

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

# e-mentor

Numer 3 (65) Czerwiec 2016

ISSN 1731-6758



Nauczanie przez internet  
Zarządzanie wiedzą  
E-biznes  
Kształcenie ustawiczne  
Metody, formy i programy kształcenia

# SPIS TREŚCI

- 3 Od redakcji
- 3 Aktualności

## metody, formy i programy kształcenia

- 4 Studiowanie – czas na rozwijanie postawy przedsiębiorczej nauczycieli dziecka młodszego?  
Analiza porównawcza programów kształcenia w zakresie przedsiębiorczości na polskim i fińskim uniwersytecie  
*Marta Kondracka-Szala, Joanna Malinowska*

- 15 Czy edukacja finansowa może zmniejszyć wykluczenie finansowe?

*Łukasz Kurowski, Zuzanna Laskowska*

## e-edukacja w kraju

- 24 Cywilno-wojskowe kształcenie międzykulturowe w formie blended learningu

*Małgorzata Gawlik-Kobylińska, Kamila Trochowska, Paweł Maciejewski*

- 35 Zasoby internetu jako podręcznik akademicki – studium przypadku przedmiotu *organizacja i zarządzanie informacją*

*Zbigniew Osiński*

## felieton

- 46 Kontrola kompetencji w dobie internetu – czy rzetelne egzaminowanie jest jeszcze możliwe?

*Piotr Wojciechowski*

## zarządzanie wiedzą

- 54 Wyzwania związane z zarządzaniem talentami – porównanie firm rodzinnych i nierodzinnych

*Agnieszka Springer, Alicja Hadryś-Nowak*

- 60 Pomiar kultury organizacyjnej w organizacjach ochrony zdrowia

*Agata Szeptuch*

## kształcenie ustawiczne

- 68 Mentoring: przyszłość nauczania osób dorosłych – recenzja

*Iwona Gierlach, Tadeusz Gadacz*

## e-biznes

- 72 Prognozowanie poziomu nasycenia e-biznesu w Polsce pod względem liczby przedsiębiorstw w sektorze

*Mirosław Moroz, Barbara Fura*

## e-edukacja na świecie

- 78 Unlocking the potential of technology in education

*Agata Czopek, Piotr Pietrzak*

e-mentor  
dwumiesięcznik

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

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

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

ISSN: 1731-6758

### siedziba redakcji:

Szkoła Główna Handlowa w Warszawie  
Dział Rozwoju Edukacji  
al. Niepodległości 162/150  
02-554 Warszawa  
tel. 22 564 97 23  
fax. 22 646 61 42  
[redakcja@e-mentor.edu.pl](mailto:redakcja@e-mentor.edu.pl)

### rada programowa:

prof. Kazimierz Kloc - przewodniczący  
prof. Maria Aluchna  
prof. Piotr Bołtuć  
prof. Ilona Buchem  
prof. Wojciech Dyduch  
prof. Luciano Floridi  
prof. Jan Goliński  
dr Jan Kruszewski  
dr Stanisław Macioł  
dr Frank McCluskey  
dr Krzysztof Piech  
prof. Marek Rocki  
prof. Maria Romanowska  
prof. Waldemar Rogowski  
prof. Piotr Wachowiak  
dr Maria Zając  
dr inż. Anna Zbierchowska

### redaktor naczelny:

dr Marcin Dąbrowski

### sekretarz redakcji:

mgr Karolina Pawlaczyk

### redaktor statystyczny:

dr Irena Kasperowicz-Ruka

### redaktor treści informacyjnych:

mgr Anna Janiszewska  
dr Joanna Tabor-Błażewicz

redakcja językowa: mgr Paulina Mróz

skład: Elżbieta Wojnarowska

projekt okładki: mgr Marcin Flis

### strona internetowa:

Piotr Gęca, Krzysztof Kalamus, Łukasz Tulik

*Pismo punktowane przez Ministerstwo  
Nauki i Szkolnictwa Wyższego (15 pkt).  
Artykuły naukowe podlegają recenzji.*

nakład: 1200 egz.



## Szanowni Czytelnicy „e-mentora”

Rozpoczynający się właśnie okres wakacyjny to dla wielu z nas nie tylko czas odpoczynku i regeneracji sił przed kolejnym rokiem akademickim, ale często także czas nadrabiania zaległości czytelniczych, a nawet pozyskiwania nowych kompetencji, które umożliwią podejmowanie ciekawych wyzwań w kolejnym roku. I trzeba przyznać, że w obszarze e-learningu oraz – ogólniej – edukacyjnych zastosowań technologii informatycznych sporo się ostatnio dzieje, jakby na przekór upalnej, wakacyjnej aurze. W ostatniej dekadzie czerwca miały miejsce dwa wydarzenia środowiskowe – Walne Zebranie Członków SEA oraz konferencja *Uniwersytet Wirtualny*. Konferencja ta organizowana jest corocznie od 2001 roku i stanowi forum dyskusji dla przedstawicieli polskiego środowiska e-learningowego.

Stowarzyszenie E-learningu Akademickiego działa już od 10 lat, starając się wspierać zarówno uczelnie, jak i indywidualnych nauczycieli w doskonaleniu metod dydaktycznych wykorzystujących e-learning. Istotnym przejawem tych działań są procedury certyfikacji e-nauczycieli oraz metodyków zdalnego nauczania. Na wiosnę 2016 roku została przeprowadzona czwarta już edycja certyfikacji e-nauczycieli, a jej wynikiem było przyznanie tego prestiżowego dokumentu 27 nauczycielom akademickim. Właśnie podczas Walnego Zebrania Członków SEA odbyło się uroczyste wręczenie certyfikatów. Warto przy okazji wspomnieć, że od momentu wprowadzenia certyfikacji, tzn. od 2011 roku, w wyniku czterech postępowań certyfikacyjnych dla e-nauczycieli i trzech dla metodyków zdalnego nauczania Zarząd SEA przyznał to środowiskowe wyróżnienie łącznie 95 osobom (74 nauczycielom i 21 metodykom).

Z wydarzeń międzynarodowych, które również miały miejsce w ostatnim czasie, warto wspomnieć o przyjęciu 10 czerwca 2016 roku przez Komisję Europejską dokumentu zatytułowanego *New Skills Agenda for Europe*. Powodem prac nad zmodyfikowanym programem podnoszenia kompetencji w krajach Unii Europejskiej były dość niepokojące wyniki badań, które ukazują duży rozdźwięk pomiędzy oczekiwaniami rynku pracy w krajach Unii a podstawowymi kompetencjami (m.in. cyfrowymi) obywateli tych krajów. O założeniach przyjętego przez KE programu można przeczytać na stronie Komisji pod adresem: <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223&langId=en>.

Zagadnień rozwijania kompetencji społeczeństw europejskich dotyczy także dokument zatytułowany *Better Learning for a Better World through People Centred Smart Learning Ecosystems*, nazywany przez sygnatariuszy Timisoara Declaration, ponieważ został podpisany w mieście Timisoara w Rumunii przez przedstawicieli kilku stowarzyszeń europejskich zajmujących się edukacją zdalną i otwartą. Z głównymi założeniami dokumentu można się zapoznać na stronie <http://www.mifav.uniroma2.it/inevent/events/aslerd/index.php?s=222&link=TD2016>, gdzie znajduje się również link do jego pełnej treści.

Mamy nadzieję, że zarówno lektura oddawanego właśnie do rąk Czytelników 65. już numeru „e-mentora”, jak i polecanych dokumentów będzie dla Państwa inspiracją do podejmowania nowych inicjatyw, ważnych nie tylko z punktu widzenia środowiska akademickiego, ale i całego społeczeństwa.

## POLECAMY KONFERENCJE

### METODY, FORMY I PROGRAMY KSZTAŁCENIA

- *International Conference on Knowledge, Culture and Society (ICKCS 2016)*, 24–26 sierpnia 2016 r., Turku, Finlandia, <http://www.ickcs.org>
- *Internet jako przedmiot badań językoznawczych*, 21–23 września 2016 r., Pobierowo, <http://www.ifw.us.edu.pl/internet-jako-przedmiot-badan-jezykoznawczych-konferencja>
- *Media w ekonomii – ekonomia w mediach*, 21 października 2016 r., Katowice, <https://konferencja-naukowa.pl/ekonomia/6105-media-w-ekonomii-%E2%80%93-ekonomia-w-mediach.html>

### E-BIZNES

- *Targi IT Future Expo 2016*, 8 września 2016 r., Warszawa, <http://warszawa.itfuture.pl/>
- *Ecommerce Trends CEE 2016*, 29 września 2016 r., Warszawa, <http://2016cee.ecommercetrends.pl>

### E-LEARNING

- *2016 Fall CLO Symposium*, 26–27 września 2016 r., Scottsdale, Arizona, USA, <http://closymposiumplus.com>
- *2016 IEEE International Conference on Knowledge Engineering and Applications*, 28–30 września 2016 r., Singapur, <http://www.ickea.org>
- *HR Tech Conference & Expo*, 4–7 października 2016 r., Lake Shore Drive Chicago, Illinois, USA, <http://www.hrtechologyconference.com>

### ZARZĄDZANIE WIEDZĄ

- *INNO:FUTURE Przedsiębiorczość, Zarządzanie, Ekoinnowacyjność*, 15–16 września 2016 r., Rzeszów, <http://www.innofuture.weebly.com>
- *International Conference on Knowledge Engineering and Semantic Web*, 21–23 września 2016 r., Praga, Czechy, <http://2016.kesw.ru>
- I Ogólnopolska Konferencja *Współczesne Koncepcje Zarządzania Publicznego*, 13–15 października 2016 r., Dobczyce, <http://koncepcje.uek.krakow.pl>

# Studiowanie – czas na rozwijanie postawy przedsiębiorczej nauczycieli dziecka młodszego? Analiza porównawcza programów kształcenia w zakresie przedsiębiorczości na polskim i fińskim uniwersytecie

Marta Kondracka-Szala  
Joanna Malinowska

*Przedsiębiorczość, zgodnie z wytycznymi Strategii Lizbońskiej, jest postrzegana jako nowa kompetencja kluczowa. Wyraża się w zdolności człowieka do przekształcania idei w praktykę. Rozwijanie postaw przedsiębiorczych jest warunkiem rozwoju współczesnej gospodarki. Dlatego według Komisji Europejskiej ich kształtowanie powinno odbywać się na wszystkich etapach edukacji i wpisywać się w ideę uczenia (się) przez całe życie (uczeń – student – pracownik/pracodawca). W związku z powyższym niezwykle istotne wydaje się rozwijanie postaw przedsiębiorczych u nauczycieli dzieci młodszych w toku kształcenia mającego na celu przygotowanie do zawodu, a tym samym przygotowanie do edukowania uczniów w zakresie przedsiębiorczości rozumianej jako postawa życiowa. Odpowiedzi na pytanie postawione w tytule artykułu można poszukiwać w toku analizy porównawczej programów kształcenia studentów – przyszłych nauczycieli na uniwersytecie polskim i fińskim. Porównanie obu programów znajduje uzasadnienie w fakcie, iż Finlandia od lat znajduje się na szczycie rankingów innowacyjności<sup>1</sup>. Jest to efekt realizowanej konsekwentnie od 2004 roku strategii budowania postawy przedsiębiorczej Finów. W Finlandii bowiem nie tylko mówi się o potrzebie edukacji dla przedsiębiorczości, ale i prowadzi się ją na wszystkich etapach kształcenia, od edukacji małego dziecka po kształcenie uniwersyteckie<sup>2</sup>.*

## **Przedsiębiorczość jako kompetencja – perspektywa teoretyczna**

Komisja europejska uznała przedsiębiorczość za jedną z kluczowych kompetencji. Samo pojęcie „kompetencje” jest wieloznaczne – stosuje się je w różnych dziedzinach nauk zarówno w węższym (np. kompetencja językowa), jak i szerszym znaczeniu (kompetencje życiowe). W kompetencjach wyróżnić można

kilka płaszczyzn. Płaszczyznę dyspozycyjną stanowią względnie trwałe właściwości jednostki (wiedza, zdolności); na płaszczyznę aktualizacyjną składają się umiejętności wykorzystywania przez jednostkę posiadanych sprawności; płaszczyzna kompetencji własnej to subiektywne przekonanie jednostki o posiadaniu właściwości świadczących o kompetencji; płaszczyzna kompetencji nadanej wyraża się w języku opisu właściwości i funkcjonowania jednostki, zawierającym oceny poziomu jej przystosowania do oczekiwań społecznych<sup>3</sup>.

Kompetencje uwidaczniają się w skuteczności działania. Skuteczność przejawia ta osoba, która ma wiedzę i potrafi spożytkować ją dla osiągnięcia celów<sup>4</sup>. W wiedzy można wyróżnić warstwę informacyjną (deklaratywną, dającą odpowiedź na pytanie: jak jest?) i warstwę naukową, którą stanowi wiedza proceduralna (wyjaśniająco-interpretacyjna)<sup>5</sup>. Tak więc i przedsiębiorczość jako kompetencję scharakteryzować można poprzez opis jej komponentów: wiedzy, umiejętności/sprawności oraz przekonania o możliwości posługiwania się nimi wyrażających się w postawie.

W odniesieniu do przedsiębiorczości jako kompetencji konieczna wiedza obejmuje dostępne możliwości działalności osobistej, zawodowej i/lub gospodarczej, w tym szersze zagadnienia stanowiące kontekst pracy i życia ludzi, np. ogólne rozumienie zasad działania gospodarki, a także szanse i wyzwania stojące przed pracodawcami i organizacjami. Osoby [uczestniczące w procesie edukacyjnym] powinny również być świadome zagadnień etycznych związanych z przedsiębiorstwami oraz tego, w jaki sposób mogą one wywoływać pozytywne zmiany, np. poprzez sprawiedliwy handel lub przedsiębiorstwa społeczne. Umiejętności odnoszą się do praktywnego zarządzania

<sup>1</sup> European Innovation Scoreboard 2008, Comparative analysis of innovation performance, [www.proinno-europe.eu/metrics](http://www.proinno-europe.eu/metrics), [26.01.2016].

<sup>2</sup> M. Korhonen, K. Komulainen, H. Rätty, *Not everyone is cut out to be the entrepreneur type: How Finnish school teachers construct the meaning of entrepreneurship education and the related abilities of the pupils*, „Scandinavian Journal of Educational Research” 2012, Vol. 56, No. 1, s. 1–19, <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2011.567393>.

<sup>3</sup> M. Stasiakiewicz, *Twórczość i interakcja*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1999, s. 147–148.

<sup>4</sup> F. Masterpasqua, *Paradygmat kompetencyjny w praktyce psychologicznej*, „Nowiny Psychologiczne” 1990, nr 1–2, s. 3–16.

<sup>5</sup> D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2000, s. 106–108.

## Studiowanie – czas na rozwijanie postawy przedsiębiorczej...

projektami (co obejmuje takie umiejętności jak planowanie, organizowanie, zarządzanie, kierowanie i zlecanie zadań, analizowanie, komunikowanie, sporządzanie sprawozdań, ocena projektu i rejestracja) oraz zdolność zarówno do pracy indywidualnej, jak i do współpracy w zespole. Niezbędna jest także umiejętność określenia własnych mocnych i słabych stron, a także oceny ryzyka i podejmowania go w uzasadnionych przypadkach<sup>6</sup>. Postawa przedsiębiorcza charakteryzuje się inicjatywą, aktywnością, niezależnością i innowacyjnością zarówno w życiu osobistym i społecznym, jak i w pracy. Obejmuje również motywację i determinację w kierunku wypełniania celów, czy to osobistych, czy wspólnych, prywatnych i służbowych<sup>7</sup>. Do cech osoby przedsiębiorczej należą również: aktywność, zaradność, energiczność, zdolność do wcielania pomysłów w czyn, kreatywność, innowacyjność i zdolność do planowania przedsięwzięć oraz prowadzenia ich dla osiągnięcia zamierzonych celów z zachowaniem zasad etyki i odpowiedzialności, niekonwencjonalne podejście do rozwiązywania problemów, pasja, wytrwałość, otwartość na pomaganie innym, myślenie przyszłościowe<sup>8</sup>. Cechy te są pożądane niezależnie od zawodu, statusu czy pełnionej przez człowieka funk-

cji. Wchodzą w zakres przedsiębiorczości osobistej, która wykracza poza wąskie (ekonomiczne i gospodarcze) rozumienie przedsiębiorczości<sup>9</sup>. Szczególnie zwraca się uwagę na: odpowiedzialność, dzielenie się wiedzą, umiejętność współpracy i podejmowanie nowych wyzwań, na co wskazują badania prowadzone wśród pracodawców<sup>10</sup>.

W literaturze przedmiotu przedsiębiorczość ujmowana jest więc dwojako: poprzez zbiór cech osoby, którą charakteryzuje postawa przedsiębiorcza (podejście atrybutywne, mające źródło w psychologii), oraz jako proces związany ze sposobem podejmowania działań przez człowieka (podejście czynnościowe/funkcjonalne – właściwe dla ujęcia ekonomicznego)<sup>11</sup>. Stosuje się również różne pojęcia na określenie edukacji z zakresu przedsiębiorczości. Często używa się ich zamiennie: nauczanie przedsiębiorczości, kształcenie przedsiębiorczości, edukacja dla przedsiębiorczości, edukacja przedsiębiorczości.

Problem różnorodności ujęć wynika z wieloaspektowości tej edukacji<sup>12</sup>. Aspekty odnoszą się do sposobu rozumienia edukacji i stosowanej praktyki oddziaływań. Nauczanie może być zatem nastawio-

<sup>6</sup> Opinia Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego w sprawie: „Postawy przedsiębiorcze a strategia lizbońska” (2008/C 44/20), <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007IE1460&from=PL>, [26.01.2016].

<sup>7</sup> Tamże.

<sup>8</sup> A. Brzezińska, J. Schmidt, *Przedsiębiorczość jako warunek udanego startu w dorosłość*, [w:] A. Andrzejczak (red.), *Przedsiębiorczość w edukacji*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, Poznań 2008, s. 21–23; P. Wachowiak, *Kształtowanie umiejętności przedsiębiorczych*, [w:] P. Wachowiak, M. Dąbrowski, B. Majewski (red.), *Kształtowanie postaw przedsiębiorczych a edukacja ekonomiczna*, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa 2007, s. 146–152.

<sup>9</sup> W tym kontekście należy wspomnieć o tradycyjnym, a także współczesnym rozumieniu przedsiębiorczości w ujęciu gospodarczym, ekonomicznym. W literaturze przedmiotu nie wypracowano do tej pory jednoznacznej definicji tego pojęcia. Przyjmuje się, że po raz pierwszy zostało użyte przez R. Cantillona, który w 1755 r. nazwał przedsiębiorcami osoby dostrzegające różnice cen na rynkach i potrafiące wykorzystać je dla własnych korzyści (za: G. Drozdowski, *Przedsiębiorczość w świetle współczesnych koncepcji zarządzania kapitałem ludzkim*, „Studia Lubuskie: Prace Instytutu Prawa i Administracji Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Sulechowie” 2006, nr 2(224), s. 223–229). Warto tu także przywołać poglądy J. Schumpetera, który rozwinął klasyczną teorię przedsiębiorczości i postrzegał przedsiębiorcę jako osobę charakteryzującą się twórczą aktywnością polegającą na realizacji nowych koncepcji, nastawieniu na zmiany (zob. J. Schumpeter, *Teoria rozwoju gospodarczego*, PWN, Warszawa 1962). Współcześni propagatorzy przedsiębiorczości podkreślają znaczenie: innowacyjności, podejmowania nowych przedsięwzięć przy świadomości istnienia ryzyka, sztuki kalkulacji, konkutowania (por. np.: R.W. Griffin, *Podstawy zarządzania organizacjami*, PWN, Warszawa 1999). Według P. Druckera (zob. P. Drucker, *Innowacje i przedsiębiorczość*, PWE, Warszawa 1992) przedsiębiorczość jest cechą danej osoby lub instytucji. Nie może być ograniczona do sfery gospodarczej, ale dotyczy również sfery społecznej. W tej kategorii trafnie dobrany zestaw cech osoby przedsiębiorczej przedstawia W.G. Nickels (por. W.G. Nickels, *Zrozumieć biznes*, Dom Wydawniczy „Rytm”, Warszawa 2000). Są to między innymi: samodyscyplina, samoświadomość, wiara we własne siły, orientacja na działanie, energia psychiczna i fizyczna, liczenie się z ryzykiem. Interesującą i całościową perspektywę dotyczącą różnych teorii przedsiębiorczości, a także jej rodzajów, typów i modeli prezentuje T. Piecuch – zob. T. Piecuch, *Przedsiębiorczość: podstawy teoretyczne*, C.H. Beck, Warszawa 2013, s. 15–33.

<sup>10</sup> Z. Zioło, *Miejsce przedsiębiorczości w edukacji*, „Przedsiębiorczość – Edukacja” 2012, nr 8, s. 16–17, <http://p-e.up.krakow.pl/article/view/105/46>, [26.01.2016].

<sup>11</sup> E. Grzegorzewska-Mischka, *Współczesne uwarunkowania rozwoju przedsiębiorczości w Polsce*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2010, s. 17–18.

<sup>12</sup> Można za I. Jamiessonem mówić o edukacji o przedsiębiorczości, edukacji dla przedsiębiorczości oraz edukacji przez przedsiębiorczość, por. I. Jamiesson, *Schools and enterprise*, „Education for Enterprise” 1984, Vol. 1, No. 1, s. 7–18. I. Jamiesson, dokonując takiego podziału, odnosił się do edukacji ekonomicznej. Realizacja edukacji o przedsiębiorczości to głównie oddziaływanie na świadomość kandydatów na przedsiębiorców; jej celem jest teoretyczne przygotowanie studentów do zakładania i prowadzenia działalności gospodarczej. Edukacja dla przedsiębiorczości polega na szkoleniu początkujących przedsiębiorców ukierunkowanym na rozwijanie praktycznych umiejętności niezbędnych w prowadzeniu własnej działalności gospodarczej. To umiejętności z zakresu zarządzania (biznesplan, start-plan). Edukacja przez przedsiębiorczość obejmuje szkolenie w zakresie doskonalenia umiejętności już wykorzystywanych przez przedsiębiorców, koncentrując działania na innowacyjności, wzroście konkurencyjności itp. Autorki odwołują się w niniejszym opracowaniu do tego podziału, ale odnoszą go do szerzej rozumianej edukacji przedsiębiorczości.

ne na dostarczanie informacji o zakładaniu własnej działalności gospodarczej, przepisach, prawie itp. (edukacja *o przedsiębiorczości*), na kształtowanie postaw, umiejętności, rozwijanie cech (edukacja *dla przedsiębiorczości*) czy też pogłębianie umiejętności biznesowych, menadżerskich (edukacja *przez przedsiębiorczość*). Realizacja edukacji przedsiębiorczej rozumianej w ten ostatni sposób jest związana z nabywaniem doświadczenia poprzez bezpośredni kontakt, zarówno ucznia, jak i nauczyciela, z przedsiębiorcami. W ten sposób uruchamiane są emocje, mające duże znaczenie w rozwoju postawy przedsiębiorczej uczniów, budują się ich osobiste przekonania wpływające na opinie. Aspekty edukacji przedsiębiorczej, jej cele i efekty przedstawiono w tabeli 1.

Do wieloaspektowości opisywanej edukacji nawiązują Ulla Hytti i Colm O’Gorman<sup>13</sup> prezentując trzy kierunki edukacji przedsiębiorczej. Pierwszy z nich – uczenie się, aby zrozumieć przedsiębiorczość (co to jest, dlaczego jest potrzebna, kim są przedsiębiorcy/ ilu ich jest) – ma na celu zdobycie wiedzy (edukacja *o przedsiębiorczości*). Uczenie się, aby stać

się przedsiębiorczym (wzięcie odpowiedzialności za własny rozwój, karierę, życie, poznanie sposobów rozwoju) to drugi wyznaczony przez autorów kierunek edukacji, który nawiązuje do aspektu edukacji *dla przedsiębiorczości*, czyli uczenia się, aby stać się przedsiębiorczym. Trzeci kierunek – uczenie się, aby stać się przedsiębiorcą (jak to zrobić, jak założyć własną firmę), ściśle wiąże się z ostatnim przedstawionym w tabeli aspektem (edukacja *przez przedsiębiorczość*), czyli zdobywaniem wiedzy proceduralnej, umiejętności, kształtowaniem postaw czy poglądów.

W Finlandii koncepcja edukacji dla przedsiębiorczości bazuje na tych trzech kierunkach.

### Koncepcja edukacji dla przedsiębiorczości w szkolnictwie polskim i fińskim

Kształtowanie postaw przedsiębiorczych powinno rozpoczynać się w przedszkolu i być kontynuowane na kolejnych etapach edukacji, także na poziomie szkolnictwa wyższego<sup>15</sup>. W Polsce podczas prac nad dokumentami regulującymi pracę dydaktyczno-

**Tabela 1. Aspekty edukacji przedsiębiorczej, jej cele i efekty**

	Edukacja o przedsiębiorczości	Edukacja dla przedsiębiorczości	Edukacja przez przedsiębiorczość
Rodzaj aktywności	Zbieranie i klasyfikowanie informacji, nazywanie	Planowanie i działanie, stawianie hipotez	Badanie w działaniu, trening
Komponent postawy	Komponent poznawczy: wiedza, opinie, poglądy dotyczące przedsiębiorczości	Komponent emocjonalny: emocje pozytywne, pozytywne nastawienia wobec przedsiębiorczości	Komponent behawioralny: zachowanie, reagowanie w sytuacjach zadaniowych w bezpośrednim kontakcie z przedsiębiorcami i branżą
Efekt końcowy i kategorie celów <sup>14</sup>	Wiedza teoretyczna z zakresu przedsiębiorczości  Kategoria: wiedza deklaratorywna	Umiejętności zarządzania własnym rozwojem osobistym i zawodowym, zrozumienie konsekwencji własnych działań  Kategoria: umiejętności, poglądy	Stawanie się przedsiębiorcą, rozumienie związków przyczynowo-skutkowych, empiryczne podejście do problemów  Kategoria: postawy, wiedza proceduralna, umiejętności, poglądy

Źródło: opracowanie własne.

<sup>13</sup> U. Hytti, C. O’Gorman, *What is „enterprise education”? An analysis of the objectives and methods of enterprise education programmes in four European countries*, „Education+Training” 2004, Vol. 46, No. 1, s. 11–23, <http://dx.doi.org/10.1108/00400910410518188>.

<sup>14</sup> Kategoria celów zgodna z taksonomią celów edukacyjnych, por. B. Niemierko, *Cele kształcenia*, [w:] K. Kruszewski, *Sztuka nauczania – czynności nauczyciela*, PWN, Warszawa 1991.

<sup>15</sup> W Komunikacie Komisji dla Rady, Parlamentu Europejskiego, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów *Realizacja wspólnotowego programu lizbońskiego: Rozbudzenie ducha przedsiębiorczości poprzez edukację i kształcenie*, COM(2006) 33 zapisano zadania do realizacji w tym zakresie, z podziałem na poszczególne etapy kształcenia: *szkoła podstawowa – pomoc uczniom w nabyciu większej wiary w siebie poprzez tworzenie i przyjmowanie odpowiedzialności, w poznawaniu swej kreatywności metodą prób i błędów oraz w uczeniu się o zasobach lokalnej społeczności; szkoła średnia niższego stopnia – uczniowie rozwijają podstawowe umiejętności, takie jak podejmowanie decyzji, praca w grupie, rozwiązywanie problemów i tworzenie sieci kontaktów; szkoła średnia wyższego stopnia – uczenie się poprzez działanie i stosowanie praktyki i teorii, przy czym wiedzę z zakresu użytkowania zasobów, finansów, ochrony środowiska, etyki i relacji zawodowych można rozwijać poprzez tworzenie przez młodzież przedsiębiorstw; szkoły wyższe – opracowywanie produktów, szukanie możliwości biznesowych, relacje z klientem i powiązania rynkowe, kreatywność i innowacje stanowią część planowania działalności gospodarczej oraz tworzenia i prowadzenia firm.*

## Studiowanie – czas na rozwijanie postawy przedsiębiorczej...

-wychowawczą w tym zakresie uwzględniono strategię edukacyjną Unii Europejskiej (która kładzie nacisk na politykę równości płci, rozwój społeczeństwa informacyjnego i zrównoważony rozwój) oraz Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE)<sup>16</sup>. Założenia te uwidaczniają się szczególnie w celach i treściach kształcenia.

Mimo że w *Podstawie programowej wychowania przedszkolnego dla przedszkoli oraz innych form wychowania przedszkolnego*<sup>17</sup> nie ma bezpośrednich odniesień do przedsiębiorczości jako umiejętności kluczowej, to w wielu obszarach kształcenia na tym etapie można odnaleźć pewne cechy i umiejętności bazowe dla rozwijania postawy przedsiębiorczej, którymi powinno charakteryzować się dziecko kończące przedszkole. Można tu wymienić na przykład: umiejętność współpracy, identyfikowanie swoich mocnych stron, jasne i precyzyjne komunikowanie (się), poczucie sprawstwa, świadomość skutków podjętych decyzji i ponoszenie konsekwencji własnych wyborów.

W szkole podstawowej, zarówno na I etapie edukacji (klasy I–III), jak i na II etapie (klasy IV–VI), edukacja dla przedsiębiorczości ma swoje odzwierciedlenie w *Podstawie programowej kształcenia ogólnego*. Znajduje się tam zapis, iż w procesie kształcenia ogólnego szkoła podstawowa kształtuje u uczniów postawy sprzyjające ich dalszemu rozwojowi indywidualnemu i społecznemu, takie jak: [...] przedsiębiorczość<sup>18</sup>.

Kolejne dwa etapy edukacyjne – III (gimnazjum) oraz IV (szkoły ponadgimnazjalne) zostały połączone w całość programową. Jednak przedmiot *podstawy przedsiębiorczości* można odnaleźć dopiero na IV etapie edukacyjnym i jest on realizowany w zakresie podstawowym<sup>19</sup>. Tutaj wprowadzony został również przedmiot *ekonomia w praktyce*, który ma jednak charakter jedynie uzupełniający. Cele i treści przewidziane do realizacji w ramach tych przedmiotów koncentrują się wokół takich zagadnień, jak: komunikacja i podejmowanie decyzji, gospodarka i przedsiębiorstwo,

planowanie kariery zawodowej, zasady etyczne w biznesie oraz nabycie umiejętności przeprowadzenia kompletnej realizacji przedsięwzięcia uczniowskiego o charakterze ekonomicznym<sup>20</sup>. Zgodnie z zaleceniami Komisji Europejskiej włączono przedsiębiorczość również do programów studiów, zarówno na uczelniach technicznych, jak i na kierunkach nieekonomicznych, na studiach I, II i III stopnia. W rzeczywistości jednak, zarówno w Europie, jak i w Polsce, liczba zajęć z zakresu przedsiębiorczości na kierunkach innych niż ekonomiczne i menedżerskie jest ograniczona. Nawet jeśli taki przedmiot ujęty jest w planie studiów, zazwyczaj ma charakter fakultatywny<sup>21</sup>.

Należy tu podkreślić, że założenia dotyczące realizacji w Polsce edukacji dla przedsiębiorczości na prezentowanych etapach kształcenia są zgodne z przytoczonymi dokumentami, jednak praktyczna ich realizacja odbiega od oczekiwań<sup>22</sup>. Jest to szersze zagadnienie, które wykracza poza problematykę niniejszego opracowania. Trzeba jednak wskazać, że przyczyny tego stanu rzeczy upatruje się w tradycyjnym sposobie nauczania, który kładzie nacisk na wiedzę i umiejętności, podczas gdy zaniedbywana jest sfera zmiany postaw i motywów działania. We współczesnej szkole – mimo zachodzących w niej pozytywnych zmian – uczeń nie ma zbyt wielu okazji do doświadczania poczucia sprawstwa rozumianego jako zwiększanie stopnia zarządzania aktywnością umysłową<sup>23</sup> poprzez decyzje, strategie i heurystyki. Podstawowym mechanizmem motywacyjnym nadal jest zewnętrzna nagroda lub kara, najczęściej w formie oceny. Wciąż dominuje nauka naśladowcza, w której niewiele jest okazji do myślenia i działania. Zbyt często też nauczyciel, bardziej lub mniej świadomie, prowokuje uczących się do rywalizacji, uznając, że taka strategia sprzyja wzrostowi poziomu motywacji. P. Szeliga zwraca uwagę, że *zamiast uczyć postaw przedsiębiorczych, zaradności, samodzielności, przekazujemy wiedzę o gospodarce, systemie gospodarczym. [...] Dominacja makroekonomii, ujęć strukturalnych i systemowych oraz wiedzocentryczność programów nauczania*

<sup>16</sup> Zalecenie 2006/96/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z 18 grudnia 2006 roku w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, Dz.Urz. L394 z 30.12.2006, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=PL>, [12.02.2016].

<sup>17</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego, Dz.U. z 2014 r. poz. 803.

<sup>18</sup> Tamże, załącznik nr 2, s. 9.

<sup>19</sup> A. Kapcia, D. Kulesza, J. Rudnik, *Poradnik dla dyrektora gimnazjum. Ramowe plany nauczania*, ORE, Warszawa 2012, s. 12.

<sup>20</sup> *Podstawa programowa z komentarzami*, s. 128–132, [https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/men\\_tom\\_4.pdf](https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/men_tom_4.pdf), [26.01.2016].

<sup>21</sup> K. Wach, *Kształtowanie postaw przedsiębiorczych w programach nauczania. Stan obecny i proponowane kierunki zmian*, [w:] P. Wachowiak, M. Dąbrowski, B. Majewski (red.), *Kształtowanie postaw...*, dz.cyt., s. 121.

<sup>22</sup> Zob. np. A. Andrzejczak, *Skuteczność nauczania przedsiębiorczości w szkołach średnich*, [w:] P. Wachowiak, M. Dąbrowski, B. Majewski (red.), *Kształtowanie postaw...*, dz.cyt., s. 133–139; J. Cieślak, *Kształcenie w zakresie przedsiębiorczości na poziomie akademickim*, [w:] P. Wachowiak, M. Dąbrowski, B. Majewski (red.), *Kształtowanie postaw...*, dz.cyt., s. 71–80; T. Rachwał, *Kształtowanie postaw uczniów na lekcjach podstaw przedsiębiorczości*, „Przedsiębiorczość – Edukacja” 2005, nr 1, s. 137–144; J. Fazlagić, *Jak (nie) nauczać przedsiębiorczości w szkołach*, 2014, [http://www.eid.edu.pl/publikacje/jak\\_nie\\_nauczac\\_przedsiębiorczości\\_w\\_szkolach,451.html](http://www.eid.edu.pl/publikacje/jak_nie_nauczac_przedsiębiorczości_w_szkolach,451.html), [03.01.2016].

<sup>23</sup> J. Bruner, *Kultura edukacji*, Universitas, Kraków 2006, s. 126.

przedsiębiorczości nie odpowiadają potrzebom chwili. [...] Tego typu podejście jest pochodną akademickiego sposobu patrzenia na rzeczywistość, którą twórcy podręczników szkolnych traktują jako obiekt badań, a nie przedmiot przekształceń<sup>24</sup>.

W Finlandii edukacja dla przedsiębiorczości realizowana jest w ramach krajowych programów nauczania od 2004 roku. Opiera się na budowaniu wiedzy, umiejętności i postaw uczniów, które będą im potrzebne w trakcie studiów, a później w życiu zawodowym, niezależnie od tego, czy uczniowie będą w przyszłości prowadzić własną działalność gospodarczą, czy pracować w ramach istniejących przedsiębiorstw<sup>25</sup>. Uznano bowiem, że ludzie przedsiębiorczy skutecznie realizują nie tylko własne cele (co jest charakterystyczne dla przedsiębiorców), ale także są zdolni do realizacji celów zewnętrznych (pracownicy zatrudnieni w przedsiębiorstwach).

W fińskim systemie oświaty edukacja dla przedsiębiorczości łączona jest z aktywnym i uczestniczącym obywatelstwem. Ma to swoje odzwierciedlenie w programach kształcenia na wszystkich etapach edukacji. Problematyka przedsiębiorczości jest uważana za priorytetową, dlatego integruje się ją z innymi obszarami edukacji.

Celem kształcenia w zakresie przedsiębiorczości jest przygotowanie młodego człowieka do przejścia kontroli nad własnym życiem, przygotowanie do roli producenta, konsumenta, decydenta. Służy temu rozwijanie pozytywnych postaw wobec przedsiębiorczości i motywacji do podejmowania wysiłku na rzecz realizacji celów. Edukacja nastawiona jest na budowanie pozytywnych postaw przedsiębiorczych, kompetencji miękkich. Do realizacji przedsięwzięć potrzebne jest również poczucie własnej wartości, wiara w siebie i własne możliwości, co z kolei ułatwia podejmowanie poważniejszych decyzji. Poczucie własnej wartości sprzyja odwadze w prezentacji własnych pomysłów, zmniejsza lęk przed krytyką. Zdolność do pozytywnego myślenia pozwala utrzymać optymalny poziom entuzjazmu i energii w działaniu. Z kolei koherentność, jako zdolność do dotrzymywania obietnic danych sobie i innym, nadaje działaniom systematyczny i odpowiedzialny charakter.

Wprawdzie na poziomie wczesnej edukacji dziecka w oficjalnych programach nie pojawia się edukacja dla przedsiębiorczości jako odrębny obszar, jednak podejmowane są działania na rzecz zachęcania dzieci do aktywnego uczestnictwa w życiu społeczeństwa oraz w życiu kulturalnym. Wykorzystywana jest strategia

uczenia się w działaniu, co sprzyja podejmowaniu inicjatywy, kreatywności i odpowiedzialności podczas zdobywania własnych doświadczeń. W szkolnictwie ogólnym edukacja dla przedsiębiorczości jest zróżnicowana w zależności od jej poziomu. W fińskich programach nauczania dla szkół podstawowych funkcjonuje obszar *Uczestniczące obywatelstwo i przedsiębiorczość*, a na kolejnym szczeblu nauki – *Aktywne obywatelstwo i przedsiębiorczość*. Realizacja tej tematyki w szkołach zależy od wielu czynników i często przybiera kształt programów własnych, autorskich, tworzonych przez nauczycieli. Na poziomie podstawowym uczniowie rozwijają własny potencjał, zdobywają wiedzę i umiejętności niezbędne do funkcjonowania w społeczności lokalnej. Natomiast na kolejnym poziomie nacisk położony jest na zdobywanie kompetencji potrzebnych w dorosłym życiu, w aspekcie politycznym, ekonomicznym, społecznym, kulturowym i zawodowym. W toku edukacji zawodowej również promowana jest przedsiębiorczość, co znajduje odzwierciedlenie w programach nauczania na tym etapie edukacji. Uczniowie zdobywają podstawową wiedzę i umiejętności z zakresu przedsiębiorczości, które przydadzą im się w przyszłej pracy zawodowej, na przykład podjętej u pracodawców. Ponadto edukacja dla przedsiębiorczości jest mocno akcentowana w kształceniu akademickim, i to niezależnie od typu studiów (uniwersytet czy politechnika) czy profilu kształcenia. Jej istotą jest kontynuowanie promowania postawy przedsiębiorczej, działań innowacyjnych, rozwijanie działalności opartej na współpracy z różnymi instytucjami, przedsiębiorcami, badaczami i innymi podmiotami<sup>26</sup>.

Niewątpliwie w kontekście przedstawionych powyżej charakterystyk polskiego i fińskiego systemu szkolnictwa pod kątem realizacji założeń edukacji dla przedsiębiorczości można wskazać różnice. Podstawowa kwestia to podejście do owej problematyki, które prezentowane jest na każdym poziomie planowania i organizacji procesu kształcenia: od najwyższych władz decydujących o kształcie i miejscu edukacji dla przedsiębiorczości poprzez władze lokalne aż po „wykonawców” tych zaleceń i założeń, czyli placówki edukacyjne wraz z kadrą dydaktyczną. Można odnieść wrażenie, iż w polskim systemie szkolnictwa, na każdym szczeblu, edukacja dla przedsiębiorczości odbywa się niejako „przy okazji”, przypadkiem, co ma swoje odzwierciedlenie w przebiegu i jakości nauczania/uczenia się w tym zakresie. Natomiast w Finlandii realizacja edukacji dla przedsiębiorczości jest przemy-

<sup>24</sup> P. Szeliga, *Chwasty na polu przedsiębiorczości, czyli czego w szkole nie uprawiać*, [w:] P. Wachowiak, M. Dąbrowski, B. Majewski (red.), *Kształtowanie postaw...*, dz.cyt., s. 140–145.

<sup>25</sup> M. Korhonen, K. Komulainen, H. Rätty, dz.cyt.

<sup>26</sup> *Guidelines for entrepreneurship education*, Ministry of Education, Department for Education and Science, 2009, s. 18–26, <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liitteet/opm09.pdf>, [26.01.2016]. Zob. również *Entrepreneurship Education at School in Europe: National Strategies, Curricula and Learning Outcomes*, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, European Commission 2012, s. 46, [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/135en.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/135en.pdf), [26.01.2016].



ślana na poziomie koncepcyjnym i organizacyjnym, co uwidacznia się w programach kształcenia i działaniach metodycznych na każdym etapie edukacji. Może to wynikać z faktu, iż w fińskim systemie szkolnictwa, w przeciwieństwie do polskiego, idea edukacji dla przedsiębiorczości łączy się z aktywną edukacją obywatelską i jest realizowana już od wielu lat. Pozwoliło to zapewne na refleksję nad tym obszarem kształcenia kompetencji współczesnego człowieka, wysnucie wniosków i wdrożenie ich do praktyki. W polskim systemie szkolnictwa edukacja dla przedsiębiorczości to wciąż obszar nowy, w którym wiele kwestii wymaga jeszcze do rozpoznania i weryfikacji. Niestety ten stan rzeczy uwidacznia się w mało spójnej organizacji i realizacji nabywania kompetencji przedsiębiorczych – począwszy od przedszkola a skończywszy na uczelniach wyższych.

### **Koncepcja kształcenia nauczycieli przedszkoli i klas I–III w Polsce i w Finlandii w zakresie przygotowania do prowadzenia zajęć edukacji dla przedsiębiorczości**

#### **Koncepcja polska**

Polska polityka w zakresie przygotowania nauczyciela do zawodu została określona w tzw. standardach kształcenia nauczycieli<sup>27</sup> – dokumencie wydanym przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego i obowiązującym od roku akademickiego 2012/2013 na uczelniach prowadzących edukację nauczycieli. Z kolei za podstawę programową, która powinna uwzględniać konieczność dostosowania edukacji dzieci i młodzieży do sprostania wyzwaniom przyszłości, odpowiada Ministerstwo Edukacji Narodowej. Trudno nie zauważyć, iż konsultacje międzyresortowe nie doprowadziły do wypracowania spójnej koncepcji kształcenia nauczycieli w zakresie edukacji przedsiębiorczości rozumianej szeroko jako umiejętność kluczowa.

By nauczyciele mogli z powodzeniem kształtować postawę przedsiębiorczą u uczniów, niewątpliwie sami powinni cechować się taką postawą. Jest to niezbędny, chociaż niewystarczający warunek skutecznego oddziaływania pedagogicznego. Potrzebne jest zatem specjalistyczne przygotowanie nauczycieli w tym zakresie. Polskie uczelnie włączają do programów wielu przedmiotów treści i działania, które ukierunkowane

są na nabywanie przez przyszłych nauczycieli wiedzy i umiejętności wchodzących w zakres postawy, którą można określić jako przedsiębiorczość<sup>28</sup>. W ofercie programowej dla kierunków pedagogicznych brakuje jednak propozycji odrębnych przedmiotów, których celem byłoby przygotowanie merytoryczne i metodyczne nauczycieli do prowadzenia zajęć z edukacji dla przedsiębiorczości w przedszkolu i na I etapie kształcenia, który jest przedmiotem zainteresowania w niniejszym opracowaniu. Przegląd z tej perspektywy planów studiów uczelni kształcących przyszłych nauczycieli przedszkoli i klas I–III wskazuje, iż Uniwersytet im. Adama Mickiewicza jest tu wyróżniającym się przykładem, ponieważ, jak wynika z analiz, jest to jedyna uczelnia państwowa w Polsce, która uwzględniła w planie studiów przedmiot dotyczący edukacji dla przedsiębiorczości wraz z metodyką.

