

Dwumiesięcznik wydawany przez Szkołę Główną Handlową w Warszawie  
Współwydawcą pisma jest Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych

# e-mentor

Numer 5 (57) Grudzień 2014

ISSN 1731-6758



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 Kongres Rozwoju Edukacji – spotkanie środowiska akademickiego  
*Marcin Dąbrowski, Jerzy M. Mischke, Dorota Piotrowska, Maria Zajęc, Wojciech Zieliński*
- 10 Tutoring jako alternatywna metoda pracy z uczniami zdolnymi w szkole  
*Aneta Baranowska*
- e-edukacja w kraju**
- 20 FUNcube, czyli e-learning z kosmosu  
*Daniel Korzan*
- 25 Efektywność przyswajania słownictwa specjalistycznego w języku angielskim jako obcym: porównanie dwóch działań dydaktycznych opartych na nauczaniu komplementarnym  
*Elżbieta Danuta Lesiak-Bielawska*
- 33 E-learning na uczelniach publicznych i niepublicznych: perspektywa studentów wybranych kierunków ekonomicznych  
*Marcin Komańda*
- felieton**
- 40 E-learning na fali przemian  
*Olga Pawłowska, Marcin Pawełczak*
- zarządzanie wiedzą**
- 43 Analiza indeksu mglistości tekstu w raportach ewaluacyjnych strategicznych programów badawczych w obszarze innowacji technicznych  
*Ludmiła Łopacińska, Urszula Wnuk*
- 50 Wyzwania zarządzania wiedzą w zespołach wirtualnych  
*Jacek Miroński*
- 56 Wspólnoty praktyków w organizacji wymiaru sprawiedliwości – nowoczesny model doskonalenia zawodowego dla kadry zarządzającej sądownictwa  
*Przemysław Banasik*
- 62 Czy adaptacyjne zarządzanie procesami biznesowymi to metoda pozwalająca na zdobycie przewagi konkurencyjnej?  
*Bartłomiej Gawin, Bartosz Marcinkowski*
- e-biznes**
- 75 Europejskie postępowanie w sprawie drobnych roszczeń jako przykład dążenia do elektronizacji procedur transgranicznych  
*Lucyna Łuczak-Noworolnik*
- e-edukacja na świecie**
- 85 „Careful with that axe, Eugene”  
*Vlad Wielbut*

e-mentor  
dwumiesięcznik

wersja drukowana  
internetowego czasopisma  
[e-mentor.edu.pl](http://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](mailto:redakcja@e-mentor.edu.pl)

**rada programowa:**  
prof. Kazimierz Kloc - przewodniczący  
prof. Maria Aluchna  
prof. Piotr Boltuć  
prof. Ilona Buchem  
prof. Wojciech Dyduch  
prof. Luciano Floridi  
prof. Jan Goliński  
dr Jan Kruszewski  
dr Stanisław Macioł  
dr Frank McCluskey  
dr Krzysztof Piech  
prof. Marek Rocki  
prof. Maria Romanowska  
prof. Waldemar Rogowski  
dr hab. Piotr Wachowiak  
dr Maria Zajęc  
dr inż. Anna Zbierchowska

**redaktor naczelny:**  
mgr Marcin Dąbrowski

**sekretarz redakcji:**  
mgr Karolina Pawlaczyk

**redaktor:**  
dr Dorota Kwiatkowska  
**redaktor statystyczny:**  
dr Irena Kasperowicz-Ruka  
**redaktor treści informacyjnych:**  
dr Joanna Antonina Tabor

**redakcja językowa:** Paulina Mróz  
**tłumaczenia:** mgr Magdalena Kołacz  
**skład:** Elżbieta Wojnarowska  
**projekt okładki:** Piotr Cuch

*Pismo punktowane przez Ministerstwo  
Nauki i Szkolnictwa Wyższego (9 pkt).  
Artykuły naukowe podlegają recenzji.*

**nakład:** 1200 egz.



## Szanowni Czytelnicy „e-mentora”,

Z dużą przyjemnością przedstawiam Państwu grudniowy numer dwumiesięcznika i serdecznie zachęcam do zapoznania się artykułami, w których autorzy podejmują bardzo istotne tematy związane z programami i formami kształcenia, a także trendami w szkolnictwie oraz biznesie. Jestem przekonany, iż każdy Czytelnik odnajdzie interesujące dla siebie tematy i mam nadzieję, że zbliżający się czas podsumowań całorocznej aktywności będzie sprzyjał lekturze.

Bieżące wydanie otwiera obszerna relacja ze szczególnego dla środowiska akademickiego spotkania – Kongresu Rozwoju Edukacji, który odbył się w listopadzie w Katowicach. Zachęcam do zapoznania się z podsumowaniem warsztatów, obrad i dyskusji, jak również do odwiedzenia strony Kongresu – [www.kre.edu.pl](http://www.kre.edu.pl) – na której dostępne są relacje filmowe ze wszystkich wystąpień w ramach tej dwudniowej konferencji. Już teraz serdecznie zapraszam Państwa na kolejną edycję Kongresu – w listopadzie 2015 r. do Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie.

Marcin Dąbrowski  
redaktor naczelny

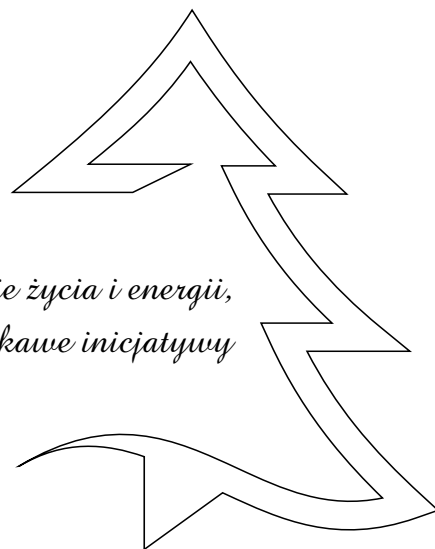
## Dear „e-mentor” Readers,

It's my pleasure to present to you the December issue of the magazine. I warmly encourage you to read articles, whose authors take up the topics of programs and forms of teaching or trends in education and business. As far as I am convinced, every Reader will find some articles of particular interest. I also hope that the forthcoming moment of summaries of the yearlong activity will be a good time for reading.

The present issue begins with the report from the gathering of a particular significance for the academic community – the Congress of Development in Education, which was held on 12–13 November 2014 at the University of Economics in Katowice. It is worth to go through the summary of the workshops, sessions and discussions as well as to visit the Congress' website [www.kre.edu.pl](http://www.kre.edu.pl) – where the videos of each speech delivered during the two days of the Congress are available. Hereby I would like to invite the „e-mentor” Readers to the second edition of the Congress, in November 2015 in Warsaw School of Economics.

Marcin Dąbrowski  
Chief editor

*Z okazji Świąt Bożego Narodzenia  
i na nadchodzący Nowy Rok 2015  
życzymy wszystkim Czytelnikom,  
Autorom i Współtwórcom „e-mentora”  
wszelkiej pomyślności, sukcesów w każdej dziedzinie życia i energii,  
która pozwoli podejmować nowe wyzwania oraz ciekawe inicjatywy  
– zarówno edukacyjne i zawodowe, jak też osobiste.*



### **Lista osób, które w roku 2014 przygotowywały recenzje naukowe dla potrzeb publikacji w czasopiśmie „e-mentor”**

**Członkowie Rady Programowej:** dr hab. prof. nadzw. Maria Aluchna, dr prof. nadzw. Piotr Bołtuć, prof. dr hab. Wojciech Dyduch, dr Jan Kruszewski, dr Stanisław Macioł, dr hab. Piotr Wachowiak, dr Maria Zając, dr inż. Anna Zbierchowska

**Recenzenci spoza Rady Programowej:** dr hab. Jakub Brdulak, dr hab. prof. nadzw. Jerzy Cieślak, dr Tymoteusz Doligalski, dr prof. nadzw. Elena Gaevskaya, dr hab. prof. nadzw. Janina Harasim, dr Anna Anetta Janowska, dr hab. prof. nadzw. Magdalena Kachniewska, dr Anna Koper, dr hab. inż. prof. nadzw. Krzysztof Leja, dr inż. Andrzej Lisaj, dr Ewa Lubina, dr Brygida Mielewska, dr Katarzyna Mikołajczyk, dr hab. prof. nadzw. Jacek Miroński, dr Iwona Mokwa-Tarnowska, dr hab. Rafał Mrówka, dr Dariusz Pałka, dr hab. prof. nadzw. Małgorzata Pańkowska, dr prof. nadzw. Assya Pascalier, dr Mikołaj Pindelski, prof. dr hab. Irena Roterman-Konieczna, dr hab. prof. nadzw. Adam Samborski, dr Jerzy Skrzypek, dr Maria Smolarek, dr hab. prof. nadzw. Andrzej Sobczak, dr Celina Sołek-Borowska, dr prof. nadzw. Karen Swan, dr Barbara Trzcńska, dr Anna Wach-Kąkolewicz, dr prof. nadzw. Marilyn Weldin, dr Agnieszka Wierzbička, dr Joanna Żukowska

## Aktualności

**Badania.net: Academica – nowa jakość wypożyczeń**

Academica to innowacyjne narzędzie pozwalające na udostępnienie w bibliotekach naukowych i publicznych na terenie całego kraju kilkuset tysięcy publikacji naukowych. Dzięki systemowi elektronicznych wypożyczeń międzybibliotecznych użytkownicy bibliotek zyskują natychmiastowy dostęp do aktualnych publikacji ze wszystkich dziedzin wiedzy, z poszanowaniem zapisów prawa autorskiego.

**NaTemat: Google zawitało do Muzeum Narodowego, czyli Street View w Polsce**

„Obecnie uważa się, że wizyta w muzeum zaczyna się od sieci” – mówiła podczas spotkania z dziennikarzami dyrektor Muzeum Narodowego w Warszawie, Agnieszka Morawińska. W Polsce to drugie muzeum, zaraz po muzeum Polin, do którego zajrzało Google.

**EducationDrive: NYC Department of Ed adopts Chromebooks for all schools**

A deal between New York City's Department of Education and Google will see Acer and Samsung's Google-powered Chromebooks, as well as Google Apps for Education, used by more than one million students in 1,800 schools. Not all of these schools will be new customers, according to a blog post by the department's CIO, who wrote that a main reason the city decided to go with Google was because so many NYC schools were already using its tools. This news follows International Data Corporation report, which found that, in 2014, Chromebooks were the No. 1 seller among tablet and laptop products for the K-12 sector.

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



## POLECAMY KONFERENCJE

### METODY, FORMY KSZTAŁCENIA

- *Środki unijne dla bibliotek w nowej perspektywie finansowej 2014–2020*, 5 lutego 2015 r., Warszawa, <http://e-mentor.pl/f155>
- II Międzynarodowa Konferencja Naukowa *Contemporary Organization 2015. Organizacja wobec konkurencyjności i współczesnych trendów w procesie zarządzania*, 5–6 marca 2015 r., Łomża, <http://e-mentor.pl/1153>

### E-BIZNES

- *Mobile Trends Conference*, 11–13 lutego 2015 r., Kraków, <http://2015.mobiletrends.pl/konferencja>
- *Yahoo Mobile Developer Conference*, 19 lutego 2015 r., San Francisco, <http://yahoomobiledevcon.tumblr.com>
- *II Kongres Dyrektorów E-commerce*, 25–27 marca 2015 r., Kraków, <http://www.kongresecommerce.pl>
- XI Międzynarodowa Konferencja *Multimedia w Biznesie i Zarządzaniu*, 26–27 marca 2015 r., Częstochowa, <http://www.multimediawbiznesie.pl/indexp.html>

### E-LEARNING

- *iLearning Forum 2015*, 27–28 stycznia 2015 r., Paryż, <http://www.ilearningforum.org/en>
- *Od becika każdy klika*, 12–14 lutego 2015 r., Kołobrzeg, <http://sopk.pl>
- *eLearning 2015*, 18–21 lutego 2015 r., Las Vegas, <http://www.itcnetwork.org/elearning-conference.html>

### ZARZĄDZANIE WIEDZĄ

- *Knowledge Management – umiejętne wykorzystanie wiedzy kluczem do sukcesu przedsiębiorstwa*, 8 stycznia 2015 r., Warszawa, <http://successpoint.pl/knowledge-management>
- *Zarządzanie wiedzą w organizacjach i gospodarce*, 8–10 stycznia 2014 r., Bydgoszcz, <http://e-mentor.pl/2885>

### KSZTAŁCENIE USTAWICZNE

- III międzynarodowa konferencja naukowa z cyklu *Projektowanie ideału pt. „Ideał uniwersytetu a potrzeby społeczne”*, 21 stycznia 2015 r., Kraków, <http://e-mentor.pl/f9fa>
- Ogólnopolska Konferencja *PASE Biznes i język*, 21 lutego 2015 r., Warszawa, <http://e-mentor.pl/dfcf>



# Kongres Rozwoju Edukacji – spotkanie środowiska akademickiego

Marcin Dąbrowski  
Maria Zajac

W 2014 roku w ramach współpracy pięciu publicznych uczelni ekonomicznych postanowiono zaprosić społeczność akademicką do debaty na temat rozwijania i unowocześniania polskiej edukacji, między innymi poprzez wykorzystanie innowacyjnych technologii w kształceniu. W efekcie, w dniach 12–13 listopada br. odbył się pierwszy Kongres Rozwoju Edukacji ([www.kre.edu.pl](http://www.kre.edu.pl)), przygotowany na podstawie doświadczeń płynących z organizacji dziesięciu edycji konferencji „Rozwój e-edukacji w ekonomicznym szkolnictwie wyższym” ([www.e-edukacja.net](http://www.e-edukacja.net)). Spotkanie w nowej odsłonie stanowiło kontynuację wspomnianej konferencji, jednak znacznie poszerzono zakres tematyczny wydarzenia oraz formy aktywności przewidziane podczas dwudniowych obrad. Gospodarzem I edycji Kongresu był Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach, a partnerami – Instytut Badań Edukacyjnych oraz Stowarzyszenie Top 500 Innovators. Za realizację cyklicznych wydarzeń organizowanych w gronie pięciu uniwersytetów ekonomicznych odpowiada Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych.

Celem Kongresu była debata nad rolą uczelni w rozwoju społeczeństwa oraz nad kierunkami rozwoju samych ośrodków akademickich, aby potrafiły sprostać oczekiwaniom różnych grup odbiorców. Nowoczesność oferty jest w tym kontekście utożsamiana z jednej strony z poszukiwaniem innowacyjnych form i metod kształcenia, z drugiej zaś – z prowadzeniem w szerokim zakresie edukacji całościowej. Natomiast w odniesieniu do form kształcenia istotne jest nie tylko spojrzenie przez pryzmat wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych, ale również poszukiwanie nowatorskich metod realizacji zajęć akademickich na uczelni. Z kolei wdrażanie na uczelniach idei *lifelong learning* obejmuje projektowanie ścieżek kształcenia akademickiego i zawodowego na różnych etapach życia. Podczas obrad kongresu starano się zwrócić uwagę uczestników na dwa wyzwania, z którymi muszą się zmierzyć uczelnie – pierwszym jest opracowanie i realizacja zróżnicowanej oferty, dostosowanej do potrzeb słuchaczy w różnym wieku i o różnych doświadczeniach, a drugim przygotowanie warunków umożliwiających uznawanie kwalifikacji zdobytych poza uczelnią i ich uwzględnianie w ścieżce kształcenia formalnego w ramach regularnych studiów.

Dwudniowe obrady rozpoczęły się od serii warsztatów, których celem było umożliwienie uczestnikom Kongresu rozwijania praktycznych umiejęt-

ności tworzenia innowacji i myślenia projektowego w dydaktyce, jak również konstruowania oferty uczelni odpowiadającej na potrzeby całościowej edukacji społeczeństwa. Warsztaty dały też sposobność do refleksji nad pytaniem o kluczowe cechy lidera w środowisku akademickim oraz do poznania dobrych praktyk w zakresie współpracy uczelni z przedsiębiorstwami na rzecz doskonalenia procesu kształcenia studentów.

Drugi dzień Kongresu przeznaczono na wystąpienia konferencyjne, obrady i dyskusje. Rozpoczęły go trzy bardzo istotne prelekcje wprowadzające w temat wyzwań stojących przed współczesną edukacją (omówił je Edwin Bendyk) oraz współczesną uczelnią. Ta ostatnia grupa zagadnień znalazła swoje odzwierciedlenie w dwóch kolejnych wystąpieniach: dr inż. Dorota Piotrowska omówiła zadania, z którymi muszą obecnie zmierzyć się uczelnie w kontekście idei *lifelong learning*, natomiast prof. Tomasz Szapiro przedstawił – w oparciu o doświadczenia SGH – praktyczne sposoby wychodzenia z ofertą akademicką poza tradycyjne grupy odbiorców. Prelekcje te wyznaczyły nurt dalszych rozważań w sesjach równoległych – poświęconych nowoczesnej dydaktyce i uczeniu się przez całe życie – jak również dobrze wprowadziły uczestników w tematykę sesji seminaryjnej dotyczącej superinteligencji, z przewodnim pytaniem, które brzmiało: jak ekstremalny rozwój technologii wpłynie na funkcjonowanie i uczenie się ludzi?

Swoistym przeglądem inicjatyw akademickich oraz obszarów zastosowania technologii w dydaktyce była specjalna sesja Famelab. Struktura tej sesji opiera się na idei konkursu, który został zapoczątkowany przez Brytyjczyków w 2004 roku podczas Cheltenham Science Festival, a w Polsce zorganizowano go po raz pierwszy w 2012 roku za sprawą British Council i Centrum Nauki Kopernik. Uczestniczący w konkursie naukowcy mają 3 minuty na to, aby w przystępny, a zarazem interesujący sposób zaprezentować swoje badania naukowe – ich koncepcję lub wyniki. Sesja Famelab w wydaniu kongresowym służyła zaprezentowaniu ciekawych rozwiązań, pomysłów, przykładów wdrożeń bądź wyników badań z obszaru e-edukacji lub ogólniej – edukacji wykorzystującej nowoczesne technologie. W roku 2014 w konkursowe szranki stanęło 9 uczestników. Publiczność w tajnym głosowaniu zdecydowała,

że zwycięzcą konkursu zostanie Grzegorz Głód, przedstawiciel gospodarzy (UE w Katowicach), który zaprezentował koncepcję projektu *barometer24.org*. Na drugim miejscu, tuż za zwycięzcą, uplasował się Andrzej Syguła z PWSZ w Kaliszu – z prezentacją, w której podał krótki przepis na m-learning. Formuła konkursu Famelab zyskała dużą przychylność zarówno jego uczestników, jak i słuchaczy. Zaprezentowanie swojego pomysłu w krótkim, bo 3–4-minutowym wystąpieniu, stanowi pewne wyzwanie, ale ufamy, że również podczas kolejnych edycji Kongresu znajdują się chętni, aby je podjąć. Organizatorzy natomiast dołożą starań, aby jeszcze lepiej dopracować reguły rywalizacji. W ramach sesji Famelab wręczono również certyfikaty e-nauczyciela osobom wyłonionym w trzeciej edycji procedury certyfikacyjnej, którą prowadzi Stowarzyszenie E-learningu Akademickiego.

Obrady Kongresu zamknęły trzy toczące się równoległe dyskusje poświęcone tematom bardzo ważnym dla środowiska: barierom tworzenia oferty *lifelong learning*, budowaniu relacji mistrz–uczeń oraz wartościom płynącym ze stosowania e-learningu w kształceniu akademickim. Streszczenia przebiegu tych dyskusji, przygotowane przez moderatorów, stanowią ważną część niniejszej relacji (teksty w ramkach).

Na I Kongresie Rozwoju Edukacji pojawiło się wiele nowości: nie tylko szerszy zakres omawianych zagadnień, ale także nowa forma spotkania, otwartego jak zawsze dla wszystkich osób zaangażowanych w dydaktykę akademicką w różnych jej wymiarach i aspektach. Mamy nadzieję, iż forma ta zyska przychylność społeczności akademickiej, a refleksje i wiedza płynące z przeprowadzanych warsztatów, wystąpień konferencyjnych oraz sesji dyskusyjnych będą przydatne uczestnikom w dalszej pracy, inspirując ich do podejmowania różnorodnych inicjatyw na rzecz unowocześniania edukacji w Polsce. Kluczowe pytania, które wyznaczyły ramy Kongresu w roku bieżącym, np. o najważniejsze trendy w światowej edukacji, otwartość kształcenia, nowe formy i metody dydaktyczne wykorzystujące w sposób mądry i świadomy potencjał, jaki niosą z sobą nowoczesne technologie, pozostaną aktualne także podczas kolejnej edycji Kongresu, w listopadzie 2015 roku, gdy gospodarzem wydarzenia będzie Szkoła Główna Handlowa w Warszawie. Liczymy, że informacja o II Kongresie Rozwoju Edukacji stanie się jednym z pierwszych wpisów w nowym kalendarzu, który już za parę dni każdy z nas zacznie wypełniać ważnymi datami i zapiskami. Serdecznie zapraszamy.

Wojciech Zieliński

### Jak promować wartość e-learningu?

E-learning znajduje się na marginesie edukacji w Polsce. Interesariusze, począwszy od uczniów, studentów i ich rodziców, poprzez nauczycieli i osoby kierujące instytucjami edukacyjnymi, a skończywszy na decydentach, w większości postrzegają go jako gorszą formę kształcenia, którą można stosować w ograniczonym zakresie. Dowodzą tego badania, np. przeprowadzone przez KOWEŻiU w latach 2010–2012.

Dyskusja miała więc odpowiedzieć na pytanie postawione w tytule. Ustalono, że jej podstawą będą wartości wskazane we wcześniejszej prezentacji kongresowej zatytułowanej „Jak się kształci na Stanford i Berkeley?”. Uczestnicy mieli za zadanie pokazać, w jaki sposób e-learning pozwala kształcić skutecznie, praktycznie, kreatywnie, nowoczesnie, celowo, elastycznie, dynamicznie, elitarnie, drogo (w znaczeniu uzasadnienia ponoszenia wysokich kosztów kształcenia) i uzależniająco. Istotne było ponadto zilustrowanie i potwierdzenie stawianych tez konkretnymi przykładami. Zgodzono się, że na wartość e-learningu należy patrzeć z różnych perspektyw – uczniów i studentów, nauczycieli, szkoły i uczelni.

Przywołanie przykładów, które miały uzasadnić wartość e-learningu, nie sprawiło dyskutantom problemu. Szkoda, że ograniczony czas nie pozwolił na systematyczne omówienie każdego z aspektów poruszonych w prezentacji o Uniwersytecie Stanforda i Uniwersytecie w Berkeley. Przy omawianiu przypadków ilustrujących kształcenie praktyczne, kreatywne, nowoczesne i uzależniające wskazano, że e-learning daje możliwość:

- prowadzenia bardziej angażujących dyskusji w trakcie zajęć i ilustrowania ich dodatkowymi, multimedialnymi materiałami,
- włączania uczących się i nauczycieli w tworzenie treści zajęć (tzw. *user generated content*),
- łatwego uzupełniania standardowej ścieżki kształcenia o dodatkowe szkolenia czy kursy i dokumentowania tak zdobytych osiągnięć np. w formie e-portfolio.

Te czynniki świadczą o potencjale e-learningu i dowodzą, że wnosi on do kształcenia istotne wartości.

W dyskusji zwrócono także uwagę na następujące cechy e-learningu, które wiążą się bezpośrednio z wykorzystaniem wirtualnego środowiska nauczania:

- ewidencjonowanie aktywności wszystkich uczestników zajęć, w tym nauczycieli czy obsługi, co pozwala lepiej weryfikować jakość tak realizowanych procesów dydaktycznych,

- łatwe wymuszenie zapoznania się ucznia czy studenta ze wszystkimi zagadnieniami składającymi się na kurs i wykonania związanych z nimi prac kontrolnych, dzięki czemu można realizować zasadę zaliczania kursu na podstawie wykazania się osiągnięciem 100 procent jego celów kształcenia,
- zróżnicowany dostęp uczących się do treści i aktywności w kursie, umożliwiający indywidualizowanie nauki w zależności od spełnienia określonych warunków.

Zauważono przy tym, że dzięki wymienionym cechom kształcenie staje się bardziej praktyczne, nowoczesne i elastyczne.

Dyskusja dowiodła, że gdy mamy zdefiniowany zbiór wartości, na których chcemy opierać kształcenie, znalezienie form i cech e-learningu służących ich urzeczywistnieniu, nie jest problemem. Mimo iż punktem wyjścia były praktyki najlepszych uniwersytetów amerykańskich, wartości, jakim one hołdują, zostały zilustrowane przykładami rozwiązań e-learningowych stosowanych na polskich uczelniach. To dowodzi, że rozpoczęta dyskusja powinna być kontynuowana według przyjętych założeń. Należy wyjść od sformułowania możliwie szerokiego katalogu pożądanych cech kształcenia i przypisać im najbardziej adekwatne formy e-learningu z przykładami praktycznego zastosowania. W efekcie może powstać opracowanie, które ujmując w sposób systematyczny wyniki dyskusji, będzie promować wartość e-learningu w polskim systemie edukacji.

Jerzy M. Mischke

### **Relacja mistrz–uczeń w procesie kształcenia akademickiego**

W sferach akademickich niezwykle popularna jest wiara w istnienie specyficznej relacji, jaka łączy nauczyciela i jego studentów. Najczęściej określa się ją dawnym mianem więzi mistrza i ucznia (J.M. Mischke, A.K. Stanisławska, *Mistrz, czyli kto?*, „e-mentor”, 2004, nr 5 (7)). Pozytywne konotacje nie zmieniają jednak faktu, że realne znaczenie relacji mentora z podopiecznym staje się coraz mniejsze, choć w literaturze była ona i nadal jest przedstawiana jako bardzo istotna:

*Mentoring to dobrowolna, niezależna od hierarchii służbowej pomoc jednego człowieka udzielana drugiemu, dzięki czemu może on poczynić znaczne postępy w wiedzy, pracy zawodowej lub sposobie myślenia. [...]*

*Relację mentoringu nieformalnego cechuje zwykle duża bliskość i zażyłość wynikająca zarówno z podobieństwa systemu wartości, jak i z tego, że podopieczny postrzega mentora jako wzór do naśladowania, zaś mentor widzi w podopiecznym młodszą wersję samego siebie* (M. Sidor-Rządkowska, *Mentoring. Teoria, studia przypadków*, Wolters Kluwer Business, Warszawa 2014, s. 18 i 19).

Oba przytoczone powyżej cytaty wydają się dobrze oddawać istotę omawianej relacji. W praktyce akademickiej znajdujemy dziś jednak coraz mniej jej pozytywnych przykładów. Głównym powodem jest brak warunków organizacyjnych, aby mogła zaistnieć. Nie wiadomo przy tym, czy wciąż istnieje społeczne przyzwolenie na jej budowanie. Wśród przeszkód, które niewątpliwie można wymienić jako podstawowe powody braku sprzyjającego mentoringowi środowiska, uczestnicy dyskusji dostrzegli następujące:

- Zbyt duża liczba studentów pierwszych dwóch stopni studiów wiąże się nierozdzielnie z pełną anonimowością nie tylko studentów, ale również nauczycieli. Ci ostatni są najczęściej nieznanymi ogółowi społecznemu „rzemieślnikami”, wykonującymi ściśle określoną pracę, o wyborze których student nie decyduje (tu decyzje zależą od programu studiów, dziekanatów i całej machiny administracyjnej współczesnej polskiej uczelni).
- Niedostatek ogólnie znanych i poważanych mistrzów przy jednoczesnym nadmiarze potencjalnych podopiecznych.
- W większości polskich szkół wyższych brakuje organizacyjnych ram do swobodnego łączenia się studentów i nauczycieli w relacje oparte na zasadach mentoringu, tutoringu bądź coachingu.
- Powszechnie obserwowana niechęć studentów do doskonalenia się i rozwoju osobistego, a co za tym idzie aktywnego poszukiwania mentorów pomocnych w pracy nad sobą.

W trakcie zaplanowanej przez organizatorów Kongresu Rozwoju Edukacji dyskusji jej uczestnicy wielokrotnie z estymą odnosili się do przykładów dobrych relacji prawdziwych mistrzów i chętnych uczniów. Jednocześnie podkreślano, że zbudowanie takich relacji jest możliwe nie wcześniej niż w trakcie studiów doktoranckich, jako że dopiero wówczas tryb studiowania i postawione przed doktorantem cele tworzą warunki do lepszego poznania się z promotorem, a tym samym pozwalają na wytworzenie się koniecznej zażyłości, która może (choć nie musi) prowadzić do powstania opisanej powyżej relacji mentora i podopiecznego.

Dorota Piotrowska

### **Bariery w tworzeniu oferty LLL ośrodka akademickiego**

Polskie uczelnie stanęły w ostatnim czasie w obliczu bardzo trudnego wyzwania, jakim jest wdrożenie strategii i odpowiednich działań w zakresie wspierania idei uczenia się przez całe życie. Obowiązkowym ich zadaniem ma być wprowadzenie do czerwca 2015 roku we wszystkich uczelniach w Polsce konkretnych rozwiązań instytucjonalnych umożliwiających potwierdzanie efektów wcześniejszego uczenia się. Jest to jest to jeden z ważniejszych etapów implementacji nowej idei uczelni otwartej na potrzeby otoczenia i mocno wspierającej rozwój społeczeństwa wiedzy.

Uczestnicy dyskusji skupili swoją uwagę przede wszystkim na identyfikacji przeszkód napotykanych w swojej codziennej pracy, które mogą stanowić poważne zagrożenie dla dynamiki procesów LLL na polskich uczelniach. Wyróżniono dwa podstawowe źródła przeszkód: jedno po stronie uczelni, a drugie po stronie tzw. LL-learnerów, czyli osób pragnących rozwijać swoją wiedzę, umiejętności lub kompetencje.

Jeśli chodzi o bariery występujące wewnątrz uczelni, dużo uwagi poświęcono zjawisku niezrozumienia idei LLL. Zdaniem uczestników dyskusji tylko niewielka część pracowników szkół wyższych ma świadomość, na czym polega uczenie się przez całe życie i jak uczelnie mogłyby włączyć się w procesy związane z LLL. Wielokrotnie podkreślano, że władze uczelni poświęcają stosunkowo niewielką uwagę przygotowaniu środowiska akademickiego do wdrożenia tej ważnej zmiany w misji i wizji uczelni.

Zauważono również brak działań mających na celu zidentyfikowanie potrzeb otoczenia zewnętrznego w zakresie uczenia się. Nie prowadzi się w zasadzie żadnych analiz pozwalających uczelniom na określenie tzw. grupy docelowej LL-learnerów. W konsekwencji nie są realizowane żadne działania reklamowe czy marketingowe, które pozwoliłyby otoczeniu poznać nową ofertę uczelni.

Oferta LLL to nie tylko uniwersytety dziecięce, studia podyplomowe czy też uniwersytety trzeciego wieku, ale cały szereg mniejszych form, które wspierałyby indywidualne potrzeby różnych grup uczących się. Jednakże ani kadra zarządzająca uczelniami, ani sami nauczyciele nie mają pomysłu na to, jak stworzyć taką ofertę i często forsują dotychczasowe, „klasyczne” rozwiązania, które nie zawsze odpowiadają potrzebom poszczególnych interesariuszy.

Koncepcja LLL budzi na razie dość dużą nieufność kadry akademickiej. Upatruje się w działaniach np. związanych z potwierdzaniem efektów uczenia się niebezpieczeństwa „rozdawnictwa dyplomów”. Kadra akademicka nie jest również metodycznie przygotowana do tego, aby oceniać kompetencje nabywane poza kształceniem formalnym.

Wprowadzenie takiego nowego kierunku działalności wymaga określonych nakładów finansowych, na które uczelnie nie są gotowe. Motywacja władz uczelni jest tym słabsza, że nie do końca wiedzą one, jaka będzie rentowność podejmowanych działań. Uczelnie nie widzą jasnych korzyści, materialnych czy niematerialnych, które uczelnie mogłyby odnieść dzięki wdrożeniu LLL. Ponadto typowe procedury wprowadzania nowych rozwiązań na uczelni zazwyczaj są dość czasochłonne i często mocno zbiurokratyzowane, przez co „po drodze” zanika sens danej zmiany, a motywacja, nawet wśród największych jej zwolenników, zdecydowanie traci na sile.

Po stronie interesariuszy zewnętrznych dyskutanci również zidentyfikowali szereg barier związanych przede wszystkim z brakiem nawyku uczenia się w polskim społeczeństwie. Bardzo trudno jest przekonać polskich obywateli do nowego wizerunku uczelni jako miejsca, w którym można otrzymać wsparcie w rozwijaniu kompetencji niezbędnych do adaptowania się w warunkach dynamicznie zmieniających się potrzeb rynku pracy oraz ciągłego postępu technologicznego. Uczelnie nadal są postrzegane jako instytucje badawcze odpowiedzialne za przekazywanie kwalifikacji na najwyższym poziomie. Jest to etykieta, która zniechęca potencjalnych LL-learnerów o różnym potencjalnym i z różnymi doświadczeniami w zakresie formalnego uczenia się do przyścia i zapoznania się z ofertą szkół wyższych.

Podsumowując dyskusję, podjęto próbę znalezienia antidotum na poszczególne bariery. W zasadzie każdą z przeszkód można, w opinii uczestników dyskusji, łatwiej lub trudniej pokonać. Ale jest wśród nich jedna, której usunięcie – choć kluczowe dla wdrożenia LLL – wymaga naturalnego upływu czasu, niezbędnego do oswojenia się z nową rolą uczelni w XXI wieku: to potrzeba zmiany mentalności ludzkiej (mentalności kadry akademickiej, władz uczelni i poszczególnych osób uczących się).

### **Congress of Development in Education – the gathering of the academic community**

*The article is a report from the Congress of Development in Education that was held on 12–13 November 2014 at the University of Economics in Katowice. The event is organized by the Foundation for the Promotion and Accreditation of Economic Education in collaboration with the Universities of Economics in Cracow, Katowice, Poznań and Wrocław as well as the Warsaw School of Economics. It was based on the experience gained during the 10 years of the conference „The development of e-learning in higher education of economics” (e-edukacja.net), yet its scope and the forms of active participation have been significantly extended.*



## POLECAMY



**Raport o stanie edukacji 2013. Liczą się nauczyciele,**  
Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014

Prezentowana publikacja jest już czwartą edycją raportu o stanie edukacji. W tym roku autorzy skupili się na roli nauczyciela w „wyznaczaniu zdolności do długofalowego rozwoju kraju”. Raport przedstawia wyniki badań krajowych i międzynarodowych, które mają stanowić podstawę do debat społecznych na temat znaczenia edukacji w naszym kraju. Publikacja została podzielona na trzy części – część I prezentuje ogólne dane dotyczące wykształcenia Polaków, część II opisuje między innymi, jak nauczyciele postrzegają siebie, a jak postrzegają ich inni, oraz co myślą o środowisku pracy i możliwościach rozwoju swoich kompetencji, a część III prezentuje sylwetki nauczycieli wybranych przedmiotów z uwzględnieniem stosowanych przez nich metod pracy, ich sukcesów i porażek, a także wizji na przyszłość.

Publikację można pobrać ze strony internetowej projektu:

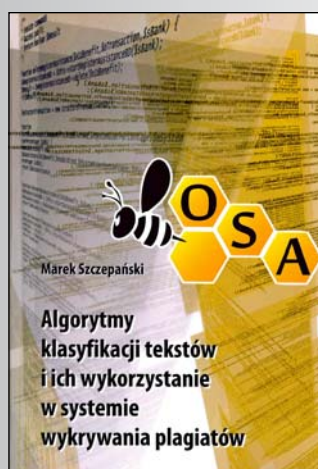
<http://eduentuzjasci.pl/publikacje-ee-lista/raporty/150-raport-o-stanie-edukacji/1052-raport-o-stanie-edukacji-2013-licza-sie-nauczyciele.html>

**Sławomir Franek, Marcin Będzieszak (red. nauk.),**  
**Zarządzanie finansami publicznymi.**

**Planowanie wieloletnie, efektywność zadań publicznych, benchmarking**  
Difin, Warszawa 2014

Autorzy tej publikacji za główny cel postawili sobie ocenę rozwiązań stosowanych do zwiększenia efektywności działania sektora finansów publicznych. W pierwszej kolejności poruszają oni problematykę długu publicznego i jego ujęcia w planowaniu wieloletnim, a także zastanawiają się, czy zasadne jest jego prawne ograniczanie. Następnie omawiają zagadnienia związane z wdrożeniem procedur wieloletniego planowania budżetu w Polsce i ich oceną. W dalszej części książki skupiają się natomiast zarówno na ocenie efektywności funkcjonowania sektora finansów publicznych, jak i wywiązywania się z realizacji zadań publicznych. Opisują rozwiązania instytucjonalne stworzone na poziomie Unii Europejskiej, jak i wewnętrzne polskie regulacje sankcjonujące podwyższanie jakości i efektywności działań sektora finansów publicznych na poziomie rządowym i samorządowym.

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



**Marek Szczepański**

**Algorytmy klasyfikacji tekstów i ich wykorzystanie**  
**w systemie wykrywania plagiatów**

Oficyna Wydawnicza Politechniki Warszawskiej, Warszawa 2013

W niniejszej publikacji autor porusza ważne kwestie związane z rozwijającym się w Polsce na coraz szerszą skalę zjawiskiem zakupu gotowych prac dyplomowych i tytułów naukowych. W książce, będącej równocześnie dysertacją doktorską, Marek Szczepański dokładnie opisuje funkcjonujący w tym obszarze rynek handlu: oferty firm specjalizujących się w pisaniu prac (tzw. ghostwriting) i zagranicznych uczelni umożliwiających zakup tytułów zawodowych oraz stopni naukowych, prezentuje także procedurę dokonywania takich „transakcji”. Szczegółowe przedstawienie powyższych kwestii służy pokreśleniu konieczności obrony przed opisywanymi zjawiskami i jest punktem wyjścia do zaprezentowania modelu matematycznego, na podstawie którego stworzono wdrażany na kilku polskich uczelniach Otwarty System Antyplagiatowy autorstwa Międzyuniwersyteckiego Centrum Informatyzacji.

Publikację można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa: [www.wydawnictwopw.pl](http://www.wydawnictwopw.pl).

## Tutoring jako alternatywna metoda pracy z uczniami zdolnymi w szkole



Aneta Baranowska

Niniejszy artykuł przedstawia możliwość wykorzystania metody tutoringu w procesie stymulowania rozwoju zdolnych uczniów w szkole. Kształcenie jednostek o ponadprzeciętnych zdolnościach stanowi obecnie obszar pracy pedagogicznej często traktowany w sposób marginalny w wielu polskich placówkach oświatowych. Zważywszy na to, że sytuacja taka pociąga za sobą wiele negatywnych implikacji dla funkcjonowania poznawczego i społecznego zdolnych dzieci, kluczowe wydaje się szukanie rozwiązań, które poprawią jakość opieki dydaktyczno-wychowawczej nad uczniami zdolnymi. Jednym z nich może być wdrażanie w polskich szkołach tutoringu. W opracowaniu zostały scharakteryzowane podstawowe założenia tej metody, sylwetka tutora oraz możliwe korzyści, jakie może przynieść uczniom i nauczycielom jej wykorzystanie w szkole.

### Kształcenie uczniów zdolnych w polskiej szkole – pomiędzy założeniami a praktyką edukacyjną

Współcześnie bardzo podkreśla się znaczenie ludzkich talentów i zdolności dla rozwoju całego społeczeństwa i świata<sup>1</sup>, dlatego też w wielu dokumentach dotyczących edukacji i pomocy psychologiczno-pedagogicznej można odnaleźć zapisy mówiące o konieczności stwarzania odpowiednich warunków kształcenia uczniom określanym mianem zdolnych<sup>2</sup>.

W literaturze przedmiotu istnieje wiele definicji uczniów zdolnych. Najczęściej mają one charakter

opisowy i wskazują na szereg przymiotów, którymi musi wyróżniać się dana jednostka, aby można ją było zakwalifikować do grupy osób o ponadprzeciętnych zdolnościach. Jakimi cechami zatem odznaczają się osoby zdolne?

Uczniów takich charakteryzuje wysoki poziom zdolności ogólnych i/lub specjalnych (kierunkowych). Przejawiają oni znaczące osiągnięcia lub możliwości pozwalające na odnoszenie sukcesów w nauce bądź w innych dziedzinach wartościowanych społecznie<sup>3</sup>. Uczniowie zdolni zdobywają wiedzę szybciej i łatwiej niż ich rówieśnicy, opanowują szerszy zakres materiału, poświęcając na uczenie się tyle samo czasu co ich koledzy i wkładając w nie porównywalny wysiłek, nie mają problemów z przyswojeniem treści o wyższym stopniu trudności<sup>4</sup>. Potrafią sprawnie wykorzystywać liczne strategie pamięciowe i dostrzegać różnorodne możliwości i alternatywne rozwiązania oraz zastosować je w praktyce<sup>5</sup>. Posiadają szeroką wiedzę, zazwyczaj z kilku dziedzin nauki. Przejawiają także zdolność do konceptualizacji, abstrakcyjnego i syntetycznego myślenia, umieją zauważać zależności przyczynowo-skutkowe. Osoby zdolne cechują się również bogatym zasobem słów i łatwością wysławiania się. Nie mają trudności z podzielnością uwagi i jej koncentracją na problemie czy zadaniu, które stały się przedmiotem ich zainteresowania. Dominuje u nich motywacja wewnętrzna oraz intelektualna ciekawość<sup>6</sup>. Na ogół nie lubią rutyny i konieczności podporządkowania się zasadom. Ponadto wyróżniają się na tle rówieśników oryginalnością, twórczym

<sup>1</sup> A. Salcher, *Utalentowany uczeń i jego wrogowie*, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, Rzeszów 2009, s. 11.

<sup>2</sup> W Polsce regulacje dotyczące kształcenia uczniów zdolnych znajdują się m.in. w Ustawie z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty (Dz.U. z 1991 r. Nr 95 poz. 425), Rozporządzeniu MEN z dnia 19 grudnia 2001 r. w sprawie warunków i trybu udzielania zezwoleń na indywidualny program lub tok nauki oraz organizacji indywidualnego programu lub toku nauki (Dz.U. z 2002 r. Nr 3 poz. 28) oraz Rozporządzeniu MEN z dnia 30 kwietnia 2013 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2013 r. poz. 535).

<sup>3</sup> T. Lewowicki, za: M. Stańczak, *Zaspokajanie potrzeb ucznia zdolnego w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2009, s. 12.

<sup>4</sup> E. Piotrowski, *Edukacja uczniów zdolnych i uzdolnionych*, [w:] W. Dycik (red.), *Pedagogika specjalna*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2005, s. 335.

<sup>5</sup> A. Sękowski, *Osiągnięcia uczniów zdolnych*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2000, s. 30.

<sup>6</sup> Tamże, s. 63–66.

podejściem do działań, żywą wyobraźnią<sup>7</sup>. Z reguły szybciej rozwijają się pod względem poznawczym niż społeczno-emocjonalnym<sup>8</sup>. Powodem tego może być ich podwyższona wrażliwość emocjonalna oraz brak emocjonalnej i społecznej równowagi rozwojowej. Osoby te są na ogół zamknięte w sobie oraz, na skutek preferowania towarzystwa starszych dzieci i dorosłych, mają mniej kontaktów społecznych ze swoimi rówieśnikami<sup>9</sup>.

Powyższa charakterystyka dowodzi, że uczniowie zdolni mają wiele specyficznych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych. W związku z tym bardzo ważne są odpowiednie działania zmierzające do ich zaspokojenia. Powinny one zostać podjęte zarówno w środowisku rodzinnym ucznia, jak i w szkole, jako instytucji wspomagającej rozwój jednostki<sup>10</sup>. Coraz więcej pedagogów i psychologów – m.in. Franz Monks i Francois Gagne – podkreśla właśnie znaczącą rolę placówek oświatowych w stwarzaniu uczniom właściwych warunków do pielęgnowania ich talentów i zdolności, zarówno tych zdiagnozowanych, jak i jeszcze nieodkrytych<sup>11</sup>.

Współcześnie w literaturze przedmiotu proponuje się wiele rozwiązań praktycznych w zakresie kształcenia i stymulowania rozwoju uczniów zdolnych w szkole. Ich różnorodność wynika z odmiennych podejść metodologicznych i teoretycznych oraz możliwości i doświadczeń nauczycieli, a także wychowawców. Jedną z propozycji kształcenia utalentowanych dzieci jest nauczanie integracyjne. Zgodnie z jego założeniami osoby zdolne powinny uczęszczać do szkół masowych i uczyć się w nich z rówieśnikami przeciętnie zdolnymi<sup>12</sup>. Odmienna strategia kształcenia zakłada natomiast optymalizację osiągnięć i poziomu rozwoju poznawczego uczniów zdolnych poprzez nauczanie ich wyłącznie wśród równie utalentowanych jednostek. Egzemplifikacją takiego rozwiązania może być zapewnienie edukacji omawianej grupie uczniów w szkołach specjalnych oraz w funkcjonujących w powszechnych placówkach oświatowych klasach specjalnych<sup>13</sup>.

Badacze zajmujący się problematyką uczniów zdolnych uważają, że wszystkim osobom zdolnym, niezależnie od miejsca ich kształcenia, powinno się umożliwiać: pobieranie nauki zgodnie z ich indywidualnym tempem uczenia się, wcześniejsze rozpoczynanie nauki, a więc przed osiągnięciem wieku obowiązku szkolnego, przyspieszenie tempa nauki (np. poprzez tworzenie klas „półrocznych”), zdobycie większego zasobu wiedzy i uzyskanie informacji

o wyższym stopniu trudności dzięki wzbogaceniu szkolnych programów nauczania oraz rozwijanie myślenia twórczego<sup>14</sup>. Ponadto powinno się stwarzać im sposobność do uczestnictwa w kołach naukowych i kołach zainteresowań, olimpiadach przedmiotowych odbywających się na różnych szczeblach (szkolnych, powiatowych, wojewódzkich itd.), obozach ogólnorozwojowych i specjalistycznych oraz warsztatach naukowych. Uczniowie zdolni powinni także korzystać ze wsparcia fundacji wspomagających rozwój dzieci o ponadprzeciętnych zdolnościach, posiadać możliwość uczęszczania do klas akademickich na etapie szkoły średniej, uczestniczyć w otwartych wykładach i pokazach naukowych organizowanych przez uczelnie wyższe<sup>15</sup>.

Część z przedstawionych powyżej założeń opieki nad uczniami zdolnymi występujących w literaturze przedmiotu można dostrzec w aktach prawnych regulujących sytuację ucznia zdolnego w polskiej szkole, takich jak: Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 1991 r. Nr 95 poz. 425), Rozporządzenie MEN z dnia 30 kwietnia 2013 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2013 r. poz. 535), Rozporządzenie MEN z dnia 19 grudnia 2001 r. w sprawie warunków i trybu udzielania zezwoleń na indywidualny program lub tok nauki oraz organizacji indywidualnego programu lub toku nauki (Dz.U. z 2002 r. Nr 3, poz. 28), Rozporządzenie MEN z dnia 20 lutego 2004 r. w sprawie warunków i trybu przyjmowania uczniów do szkół publicznych oraz przechodzenia z jednego typu do innych (Dz.U. z 2004 r. Nr 26 poz. 232 ze zmianami), Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 14 czerwca 2005 r. w sprawie stypendiów Prezesa Rady Ministrów, ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania oraz ministra właściwego do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego (Dz.U. z 2005 r. Nr 106 poz. 890), Rozporządzenie MEN z dnia 20 sierpnia 2010 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz.U. z 2010 r. Nr 156 poz. 1046), Rozporządzenie MEN z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz.U. z 2012 r. poz. 204), Rozporządzenie MEN z dnia 29 stycznia 2002 r. w sprawie organizacji oraz sposobu przeprowadzania konkursów, turniejów i olimpiad (Dz.U. z 2002 r. Nr 13 poz. 125 ze zmianami).

<sup>7</sup> E. Piotrowski, dz.cyt., s. 335.

<sup>8</sup> A. Sękowski, dz.cyt., s. 62–69.

<sup>9</sup> W. Limont, *Uczeń zdolny jako problem wychowawczy*, [w:] W. Limont, J. Cieślukowska (red.), *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych. Zdolności i stymulowanie ich rozwoju*, t. 1, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 125.

<sup>10</sup> Rozporządzenie MEN z dnia 30 kwietnia 2013 roku..., dz.cyt.

<sup>11</sup> W. Limont, dz.cyt., s. 126.

<sup>12</sup> A. Sękowski, dz.cyt., s. 33.

<sup>13</sup> Tamże, s. 33.

<sup>14</sup> E. Piotrowski, dz.cyt., s. 337–340.

<sup>15</sup> A. Sękowski, dz.cyt., s. 210–211.



Jednym z zadań polskich szkół jest zapewnienie opieki nad uczniami szczególnie uzdolnionymi poprzez umożliwienie im realizowania indywidualnych programów nauczania oraz ukończenia szkoły każdego typu w skróconym czasie<sup>16</sup>. Uczeń zdolny może – po upływie co najmniej jednego roku nauki lub w uzasadnionym przypadku po klasyfikacji śródrocznej – realizować indywidualny program nauki kształcenia w zakresie jednego, kilku lub wszystkich obowiązujących zajęć edukacyjnych, przewidzianych w szkolnym planie nauczania dla danej klasy, według programu dostosowanego do jego uzdolnień, zainteresowań i możliwości edukacyjnych oraz realizować indywidualny tok nauki poprzez kształcenie się według systemu innego niż udział w obowiązkowych zajęciach edukacyjnych, w zakresie jednego, kilku lub wszystkich obowiązujących zajęć edukacyjnych, przewidzianych w szkolnym planie nauczania dla danej klasy<sup>17</sup>. Uczeń objęty indywidualnym tokiem nauki może realizować w ciągu jednego roku szkolnego program nauczania dwóch lub więcej klas. Zapewnia się mu również możliwość klasyfikacji i promocji do następnej klasy w trakcie całego roku szkolnego. Uczeń może realizować indywidualny program lub tok nauki na każdym szczeblu edukacyjnym w każdym typie szkoły<sup>18</sup>. Uczeń realizujący indywidualny tok nauki może uczęszczać na wybrane zajęcia edukacyjne do danej klasy lub do klasy programowo wyższej, w tej lub innej szkole, na wybrane zajęcia edukacyjne w szkole wyższego stopnia albo realizować program w całości lub w części we własnym zakresie<sup>19</sup>. Zezwolenia na realizację przez ucznia indywidualnego programu lub toku nauki udziela się na czas określony, co najmniej na jeden rok szkolny<sup>20</sup>.

Wybitnie uzdolniony uczeń może również, składając stosowny wniosek i uzyskując zgodę swoich opiekunów prawnych, dyrektora szkoły i dziekana wydziału, stać się uczestnikiem zajęć przewidzianych tokiem studiów na kierunkach zgodnych z jego uzdolnieniami<sup>21</sup>.

Uczniowie zdolni przejawiający uzdolnienia artystyczne lub sportowe mogą kształcić się w specjalistycznych szkołach realizujących kształcenie ogólne oraz artystyczne lub sportowe<sup>22</sup>. Dla uczniów uzdolnionych muzycznie powstają ogólnokształcące szkoły

muzyczne I stopnia oraz ogólnokształcące szkoły muzyczne II stopnia. Uczniowie uzdolnieni plastycznie mogą uczęszczać do ogólnokształcących szkół sztuk pięknych oraz do liceów plastycznych, a uczniowie uzdolnieni tanecznie do szkół baletowych<sup>23</sup>. Z kolei osoby uzdolnione sportowo mogą się kształcić w szkołach sportowych, szkołach mistrzostwa sportowego i klasach sportowych<sup>24</sup>. Natomiast uczniowie przejawiający uzdolnienia w zakresie nauki języków obcych mogą uczyć się w szkołach dwujęzycznych oraz uczęszczać do oddziałów międzynarodowych powstałych w ich szkołach<sup>25</sup>.

Uczniowie wybitnie uzdolnieni intelektualnie mogą uczyć się od 1998 roku w Zespole Szkół Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Gimnazjum i Liceum Akademickiego (GiLA) w Toruniu. GiLA jest ogólnokształcącą ponadpodstawową szkołą z internatem, przeznaczoną dla zdolnych jednostek rekrutowanych z całej Polski na podstawie złożonych dokumentów, badania psychologicznego obejmującego zainteresowania, motywację, osobowość, zdolności intelektualne i twórcze, sprawdzianu wiedzy humanistycznej i matematycznej oraz analizy osiągnięć kandydatów z uwzględnieniem wyników sprawdzianu kończącego edukację na poziomie szkoły podstawowej. Liceum prowadzi Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu. Program nauczania realizowany jest w ramach specjalistycznych ścieżek o profilu humanistycznym, przyrodniczym i matematycznym. Uczącym się w tej placówce umożliwia się przyspieszone kształcenie, uczestnictwo w zajęciach fakultatywnych z wybranego wcześniej przez nich przedmiotu, w zajęciach seminaryjnych, w wybranych zajęciach na UMK, w wykładach tematycznych, w badaniach naukowych oraz w warsztatach artystycznych prowadzonych w pracowniach i laboratoriach na terenie UMK. Uczniowie tej placówki oświatowej są grupowani zgodnie z posiadaną wiedzą i zdolnościami oraz otrzymują wsparcie emocjonalne i opiekę merytoryczną od starszych rocznikowo kolegów dzięki wdrażaniu w liceum tutoringa koleżeńskiego<sup>26</sup>.

Zapisy aktów prawnych regulujących sytuację uczniów zdolnych w polskiej szkole wskazują także na konieczność objęcia tej grupy uczniów bezpłatną

<sup>16</sup> Ustawa z dnia 7 września 1991 o systemie oświaty, dz.cyt.

<sup>17</sup> Rozporządzenie MEN z dnia 19 grudnia 2001 r. w sprawie warunków i trybu udzielania zezwoleń..., dz.cyt.

<sup>18</sup> Tamże.

<sup>19</sup> Tamże.

<sup>20</sup> Tamże.

<sup>21</sup> Rozporządzenie MEN z dnia 20 lutego 2004 r. w sprawie warunków i trybu przyjmowania uczniów do szkół publicznych oraz przechodzenia z jednego typu do innych (Dz.U. z 2004 r. Nr 26 poz. 232 ze zmianami).

<sup>22</sup> Ustawa z dnia 7 września 1991 o systemie oświaty, dz.cyt.

<sup>23</sup> Rozporządzenie Ministra Kultury w sprawie typów szkół artystycznych publicznych i niepublicznych z dnia 29 grudnia 2004 r. (Dz.U. z 2005 r. Nr 6 poz. 42).

<sup>24</sup> Rozporządzenie MEN w sprawie warunków tworzenia, organizacji oraz działania oddziałów sportowych, szkół sportowych oraz szkół mistrzostwa sportowego (Dz.U. z 2012 r. poz. 1129).

<sup>25</sup> Ustawa z dnia 7 września 1991 o systemie oświaty, dz.cyt.

<sup>26</sup> W. Limont, *Kształcenie uczniów zdolnych w polskim systemie oświaty – wybrane przykłady*, Międzynarodowa Konferencja Systemowe strategie kształcenia uczniów zdolnych drogą ku edukacji przyszłości, materiały konferencyjne, Warszawa, 19–20.10.2012, s. 9–10.

pomocą psychologiczno-pedagogiczną. Działania pomocowe mają polegać na identyfikacji i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych zdolnej jednostki oraz na rozpoznawaniu jej indywidualnych możliwości psychofizycznych, wynikających z jej szczególnych uzdolnień. Zaspokajanie tych potrzeb powinno mieć miejsce w trakcie zajęć rozwijających zdolności ucznia, przybierających formę np. kół zainteresowań<sup>27</sup>. Ponadto stwarza się możliwość uczestnictwa uczniów zdolnych w konkursach, turniejach i olimpiadach<sup>28</sup> oraz otrzymywania przez nich następujących stypendiów: za wyniki w nauce lub za osiągnięcia sportowe, stypendia Prezesa Rady Ministrów, ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania czy ministra właściwego do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego<sup>29</sup>.

Warto również nadmienić, iż uczniowie, którzy posiadają udokumentowane i ukierunkowane zdolności oraz którym ustalono indywidualny program lub tok nauki, mają pierwszeństwo przy przyjmowaniu do szkół w przypadku, gdy takie same wyniki uzyska w postępowaniu kwalifikacyjnym kilku kandydatów<sup>30</sup>.

Niestety przedstawione powyżej założenia opieki dydaktyczno-wychowawczej nad uczniami zdolnymi, oprócz tych dotyczących typów szkół specjalistycznych, rzadko są wdrażane w praktyce edukacyjnej<sup>31</sup>. W polskich szkołach ciągle panuje bowiem stereotypowe przekonanie, że zdolne jednostki nie potrzebują wsparcia i pomocy, ponieważ dzięki swoim ponadprzeciętnym zdolnościom poradzą sobie w każdej sytuacji, osiągając sukcesy w szkole, a później także w życiu zawodowym<sup>32</sup>. W swoich działaniach placówki oświatowe koncentrują się zatem przede wszystkim na pracy z uczniami przejawiającymi trudności w uczeniu się, a to z kolei oznacza, że pojęcie „dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych” rozumiane jest w nich jednoznacznie i utożsamiane głównie z dziećmi odnoszącymi niepowodzenia dydaktyczne<sup>33</sup>.

Wsparcie udzielane zdolnym dzieciom w szkołach ogranicza się z reguły tylko do stworzenia im możliwości działania w kołach zainteresowań oraz

do pomocy w przygotowaniu do konkursów i olimpiad<sup>34</sup>. Jak wynika z dociekań empirycznych Agnieszki Hłobił<sup>35</sup>, od dłuższego czasu niczego się w tej mierze nie ulepsza, inicjatywy takie nie przybierają bardziej atrakcyjnych form i tylko w małym stopniu przyczyniają się do rozwijania potencjału zdolnych jednostek. Również z badań Małgorzaty Stańczak<sup>36</sup> wynika, że członkostwo w kołach zainteresowań nie zaspokaja wszystkich potrzeb edukacyjnych i rozwojowych uczniów zdolnych.

Edukację ponadprzeciętnie uzdolnionych dzieci utrudniają również: zbyt liczne klasy, które nie sprzyjają realizacji zasady indywidualizacji, przeładowany program nauczania, dostosowany głównie do przeciętnych uczniów, podające metody nauczania<sup>37</sup>, a także brak współpracy z uczelniami wyższymi i z ciekawymi osobami, ekspertami z danej dziedziny wiedzy<sup>38</sup>. Niepokoi także postawa niektórych nauczycieli preferujących uczniów, których kreatywność, oryginalność i niekonwencjonalność ograniczają się do minimum<sup>39</sup>.

Godnych uwagi informacji na temat kształcenia uczniów zdolnych w polskich szkołach dostarczyły także wyniki kontroli pn. „Opieka nad uczniami szczególnie uzdolnionymi”, przeprowadzonej w II kwartale 2006 r. przez Najwyższą Izbę Kontroli. Dowiodły one, że nauczanie uczniów zdolnych w placówkach oświatowych było traktowane przeważnie w sposób marginalny, bowiem aż w 77 proc. badanych szkół stwierdzono nieprawidłowości lub uchybienia. Z uzyskanych danych wynika, że niewielu uczniów zdolnych korzystało ze wsparcia w rozwijaniu zdolności, m.in. poprzez indywidualne programy nauczania czy indywidualny tok nauki oraz możliwość ukończenia danego etapu edukacji w krótszym czasie. Tego rodzaju formami kształcenia obejmowano corocznie w kraju co dziesiątego ucznia posiadającego predyspozycje intelektualne wyższe od przeciętnych, zaś w badanych placówkach oświatowych miało to miejsce w przypadku 6,6 proc. uczniów. Szkoły rzadko również współpracowały z rodzicami zdolnych dzieci i z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi<sup>40</sup>.

<sup>27</sup> Rozporządzenie MEN z dnia 30 kwietnia 2013 roku..., dz.cyt.

<sup>28</sup> Rozporządzenie MEN z dnia 29 stycznia 2002 r. w sprawie organizacji oraz sposobu przeprowadzania konkursów, turniejów i olimpiad (Dz.U. z 2002 r. Nr 13 poz. 125 ze zmianami).

<sup>29</sup> Ustawa z dnia 7 września 1991 o systemie oświaty, dz.cyt.

