



Uczelnia oparta na wiedzy

Organizacja procesu dydaktycznego oraz zarządzanie wiedzą w ekonomicznym szkolnictwie wyższym

pod redakcją
Tomasza Gołębiowskiego,
Marcina Dąbrowskiego i Beaty Mierzejewskiej

Materiały z ogólnopolskiej konferencji
zorganizowanej
23 czerwca 2005 roku
w Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu

© Copyright by

Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych

Al. Niepodległości 162, lokal 150
02-554 Warszawa
tel./fax (22) 646 61 42
<http://www.fundacja.edu.pl>
e-mail: biuro@fundacja.edu.pl

Recenzja naukowa: prof. dr hab. Jan Antoszkiewicz, prof. dr hab. Witold Jurek

Korekta polonistyczna: Marta Sachajko
Korekta anglojęzyczna: Joanna Tabor

ISBN: 83-922607-2-4
Nakład: 500 egz.



Spis treści

Wstęp	7
Część I.	
Wizja rozwoju uczelni	
<i>Stanisław Rudolf</i> Pożądane kierunki zmian w systemie edukacji ekonomicznej.....	11
<i>Krystyna Śliwińska</i> Wizja szkoły wyższej. Kierunki rozwoju procesów dydaktycznych na tle postaw i aspiracji młodzieży akademickiej	20
<i>Marta Tutko</i> Przyczyny i skutki zróżnicowania produktów uczelni ekonomicznych – problemy zarządzania	26
<i>Jerzy Semków</i> Szanse aktywności edukacyjnej w kształtowaniu człowieka kulturalnego; znaczenie nauczyciela-mentora w dyskursie interakcyjnym	34
<i>Żanetta Kaczmarek</i> Rekonstrukcja procesu dydaktycznego w kierunku samorozwoju studenta.....	41
<i>Krzysztof Wereszczyński</i> Idea edukacji ustawicznej w szkolnictwie wyższym	49
<i>Mirosława Pluta-Olearnik</i> Koncepcja <i>Life Long Learning</i> – wyzwanie dla kształcenia na poziomie wyższym.....	56
<i>Marcin Dąbrowski</i> Uczelnie wobec rozwoju technologii społeczeństwa wiedzy.....	63
<i>Jolanta Kotlarska</i> Budowa marki przedmiotu i nauczyciela.....	71



<i>Wiesław M. Grudzewski, Irena K. Hejduk, Wacław Kasprzak, Krzysztof Santarek</i> Autorskie studium koncepcji strategii rozwoju Politechniki Warszawskiej do roku 2015	78
---	----

<i>Marek Frankowicz, Dorota Pyla, Grażyna Troll</i> Strategia rozwoju dydaktyki dla Uniwersytetu Jagiellońskiego. Doświadczenia 2002-2005	91
---	----

Część II.

Rola wiedzy w organizacji

<i>Beata Mierzejewska, Piotr Płoszajski</i> Wiedza jako źródło przewagi konkurencyjnej uczelni	101
---	-----

<i>Agnieszka Sokołowska</i> Zarządzanie kapitałem intelektualnym w uczelni wyższej	108
---	-----

<i>Amir Fazlagić, Marian Gorynia</i> Raport o kapitale intelektualnym Akademii Ekonomicznej w Poznaniu	117
--	-----

<i>Kazimierz W. Rogoziński</i> Jak można uchronić nauczyciela akademickiego od bycia ekspertem wiedzy?	126
--	-----

<i>Danuta Hendzel</i> Szkoła wyższa jako organizacja oparta na wiedzy	135
--	-----

<i>Mieczysław Morawski</i> Problematyka upowszechniania wiedzy między jednostkami organizacyjnymi uczelni	140
---	-----

<i>Krzysztof Leja</i> Doskonalenie przepływu wiedzy w wyższej uczelni	148
--	-----

<i>Agnieszka Józwik</i> Zarządzanie wiedzą jako sposób ciągłego podnoszenia kompetencji pracowników na przykładzie firmy Schenker	159
---	-----

Część III.

Organizacja procesu dydaktycznego

<i>Eugeniusz Gatnar, Tomasz Gołębiowski, Józef Machaczka, Barbara Pogonowska, Stefan Wrzosek</i> Dobre praktyki w zakresie organizacji procesu dydaktycznego	169
---	-----

<i>Nadine Bednarz</i> Praktyki zawodowe – za i przeciw	180
---	-----



<i>Grzegorz Polok, Katarzyna Wachstiel</i> Asystenckie Warsztaty Pedagogiczne jako element doskonalenia jakości procesu dydaktycznego w Akademii Ekonomicznej w Katowicach ..	186
<i>Roksana Neczaj, Katarzyna Turek</i> Organizacja procesu dydaktycznego szkoleń	196
<i>Monika Eisenbardt</i> Wykorzystanie struktury kompetencyjnej w procesach szkoleniowych	207
<i>Wioletta Wereda</i> Metoda studium przypadku w dydaktyce nauk o zarządzaniu	215
<i>Ewa Lubina</i> Metoda projektu w procesie dydaktycznym uczelni wyższej	224
<i>Krzysztof Musiał</i> Wirtualna burza mózgów jako założenie systemu <i>Brain-Netting</i> wspierającego pracę grupową w internecie	232
<i>Andrzej Węgrzyn, Ewa Węgrzyn</i> Technologia mappingu jako wsparcie nauczyciela w przekazie wiedzy	239
<i>Andrzej Samek</i> Kształtowanie struktury jednostki dydaktycznej z wykorzystaniem multimediów	253
<i>Stefan Doroszewicz</i> Metodyka konstruowania kwestionariusza do pomiaru jakości funkcjonalnej zajęć dydaktycznych postrzeganych przez studentów	260
<i>Ewa Tracz</i> Ankieta oceniająco-doskonaląca jako narzędzie podnoszenia jakości zajęć dydaktycznych	268
<i>Anna Borkowska, Paweł Rubach</i> Jak zastosowanie komputerowego egzaminowania może podnieść jakość testu?	275
<i>Jan M. Myszewski</i> Jakość egzaminu – raport końcowy z badań	282

Część IV.

Programy i kierunki kształcenia

<i>Jerzy S. Czarnecki</i> Zintegrowane nauczanie zintegrowanego zarządzania: Co? Jak? Dlaczego?	297
<i>Wiesław Danielak</i> Kształcenie ekonomiczne w szkolnictwie ogólnokształcącym w ramach polsko-niemieckiego projektu EKOPOS	307



<i>Jacek Bałuk</i> Ewolucja programu studiów menedżerskich w Instytucie Organizacji Systemów Produkcyjnych Politechniki Warszawskiej.....	317
<i>Gabriela Idzikowska, Anna Pamuła</i> Ocena funkcjonowania programu kształcenia na specjalności <i>informatyka w zarządzaniu</i>	324
<i>Mirosława Kwiecień</i> Harmonizacja i standaryzacja programów nauczania z dyscypliny naukowej rachunkowości.....	335
<i>Wojciech Hasik</i> Koncepcja programu kształcenia na specjalności <i>rachunkowość i auditing</i>	339
<i>Valentina Simkhovich</i> Time management: an actual necessity of the didactic process at the Belarus Economic University.....	345
<i>Anna Karwińska, Marcin Karwiński</i> Perspektywy doskonalenia dydaktyki. Dwa punkty widzenia	349



Wstęp

Organizacja procesu dydaktycznego oraz zarządzanie wiedzą w ekonomicznym szkolnictwie wyższym to zagadnienia, którym poświęcona jest niniejsza publikacja. Problematyka ta, choć bardzo szeroka, bliska jest środowisku akademickiemu, w szczególności tym osobom, które angażują się na co dzień w prace na rzecz podnoszenia jakości kształcenia, kształtowania etosu akademickiego oraz wzorców organizacji dydaktyki, rozwijania nowoczesnych technologii w nauczaniu i zarządzania wiedzą, a także kształtowania kultury organizacyjnej instytucji edukacji wyższej.

Polskie szkolnictwo ekonomiczne wydaje się być świadome wyzwań tworzenia społeczeństwa wiedzy i roli środowiska akademickiego w tym procesie, dążenia do porównywalności jakości kształcenia z zachodnimi wzorcami oraz konieczności dostosowania form i programów edukacji ekonomicznej do potrzeb gospodarki. Przekonuje o tym m.in. niezwykle liczny udział w spotkaniu środowiskowym, którego owocem jest ta publikacja. Zawiera ona referaty wygłoszone w czasie ogólnopolskiej konferencji *Organizacja procesu dydaktycznego oraz zarządzanie wiedzą w ekonomicznym szkolnictwie wyższym*, która odbyła się 23 czerwca 2005 r. w Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu. Konferencja została zorganizowana przez Fundację Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, a także przez Akademię Ekonomiczną w Krakowie, Katowicach, Poznaniu i we Wrocławiu oraz Szkołę Główną Handlową w Warszawie. Spośród 80 zgłoszonych referatów organizatorzy zaproponowali uczestnikom w programie konferencji 39 prezentacji, z czego znaczna część (35 referatów) trafiła do niniejszej publikacji. Tom wzbogaca 6 dodatkowych opracowań, które nie zostały zaprezentowane w czasie tego jednodniowego spotkania. Choć adresatem konferencji było głównie środowisko uczelni ekonomicznych, warto zauważyć, iż nadesłane referaty, a w konsekwencji poruszane zagadnienia, w znacznym stopniu odnoszą się także do problemów, z jakimi spotykają się wszystkie polskie uczelnie. Materiał uzupełniają opisy doświadczeń reprezentantów przedsiębiorstw oraz przykłady z zagranicy (opracowane w języku angielskim).

Pierwszą część publikacji poświęcono problematyce uwarunkowań i kierunków rozwoju uczelni oraz prezentacji wizji jej funkcji w budowaniu społeczeństwa wiedzy. Druga część to próba nakreślenia roli wiedzy w tworzeniu przewagi konkurencyjnej nowoczesnej uczelni. Kolejna część to zbiór dobrych praktyk i wzorców organizacji procesu dydaktycznego, a także wykorzystania efektywnych form i metod w pracy nauczania akademickiego. Ilustracją sposobów realizacji wizji oraz wybranych zasad, form i metod w kształceniu akademickim jest ostatnia część prezentowanego opracowania.

Mamy nadzieję, iż niniejsza publikacja będzie cennym źródłem informacji dla wszystkich zainteresowanych tematyką organizacji procesu dydaktycznego oraz zarządzania wiedzą w uczelniach.

Tomasz Gołębiowski, Marcin Dąbrowski, Beata Mierzejewska



Organisation of the didactic process and knowledge management are two main issues which this publication is dedicated to. Both problems, although their domain is large, are interesting also for academics, especially those who are involved in tasks of raising the quality of education, forming academic ethos and models of organising didactics, developing new technologies in education, knowledge management and organisational culture of higher education institution.

Universities of economics in Poland seem to be aware of their role and challenges in the area of forming knowledge-based society, comparing the quality of teaching with Western standards and adapting curricula to the needs of economy. One of arguments for such statement is a large number of participants of a conference which preceded this publication. The book contains papers presented at the conference: „Organization of the didactic process and knowledge management in higher education of economics” which was held on 23 June 2005 in Wrocław University of Economics, Poland. The conference was organised by the Foundation for the Promotion and Accreditation of Economic Education, Universities of Economics from Cracow, Katowice, Wrocław, Poznań and Warsaw School of Economics. Organizers have chosen for the conference 39 papers (out of 80 proposed), from which 35 are published in this book. It also includes 6 additional papers which were not presented during the meeting. Although the conference was addressed mainly to academics of economics, it is worth to mention that issues discussed relate also to problems that all Polish universities are facing. The content is enriched with descriptions of several companies’ experience and examples.

The first part of publication is dedicated to conditions which a university faces, directions of its development and a vision of its functions in the process of building knowledge-based society. In the second part, authors attempt to define a role of knowledge in creating a competitive advantage of a modern university. The next part contains a set of good practice and models of organisation of the didactic process and also using efficient forms and methods in academic teaching. The last part presents ways of implementation of discussed methods and chosen rules, forms and standards in the academic education.

We hope that the publication will be a valuable source of information for all people interested in the issues of organisation of the didactic process and knowledge management in universities.

Tomasz Gołębiowski, Marcin Dąbrowski, Beata Mierzejewska

Część I



Wizja rozwoju uczelni



Pożądanie kierunki zmian w systemie edukacji ekonomicznej

Istniejący w Polsce system kształcenia ekonomistów, uznawany przez autora za anachroniczny, wydaje się niedostosowany do istniejących potrzeb. Bardziej przypomina on szkołę niż studia, dostarcza wiele zbędnej wiedzy, jest zbyt kosztowny itp. Dlatego też wymaga zmian o radykalnym charakterze. Potrzebna jest zmiana filozofii kształcenia. Uczelnia musi tworzyć rzeczywiste warunki do studiowania, poprzez radykalne zmniejszenie liczby godzin zajęć dydaktycznych, ograniczenie ćwiczeń itp. Ważną rolę w procesie kształcenia powinna odgrywać samodzielna praca studenta, w tym przygotowywanie projektów, esejów, rozwiązywanie rzeczywistych problemów biznesowych itp. Należy uelastyczyć studia. Powinien obowiązywać jeden program studiów, bez podziału na studia dzienne, wieczorowe i zaoczne.

Ostatnie lata przyniosły w Polsce rewolucyjne zmiany w rozmiarach kształcenia ekonomistów. W ciągu zaledwie 10 lat liczba studentów studiów ekonomicznych (ekonomii, zarządzania, ekonometrii i statystyki itp.) zwiększyła się kilkakrotnie. Ekonomistów kształcą bowiem nie tylko szkoły publiczne, takie jak wydziały ekonomiczne uniwersytetów i akademie ekonomiczne czy politechniki, szkoły pedagogiczne, rolnicze, ale także uczelnie prywatne. Wspomniana rewolucja to właśnie rezultat kształcenia ekonomistów przez szkoły niepubliczne. Wśród studentów studiów ekonomicznych przyjętych na pierwszy rok studiów w 2000 r. na szkoły niepubliczne przypadało blisko 60%, podczas gdy na uniwersytety 14%, na akademie ekonomiczne 9%, a na politechniki 8%.

W rezultacie wystąpił wyraźny wzrost wskaźnika scholaryzacji, przesuując Polskę z pozycji kraju bardzo pod tym względem zapóźnionego do pozycji zbliżonej do krajów zachodnich. Nasuwa się jednak pytanie, czy możemy mieć powody do zadowolenia, czy zmiany ilościowe przekładają się również na jakość kształcenia? W dalszych rozważaniach podjęta zostanie próba odpowiedzi m.in. na te pytania.

Nie ulega wątpliwości, że rosnąca szybko liczba studentów studiów ekonomicznych pociągnęła za sobą wyraźne pogorszenie jakości tych studiów. Można ogólnie przyjąć, że ekonomistów na przyzwoitym poziomie kształcą jedynie akademie ekonomiczne oraz niektóre ekonomiczne wydziały uniwersyteckie. Poziom kształcenia zarówno dużej części innych szkół publicznych, jak i niemal wszystkich szkół niepublicznych jest na ogół niski. Dotyczy to szczególnie szkół niepublicznych, gdzie zdecydowanie przeważają studenci studiów zaocznych. W dużej części tych szkół studenci studiów zaocznych stanowią bowiem ponad 80% wszystkich studentów. Komercyjny charakter tych szkół i wynikająca stąd masowość studiów, konkutowanie o studen-

tów itp., doprowadziły w rezultacie do wyraźnego obniżenia ich poziomu. Z różnych powodów przez długi czas próbowano nie dostrzegać tego problemu i dopiero ostatnio podejmowana jest na ten temat dyskusja.

Nieprzypadkowo dyskusję na temat kształcenia ekonomistów prowadzą dobre uczelnie ekonomiczne, którym trudno pogodzić się z deprecjacją stopnia licencjata czy magistra. Dyskusja taka prowadzona jest również w związku z *Deklaracją Bolońską*, zmierzającą do pewnego ujednolicenia systemów studiów w krajach europejskich. Nie ulega bowiem wątpliwości, że istnieją poważne różnice między np. systemem edukacji ekonomicznej w Polsce i podobnymi systemami w krajach UE. Dla zapewnienia swobodnego przepływu studentów między uczelniami i krajami, dla wzajemnego uznawania dyplomów, studia takie muszą być porównywalne. W kierunku takiej porównywalności w Polsce został zrobiony dopiero pierwszy krok, jakim jest wprowadzenie systemu punktów kredytowych i wydawanie suplementu do dyplomu z informacją o liczbie takich punktów.

Anachroniczny system kształcenia ekonomistów w Polsce

Przedmiotem dalszych rozważań będzie polski system edukacji ekonomicznej traktowany całościowo, bez podziału na uczelnie publiczne czy niepubliczne, bez podziału na rodzaje szkół wyższych. Rozważania prowadzone więc będą na wysokim poziomie abstrakcji i odnoszą się do ogólnej sytuacji czy ogólnych trendów, nie zaś do poszczególnych przypadków.

Jako punkt wyjścia do dalszych rozważań można postawić tezę, że polski system edukacji ekonomicznej jest anachroniczny, niedostosowany do istniejących potrzeb, w dodatku jest to system bardzo kosztowny, system przeładowany, dostarczający niepotrzebnej wiedzy itp. Warto udowodnić te i inne krytyczne stwierdzenia i dopiero na tym tle sformułować propozycje zmian.

Szkoła a nie studia

Zdaniem autora, polskie studia ekonomiczne przypominają raczej szkołę, niewiele mają bowiem wspólnego ze studiowaniem. Polski system generalnie nie stwarza studentom możliwości do studiowania. Programy studiów są przeładowane, co sprawia, że studenci spędzają często na wykładach i ćwiczeniach 26–30 godzin tygodniowo. Nie wynika to z polityki poszczególnych uczelni, ale z określonej centralnie minimalnej liczby godzin w czasie studiów. Jeśli dodamy do tego czas spędzany na przygotowywaniu się do zajęć (ćwiczeń, seminariów, konwersatoriów), to trudno się dziwić, że nie wystarcza go studentom na rzeczywiste studiowanie. Nikt tego zresztą od nich nie wymaga. W takim kształcie studia niewiele się różnią od szkoły. Nadal głównie pracuje się tak jak na lekcjach (ćwiczeniach), gdzie zadawane są prace domowe, gdzie występuje tradycyjne odpytywanie itp.

Niewykorzystane biblioteki

Potwierdzenie takiego charakteru polskich studiów ekonomicznych może stanowić fakt, że studenci stosunkowo rzadko korzystają z bibliotek oraz czytelni. Poza krótkimi okresami sesji egzaminacyjnych uczelniane czytelnie często świecą pustkami. Fakt ten nie może dziwić, bowiem dla szkolnego charakteru studiów wystarczają podręczniki, które można kupić bądź wypożyczyć. W krajach nastawionych na samodzielne studiowanie biblioteki są czynne znacznie dłużej niż w Polsce (do północy, a w czasie sesji egzaminacyjnej jeszcze dłużej).



Wąski charakter kształcenia

Studia ekonomiczne charakteryzuje wąski profil kształcenia. Nie jest to więc kształcenie ogólne, teoretyczne, dostarczające podstawowej wiedzy oraz umiejętności samodzielnego jej uzupełniania, jeśli zaistnieje taka potrzeba. Zamiast tego studenci wybierają specjalności czy specjalizacje z nadmierną liczbą wąskich przedmiotów, zwykle mało bądź zupełnie nieprzydatnych w przyszłym miejscu pracy. Często liczba takich przedmiotów wynika z liczby samodzielných pracowników nauki, z których każdy chce prowadzić autorskie zajęcia.

Brak samodzielnej pracy

Jest to podstawowa wada polskiego systemu edukacji ekonomicznej, niemożliwa do wyeliminowania w istniejącym systemie studiów. Do rzadkości w polskich warunkach należy przygotowywanie projektów, esejów czy opracowań, polegających na samodzielnym rozwiązywaniu problemów. Po pierwsze – studenci nie mają na to czasu przy istniejących obciążeniach, po drugie – wymagałoby to znacznie większego nakładu pracy ze strony pracowników naukowych. Wiązałoby się bowiem z przygotowywaniem indywidualnych tematów dla studentów, organizowaniem dodatkowych konsultacji, sprawdzaniem przygotowanych opracowań itp.

W rezultacie studenci polscy niczego praktycznie w czasie studiów nie piszą (co najwyżej kilkustronicowe referaty). Często pierwszą ich poważniejszą pracą pisemną jest praca magisterska, z którą mają duże problemy. Jak sami twierdzą, w ciągu paru lat studiów zupełnie zapomnieli umiejętność pisanie i muszą się ponownie tego uczyć. Trudno się więc dziwić, że seminaRIA magisterskie trwają 4 a nawet 5 semestrów, a umiejętność taką odzyskują dopiero pod koniec pisanie pracy.

Wysoki koszt studiów

Tak nakreślony system studiów jawi się jako bardzo drogi i wysokie koszty kształcenia występują zarówno po stronie wykładowców, jak i bazy dydaktycznej. Nadmiernie rozbudowany program studiów, z licznymi wykładami, ćwiczeniami, konwersatoriami wymaga olbrzymiej kadry wykładowców i rzutuje na wysokość kosztów osobowych. Taki system kształcenia wymaga również dużej bazy dydaktycznej. Szczególnie dotyczy to ćwiczeń, prowadzonych przecież w małych grupach, a więc wymagających wielu sal seminaryjnych. Dodajmy, że wiele tych ćwiczeń (seminariów, konwersatoriów) jest zupełnie zbędnych. Nadmierna ilość zajęć dydaktycznych wpływa również na koszty obsługi, na zatrudnienie w dziekanatach, na ilość pomieszczeń biurowych dla personelu pomocniczego, na koszty ogrzewania itp.

Sylwetka absolwenta

Biorąc powyższe za podstawę, warto nakreślić sylwetkę absolwenta polskich studiów ekonomicznych. Absolwent taki wynosi z uczelni wiedzę z wielu wąskich przedmiotów, zwykle zupełnie nieprzydatną w swoim miejscu pracy. Absolwent taki z trudem adaptuje się do nowego miejsca pracy, z oporami uzupełnia niezbędne do tej pracy kwalifikacje. Ma wrażenie istnienia olbrzymiego dystansu między wiedzą wyniesioną z uczelni i potrzebami miejsca pracy. Nie radzi sobie zwykle z rozwiązywaniem problemów biznesowych, bo nikt go do tego nie przygotowywał. Jest mało samodzielny, czuje się zagubiony, nie potrafi realizować całościowych zadań itp.

Krytyczne uwagi na temat systemu studiów ekonomicznych w Polsce można mnożyć. Wydaje się jednak, że przytoczone wyżej wystarczą jako uzasadnienie niżej sformułowanych propozycji zmian.

Pożądane kierunki zmian

Istnieje powszechna opinia o potrzebie zmian systemu kształcenia ekonomistów. Świadczą o tym liczne opracowania i analizy, podejmowane na ten temat badania empiryczne, organizowane konferencje. Zgodność poglądów w tej sprawie kończy się jednak na uznaniu potrzeby zmian. Zdania są natomiast podzielone co do ich kierunku czy zasięgu, a także co do propozycji szczegółowych rozwiązań. Różnorodność taką należy ocenić pozytywnie, stwarza bowiem możliwość twórczych poszukiwań i interesujących dyskusji. Na końcu tych dyskusji pozostaje zawsze wola zmian, gotowość do podporządkowania się wypracowanym wspólnie rozwiązaniom, nawet jeśli nie odpowiadają one naszym osobistym interesom. Doświadczenia autora nie są tu najlepsze i wynika z nich, że wiele osób gorąco popiera zmiany tak długo, jak długo nie dotyczą ich samych. Jeśli jednak zmiany przynoszą dla nich negatywne konsekwencje, natychmiast wycofują swoje poparcie dla nich.

Rozważania na temat proponowanych kierunków zmian warto rozpocząć od nakreślenia pożądanej sylwetki absolwenta studiów ekonomicznych, którą potraktować można jako cel dla tych studiów. W dalszej kolejności przedstawiony zostanie sposób realizacji tego celu.

Pożądana sylwetka absolwenta

Wiele z prezentowanych tu cech jest zgodnych z oczekiwaniami działających w Polsce firm zagranicznych. Zgłaszając zapotrzebowanie na pracowników, formułują kryteria, które powinni oni spełniać i kryteria te można potraktować jako charakterystyczne dla całej UE. Absolwentom studiów ekonomicznych przyjdzie bowiem działać nie tylko na polskim, ale również na europejskim rynku. Muszą więc spełniać jego oczekiwania.

Absolwent taki powinien być przygotowany do zarządzania zmianami. Współczesne przedsiębiorstwa działają w zmiennym, dynamicznym otoczeniu. Zachodzące szybko zmiany stanowią mogą z jednej strony zagrożenie dla przedsiębiorstwa, z drugiej zaś szansę do wykorzystania. Umiejętność szybkiego dostosowania się do zmiennego otoczenia, umiejętność zarządzania w zmiennych warunkach urastają do rangi najważniejszych umiejętności menedżera. Umiejętności takie decydują często o utrzymaniu się przedsiębiorstwa na rynku.

Absolwent powinien posiadać umiejętność rozwiązywania problemów biznesowych. Nie powinien więc traktować przekazywanej mu na studiach wiedzy w sposób dogmatyczny, powinien dopuszczać możliwość jej zanegowania. W przeciwnym wypadku napotykał będzie na zasadnicze trudności w rozwiązywaniu problemów. Absolwent studiów ekonomicznych powinien wynieść z uczelni przekonanie o celowości rozwijania pracy zespołowej, o potrzebie wyposażenia zespołów w odpowiedni zakres autonomii, tworzenia atmosfery przedsiębiorczości i kreatywności wśród pracowników itp.

Do przygotowania takiego absolwenta nie wystarczy już proste doskonalenie istniejących programów studiów, metod nauczania czy też poprawa sposobów egzekwowania wiedzy. Tego rodzaju propozycje przedstawił zespół autorski w opracowaniu *Dobre praktyki w zakresie organizacji procesu dydaktycznego*¹. Dlatego też, chociaż propozycje te idą w dobrym kierunku, to wydają się niewystarczające. Szczególnie rażą propozycje wzmocnienia dyscypliny, wprowadzenia dodatkowych egzaminatorów itp. Tego rodzaju rozwiązania zostały dostatecznie skompromitowane w systemie socjalistycznym. Dla dokonania przełomu w kształceniu eko-

¹ http://www.fundacja.edu.pl/organizacja_procesu_dydaktycznego_070305.pdf.

nomistów potrzebne są zmiany znacznie głębsze, potrzebna jest zmiana filozofii kształcenia, zmiana podejścia do systemu studiów ekonomicznych. Tylko wtedy polscy menedżerowie mogą skutecznie konkurować na unijnym rynku menedżerów. Zgłaszając poniższe propozycje, autor abstrahuje od istniejących uwarunkowań dotyczących możliwości ich wdrażania, wyrażając przekonanie, że wcześniej czy później wiele ze zgłoszonych tu propozycji zostanie wdrożonych, jeśli nawet dzisiaj wydaje się to niemożliwe.

Stworzyć rzeczywiste warunki do studiowania

Podstawowa zmiana, proponowana przez autora, to zerwanie ze szkolnym systemem studiów i tworzenie rzeczywistych warunków do studiowania. Studiowanie wymaga czasu i należy ten czas studentom zapewnić poprzez „odchudzenie” programów studiów i radykalne zmniejszenie tygodniowego wymiaru godzin zajęć dydaktycznych do 14–16.

Inna zmiana to rezygnacja z wąskich, wyspecjalizowanych przedmiotów, na rzecz przedmiotów o charakterze ogólnym, podstawowym. Śmieszyć muszą zgłaszane przez niektórych pracodawców pod adresem uczelni pretensje, że ich absolwenci nie posiadają konkretnych umiejętności, przydatnych w danym przedsiębiorstwie. Nie uczelnia powinna tego uczyć, ale zakład pracy. Uczelnia powinna dostarczać wiedzy ogólnej, teoretycznej, a także umiejętności do szybkiego, samodzielnego jej uzupełnienia. Posiadając takie podstawy, absolwent bez trudu, w krótkim czasie dostosuje się do warunków konkretnego przedsiębiorstwa.

Tylko niewielka część przedmiotów miałaby charakter obowiązkowy, inne wybierałby sami studenci z określonych bloków programowych. Dla ukończenia studiów student musiałby uzyskać określoną liczbę punktów kredytowych i przygotować pracę dyplomową (magisterską). Byłyby to niemal wyłącznie wykłady, przy bardzo ograniczonym zakresie ćwiczeń. Jednocześnie studenci przygotowywaliby z poszczególnych przedmiotów obszernie eseje, projekty, prace semestralne itp. Przygotowanie takich prac wymagać będzie samodzielnego studiowania, a więc gromadzenia materiałów oraz korzystania z bibliotek, których czas pracy powinien być odpowiednio wydłużony. Konieczność przygotowywania takich prac sprawi, że studenci szybko posiadą umiejętność posługiwania się literaturą naukową czy pisania tekstów naukowych. Umiejętności te ułatwią im pisanie pracy dyplomowej czy magisterskiej. Stąd seminaria dyplomowe czy magisterskie można będzie ograniczyć do dwóch semestrów (w niektórych uczelniach zachodnich trwają tylko semestr). Zmiany dotyczyć będą również sposobu przeprowadzania egzaminów. Będzie ich mniej, ale będą trudniejsze. Będą to wyłącznie egzaminy pisemne, z indywidualnym zestawem pytań, trwające nawet kilka godzin.

Nie ulega wątpliwości, że pomimo proponowanego zmniejszenia liczby godzin zajęć dydaktycznych, studia staną się trudniejsze i bardziej czasochłonne.

Kształcenie bliżej praktyki

Obok wykształcenia ogólnego, teoretycznego, student powinien uzyskać odpowiedni zasób wiedzy z zakresu praktyki gospodarczej. Służyć temu mogą przygotowywane przez studentów, wspomniane już, programy, eseje, biznesplany itp. dotyczące konkretnych przedsiębiorstw. Wiedzę taką studenci mogą czerpać z omawianych na zajęciach studiów przypadków, z analizy zachowań organizacyjnych konkretnych przedsiębiorstw itp. Oprócz znajomości etapów i technik rozwiązywania problemów studenci uczestniczyć powinni w rozwiązywaniu rzeczywistych problemów przedsiębiorstw. Pewnego zakresu wiedzy praktycznej powinni im dostarczyć praktyki odbywane w przedsiębiorstwach i instytucjach. Studenci powinni je wykorzystać dla przygo-

towania uzgodnionego z kierownictwem projektu bądź ekspertyzy. W rezultacie absolwenci studiów ekonomicznych powinni dysponować określoną wiedzą praktyczną, która znakomicie ułatwi im adaptację w przyszłym miejscu pracy.

Wyzwanie dla pracowników i uczelni

Proponowany system kształcenia stanowić będzie wyzwanie tak dla pracowników, jak i uczelni. Od pracowników wymagać będzie zmiany podejścia do prowadzonych zajęć dydaktycznych oraz często zupełnie innego rodzaju wiedzy i umiejętności, które powinni opanować. Zerwanie z systemem szkolnym oznaczać będzie rezygnację z cotygodniowego odpytywania, stawiania ocen itp. Miejsce tego zajmie opieka nad studentami, nad przygotowywanymi przez nich esejami i projektami. Tego rodzaju działalność określić można jako twórczą. Będzie ona miała kluczowe znaczenie w procesie przygotowywania absolwentów dla potrzeb gospodarki opartej na wiedzy.

Większa swoboda w kształtowaniu programów studiów i metod nauczania sprawi, że ulegnie przyspieszeniu kształtowanie się rynku kształcenia ekonomicznego. Jeśli obecnie jedynie kilka szkół posiada w miarę ugruntowaną pozycję na tym rynku, to najbliższe lata powinny zróżnicowania takie pogłębić. O randze poszczególnych szkół na tym rynku decydować będą nie tyle rankingi, co pracodawcy, wyrażający gotowość zatrudniania ich absolwentów. Zróżnicowanie takie będzie się dokonywać zarówno na rynku ogólnopolskim, jak i lokalnym. Pojawia się bowiem sytuacje, gdzie stosunkowo niewielka uczelnia kształci będzie poszukiwanych na lokalnym rynku absolwentów.

O pozycji uczelni na tym rynku mogą dodatkowo decydować posiadane certyfikaty, akredytacje krajowe i zagraniczne, realizacja eksperymentalnych programów studiów itp. Posiadanie przez uczelnię odpowiedniej akredytacji będzie również istotne dla studentów odbywających studia. Będą oni mogli bez przerywania studiów w swojej uczelni kontynuować naukę w szkołach zagranicznych o podobnych standardach, honorowane będą bowiem uzyskane tam wyniki. Przydatny okaże się tu jednolity system wspomnianych punktów kredytowych, który gwarantować będzie niezbędną w tym zakresie elastyczność. Można również spodziewać się większej mobilności studentów przy podejmowaniu studiów magisterskich czy doktoranckich. Oznacza to, że po ukończeniu studiów licencjackich, studenci posiadać będą możliwość podejmowania studiów magisterskich nie tylko w innej uczelni, ale również na innym kierunku.

Ostatecznej weryfikacji uczelni ekonomicznych dokonają jednak sami studenci, wyrażając wolę studiowania na tej, a nie innej uczelni i akceptując nawet wysokie czesne. Wybór dobrej uczelni i zgoda na ponoszenie wysokich opłat traktowane będą jako inwestycja, która zaowocuje w przyszłości. Absolwenci najlepszych uczelni liczyć bowiem mogą na znalezienie atrakcyjnej, wysoko wynagradzanej pracy, na szczególne traktowanie w różnego rodzaju sytuacjach itp. Sprawą drugorzędną stanie się fakt, czy jest to uczelnia publiczna czy niepubliczna. W najbliższych latach można się więc spodziewać polaryzacji uczelni ekonomicznych. Część z nich będzie wyraźnie przyciągać studentów, pomimo wysokich często opłat, duża część natomiast tracić będzie zainteresowanie studentów (pomimo niskich opłat) i spodziewać się można masowego ich zamykania czy łączenia. Nieuniknione jest więc narastanie konkurencji między uczelniami, ale nie będzie to konkurencja cenowa.

W dłuższym okresie ranga uczelni decydować będzie również o jej zasobności, o jej bazie dydaktycznej, a także o zatrudnionych w niej pracownikach naukowych i naukowo-dydaktycznych. Uczelnie wysoko notowane na rynku liczyć mogą nie tylko na duże zainteresowanie studentów oraz wysokie wpływy z czesnego, ale również na intratne zlecenia dotyczące badań

naukowych, na granty z instytucji krajowych i zagranicznych itp. Takie uczelnie będą mogły sobie pozwolić na zatrudnienie najlepszej kadry naukowej i dydaktycznej, na tworzenie odpowiednich zespołów naukowych itp. Stanowić to będzie przesłankę dalszej polaryzacji uczelni ekonomicznych

Studia zaoczne i wieczorowe

Wiele przemawia za likwidacją studiów zaocznych i wieczorowych jako odrębnych form studiów. Powinien obowiązywać jeden program studiów i jedne zasady jego realizacji. Ze zrozumiałych względów osoby pracujące będą uczestniczyć w zajęciach w godzinach popołudniowych i wieczornych, a także w soboty i niedziele, i takie możliwości studiowania uczelnia powinna im zapewnić. Dla zgromadzenia określonej ilości punktów kredytowych osoby pracujące musiałyby prawdopodobnie studiować dłużej niż studenci niepracujący. Studia powinny mieć charakter elastyczny, wysoce zindywidualizowany, bez przypisywania poszczególnych przedmiotów do lat studiów. Okres studiów zależałby wyłącznie od intensywności studiowania przez poszczególnych studentów. Należałoby rozważyć na wzór uczelni amerykańskich organizowanie kursów wakacyjnych, dla skrócenia okresu studiów.

Redukcja kosztów kształcenia

Proponowane zmiany w systemie edukacji ekonomicznej powinny przynieść znaczną redukcję kosztów kształcenia w przeliczeniu na jednego studenta. Przede wszystkim ograniczeniu ulegną zasoby kadrowe, ze względu na zmniejszenie ilości zajęć dydaktycznych, dominację wykładów i eliminację ćwiczeń. Niekoniecznie musi to oznaczać masowe zwolnienia z pracy. Innym rozwiązaniem może być obniżenie pensum dydaktycznego czy zwiększenie liczby studentów. Niezależnie od przyjętego rozwiązania, nadrzędnym kryterium przy zmianach kadrowych powinna być przydatność poszczególnych pracowników dla nowego procesu dydaktycznego. Bodźcem do obniżenia kosztów kształcenia stanie się prawdopodobnie konkurencja szkół zachodnich, które, jak wiele na to wskazuje, oczekują na możliwość otwierania w Polsce filii czy punktów konsultacyjnych, kształcących na zasadach zachodnich.

Europejskie standardy edukacji ekonomicznej

Przez długi czas systemy szkolnictwa wyższego krajów członkowskich nie stanowiły przedmiotu zainteresowania Unii Europejskiej. Nie podejmowano więc charakterystycznych dla UE procesów ujednolicania systemów edukacyjnych, wyrównywania ich standardów itp. Procesy takie rozpoczęły się dopiero pod koniec lat 90., po podpisaniu tzw. *Deklaracji Bolońskiej*, deklaracji przygotowanej przez europejskich ministrów edukacji. Polska jest sygnatariuszem tej *Deklaracji*. Jedną z podstawowych jej przesłanek są studia dwustopniowe, a więc z podziałem na studia licencjackie i magisterskie. Podstawowym rodzajem studiów mają być studia licencjackie, które powinny zapewniać odpowiednie przygotowanie do pracy zawodowej. Studia na poziomie magisterskim powinny kontynuować jedynie ci, którym jest to niezbędne dla dalszej kariery zawodowej, w szczególności do pracy naukowej.

Adaptacja zasad *Deklaracji Bolońskiej* do polskiego systemu edukacji ekonomicznej oznaczałaby rewolucyjne zmiany w tym systemie. Może ona napotykać na trudności, chociażby ze względu na silne przywiązanie do stopnia magistra, którego uzyskanie jest dopiero uważane za ukończenie studiów. W polskiej tradycji stopień licencjata ma znacznie niższą rangę. Należy się więc spodziewać, że po wprowadzeniu studiów dwustopniowych duża część licencjatów

będzie początkowo kontynuować naukę na studiach magisterskich. Wspomniana *Deklaracja* nie narzuca co prawda obowiązku studiów dwustopniowych, ale w sytuacji wprowadzenia takiego systemu w krajach zachodnich, Polska powinna zrobić to samo.

Studia licencjackie

Powszechne wprowadzenie studiów dwustopniowych powinno zaowocować podniesieniem rangi studiów licencjackich. Studia takie powinny stać się porównywalne z obecnymi studiami magisterskimi. Celowym wydaje się ich wydłużenie do około 4 lat, co powinno ułatwić nadanie im rangi studiów wyższych. W krajach zachodnich absolwenci studiów licencjackich zwykle podejmują pracę zawodową. Tylko niewielka ich część kontynuuje studia na poziomie magisterskim i czyni to dopiero wtedy, jeśli uzna je za niezbędne dla dalszej kariery zawodowej.

Studia magisterskie

Studia takie nie powinny być prostą kontynuacją studiów licencjackich. Nie powinny mieć również charakteru powszechnego. Powinny się więc charakteryzować odpowiednio wysokim stopniem trudności. Powinny mieć charakter otwarty, co oznacza, że mogłyby na nich studiować osoby posiadające stopień licencjata z różnych kierunków, niekoniecznie ekonomicznych. Podstawowe znaczenie będzie tu miał program studiów magisterskich. W USA np. większość studentów studiów magisterskich ekonomicznych to licencjaci kierunków technicznych. Dla przeciętnego licencjata studiów ekonomicznych są one bowiem zbyt trudne, ze względu na wysoki poziom matematyki.

Studia doktoranckie

Zgodnie ze wspomnianą *Deklaracją* studia doktoranckie stać się powinny trzecim poziomem kształcenia ogólnego, co powinno zdecydować o znacznie większej niż obecnie ich popularności. Trudno nie zauważyć rosnącego zainteresowania takimi studiami również w warunkach polskich. Ciągłe malejącej liczbie studentów na bezpłatnych studiach doktoranckich towarzyszy wyraźny wzrost liczby studentów takich studentów na studiach odpłatnych. Zmiana przepisów zezwalających na legalne uruchamianie takich studiów przyniosła znaczne zainteresowanie nimi. W październiku 2004 r. na Wydziale Zarządzania Uniwersytetu Łódzkiego przyjęto na takie studia 60 osób. Jeszcze więcej osób studiuje na studiach podyplomowych. Należy się spodziewać dalszego zainteresowania studiami doktoranckimi, po dokonaniu odpowiednich zmian w systemie edukacji ekonomicznej i uczynieniu z tych studiów trzeciego ich poziomu. Ten poziom kształcenia wychodzi naprzeciw potrzebom gospodarki opartej na wiedzy i stąd jego ranga będzie szybko rosła. Warto jednocześnie zauważyć, że ich rozwój prowadzić będzie do dalszej polaryzacji kształcenia w uczelniach ekonomicznych.

Podsumowanie

Przedstawione wyżej propozycje zmian w polskim systemie edukacji ekonomicznej prowadzić powinny do podnoszenia jakości kształcenia, do lepszego jego dostosowania do potrzeb praktyki gospodarczej czy też do potrzeb gospodarki opartej na wiedzy. Jednocześnie zmiany te powinny przybliżyć polski system edukacyjny do systemów zachodnich, zwiększając w ten sposób elastyczność studiów dla naszych studentów. Zmiany te wychodzą naprzeciw podejmowanym od niedawna w UE próbom ujednolicania systemów edukacji ekonomicznej.

Nie chodzi tu jednak o ściśle dostosowanie się do europejskiego wzorca, bo taki nie istnieje, ani o daleko idącą formalizację przyjętych rozwiązań czy ich narzucanie na zasadach administracyjnych. Chodzi raczej o uzgadnianie odpowiednich standardów dla poszczególnych rodzajów studiów, o przyjęcie czytelnych i porównywalnych systemów oceniania. Uzgodnione standardy byłyby osiąganę przez uczelnie na zasadach dobrowolności, a tego potwierdzeniem byłoby uzyskanie akredytacji określonych instytucji uniijnych, uzyskiwanie certyfikatów itp. Można się jednocześnie spodziewać, że pracodawcy uniijni poszukując kandydatów do pracy będą zwracać większą uwagę na uczelnię, która go wypromowała oraz na posiadane przez nią akredytacje. Takie zróżnicowanie uczelni od dawna ma miejsce w USA i wszystko wskazuje na to, że zaistnieje również w Europie.

■ Abstract

Current system of educating economists in Poland is too anachronistic, not adapted to existing needs. The system resembles school rather than studies, delivers a lot of unnecessary knowledge, is too expensive, etc. Therefore, it requires radical changes. A change in philosophy of educating is necessary. A university has to create good conditions for studying, by radical reducing number of hours of classes etc. The student's individual work should play an important role in the process of educating. Work should include preparing projects, essays, solving real business problems. Studies should be more flexible. One curriculum should be binding, without the division into full and part-time studies.

Nota o autorze

Autor jest kierownikiem Katedry Ekonomii Instytucjonalnej Uniwersytetu Łódzkiego. Jest autorem specjalności *Przedsiębiorczość w biznesie* oraz studium podyplomowego na podobny temat. W działalności dydaktycznej specjalizuje się w problematyce partycypacyjnego zarządzania.

Wizja Szkoły Wyższej. Kierunki rozwoju procesów dydaktycznych na tle postaw i aspiracji młodzieży akademickiej

Opracowanie traktuje o kierunkach rozwoju dydaktyki szkoły wyższej na tle przeprowadzonych w 2000 i 2005 roku badań ankietowych wśród studentów. Porusza problemy zmian paradygmatu dydaktycznego w aspekcie m.in. wiedzy przekazywanej studentom, ich oczekiwań a rzeczywistości akademickiej.

Każda szkoła ma własną wizję kształcenia i próbuje sformułować odpowiedzi na pytanie, czego uczyć dzisiaj i w jaki sposób, aby jak najlepiej przygotować młodzież do życia i działania w globalnym i coraz bardziej konkurencyjnym społeczeństwie XXI wieku. W dyskusjach, propozycjach i działaniach można dostrzec stałą chęć doskonalenia procesów dydaktycznych, wolę osiągania coraz wyższych standardów edukacyjnych, skracania dystansu do europejskich i światowych liderów w tej dziedzinie.

W lutym 2000 roku i analogicznie w 2005 roku zostały przeprowadzone badania ankietowe wśród studentów Akademii Ekonomicznej w Katowicach, które stanowią kanwę dla rozważań nad kierunkami rozwoju procesów dydaktycznych w szkole wyższej XXI wieku.

Charakterystyka badanej próby

W badaniu w 2000 roku, przeprowadzonym techniką ankiety audytoryjnej, udział wzięło 101 studentów IV roku, reprezentujących kierunek zarządzanie i marketing Wydziału Zarządzania AE w Katowicach, w tym 56% stanowiły kobiety. Większość badanych studentów (61%) mieszkała podczas trwania studiów w domu rodzinnym, w akademiku 24%, na stacji zaś – 15%. W badanej próbie stypendia naukowe pobierało 35%, socjalne 9%. Pracę zawodową podjęło już 32% studentów.

W badaniu w 2005 roku, przeprowadzonym tą samą techniką, udział wzięło 59 studentów IV roku kierunku zarządzanie i marketing, w tym 86% stanowiły kobiety. Większość badanych studentów (76%) mieszkała w domu rodzinnym, znacznie mniej niż w poprzednim badaniu – w akademiku (5%), a na stacji 10%. W badanej próbie stypendia naukowe pobierało jedynie 17%, a socjalne 5% studentów. Pracę zawodową podjęło 24% studentów.



Kierunki zmian paradygmatu dydaktycznego na tle wyników badań

Zapytani w 2000 roku o trzy najważniejsze czynniki, które zadecydowały o wyborze Akademii Ekonomicznej w Katowicach studenci wskazali: perspektywę dobrej pracy (67%), bezpłatną naukę (48%), lokalizację uczelni (46%) oraz zainteresowania (45%). Przy wyborze brano również pod uwagę prestiż uczelni, opinie znajomych studiujących już w uczelni, tradycje rodzinne. Dla 16% badanych studia w AE Katowice to przypadek.

Inny rozkład odpowiedzi zanotowano podczas badań w 2005 roku. Studenci wskazywali na: bezpłatną naukę (66%), zainteresowania (58%) oraz prestiż uczelni (57%). Brano także pod uwagę perspektywę dobrej pracy i lokalizację uczelni. Znacznie mniej niż w poprzednim okresie trafiło na te studia przez przypadek (10%). Dowodzić to może dokonywania przez młodych ludzi coraz bardziej przemyślanych i celowych wyborów.

Badani studenci niezmiennie uważają, że największym atutem dydaktycznym AE w Katowicach jest kadra naukowa (odpowiednio 85% i 86%), równocześnie jednak zdecydowanie wyartykułowano słabości, jak metody nauczania (odpowiednio 80% i 75%), metody oceny wyników (75% i 85%) czy programy nauczania (67% i 58%). Zdecydowanie wyżej oceniono w 2005 roku pomoce naukowe 81%, wobec 53% w roku 2000, a także praktyki zagraniczne, komputeryzację uczelni oraz możliwość indywidualnego kształtowania przebiegu studiów przez studentów.

Mimo krytycznego stanowiska, badani studenci zdecydowanie rekomendowaliby studia w AE Katowice, gdyby jakiś maturzysta zapytał, czy warto studiować w tej uczelni. Uczyniłoby tak blisko 89% ankietowanych w roku 2000 i 71% w roku 2005.

Zaprezentowany stosunek studentów do wielu elementów procesu dydaktycznego szkoły wydaje się być dobrą podstawą do rozważań nad wielokierunkowymi zmianami.

Motorem, który ożywia i rozwija umysł człowieka jest wiedza. Może wpływać ona zarówno na postawy, jak i na umiejętności. Największy wpływ na zasób wiedzy przekazywanej studentom mają nauczyciele akademicki. Opinie na temat, czy studenci zmuszają ich obecnie do modyfikacji treści i formy prowadzonych zajęć były jednak podzielone. W sondażu przeprowadzonym wśród pracowników Katedry Marketingu około 60% badanych udzieliło twierdzącej odpowiedzi.

Niewątpliwie, absolwenci szkół wyższych potrzebują dużego zasobu wiedzy, gdyż wymogi gospodarki rynkowej nie tolerują ignorancji. Niedobór wiedzy może spowodować największy dystans między kapitałem polskiego studenta a wymogami stawianymi studentom w krajach zachodnich. Z taką zgodziło się 44% studentów (45% było przeciwnego zdania) w roku 2000, a w 2005 odpowiednio 47% i 29%.

Fakty opisane w tabeli 1 potwierdzają tezę o lekceważeniu wiedzy. Przyczyny tego zjawiska mogą być różnorodne. Jedną z nich jest prawdopodobnie wartość wiedzy przekazywanej przez nauczycieli akademickich na zajęciach dydaktycznych. Można ją oceniać przy pomocy kilku kryteriów: użyteczności, wiarygodności, ilości oraz formy. Atrakcyjny „produkt edukacyjny” wymaga osiągnięcia określonego poziomu w każdym z tych czterech wymiarów. Cechy wiedzy przekazywanej przez nauczycieli akademickich na zajęciach prezentuje tabela 2.

Tabela 1. Stosunek studentów do wybranych stwierdzeń (w %)

Wyszczególnienie	Opinie studentów w 2000 roku			Opinie studentów w 2005 roku		
	tak	nie	nie mam zdania	tak	nie	nie mam zdania
Studenci nie gromadzą w swoich domowych bibliotekach wartościowych książek. Teksty potrzebne do zaliczeń i egzaminów kseruje się, a po wykorzystaniu wyrzuca albo oddaje kolegom z młodszych lat.	86	12	2	88	9	3
Studenci nie uczęszczają systematycznie na wykłady, a nawet gdy to czynią, nie weryfikują po nich swoich notatek, nie uzupełniają, nie pytają o kwestie niejasne.	85	11	4	91	4	5
Studenci nie wykorzystują godzin konsultacji, do egzaminu przygotowują się kilka dni przez terminem.	91	6	3	88	10	2

Źródło: opracowanie własne

Tabela 2. Cechy wiedzy przekazywanej przez nauczycieli akademickich na zajęciach w opinii studentów (w %)

Wyszczególnienie	Opinie studentów w 2000 roku			Opinie studentów w 2005 roku		
	tak	nie	nie wiem	tak	nie	nie wiem
Użyteczna	52	29	19	29	46	25
Wiarygodna	85	2	13	81	6	13
Właściwa pod względem ilości	20	57	23	25	56	19
Właściwa pod względem formy przekazu	9	80	11	15	64	21

Źródło: opracowanie własne

Kryterium użyteczności wiedzy jest niezwykle istotne. Jeżeli nie potrafi się wskazać studentom sensu przekazywanych informacji, nie będą oni zainteresowani nauką. Problem polega tu jednak na tym, że studenci interesują się tylko tym, co mogą od razu wykorzystać. Nie patrzą na użyteczność wiedzy w kategoriach „zasobu perspektywicznego”. Wiarygodność wiedzy oceniona została przez respondentów najwyżej w obydwu badaniach. Najcenniejszymi informacjami są oczywiście twierdzenia nauki. W naukach społecznych istnieje jednak potrzeba dopełniania ich wiedzą zdroworozsądkową i filozoficzną. Równie ważne jest kryterium ilości przekazywanej wiedzy. Jeżeli prześlemy zbyt obszerne fragmenty wiedzy, studenci nie będą w stanie ich skonsumować, jeżeli zbyt małe – rozleniwiają się i zredukują zdolność do pracy umysłowej. Wymagania mierzone liczbą stron zadawanych do przestudiowania są jednak często niższe w krajach zachodnich. Forma przekazu ma kolosalne znaczenie dla efektywności procesu dydaktycznego. Wykład ma być partnerskim dialogiem mistrza z uczniem. Jak to uczynić na sali

z 500 słuchaczami? Jak nauczać studiowania według zasady: zauważyć informację, zainteresować nią, zrozumieć, zapamiętać i zastosować? Hierarchia cech dobrego nauczyciela akademickiego potwierdza ważność tego kryterium (tabela 3).

Dzięki studiom w AE studenci pragną osiągnąć przede wszystkim wiedzę (odpowiednio: 61% i 60%), stopień magistra jako wartość samą w sobie (40% i 58%), lepszy start do kariery (33% i 35%), zdolności interpersonalne (19% i 21%). Takie aspiracje, jak prestiż, satysfakcja, szersze horyzonty, czy perspektywa kontynuacji nauki pojawiały się w nielicznych wypowiedziach zarówno w roku 2000, jak i pięć lat później (było to pytanie otwarte).

Zmuszającym do refleksji jest fakt, że ponad 1/3 badanych studentów IV roku nie zastanawia się nad tym, czy będzie kształcić się dalej. Zdecydowanie negatywnie podeszło do tej kwestii 11% ankietowanych w roku 2000 oraz 17% w 2005, mimo iż zdają sobie sprawę, że kończąc studia trudno znaleźć dobrą, ciekawą pracę (odpowiednio 71% i 95%). Badani studenci ciągle nie rozumieją, że postęp naukowy sprawia, iż cykl życia wiedzy bardzo się skrócił. Skończenie studiów jest przeto wstępem do nauki.

Kogo zatem kształcimy? Zdaniem respondentów kształcenie akademickie umożliwia obecnie kształtowanie przede wszystkim kwalifikacji uniwersalnych (twierdziło tak 55% studentów w 2000 roku i 56% w 2005), nietwórczych (za którymi optowało odpowiednio 19% i 17% studentów). Kształcenie odbywa się na wąskich kierunkach (specjalizacjach). Absolwent – to wąsko wykształcony specjalista przekonany, iż całe życie będzie pracował w wyuczonej specjalności. Czy to dobry kandydat do „firmy wiedzy, umiejętności i wartości”?

Warto podkreślić, iż 65% studentów w roku 2000 i 59% w 2005 uważa, że studia w Akademii Ekonomicznej w pełni spełniły ich oczekiwania. Odpowiednio 25% i 29% jest zdania, że studia w AE spełniły ich oczekiwania w dużym stopniu, 4% i 0% stwierdza, że w pełni odpowiadają ich wcześniejszym wyobrażeniom, natomiast 6% i 12% rozczarowały zupełnie.

Tabela 3. Cechy dobrego nauczyciela akademickiego

Cechy dobrego nauczyciela	Opinie studentów w 2000 roku (w %)	Opinie studentów w 2005 roku (w %)
Umiejętność przekazywania wiedzy	82	83
Duża wiedza	24	15
Obiektywizm	13	14
Komunikatywność	44	47
Wyrozumiałość	6	10
Wiadomości praktyczne	41	61
Przystępność, dobra współpraca	36	61
Kultura	4	2
Poczucie humoru	8	10
Opanowanie	4	0
Szerokie horyzonty	18	3
Dyspozycyjność	6	10
Dobra prezentacja	0	0
Punktualność	6	0
Inne (jakie?) umiejętność zainteresowania przedmiotem	3	0

Źródło: opracowanie własne

Studenci zdają sobie sprawę, iż od tego, jaką wiedzę i umiejętności wyniosą ze szkoły zależy ich kariera. Nowe warunki otoczenia wymagają zmian w sposobie myślenia, świadomości oraz systemach wartości ludzi, a to powoduje konieczność nabywania nowych umiejętności, dostosowań kwalifikacyjnych i kulturowych. Pracodawcy oczekują wszechstronnie wykształconych absolwentów, którzy po krótkim, wewnętrznym kursie staną się pełnowartościowymi członkami zespołów. W uczelni uczy się jednak przede wszystkim wiedzy funkcjonalnej, a tylko szczątkowo umiejętności komunikacyjnych, interpersonalnych, zarządzania osobistego czy podejmowania decyzji w symulacyjnych lub rzeczywistych sytuacjach. Może wprawdzie cieszyć postrzeganie przez respondentów, aczkolwiek zmniejszające się (82% studentów w roku 2000 i 61% w 2005), trwałe miejsce dla przedmiotów marketingowych w uczelni jako wynik popytu na edukację menedżerską i integracji ze strukturami Unii Europejskiej, ale równocześnie 88% studentów w 2000 roku i 71% w 2005 ma świadomość, że uczelnia akademicka nie powinna podawać gotowych recept, ale uczyć myślenia abstrakcyjnego i wnioskowania. Jaka część obecnego programu nauczania przygotowuje studentów w taki sposób?

Istniejąca sytuacja wymaga szybkich zmian paradygmatu dydaktycznego. Już dawno zauważono, iż twórczej działalności ludzi towarzyszy podmiotowy rozwój. Nie jest więc wystarczające kształcenie młodzieży wyłącznie w zakresie funkcjonalnym. W nowoczesnej edukacji chodzi o kształtowanie postaw proaktywnych i wzbogacanie umiejętności zarządczych, interpersonalnych oraz cech intelektu i charakteru w dużej mierze zbieżnych z coraz bardziej popularnymi koncepcjami zarządzania przez wartość. W przerwie między nauczaniem metod badań rynku, reguł kampanii reklamowej czy budowy biznes planu będziemy zmuszeni kształtować takie cechy, jak: umiejętność myślenia globalnego, doceniania różnorodności kulturowych, umiejętność wychodzenia z sytuacji kryzysowych, radzenia sobie z niepewnością, a także odwaga, samodzielność, kreatywność i innowacyjność, samokrytycyzm, odporność na stres, nawyk ustawicznego dokształcania się, zdolność do pracy zespołowej, otwartość „na świat”, systematyczność, wysoka motywacja do osiągnięć i wiele innych.

Kolejnym kierunkiem jest interdyscyplinarne nauczanie. Chodzi w nim przede wszystkim o globalne nauczanie, czyli takie, które próbuje przekazywać wiedzę nie sekwencyjnie czy w postaci równoległych strumieni, ale przez przekazywanie całych obszarów problemowych. Wymaga to dużych, zintegrowanych kursów prowadzonych przez grupy nauczycieli, a nie pojedynczych wykładowców, a także nowych pomocy dydaktycznych. „Programy globalne” muszą zatem być interdyscyplinarne w stopniu jakościowo innym niż dotychczas. W wielu szkołach wyższych buduje się już takie kursy.

Jednym z głównych założeń rozwojowych jest internacjonalizacja szkoły i jej procesów nauczania. Oznacza to szkołę otwartą dla studentów z innych państw oraz możliwości zdobywania wiedzy za granicą przez polskich studentów. Potrzebna jest do tego oferta dydaktyczna w kilku językach obcych oraz włączenie się do realizacji wielu programów międzynarodowych. Programy wspólnotowe (ERASMUS, SOKRATES i inne) oraz projekty w dziedzinie przekazu informacji tworzą nową jakość w myśleniu o pedagogice XXI wieku. W Akademii Ekonomicznej w Katowicach proces internacjonalizacji działalności dydaktycznej rozpoczął się tzw. ścieżką angielską. Na podstawie kilku lat doświadczeń powołano nową specjalność: biznes międzynarodowy.

Nowoczesne łączenie dydaktyki z nauką to następny kierunek rozwoju procesu nauczania. Nauczanie przez poszukiwania naukowe podkreślane jest od lat przez nauczycieli akademickich. Oznacza to równocześnie zmianę w podejściu do edukacji – z nauczania do zdobywania wiedzy. Coraz więcej nauczycieli przez poszukiwania naukowe nowych rozwiązań i twórczość „zarażać” tym będzie swoich studentów.

Nowoczesna uczelnia wyższa powinna być także otwarta na współpracę z przodującymi przedsiębiorstwami, korzystając z ich możliwości technicznych i źródeł finansowych. Musi jednak mieć im do zaoferowania nowe koncepcje i idee. Nowe formy współpracy uczelni z biznesem tworzone mogą być poprzez trwałe powiązanie „ludzi sukcesu” i praktyków z uczelnią czy powstawanie centrów badań na rzecz podmiotów gospodarczych (w Akademii Ekonomicznej w Katowicach funkcjonuje z powodzeniem od wielu lat Centrum Badań i Ekspertyz).

Nowy system ocen stwarzający możliwość transferu zajęć z jednego ośrodka uczelnianego do drugiego jest kierunkiem integracyjnym z tworzonymi tzw. kanonami kwalifikacji europejskich (z dyplomem europejskim na czele). Wprowadzenie zarówno metod oceny punktowej w AE Katowice, jak i nowych programów nauczania na wszystkich specjalnościach stanowi fundamenty zmian jakości procesu dydaktycznego.

Jednym z poszukiwanych dóbr XXI wieku będzie praca. Wprawdzie obecnie absolwenci ekonomicznych szkół wyższych są jeszcze wchłaniani przez rynek pracy szybciej niż inne kategorie pracowników, jednak już teraz czas przejścia do aktywności zawodowej wydłuża się. Obecne uczelnie nie tylko powinny interesować się losami absolwentów, ale i w sposób aktywny pomagać im w planowaniu kariery zawodowej, tworząc warunki kreatywnych postaw (np. poprzez Biura (Centra) Karier, zdobywające sobie trwałe miejsce w strukturach wielu uczelni).

Nie sposób nie zapytać o formy finansowania prezentowanych zmian i kierunków rozwoju. Jak należało się spodziewać, większość badanych studentów (86% w roku 2000 i 97% w 2005) negatywnie oceniła propozycję odpłatności za studia, ale pozytywnie przyjmuje wprowadzenie pożyczek zwrotnych (odpowiednio 59% i 60%) lub stypendiów od przyszłego pracodawcy (74% i 68%). Inne propozycje dotyczyły stypendiów państwowych dla uzdolnionych studentów, opłat za powtarzanie egzaminu, odpłatności za powtarzanie roku oraz działalności gospodarczej uczelni w co zaangażowani winni być studenci, a także poszukiwań sponsorów.

Podsumowanie

Reasumując, integracja ze strukturami europejskimi to także integracja w zakresie edukacji. Idea wspólnego kształcenia dla Europy przyszłości wyznaczać będzie sposób myślenia o koncepcji, programach i metodach kształcenia. Polskie uczelnie już znajdują się w fazie, czasem burzliwych, zmian przez wprowadzanie nowych programów, systemów ocen, praktyk zawodowych, internacjonalizacji studiów przy jednoczesnym kształtowaniu określonych postaw. Wyzwaniom zjednoczonej Europy mają bowiem sprostać tylko dobrze wykształceni ludzie.

Abstract

Integration with the European structures includes also an educational integration. An idea of common learning for the future Europe will set the way of thinking about a conception, programme and methods of teaching. Polish universities are already in the stage of change – they implement new programmes, systems of evaluation, apprenticeships and internationalisation of studies along with forming specific attitudes. It is essential, because challenges of the united Europe can only be accepted by well-educated people.

Nota o autorze

Autorka jest pracownikiem Akademii Ekonomicznej im. K. Adamieckiego w Katowicach. Od 33 lat prowadzi zajęcia dydaktyczne ze studentami. Obecnie jest kierownikiem Katedry Marketingu, pełni także funkcję kuratora specjalności *marketing na rynkach krajowych i międzynarodowych* na kierunku zarządzanie i marketing Wydziału Zarządzania Akademii Ekonomicznej w Katowicach.

Przyczyny i skutki zróżnicowania produktów uczelni ekonomicznych – problemy zarządzania

Celem opracowania jest identyfikacja produktów uczelni ekonomicznych oraz wskazanie przyczyn i skutków ich zróżnicowania. W przypadku uczelni pojęcie produktu może oznaczać dyplom absolwenta, potwierdzający jego wykształcenie, usługi dydaktyczne, wywoływanie określonych zmian postaw studentów oraz przyrost kultury osobistej studentów, natomiast struktura tych produktów zależy od poziomu „akademickości” uczelni.

Zagadnienia zarządzania uczelnią, w tym zarządzania wiedzą i zarządzania jakością¹, nabierają coraz większego znaczenia w procesie organizacji szkolnictwa wyższego. Wiedza odgrywa w instytucjach akademickich podwójną rolę – z jednej strony stanowi, jak w każdej organizacji, istotny czynnik przewagi konkurencyjnej², a z drugiej może być rozpatrywana jako produkt tych instytucji.

Celem artykułu jest: identyfikacja produktów uczelni ekonomicznych oraz wskazanie przyczyn i skutków ich zróżnicowania. Stawiana hipoteza brzmi następująco: Struktura produktów uczelni ekonomicznych zależy od poziomu „akademickości” uczelni³.

Produkty uczelni ekonomicznych

Klient, proces oraz produkt to kluczowe pojęcia, których zdefiniowanie wymaga wdrażanie znormalizowanych systemów zarządzania jakością w każdej organizacji, więc również w szkole wyższej.

¹ Według normy terminologicznej ISO 9000:2000, zarządzanie jakością to skoordynowane działania dotyczące kierowania organizacją i jej nadzorowania w odniesieniu do jakości. Kierowanie i nadzorowanie w odniesieniu do jakości zazwyczaj obejmuje ustanawianie polityki jakości i celów dotyczących jakości, planowanie jakości, sterowanie jakością, zapewnienie jakości i doskonalenie jakości. Źródło: Polska Norma PN-EN ISO 9000:2000 Systemy Zarządzania Jakością Podstawy i Terminologia, Polski Komitet Normalizacyjny, s. 26.

² W.M. Grudzewski, I. Hejduk, Zarządzanie wiedzą w organizacjach, „e-mentor” [online], 2005, nr 1(8), <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul.php?numer=8&id=115&czesc=7> [14.05.2005].

³ Poziom „akademickości” uczelni jest uzależniony od posiadanych przez uczelnię uprawnień do nadawania stopni i tytułów naukowych, od zatrudnionej w niej kadry naukowo-dydaktycznej, zaplecza technicznego, zawartości merytorycznej programu, warunków realizacji procesu kształcenia, a także od pozycji uczelni na rynku usług edukacyjnych.

Klient to organizacja lub osoba, która nabywa produkt (może nim być konsument, zainteresowany, użytkownik końcowy, detalista, beneficjent i nabywca)⁴. J. Randall⁵ wśród klientów uczelni wyróżnia dwie grupy: do pierwszej zalicza aktualnych i potencjalnych studentów i ich rodziców, natomiast do drugiej pracodawców oraz władze państwa.

Jednym z podstawowych procesów realizowanych w uczelni jest proces kształcenia, mający na celu wykształcenie określonego specjalisty. Proces ten jest systemem powiązanej ze sobą w czasie działalności nauczyciela i studentów, w toku której nauczyciel, kierując pracą studentów, umożliwia im osiągnięcie określonych wyników nauczania⁶. Rozpoczyna się on od rekrutacji, a kończy się egzaminem dyplomowym oraz wydaniem dyplomu.

Kolejnym pojęciem jest produkt, a więc wynik procesu, czyli zbioru działań wzajemnie powiązanych lub wzajemnie oddziałujących, które przekształcają wejścia w wyjścia⁷. Pod pojęciem produktu rozumieć należy również usługę, która ma przeważnie charakter niematerialny.

W literaturze występują różne ujęcia definicji produktu uczelni. Pojęcie produktu może oznaczać⁸:

- absolwenta, kończącego studia i otrzymującego dyplom, którego ogólna charakterystyka zawarta jest w dokumencie „sylwetka absolwenta”, z określoną wiedzą i umiejętnościami;
- każdą usługę dydaktyczną, świadczoną na rzecz studentów w postaci: prowadzenia wykładów, ćwiczeń, udzielania konsultacji, oceniania i wielu innych;
- przyrost wiedzy i umiejętności studenta, który pozwoli mu właściwie wykonywać swoje zadania w przyszłej pracy zawodowej;
- wywoływanie określonych zmian postaw studentów w kierunku postaw bardziej prospołecznych i przyrost kultury osobistej.

Uprzedmiotowanie absolwenta i przyrównywanie go do produktu wydają uwłaczać jego godności. Józef Lisowski twierdzi: *Mówiąc pół żartem, pół serio absolwent uczelni morskiej stanowi najwyżej przetworzony produkt eksportowy w obszarze morskim*⁹. W pracach naukowych należy jednak unikać takiego definiowania produktu uczelni. Właściwe wydaje się natomiast zaliczenie do produktów uczelni dyplomu, który może być traktowany jako wynik procesu edukacyjnego.

Podsumowując wymienione wyżej przykłady produktów uczelni, można przyjąć za B. Bartzem¹⁰, że produkt uczelni to również wykształcenie absolwenta, czyli jego zasób wiedzy i umiejętności.

⁴ Norma ISO 9000:2000, Systemy zarządzania jakością – Podstawy i terminologia, p. 3, s. 31.

⁵ J. Randall, *Quality Assurance: Meeting the Needs of the User*, „Higher Education Quarterly”, kwiecień 2002, tom 56, nr 2, s. 189.

⁶ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1996, s. 141.

⁷ Norma ISO 9000:2000, Systemy zarządzania jakością – Podstawy i terminologia, p. 3, s. 25.

⁸ J. Łunarski, A. Zając-Plezia, *Klient, wyrób, proces w systemie edukacyjnym według wymagań ISO 9001:2000*, [w:] J. Łunarski (red.), *Zarządzanie jakością dydaktyki w jednostce uczelni wyższej*, Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Zamościu, Zamość 2001, s. 23-24.

⁹ Rozmowa z prof. Józefem Lisowskim, rektorem Akademii Morskiej w Gdyni, http://www.wsm.gdynia.pl/rektor_wywiad.htm [14.05.2005].

¹⁰ B. Bartz, *Międzynarodowa certyfikacja jakości kształcenia*, Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku, Płock 2000, s. 42.

Struktura studiów

Przedstawiciele europejskich instytucji szkolnictwa wyższego, mając na uwadze konieczność zwiększania jego międzynarodowej konkurencyjności, podjęli wyzwanie i zaangażowali się w budowanie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. W *Deklaracji Bolońskiej*¹¹ wyrazili dążenie do osiągnięcia celów m.in., takich jak¹²:

- przyjęcie systemu czytelnych i porównywalnych systemów oceniania, również poprzez wdrożenie suplementu do dyplomu, w celu promowania możliwości zatrudnienia obywateli europejskich oraz międzynarodowej konkurencyjności europejskiego systemu szkolnictwa wyższego;
- przyjęcie systemu opartego na dwóch stopniach studiów, otwierającego dalszą drogę do trzeciego stopnia studiów (studiów doktoranckich);
- ustalenie systemu uznawania wyników z innych uczelni, takiego jak Europejski System Transferu Punktów – *European Credit Transfer System*¹³ – jako środka promowania mobilności studentów, dającego im możliwość do zaliczenia części studiów w różnych uczelniach;
- promocja mobilności poprzez pokonanie przeszkód na drodze do wolnego przemieszczania się studentów, nauczycieli, naukowców oraz personelu administracyjnego;
- propagowanie współpracy europejskiej w celu opracowywania porównywalnych kryteriów i metodologii.

Wprowadzanie studiów dwustopniowych (systemu opartego na dwóch etapach: zawodowym – stopień I i magisterskim uzupełniającym – stopień II) w uczelniach europejskich przebiegåło stosunkowo szybko. Obecnie uczelnie prawie wszystkich krajów europejskich wprowadziły ten system¹⁴.

Model studiów dwustopniowych jest obecnie rozumiany w sposób następujący: uzyskanie dyplomu *bachelor* (ukończenie studiów I stopnia) wymaga zdobycia 180-240 punktów ECTS, natomiast uzyskanie dyplomu *master* (ukończenie studiów II stopnia) wymaga zdobycia 300 punktów ECTS, licząc od początku studiów I stopnia; z czego co najmniej 60 punktów ECTS musi być uzyskane na poziomie zaawansowanym w obszarze specjalności, uwidocznionym na dyplomie¹⁵.

¹¹ *Deklaracja Bolońska*, podpisana została w 1999 r. przez ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe z 29 państw europejskich. Rozpoczęła ona proces istotnych zmian w systemach szkolnictwa wyższego w wielu krajach. Proces ten, nazywany jest Procesem Bolońskim, zmierza do utworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego.

¹² *Bologna Declaration*, http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_declaration.pdf [19.01.2004].

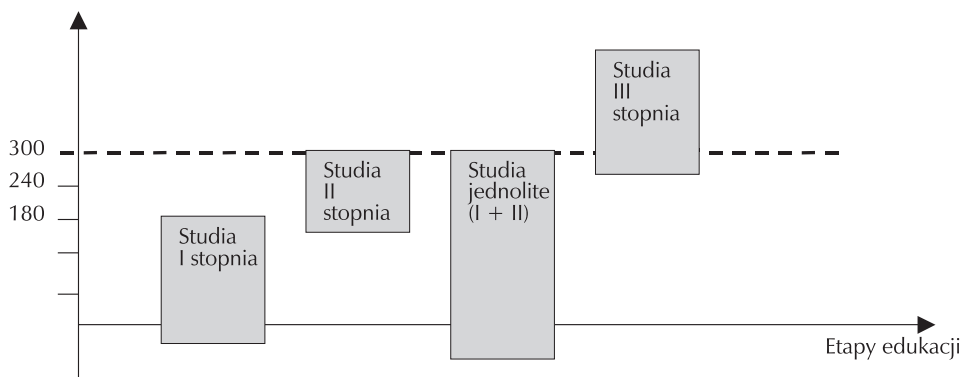
¹³ Europejski System Transferu Punktów (ECTS) w zasadzie odpowiada skali ocen stosowanych przez polskie uczelnie. Jest to system składający się z ocen od A (która jest odpowiednikiem oceny bardzo dobrej) do F (odpowiednik oceny niedostatecznej). ECTS gwarantuje uznawanie czasu trwania studiów poza granicami kraju, definiuje metody pomiaru oraz porównywania osiągnięć w nauce danego studenta, pozostawia jednak względną dowolność jeśli chodzi o mierzalne kryteria (jakościowe i ilościowe) względem przyjętych definicji formułowanych ocen. Źródło: K. Wenta, *Funkcje oceny w szkole wyższej*, [w:] K. Denek, T. Koszczyk, M. Lewandowski (red.), *Edukacja jutra*, Wydawnictwo WTN, Wrocław 2003, s. 412-413.

¹⁴ S. Reichert, C. Tauch, *Trends IV: European Universities Implementing Bologna*, European University Association, http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/02-EUA/050425_EUA_TrendsIV.pdf, s. 10 [18.05.2005].

¹⁵ A. Kraśniewski, *Proces Boloński: dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe?*, http://www.menis.gov.pl/proces_bolonski/aktualnosci/europejskie_szkolnictwo_wyzsze.pdf, s. 9 [18.05.2005].

Decyzją Szczytu Berlińskiego¹⁶ tak rozumiany model studiów dwustopniowych został rozszerzony o studia doktoranckie, które traktowane są jako studia III stopnia (rys. 1).

Rysunek 1. Struktura studiów trzystopniowych



Źródło: Opracowanie własne na podstawie: A. Kraśniewski, *Proces Boloński: dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe?*, http://www.men.is.gov.pl/proces_bolonski/aktualnosci/europejskie_szkolnictwo_wyzsze.pdf, s. 9 [18.05.2005]

Uzyskanie dyplomu magistra możliwe jest w wyniku ukończenia dwustopniowych studiów lub jednolitych studiów magisterskich, co zostało przedstawione na rysunku 1. Wykształcenia takie otwiera przed studentami dalsze możliwości kształcenia, w ramach studiów doktoranckich.

A. Kraśniewski¹⁷ zauważa, że istnieje związek między „akademickością” uczelni a stopniem ogólności kwalifikacji absolwenta studiów I stopnia. Jego zdaniem, absolwent studiów I stopnia o profilu zawodowym (np. wyższa szkoła zawodowa) posiada na ogół wiedzę i umiejętności przede wszystkim specjalistyczne, zawodowe, natomiast absolwent studiów I stopnia o profilu akademickim (np. uniwersytet) dysponuje wiedzą i umiejętnościami o charakterze bardziej ogólnym, teoretycznym oraz takimi walorami, jak umiejętność samodzielnego studiowania, komunikatywność, umiejętność kierowania projektem i pracy w zespole. Studia uniwersyteckie I stopnia są coraz powszechniej traktowane jako przygotowanie do studiów II stopnia. Do podobnych wniosków dochodzi w swym artykule M. Wójcicka¹⁸.

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na fakt, że niektóre wyższe szkoły zawodowe dążą do przekształcania się w szkoły akademickie, co następuje w procesie samorozwoju.

W roku akademickim 2002/2003 w państwowych szkołach wyższych w Polsce 30% studentów stanowili studenci studiów zawodowych¹⁹, natomiast 70% studenci studiów jednolitych magisterskich. Z kolei w uczelniach niepaństwowych, proporcje te były odwrotne: 73% stanowili

¹⁶ W dniu 19 września 2003 r. ministrowie ds. szkolnictwa wyższego z 33 krajów europejskich spotkali się ponownie, w Berlinie aby dokonać przeglądu osiągnięć i określenia priorytetów i nowych celów na nadchodzące lata, pragnąc przyspieszyć tworzenie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, Źródło: *Realising the European Higher Education Area*, Berlin, 19 czerwca 2003 r., Komunikat z posiedzenia europejskich ministrów ds. szkolnictwa wyższego, <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/communique1.pdf>, [20.01.2004].

¹⁷ A. Kraśniewski, dz.cyt., s. 9 [18.05.2005].

¹⁸ M. Wójcicka, *Kształcenie dla społeczeństwa wiedzy*, [w:] „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2004, nr 1 (23), s. 91.

¹⁹ W ramach studiów zawodowych wyróżnić można studia licencjackie, kończące się uzyskaniem tytułu licencjata i trwające 3 lata oraz studia inżynierskie, które kończą się uzyskaniem tytułu inżyniera i trwają 3,5 roku.

studenci studiów zawodowych, a 26% studenci studiów jednolitych magisterskich. W latach od 1994/1995 do 2002/2003 udział studentów studiów zawodowych²⁰ wzrósł z 25 do 43% wśród ogółu studiujących. Obejmują one zatem znaczną część młodzieży²¹.

Wpływ poziomu „akademickości” uczelni na strukturę produktów

Poziom „akademickości” uczelni jest uzależniony od posiadanych przez uczelnię uprawnień do nadawania stopni i tytułów naukowych, od zatrudnionej w niej kadry naukowo-dydaktycznej, zaplecza technicznego, zawartości merytorycznej programu, warunków realizacji procesu kształcenia, a także od pozycji uczelni na rynku usług edukacyjnych.

Poziom „akademickości” stanowi przyczynę zróżnicowania produktów uczelni ekonomicznych. Skutkiem tego jest występowanie różnych produktów w uczelniach oferujących studia licencjackie, magisterskie i doktoranckie.

Produkty uczelni ekonomicznych można rozpatrywać w rozmaitych aspektach:

- 1) dyplom absolwenta kończącego studia, potwierdzający wykształcenie absolwenta, czyli jego zasób wiedzy i umiejętności;
- 2) każda usługa dydaktyczna, świadczona na rzecz studentów w postaci: prowadzenia wykładów, ćwiczeń, udzielania konsultacji, oceniania, egzaminowania i wiele innych;
- 3) wywoływanie określonych zmian postaw studentów, przekazanie określonych wzorców oraz przyrost kultury osobistej studentów.

Wykształcenie jest postrzegane jako inwestycja, która z czasem przyniesie korzyści. Kandydaci na studia, dokonując wyboru uczelni i kierunku studiów, biorą pod uwagę pozycję absolwentów danej uczelni na rynku pracy, analizują możliwe ścieżki kariery zawodowej, a także korzyści materialne wynikające z posiadanego wykształcenia.

W trakcie konkursów przeprowadzanych przez pracodawców dyplom absolwenta kończącego studia, a więc pierwszy aspekt produktu uczelni, jest jednym z podstawowych wyznaczników poziomu wykształcenia kandydata, *ceteris paribus*, który w dużym stopniu świadczy o jego przydatności do pracy. Z pewnością większe szanse uzyskania zatrudnienia będzie miał absolwent z tytułem zawodowym magistra niż licencjata. Analizując ogłoszenia w prasie, można zauważyć, iż większość z nich skierowana jest do absolwentów z tytułem zawodowym magistra. Dyplom ukończenia studiów magisterskich jest zatem lepszą „przepustką” do kariery zawodowej i naukowej oraz informacją dla pracodawcy o posiadanym wykształceniu.

Dyplom absolwenta potwierdza zdobyte przez niego wykształcenie, czyli jego zasób wiedzy i umiejętności. Jego jakość zależy zatem, poza wrodzonymi predyspozycjami absolwenta oraz poza przygotowaniem przez szkołę średnią, od jakości procesu kształcenia na studiach, kwalifikacji kadry naukowo-dydaktycznej, wymagań dotyczących zaliczania przedmiotów, wymogów stawianych przed pracą dyplomową i egzaminem dyplomowym, a także szeroko rozumianych warunków technicznych.

²⁰ Studia I stopnia mogą być realizowane w następujących typach uczelni: państwowych wyższych szkołach zawodowych, państwowych uczelniach akademickich oraz uczelniach niepaństwowych.

²¹ M. Wójcicka, dz. cyt., s. 89.

Odbiorcami drugiego z produktów uczelni – usług dydaktycznych – są przede wszystkim studenci. To oni uczęszczają na zajęcia, zdają egzaminy i są oceniani, korzystają z konsultacji, zasobów bibliotecznych i wyposażenia. Studia licencjackie realizowane są głównie w trybie zaocznym oraz wieczorowym (70% studentów), podczas gdy studia magisterskie głównie w trybie dziennym (72% ogółu studentów). Z przeprowadzonych przez M. Wójcicką²² badań wynika, że tylko niewielki odsetek młodzieży kieruje się na studia licencjackie z wyboru. Zdecydowaną większość w tej grupie studentów stanowią ci, którzy wcześniej doznali niepowodzenia podczas egzaminów na studia magisterskie, gdyż nie sprościli wymaganiom stawianym przez uczelnie akademickie. Studia I stopnia wybiera również młodzież o niższych aspiracjach edukacyjnych oraz młodzież słabiej przygotowana.

Trzeci aspekt produktu uczelni to wywoływanie określonych zmian postaw studentów, przekazanie określonych wzorców oraz przyrost kultury osobistej studentów. Produkt ten ma znaczenie dla społeczeństwa jako całości. Przybiera on różne postaci i występuje z różnym natężeniem, w zależności od tego, czy „został wytworzony” na studiach licencjackich, czy studiach magisterskich. Uzależniony jest zatem od poziomu „akademickości” uczelni. Z pewnością dłuższy czas studiowania, większa liczba zajęć z kadrą akademicką, wyjazd do ośrodka akademickiego przyczynia się do silniejszego wykształcenia pożądaných cech. Zmiany takie mogą być efektem przejmowania wzorców i zachowań prezentowanych przez nauczycieli akademickich, mających autorytet wśród studentów, a także poprzez zdobycie umiejętności pracy w zespołach i wymianie poglądów z otoczeniem.

Młodzi ludzie powinni podczas studiów nabyć takie cechy psychiczne i społeczne, związane z trzecim produktem, jak: odporność na stres, umiejętność podejmowania szybkich i trafnych decyzji, łatwość nawiązywania kontaktów i odczytywania komunikatów, umiejętność niwelowania napięć czy godzenia się z ewentualnością nagłej porażki²³. Na zdobywanie przez studentów tych umiejętności coraz większy nacisk kładą również polityczne i ekonomiczne władze, które oczekują, że szkoły wyższe będą „produkować” studentów z określonymi cechami²⁴.

Wnioski

C. Kerr²⁵ wyróżnia ogólnospołeczne funkcje szkolnictwa wyższego związane z kulturą oraz funkcje ekonomiczne. Jako pierwszą funkcję wymienia przekaz dorobku nauki i kultury, przekaz tradycji, wiedzy o przeszłości, prezentację dorobku ludzkości w dziedzinie rozwoju myśli naukowej oraz prezentację dorobku kultury materialnej. Drugą funkcją jest przygotowywanie kadr o najwyższych kwalifikacjach, co w znacznej mierze decyduje o rozwoju społeczeństw i państw.

L. Harvey²⁶ pisze o dodatkowych wymaganiach, jakie powinny obecnie spełniać szkoły wyższe, zaliczając do nich reagowanie na potrzeby pracodawców, wymagania rządów dotyczące aspektu ekonomicznego oraz spełnianie oczekiwań studentów, przy jednoczesnym realizowaniu misji szkół, kształtowaniu u studentów umiejętności krytycznego myślenia, syntezy i analizy.

²² Tamże, s. 90.

²³ A. Barzykowska, *Wielospektowość kształcenia wyższego u progu XXI wieku*, [w:] B. Sitarska (red.), *Jakość kształcenia w szkole wyższej*, Siedlce 2000, s. 66.

²⁴ L. Harvey, *The End of Quality?*, „Quality in Higher Education”, 2002, tom 8, nr 1, s. 18.

²⁵ C. Kerr, *Goals for Higher Education*, [w:] C. Kerr, J. Millett, B. Clark, B. MacArthur, H. Bowen, *12 Systems of Higher Education: 6 Decisive Issues*, International Council for Educational Development, Nowy Jork 1978, s. 18.

²⁶ L. Harvey, dz. cyt., s. 19.

Szkoły wyższe, realizując swoje funkcje, wytwarzają produkty, które są zróżnicowane w zależności od poziomu „akademickości” uczelni. Jakość i specyfika tych produktów jest inna w przypadku uczelni oferujących studia licencjackie i inna w przypadku uczelni oferujących studia magisterskie.

Jednocześnie nie można postawić tezy, że jedno są „gorsze”, a drugie „lepsze”. Studia te uzupełniają się i spełniają różne oczekiwania stawiane przez studentów. Dzięki powstaniu uczelni kształcących na poziomie licencjata, wzrastają szanse na zdobycie wykształcenia wyższego przez młodzież o niższych aspiracjach edukacyjnych i zamieszkałą w ośrodkach pozaakademickich. W opinii studentów, z jednej strony ich zadaniem jest przygotowanie do podjęcia pracy w wybranym zawodzie, z drugiej stanowią one pierwszy stopień umożliwiający kontynuowanie nauki²⁷.

Bibliografia

- B. Bartz, *Międzynarodowa certyfikacja jakości kształcenia*, Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku, Płock 2000.
- A. Barzykowska, *Wieloaspektowość kształcenia wyższego u progu XXI wieku*, [w:] B. Sitarska (red.), *Jakość kształcenia w szkole wyższej*, Siedlce 2000.
- L. Harvey, *The End of Quality?*, „Quality in Higher Education”, 2002, tom 8, nr 1.
- C. Kerr, *Goals for Higher Education*, [w:] C. Kerr, J. Millett, B. Clark, B. MacArthur, H. Bowen, *12 Systems of Higher Education: 6 Decisive Issues*, International Council for Educational Development, Nowy Jork 1978.
- J. Łunarski, A. Zając-Plezia, *Klient, wyrób, proces w systemie edukacyjnym według wymagań ISO 9001:2000*, [w:] J. Łunarski (red.), *Zarządzanie jakością dydaktyki w jednostce uczelni wyższej*, Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Zamościu, Zamość 2001.
- W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1996.
- Polska Norma PN-EN ISO 9000:2000 *Systemy Zarządzania Jakością Podstawy i Terminologia*, Polski Komitet Normalizacyjny.
- J. Randall, *Quality Assurance: Meeting the Needs of the User*, „Higher Education Quarterly”, kwiecień 2002, tom 56, nr 2.
- K. Wenta, *Funkcje oceny w szkole wyższej*, [w:] K. Denek, T. Koszczyc, M. Lewandowski (red.), *Edukacja jutra*, Wydawnictwo WTN, Wrocław 2003.
- M. Wójcicka, *Kształcenie dla społeczeństwa wiedzy*, [w:] „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2004, nr 1(23).

Netografia

- Bologna Declaration, http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_declaration.pdf, [19.01.2004].
- W. M. Grudzewski, I. Hejduk, *Zarządzanie wiedzą w organizacjach*, „e-mentor” [online], 2005, nr 1 (8), <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul.php?numer=8&id=115&czesc=7> [14.05.2005].
- A. Kraśniewski, *Proces Bolonjski: dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe?*, http://www.men.gov.pl/proces_bolonjski/aktualnosci/europejskie_szkolnictwo_wyzsze.pdf [18.05.2005].

²⁷ M. Wójcicka, dz. cyt, s. 91.

Realising the European Higher Education Area, Berlin, 19 czerwca 2003 r., Komunikat z posiedzenia europejskich ministrów ds. szkolnictwa wyższego, <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/communique1.pdf>, [20.01.2004].

S. Reichert, C. Tauch, *Trends IV: European Universities Implementing Bologna*, European University Association, http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/02-EUA/050425_EUA_TrendsIV.pdf [18.05.2005].

Rozmowa z prof. Józefem Lisowskim rektorem Akademii Morskiej w Gdyni, http://www.wsm.gdynia.pl/rektor_wywiad.htm [14.05.2005].

■ Abstract

The article identifies products of universities of economics and describes reasons and results of their diversity. In case of university a product means: a diploma which confirms qualifications, didactic services, forming students' attitudes and their culture. The structure of such products depends on how much „academic” the university is.

Nota o autorze

Autorka jest doktorantką w Zakładzie Ekonomii Stosowanej Uniwersytetu Jagiellońskiego. Od 4 lat zajmuje się problematyką zarządzania jakością kształcenia w szkolnictwie wyższym.

Szanse aktywności edukacyjnej w kształtowaniu człowieka kulturalnego; znaczenie nauczyciela–mentora w dyskursie interakcyjnym

Trudno mówić o szansach edukacji w procesie kształtowania „człowieka kulturalnego” bez choćby skrótowej charakterystyki kontekstu społeczno-cywilizacyjnego, w którym przychodzi nam realizować to zamierzenie. Ocena bowiem owych szans i możliwości, które tkwią w aktywności edukacyjnej musi liczyć się z realiami świata, w którym żyjemy, z realiami otaczającą nas rzeczywistości. Te zaś w ostatnich dwóch dekadach podlegają permanentnym, coraz szybciej dokonującym się przeobrażeniom.

Uwzględniając tylko sytuację społeczno-polityczną Polski po 1989 roku, trudno nie zauważyć skali i głębokości przemian, których rezultatem jest demokracja parlamentarna oraz gospodarka wolnorynkowa, jako dwa fundamentalne wyznaczniki transformacji ustrojowej. Jednakże nowe ramy i formy życia ekonomicznego i politycznego, budowane w Polsce od początku lat 90. XX wieku, często odczytywane są i przyjmowane jako mało przejrzyste i niestabilne. Znaczna część społeczeństwa nie rozumie mechanizmów zmiany, która dokonuje się we wszystkich obszarach życia społecznego. Toteż zamyka się w bezkrytycznej i nostalgicznej admiracji przeszłości. Wielu ludzi usprawiedliwia swoją niechęć do nowych rozwiązań ustrojowo-prawnych oraz ich rezultatów nadmiarem nadużyć i patologii, które zazwyczaj towarzyszą tak rozległym i głębokim przeobrażeniom tkanki ekonomicznej i społecznej.

Swoistą dramaturgię czasów, w których żyjemy pogłębia szok cywilizacyjny dokonujący się za sprawą szerokiego otwarcia Polski na nowoczesne technologie komunikacyjne oraz szereg innych rozwiązań, w sposób zasadniczy zmieniających naszą codzienność. Wśród wielu procesów konstytuujących współczesność jeden zdaje się dominować w naszej rzeczywistości w sposób szczególny. Jest to proces globalizacji. Jego nieuchronność i głębokość wyraźnie dają o sobie znać nie tylko w sferze produkcji i handlu¹. Postępy tego procesu uświadamiają nam, że kapitałem i największym majątkiem każdego narodu będą umiejętności jego obywateli. Tak więc poziom tego majątku będzie zależał od tego, w jakim stopniu członkowie danego

¹ Proces globalizacji w sposób sugestywny przedstawia J. Naisbitt oraz F. Fukuyama – J. Naisbitt, *Megatrendy*, Zysk i S-ka, Poznań 1997, s. 80-105; F. Fukuyama, *Globalizacja bez końca*, „Gazeta Wyborcza”, 25-26 XI 2000, s. 23.

narodu będą potrafili nauczyć się nowych umiejętności, w tym przede wszystkim definiowania problemów, tworzenia nowych rozwiązań i dodawania nowych wartości².

W tej sytuacji mamy do czynienia ze spiętrzeniem skali zmienności świata nas otaczającego, który dla wielu staje się ziemią nieznana, przestaje być czytelny i zrozumiały.

Ewolucja rynku edukacyjnego

Tak więc proces przemian ustrojowych z jednej strony oraz cywilizacyjnych – z drugiej, ze wszystkimi ich konsekwencjami postawił przed społeczeństwem twarde warunki i w tym znaczeniu stał się życiowym wyzwaniem, z którym w różnym stopniu sobie radzimy.

Już ten z konieczności bardzo skrótowo zarysowany obraz świadomości społeczeństwa polskiego końca XX i początku XXI wieku, zmusza do postawienia pytania o to, co może stanowić tarczę obronną człowieka atakowanego przez gwałtowną zmienność świata. Oddajmy głos jednemu z polskich pedagogów, który stwierdza: *Uprzejrzystwienie perspektywy i pomyślnie pokonywanie trudności w zasadniczym układaniu nowych ram i norm naszego zbiorowego życia, nigdy nie było tak zależne od oświecania umysłów, rozbudzania motywacji i kompetencji ludzi do solidarnych działań, czyli od edukacji*³. Dzisiaj nie trzeba już udowadniać, że edukacja prowadzona w różnych formach i różnymi sposobami wydaje się tym lekiem, który może człowieka uwolnić od poczucia chaosu i niezrozumienia. Mówiąc edukacja, mamy na myśli nie tylko sformalizowane, ujęte w systemy nauczania jej kształty, lecz trwające przez całe życie uczenie się każdego człowieka, któremu zależy na rozumieniu skomplikowanej i niejednoznacznej rzeczywistości.

Status wykształcenia w Polsce okresu przemian ustrojowo-cywilizacyjnych – jak pokazują badania, ale i praktyka codziennego życia – uległy wyraźnemu dowartościowaniu. Szczególnie widoczne jest to w odniesieniu do kształcenia na poziomie wyższym. Liczba studiujących w uczelniach publicznych i niepublicznych uległa zwielokrotnieniu. Możliwe, iż nie wszystko da się wytłumaczyć rosnącym po 1989 roku znaczeniem wykształcenia jako czynnika decydującego o otrzymaniu pracy⁴. Liberalizacja przepisów dotyczących warunków zakładania prywatnych uczelni była tu, jak się zdaje, istotnym stimulatorem wzrostu liczby różnego typu szkół i powstania rynku edukacyjnego. I właśnie fakt powstania rynku edukacyjnego budzi sprzeczne emocje i podnosi temperaturę dyskusji wokół roli edukacji w życiu człowieka. Przeciwnicy prywatyzacji szkolnictwa wskazują na nierzadko małe efekty działalności edukacyjnej wielu placówek, co w przypadku szkół wyższych wiąże w dużej mierze z faktem słabo kontrolowanej masowości kształcenia. Nie można jednak przejść obojętnie obok pozytywnych stron istnienia rynku edukacyjnego i towarzyszącej mu masowości kształcenia na poziomie wyższym. Fakt rozpoczęcia działalności przez szkoły niepubliczne doprowadził do sytuacji swoistego współzawodnictwa pomiędzy tak zróżnicowanymi podmiotami edukacyjnymi. Wymusza to na uczestnikach owego rynku edukacyjnego konieczność systematycznego udowadniania w swoich poczynaniach organizacyjno-programowych szacunku dla korzystających z ich usług edukacyjnych studentów.

² G. Dryden, J. Vos, *Rewolucja w uczeniu*, przekład B. Jóźwiak, Zys i S-ka, Poznań 2003, s. 49.

³ Z. Kwieciński, *Miedzy patosem a dekadencją. Sto pytań o edukację w przejściu stuleci* [w:] A. Nalaskowski, K. Rubacha (red.) *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia*, Wydawnictwo UMK, Toruń 2001, s. 15-16.

⁴ Por. J. Flankowska, J. Mojkowski, *Jak zrobić karierę? Mózgi w zawody*, „Polityka” 1998, nr 40, s. 3-8.

Stąd nierzadko daleko idąca elastyczność programowa, wyrażająca się w otwieraniu nowych specjalności, reformowaniu całych kierunków, otwieraniu się na integrację międzydziedzinową i temu podobne działania, których celem jest nie tylko przystosowanie się do nowych ram cywilizacyjno-kulturowych szybko zmieniającego się świata, ale także wyprzedzanie zapowiedzi pewnych trendów i tendencji. Owa tak nieodzowna elastyczność edukacji stała się udziałem nie tylko nowych szkół i uczelni, powstałych z inicjatywy prywatnej, ale również „starych” uniwersytetów, które nie mogą już liczyć tylko na swój etos. Ten potrzebny i w swej istocie zdrowy ferment w sferze kształcenia, uczenia się, studiowania, który rozpoczął się po 1990 roku, spełnił również ważną funkcję przygotowania polskich szkół i uczelni do bezpośredniego zmierzenia się z uczelniami zachodnimi w zintegrowanej Europie. Co prawda, pierwsza konfrontacja polskich uniwersytetów z ich zachodnimi odpowiednikami dokonana w rankingu „Polityki” wypadła dość niekorzystnie dla naszych czołowych uczelni, lecz przy wszystkich słabościach zastosowanych kryteriów spełnia ona walor swoistego stymulatora, ukazując pola ewentualnych niedostatków i słabości, które można z czasem usunąć.

Inny zarzut przeciwników urynkowienia edukacji – zbyt gwałtownie postępująca masowość kształcenia na poziomie wyższym, pociągająca za sobą obniżenie jego poziomu – można by tonować ukazywaniem zalet tej niespotykanej we wcześniejszych okresach PRL-u erupcji zapotrzebowania na wyższe wykształcenie. Bez cienia przesady można by powiedzieć, iż to, czego nie udało się zrealizować w latach 70. i 80. minionego wieku w okresie „realnego socjalizmu” – zwiększenie udziału w studiach młodzieży ze środowisk wiejskich i małomiejskich – właśnie dzięki rynkowi edukacyjnemu i powstaniu wielu konkurujących ze sobą podmiotów edukacyjnych mogło stać się faktem po zmianie ustrojowej⁵. Zdaniem autora, tak wyraźnie kształtujący się popyt na wiedzę i związane z nią umiejętności w sposób jednoznaczny uzasadnia przekonanie o ogromnym potencjale, który tkwi w aktywności edukacyjnej oferowanej zarówno na bazie formalnego systemu kształcenia, jak też realizującej się w innych formach obejmujących swym zasięgiem całe życie jednostki. Tak szeroko rozumiana edukacja maksymalizuje swoje szanse poprzez różnorodność form, całą paletę propozycji uczenia się, i w tym znaczeniu jest ona niezastępowalna.

Zmiana systemu kształcenia

Szanse edukacji wzmacniają – w sposób dotąd nienotowany – najnowsze badania mózgu ludzkiego i opracowane na tej podstawie metody szybkiego uczenia się i zapamiętywania. Gordon Dryden i Jeannette Vos w swojej książce *Rewolucja w uczeniu*, prezentując w niezwykle interesujący sposób (co druga strona jest planszą z wyodrębnionym, głównym zagadnieniem) najnowsze sposoby przyswajania wiedzy, wychodzą z przekonania, iż współcześnie po raz pierwszy wiemy, jak przechowywać niemal całe światowe zasoby informacji, jak zapewnić natiychmiastowy dostęp do nich – w dowolnej formie i niemal wszystkim ludziom na świecie – oraz jak połączyć wszystkich za pomocą światowej sieci edukacyjnej⁶. Ideą przewodnią książki jest pogląd, że jeżeli większość ludzi ma odnieść korzyść z nowych czasów, w których technologie

⁵ Z sondaży i analiz, przeprowadzonych przez autora w kilku szkołach kształcących na poziomie licencjackim, wynika, że 90-95% młodzieży to mieszkańcy wsi i małych miasteczek.

⁶ G. Dryden, J. Vos, dz.cyt., s. 18-19.

komunikacji elektronicznej tak bardzo skróciły czas przepływu informacji, to niezwykle pilnie potrzeba nowych metod uczenia się. Fenomen „natychmiastowej komunikacji” zrewolucjonizował wszystkie dziedziny współczesnego życia i sprawił, że stajemy dzisiaj wobec dylematu: czy narzekać na szybkość przemian i nienadążający za nimi system oświatowy, czy też wykorzystać nowe technologie do radzenia sobie z wyzwaniami cywilizacyjnymi, których są one źródłem.

Nie ulega bowiem wątpliwości, że istniejący obecnie system szkolnictwa przeżywa ostry kryzys tożsamościowy, którego niespektakularnym objawem jest nazbyt częste zjawisko odrzucania przez młodzież obowiązującego jeszcze paradygmatu encyklopedyzmu w nauczaniu. Niezwykle wymowną jest tu wypowiedź Tony’ego Buzana⁷, który może uchodzić za klasyczny przykład rezultatów funkcjonowania „doskonałego systemu szkolnictwa” (w 1964 roku ukończył University of British Columbia w Kanadzie, otrzymując dyplom z wyróżnieniami z psychologii, języka angielskiego, matematyki i nauk ogólnych). Po latach stwierdza jednak: *W szkole spędzałem tysiące godzin ucząc się matematyki. Tysiące godzin poświęcałem na poznawanie języka i literatury. Kolejne tysiące godzin uczyłem się nauk przyrodniczych, geografii i historii. Potem zadałem sobie pytanie: ile godzin poświęciłem na naukę o tym, jak funkcjonuje moja pamięć? Ile na poznanie sposobu, w jaki działają moje oczy? Ile czasu uczyłem się, jak się uczyć? Ile o tym, jak pracuje mój mózg? Ile godzin zaznajamiałem się z właściwościami myśli i tym, jak wpływają na ciało? A odpowiedź była zawsze taka sama: zero, zero, zero... Innymi słowy, właściwie wcale mnie nie uczono, jak używać głowy*⁸.

Podobna w tonie, zwracająca jednakowoż uwagę na inne niedomogi systemu, jest wypowiedź Roberta Conquesta, który kwituje stan współczesnej edukacji następująco: *obecne nauczanie z dziedziny doświadczeń i realiów społeczeństwa ludzkiego, ogólnie rzecz biorąc, nie jest budujące i dalej pisze: istotą edukacji powinno być chronienie umysłów, zwłaszcza dopiero się kształtujących, przed uleganiem modom, lub utartym formułom. Innymi słowy, nauczanie powinno pobudzać krytyczne podejście do wszelkich doktryn historycznych, społecznych, literackich i innych w naukach humanistycznych. Niezbyt to przypomina nauczanie w jego obecnym kształcie, często implicite zniechęcające do krytycznego myślenia, a explicite wpajające bezkrytyczne, przelotne mody*⁹.

Już tylko te dwie opinie zdają się nie pozostawiać wątpliwości, iż droga do lepszego poznania i rozumienia świata wiedzie przez edukację, opartą jednak na nowym paradygmacie – wiedzy o sposobach i możliwościach zdobywania wiedzy niezbędnej do dobrego funkcjonowania w zmiennej rzeczywistości. W sposób komplementarny paradygmat ten wyraził w swoim raporcie Jaques Delors: *Uczyć się, aby wiedzieć. Uczyć się, aby działać. Uczyć się, aby żyć wspólnie. Uczyć się, aby być*¹⁰.

⁷ T. Buzan jest autorem ośmiu książek na temat sposobów wykorzystania mózgu w uczeniu się.

⁸ Wywiad Gordona Drydena z Tonym Buzanem, przeprowadzony w Marlowe, w Anglii (1990), cyt. za: G. Dryden, J. Vos, dz. cyt., s. 73-74.

⁹ R. Conquest, *Uwagi o spustoszonej stuleciu*, tłum. T. Bieroń, Zysk i S-ka, Poznań 2002, s. 292.

¹⁰ *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem J. Delorsa, Warszawa 1998, s. 85-98.

Człowiek kulturalny – czyli kto?

W tym miejscu czas postawić pytanie: jak oceniać szanse edukacji, gdy idzie o kształtowanie człowieka kulturalnego? Przed odpowiedzią należałoby określić pojęcie człowieka kulturalnego. Jakie właściwości winna posiadać osoba, by mogła zasłużyć na miano kulturalnej? Czy w pełni świadome uczestnictwo w manifestacjach kultury wysokiej jest wystarczającym kryterium bycia człowiekiem kulturalnym?

Gdyby odwołać się do opinii klasyka antropologii kulturowej Alfreda L. Kroebera, to okazałoby się, że kultura jest niejako wpisana w osobowość człowieka, gdyż badacz ten traktuje kulturę jako atrybut zachowania ludzkiego. W jego rozumieniu badacz (antropolog) (...) *musi z konieczności zajmować się przede wszystkim tym aspektem czy wytworem zachowania ludzkiego – i jego zwrotnym oddziaływaniem na to zachowanie – który jest zazwyczaj nazywany „kulturą”*¹¹. Patrząc z tego punktu widzenia, termin „człowiek kulturalny” mógłby wydać się nielogiczny. Jeżeli jednak posługujemy się nim w różnych sytuacjach, to znaczy, że chcemy nie tylko zaakcentować ten immanentny związek człowieka z kulturą, ale również powiedzieć coś więcej – wyeksponować te cechy człowieka, które kształtując się przez nieustanne jego przebywanie w świecie kultury i jej kreowanie, stanowią o istocie człowieczeństwa.

Nie wdając się w bardziej zawiłe dociekania przyjmijmy, iż człowieka kulturalnego wyróżnia wysoki stopień wrażliwości nie tylko natury estetycznej, ale także moralnej, budowanej na fundamencie aktywności poznawczej z poszanowaniem podmiotowości i autonomii innych ludzi. Tak więc jednostka ludzka od zarania swego świadomego istnienia wchodzi w świat kultury z coraz mocniejszym przekonaniem swoistej niezbywalności tego świata i jego ponadczasowego potencjału. Pozwala jej to uznać i docenić te wszystkie działania, które przybliżają i wyjaśniają charakter oraz istotę zjawisk i procesów kulturowych. W tym kontekście edukacja zdaje się być najważniejszą drogą służącą wchodzeniu w świat dóbr i wartości kultury¹². Umożliwia ona bowiem kształtującą się jednostce na „zadomowienie się” najpierw w bliskiej jej kulturze własnego środowiska, regionu i narodu, by wreszcie osiągnąć stan zadomowienia w uniwersum kulturowym ludzkości.

Na marginesie dotychczasowych rozważań warto zwrócić uwagę, iż sceptycyzm, a nierzadko nawet pesymizm, który towarzyszy rozważaniom nad koncepcjami człowieka kulturalnego, wydaje się, iż ma swoje źródło w nazbyt jednostronnym i mocno wybiórczym spojrzeniu na otaczających nas ludzi oraz ich zachowania, na dziejącą się rzeczywistość. Wielokrotnie poraża nas agresja i, oględnie rzecz ujmując, daleko idąca niestosowność wielu zachowań nie tylko w miejscach publicznych, ale i tych prezentowanych w mediach. Mimo iż fakty te nie godzą się z wyznawanymi przez nas normami, a nieraz wręcz obrażają poczucie zwykłej przyzwoitości, to jednak – by nie wydać się „nienowoczesnymi” – uznajemy je za elementy obecnej rzeczywistości, namaszczonej postmodernistyczną manierą i w ten sposób, w pewnym sensie, uwiarygodniamy ich obecność w naszym świecie. W tym właśnie tkwi słabość owego wybiórczego spojrzenia na otaczający nas świat, gdyż analizowane tu zachowania, odbiegające od powszechnie ak-

¹¹ A.L. Kroeber, *Istota kultury*, przełożył i wstępem opatrzył P. Sztompka, PWN, Warszawa 1973, s. 245.

¹² Edukacja oznacza ogół oddziaływań międzygeneracyjnych, służących formułowaniu całokształtu zdolności życiowych jednostki, a więc: fizycznych, poznawczych, estetycznych, moralnych i tym podobnych. Sprawiają one, iż człowiek staje się istotą dojrzałą, świadomie realizującą się, „zadomowioną” w danej kulturze, zdolną do wprowadzenia konstruktywnej krytyki i refleksyjnej afirmacji. Z. Milerski, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Leksykon*, PWN, Warszawa 2000, s. 54.

ceptowanych norm, nie zdominowały przecież jeszcze na tyle naszego codziennego życia, byśmy nie dostrzegali faktu, iż działalność większości ludzi odbywa się w zgodzie z zasadami współżycia społecznego i w tym sensie jest normalna. Wśród wielości postaw nie trudno też dostrzec ludzi, którzy wyróżniają się nie tylko kulturą słowa, ale i kulturą czynu, ludzi, których wrażliwość estetyczna idzie w parze z wrażliwością moralną, a ich aktywność jest emanacją nie tylko podmiotowości własnej osoby, ale również innych osób. Wiele zdaje się wskazywać na to, że tak rozumiany typ człowieka kulturalnego ma dzisiaj właśnie (bardziej niż w okresach wcześniejszych) szansę pełnego zaistnienia. Co więcej – jak wynika z obserwacji autora – cieszy się szczególną estymą.

Być może, wszyscy świadomie, bądź mniej świadomie oczekujemy od siebie tzw. „pełnej kultury”, jako swoistego antidotum na zachowania przeciwnie kulturze bycia. Tęsknota człowieka za światem przewidywalnym, uporządkowanym i czytelnym jest na tyle silna, że generuje potrzebę przebywania i działania wśród ludzi kulturalnych. Potrzeba ta jest tym silniejsza, im bardziej wzrasta tempo życia i związana z tym zmienność otaczającej nas rzeczywistości.

W procesie edukacyjnym, którego finałem ma być „człowiek kulturalny” istotna rola musi przypaść nauczycielowi–mentorowi. Nauczyciel–mentor to nowa postać edukatora, to jest osoby, która rezygnuje z roli jedynego nosiciela prawdy i skarbnicy wiedzy, wcielając się w postać powiernika i doradcy ucznia. Od jego nie tylko wiedzy o świecie, ale spokoju i pełnej gotowości do rozmowy z uczniem zależy powodzenie dyskursu edukacyjnego, którego interakcyjny charakter jest swoistym gwarantem pomyślności. Rola ta nabiera szczególnego znaczenia z uwagi na gwałtowny rozwój elektronicznych środków przekazu, które umożliwiają kształcenie na odległość. Nauczyciel–mentor¹³ ma bowiem do dyspozycji nie tylko możliwość bezpośredniego kontaktu z uczniem, lecz również może ten kontakt utrzymywać drogą elektroniczną przez internet. Wzrasta tym samym szansa bardziej regularnej i systematycznej więzi nauczyciela z uczniem. Tworzący się w ten sposób dyskurs interakcyjny staje się pełniejszy i przez swą różnorodność przynosi lepsze efekty. Potwierdzają to nie tylko badania prowadzone na świecie, lecz również upowszechniająca się także i w Polsce praktyka.

Podsumowanie

Reasumując, trudno nie zauważyć, że ocena szans aktywności edukacyjnej w kształtowaniu człowieka kulturalnego uzależniona jest w sposób decydujący od roli nauczyciela, czyli tego któremu społeczeństwo wyznaczyło specyficzny zakres zadań. Istotą tych zadań jest uczenie, kształcenie i wychowywanie, a więc to wszystko, co składa się na tzw. przygotowanie do twórczego uczestnictwa w życiu. Innymi słowy, aby edukacja mogła pełnić rolę swoistej trampoliny służącej procesowi akulturacji jednostki ludzkiej, tendencja do uczenia się przez całe życie musi stać się drugą naturą człowieka. Odpowiedzialność za takie nastawienie do uczenia się spoczywa przede wszystkim na nauczycielu, który prowadząc dyskurs ze swoimi podopiecznymi może zaszczerpić im i rozwinąć w nich ciekawość poznawczą i twórcze nastawienie do rzeczywistości.

¹³ Nauczyciel–mentor – bliski naturalnemu wychowawcy – odpowiadający progresywnym koncepcjom nauczyciela zorientowanego na ucznia; manipuluje środowiskiem wychowawczym, ale nie uczniem. Nie „faszeruje” ucznia wiadomościami, lecz udziela mu wskazówek pomocnych w nauce. Zapewniając odpowiednie środowisko uczenia się kształtuje zarazem osobowość charakter ucznia. G.L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańsk 2003, s. 77-78.

Bibliografia

- R. Conquest, *Uwagi o spustoszonej stuleciu*, tłum. T. Bieroń, Zysk i S-ka, Poznań 2002.
- G. Dryden, J. Vos, *Rewolucja w uczeniu*, tłum. B. Józwiak, Zysk i S-ka, Poznań 2003.
- Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku, pod przewodnictwem J. Delorsa, Warszawa 1998.
- J. Flankowska, J. Mojkowski, *Jak zrobić karierę? Mózgi w zawody*, „Polityka” 1998, nr 40, s. 3-8.
- F. Fukuyama, *Globalizacja bez końca*, „Gazeta Wyborcza” 25-26 XI 2000.
- G.L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, GWP, Gdańsk 2003.
- A.L. Kroeber, *Istota kultury*, przełożył i wstępem opatrzył P. Sztompka, PWN, Warszawa 1973.
- Z. Kwieciński, *Między patosem a dekadencją. Sto pytań o edukację w przejściu stuleci*, [w:] A. Nałaskowski, K. Rubacha (red.), *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia*, Wydawnictwo UMK, Toruń 2001.
- Z. Milerski, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Leksykon*, PWN, Warszawa 2000.
- J. Naisbitt, *Megatrendy*, Zysk i S-ka, Poznań 1997.

Abstract

It is difficult to present educational chances in a process of forming a cultural human being' without understanding social context in which the process has to be accomplished. Evaluation of chances and possibilities created by educational activity must consider the world we are living and reality which surrounds us. However, they have been permanently changing for last two decades.

Nota o autorze

Autor jest profesorem pracującym w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, kierownikiem Zakładu Andragogiki.

Rekonstrukcja procesu dydaktycznego w kierunku samorozwoju studenta

W pełni zintegrowana analiza procesów nauczania wymaga spojrzenia interdyscyplinarnego. Metodocy nauczania poszczególnych dziedzin przywiązują szczególną wagę do specyficznych treści programów i podręczników. Władze oświatowe koncentrują się zaś zwykle na strukturze organizacyjnej szkół, na formalnych aspektach kształcenia. Natomiast przedmiotem szczególnej uwagi pedagogów i psychologów są sposoby i style nauczania, stosowane w ramach porównywalnych uwarunkowań organizacyjnych i badanie ich efektywności. Rozwój studenta, a także warunki umożliwiające jego samorozwój w toku procesu dydaktycznego to wiodący problem w dydaktyce szkoły wyższej. W niniejszym opracowaniu omówione zostaną jego wybrane aspekty z perspektywy pedagogiczno-psychologicznej.

Procesy samoregulacyjne w kontekście działań dydaktycznych

Poszukuje się nowych treści i form, które mogłyby ustanowić nową jakość edukacji, opisaną w społecznie ustanowionych standardach kształcenia. Standardy kształcenia, a więc normy w zakresie celów i treści, stanowią elementy procesu kształcenia, na który składają się także zasady, metody, formy organizacyjne i media edukacyjne. O ile treści i cele kształcenia są wynikiem merytorycznej dyskusji społecznej, o tyle zasady, metody i formy organizacyjne, a także środki przekazu, choć opisane i uporządkowane teoretycznie, w praktyce stanowią o sukcesie lub jego braku. Na ostateczny kształt owego „miksu dydaktycznego” mają niewątpliwy wpływ wspólne działanie zarówno organizatorów, jak i odbiorców edukacyjnej oferty.

Wymienione wyżej podstawowe kategorie dydaktyczne stanowią (w przypadku studenta i nauczyciela) i warunkują (w przypadku kategorii pozostałych) efektywność procesu edukacyjnego. Proces ten podlega ewaluacji, a więc poszczególne elementy, stanowiące ten proces podlegają ewaluacji.

Ewaluacja jest procesem ciągłym, opartym na kryteriach, realizowanym zespołowo, wiąże się z pomiarem wiadomości, umiejętności i postaw uczących się, sprawnością nauczycieli i jakością programu. Ewaluacja jakości kształcenia osadza się zatem na badaniu jakości struktur i zjawisk już utrwalonych oraz ich transformacji w czasie i przestrzeni. Mówiąc o strukturach i zjawiskach, należy mieć na myśli wymienione wcześniej kategorie dydaktyczne i ich szeroki kontekst funkcjonowania. Nie należy jednak mylić miejsca z kontekstem¹, gdyż struktury ar-

¹ Hoffman za: M. Hammersley, P. Atkinson, *Metody badań terenowych*, Wyd. Zysk i s-ka, Poznań 2000.

chitektoniczne to tylko dekoracje wykorzystywane w społecznym spektaklu. Kontekst musimy postrzegać w kategoriach ludzkich zachowań w danym środowisku. Trzeba mieć świadomość, że chodzi o społeczne konstrukty, a nie fizyczne lokacje. Społecznym kontekstem jest zatem społeczność studencka, która poddana jest (lub nie) procesom kształcenia (samokształcenia).

W opracowaniu autorka czyni przedmiotem swoich rozważań jakość interakcji nauczyciel – student w kontekście zaplanowanych i rodzących się spontanicznie zachowań, aktów, sytuacji, tworzących szeroko pojęty proces kształcenia na uczelni, ze szczególnym uwzględnieniem wygenerowanych (lub nie) w toku kształcenia mechanizmów samoregulacyjnych u studentów m.in. samoobserwacji, samokształcenia, samowychowania, samooceny, samokrytycyzmu. Te i wiele innych mechanizmów samoregulacyjnych warunkują zaistnienie aktów twórczych i twórczych postaw edukacyjnych bądź też twórczych postaw zawodowych.

Autorka stara się zidentyfikować zjawiska, o których można powiedzieć, że ich źródłem były wyzwolone w toku kształcenia mechanizmy samoregulacyjne. Opracowanie ma charakter rozważań teoretycznych i doniesień z badań empirycznych.

Proces uczenia się – nauczania jako akt społeczny

Samodzielność rozwoju, a więc samoświadomość kontroli nad czynnikami determinującymi działanie jest warunkiem osiągnięcia sukcesu edukacyjnego na studiach, a następnie także w pracy zawodowej. Na samodzielność rozwojową studenta składają się zatem wymienione wcześniej procesy, jak choćby samoobserwacja, która jest metodą gromadzenia informacji o sobie samym i dotyczyć może własnego zachowania jednostki (obserwowanego), ale także zachowań nieobserwowalnych (a więc także tzw. życia wewnętrznego). Termin „samoobserwacja” bywa często używany zamiennie z terminem „samopoznanie”, któremu towarzyszy zawsze samoocena. Samoocena to nic innego jak postawa wobec samego siebie, zwłaszcza wobec własnych możliwości oraz innych cech wartościowych społecznie. Samoocena to pewnego rodzaju bilans emocjonalny wobec samego siebie (*self-concept*), któremu towarzyszy samokrytyka, a więc samodynamizm wewnętrzny, który powinien doprowadzić do określonych, pożądanych społecznie zmian.

Fundamentalnym pojęciem w pedagogice jest wychowanie. Jest ono procesem, który ma doprowadzić do zmian w osobowości człowieka. Można więc zapytać, do wyłonienia jakich zmian w osobowości studenta należy dążyć? W jaki sposób uczelnia wyższa może sprzyjać wywoływaniu zmian w osobowości studentów, zmian, których pragną sami studenci? Jeżeli układem odniesienia dla tych rozważań stanie się struktura osobowości, która według W. Sterna (1871-1938) jest tworem dwojakiego rodzaju dyspozycji: kierunkowych (cele, dążenia, pragnienia) oraz instrumentalnych (system wiadomości, umiejętności, nawyków i sprawności), to rozwój i stymulowanie dyspozycji kierunkowych stanowią o wychowaniu, natomiast dyspozycji instrumentalnych o kształceniu. Jeśli więc jednostka posiada umiejętności mniej lub bardziej świadomego wpływu na własny rozwój, mówimy wówczas o autopoznaniu (samopoznaniu), autoedukacji (samoedukacji), autorozwoju (samorozwoju) itp. Zatem, warunkiem zaistnienia u jednostki procesów samoregulacyjnych jest świadomość i umiejętność wpływu na własne życie. Procesy te niewątpliwie kształtują się pod wpływem wielu doświadczeń jednostki, w tym doświadczeń społecznych i edukacyjnych dziejących się na uczelni.

Proces poznania jest przecież aktem społecznym, tworzoną w klimacie zmian. Jest więc z jednej strony aktem trwałym (trwałe, niezmiennie wartości społeczne), a z drugiej dynamicznym (proces kształtowania postaw, proces kształtowania postawy autoedukacyjnej).

W tym momencie nasuwa się kolejne pytanie – o wpływ czynników wewnętrznych i zewnętrznych na kształtowanie postaw autoedukacyjnych młodzieży. Z dotychczas prowadzonych rozważań można wysnuć wniosek, że procesy samoregulacyjne zachodzą wyłącznie jako skutek działania sił wewnętrznych jednostki. Można zatem przyjąć założenie, że ukształtowanie postaw autoedukacyjnych młodzieży to wynik wyłącznie czynników wewnętrznych. Zdaniem autorki byłoby to założenie błędne, więc należy przyjąć tezę, iż na kształtowanie postaw autoedukacyjnych młodzieży wpływają na równi siły wewnętrzne i zewnętrzne. Zatem jawi się pytanie o rolę szkoły, o rolę uczelni wyższej w kształtowaniu postaw autoedukacyjnych młodzieży. Inaczej rzecz ujmując, zapytać można o wkład szkoły i uczelni w zaistnienie i rozwój procesów twórczych jednostki.

Postawa autoedukacyjna składa się z komponentów poznawczych, emocjonalnych i behawioralnych. Uwzględnia ona wcześniejsze doświadczenia, samoświadomość czasu, celów, metod i środków. Przyjmując takie założenie, należy podkreślić, że ogromną rolę mają do odegrania szkoła i uczelnia, gdyż w kształtowaniu procesów samoregulacyjnych niewątpliwie najistotniejszą rolę odgrywają intencje podmiotu („ja chcę...”), wtórną zaś środowisko szkolne czy akademickie („ty chcesz, więc możesz tu...”). Trzeba podkreślić, iż autoedukacja zakłada podmiotowy udział jednostki w procesie rozwoju, a więc i w procesie twórczym, który silnie nasycony jest emocjami rozmaitej jakości i różnego znaku – od frustracji w momentach niepowodzeń do euforii i uskrzydlenia w momentach sukcesów. Momenty euforii i uskrzydlenia, ale niewątpliwie także momenty frustracji i przygnębienia, towarzyszą stale uczniom i studentom w procesie uczenia się i studiowania.

„Orientacja na sukces” – wybrane aspekty psychopedagogiczne

Badania przeprowadzone na gruncie psychologii społecznej² dowodzą, że sukces człowieka zależy w głównej mierze od sposobu myślenia o świecie i od konstruktu postrzegania i poczucia własnej skuteczności. Inteligencja jest czynnikiem znaczącym, jednak o mniejszej sile wpływu. Zdaniem badaczy, to wizerunek siebie ostatecznie decyduje o tym, jakie cele sobie wyznaczamy, jak oceniamy ich realizację, w jakim stopniu sukces lub porażka wpływają na nasze przyszłe zachowanie. Można rozważać w tym momencie tezy teorii atrybucji, jednakże skoncentrujmy się na innym problemie, to jest na kształtowaniu „wizerunku siebie”, jako formy samowiedzy. Warto także odpowiedzieć na pytanie o źródło wyzwalania motywacji do uczenia się i roli nauczycieli w tym procesie.

Na wizerunek samego siebie składa się sposób myślenia o rzeczywistości oraz naszych predyspozycjach radzenia sobie z tą rzeczywistością. Jest on efektem nadawania sensu naszym zachowaniom. Określa m.in. w jaki sposób gromadzimy i przetwarzamy informacje, co odczuwamy, jaką mamy motywację do działania, jak reagujemy na informacje zwrotne, jak postrzegamy wspomniany wcześniej sukces lub porażkę³.

Istnieją poglądy, że pojęcie „Ja” jest zarówno wyuczone, jak i konstruowane. Czynniki wyuczony przejawia się w internalizowaniu postaw i norm (m.in. rodziców i nauczycieli),

² M.in. Epstein 1991, Seligman 1990, za: R.E. Franken, *Psychologia motywacji*, GWP, Gdańsk 2005.

³ M.in. C.S. Dweck, *Motivational processes affecting learning*. „American Psychologist” 1986, nr 41, s. 1040-1048.

natomiast czynnik konstruowany to kształtowanie nowych postaw i poglądów w wyniku interakcji z otoczeniem. Można zatem powiedzieć, że jest to zawsze akt o charakterze społecznym. Skoro własny obraz samego siebie ma tak znamienne znaczenie dla życia i rozwoju jednostki, to można powiedzieć, że *self concept* ma zasadnicze znaczenie w procesie uczenia się – nauczania jednostki w uczelni wyższej. Rola nauczycieli powinna sprowadzać się zatem do zdrowego ukształtowania własnego obrazu, w toku procesu dydaktyczno-wychowawczego. Treści kształcenia (społeczne, humanistyczne, ścisłe) powinny stanowić tło i kontekst rozwoju własnej osobowości studenta. Dlaczego student wybiera taki czy inny typ studiów? Dlaczego jeden wybiera studia humanistyczne na uniwersytecie, a inny profil ekonomiczny w akademii? Jedną z przyczyn może być fakt, iż w dotychczasowym procesie kształcenia, pierwszy student odczuwał satysfakcję i odnosił sukcesy w toku interakcji społecznych, które przebiegały w kontekście rozważań, na przykład o literaturze pięknej, a ten drugi odczuwał satysfakcję i odnosił sukcesy w kontekście rozważań o świecie liczb i ich związkach. Co łączy, a co różni obu studentów? Niewątpliwie, łączyć ich może dążenie do zaspokojenia potrzeby akceptacji, uznania i osiągnięcia sukcesu, a różnią jedynie treści kształcenia, które stanowią jedynie specyficzny kontekst.

Na potwierdzenie powyższej tezy przytoczone zostaną wyniki wybranych badań dotyczących motywacji. Koncentrują się one na jednym z dwóch zasadniczych wymiarów motywacji – na problematyce motywacji wewnętrznej.

Deci i Ryan⁴ postawili tezę, że ludzie mają trzy wrodzone potrzeby: kompetencji, związku z innymi oraz autonomii. Dwie z nich, tj. potrzeba kompetencji i autonomii, tworzą podstawę do zrozumienia motywacji wewnętrznej, przy czym potrzeba autonomii jest pierwotna w stosunku do potrzeby kompetencji. Autonomię najlepiej jest ujmować w kontekście kontrolowania zachowań i przejawia się ona stosowaniem wewnętrznej (nie zewnętrznej) płaszczyzny odniesienia. Deci i Ryan wykazali, że studenci zachęcani do autonomii wykazują silniejszą motywację wewnętrzną, większą ciekawość oraz chęć podejmowania wyzwań. Natomiast w warunkach nasilonej kontroli zewnętrznej student gorzej się uczy, zwłaszcza materiału wymagającego myślenia pojęciowego i twórczego.

Teoria samookreślenia opiera się na założeniu, że ludzie mają wrodzoną skłonność do interesowania się nieznanymi bodźcami oraz podejmowania wyzwań. To w trakcie tego procesu rozwijają swoje kompetencje. Są też zdolni do samoregulacji, tzn. potrafią wyznaczać cele, znajdują drogi ich realizacji, pobudzają myślenie w tym zakresie. Deci i Ryan szukali odpowiedzi na pytanie: dlaczego ludziom często nie udaje się uaktywnić motywacji wewnętrznej? Co się dzieje, jeśli ludzie otrzymują nagrodę za działania wyrastające z ich motywacji wewnętrznej? Według wielu teorii uczenia się nagroda wzmacnia nagradzane zachowania. Tymczasem dzieć się może, i dzieje – odwrotnie. Osobom badanym, Deci i Ryan, przedstawili interesujące zadanie, które powinno pobudzić ich motywację wewnętrzną. Jedna grupa pracowała nad nimi bez jakichkolwiek narzuconych przez badaczy wymagań czy sugestii, drugiej zaś grupie przyznawano nagrody. Zainteresowanie pracą w drugiej grupie spadło. Zjawisko to zostało potwierdzone przez badaczy w innych, podobnych eksperymentach. Niedawno przeprowadzona metaanaliza 128 badań⁵ wykazała, że zewnętrzne nagrody powodują

⁴ Deci i Ryan (1975, 2000), za: R.E. Franken, dz. cyt.

⁵ R.E. Franken, dz. cyt.

obniżenie poziomu wykonywania zadań przez osoby, które mają wewnętrzną motywację do działania. Jest to ważna kwestia dla osób zajmujących się nie tylko psychologią kształcenia, ale także dla ekonomistów i biznesmenów.

Na szczęście, jak twierdzą Deci i Ryan, można ten problem przezwyciężyć. Jak się wydaje należy wówczas zwiększyć autonomię jednostki. Pozwala się pracownikowi samodzielnie decydować o tym, co, jak i kiedy robić. Innym sposobem jest utożsamianie celów przedsiębiorstwa z celami indywidualnymi pracowników, tzn. cele przedsiębiorstwa stają się ich własnymi celami. Przezwyciężyć to można także propagowaniem przeświadczenia o spełnianej misji, a także obdzielenie pracowników akcjami przedsiębiorstwa. Studentów zaś należy skłonić do internalizowania wartości związanych z dogłębnym zrozumieniem tematu.

Zgodnie z teorią potrzeb Ryana i Deciego należy poruszyć jeszcze kwestię potrzeby związku z innymi ludźmi, która wyrasta z poczucia więzi i przynależności z innymi. To właśnie realizacja więzi i przynależności powoduje, że jednostka czuje się ważnym członkiem grupy i bez tego poczucia dystansuje się od grupy. Proces internalizacji często wyzwala poczucie sprawstwa, tak istotne w teorii kształcenia.

Jednym z głównych zadań edukacji jest ukształtowanie u studentów właściwej samooceny. Mówimy potocznie: samoocena wysoka, samoocena niska. Wydaje się, że określenie „samoocena niska” jest często nadużywane i mylone z brakiem pewności. Samoocena, czyli poczucie własnej wartości, wiąże się z wieloma zjawiskami, których nie można tutaj wymienić. Trzeba jednak wskazać na zjawiska, które mają niebagatelne znaczenie w edukacji, tj. dążenie do mistrzostwa i sukcesu. Powszechnie wiadomo, że niska samoocena może być przyczyną trudności w nauce. Skoro mamy w uczelniach kształtować nowy model obywatela, to na pewno jest to model jednostki z wysoką samooceną. Wysoka samoocena to *duma z siebie, dzięki której mając świadomość własnych słabości, hołubimy swoją siłę wewnętrzną oraz swoje zalety*⁶. Wysoka samoocena to duma z własnych możliwości z jednej strony, ale także umiejętności pogodzenia się z własnymi brakami. Samoocena nie ma charakteru globalnego, lecz odnosi się do poszczególnych dziedzin i sytuacji życiowych. Nauczyciele mogą ją skutecznie rozwijać i utrwalać lub swoim działaniem przyczynić się do jej spadku. Niską samoocenę można zdefiniować jako uczucie wstydu wynikające z przekonania o braku zdolności i umiejętności cenionych przez ważne osoby.

W tym miejscu można przytoczyć popularne i niejednostkowe stwierdzenia nauczycieli typu: *co tutaj robisz?, zmień kierunek studiów, ty się tutaj nie nadajesz* itp. W ten sposób budujemy bardzo negatywny stan emocjonalny u studenta, który przecież dąży do samorealizacji, a naszą misją jest mu w tym pomóc. I tak ludzie o niskiej samoocenie wyznaczają sobie mało ambitne cele. Za wszelką cenę chcą uniknąć krytyki i piętrzą przeszkody: nie przychodzą na zajęcia, nie przygotowują się, w sytuacjach stresowych nadużywają alkoholu czy zażywają narkotyki. Osoby o wysokiej samoocenie mają zazwyczaj niski poziom lęku, natomiast u osób o niskiej samoocenie poziom lęku jest zazwyczaj wysoki. Oczywiście, pewna doza lęku jest mobilizująca, jednak jego nasilenie jest sprawą różnic indywidualnych, co oznacza, że nauczyciel nie wie, kiedy różnymi działaniami mobilizuje, a od którego momentu wpływa destrukcyjnie.

Poczucie sprawstwa jest warunkiem zaistnienia indywidualnego rozwoju, jest źródłem siły do podejmowania nowego wysiłku intelektualnego. Mówiąc ogólnie, stanowi zatem wiarę

⁶ A. Parecki 1991, za R.E. Franken, dz. cyt.

we własne możliwości skutecznego i efektywnego działania. Jest więc poziomem poczucia kontroli wewnętrznej. Poczucie to ma ten człowiek, który postrzega swoje dzieje, stan rzeczywisty i przyszły jako wynik swoich decyzji. Z przeprowadzonych w roku akademickim 2004/2005 badań metodą sondażu diagnostycznego, techniką ankiety i wywiadu⁷ wśród studentów pedagogiki Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Wałbrzychu (populacja badanych 208 studentów) wynika, iż pojęcie „szkoła” budzi pejoratywne uczucia, których jakość zdeterminowana jest wcześniejszymi osobistymi doświadczeniami. U około 40% badanych „szkoła”, „wspomnienia szkole” budzą uczucia pozytywne, przy czym sprawcami pozytywnego myślenia o szkole są w głównej mierze koledzy szkolni. Tylko nieliczni z tej grupy (10%) wskazywali nauczycieli jako źródło pozytywnych, przyjaznych wrażeń szkolnych. 43% studentów stwierdziło, iż pojęcie „szkoła” nie budzi w nich żadnych emocji – ani pozytywnych, ani negatywnych. Nie jest to pocieszający wynik. 17% badanych studentów zdecydowanie odpowiedziało, że szkoła budzi w nich wyłącznie negatywne uczucia, których źródłem byli najczęściej nauczyciele i stosowane przez nich strategie funkcjonowania. W opinii badanych studentów interakcje werbalne nauczycieli z uczniami pełniły wyłącznie funkcję regulacyjną (wydawanie poleceń, rozkazów, nakazów, warunków), na co zwróciło uwagę 87% badanych. Można zatem wnioskować, iż przekazywanie wyników szeroko pojętych czynności poznawczych (treści, sądów, refleksji, oceny), a więc tego, co stanowi istotę procesu kształcenia, nosi znamiona czynności marginalnych. Studenci wskazywali ponadto, iż komunikaty ze strony nauczycieli często normowały i ograniczały ich aktywność, w tym także poznawczą. 89% studentów pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej stwierdziło, że szkoła preferuje „grzeczne zachowania” i „układnych uczniów” i tacy uczniowie częstokroć uzyskują lepsze oceny mimo braków wiedzy merytorycznej. Aktywność uczniowska jest mile widziana tylko i wyłącznie w sytuacjach zaplanowanych przez nauczyciela.

Warto więc postawić pytanie: czy taki obraz szkoły w percepcji i refleksji studentów może napawać optymizmem w kontekście rozważanej problematyki autoedukacji, którą D. Jankowski⁸ określa mianem *wezwania przyszłości*. Rolą pedagogów jest troska o młodych Polaków, którzy dzisiaj są uczniami, a za „chwilę” będą studentami, autentyczne zreformowanie szkolnictwa podstawowego i ponadpodstawowego tak, aby w przyszłości było ono dla uczelni źródłem ludzi świadomych swych kompetencji, możliwości, aspiracji, kreacji, samooceny i samokrytycyzmu. Przeprowadzone badania były także źródłem przerażających informacji, przejawiających się w tym, że żaden z badanych studentów nie wyraził poglądu, iż w szkole nauczył się wiary we własne możliwości oraz miał poczucie intelektualnego sprawstwa.

Z tymi wynikami korespondują dane uzyskane w toku badań jakościowych przeprowadzonych wśród młodych lekarzy metodą dialogu (dialog jako orientacja metodologiczna, a zarazem metodyka postępowania badawczego), w których proszono o refleksję dotyczącą *aktywności samorozwojowej studentów w procesie studiowania*. Oto fragmenty uzyskanych wyników:

⁷ Ż. Kaczmarek, *Obraz szkoły średniej w percepcji studentów pedagogiki*, [w:] P. Wasko, M. Wrońska, A. Zduniak (red.), *Polski system edukacji po reformie 1999 roku. Stan, perspektywy, zagrożenia*, t. 1, Wyd. Elipsa, Poznań-Warszawa 2005.

⁸ D. Jankowski, *Autoedukacja wyzwaniem współczesności*, Wyd. A. Marszałek, Toruń 1999.