Przedsiębiorczość w wąskim zakresie (ekonomiczno-finansowym) promują w Polsce również niektóre stowarzyszenia, fundacje, organizacje, banki. Ich działania polegają m.in. na organizacji programów i konkursów czy przygotowaniu materiałów dydaktycznych oraz promowaniu tego rodzaju pomocy wśród nauczycieli i uczniów. Niewątpliwie wspomniana oferta stanowi pewne wsparcie dla nauczycieli, rzadziej mogą z niej jednak skorzystać osoby dopiero przygotowujące się do zawodu nauczyciela, niezatrudnione jeszcze w przedszkolu czy w szkole. Oferowane działania mają charakter edycyjny, rozproszony, często lokalny, opierają się na dobrowolności przystąpienia do nich<sup>29</sup>. Nie można zatem mówić tu o funkcjonującej w Polsce spójnej koncepcji edukacyjnej w zakresie edukacji dla przedsiębiorczości.

#### **Koncepcja fińska**

Edukacja dla przedsiębiorczości wpisuje się wyraźnie w edukację fińską – zarówno w działalność dydaktyczną szkoły podstawowej, średniej oraz szkół wyższych, jak i – co jest istotne dla prezentowanej problematyki – w kształcenie nauczycieli. Zrozumiano bowiem, że do realizacji zadań szkoły związanych z rozwijaniem kompetencji przedsiębiorczości niezbędne jest przygotowanie nauczycieli do prowadzenia edukacji dla przedsiębiorczości. W Finlandii kształcenie nauczycieli tym zakresie prowadzone jest na ośmiu uczelniach państwowych w ramach studiów pedagogicznych. Kluczową rolę w tej edukacji odgrywają praktyki pedagogiczne. Ścisły związek między teorią a praktyką pozwala nauczycielom na praktyczne zastosowanie wiedzy teoretycznej już na wczesnym

<sup>27</sup> Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz.U z 2012 r. Nr 164 poz. 1365 ze zm.

<sup>28</sup> Dokonana analiza efektów kształcenia przedmiotów na kilku uczelniach pozwala na to ogólne stwierdzenie. Ze względu na ograniczoną objętość tekstu nie jest możliwe w tym miejscu szczegółowe przedstawienie listy takich przedmiotów oraz wniosków z przeprowadzonych badań.

<sup>29</sup> Szerzej: J. Malinowska, T. Neckar-Ilnicka, *Przez edukację do przedsiębiorczości – koncepcja programu edukacji ekonomicznej i przedsiębiorczości dla uczniów I etapu kształcenia*, [w:] M. Białach i in., *Innowacyjność nauki polskiej w aplikacjach projektów badawczych i prac rozwojowych*, TM Karpiński, Lublin 2014, s. 52–63; M. Kondracka-Szala, *Przedsiębiorczość i edukacja dla przedsiębiorczości z perspektywy nauczycielek przedszkola oraz studentek pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego*, „e-mentor” 2015, nr 5(62), s. 4–14, <http://dx.doi.org/10.15219/em62.1212>.

etapie studiowania. *Edukacja dla przedsiębiorczości* jest w Finlandii obligatoryjnym przedmiotem dla wszystkich studentów studiów nauczycielskich od 2008 roku, realizowanym na poziomie studiów magisterskich.

Kandydaci na nauczycieli zachęceni są podczas studiów do refleksji nad sobą jako promotorem zmian oraz do rozwoju własnych umiejętności w obszarze wewnętrznej/osobistej przedsiębiorczości. Wiedza profesjonalna tworzona jest podczas intensywnych interakcji z nauczycielami i ekspertami danej dziedziny, podczas uczenia się od siebie nawzajem, a także podczas spotkań z przedstawicielami biznesu. W ten sposób dochodzi do rozwoju inicjatywności, kreatywności i motywacji do działania.

Studenci otrzymują również duże wsparcie ze strony środowisk biznesowych. Przedsiębiorcy umożliwiają im odbywanie praktyk w swoich firmach. Do udziału w realizacji programu nauczania przedsiębiorczości włączyło się także Ministerstwo Edukacji. Przy współpracy Ministerstwa Edukacji i Ministerstwa Kultury powstał portal – sekcja przedsiębiorczości eNorssi<sup>30</sup>, która wspiera merytoryczne przygotowanie nauczycieli, oferując im materiały szkoleniowe w tym zakresie. Portal gromadzi przykłady dobrych praktyk (plany i projekty zrealizowane z różnych obszarów edukacji) mające zintegrowany charakter – a więc nieprzypisane do żadnego przedmiotu nauczania, wymagające natomiast wzajemnej współpracy nauczycieli prowadzących te przedmioty, a także współdziałania z pracodawcami. Strona zawiera również linki do istniejących witryn internetowych i przykłady materiałów audiowizualnych z realizowanych projektów. Metody pracy, które wspierają naukę przedsiębiorczości, bazują na działaniu i codziennej praktyce.

Warto zauważyć, iż w Finlandii monitoruje się realizację założeń edukacji dla przedsiębiorczości w odniesieniu do uregulowań zawartych w krajowych i międzynarodowych dokumentach<sup>31</sup>. Prowadzone są również liczne badania dotyczące nauczycieli oraz metod i form prowadzenia przez nich zajęć z edukacji dla przedsiębiorczości. Wyniki badań wskazują jednoznacznie na efektywność kształcenia, czego dowodem jest tzw. wyuczony optymizm charakteryzujący absolwentów szkół – *niezmienną gotowość do uczenia się, brak lęku i stresu w sytuacjach edukacyjnych; wewnętrzne poczucie sprawstwa – głębokie przekonanie, że jakiegokolwiek niepowodzenia są chwilowo warunkowane zewnętrznymi i obiektywnymi czynnikami, za to sukces jest efektem własnych starań, umiejętności i stosowania wiedzy, co z kolei pozwala działać nawet w sytuacjach bez gwarancji powodzenia; zaufanie i wysokie oczeki-*

*wania wobec pedagogów i systemu edukacji, wiara we własną zaradność lub przedsiębiorczość swojego otoczenia (niezależna od treści i form edukacji ekonomicznej)*<sup>32</sup>. Badacze łączą tę cechę z realizacją zajęć edukacji dla przedsiębiorczości.

### **Przygotowanie nauczycieli przedszkoli i klas I–III do prowadzenia zajęć edukacji dla przedsiębiorczości w Polsce i Finlandii – analiza porównawcza założeń wybranych programów kształcenia**

W kontekście powyższych rozważań postawiono pytania badawcze:

- czy i w jaki sposób programy kształcenia umożliwiają przyszłym nauczycielom przedszkoli i klas I–III rozwijanie kompetencji niezbędnych do realizacji zajęć z zakresu edukacji dla przedsiębiorczości z dziećmi wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym?
- czy i w jaki sposób przyszli nauczyciele przedszkoli i klas I–III mogą rozwijać własną postawę przedsiębiorczości w ramach realizacji akademickich programów kształcenia?
- jak rozumiana jest przedsiębiorczość w programach kształcenia dla przyszłych nauczycieli przedszkoli i klas I–III?

Aby odpowiedzieć na tak sformułowane pytania, dokonano analizy treści dwóch dokumentów: sylabusu do przedmiotu *Przedsiębiorczość w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej* (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)<sup>33</sup> oraz raportu dotyczącego realizacji przedmiotu *Edukacja dla przedsiębiorczości* (Uniwersytecie w Oulu, Kajaani)<sup>34</sup>.

Przyjęto następujące kryteria porównawcze: cele kształcenia, procedury osiągania celów (metodykę), rozumienie przedsiębiorczości, wizję nauczyciela i ucznia, realizowane aspekty edukacji.

Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu proponuje na kierunku pedagogika (specjalność wychowanie przedszkolne i nauczanie początkowe, studia I stopnia) obowiązkowy przedmiot *Przedsiębiorczość w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*. Program jest ukierunkowany na zdobycie przez studentów określonej wiedzy, umiejętności i kompetencji. Wiedza dotyczy rozpoznania tendencji, kierunków zmian we współczesnej edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, założeń edukacji przez całe życie i wyzwań, które stoją przed edukacją dziecka. Umiejętności odnoszą się do wzbogacania warsztatu pracy refleksyjnego

<sup>30</sup> E-Norssi, <http://www.enorssi.fi/>.

<sup>31</sup> E. Ruskovaara, T. Pihkala, *Teachers implementing entrepreneurship education: classroom practices*, „Education + Training” 2013, Vol. 55, No. 2, s. 206, <http://dx.doi.org/10.1108/00400911311304832>.

<sup>32</sup> Tamże.

<sup>33</sup> *Przedsiębiorczość w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, <https://usosweb.amu.edu.pl/kontroler.php?action=katalog2/przedmioty/pokazPrzedmiot&kod=11-PWEP-11-s>, [07.02.2016].

<sup>34</sup> *Mapping of teachers' preparation for entrepreneurship education. Final Report*, [http://www.ab.gov.tr/files/ardb/evt/1\\_avrupa\\_birligi/1\\_9\\_politikalar/1\\_9\\_4\\_egitim\\_politikasi/mapping\\_en.pdf](http://www.ab.gov.tr/files/ardb/evt/1_avrupa_birligi/1_9_politikalar/1_9_4_egitim_politikasi/mapping_en.pdf), [07.02.2016]; University of Oulu, Education Programmes, [http://www oulu.fi/edu/education\\_programmes](http://www oulu.fi/edu/education_programmes), [07.02.2016].

## Studiowanie – czas na rozwijanie postawy przedsiębiorczej...

„praktyka-przedsiębiorcy-nauczyciela” i specyfiki pracy nauczyciela jako kreatora lokalnego środowiska dziecka. Akcent pada na umiejętności wykorzystywania („poznanie w praktyce”) metod i form pracy na omawianym poziomie edukacji, które są przejawem nowoczesnej przedsiębiorczości oraz na umiejętności planowania osobistych działań edukacyjnych. Rozwój kompetencji dotyczy diagnozowania osobistych szans w zakresie podejmowania własnej aktywności zawodowej oraz w zakresie aktywnego udziału w życiu środowiska lokalnego dziecka.

Program fiński ukierunkowany jest na rozwijanie umiejętności stosowania przez studentów gotowych narzędzi i metod pracy w celu przygotowania uczniów do roli aktywnych obywateli, obywateli uczestniczących w życiu społecznym i uwolnienia „ducha przedsiębiorczości” w społeczeństwie. Studenci powinni opanować powiązaną z biznesem wiedzę, a także zdobyć umiejętności i kompetencje, takie jak umiejętność rozwiązywania problemów, inicjatywa, kreatywność<sup>35</sup>.

W sylabusie polskim nie ma jednoznacznie wskazanych procedur osiągania celów (metod i form realizacji zajęć). Można jedynie wnioskować o nich z dodatkowych informacji o przedmiocie, których opis koncentruje się wokół następujących zagadnień:

- współczesność wyzwaniem dla edukacji,
- edukacja dla współczesnego rynku pracy,
- przedsiębiorczość jako cel edukacji,
- alternatywne oferty we współczesnej edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej jako przejaw przedsiębiorczości, kompetencje kluczowe współczesnego nauczyciela małego ucznia, warsztat pracy refleksyjnego praktyka,
- planowanie i projektowanie osobistych działań edukacyjnych.

I tak w ramach zajęć student przygotowuje portfolio dokumentujące przykłady dobrych praktyk – innowacyjnych przedsięwzięć w zakresie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej – oraz projekt własnej „drogi edukacyjnej”, bazującej na osobistych kompetencjach i diagnozie kontekstów kulturowo-ekonomiczno-społecznych środowiska życia. Program nie przewiduje praktyk studenckich.

Analizowany w tym zakresie program fiński ma rozbudowaną część dotyczącą metodyki. Przedmiot jest realizowany poprzez audytoryjne zajęcia teoretyczne, wizyty w przedsiębiorstwach i praktyczne projekty. Na tych pierwszych studenci zapoznają się z terminologią i koncepcjami teoretycznymi przedsiębiorczości na podstawie literatury przedmiotu. Dopiero tak przygotowani biorą udział w zajęciach terenowych, w konkretnych przedsiębiorstwach. Podczas rozmów z przedsiębiorcami zdobywają informacje, jakich umiejętności i zdolności oczekuje się od pracowników w perspektywie wyzwań przyszłości. Wizyty te stają się punktem wyjścia do dyskusji

grupowych na temat możliwości przygotowywania uczniów w zakresie zdiagnozowanych oczekiwań oraz opracowania projektów edukacyjnych, które odpowiadają na te oczekiwania. Następnie studenci realizują opracowane projekty w szkołach w ramach praktyk i poddają je pod dyskusję z perspektywy założeń edukacji przedsiębiorczości.

Nacisk kładzie się więc i na postawy samych studentów (służą temu wizyty studyjne, dyskusje grupowe), i na ich umiejętności nauczycielskie: ideacyjne (planowanie projektów), realizacyjne (uczenie się w praktyce) oraz ewaluacyjne. Tak skonstruowany kurs scala elementy składowe postawy przedsiębiorczej: wiedzę (podstawy przedsiębiorczości), umiejętności (współpraca, planowanie) i wartości (aktywność, zaufanie).

W kontekście postawionych pytań badawczych przeanalizowano także wszystkie zastosowania i konteksty użycia pojęcia *przedsiębiorczość* w obu dokumentach, by określić jak jest rozumiana. Warto zwrócić uwagę na ujawnione w ten sposób różnice. W polskim programie przedsiębiorczość jest ujmowana jako *wyzwanie dla edukacji, cel edukacji, kompetencja nauczyciela XXI wieku*. Jest ona utożsamiana z *kreowaniem lokalnego środowiska, refleksyjną praktyką, aktywnym udziałem w życiu środowiska lokalnego dziecka*. Z przedsiębiorczością wiąże się: *duch przedsiębiorczości, innowacyjne przedsięwzięcie, metody i formy pracy jako przejaw przedsiębiorczości, współczesny rynek pracy*. Polega na *projektowaniu osobistej kariery, wzbogacaniu warsztatu pracy, edukacji całożyciowej* i wywołuje skutki w postaci *alternatywnej oferty dla edukacji dziecka*. Na rzecz przedsiębiorczości podejmuje się *diagnozowanie osobistych szans, dostarczanie wiedzy dotyczącej tendencji i kierunków zmian edukacji, dokumentację przykładów dobrych praktyk, poznanie metod i form pracy, diagnozę kontekstów kulturowo-ekonomiczno-społecznych środowiska życia*.

Przedsiębiorczość w ujęciu fińskim jest *zjawiskiem społecznym, połączeniem wiedzy biznesowej, różnorodnych umiejętności i kompetencji, takich jak: niezależność, rozwiązywanie problemów, inicjatywa, kreatywność*. Przedsiębiorczość jest utożsamiana z *byciem aktywnym i uczestniczącym obywatelem*. Z przedsiębiorczością wiąże się *rozwijanie ducha przedsiębiorczości, a także wymagania społeczne oraz wymagania stawiane przez pracodawców*. Polega ona na *przenoszeniu, przekazywaniu pozytywnych postaw, nastawień oraz na kreowaniu pozytywnego wizerunku przedsiębiorczości wśród społeczeństwa*. Na rzecz przedsiębiorczości podejmuje się następujące działania: *zmianę w postawach wśród nauczycieli i uczniów, analizowanie funkcjonujących w placówkach programów do nauczania przedsiębiorczości, współpracę pomiędzy różnymi podmiotami: szkołą, kontaktną, przedsiębiorcą, łączenie studiów teoretycznych, kontaktów z przedsiębiorcami i praktycznych projektów, wprowadzanie i doskonalenie narzędzi i metod pracy, wyposażanie w wiedzę, umiejętności oraz postawy i wartości*.

<sup>35</sup> Te ogólne umiejętności i podejście do przedsiębiorczości są podkreślane przez fiński Departament Edukacji Nauczyciela i są obecne we wszystkich programach nauczania.

Dokonana analiza wskazuje na różnice w rozumieniu samego pojęcia *przedsiębiorczość*. Mimo że w obu dokumentach przedsiębiorczość powiązana jest z aktywnością, to w polskim programie jest ona sprowadzona jedynie do aktywności nauczyciela w środowisku dziecka. Fiński program wiąże przedsiębiorczość z aktywnością obywateli i ich partycypacją w życiu społecznym. W fińskim programie mówi się więc o przedsiębiorczości społecznej, obywatelskiej, w polskim przedsiębiorczość powiązana jest z rolą zawodową nauczyciela-przedsiębiorcy, przygotowaniem nauczyciela do funkcjonowania na wymagającym rynku pracy. Przedsiębiorczość odnosi się więc do nauczyciela, jego warsztatu pracy i własnego rozwoju zawodowego.

Na tej podstawie można też wnioskować o roli (wizji) nauczyciela i ucznia. W obu dokumentach nauczyciel ma być profesjonalistą, refleksyjnym praktykiem. W polskim programie określenie to jest użyte wprost, w fińskim nie występuje, jest jednak odzwierciedlone w sposobie kształcenia (opartym na modelu: zaplanuj – wykonaj – sprawdź). Pogłębiona analiza pozwala pośrednio na wnioskowanie o odmiennej roli nauczyciela. Fiński program traktuje nauczyciela jako medium do kształtowania pozytywnej postawy uczniów wobec przedsiębiorczości, aktywności i ich uczestnictwa w życiu społecznym.

W fińskim programie uczeń jest ujmowany w perspektywie przyszłości: jako obywatel i człowiek przedsiębiorczy. W polskim uczeń jest postrzegany jako podmiot „tu i teraz”, brakuje odniesień do jego postawy przedsiębiorczości. W innych kontekstach pojawia się także *duch przedsiębiorczości*: w polskim programie odnosi się do nauczyciela, w fińskim do społeczeństwa.

W odniesieniu do aspektów edukacji w zakresie przedsiębiorczości (przywołanych w pierwszej części niniejszego artykułu) także daje się zauważyć różnice. W polskim programie nacisk położony jest na oddziaływanie na studenta, aby stał się przedsiębiorczym nauczycielem (wziął odpowiedzialność za własny rozwój zawodowy), program zorientowany jest więc na edukację *dla* przedsiębiorczości. Nieobecne są odwołania do pozostałych aspektów. Fiński program ma charakter dwuaspektowy, wyraźnie można wyodrębnić w nim zarówno elementy edukacji *o* przedsiębiorczości, jak i edukacji *dla* przedsiębiorczości.

---

### Podsumowanie

---

Badanie porównawcze przeprowadzone przez autorki pozwala na odniesienie się do możliwości rozwijania postaw przedsiębiorczych samych studentów oraz przygotowania studentów-kandydatów na nauczycieli do prowadzenia zajęć z zakresu przedsiębiorczości z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Analiza wykazała różnice zarówno w rozumieniu przedsiębiorczości, jak i w sposobie przygotowania nauczyciela do realizacji edukacji w tym zakresie w podejściu polskim i fińskim.

Należy tu przypomnieć, że postawę przedsiębiorczości kształtuje się w działaniu, podczas którego dochodzi do gromadzenia doświadczeń. Działanie to musi być powiązane z aktywnością w lokalnym środowisku. Dopiero wtedy doświadczenia będą opierały się na świadomych wyborach i emocjach związanych z ich konsekwencjami. Środowisko, w którym działa człowiek, często determinuje te wybory, ale prowokuje do zadania sobie pytania o możliwość przeprowadzenia zmiany i o jej kierunek. Stanowi to podstawę wyboru takich rozwiązań, co do których działający ma wewnętrzne przekonanie, że zmienią rzeczywistość lub – kiedy ich brakuje – do wypracowania nowych sposobów i narzędzi oddziaływania na rzeczywistość. Zachowania przedsiębiorcze polegają na nieustannym analizowaniu i wybieraniu rozwiązań. Postawa przedsiębiorcza wyraża się też w nastawieniu do przedsiębiorców i przedsiębiorczości. To ponadto określony sposób myślenia – świadomość. Świadomość ma trzy poziomy: pierwszy to intuicyjne przekonanie, drugi to rzetelna wiedza o przedmiocie/zjawisku, trzecim jest reakcja emocjonalna mobilizująca do aktywności, prowadząca do działań przystosowawczych czy prospołecznych, a więc właściwa postawa. Poziom świadomości można określić, rozpoznając wiedzę deklaracyjną i proceduralną (co dana osoba wie i „jak” wie).

W odniesieniu do tych uwag można stwierdzić, że fińscy nauczyciele przygotowani są i do bycia przedsiębiorczymi, i do oddziaływania na postawy uczniów. Taki stan rzeczy wynika, jak się wydaje, przede wszystkim z rozumienia przedsiębiorczości, którą, jak już napisano wcześniej, traktuje się przyszłościowo, perspektywicznie i całościowo. Program fiński realizuje więc założenia edukacji dla przedsiębiorczości zawarte w dokumentach międzynarodowych bardziej kompleksowo. Analiza tego programu, w tym również analiza znaczenia pojęcia przedsiębiorczości wskazuje, iż myślenie oraz działania dotyczące przedsiębiorczości promowane przez Uniwersytet w Oulu są ugruntowane w życiu społecznym i gospodarczym, a jednocześnie mają znaczenie dla rozwoju indywidualnego jednostki – nauczyciela i ucznia.

Polski program koncentruje się na nauczycielu, jednakże jego realizacja w izolacji od kontaktów z przedsiębiorcami na lokalnym rynku pracy nie pozwala na uruchomienie emocji – czynnika niezbędnego w budowaniu postawy. Można więc mówić tu o budowaniu świadomości na drugim poziomie. Nie ma też pewności, czy ta świadomość przełoży się na działania wobec uczniów, ponieważ nie uwzględniono tego aspektu w celach i treściach programowych. Można zatem przypuszczać, że program realizowany na „tu i teraz” nauczyciela. Nieco mniejsze znaczenie wydaje się mieć, w kontekście tego, co zostało napisane wcześniej, przyszłość uczniów i szerzej społeczeństwa.

Uwagi zawarte w niniejszym opracowaniu nie mają stanowić sugestii, że konieczne jest przeniesienie do naszego systemu edukacji modelu fińskiego. Taka

inicjatywa skazana jest na niepowodzenie, co wynika z różnic w polityce oświatowej prowadzonej w obu krajach. Wnioski z analizy mogą jednak stanowić punkt wyjścia do rozpoczęcia dyskusji o tym, czy stworzyć (rozbudować) ofertę zajęć edukacji dla przedsiębiorczości na studiach nauczycielskich, w jaki sposób połączyć kurs teoretyczny z praktycznym działaniem w środowisku lokalnym oraz jak zainteresować lokalnych przedsiębiorców współpracą z uczelniami w omawianym zakresie.

Wydaje się również, że kluczowe jest stworzenie w społeczeństwie „podłoża” do rozszerzenia działań z zakresu przygotowania nauczycieli dziecka młodszego do rozwijania kompetencji przedsiębiorczości zarówno u nich samych, jak i u uczniów. Niewątpliwie wymaga to zmiany w społecznym postrzeganiu i rozumieniu przedsiębiorczości, która w Polsce często postrzegana jest jako pojęcie nacechowane pejoratywnie (czasem wręcz kojarzone z „cwaniactwem” czy „kombinatorstwem”). Optymistycznie nastawiają jednak m.in. wyniki badań przeprowadzonych wśród nauczycielek przedszkola oraz studentek pedagogiki, które wskazują, iż większość z nich zauważa potrzebę edukowania ku przedsiębiorczości zarówno nauczycieli, jak i dzieci, postrzegając przy tym przedsiębiorczość jako kompetencję szeroką, całościową, kluczową i niezbędną dla przyszłego funkcjonowania w życiu społecznym i gospodarczym<sup>36</sup>.

W kontekście przeprowadzonej analizy pozostaje zatem kontynuowanie diagnozy stanu polskiej edukacji dla przedsiębiorczości w odniesieniu do nauczycieli dziecka młodszego w celu stopniowego i przemyślanego wprowadzania zmian z tego zakresu w praktyce edukacyjnej uczelni przygotowujących studentów do zawodu nauczyciela.

## Bibliografia

Andrzejczak A., *Skuteczność nauczania przedsiębiorczości w szkołach średnich*, [w:] P. Wachowiak, M. Dąbrowski, B. Majewski (red.), *Kształtowanie postaw przedsiębiorczych a edukacja ekonomiczna*, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa 2007, s. 133–139.

Bruner J., *Kultura edukacji*, Universitas, Kraków 2006.

Brzezińska A., Schmidt J., *Przedsiębiorczość jako warunek udanego startu w dorosłość*, [w:] A. Andrzejczak (red.), *Przedsiębiorczość w edukacji*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, Poznań 2008, s. 21–23.

Cieślak J., *Kształcenie w zakresie przedsiębiorczości na poziomie akademickim*, [w:] P. Wachowiak, M. Dąbrowski, B. Majewski (red.), *Kształtowanie postaw przedsiębiorczych a edukacja ekonomiczna*, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa 2007, s. 71–80.

Drozdowski G., *Przedsiębiorczość w świetle współczesnych koncepcji zarządzania kapitałem ludzkim*, „Studia Lubuskie: Prace Instytutu Prawa i Administracji Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Sulechowie” 2006, nr 2(224), s. 223–229.

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

*Entrepreneurship Education at School in Europe: National Strategies, Curricula and Learning Outcomes*, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, European Commission 2012, [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/135en.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/135en.pdf).

Fazlagić J., *Jak (nie) nauczać przedsiębiorczości w szkołach*, 2014, [http://www.eid.edu.pl/publikacje/jak\\_nie\\_nauczac\\_przedsiębiorczosci\\_w\\_szkolach,451.html](http://www.eid.edu.pl/publikacje/jak_nie_nauczac_przedsiębiorczosci_w_szkolach,451.html).

Griffin R.W., *Podstawy zarządzania organizacjami*, PWN, Warszawa 1999.

Grzegorzewska-Mischka E., *Współczesne uwarunkowania rozwoju przedsiębiorczości w Polsce*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2010.

*Guidelines for entrepreneurship education*, Ministry of Education, Department for Education and Science, 2009, <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liitteet/opm09.pdf>.

Hytii U., O’Gorman C., *What is „enterprise education”? An analysis of the objectives and methods of enterprise education programmes in four European countries*, „Education+Training” 2004, Vol. 46, No. 1, s. 11–23, <http://dx.doi.org/10.1108/00400910410518188>.

Jamiesson I., *Schools and enterprise*, „Education for Enterprise” 1984, Vol. 1, No. 1, s. 7–18.

Kapcia A., Kulesza D., Rudnik J., *Poradnik dla dyrektora gimnazjum. Ramowe plany nauczania*, ORE, Warszawa 2012.

Klus-Stańska D., *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2000.

Komunikat Komisji dla Rady, Parlamentu Europejskiego, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów *Realizacja wspólnotowego programu lizbońskiego: Rozbudzanie ducha przedsiębiorczości poprzez edukację i kształcenie*, COM(2006) 33.

Kondracka-Szala M., *Przedsiębiorczość i edukacja dla przedsiębiorczości z perspektywy nauczycielek przedszkola oraz studentek pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego*, „e-mentor” 2015, nr 5(62), s. 4–14, <http://dx.doi.org/10.15219/em62.1212>.

Korhonen M., Komulainen K., Rätty H., *Not everyone is cut out to be the entrepreneur type: How Finnish school teachers construct the meaning of entrepreneurship education and the related abilities of the pupils*, „Scandinavian Journal of Educational Research” 2012, Vol. 56, No. 1, s. 1–19, <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2011.567393>.

Malinowska J., Neckar-Ilnicka T., *Przez edukację do przedsiębiorczości – koncepcja programu edukacji ekonomicznej i przedsiębiorczości dla uczniów I etapu kształcenia*, [w:] M. Białach i in, *Innowacyjność nauki polskiej w aplikacjach projektów badawczych i prac rozwojowych*, TM Karpiński, Lublin 2014, s. 52–63.

*Mapping of teachers’ preparation for entrepreneurship education. Final Report*, [http://www.ab.gov.tr/files/ardb/evt/1\\_avrupa\\_birligi/1\\_9\\_politikalar/1\\_9\\_4\\_egitim\\_politikasi/mapping\\_en.pdf](http://www.ab.gov.tr/files/ardb/evt/1_avrupa_birligi/1_9_politikalar/1_9_4_egitim_politikasi/mapping_en.pdf).

Masterpasqua F., *Paradygmat kompetencyjny w praktyce psychologicznej*, „Nowiny Psychologiczne” 1990, nr 1–2, s. 3–16.

Nickels W.G., *Zrozumieć biznes*, Dom Wydawniczy „Rytm”, Warszawa 2000.

<sup>36</sup> M. Kondracka-Szala, dz.cyt.

Niemierko B., *Cele kształcenia*, [w:] K. Kruszewski, *Sztuka nauczania – czynności nauczyciela*, PWN, Warszawa 1991.

Opinia Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego w sprawie: „Postawy przedsiębiorcze a strategia lizbońska” (2008/C 44/20), <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007IE1460&from=PL>.

Piecuch T., *Przedsiębiorczość: podstawy teoretyczne*, C.H. Beck, Warszawa 2013.

*Podstawa programowa z komentarzami*, s. 128–132, [https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/men\\_tom\\_4.pdf](https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/men_tom_4.pdf).

Przedsiębiorczość w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, <https://usosweb.amu.edu.pl/kontroler.php?action=katalog2/przedmioty/pokazPrzedmiot&kod=11-PWEP-11-s>.

Rachwał T., *Kształtowanie postaw uczniów na lekcjach podstaw przedsiębiorczości*, „Przedsiębiorczość – Edukacja” 2005, nr 1, s. 137–144.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego, Dz. U. z 2014 r. poz. 803.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz.U z 2012 r. Nr 164 poz. 1365 ze zm.

Ruskovaara E., Pihkala T., *Teachers implementing entrepreneurship education: classroom practices*, „Education+Training” 2013, Vol. 55, No. 2, s. 204–216, <http://dx.doi.org/10.1108/00400911311304832>.

Schumpeter J., *Teoria rozwoju gospodarczego*, PWN, Warszawa 1962.

Stasiakiewicz M., *Twórczość i interakcja*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1999.

Szeliga P., *Chwasty na polu przedsiębiorczości, czyli czego w szkole nie uprawiać*, [w:] P. Wachowiak, M. Dąbrowski, B. Majewski (red.), *Kształtowanie postaw przedsiębiorczych a edukacja ekonomiczna*, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa 2007, s. 140–145.

Wach K., *Kształtowanie postaw przedsiębiorczych w programach nauczania. Stan obecny i proponowane kierunki zmian*, [w:] P. Wachowiak, M. Dąbrowski, B. Majewski (red.), *Kształtowanie postaw przedsiębiorczych a edukacja ekonomiczna*, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa 2007, s. 120–127.

Wachowiak P., *Kształtowanie umiejętności przedsiębiorczych*, [w:] P. Wachowiak, M. Dąbrowski, B. Majewski (red.), *Kształtowanie postaw przedsiębiorczych a edukacja ekonomiczna*, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa 2007, s. 146–152.

Zalecenie 2006/96/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z 18 grudnia 2006 roku w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, Dz.Urz. L394 z 30.12.2006, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=PL>.

Zioło Z., *Miejsce przedsiębiorczości w edukacji*, „Przedsiębiorczość – Edukacja” 2012, nr 8, s. 16–17, <http://p-e.up.krakow.pl/article/view/105/46>.

### **Studying – time to develop entrepreneurial attitudes of younger child’s teachers? The comparative analysis of educational programs for entrepreneurship in Poland and Finland**

*In the article, the authors refer to the entrepreneurial mindset which is understood as a set of personal characteristics of humans that, regardless of one’s work title and duties, allow for active participation and production of changes in the socio-economic life. The causes of the low level of Poles’ entrepreneurship may be sought in the approach to the education of children and young people who are taught through imitation (imitative learning) from the very beginning of their education, reproducing schemes and having very little opportunities to shape/develop/improve entrepreneurial attitudes. In order for the changes in education to take effect, teachers should have an entrepreneurial mindset and ability to develop this attitude in children. The authors briefly present the organization of education for entrepreneurship in Poland and Finland with regard to the European regulations in this area. The question of how entrepreneurship is understood and whether studying (the process of becoming a teacher) favors development/improvement of teachers’ entrepreneurial mindset are raised. To answer those questions, the authors performed comparative analysis of entrepreneurship education curricula for students, aiming to become pre and primary school teachers, studying at two selected universities – Adam Mickiewicz University in Poznan/Poland and the Jyväskylä University in Oulu/Finland.*

**Marta Kondracka-Szala** jest doktorem nauk społecznych w zakresie pedagogiki, adiunktem w Zakładzie Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Przedszkolnej Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego. Wcześniej (od 2007 roku) pracowała w zawodzie nauczycielki przedszkola. Uzyskała stopień nauczyciela mianowanego. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się wokół dziecka i nauczyciela w edukacji przedszkolnej, ze szczególnym uwzględnieniem obszaru przedsiębiorczości jako kompetencji kluczowej oraz edukacji muzycznej. Jest autorką i współautorką kilkunastu publikacji naukowych, w tym trzech monografii.

**Joanna Malinowska** jest adiunktem w Zakładzie Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Przedszkolnej w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego. Swoje zainteresowania badawcze koncentruje na problematyce edukacji nauczyciela, jego rozwoju zawodowego oraz na uwarunkowaniach uczenia się dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Zrealizowała kilka projektów badawczych. Jest autorką i współautorką pięciu monografii i kilkunastu artykułów naukowych.

# Czy edukacja finansowa może zmniejszyć wykluczenie finansowe?



Łukasz  
Kurowski



Zuzanna  
Laskowska

Celem artykułu jest ustalenie, w jaki sposób edukacja finansowa może wpływać na zmniejszenie wykluczenia finansowego. Dokonana w opracowaniu analiza wiedzy ekonomiczno-finansowej Polaków została oparta na badaniach Narodowego Banku Polskiego oraz Fundacji Kronenberga przy Citi Handlowym. Wyniki badań wskazują, że społeczeństwo Polskie wykazuje się niskim poziomem wiedzy z zakresu finansów osobistych, funkcjonowania instytucji finansowych oraz rynków walutowych. Jedną z najważniejszych przyczyn jest niska jakość nauczania przedsiębiorczości w gimnazjum i liceum. W artykule zidentyfikowano i przeanalizowano dwa rodzaje wykluczenia finansowego, które determinowane są przez poziom kompetencji ekonomiczno-finansowych, będących rezultatem edukacji finansowej. Pierwszy rodzaj to samowykluczenie, rozumiane jako indywidualna decyzja jednostki o niekorzystaniu z produktów i usług finansowych. Drugi rodzaj to zjawisko nadmiernego zadłużenia, wynikające z braku rozsądku dłużnika w kwestii zaciągania zobowiązań oraz niezrozumienia ryzyka towarzyszącego danemu produktowi finansowemu (np. kredytowi w walucie obcej). Analiza powiązań wiedzy ekonomiczno-finansowej oraz zjawiska wykluczenia finansowego wykazała konieczność zmiany podejścia do edukacji finansowej zarówno instytucji publicznych, bankowych, jak i samych gospodarstw domowych. Umożliwienie zrozumienia pojęć finansowych oraz kształtowanie kompetencji podejmowania świadomych i odpowiedzialnych wyborów finansowych stworzy warunki do aktywniejszego uczestniczenia jednostki w życiu gospodarczym i jest podstawą stabilności systemu finansowego.

Poziom wiedzy obywateli o zagrożeniach i możliwościach, jakie niosą ze sobą produkty i usługi bankowe, jest wynikiem edukacji finansowej. Odgrywa ona podstawową rolę w procesie podejmowania decyzji finansowych, wpływając jednocześnie na zachowania uczestników życia gospodarczego. Ważnym aspektem w procesie podejmowania decyzji są kompetencje ekonomiczno-finansowe, które należy definiować jako

wiedzę o cechach produktów i usług finansowych oferowanych przez instytucje finansowe i umiejętności ich rozumienia w zmieniających się warunkach ekonomicznych wpływających na odpowiedzialne decyzje w zakresie zarządzania finansami osobistymi. Deficyt kompetencji ekonomiczno-finansowych często jest uważany za przeszkodę w korzystaniu z dostępnych na rynku produktów i usług finansowych oraz przyczynia się do wykluczenia społecznego. Równie ważnym aspektem wykluczenia jest doświadczanie trudności w dostępie do produktów i usług bankowych. Omówione wyżej problemy określane są mianem wykluczenia finansowego – zjawiska związanego ze stopniową izolacją jednostek lub też grup społecznych od rynku usług finansowych mających podstawowe znaczenia dla konsumenta.

Wykluczenie finansowe i wykluczenie społeczne są ze sobą powiązane. Jak pokazuje literatura przedmiotu, kierunek tej zależności może być zróżnicowany, w krajach Europy Zachodniej wykluczenie finansowe jest przyczyną wykluczenia społecznego, w Polsce zaś występuje zależność odwrotna – wykluczenie społeczne jest przyczyną wykluczenia finansowego<sup>1</sup>. Wykluczenie społeczne utożsamiane jest z doświadczaniem trudności w odniesieniu do pełnych możliwości udziału w życiu społecznym i gospodarczym, które to trudności obejmują również sferę finansową. W przypadku wykluczenia finansowego nie sformułowano precyzyjnej definicji tego zjawiska, jednakże najczęściej przyjmuje się, że jest to *stan ograniczenia lub braku zasobów finansowych, jakimi dysponują podmioty, co nie pozwala im na efektywne korzystanie z usług finansowych, bankowych, ubezpieczeniowych, doradztwa biznesowego, usług prawnych, a nawet ochrony zdrowia, edukacji, kultury, uniemożliwia aktywność polegającą na inwestowaniu na giełdzie, w fundusze inwestycyjne, czy też posiadanie konta bankowego*<sup>2</sup>. Jest to definicja bardzo szeroko traktująca zjawisko wykluczenia finansowego, podkreśla jednak jego ekonomiczny wymiar i związek z wykluczeniem społecznym. Z kolei

<sup>1</sup> P. Błędowski, M. Iwanicz-Drozdowska, *Finanse bliżej ludzi*, „Rzeczpospolita”, 12.11.2010; M. Iwanicz-Drozdowska (red.), *Edukacja i świadomość finansowa*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2011, s. 27.

<sup>2</sup> A. Szopa, B. Szopa, *Wykluczenie finansowe a wykluczenie społeczne*, „Zeszyty Naukowe Polskiego Towarzystwa Ekonomicznego” 2011, nr 11, s. 18.

Komisja Europejska w swojej definicji zwraca uwagę na trudności, jakich mogą doświadczać obywatele w dostępie do produktów i usług bankowych, które odpowiadałyby ich potrzebom i umożliwiały aktywny udział w życiu społecznym<sup>3</sup>. Taki zakres rozumienia pojęcia wykluczenia finansowego został również przyjęty w artykule.

Funkcjonowanie w obrocie bezgotówkowym ułatwia prowadzenie życia codziennego, przyczynia się do obniżenia kosztów transakcyjnych, charakteryzuje się większym bezpieczeństwem niż w przypadku transakcji gotówkowych oraz wpływa pozytywnie na kształtowanie kompetencji zarządzania finansami osobistymi. Co warto również podkreślić, wraz z rozwojem rynków finansowych rola obrotu bezgotówkowego będzie coraz większa<sup>4</sup>.

W artykule przedstawiono przede wszystkim problem edukacji finansowej społeczeństwa jako jeden z czynników wpływających na wykluczenie finansowe. Celem opracowania jest wskazanie możliwych mechanizmów, za pośrednictwem których edukacja finansowa wpływa na wykluczenie finansowe. Analiza powiązań zostanie przeprowadzona na podstawie danych dotyczących poziomu wykształcenia oraz kompetencji ekonomiczno-finansowych Polaków, jak również danych na temat stopnia ubankowienia społeczeństwa.

Tematykę edukacji finansowej należy uznać za ważną również ze względu na doświadczenia globalnego kryzysu finansowego, który pokazał nieocenioną rolę edukacji finansowej w rozsądnym poziomie zaciągania zobowiązań, szczególnie przez klientów indywidualnych. Nieumiejętność zarządzania finansami osobistymi skutkuje brakiem rozsądku w zaciąganiu zobowiązań. Nadmierne zadłużenie utrudnia korzystanie przede wszystkim z produktów kredytowych. Konsekwencją takiego podejścia są ograniczone możliwości pozyskania finansowania na głównym rynku finansowym oraz konieczność korzystania z oferty alternatywnych pożyczkodawców (np. parabanków) na warunkach zdecydowanie mniej korzystnych, co prowadzi do zjawiska wykluczenia finansowego i pogłębienia problemów ze zdolnością do terminowego regulowania zobowiązań<sup>5</sup>.

### Rodzaje i przyczyny wykluczenia finansowego

W literaturze znajdziemy wiele definicji wykluczenia finansowego, brakuje jednak precyzyjnego określenia przyczyn tego zjawiska. E. Kempson i C. Whyley wyróżnili sześć rodzajów wykluczenia finansowego<sup>6</sup>:

- 1) ze względu na redukcję ryzyka podejmowanego przez instytucję finansową,
- 2) ze względu na niedostępność geograficzną oraz niepewność danych identyfikacyjnych klienta (istotne z punktu widzenia ludzi bezdomnych oraz uchodźców),
- 3) spowodowane niedopasowaniem usług oferowanych przez bank do potrzeb klientów,
- 4) ze względu na cenę oferowanych usług nieadekwatną do poziomu dochodów klienta,
- 5) spowodowane brakiem zainteresowania samej instytucji finansowej daną grupą społeczną,
- 6) samowykluczenie rozumiane jako indywidualna decyzja jednostki o rezygnacji z usług dostarczanych przez instytucję finansową – jednostka sądzi, że nie będzie mogła sobie pozwolić na korzystanie z takich usług, lub myśli, że instytucja finansowa i tak odmówi dostępu do danej usługi.

Na potrzeby artykułu przyporządkowano wymienione punkty do dwóch poziomów wykluczenia finansowego, warunkowanych istnieniem wpływu edukacji finansowej na dane zjawisko. Pierwszy poziom można scharakteryzować jako szeroko rozumiany brak uczestnictwa jednostek i grup społecznych w życiu gospodarczym spowodowany ograniczonym dostępem do produktów i usług bankowych, którego przyczyny nie są zależne od jednostki. Do tego poziomu zaliczone zostały uwarunkowania przestrzenne (punkt 2), niedostosowanie oferty do potrzeb klienta (punkt 3), zbyt wysoka cena usług bankowych (punkt 4) oraz brak zainteresowania instytucji finansowej danym segmentem klientów (punkt 5). Są to czynniki, na które jednostki mają ograniczony wpływ, czyli które nie są determinowane przez poziom wykształcenia oraz kompetencji ekonomiczno-finansowych.

Drugi poziom dotyczy zaś tych trudności w korzystaniu z rynku usług finansowych, na które wpływ ma poziom wykształcenia jednostki, a w szczególności wiedza z dziedziny ekonomii i finansów. Nadmierne zadłużenie oraz będące jego konsekwencją trudności, które kumulują się i generują zwielokrotnione problemy w dostępie do produktów i usług bankowych, dotyczą pierwszego rodzaju wykluczenia finansowego (punkt 1). Samowykluczenie (punkt 6), rozumiane jako świadoma rezygnacja z udziału w procesie ubankowienia społeczeństwa, jest natomiast konsekwencją niedostatecznego stopnia świadomości potencjalnych konsumentów w odniesieniu do możliwości uczestnictwa w systemie finansowym i związanych z tym korzyści. Oba powyższe aspekty wykluczenia finansowego mają związek z niskim poziomem wiedzy finansowej<sup>7</sup>.

<sup>3</sup> European Commission, *Financial Services Provision and Prevention of Financial Exclusion*, Brussels 2008, s. 10.

<sup>4</sup> M. Iwanicz-Drozdowska, *Wykluczenie finansowe – poważny problem społeczny*, „MBA” 2008, nr 1, s. 3.

<sup>5</sup> I. Kuchciak, *Nadmierne zadłużanie się gospodarstw domowych – przyczyna i skutek wykluczenia finansowego*, „Bezpieczny Bank” 2013, nr 2–3 (51–52), s. 154.

<sup>6</sup> E. Kempson, *Policy Level Response to Financial Exclusion in Developer Countries: Lessons for Developing Countries. Paper for Access to Finance: Building Inclusive Financial Systems*, World Bank, Washington 2006, s. 5.

<sup>7</sup> J. Buko, *Przeciwdziałanie wykluczeniu finansowemu jako element wspierania spójności społecznej*, „Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy” 2011, z. 18, s. 268.



# Czy edukacja finansowa może zmniejszyć wykluczenie...

Analizując rodzaje wykluczenia finansowego, należy wspomnieć o roli postępu technicznego i rozwoju nowych kanałów dystrybucji (np. internet). Tworzą one trudności przede wszystkim dla osób starszych, niechętnie korzystających z usług, które wymagają znajomości nowinek technologicznych (np. przelewy internetowe czy korzystanie z bankomatów w biometrycznych). Trudności w posługiwaniu się nowymi rozwiązaniami technologicznymi noszą nazwę wykluczenia cyfrowego. Jak pokazują badania CBOS z 2013 roku, jedynie 19 proc. osób w wieku powyżej 65 lat korzysta z usług internetowych<sup>8</sup>. Z kolei badania Departamentu Systemu Płatniczego NBP z 2012 roku potwierdziły, że zaledwie 3 proc. osób w tej samej grupie wiekowej używa kart płatniczych (odsetek ten w grupie wiekowej 25–34 lata wynosił 25 procent)<sup>9</sup>.