<sup>30</sup> Rozporządzenie MEN w sprawie warunków tworzenia..., dz.cyt.

<sup>31</sup> E. Piotrowski, dz.cyt., s. 336.

<sup>32</sup> W. Limont, dz.cyt., s. 125.

<sup>33</sup> Tamże.

<sup>34</sup> Tamże, s. 132.

<sup>35</sup> A. Hłobił, *Działalność szkoły we wspomaganiu rozwoju ucznia zdolnego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 144.

<sup>36</sup> M. Stańczak, dz.cyt., s. 180.

<sup>37</sup> B. Dyrda, *Syndrom Nieadekwatnych Osiągnięć jako niepowodzenie szkolne uczniów zdolnych. Diagnoza i terapia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000, s. 51.

<sup>38</sup> A. Hłobił, dz.cyt., s. 180–181.

<sup>39</sup> W. Limont, dz.cyt., s. 131.

<sup>40</sup> *Informacja o wynikach kontroli opieki nad uczniami szczególnie uzdolnionymi*, Najwyższa Izba Kontroli, Warszawa 2007, s. 2–4.

NIK negatywnie oceniła ponadto zakres oraz efekty działań większości badanych placówek w zakresie identyfikacji uzdolnień u dzieci. Czynności te ograniczały się przede wszystkim do analizy osiągnięć uczniów, związanej z ich klasyfikacją roczną i semestralną<sup>41</sup>.

Zarówno dane otrzymane przez Najwyższą Izbę Kontroli, jak i wyniki dociekań empirycznych podjętych przez badaczy zajmujących się problematyką kształcenia zdolnych jednostek budzą ogromną obawę, ponieważ brak właściwej diagnozy uczniów zdolnych oraz niezapewnianie im należytej opieki może implikować wiele reperkusji dla psychospołecznego funkcjonowania tych dzieci<sup>42</sup>. Sytuacja jawi się jako niepokojąca również dlatego, że *promowanie osób twórczych i szczególnie uzdolnionych ma, w dobie szybkiego postępu technicznego i technologicznego oraz wzrastającej roli innowacyjności i konkurencyjności w rozwoju społecznym i gospodarczym, szczególne znaczenie*<sup>43</sup>. W związku z tym współczesna szkoła powinna podejmować działania, które będą wspierać uczniów w rozwijaniu ich zdolności oraz potencjału, a zarazem pomagać polskiemu systemowi edukacji sprostać wymaganiom, jakie stawia mu dzisiejszy świat<sup>44</sup>. Jednym z takich działań może być wprowadzenie do szkół tutoringu.

### Podstawowe założenia tutoringu jako metody nauczania

Tutoring swoimi korzeniami sięga aż starożytności, bowiem już w tych czasach egipcjcy królowie mieli w swoim otoczeniu osoby, które dziś nazwalibyśmy tutorami<sup>45</sup>. Metoda ta w pełni rozwinęła się jednak dopiero kilkanaście wieków później – w Anglii, na dwóch najstarszych uniwersytetach funkcjonujących w tym kraju: Oxfordzie i Cambridge<sup>46</sup>. Współcześnie tutoring staje się, obok mentoringu i coachingu, coraz powszechniej praktykowaną metodą nauczania, w której *szczególny nacisk położony jest na wzmacnianie wszechstronnego rozwoju i poczucia odpowiedzialności za siebie*<sup>47</sup>. Jego założenia są wdrażane nie tylko

w szkołach wyższych, ale także na innych szczeblach edukacji, począwszy od przedszkola aż po szkoły średnie.

Tutoring zakłada osobiste podejście do ucznia z uwzględnieniem jego indywidualnych potrzeb i predyspozycji<sup>48</sup>. Istotą tej metody jest troska o integralny rozwój jednostki<sup>49</sup> – polega ona zatem na wsparciu ucznia w rozwijaniu jego wszystkich zdolności, nie tylko tych związanych z intelektem, ale również z pozostałymi sferami rozwoju<sup>50</sup>. Ta perspektywa patrzenia na jednostkę odróżnia tutoring od coachingu i mentoringu. W coachingu bowiem nacisk położony jest na realizację określonej wizji przyszłości klienta, ważnych i ambitnych celów zadeklarowanych przez niego samego. W mentoringu z kolei uwaga zostaje skupiona na pobudzaniu i inspirowaniu ucznia do samodoskonalenia i wypracowaniu u niego umiejętności przewodzenia, tak by on sam mógł w przyszłości stać się mentorem, mistrzem dla innych. Warto również nadmienić, że zarówno tutor, jak i mentor muszą być ekspertami w dziedzinie wiedzy, po której poruszają się z podopiecznymi, natomiast od coacha wymaga się przede wszystkim wiadomości na temat technik i narzędzi, których wykorzystanie pozwoli jego klientowi osiągnąć pożądane cele<sup>51</sup>.

Tutoring opiera się również na założeniu, że *człowiek posiada duży, często ukryty i nie w pełni wykorzystany potencjał, który w odpowiednich warunkach może się ujawnić*. Rozwój nie polega więc tylko na zdobywaniu nowej wiedzy czy umiejętności, lecz także na uzewnętrznianiu niewykorzystanych możliwości. Celem tutoringu jest zatem wydobywanie potencjału jednostek<sup>52</sup>.

Podstawą metody tutoringu jest partnerska, dobra i bliska relacja tutora z jego podopiecznym, oparta na wzajemnym szacunku, zaufaniu, zaangażowaniu, a przede wszystkim akceptacji i autorytecie tutora<sup>53</sup>. Tak rozumiana relacja nie narusza granic autonomii i prywatności tutora i ucznia, nie ogranicza ich niezależności, zapewnia im natomiast poczucie zrozumienia i wsparcia ze strony drugiego uczestnika interakcji<sup>54</sup>.

<sup>41</sup> Tamże, s. 4.

<sup>42</sup> B. Dyrda, dz.cyt., s. 42.

<sup>43</sup> *Informacja...*, dz.cyt., s. 6.

<sup>44</sup> B. Dyrda, dz.cyt., s. 9.

<sup>45</sup> *Tutoring – nauczyciel i uczeń zupełnie inaczej*. Rozmowa z Piotrem Czekierdą, „Biuletyn Centrum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku” 2012, nr 53 (4), s. 45.

<sup>46</sup> Z. Pełczyński, *Tutoring wart zachodu. Z doświadczeń tutora oksfordzkiego*, [w:] B. Kaczorowska (red.), *Tutoring. W poszukiwaniu metody kształcenia liderów*, Stowarzyszenie Szkoła Liderów, Warszawa 2007, s. 31.

<sup>47</sup> M. Budzyński, P. Czekierda, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembrzuski (red.), *Tutoring w szkole między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, Towarzystwo Edukacji Otwartej, Wrocław 2009, s. 6.

<sup>48</sup> *Tutor – ktoś, kto potrafi dać siebie*. Rozmowa z Jospem Marią Barnilsem przeprowadzona przez P. Czekierdę w 2011 roku. *Materiały szkoleniowe Collegium Wratislaviense*, Wrocław 2014.

<sup>49</sup> *Tutoring – nauczyciel i uczeń...*, dz.cyt., s. 45.

<sup>50</sup> *Tutor – ktoś, kto potrafi dać siebie...*, dz.cyt.

<sup>51</sup> P. Czekierda, *Materiały szkoleniowe Collegium Wratislaviense*, Wrocław 2014.

<sup>52</sup> K. Czayka-Chelmińska, *Metoda tutoringu*, [w:] B. Kaczorowska (red.), *Tutoring...*, dz.cyt., s. 42.

<sup>53</sup> Tamże, s. 31.

<sup>54</sup> A. Brzezińska, L. Rycielska, *Tutoring jako czynnik rozwoju ucznia i nauczyciela*, [w:] M. Budzyński, P. Czekierda, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembrzuski (red.), *Tutoring w szkole...*, dz.cyt., s. 24.



## Tutoring jako alternatywna metoda pracy z uczniami...

W praktyce edukacyjnej wyróżnia się trzy rodzaje tutoringu: rozwojowy, naukowy oraz artystyczny<sup>55</sup>. Celem tutoringu rozwojowego jest *wsparcie ucznia w odkrywaniu i rozwijaniu jego talentów, wypracowaniu indywidualnej strategii uczenia się i konstruowaniu osobistej ścieżki rozwoju*<sup>56</sup>. Tutoring naukowy to natomiast metoda pracy dydaktycznej realizowana w małych (2–4-osobowych) grupach lub indywidualnie, mająca na celu wspieranie rozwoju uczniów w zakresie zdobywania, poszerzania oraz utrwalania wiedzy i umiejętności z określonych dziedzin nauki, np. z zakresu nauk humanistycznych, ekonomicznych czy przyrodniczych. W trakcie procesu edukacyjnego nacisk położony zostaje na rozwijanie ciekawości poznawczej ucznia, kreatywnego i krytycznego myślenia oraz chęci eksplorowania<sup>57</sup>.

Celem tutoringu artystycznego jest z kolei nabywanie wiedzy i kształtowanie zdolności z różnych dyscyplin sztuki. Metoda ta pomaga uczniom rozpoznawać ich własne umiejętności, rozwijać zdolność niekonwencjonalnego myślenia oraz poszukiwania nowych rozwiązań, a także odnajdywać ich własne środki wypowiedzi w wybranej dziedzinie sztuki. Metodą tutoringu artystycznego pracuje się przede wszystkim w szkołach i placówkach kształcenia artystycznego<sup>58</sup>. Każdą z opisanych metod tutoringu można wykorzystać w pracy z uczniem zdolnym. To, na którą z nich zdecyduje się tutor, zależy od celu, jaki on i jego podopieczny pragną osiągnąć.

W tutoringu, zwłaszcza rozwojowym, wyróżnia się sześć etapów. Pierwszym z nich jest zbudowanie relacji. Polega ono na nawiązaniu kontaktu sprzyjającego rozwojowi i prawidłowemu współdziałaniu między tutorem a podopiecznym, zapewnieniu poczucia bezpieczeństwa i akceptacji, wzmocnieniu zaangażowania oraz poczucia wpływu podopiecznego na własny rozwój i odpowiedzialności za niego. Na pierwszym spotkaniu formułuje się również kontrakt, czyli wstępnie określa się cele współpracy, jej podstawowe zasady i oczekiwania z nią związane. Warto nadmienić, iż proces budowania relacji ma miejsce także na dalszych etapach tutoringu<sup>59</sup>.

W drugim etapie tutor koncentruje się na: wzmocnieniu gotowości do zmiany u podopiecznego, ustaleniu kierunku jego pracy nad rozwojem, określeniu tego, co należy osiągnąć w zakresie wiedzy, umiejętności i postaw oraz na pogłębieniu samoświadomości. Tutor pomaga podopiecznemu odkryć,

w jakim miejscu znajduje się w chwili obecnej, kim jest, dokąd zmierza, jakie wartości wyznaje. Wspólnie z nim diagnozuje jego talenty, zdolności, mocne i słabe strony, oczekiwania, cele życiowe, społeczne i edukacyjne<sup>60</sup>.

W trzecim etapie uczestnicy interakcji tutorskiej skupiają się na sformułowaniu celów rozwojowych oraz na opracowaniu harmonogramu działań, których podjęcie umożliwi realizację zamierzeń. Ważnym zadaniem jest także wybór narzędzi rozwojowych, czyli określenie czynności, które pozwolą nabyć czy udoskonalić posiadane kompetencje. Zgodnie z założeniami tutoringu w trakcie spotkań wykorzystuje się metody praktyczne, oparte na doświadczeniu podopiecznego. Na tym etapie tutor koncentruje się również na przekonaniu podopiecznego, że zmiana (np. przyrost wiedzy w konkretnej dziedzinie) jest możliwa, oraz na wzmocnieniu u niego wiary w sukces<sup>61</sup>.

Celem czwartego etapu jest wsparcie podopiecznego w realizacji planu, w rozwiązywaniu konkretnych problemów, nabywaniu nowych kompetencji, zdobywaniu wiedzy – a zatem pomoc w maksymalnym wykorzystaniu podejmowanych przez niego działań rozwojowych<sup>62</sup>.

Kolejny – piąty etap polega na podsumowaniu realizacji planu rozwoju, wyciągnięciu z niej wniosków oraz na wsparciu podopiecznego w samodzielnym konstruowaniu indywidualnej ścieżki rozwoju. Uczeń, z pomocą tutora, ocenia zarówno stopień osiągnięcia założonych celów, jak i sposób pracy nad własnym rozwojem<sup>63</sup>.

Pracę metodą tutoringu kończy etap szósty, mający postać spotkania podsumowującego. Jego głównym celem jest zakończenie podjętego współdziałania. W jego trakcie uczestnicy próbują spojrzeć na wspólną pracę z dystansu i określić, czym było to doświadczenie dla obydwu stron. Tutor przekazuje podopiecznemu informacje dotyczące przebiegu procesu i zachęca go, by również wyraził na ten temat swoje zdanie. Podsumowując rezultaty podejmowanych działań, tutor wskazuje zmiany, które zaszły w podopiecznym: jakich postępów dokonał, czego się nauczył, jakie umiejętności wypracował<sup>64</sup>.

Scharakteryzowane etapy tutoringu realizowane są stopniowo na tutorialach, czyli cotygodniowych, trwających od 30 do 60 minut spotkaniach tutora z jednym, dwoma lub trzema podopiecznymi. Warto

<sup>55</sup> M. Budzyński, *Tutoring szkolny – jak przez dialog rozwijać ucznia i motywować go do nauki*, [w:] M. Budzyński, P. Czekała, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembruski (red.), *Tutoring w szkole...*, dz.cyt., s. 30.

<sup>56</sup> Tamże, s. 31.

<sup>57</sup> Tamże, s. 33.

<sup>58</sup> Tamże, s. 33.

<sup>59</sup> K. Czayka-Chelmińska, *Tutoring jako proces*, [w:] B. Kaczorowska (red.), *Tutoring...*, s. 51.

<sup>60</sup> Tamże, s. 56–58.

<sup>61</sup> Tamże, s. 60–61.

<sup>62</sup> Tamże, s. 63.

<sup>63</sup> Tamże, s. 65.

<sup>64</sup> Tamże, s. 66–67.

nadmienić, iż funkcji tutorów nie muszą pełnić wyłącznie nauczyciele ze szkoły – mogą stać się nimi także wolontariusze, studenci kierunków pedagogicznych czy psychologii, a w przypadku uczniów wybitnie zdolnych w danej dziedzinie – studenci odpowiednich wydziałów<sup>65</sup>. Na udział ucznia w tutorialach muszą wyrazić zgodę jego rodzice, a także dyrekcja placówki oświatowej, do której uczęszcza<sup>66</sup>. W trakcie indywidualnych spotkań z uczniem tutor wykorzystuje wiele metod aktywizujących podopiecznego, takich jak: dyskusja, rozmowa, „burza mózgów”, ćwiczenia praktyczne. Dużą wagę, zwłaszcza w tutoringach naukowych i w tutorialach ze starszymi dziećmi, przywiązuje się również do pracy z esejem<sup>67</sup>.

Esej tutorski to próba wypowiedzi naukowej, której tytuł, mający zazwyczaj postać pytania, formułuje tutor. Wcześniej wybiera on dziedzinę wiedzy czy zagadnienie, które zainteresuje jego podopiecznego, a dopiero następnie konstruuje pytanie, na które oczekuje odpowiedzi. Istotne jest, aby było ono ciekawe i zachęcało do podjęcia intelektualnego wysiłku. Dlatego też powinno mieć charakter otwarty i nie sugerować odpowiedzi. Mało atrakcyjne wydają się pytania stricte naukowe. Znacznie większe zainteresowanie uczniów wzbudzają natomiast pytania kontrowersyjne, zawierające w swojej treści znane cytaty, pytania o wartości, cele czy pasje. Kolejnym krokiem, jaki musi podjąć tutor, jest skompletowanie listy lektur przydatnych do przygotowania pisemnej wypowiedzi. Podopieczny ma zazwyczaj tydzień na napisanie eseju. Praca powinna składać się ze wstępu, w którym uczeń formułuje tezę odnoszącą się do zadanego w temacie pytania, rozwinięcia, w którym przedstawi argumenty potwierdzające skonstruowaną wcześniej tezę, oraz konkluzji, stanowiącej autorskie podsumowanie tematu i zawierającej wyraźnie podkreśloną odpowiedź na postawiony problem<sup>68</sup>.

Esej tutorski powinny charakteryzować:

- subiektywizm (podmiotowość), związany z możliwością swobodnego, indywidualnego traktowania zagadnień specjalistycznych,
- erudycyjność – bogactwo wypowiedzi,
- refleksyjność,
- fragmentaryczność – czyli możliwość wykraczania poza obszar własnej dziedziny badań

oraz przeskakiwania z problemu na problem, z zachowaniem logiki wypowiedzi;

- precyzja, ścisłość i funkcjonalność<sup>69</sup>.

Ważne jest, aby podopieczny przekazał tutorowi swój esej przed tutorialiem. Dzięki temu tutor będzie mógł się z nim zapoznać oraz przygotować listę pytań, na które chciałby uzyskać od ucznia odpowiedzi. Istotne jest również to, aby tutor w trakcie sprawdzania eseju skupiał się przede wszystkim na jego treści, a nie na popełnionych przez podopiecznego błędach językowych i stylistycznych<sup>70</sup>.

Podczas spotkania z tutorem uczeń odczytuje swój esej. Następnie odbywa się dyskusja, która dotyczy wątków zawartych w pracy. W trakcie rozmowy z podopiecznym tutor nie musi poruszać wszystkich tematów podjętych w eseju – wystarczy, że wybierze te, które jego zdaniem wydają się interesujące czy kontrowersyjne. W dalszej kolejności ocenia siłę i spójność przytoczonych przez podopiecznego argumentów. Informacja zwrotna dotycząca wypowiedzi udzielana jest w formie ustnej i pisemnej<sup>71</sup>.

Praca z esejem przyczynia się do kształtowania u uczniów „otwartego umysłu”, rozwija umiejętność budowania i prezentowania własnych opinii, dokonywania autorskich interpretacji, poszukiwania i selekcji materiałów. Uczy krytycznego myślenia, krytycznej analizy i ewaluacji argumentów innych osób, analizowania problemów z różnych perspektyw, daje również satysfakcję z wykonanej pracy<sup>72</sup>. Konieczność obrony własnych tez w dyskusji z tutorem sprawia ponadto, że uczniowie stają się pewniejsi siebie, niezależni i bardziej przedsiębiorczy. Szybko rozwijają się poznawczo i społecznie. Potrafią wykorzystywać posiadaną wiedzę oraz przekazywać ją w sposób klarowny i interesujący<sup>73</sup>.

### **Tutor jako ważne ogniwo w procesie rozwijania uczniowskich zdolności**

W tutoringach bardzo ważną rolę odgrywa osoba tutora, dlatego też katalog przymiotów, jakimi musi się ona wyróżniać, jest bardzo obszerny. Dobry tutor powinien przejawiać głębokie zainteresowanie sprawami ucznia oraz cechować się otwartością w postrzeganiu podopiecznego. Powinien być przekonany o potencjale drzemącym w każdym człowieku<sup>74</sup>. W centrum uwagi dobrego tutora znajdują się pozytywne strony

<sup>65</sup> E. Korulska, *Tutoring w edukacji szkolnej*, [w:] B. Kaczorowska (red.), *Tutoring...*, dz.cyt., s. 90.

<sup>66</sup> J. Traczyński, *Kim jest (mógłby być...) tutor w polskiej szkole?*, [w:] M. Budzyński, P. Czekerda, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembrzusi (red.), *Tutoring w szkole...*, dz.cyt., s. 34.

<sup>67</sup> P. Czekerda, *Materiały...*, dz.cyt.

<sup>68</sup> Z. Pelczyński, dz.cyt., s. 32.

<sup>69</sup> P. Czekerda, *Materiały...*, dz.cyt.

<sup>70</sup> Tamże.

<sup>71</sup> Tamże.

<sup>72</sup> Tamże.

<sup>73</sup> Z. Pelczyński, dz.cyt., s. 33.

<sup>74</sup> P. Czekerda, *Co możemy zyskać w perspektywie społecznej, wprowadzając tutoring do szkoły?*, [w:] M. Budzyński, P. Czekerda, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembrzusi (red.), *Tutoring w szkole...*, dz.cyt., s. 18.

osoby, z którą pracuje. Tutor powinien po prostu wierzyć w możliwości podopiecznego.

Bardzo ważna jest zdolność „dawania siebie”, a więc chęć niesienia pomocy konkretnemu człowiekowi, zwłaszcza w maksymalnym rozwinięciu jego możliwości i potencjału<sup>75</sup>. Dobrego tutora powinna cechować również umiejętność budowania relacji z podopiecznym oraz zdolność podążania za nim i towarzyszenia mu we wzlotach i upadkach, w sukcesach i porażkach<sup>76</sup>.

Tutor powinien okazywać swoim uczniom troskę, ciepło, być autentyczny, szczerze wyrażać swoje uczucia i myśli. Bardzo ważne są takie cechy jak: wrażliwość, otwartość, empatia, entuzjazm oraz odpowiedzialność. Tutora powinna charakteryzować także spontaniczność, naturalność, wiara we własne siły oraz w swojego podopiecznego<sup>77</sup>.

Istotne jest również stworzenie uczniowi odpowiednich warunków do nauki np. poprzez zapewnienie mu poczucia bezpieczeństwa. Ponadto tutor powinien potrafić mobilizować ucznia do wytrwałej pracy, wyzwolić jego aktywność oraz inspirować go do działań<sup>78</sup>. Musi także posiadać odpowiedni poziom kultury osobistej oraz etyki zawodowej<sup>79</sup>. Powinien stać się dla swoich podopiecznych wzorem, z którego będą chcieli brać przykład. Ponadto powinien posiadać zdolność współpracy z rodzicami niepełnoletnich podopiecznych<sup>80</sup>.

Ważne jest także, by tutor stale doskonalił swój warsztat pracy. W związku z tym musi uczestniczyć w szkoleniach i kursach dotyczących planowania własnego rozwoju czy pracy z drugim człowiekiem. Szczególnie ważnym elementem samorozwoju tutora powinno stać się *wykształcenie umiejętności partnerskiego stylu kontaktu z ludźmi, opartego na dojrzałości i wzajemnym szacunku, a także nabycie zdolności budowania trwałych relacji z innymi oraz zdobywanie umiejętności radzenia sobie w sytuacjach konfliktowych*<sup>81</sup>.

Dla podsumowania tych rozważań można posłużyć się obrazowym stwierdzeniem, iż „tutor powinien być jak kaloryfer – ciepły, ale twardy”. Ciepło oznacza, że powinien on lubić ludzi, cieszyć się z przebywania wśród nich, potrafić zaprzyjaźnić się z innymi. Twardość oznacza natomiast bycie konsekwentnym i wymagającym<sup>82</sup>.

### Możliwe korzyści wynikające dla uczniów i nauczycieli z pracy metodą tutoringów w szkole

Po szczegółowej charakterystyce metody tutoringów i sylwetki tutora warto przyrzeć się także zmianom, jakie mogą dokonać się u uczniów zdolnych dzięki uczestnictwu w indywidualnych spotkaniach z tutorem. Istnieje bowiem duże prawdopodobieństwo, że udział w tutorialach przyczyniłby się do rozwoju jednostek o ponadprzeciętnych zdolnościach. Dzięki uczestnictwu w nich uczniowie zdolni mogliby zaktualizować swoją wiedzę i zdobyć nową, a także wypracować nowe umiejętności i sprawności. Udział w indywidualnych spotkaniach z tutorem mógłby stać się także źródłem cennych doświadczeń oraz świadomości mocnych i słabych stron. Informacje na temat posiadanych zdolności i ograniczeń okazałyby się dla nich z pewnością wartościowe. Bogatsi o nie lepiej wykorzystywaliby drzemający w nich potencjał. Dzięki spotkaniom z tutorem kształtowałaby się również ich osobowość oraz charakter. Poza tym uczestnictwo w tutorialach mogłoby wyzwolić aktywność uczniów zdolnych, np. polegającą na ich czynnym udziale w wyznaczeniu swojej ścieżki rozwoju, a to z kolei rozwinęłoby u nich poczucie odpowiedzialności, zdolność do podejmowania decyzji, umiejętność samodzielnego myślenia, współpracy, słuchania innych, a także zwiększyłyby satysfakcję z podejmowanych inicjatyw. Ponadto cykliczne spotkania w atmosferze przyjaźni, wzajemnego zaufania i szacunku mogłyby zapewnić uczniom zdolnym poczucie bezpieczeństwa, zaspokoić ich potrzebę samorealizacji i akceptacji oraz ukształtować w nich takie cechy jak: otwartość, tolerancja i życzliwość w stosunku do innych.

Udział w tutorialach mógłby również przyczynić się do rozwoju nauczycieli – tutorów. Prowadzenie zajęć metodą tutoringów, np. w ramach godzin przeznaczonych do dyspozycji dyrektora szkoły przeznaczonych na zajęcia realizujące potrzeby i zainteresowania uczniów<sup>83</sup>, stymuluje bowiem do ciągłego uczenia się, co z kolei skutkuje podnoszeniem kompetencji zawodowych i społecznych<sup>84</sup>. Pełnienie funkcji tutora może również zwiększać prawdopodobieństwo

<sup>75</sup> Tutor – ktoś, kto potrafi dać siebie, dz.cyt.

<sup>76</sup> Tutoring – nauczyciel i uczeń..., dz.cyt., s. 47.

<sup>77</sup> K. Czayka-Chelmińska, *Metoda...*, dz.cyt., s. 44–48.

<sup>78</sup> J. Traczyński, dz.cyt., s. 33.

<sup>79</sup> K. Czayka-Chelmińska, *Metoda...*, dz.cyt., s. 48.

<sup>80</sup> Wawancara z Anną Wardak. *Materiały szkoleniowe Collegium Wratislaviense*, Wrocław 2014.

<sup>81</sup> G. Koć-Seniuch, *Kształcenie komunikacyjnych kompetencji studentów w odpowiedzi na potrzeby rynku pracy*, [w:] A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch (red.), *Nauczyciel akademicki w refleksji nad własną praktyką edukacyjną*, Wydawnictwo Akademickie „Zak”, Warszawa 2008, s. 71.

<sup>82</sup> Tutoring – nauczyciel i uczeń..., dz.cyt., s. 47.

<sup>83</sup> Rozporządzenie MEN z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz.U. z 2012 r. poz. 204).

<sup>84</sup> A. Brzezińska, L. Rycielska, dz.cyt., s. 20.



zbudowania osobistego prestiżu zawodowego nauczyciela i zmniejszać ryzyko doświadczenia wypalenia zawodowego<sup>85</sup>.

### Podsumowanie

W dzisiejszych czasach od właściwego kształcenia uczniów zdolnych zależy przyszłość naszego społeczeństwa<sup>86</sup>. Tym bardziej więc niepokoi fakt, że współcześnie ten obszar pracy pedagogicznej jest w wielu polskich szkołach zaniedbywany. Jeśli sytuacja ta nie ulegnie zmianie, w placówkach oświatowych coraz częściej będziemy spotykać „dzieci bez sukcesów” czy „wybitnie uzdolnionych szkolnych nieudaczników”<sup>87</sup>. Dlatego też priorytetem kształcenia w polskich szkołach powinno stać się stymulowanie rozwoju zdolnych uczniów. Można tego dokonać poprzez ulepszanie znanych metod pracy z jednostką o ponadprzeciętnych zdolnościach (np. kół zainteresowań) lub wykorzystanie nowych metod, takich jak tutoring, będący przedmiotem rozważań podjętych w niniejszym artykule. Pomimo że wdrażanie tutoring do szkół z pewnością nie zapobiegnie marnowaniu wszystkich uczniowskich talentów, może pomóc ograniczyć to niepokojące zjawisko.

### Bibliografia

Brzezińska A., Rycielska L., *Tutoring jako czynnik rozwoju ucznia i nauczyciela*, [w:] Budzyński M., Czekierda P., Traczyński J., Zalewski Z., Zembruski A. (red.), *Tutoring w szkole między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, Towarzystwo Edukacji Otwartej, Wrocław 2009, s. 20–25.

Budzyński M., *Tutoring szkolny – jak przez dialog rozwijać ucznia i motywować go do nauki*, [w:] Budzyński M., Czekierda P., Traczyński J., Zalewski Z., Zembruski A. (red.), *Tutoring w szkole między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, Towarzystwo Edukacji Otwartej, Wrocław 2009, s. 30–33.

Czayka-Chelmińska K., *Metoda tutoring*, [w:] Kaczorowska B. (red.), *Tutoring. W poszukiwaniu metody kształcenia liderów*, Stowarzyszenie Szkoła Liderów, Warszawa 2007, s. 31–48.

Czayka-Chelmińska K., *Tutoring jako proces*, [w:] Kaczorowska B. (red.), *Tutoring. W poszukiwaniu metody kształcenia liderów*, Stowarzyszenie Szkoła Liderów, Warszawa 2007, s. 51–67.

Czekierda P., *Co możemy zyskać w perspektywie społecznej, wprowadzając tutoring do szkoły?*, [w:] Budzyński M., Czekierda P., Traczyński J., Zalewski Z., Zembruski A. (red.), *Tutoring w szkole między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, Towarzystwo Edukacji Otwartej, Wrocław 2009, s. 17–18.

Czekierda P., *Materiały szkoleniowe Collegium Wratislaviense*, Wrocław 2014.

Dyrda B., *Syndrom Nieadekwatnych Osiągnięć jako niepowodzenie szkolne uczniów zdolnych. Diagnoza i terapia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000.

Hłobił A., *Działalność szkoły we wspomaganiu rozwoju ucznia zdolnego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.

*Informacja o wynikach kontroli opieki nad uczniami szczególnie uzdolnionymi*, Najwyższa Izba Kontroli, Warszawa 2007.

Jablonski T., *Edukacja wobec fenomenu uzdolnionego podmiotu*, Zakład Usług Poligraficznych Druk-Tor, Toruń 2009.

Koć-Seniuch G., *Kształcenie komunikacyjnych kompetencji studentów w odpowiedzi na potrzeby rynku pracy*, [w:] Kotusiewicz A., Koć-Seniuch G. (red.), *Nauczyciel akademicki w refleksji nad własną praktyką edukacyjną*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2008.

Koruńska E., *Tutoring w edukacji szkolnej*, [w:] Kaczorowska B. (red.), *Tutoring. W poszukiwaniu metody kształcenia liderów*, Stowarzyszenie Szkoła Liderów, Warszawa 2007.

Limont W., *Kształcenie uczniów zdolnych w polskim systemie oświaty – wybrane przykłady*, Międzynarodowa Konferencja Systemowe strategie kształcenia uczniów zdolnych drogą ku edukacji przyszłości, materiały konferencyjne, Warszawa, 19-20.10.2012.

Limont W., *Uczeń zdolny jako problem wychowawczy*, [w:] Limont W., Cieślakowska J. (red.), *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych. Zdolności i stymulowanie ich rozwoju*, t. 1, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 125–131.

Pelczyński Z., *Tutoring wart zachodu. Z doświadczeń tutora oksfordzkiego*, [w:] Kaczorowska B. (red.), *Tutoring. W poszukiwaniu metody kształcenia liderów*, Stowarzyszenie Szkoła Liderów, Warszawa 2007, s. 31–33.

Piotrowski E., *Edukacja uczniów zdolnych i uzdolnionych*, [w:] Dykciak W. (red.), *Pedagogika specjalna*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2005, s. 335–340.

Rimm S., *Bariery szkolnej kariery. Dlaczego dzieci zdolne mają słabe stopnie?*, WSiP, Warszawa 1994.

Salcher A., *Utalentowany uczeń i jego wrogowie*, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, Rzeszów 2009.

Sękowski A., *Osiągnięcia uczniów zdolnych*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2000.

Stańczak M., *Zaspokajanie potrzeb ucznia zdolnego w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2009.

Traczyński J., *Kim jest (mógłby być...) tutor w polskiej szkole?*, [w:] Budzyński M., Czekierda P., Traczyński J., Zalewski Z., Zembruski A. (red.), *Tutoring w szkole między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, Towarzystwo Edukacji Otwartej, Wrocław 2009, s. 34–35.

*Tutor – ktoś, kto potrafi dać siebie. Rozmowa z Jusepem Marią Barnilem przeprowadzona przez P. Czekierdę w 2011 roku. Materiały szkoleniowe Collegium Wratislaviense*, Wrocław 2014.

*Tutoring – nauczyciel i uczeń zupełnie inaczej. Rozmowa z Piotrem Czekierdą*, „Biuletyn Centrum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku” 2012 nr 53 (4), s. 45–47.

*Wywiad z Anną Wardak. Materiały szkoleniowe Collegium Wratislaviense*, Wrocław 2014.

<sup>85</sup> P. Czekierda, *Co możemy...*, dz.cyt., s. 17.

<sup>86</sup> T. Jablonski, *Edukacja wobec fenomenu uzdolnionego podmiotu*, Zakład Usług Poligraficznych Druk-Tor, Toruń 2009, s. 7.

<sup>87</sup> S. Rimm, *Bariery szkolnej kariery. Dlaczego dzieci zdolne mają słabe stopnie?*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1994, s. 14; B. Dyrda, dz.cyt., s. 42.

## Tutoring as alternative method of working with talented students

One of the fundamental tasks of educational facilities is to provide support for talented students. Despite their purpose, which is taking a specialized care of students who are beyond average, schools continue to create barriers to developing skills by students. Considering that this situation causes a lot of negative implications for cognitive as well as social functioning of children, creating optimal conditions for their development is crucial. A perfect example is the introduction of tutoring to Polish schools, which is a long-lasting process of development taking place between a student and a supportive tutor. The article characterizes aims, tasks and stages of this form of support for talented children as well as conditions of effectiveness and results in creating and strengthening of the key competence in the educational process. The characteristic of a tutor's work and his basic tool – an essay, has also been addressed.

Autorka jest pedagogiem, tutorem i doktorantką w Zakładzie Poradnictwa Społecznego WSE UAM w Poznaniu. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół pedagogiki zdolności oraz edukacji zindywidualizowanej.

## POLECAMY



Małgorzata Sidor-Rządkowska (red.)  
*Mentoring. Teoria, praktyka, studia przypadków*  
Wolters Kluwer Business, Warszawa 2014

Celem publikacji jest dogłębne przedstawienie techniki mentoringu, coraz częściej wykorzystywanej w organizacjach – nie tylko komercyjnych, ale również publicznych. Pierwsza część książki zawiera szczegółowe rozważania na temat istoty mentoringu i jego roli, prezentuje proces wdrażania mentoringu w przedsiębiorstwie, a także przedstawia wybrane aspekty pracy mentora. W drugiej części publikacji zamieszczono natomiast jedenaście różnych studiów przypadku wdrożenia programów mentoringu w dużych organizacjach, instytucjach administracji publicznej i na uczelniach, a także programów mentoringu społecznego. Pozycja ta może stanowić ciekawą i ważną lekturę zwłaszcza dla specjalistów HR. Publikację można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa: <http://www.profinfo.pl>



## Przedsiębiorcze szkoły

Strona internetowa projektu *Przedsiębiorcze szkoły* zrealizowanego przez Wyższą Szkołę Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie umożliwia dostęp do bazy wiedzy dla nauczycieli przedsiębiorczości – do scenariuszy zajęć, materiałów dydaktycznych, gier dla uczniów czy linków do ciekawych inicjatyw z zakresu przedsiębiorczości. Projekt ten zakończył się w czerwcu 2013 roku i był realizowany w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Priorytet III. Wysoka jakość systemu oświaty, Działanie 3.3 Poprawa jakości kształcenia, Poddziałanie 3.3.4 Modernizacja treści i metod kształcenia – projekty konkursowe. Celem projektu było zainteresowanie uczniów szkół ponadgimnazjalnych kontynuacją kształcenia na kierunkach o kluczowym znaczeniu dla gospodarki, a także wprowadzenie do programu nauczania innowacyjnych narzędzi dydaktycznych. Wszystkie materiały stworzone w trakcie realizacji projektu znajdują się na stronie: <http://www.przedsiębiorczeszkoly.pl>

# FUNcube, czyli e-learning z kosmosu

Daniel Korzan

*Wiedza na temat przestrzeni kosmicznej oraz urządzeń i technologii w niej działających należy współcześnie do elementarnych kanonów ludzkiego poznania. Zdobywanie tej wiedzy powinno mieć charakter możliwie najbardziej praktyczny. Pozorną tylko barierę stanowią wysokie koszty realizacji zajęć wykorzystujących technologie satelitarne. Artykuł przedstawia sposób wykorzystania radioamatorskiego satelity FUNcube-1 (AO-73) w edukacji. W opracowaniu opisano prosty sprzęt i oprogramowanie potrzebne do realizacji zajęć w ramach projektu FUNcube, wskazano też możliwości ich edukacyjnych zastosowań.*

Codziennie korzystamy z osiągnięć technologii kosmicznych w mniej lub bardziej świadomy sposób. Rzadko jednak zastanawiamy się nad istotą funkcjonowania satelitów. Telefonii, telewizja, nawigacja satelitarna to terminy nieobce, technologie dostępne na wyciągnięcie ręki, a jednak wiedza o zasadach, na jakich się opierają, jest częstokroć bardzo nikła.

Do popularyzacji wiedzy na temat działania kosmicznych urządzeń komunikacyjnych przyczyniają się niewątpliwie inicjatywy krótkofalowców. Są oni pionierami wykorzystywania obiektów umieszczanych w przestrzeni kosmicznej do zastosowań łącznościowych. Zaledwie cztery lata po wystrzeleniu na orbitę Sputnika i kilka miesięcy po pierwszym pobycie człowieka w przestrzeni kosmicznej – 12 grudnia 1961 roku – wystrzelono pierwszego orbitującego satelitę niosącego amatorską radiostację. Był to OSCAR-1. Ważył 4,5 kg i działał jedynie przez 21 dni, ponieważ wyposażono go tylko w chemiczne ogniwa zasilające (baterie)<sup>1</sup>.

Dziś radioamatorzy, krótkofalowcy – nadawcy i nasłuchowcy na całym świecie mają możliwość korzystania z wielu różnych – o wiele nowocześniejszych – rozwiązań kosmicznych radiostacji. Międzynarodo-

wa Stacja Kosmiczna także wyposażona jest w sprzęt krótkofalarski i realizuje cieszący się olbrzymim zainteresowaniem projekt ARISS – *Amateur Radio on the International Space Station* (radio amatorskie na pokładzie Międzynarodowej Stacji Kosmicznej)<sup>2</sup>. Grupy pasjonatów konstruują sprzęt i jednocześnie chętnie dzielą się swoimi doświadczeniami z kolegami krótkofalowcami i osobami zainteresowanymi techniką oraz radiokomunikacją rozsianymi po najdalszych zakątkach świata.

## Czym jest FUNcube?

FUNcube – „zabawna kostka” to nazwa projektu i satelity stworzonego przez niezbyt liczną i dysponującą niewielkim budżetem grupę wolontariuszy z Wielkiej Brytanii i Holandii – radioamatorów (najczęściej licencjonowanych krótkofalowców) skupionych przede wszystkim wokół organizacji AMSAT<sup>3</sup>, zajmującej się amatorską łącznością z wykorzystaniem satelitów, ich projektowaniem, budową i koordynacją funkcjonowania na orbitach, oraz brytyjskiej organizacji pożytku publicznego Radio Communications Foundation.

FUNcube jest satelitą należącym do grupy satelitów miniaturowych, tzw. CubeSatów. To niewielka, ważąca zaledwie około kilograma kostka – sześciian o wymiarach 10 na 10 cm, co w przypadku tego rodzaju satelitów oznacza najmniejszy rozmiar – tzw. jedną jednostkę (1U – *one unit*).

CubeSaty budowane są zazwyczaj z gotowych modułów, elementów produkowanych przez specjalistyczne firmy, co pozwala znacząco ograniczyć koszt ich wytworzenia, niezbędnych testów dokonywanych przed wysłaniem ich w przestrzeń kosmiczną oraz – z racji niewielkich gabarytów i małej wagi – samego wyniesienia ich na właściwą orbitę.

<sup>1</sup> Z. Bieńkowski: *Poradnik ultrakrótkofalowca*, Wydawnictwa Komunikacji i Łączności, Warszawa 1988, s. 153–155. Publikacja dostępna online w zbiorach Akademickiej Biblioteki Cyfrowej AGH pod adresem: <http://winnbg.bg.agh.edu.pl/skrypty2/0067/>, [04.09.2014].

<sup>2</sup> Globalna witryna programu *Amateur Radio on the International Space Station (ARISS)*, [www.ariss.org](http://www.ariss.org), [06.09.2014]. Oficjalna strona o ARISS po polsku, <http://www.ariss.pzk.org.pl>, [06.09.2014].

<sup>3</sup> AMSAT North America. *The Radio Amateur Satellite Corporation*, [www.amsat.org](http://www.amsat.org), [08.09.2014].



Do tej grupy satelitów należą także m.in. polskie satelity studenckie<sup>4</sup>: PWSat (umieszczony na orbicie w 2012 roku) i jego następcą – PWSat2 – konstruowany i przygotowywany do swej misji w kosmosie przez Studenckie Koło Astronautyczne działające na Politechnice Warszawskiej<sup>5</sup>.

CubeSaty są wykorzystywane w projektach dydaktycznych i pracach naukowo-badawczych wielu szkół, politechnik i uniwersytetów na całym świecie. Niektóre z nich pozostają tylko w fazie budowy i procedur testowych przygotowujących je do startu. Innym natomiast udaje się „oderwać się” od Ziemi i znaleźć na orbicie okołozemskiej w całości. Niekiedy też pewne elementy satelitów wzlatają do tzw. bliskiej przestrzeni kosmicznej (w ramach programów takich jak np. *California Near Space Project*<sup>6</sup> czy polskiego projektu *Copernicus*<sup>7</sup>) dzięki wykorzystaniu balonów stratosferycznych lub meteorologicznych.

## Geneza projektu FUNcube

Historia projektu FUNcube rozpoczęła się w październiku 2009 roku, gdy Brytyjczycy z AMSAT-UK, wspierani przez Radio Communications Foundation (RCF), podjęli decyzję o jego realizacji. W skład projektu docelowo mają wejść kolejne obiekty kosmiczne, m.in. omawiany w niniejszym artykule FUNcube-1, a także FUNcube-2, który stanowi element większego, trzyjednostkowego (3U) satelity nazwanego UKube-1.

Samodzielna realizacja działań przez brytyjskie konsorcjum okazała się mimo wszystko zbyt kosztowna. Jedną z głównych barier był zbyt wysoki koszt uzyskania licencji od Brytyjskiej Agencji Kosmicznej, stąd też zapadła decyzja o holenderskim wsparciu dla AMSAT-NL i rejestracji urządzenia właśnie jako satelity holenderskiego. Partnerzy z Holandii wydatnie wsparli także budowę FUNcube'a od strony technicznej, finansując i realizując produkcję kilku kluczowych modułów oraz – przede wszystkim – podpisując kontrakt dotyczący wyniesienia satelity na orbitę.

Satelita w przestrzeni kosmicznej znalazł się już w końcu listopada 2013 roku, wyniesiony przez rosyjską raketę Dniepr. Okrąża naszą planetę niemal 15 razy na dobę, w czasie 97 minut i 26 sekund, po mimośrodowej orbicie znajdującej się około 670 km nad Ziemią. Otrzymał zwyczajową nazwę FUNcube-1, a jego określenie wśród satelitów amatorskich to AO-73.

## FUNcube w procesie dydaktycznym

Od samego początku – już w swych pierwotnych założeniach – projekt FUNcube był adresowany przede wszystkim do środowisk szkolnych. Zadaniem satelity miało być (i jest) zainteresowanie dzieci i młodzieży radiokomunikacją, eksploracją i poznaniem przestrzeni kosmicznej, fizyką oraz elektroniką. Zdaniem jego twórców stanowi on wsparcie dla nauczania przedmiotów ścisłych, w tym także matematyki (w anglojęzycznym ujęciu przedmiotów z grupy STEM – *Science, Technology, Engineering, Mathematics*).

Założenia twórców FUNcube'a wpisują się w pełni w filozofię działań popularyzatorskich realizowanych przez agencje kosmiczne na całym świecie, w tym m.in. przez Europejską Agencję Kosmiczną (ESA). Nauczyciele zainteresowani wplataniem do programu szkolnego zagadnień związanych z przestrzenią kosmiczną mają do dyspozycji wiele możliwości, które prezentują m.in. portale internetowe – choćby wspomnianej ESA<sup>8</sup> czy amerykańskiej NASA<sup>9</sup> – i ich specjalne serwisy adresowane do pedagogów.

Głównym zadaniem FUNcube-1 (AO-73) jest transmitowanie danych telemetrycznych, które w nieskomplikowany sposób mogą być odbierane i dekodowane przez szkoły, uczelnie i inne instytucje edukacyjne na całym świecie. Twórcy projektu FUNcube udostępniają swój produkt do nieodpłatnego wykorzystania na całym świecie, na wszystkich etapach kształcenia. W *Podręczniku użytkownika*<sup>10</sup> wymieniają różne obszary zastosowania satelity i towarzyszącego mu oprogramowania komputerowego w trakcie różnorodnych zajęć szkolnych. Poza tematami nasuwającymi się najbardziej jednoznacznie, jak telekomunikacja, teleinformatyka, teorie elektromagnetyzmu, fal radiowych, wśród sugestii pojawiają się także zagadnienia z zakresu geografii (np. kraje, ciekawe miejsca, pogoda itp.). Znajdujemy także propozycje zastosowania projektu przy rozpoznawaniu i porównywaniu rozmiarów (czego przykładem może być zestawienie mikrosatelity – kostki o dziesięciocentymetrowym boku – z Międzynarodową Stacją Kosmiczną, której wielkość autorzy porównują do pięciu piętrowych autobusów). Pojawiają się ponadto sugestie tematów dotyczących funkcjonowania baterii, budowy i działania systemu słonecznego, promieniowania itp.

Satelita wyposażony jest także w system rozsyłania krótkich wiadomości tekstowych. Mogą to być przydatne informacje dla szkół, nauczycieli i uczniów, pozdrowienia, gratulacje itp. Przypominają one nieco

<sup>4</sup> PWSat2 – polski satelita studencki, [www.pw-sat.pl](http://www.pw-sat.pl), [08.09.2014].

<sup>5</sup> Studenckie Koło Astronautyczne, [www.ska.pw.edu.pl](http://www.ska.pw.edu.pl), [08.09.2014].

<sup>6</sup> California Near Space Project. Silicon Valley, California, <http://www.cnspace-inc.com>, [08.09.2014].

<sup>7</sup> Copernicus Project. Pierwszy Polski Near Space Program, <http://copernicus-project.org>, [08.09.2014].

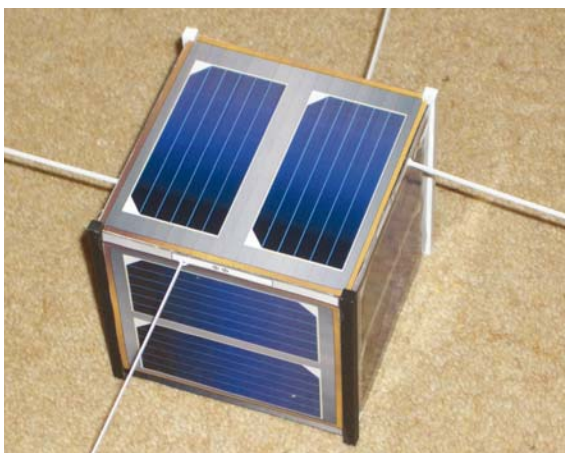
<sup>8</sup> European Space Agency Teachers Corner, [www.esa.int/Education/Teachers\\_Corner](http://www.esa.int/Education/Teachers_Corner), [09.09.2014].

<sup>9</sup> NASA Education, [www.nasa.gov/audience/foreducators](http://www.nasa.gov/audience/foreducators), [09.09.2014].

<sup>10</sup> R.W.L. Limebear, C. Mercier: *The AMSAT-UK FUNcube Handbook*. First Edition, AMSAT-UK, November 2013, s. 9.

wiadomości SMS, docierają jednak do wszystkich odbiorców dekodujących sygnały z FUNcube'a. Wiadomości te nazwano *Fitter Messages* i przypisano im stosowną zakładkę w programie komputerowym.

**Rysunek 1. Model gotowego do pracy satelity FUNcube-1 (AO-73)<sup>11</sup>**



Źródło: [www.funcube.org.uk](http://www.funcube.org.uk)

Satelita działa w dwóch głównych trybach. Zależą one przede wszystkim – w autonomicznym modelu pracy – od oświetlenia światłem słonecznym. Gdy satelita znajduje się w świetle promieni słonecznych, wypełnia swą misję edukacyjną. Chowając się w cieniu Ziemi, przełącza się na tryb transpondera (przełącznika), z którego mogą korzystać licencjonowani krótkofalowcy, aby łączyć się za jego pośrednictwem m.in.: fonicznie (głosowo) i telegraficznie (z użyciem alfabetu Morse'a).

Oprócz samego segmentu kosmicznego ważnym elementem projektu było opracowanie wyposażenia dla stacji naziemnych – sprzętu i oprogramowania komputerowego, które mogą być wykorzystywane w placówkach oświatowych, dysponujących – jak wiadomo – ograniczonymi budżetami. W tym celu stworzono tanie i proste urządzenie nazwane *USB Dongle*, podłączane do portu USB komputera, które stanowi odbiornik komunikacyjny (SDR – *Software Defined Receiver*, odbiornik definiowany programowo) oraz specjalne oprogramowanie umożliwiające dekodowanie sygnałów telemetrycznych. Rolę tę pełnić mogą także niektóre odbiorniki telewizyjne podłączane do portów USB komputerów (np. wy-

posażone w chipset RTL2832U+R820T) – koszt ich zakupu w sklepach ze sprzętem komputerowym nie przekracza kilkudziesięciu złotych, a oprogramowanie dostępne jest bezpłatnie w internecie. Informacje, instrukcje i pomoc w doborze oraz instalacji sprzętu oraz oprogramowania można uzyskać na wielu stronach i forach internetowych.

Dodatkowym atutem projektu jest fakt, iż odbiór cyfrowych sygnałów z użyciem komputera nie wymaga budowania na potrzeby lekcji skomplikowanych i zaawansowanych systemów antenowych. W sieci dostępnych jest wiele opracowań, publikowanych przez radioamatorów<sup>12</sup>, które mogą być wykorzystywane przez uczniów i nauczycieli np. podczas zajęć praktyczno-technicznych.

Stworzone dla potrzeb projektu FUNcube oprogramowanie<sup>13</sup> dekoduje dane telemetryczne i wyświetla je przy pomocy specjalnego graficznego interfejsu użytkownika, nazwanego przez jego twórców *Dashboard* (deska rozdzielcza). Są to informacje na temat zewnętrznej i wewnętrznej temperatury satelity, a także poziomów napięcia i prądów płynących z systemu baterii słonecznych i akumulatorów FUNcube'a oraz inne dane eksploatacyjne.

Szczególnie interesujące z edukacyjnego punktu widzenia mogą być dane dotyczące głównego eksperymentu edukacyjnego prowadzonego na pokładzie satelity. *Material Science Experiment* (MSE) – nazywany także *Leslie's Cube* – jest kostką wykonaną z materiałów o różnie wykończonych powierzchniach, której zadaniem jest obrazowanie, w jaki sposób obiekty umieszczone w przestrzeni kosmicznej absorbują i odbijają promieniowanie. Urządzenie realizuje to zadanie, przesyłając informacje o aktualnej temperaturze poszczególnych powierzchni kostki.

Oprogramowanie pozwala dodatkowo prezentować informacje dotyczące orbitalnego obiegu satelity wokół kuli ziemskiej, z uwzględnieniem jego ekspozycji na światło słoneczne i okresów zaciemnienia.

Ponieważ satelita jest w nieustannym ruchu i okrąża Ziemię po swej orbicie, potrzebne są narzędzia, które umożliwiają ustalenie jego aktualnej pozycji. Z pomocą może tu przyjść strona internetowa projektu FUNcube i jej zakładka lokalizująca AO-73 na mapie<sup>14</sup>.

Można wykorzystać w tym celu także inne, czasem bardziej zaawansowane narzędzia informatyczne działające w trybie online<sup>15</sup> i off-line. W drugim przypadku może być to program komputerowy polskiego autora – Sebastiana Stoffa – o nazwie *Orbitron*<sup>16</sup>. Jak na swoich stronach internetowych zaznaczył autor: *Orbitron jest*

<sup>11</sup> Papierowy model do samodzielnego wykonania (także w trakcie zajęć dydaktycznych) można pobrać pod adresem: [http://funcubetest2.files.wordpress.com/2011/03/fc\\_model\\_graphics.pdf](http://funcubetest2.files.wordpress.com/2011/03/fc_model_graphics.pdf).

<sup>12</sup> Na przykład opracowania zebrane przez amerykańskiego radioamatora Howarda Sodia na stronach serwisu internetowego korporacji AMSAT, [http://www.amsat.org/amsat/articles/w6shp/ant\\_tips.html](http://www.amsat.org/amsat/articles/w6shp/ant_tips.html), [17.12.2014].

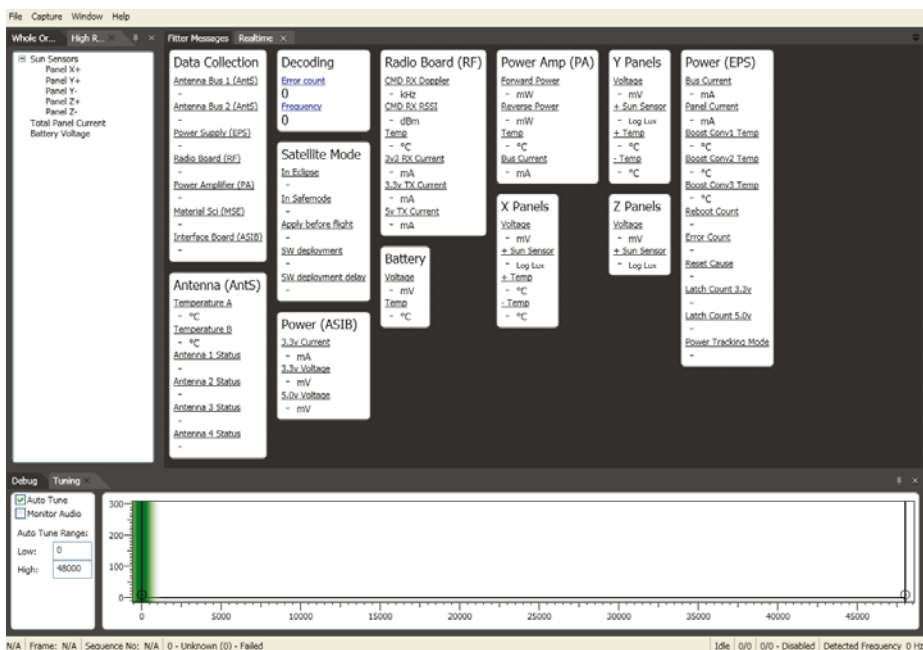
<sup>13</sup> *FUNcube Telemetry Dashboard*, <http://funcube.org.uk/working-documents/funcube-telemetry-dashboard>, [09.09.2014].

<sup>14</sup> *Satellite Position*, <http://warehouse.funcube.org.uk/satmap.html?satelliteld=2>, [10.09.2014].

<sup>15</sup> Np.: AMSAT – AMSAT Online Satellite Pass Predictions, <http://www.amsat.org/amsat-new/tools/predict/index.php>, [10.09.2014].

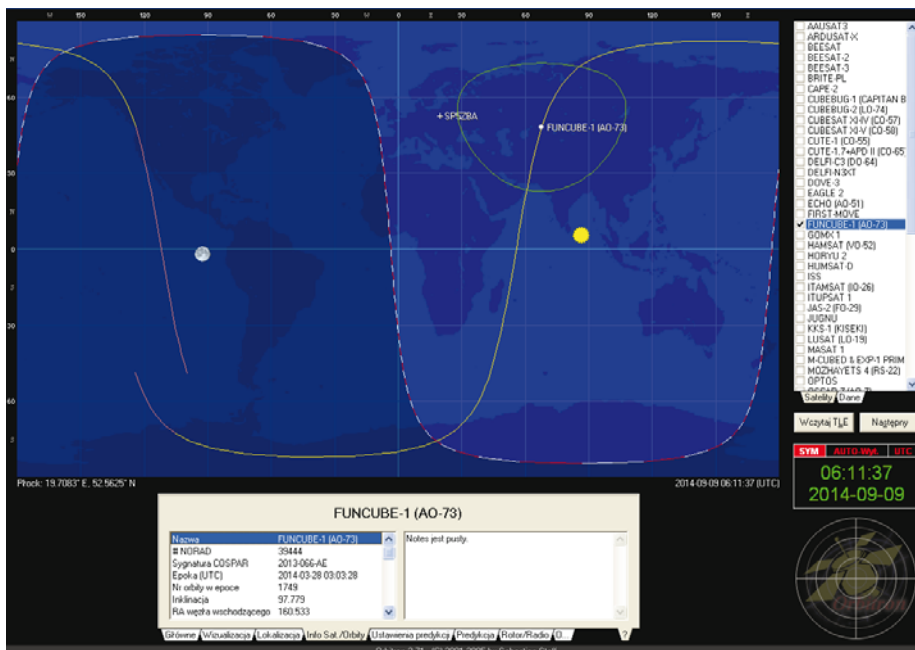
<sup>16</sup> *Satellite Tracking System: Orbitron* by Sebastian Stoff, <http://www.stoff.pl>, [10.09.2014].

**Rysunek 2. Widok głównego ekranu graficznego interfejsu użytkownika – The FUNcube Telemetry Dashboard**



Źródło: [www.funcube.org.uk](http://www.funcube.org.uk)

**Rysunek 3. Widok ekranu programu Orbitron, wskazującego położenie satelity FUNcube-1 (AO-73)**



Źródło: [www.stoff.pl](http://www.stoff.pl)

programem śledzącym satelity do zastosowań radioamatorskich i obserwacyjnych. Jest używany także przez meteorologów, użytkowników telefonii satelitarnej, hobbystów UFO i astrologów. Program pokazuje pozycje satelitów w zadanym momencie (czas rzeczywisty lub symulowany).

Jest darmowy (Cardware) i według opinii wielu tysięcy użytkowników to jeden z najłatwiejszych i najpotężniejszych programów tego typu na świecie<sup>17</sup>.

Program Orbitron nie tylko śledzi sztuczne obiekty orbitalne, ale także pokazuje położenie względem

<sup>17</sup> Orbitron – Strona domowa, <http://www.stoff.pl/orbitron/summary.php?plk>, [10.09.2014].



Ziemi jej jedyne naturalnego satelity, czyli Księżyca. Można także symulować usytuowanie Słońca i określać oświetlane przez nie obszary naszej planety. Możliwości wykorzystania programu w różnych sytuacjach dydaktycznych są ogromne – granicę stanowi jedynie pomysłowość nauczycieli i edukatorów. Bardzo cenną jego cechą jest wspomnianą już możliwość wyświetlania informacji w czasie rzeczywistym oraz przeprowadzania symulacji dla dowolnego czasu i miejsca na naszej planecie.

### Przyszłość programu FUNcube

Program FUNcube nie jest projektem skończonym ani zamkniętym. Pomysłodawcy edukacyjnych misji satelitarnych już planują umieścić i umieszczają kolejne obiekty na orbitach naszej planety. Ziemię okrążają FUNcube-2 i FUNcube-3. Ten ostatni wyniesiony został na orbitę 19 stycznia 2014 roku. Znane jest już też

jego radioamatorskie oznaczenie: Europejski OSCAR nr 79 – EO-79. OSCAR to skrót angielskiej nazwy *Orbiting Satellite Carrying Amateur Radio* – orbitujący satelita przenoszący na pokładzie sprzęt radioamatorski (krótkofalarski). Choć satelita na razie wykonuje naukową część swej misji, wkrótce na jego pokładzie ma zostać uruchomiony transponder krótkofalarski. Trwają także prace nad czwartym wcieleniem FUNcube'a, którego stworzenie wspiera Europejska Agencja Kosmiczna i jej Biuro do spraw Edukacji. FUNcube-4 będzie już nieco większym obiektem orbitalnym, ważącym około 20 kg. Będzie przesyłał na pokładzie sprzęt służący do prowadzenia różnorodnych eksperymentów zaproponowanych i przygotowanych na uniwersytetach w całej Europie. Ma być jednak przede wszystkim wyposażony jeszcze w silniejsze niż jego poprzednicy nadajniki telemetryczne, które powinny spowodować, że odbiór jego sygnałów stanie się jeszcze prostszy dla szkół i uczelni.