- A) *Trudno powiedzieć, czy uczelnia wyższa, którą skończyłem przyczyniła się do rozwoju mojej aktywności własnej (...) W pewnym stopniu tak, gdyż na studiach medycznych każdy uczy się sam i tak naprawdę nikt go nie naucza. Kto to zrozumie prędko je skończy.*
- B) *Nigdy nie odczuwaliśmy sytuacji, by wykładowcy byli autentycznie zainteresowani tym, co umiemy (...), może poza nielicznymi wyjątkami. Tak naprawdę to autentycznie aktywizuje do pracy osobliwa sytuacja „Mistrz – Uczeń”. Osobowość Mistrza i jego wiedza to jest to, co wpłynęło na drogę mojego samorozwoju.*
- C) *Wszyscy pragnęliśmy takich kontaktów Mistrz – Student. Widzieliśmy, że Mistrz chce nas czegoś nauczyć. Mówił nam o rzeczach, których nie można wyczytać z żadnych książek, a przy tym jak mówił... Było ich tak mało.*

Są to spisane, wybiórcze opinie z nagranej dyskusji, której wartość poznawcza jest ogromna. Nie sposób oddać napięcia emocjonalnego, które pojawiło się w tej dyskusji, a które nadawało wyrażonym opiniom siły i ekspresji.

Konkluzje

(Re)konstrukcja procesu edukacyjnego dotyczyć może różnorodnych ogniw, tj. doboru i układu treści kształcenia, motywacji studentów i czynności uczenia się, czynności nauczyciela, stosunków społecznych w grupie czy wreszcie warunków zewnętrznych.

W opracowaniu skupiono się na analizie procesów samoregulacyjnych wyzwalanych w toku kształcenia, głównie samoregulacji motywacji, mającej ogromny wpływ na samorozwój jednostki. Należy podkreślić znaczenie nauczycieli akademickich w konstruowaniu modelu dydaktycznego zorientowanego na samorozwój studenta. Istnieje duża grupa studentów, dla których głównym źródłem motywacji do wykonania zadania jest potrzeba akceptacji społecznej, przede wszystkim ze strony nauczycieli. Autoedukacja i samorozwój są często wynikiem wcześniejszej edukacji czynionej przez innych. Autoedukacja zaistnieje i będzie miała szeroki i trwały wymiar i efekt, kiedy zainicjuje ją nauczyciel-mistrz. Mistrz, emanując wiedzą, mądrością, spolegliwością, wychowa człowieka kompetentnego, mądrego i równie spolegliwego, człowieka mającego motywację poznawać świat i uczyć się przez całe życie.

Bibliografia

- K. Bain, *What the Best College Teachers Do*, Cambridge, Massachusetts, Londyn 2004.
- C.S. Dweck, *Motivational processes affecting learning*. „American Psychologist” 1986, nr 41.
- R.E. Franken, *Psychologia motywacji*, GWP, Gdańsk 2005.
- M. Hammersley, P. Atkinson, *Metody badań terenowych*, Wyd. Zys i s-ka, Poznań 2000.
- D. Jankowski, *Autoedukacja wyzwaniem współczesności*, Wyd. A. Marszałek, Toruń 1999.
- Ż. Kaczmarek, *Obraz szkoły średniej w percepcji studentów pedagogiki*, [w:] Wasko P., Wrońska M., Zduniak A. (red.), *Polski system edukacji po reformie 1999 roku. Stan, perspektywy, zagrożenia*, t. 1, Wyd. Elipsa, Poznań-Warszawa 2005.
- U. Ostrowska, *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*, Wyd. Impuls, Kraków 2000.
- D. Skulicz, *W poszukiwaniu modelu dydaktyki akademickiej*, Wyd. UJ, Kraków 2004.
- W perspektywie roku 2010*. Komitet prognoz „Polska w XXI wieku” przy Prezydium PAN, Warszawa 1995.
- K. Wenta, *Problematyka ewaluacji działalności szkoły wyższej*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2003, nr 21.



Abstract

Integrated analysis of didactic processes requires an interdisciplinary attitude. Specialists focus on the didactic content, authorities concentrate on the structure and formal aspects of education and educators with psychologists care about styles and ways of learning. The development of a student and conditions which enable self-development are most important problems in university's didactics. The article discusses chosen aspects of those problems from a perspective of educators and psychologists.

Nota o autorze

Autorka jest doktorem nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunktem w Katedrze Pedagogiki Akademii Medycznej we Wrocławiu, autorką książki pt. *Komputer na zajęciach korekcyjno-wychowawczych* oraz 25 artykułów opublikowanych w czasopismach krajowych i zagranicznych. Obszary badawcze pozostające w kręgu jej zainteresowań to: technologia kształcenia oraz dydaktyka szkoły wyższej.



Idea edukacji ustawicznej w szkolnictwie wyższym

Idea edukacji ustawicznej, mimo różnych deklaracji, realizowana jest w Polsce jedynie w formie instytucjonalnego zdobywania wiedzy przez dorosłych. Nieliczni przedstawiciele świata nauki starają się promować lifelong education w jej właściwym rozumieniu. Przed szkołami wyższymi stoi zadanie zmiany tego stanu rzeczy. Promowanie idei edukacji ustawicznej jako postawy życiowej powinno rozpocząć się w środowisku akademickim – na wszystkich kierunkach kształcenia. Zawrotne tempo rozwoju społeczeństwa wymaga od świata nauki rozpoczęcia kaskadowych zmian, które dotrą aż na najniższy etap kształcenia. Takie są wymagania cywilizacyjne.

Dyskusja na temat edukacji ustawicznej w Polsce toczy się od kilku lat w zamkniętym kręgu niezrozumienia i niekompetencji. Zjawisko to jest silnie powiązane z systemem – a raczej jego brakiem – kształcenia specjalistów w zakresie edukacji ustawicznej i edukacji dorosłych. Przyjęta przez Radę Ministrów w 2003 roku *Strategia Rozwoju Kształcenia Ustawicznego* napiętnowana jest tymi negatywnymi aspektami, a co gorsza jest bardziej zbiorem pobożnych życzeń niż rozwiązań systemowych. System oświaty polskiej, mimo wprowadzanej od 1999 roku reformy, nadal w obszarze świadomości i mentalności decydentów i nauczycieli wszystkich poziomów nie przyniósł zmian. Edukacja ustawiczna nadal postrzegana jest jako uczenie się dorosłych, a wręcz uzupełnianie wykształcenia. Konsekwencją takiego – błędnego – rozumowania jest brak systemowych rozwiązań w zakresie kształcenia specjalistów edukacji ustawicznej i dorosłych.

Kształcenie specjalistów w zakresie edukacji ustawicznej

Akademicki system kształcenia specjalistów w zakresie edukacji ustawicznej i dorosłych opiera się na kilku uczelniach wyższych w Polsce. Taki stan rzeczy ma swoje rozliczne źródła. Zaliczyć do nich można: czynnik historyczny, politykę władz państwowych, brak zrozumienia środowiska naukowego i całego społeczeństwa dla specyfiki i istoty edukacji ustawicznej, kwalifikacje andragogiczne różnego szczebla decydentów i nauczycieli pracujących w systemie edukacji dorosłych – od szkół zasadniczych po uczelnie wyższe. Liczbę tych czynników można mnożyć, lecz wyżej wymienione wydają się być decydującymi dla właściwej percepcji problemu.

Dla zrozumienia idei edukacji ustawicznej potrzeba całościowego spojrzenia na system oświaty i edukacji. Konieczne jest dostrzeżenie związków i różnic pomiędzy edukacją dorosłych

oraz edukacją dzieci i młodzieży; uświadomienie roli i znaczenia człowieka dorosłego w życiu dzieci i młodzieży. Swoimi postawami dorośli kształtują nie tylko światopogląd, ale zasadnicze postawy życiowe – również zrozumienie potrzeby edukacji permanentnej.

Niezmiernie dziwnym może wydawać się fakt, że na uczelniach wyższych problematyką edukacji ustawicznej zajmują się przede wszystkim pasjonaci. Brak jest systemowych rozwiązań na tym poziomie edukacyjnym. Pracownicy uczelni wyższych świadomie lub nie – choćby z powodów zawodowych – powinni kształcić się ustawicznie we wszystkich obszarach. Dotyczy to aspektów wychowawczych, które są zasadniczymi dla prawidłowego rozwoju człowieka w młodości i na dorosłym etapie życia. Aspekty wychowawcze dotyczą szczególnie środowiska akademickiego.

Czy w rzeczywistości pracowników szkół wyższych należy kształcić w zakresie edukacji ustawicznej i andragogiki? W nauce polskiej przyjęło się patrzeć na wykształcenie i kompetencje przez pryzmat ukończonego kierunku studiów. Z wielkim trudem przebija się przez świadomość, zrozumienie dla potrzeby posiadania przez nauczycieli wszelkich poziomów edukacyjnych uzupełnienia pedagogicznego, obejmującego również andragogikę. Osoby kształcące się multidyscyplinarnie są często postrzegane jako nie w pełni kompetentne. Z drugiej strony od nauczycieli szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych wymaga się, aby posiadali przygotowanie pedagogiczne do pracy z dziećmi i młodzieżą. Dlaczego nie wymaga się przygotowania andragogicznego od pracowników szkół dla dorosłych? Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu uznaje, że nie potrzebne jest dodatkowe wykształcenie w tym kierunku. Jednak czy człowiek dorosły uczy się tak samo, jak dzieci czy młodzież? Brak wymogu przygotowania pedagogicznego z zakresu andragogiki jest tym bardziej niezrozumiały, jeżeli weźmiemy pod uwagę również takie zjawiska, jak:

1. przemiany cywilizacyjne – np. procesy globalizacji – i następujące za tym zmiany struktur społecznych;
2. wzrost zapotrzebowania na posiadanie wykształcenia formalnego i praktycznego;
3. upowszechnianie się idei edukacji przez całe życie, stającej się nie tylko hasłem kolejnego trendu w pedagogice, lecz jednym z warunków powodzenia w życiu;
4. upowszechnianie się różnych form zdobywania wiedzy;
5. zwiększanie się potrzeb oświaty dorosłych również w obszarze wychowania.

Czy każdemu człowiekowi potrzebna jest wiedza pedagogiczna?

Elementów warunkujących życie współczesnego człowieka jest wiele. Jednak skupiając się na aspektach pedagogicznych, należy zwrócić uwagę na jeszcze jedno zjawisko wpływające na życie człowieka dorosłego. Zmieniająca się rzeczywistość powoduje, że człowiek dorosły niepodlegający procesom wychowania i ciągłego rozwoju ztraca nie tylko możliwości osiągnięcia powodzenia w życiu, ale również zdolności umożliwiające wychowanie młodego pokolenia. Dorośli często już nie tylko nie potrafią rozmawiać z młodymi, lecz nie stanowią dla nich wzorców osobowościowych czy zawodowych – często ich doświadczenie nie ma już przełożenia na współczesność – tracą tradycyjne więzi rodzinne poprzez utratę zdolności jakiegokolwiek komunikowania się ze swoimi dziećmi. Wynika to z wzajemnego niezrozumienia się, mającego swe źródła głównie w przemianach otaczającej nas rzeczywistości. Postawy młodzieży wynikają z rozwoju techniki, uwarunkowanego dążeniem człowieka do podnoszenia poziomu życia własnego i rodzinnego – stworzenia lepszych warunków bytowania.

Gdzie potrzebni są specjaliści z zakresu edukacji dorosłych?

Dla realizacji szeroko zakrojonych celów nie tylko wychowawczych, edukacyjnych, ale i społecznych potrzebni są specjaliści z zakresu edukacji dorosłych. Zaniedbywanie szeroko pojętej oświaty dorosłych przynosi szereg negatywnych skutków, których konsekwencje są wieloaspektowe i niezwykle trudne do niwelacji czy ograniczenia. Należy w pierwszej kolejności kształtować potrzeby posiadania wiedzy z zakresu szeroko pojętej pedagogiki.

Gdzie są potrzebni specjaliści z zakresu edukacji dorosłych? Tak jak na innych poziomach edukacyjnych wszędzie tam, gdzie pracuje się z ludźmi dorosłymi. Czyli: w szkołach gimnazjalnych, zasadniczych, ponadgimnazjalnych, policealnych i na uczelniach wyższych. Każdy nauczyciel pracujący z dorosłymi powinien przejść przynajmniej kurs z zakresu andragogiki. Tak, aby posiadał zdolności do reagowania na zachowania swoich podopiecznych. Rozumiał ich sytuację życiową, nie wspominając o całej sferze psychologicznej, której znaczenie dla powodzenia procesu dydaktycznego z biegiem lat wzrasta. Przykładem może być pojawianie się swoistego piętna pewności siebie związane ze stabilizacją zawodową i osobistą, mogące w konsekwencji doprowadzić do całkowitego usztywnienia postawy życiowej, zahamowania rozwoju psychicznego – tzw. zastoiny psychiczne¹. Człowiek dorosły jako uczeń musi włożyć znacznie więcej wysiłku w opanowanie określonych partii materiału. Nie wynika to z wieku – jak wielu stara się usprawiedliwiać swoje problemy – lecz ze sposobu życia, jakie prowadzili do momentu powtórnego podjęcia edukacji. O tym, że uczenie się dorosłych wymaga innych metod nauczania pisał już w latach 50. XX wieku Włodzimierz Szewczuk, wskazując na doświadczenia życiowe, w tym również szkolne, obciążenie obowiązkami rodzinnymi i społecznymi jako główne czynniki wymagające stosowania innych metod nauczania². Obecnie liczba uwarunkowań procesu nauczania, uczenia się wzrasta w związku z przemianami cywilizacyjnymi. Zawrotne tempo życia, równoległe podejmowanie pracy, szybkość rozwoju nauki i w związku z tym wzrastające wymagania wobec jednostki są jedynie namiastkami rzeczywistych problemów, przed którymi staje dziś każdy z nas. Rozwój cywilizacji spowodował, że nie tylko metody nauczania powinny być inne, ale i cele. Dziś nauczyciel człowieka dorosłego powinien za główny cel stawiać sobie dokonanie zmian w świadomości i postawach swojego ucznia. Głównym zadaniem staje się doprowadzenie do narodzin wewnętrznego przekonania dorosłego ucznia o potrzebie ciągłej edukacji, która będzie warunkować życiowe powodzenie i realizację planów osobistych. O tak szeroko rozumianych celach edukacji dorosłych pisało wielu autorów. W pełnym kontekście edukacyjnym przedstawił je Józef Półturzycki w *Dydaktyce dorosłych*³.

Partnerstwo w relacjach nauczyciel – uczeń

Szczególnie ciekawe przemyślenia zostały zaprezentowane również na temat współczesnych celów edukacji dorosłych w publikacji *Uniwersytet ludowy – szkoła dla życia*⁴. Jest to efekt projektu, pod tym samym tytułem, zrealizowanego dzięki środkom z Programu Komisji Europejskiej

¹ W. Szewczuk, *Psychologia człowieka dorosłego*, Warszawa 1961, s.39, 82.

² Tamże, s. 86-87.

³ J. Półturzycki, *Dydaktyka dorosłych*, WSiP, Warszawa 1991, s. 98-103.

⁴ *Uniwersytet Ludowy – szkoła dla życia*, red. M. Byczkowski, T. Maliszewski, E. Przybylska, Wieżycza 2003.

Sokrates-Grundtvig. W koncepcji *Szkoły dla życia* Karl Krystian Aegidius w punktach dotyczących relacji pomiędzy nauczycielem a uczniem oraz uczenia się i nauczania zwraca uwagę na niezwykle ważne aspekty procesy dydaktycznego. Dorosły jako uczeń i nauczyciel powinni być zaangażowani w takim samym stopniu – proporcjonalnie – w dążenie do osiągnięcia wspólnego celu. W naturalny sposób nauczyciel ze względu na swoją wiedzę i doświadczenie ma większe predyspozycje do stania się przywódcą świadomie kierującym procesem edukacyjnym. Przyjęcie takiego partnerstwa zmusza jednocześnie do rozumienia sytuacji uczenia się i nauczania jako wspólnej pracy i wysiłku skierowanego na osiąganie tych samych celów. Takie podejście wymaga od nauczyciela zaakceptowania dialogu opartego na wymianie poglądów i myśli jako fundamentu procesu dydaktycznego. Włączenie – tam gdzie to możliwe – dorosłego ucznia w proces edukacyjny, umożliwiając dialog, co do istotnych kwestii, np. planowania i organizacji procesu uczenia się i nauczania, metod zbierania materiałów i źródeł wiedzy itd.⁵ Postulat ten dotyczy nie tylko nauczycieli wszelkich poziomów, ale również rodziców. Takie postawy są fundamentem edukacji ustawicznej. Taka koncepcja relacji uczeń – nauczyciel – bez względu na to, czy jest to wykładowca uczelni wyższej, czy rodzic – musi być kształtowana od pierwszych etapów edukacyjnych – wczesnego dzieciństwa. Jest to koncepcja charakteryzująca się wzajemnym szacunkiem i zrozumieniem i wymaga ona prezentowania określonych postaw. Nie jest to kolejna koncepcja pedagogiczna. Jest to odpowiedź na pytanie, jak poradzić sobie z wiedzą przysrastającą w coraz szybszym tempie i możliwością jej opanowania przez jednostkę.

Syndrom „Faure”

Przyglądając się systemowi edukacji dorosłych w Polsce i rozumienia edukacji ustawicznej odnosi się wrażenie, że jest on ciągle dręczony syndromem, który starał się przełamać w latach 70. XX wieku Edgar Faure. Swoje odbicie znalazło to w raporcie przygotowanym dla UNESCO *Uczyć się, aby być*⁶. O podobnej sytuacji w Republice Federalnej Niemiec pisał Joachim Knoll⁷. Problem polega na identyfikowaniu idei edukacji ustawicznej z kształceniem dorastającej młodzieży i dorosłych. W Niemczech nie próbowano przeprowadzić szerszych działań mających na celu zmianę tego modelu postrzegania koncepcji uczenia się przez całe życie. Przeprowadzona reforma systemu szkolnictwa i oświaty w latach 70. w tym kraju nawiązywała nadal do tradycji pedagogiki reform. To dopiero lata 90. XX wieku i *Raport Delorsa* przyniosły przełom w spojrzeniu na koncepcję *lifelong learning*.

Reformę systemu edukacji wprowadzaną w Polsce od 1999 roku charakteryzuje podobne niezrozumienie idei kształcenia ustawicznego. Potwierdza to również przyjęta 8 lipca 2003 roku przez Radę Ministrów *Strategia Rozwoju Kształcenia Ustawicznego*. Choć we wstępie zdefiniowana została idea kształcenia ustawicznego, to założenia *Strategii* nie mają charakteru rozwiązań systemowych – wpływających na całość polskiego systemu edukacyjnego, są jedynie doraźnymi działaniami nieprowadzącymi do zmiany mentalności nauczycieli i uczniów – dzieci, młodzieży, ludzi dorosłych.

⁵ Tamże, s. 341-342.

⁶ E. Faure, F. Herrera, A.-R. Kaddoura, H. Lopes, A.W. Pietrowski, M. Rahnama, F. Champion Ward, *Uczyć się, aby być*, tłumaczenie Z. Zakrzewska, Warszawa 1975.

⁷ J.H. Knoll, *Raport Delorsa – zagadnienia operacyjne z pozycji Republiki Federalnej Niemiec*, [w:] E. Przybylska (red.), *Edukacja dorosłych w wybranych krajach Europy*, ATA, Warszawa 2000, s. 165.

Potrzeby kształcenia specjalistów w zakresie edukacji ustawicznej i dorosłych

Jakie są potrzeby w obszarze kształcenia dorosłych na poziomie szkół zasadniczych, ponadgimnazjalnych, policealnych i wyższych? Należałoby podjąć działania mające na celu wyposażenie nauczycieli już uczących i młodych adeptów sztuki w podstawy wykształcenia andragogicznego; doprowadzić do stanu, aby stało się to obligatoryjnym dla każdej osoby kończącej jakikolwiek kierunek pedagogiczny. Obszarów takiego wykształcenia jest wiele, ale istotnym byłoby uświadomienie pewnych procesów i zjawisk, z którymi mamy do czynienia na poszczególnych etapach rozwoju człowieka dorosłego. Przygotowanie do pracy metodami „dialogowymi” w miejsce wykładowych. Uświadomienie przyszłym nauczycielom, że ich dorośli uczniowie pod pewnymi względami będą przerastać ich doświadczeniem i orientacją. Nauczyć, jak radzić sobie w takich sytuacjach. Jak wdrażać do samokształcenia i pokazywać przydatność wykształcenia ogólnego w życiu każdego człowieka itd. Takie same umiejętności powinni posiadać praktykujący już nauczyciele. Obowiązek uzupełnienia tej luki spoczywa na szkołach wyższych, które powinny niezwłocznie rozpocząć reformę własnych programów nauczania i proces przygotowywania kadry dydaktycznej do zmiany sposobu nauczania. Stąd złożoność tego zadania. Należy najpierw wypromować animatorów zmian na uczelniach, którzy podjęliby się zadania niezwykle trudnego. Jednak będzie to początek kaskady, która powinna zejść na poziom kadry dydaktycznej, pracującej w szkołach zasadniczych.

Obok typowych edukatorów na wszystkich poziomach kształcenia istnieje potrzeba przygotowania grupy absolwentów, którzy podjęliby się działań o charakterze oświatowym. Impulsem wskazującym człowiekowi drogę rozwoju są często działania oświatowe i ich rola jest tu szczególna. Stąd potrzeba kształcenia specjalistów w tym zakresie. Za tym powinny iść rządowe programy stwarzające miejsca pracy dla takich osób. Kształcenie kolejnych absolwentów, którzy nie będą mogli po studiach znaleźć pracy np. w systemie szkolnym, jest nie tylko nieefektywne, ale i pociąga za sobą określone konsekwencje zawodowo-społeczne. Tak dzieje się obecnie. Dla absolwentów specjalności edukacja ustawiczna w ramach studiów pedagogicznych praktycznie nie mam miejsca pracy poza uczelniami wyższymi. Brak jest ich szczególnie tam gdzie są największe potrzeby, czyli w ośrodkach małomiasteczkowych i wiejskich.

W szkołach dla dorosłych na poziomie zasadniczym i ponadgimnazjalnym potrzebne są osoby wspomagające nauczycieli w pracy z ludźmi dorosłymi. Mogą to być doradcy metodyczni lub andragodzy szkolni. Obszarem ich działania powinna być przywarsztatowa pomoc w rozwiązywaniu codziennych problemów, z jakimi spotykają się nauczyciele. Różnych trudnych zjawisk nie brakuje. Na przykład dzięki publikacji badań Zbigniewa Kwiecińskiego światło dzienne ujrzał narastający problem analfabetyzacji, który jest skrzętnie ukrywany przez polski system edukacyjny⁸.

Zadania stojące przed systemem kształcenia dorosłych i edukacją dorosłych mają swoje wieloaspektowe oblicze. Istnieje szereg obszarów, które niejako przy „okazji” należałoby wypełnić treściami. Zaliczyć do nich można wiedzę obywatelską – tak potrzebną Polakom do aktywnego funkcjonowania w nowej demokratycznej rzeczywistości, podstawy wiedzy ekonomicznej,

⁸ Z. Kwieciński, *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*, UMK, Toruń 2002; tegoż, *Wykluczanie*, UMK, Toruń 2002.

wiedzę o świecie współczesnym i Europie – w tym również Unii Europejskiej, elementy wiedzy z zakresu prawa, ochrony środowiska i szeregu innych, których znajomość jest niezbędna do uzyskania podstawowej orientacji w zachodzących przemianach w Polsce i na świecie. Wiedza z wielu obszarów jest dziś niezbędna we właściwym rozumieniu świata i najbliższego otoczenia. Pozwala na właściwe zaplanowanie własnego, życia, kariery zawodowej i celów istotnych z indywidualnego punktu widzenia pozwalających na samorealizację. Obecnie wielu ludzi czuje się zagubionych, nie potrafi w wyobrażalnych kategoriach opisać swojej przyszłości, poza stwierdzeniem chęci posiadania dużych pieniędzy. Dorośli czują się dziś zagubieni z powodu niezrozumienia i nieakceptacji zachodzących przemian, co prowadzi często na margines społeczny. Jest typowym zachwianiem „planu życiowego”, utraty samodzielności w myśleniu i działaniu, skutkującego poczuciem beznadziejności własnego losu. Rozpowszechnia się model człowieka „żytego” przez życie, a nie kierującego świadomie swoim losem, jak pisał, Szewczuk⁹. Aby zapobiegać takim zjawiskom, należy zintensyfikować działania oświatowe i edukacyjne, a do tego potrzebni są wysokiej klasy specjaliści-praktycy.

Podsumowanie

Mimo daleko postępującej specjalizacji zawodowej, ilość wiedzy ogólnej, potrzebnej człowiekowi do pełnego i bezpiecznego funkcjonowania w obecnym świecie reklamy, agresywnego biznesu, szumu informacyjnego i konsumpcyjnego stylu życia rośnie, a nie maleje. Dlatego spojrzenie przez pryzmat wychowania trwającego przez całe życie staje się szczególnie ważne. Patrząc z pedagogicznego punktu widzenia na życie ludzkie, musimy dążyć do zsynchronizowanej równowagi pomiędzy wszystkimi, subdyscyplinami pedagogiki i nauki. Dlatego istnieje paląca potrzeba uzupełnienia naszego systemu wychowawczego o aspekty andragogiczne, bez których nie będzie zrównoważonego rozwoju jednostki i społeczeństwa. W związku z tym, potrzeby kształcenia specjalistów z zakresu andragogiki oraz kształcenie rozumienia edukacji ustawicznej jako postawy życiowej są ogromne i obejmują wszystkie poziomy edukacyjne i obszary działań wychowawczych i edukacyjnych. Mimo że środowisko naukowe nie odegrało zasadniczej roli we wdrożeniu reformy systemu edukacji w Polsce, to jednak nie jest zwolnione z podejmowania tej rangi wyzwań.

Bibliografia

- E. Faure, F. Herdera, A.-R. Kaddoura, H. Lopes, A.W. Pietrowski, M. Rahnema, F. Champion Ward, *Uczyć się, aby być*, tłum. Z. Zakrzewska, Warszawa 1975.
- F. Fukuyama, *Koniec człowieka. Konsekwencje rewolucji biotechnologicznej*, Znak, Kraków 2004.
- J.H. Knoll, *Raport Delorsa – zagadnienia operacyjne z pozycji Republiki Federalnej Niemiec*, [w:] E. Przybylska (red.), *Edukacja dorosłych w wybranych krajach Europy*, ATA, Warszawa 2000.
- Z. Kwieciński, *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*, UMK, Toruń – Olsztyn 2002.
- Z. Kwieciński, *Wykluczanie*, UMK, Toruń 2002.
- J. Półturzycki, *Dydaktyka dorosłych*, WSiP, Warszawa 1991.
- W. Szewczuk, *Psychologia człowieka dorosłego*, Warszawa 1961.
- Uniwersytet Ludowy – szkoła dla życia*, red. M. Byczkowski, T. Maliszewski, E. Przybylska, Wieżycza 2003.

⁹ W. Szewczuk, dz. cyt., s. 43.

■ Abstract

The article presents author's view on the idea of lifelong education and its implementation in Polish education system. He states that despite different declarations, the idea is being realised only in institutional forms of gaining knowledge by adults. Universities should take a challenge to change that situation. Promotion of lifelong learning should be initiated in the academic environment – in all areas of education. Rapid development of society requires changes which will reach lowest levels of education. This is what, in author's opinion, civilisation expects.

Nota o autorze

Autor jest doradcą metodycznym Miejskiego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Koninie, wykładowcą Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku. Posiada 13-letnie doświadczenie dydaktyczne w zakresie edukacji dorosłych w szkołach średnich i 8-letnie w kształceniu akademickim. Zainteresowania naukowe autora ogniskują się wokół edukacji dorosłych – szczególnie edukacji obywatelskiej i historycznej – oraz edukacji ustawicznej. Na wyżej wymienione tematy publikuje w takich czasopismach, jak: „Rocznik Andragogiczny”, „Toruńskie Studia Dydaktyczne” czy „Edukacja Dorosłych”.

Koncepcja *Life Long Learning* – wyzwanie dla kształcenia na poziomie wyższym

Naukowcy udowadniają, że nieuchronnie w ciągu całego życia będziemy mieć do czynienia z gwałtownym i stałym postępem naukowo-technicznym oraz krótkim czasem wdrażania nowych wynalazków w praktyce. Będą rosły wymagania wobec pracowników jako skutek unowocześniania procesów produkcyjno-usługowych i wzrostu standardów wytwarzania. Jest to wyzwanie dla całego społeczeństwa, w którym szczególnie ważną rolę do odegrania ma szkolnictwo wyższe, w tym uczelnie ekonomiczne. Musi bowiem nastąpić zmiana tradycyjnego modelu kształcenia na model nowoczesny, w którym cykl kształcenia będzie uwzględniał oczekiwania osób, chcących zdobywać nową wiedzę i podnosić kwalifikacje. W sferze dydaktyki oznacza to konieczność spełnienia ściśle sprecyzowanych oczekiwań, np. co do tematyki studiów podyplomowych czy kursów typu MBA. Jeśli uczelnie nie podejmą nowego wyzwania, stwarzając odpowiednią ofertę edukacyjną, wówczas instytucje komercyjne zajmą ich miejsce i wykorzystają nowe możliwości, jakie stwarza dla środowiska akademickiego tworzące się społeczeństwo wiedzy.

Źródła koncepcji uczenia się przez całe życie

Jednym z warunków realizacji idei budowania społeczeństwa opartego na wiedzy, jest nadanie odpowiedniej rangi – powszechnie rekomendowanej w ostatnich latach – koncepcji uczenia się przez całe życie. Koncepcja ta była jednym z wiodących tematów *Komunikatu Praskiego* (maj 2001), w którym stwierdzono: *Kształcenie ustawiczne stanowi zasadniczy element tzw. Europejskiej przestrzeni szkolnictwa wyższego. W Europie przyszłości, zbudowanej na społeczeństwie i gospodarce opartej na wiedzy, strategię kształcenia ustawicznego będą musiały sprostać wyzwaniu konkurencyjności i wykorzystaniu najnowszych technologii w celu zwiększenia spójności społecznej, równości szans i jakości życia*¹. Dwa lata później, w *Komunikacie Berlińskim* (wrzesień 2003) podkreślono konieczność zwiększenia udziału kształcenia na poziomie wyższym w ogólnej strategii rozwoju kształcenia ustawicznego oraz potrzebę uznania kształcenia ustawicznego jako integralnej części działalności uczelni. Skoro koncepcji uczenia się przez całe życie poświęcono miejsce we wskazanych dokumentach i zwrócono szczególną uwagę na konieczność jej powiązania z instytucjami szkolnictwa wyższego, zastanowić się należy,

¹ Realizacja europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego, Materiały związane z procesem bolońskim, MENiS, Warszawa 2003, s. 17.

jak – z perspektywy kilku lat – koncepcja LLL została wdrożona w krajowe strategie rozwoju szkolnictwa wyższego oraz strategie poszczególnych uczelni.

Koncepcja uczenia się przez całe życie a kształcenie ustawiczne, kształcenie otwarte i kształcenie zdalne

Koncepcja uczenia się przez całe życie obejmuje rozwój indywidualny i rozwój cech społecznych we wszystkich formach i wszystkich kontekstach, w systemie formalnym i nieformalnym, tj. w szkołach i placówkach kształcenia zawodowego, uczelniach i placówkach kształcenia dorosłych oraz w ramach kształcenia incydentalnego, a więc w domu, w pracy i w społeczności. Podkreśla się w niej potrzebę przygotowania i zachęcania wszystkich dzieci do nauki przez całe życie, już od wczesnego wieku. Koncepcja ta ukierunkowuje działania w taki sposób, by zapewnić odpowiednie możliwości wszystkim – osobom dorosłym, pracującym i bezrobotnym, które muszą przekwalifikować się lub podnieść swoje kwalifikacje.

Współczesna idea uczenia się przez całe życie nawiązuje do wcześniejszych definicji kształcenia ustawicznego. Kształcenie ustawiczne to kompleks procesów oświatowych: formalnych, nieformalnych i incydentalnych, które niezależnie od treści, poziomu i metod umożliwiają uzupełnienie wykształcenia w formach szkolnych i pozaszkolnych, dzięki czemu osoby dorosłe rozwijają swoje zdolności, wzbogacają wiedzę, udoskonalają kwalifikacje zawodowe lub zdobywają nowy zawód, zmieniają swoje postawy².

Kolejną formą umożliwiającą dostęp do edukacji praktycznie każdemu, jest kształcenie otwarte. Otwartość kształcenia jest pojęciem wielozakresowym. Oznacza ono przeciwieństwo kształcenia zamkniętego i tradycyjnego. Kształcenie otwarte jest bowiem ogólnodostępne, znoszące bariery i niczym nieograniczone. Jest także kształceniem dostosowanym do potrzeb i możliwości oraz chętnie przyjmującym nowe propozycje i zmiany. Tradycyjny system kształcenia zapewnia nauczycielom akademickim rolę nadrzędną wobec studentów. System kształcenia otwartego zaś preferuje stosunek partnerski, w którym nauczyciel gra rolę opiekuna i doradcy, a głównym celem tego kształcenia jest rozwinięcie aktywności i samodzielności studentów. Istotną cechą procesu kształcenia otwartego jest więc indywidualizacja kształcenia, zapewniająca studentowi nie tylko odpowiednie treści, lecz także metody, techniki, środki i czas na wykonanie zadań dydaktycznych. Uczelnia, jej kadra i wyposażenie spełniają funkcje służebne wobec potrzeb i oczekiwań studentów. Uczelnie otwarte są powołane głównie po to, by zapewnić wszystkim chętnym optymalny dla nich rozwój intelektualny i umożliwić jednocześnie pełny rozwój osobowości, zgodnie z zasadami współczesnej oświaty. Głównym celem kształcenia otwartego jest wykonywanie zadań pozainstytucjonalnych i jest to zasadniczy element odróżniający te uczelnie od tradycyjnych. Kształcenie odbywa się niezależnie od wykonywanej pracy lub przygotowania do zawodu. Studenci kształcą się w dowolnie wybranym przez siebie kierunku, zgodnym z ich zainteresowaniami i planami dalszego rozwoju³.

² Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2003, nr 3, s. 7.

³ J. Półturzycki, Otwarte szkolnictwo niepaństwowe w systemie edukacji akademickiej XX/XXI wieku, „Edukacja dorosłych” 2001, nr 2, s. 51-52.

Nowoczesne technologie w edukacji nasuwają od razu skojarzenia z uczeniem się i nauczaniem na odległość. Taka forma propagowania i zdobywania wiedzy nie jest niczym nowym: radio i telewizja od dawna miały w swej ofercie audycje edukacyjne, podobnie rzecz się ma z kursami korespondencyjnymi, filmami i nagraniami szkoleniowymi – dla każdego nowego medium z czasem znajdowano zastosowanie w edukacji. Każde z nich prezentowało wyższy stopień zaawansowania technologicznego i niosło ze sobą nowe możliwości. Jednak najnowszą technologią komputerową ma jedną cechę, która daje jej niezaprzeczalną przewagę nad dotychczasowymi mediami – interaktywność. To właśnie ten aspekt stanowi o jej niezwyklej przydatności dla celów edukacyjnych. Jeśli do tego uwzględnimy fakt, że dzisiejsze sieci komputerowe mają o wiele większą przepustowość niż kiedyś i łatwiej z nich korzystać, to staje się zrozumiałe ogromne zainteresowanie, jakie towarzyszy internetowi. Nowoczesne technologie są szansą dla szkolnictwa wyższego, zarówno w odniesieniu do samego procesu kształcenia, jak i jego dostępności dla społeczeństwa⁴.

Szkolnictwo wyższe w perspektywie kształcenia przez całe życie – doświadczenia różnych krajów

Definicje kształcenia przez całe życie i jego relacji do kształcenia ustawicznego oraz nauczania dorosłych są różnie formułowane w poszczególnych krajach. Jeśli podejmiemy próbę określenia ich miejsca w sektorze szkolnictwa wyższego, to należy stwierdzić, że dyskusja o kształceniu przez całe życie stanowi kontynuację poprzednich dyskusji o kształceniu ustawicznym i kształceniu dorosłych, jednak z uwzględnieniem warunków dostępności do kursów oferowanych przez uczelnie oraz profilu i sytuacji studentów.

Wszystkie najnowsze definicje kształcenia przez całe życie akcentują fakt, że nauka może przebiegać w różnych warunkach i na wszystkich etapach życia. W świetle tego, polityka kształcenia przez całe życie jest silnie promowana, a badania *Trends 2003*⁵ wykazały, że większość krajów zamierzała wprowadzić lub była w trakcie realizacji strategii dotyczącej kształcenia przez całe życie. Taka polityka istnieje już w jednej trzeciej krajów biorących udział w procesie bolońskim, tj.: w Belgii, Danii, Finlandii, Francji, Irlandii, Islandii, Niemczech, Norwegii, Polsce, Słowacji, Szwecji i Wielkiej Brytanii. Jednakże, jak stwierdzają autorzy raportu *Trends 2003*, większość działań podejmowanych na poziomie europejskim i krajowym nie jest szczególnie ukierunkowana na sektor szkolnictwa wyższego⁶. Oznacza to, że nie podkreśla się jakiegokolwiek szczególnej wartości dodanej lub warunków kształcenia przez całe życie oferowanych przez instytucje szkolnictwa wyższego.

W grupie krajów europejskich, które na tym tle wyróżniają się, tzn. mają najwyższy procent uczelni posiadających strategię kształcenia przez całe życie, znajdują się: Wielka Brytania, Islandia, Francja, Czechy, Słowacja i Bułgaria. Natomiast najniższy procent odnotowują takie kraje, jak: Niemcy, Austria, Włochy, Węgry, Turcja, Rumunia.

⁴ A. Kubiak, *Amerykański sen o e-dukacji*, „Zarządzanie zasobami ludzkimi” 2002, nr 2, s. 40.

⁵ <http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Trends2003final.1065011164859.pdf>.

⁶ S. Richert, Ch. Tauch, *Trends In Learning Structures In Higher Education (III) – Progress In European Higher Education Area 2003*, www.bologna-bergen2005.no.

Rozwijanie możliwości kształcenia przez całe życie wskazuje na silne powiązanie z potrzebami rynku i dobrze prowadzony dialog z uczestnikami rynku. Ogólnie, w krajach europejskich 49% uczelni oferuje różne formy doskonalenia kwalifikacji zawodowych, które są nastawione na aktualizację wiedzy zawodowej i umiejętności, często też są opracowywane i prowadzone wspólnie z firmami.

Jednakże tendencja do odpowiadania bezpośrednio na potrzeby rynku jest jedną z przyczyn krytycznego podejścia wielu nauczycieli akademickich do jednostek zajmujących się kształceniem przez całe życie w uczelniach, w szczególności na uniwersytetach.

Warto w tym miejscu przytoczyć przykład Wielkiej Brytanii, jako kraju zaawansowanego w realizacji koncepcji LLL. Jak twierdzi D. Antonowicz, szersze otwarcie uniwersytetu na społeczeństwo zbliżyło go do obywateli oraz stworzyło możliwość pozyskiwania funduszy z alternatywnych źródeł. Wiele brytyjskich uniwersytetów już obecnie zaczęło reformować programy nauczania, biorąc pod uwagę zmieniające się potrzeby społeczne i gospodarcze. W sferze dydaktyki ogromną wagę przywiązuje się do dostosowania tematyki kursów podyplomowych czy MBA do oczekiwań społecznych, a także do rekrutacji studentów z zagranicy⁷.

Jeśli chodzi o Polskę, to w Ministerstwie Edukacji Narodowej i Sportu powstał dokument *Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010*, który oficjalnie przyjęto 8 lipca 2003 roku. Jak czytamy w nim: *Głównym celem strategii jest wyznaczenie kierunków rozwoju kształcenia ustawicznego w kontekście idei uczenia się przez całe życie i budowania społeczeństwa opartego na wiedzy. Realizacja strategii ma umożliwić indywidualny rozwój każdego obywatela poprzez upowszechnianie dostępu do kształcenia ustawicznego i podniesienie jego jakości, a także promować aktywne postawy, poprawiające jego szanse na rynku pracy. Strategia wykazuje także zadania dla administracji rządowej i samorządowej, instytucji naukowych i oświatowych oraz partnerów społecznych, tj. organizacji pracodawców, samorządów gospodarczych, samorządów zawodowych, związków zawodowych, fundacji, stowarzyszeń i innych organizacji pozarządowych*⁸.

Cytowany dokument, oprócz celu strategicznego, wskazuje i opisuje również działania priorytetowe, korespondujące z europejskim obszarem uczenia się przez całe życie, tj. zwiększanie dostępności do kształcenia ustawicznego, podnoszenie jego jakości, uświadamianie jego roli i znaczenia, współdziałanie i partnerstwo, wzrost inwestycji w zasoby ludzkie, tworzenie zasobów informacyjnych w zakresie kształcenia ustawicznego i rozwoju usług doradczych. Kształcenie ustawiczne ma bardzo duże znaczenie w edukacji dorosłych, szczególnie obecnie w dobie globalizacji, szybkiego postępu technicznego i technologicznego, które wymuszają ciągły rozwój i samokształcenie. Proces uczenia musi trwać przez całe życie, bowiem zapewnia mobilność i elastyczność wymaganą przez zmieniające się otoczenie.

Reasumując, oferta kształcenia przez całe życie nadal ma charakter działalności pobocznej na uczelniach europejskich, czyli rzadko jest ona zintegrowana z ogólną strategią uczelni. Nawet w krajach, w których istnieją zachęty do rozwijania kształcenia przez całe życie (Francja, Wielka Brytania, Finlandia), ośrodki kształcenia ustawicznego nie są zawsze traktowane na takich samych zasadach, jak pozostałe ośrodki uniwersyteckie i badawcze. Jak twierdzą autorzy cytowanego

⁷ D. Antonowicz, *Z tradycji w nowoczesność. Brytyjskie uniwersytety w drodze do społeczeństwa wiedzy*, „Nauka i szkolnictwo wyższe” 2004, nr 1, s. 131.

⁸ *Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010*, dz. cyt., s. 8.

raportu w celu uzyskania lepszej pozycji na rozwijającym się rynku i ukazania wartości dodanej, jaką niesie doświadczenie tych ośrodków, uczelnie będą musiały poczynić więcej wysiłków, żeby zintegrować kształcenie przez całe życie z zasadniczymi procesami rozwoju⁹. Kształcenie ustawiczne powinno stać się integralną częścią działalności uczelni, jego znaczenie będzie bowiem rosło wraz z postępującymi procesami demograficznymi. W obliczu zmniejszającej się populacji młodzieży, uczelnie staną wkrótce wobec alternatywy: rozwój oferty edukacyjnej dla dorosłych albo redukcja zakresu działalności (w tym zatrudnienia).

Kierunki i sposoby kształcenia na poziomie wyższym a perspektywiczne potrzeby gospodarki

Działania ze strony instytucji edukujących na poziomie wyższym powinny być skoncentrowane na dostosowaniu kierunków kształcenia do perspektywicznych potrzeb gospodarki, z uwzględnieniem zmian wynikających z włączania polskiego rynku pracy w struktury europejskie. Analiza współczesnej gospodarki rynkowej i tendencji rozwoju nowych technologii pozwoliły zidentyfikować obszary, w których zachodzą największe zmiany i w których powstają nowe zastosowania pracy i zapotrzebowanie na nowe kwalifikacje.

Przyszły rozwój kraju będzie związany m.in. z informatyką, telekomunikacją, mikroelektroniką, biotechnologią. Sektory, w których przewiduje się wzrost zatrudnienia, to: turystyka, budownictwo, usługi finansowe, sektor naukowo-badawczy, sektor nowoczesnych technologii, usługi związane z ochroną środowiska. Tak więc rozwój szkolnictwa wyższego i zmiany w jego ofercie edukacyjnej powinny uwzględniać dziedziny priorytetowe, z którymi wiąże się przyszłość absolwentów uczelni. Przed szkołami wyższymi pojawia się zadanie poszerzenia oferty kształcenia ustawicznego, umożliwiającego zdobywanie wyższych kwalifikacji i aktualizacji wiedzy.

Jak w świetle powyższego zestawienia powinien ewoluować system szkolnictwa wyższego w Polsce? Odpowiedź na to pytanie możemy częściowo odnaleźć w projekcie MENiS *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do roku 2010*. Autorzy strategii jako cele kierunkowe rozwoju polskiego szkolnictwa wyższego wskazują m.in. popularyzację form kształcenia ustawicznego i e-edukacji. Ta ostatnia jest szczególnie ciekawym rozwiązaniem, wykorzystującym technologię internetu w procesie kształcenia.

W praktyce uczelni oznacza to z pewnością unowocześnienie oferty edukacyjnej oraz dostrzeżenie nowej roli kadry w procesie dydaktycznym. Już obecnie istnieje zgodność opinii środowiska akademickiego oraz specjalistów w zakresie metodyki nauczania co do kierunku przekształceń dydaktyki szkoły wyższej (również o profilu ekonomicznym). Otóż zmierzają one w stronę nauczania mieszanego, nazywanego również nauczaniem hybrydowym, czyli łączenia form tradycyjnych z metodami nowoczesnymi, wykorzystującymi możliwości sieci internet. Stwarza to szansę wykorzystania niespotykanych dotychczas możliwości, tkwiących w rozwiązaniach teleinformatycznych i ich wykorzystania w procesie kształcenia.



⁹ S.Richert, Ch. Tauch, dz.cyt.

Podsumowanie

W 2002 roku na posiedzeniu Rady Europejskiej w Barcelonie stwierdzono, że edukacja jest czynnikiem stymulującym wzrost gospodarczy, badania i innowacje, konkurencyjność, utrzymanie poziomu zatrudnienia, spójność społeczną i aktywne postawy obywatelskie.

Dystans w obszarze edukacji, jaki dzieli Polskę od innych krajów Wspólnoty, wymaga szczególnie intensywnych działań na różnych polach: od dalszej poprawy dostępu do edukacji w Polsce do promocji idei kształcenia ustawicznego. Potwierdzeniem tego niech będzie zestawienie „niedostatków” systemu edukacji w Polsce (według raportu Komisji Europejskiej *Edukacja i kształcenie 2010*):

- niski odsetek osób z wyższym wykształceniem (Polska 10% – UE 20%);
- zbyt mało studiujących nauki ścisłe i nowe technologie (Polska 20% – UE 35%);
- relatywnie niskie nakłady budżetowe na edukację (Polska 5% PKB);
- zbyt mało dorosłych Polaków w wieku 25-64 lat kontynuuje edukację (Polska 4% – UE 12%);
- mało rozwinięte doksztalcenie zawodowe w porównaniu z krajami UE.

Na drodze do społeczeństwa opartego na wiedzy, edukacja jest najważniejszym czynnikiem kształtującym pomyślne przejście od społeczeństwa produkcyjnego do społeczeństwa wiedzy. W porównaniu do wcześniejszych etapów rozwoju gospodarek wielu krajów, społeczeństwo oparte na wiedzy charakteryzuje zupełnie inna logika rozwoju, wymagająca innych narzędzi realizacji. Narzędziem o niepodważalnej wartości jest edukacja z jej różnymi formami, w tym edukacja ustawiczna, e-edukacja, kształcenie otwarte.

W poprzedniej dekadzie celem edukacji była nauka o rzeczach pewnych i przygotowanie młodych ludzi do „wejścia w świat”, jednak obecnie zadaniem edukacji stało się ukazanie niestabilności świata i sposobów „radzenia sobie” z nim. Jak wobec tego można obecnie scharakteryzować szkołę wyższą (uniwersytet) oraz pokazać kierunek zmian? Porównując uniwersytet dziś i jutro, możemy dostrzec inne podejście do studenta, inną rolę nauczyciela i nowe formy kształcenia¹⁰. Uniwersytet dziś charakteryzują następujące cechy: studenci to głównie młodzież, studenci nie mają doświadczenia zawodowego, nauczyciele wiedzą, czego student ma się nauczyć, dominuje nauczanie stacjonarne. Natomiast uniwersytet jutra to uniwersytet dziś plus dodatkowe cechy, takie jak: studenci to również ludzie dorośli, studenci posiadają doświadczenie zawodowe (często duże), studenci wiedzą czego chcą się uczyć, dominuje nauczanie rozwiązywania problemów, szeroko stosowana jest edukacja zdalna.

¹⁰ W. Cellary, *Porównanie uniwersytetu dziś i jutro*, [w:] *Polska w drodze do globalnego społeczeństwa i informacyjnego*, UNDP, Warszawa 2002, s. 131.

Bibliografia

- D. Antonowicz, *Z tradycji w nowoczesność. Brytyjskie uniwersytety w drodze do społeczeństwa wiedzy*, „Nauka i szkolnictwo wyższe” 2004, nr 1.
- W. Cellary, *Porównanie uniwersytetu dziś i jutro*, [w:] *Polska w drodze do globalnego społeczeństwa i informacyjnego*, UNDP, Warszawa 2002.
- A. Kubiak, *Amerykański sen o e-dukacji*, „Zarządzanie zasobami ludzkimi” 2002, nr 2.
- J. Półturzycki, *Otwarte szkolnictwo niepaństwowe w systemie edukacji akademickiej XX/XXI wieku*, „Edukacja dorosłych” 2001, nr 2.
- Realizacja europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego*, Materiały związane z procesem bolońskim, MENiS, Warszawa 2003.
- Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2003 nr 3.

Netografia

- S. Richert, Ch. Tauch, op. cit. *Trends In Learning Structures In Higher Education (III) – Progress In European Higher Education Area 2003*, www.bologna-bergen2005.no.
- <http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Trends2003final.1065011164859.pdf>

Abstract

It has been well recognized by the scientific world that the boost observed in R&D followed by the lean innovation cycle will become an indivisible part of our life. The permanent modification of production and services, complemented with the upward movement of educational standards, will inevitably result in the augmentation of recruitment criteria. These make a real challenge for society and in particular for higher education, including economic and business educators. The traditional learning model shall be transformed into the modern learning sequences meeting the needs of any society member willing to gain new knowledge and acquire new qualifications. It is plainly a must for the higher educators to meet the accurate expectations of potential students, so as to the themes of complementary or MBA studies. Without meeting the challenge to create an appropriate educational offer, the higher educators might be replaced by corporate knowledge producers ready to fill in the gap, to replace them in the LLL implementation and consequently in 'keeping the gates' towards a knowledge-based society.

Nota o autorze

Autorka jest profesorem w Wyższej Szkole Handlowej we Wrocławiu, kierownikiem Katedry Handlu i Marketingu, specjalistą z zakresu zarządzania i marketingu usług, autorką książek (*Marketing usług; Marketing usług bankowych*), współautorką *Leksykonu marketingu*, autorką licznych artykułów i referatów nt. rynku usług bankowych oraz usług edukacyjnych. W latach 2002–2004 kierownik projektu badawczego KBN *Rozwój usług edukacji wyższej w erze nowych technologii*.



Uczelnie wobec rozwoju technologii społeczeństwa wiedzy

Uczelnie wyższe stoją przed kolejnymi wyzwaniami, by sprostać oczekiwaniom wysokiej jakości kształcenia, programów studiów, form i metod nauczania, odpowiadającym potrzebom rynku i właściwego kształtowania umiejętności absolwentów. Nowym wyzwaniem jest dostosowanie oferty dydaktycznej do potrzeb idei tworzenia społeczeństwa wiedzy. Jednym z elementów przeobrażeń jest implementacja nowoczesnych technologii w dydaktykę i jej organizację. W opracowaniu podjęto próbę wskazania najważniejszych obszarów omawianej problematyki, analizując m.in. stopień wdrażania ICT (Information and Communication Technologies) w uczelniach w Polsce oraz w Europie Zachodniej.

Edukacja w społeczeństwie wiedzy

Podstawą rozwoju idei społeczeństwa wiedzy w Polsce jest społeczeństwo wykształcone, posiadające wysokie kwalifikacje, w pełni wykorzystywane w pracy zawodowej. Oznaką rozwoju tej idei jest rosnący rynek kształcenia ustawicznego, szkoleń, studiów podyplomowych i innych form podnoszenia kwalifikacji. Wzrost ten wynika ze zmiany nastawienia oraz oczekiwań osób aktywnych zawodowo wobec kwestii podnoszenia swoich kwalifikacji, tak w sposób formalny, jak i nieformalny.

Choć w Polsce nadal posiadamy niewielki rynek kształcenia ustawicznego (stosunkowo niski odsetek osób podnoszących swoje kwalifikacje), to warto zauważyć, że cechuje go duża dynamika rozwoju w porównaniu do krajów Europy Zachodniej. Niewątpliwie jest to dość powszechna cecha rozwijającego się rynku. Dodatkowo istotnymi czynnikami sprzyjającymi temu zjawisku są:

- zrozumienie przez przedsiębiorstwa, iż warunkiem rozwoju nowoczesnej organizacji jest stałe podnoszenie kwalifikacji i kompetencji pracowników;
- wysokie nakłady UE na inicjowanie i wspieranie procesu ciągłego podnoszenia umiejętności i kwalifikacji (SPO – Wzrost Konkurencyjności Przedsiębiorstw, Program Rozwoju Zasobów Ludzkich).

Jednakże sam rozwój rynku kształcenia ustawicznego i permanentne podnoszenie kwalifikacji przez osoby aktywne zawodowo nie przyczynią się do stworzenia społeczeństwa wiedzy. Rzeczywistą szansą dla Polski w budowaniu tej idei są młodzi ludzie, którzy aktualnie wchodzi na rynek pracy lub wejdą w najbliższej dekadzie.

Zarys genezy zadań szkolnictwa wyższego

Powyższe założenia związane są przede wszystkim z rosnącą w ciągu ostatnich 15 lat popularnością studiów wyższych w Polsce. W 1989 roku w Polsce na 100 000 mieszkańców było 1101 studentów, natomiast w roku 2002 już ponad 4000. Sukcesywnie rosła liczba studentów I roku, a także odsetek kształcącej się młodzieży w wieku 19-24 lat, co odzwierciedla współczynnik skolaryzacji brutto. W roku akademickim 1990/1991 wynosił on 13,1%, natomiast w roku akademickim 2001/2002 już 43,7%.

Na tak rosnące zapotrzebowanie rynek akademicki odpowiedział głównie tworzeniem studiów wieczorowych i zaocznych na uczelniach państwowych, jak również powstaniem licznych uczelni prywatnych, których obecnie jest 2 razy więcej niż państwowych. To umasowienie kształcenia spowodowało trudności z utrzymaniem wysokiej jakości tego procesu (szczególnie iż tylko ok. 44% populacji to studenci studiów dziennych).

Reasumując, środowisko akademickie staje ciągle przed licznymi wyzwaniami. Najważniejszym z nich, po wprowadzeniu 15 lat temu *Ustawy o szkolnictwie wyższym*, było umasowienie kształcenia, co przy małym i nieproporcjonalnym do liczby studentów wzroście liczby nauczycieli akademickich było dla wielu niewyobrażalne. Konsekwencją tego i równocześnie nowym wyzwaniem były starania o utrzymanie wysokiej jakości kształcenia, co odzwierciedliło się w działaniach środowiskowych komisji akredytacyjnych oraz w procesie budowy wewnętrznych, uczelnianych systemów zapewniania jakości kształcenia. Warto również podkreślić aktywność Państwowej Komisji Akredytacyjnej, koncentrującej się na kontroli tej jakości, a tym samym przyczyniającej się do jej podnoszenia czy też utrzymania na wystarczającym poziomie w słabszych uczelniach.

W chwili obecnej środowisko akademickie musi zmierzyć się z nowym wyzwaniem – dostosowaniem oferty dydaktycznej, programów i metod kształcenia do potrzeb budowy w Polsce społeczeństwa wiedzy.

Trudno jednoznacznie zdefiniować kierunek, w jakim powinny ewoluować programy kształcenia i treści dydaktyczne. Zapewne będą to drogi różne, w zależności od kierunku studiów czy też potencjału kadry dydaktycznej. Warto jednak wskazać uniwersalne umiejętności, jakie powinna ukształtować uczelnia u jej absolwenta. Wśród podstawowych, które, jak się wydaje, powinna kształtować każda uczelnia wymienić należy:

- umiejętność wyszukiwania informacji i ich selekcji,
- umiejętność analizy i wnioskowania,
- umiejętność wykorzystania wiedzy,
- a także umiejętność przekazywania wiedzy i dzielenia się nią.

Grupa ta powinna być wzbogacona o umiejętność ciągłego uczenia się oraz wykorzystywania nowoczesnych technologii w stosowaniu wszystkich powyższych umiejętności.

Aby móc kształtować powyższe umiejętności u studentów, same uczelnie muszą rozwijać i implementować nowoczesne technologie, zarówno w procesach kształcenia, jak również organizacji pracy. Warto zatem przyrzeć się działaniom w tym zakresie uczelni w Europie Zachodniej i Polsce.

Nowoczesne technologie w uczelniach Europy Zachodniej

W lutym 2004 roku został opublikowany raport pt. *Wirtualne modele w europejskich uniwersytetach*, przygotowywany przez międzynarodową firmę konsultingową Rambøll Management

dla Komisji Europejskiej, Departamentu Edukacji i Kultury od września 2002 roku¹. Badaniem zostało objętych ponad 200 uczelni wyższych ze wszystkich krajów należących do Unii Europejskiej w okresie realizacji projektu. Uczelnie biorące udział w badaniu podzielono na cztery grupy w zależności od stopnia zaangażowania w wykorzystywanie ICT w edukacji – przodujące, współpracujące, działające samodzielnie oraz sceptycznie nastawione².

Uczelnie przodujące, stanowiące w badaniu 16%, to szkoły wyższe, które:

- posiadają formalnie przyjętą strategię względem wykorzystania ICT (75% w grupie);
- powszechnie stosują technologię zapisów przez internet na przedmioty i kursy;
- wykorzystują technologie informacyjno-komunikacyjne w stopniu bardzo zaawansowanym zintegrowane z procesem kształcenia;
- prowadzą dużą liczbę kursów e-learningowych o charakterze zajęć podstawowych i szkoleń uzupełniających;
- charakteryzują się bardzo pozytywnym stosunkiem do ICT – tak wśród władz uczelni oraz nauczycieli, jak i studentów;
- rozwój ICT w uczelni finansują przeważnie samodzielnie;
- bardzo angażują się we współpracę z krajowymi i zagranicznymi uczelniami oraz innymi ośrodkami edukacyjnymi.

Grupa uczelni współpracujących to 33% badanych szkół wyższych. Są to uczelnie, które charakteryzują następujące elementy zaangażowania w ICT:

- formalnie przyjęta strategia względem wykorzystania ICT (63% w grupie);
- elektroniczne usługi wspomagające dydaktykę, takie jak zapisy online na zajęcia nie są powszechnie stosowane;
- w stopniu zaawansowanym zintegrowane technologie informacyjno-komunikacyjne z procesem kształcenia;
- kursy e-learningowe o charakterze zajęć podstawowych i szkoleń uzupełniających są stosowane w mniejszym stopniu niż w grupie uczelni przodujących;
- pozytywny stosunek do ICT wśród kadry zarządzającej i studentów oraz nieco gorszy odbiór ICT ze strony nauczycieli;
- finansowanie rozwoju ICT odbywa się z funduszy własnych przy udziale środków rządowych (poza dotacjami przyznawanymi na bieżącą działalność);
- duże zaangażowanie we współpracę z krajowymi i zagranicznymi uczelniami oraz innymi ośrodkami edukacyjnymi.

Uczelnie należące do trzeciej grupy (36% badanych), określone w badaniu jako działające samodzielnie, to szkoły charakteryzujące się:

- posiadaniem formalnie przyjętej strategii, dotyczącej wykorzystania ICT (60% w grupie);
- niskim stopniem wykorzystywania technologii internetowych w zapisach na zajęcia i kursy;

¹ Rambøll Management, *Use of ICT in higher education in Europe*, <http://www.ramboll-management.dk/eng/sites/cases/use+of+ict+in+higher+education+in+europe.htm> [02.06.2005].

² *Studies in the Context of the E-learning Initiative: Virtual Models of European Universities (Lot 1)*, luty 2004, Rambøll Management, http://www.elearningeuropa.info/extras/pdf/virtual_models.pdf, s. 147-148, [02.06.2005].

- zaawansowanym stopniem integracji technologii informacyjno-komunikacyjnych z procesem kształcenia;
- znaczną liczbą kursów e-learningowych w ofercie programowej;
- pozytywnym stosunkiem do ICT kadry zarządzającej i studentów oraz nieco gorszym odbiorem ICT ze strony nauczycieli;
- samofinansowaniem w zakresie rozwoju ICT w uczelni;
- małym stopniem zaangażowania we współpracę z innymi instytucjami edukacyjnymi w kraju i za granicą.

Ostatnia grupa to uczelnie mniej zaangażowane w proces rozwoju ICT (15% badanych szkół), nazwane przez autorów badania uczelniami sceptycznie nastawionymi. Tylko 13% uczelni w tej grupie posiada formalnie ustaloną strategię rozwoju ICT w uczelni. Ponadto grupa ta charakteryzuje się:

- niskim stopniem wykorzystywania technologii internetowych w zapisach na zajęcia i kursy;
- ograniczonym wykorzystaniem ICT w procesie kształcenia;
- znikomą liczbą kursów e-learningowych w ofercie programowej lub ich zupełnym brakiem;
- zróżnicowanym stosunkiem społeczności akademickiej do nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych;
- finansowaniem rozwoju ICT z funduszy własnych przy udziale środków rządowych oraz unijnych;
- małym stopniem zaangażowania we współpracę z innymi instytucjami edukacyjnymi w kraju i za granicą.

W pierwszej grupie najwięcej znalazło się uczelnie z Hiszpanii (22%) oraz Wielkiej Brytanii (19%). W grupie drugiej znalazły się uczelnie ze wszystkich badanych krajów, jednakże największy udział w niej posiadają szkoły wyższe ze Szwecji i Niemiec (po 18%). W grupie trzeciej dominują uczelnie z Wielkiej Brytanii – 36%, w czwartej zaś – z Włoch i Niemiec³.

Prawie cała społeczność badanych uczelni ma dostęp do komputerów, sieci oraz uczelnianych kont pocztowych. 90% uczelni posiada intranety, których podstawową funkcją jest panel informacyjny na temat ocen, planu zajęć i egzaminów. Funkcja zapisu na zajęcia przez internet, będąca podstawą wirtualnego dziekanatu, jest obecna jedynie w połowie badanych uczelni. Większość szkół wyższych deklaruje rozwój technologicznej infrastruktury w ciągu najbliższych dwóch lat. Także pozostałe szkoły planują w najbliższym czasie stworzenie intranetów o podstawowych funkcjach. Większość uczelni rozwija ICT w ramach środków własnych, sporadycznie sięgając po fundusze z narodowych i unijnych programów bądź płynące ze współpracy z sektorem prywatnym. Brak wystarczających środków finansowych, spowodowany również niskimi nakładami na ich zewnętrzne pozyskanie, ogranicza rozwój ICT w szkołach. Uczelnie posiadające oficjalnie przyjętą strategię względem ICT, wkomponowaną w strategię rozwoju szkoły, prowadzą bardziej zaawansowane prace nad włączeniem tych technologii w dydaktykę i zarządzanie uczelnią. Mają również bardziej rozbudowaną sieć współpracy z innymi instytucjami, zajmującymi się tą problematyką. Uczelnie poddane badaniu



³ elearningeurope.info, e-Learning at Higher Education, *Virtual Models of European Universities*, [11.06.2004]; <http://www.elearningeuropea.info/doc.php?lng=1&id=5082> [02.06.2005].

w różny sposób wykorzystują ICT, w tym e-learning. Część z nich wspiera tradycyjny proces kształcenia nowoczesnymi technologiami, część zaś oferuje kursy online. Poziom integracji ICT jest dość zróżnicowany – od wykorzystywania nowoczesnych technologii w prezentacji programów czy np. baz danych, po implementację wirtualnych środowisk pracy, aplikacji do wymiany informacji, komunikacji czy pracy grupowej. Nieliczne uczelnie przeformułowały swoje programy i treści kształcenia.

Wyniki raportu pozwoliły na wypracowanie drogi rozwoju ICT dla uczelni wyższych. Przede wszystkim większość z nich musi przekształcić ruch indywidualnych inicjatyw w komponent głównego trendu edukacyjnego, co nie jest łatwe, zważywszy na brak właściwego nastawienia władz szkół do wdrażania nowoczesnych technologii oraz lęk środowiska przed zmianami. Po drugie, społeczności akademickiej brak wiedzy dotyczącej korzyści płynących z implementacji ICT. Potrzebne jest wskazanie źródeł wymiany doświadczeń oraz dobrych praktyk, a także zaprezentowanie, w jaki sposób ICT może wspomóc i rozwijać proces kształcenia. Po trzecie – zbyt mało jest wysokiej jakości materiałów dydaktycznych online. Ich prezentacja jest przesłanką zachęcającą do tworzenia własnych treści dydaktycznych online na wysokim poziomie. W związku ze znacznymi kosztami tworzenia materiałów tego typu, wspierających proces kształcenia oraz materiałów e-learningowych przygotowywanych dla pełnych kursów online, konieczne jest wsparcie funduszami pochodzącymi z programów narodowych i międzynarodowych. Po czwarte, istnieje potrzeba wprowadzenia regulacji zabezpieczających własność intelektualną oraz wprowadzenia przejrzystych systemów wynagradzania, zwłaszcza gdy widoczne są trendy popularyzujące masową produkcję materiałów dydaktycznych online oraz ich wielokrotne wykorzystywanie. Są to problemy, z którymi społeczność akademicka musi się zmierzyć, w konfrontacji z tradycyjnymi wartościami akademickimi, niezależnością nauczyciela oraz nauczaniem indywidualnym, opartym o wyniki własnych badań.

Ważnym elementem przeprowadzonego badania były analizy dotyczące współpracy uczelni z innymi podmiotami na polu ICT.

W zakresie współpracy z uczelniami krajowymi można wyróżnić jej trzy formy:

- narodowe sieci oraz działalność konsorcjów wspierana lub inicjowana przez władze,
- dwu- lub wielostronna współpraca pomiędzy uczelniami, w formie konsorcjów lub sieci uczelnianych,
- kooperacja przy realizacji projektów.

Korzyści płynące z takiej współpracy to przede wszystkim redukcja kosztów, wejście na nowe rynki edukacyjne oraz wymiana doświadczeń. Współpraca przy rozwoju uczelnianych systemów ICT, a przez to możliwość korzystania z doświadczeń innych podmiotów oraz partycypacja w kosztach, zazwyczaj przynosi wymierne korzyści. Może ona również rodzić problemy – zwłaszcza w przypadku różnych oczekiwań w stosunku do jej wyników, a także odmiennych doświadczeń i zróżnicowanego stopnia zaawansowania rozwoju partnerów. W takim przypadku będzie ona czasochłonna i kosztochłonna (np. w związku z nieprzewidzianymi w początkowym planie spotkaniami i delegacjami). Także różnice w trybie pracy oraz kulturze organizacyjnej mogą być czynnikami generującymi sytuacje problemowe.

W zakresie współpracy międzynarodowej można wyróżnić kooperację wieloinstytucjonalną w formie sieci oraz indywidualną. Nie są to formy popularne w Unii Europejskiej, jednakże odnotowywany jest ciągły wzrost zainteresowania nimi. Podstawowymi korzyściami takiej współpracy są: łatwiejszy dostęp do rynku edukacyjnego poza Unią, wzmocnienie pozycji konkurencyjnej na rynku krajowym oraz sprostanie rosnącym oczekiwaniom studentów w zakresie umiędzyna-

rodawiania procesu kształcenia. Proces ten, zwłaszcza jeśli wiąże się ze wspólnymi programami kształcenia i dyplomowaniem, ograniczany jest przez niską mobilność systemów narodowych, a także brak wsparcia finansowego ze strony państwa dla rozwoju takich projektów.

W zakresie współpracy z podmiotami spoza sektora edukacyjnego można wyróżnić jej trzy modele:

- konsorcja, koncentrujące się na rozwoju materiałów edukacyjnych,
- współpraca przy realizacji projektów e-learningowych,
- *outsourcing* działalności informatycznej uczelni.

Współpraca publiczno-prywatna w zakresie kursów online, pomiędzy uczelniami a przedsiębiorstwami, występuje rzadko, zwykle też przybiera formę wspólnej pracy nad określonym projektem. Korzyści z niej płynące są obopólne – uczelnie uzyskują wsparcie finansowe, umożliwiające pokrycie kosztów tworzenia treści dydaktycznych, przedsiębiorstwa zaś otrzymują produkty o wysokiej, akademickiej jakości. Połączenie wiedzy akademickiej oraz zaawansowanej technologii dostarczanej przez przedsiębiorstwa może przynieść wymierne korzyści. W przypadku oferty komercyjnej kursów doświadczenie marketingowe przedsiębiorstw oraz ukierunkowanie na potrzeby klienta mogą być czynnikami decydującymi o sukcesie projektu i współpracy. Współpraca taka nie jest jednak wolna od wad. Problemy mogą pojawić się w związku z odmiennymi wartościami charakteryzującymi partnerów. Uczelnie koncentrują się na wysokiej jakości materiałów, przedsiębiorstwa zaś są zorientowane na zwrot z inwestycji.

Podsumowując, głównymi czynnikami stymulującymi rozwój ICT w uczelniach są:

- internacjonalizacja i globalizacja edukacji,
- potrzeby studentów w sferze ICT,
- potrzeba wzrostu efektywności i jakości procesów kształcenia oraz zarządzania uczelnią.

Nowoczesne technologie w polskich uczelniach

Podobnie, jak w przypadku uczelni Europy Zachodniej, także polskie szkoły wyższe w różny sposób i z różnym skutkiem wdrażają nowoczesne technologie w proces kształcenia oraz organizacji pracy jednostki. Wskazanie krajowych uczelni, które mogłyby być zaliczone do pierwszej grupy (według kryteriów powyżej omawianego badania), może okazać się problematyczne. Unikalnym zjawiskiem jest posiadanie odrębnej, formalnie przyjętej strategii rozwoju ICT przez polską uczelnię. Również stopień implementacji nowoczesnych technologii w dydaktykę czy liczba oferowanych kursów e-learningowych – zarówno w ramach toku studiów, jak i dla osób spoza uczelni – nie pozwala na zakwalifikowanie więcej niż 5% szkół do wspomnianej, pierwszej grupy – uczelni przodujących.

Koncentrując się na nauczaniu z wykorzystaniem nowoczesnych technologii, w szczególności w formach kształcenia na odległość, warto pokreślić, iż idea wykorzystywania e-learningu w kształceniu ustawicznym, kształceniu dorosłych, osób aktywnych zawodowo, poszukujących efektywnych metod podnoszenia kwalifikacji, wydaje się bezdyskusyjna. Dużo trudniejsze zaś jest wprowadzanie jej w kształceniu na poziomie studiów wyższych. Problematiczną dla wielu jest kwestia kształtowania postaw lub przekazu wiedzy w przypadku pełnych studiów online. Dlatego też średnia wieku studenta online, tak w Polsce, jak i na świecie, jest wyższa

w stosunku do wieku studenta tradycyjnego. Mniej dyskusyjną ideą, obecnie żywo rozwijaną, jest wspieranie tradycyjnych procesów kształcenia na poziomie wyższym nowoczesnymi technologiami.

Stan rozwoju e-edukacji w polskim szkolnictwie wyższym jest coraz częściej omawiany i analizowany na licznych konferencjach poświęconych tym zagadnieniom, a także prezentowany w pismach akademickich⁴. Na ich podstawie można postawić tezę o rosnącym zainteresowaniu e-edukacją oraz wzroście wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych w nauczaniu. Poprawia się stan infrastruktury i internetowych zasobów edukacyjnych oraz umiejętności nauczycieli w zakresie stosowania nowoczesnych technologii w dydaktyce. Jednakże konieczne są dalsze nakłady w zakresie szkoleń, promocji oraz upowszechniania technologii e-learningowych.

Podsumowanie

Zastosowanie technologii informacyjnych w ośrodkach akademickich jest coraz bardziej widoczne, jednakże ograniczenia budżetowe uniemożliwiają ponoszenie wysokich nakładów na efektywną informatyzację samej dydaktyki, jak też wirtualizację zarządzania całym procesem kształcenia. Efektem jest powszechne zjawisko incydentalnego rozwijania wirtualnego środowiska w szkołach wyższych przez pojedynczych entuzjastów. Brak spójnej polityki w uczelniach w tym zakresie często prowadzi do ponoszenia nakładów nieodpowiednio ukierunkowanych, czego konsekwencją może być, między innymi, pogłębiający się negatywny stosunek środowiska akademickiego do wdrażanych wewnętrznych rozwiązań systemowych.

W zakresie samej e-edukacji, warto pokreślić, iż największą szansę rozwoju w środowisku akademickim ma model uzupełnienia, wspierania metodami e-learningowymi studiów prowadzonych w sposób tradycyjny. Według ekspertów jest to najefektywniejszy sposób wykorzystywania nowoczesnych technologii w dydaktyce. Wydaje się również, iż właśnie aktywność e-learningowa na poziomie studiów wyższych jest najbardziej zbieżna z potrzebami kształtowania właściwych postaw u studentów i równocześnie obcy z nowoczesnymi technologiami. Niezwykle ważne dla rozwoju e-edukacji w szkolnictwie wyższym jest przełamanie barier – zarówno systemowych i organizacyjnych, jak też społecznych. Istotnym czynnikiem jest tutaj wsparcie ze strony organów państwowych, w tym ustawodawczych, wyrażające się w konkretnych rozwiązaniach systemowych. Wiele wskazuje na to, iż obecny stan rozwoju e-edukacji w Polsce osiągnął taki etap, na którym brak czytelnych rozwiązań formalno-prawnych staje się czynnikiem hamującym jego rozwój. Bardzo ważne jest również pełne zaangażowanie i zrozumienie dla omawianego procesu ze strony kadry naukowo-dydaktycznej uczelni.

⁴ Aktywność uczelni w zakresie e-edukacji została przedstawiona na łamach m.in. „Forum Akademickiego”: M. Dąbrowski, *E-edukacja w szkolnictwie wyższym*, „Forum Akademickie” 2004, nr 10.

Bibliografia

- M. Dąbrowski, *E-edukacja w szkolnictwie wyższym*, „Forum Akademickie” 2004, nr 10.
M. Dąbrowski, *Krążące obiekty wiedzy*, „Forum Akademickie” 2005, nr 2.
M. Dąbrowski, *Platforma e-learningu dla wyższej uczelni*, „Informatyczne zarządzanie uczelnią”, Centrum Promocji Informatyki, kwiecień 2005.
M. Dąbrowski, M. Zając (red.), *Rozwój e-edukacji w ekonomicznym szkolnictwie wyższym*, FPAKE, Warszawa 2005.
M. Dąbrowski, *Wybór rozwiązań technologicznych w e-edukacji*, „e-mentor” 2004, nr 5.
M. Goliński, *Spółeczeństwo informacyjne – często (nie)zadawane pytania*, „e-mentor” 2005, nr 2.
B. Matuszewska, K. Piech, *Perspektywy rozwoju gospodarki opartej na wiedzy w Polsce*, „e-mentor” 2005, nr 3.

Netografia

- Studies in the Context of the E-learning Initiative: Virtual Models of European Universities (Lot 1)*, luty 2004, Rambøll Management, http://www.elearningeuropa.info/extras/pdf/virtual_models.pdf.
Use of ICT in higher education in Europe, Rambøll Management, <http://www.ramboll-management.dk/eng/sites/cases/use+of+ict+in+higher+education+in+europe.htm>.
Virtual Models of European Universities, elearningeuropa.info, <http://www.elearningeuropa.info/doc.php?lng=1&id=5082>, [11.06.2004].

Abstract

Universities face a new challenge of fulfilling expectations of high quality of education, curriculum and forms and methods of teaching which respond to the market needs and proper forming of students' qualifications. Adaptation of didactic offer to the needs of knowledge-based society seems to be another new challenge. One of the elements of such transformation is implementation of new technologies into didactics and organisation of learning. The article describes most important areas of this issue analysing (among others) a level of ICT implementations in Poland and Western Europe.

Nota o autorze

Autor jest kierownikiem Centrum Rozwoju Edukacji Niestacjonarnej w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie i dyrektorem Fundacji Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych. Członek European Distance and E-Learning Network oraz Stowarzyszenia Project Management Polska. W swojej pracy zajmuje się problematyką kształcenia w szkołach wyższych, w tym e-edukacji. W opracowaniach i prowadzonych badaniach koncentruje się na zagadnieniach związanych z modelem uczelni wyższej.

Budowa marki przedmiotu i nauczyciela

W opracowaniu omówiono czynniki wpływające zarówno na pozytywne, jak i negatywne postrzeganie przedmiotu przez studentów. Podkreślono konieczność stosowania zachęt dla nauczycieli do podnoszenia jakości prowadzonych zajęć dydaktycznych oraz potrzebę kontroli realizacji procesu dydaktycznego. W podsumowaniu przedyskutowano zagadnienie warunków, w jakich nazwisko nauczyciela lub nazwa jednostki uczelnianej staje się dla studentów gwarantem wysokiej jakości prowadzonych wykładów i ćwiczeń.

W sensie materialnym marka jest znakiem graficznym, nazwą, symbolem stworzonym w celu odróżnienia oferowanego produktu od innych na rynku. Marka jest gwarantem jakości oferowanych towarów i usług. Ma ona utwierdzać odbiorców w przekonaniu, że dokonali właściwego wyboru, korzystając z markowych towarów i usług. Na wstępie należałoby się zastanowić, czy w przestrzeni edukacyjnej pojęcie marki w ogóle funkcjonuje. Jeśli tak, to czy dotyczy całej uczelni, wydziału, katedry, nauczyciela czy przedmiotu. Na postawione wcześniej pytanie należy odpowiedzieć twierdząco, przynajmniej w odniesieniu do całej uczelni lub wydziału. Marka wywołuje pozytywne skojarzenia, więc środowisko akademickie raczej nie wyraża w tej chwili sprzeciwu przeciwko takiej terminologii. Wydaje się, że zamiennie można stosować także sformułowania: pozytywny wizerunek, prestiż.

W jaki sposób buduje się markę uczelni? Jest to oczywiście proces długotrwały i wymagający stałej pracy. W branży edukacyjnej tworzenie marek pewnych instytucji jest dziełem niewielkiej liczby powszechnie znanych osób¹. Inne czynniki budowy marki uczelni to:

- bardzo dobra kadra naukowa – aktywna w nauce i dydaktyce – czynnik najważniejszy;
- uczestnictwo w imprezach popularno-naukowych np. Dni Nauki, Festiwale Nauki;
- dbanie o tzw. *publicity* – pojawianie się w opiniotwórczej prasie artykułów o uczelni. Nie chodzi tu o sponsorowane teksty, ale o informowanie prasy o ważnych osiągnięciach i wydarzeniach z życia uczelni, które mogą być interesujące dla środowiska pozaakademickiego;

¹ A. Ries, L. Ries, *Upadek reklamy i wzlot public relations*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2004, s. 180.

- zapewnienie dobrych warunków studiowania: sale wykładowe z możliwością poprowadzenia multimedialnego wykładu; sale ćwiczeniowe; biblioteka dobrze wyposażona, dostępna od rana do nocy, z dużą liczbą publikacji i książek – realizująca celową (właściwą) politykę zakupów (kupowanie nowości, podręczników polecanych przez dydaktyków); dostępne od rana do wieczora, w pełni wyposażone laboratoria komputerowe do pracy własnej;
- organizacja dni otwartych i wykładów otwartych;
- współpraca z krajowymi i zagranicznymi partnerami – uczelniami i firmami (co umożliwia odbycie praktyki, a niekiedy poznanie przyszłego pracodawcy);
- gwarancja solidnego wykształcenia – co przekłada się na większe szanse znalezienia pracy przez absolwentów.

Potwierdzeniem silnej marki uczelni jest zajmowanie przez nią wysokich miejsc w rankingach. Można mówić również o pewnym sprzężeniu zwrotnym – wysokie miejsce w rankingach przeprowadzanych według różnych kryteriów, wzmacnia markę uczelni.

W przypadku wydziału markę budują prawie te same czynniki. Podstawowe znaczenie ma tu atrakcyjność kierunków realizowanych na wydziale, co wpływa bezpośrednio na liczbę kandydatów i poziom wiedzy oraz zdolności, jakimi się charakteryzują.

Celem niniejszego opracowania jest rozpatrzenie możliwości budowy marki na niższym poziomie, czyli poziomie nauczyciela akademickiego i realizowanego przez niego przedmiotu. Oczywiście, na markę uczelni pracują bez wyjątku wszyscy pracownicy. Od postawy każdego nauczyciela z osobna zależy budowa uczelnianej marki.

Marka przedmiotu

Marka przedmiotu wynika często z samej jego specyfiki, ale jej budowę wspierają wysiłki nauczyciela prowadzącego dany przedmiot.

Studenci uważają za ważne wykłady, które kończą się egzaminem; a za mniej ważne np. kończące się tylko zaliczeniem. By podnieść rangę przedmiotu kończącego się zaliczeniem, często nauczyciel nadaje zaliczeniu formę egzaminu. By egzamin mógł budować markę przedmiotu, musi on być na odpowiednim poziomie trudności. Zbyt łatwy egzamin powoduje zazwyczaj lekceważenie przedmiotu przez studentów. Podobny skutek może wywołać, niekiedy stosowane, zwolnienie z egzaminu na podstawie dobrego zaliczenia ćwiczeń, zwłaszcza w przypadku indywidualizacji prowadzenia i oceniania ćwiczeń przez różnych nauczycieli. Otwarty pozostaje problem, w jaki sposób wykładowca powinien kontrolować jakość ćwiczeń prowadzonych do jego wykładu przez innych nauczycieli. W tym przypadku bardzo ważne wydaje się wsparcie kierownika katedry lub zakładu.

Na pozytywną ocenę danego przedmiotu wpływają twierdzące odpowiedzi na następujące pytania:

- czy wiedza z tego przedmiotu będzie faktycznie użyteczna w przyszłej pracy lub na innych zajęciach?
- czy przedmiot wymaga samodzielnego myślenia?
- czy wiedza z tego przedmiotu jest ogólnorozwojowa?

Przy przedmiocie kończącym się egzaminem, ważne jest, by ćwiczenia dobrze przygotowały do egzaminu. Jest to bardzo cenione przez studentów.

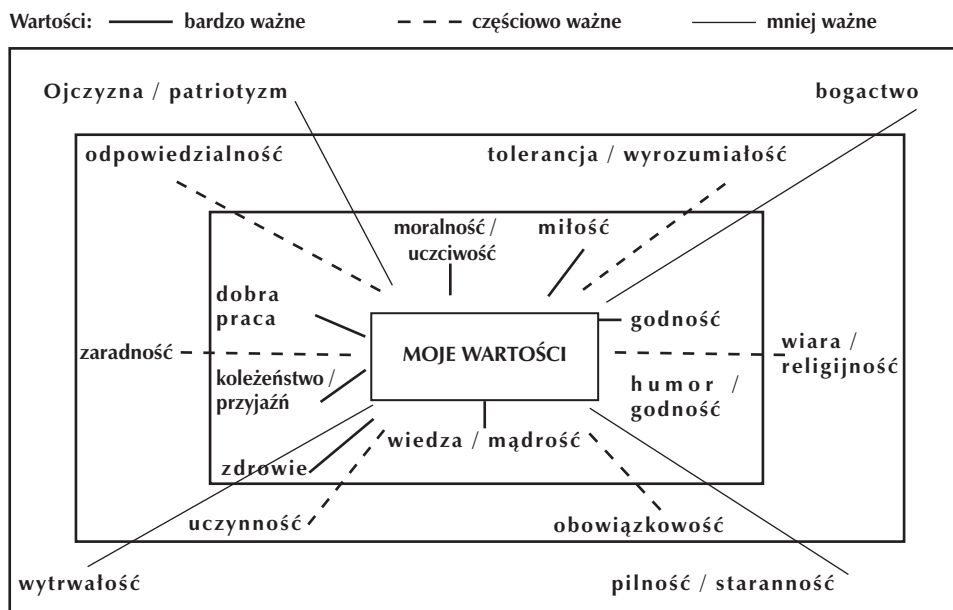
Pewien wpływ na markę przedmiotu ma też jego „pozycja” w planie zajęć. Przedmiot ustalany zawsze w niedogodnych porach dnia, bez przestrzegania zasady „najpierw wykład, potem ćwiczenia”, ma mniejszą renomę wśród studentów.

Marka nauczyciela

Budowa marki nauczyciela jako dostawcy usługi edukacyjnej jest procesem odmiennym od budowy marki innej usługi ze względu na ograniczony krąg odbiorców. Nauczyciel często ma po prostu przypisaną grupę studentów, niestety bez względu na to, czy ma silną markę, czy też nie. Na większości uczelni nie ma możliwości wybierania osoby prowadzącej ćwiczenia, zwłaszcza z przedmiotów obowiązkowych.

Na cele wychowawcze w dydaktyce szkoły wyższej zwraca się dużo mniej uwagi, niż na poprzednich etapach kształcenia. Jednak nie powinno się ich całkiem bagatelizować. Młodzi ludzie stający się studentami uczelni mają swoje hierarchie wartości. Na podstawie badań dotyczących licealistów² I. Kujawska-Wawrowska zbudowała „mapę wartości”, która może być pomocą dla nauczyciela, ponieważ pokazuje, które wartości są ważne dla jego uczniów. Wiedza i mądrość w tej hierarchii są umieszczone bardzo wysoko, co wskazuje na ogromne znaczenie solidnej wiedzy merytorycznej nauczyciela. Moralność, uczciwość oraz godność także uzyskały bardzo wysoki procent wskazań. Należy zwrócić uwagę na wysoką pozycję poczucia humoru. Poznanie hierarchii wartości przyszłych studentów z pewnością ułatwi pracę dydaktyka, budującego markę swojego przedmiotu i siebie samego.

Rysunek 1. Mapa wartości preferowanych przez licealistów



Źródło: I. Kujawska-Wawrowska, *Wartości preferowane przez młodzież licealną* [w:] J. Minkiewicz-Najtowska (red.), *Kompetencje wychowawcze nauczycieli*, Wydawnictwo AE w Poznaniu, Poznań 2003, s. 130.

² I. Kujawska-Wawrowska, *Wartości preferowane przez młodzież licealną* [w:] J. Minkiewicz-Najtowska (red.), *Kompetencje wychowawcze nauczycieli*, Wydawnictwo AE w Poznaniu, Poznań 2003, s. 123-137.

Według pracowników nauki, autorytet nauczyciela akademickiego budują przede wszystkim³:

- rozległa wiedza i szerokie horyzonty umysłowe,
- wytyczanie nowych dróg w myśleniu i działaniu,
- odpowiednio duży dorobek naukowy,
- poważne osiągnięcia w tworzeniu wiedzy naukowej,
- umiejętność inspirowania innych do podejmowania badań naukowych,
- doskonała znajomość warsztatu naukowego,
- mistrzostwo w organizowaniu działalności naukowej,
- uczciwość i rzetelność naukowa.

Studenci zwracają dodatkowo uwagę na inne wyznaczniki autorytetu, takie jak: gruntowna wiedza merytoryczna, umiejętności metodyczne i cechy osobowościowe.

Marka nauczyciela uwzględnia przede wszystkim funkcję świadczenia usługi edukacyjnej, dlatego w dalszych rozważaniach skupiono się bardziej na czynnikach wskazywanych przez studentów jako istotne, nie umniejszając wagi spraw naukowych, które wydają się oczywiste.

Prowadząc zajęcia ze studentami, należy sobie zdawać sprawę ze znaczenia przestrzegania dziesięciu uniwersalnych reguł komunikacji⁴ i stosować je w praktyce. Należy mianowicie:

1. Zwracać uwagę na mowę swojego ciała, która może świadczyć o zainteresowaniu rozmówcą i pozytywnie go zachęcać do porozumiewania;
2. Dawać wyraz swojej uwagi;
3. Dostosować się do rytmu i tempa przekazu partnera;
4. Wcześniej przemyśleć intencje i treść swojej wypowiedzi;
5. Dostosować się do naturalnego stylu słuchania rozmówcy;
6. Być świadomym dopuszczalnej granicy w razie różnicy zdań;
7. Przyjmować sygnały przekazywane przez partnera mową ciała;
8. używać ogólnie przyjętych i zrozumiałych pojęć, objaśniać fachowe terminy;
9. Stawiając dodatkowe pytania, upewnić się, czy treść komunikatu została przez rozmówcę zrozumiana;
10. Sprawić, by treść zawarta w wiadomości została zapamiętana na długi czas (wskazać analogie, porównać fakty).

Stosowanie tych reguł umożliwia pełne zrozumienie w kontaktach nauczyciel – student. Warto też w tym miejscu przypomnieć, że niewerbalne komunikowanie w kontaktach międzyludzkich stanowi w 50% o wartości wymienianych informacji.



³ M. Śnieżyński, *O autorycie nauczyciela akademickiego*, „Konspekt” 2000, nr 3 [online], <http://www.wsp.krakow.pl/konspekt/konspekt3/index.html>, [07.04.2005].

⁴ L.J. Seiwert, 1997 [za:] J. Minkiewicz-Najtowska (red.), *Kompetencje wychowawcze nauczycieli*, Wydawnictwo AE w Poznaniu, Poznań 2003, s. 28.



Co wpływa pozytywnie na wizerunek nauczyciela akademickiego?

Bezpośrednio na pozytywne postrzeganie nauczyciela przez studentów wpływa rzetelność, rozumiana jako:

- odpowiedzialność, dobre merytoryczne przygotowanie się do zajęć, ciekawy sposób ich prowadzenia, możliwość indywidualizacji pracy dla pojedynczych słuchaczy,
- obecność na konsultacjach w wyznaczonych terminach. Jeśli nauczyciel był nieobecny, należy w razie potrzeby wyznaczyć dodatkowy termin spotkania. Formuła konsultacji: *dodatkowe terminy po uzgodnieniu* powinna być przestrzegana, tzn. powinna być realna możliwość ustalenia w razie potrzeby terminu konsultacji, w zależności od indywidualnych potrzeb słuchaczy. Konsultacje powinny być udzielane nie tylko dla aktualnych studentów, ale też dla tych, którzy uczestniczyli w zajęciach w przeszłości.

Studenci potrafią docenić trud włożony w przygotowanie zajęć – ich ilustrację interesującymi przykładami, wzbogacanie treści w kolejnych latach nauczania.

Nie mniejsze znaczenia mają cechy osobowościowe, z których należy wymienić przede wszystkim kulturę osobistą, poczucie humoru, życzliwość, empatię, sympatię do studentów i zaangażowanie w swojej pracy.

Pozytywny efekt wywołuje wprowadzenie elementów rozluźniających w trakcie zajęć; celna dygresja lub komentarz powodują nawiązanie specyficznej „nici porozumienia” ze studentami. Warto pamiętać też o robieniu przerw w zajęciach – do których student ma prawo. W trakcie przerwy studenci często zadają pytania, których nie mogli lub nie chcieli zadać na forum grupy. Można też porozmawiać o sprawach niezwiązanych z zajęciami, co pozytywnie wpływa na atmosferę i wzajemne kontakty.

Jasny, przejrzysty system oceniania pozwala zobiektywizować ocenę i jest wyrazem jeszcze jednej istotnej cechy: sprawiedliwości.

Ważna jest też jedna z kompetencji do pedagogicznej odpowiedzialności nauczyciela – chęć odniesienia sukcesu zawodowego mierzonego wynikami uczniów (studentów). Studenci cenią takiego dydaktyka, którego zajęcia dobrze przygotowują do egzaminu, dają wiedzę przydatną do zrozumienia treści innych zajęć lub pozwalają nabyć nowe umiejętności.

Co wpływa negatywnie na wizerunek nauczyciela akademickiego?

W skrócie można powiedzieć, że niespełnienie wyżej wymienionych warunków powoduje negatywne postrzeganie nauczyciela i prowadzonych przez niego zajęć. Zasadnicze znaczenie w tej kwestii ma nie dość rzetelne przygotowanie zajęć. Wydaje się, że wykładu nie sposób nie przygotować, ale nudny, czytany wykład potrafi skutecznie zniechęcić do wykładu i wykładowcy.

Niedopuszczalne jest, gdy nauczyciel przychodzi tylko na zajęcia i zaraz po nich wychodzi (można winić za to wieloletowość wielu nauczycieli akademickich, ale czy tylko?). Nauczyciel jest właściwie niedostępny dla studentów poza zajęciami (a na kontakt np. przy pomocy poczty elektronicznej nie wszyscy studenci się decydują).

Nadmierne scalanie czasu zajęć – zamiast zaplanowanych trzech godzin ćwiczeniowych z odpowiednią liczbą przerw, prowadzi się zajęcia w systemie ciągłym przez dwie godziny piętnaście minut – powoduje zmęczenie słuchaczy i zdecydowanie zmniejsza efektywność nauczania. Ponadto, w takim trybie zajęć zwykle i tak jest robiona przerwa. W takiej sytuacji czas zajęć staje się krótszy od wymaganego.

Inne postępowanie negatywnie odbierane przez studentów to: lekceważenie potrzeb i czasu studentów, zmiana reguł zaliczania przedmiotu w trakcie semestru, przesadny rygoryzm.

O istnieniu marki nauczyciela mogą świadczyć obserwacje dotyczące wyboru fakultetów przez studentów. W przypadku niepodania nazwisk osób prowadzących te zajęcia, studenci starają się tego dowiedzieć przed podjęciem decyzji o zapisaniu się na dany przedmiot. Świadczy to o tym, że to nauczyciel jest rękojmią dobrego poprowadzenia zajęć. Na jego wykładach i ćwiczeniach można się czegoś interesującego dowiedzieć i nauczyć.

Przy wyborze specjalności na magisterskich studiach uzupełniających⁵ na Wydziale Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej 67% studentów interesowało się tym, kto prowadzi zajęcia, a 52,7% brało pod uwagę opinię studentów. Świadczy to dobitnie o tym, że osoba prowadząca ma kluczowe znaczenie dla jakości dydaktyki w szkole wyższej. Tworzona jest marka nauczyciela i przedmiotu przekazywana kolejnym rocznikom studentów. Warto pamiętać, że stracić renomę łatwo, ale ją odbudować bardzo trudno.

Podsumowanie

Budować markę przedmiotu można pod warunkiem, że zostanie wyznaczona osoba stale odpowiedzialna za realizację danego przedmiotu, osoba o realnej sile oddziaływania na prowadzących. Może dbać o to reprezentant kierownictwa jednostki dydaktycznej, ale przy kilkudziesięciu przedmiotach realizowanych w jednostce wydaje się to raczej nierealne. Rolą kierownika jest jednak dbałość o odpowiedni wymiar godzin dydaktycznych, adekwatny do realizowanego programu oraz odpowiednie usytuowanie przedmiotu w planie studiów. W przypadku prowadzenia przedmiotu przez stałą grupę pracowników, umiejących współpracować ze sobą, stawiających studentom wysokie, ale i wyrównane wymagania – jest szansa stworzenia marki przedmiotu.

Wydaje się, że bardziej realna jest budowa marki nauczyciela, jako gwaranta dobrej jakości dydaktyki. Pojawia się jednak pytanie, czy można liczyć na chęć budowania swojej marki przez nauczycieli, czy im na tym zależy? Większości tak, ale niestety nie wszystkim, i tu należy postawić kolejne pytanie o to, jak zapewnić w tej sytuacji dobrą jakość kształcenia. Jedną z koncepcji jest ankietowanie studentów – należy jednak zadbać o powszechność takich ankiet. Wypełnianie ankiety musi być obowiązkowe po zakończeniu semestru dla wszystkich studentów – w przeciwnym przypadku może się zdarzyć taka sytuacja, że ankietę wypełnią tylko osoby niezadowolone – innym się nie będzie chciało. Dużym wyzwaniem jest też stworzenie takiej ankiety, która rzeczywiście pozwalałaby ocenić pracę dydaktyka w odpowiedni sposób wypunktowując różne aspekty prowadzenia zajęć.



⁵ D. Dąbrowski *Wybrane aspekty wyboru specjalności przez studentów kierunku Zarządzanie i Marketing*, Zeszyty Naukowe Katedry Marketingu nr 1, Gdańsk 2002, s. 227-233.

Na zakończenie warto przytoczyć następującą sentencję, podsumowującą powyższe rozważania: *Największą wartością etyki nauczycielskiej jest wychowanie człowieka mądrego. Chcąc skutecznie pomagać wychowankowi w stawianiu się człowiekiem mądrym, nauczyciel sam musi nim być*⁶.

Bibliografia

- D. Dąbrowski, *Wybrane aspekty wyboru specjalności przez studentów kierunku Zarządzanie i Marketing*, Zeszyty Naukowe Katedry Marketingu, nr 1, Gdańsk 2002.
- I. Kujawska-Wawrowska, *Wartości preferowane przez młodzież licealną* [w:] J. Minkiewicz-Najtowska (red.), *Kompetencje wychowawcze nauczycieli*, Wydawnictwo AE w Poznaniu, Poznań 2003.
- A. Ries, L. Ries, *Upadek reklamy i wzlot public relations*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2004.
- L. J. Seiwert, 1997, [za:] J. Minkiewicz-Najtowska (red.), *Kompetencje wychowawcze nauczycieli*, Wydawnictwo AE w Poznaniu, Poznań 2003.
- K. Szewczyk, *Wychować człowieka mądrego*, Warszawa 1998 [za:] J. Minkiewicz-Najtowska (red.), *Kompetencje wychowawcze nauczycieli*, Wydawnictwo AE w Poznaniu, Poznań 2003.

Netografia

- M. Śnieżyński, *O autorytecie nauczyciela akademickiego*, „Konspekt” 2000, nr 3, [online], <http://www.wsp.krakow.pl/konspekt/konspekt3/index.html>, [07.04.2005].

Abstract

The paper presents factors which have both positive and negative impact on what students think about courses. The author points out the necessity of encouragement to increase the quality of lectures and tutorials. In the final part she discusses the problem of cases, in which teacher's name or a name of the department become a guarantee of high quality of lectures and tutorials.

Nota o autorze

Autorka jest doktorem, pracuje w Katedrze Ekonometrii i Informatyki w Szkole Głównej Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie. Prowadzi zajęcia dydaktyczne z podstaw informatyki i badań operacyjnych. Od kilku lat interesuje się problematyką edukacji. Jest współautorką kilku artykułów z tej dziedziny.

⁶ K. Szewczyk, *Wychować człowieka mądrego*, Warszawa 1998, [za:] J. Minkiewicz-Najtowska (red.), *Kompetencje wychowawcze nauczycieli*, Wydawnictwo AE w Poznaniu, Poznań 2003, s. 136.

Wiesław M. Grudzewski, Politechnika Warszawska, SGH
Irena K. Hejduk, Szkoła Główna Handlowa w Warszawie
Wacław Kasprzak, Politechnika Wrocławska
Krzysztof Santarek, Politechnika Warszawska

Autorskie studium koncepcji strategii rozwoju Politechniki Warszawskiej do roku 2015

Autorzy przedstawiają warianty struktur uczelni podporządkowane kształceniu studentów oraz badaniom naukowym. Sugerują m.in. tworzenie szkół jako koalicji wydziałów, sprawowanie centralnego nadzoru nad studentami, trzystopniowy system studiów oraz powoływanie Centrów Naukowych. Centra te byłyby odpowiedzialne za inicjowanie rozbudowanych programów badawczych. Konieczna jest poprawa bazy badawczej oraz wyposażenia uczelni, a także dostosowanie programu nauczania do wymogów uczelni europejskich. Koncepcja powstała na prośbę władz Politechniki Warszawskiej.

Misja Politechniki Warszawskiej

Misją Politechniki Warszawskiej, jako uniwersytetu technicznego, działającego w Europejskim Obszarze Edukacji i Nauki, powinno być osiągnięcie w ciągu 10 lat wiodącej pozycji wśród uczelni technicznych w Europie Środkowej, w zakresie:

- kształcenia elity technicznej przede wszystkim na poziomie magisterskim i doktorskim, w dziedzinie przedsiębiorczości w warunkach konkurencji rynkowej, dla rozwijania gospodarki opartej na wiedzy, zdolnej do kreatywności, innowacyjności oraz nastawionej na nieustanne odnawianie wiedzy;
- badań naukowych na najwyższym poziomie światowym;
- promowania doktorów habilitowanych i występowania z wnioskami o tytuł profesora dla najwybitniejszych kandydatów posiadających osiągnięcia naukowe i dydaktyczne;
- generowania innowacji, transferu wiedzy i technologii do gospodarki w wyniku realizacji ważnych programów i projektów badawczo-rozwojowych.

PW powinna doskonalić swą działalność poprzez wzorowanie swego rozwoju na najlepszych elitarnych instytucjach zajmujących się kształceniem oraz uniwersytetach.

Realizacja celów działania wskazanych w misji wymaga podjęcia określonych przedsięwzięć w ramach proponowanej strategii Politechniki Warszawskiej¹.

¹ Wykorzystano konsultacje w sprawie misji, udzielone przez Julitę Jablecką.



Charakterystyka otoczenia

Najważniejszymi czynnikami otoczenia, mającymi wpływ na funkcjonowanie Uczelni w przyszłości są:

- Rozwój szkolnictwa niepublicznego;
- Pojawienie się globalnej konkurencji na rynku edukacyjnym;
- Zmiany demograficzne;
- Zmiany w strukturze gospodarki;
- Zmiany potrzeb gospodarki;
- Wpływ UE, nowe możliwości finansowania badań, współpracy edukacyjnej;
- Nowe technologie edukacyjne;
- Zmiany legislacyjne;
- Poziom finansowania ze środków budżetowych;
- Nowe strategie UE i państwa (Europejska Przestrzeń Badawcza i Edukacyjna społeczeństwa wiedzy).

Docelowy model struktury Uczelni

O docelowym modelu struktury Uczelni decydują:

- Waga: akcent położony na poszczególne funkcje działalności podstawowej; dydaktyka i badania, plus działalność wspomagająca: administracja;
- Trwałość w czasie i niezmienność składu kadrowego;
- Charakter wyodrębnienia: organizacyjno-prawny, finansowy, kadrowy, lokalowo-sprzętowy;
- Stopień merytorycznej złożoności: struktury dyscyplinarne, multi/interdyscyplinarne, zorientowane problemowo;
- Praca kadry: oparta o nominację i zatrudnienie na umowę lub na podstawie podjęcia zlecenia, także wewnętrznego.

Możliwe do przyjęcia warianty strukturalne²:

- Wariant A. Tradycyjna struktura wydziałowa;
- Wariant B. Struktura oparta na szkołach lub kolegiach;
- Wariant C. Struktura trwała wydziałów podporządkowana dydaktyce;
- Wariant D. Struktura trwała wydziałów podporządkowana badaniom;
- Wariant E. Struktury mieszane hybrydowe:
 - Organizacje hybrydowe uczelni,
 - Wymogi struktury hybrydowej uczelni.

Wariant A. Tradycyjna struktura wydziałowa to najczęściej³:

- połączenie funkcji dydaktycznej i badawczej w ramach wydziału;

² Za: J. Woźnicki (red.), *Model zarządzania publiczną instytucją akademicką*. Wyd. Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 1999.

³ Wykorzystano do opisu tych struktur opracowanie: M. Rocki, J. Woźnicki, *Struktura organizacyjna Szkoły Wyższej*, [w:] J. Woźnicki (red.), *Model zarządzania...*, dz. cyt.



- dość wąska specjalizacja (minimum jeden kierunek studiów i jedna dyscyplina naukowa);
- struktury względnie trwałe;
- zatrudnienie pracowników na wydziale;
- centralna (ogólnouczelniana) obsługa administracyjna głównych zadań wydziału;
- względna decentralizacja finansowa;
- własna infrastruktura (lokale, wyposażenie).

Wariant B. Struktura oparta na szkołach lub kolegiach to najczęściej:

- połączenie funkcji dydaktycznej i badawczej w ramach struktury szkoły;
- wielokierunkowość, wiele specjalizacji (kilka kierunków studiów i dyscyplin naukowych);
- struktury względnie trwałe;
- zatrudnienie pracowników w szkole;
- ograniczona centralna (ogólnouczelniana) obsługa administracyjna szkoły;
- znaczna decentralizacja finansowa;
- własna infrastruktura (lokale, wyposażenie);
- możliwość elastycznego kształcenia o szerokim profilu zawodowym lub o charakterze ogólnym;
- większe możliwości realizacji badań interdyscyplinarnych, zorientowanych na rozwiązywanie problemów.

Wariant C. Struktura trwała wydziałów podporządkowana dydaktyce:

- oddzielenie funkcji dydaktycznej i badawczej;
- wydział to struktura względnie trwała, obsługa dydaktyki; w skrajnym przypadku może objąć tylko jeden kierunek studiów;
- zatrudnienie większości pracowników na wydziale;
- względnie ograniczona centralna (ogólnouczelniana) obsługa administracyjna dydaktyki;
- jednostki naukowe trwałe i nietrwałe (instytuty, centra) poza wydziałami, mogą zatrudniać niewielką własną kadrę administracyjną i akademicką;
- decentralizacja finansowa wydziałów;
- własne lokale, wyposażenie dydaktyczne wydziałów i tylko części jednostek naukowych;
- możliwość podejmowania badań interdyscyplinarnych, zorientowanych na rozwiązywanie problemów.

Wariant D. Struktura (trwała) wydziałów podporządkowana badaniom:

- wydział skupia jednostki badawcze: instytuty, katedry, centra, zespoły;
- wydział oferuje usługi dydaktyczne uczelni na zlecenie centralnych jednostek obsługi dydaktycznej;
- struktury wydziałowe względnie trwałe;
- zatrudnienie większości pracowników naukowo-dydaktycznych na wydziale;
- względnie ograniczona centralna obsługa administracyjna badań;
- duże możliwości elastycznego kształcenia o profilu wielodyscyplinarnym, ogólnym, podejmowania indywidualnych ścieżek.

Wariant E. Struktury mieszane, hybrydowe (część 1):

- nowatorska forma organizacji;
- ogromna różnorodność rozwiązań (w tym w ramach jednej uczelni), zależnie od potrzeb;
- obejmuje struktury dla realizacji dydaktyki, badań i wyodrębnione struktury dla realizacji prac przydatnych dla praktyki;
- zróżnicowane formy i miejsca zatrudnienia kadry akademickiej;
- zróżnicowany zakres centralnej obsługi administracyjnej;
- zróżnicowane formy własności i lokalizacji infrastruktury lokalowej i wyposażenia;
- duże możliwości elastycznego kształcenia o profilu wielodyscyplinarnym, ogólnym i indywidualnych ścieżek kształcenia.

Struktury hybrydowe szkoły (część 2):

- dydaktyka: szkoły, ewentualnie wydziały, zespoły dydaktyczne o płynnym składzie, świadczenie indywidualne usług;
- badania: instytuty, katedry, zakłady, laboratoria, zespoły do realizacji projektów;
- prace na rzecz praktyki, programy badawcze, konsultacje, transfer technologii: centra badawcze, instytuty, centra ponadwydziałowe, centra uczelniano-przemysłowe, konsorcja, projekty, sieci międzyinstytucjonalne.

Wymogi struktury hybrydowej szkoły (część 3):

- profesjonalizacja i wzmocnienie centralnego zarządzania uczelnią, szczególnie w obszarze planowania strategicznego oraz oceny, doskonalenia i promocji kadry;
- profesjonalizacja pionu administracji, w tym działu planowania i rozwoju, marketingu, promocji uczelni, zdobywania funduszy, rekrutacji, biura karier;
- rozbudowa profesjonalnej obsługi dydaktycznej i badawczej poniżej poziomu ogólnouczelnianego;
- stworzenie lub doskonalenie instytucji umożliwiających prace na rzecz praktyki, w tym biur: transferu technologii, obsługi prawnej ochrony własności intelektualnej.

Szanse i zagrożenia rozwoju Politechniki Warszawskiej

Zidentyfikowane po przeprowadzeniu analizy SWOT szanse i zagrożenia rozwoju Politechniki Warszawskiej to:

Szanse

1. W połowie XXI wieku 70% stanowisk pracy wymagać będzie wyższego wykształcenia;
2. Pracownik będzie musiał posiadać coraz szersze kompetencje;
3. Motorem postępu będą: w 32% techniki informacyjne, w 20% biotechnologie, w 15% rozwiązania interdyscyplinarne⁴;
4. W społeczeństwie informacyjnym najważniejszym zadaniem staje się kształcenie twórców wiedzy;

⁴ Dane pochodzą z materiału opracowanego dla wiceministra T. Szulca z Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu.

5. Czas zdobywania wiedzy na całe życie przechodzi w czas jej zdobywania przez całe życie;
6. Liczba ludzi z wyższym wykształceniem w Polsce nieznacznie przekracza 10% wobec 20-25% w pozostałych krajach UE.

Zagrożenia

1. Następuje szybki przyrost wiedzy, krótki czas jej aktualności i pojawienie się nowych dyscyplin;
2. Kształcenie multimedialne na odległość, przy wykorzystaniu internetu i interaktywnej telewizji, stwarza alternatywę dla kształcenia tradycyjnego bez ograniczenia czasu i miejsca;
3. Rozwinięte kraje świata, w tym kraje UE, podjęły intensywne programy rozwoju i doskonalenia systemów edukacji;
4. Program przyjęty przez Radę Europejską zmierza do utworzenia wspólnej europejskiej przestrzeni edukacyjnej, ale też wspólnej przestrzeni naukowej prowadzącej do tworzenia społeczeństwa wiedzy.

Możliwości i predyspozycje Politechniki Warszawskiej

- Osiągnięta pozycja i reputacja uczelni w kraju i zagranicą;
- Wkład w rozwój światowej nauki na płaszczyźnie techniki, technologii i organizacji;
- Posiadanie kadry profesorów i doktorów habilitowanych, charakteryzującej się szczególnie umiejętnościami dydaktycznymi i badawczymi oraz udokumentowanym doświadczeniem praktycznym (wdrożeńiowym);
- Posiadanie infrastruktury i wyposażenia;
- Posiadanie zdolności i uprawnień do prowadzenia badań podstawowych stosowanych, rozwojowych i wdrożeń kończących się nadaniem stopnia doktora i doktora habilitowanego oraz uzyskaniem tytułu profesora;
- Doświadczenie we współpracy naukowo-technicznej z zagranicą, poparte wieloletnimi umowami o współpracy z najwybitniejszymi ośrodkami w: USA, Niemczech, Chinach, Rosji, Francji, Anglii i innych krajach;
- Wypromowanie olbrzymiej liczby inżynierów, magistrów, doktorów, doktorów habilitowanych i tytularnych profesorów oraz profesorów pracujących na prestiżowych stanowiskach w kraju i zagranicą;
- Realizacja znanych projektów i przedsięwzięć, które znalazły szerokie uznanie w świecie oraz zostały wdrożone w praktyce;
- Doskonalenie na studiach podyplomowych kadr kierowniczych gospodarki, projektantów, pracowników kierujących i nadzorujących procesy wytwarzania wysokiej jakości produktów i świadczonych usług.

Założenia dla budowy struktury organizacyjnej Politechniki Warszawskiej

- PW powinna przyjąć jako docelowy model organizacji wzorem rozwiązań amerykańskich (koncepcji MIT) i kształcenia wysoko specjalizowanej kadry według koncepcji uniwersytetu technicznego;

- W miejsce obecnie rozdrobnionego na wiele wydziałów i kierunków organizmu, powinno powołać się szkoły skupiające pokrewne wydziały i kierunki, np.:
 - Bioinżynierii,
 - Inżynierii Budowy Maszyn,
 - Budownictwa i Architektury,
 - Zarządzania,
 - Elektroniki i Informatyki.
- Powołanie Szkoły powinno być realizowane na podstawie inicjatywy zainteresowanych pracowników Politechniki Warszawskiej. Bez ich twórczego udziału powołanie tego rodzaju struktury może być utrudnione.

Struktura Szkoły

- Powinna być jednostką o dużej autonomii w zakresie prac badawczych, sposobów i technik kształcenia;
- Powinna dzielić się na oddziały – departamenty, reprezentujące określone specjalności i specjalizacje, grupujące jednostki kształcenia i prowadzenia badań naukowych w układzie dyscyplinowym;
- Powinna posiadać znaczną samodzielność i ponosić odpowiedzialność, szczególnie w zakresie prowadzenia badań oraz kształcenia na wszystkich trzech poziomach.

Kryterium powołania Szkoły

Kryterium powołania Szkoły powinno uwzględniać m.in. możliwość uzyskania pełni praw akademickich przez Szkołę na określonym kierunku lub kierunkach. Oznacza to:

- Konieczność merytorycznej dyskusji nad kierunkami i specjalnościami kształcenia i prowadzenia badań naukowych w Szkole;
- Kształcenie zawodowe: licencjat, magisterium;
- Prowadzenie prac na stopień doktora, doktora habilitowanego;
- Przedstawienie wniosków o tytuł profesora;
- Organizowanie studiów doktoranckich.

Organizacja Szkoły

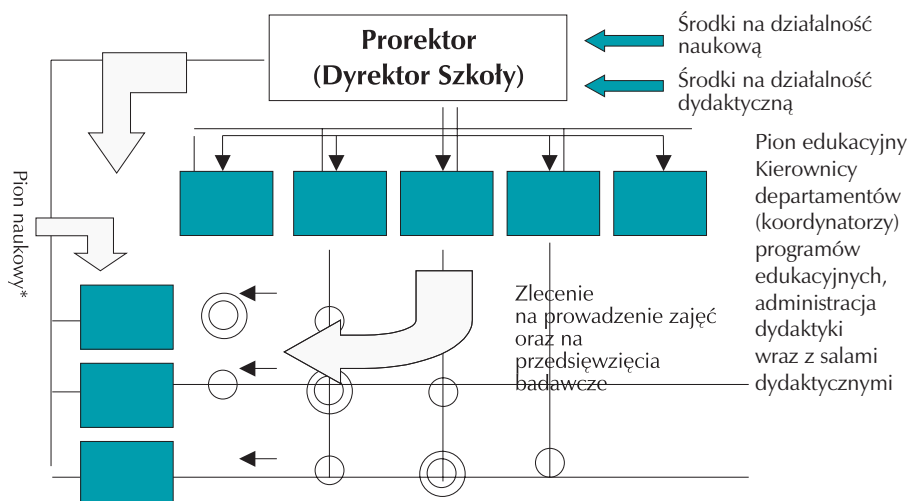
Dla organizacji Szkoły proponuje się rozwiązania, takie jak:

- Struktura macierzowa;
- Oddziały (departamenty), katedry, zakłady wydzielone (tworzone) według kryteriów tematyki prowadzonych badań, ewentualnie (mniej korzystne) specjalności naukowej – pion naukowy Szkoły⁵;
- Badania finansowane ze środków na naukę (finansowanie zewnętrzne) oraz Unii Europejskiej, przedsiębiorstw, Ministerstwa Nauki i Informatyzacji, a także Politechniki Warszawskiej;
- Prowadzenie działalności dydaktycznej, zlecaniej przez koordynatorów programów strukturalnych (kierunków studiów, specjalności, studiów podyplomowych);

⁵ Wariantowo można przyjąć układ: instytuty, zakłady wydzielone.

- Koordynatorzy (kierownicy) programów szkoleniowych dysponujący środkami finansowymi na działalność dydaktyczną oraz administrację obsługi dydaktyki – pion dydaktyczny;
- Programy dydaktyczne mogą być powoływane z inicjatywy pracowników z pionu nauczania.

Rysunek 1. Schemat organizacji



*Instytuty, katedry, zakłady naukowe wraz z bazą laboratoryjną

Źródło: opracowanie własne

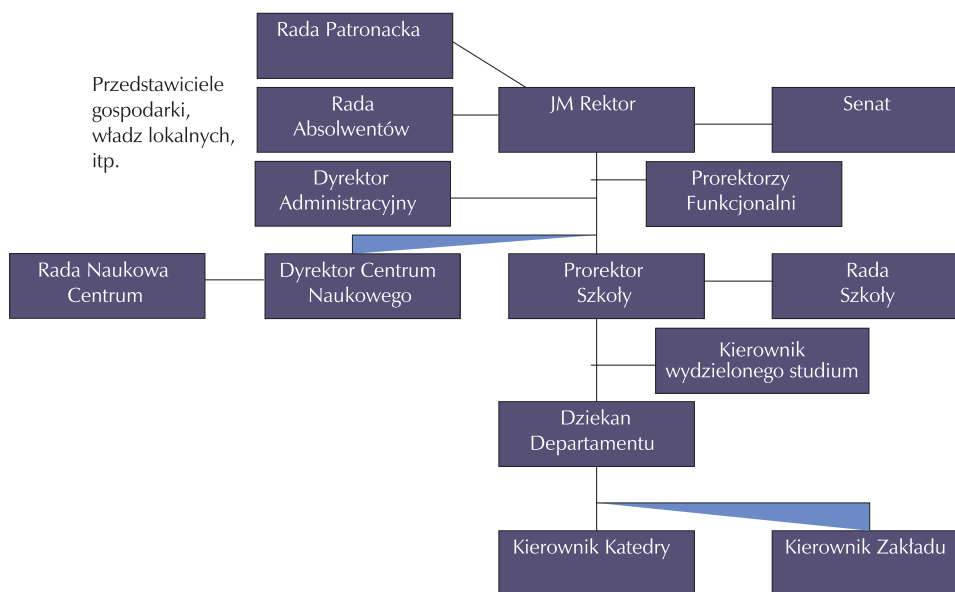
Szczegółowa struktura szkół

- Szkoły jako koalicje Wydziałów przekształconych w Departamenty lub Oddziały posiadać będą własne Rady Naukowe o kompetencjach dotychczasowych Rad Wydziałów;
- Oddziały/Departamenty będą składać się z katedr (po spełnieniu określonych warunków) lub zakładów tworzonych według kryterium specjalizacji naukowej i dydaktycznej⁶. Oznacza to jednoznaczne zaakcentowanie badań naukowych i odpowiednio ukierunkowanej dydaktyki;
- Dotychczasowe funkcje dydaktyki uległyby rozszerzeniu o transfer wiedzy, technologii i innowacji (edukacja, zwłaszcza na poziomie wyższym, jest jednym z najbardziej skutecznych i efektywnych sposobów transferu innowacji);
- Możliwość likwidacji dotychczasowych instytutów.

⁶ Zamiast katedr mogą funkcjonować instytuty.

Struktura Organizacyjna Politechniki Warszawskiej

Rysunek 2. Szkic Struktury Organizacyjnej PW



Źródło: opracowanie własne

Organizacja procesu dydaktycznego

W zakresie organizacji dydaktyki dobrym rozwiązaniem byłoby dokonywanie centralnego naboru studentów o trzech profilach lub o innym ukierunkowaniu:

- matematyczno-fizycznym,
- chemiczno-biologicznym,
- informatyczno-ekonomicznym.

Trzystopniowy system studiów zgodny z postanowieniami *Deklaracji Bolońskiej*:

- I etap – kształcenie zakończone stopniem inżyniera lub licencjata;
- II etap – kształcenie zakończone stopniem magistra lub magistra inżyniera;
- III etap – kształcenie na studiach doktoranckich, dające możliwość ubiegania się o stopień doktora;
- W wyjątkowych wypadkach, wynikających z programu nauczania, mogą być prowadzone jednolite studia magisterskie, np. architektura lub elektronika;
- Studia podstawowe jako baza do wyboru określonej szkoły lub kierunku studiów i dla uzyskania stopnia inżyniera lub licencjata – 3 semestry w wybranej szkole;
- Studium specjalizacyjne: czas trwania 4 semestry – zakończone projektem inżynierskim i egzaminem w wybranym departamencie szkoły; zakończone pracą licencjacką lub inżynierską;

- Studia magisterskie na dowolnym kierunku i w dowolnej szkole (departamencie) Politechniki Warszawskiej – 4 semestry zakończone obroną pracy magisterskiej;
- 3-letnie lub 4-letnie studia doktoranckie zakończone obroną pracy doktorskiej.

Centra Naukowe

Dla organizacji badań naukowych postulowanym rozwiązaniem byłoby tworzenie Centrów Naukowych.

- Byłyby to jednostki administracyjne, nieposiadające w zasadzie własnego zaplecza laboratoryjnego i badawczego.
- Ich główne funkcje polegałyby na:
 - przygotowywaniu wniosków o dofinansowanie projektów badawczych;
 - pozyskiwaniu środków unijnych, z funduszy strukturalnych, rozwoju regionalnego itp.;
 - organizowaniu zespołów interdyscyplinarnych rekrutujących się z różnych Szkół Politechniki Warszawskiej i organizacji przemysłowych;
 - kierowaniu programami (projektami badawczymi) merytorycznie, organizacyjnie i finansowo;
 - upowszechnianiu w praktyce osiągnięć technicznych i technologicznych Politechniki Warszawskiej;
- Centra naukowe byłyby zatem formą tzw. struktur badawczych i projektowych, z założenia poziomych.
- Problemem w tej chwili nierozstrzygniętym jest podział kompetencji pomiędzy Dyrektorem Centrum Naukowego (kierownika projektu/programu badawczego), a Prorektorem Szkoły (kierownikiem Zakładu).
- Centrum Naukowe, działając na zasadach komercyjnych, miałoby m.in. możliwość zatrudniania emerytowanych pracowników Politechniki Warszawskiej;
- Centrum Naukowe zawierałoby umowy o współpracy z partnerami zagranicznymi, obejmujące konkretne programy badawcze;
- Centrum zawierałoby umowy na projektowanie i wdrożenie proponowanych rozwiązań w gospodarce również z partnerami przemysłowymi.

Centra Naukowe byłyby ponadto odpowiedzialne za:

- inicjowanie dużych programów badań, szczególnie interdyscyplinarnych;
- finansowanie programów badawczych;
- transfer wyników do przemysłu, w tym do małych i średnich przedsiębiorstw;
- podejmowanie współpracy lub bezpośrednie uczestnictwo w tworzeniu parków nauki i technologii oraz inkubatorów przedsiębiorczości.

Szczególnym rodzajem aktywności Centrów Naukowych powinno być wspieranie tworzenia i rozwoju firm typu *spin-off*.

Centra Naukowe powinny posiadać własne Rady Naukowe (bez praw akademickich), będące organem opiniującym i doradczym, lecz nie stanowiącym.

Szczególnym przypadkiem Centrum Naukowego mogłoby być konsorcjum typu *technopolis*, utworzone przez kilka jednostek organizacyjnych uczelni (np. Szkół) wraz z partnerami zewnętrznymi (instytuty badawcze, przedsiębiorstwa, uczelnie krajowe i zagraniczne, biura projektowe i technologiczne itp.).

Źródła finansowania centralnych programów badawczych Politechniki Warszawskiej

Programy badawcze realizowane w ramach konkursów zarówno dla projektów finansowanych ze środków budżetowych, jak i ze źródeł pozabudżetowych oraz umów zawartych z przedsiębiorstwami i organami: naczelnym, centralnym i terenowym administracji państwowej jak również samorządowej i różnego rodzaju instytucji pożytku społecznego.

Współpraca naukowa z zagranicą

- Promocja studentów i pracowników w międzynarodowych programach i projektach naukowych;
- Projekty naukowe powinny mieć charakter międzynarodowych przedsięwzięć i wykorzystywać fundusze strukturalne oraz fundusze programów badawczych Unii Europejskiej, środki pochodzące z kooperacji w ramach offsetu, środki budżetowe, środki własne uczelni i prywatne źródła finansowania;
- Podniesienie poziomu nauczania języków obcych, w tym zwłaszcza języka angielskiego, poprzez zagraniczne wyjazdy studenckie w ramach programu wymiany międzynarodowej, studia jednosemestralne w ośrodkach zagranicznych, obrona prac w językach obcych;
- Rozszerzenie oferty edukacyjnej w językach obcych i zatrudnienie wykładowców na zasadzie kontraktów jako *visiting professors*.

Baza naukowa i edukacyjna szkoły

- Konieczna jest poprawa bazy edukacyjnej i bazy badawczej kształcenia i wyposażenia uczelni;
- Niezbędne jest również usprawnienie administracji, stworzenie warunków do wymiany kadry niepracującej efektywnie;
- Należy dokonać przeglądu bazy materialnej uczelni i wyeliminować przestarzałe maszyny i urządzenia oraz aparaturę badawczą obciążającą majątek uczelni i zajmującą powierzchnię, którą można wykorzystać w sposób bardziej efektywny;
- Należy podjąć działania na rzecz wirtualizacji prac administracyjnych i obsługi studentów i profesorów.

Dostosowanie programu nauczania do wymogów uczelni europejskich tak, aby:

- studenci studiujący w Polsce byli akceptowani nie tylko na uczelniach polskich, ale także na zagranicznych;
- treść merytoryczna poszczególnych przedmiotów była zgodna ze światowym rozwojem nauki i techniki;
- prace laboratoryjne i projektowe zapewniały samodzielne rozwiązywanie problemów i zadań produkcyjnych i przemysłowych przez przyszłych inżynierów i magistrów, zgodnie z zasadami obowiązującymi w uczelniach europejskich i amerykańskich,
- prace doktorskie prowadzone i realizowane przez jednostki badawczo-rozwojowe spełniały wymagania i standardy uczelni zagranicznych;

- zapewnić rozwój studiów anglojęzycznych (i w miarę potrzeby w innych językach);
- należy dążyć do nawiązywania współpracy dydaktycznej z najlepszymi, renomowanymi uczelniami, do rozwiązań umożliwiających wzajemne uznawanie dyplomów, jak również nadawanie wspólnych lub wielokrotnych dyplomów;
- pewnym punktem odniesienia dla Politechniki Warszawskiej w Europie Środkowo-Wschodniej mogłyby być takie uczelnie, jak: Politechnika w Budapeszcie, Uniwersytet Karola w Pradze czy też Uniwersytet Techniczny w Dreźnie.

Niektóre kierunki umożliwiające implementację strategii Politechniki Warszawskiej. Kontynuacja istniejących programów

- System informatyczny wspomagający zarządzanie Uczelnią;
- System zapewnienia jakości w kształceniu, działalności naukowej i w administracji uczelni;
- System oceny pracowników;
- Akredytacja kierunków studiów;
- Doskonalenie trójstopniowego systemu kształcenia według Strategii Bolońskiej;
- Doskonalenie i upowszechnienie ECTS (*European Credit Transfer System*);
- Konsultacje społeczne i przyjęcie przez Senat Politechniki Warszawskiej założeń do strategii Uczelni;
- Ustalenie celów oraz programów strategicznych dla Uczelni oraz poszczególnych jej jednostek organizacyjnych w okresie 2005–2010 (5 lat), uwzględniających kierunki strategiczne Uczelni oraz istniejące możliwości, m.in. kadrowe, finansowe i inne.

Wzory do naśladowania w kształceniu

Uczelnia tej rangi co Politechnika Warszawska powinna nastawić się głównie na kształcenie elit – wzorem Grande Ecoles, MIT.

- Oznacza to, nie zaniedbując, lecz także nadmiernie nie rozbudowując studiów I stopnia, skoncentrowanie się głównie na kształceniu na poziomie II i III stopnia;
- Studia I stopnia powinny być oferowane młodzieży najzdolniejszej, co związane byłoby ze stopniowym podwyższaniem wymagań stawianych kandydatom.

Zalety proponowanego rozwiązania

- Unikanie niepotrzebnej walki konkurencyjnej o kandydatów na studia z uczelniami prowincjonalnymi, w tym także niepublicznymi;
- Optymalne wykorzystanie posiadanego potencjału kadrowego i materialnego;
- Możliwość większej koncentracji na badaniach jako głównym źródle przewagi konkurencyjnej Politechniki Warszawskiej nad innymi uczelniami.

Przyszłość Politechniki Warszawskiej

Wymogiem przyszłości jest uzyskanie szybkiego dostępu do wiedzy, a co za tym idzie rozwijanie nauczania na odległość:

- Oznacza to rozwijanie *distance education*, pozwalającej na dostęp studentów do najwybitniejszych profesorów, twórców z całego świata, niezależnie od miejsca lokalizacji uczelni;
- Stworzenie warunków do systematycznego doskonalenia kadry inżynierów i specjalistów w zakresie organizacji i zarządzania, poprzez możliwość ciągłego interaktywnego korzystania z systemu edukacji ciągłej;
- Rozwijanie różnych form kształcenia ustawicznego;
- Rozwijanie różnorodnych form telepracy.

Uwagi końcowe

Współczesne ośrodki badawcze, edukacyjne, przedsiębiorstwa wymagają rozwoju zarządzania wiedzą.

- System zarządzania wiedzą powinien uwzględniać politykę rozwoju kadry (nauczycieli akademickich oraz pracowników niebędących nauczycielami akademickimi). Elementem tej polityki będzie system oceny pracowników. Polityka rozwoju kadry (pozyskiwania, szkolenia, awansowania itp.) musi także uwzględniać rozwój tzw. przedsiębiorczości akademickiej. Powyższy postulat dotyczy również rozwoju przedsiębiorczości wśród studentów, uczenia telepracy;
- W odniesieniu do procesu dydaktycznego zarządzanie wiedzą powinno kłaść nacisk na rozwój nowych kierunków (specjalności) nauczania, a także na podnoszenie poziomu jakości kształcenia (akredytacje, certyfikaty, w tym certyfikaty międzynarodowe);
- W koncepcjach restrukturyzacji uczelni należy przyjąć założenie, że nie jest ona przedsiębiorstwem; nie może jednak abstrahować od rynkowych uwarunkowań funkcjonowania badań naukowych i kształcenia, musi także wyceniać koszty działalności naukowej i badawczej;
- Pożądanym byłoby, aby uczelnia przyjęła orientację na klienta, komercjalizując część swojej działalności dydaktycznej i naukowo-badawczej;
- Politechnika Warszawska staje się coraz bardziej uczelnią regionalną (przeważająca liczba jej studentów pochodzi z woj. mazowieckiego), dlatego przekształcenie i głębokie zmiany strukturalne stają się obecnie szczególnie nagłą sprawą dla jej przyszłości.

Podsumowanie

Powyższa koncepcja została zaprezentowana na rozszerzonym posiedzeniu Senatu i Władz Uczelni oraz zaproszonych gości ze środowiska Politechniki Warszawskiej. Wywołała ożywioną dyskusję na temat przyszłości jednej z największych uczelni w Polsce, nie uzyskała jednak jednoznacznej akceptacji. W trakcie dyskusji i w dalszych polemikach daje się zauważyć bardziej zachowawczy punkt widzenia. Nie wróży to najlepiej i nie rokuje znaczących zmian w systemie edukacji technicznej naszego społeczeństwa, a przecież postępująca globalizacja i rewolucja w obszarze multimediów wyraźnie wskazują, że wygrywać będą ci bardziej nowocześnie wykształceni, innowacyjni, otwarci na zmiany i przedsiębiorczy inżynierowie i specjaliści.

Bibliografia

- A. Jajszczyk, *Wyzwania stojące przed AGH, a jej struktura*, „Biuletyn Informacyjny Pracowników Akademii Górniczo-Hutniczej”, styczeń 2004, nr 125.
- W.M. Grudzewski, I.K. Hejduk, *Zarządzanie wiedzą w przedsiębiorstwach*, Difin, Warszawa 2004.
- M. Moszkowicz, *Referat o Strategii Rozwoju Politechniki Warszawskiej*, 2004 (w maszynopisie).
- J. Woźnicki (red.), *Model zarządzania publiczną instytucją akademicką*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 1999.
- J. Woźnicki (red.), *Warianty strukturalne oraz warianty jednostki strukturalnej I stopnia (JSI) potencjalnie przydatne w Politechnice Warszawskiej*, Politechnika Warszawska, Senacka Komisja ds. Organizacji Uczelni.

Abstract

The authors present several different structures of a university focused on students' education and scientific research. They suggest establishing universities as alliances of departments, implementing central enrollment of students and three levels of education and establishing centres of research. Such centres would be responsible for initiating big scientific programs. Further improvement of educational and research facilities as well as adaptation of the curricula to the European requirements are necessary.

Nota o autorach

Wiesław M. Grudzewski jest profesorem nauk zarządzania. Przed laty stworzył pierwszy w Polsce Wydział Informatyki i Zarządzania na Politechnice Wrocławskiej. Jest honorowym przewodniczącym Komitetu Nauk Organizacji i Zarządzania PAN oraz członkiem-korespondentem PAN. Organizator Katedry Systemów Zarządzania SGH, autor kilkuset publikacji, w tym kilkudziesięciu książek. Pierwszy w Polsce rozpoczął badania nad tworzeniem organizacji inteligentnej i zastosowań systemów zarządzania wiedzą. Visiting professor licznych zagranicznych uczelni.

Irena K. Hejduk z wykształcenia jest ekonomistą-informatykiem. Od 1993 roku jest profesorem tytularnym. Aktualnie pełni funkcję kierownika Katedry Systemów Zarządzania w SGH. Opublikowała ponad 300 publikacji, w tym 35 książek. Publikacje i książki z ostatnich 10 lat poświęcone są teorii i praktyce organizacji inteligentnej, organizacjom wirtualnym, systemom zarządzania wiedzą. Była członkiem komitetu sterującego ds. budowy gospodarki opartej na wiedzy. Inicjatorka wielu przedsięwzięć z zakresu wykorzystania technologii multimedialnych w procesach dydaktycznych, programów międzynarodowych z zakresu wspomagania przedsiębiorczości i wielu innych.

Waclaw Kasprzak jest profesorem zwyczajnym, od 1964r. nieprzerwanie pełni funkcję kierownika Zakładu Dynamiki Politechniki Wrocławskiej (poprzednio Zakład Przemieszczeń i Odształceń). Działalność naukowa autora dotyczy szerokiego spektrum zagadnień z zakresu mechaniki, a w tym: pomiarów wielkości mechanicznych, automatyzacji pomiarów, teorii modelowania, rentgenografii, analizy wymiarowej i metod komputerowych w mechanice. Równolegle podejmuje również zagadnienia prognozowania w nauce i technice. Do szczególnych osiągnięć autora należy kreowanie wielkich interdyscyplinarnych programów badawczych oraz podniesienie na wysoki poziom naukowej współpracy międzynarodowej. Jest autorem i współautorem licznych publikacji w Polsce i za granicą.

Krzysztof Santarek jest profesorem, pracującym na Politechnice Warszawskiej, gdzie pełni funkcję Dziekana Wydziału Inżynierii Produkcji. Związany również z Ośrodkiem Badawczo-Konstrukcyjnym „Koprotech”, gdzie jest Przewodniczącym Rady Naukowej, oraz Towarzystwem Naukowym Warszawskim (Wydział VI Nauk Technicznych), którego jest członkiem-korespondentem. W obrębie jego zainteresowań naukowych znajdują się organizacja procesów produkcyjnych oraz zarządzanie produkcją.

Strategia rozwoju dydaktyki dla Uniwersytetu Jagiellońskiego. Doświadczenia 2002–2005

Złożoność dzisiejszego świata, jego dynamika i rozwój wymagają umiejętności myślenia systemowego. Efektywność funkcjonowania w tak niepewnych warunkach wymaga szeroko pojętej zdolności do zmian, w tym także do samoadaptacji.

Dynamika procesów rozwoju zmusza do odstąpienia od powszechnego stosowania metod zarządzania strategicznego, opierającego się na długofalowym i długoterminowym planowaniu oraz na realizacji wytyczonych celów.

Warunkiem efektywnego rozwoju jest podejście holistyczne, które każe traktować elementy systemów złożonych jako sprzężoną całość. Dobrym przykładem takiego systemu jest szkoła wyższa. W dobie dążenia w stronę stworzenia europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego, wzajemna interakcja elementów wewnątrz- i pozaorganizacyjnych, staje się coraz bardziej wyraźna. Rozwój technologii pociąga za sobą zmiany w sposobie zarządzania dydaktyką, jak i całą uczelnią, nowe podejście do zarządzania wpływa na rozwój kadry administracyjnej i naukowej, postępująca internacjonalizacja wymusza reformy w nauczaniu języków obcych itp.

W środowisku akademickim niezbędne jest takie ukształtowanie procesu zarządzania, które będzie stymulowało dydaktykę do samoistnego ewoluowania w zmieniającym się otoczeniu. Największy nacisk należy położyć na wypracowanie mechanizmów powodujących, że działania innowacyjne będą ulegały wzmocnieniu i będą wzajemnie na siebie wpływały przez „dodatnie sprzężenia zwrotne”. Aby ten cel został osiągnięty, powinny być spełnione dwa podstawowe warunki:

- środowisko, które podziela wspólną ideę dążenia do pozytywnego rozwoju,*
- proinnowacyjna polityka władz uczelni.*

W niniejszym opracowaniu autorzy przedstawiają doświadczenia Uniwersytetu Jagiellońskiego w promowaniu dydaktyki, skupiając się zwłaszcza na rozwiązaniach praktycznych, przetestowanych i wdrożonych¹.