## **Rola edukacji finansowej w kształtowaniu włączenia finansowego – problem globalny**

Rola edukacji finansowej w kształtowaniu włączenia finansowego, czyli przeciwdziałaniu wykluczeniu finansowemu, jest tematem badań Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD). Po raz pierwszy temat ten został podjęty w raporcie z 2005 roku, dotyczącym narzędzi i metod, które powinny zostać wykorzystane w celu popularyzacji wiedzy finansowej. Raport wskazywał szereg pośrednich i bezpośrednich korzyści płynących z podniesienia kompetencji ekonomiczno-finansowych osób nieubankowionych. Wskazywano m.in. takie kwestie jak:

- lepsze zrozumienie podstawowych usług finansowych,
- większa ostrożność w stosunku do niestandardowych usług,
- lepsze zrozumienie ryzyka i korzyści płynących z usług finansowych takich jak kredyt,
- wyższy poziom oszczędności gospodarstw domowych,
- redukcja kosztów wynikających z niepełnej informacji osób nieubankowionych,
- mniejsze koszty przelewów (w tym koszty transferów rządowych dla osób fizycznych)<sup>10</sup>.

W 2010 roku podczas szczytu grupy G20 w Toronto opublikowano zestaw wytycznych, których zadaniem jest tworzenie sprzyjającej polityki i otoczenia regulacyjnego, w celu przeciwdziałania wykluczeniu finansowemu. Podkreślono wzajemną zależność pomiędzy włączeniem finansowym, ochroną konsumenta

na rynku finansowym oraz krajowymi strategiami edukacji finansowej jako integralnymi elementami tworzącymi system finansowy i przyczyniającymi się do dobrobytu społecznego<sup>11</sup>. Z kolei w najnowszym raporcie OECD z 2015 roku badacze udowodnili występowanie dodatniej korelacji pomiędzy poziomem wiedzy finansowej a włączeniem finansowym. Brak odpowiednich kompetencji ekonomiczno-finansowych skutkuje niskim poziomem zaufania do banków oraz produktów finansowych przez nie oferowanych i w konsekwencji zmniejsza prawdopodobieństwo włączenia finansowego<sup>12</sup>. Natomiast w stosunku do podmiotów świadczących usługi zbliżone do usług bankowych, które nie podlegają charakterystycznym dla banków wymogom nadzorczym oraz nie są uczestnikami systemu gwarantowania depozytów (tzw. parabanki), klienci powinni mieć ograniczony poziom zaufania. Konieczne jest więc odpowiednie dostosowanie poziomu zaufania do rodzaju instytucji finansowej.

## **Edukacja finansowa w Polsce w szkołach ponadgimnazjalnych**

Edukacja finansowa w Polsce rozpoczyna się na poziomie szkół ponadgimnazjalnych 60 godzinami lekcyjnymi zajęć z przedmiotu *podstawy przedsiębiorczości*. Warto w tym miejscu odwołać się do wyników ogólnopolskiego badania przeprowadzonego na zlecenie Narodowego Banku Polskiego w 2014 roku. W ramach badania dokonano analizy programów edukacyjnych oraz podręczników, zorganizowano wywiady z 10 ekspertami oraz sprawdzono kompetencje ekonomiczno-finansowe 1800 uczniów kończących szkołę podstawową, gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalne. Wyniki tego badania wskazują, że uczniowie uznają wiedzę z podstaw przedsiębiorczości za potrzebną, ale nie chcą zwiększać swoich kompetencji w tym zakresie i nie interesują się finansami. Sprawdzian kompetencji ekonomiczno-finansowych wykazał, że jedynie 30 proc. uczniów szkół ponadgimnazjalnych potrafi obliczyć odsetki od lokaty, a prawie połowa z nich nie zna różnicy pomiędzy kartą debetową i kredytową<sup>13</sup>. Przywołane wyniki badania NBP potwierdzają, że uczniowie nie podchodzą do tych zajęć poważnie, a obszary deficytowe w zakresie podstawowych produktów finansowych, takich jak lokata czy kredyt, mogą w przyszłości przełożyć się na niski poziom ubankowienia tej grupy wiekowej, który jest jednym z mierników wykluczenia finansowego. Co więcej, czytając podstawę programową zawartą w rozpo-

<sup>8</sup> *Internauci 2014*, CBOS, Warszawa 2014, s. 2.

<sup>9</sup> T. Koźliński, *Zwyczajne płatnicze Polaków*, Narodowy Bank Polski, Warszawa 2013, s. 147.

<sup>10</sup> *Improving Financial Literacy: Analysis of Issues and Policies*, OECD, 2005, s. 11–12.

<sup>11</sup> *Principles for Innovative Financial Inclusion*, G20 Information Centre, 2010, <http://www.g20.utoronto.ca/2010/to-principles.html>, [17.06.2016].

<sup>12</sup> A. Atkinson, F. Messy, *Promoting Financial Inclusion through Financial Education*, OECD, 2013, s. 15–18.

<sup>13</sup> *Diagnoza wiedzy i świadomości ekonomicznej dzieci i młodzieży w Polsce*, Narodowy Bank Polski, Warszawa 2014, s. 61.

rządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z 2012 r., można zauważyć, że nacisk zamiast na podstawy przedsiębiorczości położony jest na rynki kapitałowe oraz makroekonomię<sup>14</sup>. Są to dziedziny trudne do opanowania podczas zajęć w wymiarze jedynie 60 godzin lekcyjnych, a ich zakres jest dokładnie omawiany na studiach ekonomicznych. Przykładem może być wskazany we wspomnianym rozporządzeniu punkt dotyczący dostrzegania zróżnicowania stopnia ryzyka w zależności od rodzaju inwestycji i okresu inwestowania. Zakres umiejętności koniecznych do przyswojenia przez uczniów w ramach tego punktu wymaga poświęcenia znacznie dłuższego czasu niż jedynie kilka godzin zajęć z podstaw przedsiębiorczości. Większą uwagę w programie nauczania należy poświęcić finansom osobistym oraz kształtowaniu postaw przedsiębiorczych<sup>15</sup>. Są to obszary, których realizacja na zajęciach z *podstaw przedsiębiorczości*, nawet w wymiarze 60 godzin, pomoże uczniom w praktycznym wykorzystaniu nabytej wiedzy.

Edukacja ekonomiczno-finansowa na etapie szkolnym, która obecnie realizowana jest w szkołach ponadgimnazjalnych, stanowi pierwsze zetknięcie się młodego obywatela z problematyką finansów. Od jej jakości zależy w dużej mierze późniejsza chęć rozwoju w tym obszarze. Wiedza ekonomiczna przekazywana w sposób ciekawy i przystępny w ramach szkolnej edukacji zachęca do dalszego samodzielnego zgłębiania tematu z wykorzystaniem takich źródeł jak internet czy też programy telewizyjne.

Warto odwołać się do kolejnego badania, przeprowadzonego w 2015 roku na zlecenie Narodowego Banku Polskiego – dotyczącego stanu wiedzy i świadomości ekonomicznej Polaków. W tym badaniu

próba miała charakter ogólnopolski i liczyła 2000 osób w wieku powyżej 15 roku życia. Badanie miało charakter ilościowy z zastosowaniem wywiadów bezpośrednich w domach respondentów. Wyniki pokazały, że osoby przed 35 rokiem życia, które na etapie edukacji szkolnej były objęte obowiązkiem kształcenia kompetencji ekonomiczno-finansowych w ramach przedmiotu *podstawy przedsiębiorczości*, mają zazwyczaj większą potrzebę zdobywania wiedzy ekonomicznej w różnych obszarach niż osoby z pozostałych grup wiekowych. W szczególności rozumieją konieczność poszerzania wiedzy dotyczącej przedsiębiorczości, która umożliwia zrozumienie procesów zachodzących na rynkach finansowych, a przede wszystkim korzystanie z dostępnych produktów i usług bankowych w sposób odpowiedzialny i bezpieczny<sup>16</sup>.

### Kompetencje ekonomiczno-finansowe Polaków

Analizując postawy Polaków wobec finansów warto przywołać badania Fundacji Kronenberga przy Citi Handlowym z 2009 roku, przeprowadzonego w formie bezpośrednich wywiadów kwestionariuszowych na próbie 1502 dorosłych Polaków. Na podstawie wyników można zauważyć, iż ponad połowa Polaków uznaje, że posiada małą lub bardzo małą wiedzę o finansach<sup>17</sup>. W tabeli 1 przedstawiono zagadnienia, które sprawiły respondentom najwięcej trudności (odsetek poprawnych odpowiedzi był najniższy).

Test wiedzy przeprowadzony przez Fundację Kronenberga składał się z 20 zagadnień. Średnia liczba prawidłowych odpowiedzi to 8,1. Zagadnienia nie

**Tabela 1. Deficytowe umiejętności ekonomiczno-finansowe Polaków**

Pytanie dotyczące deficytowych umiejętności	Poprawna odpowiedź	Odsetek poprawnych odpowiedzi
Fundusze inwestycyjne zawsze inwestują część naszych środków w akcje	nie	8%
Używanie karty kredytowej zawsze niesie ryzyko wysokich opłat	nie	21%
Obligacje skarbu państwa można kupić w każdym banku	nie	26%
Kredyt można wziąć tylko w banku	tak	28%
To, co się dzieje na warszawskiej giełdzie papierów wartościowych, zależy tylko od sytuacji gospodarczej w Polsce	nie	32%

Źródło: *Stan wiedzy finansowej Polaków – raport z badania ilościowego*, Dom Badawczy Maison dla Fundacji Kronenberga przy Citi Handlowym, Warszawa 2009, s. 7.

<sup>14</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2012 r. poz. 977).

<sup>15</sup> Według badania przeprowadzonego w 2015 r. na zlecenie Narodowego Banku Polskiego, które dotyczyło stanu wiedzy i świadomości ekonomicznej Polaków, subiektywna ocena braku wiedzy w danych obszarach wykazała, że największe braki, niezależnie od poziomu wykształcenia, dotyczą przedsiębiorczości i mechanizmu inflacji. Zob. *Stan wiedzy i świadomości finansowej Polaków 2015*, Pracownia Badań i Innowacji Społecznych „Stocznia” i Grupa IQS dla Departamentu Edukacji i Wydawnictw NBP, 2015, s. 12.

<sup>16</sup> Tamże, s. 30.

<sup>17</sup> *Stan wiedzy finansowej Polaków – raport z badania ilościowego*, Dom Badawczy Maison dla Fundacji Kronenberga przy Citi Handlowym, Warszawa 2009, s. 7.

## Czy edukacja finansowa może zmniejszyć wykluczenie...

wymagały posiadania zaawansowanej wiedzy i sprawdały znajomość podstawowych produktów oferowanych przez rynek finansowy. Analiza wyników testu wiedzy ekonomicznej wykazała korelację pomiędzy wiedzą ekonomiczną a następującymi czynnikami<sup>18</sup>:

- stopniem korzystania respondentów z usług finansowych i ubezpieczeniowych,
- rodzajem wykonywanej przez nich pracy (czy dana osoba jest pracownikiem umysłowym, czy fizycznym)
- faktem ukończenia szkoły średniej.

Mimo że badanie Fundacji Kronenberga nie jest aktualne (z 2009 roku), to zestawienie otrzymanych w nim wyników z wnioskami płynącymi z badań NBP (z 2014 oraz 2015 roku) daje ciekawy obraz zmian w kompetencjach ekonomiczno-finansowych Polaków na przestrzeni 5 lat. Zarówno w 2009 roku, jak i w 2014 roku deficyt umiejętności dotyczy znajomości podstawowych produktów bankowych, takich jak kredyt czy lokata, co świadczy o niskiej sprawności w zarządzaniu finansami osobistymi.

### Poziom wykształcenia a kompetencje ekonomiczno-finansowe

Analizując wyniki wspomnianego badania przeprowadzonego przez Narodowy Bank Polski w 2015 r., należy wskazać, że wraz ze wzrostem poziomu wykształcenia rosną również kompetencje ekonomiczno-finansowe. Stan wiedzy ekonomicznej Polaków został zweryfikowany na podstawie odpowiedzi na pytania dotyczące wiedzy z zakresu mikro- i makroekonomii, m.in. gospodarowania budżetem domowym, korzystania z płatności bezgotówkowych, pożyczek, kredytów, oszczędzania i inwestowania, podatków, systemów podatkowych, mechanizmu inflacji, gospodarki rynkowej, strefy i waluty euro oraz funkcjonowania instytucji finansowych, a narzędziem oceny był Indeks Wiedzy Ekonomicznej (zbudowany na podstawie odpowiedzi na 20 pytań). Wśród osób z podstawowym i zasadniczym wykształceniem odpowiednio tylko 22 i 31 proc. udzieliło poprawnych odpowiedzi na przynajmniej 12 z 20 pytań, przy czym u osób z wykształceniem średnim i wyższym odsetek osób, które udzieliły co najmniej 12 poprawnych odpowiedzi wyniósł odpowiednio 41 i 53 procent. Biorąc pod uwagę najniższe wartości Indeksu Wiedzy Ekonomicznej, można było zaobserwować podobne wyniki do uzyskanych w latach poprzednich. Osoby z wykształceniem podstawowym i zasadniczym udzieliły zdecydowanie mniej poprawnych odpowiedzi niż osoby z wykształceniem średnim i wyższym. Co trzeci badany z wykształceniem podstawowym nie był w stanie odpowiedzieć prawidłowo na przynajmniej 6 pytań w porównaniu z co dziesiątym badanym posiadającym wykształcenie wyższe<sup>19</sup>.

### (Nie)chęć poszerzania wiedzy ekonomicznej

Najważniejsze obszary, w których Polacy chcieliby zwiększyć swoją wiedzę ekonomiczno-finansową, to: emerytury, gospodarowanie budżetem domowym, ubezpieczenia, podatki oraz oszczędzanie (korzystanie z lokat i kont oszczędnościowych). Niepokojący jest jednak fakt, że w porównaniu z 2012 r. odnotowano spadek liczby Polaków chętnych poszerzać swoją wiedzę w większości wspomnianych obszarów. Potrzeba zwiększania wiedzy i umiejętności finansowych jest silnie związana z poziomem wykształcenia – im wyższe wykształcenie badanych, tym większa otwartość na zdobywanie nowych kompetencji ekonomiczno-finansowych. Co zrozumiałe, na chęć poszerzenia wiedzy ekonomicznej wpływ ma również subiektywna ocena kompetencji z tego zakresu, która jest powiązana z doświadczeniami z edukacją finansową w przeszłości (udział w zajęciach szkolnych i pozaszkolnych czy rozmowy o ekonomii w dzieciństwie) oraz doświadczeniami finansowymi (posiadanie ROR-u, karty debetowej)<sup>20</sup>. A zatem im łatwiej jest poruszać się osobom w obszarze finansów, tym bardziej są one skłonne do dalszego rozwoju. Pokazuje to, że im lepiej jest wykształcone społeczeństwo, tym lepiej rozumie potrzebę czynnego udziału w życiu gospodarczym.

### Poziom ubankowienia jako wskaźnik wykluczenia finansowego

Poziom ubankowienia społeczeństwa utożsamiany jest w literaturze z poziomem włączenia finansowego, mierzonym liczbą produktów bankowych, które obywatele posiadają, i usług, z których korzystają. W konsekwencji osoby, które nie korzystają z rynku usług finansowych z różnych przyczyn, objęte są wykluczeniem finansowym.

Miernikiem najczęściej wykorzystywanym w badaniach nad poziomem ubankowienia społeczeństwa jest odsetek osób posiadających rachunek bankowy lub nieposiadających go. Miernik ten, ze względu na prostotę (wykorzystuje do pomiaru tylko jeden rodzaj produktu bankowego), jest przejrzysty i umożliwia porównanie na tle innych krajów. Ponadto posiadanie rachunku bankowego jest podstawą korzystania z bezgotówkowych instrumentów płatniczych oraz wielu innych, bardziej zaawansowanych produktów bankowych, dlatego też opisywany miernik jest najbardziej adekwatny do wskazania poziomu ubankowienia społeczeństwa.

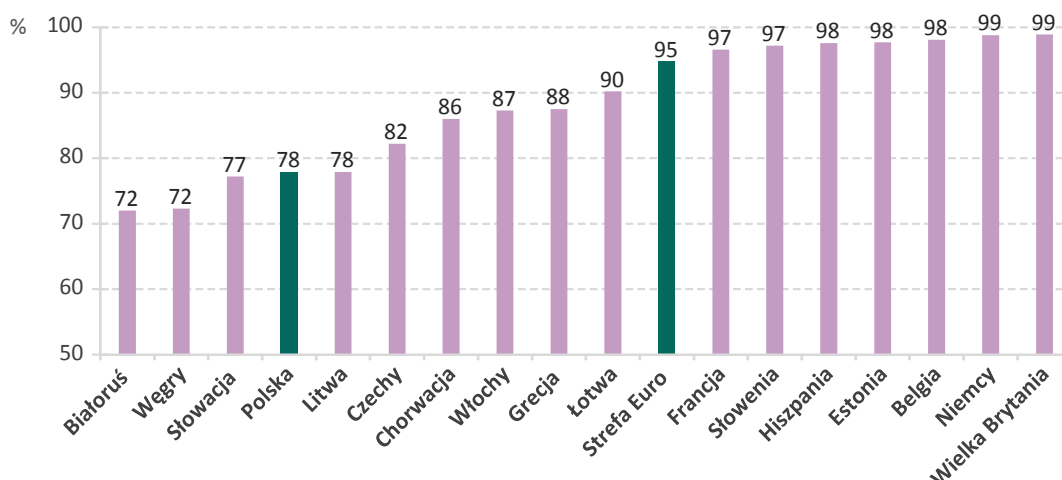
Jak wynika z wykresu 1, Polska na tle innych krajów Unii Europejskiej odznacza się jednym z najniższych poziomów ubankowienia. Tylko 78 proc. osób powyżej 15 roku życia posiada rachunek bankowy,

<sup>18</sup> Tamże, s. 120–124.

<sup>19</sup> Tamże, s. 21.

<sup>20</sup> Tamże, s. 40.

**Wykres 1. Posiadanie rachunku bankowego wśród osób powyżej 15 r.ż. w poszczególnych krajach UE w 2014 r. (w proc.)**



Źródło: Bank Światowy (2014), <http://datatopics.worldbank.org/financialinclusion/>.

w porównaniu do średniej wynoszącej dla strefy euro 95 procent. Spośród analizowanych krajów jedynie na Słowacji, na Białorusi i na Węgrzech wskaźnik ten przyjmuje niższą wartość, zaś Czechy przewyższają Polskę aż o 4 punkty procentowe. Jednak analizując dane prezentowane w raporcie Narodowego Banku Polskiego z 2013 r. dotyczące zwyczajów płatniczych Polaków, warto zwrócić uwagę na fakt, że poziom ubankowienia nieznacznie wzrasta – w 2011 roku odsetek Polaków, którzy nie posiadali konta bankowego, wyniósł 30 procent<sup>21</sup>.

### Ubankowienie i włączenie finansowe jako rezultat wiedzy ekonomicznej

Powołując się na raport Fundacji Kronenberga przy Citi Handlowym dotyczący stanu wiedzy finansowej Polaków, należy podkreślić, że występuje silna

zależność pomiędzy wiedzą ekonomiczną i poziomem wykształcenia a włączeniem w system finansowy. Osoby z wykształceniem podstawowym, które osiągały najniższe wyniki w teście wiedzy ekonomicznej (udzieliły średnio 5 poprawnych odpowiedzi na 20 pytań), posiadały średnio jeden do dwóch produktów bankowych, w porównaniu z osobami o wyższym wykształceniu, które osiągały wyniki najwyższe w teście (udzieliły średnio 12 poprawnych odpowiedzi na 20 pytań), posiadającymi średnio od pięciu do sześciu produktów bankowych<sup>22</sup>.

Wyniki badania ukazują ponadto zależność pomiędzy poziomem wiedzy ekonomicznej, poziomem ubankowienia oraz skłonnością do oszczędzania. Osoby o najwyższym poziomie wiedzy ekonomicznej stanowią największą grupę osób korzystających z produktów oszczędnościowo-rozliczeniowych oferowanych przez banki. Przykładowo 79 proc. osób

**Tabela 2. Udział procentowy osób korzystających z usług oszczędnościowych oferowanych przez banki w odniesieniu do różnej wiedzy ekonomicznej**

Procent osób deklarujących posiadanie	Cała próba (N = 1502)		Wiedza ekonomiczna					
			niski poziom (N = 351)		średni poziom (N = 586)		wysoki poziom (N = 565)	
	liczba osób	procent	liczba osób	procent	liczba osób	procent	liczba osób	procent
Bieżący rachunek bankowy	1019	56%	161	30%	381	58%	477	79%
Konto oszczędnościowe	123	7%	7	1%	33	5%	83	14%
Karta bankomatowa	916	50%	123	22%	336	52%	457	76%
Konto internetowe	483	25%	48	8%	147	21%	288	47%
Lokata	181	10%	11	3%	54	7%	116	20%

Źródło: Stan wiedzy finansowej Polaków..., dz.cyt., s. 48.

<sup>21</sup> Porównanie wybranych elementów polskiego systemu płatniczego z systemami innych krajów Unii Europejskiej za 2014 r., Departament Systemu Płatniczego NBP, Warszawa 2015, s. 11.

<sup>22</sup> Stan wiedzy finansowej Polaków..., dz.cyt., s. 120.

# Czy edukacja finansowa może zmniejszyć wykluczenie...

z wysokim poziomem wiedzy ekonomicznej posiada bieżący rachunek bankowy. Odsetek osób korzystających z bieżącego rachunku bankowego dynamicznie spada wraz ze zmniejszaniem się poziomu wiedzy ekonomicznej<sup>23</sup>.

## Brak edukacji finansowej a przyczyny kryzysu finansowego

Skala zadłużenia gospodarstw domowych nabrała nowego znaczenia po globalnym kryzysie finansowym. Podmioty gospodarcze i klienci indywidualni, lekko-myślnie zaciągając kredyt lub pożyczkę, nie brali pod uwagę ryzyka wynikającego z braku możliwości spłaty zadłużenia, w przypadku kiedy wartość zaciągniętych zobowiązań (wraz z odsetkami) przekracza dochody gospodarstwa domowego. Wyższy poziom edukacji finansowej w tym obszarze skłoniłby kredytobiorców do głębszej analizy własnej zdolności kredytowej. Brak możliwości spłaty zaciągniętego zobowiązania wiąże się z trudnościami w dostępie do usług bankowych w przyszłości. Podmioty finansowe, biorąc pod uwagę historię kredytową klienta, nie będą skłonne do udzielenia kolejnego kredytu, co przyczyni się do wykluczenia finansowego dłużnika.

Zadłużenie zagrażające wykluczeniem finansowym nazywane jest zjawiskiem nadmiernego zadłużenia (*over-indebtedness*). Jest to sytuacja, w której gospodarstwo domowe nie ma możliwości regularnej spłaty zobowiązań (wraz z odsetkami) ze względu na nierównowagę pomiędzy wydatkami i dochodami<sup>24</sup>. Edukacja finansowa w tym punkcie ma na celu zrównoważenie finansów osobistych oraz wskazanie destruktcyjnych zachowań w obszarze produktów i usług bankowych<sup>25</sup>.

Zgodnie z danymi OECD Polska na tle innych krajów posiada jeden z najniższych wskaźników zadłużenia mierzonego w relacji do dochodów do dyspozycji

(57 proc.). Czy na tej podstawie możemy sądzić, że w Polsce nie występuje zjawisko nadmiernego zadłużania się społeczeństwa? Chcąc poznać przyczyny niskiego wskaźnika zadłużenia (jako procent dochodów do dyspozycji), porównano dane OECD z badaniami Komisji Europejskiej opublikowanymi w 2010 roku dotyczącymi skali wykluczenia finansowego.

Z przedstawionych w tabeli 3 danych wynika, że Polska posiada najniższy odsetek osób, którym bank odmówił udzielenia kredytu. Dlatego można uznać, że niski wskaźnik zadłużenia jako procent dochodów do dyspozycji w 2010 roku w Polsce nie jest wynikiem nadmiernego zadłużenia, lecz niskiego poziomu ubankowienia. Trudniejsze warunki obserwujemy na Słowacji, gdzie wskaźnik zadłużenia jako procent dochodów do dyspozycji wynika zarówno z niskiego poziomu ubankowienia, jak i w znacznej mierze z braku zdolności kredytowej obywateli (odsetek osób, którym bank odmówił udzielenia kredytu wynosi aż 4,5 procent). Co więcej, wydatki na edukację w tym kraju, zgodnie z danymi Eurostatu, należą do najniższych w Europie i sięgają jedynie 3,8 proc. PKB.

## Credit scoring a wykluczenie finansowe

Powszechnie stosowane modele scoringowe utrudniają dostęp członkom społeczności do kolejnych usług finansowych, wzmacniając skalę wykluczenia finansowego<sup>26</sup>. Oceniając zdolność kredytową potencjalnego kredytobiorcy, bierze się pod uwagę wiele różnych czynników, wśród nich dominujące znaczenie ma historia kredytowa. Biuro Informacji Kredytowej podaje informację, że w stosowanym przez nie modelu scoringowym poziom zdolności kredytowej zależy aż w 76 proc. od historii kredytowej klienta, która często decyduje o odmowie udzielenia kredytu. Tego typu podejście praktycznie

**Tabela 3. Wykluczenie finansowe a wydatki na edukację w wybranych krajach Unii Europejskiej**

Kraj	Wskaźnik zadłużenia jako procent dochodów do dyspozycji	Odsetek osób nieposiadających zobowiązań kredytowych	Odsetek osób, którym bank odmówił udzielenia kredytu
Polska	57,00%	49,70%	0,80%
Czechy	62,00%	55,20%	2,50%
Niemcy	98,00%	19,50%	4,50%
Słowacja	43,00%	54,10%	4,50%
Estonia	107,00%	44,80%	1,80%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych OECD (2010), <https://data.oecd.org/hha/household-debt.htm> oraz N. Fondeville, E. Özdemir, T. Ward, *Over-indebtedness – New evidence from the EU-SILC special module*, Komisja Europejska 2010.

<sup>23</sup> Tamże, s. 48.

<sup>24</sup> *Financial education and better access to adequate financial services conference report, International Conference: Financial education & better access to adequate financial services. Best practices and ways forward to combat financial exclusion in Europe. Report*, EU Project FES, Vienna 2007, s. 16.

<sup>25</sup> M. Iwanicz-Drozdowska i in., *Produkty finansowe i edukacja finansowa w Polsce na tle wybranych krajów wysoko rozwiniętych*, Kolegium Zarządzania i Finansów SGH, raport z badań statutowych, Warszawa 2008–2009, s. 15.

<sup>26</sup> M. Iwanicz-Drozdowska, *Wykluczenie finansowe...*, dz.cyt., s. 4.

uniemożliwia zaciągnięcie kredytu osobie, która nie uregulowała swoich zobowiązań i w przypadku której egzekucja nie przyniosła pożądanych skutków. Taki model działania instytucji finansowych jednak nie dziwi, ponieważ pozwala na znaczne ograniczenie ryzyka kredytowego.

Osoby niemające odpowiedniej zdolności kredytowej w bankach coraz częściej zaciągają zobowiązania w parabankach (np. spółdzielczych kasach oszczędnościowo-kredytowych), godząc się jednocześnie na większe koszty pozyskania finansowania. Na koniec czerwca 2015 roku kredyty zagrożone w polskich bankach stanowiły ok. 7 proc. kredytów ogółem, natomiast w spółdzielczych kasach oszczędnościowo-kredytowych było to aż 33 procent<sup>27</sup>. Tworzy to podstawy do stwierdzenia, że osoby z niską zdolnością kredytową, korzystające z produktów o wyższym koszcie finansowania, są bardziej narażone na wykluczenie finansowe wynikające z nadmiernego poziomu zadłużenia.

### **Kredyty walutowe jako produkt bankowy dla rozsądnych**

Dobrym przykładem opisującym wpływ edukacji finansowej na zadłużenie jest branża kredytu w obcej walucie (np. we frankach szwajcarskich). Odpowiedni poziom wiedzy finansowej pozwala klientowi na głębszą analizę ryzyka kursowego wpływającego na możliwość przyszłej spłaty zobowiązania. Należy zgodzić się z M. Kurzajewskim, wskazującym, że *nie ma takiego prawa, które ochroni klienta lepiej niż jego własny rozsądek*<sup>28</sup>. Właściwym sposobem walki z podejmowaniem przez obywateli błędnych decyzji dotyczących korzystania z ryzykownych produktów bankowych jest edukacja finansowa. Lepszym wyjściem jest zwiększenie nakładów na edukację finansową niż późniejsze finansowanie skutków błędów konsumentów ze środków należących do różnych uczestników życia gospodarczego. Należy podkreślić, że wyższy poziom edukacji finansowej pozwoliłby np. na zmniejszenie skali negatywnych skutków afery Amber Gold. Nie jest prawdą, że nie dało się przewidzieć przyszłej sytuacji finansowej Amber Gold – wystarczyło spojrzeć na oprocentowanie powierzonych środków, które sięgało nawet 16 proc. w skali roku. Tak wysokie oprocentowanie miało skłonić nierozsądnych klientów do skorzystania z oferty tej instytucji finansowej. W omawianym przypadku skala błędnych decyzji klientów nie przekroczyła poziomu, który mógł zagrażać stabilności systemu finansowego ze skutkami widocznymi w realnej sferze gospodarki. Jednak ryzyko nagłego wycofania środków z banków

było wysokie, a jednym ze sposobów walki z tym ryzykiem jest właśnie edukacja finansowa.

### **Podsumowanie**

Przeprowadzona analiza dostarczyła wielu dowodów na zależność pomiędzy poziomem edukacji finansowej a wykluczeniem finansowym. W trakcie analizy opisano dwa mechanizmy wpływu kompetencji ekonomiczno-finansowych na poziom wykluczenia finansowego. Pierwszy jest wynikiem braku rozsądku w poziomie zaciągania zobowiązań, co skutkuje zjawiskiem nadmiernego zadłużenia. Drugi mechanizm dotyczy samowykluczenia jako indywidualnej decyzji jednostki o niekorzystaniu z usług finansowych.

Często przy korzystaniu z kredytu w walucie obcej klient nie bierze pod uwagę ryzyka kursowego. Jeśli brak świadomości tego ryzyka ujawni się na szeroką skalę, to może przyczynić się do zachwiania stabilności systemu finansowego. Lepszym wyjściem jest zapobieganie takiemu zjawisku i zwiększenie wydatków na edukację niż eliminowanie skutków nierozsądnych decyzji konsumentów finansowane przez inne podmioty gospodarcze.

Osoby, które dobrowolnie rezygnują z korzystania z produktów finansowych, a zatem poddają się samowykluczeniu finansowemu, nie posiadają najczęściej odpowiedniej wiedzy ekonomiczno-finansowej oraz pozytywnych doświadczeń na rynku finansowym. Zauważalny jest ponadto związek występujący pomiędzy poziomem kompetencji ekonomiczno-finansowych a zaufaniem wobec instytucji finansowych oraz przywiązaniem do pieniądza papierowego.

Analiza powiązań wiedzy ekonomiczno-finansowej oraz zjawiska wykluczenia finansowego wykazała konieczność zmiany podejścia do edukacji finansowej zarówno instytucji publicznych, bankowych, jak i samych gospodarstw domowych. Posiadanie odpowiednich kompetencji ekonomiczno-finansowych przez społeczeństwo przynosi korzyści zarówno w skali mikro, jak i całej gospodarki, wpływając na zwiększenie poziomu oszczędności, rozsądniejsze podejście do zaciągania zobowiązań czy też rozumienie zagrożeń wynikających z korzystania z usług pozabankowych. Przyczynia się również do wzrostu poziomu zaufania do instytucji finansowych, które podlegają licencjonowaniu oraz nadzorowi finansowemu, a także wpływa na wzrost znaczenia obrotu bezgotówkowego. Warto również zaznaczyć, że rozumienie podstawowych usług finansowych przekłada się na unikanie usług niestandardowych, o wysokim poziomie ryzyka, których nieumiejętne wykorzystanie było jedną z przyczyn powstałego w 2008 roku kryzysu finansowego<sup>29</sup>.

<sup>27</sup> Informacja o sytuacji spółdzielczych kas oszczędnościowo-kredytowych w I półroczu 2015 roku, KNF, Warszawa 2015, s. 40.

<sup>28</sup> Ł. Pałka, Nadzorca rynku forex w Polsce dla money.pl: Nie ma takiego prawa, które ochroni klienta lepiej niż jego własny rozsądek, <http://www.money.pl/pieniadze/raporty/arttykul/nadzorca-rynku-forex-w-polsce-dla-money-pl,23,0,2017559.html>, [22.02.2016].

<sup>29</sup> Autorzy dziękują dr. Pawłowi Smadze za konstruktywne uwagi przekazane podczas pracy nad tekstem.

# Czy edukacja finansowa może zmniejszyć wykluczenie...

## Bibliografia

Atkinson A., Messy F., *Promoting Financial Inclusion through Financial Education*, OECD, 2013.

Błądowski P., Iwanicz-Drozdowska M., *Finanse bliżej ludzi*, „Rzeczpospolita”, 12.11.2010.

Buko J., *Przeciwdziałanie wykluczeniu finansowemu jako element wspierania spójności społecznej*, „Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy” 2011, z. 18, s. 268–278.

*Diagnoza wiedzy i świadomości ekonomicznej dzieci i młodzieży w Polsce*, Narodowy Bank Polski, Warszawa 2014.

European Commission, *Financial Services Provision and Prevention of Financial Exclusion*, Brussels 2008.

*Financial education and better access to adequate financial services conference report*, International Conference: Financial education & better access to adequate financial services. Best practices and ways forward to combat financial exclusion in Europe. Report, EU Project FES, Vienna 2007.

*Improving Financial Literacy: Analysis of Issues and Policies*, OECD, 2005.

*Informacja o sytuacji spółdzielczych kas oszczędnościowo-kredytowych w I półroczu 2015 roku*, KNF, Warszawa 2015.

*Internauci 2014*, CBOS, Warszawa 2014.

Iwanicz-Drozdowska M. (red.), *Edukacja i świadomość finansowa*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2011.

Iwanicz-Drozdowska M. i in., *Produkty finansowe i edukacja finansowa w Polsce na tle wybranych krajów wysoko rozwiniętych*, Kolegium Zarządzania i Finansów SGH, raport z badań statutowych, Warszawa 2008–2009.

Iwanicz-Drozdowska M., *Wykluczenie finansowe – poważny problem społeczny*, „MBA” 2008, nr 1, s. 3–11.

Kempson E., *Policy Level Response to Financial Exclusion in Developer Countries: Lessons for Developing Countries. Paper for Access to Finance: Building Inclusive Financial Systems*, World Bank, Washington 2006.

Koźliński T., *Zwyczajne płatnicze Polaków*, Narodowy Bank Polski, Warszawa 2013.

Kuchciak I., *Nadmierne zadłużanie się gospodarstw domowych – przyczyna i skutek wykluczenia finansowego*, „Bezpieczny Bank” 2013, nr 2–3 (51–52), s. 135–157.

Pałka Ł., *Nadzorca rynku forex w Polsce dla money.pl: Nie ma takiego prawa, które ochroni klienta lepiej niż jego własny rozsądek*, <http://www.money.pl/pieniadze/raporty/artikul/nadzorca-rynku-forex-w-polsce-dla-money-pl,23,0,2017559.html>.

*Porównanie wybranych elementów polskiego systemu płatniczego z systemami innych krajów Unii Europejskiej za 2014 r.*, Departament Systemu Płatniczego NBP, Warszawa 2015.

*Principles for Innovative Financial Inclusion*, G20 Information Centre, 2010, <http://www.g20.utoronto.ca/2010/to-principles.html>.

*Stan wiedzy finansowej Polaków – raport z badania ilościowego*, Dom Badawczy Maison dla Fundacji Kronenberga przy Citi Handlowy, Warszawa 2009.

*Stan wiedzy i świadomości finansowej Polaków 2015*, Pracownia Badań i Innowacji Społecznych „Stocznia” i Grupa IQS dla Departamentu Edukacji i Wydawnictw NBP, 2015.

Szopa A., Szopa B., *Wykluczenie finansowe a wykluczenie społeczne*, „Zeszyty Naukowe Polskiego Towarzystwa Ekonomicznego” 2011, nr 11, s. 13–27.

## Does financial education reduce financial exclusion?

*The article aims to determine the relationship between the level of the financial and economic competences and the financial exclusion. The analysis was based on the research by The National Bank of Poland and The Kronenberg's Foundation at Citibank. The results of the research indicate that Polish society lacks the most important knowledge in the field of personal finance, financial institutions and foreign currency market. One of the vital reasons for such situation appears to be a really low quality of instruction given at secondary schools as a part of „The introduction to entrepreneurship” subject. Firstly, due to students' lack of the appropriate approach towards broadening their financial knowledge. Secondly, the curriculum of the subject is built inadequately and does not support the development of students' entrepreneurial skills and increasing their knowledge of personal finances. Two major types of financial exclusion linked to the level of financial and economic competences determined by financial education were identified and discussed in this article. The first type is self-exclusion meant as an individual decision to resign from the benefits of using financial products and services. The second one is over-indebtedness, resulting from irresponsibly committing to debts or making risky decisions in terms of currency products. There is growing recognition that financial education has an important role to play in financial inclusion. Financial education is a mean to combat financial exclusion providing understanding of personal finance concepts, improving skills, increasing motivation and level of confidence to make informed financial choices and to participate in economic life.*

**Łukasz Kurowski** jest doktorantem w Instytucie Finansów Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie. Specjalizuje się w tematyce wykluczenia finansowego, edukacji finansowej, polityki pieniężnej oraz makroostrożnościowej. Swoją pracę naukową związał z Zakładem Systemu Finansowego, gdzie zajmuje się analizami sektora bankowego oraz wykluczenia finansowego.

**Zuzanna Laskowska** jest doktorantką Instytutu Zarządzania Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie. W działalności zawodowej zajmowała się zarządzaniem strategicznym oraz zarządzaniem projektami. Obecnie specjalizuje się w obszarze marketingu i PR. Jej zainteresowania naukowe obejmują w szczególności ewolucję modeli biznesowych przedsiębiorstw w kontekście zrównoważonego rozwoju.

# Cywilno-wojskowe kształcenie międzykulturowe w formie blended learningu

Małgorzata Gawlik-Kobylińska  
Kamila Trochowska  
Paweł Maciejewski

Artykuł stanowi studium przypadku realizacji zajęć o tematyce międzykulturowej w formie blended learningu. Autorzy, podkreślając rangę kształcenia międzykulturowego we współczesnym świecie, stwierdzają, że kluczowymi warunkami efektywnego zastosowania wspomnianej formy nauczania są umiejętnie przygotowane wirtualne materiały dydaktyczne w postaci modułów nauczania, a także adekwatne zestawienie zasobów oraz narzędzi komunikacji synchronicznej i asynchronicznej. Wykorzystywane przez e-nauczycieli narzędzia typu open source umożliwiają opracowanie ćwiczeń angażujących uwagę kursantów i uatrakcyjnienie zajęć, a także ułatwiają nadzór nad przebiegiem procesu uczenia się. Na etapie projektowania wirtualnych zasobów niezwykle istotne jest twórcze podejście, a także gruntowna analiza i przemyślana kompozycja treści dydaktycznych. Przedstawione rozwiązania są rezultatem ponadtrzyletniej współpracy autorów nad rozwijaniem innowacji w zakresie kształcenia międzykulturowego w Akademii Obrony Narodowej. Podstawę realizacji wszelkich działań stanowiły rozwiązania oraz wytyczne promowane przez amerykańską Inicjatywę Advanced Distributed Learning. Wnioski końcowe zawierają refleksje dotyczące prakseologicznego podejścia do problematyki wykorzystania blended learningu w środowisku cywilno-wojskowym.

W dobie globalizacji czynniki kulturowe mają ogromny wpływ na zachowania biznesowe, społeczne i polityczne: ich znajomość pomaga usprawnić komunikowanie się w środowiskach międzynarodowych<sup>1</sup> podczas realizowania różnych przedsięwzięć biznesowych (np. prowadzenia negocjacji, lokowania filii w innym państwie czy też zarządzania wielokulturowym personelem<sup>2</sup>) czy edukacyjnych (np. podnosi efektywność kształcenia językowego), ułatwia również kierowanie polityką i bezpieczeństwem. Koncepcja, iż kultura stanowi kluczowy czynnik kształtujący funkcjonowanie społeczności ludzkich w formowaniu celów, działań i procesów w zakresie bezpieczeństwa, nie jest nowa. Szczyt jej popularności

przypadł na początek XXI wieku, kiedy zauważono, że różnice kulturowe mogą znacznie komplikować stosunki międzynarodowe. Przejawem tego są m.in. rozważania na temat tożsamości kulturowej w rozszerzającej się Unii Europejskiej czy też powracającego konfliktu między Indiami i Pakistanem. Istnieje wiele argumentów potwierdzających tezę, iż kultura jest głównym determinantem zachowań strategicznych. W zasadzie stosunki międzynarodowe mogą być traktowane jako suma interakcji międzykulturowych. Jak wskazuje J. Czaja: *stosunki międzynarodowe są niejako ukoronowaniem długiego procesu różnorodnych relacji między grupami społeczno-kulturowymi, układającymi się w długi ciąg interakcji, od pojedynczych osób, poprzez grupy etniczne, religijne, aż po wielkie autoteliczne grupy kulturowe jakimi stawały się narody*<sup>3</sup>. Stąd umiejętności dostrzeżenia i wykorzystania wpływu kultury (wartości, ideologii, systemów politycznych, religii oraz innych schematów kulturowych rządzących danym społeczeństwem) na dynamikę relacji między państwami i innymi podmiotami stosunków międzynarodowych, czyli kompetencje międzykulturowe, należą do podstawowych cech charakteryzujących myślenie strategiczne.

Wpływ kultury widoczny jest na każdym polu współczesnego środowiska bezpieczeństwa międzynarodowego. Wymagania tego środowiska sprawiają, iż kompetencje międzykulturowe są niezbędne na poziomie strategicznym i politycznym, chociażby ze względu na konieczność efektywnej współpracy Polski z odmiennymi kulturowo wzrastającymi krajami, takimi jak Chiny i Indie, współpracę z nowymi partnerami oraz kluczowe wyzwania związane z długotrwałymi umowami. Istotna jest również umiejętność właściwej odpowiedzi na ekstremizmy, które mimo implikacji politycznych są przede wszystkim zjawiskiem kulturowym o podłożu religijnym, ideologicznym bądź etnicznym, oraz umiejętność konstruowania efektywnych kampanii przeciwpartyzanckich

<sup>1</sup> M. Bennett, *A Developmental Model of Intercultural Sensitivity*, University of Wisconsin, Madison 2009.

<sup>2</sup> G. Hofstede, *Culture's Consequences – International Differences in Work-Related Values*, Sage Publications, Beverly Hills 1998.

<sup>3</sup> J. Czaja, *Kulturowe czynniki bezpieczeństwa*, Krakowska Szkoła Wyższa, Kraków 2008, s. 115.



(*counterinsurgency operations* – COIN) w środowisku współczesnych konfliktów militarnych. Pożądane są też kompetencje niezbędne do tworzenia pozytywnego obrazu własnej kultury w środowisku międzynarodowym oraz umiejętność wzmacniania „miękkiej siły” (*soft power*), która jest współcześnie równie ważna jak władza militarna (*hard power*). Wyłania się również imperatyw skutecznego przeciwstawiania się transnarodowym zagrożeniom i wyzwaniom oraz konieczność budowy wielokulturowych koalicji.