### FUNcube – the e-learning from the space

*The author describes the use of satellite radioamateur FUNcube-1 (AO-73) in education. He also discusses simple hardware and free software needed to implement the activities under the project FUNcube as well as indicates the possibilities of educational applications.*

## POLECAMY



Viktor Mayer-Schönberger, Kenneth Cukier  
*Big Data. Rewolucja, która zmienia nasze myślenie, pracę i życie*  
MT Biznes, Warszawa 2014

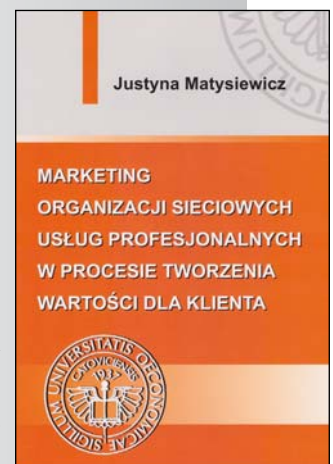
Co kryje się pod pojęciem „Big Data”, jak zmienia ono nasze życie, co możemy zrobić, by uchronić się przed zagrożeniami, które ze sobą niesie? Między innymi takie pytania postawili sobie autorzy książki. Jest to pierwsza tak obszerna publikacja poświęcona wskazanemu problemowi. Autorzy w swojej pracy zwracają uwagę na znaczący i wciąż rosnący wpływ na nasze życie najnowszych trendów technologicznych związanych z przetwarzaniem olbrzymich ilości informacji, ich analizą i wyciąganiem daleko idących wniosków. Big Data znajdują zastosowanie już nie tylko w nauce, ale także w gospodarce. Książkę polecamy wszystkim czytelnikom zainteresowanym opisywanym zjawiskiem. Publikację można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa: <http://www.mtbiznes.pl>

Justyna Matysiewicz  
*Marketing organizacji sieciowych usług profesjonalnych w procesie tworzenia wartości dla klienta*

Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach, Katowice 2014

Celem publikacji jest krytyczna i wnikliwa analiza dorobku współczesnego marketingu w zakresie tworzenia wartości w sieciach organizacyjnych na gruncie nauk o zarządzaniu, a także dokonanie praktycznej identyfikacji procesów służących do wytworzenia tych wartości. Praca prezentuje zarówno ujęcie teoretyczne – koncepcję usług profesjonalnych, charakterystykę organizacji sieciowych i rolę marketingu w procesie budowania wartości dla klienta, jak i ujęcie empiryczne – opis metod stosowanych w badaniach konsumentów i jednostek usług profesjonalnych oraz opis modelu marketingu sieciowych organizacji usług profesjonalnych.

Publikację można nabyć w wydawnictwie: <http://www.ue.katowice.pl/jednostki/wydawnictwo>



# Efektywność przyswajania słownictwa specjalistycznego w języku angielskim jako obcym: porównanie dwóch działań dydaktycznych opartych na nauczaniu komplementarnym



Elżbieta Danuta Lesiak-Bielawska

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie wyników eksperymentu badającego wpływ dwóch działań dydaktycznych opartych na nauczaniu komplementarnym na efektywność przyswajania słownictwa specjalistycznego w języku angielskim jako obcym. Opracowanie składa się z pięciu części. W pierwszej scharakteryzowano kluczowe dla niniejszej pracy kategorie badawcze – zastosowane w eksperymencie odmienne rozwiązania dydaktyczne, język angielski do celów akademickich (JACA), słownictwo specjalistyczne oraz receptywny i produktywny aspekt akwizycji leksykalnej. Kolejne części prezentują hipotezy badawcze oraz zastosowaną metodologię. W podsumowaniu można znaleźć wnioski wynikające z przeprowadzonego eksperymentu oraz sugestie dotyczące ewentualnej kontynuacji badań omawianego zagadnienia.

## Kluczowe kategorie badawcze

Określenie „nauczanie komplementarne” jest polskim odpowiednikiem terminu „blended learning”, który zastosowany został po raz pierwszy pod koniec ubiegłego stulecia w świecie biznesu – w powiązaniu ze szkoleniami organizowanymi przez korporacje<sup>1</sup>, by następnie znaleźć swe stałe miejsce w edukacji wyższej i w nauczaniu języków obcych. W nauczaniu języków termin ten został użyty po raz pierwszy w 2003 roku przez Maurice’a Claypole’a, który stwierdził, że blended learning nie jest niczym nowym, lecz logiczną konsekwencją eklektycznego podejścia do nauczania języków obcych<sup>2</sup>, tj. łączenia we wspólny

program nauczania wybranych elementów różnych metod o wspólnej filozofii<sup>3</sup>. Zdaniem Claire Whittaker termin ten zadomowił się na dobre w nauczaniu języka angielskiego od 2007 roku, a więc od publikacji książki *Blended Learning. Using Technology in and beyond the Language Classroom* autorstwa Pete’a Sharmy’ego i Barneya Barretta<sup>4</sup>.

Przegląd dostępnych w literaturze przedmiotu definicji tego terminu, dokonany przez Martina Olivera i Keitha Trigwella<sup>5</sup> oraz Margaret Driscoll, prowadzi do wniosku, że blended learning oznacza różne rzeczy dla różnych ludzi, co ilustruje jego całkowicie niewykorzystany potencjał i nie pozwala zrozumieć istoty omawianego zagadnienia<sup>6</sup>. W edukacji językowej cztery definicje blended learningu wydają się szczególnie istotne<sup>7</sup>. Pierwsza z nich, niewątpliwie klasyczna definicja, znajduje zastosowanie w edukacji wyższej. Zgodnie z nią blended learning to zintegrowane połączenie nauczania tradycyjnego z komponentem online wykorzystującym technologie webowe<sup>8</sup>. Wykorzystanie w tym podejściu do nauki języka obcego wirtualnego środowiska nauczania (VLE), takiego jak Blackboard czy Moodle, pozwala umieszczać na platformie materiały, z którymi uczący może zapoznać się przed lekcją językową lub po lekcji. Chociaż praktykujący nauczyciele generalnie zgadzają się co do tego, że omawiane pojęcie odnosi się do wykorzystania technologii informacyjnej w celu optymalnego połączenia ćwiczeń i materiałów przeznaczonych do nauczania języka obcego

<sup>1</sup> C. Whittaker, *Introduction*, [w:] B. Tomlinson, C. Whittaker (eds.), *Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation*, British Council, London 2013, s. 11.

<sup>2</sup> M. Claypole, *Blended learning: new resources for teaching business English*, [w:] A. Pulverness (ed.), *IATEFL Brighton Conference Selections*, Whitstable 2003, s. 169.

<sup>3</sup> T.S. Rodgers, *Language Teaching Methodology*, 2001, <http://www.tronest.cn/Article.asp?id=1370809>, [06.10.2014].

<sup>4</sup> C. Whittaker, *Introduction*, [w:] B. Tomlinson, C. Whittaker (red.), *Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation*, British Council, London 2013, s. 11.

<sup>5</sup> M. Oliver, K. Trigwell, *Can „Blended Learning” be redeemed?*, „E-learning and Digital Media” 2005, Vol. 2, No. 1, s. 18, [13.10.2014].

<sup>6</sup> M. Driscoll, *Blended Learning: let’s get beyond the hype*, [http://www.trainingmagnetnetwork.com/files/show/4552/WHITE\\_PA-PER\\_IBM\\_Global\\_Services\\_On\\_Blended\\_Learning.pdf](http://www.trainingmagnetnetwork.com/files/show/4552/WHITE_PA-PER_IBM_Global_Services_On_Blended_Learning.pdf), [13.10.2014].

<sup>7</sup> G. Motteram, P. Sharma, *Blending Learning in a Web 2.0 World*, „International Journal of Emerging Technologies & Society” 2009, Vol. 2, s. 89–91, <http://ictaugustine.pbworks.com/f/Blending+Learning+in+a+Web+2+World.pdf>, [13.10.2014].

<sup>8</sup> M. Oliver, K. Trigwell, dz.cyt.

offline i online, często nie osiągają konsensusu co do proporcji każdego z elementów w określonym zestawie<sup>9</sup>. Dlatego też dla celów przedstawianego w niniejszym artykule eksperymentu blended learning jest definiowany jako połączenie w dowolnych proporcjach trzech komponentów – tradycyjnego nauczania, nauczania z wykorzystaniem pracy przy komputerze i samodzielnej pracy studenta<sup>10</sup>. W przeprowadzonym eksperymencie zastosowano nauczanie komplementarne w dwóch odmiennych rozwiązaniach dydaktycznych. W grupie kontrolnej wykorzystano przewagę elementów tradycyjnych, tj. bezpośredniego kontaktu nauczyciela ze studentami w klasie, natomiast w grupie eksperymentalnej uwzględniono odpowiednio większy w porównaniu z grupą kontrolną udział elementów pracy online. Po przedstawieniu grupom słownictwa specjalistycznego i wykonaniu serii ćwiczeń utrwalających w klasie, w sposób tradycyjny, każda z grup kontynuowała naukę słownictwa z wykorzystaniem dominującego dla niej sposobu nauczania, połączonego z samodzielną pracą. Dokładne proporcje elementów off- i online dla obu grup zostały opisane w dalszej części artykułu.

Język angielski do celów akademickich (JACA) stanowi jedną z dwóch odmian języka angielskiego do celów specjalistycznych (JACS). Drugą stanowi język angielski do celów zawodowych (JACZ)<sup>11</sup>. Rozróżnienie to wprowadza wiele zamieszania w terminologii i klasyfikacji kursów<sup>12</sup>. Język angielski do celów akademickich obejmuje kursy w szkołach wyższych. Adresowane są one do osób, którym język angielski umożliwia zdobywanie wiedzy z dziedziny kierunkowej, jest to np. język angielski na studiach medycznych. Język angielski do celów zawodowych obejmuje kursy dla osób, które posługują się nim na co dzień w swojej pracy, chodzi tu np. o lekarzy<sup>13</sup>.

W zależności od dziedziny można wyróżnić angielski przeznaczony dla kierunków m.in. ścisłych, inżynierskich, prawniczych, ekonomicznych,

medycznych czy stosunków międzynarodowych. Programy szkoleniowe w zakresie języka angielskiego do celów akademickich przeznaczone są dla studentów i koncentrują się na nauczaniu w zakresie określonych sprawności językowych wymaganych w anglojęzycznym kontekście akademickim oraz na nauczaniu słownictwa specjalistycznego z dziedziny kierunkowej. Takie programy szkoleniowe mogą skupiać się na wybranych aktach lub funkcjach mowy<sup>14</sup>. Mogą też być ukierunkowane na wyselekcjonowany aspekt języka, np. leksykalny. Słownictwo specjalistyczne, którego przyswajanie było badane w opisywanym eksperymencie, zostało zdefiniowane jako część systemu wiedzy przedmiotowej danej dziedziny<sup>15</sup>. Słownictwo fachowe stanowi jeden z podstawowych wyróżników komunikacji specjalistycznej i opiera się na zrozumiałych dla specjalistów internacjonalizmach<sup>16</sup>. Według Tony'ego Dudley-Evansa i Maggie Jo St John leksyka specjalistyczna obejmuje słowa języka ogólnego o wyższej częstotliwości występowania w opisach naukowych i technicznych (np. rzeczowniki – „czynnik”, „metoda”, „funkcja”; przymiotniki – „istotny”, „mający związek”; czasowniki – „potwierdzić”, „zaakceptować”; związki frazeologiczne – „uruchomić kampanię”, „dokonać rezerwacji” itd.) oraz słownictwo o specyficznym i ograniczonym do danej dziedziny znaczeniu (np. w informatyce – „wirus”; w fizyce – „energia”, „przyspieszenie”, w muzyce – „ćwierćnuta”, „klucz wiolinowy”, „C razkreślne” itd.)<sup>17</sup>. Jego nauczanie podlega zasadom podobnym do tych, które znajdują zastosowanie w przypadku nauczania języka angielskiego do celów ogólnych. Oznacza to w pierwszej kolejności nauczanie słownictwa w naturalnych kontekstach, co pozwala uczącemu się obserwować funkcjonowanie słów w języku obcym i domyślać się ich znaczenia na podstawie kontekstu. Niezmiernie ważne jest również zachęcanie uczących się do wykorzystywania indywidualnych strategii akwizycji leksykalnej<sup>18</sup>, które są dla nich najbardziej stosowne

<sup>9</sup> C. Whittaker, *Introduction*, dz.cyt., s. 12.

<sup>10</sup> C. Whittaker, *A military blend*, [w:] B. Tomlinson, C. Whittaker (eds.), dz.cyt., s. 177.

<sup>11</sup> T. Dudley-Evans, M.J. St John, *Developments in English for Specific Purposes: A Multi-disciplinary Approach*, CUP, Cambridge 2009, s. 6.

<sup>12</sup> E. Gajewska, M. Sowa, *LSO, FOS, Fachsprache... Dydaktyka języków specjalistycznych*, Werset, Lublin, 2014, s. 34.

<sup>13</sup> H. Basturkman, *Developing Courses in English for Specific Purposes*, Palgrave Macmillan, New York, 2010, s. 6.

<sup>14</sup> H. Basturkman, *Ideas and Options in English for Specific Purposes*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah 2006, s. 48.

<sup>15</sup> T.M. Chung, P. Nation, *Identifying Technical Vocabulary*, „System” 2004, nr 32, <http://www.victoria.ac.nz/lals/about/staff/publications/paul-nation/2004-Chung-Identifying-Tech-Voc.pdf>, [15.06.2014].

<sup>16</sup> E. Gajewska, M. Sowa, dz.cyt., s. 174.

<sup>17</sup> T. Dudley-Evans, M.J. St John, dz.cyt., s. 83.

<sup>18</sup> Pojęcie „strategii akwizycji leksykalnej” odnosi się do optymalnie dostosowanego do indywidualnych potrzeb i świadomie wybranego przez uczącego się sposobu przyswajania leksyki obcojęzycznej, który umożliwia efektywne jej odpamiętywanie. Oznacza to, że przyswajając leksykę obcojęzyczną, świadomy swych preferencji w zakresie stylu uczenia się wizualno-audytywny typ uczącego się może zastosować połączenie dwóch strategii: znaleźć zamiennik dla formy fonetycznej słowa i stworzyć obraz mentalny ilustrujący znaczenie tego słowa. I tak w celu zapamiętania np. angielskiego czasownika „run” (biec) uczący się – po przetłumaczeniu i sprowadzeniu słówka do postaci fonetycznej – znajduje w języku ojczystym jego fonetyczny zamiennik np. „rana” w języku polskim. Następnie tworzy obraz mentalny, w którym łączy zamiennik w języku ojczystym ze znaczeniem słówka np. tworzy obraz osoby, która biegnie ze zranioną nogą. Inne strategie akwizycji leksykalnej obejmują: tworzenie grup tematycznych, wykorzystanie słów kluczowych, stosowanie skojarzeń, umiejscowienie nowych słów w kontekście, tworzenie map semantycznych, mechaniczne zapamiętywanie, zapamiętywanie słownictwa przez działanie.



i ułatwiają pracę poznawczą<sup>19</sup> oraz odpamiętywanie słownictwa<sup>20</sup>.

Z uwagi na fakt, że uczniowie z reguły znają więcej słów niż używają, przyjęło się rozróżniać receptywną i produktywną wiedzę leksykalną. Kategoria receptywnej znajomości leksyki odnosi się do słów rozpoznawanych w mowie i piśmie, natomiast produktywna znajomość leksyki obejmuje słowa, które są wykorzystywane przez uczących się w wypowiedziach pisemnych i ustnych.

## Metodologia badań

### Problem badawczy

Celem przeprowadzonego przez autorkę eksperymentu było zbadanie wpływu dwóch działań dydaktycznych opartych na nauczaniu komplementarnym na opanowanie przez uczących się słownictwa specjalistycznego. Eksperyment zaprojektowano w taki sposób, aby możliwe było uzyskanie informacji na temat postępów uczących się zarówno w zakresie receptywnej, jak i produktywnej akwizycji leksykalnej<sup>21</sup>. Badaniem objęto dwie grupy: grupę eksperymentalną i kontrolną. Jako podstawę pracy z grupami wybrano zagadnienia związane z brytyjskim systemem politycznym i jego instytucjami oraz instytucjami amerykańskiego systemu politycznego. Podczas zajęć omawiano takie kwestie, jak: monarchia brytyjska, dwuizbowy parlament, gabinet, premier, dwupartyjny system, gabinet cieni, wybory, sądownictwo w Wielkiej Brytanii, amerykańska władza wykonawcza (system prezydencki), dwuizbowy kongres (Izba Reprezentatów, senat), partie polityczne, wybory czy sądownictwo w Stanach Zjednoczonych – w myśl założenia, że zapoznanie się z nimi ułatwi studentom opanowanie słownictwa specjalistycznego.

### Hipotezy badawcze i operacjonalizacja zmiennych

Ponieważ rozkład wyników w badanych grupach odbiegał od normalnego, a grupa eksperymentalna była liczniejsza od kontrolnej, zastosowano test U Manna-Whitneya, nieparametryczną alternatywę dla testu t-Studenta, aby porównać ze sobą dwie niezależne od siebie grupy przyswajające terminologię specjalistyczną w odmiennych warunkach<sup>22</sup>. Zgodnie z założeniami testu U Manna-Whitneya sformułowano

hipotezę sprawdzaną (zerową) oraz hipotezę alternatywną wobec niej. Hipoteza zerowa ( $H_0$ ) zakładała, że w grupach objętych eksperymentem nie zaistnieją różnice w wyniku przeprowadzonych działań dydaktycznych. W hipotezie alternatywnej ( $H_1$ ) założono, że w wyniku zastosowanych oddziaływań dydaktycznych między grupami wystąpią różnice. Stosownie do powyższych założeń przyjęto, że odmienne warunki akwizycji leksykalnej (tj. przewaga bezpośredniego kontaktu nauczyciela ze studentami w klasie w przypadku grupy kontrolnej oraz przeważający udział elementów pracy online w grupie eksperymentalnej) stanowią zmienną niezależną, a wyniki posttestu studentów są miarą zmiennej zależnej.

### Respondenci

Omawiany eksperyment został przeprowadzony w okresie od 26 marca do 30 maja 2012 r. w grupie 113 studentów Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie (UKSW) uczęszczających na lektoraty z języka angielskiego. Grupa składała się z 80 studentek i 33 studentów, zakwalifikowanych na podstawie testu do grup językowych o poziomie ogólnej biegłości językowej B1+. Najliczniej reprezentowany w badanej grupie był Wydział Administracji i Prawa (stosunki międzynarodowe – 86 osób). Mniej licznie reprezentowane były: Wydział Nauk Humanistycznych (7 osób), Wydział Nauk Pedagogicznych (5 osób), Wydział Nauk Historycznych i Społecznych (6 osób) oraz Wydział Filozofii Chrześcijańskiej (9 osób). Dobór 113-osobowej próby badawczej miał charakter celowy i był podyktowany dostępnością respondentów oraz faktem posiadania przez nich pewnych istotnych dla przeprowadzanego eksperymentu cech, tj. odpowiedniego poziomu biegłości językowej, zarówno w zakresie komunikacji ogólnej, jak i specjalistycznej. Ten ostatni poziom biegłości określono w oparciu o wyniki testu sprawdzającego znajomość słownictwa specjalistycznego przed rozpoczęciem działań dydaktycznych. Zakwalifikowani do grup na podstawie pretestu studenci otrzymali od 0 do 10 punktów na 20 możliwych do zdobycia w części testu sprawdzającej recepcję leksykalną i od 0 do 2 punktów na 20 możliwych do zdobycia w części testu badającej produktywną wiedzę leksykalną. Z uwagi na wielkość badanej grupy (ponad 100 osób), dobranej celowo, próbę określić można jako dużą<sup>23</sup>.

<sup>19</sup> Praca poznawcza to pochłaniająca energię aktywność umysłowa dotycząca przetwarzania informacji przez człowieka. Przybiera różne formy i związana jest z różnym stopniem wysiłku. Traktowanie procesów przyswajania m.in. leksyki obcojęzycznej jak pracy poznawczej jest przeciwieństwem traktowania ich jak pracy nieświadomej. Zob. M. Dakowska, *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001, s. 194.

<sup>20</sup> Odpamiętywanie to jedna z faz procesu pamięciowego, polegająca na wykorzystaniu wcześniej zapamiętanych informacji przez m.in. przypomnienie, rozpoznawanie, powtórne uczenie się.

<sup>21</sup> Akwizycja leksykalna na poziomie recepcji prowadzi do rozumienia słów, które są rozpoznawane przez uczącego się w mowie i piśmie. Ten rodzaj akwizycji zazwyczaj poprzedza produktywną akwizycję leksykalną, która umożliwia wykorzystanie opanowanego słownictwa w wypowiedziach pisemnych i/lub ustnych.

<sup>22</sup> S. Bedyńska, M. Cypryańska, *Testy t-Studenta i ich nieparametryczne odpowiedniki*, [w:] tychże (red.), *Statystyczny drogowskaz 1: Praktyczne wprowadzenie do wnioskowania statystycznego*, Wydawnictwo Akademickie „Sedno” i Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej, Warszawa 2013, s. 186.

<sup>23</sup> W. Wilczyńska, A. Michońska-Stadnik, *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*, Avalon, Kraków 2010, s. 189.

### Przyjęty plan badawczy

W celu zbadania wpływu dwóch opartych na nauczaniu komplementarnym działań dydaktycznych na przyswajanie słownictwa specjalistycznego zastosowano schemat quasi-eksperymentalny, w którym wykorzystano pretest i posttest, grupę kontrolną i grupą eksperymentalną, lecz nie zastosowano losowego doboru respondentów<sup>24</sup>. Przed eksperymentem przeprowadzono pretest, który miał oszacować znajomość leksyki specjalistycznej wśród studentów i pozwolić na przydzielenie ich do odpowiednich grup przed uruchomieniem stosownych działań dydaktycznych. Po zastosowaniu w każdej grupie odmiennych rozwiązań dydaktycznych przeprowadzono posttest w celu oszacowania znajomości terminologii fachowej pod koniec eksperymentu. W badaniu do oceny znajomości terminologii specjalistycznej w grupach przed eksperymentem i po nim użyto tego samego dwuzadaniowego testu. Za poprawne wykonanie wszystkich zadań student mógł otrzymać maksymalnie 40 punktów. Zadania obejmowały część receptywną i produktywną. W tej pierwszej studenci byli proszeni o podanie znaczenia 20 angielskich słów specjalistycznych przez dopasowanie ich do polskich ekwiwalentów. Druga część testu składała się z 19 zdań w języku angielskim, które studenci mieli uzupełnić 20 fachowymi elementami leksykalnymi.

Zastosowane w eksperymencie dwa odmienne działania dydaktyczne oparte na nauczaniu komplementarnym stanowią zmienną niezależną na dwóch poziomach (grupa kontrolna – przewaga bezpośredniego kontaktu nauczyciela ze studentami w klasie – i grupa eksperymentalna – przeważający udział elementów pracy online) odnoszących się do innych warunków przyswajania słownictwa. Oba zostały zaprojektowane z myślą o nauczaniu trwającym 18 godzin lekcyjnych (jedna godzina lekcyjna to 45 minut) i zawierały tych samych pięć elementów:

- tradycyjną prezentację terminologii fachowej,
- tradycyjne ćwiczenia utrwalające leksykę fachową, tj. pracę w trybie offline,
- ćwiczenia utrwalające leksykę specjalistyczną w trybie online,
- samodzielną pracę studentów,
- przeprowadzenie pretestu i posttestu.

Struktura kursu dla obu grup była taka sama, nie różniły się od siebie również przygotowane dla nich zadania. Projektując kurs, wykorzystano takie zasoby, jak dwa linki do plików-prezentacji oraz dwa linki stron internetowych, zawierających wideoprezentacje dotyczące konstytucji brytyjskiej i amerykańskiej. Jeśli chodzi o aktywności, na kursie wykorzystano dwa moodlowskie quizy (quiz typu prawda-falsz i quiz polegający na uzupełnianiu brakujących elementów leksykalnych w podanych zdaniach) sprawdzające zrozumienie prezentacji wideo oraz ćwiczenia przy-

gotowane w programie Hot Potatoes (wersja 6) sprawdzające opanowanie przez uczących się terminologii specjalistycznej – krzyżówki, quizy, uzupełnianie luk, dopasowanie słów do definicji czy tworzenie zdań z rozsypanych elementów leksykalnych.

W zależności od grupy udział elementów pracy online był większy lub mniejszy. Dominujący tryb nauczania w grupie kontrolnej wykorzystywał więcej elementów tradycyjnych niż komponentów pracy online. Natomiast w grupie eksperymentalnej nad tradycyjną formą pracy w klasie i bezpośrednim kontaktem studentów z nauczycielem przeważała praca online.

Podstawowy materiał leksykalny został zaprezentowany w obu grupach i wstępnie przećwiczonej w sposób tradycyjny (4 godziny lekcyjne). W dalszej kolejności grupa kontrolna pracowała pod kierunkiem nauczyciela w klasie przez 7 godzin lekcyjnych, wykonując tradycyjne ćwiczenia leksykalne (krzyżówki, uzupełnianie luk, grupy tematyczne itd.) oraz dodatkowe zadania powiązane z prezentowanymi zagadnieniami (m.in. czytanie, słuchanie ze zrozumieniem, przygotowanie miniprezentacji). Założono, że stworzone dla tej grupy ćwiczenia na platformie Moodle, utrwalające znajomość terminologii fachowej, wymagają od studentów samodzielnej pracy z wykorzystaniem komputera przez 2 godziny lekcyjne. Studenci z tej grupy proszeni byli o wykonanie przygotowanych dla nich na platformie zadań w terminie uzgodnionym z nimi, a czas wykonania tych ćwiczeń ograniczony był do dwóch godzin lekcyjnych, tj. od 10 do 11.30. W grupie eksperymentalnej limit czasowy przeznaczony na wykonanie tradycyjnych ćwiczeń leksykalnych i dodatkowych zadań wynosił 2 godziny lekcyjne, podczas gdy ćwiczenia utrwalające w trybie online wymagały od uczestników samodzielnej pracy przy komputerze przez 7 godzin lekcyjnych. Wspólnie ze studentami z tej grupy podjęto decyzję o terminach wykonania zadań online oraz o czasie trwania poszczególnych sesji pracy online (2 + 2 + 2 + 1 godziny/a lekcyjne). Przyjęto również założenie, że studenci w obu grupach powinni poświęcić 3 godziny lekcyjne na samodzielną pracę obejmującą dodatkowe ćwiczenia utrwalające i przygotowanie miniprezentacji. Przeprowadzenie pretestu i posttestu zajęło dwie godziny lekcyjne (zob. wykres 1).

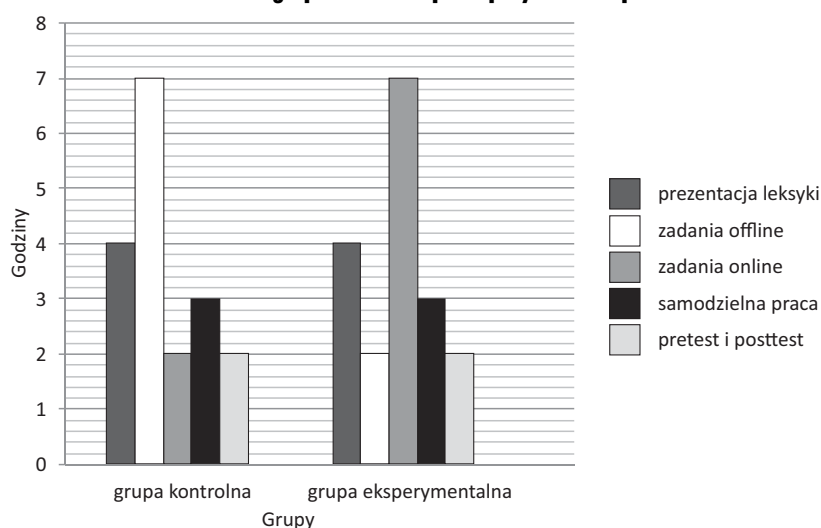
Na kursie zaoferowano głównie wsparcie ze strony nauczyciela, który monitorował pracę studentów na platformie. Wsparcie to miało charakter wyprzedzający i reaktywny<sup>25</sup>. W pierwszym przypadku nauczyciel miał za zadanie przewidzieć, co w zamieszczonych online materiałach może sprawić trudność studentom i stosownie do przewidzianych problemów reagować poprzez udzielanie rad, odpowiedzi czy wskazówki przekazywane studentom przed rozpoczęciem kursu i na każdym jego etapie. Celem wspomagania wyprzedzającego było wsparcie ich

<sup>24</sup> D. Nunan, *Research Methods in Language Learning*. Cambridge University Press, Cambridge 2004, s. 41.

<sup>25</sup> I. Mokwa-Tarnowska, *Struktury wsparcia a efektywność kształcenia środowisku e-learningowym*, „e-mentor” 2014, nr (2) 54, <http://dx.doi.org/10.15219/em54.1100>, s. 34–39, [11.10.2014].

# Efektywność przyswajania słownictwa specjalistycznego...

Wykres 1. Ćwiczenia i zadania zastosowane w grupie kontrolnej i eksperymentalnej



Źródło: opracowanie własne.

w wykonaniu zadań online oraz osiągnięciu przez nich zamierzonych celów. W przypadku wsparcia reaktywnego zadanie nauczyciela polegało na szybkim reagowaniu na pytania studentów drogą mailową lub podejmowanie odpowiednich działań, gdy mieli problemy z poprawnym wykonaniem zadań czy bardzo rzadko logowali się na stronie kursu. Na kursie wykorzystano dwie formy stymulacji studentów do pracy. Pierwszą z nich był bezpośredni kontakt z nauczycielem, który na zajęciach udzielał dodatkowych wskazówek i informacji studentom oraz odpowiadał na ich pytania, drugą – kontakt za pośrednictwem poczty elektronicznej.

## Procedura badawcza

Zastosowana w eksperymencie procedura składała się z następujących etapów:

- pretestu sprawdzającego znajomość terminologii fachowej przed uruchomieniem dwóch odmiennych działań dydaktycznych;
- doboru celowego badanych do grupy kontrolnej i eksperymentalnej;
- prezentacji terminologii fachowej w tradycyjny sposób w obu grupach;
- wykonania ćwiczeń i dodatkowych zadań utrwalających zaprezentowany materiał leksykalny w dominującym dla danej grupy trybie nauczania (tj. z przewagą bezpośredniego kontaktu nauczyciela ze studentami w klasie w przypadku grupy kontrolnej oraz z dominującym udziałem elementów pracy online w grupie eksperymentalnej);
- przedstawienia wybranych miniprezentacji przygotowanych przez studentów samodzielnie w domu lub/i klasie;
- posttestu pozwalającego ocenić i porównać wpływ dwóch odmiennych form postępowania dydaktycznego na przyswajanie słownictwa specjalistycznego w języku angielskim jako obcym;

- zastosowania procedur statystycznych w celu porównania ze sobą dwóch niezależnych od siebie grup studenckich przyswajających terminologię specjalistyczną w odmiennych warunkach.

## Zastosowane statystyki

Do wstępnej obróbki danych i wykonania przedstawionych dalej obliczeń statystycznych wykorzystano program IBM SPSS Statistics 20.0. W celu szczegółowego scharakteryzowania badanej próby zastosowano statystykę opisową, natomiast aby stwierdzić, czy wpływ dwóch odmiennych form postępowania dydaktycznego na przyswajanie słownictwa specjalistycznego w języku angielskim jest statystycznie istotny i czy otrzymane wyniki można odnieść – z określonym ryzykiem błędu – do całej populacji, zastosowano statystyki nieparametryczne (test U Manna-Whitneya dla dwóch prób niezależnych oraz test znaków rangowych Wilcozona dla dwóch prób zależnych w celu przeprowadzenia analizy porównawczej postępowania w zakresie recepcji leksykalnej). Jako poziom prawdopodobieństwa błędu, tj. poziom  $\alpha$  ( $\alpha$ ), przyjęto wartość 0,01, typową dla badań glottodydaktycznych.

## Wyniki eksperymentu

Porównanie wyznaczonej na podstawie statystyki testowej wartości  $p$  z poziomem istotności  $\alpha$  zmierzało do ustalenia, którą z wyżej przedstawionych hipotez można odrzucić, a którą zaakceptować. Gdyby  $p \leq \alpha$ , należałoby odrzucić  $H_0$  i zaakceptować  $H_1$ , natomiast przy  $p > \alpha$ , nie byłoby powodu, aby odrzucić  $H_0$  i zaakceptować  $H_1$ . W przeprowadzonym eksperymencie grupa eksperymentalna uzyskała wyniki lepsze od grupy kontrolnej, jeśli chodzi o receptywną część pretestu ( $M = 6,53$ ;  $SD = 2,73$  dla grupy eksperymentalnej i  $M = 4,96$ ;  $SD = 2,25$  dla grupy kontrolnej), i tylko w niewielkim stopniu okazała się lepsza od grupy



kontrolnej w produktywnej części pretestu ( $M = 0,05$ ;  $SD = 0,22$  dla grupy eksperymentalnej i  $M = 0,00$ ;  $SD = 0,00$  dla grupy kontrolnej). Przeprowadzenie testu U Manna-Whitneya pokazuje, że na etapie pretestu otrzymane wyniki są istotne statystycznie tylko dla receptywnego aspektu wiedzy leksykalnej uczących się ( $U = 979,500$ ;  $Z = -3,576$ ;  $p < 0,01$ ), a nie dla produktywnej znajomości terminologii fachowej ( $U = 1512,500$ ;  $Z = -1,702$ ;  $p > 0,01$ ). Oznacza to w pierwszym przypadku konieczność zaakceptowania hipotezy alternatywnej, co implikuje statystycznie istotne różnice między grupami w zakresie receptywnej znajomości terminologii fachowej na etapie pretestu, natomiast w drugim przypadku – konieczność stwierdzenia braku podstaw do odrzucenia hipotezy zerowej, sugerującej brak statystycznie istotnych różnic między grupami w zakresie produktywnej znajomości słownictwa specjalistycznego przed uruchomieniem dwóch odmiennych form postępowania dydaktycznego.

Na etapie posttestu grupa eksperymentalna uzyskała nieznacznie lepsze wyniki od grupy kontrolnej w zakresie recepcji leksykalnej ( $M = 17,95$ ;  $SD = 2,23$  dla grupy eksperymentalnej i  $M = 17,75$ ;  $SD = 2,55$  dla grupy kontrolnej). Jeśli chodzi o produktywną część testu, grupa kontrolna okazała się zdecydowanie lepsza od studentów z grupy eksperymentalnej ( $M = 8,03$ ;  $SD = 4,13$  dla grupy eksperymentalnej i  $M = 13,09$ ;  $SD = 4,66$  dla kontrolnej). Po zastosowaniu testu U Manna-Whitneya wykazano, że w przeprowadzonym eksperymencie na etapie posttestu różnice między grupami są istotne statystycznie tylko dla produktywnego aspektu akwizycji leksykalnej ( $U = 691,500$ ;  $Z = -5,201$ ;  $p < 0,01$ ). Uzyskane wyniki pozwalają zatem zaakceptować hipotezę alternatywną o występowaniu na etapie posttestu istotnych statystycznie różnic między grupami w zakresie produktywnej akwizycji leksykalnej. Jeśli chodzi o postępy studentów w zakresie receptywnego aspektu terminologii fachowej, wyniki testu U Manna-Whitneya pokazują, że różnice między grupami nie są istotne statystycznie ( $U = 1564$ ;  $Z = -0,182$ ;  $p > 0,01$ ). Oznacza to, że na etapie posttestu dla tego aspektu akwizycji leksykalnej nie było podstaw do odrzucenia hipotezy zerowej o braku istotnych statystycznie różnic między badanymi grupami.

Z uwagi na uzyskane wyniki dotyczące receptywnego aspektu akwizycji leksykalnej, tj. statystycznie istotne różnice między grupami na etapie pretestu i brak istotnych statystycznie różnic na etapie posttestu, posłużono się analizą poprzeczną, aby lepiej określić, czy i o ile zmienił się poziom recepcji leksykalnej każdej z grup po określonych działaniach dydaktycznych. W tym celu zastosowano nieparametryczny test znaków rangowych Wilcoxon dla prób zależnych, gdyż rozkład wyników w badanych grupach odbiegał od normalnego. Stosownie do założeń testu sformułowano dwie hipotezy. Hipoteza zerowa ( $H_0$ ) zakładała, że w grupach objętych eksperymentem wyniki pretestu sprawdzającego receptywny aspekt terminologii fachowej są takie same jak wyniki

posttestu. W hipotezie alternatywnej ( $H_1$ ) założono z kolei, że w obu grupach wyniki posttestu różnią się od wyników pretestu. Otrzymane rezultaty pokazują, że wyniki uzyskane przez grupę eksperymentalną na etapie posttestu były wyższe ( $M_{rang1} = 29,50$ ) niż na etapie pretestu ( $M_{rang2} = 0,00$ ). Różnica ta okazała się istotna statystycznie ( $Z = 6,63$ ;  $p < 0,01$ ). Podobne wyniki uzyskano w przypadku grupy kontrolnej – na etapie posttestu  $M_{rang1} = 28,00$ , na etapie pretestu  $M_{rang2} = 0,00$ ;  $Z = 6,469$ ;  $p < 0,01$ .

Przedstawione wyniki pokazują, że przed eksperymentem badana grupa (pracująca później w trybie uwzględniającym większy udział elementów pracy online) była istotnie lepsza od grupy kontrolnej (przyzwyczajającej specjalistyczną terminologię obcojęzyczną przy zdecydowanej przewadze elementów tradycyjnych) w zakresie receptywnej wiedzy leksykalnej. Natomiast oszacowanie produktywnego aspektu leksyki fachowej na etapie pretestu pozwala stwierdzić brak istotnych statystycznie różnic między grupami. Jeśli chodzi o postępy studentów w zakresie receptywnego aspektu leksyki fachowej, analiza poprzeczna wyników uzyskanych na etapie pretestu i posttestu wydaje się dowodzić, że zastosowane w eksperymencie komplementarne działania dydaktyczne w podobnym stopniu przyczyniły się do rozwoju receptywnej znajomości leksyki fachowej. Z uwagi na fakt, że w wyniku przeprowadzonego eksperymentu zaobserwowano statystycznie znaczące różnice między grupami dotyczące produktywnego aspektu terminologii fachowej, można stwierdzić, że zastosowane w grupie kontrolnej działania dydaktyczne, tj. zdecydowana przewaga tradycyjnych form pracy, przyczyniły się do postępów poczynionych przez studentów w zakresie produktywnej akwizycji terminologii specjalistycznej.

---

### Podsumowanie

---

Przedstawione w niniejszym eksperymencie wyniki potwierdzają przyjęte na wstępie założenia co do wpływu zastosowanych działań dydaktycznych na przyswajanie obcojęzycznej terminologii specjalistycznej. Dowodzą też, że te dwa odmienne sposoby przyswajania leksyki obcojęzycznej w podobnym stopniu sprzyjały rozwojowi receptywnej znajomości leksyki fachowej. Z uwagi na to można stwierdzić, że niezależnie od zastosowanych rozwiązań dydaktycznych studenci biorący udział w przedstawionym w niniejszym artykule eksperymencie poczynili podobne postępy w zakresie receptywnego opanowania terminologii fachowej. Natomiast produktywne przyswojenie leksyki specjalistycznej okazało się bardziej problematyczne dla grupy eksperymentalnej, poznającej słownictwo z uwzględnieniem odpowiednio większego udziału elementów pracy online.

Wyniki przedstawionych badań należy jednak traktować jako wstępne, a nie ostatecznie rozstrzygające z kilku powodów. Jeden z nich to zastosowanie strategii celowego lub tendencyjnego, a nie losowego doboru respondentów. W przypadku tej metody doboru badanych reprezentatywność uzyskanych

## Efektywność przyswajania słownictwa specjalistycznego...

wyników jest trudna do określenia i zdecydowanie niższa niż w przypadku doboru losowego. Kolejnym, nie mniej ważnym powodem jest nieuwzględnienie w niniejszym eksperymencie wybranych indywidualnych zmiennych (np. poziomu zdolności językowych respondentów czy wykorzystania przez nich stosownych strategii akwizycji leksykalnej i odpamiętywania słownictwa), które również mogły wywrzeć istotny wpływ na procesy akwizycji leksykalnej.

Z uwagi na wspomniane ograniczenia eksperymentu trudno jest zakładać, że uzyskane wyniki są w wysokim stopniu reprezentatywne, czy jednoznacznie uznać na ich podstawie, że tradycyjne rozwiązania dydaktyczne oddziałują korzystnie na produktywny aspekt akwizycji leksykalnej w porównaniu z rozwiązaniami uwzględniającymi proporcjonalnie większy udział elementów pracy online. Nie jest bowiem wykluczone, że studenci utrwalający materiał leksykalny w większości z wykorzystaniem technologii webowych nie dysponowali stosownymi strategiami akwizycji leksyki i jej odpamiętywania, i dlatego uzyskali w postteście słabsze wyniki niż grupa kontrolna – pracująca pod kierunkiem nauczyciela. Jest także wielce prawdopodobne, że grupa kontrolna różniła się znacznie pod względem poziomu zdolności językowych od grupy eksperymentalnej, na niekorzyść tej ostatniej. Na podstawie opracowanych przez autorkę wyników badań<sup>26</sup>, stanowiących kontynuację przedstawionego w artykule eksperymentu, można stwierdzić, że postępy studentów w grupie kontrolnej w zakresie produktywnego aspektu akwizycji leksykalnej wydają się pozostawać pod wpływem oddziaływania indywidualnych zmiennych odnoszących się do zdolności językowych mierzonych Testem Uzdolnień do Nauki Języków Obcych<sup>27</sup>, a w szczególności w zakresie pamięci krótkotrwałej<sup>28</sup> (mierzonej subtestem TUNJO „Nowe Słowa”<sup>29</sup>), wrażliwości gramatycznej (subtest TUNJO „Słowa w Zdaniach”<sup>30</sup>) oraz zdolności wnioskowania indukcyjnego (subtest TUNJO „Sztuczny Język”<sup>31</sup>). Omawiając otrzymane w eksperymencie wyniki, nie

można też nie uwzględnić faktu, że działania dydaktyczne promujące przewagę tradycyjnych rozwiązań, m.in. pracę pod kierunkiem nauczyciela, należą do znanych większości studentom metod pracy i jako takie umożliwiają im sprawniejsze i bardziej efektywne funkcjonowanie, także w zakresie przyswajania terminologii fachowej. Opracowane przez autorkę badania, stanowiące kontynuację eksperymentu, wydają się potwierdzać tę tezę. Dowodzą one, że zastosowany w eksperymencie sposób nauczania uwzględniający więcej elementów pracy off-line w znacznym stopniu wpłynął na wyniki studentów w zakresie produktywnego akwizycji leksyki specjalistycznej, wyjaśniając 25 proc. wariancji, jeśli chodzi o wyniki posttestu w grupie kontrolnej.

Podsumowując, wydaje się, że potrzebne są dalsze badania eksperymentalne nad oddziaływaniem wielu odmiennych rozwiązań dydaktycznych opartych na nauczaniu komplementarnym na przyswajanie obcojęzycznej terminologii, zarówno ogólnej, jak i specjalistycznej. Wydaje się też wskazane, by te inicjatywy badawcze wykorzystywały prosty losowy dobór, a nie stosowały wyłącznie strategię celowego lub tendencyjnego doboru badanych respondentów. Ponadto – jak pokazuje eksperyment G.O. Leitha<sup>32</sup>, porównujący dwie metody nauczania – w badaniach tych nie można ignorować specyfiki indywidualnych odmienności pomiędzy uczącymi się, gdyż różne metody nauczania czy działania dydaktyczne są skuteczne w odniesieniu do różnych ludzi. Nieodzwonne wydaje się zatem uzupełnienie dalszych badań nad tym zagadnieniem o wybrane indywidualne zmienne (np. cechy osobowości, zdolności językowe, strategie akwizycji leksykalnej), które mogą w znaczącym stopniu oddziaływać na procesy akwizycji leksykalnej. Jak na razie podjęta została przez autorkę pierwsza i nie do końca rozstrzygająca próba badawcza dotycząca oddziaływania dwóch odmiennych komplementarnych działań dydaktycznych na przyswajanie terminologii fachowej w angielskim jako języku obcym.

<sup>26</sup> E.D. Lesiak-Bielawska, *Exploring factors affecting productive ESP vocabulary acquisition: research results*, [w:] *Language in Focus 2014*, Anatalya, 27–29.03.2014.

<sup>27</sup> J. Rysiewicz, *Test Uzdolnień do Nauki Języków Obcych (TUNJO). Charakterystyka ogólna, opis, analiza, statystyki i procedury testowe*, 2012, [http://www.academia.edu/1743794/Test\\_Uzdolnien\\_do\\_Nauki\\_Jezykow\\_Obcych\\_TUNJO\\_-\\_Charakterystyka\\_ogolna\\_opis\\_analiza\\_statystyki\\_i\\_procedury\\_testowe](http://www.academia.edu/1743794/Test_Uzdolnien_do_Nauki_Jezykow_Obcych_TUNJO_-_Charakterystyka_ogolna_opis_analiza_statystyki_i_procedury_testowe), [19.12.2014].

<sup>28</sup> Pamięć krótkotrwała to – według klasycznej już magazynowej teorii pamięci – jeden z trzech magazynów służący do przechowywania niewielkich ilości informacji przez krótki okres. Według G.A. Millera (1956), pamięć krótkotrwała może pomieścić siedem jednostek informacji plus lub minus dwie, natomiast czas ich przechowywania szacowany jest na ok. 30–40 sekund. Por. M. Dakowska, dz.cyt., s. 32.

<sup>29</sup> Subtest „Nowe Słowa” bada zdolność zapamiętywania nowych znaczeń wyrazów zestawionych w pary poza szerszym kontekstem frazy czy zdania i manipulowania zapamiętanymi znaczeniami w pamięci roboczej podczas trwania zadania. Por. J. Rysiewicz, dz.cyt.

<sup>30</sup> Subtest „Słowa w Zdaniach” bada zdolność rozpoznawania funkcji gramatycznej wyrazów w zdaniach bez bezpośredniego odwoływania się do wiedzy gramatycznej, tj. bez znajomości takich kategorii gramatycznych jak podmiot, dopełnienie, okolicznik i inne. Por. J. Rysiewicz, dz.cyt.

<sup>31</sup> Subtest „Sztuczny Język” bada zdolność dostrzegania regularności w zmianie formy językowej wyrazów języka obcego (wyrażonej przez końcówki gramatyczne, oddzielne wyrazy funkcyjne, szyk zdania i inne) i towarzyszących im zmianom znaczenia gramatycznego i leksykalnego w sytuacji uczenia się nowego języka. Por. J. Rysiewicz, dz.cyt.

<sup>32</sup> H. Eysenck, M. Eysenck, *Podpatrywanie umysłu*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003, s. 263.

## Bibliografia

Basturkman H., *Developing Courses in English for Specific Purposes*, Palgrave Macmillan, New York, 2010.

Basturkman H., *Ideas and Options in English for Specific Purposes*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah 2006.

Bedyńska S., Cypryńska M., *Testy t-Studenta i ich nieparametryczne odpowiedniki*, [w:] tychże (red.), *Statystyczny drogowskaz 1: Praktyczne wprowadzenie do wnioskowania statystycznego*, Wydawnictwo Akademickie „Sedno” i Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej, Warszawa 2013.

Chung T.M., Nation P., *Identifying Technical Vocabulary*, „System” 2004, nr 32, s. 251–263, <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2003.11.008>.

Claypole M., *Blended learning: new resources for teaching business English*, [w:] Pulverness A. (ed.), *IATEFL Brighton Conference Selections*, Whitstable 2003.

Dakowska M., *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.

Driscoll M., *Blended Learning: let's get beyond the hype*, [http://www.trainingmagnetnetwork.com/files/show/4552/WHITE\\_PAPER\\_IBM\\_Global\\_Services\\_On\\_Blended\\_Learning.pdf](http://www.trainingmagnetnetwork.com/files/show/4552/WHITE_PAPER_IBM_Global_Services_On_Blended_Learning.pdf).

Duddley-Evans T., St John M.J., *Developments in English for Specific Purposes: A Multi-disciplinary Approach*, CUP, Cambridge 2009.

Eysenck H., Eysenck M., *Podpatrywanie umysłu*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.

Gajewska E., Sowa M., *LSO, FOS, Fachsprache... Dydaktyka języków specjalistycznych*, Werset, Lublin, 2014.

Lesiak-Bielawska E.D., *Exploring factors affecting productive ESP vocabulary acquisition: research results*, [w:] *Language in Focus 2014*, conference proceedings, Anatalya, 27–29.03.2014.

Motteram G., Sharma P., *Blending Learning in a Web 2.0 World*, „International Journal of Emerging Technologies & Society” 2009, Vol. 7, No. 2, s. 83–96, <http://ictaugustine.pbworks.com/f/Blending+Learning+in+a+Web+2+WORLD.pdf>.

Mokwa-Tarnowska I., *Struktury wsparcia a efektywność kształcenia środowisku e-learningowym*, „e-mentor” 2014, nr (2) 54, <http://dx.doi.org/10.15219/em54.1100>, s. 34–39.

Nunan D., *Research Methods in Language Learning*. Cambridge University Press, Cambridge 2004.

Oliver M., Trigwell K., *Can „Blended Learning” be re-deemed?*, „E-learning and Digital Media” 2005, Vol. 2, No. 1, s. 17–26.

Rodgers T.S., *Language Teaching Methodology*, 2001, <http://www.tronest.cn/Article.asp?id=1370809>.

Rysiewicz J., *Test Uzdolnień do Nauki Języków Obcych (TUNJO). Charakterystyka ogólna, opis, analiza, statystyki i procedury testowe*, 2012, [http://www.academia.edu/1743794/Test\\_Uzdolnien\\_do\\_Nauki\\_Jezykow\\_Obcych\\_TUNJO\\_.Charakterystyka\\_ogolna\\_opis\\_analiza\\_statystyki\\_i\\_procedury\\_testowe](http://www.academia.edu/1743794/Test_Uzdolnien_do_Nauki_Jezykow_Obcych_TUNJO_.Charakterystyka_ogolna_opis_analiza_statystyki_i_procedury_testowe).

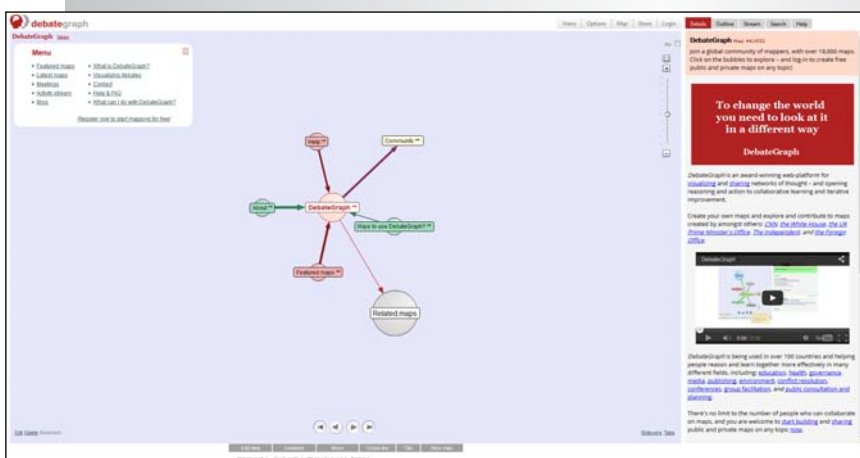
Tomlinson B., Whittaker C., *Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation*, British Council, London 2013

Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A., *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*, Avalon, Kraków 2010.

## The effectiveness of the acquisition of specialist vocabulary in English as a foreign language – the comparison of two didactic procedures based on complementary teaching

The article presents research findings related to vocabulary acquisition in English for Specific Academic Purposes (ESAP). To explore the impact of two complementary / blended learning procedures on receptive and productive aspects of vocabulary acquisition in ESAP, a quasi-experimental research design was adopted, with both pre- and post-treatment tests, experimental and control groups, but no random assignment of respondents. IBM SPSS Statistics 20.0 was employed to conduct the preliminary processing of the collected data and their statistical analysis.

## POLECAMY



### DebateGraph

DebateGraph jest platformą internetową służącą do tworzenia map myśli, połączoną z forum dyskusyjnym. Za jej pomocą użytkownicy mogą współtworzyć schematy, które w przejrzysty sposób zaprezentują zagadnienia związane z danym tematem. Największą zaletą tego programu jest fakt, że pozwala on pracować nad jedną mapą wielu osobom. Może to więc być idealne e-learningowe uzupełnienie wszelkiego rodzaju kursów i szkoleń czy narzędzie pomocne w przygotowaniu

i podsumowaniu prowadzonej debaty. W programie można również przygotowywać schematy do wykorzystania w trakcie prezentacji. Rozwiązanie jest wykorzystywane już w ponad 100 krajach. Więcej informacji można znaleźć na stronie: <http://debategraph.org>



# E-learning na uczelniach publicznych i niepublicznych: perspektywa studentów wybranych kierunków ekonomicznych



Marcin Komańda

*Obowiązujące wszystkie typy uczelni wyższych regulacje prawne dotyczące właściwej organizacji zajęć z wykorzystaniem technik i metod kształcenia na odległość sprawiają, że rzadko zwraca się uwagę na najbardziej istotny fakt, jakim jest postawa uczelni względem realizacji tych zapisów. Wydaje się, że w przypadku kształcenia na kierunkach ekonomicznych można wykazać różnice pomiędzy uczelniami publicznymi i niepublicznymi w zakresie wyznaczania roli kształcenia na odległość w procesie dydaktycznym, co skutkuje m.in. różnym stopniem dostępności rozwiązań z zakresu e-learningu dla studentów. Ten problem stał się przyczynkiem dla przeprowadzenia badań ankietowych, których wyniki prezentuje poniższy artykuł.*

Zjawisko e-learningu nie jest nowym zagadnieniem w edukacji, w tym i w rzeczywistości szkolnictwa wyższego<sup>1</sup>. Ostatnie zmiany w polskim prawie o szkolnictwie wyższym pozwalają sądzić, iż zdaniem ustawodawcy ta forma prowadzenia zajęć może stanowić istotny element procesu kształcenia akademickiego. Nie można wszakże zapominać, że współcześnie poruszane zagadnienie skuteczności e-learningu i jego ewolucji w m-learning związane jest nie tylko z rozwojem użyteczności szeroko rozumianych urządzeń telekomunikacyjnych (określających dostępność tego rozwiązania, jak i stosowane narzędzia), ale przede wszystkim z kwestią motywacji studentów do przejawiania aktywnej postawy w procesie uczenia się<sup>2</sup>.

Doświadczenie dydaktyczne autora wyniesione z uczelni publicznych, jak i niepublicznych wytworzyło w nim intuicyjne przeświadczenie, że w obu tych typach szkół wyższych, pomimo wspólnych obowiązujących je regulacji prawnych, odmiennie podchodzi się do określania roli e-learningu jako składowej procesu dydaktycznego, a związku z tym i samej dostępności tego typu zajęć.

## Założenia przeprowadzonych badań

Celem zrealizowanych badań ankietowych było poznanie opinii studentów kierunków ekonomicznych na temat e-learningowych form wspierania i realizacji zajęć. Cel ten został osiągnięty przez postawienie pytań podstawowych dotyczących zalet, wad oraz przydatności rozwiązań e-learningowych w procesie kształcenia. Kontekstem interpretacyjnym dla wymienionych problemów stały się udzielone przez respondentów odpowiedzi na pytania pomocnicze dotyczące istnienia doświadczeń wyniesionych z udziału w wybranych formach e-learningowego wsparcia zajęć, jak i przejścia szkolenia w zakresie korzystania z narzędzi kształcenia na odległość.

Wyniki badania zostały opracowane łącznie w oparciu o 133 kwestionariusze ankietowe. Respondenci byli studentami czterech uczelni wyższych zlokalizowanych na terenie województwa śląskiego – dwóch publicznych, tj. Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach oraz Politechniki Śląskiej w Gliwicach, i dwóch niepublicznych: Wyższej Szkoły Zarządzania Ochroną Pracy w Katowicach oraz Górnośląskiej Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości im. Karola Goduli w Chorzowie. 69 osób studiowało na uczelni publicznej (co stanowi 52 proc. respondentów), 64 osoby – na uczelni niepublicznej (48 proc. respondentów). W przypadku uczelni publicznych 22 respondentów (31,9 proc. osób w tej grupie) było studentami studiów niestacjonarnych, a 47 studiów stacjonarnych (68,1 proc.). W uczelniach niepublicznych przebadano wyłącznie słuchaczy studiów niestacjonarnych. Respondenci byli studentami studiów I i II stopnia (w przypadku studiów licencjackich – drugiego i trzeciego roku), kierunków *zarządzanie* oraz *logistyka*. Wybór uczelni był podyktowany możliwością przeprowadzenia badania wśród studentów. Tak dobrana próba badawcza

<sup>1</sup> S.V. Vasconcelos, A. Balula, P. Almeida, *E- and b-learning in European Tourism Higher Education courses: benefits, barriers and challenges*, „International Journal of Management Cases” 2013, Vol. 15, No. 4, s. 142–143.

<sup>2</sup> K. Nakajima, *Innovations of „E-teaching ties” on learner performance and faculty development*, „International Journal of Electronic Commerce Studies” 2013, Vol. 4, No. 2, s. 359, <http://dx.doi.org/10.7903/ijecs.1129>.

powoduje, że przeprowadzone uogólnienia z analizy zebranego materiału empirycznego nie mogą być rozciągane na ogół populacji, a samo badanie ma charakter sondażowy. Zarysowany kontekst zrealizowanego badania podkreśla zatem jego eksploracyjny charakter<sup>3</sup> wyrażający się w rozpoznaniu problematyki zawartej w pytaniach podstawowych, jak i pomocniczych.

### Wyniki badania własnego

Powszechność kontaktu studentów z poszczególnymi formami e-learningu obrazuje tabela 1. Respondenci zostali poproszeni o zaznaczenie najbardziej zaawansowanej formy wsparcia tego sposobu realizacji zajęć, z którą mieli do czynienia w trakcie swoich studiów. W ramach poziomu zaawansowania wsparcia zajęć wyróżniono: przedmioty realizowane w pełni w sposób elektroniczny, przedmioty prowadzone częściowo w sposób elektroniczny oraz elektroniczny dostęp do materiałów uzupełniających przedmiot prowadzony w tradycyjny sposób. Respondenci mogli również wskazać odpowiedź o braku kontaktu z jakąkolwiek formą e-learningowego wsparcia zajęć.

Warto zaznaczyć, że łącznie 95 osób (71,5 proc. respondentów) wskazało, że miało już do czynienia z rozwiązaniami z zakresu e-learningu. Przedmioty realizowane w sposób w pełni elektroniczny wska-

zało łącznie 10 osób – z czego 9 to studenci uczelni niepublicznej. Przez pojęcie „części przedmiotu” należy rozumieć tzw. zajęcia bez udziału prowadzącego realizowane według planu w ramach danego przedmiotu. W tym przypadku uzyskano łącznie 51 wskazań i ponownie 90 proc. z nich przypadło na studentów uczelni niepublicznej. Jeśli chodzi o udostępnianie materiałów w ramach wsparcia realizowanego tradycyjnie kursu – wskazali je przede wszystkim studenci uczelni publicznych (65 wskazań, co stanowi 91,5 proc. wskazań w tym zakresie). Studenci uczelni publicznej także najczęściej wskazywali, iż nie mieli dotychczas kontaktu z elektroniczną formą prowadzenia zajęć (37 wskazań, 97,5 proc. odpowiedzi w tej grupie).

Aż 58 z 64 studentów uczelni niepublicznych przeszło szkolenie w zakresie korzystania z rozwiązań e-learningowych. W kontekście wymogów prawnych związanych z realizacją tej formy kształcenia<sup>4</sup> dotyczących konieczności organizowania tego rodzaju szkoleń w przypadku wdrażania rozwiązań e-learningowych wynik nie powinien wydawać się zaskoczeniem. W przypadku studentów uczelni publicznych 91,5 proc. z nich (65 osób) wskazało, że takiego szkolenia nie przeszło. W świetle popularności odpowiedzi dotyczących braku kontaktu z jakąkolwiek e-learningową formą wsparcia zajęć w tej grupie respondentów (tabela 1) fakt ten nie może zaskakiwać.