¹ Regulaminy tych rozwiązań znalazły się w załącznikach do referatu, zgłoszonego na konferencję *Organizacja procesu dydaktycznego oraz zarządzanie wiedzą w ekonomicznym szkolnictwie wyższym*, która odbyła się we Wrocławiu 23 czerwca 2005. Pełna wersja referatu dostępna jest pod adresem: http://fundacja.edu.pl/organizacja/_referaty/38.pdf/.

Pod znakiem „Ars Docendi”

Łańcuch wieloetapowych zmian w promocji dydaktyki rozpoczęło powołanie Stałej Rektorskiej Komisji ds. Rozwoju Dydaktyki (REKORD)², która jest *sui generis* „komisją parasolową”, pełniącą funkcje strategiczne i koordynujące różnorodne działania wspomagające rozwój dydaktyki (w roku 2001 na Uniwersytecie Jagiellońskim działało kilkanaście komisji i zespołów zajmujących się różnymi aspektami dydaktyki, zespoły te nie zawsze wiedziały wzajemnie o swoim istnieniu). Zadaniem REKORD jest głównie opracowanie strategii kompleksowej, a także wskazywanie najistotniejszych problemów oraz formułowanie wniosków i zaleceń. Komisja ta – jako stała komisja rektorska – jest przykładem struktury niezmienniej, charakteryzującej się ciągłością działań w warunkach kadencyjności władz akademickich. Różni się więc od Senackiej Komisji Dydaktycznej i innych ciał kadencyjnych, które zresztą są na ogół przeciążone sprawami bieżącymi.

Z inicjatywy komisji REKORD powstała koncepcja promowania najlepszych dydaktyków. W roku 2004 utworzono nagrodę „Pro Arte Docendi”. Nagroda „Pro Arte Docendi”, indywidualna bądź zespołowa, przyznawana jest przy okazji inauguracji roku akademickiego w Uniwersytecie Jagiellońskim. Nagrodę przyznaje się wybitnym nauczycielom akademickim za wysoką jakość pracy dydaktycznej, a w szczególności mistrzostwo w sztuce przekazywania wiedzy, doskonałe relacje i wyniki pracy ze studentami, indywidualną pracę z wyróżniającymi się wychowankami oraz kołami naukowymi, wprowadzanie nowatorskich rozwiązań w zakresie kształcenia oraz stosowanie w praktyce innowacyjnych metod i środków, zgodnych ze wskazaniami nowoczesnej dydaktyki akademickiej³.

W trakcie dyskusji nad formułą nagrody „Pro Arte Docendi” dostrzeżono potrzebę utworzenia również nagrody za wkład pracowników Uniwersytetu Jagiellońskiego w popularyzację wiedzy w środowiskach szkolnych, za intensywną i owocną współpracę ze szkołami średnimi na rzecz rozbudzania aspiracji edukacyjnych wśród młodzieży i ludzi dorosłych, za autorstwo podręczników metodycznych o dużym znaczeniu oraz za innowacyjność w zakresie pomocy naukowych. Nagroda ta, im. Hugona Kołłątaja, indywidualna bądź zespołowa, przyznawana jest z okazji Dnia Komisji Edukacji Narodowej⁴.

W roku 2005 utworzono też Rektorski Fundusz Rozwoju Dydaktyki „Ars Docendi”, wspierający wdrażanie na Uniwersytecie Jagiellońskim nowatorskich projektów dydaktycznych, w tym w szczególności: interdyscyplinarnych programów kształcenia drugiego cyklu w rozumieniu Wspólnej Deklaracji Europejskich Ministrów Edukacji zebranych w Bolonii w dniu 19 czerwca 1999 roku (*Deklaracja Bolońska*); programów kształcenia pierwszego i drugiego cyklu prowadzonych w całości w językach obcych; programów kształcenia prowadzących do przyznawania wspólnych dyplomów magisterskich z innymi uczelniami krajów-sygnatariuszy Deklaracji Bolońskiej; programów kształcenia szeroko wykorzystujących najnowsze narzędzia dydaktyczne, w tym technologie komunikacyjne i informacyjne. Fundusz przyznawany jest corocznie w drodze konkursu⁵.

² Decyzją Rektora Uniwersytetu Jagiellońskiego z dnia 15.10.2001.

³ Regulamin Nagrody „Pro Arte Docendi” zamieszczono w Załączniku 1 do wspomnianego wyżej referatu.

⁴ Regulamin przedstawiono w Załączniku 2 do wspomnianego wyżej referatu.

⁵ Regulamin Funduszu zamieszczono w Załączniku 3 do wspomnianego wyżej referatu.

Kolejną inicjatywą zrealizowaną pod hasłem „Ars Docendi” jest Uniwersytecki kurs „Ars Docendi”. Jest to wspólne przedsięwzięcie Działu Nauczania i Studium Pedagogicznego UJ, mające na celu rozwijanie umiejętności dydaktycznych nauczycieli akademickich UJ (doktorantów, asystentów, adiunktów). Kurs trwa przez cały rok akademicki i składają się nań następujące elementy:

- czwartkowe seminaria dydaktyczne;
- obserwacje zajęć mistrzowskich;
- wzajemne obserwacje zajęć (program rozszerzony – pilotażowo na Wydziale Prawa i Administracji UJ).

Małopolskie Forum Edukacyjne

Na forum REKORD powstała idea utworzenia środowiskowej platformy dla inicjowania i realizacji wspólnych przedsięwzięć edukacyjnych. Idea ta – po przedstawieniu jej przez Rektora UJ na forum Konferencji Rektorów Uczelni Krakowa – doprowadziła do powołania w dniu 15 listopada 2002 roku Małopolskiego Forum Edukacyjnego (MFE). MFE jest platformą wymiany doświadczeń i szeroko pojętej współpracy uczelni Krakowa i Regionu w zakresie rozwoju dydaktyki akademickiej. Na Małopolskie Forum Edukacyjne składa się Gremium Plenarne (składające się z przedstawicieli uczelni małopolskich, Urzędu Marszałkowskiego i Kuratorium Oświaty) oraz cztery komisje tematyczne:

- Komisja ds. kształcenia nauczycieli,
- Komisja ds. upowszechniania standardów europejskich i udziału uczelni małopolskich w europejskich procesach edukacyjnych,
- Komisja ds. wspólnych przedsięwzięć edukacyjnych i tworzenia studiów międzyuczelnianych,
- Komisja ds. promocji uczelni Krakowa i Regionu w kraju i w Europie.

W ciągu ubiegłych 3 lat komisje MFE zgłosiły szereg inicjatyw. Niektóre z nich zakończyły się konkretnymi wdrożeniami, np. udział członków MFE w pracach *European Summer University for Research and Innovation in Life Long Learning* w Lyon, którego celem jest współpraca 6 krajów europejskich nad rozwojem europejskich standardów kształcenia ustawicznego. Członkowie Komisji uczestniczyli również aktywnie w Konferencji *Wykorzystanie funduszy strukturalnych do budowania gospodarki opartej na wiedzy*, zorganizowanej wspólnie przez Urząd Marszałkowski Regionu Małopolska i Region Toskanii.

Została również opracowana ankieta dotycząca oferty edukacyjnej szkół wyższych w Małopolsce, która stała się podstawą do przygotowania części modułu pod nazwą *Edukacja* w ramach regionalnego portalu internetowego *Wrota Małopolski*. Moduł ten został już udostępniony wszystkim zainteresowanym na stronach internetowych portalu *Wrota Małopolski*. *Edukacja* jest w chwili obecnej najbardziej spójnym źródłem informacji na temat oferty edukacyjnej w regionie.

Małopolskie Forum Edukacyjne, oddziałując w istotny sposób również na działalność jednostek samorządu terytorialnego, uczestniczyło w warsztatach, których przedmiotem było przygotowanie założeń *Strategii promocji Województwa Małopolskiego* w obszarze nauki i edukacji. Określenie strategii promocji regionu umożliwiło opracowanie szczegółowego programu działań promocyjnych Województwa Małopolskiego z udziałem szkół wyższych na lata 2004-2006.

Podczas swojej działalności Małopolskie Forum Edukacyjne napotykało na szereg barier natury formalno-prawnej. I choć idee tworzenia np. studiów międzyuczelnianych, były liczne,

to studia napotykają na takie trudności, których – bez uregulowań prawnych – same uczelnie nie potrafią pokonać. Porozumienia między uczelniami nie wystarczą żeby coś zmienić konieczne są decyzje ustawowe. Niezależnie od tego, obserwujemy symptomy pozytywnych zmian. Problem interdyscyplinarności i elastyczności rozwiązuje samo życie, odnajdując sposoby na omijanie barier.

Włączenie polskiego systemu nauki i edukacji do systemu światowego jest trudne, acz konieczne. Powstaje pytanie, jak stworzyć jedną przestrzeń naukową i dydaktyczną w Europie, jeśli trudno porozumieć się w sprawie wspólnych przedsięwzięć edukacyjnych między uczelniami? Jesteśmy przekonani, że życie zmusi nas do tego, tym bardziej, że idea studiów międzyuczelnianych została niepostrzeżenie wprowadzona w praktyce z chwilą utworzenia szkół niepublicznych i zawodowych. Okazało się jednak, że oznacza to tylko „uchylenie drzwi” uczelni, a nie ich otwarcie. Można odnieść wrażenie, że władze poszczególnych uczelni boją się ich otwarcia.

Były też inicjatywy, które nie zakończyły się sukcesem. Przez 2 lata Komisja ds. kształcenia nauczycieli pracowała nad wprowadzeniem zmian do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu w sprawie kształcenia nauczycieli, które dotyczyły przede wszystkim kształcenia dwuprzedmiotowego czy też utworzenie Międzyuczelnianego Centrum Doskonalenia Kadry Naukowej.

Z inicjatywy MFE organizowano też konferencje i imprezy szkoleniowe, takie jak Dzień Boloński (maj 2003); pierwsza tego typu akcja regionalna w Polsce, oraz ogólnopolską konferencję *Misja – Pasja – Kompetencja. Status nauczyciela i jego przygotowanie do zawodu*, której współorganizatorem było Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich. Konferencja ta była elementem programu *Edukacja dla rozwoju*, któremu patronuje właśnie Rzecznik Praw Obywatelskich.

Promocja Procesu Bolońskiego

W czerwcu 2002 miała miejsce wizyta promotorów ECTS na Uniwersytecie Jagiellońskim (w ramach grantu programu SOCRATES/ERASMUS). Promotorzy przeanalizowali systemy punktowe funkcjonujące na UJ i przesłali szczegółowe zalecenia „pokontrolne”. W celu ich realizacji na początku 2003 roku powołano Doraźną Rektorską Komisję ds. upowszechnienia ECTS (KOMECTS). Komisja odbyła swoje pierwsze spotkanie 10 lutego 2003 roku. Wyznaczono jej następujące zadania:

1. Opracowanie zasad funkcjonowania systemu punktowego w Uniwersytecie Jagiellońskim;
2. Stworzenie uczelnianej struktury osób odpowiedzialnych za ECTS i suplement do dyplomu;
3. Przegląd istniejących systemów punktowych, propozycja działań naprawczych;
4. Nadzór nad wprowadzaniem ECTS na kierunkach i specjalnościach, które jeszcze tego systemu nie mają;
5. Opracowanie i zatwierdzenie formatki do opisu studiów i przedmiotów;
6. Utworzenie i nadzór nad elektronicznym katalogiem kursów.

Po wykonaniu wyznaczonych zadań KOMECTS przekształcono w Stałą Rektorską Komisję ds. Procesu Bolońskiego KOBOL, której zadaniem jest:

- upowszechnianie informacji o wszystkich aspektach procesu bolońskiego i opracowywanie metod wdrażania postanowień *Deklaracji Bolońskiej*;

- opiniowanie wniosków dotyczących tworzenia nowych kierunków studiów (wnioski takie będą musiały zawierać informacje dotyczące liczby punktów ECTS przypisanych poszczególnym kursom) oraz przeprowadzanie okresowej oceny funkcjonujących systemów punktowych;
- udzielanie porad i konsultacji w razie niejasności związanych z dostosowywaniem istniejącej punktacji na określonym wydziale do wymogów ECTS.

Doświadczenia UJ w promowaniu procesu bolońskiego skojarzone z pracami Małopolskiego Forum Edukacyjnego, zaowocowały powołaniem Małopolskiego Zespołu Bolońskiego (MZB). Celem MZB jest promowanie procesu bolońskiego w Małopolsce (we współpracy z Zespołem Bolońskim KRASP i Zespołem Promotorów Bolońskich przy MENiS) oraz opracowanie *Strategii bolońskiej dla Małopolski*. Sposób działania MZB to:

- a) wyznaczenie zadań na dany rok akademicki (przez Kolegium Rektorów);
- b) utworzenie przez MZB grup roboczych do realizacji zadań;
- c) opracowanie przez grupy robocze propozycji rozwiązań do wdrożenia w uczelniach;
- d) przedstawienie propozycji Kolegium Rektorów;
- e) zatwierdzenie propozycji przez Kolegium Rektorów i skierowanie do realizacji.

Obszary działania MZB obejmują:

- a) ECTS i Suplement do Dyplomu,
- b) wielostopniowość, zatrudnialność i kształcenie ustawiczne;
- c) jakość kształcenia;
- d) mobilność studentów, społeczny wymiar kształcenia, kontakty ze studentami;
- e) promocja europejskiego wymiaru kształcenia;
- f) monitoring Procesu Bolońskiego.

W skład Zespołu wchodziły osoby zaangażowane w promocję procesu bolońskiego na poziomie krajowym (członkowie Zespołu Promotorów Bolońskich i Zespołu Bolońskiego KRASP) oraz osoby kontaktowe z uczelni Małopolski posiadające doświadczenie w zakresie realizacji procesu bolońskiego.

Dzięki MZB uczelnie małopolskie mają możliwość wymiany doświadczeń, przenoszenia sprawdzonych rozwiązań oraz lepszy dostęp do informacji.

Pierwszym zadaniem MZB jest przedyskutowanie wdrożenia suplementu do dyplomu w uczelniach Małopolski. Przewiduje się też szkolenie w zakresie przygotowania informatorów o studiach (zgodnie ze standardami ECTS).

Poprawa jakości dydaktyki i wzmocnienie jej roli w życiu uczelni

W obliczu budowania w Europie wspólnej przestrzeni dydaktycznej Uniwersytet Jagielloński chce zharmonizować swój rozwój z priorytetowymi kierunkami rozwoju szkolnictwa wyższego w Unii Europejskiej. Aby poprawić jakość dydaktyki uniwersyteckiej, konieczne jest ciągłe rozwijanie i doskonalenie uczelnianego systemu oceny jakości nauczania poprzez wewnętrzną kontrolę jakości programów i kursów oraz ocenę pracy wykładowców przez studentów. W tym celu na Uniwersytecie Jagiellońskim została powołana Sekcja ds. Analiz Jakości Kształcenia, której zadaniem jest opracowywanie i wdrażanie metod badania jakości kształcenia, przygotowywanie zebranych materiałów do analizy i ich opracowywanie, a także rozpowszechnianie wyników przeprowadzonych analiz.

Sekcja ta współpracuje ze Stałą Rrektorską Komisją ds. Oceny Jakości Kształcenia i Akredytacji, której głównym celem jest wypracowanie skutecznej metodologii pomiaru jakości kształcenia, stymulacja badań nad jakością kształcenia, weryfikacja dotychczasowych doświadczeń w zakresie akredytacji oraz przygotowanie Uniwersytetu do akredytacji międzynarodowej.

W roku 2004 na zlecenie Władz Uniwersytetu Jagiellońskiego została przeprowadzona ankieta *Zadowolenie ze studiowania*. Ankieta ta posłużyła jako narzędzie badania opinii studentów o studiach w UJ i miała ona zastąpić bardzo obszerną i szczegółową w wersji pierwotnej ankietę, stanowiącą adaptację metody od wielu lat stosowanej przez Centrum Badania jakości Kształcenia w Uniwersytecie Centralnej Anglii (Centre for Research into Quality, University of Central England w Birmingham). Podstawowym celem badań skróconą wersją ankiety jest uchwycenie na przestrzeni kolejnych lat zachodzących zmian w poziomie zadowolenia studentów z poszczególnych aspektów studiowania na danym kierunku. Zmiany te powinny być zestawiane z podejmowanymi przez władze instytutu, wydziału i uczelni decyzjami zmierzającymi do poprawy warunków i jakości kształcenia oraz z ocenami jakości kształcenia na podstawie innych wskaźników niż opinie studentów. Aktualnie wyniki ankiet są w opracowaniu.

Uczelnia ponadto dąży do zwiększenia roli kształcenia ustawicznego – w myśl założenia, że stały dostęp do edukacji jest nieodzownym warunkiem pełnego uczestnictwa jednostki w społeczeństwie opartym na wiedzy, a także na zwiększaniu mobilności studentów i nauczycieli akademickich. W myśl tej idei w bieżącym roku akademickim została uruchomiona Wszechnica Uniwersytetu Jagiellońskiego oferująca usługi edukacyjne w formie otwartego kształcenia ustawicznego. Powstała ona po to, by intelektualne zasoby Uniwersytetu mogły być dostępne w formie odpowiadającej potrzebom nowoczesnej gospodarki i rynku pracy. Na wiosenną ofertę Wszechnicy składały się szkolenia tworzące cztery grupy tematyczne: *Akademia Rozwoju Osobistego*, cykl *Spółczeństwo Informacyjne*, *Spółczeństwo Obywatelskie* oraz *Vademecum Licealisty*. Od przyszłego roku akademickiego Sekcja ds. Analiz Jakości Kształcenia obejmie również kontrolą jakości kursy oferowane przez Wszechnicę w celu sprostowania oczekiwaniom i potrzebom edukacyjnym rozwijającego się społeczeństwa lokalnego.

Uwagi końcowe

W ostatnich kilkunastu latach w zdecydowanej większości polskich uczelni wprowadzono zasadnicze zmiany, obejmujące zarówno zarządzanie, jak i dydaktykę oraz badania naukowe. Dynamika tych zmian oraz ich trwałość zależała od wielu czynników. Po TEMPUSowym okresie „burzy i naporu”, gdy znaczne środki pomocowe Unii Europejskiej można było przeznaczyć na transformację polskiego szkolnictwa wyższego, lecz często brakowało korelacji działań między różnymi projektami, nastał czas realizacji Procesu Bolońskiego, który zmierza do harmonizacji systemów szkolnictwa wyższego. W obecnej sytuacji polityczno-ekonomicznej nie można liczyć na znaczące wsparcie finansowe procesu bolońskiego w Polsce; uczelnie same muszą sobie radzić i wygospodarowywać odpowiednie środki. Zasadniczego znaczenia nabierają więc przykłady dobrej praktyki, w szczególności możliwe do „powielenia” lub adaptacji rozwiązania organizacyjne promujące innowacyjność.

Autorzy żywią nadzieję, że przedstawione w niniejszym opracowaniu rozwiązania zastosowane na UJ mogą być użyteczne dla innych uczelni, zarówno w kontekście lokalnym (procesy wewnątrzuczelniane), jak i szerszym (regionalny, ogólnopolski). Przyjmowanie przez grupę uczelni określonych rozwiązań podobnego typu wprowadza nową jakość i ułatwia transformację całego polskiego szkolnictwa wyższego. Uniwersytet Jagielloński gotów jest zarówno dzielić się

swoimi doświadczeniami, jak też skorzystać z dobrych rozwiązań innych uczelni. Autorzy wyrażają także zainteresowanie stworzeniem ogólnopolskiego systemu doskonalenia zawodowego pracowników administracji dydaktycznej oraz nauczycieli akademickich pełniących funkcje związane z zarządzaniem dydaktyką (prodziekani, pełnomocnicy itp.). Tylko dobrze przygotowana, profesjonalna administracja uczelniana, wspierająca działania strategiczne, może zagwarantować ciągłość procesu reform; nie wystarczy sam entuzjazm i zaangażowanie nauczycieli akademickich, którzy muszą się też zajmować pracą naukową i dydaktyką. Istnieje już wiele elementów potencjalnego przyszłego systemu szkoleń. W latach 1999–2001 realizowano projekt TEMPUS „SQUADS”, w ramach którego opracowano i przetestowano szereg kursów dla różnych grup administracji uczelnianej. W bieżącym roku Zespół Promotorów Bolońskich przy wsparciu NA Sokrates zorganizował akcję szkoleniową dla pracowników administracji dydaktycznej w zakresie wybranych zagadnień wdrażania procesu bolońskiego. W strukturach utworzonych na UJ, opisanych w niniejszym opracowaniu, są zaangażowani obok nauczycieli akademickich również pracownicy administracji uczelnianej, pełniąc nierzadko odpowiedzialne funkcje.

■ Abstract

Complexity of contemporary world, its dynamics and development require an ability of system thinking. Effectiveness of functioning in such unstable conditions forces the capacity to change. Commonly used methods of strategic management such as planning, organising, managing and controlling have to be replaced by a holistic attitude which treats elements of a system as a whole.

Nota o autorach

Marek Frankowicz jest doktorem habilitowanym, pracownikiem Zakładu Chemii Teoretycznej na Wydziale Chemii UJ (tematyka badawcza: teoria układów złożonych, zjawiska samoorganizacji, procesy losowe). Członek Zespołu Promotorów Bolońskich, koordynator międzynarodowych programów edukacyjnych (reformy szkolnictwa wyższego, informatyzacja uczelni, jakość kształcenia).

Grażyna Troll jest absolwentką kierunku zarządzanie i marketing o specjalności zarządzanie w administracji publicznej na Wydziale Zarządzania i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Jagiellońskiego; od siedmiu lat pracuje w Dziale Nauczania UJ. Zainteresowania zawodowe: systemy kształcenia w europejskim szkolnictwie wyższym.

Dorota Pyła jest doktorantką Instytutu Europeistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego (zainteresowania badawcze: teoria złożonych systemów samoadaptacyjnych w rozwoju szkolnictwa wyższego), pracownikiem Działu Nauczania UJ; sekretarzem Małopolskiego Zespołu Bolońskiego oraz Komisji ds. Procesu Bolońskiego UJ.

Część II



Rola wiedzy w organizacji



Wiedza jako źródło przewagi konkurencyjnej uczelni

Peter Drucker już od dawna przekonuje, że wiedza staje się kluczowym zasobem współczesnych organizacji. Jednak jak dotychczas, bardzo rzadko można spotkać odniesienia do uczelni jako organizacji nie tylko uczącej, ale także uczącej się. Częściej jest ona wciąż jeszcze kojarzona z bezwładną, biurokratyczną machiną, odzwierciedlającą stare, humboldtowskie rozumienie edukacji. Jakkolwiek trudno oczekiwać, aby z dnia na dzień polska uczelnia ekonomiczna (i nie tylko ekonomiczna) przekształciła się w prężną, nowoczesną organizację, odgrywającą na rynku rolę brokera wiedzy, to jednak nie można uciec od rzeczywistości i nowych wyzwań stawianych przed szkołą wyższą.

Tak jak polskie firmy coraz lepiej są w stanie konkurować, czy raczej współistnieć na unijnym rynku (coraz częściej w modelu ko-opetycji¹), wprowadzając zarazem coraz bardziej zaawansowane metody zarządzania, tak też i polskie uczelnie nie powinny wzbraniać się przed czerpaniem takich wzorców czy dobrych praktyk od swoich zachodnich odpowiedników, które ułatwią im konkurowanie na rynku edukacyjnym. Należy bowiem zdać sobie sprawę, że czasy monopolu uniwersytetów na wiedzę, a tym bardziej kształcenie (w tym przede wszystkim kształcenie menedżerskie), bezpowrotnie mijają. W obecnych warunkach, gdy rozwijana jest idea uczenia się przez całe życie, gdy coraz bardziej liczy się elastyczność, gotowość rozwoju (niejednokrotnie oznaczająca całkowitą reorientację zawodową), a jednocześnie działalność firm opiera się niemalże jedynie na pracy pracowników wiedzy (knowledge workers) i coraz częściej na pracy swego rodzaju „artystów”, uczelnia ekonomiczna powinna spełniać na rynku rolę swoistego brokera, dostarczającego niezbędnej wiedzy zainteresowanym stronom, a jednocześnie doskonale potrafiącego tę wiedzę pozyskać.

Wyzwania dla nowoczesnej uczelni

W odpowiedzi na pytanie, dlaczego uczelnie miałyby cokolwiek zmieniać w swojej organizacji i podejściu do realizowanej misji, można przytoczyć zarówno wyzwania stające przed wszystkimi organizacjami (niezależnie od ich typu), takie jak choćby globalizacja działalności, unifikacja i standaryzacja działań przy jednocześnie niezwykle silnej potrzebie wyróżniania się, budowanie przewagi konkurencyjnej w oparciu o czynniki niematerialne

¹ Ang. co-opetition (co-operation + competition) odzwierciedla model współpracy (najczęściej tylko w pewnym zakresie (obszarze) między przedsiębiorstwami będącymi z założenia swoimi konkurentami.

(takie, jak choćby wiedza, marka, reputacja, itp.), jak również pewne trendy, specyficzne dla instytucji edukacyjnych.

Przeprowadzone na początku bieżącego stulecia, u progu wejścia Polski do Unii Europejskiej, badania polskich przedsiębiorstw potwierdziły, że kluczowymi wyzwaniami, dostrzeganymi przez menedżerów, są: globalizacja, presja na innowacyjność, rosnąca konkurencja, globalizacja rynków pracy, wirtualizacja działalności, itp.². Większość rynków podlega obecnie wspomnianemu procesowi globalizacji, co z jednej strony oznacza poszerzenie potencjalnego rynku zbytu, a z drugiej wzrost liczby możliwych konkurentów. Granice geograficzne nie stanowią już kluczowej bariery w rozwijaniu biznesu. Skrócony cykl życia produktów i nasilająca się konkurencja sprawiają, że firmy, aby utrzymać się na rynku, muszą być bardziej innowacyjne. Oznacza to dla nich nic innego, jak zmianę warunków konkurowania. Wymagający konsument żąda coraz to lepszych produktów, a tym samym cykl życia danego wyrobu ulega skróceniu.

Działanie w turbulentnym otoczeniu biznesowym, którego jedyną stałą cechą jest zmiana, a pewną – niepewność, jest niezwykle trudne i wymaga przede wszystkim umiejętności szybkiego wprowadzania zmian i innowacji w firmie³.

Wobec tak przedstawionych zmian w otoczeniu organizacji, również rola menedżerów (czy pracowników w ogóle) wymaga przeformułowania. Trudno zatem spodziewać się, aby programy kształcenia i – przede wszystkim – sposób organizacji tego kształcenia, tkwiący jeszcze głęboko w mentalności ery industrialnej, odpowiadał rzeczywistym, współczesnym uwarunkowaniom. Nic więc dziwnego, że coraz częściej podnoszą się głosy krytyki szkół wyższych (i nie dotyczy to tylko Polski – podobne opinie odnoszą się także do kształcenia menedżerskiego w Stanach Zjednoczonych).

Badania Pfeffera i Fonga⁴ pokazują (odnosząc się do realiów amerykańskich), że dyplom MBA nie jest skorelowany z sukcesami w karierze zawodowej. Fakt ten każe zadać pytanie zarówno o efektywność tego modelu edukacji, jak też o samą naturę przedmiotu nauczania. Co więcej, znaczna część badań z obszaru nauk o zarządzaniu ma bardzo ograniczony wpływ na praktykę zarządzania. Należy zwrócić uwagę, że projekty badawcze w tej dziedzinie mają najczęściej charakter deskryptywny, w przeciwieństwie do innych nauk, gdzie większość badań staje się dopiero przyczynkiem (podstawą) dla wdrożenia danego rozwiązania w praktyce.

W dylematach stojących przed uczelniami ekonomicznymi, zwłaszcza szkołami zarządzania, można dostrzec pewną ironię: o ile w okresie powojennego rozkwitu szkół zarządzania w USA były one bardzo ostro krytykowane za brak wystarczająco silnych, naukowych podstaw przekazywanej wiedzy, za niewystarczającą „naukowość” prowadzonych przez nie badań czy w końcu za bycie swoistymi „szkołami kupieckimi”, o tyle obecnie podnoszone są głosy krytyki za ich nadmierną „akademickość”, brak odniesienia do rzeczywistości gospodarczej. Niejednokrotnie dystans dzielący problemy menedżerów i programy nauczania jest powodem wzajemnego niezrozumienia potrzeb i priorytetów eksplifikowanych przez naukowców i menedżerów.

² Szerzej o wynikach badań czyt.: P. Płoszajski (red.), *Zarządzanie wiedzą w polskich przedsiębiorstwach. Problemy teoretyczne i studia przypadków. Raport z badań*.

³ P. Płoszajski (red.), *Zarządzanie wiedzą...*, dz. cyt.

⁴ J. Pfeffer, C.T. Fong, *The end of business schools? Less success than meets the eye*, „Academy of Management Learning and Education” 2002, nr 1, s. 78–95.

Przyszłość szkół biznesu powinna być rozważana z perspektywy zmian zachodzących w procesach tworzenia wiedzy – szkoły biznesu mają możliwość postawienia się w roli szczególnej jednostki generującej wiedzę i będącej źródłem jej podaży⁵.

Idąc krok dalej w rozważaniach na temat kierunku trendów społeczno-gospodarczych i sytuując w tych uwarunkowaniach uczelnię ekonomiczną, nie sposób nie dostrzec wizji i postulatów stawianych przez jednego z najważniejszych współczesnych guru zarządzania – Toma Petersa. W swoich licznych referatach czy publikacjach wskazuje on, że kolejnym etapem w rozwoju cywilizacyjnym – po erze agrarnej, industrialnej oraz erze informacji – będzie era konceptualna, w której najważniejszą rolę odgrywać będą osoby kreatywne i empatyczne (*creators and empathisers*). Kluczowymi zatem umiejętnościami oddziałującymi na budowanie wartości w nadchodzącej rzeczywistości będą kreatywność, charyzma, umiejętność współodczuwania i „wczucia się” w sytuację partnera, zdolność kreowania (projektowania) nowego modelu działania, a zarazem umiejętne odczytywanie nadchodzących zjawisk oraz ich wpływu na społeczeństwo. Jest to swego rodzaju zdolność „wychwytywania” istotnej wiedzy z potoku informacji.

Wiedza w uczelni ekonomicznej

Czy – wobec tak rysującej się przyszłości – technokratyczny menedżer, absolwent wspólczesnej uczelni, będzie potrafił odnaleźć się w biznesowej rzeczywistości?

Kolejnym pytaniem, jakie można postawić w kontekście działalności uczelni i ewentualnych zmian w tym zakresie, jest pytanie o to, co, w takim razie, przekazywać studentom? Co decyduje o pozycji uczelni we współczesnym świecie, o jej zdolności do rozwoju i – w konsekwencji – zbudowania trwałej przewagi konkurencyjnej (choć o trwałości tejże trudno mówić w warunkach hiperkonkurencji)?

Zdaniem T. Petersa⁶, tradycyjnie kształcony i postrzegany absolwent uczelni ekonomicznej (w amerykańskim rozumieniu absolwentów studiów Master of Business Administration) powoli odchodzi w przeszłość. W konsekwencji, T. Peters proponuje nowe cechy, jakimi powinni odznaczać się menedżerowie przyszłości, kreśląc je przez pryzmat (dość futurystycznych wprawdzie) kierunków kształcenia menedżerskiego:

- MFA – *Master of Fine Arts* – „Magister Sztuk”;
- MMM1 – *Master of Metaphysical Management* – „Magister Zarządzania Metafizycznego”;
- MMM2/MM – *Master of Metabolic Management* lub *Master of Madness* – „Magister Szaleństwa”;
- MnML/WR – *Master of non-Male Leadership/Women Rule!* – „Magister (nie-męskiego) przywództwa/kobiety rządzą!”;
- MGLF – *Master of Great Leaps Forward* – „Magister Wielkiego Skoku do Przodu”;
- MTD – *Master of Talent Development* – „Magister Rozwijania Talentów”;
- G/GWGTDw/oC – *Guy/Gal Who Gets Things Done without Certificate* – „Facet/ka potrafiący-efektywnie-działać-bez-papierka”;
- DE – *Doctor of Enthusiasm* – „Doktor Entuzjazmu”.

⁵ K. Starkey, S. Tempest, *The future of the business school: Knowledge challenges and opportunities*, „Human Relations”, styczeń – luty 2005, tom 58, s. 61-82.

⁶ Por. T. Peters, *New Economy. New Biz Degrees*, www.tompeters.com, [20.04.2005].

Jak łatwo dostrzec, żaden z tych futurystycznych kierunków nawet w niewielkim stopniu nie mógłby być wprowadzony w obecnym modelu funkcjonowania uczelni ekonomicznej. Co więcej, przyglądając się wiedzy, jaka jest przekazywana na uczelni (jako jej produkt), a także w szerszym rozumieniu – procesowi tworzenia, przekazywania i wykorzystywania wiedzy – nietrudno zauważyć, że współczesne uczelnie nie są przygotowane na tak definiowane nowe wyzwania. Która z uczelni ekonomicznych zdolna jest do kształcenia menedżerów–artystów, wynalazców, projektantów przyszłości, zarządzających i przekazujących swą wiedzę przez opowiadania historii (*storytellers*), potrafiących patrzeć na organizację i jej otoczenie „z lotu ptaka”, jak na cały system współzależności (*big picture thinkers*)? Która z uczelni uczy, jak „odczytywać wzorce”⁷, czy jak dokonywać selekcji istotnej wiedzy i wykorzystywać ją dla wzmocnienia przewagi konkurencyjnej?

Wydaje się, że w tak nakreślonym obrazie menedżera zasadniczą rolę w jego pracy będzie odgrywać wiedza cicha (*tacit*). Według Nonaki jest to wiedza, której głównym źródłem jest doświadczenie, w bardzo wysokim stopniu powiązana jest z jednostką ją wykorzystującą czy tworzącą, bardzo trudna do jednoznacznego przekazania. Jest to wiedza wysoko kontekstowa, intuicyjna, z reguły o charakterze praktycznym, trudna do sprecyzowania, zakorzeniona często głęboko w podświadomości, transfer tego typu wiedzy możliwy jest tylko w wyniku interakcji. Wiedza cicha stawiana jest w opozycji do wiedzy jawnej – wiedzy formalnej, wypływającej z racjonalnego rozumowania, wiedzy, dla której łatwo i klarownie można określić ramy, wiedzy uważanej za obiektywną, opartą na teorii, wiedzy, którą w prosty sposób można wyrazić i przekazać, często uniwersalnej, możliwej do zastosowania niezależnie od sytuacji, łatwej do udokumentowania i przekonwertowania jej w określone procedury, wykorzystywanej świadomie, i w końcu wiedzy, którą można przekazywać bez udziału człowieka po jednej ze stron przekazu⁸. W tym kontekście interesujące są wyniki międzynarodowych badań kulturowych uwarunkowań *tacit knowledge* rozpoczętych w 2004 roku w Paryżu⁹.

Jak w tej perspektywie sytuują się uczelnie ekonomiczne? Wydaje się, że ich model funkcjonowania oraz przekazywana w nich wiedza odbiegają daleko od obrazu wymagań stawianych menedżerom, przedstawianym przez T. Petersa czy P. Druckera (również podkreślającego istotność we współczesnej gospodarce wiedzy cichej, opartej na doświadczeniu, intuicji).

Co więcej, wiedza w uczelni powinna być rozpatrywana nie tylko w kategorii produktu, ale także na uwagę zasługuje jej rola w kształtowaniu wewnętrznych procesów. Jak w każdej organizacji, można tu zatem mówić także o wiedzy organizacyjnej, definiującej pozycję rynkową organizacji. Według D. Amidon i D. Skyrme jest to wiedza wykorzystywana do wytworzenia produktu, skumulowana w procedurach, metodach działania, w procesach biznesowych, jest podstawowym czynnikiem decydującym o efektywności organizacji, o jej przewadze konkurencyjnej¹⁰.

⁷ Interesujący obraz przyszłego biznesu, a zwłaszcza obszaru marketingu i – na tym tle – nowej specyfiki pracy, przedstawia Gibson w książce *Rozpoznanie wzorca* – W. Gibson, *Rozpoznanie wzorca*, Zysk i S-ka, Poznań 2004.

⁸ Szerzej czyt. I. Nonaka, H. Takeuchi, *Kreowanie wiedzy w organizacji*, Poltext, Warszawa 2000.

⁹ Badania zostały rozpoczęte przez P. Płoszajskiego (SGH) oraz M. Segalla (HEC). Por.: *Le savoir tacite dans un contexte culturel* (z: Alfons Saquet, Michael Segalla), *Les Echos*, „Le Quotidien de L'Economie”, 18 listopada 2004, Paryż 2004.

¹⁰ Szerzej por. D. Amidon, D.J. Skyrme, *Creating the Knowledge-Based Business*, „Business Intelligence”, UK, 1997.

Sama wiedza jest zatem o tyle ciekawym przedmiotem zainteresowania (a zwłaszcza zainteresowania takiej organizacji jak uczelnia), że może stanowić zarówno produkt sprzedawany przez nią na rynku, jak też definiować wewnętrzne procesy organizacji, by w ten sposób budować jej przewagę na rynku. O przewadze konkurencyjnej decyduje jednak nie sam fakt posiadania wiedzy, lecz umiejętność jej zastosowania w odpowiedniej sytuacji. Wiedza bowiem niewykorzystana jest bezużyteczna – wartość czy przewagę tworzy się wykorzystując wiedzę.

W nowych warunkach społeczno-ekonomicznych nie chodzi już o to, by być posiadaczem określonych zasobów, ale by wykorzystywać je w sposób przynoszący największą wartość. Mówiąc o wiedzy, należy pamiętać o jej podstawowych cechach (odróżniających ją od innych zasobów), takich jak:

- niewyczerpalność (wiedza, rozumiana jako składnik produkcji – w odróżnieniu od takich składników jak ziemia, praca czy kapitał – nie może być skonsumowana, dowolna liczba osób czy instytucji może użytkować ten sam fragment wiedzy niemal równolegle, co nie spowoduje najmniejszego nawet jej uszczuplenia);
- symultaniczność (wiedza jest zasobem, który może być wykorzystywany jednocześnie przez wiele jednostek w różnych miejscach – łamie zatem barierę czasu i przestrzeni);
- nieliniowość (nawet niewielka ilość wiedzy szczególnie adekwatnej w danej sytuacji może mieć decydujące znaczenie, podczas, gdy w innej człowiek potrzebuje znacznie większej wiedzy do rozwiązania mniej istotnego problemu)¹¹.

Uwzględniając te szczególne cechy wiedzy, nietrudno zauważyć, że aby kreować wartość w oparciu o wiedzę czy też traktować ją jako źródło przewagi konkurencyjnej, wcale nie trzeba posiadać wiedzy. Wystarczy odpowiednio zarządzać zasobami, do których mamy dostęp.

Uczelnia brokerem wiedzy

I w końcu ostatnie, zasadnicze zarazem pytanie, dotyczące zmian nieuchronnie czekających szkołę wyższą: jak powinna być definiowana rola i organizowana działalność uczelni na współczesnym rynku (bo o tym, że uczelnie podlegają prawom rynku nie trzeba już raczej nikogo przekonywać)? Czy dotychczasowy model działania uczelni ekonomicznych jest adekwatny do postulowanych zmian w rodzaju oraz sposobach przekazywania wiedzy, odpowiadających przyszłym wyzwaniom społeczno-gospodarczym? Czy tradycyjne programy i sposoby przekazywania wiedzy pozwolą wykształcić „magistrów sztuk”, „magistrów rozpoznawania wzorców” czy „doktorów entuzjazmu”?

Według T. Davenporta i L. Prusaka¹², organizacje zachowują się jak rynki wiedzy, na których istnieją kupujący (osoby poszukujące wiedzy niezbędnej do rozwiązania problemu) i sprzedający (jednostki posiadające określoną wiedzę, odznaczające się wysoką reputacją – w danym obszarze wiedzy uznawane za ekspertów) oraz brokerzy wiedzy (osoby, których zadaniem jest właściwe połączenie kupujących i sprzedających, posiadający bardzo specyficzną wiedzę, najczęściej z kategorii wiedzy relacyjnej).

¹¹ Por. M. Strojny, *Zarządzanie wiedzą w organizacjach*, Akademia Ekonomiczna w Krakowie, Kraków 1999, www.free.net.pl/~mstrojny.

¹² Por. T. Davenport, L. Prusak, *Working Knowledge. How Organizations Manage What They Know*, Harvard Business School Press, Boston 1998.

Wszystkie te kategorie członków organizacji (zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych – partnerów) współistnieją i pozostają od siebie wzajemnie uzależnione. Organizacja, chcąc osiągnąć sukces i doskonałość w zarządzaniu wiedzą, do jakiej ma dostęp, powinna efektywnie realizować trzy zasadnicze procesy: tworzenie wiedzy, kodyfikowanie oraz transfer.

Trudno wyobrazić sobie organizację bardziej predestynowaną do odgrywania roli brokera wiedzy aniżeli uczelnię. To ona bowiem – jako organizacja – posiada wiedzę (organizacyjną) o źródłach wiedzy.

A zatem, uczelnie – stając w obliczu nowych wyzwań – powinny postawić sobie nie tylko pytanie *czego uczymy?*, ale także *jak to robimy?* Warto zastanowić się, czy uczelnia – jako organizacja – potrafi wykorzystywać wiedzę innych (nie tylko swoich pracowników, ale także partnerów, absolwentów, klientów, itp.)? Czy uczelnia efektywnie łączy tych, którzy posiadają wiedzę, z tymi, którzy tej wiedzy potrzebują, i to niezależnie od tego, czy jest to tradycyjnie postrzegany student (często traktowany wciąż jeszcze jako petent), czy jest to inny klient potrzebujący określonej wiedzy. Należy też zwrócić uwagę na wewnętrznych klientów, jakimi mogą być inni wykładowcy czy menedżerowie w uczelni, zgłaszający popyt na wiedzę. Uczelnia powinna funkcjonować raczej jako pewien spłot kontraktów kształtujący się *ad hoc*, mniej zaś jako skostniała struktura, zbyt sztywna i „nieruchawa”, by móc efektywnie wykorzystywać wiedzę i na niej budować swą pozycję na rynku.

Uwagi te dotyczą tak sfery dydaktycznej uczelni, jak również sfery naukowej. Tu podobnie, należałoby raczej odejść od podażowego podejścia w tworzeniu wiedzy, a skoncentrować się na potrzebach klientów i tak kierować działalnością badawczą, by skutecznie łączyć potrzeby klientów (biznes, instytucje, administracja, w końcu studenci) z wiedzą ekspertów o wysokiej reputacji.

Podsumowanie

Autorzy niniejszego opracowania, nakreślając pewne trendy w społeczeństwie, a tym samym wyzwania stojące przed uczelniami kształcącymi elity „przyszłego” społeczeństwa, postawili sobie za cel wprowadzenie Czytelnika w tematykę prac prezentowanych w dalszej części publikacji. Budują one obraz organizacji świadomej roli wiedzy w kształtowaniu przewagi konkurencyjnej, wskazując na potrzebę zarówno reorientacji charakteru wiedzy przekazywanej studentom, jak też zmiany sposobów jej przekazywania i modelu funkcjonowania uczelni na rynku. Tak jak w organizacjach gospodarczych podkreśla się coraz silniej potrzebę umacniania strony popytowej w kontekście zarządzania wiedzą, tak też uczelnie powinny stawać się coraz mniej egocentryczne, nastawione na własne potrzeby stawiane w opozycji do potrzeb rynku. A zatem, zarówno programy studiów, jak też badania naukowe powinny stać się raczej odpowiedzią na coraz silniej zarysowujące się trendy społeczno-gospodarcze, nie zaś zaspokajając nierynkowe ambicje organizacji tkwiącej mentalnie w innym systemie.

Wiele z prezentowanych w niniejszej publikacji opracowań zarówno podkreśla rolę integratywnego podejścia do nauczania zarządzania, jak też wskazuje na coraz silniejszą potrzebę kształcenia umiejętności, natomiast w wymiarze wewnętrznym uczelni – efektywnego wykorzystywania wiedzy organizacyjnej.



Bibliografia

- D. Amidon, D.J. Skyrme, *Creating the Knowledge-Based Business*, „Business Intelligence”, UK, 1997.
- T. Davenport, L. Prusak, *Working Knowledge. How Organizations Manage What They Know*, Harvard Business School Press, Boston 1998.
- I. Nonaka, H. Takeuchi, *Kreowanie wiedzy w organizacji*, Poltext, Warszawa 2000
- J. Pfeffer, C.T. Fong, *The end of business schools? Less success than meets the eye*, „Academy of Management Learning and Education” 2002, nr 1.
- P. Płoszajski (red.), *Zarządzanie wiedzą w polskich przedsiębiorstwach. Problemy teoretyczne i studia przypadków. Raport z badań*.
- P. Płoszajski, A. Saquet, M. Segalla, *Le savoir tacite dans un contexte culturel*, [z:], Les Echos, „Le Quotidien de L'Economie”, 18 listopada 2004, Paryż 2004.
- K. Starkey, S. Tempest, *The future of the business school: Knowledge challenges and opportunities*, „Human Relations”, tom 58, styczeń – luty 2005.

Netografia

- T. Peters, *New Economy. New Biz Degrees*, www.tompeters.com, [20.04.2005].
- M. Strojny, *Zarządzanie wiedzą w organizacjach*, Akademia Ekonomiczna w Krakowie, Kraków 1999, www.free.net.pl/~mstrojny.

Abstract

For a long time already, Peter Drucker has been trying to convince us that knowledge becomes a crucial resource of contemporary organisations. Yet, very rarely people perceive a university as an organisation which not only teaches but also learns. Universities are still associated with an inert, bureaucratic machine which reflects old, Humboldt's meaning of education. It is hard to expect that Polish universities and business schools (and others) will suddenly transfer into a modern organisation playing a role of knowledge broker, but still we cannot escape from reality and new challenges which such institutions must face.

Nota o autorach

Beata Mierzejewska jest asystentem w Katedrze Teorii Zarządzania SGH. Jest współautorką pierwszych ogólnopolskich badań nad zarządzaniem wiedzą: *Zarządzanie wiedzą w polskich przedsiębiorstwach: problemy teoretyczne i studia przypadków*, jak również autorką projektu badawczego nt. *Mechanizmów zarządzania wiedzą*. Autorka była również inicjatorką, współzałożycielką oraz przewodniczącą Komisji Rewizyjnej Stowarzyszenia Praktyków Zarządzania Wiedzą. Jest redaktorem działu zarządzania wiedzą w czasopiśmie „e-mentor” oraz autorką wielu publikacji z tego zakresu. Praktyczne doświadczenie z zakresu zarządzania wiedzą zdobywała m.in. opracowując i wdrażając strategię ZW dla dużej polskiej firmy telekomunikacyjnej.

Piotr Płoszajski jest profesorem pracującym w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie, gdzie pełni funkcję prorektora ds. współpracy z zagranicą i kierownika Katedry Zarządzania. Założyciel i dyrektor Polsko-Japońskiego Centrum Zarządzania i Dyrektor Akademicki Programu w SGH. Przewodniczący Rady Programowej Warsaw Executive MBA. Autor ponad 180 publikacji, w tym kilku książek w języku angielskim. Ostatnio zajmuje się Nową Ekonomią i zarządzaniem sieciowym. Wykładowca i speaker na kilkudziesięciu uniwersytetach i w centrach badawczych w Europie Zachodniej i Wschodniej, w USA i Japonii. Ekspert Komisji Europejskiej. Szef firmy doradczej New Man@gement Solutions. Od 2000 r. – Adjunct Professor in International Business Studies at Carlson School of Management, University of Minnesota, USA, od 2004 r. – Visiting Professor at International School of Management, Dortmund.

Zarządzanie kapitałem intelektualnym w uczelni

W nowej rzeczywistości gospodarczej, w warunkach globalizacji rynku, organizacje, również uczelnie, zmuszone są do poszukiwania sposobów dla osiągnięcia przewagi konkurencyjnej. Rośnie znaczenie ludzkich i niematerialnych zasobów, w oparciu o które organizacja optymalizuje swoją działalność z zamiarem osiągnięcia rynkowego sukcesu. Zarządzanie kapitałem intelektualnym w uczelni jest jednym ze sposobów, by ten cel osiągnąć. W opracowaniu autorka przedstawia proces zarządzania kapitałem intelektualnym uczelni wyższej poprzez jego identyfikację, pomiar oraz wykorzystanie i rozwój.

Umiejętność gospodarowania aktywami niematerialnymi staje się dziś, w obliczu zmienności otoczenia i rozwoju społeczeństwa informacyjnego, warunkiem koniecznym dla każdej organizacji, chcącej przetrwać i konkurować na rynku. Kluczową kompetencją nie tylko przedsiębiorstw, ale i innych organizacji w tym obszarze staje się efektywne zarządzanie kapitałem intelektualnym. Funkcjonujące w literaturze przedmiotu i z różnym powodzeniem stosowane w praktyce instrumentarium zarządzania ukrytym potencjałem dotyczy przede wszystkim podmiotów gospodarczych, tylko w minimalnym stopniu dotycząc szkół wyższych. Tymczasem właśnie organizacje kształcenia akademickiego mają wszystkie cechy organizacji opartych na wiedzy. Stąd wydaje się zasadne podjęcie dyskusji nad możliwościami wykorzystania czy też adaptacji koncepcji zarządzania kapitałem intelektualnym do warunków funkcjonowania uczelni wyższej.

Celem opracowania jest nakreślenie możliwego procesu zarządzania kapitałem intelektualnym w uczelni poprzez identyfikację wymiarów ukrytego potencjału, dobór wskaźników do pomiaru, a także metod wspomagających jego wykorzystanie i rozwój.

Kapitał intelektualny – wybrane założenia

Zarządzanie kapitałem intelektualnym ma na celu porządkowanie, sklasyfikowanie rozproszonych i często nieuświadomianych zasobów niematerialnych w organizacji, a także dokonanie dogłębnej ich charakterystyki, głównie w celu ich optymalizowania, zwłaszcza że właściwe wykorzystanie kapitału intelektualnego może stwarzać podstawy dla uzyskania przewagi strategicznej na rynku. Można przyjąć, iż zarządzanie kapitałem intelektualnym sprowadza się do identyfikacji, pomiaru oraz wykorzystania ukrytego potencjału przedsiębiorstwa.

Zarządzanie kapitałem intelektualnym w organizacji to złożony system zależności. W modelowym ujęciu świadomy ważności kapitału intelektualnego¹ w zarządzaniu organizacją i możliwości kreowania na jego podstawie przewagi konkurencyjnej właściciel oraz kadra zarządzająca wśród celów organizacji umieszczają także cele dotyczące podniesienia efektywności kapitału ludzkiego² i strukturalnego³. Dążąc do efektywnego zarządzania kapitałem intelektualnym, należy zidentyfikować jego składniki. Świadomość funkcjonowania społecznego potencjału wraz z całym bogactwem intelektu jest pierwszym i rozciągającym się na wszystkie działania warunkiem pełnego jego wykorzystania. Orientowanie się w sferze aktywów niematerialnych, wydaje się być dla organizacji tak samo ważne, jak monitorowanie stanu jej finansów. Prawidłowe wyodrębnienie strategicznych, z punktu widzenia przewagi konkurencyjnej, elementów kapitału intelektualnego jest zasadniczą sprawą i decyduje o powodzeniu następnych etapów zarządzania nim.

Organizacja wykorzystuje pokłady swoich intelektualnych zasobów w postaci cech charakteru, zdolności, umiejętności pracowników, zestawu kodów informacyjnych, doświadczenia, racjonalnej weryfikacji rzeczywistości, intuicji swoich pracowników, dostrzegając różnorodność ich intelektualnych sylwetek oraz zróżnicowanie ich potrzeb. Na podstawie zidentyfikowanych elementów organizacja określa stan kapitału intelektualnego wraz z czynnikami, które wyznaczą kierunek postępowania. Chodzi o wybór optymalnych sposobów zarządzania kapitałem intelektualnym. Wymiernej projekcji stanu aktywów niematerialnych pomoże dobór odpowiednich wskaźników do pomiaru. Znane modele zarządzania kapitałem intelektualnym proponują zestaw wskaźników do pomiaru aktywów niematerialnych i to zarówno o charakterze ilościowym, jak i jakościowym. Nie ma obecnie żadnego obowiązującego standardu, dotyczącego pomiaru kapitału intelektualnego. Kapitał intelektualny jest z natury trudny do zmierzenia: dotyczy przede wszystkim jakości aktywów, mniej ich ilości, a jego pomiar powinien koncentrować się na badaniu jego potencjału, umożliwiającego osiągnięcie sukcesu w przyszłości.

W tym miejscu ważne jest, by odnaleźć sposoby, które wzmocnią działania na rzecz wykorzystania i rozwoju kapitału intelektualnego. Możliwe do wykorzystania koncepcje, metody, narzędzia dotyczą zarówno kapitału ludzkiego (np.: szkolenia, marketing personalny, nowoczesne systemy motywacyjne, kształtowanie relacji przełożony – podwładny itd.), jak i strukturalnego

¹ Autorka traktuje kapitał intelektualny jako sumę kapitału ludzkiego i strukturalnego: wewnętrznego i zewnętrznego-relacyjnego, a zarządzanie kapitałem intelektualnym jako identyfikację, pomiar oraz wykorzystanie i rozwój ukrytego potencjału.

² Kapitał ludzki to wiedza, doświadczenie, obecność i możliwości działania człowieka w organizacji. Kapitał ludzki składa się z kompetencji i umiejętności pracowników i kadry zarządzającej (w przypadku uczelni będą to pracownicy naukowo-dydaktyczni, administracyjni i studenci).

³ Kapitał strukturalny jest produktem ukierunkowanych działań ludzi-pracowników, składa się ze wszystkich efektów czynności intelektualnych, które formalnie zarejestrowane, stanowią własność organizacji. Można go podzielić na kapitał strukturalny wewnętrzny i zewnętrzny-relacyjny. Kapitał strukturalny-wewnętrzny obejmuje m.in. kulturę organizacyjną, historię organizacji, metodologię oceny ryzyka, metody zarządzania sprzedażą, strukturę finansową, bazy danych zawierające informacje o rynku lub klientach, systemy komunikacyjne, systemy komputerowe, patenty, koncepcje, modele, tajemnice handlowe, prawa autorskie, prawa projektowe, znaki handlowe i usługowe (w przypadku uczelni będą to np.: procesy kształcenia, jakość tych procesów, ich organizacja, itd.). Kapitał strukturalny zewnętrzny-relacyjny to m.in.: marki handlowe, klienci i ich lojalność, relacje z klientami, różne kontrakty i umowy, np.: licencyjne, koncesyjne, strategie marketingowe: w tym kształtowanie jakości produktu, strategie cenowe, kanały dystrybucyjne, wykorzystywane środki promocji, reputacja i wizerunek organizacji (w przypadku uczelni: współpraca z ośrodkami akademickimi w kraju i zagranicą, współpraca z przedstawicielami praktyki gospodarczej, itd.).

(np. kształtowanie kultury organizacyjnej, przyjęte rozwiązania strategiczne, zakup patentów, licencji, systemy komunikacyjne, informacyjne, tworzenie baz danych, budowanie relacji z partnerami zewnętrznymi, tworzenie wizerunku, itd.). Zestawienie oraz analiza wyników pomiaru umożliwią stworzenie karty wyników kapitału intelektualnego, będącej swojego rodzaju normą, wzorcem dla postępowania w przyszłości. Umożliwi także podjęcie próby określenia wpływu kapitału intelektualnego na efektywność organizacji oraz możliwości osiągnięcia przewagi konkurencyjnej.

Identyfikacja wymiarów kapitału intelektualnego

Kreowanie korzyści płynących z zaangażowania składników kapitału intelektualnego polega głównie na określeniu ich miejsca w tworzeniu wartości uczelni. Nie jest to proste ze względu na brak zestandaryzowanego systemu pomiaru aktywów niematerialnych. Wymierny efekt alokacji kapitału intelektualnego nie jest jedynym sposobem na odkrywanie jego walorów. Już samo dostrzeganie intelektualnej warstwy działalności uczelni wyższej jest dobrym początkiem na drodze tworzenia i kształtowania kapitału intelektualnego.

Dążąc do efektywnego zarządzania kapitałem intelektualnym, należy zidentyfikować jego składniki. Świadomość istnienia społecznego potencjału wraz z całym bogactwem intelektu jest pierwszym i rozciągającym się na wszystkie działania warunkiem pełnego jego wykorzystania. Orientowanie się w sferze aktywów niematerialnych uczelni wydaje się być dla jej władz tak samo ważne, jak monitorowanie stanu jej finansów.

Początkowo, identyfikacja elementów według typowej, przyjętej agregacji (kapitał ludzki, strukturalny, itd.) może być problemowa ze względu na odmienny wymiar kapitału intelektualnego w instytucjach edukacyjnych. Dlatego dobrą propozycją wydaje się poszukiwanie i kształtowanie „wysp” intelektualnych, czyli intelektualnych kompetencji, by sukcesywnie tworzyć mozaikę intelektualnych możliwości. Następnie, dla bardziej precyzyjnego określenia kluczowych aktywów niematerialnych można przyjąć, iż w uczelni kapitał intelektualny będzie zarządzany w wymiarach: ludzkim, strukturalnym wewnętrznym i strukturalnym zewnętrznym-relacyjnym.

Prawidłowe wyodrębnienie strategicznych, z punktu widzenia przewagi konkurencyjnej, elementów kapitału intelektualnego, jest zasadniczą sprawą i decyduje o powodzeniu następnych etapów jego zarządzania.

Nadążające za nowymi trendami (a może wręcz koniecznością) władze uczelni oraz poszczególni kierownicy katedr, powinni rozumieć, że pracownicy są najważniejsi dla działania uczelni, a efektywne kierowanie nimi jest podstawą jej sukcesu. Inwestuje wówczas ona w kapitał ludzki i wewnętrzne systemy, dzięki czemu osiąga większą sprawność techniczno-organizacyjną tych systemów, wyższą jakość życia w pracy i silniejszą motywację swoich pracowników. W tak zarządzanej uczelni rozumie się, że wiedza wszystkich pracowników i studentów oraz zależność między nimi i uczelnią, może być o wiele ważniejszym majątkiem, mającym większy wpływ na ostateczny wynik, czyli wzrost i rozwój przedsiębiorstwa, niż klasyczne materialne aktywa.

Warto jest także pamiętać, że kapitał ludzki jest własnością pracowników, stąd nie może zostać zawłaszczony, a jedynie „wypożyczony” albo inaczej to ujmując: może podlegać „wyzierzawieniu”. Kiedy uczelnia przyjmuje do pracy lub rekrutuje studentów – zdolnych ludzi i stwarza im właściwe warunki do rozwoju, zwiększa ten kapitał. Prawidłowe „spożytkowanie” kapitału ludzkiego w dłuższym okresie stanowi dla uczelni źródło innowacji i strategicznej

odnowy. Potencjał intelektualny pracowników i studentów⁴ jest dość „lotną” kategorią. Jej uchwyceniu służy kapitał strukturalny.

Uczelnia, mając na uwadze dobro swoich pracowników i studentów, wydobywa z nich to co najlepsze, by spożytkować te wartości dla wymiernych efektów funkcjonowania uczelni, a w konsekwencji dla jej wzrostu i rozwoju. Zarządzający, traktując jednostki jako dynamiczną całość, uruchamia możliwości dzielenia się wiedzą dzięki pracy zespołowej, dzięki bliskim kontaktom, dzięki nieformalnym spotkaniom itp., mając jednocześnie na uwadze dążenie do kompleksowości i elastyczności jednostki w zakresie wykonywania zadań. Ważne jest, by upewnić się, czy każdy pracownik ma dostęp i możliwość wykorzystania mechanizmów, które umożliwiają mu wykorzystanie pełnego potencjału w ramach działalności uczelni. To postępowanie pomaga w uruchomieniu ukrytych zasobów i pozwala na skoncentrowaniu się na wzmocnieniu ich wartości, stwarzając warunki strukturalne i stosowanie odpowiednio dobranych działań, metod, technik.

Kapitał intelektualny w uczelni jest nie tylko statyczną sumą miar dotyczących wiedzy, doświadczenia i umiejętności pracowników i studentów, to również kategoria ujmująca dynamikę inteligencji organizacyjnej.

Dla pełniejszego obrazu zarządzania kapitałem intelektualnym, oprócz identyfikacji jego składników, należy podjąć próbę odnalezienia odpowiednich możliwości jego pomiaru, a także wykorzystania i rozwoju oraz relacji między poszczególnymi elementami i działaniami.

Pomiar, wykorzystanie i rozwój kapitału intelektualnego

Proces zarządzania kapitałem intelektualnym obejmuje również pomiar jego składników oraz efektywne ich wykorzystanie i rozwój. Modele zarządzania kapitałem intelektualnym proponują zestaw wskaźników do pomiaru aktywów niematerialnych – i to zarówno o charakterze ilościowym, jak i jakościowym. I w tym miejscu najczęściej okazuje się, iż jest to najtrudniejsza część całego, złożonego procesu. Zważywszy na fakt specyfiki mierzenia aktywów niematerialnych próba jednoznacznej, precyzyjnej oceny ich funkcjonowania wydaje się niemożliwa, stąd bardziej prawdopodobne będzie ich szacowanie.

Potrzeba systematycznego pomiaru czy szacowania aktywów niematerialnych oraz pokazywanie zależności między ich skutecznością, a efektywnością działalności uczelni mogą wynikać ze specyfiki funkcjonowania uczelni wyższej, a także sposobów finansowania jej działalności.

⁴ Traktowanie studentów jako elementu kapitału ludzkiego uczelni nieznacznie burzy dość powszechnie przyjęty porządek agregacji kapitału intelektualnego w organizacji. W klasycznym ujęciu koncepcji zarządzania kapitałem intelektualnym studentów można przypisać do kapitału strukturalnego zewnętrznego – relacyjnego, jako tzw. ludzki zasób rynkowy, kształtujący zapotrzebowanie na kompleksową ofertę edukacyjną uczelni wyższej. Zdaniem autorki niniejszego opracowania, dyskusyjne wydaje się traktowanie działalności uczelni przede wszystkim w kategoriach konkurencyjności, tym bardziej, że specyfika uczelni wyznacza, oprócz obszarów naukowych, dydaktycznych itd., także niepowtarzalność jej intelektualnych pokładów, sposobów gospodarowania nimi oraz relacji z otoczeniem. Uczelnia spełniając szczytne cele intelektualne, prócz kształtowania naukowych osobowości oraz podnoszenia kwalifikacji pracowników administracyjnych, winna szlifować sylwetki studentów, traktując ich bardziej jako swój cenny zasób ludzki (jego specyfika w wyniku z mobilności, zmienności oraz zdolności swoistego wtapiania się, wkomponowywania w zastany kapitał strukturalny), niż zasób relacyjny. Warto w tym miejscu dodać, iż inne są relacje na styku przedsiębiorstwo – klient, a inne w układzie uczelnia – student, stąd wydaje się zasadne nadawanie nowego kierunku dla opisu owych specyficznych powiązań w kontekście kształtowania kapitału intelektualnego.

Dlatego w tym kontekście warto zastanowić się nad potrzebą sformułowania kilku podstawowych zaleceń dla uczelni w zakresie pomiaru kapitału intelektualnego:

- W pierwszej kolejności trzeba wybrać najbardziej reprezentatywne wskaźniki (na początku może być ich kilka, zanim nie zostanie zweryfikowana zasadność ich stosowania). Już sam fakt doboru wskaźników odzwierciedla nastawienie uczelni do zasobów niematerialnych⁵.
- Wybrane mierniki muszą odzwierciedlać nie tylko stan obecny, ale także stan, jaki uczelnia chce osiągnąć w przyszłości (np. udział w rynku, poziom satysfakcji pracowników i studentów oraz kwalifikacje pracowników itd.).
- Kolejnym krokiem jest konsolidacja. Przy konsolidacji trzeba pamiętać o wyważeniu między ilością wskaźników, ich użytecznością informacyjną, a uchwyceniem tendencji i precyzją (czasem lepiej jest być w posiadaniu ogólnych, a prawidłowych danych, niż tych o dużym stopniu precyzji, często nieodzwierciedlających prawdziwie rzeczywistości).
- Następnie wskaźniki trzeba zagregować, przy agregacji wskaźników trzeba wziąć pod uwagę wielowymiarowy charakter kapitału intelektualnego, agregacja powinna odnosić się do tego samego poziomu elementów kapitału intelektualnego i służyć porównywalności.
- Wskaźnikom należy przypisać odpowiednie wagi, przy przypisywaniu wag zasadnicze jest określenie roli oraz siły wpływu poszczególnych składników kapitału intelektualnego na tworzenie wartości.
- Należy podjąć próbę zestawienia wskaźników, porównania i określenia tendencji (docelowo w przyszłości będzie możliwie stworzenie karty wyników kapitału intelektualnego, wyznaczającej normy i kierunek pomiaru oraz działań, która pomoże także dokonać rozróżnienia między wydajnością zarządzania kapitałem intelektualnym, a jego możliwością tworzenia wartości; umożliwi kontrolę kosztów).
- Trzeba cyklicznie mierzyć kapitał intelektualny (w pierwszej fazie pomiaru, częstotliwość powinna być większa, dla wypracowania własnych reguł postępowania, doboru odpowiednich wskaźników, itd.).
- W proces pomiaru powinno się angażować pracowników, studentów; itd.

To oczywiście nie koniec listy zaleceń, które mogą okazać się pomocne przy tworzeniu systemu pomiaru czy szacowania kapitału intelektualnego. Propozycje mnożą się z chwilą rozpatrywania tego zagadnienia w kontekście specyfiki danej uczelni oraz determinantów jej otoczenia gospodarczego i społecznego.

Efektywne wykorzystanie oraz rozwój kapitału intelektualnego mogą być nie tylko istotnym czynnikiem w kształtowaniu pożądanej konkurencyjności uczelni, ale i jej ewolucji w kierunku organizacji uczącej się. Uczelnia traktując parytetowo kapitał intelektualny, może stać się organizacją dynamiczną, nieustannie podwyższającą swoją elastyczność, adaptacyjną i transformującą się do zmian w otoczeniu. W instytucjach edukacyjnych powinno zwracać się szczególną uwagę na proces ustawicznego uczenia się pracowników, stwarzając im możliwości rozwoju. Tabela 1

⁵ Pokażny zestaw wskaźników ilościowych i jakościowych proponują modele zarządzania kapitałem intelektualnym, np.: Raport Konrada, Monitor Aktywów Niematerialnych, Zrównoważone Karty Punktowe, Nawigator, itd. Trzeba pamiętać, iż są to wskaźniki możliwe do zastosowania w dużych przedsiębiorstwach. Istnieje więc potrzeba stworzenia nowego zbioru dla instytucji edukacyjnych.

prezentuje zestaw sposobów pozyskiwania, wykorzystania i rozwoju kapitału intelektualnego w uczelni wyższej.

Tabela 1. Wymiary kapitału intelektualnego a wybrane sposoby jego wykorzystania i rozwoju w uczelni wyższej.

Wymiary kapitału intelektualnego	Działania pobudzające wykorzystanie i rozwój:
kapitał ludzki	– polityka zarządzania zasobami ludzkimi dotyczy zarówno pracowników naukowo-dydaktycznych, jak i administracyjnych; – uczelnia dostrzega sukces rynkowy w zarządzaniu niematerialnymi aktywami przedsiębiorstwa: zarządzaniu kapitałem intelektualnym, zarządzaniu wiedzą; – funkcjonujący w uczelni proces rozwoju kapitału ludzkiego wynika i jest zgodny z jej strategią i celami; – wspieranie ustawicznego uczenia się pracowników uczelni (forma, charakter, zakres doskonalenia dostosowane są do indywidualnych wymagań pracowników, tj. osobowość, kwalifikacje, stanowisko, zainteresowania, usytuowanie w strukturze organizacyjnej itp.); – zapewnienie aktywnego uczestnictwa pracowników w konferencjach, sympozjach, seminariach, szkoleniach itd.; – systematyczne organizowanie konferencji, sympozjów, seminariów przez uczelnię; – pomaganie pracownikom w osiąganiu celów zarówno zawodowych, jak i osobistych; – systematyczna kompleksowa ocena pracowników; – ocena własnej pracy, – nagradzanie najlepszych naukowców i dydaktyków; – długoterminowe systemy motywacyjne (w tym atrakcyjne wynagrodzenia pozapłacowe); – skuteczny system rekrutacji i selekcji pracowników; – planowanie „ścieżek kariery”, indywidualnego rozwoju pracownika; – jasne i wyraźnie sprecyzowane zasady semestralnej oceny studenta, a także jego pracy dyplomowej i magisterskiej oraz egzaminów dyplomowych i magisterskich; – pobudzanie zaangażowania studentów w pracę naukową poprzez koła naukowe, forum dyskusyjne, spotkania; – wspieranie wspólnej pracy, tworzenie grup zadaniowych, ścieranie się poglądów, zarządzanie konfliktami, nieformalne sieci, „wspólnota wymiany doświadczeń”; – intensywność kontaktów; – spotkania nieformalne; – czas na myślenie; integracja; – pobudzanie kreatywności itd.
kapitał strukturalny wewnętrzny	– tworzenie sprzyjających struktur i systemów, ułatwiających proces ustawicznego uczenia się oraz dzielenia się wiedzą członków organizacji; – upowszechnianie standardów organizacji procesu dydaktycznego; – tworzenie drożnych i sprawnych systemów komunikacyjnych i informatycznych, – eksperymentowanie z nowymi metodami; – ustawiczne podnoszenie jakości kształcenia;

kapitał strukturalny wewnętrzny	– skuteczne wdrażanie nowych rozwiązań w zakresie procesu kształcenia i zarządzania uczelnią; – racjonalna organizacja roku akademickiego; – optymalna organizacja zajęć dydaktycznych (przyjazna zarówno wykładowcom, jak i studentom); – określenie metod przeprowadzania egzaminów i zaliczeń; – kształtowanie kultury organizacyjnej; – kultywowanie zwyczajów, historii uczelni; – tworzenie baz danych; – zakup sprzętu komputerowego, oprogramowania; – programy szkoleniowe wspomagane komputerowo (<i>computer-based training</i>); – wykorzystywanie internetu, poczty elektronicznej; – powszechna i ułatwiona dostępność do zbiorów bibliotek, czytelni; – zarządzanie strategiczne (tworzenie strategii jest świadomie prowadzone jako proces uczenia się; wszyscy pracownicy uczestniczą w tworzeniu wizji przyszłości organizacji); – rozwój procesów organizacyjnego uczenia się oraz uczenia się poszczególnych członków uczelni wyższej; – utrzymywanie i podnoszenie jakości oferowanych przez uczelnię produktów i usług edukacyjnych; – profesjonalne zarządzanie uczelnią; – tworzenie map wiedzy; – przechowywanie wiedzy; – wielostronne wykorzystanie wiedzy; – pobudzanie innowacyjności itd.
kapitał strukturalny zewnętrzny relacyjny	– systematyczna wymiana pracowników naukowych i studentów między innymi ośrodkami; – transfer personalny obejmujący formalne i nieformalne kontakty pracowników wyższych uczelni z przedstawicielami praktyki gospodarczej; – transfer wiedzy i technologii, obejmujący ekonomiczne i techniczne analizy (rozwój nowego produktu, rozwój nowej metody technologicznej, przekazanie licencji, itp.) dla przedsiębiorstw; – współtworzenie modeli, opracowywanie metod i technik ułatwiających zarządzanie, stwarzanie podłoża dla ich aplikacji oraz weryfikacji w czasie (opieka nad konkretnymi projektami badawczymi); – tworzenie wspólnych przedsięwzięć (ułatwienia dla prowadzenia wspólnych badań); – zakładanie przez pracowników uczelni firm typu <i>spin-off</i>, wykorzystujących w tym celu intelektualne i materialne zasoby uczelni; – zaproszenie do uczestniczenia przedstawicieli praktyki gospodarczej w konferencjach, seminariach naukowych; – współtworzenie parków naukowych, centrów innowacji i technologii, instytucji „pomostowych” (np.: współpraca z małymi firmami jako pośrednikami transferu technologii); – umożliwianie odbywania staży przez studentów; – organizacja praktyk studenckich; – kształtowanie dobrych relacji ze społecznością lokalną; – kształtowanie skutecznej polityki marketingowej; – dbanie o wizerunek i reputację uczelni; – organizacja „otwartych drzwi”; – uczestniczenie w targach edukacyjnych; – ustawiczne monitorowanie otoczenia, itd.

Źródło: opracowanie własne

Dla celów maksymalizacji wartości kapitału intelektualnego ważne jest, by m.in.:

- jedną z podstawowych wartości uczelni był jej kapitał intelektualny (warto uzyskać uznanie wysokiej wartości wiedzy i kapitału intelektualnego);
- występował ogólny dostęp do informacji;
- pracownicy i studenci odczuwali poczucie przynależności i lojalności wobec uczelni i zdobyli umiejętność ustawicznego, świadomego uczenia się;
- prowadzić odpowiednio zorganizowany ciągły proces rozwoju zawodowego każdego z pracowników;
- uzyskać „orientację na studenta” – czyli ukierunkowanie na identyfikację, antycypację i zaspokajanie jego potrzeb;
- osiąść wysoki poziom motywacji pracowników ukierunkowanej na rozwój i tworzenie innowacji;
- stworzyć klimat organizacyjny sprzyjający twórczości i innowacjom, który umożliwi eksperymentowanie i uczenie się na błędach;
- kreować przestrzeń dla nowości oraz pobudzać kreatywności;
- w procesie uczenia się uczestniczyli wszyscy członkowie organizacji;
- uczelnia stwarzała warunki dla rozwoju swoich uczestników;
- uczelnia stosowała różnorodne drogi motywowania swoich pracowników do uczestnictwa w procesie uczenia się, przy założeniu, że każdy może uczyć się w inny sposób;
- proces uczenia się był ciągły i świadomy.

Podsumowanie

Znalezienie „złotego środka” na zarządzanie kapitałem intelektualnym w uczelni nie jest zadaniem łatwym. Taka „recepta na szczęście” musiałaby mieć spory stopień uniwersalności, dawać możliwości kreatywnego postępowania, być racjonalna, przemyślana, zakładać różne scenariusze. A przecież każda instytucja edukacyjna jest specyficzna. W tym kontekście trudno jest mówić o uniwersalności. To tak jakby szukać prawdy uniwersalnej. Tak jak wiedza istnieje w określonym kontekście, tak każda uczelnia wypracowuje sobie swoją indywidualność, odrębność, typowe zachowanie w określonych warunkach. A wyrazem i niejako podwaliną tej niepowtarzalności jest potencjał intelektualny. Kreowanie owej niepowtarzalności i świadoma ochrona przed jej powielaniem przez konkurentów jest warunkiem koniecznym przy chęci budowania przewagi konkurencyjnej, zwłaszcza na trudnych do kopiowania aktywach niematerialnych. Jednocześnie warto pamiętać, iż specyfika kapitału intelektualnego w przypadku uczelni będzie wyznaczać kierunki jego identyfikacji, pomiaru oraz wykorzystania i rozwoju. Szczególnie miejsce w zbiorze kluczowych kompetencji uczelni będzie zajmował indywidualny kapitał intelektualny pracowników (zwłaszcza naukowo-dydaktycznych), którzy niejednokrotnie samodzielnie wyznaczają ścieżki swojego rozwoju, koncentrując się na najważniejszych zainteresowaniach naukowo-badawczych. Taki stan rzeczy nie oznacza jednak, że nie ma tu już miejsca dla stymulowania ich potencjału poprzez świadomą i racjonalną działalność uczelni w tym zakresie. Uczelnie nie powinny zapominać również o potencjale swoich pracowników administracyjnych oraz studentów, przygotowując programy usprawniające podnoszenie kwalifikacji tych pierwszych oraz zapewniające efektywność procesu dydaktycznego tych drugich.

Abstract

New economy, based mostly on globalisation, forces organisations (including universities) to find sources of competitive advantage inside institutions. The meaning of human resources and intangible assets' is growing. One of the ways to win in a fierce competition is an appropriate management of intellectual capital. The article presents a process of such management in a university. The process includes three stages: identification, evaluation and development of intellectual capital.

Nota o autorze

Autorka jest adiunktem w Katedrze Nauk o Przedsiębiorstwie na Wydziale Gospodarki Regionalnej i Turystyki Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu. Jej główne zainteresowania naukowo-badawcze oscylują wokół szeroko pojętej tematyki aktywów niematerialnych (zarządzanie kapitałem intelektualnym, zarządzanie wiedzą, nowoczesne formy organizacji, itd.), co znajduje odzwierciedlenie w licznych publikacjach naukowych.



Raport o kapitale intelektualnym Akademii Ekonomicznej w Poznaniu

Pomiar kapitału intelektualnego jest wielkim wyzwaniem, przed którym stoją współczesne społeczeństwa i instytucje. Wiedza może być zarówno dobrem publicznym, jak i prywatnym. Dzielenie się wiedzą nie oznacza dla właściciela jej utraty. W przeciwieństwie do aktywów materialnych intensywne korzystanie z zasobów wiedzy nie powoduje utraty ich wartości: im częściej korzystamy z wiedzy, tym szybciej jej wartość wzrasta. Zarządzanie współczesnymi organizacjami w oparciu o sprawozdania finansowe przypomina jazdę na koniu, siedząc tyłem do kierunku jazdy: widzimy jedynie przeszłość. Dlatego inicjatywy, takie jak prezentowana poniżej, mają na celu dostarczenie lepszej jakości informacji, które pozwolą na efektywniejszą alokację zasobów w polskim szkolnictwie wyższym. W gospodarce opartej na wiedzy rosną bowiem wymagania stawiane uniwersytetom w zakresie ich wkładu w rozwój ekonomiczny, społeczny i kulturalny.

W raporcie uwzględniono doświadczenia zebrane przy tworzeniu raportów o kapitale intelektualnym za granicą: m.in.: *Intellectual Capital Report*, publikowany wspólnie w *Austrian Research Centers Seibersdorf* oraz w *German Aerospace Center DLR* Niemczech, a także raporty publikowane przez duńskiego producenta oprogramowania – firmę *SYSTEMATIC*. Na ostateczną postać tego raportu miały wpływ inicjatywy dotyczące pomiaru wiedzy powstałe w ramach projektu *PRISM*¹, *Raport ONZ (Measuring Knowledge Assets of a Nation: Knowledge Systems for Development)*²; *The New Guide to Intellectual Capital Statements*³, a także wiele innych opracowań. W prezentowanym raporcie uwzględniono specyfikę zarządzania szkołą wyższą i polskie realia.

Zamierzeniem autorów jest, aby powstały raport ukazywał się cyklicznie. Jest to wskazane z dwóch powodów:

1. Nakłady inwencji i czasu poniesione w trakcie powstawania raportu nie wymagają dublowania w przypadku realizacji następnej edycji. Powstała już klisza, którą przy niewielkich nakładach można corocznie replikować.

¹ A Scoring Methodology for Ranking Company Disclosure on Intangibles, *EU Prism Research Project WP*, 04.08.2002.

² United Nations Advisory Meeting of the Department of Economic and Social Affairs, New York, 4-5.09.2003.

³ The Danish Ministry of Science, Technology and Innovation, Copenhagen, luty 2003.

2. Wartość informacyjna każdego następnego raportu będzie wzrastać, jeśli będą prezentowane dane z lat poprzednich.

Autorzy raportu mają nadzieję, że po opublikowaniu pierwszego raportu uda się sprowokować konstruktywną dyskusję na temat informacji w nim zawartych w gronie wszystkich zainteresowanych rozwojem Akademii Ekonomicznej w Poznaniu. Struktura niniejszego raportu, sposób prezentacji danych i jego logika w swojej obecnej postaci zostały stworzone według najnowszej wiedzy i doświadczeń. Nie oznacza to jednak, że osiągnięto formę doskonałą. Publikacja ta ma zachęcić do refleksji, motywować do działania, czyli po prostu służyć dobru ogólnemu.

Raport o kapitale intelektualnym Akademii Ekonomicznej w Poznaniu ma stanowić uzupełnienie dla ukazujących się w prasie rankingów uczelni wyższych. Jakość danych dostarczanych przez uczelnie do redakcji opracowujących rankingi nie zawsze jest wysoka i trudno ją zweryfikować. *Rankingi publikowane w prasie popularnej powinny być traktowane z dużą rezerwą, ponieważ odzwierciedlają one preferencje podmiotów, które te rankingi publikują*⁴. Niniejszy raport może stanowić istotny przyczynek do budowy ogólnokrajowego systemu pomiaru kapitału intelektualnego w szkołach wyższych, jako alternatywy lub uzupełnienia dla często krytykowanych rankingów przygotowywanych przez dziennikarzy.

Zarządzanie strategiczne uczelnią

Szkoła wyższa jest systemem złożonym, pod wieloma względami nieprzewidywalnym i z tego względu musi być starannie nadzorowana. Informacja zwrotna na temat rezultatów „stannego nadzoru” musi być przekazywana jednostkom, które są w stanie zinterpretować dane, a w razie potrzeby na ich podstawie podjąć działania. Z tego względu zapewnienie „informacji zwrotnej” jest być może najważniejszą rolą systemu wskaźników. Jak zauważył D.T Campbell, tajemnicą innowacji jest selekcja z perspektywy czasu, a nie przewidywanie zmian⁵. Klasyk zarządzania W. Edwards Deming uznał identyfikację problemu za najważniejszy obowiązek kierownictwa. Prezentowany raport ma za zadanie uświadomienie środowisku naukowemu i jego otoczeniu kluczowych problemów i wyzwań po to, aby łatwiej można było formułować cele strategiczne.

O wartości kapitału intelektualnego decyduje kontekst, w jakim ma on być wykorzystany (rysunek 1). Zasoby intelektualne obecne w jednej organizacji mogą być bezcenne, a w innej okazać się bezwartościowe. Żadne, nawet najbardziej odważne i dalekowzroczne działania nie mogą przynieść skutku, jeśli nie zostaną skoordynowane. Dlatego istotną rolę w raporcie odgrywa strategia oraz cele strategiczne uczelni. Akademia Ekonomiczna w Poznaniu posiada misję i zestaw celów strategicznych. Są nimi:

1. BADANIA NAUKOWE

Cel badania realizowany przez:

- stałe podnoszenie kwalifikacji i wspieranie rozwoju naukowego pracowników,
- rozwijanie badań we współpracy z ośrodkami zagranicznymi,
- rozszerzenie zakresu badań służących praktyce gospodarczej;

⁴ F. Tavenas, *Quality Assurance: A Reference System for Indicators and Evaluation Procedures*, kwiecień 2003, s. 35.

⁵ D.T. Campbell, *Comment on Robert J. Richard's „The Natural Selection Model of Conceptual Evolution”, „Philosophy of Science”* 44, s. 506.



2. EDUKACJA

Cel realizowany przez:

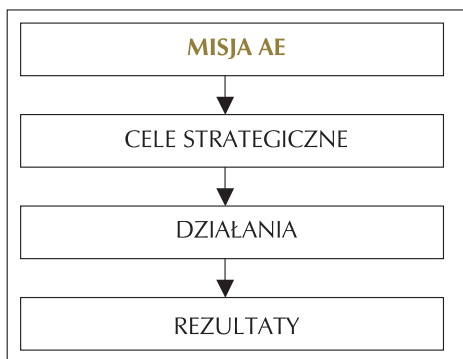
- rzetelne przekazywanie wiedzy ugruntowanej teoretycznie, jednocześnie nastawionej na realia gospodarcze,
- rozbudowę oferty edukacyjnej, aktualizowanie programów i treści nauczania, podporządkowane podążaniu za potrzebami współczesnej gospodarki,
- stosowanie europejskich standardów nauczania,
- rozwijanie orientacji międzynarodowej,
- wszechstronne przygotowanie do kariery zawodowej;

3. FUNKCJONOWANIE UCZELNI

Cel realizowany przez:

- zapewnienie dobrej jakościowo i dostosowanej do możliwości uczelni infrastruktury, niezbędnej do prowadzenia działalności badawczej i dydaktycznej,
- tworzenie klimatu sprzyjającego wzajemnej współpracy i życzliwości,
- budowanie lojalności wobec *Alma Mater*,
- unowocześnienie systemu zarządzania uczelnią poprzez wykorzystanie najnowszych technologii,
- rozwijanie międzynarodowej wymiany studentów i pracowników,
- utrzymanie ścisłych związków z absolwentami.

Rysunek 1. Proces zarządzania strategicznego AE w Poznaniu

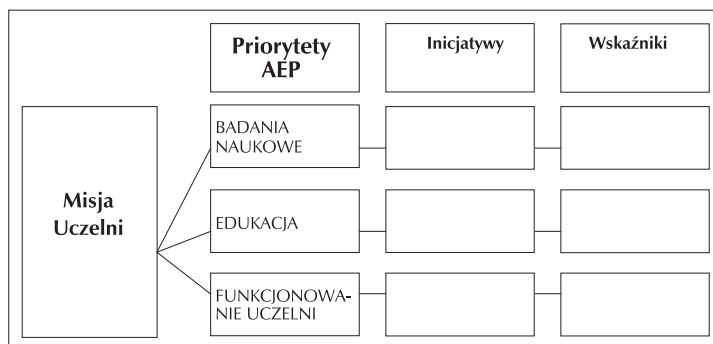


Źródło: opracowanie własne

Raport ma za zadanie poprawę przejrzystości procesu zarządzania uczelnią szczególnie na poziomie działań i rezultatów (rysunek 2).

W organizacjach intensywnie wykorzystujących wiedzę efektywność pracy i realizacji zadań nie zależy wyłącznie od czysto „intelektualnych” parametrów. Dlatego zespół badawczy zdecydował się mierzyć nie tylko „umysły”, lecz także serca. W raporcie zawarto wyniki pomiaru satysfakcji pracowników z wykonywanej pracy oraz satysfakcji studentów. W tym celu przeprowadzono w grudniu 2004 roku dwa badania. Jedno dotyczyło satysfakcji pracowników, a drugie satysfakcji studentów.

Rysunek 2. Priorytety strategiczne Akademii Ekonomicznej w Poznaniu



Źródło: opracowanie własne

Kapitał intelektualny nie jest atrybutem wyłącznie poszczególnych osób, lecz także zespołów ludzkich, dlatego autorzy starali się położyć nacisk na pomiar funkcjonowania społeczności, więzi współpracy. Stąd duże znaczenie ma pomiar kapitału strukturalnego, który jest uzupełnieniem kapitału ludzkiego.

Rzeczywistym miernikiem sukcesu uniwersytetu jako instytucji kształcącej jest sukces jego absolwentów lub długookresowy wpływ prowadzonych tam badań naukowych na rozwój społeczeństwa. Tymczasem najczęściej stosowane wskaźniki pomiarowe dotyczą perspektywy krótkookresowej. Tym bardziej należy zabiegać o stworzenie w Polsce systemu pomiaru efektywności długookresowej dla szkół wyższych.

Na potrzeby raportu stworzono narzędzie pomiarowe – *barometr zarządzania strategicznego* – mające służyć do pomiaru postępów wdrażania pewnych wybranych działań i procesów strategicznych. Jest to – uproszczona z konieczności – forma w stosunku do planowanej. Pierwotnie planowano wdrożyć instrument pomiarowy wzorowany na zrównoważonej karcie wyników (BSC). Jednak w przyszłości warto by się zastanowić nad wprowadzeniem systemu monitorowania realizacji celów strategicznych według przykładu podanego poniżej:

Nazwa celu strategicznego: >>> CEL nr 1	
Jakie działania podejmowano w celu jego realizacji?	
Co się udało osiągnąć?	Czego się nie udało osiągnąć?

Zarządzanie procesowe uczelnią

Uczelnia realizuje wiele nakładających się na siebie w czasie procesów, w które zaangażowane są różne komórki organizacyjne. Procesy strategiczne są głównymi platformami spajającymi jednostki organizacyjne uczelni. Opis funkcjonowania uczelni wzdłuż procesów jest interesującym wyzwaniem pomiarowym, którego nie udało się na razie zrealizować. Jest ono szczególnie ważne, ponieważ:

1. Najbardziej złożony proces – edukacja na studiach dziennych może trwać pięć i więcej lat, a w jego realizację, z punktu widzenia studenta, zaangażowanych jest bezpośrednio kilkadziesiąt lub kilkaset osób (przede wszystkim pracownicy naukowcy i dydaktyczni oraz pracownicy dziekanatów).
2. Uczelnia działa jednocześnie, na co najmniej trzech rynkach: kształcenie studentów dziennych i zaocznych, studia podyplomowe oraz badania naukowe. Każdy z tych trzech obszarów angażuje często te same zasoby. Utrudnia to wyodrębnienie centrów kosztowych (względnie centrów zysku), zarządzanie zasobami i ich alokację. Dlatego konieczne jest posługiwanie się wysoce niepraktyczną wartością zagregowaną – „koszty ogólnouczelniane”.

Wśród procesów, które zasługiwałyby na analizie i opis wymienił można (w nawiasach podano wynik końcowy procesu):

1. rekrutację studentów (przyjęcie na studia);
2. realizację procesów badawczych (przyjęcie wyników projektu przez zleceniodawcę);
3. kształcenie kadr naukowych (uzyskanie stopnia doktora nauk ekonomicznych lub wyższego);
4. edukację na studiach dziennych (przyznanie tytułu licencjata lub magistra);
5. kształcenie na studiach podyplomowych (ukończenie studiów podyplomowych i wydanie świadectwa ich ukończenia).

Na każdy z wyżej wymienionych procesów składają się subprocesy np. dla procesu badań naukowych subprocesami są: realizacja badania ankietowego, wyjazd na konferencję, publikacja naukowa itp.

Zarządzanie procesowe jest utrudnione w obecnych uwarunkowaniach prawnych i kulturowych ze względu na funkcjonowanie Humboldtowskiego wzorca zarządzania uniwersytetem, w którym badania naukowe i edukacja są ściśle powiązane (tworzą jedność). W praktyce wzmoczenie ten nie zawsze się jednak sprawdza, ponieważ jakość badań naukowych nie jest głównym kryterium brany pod uwagę przy alokacji zasobów przeznaczanych na dydaktykę.

Wskaźniki pomiarowe

Wśród wskaźników pomiarowych starano się uwzględnić nie tylko doraźne uwarunkowania funkcjonowania uczelni, lecz także ukazać pewne zjawiska w szerszym kontekście. Przykładami takich wskaźników są: liczba kobiet zajmujących stanowiska kierownicze oraz wskaźnik nasycenia uczelni komputerami. Pierwszy ze wskaźników jest bezpośrednią odpowiedzią na politykę Komisji Europejskiej, która chce promować udział kobiet w badaniach naukowych (*women in science*). Jeśli chodzi o nasycenie komputerami, to wskaźnik ten wpisuje się w strategię budowy społeczeństwa informacyjnego w Europie (*information society*). Informatyzacja jest zjawiskiem powszechnym i nie ominęła także uczelni. Zanim powstał raport, nie był znany podstawowy wskaźnik stosowany w badaniach dotyczących informatyzacji – liczba komputerów przypadających na jednego pracownika. W przypadku Akademii Ekonomicznej w Poznaniu jego wartość wynosi 0,77. W istocie liczba komputerów będących własnością uczelni przekracza liczbę jej pracowników, lecz wiele z nich jest na wyposażeniu sal dydaktycznych oraz w serwerowniach.

Raport kończy się tabelą, zawierającą w formie syntetycznej zestawienie wskaźników opisujących kapitał intelektualny uczelni.

Struktura tej tabeli opiera się na dwóch założeniach odnoszących się do kapitału intelektualnego:

1. Kapitał intelektualny tworzą ludzie (kapitał ludzki) oraz struktura (kapitał strukturalny). Kapitał ludzki to „eksperci”, personel o najwyższych kompetencjach, stanowiący rdzeń organizacji. Na kapitał strukturalny składają się: sposób organizacji (procesy), systemy zarządzania, kultura organizacyjna, a także reputacja. Działalność naukowa i dydaktyczna (w zakresie profilu uczelni – tzn. ekonomii, nauk o zarządzaniu i towaroznawstwa) stanowi sedno działalności i jest realizowana przez ekspertów. Pracownicy realizujący procesy równie ważne dla funkcjonowania uczelni, lecz nietworzący wysokiej wartości dodanej z punktu widzenia klienta (studenta, zleceniodawcy projektów badawczych), to personel zajmujący się nauczaniem języków obcych, personel administracyjny. Takie kryteria podziału są powszechnie przyjęte w literaturze dotyczącej kapitału intelektualnego.
2. Z natury kapitału intelektualnego wynika także drugi podział na zasoby, procesy i wyniki, przedstawiony w tabeli 1.

Tabela 1. Podział kapitału intelektualnego

	Kapitał ludzki	Kapitał strukturalny
Zasoby (Co posiadamy?)		
Procesy (Jakie działania podejmujemy?)		
Rezultaty (Jakie wyniki osiągamy?)		

Źródło: opracowanie własne

Wskaźniki pomiarowe powinny być traktowane jako wsparcie dla procesu decyzyjnego, a nie jako obiektywne fakty.

Wskaźniki muszą być przedstawiane w grupach, a nie pojedynczo po to, aby pokazać ich kontekst.

Używanie tego samego zestawu wskaźników do pomiaru różnych podmiotów w systemie szkolnictwa wyższego ma uzasadnienie tylko wówczas, gdy instytucje te charakteryzują podobne cele strategiczne i podobny obszar odpowiedzialności. W przypadku Akademii Ekonomicznej w Poznaniu do uczelni takich zaliczyć można by wszystkie akademie ekonomiczne w Polsce, w tym m.in. SGH w Warszawie, a także niektóre uczelnie prywatne. Uczelnie te mogłyby przystąpić do konsorcjum w celu przeprowadzania pomiarów porównawczych i uczenia się na podstawie najlepszych i najgorszych praktyk.

Na końcu raportu zawarto zestawienie wskaźników pomiarowych. Wskaźniki te mają służyć celom, takim jak:

- monitorowanie postępów w realizacji celów,
- alokacja zasobów,
- mechanizm wspierania procesu podejmowania decyzji,
- wywołanie dyskusji na forum uczelni,
- porównania (*benchmarking*) po to, aby zainicjować wymianę wiedzy pomiędzy uczestnikami systemu.

W tabeli 2 przedstawiono wskaźniki, których nie uwzględniono w raporcie, a które zdaniem autorów mają istotną wartość informacyjną o funkcjonowaniu uczelni (może uda się je uwzględnić w kolejnych edycjach raportu).

Tabela 2. Wskaźniki pomiarowe niezamieszczone w Raporcie o kapitale intelektualnym Akademii Ekonomicznej w Poznaniu

Nazwa wskaźnika	Komentarz
Zagraniczni pracownicy naukowci	Internacjonalizacja działalności naukowej wymaga, aby bramy uczelni w Polsce otwierały się szerzej dla wykładowców zagranicznych. W AE w Poznaniu odbywają się wykłady zagranicznych wykładowców, lecz nie ma praktyki zatrudniania ich na dłuższy okres.
Działalność opiniotwórcza i polityczna	Popularyzacja osiągnięć naukowych jest bardzo ważnym zadaniem. Komisja Europejska akcentuje znaczenie podnoszenia poziomu wiedzy w społeczeństwie (<i>public understanding of science</i>). Bardzo łatwo jest wykręcić istnienie takiej działalności prowadzonej przez naukowców. Znacznie trudniej zmierzyć wagę i „wyskalować”, jaka jest waga ekspertyzy przedkładanej przez naukowca na zamówienie Sejmu RP w stosunku do udziału w programie publicystycznym w telewizji ogólnopolskiej?
Średnia liczba kandydatów na jedno miejsce	Wskaźnik ten ukazuje zainteresowanie uczelnią w środowisku studentów. Na jego wartość wpływ ma wiele czynników zewnętrznych, między innymi liczebność poszczególnych roczników młodzieży, sytuacja na rynku pracy, a także reputacja uczelni.
Kontakty naukowe	Powiązania sieciowe są podstawą funkcjonowania nowoczesnych organizacji opartych na wiedzy. Dość często stosowany wskaźnik ukazujący liczbę podpisanych umów o współpracy z podmiotami zewnętrznymi nie informuje wystarczająco precyzyjnie o intensywności ani jakości tej współpracy.
Praktyczne wykorzystanie wyników	Model liniowy tworzenia wiedzy w gospodarce nie sprawdził się. Obecnie wymaga się od naukowców przejmowania odpowiedzialności za wytworzoną wiedzę. Jednym z przejawów jest stymulowanie przedsiębiorczości akademickiej. Generalnie chodzi jednak o minimalizację negatywnych skutków tworzenia wiedzy na potrzeby środowiska naukowego o niskiej użyteczności dla społeczeństwa. Pomiar wyników wykorzystania powstałej na uniwersytecie wiedzy powinien być ostatecznym testem na jakość prowadzonych badań naukowych.
Inbreeding	Powszechnie znane są negatywne skutki dla nauki zjawiska, które w języku angielskim określane jest mianem <i>inbreedeng</i> . Chodzi o zatrudnianie na uniwersytetach ich absolwentów. Ogranicza to innowacyjność i mobilność kadr naukowych. W Niemczech zatrudnianie absolwentów na macierzystych uniwersytetach jest zakazane.

Źródło: opracowanie własne

Wnioski końcowe

Budowa *gospodarki opartej na wiedzy* (GOW) w Europie jest celem strategicznym Komisji Europejskiej. Podniesienie innowacyjności gospodarek krajów UE jest sposobem na utrzymanie obecnego poziomu życia w Europie w erze gospodarki globalnej. Szeroko rozumiany kapitał intelektualny jest uznawany za klucz do osiągnięcia sukcesu zarówno dla przedsiębiorstw, jak i innych systemów ekonomiczno-społecznych, w tym także uniwersytetów. Wraz z dez-

aktualizacją modelu linearnego tworzenia wiedzy, w którym uniwersytety były usytuowane na początku „łańcucha produkcji wiedzy”, pojawiła się potrzeba stworzenia nowych metod zarządzania nauką. Opisujący tutaj projekt *Raport o kapitale intelektualnym* należy uznać za jeden z możliwych sposobów prowadzących do usprawnienia zarządzania uczelnią wyższą, jak i podniesienia jej prestiżu i „widzialności” na arenie krajowej i międzynarodowej. Prezentowane w nim koncepcje odpowiadają aktualnym wyzwaniom i postulatom wysuwanych wobec sektora wyższej edukacji przez Komisję Europejską.

Akademia Ekonomiczna w Poznaniu jest liderem wśród wyższych uczelni ekonomicznych w Polsce. W rankingach krajowych zajmuje regularnie drugie – trzecie miejsce, co u jednych wywołuje poczucie dumy, a u innych niedosytu.

Integracja Europejska, Strategia Lizbońska, a w szczególności Europejski Obszar Badawczy (ERA) rzucają polskim placówkom naukowym nowe wyzwania. Omawiany projekt jest wpisany w kontekst integracji europejskiej. Jego założenia i filozofia odzwierciedlają aktualne tendencje w zakresie zarządzania systemami innowacji na poziomie mikro- i makroekonomicznym. Akademia Ekonomiczna w Poznaniu ma szansę na dokonanie znaczącego kroku w swoim rozwoju i wzmocnienia swojej pozycji w regionie.

Proponowane tutaj rozwiązania nie zostały narzucone odgórnie, ale z pewną dozą prawdopodobieństwa można stwierdzić, że w przyszłości staną się one obowiązującymi standardami. Dla wiodących polskich uczelni ekonomicznych kluczową kwestią jest więc pytanie: Czy warto realizować ten projekt już teraz (wykorzystać przewagę, jaką uzyskuje pionier/innovator), czy też odłożyć go na później?

Bibliografia

Celemi Monitor 2000, Celemi AB, 2001.

A. Fazlagić, *Gospodarka wiedzy*, „Problemy Jakości” 2001, nr 2.

A. Fazlagić, *Przedsiębiorstwo oparte na wiedzy* (*The Knowledge Business*), „Bank i Kredyt” 2001, nr 10.

C.T. Fitz-Gibbon, *Ewaluacja w epoce wskaźników. Wyzwania dla zarządzania sektorem publicznym*, „Państwo i Rynek” 2004, nr 2.

Guidelines for Intellectual Capital Statements – A Key to Knowledge Management, Danish Agency for Trade and Industry, Ministry of Trade and Industry, Copenhagen, November 2000.

Guidelines for Managing and Reporting on Intangibles (Intellectual Capital Report), Meritum Project 2002.

Intellectual Capital Statements – The New Guideline, Ministry of Science Technology and Innovation, February 2003.

Intellectual Capital Report 2001/2002, DIEU Leadership Progress, The Danish Leadership Institute, www.dieu.com.

Knowledge Account 1999, Director’s report, ATP in 1999, Management Activities, Accounts For 1999.

P. Ordóñez de Pablos, *Measuring and Reporting Knowledge-Based Resources: The Intellectual Capital Report*, Dep. De Administracion de Empresas y Contabilidad, University of Oviedo, Spain.

Abstract

Contemporary societies and institutions face a great challenge of measuring intellectual capital. Knowledge can be a public and a private resource, but sharing knowledge doesn’t mean that we lose it. The more we use it, the faster its value is growing. Nowadays, management is very difficult because we only see past events and cannot predict the future. Therefore, the paper aims at presenting an idea which



will help in more effective allocation of resources in Polish higher education system. It is essential, because in knowledge-based economy requirements of economic, social and cultural activities of universities are growing.

Nota o autorach

Amir Fazlagić jest adiunktem w Katedrze Usług Akademii Ekonomicznej w Poznaniu.

Marian Gorynia jest profesorem w Katedrze Handlu Międzynarodowego Akademii Ekonomicznej w Poznaniu.

Jak można uchronić nauczyciela akademickiego od bycia ekspertem wiedzy?

W materiałach z konferencji „Wymiar europejski studiów ekonomicznych w Polsce”¹ można znaleźć zaskakujące stwierdzenie, że informatyka obwieszcza powstanie nowych „przedmiotowych ontologii”. Rzadko w naukowych publikacjach spotyka się taką pewność siebie, by nie powiedzieć apodyktyczność wypowiedzianych sądów odnoszących się do fundamentów poznania².

Zdaniem autora niniejszego opracowania, w tym informatycznym monologowaniu o wiedzy potrzebny jest jakiś sygnał alarmowy, który uświadomiłby nam, czym dla dydaktyki szkół ekonomicznych jest groźba zinstrumentalizowania wiedzy lub uznanie dominacji jednej, jedynie słusznej „ontologii przedmiotowej”.

Usprawiedliwiając zabieranie głosu w tej kwestii, autor przyznaje, że nie jest specjalistą od GOW, ani nie zamierza się w tej modnej dziedzinie specjalizować³. Jego stanowisko było i jest oczywistą konsekwencją wcześniejszych wyborów. Jeden z nich był – absurdalną dla ekonomisty – decyzją, by zająć się teorią usług. Nie rozwodząc się na temat stanu teorii usług, należy jednak stwierdzić, że tylko z tej teoretycznej perspektywy sformułowane w tytule pytanie ma sens.

Owo pytanie jest jednocześnie wyrazem dezaprobaty wobec zamiaru przekształcenia nauczyciela akademickiego w eksperta od wiedzy. Skoro nie pytamy „czy”, tylko „jak jest możliwe”, spróbujmy udzielić pozytywnej odpowiedzi. Punktem wyjścia będzie nie przegląd pojęć, nie eksplikacja „wiedzy”, ale spojrzenie na wiedzę, jako rezultat aktywności poznawczej człowieka i w tym kontekście będzie można wskazać na znaczenie kształcenia w rozwijaniu tej umiejętności. Z kolei analiza różnic między ekspertem a nauczycielem akademickim, od-

¹ *Wymiar europejski studiów ekonomicznych w Polsce*, konferencja zorganizowana w dniach 16–17 maja 2003 roku w Akademii Ekonomicznej w Poznaniu przez Fundację Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Uniwersytecką Komisję Akredytacyjną oraz Fundację Akademii Ekonomicznej w Poznaniu przy współpracy z Ośrodkiem Rozwoju Studiów Ekonomicznych Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie.

² Wobec naszego obecnego przekonania o niemożności budowania uniwersalnej ontologii... przypomina publikację empiriokrytyków, empirystów logicznych czy optymizm B. Russella – A.N. Whitehead’a. Wyrażone w ten sposób przekonanie jest szczególnie zdumiewające wobec braku jakiegokolwiek wzmianki o tym, jak owe *ontologie przedmiotowe* odnoszą się ontologii przedmiotu Meinonga – Twardowskiego – Ingardena i dlaczego ontologia fundamentalna M. Heideggera miałaby być nieudanym przykładem budowania ontologii ogólnej? Por. W. Abramowicz, *Informatyka ekonomiczna w europejskim obszarze badań naukowych i europejskim obszarze szkolnictwa wyższego*, [w:] E. Panek (red.), *Wymiar europejski studiów ekonomicznych w Polsce*, FPAKE, Warszawa 2003, s. 104.

³ Co więcej, autor deklaruje, że nie chciałby być „ekspertem od wiedzy”. Może się więc dystansować od owego naukowego *mainstream’u*, jak dystansował się od cybernetyki, logiki formalnej, by nie wspomnieć o innych doktrynach, którym ulegała współczesna ekonomia.

niesiona zostanie do procesów informatyzacji ekonomii, co pozwoli zorientować się, w czym tkwi niebezpieczeństwo, przed którym stajemy i jakie są szanse jego uniknięcia. Zawarta w opracowaniu propozycja, będąca odpowiedzią na tytułowe pytanie, wyprowadzona zostaje z następującego sądu:

Jak nauczyciela akademickiego przed byciem ekspertem wiedzy może uchronić znajomość tego, czym są usługi profesjonalne, podobnie ekonomię przed informatyzacją ustrzec może teoria usług.

Klasyczne rozumienie wiedzy

Powiększające się zasoby wiedzy mierzy się przyrostem geometrycznym, a w ślad za tym przyrostem podąża liczba publikacji naukowych, poświęconych różnym aspektom wiedzy. Niemal każdy z autorów proponuje własne klasyfikacje bądź – ci ambitniejsi – proponują nadto różnego rodzaju hierarchizacje. Im trudniej jest nam całą tę „produkcję naukową”⁴ ogarnąć, tym bardziej wskazane jest sięgnięcie do źródeł z czasów, kiedy myśl ludzka nie ulegała tak bardzo utylitarnej dewiacjom. Dlatego dokonując arbitralnego wyboru, warto przypomnieć jeden, za to najbardziej znany, wprowadzony przez Stagirytę podział wiedzy, który nie stracił swej aktualności.

Wyróżniał on następujące trzy, wzajemnie się dopełniające, rodzaje wiedzy. Każde z tych pojęć mogłoby być tematem nie tyle osobnej książki, co całej biblioteki, więc hasłowo potraktowane, mają dawać jedynie wyobrażenie o bogactwie kryjących się za nimi znaczeń.

- a) *Episteme* – wiedza uniwersalna, „teoretyczna”⁵, tyle co poznanie teoretyczne ogarniające całe pole epistemiczne danej epoki, albo – w węższym ujęciu – zespół wyobrażeń ontologicznych, teoriopoznawczych i aksjologicznych, funkcjonujących i akceptowanych przez intelektualistów. We współczesnych interpretacjach nie tyle postmodernistycznych, co postfenomenologicznych, *episteme* to zasady formułowania wypowiedzi w ramach danego dyskursu, niedające się sprowadzić do reguł logiki formalnej⁶. Wprawdzie można je nazwać regułami sensu, jednakże nie mają one charakteru normatywnego. *Episteme* (czy jak u M. Foucaulta: *episteme*) jest czymś więcej niż tylko horyzontem (u fenomenologów) okalającym dyskurs, lecz – jak pisze B. Skarga – zindywidualizowanym aktem autora, którego wypowiedź jest reakcją na swój czas, a jednocześnie ten czas przekraczającą⁷. Upraszczając, można powiedzieć, że jest to wiedza będąca wynikiem poszukiwania odpowiedzi na pytanie zaczynające się od „dlaczego?”.
- b) *Techne* – od Arystotelesa⁸ po M. Heideggera⁹ *techne* oznacza przede wszystkim „sztukę”, a więc mistrzostwo w kunszcie wykonania, i jako takie należy do wydobycia (jako wytwarzania). Jako *poiesis* pozostaje jednak w ścisłym związku z omówioną wyżej *episteme*, razem oznaczają rozeznanie się w czymś, rozumienie

⁴ „Produkcja naukowa” przywodzi na myśl „przemysł kulturowy” i prowokuje do zadania pytanie, czy rzeczywiście weszliśmy – jako cywilizacja – w fazę postindustrialną?

⁵ Wprowadzam cudzysłów, by uzmysłowić na czym polega różnica między grecką *theoria*, której łacińskim odpowiednikiem było *contemplatio*, a naszym rozumieniem teorii.

⁶ Patrz: „późny” Wittgenstein z okresu weryfikacjonistycznego.

⁷ B. Skarga, *Granice historyczności*, PIW, Warszawa 1989, s. 156, a także 189.

⁸ Arystoteles, *Etyka Nikomachejska*, 1141a 12.

⁹ M. Heidegger, *Pytanie o technikę*, [w:] M. Heidegger, J. Mizera, *Technika i zwrot*, Wyd. Baran i Suszczyński, Kraków 2002, s. 14 i dalsze.

czegoś; są dopełniającą się wiedzą o istocie jakiegoś przedmiotu, mającego za cel ludzki pożytek. Jednak popełnialibyśmy błąd interpretacyjny, sprowadzając *technē* do praktycznego zastosowania wiedzy. *To, co rozstrzygające w technē nie tkwi bynajmniej w robocie i majsterce, w stosowaniu środków, lecz w odkrywaniu tego, co się nie wydobywa samo. Jako odkrywanie właśnie, nie zaś jako sporządzanie, technē jest wydobywaniem*¹⁰. Jest takim sposobem odkrywania, które istoczy się w dziedzinie, gdzie dzieje się odkrywanie, ujawnia nieskrytość czyli prawdę (*aletheia*).

Wpisane w kontekst (*epistēmē* i *frōnesis*) jest *technē* łącznikiem między inwencją intelektualną z dyscypliną moralną (*cnotą*); czasem bywa używane dla wyrażenia możliwości korzystania z bogactw natury, stając się synonimem twórczości artystycznej, wytwarzania czy produkowania¹¹.

- c) *Frōnesis* – jest rodzajem wiedzy pewnie najtrudniejszej do przedstawienia, przede wszystkim dlatego, że nie była rezultatem aktywności poznawczych rozumu (*ratio*), ani wiedzą wyspekulowaną (*intellectus*), ani tym bardziej wiedzą praktyczną. Choć była stałą składową wiedzy, w zależności od kontekstu historycznego i autora nabierała innego znaczenia¹². Dla Sokratesa – który na zawsze pozostaje ideałem nauczyciela – *frōnesis* była dążeniem do wiedzy o tym, co dobre. Dla jego ucznia (Platon *Prawa*) staje się wiedzą o jedności różnych sposobów przejawiania się dobra i traktowana jest jako najwyższa norma, najwyższy ideał. Dla Arystotelesa jest natomiast *cnotą* pozwalającą okiełznywać namiętności, pożądlivości od których sensualne poznanie nigdy nie jest wolne. Ale w starożytnej Grecji ukształtowało się również takie rozumienie *frōnesis*, która jest *cnotą* ujawniającą swą niezbędność w sferze publicznej (*polis*, *koinonia*). Pozwalała ona obywatelom *polis* i politykom piastującym funkcje publiczne orientować się w dziedzinie spraw wspólnych. Jej podstawą był intuicyjny osąd odwołujący się także do dobra, tym razem dobra wspólnego, sama zaś *frōnesis* stawała się symbolem *cnot* publicznych.

Jak z powyższego wynika, mówić, że *frōnesis* jest jakąś roztropnością, wiedzą zdroworozsądkową czy praktyczną *mądrością*¹³, to ograniczać, czy może nawet wypaczać jej znaczenia. Może właśnie dziś najbardziej potrzebne okazuje się skojarzenie *frōnesis* – a przez nią i wiedzy – z *cnotą*, która – jak by jej nie rozumieć – wprowadza do abstrakcyjnego procesu poznania element moralny, a więc antropiczny. Tak też ją rozumie H.G. Gadamer, pisząc, że *frōnesis* jest *cnotą* roztropnego namysłu¹⁴.

Jednak nie różnice są tu najważniejsze, ale to, co łączy omówione wyżej kategorie. Wrażliwość poznawcza, roztropny osąd, inwencja wpisana w samodoskonalenie sprawiają, że poznawanie i wytwarzanie (jako wydobywanie) stają się aktywnościami dobroczynnymi i dobroczyniącymi.

¹⁰ M. Heidegger, dz. cyt., s. 15.

¹¹ E. Pond, *Sztuka maszyny i inne pisma*, Czytelnik, Warszawa 2003, s. 74–75. Tenże pisze: *Technē to rodzaj inteligencji, która spełnia się w działaniu wytwórczym*, tamże, s. 55.

¹² W celu zrekonstruowania jej znaczenia korzystałem z: H. Arendt, *Kryzys w kulturze*, „Res publica” 1991, nr 1 oraz tejże, *Myślenie*, Czytelnik, Warszawa 1991, W. Jeager, *Paideia, Alatheia*, Warszawa 2001, zwłaszcza s. 625, 1203; Ch. Taylor, *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*, PWN, Warszawa 2001, s. 530.

¹³ *Zarządzanie wiedzą w społeczeństwie uczącym się*, OECD, 2000, s. 14.

¹⁴ H.G. Gadamer, *Prawda i metoda*, PWN, Warszawa 2004, s. 304.

Uzupełnienia i współczesne interpretacje

Wszystkie późniejsze podziały wiedzy są albo wtórne, a więc najczęściej uszczegóławiające, albo zubożone, bo dychotomiczne. Więc nie dzięki kolejnym klasyfikacjom, ale raczej w wyniku dążenia do *jedności harmonicznej* powieść się może przeprowadzenie sygnalizowanego w tytule rozróżnienia między ekspertem a nauczycielem akademickim.

Wypadałoby więc wskazać na owe momenty jakościowe, które współlistniejąc tworzą interesujący nas podmiot.

Działanie komunikacyjne i wzorcotwórcze

Odwołując się do antycznych wzorców nauczania (wypracowanych w akademii i liceum), trzeba pamiętać, że odwoływały się one do ścisłej odpowiedniości myśli – mowy – działania. Zostają dziś na nowo zinterpretowane w teorii działania komunikacyjnego J. Habermasa, czy „grach językowych” L. Wittgensteina. U obu znaleźć można wyjaśnienie, czym jest język, nazywanie, mowa i rozmowa w życiu zbiorowości ludzkich i tworzonych przez ludzi organizacjach¹⁵.

Nauczyciel akademicki czynnie zaangażowany w rozwój nauki nie tylko wie, czym jest wiedza naukowa, ale sposobem jej przekazywania, wyrażania, swoją postawą potwierdzać powinien tę jedność. W ten sposób daje dowody swej odpowiedzialności i uczciwości.

Wiedza o wiedzy

Czyli wiedza o samej wiedzy naukowej i jej granicach, o „naturze” wiedzy ekonomicznej i jej odniesieniach do nauk społecznych i matematyczno-przyrodniczych. To jednak nie wyczerpuje opisu związków. Prowadzący badania naukowe nauczyciel akademicki jest nie tylko na zewnątrz (musi się dystansować, by ogarnąć stan wiedzy), ale jednocześnie wewnątrz wiedzy, ponieważ przekazując, musi ją nieustannie weryfikować. Stąd jego *episteme* i *fronesis* dopełnione być powinny pedagogiką, czyli wiedzą o tym, jak przekazywać wiedzę studentom.

Wiedza ekonomiczna

Odkrycie na nowo znaczenia wiedzy spowodowało w naukach ekonomicznych dowartościowanie znaczenia kapitału intelektualnego, dostrzeżenie istnienia niematerialnych aktywów, co doprowadziło w końcu do wyłaniania się przedsiębiorstw nowej generacji. Kapitał intelektualny (ludzki i strukturalny) stał się podstawowym czynnikiem wytwórczym, wiedza zaś uznana została za najcenniejszy zasób przedsiębiorstwa. Zastanawiające, że choć mówimy o kapitale intelektualnym, wyłączność na wyjaśnianie tego, czym wiedza jest, tudzież na obliczanie jej wartości, ma z informatyzowaną rachunkowość, a nie kognitywizm (rozumiany jako jeden z nurtów współczesnej psychologii)¹⁶.

¹⁵ I tak, termin „gra językowa” ma podkreślić, że *mówienie jest częścią pewnej działalności, pewnego sposobu życia*. L. Wittgenstein, *Dociekania filozoficzne*, PWN, Warszawa 1972, s. 20.

¹⁶ Inny przykład – „usługi publiczne”, eksplorowane wyłącznie przez finanse publiczne, nie są ani wiedzą o usługach, ani tym bardziej o sferze publicznej.

Zanim zdecydujemy się na całkowicie zautomatyzowane przekazywanie wiedzy ekonomicznej w procesie kształcenia, przypomnieć wypada, że wiedzę zwykło się opisywać za pomocą – właściwych jej – pięciu wymiarów¹⁷:

- Doświadczenie – a więc wiedza osobiście zweryfikowana. Ta jej cecha potwierdzała się w rzemiośle i usługach, niemal od zawsze, dzięki „terminowaniu u mistrza”. Jeśli doświadczenie – najogólniej – oznacza powrót od przedmiotu do podmiotu¹⁸, to co będzie, jeśli rzemiosło przekształci się w *small business*, a uczelnie w wydziały wirtualnego kształcenia?;
- Prawda – wymagać od wiedzy, by była prawdziwą najpierw znaczący przeciwstawić ją informacji, której nie dyskredytuje to, że nie jest sprawdzona, ani nie kompromituje to, że służy psychomanipulacji. Przekazując wiedzę naukową, powinno się czynić zadość klasycznej definicji prawdy sformułowanej przez Pierwszego Filozofa i odwołującej się rzeczywistego stan (obraz) rzeczy (*adaequatio rei et intellectus*). Na pytanie, czy w nauczaniu przekazujemy kanon wiedzy ekonomicznej, odnoszący się do prawdziwie rekonstruowanej gospodarki, z powodów o których już była mowa, paść musi odpowiedź negatywna, ponieważ nie ma w owym kanonie wiedzy o usługach, podstawowej formie aktywności gospodarczej współczesnego człowieka;
- Osąd – wiedza wypływa z kantowskiej *władzy sądenia* i potwierdza się w zdolności formułowania ocen, odnoszących się zwłaszcza do nowych nieznanymi zdarzeń. Chodzi tu nie tylko o trzeźwy czy racjonalny osąd, ale taki, w którym znalazłoby potwierdzenie krytyczne zaangażowanie (choćby w znaczeniu nadawanym pojęciu „krytycyzm” przez szkołę neofrankfurcką)¹⁹.
- Intuicja – niegdyś, obok wyobraźni, uważana za najcenniejsze, „wyposażenie” twórcy²⁰. Dziś odkrywana na nowo, tym bardziej bezcenna, że w popperowskiej metodologii zakwestionowana została pewność poznania, a u jego krytyka (P. Feyerabenda) – nabiera pierwszorzędного znaczenia w anarchistycznym paradygmacie poznania naukowego;
- Wartość – pytanie o „wartość” wiedzy ekonomicznej nie jest pytaniem o jej przydatność, ani nawet pytaniem o jej wycenę rynkową. Jest nade wszystko wpisaniem wiedzy w zhierarchizowaną strukturę, uporządkowaną wedle „wartości” (w sensie aksjologicznym), jakie nadajemy (przypisujemy) różnym rezultatom aktywności poznawczej człowieka. Tak wartościując, powinniśmy wpisywać wiedzę w następujący układ: dane – informacja – wiedza – nauka – teoria; układ który zwykła wieńczyć – mądrość.

¹⁷ R.C. Huseman, J.P. Goodman, *Leading with Knowledge*, SAGE, 1999, s. 108-115.

¹⁸ E. Levinas, *Czas i to, co inne*, KR, Warszawa 1999, s. 69.

¹⁹ Zarówno myślenie, jak i będące jego rezultatem sądy zostają zagrożone takim stanem rzeczy, w którym język rozkazów staje się językiem oprogramowania.

²⁰ G. Pico della Mirandola, *O wyobraźni*, Kraków 1995. Szczególnie godne uwagi są uwspółcześnione komentarze A. Fulińskiej, również tłumaczk.

Zasada odpowiedzialności

Natomiast H. Jonas zwraca szczególną uwagę na odpowiedzialność drugiego rodzaju – żeby nie było żadnych wątpliwości – stwierdza, że chodzi o odpowiedzialność za powierzonych nam studentów, odnosi się ona nie tylko do czasu trwania studiów, ale ich przyszłości²¹.

Nie jest ona jakąś mutacją ogólnej zasady odpowiedzialności, ale wynika z *poczucia bycia odpowiedzialnym za aktualny i przyszły stan przedmiotu (świadczenia)*. Odpowiedzialność za przyszłość jest nie tyle skutkiem nakazu czy długookresowej efektywności, co właśnie *poczucia odpowiedzialności*, będącego rezultatem emocjonalnego zaangażowania. Skąd się ono bierze, skoro nie może zostać profesjonalistom narzucone? Mamy tu *najpierw powinność wobec sposobu bycia podmiotu, następnie powinność czynienia podmiotu, który z racji swej mocy wezwany jest do zatroszczenia się o powierzzonego człowieka*²².

Powyższy cytat odwołania przede wszystkim miejsce, w którym zakorzeniona zostaje i wprowadzona moralność profesjonalisty (a więc ów *locus* nie tkwi w formalnie traktowanej deontologii). Ponadto na tym podstawowym poziomie fundamentalnego kształtowania się postaw ujawniona zostaje pewna istotna cecha, która nie tylko uzupełnia zestaw różnorodnych kryteriów, dzięki którym możliwe się staje wyodrębnienie usług profesjonalnych, ale zdecydowanie wysuwa się na pierwsze miejsce. Otóż *zaangażowaną odpowiedzialność za przyszłość przedmiotu świadczenia – w naszym przypadku: studenta, można by uznać za podstawę etosu, wyróżniającego usługi profesjonalne*²³.

W podsumowaniu warto podkreślić, że przedstawione wyżej rozumienie wiedzy, rzutujące nie tylko na interpretację wiedzy ekonomicznej, ale wpisane w kontekst powołania profesora²⁴, pozwala nam zrozumieć, na czym powinien być budowany autorytet nauczyciela. Jeśli chcemy tę obumierającą rolę zachować, musimy mieć świadomość pojawiającej się tu skali wyzwania, wyprowadzonych z namysłu nad tym czym w istocie jest wiedza. W podjęciu tych wyzwań pomocne być może właśnie porównanie nauczyciela z ekspertem:

- a) Nauczyciel – nie może być ani „dystrybutorem”, ani wyrobnikiem wiedzy; posiadać powinien jakąś – tak bym to nazwał, bo lepszego określenia nie znajduję – metawiedzę. Poza kompetencjami zawodowymi i pedagogicznymi składa się na nią również wiedza o tym, że to, co robi jest swego rodzaju powołaniem/profesją; jest służbą polegającą na świadczeniu usług szczególnego rodzaju, ze względu na zaufanie, jakim student obdarza profesora; a seminarzysta – promotora;
- b) Dziś, kiedy ewidentny brak kultury może być określony mianem „specyficznej

²¹ Można tu przytoczyć także rozumienie znaczenia słowa *odpowiedzialność* w zasadniczo dwojakim sensie: po pierwsze, ktoś ponosi odpowiedzialność, jest pociągany do odpowiedzialności (za coś) i po drugie, ktoś działa odpowiedzialnie. Por. R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1972, s. 78.

²² Jak wiemy, przedmiot świadczenia określony zostaje przez inność (zwykle innego Ty). I właśnie owa „inność” bierze w posiadanie moją odpowiedzialność... Ten daleki od „doskonałości” przedmiot, w swej faktyczności całkowicie przygodny, ujmowany właśnie w swej przemijalności, w swym niedostatku i niepewności, musi posiadać moc poruszania mnie przez samą swą egzystencję (a nie dzięki szczególnym własnościom) i postawienia mej osoby – w sposób wolny od wszelkiej żądzy przyswajania – w swej służbie, H. Jonas, *Zasada odpowiedzialności*, Kraków 1996. s. 171 oraz 162.

²³ Poza etosem, profesjonalistę – reprezentanta „wolnych zawodów” – wyróżnia nadto uwrażliwienie na „sferę publiczną”, a więc cecha obca menedżerom i biznesmenom. Więcej na ten temat: K. Rogoziński, „Publiczny” wymiar studiów ekonomicznych w Polsce, [w:] E. Panek (red.) *Wymiar europejski studiów ekonomicznych w Polsce*, FPAKE, Warszawa 2003.

²⁴ Zgodnie z łacińską etymologią (*profiteor, professus – sum*) profesor to ktoś, kto został powołany – nie tyle głoszenia *ex cathedra* – co do dawania publicznego świadectwa prawdy.

kultury organizacyjnej” (ta zaś zostaje rozciągniętą na „kulturę organizacji”), wypada podkreślić jeszcze jedną istotną różnicę. Ekspert nasiąka „kulturą” organizacji, na zlecenie której pracuje; oznacza to, że pojawiający się tu proces „akulturacji” coraz częściej przynosi negatywny wynik. Natomiast nauczyciel akademicki pozostaje zakorzeniony w kulturze uniwersyteckiej (zbudowanej na *universitas* oraz *universum*), która w obu typach modeli europejskiego uniwersytetu²⁵ miała charakter kultury uniwersalnej wraz ze współdefiniującym ją „długim trwaniem”;

- c) Ekspert, jeśli nawet – a zdarza się to coraz częściej – występuje w roli nauczającego, to i tak pozostanie tylko „trenerem”. W przekazie wiedzy najważniejsze jest osiągnięcie zamierzonego celu (wiedzieć „jak ?”) i to przesądza o oczywistości stosowanych (proponowanych) środków²⁶. Dla nauczyciela, zwłaszcza będącego naukowcem, w obszarze aplikacyjności wyników poznania – nic nie jest oczywiste. Trener (powiedzmy drużyny piłkarskiej) widzi boisko wyłącznie z perspektywy bramki przeciwnika; nauczyciel musi ogarnąć nie tylko całe boisko i trybuny, ale również przewidzieć, jak wynik meczu (sukces bądź przegrana) wpływa na zachowanie kibiców;
- d) Na ocenę osoby eksperta nakładają się miary wykorzystywane w wartościowaniu rezultatów jego pracy, takie jak: skuteczność, sprawność, nowatorstwo itp. Podstawową miarą oceny profesora powinna być natomiast uczciwość, tak jak ją rozumiał Wittgenstein, a więc uczciwość intelektualna stanowić powinna jedno z uczciwością moralną.
- e) Eksperta w realizacji zlecenia obliguje zasada poprawności metodycznej, natomiast dla nauczyciela wybór metod dotyczących poznania czy sposobów wykonywania zawodu, podporządkowany jest wspomnianej zasadzie odpowiedzialności. Nauczyciel kształci bowiem nie tylko po to, by w studencie wyrobić określone sprawności, ale – wiedząc czym jest odpowiedzialność – wprowadzić go w sieć obowiązków, jakim kiedyś będzie musiał podołać z racji zajmowanego stanowiska.

Kilka kluczowych pytań

Powyższe rozważania doprowadziły do miejsca, w którym zamiast wniosków można sformułować kilka zasadniczych pytań. Pytania zastępują wnioski, ponieważ należałoby oczekiwać rozstrzygnięć następujących kwestii.

Odnosnie do samej wiedzy, łącznie z wiedzą ekonomiczną:

1. Jak będziemy postrzegać i rozumieć wiedzę – jako wiedzę technologicznie spreparowaną czy wiedzę doświadczaną?
2. Czy wyłącznie IT wytyczać mają standardy poprawności metodologicznej i innowacyjności dydaktyczno-programowej nauk ekonomicznych?

²⁵ Chodzi tu o model boloński i paryski.

²⁶ Nic lepiej nie wyraża pojawiającego się tu rozszewu niż zestawienie obok siebie dwu słów opisujących kształcenie: *building* i *training*. Dostrzegłszy różnice między nimi, należałoby je odnieść do trzech poziomów kształcenia i ogarniając całość, tworzyć odpowiednie programy.

3. Jak rozumieć będziemy proces gospodarowania? Jeśli o jego ocenie miałyby rozstrzygać efektywność technologiczna, to oznacza, iż IT przestaje być nauką pomocniczą ekonomii. Stąd pytanie: na ile ekonomia informatyczna jest jeszcze ekonomią należącą do grupy nauk społecznych?

4. Czy wobec zasadniczych przetarasowań w naukach pomocniczych ekonomii, taką nową nauką pomocniczą nie powinna stać się antropologia (filozoficzna)?

Odnosnie do gospodarki (*praxis*):

1. Jeśli gospodarka oparta na wiedzy jest pewnikiem, to czym będą przedsiębiorstwa wiedzy?

2. *Dot.com*; *start-up* – czy są to kreślenia przedsiębiorstw zautomatyzowanego generowania zysku, który *ex post* uznany zostaje za wartość i służy jako miara wzrostu bogactwa? I czy miarą bogactwa stanie się stan kont akcjonariuszy owych przedsiębiorstw?

3. Czy dla takich przedsiębiorstw zamierzamy kształcić menedżerów technokratów i ich doradców – ekspertów wiedzy, czy też, nawiązując do tradycji „wolnych zawodów”, gotowi byłibyśmy kształcić usługodawców profesjonalistów?

To oczywiście, że w zależności od tego, kto będzie odpowiadał, takiej odpowiedzi należy się spodziewać. Tak będzie i tym razem. Jednak już same pytania powinny ułatwić nam wstępne zdiagnozowanie stanu rzeczy odnośnie trzech – ujętych hasłowo – kluczowych kwestii, którymi są:

- a) Digitalizacja gospodarki,
- b) Informatyzacja wiedzy,
- c) Redukcjonizm ekonomii („informatyzm”).

Niezależnie od drażliwości powyższych pytań, dominującym jest przeświadczenie, że sprawy zostały przesądzone, że w sferze *praxis* odpowiednikiem społeczeństwa informacyjnego może być tylko GOW. Jednak z tego co zostało wykazane wyżej wynika, że wiedza pozbawiona „wysokiego kontekstu” (określenie E.T. Hall’a) może dobrze poinformowaną grupę nauczycieli akademickich przekształcić w społeczność zdezorientowanych ekspertów. A zatem można sformułować następujący wniosek: *jak nauczyciela akademickiego przed byciem ekspertem wiedzy może uchronić świadomość przydatności wiedzy o usługach profesjonalnych, podobnie ekonomię przed informatyzacją ustrzec by mogła teoria usług.*

Uwagi końcowe

Jak w naukoznawstwie uznanie zyskała zasada korespondencji (treściowej), tak w historii nauk, odnaleźć można podobne przebiegi i analogie. Obecny stan, w jakim znalazły się nauki ekonomiczne (zwłaszcza nauki o zarządzaniu) przypomina sytuację występującą w psychologii w pierwszej połowie XX wieku. Po jej wyodrębnieniu się z filozofii (lata siedemdziesiąte XIX w.) szansę na przekształcenie psychologii w prawdziwą naukę dostrzegano w osadzeniu jej na neurofizjologii. Informatyzacja ekonomii (nauk jej pochodnych) jest podobnym zabiegiem. Pod koniec minionego wieku czołowi psychologowie odreagowywali tamten neurofizjologiczny monizm, proponując *Gestałtyzm*, *kognitywizm* czy – o paradoksie! – psychologię humanistyczną.

Czy nie pora zacząć korygować informatyczny monizm ekonomii?

Język polski, jak to wyjaśnia odpowiednie hasło w słowniku, dopuszcza dwojakiego rodzaju zwrot: *oprzeć coś na czymś* i *oprzeć o coś*. Skoro przesądzone zostało *na czym* poziomym wspierać się ma gospodarka i opisująca ją ekonomia, to upominając się o jej wymiar wertykalny

zadbajmy, by mogła być również oparta o antropologię. Chyba że spisując człowieka na straty, przy okazji i raz na zawsze, wyłączymy ekonomię z grupy nauk społecznych²⁷.

Bibliografia

- W. Abramowicz, *Informatyka ekonomiczna w europejskim obszarze badań naukowych i europejskim obszarze szkolnictwa wyższego*, [w:] E. Panek (red.), *Wymiar europejski studiów ekonomicznych w Polsce*, FPAKE, Warszawa 2003.
- H. Arendt, *Kryzys w kulturze*, „Res publica” 1991, nr 1.
- H. Arendt, *Myślenie*, Czytelnik, Warszawa 1991.
- Arystoteles, *Etyka Nikomachejska*, 1141a 12.
- H.G. Gadamer, *Prawda i metoda*, PWN, Warszawa 2004.
- R.C. Huseman, J.P. Goodman, *Leading with Knowledge*, SAGE, 1999.
- M. Heidegger, *Pytanie o technikę*, [w:] M. Heidegger, J. Mizera, *Technika i zwrot*, Wyd. Baran i Suszczyński, Kraków 2002.
- R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1972.
- W. Jeager, *Paideia, Alatheia*, Warszawa 2001.
- D. Levinas, *Czas i to, co inne*, KR, Warszawa 1999.
- G. Pico della Mirandola, *O wyobraźni*, Kraków 1995.
- E. Pond, *Sztuka maszyny i inne pisma*, Czytelnik, Warszawa 2003.
- K. Rogoziński, „Publiczny” wymiar studiów ekonomicznych w Polsce, [w:] E. Panek (red.) *Wymiar europejski studiów ekonomicznych w Polsce*, FPAKE, Warszawa 2003.
- B. Skarga, *Granice historyczności*, PIW, Warszawa 1989.
- Ch. Taylor, *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*, PWN, Warszawa 2001.
- L. Wittgenstein, *Dociekania filozoficzne*, PWN, Warszawa 1972.
- Zarządzanie wiedzą w społeczeństwie uczącym się*, OECD, 2000.



Abstract

The paper reflects author's dilemma about a process of transformation from an academic teacher into a knowledge expert. The author assumes that it is necessary to protect a professor against pragmatism. According to author's view, one should avoid playing a trainer's role rather than being a master, mentor or tutor/educator. Since knowledge can be described as experience, insights, intuition, value and the true as well, a professor should be aware that sharing knowledge includes transferring all above mentioned knowledge types and dimensions. The author suggests that a professor should be responsible for the future of the state of the art. To sum it up, a professor's job is more like vocation rather than just knowledge dissemination or k-generation.

Nota o autorze

Autor jest profesorem pracującym na Wydziale Zarządzania Akademii Ekonomicznej w Poznaniu, gdzie pełni funkcję kierownika Katedry Usług. Wśród jego zainteresowań naukowych znajdują się: teoria usług, relacyjny marketing usług oraz marketingowe zarządzanie usługami.



²⁷ Warto na koniec odnotować, że przed owym wyłączeniem nie obroni nas pedagogika (czy jej mutacja – dydaktyka szkoły wyższej) ponieważ w kształceniu wirtualnym i ona nie ma zastosowania.



Szkoła wyższa jako organizacja oparta na wiedzy

Podstawowym zadaniem szkoły wyższej jest kształcenie studentów, prowadzenie badań naukowych, przygotowanie kadry naukowej i dydaktycznej oraz rozwijanie i upowszechnianie kultury narodowej. Zadania te uczelnie wyższe spełniają już od wieków, jednakże główny problem w realizacji wytyczonych celów tkwi w ich przystosowaniu do zmieniających się warunków i potrzeb społeczeństwa, związanych przede wszystkim z rozwojem cywilizacyjnym. Niewątpliwie jednym z czynników rozwoju cywilizacyjnego jest rozwój gospodarczy oparty na wykorzystaniu coraz doskonalszych rozwiązań, również związanych z zarządzaniem organizacjami. W ostatnim okresie obserwujemy zwiększający się popyt na wiedzę z obszaru zarządzania, a zaspokojenie potrzeb społecznych w tym zakresie spoczywa przede wszystkim na wyższych uczelniach ekonomicznych, których zadaniem jest nie tylko przekazywanie wiedzy, ale również prowadzenie badań, opracowywanie i wprowadzanie nowych, doskonalszych metod zarządzania. Ponadto, wiedza w wyższej uczelni jest jej podstawowym zasobem, którym może dysponować i przy pomocy którego może uzyskiwać przewagę konkurencyjną w obszarze swojego funkcjonowania.