Uwzględniając zainteresowanie zagadnieniami wielokulturowości ze strony świata biznesu, polityki, międzynarodowych organizacji pozarządowych, marketingu czy edukacji (również resortów obrony wielu państw), rozszerzono programy szkoleń o treningi kompetencji międzykulturowych. W poszczególnych krajach realizuje się je z wykorzystaniem wielu form i metod, osiągając różne efekty kształcenia. Permanentnie pojawiają się rozliczne kontrowersje, jak to zazwyczaj bywa w przypadku „zatrudniania” nauki do wsparcia działalności w zakresie bezpieczeństwa militarnego. Jednym z przykładów pomyślnego połączenia środków oraz celów świata cywilnego i wojskowego w tej dziedzinie, jest zastosowanie kursów *Advanced Distributed Learning*<sup>4</sup>. Sam koncept *Advanced Distributed Learning* (ADL)<sup>5</sup> zainicjowany został w 1997 r. przez Biuro Podsekretarza Obrony do Spraw Personelu i Gotowości Bojowej (Office of the Under Secretary of Defense for Personnel and Readiness) amerykańskiego Departamentu Obrony. Natomiast zagadnieniem zaawansowanego wykorzystania nowych technologii w edukacji wojskowej zajmuje się Inicjatywa ADL, która funkcjonuje przy Departamencie Obrony Stanów Zjednoczonych i jest organizacją odpowiedzialną za standardy, technologię i specyfikację kształcenia. Promowane przez nią rozwiązania edukacyjne są rozwijane przez laboratoria partnerskie (ADL Labs), które znajdują się m.in. w Norwegii, Polsce, Rumunii, Meksyku, Kanadzie, Korei, Wielkiej Brytanii, Nowej Zelandii, Serbii czy Ameryce Łacińskiej (Latin America and Caribbean Regions ADL Partnership Lab – skupia państwa latynoamerykańskie). Wytyczne tej organizacji są najczęściej wykorzystywane w planowaniu, konstruowaniu i realizowaniu programów nauczania, w których stosowane są nowe technologie<sup>6</sup>. Za najbardziej efektywną formę realizowania zajęć Inicjatywa ADL uznaje połączenie tradycyjnej metody nauki (bezpośredni kontakt z prowadzącym) z aktywnościami

prowadzonymi zdalnie przy pomocy komputera lub urządzenia mobilnego, czyli *blended learning*. Może on obejmować CBT (*computer based training*) – nauczanie z wykorzystaniem technologii komputerowych, ML (*mobile learning*) – uczenie się z wykorzystaniem technologii mobilnych (w tym przypadku nie jest konieczny stały dostęp do internetu), WBT (*web based training*) – nauczanie z wykorzystaniem sieci komputerowej, *live web training* – prowadzenie szkoleń z wykorzystaniem narzędzi umożliwiających rejestrację obrazu w czasie rzeczywistym oraz współdzielenie materiałów dydaktycznych w formie elektronicznej, *online tutoring/e-tutoring* – szkolenie online prowadzone przez tutora lub nauczyciela nadzorującego przebieg uczenia się. Szerokie spektrum możliwości szkoleniowych sprawia, że kształcenie kompetencji międzykulturowych w formie mieszanej może być w pełni dopasowane do potrzeb i preferencji uczestników kursu, polityki organizacji, infrastruktury danej instytucji, a także umiejętności nauczyciela lub trenera.

Idea ADL stanowi ponadto interesujący przypadek realizacji koncepcji kompleksu cywilno-wojskowego, czyli przenoszenia osiągnięć nauki i techniki powstałych na potrzeby armii do świata cywilnego. Przykładem tego jest opracowanie i wdrażanie przez Inicjatywę ADL standardów dotyczących e-learningu, takich jak: SCORM (*Sharable Content Object Reference Model*)<sup>7</sup> oraz od niedawna – Tin Can API<sup>8</sup>, które działają w oparciu o koncepcje tzw. środowiska nauczania nowej generacji (*next generation learning environment*).

---

### Znaczenie uniwersalnych kompetencji międzykulturowych dla służb mundurowych

---

Wymagania współczesnego globalnego środowiska bezpieczeństwa sprawiają, iż kompetencje międzykulturowe są niezbędnymi umiejętnościami, które powinni posiadać zarówno decydenci cywilni, jak i wojskowi. Dzieje się tak dlatego, iż środowisko to jest kształtowane przez różnorodne czynniki, do których należą: wykorzystywanie nowych technologii, postępująca rewolucja informacyjna, kurczenie się zasobów źródeł naturalnych czy równoległe procesy globalizacji i regionalizacji, które wpływają na tożsamość etniczną i narodową, prowadząc do konfliktów.

<sup>4</sup> M. Gawlik-Kobylińska, K. Trochowska, *Technologie informacyjno-komunikacyjne w szkoleniu kompetencji międzykulturowych. Kurs Introduction to Cultural Awareness dla potrzeb resortu obrony*, „Zeszyty Naukowe Journal of Science of the Gen. Tadeusz Kosciuszko Military Academy of Land Forces we Wrocławiu” 2015, t. 176, nr 2, s. 79.

<sup>5</sup> Strona internetowa Inicjatywy ADL, <https://www.adlnet.gov/about-adl/>, [29.06.2016].

<sup>6</sup> Tamże.

<sup>7</sup> SCORM to specyfikacja, która definiuje organizację treści (w postaci elektronicznej) w kształceniu na odległość.

<sup>8</sup> Specyfikacja Tin Can API precyzuje w jaki sposób zapisywać, przechowywać i przekazywać informacje, które są przesyłane do repozytorium w sieci – LRS (*Learning Record Store*). Dane te mogą samodzielnie istnieć w sieci lub być częścią systemu zarządzania uczeniem się – LMS. Na ich podstawie treść szkoleniowa może być indywidualnie dopasowywana do potrzeb kursanta.

Następują również dogłębne zmiany w krajobrazie geostrategicznym – na arenie międzynarodowej pojawiają się nowi, pozapaństwowi gracze, zachodzą raptowne zmiany i kształtują się ruchy ideologiczno-społeczne, co rodzi określone konsekwencje kulturowo-społeczne, które znowu wpływają na to, co dzieje się w globalnym systemie bezpieczeństwa. Powyższe procesy są również źródłem zagrożeń niekonwencjonalnych, takich jak zagrożenia hybrydowe<sup>9</sup> czy działania partyzanckie, stanowiące odpowiedź na przedłużoną obecność sił wojskowych w danym regionie lub jak terroryzm ponowoczesny. Źródłem tych zagrożeń są w dużej mierze czynniki społeczno-kulturowe, bardziej nawet niż ekonomiczne czy polityczne. W obecnym kształcie systemu międzynarodowego zapewniania bezpieczeństwa polega na zarządzaniu ryzykiem, antycypowaniu potencjalnych zagrożeń i dopasowywaniu systemu do warunków umożliwiających niwelowanie ich wpływu.

Zmienił się również charakter współczesnych konfliktów zbrojnych. Mamy bowiem do czynienia z wylonieniem się kategorii operacji populacyjcentrycznych. Środkiem ciężkości jest w nich lokalna populacja, której poparcie należy zdobyć i utrzymać dla powodzenia operacji. Rozszerzył się ponadto zakres zadań realizowanych przez siły zbrojne, które oprócz przeprowadzania operacji *stricte* kinetycznych pełnią również funkcje policyjne, zapewniają pomoc humanitarną, prowadzą działalność szkoleniową czy nadzorują odbudowę pokonfliktową. Stąd zauważa się również bezprecedensowy wzrost znaczenia działań niekinetycznych dla powodzenia działań przeciwpartyzanckich i stabilizacyjnych, takich jak operacje psychologiczne i informacyjne. Kluczowe staje się ponadto znaczenie jednostek *civil affairs* i współpracy cywilno-wojskowej, która bazuje na dogłębnym rozumieniu kultury rejonu operacji. Przedstawiony kontekst potwierdza słuszność przyjęcia perspektywy kulturowej, gdyż umożliwia ona dogłębne rozumienie współczesnego środowiska bezpieczeństwa oraz projektowanie skutecznych, wielowymiarowych działań na rzecz bezpieczeństwa.

Uwzględniając powyższe, można również dokonać identyfikacji i oceny wpływu czynników kulturowych na efektywność działań w zakresie bezpieczeństwa i obronności na różnych poziomach kierowania. Na poziomie indywidualnym czynniki kulturowe w znacznej mierze kształtują przywództwo, zarządzanie i organizację danego podmiotu (państwa czy aktora pozapaństwowego), komunikację i związki między elementami danego podmiotu. Natomiast na poziomie strategicznym i politycznym czynniki kulturowe będą głównym parametrem kształtującym proces decyzyjny, implementację oraz cele, a także wyniki polityki i strategii. Tutaj kultura jest jednym z głównym deter-

minantów określania politycznych oraz strategicznych celów operacji. Niewłaściwe sprecyzowanie różnic kulturowych w procesach decyzyjnych i w działaniu w rejonie operacji może spowodować wyznaczenie celów trudnych lub niemożliwych do osiągnięcia. Na kolejnym poziomie – operacyjnym – aspekty pola walki są również determinowane kulturowo, zatem podczas projektowania efektywnej kampanii należy wziąć pod uwagę harmonizację kultur organizacyjnych oraz cech kulturowych narodów sojusznicznych formujących komponent wielonarodowy operujący w obcym środowisku, jak również kulturę przeciwnika i rejonu operacji<sup>10</sup>. Aspekty szczególnie podkreślane w tym wypadku to relacje cywilno-wojskowe i źródła politycznej kontroli, wsparcie społeczne danych działań, doktryny (i niepisane zasady oraz warunkujące ca tradycje) poziomu operacyjnego oraz kultura militarna danej zbiorowości, w tym system dowodzenia czy zasady i filozofia szkolenia. Na tym poziomie czynniki kulturowe mają znaczący wpływ na procesy decyzyjne dowództwa oraz poziom bezpieczeństwa w rejonie operacji, gdyż nieumiejętność operacjonalizacji kultury na tym szczeblu utrudnia zdobycie poparcia ludności lokalnej, co redukuje efektywność prowadzenia na przykład operacji przeciwpartyzanckich czy odbudowy pokonfliktowej. Przechodząc do najniższego poziomu – taktycznego (gdzie ma się największą styczność z odmiennym kulturowo rejonem operacji oraz lokalną ludnością) – błędy wynikające z niedostatecznego uwzględniania realiów kulturowych mogą indukować negatywną percepcję działań wojskowych. Prowadzi to z kolei do utraty poparcia wśród ludności lokalnej, kluczowego dla powodzenia współczesnych operacji militarnych.

Zatem świadomość różnic kulturowych jest niezwykle ważna dla prowadzenia wszelkiego rodzaju działań na wszystkich poziomach kierowania, a to implikuje konieczność wypracowania programów szkoleń kompetencji międzykulturowych, w tym uniwersalnych rozwiązań dydaktycznych. Jeżeli chodzi o istniejące tego typu programy, w większości armii europejskich, w tym polskiej, operacjonalizacja kultury ograniczona jest raczej do przygotowań do misji oraz korzystania z pomocy doradców kulturowych podczas operacji. Kształtowanie kompetencji międzykulturowych w ramach kształcenia zawodowego, szkolenia dowódców, sztabów czy rezerw osobowych, oprócz nieregularnych inicjatyw, jest organizowane *ad hoc*. Treningi kulturowe przed konkretną operacją trwają – w zależności od kraju oraz stanowiska – od kilku godzin do roku, a w zakresie metodyki ich prowadzenia oraz merytorycznej zawartości ograniczają się zazwyczaj do wykładów dotyczących bazowych aspektów kultury. Problem polega na tym, iż w bieżących kulturowych programach szkoleń przedoperacyjnych akcent

<sup>9</sup> Pojęcie wojny hybrydowej nie posiada jednoznacznej definicji. Po raz pierwszy pojawiło się ono w amerykańskiej myśli wojskowej. „Hybrydowość” to logiczna kombinacja strategii i taktyki zmierzająca do wymieszania różnych typów działań zbrojnych. Por. D.T. Lasicca, *Strategic Implications of Hybrid War: A Theory of Victory*, Fort Leavenworth 2009, s. 11.

<sup>10</sup> Y. Kim, *Cultural Dimensions of Strategy and Policy*, USAWC SSI, Carlisle, 2009, s. 3.

kładzie się na specyficzną wiedzę kulturoznawczą dotyczącą określonego rejonu, w którym prowadzone będą działania. Pozostawia się niewiele miejsca na rozwijanie kompetencji międzykulturowych i umiejętności adaptacji do ustawicznej zmiany środowiska społeczno-kulturowego, co w obliczu czynników stresogennych czy niespodzianych, negatywnych zdarzeń może wywołać eskalację sytuacji problemowej. Należy być również przygotowanym na ewentualność przeprowadzania operacji, w których zwyczajnie nie ma czasu na zebranie, przyswojenie, przetworzenie i internalizację zdobytej wiedzy. W takiej sytuacji owe kompetencje okazują się bezcenne.

Jak wykazały badania przeprowadzone przez K. Trochowską<sup>11</sup>, to właśnie uniwersalne kompetencje kulturowe są gwarantem sukcesu w operowaniu w złożonym kulturowo środowisku bezpieczeństwa międzynarodowego i na nich, a nie tylko na potrzebach konkretnych operacji czy zadań, należy się skupiać podczas kształcenia służb mundurowych (jako część ogólnej edukacji zawodowej). Trend ten widać również w ewolucji systemów szkoleń najlepszych armii świata. W 2007 r. armia amerykańska rozpoczęła prace nad przyjętą w 2009 r. *Strategią implementacji kultury oraz języków obcych (The Army Culture and Foreign Language Strategy – ACFLS)*, której celem jest integracja kształtowania świadomości międzykulturowej i kompetencji międzykulturowych w instytucjach armijnego szkolnictwa, przede wszystkim w zgodzie z zapisami przedstawionymi w United States Army Training and Doctrine Command (TRADOC). Wspomniana strategia składa się z dwóch komponentów: integracji edukacji międzykulturowej z całym procesem kształtowania kariery zawodowej żołnierzy i oficerów oraz treningu przedoperacyjnego, dopasowanego do realiów kulturowych określonego rejonu operacji. Istotna jest zatem specyficzna wiedza kulturoznawcza dotycząca określonych rejonów świata, grup społecznych czy kultur oraz „zestaw” uniwersalnych umiejętności, które umożliwiają funkcjonowanie w obcej kulturze (kompetencje międzykulturowe). Te uniwersalne kompetencje są *strategicznymi zdolnościami, które pozwalają na efektywną działalność od szczebla strategicznego po taktyczny. Specyficzna wiedza kulturoznawcza oraz umiejętność poruszania się i działania określonej kulturze służy tylko jednej, określonej operacji*<sup>12</sup>. Sytuacja dotyczy nie tylko operacji militarnych, ale także wszelkich działań domeny cywilnej i mundurowej w zakresie bezpieczeństwa i obronności, w szczególności tych podejmowanych przez służby takie jak policja czy straż graniczna.

Kształcenie wojska, służb i personelu cywilnego w zakresie ww. kompetencji, niezbędnych do prawidłowego działania na rzecz bezpieczeństwa, realizowane jest na wielu uczelniach i w specjalistycznych ośrodkach szkoleniowych. Jedną z organizacji, która bierze czynny udział w tworzeniu dedykowanych zasobów dydaktycznych i szkoleniach międzykulturowych, jest Akademia Obrony Narodowej (AON). Stosowane na tej uczelni rozwiązania odpowiadają na potrzeby kształtowania kompetencji międzykulturowych poprzez zastosowanie kształcenia blended learningowego, które wspiera realizację ww. założeń i funkcji.

### **Blended learning w szkoleniu kompetencji kulturowych dla bezpieczeństwa – wybrane rozwiązania w Akademii Obrony Narodowej**

W Akademii Obrony Narodowej w formie blended learningu prowadzone są następujące przedmioty dotyczące kultury bezpieczeństwa:

- *National Security Culture*,
- *Cultural Competence for the Security Sector*,
- *Comparative Strategic Cultures*,
- *Culture and Behavior*,
- *Introduction to Security Studies*.
- *Kultura bezpieczeństwa narodowego*,
- *Kultura bezpieczeństwa w praktyce*,
- *Kompetencje międzykulturowe w sektorze bezpieczeństwa*.

Innowacje dydaktyczne obejmują wykorzystanie mediów społecznościowych, kursów e-learningowych, a także narzędzi do prowadzenia zdalnych dialogów międzykulturowych (prowadzonych w ramach NATO-wskiego programu *Extended Hand*). Kadra oraz pracownicy AON tworzą również autorskie moduły nauczania oraz kursy na potrzeby grup przedmiotów i specyficznych krajowych oraz zagranicznych szkoleń. Z tego właśnie obszaru aktywności edukacyjnej omówione zostaną: moduł nauczania *Introduction to Cultural Awareness* oraz kursy *Cross-Cultural Competence for CSDP Missions and Operations* i *Wprowadzenie do kultury strategicznej*.

### **Moduł nauczania „Introduction to Cultural Awareness”**

Przykładem modułu nauczania zorientowanego na rozwijanie kompetencji międzykulturowych jest *Introduction to Cultural Awareness*<sup>13</sup>. Został on stworzony

<sup>11</sup> Badania K. Trochowskiej prowadzone były w latach 2009–2013 w ramach pracy doktorskiej *Operacjonalizacja kultury w przygotowaniu i prowadzeniu współczesnych operacji militarnych* (2013) w polskich i zagranicznych instytucjach szkolnictwa wojskowego.

<sup>12</sup> J. Glicken-Turnley, *Cross-Cultural Competence and Small Groups: Why SOF are the way SOF are*, JSOU Report 11-1, Joint Special Operations University, Tampa 2011.

<sup>13</sup> Rozwiązania metodyczne kursu zostały szczegółowo przedstawione w artykule M. Gawlik-Kobylińska, K. Trochowska, *Technologie informacyjno-komunikacyjne w szkoleniu kompetencji międzykulturowych. Kurs Introduction to Cultural Awareness...*, dz.cyt., s. 79–94.

na zlecenie Individual Training and Education Developments NATO Training Group w 2012 r. Przewidziany czas na jego realizację wynosi 12 godzin. Autorki artykułu były odpowiedzialne za merytoryczne i techniczne opracowanie treści tego zasobu.

Celem ogólnym modułu jest zwiększenie świadomości i wiedzy dotyczącej różnic kulturowych oraz trening umiejętności efektywnego funkcjonowania w zróżnicowanym kulturowo środowisku, co stanowiło wyzwanie zarówno dla projektantki kursu, jak i ekspertki tematu. Zdecydowano zatem o przyjęciu formuły gry decyzyjnej, poprzedzonej wstępem teoretycznym, a finalnie zwieńczonej podsumowaniem wszystkich wiadomości posegregowanych w odpowiednie tematy. Scenariusz kursu zakładał, że uczestnik otrzymuje zadanie obsługi przedsię-

wzięcia międzynarodowego (konferencji) i każdego dnia, od poniedziałku do soboty, co godzinę spotyka się z różnymi, często nowymi sytuacjami, w których uczestniczą reprezentanci różnych kultur. Rysunek 1 ukazuje drzewo kursu, w którym zamiast tematów widnieją dni tygodnia.

Otwierając daną lekcję, kursant otrzymuje ogólny opis sytuacji, z którymi potencjalnie przyjdzie mu się zmierzyć (rysunek 2).

Na potrzeby scenariusza opracowano kilkadziesiąt scenek, w których należy zastanowić się nad problemem typu „Jakbyś zachował się w następującej sytuacji”. Scenki dotyczą takich zagadnień jak powitanie, pożegnanie, zwracanie się do rozmówcy z użyciem stopni wojskowych i innych tytułów, stosowanie gestów, zachowywanie dystansu osobowego, rozu-

Rysunek 1. Strona startowa z drzewem kursu

Źródło: <https://ilias.aon.edu.pl/> [12.06.2016, dostępny po zalogowaniu się].

Rysunek 2. Wstęp do lekcji pierwszej

Źródło: <https://ilias.aon.edu.pl/> [12.06.2016, dostępny po zalogowaniu się].

## Cywilno-wojskowe kształcenie międzykulturowe...

mienie systemu wartości, zachowanie się podczas posiłku.

Każda informacja zwrotna otrzymana po udzieleniu odpowiedzi na pytanie jest opatrzona komentarzem z przypisami oraz odniesieniami do źródeł zewnętrznych, tak aby kursant mógł dokładnie zgłębić dane zagadnienie (rys. 3). Autorka scenariusza, Małgorzata Gawlik-Kobylińska, założyła że taka konwencja będzie motywować do podejmowania dalszych działań. Każda sytuacja problemowa powinna zostać rozwiązana. W przypadku udzielenia niewłaściwej odpowiedzi można szybko znaleźć prawidłowe rozwiązanie w początkowo wyświetlanym zwięzłym opisie, stopniowo uzupełnianym treściami, do których można dotrzeć poprzez otwarcie hiperłączy lub zakładek. Dopuszczono dwie próby udzielenia odpowiedzi, zatem kursant ma możliwość korekty i ponownego wyboru.

z podsumowaniem wiadomości (sprawdzenie, co osoba ucząca się zapamiętała z przerobionego materiału). Ustawiczne rozwiązywanie sytuacji problemowych przez kursanta, stanowiące około 70 proc. realizacji kursu, oprócz przekazania potrzebnej wiedzy, ma na celu utrwalenie prawidłowych wzorców zachowań.

Omawiany moduł może zostać wykorzystany w programach nauczania określonych przedmiotów albo stanowić osobny materiał przeznaczony do samokształcenia prowadzonego wyłącznie na platformie e-learningowej lub m-learningowej. W zakresie przedsięwzięć edukacyjnych organizowanych w formie mieszanej przez AON został on ujęty w programie kursu doskonalącego dla kandydatów do służby w międzynarodowych strukturach wojskowych. Zaliczenie tego kursu stanowiło jeden z warunków pomyślnego ukończenia kursu. Taka sama formuła

**Rysunek 3. Prezentacja jednego z zagadnień w kursie, odpowiedź wraz z informacją zwrotną**

**It's 9.00 am**

During the official opening, you noticed a non-commissioned officer. Should he salute other officers from different countries when meeting them?


No, there is no such need.

Yes, but only those of countries your country has good relations with.

Yes, but only if they are from the equivalent of your branch.

**Incorrect Choice.**  
Please try again!

By rule, you should salute to officers from different countries if they are of higher rank and your country has good relations with the country. There is no need to salute to officers from countries your country does not recognize or does not have any relations with. Casual courtesy is enough. Read more [About saluting.](#)



Źródło: <https://ilias.aon.edu.pl/> [12.06.2016, dostępny po zalogowaniu się].

Pod koniec modułu znajduje się podsumowanie wszystkich eksplorowanych zagadnień – w tzw. „szufladkach wiedzy” zagregowane są tematycznie uporządkowane materiały dotyczące różnych zagadnień międzykulturowych. Moduł jest zwieńczony testem obejmującym dwadzieścia pytań: wielokrotnego wyboru z jedną lub wieloma poprawnymi odpowiedziami, zadań wymagających dopasowania komplementarnych treści (np. pojęcia i jego definicji), a także pytań z interaktywną grafiką. Warto nadmienić, że w momencie zakończenia każdej lekcji oraz testu kursant otrzymuje informację zwrotną o zaliczeniu każdego elementu (tworzonego w SCO – *Sharable Content Object*). Dzięki temu posiada bieżącą wiedzę na temat postępu nauczania. Można zatem uznać, że w module wiedza jest sprawdzana dwukrotnie: podczas realizacji zadań problemowych – scenek (kontrola wiedzy już posiadanej) oraz po zapoznaniu się

wykorzystania modułu została przyjęta podczas tygodniowego kursu pt. *Kompetencje międzykulturowe dla misji i operacji prowadzonych w ramach Wspólnej Polityki Bezpieczeństwa i Obrony Unii Europejskiej (Cross-Cultural Competence for CSDP Missions and Operations)* w 2015 r., w którym udział wzięli oficerowie oraz cywilni eksperci i funkcjonariusze z zagranicznych i polskich służb państwowych. Natomiast w kursach prowadzonych przez AON, organizowanych w ramach programu wspierania transformacji szkolnictwa wojskowego Ukrainy (*Defence Education Enhancement Program, DEEP Ukraine*) omawiany moduł nauczania stanowił zwykle samodzielny element, a wsparcie merytoryczne było udzielane za pośrednictwem forum dyskusyjnego. Warto dodać, że ze względu na połączenie unikatowego scenariusza z szeroką wiedzą ekspercką zdobył uznanie i dużą popularność w środowisku NATO, o czym może świadczyć

przetłumaczenie go na język francuski, co stanowi niewątpliwą sukces AON.

### **Kurs Cross-Cultural Competence for CSDP Missions and Operations**

Kolejny kurs, *Cross-Cultural Competence for CSDP Missions and Operations*, został stworzony pierwotnie na potrzeby European Security and Defense College. Stanowi on podstawę treningu kompetencji międzykulturowych w procesie zarządzania polityką bezpieczeństwa i obroną, a także przygotowania i prowadzenia operacji oraz misji przez Unię Europejską i inne podmioty. Zaprojektowano go na potrzeby cywilnej i wojskowej kadry zarządzającej, dyplomatów, reprezentantów państw członkowskich oraz przedstawicieli odpowiednich organów i agencji Unii Europejskiej, którzy zostali wyznaczeni do udziału w bieżących i przyszłych operacjach unijnych oraz NATO lub są tym zainteresowani. Jego uniwersalna konstrukcja umożliwia dostosowanie go do potrzeb wszystkich jednostek powyżej poziomu operacyjnego (ze szczególnym uwzględnieniem poziomu politycznego), zajmujących się zarządzaniem bezpieczeństwem i obronnością.

Program kursu konsultowany był m.in. z amerykańskimi Naval Postgraduate School w Monterey, World in Conversation Center z Penn State University, austriacką National Defence Academy czy Royal Netherlands Army. Zakres merytoryczny obejmuje tematykę od zastosowania kompetencji międzykulturowych we wstępnych ocenach przedoperacyjnych oraz ustalania celów strategicznych przez działania operacyjne (planowanie, przeprowadzanie, nadzór oraz gromadzenie i analiza doświadczeń) po współpracę w zespołach wielonarodowych oraz wieloagencyjnych we wszystkich fazach procesów działalności militarnej w zróżnicowanym kulturowo środowisku.

Kurs składa się z dwóch zasadniczych elementów: zamieszczonych na platformie e-learningowej tematycznych modułów nauczania wspartych forum dyskusyjnym oraz tygodniowego cyklu spotkań stacjonarnych. Opublikowane na platformie moduły zostały stworzone przez Eidgenössische Technische Hochschule (ETH) w Zurychu. Ich scenariusz oparto na konwencji klasycznych lekcji, obejmujących prezentację tematu i celów nauczania (rys. 4), omówienie zagadnień oraz sprawdzenie wiedzy (rys. 5).

Zdobywanie wiedzy w ramach kursu jest możliwe nie tylko poprzez realizację modułów nauczania, ale także poprzez udział w moderowanej dyskusji na forum oraz wideokonferencjach prowadzonych na platformie LCS. Taka forma oprócz tego, że umożliwia wymianę poglądów, a także odtworzenie zarejestrowanych treści, pozwala również ocenić aktywność uczestników kursu. Sam proces weryfikacji wiedzy odbywa się głównie z wykorzystaniem platformy, na

podstawie zaliczenia modułów nauczania. Uczestnik kursu może samodzielnie sprawdzać swoje postępy i zdobywać kolejne punkty za poprawne rozwiązania. Pomyślny przebieg kursu zrealizowanego w tej formie w AON w 2015 r. zaowocował włączeniem go do stałego programu kursów ESDC.

### **Kurs Wstęp do kultury strategicznej (Introduction to Strategic Culture)**

Zaprojektowany na Wydziale Bezpieczeństwa Narodowego AON dwujęzyczny kurs ADL *Wprowadzenie do kultury strategicznej (Introduction to Strategic Culture)* stanowi odpowiedź na brak uniwersalnych narzędzi szkoleniowych z zakresu kulturowych aspektów bezpieczeństwa oraz kompetencji międzykulturowych na poziomie strategicznym i politycznym<sup>14</sup>. Ten 30-godzinny kurs jest kierowany do polskich i zagranicznych studentów Akademii Obrony Narodowej. Przeprowadzone badania oraz doświadczenia w zakresie współpracy z resortem obrony wskazują na konieczność uwzględnienia w nauczaniu szerszego tła społeczno-kulturowego oraz zjawisk zachodzących we współczesnym środowisku bezpieczeństwa. Analiza poszczególnych komponentów kultury bezpieczeństwa (kultury politycznej, strategicznej oraz militarnej) ujawniła, że pomimo licznych doniesień naukowych i badań w obszarze kultury politycznej i militarnej, istnieją w tym obszarze istotne braki zarówno w dziedzinie teorii, jak i dydaktyki na kierunkach *bezpieczeństwo narodowe* czy *stosunki międzynarodowe*. Szczególnie po przyjęciu podejścia ukierunkowanego na efekty nauczania oraz po wprowadzeniu zmian w programach studiów zasadne wydaje się wykorzystanie w procesie dydaktycznym koncepcji i metodologii stosowanych do badań i analiz porównawczych kultur strategicznych. Samo przedsięwzięcie stworzenia kursu ma prowadzić do opracowania odpowiednich źródeł, które mogą zostać wykorzystane nie tylko do celów dydaktycznych, ale również do praktycznej implementacji koncepcji kultury strategicznej w procesie tworzenia bezpieczeństwa narodowego, a także bardziej efektywnej projekcji i egzekucji polityki w zakresie stosunków zagranicznych naszego kraju.

Polskojęzyczna wersja kursu stanowi narzędzie dydaktyczne między innymi dla następujących przedmiotów prowadzonych na kierunku *bezpieczeństwo narodowe*: kultura bezpieczeństwa narodowego, kultura bezpieczeństwa w praktyce, kompetencje międzykulturowe w sektorze bezpieczeństwa oraz bezpieczeństwo kulturowe. Kurs w tej wersji składa się z następujących interaktywnych autorskich modułów:

- *Kulturowe aspekty współczesnego środowiska bezpieczeństwa,*
- *Kultura strategiczna w teorii,*
- *Poziomy analizy kultury bezpieczeństwa,*

<sup>14</sup> K. Trochowska, M. Gawlik-Kobylińska, *Kurs ADL Wstęp do kultury strategicznej (Introduction to Strategic Culture)*. Praca naukowo-badawcza, Akademia Obrony Narodowej, Warszawa 2014.

**Rysunek 4. Prezentacja celów nauczania wybranej lekcji na temat wspólnej polityki bezpieczeństwa i obrony**

The screenshot shows a lesson interface with a sidebar on the left and a main content area on the right. The sidebar, titled 'Lesson 1 - CSDP in the Making', lists various topics with status icons: 'Welcome and lesson description' (blue circle), 'Prelude to CSDP: Testing institutional frameworks' (red X), 'The transfer of the "Petersberg Tasks" from the WEU to the EU' (red X), 'The Anglo-French Declaration at St Malo' (orange circle, highlighted), 'The establishment of ESDP in 1999' (green check), 'ESDP becomes operational' (green check), 'The European Security Strategy (ESS)' (green check), 'From ESDP to CSDP: The Lisbon Treaty' (red X), 'Summary' (yellow circle), and 'Credits, Re-Use & Feedback' (blue circle). The main content area has a title 'The Anglo-French Declaration at St Malo' and a section 'Learning Objectives'. It states: 'Upon completion of this chapter you will be able to' followed by a bullet point: 'describe what happened at the Anglo-French summit of St Malo and to assess its impact for the EU's security and defense policy.'

Źródło: <https://ilias.aon.edu.pl/> [12.06.2016, dostępny po zalogowaniu się].

**Rysunek 5. Pytania sprawdzające na zakończenie lekcji**

The screenshot shows a 'Selftest' section in the same lesson interface. It features a question: 'What are the reasons for the particular impact of the Anglo-French understanding for the EU's security and defense policy?'. Below the question are four multiple-choice options, each with an unchecked checkbox: 'Other EU members could easily sign up for an Anglo-French compromise because the two countries represent different wings in assessing the security and defense relationship between Europe and the US.', 'France and the UK were the only EU member states with the necessary resources and credible capabilities for military action.', 'The British and French governments had particularly cordial ties with the US administration and thus could act as intermediaries to convince the other EU members to take responsibility for the Balkans', and 'France and the UK were willing to pressure other EU member states such as Germany to project military power abroad and to intervene and engage overseas.' A 'Submit' button is at the bottom. To the right is a logo with 'EU CSDP PSDC' and a question mark icon.

Źródło: <https://ilias.aon.edu.pl/> [12.06.2016, dostępny po zalogowaniu się].

- *Metody analizy kultury bezpieczeństwa,*
- *Kompetencje międzykulturowe w dziedzinie obronności,*
- *Model analizy porównawczej kultur strategicznych*<sup>15</sup>.

Natomiast wersja angielska jest podstawowym materiałem dydaktycznym dla kursu *Comparative Strategic Cultures*, prowadzonego w ramach specjalności anglojęzycznej na studiach II stopnia. Ponadto ma służyć jako narzędzie dydaktyczne m.in. w ramach

<sup>15</sup> Oprac. na podstawie K. Trochowska, *Model analizy porównawczej kultur strategicznych*, Akademia Obrony Narodowej, Warszawa 2014.

następujących kursów prowadzonych dla krajowych i zagranicznych studentów Wydziału Bezpieczeństwa Narodowego: *National Security Culture*, *Cultural Competence for the Security Sector*, *Comparative Strategic Cultures*, *Culture and Behavior* czy *Introduction to Security Studies*. Ta wersja składa się z następujących modułów:

- *National Security Culture*,
- *Cultural self-awareness*,
- *Theoretical perspectives*,
- *Methods of cultural analysis*,
- *Operationalization of culture for security and defense*,
- *Final task*.

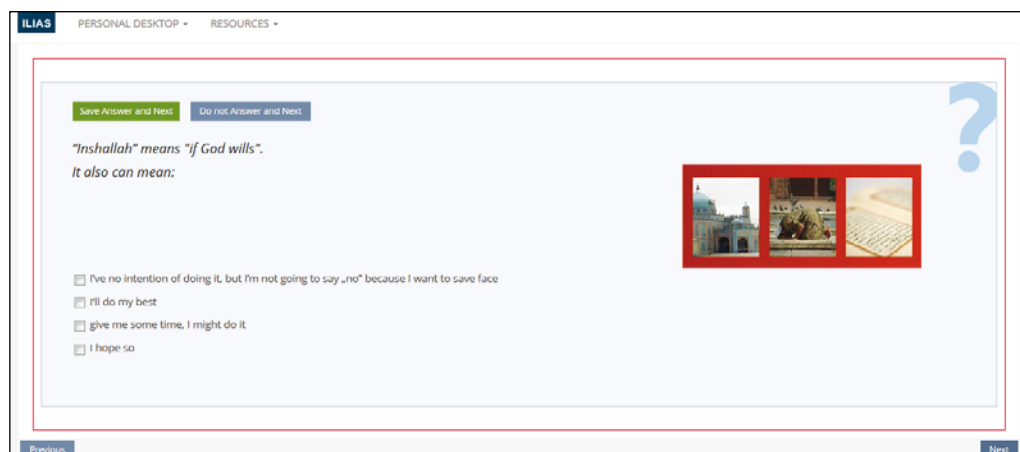
Wymienione moduły mogą zostać wykorzystane jako samodzielny materiał dydaktyczny dla większości kursów dotyczących kulturowo-społecznych aspektów bezpieczeństwa narodowego, międzynarodowego oraz strategii. Ponieważ nie zawsze istnieje możliwość aktualizowania treści w modułach nauczania (administrator może nie udostępniać wersji do edycji zasobów ze względu na ochronę praw autorskich), wszelkie treści zawierające aktualny stan wiedzy, informacje o najnowszych podejściach, badaniach czy interesujących zjawiskach są zamieszczane w postaci plików – jako materiały uzupełniające. To kompleksowe podejście wymaga jednak od nauczyciela dodatkowej pracy w postaci stworzenia osobnych, dedykowanych narzędzi weryfikujących wiedzę z danego obszaru (testów, rys. 6).

nauczyciela na bieżąco oraz okresowo. Warto nadmienić, że pierwsza implementacja kursu nastąpiła w roku akademickim 2015/2016.

### Podsumowanie

Omówione trzy przykłady ukazują różne konteksty sytuacyjne: pierwszy dotyczy tworzenia dedykowanego autorskiego modułu nauczania uwzględniającego uniwersalne treści szkoleniowe (szerokie możliwości zastosowania w kursach i ścieżkach programowych), drugi zastosowania gotowych (wykonanych przez inny podmiot) modułów w kursach wspieranych środkami komunikacji synchronicznej i asynchronicznej, natomiast trzeci – tworzenia „kursu – mozaiki” z dostępnych nauczycielowi zasobów – modułów nauczania oraz innych materiałów edukacyjnych wspieranych autorskimi narzędziami sprawdzającymi wiedzę. Analizując te trzy przypadki, należy zauważyć, że w kształceniu mieszanym niezwykle istotny jest pomysł na kurs czy też moduł. Niebagatelną rolę odgrywają również umiejętności nauczyciela w zakresie projektowania takich zasobów na platformie e-learningowej. Oczywiście osobnym zagadnieniem są koszty oraz czas, jaki należy poświęcić na ich stworzenie. Niemniej jednak wdrożone propozycje spotkały się z wysoką oceną ze strony ich użytkowników (osób uczących się), co potwierdziły badania ewaluacyjne przeprowadzone na platformie ILIAS.

#### Rysunek 6. Przykład testu wiedzy jako osobnego zasobu



Źródło: <https://ilias.aon.edu.pl/> [12.06.2016, dostępny po zalogowaniu się].

Pomimo dodatkowego nakładu pracy ze strony nauczyciela, istnieją zalety takiego podejścia – w szybki sposób można dodać do pul pytań dodatkowe zadania, tak aby sprawdzenie wiedzy uwzględniało całość materiału. Oczywiście sprawdzenie wiedzy może także odbywać się jedynie w formie ustnej podczas zajęć stacjonarnych. Tutaj jednak założono, że efekty nauczania będą weryfikowane zarówno podczas zajęć prowadzonych przez internet, jak i stacjonarnie, a osiągnięcia studentów monitorowane będą przez

Zaprezentowane rozwiązania, choć bazują na znanych i powszechnie dostępnych narzędziach, ukazują spektrum możliwości dydaktycznych w zakresie oddziaływania kulturowego, tak istotnego dla bezpieczeństwa narodowego, międzynarodowego czy strategii. Celem powziętych działań dydaktycznych jest wykształcenie wśród szerokiej rzeszy uczestników kursów interdyscyplinarnego, kulturowego podejścia do kwestii bezpieczeństwa narodowego i międzynarodowego.



Na podstawie przedstawionych przykładów można zauważyć, iż wykorzystywanie najnowszych zdobyczy technologicznych pomaga w zobrazowaniu sekwencji zdarzeń, wyjaśnieniu zjawisk, a także w odzwierciedlaniu realnych warunków związanych z funkcjonowaniem w środowisku międzynarodowym. Wymaga to stworzenia uprzednio interesującego dla osoby uczącej się scenariusza, a także przemyślenia organizacji całego procesu dydaktycznego. Przygotowane wirtualne materiały dydaktyczne w postaci modułów nauczania, a także odpowiednie ułożenie zasobów oraz wkomponowanie narzędzi komunikacji synchronicznej i asynchronicznej, takich jak forum dyskusyjne czy platforma typu LCS, znacząco uatrakcyjniają przebieg zajęć oraz podnoszą ich efektywność, m.in. poprzez zapewnienie możliwości powrotu do omawianych treści, współtworzenia kursu i współdzielenia informacji. Natomiast samo zastosowanie platformy LMS pozwala przede wszystkim na sprawną dystrybucję wiedzy i szybką weryfikację stopnia jej przyswojenia. Wdrożenie nowych form kształcenia to już nie eksperyment, lecz fakt, który jest aprobowany przede wszystkim przez samych zainteresowanych: uczniów, studentów, dorosłych uczących się – czyli wszystkich uczestników procesu edukacji. Potrzeba zdobywania wiedzy przez całe życie powoduje, iż kształcenie zdalne będzie się coraz bardziej upowszechniać. Uczestnictwo w edukacji na odległość (łączonej z kształceniem tradycyjnym) wymaga od nauczycieli w szczególności rozwijania nowych umiejętności (informatycznych) oraz wzbogacania warsztatu metodycznego w oparciu o technologie informacyjno-komunikacyjne. Chodzi tu chociażby o umiejętność układania scenariusza modułu nauczania, agregowania treści w formie elektronicznej, tak aby nie tworzyć efektu przeładowania informacyjnego, a w końcu komponowania własnych kursów – przeplatania nauczania tradycyjnego nauczaniem w cyberprzestrzeni. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że wykorzystanie nowych technologii w edukacji wbrew obiegowym opiniom nie jest tanim przedsięwzięciem. Początkowe koszty wprowadzania systemu, wyszkolenia kadry i pracowników, przygotowywania materiałów, wprowadzania poprawek i udoskonalień pochłaniają wiele nakładów – znacznie więcej niż tradycyjna edukacja. Zatem jeżeli grupa docelowa odbiorców kursu będzie nieliczna, wdrożenie niektórych rozwiązań może być finansowo nieuzasadnione. W takim przypadku kurs można przeprowadzić w sposób tradycyjny lub z wykorzystaniem darmowych aplikacji, zastanawiając się przy tym nad najlepszym scenariuszem, który byłby motywujący i angażował uwagę osoby uczącej się. Z drugiej strony np. sam e-learning jest znacznie tańszą formą edukacji, gdy szkolenie dotyczy dużej liczby osób. Początkowe wysokie koszty wprowadzenia systemu szybko zostają zrekompensowane i takiej sytuacji uwiadamnia się przewaga tej formy edukacji nad tradycyjną. W kontekście omawianych kursów eksplorujących tematykę świadomości międzykulturowej wykorzystanie kształcenia zdalnego i nowych technologii – zwłaszcza w rozproszonych grupach międzynarodowych – wydaje się dobrym rozwiąza-

niem, generującym niewielkie koszty w porównaniu z tradycyjną formą kształcenia (uwzględniającą m.in. podróże, koszt przygotowania materiałów, wynajem sali, wyżywienie).

Przedstawione rozwiązania stanowią tylko kilka przykładów wykorzystania blended learningu w kształceniu i doskonaleniu kadr cywilnych, wojskowych oraz studentów w zakresie kompetencji międzykulturowych. Jak wspomniano, ta forma przekazywania wiedzy jest przede wszystkim ekonomiczna, co ma niebagatelne znaczenie dla całego resortu obrony. Ponadto jedno z zasadniczych narzędzi – platforma edukacyjna – umożliwia uczestnikom wymianę opinii, doświadczeń i uwag, dzięki czemu kursy mogą być najlepiej dopasowane do potrzeb użytkowników oraz na bieżąco aktualizowane. Ten sposób nauczania cechuje się również dużym stopniem interaktywności, co ułatwia przyswajanie wiedzy oraz jej praktyczną implementację w środowisku bliskim rzeczywistości.

Reasumując, w kontekście przekazywania wiedzy i kształtowania kompetencji międzykulturowych umiejętne wdrożenie rozwiązań ADL w środowiskach cywilnych i wojskowych pozwala na sprawne osiągnięcie założonych celów. W szerszej perspektywie rozwija również autonomię oraz odpowiedzialność za własne kształcenie u kursantów i przygotowuje do aktywnego uczestnictwa w tworzącym się systemie edukacji przyszłości.

### Bibliografia

- Bennett M., *A Developmental Model of Intercultural Sensitivity*, University of Wisconsin, Madison 2009.
- Czaja J., *Kulturowe czynniki bezpieczeństwa*, Krakowska Szkoła Wyższa, Kraków 2008.
- Glicken-Turnley J., *Cross-Cultural Competence and Small Groups: Why SOF are the way SOF are*, JSOU Report 11-1, Joint Special Operations University, Tampa 2011.
- Hofstede G., *Culture's Consequences – International Differences in Work-Related Values*, Sage Publications, Beverly Hills 1998.
- Kim Y., *Cultural Dimensions of Strategy and Policy*, USAWC SSI, Carlisle 2009.
- Lasica D. T., *Strategic Implications of Hybrid War: A Theory of Victory*, Fort Leavenworth 2009.
- Trochowska K., Gawlik-Kobylińska M., *Kurs ADL Wstęp do kultury strategicznej (Introduction to Strategic Culture)*. Praca naukowo-badawcza, Akademia Obrony Narodowej, Warszawa 2014.
- Trochowska K., *Model analizy porównawczej kultur strategicznych*, Akademia Obrony Narodowej, Warszawa 2014.
- Trochowska K., *Operacjonalizacja kultury w przygotowaniu i prowadzeniu współczesnych operacji militarnych*, rozprawa doktorska, Akademia Obrony Narodowej, Warszawa 2013.
- Gawlik-Kobylińska M., Trochowska K., *Technologie informacyjno-komunikacyjne w szkoleniu kompetencji międzykulturowych. Kurs Introduction to Cultural Awareness dla potrzeb resortu obrony*, „Zeszyty Naukowe Journal of Science of the Gen. Tadeusz Kosciuszko Military Academy of Land Forces we Wrocławiu” 2015, t. 176, nr 2.