**Tabela 1. Udział w zajęciach e-learningowych**

	Forma e-learningu				
	Pełny przedmiot	Część przedmiotu	Dodatkowe materiały	Brak zajęć	Razem
Uczelnia publiczna	1	5	26	37	69
Uczelnia niepubliczna	9	46	8	1	64
<b>Razem</b>	10	51	34	38	133
<b>Udział procentowy</b>	7,5%	38,5%	25,5%	28,5%	100%

Źródło: opracowanie własne.

**Tabela 2. Udział w szkoleniach w zakresie korzystania z rozwiązań e-learningowych**

	Czy przeszedłem(-szłam) szkolenie e-learningowe?			
	Tak i uważam je za wystarczające	Tak, ale uważam je za niewystarczające	Nie przeszedłem (-szłam)	Razem
Uczelnia publiczna	2	2	65	69
Uczelnia niepubliczna	36	22	6	64
<b>Razem</b>	38	24	71	133
<b>Udział procentowy</b>	28,5%	18%	53,5%	100%

Źródło: opracowanie własne.

<sup>3</sup> M. Miles, A.M. Huberman, *Analiza danych jakościowych*, Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, Białystok 2000, s. 11.

<sup>4</sup> M. Komańda, H. Kajanová, *E-learning in the system of higher education in Poland and Slovakia*, międzynarodowa konferencja *Prístupy k manažmentu v novej ekonomike*, materiały konferencyjne, Trenčín, 13.11.2013, s. 68–76.

## E-learning na uczelniach publicznych i niepublicznych...

**Tabela 3. Zalety e-learningu w opinii studentów**

Zaleta	Uczelnia publiczna (liczba wskazań)	Uczelnia publiczna (udział procentowy w grupie)	Uczelnia niepubliczna (liczba wskazań)	Uczelnia niepubliczna (udział procentowy w grupie)
Brak konieczności dojazdu do uczelni	21	30,44%	28	43,75%
Zarządzanie czasem	15	21,74%	19	29,69%
Samodzielność pracy	0	0%	3	4,69%
Rozwój indywidualny	7	10,14%	2	3,12%
Wygoda	19	27,54%	9	14,06%
Brak wskazania	7	10,14%	3	4,69%
<b>Razem</b>	<b>69</b>	<b>100%</b>	<b>64</b>	<b>100%</b>

Źródło: opracowanie własne.

Pytania o zalety i wady e-learningu miały charakter otwarty. Studenci samodzielnie określali podstawową mocną i słabą stronę zajęć realizowanych w ten sposób. W przypadku głównych zalet studenci uczelni publicznych i niepublicznych byli ze sobą zgodni. Wskazali oni głównie na brak konieczności dojazdu na zajęcia (odpowiednio 30,44 proc. oraz 43,75 proc. odpowiedzi w każdej z tych grup), a także na możliwość samodzielnego gospodarowania czasem przeznaczonym na naukę (odpowiednio 21,74 proc. i 9,69

proc. wskazań w grupach). W dalszej kolejności wskazywano również zgodnie na wygodę stosowania tego rozwiązania (27,54 proc. oraz 14,06 proc. odpowiedzi). Przez pojęcie „wygody” respondenci rozumieli szereg korzyści związanych z mobilnością wynikającą z połączenia e-learningu i wykorzystywanych na co dzień narzędzi telekomunikacyjnych. Z kolei przez pojęcie rozwoju indywidualnego rozumieli wymiar motywacyjny e-learningu do poszukiwania informacji i zgłębiania wiedzy samodzielnie w internecie.

**Tabela 4. Wady e-learningu w opinii studentów**

Wada	Uczelnia publiczna (liczba wskazań)	Uczelnia publiczna (udział procentowy w grupie)	Uczelnia niepubliczna (liczba wskazań)	Uczelnia niepubliczna (udział procentowy w grupie)
Brak fizycznego kontaktu z nauczycielem	28	40,58%	33	51,56%
Brak integracji z innymi studentami	6	8,69%	1	1,56%
Brak kontroli nauczyciela nad procesem przyswajania wiedzy przez studenta	3	4,35%	3	4,69%
Brak skuteczności zajęć	5	7,25%	1	1,56%
Nieprofesjonalne przygotowanie zajęć	7	10,14%	5	7,81%
Samodzielność procesu dydaktycznego	6	8,70%	3	4,69%
Wymagany dostęp do internetu	2	2,90%	3	4,69%
Ograniczenia czasowe na kolejne etapy kursu	0	0%	6	9,38%
Brak wskazania	12	17,39%	9	14,06%
<b>Razem</b>	<b>69</b>	<b>100%</b>	<b>64</b>	<b>100%</b>

Źródło: opracowanie własne.



W przypadku określenia głównej wady zajęć w formie e-learningu obie grupy studentów także były jednomyślne. Wymieniano przede wszystkim brak fizycznego kontaktu z wykładowcą. Takiej odpowiedzi udzieliło 40,58 proc. studentów uczelni publicznej i 51,56 proc. studentów uczelni niepublicznej. Wskazywano w tym aspekcie przede wszystkim na niemożność natychmiastowego konsultowania się z nauczycielem akademickim w celu uzyskania wyjaśnień dotyczących prezentowanego materiału. W przypadku studentów uczelni niepublicznych, a więc tej grupy respondentów, która ma już szersze doświadczenie związane z wykorzystaniem e-learningowych form wsparcia zajęć (wyniki tabeli 1), fakt ten może wskazywać na cechy określonego sposobu kształcenia e-learningowego realizowanego w rzeczywistości, który niekoniecznie był właściwie przemyślany w aspektach związanych z szeroko rozumianą jakością kształcenia, obejmujących m.in. konieczność właściwego nadzoru nad przebiegiem procesu kształcenia<sup>5</sup>.

Warto zaznaczyć, że uzyskane wyniki w głównych wskazaniach dotyczących wad i zalet e-learningu są zbliżone z rezultatami innych badań przeprowadzonych w Polsce. Piotr Betlej w swoim artykule wyszczególnił, że w opinii przebadanych przez niego respondentów największymi zaletami tej formy kształcenia na odległość są oszczędność czasu związana z brakiem częstego dojazdu na uczelnię i brakiem konieczności przebywania na uczelni oraz indywidualizacja procesu kształcenia (rozumiana jako samodzielne ustalanie miejsca i czasu nauki czy jej intensywności). W przypadku największej wady e-learningu prezentuje on również wskazanie respondentów dotyczące braku bezpośredniego kontaktu z prowadzącym zajęcia<sup>6</sup>.

Ciekawie przedstawia się kwestia rozbieżności pomiędzy obiema grupami respondentów w niektórych wskazaniach, które to rozbieżności mogą mieć źródło w fakcie, że studenci uczelni publicznych

w kwestionariuszu wypowiadali się raczej o swoich wyobrażeniach, a studenci uczelni niepublicznych – o realnych aspektach e-learningu zaobserwowanych na podstawie własnych doświadczeń. W kontekście wzmiankowanej różnicy można wskazać na następujące dostrzegane przez respondentów wady e-learningu:

- brak integracji z innymi studentami (w przypadku studentów uczelni publicznych ta wada jest wskazywana stosunkowo częściej);
- brak skuteczności zajęć – nieskuteczność przyswajania wiedzy w drodze e-learningu (studenci uczelni publicznych ponownie częściej wskazywali tę możliwość);
- samodzielność studenta w procesie dydaktycznym – stosunkowo większy odsetek wskazań w grupie studentów uczelni publicznych dotyczący realizacji procesu dydaktycznego bez bezpośredniego udziału wykładowcy;
- ograniczenia czasowe na kolejne etapy kursu (ta możliwość została z kolei wskazana jedynie przez studentów uczelni niepublicznych).

Warto także zauważyć, że podobny odsetek studentów z obu grup nie potrafił wskazać wad e-learningu (17,39 proc. i 14,06 proc.). W przypadku jego zalet większy odsetek studentów z uczelni publicznych (10,14 proc. grupy respondentów) niż w grupie studentów uczelni niepublicznych (4,69%) nie potrafił ich określić.

Poproszono również respondentów o to by wyrazili opinię, czy e-learning jest dobrym rozwiązaniem dla procesu dydaktycznego na uczelni wyższej. Został on uznany za przydatną formę prowadzenia zajęć na kierunku ekonomicznym łącznie przez 52 osoby (co stanowi 39 proc. ogółu przebadanych respondentów). Zdania przeciwnego było łącznie 38 osób (29 proc. ogółu przebadanych). E-learning może zostać uznany za dobre rozwiązanie pod pewnymi warunkami w opinii 43 respondentów (32 proc. ogółu odpowiedzi).

**Tabela 5. Przydatność e-learningu w kształceniu na kierunku ekonomicznym**

Czy e-learning jest dobrym rozwiązaniem dla kształcenia na kierunku ekonomicznym?	Uczelnia publiczna (liczba wskazań)	Uczelnia publiczna (udział procentowy w grupie)	Uczelnia niepubliczna (liczba wskazań)	Uczelnia niepubliczna (udział procentowy w grupie)
Jest dobrym rozwiązaniem dla wszystkich przedmiotów	25	36%	27	42%
Jest dobrym rozwiązaniem dla wybranych przedmiotów	25	36%	18	28%
Nie jest dobrym rozwiązaniem	19	28%	19	30%
<b>Razem</b>	<b>69</b>	<b>100%</b>	<b>64</b>	<b>100%</b>

Źródło: opracowanie własne.

<sup>5</sup> I. Mokwa-Tarnowska, *Struktury wsparcia a efektywność kształcenia w środowisku e-learningowym*, „e-mentor” 2014, nr 2 (54), s. 34, <http://dx.doi.org/10.15219/em54.1100>.

<sup>6</sup> P. Betlej, *E-learning w organizacji zajęć i opinii studentów – studium przypadku*, „e-mentor” 2009, nr 1 (28), s. 56, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/28/id/615>.

# E-learning na uczelniach publicznych i niepublicznych...

Respondenci, którzy udzielili tej odpowiedzi, zostali również poproszeni o określenie swoich zastrzeżeń (o podanie najważniejszego). Główne wskazania w tym względzie przedstawiają się następująco:

- e-learning jest dobry w przypadku przedmiotów teoretycznych, bez elementów matematyki (16 wskazań studentów uczelni publicznych i 3 wskazania studentów uczelni niepublicznych);
- e-learning powinien dotyczyć przedmiotów swobodnego wyboru (3 wskazania studentów uczelni publicznej i 1 wskazanie studenta uczelni niepublicznej);
- e-learning powinien dotyczyć jedynie uzupełniania podstawowego i tradycyjnego trybu realizacji zajęć (brak wskazań ze strony osób z uczelni publicznych i 3 wskazania studentów uczelni niepublicznych).

Pozostałe zastrzeżenia uzyskiwały po jednym wskazaniu w każdej z grup (czyli łącznie dwa wskazania) lub jedno ogółem i dotyczyły m.in. takich kwestii jak: łączenie wykładów i ćwiczeń w jeden moduł; forma i stopień trudności zaliczenia przedmiotu; konieczność ciągłego kontrolowania przez wykładowcę. Studenci w swoich odpowiedziach zaznaczali, że wskazane aspekty powinny być rozważane ze względu na charakter treści przedmiotu i wymogów zaliczeniowych. Należy zauważyć, że łącznie 9 osób (2 z uczelni publicznej i 7 z uczelni niepublicznej) pomimo wskazania, że e-learning pod pewnymi warunkami może być dobrym rozwiązaniem dla realizacji zajęć, nie potrafiło jednak tych warunków określić.

## Podsumowanie

Zaprezentowane wyniki badania ankietowego wskazują, że obie grupy studentów – uczelni publicznych i uczelni niepublicznych – są zgodne w kwestii głównych zalet zajęć prowadzonych metodami e-learningowymi. Dzieje się tak pomimo faktu, że – jak wynika z odpowiedzi – studenci uczelni publicznych nie mieli dotychczas w większości do czynienia z pełnymi zajęciami e-learningowymi. Taki wynik może wskazywać na upowszechnienie się w świadomości społecznej wiedzy o mocnych stronach wykorzystywania narzędzi informatycznych w procesie edukacyjnym. Również w przypadku najczęściej wskazywanej wady tego rodzaju zajęć obie grupy respondentów były zgodne, jednak w odniesieniu do rzadziej wskazywanych przykładów słabych stron e-learningu zarysowywały się różnice.

Warto również zwrócić uwagę na ciekawą kwestię związaną z obawami studentów uczelni publicznych, że zajęcia e-learningowe nie są dobrym rozwiązaniem

dla przedmiotów, które swym programem obejmują stosowanie narzędzi matematycznych. Obawy te są przez studentów uczelni niepublicznych, więc tej grupy respondentów, która – jak wynika z odpowiedzi – miała w większości do czynienia z różnymi formami e-learningowego wsparcia zajęć) podzielane w znacznie mniejszym stopniu.

Niepokojące mogą wydawać się wskazywane przez studentów wady e-learningu. Warto przypomnieć, że zgodnie z wolą ustawodawcy<sup>7</sup>, jak i z wolą wyrażaną przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w odpowiednim rozporządzeniu<sup>8</sup> regulacje dotyczące e-learningu narzucają konieczność m.in. bieżącego kontaktowania się studentów z prowadzącym kurs, kontaktowania się studentów między sobą czy też bieżącej kontroli postępów czynionych przez studentów<sup>9</sup>.

Przyszły kierunek badań nad stosowaniem e-learningu na uczelniach, w tym na kierunkach ekonomicznych, może dotyczyć próby określenia istnienia ewentualnej zależności między typem uczelni (publiczna lub niepubliczna) a dostępnością dla studentów rozwiązań w zakresie kształcenia na odległość. Niestety liczebność, jak i struktura grupy respondentów przebadanej na potrzeby tej pracy nie umożliwiają wskazania takiej zależności. Wyniki zaprezentowane w tabeli nr 1 mogą jednak sugerować, że powszechność stosowania i forma e-learningu w procesie dydaktycznym to wynik uczelnianej polityki realizowanej w tym zakresie.

## Bibliografia

- Betlej P., *E-learning w organizacji zajęć i opinii studentów – studium przypadku*, „e-mentor” 2009, nr 1 (28), s. 56–60, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/28/id/615>.
- Dąbrowski M., *E-learning w szkolnictwie wyższym*, „Studia BAS” 2013, nr 3 (35), s. 203–211.
- Komańda M., Kajanová H., *E-learning in the system of higher education in Poland and Slovakia*, międzynarodowa konferencja *Prístupy k manažmentu v novej ekonomike*, materiały konferencyjne, Trenčín, 13.11.2013, s. 68–76.
- Miles M., Huberman A.M., *Analiza danych jakościowych*, Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, Białystok 2000.
- Mokwa-Tarnowska I., *Struktury wsparcia a efektywność kształcenia w środowisku e-learningowym*, „e-mentor” 2014, nr 2 (54), s. 34–39, <http://dx.doi.org/10.15219/em54.1100>.
- Nakajima K., *Innovations of „E-teaching ties” on learner performance and faculty development*, „International Journal of Electronic Commerce Studies” 2013, Vol. 4, No. 2, s. 359–366, <http://dx.doi.org/10.7903/ijecs.1129>.
- Vasconcelos S.V., Balula A., Almeida P., *E- and b-learning in European Tourism Higher Education courses: benefits, barriers and challenges*, „International Journal of Management Cases” 2013, Vol. 15, No. 4, s. 141–152.

<sup>7</sup> Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz.U. z 2005 r. Nr 164 poz. 1365 ze zmianami).

<sup>8</sup> Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków, jakie muszą być spełnione, aby zajęcia dydaktyczne na studiach mogły być prowadzone z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość (Dz.U. z 2011 r. Nr 246 poz. 1470).

<sup>9</sup> M. Dąbrowski, *E-learning w szkolnictwie wyższym*, „Studia BAS” 2013, nr 3 (35), s. 207–208.

## E-learning in public and private universities: the perspective of business students

Regulations for carrying out the activities of e-learning in higher education introduced by the legislation indicate the growing role of this type courses in the teaching process. It seems, however, that private universities express a much more positive approach to the implementation of solutions for e-learning.

The aim of this study is to compare the opinion of students of public and private universities on the advantages and disadvantages of e-learning and to determine the prevalence of the use of such solutions. This intention was carried out by a questionnaire survey conducted among students of economics at selected universities from the area of Upper Silesia.

The achieved results of the study point to the fact that in the non-public universities surveyed students have much more frequent contact with the e-learning solutions in teaching than in public universities.

The main advantages and disadvantages of e-learning are determined by the students of both groups in the same way, however, in the case of disadvantages further indications reveal differences between the two groups. On the basis of these responses it can be said that the students of private universities were guided by their practical experiences with participation in such activities. These indications reveal at the same time also the problem of the implementation of the legal provisions governing the institution to carry out e-learning courses.

The study was exploratory, and indicated results can only be referred to the group of surveyed respondents. These results may, however, be a source of inspiration to undertake comparative studies on the determinants of the development, implementation and execution of e-learning at public and private universities.

Autor jest adiunktem w Katedrze Zarządzania Przedsiębiorstwem (Zakład Zarządzania Strategicznego) na Uniwersytecie Ekonomicznym w Katowicach. Jego zainteresowania naukowe dotyczą kwestii związanych z zarządzaniem wiedzą, procesem uczenia się, organizacjami sieciowymi. Znalazły one swoje odzwierciedlenie w opracowanych przez niego ponad pięćdziesięciu publikacjach naukowych. Pełni funkcję sekretarza Komisji Rewizyjnej Towarzystwa Naukowego Organizacji i Kierownictwa Oddział Katowice. Członek komitetów organizacyjnych lub rad programowych krajowych i zagranicznych konferencji naukowych; recenzent w czasopiśmie „Journal of Management and Marketing”.

## POLECAMY

**Małgorzata Kokocińska, Hanna Nowak (red.)**

**Edukacja w zakresie przedsiębiorczości. Doświadczenia Polski i Hiszpanii**  
Difin, Warszawa 2014

W publikacji zaprezentowano interesującą analizę porównawczą dotyczącą edukacji w zakresie przedsiębiorczości w Hiszpanii i w Polsce – analizę, która uwzględnia również podłoże kulturowe w obu krajach. Autorzy podkreślają konieczność wzmocnienia roli takiej edukacji w programach nauczania akademickiego oraz akcentują silne powiązania pomiędzy nauczaniem przedsiębiorczości a tworzeniem i rozwojem przedsiębiorstw w polskich warunkach społeczno-gospodarczych. W książce przedstawione zostały również wybrane elementy kształcenia wykorzystywane w naszym kraju, takie jak gry i symulacje biznesowe czy biznesplan. Publikacja powstała przy okazji pracy nad rozwojem programu specjalności *Przedsiębiorczość w małej i średniej firmie* wdrażanej przez Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu i uwzględniającej współpracę z uniwersytetami w Hiszpanii.

Publikację można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa:

<http://www.ksiegarnia.difin.pl>

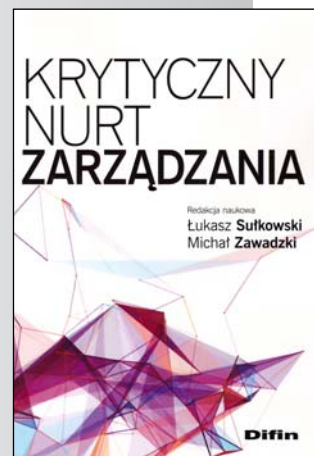
**Łukasz Sułkowski, Michał Zawadzki (red. nauk.)**

**Krytyczny nurt zarządzania**  
Difin, Warszawa 2014

Ta innowacyjna publikacja jest zbiorem materiałów badawczych i dydaktycznych poświęconych tematyce słabo znanego w Polsce nurtu krytycznego w zarządzaniu (*Critical Management Studies*). Zwraca uwagę na złożoność i społeczny charakter procesów zarządzania i organizowania, w których często pomija się takie kwestie jak: etyczność, moralność oraz szacunek względem drugiego człowieka. Porusza takie zagadnienia, jak: społeczna „nieodpowiedzialność” biznesu, dyskryminacja płciowa, deuniwersytetyzacja uniwersytetu czy nadużywanie instytucji wolontariatu. Omówienie każdego tematu poprzedzone jest opisem przypadku i uzupełnione pytaniami końcowymi, co pozwala na dogłębne zrozumienie patologii zarządzania pojawiających się we współczesnym świecie.

Publikację można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa:

<http://www.ksiegarnia.difin.pl>







# eTEE

e-Technologies  
in Engineering Education

# e-Technologies w Kształceniu Inżynierów

Otwarcie na nowe wyzwania  
- wybieramy MOOC?



termin: 30 kwietnia 2015

miejsce: Politechnika Gdańska

info: [etee2015.pg.edu.pl](http://etee2015.pg.edu.pl)

Patronat Honorowy nad konferencją objął Jego Magnificencja Rektor Politechniki Gdańskiej,  
prof. dr hab. inż. Henryk Krawczyk, prof. zw. PG.

Konferencję wspierają:

**e-mentor**  
www.e-mentoredu.pl

**EDUAKCJA**  
MAGAZYN EDUKACJI ELEKTRONICZNEJ

**PTEES**

**EN**  
GDAŃSK

# E-learning na fali przemian

Olga Pawłowska, Marcin Pawełczak

*Wraz z rozwojem technologii informatycznych oraz pod wpływem zmieniających się trendów na rynku e-learning ulega ciągłej ewolucji. Twórcy elektronicznych treści szkoleniowych, wyposażeni w coraz lepsze narzędzia autorskie, stają wobec nowych wyzwań i rosnących wymagań świadomych swoich potrzeb i gustów odbiorców. W felietonie porównano stan zdalnego nauczania w Polsce z okresu jego początków i w czasach obecnych.*

Autorzy felietonu zdobywali pierwsze doświadczenia zawodowe związane e-nauczaniem w momencie pojawienia się e-learningu w Polsce, czyli w pierwszych latach XXI wieku, kiedy polska e-edukacja dopiero się formowała. Wpisanie frazy „e-learning” czy „kursy e-learningowe” w wyszukiwarce internetowej przynosiło wynik w postaci listy firm oferujących usługę tworzenia kursów lub dostarczających narzędzia autorskie i platformy e-learningowe. Część tych firm nadal istnieje, niektóre z nich upadły. Pojawiało się też wiele nowych firm o profilu e-learningowym. Obecnie rynek nadal oferuje produkcję kursów, sprzedaż narzędzi do tworzenia e-learningu – zarówno nowych, jak i tych już sprawdzonych i docenionych – oraz cały zbiór akcesoriów pomocniczych, których wykorzystanie jeszcze do niedawna było nowością, jak na przykład popularnych dziś webinarów.

Obecnie największy pod względem liczby użytkowników sektor odbiorców e-learningu stanowią wyższe uczelnie, oferujące w coraz szerszym zakresie zajęcia w tej formie, oraz korporacje, którym taka forma szkoleń pozwala skutecznie ograniczać koszty. Takie zakorzenienie e-nauczania w różnorodnych strukturach edukacyjnych wskazuje na to, że e-learning nie jest krótkotrwałym trendem i że przyjął się w Polsce na dobre.

Analiza światowego rynku e-learningu pozwala dostrzec bogactwo używanych form, wielokierunkowość poszukiwań nowych rozwiązań i dużą dynamikę upowszechniania się zdalnej edukacji. Dzięki uczestnictwu w globalnej przestrzeni informacyjnej i przepływowi inspiracji polskie ambicje rosną, a unowocześnianie lokalnego e-learningu odbywa się na bieżąco. Optymizmem napawa również fakt uformowania się w Polsce na przestrzeni ostatnich

kilku lat dużej grupy profesjonalistów posiadających doświadczenie w projektach wdrożeniowych i cechujących się świadomym, merytorycznym podejściem do edukacji na odległość.

---

## Wspomnień czar...

---

Rozumienie pojęcia e-learning kilkanaście lat temu było tożsame z dzisiejszym, ale zestaw narzędzi wykorzystywanych do dostarczania wiedzy odbiorcom był znacznie skromniejszy.

Wtedy kurs e-learningowy był kursem dystrybuowanym na płycie CD lub za pośrednictwem internetu, realizowanym na komputerach, najczęściej stacjonarnych, które obecnie w większości zostały zastąpione urządzeniami przenośnymi – laptopami czy tabletami. Struktura kursu była autonomiczną, zamkniętą kapsułą. Kursy udostępniane za pośrednictwem platformy e-learningowej umożliwiały zдалną współpracę odbiorców z nauczycielami. Treść szkoleniowa przedstawiana była głównie za pomocą tekstu, sporadycznie uzupełniano ją ilustracjami czy animacjami. Tzw. treści „ciężkie”, takie jak filmy wideo czy nagrania dźwiękowe, były używane niezmiernie rzadko ze względu na zbyt małą przepustowość łącz internetowych.

We wczesnej fazie rozwoju e-learningu postrzegano tę formę nauki jako szansę na zdobywanie wiedzy przez osoby niepełnosprawne. Niepełnosprawność była jednak w znacznym stopniu utożsamiana z dysfunkcjami ruchu czy poruszaniem się na wózku. Do tej pory w potocznym rozumieniu niepełnosprawny to osoba na wózku. Osoby z innymi dysfunkcjami to niewidomi lub niedowidzący, niesłyszący lub niedosłyszący, ale nie niepełnosprawni.

---

## Zmiana?

---

Wraz ze wzrostem świadomości społecznej i otwartości na osoby z różnymi dysfunkcjami dostrzeżono potrzebę projektowania uniwersalnego, umożliwiającego odbiór treści, także e-treści, szerokiemu gronu odbiorców ze specyficznymi wymaganiami, np. osobom niewidomym. Istniejące standardy dotyczące eliminacji barier technologii elektronicznych i infor-

matycznych (*Section 508* czy rekomendowane przez World Wide Web Consortium *Web Content Accessibility Guidelines*) uwzględniane są zarówno przez osoby wdrażające rozwiązania e-learningowe, jak i przez twórców treści. Znajdują one także odzwierciedlenie w funkcjonalności narzędzi autorskich. Opracowywanie kursów zgodnych ze standardami dostępności nie jest jeszcze powszechnie przyjętą praktyką, ale należy mieć nadzieję, że będą one coraz szerzej stosowane, czemu sprzyja obecność funkcji sprawdzania zgodności ze standardami dostępności w nowoczesnych narzędziach autorskich.

W początkowej fazie rozwoju polskiego e-learningu mieliśmy do czynienia ze sformalizowaną i prostą organizacją procesu zdalnego nauczania, który składał się z następujących elementów: opracowanie e-kursu, dostarczenie go do ucznia poprzez platformę e-learningową lub płytę CD, monitorowanie aktywności ucznia w trakcie pracy z kursem oraz rezultatów, jakie osiągnął. Dziś tego typu nauczanie – wykorzystujące samodzielne obiekty uczące udostępniane i realizowane na platformach – nadal istnieje, niemniej jednak coraz częściej działa ono w otoczeniu i przy wsparciu mechanizmów Web 2.0. Media społecznościowe czy blogi są stałą składową współczesnego e-learningu. Bardzo dobrze widać to na przykładzie bloga o e-learningu Bartłomieja Polakowskiego<sup>1</sup>. Przedstawia on w interesujący sposób najnowsze informacje z dziedziny e-learningu, a czytelnicy mają możliwość komentowania wpisów. Blogi tematyczne stały się popularne – ich autorzy chętnie dzielą się wiedzą, a jeśli robią to w sposób interesujący, szybko zyskują stałych czytelników. Czytelnicy blogów otrzymują wiedzę w pigułce, przedstawioną swobodnym językiem, okraszoną humorem.

### Technologia wsparciem dla edukacji

W ciągu ostatnich kilkunastu lat dostosowywano e-learningowe technologie informatyczne do potrzeb klientów i sukcesywnie implementowano kolejne nowości techniczno-komunikacyjne. Kto na przełomie XX i XXI wieku myślał o wykorzystaniu mobilnych narzędzi w nauczaniu? Dokonująca się rewolucja w zakresie interakcji pomiędzy człowiekiem a komputerem, w tym masowe wykorzystanie płaskich i wydajnych, reagujących na dotyk wyświetlaczy oraz dostęp do bezprzewodowych usług telekomunikacyjnych zmieniają postrzeganie e-learningu i sposób podejścia do niego. Codzienne przebywanie ludzi w przestrzeni internetu przyspiesza przenikanie edukacji elektronicznej do procesów rozumianych do niedawna jako nauczanie tradycyjne. Wyposażanie grup odbiorców (np. dzieci w wieku szkolnym) w pakiety zelektronizowanych treści dydaktycznych i podręczniki elektroniczne to dzisiaj działania eksperymentalne, jednak coraz poważniej traktowane

przez osoby odpowiedzialne za system oświatowy i stosowane na coraz szerszą skalę.

Upowszechnienie mobilnych urządzeń zapewniających efektywne korzystanie z internetu stało się nowym wyzwaniem, które w sposób oczywisty musieli podjąć producenci oprogramowania do tworzenia kursów e-learningowych. Wiodące narzędzia autorskie w kreatorach kursów już na początku projektowania e-kursu pytają twórcę o parametry docelowych urządzeń uruchomieniowych. Jeśli planowane jest wykorzystanie urządzeń przenośnych, twórca kursu musi np. zdecydować, jaka będzie docelowa rozdzielczość ekranu albo czy kurs będzie realizowany w układzie pionowym, czy poziomym. Czasem wymagane są bardziej szczegółowe dane, takie jak np. nazwa producenta urządzenia. Tak dokładne informacje o odbiorcy kursu może posiadać tylko projektant tworzący kurs na potrzeby korporacji, która wyposaża swoich pracowników w urządzenia konkretnego typu. Uwzględnienie olbrzymiej różnorodności parametrów istniejącego sprzętu mobilnego i jego oprogramowania w zestawieniu z niesprecyzowanym odbiorcą jest znacznym utrudnieniem w pracy nad tworzeniem treści edukacyjnych. Innym przykładem są komplikacje związane z formatem flash, będącym *de facto* standardem w zakresie animacji i interakcji w e-learningu. Odchodzenie od wsparcia tego formatu w urządzeniach mobilnych utrudnia przeniesienie treści opracowywanych dla użytkowników wyposażonych w komputery stacjonarne.

Niezależnie od wspomnianych wyżej komplikacji nastanie ery urządzeń mobilnych aktywowało zapowiadany od dawna m-learning. Odnosząc się z aprobatą do poszukiwań nowych rozwiązań w e-learningu, należy zadać kilka pytań. W większości przypadków da się uruchomić e-learningowe szkolenia na smartfonach i tabletach, ale czy szkolenia takie są efektywne? Praktycy mówią, że przyszłość to krótkie formy szkoleniowe. Należy przypuszczać, że właśnie one idealnie nadają się do wykorzystania w m-learningu, ponieważ nie omawiają kompleksowo danej problematyki, lecz poruszają konkretne zagadnienie, konkretny problem, ze wskazaniem, jak go rozwiązać. To podejście ma zastosowanie w szkoleniach korporacyjnych, ale czy podobnie może wyglądać nauka na wyższej uczelni, gdy student musi posiadać wiedzę kompletną?

### „E-content” po nowemu?

Jak obecnie wygląda e-kurs? Szkolenia „starego typu”, z przewagą tekstu, nadal są dostępne, szczególnie w projektach niskobudżetowych, jednak odbiorcy mają dziś inne oczekiwania. Wychowywani w kontakcie z zaawansowaną grafiką telewizyjną, z feerią efektów stosowanych w filmach, reklamach

<sup>1</sup> Blog *E-learning*, <http://e-learning.blog.pl>.



i grach komputerowych, wysoko ustawiają poprzeczkę twórcom treści e-learningowych. O pozytywnym odbiorze e-kursów w sferze multimediiów decydują: wyczelowana infografika, filmy wideo w wersji HD, animacje i starannie dopracowany pod względem graficznym interfejs. Standardem w e-kursach powinna być właściwa oprawa dźwiękowa, choć można spotkać się z podzielonymi opiniami odbiorców na temat nagrań – zwłaszcza w zakresie sposobu artykulacji lektora, tempa czytania treści czy tembru jego głosu. Coraz więcej jest kursów precyzyjnie przemyślanych i dopracowanych pod względem dydaktycznym, z dużą ilością interakcji, ze scenkami realizowanymi w formie animowanej lub jako wideo. Przy tak przygotowanych materiałach uczeń mniej się nudzi, jest bardziej skoncentrowany i lepiej przyswaja prezentowane mu treści. Często mamy także do czynienia z interakcją, w której to uczeń decyduje o tym, co się wydarzy, stając się uczestnikiem prezentowanej sytuacji.

Edukatorzy, mając świadomość, że uczeń szybko się męczy jednostajną formą zajęć, szukają wciąż nowych sposobów aktywizacji. Nagranie, na którym zza katedry monotonnym głosem przemawia wykładowca, nie absorbuje uwagi. Wcześniej takiemu przekazowi towarzyszyła fascynacja faktem, że wykład można obejrzeć w domu, że nie trzeba tracić czasu na dojazd na zajęcia. Dziś jednak potrzeba czegoś więcej. Nowością, często stosowaną zwłaszcza w rozwiązaniach korporacyjnych, jest oparcie procesu edukacyjnego na zasadach i scenariuszach zaczerpniętych z gier (tzw. grywalizacja) bądź też wplatanie w naukę materiałów dydaktycznych będących w istocie grami komputerowymi (GBL – *Game-Based Learning*). Nie są to jednak proste gry zręcznościowe,

lecz prawdziwe gry fabularne, np. uczące ekonomii czy pozwalające zdobyć umiejętności miękkie, lub gry symulacyjne, w których podejmuje się decyzje bez narażania się na realne ryzyko. W dobrej efektywnej aplikacji GBL osoba ucząca się przenosi się do wirtualnej rzeczywistości, w której, dążąc do celu gry, podejmuje działania i doświadcza ich konsekwencji. Dodatkowym czynnikiem wpływającym na przyrost wiedzy graczy jest rywalizacja, która wzmacnia zaangażowanie i koncentrację.

---

### Podsumowanie

---

Współczesny e-learning jest konglomeratem różnych elementów informatycznego świata, wykorzystywanych w przestrzeni edukacyjnej. Jest nurtem skupiającym wiele strumieni. Niektóre z tendencji, wzmacniane upowszechnianiem zdobyczy techniki, modą, a także badaniami rynkowymi, osiągają status powszechnie uznawanych i trwałych kierunków rozwojowych.

Trendy w e-learningu w roku 2014 opisuje portal eLearning Industry<sup>2</sup> – wskazując m.in. na ugruntowanie się m-learningu, upowszechnienie kształcenia nieformalnego i społecznościowego, rozwój nauki z elementami zabawy w związku ze wzrostem sektora gier szkoleniowych. Wskazuje także na zmiany w technologii (wejście HTML 5 wraz z CSS3 i Java Script na miejsce technologii Flash) czy dalszy rozwój technologii rapid e-learningu.

To wszystko dzieje się także i u nas, w polskim e-learningu. Na ile przewidywane zmiany odmienią polską rzeczywistość zdalnego nauczania i jak będzie wyglądał e-learning za kolejne 10 lat? Zobaczmy, odpowiedź na to pytanie wymaga cierpliwości.

---

### E-learning in the way of changes

---

*In the way of changes, the global e-learning system including Polish e-learning systems through the process of development has reached a level on which its usefulness to support the educational and cognitive human activity ceases to be questioned.*

*The phenomenon of distance education based on the global computer network is manifested, among others, in an outstanding ability of e-learning for quick assimilation of innovation in information technology.*

*The purpose of the article was to examine the connections between technology already present on the market and authoring tools capabilities available for instructional designers. In accordance with this intention, the authors of the article compared instruments and standards of the e-learning courses used on the Polish market several years ago and presently. The authors relied on their own experience in designing courses. They have undertaken a review of the available materials and studies in this field.*

*There was a significant transformation in the field of e-learning courses development. The consequences of a big boom in mobile devices and the popularity of computer games were pointed out. The attention was also paid to the limitations concerning the use of certain forms of e-learning.*

Autorzy pracują w Instytucie Maszyn Matematycznych, gdzie zajmują się projektowaniem i realizacją kursów e-learningowych, doradztwem oraz badaniami związanymi z oceną narzędzi autorskich. Obecnie ich zainteresowania koncentrują się na problematyce dostępności treści uczących.

---

<sup>2</sup> R. Pratap Singh, *Top 9 e-Learning Predictions for 2014*, 12.01.2014, <http://elearningindustry.com/top-9-e-learning-predictions-for-2014>, [21.05.2014].

# Analiza indeksu mglistości tekstu w raportach ewaluacyjnych strategicznych programów badawczych w obszarze innowacji technicznych



Ludmiła  
Łopacińska



Urszula  
Wnuk

Współczesne organizacje funkcjonują w otoczeniu wymuszającym wprowadzanie działań dostosowawczych w zakresie zarządzania strategicznego. Jednym z istotnych elementów skutecznego zarządzania strategicznego, którego znaczenie jest podkreślane zarówno przez teoretyków, jak i praktyków w tym obszarze, jest ewaluacja, umożliwiająca kompleksową ocenę realizowanej przez organizację strategii. Proces ewaluacji podlega sprawozdawczości, a powstające raporty zawierają rekomendacje pozwalające organizacjom zwiększyć efektywność przyjętej strategii działania. W praktyce jednak rekomendacje te częstokroć nie są implementowane, a jednym z głównych powodów niewdrażania wyników ewaluacji jest brak zrozumienia zapisów raportu ewaluacyjnego, wynikający z wysokiego poziomu zawikłaności i kompleksowości stosowanego w nim języka.

Dynamiczne zmiany zachodzące w przemyśle oraz strukturach gospodarki światowej przyczyniają się do ciągłego rozwoju koncepcji zarządzania strategicznego w organizacji<sup>1</sup>. Istota zarządzania strategicznego została przedstawiona w wielu pracach – wśród najnowszych m.in. w pracach A. Stabryły<sup>2</sup>, M. Romanowskiej<sup>3</sup>, E. Stańczyk-Hugiet<sup>4</sup> czy R. Krupskiego<sup>5</sup>. Głównym celem zarządzania strategicznego jest planowanie strategii działania organizacji w perspektywie długoterminowej, która umożliwiłaby gospodarowanie instytucją w sposób efektywny, z uwzględnieniem przede wszystkim jej rozwoju w przyszłości, a nie z ukierunkowaniem wyłącznie na działalność teraźniejszą lub przeszłą<sup>6</sup>.

Podstawą osiągnięcia celów strategicznych jest zbudowanie odpowiedniego zaplecza organizacyjnego, obejmującego nie tylko zasoby materialne (m.in. fundusze, zasoby kadrowe), ale również zasoby

niematerialne (m.in. systemy zarządzania wiedzą). Jednym z systemów zarządzania wiedzą w organizacji jest system ewaluacji, umożliwiający kompleksową ocenę realizowanej przez organizację strategii. Prowadzenie badania ewaluacyjnego jest niezbędne ze względu na konieczność ciągłego elastycznego reagowania na zmieniające się warunki otoczenia, dlatego też powinno ono uwzględniać tzw. sprzężenie wyprzedzające (*feed-forward*), czyli umożliwiać systematyczną weryfikację zagrożeń pojawiających się w otoczeniu i ich możliwego wpływu na instytucję<sup>7</sup>. Ewaluacja taka ukierunkowana jest na: ocenę strategii jednostki, zbieranie i analizowanie danych w celu podjęcia decyzji o dalszej realizacji strategii, wprowadzanie niezbędnych modyfikacji oraz formułowanie rekomendacji na przyszłość, dotyczących realizacji celów strategicznych. Ponadto, wyniki uzyskane po przeprowadzeniu ewaluacji powinny być bazą do opracowania – jeżeli jest to konieczne – nowej strategii dla organizacji.

Dlaczego zatem praktyczne wykorzystanie tych wyników jest często bardzo trudne bądź nawet niemożliwe? Jakie problemy pojawiają się, gdy podejmuje się próby analizy uzyskanych wniosków i rekomendacji? Z pewnością są to problemy różnego rodzaju, m.in. kadrowe, finansowe czy rzeczowe. Jednakże w wielu przypadkach mamy po prostu do czynienia z problemami związanymi z niezrozumieniem wytycznych zawartych w raportach ewaluacyjnych.

Celem artykułu jest analiza indeksu mglistości tekstu (*Gunning Fog Index*) raportów ewaluacyjnych strategicznych programów badawczych w obszarze innowacji technicznych, dostarczanych jednostkom realizującym tego typu programy. Czynnikiem decydującym o wyborze indeksu mglistości tekstu do badań

<sup>1</sup> M. Murawska, *Zarządzanie strategiczne niematerialnymi zasobami przedsiębiorstwa*, Warszawa 2008.

<sup>2</sup> A. Stabryła, *Zarządzanie strategiczne w teorii i praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.

<sup>3</sup> M. Romanowska, *Planowanie strategiczne w przedsiębiorstwie*, Wydawnictwo PWE, Warszawa 2009.

<sup>4</sup> E. Stańczyk-Hugiet, *Dynamika strategiczna w ujęciu ewolucyjnym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2013.

<sup>5</sup> R. Krupski, *Zarządzanie strategiczne. Rozwój koncepcji i metod*, „Prace Naukowe Wałbrzyskiej Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości” 2014, t. 27(2).

<sup>6</sup> K. Obłój, *Strategia organizacji*, PWE, Warszawa 1998.

<sup>7</sup> I. Penc-Pietrzak, *Planowanie strategiczne w nowoczesnej firmie*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2010.

jest fakt, iż jest on najczęściej wykorzystywanym narzędziem dla tekstów anglojęzycznych<sup>8</sup>.

### Sposoby analizy poziomu przystępności tekstu pisanego

Strategiczne programy badawcze są programami wysokobudżetowymi, dlatego w celu zapewnienia prawidłowego wydatkowania środków powinny podlegać systematycznej ewaluacji. Raporty będące jej rezultatem zawierają nie tylko opisy działań prowadzonych w programach, ale przede wszystkim rekomendacje odnoszące się do dalszej realizacji programów lub uruchamiania nowych programów w przyszłości. Rekomendacje są istotnym elementem zarządzania, gdyż ich wykorzystanie umożliwia zwiększenie efektywności oraz skuteczności realizacji programu strategicznego. Tekst wniosków i rekomendacji jest zrozumiały, jeśli spełnia standardy prostego języka, czyli jest przystępny. Nasuwają się zatem pytania:

- czy wnioski i rekomendacje będące elementem raportów ewaluacyjnych są pisane przystępnym językiem?
- czy kadra zarządzająca jest w stanie wykorzystać rekomendacje z ewaluacji?

Moda na tzw. *plain language*, czyli prosty język<sup>9</sup>, powoduje, że język publikowanych informacji, opracowań, m.in. tekstów oficjalnych, przede wszystkim prawnych i urzędowych, jest coraz częściej przystępny zarówno dla urzędników instytucji publicznych, jak i dla ogółu społeczeństwa. Do analizy poziomu przystępności tekstu opracowano różne typy narzędzi, m.in. indeks mglistości tekstu (*Gunning Fog Index*)<sup>10</sup>, indeks czytelności Flescha (*Flesch Reading Ease*)<sup>11</sup>, indeks Coleman-Liau (*Coleman Liau Index*)<sup>12</sup> czy indeks SMOG (*SMOG index*)<sup>13</sup>.

Indeks mglistości tekstu, stworzony w 1952 r. przez R. Gunninga, zakłada, że łatwiejsze do zrozumienia są krótkie wyrazy i zdania niż długie, rozbudowane wypowiedzi. Zwłaszcza opracowania pisane na potrzeby ogółu społeczeństwa powinny charakteryzować się ich wykorzystaniem. Realizacja tego założenia pozwala także zwiększyć tempo czytania. Obliczenia indeksu mglistości tekstu dokonuje się następująco:

$$0,4 \left\{ \left( \frac{\text{liczba słów}}{\text{liczba zdań}} \right) + \right.$$

$$\left. + 100 \left( \frac{\text{liczba słów posiadających więcej niż trzy sylaby}}{\text{liczba słów}} \right) \right\}$$

Indeks mglistości tekstu może być stosowany również w odniesieniu do tekstów pisanych w języku polskim. R. Gunning przyjął, że każdy wynik powyżej 12 powoduje, że tekst jest trudny w odbiorze dla przeciętnego czytelnika<sup>14</sup>. Przykładem zastosowania indeksu może być badanie poziomu jasności tekstu z dziennika „Rzeczpospolita”.

#### ■ PRZYKŁAD:

Nowy Program Rozwoju Obszarów Wiejskich ma na celu poprawę konkurencyjności i wzrostu dochodowości w rolnictwie. Zaplanowano w nim instrumenty wsparcia dotyczące transferu wiedzy i innowacji. Nowy program jest kontynuacją Programu Rozwoju Obszarów Wiejskich z okresu 2007–2013. Dlatego kontynuowana będzie pomoc przyczyniająca się do poprawy konkurencyjności rolnictwa, szczególnie w zakresie produkcji zwierzęcej. Młodzi rolnicy nadal będą mogli ubiegać się o premie na rozpoczęcie działalności rolniczej. Kontynuowana też będzie pomoc dla grup i organizacji producenckich. Przewidziano również kontynuację wsparcia, które pozwoli na odtwarzanie potencjału produkcji rolnej zniszczonego w wyniku klęsk żywiołowych i katastrof naturalnych. Kontynuowane będą też płatności na rzecz obszarów o niekorzystnych warunkach gospodarowania. Nowym instrumentem będzie natomiast premia na restrukturyzację małych gospodarstw rolnych. Program na lata 2014–2020 zaoferuje też pomoc dla rolników, którzy przekażą swe gospodarstwo rolne na powiększenie innego. Do nowego programu wpisano też pomoc dla rolnictwa ekologicznego<sup>15</sup>.

$$0,4 \left\{ \left( \frac{139}{11} \right) + 100 \left( \frac{31}{139} \right) \right\} = 13,97$$

<sup>8</sup> J. Taylor, *Quick Fixes for Business Writing: An Eight-Step Editing Process to Find and correct common readability problems*, Toronto 2006, s. 72; V. Kumar, *Media options for teachers*, New Delhi 1998; D. Smith, G. Richardson, *The Readability of Australia's Taxation Laws and Supplementary Materials: An Empirical Investigation*, „Fiscal Studies” 1999, Vol. 20, No. 3, s. 321–349, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1475-5890.1999.tb00016.x>.

<sup>9</sup> S. Jacobsen, *Legal analysis & communication*, Author House, Indiana 2009; Ch. Stephens, *Plain language in plain English*, Lulu Enterprises Incorporated, 2010.

<sup>10</sup> R. Gunning, *The technique of clear writing*, McGraw-Hill, New York 1952.

<sup>11</sup> R. Flesch, *The Art of Readable Writing*, Harper & Brothers Publishers, New York 1948.

<sup>12</sup> M. Coleman, T.L. Liau, *A computer readability formula designed for machine scoring*, „Journal of Applied Psychology” 1975, Vol. 60, No. 2, s. 283–284, <http://dx.doi.org/10.1037/h0076540>.

<sup>13</sup> H. McLaughlin, *SMOG Grading – a New Readability Formula*, „Journal of Reading” 1969, Vol. 12, No. 8, s. 639–646.

<sup>14</sup> Interpretacja indeksu mglistości tekstu: 1–6: język bardzo prosty, zrozumiały dla uczniów szkoły podstawowej; 7–9: język prosty, zrozumiały dla uczniów gimnazjum; 10–12: język dość prosty, zrozumiały dla uczniów liceum; 13–15: język dość trudny, zrozumiały dla studentów studiów licencjackich; 16–17: język trudny, zrozumiały dla studentów studiów magisterskich; 18 i więcej: język bardzo trudny, zrozumiały dla magistrów i osób z wyższym wykształceniem.

<sup>15</sup> *Nowy program dla wsi*, „Rzeczpospolita”, 16.04.2014, <http://www.ekonomia.rp.pl/artukul/706235,1102672-Rzad-przyjal-projekt-nowego-PROW.html>, [16.04.2014].

## Analiza indeksu mglistości tekstu w raportach...

Zaprezentowany tekst osiągnął wynik o wartości 13,97, co oznacza, że prawdopodobnie jest łatwo zrozumiały dla czytelników, którzy ukończyli co najmniej studia licencjackie.

Z kolei indeks Flescha, opracowany przez P. Flescha w 1975 r., wyliczany jest z uwzględnieniem liczby słów, sylab oraz zdań w tekście:

$$206,835 - 1,015 \left( \frac{\text{liczba słów}}{\text{liczba zdań}} \right) - 84,6 \left( \frac{\text{liczba sylab}}{\text{liczba słów}} \right)$$

P. Flesch uznał, że im wyższa wartość uzyskanego wyniku, tym tekst jest bardziej przystępny dla czytelnika. Przykładowo, wartość na poziomie 80 wskazuje, że tekst jest zrozumiały dla ucznia szkoły podstawowej, podczas gdy wartość na poziomie 0–30 oznacza, że jest to tekst akademicki. Prezentowane narzędzie zaprojektowano do analizy języka tekstów anglojęzycznych.

### ■ PRZYKŁAD:

The objective of the research was to design and build an advanced apparatus for studying particle de-agglomeration, and to construct a relation between the powder agglomerates and flow properties studied and the degree of de-agglomeration by combining data on the level of turbulence and the relaxation time of the particles from the LES computations, de-agglomeration efficiency from the particle size distributions measured in the experimental de-agglomeration tests and theoretically and experimentally determined surface forces calculated and measured as part of the project by the Laboratory of Physics at Helsinki University of Technology. In the re-entrainment tests, the objective was to determine the effect of particle deposition velocity on particle adhesion to the surface. For this reason the test facility was built so as to allow de-position velocity to be controlled independently of flow velocity. The second objective in the study was to develop a simple model for the dynamic behaviour of the particle deposit on the surface<sup>16</sup>.

$$206,835 - 1,015 \left( \frac{164}{4} \right) - 84,6 \left( \frac{313}{164} \right) = 3,8$$

Wskaźnik czytelności tekstu obliczony według powyższego wzoru wynosi 3,8, co oznacza, że jest to tekst typowo akademicki, prawdopodobnie niezrozumiały dla przeciętnego czytelnika.

Poza przedstawionymi narzędziami można również wyróżnić indeks Coleman-Liau oraz indeks SMOG. Indeks opracowany przez M. Coleman i T.L. Liau w 1967 r., w odróżnieniu od innych narzędzi pomiaru prostoty języka, uwzględnia znaki, a nie sylaby w zdaniach. Uzyskany wynik odnosi się do poziomu kształcenia w Stanach Zjednoczonych.

$$CLI = 5,89 \left\{ \left( \frac{\text{liczba znaków}}{\text{liczba słów}} \right) - 0,3 \left( \frac{\text{liczba zdań}}{100 \text{ słów}} \right) \right\} - 15,8$$

Indeks SMOG, zaprojektowany przez H. McLaughlina w 1969 r., wskazuje liczbę lat kształcenia niezbędnych do zrozumienia danego tekstu pod względem językowym. Wykorzystywany jest głównie do badania poziomu jasności języka w odniesieniu do tekstów z zakresu medycyny:

$$SMOG = 1,0430 \sqrt{30x \frac{\text{liczba wyrazów wielosylabowych}}{\text{liczba zdań}}} + 3,1291$$

Istotnym ograniczeniem wykorzystania indeksu SMOG jest to, iż stosowany jest do fragmentów co najmniej 30-zdaniowych, a wynik nie ma odniesienia do tekstów napisanych w innych językach niż angielski.

### Metodyka i organizacja badań

W analizie poziomu trudności języka zastosowanego w raportach ewaluacyjnych uwzględniono 21 dokumentów odnoszących się do strategicznych programów badawczych z obszaru innowacji technicznych<sup>17</sup>. Aby ułatwić zrozumienie efektów analiz, zaprezentowano jedynie wyniki dotyczące programów charakteryzujących się najwyższym oraz najniższym stopniem zrozumiałości języka.

Na potrzeby badania wykorzystano indeks mglistości tekstu (*Gunning Fog Index*), jako że narzędzie to może być stosowane do badania poziomu pro-

<sup>16</sup> PINTA – *Clean Surfaces 2002–2006. Technology programme report*, TEKES, Helsinki 2006.

<sup>17</sup> Kluczowe Badania Wylaniających się Nauk i Technologii – CREST (*Evaluation of JST strategic basic research programs*, Japan Science Technology Agency, 2012, <http://www.jst.go.jp>); Program Zaawansowanych Technologii – ATP (L. Rezendes, *Advanced technology. Proposal review process and treatment of foreign-owned businesses*, 1994, <http://archive.gao.gov/t2pbat4/150663.pdf>); Nowatorski Program Wykorzystania Technologii Wodorowych – h2EA (*h2 Early Adopters Program (h2EA) – six months progress report*, Performance Management Network Inc., 2004); Duński Strategiczny Program Badań Środowiskowych (P. Ingwersen, B. Birger, *Evaluation of strategic research programs: the case of Danish Environmental Research 1993-2002*, „Research Evaluation” 2007, Vol. 16, No. 1, s. 47–57, <http://dx.doi.org/10.3152/095820207X196777>); Fiński Program Nanonauki i Nanotechnologii – FinNano (P. Koponen, J.K. Kalander, M. Kuursisto, *FinNano Programme. Intermediate Evaluation*, TEKES, Helsinki 2008); Program Centrów Kompetencji – CC (E. Arnold, et al., *Mid-term Evaluation of the Competence Centre Programme*, Tallinn 2008); Program Badawczo-Rozwojowy w Sektorze Motoryzacji – PARD (N. Henry, J. Leather, *PARD: Third interim programme report*, Advantage West Midlands, 2008); Elektronika w Telekomunikacji (A. Salo, K. Pahlavan, J.P. Salmenkaita, *R&D Programmes in Electronics and Telecommunications. ETX, TLX, INWHITE and Telectronics. Technology Programme Report*, TEKES, Helsinki 2000); Program Technologii Pojazdów (*Vehicle Technologies Program 2011–2015*, Office of Energy Efficiency and Renewable Energy, U.S. Department of Energy,



stoty języka praktycznie we wszystkich rodzajach dokumentów. Dokonano pomiaru fragmentów tekstu obejmujących trzy części raportów: wprowadzenie, tekst główny oraz rekomendacje. „Wprowadzenie” jest niezmiernie istotne dla czytelnika, gdyż umożliwia uzyskanie podstawowych informacji o programie strategicznym poddawanyemu ewaluacji. „Tekst główny” stanowi meritum raportu, podczas gdy „Rekomendacje” są cennymi wskazówkami, głównie dla kadry zarządzającej programem badawczym odnośnie do dalszej jego realizacji.

## Wyniki badań

Rezultaty przeprowadzonych badań zaprezentowano w tabeli 1.

Średni wskaźnik indeksu mglistości tekstu dla części „Wstęp” we wszystkich przeanalizowanych raportach ewaluacyjnych (21) wyniósł 17,74. Najniższy wskaźnik osiągnięto w raporcie ewaluacyjnym programu PINTA – Technologie Czystych Powierzchni (14,90), natomiast najbardziej nieprzystępny tekst pod względem językowym zaobserwowano w przypadku koreańskiego Programu Rozwoju Technologii Generycznych (20,11).

### ■ PRZYKŁAD 1 – fragment z części „Wstęp” z raportu programu PINTA – Technologie Czystych Powierzchni

The scientific goal of the PINTA – Clean Surfaces Programme was to achieve a comprehensive understanding of the phenomena of fouling. In order to develop a more comprehensive understanding a combination of several basic and applied disciplines was needed. In other words a creation of a common language between physicists, chemists, material engineers, microbiologists and mineral engineers took the first two years of the programme. The PINTA Programme was planned to be a multidisciplinary endeavour with a focus for research in basic and applied studies of industrial surfaces and interfaces. The PINTA Programme started in January 2002 and ended in June 2006. A total of 36 projects have been running: 9 research projects and 27 company projects. The total value of this programme was EUR 23 million and the TEKES funding for the research and company projects was EUR 15 million.

$$0,4 \left\{ \left( \frac{141}{7} \right) + 100 \left( \frac{27}{141} \right) \right\} = 15,71$$

**Tabela 1. Analiza indeksu mglistości tekstu (Gunning Fog Index) w odniesieniu do wybranych raportów ewaluacyjnych strategicznych programów badawczych w obszarze innowacji technicznych\***

Nazwa strategicznego programu badawczego	Wskaźnik dla części „Wstęp”	Wskaźnik dla części „Tekst główny”	Wskaźnik dla części „Rekomendacje”
PINTA – Technologie Czystych Powierzchni (Finlandia)	14,90	17,80	14,94
Program Rozwoju Technologii Generycznych (Korea Południowa)	20,11	17,19	20,99
Duński Strategiczny Program Badań Środowiskowych (Dania)	16,77	15,20	12,12
Program Centrów Kompetencji (Estonia)	18,30	20,95	16,10
Program Technologii Pojazdów (Stany Zjednoczone)	18,68	18,49	24,25

\* Zaprezentowane wskaźniki dotyczą pełnych testów w częściach: „Wstęp”, „Tekst główny”, „Rekomendacje”.

Źródło: opracowanie własne.

2010); Rozpoznawcze Badania w obszarze Zaawansowanych Technologii – ERATO (G. Gamota (ed.), *Japan's ERATO and PRESTO. Basic Research Programs*, 1999); Program Badawczy – Słoneczna Chemia i Wodór (H. Barten, G. Flamant, R. Pitz-Paal, M. Semaden, *Evaluation of the „Solar Chemistry/Hydrogen” research program*, Swiss Federal Office of Energy SFOE, 2006); Fiński Program Technologii Stali (M. Lawson, B. Burgan, *Finnsteel Technology Programme 1995–2000*, TEKES, Helsinki 2001); Program FORNY (B. Borlaug (red.), *Between entrepreneurship and technology transfer: Evaluation of the FORNY programme*, NIFU STEP, 2009); Program Badań nad Turbinami Hydraulicznymi (F. Avellan, K. Cederwall, R. Hartmann, *Hydraulic turbine research programme. Evaluation report*, The Royal Institute of Technology, Stockholm 2002); PINTA – Technologie Czystych Powierzchni (PINTA – Clean Surfaces 2002–2006. *Technology Programme Report*, TEKES, Helsinki 2006); Bon na Innowacje (Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, *Ocena efektywności i skuteczności programu Bon na Innowacje*, Warszawa 2010), Program Konsorcjów dot. Interdyscyplinarnych Badań Materiałowych (L. Jakobsen (ed.), *Evaluation of the Programme for Interdisciplinary Materials Research Consortia*, Oxford Research, 2002); Program Rozwoju Technologii Generycznych (M. Lee, B. Son, K. Om, *Evaluation of national R&D projects in Korea*, „Research Policy” 1996, Vol. 25, No. 5, s. 805–818, [http://dx.doi.org.10.1016/0048-7333\(96\)00879-7](http://dx.doi.org.10.1016/0048-7333(96)00879-7)); program GRAF-TECH (GRAF-TECH, Narodowe Centrum Badań i Rozwoju, 2012); program INNOMED (*Ewaluacja ex-ante programu sektorowego INNOMED*, Narodowe Centrum Badań i Rozwoju, 2012); Interdyscyplinarny System Informacji Naukowej i Naukowo-Technicznej (B. Czerniejewski, *Wyniki ewaluacji mid-term programu strategicznego pt. „Interdyscyplinarny system informacji naukowej i naukowo-technicznej”*, 2012).

W podanym fragmencie tekstu występuje 141 wyrazów w ramach 7 zdań. Wyrazów trzysylabowych i dłuższych zidentyfikowano 10. Końcowy wynik na poziomie 15,71 oznacza, że język tekstu jest dość trudny, prawdopodobnie zrozumiały dla osób legitymujących się ukończeniem co najmniej studiów licencjackich.

### ■ PRZYKŁAD 2 – fragment z części „Wstęp” z raportu Programu Rozwoju Technologii Generycznych

Confronted with the dissatisfaction, the government organized an external expert panel in 1991 to undertake a collective evaluation of the GSRI, the major recipient of the national R&D funds. The purposes of the evaluation were to diagnose project/program management systems and their operation in each institute, and, in so doing, to derive policy recommendations for the systems' improvement. The panel pointed out that the national R&D programs were managed inefficiently, and that largely the government officials who lacked appropriate understanding in R&D management and evaluation were to blame. The panel recommended that the related ministries establish organizations specialized in R&D planning, project selection, and evaluation (Task Force for Government-Sponsored Research Institutes Evaluations, 1991). The recommendation was accepted, and establishing such organizations is now one of the basic approaches in Korea. These special organizations are now evaluating all the projects belonging to the national R&D programs.

$$0,4 \left\{ \left( \frac{145}{6} \right) + 100 \left( \frac{45}{145} \right) \right\} = 22,08$$

W podanym fragmencie tekstu występuje 145 wyrazów w ramach 6 zdań. Wyrazów trzysylabowych i dłuższych zidentyfikowano 45. Końcowy wynik na poziomie 22,08 oznacza, że tekst jest bardzo trudny do odbioru dla przeciętnego czytelnika.