Zarządzanie wiedzą w organizacjach

We współczesnej gospodarce rynkowej wiedzę postrzega się jako jeden z zasobów, którego skuteczne wykorzystanie może prowadzić do uzyskania trwałej przewagi konkurencyjnej. Podstawą takiego twierdzenia jest koncepcja zasobowa przewagi konkurencyjnej, która do najbardziej typowych zasobów strategicznych, zapewniających organizacji długotrwałą przewagę konkurencyjną, zalicza przede wszystkim:

- naturalny monopol (rynek, na którym funkcjonuje tylko jeden dostawca),
- patenty i licencje, dające skuteczną obronę przed konkurencją,
- standard tworzony i kontrolowany przez firmę, zapewniający odpowiedni poziom produktów i usług,
- zasoby niematerialne, których tworzywem są: normy, marki produktów i reputacja firmy, wartości, wiedza i umiejętności pracowników.

Zasoby niematerialne, w tym także i wiedza, mają kluczowe znaczenie dla osiągnięcia sukcesu przez organizację, gdyż wyróżniają się następującymi charakterystycznymi cechami:

- mogą być wykorzystywane w wielu miejscach;
- nie deprecjonują się w trakcie wykorzystywania, wręcz przeciwnie zwiększają swoje znaczenie dla organizacji która je posiada;

- nie można ich zbyć, a ich posiadanie związane jest z ich długoterminowym wypracowywaniem¹.

Zasoby niematerialne tworzą siłę organizacji i determinują specyfikę jej systemu działania, prowadzącą do osiągania przewagi rynkowej, dlatego też zadaniem każdej instytucji powinno być stałe pomnażanie i szczególna dbałość o normy, wartości, marki produktów, reputację firmy, prawa własności intelektualnej (np. patenty), tajemnice handlowe, kontrakty i licencje, bazy danych, informacje, osobiste sieci kontaktów, wiedzę pracowników, doradców, dostawców i dystrybutorów.

Oprócz zasobów, do budowania przewagi konkurencyjnej potrzebne są umiejętności kadry menedżerskiej, definiowane *jako zdolność wykorzystania pewnej puli zasobów do określonego działania*², *navyki i kultura organizacyjna, w których tkwi znacząca część wiedzy organizacyjnej*³.

Przed organizacjami stoi obecnie konieczność dysponowania aktualnymi informacjami i najnowszą wiedzą oraz umiejętność jej wykorzystania w celu osiągnięcia, umożliwiającej przetrwanie, przewagi konkurencyjnej⁴.

Wiedza, jako zasób niematerialny, może więc być wykorzystana we współczesnych koncepcjach zarządzania organizacjami do tworzenia wartości dodanej. Aktualna wiedza i informacje o otaczającej nas rzeczywistości, a szczególnie właściwa ich interpretacja i analiza pozwalają na dokonywanie zmian zachowań organizacyjnych we wszystkich sferach funkcjonowania i ich dostosowanie do potrzeb odbiorców. Szczególnie istotne jest to wtedy, gdy wiedza i informacje z nią związane pozwalają na szybką reakcję organizacji na zmiany zachodzące w otoczeniu.

Przy czym zasoby informacji, zgromadzone w postaci bazy, mówiące o stanach rzeczy, cechach przedmiotów, procesach i zdarzeniach, wprawdzie opisują otaczającą nas rzeczywistość, jednak nie wyjaśniają do końca przyczyn i skutków, jakie mogą wystąpić w wyniku podjęcia jakichkolwiek działań, nie pozwalają również na przewidywanie przyszłości. Analiza i ocena informacji, odpowiednie ich wykorzystanie, możliwość wyjaśnienia zachodzących zjawisk i ich predykcja jest procesem tworzenia wiedzy i domeną człowieka, jego doświadczenia i intuicji.

Istotnym zagadnieniem w organizacjach staje się obecnie możliwość świadomego i zaplanowanego wykorzystania kapitału intelektualnego, polegająca na przejmowaniu, tworzeniu, magazynowaniu, przetwarzaniu i wykorzystaniu wiedzy. Wśród narzędzi wspomagających proces skutecznego zarządzania wiedzą oraz umożliwiających wzmocnienie procesów uczenia się organizacji wyodrębnia się następujące kategorie⁵:

- społeczne i kulturowe, które obejmują instytucje społeczne, normy, wartości i wzorce zachowania;
- ekonomiczne i finansowe, czyli systemy ekonomicznych mierników oceny, bodźców finansowych, zachęt i przepływów pieniężnych;
- instytucjonalno-prawne i organizacyjne, czyli instytucje oraz normy prawa wewnętrznego i ogólnego, a także struktury;
- technologie i systemy informacyjne służące procesom zarządzania wiedzą.

Według B. Wawrzyniaka, proces zarządzania, prowadzący do osiągnięcia sukcesu i zdobycia trwałej przewagi konkurencyjnej współczesnych przedsiębiorstw, musi być wspomagany przez

¹ Por. K. Oblój, *Strategia organizacji. W poszukiwaniu trwałej przewagi konkurencyjnej*, PWE, Warszawa 1998, s. 219-228.

² Tamże, s. 86.

³ A.K. Koźmiński, *Zarządzanie w warunkach niepewności*, PWN, Warszawa 2004, s. 98.

⁴ K. Zimmewicz, *Współczesne koncepcje i metody zarządzania*, PWE, Warszawa 1999, s. 82.

⁵ A.K. Koźmiński, *Zarządzanie w warunkach niepewności*, dz. cyt., s. 109.

zmiany organizacyjne wykorzystujące najwartościowszy zasób przedsiębiorstwa, którym jest inteligencja oparta na wiedzy⁶. Zarządzanie współczesnymi organizacjami nabiera twórczego charakteru w kontekście efektywnego kreowania przyszłości poprzez mistrzostwo indywidualne i perfekcję zespołową. Możliwe jest to przez ciągłe organizacyjne uczenie się⁷.

Organizację opartą na wiedzy cechuje to, że we właściwy sposób korzysta z dostępnych informacji i doświadczenia do tworzenia nowej wiedzy, przede wszystkim⁸:

- jest otwarta na eksperymenty;
- zachęca do odpowiedzialnego podejmowania ryzyka;
- uczy się z własnych doświadczeń poprzez analizę wyników i wyciąganie wniosków;
- uczy się z doświadczeń innych w wyniku porównywania dokonań innych organizacji;
- szczegółowo analizuje zjawiska zachodzące zarówno w jej wnętrzu, jak i w otoczeniu;
- upowszechnia wiedzę wśród jej członków.

Istotą zarządzania wiedzą jest tworzenie kultury ciągłego organizacyjnego uczenia się, zdobywania nowych doświadczeń, wykorzystywanie zdobytej wiedzy i umiejętności efektywnego kreowania przyszłości.

Role i zadania szkoły wyższej

Wspieranie procesów transformacji społecznej i gospodarczej, zapewniających wzrost gospodarczy i rozwój kraju, zachodzących w wyniku postępu cywilizacyjnego, uwarunkowane jest rozwojem nauki. Nauka i edukacja społeczeństwa skutecznie oddziałują na rozwój gospodarczy poprzez wskazywanie możliwości efektywnego wykorzystywania istniejących zasobów, takich jak praca i kapitał.

Szczególną rolę w realizacji tego zadania odgrywają uczelnie wyższe, których podstawowymi zadaniami, według *Ustawy o szkolnictwie wyższym* (z dnia 12 września 1990 r. z późn. zm.), są:

- kształcenie studentów w zakresie danej gałęzi wiedzy i ich przygotowanie do wykonywania określonych zawodów;
- prowadzenie badań naukowych;
- przygotowywanie kadry naukowo-dydaktycznej;
- kształcenie w celu uzupełniania wiedzy ogólnej i specjalistycznej osób, które posiadają tytuły zawodowe i wykonują zawody praktyczne;
- rozwijanie i upowszechnianie kultury narodowej oraz postępu technicznego;
- współdziałanie w szerzeniu wiedzy w społeczeństwie.

Spełnianie wymienionych zadań, a zwłaszcza tworzenie wiedzy i kształcenie według najnowszych standardów, pomaga zrozumieć społeczeństwu zmieniającą się rzeczywistość⁹. W otoczeniu szkół wyższych coraz silniej zarysowują się wpływy ze strony społeczeństwa, sta-

⁶ B. Wawrzyniak, *Odnawianie przedsiębiorstwa na spotkanie XXI wieku*, POLTEXT, Warszawa 1999, s. 10.

⁷ E. Masłyk-Musiał, *Organizacje w ruchu. Strategie zarządzania zmianami*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2003, s. 244-247.

⁸ Por. M. Przybyła, *Współczesne poglądy na zarządzanie firmą*, Prace naukowe AE we Wrocławiu, Nr 754, Wrocław 1997, s. 37-40; K. Zimniewicz, *Współczesne koncepcje i metody zarządzania*, dz. cyt., s. 84-85.

⁹ S. Dubisz, *Uniwersytet XXI wieku – refleksje przedmilenijne*, „Przegląd humanistyczny” 2001, nr 5, s. 25-33.

wijącego coraz wyższe wymagania w zakresie kształcenia, kreowania wiedzy, norm, wartości i postaw. Funkcjonowanie uczelni wyższych jako instytucji determinowane jest przede wszystkim przez państwo, szeroko rozumiany rynek pracy, studentów, konkurencję, jak też przez samych pracowników, tworzących kulturę organizacyjną uczelni.

Gospodarka oparta na wiedzy wymaga takiego kapitału ludzkiego, który byłby przede wszystkim kapitałem twórczym, umiejącym wykorzystać dostępne zasoby informacyjne w celu zwiększenia efektywności zasobów materialnych i związanej z tym poprawy pozycji konkurencyjnej. Za kształcenie wysoko wykwalifikowanej, przedsiębiorczej, kompetentnej kadry dla przedsiębiorstw, umiejącej zastosować najnowsze osiągnięcia technologiczne i mającej zdolności twórczego myślenia, niewątpliwie odpowiedzialne są wyższe uczelnie. Odpowiedzialne są one również za transfer technologii i innowacji (także w zakresie skutecznych metod zarządzania organizacjami), za tworzenie wiedzy umożliwiającej rozwój społeczny i gospodarczy.

W związku z rosnącymi wymaganiami w stosunku do szkół wyższych ze strony otoczenia, instytucje te zaczęły stosować rozwiązania z zakresu zarządzania organizacjami gospodarczymi w celu podniesienia efektywności swojego działania i konkurencyjności. Jednakże takie działania prowadzą do powstawania konfliktów w zakresie spełnianych przez uczelnie zasadniczych ról, przede wszystkim w obszarze kształcenia a oczekiwań rynku pracy, autonomiczności a zobowiązań wobec otoczenia, swobód akademickich a efektywności¹⁰.

W nauczaniu akademickim następuje reorientacja układu celów kształcenia, który bardziej odpowiada współczesnym wyzwaniom i koncentruje się na: rozwoju osobowości, kształtowaniu postaw, świata wartości, światopoglądu, przygotowaniu do samorozwoju – wyposażeniu w sprawności i wiadomości. Wydaje się, że taki układ celów lepiej kształtuje kompetencje poznawcze, motywacyjne, emocjonalne, komunikacyjne i społeczne¹¹ absolwentów, które są niezbędne do skutecznego podejmowania działań w obecnej szybko zmieniającej się rzeczywistości.

Możliwości zastosowań zarządzania wiedzą w szkole wyższej

Wskutek zachodzących przemian w otoczeniu, związanych z „eksplozją informacji”, wzrostem potrzeb i aspiracji edukacyjnych, koniecznością mobilności zawodowej różnych grup społecznych, znacznie wzrasta liczba szkół wyższych oraz zmienia się zakres ich działalności. W tym przypadku niezbędne staje się stosowanie takich metod zarządzania uczelnią wyższą, które umożliwiłyby dostosowanie funkcjonowania tej instytucji do ciągle zmieniających się potrzeb otoczenia. Właściwe reakcje i przekształcenia niewątpliwie wymagają wykorzystania informacji i wiedzy o otaczającym uczelnie środowisku. Im lepsza będzie wiedza o zachodzących zjawiskach, tym podejmowane działania będą skuteczniejsze. Niewątpliwie służy temu zacieśnianie współpracy z najbliższym lokalnym środowiskiem np. z lokalnymi instytucjami typu *non profit*, organizacjami gospodarczymi funkcjonującymi w danym regionie czy też nawiązywanie kontaktów z innymi (w tym także konkurencyjnymi) uczelniami. Wykorzystanie różnorodnych narzędzi i metod wspierających kształcenie stwarza możliwość poszerzenia i szybkiego przystosowania oferty do potrzeb otoczenia, jak też proponowanie różnorodnych jej form.



¹⁰ J. Jóźwiak, *Kodeksy i rzeczywistość. O przyczynach naruszania zasad*, [w:] K. Kloc, E. Chmielecka (red.), *Dobre obyczaje w kształceniu akademickim*, FPAKE, Warszawa 2004, s. 93-95.

¹¹ A. Krajewska, *W poszukiwaniu taksonomii celów kształcenia w uniwersytecie XXI wieku*, [w:] *Teoria i praktyka kształcenia w dialogu i perspektywie*, Trans Humana, Białystok 2003, s. 70-72.

Ponadto, zadaniem szkoły wyższej jest kreowanie i gromadzenie wiedzy w zakresie nowych rozwiązań technicznych i technologicznych, metod i sposobów zarządzania, wzorów, norm i zachowań społecznych wynikających z pojawiających się trendów rozwojowych. Tworzona wiedza powinna być równocześnie weryfikowana co do przydatności w zastosowaniach praktycznych i przekazywana zainteresowanym środowiskom, które mogłyby ją wykorzystać, gdyż wiedza, która nie służy innym jest bezużyteczna.

Ze względu na charakter podstawowych zadań, wyższe uczelnie są nie tylko instytucjami edukacyjnymi, ale jednocześnie uczącymi się. Chcąc sprostać wymaganiom otoczenia, powinny posiadać cechy organizacji otwartych, elastycznych – opartych na wiedzy, o silnie kreatywnej kulturze organizacyjnej, w tworzenie której zaangażowani są wszyscy uczestnicy społeczności akademickiej.

Wykorzystywanie rozwiązań z zakresu zarządzania organizacjami gospodarczymi w uczelniach wyższych może przynieść jak najbardziej pozytywne efekty, jednak nie może to dziać się ze szkodą dla wypełniania podstawowych zadań, do których zostały one powołane. Transfer metod zarządzania na grunt uczelniany powinien odbywać się z rozwagą i dużą ostrożnością, by nie zatracić specyficznego charakteru tych instytucji.

Bibliografia

- S. Dubisz, *Uniwersytet XXI wieku – refleksje przedmilenijne*, „Przegląd humanistyczny” 2001, nr 5.
 J. Jóźwiak, *Kodeksy i rzeczywistość. O przyczynach naruszania zasad*, [w:] K. Kloc, E. Chmielecka (red.), *Dobre obyczaje w kształceniu akademickim*, FPAKE, Warszawa 2004.
 A.K. Koźmiński, *Zarządzanie w warunkach niepewności*, PWN, Warszawa 2004.
 A. Krajewska, *W poszukiwaniu taksonomii celów kształcenia w uniwersytecie XXI wieku*, [w:] *Teoria i praktyka kształcenia w dialogu i perspektywie*, Trans Humana, Białystok 2003.
 E. Maslyk-Musiał, *Organizacje w ruchu. Strategie zarządzania zmianami*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2003, s. 244-247.
 K. Obłój, *Strategia organizacji. W poszukiwaniu trwałej przewagi konkurencyjnej*, PWE, Warszawa 1998.
 M. Przybyła, *Współczesne poglądy na zarządzanie firmą*, Prace naukowe AE we Wrocławiu, Nr 754, Wrocław 1997.
 B. Wawrzyniak, *Odnawianie przedsiębiorstwa na spotkanie XXI wieku*, POLTEXT, Warszawa 1999.
 K. Zimniewicz, *Współczesne koncepcje i metody zarządzania*, PWE, Warszawa 1999.

Abstract

The article presents basic objectives of a school of higher education which comprise: educating students, conducting scientific research, training scientific and didactic staff as well as development and popularisation of the national culture. A university does all that by creating, gathering, transferring and using knowledge, which is, at the same time, its basic resource helping to gain the advantage over its competitors.

Nota o autorze

Autorka jest doktorem nauk ekonomicznych z zakresu nauki o zarządzaniu. Jej zainteresowania skupiają się głównie na problematyce skutecznego zarządzania organizacjami poprzez wykorzystanie najnowszych metod organizacji i zarządzania, a zwłaszcza możliwości dostosowania funkcjonowania organizacji do zmieniających się warunków otoczenia w wyniku szeroko rozumianego procesu przekształceń.

Problematyka upowszechniania wiedzy między jednostkami organizacyjnymi uczelni

Każda uczelnia jest organizacją stworzoną do upowszechniania wiedzy. Wiedza powinna być przekazywana również między jednostkami organizacyjnymi uczelni. Obserwacje autora wskazują, że trudności w przepływie wiedzy wynikają z nieodpowiednich rozwiązań w zakresie struktury organizacyjnej, systemu motywacyjnego oraz kultury organizacyjnej. Dobrym rozwiązaniem problemu wydaje się wykorzystanie koncepcji organizacji inteligentnej. Organizacja ta musi być oparta na unikalnych kompetencjach specjalistów, partnerskiej kulturze organizacyjnej, otwartej komunikacji oraz innowacyjnym podejściu do tworzenia wartości dodanej.

Mitologie wiedzy

Na uwagę zasługują dwa, jak się wydaje, krytyczne czynniki budowania fundamentów pozycji konkurencyjnej w warunkach *Nowej Ekonomii*. Należą do nich:

- pozyskiwanie nowych zasobów wiedzy, tworzenie warunków do ciągłego kreowania innowacji, implementacja nowych czy wręcz nowatorskich rozwiązań w sferze produktów, technologii, zarządzania itd.;
- upowszechnianie tej wiedzy wśród wszystkich pracowników, wielostronne, ciągłe i świadome dzielenie się wiedzą, transfer potrzebnej wiedzy do osób i zespołów.

Niedomagania polskich przedsiębiorstw i innych organizacji w zakresie innowacji są powszechnie znane i dyskutowane. Wciąż poszukuje się przyczyn niewielkiej liczby twórczych rozwiązań pojawiających się w firmach. Oryginalne pomysły, gotowość do eksperymentowania, niekonwencjonalne sposoby działania, twórcze podejście do problemów są niestety pojedynczymi zjawiskami w wielu przedsiębiorstwach.

Równie ważną kwestią, o wiele jednak rzadziej omawianą przez badaczy i praktyków, jest problematyka dyfuzji wiedzy¹. Jak celnie zauważa M. Przybyła, (...) *pozytywnych doświadczeń i określonej wiedzy nie można zatrzymać w miejscach, w których one powstały. Niezbędny jest szybki przepływ informacji we wszystkich kierunkach, pomiędzy wszystkimi jednostkami organizacyjnymi różnych pionów i poziomów*². Wiedza pozostawiona samej sobie nie przynosi wielu korzyści. Nabiera prawdziwej wartości dopiero wtedy, gdy staje się łatwo dostępna i tym samym

¹ Więcej na ten temat zob. K. Perechuda, *Dyfuzja wiedzy w przedsiębiorstwie sieciowym*, Wyd. Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu 2005.

² M. Przybyła, *Organizacja oparta na wiedzy*, [w:] M. Przybyła (red.), *Organizacja i zarządzanie. Podstawy wiedzy menedżerskiej*, Wyd. Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu, Wrocław 2001, s. 427.

może być szeroko stosowana. Samo skodyfikowanie wiedzy, zapisanie jej w pamięci komputera, bazach danych czy podręcznikach jeszcze nie zapewnia jej wartości czy aktualności. Wydaje się, że wśród przeszkód swobodnego przepływu wiedzy w organizacji, poza innymi przyczynami, za istotne mogą uchodzić te, które związane są z tradycyjnym, wręcz anachronicznym traktowaniem wiedzy jako zasobu nieodnawialnego i poddanego rygorom ścisłej ochrony i reglamentacji. Wciąż pokutuje myślenie zakładające, iż wkład wiedzy na rzecz partnera jest zawsze osobistą stratą, a jego zyskiem, gdyż *oddaję bezpowrotnie coś, co do mnie już nie wróci*. Idąc dalej tym tokiem rozumowania – kontrola informacji jest równoznaczna z kontrolą ludzi i zdarzeń, a wiedza to synonim władzy. Jeśli zatem dzielimy się z kimś informacją i wiedzą, to pozbywamy się wyłącznej kontroli nad informacją i nad sposobem, w jaki zostanie wykorzystana. Każde ujawnienie informacji dostarcza innym osobom możliwości uczenia się, działania, podejmowania decyzji i kontroli, które dotychczas pozostawały w niepodzielnej dyspozycji ujawniającego informacje.

Wiedza jest przedmiotem swoistych mitów, a więc pewnych sposobów myślenia, interpretowania, kojarzenia, ukierunkowywania, słowem – tworzących określoną wrażliwość na problematykę procesów wiedzy zachodzących w organizacji. Mogą one pozostawać względem siebie w wyraźnej opozycji, jak widać w tabeli 1. Mity, wspólnie konstruowane i wykorzystywane przez uczestników organizacji, spełniają funkcję punktu odniesienia, pozwalającego porównywać i przystosowywać wyuczone teorie działania³. Pierwsza wyodrębniona grupa mitów pojmuje wiedzę bardzo tradycyjnie, wręcz zachowawczo, przyjmując potoczne wyobrażenia o jej naturze. W zasadniczym nurcie pokrywają się one z postrzeganiem zasobów organizacyjnych w kategoriach dóbr rzadkich, podlegających ochronie, ograniczonej i reglamentowanej dostępności oraz kontroli dystrybucji. Druga grupa mitów wyrasta w nowych warunkach gospodarki opartej na wiedzy, która z pewnością będzie kształtować etos dzielenia się wiedzą, jej rozpowszechniania i wykorzystywania poza miejscami jej powstawania.

Tabela 1. Zestawienie przeciwstawnych poglądów na temat wiedzy – mity przypisywane wiedzy

W powszechnej opinii wiedza:	
podejście kształtowane przez gospodarkę wiedzy	podejście tradycyjne w gospodarce przemysłowej
jest przywiązana do posiadających ją osób, odzwierciedlając dotychczasowe doświadczenia i procesy uczenia się;	jest zapisana w książkach, publikacjach, programach itp.;
jest własnością osób, które ją posiadają na zasadzie praw autorskich, patentów, naturalnych praw prywatnej własności (intelektualnej);	jest własnością organizacji, która uzyskała ją od własnych pracowników na zasadzie umowy o pracę bądź innej umowy o wzajemnych świadczeniach lub nabyła wiedzę z zewnątrz w formie np. technologii, licencji, <i>know-how</i> ;
nie daje się łatwo przekazać, ująć w standardowe, zrozumiałe i proste procesy, procedury i instrukcje, tym bardziej jeśli dotyczy doświadczeń, stosowanych osobistych praktyk i rozwiązań wypracowanych w ciągu długich lat pracy, intuicyjnych spostrzeżeń, wartościujących poglądów;	podobnie jak każdy inny zasób może być przedmiotem sprzedaży, pod warunkiem ustalenia odpowiadającej obu stronom relacji: walory użytkowe/użyteczności w dalszych procesach a cena oferowanego zasobu;

³ M. Bratnicki, *Mitologia przedsiębiorczości organizacyjnej*, „Przegląd Organizacji” 2003, nr 5, s. 6-9.

nie da się zmagazynować, co najwyżej możliwe jest przechowywanie danych i informacji stanowiących podstawę kreowania zasobów wiedzy;	dzięki nowoczesnej technologii informatycznej może być przechowywana praktycznie w nieograniczonych rozmiarach, dotyczy to również tej najbardziej zaawansowanej i kluczowej dla pozycji rynkowej przedsiębiorstwa;
im bardziej jest wykorzystywana, przekazywana innym, udostępniana w postaci rozwiązań i podpowiedzi, tym bardziej się rozwija i zyskuje na wartości, odwrotnie – wiedza jedynie zgromadzona i przechowywana, ale niewykorzystywana jałowuje, starzeje się i zanika;	musi być odpowiednio strzeżona przed obcymi, niewtajemniczonymi, każde udostępnienie wiedzy prowadzi do utraty części władzy, pozycji i znaczenia, poczucia wyjątkowości;
upowszechniana daje możliwość porównań, konfrontacji z innymi propozycjami, rozwijania własnych pomysłów, zapewnia inspirację;	upowszechniana daje korzyści tylko innym, oznacza stratę zainwestowanych środków, obniżenie konkurencyjności;
pracownicy chcą się dzielić wiedzą pod warunkiem stworzenia odpowiednich instrumentów motywacyjnych, atmosfery sprzyjającej identyfikacji z organizacją;	pracownicy nie chcą się dzielić wiedzą, gdyż zagraża to ich pozycji w organizacji, poczuciu bezpieczeństwa i wyjątkowości;
człowiek w sposób naturalny dąży do osobistego mistrzostwa, co także oznacza bycie dla innych mentorem, doradcą, nauczycielem;	człowiek nie jest z natury altruistą, pomoc innym traktuje w kategoriach wymuszonych konieczności lub politycznej opłacalności;
wiedza jest źródłem mądrości, szacunku, autorytetu, jest po to, by służyć innym radą, pomocą, merytorycznym wsparciem	wiedza jest po to, by dominować nad innymi, jest źródłem potęgi, prestiżu, bogactwa, przewagi nad innymi ludźmi itp.

Źródło: opracowanie własne

Można założyć, że uczelnia jest również miejscem, gdzie ścierają się różne poglądy na temat istoty wiedzy. Wprawdzie *ex definitione* każda szkoła wyższa jest organizacją stworzoną do upowszechniania wiedzy, nie zmienia to jednak faktu występujących trudności w przepływach wiedzy, doświadczeń i pomysłów między jednostkami organizacyjnymi uczelni, w tym między zakładami, katedrami, instytutami i wydziałami. Trzeba budować nowy etos uczelni, która w odczuciu jej uczestników byłaby wspólnotą profesjonalistów, społecznością ludzi, którzy odkryli wartości wspólnego przebywania ze sobą. Służyć temu będzie zastosowanie koncepcji organizacji inteligentnej.

Organizacja inteligentna – w kierunku organizacji sprzyjającej dzieleniu się wiedzą

Kształtowanie umiejętności przełamywania dotychczasowych schematów myślenia i działania, odchodzenia od uświęconych tradycjami i formalnymi przepisami procedur i instrukcji, gotowości do stawiania pytań, dostrzegania problemów i swoistych „białych plam” na mapie organizacji wymaga nowych koncepcji organizacyjnych. Mają one wspomagać procesy zarządzania wiedzą, w tym procesy upowszechniania wiedzy, doświadczeń i kompetencji. Współcześnie, w społeczeństwie i gospodarce opartej na wiedzy, organizacja przestaje być „stojącym budynkiem” z dominującym znaczeniem zgromadzonych „pod jednym dachem” zasobów produkcyj-

nych, lecz rozwija się w kierunku dynamicznych, wielostronnych, zmiennych i prowizorycznych powiązań energii, pomysłów i zasobów, z dominującą rolą czynników niematerialnych. Zmienia się istota funkcjonowania organizacji opartej na wiedzy, która staje się organizacją w ciągłym „ruchu”, łączącą idee, koncepcje i technologie, materializowane w postaci produktów i usług nasyconych wiedzą. Jest ona niejako zorganizowana wokół wiedzy, gromadząc ogromne ilości informacji – tak ze źródeł zewnętrznych, jak i wewnętrznych. Konsekwentnie, w sposób świadomy i systemowo przygotowany, pozyskuje się i tworzy nową wiedzę, rozpowszechnia ją szeroko w całej organizacji i szybko przekształca w nowe technologie, produkty czy usługi.

Organizacjami mającymi sukcesy są wyłącznie te, które konsekwentnie, w sposób świadomy i systemowo przygotowany pozyskują i tworzą nową wiedzę, rozpowszechniają ją szeroko w całej organizacji i szybko przekształcają w nowe technologie, produkty i usługi. Odpowiednim „miejsцем” do zarządzania wiedzą jest organizacja inteligentna, która stopniowo ewoluować będzie od koncepcyjnych zamysłów do praktyki zarządzania.

Do budowania emocjonalnych więzi i – szerzej – kultury organizacyjnej, afirmującej wartości łączące ludzi, zachęcającej do wspólnego wysiłku, wzajemnej pomocy, współpracy przekraczającej granice formalnych komórek i jednostek danej struktury, potrzeba organizacyjnej wielowymiarowej przestrzeni, wspierającej i zachęcającej do mobilizowania pomysłowości, na którą obok intelektualnej przedsiębiorczości – składają się: intelektualny kapitał, intelektualne potrzeby i intelektualne produkty⁴. Współczesna organizacja, czyli przedsiębiorstwo, spółka, instytucja czy uczelnia, ma łączyć, a nie dzielić. Wychodząc z izolacji, sztywno i kategorycznie oznaczonych granic formalnych, prawnych, służbowych, zasobowych, musi tworzyć (lub współtworzyć z innymi organizacjami) wielowymiarowe środowisko poprzez setki i tysiące powiązań i relacji, wzajemnie się krzyżujących i przenikających. W sieci różnorodnych połączeń trzeba szukać i odkrywać nowatorskie pomysły i rozwiązania. Nastawienie na współpracę, wsparcie i wymianę najlepszych doświadczeń staje się priorytetem, niezbędnym w zarządzaniu wiedzą. Pozycja danej organizacji przestaje wynikać z wielkości zgromadzonych zasobów. W większym stopniu liczy się posiadanie opanowanych umiejętności organizowania (łączenia i harmonizowania) wspólnych działań różnych podmiotów na rzecz tworzenia nowych wartości dla klientów. Podstawowe kompetencje są konsekwencją kolektywnego uczenia się organizacji, szczególnie w zakresie koordynacji różnych umiejętności produkcyjnych i różnych „potoków” technologii. Dlatego też tworzenie i wykorzystanie kluczowych kompetencji wymaga komunikacji, zaangażowania i daleko idącego porozumienia pomiędzy pracownikami całej organizacji⁵. Dla zapewnienia efektywnego wykorzystania wiedzy ważne jest także daleko posunięte delegowanie uprawnień i odpowiedzialności.

Urzeczywistnienie koncepcji inteligentnej organizacji polega na budowaniu wspólnoty dobrze rozumiejących się profesjonalistów – pracowników wiedzy, partnerów w kreatywnym działaniu, zdolnych do nieustannego przeobrażania produktów, procesów, struktur i samych siebie w dążeniu do sprostania wymogom rynku i wyzwaniom formułowanym przez społeczeństwo. W takiej organizacji najważniejsze są zasoby niematerialne, w tym przede wszystkim wiedza pozostająca w dyspozycji nieprzeciętnych jednostek: wysoko wykwalifikowanych, ogarniętych pasją działania, energicznych i ambitnych, postępujących według profesjonalnych standardów i zasad. Wydaje się, że podstawowy mechanizm regulowania wewnętrznej współpracy między uczącymi się partnerami – którzy w działaniu budują świat nowych wartości – musi być oparty na kompetencjach i emocjach.

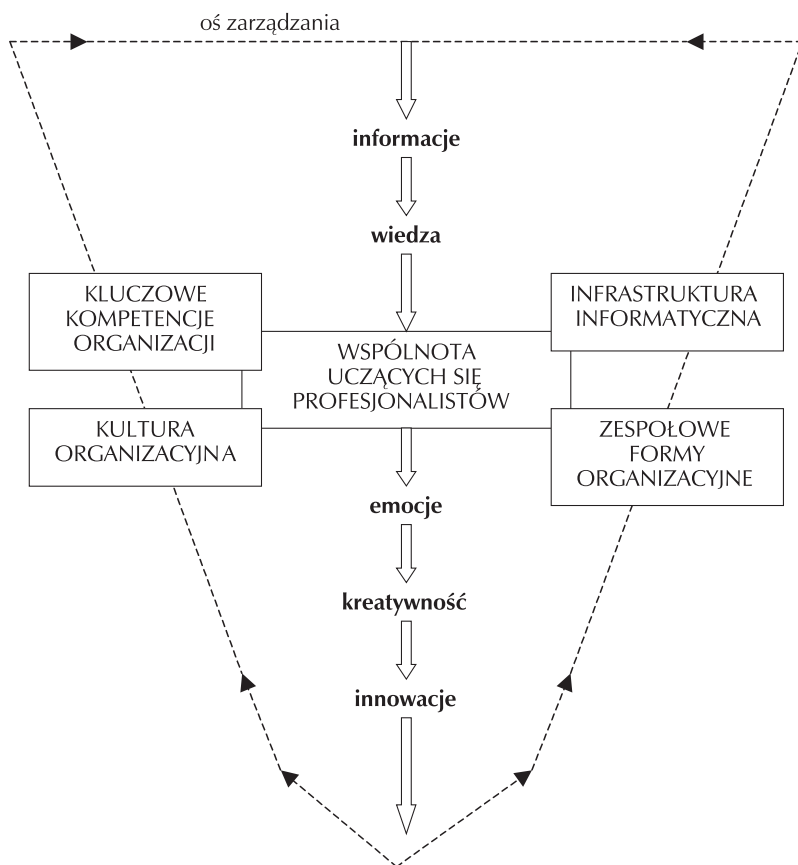
⁴ S. Kwiatkowski, *Przedsiębiorczość intelektualna*, PWN, Warszawa 2000, s. 11 i 203-204.

⁵ J. Rokita, *Organizacja ucząca się*, Wyd. Akademii Ekonomicznej im. K. Adamieckiego w Katowicach, Katowice 2003, s. 69.

Hierarchię, polecenia i kontrolę musi zastąpić zaufanie. Ono stanowi impuls do uaktywnienia zakumulowanej wiedzy w organizacjach na rzecz procesów innowacyjnych.

Wydaje się, że powyższe stwierdzenia uprawniają do podjęcia próby określenia cech organizacji inteligentnej. Zdaniem autora niniejszego opracowania, omawiana koncepcja ogniskuje w sobie następujące zasadnicze wartości: *wiedzę, kompetencje, wspólnotę uczących się partnerów, kreatywność i innowacyjność*. Rozwijając wymienione fundamenty, można przyjąć, że rdzeniem wartości organizacji inteligentnej są elementy przedstawione na rysunku 1:

Rysunek 1. Podstawowe elementy organizacji inteligentnej



Źródło: opracowanie własne

Cechy nowoczesnej uczelni

Uczelnie nie mogą nadal składać się i funkcjonować z wyizolowanych *de facto* jednostek organizacyjnych. Powszechna wymiana wiedzy i informacji powinna być rdzeniem uczelni. Tak jednak nie jest. Wynika to z szeregu barier, do których można zaliczyć między innymi:



a) nieodpowiednie rozwiązania w zakresie struktury organizacyjnej:

- zbyt duże przywiązanie do tradycyjnie rozumianej hierarchii,
- nadmierna centralizacja w zakresie inicjowania i prowadzenia nowych przedsięwzięć,
- nadmiar formalnych wymagań w wielu dziedzinach funkcjonowania,
- sztywne zakresy zadań i obowiązków, brak rotacji na stanowiskach pracy,
- stałe role organizacyjne pełnione przez większość pracowników,
- brak możliwości prowadzenia zajęć dydaktycznych na uczelni poza macierzystym wydziałem,
- brak kontaktów między specjalistami z różnych katedr w ramach wspólnych projektów,
- brak zespołów międzywydziałowych powoływanych do realizacji określonych projektów lub procesów,
- brak formalnych spotkań grup pracowników z różnych katedr dyskutujących o bieżących sprawach i problemach zawodowych,
- powielanie tradycyjnego układu funkcjonalnego zamiast struktury procesowej nastawionej na tworzenie wartości dodanej dla odbiorcy usługi edukacyjnej;

b) nieodpowiednie rozwiązania w zakresie systemu motywacyjnego:

- brak bodźców płacowych zachęcających do dzielenia się wiedzą,
- ograniczone środki finansowe w ramach katedr,
- brak mechanizmów finansowych zachęcających do współpracy między katedrami,
- brak mechanizmów premiujących dzielenie się wiedzą w postaci finansowania rozwoju kompetencji,
- brak szkoleń dla pracowników rozwijających umiejętności dzielenia się wiedzą,
- brak propozycji atrakcyjnych zadań w zamian za dzielenie się wiedzą;

c) kulturę organizacyjną nie sprzyjającą dzieleniu się wiedzą:

- brak zaufania między pracownikami różnych jednostek organizacyjnych, wynikający z częstej rywalizacji w obszarze danej wiedzy,
- brak zaufania co do intencji wymiany wiedzy i informacji,
- poczucie dystansu między pracownikami różnych szczebli zarządzania,
- brak poczucia bezpieczeństwa i obawa przed utratą pracy w przypadku przekazywania innym wypracowanych doświadczeń i umiejętności,
- niechęć do utraty wyłączności na posiadanie specjalistycznej wiedzy,
- brak ciągłego dialogu, szczerych rozmów na temat problemów całej uczelni,
- utrwalający się podział na biernych wykonawców i aktywnych decydentów,
- większa identyfikacja z macierzystym wydziałem aniżeli z całą uczelnią,
- brak sprzyjających dzieleniu się wiedzą postaw i zachowań pracowników,
- brak powszechności w odczuwaniu etosu mistrza wychowującego swoich następców,
- obawa przed utratą władzy, pozycji, prestiżu.

Do cech nowoczesnej uczelni, funkcjonującej w społeczeństwie i gospodarce wiedzy, niwelującej dotychczasowe bariery w zarządzaniu wiedzą, zaliczamy:

- koncentrowanie uwagi w procesie zarządzania na niematerialnych wartościach organizacji (tworzących kapitał intelektualny całej organizacji), jako dźwigni podnoszącej poziom konkurencyjności na rynku edukacyjnym;
- zarządzanie zorientowane na twórcze, przeniknięte intelektualnymi impulsami, łączenie okazji, szans i nadziei – jakie niesie z sobą trudna do ogarnięcia, w dużym stopniu niejasna, nieprzewidywalna przyszłość – z perfekcyjnymi kompetencjami pracowników i organizacji, pozwalającymi na opanowanie i ukierunkowanie narastającej złożoności;
- zarządzanie poprzez zachęcanie do niekonwencjonalnego myślenia, eksperymentowania, formułowania problemowych pytań, współpracy i zaangażowania w prace różnych, najczęściej przejściowych zespołów;
- oferowanie nowoczesnych usług edukacyjnych nasyconych wiedzą w postaci technologii informatycznych ułatwiających kontakt w czasie rzeczywistym, interaktywnych metod i technik dydaktycznych, programów komputerowych kreujących środowisko praktycznego wykorzystania wiedzy, elektronicznych baz danych naukowych szerokiego i ciągłego dostępu itd.;
- stopniowe upowszechnianie powiązań typu sieciowego, tak w relacjach wewnętrznych, między składnikami organizacji (stanowiska pracy, komórki organizacyjne itd.), jak i z partnerami z otoczenia (dostawcy sprzętu, firmy szkoleniowo-doradcze, agencje promocyjne, stowarzyszenia absolwentów, inne szkoły wyższe), tworzenie (współtworzenie z innymi organizacjami) wielowymiarowego środowiska sieci wymiany informacji i wiedzy;
- wykorzystywanie nowoczesnych i tradycyjnych koncepcji, metod i technik zarządzania w tworzeniu kompleksowych systemów zarządzania wiedzą, przede wszystkim wspierających i rozwijających możliwości pozyskiwania, kreowania, upowszechniania i wykorzystywania wiedzy organizacyjnej;
- wspieranie otwartych systemów komunikacyjnych, zapewniających dostępność, wszechstronność i aktualność informacji dzięki wdrożeniu elektronicznych narzędzi informatycznych oraz zespołowych form pracy i współpracy, łamiących tradycyjne zasady podziału i przynależności formalno-służbowej, służących stopniowemu odchodzeniu od strukturyzacji funkcjonalnej i hierarchicznej na rzecz procesowych sposobów działania i osiągania efektów;
- współpraca i współdziałanie (na różnych zasadach formalno-prawno-organizacyjnych-czasowych) ze specjalistami najwyższej klasy spoza uczelni, oferującymi wiedzę teoretyczną i praktyczną;
- orientacja na podmiotowość kompetentnych (współ)pracowników, uzyskiwana poprzez wykreowania kultury wspólnoty profesjonalistów, afirmującej dialog, partnerstwo, zaufanie i odpowiedzialność.

Zamiast podsumowania

Żądania efektywności, stawiane poszczególnym organizacjom, w tym uczelniom, będą formułowane w nowy sposób. Poziomem odniesienia tego żądania przestanie być miasto, region czy nawet obszar całego kraju, a stanie się nim gospodarka światowa. Instytucja nastawiona na sukces

będzie musiała dostosować się do międzynarodowych standardów efektywności. Nastąpi dalsze zaostrezenie wszechobecnej i perfekcyjnej konkurencji, pod jej wpływem słabsze byty organizacyjne będą szybciej znikać z rynku, gdyż w każdej branży trzeba będzie konkurować z najlepszymi na świecie. W centrum uwagi znajdują się potrzeby klienta, który (...) domaga się natychmiastowej, zindywidualizowanej, pozbawionej wad dostawy – czy to w przypadku restauracji dla kierowców, czy przesyłania danych. Żąda pełnej satysfakcji, pełnego sukcesu..., pełni szczęścia. Jeżeli choć jeden sprzedawca znajdzie właściwą kombinację personelu i technologii, by podnieść poprzeczkę obsługi na poziom zbyt wysoki dla konkurencji, a konsumenci spostrzegą, że jest to możliwe (Nordstrom, Motorola, Southwest Airlines), żądają tego od wszystkich innych⁶. Żaden klient (student, interesant, nabywca) nie pogodzi się z brakiem kompetencji, mając nieograniczony wybór i możliwość porównywania konkretnych ofert lub rozwiązań i standardów stosowanych gdzie indziej.

Bibliografia

- M. Bratnicki, *Mitologia przedsiębiorczości organizacyjnej*, „Przegląd Organizacji” 2003, nr 5.
L. Edvinsson, M. Malone, *Kapitał intelektualny*, PWN, Warszawa 2001.
S. Kwiatkowski, *Przedsiębiorczość intelektualna*, PWN, Warszawa 2000.
K. Perechuda, *Dyфуzja wiedzy w przedsiębiorstwie sieciowym*, Wyd. Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu, Wrocław 2005.
M. Przybyła (red.), *Organizacja i zarządzanie. Podstawy wiedzy menedżerskiej*, Wyd. Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu, Wrocław 2001.
J. Rokita, *Organizacja ucząca się*, Wyd. Akademii Ekonomicznej im. K. Adamieckiego w Katowicach, Katowice 2003.

Abstract

Every university is an organisation created for diffusing knowledge. However, knowledge should also be passed between organisational units of a university itself. Author's observations show that difficulties in a flow of knowledge result from unsuitable solutions in organisational structures, system of motivation and culture. Utilization of an intelligent organisation concept seems to be a good solution to the problem. Organisation has to rely on experts' unique competences, base on partnership organisational culture, open communication as well as an innovation approach to creating added value.

Nota o autorze

Autor jest adiunktem w Katedrze Nauk o Przedsiębiorstwie, na Wydziale Gospodarki Regionalnej i Turystyki w Jeleniej Górze, Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu. Jest autorem ponad 60 publikacji naukowych (artykuły, referaty konferencyjne, współautorstwo i redakcja naukowa publikacji książkowych). W okresie ostatnich kilku lat skoncentrował zainteresowania naukowe na zagadnieniach dotyczących zarządzania wiedzą, pracownikami wiedzy, organizacji inteligentnej. Przygotował monografię pt. *Zarządzanie wiedzą. System – organizacja – pracownik*, która zostanie opublikowana przez wydawnictwo AE we Wrocławiu. Jest współautorem książki pt. *Zarządzanie wiedzą w przedsiębiorstwie przyszłości*, która zostanie wydana w 2005 roku przez PWN.

⁶ L. Edvinsson, M. Malone, *Kapitał intelektualny*, PWN, Warszawa 2001, s. 71.

Doskonalenie przepływu wiedzy w wyższej uczelni

Celem artykułu jest wskazanie sposobów doskonalenia zarządzania wiedzą w wyższej uczelni. Korzystając z propozycji opisu przepływu wiedzy w organizacji, przedstawionego przez Karla-Erika Sveiby'ego¹, podjęto próbę jego odniesienia do wyższej uczelni. Analizę przeprowadzono w trójkącie relacji nauczyciel akademicki (jednostka) – uczelnia (struktura wewnętrzna) – otoczenie (struktura zewnętrzna). Zidentyfikowano czynniki sprzyjające przepływowi wiedzy i sposoby ich wykorzystania oraz zagrożenia dla efektywnego transferu i konwersji wiedzy, a także możliwe działania je minimalizujące. W podsumowaniu wskazano, że zasadniczym czynnikiem decydującym o sukcesie w zakresie przepływu wiedzy w wyższej uczelni jest tworzenie odpowiedniego klimatu w uczelni.

Czy szkoła wyższa jest organizacją uczącą się?². Organizacją uczącą się – jak pisze Peter Senge – nie na etapie wynalazku, lecz na etapie wdrażania innowacji³. Czy zgodnie ze wskazaniami autora *Piątej dyscypliny* szkoła wyższa postrzegana jest jako system ściśle powiązanych, choć nie zawsze widocznych i pozornie niezależnych elementów? Czy wskazać w niej można liczne przykłady osobistego mistrzostwa? Czy planowanie rozwoju uczelni jest ściśle związane z doskonaleniem uczenia się organizacji? Czy stwarzane są możliwości, aby wszyscy zainteresowani pracownicy włączali się w proces tworzenia i realizacji wspólnej wizji uczelni? Czy dominuje zespołowe uczenie się, co wymaga rozszerzania interdyscyplinarności badań i działalności dydaktycznej, choć przecież nauczyciele akademicki pracują względnie niezależnie od siebie⁴?

Czy szkoła wyższa jest organizacją inteligentną? Inaczej, czy wyższe uczelnie są organizacjami wiedzy czy niewiedzy?⁵ Czy, jak pisze Stefan Kwiatkowski, otoczenie uczelni, zwłaszcza to decydujące o przydziale środków, zainteresuje się edukacyjną wartością dodaną tworzoną przez uczelnię, czyli zawartością czarnej skrzynki, jaką jest uczelnia, a nie tylko względnie ła-

¹ K-E. Sveiby, *Dziesięć sposobów oddziaływania wiedzy na tworzenie wartości*, „e-mentor” 2005, nr 2 (9), s. 49-52.

² Por. J. Jablecka, *Uniwersytet jako organizacja ucząca się*, [w:] A. Szuwarzyński (red.), *Zarządzanie wiedzą w szkolnictwie wyższym*, Wydział Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej, Gdańsk 2005, s. 9-23.

³ P. Senge, *Piąta dyscyplina*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2003, s. 22.

⁴ H. Mintzberg, *Structure in Fives. Designing effective organizations*, Prentice Hall 1992, s. 190.

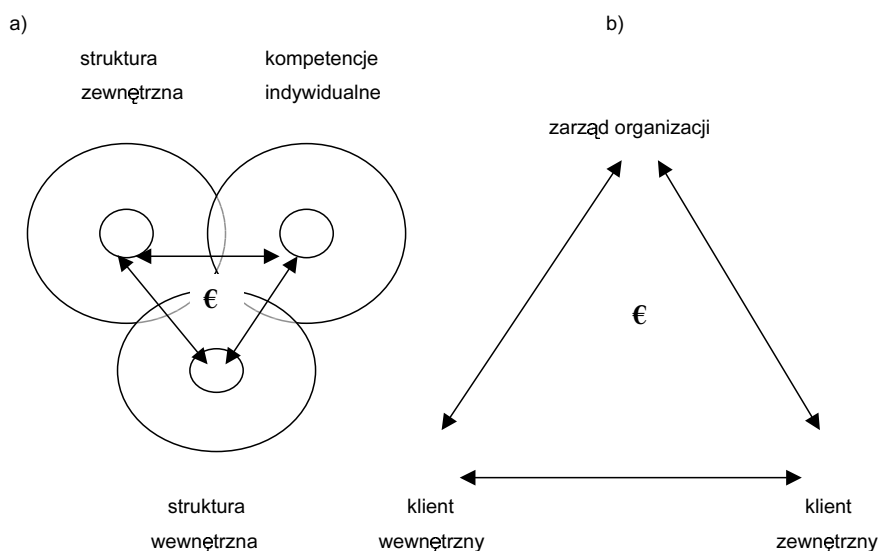
⁵ Por. S. Kwiatkowski, *Szkoły wyższe – przykład organizacji nieinteligentnych?*, [w:] *Tworzenie organizacji*, Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania im L. Koźmińskiego, Warszawa 2001, s. 209-234.

two mierzalnymi parametrami wejściowymi i wyjściowymi⁶. Autor cytowanego opracowania idzie dalej, zastanawiając się, w jaki sposób analizować wiadomości, postawy, zainteresowania i oczekiwania studentów⁷.

Jednym z podstawowych warunków, którego spełnienie jest konieczne, aby odpowiedzi na postawione pytania były twierdzące, jest zdolność wyższej uczelni do efektywnego wykorzystania zasobów wiedzy. Takie wykorzystanie wiedzy wymaga zapewnienia odpowiednich warunków do dwukierunkowego transferu wiedzy pomiędzy jednostkami, strukturami wewnętrznymi uczelni i strukturami zewnętrznymi uczelni oraz do konwersji wiedzy.

Karl Erik Sveiby, jeden z głównych autorów koncepcji zarządzania wiedzą, opisał sposoby oddziaływania wiedzy na tworzenie wartości, analizując proces transferu i konwersji wiedzy między poszczególnymi członkami organizacji, strukturą wewnętrzną organizacji i jej strukturą zewnętrzną⁸. Zdaniem Sveiby'ego, to właśnie jakość wspomnianych relacji generuje wartość. Nasuwa się tu analogia do trójkąta opisywanego w marketingu relacji, gdzie analizowane są relacje organizacji z jej klientami wewnętrznymi, z klientami zewnętrznymi oraz interakcje pomiędzy klientami wewnętrznymi i zewnętrznymi (rys.1).

Rysunek 1. Obraz firmy z perspektywy: a) wiedzy; b) marketingu relacji



Źródło: Na podstawie: K-E. Sveiby, dz.cyt., s. 49 oraz M. Daszkowska, *Usługi. Produkcja, rynek, marketing*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998, s. 131.

⁶ Tamże, s. 231-232.

⁷ Tamże, s. 232.

⁸ K-E. Sveiby, dz.cyt., s. 49.

Cel opracowania

Autor niniejszego opracowania postawił sobie za cel przeanalizowanie relacji (rys. 1) w organizacji publicznej, na przykładzie szkoły wyższej. Jakie relacje łączą pojedynczych nauczycieli akademickich w tej samej uczelnianej strukturze (zespołe badawczym, katedrze, instytucie czy wydziale), nauczycieli akademickich danej jednostki organizacyjnej uczelni z nauczycielami zatrudnionymi w innych jednostkach organizacyjnych, nauczycieli akademickich z władzami uczelni, władz uczelni z otoczeniem uczelni (biznesowym, naukowym, politycznym, samorządowym, środowiskiem mediów). Relacji tych można wymieniać wiele.

Posługując się językiem zarządzania wiedzą – celem autora opracowania było przeanalizowanie przepływu wiedzy i sposobów wzmocnienia roli wiedzy w tworzeniu edukacyjnej i badawczej wartości dodanej, o których wspomniano wcześniej.

Analiza przepływu wiedzy w wyższej uczelni

Analiza ta będzie dotyczyła poszczególnych relacji, a tym samym transferu i konwersji wiedzy pomiędzy jednostkami, strukturą wewnętrzną i strukturą zewnętrzną uczelni (rys.2). Znajomość natury tych relacji ma podstawowe znaczenie, gdyż, jak pisze Sveiby, zasadniczą kwestią decydującą o efektywności kreowania wartości nie jest to, w jakiej roli występuje osoba ją kreująca, lecz to, w wyniku jakich relacji wartość jest tworzona⁹. W wyższej uczelni relacje te mają szczególny charakter, gdyż jest to organizacja o strukturze określanej przez Mintzberga jako profesjonalna biurokracja, w której nauczyciele akademicy pracują bezpośrednio z klientami – studentami, zleceniodawcami ekspertyz itp., względnie niezależnie od swoich przełożonych oraz innych nauczycieli. W szkole wyższej trudno też wyobrazić sobie pełną standaryzację usług edukacyjnych, które z natury rzeczy mają charakter autorski, co z kolei z pewnością utrudnia ich opis.

W dalszej części opracowania analizowane będą poszczególne procesy zilustrowane na rysunku 2, w odniesieniu do realiów wyższej uczelni. Warto tu podkreślić, że występują dwa procesy: transfer (przekazywanie) wiedzy, a także konwersja wiedzy jawnej i ukrytej. Określenie struktura wewnętrzna oznacza uczelnię – zarówno na poziomie instytucjonalnym, jak i podstawowych jednostek – wydział, katedra czy zespół badawczy. Struktura ta obejmuje zarówno studentów, jak i pracowników uczelni. Określenie struktura zewnętrzna odnosi się do mikro- oraz makrootoczenia uczelni. Obejmuje zarówno przyszłych, jak i byłych studentów, środowisko biznesu, administracji i samorządu lokalnego, polityków oraz społeczeństwo.

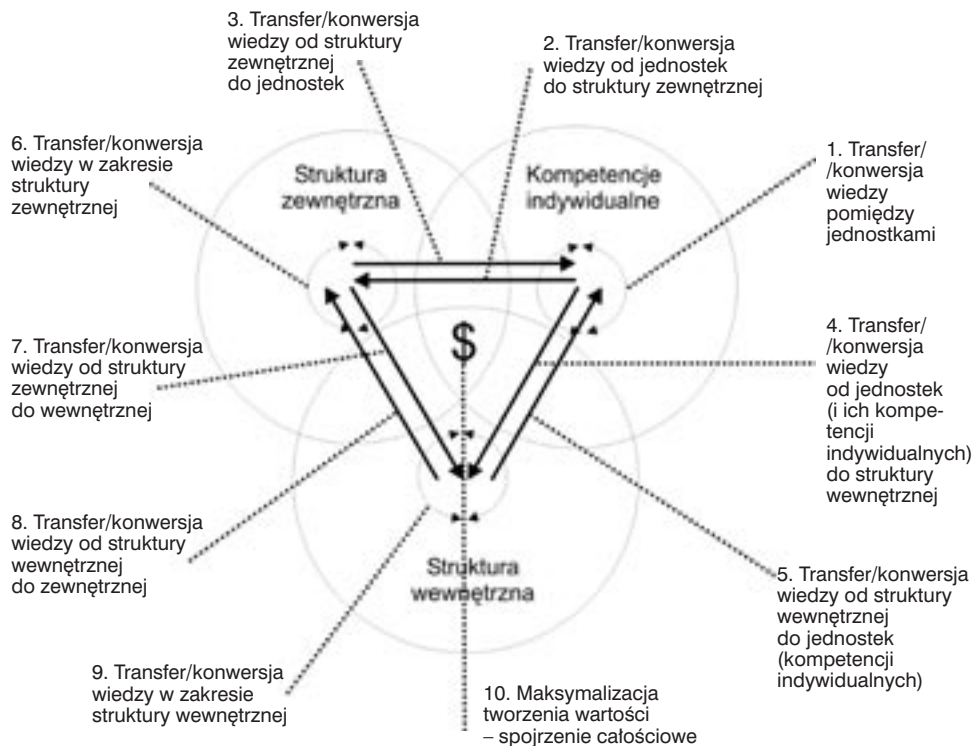
Doskonalenie przepływu wiedzy pomiędzy poszczególnymi pracownikami uczelni

Wzmocnienie przepływu wiedzy pomiędzy indywidualnymi pracownikami uczelni może nastąpić wtedy, gdy, jak pisze Chris Argyris, komunikacja będzie wspierała uczenie się w orga-



⁹ B. Gladstone w książce pt. *Zarządzanie wiedzą* opisuje przypadek znanego konsultanta J. McRobie, który został doceniony przez firmę, w której pracował dopiero, gdy z niej odszedł i świadczył usługi konsultingowe prowadząc własną firmę – tworzył on wartość dla firmy jako były pracownik, czego nie dostrzegano wtedy, gdy był w firmie zatrudniony.

Rysunek 2. Przepływ wiedzy



Źródło: K-E. Sveiby, dz.cyt., s. 50.

nizacji¹⁰. A zatem jednostki będą przekonane, że uczenie się i rozwój w wymiarze indywidualnym (w tym również dzielenie się wiedzą, traktowane jako element wzmacniania zespołu, a nie utraty cennych zasobów) będzie oznaczało również uczenie się i rozwój organizacji. Jak to zrealizować w szkole wyższej? Stwarzając atmosferę sprzyjającą wymianie myśli o własnych sukcesach, ale i słabościach, zapewniając pracownikom swobodę myślenia.

W pracy nauczyciela akademickiego konieczna jest autorefleksja, gdyż jego rolą jest uczenie się, a nie wygrana i zdobywanie władzy nad otoczeniem¹¹. Przyjmowanie przez pracowników uczelni (podobnie jak każdej organizacji) postawy obronnej (liczenie się z tym, co powiedzą inni, zamiast odpowiedzialności za własną postawę), która nie sprzyja refleksji, utrwala taką postawę (*repetitio est mater studiorum!*¹²) i w efekcie przyjmowane jest jako aksjomat¹³.

¹⁰ Ch. Argyris, *Co zrobić, aby komunikacja wspierała rozwój i uczenie się w firmie*, „Harvard Business Review Polska”, listopad 2004, s. 108-117.

¹¹ Tamże, s. 113.

¹² *repetitio est mater studiorum* – łac., powtarzanie jest matką wiedzy.

¹³ Ch. Argyris, *Co zrobić, aby komunikacja wspierała...*, dz.cyt., s. 113.

Doskonaleniu transferu wiedzy pomiędzy jednostkami służą wszelkie działania sprzyjające budowaniu klimatu zaufania w zespole. Ilustracją tego jest ciekawy przykład, który opisali Ikujiro Nonaka i Hirotaka Takeuchi, przedstawiając, w jaki sposób powstawał jeden z modeli samochodu koncernu Honda. Zajmował się tym zespół młodych inżynierów, kierowany, a raczej koordynowany, przez wizjonerskiego lidera. Samochód miał być całkowicie odmienny od wszystkiego, co powstało w firmie wcześniej, a jednocześnie nie miał on być ani zbyt drogi, ani też zbyt tani¹⁴. To były jedyne wskazówki lidera zespołu. Komunikując się językiem metafor i analogii, dokonując konwersji wiedzy ukrytej w dostępną, zespół projektowy zaproponował nowe rozwiązanie konstrukcyjne.

Z łatwością można się doszukiwać analogii opisanego przypadku do pracy zespołów uczonych pracujących nad stworzeniem prototypu nowego urządzenia czy opracowaniem składu nowego leku. Jednym ze źródeł sukcesu i w tych przypadkach jest odpowiednie przedstawienie problemu przez lidera zespołu i pozostawienie pracownikom swobody myślenia i działania. Kluczową rolę w uczelni odgrywają również menedżerowie. Są nimi kierownicy zespołów (katedr, zakładów), którzy stają się bardziej opiekunami młodych pracowników akademickich niż typowymi przełożonymi, kierującymi zespołem przez wydawanie poleceń¹⁵. W takich zespołach prowadzone są twórcze dyskusje, pracownicy spierają się, argumentując swoje racje dotyczące spraw organizacyjnych oraz merytorycznych. Patronuje temu kierownik zespołu, ciesząc się wśród pracowników autorytetem wiedzy. W ten sposób pracownicy rozwijają się zawodowo, a także rozwijają własną osobowość. Takie zespoły naukowe istnieją i odnoszą sukcesy, ale z pewnością sytuacja ta nie jest powszechna w szkołach wyższych.

Przykładem doskonalenia przepływu wiedzy między jednostkami jest także dzielenie się wiedzą dotyczącą zawartości programów studiów (np. przez obowiązek ich umieszczania w internecie) oraz metod ich przekazu, co z jednej strony narzuca nauczycielom akademickim określone standardy, z drugiej może pomóc w eliminacji powtórzeń oraz doskonaleniu efektywności przekazu wiedzy studentom.

Innym przykładem socjalizacji wiedzy jest przekazywanie doświadczeń dydaktycznych przez nauczycieli akademickich osobom rozpoczynającym pracę ze studentami.

Doskonalenie przepływu wiedzy od jednostek do otoczenia uczelni

Doskonaleniu przepływu wiedzy od jednostek do struktury zewnętrznej (otoczenia) uczelni służy opracowanie przez poszczególnych nauczycieli akademickich oferty usług edukacyjnych, badawczych, doradczych czy eksperckich w języku zrozumiałym dla odbiorcy. Wymaga to eksternalizacji wiedzy tj. konwersji wiedzy ukrytej w dostępną. Jakość przekazu będzie decydowała o wartości informacji i wiedzy, która może stać się źródłem wzrostu wartości uczelni, gdyż może zwrócić uwagę otoczenia na jej ofertę i zainteresować nią nowych klientów.

Pierwszym krokiem w doskonaleniu przepływu wiedzy od jednostek do otoczenia uczelni jest poznanie luk pomiędzy oczekiwaniami co do jakości usług uczelni a jakością usług otrzymanych. Wiedza odnośnie do tych oczekiwań pozwala na opracowanie lepszej oferty. Zastrzec tu trzeba, że rolą uczelni jest nie tylko spełnianie oczekiwań, lecz również ich kreowanie. Formą

¹⁴ I. Nonaka, H. Takeuchi, *Kreowanie wiedzy w organizacji*, Poltext, Warszawa 2000, s. 29.

¹⁵ Por. A.M. Kosińska, *Nowy aliens... światły pracodawca, nowoczesny pracownik, dydaktyk z wysoką świadomością biznesową*, [w:] J. Dietl, Z. Sapijaszka (red.), *Oczekiwania biznesu wobec wyższych studiów menedżerskich*, Materiały konferencyjne, Łódź 13-14 czerwca 2004 r., s. 289.

ułatwiający przepływ wiedzy z uczelni do jej otoczenia mogą być festiwale nauki, których głównym celem jest zainteresowanie otoczenia działalnością badawczą uczelni i promowanie nauki poprzez przełożenie jej na język zrozumiały dla osób niezajmujących się daną dziedziną. W ten sposób można pozyskać przyszłych klientów uczelni, zarówno studentów, sponsorów doceniających wyniki badań, jak i przedstawicieli biznesu, zachęconych w ten sposób do szerszej kooperacji ze środowiskiem naukowym.

Inną formą doskonalenia przepływu wiedzy od jednostek do otoczenia uczelni są spotkania studentów z uczniami szkół średnich przy okazji promocji oferty edukacyjnej uczelni.

Doskonalenie przepływu wiedzy z otoczenia do jednostek w uczelni

Działania mające na celu doskonalenie transferu wiedzy w tym kierunku przebiegają dwutorowo. Z jednej strony uczelnie utrzymują coraz ściślejszy kontakt z absolwentami, którzy również zabiegają o rozszerzanie tego współdziałania. W ten sposób tworzone jest lobby na rzecz promocji osiągnięć uczelni, co sprzyja poprawie jej wizerunku i zwiększa szanse zajęcia lepszej pozycji konkurencyjnej na coraz trudniejszym rynku usług edukacyjnych. Wiedza jawna, dotycząca potrzeb potencjalnych klientów, transferowana z otoczenia uczelni pozwala na podejmowanie bardziej trafnych decyzji edukacyjnych, zarówno w zakresie kształcenia podstawowego, jak i podyplomowego. Z drugiej strony, uczelnia dba o jak najlepsze relacje z byłymi pracownikami, zarówno tymi, którzy przeszli na emeryturę, lecz nadal służą uczelni swoją ogromną wiedzą ukrytą, jak i tymi, którzy przeszli do pracy w innej organizacji, niejednokrotnie zlecając im prowadzenie zajęć dydaktycznych.

Doskonalenie przepływu wiedzy od jednostek do struktury wewnętrznej uczelni

Przepływowi wiedzy od jednostek do struktury wewnętrznej uczelni towarzyszy często silny opór nauczycieli akademickich przed kwestionowaniem obowiązujących zasad czy zwyczajów w zespole, choćby uważali, że sytuacja jest chora. Argyris twierdzi, że podłożem takiej sytuacji jest fakt, iż niejednokrotnie w organizacji ważniejsza jest lojalność, chowanie głowy w piasek oraz liczenie się z poglądami innych („co oni pomyślą?”) niż kwestionowanie lub choćby wyrażanie wątpliwości co do istniejących zasad i w ten sposób podjęcie próby skorygowania sytuacji¹⁶. W uczelniach, podobnie jak w innych organizacjach, kierownicy niektórych zespołów (katedr, zakładów, pracowni, laboratoriów), w których dominuje tzw. jedyny właściwy pogląd w danej (lub nawet w każdej) kwestii przedkładają to, co chcieliby usłyszeć nad tym, co jest indywidualną oceną każdego członka zespołu. W ten sposób pracownicy zamykają się i w praktyce tłumione są próby uczenia się na zasadzie podwójnej pętli. Taka atmosfera panująca w zespole nie sprzyja zadawaniu kłopotliwych pytań i rozwiązywaniu problemów.

Trudno sobie wyobrazić rozwój nauki bez przyzwolenia na wyrażanie wątpliwości przez wszystkich jej uczestników. W innym przypadku nastąpi zahamowanie procesu uczenia się organizacji na szczeblu podstawowych zespołów i dominował będzie prosty model linearnego tworzenia wiedzy. Próby jego zmiany na model interaktywny będą hamowane. To jedna z przyczyn, dla której osiągnięcia poszczególnych grup badawczych są tak różne od siebie. Argyris twierdzi, że efektem jest rozumowanie obronne (nie będę się narażał) i wpadanie w organizacyjną rutynę przez członków organizacji, co w przypadku uczelni jest zgubne.

¹⁶ Ch. Argyris, dz.cyt., s.111.

Doskonalenie przepływu wiedzy od struktury wewnętrznej uczelni do jednostek

Istotną rolę w obszarze przepływu wiedzy od struktury wewnętrznej uczelni do jednostek pełni system informacyjny, który może sprzyjać dzieleniu się wiedzą i rozpowszechnianiu jej. Wyróżnikiem sukcesu w zakresie transferu informacji jest, jak pisze Sveiby¹⁷, fakt, czy generują one lub wzmacniają kompetencje pracowników uczelni. Julita Jabłecka zwraca uwagę, że w wyższych uczelniach coraz większy nacisk kładzie się na wykorzystanie wiedzy i kompetencji dla realizacji usług na rzecz otoczenia¹⁸. To ważny sygnał, wskazujący na coraz wyraźniejsze dążenie do budowania przedsiębiorczego uniwersytetu. Sprzyjać temu mogą wszelkie działania władz uczelni (struktury wewnętrznej) na rzecz rozwoju kompetencji pracowników. Dotyczy to głównie kluczowych kompetencji organizacji, tj. takich, które wyróżniają ją spośród innych. Kompetencjami trzeba również zarządzać¹⁹. Kompetencje te trzeba bowiem, jak pisze Oleksyn, najpierw zaprojektować, później stworzyć warunki ich osiągnięcia (organizować), następnie motywować ludzi do ich rozwijania i wreszcie oceniać, czy kompetencje posiadane są tożsame z oczekiwanymi²⁰.

Przyjmując za pewnik staranny dobór pracowników na stanowiska nauczycieli akademickich, uczelnia musi stworzyć tym osobom warunki do rozwijania kompetencji niezbędnych do prowadzenia pracy dydaktycznej i badawczej. Szczególną rolę mogą odegrać w tym zakresie często już zapomniane hospitacje oraz zapewnienie młodym pracownikom akademickich mentorów, prowadzących ich przez meandry uczelni. Czy można wymagać od absolwenta uczelni, nawet najzdolniejszego, umiejętności prowadzenia zajęć dydaktycznych?

Doskonalenie przepływu wiedzy w otoczeniu uczelni

W jaki sposób wpływać na wizerunek uczelni w oczach jej klientów? W uczelniach dużą wagę przykładają się obecnie do tworzenia płaszczyzn informatycznych, zapewniających rozwijanie technik kształcenia na odległość. Zapewnić to może rozszerzenie zasięgu oddziaływania uczelni na przyszłych, obecnych i byłych studentów. Jest to też metoda rozwijania kompetencji klientów w strukturze zewnętrznej uczelni, dzięki zwiększaniu dostępności oferty edukacyjnej jako podstawowego produktu uczelni. Inną propozycją jest organizowanie spotkań absolwentów uczelni, które ułatwiają przepływ wiedzy w zakresie struktury zewnętrznej uczelni, co sprzyja lepszemu zrozumieniu potrzeb i oczekiwań otoczenia. Za oczywiste należy przyjąć tu założenie o życzliwości absolwentów dla ich *Alma Mater*.

Doskonalenie przepływu wiedzy z otoczenia do wewnętrznej struktury uczelni

W jaki sposób wykorzystać opinie klientów w zakresie doskonalenia oferty (edukacyjnej czy badawczej) uczelni? Z pewnością warto wsłuchiwać się w głosy przyszłych pracodawców – opinie wyrażane przez nich pozwalają rozpoznać najważniejsze – z ich punktu widzenia



¹⁷ K-E. Sveiby, dz. cyt., s. 51.

¹⁸ J. Jabłecka, dz. cyt., s. 14.

¹⁹ T. Oleksyn, *System zarządzanie kompetencjami*, [w:] B. Wawrzyniak (red.), *Zarządzanie wiedzą w przedsiębiorstwie*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania im. L. Koźmińskiego, Warszawa 2003, s. 332.

²⁰ Tamże, s. 334.

– kompetencje, jakie uczelnia powinna kształtować u studentów. Jak słusznie podkreśla Anna Kozińska, relacje między biznesem a uczelniami kształcącymi dla jego potrzeb, nie są zadowalające²¹. Propozycją studentów Wydziału Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej, zmierzającą do prezentacji oferty dla biznesu, jest zorganizowanie Targów 1001 Innowacji, w trakcie których studenci skupieni w organizacji BEST²², przełożą, co mają do zaproponowania pracodawcom (będą to głównie prezentacje studenckich rozwiązań projektowych problemów w konkretnych firmach), których zadaniem będzie ocena tych propozycji dokonana *ad hoc*. W trakcie dyskusji pracodawcy wskażą też najważniejsze cechy, którymi, ich zdaniem, powinni się charakteryzować absolwenci poszczególnych wydziałów.

Wiedza pracodawców może sprzyjać kształtowaniu profilu absolwenta przez doskonalenie treści programowych. Jest to wyjątkowo istotne na wydziałach menedżerskich uczelni technicznych. Zdaniem Kozińskiej, największą wadą programu studiów menedżerskich jest niedostatek wiedzy praktycznej²³. Z tym poglądem można polemizować, gdyż wiedza ogólna, nazywana niesłusznie teoretyczną, może stanowić dobrą podstawę rozwoju zawodowego absolwenta w wielu kierunkach, a nie wykształcenie specjalisty, którego umiejętności mogą okazać się już nieaktualne. Tak czy inaczej, transfer wiedzy z otoczenia do struktur wewnętrznych jest niezbędny. Kozińska określa to bardzo trafnie pisząc: *zamiast konkurencji pomiędzy uczelnią a biznesem w dziedzinie zdobywania wiedzy trzeba ogłosić połączenie sił, czyli szybsze uczenie się razem*²⁴.

Efektywny przepływ wiedzy z otoczenia do struktur wewnętrznych uczelni stwarza możliwość dokumentowania oczekiwań i potrzeb otoczenia oraz włączenia ich w procesie interaktywnej w obręb wiedzy członków organizacji (uczelni). W ten sposób wiedza ukryta staje się częścią kultury organizacyjnej uczelni.

Dokształcanie przepływu wiedzy z wewnętrznej struktury uczelni do otoczenia

Zasadniczą rolę w przepływie wiedzy pomiędzy uczelnią a jej otoczeniem odgrywa doskonalenie i rozszerzanie wzajemnych relacji pomiędzy władzami uczelni a środowiskiem biznesowym, samorządowym, politycznym i – szerzej – uczelni ze społeczeństwem. Wymaga to z pewnością zastanowienia się nad tym, w jaki sposób kształtować pozytywny wizerunek uczelni w mediach (lokalnych i centralnych). Zwiększa się rola struktur organizacyjnych uczelni odpowiedzialnych za wszechstronne oddziaływanie na otoczenie (rzecznik prasowy, osoba ds. PR, biura karier studenckich, biura transferu technologii itp.). Narzędziem wspierającym jest portal internetowy uczelni, który powinien być atrakcyjny dla odbiorców zewnętrznych, stwarzając możliwość interaktywnego sprawdzania wiedzy przez kandydatów na studia, a także zapewniając aktualną informację o możliwościach uczelni w zakresie prowadzenia badań, analiz, usług konsultingowych ekspertyz dla otoczenia. Wszelkie działania w zakresie doskonalenia przepływu wiedzy „na zewnątrz” muszą być podporządkowane realizacji nadrzędnego celu, jakim jest zaspokojenie oczekiwań, ale i twórcze kształtowanie otoczenia.

²¹ A.M. Kozińska, dz. cyt. s. 285.

²² BEST – Board of European Students of Technology – jest największą na świecie organizacją działającą przy uczelniach technicznych. BEST Gdańsk jest Organizacją Studencką Politechniki Gdańskiej.

²³ A.M. Kozińska, dz. cyt. s. 292.

²⁴ Tamże, s. 293.

Doskonalenie przepływu wiedzy w strukturze wewnętrznej uczelni

W zakresie doskonalenie przepływu wiedzy w strukturze wewnętrznej uczelni można wymienić tworzenie baz danych przydatnych pracownikom różnych jednostek organizacyjnych uczelni (proces kombinacji wiedzy systematyzujący istniejącą, lecz rozproszoną wiedzę dostępną). Innym przykładem kombinacji wiedzy jest łączenie wiedzy dostępnej pracowników różnych działów uczelnianej administracji, w celu doskonalenia funkcjonowania i obsługi klientów. W warunkach otwartości kierownictwa uczelni, zarówno akademickiego, jak i administracyjnego pracownicy średniego szczebla (zarówno wydziałów, jak i jednostek administracyjnych) skutecznie będą operacjonalizowali misję oraz strategię uczelni. Warunkiem koniecznym jest głęboka decentralizacja uczelni i silne centrum zarządzające²⁵.

Doskonaleniu przepływu wiedzy wewnątrz uczelni sprzyja wprowadzenie przejrzystego systemu ocen wszystkich grup pracowników. Skuteczność tego systemu zależy od przekonania pracowników, że będzie on służył doskonaleniu funkcjonowania uczelni, w efekcie zwiększeniu satysfakcji klientów wewnętrznych i zewnętrznych.

W przypadku obsługi administracyjnej studentów, w sytuacji coraz większej otwartości uczelni na elastyczność kształcenia i tworzenie interdyscyplinarnych ścieżek kształcenia, istotną rolę pełni spójność procedur obsługi studentów stosowanych przez wszystkie jednostki organizacyjne uczelni.

Podsumowanie

Maksymalizowanie wartości wiedzy w uczelni ma na celu „przybliżenie” uczelni do modelowej organizacji uczącej się. W tym celu należałoby przyrzeć się podstawowym cechom takiej organizacji i zaadaptowaniu ich do realiów uczelni. Są nimi:

- cele – otwartość uczelni na otoczenie;
- procesy technologiczne – zarówno dydaktyczne, jak i badawcze;
- struktura – stopień decentralizacji, reprezentowane dyscypliny naukowe, kolegalność decyzji, kadencyjność władz akademickich;
- kultura organizacyjna²⁶.

Pisząc w tym kontekście o kulturze organizacyjnej, Jabłecka zwraca uwagę na następujące elementy: przestrzeganie swobód akademickich – traktowanie przez uczonych nauki jako wartości autotelicznej, stwierdzenie, że uznanie środowiska (studentów i pracowników) oraz ekspertów jest najwyższą nagrodą za działalność dydaktyczną i badawczą, przestrzeganie norm wzorcowego etosu naukowego, czyli traktowanie nauki jako dobra publicznego, uniwersalizm, wspólnotowość, bezinteresowność oraz zorganizowany sceptycyzm²⁷. To właśnie zorganizowany sceptycyzm, czyli konieczność nieustannej weryfikacji wiedzy (uczenie się na zasadzie podwójnej pętli) jest warunkiem koniecznym tworzenia nowatorskich prac naukowych.

Opisane relacje pomiędzy jednostkami, strukturą wewnętrzną oraz otoczeniem uczelni pokazują różnorodność procesów transferu i konwersji wiedzy w wyższej uczelni. Identyfikacja

²⁵ Por. B.R. Clark, *Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation*, IAU Press, 1998, s. 5-8.

²⁶ J. Jabłecka, dz. cyt., s. 16.

²⁷ Tamże.

tych relacji jest pierwszym zadaniem w drodze do optymalizacji wartości wiedzy. Następnym zadaniem jest ich analiza oraz rozważenie, w jaki sposób je doskonalić.

Po przeanalizowaniu przepływu wiedzy w trójkącie: nauczyciel akademicki – struktura wewnętrzna uczelni – struktura zewnętrzna uczelni, autor opracowania utwierdza się w przekonaniu, że doskonalenie zarządzania wiedzą w uczelni wymaga doskonalenia przepływu (zarówno transferu, jak i konwersji), co wymaga realizacji następujących celów. Pierwszym jest przełamywanie oporu pracowników i studentów wobec zorganizowanego sceptycyzmu. Drugim, na który wskazuje Kwiatkowski, traktowanie uczelni jako centrum informacji o dostępnym kapitale ludzkim i wytwórcy tego kapitału²⁸, co wymaga z pewnością udrożnienia kanałów informacyjnych, a także budowania zaufania studentów i pracowników.

Proponowana droga rozwoju uczelni jest z pewnością wyboista, ale czy można wskazać inną, która stwarza nadzieję usunięcia znaków zapytania w zdaniach przedstawionych we wstępie opracowania?

Bibliografia

- Ch. Argyris, *Co zrobić, aby komunikacja wspierała rozwój i uczenie się w firmie*, „Harvard Business Review Polska”, listopad 2004.
- B.R. Clark, *Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation*, IAU Press, 1998.
- J. Jablecka, *Uniwersytet jako organizacja ucząca się*, [w:] A. Szuwarzyński (red.), *Zarządzanie wiedzą w szkolnictwie wyższym*, Wydział Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej, Gdańsk 2005.
- A.M. Kozińska, *Nowy aliens... światły pracodawca, nowoczesny pracownik, dydaktyk z wysoką świadomością biznesową*, [w:] J. Dietl, Z. Sapijaszka (red.), *Oczekiwania biznesu wobec wyższych studiów menedżerskich*, Materiały konferencyjne, Łódź 13-14 czerwca 2004 r.
- S. Kwiatkowski, *Szkoły wyższe – przykład organizacji nieinteligentnych?*, [w:] *Tworzenie organizacji*, Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania im L. Koźmińskiego, Warszawa 2001.
- H. Mintzberg, *Structure in Fives. Designing effective organizations*, Prentice Hall 1992.
- I. Nonaka, H. Takeuchi, *Kreowanie wiedzy w organizacji*, Poltext, Warszawa 2000.
- T. Oleksyn, *System zarządzania kompetencjami*, [w:] B. Wawrzyniak (red.), *Zarządzanie wiedzą w przedsiębiorstwie*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania im. L. Koźmińskiego, Warszawa 2003.
- P. Senge, *Piąta dyscyplina*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2003.
- K-E. Sveiby, *Dziesięć sposobów oddziaływania wiedzy na tworzenie wartości*, „e-mentor” 2005, nr 2 (9).

Abstract

The author aims at describing ways of improving the KM process at a university. He analyses relations between an academic teacher, a university and the environment. He identifies factors which support transfer of knowledge and possible threats. He points out that the key success factor for knowledge exchange is an appropriate climate in a university.

²⁸ S. Kwiatkowski, dz. cyt., s.232.

Nota o autorze

Autor jest adiunktem w Zakładzie Zarządzania Wiedzą i Informacją Naukowo-Techniczną na Wydziale Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej. Jego zainteresowania naukowe skupiają się wokół problematyki zarządzania wyższą uczelnią oraz wdrażania elementów zarządzania wiedzą oraz zarządzania publicznego w tych instytucjach. Autor monografii pt. *Instytucja akademicka strategia, efektywność, jakość*, wydanej w 2003 r. przez Gdańskie Towarzystwo Naukowe, kilkudziesięciu publikacji naukowych oraz kilkunastu artykułów dotyczących problematyki szkolnictwa wyższego w czasopiśmie „Forum Akademickie”.

Zarządzanie wiedzą jako sposób ciągłego podnoszenia kompetencji pracowników na przykładzie firmy Schenker

Potrzeba stworzenia organizacji uczącej się wynika z warunków środowiskowych, stwarzających zapotrzebowanie na nowe formy organizacji, bardziej elastyczne i mające większą zdolność reagowania na zmianę. Zakłada się przy tym, że w skomplikowanym środowisku jedynym trwałym źródłem przewagi konkurencyjnej mogą być ludzie¹.

Uczenie się jako sposób funkcjonowania organizacji

Pojęcie instytucji uczącej się zakłada jej dążenie do rozwoju, ciągłe doskonalenie swoich pracowników, kształcenie ich i promowanie twórczego nastawienia na wszystkich szczeblach.

Organizacje uczące się, zachęcające swoich pracowników, aby rozwijali swe umiejętności i poszerzali doświadczenie – są bardziej skłonne do innowacji niż inne².

Założenia leżące u podstaw koncepcji organizacji uczącej się to:

- Uczenie się jest wartością;
- Choć uczenie się przebiega stale, jego jakość jest wyższa, gdy jest ono procesem świadomym, a nie pozostawionym losowi;
- Uczenie się jest procesem ciągłym, nie ma początku ani końca;
- Łatwiej utrzymać wyniki uczenia się, jeżeli dzieli się je z innymi ludźmi.

Należałoby również wskazać cechy, które odróżniają organizację uczącą się od innych organizacji. A zatem organizacja ucząca się:

- charakteryzuje się klimatem, w którym poszczególnych członków zachęca się do uczenia i rozwijania swego potencjału;
- rozszerza kulturę uczenia się w taki sposób, by (jeśli to możliwe) obejmowała również klientów, dostawców i inne ważne grupy interesariuszy;
- traktuje strategię rozwoju zasobów ludzkich jako centralny element polityki firmy;
- charakteryzuje się ciągłym procesem transformacji organizacji, w których uczenie się i praca są synonimami³.

Oceniając założenia i cechy organizacji uczącej się, jawi się ona jako pewien twór idealny, zapewne niezwykle trudny do osiągnięcia.

¹ O. Lundy, A. Cowling, *Strategiczne zarządzanie zasobami ludzkimi*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2001, s. 277.

² M.A. West, *Rozwijanie kreatywności wewnątrz organizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 107.

³ O. Lundy, A. Cowling, dz. cyt., s. 279.

Próba odpowiedzi na pytanie, co tak naprawdę robi organizacja ucząca się, prowadzi do następujących wniosków:

- uczy się we współpracy, w sposób otwarty i ponad granicami jednostek organizacyjnych;
- w równej mierze ceni to, „czego” się uczy, oraz to „jak” się uczy;
- inwestuje w celu utrzymania się na czele krzywej uczenia się w swej branży;
- uzyskuje przewagę konkurencyjną dzięki szybszemu i sprawniejszemu niż jej konkurenci uczeniu się;
- przetwarza dane na użyteczną wiedzę szybko oraz w odpowiednim czasie i miejscu;
- daje wszystkim pracownikom poczucie, że każde doświadczenie stanowi szansę nauczania się czegoś potencjalnie użytecznego, choćby tylko wzmocnienia przysłęgo uczenia się;
- eliminuje obawy oraz postawy defensywne i zachowawcze, uczy się zarówno dzięki sukcesom, jak i porażkom;
- podejmuje ryzyko, unikając zarazem zagrożenia dla podstawowego bezpieczeństwa organizacji;
- inwestuje w eksperymentalne i na pozór poboczne uczenie się;
- wspiera ludzi i zespoły, które chcą realizować projekty nastawione na uczenie się w działaniu;
- „odpolitycznia” uczenie się, nie karząc jednostek ani grup za dzielenie się informacjami i wnioskami z uczenia się⁴.

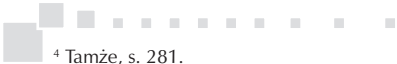
Zwolennicy organizacji uczącej się widzą w niej lekarstwo na trzy podstawowe problemy typowe dla organizacji tradycyjnych: fragmentaryzację, konkurencję i reakcyjność.

Po pierwsze, fragmentaryzacja, powstała w wyniku specjalizacji, stwarza „mury” i „kominy”, które zamykają różne funkcje w osobnych, niekiedy zwalczających się obszarach.

Po drugie, zbyt duży nacisk na konkurencję często utrudnia współpracę. Członkowie zarządu rywalizują ze sobą, aby pokazać kto ma rację, kto więcej wie i kto ma większe wpływy. Działy współzawodniczą, zamiast dzielić się wiedzą. Kierownicy projektów konkurują ze sobą, chcąc uchodzić za najlepszych menedżerów.

Po trzecie, reakcyjność zwraca uwagę kierownictwa raczej na rozwiązywanie problemów niż na twórczość. Człowiek rozwiązujący problemy próbuje coś wyeliminować, podczas gdy twórca pragnie powołać do życia coś nowego. Podkreślanie reakcyjności hamuje innowacje i nieustające doskonalenie, zachęcając ludzi do „gaszenia ognia”⁵.

Należy zatem stwierdzić, że organizacja, która tylko szkoli pracowników nie jest organizacją uczącą się. System szkoleń jest ważny, ale sam w sobie nie przyczynia się do rozwoju przedsiębiorstwa. Obok stworzenia odpowiedniego klimatu i kultury organizacji konieczne są sprawne systemy tworzenia, gromadzenia, rozpowszechniania i wykorzystywania wiedzy, jako niezbędne elementy organizacji nastawionej na rozwój⁶.



⁴ Tamże, s. 281.

⁵ S.P. Robbins, *Zasady zachowania w organizacji*, Zysk i S-ka, Poznań 2001, s. 277.

⁶ M. Kossowska, I. Sołtysińska, *Szkolenia pracowników a rozwój organizacji*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002, s. 25.

Zarządzanie wiedzą – podstawą podnoszenia kompetencji pracowników

Orientacja firmy na ciągłe pozyskiwanie nowej wiedzy jest mało efektywna, jeśli firma nie umie jej wykorzystać. Tę prawdę już dawno odkryły co sprawniejsze firmy. Posiadaczami wiedzy natomiast są ludzie, którzy ją zdobywają i poszerzają przez kontakty z otoczeniem. Przykładem może być klient, który przy okazji spotkania z handlowcem firmy wyraża opinię na temat cech usługi w porównaniu z konkurencją.

Dlatego, by efektywnie korzystać z wiedzy, należy stworzyć system zarządzania nią.

Wśród procesów zarządzania wiedzą, opisywanych w różnych modelach (np. Probst, APQC), można wyróżnić m.in. następujące:

- poszerzanie i pozyskiwanie wiedzy;
- zachowywanie wiedzy;
- transfer wiedzy⁷.

Proces poszerzania wiedzy to w zasadzie różne formy jej zdobywania. Jednym ze sposobów pozyskiwania wiedzy jest *benchmarking*. Polega on na uczeniu się od innych, poprzez naśladowanie dobrych praktyk, porównywanie się z innymi, podpatrywanie ich działalności⁸.

Najprostszym (choć nie najtańszym) sposobem poszerzania wiedzy jest również zakup firmy lub zatrudnienie pracowników, którzy mają wiedzę potrzebną naszej instytucji.

Kolejnym sposobem jest wyodrębnienie pracowników, których zadanie koncentruje się na pozyskiwaniu wiedzy. Przyjęcie takiego rozwiązania wymusza jednocześnie na organizacji konieczność zadbania o transfer i wykorzystanie zdobytej wiedzy⁹.

Innym sposobem poszerzania wiedzy są tzw. fuzje wewnętrzne, polegające na połączeniu różnych działów lub osób w nowy organizm. Podstawową cechą fuzji działów jest konflikt, który ma doprowadzić do nowych rozwiązań. Poszerzanie wiedzy następuje w wyniku intelektualnych sporów i ścierania się poglądów ludzi reprezentujących różne obszary wiedzy, których zmuszono do przedstawienia twórczego rozwiązania jakiegoś problemu. Praca w takich warunkach sprzyja innowacyjności.

Im bardziej zróżnicowana jest kadra pracownicza w instytucji, tym większe jej szanse na kreatywność, będącą wynikiem ścierania się różnych osobowości i różnych punktów widzenia (...) ¹⁰.

Kolejną metodą poszerzania wiedzy jest także tworzenie sieci relacji i wspólnot zawodowych pracowników różnych firm.

Transfer wiedzy – czyli przekazywanie, dzielenie się nią – na pozór wydaje się sprawą najłatwiejszą: wystarczy zatrudnić mądrych ludzi i zachęcać ich do dyskusji i wymiany informacji.

Tymczasem, we współczesnych przedsiębiorstwach nie brakuje zdolnych i utalentowanych pracowników, kłopot w tym, że albo dzieli ich duży dystans fizyczny (co dotyczy także firmy Schenker), albo są zbyt zajęci, by często ze sobą rozmawiać. Należy zatem nieustannie ułatwiać dzielenie się wiedzą.

⁷ T.P. Sankowski, *Wiedza o wiedzy*, „Global Business” 2000, nr 9 (78), s. 3.

⁸ B. Kozusznik, *Zachowania człowieka w organizacji*, PWE, Warszawa 2002, s. 247.

⁹ T.P. Sankowski, dz. cyt., s. 4.

¹⁰ M.A. West, dz. cyt., s. 110.

Proces ten może mieć charakter zarówno bardziej formalny i przyjąć formę zorganizowanych spotkań i wymiany informacji, jak i nieformalny. Wiele firm nie docenia roli tego sposobu transferu wiedzy. Tymczasem, podczas rozmów nieformalnych pracownicy często wymieniają się wiedzą i doświadczeniami. Rezultatem tego są nowe, ciekawe pomysły i rozwiązania.

Inną metodą transferu wiedzy może być program mentorski¹¹, rozumiany jako proces pielęgnowania, otaczania troską i wywierania wpływu, dzięki któremu jeden człowiek (mentor) pomaga drugiemu wykorzystać okazje do rozwoju oraz zdobywać umiejętności, wiedzę i wgląd w siebie¹².

Współpraca jako sposób dzielenia się wiedzą

Najważniejszym aspektem związanym z zarządzaniem wiedzą jest konieczność dzielenia się nią. Dotyczy to wszystkich pracowników organizacji. Wiedza w swej naturze ma charakter społeczny – powstaje w wyniku procesu ciągłej komunikacji między ludźmi. Zachęcanie ludzi do dzielenia się wiedzą, a nie biernego jej gromadzenia, jest uznawane za pierwszy krok w kierunku efektywnego, prorozwojowego zarządzania w nowoczesnej firmie. Trudno mówić o wiedzy, jeśli nie bierze się pod uwagę form współpracy między ludźmi i istnienia warunków kooperacji¹³.

W firmie, w której panuje przekonanie, iż wszystko jest efektem pracy w grupie, istnieje klimat do budowy tożsamości wewnętrznej, istotnej dla usprawnienia działań organizacyjnych. W takiej atmosferze pracownicy nie muszą obawiać się przyznania do niewiedzy, braku umiejętności i doświadczenia w pewnych obszarach działalności przedsiębiorstwa. Są bardziej otwarci, chętnie wymieniają się zdobytym doświadczeniem w poszukiwaniu najlepszych rozwiązań.

Dlatego sprawne funkcjonowanie przedsiębiorstwa wymaga wyeliminowania współzawodnictwa pomiędzy zatrudnionymi, bowiem wyklucza ono poczucie solidaryzmu i wzajemnego zaangażowania we wspólne osiąganie celów grupy i organizacji¹⁴.

Biorąc pod uwagę wszystkie poruszone wcześniej zagadnienia, należy stwierdzić, że zarządzanie wiedzą w organizacji powinno się oprzeć na następujących przesłankach:

1. Kwestię zespołowego i organizacyjnego uczenia się oraz zarządzania wiedzą należy traktować jako łączne zagadnienie. Istnieje duża przepaść między „wiedzieć jak”, a „umieć to zrobić”. Ludzie uczą się poprzez działanie i wtedy automatycznie przyswajają wiedzę oraz przekładają ją na praktykę.
2. W działaniu najlepiej ujawnia się wiedza ukryta, z której posiadania nie zawsze zdaje sobie sprawę nawet jej właściciel. W czasie zespołowej pracy samo zadanie przynusza niejako posiadacza wiedzy do „wyłożenia jej na stół” i stwarza zupełnie naturalną okazję, aby inni tę wiedzę przeanalizowali.
3. Czas na zbieranie dostępnej wiedzy i czas na kodyfikowanie nowej, wypracowanej wiedzy muszą być zaplanowane wcześniej i wpisane (często wręcz proceduralnie, np. w przypadku zarządzania projektem) w sposób pracy nad zadaniem.

¹¹ T.P. Sankowski, dz. cyt., s. 6.

¹² B. Kożusznik, dz. cyt., s. 76.

¹³ M. Kossowska, I. Sołtysińska, dz. cyt. s. 21.

¹⁴ M. Jabłoński, *Postawić na intelekt*, „Personel i Zarządzanie” 2002, nr 15/16, s. 34.

4. Należy wykreować takie sytuacje, w których posiadana wiedza, potrzebna w danym momencie pracy, będzie niejako wrzucana do wspólnego tygła i która potem będzie postrzegana jako wiedza każdego z uczestników pracy zespołowej. Pomaga to przełamać kolejne dwa niekorzystne zjawiska: to, że ludzie nie chcą przyjmować cudzych rozwiązań, nawet dobrych (syndrom *Not Invented Here*) i to, że korzystając z cudzej wiedzy, uważamy, że przyznajemy się do własnej niekompetencji.
5. Zarządzanie wiedzą musi być częścią codziennej rzeczywistości zawodowej każdego pracownika. Nie może być dodatkowym zadaniem czy oddzielnym procesem. Zarządzanie wiedzą powinno też być integralnym elementem zarządzania podwładnymi. Gdy pracownik jest oceniany – powinien być oceniany także z tego, na ile korzysta z dostępnej wiedzy, na ile sam poszerza zasoby wiedzy, na ile dzieli się swą wiedzą i doświadczeniami z innymi¹⁵.

Motywowanie pracowników do uczenia się i podnoszenia kwalifikacji

Jak już wspomniano wcześniej, rola menedżera w praktycznym zarządzaniu wiedzą jest bardzo istotna. To szef ma największe możliwości wpływania na postawy i zachowania pracownika, gdyż własną postawą może je modelować.

Skuteczne zarządzanie kapitałem ludzkim musi zachęcać jednostkę i grupę do nauki, a także do podejmowania ryzyka, które wiąże się z kreatywnością i stosowaniem niestandardowych metod działania.

Motywowanie do uczenia się powinno stanowić – dla osób odpowiedzialnych za rozwój pracowników – równie ważne zagadnienie, jak sam proces uczenia się.

Motywuując pracowników, warto mieć świadomość, że istnieje kilka powszechnie spotykanych blokad efektywnego uczenia się:

- utrata koncentracji,
- brak nagród,
- brak zachęt,
- doświadczenie porażki,
- nieprzychylnie oceny ze strony innych bądź własne,
- brak pewności siebie,
- obawa – na przykład przed popełnieniem błędu bądź pomyłką,
- podejmowanie ograniczających decyzji,
- krytyczny dialog wewnętrzny,
- perfekcjonizm¹⁶.

Wiadomo również, że dorośli uczą się najlepiej gdy:

- w procesie uczenia się mają możliwość odwołania się do swojego doświadczenia przedszkolnego;
- ich doświadczenie jest uznawane za cenne w szkoleniu;

¹⁵ J. Banasiak, *Najważniejsza jest skuteczność. Praktyczne zarządzanie wiedzą w zespole*, „Personel i Zarządzanie” 2003, nr 9 (150), s. 16.

¹⁶ I. McDermott, W. Jago, *Trening NLP*, Dom Wyd. REBIS, Poznań 2003, s. 327.

- rozumieją znaczenie, przydatność i wartość tego, czego się uczą;
- mogą wyrażać siebie, rezygnując z autocenzury;
- mogą popełniać błędy, nie będąc osądzanym ani karanym;
- są aktywnie zaangażowani w proces uczenia się¹⁷.

Trudno zakładać, że każdy w firmie chce się uczyć i rozumie potrzebę stałego rozwoju.

Rolą kierownictwa i menedżerów operacyjnych jest stworzenie takiej kultury organizacji, która motywuje, ułatwia i nagradza dzielenie się wiedzą i ciągłą pracę nad własnymi kompetencjami.

Elementy systemu zarządzania wiedzą wykorzystywane w firmie Schenker

Zarządzanie wiedzą od lat znajduje się w sferze zainteresowań *managementu* firmy Schenker.

Ze względu na specyfikę oferowanych usług i strukturę organizacyjną, komunikacja i transfer wiedzy mają dla firmy szczególne znaczenie. Ich istotność z punktu widzenia interesów firmy dodatkowo wzrosła ze względu na ciągle jeszcze trwające procesy integracyjne dwóch siostrzanych firm: Spedpol i Schenker. Pracownicy wiedzą, że umiejętność dostosowania się i akceptowania zmian zależy w dużym stopniu od stanu wiedzy i umiejętności uczenia się organizacji. I choć niezmiernie trudno zasłużyć na miano organizacji uczącej się, to Schenker stara się wypracować pewne standardy zarządzania wiedzą, które pozwolą firmie być bardziej elastyczną i szybciej przejść proces integracji. Czy ujawniająca się w firmie „różnorodność kulturowa” może być w tym przeszkodą?

Wydaje się, że z wielu względów jest ona wręcz atutem. Im bardziej bowiem zróżnicowana jest kadra pracownicza w instytucji, tym większe są szanse na kreatywność, ponieważ ścierają się różne osobowości i różne punkty widzenia. Innowacjom i poszerzaniu wiedzy zarówno na szczeblu zespołu, jak i całej instytucji, sprzyjają zróżnicowanie zawodowe, przygotowanie fachowe, różnorodność wykształcenia, a także zróżnicowanie kulturowe pracowników.

Schenker dokłada więc starań, aby różnorodność kulturową wykorzystać jako atut. Podejmowane są w tym celu następujące działania:

1. Stworzenie odpowiedniej atmosfery, sprzyjającej dzieleniu się wiedzą, opartej na otwartej i ciągłej komunikacji z wszystkimi uczestnikami procesów biznesowych. Aby ułatwić i zarządzać przepływem informacji w trakcie integracji powołany został Pełnomocnik Zarządu ds. Komunikacji, który czuwa nad prawidłowym, otwartym procesem komunikacji i kreuje rozwiązania ułatwiające pracownikom z każdego szczebla organizacji zadanie pytania i uzyskania szybkiej odpowiedzi;
2. Wszechstronny rozwój pracowników wykraczający poza zagadnienia związane bezpośrednio z wykonywaną pracą. Projekt Targi Wiedzy, który polega na spotkaniach pracowników z liderami kompetencji (ekspertami) w firmie bądź z osobami z zewnątrz (przedstawicielami świata nauki, innymi firmami, partnerami zagranicznymi, klientami). Celem spotkań jest stworzenie platformy służącej wymianie doświadczeń, wiedzy, umiejętności z wybranego tematu;



¹⁷ M. Kossowska, I. Sołtysińska, dz. cyt., s. 63.



3. Czerpanie korzyści wynikających z pracy zespołowej. Tradycja prowadzenia zespołowych prac projektowych sięga początków funkcjonowania obu firm. Zdecydowana większość nowych rozwiązań i zmian w procesach jest efektem prac specjalnych grup zadaniowych, powołanych spośród pracowników różnorodnych zespołów z całej Polski;
4. Motywowanie pracowników do uczenia się, przekazywania i zachowywania zdobytej wiedzy. Jednym ze stałych elementów corocznej oceny każdego pracownika, dokonywanej podczas tzw. rozmowy rozwojowej ze swoim przełożonym, jest innowacyjność, kreatywność i umiejętność dzielenia się wiedzą;
5. Wytworzenie nawyku uczenia się od innych (liderów kompetencji, konkurencji, liderów rynku, dostawców, klientów);
6. Lepsze wykorzystywanie szkoleń wewnętrznych i zewnętrznych, zarówno pod kątem stosowania zdobytej wiedzy w praktyce, jak i pod kątem zbierania doświadczeń ich uczestników;
7. Odpowiednie wpływanie na postawy i zachowania pracowników przez bezpośrednich przełożonych;
8. Ułatwianie komunikacji i dostępu do wszelkich informacji niezbędnych do wykonywania codziennych obowiązków (procedur, zarządzeń, analiz itp.). Do tego celu w firmie służy przede wszystkim poczta wewnętrzna, Schenker.net – firmowy intranet, system Dedal – archiwizujący tzw. „prawo firmowe” itp.

Podsumowanie

Choć przedstawione inicjatywy pozwalają realizować tylko wybrane procesy zarządzania wiedzą, to jednak Schenker ma ambicje nieustannie je rozbudowywać i wzbogacać nowymi rozwiązaniami, dążąc w kierunku stworzenia organizacji uczącej się.

Bibliografia

- J. Banasiak, *Najważniejsza jest skuteczność. Praktyczne zarządzanie wiedzą w zespole*, „Personel i Zarządzanie” 2003, nr 9 (150).
- H. Guryń, *Projekty dla kompetentnych*, „Personel i Zarządzanie” 2003, nr 9 (150).
- M. Jabłoński, *Postawić na intelekt*, „Personel i Zarządzanie” 2002, nr 15/16.
- W. Jankowski, *Lekcje General Electric*, „Global Business” 1999, nr 21 (66).
- Jak lepiej wykorzystywać potencjał ludzki*, „Zarządzanie na Świecie” 2003, nr 6.
- M. Kossowska, I. Sołtysińska, *Szkolenia pracowników a rozwój organizacji*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002.
- B. Kożusznik, *Zachowania człowieka w organizacji*, PWE, Warszawa 2002.
- O. Lundy, A. Cowling, *Strategiczne zarządzanie zasobami ludzkimi*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2001.
- I. McDermott, W. Jago, *Trening NLP*, Dom Wyd. REBIS, Poznań 2003.
- S.P. Robbins, *Zasady zachowania w organizacji*, Zysk i S-ka, Poznań 2000.
- T.P. Sankowski, *Wiedza o wiedzy*, „Global Business” 2000, nr 9 (78).
- M.A. West, *Rozwijanie kreatywności wewnątrz organizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.

Abstract

The article describes knowledge management as a way of a continuous process of increasing qualifications of Schenker's employees. It presents elements of KM implemented in the company. Motivation and cooperation are particularly underlined in the article.

Nota o autorze

Autorka pracuje jako Domestic Sales Manager w firmie Schenker, wcześniej Sales Manager, w oddziale Łódź. Od 7 lat związana z firmą Spedpol, po integracji – Schenker. Absolwentka Uniwersytetu Łódzkiego, wydziału Zarządzania. Ukończyła Podyplomowe Studium Zarządzania Logistycznego w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie. Jest trenerem wewnętrznym, interesuje się psychologią społeczną i zarządzaniem wiedzą. Jej praca dyplomowa na temat zarządzania wiedzą, wieńcząca wewnętrzny program szkolenia młodych menedżerów, była podstawą do rozpoczęcia programu zarządzania wiedzą – jeszcze w firmie Spedpol. Po przerwie spowodowanej procesami integracyjnymi, planuje kontynuację rozpoczętych projektów, już w nowej rzeczywistości.

Część III



Organizacja procesu dydaktycznego

Dobre praktyki w zakresie organizacji procesu dydaktycznego

Podnoszenie jakości procesów dydaktycznych wymaga m.in. usprawnień w zakresie organizacji tych procesów. W tym kontekście istotne jest identyfikowanie najlepszych – w danych warunkach działania – rozwiązań organizacyjnych oraz ich upowszechnianie w środowisku, tworzenie w ten sposób środowiskowych standardów jakościowych. Próbę identyfikacji i opracowania tak rozumianych standardów podjął Zespół Ekspertów Fundacji Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych ds. standaryzacji organizacji procesu dydaktycznego. Celem prac Zespołu jest opracowanie wzorca(-ów) organizacji procesu dydaktycznego i promowanie go wśród uczelni ekonomicznych. Wzorec taki stanowi, z założenia, zestaw najlepszych praktyk, które mogłyby tworzyć standardy jakościowe w zakresie organizacji procesu dydaktycznego. Niniejsze opracowanie autorzy traktują jako materiał wyjściowy do dyskusji środowiskowej. Nie obejmuje on wszystkich aspektów organizacji procesów dydaktycznych. Oczywiście jest także, że aspektów organizacyjnych nie można analizować w oderwaniu od współzależnych kwestii programowych, kadrowych i finansowych (które wykraczają poza ramy tego opracowania).

Założenia projektu¹

Przy opracowywaniu standardów – zbioru dobrych praktyk organizacji procesu dydaktycznego przyjęto następujące założenia:

1. Standardy organizacji procesu dydaktycznego są czynnikiem podnoszenia jakości kształcenia.
2. Standardy te powinny się zmieniać w miarę identyfikacji i skutecznego wdrażania nowych rozwiązań, które można uznać za najlepsze praktyki.
3. Upowszechnianie w uczelniach ekonomicznych ukształtowanych w środowisku dobrych praktyk powinno, z założenia, przyczyniać się do pewnego ujednolicenia zasad realizacji procesu dydaktycznego, zwiększającego porównywalność procesów i wyników nauczania, sprzyjać także międzyuczelnianej wymianie studentów i kadry nauczającej.

¹ Poniższe propozycje sformułowano na podstawie doświadczeń autorów niniejszego opracowania oraz w wyniku dyskusji nad materiałem wyjściowym (przygotowanym przez mgr. Marcina Krawczyka oraz mgr. Marcina Dąbrowskiego (Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych)).

4. Stosowanie zbioru dobrych praktyk nie oznacza jednak dążenia do automatycznej unifikacji organizacji procesu dydaktycznego, która ograniczałaby autonomiczne decyzje uczelni i możliwości wprowadzania rozwiązań optymalnych w specyficznych warunkach funkcjonowania danej uczelni.
5. Z uwagi na specyfikę procesu dydaktycznego w przypadku poszczególnych grup przedmiotów, a nawet poszczególnych przedmiotów, niezbędne jest rozszerzenie współpracy katedr „jednoimiennych” z poszczególnymi uczelniami w zakresie tworzenia i upowszechniania najlepszych praktyk odpowiadających specyfice tych przedmiotów.
6. Wprowadzanie standardów nie powinno powodować znaczącego obciążenia pracowników dydaktycznych i pracowników administracyjnych uczelni dodatkową pracą o charakterze analityczno-sprawozdawczym.

Przyjęto, że dobre praktyki współtworzące standardy jakościowe organizacji procesu dydaktycznego mogłyby obejmować obszary, takie jak:

1. Organizacja roku akademickiego;
2. Organizacja zajęć dydaktycznych;
3. Sposób przeprowadzania egzaminów;
4. Sposób oceny semestralnej pracy studenta;
5. Sposób oceny pracy dyplomowej i przeprowadzania egzaminów dyplomowych;
6. Organizacja praktyk studenckich;
7. Organizacja wymiany wykładowców między ośrodkami;
8. Sposoby nagradzania najlepszych dydaktyków.

W trakcie prac Zespołu uznano, że w pierwszej kolejności przedmiotem analiz i uzgodnień powinny być kwestie ujęte w punktach 1, 2, 3, 4, 5, 8 z powyższej listy. W efekcie, poniższe uwagi odnoszą się jedynie do tych punktów.

Organizacja roku akademickiego

Organizacja roku akademickiego powinna zapewniać:

- pełną realizację wymaganych przez standardy MENiS liczby godzin zajęć dydaktycznych;
- rozsądny rozkład egzaminów i zaliczeń w sesjach egzaminacyjnych (zapobieganie nadmiernej liczbie egzaminów/zaliczeń w jednej sesji, odstępy między egzaminami zapewniające lepsze przygotowanie się studentów);
- możliwości przygotowania się studentów do egzaminów (po zakończeniu zajęć w semestrze);
- przerwę pomiędzy sesją a rozpoczęciem kolejnego semestru.

W świetle powyższych założeń jako dobre praktyki proponuje się uznać następujące rozwiązania:

- Realizacja wymaganych przez standardy MENiS liczby godzin zajęć dydaktycznych na studiach dziennych oznacza w praktyce, że zajęcia te w obu semestrach trwają po 15 tygodni;
- Niezbędne jest także zapewnienie realizacji wymaganej przez standardy MENiS liczby godzin audytoryjnych zajęć dydaktycznych na studiach zaocznych – z tego względu należy rozważyć wprowadzenie jednego lub kombinacji kilku z poniższych rozwiązań:

- zwiększenie liczby zjazdów dla studentów studiów zaocznych, co będzie oznaczało rozpoczęcie zajęć w połowie września i kończenie w połowie lipca,
 - rozszerzanie zjazdów na piątkowe wieczory,
 - powrót do 6 lat studiów magisterskich zaocznych (również w wariantcie dwustopniowych studiów),
 - realizację zajęć uzupełniających tradycyjne programy w trybie kształcenia na odległość z zastosowaniem nowoczesnych technologii dydaktycznych (e-edukacja), przy założeniu, że zajęcia prowadzone w tym trybie będą cechować się interaktywnością, będą wymagać intensywnej, samodzielnej pracy studenta, możliwej do zweryfikowania przez prowadzącego;
- Wydaje się, że nie ma potrzeby określać w formie jednolitego standardu struktury okresów przeznaczonych na egzaminy w sesji zwykłej i poprawkowej (i przerw między zajęciami). Powinno to być przedmiotem autonomicznych decyzji władz uczelni.

Organizacja zajęć dydaktycznych

Dobre praktyki w zakresie organizacji i prowadzenia zajęć dydaktycznych powinny obejmować m.in. następujące rozwiązania:

- Ćwiczenia z danego przedmiotu powinny być poprzedzone wykładem (okres wyprzedzenia powinien umożliwiać przygotowanie się do ćwiczeń, jeśli mają ścisły związek z danym wykładem);
- Wykład i związane z nim ćwiczenia powinny być prowadzone w niewielkim odstępie w czasie (np. w ramach jednego tygodnia). Dotyczy to w szczególności przedmiotów o wysokim stopniu komplementarności obu form zajęć, chyba że podział godzin zajęć w ramach danego przedmiotu uniemożliwia stosowanie tej zasady;
- Uzasadnione jest przeprowadzenie ćwiczeń po zakończeniu cyklu wykładów, jeśli wymaga tego charakter zajęć ćwiczeniowych (np. zajęcia o charakterze warsztatowym czy ćwiczenia obejmujące analizę przypadków, wymagające uprzedniego opanowania większych partii lub całości materiału wykładowego);
- Maksymalna liczba osób w grupie ćwiczeniowej to 20–30 osób; w przypadku lektoratów i laboratoriów – do 20 osób;
- O maksymalnej liczbie osób na wykładzie decydują względy praktyczne (głównie – wielkość sal), niemniej z uwagi na możliwość utrzymania efektywnego kontaktu ze studentami w trakcie zajęć i możliwości sprawnego egzaminowania liczba ta nie powinna przekraczać 150–200 osób;
- Obecność na ćwiczeniach jest obowiązkowa, warunkiem koniecznym do zaliczenia ćwiczeń jest obecność na 75% z nich;
- Zmiana grupy wykładowej i ćwiczeniowej możliwa jest za zgodą Prodziekana (Dziekana ds. studiów), ale tylko w przypadku, jeśli zachodzi kolizja w planie zajęć (związana ze studiowaniem kilku fakultetów lub kierunków, bądź ze swobodnym wyborem przedmiotów przez studenta);
- Wykładowca i prowadzący ćwiczenia mają obowiązek dostarczyć studentom na pierwszych zajęciach sylabus do zajęć (możliwa forma papierowa lub elektroniczna); struktura i podstawowe (w ujęciu formalnym) elementy składowe sylabusu powinny być przedmiotem standaryzacji;

- Wykładowcy i prowadzący ćwiczenia zobowiązani są do odbywania konsultacji w takich terminach, które odpowiadają zarówno studentom dziennym, jak i zaocznym (można rozważyć osobne terminy dla obu typów studiów);
- W przypadku możliwości wyboru przez studenta szeregu merytorycznie powiązanych ze sobą przedmiotów, za niezbędne uznaje się podawanie – przez prowadzącego zajęcia z takiego przedmiotu – wymaganych przedmiotów poprzedzających, tzw. *prerequisites*;
- W przypadku, gdy oferowane są „jednoimienne” przedmioty w języku polskim i obcym oraz są one przedmiotem wyboru studenta, student nie powinien mieć możliwości realizacji i zaliczania ich obu;
- Należy rozważyć możliwości zwiększenia zakresu pracy własnej studentów z wykorzystaniem nowoczesnych technologii w dydaktyce. Taka forma kształcenia, stanowiąca uzupełnienie programów i realizowana pod opieką pracowników naukowo-dydaktycznych uczelni, jest zbieżna z założeniami Strategii Lizbońskiej i idei społeczeństwa wiedzy. Metody e-edukacji mogą z powodzeniem stać się sposobem zwiększania liczby godzin realizowanych na studiach zaocznych.

Sposób przeprowadzania egzaminów

Uznaje się za konieczne określenie zasad, dzięki którym możliwe byłoby zobiektywizowanie wystawianych ocen i zapewnienie ich porównywalności w przypadku, gdy zajęcia są prowadzone przez różnych wykładowców. W pewnym stopniu ułatwiałoby to także porównywanie zakresu przedmiotowego danego przedmiotu oferowanego na różnych wydziałach i uczelniach.

Proponuje się przyjęcie następujących rozwiązań, które można uznać za dobre praktyki w tym obszarze:

Obowiązki podmiotu odpowiedzialnego za przeprowadzenie egzaminu (wykładowcy, katedry)

- określenie – na początku semestru – zakresu materiału obowiązującego na egzaminie; określenie kryteriów i zasad oceny pracy studentów w trakcie semestru oraz zasad i warunków dopuszczania do egzaminu końcowego (zaliczenie ćwiczeń lub spełnienie innych warunków dopuszczenia do egzaminu, np. złożenia referatu, analizy przypadku itp., jeśli stanowi to element końcowej oceny egzaminacyjnej);
- ustalenie terminu, miejsca i czasu trwania egzaminu;
- wyznaczenie osób prowadzących egzamin i określenie ich funkcji (jeśli niezbędny jest podział tych funkcji w ramach zespołu – organizacja pracy na egzaminach ustnych, organizacja sprawdzania prac pisemnych itp.);
- nadzorowanie przebiegu egzaminu (przydział studentów do sal, sprawdzanie listy obecności i tożsamości studentów, zapewnienie obecności członków komisji egzaminacyjnej);
- określenie terminu ogłoszenia wyników i wpisów ocen do indeksów;
- złożenie protokołów egzaminacyjnych w dziekanacie;
- określenie – w porozumieniu z dziekanatem – zasad rozpatrywania odwołań, wyznaczanie terminów egzaminów poprawkowych i ustalanie terminów egzaminów komisyjnych (a także składu komisji egzaminacyjnej).

Zasady sprzyjające zapewnieniu obiektywizacji i porównywalności ocen na egzaminach

Szczególnym problemem (wykraczającym zresztą poza kwestię porównywalności ocen na egzaminach) jest zapewnienie porównywalności zakresu materiału dydaktycznego, obowiązków studentów, charakteru i stopnia trudności egzaminów oraz sposobów oceny, zwłaszcza w przypadku jednoimiennych przedmiotów oferowanych przez różnych wykładowców z danej katedry, przez różne katedry (na różnych wydziałach lub kierunkach studiów). Przy definiowaniu dobrych praktyk (standardów) należy w tym kontekście uwzględnić następujące uwarunkowania: celowość ujednolicania zakresu (kanonu) wiedzy dla danego przedmiotu oferowanego przez poszczególnych wykładowców, ale jednocześnie zróżnicowane znaczenie danego przedmiotu dla ogólnego kanonu wiedzy studentów danego kierunku oraz – istotny czynnik – konieczność utrzymania i stymulowania autorskiego charakteru prowadzonych zajęć.

W tym kontekście proponuje się następujące działania i rozwiązania:

- Punktem wyjścia w procesie budowy standardów powinna być weryfikacja treści programowych proponowanych w minimach programowych. Obecnie obowiązujące minima odznaczają się w wielu przypadkach wyjątkowo niskim poziomem²;
- *Kanon wiedzy* dla danego przedmiotu, obejmujący lub przekraczający obowiązujące minima, będący punktem wyjścia dla ustalenia wymagań egzaminacyjnych dla danego przedmiotu (oferowanego przez różnych wykładowców) musiałby zostać ustalony przez grupę osób prowadzących dany przedmiot. Istotną funkcję powinni tu pełnić kierownicy katedr, koordynatorzy przedmiotu i/lub rady dydaktyczno-programowe (współdziałając z kierownikami zainteresowanych katedr). Nie do uniknięcia są jednak w tym przypadku konflikty między zespołami katedralnymi czy poszczególnymi pracownikami, ponadto standaryzacja podważa ideę tzw. wykładu autorskiego (efekty własnych badań i przemyśleń musiałby zostać z takiego wykładu w pewnym zakresie wyłączone);
- Z uwagi na powyższe, wysoki stopień standaryzacji treści przedmiotowych, wymagań i związanych z tym zasad oceniania i prowadzenia egzaminów powinien dotyczyć kilku przedmiotów z grupy podstawowych i kierunkowych, zwłaszcza przedmiotów „ilościowych”. W odniesieniu do pozostałych przedmiotów niezbędny jest nadzór koordynatorów przedmiotów i/lub rad dydaktyczno-programowych nad poziomem wymagań egzaminacyjnych. Jedną z istotnych form tego nadzoru może być ocena i weryfikacja sylabusów przedmiotów oraz analiza materiałów i ocen egzaminacyjnych;
- Jako możliwy do zastosowania w niektórych przypadkach sposób obiektywizacji ocen na egzaminie uznaje się powierzenie oceny osobie nieprowadzącej w danym semestrze danego wykładu. Osoba(-y) ta powoływana byłaby spośród pracowników

² Kwestia ta wykracza poza zakres prac Zespołu Ekspertów ds. standaryzacji organizacji procesu dydaktycznego. Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych powinna powołać zespoły ekspertów, które opracowałyby treści programowe przedmiotów podstawowych i kierunkowych.

katedry w sposób losowy. Sprawa ta wydaje się relatywnie łatwa do przeprowadzenia, jeśli chodzi o tzw. przedmioty ilościowe czy języki obce, ale w przypadku pozostałych przedmiotów może być utrudnione z uwagi m.in. na indywidualne oceny ważności problematyki, wybór jednej ze znanych conceptualizacji danego zjawiska itp. W takich przypadkach można się spodziewać silnego sprzeciwu środowiska; poza tym egzaminy te musiałyby mieć formę testową (powstaje problem z tzw. przedmiotami humanistycznymi);

- W przypadku przedmiotów „jednoimiennych” wykładanych przez kilku wykładowców (z jednej katedry lub kilku katedr) egzamin powinien odbywać się w jednym terminie dla wszystkich studentów uczestniczących w danym semestrze w wykładach z danego przedmiotu;
- W przypadku „jednoimiennych” przedmiotów prowadzonych przez kilku wykładowców niezbędne jest ustalenie jednolitych zasad i kryteriów oceniania na egzaminie (ujednolicona punktacja za poszczególne zadania, identyczne przedziały punktowe dla poszczególnych ocen). Powinno to znaleźć wyraz także w zbliżonych rozkładach ocen z danego przedmiotu u poszczególnych prowadzących;
- Istotnym czynnikiem sprzyjającym porównywalności egzaminacyjnych ocen końcowych jest zapewnienie zbliżonych zasad dopuszczania studenta do egzaminu. W szczególności – w przypadku przedmiotów, których elementem są zajęcia ćwiczeniowe, bezwzględnym warunkiem przystąpienia studenta do egzaminu powinno być zaliczenie ćwiczeń z tego przedmiotu;
- Wskazane jest, by rozkłady ocen na poszczególnych przedmiotach były zbliżone do rozkładu normalnego. Odchylenia wyników, tzn. wyraźna przewaga ocen bardzo dobrych i dobrych przy niskim odsetku lub braku ocen słabych, bądź odwrotnie – zdecydowana przewaga ocen niskich przy braku ocen wysokich – może świadczyć o nieprawidłowościach procesu dydaktycznego. W takich przypadkach niezbędna jest analiza przyczyn tego stanu i podjęcie odpowiedniego przeciwdziałania.
- Należy ujednolicić skalę ocen egzaminacyjnych w taki sposób, by była zgodna z literowymi oznaczeniami, tj. „A” – „F” stosowanymi w Unii Europejskiej.

Sposób oceny semestralnej pracy studenta

Dobre praktyki w obszarze sposobu oceny semestralnej pracy studenta powinny odnosić do kryteriów (przedmiotu) oceny, sposobów oceny studenta według każdego z tych kryteriów oraz do sposobu wyznaczania oceny końcowej. Doświadczenie wskazuje, że sposób oceny pracy studenta w czasie semestru zależy przede wszystkim od specyfiki przedmiotu i charakteru zajęć (ćwiczenia, konwersatoria, lektoraty). Nadmierna formalizacja w tym zakresie, prowadząca do próby ujednolicania sposobów oceny, nie przynosi jednak oczekiwanych rezultatów.

Przedmiotem (kryterium) oceny może być: obecność na zajęciach, aktywność na zajęciach (aktywność w dyskusjach, udział w pracach zespołowych), sprawdziany cząstkowe (eseje, projekty, analizy przypadków itp. czy „zadania domowe”, np. w przypadku lektoratów), kolokwium zaliczeniowe. Dobór i waga poszczególnych kryteriów powinny zapewniać jak najpełniejszą ocenę wiedzy i umiejętności studenta, stymulować jego aktywność, kreatywność, kształtować określone postawy (np. skłonność do pracy w zespole).

W związku z powyższym można przyjąć następujące rozwiązania określające dobre praktyki w tym obszarze:

- Niezbędne jest ustalenie jednolitych zasad oceny pracy studenta przez poszczególnych wykładowców prowadzących dany przedmiot. Zasady te powinny obejmować zestaw kryteriów oceny, sposobów oceny według każdego kryterium oraz sposób oceny końcowej;
- Uzgodnienia w tym zakresie powinny być zagwarantowane przez kierowników katedr, koordynatorów przedmiotów lub rady programowo-dydaktyczne (podobnie jak w odniesieniu do ustalenia sposobów przeprowadzania egzaminów);
- Uzgodnione zasady oceny/zaliczania przedmiotu muszą być zaprezentowane w sylabusach danego przedmiotu i upublicznione na początku semestru;
- Możliwe jest wykorzystywanie elektronicznego formularza oceny jako standardowego narzędzia oceny. Może to być rozwiązanie stosowane przez poszczególne zespoły pracowników jako techniczne ułatwienie prowadzenia uzgodnionych zasad oceny pracy studenta³.

Sposób oceny pracy dyplomowej i przeprowadzania egzaminów dyplomowych

Za dobre praktyki należy uznać rozwiązania służące obiektywizacji ocen prac dyplomowych, zapewniające wszechstronną, wyważoną, porównywalną ocenę końcowego wyniku studiów, ułatwiające identyfikację plagiatów prac dyplomowych.

Analizie powinny zostać poddane następujące kwestie:

- charakter prac licencjackich i magisterskich;
- sposób oceny pracy dyplomowej studenta (m.in. przez ujednolicony formularz zawierający określone kryteria oceny i ich wagi w łącznej ocenie);
- sposób przeprowadzenia egzaminu dyplomowego i sposób ustalania łącznego wyniku studiów (oceny na dyplomie);
- sposób archiwizacji prac dyplomowych (tradycyjny i na nośnikach elektronicznych).

Proponuje się podjęcie następujących działań i rozwiązań określających dobre praktyki w tym obszarze:

- Należy uzgodnić zarys standardów prac licencjackich i magisterskich, a zwłaszcza położyć nacisk na aplikacyjny charakter pracy licencjackiej i jej zwartą formę;
- Rozstrzygnięcia wymaga także kwestia, czy możliwe jest ukończenie pierwszego stopnia studiów bez przygotowania pracy licencjackiej, a jeśli tak, to jaka powinna być forma egzaminu końcowego w tym przypadku;
- Należy określić warunki dopuszczalności prac zespołowych, w tym konieczność ujawniania wkładu każdego z autorów i obowiązek zachowania jego współmierności z indywidualnym pisanem pracy;
- Niezbędne jest określenie warunków, w przypadku których praca magisterska mogłaby stanowić kontynuację (rozwińcie) pracy licencjackiej. Istotne jest zwłaszcza określenie stopnia „nowości” pracy magisterskiej, ustalenie w jaki sposób wiedza i umiejętności uzyskane na drugim stopniu studiów powinny znaleźć odbicie w pracy magisterskiej;

³ Przykładem takiej aplikacji jest Elektroniczny Formularz Oceny, oferowany przez Fundację Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych oraz Akademię Ekonomiczną i przeznaczony do swobodnego i bezpłatnego wykorzystywania przez nauczycieli akademickich – www.fundacja.edu.pl/efo/.

- Jako zasadę należy przyjąć, że praca dyplomowa podlega pisemnej ocenie (w formie recenzji) promotora i recenzenta;
- Ocenie pracy dyplomowej powinien służyć formularz oceny pracy dyplomowej. Formularz oceny pracy powinien zawierać już sformułowane kryteria:
 - merytoryczne: zgodność treści z tematem pracy (w tym logika struktury pracy), umiejętność postawienia problemu (tezy) i jego rozwiązania (w tym ocena doboru metod badawczych), dobór i znajomość teorii oraz literatury przedmiotu, jakość i zasadność formułowanych wniosków,
 - formalne: język, podział tekstu, jakość budowy tabel, rysunków, przypisy, bibliografia.

Poszczególnym kryteriom przypisane powinny być wagi (np.: kryteria merytoryczne – 70%, kryteria formalne – 30%, w łącznej ocenie). Można rozważyć także bardziej szczegółowe wagi (maksymalne liczby punktów) w ramach wymienionych kryteriów dla tych dwóch kategorii. Suma zdobytych punktów determinuje ocenę pracy dyplomowej według określonej skali (przedziałów)⁴.

- Zasadne jest wysyłanie prac wylosowanych i wyróżnianych (np. oceną wyższą niż 5,0) do recenzentów poza uczelnię. Może to być dokonane po egzaminie dyplomowym, bo istotna jest w tym przypadku ocena jednostki organizacyjnej, promotora i recenzenta, a nie dyplomanta⁵;
- Student powinien podpisywać oświadczenie o samodzielnym napisaniu pracy;
- Należy wyraźnie określić formułę egzaminu dyplomowego: czy to ma być „obrona pracy”, czy „kolokwium” sprawdzające w szerszym zakresie wiedzę studenta? Wydaje się, że egzamin dyplomowy na stopień licencjata powinien mieć charakter „obrony pracy”, natomiast egzamin dyplomowy na stopień magistra powinien w szerszym zakresie sprawdzać wiedzę studenta;
- Ujednolicenia wymaga określenie liczby i zakresu przedmiotowego pytań. Proponuje się jako standard:
 - na egzaminie na stopień licencjata – szczegółowe pytanie związane z pracą dyplomową i pytanie z przedmiotu kierunkowego,
 - na egzaminie na stopień magistra: pytanie związane z pracą, pytanie z przedmiotu kierunkowego oraz pytanie z podstaw wiedzy ekonomicznej (w tym kontekście należałoby ustalić zakres przedmiotowy tej wiedzy);
- Na egzaminach dyplomowych inny – niż promotor – członek komisji powinien zadawać jedno bardzo szczegółowe pytanie dotyczące pracy w celu sprawdzenia samodzielności jej opracowania, jakości i znaczenia ewentualnych uproszczeń, ich uzasadnienia itd.;
- Przedmiotem standaryzacji powinien być sposób ustalania łącznej oceny na dyplomie: chodzi o takie ustalenie wag średniej ocen ze studiów, oceny z pracy dyplomowej i oceny z egzaminu dyplomowego⁶ oraz takie określenie prze-

⁴ Na przykład wg skali: 60–67 pkt – ocena 3,0; 68–74 pkt – 3,5; 75–82 pkt – 4,0; 83–89 pkt – 4,5; 90–95 pkt – 5,0; 95–100 pkt – ocena celująca (5,5).

⁵ Ich nazwiska można przy tym zataić przed recenzentem zewnętrznym lub jego nazwisko przed nimi.

⁶ Przykładowo mogą to być następujące wagi: 0,6 dla średniej ze studiów, 0,2 – ocena z pracy, 0,2 – ocena z egzaminu dyplomowego.

działów punktowych dla poszczególnych ocen końcowych, by nota ta dobrze odzwierciedlała różnice końcowej oceny pracy studenta (np. komisja w wyniku obliczeń łącznej oceny musi wystawić ocenę dobrą, ale różnice ocen między „słabą” i „mocną” 4 są często bardzo znaczące). Należałoby przedyskutować celowość wystawiania ocen połówkowych na dyplomie;

- Wydaje się uzasadnione zróżnicowanie wag elementów składowych oceny końcowej na dyplomie: przyjęcie niższej wagi średniej ze studiów w łącznej ocenie na dyplomie licencjackim niż na dyplomie magisterskim (np. wagi – odpowiednio – 0,5 i 0,6). Należałoby także rozważyć zasadność odmiennego sposobu ustalania oceny końcowej w przypadku studiów jednolitych i uzupełniających studiów magisterskich;
- Praca dyplomowa powinna być składana w wersji tradycyjnej (papierowej) oraz w wersji elektronicznej na nośniku optycznym – na płycie CD. Praca złożona na nośniku elektronicznym powinna zawierać:
 - plik objaśniający zawartość CD oraz podstawowe dane dotyczące autora, tytułu pracy, promotora, daty złożenia pracy,
 - plik z pracą dyplomową (wraz z załącznikami) w postaci takiej samej, jak w wersji drukowanej,
 - plik z pracą dyplomową w postaci przekonwertowanej do pliku o rozszerzeniu txt;
- Archiwizowane elektronicznie prace dyplomowe powinny być przechowywane na płytach CD, jak również na (wydzielonym w tym celu) serwerze umożliwiającym zabezpieczony dostęp online, co umożliwiłoby szybkie ustalenie, czy nie jest ona plagiatem. Upowszechnienie tego systemu w uczelniach ekonomicznych stworzyłoby narzędzie skutecznej walki ze zjawiskiem kopiowania treści prac dyplomowych⁷.

Sposoby nagradzania najlepszych dydaktyków

Nagradzanie najlepszych dydaktyków stanowić ma uzupełnienie emocjonalnego i materialnego systemu motywacyjnego.

Określenie dobrych praktyk w tym zakresie powinno wiązać się z ustaleniem następujących kwestii:

- kryteriów oceny pracy dydaktycznej nauczyciela,
- sposobów jej oceny,
- sposobów nagradzania najlepszych dydaktyków w powiązaniu ze sposobem ich oceny.

Przyjęto założenie, że poza oceną pracowników prowadzoną przez władze uczelni, podstawowym sposobem oceny nauczyciela są oceny studentów uczestniczących w prowadzonych przez niego zajęciach. Oceny te powinny odzwierciedlać jakość pracy dydaktycznej (wysoka ocena nie może wynikać z „łatwości” zaliczenia danego przedmiotu lub możliwości uzyskania wyższej oceny).

⁷ W celu realizacji tego postulatu Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych podjęła starania zmierzające do stworzenia systemu badającego plagiaty treści prac dyplomowych.

Proponuje się przyjęcie następujących działań i rozwiązań współtworzących standard jakościowy w tym zakresie:

- Podstawową formą oceny jakości dydaktyki powinny być ankiety studenckie. Ankietowanie prowadzących zajęcia prowadzone jest regularnie, pod koniec każdego semestru (np. przez dziekanaty lub centra pedagogiczne). Można rozważyć także ankietowanie na początku semestru mające na celu zebranie informacji nt. oczekiwań studentów;
- Ankietowanie powinno być prowadzone z zastosowaniem standardowego kwestionariusza, w którym uwzględnia się istotne kryteria oceny jakości pracy dydaktycznej, a w szczególności poziom merytoryczny zajęć, stopień przygotowania prowadzącego do zajęć, jasność, przystępność wykładu, zakres i formy stosowania aktywizujących form zajęć, sumienność (punktualność, opuszczanie zajęć itp.), obiektywność ocen, dostępność wykładowcy w czasie konsultacji. Niezbędne jest opracowanie standardowego kwestionariusza ankiety lub wybór najlepszego z obecnie wykorzystywanych;
- Wyniki ankiety powinny zostać udostępnione pracownikowi podlegającemu ocenie;
- Podmiot prowadzący ankietowanie powinien ogłaszać ranking kilku najlepszych dydaktyków na poszczególnych wydziałach lub kierunkach bądź w skali uczelni;
- Niezależnie od systemu ankiet studenckich powinny być stosowane inne sposoby oceny pracy dydaktycznej, takie jak: zewnętrzne recenzje prac dyplomowych lub prowadzenie egzaminów przez zewnętrznych egzaminatorów;
- Konieczne jest uwzględnianie wyników ankiet studenckich, jak i pozostałych form oceny jakości pracy dydaktycznej w okresowych ocenach pracowników i procedurach przyznawania nagród i wyróżnień za osiągnięcia w pracy dydaktycznej;
- Za celowe uznaje się organizowanie przez władze uczelni corocznych konferencji poświęconych analizie wyników ocen pracowników dydaktycznych i upowszechnianiu najlepszych praktyk oraz przyznawanie przez studentów nagród w kategorii najlepszy wykładowca roku, najlepszy prowadzący ćwiczenia, najlepszy lektor roku;
- W przypadku, gdy student ma możliwość wyboru wykładowcy, przejawem wysokiej oceny jakości dydaktyki może być duża liczba studentów zgłaszających się na zajęcia prowadzone przez daną osobę. Aby liczba studentów mogła być miernikiem oceny jakości dydaktyki, a nie głównie dowodem na niskie wymagania stawiane studentom, niezbędne jest: standaryzacja zakresu materiału wymaganego przez wykładowców, ujednolicenie wymagań na egzaminie i zasad oceny pracy studenta. Popularność wykładowcy mierzona liczbą studentów powinna stanowić przede wszystkim element emocjonalnego motywowania pracownika. Formą materialnego motywowania może być w tym przypadku możliwość prowadzenia dodatkowych grup studenckich lub przyznanie dodatkowych godzin do pensum, choć te formy motywowania wymagają ustalenia precyzyjnych zasad i szczególnie wnikliwej analizy poziomu jakości pracy dydaktycznej.



Podsumowanie

Przedstawiony materiał ma charakter dyskusyjny. Wiele z proponowanych rozwiązań wymaga dopracowania, uszczegółowienia zasad i procedur. W wielu przypadkach sformułowano jedynie kierunkowe sugestie rozwiązań wymagające uszczegółowienia. Rozwinięcia wymagają także zagadnienia niebędące dotąd przedmiotem prac Zespołu. Niezbędna jest także środowiskowa dyskusja nad wymienionymi kwestiami i zasugerowanymi przez Zespół rozwiązaniami, które mogłyby tworzyć zbiór dobrych praktyk w zakresie organizacji procesu dydaktycznego.

■ Abstract

Improving the quality of didactic processes requires (among others) betterment of their organisation. Therefore, it is essential to identify best solutions and promote them among academics in order to create quality standards. Team of experts from the Foundation for the Promotion and Accreditation of Economic Education initiated works on identifying, creating and implementing such standards. The paper is an introduction for a further academic discussion about best solutions in organisation of didactic processes.

■ Nota o autorach

Autorzy opracowania należą do grona ekspertów ds. organizacji procesu dydaktycznego Fundacji Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych. Zespół składa się z profesorów – reprezentantów poszczególnych Akademii Ekonomicznych i SGH – uczelni–założycieli Fundacji. Pracami Zespołu kieruje prof. T. Gołębiowski.

Eugeniusz Gatnar jest profesorem Akademii Ekonomicznej w Katowicach, pełniącym na Wydziale Zarządzania też funkcję Prodziekana ds. Nauki.

Tomasz Gołębiowski jest profesorem pracującym w Instytucie Marketingu Międzynarodowego w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie, pełniącym w uczelni funkcję Pełnomocnika ds. Zapewniania Jakości.

Józef Machaczka jest profesorem pracującym w Akademii Ekonomicznej w Krakowie, kierownikiem Katedry Podstaw Organizacji i Zarządzania.

Barbara Pogonowska jest profesorem Akademii Ekonomicznej w Poznaniu, pracującym w Katedrze Socjologii i Filozofii.

Stefan Wrzosek jest profesorem pracującym w Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu, pełniącym funkcję Prorektora ds. Dydaktyki też uczelni.