### Civil-military intercultural education and training in the form of blended learning

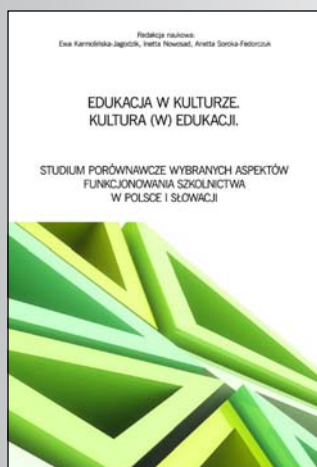
The article presents a case study on the implementation of blended learning in cross-cultural education and training. With a special highlight to the importance of intercultural education, the authors state that the key conditions for the effective use of this form of teaching are well-prepared virtual didactic materials, such as teaching modules, and an appropriate combination of resources and tools for synchronous and asynchronous communication. Open source tools allow teachers to create engaging and attractive activities. Moreover, they can be used in learning progress control. Regarding the stage of virtual materials design, a crucial role play careful analysis and composition of the course content. The presented instructional solutions reveal the effects of over a three-year authors' co-operation in creating learning resources for the purpose of cross-cultural training led at the National Defense University in Warsaw. The basis for implementation of all activities were solutions and guidelines recommended by Advanced Distributed Learning Initiative, an institution which is more recognized in military than civilian environments. Final conclusions include reflections on the praxeological approach to the issue of the use of blended learning in civil-military contexts.

**Małgorzata Gawlik-Kobylińska** jest doktorem nauk społecznych, adiunktem w Instytucie Inżynierii Systemów Bezpieczeństwa WBN AON. Jej zainteresowania naukowe skupiają się wokół zagadnień związanych z projektowaniem aktywności edukacyjnych w wirtualnej rzeczywistości oraz funkcjonowaniem człowieka w cyberprzestrzeni.

**Kamila Trochowska** jest doktorem nauk społecznych, adiunktem w Instytucie Bezpieczeństwa Państwa IBP WBN AON. Jest koordynatorką i uczestniczką międzynarodowych przedsięwzięć dotyczących edukacji i szkoleń międzykulturowych, a także autorką licznych publikacji krajowych i zagranicznych dotyczących kulturowych aspektów bezpieczeństwa militarnego.

**Paweł Maciejewski** jest doktorem nauk chemicznych, starszym wykładowcą w Centrum Szkolenia Obrony przed Bronią Masowego Rażenia CS OPBMR AON. Był dowódcą Polskiego Kontyngentu Wojskowego w Misji Szkoleniowej Organizacji Traktatu Północnoatlantyckiego w Republice Iraku (2008/2009). Jego zainteresowania badawcze dotyczą nowoczesnych form kształcenia i szkolenia specjalistycznego wykorzystywanych w środowiskach międzynarodowych.

## POLECAMY



**Ewa Karmolińska-Jagodzik, Inetta Nowosad, Anetta Soroka-Fedorczuk (red.)**  
**Edukacja w kulturze. Kultura (w) edukacji**  
 Wydawnictwo Internetowe E-bookowo, Będzin 2016

Prezentowana publikacja jest efektem projektu *Jakość i kultura szkoły. Perspektywa międzynarodowa*, realizowanego na Uniwersytecie Zielonogóskim, Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza i Uniwersytecie im. Mateja Beli (Słowacja). Zebrano w niej teksty, które przedstawiają pluralistyczny ogląd kultury szkoły (także szkoły wyższej) rozumianej jako miejsce spotkań wielu odrębnych kulturowo jednostek. W pierwszej części publikacji autorzy analizują m.in. takie zagadnienia jak: socjalno-psychologiczne aspekty kultury szkoły, twórczość i kreatywność w szkole, oczekiwania społeczne wobec nauczycieli czy funkcjonowanie subkultur młodzieżowych w szkołach. Druga część tomu poświęcona została natomiast szeroko pojętej problematyce jakości: doświadczeń zawodowych nauczycieli, kontaktu interpersonalnego w relacjach pomiędzy nauczycielami a uczniami

oraz jakości rozumianej jako dominujący element dyskursu o szkole. Istotnym walorem książki jest spojrzenie na edukację i szkołę w perspektywie komparatystycznej – autorami zawartych w niej prac są bowiem zarówno autorzy polscy, jak i słowaccy.

Publikację można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa: <https://www.e-bookowo.pl>

# Zasoby internetu jako podręcznik akademicki – studium przypadku przedmiotu *organizacja i zarządzanie informacją*



Zbigniew Osiński

Dyskusje naukowe prowadzone w ciągu ostatnich kilkunastu lat wskazują, że bardzo potrzebna i jednocześnie możliwa jest radykalna przebudowa koncepcji podręcznika akademickiego. Potrzeba ta wynika z konieczności dostosowania kształcenia akademickiego do wyzwań stwarzanych przez wszechobecność technologii informacyjnych i komunikacyjnych oraz przez fakt, iż podstawowym środowiskiem aktywności młodych ludzi stał się internet. Dyskutanci zwracają uwagę na możliwości, jakie przynosi szybki rozwój sieciowych zasobów i narzędzi. Autor przeprowadził eksplorację źródeł internetowych, która wykazała, iż możliwe jest stworzenie wirtualnego podręcznika do nauczania przedmiotu „Organizacja i zarządzanie informacją” (ale także do kształcenia w zakresie wielu innych zagadnień mieszczących się w ramach informatologii i nauk o zarządzaniu) składającego się z zasobów i narzędzi dostępnych bezpłatnie w sieci. Byłby to podręcznik rozproszony, wielopoziomowy, hipertekstowy, otwarty i multimedialny. Składałby się z trzech warstw: encyklopedycznej syntezy, prac naukowych i sfilmowanych wykładów rozszerzających problemy ujęte w syntezy oraz materiałów pokazujących praktykę organizacji i zarządzania informacją, a także narzędzia wykorzystywane w tej działalności. Prezentowałby przy tym poziom merytoryczny nowoczesnego podręcznika akademickiego.

## Podręcznik w dobie internetu

W ostatnich latach dyskusja o roli, formie i tworzeniu podręczników została wzbogacona wątkami związanymi z możliwościami internetu i technologii informacyjnych. Jeszcze w latach 90. XX w. Robert Darnton i Edward Ayers pisali o monografii wielopoziomowej, analogowo-cyfrowej<sup>1</sup>. Pierwszą warstwę takiego dzieła miałyby tworzyć zwięzła synteza – pod-

sumowanie problematyki. Warstwa druga to omówienie szczegółowych zagadnień, tworzące samodzielne jednostki powiązane hiperłączami z adekwatnymi elementami syntezy. Kolejne warstwy mogłyby zawierać dane źródłowe, studia przypadków, zadania do wykonania przez uczących się i ich komentarze, a każdy z tych składników byłby włączony w strukturę podręcznika systemem hiperlinków. Całość powinna mieć formę internetowego wortalu, w którym strona główna byłaby zarówno stroną tytułową podręcznika, jak i swoistym spisem treści. Taki podręcznik byłby dziełem zrywającym ze strukturą uporządkowaną linearnie na rzecz struktury hipertekstowej. Pojęcie hipertekstu wprowadził jeszcze w latach 60. XX w. Ted Nelson. Oznacza ono tekst, w którym przechodzenie pomiędzy poszczególnymi częściami nie jest tożsame z czytaniem kolejnych stron i rozdziałów, lecz z nawigowaniem po odrębnych dokumentach, poprzez celowo wybierane odnośniki – hiperłącza. Derrick de Kerckhove twierdzi, że hipertekst jest tekstem niesekwencyjnym z odnośnikami kontrolowanymi przez czytelnika, a hipertekstowość staje się nowym sposobem przechowywania i przekazywania treści w epoce cyfrowej, znacznie przyspieszającym tempo i powiększającym skalę przetwarzania informacji<sup>2</sup>.

Z kolei Robert Rosenstone i Hayden White stawiają tezę, z której wynika, że równorzędnym wobec tekstu pisanego nośnikiem wiedzy jest film<sup>3</sup>. Na przykładzie wiedzy o dziejach ludzkości wykazują, że opowiadanie za pomocą obrazu i filmu nie jest obarczone większymi ograniczeniami i wadami niż opowiadanie za pomocą tekstu drukowanego. Warto też wspomnieć o tezie Davida Staleya, który sugeruje, że w czasach dominacji treści wizualnych (media, internet) studentów należy uczyć odczytywania i analizy przekazów multimedialnych, wizualizacji i infografik<sup>4</sup>. Te formy

<sup>1</sup> E.L. Ayers, *The Pasts and Futures of Digital History*, Virginia Center for Digital History, 1999, <http://www.vcdh.virginia.edu/PastsFutures.html>, [22.06.2016].

<sup>2</sup> D. de Kerckhove, *Inteligencja otwarta. Narodziny społeczeństwa sieciowego*, Wyd. MIKOM, Warszawa 2001.

<sup>3</sup> R. Rosenstone, *Historia w obrazach/historia w słowach: rozważania nad możliwością przedstawienia historii na taśmie filmowej*, [w:] I. Kurz (red.), *Film i historia. Antologia*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2008, s. 93–116; H. White, *Historiografia i historiofotia*, [w:] I. Kurz (red.), *Film i historia...*, dz.cyt., s. 117–130.

<sup>4</sup> D.J. Staley, *Computers, visualization, and history: how new technology will transform our understanding of the past*, Armonk, M.E. Sharpe, New York 2003.

przekazu uznał za równorzędne wobec tekstu drukowanego, ale posiadające odrębną gramatykę i cechy gatunkowe. W koncepcji Staleya pozatekstowe formy przekazu nie są prostą dekoracją lub ilustracją tekstu, lecz osobnym przekazem.

Spośród koncepcji autorów polskich interesująca wydaje się idea internetowego podręcznika otwartego i rozproszonego. Marcin Polak stwierdza, że edukacyjne wyzwania XXI wieku wymagają stworzenia podręcznika o strukturze otwartej, pozostawiającej miejsce na nowe zagadnienia, najbardziej aktualne, także te zgodne z zainteresowaniami uczniów. Odpowiednie zasoby nie muszą być scentralizowane w jednym dziele – mogą być rozproszone w sieci, czerpać z różnych, komplementarnych źródeł. Marcin Polak prezentuje koncepcję e-podręcznika posiadającego pewien zasób treści podstawowych oraz dużą liczbę linków do zasobów zewnętrznych, które umożliwiłyby z jednej strony wzbogacenie treści przekazu, a z drugiej dopasowanie do indywidualnych stylów nauki. Zgodnie z tą koncepcją e-podręczniki powinny oferować możliwość ciągłego powiększania zasobów – dodawania notatek i materiałów, które uczący się uznałby za istotne. W tym znaczeniu idealny e-podręcznik powinien być strukturą interaktywną i spersonalizowaną<sup>5</sup>. Podobną koncepcję e-podręcznika przedstawia Marcin Wilkowski. Stwierdza on, że z punktu widzenia edukacyjnej efektywności najlepiej może się sprawdzić podręcznik o rozszerzalnym modelu treści. Forma takiego e-podręcznika powinna pozwalać na łatwe uzupełnienie zasobu o dodatkowe tematy i materiały – teksty źródłowe, nagrania audio i wideo, wizualizacje, itp. Oprócz treści podstawowych podręcznik powinien zawierać materiały dodane przez uczących się. Pochodziłyby one z zasobów cyfrowych udostępnianych online przez wiarygodne instytucje i ośrodki akademickie, a także z samodzielnej eksploracji zagadnień interesujących danego uczącego się<sup>6</sup>.

Natomiast Marlena Plebańska proponuje model e-podręcznika zwany środowiskowym. Jest to środowisko edukacyjne, w którym różnego typu treści generowane są w sposób dynamiczny, w zależności od potrzeb osoby uczącej się. Składa się z trzech warstw: repozytorium zawierającego materiały gotowe oraz te, które stworzył konkretny nauczyciel, wraz z obudową dydaktyczną; interfejsu treści, z po-

ziomu którego użytkownicy mogą korzystać z układu treści opracowanego przez autorów podręcznika, jak również z układu stworzonego przez konkretnego nauczyciela; a także środowiska zarządzającego treściami oraz użytkownikami. E-podręcznik środowiskowy powinien zawierać funkcjonalności pozwalające tworzyć wirtualne klasy, różnorodne kanały komunikacji (forum, czat, webinarium) oraz system raportowania<sup>7</sup>.

W polskiej literaturze naukowej dominują trzy pojęcia określające wyżej zarysowane zagadnienie: e-podręcznik (*e-book*, *e-textbook*), podręcznik multimedialny (*multimedia textbook*) i podręcznik hipermedialny. Pod tymi nazwami w praktyce kryją się różnorodne przedsięwzięcia: od plików pdf, czyli elektronicznej wersji książki papierowej, poprzez różnorodne zbiory materiałów dostępnych w internecie, do rozbudowanych multimedialnych środowisk (pakietów) edukacyjnych, bliższych kursom e-learningowym niż tradycyjnie pojmowanym podręcznikom. Według wspomnianej już M. Plebańskiej e-podręcznik to nowy typ środowiska uczenia się i nauczania, w którym treści, głównie multimedialne, i interfejs dynamicznie dostosowują się do potrzeb i możliwości użytkowników oraz do specyfiki przedmiotu, a samo środowisko może być łączone z innymi zasobami i środowiskami edukacyjnymi<sup>8</sup>. Roman Lorens zdefiniował ten typ podręcznika jako zbiór multimedialnych treści umożliwiający uczącemu się interakcję z nimi oraz znalezienie informacji nie tylko wewnątrz własnego zasobu, ale również w sieci<sup>9</sup>. Krystyna De Mezer-Brelińska i Józef Skrzypczak powołują się na definicję często przywoływaną pod koniec ubiegłego wieku, w której e-podręcznik (e-książka) odróżnia się od tradycyjnego trzema cechami: zapisem cyfrowym, interakcyjnością oraz nieograniczoną pojemnością informacyjną<sup>10</sup>.

Za multimedialny Krystyna De Mezer-Brelińska i Józef Skrzypczak uznają ten e-podręcznik, który wzbogacony jest o pliki multimedialne, odsyłacze do sieci i przynajmniej proste struktury hipertekstowe<sup>11</sup>. Według Wojciecha Walata podręcznik multimedialny jest kompleksowo wyposażony w różnorodne formy przekazu treści, ze szczególnym uwzględnieniem środków audiowizualnych, wymagające polisensorycznego odbioru, tworzące układ hipertekstowy. Formalnie jest to podręcznik właściwy obudowany

<sup>5</sup> M. Polak, *E-podręcznik, czyli zbiór otwarty treści edukacyjnych*, EduNews, 2011, <http://www.edunews.pl/narzedzia-i-projekty/narzedzia-edukacyjne/1729-e-podrecznik-czyli-zbior-otwarty-tresci-edukacyjnych>, [22.06.2016].

<sup>6</sup> M. Wilkowski, *W kierunku zwrotu cyfrowego edukacji historycznej*, EduNews, 2012, <http://www.edunews.pl/badania-i-debaty/opinie/1930-w-kierunku-zwrotu-cyfrowego-edukacji-historycznej>, [22.06.2016].

<sup>7</sup> M. Plebańska, *e-Podręcznik środowiskowy – przegląd dostępnych możliwości*, *Człowiek – media – edukacja*, materiały konferencyjne, 2014, [http://www.ktime.up.krakow.pl/symp2014/referaty\\_2014\\_10/plebanska.pdf](http://www.ktime.up.krakow.pl/symp2014/referaty_2014_10/plebanska.pdf), [22.06.2016].

<sup>8</sup> Tamże.

<sup>9</sup> R. Lorens, *E-podręcznik w ramach projektu Cyfrowa Szkoła*, „e-mentor” 2013, nr 4(51), s. 39–43, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/51/id/1044>, [22.06.2016].

<sup>10</sup> K. De Mezer-Brelińska, J. Skrzypczak, *Ewolucja podręczników szkolnych*, [w:] W. Skrzydlewski, S. Dylak (red.), *Media – edukacja – kultura. W stronę edukacji medialnej*, Wyd. PTiME, Poznań–Rzeszów 2012, [http://edunet.amu.edu.pl/mae2012/14\\_Brelinska\\_2012.pdf](http://edunet.amu.edu.pl/mae2012/14_Brelinska_2012.pdf), [22.06.2016].

<sup>11</sup> Tamże.

materiałami audiowizualnymi oraz tekstami pomocniczymi<sup>12</sup>.

Irena Pulak opisuje podręcznik hipermedialny jako podręcznik multimedialny wyposażony w zaawansowane struktury hipertekstowe, w którym hipertekst poszerzony jest o obiekty przedstawiające informacje przy użyciu multimedialnych środków przekazu. Nie posiada on granic i za pomocą hiperłączy może wychodzić poza obręb fizycznego położenia<sup>13</sup>.

Zaprezentowane powyżej koncepcje podręcznika współwystępują z coraz częściej dostrzeganym trendem polegającym na tym, że młodzi ludzie preferują materiały krótkie, w których dominuje przekaz graficzny i multimedialny, dostępne bezpłatnie w sieci materiały, które można polecić na Facebooku lub portalu typu Wykop, a także skomentować i otagować<sup>14</sup>. Do tego trendu odnosi się teza Philippe'a Aigraina mówiąca, że nie powinno się traktować internetu jedynie jako kanału dystrybucji informacji. Należy bowiem brać pod uwagę wiele nowych możliwości interakcji z informacjami, jakie sieć otwiera przed każdym użytkownikiem. Doprowadziły one do powstania nowych praktyk: wybierania informacji według własnych kryteriów, opatrywania ich uwagami, polecenia innym, ponownego wykorzystywania, układania własnego zbioru, remiksowania i tworzenia nowych materiałów. Internet stworzył środowisko, w którym możliwe są nowe praktyki kulturowe, naukowe i edukacyjne<sup>15</sup>.

Ten internetowy model aktywności młodych ludzi wykorzystują niektóre współczesne koncepcje pedagogiczne – konstruktywizm i konektywizm. Konstruktywizm podkreśla fakt, że każdy uczący się w sposób indywidualny i niepowtarzalny przyswaja i przetwarza wiedzę. Robi to poprzez aktywne działania poznawcze – łącząc nowe informacje z już posiadanymi i tworząc własne struktury wiedzy. Nadawanie znaczenia odbieranym bodźcom odbywa się w kontekście już posiadanej wiedzy i doświadczeń. Konstruowanie wiedzy wymaga interpretacji, reorganizacji, transformacji oraz uogólniania zdobywanych informacji. Wobec tego rolą nauczyciela, a także podręcznika, powinno być stwarzanie uczącym się możliwości podejmowania działań poznawczych oraz wskazywanie, gdzie znajdują się przydatne informacje i w jaki sposób je wykorzystać. Rola ta nie może ograniczać się do dostarczenia gotowej syntezy.

Z kolei podstawą konektywizmu jest przekonanie, iż uczenie się jest procesem tworzenia połączeń pomiędzy różnymi węzłami (informacje, dane, uczucia,

obrazy itp.) i rozwijania sieci powiązań składających się na wiedzę. Nie wszystkie informacje musimy mieć w pamięci. Wiedza, którą posiadamy, może znajdować się w zasobach poza nami (np. w zasobach internetowych) i dopiero połączenie się z nimi uruchamia proces uczenia się. Sama czynność łączenia się staje się ważniejsza niż to, co aktualnie wiemy. Podręcznik w tej koncepcji to raczej zbiór informacji o tym, co i gdzie przydatnego dla naszego procesu uczenia się możemy znaleźć.

### **Problem badawczy – podręcznik jako zbiór zasobów internetowych**

Pojawia się pytanie, czy aktualny stan rozwoju zasobów i narzędzi internetowych pozwala na stworzenie wielopoziomowego, hipertekstowego, rozproszonego, otwartego i multimedialnego akademickiego podręcznika, który będzie pełnił funkcję, jakich oczekuje się od tego typu narzędzia, a zarazem będzie operował formami przekazu preferowanymi przez młodych ludzi – pozwoli im na aktywność poznawczą i interakcję, a także umożliwi realizację postulatów konstruktywizmu pedagogicznego i konektywizmu.

Odpowiedź na tak postawione pytanie może przynieść jedynie analiza szczegółowych przypadków. Autor postanowił dokonać analizy przypadku jednego z przedmiotów wchodzących w skład kierunku *Informacja w e-społeczeństwie* (studia pierwszego stopnia) prowadzonego na Wydziale Humanistycznym UMCS w Lublinie – *Organizacja i zarządzanie informacją* (OZI). W tym celu przeprowadzona została eksploracja zasobów internetowych w języku polskim i angielskim, mająca na celu wykazanie, czy istnieją i są dostępne bezpłatnie materiały spełniające następujące kryteria:

1. zakres treści odpowiadający zagadnieniom wchodzącym w skład przedmiotu *Organizacja i zarządzanie informacją*: OZI w systemie nauki, przedmiot badań, główne definicje; praktyka OZI (główne typy organizacji wykorzystujących OZI, systemy, narzędzia i zasoby), główne obszary zainteresowań: użytkownicy informacji i ich potrzeby, procesy informacyjne, systemy informacyjne; zarządzanie wiedzą w organizacji;
2. charakter i budowa zasobu adekwatne do zbioru cech podręcznika multimedialnego: konstytutywnych (treść adekwatna do charak-

<sup>12</sup> W. Walat, *Podręcznik multimedialny. Teoria – metodologia – przykłady*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2004, s. 92–93.

<sup>13</sup> I. Pulak, *Od podręcznika do hipermediów, czyli kilka refleksji o e-bookach i hipertekstach w edukacji*, Repozytorium Uniwersytetu A. Mickiewicza w Poznaniu, 2006, [http://www.staff.amu.edu.pl/~topol/outfiles/elemang/Pulak\\_I\\_Od\\_podrecznika\\_do\\_hipermediow.pdf](http://www.staff.amu.edu.pl/~topol/outfiles/elemang/Pulak_I_Od_podrecznika_do_hipermediow.pdf), [22.06.2016].

<sup>14</sup> K. Borawska-Kalbarczyk, *Pokolenie „tl; dr” – refleksje o kulturze czytelniczej młodzieży w zmediatyzowanym świecie. Człowiek – media – edukacja*, materiały konferencyjne, 2014, [http://www.ktime.up.krakow.pl/symp2014/referaty\\_2014\\_10/borawska.pdf](http://www.ktime.up.krakow.pl/symp2014/referaty_2014_10/borawska.pdf), [22.06.2016].

<sup>15</sup> P. Aigrain, *Dzielenie się. Kultura i gospodarka epoki internetu*, Fundacja Nowoczesna Polska, Warszawa 2012, s. 14.

teru, poziomu i celów kształcenia wyższego; pozwalająca tworzyć układy hierarchiczne, genetyczne, korelacyjne i formalno-systematyczne; materiał pozwalający na wykorzystanie zgodnie z zasadami dydaktyki, a zwłaszcza umożliwiający samodzielne dochodzenie do wiedzy, nadający się jako podstawa do samodzielnego wykonywania zadań; szata graficzna i forma techniczna ułatwiający przyswajanie treści i konsekwentnych (materiały opisowe, wyjaśniające, wartościujące i normatywne; z podziałem na podstawowe, uzupełniające i źródłowe; ilustracyjne i ćwiczeniowe; słowne, graficzne i multimedialne)<sup>16</sup>.

Eksploatację prowadzono w oparciu o wyszukiwarki ogólne (Google i Bing) oraz specjalistyczne (Google Scholar, Microsoft Academic Search), w które wpisywano hasła wyszukiwawcze tożsame z wymienionymi wcześniej zagadnieniami oraz pojęciami kluczowymi dla problematyki organizacji i zarządzania informacją (w języku polskim i angielskim, frazy w cudzośliwie).

Wyszukane materiały, które spełniały wymienione powyżej kryteria dodatkowo oceniano pod kątem dopasowania do przyjętej struktury podręcznika. Składa się ona z trzech warstw:

1. synteza: materiały zawierające wyjaśnienia kluczowych pojęć, opisy głównych zagadnień i strukturyzację wiedzy z zakresu organizacji i zarządzania informacją;
2. zagadnienia szczegółowe: materiały uszczegóławiające warstwę pierwszą;
3. zagadnienia praktyczne i ilustrujące: dane źródłowe, przykłady systemów informatycznych do zarządzania informacją, raporty z wdrożeń i funkcjonowania tychże systemów, przykłady i narzędzia mapowania i wizualizacji informacji i wiedzy oraz dzielenia się nią, a także inne narzędzia do organizacji i zarządzania informacją.

## Wyniki badań

Ustalono, że pierwszą warstwę internetowego, rozproszonego podręcznika do przedmiotu *Organizacja i zarządzanie informacją* mogą tworzyć źródła o charakterze encyklopedycznym takie jak: Encyklopedia PWN, Encyklopedia Zarządzania (w języku polskim i angielskim), Encyclopedia.com, WikiBooks (przydatne treści jedynie w języku angielskim) oraz

Wikipedia<sup>17</sup> (polska i angielska). Są to zasoby, którym nie można odmówić profesjonalizmu. Encyklopedia PWN jest dziełem renomowanego i wiarygodnego Wydawnictwa Naukowego PWN. Encyklopedię Zarządzania stworzyli i rozwijają pracownicy i studenci Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie, Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz innych polskich uczelni. Encyclopedia.com prezentuje treści pochodzące z zasobów Oxford University Press i Columbia Encyclopedia. Hasła w Wikipedii i podręczniki w WikiBooks może co prawda redagować każdy, ale rozbudowane zespoły redakcyjne i rzesza internautów czuwają nad poprawnością treści. W sumie wymienione źródła zapewniają nie tylko poprawne merytorycznie, ale i wystarczająco zasobne, jak na potrzeby studiów I stopnia, definicje wszystkich potrzebnych pojęć. W większości przypadków definicję konkretnego pojęcia można poznać, sięgając do kilku źródeł, zarówno w języku polskim, jak i angielskim. Prawie zawsze zakres treściowy tożsamy jest nie tyle z prostą encyklopedyczną definicją, ile z podrozdziałem w podręczniku. WikiBooks, Wikipedia i Encyklopedia Zarządzania dzięki rozbudowanemu w każdym tekście systemowi hiperlinków pozwalają na przechodzenie od definicji pojęć ogólnych do szczegółowych oraz pokrewnych. Ponadto, podobnie jak Encyclopedia.com, zawierają bibliografię do poszczególnych zagadnień.

Do materiałów o charakterze encyklopedycznym, ale w wersji multimedialnej, można zaliczyć krótkie filmy na YouTube zawierające wyjaśnienia dźwiękowe wzbogacone o elementy graficzne. Podobnie jak zasoby wymienione wcześniej, filmy te prezentują uogólnione wyjaśnienia wielu zagadnień mieszczących się w problematyce OZI. Aktualnie polecić można jedynie kanały angielskojęzyczne, np.: Earley Information Science, Explaining Computers, Grown Up Geek, K3CubedLtd, Charlie Love, NakedScientists<sup>18</sup>. Skondensowane wyjaśnienia niektórych problemów można znaleźć w formie prezentacji w serwisie SlidePlayer<sup>19</sup>. Ponadto praktycznie dla każdego zagadnienia można za pomocą wyszukiwarki Google Grafika dotrzeć do diagramów, rysunków, schematów i infografik operujących wizualną, ale statyczną formą wyjaśniania.

W internecie istnieje również swoisty podręcznik łączący w sobie różnorodne materiały dydaktyczne. Jest nim Wikiversity<sup>20</sup>, zbiór materiałów edukacyjnych na różne tematy tworzony przez internautów. Część

<sup>16</sup> Zbiór cech podano za: W. Walat, *Podręcznik multimedialny...*, dz.cyt., s. 42–44.

<sup>17</sup> Encyklopedia PWN, <http://encyklopedia.pwn.pl/>; Encyklopedia Zarządzania, [https://mfiles.pl/pl/index.php/Strona\\_glowna](https://mfiles.pl/pl/index.php/Strona_glowna), [https://ceopedia.org/index.php/Main\\_Page](https://ceopedia.org/index.php/Main_Page); Encyklopedia.com, <http://www.encyclopedia.com/>; WikiBooks, <https://en.wikibooks.org/wiki>; Wikipedia, [https://pl.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Strona\\_glowna](https://pl.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Strona_glowna); [https://en.wikipedia.org/wiki/Main\\_Page](https://en.wikipedia.org/wiki/Main_Page).

<sup>18</sup> Earley Information Science, <https://www.youtube.com/channel/UCm7vY4Rr4uT1nNcZgcQWofQ>; Explaining Computers, <https://www.youtube.com/channel/UCbiGcwDWZjz05njNPjU7jA>, Grown Up Geek, <https://www.youtube.com/channel/UC172EklezQrFNY0EPHMcawq>; K3CubedLtd, [https://www.youtube.com/channel/UCIZy47Hx36zQ\\_xauotXLjyg](https://www.youtube.com/channel/UCIZy47Hx36zQ_xauotXLjyg); Charlie Love, <https://www.youtube.com/channel/UCtYF3ubHXYN69uTZL0x0Big>; NakedScientists, [https://www.youtube.com/channel/UCCQFjwH7A6u7sTf\\_q4VT6JQ](https://www.youtube.com/channel/UCCQFjwH7A6u7sTf_q4VT6JQ).

<sup>19</sup> SlidePlayer, <http://slideplayer.pl/>.

<sup>20</sup> Wikiversity, <https://en.wikiversity.org/wiki>.

## Zasoby internetu jako podręcznik akademicki...

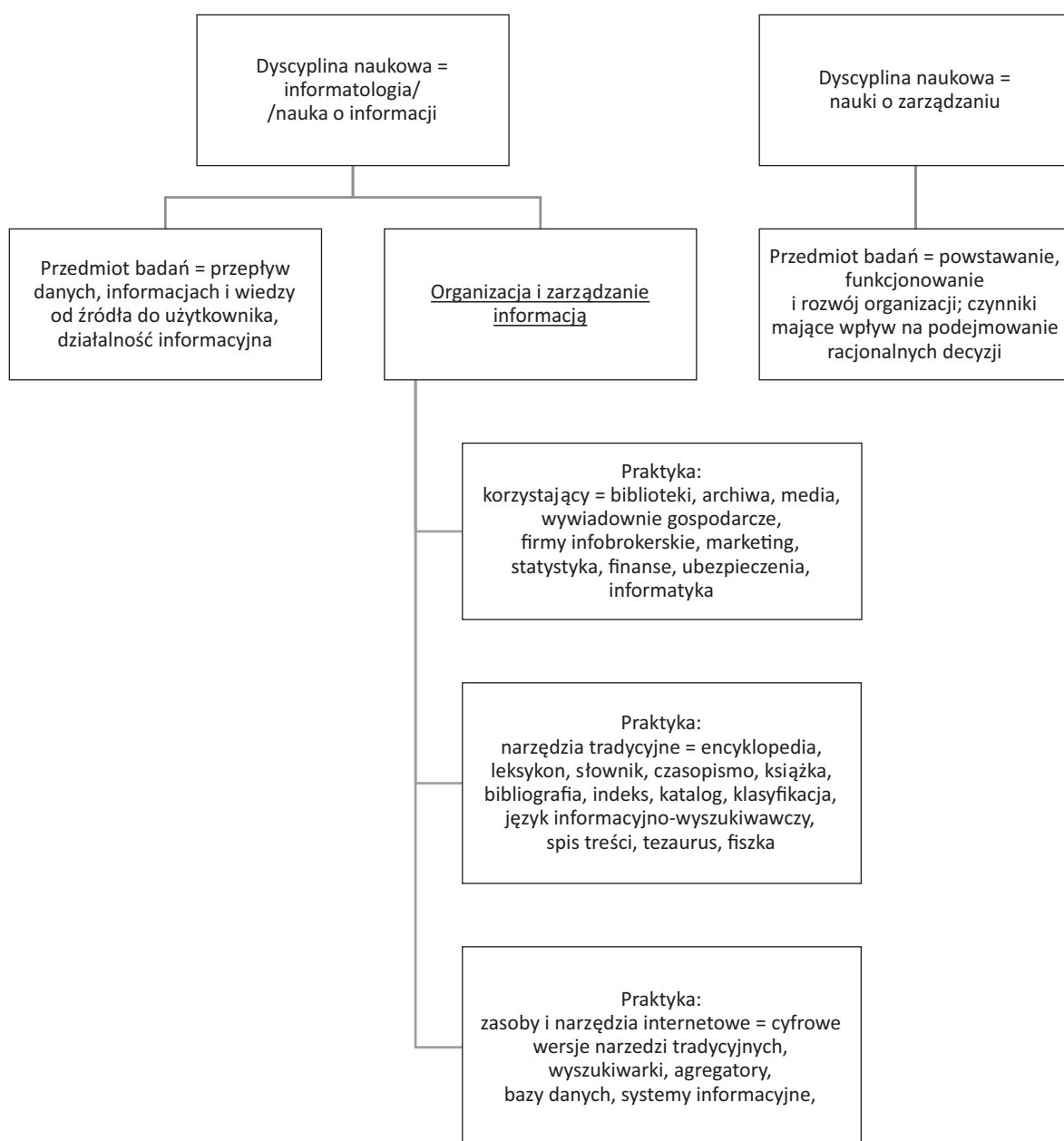
z nich odpowiada zakresowi przedmiotu *Organizacja i zarządzanie informacją*, z tym że nie powstały w języku polskim. Większość lekcji składa się z rozbudowanych tekstów, niekiedy haseł utworzonych w Wikipedii, linków do filmów na Youtube, linków do materiałów mogących służyć jako ćwiczenia, zbioru pojęć, bibliografii oraz podsumowania.

W sumie materiały te pozwalają na stworzenie hierarchicznego, systematycznego, genetycznego i korelacyjnego układu treści zasadniczych (synteza) przedmiotu *Organizacja i zarządzanie informacją*, który przedstawiony został na rysunkach 1–4. Pojęcia i zależności widoczne na tych rysunkach stanowią

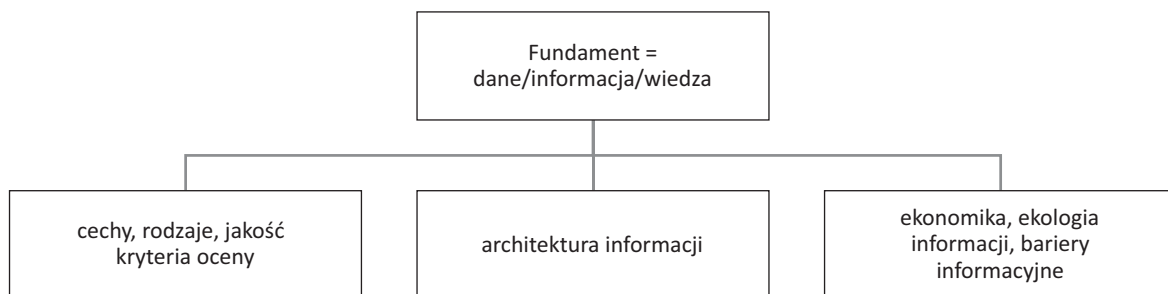
podstawę dalszych poszukiwań w sieci. Wskazują na problematykę, która powinna zostać szczegółowo zaprezentowana za pomocą prac naukowych, studiów przypadku, nagrań wideo, infografik itp. Tworzą osnowę drugiej i trzeciej warstwy podręcznika.

Warstwę drugą tworzą artykuły naukowe oraz analizy i studia przypadku opracowane przez praktyków, których treść poszerza wiedzę o charakterze encyklopedycznym i w formie podręcznikowych syntez. Można wyróżnić kilka grup internetowych zasobów, w których tego typu materiały, mieszczące się w problematyce organizacji i zarządzania informacją, znajdują się w wolnym dostępie:

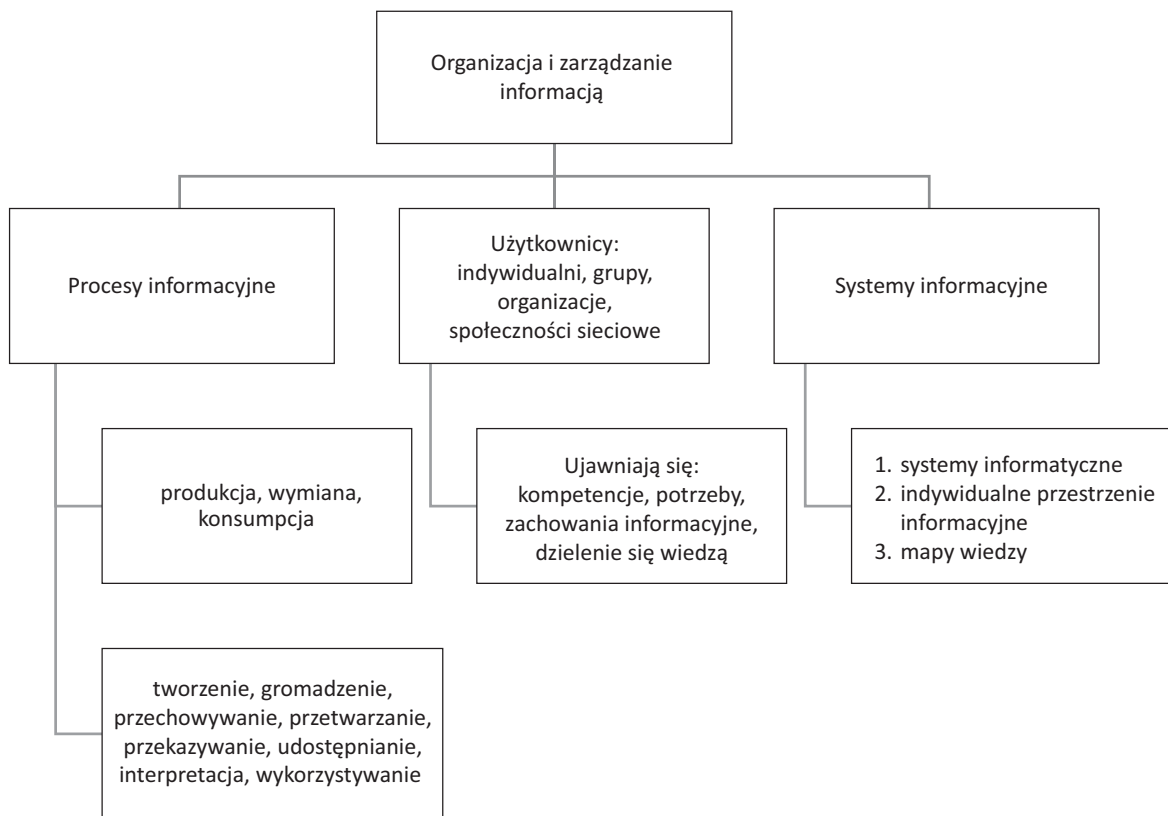
**Rysunek 1. Miejsce organizacji i zarządzania informacją w strukturze nauki**



Źródło: opracowanie własne.

**Rysunek 2. Fundament wiedzy z zakresu organizacji i zarządzania informacją**

Źródło: opracowanie własne.

**Rysunek 3. Struktura wiedzy z zakresu organizacji i zarządzania informacją**

Źródło: opracowanie własne.

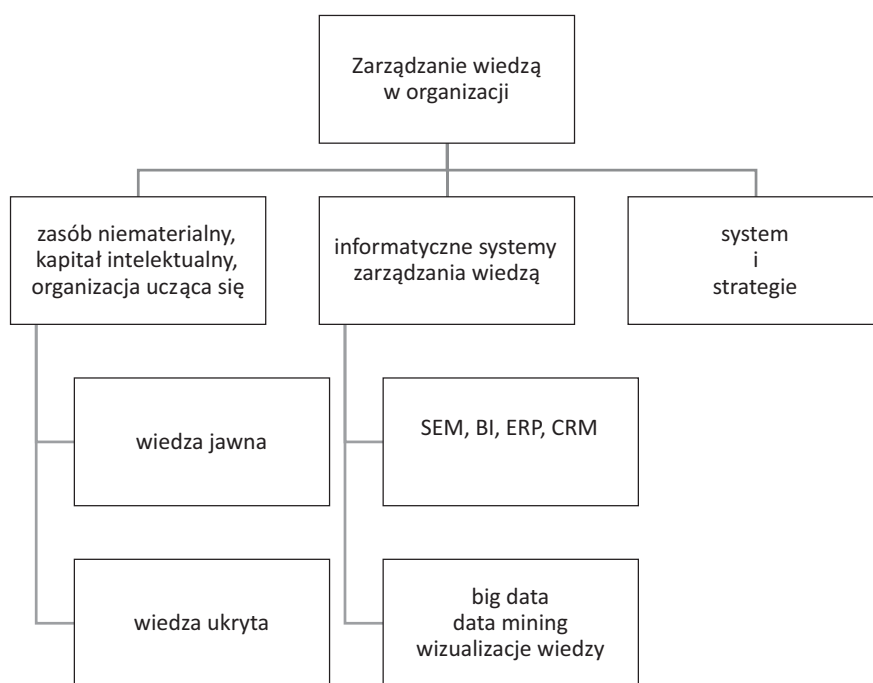
1. repozytoria naukowe: Academia.edu, AMUR, e-LIS, HAL archives ouvertes, IDEALS (Illinois Digital Environment for Access to Learning and Scholarship), Instytucjonalne Repozytorium Polsko-Japońskiej Akademii Technik Komputerowych, Repozytorium Centrum Otwartej Nauki,

Repozytorium Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, repozytorium Rutgers School of Communication and Information (USA), repozytorium School of Information University of Texas at Austin, Volltextdatenbank, WhiteRose Research Online<sup>21</sup>,

<sup>21</sup> Academia.edu, <https://www.academia.edu/>; AMUR, <https://repozytorium.amu.edu.pl/>; e-LIS, <http://eprints.rclis.org/>; HAL archives ouvertes, <https://hal.archives-ouvertes.fr/>; IDEALS, <https://www.ideals.illinois.edu/>; Instytucjonalne Repozytorium Polsko-Japońskiej Akademii Technik Komputerowych, <http://repin.pjwstk.edu.pl:8080/xmlui/>; Repozytorium Centrum Otwartej Nauki, <http://ceon.pl/pl/>; Repozytorium Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie; <http://rep.up.krakow.pl/xmlui/>; Rutgers School of Communication and Information, <http://comminfo.rutgers.edu/>; School of Information University of Texas at Austin, <https://www.ischool.utexas.edu/>; Volltextdatenbank, <http://fiz1.fh-potsdam.de/>; WhiteRose Research Online, <http://eprints.whiterose.ac.uk/>.



Rysunek 4. Struktury wiedzy bazujące na organizacji i zarządzaniu informacją



Źródło: opracowanie własne.

2. archiwa i biblioteki cyfrowe: Archiwum Cyfrowe SBP, archiwum cyklu konferencji „Rozwój e-edukacji w ekonomicznym szkolnictwie wyższym”, archiwum cyklu sympozjów „Człowiek – Media – Edukacja”, Bibliologiczna Biblioteka Cyfrowa UW, Biblioteka Nauki CEON, CiteSeerX, IEEE Computer Society Digital Library, Materiały Konferencyjne EBIB, University Libraries University of Washington<sup>22</sup>,
3. bazy bibliograficzno-pełnotekstowe: BazTech, Central European Journal of Social Science and Humanities, Central and Eastern European Online Library<sup>23</sup>,
4. czasopisma open access: „Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Librorum”, „Acta Universitatis Nicolai Copernici – Zarządzanie”, „Biblioteka”, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Bibliothecarum Scientiam Pertinentia”, „Biuletyn EBIB”, „D-Lib Magazine”, „Ekonomia i Zarządzanie”, „e-mentor”, „Folia Bibliologica”, „Information Research”, „Information Technology and Libraries”, „Info-

tezy”, „International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology”, „International Research: Journal of Library and Information Science”, „Italian Journal of Library and Information Science”, „Journal of InfoLib and Archives”, „Journal of Information Science. Theory and Practice”, „Journal of Internet Services and Information Security”, „Journal of Library and Information Science”, „Library and Information Science Research”, „Libres: Library and Information Science Research Electronic Journal”, „Open Journal of Knowledge Management”, „Praktyka i Teoria Informacji Naukowej i Technicznej”, „Problemy Eksploatacji”, „Przedsiębiorczość i Zarządzanie”, „Przegląd Biblioteczny”, „Toruńskie Studia Bibliologiczne”, „Scientific Papers of Silesian University of Technology. Organization and Management Series”, „Studia Ekonomiczne”, „Studia Informatica”, „Studies & Proceedings of Polish Association for Knowledge Management”, „Zagadnienia Informatyki

<sup>22</sup> Archiwum Cyfrowe SBP, [http://www.sbp.pl/wydawnictwa/archiwum\\_cyfrowe](http://www.sbp.pl/wydawnictwa/archiwum_cyfrowe); Rozwój E-edukacji w Ekonomicznym Szkolnictwie Wyższym, <http://www.e-edukacja.net/>; Człowiek – Media – Edukacja, <http://www.ktime.up.krakow.pl/>; Bibliologiczna Biblioteka Cyfrowa UW, <http://bbc.uw.edu.pl/dlibra>; Biblioteka Nauki CEON, <http://bibliotekanauki.ceon.pl/>; CiteSeerX, <http://citeseerx.ist.psu.edu/index>; IEEE Computer Society Digital Library, <https://www.computer.org/csdl/>; Materiały Konferencyjne EBIB, [http://www.ebib.pl/?page\\_id=439](http://www.ebib.pl/?page_id=439); University Libraries University of Washington, <https://digital.lib.washington.edu/>.