W odniesieniu do części „Tekst główny”, podobnie jak w przypadku części „Wstęp”, najtrudniejszym w odbiorze tekstem okazał się raport koreański Programu Rozwoju Technologii Generycznych (20,95).

### ■ PRZYKŁAD 3 – fragment z części „Tekst główny” z raportu Programu Rozwoju Technologii Generycznych

From the evaluation format we can infer that the ex-ante evaluation aims to review relevance to the program objectives, urgency, adequacy of research strategy and method, and expected impact of outcome, and the ex post evaluation to measure achievement of R&D goals, adequacy of research method, and quality and practical value of research results. The project evaluation procedure is quite similar to that for the SRD Program. Every project leader assesses his own project descriptively following the

guide of given formats. Then, a program director at IITA conducts pre-evaluation for each project in his area, summarizes the evaluation results of the subcommittee, and draws up the director's opinion. The R&D management committee integrates and approves the evaluation results of the six subcommittees based on the evaluation opinions provided by the six program directors. In doing ex ante pre-evaluation, a program director checks if the proposed project is not being supported by another governmental branch or already completed elsewhere, and if the goal of the proposed project is consistent with the goal of the program. One notable feature of the procedure is that, for the mid-term and final evaluation, milestone reports are to be appended. At the time of project contract, the time points of checking mid-term performances are agreed between IITA and the project leader, and the mid-term throughputs should be demonstrated according to the schedule.

W podanym fragmencie tekstu występuje 226 wyrazów w ramach 7 zdań. Indeks mglistości tekstu wynosi 21,41, co oznacza, że tekst jest bardzo trudny w odbiorze dla czytelnika.

„Rekomendacje”, jako najważniejsza część raportu, powinny być najbardziej zrozumiałe dla odbiorcy, mają bowiem istotne znaczenie dla procesu podejmowania decyzji zarówno operacyjnych, jak i strategicznych na poziomie nie tylko realizowanego programu, ale często również organizacji. Najbardziej przystępny język rekomendacji zanotowano w Duńskim Strategicznym Programie Badań Środowiskowych (12,12), natomiast najbardziej skomplikowany tekst pod względem językowym zidentyfikowano w Programie Technologii Pojazdów (24,25).

### ■ PRZYKŁAD 4 – fragment z części „Rekomendacje” raportu ewaluacyjnego Duńskiego Strategicznego Programu Badań Środowiskowych

This ensures robustness in the citation analyses. Perhaps owing to the extended citation window at the final evaluation, the variation of citations received per SCI article increased, and the promising substantial correlation observed at the mid-term evaluation between top-ranked journals and their corresponding center articles did not continue. Too often a top-cited article from a center was published in a journal displaying a much lower diachronous JIF; but the opposite phenomenon also took place. Perhaps this difference in correlations over time simply signifies that what seems manifest at a short-term impact perspective becomes more changeable or scattered in a long-term citation scenario. Of course, the mere values of the involved correlation vectors are also of importance: smaller impact values tend to correlate better in Pearson than when the impact increases in values, since the variation from the mean figures may increase. As a program SMP was a success associated with the volume of research

publications published over the five-year period. The doubling and tripling of output is significant, but perhaps at the cost of the rest of the field's research development. Hence it becomes of interest to follow up the Danish environmental research production from 1998 onwards.

W podanym fragmencie tekstu występuje 197 wyrazów w ramach 10 zdań. Indeks mglistości tekstu wynosi 14,99, co oznacza, że tekst jest średnio trudny w odbiorze dla czytelnika.

#### ■ PRZYKŁAD 5 – fragment z części „Rekomendacje” raportu ewaluacyjnego Programu Technologii Pojazdów

The Vehicle Technologies Deployment activity promotes the voluntary adoption and use of petroleum reduction technologies and practices by working with locally based coalitions and their stakeholders, industry partners, fuel providers, and end-users such as fleet operators. Technology focus areas include: alternative fuel vehicles (AFVs), alternative fuel infrastructure development, idling reduction for commercial trucks and buses, expanded use of non-petroleum and renewable fuel blends, hybrid vehicles, and driving practices and engine/vehicle technologies that maximize fuel economy. Outreach, training, and technical assistance related to each technology focus area are provided by technology experts at DOE headquarters and national laboratories. Also provided are technical assistance for early adaptors of technologies, and training and workshops to coalitions, public safety officials, and stakeholders related to infrastructure development and targeted niche market opportunities that include transit, refuse trucks, school bus, delivery trucks, and municipal fleets. Provided as well is public information on the benefits and costs of the use of alternative fuels in vehicles.

W podanym fragmencie tekstu występuje 161 wyrazów w ramach 5 zdań. Indeks mglistości tekstu wynosi 27, co oznacza, że tekst jest niezmiernie trudny w odbiorze dla czytelnika.

Również programy polskie charakteryzują się wysokim stopniem trudności języka.

#### ■ PRZYKŁAD z części „Tekst główny” raportu ewaluacyjnego programu Bon na Innowacje

Dane zastane zostały poddane analizie typu *desk research*, zmierzającej do wydobycia informacji istotnych z punktu widzenia realizacji badania lub stanowiących podstawę do formułowania odpowiedzi na pytania ewaluacyjne. W przypadku dokumentacji wniosków i projektów analiza ta miała postać tworzenia baz danych, pozwalających na dobór próby oraz agregację danych w celu scharakteryzowania wnioskodawców, beneficjentów i projektów. Materiał empiryczny pochodzący z badań jakościowych został poddany analizie jakościowej.

Wykorzystana została przy tym technika kodowania, wiążąca poszczególne fragmenty wypowiedzi respondentów ze sformułowanymi zagadnieniami badawczymi. Dzięki temu zidentyfikowane zostały dane istotne z punktu widzenia odpowiedzi na poszczególne pytania ewaluacyjne. Natomiast dane ilościowe poddane zostały analizom statystycznym pozwalającym na wyciągnięcie wniosków dotyczących poszczególnych zagadnień badawczych.

W podanym fragmencie tekstu występuje 110 wyrazów w ramach 6 zdań. Indeks mglistości tekstu wynosi 18,24, co oznacza, że tekst jest trudny w odbiorze dla czytelnika. Beneficjenci charakteryzujący się wykształceniem zasadniczym czy nawet średnim mogą mieć trudności ze zrozumieniem tekstu oraz praktycznym wykorzystaniem wniosków i rekomendacji.

Uwzględniając zasadę, że im niższy wynik, tym tekst jest bardziej zrozumiały dla czytelnika, po przeprowadzeniu analiz stwierdzono, że w odniesieniu do części „Wstęp” najlepszy wynik osiągnął raport dotyczący fińskiego programu PINTA – Technologie Czystych Powierzchni (14,90). Raport Duńskiego Strategicznego Programu Badań Środowiskowych osiągnął pozytywny wynik zrozumiałości języka zarówno w odniesieniu do części „Tekst główny” (15,20), jak i „Rekomendacji” (12,12). Najtrudniejszym w odbiorze raportem okazał się raport amerykańskiego Programu Technologii Pojazdów, w szczególności w odniesieniu do części „Rekomendacje” (24,95).

### Podsumowanie

Przeanalizowane raporty ewaluacyjne, mimo że nie stanowią materiałów naukowych, są trudne w odbiorze dla przeciętnego czytelnika, który chciałby wykorzystać zawarte w nich informacje do poprawy zarządzania programem bądź całą organizacją.

Podstawowym celem systemu ewaluacji jest wspomaganie procesów zarządzania organizacją, umożliwiających m.in.:

- doskonalenie istniejących struktur, procedur i procesów zarządzania organizacją;
- minimalizowanie negatywnych efektów ubocznych zarządzania ukierunkowanego na wyniki;
- zwiększenie efektywności prac w organizacji poprzez weryfikację poziomu realizacji zakładanych celów oraz jakości osiągniętych rezultatów;
- zwiększenie skuteczności realizowanych działań w organizacji poprzez sprawdzanie aktualności celów strategii.

Pierwszą i najważniejszą zasadą pisania raportów ewaluacyjnych powinno być dążenie do stworzenia prostego tekstu, co jest możliwe do osiągnięcia poprzez:

- eliminowanie zbędnych słów,
- zastępowanie terminów naukowych słowami powszechnie używanymi,
- unikanie zdań złożonych i tworzenie zdań pojedynczych.

Wydaje się, że raporty ewaluacyjne oraz wszystkie dokumenty kierowane do obywateli powinny być poddawane badaniu pod względem poziomu zrozumiałości języka. Zrozumienie wniosków i rekomendacji dotyczących realizowanych programów strategicznych pozwala bowiem podjąć działania wpływające na zwiększenie skuteczności oraz efektywności realizowanych prac.

## Bibliografia

- Arnold E., et al., *Mid-term Evaluation of the Competence Centre Programme*, Tallinn 2008.
- Avellan F., Cederwall K., Hartmann R., *Hydraulic turbine research programme. Evaluation report*, The Royal Institute of Technology, Stockholm 2002.
- Barten H., Flamant G., Pitz-Paal R., Semadeni M., *Evaluation of the „Solar Chemistry/Hydrogen” research program*, Swiss Federal Office of Energy SFOE, 2006.
- Borlaug B. (ed.), *Between entrepreneurship and technology transfer: Evaluation of the FORNY programme*, NIFU STEP, 2009.
- Coleman M., Liu T.L., *A computer readability formula designed for machine scoring*, „Journal of Applied Psychology” 1975, Vol. 60, No. 2, s. 283–284, <http://dx.doi.org/10.1037/h0076540>.
- Czerniejewski B., *Wyniki ewaluacji mid-term programu strategicznego pt. „Interdyscyplinarny system informacji naukowej i naukowo-technicznej”*, Warszawa 2012, [http://www.ncbir.pl/gfx/ncbir/pl/defaultopisy/839/1/1/ewaluacja\\_mid-term\\_programu\\_strategicznego-interdyscyplinarny\\_system\\_informacji\\_naukowej\\_inaukowo-technicznej.pdf](http://www.ncbir.pl/gfx/ncbir/pl/defaultopisy/839/1/1/ewaluacja_mid-term_programu_strategicznego-interdyscyplinarny_system_informacji_naukowej_inaukowo-technicznej.pdf).
- Evaluation of JST strategic basic research programs*, Japan Science Technology Agency, 2012, <http://www.jst.go.jp>.
- Ewaluacja ex-ante programu sektorowego INNOMED*, Narodowe Centrum Badań i Rozwoju, Warszawa 2012, [http://www.ncbir.pl/gfx/ncbir/pl/defaultopisy/839/1/1/ewaluacja\\_ex-ante\\_programu\\_innomed.pdf](http://www.ncbir.pl/gfx/ncbir/pl/defaultopisy/839/1/1/ewaluacja_ex-ante_programu_innomed.pdf).
- Flesch R., *The Art of Readable Writing*, Harper & Brothers Publishers, New York 1948.
- Gamota G. (ed.), *Japan’s ERATO and PRESTO. Basic Research Programs*, 1999, <http://www.wtec.org/pdf/erato.pdf>.
- GRAF-TECH, Narodowe Centrum Badań i Rozwoju, Warszawa 2012, <http://www.ncbir.pl/programy-krajowe/graf-tech>.
- Gunning R., *The technique of clear writing*, McGraw-Hill, New York 1952.
- h2 Early Adopters Program (h2EA) – six months progress report*, Performance Management Network Inc., 2004, [http://ito.ic.gc.ca/eic/site/itooti.nsf/vwapj/6month\\_progress\\_report\\_e.pdf/\\$FILE/6month\\_progress\\_report\\_e.pdf](http://ito.ic.gc.ca/eic/site/itooti.nsf/vwapj/6month_progress_report_e.pdf/$FILE/6month_progress_report_e.pdf).
- Henry N., Leather J., *PARD: Third interim programme report*, Advantage West Midlands, 2008.
- Ingwersen P., Birger B., *Evaluation of strategic research programs: the case of Danish Environmental Research 1993-2002*, „Research Evaluation” 2007, Vol. 16, No. 1, s. 47–57, <http://dx.doi.org/10.3152/095820207X196777>.
- Jacobsen S., *Legal analysis & communication*, Author House, Indiana 2009.
- Jakobsen L. (ed.), *Evaluation of the Programme for Interdisciplinary Materials Research Consortia*, Oxford Research, 2002.
- Koponen P., Kalander J.K., Kuursisto M., *FinNano Programme. Intermediate Evaluation*, TEKES, Helsinki 2008.
- Krupski R., *Zarządzanie strategiczne. Rozwój koncepcji i metod*, „Prace Naukowe Wałbrzyskiej Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości” 2014, t. 27(2).
- Kumar V., *Media options for teachers*, New Delhi 1998.
- Lawson M., Burgan B., *Finnsteel Technology Programme 1995–2000*, TEKES, Helsinki 2001.
- Lee M., Son B., Om K., *Evaluation of national R&D projects in Korea*, „Research Policy” 1996, Vol. 25, No. 5, s. 805–818, [http://dx.doi.org/10.1016/0048-7333\(96\)00879-7](http://dx.doi.org/10.1016/0048-7333(96)00879-7).
- McLaughlin H., *SMOG Grading – a New Readability Formula*, „Journal of Reading” 1969, Vol. 12, No. 8, s. 639–646.
- Murawska M., *Zarządzanie strategiczne niematerialnymi zasobami przedsiębiorstwa*, Warszawa 2008.
- Obłój K., *Strategia organizacji*, PWE, Warszawa 1998.
- Ocena efektywności i skuteczności programu Bon na Innowacje*, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2010.
- Penc-Pietrzak I., *Planowanie strategiczne w nowoczesnej firmie*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2010.
- PINTA – Clean Surfaces 2002–2006. Technology programme report*, TEKES, Helsinki 2006.
- Rezendes L., *Advanced technology. Proposal review process and treatment of foreign-owned businesses*, 1994, <http://archive.gao.gov/t2pbat4/150663.pdf>.
- Romanowska M., *Planowanie strategiczne w przedsiębiorstwie*, Wydawnictwo PWE, Warszawa 2009.
- Salo A., Pahlavan K., Salmenkaita J.P., *R&D Programmes in Electronics and Telecommunications. ETX, TLX, INWITE and Teletronics. Technology programme report*, TEKES, Helsinki 2000.
- Smith D., Richardson G., *The Readability of Australia’s Taxation Laws and Supplementary Materials: An Empirical Investigation*, „Fiscal Studies” 1999, Vol. 20, No. 3, s. 321–349, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1475-5890.1999.tb00016.x>.
- Stabryła A., *Zarządzanie strategiczne w teorii i praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Stańczyk-Hugiet E., *Dynamika strategiczna w ujęciu ewolucyjnym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2013.
- Stephens Ch., *Plain language in plain English*, Lulu Enterprises Incorporated, 2010.
- Taylor J., *Quick Fixes for Business Writing: An Eight-Step Editing Process to Find and correct common readability problems*, Toronto 2006.
- Vehicle Technologies Program 2011–2015*, Office of Energy Efficiency and Renewable Energy, U.S. Department of Energy, 2010.

## The analysis of the Fog Index of the texts used in the evaluation reports of the strategic research programmes in the area of technical innovations

The evaluation supports operational and strategic decision making in the organisation. In order to make proper decisions, the management staff must fully understand recommendations and indications resulting from the evaluation. The aim of the article is to analyse the level of the readability of the text used in the evaluation reports of the international and Polish strategic research programmes in the area of technical innovations. The text simplicity was measured with the use of the Gunning Fog Index. The results of the analyses show that the language of evaluation reports could be comprehensible mainly for people with at least higher education certificates, which means that in many organisations the evaluation recommendations are not taken into consideration, as they are simply not understood by the management staff, whose professional skills do not necessarily go with high level of formal education.





## Wyzwania zarządzania wiedzą w zespołach wirtualnych

Jacek Miroński

Zagadnienia dotyczące zarządzania wiedzą oraz zespołów wirtualnych należą w ostatnich latach do stosunkowo popularnych tematów w naukach o zarządzaniu<sup>1</sup>. Najczęściej są one omawiane mniej lub bardziej niezależnie od siebie, choć pojawiają się także opracowania ściśle łączące oba te obszary<sup>2</sup>. Ze względu na rosnące znaczenie wymienionych zjawisk zarówno w teorii, jak i w praktyce, podejście takie wydaje się głęboko uzasadnione, a nawet konieczne. Celem artykułu jest analiza wyzwań związanych z zarządzaniem wiedzą i pracownikami wiedzy w zespołach wirtualnych oraz przedstawienie propozycji rozwiązań pozwalających zmierzyć się z tymi wyzwaniami. W opracowaniu zestawiono wyniki badań na temat zespołów wirtualnych z omawianymi w literaturze cechami charakterystycznymi procesu zarządzania wiedzą, co pozwoliło na przedstawienie rekomendacji dotyczących dzielenia się wiedzą w zespołach wirtualnych.

### Wyzwania związane z zarządzaniem wiedzą i pracownikami wiedzy

Specyfika i trudności dotyczące zarządzania wiedzą wynikają między innymi z niejednoznaczności samego pojęcia wiedzy. Zdaniem T.H. Davenporta i L. Prusaka wiedza to płynna kompozycja *doświadczenia, wartości, informacji kontekstualnych i eksperckiego wglądu*<sup>3</sup>. Według P. Druckera natomiast na wiedzę składają się informacje, które zmieniają coś lub kogoś, stanowią podstawę do działania albo sprawiając, że jednostka lub organizacja są w stanie podjąć inne niż dotychczas i bardziej efektywne działania<sup>4</sup>. Słowo „wiedza”

łączy się z takimi pojęciami jak dane, informacja, inteligencja, umiejętności, doświadczenie, ekspertyza, idea, intuicja, wgląd. Nie są to jednak pojęcia tożsame. Dane stają się informacją, gdy zostają osadzone w konkretnym kontekście. Informacja staje się wiedzą, kiedy jest nią zainteresowany konkretny użytkownik w konkretnym czasie, czyli kiedy jest sensownie interpretowana w odniesieniu do sytuacji i użytkownika. Dodatkowa komplikacja wynika z istnienia różnych rodzajów wiedzy. Możemy mówić o wiedzy subiektywnej, czyli zgromadzonej na podstawie jednostkowego doświadczenia i podlegającej mocnemu wpływowi przekonań, poglądów, opinii i emocji danego człowieka, oraz o wiedzy obiektywnej, odnoszącej się do faktów lub opartej na intersubiektywnym konsensusie. Z drugiej strony mamy do czynienia z wiedzą jawną (*explicit knowledge*) i ukrytą (*tacit knowledge*). Wiedza jawna jest najczęściej sformalizowana, utrwalona na piśmie, wyrażona w formie danych, wzorów i specyfikacji oraz zawarta w podręcznikach i dokumentach. Wiedza ukryta jest oparta na działaniu, niesformalizowana, mocno spersonifikowana i trudna do rozpowszechnienia.

Zarządzanie wiedzą nierozłącznie wiąże się z zarządzaniem pracownikami wiedzy. W literaturze przedmiotu pojawiają się opinie, że w pewnym sensie pracownikami wiedzy są wszyscy pracownicy. Taki pogląd opiera się na przekonaniu, że praca z wiedzą jest podstawą człowieczeństwa, a nie przywilejem pewnych kategorii pracowników. W związku z tym zarządzanie wiedzą powinno być nastawione na roz-

<sup>1</sup> Por. np. D. Maślanka, *Zarządzanie pracownikami wiedzy – wyzwanie dla współczesnych organizacji*, „e-mentor” 2012, nr 1 (43), s. 70–73, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/43/id/907>; F. Gao, M. Li, S. Clarke, *Knowledge, management, and knowledge management in business operations*, „Journal of Knowledge Management” 2008, Vol. 12, No. 2, s. 3–17, <http://dx.doi.org/10.1108/13673270810859479>; A.E. Nader, A. Shamsuddin, T. Zahari, *Virtual teams: a literature review*, „Australian Journal of Basic and Applied Sciences” 2009, Vol. 3, No. 3; Ch. Kimble, *Building effective virtual teams: How to overcome the problems of trust and identity in virtual teams*, „Global Business and Organizational Excellence” 2001, Vol. 30, No. 2, s. 6–15, <http://dx.doi.org/10.1002/joe.20364>.

<sup>2</sup> O-P. Kaupilla, R. Rajala, A. Jyrama, *Knowledge sharing through virtual teams across borders and boundaries*, „Management Learning” 2011, Vol. 42, No. 4, s. 395–418, <http://dx.doi.org/10.1177/1350507610389685>.

<sup>3</sup> T.H. Davenport, L. Prusak, *Working Knowledge: How Organizations manager What They Know*, Harvard Business School Press, Boston 1998.

<sup>4</sup> P. Drucker, *Managing for Results*, Collins, London 1993.

# Wyzwania zarządzania wiedzą w zespołach wirtualnych

wijanie umiejętności tworzenia wiedzy przez wszystkich pracowników<sup>5</sup>. Spojrzenie to nie stoi jednak w sprzeczności z przekonaniem, że praca niektórych osób w większym stopniu niż pozostałych jest związana z wiedzą i to one zasługują na miano pracowników wiedzy. T.H. Davenport szacuje, że pracownicy wiedzy stanowią od 25 proc. do 35 proc. wszystkich pracowników<sup>6</sup>. Definicja tej grupy ujawnia wiele cech wyróżniających pracowników wiedzy spośród pozostałej załogi: charakteryzują się oni formalnym wykształceniem co najmniej na poziomie licencjackim, a ich praca jest nieustrukturyzowana, o niskim poziomie rutyny i wymaga myślenia na wysokim poziomie abstrakcji. W związku z tym każdy pracownik w indywidualny i dopasowany do siebie sposób wykonuje zadania oraz stale akumuluje wiedzę. Choć pracownicy wiedzy są najczęściej ściśle wyspecjalizowani, łączą w działaniu wiedzę z różnych dziedzin.

Zarządzanie pracownikami wiedzy wymaga od menedżerów swoistej zmiany w poglądach i sposobach działania. Koncentracja na kontroli musi być zastąpiona odpowiednim definiowaniem celów i pozostawianiem podwładnym znacznej swobody działania. Na menedżerów spada także obowiązek ciągłego inwestowania w rozwój pracowników. Wskazane jest przejście od nadzorowania pracy do wykonywania jej wraz z pracownikami. Łączenie zarządzania z wykonywaniem pracy opartej na wiedzy wymaga co prawda znalezienia równowagi, ale zaletą tego rozwiązania jest lepsze zrozumienie potrzeb klientów wewnętrznych i zewnętrznych oraz zdobycie zaufania i szacunku podwładnych. Zamiast skupiać się na organizowaniu struktur, menedżerowie powinni przyczyniać się do tworzenia wspólnot pracowników wiedzy. Wspólnoty takie mogą ułatwiać transfer wiedzy, a także ograniczać indywidualizm i silne dążenie do autonomii. Ich podstawą powinna być wiedza danego typu, która łączy poszczególnych pracowników. Tworzenie wspólnot wymaga sporo wysiłku i nakładów. Częścią tego procesu jest ułatwianie tworzenia sieci kontaktów, szczególnie między rozproszonymi geograficznie i organizacyjnie pracownikami, co często wiąże się z zarządzaniem zespołami wirtualnymi.

Kolejnym ważnym wyzwaniem jest wybór i zatrzymanie najlepszych pracowników wiedzy. W procesie rekrutacji i selekcji należy zwracać uwagę na sposób zdobywania i wykorzystywania przez kandydatów wiedzy na temat firmy, do której aplikują, i inne pożądane cechy pracowników. W utrzymaniu najlepszych pracowników wiedzy kluczową rolę odgrywa stworzenie im warunków do długookresowego dynamicznego rozwoju i niepozostawianie tej kwestii wyłącznie inwencji pracowników. Niezwykle istotne jest przy tym tworzenie kultury organizacyjnej sprzyjającej

rozwojowi wiedzy. Charakteryzuje się ona elastycznością w reagowaniu na zmiany otoczenia, oparciem na wspólnocie i akceptacją różnicowania. Niebagatelną rolę odgrywa także szerokie udostępnianie pracownikom informacji o firmie i jej celach. Zadaniem menedżerów jest ograniczanie biurokracji lub przynajmniej ochrona pracowników wiedzy przed jej negatywnym wpływem – można to osiągnąć poprzez zapewnienie profesjonalnego wsparcia ze strony osób, które zajmują się formalnymi i biurokratycznymi aspektami pracy (np. sprawna administracja)<sup>7</sup>.

## Wyzwania związane z zespołami wirtualnymi

Mogłoby się wydawać, że zagadnienia związane z zarządzaniem wiedzą i pracownikami wiedzy w zespołach wirtualnych dotyczą dość wąskiej grupy pracowników. Jednak obserwacje z ostatnich lat dowodzą dużego znaczenia tego obszaru zarządzania. Wskazują na to wyniki badania przeprowadzonego w 2012 roku przez firmę RW<sup>3</sup> CultureWizard<sup>8</sup>, którym objęto ponad 3 tysiące respondentów ze 102 krajów. Podkreślali oni dużą popularność i znaczenie zespołów wirtualnych w swoich organizacjach. 72 proc. badanych wskazało, że bardzo pracuje przy projektach z innymi ludźmi, wykorzystując telefon, pocztę elektroniczną i inne narzędzia online. Tylko 5 proc. stwierdziło, że robi to rzadko, a 61 proc. uznało, że ponad 50 proc. ich wydajności zależy od pracy wirtualnej.

Badanie ujawniło różnicowanie zespołów wirtualnych, a szczególnie ich międzynarodowy i wielokulturowy charakter. 61 proc. respondentów wskazało, że wykonuje wirtualną pracę zarówno z osobami ze swojego kraju, jak i z zagranicy. U 22 proc. współpraca dotyczyła głównie obcokrajowców. W sumie dla 83 proc. respondentów wirtualna praca przynajmniej częściowo miała charakter międzynarodowy. W przypadku 75 proc. badanych przynajmniej część członków ich wirtualnego zespołu pochodziła z innego kraju. Jedna trzecia respondentów stwierdziła, że ponad połowa członków ich wirtualnego zespołu pochodzi z zagranicy (wykres 1).

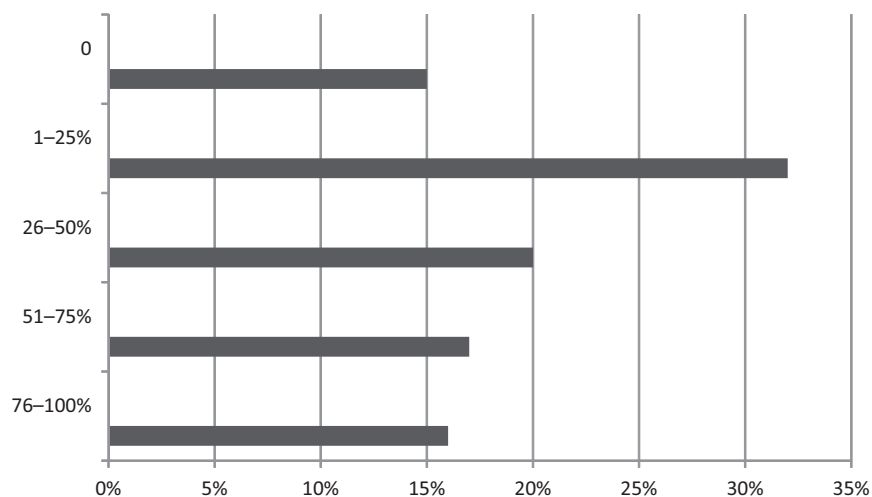
Zgodnie ze wspomnianymi badaniami praca w zespole wirtualnym jest postrzegana jako trudniejsza niż praca w zespole tradycyjnym (wykres 2). Największe różnice dotyczą – jak się wydaje – zarządzania konfliktami. 70 proc. badanych uznało, że jest to zadanie trudniejsze w zespołach wirtualnych. Kolejne trudne zadania w zarządzaniu zespołami wirtualnymi to zdaniem respondentów podejmowanie decyzji i wyrażanie opinii. Trudność rozwiązywania konfliktów może być powiązana z podkreślanym już znacznym

<sup>5</sup> G. Krough, K. Ichijo, I. Nonaka, *Enabling Knowledge Creation*, Oxford University Press, 2000.

<sup>6</sup> T.H. Davenport, *Zarządzanie pracownikami wiedzy*, Wolters Kluwer Business, Kraków 2007.

<sup>7</sup> D. Maślanka, dz.cyt.; T.H. Davenport, dz.cyt.

<sup>8</sup> *The Challenges of Working in Virtual Teams*, Virtual Teams Survey Report – 2012, RW<sup>3</sup> CultureWizard 2012, <http://rw-3.com/2012VirtualTeamsSurveyReport.pdf>, [11.12.2014].

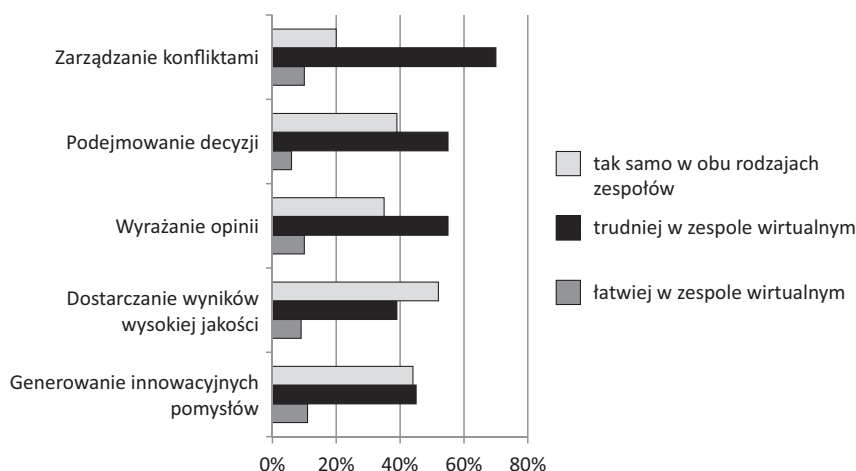
**Wykres 1. Odsetek członków zespołu wirtualnego pochodzących z zagranicy**

Źródło: *The Challenges of Working in Virtual Teams*, Virtual Teams Survey Report – 2012, RW<sup>3</sup> CultureWizard 2012, s. 10.

zróżnicowaniem zespołów wirtualnych. Jeśli dodać do tego pewną anonimowość członków zespołu, wieloznaczność i trudność interpretacji komunikacji opartej na nowoczesnych technologiach oraz jej częstą asynchroniczność (poczta elektroniczna), staje się zrozumiałe, dlaczego dynamika konfliktów jest na tyle skomplikowana, że osoby pracujące w zespołach wirtualnych uznają ją za bardzo trudną do opanowania. Podobna sytuacja występuje w przypadku procesów decyzyjnych. Każda asynchronicznie zgłoszona uwaga wywołuje równie rozproszone w czasie reakcje pozostałych członków grupy, co w efekcie wydłuża i komplikuje proces dochodzenia do wspólnych decyzji. Pewne zdziwienie mogą natomiast budzić deklarowane przez respondentów trudności z wyrażaniem opinii. Część badań sugeruje, że chociaż niektóre

społeczne i organizacyjne różnice w statusie są nadal obecne w komunikacji elektronicznej, to stają się one jednak mniej widoczne niż w przypadku kontaktów bezpośrednich<sup>9</sup>. Podobnie pewna anonimowość członków zespołu powinna sprzyjać otwartej komunikacji. Jak się jednak okazuje, pozornie sprzyjająca otwartemu wyrażaniu opinii atmosfera w zespołach wirtualnych jest neutralizowana przez ograniczające ją czynniki. Może to być kombinacja czynników technicznych i społecznych (np. obawa, że wysłana e-mailem opinia pozostanie w sieci już na zawsze). Zjawisko to warte jest dalszych pogłębionych badań.

Zdaniem respondentów głównym wyzwaniem stojącym przed zespołami wirtualnymi jest radzenie sobie z prozaicznym z pozoru zjawiskiem zróżnicowania stref czasowych (wykres 3). Wydawałoby

**Wykres 2. Różnice między zespołami wirtualnymi i tradycyjnymi**

Źródło: *The Challenges of Working in Virtual Teams*, dz.cyt., s. 12.

<sup>9</sup> M.M. Extejt, *Teaching Students to Cprrespond Effectively Electronically: Tips for Using Electronic Mail Properly*, „Business Communication Quarterly” 1998, Vol. 61, No. 2, s. 57–67, <http://dx.doi.org/10.1177/108056999806100208>.

# Wyzwania zarządzania wiedzą w zespołach wirtualnych

się, że asynchroniczność komunikacji elektronicznej powinna być czynnikiem niwelującym ten problem, ale najwidoczniej szybkie tempo pracy powoduje, że konieczność wielogodzinnego oczekiwania na początek dnia roboczego w odległej strefie czasowej i przychodząca wtedy odpowiedź na „wczorajszą” korespondencję jest dla badanych osób dość frustrująca. Dowodzi to także, że samo wykorzystywanie poczty elektronicznej nie jest wystarczające i muszą mu towarzyszyć rozmowy telefoniczne oraz wideokonferencje, co zmusza przynajmniej część członków zespołów wirtualnych do pracy w bardzo niedogodnym dla nich czasie. Inne wskazywane przez respondentów wyzwania to dłuższy czas potrzebny na podejmowanie decyzji i różnice kulturowe, w tym różnice w akcencie w coraz bardziej powszechnie wykorzystywanym języku angielskim. Co ciekawe, sama technologia (np. poziom umiejętności technologicznych członków zespołu lub ewentualne usterki technologiczne) nie stanowi bardzo poważnego problemu.

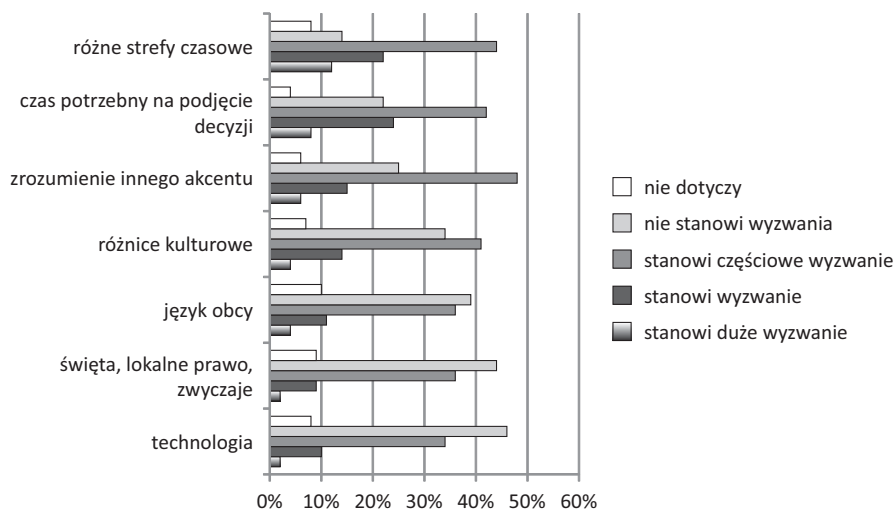
Zestawienie wyzwań dotyczących zarządzania wiedzą i pracowników wiedzy z wyzwaniami wynikającymi z funkcjonowania zespołów wirtualnych skłania do postawienia pytania, czy i jak zespoły wirtualne mogą pomóc w ograniczeniu barier w dzieleniu się wiedzą, szczególnie w ramach geograficznie i kulturowo zróżnicowanych organizacji międzynarodowych. Pojawia się bowiem uzasadniona obawa, że zespoły wirtualne same w sobie mogą stanowić barierę w dzieleniu się wiedzą i jej rozpowszechnianiu.

Badania na temat zarządzania wiedzą w geograficznie rozproszonych organizacjach wskazują na szereg związanych z tym wyzwań. Dzieleniu się wiedzą sprzyjają bezpośrednie kontakty, więzi społeczne,

praktyki oparte na dialogu, wspólne normy i zaufanie<sup>10</sup>. Wszystkie te czynniki są w naturalny sposób ograniczone w przypadku dużych międzynarodowych organizacji, a zespoły wirtualne stanowią potencjalną szansę na pokonanie tych barier. Nie jest to jednak zadanie łatwe – ze względu na liczne trudności związane z dzieleniem się wiedzą w takich zespołach.

Wiedza odnosi się do konkretnego kontekstu, który nie jest widoczny dla innych członków zespołu wirtualnego. Uzależnienie od korzystania z zaawansowanych technologii komunikacyjnych mocno utrudnia dzielenie się wiedzą subiektywną i ukrytą (*tacit knowledge*). Traktowanie wiedzy jako źródła władzy może wpływać na brak motywacji do jej rozpowszechniania, tym bardziej że w ramach zespołów wirtualnych zostaje ona często utrwalona i staje się dość powszechnie dostępna (np. na portalach internetowych). W związku z tym pracownicy mogą odczuwać brak zachęt (motywatorów) do dzielenia się wiedzą, jeśli organizacja świadomie ich nie zapewni. Wspomniane w cytowanych wcześniej badaniach zróżnicowanie większości zespołów wirtualnych stwarza dystans kulturowy i geograficzny między pracownikami. Nakładają się na nie również bariery językowe i funkcjonalne (tzw. silosy). Trudności z aktywnym włączeniem wszystkich członków zespołu wirtualnego do procesu dzielenia się wiedzą mogą także wynikać z tego, że wiele organizacji polega na stosunkowo niewielkiej liczbie pracowników postrzeganych jako wiarygodne źródła wiedzy, szybko odpowiadających na e-maile, lubianych lub po prostu cieszących się opinią ekspertów. Osoby te borykają się z nadmiarem informacji i przepracowaniem, a ich odejście z organizacji stanowi poważny problem. Efektywne

**Wykres 3. Różne aspekty funkcjonowania zespołów wirtualnych**



Źródło: *The Challenges of Working in Virtual Teams*, dz.cyt., s. 14.

<sup>10</sup> S.L. Jarvenpaa, A. Majchrzak, *Knowledge collaboration among Professional protecting national security: Role of transactive memories in ego-centered knowledge networks*, „Organization Science” 2008, Vol. 19, No. 2, s. 260–276, <http://dx.doi.org/10.1287/orsc.1070.0315>.



zarządzanie wiedzą w zespołach wirtualnych pozwala na minimalizację takiego ryzyka.

### Rekomendacje w zakresie dzielenia się wiedzą w zespołach wirtualnych

Mimo wspomnianych wyzwań rolą zespołów wirtualnych może i powinno być wzmocnienie procesu wymiany i rozpowszechniania wiedzy. Istnieje jednak szereg warunków powodzenia takiego przedsięwzięcia. Zdaniem O.-P. Kauppila i in. fundamentalne znaczenie mają zaufanie i otwarta komunikacja, które wyraźnie podnoszą zdolność zespołów wirtualnych do dzielenia się wiedzą<sup>11</sup>. Kluczową rolę odgrywają bezpośrednie spotkania członków zespołu, szczególnie na samym początku działalności. Równie ważne są szkolenia i aktywności integrujące zespół (*team building activities*), a także upodmiotowienie członków zespołu, decentralizacja i pozostawienie im dość dużej autonomii w ustalaniu zasad współpracy (*empowerment*). Tworząc zespoły wirtualne nastawione na dzielenie się wiedzą, trzeba uwzględniać istniejącą już w organizacji sieć rozpowszechniania wiedzy. Należy skorzystać z silnych stron istniejących więzi i zneutralizować ograniczenia związane ze starymi przyzwyczajeniami (np. wspomnianą wcześniej koncentrację na niewielkiej liczbie pracowników pośredniczących w procesie wymiany wiedzy). Nie można także zapomnieć o roli kierownictwa, które powinno aktywnie promować i doceniać wysiłki nastawione na upowszechnianie wiedzy. Pracownicy dzielą się wiedzą, jeśli są przekonani, że to pomaga innym, i kiedy widzą pozytywne efekty przekazywania wiedzy innym zarówno dla siebie, jak i dla organizacji.

Osobnym, choć równie ważnym obszarem jest stworzenie software'owego narzędzia wspomagającego dzielenie się wiedzą (np. portalu, forum dyskusyjnego, forum pytań i odpowiedzi, wyszukiwarki wiedzy). Takie narzędzia powinny być możliwie elastyczne, a członkowie zespołu muszą mieć bezpośredni wpływ na ich kształt i znajdujące się w nich treści. Jeśli narzędzie jest zbyt sformalizowane i zorientowane na wąsko rozumiane zadania (np. techniczne cechy oferowanych przez firmę produktów), może to utrudniać wymianę wiedzy ukrytej (np. osobistych historii i doświadczeń wymienianych w rozmowach telefonicznych lub dwustronnych e-mailach). Na intranetowych platformach wymiany informacji łatwiej jest dyskutować o technicznych aspektach produktu niż np. o obsłudze klienta, w przypadku której część doświadczeń jest negatywna, informacje są osadzone w konkretnym kontekście, a ważną rolę odgrywa interpretacja. Ponadto otwarte dla wszystkich pracowników fora nie sprzyjają zadawaniu ważnych skądinąd pytań, które mogłyby wskazywać na ignorancję pytającego. Należy zatem świadomie zdecydować, które informacje

udostępnić szerokiemu gronu pracowników, a które pozostawić wyłącznie do dyspozycji członków wirtualnego zespołu.

### Podsumowanie

Zarządzanie wiedzą w zespołach wirtualnych stanowi dla organizacji i menedżerów szczególne wyzwanie. Nakładają się w nim bowiem trudności związane z rozpowszechnianiem i dzieleniem się wiedzą oraz ograniczenia wynikające ze specyfiki zespołów wirtualnych. Zdaniem wielu pracowników, praca w zespole wirtualnym jest trudniejsza niż w zespole tradycyjnym. Najważniejsze wyzwania w tym obszarze dotyczą zarządzania konfliktami, procesów decyzyjnych i stosunkowo długiego czasu trwania oraz możliwości swobodnego wyrażania własnych opinii. Dochodzą do tego różnice kulturowe oraz zróżnicowanie stref czasowych.

Mimo tych trudności zespoły wirtualne nie tylko nie muszą stanowić bariery w upowszechnianiu wiedzy w organizacji, lecz mogą i powinny ten proces ułatwiać. Jest to jednak możliwe dopiero po spełnieniu kilku ważnych warunków, koniecznych do zbudowania zaufania i otwartej komunikacji. Sprzyjają jej bezpośrednie spotkania członków zespołów wirtualnych, szkolenia i aktywności integrujące zespół, decentralizacja, zwiększanie autonomii członków zespołów wirtualnych, a także aktywna postawa kierownictwa przedsiębiorstw ukierunkowana na promowanie i docenianie postaw oraz zachowań wspierających procesy dzielenia się wiedzą. Przykłady z praktyki gospodarczej pokazują, że stworzenie odpowiednich warunków sprawia, iż zespoły wirtualne wydatnie przyczyniają się do rozpowszechniania wiedzy w organizacjach<sup>12</sup>.

### Bibliografia

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

Davenport T.H., Prusak L., *Working Knowledge: How Organizations manager What They Know*, Harvard Business School Press, Boston 1998.

Drucker P., *Managing for Results*, Collins, London 1993.

Extejt M.M., *Teaching Students to Correspond Effectively Electronically: Tips for Using Electronic Mail Properly*, „Business Communication Quarterly” 1998, Vol. 61, No. 2, s. 57–67, <http://dx.doi.org/10.1177/108056999806100208>.

Gao F., Li M., Clarke S., *Knowledge, management, and knowledge management in business operations*, „Journal of Knowledge Management” 2008, Vol. 12, No. 2, s. 3–17, <http://dx.doi.org/10.1108/13673270810859479>.

Jarvenpaa S.L., Majchrzak A., *Knowledge collaboration among Professional protecting national security: Role of transactive memories in ego-centered knowledge networks*, „Organization Science” 2008, Vol. 19, No. 2, s. 260–276, <http://dx.doi.org/10.1287/orsc.1070.0315>.

<sup>11</sup> O.-P. Kauppila, R. Rajala, A. Jyrama, dz.cyt.

<sup>12</sup> Tamże.

# Wyzwania zarządzania wiedzą w zespołach wirtualnych

Kauppila O-P., Rajala R., Jyrama A., *Knowledge sharing through virtual teams across borders and boundaries*, „Management Learning” 2011, Vol. 42, No. 4, s. 395–418, <http://dx.doi.org/10.1177/1350507610389685>.

Kimble Ch., *Building effective virtual teams: How to overcome the problems of trust and identity in virtual teams*, „Global Business and Organizational Excellence” 2011, Vol. 30, No. 2, s. 6–15, <http://dx.doi.org/10.1002/joe.20364>.

Krough G., Ichijo K., Nonaka I. *Enabling Knowledge Creation*, Oxford University Press 2000.

Maślanka D., *Zarządzanie pracownikami wiedzy – wyzwanie dla współczesnych organizacji*, „e-mentor” 2012, nr 1 (43), s. 70–73, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/43/id/907>.

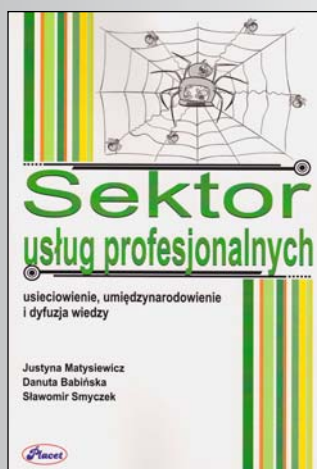
Nader A.E., Shamsuddin A., Zahari T., *Virtual teams: a literature review*, „Australian Journal of Basic and Applied Sciences” 2009, Vol. 3, No. 3.

*The Challenges of Working in Virtual Teams*, Virtual Teams Survey Report – 2012, RW<sup>3</sup> CultureWizard 2012, <http://rw-3.com/2012VirtualTeamsSurveyReport.pdf>.

## Knowledge management in virtual teams

*Issues on knowledge management and virtual teams are in the last years among relatively popular topics in management literature. They are discussed more or less independently of each other, although some researchers closely combine the two areas. Due to the growing importance of these phenomena, both in theory and in practice, this approach seems to be deeply justified and even necessary. This article aims to juxtapose the challenges of knowledge management and knowledge workers with those of virtual teams and puts forward solutions facing these challenges. The article summarizes the results of research on virtual teams and the characteristics of the knowledge management process, which allows for the presentation of recommendations regarding the knowledge sharing in virtual teams.*

## POLECAMY



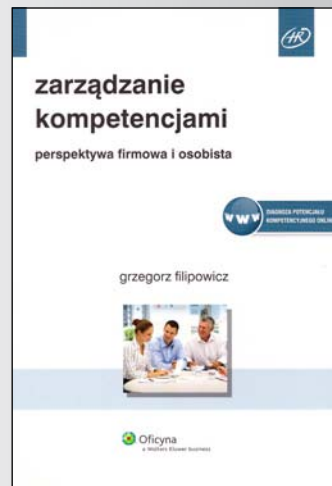
**Justyna Matysiewicz, Danuta Babińska, Sławomir Smyczek**  
*Sektor usług profesjonalnych, usieciowienie, umiędzynarodowienie i dyfuzja wiedzy*  
Wydawnictwo Placet, Warszawa 2014

Autorzy niniejszej publikacji dokonali dogłębnej charakterystyki sektora usług profesjonalnych w Polsce, opierając się zarówno na analizie literatury krajowej oraz zagranicznej, jak i na wynikach badań empirycznych przeprowadzonych z wykorzystaniem metody jakościowej. Opracowanie to porusza kwestie związane z koncepcją usług w teorii ekonomii, koncepcją sieci międzyorganizacyjnych w naukach o zarządzaniu, procesami internacjonalizacji usług, a także zarządzaniem wiedzą i jej rolą w procesach zarządczych organizacji sieciowych. Publikację można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa: <http://placet.pl>

**Grzegorz Filipowicz**  
*Zarządzanie kompetencjami. Perspektywa firmowa i osobista*  
Wolters Kluwer, Warszawa 2014

Polecamy publikację poświęconą zarządzaniu kompetencjami. Książka zawiera przegląd zagadnień dotyczących badania kompetencji i ich rozwijania, a także prezentuje szereg zastosowań modeli kompetencyjnych w organizacjach (rekrutacja i selekcja, szkolenia i rozwój pracowników, systemy ocen pracowników, kultura organizacyjna). Stanowi obowiązkową lekturę dla wszystkich specjalistów i menedżerów HR, jak również dla kadry menedżerskiej, która dzięki prawidłowemu zarządzaniu kompetencjami może zwiększyć efektywność pracowników. Atrakcyjnym dodatkiem do książki są udostępnione online testy oceny kompetencji i przygotowania do pełnienia wybranych ról zawodowych, m.in. handlowca, kierownika zespołu czy dyrektora.

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



# Wspólnoty praktyków w organizacji wymiaru sprawiedliwości – nowoczesny model doskonalenia zawodowego dla kadry zarządzającej sądownictwa

Przemysław Banasik

Artykuł przedstawia metody i techniki wsparcia organizacyjnego uczenia się wykorzystywane w ramach projektu Krajowej Szkoły Sądownictwa i Prokuratury „Edukacja w dziedzinie zarządzania czasem i kosztami postępowania”. Ich wdrożenie zostało podporządkowane równoległemu usprawnianiu procesów naprawczych w sądach, takich jak: poprawa zarządzania przepływem spraw i sprawnością postępowania, opracowanie skutecznej polityki informacyjnej sądów oraz zarządzania komunikacją wewnętrzną i zewnętrzną oraz poprawa wykorzystania narzędzi IT w organizacji wymiaru sprawiedliwości.

Celem opracowania jest prezentacja nowoczesnego modelu doskonalenia zawodowego dla kadry zarządzającej sądownictwa powstającego w ramach innowacyjnego projektu – pilotażu wdrażania nowoczesnych metod zarządzania sądami powszechnymi<sup>1</sup>. W ramach pilotażu w sześćdziesięciu wybranych sądach powszechnych (rejonowych, okręgowych i apelacyjnych), przy wsparciu ekspertów zewnętrznych, wdrażane są „dobre praktyki”<sup>2</sup> – usprawnienia zarządcze w obszarach komunikacji, zarządzania

zasobami ludzkimi oraz wykorzystywania nowoczesnych technologii do monitoringu przepływu spraw przez sąd i finansów. Eksperti zewnętrzni, we współpracy z prezesami i dyrektorami sądów pilotażowych, identyfikują innowacje procesowe, organizacyjne i społeczne, opisują je, a następnie wdrażają we wszystkich sądach pilotażowych. Pilotaż uzupełniają warsztaty wspomagające wdrożenie „dobrych praktyk” z zakresu podnoszenia jakości obsługi interesanta, zarządzania przepływem spraw i obciążeniem pracą w wydziale, zastosowania nowoczesnych technologii w wymiarze sprawiedliwości, organizacji pracy w referacie sędziego, zarządzania kadrami i finansami w sądach oraz nowoczesnego przywództwa w wymiarze sprawiedliwości. W ramach pilotażu powstały również wspólnoty praktyków – prezesów i dyrektorów sądów pilotażowych<sup>3</sup>. Spotykają się oni regularnie i dobrowolnie w celu wypracowania rozwiązań zarządczych optymalnych z punktu widzenia organizacji wymiaru sprawiedliwości. Spotkania te stanowią swoistą platformę wertrykalnej i horyzontalnej wymiany myśli i doświadczeń. Ponadto w sądach

<sup>1</sup> Autor artykułu uczestniczył w pilotażu wdrażania nowoczesnych metod zarządzania sądami powszechnymi, reprezentując Sąd Okręgowy w Gdańsku. Jest współautorem trzech „dobrych praktyk”, które wdrażane są w pozostałych 59 sądach pilotażowych: 1. Poprawa wizerunku sądu, 2. Sąd w otoczeniu społecznym, 3. Sąd jako organizacja samoucząca się.

<sup>2</sup> W ramach pilotażu wdrożono następujące „dobre praktyki”: 1. Zarządzanie zadaniami referendarzy sądowych, 2. Zarządzanie zmianą postaw pracowników, 3. Elektroniczny nakaz doprowadzenia, 4. Informatyczne narzędzia komunikacji wewnętrznej, 5. Zarządzanie aktami sądowymi w postaci cyfrowej, 6. Analiza czynności w pionie orzeczniczym, 7. Zarządzanie wiedzą i kompetencjami pracowników, 8. Pozafinansowe instrumenty motywowania, 9. Standaryzacja stanowisk pracy, 10. Badanie satysfakcji pracowników sądu, 11. Audyt personalny, 12. Partycypacyjny model zarządzania sądem, 13. Zarządzanie innowacyjnością pracowników, 14. Doskonalenie systemu wsparcia orzecznictwa, 15. Zarządzanie pozyskiwaniem i adaptacją pracowników, 16. Organizacja i funkcjonowanie Biura Obsługi Interesantów, 17. Informatyczny system rezerwacji zasobów, 18. Zarządzanie systemem okresowej oceny pracowniczej, 19. Audyt bezpieczeństwa stanowisk komputerowych, 20. Zarządzanie zasobami i usługami informatycznymi, 21. Poprawa wizerunku sądu, 22. Sąd w otoczeniu społecznym, 23. Organizacja rachunkowości w otoczeniu nowych technologii, 24. Sąd jako organizacja samoucząca się.

<sup>3</sup> Wspólnota praktyków (WP) definiowana jest jako grupa osób, które podzielają zainteresowanie określonym obszarem i które pogłębiają swoją wiedzę na jego temat poprzez trwałą, regularną interakcję. WP można traktować jako platformę zarówno formalnej, jak i nieformalnej komunikacji, opartej na zaangażowaniu wszystkich uczestników i nastawionej na zwiększanie poziomu ich wiedzy. WP stanowi interaktywną formę uczenia się, ponieważ odbywa się w ramach struktury grupowej opartej na współpracy, a nie zindywidualizowanym pozyskiwaniu wiedzy (D. Sześciło, A. Mednis, M. Niziołek, J. Jakubek-Lalik, *Administracja i Zarządzanie publiczne. Nauka o współczesnej administracji*, Stowarzyszenie Absolwentów Wydziału Prawa i Administracji Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2014, s. 170 i następne, zob. też: J. Brdulak, *Zarządzanie wiedzą a proces innowacji produktu*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2005).

## Wspólnoty praktyków w organizacji wymiaru sprawiedliwości...

pilotażowych powstały wspólnoty praktyków złożone z kadry menedżerskiej sądów niższego szczebla (kierownicy oddziałów administracyjnych i finansowych), dzielące się wiedzą m.in. w obszarze komunikacji, zarządzania zasobami ludzkimi czy wykorzystywania nowoczesnych technologii do monitoringu przepływu spraw przez sąd oraz finansów. Udział we wspólnotach praktyków osób decyzyjnych gwarantuje wprowadzenie wypracowanych rozwiązań w praktyce. W efekcie realizacji pilotażu powstała sieć partycypacyjna łącząca sądy pilotażowe. W ramach realizacji pilotażu utworzono także forum dyskusyjne dla uczestników projektu, służące wymianie poglądów i doświadczeń. Zapewnia ono łatwy i szybki dostęp do wiedzy.

Realizacja projektu wykazała niskie usieciwienie oraz brak mechanizmów wymiany informacji i dzielenia się wiedzą w organizacji wymiaru sprawiedliwości (skala makro) oraz w ramach sądu (skala mikro). Taki stan powoduje, że każdy sąd poświęca wiele czasu i innych zasobów na wypracowywanie rozwiązań procesowych, organizacyjnych i społecznych, zamiast sięgnąć po już stworzone i wdrożone przez innych. Brakuje również instrumentów zarządzania wiedzą w ramach poszczególnych sądów.

Omawiany projekt ma charakter eksperymentu. Wspólnoty praktyków powstające w ramach pilotażu są elementem koncepcji zarządzania wiedzą. Koncepcja ta w sposób zaskakujący, szybki i systemowy przeobraziła teorię i praktykę współczesnego zarządzania. Publikacje z zakresu zarządzania wiedzą dotyczą jednak przede wszystkim organizacji o charakterze gospodarczym. Wiedza w przedsiębiorstwie i umiejętne zarządzanie nią stanowi bowiem źródło przewagi konkurencyjnej o dużym i dalekim od wyczerpania potencjale<sup>4</sup>. Wiedza jest najbardziej niepowtarzalnym z zasobów i zapewnia największe szanse wytworzenia trwałej przewagi<sup>5</sup>. *Jest zorganizowanym zasobem użytecznej informacji, zawiera oprócz informacji usytuowanych w konkretnym kontekście, także ogólnejsze wartości, doświadczenia i reguły, które ułatwiają interpretację (wykorzystanie wiedzy). Wiedza służy zdefiniowaniu problemu, rozwiązaniu go, wdrożeniu rozwiązania przy najniższych kosztach, a następnie uruchomieniu procesu uczenia się przez powiązanie w sieć sprzężeń zwrotnych. Zarządzanie wiedzą to gospodarowanie tym szczególnym zasobem. Dotyczy ono procesów tworzenia wiedzy, jej kodyfikacji, magazynowania, odnajdywania, stosowania i transferu<sup>6</sup>. Organizacja zorientowana na zarządzanie wiedzą opiera się na trzech głównych filarach, które są*

*wspomagane infrastrukturą informacyjną (technologią): na zarządzaniu ludźmi, kulturze organizacyjnej oraz zarządzaniu procesem. Taka orientacja organizacji umożliwia jej sprawniejsze uczenie się od interesariuszy zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych, co pozwala na skuteczne przeprowadzanie zmian, a więc szybsze reagowanie na zjawiska zachodzące w otoczeniu<sup>7</sup>. Według J. Brdulaka organizacja zorientowana na zarządzanie wiedzą, czyli oparta na wiedzy, powinna:*

- *być zorientowana procesowo,*
- *potrafić uczyć się, w tym w szczególności od swoich interesariuszy (wewnętrznych i zewnętrznych),*
- *posiadać kulturę organizacyjną wspierającą zarządzanie wiedzą,*
- *efektywnie wdrażać rezultaty uczenia się, a więc sprawnie zarządzać wiedzą<sup>8</sup>.*

Zarządzanie wiedzą w organizacji wymiaru sprawiedliwości służy innym celom. Ich identyfikacja, jak i narzędzia służące do dzielenia się nią nie były do tej pory przedmiotem pogłębionych badań. Niniejszy artykuł odpowiada na pytanie, na ile narzędzia stosowane w biznesie, służące dzieleniu się wiedzą, mogą zostać wykorzystane w organizacji wymiaru sprawiedliwości. Wspólnoty praktyków jako platformy wymiany myśli nie są rozwiązaniem nowym, od zawsze bowiem przedstawiciele profesji skupiali się w różnego rodzaju elitarnych zrzeszeniach zawodowych. Ich celem było w szczególności stworzenie wysokich barier wejścia do zawodu oraz kształtowanie cen i chronienie tajemnic zawodowych poprzez ograniczanie dostępu do nich. Obecnie są one przede wszystkim wirtualnymi platformami wymiany myśli, mającymi pomagać specjalistom z danej dziedziny. Nie wyklucza to spotkań w realnym świecie<sup>9</sup>.

Tymczasem w organizacji wymiaru sprawiedliwości kultywowany jest model biurokratycznej, hierarchicznej organizacji, który generuje przeszkody w zarządzaniu wiedzą. Sądy ukierunkowane są na przestrzeganie reguł. Ich cele są stałe, niezależne od zmian otoczenia makroekonomicznego, a procedury sztywne i sformalizowane. Pomiędzy sądami brakuje przepływu informacji w układzie horyzontalnym, w szczególności pomiędzy 11 apelacjami. Organizacja wymiaru sprawiedliwości pogrupowana jest bowiem w niezależne apelacje. W ramach obszaru apelacji funkcjonują okręgi sądowe, a w nich sądy rejonowe. Pomiędzy apelacjami nie ma formalnych powiązań. Podobnie wygląda to w przypadku sądów okręgowych i sądów rejonowych.

<sup>4</sup> C. Suszyński, *Ewolucja kategorii przedsiębiorstwa w procesie rozwoju nauk o zarządzaniu*, [w:] S. Lachiewicz, B. Nogalski (red.), *Osiągnięcia i perspektywy nauk o zarządzaniu*, Wolters Kluwer Business, Warszawa 2010, s. 47.