Praktyki zawodowe – za i przeciw

Myślą przewodnią artykułu są dwie podstawowe tezy: wymagania stawiane absolwentom szkół wyższych przez rynek pracy stają się wyznacznikiem procesu kształcenia oraz współpraca uczelni ze środowiskiem pracodawców jest gwarantem poprawy efektywności kształcenia. Autorka sygnalizuje potrzebę współpracy uczelni z organizacjami pracodawców, między innymi w zakresie organizowania praktyk zawodowych. Nowe wyzwania zmieniającego się rynku pracy powodują, że popyt na rutynową wiedzę jest coraz mniejszy. W cenie są ludzie twórczy, kreatywni. Pracodawcy mogą być źródłem informacji pomocnych w definiowaniu sylwetki absolwenta pożądanego na rynku pracy.

Proces integracji Polski z Unią Europejską oraz ogólnosiwiatowa tendencja rozwoju technologicznego, systemowego zarządzania jakością, przekształcanie się społeczeństwa przemysłowego w społeczeństwo informacyjne wiążą się z szeregiem procesów o charakterze ekonomicznym, społecznym, kulturowym, politycznym itp. Wszystkie te procesy odczuwalne są bardzo mocno na rynku pracy, gdzie pracodawcy oczekują coraz bardziej kompetentnych pracowników. Sytuacja ta niejako zmusza do modyfikowania systemu kształcenia. Należy pamiętać, że dzisiejszy absolwent szkoły wyższej zatrudniając się w danej firmie, uczestniczy nie tylko w realizacji procesów wynikających z technologii i organizacji firmy, ale także w projektowaniu i wprowadzaniu zmian. Poszukując odpowiedzi na pytanie, w jakie umiejętności, kompetencje, wiedzę powinni być „wyposażeni” absolwenci szkół wyższych o kierunkach ekonomicznych, sięgnięto do klasyfikacji zawodów i specjalności.

Przyjmując definicję ze *Słownika Języka Polskiego*, że *ekonomista to specjalista w dziedzinie ekonomii oraz w zakresie szczegółowych nauk ekonomicznych; znawca różnych dziedzin gospodarki*¹ oraz opierając się na klasyfikacji zawodów i specjalności, można powiedzieć, że uczelnie przygotowują kadrę, która powinna znaleźć swoje miejsce w dwóch wielkich grupach zawodów tj. *przedstawiciele władz publicznych, wyżsi urzędnicy i kierownicy oraz specjaliści*. Pierwsza grupa obejmuje zawody, w których podstawowymi zadaniami są: *planowanie, określanie i realizacja podstawowych celów i kierunków polityki państwa, formułowanie przepisów prawnych oraz kierowanie działalnością jednostek administracji publicznej,*

¹ *Słownik Języka Polskiego*, tom 1, PWN, Warszawa, str.489.

a także sprawowanie funkcji zarządzania w przedsiębiorstwach lub ich wewnętrznych jednostkach organizacyjnych², natomiast druga grupa została scharakteryzowana następująco: grupa ta obejmuje zawody wymagające posiadania wysokiego poziomu wiedzy zawodowej, umiejętności oraz doświadczenia w zakresie nauk technicznych, przyrodniczych, społecznych, humanistycznych i pokrewnych³. Tak w jednej, jak i w drugiej grupie znajdziemy miejsce dla ekonomistów. Przygotowanie młodzieży do pełnienia takich ról na rynku pracy wymaga jednak nowego podejścia do procesu kształcenia.

Istotą współczesnej edukacji jest odejście od edukacji „podającej” w kierunku indywidualnego wysiłku jednostki, samorozwoju, które są cechami procesu uczenia się. Podstawą tego podejścia jest aktywny stosunek jednostki do świata. Wyznacznikiem wiedzy jest nie tyle zgromadzony zasób informacji, co wiedza uzyskana dzięki aktywnemu postrzeganiu świata. Takie podejście do edukacji wyznacza jej nowe funkcje: edukacja jest służbą dla demokracji (np. poprzez kształtowanie określonych wartości i postaw), wielokulturowości (np. walka z dyskryminacją), pracy (np. kształtowanie kompetencji związanych z etosem pracy), człowieka i środowiska (np. przygotowanie do życia w społeczeństwie). Można powiedzieć, że zadaniem edukacji jest przygotowanie każdej jednostki do twórczego uczestnictwa w kulturze i cywilizacji oraz do jej doskonalenia i rozwoju⁴. Uczenie się staje się coraz ważniejszym zadaniem jednostki.

Rynek pracy a kształcenie ekonomistów

Wyznacznikiem kształcenia zawodowego jest przede wszystkim rynek pracy. Dostosowanie szeroko rozumianej edukacji do zmian i wymagań rynku pracy jest niezbędnym warunkiem prawidłowego funkcjonowania gospodarki. Zmiany te polegają między innymi na silnej presji na jakość i efekty procesu nauczania w postaci absolwentów gotowych (przygotowanych) do natychmiastowego wchłonięcia przez rynek pracy. Wynikają one z tendencji do integracji różnych nowych technologii, zmniejszania ilości prac o charakterze rutynowym, wymagających niskich kwalifikacji, na rzecz prac wymagających wysokich i wszechstronnych kwalifikacji. Brak korelacji pomiędzy rynkiem pracy a programami i formami kształcenia prowadzi do coraz większych rozbieżności pomiędzy oferowanymi umiejętnościami a popytem na nie. Wobec takich wyzwań rynku, kształcenie, a w szczególności kształcenie zawodowe musi być:

- a) elastyczne – tak, aby pracownik mógł rozszerzać i pogłębiać swoją wiedzę oraz umiejętności i był zdolny pracować w dynamicznie zmieniającym się otoczeniu pracy,
- b) mobilne – tak, aby pracownik mógł wykonywać swoją pracę na podobnych stanowiskach w różnych miejscach i czasie.

Mamy tu do czynienia z dwoma celami tj. przygotowaniem młodych ludzi do zawodów, które istnieją, oraz wyrobienia zdolności przystosowania się w przyszłości do wykonywania

² Dziennik Ustaw nr 265, poz.2644 z dnia 8 grudnia 2004 r.

³ Tamże.

⁴ S. Kwiatkowski (red.), *Kształcenie zawodowe. Rynek pracy Pracodawcy*, Warszawa 2000, s. 31-32.

pracy, której sobie jeszcze nie wyobrażamy. Istnieje więc tendencja wzbogacania kształcenia zawodowego o wiedzę ogólną oraz przygotowania pracowników do szeroko pojętych obszarów działania zawodowego. W kształceniu zawodowym coraz częściej pojawia się pojęcie kompetencji, które wypiera określenie „kwalifikacje”. Pracodawcy coraz częściej domagają się pracowników z określonymi kompetencjami. *Kompetencje oznaczają pewien poziom sprawności i skuteczności działania człowieka w określonym zakresie. Składają się na nie wiedza nabyta w procesie kształcenia, umiejętności, wykształcone postawy społeczne, predyspozycje twórcze, zdolności decyzyjne we wzajemnych powiązaniach*⁵. Kompetencje pracownika to jego możliwości sprostania wymaganiom stawianym na danym stanowisku pracy, jest to również jego zdolność do spełniania tych wymagań w sposób niezawodny w dłuższym okresie. Zdaniem C. Levy-Leboyer *kompetencje nie ograniczają się tylko do jednej zdolności niezależnie od tego, jak dobrze byłaby ona zdefiniowana, bądź niewielkiej części różnych zdolności. Są to ustalone zbiory wiedzy i umiejętności, typowych zachowań, standardowych procesów, sposobów rozumowania, które można zastosować bez nowego uczenia się. Kompetencje odwołują się więc do zadań lub warunków pracy i do regulacji, do jakiej zdolny jest pracownik między środowiskiem pracy i swoją działalnością*⁶. Kompetencje to nie tylko wiedza zdobyta przez wykształcenie i doświadczenie oraz praktyczna umiejętność ich wykorzystania, ale to także cechy indywidualne, które mogą przyczynić się do sukcesu zawodowego na zajmowanym stanowisku. Podstawą kształtowania kompetencji pracownika są cechy jego osobowości i zdolności do działania (pracy).

Sprostanie przedstawionym wyzwaniom wymaga wysokiej jakości kształcenia opartego na określonym systemie standardów. Stworzenie takich standardów edukacyjnych powinno być kompatybilne ze standaryzacją kompetencji zawodowych. We wszystkich krajach wysoko rozwiniętych dąży się do zdefiniowania kompetencji kluczowych. Mówiąc o kompetencjach, mówimy i o wiedzy, i o umiejętnościach. Posiadanie umiejętności oznacza efektywne stosowanie w danej sytuacji zdobytej wiedzy i doświadczenia. Trudno więc mówić o kompetencjach, jeżeli nie mają one (wiedza i doświadczenie) zastosowania w rzeczywistych sytuacjach. Umiejętności nie mogą być oderwane od kontekstu, w którym są stosowane. Wiąże się z tym ścisła mobilizacja wiedzy, praktycznych umiejętności i postaw, z których wszystkie są dostosowane do danej sytuacji. Opanowanie umiejętności zawodowych staje się jednym z podstawowych celów kształcenia zawodowego.

Rola praktyki zawodowej w kształceniu umiejętności

*To co nadaje kształceniu zawodowemu specyficzny charakter, to potrzeba kształtowania umiejętności nastawionych na to, aby uczący się „umiał robić”, a nie tylko wiedział, co należy robić i jak się to robi*⁷. Definiując umiejętność przez jej opisanie, odnosimy ją zawsze do osoby, która wykonuje jakąś czynność odpowiednio szybko, bez nadmiernego wysiłku i bezbłędnie.

⁵ http://www.wsipnet.pl/oswiata/os_slownik.php [12.05.2005].

⁶ <http://hrc.pl/index.php?dzid=38&did=43> [12.05.2005].

⁷ Cz. Polewka, *Metodyka nauczania teoretycznych przedmiotów zawodowych, ITE, Radom 1999*, s. 112.

Po to, aby można było zastanawiać się, jak kształtować określone umiejętności, trzeba sporządzić listę tych umiejętności charakterystycznych dla określonej grupy zawodowej. Pracodawcy u potencjalnych kandydatów bardzo sobie cenią wiedzę fachową, ale również samodzielność w podejmowaniu decyzji, chęć podnoszenia kwalifikacji, doświadczenie zawodowe, umiejętności współpracy, organizowania sobie pracy, tworzenia dobrego wizerunku firmy oraz zdolność kierowania ludźmi i komunikatywność. Oczywiście, wyżej wymienione umiejętności odnoszą się do różnych grup zawodowych. Można powiedzieć, że oprócz wiedzy fachowej i doświadczenia zawodowego pozostałe są bardzo uniwersalne.

O kompetencjach i umiejętnościach mówi się też w założeniach programowo-organizacyjnych szkół wyższych. Rada Główna Szkolnictwa Wyższego (zgodnie z Procesem Bolońskim i Strategią Lizbońską) zakłada, iż ustalając kierunki studiów i standardy nauczania powinno się uwzględniać zmiany zachodzące w sferze społecznej, gospodarce oraz rynku pracy. Natomiast proces kształcenia może być realizowany dwustopniowo. Pierwszy stopień to tzw. kształcenie zawodowe – dające tytuł inżyniera lub licencjata, drugi – pozwala na uzyskanie tytułu magistra.

Studia mają charakter zawodowy tylko w przypadku określenia w standardach nauczania oraz programach studiów odpowiedniej liczby godzin zajęć o profilu zawodowym oraz praktyki zawodowej. Standardy nauczania każdego kierunku studiów zawodowych powinny zawierać:

- a) ogólną charakterystykę kierunku studiów,
- b) sylwetkę absolwenta,
- c) minimum programowe kształcenia na danym kierunku,
- d) charakterystykę praktyk zawodowych,
- e) oraz mogą podawać inne niezbędne informacje.

Standardy stanowią zbiór wymogów dotyczących programu studiów i jego realizacji, zestawów przedmiotów kształcenia ogólnego, podstawowego i kierunkowego.

Sylwetka absolwenta określa przygotowanie (zawodowe), uzyskiwane w wyniku studiowania na pierwszym i drugim stopniu studiów na danym kierunku, w szczególności składające się na to przygotowanie kompetencje i sprawności, oraz niezbędny do jego uzyskania sposób kształcenia. Sylwetkę absolwenta studiów magisterskich powinno charakteryzować przygotowanie do twórczej i kreatywnej pracy. W przypadku kierunków ekonomicznych, podkreśla się, że student na poziomie licencjackim powinien znać informatykę i mieć rozległą wiedzę ekonomiczną, która przygotowuje go do pracy w instytucjach i organizacjach gospodarczych. Na poziomie magisterskim powinien on zdobyć gruntowną wiedzę w zakresie teorii ekonomii i nauk społecznych.

Charakterystyka praktyk zawodowych stanowi element standardów nauczania w wypadku studiów o charakterze zawodowym i powinna albo odwoływać się do stosownych przepisów regulujących uzyskiwanie uprawnień zawodowych (np. nauczycielskich), albo określać ogólną liczbę godzin lub tygodni praktyk i ich zakres tematyczny, stosownie do specyfiki kierunku studiów.

Praktyki zawodowe dają możliwość skonfrontowania teorii z rzeczywistością zawodową. Mogą stanowić punkt wyjścia do procesu uczenia się, gdzie wiedza teoretyczna stanowi uogólnienie zdobytych doświadczeń zawodowych. Mogą również być terenem zastosowania teorii i wtedy stanowią miernik przydatności teorii. Praktyki zawodowe, dając możliwość łączenia teorii z praktyką, wymuszają potrzebę ciągłego przechodzenia uczących się od obserwacji przedmiotów, zjawisk do poszukiwania sposobów wykonania określonych zadań. Pozwala

to na kształtowanie umiejętności wykorzystania w działaniu nabytej wiedzy. Z drugiej strony, wiąże się z rozwijaniem myślenia uczących się, z ich rozumowaniem, umiejętnością przewidywania na podstawie zdobytych już wiadomości. Wiązanie teorii z praktyką wydaje się konieczne z kilku względów:

- Teoretyczne treści oddzielone od praktyki wywołują wrażenie, że są one wynikiem wymagań uczącego, a nie potrzebą życia;
- Odwoływanie się do praktyki powoduje, że wiedza teoretyczna jest bardziej zrozumiała, a więc i bardziej trwała;
- Możliwość wiązania procesu uczenia się i opanowywania wiadomości z praktycznym ich zastosowaniem rodzi pozytywną motywację uczącego się i aktywizuje go.

Tak więc, praktyka zawodowa może wspomagać proces dydaktyczny w kształtowaniu umiejętności poszukiwanych na rynku pracy.

Współczesne oczekiwania wobec praktyk zawodowych

Zainteresowanie miejscem pracy jako miejscem nauki obecnie rośnie. Wymagania stawiane wynikom procesu uczenia się powodują, że kształcenie zawodowe przebiegające w pełnym oderwaniu od miejsca pracy zmniejsza „zdolność do zatrudnienia”. Formy uczenia się w pracy stanowią obecnie stały element składowy praktyk kształcenia zawodowego. Można tu postawić pytanie, na ile praktyki zawodowe faktycznie umożliwiają konfrontację teorii z rzeczywistością, a więc czy studenci mogą aktywnie uczestniczyć w różnych etapach procesu decyzyjnego? Najczęściej student zgłaszający się na praktykę do konkretnego zakładu pracy nie ma takich możliwości. Pracodawca traktuje studenta jako osobę „z zewnątrz”. Nie do końca wie, jakie dokumenty może mu udostępnić, do jakich procesów dopuścić, aby nie narazić organizacji na straty. Brak mu zaufania do osób, które pojawiają się w firmie, ale nie ponoszą odpowiedzialności w rozumieniu odpowiedzialności pracowniczej. Z drugiej strony, pracodawcy chcieliby, aby absolwent zgłaszający się do pracy umiał zachować się w konkretnej sytuacji. Również studenci oczekują, że praktyki zawodowe skutecznie wyposażą ich w określone umiejętności, które mogą być rozwijane w konkretnych sytuacjach zawodowych. Uczenie się innowacji, zachowań przedsiębiorczych wymaga uczestnictwa w procesach innowacyjnych, kontaktów z innowatorami. Pojawia się więc pytanie, czy praktyka zawodowa powinna być elementem formalnego systemu kształcenia, a więc integralną częścią procesu kształcenia, pozwalającą na łączenie myślenia i poznawanych treści o charakterze teoretycznym z myśleniem i treściami o charakterze praktycznym? W tym sensie powinna mieć charakter obligatoryjny. Czy też powinna być połączona ze sferą już nie edukacyjną, a bardziej rynkiem pracy? Czy jednak takie połączenie jest w ogóle możliwe w dobie cywilizacji informacyjnej, w której dominuje III sektor, czyli sektor usług, i kiedy tak wiele mówi się o tzw. samozatrudnieniu? Nasuwa się tu wiele pytań, ale osiągnięcie oczekiwanych efektów jest z pewnością możliwe tylko w wyniku szerszej współpracy między uczelniami a pracodawcami. Wyznacznikiem tej współpracy są oczekiwania rynku. Wskazane by było, aby praktyka zawodowa tworzyła warunki do rozwijania indywidualnych zainteresowań studentów, pobudzała do samodzielności, myślenia twórczego poprzez dopuszczenie ich do współdziałania z pracodawcą w procesie podejmowania decyzji.

Tego typu działania rozwijają przedsiębiorczość, a w przyszłości mogą sprzyjać efektywnemu samozatrudnieniu. Podstawowym argumentem przemawiającym za organizowaniem praktyk zawodowych, jest potrzeba zastosowania teorii w praktyce i sprawdzenia się w roli aktywnego uczestnika procesów decyzyjnych. Z drugiej strony, słaby kontakt uczelni z firmami, przypadkowy wybór przedsiębiorstwa przez studenta, słaby przepływ informacji o celach praktyki, powoduje ogólny brak zadowolenia.

Podsumowanie

Istnieje potrzeba nowego spojrzenia na system edukacji społeczeństwa, spojrzenia przygotowującego do funkcjonowania w innowacyjnych organizacjach. Jest to jednak problem wykraczający poza tradycyjne postrzeganie edukacji i wymaga holistycznego podejścia do instytucji edukacyjnych. Muszą one być traktowane jako system wielorakiego wzajemnie krzyżującego się powiązania z innymi instytucjami, podmiotami rynkowymi. W związku z powyższym, istnieje potrzeba promowania wszelkich form partnerstwa uczelni z przedsiębiorstwami, tak aby rozwijać umiejętność analizy, talenty innowacyjne i szeroko pojętą przedsiębiorczość.

■ Abstract

The main theses of the paper are both the fact that current changes in the labor market become for students the milestone in the educational process and the need for cooperation between academics and employers is being necessary to achieve effectiveness. The author underlines the necessity for universities to cooperate with employers' associations, especially in order to organize internships. Constant changes on the labor market cause the decrease in the demand for the out of date – routine knowledge. Nowadays employers are a useful source of information to define the desired profile of a university graduate, as creativity and ability to apply the knowledge into practice are the basis for meeting the requirements of the labor market.

Nota o autorze

Autorka jest pracownikiem Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Witelona w Legnicy oraz doradcą metodycznym w Ośrodku Doradztwa Metodycznego i Doskonalenia Nauczycieli w Legnicy. Studentkami praktykami zawodowymi zajmuje się od 2001 roku jako opiekun praktyk. Uczestniczy w pracach związanych z reformą edukacji poprzez m.in. opiniowanie nowatorskich programów edukacyjnych.

Asystenckie Warsztaty Pedagogiczne jako element doskonalenia jakości procesu dydaktycznego w Akademii Ekonomicznej w Katowicach

Motorem wysokiej jakości pracy dydaktycznej jest przede wszystkim kadra pedagogiczna. Nauczyciele wysoką jakość swojej pracy uzyskują dzięki nieustającemu samokształceniu oraz odpowiednim warunkom pracy (czas pracy, pomoce dydaktyczne, atmosfera, motywacja itp.). Jedną z propozycji kierowanych do młodych pracowników Akademii Ekonomicznej w Katowicach jest możliwość doskonalenia swoich umiejętności podczas Asystenckich Warsztatów Pedagogicznych (AWP). Głównym celem AWP jest wyposażenie pracowników naukowo-dydaktycznych w umiejętności dydaktyczne i w wiedzę pedagogiczną niezbędną do nauczania przedmiotów ekonomicznych. Celem jest również wdrożenie do samodzielnego planowania własnego rozwoju zawodowego i wzmocnienie pozytywnych postaw etycznych.

Artykuł przybliża cele, metody pracy, program AWP i wskazuje kierunki doskonalenia, zgodnie z przeprowadzoną ewaluacją warsztatów.

Kształcenie jest procesem niezmiernie skomplikowanym i złożonym, gdyż dotyczy różnorodnych komponentów, których poznanie jest niezbędne w realizowaniu procesu kształcenia. Oczwistym wydaje się fakt, iż nie można w sposób właściwy kierować, stymulować, nadzorować procesu kształcenia, jeżeli nie pozna się najważniejszych prawidłowości przebiegu owego procesu. Istotą bowiem nauczania jest świadomość jego przebiegu: świadomość nauczyciela co do wpływania na jakość i treść oraz świadomość uczącego się – wpływania na proces nauczania i uczenia się.

Uwarunkowania jakości procesu kształcenia

Proces dydaktyczny obejmuje zatem organizowanie uczenia się studenta w trakcie edukacji w uczelni wyższej. Rozpoczyna się od ukazania studentom celów i zadań dydaktycznych oraz zaznajomienia ich z nowym materiałem poprzez użycie odpowiednich środków techniczno-poglądowych i słowa żywego lub drukowanego. Jednakże pełną skuteczność procesu gwarantuje dopiero całościowa kontrola procesu, czyli kierowanie procesem uogólniania, utrwalanie wiadomości, kształtowanie umiejętności, wiązanie teorii z praktyką oraz kontrola wyników¹.

¹ W. Okoń, *Proces nauczania*, PZWS, Warszawa 1965, s. 58-59.

Nie można przy tym lekceważyć wyposażania studentów w umiejętności, których zdobywanie odbywa się poprzez umiejętne przekształcanie wiedzy deklaratywnej w proceduralną.

Stwarzanie studentom możliwości wykorzystania teoretycznych umiejętności w praktyce oraz kreowanie okazji do prezentowania swojej wiedzy i umiejętności w różnej postaci (formułowanie odpowiedzi na pytania prowadzącego, rozwiązywanie zadań, pisanie esejów czy przygotowywanie referatów) odbywa się na zajęciach ćwiczeniowych, które towarzyszą wykładom z danego przedmiotu.

Można więc powiedzieć, iż wiedza i umiejętności, które powinien posiadać nauczyciel akademicki, aby w sposób właściwy realizować proces kształcenia, dotyczą obszaru przekazywania wiedzy i stymulowania studentów do jej zrozumienia i stosowania.

Student jako podmiot nauczania

Przyjmuje się, że student jako podmiot nauczania ma prawo dokonywania oceny pracy nauczyciela akademickiego, szczególnie w zakresie:

- oceny wartości dydaktycznej poszczególnych metod nauczania,
- oceny optymalizacji efektywności stosowanych środków dydaktycznych,
- oceny najkorzystniejszych form organizacyjnych nauczania,
- oceny sposobu komunikacji,
- oceny rzetelności w spełnianiu zadań towarzyszących zajęciom dydaktycznym, takich jak: wywiązywanie się z terminów konsultacji i dostępności dla studenta.

Ocenie ankietą okresową poddawany jest każdy pracownik Akademii Ekonomicznej w Katowicach. Na bazie ankiet kształtują się kierunki doskonalenia warsztatu pracy nauczycieli akademickich.

W świetle raportu sporządzonego przez parlament studencki² wynika, iż preferowaną formą prowadzenia zajęć jest praca w grupach (ponad 30% głosów), następnie *case study* (25 %) oraz wykład (22%), na którym prowadzący nie powiela treści książek dostępnych dla studentów. Najmniej efektywne metody przekazywania wiedzy w opinii studentów to pisanie referatów i raportów. Należy zatem kształtować warsztat pracy nauczyciela akademickiego w kierunku poszerzania technik i metod pracy grupowej.

Warsztat metodyczny nauczyciela akademickiego

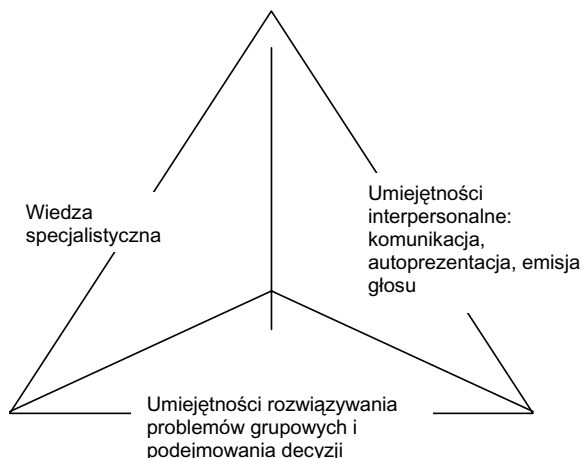
Niewątpliwie nauczyciele akademicy rozpoczynający pracę dydaktyczną to osoby wykazujące pewne predyspozycje do pracy zarówno naukowej, jak i dydaktycznej. Istotną wydaje się konieczność uzupełnienia wysokiej wiedzy merytorycznej odpowiednimi narzędziami i wiedzą z obszaru psychologii, dydaktyki czy etyki. Przekazywanie wiedzy to umiejętność, a umiejętność zdobywa się w praktyce. Praktyką nauczania jest uczenie innych, wsparte wiedzą z zakresu psychologii kształcenia i dydaktyki.

Warsztat nauczyciela akademickiego powinien być wyposażony w komplementarne umiejętności, których posiadanie umożliwi realizację wszystkich zadań powierzonych nauczy-

² Raport z badań preferencji studentów w zakresie jakości i warunków studiowania w AE Katowice, AE Katowice 2005.

cielowi: nauczania, wychowywania i wspierania procesu uczenia się studentów. Umiejętności te wyróżniono na poniższym schemacie.

Rysunek 1. Układ komplementarnych umiejętności nauczycieli akademickich



Źródło: opracowanie własne

Obok bardziej rozpoznanych i docenianych przez młodych pracowników nauki komponentów z zakresu dydaktyki nauczania, do których należy zaliczyć stosowanie skutecznych form i metod nauczania, korzystanie z pomocy naukowych, planowanie celów kształcenia, treści kształcenia itp., istnieje szereg umiejętności towarzyszących pracy nauczyciela akademickiego oraz wpływających na postrzeganie jego pracy przez studentów. Wśród takich umiejętności wymienić należy: zdolność rozumienia funkcjonowania grupy i jednostki, umiejętności komunikacyjne, opanowanie technik emisji głosu, umiejętność autoprezentacji³.

Najważniejszym jednak aspektem jest wyzwolenie chęci i spowodowanie potrzeby nieustannego doskonalenie zawodowego w dziedzinach niezwiązanych bezpośrednio z wiedzą merytoryczną, a usprawniających i aktualizujących metodyczny warsztat pracy nauczyciela uczelni wyższej. Motywacja nauczyciela akademickiego do poszerzania wiedzy z zakresu dydaktyki i psychologii kształcenia jest celem nadrzędnym (strategicznym) Asystenckich Warsztatów Pedagogicznych.

Cele AWP

Głównym celem AWP jest wyposażenie pracowników naukowo-dydaktycznych w umiejętności dydaktyczne i w wiedzę pedagogiczną niezbędną do nauczania przedmiotów ekonomicznych. Ponadto, istotne jest także wdrożenie do samodzielnego planowania własnego rozwoju zawodowego i wzmocnienie pozytywnych postaw etycznych.

³ J. Półturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wyd. Naukowe NOVUM, Płock 2002, s. 254-257.



W trakcie warsztatów realizowane są cele szczegółowe:

- poznanie i zrozumienie zadań nauczyciela akademickiego w organizacji i realizacji kształcenia, kształtowanie postaw wobec zawodu nauczyciela akademickiego i jego ról społecznych oraz wychowawczych;
- wzmocnienie umiejętności decydujących o skuteczności pracy dydaktycznej, tj. systemowego podejścia do analizy sytuacji związanych z procesem kształcenia, wyznaczania zadań kształcenia stosownie do możliwości studentów, optymalnego planowania czynności, organizowania działalności edukacyjnej, aktywizowania studentów w procesie edukacyjnym;
- poszerzenie umiejętności niezbędnych dla sprawnego komunikowania się w procesie edukacyjnym, formułowania zrozumiałego przekazu;
- szersze poznanie czynności związanych z przygotowaniem się nauczyciela do zajęć, doborem metod i form pracy odpowiednio do realizowanych treści, z użyciem nowoczesnych metod i technik pracy;
- rozwijanie umiejętności planowania pracy nauczyciela i analizowania zajęć;
- wzbogacanie własnych umiejętności uczenia się, studiowania i samokształcenia oraz nowatorskiego, twórczego myślenia.

Cele towarzyszące AWP

Celem towarzyszącym realizacji zadań AWP jest m.in. poprawa wizerunku nauczycieli akademickich w opinii studentów. Zakłada się przy tym, że w trakcie warsztatów każdy nauczyciel akademicki zostanie wyposażony w niezbędną wiedzę i narzędzia, które będzie umiał wykorzystać w pracy dydaktycznej ze studentami.

Ponadto, AWP realizuje cel promocji zagadnień związanych z szeroko rozumianym doskonaleniem jakości procesu dydaktycznego poprzez organizowanie konferencji i uczestniczenie w konferencjach swoich uczestników, forum dyskusyjne, zakup potrzebnych publikacji z zakresu pedagogiki, psychologii, etyki, emisji głosu. Dotychczas promocja powyższych zagadnieniem była elementem towarzyszącym i wspierającym. Promocja wizerunku Uczelni na zewnątrz, jako „organizacji uczącej się”, niesie ze sobą konieczność uświadomienia potrzeby samodoskonalenia się nauczycieli i przełożenia jej na konkretne działania.

AWP w założeniach przewiduje integrację środowiska akademickiego, szczególnie młodych pracowników nauki, pozwalającą na wymianę doświadczeń dydaktycznych. Cele te realizowane są poprzez spotkania integracyjne. Dzięki spotkaniom dokonuje się wzmocnienia zaangażowania grupy oraz stwarza sytuacje sprzyjające prezentowaniu własnych sukcesów oraz pozyskiwaniu informacji zwrotnych o własnym zachowaniu.

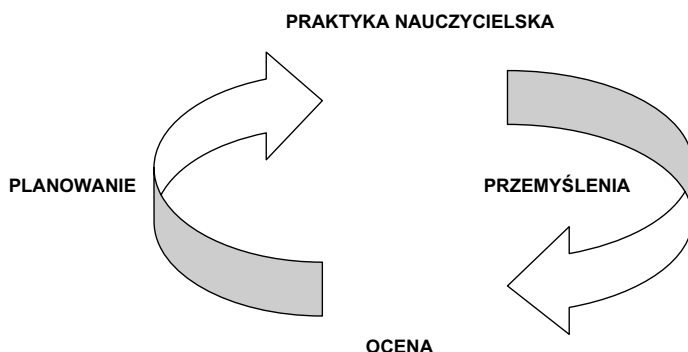
Metody pracy na AWP

Praca metodą warsztatową sprzyja zdobywaniu doświadczeń. Uczenie się w znacznej mierze jest procesem społecznym, który zachodzi dzięki relacjom między jego uczestnikami. Budowanie kompetencji w pracy grupowej uświadamia, że aktywnym podmiotem w pracy nauczyciela akademickiego jest właśnie student. Miarą sukcesów dydaktycznych nauczyciela akademickiego jest osiągnięcie sukcesu komunikacyjnego, który przejawia się w szeroko rozumianej aktywności studentów (podejmowanie decyzji, rozwiązywanie konfliktów, odpowiedzialności za realizację zadań grupowych, itp.), co przekłada się na efektywność zdobywanej wiedzy. Właśnie poprzez

uczestnictwo w dyskusjach, obserwacje innych uczestników, wymianę myśli i spostrzeżeń nauczyciele są w stanie wypróbować rezultaty dotychczasowych przemyśleń na temat własnej pracy w praktyce. Praca metodą warsztatową uświadamia jednocześnie, jak przebiega proces grupowy, wskazuje na takie ważne jego elementy, jak: refleksja nad przebiegiem pracy, zachowaniami wspierającymi i utrudniającymi realizację zadania i relacjami uczestników⁴. Efektem końcowym pracy warsztatowej ma być poznawanie swoich mocnych i słabych stron w komunikacji oraz doskonalenie tych umiejętności.

Praca metodą warsztatową ma swoje uzasadnienie również w sposobie rozważania zagadnień, które bezpośrednio wypływają właśnie z praktyki. Ponieważ każdy uczestników posiada pewne doświadczenia w pracy dydaktycznej, wywołują one falę przemyśleń, które są poddawane procesowi oceny i planowania podczas zajęć. Proces ten ilustruje rysunek 2.

Rysunek 2. Etapy pracy warsztatowej AWP



Źródło: Opracowanie własne

Szczegółowy program AWP

Program warsztatów obejmuje zajęcia obowiązkowe i zajęcia fakultatywne. Wyboru zajęć fakultatywnych dokonuje słuchacz zgodnie z indywidualnymi potrzebami kształcenia.

Zajęcia obowiązkowe (w wymiarze 120 godzin dydaktycznych):

1. Sprawne komunikowanie się w procesie edukacyjnym,
2. Dydaktyka nauczania przedmiotów ekonomicznych,
3. Osobowość nauczyciela akademickiego,
4. Etos nauczyciela akademickiego,
5. Warsztat pracy nauczyciela akademickiego;

Zajęcia fakultatywne (w wymiarze 12 godzin dydaktycznych):

1. Emisja głosu i praca z tekstem,
2. Multimedia w kształceniu.

⁴ M. Silberman, *Metody aktywizujące w szkoleniach*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2004, s. 274-276.

Jakość nauczania

Warunkiem wysokiej jakości pracy dydaktycznej jest przede wszystkim kadra pedagogiczna. Nauczyciele wysoką jakość swojej pracy uzyskują dzięki nieustającemu samokształceniu oraz odpowiednim warunkom pracy (czas pracy, pomoce dydaktyczne, atmosferę, motywację, itp.).

Głównym założeniem warsztatów jest wyposażenie uczestników w wiedzę i umiejętności, które w będą wpływały na jakość ich pracy zawodowej i tym samym na jakość kształcenia w Akademii Ekonomicznej w Katowicach. Jakość według E. Deminga to *sposób myślenia, który powoduje, że stosuje się i bez przerwy poszukuje najlepszych rozwiązań*⁵. Dlatego priorytetową sprawą staje się podniesienie jakości kształcenia przede wszystkim przez doskonalenie procesu kształcenia – jego organizacji i przebiegu. Szczególny nacisk kładzie się na to, żeby efektywnie kształcić studentów.

Poszukując kierunków zmian, które miałyby podnieść jakość nauczania w AE Katowice, wyróżniono kilka z nich, uświadamiając uczestnikom konieczność dostosowania metod i form pracy oraz doskonalenia własnych postaw. Niektóre z nich przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Kierunki zmian w pracy nauczyciela akademickiego

PROCES DYDAKTYCZNY	KIERUNKI ZMIAN
metody podające bierna recepcja wiedzy: zapamiętywanie i odtwarzanie	metody poszukujące aktywność, zaangażowanie ucznia w proces zdobywania wiedzy, umiejętności badawcze: komunikowanie, negocjowanie, rozwiązywanie problemów, prezentacja własnych poglądów
współzawodnictwo	współpraca umiejętność współpracy w grupie, zdolność do kompromisów poszukiwanie źródeł wiedzy, rozumienie własnego wkładu i odpowiedzialności za proces nauczania
nauka indywidualna z podręcznikiem	zajęcia grupowe zdolność do przemyślanego działania i podziału pracy, racjonalna organizacja pracy i odpowiedzialność za jej efekty
motywacja zewnętrzna ocena zewnętrzna ze strony prowadzącego, nagrodą jest pozytywny stopień	wielostronna motywacja samoocena (zdolność do oceny samodzielnej i krytycznej), ocena rówieśników, ocena nauczyciela, nagrodą jest wewnętrzne samozadowolenie, realizowanie własnych zainteresowań i potrzeb intelektualnych
korzystanie z tradycyjnych środków nauczania	bogacenie technologii kształcenia wykorzystywanie nowoczesnych środków dydaktycznych, przedłużanie czasu zdobywania wiedzy również poza zajęcia lekcyjne (praca z komputerem, wywiad, działalność w organizacjach społecznych, zwiedzanie, działalność wytwórcza itp.)

⁵ Cytat za: J. Zawadowska, *Jakość edukacji*, „Znak” 1999, nr 3.

zdobycie wiedzy znajomość pojęć i terminów charakterystycznych w danej dyscyplinie	przygotowanie do życia zdobycie wiedzy i umiejętności jej nabywania, zastosowania jej różnych sytuacjach (także pozaszkolnych)
ujednolicenie	zróżnicowanie form i metod pracy dydaktyczno- wychowawczej
POSTAWY	KIERUNKI ZMIAN
sprostanie oczekiwaniom	tworzenie nowych osobistych wyzwań poprzez podejmowanie czynności związanych z samodoskonaleniem i samokształceniem
sukces osobisty	sukces uczelni i studentów jako miara sukcesu osobistego
uciekanie od odpowiedzialności	wpływanie na jakość kształcenia, współdecydowanie
wykorzystywanie „słabych” stron Uczelni np. zbyt liczne grupy, brak odpowiedniego wyposażenia sal	wykorzystywanie mocnych stron samego siebie np. aktywizowanie zajęć, organizowanie własnych pomocy dydaktycznych
nastawienie na własne potrzeby	nastawienie na potrzeby studenta
nastawienie na wynik np. ocena zaliczeniowa	nastawienie na proces, np. sposób kształcenia i sposób oceny
narzucanie wyboru	stwarzanie możliwości wyboru studentom
uznawanie za normę przeciętności	uznawanie za normę doskonałości we wszystkim, co robimy
osiąganie celów	przekraczanie celów

Źródło: opracowanie własne

Ewaluacja Warsztatów

Na podstawie wyników zebranych w procesie ewaluacji, opracowywana jest strategia rozwojowa Asystenckich Warsztatów Pedagogicznych, podnoszona jest świadomość pracowników AWP oraz budowane są instrumenty kontroli efektywności pracy. W drodze ewaluacji zaistniała możliwość odkrycia rzeczywistych potrzeb środowiska nauczycieli akademickich, dotyczących m.in. doskonalenia. Ewaluacja zawsze wiąże się z koniecznością interakcji pomiędzy ewaluatorem a klientem (uczestnikami AWP) na początku procesu – w celu identyfikacji potrzeb ewaluacyjnych i na końcu – w celu przekazania wyników⁶. Przeprowadzono ankietę wprowadzającą na temat oczekiwań wobec AWP oraz dwie ankiety podsumowujące semestry. W trakcie AWP zaistniała konieczność wprowadzenia ankiet oceniających poszczególne zajęcia w układzie jednostki lekcyjnej. Powyższa ankieta dawała zarówno prowadzącym, jak i uczestnikom możliwość wypowiedzenia się na temat trafności doboru treści i metod pracy na warsztatach. W trakcie warsztatów prowadzono liczne dyskusje na tematy dotyczące:

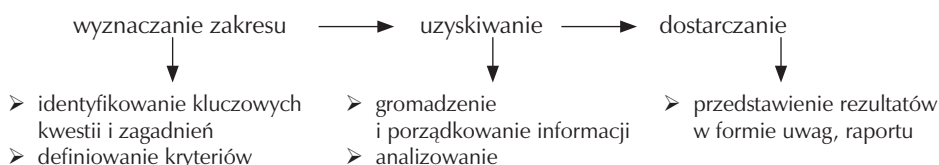
- oceny sposobu prezentowanych zagadnień,
- sposobu prowadzenia zajęć,

⁶ L. Korporowicz (red.), *Ewaluacja w edukacji*, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997, s. 59.

- atmosfery panującej podczas warsztatów,
- gotowości prowadzących do współpracy,
- oceny przydatności realizowanych treści w szeroko rozumianym rozwoju zawodowym.

Proces ewaluacji dokonywał się w trzech fazach według kroków E. Stufflebeama przedstawionych na rysunku 3.

Rysunek 3. Trzy kroki ewaluacji według Stufflebeama



Źródło: opracowanie własne na podstawie L. Korporowicz, dz.cyt., s.103.

Na etapie wyznaczania zakresu do celów szczegółowych, nieobjętych programem warsztatów włączono:

- umiejętność radzenia sobie ze stresem i reagowania w sytuacjach trudnych, które wiążą się z pracą nauczyciela akademickiego,
- umiejętność analizowania i oceny własnych doświadczeń zawodowych,
- umiejętność dokonywania samooceny na tle grupy i oceny innych uczestników AWP.

Dokonano także analizy:

- godzin odbywania się AWP,
- liczby uczestników w grupie,
- możliwości lepszego gospodarowania czasem na zajęciach,
- możliwości połączenia warsztatów medialnych z zajęciami z dydaktyki,
- możliwości udostępnienia uczestnikom materiałów z zajęć.

Kierunki doskonalenia AWP

Uczestnictwo w warsztatach jest obligatoryjne. Niektórzy z uczestników wykazują zdecydowaną niechęć do brania udziału w warsztatach. Nieliczni prezentują postawy: „wszystkowiedzący”, „za stary stażem”, „niechętny do zmiany”. W związku z powyższym, jedynym sposobem przełamania oporu do uczestnictwa w warsztatach jest przygotowanie jeszcze bardziej angażującego i zindywidualizowanego programu oraz uświadomienie uczestnikom, że tego typu doskonalenie może być przydatne bez względu na okoliczności.

Ewaluacja zmierza do kontroli wyników edukacji w czasie, koncentruje się na wynikach pracy. Pożądanym kierunkiem doskonalenia procesu ewaluacyjnego byłyby hospitacje tegorocznych absolwentów AWP podczas zajęć w przyszłym roku akademickim.

Byłoby to szczególnie pożądane w kontekście procedury ewaluacyjnej skupiającej się na jej „wartości dodanej”, tj. na różnicy pomiędzy wiedzą, jaką uczestnicy posiadają i umiejętnościami, jakie faktycznie będą umieli zaprezentować, przygotowując zajęcia dydaktyczne i planując swój własny rozwój zawodowy.

W wyniku ewaluacji tegorocznych AWP sporządzono uwagi, które wyznaczają kierunki doskonalenia:

a) w zakresie treści

Uczestnicy, pomimo tego, iż oceniają zagadnienia psychologiczne i etyczne jako ciekawe, nie dostrzegają ich związku ze swoją pracą zawodową. Istnieje zatem konieczność dobrania odpowiednich sposobów powiązania zagadnień psychologicznych i etycznych z praktyką pracy zawodowej. Praktyka daje bowiem obraz zależności rzeczy i procesów. W nauczaniu istnieje konieczność uwzględnienia postrzegania, myślenia i praktyki.

b) zakresie metod

Uczestnicy oceniają pozytywnie następujące sposoby prowadzenia zajęć warsztatowych:

- praca zespołowa nad postawionym problemem,
- uczestnictwo w dyskusjach kierowanych,
- analiza dotychczasowych doświadczeń zawodowych,
- testy i autotesty.

Uczestnicy nie ocenili pozytywnie prezentacji jako jednego ze sposobów symulacji sytuacji dydaktycznej. Prezentacja wymaga od uczestników zademonstrowania próbki swoich umiejętności dydaktycznych w postaci wygłoszenia części referatu na temat związany z pracą zawodową. Kończy się ona oceną prezentacji przez prowadzącego i grupę. Ocenie poddawane są: plan prezentacji, sposób komunikacji (mowa werbalna i niewerbalna), organizacja środowiska fizycznego i dydaktycznego zajęć. Podstawowymi problemami, z jakimi borykają się uczestnicy to przezwyciężenie bariery nieśmiałości i presji czasu nałożonego na prezentację. Barierą psychologiczną jest również konieczność poddania się ocenie i dokonania oceny innej osoby. Istnieje konieczność poprzedzenia prezentacji treningiem interpersonalnym.

c) w zakresie warunków

Atmosfera pracy została oceniona przez uczestników jako: niestresująca, pozytywna, wyzwająca dużo „pozytywnych emocji”, przyjazna i sprzyjająca aktywnej pracy. Uczestnicy docenili możliwość swobodnej wymiany poglądów i walorów integracyjnych.

Podsumowanie

W artykule zasygnalizowano dalsze kierunki rozwoju Asystenckich Warsztatów Pedagogicznych. Wśród pozytywnych elementów, wpływających na podnoszenie jakości kształcenia, możemy zapewne wyodrębnić wzrost ogólnej świadomości pracowników naukowych, dotyczącej potrzeby doskonalenia warsztatów pracy i otwartości na nowe doświadczenia dydaktyczne, a także wzrost motywacji do podnoszenia własnych kwalifikacji. Warsztaty zakładają również zintensyfikowanie aktywności pracowników poprzez stosowanie technik automotywacyjnych, mających na celu zapobieganie wzrostowi poziomu frustracji i stresu w pierwszych latach pracy oraz podwyższenie stopnia integracji jednostki z grupą i asystentami innych katedr. Wychodząc z założenia, że poczucie kontroli jakości kształcenia powinno pochodzić przede wszystkim z wnętrza jednostki (wewnętrzne umiejscowienie poczucia kontroli), samokontroli własnej pracy i jej wyników, szczególny nacisk w procesie kładziemy na kształtowanie świadomości własnych predyspozycji w zakresie warsztatu dydaktycznego.

Bibliografia

- L. Korporowicz (red.), *Ewaluacja w edukacji*, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997.
W. Okoń, *Proces nauczania*, PZWS, Warszawa 1965.

J. Pólturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wyd. Naukowe NOVUM, Płock 2002.

J. Zawadowska, *Jakość edukacji*, „Znak” 1999, nr 3.

M. Silberman, *Metody aktywizujące w szkoleniach*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2004.

■ Abstract

Well-educated personnel is the essence of effective activities of every university. High quality of staff's work is reached through self-training, experience, skills and educational equipment. One of the courses for young academics at the University of Economics in Katowice is AWP (Pedagogical Workshops for Young Academics). The major purpose of this course is to train young academics and equip them with pedagogical and didactic knowledge. AWP also touches such issues as ethics and self-development. The paper shows purposes and methods of educational activities through evaluation of AWP workshops.

Nota o autorach

Ks. dr Grzegorz Polok jest pełnomocnikiem rektora ds. Asystenckich Warsztatów Pedagogicznych oraz adiunktem w Katedrze Nauk Humanistycznych Akademii Ekonomicznej w Katowicach. Od 4 lat zajmuje się problematyką związaną z etyką działalności gospodarczej, etyką w Public Relations oraz etosem nauczyciela akademickiego. Ma na swoim koncie publikacje z zakresu etyki biznesu, etyki PR oraz katolickiej nauki społecznej.

Katarzyna Wachstiel, współautorka referatu, jest asystentem w Katedrze Nauk Humanistycznych Akademii Ekonomicznej w Katowicach. Prowadzi zajęcia z dydaktyki nauczania przedmiotów ekonomicznych na Asystenckich Warsztatach Pedagogicznych oraz zajęcia z zakresu Public Relations. Prowadzi treningi interpersonalne, negocjacji oraz integracji zespołu. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół przedmiotów pedagogicznych, komunikacji w kształceniu oraz jakości procesu dydaktycznego.

Organizacja procesu dydaktycznego szkoleń

Już w „Białej Księdze”, wydanej w 1997 roku podkreślano dominującą rolę wiedzy w społeczeństwie informacyjnym. Autorzy raportu stwierdzili, że to właśnie od zdobytej przez jednostkę wiedzy, w dużym stopniu zależeć będzie jej sytuacja społeczna, czas nauki obejmie jej całe życie, a wszystkie rodzaje wiedzy będą przenikać i wzbogacać się wzajemnie¹. By jednostka mogła odnaleźć się w warunkach „nowej rzeczywistości”, którą cechują m.in. szybkie tempo rozwoju cywilizacji informacyjnej i przyspieszony rytm przeobrażeń, powinna nieustannie się kształcić i rozwijać swoje kompetencje, nie tylko w zakresie zaradności, kreowania przedsiębiorczości, ale także poprzez zdobywanie nowych kwalifikacji zawodowych. W kontekście takich właśnie wymogów społecznych firmy szkoleniowe oferują różnego rodzaju kursy, szkolenia, treningi czy warsztaty. Jednak tylko nieliczne oferty spotykają się z uznaniem i aprobatą osób poszukujących szkoleń, spełniających ich wymaganiami oraz zaspokajających potrzeby edukacyjne. Niewątpliwie, jest to zależne m.in. od procesu dydaktycznego danego szkolenia, składającego się z wielu czynników. Niektóre z nich zostaną przytoczone i opisane w niniejszym opracowaniu.

Specyfika edukacji dorosłych

Zagadnienia dotyczące prawidłowości i efektywności procesu uczenia się dorosłych stały się popularnym obszarem badawczym wraz z rozpowszechnieniem się idei całościowej edukacji. Stwierdzono, iż proces uczenia się dorosłych nie odbiega znacząco od sposobu uczenia się dzieci, jednakże cechuje się on pewnymi specyficznymi tylko dla dorosłych prawami. Uczenie się jest jednym ze składników rozwoju dorosłych. Przyjmuje się, że proces ten traktowany jest jako jedno z zadań rozwojowych, jakim człowiek podlega w toku swojego życia – progresywnych bądź regresywnych.

Analiza procesu uczenia się dorosłych dokonana zostanie w sześciu obszarach (na podstawie typologii A. Brzezińskiej, P. Wilińskiego)². Problem zostanie ujęty w sposób ciągły i całościowy, pokazując, iż pewne elementy procesu uczenia się dziecka są cały czas obecne w dorosłym.

¹ E. Cresson, P. Flynn (red.), *Biała Księga. Kształcenie i Doskonalenie. Nauczanie i uczenie się – na drodze do uczącego się społeczeństwa*, WSIP TWP, Warszawa 1997.

² A. Brzezińska, P. Wiliński, *Psychologiczne uwarunkowania wspomagania rozwoju człowieka dorosłego*, „Nowiny Psychologiczne” 1995, nr 1.

Zatem pierwszym obszarem różnicy są zmiany w zakresie struktury wiedzy. Dorosli posiadają równolegle dwa rodzaje wiedzy – proceduralną oraz deklaratywną. Dominuje u nich wiedza deklaratywna³ nad proceduralną⁴, a także ich struktura wiedzy jest bardzo skryzalizowana, w porównaniu do dzieci, które często zaczynają się uczyć od „zera”. Uczący się dorosły korzysta z wiedzy oferowanej w procesie edukacji przez pryzmat wiedzy już posiadanej oraz багаż przekonań i nawyków.

Obszar drugi dotyczy dominujących funkcji psychicznych, wokół których organizuje się aktywność człowieka w określonym okresie życia. U dorosłych przeważają funkcje wyższe, związane z myśleniem pojęciowym, abstrakcyjnym oraz dialektycznym. Jednakże w sytuacjach całkiem nowych, dorosły powraca do funkcji niższych – spostrzegania i pamięci, by zorganizować swoją aktywność w nieznanym środowisku. Chętnie podejmuje czynności manipulacyjne, by przeanalizować i ocenić nową sytuację, w jakiej się znalazł oraz przyswoić kolejne umiejętności i informacje.

Trzeci obszar określa, w jaki sposób dorośli chcą się uczyć, jak wykorzystują własną motywację do osiągnięcia celów edukacyjnych. Motywacja dorosłych do uczenia się opiera się głównie na programie zewnętrznym (oferta edukacyjna). Jednakże najbardziej efektywnie człowiek uczy się, kiedy proces ten jest zgodny z jego programem wewnętrznym (potrzebami i oczekiwaniami). Motywacja do uczenia się sterowana jest ciekawością, zainteresowaniami, potrzebami i interesem własnym dorosłego. Uczący się zaczyna dostrzegać związek między tym, co już wie i umie, a tym, że jego doświadczenie osobiste jest użyteczne. Tendencje dorosłych do posługiwania się programem zewnętrznym mogą doprowadzić do kształtowania się izolowanych struktur wiedzy, dlatego rolą edukatora jest takie kierowanie procesem uczenia, by zainteresowania nie podtrzymywać systemem kar i nagród, ale polegać na racjonalności uczących się oraz ufać, że dopilnują realizacji zamierzonych celów edukacyjnych.

Czwarty obszar zakreśla problem generalnego nastawienia uczącego się wobec tego, czego się uczy. U dorosłych występuje instrumentalność uczenia się, nastawieni są oni głównie na efekt, natychmiastowe zastosowanie zdobytej wiedzy i umiejętności. Uczą się, bo zaistniała taka potrzeba. Uczenie się dorosłych będzie więc dynamicznym, stale trwającym procesem analizowania i weryfikowania tego, co z oferty edukacyjnej da się zrealizować w praktyce. Nieosiągnięcie zaplanowanych celów albo uzyskanie ich w dłuższym czasie niż planowany, bądź też przy zaangażowaniu innych środków niż zakładane, bywa często postrzegane przez dorosłych jako niepowodzenie, a nawet porażka. Stąd tak ważne jest prezentowanie we wprowadzeniu, jakie są cele szkolenia oraz możliwości zdobycia konkretnej wiedzy i umiejętności.

Obszar piąty dotyczy podatności na zmiany i reakcji na konflikt między „nowym” a „starym”. U dorosłych obserwuje się mniejszą plastyczność w działaniu w nowej sytuacji, skostniałość percepcji, wręcz opór wobec „nowego”, niechęć do zmian i eksperymentowania, przywiązanie do rutyny. Wynika to u dorosłych z bardzo zindywidualizowanej struktury posiadanej wiedzy, nagromadzenia wiedzy życiowej, jak i naukowej, zdobytej na kolejnych etapach edukacji oraz doświadczeń, nastawienia na efekt i bycia użytecznym, a także wypracowania całego zestawu mechanizmów obronnych w kontekście przeświadczenia, że „nowe” oznacza pogarszające dotychczasowy stan rzeczy. Dlatego tak ważne jest, by wszelkie zmiany w przebiegu szkolenia wprowadzać w jasny i zrozumiały sposób wraz z wyjaśnieniem ich zastosowania oraz przydatności.

³ Wiedza deklaratywna jest tzw. wiedzą naukową, podaną w formie przekazu społecznego, wiedzy gotowej do przyswojenia, jest wiedzą typu, „że” opartą na teorii, wiedzą abstrakcyjną.

⁴ Wiedza proceduralna jest tzw. wiedzą życiową, wyrasta głównie z własnego doświadczenia, jest bardziej wiedzą typu „jak”, niż „że”.

Ostatni obszar koncentruje się na problemie związanym z rolą kontroli i oceny w procesie uczenia się. U dorosłych wyraźna jest duża wrażliwość na poczucie godności i własnej odrębności jako osoby. Nie lubią być oceniani. Dlatego należy oceniać tylko zachowanie, a nie człowieka, oddzielać osobę od jej zachowania i wytworów. Kontrola oraz formułowana w jej efekcie ocena powinny mieć charakter konstruktywny i formatywny, tzn. udzielać informacji zwrotnych o orientacji prospektywnej (komunikaty mówiące nie tylko o tym, jakie coś jest, ale jakie mogłoby być, w jakim kierunku można to zmienić, doskonalić, usprawnić).

W celu podsumowania zasad rządzących procesem uczenia się dorosłych przytoczony zostanie model uczenia się dorosłych Malcolma Knowles'a, w którym zwrócił on szczególną uwagę na fakt, że dorośli pragną sami decydować o tym, czego chcą się uczyć oraz brać za to odpowiedzialność. W modelu uczenia się dorosłych możemy wyróżnić następujące zasady:

- dorośli potrzebują wiedzieć, dlaczego potrzebują się uczyć;
- dorośli chcą i potrzebują uczyć się przez doświadczenie;
- dorośli podchodzą do uczenia się jako do rozwiązywania problemów;
- dorośli uczą się najlepiej wtedy, gdy temat jest dla nich wartością bezpośrednią⁵.

W opracowaniach teoretycznych oraz w praktyce wyróżniane są różne modele kształcenia dorosłych m.in. technologiczny, humanistyczny i krytyczny⁶. Wykorzystywany przez edukatora styl wpływa na sposób organizacji i metod pracy edukacyjnej z dorosłymi. Znajomość poszczególnych stylów nauczania dorosłych, ich możliwości i potencjalnych ograniczeń, pozwala na osiągnięcie skuteczności w realizacji celów szkolenia.

Elementy procesu dydaktycznego szkoleń

Cykl uczenia się opracowany przez Davida Kolba powinien być uwzględniony w procesie dydaktycznym szkolenia. Aby się nauczyć – zdobywać wiedzę umożliwiającą podejmowanie w krótszym czasie lepszych jakościowo decyzji, dana jednostka musi przejść wszystkie cztery fazy cyklu. Rozpoczęcie cyklu możliwe jest w dowolnym punkcie. Niektóre osoby, preferują najpierw zapoznanie się z teorią (faza zdobywania wiedzy), później zastanawiają się nad jej użytecznością (pragmatyka), następnie stosują ją w praktyce (doświadczenie) i wyciągają wnioski (refleksja). Proces dydaktyczny szkolenia powinien być skonstruowany tak, by uczestnik mógł swobodnie rozpocząć naukę na wybranym przez siebie etapie (rysunek 1).

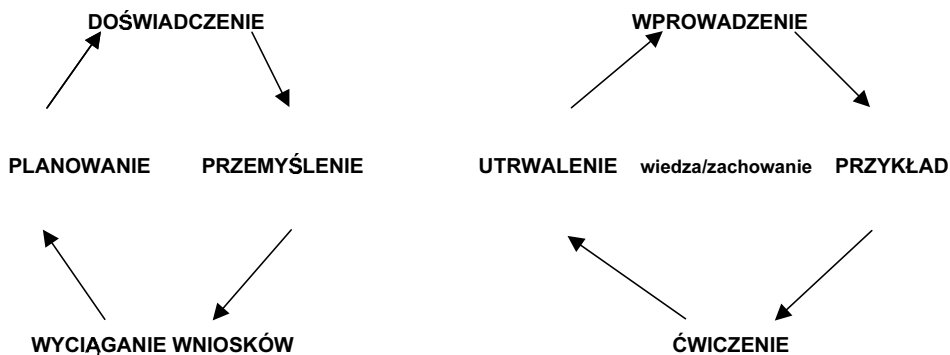
Równie istotnym elementem składowym procesu dydaktycznego szkoleń jest zastosowanie odpowiednich metod szkoleniowych, które można podzielić na metody tradycyjne i aktywizujące. W przypadku tych pierwszych cele kursu są zazwyczaj planem wykładu, uczestnikom szkolenia (w tym przypadku biernym słuchaczom) trener podaje gotowe rozwiązania i nie nawiązuje do ich doświadczeń. Treść i forma są z góry narzucone przez prowadzącego szkolenie – pełniącego rolę niejako przełożonego. Metody aktywizujące charakteryzują się tym, że cele kursu dotyczą działań oczekiwanych w wyniku szkolenia ze strony osób szkolonych, podczas zajęć uczestnicy wspólnie rozwiązują problemy, biorąc czynny udział w zajęciach. Analizują własne doświadczenia i wspólnie wyciągają wnioski. Podejmując decyzję o wyborze metod prowadzenia zajęć, należy rozważyć:

- tematykę prowadzonych zajęć;
- poziom przygotowania uczestników;

⁵ M.S. Knowles, *Modern Practice of Adult Education. Andragogy versus Pedagogy*, Association Press, Nowy Jork 1972.

⁶ M. Małewski, *Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi*, „Teraźniejszość – człowiek – edukacja” 2000, nr 1.

Rysunek 1. Cykl Kolba



Źródło: Opracowanie własne na podstawie D. Kolb, *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey 1984.

- czas na zrealizowanie kursu;
- poziom dyscypliny wśród uczestników zajęć;
- własne przygotowanie i umiejętność kontrolowania dyskusji.

Uczestnicy szkoleń, aby stali się bardziej kompetentni, potrzebują nie tylko wiedzy dopasowanej do ich potrzeb i sytuacji, ale także przekazania jej w sposób dla nich dostępny oraz czytelny, w ilościach, które pozwolą im dane umiejętności przeanalizować, przećwiczyć, a także przetworzyć na plan działania. Metody dydaktyczne powinny być dostosowane do poszczególnych etapów cyklu uczenia się osób szkolonych. Wprowadzenie zatem pozwala na krótkie i zwięzłe przejście do tematu, ułatwia wkroczenie na trudne tematy oraz pomaga przełamać przysłowiowe lody. Przytoczenie przykładu ułatwia zaś uczącym zidentyfikowanie się z tematyką szkolenia i przejście do konkretów. Podając przykłady, trener może uniknąć wytykania błędów oraz pokazać sytuację, której inaczej nie da się zaobserwować bądź wytworzyć w sali szkoleniowej. Zastosowanie ćwiczenia jest dobrym rozwiązaniem, umożliwiającym dostarczenie materiału potrzebnego do realizacji studium przypadków. Prowokuje ono zazwyczaj do dyskusji, może stanowić bazę do odgrywania scenek, dając uczestnikom możliwość zaangażowania poprzez ukierunkowaną obserwację. Nieodzownym elementem procesu dydaktycznego szkoleń jest podsumowanie w formie parafrazy. Stanowi ono zazwyczaj bodziec do ostatecznego „uderzenia” – ożywia uczestników, pozwala na aktywne zakończenie szkolenia. Oczywiście istnieje ogromna liczba metod dydaktycznych, ich wybór pozostaje w rękach osoby tworzącej programy szkolenia i trenera, który je realizuje. Równie ważne jest używanie różnorodnych pomocy audiowizualnych – obraz zastępuje 1000 słów, słuchacze lepiej zapamiętują to, co widzą, mają wtedy chwilę na zebranie myśli i refleksje. Teoria i praktyka szkolenia dorosłych wykazuje, że treść przekazywanych informacji tylko w około 7% wpływa na skuteczność przekazu. Za pozostałe 38% odpowiada ton i tempo wypowiedzi, a 55% to czynniki, niewerbalne, czyli atmosfera sali i zachowanie trenera. Dobry trener treść zajęć traktuje tylko jako punkt wyjścia do prowadzenia ciekawego i efektywnego szkolenia. Opracowując kurs, należy uważać, by nie przeładować programu, zadbać w równej mierze o czas przeznaczony na integrację grupy i nawiązanie kontaktów, rozrywkę oraz wypoczynek, co samą treść merytoryczną szkolenia. Czas przeznaczony na kreowanie dobrej atmosfery w grupie jest inwestycją, która bardzo szybko przynosi zysk.

Kolejnym istotnym elementem, mającym ogromny wpływ na proces dydaktyczny szkoleń, jest opracowanie listy celów – jej brak może spowodować, iż kurs zostanie przygotowany pod złym kątem lub na nieodpowiednim poziomie. Dobrze przeprowadzona analiza szkoleniowa i wynikające z niej cele, pozwalają dostosować merytoryczną zawartość programu do potrzeb uczestników szkolenia. Cele powinny być sformułowane zarówno dla całości kursu, jak i poszczególnych sesji. Cel musi być bardzo wyraźny. Do jego zdefiniowania można wykorzystać popularną technikę SMART, która oznacza, że cel powinien być:

- *specific* – jasno określony,
- *measurable* – mierzalny (po to, by stwierdzić, w jakim stopniu go osiągnęliśmy),
- *achievable* – osiągalny,
- *related* – powiązany z naszą misją życiową,
- *timed* – określony w czasie.

Rola trenera w procesie szkoleniowym poniekąd także zależy od określonych celów, ale i od wymagań grupy szkoleniowej, która oczekuje konkretnych rozwiązań, wiedzy zgodnej z własnymi potrzebami. Uczestnicy chcą na szkoleniu zdobyć takie umiejętności, które pozwolą im sprawniej i efektywniej wykonywać swoją pracę. Grupa szkoleniowa funkcjonuje na dwóch poziomach: jawnym oraz ukrytym. Są w niej niejawne i nieformalne struktury, role, cele i normy oraz ich dynamika (tabela 1).

Tabela 1. Poziomy funkcjonowania grupy

POZIOM JAWNY GRUPY	POZIOM NIEJAWNY GRUPY
skład	proces grupowy
funkcje	nieformalne role grupowe
cele jawne	cele niejawne
normy jawne	normy niejawne

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: M. Schneider-Gorey, G. Gorey, *Grupy – metody grupowej pomocy psychologa*, IPN Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Warszawa 2002.

Każda grupa jest niepowtarzalna ze względu na różnorodność osób tworzących ją oraz wielorakość procesów, które się na nią składają. Istnieją prawidłowości rozwojowe, odnoszące się do wszystkich grup. Modele faz rozwoju nieświadomego procesu grupowego pomagają rozumieć to, co dzieje się na nieświadomym poziomie w każdej grupie. Istotne jest, że dzięki nim trener może przewidywać dalszy rozwój grupy i na niego wpływać. Trener powinien w taki sposób konstruować, a następnie realizować program szkolenia, by w jak największym stopniu uwzględniać proces grupowy. Przede wszystkim w różnych fazach rozwoju grupa potrzebuje odmiennych działań ze strony prowadzącego.

Wyróżnić można następujące fazy procesu grupowego⁷:

I. Faza zależności i orientacji

Niejawnym celem grupy na tym etapie jest osiągnięcie spójności, budowanie bezpieczeństwa, poprzez łączenie się w pary i podgrupy na zasadzie podobieństw. Wśród uczestników szkolenia dominują zachowania konformistyczne, szukanie

⁷ M. Schneider-Gorey, G. Gorey, *Grupy - metody grupowej pomocy psychologa*, IPN Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Warszawa 2002.



sposobów na zaistnienie i zaprezentowanie się w grupie, wszyscy starają się postępować życzliwie. Najważniejszą potrzebą uczestników szkolenia jest akceptacja i przyjęcie do grupy. Trener powinien zatem zadbać o poczucie pewności, a także bezpieczeństwo uczestników, ustalając jasne reguły oraz zasady szkolenia, dając proste i jasne informacje o zawartości ćwiczeń, o tym, co będzie się działo. Ważnym elementem jest tu uświadomienie uczestnikom współodpowiedzialności za osiągnięcie celów, czyli zebranie oczekiwań dzięki ewentualnej rozmowie lub pisemnego zapisu informacji na temat obaw. Przykładowymi metodami, które mogą być użyte na tym etapie są m.in. dialog i ćwiczenia w parach.

II. Faza rywalizacji i różnicowania

Wyodrębnienie i indywidualność stają się celem priorytetowym na tym etapie. Grupy szkoleniowe dzielą się na podgrupy, rywalizujące ze sobą, czego częstym wynikiem może być konflikt w grupie, wynikający z chęci zaznaczenia swojego zdania i egzekwowania norm.

Najważniejszą potrzebą uczestników staje się potwierdzenie niezależności i indywidualności. Tutaj rola trenera polega na zadbaniu o to, by charakterystyczny dla tej fazy konflikt, zaistniał w sposób konstruktywny. Metody dydaktyczne, efektywne w tej fazie to m.in. praca w grupach, indywidualne prezentacje, studia przypadków.

III. Faza kryzysu grupowego

Jest tą, której najbardziej obawiają się trenerzy, charakteryzuje się ona jednocześnie sił uczestników szkolenia poprzez bunt jawny i niejawny, jednostki bądź grupy organizują się, by atakować trenera. Najczęściej przejawia się to walką o wpływ, niezadowolaniem, sabotowaniem decyzji, odmową zaangażowania i wreszcie konfrontacją z trenerem, a także próbą przejęcia kontroli. Większość trenerów obawia się sytuacji kryzysowych w trakcie szkolenia. Warto jednak podkreślić, że są one również bardzo potrzebne dla skuteczności procesu dydaktycznego szkolenia. Dzięki konfliktom dochodzi do podziału odpowiedzialności między grupą a prowadzącym, uzewnętrznia się także wiedza, przekazywana w trakcie szkolenia, nowe wiadomości zostają włączone do systemu wiedzy uczestnika, poprzez porównanie ich z dotychczasową posiadaną przez niego wiedzą. Niezwykle istotne jest to, aby efekty tej fazy przebiegały w sposób jawny oraz wprost. Jest to możliwe do osiągnięcia, jeśli zastosowane zostaną takie metody, jak dialog z grupą, przykłady czy dyskusja.

IV. Faza współzależności i współpracy

Współdziałanie i koncentracja na realizacji zadań, stanowią główny cel działania uczestników szkolenia. Grupa stara się samodzielnie organizować oraz koncentrować na dążeniu do celu, wspierać się, poprzez bliskie i szczere reakcje. Dominującą staje się potrzeba zaufania i zadowolenia z przynależności do grupy. To jest właśnie ten pożądaný stan, kiedy to trener może poddać się swobodnie dalszemu działaniu – realizacji programu szkolenia.

Porządek, skupienie i konstruktywna atmosfera są podstawą pracy w każdej grupie. Nie można uczyć zasad zarządzania i organizacji pracy w firmie, jeśli nie potrafi się zorganizować pracy w sali szkoleniowej. Zadaniem trenera jest zadbanie o różnorodność procesu dydaktycznego. Powinien on kontrolować rozmowę, nie dopuszczać do zbytowego rozluźnienia atmosfery.

Jeśli uczestnicy szkolenia rozmawiają między sobą, to znaczy, że nie są zbyt zainteresowani lub są znużeni formą zajęć. Remedium na taką sytuację jest zastosowanie różnego rodzaju metod mających na celu podniesienie poziomu koncentracji np. różnego rodzaju „energizery” – ćwiczenia podnoszące poziom energii w grupie. Joseph O’Connor i John Seymour w swojej publikacji *NLP. Szkolenie menedżerów i trenerów metodą programowania neurolingwistycznego*⁸, pisali o tym, że nie ma opornych uczestników szkoleń, są jedynie nieelastyczni trenerzy. Bowiem to, w jaki sposób będzie przebiegał proces dydaktyczny szkolenia, w dużej mierze zależy od osoby prowadzącej dany kurs. Trener ma możliwość budowania swojego autorytetu w oparciu o posiadaną wiedzę, charyzmę, morale czy też może to być autorytet strukturalny (dominujący i narzucający własne zdanie). W kontekście efektywnego procesu dydaktycznego, najlepiej, kiedy trzy czynniki z wyżej wymienionych składają się na autorytet trenera, tj. moralność, wiedza i charyzma.

Analiza potrzeb szkoleniowych

Proces zdobywania wiedzy przez ludzi dorosłych charakteryzuje instrumentalność uczenia się, nastawienie na osiągnięcie konkretnych efektów edukacyjnych. Dlatego tak ważnym elementem kształcenia dorosłych jest badanie jego efektywności edukacyjnej. W nauczaniu tym potrzebne jest cykliczne prowadzenie ewaluacji przebiegu i efektów szkolenia na każdym jego etapie. Rozpoznanie i analiza potrzeb szkoleniowych oraz skuteczne procedury badania efektywności szkoleń umożliwiają uczestnikom uczenie się w sposób świadomy, firmie szkoleniowej zaś pozwalają wzbogacić ofertę oraz udoskonalić prowadzenie kursu.

Ogólnym celem analizy potrzeb szkoleniowych jest dostarczenie informacji pozwalających na skonstruowanie skutecznego oraz efektywnego programu szkolenia, zawierającego treści, metody, formy szkoleniowe dopasowane do potrzeb edukacyjnych i doświadczeń uczestników szkolenia. Zapotrzebowanie na ten rodzaj informacji wpływa na proces wyboru typu szkolenia, wzorców i form oraz przygotowywania treści, programu, metod, a także technik prowadzenia szkolenia.

Przeprowadzenie analizy pozwala na takie ustalenie treści szkoleń, by były one zgodne z potrzebami organizacji oraz oczekiwaniami odbiorców szkoleń, co do zawartości kursu. Wpływa ona na kształtowanie właściwego poziomu efektywności wdrażanego szkolenia. Rozpoznanie i analiza potrzeb szkoleniowych umożliwiają zidentyfikowanie luk kompetencyjnych w określonych zakresach oraz wskazanie kierunków rozwoju wiedzy oraz umiejętności uczestników szkolenia. Badanie potrzeb koncentruje się na diagnozowaniu rozbieżności między stanem obecnym a pożądanym. Potrzeby rozumiane są tu jako cele, dotyczące sfery możliwej do modyfikowania wyników działań edukacyjnych, w których osiągnięciu ma pomóc szkolenie. Badanie to, powinno być procesem ciągłym i prowadzonym na wszystkich szczeblach organizacji oraz na wszystkich etapach szkoleń, połączonym z badaniem efektywności.

Badanie potrzeb szkoleniowych prowadzone jest w celu, aby:

- podjąć decyzję, kiedy i jakie szkolenia należy przeprowadzać;
- poznać i dostosować się do uwarunkowań oraz oczekiwań organizacji;
- poznać motywację, postawy, wiedzę, umiejętności i zachowania uczestników;



⁸ J. O’Connor, J. Seymour, *Szkolenie menedżerów i trenerów metodą programowania neurolingwistycznego*, Zysk i S-ka, Poznań 1998.

- bardziej efektywnie wykorzystać czas szkolenia;
- pomóc skonkretyzować cele i oczekiwania zgłaszane przez zleceniodawcę;
- zmotywować przyszłych uczestników;
- stworzyć podstawy do badania efektywności i skuteczności szkolenia⁹.

Ewaluacja szkoleń

Najogólniej, ewaluacja definiowana jest jako badanie wartości obiektu¹⁰. Ujmowana bywa także jako systematyczny proces obejmujący zbieranie danych, badanie zdarzeń i analizowanie zebranych informacji w celu usprawnienia przebiegu danego projektu, działania oraz osiągnięcie zamierzonych efektów. Na proces ten składają się m.in. takie elementy, jak:

- zbieranie danych;
- analiza zebranych informacji;
- wyciąganie wniosków;
- formułowanie rekomendacji, co do podjętych działań, ich modyfikacji.

Poniżej przedstawiony zostanie model badania efektywności szkolenia oparty na koncepcji Donalda Kirkpatricka¹¹, uznawany, za jedno ze skuteczniejszych narzędzi przygotowania i oceny szkolenia. Obejmuje on sześć poziomów ewaluacji szkolenia:

- Wiedza – proces uczenia się – zmiana w postawach, poziomie wiedzy oraz umiejętnościach uczestników szkolenia, informacje o przyroście wiedzy podczas nauki (zgodnie z celami szkolenia); aby zdiagnozować obszar tego modelu stosowane są m.in. kwestionariusze wiedzy przed i po szkoleniu.
- Zachowania – praktyczne zastosowanie zdobytej wiedzy oraz umiejętności; do badania tego obszaru stosowane są m.in. kwestionariusze zachowań przed i po kursie, zawierające ocenę stopnia wykształcenia umiejętności praktycznych oraz stopień, w jakim zachowania te uległy zmianie.
- Potrzeby – analiza potrzeb szkoleniowych przed i po szkoleniu, wpływająca na podjęcie decyzji o typie szkolenia lub o zasadności kontynuacji szkoleń.
- Cele – proces oceny realizacji celów szkolenia. Zastosowane na tym poziomie procedury mają za zadanie udowodnienie faktu, iż szkolenia przyczyniają się do osiągania przez organizację jej celów, będącego uzasadnieniem ich prowadzenia.
- Reakcje uczestników – pomiar reakcji uczestników szkolenia, poziomu ich zadowolenia, satysfakcji z odbytego szkolenia, narzędziem stosowanym do weryfikowania elementów tego poziomu są m.in. ankiety satysfakcji uczestników szkolenia.
- Efekty – pozyskanie informacji, w jaki sposób można udoskonalić programy, metody, formy i techniki szkoleniowe w przyszłości poprzez gromadzenie informacji umożliwiających ocenę efektywności szkolenia, przedstawienie wskaźników dotyczących praktycznych rezultatów wykorzystania treści edukacyjnych w działalności organizacji.

⁹ S. Kudła, *Zrozumienie uwarunkowań i potrzeb szkoleniowych organizacji*, Centrum Szkoleniowe Agencji Promocji JET, Prezentacja dla uczestników forum MSBiF, 1999.

¹⁰ L. Korporowicz (red.), *Ewaluacja w edukacji*, Wyd. Oficyna Naukowa, Warszawa 1997.

¹¹ D.L. Kirkpatrick, *Ocena efektywności szkoleń*, Wyd. Studio Emka, Warszawa 2001.

Analiza efektywności szkolenia dokonywana jest na różnych poziomach. Ze względu na złożoność poziomów ocena danych obszarów wymaga zróżnicowania nakładu czasu oraz wyboru technik badawczych, w celu zgromadzenia wartościowych źródeł informacji.

Centrum Rozwoju Edukacji Niestacjonarnej Szkoły Głównej Handlowej – studium przypadku

Centrum Rozwoju Edukacji Niestacjonarnej Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie jest jednostką zajmującą się m.in. organizacją szkoleń¹². Tworzenie procesu szkoleniowego CREN opiera się na przedstawionych powyżej elementach, składających się na skuteczną i efektywną ofertę edukacyjną, w której znajdują się zarówno szkolenia specjalistyczne, jak i rozwijające kompetencje zawodowe oraz udoskonalające umiejętności „miękkie”. Oferta szkoleniowa Centrum skierowana jest zarówno do pracowników SGH, jak i klientów zewnętrznych. Od kilku lat organizowane są kursy doszkalające: obsługi programów komputerowych, kursy językowe i doskonalenia umiejętności. Przykładem wieloetapowego kursu z zakresu podnoszenia kwalifikacji i rozwijania kompetencji pracowników, jest kurs doskonalenia umiejętności kierowniczych, organizowany dla kierowników jednostek administracji SGH. Program szkolenia obejmuje: komunikację interpersonalną, rozwiązywanie konfliktów, negocjacje, mediacje i asertywność. Dostrzegając potrzeby nowoczesnych organizacji, CREN SGH kieruje ofertę szkoleniową do przedsiębiorstw zainteresowanych rozwijaniem i doskonaleniem umiejętności zawodowych pracowników. Oferta szkoleniowa została podzielona według zakresów tematycznych: rozwój osobisty, rozwój umiejętności menedżerskich oraz specjalistycznych. W ramach pierwszego bloku realizowane są m.in. takie programy szkoleniowe, jak: *Efektywna komunikacja z klientem*, *Negocjacje i rozwiązywanie konfliktów*, *Twórcze rozwiązywanie problemów i podejmowanie decyzji* czy *Trening asertywności*. Drugi blok szkoleniowy obejmuje m.in. następujące zagadnienia: *Zarządzanie produktem*, *Zarządzanie wiedzą w organizacji w warunkach nowej gospodarki*, *Public relations*. Ostatni blok stanowią specjalistyczne szkolenia zawodowe, dotyczące m.in. takich zagadnień, jak *Audyt wewnętrzny*, *Przygotowanie i ocena projektów inwestycyjnych*, *Instrumenty finansowe w rachunkowości i w przepisach podatkowych*, *Sojusze bankowo ubezpieczeniowe (bancassurance)*, *Międzynarodowe transakcje gospodarcze*. Cechą charakterystyczną dla szkoleń organizowanych przez jednostkę akademicką jest możliwość wykorzystania kadry naukowo-dydaktycznej, często składającej się z międzynarodowych ekspertów, specjalizujących się w danych dziedzinach tematycznych szkoleń. Prowadzący szkolenia specjaliści posiadają nie tylko rozległą wiedzę teoretyczną, ale także praktyczną, która umożliwia wieloaspektową pomoc w rozwiązywaniu sytuacji problemowych w organizacji. Centrum prowadzi także działalność doradczą w formach takich, jak *coaching*, *mentoring*, ściśle dostosowaną do potrzeb danej firmy. Główne korzyści wynikające z wyboru oferty szkoleniowej Centrum Rozwoju Edukacji Niestacjonarnej Szkoły Głównej Handlowej to:

- wysoka efektywność szkoleń dzięki wykładowcom SGH – wiodącej uczelni ekonomicznej w Polsce;
- certyfikat SGH, potwierdzający uzyskanie przez pracowników kwalifikacji najwyższej jakości;



¹² System kształcenia korporacyjnego CREN SGH, www.e-system.pl.

- wnoszenie nowej jakości i wiedzy do działalności organizacji;
- inwestycja z zyskiem w rozwój kapitału ludzkiego;
- kastomizacja szkoleń,
- kształtowanie praktycznych umiejętności, dzięki stosowaniu aktywizujących metod edukacyjnych oraz oparciu tworzenia oferty edukacyjnej na koncepcji nauki przez doświadczenie;
- profesjonalnie przygotowane materiały szkoleniowe wraz ze wskazaniem dodatkowych treści uzupełniających program szkolenia.

Podsumowanie

Na proces szkoleniowy składa się wiele czynników, żaden z nich nie jest jedynym wyznacznikiem efektywności i skuteczności prowadzenia szkolenia. Niezbędna jest integracja i współwystępowanie wszystkich wyżej opisanych elementów procesu dydaktycznego szkolenia, jednakże nie da się mówić o efektywnym szkoleniu w oderwaniu od tego, co dzieje się po jego zakończeniu, bowiem: *dobrze szkolenie to takie, którego efekt umożliwi transfer wiedzy i umiejętności z sali szkoleniowej do praktyki zawodowej uczestników*¹³.

Bibliografia

- A. Brzezińska, P. Wiliński, *Psychologiczne uwarunkowania wspomaganie rozwoju człowieka dorosłego*, „Nowiny Psychologiczne” 1995, nr 1.
- E. Cresson, P. Flynn (red.), *Biała Księga. Kształcenie i Doskonalenie. Nauczanie i uczenie się – na drodze do uczącego się społeczeństwa*, WSIP TWP, Warszawa 1997.
- B. Kalinowska, *Zarządzanie efektami szkoleń* (w:) red. M. Owczarz, *Poradnik edukatora*, CODN, Warszawa 2005.
- D.L. Kirkpatrick, *Ocena efektywności szkoleń*, Wyd. Studio Emka, Warszawa 2001.
- M. S. Knowles, *Modern Practice of Adult education. Andragogy versus Pedagogy*, Association Press, Nowy Jork 1972.
- L. Korporowicz (red.), *Ewaluacja w edukacji*, Wyd. Oficyna Naukowa, Warszawa 1997.
- S. Kudła, *Zrozumienie uwarunkowań i potrzeb szkoleniowych organizacji*, Centrum Szkoleniowe Agencji Promocji JET, Prezentacja dla uczestników forum MSBiF, 1999.
- M. Malewski, *Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi*, „Teraźniejszość – człowiek – edukacja” 2000, nr 1.
- J. O'Connor, J. Seymour, *Szkolenie menedżerów i trenerów metodą programowania neurolingwistycznego*, Zysk i S-ka, Poznań 1998.
- M. Schneider-Gorey, G. Gorey, *Grupy – metody grupowej pomocy psychologa*, IPN Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Warszawa 2002.

Netografia

CREN SGH, www.cren.pl
 System kształcenia korporacyjnego, www.e-system.pl.

¹³ B. Kalinowska, *Zarządzanie efektami szkoleń*, [w:] M. Owczarz (red.), *Poradnik edukatora*, CODN, Warszawa 2005.

Abstract

Lifelong learning is one of contemporary challenges. Therefore, permanent education and continuous development of qualifications and skills are very important. The paper presents didactic elements of a training process such as: specificity of teaching and learning of adults, phases of group processes, identifying and analysing of training needs in organisations and evaluation of training. The effective training could not exist without mentioned elements. In the second part of the paper, the Centre for Development of Distance and Permanent Education of Warsaw School of Economics was described, as an example of institution which provides courses.

Nota o autorach

Roksana Neczaj jest asystentem w Centrum Rozwoju Edukacji Niestacjonarnej SGH. Jest absolwentką Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego, gdzie specjalizowała się z zakresu andragogiki. Obecnie kontynuuje naukę na studiach doktoranckich. Zainteresowania naukowe autorki koncentrują się na idei kształcenia na odległość w kraju i za granicą oraz edukacji dorosłych.

Katarzyna Turek jest asystentem w Centrum Rozwoju Edukacji Niestacjonarnej SGH. Jest absolwentką Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego, gdzie specjalizowała się w zakresie andragogiki. Zainteresowania naukowe autorki koncentrują się na idei kształcenia ustawicznego dorosłych, ze szczególnym uwzględnieniem formy doskonalenia zawodowego, jaką są szkolenia.

Wykorzystanie struktury kompetencyjnej w procesach szkoleniowych

Kompetencje, definiowane jako działalności uznawane za unikatowe zasoby strategiczne przedsiębiorstwa¹, na stałe zagościły w nomenklaturze zarządzania personelem. Wynika to przede wszystkim z faktu, że coraz większa liczba firm upatruje swojej przewagi konkurencyjnej w budowaniu organizacji opartej na wiedzy poprzez umiejętne zarządzanie wiedzą i kompetencjami swoich pracowników. Potraktowanie wiedzy jako strategicznego zasobu zmusza firmy do inwestowania w ciągły rozwój pracowników. Szkolenia, a w szczególności szkolenia elektroniczne, są tą formą kształcenia, która umożliwia nieprzerwane doskonalenie się pracowników ze szczególnym uwzględnieniem potrzeb z zakresu kompetencji. Szkolenia takie, nazywane przez wielu badaczy kompetencyjnymi², znajdują coraz większą liczbę zwolenników. Wiele organizacji traktuje e-learning jako jeden z procesów biznesowych, który w zasadzie nie odbiega od innych tego typu procesów w firmie. W tak rozumianym procesie szkoleniowym wykorzystuje się najczęściej strukturę kompetencyjną na wszystkich jego etapach, począwszy od uwzględnienia strategii i celów firmy przy projektowaniu i wdrażaniu szkolenia, poprzez realizację odpowiednio merytorycznie przygotowanych szkoleń, na weryfikacji i ocenie programu szkoleniowego skończywszy.

Kompetencyjne podejście do szkoleń

Podstawowym celem każdego szkolenia jest pożądana zmiana w poziomie wiedzy i umiejętności jego uczestników. W literaturze kompetencje definiowane są najczęściej jako osobiste dyspozycje w zakresie wiedzy, umiejętności i postaw, pozwalające realizować zadania zawodowe na określonym poziomie. Definicja ta wskazuje na nierozzerwalny związek kompetencji z działalnością zawodową. Kompetencje poszczególnych osób, ujawniające się w sprawności w codziennych działaniach, w przejawianiu pożądanых zachowań, przekładają się na funkcjonowanie całej organizacji. Wynika to z faktu, iż zdobywanie nowych kompetencji czy doskonalenie już posiadanych, nie jest działalnością poprzedzającą pracę lub toczącą się obok pracy. Jest to działalność realizowana w trakcie pracy i za jej pośrednictwem³. W kompetencyjnym

¹ M. Bratnicki, *Kompetencje przedsiębiorstwa*, Agencja Wydawnicza Placet, Warszawa 2000.

² Por. D. Dubois, W. Rothwell, *Competency based or a traditional approach to training?*, „T+D Magazine” 2004, nr 4 oraz P. Kojer, *Jakie szkolenia – tradycyjne czy kompetencyjne?*, „Personel i Zarządzanie” 2004, nr 6, s. 112-113.

³ C. Levy-Leboyer, *Kierowanie kompetencjami. Bilanse doświadczeń zawodowych*, Wydawnictwo Poltext, Warszawa 1997, s. 104.

podejściu do szkoleń cele szkolenia w zakresie zmiany wiedzy i umiejętności pracowników ściśle odpowiadają celom i aktualnym, bądź strategicznym, potrzebom organizacji.

Powiązanie szkoleń pracowników ze strukturą kompetencyjną organizacji umożliwia:

1. zaplanowanie spójnego procesu szkoleniowego na wszystkich etapach jego realizacji;
2. wybór tych osób, u których stwierdzono luki kompetencyjne, a z którymi firma wiąże duże nadzieje;
3. poprawne przygotowanie merytoryczne i metodyczne oraz pełną kontrolę realizacji zajęć szkoleniowych, które w każdym momencie muszą być zorientowane na osiągnięcie celów kompetencyjnych⁴;
4. kontrolę zmian w poziomie kompetencji osób po zakończeniu kursu, dzięki wykorzystaniu odpowiednich narzędzi pomiarowych;
5. w długim horyzoncie czasowym – możliwość osiągnięcia przez firmę znacznej przewagi konkurencyjnej i zwiększenia swoich zysków.

Na rysunku 1 przedstawiono podstawowe składowe procesy szkoleniowego, odnoszące się na każdym etapie do struktury kompetencyjnej przedsiębiorstwa. Potrzeby szkoleniowe, realizacja szkoleń oraz badanie ich efektywności są tu przedstawione przez pryzmat zmiany poziomu kompetencji, polegającej na wypełnieniu luki kompetencyjnej między stanem obecnym, a pożądanym osób, w stosunku do których planuje się szkolenia e-learningowe. Jak wynika z rysunku, szkolenie ma przede wszystkim prowadzić do zmiany poziomu wiedzy, umiejętności i kompetencji, wynikających z diagnozy aktualnych potrzeb przedsiębiorstwa.

Rysunek 1. Szkolenia a struktura kompetencyjna przedsiębiorstwa



Źródło: opracowanie własne

Wiedza stanowi niematerialny kapitał przedsiębiorstwa, którym, podobnie jak innymi środkami, należy odpowiednio zarządzać. Wielu badaczy zajmujących się tematyką zarządzania wiedzą twierdzi, że istnieje zależność między zmianami kwalifikacji i produktywnością firm

⁴ G. Filipowicz, *Zarządzanie kompetencjami zawodowymi*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2004, s. 137.

a zdolnością do jej przetrwania i rozwoju⁵. Konieczne staje się więc doskonalenie kompetencji rozumiane jako rozwijanie umiejętności i wzbogacanie zasobów wiedzy potrzebnych na obecnym stanowisku, jak i w przyszłości. Wśród preferowanych źródeł doskonalenia nadrzędne miejsce zajmują szkolenia, w tym coraz częściej ostatnio, szczególnie w środowiskach innowacyjnych, są to szkolenia w formie elektronicznej.

Diagnoza potrzeb szkoleniowych

W przedsiębiorstwie wykorzystującym strukturę kompetencyjną diagnoza potrzeb szkoleniowych polega najczęściej na zbadaniu poziomu kompetencji osób, w odniesieniu do których planuje się działania szkoleniowe. Należy przede wszystkim określić, na jakim poziomie muszą być wykonywane zadania i obowiązki, aby osiągnąć cele firmy. Zadaniom i obowiązkom przyporządkowuje się niezbędne kompetencje, a następnie bada ich poziom w kategoriach obserwowalnych zachowań danej osoby wykonującej określone zadanie. Jeśli określony taką metodą poziom kompetencji jest niewystarczający, czyli występują znaczne różnice między oczekiwanym a zdiagnozowanym poziomem obserwowanych zachowań, kieruje się danego pracownika na szkolenie. Jest to powszechnie stosowana metoda pomiaru kompetencji, szczególnie przydatna, gdy rezultatem takich obserwacji mają być szkolenia w formie stacjonarnej.

Innym, coraz częściej wykorzystywanym sposobem, jest wykorzystanie testów kompetencyjnych zamieszczonych na platformie e-learningowej. Przed rozpoczęciem szkolenia jego przyszli uczestnicy wykonują test. Dzięki temu można trafnie zidentyfikować obszary największych luk kompetencyjnych i odpowiednio zaplanować merytoryczną zawartość szkolenia. Metoda ta posiada dodatkową zaletę – na krótko przed szkoleniem pracownicy już zapoznają się z platformą, jej wyglądem, funkcjonowaniem, możliwościami, dzięki czemu z mniejszymi obawami i bez większych zahamowań rozpoczną przygotowane dla nich szkolenie. Należy bowiem pamiętać, że u większości osób nowa forma szkolenia wywołuje wiele obaw, część osób może mieć problemy natury technicznej związane z obsługą platformy e-learningowej. Z badań przeprowadzonych przez autorkę wynika, że nawet

Rysunek 2. Czynniki przeszkadzające w przyswajaniu wiedzy na platformie e-learningowej



Źródło: opracowanie własne

⁵ A. Rakowska, A. Sitko-Lutek, *Doskonalenie kompetencji menedżerskich*, PWN, Warszawa 2000.

wśród osób posiadających umiejętności w zakresie obsługi komputera i przeglądarek internetowych, pewna część miała problemy natury technicznej przy logowaniu się lub poruszaniu po platformie e-learningowej (patrz rysunek 2)⁶. Przeprowadzając test diagnozujący kompetencje z wykorzystaniem platformy e-learningowej unikamy tego typu problemów w przyszłości.

Zaplanowanie i przygotowanie szkoleń e-learningowych

Szkolenia e-learningowe powinny koncentrować się na kompetencjach, które umożliwiają osiągnięcie pożądanego efektu pracy lub warunkują sprawniejsze wykonywanie zadań⁷. Aby przyniosły oczekiwane rezultaty, należy w procesie planowania skupić się przede wszystkim na tej wiedzy i tych technikach, dzięki którym uczestnicy wzbogacą swoje umiejętności. Wiedza przekazywana osobom szkolonym powinna być w jak największym stopniu dostosowana do zmieniających się potrzeb organizacji. Oznacza to konieczność wdrażania e-learningu projektowanego dla konkretnych celów, jasno określonych potrzeb, bogatego w elastyczne treści dostosowane do oczekiwań.

Podstawowym zadaniem wprowadzenia szkoleń jest wypełnienie luki między zdiagnozowanym a pożądanym stanem kompetencji. Muszą więc one obejmować połączone ze sobą tematycznie zagadnienia o wzrastającej randze trudności, podzielone na odpowiednie bloki tematyczne lub według tygodni trwania. Wybór metody prezentacji wiadomości w szkoleniu e-learningowym zależy przede wszystkim od treści na nim omawianych. Na rysunku 2 zamieszczono fragment okna panelu administracyjnego na platformie e-learningowej Moodle, w którym można określić sposób następowania po sobie kolejnych bloków tematycznych.

Rysunek 2. Administracja szkoleniem e-learningowym

The image shows a screenshot of the Moodle course administration interface. It features several configuration options for a course:

- Format:** A dropdown menu with 'Układ tematyczny' selected. Other visible options include 'Format "towarzyski"', 'Układ tygodniowy', and 'Układ tygodniowy'.
- Data rozpoczęcia kursu:** A date selector set to '2005'.
- Okres zapisów:** A dropdown menu with 'Nieograniczone' selected.
- Liczba tygodni/tematów:** A dropdown menu with '6' selected.
- Rodzaj grup:** A dropdown menu with 'Bez grup' selected.
- Wymuś:** A dropdown menu with 'Nie' selected.
- Dostępność:** A dropdown menu with 'Ten kurs jest dostępny dla studentów' selected.

Each dropdown menu has a question mark icon next to it, indicating help is available.

Źródło: Panel administracyjny platformy Moodle

⁶ Badania były przeprowadzane wśród studentów III roku specjalności informatyka na kierunku finanse i bankowość od lutego do maja 2005. Szkolenie elektroniczne prowadzone było na platformie e-learningowej Moodle jako wspomagające stacjonarne zajęcia do przedmiotu Systemy Informatyczne Zarządzania.

⁷ S. Whiddett, S. Hollyforde, *Modele kompetencyjne w zarządzaniu zasobami ludzkimi*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2003, s. 153-156.

Przygotowując od strony merytorycznej szkolenie e-learningowe bądź też nadzorując przebieg prac nad jego przygotowaniem, gdy zostało ono zlecone firmie zewnętrznej, należy zwrócić uwagę na takie czynniki, jak:

1. logiczny ciąg rozwoju kompetencji, polegający na przechodzeniu od kompetencji ogólnych do bardziej szczegółowych;
2. wielkość luki kompetencyjnej, decydującej o tym, ile czasu i ćwiczeń należy przeznaczyć na dane zagadnienie;
3. podział na grupy, który powinien być tworzony według poziomów kompetencji, a nie przykładowo według działów czy zajmowanych stanowisk;
4. ciekawy, zmuszający do aktywnego uczestnictwa program szkoleniowy, wykorzystujący różnorodne metody nauczania;
5. budżet przeznaczony na szkolenia.

Realizacja szkoleń i monitoring ich przebiegu

Realizacja szkoleń jest kluczową fazą całego procesu szkoleniowego. Właściwie i na odpowiednim poziomie przeprowadzone szkolenie gwarantuje optymalny wzrost kompetencji, wynikający ze wstępnych założeń, jak również przyczynia się do aktywnego, kreatywnego uczestnictwa w e-learningu. Treść szkolenia powinna być tak dobrana, by pracownik na każdym etapie widział jej związek z pracą, którą wykonuje oraz potrafił dostrzec sytuacje i okoliczności, w których będzie mógł wykorzystać nowe umiejętności. Należy podkreślić, że im większe podobieństwo warunków czy sytuacji z miejsca pracy podczas szkolenia, tym lepsze będą efekty. Struktura kompetencyjna może okazać się pomocna w tworzeniu realistycznej symulacji w zakresie przedsięwzięć szkolenia i rozwoju⁸.

Drugą, niezwykle istotną sprawą jest monitoring szkolenia. Nie można dopuścić do sytuacji, gdy osoby szkolone poczują się zostawione samym sobie. Jeśli kursy przeprowadzane są wyłącznie w formie e-learningowej, uczestnicy muszą mieć możliwość kontaktu z osobą prowadzącą, który można przeprowadzić w formie czatu lub forum. Z badań przeprowadzonych przez autorkę wynika, że wiele osób jako jedną z wad szkoleń elektronicznych podaje brak możliwości skontaktowania się z innymi osobami, w tym osobą prowadzącą szkolenie (patrz: rysunek 2). Takie sytuacje bardzo często prowadzą do zniechęcenia się uczestników i mniej aktywnego uczestnictwa w szkoleniu bądź jego całkowitego zaprzestania.

Analiza skuteczności szkolenia

Wynikiem dobrze zaplanowanego i przeprowadzonego szkolenia jest wyrównanie poziomu kompetencji pracownika do zakładanego poziomu, czego skutkiem będzie zastosowanie wyuczonych technik i zdobytej wiedzy w praktyce zawodowej, doskonalenie sprawności posługiwania się nimi, podnoszenie własnych kompetencji. Tylko w takim przypadku można mówić, że szkolenie przyniosło spodziewane rezultaty.

⁸ Tamże, s. 166-167.

Analiza skuteczności szkoleń ma na celu sprawdzenie, w jakim stopniu zmienił się poziom kompetencji uczestników. Dokonywać jej można kilkoma metodami, z których wybór właściwej zależy od:

- rodzaju platformy e-learningowej, na której prowadzony był kurs⁹;
- formy szkolenia (czy było to szkolenie e-learningowe, czy też w trybie mieszanym);
- kompetencji, których poziom został określony w procesie diagnozy jako niewystarczający;
- liczby pracowników uczestniczących w szkoleniu.

W systemach e-learningowych analizy kompetencji dokonuje się najczęściej kilkoma narzędziami, wśród których wymienić można:

1. Kwestionariusze – samodzielnie wypełniane przez osoby badane, zawierają pytania dotyczące stosunku respondentów do określonych zachowań związanych z funkcjonowaniem w środowisku pracy, np. przekładanie ogólnych strategii na konkretne zadania, bezpośrednie kontakty z ludźmi, zarządzanie potencjałem ludzi. Użycie kwestionariusza daje rzetelne wyniki dotyczące skłonności i naturalnych zachowań danego pracownika, dzięki którym można wnioskować o jego zachowaniach i umiejętnościach, przekładając je następnie na język kompetencji;
2. Testy kompetencyjne – stanowią najczęściej stosowaną metodę weryfikacji poziomu kompetencji, szczególnie przydatną w przypadku dokonywania takiego pomiaru bezpośrednio na platformie e-learningowej. Platforma e-learningowa Moodle dysponuje bogatymi narzędziami do tworzenia różnego typu testów, które można wykorzystywać w różnych momentach procesu szkoleniowego. Testy takie mogą być zbudowane z pytań zamkniętych lub otwartych, które w przypadku badania kompetencji są szczególnie przydatne, gdyż prowadzą do otrzymania interesującego materiału jakościowego.

Wiedza jest przekazywana uczestnikom szkolenia w przekonaniu, że przyda im się w wykonywanej pracy. Dlatego też ocenę przydatności szkolenia powinno się wykonać nie tylko bezpośrednio po jego zakończeniu, ale również w realiach zawodowych – to jest w miejscu pracy. Dopiero wówczas można stwierdzić, czy przekazywana wiedza jest użyteczna oraz czy program kursów jest odpowiednio dobrany do wymogów rzeczywistości. Dodatkowo, z wynikami testów kompetencyjnych należy zapoznać wszystkich uczestników szkolenia, bowiem, jedynie świadomość posiadania pewnych braków przyczynia się do prób ich zminimalizowania lub całkowitego usunięcia.

Bywają jednak sytuacje, w których trudno jest jednoznacznie określić skuteczność szkolenia, szczególnie wtedy, gdy nie do końca wiadomo, czy zaobserwowany rozwój umiejętności stanowi rezultat przeprowadzonego szkolenia, czy też należy go przypisać innym czynnikom. Sytuacje te zdarzają się szczególnie wtedy, gdy szkolenie było bardzo rozciągnięte w czasie, a na wzrost poziomu kompetencji pracownika mogły w tym okresie wpływać różne czynniki zewnętrzne, takie jak, przykładowo, samodoskonalenie się lub wpływ innych współpracowników.



⁹ Platforma Moodle umożliwia przeprowadzanie testów i ankiet przy wykorzystaniu jej własnych narzędzi odpowiednio zaprogramowanych do konkretnych potrzeb.



Podsumowanie

Zmieniająca się wciąż sytuacja na rynku zmusza firmy i pracowników do coraz większej elastyczności w zakresie posiadanej wiedzy, umiejętności i kompetencji. Kompetencje stanowią dziś ważny element strategii wielu firm. Licznie przeprowadzane badania wskazują na korzyści wynikające z wprowadzenia modelu kompetencyjnego w przedsiębiorstwach. Model taki zakładający ciągłe szkolenie się pracowników, którego wynikiem będzie wzrost poziomu kompetencji własnych, jak również kompetencji całej organizacji.

Firma, decydując się na szkolenia, może dziś wybrać jedną z dwóch ich form: tradycyjną lub elektroniczną. Wraz z upowszechnianiem się internetu obserwuje się coraz większe zainteresowanie e-szkoleniami. Związane jest to z koniecznością inwestowania w swoich pracowników wszystkich firm, pragnących utrzymać się na coraz bardziej wymagającym rynku, a tym bardziej podnieść swoją pozycję i swoje dochody. Szkolenia elektroniczne pozwalają szybko i skutecznie niwelować luki w wiedzy, umiejętnościach i kompetencjach pracowników. Umożliwiają one zdobywanie nowej wiedzy i umiejętności na bieżąco, zależnie od potrzeb. Pamiętać należy, że e-learning dla większości jest nową formą nauki, która może z początku wywoływać pewne obawy. Zadaniem organizacji, poza wdrożeniem odpowiednio przygotowanych kursów, jest również pozytywne nastawienie osób do e-learningu, dzięki czemu będą one aktywnie i bez zahamowań uczestniczyły w e-szkoleniach.

Bibliografia

- M. Bratnicki, *Kompetencje przedsiębiorstwa*, Agencja Wydawnicza Placet, Warszawa 2000.
D.Dubois, W. Rothwell, *Competency based or a traditional approach to training?*, „T+D Magazine” 2004, nr 4.
G. Filipowicz, *Zarządzanie kompetencjami zawodowymi*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2004.
P. Koijer, *Jakie szkolenia - tradycyjne czy kompetencyjne?*, „Personel i Zarządzanie” 2004, nr 6.
C. Levy-Leboyer, *Kierowanie kompetencjami. Bilanse doświadczeń zawodowych*, Wydawnictwo Poltext, Warszawa 1997.
A. Rakowska, A. Sitko-Lutek, *Doskonalenie kompetencji menedżerskich*, PWN, Warszawa 2000.
S. Whiddett, S. Hollyforde, *Modele kompetencyjne w zarządzaniu zasobami ludzkimi*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2003.

■ Abstract

Competences defined as activities recognized as unique, strategical resources of the company permanently belong to personnel management. More and more companies look for competitive advantage in building the knowledge-based organisation through management of competences of their own employees. It forces firms to invest in permanent development of employees. Trainings, especially electronic ones, are the form of education, which makes it possible to educate employees with a special focus on competences. The above trainings, called by most of researchers „competence trainings”, are gaining more and more attention. Many organisations treat e-learning as one of business processes, which, in principle, is not different from any other process in the company. In such a process the structure of competence is used on all its stages. The process starts from consideration of strategies and targets of the firm in designing and introducing training's course, throughout the execution of the properly prepared trainings, and finishes on verification and evaluation of the training programme.



Nota o autorze

Autorka jest pracownikiem Akademii Ekonomicznej w Katowicach. Ponadto jest słuchaczem II roku studiów doktoranckich tejże Uczelni. Jej zainteresowania dotyczą tematyki wykorzystania szkoleń elektronicznych w procesie kształcenia oraz ich wpływu na poziom wiedzy, umiejętności i kompetencji osób szkolonych w porównaniu do szkoleń prowadzonych metodą tradycyjną. Prowadząc szkolenia przy wykorzystaniu platformy e-learningowej, bada możliwości wykorzystania tego typu szkoleń w kształceniu studentów oraz jakości wyników w realizacji celów szkoleniowych uzyskanych tą metodą.

Metoda studium przypadku w dydaktyce nauk o zarządzaniu

Niniejszy artykuł jest próbą określenia roli metody studium przypadku w dydaktyce nauk zarządzania na przykładzie Akademii Podlaskiej w Siedlcach. Ciągłe doskonalenie metod nauczania – praktyki studenckie, debaty, analizy projektów itp., coraz powszechniejszy dostęp do internetu i wszechobecna informacja dają studentom, a w przyszłości menedżerom, dostęp do praktycznej wiedzy w bardzo krótkim czasie. Studium przypadku nie jest metodą skomplikowaną, ale wymaga znajomości narzędzi jej stosowania, które są pomocne do realizacji wielu projektów przedmiotowych z zakresu zarządzania.

Rozpoczynając od myśli amerykańskiego guru zarządzania Petera F. Druckera, można stwierdzić, iż najważniejszą rzeczą w przedsiębiorstwie jest to, że musi ono stworzyć prawdziwy zespół jednoczący wysiłki indywidualnych osób w jeden wysiłek¹. Dotyczy to także wykładowców na kierunku zarządzanie i marketing, którzy powinni wykreować efektywną „naukową rodzinę”, która będzie dążyć do wspólnego celu, czyli skutecznego kształcenia przyszłej kadry zarządzającej. Aby uczelnia osiągnęła zamierzone cele, określone w jej misji, musi zadbać o to, by praca każdego pojedynczego wykładowcy była ukierunkowana na skuteczność nauczania i koncentrowała się na wspólnym sukcesie organizacji.

Istotne jest więc, co wykładowcy chcą przedstawić studentom i w jaki sposób starają się ukierunkować ich myśli na przyszłą rzeczywistość na rynku pracy. Genetyczny kod menedżera nabyty w procesie edukacyjnych doświadczeń w uczelni i innych miejscach, przejęty od konsultantów i guru zarządzania, przyswojony od kolegów i z lektury prasy specjalistycznej oraz ukształtowany – nabytym doświadczeniem akademickim – określa zakres prawdopodobieństwa występowania i kształtowania pewnych reakcji w konkretnych sytuacjach².

Z tego wynika, iż myśli, stwierdzenia oraz sposób prezentowania wiedzy są przyswajane przez studentów i stają się wzorem do naśladowania w późniejszym życiu zawodowym. Sposób prezentacji i przekazywana treść przedmiotów biznesowych są zatem bardzo istotne na takich kierunkach, jak zarządzanie i marketing.

Niestety, wielu studentów otrzymując tytuł magistra zarządzania nie umie odnaleźć się

¹ P.F. Drucker, *Myśli przewodnie Druckera*, MT Biznes, Warszawa 2002, s. 173.

² G. Hamel, C.K. Prahalad, *Przewaga konkurencyjna jutra*, Buisness Press, Warszawa 1999, s. 41-42.

w nowym otoczeniu i często nie jest w stanie zaakceptować pojawiających się w życiu wielu młodych ludzi zmian, takich jak walka konkurencyjna na obleganym rynku pracy czy sposób „sprzedania się” przyszłemu pracodawcy. Dlatego też największą rolę zaczyna odgrywać dobre przygotowanie akademickie, jakie oferują państwowe czy prywatne szkoły wyższe.

Celem niniejszego artykułu jest próba określenia roli oraz form wykorzystania metody studium przypadku we wspieraniu dydaktyki na kierunku zarządzanie i marketing, jak również wskazanie niedociągnięć w procesie edukacyjnym, zmierzającym do efektywnego wykorzystania tej metody oraz drogi poszukiwania ulepszeń w teorii i praktyce biznesu międzynarodowego.

Podstawowe definicje i rodzaje metody – studium przypadku

Wykładowca, wybierając określony styl, tradycję czy metodę prowadzenia zajęć, powinien dążyć do jak najwierniejszego opisu rzeczywistości. Opis ten powinien pozwalać na tworzenie teorii wyjaśniających zjawiska społeczne, ekonomiczne czy gospodarcze oraz na samodzielne podejmowanie decyzji, a nie jedynie na odwzorowywanie faktów. Wszelkie spory i dylematy naukowe powinny być rozstrzygane na poziomie konkretnego projektu badawczego, przybliżonego do zaistniałej sytuacji w przeszłości.

Metoda case’owa, czyli analiza przypadku, polega przede wszystkim na analizowaniu i omawianiu prawdziwych sytuacji. Jej rodowód wywodzi się z Harvard Business School, gdzie powstała jako praktyczna metoda nauczania. Dla analizowania case’ów, podobnie jak dla ich tworzenia, nie ma sztywnych reguł i zasad, których bezwzględnie należy się trzymać. Natomiast korzyści związane ze stosowaniem tej metody są oczywiste. Analizowanie case’ów rozwija umiejętność krytycznego i kreatywnego myślenia, uczy spostrzegania problemów w ich złożonym kontekście, myślenia kategoriami ciągów konsekwencji podjętych decyzji i rozpatrywania problemów wielostronnie. Analiza case’u jest równie istotna, jak jego treść. Dlatego też dyskusja w grupie jest także częścią case’u. Pozwala ona uświadomić sobie, że nie ma „jedynie słusznych” rozwiązań, absolutnych reguł, które można stosować w każdej sytuacji, nie ma także sytuacji całkowicie „specyficznych”, do których nie stosują się w żadnej mierze doświadczenia i uznane teorie.

Od dawna w większości wyższych szkół amerykańskich (zwłaszcza prawniczych i biznesu) metoda case’owa jest jedną z podstawowych metod nauczania. Popularność tej metody wynika stąd, że wprowadza ona rzeczywiste przykłady do sali seminaryjnej, pozwala integrować wiedzę płynącą z doświadczenia z wiedzą teoretyczną i pokazuje współzależności między zjawiskami. Ponadto, analiza przypadków pozwala studentom budować zaufanie do własnych umiejętności, rozwijać umiejętności podejmowania decyzji, porozumiewania się, a także współpracy w warunkach konkurencji.

Metoda case’u jako metoda uczenia się i nauczania ma bardzo długą historię. Jej zastosowanie jest szczególnie widoczne w tych dziedzinach, w których studenci muszą zrozumieć zjawiska (wydarzenia, procesy) łączące unikalność i złożoność, jaką tworzy wolny rynek.

Znajduje ona szerokie zastosowanie w edukacji. Od dawna jest powszechnie stosowaną metodą rozwiązywania bardzo zróżnicowanych zadań edukacyjnych, głównie w szkołach wyższych kształcących przyszłych lekarzy i prawników. Szkoły biznesu bardzo intensywnie wprowadzały programy edukacyjne, bazujące na metodzie case study lub na tzw. „uczeniu aktywnym”. Dla przykładu, szkoła biznesu na Uniwersytecie w Fairfield zreformowała swoje programy kształcenia tak, że w miejsce indywidualnych długofalowych kursów w zakresie za-

zarządzania, marketingu, produkcji, finansów i systemów informacyjnych, student wybiera tylko jeden kurs. Taki kurs jest zbudowany z case'ów, które opisują każdą z wcześniej wymienionych dyscyplin, prezentując ją w specyficzny sposób. Dzięki temu, studenci zaczynają zdawać sobie sprawę z powiązań różnych dziedzin i zaczynają myśleć szerszymi kategoriami, zadając pytania i szukając rozwiązań. Analizę przypadku stosuje się także w rozwijaniu krytycznego myślenia, w interaktywnych kursach językowych, kursach poszerzających horyzonty myślowe studentów, a nawet w kursach technicznych i filozoficznych³.

Case studies mogą mieć charakter:

- eksploracyjny (*exploratory*),
- opisowy (*descriptive*),
- wyjaśniający (*explanatory*).

Wyjaśniające case study stosuje się do analiz przyczynowo-skutkowych. W bardzo złożonych i wielowariantowych studiach przypadku, badania przeprowadza się techniką dopasowywania wzorca, co służy do wyjaśnienia trzech rywalizujących teorii:

- zorientowanej na wiedzę (*knowledge-driven theory*), która głosi, że wszystkie idee i odkrycia pochodzące z badań, stają się w końcu produktem komercyjnym;
- zorientowanej na rozwiązywanie problemu (*problem-solving theory*);
- zorientowanej na interakcję społeczną (*social-interaction theory*), która twierdzi, że badacze i użytkownicy przynależą do nakładających się na siebie profesjonalnych sieci zawodowych, które ciągle się ze sobą komunikują⁴.

Głównymi celami, jakie stawiamy sobie analizując konkretny przypadek, są:

- rozwiązanie problemu,
- zastosowanie teorii w praktyce,
- wnioski do dalszej pracy.

Powody przeprowadzenia studium przypadku wynikają z przesłanek pragmatycznych, takich jak chociażby poprawa własnego warsztatu pracy czy też uniknięcie danego problemu w przyszłości.

Również procedura przeprowadzenia studium przypadku nie musi być sztywna. Najważniejsze jest, aby była jak najbardziej adekwatna do kontekstu nauczania oraz innych warunków, jakie zastał badający (np. charakter klasy (ucznia), sytuacja finansowa szkoły lub po prostu czas, jakim dysponujemy). Co więcej, procedura nie musi wcale przebiegać według nakreślonego wcześniej planu. Nigdy bowiem nie jesteśmy w stanie przewidzieć, jak np. obserwowany przez nas uczeń zachowa się za miesiąc. Niemniej jednak można zaproponować następujące etapy tej procedury:

1. Identyfikacja problemu;
2. Ustalenie celu badania;
3. Postawienie pytania lub hipotezy,

Przystępując do omawiania przypadku, należy uwzględnić następujące czynniki:

- przewidziany wynik naszych działań (np. wzrost skuteczności nauczania, potwierdzenie lub odrzucenie hipotezy, przygotowanie uczniów do testu),
- ustalenie sposobu zbierania danych (np. wywiad, test, ankieta),
- przewidziany czas badania (np. cały rok szkolny, semestr, 1 miesiąc),
- źródła z których będziemy korzystać bądź osoby (organizacje) wspierające;

³ Ź. Ptak-Kostecka, *Efektywność pełnienia ról menedżerskich*, [praca doktorska], rozdział 4, *Analiza przypadku, czyli metoda case study*, Uniwersytet Wrocławski, Wrocław 2000.

⁴ Tamże.

4. Działania;
5. Zebranie danych;
6. Analiza danych;
7. Wnioski do dalszej pracy,

Stopień zaangażowania w poszczególne etapy może się znacznie różnić w zależności od okoliczności. Czasem pytanie, na jakie chcemy sobie odpowiedzieć samo się nasuwa, pozostaje problem odpowiedzi na nie. Innym razem najtrudniejsze okaże się postawienie odpowiedniego pytania, działanie zaś będzie oczywistą konsekwencją, gdy zdecydujemy się na nie odpowiedzieć.

Burzliwe otoczenie (zarówno rynkowe, jak i technologiczne oraz społeczne) wymaga od menedżerów umiejętnego i szybkiego dostosowania potencjału, struktury i kultury przedsiębiorstwa do nowych warunków. Aby taki cel osiągnąć, potrzebne jest zupełnie inne myślenie o przyszłości i dostrzeganie zmian w funkcjonowaniu przedsiębiorstw oraz poszukiwanie coraz to nowszych sposobów zarządzania, ponieważ dotychczasowe metody nie zapewniają już sukcesu. Dlatego też ważne jest, aby umiejętnie zachęcić studentów do myślenia twórczego, gdyż zaangażowanie wiedzy, wyobraźni, intuicji, pomysłowości i odwagi może przynieść wspaniałe efekty⁵.

Potrzebne również jest myślenie strategiczne, które dotyczy zachowań menedżerskich rozpatrywanych w długookresowej perspektywie i wiąże się z tworzeniem wizji przyszłości firmy oraz formułowaniem zasad jej postępowania wobec rynku i otoczenia. Z tego wynika, iż wykładowcy powinni motywować studentów do myślenia strategicznego, które jest bardzo istotne na takim kierunku, jak zarządzanie.

Według M. Romanowskiej, aby myśleć strategicznie należy:

- dążyć do poznania sytuacji, badania szans, wyboru celów i zasad wykorzystania zasobów, wybierając myślą na wiele lat na przód;
- stosować zespół technik oraz metod analizy i syntezy umożliwiających realizację tych dążeń i gromadzić niezbędną do tego informację;
- charakteryzować się stanem umysłu i wolą ustawicznej zmiany obszarów i sposobów działania przedsiębiorstwa, zgodnie ze zmianą wizji przedsiębiorstwa i stanu otoczenia⁶.

Podstawą nauczania zarządzania powinno być myślenie odkrywcze przy wzorowaniu się na już istniejących metodach i teoriach. Studenci powinni więc nauczyć się przyjmować zmiany i akceptować je oraz wprowadzać własne innowacje. Zdaniem Cz. Nosala, stając się w przyszłości menedżerami, będą się oni koncentrować na:

- odkrywaniu nowych problemów, formułowaniu ich w postaci dogodnej do rozwiązywania;
- wskazywaniu nowych sposobów rozwiązywania problemów;
- formułowaniu odległych celów na podstawie informacji strategicznej i intuicyjnych przewidywań;
- określaniu strategii realizacji odległych celów;
- wskazywaniu ideałów wartości ważnych dla rozwoju organizacji⁷.

⁵ J. Penc, *Strategie zarządzania. Perspektywiczne myślenie systemowe. Systemowe działanie*, Agencja Wydawnicza Placet, Warszawa 1994, s. 63.

⁶ G. Gierszewska, M. Romanowska, *Analiza strategiczna przedsiębiorstwa*, PWE, Warszawa 2001, s. 18.

⁷ Cz.S. Nosal, *Umysł menedżera*, Wrocławskie Wydawnictwo Przecinek, Wrocław 1993, s. 195.

Wynika z tego, iż nowoczesny menedżer, którym stanie się absolwent kierunku zarządzania i marketing, po zastosowaniu wyżej wymienionych reguł nie powinien traktować zmian w otoczeniu jako zła koniecznego, lecz jako impuls do podejmowania nowych działań. Musi on zatem wykorzystać własne umiejętności zdobyte na studiach do rozwoju firmy, w której pracuje, musi też stworzyć wizję jej przyszłości i dostosować do tej wizji sposób myślenia, określając cele przedsiębiorstwa i jego misję.

Formy i definicje studium przypadku

Jak sama nazwa wskazuje studium przypadku polega na analizowaniu problemów w oparciu o konkretny przypadek. Zapewnia to lepsze poznanie danej problematyki, ponieważ na podstawie jednostkowych wydarzeń lepiej można zrozumieć ogólniejsze zjawiska i procesy. Poza tym, gdy omawia się coś na konkretnym przykładzie, ma się większe poczucie, że człowiek w tym uczestniczy, co często zmniejsza obawę przed konkretnymi sytuacjami.

Wykorzystywane dla celów nauczania przypadki mają być przede wszystkim interesujące dydaktycznie. Tematem przypadku może być dowolne zjawisko czy wydarzenie.

M.E. Gilliom rozróżnia dziewięć fundamentalnych typów przypadków⁸:

1. Epizody bez zakończenia (open-ended episodes). Zadaniem studentów jest przewidzieć konsekwencje znajdujących się w opisie wydarzeń. Mają przeanalizować możliwe do podjęcia w danej sytuacji decyzje i wybrać najlepszą z nich. Innymi słowy – mają oni dopisać zakończenie do sytuacji opisanej w zaprezentowanym studium przypadku.
2. Eseje (interpretive essays). Główną cechą tego typu case'ów jest tendencyjność i manipulacja informacją. Są one (np. artykuły prasowe) używane, aby pokazać techniki wpływania na nasze myślenie i pokazać, w jaki sposób interpretacja faktów zależy od sposobu ich prezentowania.
3. Studia przypadku oparte o dokumenty. Ten typ case'ów dominuje w analizach naukowych. Dokumentami mogą być zarówno raporty, listy, biuletyny, protokoły, schematy, rozkazy, jak i dokumenty organizacyjne – takie jak zamówienia, raporty, wnioski kontrolne i regulaminy.
4. Pamiętniki. Pamiętniki są rejestracją faktów, wydarzeń i decyzji. Zwykle zawierają także oceny, oczekiwania i interpretacje dokonywane przez autora.
5. Kroniki. Kronika, to formalny, chronologiczny zapis faktów, wydarzeń i decyzji. Często pozwala na zrekonstruowanie przebiegu wydarzeń i pokuszenie się o wnioski dotyczące zależności przyczynowo-skutkowych. Niektóre dokumenty, takie choćby jak dzienniki pokładowe statków i samolotów, przybierają postać kroniki.
6. Zeznania świadków (eyewitness accounts). Są to zwykle krótkie teksty pisane po wydarzeniu. W zależności od pozycji autora, case'y takie zależą od dostępnych mu faktów. Zawierają także klimat wydarzenia. Zwykle są jedynym źródłem szczegółowej informacji o tym, co się wydarzyło. Różnią się od kronik tym, że autor sprawozdający wydarzenie znajdował się bliżej wydarzenia.

⁸ M.E. Gilliom, *Practical Methods for the Social Studies*, rozdz. IV, Wadsworth Publishing Company, Inc. Belmont, California 1977.

7. Dokumentacja sądowa (court cases). Rdzeniem tych case'ów są wyroki sądowe oraz dokumentacja wydarzeń, które do nich doprowadziły. Ten rodzaj case'ów odgrywa szczególną rolę w Stanach Zjednoczonych i Wielkiej Brytanii, a więc krajach, w których obowiązuje prawo oparte o precedensy. Przyjmują się także w Polsce, jako metoda kształcenia prawników.
8. Opisy (narratives). Case powinien opierać się na autentycznych wydarzeniach. Istnieje jednak gałąź literatury, określana mianem „literatury faktu”, w której tylko rdzeń opiera się na faktach. Zarówno postacie, jak szczegóły mogą być zupełnie fikcyjne. Ta kategoria case'ów może być użyteczna i inspirująca. Należy sobie jednak zdawać sprawę z częściowej ich fikcyjności.
9. Winietki (vignettes). Ten rodzaj case'ów prezentuje epizody lub osoby, a prezentacje nie pretendują do tego, aby dać wyczerpujący opis. Dramatyzują rzeczywistość, skupiając się na najważniejszych aspektach opisywanego zjawiska.

Zawartość informacyjna poszczególnych rodzajów przypadków może znacznie się różnić. Przypadek w winietce może być użyty jako ilustracja, a dokumentacja sądowa jednej sprawy może – równie dobrze – być analizowana przez cały semestr.

Komercyjnie przygotowywane i sprzedawane case'y występują na większą skalę w krajach, w których istnieje długa i bogata tradycja tej aktywnej metody nauczania. W naszym systemie edukacyjnym case'y są zwykle przygotowywane przez prowadzącego zajęcia. Sytuacja ta, oprócz słabych stron, ma także pewne zalety. Prowadzący może przygotować studium przypadku w pełni odpowiadające własnym potrzebom. To on także zna przedmiot case'u najlepiej. Autor materiału będącego treścią studium przypadku i autor tego studium mogą być dwiema różnymi osobami, choć niekoniecznie. Materiał może być efektem pracy dziennikarza, naukowca lub archiwisty i różnić się pod względem zakresu i wielkości. Case'y mogą zawierać niewielką ilość informacji (np. protokół spotkania), ale mogą też zawierać wiele różnorodnych materiałów (np. dokumenty, raporty, listy). Materiał case'owy może mieć formę tekstu, ale może nim być także film czy też nagranie dźwiękowe. Może zawierać mapy lub schematy.

Przygotowanie case'u dydaktycznego składa się z trzech podstawowych etapów:

- określenie celów case'u.

Zwykle analiza konkretnego przypadku mieści się, a przynajmniej powinna mieścić się, w szerszej koncepcji zajęć. Ponieważ analiza przypadku jest zajęciem czasochłonnym, warto z góry zastanowić się nad jego miejscem w procesie dydaktycznym. Pytania, które warto sobie zadać to pytanie o cel wprowadzenia case'u: czy chodzi o pokazanie, jak dokonywane są wybory; uświadomienie, co modeluje zachowanie osób w konkretnych sytuacjach; czy też, na przykład, jakie są możliwe strategie rozwiązywania problemów stojących przed osobą, grupą społeczną lub organizacją. Należy przy tym uwzględnić doświadczenie studentów, ich wiedzę ogólną o życiu, wiedzę z zakresu dyscypliny naukowej, z perspektywy której case jest rozważany, a także ich doświadczenie w analizowaniu przypadków.

- wybranie materiałów

Osoba dobierająca materiał do case'u edukacyjnego musi podejmować serię decyzji dotyczących poziomu skomplikowania materiałów, rozumianego jako:

1. Skomplikowanie informacji. Im bardziej złożone informacje zawarte są w tekście, tym większe prawdopodobieństwo tego, że studenci będą wymagali więcej wyjaśnień i że będą zajmować się kwestiami dla samego case'u marginalnymi. Może jednak zdarzyć się i tak, że zadaniem case'u ma być nabycie

przez studentów umiejętności selekcjonowania, oceniania i strukturalizowania informacji;

2. Skomplikowanie zawartości. Zbyt wielowymiarowe sytuacje lub sytuacje, w których należy brać pod uwagę zaawansowaną wiedzę z różnych dziedzin mogą sprawdzić się, gdy osobami analizującymi przypadek są doktoranci lub magistranci. Studenci lat wcześniejszych wymagają mniej skomplikowanych case'ów;
3. Skomplikowanie języka. Sam opis przypadku musi być dokonany językiem dostosowanym do tych, którzy będą go analizować. Osoby te powinny wcześniej zapoznać się z terminologią występującą w opisie case'u, chyba że celem case'u jest pokazanie, jakie problemy powstają, gdy osoby uwikłane w jakąś sytuację społeczną różnie pojmują i interpretują te same pojęcia.

■ przygotowanie się do omawiania case'u

Cała powyższa praca może pójść na marne, jeżeli prowadzący (moderator) nie ma jasnej wizji wykorzystania case'u. M.E. Gilliom sugeruje przygotowanie serii pytań, opartych o następujące punkty:

1. wyjaśnienie i zdefiniowanie kluczowych pojęć,
2. wyjaśnienie opisanych zdarzeń,
3. ocena zachowań,
4. implikacje (efekty, konsekwencje) zjawisk zaprezentowanych w studium przypadku,
5. zastosowanie konkluzji do różnych okoliczności.

Istnieje wiele konwencji pisania case study:

1. Jedną z ważniejszych jest przytaczanie w case study opinii wyrażanych przez występujące w nim osoby;
2. Inną konwencją jest pisanie case study w czasie przeszłym;
3. Kolejną, jest wykluczenie autora case'u jako osoby występującej w opisie przypadku;
4. Wreszcie, przy pisaniu case study, autor powinien unikać zamieszczania własnych wniosków⁹.

Choć, jak zostało wcześniej powiedziane, nie ma sztywnych reguł analizowania case'ów, to istnieje sposób czy też plan wyznaczający kolejność działań. Pierwszym krokiem jest dokładne przeczytanie tekstu i refleksja dotycząca tematu, problemu, jaki został przedstawiony.

Drugi krok, to ocena informacji zawartych w opisie przypadku, jako że nie wszystkie informacje w nim podane są istotne, a informacje istotne mogą być zawarte „między wierszami”. Tak więc, często trzeba poczynić jakieś założenia, wyciągnąć wnioski. Zazwyczaj też istnieje potrzeba uporządkowania informacji tak, aby była ona czytelna i użyteczna. Na tym etapie warto także szukać prawidłowości lub badać istotę związków między zjawiskami.

W kroku trzecim najważniejsze jest zdefiniowanie problemu lub problemów zaprezentowanych w opisie przypadku. Nie zawsze jest to proste, gdyż zdarza się, że obserwowane zjawiska są jedynie symptomami problemów bardziej fundamentalnych. Dobrze jest sporządzić listę problemów i zdefiniować je jak najściślej oraz odnieść wzajemnie do siebie. Oczywiście,

⁹ Tamże.

nie wszystkie problemy są jednakowo ważne – w tym momencie należy zdecydować się na priorytety.

Krokiem czwartym jest proces generowania tematycznych rozwiązań. Tu należy podkreślić, że sam proces analizowania informacji i dochodzenia do rozwiązań jest ważniejszy niż same propozycje rozwiązań. Osoby analizujące case muszą przedstawić argumenty przemawiające za słusnością proponowanych przez siebie decyzji. Na tym etapie bardzo istotny jest proces twórczego poszukiwania rozwiązania case'u. Ważne jest zrozumienie istoty rozmaitych rozwiązań, a następnie grupowanie ich według zidentyfikowanych problemów.

Krok piąty, to poszukiwanie skutków decyzji, jeszcze zanim nastąpi ocena alternatywnych rozwiązań. Ważne jest tu, aby rozważyć wszystkie ewentualne skutki. Na tym etapie jest bardzo prawdopodobne, że któreś z rozwiązań spowoduje dalsze problemy. Oczywiście, trzeba ciągle zadawać sobie pytanie, w którym momencie należy się zatrzymać w poszukiwaniu kolejnych konsekwencji podjętej decyzji. Jest jasne, że nie wszystkie skutki są jednakowo prawdopodobne.

Ocena alternatywnych rozwiązań następuje w kroku szóstym. Na tym etapie dokonuje się przeglądu skutków wszystkich rozwiązań problemu. Nie wszystkie są równie prawdopodobne. Ale też nie wszystkie są równie istotne. Ważne jest, aby przypisać zdarzeniom różne wartości w zależności od tego, na ile są ważne. Kiedy to nastąpi, można już ocenić globalny skutek każdej z alternatyw i dokonać wyboru najbardziej korzystnego rozwiązania.

Na koniec warto sporządzić listę rozwiązań wraz ze wszystkimi argumentami „za i przeciw”. Analizowanie case'u nie powinno się kończyć na podjęciu decyzji. Z dobrej analizy powinny wynikać wnioski dla długiego okresu. Umożliwia to analiza skutków decyzji, która została sporządzona podczas rozwiązywania case'u. Opierając się na tej analizie, można wysuwać propozycje co do kolejnych decyzji, uzależniając je od zdarzeń, które mogą nastąpić. Oczywiście, punktem wyjścia jest decyzja, która została uznana za najkorzystniejszą.

Te kolejne etapy rozwiązywania case'u są niezależne od tego, czy case rozwiązywany jest indywidualnie, czy grupowo¹⁰.

Podsumowanie

Studium przypadku jest metodą nauczania, która polega na analizowaniu opisów wybranych, konkretnych zdarzeń z jakiejś dziedziny. Wiedza uzyskana dzięki analizie przypadku może posłużyć do lepszego zrozumienia zjawisk podobnych do zjawiska analizowanego i na podstawie tego do ulepszenia realnych działań. Dlatego też studium przypadku kształci wiele umiejętności, takich jak krytyczna analiza informacji, prezentacja własnych opinii, praca zespołowa.

Metoda ta daje duże poczucie bezpieczeństwa uczestnikom-studentom, przy jednoczesnym umożliwieniu twórczej pracy nad rozwiązaniami realnego problemu.

¹⁰ Tamże.



Bibliografia

- J.D Antoszkiewicz, *Rozwiązywanie problemów firmy. Praktyka zmian*, Poltext, Warszawa 1998.
- M.C. Błaszczak, J. Świerkocki, *Wybrane problemy integracji europejskiej*, Instytut Europejski w Łodzi, Łódź 1998.
- P.F. Drucker, *Myśli przewodnie Druckera*, MT Biznes, Warszawa 2002.
- P.F. Drucker, *Zarządzanie w czasach burzliwych*, Akademia Ekonomiczna w Krakowie, Kraków 1995.
- P.F. Drucker, *Praktyka zarządzania*, Akademia Ekonomiczna w Krakowie, Kraków 1998.
- P.F. Drucker *Zarządzanie w XXI wieku*, Wydawnictwo MUZA, Warszawa 2000.
- G. Gierszewska, M. Romanowska, *Analiza strategiczna przedsiębiorstwa*, PWE, Warszawa 2001.
- R. W. Griffin, *Podstawy zarządzania organizacjami*, PWN, Warszawa 2000.
- G. Hamel, C.K. Prahalad, *Przewaga konkurencyjna jutra*, Business Press, Warszawa 1999.
- F. Hesselbein, M. Goldsmith, R. Beckhard, *Lider przyszłości*, Business Press, Warszawa 1997.
- E. Kocleja, *Edukacja – drogą do europejskiego obywatelstwa*, „Nowe w szkole” 1999-2000, nr 10.
- A.K. Koźmiński, W. Piotrowski, *Zarządzanie. Teoria i praktyka*, PWN, Warszawa 1999.
- E. Marx, *Przełamywanie szoku kulturowego*, Agencja Wydawnicza PLACET, Warszawa 2000.
- Cz.S. Nosal, *Umysł menedżera*, Wrocławskie Wydawnictwo Przecinek, Wrocław 1993.
- J. Penc, *Strategie zarządzania. Perspektywiczne myślenie systemowe. Systemowe działanie*, Agencja Wydawnicza Placet, Warszawa 1994.
- H.V. Perlmutter, D.A. Heenan, *Cooperate to Compete Globally*, „Harvard Business Review” 1986, nr 64, marzec-kwiecień.
- Ż. Ptak-Kostecka, *Efektywność pełnienia ról menedżerskich*, [praca doktorska], rozdział 4, *Analiza przypadku, czyli metoda case study*, Uniwersytet Wrocławski, Wrocław 2000.
- Ph. Sadler, *Zarządzanie w społeczeństwie postindustrialnym*, Biblioteka Menedżera, Kraków 1997.
- M. Sufek, J. Świniarski, *Etyka jako filozofia dobrego działania zawodowego*, Dom Wydawniczy Bellona, Warszawa 2001.
- A. Sznajder, *Strategie marketingowe na rynku międzynarodowym*, PWN, Warszawa 1995.
- R.B. Tucker, *Zarządzanie z przyszłością*, Prószyński i S-ka, Warszawa 1998.

Abstract

The paper aims at defining the role of a case study method in the didactics of management. Continuous improvement in methods of teaching – discussions, analyses of projects, etc., increasing access to the Internet and ubiquitous information, give students, and in the future also managers, an access to the practical knowledge in a very short time. The case study method is not very complicated, but it requires an ability to use its tools, which are helpful in many projects dealing with management.

Nota o autorze

Autorka od 4 lat jest pracownikiem Wydziału Zarządzania Akademii Podlaskiej w Siedlcach. Ukończyła studia doktoranckie w Kolegium Gospodarki Światowej w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie. Odbывała praktyki zagraniczne w USA. Jest współautorką i autorką ponad 20 artykułów w języku polskim i języku angielskim. Jej zainteresowania głównie skupiają się na zarządzaniu i finansach międzynarodowych.

Metoda projektu w procesie dydaktycznym uczelni wyższej

Coraz więcej przedsięwzięć edukacyjnych ma charakter projektu. Może on być inicjowany przez nauczyciela lub przez studenta. Z tego wynika, że jest to najbardziej naturalne planowe działanie zespołowe. O większości tych działań nie myślimy jako o projekcie. Tymczasem metoda ta jest dość powszechnie stosowana, choć niekoniecznie tak nazywana. Powszechniej stosowaną nazwą międzynarodową jest „problem-based learning”, co można byłoby rozumieć jako uczenie się oparte na rozwiązywaniu problemu. Korzenie tej metody sięgają prac J. Deweya i J. Piageta, którzy (choć każdy nieco inaczej) eksponowali jej największe walory: bogactwo doświadczeń uzyskanych w warunkach najbardziej zbliżonych do naturalnych oraz bezpośrednią aktywność osobistą uczestnika przyspieszającą proces nabywania umiejętności oraz pobudzającą kreatywność i ciekawość świata¹.