<sup>23</sup> BazTech, <http://baztech.icm.edu.pl/index.php/pl/>; Central European Journal of Social Science and Humanities; <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/search>; Central and Eastern European Online Library; <http://www.ceeol.com/>.

- Naukowej”, „Zarządzanie i Finanse”, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego. Studia Informatica”<sup>24</sup>,
5. naukowe serwisy społecznościowe: Research Gate<sup>25</sup>,
  6. prywatne i służbowe witryny naukowców, np.: Marcia J. Bates, Eugene Garfield, Birger Hjørland, Chris Kimble, Uta Priss<sup>26</sup>,
  7. strony WWW i e-booki tworzone przez praktyków, np.: Informacja biznesowa, Rynek informacji, Sztuka Szukania<sup>27</sup>,
  8. kanały z wykładami na Youtube, np.: AltkomAkademia, Chris Collison, Cisco, Eli the Computer Guy, Evention, Florida State, HighTechDad, IASA Official, Khan Academy, Mike Murphy, Northern User Experience<sup>28</sup>,
  9. zbiory filmów z wykładami naukowymi nagranymi na uczelniach z wielu krajów: LearnersTV, Videolectures.net,
  10. serwis Academic Earth<sup>29</sup> z wieloma bezpłatnymi kursami oferowanymi przez kilkanaście czołowych amerykańskich i brytyjskich uczelni.

Jeżeli do wymienionych zasobów dodamy prace naukowe udostępniane online przez uczelnie amerykańskie w ramach kursów obejmujących tematykę organizacji i zarządzania informacją, otrzymamy ogromny zbiór publikacji. Do każdego szczegółowego zagadnienia wymienionego we wcześniej zaprezentowanych schematach można dopasować kilka, a nawet kilkanaście artykułów wszechstronnie omawiających te kwestie. W odróżnieniu od zasobów z pierwszej warstwy (encyklopedyczne syntezy), artykuły z drugiej warstwy nie dostarczają gotowych porcji wiedzy do zapamiętania, lecz ze względu na szczegółowość i różnorodność opisywanej problematyki wymagają bardziej rozbudowanej aktywności intelektualnej. Dzięki temu pozwalają na stawianie studentom zadań wymagających oceny przydatności danego tekstu do wykonania określonego zadania, wyszukiwania w nim potrzebnych informacji, a także wyciągnięcia wniosków i znalezienia argumentów.

Trzecią warstwę internetowego, rozproszonego podręcznika tworzą głównie witryny organizacji funkcjonujących w ramach szeroko rozumianej praktyki organizacji i zarządzania informacją oraz internetowe

<sup>24</sup> „Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Librorum”, <http://dspace.uni.lodz.pl:8080/xmlui/handle/11089/148>; „Acta Universitatis Nicolai Copernici – Zarządzanie”, <http://www.aunc.zarządzanie.umk.pl/>; „Biblioteka”, <https://repozytorium.amu.edu.pl/handle/10593/625>; „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Bibliothecarum Scientiam Pertinentia”, <http://sbsp.up.krakow.pl/>; „Biuletyn EBIB”, <http://open.ebib.pl/ojs/index.php/ebib/index>; „D-Lib Magazine”, <http://www.dlib.org/>; „Ekonomia i Zarządzanie”, <http://www.zneiz.pb.edu.pl/>; „e-mentor”, <http://www.e-mentor.edu.pl/>; „Folia Bibliologica”, <http://journals.umcs.pl/fb> i <http://dlibra.umcs.lublin.pl/publication/73>; „Information Research”, <http://www.informationr.net/ir/>; „Information Technology and Libraries”, <http://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ital/index>; „Infotezy”, <http://www.ujk.edu.pl/infotezy/ojs/index.php/infotezy/>; „International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology”, <http://ijedict.dec.uwi.edu/>; „International Research: Journal of Library and Information Science”, <http://irjlis.com/>; „Italian Journal of Library and Information Science”, <http://jlis.it/>; „Journal of Infolib and Archives”, <http://www.lib.nccu.edu.tw/blis/archive.html>; „Journal of Information Science. Theory and Practice”, <http://www.jistap.org/>; „Journal of Internet Services and Information Security”, <http://www.jisis.org/>; „Journal of Library and Information Science”, <http://jlis.glis.ntnu.edu.tw/>; „Library and Information Research”, <http://www.lirjournal.org.uk/lir/ojs/index.php/lir/index>; „Libres: Library and Information Science Research Electronic Journal”, <http://libres-ejournal.info/>; „Praktyka i Teoria Informacji Naukowej i Technicznej”, <http://www.community-of-knowledge.de/en/open-journal-of-knowledge-management/>; „Praktyka i Teoria Informacji Naukowej i Technicznej”, <http://www.ptin.org.pl/ptint.html>; „Problemy Eksploatacji”, <http://www.problemyeksploatacji.itee.radom.pl/>; „Przedsiębiorczość i Zarządzanie”, <http://piz.san.edu.pl/>; „Przegląd Biblioteczny”, <http://bbc.uw.edu.pl/publication/45>; „Toruńskie Studia Bibliologiczne”, <http://www.home.umk.pl/~tsb/?q=pl>; <http://www.apcz.pl/czasopisma/index.php/TSB/index>; „Scientific Papers of Silesian University of Technology. Organization and Management Series”, <http://organizacjaizarządzanie.blogspot.com/>; „Studia Ekonomiczne”, <http://www.ue.katowice.pl/index.php?id=2618>; „Studia Informatica”, <http://studiainformatica.polsl.pl/index.php/Sl/index>; „Studies & Proceedings of Polish Association for Knowledge Management”, <http://www.pszw.edu.pl/pl/publikacje>; „Zagadnienia Informacji Naukowej”, <http://bbc.uw.edu.pl/publication/186>; „Zarządzanie i Finanse”, <http://wzr.pl/jmf/>; „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego. Studia Informatica”, [http://yadda.icm.edu.pl/baztech/element/bwmeta1.element.baztech-journal-0867-1753-zeszyty\\_naukowe\\_studia\\_informatica\\_uniwersytet\\_szczecinski](http://yadda.icm.edu.pl/baztech/element/bwmeta1.element.baztech-journal-0867-1753-zeszyty_naukowe_studia_informatica_uniwersytet_szczecinski).

<sup>25</sup> ResearchGate, <https://www.researchgate.net/>.

<sup>26</sup> Marcia J. Bates, <https://pages.gseis.ucla.edu/faculty/bates/>; Eugene Garfield, <http://www.garfield.library.upenn.edu/>; Birger Hjørland, <http://iva.ku.dk/ansatte/?pure=da/persons/134>; Chris Kimble, <http://www.chris-kimble.com/>; Uta Priss, <http://upriss.org.uk/>.

<sup>27</sup> Informacja biznesowa, <http://rynekinformacji.pl/ebook/>; Rynek informacji, <http://rynekinformacji.pl/>; Sztuka Szukania, <http://www.sztukaszukania.pl>.

<sup>28</sup> AltkomAkademia, <https://www.youtube.com/channel/UCvSkBmTA0m9GlbqAaXae1dw>; Chris Collison, <https://www.youtube.com/channel/UCGsbLu32kiw-tdQefngDo6Q>; Cisco, <https://www.youtube.com/channel/UCeWiiE6Htd8mvlOR-6YQez1g>; Eli the Computer Guy, <https://www.youtube.com/channel/UCD4EOyXkjdUHCi6jIOZZYQ>; Evention, <https://www.youtube.com/channel/UCmuBjdyn4m0fSGAX-PmlqPQ>; Florida State, <https://www.youtube.com/user/FloridaState>; HighTechDad, <https://www.youtube.com/channel/UCIjNopmW20naT1uOL6vyWZQ>; IASA Official, [https://www.youtube.com/channel/UCaee9bsj713BBb\\_CPctPPmg](https://www.youtube.com/channel/UCaee9bsj713BBb_CPctPPmg); Khan Academy, <https://www.youtube.com/user/khanacademy>; Mike Murphy, [https://www.youtube.com/channel/UCndXB\\_kOP-C\\_KgZ2d\\_LNzbw](https://www.youtube.com/channel/UCndXB_kOP-C_KgZ2d_LNzbw); Northern User Experience, [https://www.youtube.com/channel/UC94HJbFOGE\\_cjZiBsMO1kw](https://www.youtube.com/channel/UC94HJbFOGE_cjZiBsMO1kw).

<sup>29</sup> Academic Earth, <http://academicearth.org/>.

narzędzia wykorzystywane w takiej działalności. Zasoby te pozwalają na dokonywanie przez studentów analiz prowadzących do zrozumienia praktycznego zastosowania OZI i specyfiki tego problemu w różnych branżach. Umożliwiają zilustrowanie wiedzy z poprzednich dwóch warstw oraz stwarzają okazję do przećwiczenia działań mieszczących się w ramach organizacji i zarządzania informacją. Niekiedy dostarczają danych niezbędnych do tego typu działań.

Do zasobów prezentujących praktykę OZI zaliczyć można wszystkie witryny bibliotek, archiwów, mediów, instytucji finansowych i ubezpieczeniowych, urzędów statystycznych, administracji państwowej i samorządowej, internetowych sklepów i serwisów aukcyjnych, a także wszystkich firm prezentujących w sieci ofertę dla klientów. W tej ostatniej grupie organizacji wskazać należy studentom na firmy oferujące usługi pozyskiwania wiedzy (np. CSGroup, DANLOBinfo, InfoBrokering, Infobrokerska.pl, Kompas, Lampart, Panorama Firm, Royal Business Intelligence) oraz systemy zarządzania informacją (np. AuraBusiness, Comarch, Humansoft, ODL, Synergium<sup>30</sup>). Niektóre firmy oferujące rozwiązania typu CMS, ERP, CRM i BI pozwalają na próbne testowanie przynajmniej części funkcjonalności swojego systemu, co jest szczególnie cenne poznawczo dla studentów. Najbardziej przydatne, z punktu widzenia efektywności edukacyjnej, są te witryny, które posiadają strukturę, system nawigacyjny i menu zgodne z zasadami architektury informacji serwisu internetowego, wewnętrzną wyszukiwarkę, katalog ofert, chmurę tagów i rozbudowany system linków do materiałów zewnętrznych, a także te, które swoją budową i zasobem odzwierciedlają strukturę danej organizacji i występujący w niej przepływ informacji.

Wśród internetowych i informatycznych narzędzi do zarządzania informacją wyróżniamy następującą grupę:

1. programy do zarządzania informacją osobistą: mAsystent2007, DracoOrganizer, EssentialPIM, Evernote, RedNotebook<sup>31</sup>;

2. programy do zarządzania treścią w internecie: Drupal, Joomla, Public Knowledge Project, Windu, WordPress<sup>32</sup>;
3. wyszukiwarki internetowe: ogólne indeksowe – Google, Baidu, Bing, Yanadex; specjalistyczne indeksowe – BASE, Google Books, Google Scholar, SearchEdu, Microsoft Academic Search, OAlster, Internet Archive (zasoby archiwalne), Picsearch, TinEye (dwie wyszukiwarki grafiki), Spokeo (informacje o osobach); wyszukiwarki anonimizujące użytkownika – DuckDuckGo, ixquick; wyszukiwarka nowej generacji – Wolfram Alpha; wyszukiwarka zasobów podobnych – Moreofit, wyszukiwarka danych z narzędziami do ich przetwarzania – Quandl, kombajn wyszukiwawczy – Oryon C<sup>33</sup>;
4. katalogi stron WWW: Best of the Internet Directory, DMOZ, Internet Directory, Joeant, Starting Point, Katalog Dziennika Internautów, Katalog Interia, Katalog ONET<sup>34</sup>;
5. managery bibliografii: Citavi, EndNote, Papers, RefWorks, Zotero<sup>35</sup>;
6. bibliograficzne bazy danych (dostępne bezpłatnie): bazy obejmujące elektroniczne czasopisma naukowe z całego świata, w tym periodyki stosujące formułę *open access* (Directory of Open Access Journals, Open Academic Journals Index, JURN, Journals for Free, Electronic Journals Library), bazy regionalne, np. wykazujące czasopisma środkowoeuropejskie (Central European Journal of Social Sciences and Humanities, ViFaOst E-Journals Eastern Europe), bazy dziedzinowe (np. BazEkon, BazHum, CytBIN, Ideas) oraz bazy prezentujące periodyki narodowe, np. tylko polskie (Arianta<sup>36</sup>);
7. internetowe bibliografie, np.: bibliografie bibliologiczne Biblioteki Narodowej, The Collection of Computer Science Bibliographies, Polska Bibliografia Naukowa, Polska Bibliografia Prawnicza<sup>37</sup>;

<sup>30</sup> <https://www.pkt.pl/>; <http://www.danlob-info.pl/>; <http://www.infobrokering.com.pl/>; <http://www.infobrokerska.pl/>; <http://kompas.com.pl/>; <http://www.lampart.co/>; <http://panoramafirm.pl/>; <https://www.royalbi.com/>; <http://www.aura-business.pl/>; <http://www.comarch.pl/>; <http://humansoft.pl/>; <http://odl.com.pl/>; <http://synergiumscrm.pl/>.

<sup>31</sup> <http://www.masystement.pl/>; <http://www.refactoria.net/>; <http://www.essentialpim.com/>; <https://evernote.com/intl/pl/>; <http://rednotebook.sourceforge.net/>.

<sup>32</sup> <https://www.drupal.org/>; <http://www.joomla.pl/>; <https://pkp.sfu.ca/>; <http://pl.windu.org/>; <https://pl.wordpress.org/>.

<sup>33</sup> <https://www.base-search.net/>; <https://books.google.pl/>; <https://scholar.google.pl/>; <http://mrhoney.de/y/1/html/srchedu.htm>; <http://academic.research.microsoft.com/>; <http://oaister.worldcat.org/>; <https://archive.org/index.php>; <http://pl.picsearch.com/>; <https://www.tineye.com/>; <http://www.spokeo.com/>; <https://duckduckgo.com/>; <https://www.ixquick.com/pol/>; <https://www.wolframalpha.com/>; <http://www.moreofit.com/>; <https://www.quandl.com/>; <http://www.osintinsight.com/index.php>.

<sup>34</sup> <http://www.botid.org/>; <http://www.dmoz.org/>; <http://www.internet-directory.com/>; <http://www.joeant.com/>; <http://www.stpt.com/directory/>; <http://katalog.di.com.pl/>; <http://katalog.interia.pl/>; <http://katalog.onet.pl/>.

<sup>35</sup> <http://www.citavi.com/pl/>; <http://endnote.com/>; <http://www.papersapp.com/>; <https://www.refworks.com/>; <https://www.zotero.org/>.

<sup>36</sup> <https://doaj.org/>; <http://oaji.net/>; <http://www.jurn.org/>; <http://www.journals4free.com/>; <http://rzblx1.uni-regensburg.de/>; <http://cejsh.icm.edu.pl/>; [https://www.vifaost.de/en/zeitschriften/ezb?no\\_cache=1](https://www.vifaost.de/en/zeitschriften/ezb?no_cache=1); [http://kangur.ae.krakow.pl/bazy\\_ae/bazekon/nowy/advanced.php](http://kangur.ae.krakow.pl/bazy_ae/bazekon/nowy/advanced.php); <http://bazhum.pl/>; <http://www1.bg.us.edu.pl/bazy/cytbin/>; <https://ideas.repec.org/>; <http://www.arianta.pl/>.

<sup>37</sup> <http://mak.bn.org.pl/w15.htm>; <http://liinwww.ira.uka.de/bibliography/index.html>; <https://pbn.nauka.gov.pl/>; <http://www.bibliografia-prawnicza.pl/index.php>.

8. katalogi zbiorów bibliotecznych OPAC (Online Public Access Catalog): międzynarodowe katalogi biblioteczne OPAC obejmujące wiele bibliotek (np. The European Library, Karlsruhe Virtual Catalog, WorldCat), narodowe katalogi biblioteczne dostępne on-line obejmujące wiele bibliotek (np. KaRo, NUKAT<sup>38</sup>) oraz katalogi OPAC poszczególnych bibliotek.

Cennym dodatkiem do opisanego powyżej zbioru internetowych narzędzi są kanały na YouTube z poradnikami uczącymi posługiwania się narzędziami do zarządzania informacją (np. Przemek Rusiecki<sup>39</sup>).

## Wnioski

Badania wykazały, że internetowy, rozproszony, wielopoziomowy, hipertekstowy, otwarty i multimedialny podręcznik do nauczania przedmiotu *Organizacja i zarządzanie informacją* (a także do kształcenia z zakresu większości zagadnień mieszczących się w ramach informatologii i nauk o zarządzaniu) w zasadzie już istnieje. Precyzyjnie rzecz ujmując, istnieje potencjalnie, bowiem do istnienia realnego musi go przywołać nauczyciel. Taka jest bowiem natura badanego podręcznika, dopóki autor – na-

uczyciel nie wyszuka, nie wyselekcjonuje i nie ułoży w zorganizowaną całość ściśle określonych zasobów i narzędzi dostępnych w sieci, dopóty nie istnieje podręcznik, lecz odseparowane od siebie cyfrowe byty, ginące w ogromnych, wirtualnych przestrzeniach internetu.

Aktualny stan zasobów sieciowych pozwala na stworzenie podręcznika będącego w zasadzie spisem treści z wieloma linkami do różnorodnych materiałów (stworzonym np. na platformie MoodleCloud<sup>40</sup> lub w dowolnym systemie e-learningowym zbudowanym na platformie Moodle – poniżej zdjęcia jednego z możliwych do opracowania wariantów podręcznika na platformie Wirtualny Kampus UMCS) podzielonych na trzy warstwy: synteza, wiedza szczegółowa, praktyka. Odsyłać może do różnorodnych, ale merytorycznie wartościowych materiałów, od encyklopedii i syntezy poprzez prace prezentujące wyniki badań, nagrane wykłady, kursy czy porady praktyków do przykładów rozwiązań praktycznych i narzędzi internetowych. Są to materiały o różnorodnej formie – od tradycyjnego tekstu, czasami wzbogacanego grafiką poprzez graficzne prezentacje do nagrań filmowych. Należy przy tym podkreślić, iż merytoryczna jakość tychże zasobów prezentuje wystarczająco wysoki poziom, by

Rysunek 5. Widok pierwszej strony podręcznika

Źródło: opracowanie własne.

<sup>38</sup> The European Library, <http://www.theeuropeanlibrary.org/tel4/>; Karlsruhe Virtual Catalog, <http://www.bibliothek.kit.edu/cms/english/index.php>; WorldCat, <https://www.worldcat.org/>; KaRo, <http://karo.umk.pl/Karo/#>; NUKAT, <http://katalog.nukat.edu.pl/>.

<sup>39</sup> Przemek Rusiecki, e-GWSH, <https://www.youtube.com/channel/UC7Rb0wG3MwCrw9Yp50ii7WQ>.

<sup>40</sup> <https://moodlecloud.com/en/>.

## Rysunek 6. Widok jednego z tematów w rozdziale czwartym

4. Big data i data mining jako nowe wyzwania.
Wyjaśnij czym jest big data i data mining, jaka jest rola tych informacyjnych bytów we współczesnej organizacji oraz które aplikacje i w jaki sposób umożliwiają ich wykorzystanie.
I. Definiowanie big data i data mining: Wikipedia, Encyklopedia Zarządzania, Encyclopedica.com, Explaining Computers (YouTube), infografika What is Big Data Discovery?, infografika Data mining and predictive analysis.
II. Badania nad wykorzystaniem big data i data mining: Wei Fan, Albert Wflet (Academia.edu), H. Chen, R. Chiang, V. Storey (Academia.edu), P. Ploszajski (E-Mentor).
III. Przykłady i aplikacje: data mining by Doug Alexander, Big data i jej wykorzystanie w biznesie, Od BI do big data, Gdzie najczęściej wykorzystuje się big data?, Software for Data Mining.

Źródło: opracowanie własne.

móc je zastosować w kształceniu akademickim. Bogactwo formy pozwoli na przygotowanie studentów do odczytywania nie tylko tekstu, lecz także treści wizualnych i audiowizualnych, do poznawania nie tylko linearnego, lecz także hipertekstowego. Oczywiście, bogactwo formy musi być wsparte biegłością nauczyciela w formułowaniu poleceń i zadań do wykonania. Bardzo cennym z punktu widzenia potrzeb edukacji składnikiem takiego podręcznika mogą być te zasoby sieciowe, które pokazują praktyczne zastosowanie wiedzy oraz pozwalają na ćwiczenie różnorodnych umiejętności.

Wykazane w badaniach zakres, jakość i forma potencjalnego internetowego podręcznika do *Organizacji i zarządzania informacją* pozwalają postawić tezę, że może on z powodzeniem stanowić podstawę kształcenia opartego na zasadach konstruktywizmu pedagogicznego i konektywizmu.

## Bibliografia

Aigrain P., *Dzielenie się. Kultura i gospodarka epoki internetu*, Fundacja Nowoczesna Polska, Warszawa 2012.

Ayers E.L., *The Pasts and Futures of Digital History*, Virginia Center for Digital History, 1999, <http://www.vcdh.virginia.edu/PastsFutures.html>.

Borawska-Kalbarczyk K., *Pokolenie „tł; dr” – refleksje o kulturze czytelniczej młodzieży w zmediatyzowanym świecie, Człowiek – media – edukacja*, materiały konferencyjne, 2014, [http://www.ktime.up.krakow.pl/symp2014/referaty\\_2014\\_10/borawska.pdf](http://www.ktime.up.krakow.pl/symp2014/referaty_2014_10/borawska.pdf).

De Kerckhove D., *Inteligencja otwarta. Narodziny społeczeństwa sieciowego*, Wyd. MIKOM, Warszawa 2001.

De Mezer-Brelińska K., Skrzypczak J., *Ewolucja podręczników szkolnych*, [w:] W. Skrzydlewski, S. Dylak (red.),

*Media – edukacja – kultura. W stronę edukacji medialnej*, Wyd. PTTIME, Poznań–Rzeszów 2012, [http://edunet.amu.edu.pl/mae2012/14\\_Brelinska\\_2012.pdf](http://edunet.amu.edu.pl/mae2012/14_Brelinska_2012.pdf).

Lorens R., *E-podręcznik w ramach projektu Cyfrowa Szkoła, „e-mentor”* 2013, nr 4(51), s. 39–43, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/51/id/1044>.

Plebańska M., *E-podręcznik środowiskowy – przegląd dostępnych możliwości, Człowiek – media – edukacja*, materiały konferencyjne, 2014, [http://www.ktime.up.krakow.pl/symp2014/referaty\\_2014\\_10/plebanska.pdf](http://www.ktime.up.krakow.pl/symp2014/referaty_2014_10/plebanska.pdf).

Polak M., *E-podręcznik, czyli zbiór otwarty treści edukacyjnych*, EduNews, 2011, <http://www.edunews.pl/narzedzia-i-projekty/narzedzia-edukacyjne/1729-e-podrecznik-czyli-zbiór-otwarty-tresci-edukacyjnych>.

Pulak I., *Od podręcznika do hipermediów, czyli kilka refleksji o e-bookach i hipertekstach w edukacji*, Repozytorium Uniwersytetu A. Mickiewicza w Poznaniu, 2006, [http://www.staff.amu.edu.pl/~topol/outfiles/elemang/Pulak\\_I\\_Od\\_podrecznika\\_do\\_hipermediow.pdf](http://www.staff.amu.edu.pl/~topol/outfiles/elemang/Pulak_I_Od_podrecznika_do_hipermediow.pdf).

Rosenstone R., *Historia w obrazach/historia w słowach: rozważania nad możliwością przedstawienia historii na taśmie filmowej*, [w:] I. Kurz (red.), *Film i historia. Antologia*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2008.

Staley D.J., *Computers, visualization, and history: how new technology will transform our understanding of the past*, Armonk, M.E. Sharpe, New York 2003.

Walat W., *Podręcznik multimedialny. Teoria – metodologia – przykłady*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2004.

White H., *Historiografia i historiofotia*, [w:] I. Kurz (red.), *Film i historia. Antologia*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2008.

Wilkowski M., *W kierunku zwrotu cyfrowego edukacji historycznej*, EduNews, 2012, <http://www.edunews.pl/badania-i-debaty/opinie/1930-w-kierunku-zwrotu-cyfrowego-edukacji-historycznej>.

## Internet resources as an academic textbook – a case study of the course: *Organization and management of information*

*The aim of this study was to investigate whether it is possible to create an online, distributed, multilayered and multimedia textbook for the subject Organization and management of information, consisting exclusively of online resources and tools. The research was based on a comprehensive exploration of the Internet, finding materials that meets the criteria of scientific correctness and suitability for the established concept of the textbook. The collection of valuable materials was separated from encyclopedias and syntheses, articles presenting the results of researches, recorded lectures, courses, practitioners' advices, examples of practical solutions and online tools. The thesis has been proved – in the case of mentioned subject, the Internet provides resources and tools that can be successfully use to create a virtual textbook based on the principles of constructivism and pedagogical connectivism.*

# Kontrola kompetencji w dobie internetu – czy rzetelne egzaminowanie jest jeszcze możliwe?

Piotr Wojciechowski

*W felietonie skomentowano wybrane zmiany, jakie dokonały się w nauczaniu wraz z rozwojem i upowszechnieniem się nowych narzędzi elektronicznych. Z jednej strony „papierowe” egzaminy coraz częściej zastępowane są e-testami, z drugiej strony studenci masowo upubliczniają pytania egzaminacyjne w internecie. Portale społecznościowe, np. Facebook, umożliwiają tworzenie bazy pytań dostępnej dla zamkniętych grup osób. Łatwość i szybkość wymiany informacji pomiędzy studentami wymusza zmiany w systemie kontroli kompetencji.*

## Postęp technologiczny a kontrola kompetencji na przykładzie e-kolokwium

Pierwszy polski wykład na Politechnice Wrocławskiej został wygłoszony 15 listopada 1945 roku. Towarzyszyły mu czarna tablica i biała kreda – atrybuty do dziś kojarzone z wykładami uniwersyteckimi. W latach 60. XX w. do uczelni zaczęto wprowadzać rzutniki optyczne, określane potocznie jako rzutniki folii czy slajdów. Umożliwiały one wykładowcy wcześniejsze

zapisanie treści wykładu wraz z elementami graficznymi. Co istotne, wykładowca nie musiał za każdym razem przepisywać na tablicy wszystkich elementów wykładu, lecz mógł go odtworzyć z „nośnika”. Obecnie tłem do prawie każdego wykładu jest prezentacja komputerowa. Nauczyciele zyskali narzędzie ułatwiające przygotowanie wykładów, a jednocześnie umożliwiające zawarcie w nich elementów multimedialnych.

Zmienił się także sposób prowadzenia notatek przez studentów i powielania informacji. Student w latach 60. ubiegłego wieku miał do dyspozycji właściwie tylko zeszyt, pióro, ołówek i gumkę. Także powielanie materiałów odbywało się w sposób „ręczny”, a ówczesne biblioteki były pełne studentów przepisujących fragmenty skryptów i książek do zeszytów. Z końcem lat 70. w murach uczelni pojawiły się pierwsze kserokopiarki, jednak na powszechny i tani dostęp do tych urządzeń trzeba było czekać dalsze dziesięć lat. Obecnie jesteśmy świadkami kolejnej rewolucji – książki i artykuły udostępniane są w formie

**Rysunek 1. Pierwszy polski wykład na Politechnice Wrocławskiej**



Źródło: materiały Politechniki Wrocławskiej.

## Kontrola kompetencji w dobie internetu...

elektronicznej, a miejsce tradycyjnych bibliotek zajmują biblioteki cyfrowe. Jednocześnie wykładowcy udostępniają część materiałów dydaktycznych swoim studentom za pośrednictwem internetu. Są one skanowane lub fotografowane oraz powielane cyfrowo, a w nowoczesnym telefonie można bez trudu zmieścić bibliotekę cyfrowych podręczników potrzebnych w toku całych studiów, wraz z kompletem cyfrowych notatek.

Powszechna cyfryzacja wywarła także wpływ na system kontroli kompetencji studentów. Najstarsi czytelnicy mogą pamiętać, iż większość egzaminów w latach 40. i 50. zaliczało się w formie ustnej u profesorów prowadzących zajęcia lub u asystentów. W późniejszym okresie zwiększała się rola egzaminów pisemnych, a z końcem XX wieku popularność zaczęły zyskiwać „papierowe testy” sprawdzane według klucza. Pierwsze e-sprawdziany były *de facto* prostą realizacją tych testów w formie elektronicznej<sup>1</sup>.

Obecnie coraz większa część kolokwium przeprowadzana jest w formie e-sprawdzianów udostępnionych w internecie. Zaletą e-sprawdzianów jest możliwość uzyskania natychmiastowej i obiektywnej oceny – co więcej, zestawy pytań dla poszczególnych studentów mogą być generowane indywidualnie<sup>2</sup>. Zadania mogą być wybierane z większej puli, a zmienne w zadaniach – określane w sposób losowy. Przykładowo podczas e-sprawdzianu z podstaw chemii ogólnej na Politechnice Wrocławskiej dla każdego studenta losowane są dwa pytania z bazy około stu pytań dotyczących przeliczenia stężeń. Dodatkowo parametry zadań, takie jak ilość roztworu czy jego stężenie, każdorazowo określane są w sposób losowy, dzięki czemu każdy ze studentów dostaje indywidualny zestaw pytań. Także w przypadku e-sprawdzianów zawierających pytania wyboru każdy student dostaje zagadnienia wylosowane z większej puli, określanej mianem banku pytań. Kolejność pytań w teście i kolejność odpowiedzi w każdym pytaniu także określane są w sposób losowy.

Paradoksalnie postęp techniczny niesie jednak ze sobą pewne zagrożenia dla „masowych” systemów egzaminowania. Jak już wspomniano, w ubiegłym wieku podstawą były notatki papierowe. W pojedynczych przypadkach starsi uczniowie przekazywali swoje notatki młodszemu kolegom, jednak można założyć, iż w zdecydowanej większości „czas życia” papierowych notatek nie przekraczał pięciu lat. Jednocześnie studenci, którzy próbowali poznać pytania egzaminacyjne z danego

przedmiotu z poprzednich lat, na ogół zdobywali od starszych kolegów informację o zadaniach, które pojawiły się na egzaminie rok lub dwa lata wcześniej. Obecnie na serwerach sieciowych lub specjalnych forach internetowych można znaleźć zbiory pytań nawet sprzed 10 lat. Należy mieć świadomość, iż większość studentów korzysta z serwisów społecznościowych, które są nie tylko idealnym miejscem do komunikacji, ale także mogą służyć do wymiany informacji związanych z kolokwiami (rys. 2). Studenci w komentarzach na forach i profilach społecznościowych nie tylko dzielą się prawidłowymi rozwiązaniami testów, ale także komentują, czy prowadzący zmienia pytania, czy też na kolejnych egzaminach wykorzystuje ponownie zadania z poprzednich kolokwium.

Zagrożenie „wyciekami pytań” dotyczy zarówno egzaminów „papierowych”, jak i e-kolokwium. Przykładowo na Wydziale Chemicznym Politechniki

**Rysunek 2. Fragment dyskusji pomiędzy studentami na profilu społecznościowym Facebook**



Źródło: portal społecznościowy Facebook (dostęp po zalogowaniu).

<sup>1</sup> Pierwsze na Politechnice Wrocławskiej e-kolokwia dla studentów odbywały się w latach 80. XX wieku. Były to testy napisane w języku BASIC i uruchamiane komputerach ZX-Spectrum. Studenci mieli określony czas na ich rozwiązanie, po którym pracownik spisywał z monitorów punkty uzyskane przez poszczególnych studentów w teście.

<sup>2</sup> P. Wojciechowski, *E-chemia*, e-book zdeponowany w Dolnośląskiej Bibliotece Cyfrowej (2013), numer ISBN: 978-83-938096-0-8, [http://www.dbc.wroc.pl/Content/23337/wojciechowski\\_e\\_chemia.pdf](http://www.dbc.wroc.pl/Content/23337/wojciechowski_e_chemia.pdf), s. 180–200, [12.04.2016].

Wrocławskiej w lutym 2014 r. studenci przejęli część pytań z jednego przedmiotu, kopiując zawartość ekranów komputerów z pytaniami egzaminacyjnymi<sup>3</sup>. Należy tu podkreślić, że nie przejęli pełnej bazy pytań wraz z prawidłowymi odpowiedziami poprzez włamanie na serwer, lecz jedynie kopiowali wyświetlane im e-testy (zawierające wycinek bazy pytań egzaminacyjnych), a następnie wymieniali się ze sobą informacjami. Jednak przejęcie nawet części pytań może zafałszować wyniki egzaminu. W przypadku e-kolokwiów możliwe jest blokowanie klawisza *print screen* lub uruchamiania w tle programów szpiegujących, a także skonfigurowanie e-kolokwium wyłącznie do pracy z bezpieczną przeglądarką *Safe Exam Browser* dedykowaną do przeprowadzania e-kolokwiów. Przetestowano też zawężenie ruchu internetowego jedynie do połączeń pomiędzy pracownikami internetowymi a serwerem Moodle. Jednak zarówno w przypadku e-kolokwiów, jak i tradycyjnych egzaminów podstawą jest ciągłe monitorowanie zachowań studentów, gdyż wystarczy chwila, aby zrobili telefonem komórkowym zdjęcie karty egzaminacyjnej lub ekranu monitora z wyświetlonymi pytaniami (rys. 3). Postęp technologiczny sprawił, iż kamera może być ukryta w długopisie lub guziku<sup>4</sup>, a zyskujące obecnie popularność inteligentne zegarki są dla studentów idealnym narzędziem „wspomagającym”. Odpowiedzią na pierwsze zagrożenie może być wymiana („rotacja”) pytań egzaminacyjnych lub stworzenie odpowiednio dużych baz pytań. Innym rozwiązaniem jest stworzenie baz pytań zawierających elementy losowe. Na ciekawe rozwiązanie zdecydował się zespół Chemii Fizycznej na Wydziale Chemicznym Politechniki Wrocławskiej. Przed e-sprawdzeniem udostępniono studentom w internecie pełną bazę pytań egzaminacyjnych. Każde pytanie zawierało jednak zbiór parametrów losowych (parametry takie jak masa substancji lub prędkość ciała były wyznaczone jako liczba generowana losowo z określonego przedziału). Dzięki takiemu rozwiązaniu studenci mogli przed egzaminem zaznajomić się z typowymi zagadnieniami na kolokwium, jednak ze względu na dużą liczbę pytań i dodatkowe użycie elementów losowych nie mogli nauczyć się rozwiązania każdego z zadań na pamięć. W tym przypadku powielanie pytań na innych serwerach nie było problemem, ponieważ do tych samych pytań studenci mieli swobodny dostęp przez internet przed kolokwium, a jednocześnie przystępując do testów próbnych, mogli zweryfikować swoją wiedzę.

Ciekawym eksperymentem było śledzenie aktywności studentów podczas przystępowania do e-kolokwiów testowych. Można było zaobserwować, iż około 15 proc. studentów generowało kolejne

podejścia do e-quizów testowych co 5–30 sekund, prawdopodobnie robiąc kopie pytań lub sprawdzając wielkość bazy zagadnień i powtarzalność pytań. Aby ograniczyć to zjawisko, wprowadzono pięciominutowy interwał pomiędzy kolejnymi podejściami do udostępnionego kolokwium testowego.

Kolejne zagrożenie dla systemu egzaminacyjnego wynika z łatwości i szybkości przesyłania informacji. Wystarczy dosłownie kilka sekund, aby zrobione telefonem komórkowym lub smartwatchem zdjęcie pytań egzaminacyjnych rozesłać do innych osób. Łatwo wyobrazić sobie sytuację, w której student, wykonując takie zdjęcie, automatycznie umieszcza je na profilu społecznościowym. W tym czasie osoby posiadające dostęp do zamieszczanych przez niego informacji mogą poprzez ów portal rozwiązywać zadania i udzielać odpowiedzi. Student (lub większa grupa osób zalogowanych na portalu) może uzyskiwać odpowiedzi na pytania poprzez wszelkiego rodzaju urządzenia mobilne. Zagrożenia wynikające z nieautoryzowanego publikowania pytań egzaminacyjnych są jeszcze większe, gdy kolokwium opierające się na tych samych pytaniach przebiega w kilku turach, gdyż z każdą kolejną grupą studentów zwiększa się ryzyko „wycieku”. Warto podkreślić, iż powyższy problem dotyczy w równym stopniu szkół wyższych, jak i średnich. Pytania z egzaminu ustnego z języka polskiego podczas egzaminów maturalnych w roku 2015 były losowane ze zbioru ponad 250 zagadnień podzielonych na zestawy. Każdego dnia uczniowie losowali jedno z 18 pytań znajdujących się w zestawie, a wylosowane pytanie nie wracało ponownie do puli. Jednak pytania, które zostały wylosowane w jednej szkole rano, mogły się powtórzyć w innej – tego samego dnia, podczas popołudniowych egzaminów. Dlatego może niepokoić fakt, że część uczniów zaraz po opuszczeniu sal egzaminacyjnych dzieliła się na portalach społecznościowych tematami egzaminacyjnymi. Problem ten dostrzegł dyrektor Centralnej Komisji Egzaminacyjnej Marcin Smolik, który zapewnił, że pytania były zmieniane każdego dnia, a ponadto uczniom trudno byłoby w ciągu kilku godzin przygotować odpowiedzi. Inaczej jednak myśleli maturzyści, o czym świadczy wzmożony tego dnia ruch na portalach oraz liczba komentarzy do udostępnionych pytań.

Idealnym rozwiązaniem byłoby wprowadzenie zakazu korzystania z urządzeń mobilnych (wraz z zablokowaniem sygnału sieci bezprzewodowych) i przeprowadzanie egzaminu dla wszystkich zdających w tym samym czasie. Niestety ze względów logistycznych nie zawsze jest to możliwe. Na pierwszy rok studiów stacjonarnych na Wydziale Chemicznym Politechniki Wrocławskiej przyjmowanych jest corocznie ponad

<sup>3</sup> Studenci wykorzystali oprogramowanie pozwalające na kopiowanie „w tle” zawartości monitora na pamięć wymienną typu pendrive.

<sup>4</sup> Autor niniejszego opracowania spotkał się z minikamerą ukrytą we zwykłej gumce do ścierania. Kamera robiła zdjęcia pozwalające na bezproblemowe odczytanie sfotografowanego tekstu i była dodatkowo zamaskowana oryginalnym papierowym opakowaniem od gumki.



## Kontrola kompetencji w dobie internetu...

**Rysunek 3. Zdjęcia arkuszy egzaminacyjnych oraz zrzuty ekranów zawierających pytania egzaminacyjne udostępnione na dysku internetowym Chomikuj.pl**

The image shows two screenshots of the Chomikuj.pl website interface. The top screenshot displays a folder named 'Fizyczna - kola' containing a sub-folder 'Kolokwium Fizyczna' and a file '1491073\_632565473468093\_1273143753\_n.jpg' (77 KB, 27 gru 13 15:28). The bottom screenshot shows a folder named 'Egzamin' containing three files: 'combo\_3.jpg' (269 KB, 15 lip 09 21:53), 'combo\_2.jpg' (285 KB, 15 lip 09 21:53), and 'combo\_1.jpg' (249 KB, 15 lip 09 21:53). Both screenshots include a sidebar with a file tree and a top navigation bar with 'Galeria' and refresh icons.

Źródło: dysk internetowy Chomikuj.pl (dostęp po zalogowaniu).

700 studentów. Większość z nich przystępuje do egzaminu z podstaw chemii ogólnej. Przy tak dużej liczbie osób ze względu na pojemność dostępnych sal praktycznie nie ma możliwości przeprowadzenia egzaminu dla wszystkich studentów jednocześnie. Z drugiej strony rodzi się także oczywisty problem, jak ograniczyć dostęp studentów do rozwiązań mobilnych, kiedy już opuszczają oni sale egzaminacyjne, i jak sprawić, aby nie przekazali oni swoich pytań kolejnym grupom studentów.

Równie niepokojącym zjawiskiem jest tworzenie przez studentów własnych kompendiów wiedzy z danego przedmiotu (rys. 4). W latach 90. ubiegłe-

go wieku można było w zaprzyjaźnionym punkcie kserograficznym zdobyć „po znajomości” pojedynczą kopię pytań z ubiegłych lat lub kserokopię skryptu. Bardziej obrotni studenci pożyczali zeszyty z notatkami od osób z poprzednich roczników. Dziś bazy pytań egzaminacyjnych wraz z opracowanymi odpowiedziami, zdjęcia slajdów z prezentacji wykładów, wzory sprawozdań, a także książki i skrypty w formie plików PDF można znaleźć na wielu serwerach. Dostęp do danych może być ograniczony hasłem, kluczem zawierającym link do strony lub przynależnością do określonej grupy na profilu społecznościowym. Istnieją też specjalne serwisy, jak

### Rysunek 4. Przykładowe pytania udostępnione na serwerze Notatek.pl



#### Kwasowa hydroliza polisacharydów

Politechnika Gdańska
mgr Popow
Biochemia

Notatkę dodano: 04.05.2013 Pobrań: 6 Wyświetleń: 339

Kwasowa hydroliza polisacharydów 1.Wstęp teoretyczny, a) skrobia – mieszanina nierozgałęzionej amylozy (połączonej wiązaniami  $\alpha$ -1,4 glikozydowe) i rozgałęzionej amylopektyny (wiązania  $\alpha$  – 1,4 glikozydowe ale o 1,6 co 20-25 reszt, punkty rozgałęzienia) – materiał zapasowy u roślin w plastydach b) gl...

---



#### Lipidy-pytania do kolokwium

Politechnika Gdańska
mgr Popow
Biochemia

Notatkę dodano: 04.05.2013 Pobrań: 0 Wyświetleń: 110

1.a) Dlaczego dodajemy KCP? b) Nazwij i narysuj 5 fosfolipidów 2.Opisz budowę błony biologicznej 3. Podaj 1 funkcje błony i opisz ją dokładnie. 4. Definicje: micela,liposom,flip-flop 5. Narysuj płytkę TLC (chodzi o to jaka substancja będzie najniżej a która najwyżej na płytce) podana była faza ruch...

---



#### Aminokwasy niebiałkowe

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie
Biochemia

Notatkę dodano: 15.05.2013 Pobrań: 1 Wyświetleń: 148

AMINOKWASY NIEBIAŁKOWE 1-alanina - składnik dipeptydów karnozyny i anseryny oraz kwasu pantotenowego budującego koenzym A Ornityna, cytrulina - uczestniczą w przebiegu cyklu mocznikowego Kwas aminomasłowy - przekaźnik sygnałów w centralnym układzie nerwowym RZADKO WYSTĘPUJĄCE W BIAŁKACH (przetworzo...

Źródło: baza Notatek.pl (dostęp po zalogowaniu).


np. Memorizer.pl, w których studenci tworzą własne kopie e-sprawdzianów na podstawie przejętych pytań (rys. 5). Korzystając z takiego serwisu, student może spróbować sam rozwiązać test, przejrzeć prawidłowe odpowiedzi lub wyeksportować zgro-

madzone pytania do pojedynczego pliku. A że studenci rzeczywiście uczą się na podstawie przejętych pytań, można było się przekonać np. podczas e-kolokwium z biochemii przeprowadzonego w sesji zimowej 2015 roku. Baza egzaminacyjna została wtedy poszerzona o nową pulę pytań. Mimo iż nowe pytania miały poziom trudności zbliżony do zadań z poprzednich lat, studenci mieli bardzo duże problemy z udzielaniem prawidłowych odpowiedzi.