<sup>5</sup> A.S. Huff, S.W. Floyd, H.D. Sherman, S. Terjesen, *Zarządzanie strategiczne. Podejście zasobowe*, Wolters Kluwer Business, Warszawa 2011, s. 373; por. A. Glińska-Noweś, B. Godziszewski, *Zarządzanie zasobami*, [w:] S. Lachiewicz, B. Nogalski (red.), dz.cyt., s. 424 i następn.

<sup>6</sup> A.K. Koźmiński, *Zarządzanie wiedzą*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 8.

<sup>7</sup> J. Brdulak, *Wiedza w zarządzaniu przedsiębiorstwem. Koncepcja. Filary. Dobre praktyki*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2012.

<sup>8</sup> Tamże.

<sup>9</sup> A.K. Koźmiński, dz.cyt., s. 443.



### Zarządzanie wiedzą w organizacji wymiaru sprawiedliwości w skali makro

Pilotaż wdrażania nowoczesnych metod zarządzania sądami powszechnymi zainicjowany przez prezesów 60 sądów powszechnych ma na celu doskonalenie zdolności zarządczych kadr kierowniczych sądów poprzez wymianę doświadczeń i identyfikację wdrożonych w poszczególnych sądach rozwiązań techniczno-organizacyjnych, które można upowszechniać w innych jako tzw. „dobre praktyki”. Rezultatem pilotażowego wdrożenia nowoczesnych metod zarządzania jest także powstanie łączącej sądy sieci partycypacyjnej, w ramach której następuje transfer dobrych praktyk. Sądy pilotażowe, działające niezależnie, współpracują na rzecz wspólnego celu<sup>10</sup>. Sieć partycypacyjna, powstała w wyniku pilotażowego wdrożenia nowoczesnego zarządzania jednostkami wymiaru sprawiedliwości, charakteryzuje się następującymi cechami:

- relacje pomiędzy sądami mają charakter nieformalny;
- sądy w sieci zachowują autonomię decyzyjną w procesie współpracy;
- relacje pomiędzy sądami mają charakter kooperacyjny;
- sądy mają zdefiniowany wspólny cel, który chcą osiągnąć poprzez współpracę;
- sądy łączy poczucie odrębności wobec sądów znajdujących się na zewnątrz sieci.

W powstałej sieci partycypacyjnej występuje kilku centralnych aktorów – Sąd Apelacyjny we Wrocławiu, Sąd Okręgowy w Gdańsku, Sąd Okręgowy w Gliwicach, Sąd Rejonowy w Białymstoku, Sąd Rejonowy Katowice-Zachód. Centralnym aktorem jest aktor zaangażowany w wiele więzi. Centralność można mierzyć, przy czym w literaturze korzysta się najczęściej z następujących miar: stopnia centralności, bliskości lub pośredniości. *Stopień centralności aktora oznacza największą aktywność w sieci. Bliskość centralności skupia się na odległości badanego aktora względem wszystkich pozostałych. Miarą bliskości jest odległość, tj. liczba kroków potrzebna, by połączyć centralny węzeł sieci z innymi. Pośredniość centralności opiera się na założeniu, że najważniejszy aktor w sieci to ten, który wpływa na współdziałanie innych, niepowiązanych ze sobą aktorów<sup>11</sup>.* Centralni aktorzy w sieci partycypacyjnej tworzą grupę liderów sądowych, których rola polega na inicjowaniu dobrych praktyk w zarządzaniu sądami, absorbowaniu poglądów i poddawaniu ich szerszej dyskusji. Ich centralne usytuowanie daje im uprzywilejowaną pozycję względem pozostałych członków sieci, przyczyniając się w znacznym stopniu do uzyskania wpływu na sieć.

### Zarządzanie wiedzą w sądzie – skala mikro

W ramach pilotażu wdrażania nowoczesnych metod zarządzania sądami powszechnymi w Sądzie Okręgowym w Gdańsku, a także w pozostałych sądach pilotażowych opracowano i wdrożono praktykę nazwaną *Sąd jako organizacja samoucząca się*<sup>12</sup>. Działania zorientowane na wsparcie procesów reorientacji sądu w kierunku modelu organizacji samouczącej się polegały przede wszystkim na określeniu struktury zespołów projektowych i wskazaniu wytycznych dotyczących ich budowy, a także zasad wdrożenia tych wytycznych oraz zasad zarządzania pracą zespołów.

Zadania poszczególnych zespołów zakodowano w ich nazwach. Ze względu na funkcję pełnioną w procesie zarządczym zespoły podzielono na trzy grupy:

- I. Sekcja implementacji rozwiązań [SIR]:
  - A. Zespół ds. wdrożenia dobrych praktyk
- II. Sekcja doskonalenia i edukacji [SDE]:
  - A. Zespół ds. innowacji
  - B. Zespół ds. mentoringu
  - C. Zespół ds. szkoleń
- III. Sekcja wspierająca [SW]:
  - A. Zespół ds. wynagrodzeń
  - B. Zespół ds. technologii teleinformatycznych (IT).

Praca w zespołach projektowych, oprócz tego, że pełni funkcję integracyjną i wspiera model partycypacyjny, dostarcza także wymiernych korzyści utility, w tym: pobudza kreatywność i innowacyjność pracowników, usprawnia procesy, poprawia efektywność i automotywację zasobów ludzkich. W Sądzie Okręgowym w Gdańsku przyjęto określone założenia dotyczące funkcjonowania poszczególnych zespołów projektowych. Każdy z tych zespołów realizował zadania ważne z punktu widzenia interesów pracowników i całej organizacji. Zadaniem zespołu strategicznego była koordynacja działań wszystkich zespołów, ale przede wszystkim pozyskiwanie informacji o działaniach podejmowanych w poszczególnych zespołach. Zespół ds. wdrażania dobrych praktyk był bezpośrednio zaangażowany w procesy adaptacyjne i zmiany przeprowadzane w sądzie. Zadaniem zespołu ds. innowacji i wizerunku było poszukiwanie najlepszych z punktu widzenia organizacji rozwiązań usprawniających jej działanie bądź umożliwiających poprawę jej wizerunku. Zespół ds. mentoringu czynnie uczestniczył w procesie adaptacji nowo zatrudnionych pracowników. Zespół ds. wynagrodzeń miał służyć wsparciem koncepcyjnym, aby możliwa była jak najlepsza redystrybucja środków przeznaczanych na wynagrodzenia pracownicze. Wreszcie *help desk* informatyczny miał odciążać

<sup>10</sup> D. Latusek-Jurczak, *Sieci międzyorganizacyjne jako struktury współpracy – podstawowe pojęcia analityczne*, [w:] *Relacje międzyorganizacyjne w naukach o zarządzaniu*, A.K. Koźmiński, D. Latusek-Jurczak (red.), *Relacje międzyorganizacyjne w naukach o zarządzaniu*, Wolters Kluwer Business, Warszawa 2014, s. 63.

<sup>11</sup> W. Czakon, *Sieci w zarządzaniu strategicznym*, Wolters Kluwer Business, Warszawa 2012, s. 116 i następnne.

<sup>12</sup> Autor artykułu jest współautorem prezentowanej „dobrej praktyki”: P. Banasik, J. Niestrój, *Dobra praktyka zarządcza – „Sąd jako organizacja samoucząca się”*, pilotaż dobrego zarządzania jednostkami wymiaru sprawiedliwości w ramach Projektu PWP Edukacja w dziedzinie zarządzania czasem i kosztami postępowań sądowych – case management Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, 2014, praca niepublikowana.

## Wspólnoty praktyków w organizacji wymiaru sprawiedliwości...

pracowników oddziału informatycznego od licznych, ale najprostszych interwencji związanych z technologiami IT czy też sprzętem komputerowym. Wszystkie procesy zostały wsparte odpowiednimi szkoleniami prowadzonymi przez profesjonalną kadre własną i zewnętrzną. Co więcej, pracownicy zostali zobowiązani do uczestniczenia w wybranych przez siebie szkoleniach w trzech segmentach: procesów IT, szkoleń z zakresu kompetencji miękkich i szkoleń merytorycznych. Przeprowadzenie tych szkoleń – w różnych formach – będzie zadaniem członków zespołu ds. szkoleń, ale również zaproszonych profesjonalistów.

Celem omawianej dobrej praktyki jest wsparcie działalności sądu w zakresie tworzenia horyzontalnych sieci koordynacji działań oraz wprowadzania zmian zorientowanych na tworzenie interdyscyplinarnych zespołów projektowych w ramach istniejących zasobów kadrowych.

Podstawowym założeniem praktyki jest teza, że w przestrzeni wymiaru sprawiedliwości w Polsce konieczna jest systematyczna i spójna działalność na rzecz promowania projektowego modelu zarządzania organizacją, tworzenia sieci horyzontalnych oraz rozwoju innowacyjności i inicjatyw pracowniczych.

Przyjęto, że istota dobrej praktyki polega na:

- wzmacnianiu efektów samouczenia się organizacji poprzez tworzenie sieci i stymulowanie horyzontalnej komunikacji wewnątrz organizacji<sup>13</sup>,
- dyskusji w gronie kierownictwa (w formie modyfikacji obecnie przyjętych rozwiązań w zakresie horyzontalnych sieci koordynacji działań oraz struktury organizacyjnej interdyscyplinarnych zespołów projektowych,

Docelowymi efektami wdrożenia dobrej praktyki w długim okresie, przy założeniu, że będzie ona stosowana przez sąd w coraz szerszym zakresie, powinny być: dynamizowanie się pozytywnych efektów synergii wynikających ze współpracy horyzontalnej pomiędzy pracownikami w modelu projektowym, tworzenie sieciowych (interaktywnych) rozwiązań komunikacyjnych oraz poprawa efektywności pracy istniejących zasobów kadrowych.

Bezpośrednim efektem wdrożenia dobrej praktyki będzie:

- rozwijanie modelu zarządzania sądem jako organizacją samouczącą się,
- wyzwalanie inicjatywy pracowniczej i skuteczności pracy grupowej w zespołach projektowych,

Sądownictwo w Polsce to obszar, w którym standardy organizacji pracy zespołowej i projektowej są bardzo zróżnicowane. Praktyka organizacji pracy w sądach wskazuje, że implementacja rozwiązań projektowych nie wszędzie jest w równym stopniu zaawansowana. Wynika to z dużej autonomii poszczególnych sądów w kształtowaniu polityki dotyczącej zasobów ludzkich

i organizacji pracy oraz zauważalnego zróżnicowania modeli zarządzania poszczególnymi sądami.

Wdrażanie innowacyjnego, projektowego podejścia do zarządzania zasobami ludzkimi oraz organizacją pracy nie jest zadaniem łatwym w warunkach ograniczonych możliwości płacowego motywowania pracowników. Jednak wysoka efektywność pracy jest jednym z ważnych elementów sprzyjających skutecznemu wykonywaniu przez instytucję celów statutowych, co wynika z:

- dynamizowania się inicjatyw oddolnych,
- popularyzacji projektowego modelu zarządzania organizacją (zarządzania przez cele).

Bezpośrednie efekty usprawnień będą miały charakter głównie jakościowy, jednak należy zauważyć, że w sposób pośredni usprawnienia te przyczynią się także do poprawy wskaźników ilościowych (m.in. poprzez usprawnienie komunikacji i wzrost wydajności pracy – efektywność kosztów stałych – wynagrodzeń).

Polityka instytucji sektora publicznego w zakresie pracy projektowej i przyjętego modelu zadaniowego zarządzania zasobami ludzkimi charakteryzuje się zróżnicowaną logiką i przybiera różne formy. Podobnie jak każda wewnętrzna działalność organizacji, wymieniona polityka może mieć charakter usystematyzowany i konsekwentny, wynikający ze skrupulatnego wdrażania założeń określonej strategii i zasad, lub może przyjąć postać działań nieregularnych, podejmowanych w odpowiedzi na bieżące potrzeby. Obydwa podejścia realizują odmienne modele działania, wyrażające się często inną priorytetyzacją zadań.

Pierwsze podejście świadczy o wysokim priorytecie zarządzania projektowego i zespołowego. Drugie może być wynikiem tradycyjnej dla instytucji publicznych polityki kadrowej lub świadczyć o relatywnie niskim priorytecie działań zmierzających do propagowania modelu zarządzania przez cele i budowania organizacji samouczącej się. Warto zaznaczyć, że w najbliższej przyszłości należy spodziewać się popularyzacji modelu zarządzania projektowego w jednostkach wymiaru sprawiedliwości, co związane jest w dużej mierze z upowszechnianiem się podejścia efektywnościowego do zarządzania w administracji publicznej oraz coraz bardziej popularną reorientacją modelu zarządzania z biurokratycznego na zarządzanie przez cele.

Podstawowym założeniem opisywanej dobrej praktyki jest zastosowanie podejścia systematycznego i konsekwentnego, wynikającego ze skrupulatnego wdrażania założeń określonej strategii i zasad zarządzania projektowego w obszarze organizacji pracy. Powyższe założenie implikuje konieczność opracowania wytycznych i zasad polityki w wymienionym zakresie. Wyrazem tego podejścia jest w pierwszej kolejności ustalenie poziomu zaawansowania sądu w kwestii wdrażania dobrej praktyki. Poziomy zaawansowania zdefiniowano następująco:

<sup>13</sup> Przez „organizację” rozumie się w tym miejscu sąd, jednak przyjmując szersze spojrzenie, należy wskazać, że usieciwienie jako zjawisko sprzyjające samouczeniu się może także dotyczyć całego wymiaru sprawiedliwości, a przynajmniej sądów.

- Poziom 1 – w sądzie w ciągu ostatnich 24 miesięcy nie prowadzono żadnych inicjatyw projektowych; nie powoływano zespołów projektowych ani komitetów sterujących; nie zostały określone zasady rekrutacji i selekcji pracowników do zespołów projektowych; nie stosuje się narzędzi analitycznych wspierających rekrutację i selekcję pracowników do zespołów projektowych (testy, analiza kompetencji i wytycznych do dalszego rozwoju).
- Poziom 2 – w sądzie w ciągu ostatnich 24 miesięcy prowadzono inicjatywy projektowe; powoływano zespoły projektowe, ale incydentalnie i czasowo, na potrzeby i czas trwania konkretnych projektów; nie powoływano komitetów sterujących; nie zostały określone zasady rekrutacji i selekcji pracowników do zespołów projektowych; nie stosuje się narzędzi analitycznych wspierających rekrutację i selekcję pracowników do zespołów projektowych (testy, analiza kompetencji i wytycznych do dalszego rozwoju).
- Poziom 3 – w sądzie w ciągu ostatnich 24 miesięcy prowadzono inicjatywy projektowe; powoływano zespoły projektowe, ale incydentalnie i czasowo, na potrzeby i czas trwania konkretnych projektów; powoływano komitet/y sterujący/e; nie zostały określone zasady rekrutacji i selekcji pracowników do zespołów projektowych; nie stosuje się narzędzi analitycznych wspierających rekrutację i selekcję pracowników do zespołów projektowych (testy, analiza kompetencji i wytyczne do dalszego rozwoju).
- Poziom 4 – w sądzie w ciągu ostatnich 24 miesięcy prowadzono inicjatywy projektowe; powoływano zespoły projektowe – na czas nieokreślony, z przypisaniem do nich konkretnych kategorii zadań; powoływano komitet/y sterujący/e; określono zasady rekrutacji i selekcji pracowników do zespołów projektowych; nie stosuje się narzędzi analitycznych wspierających rekrutację i selekcję pracowników do zespołów projektowych (testy, analiza kompetencji i wytycznych do dalszego rozwoju).
- Poziom 5 – w sądzie w ciągu ostatnich 24 miesięcy prowadzono inicjatywy projektowe; powoływano zespoły projektowe – na czas nieokreślony, z przypisaniem do nich konkretnych kategorii zadań; powoływano komitet/y sterujący/e; zostały określone zasady rekrutacji i selekcji pracowników do zespołów projektowych; stosuje się narzędzia analityczne wspierające rekrutację i selekcję pracowników do zespołów projektowych (testy, analiza kompetencji i wytycznych do dalszego rozwoju).

Wydaje się, że proponowany i opisany w ramach projektowanej praktyki zarządczej kierunek zmian zmotywuje pracowników do działania i uczenia się, a także

umożliwi wprowadzenie w sądach partycypacyjnego modelu zarządzania (udziału pracowników w zarządzaniu), w którym kładzie się nacisk na decentralizację władzy, choć oczywiście w sposób pośredni (skoro zadania prezesa sądu, dyrektora, przewodniczącego wydziału czy kierowników oddziałów i sekretariatów wydziałów są regulowane ustawowo).

### Podsumowanie

Nowy model doskonalenia zawodowego kadr zarządczych wymiaru sprawiedliwości, zaproponowany w ramach pilotażu wdrażania nowoczesnych metod zarządzania sądami powszechnymi, pozwolił na identyfikację, w ramach wspólnot praktyków, innowacji zarządczych, a także umożliwił ich transfer i wdrożenie w ramach sądów w nim uczestniczących. Wspólnoty praktyków powstałe w trakcie realizacji pilotażu, będące elementem koncepcji zarządzania wiedzą, mogą być z powodzeniem wykorzystywane w wymiarze sprawiedliwości do wymiany poglądów i myśli, a także w celu wypracowania rozwiązań optymalnych z punktu widzenia organizacji. Powstała sieć partycypacyjna składająca się z 60 sądów, w skład której wchodzi sądy apelacyjne, okręgowe i rejonowe (a w jej ramach wspólnoty praktyków), realizuje wspólne cele w postaci modernizacji zarządzania sądami poprzez identyfikację, adaptację i wdrożenie dobrych praktyk w obszarze zarządzania. Relacje pomiędzy sądami w sieci mają charakter przede wszystkim kooperacyjny, a nie rywalizacyjny. Dominika Latusek-Jurczak podkreśla, że do podstawowych czynników motywujących do współpracy zaliczyć można:

1. *łączenie sił w celu zbudowania koalicji do realizacji wspólnych celów lub przekształcenia potencjalnych rywali w sojuszników we wspólnej sprawie;*
2. *łączenie komplementarnych elementów pozwalających na uzyskiwanie efektów synergicznych, np. kompetencji, umiejętności, dostępu do źródeł wiedzy;*
3. *wspólne zdobywanie wiedzy i uczenie się zarówno z partnerem, jak i od partnera<sup>14</sup>.*

Wydaje się, że najważniejszym celem relacji współdziałania w ramach sieci partycypacyjnej jest uczenie się. Współpraca w tym zakresie prowadzi do osiągnięcia poziomu uczenia się, który byłby dla organizacji niedostępny, gdyby działały poza relacją. Organizacyjne uczenie się różni się od międzyorganizacyjnego tym, że opiera się na efektach synergii, które nie wystąpią tam, gdzie nie istnieją relacje współdziałania między stronami<sup>15</sup>. W ramach sieci partycypacyjnej doszło do instytucjonalizacji doświadczenia poprzez opracowanie i przygotowanie do wdrożenia rozwiązań organizacyjnych i zarządczych sprawdzonych w praktyce w innych sądach oraz do dzielenia się z innymi sądami wiedzą o trudnościach pojawiających się podczas implementacji tych rozwiązań (uczenie się cudzych doświadczeń, poszukiwanie wiedzy w sieci, korzystanie z cudzej wiedzy).

<sup>14</sup> D. Latusek-Jurczak, *Sieci międzyorganizacyjne*, dz.cyt., s. 47.

<sup>15</sup> B. Nogalski, A. Wójcik-Karpacz, *Organizacyjne uczenie się w perspektywie relacji międzyorganizacyjnej*, [w:] A.K. Koźmiński, D. Latusek-Jurczak (red.), dz.cyt., s. 149.

## Bibliografia

Brdulak J., *Zarządzanie wiedzą a proces innowacji produktu*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2005.

Brdulak J., *Wiedza w zarządzaniu przedsiębiorstwem. Koncepcja. Filary. Dobre praktyki*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2012.

Czakon W., *Sieci w zarządzaniu strategicznym*, Wolters Kluwer Business, Warszawa 2012.

Huff A.S., Floyd S.W., Sherman H.D., Terjesen S., *Zarządzanie strategiczne. Podejście zasobowe*, Wolters Kluwer Business, Warszawa 2011.

Glińska-Noweś A., Godziszewski B., *Zarządzanie zasobami*, [w:] Lachiewicz S, Nogalski B. (red.), *Osiągnięcia i perspektywy nauk o zarządzaniu*, Wolters Kluwer Business, Warszawa 2010.

Koźmiński A.K., *Zarządzanie wiedzą*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

Latusek-Jurczak D., *Sieci międzyorganizacyjne jako struktury współpracy – podstawowe pojęcia analityczne*, [w:] Koźmiński A.K., Latusek-Jurczak D. (red.), *Relacje międzyorganizacyjne w naukach o zarządzaniu*, Wolters Kluwer Business, Warszawa 2014.

Nogalski B., Wójcik-Karpacz A., *Organizacyjne uczenie się w perspektywie relacji międzyorganizacyjnej*, [w:] Koźmiński A.K., Latusek-Jurczak D. (red.), *Relacje międzyorganizacyjne w naukach o zarządzaniu*, Wolters Kluwer Business, Warszawa 2014.

Suszyński C., *Ewolucja kategorii przedsiębiorstwa w procesie rozwoju nauk o zarządzaniu*, [w:] Lachiewicz S, Nogalski B. (red.), *Osiągnięcia i perspektywy nauk o zarządzaniu*, Wolters Kluwer Business, Warszawa 2010.

Sześciło D., Mednis A., Niziołek M., Jakubek-Lalik J., *Administracja i zarządzanie publiczne. Nauka o współczesnej administracji*, Stowarzyszenie Absolwentów Wydziału Prawa i Administracji Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2014.

## Communities of practitioners in administration of the judiciary – a modern model of judiciary staff professional development

*System of the judiciary still cultivates bureaucracy pattern organization, which generates obstacles in knowledge management. Nowadays there is noticeable lack of proper mechanism of information exchange and wisdom sharing in both micro and macro scale.*

*Knowledge management in business organizations is the source of the competition advantage. Until now, both identification and instruments that are useful in transferring the wisdom were not the subject of any thorough research.*

*The article answers a very important question concerning the instruments used in business and their possible impact on methodology for the new approach towards knowledge management in the judiciary.*

*Using case study method, this article shows the outcome of a very innovative project – the implementation of modern methods into court management system. Sixty courts, such as courts of first instance or courts of appeal, participated in this survey. Those institutions have acquired management improvements. Within the confines of this survey, many communities of practitioners arose as to develop practical solutions. Court chairmen organized regular meetings, to elaborate on the very best management methods.*

*The outcome of this project showed that communities of practitioners should be considered as the vital element of the knowledge management. It should be also emphasized that those communities could be tremendous support for the whole administration of the judiciary.*

Autor jest doktorem nauk ekonomicznych, adiunktem w Katedrze Przedsiębiorczości i Prawa Gospodarczego Wydziału Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej oraz prezesem Sądu Okręgowego w Gdańsku. W latach 2010–2013 pełnił funkcję prezesa Sądu Rejonowego w Wejherowie, a w latach 2009–2010 rzecznika prasowego Sądu Okręgowego w Gdańsku i sędziego sądu okręgowego. Jest autorem wielu publikacji z dziedziny prawa, zarządzania i ekonomii. W pracy naukowej podejmuje badania nad organizacją wymiaru sprawiedliwości oraz przedsiębiorczością w jej ujęciu prawnym i ekonomicznym.

## POLECAMY

Katarzyna Jasińska, Tomasz Szapiro  
*Zarządzanie procesami realizacji projektów w sektorze ICT*  
Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014

Celem publikacji jest zaprezentowanie nowatorskiej koncepcji zarządzania procesami realizacji projektów w organizacjach sektora technologii informacyjno-komunikacyjnych. W dobie wzrostu roli ICT w gospodarce projekty realizowane w tym zakresie często okazują się mało efektywne i nieskuteczne. Dlatego też autorzy w swojej książce poruszają takie zagadnienia, jak: dostosowanie wewnętrznych procesów działalności przedsiębiorstwa do wymogów realizacji projektów ICT, uświadomienie podejścia do zarządzania procesami i projektami w organizacjach ICT czy czynniki sukcesu w zarządzaniu projektami ICT. Publikacja zawiera ponadto charakterystykę polskiego sektora ICT. Adresowana jest nie tylko do kadry zarządzającej organizacjami ICT, ale także do wszystkich osób zainteresowanych realizacją projektów z tego obszaru.

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





# Czy adaptacyjne zarządzanie procesami biznesowymi to metoda pozwalająca na zdobycie przewagi konkurencyjnej?



**Bartłomiej  
Gawin**



**Bartosz  
Marcinkowski**

Artykuł prezentuje doświadczenia w zakresie integracji adaptacyjnych metod zarządzania projektami oraz płaszczyzny zarządzania procesami biznesowymi w organizacji gospodarczej w oparciu o studium przypadku firmy SESCOM S.A. z Gdańska. Celem opracowania jest formalizacja autorskiego modelu ABPM (Agile Business Process Management), który ma służyć ukierunkowaniu statycznych organizacji procesowych na budowanie adaptacyjnych, minimalistycznych modeli procesowych z uwzględnieniem zwinnych metod rozwoju oprogramowania workflow oraz długookresowych cykli życia infrastruktury procesowo-informatycznej. W artykule zaproponowano obszary implementacji elementów metodologii zwinnych w klasycznym cyklu Deminga oraz podsumowano doświadczenia dotyczące roli kapitału ludzkiego w realizacji strategii biznesowej zgodnie z modelem ABPM.

## Agile – istota i zastosowanie

Podejście Agile zakorzeniło się na stałe w wielu organizacjach gospodarczych i należy do najbardziej docenianych przez nowoczesnych menadżerów koncepcji zarządzania projektami. Określane często w języku polskim jako zwinne lub adaptacyjne, podejścia z zakresu agile stanowią zestaw technik rozwoju produktu zorientowanych na osiągnięcie wysokiego poziomu jakości, satysfakcję klienta oraz dostarczanie produktu z zachowaniem ograniczeń czasowych oraz

budżetowych<sup>1</sup>. Filozofia metodyk zwinnych zakłada odejście od tradycyjnego planowania i precyzyjnego ustalania celów w projektach wytwórczych na rzecz stworzenia wizji produktu, która wyodrębia się w trakcie kolejnych iteracji. Na potrzeby niniejszego artykułu zbiór podejść i metodyk adaptacyjnego zarządzania projektami zostanie uogólniony pod akronimem AZP. Najbardziej popularne metodyki adaptacyjnego zarządzania projektami to:

- Adaptive Software Development (ASD)<sup>2</sup>,
- Agile Modeling<sup>3</sup>,
- Dynamic Systems Development Method (DSDM)<sup>4</sup> oraz bazująca na niej metodyka Agile Project Management (AgilePM)<sup>5</sup>,
- Extreme Programming (XP)<sup>6</sup>,
- Feature-Driven Development (FDD)<sup>7</sup>,
- Kanban<sup>8</sup>,
- Lean Software Development<sup>9</sup>,
- rodzina metodyk Crystal<sup>10</sup>,
- SCRUM<sup>11</sup>.

Manifest Agile<sup>12</sup>, stanowiący teoretyczną referencję poszczególnych metodyk, zakłada adaptacyjny styl pracy, zorientowany na dostarczenie wartości biznesowych przy ścisłej współpracy zespołu projektowego z klientem. W AZP podkreśla się wagę spotkań zespołu z interesariuszami służących ciągłej weryfikacji i adaptacji wytwarzanych funkcjonalności, aczkolwiek odstępy czasowe pomiędzy tymi spotkaniami nie są

<sup>1</sup> K. Beck, et al., *Manifesto for Agile Software Development*, 2001, <http://agilemanifesto.org>.

<sup>2</sup> Zob. J.A. Highsmith, *Adaptive Software Development: A Collaborative Approach to Managing Complex Systems*, Dorset House Publishing, New York 1999.

<sup>3</sup> Zob. S.W. Ambler, *Agile Modeling: Effective Practices for eXtreme Programming and the Unified Process*, John Wiley & Sons, New York 2002.

<sup>4</sup> Zob. J. Stapleton, *DSDM: The Dynamic Systems Development Method*, Addison-Wesley, Boston 1997.

<sup>5</sup> Zob. DSDM Consortium, *Agile Project Management Handbook v 1.2*, 2010.

<sup>6</sup> Zob. K. Beck, C. Andres, *Extreme Programming Explained: Embrace Change, 2nd Edition*, Addison-Wesley, Boston 2004.

<sup>7</sup> Zob. S.R. Palmer, J.M. Felsing, *A Practical Guide to Feature-Driven Development*, Prentice Hall, New Jersey 2002.

<sup>8</sup> Zob. B.D. Anderson, D.G. Reinertsen, *Kanban: Successful Evolutionary Change for Your Technology Business*, Blue Hole Press, Sequim 2010.

<sup>9</sup> Zob. M. Poppendieck, T. Poppendieck, *Lean Software Development: An Agile Toolkit*, Addison-Wesley, Boston 2003.

<sup>10</sup> Zob. A. Cockburn, *Agile Software Development: The Cooperative Game (2nd Edition)*, Addison-Wesley, Boston 2006.

<sup>11</sup> Zob. K. Schwaber, *Agile Project Management with Scrum (Developer Best Practices)*, Microsoft Press, Redmond 2004.

<sup>12</sup> K. Beck, et al., dz.cyt.

przez metodyki narzucane. Generalnie przyjmuje się, że czas iteracji jest pochodną zasad współpracy zespołu projektowego z klientem, przy czym nie powinien on przekraczać 30 dni<sup>13</sup>. W praktyce czas trwania iteracji może być wyrażony w dniach lub pojedynczych tygodniach, ale musi być ona zorientowana na dostarczenie założonej funkcjonalności wytwarzanego produktu.

O adaptacyjnym lub zwinnym zarządzaniu mówi się przy okazji projektów wytwórczych, które zostały uruchomione w celu stworzenia produktu o charakterze innowacyjnym. Najwięcej artykułów, studiów przypadku i publikacji łączy to podejście z wytwarzaniem oprogramowania, a także z projektowaniem i wytwarzaniem sprzętu komputerowego, nowoczesnych środków transportu czy innych przedmiotów powszechnego użytku. Jego zaletą jest bez wątpienia możliwość dostosowania procesu rozwoju projektu do uwarunkowań i kultury danej organizacji gospodarczej, w której zdecydowano się na zwinne zarządzanie projektami.

O ile zrozumiąta jest intensyfikacja wysiłku badawczego w kontekście projektów, których sukces opiera się na zwinnym podejściu do zarządzania, o tyle istotne wydaje się rozstrzygnięcie kwestii, czy AZP można wykorzystać wyłącznie do zarządzania projektami wytwórczymi – czy też przeniesienie zwinnych praktyk do innych obszarów biznesu i za ich pomocą zarządzanie czymś więcej niż tylko projektami rokuje sukces? A gdyby zacząć adaptacyjnie zarządzać procesami biznesowymi w organizacji gospodarczej?

Niniejszy artykuł stanowi próbę harmonijnej integracji doświadczeń procesowych i sukcesów metodyk adaptacyjnych. O ile nie można odmówić przewagi klasycznych metod – bazujących na kaskadowym cyklu życia – nad zwinnymi metodami zarządzania w projektach o charakterze statycznym<sup>14</sup>, o tyle praktyka wykorzystania AZP wskazuje, że konsekwentnie przejmuje ono rynek metod klasycznych, a jego wdrożenie w ocenie niemal 87 proc. organizacji gospodarczych przyczynia się do wzrostu zysków<sup>15</sup>. Wykorzystanie zalet metodyk zwinnych wydaje się zasadne o tyle, że przyczyn licznym porażek inicjatyw udoskonalania procesów należy doszukiwać się w technicznym realizowaniu działań optymalizacyjnych w ramach BPM (*Business Process Management*) zgodnie z dorobkiem metodyk klasycznych. Tym

samym w literaturze podejmuje się pierwsze próby uzyskania synergii AZP i BPM<sup>16</sup>.

### Zarządzanie procesami biznesowymi w XXI wieku

Tematyka zarządzania procesami biznesowymi doczekała się kompleksowej eksploracji zarówno w literaturze, jak i w praktyce. Pierwsze rozważania w tym zakresie pojawiły się już kilkadziesiąt lat temu – gdy wykonywaną pracę zaczęto postrzegać jako działania wieloetapowe, realizowane przez różne zasoby, za pomocą różnych narzędzi i w różnych miejscach. W obszarach ciągłego podnoszenia jakości wyrobów i usług powstało wiele metod, których zastosowanie jest czasami uwarunkowane specyfiką obszaru biznesowego (np. produkcja), częściej jednak ma charakter uniwersalny. W procesach wytwórczych do analizy przyczyn i skutków powstających wad można zastosować metodę FMEA (*Failure Mode and Effect Analysis*), której celem jest dostarczanie rozwiązań prewencyjnych lub korygujących z uwzględnieniem krytyczności niedomagań. Szersze zastosowanie biznesowe ma metoda Kaizen, która dotyczy nie tylko poprawy jakości usług, produktów czy pracy – skupia się także na wdrożeniu stylu życia, w którym pracownicy dążą do doskonałości poprzez uruchamianie procesów myślowych, ciągle korygowanie błędów, odrzucanie ograniczających pracę wątpliwości na rzecz twórczego wykorzystania intelektu i prostoty działania. Wszystkie metody poprawy jakości wyrobów, usług i pracy wpisują się w koncepcję szczupłego zarządzania przedsiębiorstwem (*Lean Management*), której korzeni należy doszukiwać się w praktykach Toyota Motor Corporation. Opracowany i wdrożony w Toyocie „odchudzony” system wytwórczy dał możliwość dostarczania klientom produktów o wymaganej przez nich jakości, przy równoczesnej redukcji ludzkiego wysiłku i skróceniu czasu trwania etapów produkcji.

Procesom wytwórczym towarzyszą przepływy pracy (np. pomiędzy działami), a także obieg dokumentów i informacji, które – z uwagi na złożoność – wymagają kontroli, zarządzania i ciągłej poprawy. Autorem jednej z części wybieranych metod zarządzania procesami w organizacji gospodarczej był amerykański statystyk Edwards Deming, który opisał cykliczność życia procesów biznesowych. Cykl

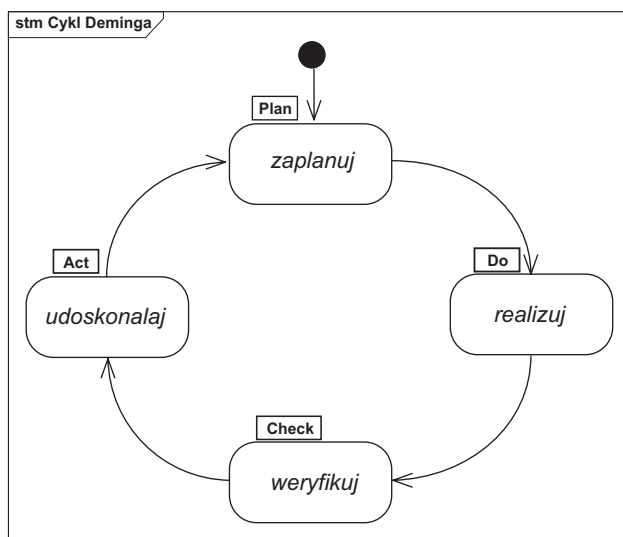
<sup>13</sup> Agile Blog, *The Importance of Timeboxing and Iterations for Agile Planning*, 2013, <http://blogs.telerik.com/agile-blog/posts/13-09-11/the-importance-of-timeboxing-and-iterations-for-agile-planning>, [05.12.2014].

<sup>14</sup> K. Mikoluk, *Agile Vs. Waterfall: Evaluating The Pros And Cons*, 2013, <https://www.udemy.com/blog/agile-vs-waterfall>, [05.12.2014]; M. Lotz, *Waterfall vs. Agile: Which is the Right Development Methodology for Your Project?*, 2013, <http://www.seguetech.com/blog/2013/07/05/waterfall-vs-agile-right-development-methodology>, [05.12.2014].

<sup>15</sup> Actuation Consulting, *The Study of Product Team Performance*, 2013, [http://www.actuationconsulting.com/whitepaper\\_request\\_2013.php](http://www.actuationconsulting.com/whitepaper_request_2013.php), [05.12.2014].

<sup>16</sup> S. Simmons, M. Steele, *BPM Voices: Synchronicity: An Agile Approach to Business Process Management*, 2012, [http://www.ibm.com/developerworks/websphere/bpmjournal/1202\\_col\\_simmons/1202\\_simmons.html](http://www.ibm.com/developerworks/websphere/bpmjournal/1202_col_simmons/1202_simmons.html), [05.12.2014]; C. Thiemich, F. Puhlmann, *An Agile BPM Project Methodology*, „Lecture Notes in Computer Science” 2013, Vol. 8094, s. 291–306, [http://dx.doi.org/10.1007/978-3-642-40176-3\\_25](http://dx.doi.org/10.1007/978-3-642-40176-3_25).

Rysunek 1. Cykl Deminga



Źródło: opracowanie własne na podstawie B.D. Anderson, *Continuous Improvement – a Lean Learning Cycle*, 2011, <http://blog.andersonporter.com/continuous-improvement-a-lean-learning-cycle>.

Deminga (nazywany też cyklem PDCA albo kołem Deminga) zilustrowano na rysunku 1 w postaci diagramu maszyny stanowej UML<sup>17</sup>.

Mimo że cykl ten jest koncepcją biznesową sprzed wielu lat, współczesna interpretacja nawiązuje do przemysłu twórcy; natomiast praktyczna jej realizacja opiera się na osiągnięciach informatyki, które wykraczają poza oryginalne rozważania E. Deminga<sup>18</sup>.

Zgodnie z modelem ujętym na rysunku 1 zarządzanie procesami biznesowymi w organizacji gospodarczej rozpoczyna się od fazy planowania (*plan*), tj. wskazania obszarów występowania procesów biznesowych w organizacji gospodarczej, a następnie zdefiniowania tych procesów. Współcześnie modelowanie procesów biznesowych wykonuje się w dedykowanych środowiskach informatycznych za pomocą wyspecjalizowanych notacji, spośród których najpoważniejszym kandydatem do przyjęcia roli zuniifikowanego standardu<sup>19</sup> jest notacja BPMN (*Business Proces Model and Notation*)<sup>20</sup>. Na tym etapie zarządzania procesami projektuje się również wskaźniki KPI (*Key Performance Indicators*), które mają charakter liczbowy bądź czasowy i służą do bieżącego monitorowania procesów.

Kolejna faza w cyklu Deminga – faza realizacji (*do*) – obejmuje wykonywanie poszczególnych czynności procesowych składających się na proces biznesowy. Współcześnie realizacja procesów biznesowych jest

wspierana przez systemy informatyczne *workflow*, które są często zintegrowane z innymi aplikacjami – np. ERP, CRM. Coraz częściej komercyjne uruchomienie procesu biznesowego jest poprzedzone wykonaniem symulacji komputerowej jego modelu, co umożliwia np. identyfikację błędów logicznych w definicji procesu. Przy odpowiedniej parametryzacji tego modelu można podjąć próbę oszacowania zapotrzebowania na personel czy też czasu trwania i kosztów realizacji procesu<sup>21</sup>.

Faza trzecia dotyczy weryfikacji (*check*) wykonywanych procesów biznesowych. Do najbardziej popularnych technik monitorujących należą pomiary wartości wskaźników procesowych KPI i odnoszenie ich do wartości teoretycznych, które oszacowano na etapie projektowania procesu. Nowoczesne organizacje wprowadzają dodatkowe mechanizmy kontrolne i analityczne, które są implementowane w systemie *workflow* albo stanowią oddzielne aplikacje, zasilane danymi z wykonywanych procesów (z bazy danych systemu *workflow*). Do takich mechanizmów można zaliczyć *data mining* i *process mining*, które umożliwiają odkrycie cennych informacji o procesach – a także uchwycenie tendencji i korelacji w działaniach firmy, których oszacowanie za pomocą tradycyjnych wskaźników KPI nie jest możliwe.

Ostatni etap w cyklu Deminga – tj. udoskonalanie (*act*) – odnosi się do poprawy definicji procesów

<sup>17</sup> Por. S. Wrycza, B. Marcinkowski, J. Maślankowski, *UML 2.x. Ćwiczenia zaawansowane*, Helion, Gliwice 2012.

<sup>18</sup> Zob. R. Moen, C. Norman, *Evolution of the PDCA Cycle*, 2009, <http://pkpinc.com/files/NA01MoenNormanFullpaper.pdf>.

<sup>19</sup> B. Marcinkowski, B. Gawin, *BPMN a wymiar danych – ograniczenia i notacje komplementarne*, „e-mentor” 2014, nr 2 (54), s. 57–67, <http://dx.doi.org/10.15219/em54.1096>.

<sup>20</sup> Object Management Group, *Business Process Model and Notation (BPMN). Version 2.0.2*, 2013, <http://www.omg.org/spec/BPMN/2.0.2>.

<sup>21</sup> B. Gawin, B. Marcinkowski, *Symulacja procesów biznesowych. Standardy BPMS i BPMN w praktyce*, Helion, Gliwice 2013.

biznesowych opartej na analizie danych – pozyskanych zarówno z systemów informatycznych nadzorujących pracę, jak i z innych źródeł, takich jak uwagi uczestników procesów czy sugestie właścicieli biznesowych i interesariuszy. Jednakże głównym celem wprowadzania poprawek, nowych pomysłów i rozwiązań oraz modyfikacji w procesach powinno być zwiększenie poziomu zadowolenia klienta pośrednio lub bezpośrednio pozyskującego z tych procesów wartości (towary, usługi), za które jest gotowy zapłacić.

Wiele współczesnych przedsiębiorstw próbuje działać według cyklu PDCA. Słowa uznania należą się tym organizacjom gospodarczym, które potrafią domknąć i iteracyjnie uruchamiać koło Deminga, co oznacza chęć rozwoju, analizowanie własnych działań oraz poszukiwanie rozwiązań usprawniających procesy i biznes jako całość. Znaczące możliwości w tym zakresie oferują systemy informatyczne, których producenci dostarczają już kompleksowe, rozbudowane środowiska zapewniające wsparcie na wszystkich etapach zarządzania procesami. Ale cykliczne podejście do procesów – choć w niektórych organizacjach stanowiące nadal odległy cel – nie jest już obecnie czymś innowacyjnym. Co więcej, we współczesnych organizacjach gospodarczych statyczne zarządzanie procesowe charakteryzuje się zbyt wysokim poziomem bezwładności, aby wyjść naprzeciw bieżącym wymaganiom biznesowym i optymalizować procesy biznesowe pod kątem indywidualnych potrzeb klienta<sup>22</sup>. Tak jak kilkanaście lat temu informatyzacja spowodowała istotny rozwój PDCA, tak dzisiaj należałoby postawić kolejny krok w zarządzaniu procesami i wprowadzić innowacje w tej dziedzinie, zapewniając tym samym organizacji gospodarczej przewagę konkurencyjną na kilka kolejnych lat.

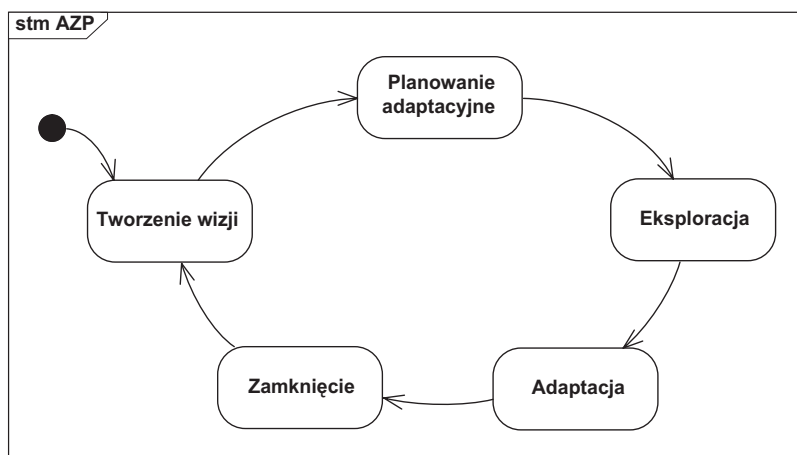
## Model adaptacyjnego zarządzania projektami

Adaptacyjne zarządzanie projektami jest zbiorem zasad, wartości i praktyk, które pozwalają zespołom projektowym zmierzyć się z ambitnymi wyzwaniami<sup>23</sup>. AZP sprawdza się tam, gdzie trzeba stworzyć elastyczne, innowacyjne produkty – a zespoły twórcze są zdolne do adaptacji i zmian. Skupia się na wykonaniu – nie na planowaniu i kontroli. Błędne byłoby jednak wnioskowanie, że AZP to całkowite oddanie projektu w ręce zespołu i stuprocentowa pewność, że innowacyjny produkt zostanie stworzony. AZP, podobnie jak BPM, funkcjonuje bowiem w pewnych ramach organizacyjnych, co zostało ujęte na rysunku 2 w modelu adaptacyjnego zarządzania projektami.

Struktura modelu AZP powstała w oparciu o adaptacyjne wytwarzanie oprogramowania, co prawdopodobnie powoduje automatyczne kojarzenie pojęcia Agile z projektami informatycznymi. W schemacie koncepcyjnym cykl życia projektu składa się z pięciu faz. Pierwszą z nich jest tworzenie wizji produktu i koncepcji biznesowej, która obejmuje wysokopoziomą identyfikację tego, co i w jaki sposób ma wytworzyć zespół projektowy. Co charakterystyczne, pierwsza faza AZP obejmuje także kompletowanie składu zespołu projektowego, studia przypadków „zwinnych” projektów ujawniają bowiem, iż nie każdy człowiek posiada predyspozycje do pracy w adaptacyjnych warunkach.

Kolejna faza w modelu AZP dotyczy adaptacyjnego planowania, na które składają się takie elementy, jak zebranie wstępnych wymagań produktu, utworzenie listy dostarczanych funkcjonalności, a także analiza

Rysunek 2. Model adaptacyjnego zarządzania projektami



Źródło: opracowanie własne na podstawie J.A. Highsmith, dz.cyt.

<sup>22</sup> Por. M. Szelański, *Konsekwencje dynamic BPM*, „e-mentor” 2014, nr 4 (56), s. 61–68, <http://dx.doi.org/10.15219/em56.1126>.

<sup>23</sup> Por. C.G. Cobb, *Zrozumieć Agile Project Management. Równowaga kontroli i elastyczności*, APN Promise, Warszawa 2012.



ryzyka i oszacowanie kosztów. Na tym etapie zespół produkcyjny nakreśla harmonogram działań, który nie jest zorientowany wyłącznie na terminowe oddanie gotowego produktu, ale opiera się na dopasowaniu liczby i częstotliwości iteracji do dostarczanych funkcjonalności.

Z kolei trzecia faza – eksploracji – to iteracyjne dostarczanie docelowej funkcjonalności produktu. Jego ewolucja pokrywa się z ewolucją zespołu projektowego, który staje się współpracującą, samoorganizującą się społecznością projektową. Istotnym elementem tej fazy jest zarządzanie relacjami pomiędzy klientami, kierownikami produktu oraz innymi interesariuszami.

W fazie adaptacji następuje przegląd dostarczonych funkcjonalności. Klient, po intensywnej fazie eksploracji, korzysta już z wielu wypracowanych funkcjonalności, a więc jego wiedza o zamówionym produkcie rośnie. Równocześnie wyniki eksploracji są analizowane i oceniane pod kątem technicznym, a także weryfikowane od strony biznesowego uzasadnienia projektu. Działania adaptacyjne i pozyskana w nich wiedza zostają wbudowane w kolejną iterację prac, a nowe informacje powodują okresowe powracanie do etapu tworzenia wizji w celu jej wyostrenia i doprecyzowania.

Każdy adaptacyjny projekt powinien zostać w sposób świadomy zakończony, co oznacza dotarcie do ostatniej fazy cyklu AZP. Jest to często najtrudniejszy etap działań projektowych, ponieważ może być znacznie oddalony w czasie od inicjacji projektu – a także, z punktu widzenia klienta, może być po prostu niezrozumiały. Warto sobie uświadomić, że projekt ma określony czas życia, natomiast gotowy produkt (np. oprogramowanie) może wymagać dalszego rozwijania i udoskonalania. Niemniej AZP określa zakończenie projektu jako etap finalizacji dokumentacji, archiwizacji kodu oraz innych działań o charakterze porządkowym. Zamykanie projektów jest dobrą praktyką, która nie kończy dalszych prac nad produktem, z założenia adaptacyjnym, ponieważ wypracowane na daną chwilę funkcjonalności mogą w nawet niedalekiej przyszłości wymagać zasadniczego rozbudowania bądź modyfikacji, bo zmieni się otoczenie biznesowe – a tym samym zmianie ulegnie początkowa wizja.

### **Adaptacyjne praktyki zarządzania projektami a płaszczyzna procesów biznesowych**

Przedstawione powyżej charakterystyki cyklu Deminga oraz modelu AZP stanowią selektywny wycinek rozległej wiedzy z tych obszarów. Niemniej przywołanie charakterystyki obu modeli jest niezbędne do zdefiniowania wzajemnych relacji pomiędzy nimi. W tym miejscu warto odnieść się do przykładu Grupy

Allegro, która stosując zwinną metodykę zarządzania projektem, dokonała migracji infrastruktury IT z serwerowni w Niemczech do Polski<sup>24</sup>. Projekt był realizowany na bazie zwinnych metodyk, czyli w formie krótkich iteracji, w które wbudowano cykle PDCA. W projekcie migracji infrastruktury IT taka relacja pomiędzy AZP i PDCA zdała egzamin, o czym świadczy rekordowo krótki czas przeniesienia sprzętu. Trzeba jednak zauważyć, że sam charakter przywołanego projektu Grupy Allegro, realizowanego w iteracjach z zachowaniem cyklu *plan-do-check-act*, umożliwiał zachowanie krótkich interwałów pomiędzy poszczególnymi fazami koła Deminga. W praktyce w terminie kwartalnym – taki okres Grupa Allegro przewidziała na migrację serwerowni – cykl PDCA zrealizowano wielokrotnie (w szczególnych przypadkach realizacja takiego cyklu może przypadać nawet kilka razy w ciągu pojedynczego dnia). Zakres i dynamika projektu były tak duże, że poszczególne fazy przebiegały niezwykle szybko z uwagi na fakt, iż organizacja nie dysponowała komfortowymi rezerwami czasowymi na szczegółowe (a tym samym długotrwałe) analizy zasadności wdrożenia w praktyce i walorów poszczególnych pomysłów. Zmiany musiały zachodzić błyskawicznie i zwinnie, bo ramy czasowe projektu były nadzwyczaj niekorzystne.

Sukces przywołanego projektu Grupy Allegro stanowi argument za skutecznością wbudowania cyklu PDCA w zwinne iteracje z AZP. Wyzwaniem o innej skali jest włączenie w obszar zainteresowania organizacji gospodarczej – równoległe do projektów – zarządzania procesami biznesowymi, w tym procesami stanowiącymi podstawowy obszar działalności (*core business*) tej organizacji. Przykładem tego typu organizacji procesowej jest firma SESCOM S.A. z Gdańska, świadcząca usługi dla klientów w różnych krajach i branżach. Każdego dnia obsługiwanych jest przez nią kilkaset instancji procesów biznesowych, związanych z usuwaniem awarii sprzętu klienta, wykonywaniem audytów, przeglądów i zleceń inwestycyjnych oraz obsługą logistyki.

W celu efektywnej realizacji przepływów pracy SESCOM konsekwentnie rozwija własny system informatyczny klasy *workflow* o nazwie Platforma SES Support. W miarę ciągłego doskonalenia tego narzędzia wykształciła się jego nadrzędna funkcjonalność, służąca wsparciu interakcji klienta z organizacją gospodarczą. W szczególności dotyczy to zlecenia wykonania działań, śledzenia postępów prac i pozyskiwania informacji raportowych, np. o liczbie zgłoszeń czy kosztach oraz czasach realizacji zgłoszeń. Tym samym SES Support stał się ważnym mechanizmem kreowania dobrych relacji z klientem, który – charakteryzując się określoną specyfiką zachowania w zakresie elektronicznych form kontaktu (a tym samym generując nowe wymagania systemowe i stymulując kierunki rozwoju) – stał się jednocześnie współtwórcą tego systemu. Co więcej,

<sup>24</sup> D. Wieczorek, *Od zwinności do doskonałości*, „Zarządzanie projektami” 2014, nr 5, s. 7–13.

sugestie i wymagania poszczególnych klientów zaczęły wpływać na sposób zarządzania procesami biznesowymi w SESCOM, stając się najważniejszym bodźcem zarówno w tworzeniu relacji firma–klient, jak i w organizacji pracy w jej ramach.

Intensywny wzrost potrzeb klientów firmy SESCOM odnotowany w latach 2011–2013, a także rozwój branż znajdujących się w obszarze zainteresowania organizacji i wydłużenie listy świadczonych usług spowodowały konieczność przeprowadzenia gruntownej zmiany w zarządzaniu procesami biznesowymi. Zmiana ta musiała być wsparta zasadniczą przebudową systemu informatycznego – po to, aby zarówno sam system, jak i obsługiwane przez niego procesy biznesowe były przygotowane na zmiany zachodzące w organizacji biznesowej i jej otoczeniu. Nawiązując do przywołanych wcześniej modeli, warto zauważyć, że w SESCOM nową edycję informatycznego systemu wsparcia można zrealizować bezpośrednio, z wykorzystaniem wybranej metodyki z rodziny AZP, jednakże tego typu projekt ma istotny wpływ na zarządzanie procesami biznesowymi w firmie. Inaczej niż to zakłada metoda Grupy Allegro, w przypadku firm działających w oparciu o przepływy pracy, dokumentów i informacji zarządzanie procesami (BPM) stanowi wyższą warstwę niż zarządzanie projektami – firma taka koncentruje się przede wszystkim na procesowym aspekcie funkcjonowania. Wynika to z kształtu podstawowego obszaru działalności oraz roli projektów w tego typu organizacjach jako spójnych zbiorów działań, prowadzących do usprawniania procesów biznesowych. Z kolei w organizacjach, w których projekty stanowią istotną (albo główną) gałąź biznesu firmy i nie są prowadzone wyłącznie w celu poprawy przepływów pracy, zwinne zarządzanie projektami (AZP) może być nadrzędne względem procesów, które są sprowadzane w takiej konfiguracji do roli narzędzia służącego realizacji i śledzeniu etapów projektów.

Pojawia się w tym momencie pytanie, jak wygląda relacja pomiędzy cyklem Deminga a modelem AZP w przypadku organizacji gospodarczych, które muszą działać zwinnie, a jednocześnie procesowo, i dla których właśnie procesy stanowią podstawowy obszar działalności. Krokiem w kierunku rozstrzygnięcia tej kwestii jest autorski model zarządzania współczesną firmą, zastosowany w firmie SESCOM. Integrację AZP z BPM w tej organizacji gospodarczej oparto na trzech podstawowych filarach:

1. zaprojektowanie i wdrożenie systemu informatycznego, który będzie wspierał procesy biznesowe w organizacji gospodarczej;
2. zaprojektowanie i wdrożenie procesów biznesowych, które będą realizowane przez ten system;
3. zaprojektowanie mechanizmów adaptacji procesów oraz systemu do zmian zachodzących w biznesie i jego otoczeniu, z zachowaniem reguły świadczenia usług na jak najwyższym poziomie niezależnie od dynamiki rozwoju organizacji gospodarczej.

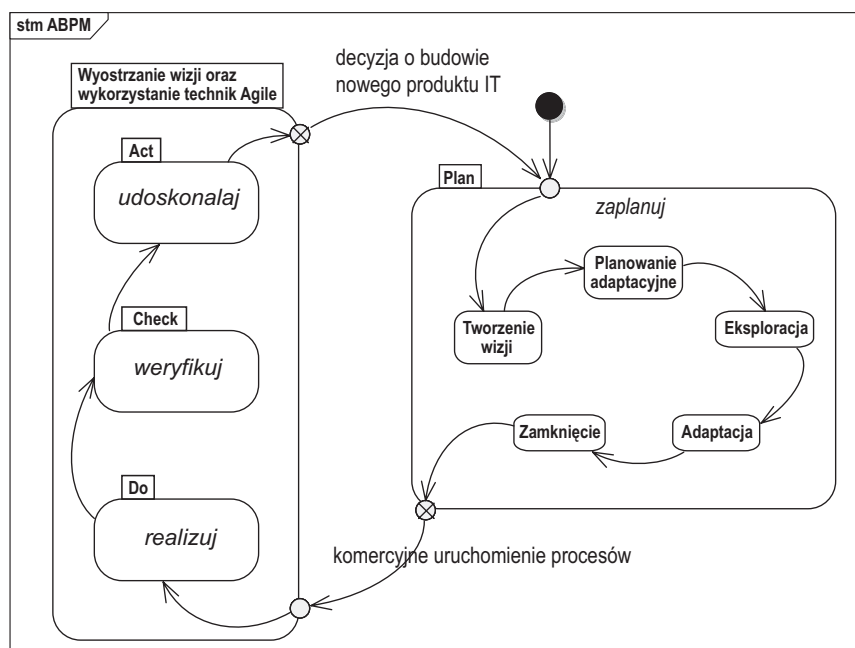
Włączenie AZP do opracowania nowej edycji systemu SES Support wydaje się rzeczą naturalną. Niemniej, zgodnie z założeniem AZP (rys. 2), projekt tworzenia systemu musi zostać zamknięty (faza nr 5). Sam produkt, jak i procesy biznesowe będą natomiast dalej rozwijane – po to, aby reagować na dynamikę otoczenia biznesowego i adaptować się do rozwoju firmy oraz – co najważniejsze – spełniać rosnące wymagania klientów. Można więc stwierdzić, że po zamknięciu projektu informatycznego dostarczenia SES Support model AZP nie będzie już obowiązywał w swojej pięcioletniej formie. Pozostaną natomiast w użyciu techniki zwinne, których wykorzystanie w dalszych fazach cyklu zarządzania procesami zapewni elastyczność i adaptacyjność modelu BPM. Rysunek 3 ilustruje propozycję połączenia AZP z BPM w autorski model ABPM (*Agile Business Process Management*).

Na rysunku 3 założono, że zagnieżdżony model AZP jest przeprowadzany systematycznie w swoich pięciu fazach i jednocześnie przebywa drogę w ramach BPM od planowania (*plan*) do realizacji (*do*). Ten etap zarządzania procesami w firmie odnosi się do tworzenia innowacyjnego produktu biznesowego, jakim są procesy, koncepcje, założenia oraz system wspierający pracę wraz z peryferyjnymi aplikacjami. W trakcie realizacji tych działań nie przewiduje się długookresowego obserwowania procesów biznesowych i formułowania wniosków, które wpłynęłyby na ich poprawę i ulepszenie wspierającego je produktu IT. Z kolei w ramach poszczególnych faz obowiązują iteracje, w których dostarczone funkcjonalności są testowane i konsultowane, a następne poddawane niezbędnym adaptacjom. W momencie gdy model AZP osiągnie fazę zamknięcia (praktyki biznesowe organizacji przewidują formalne zakończenie każdego projektu), model BPM przejdzie do fazy realizacji. Należy przy tym zaznaczyć, iż w przypadku podmiotów realizujących projekty IT w oparciu o przyrosty (z niezależną budową i zamknięciem każdego indywidualnego przyrostu) należałoby rozważyć domknięcie cyklu AZP.

W fazie realizacji cyklu ABPM komercyjne uruchomienie procesów nie sprzyja przeprowadzaniu ich zasadniczych redefinicji – tak samo jak niekorzystne z punktu widzenia operacyjnego działania organizacji jest daleko idące przebudowywanie funkcjonalności oprogramowania *workflow*. Naturalnie bieżące wprowadzanie niezbędnych poprawek w procesach i w infrastrukturze IT jest jak najbardziej wskazane, ale wpływ modyfikacji i samego procesu ich wdrażania na organizację (w szczególnych przypadkach wiążącego się z przerwami w działaniu firmy) implikuje ograniczenie liczby ingerencji w definicje procesów i aplikacje do niezbędnego minimum.

Kolejna faza w modelu ABPM dotyczy weryfikacji (*check*) tego, w jaki sposób procesy i systemy obsługują przepływy pracy w firmie. Wypracowane wnioski (*act*) bezpośrednio prowadzą do stworzenia rozwiązań, które w fazie planowania kolejnego cyklu są wprowadzane w życie i tym samym udoskonalają funkcjonowanie organizacji gospodarczej.