Kształtowanie umiejętności

Doświadczenia akademickie bazują raczej na podawczych metodach pracy (wykłady). Skupiają się na procesie nauczania, jego jakości, skuteczności, wymiernej efektywności. Natomiast procesy kształcenia trzeba widzieć szerzej: zmierzają do wypracowania u uczestników umiejętności rozbudowujących ich zasoby własne w kierunkach umożliwiających lepsze wykorzystanie nabytej wiedzy i lepsze funkcjonowanie społeczne. Takie ujęcie celów kształcenia pojawiło się już w zapisach podstaw programowych kształcenia ogólnego², podkreślających wagę umiejętności na równi z posiadaną wiedzą. Tymczasem na kształtującym się nowoczesnym rynku pracy komputeryzacja pozbawia ludzi miejsc pracy, co powoduje konieczność przemodelowania procesu kształcenia³. Społeczeństwo informacyjne i gospodarka elektroniczna formułują nowe wymagania: kreatywności, interdyscyplinarności, samodzielności i umiejętności współpracy z innymi. Te cechy nie są celami obecnego systemu edukacyjnego (a jeśli już, to głównie w zapisie, a nie w praktyce). W oświacie na poziomie podstawowym, średnim, a także wyższym wymaga się głównie opanowania istniejącej wiedzy, a nie zdolności do jej wykorzy-

¹ A. Murzyn, *Filozofia edukacji pod koniec XX w.*, Wydawnictwo Impuls, Warszawa 2001.

² Podstawy programowe obowiązkowych przedmiotów ogólnokształcących, MEN, Warszawa 1997.

³ W. Gogołek, *Indoktrynacyjna siła sieci*, wystąpienie na konferencji „Kultura i język mediów” 18 maja 2005r. w WSP ZNP w Warszawie.

stania⁴. Dlatego właśnie pojawia się konieczność eksponowania takich metod kształcenia, które pozwolą na skuteczne rozwijanie tych umiejętności, na każdym etapie kształcenia. Duży wkład w rozwój tych metod i przygotowanie nauczycieli do ich wykorzystywania wniósł program „Kreator”⁵, który służył wdrażaniu metod aktywizujących, w tym również metody projektu, jako jednej z najefektywniejszych, choć jednocześnie dość trudnej do realizacji w warunkach systemu klasowo-lekcyjnego.

Charakterystyka metody

W klasyfikacji metod projekt mieści się w grupie metod poszukujących (lub inaczej w grupie metod problemowych, lub jeszcze inaczej w grupie metod aktywizujących albo metod pomocniczych⁶). Metoda projektu polega na postawieniu studenta przed koniecznością rozwiązania rzeczywistego problemu lub stworzeniu nowej koncepcji. Założenia te można zrealizować poprzez włączenie studentów do prowadzonych prac badawczych (co się niekiedy czyni) lub też poprzez symulację pracy projektowej, której efekty mają posłużyć wyłącznie celom dydaktycznym. Wymaga to sformułowania problemu przez prowadzącego. Jeszcze inny wariant metody zakłada, że grupa projektowa sama sformułuje problem i opracuje na jego podstawie temat projektu. Taka formuła pozwala na większą samodzielność studentów, ale jednocześnie jej realizacja zależy od potencjału twórczego uczestników zespołu projektowego. Z tego wynika, że w planowaniu projektu osoba prowadząca musi starannie przemyśleć pozornie nieistotne szczegóły, które mogą zaważyć na przebiegu prac projektowych.

Ważny dla rozwoju studenta jest aspekt czynnościowy – projekt, jego planowanie i realizacja wymagają aktywności wykonawcy i to aktywności złożonej. Polega ona na podejmowaniu licznych form działania: tak intelektualnego, jak i organizacyjnego, a także czysto fizycznego (w zależności od ugodnionych wcześniej warunków zadania).

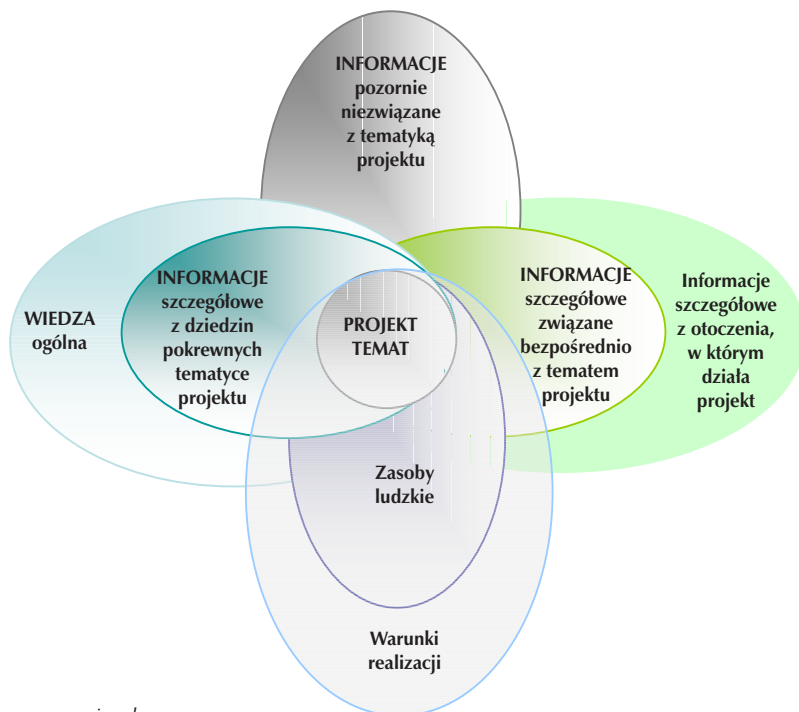
Istotnym walorem metody projektu jest możliwość łączenia treści kształcenia, które zgodnie z powszechnie obowiązującym systemem są segregowane tematycznie i to zarówno na poziomie szkół niższego szczebla (przedmioty szkolne), jak i na poziomie uniwersyteckim (siatka studiów). Student tworzy sobie i ugruntowuje schemat świata, który nie jest adekwatny do rzeczywistości. Metoda projektu pozwala na całościowe wykorzystanie wiedzy (a wręcz wymusza je) i rekonstruowanie przez studenta własnej, holistycznej wizji świata, łączącej różnorodne elementy.

⁴ W. Abramowicz, *Obywatele uczący się*. [w:] *Polska w drodze do globalnego społeczeństwa informacyjnego. Raport o rozwoju społecznym*, Warszawa 2002.

⁵ Program „Kreator” był wdrażany w polskim systemie edukacji od 1998 roku i był jednym z programów towarzyszących reformie oświaty. Jego zadaniem było zainspirowanie nauczycieli do wzbogacania warsztatu dydaktycznego o nowoczesne metody pracy. Szkoleniowy charakter programu pozwolił dotrzeć do bardzo licznej grupy odbiorców, tym samym znacznie spopularyzować metody aktywizujące, które były jego treścią.

⁶ Por.: S. Nalaskowski, *Metody nauczania*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1997, s. 66; W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2003 oraz Cz. Kupisiewicz *Dydaktyka ogólna*, Graf Punkt, Warszawa 2000.

Rysunek 1. Struktura wewnętrzna projektu



Źródło: opracowanie własne

Bronisław Siemieniecki wymienia dwa typy strategii podstawowych: strategię przetwarzania materiału i strategię aktywnej nauki. Strategie przetwarzania obejmują czynności wykonywane przy zastosowaniu metod podawczych: obrazowych i werbalnych. Natomiast strategię aktywnej nauki opisują te działania, które są realizowane przy pomocy metody projektu: rozumowanie, wykonanie i dobór właściwego sposobu przetwarzania. Metoda projektu wykracza jeszcze poza strategię podstawowe, włączając się w proces metanauczenia⁷. Eksponuje przede wszystkim samodzielne uczenie się w działaniu⁸, ponieważ proces nabywania umiejętności jest oparty na samodzielnym studiowaniu, ale także efektywnej współpracy i na interakcji z innymi uczestnikami procesu, celem wypracowania określonych efektów.

Metoda projektu musi być w sposób przemyślany włączona w proces konstruowania wiedzy i zgodna z zasadami nauczania. Projekt w pełni realizuje te zasady i uruchamia procesy nauczania, pozwalające skonstruować pełną i funkcjonalną wiedzę. Powstaje autentyczne środowisko uczenia się, gdzie stawiane są wymagania i warunki analogiczne do wymagań i warunków w środowisku, do którego przygotowywany jest student. Zapewnia to pełną równowagę procesu uczenia się.

⁷ B. Siemieniecki, *Komputery i hipermedia w procesie edukacji dorosłych*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1999, s. 59.

⁸ O różnorodności metod samodzielnego dochodzenia ucznia do wiedzy i umiejętności pisał również W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2003.

Tabela 1. Etapy pracy projektowej i ich składowe

Etapy realizacji projektu	Składowe kolejnych etapów pracy
Formułowanie tematu	– precyzyjne sformułowanie tematu, – jasne określenie celów, – pomysłowość rozwiązań, – różne propozycje rozwiązania problemu.
Praca w grupie	– zaangażowanie w pracę, – organizacja działań, – podejmowanie decyzji, – rozwiązywanie problemów, – samoocena postępów w pracy.
Prezentacja	– określenie stopnia realizacji zamierzonych celów, – plan prezentacji, – sposoby zainteresowania odbiorców, – wsparcie graficzne prezentacji, – właściwa terminologia, – wykorzystanie czasu prezentacji.
Dokumentacja projektu	– zawartość treściowa opracowania, – kompozycja, – forma.

Źródło: opracowanie własne

Projekt jest od strony psychologicznej metodą opartą na szeroko pojętej współpracy. Współpraca jest podstawą działania w nowoczesnym społeczeństwie informacyjnym, w którym coraz bardziej eksponuje się wartość realizacji grupowych na niekorzyść dokonań indywidualnych. Wobec stale zwiększającej się dostępności narzędzi komunikacyjnych upraszcza się komunikacja pomiędzy różnymi wykonawcami projektu, a tym samym zwiększa się dostępność intelektualna szerokiej grupy specjalistów, którzy są w stanie uczestniczyć w rozmaitych przedsięwzięciach. Koniecznością staje się wypracowanie takich umiejętności warunkujących efektywne współdziałanie w zespole, jak:

- podejmowanie grupowych decyzji;
- prezentacja własnego punktu widzenia;
- przygotowanie do opublikowania dokonań;
- rozwiązywanie problemów w sposób twórczy;
- rozwijanie sprawności umysłowych;
- budowanie więzi międzyludzkich.

Społeczne procesy grupowe

Podstawą realizacji metody jest praca grupy. Skuteczność jej pracy zależy w znacznym stopniu od tego, jak przebiegają w niej relacje interpersonalne i jaki jest indywidualny poziom motywacji uczestników. Na ogół o poziomie motywacji wnioskuje się po wynikach pracy (lub ich braku), po tempie i terminowości wykonywanych zadań i ilości zadawanych pytań.

Relacje interpersonalne stanowią trudny obszar obserwacyjny. Proces grupowy, decydujący o zakresie zaangażowania poszczególnych osób w projekt, przebiega poza kontrolą prowadzącego. Poszukując wskaźników przebiegu procesu grupowego, można znaleźć: skargi, komentarze lub brak informacji o niektórych członkach zespołu czy sygnały o wybiórczej współpracy

Tabela 2. Zalety i wady metody projektu

Zalety metody projektu	Wady metody projektu
Integruje uczestników i uczy ich współpracy, rozwiązywania konfliktów oraz poszukiwania kompromisu.	Problemy z oceną wkładu pracy uczestników projektu – trudno oszacować wkład pracy w wykonanie projektu.
Słabsi studenci uczą się od zdolniejszych.	Projekty wymagają czasu i są pracochłonne.
Wszyscy są odpowiedzialni za siebie i innych.	W licznych zespołach pojawiają się trudności z dyscypliną i monitorowaniem pracy uczestników.
Studenci mają możliwości wykorzystania wiedzy z innych przedmiotów, a także wiedzy i umiejętności pozaprzemysłowych.	Tendencja lepszych członków zespołu do dominacji i niedopuszczania do głosu słabszych.
Studenci mają możliwość wdrażania własnych pomysłów dotyczących realizacji projektu.	Brak zaangażowania studentów słabszych (wykorzystywanie kolegów).
Przygotowując projekt, studenci szybciej i skuteczniej zapamiętują materiał.	Problemy na poziomie organizacji pracy, podziału i przydziału zadań.
Realizacja zadania w grupach sprzyja powstawaniu korzystnej atmosfery, spontanicznym rozmowom oraz wymianie doświadczeń i informacji.	Zespół może stać się terenem niezdrowej rywalizacji między poszczególnymi osobami, co może ograniczyć, a czasem nawet uniemożliwić realizację celu.
Nauczyciel ma okazję lepszego poznania uczniów, ich predyspozycji, zamiłowań oraz zdolności.	Prowadzenie zespołu projektowego wymaga od opiekuna naukowego niekonwencjonalnych form pracy z grupą i niekiedy większych nakładów czasowych.

Źródło: opracowanie własne

niektórych osób. O dobrej współpracy świadczy częstotliwość kontaktów poszczególnych osób między sobą. Sformułowanie oceny poziomu współpracy (a także określenie koniecznych form interwencji) wymaga stworzenia systemu monitorowania i wspierania uczestników jako grupy, w celu podniesienia skuteczności ich pracy. Motywacja i przebieg procesów grupowych stanowią trudny aspekt pracy metodą projektu.

W pracy projektowej, na skutek podziału zadań, pojawia się zindywidualizowana odpowiedzialność za realizację przydzielonego zadania. Jest to odpowiedzialność nie tylko przed opiekunem naukowym, ale przede wszystkim przed współpracownikami, którzy bezlitośnie rozliczą za niewykonaną lub źle wykonaną pracę. Może to skutkować większą starannością jej wykonania i większą doskonałością lub wycofaniem się z realizacji (w przypadku braku wiary we własne kompetencje). Teoria wzajemnego altruizmu zakłada czerpanie korzyści z wzajemnej wymiany. Wymiana wzajemna dość rzadko zachodzi w tym samym momencie, wymaga to zatem od uczestników założenia o rzetelności lub stworzenia systemu rozliczenia pomiędzy członkami zespołu⁹. Pojawia się więc powszechny w realizacji projektów problem oceny wkładu własnego poszczególnych uczestników. Próby oceny tego wkładu stają się często źródłem konfliktów w zespole projektowym.

⁹ D. Buss, *Psychologia ewolucyjna*, GWP, Gdańsk 2001, s. 290.

Ryzyko konfliktów dezorganizujących pracę projektową studentów jest duże i wzrasta w miarę wzrostu liczebności osób w zespole. Dlatego wzrasta również znaczenie problematyki związanej z zarządzaniem projektami i rolą liderów w zespołach. Trzeba również postawić sobie pytanie, na ile opiekun naukowy może i powinien ingerować w te problemy. Odpowiedź na nie jest w pewnym sensie zdeterminowana przez określenie priorytetu projektu – jeśli priorytetem jest uczenie studentów pracy projektowej w zespole, ingerencję należy zredukować do niezbędnego minimum. Jeśli zaś priorytetem jest rozwiązanie zagadnienia naukowego, można sobie pozwolić (a czasem nawet trzeba) na większe uczestnictwo opiekuna grupy w organizacji procesu.

Przykłady dobrej praktyki

Projekt może być realizowany nie tylko jako element działań dydaktycznych, ale także jako system. Pokazuje to eksperyment wprowadzony trzy lata temu w Danii na Uniwersytecie w Aalborgu: na projekcie oparte jest kształcenie studentów na wszystkich kierunkach i poziomach: zawodowym, magisterskim i doktorskim. Obszerne doświadczenia stały się bazą dla stworzenia systemu nauczania, którego trzonem jest projekt, a zajęcia teoretyczne mają charakter służebny w stosunku do projektu – dostarczają wiedzy teoretycznej i umiejętności praktycznych niezbędnych do stworzenia czegoś, co wykracza poza tradycyjną studencką bierność¹⁰.

W systemie edukacji w Danii metoda projektu jest wprowadzana kompleksowo: uczeń przechodząc przez różne poziomy kształcenia od początku jest wdrażany do pracy projektowej. W szkołach niższego szczebla jest ona łatwiejsza – służy przygotowaniu ucznia do pracy w grupie, rozwija umiejętności komunikacyjne, umiejętności skutecznego porozumiewania się i niekonfliktowego współistnienia. Nieco starszym uczniom podnosi się stopień trudności. Powinni nauczyć się kreować swój wizerunek w zespole, zgodnie z posiadanymi umiejętnościami wykonawczymi określić swoją rolę i zadania, rozwiązywać sytuacje konfliktowe w sposób optymalny dla realizowanego projektu. Jak widać, na każdym etapie kształcenia punkt ciężkości spoczywa raczej po stronie umiejętności psychospołecznych determinujących dobre warunki do realizacji zadań, niż po stronie pracy merytorycznej. Dzieje się tak, ponieważ nie można oczekiwać osiągnięć merytorycznych od osób, które nie zdołają poradzić sobie z organizacją pracy zespołu ludzkiego, czyli z humanistycznym aspektem pracy projektowej (a nie podlega już dyskusji przekonanie, że jedynie w pracy zespołowej powstają najwartościowsze rozwiązania).

Na kolejnym etapie kształcenia wymagania rosną: 4-5 osobowe zespoły realizacyjne samodzielnie określają sposób opracowania tematu i strukturę wewnętrzną projektu, poszukują zasobów merytorycznych i określają formę prezentacji. Wzrasta również stopień komplikacji projektów. Projekty na poziomie akademickim mają już charakter interdyscyplinarny, łączą różne dziedziny wiedzy. Warto również podkreślić, że na tym poziomie kształcenia realizatorzy projektu samodzielnie dobierają sobie temat, poszukując interesujących obszarów badawczych. Tak więc projekty mają charakter twórczy.

¹⁰ Ten niezwykle ciekawy system cieszy się zainteresowaniem studentów i prowadzących, zaangażowanych w jego realizację, ponieważ stanowi odejście od rutyny, a jednocześnie jest obszarem i źródłem wielu prac badawczych – prac na temat realizacji samego eksperymentu oraz prac powstałych w wyniku opracowania projektów studenckich. A. Kolmos, K.F. Flemming, L. Krogh, *The Aalborg PBL model. Progress, Diversity and Challenges*, Aalborg University Press, Aalborg 2004.

Innym ciekawym rozwiązaniem jest praca projektowa realizowana przy pomocy edukacyjnej platformy internetowej. Takie działania prowadzi Uniwersytet (College of Food Systems) w Zjednoczonych Emiratach Arabskich. Ideą przewodnią tego przedsięwzięcia jest dążenie do tego, aby realizatorzy projektu uczyli się uczyć, pracować zespołowo i poszukiwać nowych rozwiązań dla problemów rzeczywistych, a niesformułowanych na potrzeby kształcenia studentów. Włączenie w ten proces narzędzi technologii informacyjnej, chociaż podnosi stopień trudności, to jednak wyraźnie podnosi atrakcyjność doświadczenia.

W polskich uczelniach metoda projektu ma również szerokie zastosowanie, choć występuje pod różnymi nazwami lub też jest składową zajęć i wcale nie jest eksponowana. Nie jest też traktowana jako działanie systemowe, które wdrożone na całej uczelni miałyby jednolity charakter. Liczne przykłady takich działań są opisywane przez nauczycieli akademickich praktycznie we wszystkich uczelniach. Można zatem powiedzieć, że metoda projektu cieszy się w Polsce sporą popularnością i mogłaby stać się podstawą do bardzo interesujących rozwiązań, łączących różne dziedziny wiedzy.

Podsumowanie

Metoda projektu przeżywa obecnie swój renesans: znana pod różnymi nazwami i mniej lub bardziej chętnie stosowana, po dłuższym czasie pozostawania w cieniu innych rozwiązań dydaktycznych, ponownie budzi zainteresowanie.

Przytoczone przykłady dobrej praktyki pokazują, że stosując tę metodę można uzyskać interesujące efekty: kształcić kreatywnych i bogatych w wiedzę absolwentów wyższych uczelni, którzy są lepiej przystosowani do pracy zawodowej w nowej rzeczywistości społeczeństwa informacyjnego oraz mają szansę być lepiej przygotowani do trudnego i wymagającego rynku pracy. Zdobywają w ten sposób także doświadczenie w pracy w wieloosobowych zespołach i przygotowanie do kierowania nimi. Są to walory pracownika idealnego, pożądanego przez wszystkich pracodawców na świecie. Metoda projektu nie jest uniwersalnym sposobem na kształcenie takich pracowników, ale na pewno znacznie do tego ideału przybliża.

Bibliografia

- W. Abramowicz, *Obywatele Uczący się*, [w:] *Polska w drodze do globalnego społeczeństwa informacyjnego. Raport o rozwoju społecznym 2002*, Warszawa 2002.
- E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Alert, *Psychologia społeczna*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 1997.
- D. Buss, *Psychologia ewolucyjna*, GWP, Gdańsk 2001.
- W. Gogołek, *Indoktrynacyjna siła sieci*, wystąpienie na konferencji *Kultura i język mediów*, 18 maja 2005 r. w WSP ZNP w Warszawie.
- A. Kolmos, K.F. Flemming, L. Krogh, *The Aalborg PBL model. Progress, Diversity and Challenges*. Aalborg University Press, Aalborg 2004.
- Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*, Graf Punkt, Warszawa 2000.
- Metoda projektów w kształceniu zawodowym*, Wyd. CODN, Warszawa 1994.
- A. Murzyn, *Filozofia edukacji pod koniec XX w.*, Wydawnictwo Impuls, Warszawa 2001.
- S. Nałaskowski, *Metody nauczania*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1997.
- W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2003.
- Podstawy programowe obowiązkowych przedmiotów ogólnokształcących*, MEN, Warszawa 1997.
- B. Siemieniecki, *Komputery i hipermedia w procesie edukacji dorosłych*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1999.

- A.A. Soaud, *Problem-based Learning and e-Learning Module for Soil Science Course*, materiały konferencyjne z Międzynarodowej Konferencji Naukowej *e-learning 2005*, wyzwanie dla nowoczesnej edukacji, SGGW w Warszawie, 16-17 maja 2005r.

Netografia

- J. Królikowski, *Jak pracować metodą projektu?*, www.interklasa.pl/ceo/epio/metody_nauczania/metoda_projektu.htm, [10.06.2004].

Abstract

More and more educational undertakings has a form of a project. The project can be initiated by a teacher or a student. It is natural teamwork even if we don't consider such undertakings as projects. Yet, the method is commonly used and called problem-based learning. The paper describes this method in a didactic process of a university.

Nota o autorze

Autorka jest pracownikiem Regionalnego Ośrodka Metodyczno-Edukacyjnego „Metis” w Katowicach. Zajmuje się problematyką wykorzystania nauczania na odległość w kształceniu i doskonaleniu zawodowym dorosłych, jak również wykorzystaniem formuły zdalnego nauczania w kształceniu umiejętności psychospołecznych. Ma w swoim dorobku doświadczenia w tym zakresie i liczne publikacje związane z metodyką kształcenia na odległość.

Wirtualna burza mózgów jako założenie systemu *Brain-Netting* wspierającego pracę grupową w internecie

Celem artykułu jest przedstawienie technik kreatywnych, ze szczególnym uwzględnieniem metody „burzy mózgów”. Metodę tę potraktowano jako wzorcową technikę, którą zaadaptowano do wspierania pracy grupowej w internecie. Problematyka ta zostanie przedstawiona na przykładzie autorskiej aplikacji „Brain-Netting”. Wszelkie zagadnienia wymagane do prawidłowego funkcjonowania systemu, np. odnoszące się do istotnych zagadnień zarządzania, komunikacji, pracy w systemie zostaną poruszone i ukazane na modelowym rozwiązaniu.

Wirtualna praca grupowa, czyli najogólniej wspólna praca nad dokumentami, wymiana wiadomości elektronicznych, udział w dyskusjach i wymiana informacji, stała się możliwa pod koniec lat osiemdziesiątych XX wieku, dzięki bardzo dynamicznemu rozwojowi techniki. Komputeryzacja oraz telefony przenośne, rozwój sieci teleinformatycznych, powstanie sieci zarówno lokalnych, jak i rozległych, a także ciągły rozwój multimedialny miały bardzo duże znaczenie w dostarczeniu możliwości wykorzystania tych nowych technologii w pracy grupowej.

Dzięki postępującej miniaturyzacji oraz rozwojowi technologii komputerowych moc obliczeniowa komputerów osobistych zwiększyła się niemal dwudziestokrotnie i pozwoliła odejść od centralnego modelu przetwarzania danych. Nie przekładało się to w prosty sposób na podniesienie efektywności firm. Pojedynczy pracownik wprawdzie pracował bardziej wydajnie, ale nie miało to wyraźnego wpływu na współpracę dla realizacji bardziej skomplikowanych celów, które wymagały szeroko pojętej współpracy. Możliwościom technicznym towarzyszył ciągły rozwój koncepcji zarządzania uwzględniających zachodzące zmiany, powstawały małe zespoły ludzkie do wykonania konkretnego zadania¹.

¹ Bardzo istotnym wyzwaniem dla efektywności pracy grupowej jest odpowiedni dobór osób tworzących zespół. Nie zawsze osoby pracujące w tym samym środowisku stworzą idealny zespół ekspercki. Czasem osoba pracująca w filii firmy w odległej części kraju będzie zdecydowanie bliższa utworzonej grupie eksperckiej. Powinno się stworzyć ekspertom możliwość szybkiego kontaktu, dostępu do tych samych dokumentów. Zespoły powinny być jednak tworzone i bez większych problemów rozwiązywane (po rozwiązaniu jakiegoś problemu czy też grupy problemów), a nowo utworzone grupy powinny mieć takie same możliwości, jak grupy rozwiązane. Potrzebne były programy do pracy grupowej, które będą spełniać te wymagania.

Aplikacje internetowe pracy grupowej

Rozwój technologii internetowej zmienił tradycyjne spojrzenie na systemy pracy grupowej. Nie muszą to już być potężne systemy zbudowane specjalnie dla potrzeb firmy – można wykorzystać tańsze i, co ważne, równie efektywne narzędzia. Dzięki wykorzystaniu technologii klient-serwer możliwe jest tworzenie aplikacji, oferującej szerokie możliwości użytkownika, przy stosunkowo niewielkich kosztach. Dane w takim systemie znajdują się na głównym komputerze-serwerze i mogą być pobierane i wyświetlane poprzez przeglądarkę komputera-klienta. Odpowiednie oprogramowanie odpowiedzialne za właściwe pobieranie i wyświetlanie danych znajduje się na komputerze klienta. Systemy takie łączą w sobie rozbudowane zestawy komponentów: od modułów administracyjnych i komunikacyjnych, przez moduły CMS (*Content Management System* – moduły do zarządzania treścią), do modułów pozwalających na ocenę rozwiązań. W takich właśnie systemach integralną częścią jest przeglądarka internetowa, która to stanowi interfejs dla użytkownika. Dzięki zastosowaniu niezależnych od systemu operacyjnego koncepcji oraz języków programowania takie rozwiązania mogą być wykorzystywane na różnym sprzęcie i systemach operacyjnych.

Najważniejsze cechy, które powinny być spełnione przez systemy przeznaczone do pracy grupowej to²:

- autentyfikacja, dzięki czemu tylko uprawnieni użytkownicy będą mieli możliwość pracy oraz komunikacji między sobą;
- mechanizmy zabezpieczające dokumenty, czyli mechanizmy wyłączające prawa zapisu dla plików znajdujących się aktualnie w przetwarzaniu przez innych użytkowników;
- fora dyskusyjne, które umożliwiają prowadzenie rozmów w sposób zorganizowany według grup tematycznych w tzw. wątki;
- adnotacje i opinie: dokumenty mogą być opisywane i oceniane przez innych użytkowników;
- informowanie o zdarzeniach, dzięki którym eksperci na bieżąco otrzymują informacje z miejsca pracy. Mogą być to zarówno krótkie wiadomości przesyłane e-mailem, jak i raporty o postępach nad projektem;
- różne poziomy dostępu dla użytkowników, na przykład uprawnienia tylko do odczytu lub udostępnienie dokumentu dla użytkownika anonimowego;
- wyszukiwarka, która umożliwi przeszukiwanie według dat modyfikacji oraz autorów wiadomości, a także korzystanie z zasobów internetowych;
- funkcje archiwizujące;
- rozsyłanie dokumentów poprzez e-mail.

Współpracownicy grupy roboczej lub też zespołu projektowego mają możliwość połączenia się z dowolnego miejsca i z dowolnego komputera przy wykorzystaniu ogólnodostępnych łącz internetowych poprzez dowolną przeglądarkę internetową do systemu i pozyskanie wszelkich informacji, które są potrzebne do rozwiązania postawione przed grupą zadania.

Bardzo istotną funkcjonalnością w systemach tego typu jest możliwość komunikowania się użytkowników z innymi użytkownikami. Komunikowanie się w internecie może być realizowane w sposób synchroniczny lub asynchroniczny³.

² M. Brodersen, *eTeamwork – Webbasierte Gruppenarbeit*, „Splitter” 2002, nr 4, s. 16.

³ A. Back, O. Bendel, D. Stoller-Schai, *E-Learning im Unternehmen*, Orell Füssli Verlag AG, Zürich 2001, s. 251.

Komunikacja synchroniczna wymaga od uczestników dużej dyscypliny czasowej, wszyscy eksperci muszą być dyspozycyjni w tym samym czasie. Ten tryb współpracy jest jednak bardziej kosztowny od asynchronicznego i stwarza więcej problemów, jednakowoż daje możliwość rozwiązywania problemów na bieżąco. Do tego typu rozwiązań można zaliczyć czat, audio- oraz wideokonferencje. Do najczęściej wykorzystywanych komponentów asynchronicznych zaliczamy fora dyskusyjne oraz listy informacyjne (*bulletin board*). Pozwalają one na pracę w różnych, najbardziej korzystnych dla pracowników warunkach – o dowolnej godzinie i w dowolnym miejscu – przy założeniu, że mają oni możliwość podłączenia się do systemu.

Wykorzystanie aplikacji pracy grupowej to jednak nie tylko sprawa rozwiązań technicznych, rozwoju internetu czy nowszych, lepszych wersji oprogramowania. Jest to problem zarówno techniczny, jak i społeczny. Istotny jest sposób rozwiązywania problemów, odkrywania nieoczywistych związków między rzeczami lub pojęciami.

Zadania technik kreatywnych

Rozwiązywanie problemów w konkretnej dziedzinie życia jest coraz częściej powiązane nie tylko ze zrozumieniem wszelkich zależności zachodzących w zaistniałej sytuacji – bardzo często należy spojrzeć na temat zdecydowanie szerzej, interpretując zagadnienie także w kontekstach przyszłości, preferencji zachowań człowieka, nowych technik. Stworzenie dobrych warunków do powstawania nowych pomysłów jest niezwykle istotnym zagadnieniem, przed którym bardzo często stają osoby odpowiedzialne za zarządzanie i podejmowanie strategicznie istotnych decyzji. Tworzenie zespołów eksperckich przez decydentów, powodowane chęcią zgromadzenia w jednym miejscu potencjału organizacji, pozwala w bardzo prosty sposób gromadzić wiedzę dziedzinową. Ułatwia to również dostrzeżenie niuansów, które nie zawsze mogą zostać „wyłuskane” z ogromu danych przez jednostkę. Taka grupa ekspercka, która składa się z osób o różnorodnych zdolnościach, poglądach i wiedzy może dojść do zdecydowanie lepszych, często niekonwencjonalnych rozwiązań. Takie podejście do problemu często daje możliwość „świeżego” spojrzenia na zagadnienie problemowe.

Efektywne rozwiązywanie problemów może być wynikiem wykorzystania metod, które aktywują proces kreatywności poszczególnych osób w grupie.

Kreatywność według J. Drevdahla⁴ to:

- zdolność do uwypuklania, tworzenia, odkrywania, łączenia produktów, pomysłów, idei, rozwiązań, które były dotąd zasadniczo nieznane;
- tworzenie nowych wzorów, podejść opartych na doświadczeniu, wiedzy;
- przenoszenie sytuacji znanych na nowe sytuacje oraz odkrywanie nowych związków.

W literaturze można zetknąć się z około setką różnych metod i technik kreatywnych, z których zdecydowana większość została opracowana w USA. Można stwierdzić, że do głównych cech technik kreatywnych zalicza się⁵:

- pobudzanie do kreatywnego myślenia (spostrzegania nowych zjawisk, związków i dochodzenia do niekonwencjonalnych powiązań między nimi);

⁴ H. Henze, K.-D. Müller, H. Schlicksupp, *Praxis der Managementtechniken*, Carl Hanser Verlag, München-Wien 1980, s. 48.

⁵ Z. Drążek, *Aspekty metodologiczne modelowania symulacyjnego w zarządzaniu*, WNUS, Szczecin 2005, s. 242.

- wspieranie nowych sposobów rozwiązywania problemów i wyciągania wniosków;
- podniesienie roli intuicji;
- tworzenie nowych wartości, nowości, wyznaczników i miar;
- prowokowanie do nowych zachowań, badań, szukania pomysłów i wyzwań.

Do bardzo często wykorzystywanych w praktyce metod kreatywnych zalicza się technikę burzy mózgów (*brainstorming*). Technika ta została spopularyzowana przez Alexa Osborna w latach czterdziestych i pięćdziesiątych XX wieku. W roku 1953 opisał on swoją metodę w *Applied Imagination*⁶, przyjmując, że *brainstorming* to *technika polegająca na zespołowej próbie znalezienia rozwiązania określonego problemu przez zebranie wszystkich pomysłów spontanicznie zgłaszanych przez członków zespołu*⁷.

Proces „burzy mózgów” można podzielić na dwa zasadnicze etapy: sesję twórczą oraz sesję oceniającą. Bardzo dobrym, wręcz sztandarowym, przykładem burzy mózgów posiadającej taką strukturę jest klasyczna burza mózgów, której etap twórczy opiera się na czterech charakterystycznych zasadach:

- Krytycyzm jest zabroniony;
- Mile widziana jest niezależność myślenia;
- Pożądana jest duża liczba pomysłów;
- Ciągłe udoskonalanie pomysłów i przeprowadzanie różnych kombinacji między nimi.

Siła tej metody tkwi w jej olbrzymiej dynamice, w tym, że każdy nowy pomysł pobudza wyobraźnię nie tylko osoby zgłaszającej propozycję rozwiązania, ale także innych osób w grupie. Osobą odpowiedzialną za nadzór przebiegu sesji jest moderator, którego zadaniem jest wytlumaczenie problemu, motywowanie grupy do pracy oraz czuwanie nad porządkiem przebiegu sesji, nad tym, by żaden z uczestników nie analizował pomysłów pod względem przydatności czy też jakości proponowanych rozwiązań.

Analizując cechy wzorcowej sesji burzy mózgów, można dojść do wniosku, że środowisko takie, jakim jest internet jest wręcz idealne do korzystania z metody burzy mózgów. Wiele problemów zwykłej, tradycyjnej, burzy mózgów nie ma tutaj racji bytu, choćby z racji częściowej anonimowości i niezależności osób, zatem nie ma możliwości wywierania presji przez bardziej energiczne jednostki na resztę grupy.

Temat burzy mózgów za pośrednictwem internetu był mocno lansowany przez Petera Lloyda podczas forum kreatywności *Compuserve*. Ta odmiana burzy mózgów zyskała nazwę *burzy mózgów online*⁸.

Wraz z rozwojem ogólnosiwiatowej sieci można zaobserwować, że internet stał się jedną wielką burzą mózgów, gdzie odbywa się ciągły przepływ różnych pomysłów. Poruszane problemy są na ogół bardzo dobrze wyspecyfikowane i złożone, ale z racji takiej, że grupa ekspertów jest często zbudowana z liczego, wielobranżowego i międzynarodowego grona, efektywność takiej sesji burzy mózgów jest niezwykle wysoka.

⁶ A. Osborn, *Applied Imagination: Principles and procedures of creative problem solving*, Charles Scribner's Sons, Nowy Jork 1953.

⁷ T. Proctor, *Zarządzanie twórcze*, Gebethner & Ska, Warszawa 1998, s. 117.

⁸ T. Proctor, *Twórcze rozwiązywanie problemów*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002, s. 138.

Brain-Netting jako przykład internetowej burzy mózgów

*Brain-Netting*⁹ jest autorską próbą przeniesienia techniki burzy mózgów do globalnej sieci internetowej oraz wykorzystania płynących z tego tytułu korzyści i możliwości łączenia jednostek w wirtualne grupy.

Dzięki przeniesieniu burzy mózgów do wręcz nieograniczonej przestrzeni internetowej, zaistniała możliwość doboru najlepszych ekspertów w danej dziedzinie. Aby grupy mogły składać się z przedstawicieli różnych narodowości, system ten posiada trzy wersje językowe. Dzięki temu możliwe było nawiązanie kontaktu z przedstawicielami uczelni partnerskich i wspólne rozwiązywanie zaproponowanych problemów.

System ten przewiduje dwa typy użytkowników: moderatora oraz eksperta. Poprzez zastosowanie autoryzacji użytkownicy nie są anonimowi, każdy posiada swój własny profil użytkownika, gdzie ma możliwość gromadzenia dokumentów celem późniejszego zastosowania ich w proponowanym rozwiązaniu.

Zadaniem moderatora jest stworzenie odpowiedniej grupy ekspertów, a także zdefiniowanie problemu, którym dana grupa będzie się zajmować, kryteriów jego oceniania oraz skalę ocen. Jako że sesja burzy mózgów jest z założenia ograniczona czasowo, także tutaj wymagane jest wprowadzenie daty ważności problemu. Moderator, poprzez swoje działania, może pobudzać kreatywność zespołu i sterować grupowym rozwiązywaniem problemów, ma wgląd w kolejne proponowane rozwiązania. Aby ułatwić pracę, zadania zostały zebrane w grupy, a dostęp do nich jest ułatwiony dzięki przejrzystemu menu (rys. 1).

Rysunek 1. Menu moderatora systemu *Brain-Netting*



Źródło: www.dsg.univ.szczecin.pl/brainnetting [19.05.2005].

⁹ www.dsg.univ.szczecin.pl/brainnetting [19.05.2005].

Rysunek 2. Ocenianie proponowanych rozwiązań



Rysunek 3. Klasyfikacja rozwiązań



237

Czas przeznaczony na ocenę rozwiązań może być wykorzystany na dyskusję nad proponowanymi rozwiązaniami oraz konsekwencjami wprowadzenia ich w życie. W razie braku satysfakcjonujących wyników istnieje możliwość zawrócenia procesu do sesji kreatywnej, celem ponownego lub dalszego poszukiwania lepszych, lepiej wypełniających kryteria, rozwiązań. Po zakończeniu procesu burzy mózgów moderator ma możliwość rozwiązania grupy eksperckiej celem wcielenia jednostek do innych zespołów. Przydzielenie innej grupy eksperckiej do postawionego problemu umożliwi konstruktywną krytykę oraz ukazanie zarówno dobrych, jak i złych skutków w zastosowaniu proponowanych rozwiązań, a także uzyskanie całkiem nowych propozycji.

Podsumowanie

Informacja i umiejętność szybkiego reagowania są niezwykle istotnymi zasobami we współczesnej gospodarce. Bardzo często czas i pozyskiwanie wiedzy eksperckiej decydują o sukcesie bądź niepowodzeniu w działalności firmy. Dzięki zastosowaniu internetu jako medium interaktywnej pracy, zaistniała możliwość tworzenia nowych, interaktywnych narzędzi. Coraz częściej odległość nie stanowi już problemu, staje się wręcz atutem w firmie – spojrzenie z boku często przynosi alternatywne, oryginalne spostrzeżenia. Przykład systemu *Brain-Netting* jest właśnie propozycją rozwiązania, wspierającego kreatywność w organizacji.

Bibliografia

- A. Back, O. Bendel, D. Stoller-Schai, *E-Learning im Unternehmen*, Orell Füssli Verlag AG, Zürich 2001.
M. Brodersen, *eTeamwork – Webbasierte Gruppenarbeit*, „Splitter” 2002, nr 4.
Z. Drażek, *Aspekty metodologiczne modelowania symulacyjnego w zarządzaniu*, WNUS, Szczecin 2005.
H. Henze, K.-D. Müller, H. Schlicksupp, *Praxis der Managementtechniken*, Carl Hanser Verlag, München-Wien 1980.
T. Proctor, *Zarządzanie twórcze*, Gebethner & Ska, Warszawa 1998.
T. Proctor, *Twórcze rozwiązywanie problemów*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002.

Abstract

The purpose of this paper is to present creative technologies with special consideration of the „brainstorm” method. This method was treated as a model technique which was adopted to supporting group work on the Internet. These issues are restated on the example of web application „Brain-Netting”. Every issue required for the proper work of this system (e.g. issue of management, of communication, work) is brought up and revealed on the model solution.

Nota o autorze

Autor jest pracownikiem Uniwersytetu Szczecińskiego, Wydziału Nauk Ekonomicznych i Zarządzania w Szczecinie. Od dwóch lat jest asystentem w Zakładzie Systemów Wspomagania Decyzji. Jest współpracownikiem Centrum Nauczania Zdalnego przy Uniwersytecie Szczecińskim. Obszar jego zainteresowań obejmuje tematykę nauczania na odległość, a także zastosowanie technik kreatywnych w zarządzaniu. Jest autorem przedstawionego systemu *Brain-Netting*.

Technologia mappingu jako wsparcie nauczyciela w przekazie wiedzy

Analiza funkcjonalności oprogramowania pokazuje, że są dwie grupy programów komputerowych, które stosują technikę mappingu: mind mappery i concept mappery. Mind mappery pozwalają budować dedukcyjne schematy myślowe, wiodące od głównej idei do wielu koncepcji. Natomiast concept mappery pozwalają na większy zakres powiązań pomiędzy koncepcjami i indukcyjnie formułują całościowy obraz idei. Daje się zauważyć trzy tendencje rozwoju oprogramowania do mappingu. Po pierwsze klasyczne aplikacje do mappingu mają dużo więcej kształtów, grafik, diagramów, ikon i obrazków. Po drugie wzrasta inteligencja systemów komputerowych poprzez używanie funkcji analitycznych i generatorów idei (procesory idei). Trzecią tendencją jest budowanie środowisk zarządzania wiedzą (platformy wiedzy). Technologia mappingu wyznacza nowe obszary udoskonalania procesów dydaktycznych i może być użyta jako efektywne narzędzie do standaryzowania i przekazywania wiedzy.

Dążenie do lepszego rozumienia świata towarzyszy człowiekowi od zarania dziejów. Wynalazek pisma pozwolił na zarządzanie dużymi cywilizacjami. Programy informatyczne oferują obecnie praktycznie nieograniczone możliwości spotęgowania procesów myślowych człowieka. Grupa programów informatycznych do mappingu tworzy technologię wspierającą nauczycieli w budowaniu i przekazie wiedzy. Narzędzia te stanowią kolejny krok w rozwoju globalnej cywilizacji informacyjnej.

Tony Buzan był prekursorem techniki tzw. mind mappingu. W 1974 opublikował książkę *Use your head*, w której podał zasady budowania map myśli, służących do lepszego zapamiętywania i kreatywnego myślenia. W swojej książce zwrócił on uwagę na to, że informacje docierają do mózgu w sposób liniowy, natomiast zapamiętywanie jest przestrzenne i nieliniowe. Postulował zatem tworzenie nieliniowych map oddających sposób rozmieszczania informacji w mózgu. Zauważył, że budowanie struktury wiedzy od centralnej idei poprzez rozgałęzienia do kolejnych pojęć jest lepsze niż podawanie tradycyjnie uporządkowanych w szereg informacji. Przewidział, że rozwój technologii pozwoli na budowanie zaawansowanych narzędzi przekazu wiedzy¹. Joseph D. Novak w latach osiemdziesiątych zdefiniował mapy koncepcji (concept map) jako narzędzia do organizowania i reprezentowania wiedzy. Postulował, aby idee i pojęcia w mapach

¹ T. Buzan, *Use your head*, BBC Publications, Londyn 1984, s. 86-116.

koncepcji otoczone były prostokątami lub okręgami, a relacje między tak przedstawionymi obiektami wyrażane były w formie linii. Autor ten pokazał, że charakterystyczną cechą map koncepcji jest hierarchiczność, uporządkowanie podobnych idei w grupy oraz *cross-linki* między różnymi ideami. Zwrócił uwagę, że mapy koncepcji mogą być wykorzystywane w edukacji, ponieważ spełniają trzy ważne wymagania: klarownie wyrażają idee, pozwalają na nadawanie priorytetów oraz odpowiadają percepcji uczenia. Poza tym operują w skali makro i mikro oraz ułatwiają tworzenie środowiska nauki i ewaluacji postępów zdobywania wiedzy². Prace naukowe T. Buzana, J.D. Novaka oraz E. de Bono stworzyły podstawy teoretyczne mappingu. Wymienieni autorzy zajęli się popularyzacją swoich teorii i tym samym upowszechnili zasady i pojęcia związane z teorią mappingu. Przedmiotem zainteresowania tych autorów było również oprogramowanie do mappingu.

W latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku pojawiły się pierwsze próby tworzenia oprogramowania wspomagającego procesy myślowe. Od początku ukształtował się podział na mind mappery i concept mappery³. Mind mapping miał swojego przewodnika w osobie T. Buzana. Concept mappingowi patronował J.D. Novak. Historyczny podział znajduje także obecnie swoich zwolenników. W internetowej encyklopedii Wikipedia, której autorzy starają się podążać za szybko rozwijającą się wiedzą, znajdujemy tradycyjne jeszcze hasła: mind mapping i concept mapping⁴. Jednak jak pokazują prace badawcze, ten podział jest już daleko niewystarczający. W opracowaniu zaproponowany został nowy sposób klasyfikacji mapperów. Dokonano ich podziału na: klasyczne, inteligentne oraz platformy wiedzy.

Dynamiczną wizualizację zapewniają programy informatyczne do mappingu. Obecnie grupę tych programów stanowi ponad kilkadziesiąt aplikacji. Intensywne poszukiwania w internecie pozwoliły na wydzielenie 32 programów wspierających technologię mappingu. Są to skuteczne narzędzia do systematyzowania wiedzy i jej przekazywania przez nauczycieli w procesie edukacyjnym.

Cele projektu badawczego

Ze względu na stosowaną metodę tworzenia map, zaproponowano wstępny podział programów wspierających mapping na dwie grupy: dedukcyjne oraz indukcyjne. Pierwsza grupa programów oparta jest na technice mind mappingu, rozpowszechnionej przez Tony'ego Buzana, gdzie zawsze pojawia się centralna idea oraz liczne gałęzie wiodące od głównej idei do kolejnych poziomów koncepcji i pojęć. Niższy poziom idei jest implikacją idei usytuowanej wyżej w hierarchii. Drugą grupę programów stanowią programy koncentrujące się na wizualizacji złożonych relacji między obiektami i pomagające budować całościowe koncepcje. W concept mapperach występuje zwykle indukcyjne identyfikowanie zależności pomiędzy wieloma ideami. Przeobrażanie – za pomocą programów – obiektów i związków pozwala na formułowanie całościowego obrazu koncepcji.

² J.D. Novak, *The Theory Underlying Concept Maps and How To Construct Them*, Cornell University, <http://cmap.coginst.uwf.edu/info/>.

³ J. Lanzing, http://users.edte.utwente.nl/lanzing/cm_home.htm.

⁴ Wikipedia, The free Encyclopedia, http://en.wikipedia.org/wiki/Mind_map; http://en.wikipedia.org/wiki/Concept_mapping, [24.06.05].



Celem prezentowanego projektu badawczego było zdiagnozowanie sytuacji w obszarze oprogramowania informatycznego wspierającego przekaz wiedzy.

Główny cel badawczy wspierały cele częściowe:

- 1) Odszukanie w internecie programów informatycznych do mappingu;
- 2) Zapisanie z internetu programów i uruchomienie ich na stacji roboczej;
- 3) Ocena funkcjonalności programów;
- 4) Wyłonienie liderów w poszczególnych kategoriach;
- 5) Opis możliwości i kierunku rozwoju technologii mappingu na podstawie grupy reprezentatywnej liderów technologicznych,

Dla celów projektu badawczego przyjęto powszechnie stosowany aparat pojęciowy. W podejściu systemowym widoczne są dwa elementy: nauczyciel, student oraz łącząca ich relacja przekazu wiedzy. W rozumieniu autorów technologia mappingu to metoda przekazu wiedzy wykorzystująca programy informatyczne budowane w oparciu o techniki mappingu. Wsparcie nauczyciela to zwiększenie możliwości przekazu wiedzy poprzez poszerzenie kanałów komunikacji pozwalające na natychmiastową wizualizację pojęć, idei i pomysłów powstających w interakcji nauczyciela ze studentem. Technologia mappingu tworzy środowisko generowania i wymiany nowych informacji. Wreszcie sam przekaz wiedzy to złożony proces wymiany myśli między nauczycielem a studentem.

Podstawowe definicje

Dla zrozumienia istoty badanego problemu niezbędne jest jednoznaczne sklasyfikowanie pojęć opisujących badane zjawisko:

Wiedza rozumiana jest jako uporządkowana, użyteczna informacja, używana w pewnym kontekście.

Program informatyczny to narzędzie komputerowe do wykonywania określonych funkcji.

Mapping to dynamiczne przedstawianie wiedzy w formie graficznej za pomocą obiektów i relacji pomiędzy tymi obiektami.

Techniki mappingu są to zasady porządkowania informacji zaproponowane przez T. Buzana i D. Nowaka.

Inteligentne programy informatyczne są to programy realizujące pewne funkcje w sposób zbliżony do pracy mózgu człowieka.

Mappery są to programy informatyczne wykorzystujące techniki mappingu.

Metoda zbierania danych

Zbieranie danych podzielono na trzy etapy. W pierwszym etapie, w internecie za pomocą przeszukiwarek (Google, Alta Vista, Copernic Agent), używając słów kluczowych: mapping, mind map, concept map w różnych odmianach i kombinacjach, dokonano przeglądu około 500 witryn internetowych opisujących interesujące nas zagadnienia. Następnie poprzez linki udało się dotrzeć do stron źródłowych 38 firm produkujących lub rozprowadzających oprogramowanie do mappingu. Ze stron firmowych pozyskano i zapisano na stacji roboczej bezpłatne oprogramowanie występujące w wersji z ograniczonym czasem użytkowania (*trial*). Wystąpiły trudności z zapisem i uruchomieniem dwóch programów, dwa były przeznaczone na Palmtopy, a dwa na systemy operacyjne Mac. Z tych względów badaniami nie objęto następujących programów: Idons-For-Thinking (IdonSoftware), SoftNeuronMindmap (AbonaSoft), Pocket Mindmap (JKRB

Software), PiCoMap (GoKnow), Nova-mind (NovaMind) – OS Mac, MindCad Pyramid (MindCad) – OS Mac. Pozostałe 32 uruchomione programy przedstawiono w tabeli 1.

W drugim etapie wyróżniono 4 funkcje istotne z punktu widzenia procesu dydaktycznego, które powinny być realizowane przez programy:

1. Budowanie związków dedukcyjnych;
2. Budowanie związków indukcyjnych;
3. Operowanie biblioteką wiedzy;
4. Komunikowanie wirtualne.

Konsekwencją wyróżnienia 4 głównych funkcji dydaktycznych było zdefiniowanie 8 kategorii opisujących funkcje programów informatycznych. Opisano je następująco:

1. Burza mózgów – centralny temat, automatyczne relacje pokrewieństwa;
2. Hierarchia – biblioteki, automatyczne rozmieszczanie, kształty, kolory, symbole, ikony;
3. Obiekty – biblioteki, inteligentne łączenie obiektów, automatyzacja, opisy;
4. Relacje – edycja poziomów pokrewieństwa, zmiana perspektywy;
5. Szablony – biblioteki, typy, rodzaje, diagramy;
6. Generatory i analizatory – inteligentne moduły podpowiadające człowiekowi rozwiązania;
7. Komunikacja – eksport i import plików do i z innych programów;
8. Internet – narzędzia przeszukiwania zasobów i publikowania w internecie, obsługa HTML.

Pierwsze dwie cechy: burza mózgów i hierarchia wyróżniają oprogramowanie typu mind mapper. Dwie następne cechy: obiekty i relacje są definiujące dla programów typu concept mapper. Szablony, generatory i analizatory charakteryzują wewnętrzne właściwości programów, natomiast funkcjonalności: komunikacja i internet opisują możliwości transferu danych pomiędzy programem a wirtualnym otoczeniem.

Wszystkie programy poddano ocenie w przekroju wyżej wymienionych funkcjonalności, punktując w szkolnej skali 1-6 (celujący, bardzo dobry, dobry, mierny, niedostateczny lub brak). Punktacje osobno nadawali autorzy niniejszego opracowania, występując w roli ekspertów. Następnie przeprowadzono dyskusję, w której uzyskano konsensus co do średnich ocen. Powstał tym samym arkusz kalkulacyjny z danymi źródłowymi, który został poddany sortowaniu w dalszych etapach projektu badawczego pod względem wybranych kryteriów⁵.

W trzecim etapie dokonano analizy dokumentacji źródłowej zamieszczanej na internetowych witrynach producentów i dystrybutorów oprogramowania do mappingu. Dało to bogaty materiał źródłowy pozwalający na charakterystykę wiodących programów informatycznych pod kątem wsparcia nauczyciela w przekazie wiedzy oraz na konkluzje dotyczące rozwoju technologii mappingu.

Otrzymane wyniki badań należy uznać za reprezentatywne dla badanej technologii mappingu, gdyż badaniami objęto 32 na 38 zidentyfikowanych w internecie programów (84%). Oczywiście, trudna jest do ustalenia całkowita liczba występujących na świecie programów. Autorzy mają jednak nadzieję, iż dotarli do wszystkich liczących się producentów – tych, którzy nadają kierunek rozwoju omawianej technologii.

⁵ Sortowania oprogramowania dokonywano na arkuszu kalkulacyjnym MS Excel, w którym za każdym razem zadano kolejno trzy kryteria sortowania.

Wiarygodność zebranych danych jest bardzo wysoka, gdyż firmy informatyczne bardzo mocno promują w internecie swoje produkty. Można zatem stwierdzić, że wybrano grupę najlepszych i najpopularniejszych programów do mappingu.

Wyniki badań

W tabeli 1 przedstawiono wynik sortowania według kryteriów: Burza mózgów, Hierarchia, Razem. Tabela ta pokazuje generalny podział programów do mappingu na mind mappery, które zajmują pierwszych 16 pozycji oraz concept mappery, które tworzą drugą szesnastkę.

Tabela 1. Podział na mind mappery i concept mappery

	tabela 1	1	2	3	4	5	6	7	8	9
lp		Burza mózgów	Hierarchia	Obiekty	Relacje	Szablony	Generatory	Komunikacja	Internet	Razem
1	Mind ManagerX5	6	4	3	2	3	2	5	2	27
2	MindMapper 4.2	5	5	5	4	2	2	5	5	33
3	ConceptDrawMindMap	5	4	5	4	5	2	5	4	34
4	MindGenius 2005	5	4	2	2	3	2	5	3	26
5	OpenMind	5	2	4	2	5	1	4	4	27
6	VisualMind 6	4	5	4	4	4	2	5	4	32
7	Map it!	4	5	5	4	2	2	4	3	29
8	VisiMap Prof. 4.0	4	4	3	3	1	2	3	3	23
9	ThinkGraph	4	4	2	1	1	1	4	3	20
10	Awiz Thought Mapper	4	3	2	2	2	2	3	3	21
11	MindChart 2.0	4	3	2	4	1	1	4	2	21
12	FreeMind 0.7.1	4	2	2	2	1	1	2	2	16
13	myMap-eminenc	3	2	4	3	3	1	3	3	22
14	HeadCase	3	2	2	2	1	1	3	3	17
15	BrainMine2004	3	2	4	2	1	1	1	1	15
16	think! Bubble Maps	3	2	3	2	1	1	1	1	14
17	Axon 2006	2	4	3	4	5	6	4	4	32
18	SmartIdeas 4.2	2	4	5	5	5	1	4	4	30
19	SmartDraw	2	3	6	5	6	2	5	5	34
20	ConceptDraw V	2	3	5	5	5	2	5	5	32
21	Canvas9	2	3	5	5	4	2	5	4	30
22	MS Visio 2003	2	3	5	4	4	2	5	2	27
23	Inspiration 7.5	2	3	5	4	5	1	3	3	26
24	IdeaGraph 0.59	2	3	2	3	1	1	3	4	19
25	BanxiaDecisionExplorer	2	3	2	3	1	2	2	1	16
26	MindPad	2	3	2	3	1	1	1	1	14
27	VisualConcept	2	2	3	3	4	2	4	4	24
28	KnowledgeManager	2	2	4	3	2	3	4	4	24
29	Concept X -WebPlanet	2	2	3	4	3	1	3	3	21
30	PersonalBrain 3.0	1	6	1	6	1	1	1	1	18
31	VisualKnowledgeBuilder	1	3	3	3	2	1	6	5	24
32	Concept MapTools	1	2	1	3	5	1	3	6	22

Źródło: opracowanie własne

Przeprowadzając sortowanie tabeli 1 według określonych kryteriów, otrzymano następujące rezultaty:

- I. Sortowanie wg kategorii: Burza, Hierarchia, Razem - dało najlepsze mind mappery:
 1. MindManager X5,
 2. Mindmapper,
 3. ConceptDrawMindMapper.
- II. Sortowanie wg kategorii: Obiekty, Relacje, Razem – dało najlepsze concept mappery
 1. SmartDraw,
 2. ConceptDraw V,
 3. SmartIdeas.
- III. Sortowanie wg kategorii: Szablony, Generatory, Razem – dało mappery o najlepszej wewnętrznie funkcjonalności:
 1. SmartDraw,
 2. Axon,
 3. ConceptDrawMindMap.
- IV. Sortowanie wg kategorii: Komunikacja, Internet, Razem – dało mappery o najlepszej zewnętrznie funkcjonalności:
 1. VisualKnowledgeBuilder,
 2. SmartDraw,
 3. ConceptDraw V.
- V. Sortowanie wg kategorii: Razem, Szablony, Komunikacja – dało najlepsze mappery w klasyfikacji łącznej:
 1. SmartDraw,
 2. ConceptDrawMindmap,
 3. MindMapper.

Tabela 2. Najlepsze w danych kategoriach

Ip	Nazwa lidera	Typ	Kryterium ocen	Ocena 6	Ocena 5	Ocena łączna
1	Smart Draw	CM	Obiekty, Szablony,	2		34
			Relacje, Komunikacja, Internet		3	
2	Personal Brain 3.0	CM	Hierarchia, Relacje	2		18
3	Axon 2006	CM	Generatory	1		32
			Szablony		1	
4	Mind ManagerX5	MM	Burza mózgów,	1		27
			Komunikacja		1	
5	VisualKnowledge Builder	CM	Komunikacja	1		24
			Internet		1	
6	Concept MapTools	CM	Internet	1		22
			Szablony		1	

Uwaga: CM – concept mapper, MM – mind mapper

Źródło: opracowanie własne

Autorzy opracowania uznali, że liderzy w danych kategoriach wyznaczają standardy technologiczne mappingu. Z drugiej strony, bardzo tanie oraz bezpłatne oprogramowanie zwykle zyskuje wiernych użytkowników i tym samym wpływa na standaryzację oprogramowania

w danej dziedzinie. Dlatego przeprowadzono również uzupełniającą analizę cen oprogramowania w wersji edukacyjnej⁶. Rozpiętość cen oprogramowania komercyjnego w przeliczeniu na złotówki waha się w granicach od około 100 zł w przypadku IdeaGraph do około 1230 zł za SmartDraw. Cztery programy rozprowadzane są bezpłatnie. Są to: Concept Map Tools, ThinkGraph, VisualKnowledgeBuilder, FreeMind. Z komercyjnych programów najkorzystniej ukształtowaną relację ceny do jakości (wyrażonej w łącznej punktacji) ma program IdeaGraph oraz Smart Ideas.

W tabeli 2 przedstawiono wiodące oprogramowanie w poszczególnych kategoriach.

Charakterystyka technologii mappingu

Syntetyczna charakterystyka 6 liderów

Smart Draw (35) – concept mapper

Jest to najlepszy program w klasyfikacji łącznej i najlepszy concept mapper. Jego silną stroną są: Obiekty, Szablony, Internet, Relacje, Komunikacja. Z założenia służy do kreowania profesjonalnych schematów i diagramów. Zawiera następujące szablony przydatne w edukacji: przepływy organizacyjne, sieciowe, BPM, Gantt'a, medyczne, naukowe, softwarowe, inżynierskie, pomieszczeń. Program ten doskonale radzi sobie w komunikacji ze standardowymi programami tekstowymi, kalkulacyjnymi i prezentacyjnymi. Posiada bardzo bogatą bibliotekę 60.000 szablonów, form i symboli. Jest to rzeczywiście potężne narzędzie wiedzy w rękach nauczyciela i studenta.

Mind ManagerX5 (28) – mind mapper

Jest to najlepszy program typu mind manager. Bardzo popularny wśród moderatorów i używany w sesjach brainstormingu. Jego najsilniejszą stroną jest perfekcyjnie rozwinięta funkcjonalność burzy mózgów oraz łatwa komunikacja ze standardowymi aplikacjami typu procesor tekstu, arkusz kalkulacyjny i program prezentacyjny. Umożliwia w efektywny sposób wizualizację myślenia w kategoriach: idea, cel, opcja oraz realizowanie funkcji, takich jak: kreowanie, organizowanie i integrowanie. Posiada dużą ilość szablonów przydatnych w edukacji typu: burza mózgów, zarządzanie informacją, plan spotkania, rama projektu, plan projektu, integracja projektów, sieć towarzyska, strategia, analiza SWOT, trenowanie rozwoju, planowanie Web, badania, analiza korkociągowa, strategiczny plan, komunikacyjny plan, szanse grupy.

Personal Brain 3.0 (16) – asociator

Atutem tego programu jest automatyczna zmiana hierarchii, co pozwala na bardzo oryginalne kształtowanie relacji, wizualizację przepływu informacji w formie animacji oraz automatyczną rekonfigurację hierarchii. System umożliwia organizowanie informacji oraz łatwe lokowanie zbiorów, dokumentów, witryn internetowych. W odróżnieniu od klasycznych aplikacji do zarządzania zasobami komputera i zbiorami sieciowego otoczenia ilustruje, jak informacja jest powiązana w strukturę wiedzy, co dostarcza wizualnego kontekstu dokumentom i danym. Program ten oferuje strukturę dla współpracy, publikowania w internecie oraz wizualny interfejs do kreowania map internetowych. Pomaga to organizować witryny internetowe, kontakty, doku-

⁶ Por. www.draw.com.pl/analizy

menty, e-maile i zbiory w jedno miejsce tak, że można zawsze szybko je znaleźć. Oszczędza to czas i czyni pracę użytkownika komputera łatwiejszą. Można znaleźć relacje spraw, nad którymi się pracowało, a o których się zapomniało. Za pomocą techniki „kliknij i patrz” podniesiona została łatwość i szybkość nawigacji w internecie.

Axon 2006 (32) – Idea procesor

Atutem tego programu jest unikalny zestaw narzędzi do generowania odpowiedzi i analizowania powstałych struktur wiedzy. Program posiada dużą ilość użytecznych szablonów. Podstawowymi kategoriami, którymi operuje program jest idea i diagram. Są one wyższymi kategoriami niż słowa i znaki, co pozwala na przedstawienie idei jako graficznych obiektów i relacji pomiędzy nimi. Wynikiem tego jest powstawanie trwałego i całościowego obrazu koncepcji, gdzie detale mogą być – w zależności od potrzeb – automatycznie ukrywane. Główny projektant systemu Chan Bok narzucił podstawowy schemat kreatywnego myślenia: problem – rozwiązanie, pytanie – odpowiedź, nieznanne dane – fakty. Oprogramowanie to daje możliwość wsparcia zarządzania wiedzą w takich obszarach, jak planowanie i modelowanie, burza mózgów i zarządzanie projektem. Program zawiera takie inteligentne moduły, jak kreatywne pisanie, wizualizacja i animacja. Standardowo program korzysta z takich funkcjonalności graficznych, jak kształt, kolor, wielkość, głębokość. Pozycjonowanie linków oraz tekstury wykorzystuje wiedzę, iż mózg jest wydajniejszy, gdy analizuje obrazy, do których rozpoznania przygotowywany był przez tysiące lat ewolucji. Daje nauczycielom i studentom narzędzie do rozwijania i utrwalania myślenia, pozwalając na tworzenie przyjaznego środowiska dla dyskusji i współpracy.

VisualKnowledgeBilder

Produkt jest wspierany przez Center for the Study of Digital Libraries Texas A&M University. Program ten pozwala na strukturalizowanie informacji poprzez: tworzenie grup, list, symboli oraz na nadawanie atrybutów, takich jak kolor, kształt i rodzaj fontu. W programie istnieją funkcje tworzenia hierarchii przestrzennej tekstów oraz budowania animacji składającej się z sekwencyjnie pokazywanych, wybranych modułów tekstu. Tym samym możliwe jest rozwijanie mechanizmów służących do rozpoznawania złożonych struktur tekstowych, zawierających wiedzę w formie syntetycznych opisów. Dodatkowo, program zawiera interfejsy używane do automatycznego formalizowania tekstu oraz znajdowania kompromisu pomiędzy sugerowaniem a automatyzowaniem formalizacji wiedzy.

Concept MapTools

Oprogramowanie jest rozwijane przez The Institute for Human and Machine Cognition, którego współpracownikiem jest sam Joseph D. Novak. Niewątpliwym atutem tego programu jest tworzenie internetowego środowiska do budowania wiedzy w sieci. Za pomocą programu można znaleźć ogromną ilość map stale wymyślanych i publikowanych w systemie przez użytkowników.

Klasyfikacje oprogramowania

Historycznie ukształtowany podział na mind mappery i concept mappery wraz z rozwojem oprogramowania ewoluuje w bardziej złożone klasyfikacje.

Steffen H.M. Haller zaproponował główny podział mapperów na: Mind-Mappery, Concept Mappery oraz Spatial Hypertext (Knowledge Visual Builder). Wyróżnił on również takie kategorie

oprogramowania jak *idea procesor* (Axon), *graphik* (SmartDraw, ConceptDrawMindmap) oraz *assoziationen* (The Brain)⁷.

Minciu Sodas⁸ organizacja o statusie open laboratory, wspierająca niezależną myśl w oprogramowaniu, rekomenduje kilkadziesiąt narzędzi informatycznych do kreatywnego myślenia. Grupowane one są między innymi według następujących właściwości:

1. Stymulowanie myślenia (*stimulating creativity*) – Axon;
2. Odzwierciedlanie indywidualnych myśli (*reflecting on one's thinking*) – LiveNote;
3. Organizowanie informacji (*organizing information*) – The Brain, Multicentrix, InfoMap, Mindmanager-MndJet, Idons-for-Thinking;
4. Graficzne organizowanie (*graphic organizers*) – Inspiration.

Zespół The Institute for Human and Machine Cognition pod kierownictwem Alberto J. Cañas w raporcie dla „The Chief of Naval Education and Training” przedstawił klasyfikację oprogramowania wspierającego techniki mappingu w następujący sposób:

1. Ogólne narzędzia do diagramów (*General Diagramming Tools*) – MS Visio, SmartDraw;
2. Narzędzia do wizualizacji wyników prac wyszukiwarki internetowej (*Visualization Browsing Tools*) – TouchGraph, StarTree, ThinkMap, TheBrain;
3. Narzędzia wiedzy i pamięci (*Knowledge and Memory Tools*) – Personal Memory Mind, Mind Model;
4. Komercyjne concept mappery (*Commercial Concept Mapping Tools*) – Inspiration, SmartIdeas, Hypersoft Knowledge Manager, Axon Idea processor, LifeMap;
5. Badawcze concept mappery (*Research Concept Mapping Tools*) – KSIMapper, IHMC CmapTools, Concept Connector, TPL-KATS;
6. Sieci semantyczne (*A Semantic Networking Tool*) – SemNet, Inspiration, Knowledge Manager, Semantica;
7. Mind mappery (*Mind Mapping Tools*) – Mind Manager, Visual Mind, Visimap, Mind Mapper, ConceptDraw;
8. Narzędzia podejmowania decyzji i organizowania pracy grupowej (*Decision Making Tools and Group Organizers*) – Decision Explorer, Questmap, Concept Star, Belvedere, PIVit⁹.

Naukowcy rozwijający program CMapTools proponują algorytmy, które będą podpowiadały gotowe idee, korzystając z zasobów internetu. Narzędzie to proponują nazwać *concept suggerer*¹⁰.

⁷ S. Heiko, M. Haller, *Mappingverfahren zur Wissensorganisation*, Freie Universität Berlin Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie, Diplomstudiengang Psychologie Diplomarbeit, Eingereicht am 16 grudnia 2002, http://heikohaller.de/literatur/diplomarbeit/mapping_wissorg_haller.pdf.

⁸ <http://www.ms.lt/ms/projects/toolkinds/index.html> [13.06.05].

⁹ A.J. Cañas, Research Team: J.W. Coffey, M. Jo Carnot, P. Feltovich, R.R. Hoffman, J. Feltovich, J.D. Novak, *A Summary of Literature Pertaining to the Use of Concept Mapping Techniques and Technologies for Education and Performance Support*, The Institute for Human and Machine Cognition, 40 S. Alcaniz St., Pensacola FL 32502 prepared for The Chief of Naval Education and Training, Pensacola FL 32500, July 2003, www.ihmc.us

¹⁰ A.J. Cañas, M. Carvalho, M. Arguedas, *Mining the Web to Suggest Concepts during Concept Mapping: Preliminary Results*, Institute for Human and Machine Cognition, University of West Florida, Pensacola FL, 32501, <http://www.ihmc.us/users/acanas/Publications/ConceptSuggester/ConceptSuggesterSBIE2002.htm>, [23.06.05].

Nowe tendencje pojawiające się w oprogramowaniu wspierającym procesy myślowe skłaniają do refleksji na temat kierunków rozwoju oprogramowania.

Kierunki rozwoju technologii mappingu

Krótką charakterystyką wiodących programów pozwala zauważać, że ugruntowany podział na mind mappery i concept mappery już teraz jest niewystarczający. Zaznaczają się następujące tendencje: integrowanie mind mapperów i concept mapperów, zwiększanie inteligencji programów oraz tworzenia środowisk wymiany informacji. Konsekwencją tych zjawisk jest możliwość dokonania podziału oprogramowania na:

1. Klasyczne Mappery – Draw Smart, MindManager;
2. Inteligentne Mappery – Axon (Procesor Idei), PersonalBrain (Relacjoner);
3. Platformy wiedzy – Concept Map Tools, VisualKnowledgeBuilder.

Obserwacja zmian oprogramowania na przestrzeni kilku lat, dokonana przez autorów pokazuje, że proces integrowania funkcji mind i concept mapperów jest coraz szybszy. W świetle tych zmian najbardziej interesujące wydają się być funkcjonalności inteligentnych mapperów oraz platforma wiedzy, omówione poniżej.

Funkcje inteligentnych mapperów

Personal Brain 3.0

- Narzędzie do elastycznego budowania relacji (*Associative software*), które przekształca hierarchiczną strukturę folderów, zbiorów i plików w strukturę sterowaną za pomocą interfejsu kontekstowego (*context-driven interface*). Personal Brain umożliwia tworzenie relacji „każdy obiekt z każdym”. Pozwala to na zwielokrotnienie mocy relacji i przełamanie ograniczeń tradycyjnej reprezentacji zbioru informacji w formie hierarchicznego drzewa. Siła oprogramowania leży w elastyczności prezentacji linków, co pozwala na budowanie dowolnej struktury wiedzy wychodząc od wybranej informacji;
- Posiada funkcję reprezentacji myślenia w formie sieci neuronowej (*neural networks*). The Brain przeciwstawia linki kontenerom. Tradycyjne jest gromadzenie informacji w kontenerach, co separuje informację, tworzy bariery i ignoruje naturalne powiązania informacji w spójny system. Personal Brain umożliwia łączenie informacji w sieć logicznych relacji. Pozwala to myśleć o znanych rzeczach w inny, kreatywny sposób. Narzędzie zarządzania informacją tworzy logiczne linki pomiędzy zbiorami, folderami, informacjami, ludźmi, firmami, obszarami geograficznymi itd. nadając wszystkiemu sens;
- Platforma równoległych kontekstów dla efektywnej wizualizacji informacji niezbędnej we wszelkich procesach decyzyjnych. Linkowanie rzeczy relacjami, połączenia z istniejącymi zbiorami i oprogramowaniem, lokalizowanie danych szybciej i łatwiej, eliminowanie sprzecznych zbiorów i folderów, kreowanie sieci informacyjnej ułatwiającej podejmowanie decyzji. Technologia mappingu, która wykorzystuje intranet, desktop, internet i bazy danych jest drogą do kreowania nowych wartości intelektualnych. Wychwytywanie i zatrzymywanie pomysłów w indywidualnych i globalnych przedsięwzięciach pozwala na efektywne konkurowanie na światowym rynku myśli. Tworzenie globalnej mapy wiedzy jest wyzwaniem dla krajowych systemów edukacyjnych.



Axon 2006 (32) – Idea procesor posiada:

- Word procesor, który jest wykorzystywany do kreatywnej pracy nad tekstem;
- Pełną nawigację we wszystkich kierunkach i wymiarach bez konieczności zmiany narzędzi. Symuluje to swobodę działania mózgu, który może robić cokolwiek i kiedykolwiek bez żadnych ograniczeń;
- Zaawansowaną technologię Object-Oriented (O-O) opartą na paradygmacie hermetyzacji (obudowy), polimorfizmu i grupy dziedziczności danych. Przez skojarzenie różnorodności i rozbudowanej funkcjonalności z internetem uzyskano bardzo silny system budowy wiedzy;
- Systemowe narzędzia kojarzenia wszystkich zgromadzonych elementów informacyjnych. Oddaje to poniekąd strukturę budowy mózgu opartą o miliardy neuronów i axonów gromadzących informacje, które po połączeniu w naturalnej sieci neuronowej tworzą pewną ideę. Tym samym każda nowa idea jest kombinacją już istniejących wcześniej informacji i wcześniejszych idei;
- Inteligentne moduły, takie jak listy sprawdzające, kalkulator, sekwensery, symulatory, tabulatory. Zawierają one: podstawowe działania, atrybuty produktów, kroki rozwiązywania problemów, triki i sztuczki, itp.

Funkcje platformy wiedzy:

VisualKnowledgeBilder pozwala na:

- Organizowanie i interpretacja informacji z różnych źródeł; porządkowanie sekcji tekstów prac magisterskich, doktorskich, referatów; podejmowanie decyzji poprawiających grupowanie i kategoryzację rozdziałów; tworzenie harmonogramów zadań;
- Tworzenie struktur badawczych i środowisk współpracy do budowy wiedzy; projektowanie reprezentacji i interfejsów dla przechwytywania wyłaniających się zrozumień i możliwych wzrostów formalizacji;
- Kreowanie narzędzi, które pomagają rozwijać wspólny język oraz wspierać współpracę w zakresie zadań budowania wiedzy; poprawianie zrozumienia procesu budowy wiedzy oraz modelowanie prototypów bezpośrednich obserwacji indywidualnych i zbiorowych zadań.

Concept MapTools pozwala na:

- Współdzielenie zbiorów map w sieci internetowej na zasadach sieci *peer-to-peer* (P2P);
- Współpracę grupy użytkowników w trybie synchronicznym i asynchronicznym; konstruowanie concept map, dzielenie się ideami, komentarzami, wzajemną krytykę, administrowanie własnościami współużytkowanych map;
- Prowadzenie list dyskusyjnych (*Discussion Thred*), które umożliwiają: współpracę grupy studentów nad projektem, organizowanie przez nauczyciela nauki na odległość, upowszechnienie i poddanie krytyce osiągnięć naukowych;
- Sesje pracy w trybie budowania środowiska wiedzy (*Knowledge Soup*), które umożliwiają: pracę studentów w formie mapy nad tym samym tematem bez podglądania rezultatów pracy innych studentów lub agregowanie wiedzy grupy naukowców i specjalistów w prowadzonym wspólnie projekcie badawczym.

Wnioski końcowe

Rewolucja wiedzy, będąc czynnikiem zmian kształtu ziemskiej cywilizacji, jest dalej kontynuowana. Codziennie zmiany wpływają na nowy sposób rozumienia świata. Rozwijane są nowe metody formułowania opisu otaczającej rzeczywistości przy wykorzystaniu technologii informacyjnej. Pozwala to na wniknięcie w złożone problemy przy jednoczesnym dotrzymaniu kroku konkurencji. Potężne zasoby komputerowych baz danych i innowacyjne myślenie oraz indywidualna i prowadzona w sieci wymiana informacji tworzą subtelną i złożoną strukturę wiedzy. Narzędzia technologiczne mappingu pomagają w hierarchizowaniu i budowaniu relacji pomiędzy poszczególnymi elementami systemu wiedzy. Tworzy to czytelną sieć powiązanych wzajemnie informacji i danych, w której możliwe jest kreowanie nowych form przywództwa, opartych na edukacji i wiedzy. Przybliża to wizję społeczeństwa dobrobytu, w którym zarządza się efektywnie zasobami materialnymi i niematerialnymi.

W opracowaniu omówiono występujące na rynku oprogramowanie informatyczne do mappingu, które może być przydatne w przekazie wiedzy. Pokazano, że mind mappery i concept mappery występują obecnie na rynku w podobnej proporcji. Stwierdzono, że większość programów ma rozbudowane funkcje, umożliwiające wizualizację zarówno dedukcyjnych, jak i indukcyjnych procesów myślowych. Biorąc pod uwagę czynniki jakościowe, widać, że w grupie sześciu liderów jest tylko jeden mind mapper. Oznacza to, że prawdopodobnie koncepcja mind mappera wyczerpuje swoje możliwości dalszego rozwoju, a tym samym nowych oryginalnych rozwiązań należy oczekiwać w grupie concept mapperów.

Historyczny podział na mind mappery i concept mappery ulega coraz większemu zatarciu. Wiodące programy pokazują trzy ścieżki rozwoju oprogramowania do mappingu. Po pierwsze następuje integracja w oprogramowaniu funkcji mind mapperów i concept mapperów. Po drugie rozwijane są nowe funkcje zwiększające inteligencję programów. Po trzecie tworzone są środowiska wiedzy, które wspomagają procesy edukacyjne.

Trzy kierunki rozwoju mappingu powinny być brane pod uwagę przy standaryzacji usług edukacyjnych. Klasyczny mapping daje nauczycielom świetne narzędzie do podnoszenia jakości przekazu wiedzy. Inteligentne mappery pozwalają na poszukiwanie nowych elementów, relacji między nimi i systemów gromadzenia danych. Platformy wiedzy pozwalają na tworzenie i kształtowanie środowiska nauki, w którym powstają nowe wyspecjalizowane role dla nauczycieli akademickich. To z kolei wpływa na zwiększenie efektywności przekazu wiedzy i tworzy możliwości sprzężeń zwrotnych w systemie edukacyjnym.

Badania pokazały, że do przekazywania wiedzy nauczyciele otrzymali potężne narzędzia wizualizacji procesów myślowych. Dotychczasowy liniowy przekaz wiedzy zmienia się w interaktywny multimedialny spektakl. Programy mappingu pomagają osiągnąć w edukacji najlepsze rezultaty w najkrótszym czasie. Moc wyobraźni nauczyciela i studenta sprzężona jest programami mappingu w jeden edukacyjny system. Pomaga to organizować idee i komunikować się na najwyższym poziomie. Podniesione dzięki technologii mappingu standardy myślenia prowadzą do kolejnej rewolucji wiedzy.

Odnosiniki do stron internetowych producentów oprogramowania:

1. Aviz Thought Mapper, Aviz Software Pvt. Ltd, <http://www.avizsoft.com/>
2. Axon 2006, Axon Research, <http://web.singnet.com.sg/~axon2000/index.htm>



3. BrainMine2004, Trademarks and Copyrights, <https://www.neuralmatters.com/default.aspx>
4. Canvas9, ACD Systems of America Inc, <http://www.canvas9.com/>
5. Concept MapTools, Institute for Human and Machine Cognition ,The University of West Florida, <http://cmap.coginst.uwf.edu/>
6. Concept X7 – WebPlanet Corp.<http://www.webplanet.coml>
7. ConceptDraw V, Computer Systems Odessa corp., <http://www.conceptdraw.com/en/>
8. ConceptDrawMindMap, Computer Systems Odessa corp.s <http://www.concept-draw.com/en/>
9. DecisionExplorer*, Banxia Software Ltd., <http://www.banxia.com/>
10. FreeMind, Joerg Mueller's FreeMind / SourceFORGE.net, http://freemind.sourceforge.net/wiki/index.php/Main_Page
11. HeadCase, Loaned Geniusz, <http://www.loanedgenius.com/>
12. IdeaGraph, Danny Ayers, <http://www.ideagraph.net/>
13. Idons-For-Thinking, IdonSoftware, <http://www.idonresources.com/index.html>;
14. Inspiration 7.5, Inspiration Software Inc, <http://www.inspiration.com/techsupport/index.cfm>
15. KnowledgeManager *, Hypersoft-net, <http://www.hypersoft-net.it/>,
16. Map it!, Brain Power Ltd, <http://www.mapitsoftware.com/english/default.htm>
17. Mind ManagerX5, Mindjet LLC, <http://www.mindjet.com/eu/>,
18. MindCad Pyramid, MindCad, <http://www.mindcad.com/> -OS Mac
19. MindChart 2.0, Avant4u Inc. ,<http://www.avant4u.com/>
20. MindGenius 2005, Gael Ltd, <http://www.mindgenius.com/>
21. MindMapper 4.2, SimTech Systems Inc., <http://www.mindmapper.com/>
22. MindPad, AKS-Labs, <http://www.mind-pad.com/>
23. MS Visio 2003, Microsoft Corporation, <http://www.microsoft.com/poland/>
24. myMap-eminec, Eminec, <http://www.eminec.com/en/store.php>
25. Nowa-mind, NovaMind, <http://www.nova-mind.com/> - OS Mac
26. OpenMind, MatchWare Ltd, <http://www.matchware.net/>
27. PersonalBrain 3.0, The Brain Technologies Corp, <http://www.thebrain.com/>
28. PiCoMap, GoKnow, <http://www.goknow.com/Products/PiCoMap/>
29. Pocket Mindmap, JKRB Software, <http://www.pocketmindmap.com/>
30. SmartDraw, Some Digital Image, <http://www.smartdraw.com/>
31. SmartIdeas, SMART Technologies Inc , <http://www.smarttech.com/>
32. SoftNeuronMindmap, AbonaSoft, <http://abonasoft.netfirms.com/softNeuronEn.html>
33. think! Bubble Maps, Texas A & M University, <http://www.lowrieweb.com/>
34. ThinkGraph, Michel Kern, <http://www.thinkgraph.com/index.htm>
35. VisiMap Prof. 4.0, CoCo Systems Ltd, <http://www.coco.co.uk/>
36. VisualConcept, CMC Group, <http://www.visual-concept.co.uk/>
37. VisualKnowledgeBuilder, Center for the Study of Digital Libraries Texas A&M University, <http://www.cSDL.tamu.edu/VKB/>
38. VisualMind, Mind Technologies AS, <http://www.visual-mind.com/>

Bibliografia

- T. Buzan, *Use your head*, Guild Publishing, BBC Publications, Londyn 1984.
- A.J. Cañas, Research Team: J.W. Coffey, M. Jo Carnot, P. Feltovich, R.R. Hoffman, J. Feltovich, J.D. Novak, *A Summary of Literature Pertaining to the Use of Concept Mapping Techniques and Technologies for Education and Performance Support*, The Institute for Human and Machine Cognition, 40 S. Alcaniz St., Pensacola FL 32502 prepared for The Chief of Naval Education and Training, Pensacola FL 32500, July 2003, www.ihmc.us.
- A.J. Cañas, M. Carvalho, M. Arguedas, *Mining the Web to Suggest Concepts during Concept Mapping: Preliminary Results*, Institute for Human and Machine Cognition, University of West Florida, Pensacola FL 32501, <http://www.ihmc.us/users/acanas/Publications/ConceptSuggester/ConceptSuggesterS-BIE2002.htm>.

Netografia

- Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie, Diplomstudiengang Psychologie Diplomarbeit, Eingereicht am 16. Dezember 2002, http://heikohaller.de/literatur/diplomarbeit/mapping_wissorg_haller.pdf.
- S. Heiko, M. Haller, *Mappingverfahren zur Wissensorganisation*, Freie Universität Berlin
- J. Lanzing, http://users.edte.utwente.nl/lanzing/cm_home.htm.
- <http://www.ms.lt/ms/projects/toolkinds/index.html>
- J.D. Novak, *The Theory Underlying Concept Maps and How To Construct Them*, Cornell University, <http://cmap.coginst.uwf.edu/info/>.
- Wikipedia, The free Encyklopedia, http://en.wikipedia.org/wiki/Mind_map; http://en.wikipedia.org/wiki/Concept_mapping.

Abstract

The paper presents a comparison of functionality of mapping applications. It shows that there are two main groups of such applications: mind mappers and concept mappers, both described in the paper. Authors underline three tendencies in the development of mapping software. First: the classic mapping software has much more graphic tools such as shapes, diagrams, icons and small pictures. Second: the intelligence of a computer grows with the use of its analytic functions. Third: there are more and more platforms of knowledge. Authors state that mapping technology can be an effective tool for standardisation and transfer of knowledge.

Nota o autorach

Autorzy referatu są konsultantami organizacyjnymi w zakresie nowych technologii informacyjnych i właścicielami spółki informatycznej DrAW.

Kształtowanie struktury jednostki dydaktycznej z wykorzystaniem multimediów

Przekazywanie wiedzy i kształtowanie umiejętności na studiach wyższych uzależnione jest od postępującego rozwoju nauki i techniki. Wymaga to systematycznej zmiany, aktualizacji oraz uzupełniania treści merytorycznej. Niezbędne jest również pełne wykorzystanie środków multimedialnych różnego rodzaju, które umożliwiają bardziej sprawny przekaz i pozwalają zwiększyć ilość informacji niezbędnej do ukształtowania aktywnej postawy i przygotowania absolwenta do twórczej działalności w określonej dziedzinie.

Przygotowanie wykładów

Wzrost wymagań dotyczących zakresu wiedzy przekazywanej w formie wykładu, powoduje konieczność uzupełnienia tematyki w kolejnej jego edycji oraz dokonywania selekcji treści w ramach będącej do dyspozycji liczby godzin¹. Należy również uwzględnić korelacje tematyki z zajęciami o charakterze ćwiczeniowym i pozostałymi przedmiotami. Na rysunku 1 przedstawiono powiązania poszczególnych czynników, mających wpływ na kształtowanie wykładu². Istotne znaczenie mają sposób i formy przekazu, a zwłaszcza wykorzystanie środków multime-

Rysunek 1. Ważniejsze czynniki wpływające na kształtowanie wykładu



Źródło: opracowanie własne

¹ K. Dendura, *Metodyka wdrożenia systemu zarządzania jakością w kształceniu akademickim*, Wyd. Akademii Morskiej, Gdynia 2000.

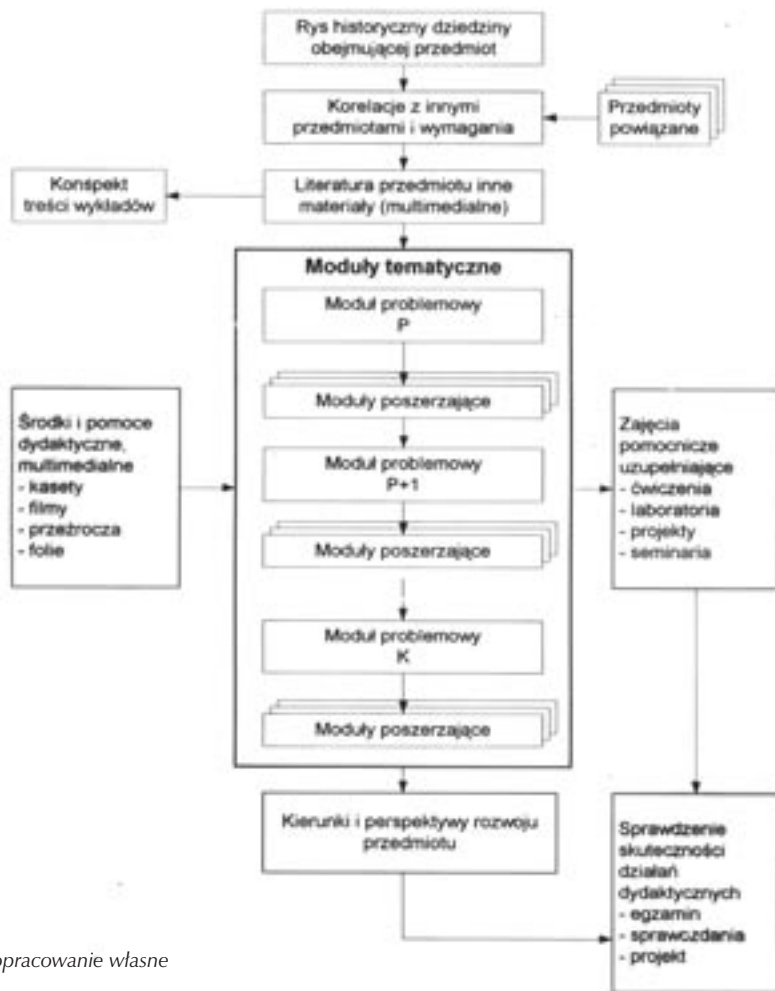
² A. Samek, *Jakość kształcenia inżynierów mechaników*, Konferencja Inżynieria Jakości 2002, Gdynia 2002.

dialnych. Wymaga to odpowiedniego podejścia³, od którego zależy ich skuteczność i udział we wzbogaceniu zakresu wiedzy i zwiększeniu udziału samodzielnej pracy studenta.

Struktura wykładu

Opracowując tematykę wykładu, należy uwzględnić jego modułową strukturę (rys. 2). Od różnic można moduły problemowe, obejmujące szersze zagadnienia, przedstawiane najpierw w bardziej ogólnym zarysie i moduły poszerzające, omawiające je w sposób szczegółowy. Moduły problemowe powinny być w pierwszym rzędzie wspomagane multimedialnie.

Rysunek 2. Struktura wykładu uwzględniająca budowę modułową

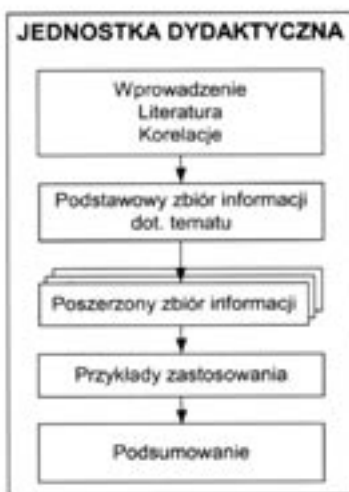


Źródło: opracowanie własne

³ H. Bednarczyk, *Modułowy model kształcenia inżynierów mechaników*, V Światowy Kongres Kształcenie i dokształcanie inżynierów na potrzeby XXI w., Warszawa 2000.

W dalszym podziale struktury, treść merytoryczna wykładu zostaje podzielona na jednostki dydaktyczne o wymiarze od 1 do 2 godzin. (rys. 3.). Mogą one obejmować jeden lub więcej modułów poszerzających, natomiast moduły problemowe powinny być ujęte w jednej jednostce dydaktycznej.

Rysunek 3. Struktura jednostki dydaktycznej

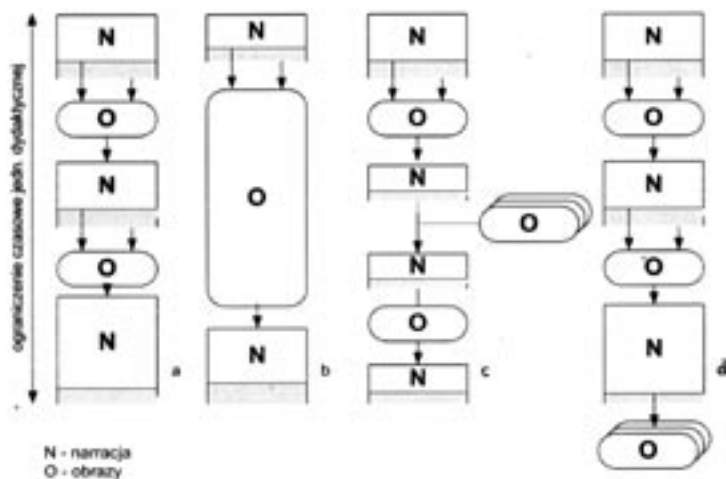


Źródło: opracowanie własne

Forma przekazu wiedzy jest najczęściej formą zespoloną, na którą składa się przekaz słowny, narracja i przekaz w postaci obrazów. Można wyodrębnić:

- formy, w których dominujący jest opis słowny,
- formy, w których dominujący jest opis w postaci obrazów.

Rysunek 4. Podstawowe struktury jednostki dydaktycznej



Źródło: opracowanie własne

Właściwe powiązanie obu tych form w jednostce dydaktycznej ma podstawowe znaczenie i zależy zarówno od tematyki, jak i uzdolnień wykładowcy. Można wyróżnić kilka podstawowych struktur jednostki dydaktycznej ze względu na wzajemne powiązanie obu tych form przekazu. Dotyczyć one mogą zarówno wykładów, jak i ćwiczeń (rys.4):

- wykład z dominującym przekazem słownym, uzupełniony obrazami w formie foliogramów lub przeźroczy;
- wykład z dominującym przekazem w postaci obrazów, np. filmu, narracja ograniczona jest do wprowadzenia i końcowego komentarza;
- ćwiczenie, wprowadzenie słowne, przekaz wzorcowego rozwiązania w postaci obrazów. Indywidualne rozwiązania problemu na podstawie przekazywanego w formie dyskieciek materiału lub realizacja zadania na odrębnych stanowiskach komputerowych. Zakończenie w formie przekazu słownego, uzupełnionego obrazem;
- wykład z dominującym przekazem słownym, uzupełnionym obrazem, na zakończenie indywidualne materiały w postaci obrazu do samodzielnej pracy.

Charakterystyka i dobór środków multimedialnych

Przekaz słowny ma w zasadzie jedną formę – narracji, natomiast przekaz w formie obrazów może być bardzo różny, w zależności od stosowanych środków multimedialnych i treści. W procesie dydaktycznym obrazy przekazywane za pomocą multimedii mają ogromne znaczenie. Do ważniejszych ich zalet należą:

- możliwość znacznego poszerzenia zakresu wiedzy i umiejętności;
- wykorzystywanie jednocześnie percepcji wzrokowej i słuchowej, co jest jednym z najbardziej sprawnych sposobów odbioru informacji;
- poszerzenie przekazu informacji o elementy niemożliwe do uwidocznienia innym sposobem;
- łatwiejsze zrozumienie logicznego następstwa zdarzeń i możliwość wielokrotnego odbioru.

Przekaz w postaci obrazów z wykorzystaniem różnych środków multimedialnych, przedstawiono na rysunku 5.

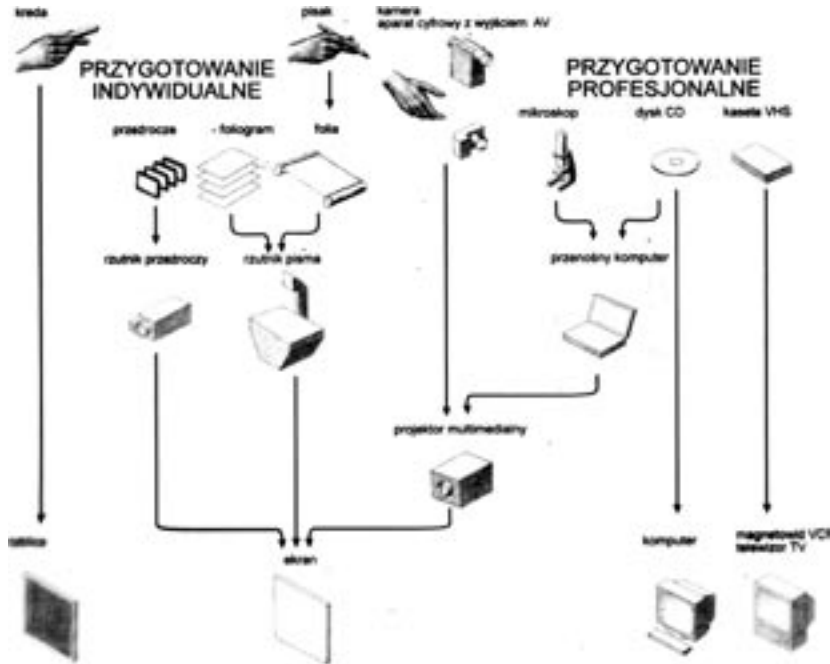
Należy podkreślić, że ze wzrostem stopnia wykorzystania środków multimedialnych szczegółowość przygotowania jednostki dydaktycznej gwałtownie rośnie. Z prostego konspektu powstaje dokładny scenariusz, a jednocześnie sztywność struktury wzrasta. Brak jest wówczas możliwości swobodnej improwizacji w czasie realizacji wykładu, wykładowca przekształca się w aranżera zajęć⁴. Zwiększa się również pracochłonność przygotowania wykładu, a często niezbędna jest pomoc i współpraca specjalistów technik audiowizualnych. W skrajnych przypadkach opracowywany prawie w całości komputerowo materiał, przekazywany przy użyciu rzutnika, ogranicza rolę prowadzącego do obsługi sprzętu. Powodować to może znaczne zubożenie przekazu słownego, a także brak kontaktu i oddziaływania wykładowcy.

Kolejność czynności przy przygotowaniu zajęć wspomaganych multimedialnie podano na rys.6.



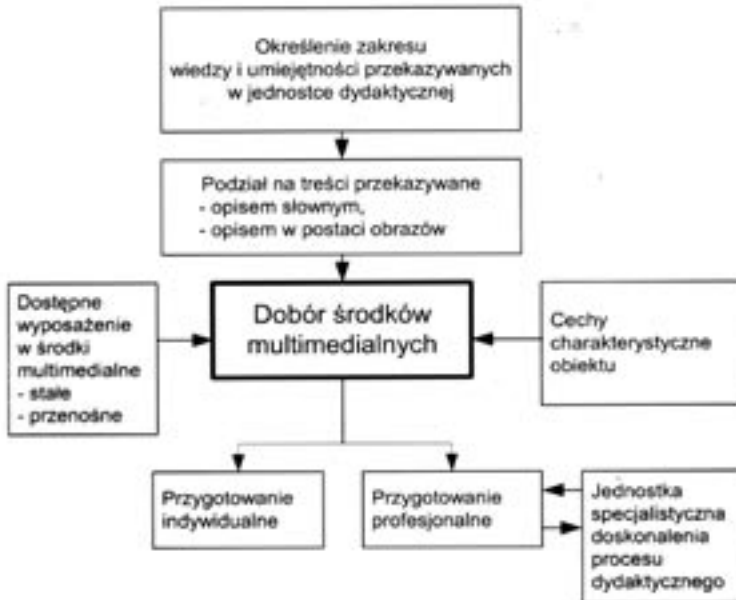
⁴ G. Dryden, J. Voss J. *Rewolucja w uczeniu*, Moderski i S-ka, Poznań 2000.

Rysunek 5. Zestawienie środków multimedialnych



Źródło: opracowanie własne

Rysunek 6. Kolejność czynności przy przygotowywaniu zajęć wspomaganych multimedialnie



Źródło: opracowanie własne

Przygotowanie ćwiczeń

Zajęcia dydaktyczne, realizowane w postaci różnego rodzaju ćwiczeń, zajmują dużą liczbę (30-40%) godzin zajęć w uczelniach ekonomicznych i technicznych.

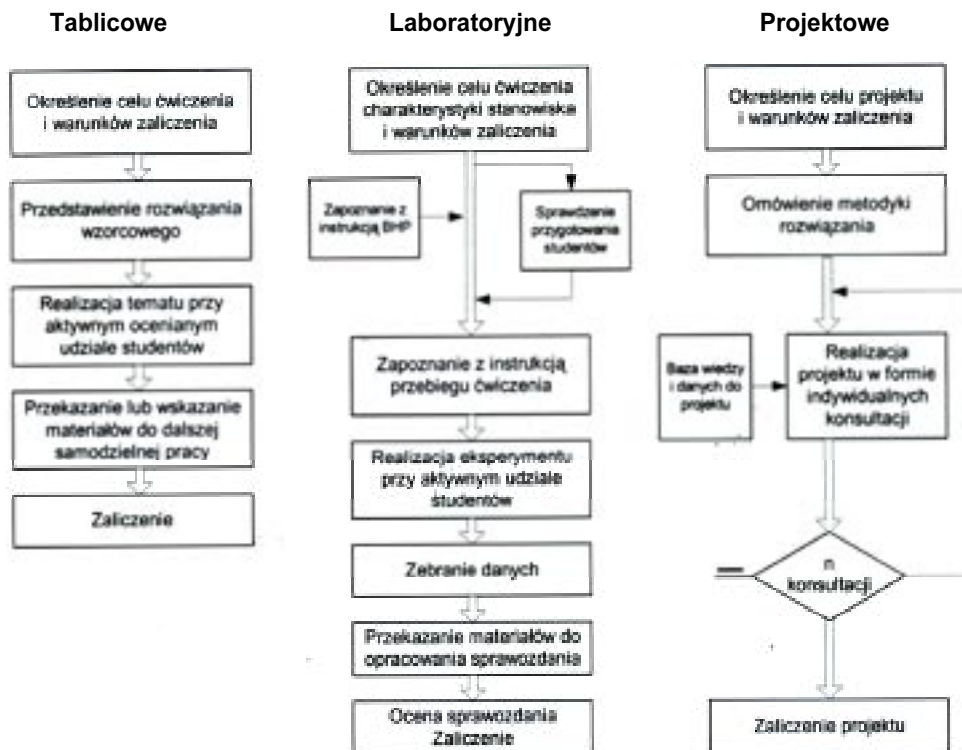
Za podstawowe cele ćwiczeń w procesie dydaktycznym można uznać:

- poszerzanie i uszczegóławianie wiedzy przekazywanej w postaci wykładu;
- wskazanie zastosowań aplikacyjnych wiedzy teoretycznej;
- nabycie przez studentów umiejętności, niezbędnych w ich przyszłej działalności zawodowej.

Zasadniczą cechą ćwiczeń jest bezpośredni kontakt ze studentami, możliwość ich bliższego poznania i oceny. Jednym natomiast z najważniejszych celów ćwiczeń jest pobudzenie zainteresowania. Jest to warunek ich aktywnego udziału i pełnego wykorzystania przekazywanej wiedzy i umiejętności.

W zależności od celu i sposobu realizacji odróżnić można ćwiczenia tablicowe, laboratoryjne, projektowe i seminaryjne. Typowe struktury ćwiczeń przedstawiono w postaci algorytmów na rysunku 7.

Rysunek 7. Typowe struktury zajęć ćwiczeniowych



Źródło: opracowanie własne



Przez wykorzystanie w ćwiczeniach środków multimedialnych uzyskuje się:

- znaczne poszerzenie wiedzy i umiejętności,
- zwiększenie aktywności i samodzielności studentów.

Właściwy dobór środków multimedialnych ma szczególne znaczenie w ćwiczeniach laboratoryjnych i projektowych. W ćwiczeniach laboratoryjnych pozwala na poszerzenie informacji przez przedstawienie urządzeń lub zjawisk niemożliwych do realizacji w danych warunkach laboratorium i jego wyposażenia. W ćwiczeniach projektowych pozwala na ogromne poszerzenia i stałą aktualizację baz danych i baz wiedzy niezbędnych w procesie projektowania oraz przedstawienie szerokiego zbioru rozwiązań wzorcowych.

Podsumowanie

Na podstawie przedstawionych rozważań można przedstawić następujące wnioski:

- Szersze wspomaganie multimedialne jest koniecznym warunkiem podwyższenia jakości procesu dydaktycznego;
- Wobec dużej pracochłonności przygotowania środków wskazane byłoby tworzenie wyspecjalizowanych jednostek, których zadaniem byłaby profesjonalna pomoc i współpraca;
- Udoskonalenie zajęć ćwiczeniowych ze względu na ich duży udział w procesie dydaktycznym poprzez wykorzystanie środków multimedialnych ma ogromne znaczenie;
- Dobór środków zależy od rodzaju ćwiczeń, a najbardziej różnorodne możliwości w tym zakresie stwarzają ćwiczenia laboratoryjne i projektowe.

Bibliografia

- H. Bednarczyk, *Modułowy model kształcenia inżynierów mechaników*, V Światowy Kongres Kształcenie i dokształcanie inżynierów na potrzeby XXI w., Warszawa 2000.
- K. Dendura, *Metodyka wdrożenia systemu zarządzania jakością w kształceniu akademickim*, Wyd. Akademii Morskiej, Gdynia 2000.
- G. Dryden, J. Voss J. *Rewolucja w uczeniu*, Moderski i S-ka, Poznań 2000.
- A. Samek, *Jakość kształcenia inżynierów mechaników*, Konferencja Inżynieria Jakości 2002, Gdynia 2002.

■ Abstract

Teaching and forming abilities in higher education depends on the development of science and technology. It requires systematic change, actualisation and supplementing of an educational content. It is also essential to use multimedia which enable more efficient transfer and increase the number of information which is indispensable for forming active attitude and preparing a student for working in a specific area.

Nota o autorze

Autor jest emerytowanym profesorem, pracującym w Katedrze Automatyzacji Procesów Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie, prowadzącym w tej uczelni wykłady z bioniki. Z jego inicjatywy została powołana Samodzielna Pracownia Zastosowania Bioniki w Technice, w której do chwili obecnej pełni funkcję opiekuna naukowego. Jest autorem licznych publikacji w kraju i za granicą.

Metodyka konstruowania kwestionariusza do pomiaru jakości funkcjonalnej zajęć dydaktycznych postrzeganych przez studentów

Do standardowych zachowań współczesnej organizacji należą: korekta działań odbiegających od założeń, zapobieganie występowaniu zidentyfikowanych zaburzeń jej działalności i ciągle doskonalenie jakości swoich procesów, zasobów oraz relacji z otoczeniem. Przesłanką dla takich zachowań są wyniki badań i analiz procesów wewnętrznych i oddziaływań organizacji z otoczeniem. Jednym z kluczowych sygnałów o charakterze informacji zwrotnej, określających skuteczność, a pośrednio efektywność organizacji, jest opinia klientów o rezultatach jej działalności – wyrobach lub usługach. Warunkiem miarodajności tych sygnałów jest odpowiednia metodyka pozyskiwania i analizy opinii klientów, pozwalająca na uzyskiwanie trafnych, rzetelnych przesłanek dla działań korygujących, prewencyjnych i doskonalących oraz skuteczność podejmowania takich działań.

Uczelnię wyższą można traktować jak organizację, która m.in. świadczy swoim studentom usługi dydaktyczne. W planach swoich działań statutowych i rozwoju uczelnia powinna zatem uwzględniać badania i analizę opinii studentów o zajęciach dydaktycznych, które im oferuje. Jak się wydaje, pozyskiwanie i analizę wiarygodnej informacji o tym, co sądzą słuchacze o prowadzonym wykładzie, a w szczególności o tym, jak wykład jest realizowany (niezależnie od przekazywanych treści merytorycznych), można uznać za *technologię wspierającą nauczyciela w przekazie wiedzy*. Jeżeli wykład akademicki potraktować jako usługę, którą pośrednio uczelnia, a bezpośrednio nauczyciel akademicki świadczy studentom, wówczas, zgodnie z modelem Gummessona¹, można w niej wyodrębnić dwie domeny: techniczną (merytoryczną) i funkcjonalną. Charakterystyka wymiarowa domeny technicznej wykładu, określająca treść merytoryczną wykładanego problemu, z natury rzeczy nie może być oceniana przez słuchaczy. Charakterystyka wymiarowa, a w konsekwencji jakość domeny funkcjonalnej wykładu – ocena tego, jak wykład jest prowadzony – wydaje się być w zasięgu schematów poznawczych studentów (szczególnie już zaawansowanych w studiowaniu), a także badania – zarówno struktury wymiarowej domeny funkcjonalnej wykładu postrzeganego przez studentów, jak i jego jakości funkcjonalnej – mogą wspierać „technologię” przekazywania wiedzy studentom.

¹ K. Rogoziński, *Nowy marketing usług*, Wyd. AE Poznań, Poznań 1998, s. 205-207.

Przeważająca większość uczelni wykonuje pomiary opinii studentów o poszczególnych wykładach, szczególnie w sytuacji, gdy jest to warunek konieczny uzyskania akredytacji lub certyfikatu systemu zarządzania jakością zgodnego z normą ISO 9001:2000². Nasuwają się tu jednak wątpliwości związane z definicją przedmiotu badań, ze stosowaną metodyką, trafnością i rzetelnością stosowanych narzędzi pomiarowych.

Celem opracowania jest przedstawienie założeń postępowania badawczego umożliwiającego opracowanie narzędzia do pomiaru charakterystyki wymiarowej i jakości domeny funkcjonalnej zajęć dydaktycznych postrzeganych przez studentów, a w konsekwencji zaprezentowanie szczególnej postaci kwestionariusza do pomiarów jakości wykładu akademickiego – wyniku zastosowania tego postępowania w odniesieniu do próby populacji studentów studiów dziennych Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie.

Założenia

Przedmiotem przedstawianej pracy jest projekt postępowania badawczego, zorientowanego na formułowanie charakterystyki wymiarowej i jakości funkcjonalnej zajęć dydaktycznych prowadzonych w wyższej uczelni, postrzeganych przez studentów studiów dziennych. Proponowane postępowanie oparte jest na następujących, ogólnych założeniach:

- Obiekt badań – forma dydaktyczna – jest traktowany jako usługa świadczona studentom przez nauczyciela akademickiego;
- Przedmiotami badań są: charakterystyka wymiarowa i jakość funkcjonalna wybranej formy dydaktycznej, w szczególnym przypadku – wykładu akademickiego, postrzegane przez studentów;
- Charakterystyka wymiarowa obiektu badań jest wyznaczana zgodnie z metodyką SERVPERF³;
- Wyniki zastosowania proponowanego postępowania – kwestionariusz ankietowy i model jakości funkcjonalnej – są specyficzne dla danej formy zajęć dydaktycznych;
- Kwestionariusz ankietowy sformułowany na podstawie proponowanego postępowania może być w określonym przedziale czasu uznany za uniwersalne narzędzie badawcze, możliwe do zastosowania w każdej uczelni; zmienność schematów poznawczych studentów w czasie wiąże się z powtarzaniem niżej przedstawionego postępowania w celu aktualizacji charakterystyki wymiarowej i modelu jakości funkcjonalnej;
- Model jakości funkcjonalnej rozważanej formy zajęć postrzeganych przez studentów studiów dziennych jest algorytmem specyficznym, dostosowanym do takiego trybu zajęć i konkretnej uczelni.

Postępowanie badawcze – procedura formułowania charakterystyki wymiarowej i wyznaczania jakości funkcjonalnej danej formy zajęć dydaktycznych, postrzeganych przez studentów

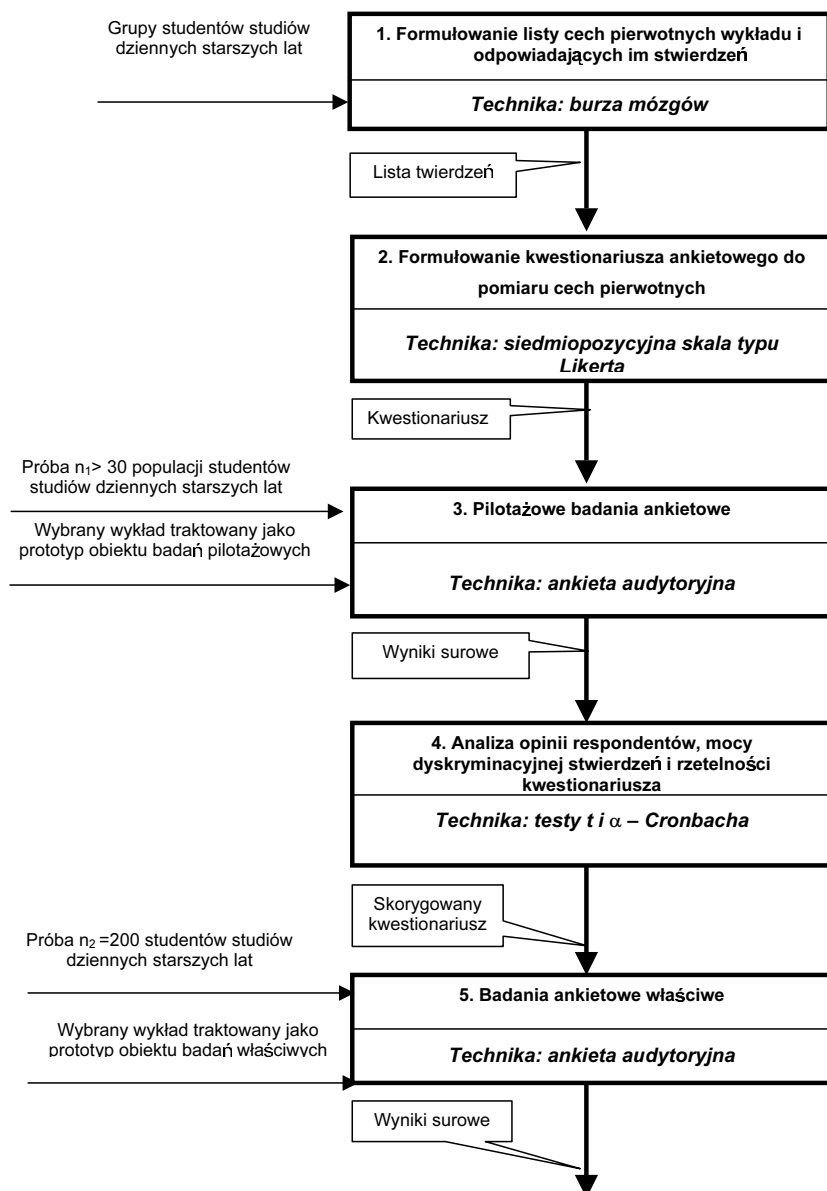
Dla ustalenia charakterystyki wymiarowej i jakości funkcjonalnej wybranej formy zajęć dydaktycznych postrzeganych przez studentów danej uczelni opracowano procedurę badawczą

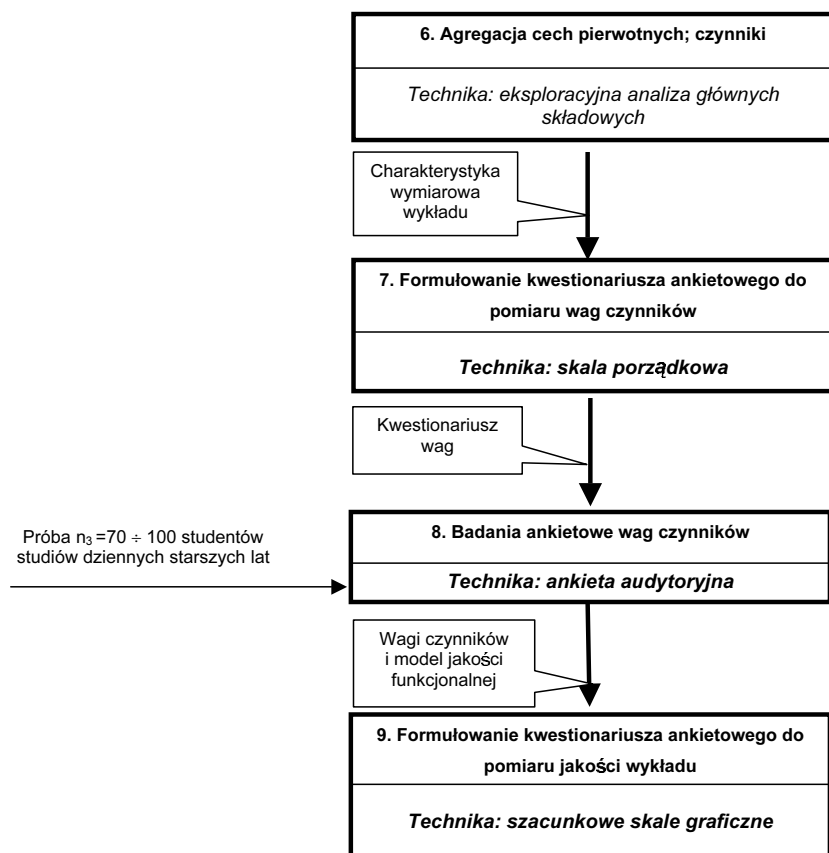
² PN-EN ISO 9000:2001, *Systemy zarządzania jakością. Podstawy i terminologia*, PKN, Warszawa 2001.

³ J.J. Cronin Jr., S.A. Taylor, *Measuring Service Quality: A Reexamination and Extension*, „Journal of Marketing” 1992, tom 56.

przedstawioną niżej na rysunku 1. Na potrzeby związane z prezentacją wyników działania tego postępowania za obiekt badań przyjęto tu wykład akademicki wygłaszany studentom studiów dziennych.

Rysunek 1. Schemat postępowania badawczego formułowania charakterystyki wymiarowej i wyznaczania jakości funkcjonalnej wybranej formy zajęć dydaktycznych postrzeganych przez studentów studiów dziennych





Źródło: opracowanie własne

W postępowaniu schematycznie przedstawionym na rysunku 1 celem pierwszego etapu jest formułowanie listy cech opisujących daną formę dydaktyczną (tu wykład), deklarowanych przez studentów. Punktem wyjściowym może tu być kwestionariusz SERVQUAL⁴ i jego 22 twierdzenia, określające pięć wymiarów modelowej charakterystyki dowolnej usługi: solidność, pewność, zdolność reagowania, empatię i materialność. Ostateczna postać listy cech pierwotnych rozważanego obiektu powinna być sformułowana na podstawie wywiadów przeprowadzonych wśród doświadczonych studentów określonego trybu studiów.

Celem drugiego etapu postępowania jest kwestionariusz do pomiarów postaw studentów wobec poszczególnych cech pierwotnych. Poszczególne pozycje tego kwestionariusza mają postać stwierdzeń wyrażających intencje odpowiadających im cech pierwotnych. Postawy wobec tych twierdzeń są oceniane przy pomocy siedmiostopniowej skali Likerta⁵.

⁴ A. Parasuraman, V.A. Zeithaml, L.L. Berry, *SERVQUAL: A Multiple_Item Scale for Measuring Perceptions of Service Quality*, „Journal of Retailing” 1988, tom 64, nr 1.

⁵ S. Kaczmarczyk, *Badania marketingowe. Metody i techniki*, PWE, Warszawa 1995, s. 165-168.

Celem trzeciego i czwartego etapu postępowania jest pilotaż tego narzędzia, zorientowany na badanie komunikatywności oraz mocy dyskryminacyjnej i rzetelności poszczególnych jego pozycji, a także ogólnej rzetelności kwestionariusza. Zaleca się, aby badanie było przeprowadzone na próbie $n_1 > 30$ studentów w trakcie lub bezpośrednio po realizacji wybranego zajęcia (dostępny prototyp obiektu). Efektem pilotażu jest skorygowany kwestionariusz.

Celem piątego etapu są tzw. właściwe badania – badania postaw studentów wobec pozycji skorygowanego kwestionariusza. Liczebność próby populacji studentów powinna tu spełniać warunek $n_2 = 150 \div 200$ osób⁶.

W szóstym etapie postępowania wykonywana jest agregacja cech pierwotnych. Ze względu na postać arbitralnie przyjmowanego modelu jakości – wielomianu pierwszego stopnia – metodą agregacji na ogół jest tu eksploracyjna analiza głównych składowych z rotacją czynników wykonywaną metodą *Varimax norm*. Wynikiem interpretacji struktury wyodrębnionych czynników jest charakterystyka wymiarowa rozważanego obiektu postrzeganego przez studentów – jeden z dwóch głównych efektów proponowanego postępowania.

Celem siódmego etapu postępowania jest budowanie kwestionariusza do pomiaru wag poszczególnych wymiarów sformułowanego, zagregowanego opisu obiektu. Dla potrzeb związanych z przedstawionym niżej studium przypadku omawiany kwestionariusz wyposażono w skalę porządkową, polecając respondentom utworzenie relacji porządkującej ich postawy wobec poszczególnych wymiarów charakterystyki. Zaleca się, aby wagi α_i wymiarów były normalizowane zgodnie z równaniem $\sum \alpha_i = 1$.

W ósmym etapie, przy pomocy opracowanego kwestionariusza, prowadzone są badania postaw doświadczonych studentów wobec wag poszczególnych wymiarów opisu obiektu. Efektem tych badań i analizy uzyskanych wyników jest model jakości funkcjonalnej rozważanego obiektu, postrzeganego przez studentów. Model ma postać wielomianu

$$Q = \sum_i^k \alpha_i q_i,$$

gdzie Q – jakość kompleksowa, q_i – jakość cząstkowa wymiaru „ i ” postrzeganego przez studentów, k – liczba cech charakterystyki wymiarowej obiektu.

Wyznaczone wagi stanowią również przesłankę dla uproszczenia charakterystyki wymiarowej określonej wcześniej (z opisu można wykluczyć wymiary z pomijalnie małymi wagami, upraszczając tym samym charakterystykę wymiarową obiektu i kwestionariusz do pomiaru jakości funkcjonalnej wybranych zajęć).

Na podstawie wyników uzyskanych w ósmym etapie, w ostatnim kroku proponowanego postępowania, formułowany jest kwestionariusz do pomiaru opinii studentów na temat tego, jak są prowadzone badane zajęcia.

W wyniku zastosowania przedstawionego postępowania i kwestionariusza uzyskuje się następujące informacje, artykułowane „głosem studenta” i badane narzędziem formułowanym na podstawie postaw studentów:

- właściwości zajęcia dydaktycznego określone na podstawie postrzegania studentów – wymiary, na których ci ostatni w rzeczywistości oceniają ten obiekt;
- hierarchię ważności wymiarów obiektu postrzeganych przez studentów, deklarowaną przez nich;

⁶ M. Zakrzewska, *Analiza czynnikowa w budowaniu i sprawdzaniu modeli psychologicznych*, Wyd. Nauk. UAM, Poznań 1994, s. 56-58.

- częściowe jakości funkcjonalne q_i zajęcia dydaktycznego ocenione przez studentów;
- jakość kompleksową Q obiektu, ocenioną przez studentów.

Wymienione informacje, a w konsekwencji proponowane postępowanie, jak się wydaje, w oczywisty sposób wspierają proces kształcenia dzięki temu, że są określane przy pomocy narzędzia pomiarowego dostosowanego do percepcji studentów.

Studium przypadku

Postępowanie przedstawione na rys. 1 zastosowano do badań charakterystyki wymiarowej i jakości funkcjonalnej wykładu akademickiego postrzeganego przez studentów III i IV roku studiów dziennych Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie⁷. W wyniku badań przeprowadzonych w trakcie czterech pierwszych etapów sformułowano listę 47 cech pierwotnych i odpowiadających im stwierdzeń. Rezultatem dwóch następnych etapów postępowania była charakterystyka wymiarowa wykładu akademickiego, określona przez 12 następujących czynników:

1. Dbałość wykładowcy o zachowanie ciągłości i formy wykładu;
2. Fizyczne warunki panujące w sali podczas wykładu;
3. Sumienność wykładowcy związana z zapewnieniem odpowiednich warunków odbioru wykładu;
4. Umiejętność wykorzystywania środków audiowizualnych przez wykładowcę;
5. Umiejętność nawiązywania i podtrzymywania kontaktu ze studentami przez wykładowcę podczas wykładu;
6. Umiejętność wykładowcy gospodarowania czasem podczas wykładu (*timing*);
7. Umiejętność logicznego i uporządkowanego prowadzenia wykładu przez wykładowcę;
8. Poważne traktowanie studentów przez wykładowcę;
9. Umiejętność wykładowcy prowadzenia wykładu w sposób interesujący i z zaangażowaniem;
10. Dobre przygotowanie się wykładowcy do prowadzenia wykładu;
11. Umiejętność wykładowcy organizowania informacji o literaturze wspomagającej wykład;
12. Troska wykładowcy o to, aby wykład był zrozumiały.

W etapach: siódmym i ósmym zastosowanego postępowania określono wagi dwunastu wyodrębnionych czynników i wielomianowy model jakości funkcjonalnej wykładu postrzeganego przez studentów studiów dziennych SGH:

$$Q = 0,26q_7 + 0,26q_9 + 0,18q_{12} + 0,07q_{10} + 0,04q_3 + 0,04q_1 + 0,01q_2 + 0,01q_4 + 0,01q_5 + 0,01q_6 + 0,01q_8 + 0,01q_{11},$$

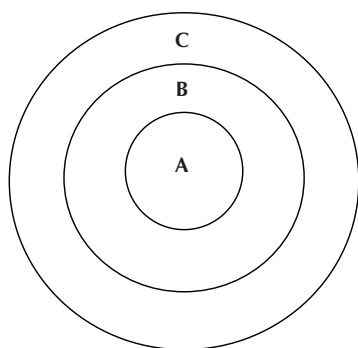
gdzie $q_{i=1,12}$ – częściowe jakości funkcjonalne oznaczone zgodnie z następstwem zastosowanym w wypadku wyżej przedstawionej listy wymiarów wykładu.

⁷ S. Doroszewicz, A. Kobylńska, *Jakość wykładu akademickiego postrzeganego przez studentów*, [w:] J. Żuchowski (red.), *Towaroznawstwo wobec integracji z Unią Europejską*, Wyd. Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom 2004, s. 186-193 oraz *Model jakości wykładu akademickiego postrzeganego przez studentów, etap II*, Międzykolegialna praca badawcza, pod kierunkiem Stefana Doroszewicza, Szkoła Główna Handlowa, Warszawa 2004.

W wyniku badań przeprowadzonych zgodnie z proponowanym postępowaniem uzyskano ważoną charakterystykę wymiarową wykładu akademickiego, nawiązującą do schematów poznawczych studentów studiów dziennych SGH, wykorzystywanych przez tych ostatnich w ocenianiu rozważanego obiektu.

Uzyskaną charakterystykę wykładu, biorąc pod uwagę trzy podzbiory wymiarów: ważnych (cechy 7, 9, i 12), średnio ważnych (cechy 1, 3, i 10) oraz mało ważnych (cechy 2, 4, 5, 6, 8, i 11), można schematycznie przedstawić przy pomocy trójpoziomowej struktury, jak na rys. 2.

Rys. 2. Schemat trójpoziomowej struktury ważonej charakterystyki wymiarowej (jakości funkcjonalnej) wykładu



A – rdzeń usługi – domena wymiarów najważniejszych, interpretowana jako umiejętność wykładowcy przekazywania wiedzy w sposób zorganizowany i wzbudzający zainteresowanie studentów;

B – domena wymiarów średnio ważnych, interpretowana jako umiejętność budowania relacji nauczyciel-student przez wykładowcę;

C – domena wymiarów mało ważnych, interpretowana jako umiejętność wykładowcy wzbogacania wykładu środkami technicznymi, mową ciała, dbałość o formę wykładu.

Źródło: opracowanie własne

Podsumowanie

Wyniki przedstawionego studium przypadku – charakterystyka wymiarowa i model jakości funkcjonalnej, z jednej strony (dwunastowymiarowa charakterystyka) można potraktować jako uniwersalne i tym samym możliwe do wykorzystania w różnych uczelniach do budowy kwestionariusza (etap 9 postępowania na rys. 1), z drugiej (struktura wag) – jako specyficzne dla studiów dziennych w SGH. Pomiary jakości funkcjonalnej wykładów akademickich realizowanych w innych uczelniach powinny być poprzedzone wykonaniem etapów 7 i 8 proponowanego postępowania na próbie populacji studentów danej uczelni.

Bibliografia

- J.J. Cronin Jr., S.A. Taylor, *Measuring Service Quality: A Reexamination and Extension*, „Journal of Marketing” 1992, tom 56.
- S. Doroszewicz, A. Kobylińska, *Jakość wykładu akademickiego postrzeganego przez studentów*, [w:] J. Żuchowski (red.), *Towaroznawstwo wobec integracji z Unią Europejską*, Wyd. Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom 2004.
- S. Kaczmarczyk, *Badania marketingowe. Metody i techniki*, PWE, Warszawa 1995.
- Model jakości wykładu akademickiego postrzeganego przez studentów, etap II*, Międzykolegialna praca badawcza, pod kierunkiem Stefana Doroszewicza, Szkoła Główna Handlowa, Warszawa 2004.

- A. Parasuraman, V.A. Zeithaml, L.L. Berry, *SERVQUAL: A Multiple Item Scale for Measuring Perceptions of Service Quality*, „Journal of Retailing” 1988, tom 64, nr 1.
PN-EN ISO 9000:2001, *Systemy zarządzania jakością. Podstawy i terminologia*, PKN, Warszawa 2001.
K. Rogoziński, *Nowy marketing usług*, Wyd. AE Poznań, Poznań 1998.
M. Zakrzewska, *Analiza czynnikowa w budowaniu i sprawdzaniu modeli psychologicznych*, Wyd. Nauk. UAM, Poznań 1994.

■ Abstract

Standard tasks of a contemporary organisation contain: correction of activities which go wrong, preventing from possible disturbance and a continuous improvement of processes, resources and relations with surrounding. One of key signals which determine effectiveness of an organisation is the opinion of its clients. A university can be treated like an organisation which offers its services to students. The article aims at creating foundations of a research which would result in developing an evaluating questionnaire for full-time students.

Nota o autorze

Autor jest doktorem habilitowanym, inżynierem, profesorem SGH. Zakres jego działalności naukowo-badawczej obejmuje: teorię jakości, jakość i wartość produktów postrzeganych przez konsumentów, statystyczną analizę jakości, analizę pozycji konkurencyjnych produktów. W obszarze działalności dydaktycznej znajdują się: zarządzanie jakością, jakość w marketingu, zarządzanie jakością usług, jakość w przedsiębiorstwie.

Ankieta oceniająco-doskonaląca jako narzędzie podnoszenia jakości zajęć dydaktycznych

W opracowaniu zostały przedstawione doświadczenia autorki dotyczące stosowania ankiety oceniająco-doskonalącej w pracy nauczyciela akademickiego. Zaprezentowano przykład tego typu ankiety, sposób jej sporządzenia oraz korzyści, uwagi i wnioski związane ze stosowaniem tego narzędzia.

Cele ankiety oceniająco-doskonalącej

Praca dydaktyczna na wyższej uczelni ma swoją specyfikę, która przejawia się między innymi tym, że część efektów tej pracy jest niewidoczna dla nauczyciela – jest odroczone w czasie. Monitorowanie i kontrolowanie poziomu wiedzy i umiejętności studentów nie pozwala raczej na identyfikację głębszych zmian w sposobie myślenia, postrzegania zjawisk, poszerzania świadomości – związanych z tym przedmiotem, a mogących się pojawić najczęściej już po realizacji danych zajęć.

Nauczyciel akademicki może wobec tego mieć deficyt informacji zwrotnych dotyczących wykonywanej pracy i stanowiących podstawę, a zarazem jedno ze źródeł motywacji skłaniającej go do doskonalenia procesu dydaktycznego.

Innym utrudnieniem w uzyskiwaniu informacji zwrotnych są relacje między nauczycielem a grupą studencką, w których to zawsze występuje element zależności, będący pewną przeszkodą w precyzowaniu przez studentów swoich oczekiwań, ocen, wyrażaniu opinii dotyczących prowadzenia danych zajęć. Oczywiście, pewne sygnały mogą być dostarczane drogą komunikacji niewerbalnej, ale jeśli są to komunikaty „nie wprost”, różnie mogą być interpretowane przez nauczyciela albo mogą być w ogóle niezauważone (szczególnie dotyczy to mniej doświadczonych osób).

Kolejną barierą w identyfikowaniu obszarów do doskonalenia bywają trudności prowadzącego zajęcia w dystansowaniu się do własnej pracy szczególnie wtedy, gdy został włożony duży wysiłek intelektualny i emocjonalny, powodujący wrażenie, że zrobiło się wszystko, co było możliwe. Wynajdywanie mankamentów własnej pracy jest wtedy bardzo trudne – grozi dysonansem poznawczym, wymaga więc naprawdę dużej dojrzałości od nauczyciela.

W miarę nabywania kompetencji dydaktycznych jako wyniku praktyki, nauczycielowi udaje się coraz lepiej dostrzegać własne niedociągnięcia, chociaż – z drugiej strony – rutyna może powodować zbytne samozadowolenie i tym samym znaczne spowolnienie procesu rozwoju.

Pewną pomocą w uzyskaniu informacji zwrotnej na temat pracy dydaktycznej może być więc opinia studentów na ten temat, wyrażona poprzez ankietzację.

Akademia Ekonomiczna we Wrocławiu proponowała dotąd różne ankiety badające opinie studentów na temat prowadzenia konkretnych zajęć przez konkretne osoby. Ankiety te jednak spełniały przede wszystkim funkcję oceniającą (i ich efekt został w pewnym momencie wkomponowany w metodykę oceny okresowej nauczycieli), natomiast aspekt doskonalący został w nich nieco ograniczony. Dlatego też autorka opracowała własne narzędzie – ankietę oceniająco-doskonalącą, którą stosuje od kilku lat, dostosowując formę ankiety i jej cele szczegółowe do własnych konkretnych potrzeb wynikających z: przedmiotu zajęć, jego formy, liczebności grupy, powstałych w trakcie realizacji zajęć ewentualnych problemów. Generalne cele tej ankiety pozostają jednak takie same:

1. Zidentyfikowanie obszarów merytorycznych do zmiany i doskonalenia (dobór zagadnień, ich treść, ewentualne luki programowe lub nadmiary itp.);
2. Zidentyfikowanie obszarów formalnych do zmiany i doskonalenia (materiały, techniki prezentacji, metody dydaktyczne itp.);
3. Zidentyfikowanie obszarów do zmiany i doskonalenia dotyczących postaw nauczyciela (etos pracy, szacunek, zaufanie, sprawiedliwość);
4. Uzyskanie opinii na temat przeprowadzonych zmian (merytorycznych i formalnych);
5. Poznanie oczekiwań studentów dotyczących prowadzenia zajęć i poziomu ich realizacji;
6. Uzyskanie opinii na temat ogólnej oceny dotyczącej prowadzenia zajęć – autorka uważa bowiem, że jest ona wyrazem zadowolenia klienta, jakim jest student.

Konstrukcja ankiety oceniająco-doskonalącej

Punktem wyjścia do konstruowania ankiety oceniająco-doskonalącej jest wyspecyfikowanie celów, którym ma ona służyć; cele generalne można bardziej sprecyzować i uszczegółwić – stanowią one wtedy bezpośrednią bazę do ustalania pytań.

Ankietujący zazwyczaj chciałby się dowiedzieć jak najwięcej od swoich respondentów, ale trzeba pamiętać, że pytań nie może być zbyt wiele. Zbyt obszerna ankieta zniechęca bowiem studentów do jej rzetelnego wypełnienia i do uczestnictwa w ankietyzacji w ogóle. Dlatego też z powstałej propozycji pytań należy wybrać przede wszystkim pytania priorytetowe, na które uzyskane odpowiedzi wnoszą do realizacji celu ankiety najwięcej (zasada *Pareto*). Konstruowane pytania powinny być jasne i zrozumiałe, formułowane językiem przyjaznym dla respondentów i wyrażającym szacunek do nich.

Im większa grupa studencka, której opinię chce się poznać, tym bardziej zasadne jest stosowanie pytań zamkniętych. W ankietach przeznaczonych dla bardziej kameralnych grup dobrze jest zaprojektować więcej pytań otwartych. Stosowanie określonego rodzaju pytań zależy jednak przede wszystkim od celów ankietyzacji i relacji z grupą studencką. Pytania zamknięte pomagają formułować odpowiedzi studentom i zabierają mniej czasu, ułatwiają uporządkowanie odpowiedzi nauczycielowi, ale mogą ograniczać obszary identyfikacji problemów. Pytania otwarte umożliwiają uzyskanie głębszych opinii i wniosków, poznanie propozycji rozwiązań i różnych sugestii studentów, ale wymagają większego zaangażowania i poświęcenia większej ilości czasu ze strony respondentów.

Ankieta powinna się rozpocząć od informacji: czemu ma służyć, jak jej wyniki będą wykorzystane, kto jest odbiorcą jej wyników. Aby zapewnić poczucie bezpieczeństwa respondentów i większą wiarygodność wyników, powinna być wypełniana anonimowo – i taką informację trzeba też zamieścić na początku arkusza ankiety.

W załączniku 1 znajduje się przykład ankiety oceniająco-doskonającej¹, przygotowanej na potrzeby ankietyzacji uczestników studium podyplomowego.

Ankieta służyła do zebrania opinii na temat proponowanych w trakcie realizacji zajęć rozwiązań w kontekście potrzeb praktyków.