Co ciekawe, prywatne rozmowy pokazują często, że mentalność polskich studentów bywa odmienna od mentalności ich zagranicznych kolegów. Wśród studentów z Zachodu wyższa jest świadomość konkurencji np. przy poszukiwaniu stażu i późniejszej pracy, dlatego mają oni mniejszą skłonność do dzielenia się swoimi materiałami. Podobnie mniejsze przyzwolenie społeczne wśród studentów zagranicznych niż wśród polskich dotyczy zjawiska ściągania podczas egzaminu. Z drugiej strony np. na Uniwersytecie Oksfordzkim część pytań egzaminacyjnych z poprzednich lat jest zdeponowana w bibliotece, gdzie studenci mogą się z nimi zapoznać. Natomiast w Polsce większość uczelni broni się przed „oficjalnym” udostępnianiem pytań egzaminacyjnych z poprzednich lat, jednocześnie nie dostrzegając zachodzących przemian i skali zjawiska związanego z tworzeniem podobnych baz przez studentów.

Do końca XX wieku w przypadku większości kursów akademickich możliwe było przeprowadzenie egzaminu dla studentów jednego rocznika w oparciu

### Rysunek 5. Testy online zawierające część pytań egzaminacyjnych



Źródło: testy online Memorizer.pl, <https://www.memorizer.pl/test,biochemia-i-egzamin-dobryszycki,9049.html> (dostęp po zalogowaniu).

## Kontrola kompetencji w dobie internetu...

o jeden zestaw pytań. Obecnie rozwiązania elektroniczne z jednej strony ułatwiają przeprowadzanie egzaminów – przykładowo zastosowanie pilotów multimedialnych umożliwia równoczesną i szybką ocenę całej grupy uczniów<sup>5</sup>. Z drugiej strony możliwość „wycieku” i publikacji pytań egzaminacyjnych jest czynnikiem, który wymusza konieczność wprowadzenia zmian w systemie egzaminowania. Doskonałym przykładem takich zmian oraz zastąpienia egzaminów pisemnych e-kolokwiami jest kurs *Algebra z geometrią analityczną*<sup>6</sup> realizowany corocznie dla blisko 9000 studentów Politechniki Wrocławskiej. Wspomniany kurs prowadzony jest w formie tradycyjnych zajęć lekcyjnych, a studenci otrzymują dodatkowo interaktywne kompendium wiedzy z przedmiotu, składające się ze stron wykładowych oraz stron ćwiczeniowych. Korzystając z interaktywnych przykładów, studenci mogą przećwiczyć m.in. wyznaczanie współczynników macierzy oraz dokonywanie szeregu transformacji (rys. 6). Ponieważ zmienne, jak rozmiar macierzy i wartości komórek macierzy, generowane są w sposób losowy, udało się zastąpić papierowe egzaminy e-kolokwiami, podczas których każdy ze studentów otrzymuje indywidualny zestaw zadań<sup>7</sup>.

Jak wspomniano, główną zaletą e-kolokwium jest ich obiektywna i natychmiastowa ocena. Równocześnie za największą wadę uznaje się to, iż oceniają one wynik końcowy (wynik wprowadzony do komputera),

a nie sposób rozumowania studenta. Osoba oceniająca „papierowe” kolokwium na ogół śledziła cały tok myślenia studenta. Z drugiej strony jeśli student, rozwiązując zadanie, napisał poprawnie wzór, a pomylił się w obliczeniach, rodził się problem, jak ocenić zadanie z podaną błędną odpowiedzią.

E-kolokwia istotnie oceniane są według zadanego klucza, jednak można zezwolić studentom na kilkukrotne udzielanie odpowiedzi na dane pytanie. Przykładowo podczas e-kolokwium z fizyki i chemii ogólnej można kilkukrotnie udzielać odpowiedzi na każde pytanie (błędna odpowiedź jest podświetlana na czerwono)<sup>8</sup>. Dzięki temu sprawdza się także, czy studenci potrafią samodzielnie znaleźć błędy w swoim rozwiązaniu i odpowiednio je skorygować. Można przyjąć, że jeśli student nie potrafił podać prawidłowej odpowiedzi na zadanie w kilku próbach, to prawdopodobnie nie potrafi rozwiązać danego problemu. Dlatego w przypadku chemii fizycznej ustalono, że na każde pytanie można udzielać odpowiedzi trzykrotnie, a w przypadku chemii ogólnej – czterokrotnie.

Pomimo że kolokwia sprawdzane są w sposób elektroniczny, możliwe jest prześledzenie rozwiązania studenta. Podczas kolokwium pod nadzorem studenta otrzymują oznaczone kartki, które są brudnopisami. Są one podstawą do składania odwołań i pozwalają prześledzić tok rozumowania danej

**Rysunek 6. Przykładowe zadanie sprawdzające udostępnione studentom w ramach kursu Algebra z geometrią analityczną**

The screenshot shows the ePortal PWR interface for a course titled "Algebra z Geometrią Analityczną". The main content area displays a math problem: "Rozłóż funkcję wymierną  $N(x)$  na rzeczywiste ułamki proste." The function is given as 
$$N(x) = \frac{-3x^2 + 2x - 15}{(x + 3)(x - 1)(x - 3)}$$
. Below the function, there is a field for the number of simple fractions and a large input area for the answer, showing the form 
$$N_1(x) = \frac{\quad}{\quad} + \frac{\quad}{\quad} + \frac{\quad}{\quad}$$
 with input boxes for the numerators and denominators. The interface also includes a navigation menu on the left, a top bar with the course title, and a bottom bar with a timer showing 01:28:41 and buttons for "Konek sprawdzam", "Punkcja", and "Wyniki".

Źródło: portal zdalnej edukacji Politechniki Wrocławskiej – <http://portal.pwr.edu.pl/course/view.php?id=166> (dostęp po zalogowaniu).

<sup>5</sup> K. Majewska, *Piloty interaktywne w pracy szkoły*, „45 Minut” 2013, nr 71(1), s. 38–40.

<sup>6</sup> P. Kajetanowicz, J. Wierzejewski, *Algebra z geometrią analityczną*, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2008.

<sup>7</sup> P. Kajetanowicz, J. Wierzejewski, *E-learning in College Mathematics – an Online Course in Algebra with Automatic Knowledge Assessment*, [w:] *Proceedings, 6th International Conference Virtual University*, Bratislava 2005.

<sup>8</sup> J. Rosak-Szyrocka, P. Wojciechowski, *E-learning as an effective educational space in Poland: the benefits and disadvantages of studying using Moodle*, „Journal of Achievements in Materials and Manufacturing Engineering” 2015, Vol. 73. No. 2, s. 237–246.

osoby. Dlatego ocenianie e-quizów według klucza nie pozbawia wykładowcy możliwości przeanalizowania sposobu rozwiązania zadania przez studenta. Inne praktyczne rozwiązanie wprowadził na Wydziale Chemicznym zespół biochemii. Podczas e-kolokwium studenci oprócz pytań testowych losowanych przez komputer otrzymali kartki z pięcioma pytaniami problemowymi, a suma punktów z obu części była podstawą zaliczenia. *De facto* stworzono dwie bazy pytań: pierwszą, opartą w większości na pytaniach wyboru, która była oceniana elektronicznie, oraz drugą, opartą na pytaniach problemowych (opisowych lub związanych z rysowaniem wzorów związków i reakcji chemicznych). Korzyścią dla wszystkich była natychmiastowa ocena kolokwium elektronicznego, natomiast w części pisemnej studenci mogli zaprezentować swoją wiedzę w zakresie zadań problemowych.

### Aspekt prawny

Upublicznianie zadań egzaminacyjnych i tworzenie własnych zbiorów testów może być w różny sposób piętnowane – zgodnie z regulaminem studiów na danej uczelni – i może prowadzić do nieważnienia części lub całości egzaminu. Zgodnie z art. 1.1. Ustawy z dnia 4 lutego 1994 r. o prawie autorskim i prawach pokrewnych przedmiotem prawa autorskiego jest każdy przejaw działalności twórczej o indywidualnym charakterze, ustalony w jakiejkolwiek postaci, niezależnie od wartości, przeznaczenia i sposobu wyrażenia (utwór)<sup>9</sup>. Warto przytoczyć także artykuł 3 ustawy, zgodnie z którym

zbiory, antologie, wybory, bazy danych spełniające cechy utworu są przedmiotem prawa autorskiego, nawet jeżeli zawierają niechronione materiały, o ile przyjęty w nich dobór, układ lub zestawienie ma twórczy charakter, bez uszczerbku dla praw do wykorzystanych utworów. Na tej podstawie można przyjąć, że zbiory oryginalnych pytań egzaminacyjnych podlegają ochronie prawa autorskiego. Daje to podstawę prawną do dochodzenia roszczeń, gdy publikacja pytań nastąpiła bez zgody autora. Może być także podstawą żądania usunięcia materiałów z danego serwera – jako publikacji naruszającej dobra osób trzecich. Podstawą prawną może być także zamieszczanie informacji, na jakich prawach licencyjnych udostępniany jest studentom dany materiał (rys. 7). Natomiast w przypadku przystępowania studentów do e-sprawdzianów dobrą praktyką jest informowanie ich o zasadach akademickiej uczciwości oraz antyplagiatowych (rys. 8).

Niestety, dostęp do większości materiałów zawierających przejęte przez studentów pytania egzaminacyjne wymaga specjalnego uwierzytelnienia, co znacząco ogranicza realną możliwość monitorowania sieci komputerowej. Często także bardzo trudno jest dotrzeć do osób publikujących zadania w internecie, gdyż posługują się one fałszywymi kontami mailowymi i nickami. Dlatego warto zastanowić się nad sposobami „bezpiecznego” egzaminowania studentów oraz mieć świadomość, iż (nieuprawnione) kopiowanie pytań egzaminacyjnych jest coraz łatwiejsze. Coraz częstszym rozwiązaniem jest tworzenie na tyle rozległych baz pytań, aby zniechęcić użytkownika do ich kopiowania i uczenia się odpowiedzi na pamięć.

### Rysunek 7. Przykład wyboru typu licencji w programie Moodle

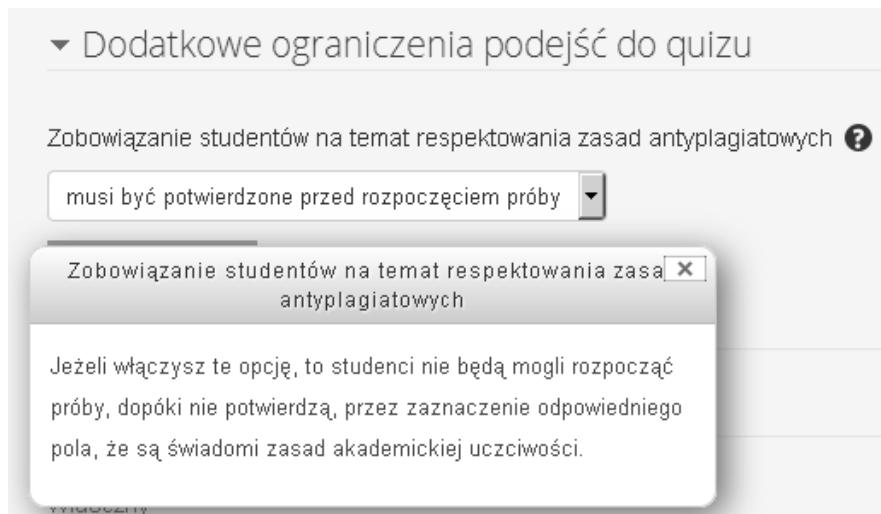
The screenshot shows the Moodle interface for selecting a license for a file named "Echemia-instrukcja.ppt". The file is attached to a user named "ja dla studentów Wydziału Chemicznego" by "Piotr Wojciechowski". The license selection dropdown menu is open, showing the following options:

- Pewne Prawa Zastrzeżone - Użycie Niekommercyjne
- Inne
- Wszelkie prawa zastrzeżone
- Własność publiczna
- Pewne Prawa Zastrzeżone (CC-BY)
- Pewne Prawa Zastrzeżone - Bez Utworów Zależnych (CC-BY-ND)
- Pewne Prawa Zastrzeżone - Użycie Niekommercyjne - Bez Utworów Zależnych (CC-BY-NC-ND)**
- Pewne Prawa Zastrzeżone - Użycie Niekommercyjne (CC-BY-NC)
- Pewne Prawa Zastrzeżone - Użycie Niekommercyjne - Na Tych Samych Warunkach (CC-BY-NC-SA)
- Pewne Prawa Zastrzeżone - Na Tych Samych Warunkach (CC-BY-SA)

Źródło: portal zdalnej edukacji Politechniki Wrocławskiej eportal.pwr.edu.pl (dostęp po zalogowaniu).

<sup>9</sup> Ustawa z dnia 4 lutego 1994 r. o prawie autorskim i prawach pokrewnych, Dz.U. 1994 nr 24 poz. 83, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19940240083>, [12.04.2016].

Rysunek 8. Zobowiązanie studentów dotyczące respektowania zasad antyplagiatowych



Źródło: portal zdalnej edukacji Politechniki Wrocławskiej [eportal.pwr.edu.pl](http://eportal.pwr.edu.pl) (dostęp po zalogowaniu).

## Podsumowanie

Stajemy się świadkami rewolucji informatycznej, która ułatwiając wymianę informacji oraz upraszczając przesyłanie plików, rzutuje także na szeroko rozumiany e-learning. Stajemy się społeczeństwem informacyjnym, a e-testy są wymogiem naszych czasów. Zakładając konto mailowe, konto w banku lub składając deklarację podatkową za pośrednictwem sieci, *de facto* rozwiązujemy e-test, w którym wpisujemy nasze dane. Podobnie zmienia się system kontroli kompetencji – „papierowe” egzaminy wypierane są przez egzaminy elektroniczne. Rozwój rozwiązań elektronicznych wpłynął także znacząco na system komunikacji pomiędzy studentami. Udostępniona w sieci informacja może zostać szybko powielona i trafić do zdefiniowanej grupy odbiorców. Niestety pociąga to za sobą możliwość nieuprawnionego udo-

stępiania (zestawów) pytań poprzez ich publikację na portalach społecznościowych lub na serwerach plików. Problem ten dotyczy zarówno e-kolokwium, jak i kolokwium papierowych, gdyż obecnie wykonanie czytelnego zdjęcia ekranu komputera lub kartki papieru i udostępnienie go na profilu społecznościowym zajmuje kilka sekund i sprowadza się do kilku „dotknięć” ekranu smartfona lub smartwatcha. Osoby prowadzące zajęcia i egzaminujące studentów powinny mieć świadomość, że pytania egzaminacyjne wraz z komentarzami mogą w stosunkowo krótkim czasie znaleźć się w sieci i być powielane. Wraz z tworzeniem się społeczeństwa informacyjnego zmienił się system komunikacji pomiędzy studentami oraz wymiany informacji na temat kolokwium. Zmiany te powinny znaleźć odzwierciedlenie w modyfikacji strategii prowadzenia egzaminów oraz monitorowania studentów.

## POLECAMY

**IX Konferencja Naukowa *Media a Edukacja. Edukacyjne zastosowania nowych mediów*, 16–18 listopada 2016 r., Poznań**

Zakład Technologii Kształcenia Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytet Rzeszowski oraz Polskie Towarzystwo Technologii i Mediów Edukacyjnych zapraszają na IX Konferencję Naukową *Media a Edukacja. Edukacyjne zastosowania nowych mediów*, która odbędzie się w dniach 16–18 listopada 2016 roku w Poznaniu. Konferencja wpisując się będzie w nurt szeroko rozumianej edukacji medialnej i służyć ma przeglądowi dorobku dotyczącego miejsca i roli nowych mediów zarówno w instytucjach edukacyjnych, jak i w życiu każdego z nas. Wystąpienia będą koncentrowały się wokół pięciu obszarów zastosowań nowych mediów w edukacji: kompetencji, wsparcia, badań, instytucji edukacyjnych oraz promocji edukacji. Proponowane zakresy tematyczne to: cyberprzestrzeń jako obszar edukacyjny; dzieci jako aktywni twórcy rzeczywistości medialnej; całościowa edukacja (LLL) w rzeczywistości medialnej; media w instytucji edukacyjnej – szkoła, przedszkole; uczelnia jako przestrzeń zastosowania nowych mediów; nowe media w sytuacji trudnej w życiu człowieka: wspieranie, wspomaganie, towarzyszenie; metodologia badań zastosowań nowych mediów w edukacji; nowomediałna promocja edukacji; infobroker edukacyjnych zastosowań nowych mediów. Więcej informacji o konferencji można znaleźć na stronie: <http://edunet.home.amu.edu.pl>





## Wyzwania związane z zarządzaniem talentami – porównanie firm rodzinnych i nierodzinnych

Agnieszka Springer



Alicja Hadryś-Nowak

Coraz częściej w praktyce zarządzania zasobami ludzkimi wdrażanie zarządzania talentami (ZT) postrzegane jest jako sposób na zbudowanie przewagi konkurencyjnej przedsiębiorstwa. Pomimo rosnącej liczby publikacji z zakresu ZT dostrzeżono, że nie podejmują one problematyki ZT w firmach rodzinnych. Z tego względu celem niniejszego artykułu stała się ocena różnic dotyczących ZT w firmach rodzinnych i nierodzinnych. Oceny ZT dokonano w czterech wyodrębnionych obszarach: formułowania strategii, identyfikacji i rekrutacji talentów, oceny kluczowych pracowników oraz ich motywowania. Zebrane wyniki wskazują, że firmy rodzinne radzą sobie nieco lepiej w zakresie realizacji ZT niż pozostałe polskie przedsiębiorstwa. Różnica ta związana jest przede wszystkim z obszarem dotyczącym procesu formułowania i wdrażania strategii, w którym firmy rodzinne istotnie wyżej oceniły u siebie 4 spośród 9 zmiennych. Jednocześnie w firmach posiadających kapitał zagraniczny oraz w dużych przedsiębiorstwach nie występują różnice w zakresie ZT pomiędzy firmami rodzinnymi i nierodzinnymi.

### Zarządzanie talentami w firmach rodzinnych

Specyfika działalności przedsiębiorstw rodzinnych jest niezwykle złożonym i interdyscyplinarnym zagadnieniem, związanym z nakładaniem się dwóch silnych systemów pozostających we wzajemnej korelacji: systemu rodziny i systemu biznesu<sup>1</sup>. Wzajemne przenikanie sfery rodziny i biznesu powoduje, że przedsiębiorstwa rodzinne są szczególnym rodzajem organizacji. M. Bertrand i A. Schoar<sup>2</sup> zauważają, że o przedsiębiorstwie rodzinnym można mówić wtedy, gdy własność, kontrola oraz kluczowe stanowiska

znajdują się w rękach członków rodziny. Tym, co decyduje o specyfice firm rodzinnych, jest z pewnością nadzór właścicielski oraz zaangażowanie członków rodziny w funkcjonowanie przedsiębiorstwa<sup>3</sup>. Przyjmując, że przedsiębiorstwem rodzinnym jest podmiot gospodarczy, w którego funkcjonowanie zaangażowany jest więcej niż jeden członek danej rodziny i w rękach przedstawiciela tej rodziny pozostają również kontrola własnościowa lub zarządzanie, warto sprawdzić, jak specyfika tego typu organizacji wpływa na zarządzanie talentami.

Z badań przeprowadzonych przez współautorkę artykułu<sup>4</sup> wynika, że czynniki wewnętrzne są kluczowe dla zwiększenia prawdopodobieństwa trwałości funkcjonowania przedsiębiorstwa rodzinnego. Według podejścia zasobowego firmy, które posiadają unikalne zasoby, są zdolne do tworzenia strategii pozwalających na osiągnięcie przewag konkurencyjnych. W teorii zasobowej profil zasobów organizacji wpływa na jej wyniki. Zasoby są tutaj postrzegane jako podstawowe „jednostki kreowania wartości”<sup>5</sup>. Wśród nich kluczowe miejsce zajmują zasoby niematerialne, takie jak wiedza i umiejętności ludzi, technologia, marka, reputacja, kultura organizacyjna czy system wartości. Z tego względu w przedsiębiorstwach rodzinnych znaczenia powinno nabierać nie tylko pozyskiwanie, ale przede wszystkim zatrzymywanie i rozwijanie ludzi o najwyższym potencjale. Wiele badań wskazuje na to, że rodzinny charakter przedsiębiorstwa wpływa na sposób zarządzania, proces podejmowania decyzji, obsadzanie kluczowych stanowisk oraz inne obszary funkcjonowania firmy<sup>6</sup>. Co więcej, rodzinność nie tylko

<sup>1</sup> J.H. Chua, J.J. Chrisman, P. Sharma, *Defining the Family Business by Behavior*, „Entrepreneurship Theory and Practice” 1999, Vol. 23, No. 4, s. 19–39.

<sup>2</sup> M. Bertrand, A. Schoar, *The Role of Family in Family Firms*, „The Journal of Economic Perspectives” 2006, Vol. 20, No. 2, s. 73–96, <http://dx.doi.org/10.1257/jep.20.2.73>.

<sup>3</sup> R. Anderson, D. Reeb, *Founding-family ownership and firm performance: Evidence from S&P 500*, *Founding-family ownership and firm performance: Evidence from S&P 500*, „Journal of Finance” 2003, Vol. 58, No. 3, s. 1301–1328, <http://dx.doi.org/10.1111/1540-6261.00567>.

<sup>4</sup> Badania nad czynnikami rodzinności prowadzone były przez Alicję Hadryś-Nowak w ramach rozprawy doktorskiej i wydane zostały jako książka, pt. *Czynniki ekspansji zagranicznej przedsiębiorstw rodzinnych w 2013 roku*.

<sup>5</sup> J.A. Mathews, *A resource-based view of Schumpeterian economics dynamics*, „Journal of Evolutionary Economics” 2002, Vol. 12, No. 1, s. 29–54, <http://dx.doi.org/10.1007/s00191-002-0106-z>.

<sup>6</sup> A. Pearson, T. Lumpkin, *Measurement in family business research: How do we measure up?*, „Family Business Review” 2011, Vol. 24, No. 4, s. 287–291, <http://dx.doi.org/10.1177/0894486511426967>.

wpływa na prowadzenie firmy, ale często sprawia, że sposób jej funkcjonowania jest odmienny od sposobu funkcjonowania firm nierodzinnych. Biorąc powyższe pod uwagę, zasadne wydaje się podjęcie badań nad obszarem zarządzania talentami w przedsiębiorstwach rodzinnych i jednocześnie sprawdzenie, czy występują w tym obszarze różnice pomiędzy firmami rodzinnymi i nierodzinnymi.

Wdrożenie zarządzania talentami sprzyja budowaniu organizacji uczącej się<sup>7</sup> i odchodzeniu od uproszczonego podejścia do rozwoju – polegającego na wykorzystaniu jedynie szkoleń specjalistycznych – na rzecz realizowania zintegrowanych planów rozwojowych<sup>8</sup>. Przegląd zebranej literatury, jak i dostępnych analiz rynkowych nie daje jednak odpowiedzi na pytanie, czy na proces ten wpływać będzie rodzinny charakter przedsiębiorstwa. Powyższe pytanie oraz próba identyfikacji różnic pomiędzy podmiotami o charakterze rodzinnym a pozostałymi przedsiębiorstwami stały się podstawą do przeprowadzenia badań z tego zakresu. Celem poniższego artykułu jest ocena przebiegu zarządzania talentami w polskich przedsiębiorstwach oraz wskazanie, czy firmy o charakterze rodzinnym różnią się w tym obszarze od pozostałych przedsiębiorstw.

### Zarządzanie talentami w firmach rodzinnych i nierodzinnych – wyniki badań własnych

#### Założenia badawcze i metoda pomiaru

W celu przeanalizowania przedstawionego problemu przeprowadzono badania ilościowe na próbie 207 polskich przedsiębiorstw. Badania stanowiły element międzynarodowego projektu pt. *Integrated talent ma-*

*agement – challenge and future for organisations in the Visegrad countries*, finansowanego przez International Visegrad Fund<sup>9</sup>. Do analizy wyników wykorzystano miary statystyki opisowej, test t-studenta do oceny różnic pomiędzy średnimi i nieparametryczny test U Manna-Whitneya dla prób niezależnych – w celu weryfikacji wpływu zmiennej różnicującej na rozkład odpowiedzi.

Narzędziem badawczym był strukturalizowany kwestionariusz ankiety elektronicznej. Kwestionariusz składał się z 42 pytań merytorycznych związanych z ZT oraz 8 pytań dotyczących charakterystyki badanego przedsiębiorstwa. Jednocześnie we wstępie do badania zdefiniowano pojęcie talentu oraz zarządzania talentami. W pytaniach merytorycznych wykorzystano pięciostopniową skalę Likerta, w której 1 oznaczało *zupełnie się nie zgadzam*, a 5 – *całkowicie się zgadzam z danym stwierdzeniem*. Wszystkie stwierdzenia rozpoczynały się od słów *W organizacji, w której pracuję...* i odnosiły się do czterech wyodrębnionych obszarów ZT: formułowania strategii (9 zmiennych)<sup>10</sup>, identyfikacji i rekrutacji talentów (12 zmiennych)<sup>11</sup>, oceny kluczowych pracowników (7 zmiennych)<sup>12</sup> oraz ich motywowania (14 zmiennych)<sup>13</sup>. Dobór powyższych obszarów jest zgodny z przyjętym w realizowanym projekcie zintegrowanym modelem zarządzania talentami<sup>14</sup>. Według tego modelu obok nadrzędnej funkcji przyjętej strategii kolejno przebiegać musi proces: identyfikacji i rekrutacji talentów, oceny pracowników oraz musi istnieć system motywowania, który ma zapewnić rozwój i zatrzymanie kluczowych pracowników<sup>15</sup>.

Spośród 207 przebadanych polskich przedsiębiorstw 99 stanowiły firmy o charakterze rodzinnym.

<sup>7</sup> J. Tabor, *Rozwój organizacji uczącej się a zarządzanie talentami*, „e-mentor” 2008, nr 2(24), s. 52–58, <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/24/id/538>.

<sup>8</sup> J. Tabor, *Programy rozwojowe – jak kształcić talent w organizacjach*, „e-mentor” 2008, nr 5(27), s. 58–64, <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/27/id/599>.

<sup>9</sup> Łącznie w całym projekcie przebadano 550 przedsiębiorstw z Polski (207), Czech (106), Słowacji (139) i Węgier (97).

<sup>10</sup> Istotność strategii ZT; Ujęcie strategii ZT w misji; Wspólne podejście do ZT w organizacji; Jasno określona strategia ZZL; Jasno określona strategia ZT; Powiązanie strategii ZT z celami strategicznymi; Bieżąca aktualizacja listy niezbędnych talentów; Szukanie talentów w każdym pracowniku; Brak – trudność realizacji strategii ZT.

<sup>11</sup> Podział stanowisk na kluczowe i peryferyjne; Dopasowanie kompetencji pracowników do wymagań stanowiska; Bieżąca identyfikacja talentów wśród pracowników; Wiedza o talentach (potencjale własnych pracowników); Bieżąca identyfikacja stanowisk dla talentów; Plany przyciągania talentów; System rekrutacji umożliwiający pozyskiwanie talentów; Chęć zatrudniania się talentów z zewnątrz; Wiedza o potrzebach określonych talentów w przyszłości; Wiedza o liczbie potrzebnych talentów w przyszłości; Spójny system przyciągania i rekrutacji talentów; Znaczenie kompetencji w procesie rekrutacji.

<sup>12</sup> Systematyczna ocena pracowników; Awans pracowników na podstawie oceny; Obiektywne kryteria oceny; Wyciąganie wniosków z oceny; Specjalne kryteria oceny talentów; Wykorzystanie oceny pracowników w opracowywaniu planów rozwoju talentów; Jasno sformułowane kryteria oceny pracowników.

<sup>13</sup> ZT jest związane z systemem wynagradzania pracowników; Sprostanie wymaganiom finansowym talentów; Jasny system motywowania talentów; Jasne formy i metody rozwoju kompetencji talentów; Ścieżki kariery określone dla talentów; Plany rozwoju talentów; Stanowiska pracy umożliwiające rozwój; Dysponowanie czasem na rozwój talentów; Dysponowanie środkami finansowymi na rozwój talentów; Retencja zatrudnionych talentów; Brak problemów w komunikacji z talentami; Wspieranie samorozwoju talentów; Brak odejść talentów spowodowanych poszukiwaniem nowych wyzwań; Szczególne wsparcie rozwoju talentów.

<sup>14</sup> D. Egerova (ed.), *Integrated talent management. Challenge and future for organizations in Visegrad countries*, Nava, Pilzno 2013, s. 29.

<sup>15</sup> R. Silzer, B.E. Dowell, *Strategy-Driven Talent Management. A Leadership Imperative*, John Wiley & Sons, San Francisco 2010, s. 96.

Najwięcej odpowiedzi uzyskano od firm małych, zatrudniających 10–49 pracowników (38 proc.), co trzecią ankietę wypełniła firma duża zatrudniająca ponad 250 pracowników, a 29 proc. badanych stanowili przedstawiciele firm średnich – zatrudniających 50–249 pracowników. Respondentami w badaniu byli kierownicy lub specjaliści z działów HR, a w przypadku braku takiego działu – właściciele lub dyrektorzy zarządzający.

### Poziom zarządzania talentami w firmach rodzinnych

Pierwszy i jednocześnie podstawowy obszar ZT obejmuje działania związane z definiowaniem i wdrażaniem strategii, a obecność strategii ZT w przedsiębiorstwie kształtuje wszystkie obszary zarządzania zasobami ludzkimi. Jak wskazują studia literaturowe, o jej skuteczności decyduje spójność stosowanych definicji oraz wpisanie jej w cele strategiczne organizacji<sup>16</sup>. Wyniki w obszarze kształtowania strategii wskazują, że w przypadku polskich przedsiębiorstw rodzinnych prawie dwie trzecie uznaje, że ZT jest istotne dla organizacji i stanowi element misji przedsiębiorstwa. Podobnie jak w przypadku firm nierodzinnych, kluczowym problemem pozostaje spójność podejścia do zarządzania talentami w całej organizacji, co niewątpliwie wynika to z faktu, że zarówno w literaturze branżowej, jak i naukowej, talent bywa traktowany zarówno jako wybitna jednostka, jak i jako potencjał tkwiący we wszystkich pracownikach firmy, na każdym stanowisku<sup>17</sup>.

Warto podkreślić, że firmy rodzinne w porównaniu z firmami nierodzinnymi wyżej oceniają swoje podejście do ZT w zakresie czterech z dziewięciu zmiennych kształtujących obszar strategiczny. Do najważniejszych zmiennych należą: jasno zdefiniowana strategia personalna oraz powiązanie ZT z celami strategicznymi (połowa firm rodzinnych zadeklarowała, że posiada zdefiniowaną strategię personalną oraz że ZT jest wpisane w strategię generalną przedsiębiorstwa). Pozostałe obszary, w których firmy dobrze oceniają swoje działania, to jasne określenie strategii ZT oraz zdefiniowanie kluczowych dla organizacji talentów (realizowane w 40 proc. firm rodzinnych i jedynie w 28 proc. firm nierodzinnych).

Jednym z pierwszych zadań, które stają przed organizacją wdrażającą ZT, jest identyfikacja posiadanych talentów, bowiem wczesne ich wykrycie

jest warunkiem właściwego wykorzystania przez organizację posiadanego potencjału<sup>18</sup>. Nie mniej ważnym działaniem jest pozyskiwanie nowych talentów. W obszarze identyfikacji i rekrutacji (w którym znalazło się 12 zmiennych) badane przedsiębiorstwa rodzinne najczęściej deklarowały dopasowanie pracowników do wymagań stanowiska, przeprowadzenie identyfikacji posiadanych talentów oraz określenie, jakich talentów potrzebują. Dla tej grupy przedsiębiorstw trudniejsze okazało się natomiast opracowanie narzędzi służących przyciąganiu talentów (posiada je niespełna 23 proc. firm rodzinnych). Warto zwrócić uwagę na fakt, że jedynie co czwarty pracodawca z firmy rodzinnej jest przekonany, że osoby utalentowane chętnie się u niego zatrudniają (opinię taką natomiast podziela co trzeci pracodawca z firmy nierodzinnej). Generalnie w obszarze identyfikacji i rekrutacji talentów praktycznie nie ma różnic pomiędzy firmami rodzinnymi a firmami nierodzinnymi – spośród dwunastu analizowanych zmiennych jedyna istotna statystycznie różnica (na korzyść firm rodzinnych) związana jest z przygotowaniem planów przyciągania talentów.

Nie można wdrożyć zarządzania talentami bez systematycznego, wszechstronnego i obiektywnego procesu oceniania pracowników. Różnice pomiędzy firmami rodzinnymi i nierodzinnymi dostrzec można w przypadku dwóch z siedmiu badanych zmiennych. Pierwsza dotyczy wykorzystywania w przedsiębiorstwie obiektywnych kryteriów oceny pracowników (posiada je 50 proc. firm nierodzinnych i jedynie 36 proc. firm rodzinnych) oraz wykorzystywania specjalnych kryteriów dla osób utalentowanych (posiada je 39 proc. firm rodzinnych i 25 proc. firm nierodzinnych). Warto podkreślić, że jedynie odmiennosc w zakresie posiadania specjalnych kryteriów istotnie różnicowała obie badane grupy.

Efektywność działań, a także lojalność pracownika, w tym pracownika utalentowanego, w dużej mierze zależą od systemu motywowania pracowników. Dobór odpowiednich narzędzi motywacyjnych jest kluczowym elementem strategii zarządzania talentami<sup>19</sup>. W ramach obszaru związanego z motywowaniem ocenie poddano 14 zmiennych odnoszących się do: motywacji finansowej, pozafinansowej oraz działań na rzecz zatrzymania kluczowych pracowników. Warunkiem zbudowania skutecznego systemu

<sup>16</sup> Zob. m.in. E. Pruis, *The five key principles for talent*, „Development Industrial and Commercial Training” 2011, Vol. 43, No. 4, s. 206–216, <http://dx.doi.org/10.1108/00197851111137825.2011>; C. McCauley, M. Wakefield, *Talent Management in the 21st Century: Help Your Company Find, Develop, and Keep its Strongest Workers*, „The Journal for Quality and Participation” 2006, No. 29, s. 4.

<sup>17</sup> T. Ingram (red.), *Zarządzanie talentami. Teoria dla praktyki zarządzania zasobami ludzkimi*, PWE, Warszawa 2011, s. 14–16.

<sup>18</sup> D. Williamson, *Talent management in the New business World*, „Human Resource Management International Digest” 2011, Vol. 19, No. 6, s. 33–36, <http://dx.doi.org/10.1108/09670731111163518>.

<sup>19</sup> Zob. m.in. K.K. Mihelic, K. Plankar, *The growing importance of talent management*, [w:] *An Enterprise Odyssey. International Conference Proceedings*, University of Zagreb, 2010, s. 1251–1263; B. Remillard, *Motivating top talent in de-motivating times*, „Ceramic Industry” 2012, <http://www.ceramicindustry.com/articles/92706-motivating-top-talent-in-de-motivating-times>.



## Wyzwania związane z zarządzaniem talentami...

**Tabela 1. Silne i słabe strony ZT w firmach rodzinnych oraz różnice pomiędzy firmami rodzinnymi i firmami nierodzinnymi**

Obszar działań ZT	Silne strony firm rodzinnych	Słabe strony firm rodzinnych	Zmienne, w których różnica rozkładów odpowiedzi była istotna statystycznie $p > 0,05$
Formułowanie strategii (9 zmiennych)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– dostrzeganie istotności ZT</li> <li>– ZT stanowiące element misji</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– brak spójności podejścia do ZT wśród kadry zarządzającej</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– jasna strategia personalna</li> <li>– jasna strategia ZT</li> <li>– posiadanie listy kluczowych dla organizacji talentów</li> <li>– powiązanie ZT z celami strategicznymi (4 zmienne z 9)</li> </ul>
Identyfikacja i rekrutacja (12 zmiennych)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– dopasowanie kompetencji pracownika do wymagań stanowiska pracy</li> <li>– bieżąca identyfikacja potrzeb zatrudnienia talentów</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– brak podziału stanowisk na kluczowe i peryferyjne</li> <li>– brak specjalnych sposobów przyciągania talentów</li> <li>– niska chęć osób utalentowanych do zatrudnienia się w organizacji</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– plany przyciągania talentów</li> <li>– rekrutacja w oparciu o kompetencje* (2 zmienne z 12)</li> </ul>
Ocena (7 zmiennych)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– systematyczność oceny</li> <li>– jasność stosowanych kryteriów</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– niski obiektywizm stosowanych kryteriów</li> <li>– brak wyciągania wniosków z oceny pracownika</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– posiadanie specjalnych kryteriów oceny dla osób utalentowanych (1 zmienna z 7)</li> </ul>
Motywowanie (14 zmiennych)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– wykorzystywanie szerokiego zakresu metod rozwojowych</li> <li>– wspieranie rozwoju osób utalentowanych</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– niska lojalność utalentowanych pracowników</li> <li>– brak planów rozwojowych talentów</li> <li>– niskie środki finansowe na rozwój talentów</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– posiadanie ścieżek karier</li> <li>– plany rozwoju talentów</li> <li>– środki finansowe na rozwój talentów* (3 zmienne z 14)</li> </ul>

\* działanie lepiej oceniane w firmach nierodzinnych (pozostałe lepiej oceniane w firmach rodzinnych)

Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych.

motywacyjnego jest nie tylko zaproponowanie pracownikowi szerokiego wachlarza metod rozwojowych (co czyni ponad połowa firm rodzinnych), lecz również wzięcie pod uwagę indywidualnych preferencji pracowników, czego przejawem będzie szczególne wsparcie dla osób utalentowanych, które deklaruje 48 proc. firm rodzinnych. Jednocześnie sprecyzowane plany rozwoju pracowników utalentowanych oraz wystarczające środki finansowe na ich rozwój posiada jedynie niespełna co trzecia firma rodzinna. W związku z powyższym nie powinno dziwić, że jedynie 28 proc. firm rodzinnych i 32 proc. nierodzinnych deklaruje, że nie ma problemu z odejściami utalentowanych pracowników.

Dane na temat poziomu wdrożenia ZT w firmach rodzinnych w zakresie scharakteryzowanych powyżej obszarów zebrano w tabeli 1. Jednocześnie wskazano w niej, w odniesieniu do których zmiennych firmy rodzinne istotnie różnią się od firm nierodzinnych.

Warto zauważyć, że istotne statystycznie różnice dotyczyły 10 spośród 42 analizowanych zmiennych, z których cztery związane były z obszarem odnoszącym się do strategii.

### Wpływ kapitału zagranicznego i wielkości przedsiębiorstwa na ZT

Badania przeprowadzone we wszystkich krajach Grupy Wyszehradzkiej wskazują, że do istotniejszych czynników wpływających na poziom wdrożenia ZT należą: obecność w przedsiębiorstwie kapitału zagranicznego oraz wielkość przedsiębiorstwa<sup>20</sup>. Powstaje zatem pytanie, czy uwzględnienie tych zmiennych w analizie spowoduje zmianę w zakresie różnic występujących pomiędzy firmami rodzinnymi i nierodzinnymi. W tym celu posłużono się średnią dla każdego z czterech badanych obszarów ZT (strategii, identyfikacji i rekrutacji, oceny i motywowania).

<sup>20</sup> D. Egerova (ed.), dz.cyt., s. 91; T. Leczykiewicz, A. Springer, *Zrządzanie talentami w polskich przedsiębiorstwach w porównaniu z krajami grupy wyszehradzkiej*, „Roczniki Naukowe Wyższej Szkoły Bankowej w Toruniu” 2014, nr 13, s. 139.

**Tabela 2. Istotność różnic (test t-Studenta\*\*\*) pomiędzy średnimi ocen dla badanych obszarów w firmach rodzinnych i nierodzinnych według analizowanych segmentów**

	Obecność kapitału zagranicznego		Wielkość przedsiębiorstwa		
	Tak	Nie	Małe	Średnie	Duże
Strategia	0,336	0,001**	0,328	0,03*	0,808
Identyfikacja i rekrutacja	0,105	0,09*	0,657	0,174	0,299
Ocena	0,205	0,011*	0,007**	0,817	0,591
Motywowanie	0,045*	0,048*	0,117	0,897	0,758

\* istotność dwustronna na poziomie nie wyższym od 0,05, oceniona na podstawie podanych w tablicy wartości krytycznych poziomów istotności

\*\* istotność dwustronna na poziomie nie wyższym od 0,01, oceniona na podstawie podanych wartości krytycznych poziomów istotności

\*\*\* wybór odpowiedniej wersji testu poprzedzono weryfikacją hipotezy dotyczącej jednorodności wariancji

Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych.

Przeprowadzona analiza (zob. tab. 2) wyraźnie wskazuje, że uwzględnienie obecności kapitału zagranicznego niweluje różnice pomiędzy firmami rodzinnymi i nierodzinnymi. Różnica występuje jedynie w odniesieniu do obszaru związanego z motywowaniem pracowników. Warto w tym miejscu podkreślić, że w przypadku firm posiadających kapitał zagraniczny więcej działań z zakresu ZT podejmowały firmy nierodzinne. Jednocześnie uwzględnienie w analizie moderującej roli wielkości przedsiębiorstwa pozwala zauważyć, że w przypadku największych organizacji praktycznie nie występują różnice pomiędzy firmami rodzinnymi i nierodzinnymi, a zatem firmy rodzinne, w których pracuje więcej niż 250 pracowników działają praktycznie tak samo w zakresie ZT, jak pozostałe przedsiębiorstwa.

### Wnioski i ograniczenia badawcze

Firmy rodzinne to podmioty o szczególnych czynnikach wewnętrznych kształtujących ich kulturę organizacyjną. Przenikanie się systemu biznesowego i rodzinnego implikuje interakcje, które nie pozostają bez wpływu na różne aspekty funkcjonowania tego typu przedsiębiorstw. Jednym z nich okazał się obszar zarządzania talentami, w którym firmy rodzinne oceniały siebie lepiej w zakresie 8 spośród 41 analizowanych zmiennych (firmy nierodzinne lepiej oceniały siebie w zakresie jedynie 2 zmiennych). Największe różnice związane były z obszarem odnoszącym się do strategii, jednak równocześnie współczynnik korelacji Pearsona pomiędzy zdefiniowaną strategią a pozostałymi obszarami zarządzania zasobami ludzkimi dla firm rodzinnych jest zdecydowanie niższy niż dla firm nierodzinnych. Może to wynikać z faktu, że w większości firm rodzinnych strategia przedsiębiorstwa nie jest sformalizowanym dokumentem, jest jedynie obecna „w głowie” właści-

cieli, co wykazały jeszcze nieopublikowane badania realizowane w ramach projektu *Internacjonalizacja przedsiębiorstw rodzinnych w Polsce*.

Niewątpliwie zarządzanie talentami jest największym wyzwaniem, przed jakim staje każda firma rodzinna, dlatego ukierunkowane poszukiwanie następców w procesie ZT jest naturalną konsekwencją specyfiki tego typu biznesu. Nie bez wpływu na proces ZT w firmach rodzinnych pozostaje fakt, że firma rodzinna to często „zamknięty system”, do którego trudniej wejść pracownikom spoza rodziny<sup>21</sup>. Firmy rodzinne niżej oceniły siebie w zakresie wdrożenia takich elementów, jak wykorzystanie ścieżek kariery i planów rozwoju, co może przyczynić się do mniejszej lojalności utalentowanych pracowników. Społecznym wyzwaniem jest jednak to, by podnosić znaczenie przedsiębiorstw rodzinnych, które wykazują się większą stabilnością gospodarczą w turbulentnych czasach, a tym samym dają większą stabilizację miejsc pracy, wciąż pozostając jednak pracodawcą mniej atrakcyjnym dla utalentowanych pracowników.

Warto ponadto podkreślić, że na proces wdrożenia ZT wpływa również obecność kapitału zagranicznego. W firmach z kapitałem zagranicznym oraz w przedsiębiorstwach zatrudniających powyżej 250 pracowników różnice pomiędzy firmami rodzinnymi i nierodzinnymi praktycznie nie występują. Należy przy tym zaakcentować, że podmioty z kapitałem zagranicznym i duże przedsiębiorstwa wdrożyły ZT w szerszym zakresie niż przedsiębiorstwa rodzime i podmioty mniejsze.