Rysunek 3. Model ABPM



Źródło: opracowanie własne.

Zaprezentowany syntetyczny opis kompletnego cyklu w oparciu o model ABPM może wzbudzić kontrowersje, istotą technik adaptacyjnych jest bowiem ciągłe dostosowywanie procesów i systemu *workflow* do bieżących potrzeb biznesowych przy osiągnięciu kolejnych faz – realizacji, weryfikacji i udoskonalania. Po co więc ponownie osiągać fazę planowania, skoro wartość dodana jest osiągnięta w sposób ciągły we wcześniejszych fazach ABPM, opartych na wyostżeniu biznesowej wizji i na zwinnych technikach Agile? Odpowiedzi na to pytanie dostarczyło studium przypadku firmy SESCO. Realizacja ostatniego, pełnego cyklu, powiązana z adaptacją procesów i systemu SES Support do rosnących wymagań biznesowych rozciągała się na przestrzeni 5 lat. Dynamika rozwoju organizacji zaczęła obejmować usługi w nowych krajach, w konsekwencji tworzenie kolejnych spółek za granicą, rozbudowanie katalogu usług i branż, a także powstanie nowych ról procesowych w organizacji gospodarczej. Procesy i systemy adaptowano na bieżąco do tych zmian. Osiągane efekty zaspokajały bieżące potrzeby biznesowe, jednakże w długim okresie architektura systemu SES Support zaczęła ulegać degradacji. Podlegająca ciągłej rozbudowie baza danych zaczęła z czasem sprawiać programistom SESCO dodatkowe problemy, a kod systemu w wyniku dodawania kolejnych funkcji, procedur, parametrów i reguł biznesowych zaczął tracić swoje walory w zakresie utrzymania. W konsekwencji od pewnego momentu wykonywanie kolejnych adaptacji stało się uciążliwe, pracochłonne i ryzykowne. Zarząd spółki podjął więc decyzję, aby dotychczas stosowaną wersję SES Support zastąpić całkowicie nowym produktem, który uwzględni dotychczasowe

rozwiązania, wiedzę i efekty licznych iteracji udoskonalenia, lecz dodatkowo uwzględni też najnowocześniejsze technologie i w przyszłości umożliwi bardziej efektywną adaptację do powstających potrzeb. Tym samym decyzja zarządu o gruntownym odświeżeniu definicji procesów oraz systemu SES Support oznacza zamknięcie koła Deminga i ponowne zainicjowanie fazy planowania.

Nakreślając relacje pomiędzy AZP a BPM, należy zaznaczyć, że – w zależności od charakteru projektu oraz od modelu biznesowego danej organizacji – mogą one przybierać różne formy. Gdy projekt jest dynamiczny (co miało miejsce w przypadku migracji infrastruktury IT w ramach Grupy Allegro), wnioski i poprawa działań muszą następować w bardzo krótkich cyklach. Natomiast gdy rdzeniem biznesu są procesy wspierane systemem *workflow*, wówczas gruntowne poprawy, udoskonalenia i adaptacje tych procesów (i w konsekwencji – systemu) nie mogą zachodzić zbyt często i w krótkich iteracjach, bo mogłyby to odbić się niekorzystnie na jakości świadczonych usług. W takim przypadku dorobek z zakresu AZP musi zostać efektywnie wykorzystany na etapie przejścia pomiędzy projektowaniem i realizacją procesów, gdyż przyszłe gruntowne modyfikacje będą mogły zostać wdrożone dopiero po jakimś czasie.

Przeprowadzona powyżej analiza oraz zaproponowany model ABPM pozwalają zdefiniować relacje zachodzące pomiędzy zwinnym zarządzaniem projektami a zarządzaniem procesami biznesowymi z wykorzystaniem technik Agile. W dalszej części artykułu ujęto rekomendacje w zakresie wykorzystania zwinnych technik AZP we wszystkich fazach cyklu ABPM.

### Faza planowania – zwinne projektowanie procesów biznesowych

W tradycyjnym podejściu do zarządzania procesami biznesowymi faza planowania skupia się na zaprojektowaniu procesów biznesowych dla przedsiębiorstwa. Jeśli organizacja gospodarcza nie jest właśnie zakładana i działa już komercyjnie na rynku, wówczas faza ta skupia się na identyfikacji procesów i ich wizualizacji – zazwyczaj za pomocą graficznych paradygmatów modelowych, wzbogaconych dodatkowym opisem słownym. Ponieważ procesy biznesowe są współcześnie realizowane za pomocą systemów *workflow*, w fazie planowania system tej klasy jest dla danych procesów tworzony od podstaw lub powstaje na bazie produktu uniwersalnego, wymagającego adaptacji do potrzeb danej organizacji gospodarczej. W dużych korporacjach etap planowania pochłania znaczne zasoby finansowe i czas pracy wielu osób (analityków, programistów, kierowników i przyszłych użytkowników systemu), stąd zakłada się, że efekt końcowy będzie charakteryzował się wysoką szczegółowością i jakością w momencie zamknięcia fazy planowania. Efekt taki da się osiągnąć, jest on jednak adekwatny tylko na dany moment funkcjonowania organizacji – a z uwagi na zmienność otoczenia to, co dziś napędza biznes, jutro może stać się dla niego hamulcem.

W adaptacyjnej fazie planowania zwinne powinno być projektowanie procesów, projektowanie i wytwarzanie systemu *workflow*, a na dodatek oba te produkty powinny być także adaptacyjne. Oczywiście bezcelowe jest uchylanie się przed opracowaniem harmonogramów i budżetu dla procesowego projektu, warto natomiast ograniczyć dyskusje na ten temat, bo późno osiągnięty kompromis może stać się ograniczeniem i – konsekwentnie – przyjętym celem, zabijając tym samym ducha zwinności i innowacji w zespole projektowym. Jeśli chodzi o wytwarzanie oprogramowania *workflow*, rozwijanie wykorzystania technik AZP w tym kontekście wydaje się nadmierowe, gdyż setki przykładów działania zgodnego z filozofią Agile dotyczą właśnie budowania aplikacji. Ale co z procesami biznesowymi? Jak mówić o zwinnym tworzeniu procesów, skoro mogą one dotyczyć powtarzającej się produkcji albo wykonywania innych, powtarzalnych zadań? W tym momencie warto przytoczyć założenia AZP: celem nadrzędnym w biznesie powinno być dostarczenie wartości klientowi zarówno dzisiaj, jak i jutro. Stąd procesy biznesowe muszą być przygotowane na zmiany, na jakie może natrafić nawet preskryptywny biznes.

Procesy powtarzalne opierają się na specyfikacji i podlegają ścisłej kontroli, jednakże ulegają degradacji w warunkach niepewności. Można napotkać stwierdzenia, że strukturalne, sztywno zaprojektowane i mocno kontrolowane procesy stanowią antidotum na brak ponadstandardowych umiejętności pracowników. Jednakże w obrazie całościowym umyka aspekt innowacji, oportunistycznych propozycji i ulepszeń – charakterystycznych dla organizacji na najwyższych

poziomach dojrzałości procesowej. Jak w takim razie powinna wyglądać adaptacyjna faza planowania procesów biznesowych? Można wyjść od stwierdzenia, że zwinność to wyważenie proporcji pomiędzy stabilnością a elastycznością – czyli umiejętność oszacowania, co należy utrzymać w stabilności, a co może się zmieniać. Projektując zwinne procesy biznesowe, trzeba mieć wizję tego, w jakim celu są one uruchamiane. Następnie identyfikuje się uczestników procesów i inne zasoby wykonujące czynności, a także określa przetwarzane dokumenty, wywoływane aplikacje, potencjalne ryzyka. Ramy takiego procesu muszą być jasno nakreślone, ale łatwe do adaptacji. Projektując przepływ pracy, należy wyeliminować rozbudowaną dokumentację formalną, a w jej miejsce wprowadzić dokumenty i notatki tymczasowe, które zmieniają się w miarę kolejnych iteracji projektu. Istotne jest wykorzystanie narzędzi i formatów pozwalających na łatwą pielęgnowalność tej minimalistycznej dokumentacji. Myśląc o procesie, trzeba poszukiwać takiej jego formy, która będzie realizowała w przyszłości nawet najbardziej powtarzalną sekwencję zdarzeń, jednakże przy uwzględnieniu możliwości podjęcia niestandardowych działań. Porażką twórców modelu procesu jest późniejsze usilne omijanie jego formuły – co zazwyczaj nie jest wynikiem złej woli pracowników, ale koniecznością, dzięki której praca może być skuteczniej wykonywana. Gdy model procesu staje się przestarzały, pracownicy uruchamiają dodatkowe kanały komunikacji – takie jak poczta elektroniczna, telefony, coraz częstsze spotkania, dodatkowe specyfikacje, nieformalne schematy pracy. Można to traktować jako poszukiwanie rozwiązań, ale wartość tych działań nie buduje nowego produktu – są one ukierunkowane wyłącznie na zniwelowanie błędów bądź nieelastyczności w definicji procesu. Z punktu widzenia organizacji najistotniejszą kwestią problematyczną wynikającą z takich działań jest utracona wiedza o wykonywanej pracy, która – zamiast być automatycznie odzwierciedlana w bazie danych systemu *workflow* – jest przechowywana lokalnie na urządzeniach przenośnych pracowników, w ich głowach, a najczęściej po prostu się ulatnia. Zwinny proces biznesowy i adaptacyjna aplikacja *workflow* umożliwiają użytkownikom niestandardowe działania. Mogą to być funkcjonalności elektronicznych notatek do zdarzeń, alertów, powiadomień, funkcje czatu czy nawet możliwość uruchomienia własnego podprocesu *ad hoc*. Dobrym rozwiązaniem jest też zrównoleglenie niektórych działań procesowych, do których użytkownicy mają zawsze dostęp i które mogą modyfikować bez zbędnej zwłoki. Frustrujące jest bowiem oczekiwanie w sekwencji zadań na możliwość wykonania czynności procesowej, którą można by – z uwagi na dostępność danych wejściowych i sprzyjający układ zdarzeń – zrealizować na bieżąco. Jednocześnie pojawia się zagrożenie, że niektóre dane zostaną przeoczone podczas odroczonego wykonywania czynności. Tym samym zasadne jest takie zaprojektowanie procesu, aby jego definicja była zgodna z celem biznesowym i umożliwiała monitoro-



wanie tego aspektu, ale – dzięki ograniczeniu liczby ścisłych sekwencji czynności – kolejność i kształt najbardziej podatnych na zmiany wycinków procesu została wykreowana przez użytkowników i ich bieżące potrzeby biznesowe.

W projektach o charakterze adaptacyjnym, takich jak definiowanie procesów i wytwarzanie wspierającego je systemu *workflow*, istotną rolę „zwinnych” umiejętności menedżerskich osoby odpowiedzialnej za wytworzenie wizji produktu i prowadzenie zespołu do realizacji tej wizji. Pierwszym wyzwaniem jest wskrzeszenie w zespole ducha samoorganizacji i samodyscypliny pracowników. Następnie, mając świadomość budżetu i harmonogramu, należy być orędownikiem doskonałości technicznej, zachęcać do eksploracji, uczenia się, wprowadzania zmian – a przede wszystkim do dostarczania funkcjonalności. Pod koniec każdej iteracji należy odpowiedzieć sobie na pytanie, czy wygenerowane informacje i funkcjonalności są warte czasu i pieniędzy poświęconych na tę ostatnią iterację, co *de facto* prowadzi bezpośrednio do weryfikacji tego, czy projekt jest realizowany zgodnie z planem.

---

### **Faza realizacji – zwinne wykonywanie procesów biznesowych**

---

W tradycyjnym zarządzaniu procesami biznesowymi zdefiniowane w fazie planowania przepływy pracy, dokumentów i informacji są implementowane w systemie *workflow*, a następnie organizacja zaczyna pracować zgodnie z ustalonymi zasadami. Projektanci sztywnych procesów żyją w przekonaniu, że pracę w firmie mogą wykonywać nawet mniej uzdolnione osoby, bo proces jest tak zaprojektowany, że cel procesowy i tak zostanie efektywnie osiągnięty. W odniesieniu do części modeli procesowych podejście takie sprawdza się, ale postrzeganie procesowości w kategoriach alternatywy dla umiejętności jest postrzeganiem naiwnym. Proces biznesowy jak najbardziej pomaga zorganizować pracę, ale nie powinien ograniczać zdolności i zdrowego rozsądku. Utalentowani pracownicy muszą mieć poczucie swobody w działaniach procesowych, ponieważ dzięki temu następuje ich rozwój. Nawet najlepszy proces nie rekompensuje nieodpowiedniego doboru zasobów ludzkich, bo adaptacyjność w prowadzeniu biznesu często wymaga odkrywania, eksploracji i eksperymentowania, a nie bezrefleksyjnego wykonywania planu. Zwinne podejście do realizacji pracy powinno całkowicie wyeliminować myślenie w kategoriach „to nietypowa kwestia, wiem, jak ją rozwiązać, ale system mi na to nie pozwoli”. Adaptacyjny proces i zwinny system *workflow* otwierają w tym momencie możliwość działania odbiegającego od reguły i ostatecznie pomyślnego wykonania zadania, przy równoczesnym wyciągnięciu cennych wniosków na przyszłość.

Zwolennicy sztywnych procesów twierdzą, że zwinne metody pozbawione są rygoru, że są niedyscyplinowane – a przez to gorsze. Ale wystarczy

przyjrzeć się najbliższemu otoczeniu biznesowemu i przeanalizować, jaka część procedur i procesów jest w codziennej pracy ignorowana oraz jakie są tego przyczyny. Doświadczenia związane z wykorzystaniem AZP wskazują, że w praktyce opracowanie mniej wyrafinowanych modeli procesowych – co umożliwi konsekwencję w ich realizowaniu – jest bardziej efektywnym sposobem postępowania. Skoro adaptacyjne zespoły projektowe mogą się samoorganizować, to zespoły procesowe również mogą mieć pewną decyzyjność w działaniu. Warto dodatkowo zauważyć, że w procesach biznesowych o nieprzejrzystej logice napotkane zawilości potrafią sparaliżować nawet osoby ponadprzeciętnie uzdolnione, które w momencie zwątpienia mają tendencję do unikania podejmowania decyzji i mają opory, aby wskazać jakikolwiek kierunek działań. Lider projektu kierujący się zwinnym sposobem myślenia wspiera podjęcie decyzji w warunkach niepewności i jest za nią w pełni odpowiedzialny. Wysłany do współpracowników sygnał działania niesie w sobie informację, że pomimo wielu niejasności idziemy we wskazanym kierunku.

---

### **Faza weryfikacji – zwinna analiza procesów biznesowych**

---

W działaniach o charakterze innowacyjnym – do których zaliczyć należy tworzenie oprogramowania – bieżące raportowanie projektu pozwala ustalić, czy projekt podąża w odpowiednim kierunku, oraz zapewnia klientowi podstawy oceny, czy za swoje pieniądze otrzymuje oczekiwaną wartość. W organizacji, której trzonem działania są powtarzalne procesy uzupełniane przez realizację innowacyjnych projektów, po fazach planowania i realizacji następuje weryfikacja sposobu działania organizacji (*check*). Weryfikacja nie jest naturalnie przeprowadzana poprzez nagłe wstrzymanie procesów biznesowych i zainicjowanie działań analitycznych. Pomiar pracy i monitorowanie wskaźników realizowane są na bieżąco, natomiast wolumen zebranych danych i informacji po pewnym okresie działania wystarczy do tego, aby wykonać gruntowną analizę i zakończyć ją wnioskami oraz zestawem rekomendacji.

Impulsem do uruchomienia fazy weryfikacji powinny być niepokojące sygnały, że bieżąca adaptacja procesów i systemu wymagają coraz większego wysiłku i niekoniecznie nadążają za kreowanymi przez biznes wymaganiami. Dodatkowo – pomimo wysiłku analityków, informatyków i innych uczestników procesów – spada jakość świadczonych usług, co można wywnioskować zarówno na podstawie obserwacji wewnętrznych w organizacji gospodarczej, jak i opinii klientów oraz kooperatów.

Wiele organizacji weryfikuje procesy biznesowe poprzez obserwację trendu w wartościach wskaźników KPI. Dodatkowo analizowane są statystyki ilościowe dotyczące wykonywanych zadań, a także zestawienia czasowe. Kombinacje raportów mogą być różnorodne i odnosić się do pojedynczych pra-

owników, zespołów procesowych, pojedynczych zadań czy też całych procesów biznesowych. Taka analiza jest niezwykle ważna, ponieważ dostarcza odpowiedzi na pytanie „co się dzieje w firmie?”. Nadal jednak w cieniu pozostaje wiedza o charakterystyce kwestii problematycznych. Współczesną propozycją poszukiwania odpowiedzi w tym obszarze jest odkrywanie wiedzy o procesach biznesowych (*process mining*). Ta metoda analityczna w ostatnich latach wyszła poza ośrodki akademickie i zaczyna być powszechniej stosowana w komercyjnych narzędziach informatycznych. Odkrywanie wiedzy o procesach biznesowych polega na transformacji surowych danych do postaci użytecznych informacji, wykorzystywanych następnie do poprawy systemów i procesów, które te dane generują. Najcenniejszą wiedzę stanowią bowiem ukryte w strukturach danych wzorce, reguły, tendencje i korelacje, które w dłuższym okresie tworzą się samoczynnie podczas archiwizacji danych przez systemy informatyczne. Odkrycie tych nietrywialnych zależności pomiędzy atrybutami dostarcza unikalnej wiedzy o funkcjonowaniu przedsiębiorstwa, której uzyskanie jest nieosiągalne za pomocą tradycyjnych metod oceny procesów biznesowych.

W użytecznej analizie procesów istotne są ich adaptacyjne modele, które znacznie wykraczają ponad graficzny i słowny opis sekwencji wykonywanych czynności. Model musi uwzględniać adaptacyjne zachowanie organizacji, czynności niestandardowe, wspierać decyzyjność i umożliwiać kontaktowanie się w ramach procesu. Natomiast – niezależnie od sposobu wykonania pracy – punkty pomiarowe procesy pozwolą zarchiwizować informacje o podjętych przez pracowników działaniach. Nie ma oczywiście mowy o całkowitym kontrolowaniu poczty elektronicznej i rozmów telefonicznych, bo nie jest to w pełni możliwe ani też zasadne. Pozostaje także w sprzeczności z ideologią Agile. Informacje zapisywane przez system z właściwie zaprojektowanymi punktami pomiarowymi mogą być na tyle użyteczne, że nadmierne skupianie się na czynnościach pracowników nie ma najzwyczajniej sensu. Znajomość biznesu, jego użyteczna analiza i trafne wnioski to bezcenny materiał należący do organizacji, który zasila kolejną fazę w cyklu zarządzania procesami – udoskonalanie pracy.

Równocześnie z wykonywaniem analiz w fazie weryfikacji nie może zabraknąć informacji zwrotnych pochodzących od uczestników procesów, którzy najlepiej identyfikują przyczyny powstających problemów i czasami mają już opracowane propozycje rozwiązań. I właśnie te propozycje, których realizacja prawdopodobnie wykracza poza bieżącą adaptację, stanowią najcenniejszy materiał do gruntownej przebudowy procesów i systemu. Wyzwaniem dla kadry menedżerskiej jest pozyskanie rzetelnych informacji na temat przyczyn problemów, a także istniejących ograniczeń w ich rozwiązaniu oraz pomysłów na wyeliminowanie utrudnień. Wskazane są rozmowy z pracownikami, wywiady, ankiety,

spotkania warsztatowe. Adaptacyjni i działający w oparciu o samodyscyplinę pracownicy chętnie dzielą się swoją wiedzą na temat źródeł problemów i sposobów ich eliminacji, o ile są w stanie dostrzec namacalne efekty ich spostrzeżeń w kolejnych iteracjach modeli procesowych bądź edycjach systemów IT. Natomiast zespoły, które działają, opierając się na konsekwentnym podnoszeniu wartości referencyjnych (niejednokrotnie do poziomów nieosiągalnych), mikrozarządzaniu, niejasnych celach, w nieprzyjaznych warunkach pracy, nie dość, że nie wniosą żadnej wiedzy służącej poprawie pracy, to dodatkowo mogą dostarczyć błędnych informacji – które jeszcze bardziej pograżą system pracy i mogą doprowadzić do jego całkowitego upadku.

### **Faza udoskonalania – zwinna poprawa procesów biznesowych**

Analizując przykłady działania wielu przedsiębiorstw, można stwierdzić, że niesprzyjająca sytuacja w organizacji gospodarczej skutkuje doraźnym zwoływaniem spotkań przez kadrę menedżerską, a następnie analizowaniem procesów, przeglądaniem raportów i stawianiem diagnozy dotyczącej przyczyn zaistniałych problemów. Towarzyszące temu emocje, a czasami także brak wiedzy o zarządzaniu procesami biznesowymi, prowadzą niejednokrotnie do wyolbrzymionych reakcji i gwałtownych działań, co paraliżuje pracę uczestników procesów i uniemożliwia efektywny pomiar wpływu wprowadzonych zmian. Oparty na cyklu Deminga model ABPM zakłada, że faza udoskonalania procesów biznesowych rozpoczyna się po fazie ich komercyjnej realizacji i weryfikacji. Nie należy jednak wnioskować, że wymienione fazy zarządzania procesami są całkowicie rozłączne czasowo. Nie da się bowiem w praktyce zatrzymać wykonywania procesów po to, aby dokonać ich poprawy i adaptacji do bieżących potrzeb. Skuteczność poprawy w procesach będzie tym większa, im więcej o tych procesach wiadomo, zarówno na podstawie wykonywania procesów, jak i ich użytecznej analizy w fazie weryfikacji.

W cyklu Deminga kwintesencją fazy udoskonalania są: poprawa sprawności procesów i redukcji kosztów oraz inne działania o charakterze optymalizacyjnym. Nawiązując do studium przypadku firmy SESCOM oraz do wypracowanego modelu ABPM, można stwierdzić, że faza udoskonalania nabrała w nim nieco odmiennego kształtu niż w źródłowym cyklu PDCA. Z uwagi na uwarunkowania biznesowe, które wykreowały się wraz z dynamicznym rozwojem organizacji gospodarczej, gruntowna poprawa procesów biznesowych bez przebudowy systemu informatycznego i bez wprowadzenia nowej wizji w zarządzaniu procesami została uznana za nieefektywną. Gdyby taka możliwość istniała, model ABPM uwzględniałby wprowadzenie zasadniczych działań usprawniających na jak najwcześniejszym etapie. Można nawet zaryzykować stwierdzenie, że to, co się dało adaptacyjnie usprawnić, zostało już

usprawnione. Ostatecznie brak możliwości dalszej zwinnej adaptacji procesów i systemu postawił zarząd spółki przed koniecznością opracowania nowej strategii procesowej dla organizacji gospodarczej. Tak więc w fazie udoskonalania skupiono się na inkorporacji procesowych doświadczeń i rezultatów fazy weryfikacji do wizji nowego systemu SES Support, a także sprecyzowaniu uwarunkowań, w jakich miały powstawać i być wykonywane gruntownie przeprojektowane procesy biznesowe.

W modelu ABPM faza udoskonalania inicjuje przeglądowe prace nad procesami biznesowymi w organizacji. Planując istotne zmiany, warto pamiętać o kilku kwestiach, istotnych w kontekście kompleksowego udoskonalania procesów. Dużym błędem jest skupienie się na adaptacji konkretnego procesu (np. obsługa reklamacji), a całkowite pominięcie innych procesów i uwarunkowań biznesowych, które znajdują się w otoczeniu poddanego gruntownej przebudowie procesu. Jaki jest sens rozprawiać o wydłużonym czasie reakcji w obsłudze reklamacji, nie biorąc pod uwagę tego, co i jak się dzieje w powiązanych obszarach biznesowych? Czy przyczyną wydłużenia czasu obsługi reklamacji jest to, że osoba przyjmująca zgłoszenie długo wypełnia formularze, czy może to, że ktoś wcześniej nie dopełnił obowiązków i nienależycie przygotował jej warsztat pracy? A może trzeba przeanalizować proces przygotowania formularzy i bazy danych na potrzeby obsługi reklamacji? Może struktura bazy danych jest już nieadekwatna w kontekście rozwoju biznesu?

Pracując nad biznesowym i informatycznym aspektem procesów, trzeba pamiętać o tym, że wyostrażając się wizja zmian istotnych dla wykonywanej pracy powinna bezwzględnie wiązać się z wymaganiami klienta. Każda adaptacja działań organizacji gospodarczej musi być wykonywana w świetle dostarczania klientowi produktów i usług szybciej, przy niższych kosztach, jednakże z zachowaniem doskonałości technicznej i przy spełnieniu zakontraktowanych mierników jakościowych. Adaptując procesy, warto dążyć do redukcji formalności oraz zmniejszać wolumen produkowanej i przetwarzanej dokumentacji. Podobnie jak w inicjującej model fazy planowania, w fazie udoskonalania sprawdzają się prototypowanie i wizualizacja, a także podpowiadanie klientowi rozwiązań, uświadamianie, a czasami sugerowanie pewnych decyzji.

Rozpatrując model ABPM w kontekście działalności firmy SESCO, można zauważyć, że po pięciu latach realizacji cyklu BPM latem 2013 roku nastąpiło uruchomienie fazy udoskonalania, która na początku jesieni zamknęła koło cyklu i płynnie przeszła do fazy planowania w kolejnej iteracji BPM. Tym samym został zainicjowany projekt nowego systemu SES Support, zaczęły powstawać nowe wizje procesów, zaczęto testować nowe narzędzia i techniki analityczne, dokonano zmian w strukturze organizacji. Co istotniejsze, dzięki świadomej realizacji wcześniejszych faz cyklu, niezależnie od wprowadzania nowej

strategii, organizacja płynnie wykonuje kontrakty serwisowe i inwestycyjne, zdobywa nowych klientów i rozszerza obszary działań. Działania rozpoczynające nowy cykl i prace nad gruntownie przebudowaną infrastrukturą procesowo-informatyczną są naturalnym elementem działań wszystkich pracowników spółki. Jednocześnie są oni świadomi, iż nowa strategia zarządzania w firmie nie jest etapem docelowym, lecz będzie przedmiotem kolejnego cyklu ABPM, będzie adaptowana do przyszłych wymagań klientów i – w długookresowej perspektywie – znów ulegnie planowanej i kontrolowanej przebudowie.

---

## Podsumowanie i wnioski

---

Opis wysiłków w zakresie adaptacji zwinnych technik zarządzania projektami do świata procesów biznesowych nie jest wyłącznie rozważaniem teoretycznym. Konieczność wprowadzenia zmian w projektowaniu, realizacji i analizie procesów to rzeczywista potrzeba biznesowa, przed jaką stanął zarząd spółki SESCO S.A. z Gdańska. Po 5 latach dynamicznego rozwoju organizacji oraz w perspektywie pozyskania kolejnych klientów w już obsługiwanych i nowych branżach zarząd przyjął za cel opracowanie strategii zarządzania procesami biznesowymi w taki sposób, aby niezależnie od dynamiki rozwoju spółki zapewnić najwyższą jakość świadczonych klientom usług. Mimo że podobne strategie formułuje wiele współczesnych firm, uwzględnienie w założeniach zwiększenia elastyczności i podatności na zmiany przy zachowaniu kontroli i przyjętych względem klienta zobowiązań przyczyniło się do zasadniczej zmiany kultury organizacji. W wielu przypadkach zrezygnowano z budowania procesów w tradycyjny, sekwencyjny sposób. Pracownikom zapewniono większą decyzyjność i możliwość reakcji na nietypowe, niezdefiniowane zdarzenia. W praktyce do pewnego stopnia to pracownicy i partnerzy spółki kreują przebieg procesów, natomiast odpowiednio zaprojektowane narzędzia informatyczne śledzą ten przebieg, a następnie przeprowadzają wizualizację pracy i dostarczają rzeczywistych danych do analizy.

Realizacja tej strategii implikowała zasadnicze zmiany w obszarze informatyzacji spółki. Sięgnięto także po najnowsze techniki analityczne, które w Polsce nie miały dotychczas praktycznych zastosowań. Mimo że nowatorska strategia jest wdrażana dopiero od kilku miesięcy, organizacja dysponuje na tym etapie informacjami zwrotnymi, które pozwalają wyostrażać prokliencką wizję funkcjonowania organizacji. Pozyskana dzięki realizacji cyklu ABPM wiedza traktowana jest jako *know-how* organizacji. Dorobek z zakresu AZP, zasadniczo reorientujący dotychczas stosowane, statyczne metody tworzenia i udoskonalania procesów biznesowych, pozwala odważniej wchodzić na rynki zagraniczne, wprowadzać nowe branże serwisowe, a niekończąca się dynamika w procesach staje się naturalnym silnikiem dalszych usprawnień, które napędzają prowadzony przez organizację biznes.

# Czy adaptacyjne zarządzanie procesami biznesowymi...

Potencjał do budowania adaptacyjnych procesów biznesowych może zostać w pełni wykorzystany pod warunkiem, że kapitał ludzki będzie kształtowany w taki sposób, aby miał świadomość, iż pewne podstawy w procesach i projektach są niezmiennie (koszty, terminy, zobowiązania, SLA), natomiast zmieniają się strategie i praktyki działania. Adaptacyjność to nastawienie umysłu. Procesy liniowe i powtarzalne nie znikną, ale elastyczność i zaprojektowanie mechanizmów pozwalających na podejmowanie inicjatywy prowadzą do minimalizacji bezmyślnych decyzji lub ich całkowitego unikania z uwagi na brak opisu wszystkich ograniczeń. Wiele poważnych organizacji głosi, że procesy nie mogą być ważniejsze od ludzi, a następnie krępuje pracowników procedurami i formalizmami, niszcząc tym samym talenty i umiejętności. Warto jednocześnie dodać, że zwinne zarządzanie procesami i projektami musi być strategią wszystkich, a nie tylko wybranych jednostek organizacyjnych w firmie. Nawet najlepszy zespół z najlepszym menedżerem na czele nie zrewiduje wysokopoziomowej polityki organizacji i nie zrekompensuje niezdolności do adaptacji organizacji jako całości. Zwinne działania są przeciwieństwem polityki nakazowej i mikrozarządzania, które ostatecznie skłania do biernego schowania się w procesach i projektach przy jednoczesnym mówieniu kadrze menedżerskiej tego, co chce usłyszeć.

## Bibliografia

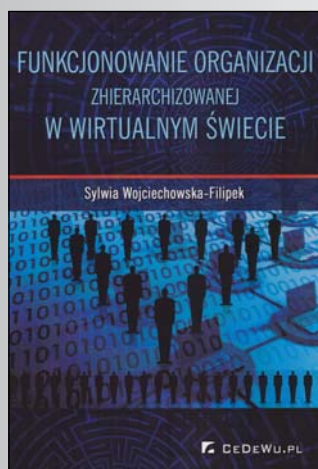
- Actuation Consulting, *The Study of Product Team Performance*, 2013, [http://www.actuationconsulting.com/whitepaper\\_request\\_2013.php](http://www.actuationconsulting.com/whitepaper_request_2013.php).
- Agile Blog, *The Importance of Timeboxing and Iterations for Agile Planning*, 2013, <http://blogs.telerik.com/agile-blog/posts/13-09-11/the-importance-of-timeboxing-and-iterations-for-agile-planning>.
- Ambler S.W., *Agile Modeling: Effective Practices for eXtreme Programming and the Unified Process*, John Wiley & Sons, New York 2002.
- Anderson B.D., Reinertsen D.G., *Kanban: Successful Evolutionary Change for Your Technology Business*, Blue Hole Press, Sequim 2010.
- Beck K., Andres C., *Extreme Programming Explained: Embrace Change, 2nd Edition*, Addison-Wesley, Boston 2004.
- Beck K., et al., *Manifesto for Agile Software Development*, 2001, <http://agilemanifesto.org>.
- Cobb C.G., *Zrozumieć Agile Project Management. Równowaga kontroli i elastyczności*, APN Promise, Warszawa 2012.
- Cockburn A., *Agile Software Development: The Cooperative Game (2nd Edition)*, Addison-Wesley, Boston 2006.
- DSDM Consortium, *Agile Project Management Handbook v 1.2*, 2010.
- Gawin B., Marcinkowski B., *Symulacja procesów biznesowych. Standardy BPMS i BPMN w praktyce*, Helion, Gliwice 2013.
- Highsmith J.A., *Adaptive Software Development: A Collaborative Approach to Managing Complex Systems*, Dorset House Publishing, New York 1999.
- Lotz M., *Waterfall vs. Agile: Which is the Right Development Methodology for Your Project?*, 2013, <http://www.seguetech.com/blog/2013/07/05/waterfall-vs-agile-right-development-methodology>.
- Marcinkowski B., Gawin B., *BPMN a wymiar danych – ograniczenia i notacje komplementarne*, „e-mentor” 2014, nr 2 (54), s. 57–67, <http://dx.doi.org/10.15219/em54.1096>.
- Mikoluk K., *Agile Vs. Waterfall: Evaluating The Pros And Cons*, 2013, <https://www.udemy.com/blog/agile-vs-waterfall>,
- Moen R., Norman C., *Evolution of the PDCA Cycle*, 2009, <http://pkpinc.com/files/NA01MoenNormanFullpaper.pdf>.
- Object Management Group, *Business Process Model and Notation (BPMN). Version 2.0.2*, 2013, <http://www.omg.org/spec/BPMN/2.0.2>.
- Palmer S.R., Felsing J.M., *A Practical Guide to Feature-Driven Development*, Prentice Hall, New Jersey 2002.
- Poppendieck M., T. Poppendieck, *Lean Software Development: An Agile Toolkit*, Addison-Wesley, Boston 2003.
- Schwaber K., *Agile Project Management with Scrum (Developer Best Practices)*, Microsoft Press, Redmond 2004.
- Simmons S., Steele M., *BPM Voices: Synchronicity: An Agile Approach to Business Process Management*, 2012, [http://www.ibm.com/developerworks/websphere/bpm/journal/1202\\_col\\_simmons/1202\\_simmons.html](http://www.ibm.com/developerworks/websphere/bpm/journal/1202_col_simmons/1202_simmons.html).
- Stapleton J., *DSDM: The Dynamic Systems Development Method*, Addison-Wesley, Boston 1997.
- Szelągowski M., *Konsekwencje dynamic BPM*, „e-mentor” 2014, nr 4 (56), s. 61–68, <http://dx.doi.org/10.15219/em56.1126>.
- Thiemich C., Puhlmann F., *An Agile BPM Project Methodology*, „Lecture Notes in Computer Science” 2013, Vol. 8094, s. 291–306, [http://dx.doi.org/10.1007/978-3-642-40176-3\\_25](http://dx.doi.org/10.1007/978-3-642-40176-3_25).
- Wieczorek D., *Od zwinności do doskonałości*, „Zarządzanie projektami” 2014, nr 5, s. 7–13.
- Wrycza S., Marcinkowski B., Maślankowski J., *UML 2.x. Ćwiczenia zaawansowane*, Helion, Gliwice 2012.

## Do the adaptive methods of business processes management allow for achieving competitive advantage?

The article discusses experiences gained while integrating adaptive methods of project management with business processes management in a business organization, based on the research undertaken in SESCOM company in Gdańsk, Poland. The aim of the article is to formalize the authors' model of ABPM (Agile Business Process Management), dedicated to re-orienting the traditional process organization towards constructing adaptive, minimalistic process models, taking into consideration the Agile methods of workflow software development and long-term life-cycles of infrastructure connected with IT processes. The article proposes the areas, in which to implement the elements of Agile methodology in the classical Deming cycle. It also summarizes experience to-date with regard to the role of human capital in performing business strategies according to the ABPM model.



# POLECAMY



**Sylwia Wojciechowska-Filipek**

*Funkcjonowanie organizacji zhierarchizowanej w wirtualnym świecie*  
CeDeWu, Warszawa 2014

Organizacje zhierarchizowane, które nie mogą całkowicie przenieść swojej działalności do świata wirtualnego, mają do dyspozycji szereg innych rozwiązań. W prezentowanej publikacji opisano niektóre z nich – m.in. strony internetowe, pracę zdalną, symulatory czy gry decyzyjne. Autor przedstawia pomysły, dzięki którym każda tradycyjnie funkcjonująca organizacja może wzbogacić swoją działalność. Opisuje także różne przykłady wirtualizacji – e-banking, e-learning, e-administrację. Książkę polecamy przedstawicielom kadr zarządzających, którzy chcieliby, aby ich firma zaistniała w wirtualnym świecie.

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

**Jan Targalski (red. nauk.)**  
*Przedsiębiorczość i zarządzanie małym i średnim przedsiębiorstwem*  
Difin, Warszawa 2014

Prezentujemy publikację ujmującą w sposób holistyczny tematykę przedsiębiorczości oraz zarządzania małymi i średnimi przedsiębiorstwami. Książka ta to wynik wieloletnich badań, konsultacji i wywiadów z polskimi przedsiębiorcami. W łatwy i zrozumiały sposób opisuje takie zagadnienia, jak: prawne aspekty działalności MŚP, zarządzanie strategiczne, działania marketingowe, finansowanie działalności czy konkurencyjność. Publikacja skierowana jest do przedsiębiorców, studentów, menedżerów, a także pracowników instytucji współpracujących z sektorem MŚP. Autorzy mają nadzieję, że zachęcą Czytelników do zakładania własnych firm, a także wskażą, jak profesjonalnie zarządzać utworzonymi przedsiębiorstwami.

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



**Grzegorz Urban**

*Marketing wielkich możliwości. Jak sprzedawać więcej w szumie informacyjnym*  
Helion, Warszawa 2014

Polecana publikacja to praktyczny przewodnik po nowych narzędziach i procesach, które można i należy wykorzystywać w planowaniu strategii marketingowej przedsiębiorstwa w XXI wieku. Autor prezentuje możliwości zastosowania różnych narzędzi informatycznych, które pomogą posegregować, uporządkować i odpowiednio wykorzystać informacje dotyczące klientów i ich potrzeb, automatycznie przygotowując zindywidualizowaną ofertę kierowaną do konkretnego klienta, a jednocześnie mierząc rezultaty działań sprzedażowych. A wszystko po to, by wzmocnić efekty działań marketingowych. Książkę polecamy wszystkim specjalistom i menedżerom działów marketingu, którym zależy na zwiększeniu konkurencyjności ich firmy.

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

# Europejskie postępowanie w sprawie drobnych roszczeń jako przykład dążenia do elektronizacji procedur transgranicznych



Lucyna Łuczak-Noworolnik

Europejskie postępowanie w sprawie drobnych roszczeń stanowi – obok europejskiego postępowania nakazowego – przykład dążenia organów Unii Europejskiej do maksymalnego uproszczenia i digitalizacji procedur sądowych o charakterze transgranicznym oraz zminimalizowania ich kosztów. Urzeczywistnieniem swobodnego przepływu osób, usług i kapitału bez wątpienia stały się coraz liczniejsze transakcje handlowe pomiędzy kontrahentami z poszczególnych państw członkowskich Unii. Niestety wiele z nich – w związku z nieterminową realizacją – wymaga uruchomienia mechanizmów pozwalających na dochodzenie zapłaty należności na drodze sądowej. Rozwiązaniem zaproponowanym przez instytucje UE – Parlament Europejski i Radę – są dwa wyżej wskazane postępowania, które stanowią alternatywę dla krajowych postępowań, mają za zadanie umożliwić w stosunkowo prosty sposób uzyskanie tytułu egzekucyjnego w postępowaniu transgranicznym. Celem niniejszego artykułu jest omówienie zmian proponowanych przez Komisję Europejską w zakresie uregulowań zawartych w rozporządzeniu nr 861/2007 ustanawiającym postępowanie w sprawie drobnych roszczeń, wraz ze wskazaniem konsekwencji oraz postulatów dla polskiego ustawodawcy wynikających z projektu przedstawionego w dniu 19 listopada 2013 roku.

Rozporządzenie (WE) nr 861/2007 Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 11 lipca 2007 r. ustanawiające europejskie postępowanie w sprawie drobnych roszczeń, zwane w dalszej części rozporządzeniem nr 861/2007<sup>1</sup>, zostało przyjęte w dniu 11 lipca 2007 r.

w celu ułatwienia dostępu do wymiaru sprawiedliwości dzięki uproszczeniu i przyspieszeniu rozstrzygnięcia sporów transgranicznych dotyczących drobnych roszczeń, tj. roszczeń o wartości nieprzekraczającej 2000 euro<sup>2</sup>. Jedną z zasadniczych zalet wyróżniających zarówno to postępowanie, jak i europejskie postępowanie nakazowe jest wykorzystanie standardowych formularzy, które stanowią załączniki do rozporządzeń. Takie rozwiązanie pozwala na sprawne rozpatrzenie wpływających pozwów przede wszystkim z uwagi na to, że niezależnie od języka, w którym sporządzany jest pozew, jego zawartość merytoryczna składa się co do zasady z takich samych treści. Dla porównania na rysunkach 1 i 2 przedstawiono pierwsze strony formularzy w języku polskim oraz języku angielskim.

Podstawowe informacje dotyczące europejskiego postępowania w sprawie drobnych roszczeń można znaleźć na portalu e-Justice<sup>3</sup> oraz na stronie Europejskiego Atlasu Sądowiczego w sprawach cywilnych<sup>4</sup>.

Portal zapewnia dostęp do uregulowań prawnych dotyczących europejskiego postępowania w sprawie drobnych roszczeń w poszczególnych państwach Unii Europejskiej we wszystkich urzędowych językach Wspólnoty.

Dodatkową zaletą portalu e-Justice jest możliwość uzupełnienia interaktywnego formularza pozwu poprzez specjalnie stworzoną w tym celu funkcjonalność. Docelowo za pośrednictwem portalu będzie można złożyć elektroniczny pozew do wybranego

<sup>1</sup> Rozporządzenie (WE) nr 861/2007 Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 11 lipca 2007 r. ustanawiające europejskie postępowanie w sprawie drobnych roszczeń (Dz. UE L z 2007 r., nr 199, s. 1).

<sup>2</sup> Wniosek Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady zmieniające rozporządzenie (WE) nr 861/2007 zmieniające rozporządzenie (WE) nr 861/2007 Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 11 lipca 2007 r., ustanawiające europejskie postępowanie w sprawie drobnych roszczeń oraz rozporządzenie (WE) nr 1896/2006 Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 12 grudnia 2006 r., ustanawiające postępowanie w sprawie europejskiego nakazu zapłaty.

<sup>3</sup> Więcej informacji o portalu e-Justice dostępnych jest w artykule L. Łuczak, *Portal e-Justice jako element budowy społeczeństwa informacyjnego Unii Europejskiej*, „e-mentor” 2013, nr 4 (51), s. 81–89, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/51/id/1051>.

<sup>4</sup> Europejski Atlas Sądowiczy, [http://ec.europa.eu/justice\\_home/judicialatlascivil/html/sc\\_information\\_pl.htm](http://ec.europa.eu/justice_home/judicialatlascivil/html/sc_information_pl.htm).

**Rysunek 1. Wzór pierwszej strony formularza A pozwu w sprawach drobnych roszczeń – w języku polskim**

L 199/10 [PL] Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej 31.7.2007

ZAŁĄCZNIK I  
**EUROPEJSKIE POSTĘPOWANIE W SPRAWIE DROBNYCH ROSZCZEŃ**  
**FORMULARZ A**  
**FORMULARZ POZWU**

(Artykuł 4 ust. 1 rozporządzenia (WE) nr 861/2007 Parlamentu Europejskiego i Rady ustanawiającego europejskie postępowanie w sprawie drobnych roszczeń)

Wypełnia sąd lub trybunał  
 Numer sprawy: (\*)  
 (\*) Do wypełnienia przez sąd lub trybunał.

WAŻNE INFORMACJE  
 PROSZĘ PRZECZYTAĆ INSTRUKCJE NA POCZĄTKU KAŻDEJ CZĘŚCI – POMOGA ONE W WYPEŁNIENIU FORMULARZA

**Język**  
 Proszę wypełnić formularz w języku sądu lub trybunału, do którego przesyłany jest wniosek. Niniejszy formularz jest dostępny we wszystkich językach urzędowych instytucji Unii Europejskiej na stronie Europejskiego Atlasu Sądowego: [http://ec.europa.eu/justice\\_home/judicialatlascivil/html/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/justice_home/judicialatlascivil/html/index_en.htm). Może to ułatwić wypełnienie formularza w wymaganym języku.

**Dokumenty uzupełniające**  
 Uwaga: do formularza pozwu należy dołączyć, w odpowiednich przypadkach, wszelkie istotne dokumenty uzupełniające. Nie uniemożliwia to jednak złożenia w trakcie postępowania, w odpowiednich przypadkach, dalszych dowodów.  
 Kopia formularza pozwu oraz, w odpowiednich przypadkach, dokumenty uzupełniające będą doręczone pozwaniemu. Pozwany będzie miał możliwość wpisania odpowiedzi.

1. **Sąd lub trybunał**  
 W tym polu należy podać sąd lub trybunał, do którego wniesiono pozew. Dokonując wyboru sądu lub trybunału, należy wziąć pod uwagę podstawę właściwości sądu lub trybunału. W części 4 umieszczono przykładowy wykaz ewentualnych podstaw do określenia właściwości sądu.

1. **Do którego sądu lub trybunału wniesiono sprawę o rozstrzygnięcie?**  
 1.1. Nazwisko:  
 1.2. Ulica i numer/krzyżnika pocztowa:  
 1.3. Miejscowość i kod pocztowy:  
 1.4. Państwo:

2. **Powód**  
 W polu tym należy podać informacje o osobie powoda lub o jego przedstawicielu, o ile powód go posiada. Uwaga: reprezentacja przez adwokata lub innego przedstawiciela zawodu prawniczego nie jest obowiązkowa.  
 W niektórych krajach podanie wyłącznie numeru skrytki pocztowej jako adresu może być niewystarczające, dlatego należy podać ulicę, numer domu i kod pocztowy. W przypadku niedopełnienia powyższego dokument może nie zostać doręczony.  
 Punkt „inne” może zawierać informacje pomocne w ustaleniu tożsamości, na przykład datę urodzenia, zawód, stanowisko w przedsiębiorstwie, osobisty numer identyfikacyjny oraz numer rejestracyjny firmy w niektórych państwach członkowskich.  
 Jeżeli występuje więcej niż jeden powód, proszę dołączyć dodatkowe kartki.

Źródło: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32007R0861&from=PL>, [21.05.2014].

**Rysunek 2. Wzór pierwszej strony formularza A pozwu w sprawach drobnych roszczeń – w języku angielskim**

L 199/10 [EN] Official Journal of the European Union 31.7.2007

ANNEX I  
**EUROPEAN SMALL CLAIMS PROCEDURE**  
**FORM A**  
**CLAIM FORM**

(Article 4(1) of Regulation (EC) No 861/2007 of the European Parliament and of the Council establishing a European Small Claims Procedure)

Case number (\*):  
 Received by the court/tribunal on: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ (\*)  
 (\*) To be filled in by the court/tribunal.

IMPORTANT INFORMATION  
 PLEASE READ THE GUIDELINES AT THE BEGINNING OF EACH SECTION – THEY WILL HELP YOU TO FILL IN THIS FORM

**Language**  
 Fill in this form in the language of the court/tribunal to which you are sending your application. Please note that the form is available in all official languages of the institutions of the European Union on the website of the European Judicial Atlas at [http://ec.europa.eu/justice\\_home/judicialatlascivil/html/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/justice_home/judicialatlascivil/html/index_en.htm). This may help you in filling in the form in the required language.

**Supporting documents**  
 Please note that the claim form should be accompanied, where appropriate, by any relevant supporting documents. However, this does not prevent you from submitting, where appropriate, further evidence during the procedure.  
 A copy of the claim form and, where appropriate, of the supporting documents, will be served on the defendant. The defendant will have an opportunity to submit a response.

1. **Court/tribunal**  
 In this field you should identify the court/tribunal before which you are making your claim. When deciding which court/tribunal to choose, you need to consider the grounds for the court/tribunal's jurisdiction. A non-exhaustive list of possible grounds of jurisdiction is included in section 4.

1. **Before which court/tribunal are you making your claim?**  
 1.1. Name:  
 1.2. Street and number/PO box:  
 1.3. City and postal code:  
 1.4. Country:

2. **Claimant**  
 This field must identify you as the claimant and your representative, if any. Please note that it is not mandatory to be represented by a lawyer or another legal professional.  
 It may not be sufficient in some countries to give only a PO Box as the address and you should therefore include the street name and number with a postcode. Failure to do so may result in the document not being served.  
 \*Other details may contain information that helps to identify you, for example, your date of birth, occupation, position in the company, personal ID code and the company registry code in certain Member States.

Źródło: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32007R0861&from=PL>, [21.05.2014].

**Rysunek 3. Zakładka umożliwiająca przejście do informacji ogólnych dotyczących postępowania w sprawach drobnych roszczeń dostępnych na portalu e-Justice**

The screenshot shows the e-Justice portal interface. On the left, there is a vertical sidebar menu with various legal categories. The category 'Narzędzia dla sądów i prawników' (Tools for courts and lawyers) is highlighted with a red circle. The main content area displays information about videoconferencing, including a section titled 'W którym państwie członkowskim?' (In which Member State?) and 'Jakie prawo zostanie zastosowane?' (Which law will be applied?). The text describes the use of videoconferencing in cross-border cases and provides information on how to access the tools.

Źródło: [https://e-justice.europa.eu/content\\_videoconferencing-69-pl.do](https://e-justice.europa.eu/content_videoconferencing-69-pl.do), [27.05.2014].

# Europejskie postępowanie w sprawie drobnych roszczeń...

Rysunek 4. Informacje na temat polskich uregulowań postępowania w sprawie drobnych roszczeń umieszczone na portalu e-Justice

The screenshot shows the 'Drobne roszczenia - Polska' page on the e-Justice portal. The page features a navigation menu on the left with categories like 'Prawo', 'Orzecznictwo', and 'Systemy sądowe'. The main content area is titled 'SPIS TREŚCI' and lists 19 items, with the first item being '1 Istnienie szczególnego postępowania w sprawie drobnych roszczeń'. Below this, there is a detailed description of the simplified procedure, mentioning the Polish Code of Civil Procedure (k.p.c.) and the EU Regulation (No 861/2007). A list of cases where the simplified procedure applies is provided, including claims arising from contracts and tenancy. The right side of the page has a language selection menu with flags for various EU countries.

Źródło: [https://e-justice.europa.eu/content\\_small\\_claims-42-pl-pl.do?member=1](https://e-justice.europa.eu/content_small_claims-42-pl-pl.do?member=1), [21.05.2014].

Rysunek 5. Zakładka umożliwiająca przejście do elektronicznych formularzy wykorzystywanych w postępowaniu w sprawach drobnych roszczeń dostępnych na portalu e-Justice

The screenshot shows the 'Drobne roszczenia - formularze' page on the e-Justice portal. The page features a navigation menu on the left with categories like 'Prawo', 'Orzecznictwo', and 'Systemy sądowe'. The main content area is titled 'Drobne roszczenia - formularze' and contains information about the simplified procedure, including the EU Regulation (No 861/2007) and the Polish Code of Civil Procedure. It also provides a list of interactive forms: 'Formularz A - Formularz pozwu', 'Formularz B - Wezwanie sądu lub trybunału do uzupełnienia lub skorygowania formularza pozwu', 'Formularz C - Formularz odpowiedzi', and 'Formularz D - Zaświadczenie dotyczące orzeczenia wydanego w europejskim postępowaniu w sprawie drobnych roszczeń'. There are buttons for 'Wypełnij formularz on-line', 'Pobierz pusty formularz', and 'Wyślij e-mailem pusty formularz'. At the bottom, there is a section for 'Załaduj formularz' with a button 'Załaduj wersję roboczą'.

Źródło: [https://e-justice.europa.eu/content\\_small\\_claims\\_forms-177-pl-pl.do](https://e-justice.europa.eu/content_small_claims_forms-177-pl-pl.do), [21.05.2014].



sądu właściwego dla przeprowadzenia procedury w danym państwie członkowskim<sup>5</sup>.

### **Działania podjęte przez Komisję w celu rozpowszechnienia procedury europejskiego postępowania w sprawie drobnych roszczeń**

Komisja, na podstawie art. 28 rozporządzenia nr 861/2007, w terminie do 1 stycznia 2014 r. była zobowiązana przedstawić Parlamentowi Europejskiemu, Radzie i Europejskiemu Komitetowi Ekonomiczno-Społecznemu szczegółowe sprawozdanie pokazujące, jak postępowanie w sprawie drobnych roszczeń sprawdza się w praktyce, ze szczególnym uwzględnieniem zagadnienia progowej wartości przedmiotu sporu. Integralną treścią sprawozdania miała być także ocena dotychczasowego stosowania tego postępowania oraz rozszerzona ocena jego skutków w każdym państwie członkowskim<sup>6</sup>.

Komisja, wypełniając dyspozycję wyżej wskazanego przepisu, w dniu 19 listopada 2013 r. wydała dokument pod nazwą: *Sprawozdanie Komisji dla Parlamentu Europejskiego, Rady i Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego dotyczące stosowania*

*rozporządzenia (WE) nr 861/2007 Parlamentu Europejskiego i Rady ustanawiającego europejskie postępowanie w sprawie drobnych roszczeń*<sup>7</sup>, zwany w dalszej części Sprawozdaniem. Wraz z nim Komisja przedstawiła także projekt zmian rozporządzenia nr 861/2007, w którym znalazły się również propozycje kosmetycznych poprawek w rozporządzeniu nr 1896/2006 – dotyczącym europejskiego nakazu zapłaty<sup>8</sup>.

Z treści uzasadnienia do projektu wynika, że po sporządzeniu Sprawozdania Komisja podjęła decyzję o dokonaniu zmian w europejskim postępowaniu w sprawie drobnych roszczeń. Ich głównym założeniem jest poprawa skuteczności wymiaru sprawiedliwości w Unii Europejskiej i próba rozwiązania takich problemów, jak<sup>9</sup>:

- niewystarczający poziom świadomości i wiedzy obywateli UE w zakresie sz granicznego prawa i procedur stosowanych przez sądy innych państw członkowskich UE,
- zwiększenie zapotrzebowania na tłumaczenia pisemne i ustne związane z występowaniem czynnika transgranicznego,
- konieczność odbywania podróży zagranicznych przez strony postępowania oraz pełnomocników profesjonalnych w celu osobistego stawiennictwa na rozprawie.

<sup>5</sup> Zgodnie z treścią art. 4 ust. 1 rozporządzenia nr 861/2007: *Powód wszczyna europejskie postępowanie w sprawie drobnych roszczeń, wypełniając formularz pozwu A zawarty w załączniku (A) I i składając go we właściwym sądzie lub trybunale bezpośrednio, za pośrednictwem poczty lub innych środków komunikacji, takich jak faks lub poczta elektroniczna, akceptowanych przez państwo członkowskie, w którym wszczyna postępowanie. Formularz pozwu zawiera opis dowodów uzasadniających powództwo, a w stosownych przypadkach dołącza się do niego wszelkie odpowiednie dokumenty uzupełniające. Ponadto na podstawie art. 25 rozporządzenia nr 861/2007 do dnia 1 stycznia 2008 r. państwa członkowskie (poza Danią, która nie uczestniczyła w przyjęciu rozporządzenia) miały obowiązek powiadomić Komisję m.in. o środkach komunikowania się zatwierdzonych do celów europejskiego postępowania w sprawie drobnych roszczeń i dostępnych dla sądów i trybunałów.*

<sup>6</sup> Art. 28 rozporządzenia nr 861/2007 stanowi: *W terminie do dnia 1 stycznia 2014 r. Komisja przedstawia Parlamentowi Europejskiemu, Radzie i Europejskiemu Komitetowi Ekonomiczno-Społecznemu szczegółowe sprawozdanie omawiające, jak postępowanie w sprawie europejskiego nakazu zapłaty (europejskie postępowanie w sprawie drobnych roszczeń) sprawdza się w praktyce, łącznie z zagadnieniem progowej wartości przedmiotu sporu, o którym mowa w art. 2 ust. 1. Sprawozdanie to zawiera ocenę dotychczasowego stosowania tego postępowania oraz rozszerzoną ocenę jego skutków w każdym państwie członkowskim; <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2007:199:0001:0022:PL:PDF>, [01.06.2014].*

<sup>7</sup> *Sprawozdanie Komisji dla Parlamentu Europejskiego, Rady i Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego dotyczące stosowania rozporządzenia (WE) nr 861/2007 Parlamentu Europejskiego i Rady, ustanawiającego europejskie postępowanie w sprawie drobnych roszczeń – dokument w wersji elektronicznej dostępny na stronie internetowej pod adresem: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52013DC0795&qid=1409578250363&from=PL>, [01.09.2014].*

<sup>8</sup> *Wniosek Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady zmieniające rozporządzenie (WE) nr 861/2007 Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 11 lipca 2007 r., ustanawiające europejskie postępowanie w sprawie drobnych roszczeń oraz rozporządzenie (WE) nr 1896/2006 Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 12 grudnia 2006 r., ustanawiające postępowanie w sprawie europejskiego nakazu zapłaty dostępny jest w wersji elektronicznej na stronie internetowej pod adresem: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52013PC0794&qid=1409560075447&from=PL>, [01.09.2014].*

<sup>9</sup> *Przywołane przez autora problemy zostały szczegółowo omówione w dokumencie Wniosek Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady zmieniające rozporządzenie (WE) nr 861/2007 Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 11 lipca 2007 r., ustanawiające europejskie postępowanie w sprawie drobnych roszczeń oraz rozporządzenie (WE) nr 1896/2006 Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 12 grudnia 2006 r., ustanawiające postępowanie w sprawie europejskiego nakazu zapłaty, por. Wniosek..., dz.cyt., s. 2.*

## Europejskie postępowanie w sprawie drobnych roszczeń...

Z całą pewnością należy pozytywnie ocenić dążenia Komisji do<sup>10</sup>:

- zapewnienia stronom dostępu do formularzy pozwu i pozostałych pism wymienianych w toku realizacji procedury sądowej (formularze stanowią załączniki do rozporządzenia nr 861/2007);
- zapewnienia stronom bezpłatnej pomocy w wypełnianiu formularzy (zgodnie z treścią punktu 21 i 22 preambuły rozporządzenia nr 861/2007);
- rozpatrywania spraw toczących się w postępowaniu w sprawie drobnych roszczeń tylko i wyłącznie w drodze procedury pisemnej z wyłączeniem konieczności odbywania podróży w celu stawienia się na rozprawie w innym państwie członkowskim UE – z wyjątkiem szczególnych okoliczności, w których orzeczenia nie można wydać na podstawie pisemnego dowodu (zgodnie z treścią punktu 20 preambuły do rozporządzenia nr 861/2007);
- zniesienia tzw. przymusu adwokackiego (zgodnie z treścią punktu 15 preambuły rozporządzenia nr 861/2007);
- upowszechnienia korzystania przez sądy ze środków porozumiewania się na odległość w celu przyjmowania formularzy pozwu oraz przy organizacji rozpraw;
- zniesienia procedury *exequatur* (zgodnie z treścią art. 1 akapit 2 oraz art. 20 rozporządzenia nr 861/2007);
- rozpowszechnienia wiedzy na temat istnienia i zakresu zastosowania rozporządzenia (w tym celu Komisja Europejska rozpoczęła szereg działań, takich jak seria seminariów tematycznych w państwach członkowskich, mających na celu informowanie przedsiębiorców na temat postępowania, publikacja praktycznego poradnika<sup>11</sup> i rozpowszechnienie programów nauczania na potrzeby szkolenia europejskich przedsiębiorców w tym zakresie).