Pytania zawarte w tej ankiecie mają na celu:

- identyfikację zagadnień mniej znanych uczestnikom studiów podyplomowych,
- identyfikację zagadnień, które można pominąć (z punktu widzenia uczestników),
- identyfikację zagadnień najbardziej interesujących (zazwyczaj ocena jest tu dokonywana w kontekście wykonywanej pracy i ewentualnie wynikających z tego potrzeb uczestnika),
- identyfikację niespełnionych oczekiwań uczestników co do omawianych zagadnień,
- identyfikację braków, słabych stron zajęć,
- identyfikację mocnych stron zajęć,
- identyfikację źródeł motywacji uczestników (szczególnie ważne są te, na które ma wpływ nauczyciel),
- uzyskanie oceny realizacji zajęć od strony formalnej i identyfikacji obszarów do doskonalenia,
- uzyskanie sugestii, własnych propozycji rozwiązań ze strony uczestników studiów podyplomowych,
- uzyskanie całościowej oceny dotyczącej realizacji zajęć.

Do oceniania zaproponowano w ankiecie oceny szkolne (od 1-5), ponieważ są one znane każdemu ze studentów (poprzez system edukacji szkolnej) i ich wartość oceniająca jest dobrze wyczuwana.

Wnioski i doświadczenia związane ze stosowaniem ankiety oceniająco-doskonającej

Ogólnie ankieta pomogła autorce przede wszystkim:

- w doskonaleniu technik i form stosowanych w procesie dydaktycznym,
- w doskonaleniu narzędzi komunikacji (w tym komunikacji niewerbalnej),
- w zrozumieniu potrzeb studentów,
- w identyfikacji czynników budujących *zadowolenie klienta* – studentów,
- w budowaniu własnej motywacji do pracy i do ciągłego doskonalenia procesu dydaktycznego,
- w utwierdzeniu się co do skuteczności niektórych postaw nauczycielskich.

Wpływ wyników ankiety na stronę merytoryczną prowadzonych zajęć był nieco mniejszy i częściowo pośredni poprzez utrzymywanie motywacji do rozwoju i doskonalenia. Wyniki ankiet skłaniały też do przemyślenia doboru priorytetów w programie zajęć i wzmocnienia orientacji na odzwierciedlanie prezentowanej wiedzy w przykładach z praktyki przedsiębiorstw. Wiedza praktyczna ma dla studentów szczególny walor ze względu na małe doświadczenie zawodowe lub jego brak. Ważna jest więc nauka myślenia w kategoriach praktyki, rozwijanie umiejętności przekładania nabywanej wiedzy na rzeczywistość przedsiębiorstwa tak, aby wiedza ta nie była traktowana jako tylko i wyłącznie „akademicka”.

¹ Interesujące przykłady ankiety oceniająco-doskonającej można znaleźć w: M. Kostera, A. Rosiak, *Zajęcia dydaktyczne*, GWP, Gdańsk 2005, s. 57-60.

Studenci zwracają uwagę na formy i metody realizacji zajęć. Stawiają pod tym względem coraz większe wymagania i oczekują stosowania nowoczesnych technik audiowizualnych. Studenci lubią pracę zespołową na ćwiczeniach. Ważna jest dla nich dobra i przyjemna atmosfera podczas trwania zajęć. Zapewnienie atmosfery otwarcia i współpracy bywa jednak utrudnione, ponieważ w ostatnich latach można zauważyć, że niektóre grupy studenckie są mniej zintegrowane, charakteryzują się nierzadko silną rywalizacją, a nawet są skonfliktowane. Uzyskanie dobrego klimatu współpracy na zajęciach (zwłaszcza na ćwiczeniach) wymaga więc od nauczyciela szczególnego wysiłku; nie zawsze też czas realizacji zajęć z danego przedmiotu jest wystarczający do zakorzenienia nowych zasad współpracy w grupie. Niemniej zawsze trzeba podejmować takie działania – są one zauważane przez studentów.

Do czynników mających wpływ na zadowolenie studentów należy zaliczyć przede wszystkim poczucie, że zdobyli konkretną wiedzę i umiejętności. „Ilość” wiedzy ma tu nieco mniejsze znaczenie. Mniejsze znaczenie ma też dla nich zmiana sposobu myślenia czy postrzegania zjawisk (zwłaszcza, gdy przebiegała stopniowo) – zmiany te bowiem trudno jest dostrzec samym studentom, może też nie wszyscy przywiązują do nich dostateczną wagę. Świadomość postępu jest podstawą do wzrostu samooceny i poczucia własnej wartości – zadowolenia studenta. Z tego powodu warto więc udzielać studentom wyczerpujących informacji zwrotnych, nie tylko dotyczących końcowych efektów pracy, ale i tego, jak przebiegał ich rozwój w trakcie danych zajęć. Warto, aby informacje te były dokładne i jasne oraz by wskazywały, co student ma dalej robić, żeby poprawić swoje rezultaty czy zmienić nieodpowiednie sposoby działania. Potrzeba uzyskiwania informacji zwrotnej dotyczy wszystkich studentów – tych bardzo dobrych również. Oni też chcą poznać dokładniejszą opinię nauczyciela o swoich mocnych stronach nawet, gdy zdają sobie z nich sprawę.

Wszyscy studenci za istotną uważają postawę nauczyciela – chcą być traktowani sprawiedliwie i z szacunkiem, oczekują od prowadzącego zdyscyplinowania, dotrzymywania słowa (choć sami niekoniecznie takie postawy reprezentują). Jedną z najważniejszych kwestii jest wsparcie, na jakie mogą liczyć i jakie jest im udzielane przez nauczyciela.

Miernikiem zaufania oraz akceptacji nauczyciela i jego przedmiotu może być też chęć odpowiadania na pytania odnoszące się do własnych pomysłów i sugestii studentów dotyczących prowadzenia zajęć.

Korzystając z wyników ankiety nauczyciel powinien też wziąć pod uwagę własne emocje. Uwagi krytyczne mogą być trudne do zaakceptowania, zwłaszcza że przecież wcześniej prowadzący włożył w przygotowanie i realizację zajęć ogromny wysiłek. Takie uwagi trzeba więc rozpatrywać w kontekście całościowej oceny – ona może być przecież pozytywna. Czasem uwagi krytyczne mają charakter indywidualny – pewne potrzeby studenta nie zostały zrealizowane, nie można było ich bowiem uwzględnić ze względu na potrzeby i cele całej grupy. Warto więc wyspecyfikować to na co ma się wpływ w realizacji zajęć i te problemy, które rzeczywiście można rozwiązać, by w dalszej kolejności zaplanować przyszłe działania doskonalące.

Uwagi pozytywne oczywiście także mają dla nauczyciela duże znaczenie. Utwierdzają go w swoich wyborach, sposobach działania i postępowania. Są wyrazem uznania ze strony studentów, pozytywną informacją zwrotną, którą trudno byłoby uzyskać w inny sposób. Mają niebagatelne znaczenie dla utrzymywania poczucia sensu wykonywanej pracy i wysokiego zaangażowania w pracę dydaktyczną oraz jej doskonalenie.

Bibliografia

M. Kostera, A. Rosiak, *Zajęcia dydaktyczne*, GWP, Gdańsk 2005.

Załącznik 1. Przykładowa ankieta oceniająco-doskonaląca (studia podyplomowe)

OCENA ZAJĘĆ

Bardzo Panią/Pana proszę o uczestnictwo w ocenie moich zajęć. Państwa odpowiedzi, uwagi i oceny są dla mnie bardzo cenne! Stanowią podstawę do doskonalenia zajęć tak, aby przynosiły one jak największy pożytek ich Uczestnikom.

ANKIETA JEST DOBROWOLNA I ANONIMOWA.

DZIĘKUJĘ !

Ewa Tracz

1. Omówienie których zagadnień należałoby

☐ ograniczyć, pominąć?

.....
.....
.....

☐ rozszerzyć (są one mniej znane, nowe)?

.....
.....
.....

1. Jakie tematy zajęć:

☐ najbardziej Panią /Pana interesowały?

.....
.....
.....

☐ należałoby dodatkowo wprowadzić do programu zajęć?

.....
.....
.....

3. Czego Pani /Panu brakowało, co denerwowało najbardziej na zajęciach?

.....
.....
.....

4. Co warto na zajęciach utrzymać dalej?

.....
.....
.....

5. Dlaczego Pan/Pani uczestniczył/a – nie uczestniczył/a w zajęciach?

.....

.....

6. Proszę ocenić sposób realizacji zajęć (stosując oceny szkolne od 1-5).

Lp.	Obszar:	Ocena szkolna				
		1	2	3	4	5
1.	Logika, zrozumiałość, jasność wyводу					
2.	Dobór omawianych zagadnień					
3.	Przydatność w pracy omawianych problemów					
4.	Szacunek dla Uczestników					
5.	Praca w zespole					
6.	Forma dyskusji					
7.	Utrzymanie Pani/Pana zainteresowania podczas zajęć					
8.	Akcentowanie najistotniejszych kwestii przez prowadzącego					
9.	Przykłady ilustrujące dany temat					
10.	Materiały (drukowane)					
11.	„Wizualizacja” (techniki prezentacji)					
12.	Zdyscyplinowanie prowadzącego					

Dobre rady

7. Jakie uwagi sformułował/aby Pan/Pani dla prowadzącego te zajęcia tak, aby były one ciekawsze i przynosiły większy pożytek Uczestnikom?

.....

.....

...

8. Ocena końcowa zajęć (proszę zastosować oceny szkolne od 1-5):

Abstract

The paper presents author's experience in applying an appraising – improving questionnaire of the teaching process. It presents an example of the questionnaire, describes the way it is prepared, the benefits of its use and a few comments and conclusions referring to this application.

Nota o autorze

Autorka jest pracownikiem Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu. Zajmuje się przede wszystkim obszarem zarządzania zasobami ludzkimi, a w tej dziedzinie problemami: zarządzania pracą, kształtowania systemów motywowania i kultury organizacyjnej. Wymienione zainteresowania są realizowane w obszarze naukowym, dydaktycznym i w praktyce gospodarczej przy realizacji projektów doradczych na rzecz przedsiębiorstw.



Jak zastosowanie komputerowego egzaminowania może podnieść jakość testu?

Egzaminowanie stanowi nieodłączny element procesu dydaktycznego, który można wspomóc wdrażając nowoczesną technologię. Systemy informatyczne klasy CBA umożliwiają odciążanie egzaminatora poprzez automatyzację najbardziej żmudnych czynności oceny egzaminów testowych, przyczyniają się do obiektywizacji ocen oraz dodatkowo mogą doprowadzić do podniesienia merytorycznej jakości egzaminów dzięki zastosowaniu mechanizmu wnioskowania opartego na analizie statystycznej udzielonych odpowiedzi.

Praca dydaktyczna wiąże się nieodłącznie z koniecznością obiektywnej weryfikacji wiedzy i umiejętności zdobytych przez studentów w trakcie uczenia. Egzaminowanie może być przeprowadzane w różnych formach. Obecnie, zwłaszcza w nauczaniu na kierunkach ekonomicznych, coraz rzadziej stosuje się formę ustną, zastępując ją formą pisemną, w szczególności testową. Cały proces egzaminowania, składający się, obok merytorycznego przygotowywania pytań, z wielu czynności administracyjnych, uważany jest przez wielu dydaktyków za żmudny. Zastosowanie nowoczesnej technologii informatycznej w procesie egzaminowania może nie tylko wesprzeć pracę dydaktyków, ale również pozytywnie wpłynąć na jakość całości procesu dydaktycznego. Korzyści z komputeryzacji egzaminowania są różnorodne, począwszy od przerzucenia ciężaru prac administracyjnych na komputer, dającego dydaktykom możliwość skupienia się na merytorycznej zawartości egzaminu, a skończywszy na analizie wyników egzaminów, pozwalającej wychwycić niewłaściwe pytania i umożliwiającą wnioskowanie na temat wiedzy studentów w poszczególnych partiach materiału dydaktycznego.

Niniejsze opracowanie ma na celu omówienie zalet stosowania nowoczesnej technologii w procesie egzaminowania na przykładzie autorskiego oprogramowania – Systemu Komputerowego Wspomagania Egzaminowania, tworzonego w Katedrze Informatyki Gospodarczej Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie.

Korzyści z zastosowania nowoczesnych technologii w egzaminowaniu

Narzędzia pomagające w organizacji procesu egzaminowania należą do klasy systemów informatycznych znanej w literaturze angielskiej pod pojęciem *Computer Based Assessment* (CBA). Wspomagają one całość procesu egzaminowania, począwszy od wprowadzania pytań i listy osób uprawnionych do zdawania, poprzez zbieranie odpowiedzi studentów, a skoń-

czywszy na prezentowaniu wyników i ich ewentualnym eksportowaniu do systemów zarządzania uczelnią, takich jak np. Wirtualny Dziekanat w przypadku Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie. Dodatkowo, narzędzia te mogą zautomatyzować ocenianie zadań testowych, a także, poprzez archiwizowanie wyników w formie elektronicznej, dają możliwość łatwego ich przeglądania i poddawania analizom statystycznym.

Wymieniona wyżej funkcjonalność tego typu aplikacji przekłada się bezpośrednio na obniżenie obciążenia wykładowców, zmniejszenie ilości pracy wykonywanej przez pracowników administracji oraz dziekanatu, a co za tym idzie, przyczynia się do obniżenia kosztów przeprowadzania procesu weryfikacji wiedzy. Z drugiej strony, korzyści odnoszą również studenci poddający się egzaminowaniu przy użyciu narzędzi typu CBA. Należy do nich zaliczyć przede wszystkim przyspieszenie całego procesu, objawiające się natychmiastowym, automatycznym ocenianiem zadań testowych oraz zredukowaniem liczby błędów popełnionych w trakcie oceniania egzaminów poprzez wyeliminowanie czynnika ludzkiego.

Z punktu widzenia organizacji procesu dydaktycznego istotnym czynnikiem, w jakim zastosowanie narzędzia typu CBA może pomóc, jest – postulowana przez Zespół Ekspertów Fundacji Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych w materiale do dyskusji pt.: *Dobre praktyki w zakresie organizacji procesu dydaktycznego*¹ – obiektywizacja ocen na egzaminie. Zastosowanie systemu informatycznego może wspomóc obiektywizację ocen dzięki:

- automatycznemu ocenianiu pytań testowych;
- automatycznemu podliczaniu wyników i wystawianiu ocen końcowych;
- anonimowemu sprawdzaniu odpowiedzi na pytania otwarte – po pierwsze, zadania mogą być sprawdzane pojedynczo bez możliwości określenia tożsamości autora odpowiedzi, nie ma również ryzyka zidentyfikowania studenta na podstawie jego charakteru pisma; po drugie – zadania, które dany wykładowca ma ocenić mogą być automatycznie losowane, także w ten sposób, aby każde zadanie było oceniane przez dwie lub więcej niezależnych osób, a liczba punktów przyznana za odpowiedź stanowiła średnią liczbę punktów przyznaną przez każdego z oceniających;
- łatwej weryfikacji wyników przez grono osób koordynujących egzaminowanie z danego przedmiotu – koordynatorzy mają wgląd we wszystkie prace, ustalają punktację i skalę ocen, której stosowanie system wymusza na sprawdzających – stanowi to znaczne utrudnienie dla wszelkich prób korupcji bądź kumoterstwa.

Stosowanie narzędzi komputerowych w egzaminowaniu daje możliwości szczegółowej analizy wyników studentów. Dzięki temu, że pytania w systemach CBA mogą być pogrupowane w różnych kategoriach według zakresu tematycznego, trudności przejawiającej się różną liczbą możliwych do zdobycia punktów, a także według rodzaju pytania (pytania otwarte, jedno- i wielokrotnego wyboru), możliwe jest porównanie wyników uzyskanych przez studentów z różnych partii materiału. Taka analiza może pomóc w dostosowaniu treści wykładu poprzez zwrócenie szczególnej uwagi prowadzącego na zagadnienia mniej zrozumiałe dla studentów.

¹ E. Gatnar, T. Gołębiowski, J. Machaczka, B. Pogonowska, S. Wrzosek, *Dobre praktyki w zakresie organizacji procesu dydaktycznego*, http://www.fundacja.edu.pl/organizacja/index.php?DOC=dobre_praktyki [19.05.2005].

Ocena jakości pytań testowych

Dzięki temu, że egzamin jest przeprowadzany komputerowo nie tylko można zmniejszyć nakład pracy dydaktyka przeprowadzającego i sprawdzającego egzamin, wyeliminować potencjalne błędy wynikające z czynnika ludzkiego oraz wskazać zagadnienia niezrozumiałe dla studentów, ale również możliwe jest uzyskanie informacji zwrotnej na temat samego egzaminu. Należy do niej zaliczyć odpowiedzi na pytania, czy egzamin był dla nich trudny, jaka jest średnia liczba uzyskanych punktów, jaki jest rozkład punktów oraz ocen. Drugą grupę informacji, jakie komputerowy system egzaminowania dostarcza, stanowią wnioski na temat jakości egzaminu oraz wnioski pozwalające wychwycić najczęściej popełniane błędy w konstrukcji pytań testowych.

Typowe błędy w konstrukcji pytań testowych

Jak wiadomo, jakość testu zależy od jakości pytań, z których jest on zbudowany. Najczęściej spotykane problemy, na które każda osoba tworząca dobrej jakości egzamin musi być wyczulona to:

1. błędnie oznaczone odpowiedzi prawidłowe, czyli pomyłki w kluczu odpowiedzi;
2. pytania niepozwalające różnicować studentów – pytania zbyt łatwe lub zbyt trudne;
3. pytania, w których dystraktory nie są mylące – gdy odpowiedź staje się dosyć oczywista;
4. pytania, które są źle sformułowane, co powoduje, że wskazanie poprawnej odpowiedzi nie jest możliwe na podstawie ich treści.

W celu wychwycenia powyższych błędów, przyczyniających się do pogorszenia jakości zestawu egzaminacyjnego, system egzaminowania może analizować odpowiedzi studentów, w oparciu o klasyczną teorię testów wyliczać następujące miary²: stopień trudności (*facility*) oraz siłę różnicowania (*discrimination power*) każdego pytania, a także rzetelność (*reliability*) całego testu, a następnie wyciągać wnioski na temat każdego pytania i prezentować je dydaktykowi.

Taka analiza pozwala odnaleźć możliwe pomyłki w kluczu odpowiedzi, a także umożliwić wychwycenie zbyt łatwych i zbyt trudnych pytań, które nie zwiększają siły różnicowania testu, pogarszając jego jakość.

Kryteria oceny jakości pytań

Klasyczne podejście w teorii testów zakłada, że test jest jednorodny i wszystkie pytania mierzą tę samą umiejętność/wiedzę studenta. Stopień trudności pytania $Fac(X)$ jest stosunkiem średniej liczby punktów $\bar{X}$ uzyskanych przez wszystkich odpowiadających na dane pytanie oraz maksymalnej liczby punktów $X_{\max}$ możliwych do zdobycia i wyraża się wzorem³:

$$Fac(X) = \frac{\bar{X}}{X_{\max}}$$

² C. Beevers, C. Milligan, R. Thomas, *Item Analysis*, Scottish Centre for Research into OnLine Learning and Assessment [online], grudzień 2003, <http://www.scrolla.hw.ac.uk/focus/ia.html> [09.10.2004].

³ M. McAlpine, *A Summary of Methods of Item Analysis*, CAA Centre Bluepaper Number 2, Robert Clark Center for Technological Education, University of Glasgow, 2002, <http://caacentre.lboro.ac.uk/dldocs/BP2final.pdf> [09.10.2004].

Stopień trudności przyjmuje wartości z przedziału od 0 do 1, a im wyższy wynik, tym pytanie jest łatwiejsze. Nie jest pożądane, aby pytanie miało stopień trudności niższy niż 0,15 lub wyższy niż 0,85⁴. Dodatkowo system wylicza częstości, z jakimi poszczególne podpunkty są zaznaczane przez studentów, aby wyłapać alternatywy, które nie są mylące. Odpowiedzi niewybrane przez studentów powinny być zastąpione innymi, ponieważ nie przyczyniają się do różnicowania pomiędzy lepszymi i gorszymi wynikami⁵. W przypadku, gdy jeden z dystraktorów jest wybierany częściej niż odpowiedź prawidłowa, należy sprawdzić poprawność klucza odpowiedzi, zwłaszcza gdy dystraktor ten pozytywnie koreluje z wynikami w całym teście. Pozycje, na które prawie wszyscy studenci odpowiadają poprawnie są bezużyteczne z punktu widzenia różnicowania studentów i powinny być zastąpione innymi pytaniami.

Siła różnicowania mierzy związek danego pytania z wynikiem uzyskanym w całym teście. Wskaźnik różnicowania jest miarą korelacji Pearsona pomiędzy średnim wynikiem uzyskanym w danym pytaniu oraz średnim wynikiem uzyskanym w teście przez studenta. Wyraża się ona następującym wzorem⁶:

$$r_{xy} = \frac{\sum (\bar{x} - x)(\bar{y} - y)}{S_x S_y N}$$

gdzie

r_{xy} jest współczynnikiem korelacji pomiędzy wynikiem uzyskanym w pytaniu x oraz całkowitym wynikiem uzyskanym w teście przez danego studenta y ;

$\bar{x}$ jest średnim wynikiem uzyskanym przez studentów w danym pytaniu;

$\bar{y}$ jest średnim całkowitym wynikiem uzyskanym przez studentów w teście;

S_x jest wartością odchylenia standardowego dla danego pytania;

S_y jest wartością odchylenia standardowego dla wyniku całkowitego;

N jest liczbą obserwacji, czyli liczbą studentów, którzy udzielili odpowiedzi na dane pytanie.

Współczynnik korelacji Pearsona może przyjmować wartości z przedziału od -1 do +1, a im wyższa wartość współczynnika korelacji, tym większa jest siła różnicująca pytania. W idealnym przypadku korelacja równa +1 oznacza, że wszyscy, którzy uzyskali wysokie wyniki w danym pytaniu, uzyskali również wysokie wyniki w całym teście. Współczynnik korelacji Pearsona powinien zwykle być dodatni zakładając, że test jest jednowymiarowy i spójny. Pytania, które korelują na poziomie niższym niż 0,15 z całkowitym wynikiem w teście prawdopodobnie powinny być przededefiniowane, ponieważ istnieje szansa, że nie mierzą tej samej umiejętności co cały test⁷.

Rzetelność testu jest miarą jego wewnętrznej spójności, stopniem, w jakim wszystkie pozycje korelują ze sobą nawzajem. Każdy wynik pomiaru składa się z wyniku rzeczywistego oraz błędu. Rzetelność jest stopniem wariancji wyniku rzeczywistego i wyraża się wartością współczynnika α –Cronbacha⁸:

⁴ Tamże.

⁵ J. Kehoe, *Basic Item Analysis for Multiple-Choice Tests* [online]. ERIC/AE Digest., ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation., Washington, 1995, [http://www.ericfacility.net/databases/ERIC_Digests/ed398237.html] [09.10.2004].

⁶ M. McAlpine, dz. cyt.

⁷ J. Kehoe, dz. cyt.

⁸ M. McAlpine, dz. cyt.

$$r_{\alpha} = \frac{k}{k-1} \left(1 - \frac{\sum S_i^2}{S_t^2} \right)$$

gdzie r_{α} jest współczynnikiem α -Cronbacha;

k – liczbą pozycji w teście;

S_i^2 – wariancją pytania i -tego;

S_t^2 – wariancją całego testu.

Współczynnik ten może przyjmować wartości od 0 do 1. Im wyższa jest wartość współczynnika, tym większa wewnętrzna spójność i rzetelność testu, a mniejsza wariancja błędu pomiaru. Pożądanym poziomem rzetelności testu jednokrotnego wyboru jest 0,90⁹, dla testów posiadających od 10 do 15 pytań satysfakcjonującym poziomem jest 0,50¹⁰.

Wnioski z analizy jakości przykładowego egzaminu

Opisany powyżej mechanizm oceny jakości testów egzaminacyjnych został zaimplementowany w Systemie Komputerowego Wspomagania Egzaminowania, tworzonym w Katedrze Informatyki Gospodarczej Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie. Działanie systemu zostało empirycznie sprawdzone na przykładzie testu z języka angielskiego, który składał się z 15 pytań. Pytania różniły się stopniem trudności i cechowała je tylko jedna poprawna odpowiedź. W celu sprawdzenia, czy system „radzi sobie” w scenariuszach opisanych powyżej, celowo wprowadzono pomyłki w kluczu odpowiedzi oraz przeformułowano tak pytanie, aby jego treść była niezrozumiała i uniemożliwiała wskazanie poprawnej odpowiedzi. Do testu przystąpiło 76 studentów, a w wyniku analizy ich odpowiedzi uzyskano przedstawione poniżej wnioski na temat jakości pytań egzaminacyjnych.

System trafnie zidentyfikował pytania, które dawały niewielkie możliwości różnicowania ocen studentów, czyli były zbyt łatwe lub zbyt trudne i wszyscy studenci udzielali na nie zbliżonych odpowiedzi. Podobnie bardzo dobrze wychwytywane były niskiej jakości dystraktory, czyli błędne odpowiedzi, które powinni wybierać nieprzygotowani studenci.

Pytania, w których celowo wprowadzono pomyłkę w kluczu odpowiedzi były również identyfikowane, ale mechanizm wnioskowania nie był w stanie odróżnić ich od pytań bardzo trudnych.

Analiza jakości nie wychwyciła jednak pytania sformułowanego w niezrozumiały sposób. Za pomocą przedstawionej powyżej klasycznej teorii testów nie jest możliwe stwierdzenie, czy pytanie, na które studenci udzielili odpowiedzi jest dla nich zrozumiałe.

Test empiryczny wykazał, że analiza jakości pytań w większości przypadków przy omawianiu typowych błędów w konstrukcji pytań skutecznie zwraca uwagę egzaminatora na pytania, których jakość jest wątpliwa. Jedyny przypadek, w którym muszą być zastosowane inne mechanizmy wnioskowania to pytania niezrozumiałe, źle sformułowane. Rozwiązaniem tego problemu może być zastosowanie teorii cech latentnych (*Latent Trait Models*)¹¹, zamiast klasycznej teorii testów, a w szczególności teorii IRT (*Item Response Theory*). Zauważono dodatkowo, że wadą klasycz-

⁹ Tamże.

¹⁰ J. Kehoe, dz. cyt.

¹¹ M. McAlpine, dz. cyt.

nej teorii testów jest zależność oceny pytań od poziomu wiedzy aktualnie egzaminowanych studentów. Im bardziej jednorodna jest grupa studentów, tym mniejsza siła różnicująca pytania. Również im wyższe są umiejętności studentów, tym trudność pytań oceniana jest niżej. Zastosowanie teorii IRT pozwoliłoby uniezależnić ocenę pytań od charakterystyki egzaminowanych studentów i w efekcie uzyskać bardziej obiektywne wskaźniki jakości¹².

Czegóż więcej możemy oczekiwać od systemu egzaminowania? – podsumowanie

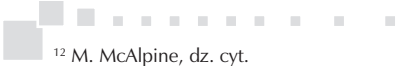
Zastosowanie systemu komputerowego w procesie egzaminowania może w dużej mierze przyczynić się do poprawy jakości egzaminu, zmniejszyć nakład pracy egzaminatora, wspomóc obiektywizację oceny oraz przyspieszyć sprawdzanie wyników testów. Naturalnie, nasuwa się więc pytanie, czy może ono zastąpić człowieka w całym procesie egzaminowania – począwszy od tworzenia pytań poprzez ocenę esejów i odpowiedzi na pytania otwarte? Aby to było możliwe, komputer musiałby rozumieć tekst, który czyta. Prace nad komputerowym rozumieniem tekstów są obecnie prowadzone i dwie dobrze znane aplikacje – *Project Essay Grade* oraz *Intelligent Essay Assessor* – już dziś mogą być z powodzeniem stosowane podczas oceny wypowiedzi otwartych, napisanych w języku angielskim, jako tzw. drugi egzaminator¹³. W przyszłości kolejne generacje podobnych aplikacji znajdą zapewne zastosowanie w egzaminowaniu i będą mogły już nie tylko wspierać, ale i zastąpić człowieka w roli egzaminatora. Do rozważenia pozostaje jedynie pytanie, czy całkowicie zautomatyzowany, ale jednocześnie odhumanizowany proces weryfikacji wiedzy, przyjmie się w środowisku akademickim?

Bibliografia

P. Rubach, *Czy komputer potrafi zrozumieć tekst? Pierwsze pakiety oprogramowania analizujące wypowiedzi otwarte*, „e-mentor” 2004, nr 4 (6).

Netografia

- C. Beevers, C. Milligan, R. Thomas, *Item Analysis*, Scottish Centre for Research into OnLine Learning and Assesment [online], December 2003, <http://www.scrolla.hw.ac.uk/focus/ia.html> [09.10.2004].
- E. Gatnar, T. Gołębiowski, J. Machaczka, B. Pogonowska, S. Wrzosek, *Dobre praktyki w zakresie organizacji procesu dydaktycznego*, http://www.fundacja.edu.pl/organizacja/index.php?DOC=dobre_praktyki [19.05.2005].
- J. Kehoe, *Basic Item Analysis for Multiple-Choice Tests* [online]. ERIC/AE Digest., ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation., Washington, 1995, [http://www.ericfacility.net/databases/ERIC_Digests/ed398237.html] [09.10.2004].
- M. McAlpine, *A Summary of Methods of Item Analysis*, CAA Centre Bluepaper, Number 2, Robert Clark Center for Technological Education, University of Glasgow, 2002, <http://caacentre.lboro.ac.uk/dldocs/BP2final.pdf> [09.10.2004].



¹² M. McAlpine, dz. cyt.

¹³ P. Rubach, *Czy komputer potrafi zrozumieć tekst? Pierwsze pakiety oprogramowania analizujące wypowiedzi otwarte*, „e-mentor” 2004, nr 4 (6), s. 29-33.

■ Abstract

Information technology can be used in examination to help in fulfilling administrative tasks as well as in raising the quality of tests. Presented results from exams conducted with the use of the Computer Based Assessment Tool developed at the Warsaw School of Economics which is based on a classical test theory show that very easy, very hard and non-distractive questions are well identified by the system but misformed questions are treated similarly to very hard questions.

Nota o autorach

Anna Borkowska jest asystentką w Katedrze Informatyki Gospodarczej w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie. Od dwóch lat zajmuje się problematyką zastosowania systemów komputerowego wspomagania egzaminowania oraz analizą jakości pytań egzaminacyjnych. Jest współautorką Systemu Komputerowego Wspomagania Egzaminowania (SKWE), wykorzystywanego w Katedrze Informatyki Gospodarczej.

Paweł Rubach jest asystentem w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie, pracuje w Katedrze Informatyki Gospodarczej. Jego zainteresowania naukowe skupiają się wokół zagadnień związanych z systemami i metodami weryfikacji wiedzy. Ponadto autor interesuje się tematyką związaną z systemami Workflow, oprogramowaniem Open Source, jego efektami ekonomicznymi oraz kwestią bezpieczeństwa infrastruktury informatycznej. Jest współautorem Systemu Komputerowego Wspomagania Egzaminowania (SKWE), wykorzystywanego w Katedrze Informatyki Gospodarczej.

Jakość egzaminu – raport końcowy z badań

Idealny egzamin powinien mierzyć stopień przyswojenia wiedzy i umiejętności jej wykorzystania nabytych przez studenta podczas zajęć dydaktycznych. Badania przeprowadzone przez autora na populacji studentów WSPiZ uczestniczących w wykładzie pt. „Zarządzanie jakością” miały określić, z jaką wiedzą i umiejętnościami przystępują do egzaminu z tego przedmiotu. Analizie poddane zostały prace pisemne złożone w ramach egzaminu. Szczególną uwagę zwrócono na wybrane aspekty analizowanych tekstów, które w programie wykładu były traktowane jako priorytetowe, takie jak: zmienność i standardy. W ramach projektu badawczego teksty zostały poddane ponownej i niezależnej ocenie uwzględniającej wybrane kryteria. Wyniki tych badań zostały zgłoszone do publikacji w Master of Business Administration.

W prezentowanym tekście poddawane są analizie charakterystyki jakości oceny egzaminacyjnej, wynikające z przeprowadzonych badań prac egzaminacyjnych. Stawiane są pytania dotyczące powtarzalności i odtwarzalności wystawianych ocen, a także prawidłowości doboru kryteriów egzaminacyjnych.

Badania miały ustalić, z jaką wiedzą i umiejętnościami przystępują do egzaminu z zarządzania jakością studenci, którzy w przyszłości będą obejmować stanowiska menedżerskie. W szczególności, na ile wykład o zarządzaniu jakością jest w stanie wpłynąć na świadomość własnej roli w procesie zarządzania jakością.

W badaniu zostały poddane analizie prace studentów studiów dziennych i zaocznych, składane podczas egzaminu. W tekście pracy egzaminacyjnej, wykonywanej w domu, studenci opisują przypadek usługi wykonywanej osobiście w przeszłości. Układ tekstu jest dokładnie określony i polecenia odpowiadają wybranym zagadnieniom związanym z zapewnieniem i doskonaleniem jakości.

Celem takiej formy egzaminu jest zachęcenie do samodzielnego poszukiwania związków między teorią poznawaną na wykładzie a praktyką reprezentowaną przez znany z doświadczenia przypadek. Jest to również stosunkowo dobra, bo praktyczna, forma weryfikacji przyswojenia treści wykładu. Dyskusje wokół celowości przestrzegania formalnych wymagań są naturalną okazją do przedstawienia interesów stron – dostawcy i klienta, w których role wcielają się podczas egzaminu student i wykładowca.

Przygotowania do badań

Przygotowania miały na celu:

- określenie schematu analizy prac studentów, w tym: kategorii, odnośnie których będzie klasyfikowana zawartość i forma prac;

- opracowanie schematu reprezentowania informacji gromadzonych podczas badań,
- wybór roczników prac do badań.

Kryteria oceny postawy pro jakościowej w pracach egzaminacyjnych

W badaniach posłużono się następującymi szczegółowymi kryteriami przy ocenie prac egzaminacyjnych:

■ Kategoria – „Forma”

Oceniano rzetelność i zdolność do reagowania na stawiane wymagania.

a. Liczba stron

Treść rozwinięcia rozwiązania każdego zadania miała być rozmieszczona na jednej stronie. W niektórych przypadkach wymagało to zachowania zwięzłości w redagowaniu treści i staranności w rozmieszczeniu tekstu i ewentualnych rysunków. Jako niezgodność traktowane było przenoszenie tekstu na kolejną stronę.

b. Identyfikacja autora na stronie

Na każdej stronie należało umieścić stopkę, a w niej informacje identyfikujące autora tekstu: imię, nazwisko, nr indeksu, nr grupy. Jako niezgodność traktowane było umieszczenie tych danych w nagłówku strony albo nieumieszczenie ich w ogóle.

c. Samodzielność

Każdy student składa oddzielną pracę. Teksty powinny być opracowane samodzielnie. Jako niezgodność traktowane było powielanie pewnych schematów, urozmaicane niewielkimi zmianami fragmentów tekstów albo powielanie całych obszernych fragmentów prac (akapity). Niezależnie od tego, która praca była źródłowa, a która kopią, teksty w których stwierdzone zostały tego typu niezgodności były oceniane jednakowo.

■ Kategoria – „Poprawność”

Oceniano skuteczność wykładu w przekazywaniu wiedzy.

a. Rozumienie zmienności

W przedstawionym na wykładzie podejściu do zarządzania jakością zastosowanie układu standardów zostało przedstawione jako podstawowy instrument ograniczania zmienności w organizacji. Osoba egzaminowana zobowiązana była wskazać standardy własne (ustalone samodzielnie na własny użytek) i zewnętrzne (standardy, których przestrzeganie jest albo obligatoryjne, albo korzystne – ustalone przez inną osobę niż ona sama), a także opisać, w jaki sposób posługiwanie się wskazanymi standardami wpływa na ograniczenie zmienności.

Jako niezgodność traktowane było zakwalifikowanie standardów zewnętrznych jako własne lub brak odniesienia zmienności do jakiegokolwiek konkretnego różnicowania.

b. Rozumienie standardów

Standard został określony jako wzorzec procesu lub wzorzec systemu. Jako taki dostarcza wskazówek do sposobu postępowania lub informacji na temat właściwości określonego systemu. Wskazując standard, przywołuje się źródło wzorca, np. przepisy nakazujące określone postępowanie lub dokumenty zawierające opis systemu.

Jako niezgodność traktowane było przywołanie standardu pośrednio – np. przestrzeganie zasady, która nie została opisana bezpośrednio lub bardzo ogólnie (np. sprawne wykonywanie czynności).

c. Kompletność przywoływanych treści

Jako niezgodność traktowane było nieuwzględnienie podziału standardów na własne i zewnętrzne, a także brak dyskusji na temat relacji między stosowaniem standardów i zmiennością.

■ Kategoria – „Trafność”

Oceniano stopień przyswojenia praktycznych aspektów wykładu i umiejętność samodzielnego ich wykorzystania.

a. Oryginalność tematu

Oczekiwane było opisanie usługi, która była dostarczana przez studenta na rzecz innych osób.

Jako niezgodność traktowane były opisy sytuacji, w których odbiorcą usługi był usługodawca. Niżej oceniane były również przypadki, gdy klientami usługi byli członkowie rodziny usługodawcy.

b. Zgodność „faktów” z tematem

Wymagane było przedstawienie konkretnych przykładów ilustrujących aspekty wskazane w zadaniu.

Jako niezgodność traktowane były przypadki wskazujące na bardzo powierzchowną znajomość okoliczności realizacji usługi.

c. Dostateczność „faktów”

Oceniana była ilość i jakość konkretnych przykładów.

Jako niezgodność traktowane było nie podanie żadnych przykładów związanych z poleceniem i stosownych do realiów usługi, albo mała ich ilość.

Wybór roczników

Wymagania egzaminacyjne wielokrotnie poddawane były zmianom służącym doskonaleniu formy egzaminu. Za najkorzystniejsze, z punktu widzenia możliwości wykorzystania wyników, uznano przeanalizowanie prac egzaminacyjnych z lat 2002–2003. W tym okresie dokonywane były ostatnie modyfikacje wymagań, których skutki jeszcze trwają.

Schemat reprezentowania wyników analizy prac

Opracowane zostały szczegółowe zasady oceny punktowej, dzięki czemu każdej pracy można było przyporządkować niezależną od wyniku egzaminacyjnego wartość oceny w każdej z powyższych kategorii rozbitą na trzy oceny częściowe odpowiadające poszczególnym podkategoriom.

Przygotowany został arkusz do zbierania danych zapewniających identyfikację i identyfikowalność zapisywanych danych. Prace zostały opatrzone jednoznacznymi kodami, umożliwiającymi ich powtórny analizę.

Przeprowadzenie badań

Analizie poddano ponad 500 prac egzaminacyjnych. Powtarzalność i odtwarzalność ocen została zapewniona poprzez:

- zlecenie przeprowadzenia analizy prac niezależnej osobie,
- opracowanie szczegółowych kryteriów oceny poszczególnych badanych elementów.

Wyniki badania zostały wstępnie obrobione i przedstawione w typowych układach: analiza korelacyjna, histogramy itp.

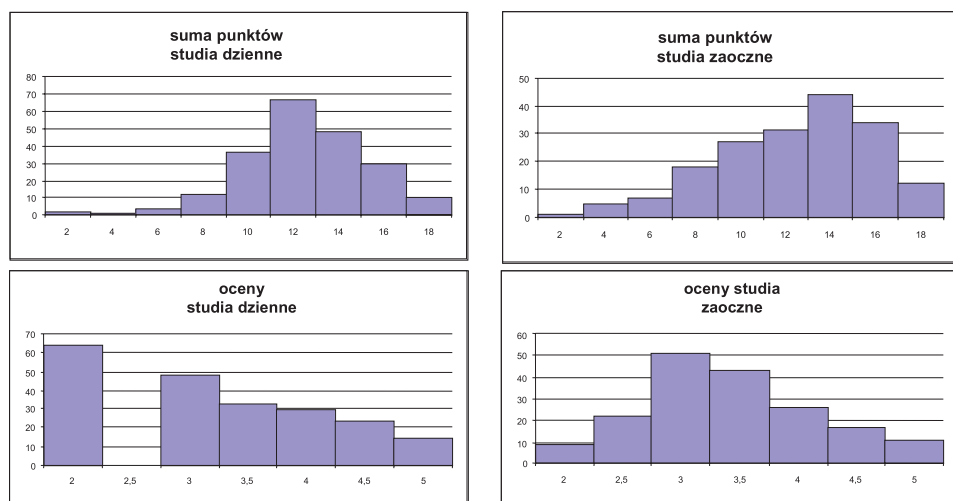
Ocena składników postawy pro jakościowej na podstawie prac egzaminacyjnych

Rozkłady częstości

Różnicowanie ocen egzaminacyjnych i wyników badań zostało przedstawione przy pomocy histogramów. Ich kształt reprezentuje informację o przynajmniej dwu składnikach zmienności:

- o zmienności (błędzie) oceny – zarówno egzaminacyjnej, jak i wyniku badania prac egzaminacyjnych,
- o różnicowaniu ocenianych prac – odzwierciedlające zarówno różnicowanie sumy wiedzy i umiejętności merytorycznych studentów w chwili zdawania egzaminu, jak i różnicowanie umiejętności przedstawienia treści w formie wymaganej przez egzaminatora.

Rysunek 1. Histogramy rozkładu częstości¹



Źródło: opracowanie własne

¹ Histogramy te przedstawiają rozkłady częstości odpowiednio: sum punktów określonych w badaniach oraz ocen egzaminacyjnych. Przedziały są reprezentowane przez ich środki wpisane u spodu. Osobno przedstawiono wyniki w grupie studentów dziennych i osobno – zaocznych.

Rozkład ocen studentów dziennych jest niesymetryczny dwumodalny – dominują oceny niedostateczne i dostateczne, co nie ma odzwierciedlenia w łącznej ilości punktów przydzielonych w tej grupie tekstów. O negatywnych ocenach w wielu przypadkach decydowały względy formalne: np. stwierdzone niedostatki oryginalności prac i zgodności z wymogami formalnymi.

W grupie studentów zaocznych rozkłady ocen i sum punktów są bardziej regularne. Ocen negatywne stanowią niewielką część wszystkich ocen.

W obu grupach podobne są proporcje częstości ocen dostatecznych i wyższych. Różnice są wyraźne w grupie niedostatecznych i niedostatecznych plus.

Związki korelacyjne

Badane są związki korelacyjne pomiędzy wynikami ocen wystawionych podczas egzaminu oraz ocenami punktowymi wystawionymi podczas badań.

Tabela 1. Współczynniki korelacji²

Dzienne	cze_02	cze_03	sty_04	popr_03	Zaoczne	sty_02	sty_03	sty_03	całość
FP=	0,36	0,29	-0,01	0,35		0,60	0,30	0,39	0,40
PT=	0,53	0,43	0,66	0,77		0,65	0,50	0,55	0,52
FT=	0,27	0,53	0,05	0,29		0,43	0,33	0,53	0,34
TO=	0,57	0,46	0,77	0,41		0,53	0,64	0,68	0,55
PO=	0,72	0,38	0,70	0,44		0,65	0,58	0,67	0,54
FO=	0,37	0,51	0,16	0,52		0,55	0,52	0,54	0,37
SO=	0,74	0,56	0,81	0,55		0,69	0,75	0,78	0,67

Źródło: opracowanie własne

Wysokie korelacje

Stosunkowo wysoka korelacja „Poprawność” i „Trafność” – studia zaoczne i dzienne.

Zrozumienie materiału idzie w parze z umiejętnością dobierania przykładów.

Stosunkowo wysoka korelacja „Poprawności” i „Ocen” – studia zaoczne i dzienne.

Zrozumienie materiału idzie w parze z wynikiem uzyskanym podczas egzaminu.

Stosunkowo wysoka korelacja „Trafności” i „Ocen” – studia zaoczne i dzienne.

Umiejętność dobierania przykładów idzie w parze z wynikiem uzyskanym podczas egzaminu.

Stosunkowo wysoka korelacja „Ocen” i „Sumy punktów” – studia zaoczne i dzienne.

Wkład pracy w zapewnienie jakości pracy idzie w parze z wynikiem uzyskanym podczas egzaminu.

Wniosek ogólny:

Z powyższych związków wynika potwierdzenie hipotezy, że zrozumienie tematu zajęć i umiejętność dobierania przykładów idą w parze. Ponadto wynika stąd, że sposób oceny prac

² Współczynniki korelacji między badanymi cechami oznaczone dwuliterowym symbolem zawierającym odniesienia do porównywanych cech: F – Forma, P – Poprawność, T – Trafność, S – Suma punktów, O – Ocena egzaminacyjna. Przykładowo: FP oznacza współczynnik korelacji między charakterystykami „Formy” i „Poprawności”.

egzaminacyjnych jest spójny z kryteriami oceny „Poprawności” i „Trafności”. Te elementy postawy pro jakościowej odgrywają najważniejszą rolę w kształtowaniu wyniku egzaminu, a także w kształtowaniu oceny punktowej.

Wysoka korelacja między wynikami należącymi do kategorii „Poprawność” i „Trafność” w pracach poprawkowych może wskazywać na większe dopracowanie tekstów. Oceny: punktowa i egzaminacyjna są niżej skorelowane – ale to może być efekt obniżania ocen przy kilkakrotnym podchodzeniu do egzaminu.

Niskie korelacje

Stosunkowo wysoka korelacja „Formy” i „Oceny” – tylko zaoczne.

Dbałość o formę idzie w parze z wynikiem uzyskanym podczas egzaminu – tylko na studiach zaocznych.

Stosunkowo niska korelacja „Formy” i „Poprawności” – zaoczne iienne.

Dbałość o formę nie idzie w parze ze zrozumieniem materiału. Wykład nie dostarcza motywacji do przestrzegania wymogów formalnych.

Stosunkowo niska korelacja „Formy” i „Trafności” – szczególnie iienne

Dbałość o formę nie idzie w parze z dobieraniem przykładów – szczególnie na studiach iennych.

Stosunkowo niska korelacja „Formy” i „Oceny” – tylko iienne.

Dbałość o formę nie idzie w parze z wynikiem uzyskanym podczas egzaminu – tylko na studiach iennych. Egzamin słabo egzekwuje wymagania formalne.

Wniosek ogólny:

Dbałość o formę nie zawsze idzie w parze ze zrozumieniem materiału. Przykładem demonstrowanego braku dbałości o formę jest dostarczanie prac nieoryginalnych.

Niska korelacja dbałości o formę z pozostałymi składnikami oceny w grupie studentów iennych może wynikać ze stosunkowo małej wagi przywiązywanej przez studentów do wymagań formalnych. Stosunkowo wysoka korelacja „formy” z pozostałymi składnikami oceny w grupie studentów zaocznych wskazuje większe zdyscyplinowanie.

Może to sugerować, że efekty oddziaływania bodźców zachęcających do dyscypliny dostarczanych przez szkołę obserwowane na drugim roku studiów iennych są słabsze niż efekty oddziaływania środowiska miejsca pracy zawodowej.

Ocena jakości egzaminu

Jakość egzaminu oceniana jest z punktu widzenia zgodności wyników egzaminu z kryteriami oceny postaw pro jakościowych. Badania w tym zakresie mają udzielić odpowiedzi na pytanie, na ile wynik egzaminu jest w stanie prawidłowo ocenić składniki postawy pro jakościowej.

Modelowanie wyniku egzaminu

Dla każdego przebadanego rocznika z każdej grupy określono model opisujący ocenę końcową egzaminu w funkcji ilości punktów przyporządkowanych w badaniach w każdej z trzech kategorii „Poprawność”, „Trafność” i „Forma”.

Rozpatrywano liniowy model postaci:

$$\text{Ocena} = a_0 + a_f * \text{Forma} + a_p * \text{Poprawność} + a_t * \text{Trafność}$$

Do wyznaczenia współczynników modelu użyto formuły minimalizującej średni względny błąd oceny przy pomocy modelu z użyciem funkcji „solver” arkusza kalkulacyjnego MS Excel.

Tabela 2. Współczynniki modelu wyrażającego ocenę egzaminacyjną w zależności od ocen „Formy” „Poprawności” i „Trafności”

	dienne				zaoczne			popraw_03
	czerwiec 2002 r.	czerwiec 2003 r.	styczeń 2004 r.		styczeń 2002 r.	styczeń 2003 r.(1)	Styczeń 2003 r.(2)	
a0	0,66	0,50	0,31		2,44	0,77	0,80	0,00
af	0,03	0,50	0,10		0,06	0,19	0,17	0,25
ap	0,49	0,00	0,29		0,10	0,20	0,21	0,00
at	0,17	0,00	0,34		0,07	0,20	0,20	0,25
śr.bł.wzgl.	18,5%	21,9%	12,5%		9,6%	12,4%	12,5%	14,9%

Źródło: opracowanie własne

Zmiany wymagań egzaminacyjnych w badanym okresie nastąpiły trzykrotnie: w maju 2002, kwietniu 2003 i listopadzie 2003. Polegały one głównie na uściśleniu wymagań dotyczących zawartości pracy

Przy jednakowych zakresach wartości przyjmowanych przez zmienne „Forma”, „Poprawność” i „Trafność”, większa wartość współczynnika odpowiada większemu wpływowi związanej z nim zmiennej na ocenę końcową.

Studia zaoczne:

- Styczeń 2002 – ok. 40% oceny nie zależy od czynników „Forma”, „Poprawność” i „Trafność”. Stosunkowo niski błąd średni wskazuje, że sposób oceny stosowany był stosunkowo konsekwentnie. Po tym egzaminie nastąpiła korekta wymagań egzaminacyjnych. Spowodowała ona znaczną redukcję udziału stałego składnika oceny.
- Zbliżone prawidłowości występują w modelach w styczniu 2003. Egzamin został przeprowadzony równolegle i niezależnie w dwu grupach studentów zaocznych. Podobieństwo współczynników odzwierciedla podobieństwo warunków, w których przeprowadzony był egzamin i podobieństwo kryteriów użytych podczas egzaminu. Dodatkowo – rola oceny „Formy”, „Poprawności” i „Trafności” wydaje się zrównoważona i przez to najbliższa optimum.

Studia dzienne:

- W 2002 roku czynnikiem dominującym w ocenie prac była „Poprawność” (do 60% oceny), rola „Trafności” znacznie mniejsza (do 20% oceny). Ocena „Formy” nie odgrywała istotnej roli w ocenie pracy. Błąd prognozy oceny stosunkowo wysoki – w jej określeniu odgrywają również rolę inne czynniki nieuwzględnione w modelu.
- W roku 2003 czynnikiem dominującym była „Forma” (do 60% oceny). Maksymalna prognozowana ocena wynosiła 3,5, przy stosunkowo wysokim względnym błędzie prognozy (ważna rola innych czynników nie uwzględnionych w modelu). Pozostałe kategorie („Poprawność” i „Trafność”) nie znalazły odbicia w modelu oceny.

Prace poprawkowe z jesieni 2003 odnotowane w badaniach:

- Szczególne znaczenie odegrała „Forma” i „Trafność”. Może to wynikać m.in. z faktu, że znaczna część negatywnych wyników została wystawiona z przyczyn formalnych (nieoryginalność) i w konsultacjach poprzedzających złożenie pracy poprawkowej akcentowane było oparcie wypowiedzi na czytelnych realiach konkretnej usługi. Współczynnik a_0 zerowy może wynikać z zasady, zgodnie z którą ocena przy egzaminie poprawkowym była automatycznie obniżana o pół stopnia.

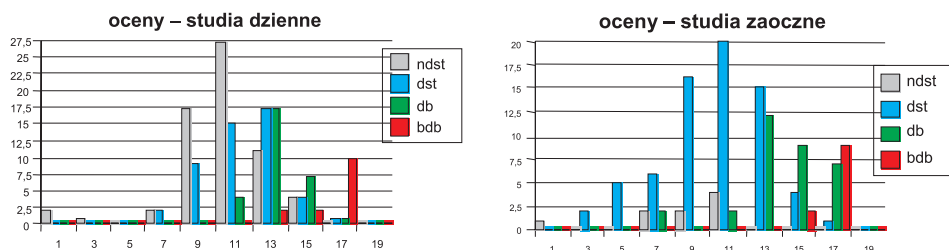
Wniosek ogólny:

Różnicowania obserwowane we współczynnikach modeli odpowiadają różnicowaniu warunków towarzyszących egzaminowi. Kolejne zmiany zasad egzaminowania stopniowo prowadzą do coraz lepszej struktury oceny. Optymalna struktura uwzględnia wkład rozpatrywanych elementów w zrównoważony sposób.

Jakość ocen

Rozważania te dotyczą sposobu wystawiania ocen: kryteriów oraz ich przestrzegania.

Rysunek 2. Histogramy rozkładu wyników badania prac w rozbiciu na grupy (studia dzienne i zaoczne), a także w rozbiciu według wyników egzaminu



Źródło: opracowanie własne

Tabela 3. Wartości średnie i odchylenia standardowe w rozbiciu na grupy (studia dzienne i zaoczne), a także w rozbiciu według wyników egzaminu.

dzienne	ndst	dst	db	bdb	zaoczne	ndst	dst	db	bdb
%	41,3%	31,0%	18,7%	9,0%	%	7,4%	57,0%	26,4%	9,1%
średnia	10,5	11,6	13,3	16,1	średnia	8,6	10,3	13,9	16,6
odchylenie standardowe	2,7	2,1	1,4	1,5	odchylenie standardowe	3,3	2,9	2,5	0,8

Źródło: opracowanie własne

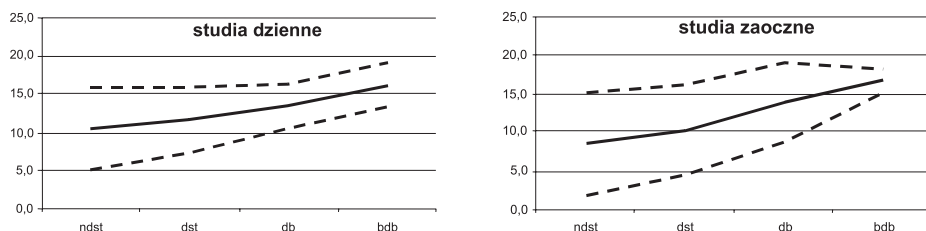
W grupie studentów dziennych oceny niedostateczne stanowią dominantę (w czterostopniowej skali 2,3,4,5). Niedostateczne i dostateczne stanowią ok. 70% analizowanych ocen.

W grupie studentów zaocznych dominantę stanowią oceny dostateczne, zaś dostateczne i dobre stanowią ok. 80% analizowanych ocen.

95% – przedziały ufności dla sum punktów odpowiadających poszczególnym ocenom.

Skrajne linie reprezentują wartości minimalne i maksymalne w zbiorze ocen punktowych.

Rysunek 3. Diagram reprezentujący zmienność w seriach i między nimi wyników badania prac odpowiadających poszczególnym ocenom egzaminacyjnym³



Źródło: opracowanie własne

Różnica średnich punktów odpowiadających poszczególnym ocenom, między studentami dziennymi i zaocznymi, nie wydaje się istotna, biorąc pod uwagę rozrzuty punktów odpowiadających poszczególnym grupom (studia: dzienne i zaoczne) i ocenom egzaminacyjnym.

Rozrzut punktów (wyrażony średnią z odchyłeń standardowych punktów odpowiadających poszczególnym ocenom) w grupie studentów zaocznych jest istotnie większy niż rozrzut w grupie studentów dziennych.

Wskazywałoby to na mniejszą spójność ocen wystawianych w grupie studentów zaocznych. Możliwym źródłem niejednorodności jest to, że w okresie objętym badaniami dokonywane były zmiany w zasadach przeprowadzania egzaminu. Zmiany te były wprowadzane po semestrze zimowym.

Przedział obserwacji obejmuje dwie zmiany kryteriów: wiosną 2002 i wiosną 2003. Uściślenie niektórych wymagań w maju 2002 przyniosło wyraźną poprawę powtarzalności ocen, widoczną w grupie studentów dziennych. Ich prace były oceniane tylko według uściślonych warunków. W grupie studentów zaocznych część prac była oceniana według kryteriów nowych, a część według kryteriów, które poddane zostały modyfikacji w maju 2002.

Jakość prac w funkcji oceny

Badana jest jakość ocen egzaminacyjnych, uwzględniająca wybrane składniki oceny postawy projakościowej – poprawność, znajomość realiów usługi i rzetelność. Stratyfikacja według ocen wystawionych podczas egzaminu ma na celu sprawdzenie, na ile kryteria egzaminacyjne uwzględniają poszczególne aspekty postawy projakościowej.

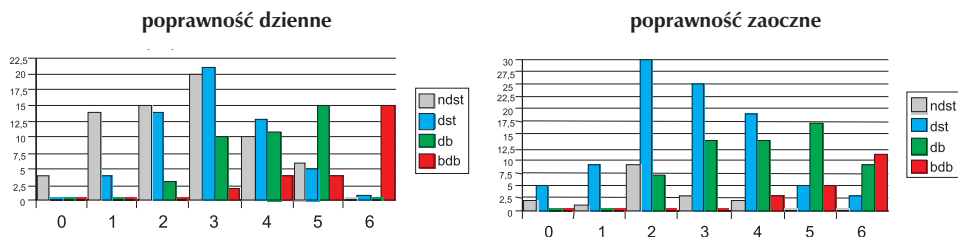
Poprawność

Dominanta ocen w grupie studentów dziennych przypada na środek zakresu – liczba 3.

Dominanta ocen w grupie studentów zaocznych przypada na zakres 2,3,4 (wartości te występują z podobną częstością).

³ Jedną taką serią składają się z wyników badania prac, które podczas egzaminu otrzymały jednakową ocenę. Wierzchołki połączone liniami łamanymi przerywanymi reprezentują wartości minimalne i maksymalne w każdej serii oddzielnie. Linie łamane ciągle łączą punkty, które reprezentują wartości średnie w poszczególnych seriach.

Rysunek 4. Histogramy rozkładu wyników badania prac w rozbiciu na grupy (studia dzienne i zaoczne), a także w rozbiciu według wyników egzaminu



Źródło: opracowanie własne

Tabela 4. Wartości średnie i odchylenia standardowe w rozbiciu na grupy (studia dzienne i zaoczne), a także w rozbiciu według wyników egzaminu.

dzienne	ndst	dst	db	bdb	zaoczne	ndst	dst	db	bdb
średnia	2,52	3,07	3,97	5,28		2,12	2,74	4,11	5,42
%	36,1%	30,4%	20,4%	13,1%		8,8%	49,7%	31,6%	9,8%

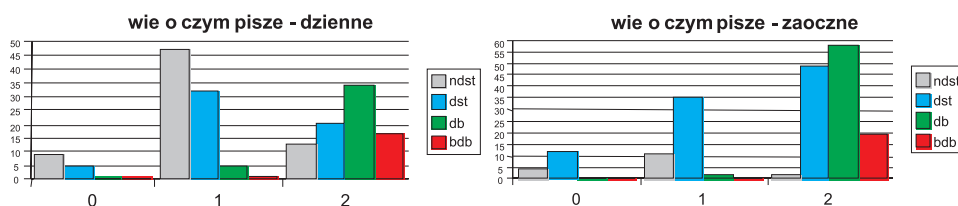
Źródło: opracowanie własne

Średnie wartości poprawności w grupach 2, 3, 4 i 5 są zbliżone do oceny wystawionej w poszczególnych grupach. Nie oznacza to, że ocena poprawności może być użyta do przewidzenia oceny końcowej.

Trafność na przykładzie oceny autentyczności prac

Oceniana jest samodzielność prac: 0 – praca opisuje zmyśloną sytuację (autor nie wie, o czym pisze); 1 – sytuacja opisana w pracy znana jest autorowi pośrednio (obserwację, opowiadania znajomych); 2 – sytuacja opisana w pracy znana jest autorowi bezpośrednio (autor wie, o czym pisze).

Rysunek 5. Histogramy rozkładu wyników badania prac w rozbiciu na grupy (studia dzienne i zaoczne), a także w rozbiciu według wyników egzaminu.



Źródło: opracowanie własne

Zdecydowana większość studentów dziennych, którzy złożyli prace nieautentyczne otrzymała ocenę negatywną. W przypadku studentów zaocznych – prace nieautentyczne nie stanowią istotnego problemu.

Zdecydowana większość studentów zaocznych „wie, o czym pisze”, (tylko ok. 50% studentów dziennych „wie, o czym pisze”)

Tabela 5. Wartości średnie i odchylenia standardowe w rozbiściu na grupy (studia dzienne i zaoczne), a także w rozbiściu według wyników egzaminu.

dzienne	ndst	dst	db	bdb	zaoczne	ndst	dst	db	bdb
średnia	1,06	1,28	1,87	1,94		0,88	1,39	1,93	2,00
%	37,5%	31,5%	21,2%	9,8%		8,8%	49,7%	31,6%	9,8%

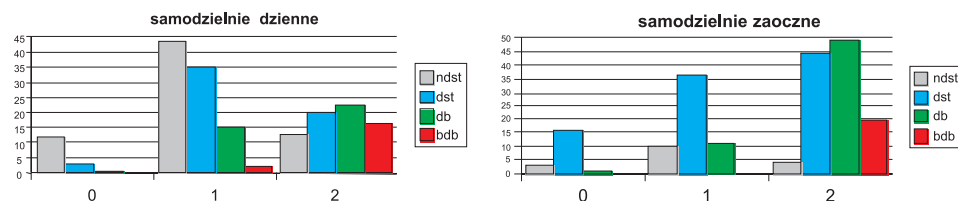
Źródło: opracowanie własne

Średnia autentyczność w pracach ocenionych na ocenę dobrą lub bardzo dobrą w obu grupach (studenci dzienni i zaocznicy) jest stosunkowo wysoka – bliska 2. Prace ocenione negatywnie lub dostatecznie mają te oceny znacznie niższe – blisko 1.

Dbałość o formę na przykładzie samodzielności

Oceniana jest samodzielność prac: 0 – praca powielona w znacznej części; 1 – w pracy znajdują się zapożyczenia z innych prac; 2 – praca wolna od zapożyczeń z cudzych prac.

Rysunek 6. Histogramy rozkładu wyników badania prac w rozbiściu na grupy (studia dzienne i zaoczne), a także w rozbiściu według wyników egzaminu.



Źródło: opracowanie własne

Prace ocenione jako mało samodzielne zostały ocenione negatywnie lub dostatecznie.

Tabela 6. Wartości średnie i odchylenia standardowe w rozbiściu na grupy (studia dzienne i zaoczne), a także w rozbiściu według wyników egzaminu.

dzienne	ndst	dst	db	bdb	zaoczne	ndst	dst	db	bdb
średnia	1,01	1,29	1,56	1,89		1,06	1,29	1,79	2,00
%	37,5%	31,5%	21,2%	9,8%		8,8%	49,7%	31,6%	9,8%

Źródło: opracowanie własne

- Dominanta w grupie ocen niedostatecznych przypada na kategorię „korzysta ze schematów”.
- Dominanta w grupie ocen dobrych i bardzo dobrych przypada na kategorię „napisane samodzielnie”.

Zdecydowana większość studentów zaocznych pisze samodzielnie. Jeżeli zaś chodzi o studentów dziennych, to samodzielnie pisze około 50%. Prac całkowicie niesamodzielnych jest w obu grupach mniej więcej po równo.

Wniosek ogólny:

Studenci zaoczni wykazali większą samodzielność i znajomość realiów opisywanego środowiska w porównaniu do studentów dziennych.

Mimo zachęt do opisywania przedsięwzięć znanych z własnego doświadczenia (choćby najprostszych), studenci dzienni nierzadko wdawali się w opisy organizacji znanych tylko z opowiadań (np. rodziców) albo z pobieżnych obserwacji, w małym stopniu przydatnych w wykonywaniu poleceń.

W tej grupie studentów, stosunkowo wysoki jest udział prac częściowo przynajmniej nie-samodzielnych. Większość takich prac jest wykrywana i oceniana negatywnie.

Zasluguje na głębszą analizę obserwacja, że w grupie studentów zaocznych wyższy jest udział prac niecałkowicie samodzielnych ocenionych pozytywnie.

Wnioski końcowe

Sposób przeprowadzania egzaminu może wzbudzać kontrowersje. Przygotowywanie prac egzaminacyjnych w domu może sprzyjać postępowaniu nieuczciwemu, np. składaniu prac nieoryginalnych. Dają się również zauważyć wpływy np. członków rodziny, którzy pomagając studentowi, wprowadzają do pracy wątki, które nie podnoszą walorów merytorycznych, a czasem wręcz obniżają. Wiele osób składających egzamin ulega pokusie skorzystania z gotowego tekstu opracowanego przez kolegów z tego samego rocznika albo z roczników poprzednich. Nie można również wykluczyć, że niektóre prace są przygotowane bez udziału studenta przez wynajęte do tego celu osoby.

Jednak analiza prac wskazuje, że ryzyko bardzo pozytywnej oceny pracy wtórnej, nieoryginalnej jest stosunkowo niewielkie i że prace całkowicie nieoryginalne nie są bardzo częste.

Za utrzymaniem takiego sposobu egzaminowania przemawia możliwość sprawdzenia rozumienia kwestii jakości w odniesieniu do zagadnień praktycznych. Praca egzaminacyjna stanowi namiastkę ćwiczeń z omawianego przedmiotu, których nie ma w programie studiów w uczelni, w której prowadzone były badania. Konieczność indywidualnego rozwiązania kilku zadań praktycznych może być impulsem do zainteresowania się schematami zapewnienia i doskonalenia jakości. Może, ale nie musi. Stwarza szansę dla osób aktywnych, przedsiębiorczych. Z badań wynika, że takie osoby oceniane są stosunkowo wysoko podczas egzaminu. Kryteria oceny prac powinny być doskonałe.

Abstract

An ideal exam is expected to measure a degree in which a given scope of knowledge and skills have been reached by a student during didactic activities.

An objective of the research that had been done by the author was to assess a quality-related knowledge and skills of LKAEM students approaching an exam in „Quality Management”. Necessary information was sought in examination essays that were submitted by students. The essays were assessed once more independently according to criteria established for the purpose of the project. Particular attention was given to a few questions of the quality management such as variability and standards that were specific for the lecture.

The results of the research were submitted for publication in the journal of LKAEM „Master of Business Administration”.

The author analysed characteristics of quality of examination assessment with respect to repeatability and reproducibility of examination notes and with respect to appropriateness of examination criteria.

Nota o autorze

Autor jest profesorem Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania im. Leona Koźmińskiego w Warszawie. Prowadzi wykłady *Zarządzanie jakością*, *Techniki wspomagające zarządzanie jakością*, a także *Zarządzanie logistyką*. W czerwcu 2005 roku w Wydawnictwach WSPiZ ukazała się książka jego autorstwa *Po prostu jakość. Podręcznik zarządzania jakością*, syntezująca doświadczenia zebrane podczas szkoleń i konsultacji prowadzonych w OBJW ZETOM Warszawa.

Część IV



Programy i kierunki kształcenia



Zintegrowane nauczanie zintegrowanego zarządzania: Co? Jak? Dlaczego?

Celem artykułu jest przedstawienie przedsięwzięć podjętych na Wydziale Zarządzania Uniwersytetu Łódzkiego, które doprowadziły do powstania i uruchomienia bloku specjalizacyjnego „Zintegrowane zarządzanie firmą”. Artykuł przedstawia sposoby rozwiązywania przez zespół problemów związanych z uruchomieniem bloku oraz kierunki dalszych prac.

Zgodnie z potoczną opinią, polskie uczelnie wkrótce przeżywać będą poważne trudności, wynikające z dwóch powodów. Po pierwsze, liczba potencjalnych studentów spadnie ze względu na nadchodzący niż demograficzny. Po drugie, polskie uczelnie mają słabszą pozycję konkurencyjną od uczelni zachodnioeuropejskich i amerykańskich. Od momentu bowiem, kiedy „Europa wróciła do Polski”, podjęcie studiów na polskiej uczelni jest równie łatwe i nie mniej kosztowne niż podjęcie studiów na uczelni szwedzkiej czy fińskiej. Przytoczona argumentacja dotyczy przy tym dydaktyki, a nie udziału w rozwoju nauki na świecie.

Jeśli powyższe opinie są zgodne z prawdą, istnieje tylko jeden sposób, aby polskie uczelnie mogły się obronić – programy studiów porównywalne jakościowo do produkujących europejskich, które zawierać będą polskie realia i znaczący element praktycznego doświadczenia.

Celem artykułu jest przedstawienie przedsięwzięć podjętych na Wydziale Zarządzania Uniwersytetu Łódzkiego, które prowadzą do pojawienia się takiego programu. Pierwszym miejscem jego realizacji jest blok specjalnościowy pod nazwą *Zintegrowane zarządzanie firmą*, przeznaczony dla studentów czwartego (semestr letni) i piątego (semestr zimowy) roku wszystkich specjalności¹.

Co? – Zarządzanie firmą

Idea wdrożenia nowego bloku specjalnościowego opiera się na trzech filarach. Pierwszym z nich jest zintegrowany system informatyczny, drugim – wirtualna firma, a trzecim – zespołowość w działaniu.



¹ Wydział Zarządzania Uniwersytetu Łódzkiego ma kilka specjalności: *marketing, rachunkowość i zarządzanie finansami, zarządzanie strategiczne, zarządzanie personelem*.

Firma Industrial and Financial Systems współpracuje z wieloma uczelniami. Jednym ze sposobów współpracy jest obdarowywanie wybranych uczelni jedną z wersji pełnego systemu informatycznego dla potrzeb zarządzania (IFS). Taki też prezent otrzymał Uniwersytet Łódzki². Jednak zainstalowany i w pełni działający system staje się prawdziwym prezentem wtedy, kiedy się go uruchomi, wdroży, a nadto, kiedy wdrożenie to przynosi pozytywne skutki dydaktyczne.

W większości uczelni, które obdarowano systemem, jego wdrożenie dotyczy jednego z modułów. W zależności od specyfiki uczelni jest to moduł (podsystem) produkcji, dystrybucji czy remontów. W takim sposobie wykorzystania systemu przodują uczelnie techniczne; natomiast uniwersytety czy szkoły zarządzania są mniej licznie reprezentowane w gronie obdarowanych.

System tymczasem zaprojektowany został jako służący do kompleksowego zarządzania przedsiębiorstwem, a nie jako narzędzie wspomagające procesy technologiczne. Zawiera więc, przykładowo, kompletne systemy rachunkowości, sposoby naliczania wynagrodzeń czy rozliczeń publiczno-prawnych³. Daje też możliwość opisu i analizy procesów biznesowych. Kłopot w tym, że wszystkie te podsystemy funkcjonują w ramach, czy na rzecz, przedsiębiorstwa, które jest właścicielem systemu i którego procesy są tam opisane. Pełne wykorzystania systemu IFS w dydaktyce jest więc możliwe tylko wtedy, jeśli stworzy się obiekt (przedsiębiorstwo) – poligon, na którym wykorzystane zostaną wszystkie moduły.

Drugi filar, który jest podporą bloku specjalnościowego, to firma o nazwie Greenpole. Uczelnie z rzadka mają dostęp do realnych procesów zachodzących w przedsiębiorstwach. Zwykle mają go wtedy, kiedy realizują projekt badawczy lub konsultingowy. Jednak i wówczas jest on ograniczony do przedmiotu badań, przeważnie ściśle określonego za pomocą tematu badawczego. Przedsiębiorstwo Greenpole, które jest obiektem nauczania ma zatem charakter wirtualny. Nie istnieje w rzeczywistości, jest symulowane. Greenpole to firma, której obszarem biznesu jest zagospodarowanie przestrzeni zielenią⁴. Ma ono, między innymi, swoje miejsce w sensie geograficznym, ma zasoby, którymi się posługuje, ma bilans otwarcia, strukturę kapitałową, radę nadzorczą i zamierzenia biznesowe. Wszystko to opisane jest we wstępnej dokumentacji organizacyjnej firmy. Przedsiębiorstwo gotowe jest do podjęcia (symulowanej) działalności. Brakuje mu tylko działań, które podejmują ludzie tworzący firmę.

Trzeci filar, na którym stoi blok specjalnościowy, to zespół gotowy do podjęcia (symulowanych) działań operacyjnych w firmie i realnych działań związanych z jej zarządzaniem. Ten zespół tworzą studenci, którzy w ramach zajęć bloku stali się kadrą zarządzającą przedsiębiorstwa⁵. Będą oni, przykładowo, dostosowywali jego strukturę organizacyjną do zaproponowanej przez siebie strategii, budowali system zarządzania ludźmi i systemy wynagradzania. Będą prowadzili



² Według danych IFS Polska – firma ta udostępniła 41 licencji programu 34 uczelniom wyższym w Polsce.

³ Prezentacja zawartości systemu z punktu widzenia potrzeb dydaktycznych znajduje się w: J. Kalinowski, *Wdrożenie zintegrowanego systemu informatycznego do procesu dydaktycznego realizowanego na Wydziale Zarządzania Uniwersytetu Łódzkiego*, „Zeszyty Teoretyczne Rachunkowości”, Zeszyt 23 (79), Warszawa 2004, s. 46-55.

⁴ Więcej o przedsiębiorstwie, zob.: I. Sobańska, J. Michalak, *Nowe metody dydaktyczne w procesie nauczania rachunkowości na poziomie uniwersyteckim - prezentacja eksperymentu realizowanego na Wydziale Zarządzania Uniwersytetu Łódzkiego*, artykuł ukaże się w czasopiśmie „Teoretyczne Zeszyty Rachunkowości”.

⁵ W zajęciach bloku bierze udział 28 studentów wszystkich specjalności Wydziału Zarządzania; limit przyjęć wynosił 30 osób, chętnych było 33, jednak kilka osób zrezygnowało z powodu przewidywanego obciążenia pracą i warunku ścisłego przestrzegania obecności na zajęciach; nie można więc było przyjąć osób, które w czasie trwania zajęć planowały wyjazd zagranicę; część osób zrezygnowała z uczestnictwa po rozpoczęciu zajęć.

analizę otoczenia biznesowego. Będą tworzyli biznesplany. Będą także realizowali projekty, których celem będzie zaspokajanie potrzeb klientów w zidentyfikowanych niszach rynkowych. Wszystko to zaś znajdzie swoje odzwierciedlenie w sytuacji finansowej firmy Greenpole. To, oczywiście, tylko przykładowe rodzaje działań. Przedsiębiorstwo musi bowiem być zarządzane w każdym wymiarze i w sposób kompleksowy. Tyle (aż tyle) należy do studenckich działań.

W tle studenckiego zespołu, kadry kierowniczej przedsiębiorstwa, funkcjonuje zespół dydaktyczny, grono kilkunastu pracowników dydaktycznych różnych specjalności biznesowych. Pełnią oni rolę właścicieli, rady nadzorczej oraz zewnętrznych ekspertów i konsultantów. Skoro zaś mowa o symulowanej działalności przedsiębiorstwa we wszystkich jego wymiarach, to zespół dydaktyczny musi być na tyle szeroki, w sensie reprezentowanych kompetencji, aby pokryć nimi całość działań przedsiębiorstwa. W tym miejscu objawiła się szczególna cecha uczelni. Podział na struktury organizacyjne, katedry, zakłady i zespoły nie ogranicza zainteresowań i doświadczeń ludzi, którzy te struktury wypełniają. Przykładowy specjalista od finansów korporacyjnych odnalazł się w katedrze, która zajmuje się przedsiębiorstwem, specjalista od projektów w katedrze, która zajmuje się przedsiębiorczością czy rachunkowością, a specjalista od procesów organizacyjnych w katedrze, która zajmuje się jakością. Nie zabrakło specjalistów biegle znających się na planowaniu scenariuszowym, żeby nie wspomnieć o kwestiach podstawowych, takich jak marketing czy rachunkowość przedsiębiorstwa. Co nie oznacza, że struktury Wydziału okazały się samowystarczalne. Zabrakło ekspertów od architektury zielonej i prawnych aspektów funkcjonowania przedsiębiorstwa. Te specjalności uzupełnili eksperci spoza struktur uniwersyteckich.

Zintegrowany system informatyczny, wirtualne przedsiębiorstwo oraz zespół dydaktyczny (pracownicy Wydziału) i menedżerski (studenci) spotkali się razem w celu realizacji celów dydaktycznych bloku specjalnościowego w lutym 2005 roku. Spotkanie to poprzedziły jednak rozliczne działania przygotowawcze.

Jak? – Zintegrowane nauczanie

Spotkania przygotowawcze zespołu dydaktycznego rozpoczęły się w lutym 2003 roku, to jest na dwa lata przed rozpoczęciem zajęć dydaktycznych. W trakcie dwuletniej pracy, zespół podlegał nieznacznym fluktuacjom. Z początkowego składu odeszły trzy osoby, przybyły dwie⁶. Ponad osiemdziesiąt cotygodniowych spotkań dotyczyło czterech głównych kwestii: rozpoznania systemu i zasad jego funkcjonowania, budowy wirtualnego przedsiębiorstwa, programu dydaktycznego oraz metod i narzędzi dydaktycznych.

System IFS okazał się bardziej skomplikowany niż początkowo można było sądzić. Jego wewnętrzna architektura odznacza się wysokim stopniem złożoności i współzależności. Jednak główna trudność polegała (i nadal polega) na tym, aby zapełnić ją danymi opisującymi przedsiębiorstwo – w takiej liczbie i takiej formie, jaka jest wystarczająca dla potrzeb dydaktycznych. Modułowa, a zarazem funkcjonalna, budowa systemu powoduje, że mają z tym trudności także

⁶ Nominalnie w skład zespołu wchodzi 19 pracowników Wydziału Zarządzania, reprezentujących wszystkie Katedry: Katedra Zarządzania (kierownik Zespołu Projektowego), Katedra Rachunkowości (4 osoby), Katedra Informatyki (3 osoby), Katedra Zarządzania Przedsiębiorstwem (3 osoby), Katedra Zarządzania Personalem (1 osoba), Katedra Marketingu (2 osoby), Katedra Zarządzania Miastem i Regionem (1 osoba), Katedra Zarządzania Jakością (2 osoby), Katedra Przedsiębiorczości i Polityki Przemysłowej (2 osoby).

konsultanci firmy Industrial and Financial Systems. Tym bardziej nieoceniona jest ich pomoc w tym zakresie, udzielana na wiele sposobów: szkolenia w Uniwersytecie i siedzibie firmy, pomoc techniczna, operacyjna i administracyjna przy obsłudze systemu, udział konsultantów w zajęciach ze studentami itd.⁷. Wyraźną cechą współpracy jest to, że firma nie liczy, a tym bardziej nie oszczędza czasu pracy swojego personelu na kontaktach z Wydziałem Zarządzania UŁ.

Równoległe z rozpoznaniem systemu i zasad jego funkcjonowania zespół przystąpił do budowy wirtualnego przedsiębiorstwa. W dyskusjach temu poświęconych zespół analizował takie kwestie, jak: struktura właścicielska i kapitałowa, struktura finansowa, obszar biznesu, struktura organizacyjna, wielkość zatrudnienia – aby wymienić tylko przykładowe. Te dyskusje i decyzje toczzone i podejmowane w gronie zespołu stały się dla samych członków zespołu istotnym forum dydaktycznym. Przedstawiciele różnych specjalności uczyli się od siebie nawzajem odmiennych punktów widzenia, a nade wszystko szacunku i tolerancji. W dyskusjach nie było konfliktów międzykatedralnych. Były za to dylematy, przed jakimi stoi budowana wirtualna firma – poparty merytoryczną argumentacją punkt widzenia jednego ze specjalistów podważał gotową już (zdawało się) koncepcję innego. Konsensus, który w rezultacie osiągnięto, ma dwa wymiary. Po pierwsze zespół zgodnie i bez głosów odrębnych uznał opis przedsiębiorstwa za wystarczająco dobry. Po drugie, zespół zgodził się, że to, co powstało w wyniku jego pracy będzie ciągle podlegać zmianom i poprawkom, bowiem przedsiębiorstwo, to twór żywy, a jego otoczeniem są, między innymi, zdarzenia dydaktyczne, które mają miejsce wokół niego.

Kwestia zawartości programu dydaktycznego pojawiła się w następnej kolejności. Oczywiście było, że przedsiębiorstwo musi być zarządzane, a także to, że studenci będą jego kadrą zarządzającą. Pojawił się jednak dylemat, w jaki sposób uczyć zarządzania obiektem. Spośród licznych propozycji podejścia, po długotrwałych dyskusjach z tym związanych, powstała koncepcja kolejności przedstawiania problemów dydaktycznych zgodnej z cyklem biznesowym przedsiębiorstwa. Program zajęć dla studentów, który składa się z dziewięciu bloków jest tego wyrazem⁸. Pierwszy blok dotyczy uruchomienia przedsiębiorstwa i dokumentacji z tym związanej (prawnej, pracowniczej, rejestracyjnej, itd.) oraz rozpoznania procesów biznesowych, które w nim zachodzą (procesy główne i procesy pomocnicze). Drugi blok dotyczy sposobów zdobywania, gromadzenia i odczytywania informacji dla potrzeb zarządzania (w tym również systemów rachunkowości). Blok trzeci dotyczy budowania zespołowości w działaniu i przygotowaniu do realizacji projektów jako głównego sposobu funkcjonowania firmy. Bloki czwarty i piąty dotyczą zasobowej analizy stanu przedsiębiorstwa i jego otoczenia. Kolejny, szósty blok poświęcony jest budowie scenariuszy strategicznego rozwoju przedsiębiorstwa. Następne dwa bloki dotyczą wyboru projektów, które firma podejmie i realizacji tych projektów. Ostatni, dziewiąty blok dotyczy obsługi zasobów informacyjnych zawartych w systemie (wprowadzania informacji,



⁷ Przedstawicielem IFSu i osobą bezpośrednio zaangażowaną w pracę zespołu jest Mieczysław Jagodziński; zespół ma stały kontakt z wieloma konsultantami IFSu, w tym między innymi z: panią Renatą Włuką, panem Jakubem Kanikiem i panią Bożeną Zielińską, którzy uczestniczyli w szkoleniach zespołu i zajęciach ze studentami; opiekę nad sprawnością administracyjną systemu sprawuje na odległość pan Michał Pawłowski; częstym gościem Wydziału jest też pan Piotr Kozłowski, prezes IFS Central and Eastern Europe.

⁸ Program obejmuje przedmioty: fundamenty i uruchomienie przedsiębiorstwa (15 godzin), informacje i decyzje w przedsiębiorstwie (15 godzin), wprowadzenie do zarządzania projektami (15 godzin), analiza otoczenia (30 godzin), analiza pozycji przedsiębiorstwa (30 godzin), scenariuszowa analiza rozwoju firmy (15 godzin), przygotowanie do realizacji projektu (15 godzin), realizacja projektów (15 godzin), warsztaty zarządzania projektami (60 godzin); w sumie 210 godzin zajęć.

raportowania, analizy raportów). Jest to o tyle istotne, że studenci obejmują przedsiębiorstwo jako jego kadra zarządzająca na podstawie raportu poprzedniego zarządu (sporządzonego przez zespół dydaktyczny), kończą zaś swoją kadencję swoim własnym raportem.

Z projektu programu wyłonił się harmonogram jego realizacji. Poszczególne bloki przedmiotowe realizowane są sekwencyjnie: następny zaczyna się po zakończeniu poprzedniego. Od tej zasady są dwa wyjątki. Pierwszy dotyczy ostatniego bloku przedmiotowego, który realizowany jest przez cały czas trwania programu, bowiem prace związane z pozyskiwaniem, gromadzeniem i przetwarzaniem informacji mają charakter ciągły. Drugi wyjątek pojawił się już po rozpoczęciu zajęć i miał charakter czysto praktyczny – harmonogram zajęć nie odpowiadał prowadzącym. Odstępstwo jednak od zasady: jeden blok w ciągu, a po nim następny, okazało się korzystne z merytorycznego punktu widzenia, w szczególności w bloku dotyczącym zasobowej analizy firmy i otoczenia.

Zawartość poszczególnych bloków i kolejność zajęć, to jednak tylko jeden z problemów dydaktycznych. Nie mniej ważnym okazało się pokonanie bariery specjalizacyjnej po stronie pracowników dydaktycznych. Każdy bowiem z bloków, choć merytorycznie zawiera wiele zagadnień, które należą do różnych przedmiotów, prowadzony jest przez jedną osobę. Półtoraroczne przygotowania w postaci dyskusji nad kształtem przedsiębiorstwa pozwoliły jednak na relatywnie łatwe pokonanie tej bariery⁹. Warto tu podkreślić, że zasada jednej osoby dotyczy realizacji zajęć, a nie budowy ich zawartości merytorycznej. Zawartość każdego z bloków tworzona była z udziałem całego zespołu i jest wynikiem pracy każdego z jego członków. Ponadto, w realizacji zajęć uczestniczą (mogą uczestniczyć) jako goście wszyscy członkowie zespołu dydaktycznego. W praktyce, w zajęciach, które trwają co tydzień od godziny dziewiątej do szesnastej (symulacja czasu pracy przedsiębiorstwa), uczestniczy od dwóch do sześciu przedstawicieli zespołu dydaktycznego. W tej sytuacji nie ma niebezpieczeństwa braku kompetencji prowadzącego zajęcia¹⁰.

Nie mniej istotnym problemem okazał się dobór narzędzi i metod dydaktycznych. We wszystkich blokach obowiązują te same zasady. Po pierwsze studenci otrzymują scenariusz zajęć. Zawiera on opis poszczególnych zagadnień podejmowanych w danym bloku. Każde zagadnienie opisane jest w ten sposób, że zawiera informacje o literaturze, z którą trzeba się zapoznać oraz problemach, które muszą być przemyślane przed zajęciami. Po drugie, studenci mogą wypożyczyć materiał zawierający wypisy z obowiązkowej literatury. Po trzecie, każde zagadnienie składa się z zadania, które zespoły studentów muszą rozwiązać w trakcie zajęć (na przykład, sporządzić prowizoryczną mapę procesu rozliczania zobowiązań). Zespoły studenckie stają się właścicielami zadania, kontynuują jego rozwiązanie w tygodniu między zajęciami i przysyłają rozwiązanie w dzień poprzedzający zajęcia. Rozwiązania dostępne są dla wszystkich, jako że są podstawą do pracy nad zadaniami w kolejnych blokach dydaktycznych. Po czwarte, prowadzący zajęcia ma prawo w każdym zagadnieniu bloku do około 10 minut wprowadzenia i około 15 minut podsumowania. Pozostały czas, to praca studentów (z udziałem prowadzących), która

⁹ Zob. też: J. S. Czarnecki, J. Kalinowski, *Innovation Knowledge - Open Teaching Architecture* (tekst w języku angielskim), 8th Conference on Technology Policy and Innovation, Łódź, 2005, referat przyjęty na konferencję.

¹⁰ W tle prac przygotowawczych zespół prowadzi prace studialno-teoretyczne, których wyrazem są przygotowywane publikacje, na przykład: J.S. Czarnecki, T.B. Kalinowski, Z. Matyjas, *Metafory firmy – w stronę hologramu* – artykuł ukazał się we wrześniowym numerze „Master of Business Administration” oraz J. S. Czarnecki, T.B. Kalinowski, Z. Matyjas, *Holograficzny obraz firmy* – artykuł złożony do recenzji w redakcji czasopisma „Współczesne Zarządzanie”.

prowadzi do powstania produktów, którymi są rozwiązania zadań. Materiały do wprowadzenia i podsumowania akceptowane są na spotkaniach zespołu dydaktycznego przed zajęciami, a po zajęciach są dostępne dla studentów (i prowadzących) w formie elektronicznej. Należy tu dodać, że spotkania zespołu dydaktycznego odbywają się nadal, co tydzień w przededniu zajęć.

Dlaczego? – Wielostronne korzyści

Bezpośrednim powodem podjęcia prac nad programem były, z jednej strony, uwagi studentów, że programy studiów oferują niewiele kontaktów z praktyką. Z drugiej strony przedstawiciele pracodawców zwracali uwagę, że absolwenci są świetnie przygotowani od strony teoretycznej, ale ich przydatność praktyczna w pierwszym okresie zatrudnienia jest niewielka. Jedno z rozwiązań tego dwustronnie postrzeganego problemu polega na tym, że pracodawcy zatrudniają studentów na tak zwane praktyki, w których studenci świadczą nieodpłatnie pracę na ich rzecz. Inne rozwiązanie na tym, że studenci jednocześnie studiują i pracują, nierzadko na pełnych etatach. Pierwsze rozwiązanie budzi wątpliwości natury etycznej, a nadto nie zapewnia studentom istotnego przygotowania zawodowego. Drugie rozwiązanie owocuje tym, że studenci nie bardzo wiedzą, co w istocie jest ich priorytetem. Obydwa zaś prowadzą do obniżenia jakości procesu dydaktycznego. Pierwsze, bo kształtuje przekonanie, że studia służą do zdobycia dyplomu i nie niosą w sobie przygotowania zawodowego. Drugie, bo studenci nie mają już dostatecznie dużo czasu na zdobywanie solidnego wykształcenia. Problem jest jednak nieco głębszy, bowiem prowadzi do dylematu, czy wykształcenie ma dostarczać absolwentom wiedzy ogólnej, czy też tylko umiejętności czysto praktycznych.

Pierwsza korzyść płynąca z uruchomienia programu, to rozwiązanie tego dylematu. Program, w swym założeniu, ma wychodzić naprzeciw oczekiwaniom studentów i pokazywać, w jaki sposób wiedza zapisana na kartkach książek oraz zdobywana podczas wykładów powinna zostać zastosowana w przedsiębiorstwie. Zawartość merytoryczna programu nie pozwala na ominięcie ważnych kwestii o charakterze uniwersalnym, ogólnym i teoretycznym. Zagadnienia podnoszone, omawiane i podejmowane w toku realizacji programu dotyczą szerokiego spectrum problemów zarządzania przedsiębiorstwem: od marketingu i polityki kadrowej do strategii; od informacji do decyzji i od decyzji do działania. Literatura, sposób formułowania problemów i ocena jakości ich rozwiązania zapewnia odpowiedni poziom jakości kształcenia. Z drugiej strony, zadania, które studenci rozwiązują w trakcie zajęć mają charakter praktyczny i dotyczą sytuacji przedsiębiorstwa: od potrzeby jego rejestracji i sporządzenia odpowiedniej do tego dokumentacji do raportu rocznego, sprawozdania z działalności; od dostrzeżenia okazji biznesowej do budowy konfiguracji zasobów, którymi firma się posługuje.

Korzyść druga, to pokonanie bariery studni funkcjonalnej¹¹. Zainteresowania naukowe i praktyczne pracowników dydaktycznych są wielorakie. Na ogół jednak realizują je oni samodzielnie, a nadto dostosowują na ogół ich treść do głównego obszaru tematycznego jednostki, w której są zatrudnieni. Realizacja programu ukazała nowe możliwości rozwojowe członków zespołu. Wielofunkcyjna, cotygodniowa dyskusja nad obiektem zarządzania (przedsiębiorstwem) i procesem dydaktycznym zaowocowała wielodyscyplinarną perspektywą teoretyczną.



¹¹ J.S. Czarnecki, *Współczesne zarządzanie*, [w:] I. Sobańska (red.), *Rachunek kosztów i rachunkowość zarządcza*, C.H. Beck, Warszawa, 2003, rozdział 1, s. 1-31.

Podobne korzyści odnieśli studenci. Zamknięci dotychczas w ramach specjalizacji doskonalili się, w zależności od jej charakteru, w wiedzy marketingowej z pominięciem przykładowych problemów rachunkowości, w wiedzy z zakresu zarządzania personelem z pominięciem marketingu, czy w wiedzy z zakresu rachunkowości z pominięciem strategii. W wyniku tak zbudowanych specjalizacji, studenci traktowali przedmioty nienależące do głównego nurtu specjalizacyjnego jako poboczne i mniej ważne. Co gorsza, to samo czynili pracownicy. Realizacja programu prowadzi do integracji rozumienia wiedzy po obu stronach, to znaczy u studentów i pracowników. Istnienie obiektu zarządzania – przedsiębiorstwa, zmusza wszystkich uczestników do akceptacji tego, że przykładowy marketing i strategia, rachunkowość i personel – nie występują samodzielnie, odrębnie i w oderwaniu od pozostałych. Każdy z bloków wymaga odniesienia się do wszystkich funkcjonalnych punktów widzenia zarówno przez prowadzących, jak i przez studentów (realizacja zmiennych zadań wielofunkcyjnych)¹².

Trzecia korzyść odnosi się do umiejętności wykorzystania zintegrowanego systemu informacyjnego. Trudne, niekiedy odpychające klienta, narzędzie musiało być oswojone dla potrzeb programu dydaktycznego. Ostatni, dziewiąty blok dydaktyczny zmusza zarówno prowadzących, jak i studentów do tego, aby posługiwali się systemem i przy jego pomocy zapisywali w sformalizowany sposób zdarzenia, a potem odczytywali ich skutki. Wymaga to od wszystkich zaangażowanych pewnego stopnia biegłości w posługiwaniu się nowoczesną technologią zarządzania. Prawdopodobnie największą korzyść praktyczną odniosą z tego tytułu studenci – firma gwarantuje zatrudnienie wszystkim studentom, którzy ukończą program.

Nie mniej ważną, choć potencjalną korzyścią może stać się współpraca Wydziału Zarządzania Uniwersytetu Łódzkiego z firmą IFS. Obie strony są już teraz przekonane, że technologiczne podejście do szkolenia użytkowników systemu dobrze służy sprawności operacyjnej ich funkcjonowania w przedsiębiorstwach, w których są zainstalowane. Ale jednocześnie nie najlepiej służy rozumieniu istoty systemu i potrzeby jego wykorzystania przez działy przedsiębiorstwa – klienta, które są tylko użytkownikami danych pochodzących z systemu. Innymi słowami, pojawia się przekonanie o potrzebie szkolenia (kształcenia) w zakresie filozofii systemu i filozofii jego użytkowania. Firma IFS jednak, której głównym obszarem biznesu jest budowa systemu, nie ma wystarczających kompetencji do tego, aby tego rodzaju filozoficzne szkolenia prowadzić.

Mikrospołeczność wiedzy

Wokół programu specjalnościowego *Zintegrowane zarządzanie firmą* powstała przy Wydziale Zarządzania Uniwersytetu Łódzkiego społeczność wiedzy. Jej cechami charakterystycznymi są: szacunek dla wiedzy innych, skłonność do poszerzania własnej wiedzy oraz integracja wiedzy wokół realnych procesów i problemów praktycznych.

Mikrospołeczność wiedzy o takich właśnie cechach utworzyli najpierw członkowie zespołu dydaktycznego. Okazało się przy tym, że ten rodzaj odpowiedzialnej działalności promieniuje na innych, udziela się i rozpowszechnia. Oferowany program jest trudny w praktycznej realizacji. Trudności dotyczą przede wszystkim tego, że każdy fragment programu jest interdyscyplinarny i wymaga jednocześnie wiedzy specjalistycznej w funkcjonalnej dyscyplinie, jak i wiedzy ogólnej

¹² W trakcie realizacji programu co trzy tygodnie studenci wypełniają ankietę, w której oceniają postęp w zdobywaniu i zastosowaniu wiedzy z różnych dyscyplin funkcjonalnych; zamiarem zespołu jest opracowanie wyników tej ankiety oraz ich publikacja po zakończeniu pełnego cyklu programu.

o zarządzaniu i jego procesach. Trudności dotyczą tego, że realizacja programu wymaga precyzyjnego jego opisu, a dalej zdyscyplinowanego i szczegółowo określonego zestawu zachowań dydaktycznych. Trudności dotyczą wreszcie i tego, że wiedza niezbędna do realizacji programu wymagana jest od prowadzących zajęcia i od studentów. Konstatacja tego, jak wielkie są to wymagania, dotarła do wszystkich członków zespołu w pierwszych kilku miesiącach jego działalności. A jednak zespół ani się nie rozpadł, ani nie zaprzestał dalszych prac. Uświadomienie sobie przez zespół, że wymagania dużego zakresu wiedzy dotyczą także studentów, narastało w trakcie ostatniej fazy przygotowań, to znaczy sporządzania scenariuszy zajęć. W miarę często pojawiały się wątpliwości, czy studenci będą skłonni i będą w stanie wywiązać się z nałożonych wymagań: znajomości literatury, znajomości struktury omawianego problemu czy zagadnienia, skłonności do uczestnictwa w rozwiązywaniu zadań na zajęciach, gotowości do pracy pomiędzy zajęciami, skłonności do podejmowania odpowiedzialności za produkty – wyniki rozwiązanych zadań. Blisko dwumiesięczny okres doświadczenia dydaktycznego związanego z programem pokazał, że obawy były nieuzasadnione. Ciekawość nowości, zespołowe dzielenie się wiedzą i entuzjazm zespołu dydaktycznego przeniósł się na studentów. Ludzie z różnych specjalności – nierzadko pracujący zawodowo w pełnym wymiarze godzin – uczestniczą aktywnie w zajęciach, są do nich przygotowani, podejmują odpowiedzialność za zadania, podejmują wyzwania, wywiązują się z zadań, w terminie dostarczają produkty. To nie cud, to bardziej egemplifikacja zasady, że autentyczna, szczerza i profesjonalna propozycja spotyka się z autentycznym, szczerym i profesjonalnym odbiorcą klienta. Klasa dydaktyczna z udziałem kilkudziesięciu studentów i kilku do kilkunastu dydaktyków przyjęła, wyznaje i stosuje zasadę: uczymy się nawzajem od siebie, bo uczenie się to ulica o ruchu dwukierunkowym¹³.

To jednak tylko część wyjaśnienia – ta dotycząca mikrospołeczności wiedzy, która spotyka się przy okazji realizacji zajęć dydaktycznych. Na zewnątrz tej mikrospołeczności istnieje jednak większa jej całość – firma IFS oraz Wydział Zarządzania Uniwersytetu Łódzkiego. Od konsultantów IFSu w istocie przeszedł na zespół entuzjazm do tego, co się robi i do tego, jak się robi, to, co się robi. Wydział uczestniczy nie tylko zaangażowaniem członków zespołu, ale też jego władze (w tym dziekani i kierownicy jednostek organizacyjnych) wspierają zespół i tworzą bezpieczne środowisko wiedzy i uczenia się¹⁴. Jeden blok specjalnościowy pochłaniał dwa lata pracy kilkunastu ludzi na długo przed rozpoczęciem przedsięwzięcia dydaktycznego. Obecnie realizacja tegoż bloku specjalnościowego pochłania blisko trzy razy więcej czasu dydaktycznego niż to ma miejsce przy tradycyjnych zajęciach. Wydział nie protestuje – nie protestują kierownicy jednostek, nie protestuje dziekan¹⁵. Przeciwnie, Wydział bez biurokratycznych ograniczeń pokrywa koszty związane z wyjazdami członków zespołu, podręcznikami, których potrzebują,

¹³ W dwukierunkowej komunikacji poza zajęciami uczestnicy programu (studenci i pracownicy pomiędzy sobą i wewnątrz zespołów) posługują się narzędziem w postaci oprogramowania Blackboard; powstała strona Blackboarda, na której znajdują się zadania dla kadry kierowniczej przedsiębiorstwa i rozwiązania zadań; tam też prezentowane są i komentowane narzędzia dydaktyczne opracowywane przez zespół.

¹⁴ D.L. Coutu, *The Anxiety of Learning. Interview with Edgar H. Schein*, „Harvard Business Review”, marzec 2002, tom 80, wyd. 3, s. 100–106 oraz M.F.R. Kets de Vries, *Commentary on the E. Schein interview*, „Academy of Management Executive”, luty 2003, s. 44–48.

¹⁵ Rada Wydziału wyraziła zgodę na zastosowanie przelicznika dydaktycznego dla członków zespołu; obowiązuje generalna zasada, że dla każdego pracownika, który formalnie prowadzi zajęcia z przedmiotu obowiązuje przelicznik 2; kierownikowi zespołu zalicza się 90 godzin zajęć dydaktycznych; w rzeczywistości w realizacji zajęć z każdego przedmiotu uczestniczą dwie lub trzy osoby jednocześnie, kierownik zespołu uczestniczy we wszystkich zajęciach w pełnym ich wymiarze.

kopiami kserograficznymi literatury dla studentów, telefonami i całą resztą nierozdzielnie związaną z koniecznością obsługi administracyjnej kilkunastoosobowego zespołu. Więcej, jeszcze w trakcie prac projektowych, na długo przed rozpoczęciem zajęć, członkowie zespołu otrzymali nagrody za dobrze wykonaną pracę.

Uczelnie z definicji znajdują się w biznesie tworzenia wiedzy, jej transferu i zarządzania nią. Do tego jednak, aby pojawiły się pozytywne tego skutki, niezbędne jest bezpieczne środowisko uczenia się – zachęcanie do innowacji, ich nagradzanie i upowszechnianie. Okazuje się, że dobrze jest, kiedy ci, którzy czegoś uczą, sami robią (i umieją) to, czego uczą.

Przyszłość

Jeśli to, co wyżej napisano brzmi jak laurka, to wrażenie bardziej niż mylące. W istocie praca zespołu polega na ciągłym podejmowaniu nowych zobowiązań. Każdy poczyniony krok wywołuje bowiem nowe potrzeby działania i, co więcej, nieomal uniemożliwia wycofanie się z podróży. Dotychczasowe dokonania zespołu spowodowały pojawienie się nowych zobowiązań w kilku obszarach. Po pierwsze, to zobowiązanie do uruchomienia systemu na danych wirtualnego przedsiębiorstwa. W tym miejscu wyzwanie dotyczy określenia minimum systemowego – masy krytycznej danych, które są wystarczające do tego, aby dostrzec korzyści zintegrowanej bazy danych. Rozwiązanie tego zadania nie jest proste ani dla zespołu, ani dla konsultantów IFSu, którzy na co dzień mają do czynienia z przedsiębiorstwami, borykającymi się z nadmiarem, a nie niedoborem danych. Po drugie, to zobowiązanie do tego, aby wirtualne przedsiębiorstwo podjęło – po skutecznym uruchomieniu – normalne operacje biznesowe i realizowało opracowany przez zarząd (studentów przy konsultacji zespołu) założony biznesplan. Wywiązanie się z tego zobowiązania wymaga rozwiązywania problemów z zakresu zarządzania (już nie tylko systemu), które pojawiają się w trakcie rozwoju przedsiębiorstwa. Wywiązanie się z tych zobowiązań przyniesie następne. Oto po pierwszym roku funkcjonowania, firma powinna się rozwijać i reagować na zmiany otoczenia i swojego własnego stanu. W efekcie, powtórzenie w przyszłym roku akademickim tego samego programu zajęć byłoby ruchem wstecz, nie w przód. Pojawia się zatem zobowiązanie do rewizji programu bloku i napełnienia go nowymi treściami dydaktycznymi. Powoduje to podjęcie kolejnego zobowiązania. Nowy zarząd (nowa grupa studencka) powinien, z jednej strony, kontynuować działalność przedsiębiorstwa, z drugiej jednak powinien być do tego przygotowana merytorycznie. Pojawia się zatem zobowiązanie do przeformułowania materiałów dydaktycznych w taki sposób, aby dokonać transferu wiedzy do nowego zarządu. To szczególnie trudne zobowiązanie, bo wymaga dostarczenia nowemu zarządowi ekstraktu wiedzy poprzedniego; ekstraktu zawierającego wszystkie istotne fakty i umiejętności, a zarazem dostarczonego w ułamku czasu potrzebnego na ich pierwotne zgromadzenie i upowszechnienie. To tylko niektóre z ważniejszych zobowiązań, które pojawiły się jako wynik dotychczasowej pracy.

Bibliografia

- D.L. Coutu, *The Anxiety of Learning. Interview with Edgar H. Schein*, „Harvard Business Review”, marzec 2002, tom 80, wyd. 3.
- J.S. Czarnecki, J. Kalinowski, *Innovation Knowledge – Open Teaching Architecture* (tekst w języku angielskim), 8th Conference on Technology Policy and Innovation, Łódź, 2005, referat przyjęty na konferencję.

- J.S. Czarnecki, T.B. Kalinowski, Z. Matyjas, *Metafory firmy – w stronę hologramu* – artykuł ukaże się we wrześniowym numerze „Master of Business Administration”.
- J.S. Czarnecki, T.B. Kalinowski, Z. Matyjas, *Holograficzny obraz firmy* – artykuł złożony do recenzji w redakcji czasopisma „Współczesne Zarządzanie”.
- J.S. Czarnecki, *Współczesne zarządzanie* [w:] I. Sobańska (red.), *Rachunek kosztów i rachunkowość zarządcza*, C. H. Beck, Warszawa, 2003, rozdział 1.
- J. Kalinowski, *Wdrożenie zintegrowanego systemu informatycznego do procesu dydaktycznego realizowanego na Wydziale Zarządzania Uniwersytetu Łódzkiego*, Zeszyty Teoretyczne Rachunkowości, Zeszyt 23 (79), Warszawa 2004.
- M.F.R. Kets de Vries, Commentary on the E. Schein interview, „Academy of Management Executive”, luty 2003.
- I. Sobańska, J. Michalak, *Nowe metody dydaktyczne w procesie nauczania rachunkowości na poziomie uniwersyteckim – prezentacja eksperymentu realizowanego na Wydziale Zarządzania Uniwersytetu Łódzkiego*, artykuł ukaże się w czasopiśmie „Teoretyczne Zeszyty Rachunkowości”.

Abstract

The aim of this paper is to present actions that have been undertaken at the Faculty of Management of Lodz University which led to creation and implementation of a new specialisation program – Integrated Management of the Firm. The paper describes how the team dealt with the problems and presents directions of further activities.

Nota o autorze

Autor jest doktorem, starszym wykładowcą w Katedrze Zarządzania Wydziału Zarządzania Uniwersytetu Łódzkiego. Jest także wykładowcą przedmiotu General Management na studiach MBA. Kilkakrotnie wykladał przez okres jednego roku akademickiego lub jednego semestru w University of New Brunswick w Kanadzie. Od momentu powołania zespołu dydaktycznego do nauczania zintegrowanego zarządzania firmą jest jego kierownikiem. Od ośmiu lat jest organizatorem i kierownikiem projektów konsultingowych, realizowanych dla przedsiębiorstw przez studentów MBA. Jest autorem około 60 publikacji z zakresu zarządzania, a także autorem opracowań dla przedsiębiorstw dostarczanych na ich zlecenie.

Kształcenie ekonomiczne w szkolnictwie ogólnokształcącym w ramach polsko-niemieckiego projektu EKOPOS

Aktualnie coraz więcej miejsca poświęca się zagadnieniom jakości kształcenia w procesie edukacji. W opracowaniu przybliżono założenia programowe edukacji ekonomicznej realizowanej w ramach polsko-niemieckiego projektu EKOPOS, opracowanego w Instytucie Kształcenia Ekonomicznego (IKE) Uniwersytetu w Oldenburgu. W Instytucie wypracowano strategiczną koncepcję edukacji, określaną mianem „Modelu Oldenburskiego”, ukierunkowaną na wspieranie kształcenia ekonomicznego w Polsce przy wykorzystaniu bogatych doświadczeń szkolnictwa niemieckiego. Program adresowany jest do krajów, w których dokonano transformacji i otwarty jest dla szkół średnich i wyższych oraz instytucji, które się z nim identyfikują.

Instytut Kształcenia Ekonomicznego Uniwersytetu w Oldenburgu specjalizuje się w zakresie metodyki nauczania ekonomii w szkołach różnego typu w Niemczech. Opracowuje koncepcje e-learningowe i realizuje wspierane internetowo kursy podwyższania kwalifikacji nauczycieli w krajach Europy Środkowej i Wschodniej.

Determinanty współczesnych przemian społeczno-gospodarczych i ich wpływ na rozwój edukacji

Wykształcenie odgrywa szczególną rolę, gdyż pozwala uzyskać nie tylko stosowną wiedzę, ale również pozwala na umiejętne dostosowanie się do zachodzących zmian.

Zasoby wiedzy, odpowiednie kwalifikacje oraz umiejętność kreatywnego myślenia w dużej mierze powiązane są z jakością kształcenia. Rosnące znaczenie edukacji ma swój wymiar globalny, poprzez m.in. lansowanie koncepcji rozwoju gospodarki opartej na wiedzy, gdzie dominującym paradygmatem jest uczenie się przez całe życie. Dlatego w społeczeństwie informacyjnym istotną rolę odgrywają te jednostki, które nastawione są na ciągły proces uczenia się poprzez umiejętne pozyskiwanie i wykorzystanie wiedzy. Należy rozwijać umiejętności przystosowania się do zmian, do nowych sytuacji, akceptowania niepewności i złożoności zjawisk¹. Znaczącą rolę

¹ S. Włoch, *W poszukiwaniu innowacyjnego modelu kształcenia nauczycieli*, [w:] Z. Andrzejak, L. Kacprzak, K. Pająk (red.), *Polski system edukacji po reformie 1999 roku. Stan, Perspektywy, Zagrożenia*, tom 2, Poznań-Warszawa 2005, s. 221, <http://www.pila.21.edu.pl/referaty.php>, [20.05.2005].

w tym procesie mają do odegrania oferty edukacyjne szkół, od których w dużej mierze zależy będzie jakość kwalifikacji przyszłych kadr, które powinny ewoluować w kierunku kształcenia kompetencji pozwalających umiejętnie konkurować na europejskim rynku pracy.

Poddany przemianom system edukacji stawia szereg wymagań także nauczycielom, którzy muszą wykazywać się większą samodzielnością i odpowiedzialnością za wybór i tworzenie programów nauczania i wychowania czy projektowanie i ocenianie procesu uczenia się².

Koncepcja gospodarki opartej na wiedzy wymusza wzrost znaczenia wiedzy dla rozwoju gospodarczego, w konsekwencji którego następuje zapotrzebowanie na kształcenie ekonomiczne, nabierające tym samym szczególnego znaczenia. Sprzyja ono pozyskaniu przez ludzi młodych wiedzy pozwalającej zrozumieć zmieniającą się rzeczywistość, jak również wyzwolić mechanizmy adaptacji do niej. Temu celowi służy realizowany polsko-niemiecki program edukacji ekonomicznej EKOPOS.

Podejmowane próby podążania za zmianami wymuszają potrzebę pozyskiwania wiedzy i informacji ze zdywersyfikowanych źródeł. Kształtowanie umiejętności właściwego diagnozowania i prognozowania obecnych procesów i zjawisk jest wyzwaniem, które musi być wpisane w realizację dotychczasowych programów i metod nauczania w kontekście obserwowanych zmian zachodzących w globalnym otoczeniu. Narzędziami wspierającymi proces edukacji ekonomicznej, mającej na celu właściwe przygotowanie młodych ludzi do mądrego i sprawnego pełnienia w przyszłości ról zawodowych i społecznych jest niewątpliwie udział w projekcie EKOPOS. Program realizowany jest w ramach przedmiotu podstawy przedsiębiorczości. Do realizacji projektu wytypowano w dwóch etapach trzynaście najlepszych szkół o profilu ekonomicznym i ogólnokształcącym z województwa lubuskiego (dziewięć szkół w styczniu 2003 roku, kolejne cztery we wrześniu 2004 roku). Głównym kryterium doboru były sukcesy szkół w Olimpiadzie Wiedzy Ekonomicznej. Olimpiada cieszy się dużym zainteresowaniem młodzieży, o czym świadczy fakt, iż zajmuje ona 5 miejsce pod względem liczby uczestników na 26 ogólnopolskich olimpiad przedmiotowych³. Olimpiada okazała się najskuteczniejszą formą wyłaniania najbardziej utalentowanej młodzieży, bowiem laureaci to wyselekcjonowana grupa młodzieży z bardzo dobrą znajomością nowoczesnej wiedzy ekonomicznej obejmującej nie tylko ściśle rozumiane nauki ekonomiczne, lecz także wybrane zagadnienia nauk o zarządzaniu.

Istota, koncepcja celów i treści polsko-niemieckiego projektu EKOPOS

Pomysł opracowania polsko-niemieckiego projektu EKOPOS, czyli „**Ekonomii do Polskich Szkół**” zrodził się w Instytucie Kształcenia Ekonomicznego (IKE) w Uniwersytecie im. Carla von Ossietzky'ego w Oldenburgu po wydaniu w 2002 roku rozporządzenia ministerialnego o wprowadzeniu przedmiotu „podstawy przedsiębiorczości” do programu nauczania w liceach ogólnokształcących w Polsce. Niniejszy projekt jest niejako wkomponowany w reformę pro-



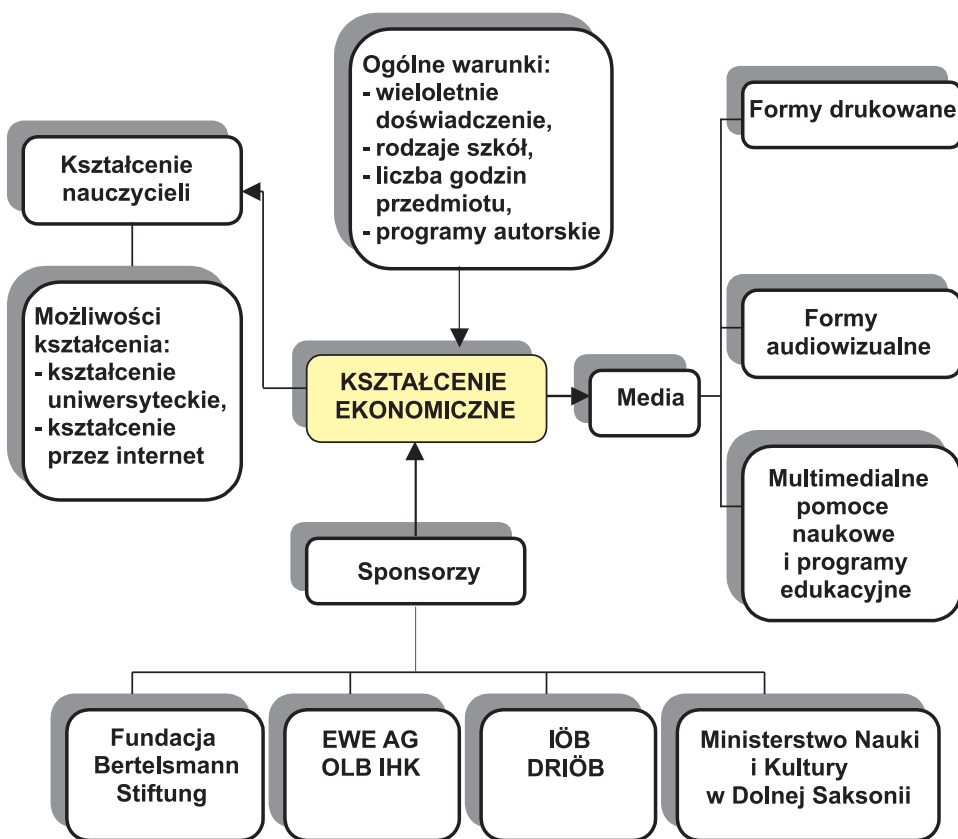
² S. Cichoń, *Nowa reforma edukacji - lepsza jakość kształcenia*, [w:] Z. Andrzejak, L. Kacprzak, K. Pająk (red.), *Polski system edukacji po reformie 1999 roku. Stan, Perspektywy, Zagrożenia*, tom 2, Poznań-Warszawa 2005, s. 216, <http://www.pila.21.edu.pl/referaty.php>, [20.05.2005].

³ www.pte.pl.

gramową polskiego systemu edukacji. Intencją nowych podstaw programowych jest położenie większego akcentu na procesy związane ze zdobywaniem wiedzy, na rozwój umiejętności i kształtowanie postaw⁴.

IKE specjalizuje się w zakresie metodyki nauczania ekonomii w Niemczech. Prowadzi badania w zakresie praktycznego dostosowywania nowych zagadnień teoretycznych edukacji ekonomicznej do zmieniających się realiów. Opracowuje koncepcje e-learningowe i realizuje wspierane internetowo kursy podwyższania kwalifikacji. IKE opracował ogólną strategię wprowadzenia edukacji ekonomicznej do szkolnictwa ogólnokształcącego w postaci tzw. Modelu Oldenburskiego (rysunek 1).

Rysunek 1. „Model Oldenburski” wdrażania kształcenia ekonomicznego w szkolnictwie ogólnokształcącym



Źródło: Opracowanie własne na podstawie materiałów Instytutu Kształcenia Ekonomicznego (IÖB), Uniwersytet Oldenburg, 2003.

⁴ S. Cichoń, dz. cyt., s. 221.

Przez „Model Oldenburski” należy rozumieć koncepcję strategiczną, ukierunkowaną na wspieranie kształcenia ekonomicznego w Polsce, przy wykorzystaniu bogatych doświadczeń niemieckich (tabela 1). Model ten zakłada, że w celu wprowadzenia edukacji ekonomicznej do szkolnictwa ogólnokształcącego należy⁵:

- stworzyć warunki ramowe, w których można będzie realizować edukację ekonomiczną;
- rozwijać współpracę pomiędzy instytucjami i organizacjami, które w sposób zaangażowany wspierają rozwój edukacji ekonomicznej w szkole;
- kształcić i dokształcać nauczycieli;
- opracowywać środki, materiały i koncepcje niezbędne do nauczania.

IKE przeprowadza również projekty zagraniczne, specjalizuje się w problematyce nauczania w krajach Europy Środkowej i Wschodniej. Projekty krajowe i zagraniczne realizuje przeważnie we współpracy z partnerami spoza uniwersytetu (*public private partnership*). Partnerami są fundacje, zrzeszenia, ministerstwa, instytuty kształcenia i doskonalenia nauczycieli oraz krajowe i zagraniczne szkoły wyższe⁶.

Realizacja projektu EKOPOS bazuje na doświadczeniach zdobytych przy realizacji podobnego projektu *Wirtschaft in die Schule*⁷ (WIS), przeprowadzonego przez IKE z dużym powodzeniem w Niemczech. Na bazie doświadczeń zebranych w projekcie WIS i przy uwzględnieniu wytycznych MENiS ułożono podstawę programową do projektu EKOPOS.

W fazie przygotowawczej projektu dużą rolę odegrała Szkoła Główna Handlowa w Warszawie, gdzie opracowano założenia programowe i zainicjowano współpracę pomiędzy Instytutem a zainteresowanymi stronami (w tym Oddziałem w Zielonej Górze Polskiego Towarzystwa Ekonomicznego). W okresie tym powstało wiele koncepcji metodologicznych i programowych, które zostały wsparte bogatym zapleczem doświadczeń wypracowanych w IKE. Wykorzystanie tych doświadczeń, zwłaszcza przy opracowywaniu materiałów programowych do nauczania przedsiębiorczości, było bardzo cenne⁸.

Założenia programowe potwierdzają tezę, że kształcenie ekonomiczne nie powinno być zaliczane do kształcenia zawodowego. Współcześnie w warunkach wpływu procesu globalizacji ważne jest, by młodzi ludzie umieli radzić sobie w różnych sytuacjach życiowych i zawodowych. Jest to istotny cel nauczania w ogóle, który można wesprzeć poprzez wprowadzenie edukacji ekonomicznej do kształcenia ogólnego. Edukacja ekonomiczna powinna stać się integralną częścią kształcenia ogólnego⁹.

Celem strategicznym „Modelu Oldenburskiego” jest rozwijanie, wspieranie i upowszechnianie edukacji ekonomicznej, przy stosowaniu systemowych rozwiązań zmierzających do¹⁰:

- opracowania ogólnej koncepcji edukacji ekonomicznej i odpowiednich materiałów do nauczania (podręczniki, zeszyty ćwiczeń, materiały dla nauczycieli, publikacje, środki audiowizualne, środki multimedialne);

⁵ A. Adamczak-Waschow, W. Danielak, *Edukacja ekonomiczna w szkołach ogólnokształcących na przykładzie polsko-niemieckiego projektu EKOPOS*, [w:] D. Fic (red.), *Edukacja globalna i regionalna – jej rozwój i instytucjonalizacja*, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2004, s. 207.

⁶ www.ioeb.de.

⁷ „Wirtschaft in die Schule” (WIS) – tłumaczenie: *Ekonomia do szkół*.

⁸ H. Kamiński, J. Brdulak, *Edukacja ekonomiczna w obliczu procesu transformacji w Polsce*, Oldenburg 2003, s. 6.

⁹ H. Kamiński, F. Kaiser, *Methodik des Ökonomie-Unterrichts. Grundlagen eines handlungsorientierten Lernkonzepts mit Beispielen*, Bad Heilbrunn/Obb., 1999 s. 20.

¹⁰ H. Kamiński, J. Brdulak, dz. cyt., s. 34.

Tabela 1. System kształcenia w Niemczech

DALSZE KSZTAŁCENIE (RÓŻNE FORMY KSZTAŁCENIA: OGÓLNE, ZAWODOWE, PRACA NAUKOWA)									
III poz. edu- kacji	Świadectwo kwalifikujące do dalszego kształcenia	MATURA	DYPLOM	PROMOCJA UKOŃCZENIE STUDIÓW (DYPLOM MAGISTRA, EGZAMIN PAŃSTWOWY, BACHELOR, MASTER)					
				UNIwersytet					
				UNIwersytet techniczny					
				POLITECHNIKA					
			AKADEMIA ZAWODOWA	AKADEMIA SZTUK PIĘKNYCH					
				WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA					
				WYŻSZA SZKOŁA MUZYCZNA					
				WYŻSZA SZKOŁA ADMINISTRACJI					
Klasy	SYSTEM KSZTAŁCENIA W NIEMCZECH				Wiek				
13	ZAKOŃCZENIE KWALIFIKUJĄCE DO OBRANIA ZAWODU		MATURA SZKOŁY FACHOWEJ		MATURA	19			
12	KSZTAŁCENIE ZA WODOWE		SZKOŁA ZAWODOWA	SZKOŁA FACHOWA	SZKOŁA FACHOWA	WYŻSZE KLASY GIMNAZJALNE W RÓŻNYCH TYPACH SZKÓŁ	18		
							17		
							16		
11	Podstawowy rok kształcenia zawodowego szkolny albo kooperatywny						15		
10									
MAŁA MATURA (SZKOŁA REALNA) PO 10 LATACH UKOŃCZENIE SZKOŁY (SZKOŁA GŁÓWNA) PO 9 LATACH									
Klasy	SYSTEM KSZTAŁCENIA W NIEMCZECH						Wiek		
10	SZKOŁA ŚREDNIA POWSZECHNA SZKOŁA GŁÓWNA		SZKOŁA REALNA		SZKOŁA ZINTEGROWANA		GIMNAZJUM		16
9									15
8									14
7									13
6									12
5									11
4	POZIOM PODSTAWOWY		SZKOŁA PODSTAWOWA						10
3									9
2									8
1									7
1	POZIOM PRZEDSZKOLNY		PRZEDSZKOLE						6
									5

Źródło: Opracowanie własne na podstawie materiałów Instytutu Kształcenia Ekonomicznego (IÖB), Uniwersytet Oldenburg, 2003.

- przygotowania i przeprowadzenia szkoleń podwyższających kwalifikacje wykładowców, nauczycieli, studentów i młodych naukowców (nowe kierunki studiów, wspierane internetowo studia zaoczne, regionalne kursy itp.);
- przygotowania, przeprowadzenia i oceny projektów pilotażowych w polskich szkołach ogólnokształcących;
- tworzenia podstaw prawnych i warunków organizacyjnych w zakresie: planów nauczania, ilości godzin, podziału godzin na poszczególne przedmioty;
- uwzględniania zróżnicowania regionalnego w Polsce w celu uzyskania efektu synergii oraz pozyskiwania i wymiany wyników badań i doświadczeń naukowych pomiędzy uniwersytetami i innymi placówkami szkolnictwa wyższego.

Istota realizowanego projektu ukierunkowana jest na jakościowe doskonalenie kształcenia ekonomicznego w szkołach średnich w celu ukształtowania umiejętności¹¹:

- szerokiego i otwartego spojrzenia na otaczającą nas rzeczywistość społeczno-gospodarczą;
- myślenia w kategoriach systemowych o gospodarce i jej związkach z różnymi przejawami życia społecznego;
- stosowania uzyskanej wiedzy w sytuacjach praktycznych;
- formułowania samooceny własnych umiejętności przez ucznia;
- rozwijania nawyku pracy zespołowej i skutecznego komunikowania się.

Szczególny nacisk kładzie się przy formułowaniu celów nauczania ekonomicznego na powiązanie teorii z praktyką poprzez wykorzystanie różnorodnych metod dydaktycznych. Treści kształcenia zostały zaprojektowane w ten sposób, aby uczniowie zdobyli wiedzę i chęci do podejmowania innowacyjnych działań, które pozwolą im sprostać różnorodnym wyzwaniom ich ekonomicznej egzystencji. Ciągłe poszerzanie wiedzy ukierunkowane jest na przyswajanie określonych umiejętności na rzecz odchodzenia od wiedzy encyklopedycznej.

Szczegółowe cele i treści kształcenia przedstawione zostały w sposób logiczny, konsekwentny i spójny w propozycji metodologicznej „Szkoły Oldenburskiej”. Zawarte w poszczególnych modułach bogate treści nauczania są wynikiem wieloletnich prac badawczo-wdrożeniowych w zakresie kształcenia ekonomicznego w Niemczech. Bazowanie i wykorzystanie doświadczeń europejskich w zakresie nauki ekonomii stanowi niewątpliwie cenną alternatywę, zwłaszcza w sytuacji zmian treści kształcenia w szkolnictwie polskim. Realizacja projektu obejmuje szereg różnorodnych czynności i działań ukierunkowanych nie tylko na opracowanie materiałów do nauki (podręcznik¹², zeszyt ćwiczeń, testy, programy komputerowe, pomoce dydaktyczne itp.), ale przede wszystkim przygotowanie i prowadzenie szkoleń podwyższających kwalifikacje nauczycieli.

Metody i techniki pracy ukierunkowane na zdobywanie nowych umiejętności

Rozwijanie kompetencji fachowych, społecznych i umiejętności uczenia się wymaga zastosowania metod praktycznego nauczania. W procesie kształcenia należy stosować metody wypróbowane i znane, z jednoczesnym zastosowaniem metod kompleksowych zorientowanych

¹¹ Tamże, s. 9.

¹² Opracowanie podręcznika do nauki podstaw przedsiębiorczości staje się szczególnie istotne, z uwagi na to, że ma on znaczący wpływ na mierzenie jakości pracy szkoły.

na praktyczne (aktywne) działanie, tj. studium przypadku, pytania do eksperta, mapa myśli (*MindMapping*), analiza karykatur, wyszukiwanie informacji w internecie, realizacja projektów oraz zakładanie i praca w szkolnych firmach¹³ (tabela 2).

Tabela 2. Metody i techniki pracy ćwiczące umiejętności

Techniki ćwiczące umiejętności	Metody	Metody bazujące na znajomości różnych technik	Wiązka metod i technik
Analiza (tekstów, statystyk, karykatur)	Metoda tekstu przewodniego, Studium przypadku	Metoda projektowa	Firmy uczniowskie
Wypowiedź ustna (wykłady, rozmowy, referaty)	Metoda dylematu, Dyskusja za i przeciw, Inscenizacja		
Szukanie informacji (gazety, internet)	Pytania do eksperta, Praktyczne poznawanie zakładu	Warsztat przyszłości	

Źródło: Opracowanie własne na podstawie materiałów Instytutu Kształcenia Ekonomicznego (IÖB), Uniwersytet Oldenburg, 2003.

Stosowanie różnorodnych technik w procesie nauki służy pozyskiwaniu nowych umiejętności. Analizowanie tekstów, statystyk czy poszukiwanie w zasobach internetu lub w gazetach ważnych informacji, sprzyja pozyskiwaniu wiedzy. Zastosowanie „metod aktywnych” jest konsekwencją adaptacji standardów obowiązujących w krajach Unii w polskim szkolnictwie. Niewątpliwą zaletą „metod aktywnych” jest wykorzystanie możliwości tkwiących w uczniu, odejście od werbalizmu i metod podających na rękę metod propagujących eksperyment, badanie, aktywne uczestnictwo w procesach poznawczych, a co z tym idzie zaangażowanie emocjonalne powiązane z oczekiwaniem na efekty pracy¹⁴.

W ramach uczenia się zakładane są firmy uczniowskie, wymagające zaangażowania do realizacji złożonych zadań osób o różnych umiejętnościach. Firmy uczniowskie są w szkołach polskich tak jak i niemieckich metodą rzadko stosowaną, lecz bardzo skuteczną. Nie należy tu ich mylić z firmami symulacyjnymi, ponieważ firmy uczniowskie funkcjonują naprawdę, jednak od prawdziwych firm różnią się tym, że nie są zorientowane na zdobycie środków, lecz na praktyczną naukę¹⁵. Praca w firmie uczniowskiej pozwala kształtować umiejętności, które stają się przydatne w późniejszej pracy zawodowej.

Instytut Kształcenia Ekonomicznego promuje i zachęca szkoły do zakładania firm uczniowskich. W tym celu niemiecki IKE opracował szereg materiałów wspomagających zakładanie

¹³ F. Kaiser, H. Kamiński, dz. cyt., s. 27.

¹⁴ P. Krzyżewski, *Wpływ aktywnych metod nauczania na kształtowanie się autorytetu nauczyciela*, [w:] P. Waśko, M. Wrońska, A. Zduniak (red.), *Polski system edukacji po reformie 1999 roku. Stan, Perspektywy, Zagrożenia*, tom 1, Poznań-Warszawa 2005, s. 371, <http://www.pila.21.edu.pl/referaty.php> [20.05.2005].

¹⁵ C. Holtel, dz. cyt., s. 11-13.

takich firm. Instytut wspiera również współpracę firm uczniowskich na skalę międzynarodową. Dzięki temu uczniowie mają możliwość poznania zasad funkcjonowania przedsiębiorstw oraz złożonej rzeczywistości gospodarczej w różnych krajach. Uczą się od siebie nawzajem i mimo różnic międzykulturowych i barier językowych, pracują nad wspólnymi projektami. Przykładowo firma uczniowska „Nomik Agencja Reklamowa” z Zespołu Szkół Ekonomicznych w Międzyrzeczu wykonała zlecenie na projekt agroturystyczny prezentowany na Targach Turystycznych we Frankfurcie nad Odrą. Projekt obejmował wykonanie folderu reklamującego podmioty działające w turystyce (gospodarstwa agroturystyczne, hotele, domy letniskowe, wypożyczalnie kajaków, kampingi). Ponadto, nawiązano współpracę ze szkolną agencją reklamową „EinzigArt” z Helene-Lange-Schule z Oldenburga, w celu opracowania kartek pocztowych z okazji wejścia Polski do Unii Europejskiej.

Równie ważne, jak metody są środki nauczania i uczenia się przedsiębiorczości. Duży nacisk twórcy projektu kładą na stosowanie multimedialnych środków nauczania. Technologie informacyjne stają się integralną częścią edukacji, stąd ważne jest wykształcenie u uczniów niezbędnych umiejętności posługiwania się nimi, gdyż sprzyjają samokształceniu, aktywności, kreatywności czy samodzielności uczenia się¹⁶.

Na lekcjach przedsiębiorczości, a zwłaszcza w ramach pracy w firmie uczniowskiej, uczniowie korzystają intensywnie z internetu. Jak profesjonalści obsługują programy komputerowe, tworzą strony internetowe, których przykładem jest strona www.uf-o.pl, opracowana przez „Nomik”, prezentująca firmy uczniowskie szkół biorących udział w polsko-niemieckim projekcie.

Podsumowanie

Bazowanie i wykorzystanie doświadczeń europejskich w zakresie edukacji ekonomicznej stanowi niewątpliwie cenną alternatywę dla dotychczas stosowanych w polskim szkolnictwie metod nauczania, zwłaszcza w sytuacji zmian treści kształcenia. Zastosowanie kompleksowych metod dydaktycznych zmierza do elastycznego i skutecznego stosowania wiedzy w nowych sytuacjach. Koniecznym staje się ukierunkowanie procesu nauczania na rozwiązywanie rzeczywistych problemów.

Realizacja projektu obejmuje cały szereg różnorodnych czynności i działań ukierunkowanych nie tylko na opracowanie materiałów do nauki, lecz wykorzystanie kompleksowych metod zorientowanych na praktyczne działanie, jak również przygotowanie i prowadzenie szkoleń podwyższających kwalifikacje nauczycieli.

Szczególne miejsce we współczesnym procesie edukacji mają takie wartości, jak: *wiedza, inteligencja, umiejętność łączenia teorii z praktyką, arbitraż etyczny w połączeniu z szybkością reakcji i znajomością współczesnego świata, ze szczególnym uwzględnieniem świata uczniowskiego, pełna gotowość do permanentnej nauki i kształtowania własnej i uczniowskiej ciekawości poznawczej*¹⁷. Niewątpliwie wspólne wysiłki i dążenia zmierzają do osiągnięcia efektów synergii we współpracy wszędzie tam, gdzie jest to możliwe.

¹⁶ M. Wrońska, *Rzeczywistość edukacyjna a rzeczywistość generowana przez media-technologie definiujące współczesność w dydaktyce*, [w:] Z. Andrzejak, L. Kacprzak, K. Pająk (red.), *Polski system edukacji po reformie 1999 roku. Stan, Perspektywy, Zagrożenia*, tom 2, Poznań-Warszawa 2005, s. 287. <http://www.pila.21.edu.pl/referaty.php> [20.05.2005].

¹⁷ P. Krzyżewski, dz. cyt., s. 375.



Bibliografia

- A. Adamczak-Waschow, W. Danielak, *Edukacja ekonomiczna w szkołach ogólnokształcących na przykładzie polsko-niemieckiego projektu EKOPOS*, [w:] D. Fic (red.), *Edukacja globalna i regionalna – jej rozwój i instytucjonalizacja*, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2004.
- Brettschneider V., *Ausbildung von Ökonomie-Lehrkräften im europäischen Bildungsraum*, [w:] D. Fic (red.), *Edukacja i nauka w społeczeństwie informatycznym*, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2004.
- S. Cichoń, *Nowa reforma edukacji – lepsza jakość kształcenia*, [w:] Z. Andrzejak, L. Kacprzak, K. Pająk (red.), *Polski system edukacji po reformie 1999 roku. Stan, Perspektywy, Zagrożenia*, tom 2, Poznań-Warszawa 2005, <http://www.pila.21.edu.pl/referaty.php>, [20.05.2005].
- D. Fic, *Europejski wymiar edukacji w warunkach globalizacji*, [w:] D. Fic (red.), *Globalny i regionalny wymiar edukacji*, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2003.
- C. Holtel, *Wir gründen eine Schülerfirma!*, Oldenburg 2004.
- H. Kamiński, J. Brdulak J., *Edukacja ekonomiczna w obliczu procesu transformacji w Polsce*, Oldenburg 2003.
- H. Kamiński, K. Eggert, *Das Thema Globalisierung im Wirtschaftsunterricht*, [w:] D. Fic (red.), *Edukacja i nauka w społeczeństwie informatycznym*, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2004.
- Kamiński H., Kaiser F, *Methodik des Ökonomie-Unterrichts. Grundlagen eines handlungsorientierten Lernkonzepts mit Beispielen*, Bad Heilbrunn/Obb 1999.
- P. Krzyżewski, *Wpływ aktywnych metod nauczania na kształtowanie się autorytetu nauczyciela*, [w:] P. Waśko, M. Wrońska, A. Zduniak (red.), *Polski system edukacji po reformie 1999 roku. Stan, Perspektywy, Zagrożenia*, tom 1, Poznań-Warszawa 2005, <http://www.pila.21.edu.pl/referaty.php> [20.05.2005].
- R. Richter, E.G. Furubotn, *Neue Institutionenökonomik Eine Einführung und kritische Würdigung*, Tübingen 1999.
- S. Włoch, *W poszukiwaniu innowacyjnego modelu kształcenia nauczycieli*, [w:] Z. Andrzejak, L. Kacprzak, K. Pająk (red.), *Polski system edukacji po reformie 1999 roku. Stan, Perspektywy, Zagrożenia*, tom 2, Poznań-Warszawa 2005, <http://www.pila.21.edu.pl/referaty.php> [20.05.2005].
- M. Wrońska, *Rzeczywistość edukacyjna a rzeczywistość generowana przez media-technologie definiujące współczesność w dydaktyce*, [w:] Z. Andrzejak, L. Kacprzak, K. Pająk (red.), *Polski system edukacji po reformie 1999 roku. Stan, Perspektywy, Zagrożenia*, tom 2, Poznań-Warszawa 2005,

Netografia

<http://www.pila.21.edu.pl/referaty.php> [20.05.2005].
www.ekopos.pl
www.ioeb.de
www.uf-o.pl

■ Abstract

Nowadays, more and more attention is being given into issues connected with the quality of education. The paper shows foundations of a program in economic education, which is conducted as the Polish–German EKOPOS project, compiled in The Economic Education Institute of Oldenburg University. The Institute prepared strategic model of education called „Oldenburg’s Model”, which aims at supporting the economic education in Poland with the help of German schools’ wide experience. The project was designed for those countries which passed the transformation and has been opened for high schools, academies, colleges and other institutions which identify with them.

The Economic Education Institute of Oldenburg University specializes in methodology of teaching economy in various types of schools in Germany. It prepares e-learning concepts and web-based courses which increase qualifications of teachers from Middle and East Europe.



Nota o autorze

Autor jest adiunktem na Wydziale Zarządzania Uniwersytetu Zielonogórskiego. Jego zainteresowania dotyczą problematyki edukacji ekonomicznej; uczestniczy w realizacji polsko-niemieckiego projektu EKOPOS.



Ewolucja programu studiów menedżerskich w Instytucie Organizacji Systemów Produkcyjnych Politechniki Warszawskiej

W opracowaniu podkreślono unikalność kształcenia, którego główny akcent dydaktyczny był zawsze położony na przedsiębiorstwo i jego zasadnicze obszary problemowe: organizację pracy, organizację procesów produkcyjnych, ekonomikę i zarządzanie przedsiębiorstwem, systemy informatyczne przedsiębiorstwa, sterowanie jakością. Omówiono także podstawowe zmiany o charakterze technologicznym, rynkowym, demograficznym i społecznym, jakie obserwowane są w ostatnich latach na przemysłowym rynku pracy w Polsce. Prowadzą one do konieczności modyfikacji istniejących modeli edukacyjnych w kierunku kształcenia przez cały okres pracy zawodowej, skracania czasu studiów, przechodzenia na studia wielostopniowe, poszerzania wiedzy interdyscyplinarnej, standaryzacji treści nauczania w ramach tego samego kierunku studiów na uczelniach polskich i dostosowania programów do standardów europejskich.

Zasadniczą część opracowania stanowią przegląd i charakterystyka zmodyfikowanego programu studiów: zawodowych I stopnia (inżynierskich i licencjackich), magisterskich, doktoranckich oraz podyplomowych, organizowanych zarówno w trybie studiów dziennych, wieczorowych, jak i zaocznych. W końcowej części opracowania scharakteryzowano przewidywane kierunki dalszych modyfikacji omawianego programu studiów.

Cechą charakterystyczną studiów na kierunku zarządzanie i marketing, prowadzonych w Instytucie Organizacji Systemów Produkcyjnych Politechniki Warszawskiej (PW-IOSP) jest to, iż spełniając minimum programowe dla tego kierunku w zakresie wykształcenia menedżerskiego, jednocześnie kładą duży nacisk na przygotowanie absolwentów w obszarze wiedzy inżynierskiej i organizatorskiej. Uzasadnia to nadawanie absolwentom tytułu inżyniera organizatora, specjalisty zarządzania techniką lub – inaczej mówiąc – specjalisty zarządzania inżynierskiego.

Podstawową cechą tych studiów jest integracja problematyki techniczno-technologicznej, organizacyjno-ekonomicznej i psycho-socjologicznej. Wynika ona z przyjętej sylwetki specjalistycznej absolwenta, którego zawodowa działalność polega na projektowaniu i wdrażaniu systemów produkcyjnych (ludzie, wyposażenie, środki finansowe) i procesów wytwarzania oraz zarządzaniu nimi.

Analiza czynników wymuszających wprowadzanie zmian w programie studiów menedżerskich

Na przemysłowym rynku pracy w Polsce, podobnie jak i w innych krajach europejskich, obserwuje się szereg zmian o charakterze technologicznym, rynkowym, demograficznym oraz społecznym. Do najważniejszych z nich można zaliczyć: wzrost udziału nowych wyrobów oraz nowych procesów i technologii, presja na skracanie czasu uruchomienia nowej produkcji w wyniku globalizacji konkurencji, szybkie starzenie się nabytej wiedzy i umiejętności, gwałtowny wzrost technologii informacyjnych, niż demograficzny, wzrost aspiracji edukacyjnych itp.

Analiza tych zmian wskazuje na potrzebę dostosowania modeli edukacyjnych i treści nauczania do zmieniającej się sytuacji, a w szczególności na konieczność:

- przygotowania do kształcenia przez cały okres pracy zawodowej,
- zmiany modelu kształcenia: od jedno- do wielostopniowego,
- skrócenia czasu studiów,
- poszerzenia wiedzy interdyscyplinarnej,
- standaryzacji treści nauczania w ramach polskich uczelni prowadzących ten sam kierunek studiów,
- dostosowania programów kształcenia do standardów europejskich itp.

Powyższe okoliczności oraz takie wymogi formalne, jak: model studiów trójstopniowych obowiązujący na Politechnice Warszawskiej, minima programowe ustalone przez Radę Główną Szkolnictwa Wyższego dla kierunków zarządzanie i marketing oraz zarządzanie i inżynieria produkcji stały się podstawą wprowadzonych zmian w systemie studiów w obszarze zarządzania w Instytucie Organizacji Systemów Produkcyjnych.

Modyfikacja istniejącego kierunku studiów zarządzanie i marketing polegała na wyłączeniu z programu tych studiów specjalistycznego obszaru inżynierskiego na korzyść zagadnień ogólnotechnicznych, konstrukcyjno-technologicznych, organizacji przedsiębiorstwa, organizacji pracy, prawa pracy i prawa gospodarczego, marketingu, analizy kosztów, zagadnień informatycznych, języków obcych itp. Studia te w większym stopniu dostarczają wiedzy z zakresu administracji w dziedzinie szeroko pojmowanej działalności biznesowej – tzw. *Business Administration* i w zakresie marketingu.

Przegląd i charakterystyka zmodyfikowanego programu studiów

Instytut prowadzi różnorodne formy i rodzaje studiów na kierunku zarządzanie i marketing, które są przeznaczone dla różnego kręgu kandydatów. W zależności od poziomu wykształcenia kandydatów prowadzone są studia: I stopnia – zawodowe (inżynierskie oraz licencjackie), II stopnia – magisterskie uzupełniające, III stopnia – doktoranckie oraz studia podyplomowe umożliwiające stałe podnoszenie kwalifikacji przez absolwentów studiów wyższych. Dla ułatwienia korzystania ze studiów osobom pracującym i zamieszkującym część z nich organizowana jest w trybie wieczorowym i zaocznym. Na wszystkich poziomach studiów, bez względu na tryb ich prowadzenia, obowiązuje ten sam program. Na studiach I stopnia prowadzone są cztery specjalności: *zarządzanie przedsiębiorstwem*, *zarządzanie produkcją*, *zarządzanie techniką* oraz *informatyczne systemy zarządzania*. Studia II stopnia obejmują trzy specjalności: *przedsiębiorstwo w zintegrowanej Europie*, *produkcja na rynki międzynarodowe* oraz *gospodarka cyfrowa*. Studia doktoranckie prowadzone są na specjalności: *zarządzanie produkcją*, *transfer technologii*, *produktywność*, *innowacje technologiczne*.



Charakterystyka studiów I stopnia

Studia inżynierskieienne kształcą inżynierów zarówno w obszarze nauk przyrodniczo-technicznych, jak i w dziedzinie nauk ekonomicznych, prawnych i społecznych. Absolwenci, niezależnie od wybranej specjalności, uzyskują kierunkową wiedzę w zakresie: ogólnoinżynierskim, działalności gospodarczej, procesów i systemów produkcyjnych, systemów informatycznych, ekonomiki produkcji, systemów jakości, ergonomii, badań i rozwoju produkcji. Wiedza ta pozwala na racjonalizację działań we wszystkich działach gospodarki, gałęziach przemysłu oraz w poszczególnych przedsiębiorstwach, rozwiązywanie problemów z zakresu optymalizacji techniczno-ekonomicznej, planowanie rozwoju przedsiębiorstw oraz kooperacji z partnerami krajowymi i zagranicznymi. Możliwe jest również wykonywanie prac związanych z zarządzaniem takimi funkcjami w przemyśle i gospodarce, jak: marketing, logistyka, dystrybucja, zarządzanie inwestycjami rzeczowymi, zarządzanie kapitałem itp.

Program studiów obejmuje 2775 godzin dydaktycznych w tym 615 na wybranej specjalności. Studia trwają 7 semestrów, ich strukturę przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1. Struktura studiów inżynierskich PW-IOSP – kierunek zarządzanie i marketing

Przedmioty	Liczba godzin																														
	S.I			S. II			S.III			S.IV			S.V			S.VI			S.VII			S.VIII			S.IX			S.X			
	W	C	L	W	C	L	W	C	L	W	C	L	W	C	L	W	C	L	W	C	L	W	C	L	W	C	L	W	C	L	
PRZEDMIOTY KIERUNKU																															
Przedmioty wykształcenia ogólnego	300																														
Przedmioty podstawowe	510																														
Moduł ogólnoinżynierski	360																														
Moduł mechaniczny konstrukcyjny				150																											
Moduł mechaniczny technologiczny							150																								
Przedmioty menedżerskie ogólne	315																														
Przedmioty menedżerskie informatyczne				120																											
PRZEDMIOTY SPECJALNOŚCI																															
Zarządzanie produkcją													300			PD															
Zarządzanie przedsiębiorstwem													300																		
Zarządzanie techniką													300																		
Informatyczne systemy zarządzania													300																		

Źródło: opracowanie własne (W – wykłady, C – ćwiczenia, L – laboratoria, PD – praca dyplomowa)

Studia licencjackie wieczorowe i zaoczne dają wykształcenie typowo menedżerskie. Absolwenci tych studiów, uzyskując stopień licencjata, są przygotowani teoretycznie i zawodowo do pracy na niższych szczeblach zarządzania przedsiębiorstwem. Otrzymują oni podstawową wiedzę w zakresie: organizacji przedsiębiorstwa, organizacji pracy, prawa pracy i prawa gospodarczego, analizy kosztów, planowania działalności, marketingu, technik komputerowych i informatycznych pakietów użytkowych, języków obcych oraz zagadnień ogólnotechnicznych. Program studiów obejmuje 1995 godzin dydaktycznych w tym 555 na wybranej specjalności. Studia prowadzone w trybie wieczorowym trwają 6 semestrów, natomiast w trybie zaocznym – 7.

Zakres fachowej wiedzy przekazywanej w ramach poszczególnych specjalności studiów I stopnia można scharakteryzować następująco:

- **Specjalność: informatyczne systemy zarządzania**
Wiedza specjalistyczna z zakresu szeroko rozumianej sfery projektowania systemów informatycznych wspomagających zarządzanie przedsiębiorstwem, obejmująca w szczególności: metody projektowania i rozwoju informatycznych systemów zarządzania i sterowania produkcją, metody komputerowej integracji przedsiębiorstwa, metody projektowania baz danych oraz metody programowania w sieciach komputerowych.
- **Specjalność: zarządzanie przedsiębiorstwem**
Wiedza specjalistyczna z zakresu: planowania strategicznego, ekonomiki przedsiębiorstw, badań marketingowych, zarządzania finansami, psychologii i socjologii zarządzania, systemów zarządzania, kadr, badań operacyjnych, organizacji zbytu i obsługi klientów, przygotowania i oceny projektów inwestycyjnych.
- **Specjalność: zarządzanie produkcją**
Wiedza specjalistyczna z zakresu: organizacji procesów produkcyjnych, zasad projektowania technologiczno-organizacyjnego, planowania i sterowania produkcją, organizacji służb pomocniczych przedsiębiorstwa (transportowych, magazynowych, remontowych, narzędziowych, energetycznych itp.), logistyki, kontroli i sterowania jakością, metod i technik organizatorskich.
- **Specjalność: zarządzanie techniką**
Wiedza specjalistyczna z zakresu: organizacji i ekonomiki technicznego przygotowania produkcji w przedsiębiorstwie, działalności badawczo-rozwojowej nowych i perspektywicznych technologii, relacji „konstrukcja – wytwarzanie – rynek”, transferu i wdrażania nowych technologii, kontroli i sterowania jakością oraz organizacji pracy i normowania.
Po ukończeniu studiów I stopnia istnieje możliwość kontynuowania nauki na tzw. studiach uzupełniających magisterskich.

Charakterystyka studiów II stopnia

Studia magisterskie uzupełniające przygotowują absolwentów w zakresie: działalności gospodarczej przedsiębiorstw, systemów zarządzania, finansów, marketingu, prawa, przedsięwzięć biznesowych opartych o technologie internetowe. Wiedza ta pozwala na racjonalizację działań menedżerskich w przedsiębiorstwach w warunkach integracji z Unią Europejską w obszarach: planowania rozwoju przedsiębiorstw, konsolidacji i restrukturyzacji, zarządzania ryzykiem, działalności na rynkach międzynarodowych, zarządzania kapitałem. Program studiów obejmuje 1440 godzin dydaktycznych. Studia prowadzone są w trybie dziennym, wieczorowym i zaocznym i trwają odpowiednio: 4, 5 i 5 semestrów. Orientacyjną strukturę studiów przedstawiono w tabeli 2.

Tabela 2. Struktura studiów magisterskich PW-IOSP – kierunek zarządzanie i marketing

Przedmioty	Liczba godzin											
	S.I			S.II			S.III			S.IV		
	W	C	L	W	C	L	W	C	L	W	C	L
PRZEDMIOTY KIERUNKU ZiM												
Przedmioty wykształcenia ogólnego	150											
Przedmioty podstawowe	270											
Przedmioty menedżerskie kierunku	465											
Przedmioty dopełniające kierunku							375					
PRZEDMIOTY SPECJALNOŚCI ZiM												
Gospodarka cyfrowa							240			PD		
Przedsiębiorstwo w zintegrowanej Europie							240					
Produkcja na rynki międzynarodowe							240					

Źródło: opracowanie własne

Zakres fachowej wiedzy przekazywanej w ramach poszczególnych specjalności studiów II stopnia można scharakteryzować następująco:

■ Specjalność: *gospodarka cyfrowa*

Wiedza specjalistyczna z zakresu: technologii internetowych, przedsięwzięć biznesowych w internecie, hurtowni danych i systemów informowania kierownictwa, wirtualnych organizacji gospodarczych, przetwarzania wiedzy, bezpieczeństwa i ochrony danych, usług internetowych o charakterze finansowym i logistycznym.

■ Specjalność: *produkcja na rynki międzynarodowe*

Wiedza specjalistyczna z zakresu: funkcjonowania rynku w ramach integracji europejskiej, planowania strategicznego produkcji, finansowania przedsięwzięć badawczo-rozwojowych i innowacyjnych, transferu technologii, komputerowej integracji produkcji.

■ Specjalność: *przedsiębiorstwo w zintegrowanej Europie*

Wiedza specjalistyczna z zakresu: Unii Europejskiej, prawa międzynarodowego, zarządzania przedsiębiorstwem międzynarodowym, międzynarodowych stosunków gospodarczych, marketingu międzynarodowego.

Charakterystyka studiów III stopnia

Studia doktoranckie o specjalności zarządzanie produkcją, transfer technologii, produktywność i innowacje technologiczne dostarczają wiedzę, która tematycznie obejmuje nowoczesne systemy zarządzania produkcją, gwarantujące znaczny wzrost produktywności oraz rozwijanie działalności innowacyjnej, połączonej z transferem współczesnych osiągnięć technicznych i organizacyjnych do praktyki przemysłowej.

Studia umożliwiają podnoszenie kwalifikacji inżynierom – menedżerom, zajmującym się projektowaniem, wdrażaniem i eksploatacją systemów zarządzania przedsiębiorstwem. Umożliwiają one również nabycie umiejętności rozwiązywania złożonych problemów naukowych oraz technicznych, samodzielnego prowadzenia badań naukowych oraz interpretacji wyników, prowadzenia prac eksperckich i doradczych. Studia trwają 4 lata i są prowadzone w trybie dziennym i zaocznym

Studia podyplomowe

Tempo zmian i rozwoju współczesnej wiedzy powoduje potrzebę stałego podnoszenia kwalifikacji przez absolwentów studiów wyższych. Instytut Organizacji Systemów Produkcyjnych stwarza takie możliwości poprzez organizowanie studiów podyplomowych w wybranych obszarach tematycznych.

Aktualnie oferowane są studia podyplomowe z zakresu:

- ubezpieczeń,
- ubezpieczeń i bankowości,
- MBA – Master Business Administration,
- zarządzania jakością, środowiskiem i bezpieczeństwem pracy,
- zarządzania przedsiębiorstwem w gospodarce rynkowej,
- zarządzania rozwojem, transferem, użytkowaniem i marketingiem innowacji technologicznych,
- e-biznesu.

Przewidywane kierunki dalszej modyfikacji programów nauczania

Koncepcja dalszych zmian w systemie studiów dziennych w obszarze zarządzania w Instytucie Organizacji Systemów Produkcyjnych opiera się na następujących założeniach:

1. Uruchomienie nowego kierunku studiów pod nazwą „zarządzanie i inżynieria produkcji”. Kierunek ten, w większym stopniu niż dotychczas łączyłby przygotowanie inżynierskie z określonej dziedziny (np. budowy maszyn, elektrotechniki) z wiedzą i umiejętnościami w zakresie organizacji i zarządzania przemysłowych systemów produkcyjnych. Studia te byłyby zbliżone do kierunku kształcenia *Engineering Management* w krajach anglojęzycznych;
2. Modyfikacja istniejącego kierunku studiów zarządzanie i marketing, polegające na dalszym wyłączeniu z programu tych studiów obszaru inżynierskiego na korzyść zagadnień ogólnotechnicznych, organizacji przedsiębiorstwa, organizacji pracy, prawa pracy i prawa gospodarczego, marketingu, analizy kosztów, zagadnień informatycznych, języków obcych itp. Studia te dawałyby kwalifikacje w zakresie administracji w dziedzinie szeroko pojmowanej działalności biznesowej – tzw. *Business Administration* i w zakresie marketingu;
3. Oba kierunki studiów byłyby studiami dwustopniowymi. Na kierunku zarządzanie i inżynieria produkcji ukończenie stopnia pierwszego uprawniałoby do uzyskiwania dyplomu inżyniera, a ukończenie stopnia drugiego – magistra inżyniera. W przypadku kierunku zarządzanie i marketing stopień pierwszy kończyłby się dyplomem licencjata, a stopień drugi – dyplomem magistra;

4. Na studiach pierwszego stopnia wprowadzone zostaną dwie dalsze specjalności: ergonomia przemysłowa oraz zarządzanie jakością.

■ Abstract

The paper describes basic technological, market, demographic and social changes of a job market in Poland. They lead to the necessity of modification of educational models into: lifelong learning, shortening the duration of studies, shifting into multi-level studies, gaining interdisciplinary knowledge, standardisation and adapting to the European standards. The paper presents modified curricula of vocational, master, doctoral and postgraduate studies. Author also suggests possible ways of further modification of those curricula.

Nota o autorze

Autor jest pracownikiem Instytutu Organizacji Systemów Produkcyjnych na wydziale Inżynierii Produkcji Politechniki Warszawskiej. Jego zainteresowania zawodowe dotyczą obszaru zarządzania i organizacji produkcji. Od szeregu lat zajmuje się dydaktyką pełniąc funkcję zastępcy dyrektora Instytutu ds. nauczania. Ma na swoim koncie liczne prace i publikacje.

Ocena funkcjonowania programu kształcenia na specjalności *informatyka w zarządzaniu*

Wśród studentów różnych specjalności i typów studiów oraz wydziałów istnieje duże zainteresowanie przedmiotami i przyszłymi rolami zawodowymi z zakresu zastosowań informatyki w zarządzaniu. Wychodząc naprzeciw temu zapotrzebowaniu, Katedra Informatyki Uniwersytetu Łódzkiego przygotowała w roku 2000 plan studiów na specjalności informatyka w zarządzaniu na kierunku zarządzanie i marketing. Program tej specjalności został przygotowany z myślą o kształceniu specjalistów zajmujących się wdrażaniem nowoczesnych technologii informatycznych we wszystkich dziedzinach życia gospodarczego.

Opracowanie prezentuje specjalność prowadzoną dla studiów magisterskich realizowanych w trybie dziennym i dla studiów licencjackich realizowanych w trybie wieczorowym. W opracowaniu przedstawiono problemy dotyczące organizacyjnego układu ścieżek dydaktycznych, wynikające z minimów programowych oraz standardów MENiS, problemy „sztywności” programów i regulaminów studiów oraz ich wpływu na punktację ECTS przedmiotów specjalnościowych. Na zakończenie dokonano prezentacji wyników badań ankietowych studentów dotyczących studiowania na tej specjalności¹.

Powstanie i zakres specjalności informatyka w zarządzaniu

Rozwój technologii informatycznej i roli zarządzania w gospodarce rynkowej spowodował znaczne zainteresowanie przedmiotami i przyszłymi rolami zawodowymi z zakresu zastosowań informatyki w zarządzaniu. Wychodząc naprzeciw temu zapotrzebowaniu, Katedra Informatyki UŁ przygotowała w roku 2000 plan specjalności *informatyka w zarządzaniu*. Celem utworzenia specjalności było kształcenie absolwentów, którzy posiadają wiedzę teoretyczną w zakresie ekonomii i zarządzania, a także wiedzę i umiejętności techniczne w zakresie obsługi sprzętu informatycznego oraz znajomości systemów informatycznych wykorzystywanych w szeroko rozumianym zarządzaniu jednostkami gospodarczymi.

Podstawowym typem studiów prowadzonych na wydziale są studia dzienne. Obejmują one dziesięć semestrów zajęć dydaktycznych oraz opcjonalną praktykę zawodową. Podstawowymi formami zajęć są: wykłady, konwersatoria, ćwiczenia, laboratoria komputerowe, lektoraty, seminaria i konwersatoria.

¹ Rezultaty badań opracowane zostały na podstawie ankiety przeprowadzonej wśród studentów stanowiących pierwszy rocznik specjalności, aktualnie kończących 8 semestr studiów.

Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej i Sportu przy tworzeniu programu studiów należy brać pod uwagę standardy nauczania dla poszczególnych kierunków studiów i poziomów kształcenia. Dla studiów magisterskich dziennych na kierunku zarządzanie i marketing są one następujące:

- wymagania ogólne – studia magisterskie na kierunku powinny trwać co najmniej 4,5 roku (9 semestrów); łączna liczba godzin zajęć powinna wynieść około 3 000, w tym 1425 godzin określonych w standardach nauczania;
- wymagania dotyczące grup przedmiotów i minimalnych obciążeń godzinowych:
 - przedmioty kształcenia ogólnego 300;
 - przedmioty podstawowe 615;
 - przedmioty kierunkowe 510.

Informatyka w zarządzaniu jest specjalnością na kierunku, a więc podczas tworzenia programu i siatki zajęć należało uwzględnić powyższe standardy oraz zatwierdzony przez Radę Wydziału Zarządzania UŁ program studiów ogólnych dla kierunku. Na kierunku ogólnym specjalności rozpoczynają się od semestru 5. i obejmują 450 godzin zajęć. *Informatyka w zarządzaniu* jest specjalnością prowadzoną od pierwszego semestru i przyjmuje się na nią kandydatów według odrębnej procedury naboru. Przedmioty specjalnościowe na semestrach od 1. do 4. można umieszczać w siatce dopiero po usunięciu z niej przedmiotów kierunkowych nienależących do grup wymienionych w standardach MENiS. Ta sama sytuacja dotyczy przydziału punktów ECTS oraz ustalenia formy zaliczenia przedmiotu. Do dyspozycji dla proponowanych przedmiotów pozostają punkty zwolnione przez przedmioty usunięte z siatki ogólnej. Zmiana punktacji lub formy zaliczenia dla przedmiotu kierunkowego nie jest możliwa.

Plan zajęć dydaktycznych specjalności *informatyka w zarządzaniu* składa się z dwóch bloków programowych, uwzględniających merytoryczne i metodyczne następstwo przedmiotów. Program podstawowy realizowany jest podczas wszystkich semestrów, głównie zaś w semestrach od 1 do 8. Poniżej w tabeli 1 zamieszczono pierwotny plan specjalności informatyka w zarządzaniu zatwierdzony przez Radę Wydziału Zarządzania. Zajęcia specjalnościowe przedstawiono czcionką pogrubioną.

Tabela 1. Plan specjalności *informatyka w zarządzaniu*

Lp.	Nazwa przedmiotu	PUNKTY ECTS	Godziny zajęć w tym :							
			Egz./zal. obowiązuje po semestrze:	Razem	Wykłady	Konwersatoria	Seminaria	Proseminaria	Ćwiczenia	Laboratoria
1	2		3	4	5	6	7	8	9	10
1	Wstęp do informatyki	4	1	90	30					60
2	Wstęp do prawa	4	1	30	30					
3	Organizacja i zarządzanie	7	1	60	30				30	
4	Matematyka w zarządzaniu	10	2	90	45				45	
5	Mikroekonomia	10	2	90	30	30			30	
6	Podstawy wiedzy o finansach	6	2	45	45					
7	Ekonomika przedsiębiorstwa	6	2	60	30				30	

1	2		3	4	5	6	7	8	9	10
8	Algorytmy i struktury danych	4	2	60	30				30	
9	Statystyka	11	3	75	30				45	
10	Wprowadzenie do rachunkowości	9	3	75	30				45	
11	Systemy operacyjne i sieci komputerowe	5	3	45	30	15				
12	Programowanie proceduralne/ C Programming Language *	3	z-3	45						45
13	Makroekonomia	10	4	90	30				60	
14	Zarządzanie ludźmi	5	4	30	30					
15	Bazy danych	3	4	30	30					
16	Programowanie obiektowe/ C++ and Object Oriented Programming *	3	z-4	45						45
17	Marketing	7	4	60	30				30	
18	Badania operacyjne	4	z-4	30	15					15
19	Oprogramowanie sieciowe	4	z-5	45	15					30
20	Systemy informatyczne zarządzania	4	5	30	30					
21	Bazy danych – praca interakcyjna	4	z-5	45						45
22	Prawo pracy	3	5	30	30					
23	Finanse przedsiębiorstw	6	5	60	30				30	
24	Metody i techniki zarządzania	5	5	45	15				30	
25	Ekonometria	6	6	60	30				15	15
26	Analiza rynku	6	6	60	30				30	
27	Analiza i projektowanie systemów informatycznych	8	6	135	30					105
28	Bazy danych – tworzenie aplikacji	5	z-6	45						45
29	Społeczeństwo informacyjne	2	z-6	15	15					
30	Zarządzanie strategiczne	7	6	60	30				30	
31	Prawo handlowe	5	7	60	30				30	
32	Socjologia pracy i organizacji	4	7	45	30				15	
33	Prognozowanie i symulacja komput.	3	z-7	45	15					30
34	Rachunkowość zarządcza	5	7	75	45				30	
35	Zarządzanie projektami	3	z-7	15		15				
36	Zastosowanie sztucznej inteligencji w zarządzaniu	5	8	30	15					15
37	Zarządzanie produkcją i operacjami	4	8	45	30				15	

1	2		3	4	5	6	7	8	9	10
38	Systemy informatyczne w organizacjach wirtualnych	5	z-8	30	15					15
39	Systemy wspomagania decyzji	5	z-8	30						30
40	Informatyczne modele wspomagające zarządzanie	5	z-8	30						30
41	Programowanie w środowisku graficznym i sieciowym	5	z-8	45						45
42	Psychologia w zarządzaniu	4	8	45	30				15	
43	Wdrażanie i eksploatacja systemu informatycznego	5	9	60	30					30
44	Finanse spółek i rynek kapitałowy	4	z-9	30	30					
45	Strategia rozwoju systemów informatycznych	3	z-10	15	15					
46	Blok specjalizacyjny	33	E/Z	180						
47	Seminarium magisterskie	15	z	120			120			
48	Język obcy	9	4	240					240	
49	Wychowanie fizyczne	0	z	90					90	
	Razem godzin			2910	1035	60	120	0	915	600

Źródło: opracowanie własne

W wyniku zmian programu kierunku zarządzanie i marketing, po przeprowadzeniu 7 semestrów zajęć, ich plan z zakresu specjalności uległ pewnym modyfikacjom. Od roku akademickiego 2004/2005 część zajęć prowadzona jest w języku angielskim. Główne zmiany programowe wprowadzone do siatki przedmiotów specjalnościowych są następujące:

- Programowanie proceduralne i Programowanie obiektowe połączone zostały w jeden przedmiot o nazwie Programowanie komputerów; zmiana spowodowana została koniecznością zwiększenia punktów ECTS przedmiotów;
- Bazy danych – praca interakcyjna i Bazy danych – tworzenie aplikacji połączone zostały w jeden przedmiot Projektowanie baz danych; podobnie jak w poprzednim przypadku zmiana spowodowana została koniecznością zwiększenia punktów ECTS przedmiotów;
- przedmiot Systemy operacyjne i sieci komputerowe został podzielony na dwa osobne przedmioty: Systemy operacyjne i Sieci komputerowe, umieszczone w różnych semestrach;
- przedmiot programowanie w środowisku graficznym i sieciowym został podzielony na dwa przedmioty: Programowanie w środowisku graficznym i Programowanie w środowisku sieciowym, umieszczone w różnych semestrach;
- wprowadzono dwa nowe przedmioty obowiązkowe Systemy rozproszone oraz Audyt technologii informacyjnej;
- z przedmiotu Analiza i projektowanie systemów informatycznych wydzielono część zajęć na Laboratorium z projektowania systemów i baz danych, którego celem jest praktyczna realizacja pełnego cyklu projektowo-programowego w procesie tworzenia bazodanowego systemu informatycznego.

Drugim blokiem obowiązkowych zajęć dydaktycznych są bloki specjalizacyjne wybierane po zaliczeniu 8 semestru studiów. Każdy blok na studiach dziennych ma 180 godzin zajęć. W ramach bloku część zajęć należy do grupy zajęć obowiązkowych, część natomiast 60 (30 w semestrze zimowym i 30 w semestrze letnim) stanowi przedmioty do wyboru. Przedmioty te znajdują się na jednej liście przedmiotów do wyboru, tej samej dla wszystkich bloków specjalizacyjnych. Wybór przedmiotów przez studenta nie musi być skorelowany z programem specjalizacji. Lista zajęć do wyboru jest taka sama w obu semestrach i zawiera zajęcia 15- i 30-godzinne.

Listy bloków specjalizacyjnych i zajęć do wyboru na dany rok akademicki są zatwierdzane przez Radę Wydziału Zarządzania. Uruchomienie bloku specjalizacyjnego jest uzależnione od liczby kandydatów. Minimalna wymagana liczba wynosi 15 osób.

Blok specjalizacyjny: *Systemy decyzyjne w organizacji* został zaproponowany dla studentów, którzy chcą poszerzyć swoją wiedzę w zakresie technologii tworzenia aktywnych aplikacji decyzyjnych. W ramach bloku *Administrowanie sieciami komputerowymi* studenci zapoznają się z problematyką projektowania i utrzymywania sieci komputerowych oraz zarządzania nimi. Blok *Nowoczesne narzędzia i systemy baz danych* przeznaczony jest dla osób zainteresowanych administrowaniem i zarządzaniem serwerami baz danych. Blok *programowanie* poszerza znajomość programowania w zakresie technologii internetowych i środowisku Visual. Celem bloku *Systemy informatyczne w przedsiębiorstwie* jest przygotowanie specjalistów do wykorzystywania technologii informatycznych podnoszących efektywność procesów biznesowych.

Pierwszy rocznik specjalności na studiach dziennych wybrał następujące bloki:

- *Nowoczesne narzędzia i systemy baz danych,*
- *Administrowanie sieciami komputerowymi,*
- *Systemy informatyczne w przedsiębiorstwie.*

Poniżej w tabeli 2 zaprezentowana jest lista bloków specjalizacyjnych wraz z przedmiotami do wyboru na studiach magisterskich dziennych.

Tabela 2. Bloki specjalizacyjne do wyboru na specjalności informatyka w zarządzaniu

Lp.	Nazwa przedmiotu	ECTS	Egz./zal. Obowiązuje po semestrze	Liczba godzin
	BLOK: Systemy decyzyjne w organizacji			
1	Wspomaganie komputerowe podejmowania decyzji w przedsiębiorstwie	7	9	30
2	Budowa hurtowni danych w przedsiębiorstwie	6	z-9	30
3	Tradycyjne metody komputerowego wspomagania decyzji w przedsiębiorstwie	3	z-10	15
4	Systemy klasy OLAP	3	z-10	15
5	Systemy Data Mining	3	z-10	15
6	Systemy z bazą wiedzy	3	z-10	15
7	Przedmioty do wyboru 4,4	8	z-9,10	60
	RAZEM	33		180

	BLOK: Administrowanie sieciami komputerowymi			
1	Sieci i systemy operacyjne	7	z-9	30
2	Instalacja i konfiguracja systemu sieciowego	6	z-9	30
3	Obsługa podstawowych technologii systemu operacyjnego	6	z-10	30
4	Administrowanie systemami operacyjnymi	6	z-10	30
5	Przedmioty do wyboru 4,4	8	z-9,10	60
	RAZEM	33		180
	BLOK: Nowoczesne narzędzia i systemy baz danych			
1	Tendencje rozwojowe baz danych	7	9	15
2	Serwery i administracja baz danych	6	z-9	30
3	Narzędzia tworzenia aplikacji klienta	6	z-10	30
4	Udostępnianie baz danych w Internecie	6	z-10	45
5	Przedmioty do wyboru 4,4	8	z-9,10	60
	RAZEM	33		180
	BLOK: Programowanie			
1	Programowanie z wykorzystaniem kompilatora Visual	9	z-9	45
2	Budowa aplikacji internetowych	8	z-10	45
3	Metody numeryczne	8	z-10	30
4	Przedmioty do wyboru	8	z-9,10	60
	RAZEM	33		180
	BLOK: Systemy informatyczne w przedsiębiorstwie			
1	Strategia informacyjna przedsiębiorstw	6	9	15
2	Platforma teleinformatyczna w przedsiębiorstwie	3	z-9	15
3	Programowanie w środowisku ASP.NET	5	z-9	30
4	Programowanie urządzeń mobilnych	3	z-10	15
5	Serwery baz danych i zawansowany język zapytań SQL	5	z-10	30
6	Wdrożenie systemu zintegrowanego w przedsiębiorstwie: parametryzacja systemu	3	z-10	15
7	Przedmioty do wyboru 4,4	8	z-9,10	60
	RAZEM	33		180

Źródło: opracowanie własne

W przypadku zajęć do wyboru przeważająca liczba studentów (95%) wybrała przedmiot zatytułowany *Grafika*. Pozostałe wybrane przedmioty to: *Zarządzanie jakością w systemie informatycznym* (60%), *Interakcja człowiek komputer* (60%), *Systemy informatyczne małych firm* (30%), *Programowanie XML* (20%).

Podobny program dydaktyczny zaproponowano także do studiów licencjackich wieczorowych, jedynie liczba godzin przeznaczona na jego realizację jest mniejsza. Program kierunkowo-specjalnościowy obejmuje sześć semestrów zajęć dydaktycznych, tj. 1815 godzin w tym 75 godzin przeznaczonych jest na bloki specjalizacyjne.

Na studiach licencjackich wieczorowych po raz kolejny jako preferowany wybrano blok Administrowanie sieciami komputerowymi.

Administrowanie sieciami komputerowymi

Po realizacji ośmiu semestrów w przypadku studiów dziennych i sześciu w przypadku studiów wieczorowych licencjackich wśród studentów została przeprowadzona ankieta oceniająca zarówno program specjalności, jak i sposób jego realizacji. W przygotowanych ankietach studenci zostali poproszeni o ocenę następujących grup przedmiotów:

- Programowanie – proceduralne, obiektowe, w środowisku graficznym i sieciowym oraz algorytmy i struktury danych,
- Systemy operacyjne i sieci komputerowe i oprogramowanie sieciowe,
- Bazy danych – podstawy teoretyczne, praca interakcyjna, tworzenie aplikacji,
- Systemy informatyczne zarządzania,
- Zarządzanie projektem informatycznym,
- Analiza i projektowanie systemów,
- e-biznes – społeczeństwo informacyjne i organizacje wirtualne,
- Systemy wspomagania decyzji – w tym technologie arkusza kalkulacyjnego i zastosowanie sztucznej inteligencji.

Analizując wyniki ankiety, należy zauważyć, że jako najbardziej przydatne studenci ocenili przedmioty należące do grupy *e-biznes* i *Zarządzanie projektem informatycznym*, zaś najniższą ocenę uzyskały przedmioty z grupy programowanie. Z kolei za najtrudniejsze studenci uznali przedmioty z grupy *Programowanie*, najłatwiejsze *e-biznes*. Średnia jakość została określona na 3,81; wszystkie grupy przedmiotów otrzymały oceny z przedziału od 3,33 do 4,22. Szczegółową ocenę stopnia trudności, stopnia przydatności i jakości w skali 1 do 5 (rosnąco) przedstawiono w tabeli 3:

Tabela 3. Ocena stopnia trudności, przydatności i jakości zajęć na specjalności informatyka w zarządzaniu

Grupa Przedmiotów	Stopień przydatności	Stopień trudności	Stopień jakości
Programowanie	2,56	4,33	3,61
Systemy operacyjne i sieci komputerowe	4,33	3,78	4,22
Bazy danych	4,00	3,89	4,22
Systemy informatyczne zarządzania	3,72	3,61	3,33
Zarządzanie projektem informatycznym	4,50	3,06	4,22
Analiza i projektowanie systemów	3,33	4,00	3,39
e-biznes	4,67	3,00	3,89
Systemy wspomagania decyzji	3,83	4,28	3,56
średnia	3,87	3,74	3,81

Źródło: opracowanie własne

Kolejność studiowanych przedmiotów 33% studentów oceniło jako prawidłową, pozostali jako nieprawidłową, przy czym nie wskazano sugerowanej innej kolejności.

Ocenę liczby godzin w ramach poszczególnych grup prezentuje tabela 4. Najlepiej oceniono układ godzinowy z zakresu *Baz danych*, jako zbyt małą przedmioty z zakresu *Zarządzania projektem informatycznym*, stosunkowo zbyt duża jest według ankietowanych grupa zajęć z *Projektowania*.

Tabela 4. Ocena liczby godzin zajęć na specjalności informatyka w zarządzaniu

Grupa Przedmiotów	prawidłowa	zbyt mała	zbyt duża
Programowanie	33%	0%	44%
Systemy operacyjne i sieci komputerowe	22%	78%	0%
Bazy danych	100%	0%	0%
Systemy informatyczne zarządzania	56%	22%	11%
Zarządzanie projektem informatycznym	11%	78%	11%
Analiza i projektowanie systemów	67%	0%	11%
e-biznes	56%	33%	0%
Systemy wspomagania decyzji	89%	0%	0%

Źródło: opracowanie własne

Ważnym elementem procesu dydaktycznego są seminaria. Celem ich jest pogłębienie wiedzy specjalistycznej studenta oraz przygotowanie pracy. Studenci zostali również poproszeni o ocenę dotychczasowego przebiegu i oferty seminariów. Średni stopień przydatności poszczególnych grup przedmiotów waha się w granicach od 2,3 (*Programowanie*) do 3,85 (*seminarium*). Tabela 5 prezentuje ocenę przydatności z punktu widzenia poznania w skali 1 do 5 rosnąco.

Tabela 5. Ocena przydatności zajęć na specjalności informatyka w zarządzaniu z punktu widzenia poznania

	Programowanie	Systemy operacyjne i sieci komputerowe	Bazy danych	Systemy informatyczne zarządzania	Analiza i projektowanie systemów	Systemy wspomagania decyzji	Przedmioty kierunkowe ZiM	Seminaria magisterskie
problemów teoretycznych	3,11	4,00	4,13	3,71	3,57	3,86	3,75	4,21
problemów technicznych	2,78	3,22	3,50	3,57	3,00	3,43	2,75	3,29
metod rozwiązywania problemów	2,78	2,78	3,88	3,43	3,29	3,86	3,25	4,29
trendów rozwojowych	2,11	3,11	2,75	3,71	2,71	3,36	3,00	4,29
technologii	2,22	3,22	3,25	3,43	2,57	3,14	2,63	3,86
standardów	2,56	3,67	3,50	3,43	3,29	3,14	2,88	3,86
umiejętności zarządzania	1,67	2,67	3,38	3,21	3,14	3,86	3,81	3,79
pracy zespołowej	1,44	2,22	2,63	2,71	3,43	3,00	3,69	3,50
wykonywanego zawodu	2,00	3,33	3,38	3,29	3,00	3,71	3,25	3,57
średnia	2,30	3,14	3,38	3,39	3,11	3,48	3,22	3,85

Źródło: opracowanie własne

Najwyższy merytoryczny poziom przyznali ankietowani seminariom. Ocena merytorycznego poziomu studiów w skali od 1 do 5 (rosnąco) jest pokazana w tabeli 6.

Tabela 6. Ocena merytorycznego poziomu zajęć na specjalności informatyka w zarządzaniu

	Programowanie	Systemy operacyjne i sieci komputerowe	Bazy danych	Systemy informatyczne zarządzania	Analiza i projektowanie systemów	Systemy wspomaganie decyzji	Przedmioty kierunkowe ZIM	Seminaria magisterskie
wykłady	2,40	4,11	4,19	4,00	2,83	4,00	3,50	4,50
ćwiczenia	3,67	3,50	4,00	3,67	3,83	3,67	3,57	4,67
laboratoria	3,50	3,71	4,25	4,00	3,18	3,125	3,40	4,50
seminaria	3,50	3,50	4,00	3,50	3,83	3,50	3,50	4,62

Źródło: opracowanie własne

Ogólny poziom prowadzących zajęcia ocenili studenci na 4,04. Szczegółowe oceny w skali od 1 do 5 (rosnąco) zaprezentowano w tabeli 7.

Tabela 7. Ocena poziomu prowadzących zajęcia na specjalności informatyka w zarządzaniu

	Programowanie	Systemy operacyjne i sieci komputerowe	Bazy danych	Systemy informatyczne zarządzania	Analiza i projektowanie systemów	Systemy wspomaganie decyzji	Przedmioty kierunkowe ZIM	Seminaria magisterskie
Przygotowanie prowadzących do zajęć	4,17	4,33	4,61	4,25	3,78	4,11	3,44	4,78
Precyzyjność wymagań	3,61	4,44	4,50	4,00	3,56	3,78	3,56	4,89
Rzetelność	3,89	4,33	4,44	4,13	3,56	4,13	3,44	4,83
Współpraca prowadzącego ze studentem	3,17	4,22	4,56	4,38	3,33	3,22	3,22	4,67

Źródło: opracowanie własne

Ofertę proponowanych bloków specjalizacyjnych 78% studentów oceniło jako zbyt wąską, a 22% jako odpowiednią, natomiast ofertę przedmiotów do wyboru 67% uznało za odpowiednią, a 33% za zbyt wąską.

W komentarzach studenci postulują zwiększenie liczby zajęć lub oferty bloków z zakresu e-biznesu. Ofertę seminariów 89% studentów uznało za odpowiednią, a 11% za zbyt wąską.

Stopień przydatności podstawowych przedmiotów kierunkowych zarządzania ogólnego pomocnych w studiowaniu informatyki w zarządzaniu w skali 1 do 5 (rosnąco) w tabeli 8.

Tabela 8. Ocena stopnia przydatności zajęć na specjalności informatyka w zarządzaniu

Przedmioty	Ocena
Mikro i makroekonomia	3,56
Statystyka	2,56
Matematyka	3,33
Ekonometria	3,33
Badania operacyjne	3,72
Prognozowanie i symulacja	3,22
Zarządzanie	4,17
Prawo	3,67
Finanse	3,67
Rachunkowość	3,33
Zarządzanie ludźmi	3,78
Marketing	4,11
Analiza rynku	4,11
Socjologia i Psychologia	4,22

Źródło: opracowanie własne

Wnioski

Proces tworzenia programu specjalności na kierunku z naborem od pierwszego semestru wymaga szczegółowego dopasowania do wymaganych standardów i przyjętych programów kształcenia. Wymuszona powyższymi uwarunkowaniami przyznana punktacja ECTS nie odzwierciedla stopnia trudności przedmiotów specjalnościowych².

Z analizy wyników badań przeprowadzonych wśród studentów można wysnuć następujące wnioski:

- Ocena stopnia trudności jest odwrotnie proporcjonalna do oceny stopnia przydatności przedmiotu; może się to wiązać z dość subiektywnym potraktowaniem problemu przez studentów. Wydaje się, iż dla dalszych prac nad modyfikacją programu przydatne byłoby przeprowadzenie badań wśród absolwentów specjalności, zatrudnionych w charakterze informatyków w praktyce gospodarczej;
- Wyrażnie wysoko we wszystkich ocenach plasuje się przedmiot *Bazy danych*, co może wskazywać nie tylko na przydatność tego przedmiotu, ale także na wysoki poziom merytoryczny osób prowadzących zajęcia;
- Konieczne wydaje się dalsze uszczegółowienie badań związanych z prawidłowością kolejności studiowanych przedmiotów, chodzi zwłaszcza o przyczyny odpowiedzi negatywnych oraz o sugestie zmian kolejności;

² Np. *Programowanie proceduralne i obiektowe* (po 45 godzin laboratorium) mają przyznane zaledwie po 3 punkty ECTS (łącznie 6 za 90 godzin zajęć), podczas gdy, przedmiot *Makroekonomia* o takiej samej liczbie godzin ma punktów 10.

- Uznanie przez studentów seminarium magisterskiego jako przedmiotu niosącego ze sobą największy ładunek merytoryczny jest uzasadnione, ponieważ rzetelne przygotowanie pracy magisterskiej wymaga rzeczywistego studiowania literatury i przeprowadzenia eksperymentów bądź tworzenia projektów czy koncepcji. Należałoby się zastanowić nad innym sposobem przeprowadzenia pozostałych zajęć, co być może wpłynęłoby na bardziej pozytywną ocenę ich zawartości merytorycznej;
- Generalnie, obok badania czysto ilościowego oceniającego specjalność *informatyka w zarządzaniu* należy przeprowadzić oddzielne badania przyczynowe;
- Mając na uwadze dalszy wzrost konkurencyjności studiów po wprowadzeniu w życie *Deklaracji Bolońskiej*, należy corocznie powtarzać rozszerzone badania, których początek przedstawiono w niniejszym referacie, aby w sposób ciągły doskonalić program kształcenia na specjalności.

■ Abstract

Students of different types of studies and faculties are interested in „IT in management” courses. Taking into consideration such needs, the IT Department of University of Lodz prepared a curriculum of „IT in management”. The programme was created for future specialists dealing with implementing new technologies in all areas of economy.

The paper describes the course, presents problems which were encountered and opinions of students who participated in it.

Nota o autorach

Gabriela Idzikowska jest doktorem habilitowanym, pracownikiem Katedry Informatyki Uniwersytetu Łódzkiego.

Anna Pamuła jest doktorem, pracownikiem Zakładu Sztucznej Inteligencji i Narzędzi Informatyki Uniwersytetu Łódzkiego.



Harmonizacja i standaryzacja programów nauczania z dyscypliny naukowej rachunkowości

Asumptem do podjęcia badań w zakresie harmonizacji i standaryzacji nauczania na specjalnościach z dziedziny rachunkowości były wyniki badań ankietowych prowadzonych wśród absolwentów Akademii Ekonomicznych¹, uzasadniające zmiany w procesie kształcenia tak, aby sprostać zarówno wymogom m.in. Strategii Lizbońskiej, jak i zawodowym standardom nauczania rachunkowości.

Działania szkół wyższych są zdeterminowane regulacjami prawnymi (ustawą o szkolnictwie wyższym), a przede wszystkim oczekiwaniami rynku (szeroko rozumianego, mianowicie rynku pracy – rynku potrzeb indywidualnych potencjalnego studenta). Nie jest to myśl odkrywcza, ale warta przypomnienia, że jakość kształcenia jest weryfikowana przez rynek pracy. Obecnie absolwent o specjalności z dyscypliny naukowej rachunkowości, np. zawodowy księgowy, audytor itp. w coraz większym zakresie musi być ekspertem o umiejętnościach komunikacyjnych, musi bowiem coraz częściej pełnić rolę doradcy gospodarczego, analityka finansowego, menedżera. Na podkreślenie zasługuje również fakt, że absolwenci wszystkich specjalności zaliczanych do dyscypliny naukowej rachunkowości pełnić będą zawody tzw. zaufania publicznego, zwłaszcza audytorzy (audyt zewnętrzny, audyt wewnętrzny), zawodowi księgowi itp. Tak więc do cech zawodowych księgowego, audytora, analityka finansowego należy z pewnością zaliczyć uczciwość, obiektywizm, a także umiejętność formułowania zdecydowanych opinii. Te postawy zawodowe są zdeterminowane cechami środowiska, w którym pracują osoby zajmujące się *controllingiem*.

Europejski obszar edukacyjny – szanse i zagrożenia

Poziom wydatków na naukę w Unii Europejskiej jest niższy w porównaniu z poziomem wydatków na naukę w Stanach Zjednoczonych czy Japonii, czym tłumaczy się słabszą pozycję gospodarczą krajów Unii Europejskiej.

Zapewne europejski obszar edukacyjny jest szansą dla globalnego rynku usług szkolnictwa wyższego, jak i międzynarodowego świadczenia usług edukacyjnych, stymulowania zapotrzebo-

¹ Zatrudnionych w różnych podmiotach gospodarczych, w służbach finansowo-księgowych oraz na stanowiskach decydentów różnych szczebli zarządzania.

wania na miejsca kształcenia (nowe możliwości wykorzystania technologii informatycznych) itp. Zagrożenia wynikać będą z (m.in.) dylematów: jak utrzymać równowagę między konkurencją a współpracą? jak utrzymać równowagę między wartościami akademickimi (czyli poszanowanie różnorodności) z standardami edukacyjnymi (przykładowo: dla zawodowych księgowych itp.). Niewątpliwą szansą dla rozwoju europejskiego obszaru edukacyjnego jest wprowadzenie Europejskiego Systemu Transferu Punkтового (ECTS). Jego istotą jest transfer przygotowania zawodowego – wiedzy, umiejętności, uzyskiwanych albo w systemie edukacji, albo instytucji, czyli z jednej instytucji do innego systemu edukacji, albo innej instytucji. Transfer przygotowania zawodowego jest „wyceniany” punktami, z których 60 odpowiada średniemu nakładowi pracy studenta w jednym roku akademickim. Można to rozpatrywać w kategorii standaryzacji oceny, która stanowić może zagrożenie dla efektów kształcenia poprzez przeliczanie tradycyjnych godzin zajęć na punkty (co było dotychczas stosowane w polskich warunkach). Można zaryzykować również stwierdzenie, że standaryzacja oceny determinuje konieczność zmian programów nauczania. Na tym tle powstaje pytanie, jakie mają być te zmiany? Jeśli przyjmiemy jako kryterium zmian w programach nauczania transfer kompetencji (punkty ECTS), to w polskich warunkach przykładowo student studiów licencjackich otrzyma (według standardów ocen) mniejszą liczbę punktów aniżeli w innych unijnych szkołach wyższych.

Wynika to z faktu minimów programowych – rozwiązań stosowanych w poszczególnych szkołach wyższych. Praktyka większości szkół wyższych potwierdza następujące rozwiązanie – większa liczba godzin zajęć z przedmiotów ogólnych, podstawowych (tzw. minima kierunkowe ministerialne oraz przedmioty kierunkowe wydziałowe), mniejsza zaś z przedmiotów specjalizacyjnych. Standaryzacja ocen (czyli konieczność zharmonizowania procedur oceniania studenta, która przejawia się poprzez wdrażanie tzw. suplementu do dyplomu, zdeterminuje również zmiany w ustalaniu liczby godzin z przedmiotów specjalizacyjnych (na ich korzyść).

Tak zwane stare kraje unijne mają większe doświadczenie w standaryzacji ocen (wynika to z faktu wcześniejszej przynależności do Unii Europejskiej, czyli zapoczątkowania działań w tym zakresie w 2000 roku). Przykłady dobrej praktyki w tym zakresie występują we Włoszech, a „wspólne stopnie” to efekt współpracy międzyuczelnianej. W zawieranych umowach między szkołami wyższymi są określane procedury przyznawania stopni przez współpracujące strony. Idea wspólnych stopni determinuje konieczność integracji programów kształcenia, co powoduje zwiększenie zdolności zatrudnienia w krajach unijnych, a wynika to z faktu uznawalności kwalifikacji. Uznawalność kwalifikacji to formalne stwierdzenie, że absolwent uzyskał, przykładowo, tytuł zawodowego księgowego i może być przyjęty do grona członków organizacji zawodowej. Posiadanie kwalifikacji implikuje uznanie, że absolwent został oceniony jako kompetentny, spełnił bowiem wymogi dotyczące uzyskania statusu zawodowego, co z kolei powinno umożliwić jego zatrudnienie w każdym z krajów Europy. Na szczególnie podkreślenie zasługuje fakt, że specjalizacja to wyróżniające kompetencje (wiedza zawodowa, umiejętności zawodowe) w dziedzinach związanych z pracą – przykładowo – zawodowych księgowych.

Konkludując, powstaje pytanie: czy uznawalność kompetencji, wyrażana poprzez standaryzację ocen, będzie równoznaczna z uznawaniem tych kompetencji przez pracodawców w różnych krajach? Obecnie, nie tylko w polskich warunkach istnieją, kwestie sporne pomiędzy: pracodawcami, szkołami wyższymi (nauczycielami akademickimi) oraz rządem, kreującym politykę zatrudnienia, a także regulacjami prawnymi w kwestii wymogów, jakie powinny spełniać programy edukacyjne dla danego kierunku (tzw. minima programowe) w zakresie wyróżniających kompetencji – specjalności zaliczanych do dyscypliny naukowej rachunkowości.

Powstaje kolejne pytanie: czym wyróżniają się umiejętności zawodowe specjalności z dyscypliny naukowej rachunkowości?

Standardy nauczania zawodowego

Rachunkowość jest dyscypliną, która ma swoją: metateorię, teorię i praktykę. Praktyka rachunkowości przejawia się w: „tworzeniu”, przestrzeganiu prawa bilansowego (norm prawnych krajowych, międzynarodowych, unijnych).

Z prowadzonych badań² wynika, że absolwenci nie są należycie przygotowani zarówno do podjęcia pracy np. zawodowego księgowego czy analityka finansowego, jak i przyszłej kariery zawodowej. Na 300 ankietowanych osób aż 200 absolwentów kierunków ekonomicznych różnych szkół wyższych udzieliło odpowiedzi o konieczności kształcenia: „węższego” i „głębszego”, czyli kształcenia w: audycie, podatkach, rachunkowości finansowej, rachunkowości zarządczej itp. Z tym, że podkreślono konieczność zmian w filozofii nauczania. Otóż zdaniem respondentów edukacja akademicka powinna dać podstawy, a życie zawodowe będzie dalej kształcić.

Kierownicy zarówno szczebla taktycznego, jak i strategicznego (30 osób) stwierdzali, że absolwenci mają dobre przygotowanie podstawowe do wykonywania zawodu księgowego. Natomiast nie mają umiejętności identyfikowania problemów i możliwości ich rozwiązań. Oczekiwano od nich przy tym nieszablonowych rozwiązań w zakresie, przykładowo: audytu wewnętrznego, podatków itp. Podkreślano również konieczność posiadania takich umiejętności, jak komunikacja (współpraca w grupie – zwracano uwagę na „hermetyczność zawodową” księgowych), wykorzystanie nowoczesnej technologii informatycznej.

W badanej organizacji można było zaobserwować sprzeczność interesów pomiędzy pracodawcami (kierownictwem taktycznym i strategicznym) a absolwentami specjalności zaliczanych do dyscypliny naukowej rachunkowości. W przekonaniu autorki, sprzeczność ta wynika z tradycji – w polskich organizacjach gospodarczych nie wyodrębnia się rachunkowości finansowej (podatkowej) i rachunkowości zarządczej. W polskich organizacjach gospodarczych wyodrębnia się służby finansowo-księgowe, które są odpowiedzialne za prowadzenie rachunkowości finansowej, jak i zarządczej – powszechnym rozwiązaniem jest to, że te same osoby rozwiązują problemy z zakresu rachunkowości finansowej, jak i zarządczej. Do rozwiązywania problemów z obu dziedzin niezbędne są różne umiejętności i różna wiedza, bowiem odmienne są relacje między przygotowaniem a kompetencjami zawodowymi. Przygotowanie zawodowe to wiedza, umiejętności zawodowe, wartości, etyka i postawy zawodowe konieczne do wykazywania się kompetencjami. Kompetencje to zdolność wykonywania pracy. Zgodnie z określonymi standardami w rzeczywistym środowisku pracy, są to standardy praktyki, funkcjonalne, kierownicze i interpersonalne, standardy zachowań: etycznych, profesjonalnych, optymizm, sceptycyzm itp. Kompetencje mogą być wyrażone jako wynik pracy, a przygotowanie zawodowe – może być wyrażone jako wynik nauki (wiedza, umiejętności zawodowe, wartości itp.).³

Według standardów edukacyjnych należy przygotowywać studentów do zawodu księgowego zgodnie z przykładami wynikającymi z „najlepszej praktyki”, wykraczającej poza dobrą

² W formie ankiet oraz wywiadów w jednej z polskich korporacji – organizacji gospodarczej – o charakterze wielozakładowym 10 oddziałów spółki kapitałowej – matki oraz 35 spółek kapitałowych, przynależnych do tzw. grupy kapitałowej, zatrudniających 800 osób na stanowiskach zaliczanych do służb finansowo-księgowych.

³ Por. A. Ostaszewicz (red.), *Międzynarodowe standardy edukacyjne dla zawodowych księgowych*, Biuletyn 12 IFAC, Międzynarodowa Federacja Księgowych, s. 19-20.

praktykę. W edukacji w dziedzinie rachunkowości wyodrębnia się więc przygotowanie zawodowe (wiedza zawodowa, umiejętności zawodowe itp.) do wykazywania się kompetencjami. Według standardów edukacyjnych – przygotowanie zawodowe odnosi się do cech, które dają potencjał do działania (wiedza z prawa bilansowego, podatkowego, audytu itp.), kompetencje zaś odnoszą się do faktycznego działania.

Podsumowanie

Konkludując, regulacja prawna, jaką są międzynarodowe standardy edukacyjne dla zawodowych księgowych, będą determinowały największe zmiany w zakresie tzw. ogólnej wiedzy z rachunkowości – w III etapie edukacji (I etap edukacji: wiedza ogólna, II etap: wiedza ekonomiczna).

Mając na uwadze relacje między przygotowaniem zawodowym a kompetencjami, należy zmienić „filozofię” nauczania rachunkowości. Nauczanie rachunkowości powinno zmierzać do wykorzystania (rozbudzenie w studencie) wszystkich obszarów jego intelektu i możliwości.

W momencie „wejścia” do zawodu nie można oczekiwać, że absolwenci będą posiadali wiedzę i umiejętności biegłego rewidenta. Zdobycie tego statusu wymaga ciągłej nauki. Początkowa edukacja powinna być bazą, na której będzie można się kształcić. Innymi słowy: studenci powinni być nauczani, jak się uczyć, bowiem wiedza zawodowa, umiejętności zawodowe to przygotowanie zawodowe, które stanowi bazę dla zawodowej orientacji, czyli kompetencji.

Bibliografia

- M. Kwiecień, *Reforma gospodarcza a nauczanie rachunkowości w szkołach wyższych*, [w:] „Rachunkowość” 1984, nr 7.
- A. Ostaszewicz (red.), *Międzynarodowe standardy edukacyjne dla zawodowych księgowych*, Biuletyn 12 IFAC, Międzynarodowa Federacja Księgowych, s. 19-20.
- S. Surdykowska, *Międzynarodowe aspekty rozwoju rachunkowości w warunkach globalizacji gospodarki światowej* [w:] Zeszyty Teoretyczne Rady Naukowej SKwP 2003, nr 73.

Abstract

Research in harmonization and standarization of teaching accounting have its origin in results of questionnaires considering changes in education. Graduates of Wrocław University of Economics employed in different institutions and in different levels of management were questioned about changes which would adapt teaching to Lisbon Strategy and standards of accounting. The paper presents opportunities and threats in the pan-European educational area and standards used in teaching accounting.

Nota o autorze

Autorka jest samodzielnym pracownikiem Akademii Ekonomicznej im. Oskara Langego we Wrocławiu. Obszary jej zainteresowań naukowych to: sprawozdawczość behawioralna, teoria rachunkowości oraz ustawiczne kształcanie zawodowe.



Koncepcja programu kształcenia na specjalności *rachunkowość i auditing*

Artykuł ten jest wynikiem prac badawczych prowadzonych przez zespół Katedry Teorii Rachunkowości i Analizy Finansowej na Akademii Ekonomicznej im. O. Langego we Wrocławiu. Przedmiotem badań było opracowanie programów kształcenia na studiach wyższych na specjalnościach z dyscypliny rachunkowość. Celem artykułu jest zaprezentowanie wyników badań dotyczących programu kształcenia na specjalności: rachunkowość i auditing, przy czym koncentruje się on przede wszystkim na prezentacji koncepcji studiów licencjackich (pierwszego stopnia) o profilu zawodowym. Problemy wynikające z nowej sytuacji (gospodarka rynkowa, integracja z Unią Europejską), w której dane jest działać obecnie uczelniom w Polsce, przede wszystkim w kontekście tworzenia europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego, narzucają przyjęcie nowej koncepcji kształcenia wyższego, czyli kształcenia dwustopniowego, a co za tym idzie, całkowicie odmiennej filozofii szkolnictwa wyższego. Autor podejmuje próbę udzielenia odpowiedzi na następujące pytania, wynikające z nowych uwarunkowań: Jaki jest cel kształcenia zawodowego na tej specjalności? Jakie umiejętności i wiedzę powinien posiadać absolwent tej specjalności? Jakie wymagania wynikają z analizy potrzeb rynku pracy oraz z istniejących regulacji prawnych w zakresie zawodów: biegły rewident, „najemny” księgowy?

Celem niniejszego opracowania jest przedstawienie koncepcji kształcenia studentów w ramach specjalności *rachunkowość i auditing*. Przyjęto założenie, że dotychczas funkcjonujące standardy nauczania na tej specjalności nie spełniają wymagań (jakie stawia przed nowoczesną uczelnią europejską rynek) zarówno rynku usług edukacyjnych w zjednoczonej Europie, jak i rynku pracy, który powinien „wchłaniać” absolwentów tej specjalności. Przyjęto ponadto, że celem działania Katedry powinno być dostosowanie programu i filozofii kształcenia studentów do współczesnych wymogów, w szczególności zaś do:

- koncepcji studiów dwustopniowych,
- specyfiki rynku pracy, na którym znajdują się absolwenci tej specjalności.

Realizacja tego celu (zamierzenia) wymaga udzielenia odpowiedzi na kilka kluczowych dla tego problemu pytań: Kogo będziemy kształcić? Jakie umiejętności powinien posiadać absolwent? Jaka wiedza jest mu niezbędna? Gdzie znajdzie zatrudnienie (dla kogo będzie on atrakcyjnym kandydatem na pracownika)? Udzielenie odpowiedzi na te pytania warunkuje skuteczność dalszych działań Katedry (m.in. badań naukowych, współpracy z praktyką gospodarczą).

Dwustopniowe studia wyższe wymagają odmiennego podejścia nie tylko do kształcenia na studiach licencjackich i magisterskich, ale również nowatorskiego wyznaczenia zadań kształcenia na studiach I stopnia, zarówno o charakterze zawodowym, jak i akademickim. W rezultacie należy opracować trzy zupełnie odrębne koncepcje, propozycje edukacyjne, które będą podporządkowane wizji kształcenia na określonej specjalności. Każda z koncepcji powinna obejmować cel (sylwetkę absolwenta, jego umiejętności, wiedzę, miejsce na docelowym rynku pracy) oraz metody działania (czyli program studiów, realizacja którego pozwoli na uzyskanie efektu w postaci określonego profilu absolwenta).

Ogólna koncepcja kształcenia na specjalności *rachunkowość i auditing*

Wprowadzenie w życie postanowień tzw. konwencji bolońskiej wymaga zróżnicowania charakteru studiów na poszczególnych poziomach i udzielenia odpowiedzi na pytanie o cel kształcenia na studiach:

- licencjackich zawodowych (I stopnia),
- licencjackich akademickich (I stopnia),
- magisterskich (II stopnia).

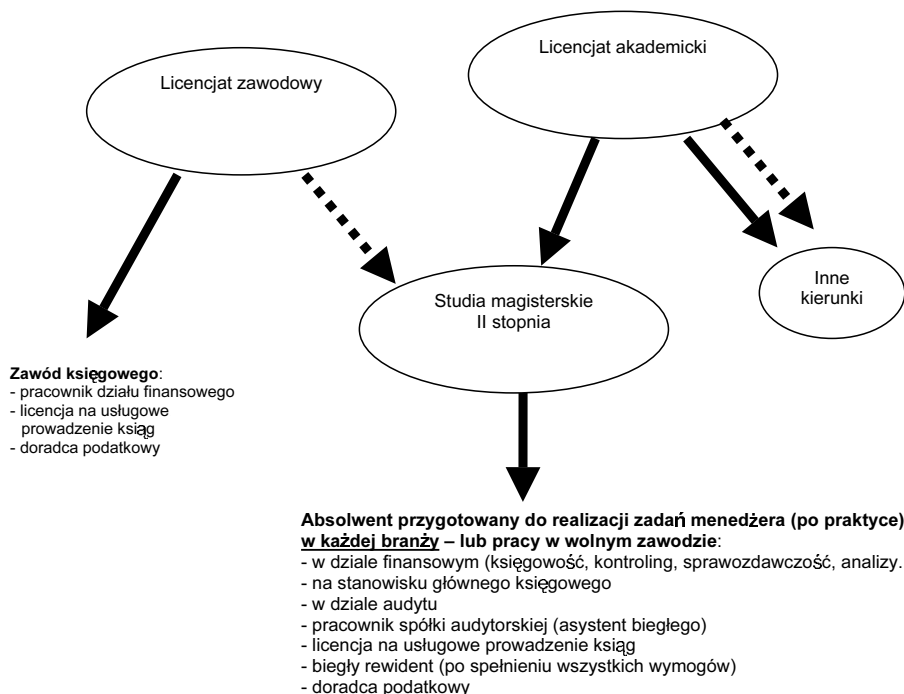
Wprowadzenie takiego systemu wymaga z jednej strony daleko posuniętej specjalizacji studiów zawodowych licencjackich, umożliwiającej kształcenie specjalistów w ściśle określonym zawodzie, a z drugiej – znacznego stopnia uniwersalizacji studiów licencjackich o charakterze akademickim – dzięki czemu ich absolwent będzie miał realną możliwość kontynuowania nauki na każdym innym kierunku. Studia licencjackie o charakterze akademickim mają zatem być swoistym mariażem przygotowania ogólnoeconomicznego oraz przygotowania do kontynuowania studiów magisterskich na tej samej specjalności. Graficzną ilustrację powyższych zależności przedstawia rysunek 1.

Pogodzenie tych zamierzeń wymaga całkowitej rekonstrukcji ogólnej koncepcji kształcenia na specjalności. Rodzi również wiele problemów. Wspomnieć tu można chociażby o specyfice specjalności *rachunkowość i auditing*, czyli o szczególności i złożoności problematyki, jaką powinni posiadać jej absolwenci. Mając na uwadze wysokie kwalifikacje, które powinny cechować absolwenta, uzasadnione wątpliwości budzi koncepcja uniwersalności kształcenia na studiach licencjackich o charakterze akademickim. Powstają bowiem pytania: na ile możliwe jest połączenie studiów ogólnoeconomicznych z przygotowywaniem do wykonywania bardzo specyficznego zawodu? Czy jest możliwe przerzucenie całego ciężaru przedmiotów specjalnościowych na studia akademickie? Zdaniem autorów badania, takie rozwiązanie nie jest możliwe, ze względu na ograniczenia czasowe trwania studiów magisterskich. Dlatego też w trakcie prac nad programami studiów przyjęto założenie, zgodnie z którym ograniczono uniwersalność studiów licencjackich. Ich uniwersalny charakter kształtowany jest na tyle, na ile kompromis nie pozostaje w oczywistej sprzeczności z jakością kształcenia na specjalności.

Kolejne przyjęte założenie polega na tym, iż powinno nastąpić znaczne zróżnicowanie celów kształcenia na studiach licencjackich zawodowych, akademickich (I stopnia) oraz magisterskich (II stopnia).

Studia zawodowe muszą stanowić kuźnię profesjonalistów przygotowanych do wykonywania dość precyzyjnie wskazanych zadań. Absolwenta tego rodzaju studiów będzie cechowało zrozumienie kontekstu realizowanych obowiązków w funkcjonowaniu podmiotu gospodarczego we wszystkich jego aspektach. Jednak w odróżnieniu od wykształcenia akademickiego, program

Rysunek 1. Ogólna koncepcja kształcenia na specjalności rachunkowość i auditing



Legenda:

podstawowa ścieżka kształcenia

alternatywna ścieżka kształcenia

Źródło: opracowanie własne

nie będzie kładł nacisku na budowanie szerokiego tła teoretycznego poruszanych problemów. Kontynuowanie studiów (podjęcie studiów II stopnia) będzie możliwe, jednak nie jest podstawowym celem kształcenia. Konieczność przeprowadzenia kursów o charakterze uzupełniającym różnice programowe w tej sytuacji można uznać za problem otwarty, choć wydaje się, że nie da się jego uniknąć.

Jak to zaznaczono wcześniej, studia I stopnia o charakterze akademickim mają przede wszystkim stanowić podstawę dla poszerzonych i pogłębionych studiów magisterskich. Program nie koncentruje się zatem na przygotowaniu zawodowym, natomiast kładzie nacisk na wykształcenie ogólnoeconomiczne, ze wskazaniem na problemy rachunkowości. Różnice stanowi szerszy i interdyscyplinarny kontekst rozważanych problemów. Założeniem programu jest przygotowanie do kontynuowania studiów (magisterskich) przede wszystkim na specjalności rachunkowość i auditing, co wynika z przedstawionych problemów.

Celem studiów magisterskich (II stopnia) jest przygotowanie profesjonalisty o rozbudowanym zapleczu teoretycznym, co umożliwi mu szeroką perspektywę percepcji problemów występują-

cych w praktyce i przygotowuje do twórczego i efektywnego ich rozwiązywania. Ponadto, dzięki doskonałemu rozumieniu kontekstu zadań realizowanych przez rachunkowość oraz znajomości tendencji i modeli występujących w skali międzynarodowej (w szczególności regulacji prawnych o charakterze międzynarodowym), absolwent zyska potencjał przewidywania pojawiających się problemów oraz możliwość sprawnego dostosowywania się do zmieniających się realiów, w jakich funkcjonuje on sam, jak i podmiot gospodarczy, w którym jest zatrudniony. Dysponując takim „zapleczem” wiedzy, absolwent studiów magisterskich będzie rzetelnie przygotowanym merytorycznie kandydatem na stanowiska menedżerskie.

Próbując konkretyzować programy nauczania na tej specjalności, należy podkreślić, że czynność ta nie może wymykać się kontekstowi specyfiki *rachunkowości i auditingu*, polegającej na istnieniu ściśle określonych wymogów związanych z profilem absolwenta. Ów profil jest awizowany w samej nazwie specjalności: jej produktem ma być posiadający należyte przygotowanie merytoryczne księgowy (lub szerzej pracownik służb finansowych) oraz audytor. Oczywiście ukończenie studiów nie czyni jeszcze z młodego człowieka specjalisty, ale musi być rzetelnym fundamentem dalszego rozwoju zawodowego. W tym zakresie można prowadzić szerokie dyskusje na temat zakresu umiejętności i wiedzy potrzebnej młodym adeptom rachunkowości. Zespół badawczy zdecydował się dokonać możliwie daleko idącego dostosowania programów do wymogów formułowanych przez samą praktykę. Za najważniejsze ramy prawne uznane zostały dwa dokumenty:

- rozporządzenie Ministra Finansów z dnia 18 lipca 2002 r. w sprawie uprawnień do usługowego prowadzenia ksiąg rachunkowych (Dz. U. z dnia 29 lipca 2002 r. z późn. zm.),
- uchwała nr 154/11/2004 Krajowej Rady Biegłych Rewidentów z dnia 20 kwietnia 2004 r. w sprawie wymagań kwalifikacyjnych dla kandydatów na biegłych rewidentów.

Przyjęcie powyższego założenia umożliwia równocześnie sprecyzowanie celu kształcenia studentów – stanowiącego swoiste *credo* specjalności, czyli możliwie bliskie potrzebom praktyki przygotowanie profesjonalistów do pełnienia zadań z zakresu szeroko rozumianej rachunkowości oraz rewizji finansowej.

Dlatego też w trakcie opracowania przez pracowników Katedry koncepcji kształcenia na specjalności przyjęto założenie, że jej program będzie w możliwie największym stopniu zharmonizowany z wymogami zawodowymi artykułowanymi w wyżej wymienionych dokumentach. Rozwiązanie to umożliwi studentowi zdobycie kwalifikacji oraz uprawnień do wykonywania zawodu lub przynajmniej przybliży go do ich uzyskania poprzez przygotowanie go do egzaminów zawodowych.

Oparcie koncepcji budowy programu studiów na takich filarach pozwala uzyskać dwa podstawowe efekty:

- jednoznacznie powiązać cel nauczania z przyszłą karierą zawodową w sensie mentalnym – wskazując studentom celowość i praktyczną wartość studiów, co jest na pewno wartością samą w sobie;
- ułatwić absolwentom rozwój zawodowy, ukierunkowując wysiłek studentów i przygotowując ich do uzyskania określonych uprawnień (zarówno w trakcie studiów, czyli z pomocą uczelni, jak i samodzielnie po studiach dzięki podstawom zdobytym na uczelni).

Ze względu na to, iż niniejsze opracowanie akcentuje przede wszystkim problematykę prac nad programem studiów licencjackich o ukierunkowaniu zawodowym, poniżej bardziej szczegółowo omówiono koncepcję kształcenia na studiach tego typu.

Studia I stopnia o charakterze zawodowym

Przystępując do konstruowania programu zawodowych studiów licencjackich, należy wyjść z założenia, że głównym ich celem jest przygotowanie do realizacji zadań, jakie stawiać będzie przed absolwentem pracodawca lub szerzej – rynek pracy. Przygotowanie zawodowe musi zatem odzwierciedlać potrzeby praktyki. Specyfika zawodu księgowego polega na przyporządkowaniu go do grupy zawodów publicznego zaufania. Stąd wynika dość daleko idąca ingerencja państwa w normowanie wymogów kwalifikujących do uzyskania uprawnień zawodowych (przytaczane wyżej akty normatywne). Jednak zgodnie z treścią wspomnianego rozporządzenia, uzyskanie dyplomu studiów I stopnia na specjalności rachunkowość nie zwalnia z konieczności zdania egzaminu kwalifikacyjnego, nadającego prawo do usługowego prowadzenia ksiąg¹. Dlatego też celem studiów powinno być dostarczenie studentowi niezbędnej wiedzy korespondującej ze szczegółowo określonymi wymogami egzaminacyjnymi, co skutkować powinno wystarczającym przygotowaniem merytorycznym do zdania egzaminu kwalifikacyjnego.

Należy odnieść się także do wymogów kwalifikacyjnych związanych z zawodem biegłego rewidenta. Oczywiście studia licencjackie są zbyt krótkie, aby objąć całą problematykę wymaganą na egzaminach zawodowych. Można jednak podjąć próbę zsynchronizowania programu studiów z niektórymi zagadnieniami. Niniejsza propozycja opiera się na założeniu, że w trakcie studiów zawodowych zrealizowany zostanie program z dwóch pierwszych egzaminów z pierwszej sesji egzaminacyjnej: rachunkowość finansowa – część 1 oraz ekonomia i zarządzanie.

Przygotowanie zawodowe nie może się obyć bez systemu praktyk. Ze względu na obiektywne trudności w pozyskiwaniu podmiotów chętnych do przyjęcia i rzeczywistego zaangażowania studentów w realizację zadań z zakresu kształcenia zawodowego, część z tych zadań powinna przejąć sama uczelnia. Sposobem na to może być szersze wykorzystanie problemów czerpanych z praktyki gospodarczej i rozwiązywanie ich w formie zadań sytuacyjnych (case'ów) bądź w trakcie zajęć programowych, bądź w trakcie zajęć ponadprogramowych – np. poprzez angażowanie studentów w prace kół naukowych.

Załącznikiem do niniejszego opracowania jest propozycja programu, opublikowana w ramach referatu zgłoszonego na konferencję pt. „Organizacja procesu dydaktycznego oraz zarządzanie wiedzą w ekonomicznym szkolnictwie wyższym”, która odbyła się we Wrocławiu 23 czerwca 2005 roku. Jego pełna wersja dostępna jest pod adresem: http://fundacja.edu.pl/organizacja/_referaty/30.pdf.

Bibliografia

- M. Kwiecień, *Reforma gospodarcza a nauczanie rachunkowości w szkołach wyższych*, „Rachunkowość” 1984, nr 7, s. 183-187.
- Rozporządzenie Ministra Finansów z dnia 18 lipca 2002 r. w sprawie uprawnień do usługowego prowadzenia ksiąg rachunkowych (Dz. U. z dnia 29 lipca 2002 r. z późn. zm.).
- Uchwała nr 154/11/2004 Krajowej Rady Biegłych Rewidentów z dnia 20 kwietnia 2004 r. w sprawie wymagań kwalifikacyjnych dla kandydatów na biegłych rewidentów.

¹ Zwolnienie takie przysługuje po spełnieniu dodatkowego warunku związanego ze stażem pracy jedynie absolwentom studiów magisterskich na tej specjalności – zob. § 3 rozporządzenia Ministra Finansów z dnia 18 lipca 2002 r. w sprawie uprawnień do usługowego prowadzenia ksiąg rachunkowych (Dz. U. z dnia 29 lipca 2002 r. z późn. zm.).

Abstract

The paper presents conceptual framework and the concept of the studies curriculum for bachelor degree in accounting and auditing. The author deals with problems arising from implementing The Bologna Process in the higher education in the field of accounting. Most of the problems result from adopting the two-tier system in the national higher education system. It has a great impact on constructing curricula of study. In order to prepare the adequate education process which reflects both The European Higher Education Area and the local labour market demands, there must be a clear vision of the graduates' qualifications profile. The situation is particularly complex regarding the division between the professional and university oriented courses. Author sets out a proposal for professional oriented bachelor curriculum in accounting. It involves the necessity to answer the following questions: what is the purpose of professional oriented undergraduate study in accounting? what are the skills and knowledge that the graduates should obtain? what are the labour market requirements regarding this particular area?

Nota o autorze

Autor jest pracownikiem Akademii Ekonomicznej im. O. Langego we Wrocławiu. Jego zainteresowania obejmują problematykę rachunkowości zarówno w wymiarze praktycznym (problemy audytu, organizacji rachunkowości, sprawozdawczości, analizy finansowej), jak i w wymiarze teoretycznym (konceptje i teorie wartości i wyceny, historia rachunkowości, problematyka harmonizacji rachunkowości, rachunkowość behawioralna). Jest autorem publikacji z zakresu instrumentalnego wykorzystywania rachunkowości (tzw. rachunkowości kreatywnej czy też polityki bilansowej), analizy finansowej oraz dotyczącej problemów standaryzacji i harmonizacji rachunkowości.



Time management: an actual necessity of the didactic process at the Belarus Economic University

An actual necessity to include a course „Time management” into a curriculum of economic specialties in Belarus is given grounds for. The arguments are that the course can develop students’ skills of organizing in general and self-organizing in particular and form a clear life strategy in order to change their attitudes towards studies. Time management is created not as a set of techniques to plan but as a complex system to manage person’s activities (self-management) that enables to increase effectiveness of the didactic process at the establishment of higher education.

Demands of a new economy

A modern society demands much from professionals and their level of competence. In a dynamically developing economy a competent specialist should possess an ability to use his/her own time rationally and organize work efficiently. Nowadays, people need to manage time effectively if they are going to be successful. All other things being constant, better time management skills can improve their grades, help to reduce stress and help to be competitive in the career they undertake following their university education¹.

In Belarus or Russia many managers have a skeptical attitude towards time management as the traditional East Slavonic mentality „to get down to work slowly but to perform it fast” convinces them greatly. The argument frequently used by such managers exposes their understanding of what time management means: managing the subordinates’ time is not 20% undertaken events that will result in 80% increase of the company’s efficiency. Though quality of the performed work is never argued, subordinates’ ability to complete an assignment by deadlines is often more important for an executive than quality of the assignment itself².

No doubt that we all manage our time. The only question is how effectively we are able to do it. The problem of time management is much wider than just drawing up a schedule or a scheme of a project. The objective of making time management effective is very acute to executives as they manage not only their own time but their subordinates’ time as well. A manager ranges goals and objectives which employees have to perform using the criterion

¹ A. Gortner-Lahmers, C.R. Zulauf, *Factors associated with academic time use and academic performance of college students: A recursive approach*, “Journal of College Student Development” 2000, 41(5), p. 544-556.

² С.В. Козловский, *Корпоративный тайм-менеджмент: личность, свобода, ответственность*, Электронный текст: <http://www.improvement.ru/bibliot/kozlovsky/>.

„importance or urgency” in order to achieve a planned goal in the fastest and most effective way. It is a manager who plans time as a resource necessary to achieve a final goal; a manager chooses objectives which are considered easy enough to be delegated. Empowerment is one of the main ways to economize the executive’s time and motivate employees. However, it requires setting up clear goals and defining accomplishment criteria, otherwise nobody will be able either to estimate the course of the process or to assess whether the result has been achieved. Only those with good time management skills are able to do it.

What is expected from higher education?

At Belarusian universities time management is not taught yet. It means that Belarusian students are not taught methods of self-organizing that are so necessary in a modern society in general and in a transition economy in particular. Those who do not know methods of organizing their own time can neither become qualified specialists nor participate in the labour market and study well. After a strictly planned working day in a school, students at a university are to organize their work themselves, plan studies, etc.

Another problem arises from the fact that most students do not have a clear life strategy, whereas forming such a strategy is considered to be one of elements of time management. According to research people enter a university because of different reasons varying from „to get a prestigious job with a high salary” to „not to serve in the army” etc. The research concerned a correlation between a job perceived as a prestigious one by students entering the university and by graduates. The author agrees with an opinion that if an individual enters a university mainly to get a prestigious job, i.e if their choice is determined by stereotypes of a society, and if they are not successful they can feel disappointed.

Students who plan their future face different problems during studies than those people who do not think of it at all. As universities curricula are more about theory than practice, most full-time students start to gain practical skills (through internships, etc.) before graduation. Although they miss classes from time to time it can be accepted by professors providing they share knowledge gathered outside university with other students. In that case students develop more efficiently in their jobs than as hard working ones who attend all classes but perceive learning material as an abstract theory.

In other words, higher education institutions in Belarus in general and the Belarus State Economic University in particular need to make the didactic process and educational programs more flexible to meet requirements of a real life. The other point is that common body of knowledge shouldn’t turn into a set of practice that give skills but enable to encourage thinking. It is important that a didactic process oriented towards market and society’s needs should take into account students who have their life strategy, skills of self-realization and clear motives to influence their studies’ contents proceeding from their practical and intellectual needs.

Time management is considered one of the best training programs to teach future economists and managers organizational skills. It is taught not as a set of techniques but as a philosophy that enables to increase individual (personal) effectiveness.

Time management as a course in the curriculum

Sometimes, students who start planning a work schedule according to time management rules take too many responsibilities and tasks on their shoulders. As a result, everything

changes for worse and they are being discouraged from time management at all. Therefore, they draw a conclusion that managing time does not work in their cases. It seems to be the main reason for losing motivation for planning, structuring and scheduling work. However, it is important to make and implement a work schedule which helps to accomplish goals successfully.

Although, a decision of learning time management skills is usually caused by specific circumstances, it is much more profitable to develop those skills on a regular basis during studies. Such a situation contributes to students' career.

One of the best options for time management is to use a cyclical system. The suggested cycles can include finding the theme, the main character, supporting cast – communication, key areas, work place, tips for good time management etc.

The cycle „Finding the theme” begins with the process of goal setting. Here learners answer questions about what makes them happy and comfortable, with whom they feel at ease and who encourages and develops them. The second part of the cycle is devoted to brain working. It provides a description of various concepts of brain functions, its potential and ways of using it.

The cycle „The main character” develops skills of self-analysis so it contains ideas to help learners work on their strengths and make them aware of how they would like to be and look. They learn the winner/loser concept, how to own the problem etc. They find out what qualities they like and don't want to change, features they dislike and want to change, sides which they don't like but accept as a permanent part of them etc. The main idea of the cycle is how to match the real person with the ideal person.

The cycle „Supporting cast – communication” helps to find out who plays parts in one's life. It contains the tips of how to identify people who are important, how to get better and closer relations with them, how to encourage other people and enjoy more meaningful and fruitful interaction.

The „Key areas” cycle helps to define one's key areas, specific suggestions how key areas can be used in one's company/organization.

The other cycle involves tracking time and developing an awareness of time consuming activities. It is about making plans including „to-do” lists, weekly plans, monthly plans and long-range plans.

The cycle „Work place” gives TMI's desk management system. The system helps to improve working environment considerably and save one's time every day. Moreover, it gives detailed ideas of how to remove physical and psychological obstacles affecting one's personal planning, how to self-monitor one's action etc. Self monitoring involves paying attention to how well one works, how accurately one plans, how well one can forecast various events and so on. The ideas for self-monitoring come from important research on student academic self-regulation which emphasizes the importance of adaptation in student's success.

The final cycle can be time shifting and adjusting (i.e. changing where one spends time to better match one's intended use of time) in which learners make corrections to the system before starting the cycle again at goal setting. Taken together, these allow them to initialize a process of gradual, performance-based improvement in time management skill. Everybody wants the „quick fix”, but the complexity of changes involved in really getting a grip on the time management process will take some time to move through. One should resist the urge to resign from strategies that don't promise instant results; like it or not, change takes time.

Conclusion

Time management is a complex system. If imposed it is considered non-effective. When a person learns how to manage time, it is better not to study a definite technology of organizing time, but focus on methods of working out an individual technology and approach suitable to one's type of character and job.

Bibliography

- A. Gortner-Lahmers, C.R. Zulauf, *Factors associated with academic time use and academic performance of college students: A recursive approach*, "Journal of College Student Development" 2000, 41(5).
С.В.Козловский, *Корпоративный тайм-менеджмент: личность, свобода, ответственность.*,
Электронный текст: <http://www.improvement.ru/bibliot/kozlovsky/>

Information about the author

The autor doctor of sociology, is the dean of the faculty of management at Belarus State Economic University in Minsk.



Perspektywy doskonalenia dydaktyki. Dwa punkty widzenia

Każda epoka w inny sposób określa wymagania wobec systemu edukacyjnego i stawia przed instytucjami socjalizującymi nowe wymagania wynikające ze specyficznych cech systemów: społecznego, gospodarczego, politycznego, w ramach których jednostka będzie funkcjonowała, pełniąc rozmaite role społeczne i zawodowe. Socjalizacja jest procesem o szczególnie istotnym znaczeniu dla rozwoju społecznego, realizowania zadań i zamierzeń we wszystkich dziedzinach, gospodarce, kulturze, polityce. W każdej epoce, inne są oczekiwania wobec jednostki i zbiorowości społecznych, inne wartości i wzory, inne ideały osobowości. Rozważając, w największym skrócie umiejętności i cechy niezbędne do przetrwania i skutecznego wykonywania zadań należy wskazać na zmieniające się warunki, w ramach, których człowiek – istota społeczna (tworząca kulturę, gospodarującą) – realizuje ważne w danym okresie role społeczne i zawodowe¹.

Nowe wyzwania procesu socjalizacji

Socjalizacja do funkcjonowania w ramach społeczeństwa nowego typu (opartego na wiedzy, społeczeństwa informacyjnego) wymaga także odmiennej wizji człowieka, charakteryzującego się cechami osobowości nowoczesnej. Wśród istotnych cech tej osobowości wymienia się między innymi gotowość do działań nonkonformistycznych, innowacyjnych, szczególnie przydatnych do funkcjonowania w warunkach nieustannie zmieniającego się środowiska. Warto tu wskazać na takie cechy osobowościowe, jak: poczucie własnej skuteczności, niezależność wobec tradycyjnych sądów, gotowość do przyjmowania nowych doświadczeń oraz elastyczność poznawcza, wysokie aspiracje, innowacyjność, nieuleganie fatalizmowi². Ujmując kwestię metaforycznie, dla potrzeb społeczeństwa przedprzemysłowego socjalizacja mogła być oparta o przekaz tradycji i wartości w ramach takich grup jak rodzina, kościół czy społeczność lokalna (bez większej potrzeby wyodrębniania specjalistycznych instytucji socjalizujących). Dla społeczeństwa przemysłowego, w pierwszym etapie, niezbędna stawała się „szkoła zawodowa”, instytucja ucząca procedur,

¹ K. Krzysztofek, M.S. Szczepański, *Zrozumieć rozwój. Od społeczeństw tradycyjnych do informacyjnych*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2002.

² A. Karwińska, M. Pacholski, *Między szkołą zawodową a uniwersytetem*, [w:] *Z doświadczeń dydaktyka. Materiały z warsztatów dydaktycznych zorganizowanych przez Radę Adiunktów i Studium Psychologii i Pedagogiki*, Wyd. AE, Kraków 2000, s. 10-11.

kształcąca umiejętności zbiorowego działania, kompetencje do wypełniania ról zawodowych i społecznych (w znacznym stopniu podporządkowane potrzebom organizacji). Kolejne etapy rozwoju społecznego przyniosły potrzebę osobowości nowoczesnej, a zatem wzrost znaczenia uniwersytetu, w ramach którego nie tylko nabywa się umiejętności zawodowe, ale i szersze kompetencje o charakterze społecznym, obejmujące m.in. umiejętności negocjacyjne, radzenia sobie w sytuacjach trudnych, niestandardowych, wymagających elastyczności, innowacyjności, akceptowania gratyfikacji odłożonej itp.

Jak pisał D. Bell, dla tego nowego etapu przemian społecznych niezbędna staje się m.in. *rewolucja partycypacyjna*³, ponieważ podstawowa „gra” toczy się pomiędzy ludźmi, którzy muszą umieć ze sobą rozmawiać, negocjować, dochodzić do porozumienia itd. Wspólnotowość jest niezbędnym warunkiem osiągania celów, umiejętności negocjacyjne są zaś jedną z podstawowych kompetencji nabywanych w procesie socjalizacji. Jednak wymagania społeczeństwa postindustrialnego wiążą się nie tylko z osiąganiem pożądanego kompromisu w warunkach rozbieżności interesów grupowych, organizacyjnych itp. Zaryzykować można tezę, że podstawowym problemem rozwiniętych społeczeństw XXI wieku staje się kształtowanie kultury dialogu.

Od początku lat dziewięćdziesiątych w Polsce, procesy socjalizacyjne, w tym zwłaszcza kształcenie, stały się istotnymi tematami dyskursu społecznego, podobnie, jak i w innych społeczeństwach przeżywających okres przyspieszonych przemian społecznych, ekonomicznych, politycznych i kulturowych. Ten dyskurs prowadzony jest zarówno w mediach, jak i w publikacjach naukowych, opartych o badania nad świadomością społeczną, orientacjami mentalnymi, kapitałem kulturowym czy kompetencjami w rozmaitych dziedzinach. Nawet pobieżna analiza prezentowanych treści wskazuje na istniejące (i narastające, przynajmniej w pewnych dziedzinach) braki i słabości w procesach przygotowywania członków społeczeństwa do funkcjonowania w nowych, znacznie bardziej złożonych warunkach.

Istotne jest podkreślenie, iż w znacznym stopniu badania dotyczące tego obszaru rzeczywistości społecznej świadczą raczej o słabościach systemu edukacyjnego i efektów kształcenia niż wskazują na pozytywne przemiany w tym zakresie. Ta sytuacja skłania do analizy szczegółowej pewnych przykładów.

Przemiany w kształceniu ekonomistów w Polsce

Badania nad kształceniem ekonomistów w warunkach radykalnej zmiany prowadzone były przez kilka lat w Katedrze Socjologii Akademii Ekonomicznej w Krakowie w ramach tematów statutowych. Wyniki uzyskane w badaniach wstępnych (1992) skłoniły autorów do kontynuowania tej problematyki⁴ w następnych latach. Chodziło o odpowiedź na pytanie o efekty kształcenia ekonomistów na poziomie wyższym, a zwłaszcza o psychospołeczne cechy absol-

³ D. Bell, *Kulturowe sprzeczności kapitalizmu*, PWN, Warszawa 1994, s. 238.

⁴ W 1995 roku przygotowano badania statutowe Katedry Socjologii AE w Krakowie na temat: *Efekty edukacji w Akademii Ekonomicznej w Krakowie - profil i osobowość społeczna absolwenta*, realizowane przez A. Karwińską i M. Pacholskiego. Kierownikiem tematu był R. Dyoniziak. Przygotowane zostały dwie wersje kwestionariusza ankiety (dla studentów roku pierwszego i dla studentów wyższych lat), obejmujące zagadnienia motywacji do studiowania; oczekiwania związane z wyższym wykształceniem, wyobrażenia o przyszłej pracy i możliwości osiągnięcia sukcesu. Ponadto, ankietę zawierała także pytania na temat pożądanego ładu społecznego i pytania dotyczące wartości, którymi jednostka kieruje się przy dokonywaniu wyborów, a także pytania zmierzające do ustalenia podstawowych cech demograficzno-społecznych respondentów. W 1995 roku zrealizowano badania wśród studentów pierwszego roku, a w 1996 roku trzeciego AE w Krakowie.

wenta istotne dla jego aktywności zawodowej i społecznej oraz dla przyjmowanych kryteriów, którymi posługuje się w dokonywanych wyborach i decyzjach. Przede wszystkim należy zwrócić uwagę na fakt, że procesy kształcenia przebiegają od kilkunastu lat w nowych warunkach, współtworzonych przez narastającą konkurencję o studenta między uczelniami, zarówno polskimi, jak i zagranicznymi. Niż demograficzny przyczynia się do wzrostu konkurencji między uczelniami, ale oczywiście konkurencyjność ta ma inne jeszcze determinanty. Przede wszystkim przystąpienie Polski do Unii Europejskiej niezwykle poszerzyło ofertę edukacyjną dla studentów polskich, uzupełniając ją o nowe możliwości podejmowania studiów za granicą. Z kolei należy wskazać nowe wymagania i oczekiwania rynku pracy. Samo pojęcie „sukcesu zawodowego” czy „kariery zawodowej” podlega od kilkunastu lat redefiniowaniu. Możliwości osiągania sukcesu jest w warunkach gospodarki rynkowej więcej, ale jednocześnie, osiągnięcie go staje się coraz trudniejsze, wymaga odpowiedniego przygotowania, posiadania rozmaitych zasobów, wiedzy, kompetencji, zdeterminowania. W tych warunkach rosną oczekiwania studentów wobec edukacji, którą traktują jako inwestowanie w siebie, jako „drabinę” do kariery. Coraz częściej zatem chcą dokładnie wiedzieć, co dostają na studiach, do czego im się to przyda, jakie dodatkowe atuty zdobędą dzięki uczestniczeniu w konkretnych zajęciach.

Wspomniane badania prowadzone były wśród studentów krakowskiej Akademii Ekonomicznej i Uniwersytetu Śląskiego najpierw w 1992 roku, a zatem na początku przemian. Postrzeganie wykształcenia jako „inwestycji” wystąpiło wówczas w niespełna 1/3 odpowiedzi, przy czym tylko co piąty respondent wskazywał tę odpowiedź jako pierwszą. Dominował wyraźnie dosyć tradycyjny sposób myślenia o podejmowaniu studiów, oparty na istnieniu w świadomości „wykształcenia” jako wartości samej w sobie, o charakterze autotelicznym, odziedziczony po okresie PRL-u. Powtórzenie badań w Akademii Ekonomicznej w 1995 roku przyniosło interesującą zmianę w kolejności motywów skłaniających do kontynuowania nauki. Dążenie do „inwestowania w siebie” było decydujące dla ponad połowy studentów krakowskich. Warto dodać, że przeprowadzone w tym samym roku (1995) ankiety wśród studentów zarządzania i marketingu Uniwersytetu w Lublinie przyniosły podobne wyniki.

Program studiów krytykowany jest z tego punktu widzenia także za przeładowanie, czasem nadmiar teorii, brak możliwości rozwijania indywidualnych zainteresowań. Około 10% odpowiadających wskazuje na to, że przekazywana wiedza powinna być bardziej „aktualna”. Oczywiście, należy wziąć pod uwagę fakt, że studenci w swoich wyobrażeniach o programie studiowania i przydatności poszczególnych przedmiotów kierują się pewnym uproszczonym stereotypem. Dopiero w praktyce zawodowej okazuje się, że najbardziej dezaktualizuje się to, co było właśnie najbardziej „aktualne” w trakcie zajęć. W szybko zmieniającym się świecie ważne jest raczej żeby wiedzieć, gdzie i czego szukać, niż aby otrzymać od kogoś gotowe informacje o faktach, dane itp. które szybko tracą swoją ważność, przechodząc niejako do historii. Należy tu także wspomnieć o wynikach badań prowadzonych w 1992 roku w ramach współpracy z Salford College University („kształcenie dla przyszłości”)⁵. W badaniach tych okazało się, że znaczna część studentów (AE i Uniwersytet Śląski), a także uczestników kursów

⁵ Badania te prowadzone były w ramach projektu PALP (Polish Academic Links Project), realizowanego we współpracy Akademii Ekonomicznej w Krakowie i University College Salford oraz Rady Miasta Salford. Polish Academic Links Project obejmował prace nad rozwojem roboczych kontaktów między instytucjami kształcenia, organizacjami gospodarczymi i lokalnymi stowarzyszeniami w Krakowie przy wykorzystaniu doświadczeń brytyjskich oraz prace związane z rozwojem przedsiębiorczości indywidualnej i grupowej w warunkach transformacji.

(kursy prowadzone na zlecenie Wojewódzkiego Biura Pracy), nie dostrzegała dostatecznych związków między zdobywaną w trakcie studiów wiedzą, a tym co przydaje się w pracy zawodowej. Zwłaszcza ujęci w badaniach jako grupa kontrolna studenci prowadzący własne firmy, a także mający doświadczenie w pracy dorywczej lub stałej w różnych przedsiębiorstwach wyrażali krytycyzm wobec przydatności treści przekazywanych im w procesie nauczania. Charakterystyczne, że najbardziej krytyczni byli studenci „biznesmeni”, którzy zapytani wprost, nie dostrzegali przydatności wiedzy zdobytej na zajęciach dla skutecznego prowadzenia biznesu. Jednakże, co wynikało z innych pytań wywiadu (przeprowadzono 25 pogłębionych wywiadów), potrafili oni w praktyce, zarówno znajdować źródła informacji, jak i z nich korzystać, przygotować sobie modele rozwiązania problemów czy schematy zarządzania, podejmowania decyzji, odpowiednie do indywidualnych potrzeb własnej firmy. Przyznawali w końcu, że był to jednak rezultat edukacji w uczelni, oddziaływania pracowników naukowych, dyskusji itd. Optymistyczne, z punktu widzenia zagadnień „doskonalenia dydaktyki”, jest to, że wiedza ogólna jest coraz częściej doceniana (niektórzy studenci używali tu określenia „wiedza rozwijająca”, przeciwstawiając ją „wiedzy technicznej”). Pytając o oczekiwania studentów wobec programu studiów i ich trybu, warto postawić też pytanie o rolę wyższego wykształcenia: czy ma być ono nakierowane przede wszystkim na potrzeby praktyki, przygotowywać do „roli zawodowej”, czy też powinno przygotowywać do pełnienia ról społecznych inteligenta, a zatem przywódcy opinii, krytyka rzeczywistości, innowatora. Zgadzając się na ogół z koncepcją łączenia obu celów kształcenia, warto dodać, że ważne jest tu pytanie o proporcje. W świetle przytaczanych opinii wygląda raczej na to, że aktualnie powinno być to sterowanie w stronę „uniwersytetu”, a nie „szkoły zawodowej” w wąskim tego słowa rozumieniu.

W procesie dydaktycznym uczestniczą przede wszystkim dwie strony: studenci i pracownicy naukowcy, których role społeczne są określone w ramach danej kultury, w kategoriach obowiązków, przywilejów, wzorów zachowań, a także oczekiwań wzajemnych i formułowanych przez inne osoby czy instytucje. Rola wykładającego (nauczającego) jest pełniona wobec wielu różnych „partnerów”, wymienić tu można przykładowo państwo, naród, Kościół, rodziców studentów, uczelnię, „naukę” wreszcie. W dążeniu do odpowiadania na te i inne oczekiwania łatwo jest popełniać błędy.

Następny element istotny w procesie dydaktycznym to wartości, które stanowią podstawę dokonywania wyborów, formułowania ocen, podejmowania lub zaniechania pewnych działań. Jak wynika z badań prowadzonych wśród studentów AE (1996), cenią oni wysoko takie wartości, jak odpowiedzialność, uczciwość, niezależność, szacunek dla samego siebie, obowiązkowość i wolność. Trudno określić, jak wyglądałaby hierarchia tych samych wartości ułożona przez pracowników dydaktycznych tej samej uczelni (nie było takiej analizy). Problemem wartym uwagi jest stopień zbieżności tych hierarchii, czyli zakres możliwego porozumienia w przyjmowaniu określonych kryteriów ocen czy uzasadniania wyborów.

Jak wynika z badań prowadzonych od kilku lat w Katedrze Socjologii, studenci, precyzując swoje oczekiwania, podkreślali przede wszystkim konieczność kształcenia poprzez praktykę i dla praktyki. Środki wiodące do tego celu to zastąpienie tradycyjnych metod nauczania (szczególnie negatywnie oceniany był wykład) przez wspólne rozwiązywanie problemów wziętych z prawdziwego życia, zastąpienie gotowej wiedzy, przekazywanej w skończonym kształcie przez dostarczenie danych i pomoc w ich samodzielnym zinterpretowaniu oraz zaproponowaniu rozwiązań. Dopiero tak unowocześnione studia mogą przygotować do skutecznego pełnienia ról zawodowych.

Czy uczelnie odpowiadają na te oczekiwania? Czy istnieją odpowiednie warunki ułatwiające unowocześnianie nauczania? Jakie bariery hamują wprowadzanie innowacji?

Pewną próbą zorientowania się w opiniach pracowników naukowych AE w Krakowie były badania pt. *Modernizowanie dydaktyki*, przeprowadzone w 1995 roku. Niestety, nie zostały one powtórzone później. Na kwestionariusz rozesłany do większości katedr otrzymano 60 odpowiedzi. Przyjęto więc założenie, że odpowiedzieli przede wszystkim ci, którzy rzeczywiście są zainteresowani wprowadzaniem innowacji w procesie nauczania i mają swoje doświadczenia czy przemyślenia, którymi chcieliby się podzielić.

Próbując określić bliżej typowy portret owego proinnowacyjnego dydaktyka, należy najpierw zauważyć, że nieco (ale tylko nieco) częściej był on mężczyzną (53,6%) niż kobietą (44,6%), z tytułem doktora (39,3%), w wieku około 26-35 lat lub 36-45 lat, który/a na początku lat dziewięćdziesiątych prawdopodobnie miał/a szansę wyjechać na staż naukowy, konferencję, wymianę do jakiejś uczelni zagranicznej (36%). Ważne jest również to, że znał przynajmniej jeden lub dwa obce języki (83,9%), czasem trzy lub więcej i był to najczęściej język angielski (37,5% znało go biegle; 69,6% w stopniu pozwalającym korzystać z literatury). Dodajmy jeszcze, że był/a on/a/ przeważnie obciążony/a/ obowiązkami dydaktycznymi (tylko 19,6% miało od 150-210 godzin w skali roku, a 35,7% powyżej 300 godzin).

Większość pracowników wyrażała rozmaite mniejsze lub większe zastrzeżenia do ówczesnego (1995 rok) sposobu realizowania dydaktyki w swojej uczelni (85,7%), chociaż należy powiedzieć, że przeszło połowa zauważała więcej elementów pozytywnych niż negatywnych, oceniając możliwości zdobywania wysokich kwalifikacji zawodowych przez studentów.

Wśród argumentów na TAK (uczelnia prawidłowo realizuje swoje zadania dydaktyczne) należy wymienić przede wszystkim:

- nowoczesność programów (i stałe ich modernizowanie),
- utrzymywanie związków z praktyką,
- wysokie kwalifikacje pracowników naukowych.

Wśród argumentów na NIE wymieniano najczęściej:

- stosowanie tradycyjnych metod,
- nadmierna liczebność grup,
- masowość studiów,
- nieaktualność przekazywanej wiedzy,
- niedostateczny związek teorii z praktyką (lub brak takiego związku).

Przekonanie, że należy zmienić sposoby realizowania procesu dydaktycznego było powszechne wśród odpowiadających (82,1%), większość uważała przy tym, że *byłoby to możliwe* (choć *zdecydowanie TAK* odpowiadało tylko 32,1%). Wśród barier utrudniających działania innowacyjne wymieniano przede wszystkim *opór konserwatywny*. Chodzi tu zarówno o mało elastyczne (*archaiczne*) struktury organizacyjne sprzyjające raczej nastawieniu na trwanie niż na modyfikację, jak i o postawy, sposób myślenia, wygodne przyzwyczajenia do rutynowych technik nauczania (zarówno pracowników, jak i studentów).

Warunki w jakich prowadzone są zajęcia – to następny czynnik wymieniany jako przeszkoda. Grupy studenckie oceniano jako nadmiernie liczne a masowość studiów powodowała stałe przeciążenie zajęciami. Ponadto nieodpowiednie warunki techniczne – baza lokalowa, wyposażenie w sprzęt techniczny – wpływały ujemnie na jakość zajęć. Jako zbyt małe oceniono także środki przeznaczone przez uczelnię na pomoce naukowe, a na przykład wpływ z opłat za studia zaoczne mogłyby, zdaniem respondentów, być choć w części przeznaczone na modernizowanie dydaktyki.

Wprowadzanie zmian w uczelni postrzegano jako utrudnione także ze względu na kontekst sytuacyjny wpływający na motywację pracowników. Zarobki, ogólnie rzecz biorąc, oceniane były

jako zbyt niskie, a także niezróżnicowane stosownie do osiągnięć naukowych i dydaktycznych. Większość rozmówców nie miała w 1995 roku czasu na dodatkowe samokształcenie (potrzeba podejmowania dodatkowej pracy zarobkowej, obciążenie dydaktyką). Charakterystyczne jednak było, że mimo dostrzegania tych trudności, znaczna część odpowiadających ujawniała innowacyjne nastawienie w stosunku do własnych zajęć. Mniej więcej połowa tych, którzy widzieli potrzebę wprowadzania zmian, rzeczywiście podejmowała taki wysiłek, pozostali (między innymi w związku z występującymi barierami) – nie robili niczego w tym kierunku lub bardzo niewiele. Jako pożądana modyfikacja własnych zajęć najczęściej wymieniane było wprowadzenie w życie zasady „studiować, a nie słuchać wykładu”. Oznacza to np. aktywizowanie studentów poprzez wprowadzanie metod zmuszających do współpracy, zapewnianie studentom dostępu do pomocy naukowych, danych, informacji (np. statystycznych, dotyczących konkretnej instytucji, ilustrujących problem itp.) jako podstawy do rozwijania dyskusji. Inną ideą związaną z założeniem „studiować, a nie słuchać wykładu” – zapraszanie kolegów jako wykładowców (dyskutantów) – gości, zapraszanie osób z kręgu praktyki gospodarczej.

Drugi, najczęściej wymieniany, obszar niezbędnych zmian – to organizacja studiów i techniczne warunki realizacji programu. Chodziło tu o zmniejszenie liczebności grup, ograniczenie ilości wykładów na rzecz ćwiczeń, konwersatoriów czy zmianę organizacji zajęć przez wprowadzenie bloków zajęć umożliwiających omówienie problemu, pracę w grupach, dyskusję i podsumowanie. Inne potrzebne, zdaniem rozmówców, zmiany to lepsze wyposażenie w sprzęt techniczny, różne urządzenia pomocnicze. Jednym z ważnych problemów była dostępność potrzebnych materiałów dydaktycznych. Zawsze mogły znaleźć pomoce potrzebne do zajęć zaledwie dwie osoby spośród odpowiadających, większość radziła sobie na ogół dzięki własnej zapobiegliwości, samodzielnym przygotowaniom, zdobywaniu, wydawaniu własnych pieniędzy, adaptacjom z literatury zagranicznej, wreszcie dzięki kontaktom z praktyką (np. konsulting).

Wszystkie te trudności powodowały, że w ocenie pracowników naukowych stosowanie niestandardowych technik nauczania miało ograniczony zakres, mimo iż zarówno pracownicy, jak i studenci wskazywali, że są zainteresowani takimi innowacjami, jako niezbędnym elementem rzeczywiście nowoczesnego nauczania.

Opisy przypadków stosowała w swojej praktyce większość, w tym 18% regularnie. Metoda ta jest oceniana zarówno przez studentów, jak i przez prowadzących zajęcia jako wartościowa, przynosząca wiele korzyści obu stronom. Najczęściej respondenci zwracali uwagę na możliwość uczenia przez odwołanie się do praktyki. Opisy przypadków są (lub przynajmniej mogą być) źródłem wiedzy o rzeczywistości, pokazują złożoność sytuacji, która w praktyce z reguły różni się od książkowego schematu. Jednocześnie praca nad studium przypadku, uczy analizy, pozwala rozpoznać elementy np. procesu decyzyjnego czy mechanizmu powstawania konfliktu w ich naturalnym kontekście. Daje to dodatkowo możliwość sprawdzenia posiadanych wiadomości teoretycznych. Konieczność wejścia w rolę osoby rozwiązującej konkretny problem stawia studenta wobec zadań z jakimi rzeczywiście będzie miał do czynienia w nieodległej przyszłości⁶.

Niektóre wątki tych badań znalazły się w ankiecie skierowanej do pracowników naukowych Wydziału Ekonomii i Stosunków Międzynarodowych Akademii Ekonomicznej w Krakowie, w latach 2003-2004⁷, przygotowanej w związku z opracowywaniem raportu samooceny.



⁶ A. Karwińska, *Modernizowanie dydaktyki. Uwarunkowania i bariery*, referat prezentowany na konferencji *Metoda Studium Przypadku w nowoczesnym nauczaniu*, Akademia Ekonomiczna w Krakowie, Janowice, czerwiec 1995.

⁷ Ankieta ta została przygotowana dla potrzeb raportu samooceny w związku z ubieganiem się kierunku ekonomia o akredytację.

Wyniki tej ankiety wskazywały na znaczne zmiany w stosowanych metodach dydaktycznych w porównaniu z rokiem 1995. W zależności od tematyki i specyfiki zajęć, a także wielkości grupy, wykładowcy stosują aktualnie zróżnicowane sposoby przekazywania wiedzy, aktywizowania studentów, a także sprawdzania ich wiedzy. Standardem jest w tej chwili uzupełnianie wykładu foliogramami, na których prezentuje się zazwyczaj podstawowe pojęcia i koncepcje, jednak w wielu przypadkach sposób prowadzenia zajęć daleko odbiega od tego „standardu” (pełna informacja zawarta jest w przygotowanych przez katedry materiałach).

Wśród środków dydaktycznych wspomagających prezentację materiału warto wskazać na stosowane obok folii, prezentacje multimedialne (w kilkunastu salach dydaktycznych znajduje się pełne wyposażenie, umożliwiające takie prezentacje, a także projekcje wideo, ponadto katedry dysponują zestawami multimedialnymi), filmów dokumentalnych, prezentacje dokumentów, np. kodeksów etycznych firm, a także referatów przygotowanych przez studentów. Znaczna część wykładowców stosuje metody interaktywne, zachęcając studentów do dyskusji na podstawie rozmaitych materiałów (filmów, artykułów prezentujących bieżące problemy). Często stosowane są analizy przypadków, niekiedy opisy przypadków są przygotowywane przez studentów. Część materiałów udostępniana jest studentom za pośrednictwem systemu SWED (System Wspomagania Edukacji) lub w postaci kserokopii. Stosowane są treningi komunikacji interpersonalnej, gry, zabawy dydaktyczne, dyskusje grupowe. W ramach zajęć studenci opracowują dokumenty, przygotowują własne projekty. Część zajęć prowadzona jest przy komputerach. Wykładowcy stosują też rozmaite metody aktywizowania studentów, poprzez stosowanie technik pracy w grupach, organizowanie warsztatów wzmacniających umiejętność komunikowania się, gier, odgrywania ról. Jeśli chodzi o sprawdzanie wiedzy, to obok testów i pisemnych lub ustnych sprawdzianów stosowane są m.in. takie sposoby, jak przygotowywanie przez studentów projektów (indywidualnych lub zespołowych), prezentacja najlepszych projektów, konferencje lub sesje, na których studenci prezentują najlepsze prace (także z udziałem gości), dyskusje grupowe na zadane tematy.

Z ankiet wypełnianych przez pracowników katedr Wydziału Ekonomii i Stosunków Międzynarodowych wynika, że we wszystkich katedrach organizowane są zebrania poświęcone problemom dydaktycznym, przynajmniej raz w semestrze. Przedmiotem rozważań są tu z reguły programy zajęć, wprowadzanie nowych wykładów do wyboru, analiza ankiet oceniających wykładowców (wyniki ankiet dostarczane są kierownikom katedr), rozwiązywanie bieżących problemów dydaktycznych. W katedrach, w których pracują młodszy pracownicy nauki, organizowane są zazwyczaj rozmaite działania wspomagające ich doskonalenie jako dydaktyków, niezależnie od ich uczestniczenia w obowiązkowym szkoleniu pedagogicznym. Oprócz oczywistych działań podejmowanych indywidualnie, jak poszukiwanie dodatkowej wiedzy na temat nauczania, nowych metod, stosowania nowych pomocy dydaktycznych, w katedrach, w zależności od ich specyfiki, występują różne formy doskonalenia jakości nauczania, w tym zwłaszcza ważne jest uczestniczenie w organizowanych cyklicznie Warsztatach Dydaktycznych⁸.

⁸ Tematyka podejmowana w ramach Warsztatów dydaktycznych Akademii Ekonomicznej w Krakowie:

2005 – XIV Warsztaty, *Samokształcenie pracowników dydaktycznych*, 2002 – XIII Warsztaty: *Rola komunikacji w społeczności akademickiej*, 2001 – XII Warsztaty: *Ściąganie: między zaradnością a nieuczciwością*, 2000 – XI Warsztaty: *Cele kształcenia ekonomistów (próba konkretyzacji)*, 1999 – X Warsztaty: *Z doświadczeń wizytującego wykładowcy, czyli ocenianie po amerykańsku*, IX Warsztaty: *Z doświadczeń nauczania wspomaganego przez Internet*, 1998 – VIII Warsztaty: *Ujednolicenie poziomu wymagań i kryteriów oceny studentów*.

Zajęcia prowadzone są przy użyciu rozmaitych środków technicznych wspomagających proces nauczania, a sprawdzanie wiedzy studentów nie ogranicza się tylko do testu lub tradycyjnego egzaminowania ustnego czy pisemnego.

Z samooceny pracowników dydaktycznych można zatem wysnuć wniosek, że metody dydaktyczne, sposoby przekazywania wiedzy, sposoby egzaminowania w perspektywie ostatnich dziesięciu lat zostały w znacznym stopniu udoskonalone. Czy jednak z punktu widzenia studentów, stało się tak rzeczywiście? Czy ocena „odbiorców” owego unowocześniania dydaktyki pokrywa się z optymistyczną oceną wykładowców?

Odwołać się tu można do aktualnie przeprowadzonych badań wśród studentów. Pierwsze z nich, to ankieta przygotowana przez członków Studenckiego Koła Naukowego Makroekonomii i Gospodarki Światowej. Poprosili oni swoich kolegów z pierwszego i piątego roku studiów o wypowiedzi w kilku kwestiach dotyczących zdobywanej wiedzy, jej przydatności w przyszłej pracy zawodowej, a także odczuwanych w procesie kształcenia braków (określonych kwestii, tematów). Badania, które przeprowadzili członkowie SKN Makroekonomii i Gospodarki Światowej skupiały się wokół zagadnień, które nie były podejmowane w badaniach wspomnianych powyżej, chodziło mianowicie o poziom wiedzy ekonomicznej na początku i na końcu procesu studiowania. Wiedza studentów lat wyższych okazała się znacząco większa niż studentów pierwszego roku, i choć wyniki odbiegają od ideału, to jednak widać postęp osiągany w ciągu kilku lat studiów.

Najlepiej, jeśli chodzi o wiedzę teoretyczną, wypadają studenci ekonomii. Już na pierwszym roku radzą sobie lepiej z teorią, a różnica w stopniu zaawansowania wiedzy między pierwszym a piątym rokiem jest dla tego kierunku największa. Z kolei pytania o charakterze praktycznym, czyli umiejętność zastosowania wiedzy teoretycznej do analizy sytuacji Polski i innych krajów były łatwiejsze dla studentów pozostałych kierunków, zwłaszcza zarządzania i marketingu oraz gospodarki przestrzennej. Znaczącą rolę odgrywają tu zapewne różnice w zainteresowaniach studentów studiujących rozmaite kierunki, a także różnice w programach studiów. Z tego punktu widzenia interesujące jest zestawienie pytań sprawiających najwięcej i najmniej problemów odpowiadającym.

Interesujące zazwyczaj jest porównanie odpowiedzi według płci. Wiele stereotypów narosło wokół specyficznie „kobiecego” czy „męskiego” sposobu myślenia, a także odmiennych motywacji do nauki i związanych z tym efektów kształcenia. W świetle uzyskanych w badaniach wyników potwierdza się stereotyp mniejszej aktywności naukowej kobiet, zarówno pytania praktyczne, jak i teoretyczne sprawiały studentkom więcej problemów, co może być o tyle zdumiewające, że wśród osób mających wysoką średnią ze studiów bez wątpienia jest więcej kobiet. Jednak, jak twierdzi socjolog, prof. Jacek Kurczewski (oceniając, co prawda, wiedzę polityków, a nie ekonomistów, ale pewne uwarunkowania mają charakter uniwersalny) wiedza, powiedzmy „operacyjna”, uaktualniająca się w sytuacji podejmowania decyzji musi być wzmacniana poprzez stałe aktywne zainteresowanie daną problematyką (czytanie literatury przedmiotu, śledzenie rozwoju danej dziedziny itp.). Tymczasem, jak wskazują odpowiedzi na inne pytania ankiety, kobiety czytają mniej zarówno jeśli chodzi o prasę ekonomiczną, jak i codzienną. Nie było w ankiecie pytania o czytanie książek z dziedziny ekonomii (poza podręcznikami), nie wiadomo zatem, na ile owa wiedza zdobywana na studiach jest poszerzana i pogłębiana w ramach indywidualnych zainteresowań. Interesujące jest natomiast, że najlepiej odpowiadali na pytania zarówno teoretyczne, jak i praktyczne studenci, którzy wolny czas wykorzystują na pracę. Można sądzić, że sytuacja, w której studenci podejmują aktywność zawodową, a zatem muszą podejmować decyzje, rozwiązywać problemy itp. uruchamia, w pewnym sensie posiadaną wiedzę.

Płeć różnicuje także odpowiedź na pytanie o ocenę sytuacji gospodarczej kraju. Kobiety widzą szanse Polski w najbliższej przyszłości mniej optymistycznie, rzadziej dostrzegają możliwości poprawy. Czy wiąże się to z większym zaangażowaniem w sprawy dnia codziennego, lepszym rozeznaniem co do np. wzrostu cen czy innych bieżących problemów budzących obawy, obniżających poczucie bezpieczeństwa, zaufania do instytucji państwa, polityków?

Wreszcie zróżnicowane ze względu na płeć respondencji są odpowiedzi na pytania o przewidywaną przydatność wiedzy i kompetencji zdobywanych w trakcie studiów. Tu także dostrzega się większy pesymizm kobiet, które bardziej krytycznie niż mężczyźni oceniają szanse wykorzystania tej wiedzy w przyszłości. Warto tu przy okazji przypomnieć, że kobiety w Polsce nadal mają gorsze szanse na rynku pracy, mniejsze nadzieje na osiągnięcie kariery zawodowej i wysokich zarobków. Dane statystyczne wskazują wyraźnie, że to raczej mężczyźni zajmują wyższe pozycje zawodowe, odnoszą sukcesy, uczestniczą w życiu politycznym, zarabiają więcej. Ta świadomość nierówności szans, wynikającej ze statusu społecznego związanego z płcią zapewne wpływa na sposób postrzegania swoich przyszłych możliwości i znaczenia zdobytego wykształcenia (np. kobiety w Polsce są lepiej wykształcone niż mężczyźni, a nie przekłada się to na lepsze szanse zawodowe i możliwość realizowania aspiracji materialnych).

Inna, jak można przypuszczać, ważna płaszczyzna różnicowania się opinii i postaw to miejsce pochodzenia. Zazwyczaj uważa się za oczywiste, że odmiennosć warunków życia, niejednakowa możliwość realizowania potrzeb i aspiracji związana jest z pochodzeniem z wiejskiego lub wielkomiejskiego środowiska. Nie w każdym przypadku te różnice zaznaczają się w odmiennych sposobach odpowiadania na pytania ankiety. Najbardziej charakterystyczna różnica odnosiła się do postrzegania przydatności zdobywanej wiedzy. Studenci wywodzący się ze środowisk wiejskich bardziej optymistycznie postrzegają efekty kształcenia, częściej wierzą, że wiedza i umiejętności zdobywane podczas studiów zaowocują w przyszłości. Większy sceptycyzm studentów wielkomiejskich wiąże się zapewne z ich bezpośrednim doświadczeniem. Wielu znajomych, kolegów stanęło prawdopodobnie bezradnie, z dyplomem w rękę, nie znajdując pracy. Studenci wywodzący się z ośrodków wiejskich mają jeszcze ciągle większy „szacunek” dla wykształcenia. W wielu mniejszych miejscowościach występuje niedostatek osób legitymujących się wyższym wykształceniem.

Także ocena sytuacji gospodarczej Polski różnicuje się ze względu na pochodzenie (studenci pochodzący z rodzin wiejskich wyrażali opinie bardziej pesymistyczne niż ich koledzy wielkomiejscy). Tu także można wskazać ogólną tendencję środowisk wiejskich do wyrażania obaw o przyszłość i znacznego braku zaufania, zarówno do instytucji państwa, jak i do efektów zmian. Everett Rogers, opisując tak zwaną osobowość tradycyjną, zwracał uwagę na fakt, że jest ona typowa raczej dla społeczności wiejskich niż miejskich, wiąże się z tendencjami zachowawczymi, ostrożnym nastawieniem do zmian, brakiem zaufania w stosunkach z innymi i z instytucjami. Z kolei osobowość nowoczesna, opisywana przez Alexa Inkelesa, jest raczej charakterystyczna dla środowisk wielkomiejskich. Łączy się z akceptacją ryzyka, nastawieniem innowacyjnym, optymizmem. Jednakże, biorąc pod uwagę wyniki całej ankiety, można zaryzykować tezę, iż ta cecha (środowisko pochodzenia) nie odegrała tak istotnej roli, jak można było się spodziewać. Jak się wydaje, mamy tu do czynienia z rejestrowanym często w badaniach zjawiskiem zmniejszania zróżnicowania opinii, w miarę zdobywania wykształcenia, adaptowania się do nowego środowiska. Studenci piątego roku są poddani wpływowi swojego obecnego środowiska niż środowiska pochodzenia.

Odpowiedź na pytanie, czego uczy Akademia Ekonomiczna nie jest zatem jednoznaczna. Wygląda na to, że uczelnia nie całkiem uczy tego, czego powinna, a przynajmniej, nie całkiem

skutecznie. Pewnie dlatego w odpowiedziach studentów pojawiły się rozmaite oczekiwania pod adresem wykładowców (których praca np. nie została oceniona zbyt wysoko przez studentów). Już w badaniach wcześniejszych, o których wspomniano wyżej, studenci werbalizowali rozmaite oczekiwania w stosunku do programu i organizacji studiów. Podobnie jak kilka lat temu, pojawia się tu głód praktycznych zagadnień, przykładów, pokazania zastosowań wiedzy, która jest wykładana na zajęciach. Optymistycznie, dla wykładowców przynajmniej, brzmi domaganie się przez studentów kontaktów z wielką nauką. Chodzi o prezentację prac i koncepcji noblistów w dziedzinie ekonomii. Wypada powiedzieć, iż szkoda, że nie możemy, jak wiele uniwersytetów w USA, zapraszać noblistów na wykłady, stworzyć możliwości osobistego zetknięcia się z wybitnymi postaciami w danej dziedzinie.

Procesy dydaktyczne w ocenie studentów

Niejako uzupełnieniem badań przeprowadzonych wśród pracowników miały stać się badania przeprowadzone wśród studentów Akademii Ekonomicznej w Krakowie. Badania zrealizowano przy wydatnej pomocy studentów specjalności *zarządzanie i doradztwo personalne* kierunku ekonomia, dla których były to zarazem zajęcia praktyczne z przygotowania badań naukowych w ramach przedmiotu metody badań społecznych. Celem przeprowadzonej ankiety miało być poznanie opinii studentów na temat wykorzystania środków dydaktycznych podczas zajęć na które uczęszczają. Uczestnikami badań byli przede wszystkim studenci kierunku ekonomia, w znaczącym stopniu studiujących w trybie dziennym. Ankiety przeprowadzono podczas zajęć, pewna ich część została przeprowadzona wśród studentów biorących udział w pracach kół naukowych działających przy Akademii Ekonomicznej. Ta druga grupa zatem, to w dużej mierze są to studenci zainteresowani pogłębianiem swej wiedzy z zakresu przedmiotów wykładanych przez pracowników naukowych Akademii Ekonomicznej. Studenci niemal w 100% przyznali, że wykorzystanie nowoczesnych środków dydaktycznych znacząco wpływa na poprawę jakości procesu kształcenia. Można wysnuć wniosek, że uczestnicy zajęć czekają na to żeby wykładowcy porzucili schemat „tablicy i kredy” i starali się w większym stopniu wykorzystywać możliwości stwarzane przez wyposażenie uczelni. Z opinii studentów wynika także dostrzeganie przez nich ważności działań na rzecz doskonalenia i unowocześnienia dydaktyki. Zapytani wprost o częstotliwość stosowania w trakcie zajęć przez prowadzących poszczególnych środków dydaktycznych, studenci w największym stopniu wskazywali na foliogramy i zadania (w rozumieniu klasycznych zadań np. matematycznych) odpowiedzi często i bardzo często pojawiają się w ponad 65% ankiet. Widać także rosnący udział prezentacji multimedialnych, odpowiedzi *średnio* – w odniesieniu do tego środka dydaktycznego – udzieliło ponad 50% ankietowanych. Katedry coraz częściej wyposażają się w nowoczesne urządzenia prezentacyjne i, co za tym idzie, coraz częściej możliwe staje się zastosowanie wygodnych dla wykładowcy, a efektywnych dla studentów prezentacji multimedialnych. Zaledwie znikomy odsetek badanych, przyznał, że nigdy nie spotkał się z tego rodzaju prezentacją, co może wynikać albo z niezrozumienia pytania, albo małej frekwencji na zajęciach wykładowych, podczas których najczęściej stosuje się tego typu rozwiązania. Widać również, iż wykładowcy zaczynają sięgać po filmy, aczkolwiek jak na razie jest to głównie stosowane podczas zajęć językowych. Lektorzy bardzo często korzystają z oryginalnych wersji filmów. Niestety, nie ujęto w badaniach podziału na filmy fabularne wyświetlane w czasie lektoratów i filmy szkoleniowe, ilustrujące dany problem, prezentowane podczas innych zajęć. Jednak należy zauważyć, że większość studentów, dała odpowiedź *rzadko*, co

pozwała przypuszczać, że generalnie czują oni niedosyt w zakresie wykorzystania tego typu rozwiązań podczas zajęć. Przechodząc do typowo „ćwiczeniowych” środków dydaktycznych, należy zwrócić uwagę, że poza wspomnianymi wyżej klasycznymi zadaniami, wykładowcy, dość sporadycznie stosują inne rozwiązania, o ile studium przypadków pojawia się w większości ankiet (ok. 70%) z uwagą *rzadko*, to studenci często nie wiedzą, na czym nawet polegają „gry decyzyjne” czy też „odgrywanie ról”, nie mówiąc już o zetknięciu się z nimi podczas zajęć. Pojawia się to też w niektórych wypowiedziach w dalszej części ankiety, dotyczących proponowanych zmian w przeprowadzaniu procesu dydaktycznego. W tej części szczególnie istotne są uwagi dotyczące zbyt małego uczestnictwa studentów w zajęciach, brak możliwości do swobodnej wymiany myśli pomiędzy prowadzącym a jego podopiecznymi. To wszystko skłania do wniosku, że (przynajmniej w ocenie studentów) ćwiczenia stają się często powieleniem części wykładowej przedmiotu i nie wychodzą naprzeciw oczekiwaniom słuchaczy (którzy powinni być raczej „uczestnikami”). Interesujące jest, iż na pytanie o to, czy na zajęcia bywają zapraszani goście z zewnątrz, studenci wskazują, że ten środek dydaktyczny jest dosyć rzadko stosowany. Odpowiedzi, że goście pojawiają się na zajęciach częściej, udzieliło tylko ok. 20% studentów. W tych wypowiedziach pojawia się często oczekiwanie wzbogacania zajęć właśnie poprzez zaproszone osoby spoza uczelni, jeden z respondentów, pisząc o swoich idealnych zajęciach, wręcz zwrócił uwagę, że obecność zaproszonego gościa spowodowała znaczne podniesienie atrakcyjności zajęć. W pozycji *inne* respondenci sporadycznie wymieniali dodatkowe środki dydaktyczne nieujęte wśród tych zaproponowanych przez kwestionariusz. Najczęściej pojawiała się pozycja sympozjów wyjazdowych, które są coraz częściej organizowane w ramach procesu dydaktycznego i spotykają się z wysoką oceną studentów. Jeden z respondentów wręcz przyznał, że ćwiczenia przeprowadzone w ramach takiego sympozjum były najlepszymi zajęciami, w jakich kiedykolwiek miał okazję uczestniczyć. Z odpowiedzi studentów wynika, że wyjazdy takie nie są traktowane tylko jako okazja do dobrej zabawy, ale także doceniane są ich walory merytoryczne. Patrząc na przydatność środków dydaktycznych, tylko nieliczni respondenci uznali, że użycie poszczególnych środków dydaktycznych w trakcie zajęć nie miało uzasadnienia. Zwykle dominują odpowiedzi *średnio pomocne* i *bardzo pomocne*, co jest kolejnym dowodem na to, że młodzi ludzie oczekują od swoich wykładowców urozmaicenia zajęć. Inne wyniki daje pytanie o stopień przygotowania infrastruktury uczelni do stosowania nowoczesnych środków. Około 60% respondentów uważa, że uczelnia posiada odpowiednią infrastrukturę. Wydaje się, że ta rozbieżność ma związek z miejscem, w którym studenci uczestniczą w procesach dydaktycznych – o ile nowe budynki uczelni są wyposażone według najnowszych standardów, to starsze mają dość wyraźne braki w sprzęcie. Jednak należy zauważyć, że jedynie 35% studentów sądzi, iż wykładowcy, a także oni sami, wykorzystują możliwości stwarzane poprzez tę infrastrukturę. Może to prowadzić do wniosku, że respondenci widzą problem nie w braku przygotowania uczelni od strony technicznej, a raczej braku przygotowania wykładowców do stosowania tych rozwiązań technicznych w procesie dydaktycznym. To zresztą przewija się w pojedynczych wypowiedziach na temat zmian w systemie organizacji procesu kształcenia w ramach AE, gdzie ankietowani zwracają uwagę na potrzebę przeszkolenia wykładowców w tym zakresie. Ogólnie wyniki pytania o zmianę systemu kształcenia dały odpowiedzi oczekiwane przez badaczy. Studenci zwracają uwagę na niedostosowanie programu do realiów, a także na nikły kontakt na linii student – wykładowca. Zwracają także uwagę na zbyt małe urozmaicenie zajęć, pokazując że wykład będący recytacją tez zawartych w podręczniku nie spełnia ich oczekiwań. Z propozycji zmian warto przytoczyć wyraźne dążenie studentów do stworzenia im na zajęciach

możliwości wypowiedzenia się, dyskusji na temat spraw omawianych w ramach przedmiotu⁹. Studenci w coraz większym stopniu pragną interakcji w ramach zajęć, a także zachęcania ich i motywowania do aktywnego uczestnictwa w procesie dydaktycznym. Podobne wnioski można wysnuć z pytania o idealne zajęcia – większość (ok. 80%) respondentów wskazuje takie zajęcia i w dużej części jest to związane zarówno z wykorzystaniem nowoczesnych metod dydaktycznych, jak i stworzenia możliwości wypowiedzenia się ich uczestnikom. Pokazuje to, że uczestnicy zajęć poszukują kontaktu z wykładowcami i obrazuje swego rodzaju tęsknoty za klasycznym układem mistrz – uczeń, zanikającym ze względu na masowość studiów. Wielkość grup też jest często przedstawiana jako problem utrudniający studiowanie, jednak należy zwrócić uwagę, że nadmierna liczba studentów i przepełnienie są problemem większości uczelni. Studenci poszukują indywidualnego podejścia do nich, co często jest bardzo trudne do zrealizowania z uwagi na masowość studiów.

Podsumowanie

Z porównania wyników badań nasuwa się wniosek, że zarówno wykładowcy, jak i słuchacze studiów wyższych widzą potrzebę zmian procesu dydaktycznego. Można także zaobserwować dostrzeganie tendencji pozytywnych. Infrastruktura uczelni w coraz większym stopniu pozwala na poprawę stopnia wykorzystania nowoczesnych technologii do przeprowadzania procesu kształcenia. Należy też zwrócić uwagę na fakt coraz szerszego zastosowania tych technik przez wykładowców, a także przez studentów. Warto zwrócić uwagę na postulaty dotyczące możliwości aktywnego uczestnictwa studentów w zajęciach. Jest tu oczywiście pewne niebezpieczeństwo związane z utrzymaniem ładu dyskusji, przestrzeganiem dyscypliny, jednak sam fakt aktywizacji studentów może być oczywiście umiejętnie wykorzystany i przynieść bardzo dobre rezultaty. Należy także zwrócić uwagę, że stereotyp studenta „imprezowicza”, który studia traktuje jako dodatek do „studentckiego stylu życia” coraz bardziej oddala się od rzeczywistości, a słuchacze studiów wyższych coraz większą wagę przywiązują do realizacji procesu kształcenia, a także do późniejszego ich przygotowania do życia zawodowego.

Bibliografia

- D. Bell, *Kulturowe sprzeczności kapitalizmu*, PWN, Warszawa 1994.
A. Karwińska, M. Pacholski. *Między szkołą zawodową a uniwersytetem*, [w:] *Z doświadczeń dydaktyka*, Materiały z warsztatów dydaktycznych zorganizowanych przez Radę Adiunktów i Studium Psychologii i Pedagogiki, Wyd. Akademii Ekonomicznej w Krakowie, Kraków 2000.
K. Krzysztofek, M.S. Szczepański, *Zrozumieć rozwój. Od społeczeństw tradycyjnych do informacyjnych*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2002.



⁹ Warto dodać, że na przykład zajęcia w kilka dni po śmierci Jana Pawła II, zwłaszcza zajęcia z filozofii, socjologii czy historii obejmowały, na prośbę studentów, pewne zagadnienia związane z przeżywaniem tego wydarzenia, dotyczące szerszych refleksji na temat życia, śmierci, systemów wartości itd.



■ Abstract

Each epoch formulates different requirements for education and new challenges which result from social, economic and political system. Socialisation is a process which has a particular meaning for social development and social tasks. Each epoch creates new expectations towards an individual and societies, new values and new ideals. Summing up, features and abilities which are indispensable for survival depend on changing conditions in which a human exists. Socialisation in order to live in a new knowledge-based, information society requires also an adapted idea of a human.

Nota o autorach

Anna Karwińska jest profesorem pracującym w Akademii Ekonomicznej w Krakowie; Prodziekanem Wydziału Ekonomii i Stosunków Międzynarodowych, adiunktem w Katedrze Socjologii.

Marcin Karwiński jest pracownikiem Katedry Zarządzania Personalem AE w Krakowie. Prowadzi zajęcia z przedmiotu Podstawy Organizacji i Zarządzania na studiach dziennych. Jego zainteresowania obejmują zagadnienia związane z zarządzaniem sportem.

**Dobroczyńcy
Fundacji Promocji i Akredytacji
Kierunków Ekonomicznych**



PHILIPS

ING  **BANK ŚLĄSKI**



arcus 



POLSKA WYTWÓRNA PAPIERÓW WARTOŚCIOWYCH S.A.