Treść sprawozdania i projektu wskazuje główne aspekty proponowanych działań, które w ocenie Komisji powinny odnieść pożądany skutek w postaci

upowszechnienia i uproszczenia europejskiego postępowania w sprawie drobnych roszczeń. Komisja zaproponowała szereg rozwiązań, które powinny zostać zmodyfikowane w stosunku do pierwotnej wersji rozporządzenia. Do najważniejszych, zasługujących na podkreślenie należą<sup>12</sup>:

- 1) podwyższenie górnego progu wartości przedmiotu sporu wyznaczającego zakres zastosowania rozporządzenia z 2000 euro do 10 000 euro;
- 2) rozszerzenie definicji spraw transgranicznych i zastąpienie dotychczasowego art. 3 definiującego sprawę transgraniczną jako taką, w której przynajmniej jedna ze stron ma miejsce zamieszkania lub miejsce zwykłego pobytu w państwie członkowskim innym niż państwo członkowskie sądu lub trybunału rozpatrującego sprawę; zgodnie z propozycją Komisji zmieniony art. 2 w ust. 2 będzie wprowadzał zapis na podstawie, którego rozporządzenie nie będzie miało zastosowania, jeżeli
  - w momencie otrzymania formularza pozwu przez właściwy sąd lub trybunał wszystkie wymienione poniżej elementy, w stosownych przypadkach, znajdują się w jednym państwie członkowskim:
    - miejsce zamieszkania lub miejsce zwykłego pobytu stron, miejsce wykonania umowy, miejsce zaistnienia faktów, na których opiera się roszczenie, miejsce wykonania orzeczenia, właściwy sąd lub trybunał<sup>13</sup>;
- 3) zwiększenie wykorzystania elektronicznych środków komunikowania się, m.in. w celu doręczenia dokumentów wymienianych pomiędzy uczestnikami procedury – doręczanie drogą pocztową i elektroniczną będzie traktowane tak samo;
- 4) obowiązkowe wykorzystywanie narzędzi umożliwiających przeprowadzenie wideokonferencji, telekonferencji do celów przeprowadzenia rozprawy i postępowania dowodowego;
- 5) zapewnienie górnej granicy opłat sądowych jednolitej dla wszystkich państw wykonujących rozporządzenie, pobieranych z tytułu wszczęcia i przeprowadzenia postępowania;
- 6) wprowadzenie możliwości uiszczania opłat sądowych online;

<sup>10</sup> Przywołane przez autorkę dążenia zostały szczegółowo omówione w dokumencie Wniosek Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady zmieniające rozporządzenie (WE) nr 861/2007 Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 11 lipca 2007 r., ustanawiające europejskie postępowanie w sprawie drobnych roszczeń oraz rozporządzenie (WE) nr 1896/2006 Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 12 grudnia 2006 r., ustanawiające postępowanie w sprawie europejskiego nakazu zapłaty, por. Wniosek..., dz.cyt., s. 3.

<sup>11</sup> Dokument opublikowany przez Komisję Europejską pod nazwą: *Praktyczny przewodnik dotyczący stosowania europejskiego postępowania w sprawie drobnych roszczeń* na mocy rozporządzenia (WE) nr 861/2007 Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 11 lipca 2007 r. ustanawiającego europejskie postępowanie w sprawie drobnych roszczeń dostępny na stronie internetowej pod adresem: [http://ec.europa.eu/justice/civil/files/smallclaims\\_practice\\_guide\\_pl.pdf](http://ec.europa.eu/justice/civil/files/smallclaims_practice_guide_pl.pdf), [02.06.2014].

<sup>12</sup> Przywołane przez autorkę cele zostały szczegółowo omówione w dokumencie Wniosek Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady zmieniające rozporządzenie (WE) nr 861/2007 Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 11 lipca 2007 r., ustanawiające europejskie postępowanie w sprawie drobnych roszczeń oraz rozporządzenie (WE) nr 1896/2006 Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 12 grudnia 2006 r., ustanawiające postępowanie w sprawie europejskiego nakazu zapłaty, por. Wniosek..., dz.cyt., s. 5.

<sup>13</sup> Wniosek..., dz.cyt., s. 17.

- 7) zawężenie obowiązku tłumaczenia załącznika nr IV zawierającego formularz D, tj. Zaświadczenie dotyczące orzeczenia wydanego w europejskim postępowaniu w sprawie drobnych roszczeń, jedynie w zakresie dotyczącym istoty orzeczenia określonego w pkt. 4.3. formularza D;
- 8) zobowiązanie państw członkowskich do przekazywania informacji w zakresie wysokości opłat sądowych, sposobów ich uiszczania, jak również zasad korzystania z bezpłatnej pomocy przy wypełnianiu formularzy pozwu i innych pism procesowych wykorzystywanych w toku postępowania „small claims”.

### **Dążenia Komisji do elektronicznej europejskiego postępowania w sprawie drobnych roszczeń**

Celem niniejszego artykułu jest przede wszystkim omówienie propozycji Komisji, które znalazły wyraz w sprawozdaniu oraz projekcie zmian w rozporządzeniu nr 861/2007 nakierowanych na digitalizację przebiegu procedury wydania europejskiego postępowania w sprawie drobnych roszczeń.

Pierwszym z zaproponowanych rozwiązań jest wprowadzenie elektronicznych doręczeń, które będą mogły być wykorzystywane nie tylko przy pierwszej czynności polegającej na złożeniu pozwu za pośrednictwem środków komunikacji elektronicznej, ale także przy doręczaniu korespondencji w toku całego postępowania. W obecnym brzmieniu rozporządzenie jako zasadniczy sposób doręczenia wskazuje doręczenie drogą pocztową za potwierdzeniem odbioru. Pozostałe sposoby doręczenia można stosować tylko wówczas, gdy niemożliwe jest doręczenie z wykorzystaniem tradycyjnej poczty. Zgodnie z brzmieniem art. 13 rozporządzenia nr 861/2007<sup>14</sup>:

1. Dokumenty są doręczane drogą pocztową, a ich doręczenie jest poświadczane potwierdzeniem odbioru zawierającym datę doręczenia.
2. Jeśli doręczenie zgodnie z ust. 1 nie jest możliwe, dokumenty można doręczyć w jeden ze sposobów określonych w art. 13 lub 14 rozporządzenia (WE) nr 805/2004<sup>15</sup>.

W rozporządzeniu nr 805/2004 wskazano następujące sposoby doręczeń<sup>16</sup>:

1. Doręczenie za potwierdzeniem odbioru przez dłużnika:
  - a) *osobiste doręczenie potwierdzone poświadczeniem odbioru, zawierającym datę odbioru i podpisanym przez dłużnika;*

- b) *osobiste doręczenie potwierdzone dokumentem podpisanym przez właściwą osobę, która dokonała doręczenia, stwierdzającym, że dłużnik otrzymał dokument lub odmówił jego przyjęcia bez żadnego uzasadnienia prawnego, oraz datę doręczenia;*
- c) *doręczenie drogą pocztową za poświadczeniem odbioru, zawierającym datę odbioru, podpisanym i zwróconym przez dłużnika;*
- d) *doręczenie drogą elektroniczną, tj. faksem, pocztą elektroniczną, za poświadczeniem odbioru, zawierającym datę odbioru, podpisanym i zwróconym przez dłużnika.*

2. Doręczenie bez potwierdzenia odbioru przez dłużnika<sup>17</sup>:

- a) *osobiste doręczenie na osobisty adres dłużnika do rąk osób mieszkających z dłużnikiem w tym samym gospodarstwie domowym lub tam zatrudnionych;*
- b) *w przypadku dłużnika prowadzącego działalność gospodarczą lub osoby prawnej, osobiste doręczenie w lokalu przedsiębiorstwa dłużnika, do rąk osób zatrudnionych przez dłużnika;*
- c) *złożenie dokumentu w skrzynce pocztowej dłużnika;*
- d) *złożenie dokumentu na poczcie lub we właściwym organie władzy publicznej, za pisemnym powiadomieniem o takim złożeniu pozostawionym w skrzynce pocztowej dłużnika, pod warunkiem że pisemne powiadomienie wyraźnie określa charakter dokumentu jako dokumentu sądowego lub skutek prawny powiadomienia jako skutkującego doręczeniem i powodującego uruchomienie biegu terminów;*
- e) *doręczenie drogą pocztową bez potwierdzenia, zgodnie z ust. 3, gdy dłużnik ma adres w Państwie Członkowskim wydania;*
- f) *drogą elektroniczną, za automatycznym potwierdzeniem dostarczenia, pod warunkiem że dłużnik uprzednio wyraźnie zgodził się na taką metodę doręczenia.*

Powołując się na wyniki badań przeprowadzonych przez Komisję Europejską, należy stwierdzić, że dziesięć państw członkowskich i pięć krajów związkowych w Niemczech zezwala na składanie pozwów drogą elektroniczną w sprawach o charakterze transgranicznym. Są to: Austria, Estonia, Cypr, Finlandia, Francja, Holandia (nie jest to jednak stosowane w praktyce), Portugalia, Republika Czeska (mimo przesłania pocztą elektroniczną lub faksem konieczne jest także późniejsze przesłanie oryginału), Słowenia, Zjednoczone Królestwo (Anglia i Walia) oraz Berlin, Brandenburgia, Brema, Saksonia i Hesja<sup>18</sup>. Bez wątpienia obserwujemy obecnie tendencję do digitalizowania wymiaru sprawiedliwości,

<sup>14</sup> Rozporządzenie (WE) nr 861/2007 Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 11 lipca 2007 r. ustanawiające europejskie postępowanie w sprawie drobnych roszczeń (Dz. UE L z 2007 r., nr 199, s. 1).

<sup>15</sup> Rozporządzenie (WE) nr 805/2004 Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 21 kwietnia 2004 r. w sprawie utworzenia Europejskiego Tytułu Egzekucyjnego dla roszczeń bezspornych (Dz. Urz. UE L143/15).

<sup>16</sup> Tamże.

<sup>17</sup> Tamże.

<sup>18</sup> Sprawozdanie..., dz.cyt., s. 5.

## Europejskie postępowanie w sprawie drobnych roszczeń...

co widać m.in. w manifeście stowarzyszenia CCBE<sup>19</sup> oraz omawianym w niniejszym artykule sprawozdaniu Komisji. Jej odzwierciedleniem jest pilotażowy projekt e-Codex dotyczący europejskiego e-wymiaru sprawiedliwości. Głównym zadaniem tego projektu jest ocena wykonalności wprowadzenia scentralizowanego europejskiego systemu pozwów elektronicznych, m.in. do wykorzystania w toku europejskiego postępowania w sprawie drobnych roszczeń.

W wyżej wskazaną tendencję wpisują się także dążenia polskiego rządu, który w projekcie nowelizacji m.in. Kodeksu cywilnego oraz Kodeksu postępowania cywilnego wprowadza fundamentalne zmiany w polskiej procedurze cywilnej umożliwiające realizację szeregu postępowań drogą elektroniczną<sup>20</sup>. Do najważniejszych, a mających bezpośrednie przełożenie na omawianą w niniejszym artykule tematykę należą uregulowania dotyczące doręczeń elektronicznych. Do tej pory zgodnie z art. 125 § 2<sup>1</sup> Ustawy z dnia 17 listopada 1964 r. – Kodeks postępowania cywilnego (Dz.U. z 2014 r., poz. 101, ze zm.) *jeżeli przepis szczególnie tak stanowi, pisma procesowe wnosi się za pomocą systemu teleinformatycznego obsługującego postępowanie sądowe (drogą elektroniczną). Jeżeli przepis szczególnie przewiduje, że pisma wnosi się wyłącznie drogą elektroniczną, pisma niewniesione tą drogą nie wywołują skutków prawnych, jakie ustawa wiąże z wniesieniem pisma do sądu.* Zatem, w przypadku gdy przepis szczególnie dotyczący postępowań odrębnych, takich jak np. postępowanie w sprawie drobnych roszczeń, nie przewidywał możliwości wnoszenia pism procesowych drogą elektroniczną, strona postępowania nie mogła z takiego rozwiązania skorzystać. Projektowany zapis przewiduje: *jeżeli przepis szczególnie tak stanowi albo dokonano wyboru wnoszenia pism procesowych za pośrednictwem systemu teleinformatycznego, pisma procesowe w tej sprawie wnosi się wyłącznie za pośrednictwem systemu teleinformatycznego. Pisma wniesione z pominięciem systemu teleinformatycznego nie wywołują skutków prawnych, jakie ustawa wiąże z wniesieniem pisma do sądu, o czym sąd poucza wnoszącego pismo*<sup>21</sup>. Powyższe stwierdzenie jednoznacznie przesądza o tym, że strona postępowania będzie mogła dokonać wyboru i prowadzić korespondencję z sądem z wykorzystaniem drogi elektronicznej. Co więcej, zgodnie z projektem nowelizacji Kpc w art. 131<sup>1</sup> § 1 wprowadzony zostanie zapis, na mocy którego *sąd dokonuje*

*doręczeń za pośrednictwem systemu teleinformatycznego (doręczenie elektroniczne), jeżeli adresat wniósł pismo za pośrednictwem systemu teleinformatycznego albo wybrał wnoszenie pism za pośrednictwem systemu teleinformatycznego*<sup>22</sup>. Tym samym przyjęto na gruncie nowelizacji domniemanie wyrażenia zgody na korespondencję drogą elektroniczną, którą w każdej chwili będzie można odwołać, z tym zastrzeżeniem, że możliwość rezygnacji nie dotyczy: adwokatów, radców prawnych, rzeczników patentowych, radców Prokuratorii Generalnej Skarbu Państwa, organów władzy publicznej albo innych organów państwowych.

W związku z powyższym należy pozytywnie ocenić propozycję Komisji w zakresie wprowadzenia możliwości realizacji procedury za pośrednictwem środków komunikacji elektronicznej bez konieczności uprzedniego skorzystania z tradycyjnej formy doręczeń. Do tej pory strony postępowania nie mogły bowiem korzystać z tego uproszczonego sposobu wymiany informacji z uwagi na jednoznaczne brzmienie przepisu, który stanowi, że „droga pocztowa” ma pierwszeństwo przed wszystkimi innymi środkami komunikacji.

Kolejnym *novum* zasługującym na aprobatę jest nałożenie na sądy obowiązku stosowania wideokonferencji, telekonferencji lub innych środków porozumiewania się na odległość do celów przeprowadzenia rozprawy i postępowania dowodowego<sup>23</sup>. *Europejskie postępowanie w sprawie drobnych roszczeń obok europejskiego postępowania nakazowego należy do postępowań pisemnych, z tym zastrzeżeniem, że w przypadkach, w których wydanie orzeczenia wymaga przeprowadzenia rozprawy lub wysłuchania biegłego lub świadka, sąd lub trybunał może zorganizować rozprawę*<sup>24</sup>. Już w chwili obecnej przyjęto na gruncie rozporządzenia nr 861/2007 rozwiązanie polegające na umożliwieniu przeprowadzenia rozprawy z wykorzystaniem nowoczesnych środków komunikacji (zgodnie z treścią art. 8 rozporządzenia nr 861/2007). Niestety, jak wynika z badań przeprowadzonych przez Komisję<sup>25</sup>, w praktyce wyżej wskazane udogodnienie nie jest często stosowane, a rozprawy w dalszym ciągu wymagają faktycznej obecności stron i ich pełnomocników, co w znacznym stopniu wydłuża procedurę, która przecież z założenia ma mieć charakter uproszczony i przebiegać w trybie przyspieszonym.

Proponowane zmiany polegałyby zatem przede wszystkim na silniejszym zaznaczeniu wyjątkowego

<sup>19</sup> Wzmocnienie wymiaru sprawiedliwości w Europie – Manifest Rady Adwokatów i Stowarzyszeń Europy CCBE w związku z wyborami do Parlamentu Europejskiego w 2014 roku. Dostępny na stronie internetowej pod adresem: <http://oirp.gda.pl/pliki/Manifest%20CCBE%202014.docx>, [02.06.2014]. Jak wynika z treści manifestu: *Unia Europejska powinna rozwijać standardy dla zapewnienia jakości postępowań transgranicznych i integracji systemów e-sprawiedliwości umożliwiających sprawną obsługę rosnącej liczby tych postępowań. Standardy te powinny skupiać się na zapewnieniu takiego funkcjonowania e-sprawiedliwości, które zmniejszy obciążenie sądów, zwiększy dostęp obywateli do wymiaru sprawiedliwości i spowoduje oszczędność czasu i kosztów dla małych przedsiębiorstw.*

<sup>20</sup> Projekt ustawy o zmianie ustawy – Kodeks cywilny – Kodeks postępowania cywilnego oraz niektórych innych ustaw przekazany został w dniu 6 sierpnia 2014 r. przez Prezesa Rady Ministrów do Marszałka Sejmu i jest dostępny na stronie internetowej pod adresem: <http://legislacja.rcl.gov.pl/docs/2/177283/177325/dokument122123.pdf>.

<sup>21</sup> Tamże, s. 5.

<sup>22</sup> Tamże, s. 7.

<sup>23</sup> Zgodnie z treścią punktu 3.1.4. Wniosku..., dz.cyt., s. 8.

<sup>24</sup> Wniosek..., dz.cyt., s. 8.

<sup>25</sup> Tamże.



charakteru „tradycyjnych” rozpraw w kontekście przedmiotowego uproszczonego postępowania.

Obligatoryjna forma rozprawy przeprowadzanej z wykorzystaniem środków komunikacji elektronicznej, przewidziana przez Komisję w projekcie zmian rozporządzenia nr 861/2007, jest rozwiązaniem zastępującym na aprobata. Tym bardziej, że prawa strony będą chronione poprzez utrzymanie jako wyjątku możliwości zarządzenia odbycia rozprawy w odniesieniu do strony, która wyraźnie zwróci się z wnioskiem o osobiste stawienie się przed sądem (zgodnie z treścią zmienianego art. 8 rozporządzenia nr 861/2007). Omawiana modyfikacja może wymagać od państw członkowskich wyposażenia sądów w odpowiednią technologię komunikacyjną, jeżeli nie została ona jeszcze wprowadzona. W Polsce od 2010 r. obowiązują regulacje, które nakładają obowiązek sporządzania protokołów z przebiegu posiedzeń w postępowaniu cywilnym za pomocą urządzenia rejestrującego dźwięk albo obraz i dźwięk oraz dodatkowo pisemnie, pod kierunkiem przewodniczącego<sup>26</sup>. Zatem wprowadzenie wyżej wskazanych regulacji nie powinno powodować dodatkowych kosztów związanych z koniecznością zapewniania zaplecza technicznego umożliwiającego przeprowadzenie rozprawy w trybie online.

Ostatnią kwestią związaną z digitalizacją procedury *small claims* omawianą w niniejszym artykule jest wprowadzenie obowiązku umożliwienia uiszczenia opłat sądowych drogą elektroniczną. W poszczególnych państwach członkowskich stosuje się w chwili obecnej różne sposoby wnoszenia opłat sądowych. Jak wynika z przeprowadzonego przez Komisję przeglądu, opublikowanego w formie omawianego w niniejszym artykule Sprawozdania, bardzo często jedynym dopuszczalnym sposobem płatności są środki pieniężne lub znaki opłaty skarbowej (w Polsce są to znaki opłaty sądowej). Takie rozwiązania wymuszają na stronach postępowania ponoszenie dodatkowych kosztów, w tym kosztów podróży i wynagrodzenia dla pełnomocnika profesjonalnego w państwie członkowskim sądu, co może skutecznie zniechęcać do dochodzenia roszczeń o charakterze transgranicznym. *Analogicznie wygląda sprawa w sytuacji, gdy płatności dokonywane mogą być jedynie za pomocą czeków, które*

*w wielu państwach członkowskich nie znajdują się w powszechnym użyciu, lub przewiduje się jedynie możliwość dokonania płatności za pośrednictwem adwokatów*<sup>27</sup>. Mając na uwadze dostrzeżone problemy, Komisja zaproponowała wprowadzenie do rozporządzenia nr 861/2007 artykułu 15a, który w ust. 2 przewiduje, że *państwa członkowskie dopilnują, aby strony mogły uiszczać opłaty sądowe za pomocą systemu płatności na odległość, w tym w drodze przelewu bankowego lub za pomocą systemu płatności online kartą kredytową/debetową*<sup>28</sup>. Warto zwrócić uwagę na to, że przywołane rozwiązanie nie pozostaje w sprzeczności z polskimi uregulowaniami, zgodnie z którymi *opłaty sądowe w sprawach cywilnych uiszcza się w formie bezgotówkowej na rachunek bieżący dochodów właściwego sądu albo w formie wpłaty gotówkowej, bezpośrednio w kasie sądu lub w formie znaków o odpowiedniej wartości wykonanych według ustalonego wzoru, zwanych dalej „znakami opłaty sądowej”*<sup>29</sup>.

Na rysunku 6 zaprezentowano tabelę zawierającą zestawienie omawianych w niniejszym artykule zmian w rozporządzeniu nr 861/2007 zaproponowanych przez Komisję w związku z dokonanym przeglądem.

Na uwagę zasługuje w szczególności rozwiązanie zaproponowane w zmienianym art. 13 ust. 1 rozporządzenia 861/2007, które umożliwi doręczanie korespondencji drogą elektroniczną. Zasadniczo warunkiem koniecznym dla przyjęcia takiej formy jest uprzednie wyrażenie zgody przez stronę na doręczanie dokumentów drogą elektroniczną. W świetle powyższego należy rozważyć, w jaki sposób i na jakim etapie postępowania taka zgoda będzie mogła zostać skutecznie złożona. Rozsądną propozycją wydaje się przyjęcie modelu wypracowanego na gruncie postępowania administracyjnego, zgodnie z którym samo złożenie pisma z wykorzystaniem środków komunikacji elektronicznej powoduje przyjęcie domniemania wyrażenia zgody na prowadzenie sprawy drogą elektroniczną<sup>30</sup>. Podobne rozwiązanie przewiduje rządowy projekt zawierający propozycje zmian Kpc, szerzej omówiony w niniejszym opracowaniu w kontekście elektronicznych doręczeń.

Kolejną kwestią zasługującą na uwagę jest zmieniony art. 13 ust. 2 rozporządzenia nr 861/2007. Jak wynika z jego treści: *Cała komunikacja pisemna, o której nie ma*

<sup>26</sup> Zgodnie z ustawą z dnia 29 kwietnia 2010 r. o zmianie ustawy – Kodeks postępowania cywilnego (Dz.U. z 2010 r. Nr 108 poz. 684) art. 157. § 1. Z przebiegu posiedzenia jawnego protokolant sporządza protokół. *Protokół sporządza się, utrwalając przebieg posiedzenia za pomocą urządzenia rejestrującego dźwięk albo obraz i dźwięk oraz pisemnie, pod kierunkiem przewodniczącego, zgodnie z art. 158 § 1. § 1(1). Jeżeli ze względów technicznych utrwalenie przebiegu posiedzenia za pomocą urządzenia rejestrującego dźwięk albo obraz i dźwięk nie jest możliwe, protokół jest sporządzany wyłącznie pisemnie, pod kierunkiem przewodniczącego, zgodnie z art. 158 § 2.*

<sup>27</sup> Wniosek..., dz.cyt., s. 9.

<sup>28</sup> Tamże.

<sup>29</sup> § 2 Rozporządzenia Ministra Sprawiedliwości z dnia 31 stycznia 2006 r. w sprawie sposobu uiszczenia opłat sądowych w sprawach cywilnych (Dz.U. z 2006 r. Nr 27 poz. 199, ze zm.).

<sup>30</sup> Zgodnie z treścią znowelizowanego art. 39(1) § 1 ustawy z dnia 16 czerwca 1960 r. Kodeks postępowania administracyjnego: *Doręczenie pism następuje za pomocą środków komunikacji elektronicznej w rozumieniu art. 2 pkt 5 ustawy z dnia 18 lipca 2002 r. o świadczeniu usług drogą elektroniczną (Dz.U. z 2013 r. poz. 1422), jeżeli strona lub inny uczestnik postępowania spełni jeden z następujących warunków: 1) złoży podanie w formie dokumentu elektronicznego przez elektroniczną skrzynkę podawczą organu administracji publicznej [...]*. Zmiana weszła w życie 11 maja 2014 r. na mocy ustawy z dnia 10 stycznia 2014 r. o zmianie ustawy o informatyzacji działalności podmiotów realizujących zadania publiczne oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. z 2014 r. poz. 183).

# Europejskie postępowanie w sprawie drobnych roszczeń...

**Rysunek 6. Porównanie treści rozporządzenia nr 861/2007 obejmujące propozycje zmian przedstawione przez Komisję w projekcie z dnia 19 listopada 2013 r. (dotyczy zmian omawianych w niniejszym artykule)**

Porównanie treści rozporządzenia nr 861/2007	
Brzmienie obecnie obowiązujące	Propozycja Komisji
<p>Artykuł 8 Rozprawa</p> <p>Sąd lub trybunał może przeprowadzić rozprawę w drodze konferencji wideo lub za pośrednictwem innych środków łączności, jeżeli pozwalają na to środki techniczne.</p>	<p>Artykuł 8 Rozprawa</p> <p>1. Rozprawę przeprowadza się w drodze wideokonferencji, telekonferencji lub z wykorzystaniem innej odpowiedniej technologii porozumiewania się na odległość zgodnie z rozporządzeniem Rady (WE) nr 1206/2001, jeżeli strona przesłuchiwana ma miejsce zamieszkania w państwie członkowskim innym niż państwo członkowskie, w którym znajduje się właściwy sąd lub trybunał.</p> <p>2. Strona ma zawsze prawo do stawienia się przed sądem lub trybunałem i do osobistego wysłuchania, jeżeli wystąpi z takim wnioskiem.</p>
<p>Artykuł 11 Pomoc udostępniana stronom</p> <p>Państwa członkowskie zapewniają możliwość uzyskania przez strony praktycznej pomocy w wypełnianiu formularzy.</p>	<p>Artykuł 11 Pomoc udostępniana stronom</p> <p>1. Państwa członkowskie zapewniają możliwość uzyskania przez strony praktycznej pomocy w wypełnianiu formularzy. Tego rodzaju pomoc udostępnia się w szczególności w celu określenia, czy postępowanie można zastosować do rozstrzygnięcia danego sporu, a także w celu określenia sądu właściwego, obliczenia należnych odsetek i wskazania dokumentów, które należy załączyć.</p> <p>2. Państwa członkowskie zapewniają dostępność informacji dotyczących organów lub organizacji właściwych do udzielenia pomocy zgodnie z ust. 1, w wersji papierowej we wszystkich sądach i trybunałach, w których istnieje możliwość wszczęcia europejskiego postępowania w sprawie drobnych roszczeń, a także w wersji elektronicznej na stronach internetowych takich sądów lub właściwego organu centralnego.</p>
<p>Artykuł 13 Doręczanie dokumentów</p> <p>1. Dokumenty są doręczane drogą pocztową, a ich doręczenie jest poświadczane potwierdzeniem odbioru zawierającym datę doręczenia.</p> <p>2. Jeśli doręczenie zgodnie z ust. 1 nie jest możliwe, dokumenty można doręczyć w jeden ze sposobów określonych w art. 13 lub 14 rozporządzenia (WE) nr 805/2004.</p>	<p>Artykuł 13 Doręczanie dokumentów i pozostała komunikacja między stronami a sądem lub trybunałem</p> <p>1. Dokumenty wymienione w art. 5 ust. 2 i art. 7 ust. 2 są doręczane drogą pocztową lub za pomocą środków elektronicznych, a ich doręczenie jest poświadczane potwierdzeniem odbioru zawierającym datę doręczenia. Dokumenty są doręczane drogą elektroniczną tylko stronie, która wcześniej wyraźnie zgodziła się na doręczanie dokumentów drogą elektroniczną. Doręczenie za pomocą środków elektronicznych może być poświadczane automatycznym potwierdzeniem dostarczenia.</p> <p>2. Cała komunikacja pisemna, o której nie ma mowy w ust. 1, między sądem lub trybunałem a stronami odbywa się z wykorzystaniem środków elektronicznych, za potwierdzeniem odbioru, jeżeli takie środki są dopuszczalne w postępowaniach na mocy prawa krajowego i tylko jeżeli strona akceptuje takie środki komunikowania się.</p> <p>3. Jeśli doręczenie zgodnie z ust. 1 nie jest możliwe, dokumenty można doręczyć za pomocą jednego ze sposobów określonych w art. 13 lub 14 rozporządzenia (WE) nr 1896/2006. Jeśli doręczenie zgodnie z ust. 2 nie jest możliwe, można zastosować dowolny inny sposób komunikacji dopuszczalny w prawie krajowym.</p>
<p>Brak regulacji</p>	<p>Artykuł 15a Opłaty sądowe i sposoby płatności</p> <p>1. Opłaty sądowe pobierane z tytułu europejskiego postępowania w sprawie drobnych roszczeń nie przekraczają 10% wartości roszczenia, z wyłączeniem wszystkich odsetek, wydatków i nakładów. Jeżeli państwa członkowskie pobierają minimalną opłatę sądową z tytułu europejskiego postępowania w sprawie drobnych roszczeń, taka opłata nie może przekraczać 35 EUR w momencie wpłynięcia formularza pozwu do właściwego sądu lub trybunału.</p> <p>2. Państwa członkowskie dopilnowują, aby strony mogły uiścić opłaty sądowe za pomocą sposobów płatności na odległość, w tym w drodze przelewu bankowego lub za pomocą systemu płatności online kartą kredytową/debetową.</p>

Źródło: opracowanie własne na podstawie materiałów zawartych na stronach: [http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009\\_2014/documents/com/com\\_com\(2013\)0794\\_com\\_com\(2013\)0794\\_pl.pdf](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009_2014/documents/com/com_com(2013)0794_com_com(2013)0794_pl.pdf) oraz <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2006-0593+0+DOC+XML+V0//PL>, [22.07.2014].

mowy w ust. 1, między sądem lub trybunałem a stronami, odbywa się z wykorzystaniem środków elektronicznych, za potwierdzeniem odbioru, jeżeli takie środki są dopuszczalne w postępowaniach na mocy prawa krajowego i tylko, jeżeli strona akceptuje takie środki komunikowania się.

Polski ustawodawca wprowadził w postępowaniu cywilnym zasadę, która wyklucza możliwość korzystania z rozwiązań teleinformatycznych, jeśli przepis szczególny wyraźnie nie wskazuje, że pismo może zostać wniesione taką drogą do sądu<sup>31</sup>. Celem przyspieszenia postępowań o transgranicznym charakterze – w tym także postępowania *small claims* – należałoby *de lege ferenda* wprowadzić rozwiązania legislacyjne w części regulującej przebieg europejskiego postępowania w sprawie drobnych roszczeń, umożliwiające jego realizację z wykorzystaniem środków komunikacji elektronicznej, co w konsekwencji pozwoliłoby na zminimalizowanie kosztów doręczeń oraz przede wszystkim na skrócenie czasu trwania całej procedury. Niemniej jednak, mając na uwadze rozwiązania legislacyjne proponowane przez rząd w projekcie ustawy nowelizującej Kpc, można stwierdzić, że problem dopuszczalności korzystania z elektronicznych doręczeń w procedurze *small claims* wkrótce zostanie w Polsce rozwiązany.

### Podsumowanie

W artykule dokonano analizy propozycji Komisji w zakresie zmian w rozporządzeniu nr 861/2007, zmierzających do elektronizacji przebiegu europejskiego postępowania w sprawie drobnych roszczeń. Przede wszystkim należy pozytywnie ocenić projektowaną nowelizację pod kątem digitalizacji procedur transgranicznych, które w chwili obecnej nie są powszechnie wykorzystywane w sporach międzynarodowych pomiędzy obywatelami UE. W związku z powyższym głównym celem niniejszego opracowania było przybliżenie tego postępowania oraz wskazanie kierunków zmian, które mają je rozpropagować w szerszym kręgu

potencjalnie zainteresowanych osób. Doręczenia elektroniczne powszechnie wykorzystywane w toku realizacji postępowania, możliwość uiszczania opłat online oraz obligatoryjne przeprowadzanie rozprawy z wykorzystaniem narzędzi do wideokonferencji stanowią doskonały punkt wyjścia do dalszych prac nad budową e-wymiaru sprawiedliwości i społeczeństwa informacyjnego w wymiarze europejskim.

### Bibliografia

Grzegorzczak P., *Dopuszczalność wniesienia środka zaskarżenia w postaci elektronicznej*, „Monitor Prawniczy” 2012, nr 19, s. 1044–1047.

Łuczak L., *Portal e-Justice jako element budowy społeczeństwa informacyjnego Unii Europejskiej*, „e-mentor” 2013, nr 4 (51), s. 81–89, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/51/id/1051>.

*Praktyczny przewodnik dotyczący stosowania europejskiego postępowania w sprawie drobnych roszczeń na mocy rozporządzenia (WE) nr 861/2007 Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 11 lipca 2007 r. ustanawiającego europejskie postępowanie w sprawie drobnych roszczeń*, [http://ec.europa.eu/justice/civil/files/small\\_claims\\_practice\\_guide\\_pl.pdf](http://ec.europa.eu/justice/civil/files/small_claims_practice_guide_pl.pdf).

Sprawozdanie Komisji dla Parlamentu Europejskiego, Rady i Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego dotyczące stosowania rozporządzenia (WE) nr 861/2007 Parlamentu Europejskiego i Rady ustanawiającego europejskie postępowanie w sprawie drobnych roszczeń, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/uri=CELEX:52013DC0795&qid=1409578250363&from=PL>.

Wniosek Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady zmieniające rozporządzenie (WE) nr 861/2007 Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 11 lipca 2007 r., ustanawiające europejskie postępowanie w sprawie drobnych roszczeń oraz rozporządzenie (WE) nr 1896/2006 Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 12 grudnia 2006 r., ustanawiające postępowanie w sprawie europejskiego nakazu zapłaty, [lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/uri=CELEX:52013PC0794&qid=1409560075447&from=PL](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/uri=CELEX:52013PC0794&qid=1409560075447&from=PL).

*Wzmocnienie wymiaru sprawiedliwości w Europie. Manifest Rady Adwokatury i Stowarzyszeń Europy CCBE w związku z wyborami do Parlamentu Europejskiego w 2014 roku*, [oair.gda.pl/pliki/Manifest%20CCBE%202014.docx](http://oair.gda.pl/pliki/Manifest%20CCBE%202014.docx).

### European Small Claims Procedure as an example of an effort for electronization of cross-border procedures

*The article discusses the issues associated with the proposed amendments to Regulation No 861/2007 concerning a European procedure for small claims. The Commission, after reviewing the usage of the Regulation in subsequent EU Member States prepared a report and draft amendments. One of the main objectives of the amendment is the digitization of the course of the procedure which consists, in particular, of: the introduction of e-delivery, on-line payments, hearings by teleconference. The above-mentioned ideas are an excellent starting point for further work on the construction of e-justice and information society in european dimension. The article also concerns the amendments which should be introduced into Polish legal system especially in Code of civil proceedings. E-delivery in cross – border civil proceedings should be disseminated among all of Member States of EU in order to shorten the duration of the procedure and minimize costs.*

<sup>31</sup> Zgodnie z uchwałą Sądu Najwyższego z dnia 23 maja 2012 r., III CZP 9/12, OSNC 2012, nr 11, poz. 128, przyjęto, że *wniesienie środka odwoławczego drogą elektroniczną jest dopuszczalne tylko wtedy, gdy przepis szczególny tak stanowi (art. 125 § 2(1) kpc). Wydruk niedopuszczalnego środka odwoławczego wniesionego drogą elektroniczną może być potraktowany jako środek odwoławczy niewniesiony tą drogą, jeśli usunięty zostanie brak podpisu (art. 130 § 1 kpc w związku z art. 126 § 1 pkt 4 kpc); datą wniesienia tego środka do sądu jest data wykonania wydruku. Jeżeli zatem treść elektronicznego „pisma” pozwala na identyfikację strony, a wydruk zostanie dokonany, to nie ma dogmatycznych przeszkód, aby potraktować go jako pismo złożone przez stronę na arkuszu papieru. Por. P. Grzegorzczak, *Dopuszczalność wniesienia środka zaskarżenia w postaci elektronicznej*, „Monitor Prawniczy” 2012, nr 19, s. 1046.*



# „Careful with that axe, Eugene”<sup>1</sup>

Vlad Wielbut

*With venture capital and entrepreneurs setting their sights on higher education as the next industry ripe for „disruption”, the revolutionary zeal being unleashed may have profound unintended consequences. In this article we argue for a more deliberate, evolutionary approach that seeks to involve higher education institutions as important participants in designing their own future.*


Every revolution is ultimately betrayed, stolen, or derailed. This is especially true of revolutions in the political realm, where examples abound<sup>2</sup>: the French Revolution, the Bolshevik Revolution, the Iranian Revolution, and most recently, the Arab Spring. Revolutions release powerful, unpredictable forces that the original, idealistic instigators find impossible to control, or simply, being idealists, do not want to control. In the end, instead of liberating the people in whose name they were fought, they end up introducing new forms of oppression, more pernicious and difficult to overcome than the fallen regime, since the new puppet masters take every measure to prevent a new uprising from challenging them.

One could argue – and, indeed, we will – that a similar dynamic is present in technological revolutions as well. Here, too, there are plenty of examples of new inventions unveiling an image of a shining, straight road to a better world, but taking us instead through twisted, narrow paths with many dark corners where sinister creatures wait to make meals of us. Computer technology and the „information revolution” it spawned are merely the latest examples of great expectations that are being twisted into forms not envisioned by their early pioneers. John Perry Barlow, author of the 1996 *Declaration of Independence of Cyberspace* might have foreseen the growing footprint of governments on the Internet when he pleaded, Governments „of

the Industrial World, you weary giants of flesh and steel [...] On behalf of the future, I ask you of the past to leave us alone<sup>3</sup> But did he also foresee his idealized World Wide Web, „the new home of Mind and an act of nature [that] grows itself through our collective actions”<sup>4</sup>, being transformed into a gigantic shopping mall and a freak show?

Stating all this does not mean denying that such breakthrough technologies do not change society – they do, and in profound ways. The current, much overused word for that change is *disruption*. New ways of doing things displace the old ways, uprooting some people while creating opportunities for others. Aside from the sheer number of „disruptions”, what is different in this particular period of technology-driven change is that this kind of upheaval is seen by many as inevitable and positive, while very few dare to question it. It appears that „change for change’s sake” has become our times’ defining credo. The seemingly unstoppable march of ever cheaper and more powerful technology encourages searching for „problems” – often imaginary – that could be „solved” by the application of technology. The fruits of that quest, which Evgeny Morozov calls „solutionism”<sup>5</sup> – sometimes bring improvement, albeit often at a cost of disrupting many lives, but sometimes make matters worse, or even create a new set of problems.

Like the „efficiency experts” of yesteryear, with their clipboards and stopwatches, today’s „solutionists” peer into every human activity and try to disrupt it with the use of technology: music and book publishing, media consumption, taxi service, hotel service, journalism, news dissemination, health monitoring, human connectivity. Inevitably, higher education has become one of the fast growing dots on their radar screen. A new branch of the tech industry had sprung up and grew rapidly – Educational Technology, or „ed tech”. Of



<sup>1</sup> Pink Floyd, British rock band, 1968.

<sup>2</sup> The American Revolution might be an exception but was it really a revolution or a war of independence? And, were not its ideals betrayed by slavery?

<sup>3</sup> J.P. Barlow, *A Declaration of the Independence of Cyberspace*, 1996, Electronic Frontier Foundation, <https://projects.eff.org/~barlow/Declaration-Final.html>, [13.08.2014].

<sup>4</sup> Ibidem.

<sup>5</sup> E. Morozov, *To Save Everything, Click Here: the Folly of Technological Solutionism*, PublicAffairs, 2013.



course, it has been present for a number of years, but as a relative backwater to the other hot areas occupying the energy of Silicon Valley entrepreneurs. Now many millions of dollars flow from venture capitalists into new companies trying to change (and cash in on it) how higher education is delivered and consumed<sup>6</sup>.

The growing pile of arguments that higher education is ripe for an overhaul is difficult to ignore, and should not be ignored. The biggest of those arguments is the overwhelming increase in the cost of attending a university over the past few decades – especially a private university, but with the public ones not far behind. What used to be significant perhaps, but manageable burden to most families, has become almost a luxury few can afford without going into crippling debt. What is often overlooked in making this argument is that the tuition increases, which are largely blamed for the high cost, are a response to a dwindling financial support from the state; the responsibility of paying for educated citizenry is thus shifted from the society to the individual. Trying to counterbalance this shift, which would put university education out of reach for many low income families, higher education institutions have sought to increase the amount of financial aid, putting additional upward pressure on tuition – an almost classic vicious circle.

Stefan Popenici in his book<sup>7</sup> and numerous articles and blog posts argues that the solution is to bring back state support. After all, if having more highly educated people benefits all of society, should not society have a vested interest in contributing toward that goal? However, given the fiscal reality of many countries struggling under mountains of sovereign debt, and a significant distrust of governments (especially, but not exclusively, in the United States), waiting for a reversal in the decline of fiscal support from the state would be a waste of time – notwithstanding the philosophical and even economic<sup>8</sup> merits of that argument.

It appears then, that the only way forward is to try and change the unsustainable system. Judging by the many voices advocating change, we appear to be near consensus on that score. However, the recipes for change vary greatly, from highly disruptive and revolutionary, to reformist and pragmatic, with MOOCs being an example of the former, while the „rationalization” efforts (read: cost cutting) currently sweeping many universities clearly belonging to the latter category. Many models are being presented and tried, and that by itself should be welcome in an industry that some call „sclerotic”. What is somewhat disconcerting is that some of these models not only change how education is delivered, but also profoundly change the

essence of higher education; they look at education as an *investment* – a view that appears quite sensible on the surface, given the enormous cost to the students and their families – with an expectation of commensurate *return* in the form of significantly higher earning power. Critics of the status quo point out that colleges and universities fail their „customers” by graduating them with not enough marketable skills to find jobs that would allow them to pay off the huge debts they amassed to pay for their education.

That criticism has enough validity not to be easily dismissed, despite mitigating factors, such as the fact that a significant percentage of students do not pay the „sticker price”, due to various forms of scholarship and financial aid, and that in most cases the additional earning power of college-educated persons still exceeds the cost of that „investment”. It is, however, troubling that under the banner of „accountability” and measuring the value of college by the starting pay of its graduates, we run the risk of reducing higher education to vocational training. The fundamental question that we have to answer: is this what we want college education to become, or are we aiming for something more, for example creating not only well-trained employees, but educated citizenry, able to function in and contribute to increasingly complex world? If the latter, is it fair to shift the cost of such education entirely to students and their families?

The MOOC „movement” is a very good example of what can go wrong when revolutionary assumptions meet reality. The MOOCs themselves are not very revolutionary or even innovative – they rely to a large extent on a very old, and frequently criticized, model of education, that is delivery of content via faculty lectures („sage on the stage”). What is remarkable and attention grabbing is that they scale it up to a massive online audience, offering that content for free. While the MOOC creators themselves deny that their goal is to „destroy universities”<sup>9</sup>, a vast army of cheerleaders immediately picked it up as the desired outcome, making bold pronouncements about a „paradigm shift” that will change higher education beyond recognition. Now, finally, we gained a platform and a method for bringing masses to the Ivory Tower, especially those underserved because of distance or lack of financial means. When a few star professors can teach tens or hundreds of thousands of students anywhere in the world, that clearly negates the need for so many expensive brick-and-mortar colleges.

What soon became apparent was that MOOCs are not a boon for the underserved, being embraced prima-

<sup>6</sup> C. Straumsheim, *Place Your Bets*, CNET, 2014, <https://www.insidehighered.com/news/2014/08/22/unsettled-ed-tech-market-investments-are-easily-found>, [22.04.2014].

<sup>7</sup> S. Popenici, S. Kerr, *What Undermines Higher Education*, Kindle Edition, February 2013.

<sup>8</sup> J.D. La Rock, *Higher Education: a Good Long Term Investment?*, OECD, 2012, <http://oecdeducationtoday.blogspot.com.au/2012/06/higher-education-good-long-term.html>, [26.08.2014].

<sup>9</sup> [...] *it wasn't our intent to destroy universities. That's not why we did it.* S. Downes, *Beyond Institutions: Personal Learning in a Networked World*. Presented on July 9, 2014, Network EDFE Seminar Series, London School of Economics, <http://halfanhour.blogspot.com/2014/08/beyond-institutions-personal-learning.html>, [26.08.2014].

rily by those already educated. The single-digit percentages of completion of MOOCs are another dark spot on the sparkly surface of this phenomenon. As is the high cost of producing these courses, which, being free, do not bring back any revenue. It turns out that MOOCs do not really change education, for example by making it more effective; they do not significantly expand its reach; and they do not solve the cost problem (at least for the universities producing them). Hence, the revolutionary rhetoric has largely died down, having been replaced by claims of recruiting and brand recognition, and of institutional learning by experimenting – both claims being undermined by the data.

On the other hand, they can be credited with waking academia up from its self-satisfied slumber, and spurring quite serious conversations about the future of teaching and learning. Never before have so many ideas been presented and tried, some even before the MOOC frenzy: competency-based testing; „flipped classroom”; Learning Modules and Objects; peer-teaching; individualized pathways; digital badges; greater use of analytics. Online learning is taken more seriously than before. A lot of creative, innovative minds are searching for a better model for higher education, resulting in interesting, promising experiments, such as the Minerva Project<sup>10</sup>, which seeks to take what is best in liberal arts education (often ignored in calls for better alignment between education and jobs) and present it as an affordable package aimed at attracting the best and brightest students from all over the world.

However, despite all this creative energy being unleashed, we are far from certain that higher education will change, and if it does change, that it will be for the better. There are many unanticipated consequences of revolutionary zeal. While it is good that the great entrepreneurial spirit of America has been enlisted in the search for better models, it is nevertheless troubling that such vast amounts of venture capital started flowing into ed-tech, as it raises the question of who will own higher education. Clearly, the venture capitalists are not pouring their money because they were overtaken by a philanthropic fever, but because they want to drive their stakes in early in this perceived gold rush, and realize healthy returns later. Will it benefit the students and the society at large, if higher education ceases to be a public good and becomes a commercialized commodity? There may be more of it, and at lower prices, but will it be at a detriment to its quality and breadth?

Another risk is growing fragmentation and stratification of higher education. We may end up with many ways of achieving credentials, but with some of those ways (such as residential college experience) moving out of reach of most people. Those wealthy enough will enjoy ivy-covered universities and face-to-face interactions with brilliant professors. Those of more humble means will have to be satisfied being among

many thousands on educational feedlots – MOOCs or something like them.

Yet the biggest risk of all is that higher education will not change, at least not significantly. The pace of change has always been glacial in that industry, which has long been protected by a deep moot of regulations, accreditation, rankings, prestige, faculty independence, etc. This protection has crumbled a bit of late – with the exception of regulation, which is always trending toward more and more onerous, but that is true in many other industries as well – but it is by no means gone. Some large universities are huge hubs of economic activity and main sources of prosperity in their town or regions – powers that many politicians are afraid to tamper with. That may explain, at least in part, why changes in higher education so far have amounted to a lot of smoke and not much fire. There have been a lot of experimentation, sometimes interesting, with the giants of American higher education (Harvard, MIT, Stanford) appearing eager to keep the torch of disruption aflame and generating a lot of sympathetic media buzz, most institutions have so far been able to delay deep changes by allowing a handful of their, faculty to inflate their egos by participating in MOOCs, and by introducing cost-saving measures by trying to centralize administrative and IT functions (often not resulting in any actual savings).

The danger here is that resisting meaningful reforms only feeds the fervor of „solutionists” and allows them to win the hearts and minds of the media, politicians, and the public. It is perhaps farfetched but not unthinkable that higher education will end up in the same spot as the newspaper industry, with only the behemoths surviving (barely), the smaller players disappearing, and the American public becoming less informed and less educated, despite huge increases in *nominal* access to information and education.

Paul Romer, an American economist, famously quipped in 2004, *A crisis is a terrible thing to waste*. This line has become an overused cliché, but it is still valid in many situations. A crisis gives us an impetus and an excuse to act in ways that would otherwise be difficult to „sell” to our constituents, and thus risky for the proponents. American higher education is not in a serious crisis yet, but the waters around it are certainly rising. Even if the „extinction” rhetoric is grossly overblown, now is a perfect time to start adjusting to the changing environment. We largely know what to do. In fact, MOOCs, with all their perceived novelty, have uncovered very little that’s new about ways of teaching and learning effectively. We know about the need to keep students engaged; about teaching others as the most effective method of learning; about the importance of collaboration; about the optimal length of content delivery; about curricula being bloated by useless courses that students are forced to take to fulfill their „credit hours” requirements for graduation. We know that our

<sup>10</sup> Minerva, <http://www.minervaproject.com>.

universities and colleges are overburdened by costly regulations and by their ill-conceived drive to upend their rivals by investing in things that have nothing to do with education: fancier dorms, athletic teams, climbing walls, gourmet chefs creating menus for the cafeterias, hiring Hollywood producers to teach their faculty how to give TED-style talks, creating positions of Directors of Media Relations, etc.

We can go on and on listing all the crazy things that go on in our higher education institutions, in part prompted by the fear of getting „disrupted”, but in part by not taking this threat seriously. It is a very unhealthy state, amounting to an institutional personality split. The lack of a coherent strategy is damaging to the higher education’s image in our society, but also detrimental to the morale of its faculty and staff. Our leaders too often behave like adolescents suffering from bipolar disorder: jumping for joy one moment upon seeing a new toy („Wow, a MOOC!”, „Wow, digital badges!”, „Wow, flipped classrooms!”), but preaching doom and gloom the next („We will be disrupted...”; „We will be replaced...”).

For the sake of our own sanity and the good of higher education it is time to end this game and get serious with change. It will be extraordinarily difficult to reform higher education from within, as it is too ossified and too byzantine to adapt readily – although, in all fairness, there have been reasonable roadmaps and models offered by such highly regarded thinkers as Clayton Christensen<sup>11</sup> and Derek Bok<sup>12</sup>. On the other hand, waiting for an external entity to come with a completely different model and quickly become successful is too dangerous a proposition to contemplate, as it may result in long-term, hard-to-revert damage that will remain hidden at first. Our best hope is reforming higher education from within/without, by deliberately creating an entity that will have its roots in higher education, but will be independent enough to work on a new model without institutional red tape. It will create this new model by preserving and amplifying what is already valuable, but also by being free to reject anything that is worthless or irrelevant.

It is worth noting that this way of thinking appears to be taking root in higher education. The creation of Unizin (unizin.org), a consortium of several prestigious universities with the aim of „tipping the table in favor of the academy” is a first hopeful sign of that, although perhaps too limited in its scope, to „collectively owning [...] the essential infrastructure that enables digital learning”<sup>13</sup>. The need for reform runs much deeper than more and better „digital education”. To be truly serious we will have to take a very critical look at everything

that today constitutes higher education, from the notion of the „credit hour”, to credentialing, to curriculum, to „content delivery”, to classrooms, to grades, to bloated and top-heavy administration, to regulatory burdens, to athletic programs, to what it means to be educated. We have been experimenting in those areas for a long time now, paying lip service to change and pretending to be really scared of the coming disruption. It is now time to get serious about creating our future, not out of fear, but out of a sense of opportunity that fell into our collective lap courtesy of the looming crisis.

It is time for a consortium of genuinely reform-oriented colleges and universities to beget an entirely new university, independent of their respective bureaucracies and engrained processes, one that would let them put into place reforms that would be impractical or politically untenable at their home institutions, try them out, and if they work, transfer them home. This university would likely start as an online institution, although one could envision it tapping into the physical infrastructure of the members of the consortium, for example but having some courses on campus. From its very inception this university would place its students at the center of its attention, not by treating them as „consumers” in the traditional sense, catering to their wants and desires, often having nothing to do with education<sup>14</sup>, but by making sure that they receive education they need, in the most effective way, at a price point that will not make them sink into debt for decades. These students would be assured „full faith and credit” of the institutions behind it, as they would provide the infrastructure, the curricula, and the faculty to teach them. Faculty would be given more freedom and support in trying out innovative teaching methods, while under oversight of experts, e.g. instructional designers and appropriately skilled IT specialists. For the institutions themselves, this project would provide a safe incubator for „accelerated evolution” rather than „disruption”, where new models can be deliberately shaped and nurtured without putting into question the ownership of intellectual property or revenue streams – two of the concerns raised by the involvement of venture capital.

Higher education is too important for a society to have it experimented upon without adult supervision in the hope that something better will eventually emerge. Universities, quite understandably, are reluctant to perform vivisections on themselves, and yet how will they gain the necessary understanding and the courage to act, if not by a controlled, longitudinal experiment on a scale large enough to uncover systemic remedies? Anything less would be an abdication of responsibility.

<sup>11</sup> C. Christensen, M. Eyring, J. Henry, *The Innovative University: Changing the DNA of Higher Education from the Inside Out*, Jossey-Bass, 2012.

<sup>12</sup> D. Bok, *Higher Education in America*, Princeton University Press, 2013.

<sup>13</sup> *Why Unizin?*, blog post from July 11, 2014, <http://unizin.org/blog>, [01.09.2014].

<sup>14</sup> Examples include: climbing walls, gourmet meals in cafeterias, private dorm rooms with washers and dryers, on-campus water parks.



## Bibliography

Arum R., Josipa R., *Academically Adrift: Limited Learning on College Campuses*, University of Chicago Press, 2010.

Bauerlein M., *The Dumbest Generation: How the Digital Age Stupefies Young Americans and Jeopardizes Our Future (Or, Don't Trust Anyone Under 30)*, Tarcher, 2008.

Bauerlein M., *The Digital Divide: Arguments for and Against Facebook, Google, Texting, and the Age of Social Networking*, Tarcher, 2011.

Bowen W.G., *Higher Education in the Digital Age*, Princeton University Press, 2013.

Bowen W.G., *The Cost Disease in Higher Education: Is Technology the Answer?*, The Tanner Lectures, Stanford University, 2013.

Morozov E., *To Save Everything, Click Here: the Folly of Technological Solutionism*, PublicAffairs, 2013.

Morozov E., *The Net Delusion: The Dark Side of Internet Freedom*, PublicAffairs, 2011.

Popenici S., Kerr S., *What Undermines Higher Education: and How This Impacts Employment, Economies and Our Democracies*, CreateSpace Independent Publishing Platform, 2013.

Selingo J.J., *College Unbound: The Future of Higher Education and What It Means for Students*, New Harvest, 2013.

Wood G., *The Future of College*, „The Atlantic”, 13.08.2014.

## POLECAMY

Tymoteusz Doligalski, *Modele biznesu w Internecie. Teoria i studia przypadków polskich firm*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014

Prezentowana publikacja to pierwszy na polskim rynku szczegółowy opis modeli biznesowych w internecie oparty na przykładach konkretnych organizacji. Autor prezentuje opisy rozwiązań stosowanych w takich firmach, jak Allegro, Agora czy Rinigier Axel Springer Polska, uwzględniając także rozwiązania wykorzystywane przez start-upy. Analizuje zależności między modelami biznesu a przewagą konkurencyjną oraz wpływ uwarunkowań produkcji i kosztów transakcyjnych na strategię przedsiębiorstwa. Książka będzie interesującą pozycją dla menedżerów i specjalistów, którzy uwzględniają internet w swoich modelach biznesowych. Stanowi też niezbędny podręcznik dla wszystkich osób (studentów, doktorantów, kadr akademickich) zajmujących się tematyką e-biznesu i marketingu internetowego.

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



Anna Zatorska, Małgorzata Mołęda-Zdziech, Bohdan Jung (red.), *Kreatywność i innowacyjność w erze cyfrowej*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2014

Prezentowana publikacja, stanowiąca kontynuację rozważań podjętych w pracy *Chaos czy twórcza destrukcja? Ku nowym modelom w gospodarce i polityce* (red. Anna Zatorska, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2011), to szczegółowa analiza przełomowych i wielopłaszczyznowych przemian związanych z obecną rewolucją cyfrową, której badaniem w ostatnich latach zajmują się autorzy. Poruszane w niniejszej pracy zagadnienia, takie jak: kreatywność, innowacje i komercjalizacja wiedzy w naukach społecznych, „nowe nowe media”, ewolucja przemysłu kreatywnego i postaw konsumenckich, przedstawiane są w ujęciu zmodernizowanej koncepcji twórczej destrukcji J.A. Schumpetera.

Ze względu na dużą interdyscyplinarność książka będzie interesująca nie tylko dla naukowców zajmujących się omawianą tematyką, ale także dla studentów i przedsiębiorców.

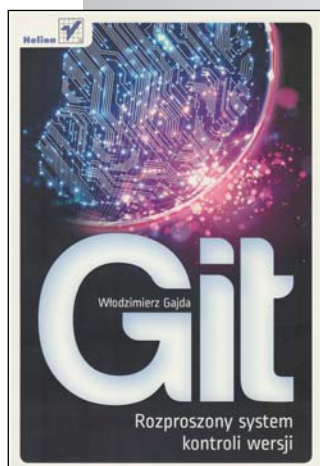
Publikację można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa: <http://wydawnictwo.sgh.waw.pl>



Włodzimierz Gajda, *Git. Rozproszony system kontroli wersji*, Helion, Warszawa 2013

GIT to system kontroli wersji – narzędzie odpowiedzialne za właściwą synchronizację danych, które stworzone zostało na potrzeby zarządzania kodem źródłowym jądra systemu Linux. Dzięki tej publikacji Czytelnik w łatwy sposób zapozna się z możliwościami systemu, a także jego praktycznym zastosowaniem: instalacją programu, tworzeniem repozytoriów, tworzeniem rewizji i przywracaniem stanu plików, modyfikowaniem historii projektu, łączeniem gałęzi, pracą grupową w serwisach Github.com i Bitbucket.org. Książka jest przeznaczona dla osób zarówno pracujących w tym systemie, jak i tych, które planują jego wdrożenie.

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





# e-mentor

## INFORMACJE DLA AUTORÓW

„E-mentor” jest czasopismem punktowanym. Zgodnie z wykazem ogłoszonym przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego w grudniu 2013 r. za publikację artykułu naukowego w naszym dwumiesięczniku można uzyskać 9 punktów.

### DWUMIESIĘCZNIK „E-MENTOR” - WWW.E-MENTOR.EDU.PL

**Wydawcy:** Szkoła Główna Handlowa w Warszawie oraz Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych

**Adres Redakcji:** al. Niepodległości 162 lokal 150, 02-554 Warszawa, tel./fax (22) 646 61 42

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

Czasopismo wydawane jest od 2003 roku. Wersja drukowana „e-mentora”, o nakładzie 1200 egz., dystrybuowana jest w ponad 285 ośrodkach akademickich i instytucjach zajmujących się edukacją, jak również wśród przedstawicieli środowiska biznesu. Natomiast dla wersji internetowej odnotowujemy do 130 tysięcy odwiedzin miesięcznie.

Wszystkie opublikowane artykuły są recenzowane przez specjalistów z danych dziedzin.

### TEMATYKA CZASOPISMA

„E-mentor” jest pismem skoncentrowanym na zagadnieniach związanych z e-learningiem, e-biznesem, zarządzaniem wiedzą i kształceniem ustawicznym oraz – w szerszym zakresie – zajmującym się metodami, formami i programami kształcenia. Szczególną rolę pełni ostatni dział, który porusza zagadnienia związane z tworzeniem społeczeństwa informacyjnego, organizacją procesów edukacyjnych oraz najnowszymi trendami z dziedziny zarządzania i ekonomii.

### PROFIL PRZYJMOWANYCH OPRACOWAŃ

Redakcja przyjmuje artykuły o charakterze naukowym i popularnonaukowym, komunikaty z badań, studia przypadków, recenzje publikacji oraz relacje z konferencji i seminariów. Opracowania powinny zawierać materiał oryginalny, wcześniej niepublikowany, pisany stylem naukowym.

### WSKAZÓWKI DLA AUTORÓW

Autorów nadsyłanych tekstów obowiązują normy redakcyjne, które dotyczą: wielkości materiału, stosowanego języka, formatu treści, przypisów, bibliografii i prezentacji źródeł. Ponadto do opracowania należy dołączyć dwujęzyczne streszczenie (w j. polskim i j. angielskim) oraz notę biograficzną autora wraz z jego fotografią. Przesyłane zdjęcia (także te związane z treścią artykułu) oraz ilustracje muszą spełniać kryteria zdefiniowane dla plików graficznych.

Szczegółowe wskazówki opublikowane są na stronie:

[http://www.e-mentor.edu.pl/dla\\_ autora.php](http://www.e-mentor.edu.pl/dla_ autora.php)

Materiały zamieszczone w dwumiesięczniku „e-mentor” chronione są prawem autorskim. Przekształcenie tekstu bądź jego fragmentu może nastąpić jedynie za zgodą Redakcji. Redakcja zastrzega sobie prawo dokonywania skrótów i zmian w materiałach niezamówionych.



# Co słychać w biznesie

Zapraszamy na  
nowy portal!



„Co słychać w biznesie” to nowatorski portal edukacji ekonomicznej dla osób, które oczekują wysokiej jakości wiadomości gospodarczych zaprezentowanych w przystępny sposób.



Portal prowadzony jest przez Fundację Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, w ramach projektu „Olimpiada Przedsiębiorczości”.

[www.coslychacwbiznesie.pl](http://www.coslychacwbiznesie.pl)



# I Kongres Rozwoju Edukacji