Przedstawione badanie nie jest wolne od ograniczeń. Jednym z elementów mogących wpłynąć na rzetelność prezentowanych badań była zwrotność rozesłanych ankiet. Kwestionariusze zostały wysłane do ponad tysiąca przedsiębiorstw, jednak odpowiedzi udzieliło 207 podmiotów, co może oznaczać, że w ba-

<sup>21</sup> Zob. m.in. C.A. Benavides-Velasco, C. Quintana-Garcia, V.F. Guzman-Parra, *Trends in the family-business research*, „Small Business Economics” 2013, Vol. 40, No. 1, s. 41–57, <http://dx.doi.org/10.1007/s11187-011-9362-3>.

daniu wzięli udział respondenci najbardziej świadomi kwestii zarządzania talentami. Jednocześnie zbieranie odpowiedzi od osób zarządzających przyczynić się mogło również do chęci zaprezentowania się w lepszym świetle niż ma to miejsce w rzeczywistości. Ponadto w badaniu przedsiębiorstwa kwalifikowano do grupy firm rodzinnych na podstawie deklaracji właścicieli, że ich firma odpowiada definicji: przedsiębiorstwo rodzinne to podmiot gospodarczy, w którego funkcjonowanie zaangażowany więcej niż jeden członek danej rodziny i w rękach przedstawiciela tej rodziny pozostają również kontrola własnościowa lub zarządzanie.

### Bibliografia

Anderson R., Reeb D., *Founding-family ownership and firm performance: Evidence from S&P 500*, „Journal of Finance” 2003, Vol. 58, No. 3, s. 1301–1328, <http://dx.doi.org/10.1111/1540-6261.00567>.

Benavides-Velasco C.A., Quintana-Garcia C., Guzman-Parra V.F., *Trends in the family-business research*, „Small Business Economics” 2013, Vol. 40, No. 1, s. 41–57, <http://dx.doi.org/10.1007/s11187-011-9362-3>.

Bertrand M., Schoar A., *The Role of Family in Family Firms*, „The Journal of Economic Perspectives” 2006, Vol. 20, No. 2, s. 73–96, <http://dx.doi.org/10.1257/jep.20.2.73>.

Chua J.H., Chrisman J.J., Sharma P., *Defining the Family Business by Behavior*, „Entrepreneurship Theory and Practice” 1999, Vol. 23, No. 4, s. 19–39.

Egerova D. (ed.), *Integrated talent management. Challenges and future for organizations in Visegrad countries*, Nava, Pilzno 2013.

Ingram T. (red.), *Zarządzanie talentami. Teoria dla praktyki zarządzania zasobami ludzkimi*, PWE, Warszawa 2011.

Leczykiewicz T., Springer A., *Zrządzanie talentami w polskich przedsiębiorstwach w porównaniu z krajami grupy wyszehradzkiej*, „Roczniki Naukowe Wyższej Szkoły Bankowej w Toruniu” 2014, nr 13, s. 139.

Mathews J.A., *A resource-based view of Schumpeterian economics dynamics*, „Journal of Evolutionary Economics” 2002, Vol. 12, No. 1, s. 29–54, <http://dx.doi.org/10.1007/s00191-002-0106-z>.

McCauley C., Wakefield M., *Talent Management in the 21st Century: Help Your Company Find, Develop, and Keep its Strongest Workers*, „The Journal for Quality and Participation” 2006, Vol. 29, No. 4, s. 4–7.

Mihelic K.K., Plankar K., *The growing importance of talent management*, [w:] *An Enterprise Odyssey. International Conference Proceedings*, University of Zagreb, 2010, s.1251–1263.

Pearson A., Lumpkin T., *Measurement in family business research: How do we measure up?*, „Family Business Review” 2011, Vol. 24, No. 4, s. 287–291, <http://dx.doi.org/10.1177/0894486511426967>.

Pruis E., *The five key principles for talent*, „Development Industrial and Commercial Training” 2011, Vol. 43, No. 4, s. 206–216 <http://dx.doi.org/10.1108/00197851111137825>.

Remillard B., *Motivating top talent in de-motivating times*, „Ceramic Industry” 2012, <http://www.ceramicindustry.com/articles/92706-motivating-top-talent-in-de-motivating-times>.

Silzer R., Dowell B.E., *Strategy-Driven Talent Management. A Leadership Imperative*, John Wiley & Sons, San Francisco 2010.

Williamson D., *Talent management in the New business Word*, „Human Resource Management International Digest” 2011, Vol. 19, No. 6, s. 33–36, <http://dx.doi.org/10.1108/09670731111163518>.

### The challenges of talent management – the comparison of family and non-family business sector

*In practical terms of human resource management, the implementation of talent management (TM) is increasingly believed to be a way of building competitive advantage of the company. Despite numerous publications about TM, it was noticed that there are none considering those processes implemented in the family-owned business, especially in Polish market. The main aim of this article was to assess the major differences of TM processes between family and non-family companies. Four separate research areas were taken into account: strategy formulating, identifying and recruiting talents, assessing key employees and finally, motivating them. Collected results indicate that family businesses are doing slightly better with the implementation of TM processes than the non-family Polish companies. This difference, however, is relatively small and mainly concerns the area associated with the formulation and implementation of strategy, achieving significantly better ratings in 4 from the 9 evaluated variables. At the same time, there are no differences in terms of TM between family companies and non-family ones which are large or have a foreign capital.*

Agnieszka Springer jest magistrem psychologii i doktorem nauk ekonomicznych, pracuje jako adiunkt w Wyższej Szkole Bankowej w Poznaniu. W swoich zainteresowaniach naukowych i badawczych łączy wiedzę psychologiczną i zarządczą. Jest autorką kilkudziesięciu publikacji poświęconych zachowaniom organizacyjnym, kompetencjom pracowników oraz zarządzaniu talentami.

Alicja Hadryś-Nowak jest dyrektorem Centrum Przedsiębiorstw Rodzinnych Spółka Celowa UEP, adiunktem w Katedrze Zarządzania Międzynarodowego UEP. Jest ekspertem Instytutu Biznesu Rodzinnego i autorką wielu publikacji o tematyce przedsiębiorstw rodzinnych oraz zarządzania międzynarodowego. Uczestniczyła w wielu międzynarodowych projektach badawczych oraz grantach UE.

# Pomiar kultury organizacyjnej w organizacjach ochrony zdrowia



Agata Szeptuch

Organizacje ochrony zdrowia zajmują ważne miejsce w każdym społeczeństwie. Funkcjonując na styku dwóch przestrzeni – ekonomicznej i etycznej – stanowią przykład organizacji, w których rozgrywa się stały konflikt dotyczący tego, co należy uznać za najważniejsze – rachunek ekonomiczny czy życie ludzkie? Obowiązująca personel medyczny przysięga Hipokratesa stoi w wyraźnej sprzeczności z traktowaniem organizacji ochrony zdrowia wyłącznie w kontekście biznesowym. W tej perspektywie wydaje się, że w organizacjach ochrony zdrowia kultura organizacyjna nabiera szczególnego znaczenia – kodeks etyczny, wyznawany system wartości, normy zachowań, wszystko to będzie kształtować relacje lekarz – pacjent, przekładając się na ostateczny efekt, jakim jest zdrowie i życie ludzkie. Zatem kształtowanie takiej kultury organizacyjnej, która pozwoli na maksymalizację skuteczności działania personelu medycznego w ratowaniu zdrowia i życia ludzkiego, jest w interesie wszystkich. Nasuwają się dwa pytania – jaki cechy kultury organizacyjnej byłyby najbardziej pożądane w organizacjach ochrony zdrowia oraz w jaki sposób przeprowadzać w nich diagnozę kultury organizacyjnej. Próba odpowiedzi na te pytania stanowi treść niniejszego opracowania.

## Pojęcie kultury organizacyjnej

Kultura organizacyjna może być interpretowana w trzech perspektywach:

- jako zmienna niezależna – skutek wpływu otoczenia na organizację<sup>1</sup>, której działanie jest determinowane przez narodowe style zarządzania,
- jako zmienna wewnętrzna organizacji, powstająca jako efekt działania organizacji<sup>2</sup> – jest dla niej swoista i w tym ujęciu organizacje mogą kulturę organizacyjną kształtować i nią zarządzać,

- jako metafora rdzenna – kultura jest tu utożsamiana z samą organizacją, która rozumiana jest przede wszystkim jako działania symboliczne, formy ludzkiej ekspresji i twórczości, przedsięwzięcia poznawcze albo przejawy głębokich struktur umysłu ludzkiego lub społeczności [...]; organizacje gospodarcze przestają być przede wszystkim przedsięwzięciami ekonomicznymi, lecz akcentowane są inne – psychologiczne, społeczne i symboliczne aspekty ich istnienia<sup>3</sup>.

Dla potrzeb niniejszego artykułu przyjęto interpretację kultury organizacyjnej jako zmiennej wewnętrznej, ponieważ w tej perspektywie mogą być prowadzone badania dotyczące jej tworzenia i rozwijania, typologii oraz związków z efektywnością całej organizacji<sup>4</sup>.

Najogólniej za definicję kultury organizacyjnej rozumianej jako zmienna wewnętrzna można przyjąć stwierdzenie, że jest to historycznie wykształcony system wartości, norm, postaw i wzorców zachowań, które są stymulatorami zachowań członków organizacji i oddziałują na kształtowanie się jej stosunków z otoczeniem<sup>5</sup>. Kultura organizacyjna będzie więc kształtować relacje i warunki współpracy zarówno w otoczeniu wewnętrznym, jak i zewnętrznym organizacji.

Edgar Schein zaproponował sześć znaczeń kultury organizacyjnej<sup>6</sup>:

- kultura jako powtarzalne wzorce zachowań (np. język i rytuały), służące okazywaniu szacunku,
- kultura jako normy kształtujące się w zespołach pracowniczych, np. „uczciwa praca za uczciwą płacę”,
- kultura jako dominujące wartości, np. ciągłe doskonalenie jakości, przywództwo cenowe czy innowacyjność technologiczna,
- kultura jako filozofia kierunkująca politykę firmy wobec pracowników oraz klientów,

<sup>1</sup> Ł. Sułkowski, *Czy warto zajmować się kulturą organizacyjną?*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi” 2008, nr 6, s. 11, [https://www.ipiss.com.pl/wp-content/uploads/downloads/2012/11/1\\_sulkowski\\_zz\\_6\\_2008.pdf](https://www.ipiss.com.pl/wp-content/uploads/downloads/2012/11/1_sulkowski_zz_6_2008.pdf), [16.03.2016].

<sup>2</sup> Tamże, s. 12.

<sup>3</sup> Tamże.

<sup>4</sup> Tamże.

<sup>5</sup> J. Penc, *Strategie zarządzania*, Agencja Wydawnicza Placet, Warszawa 1997, s. 207.

<sup>6</sup> Tenże, *Kultura i etyka w organizacji. Aspekty pragmatyczne i strategiczne*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Policji w Szczytnie, Szczytno 2010, s. 62.

# Pomiar kultury organizacyjnej w organizacjach...

- kultura jako reguły gry umożliwiające współżycie w organizacji oraz stanowiące niepisane ograniczenia, których musi się nauczyć osoba nowo zatrudniona w organizacji po to, aby stać się zaakceptowanym członkiem zespołu,
- kultura jako nastawienie i klimat przekazywane w organizacji jej członkom oraz całemu otoczeniu poprzez ukształtowanie fizycznego środowiska pracy, wzorce zachowań itp.

## Typologie kultury organizacyjnej

Opracowano wiele typologii kultury organizacyjnej, wśród których do najczęściej opisywanych można zaliczyć trzy: według Terrence'a Deal'a i Allana Kennedy'ego, Rogera Harrisona i Charlesa Handy'ego oraz Kima Camerona i Roberta Quinna. Główne typy kultur organizacyjnych według R. Harrisona i Ch. Handy'ego oraz K. Camerona i R. Quinna, wraz ze zmiennymi, w oparciu o które zostały opracowane, oraz ich krótką charakterystyką, zawiera tabela 1.

To, jaka kultura funkcjonuje w danej organizacji, będzie miało przełożenie zarówno na jej ogólną strategię, dobór metod oraz narzędzi ich realizacji, jak i na ostateczną skuteczność podjętych działań.

## Znaczenie kultury organizacyjnej w organizacjach ochrony zdrowia

Zadaniem organizacji w kontekście społecznym nie jest wyłącznie zaspokojenie podstawowych potrzeb fizjologicznych pracowników, ale również ich potrzeb wyższych – szacunku, uznania czy samorealizacji. W związku z tym funkcjonowania organizacji nie można rozpatrywać wyłącznie w kontekście ekonomicznym, nie zauważając psychologicznego, społecznego i symbolicznego aspektu jej istnienia. Stąd wzrost znaczenia i roli kultury organizacyjnej kształtującej te czynniki, dzięki którym możliwe jest realizowanie potrzeb wyższego rzędu – odnosi się to również do organizacji z sektora opieki zdrowotnej. Niestety doświadczenie ostatnich lat wskazuje na niekorzystne przemiany w tym obszarze, gdyż to właśnie rachunek ekonomiczny dyktował i nadal dyktuje kierunek przemian, jakie zachodzą w funkcjonowaniu systemu ochrony zdrowia. Jak pisze D. Korenik, *problemem powszechnie występującym w sektorze publicznej ochrony zdrowia jest słaba kondycja finansowa podmiotów leczniczych, uniemożliwiająca ponoszenie znacznych nakładów na niezbędne*

*poprawę jakości wyposażenia technicznego, stworzenie budynków o odpowiednich parametrach technicznych, a nawet niezakłócone prowadzenie działalności podstawowej (świadczenie usług medycznych)*<sup>7</sup>. Narzucanie ścisłych limitów w finansowaniu świadczeń zdrowotnych, biurokratyzacja, niekorzystne zmiany w zakresie form organizacji pracy, zatrudniania i wynagradzania, a nierzadko złe zarządzanie samymi placówkami działają na pracowników tego sektora demotywująco, ukierunkowując ich kulturę w stronę cech kultury roli czy kultury hierarchii. Nie jest to ten rodzaj kultury organizacyjnej, z którą pacjenci – świadczeniobiorcy usług zdrowotnych chcieliby się stykać, ponieważ nie ma w niej miejsca na empatię, elastyczne reagowanie na zmienność otoczenia, kreatywność, dzielenie się wiedzą czy współpracę – cechy, które można znaleźć w takich typach kultur, jak kultura zadania czy kultura klanu. Wskazują na to chociażby badania przeprowadzone na Wydziale Nauk o Zdrowiu Collegium Medicum UJ<sup>8</sup>. Zgodnie z ich wynikami najważniejsze czynniki determinujące jakość opieki medycznej (pielęgniarskiej) to m.in. przepływ informacji o pacjencie w zespole, dostrzeganie przez szpital potrzeby podnoszenia kwalifikacji zawodowych czy wsparcie pielęgniarek przez zarządzających w realizacji opieki, czyli czynniki wynikające bezpośrednio z kultury organizacyjnej funkcjonującej w danej jednostce opieki zdrowotnej. Stąd niezmiernie ciekawym problemem jest diagnoza rodzaju kultury organizacyjnej, którą organizacje ochrony zdrowia wypracowały w ostatnich latach, ponieważ to ona w dużej mierze determinuje jakość oraz skuteczność świadczonych usług i może stanowić argument w dyskusji nad kierunkiem przemian w tym sektorze.

## Spójność jako miernik kultury organizacyjnej

Jednym z narzędzi służących do diagnozy kultury organizacji jest model opracowany przez Daniela Denisona<sup>9</sup>. W modelu tym proponuje się badanie kultury organizacyjnej w czterech perspektywach:

- zdolności adaptacyjnych organizacji,
- misji,
- spójności,
- zaangażowania.

W obszarze każdej z wymienionych perspektyw D. Denison wyodrębnił trzy grupy determinant, które obrazuje rysunek 1.

<sup>7</sup> D. Korenik, *Przesłanki i sposoby poprawy kondycji finansowej oraz infrastruktury usług zdrowotnych świadczonych przez podmioty lecznicze sektora publicznego (samorządowego)*, [w:] M. Węgrzyn, M. Łyszczak, D. Wasilewski (red.), *Determinanty funkcjonowania podmiotów leczniczych w Polsce. Nowe wyzwania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2013, s. 99.

<sup>8</sup> T. Brzostek i in., *Wybrane czynniki determinujące jakość opieki pielęgniarskiej w szpitalach posiadających oddziały ratunkowe. Wyniki projektu RN4CAST*, [smp.org.pl/upload/konf3/wyniki\\_projektu\\_RN4CAST.doc](http://smp.org.pl/upload/konf3/wyniki_projektu_RN4CAST.doc), [16.06.2016].

<sup>9</sup> D. Denison, *Diagnosing Organizational Cultures: Validating a Model and Method*, [http://www.denisonconsulting.com/sites/default/files/documents/resources/denison-2006-validity\\_0.pdf](http://www.denisonconsulting.com/sites/default/files/documents/resources/denison-2006-validity_0.pdf), [17.03.2016].

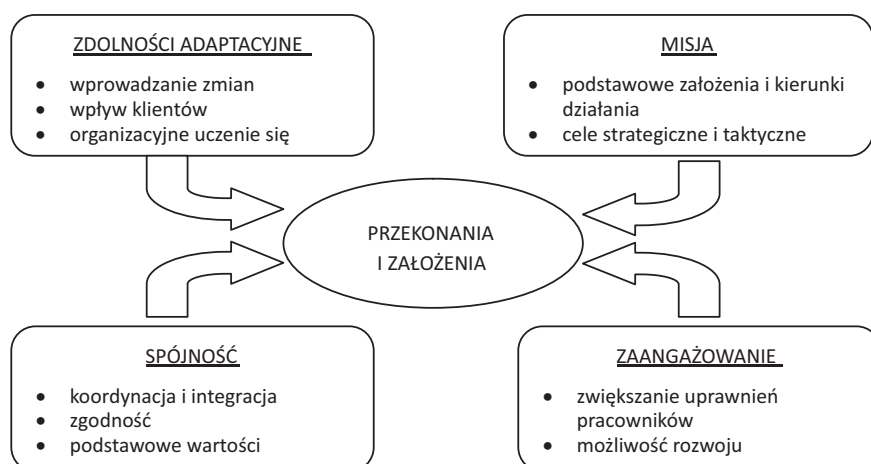
Tabela 1. Główne typologie kultury organizacyjnej

Typ	Autor	Zmienne	Charakterystyka
Kultura osoby (Dionizosa)	R. Harrison Ch. Handy	Ośrodek władzy (władza rozproszona – władza scentralizowana)/ autorytet (związany z zajmowanym stanowiskiem – związany z wiedzą i kompetencjami)	<ul style="list-style-type: none"> <li>całkowity brak ośrodków władzy oraz całkowita niezależność pracownika</li> <li>autorytet lidera wynika z posiadanych przez niego kompetencji i wiedzy</li> <li>kultura osoby jest charakterystyczna dla grup ekspertów naukowych, którzy organizują się w celu realizacji określonego projektu badawczego</li> </ul>
Kultura roli (Apolla)			<ul style="list-style-type: none"> <li>kulturę tę cechuje wysoki stopień sformalizowania działań, jak również dominacja reguł i procedur, przejawiająca się nasileniem biurokracji</li> <li>jasne zasady awansu i oceny pracowników</li> <li>szeroka specjalizacja zadań</li> <li>pozycja w strukturze organizacyjnej jest wyznacznikiem autorytetu</li> <li>model charakterystyczny dla dużych, zhierarchizowanych organizacji</li> </ul>
Kultura władzy (Zeusa)			<ul style="list-style-type: none"> <li>cechą charakterystyczną jest tu centralizacja władzy</li> <li>występuje tu niewiele reguł i procedur</li> <li>sama władza jest podstawą autorytetu</li> <li>jest to rodzaj kultury typowy dla małych i średnich przedsiębiorstw</li> </ul>
Kultura zadania (Ateny)			<ul style="list-style-type: none"> <li>występuje duży stopień rozproszenia ośrodka władzy</li> <li>w kulturze tej dominuje praca zespołowa oparta na realizacji określonego zadania bądź też projektu</li> <li>źródłem autorytetu jest wiedza ekspercka</li> <li>jest to typowy rodzaj kultury dla firm konsultingowych i ośrodków badawczych</li> </ul>
Kultura hierarchii	K. Cameron R. Quinn	Orientacja (do wewnątrz – na zewnątrz)/ (elastyczność i swoboda działania – stabilność i kontrola)	<ul style="list-style-type: none"> <li>wysoce sformalizowane miejsce pracy, w którym obowiązuje ścisła hierarchia</li> <li>wszystkim, co robią ludzie, rządzą procedury</li> <li>przywódcy szcżą się, że są dobrymi koordynatorami i organizatorami, nastawionymi na efektywność</li> <li>najważniejsze jest sprawne funkcjonowanie organizacji</li> <li>spójność zapewniają formalne przepisy i regulamin</li> <li>w dłuższej perspektywie chodzi o stabilność, wydajność i pracę bez zakłóceń</li> </ul>
Kultura rynku			<ul style="list-style-type: none"> <li>dla organizacji liczą się przede wszystkim wyniki, główną troską jest realizacja zadań</li> <li>ludzie są bardzo ambitni i nastawieni na osiągnięcie celów</li> <li>przywódca jest nadzorcą nastawionym na konkurencyjność i produkcję, jest bezwzględny i wymagający</li> <li>spójność organizacji zapewnia jej ekspansywność i chęć zwyciężania</li> <li>głównym przedmiotem troski są reputacja i sukces</li> <li>w dłuższej perspektywie liczy się konkurencyjność i osiągnięcie wymiernych celów, a miarą sukcesu jest udział w rynku i ciągłe zdobywanie go</li> </ul>
Kultura Klanu			<ul style="list-style-type: none"> <li>przyjazne miejsce pracy, w którym ludzie chętnie ze sobą współdziałają</li> <li>szefowie i przełożeni przyjmują rolę doradców i nauczycieli</li> <li>organizacja funkcjonuje dzięki lojalności pracowników i przywiązaniu do tradycji</li> <li>obserwuje się wysoki stopień zaangażowania pracowników</li> <li>organizacja podkreśla długofalowe korzyści z rozwoju osobistego i przywiązuje dużą wagę do spójności i morale</li> </ul>
Kultura adhokracji			<ul style="list-style-type: none"> <li>w organizacji króluje dynamika, przedsiębiorczość i kreatywność</li> <li>ludzie nie boją się ryzyka, a przywódcy są uważani za innowatorów i wizjonerów</li> <li>tym, co zapewnia spójność organizacji, jest chęć eksperymentowania i wprowadzania nowości</li> <li>długofalowo organizacja kładzie nacisk na wzrost, podejmowanie wyzwań i pozyskiwanie nowych zasobów</li> <li>sukces utożsamia się z oferowaniem unikatowych wyrobów lub usług</li> </ul>

Źródło: opracowanie własne na podstawie: A. Olczak, I. Kołodziejczyk-Olczak, *Leksykon zarządzania*, Wydawnictwo WSHE, Łódź 2005, s. 78; A. Bugalska, *Badanie klimatu i kultury organizacyjnej*, <http://ibd.pl/doradztwo-i-badania/badania-satysfakcji-i-zaangazowania-pracownikow/>, [16.03.2016].

# Pomiar kultury organizacyjnej w organizacjach...

Rysunek 1. Model kultury organizacyjnej



Źródło: A. Szeptuch, S. Dyla, *Kulturowa gotowość organizacji ochrony zdrowia do zarządzania strategicznego*, „Ekonomika i Organizacja Przedsiębiorstwa” 2014, nr 10, s. 37.

Narzędzie do diagnozy kultury organizacyjnej stanowi zestaw twierdzeń opracowanych dla każdej perspektywy i grupy determinant, które oceniane są we wskazanej skali przez odpowiednio dobraną grupę respondentów. Twierdzenia te stanowią równocześnie cele organizacji, do których osiągnięcia powinna ona dążyć po to, by osiągnąć najbardziej pożądaną dla siebie typ kultury organizacyjnej. Im wyższe oceny w poszczególnych grupach, tym kultura organizacyjna jest lepiej dopasowana do założeń stawianych przez organizację.

Istotnym elementem modelu z punktu widzenia organizacji ochrony zdrowia jest spójność, gdyż w skład tej grupy wchodziły cechy kultury organizacyjnej, które w największym stopniu determinują jakość i skuteczność świadczeń zdrowotnych, pozwalające zdiagnozować możliwości pracy w trybie zadaniowym, nastawienie na rozwój, współpracę, zaangażowanie i wysokie morale, czyli cechy typowe dla kultury klanu czy kultury zadania. Stąd zaprezentowane w dalszej części artykułu wyniki badań skupią się właśnie na analizie tego obszaru kultury organizacyjnej, z wykorzystaniem modelu D. Denisona.

## Pomiar spójności kultury organizacyjnej w wybranych organizacjach ochrony zdrowia

Celem badań był pomiar kultury organizacyjnej w organizacjach ochrony zdrowia w województwie śląskim w perspektywie spójności. Perspektywę tę uznano za najistotniejszą z punktu widzenia wymagań w zakresie kultury w organizacjach ochrony zdrowia, jako że zawiera ona najwięcej cech

charakteryzujących pożądaną dla tych organizacji typ kultury. Przedmiotem badań były komponenty kultury organizacyjnej zdefiniowane w kontekście spójności, czyli: koordynacja i integracja, zgodność oraz podstawowe wartości. Badaniami objęci zostali pracownicy wybranych organizacji ochrony zdrowia z terenu województwa śląskiego – trzech dużych przychodni o zróżnicowanej specjalizacji medycznej oraz trzech szpitali świadczących szerokie spektrum usług medycznych. W badaniach wzięło udział 50 osób, z czego 37 osób było pracownikami przychodni, natomiast pozostałe 13 pracownikami szpitali. Rozkład grupy respondentów ze względu na płeć i wiek zaprezentowano w tabeli 2.

Tabela 2. Płeć i wiek respondentów

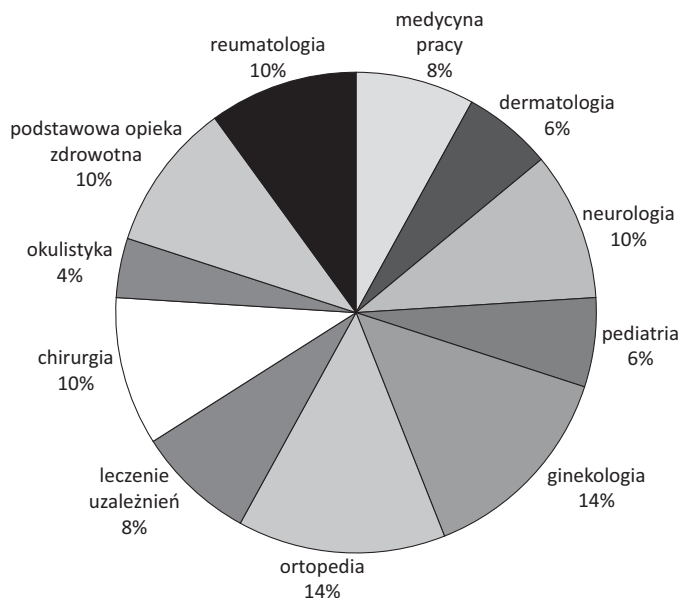
Płeć respondentów			
kobieta: 32		mężczyzna: 18	
Wiek respondentów			
do 25 lat: 0	26–45 lat: 14	46–65 lat: 33	Powyżej 65 lat: 3

Źródło: opracowanie własne.

Badana grupa wykazywała również dużą różnorodność ze względu na specjalizację medyczną, co przedstawiono na rysunku 2.

W badaniach zastosowano metodę ankietową, narzędziem badawczym był kwestionariusz ankiety złożony z sześćdziesięciu twierdzeń opracowanych dla potrzeby oceny wszystkich czterech perspektyw z modelu D. Denisona<sup>10</sup>. Twierdzenia od 31 do 45 dotyczyły perspektywy spójności. Respondenci oceniali, czy cechy określone danym twierdzeniem są

<sup>10</sup> Badania przeprowadzono w związku z realizacją pracy licencjackiej pod opieką autorki: A. Banaś, *Badanie kulturowych uwarunkowań zarządzania strategicznego w organizacjach ochrony zdrowia*, Wyższa Szkoła Zarządzania Ochroną Pracy w Katowicach, Katowice 2013.

**Rysunek 2. Specjalizacja respondentów**

Źródło: opracowanie własne.

charakterystyczne dla organizacji, w której pracują. Oceny dokonywali w pięciostopniowej skali, gdzie 1 oznaczało *zdecydowanie nie*, co interpretować należy jako cechę mało charakterystyczną dla ocenianej organizacji, a 5 oznaczało *zdecydowanie tak*, co z kolei

interpretować należy jako cechę bardzo charakterystyczną dla ocenianej organizacji. Jedynie w przypadku twierdzeń 35 oraz 40 interpretacja jest odwrotna. Fragment kwestionariusza służący ocenie spójności zaprezentowano w tabeli 3.

**Tabela 3. Perspektywa „spójność” w modelu D. Denisona**

Lp.	Komponent
<b>SPÓJNOŚĆ</b>	
<i>Koordynacja i integracja</i>	
31.	Nasze podejście do prowadzenia działalności jest bardzo konsekwentne i przewidywalne.
32.	Istnieje związek pomiędzy celami na wszystkich szczeblach naszej organizacji.
33.	Pracownicy z różnych części organizacji mają jednolitą perspektywę działania.
34.	Koordinacja projektów z udziałem pracowników z różnych części naszej organizacji jest łatwa.
35.	Współpraca z kimś z innej części naszej organizacji jest jak współpraca z pracownikiem spoza organizacji.
<i>Zgodność</i>	
36.	W przypadku konfliktów staramy się rozwiązywać je w sposób satysfakcjonujący dla obu stron.
37.	Nasza organizacja preferuje przebojowość, sukces i tempo działania, a piętnuje niepowodzenia.
38.	W organizacji panuje jasny podział na właściwy i niewłaściwy sposób robienia czegoś.
39.	Łatwo osiągamy porozumienie nawet w trudnych problemach.
40.	Często mamy problemy z osiągnięciem porozumienia w kluczowych kwestiach.
<i>Podstawowe wartości</i>	
41.	Posiadamy wyraźny i spójny zbiór wartości, które regulują sposób prowadzenia naszej działalności.
42.	Organizacja ma charakterystyczny styl zarządzania i własny zestaw praktyk zarządzania.
43.	Menedżerowie i liderzy stanowią przykład dla innych pracowników w realizacji założonych celów.
44.	W firmie istnieje kodeks etyczny, który kształtuje nasze zachowania i dzięki któremu wiemy, co jest dobre, a co złe.
45.	Ignorując podstawowe wartości organizacji, narażam się na problemy.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: D. Denison, *Diagnosing Organizational...*, dz.cyt.

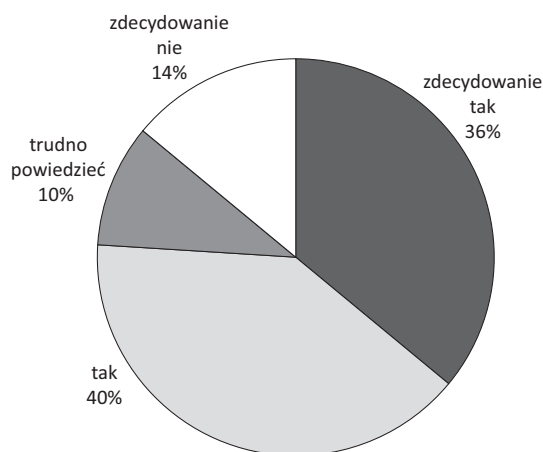


## Wyniki badań

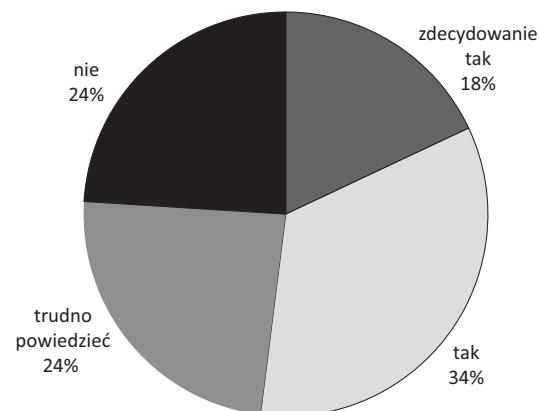
Pierwszym badanym obszarem kultury organizacyjnej w perspektywie spójności była koordynacja i integracja. Wyniki, które można zinterpretować jako najwyższą i najniższą ocenę organizacji w zakresie wymienionych dwóch cech, obrazuje rysunek 3 oraz rysunek 4.

W tej grupie na najwyższą ocenę badanych organizacji wskazują wyniki dotyczące twierdzenia 31 – aż 76 proc. respondentów wybrało dla tego twierdzenia odpowiedź *tak* lub *zdecydowanie tak*, co obrazuje rysunek 3. Twierdzenie dotyczyło bardzo pozytywnej cechy kultury organizacyjnej w kontekście organizacji ochrony zdrowia, która pozwala zespołom na podejmowanie szybkich, zdecydowanych działań w związku z ratowaniem życia i zdrowia. Jest to cecha ukierunkowująca kulturę organizacji w stronę kultury zadania. Rutynowe, szybkie, instynktowne działania są nie do przecenienia w sytuacjach, gdy czasem sekundy decydują o życiu ludzkim. Natomiast najniżej w tej grupie badane or-

**Rysunek 3. Reakcja na twierdzenie *Nasze podejście do prowadzenia działalności jest bardzo konsekwentne i przewidywalne***



**Rysunek 4. Reakcja na twierdzenie *Współpraca z kimś z innej części naszej organizacji jest jak współpraca z pracownikiem spoza organizacji***



ganizacje oceniono w zakresie czynnika wskazanego w twierdzeniu 35. W tym przypadku interpretacja skali jest odwrotna, co oznacza, że im więcej pozytywnych odpowiedzi respondentów, tym bardziej negatywnie można zinterpretować wynik. Ponad połowa respondentów oceniła to twierdzenie, wybierając odpowiedź *tak* lub *zdecydowanie tak*. Oznacza to, że słabym punktem kultury organizacyjnej badanych organizacji w zakresie koordynacji i integracji jest współdziałanie między pracownikami, którzy na co dzień nie muszą ze sobą współpracować. W przypadku pracowników organizacji ochrony zdrowia związane jest to z występującą specjalizacją pracy i z punktu widzenia pacjenta jest to objaw niekorzystny – współpraca lekarzy różnych specjalizacji jest często konieczna przy diagnozie i leczeniu schorzeń sprzężonych. Z drugiej strony możliwość wsparcia pracy na różnych oddziałach, np. przez rotację pielęgniarek, uelastyczyłoby funkcjonowanie organizacji, umożliwiając przesuwanie zasobów pracy tam, gdzie w danym momencie są najbardziej potrzebne.

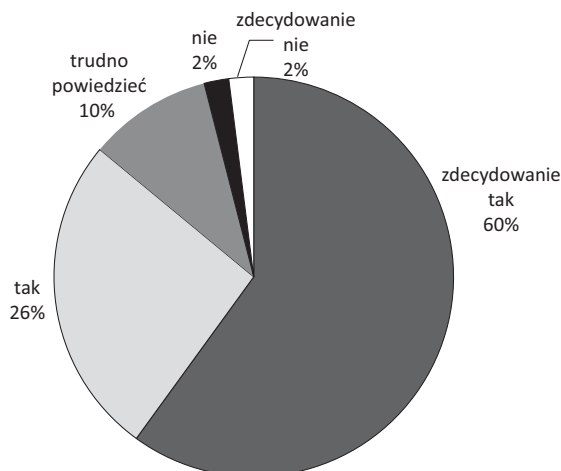
Drugim badanym obszarem w perspektywie spójności była zgodność. Wyniki, które można zinterpretować jako najwyższą i najniższą ocenę organizacji w zakresie zgodności, obrazuje rysunek 5 oraz rysunek 6.

Z pięciu ocenianych tu twierdzeń o najwyższej ocenie badanych organizacji świadczą wyniki dotyczące twierdzenia 36 – 86 proc. respondentów wybrało odpowiedź *zdecydowanie tak* lub *tak*. Oznacza to, że w przypadku konfliktów pracownicy badanych organizacji starają się unikać sytuacji „wygrana – przegrana” i dążą do ustalenia kompromisu. Jest to umiejętność niezbędna, zwłaszcza w przypadku leczenia pacjentów ze skomplikowanymi, często sprzężonymi schorzeniami – umiejętność radzenia sobie w sytuacjach konfliktowych pozwala na wysunięcie na pierwszy plan dobra pacjenta, a nie czynników osobistych. Pozwala to wnioskować, iż kultura tych organizacji zbliża się do kultury klanu. Jako najniższą ocenę można natomiast zinterpretować odpowiedzi dotyczące twierdzenia 39 – 42 proc. respondentów nie zgadza się lub zdecydowanie nie zgadza się z twierdzeniem, że łatwo osiągnąć porozumienie nawet w przypadku trudnych problemów. Oceny te wskazują, jak trudnym zagadnieniem jest zarządzanie konfliktami w organizacji – nawet jeśli kompromis jest osiągnięty, nie oznacza to, że łatwo jest go uzyskać. Negatywne oddziaływanie takiego stanu rzeczy jest związane z faktem, że wypracowanie porozumienia czy kompromisu wymaga czasu, którego w przypadku chorego pacjenta często nie ma.

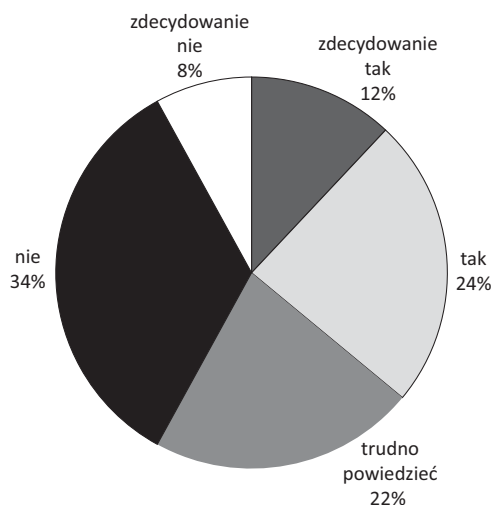
Ostatnim badanym obszarem w perspektywie spójności były podstawowe wartości. Wyniki dla najwyższej oraz najniższej ocenianych twierdzeń obrazują rysunek 7 oraz rysunek 8.

Tu również oceniono pięć elementów kultury organizacyjnej, z których jako najlepsze można zinterpretować oceny dotyczące czynnika 42 – 76 proc. respondentów zgodziło się z twierdzeniem, że organizacja ma charakterystyczny styl zarządzania oraz własny zestaw praktyk zarządzania. Jest to bardzo korzystna sytuacja, gdyż własny zestaw praktyk

**Rysunek 5. Reakcja na twierdzenie *W przypadku konfliktów staramy się rozwiązywać je w sposób satysfakcjonujący dla obu stron***

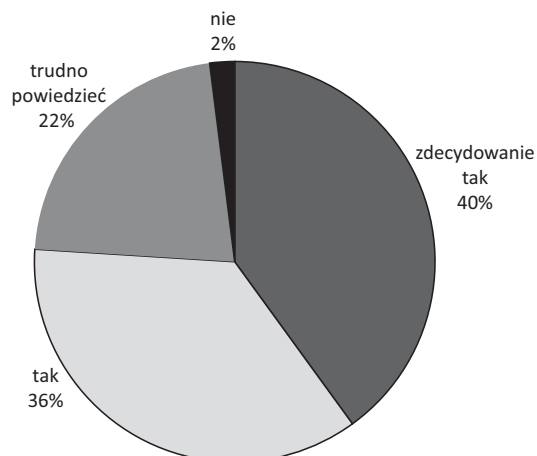


**Rysunek 6. Reakcja na twierdzenie *Łatwo osiągamy porozumienie nawet w trudnych problemach***

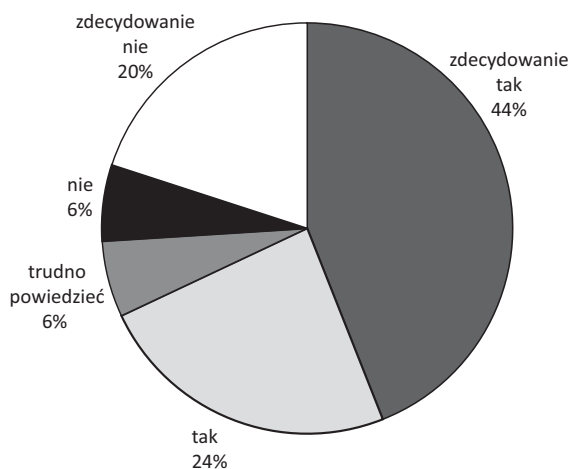


pozwala na ujednoczenie sposobu funkcjonowania organizacji, co zwiększa jej skuteczność. Charakterystyczny styl zarządzania z kolei związany jest ze specyfiką funkcjonowania organizacji ochrony zdrowia, działających równocześnie w dwóch przestrzeniach – ekonomicznej oraz etycznej – i jest swoistym kompromisem pomiędzy nimi. Fakt, że respondenci zgadzali się z twierdzeniami zaprezentowanymi w tym obszarze sugeruje podobieństwo kultury badanych organizacji do kultury klanu. Niestety co czwarty respondent stwierdził, że w organizacji nie istnieje lub zdecydowanie nie istnieje kodeks etyczny, który kształtuje zachowania. W organizacjach, w których etyka zawodowa wpływa na zdrowie i życie innych ludzi, istnienie kodeksu etycznego jest szczególnie ważne, stąd organizacje ochrony zdrowia zdecydowanie powinny zadbać o posiadanie takiego kodeksu oraz o rozpowszechnienie wiedzy o zawartych w nim zasadach wśród swoich pracowników.

**Rysunek 7. Reakcja na twierdzenie *Organizacja posiada charakterystyczny styl zarządzania i własny zestaw praktyk zarządzania***



**Rysunek 8. Reakcja na twierdzenie *W firmie istnieje kodeks etyczny, który kształtuje nasze zachowania i dzięki któremu wiemy co jest dobre, a co złe***



## Podsumowanie i wnioski

Model D. Denisona pokazuje, że na kulturę organizacyjną składa się mnóstwo elementów, które determinują sposób jej funkcjonowania. Każda grupa ludzi zmuszonych do współpracy w ramach jednej organizacji prędzej czy później wypracuje pewien standard zachowań i działania, gdyż jest to warunek konieczny skutecznej współpracy. Nie jest w interesie organizacji, aby ten standard zachowania ustalał się bez jej udziału i kontroli. W przypadku organizacji ochrony zdrowia zdecydowanie nie jest to również w interesie ich klientów, czyli pacjentów. Świadomość roli i znaczenia kultury organizacyjnej w kształtowaniu zachowań pracownika w jego miejscu pracy pozwala na podjęcie wyzwań związanych z modelowaniem kultury – ukierunkowywaniem jej tak, by jak najlepiej służyła osiągnięciu założonych celów. Stąd przydatność narzędzi umożliwiających pomiar i diagnozę kultury organizacyjnej.

## Pomiar kultury organizacyjnej w organizacjach...

Zaprezentowane w artykule wyniki badań w zakresie spójności kultury organizacyjnej organizacji ochrony zdrowia pozwalają na pozytywną jej ocenę. Większość cech warunkujących spójność organizacji została uznana za charakterystyczne dla badanych organizacji poprzez wybór odpowiedzi twierdzących (zdecydowanie tak lub tak), a w przypadku twierdzeń 35 oraz 40 – odpowiedzi przeczących. Można zatem wnioskować, że kultura badanych organizacji jest spójna w zakresie koordynacji i integracji, zgodności oraz podstawowych wartości. Kolejnym krokiem powinno być zatem zastanowienie się, jak doskonalic te elementy, dla których oceny, mimo że w większości pozytywne, były niewystarczająco satysfakcjonujące.

Istotą właściwego budowania kultury w organizacji jest podjęcie decyzji, który rodzaj kultury organizacyjnej jest najbardziej odpowiedni dla realizacji stawianych przed nią celów, a następnie takie oddziaływanie na pracowników, które pozwoli na zbudowanie założonych wzorców kształtujących relacje wewnętrzne oraz zewnętrzne w organizacji.

### Bibliografia

Banaś A., *Badanie kulturowych uwarunkowań zarządzania strategicznego w organizacjach ochrony zdrowia*, praca licencjacka, Wyższa Szkoła Zarządzania Ochroną Pracy w Katowicach, Katowice 2013.

Brzostek T. i in., *Wybrane czynniki determinujące jakość opieki pielęgniarskiej w szpitalach posiadających oddziały ratunkowe. Wyniki projektu RN4CAST*. [smp.org.pl/upload/konf3/wyniki\\_projektu\\_RN4CAST.doc](http://smp.org.pl/upload/konf3/wyniki_projektu_RN4CAST.doc).

Bugalska A., *Badanie klimatu i kultury organizacyjnej*, <http://ibd.pl/doradztwo-i-badania/badania-satysfakcji-izaangazowania-pracownikow/>.

Denison D., *Diagnosing Organizational Cultures: Validating a Model and Method*. [http://www.denisonconsulting.com/sites/default/files/documents/resources/denison-2006-validity\\_0.pdf](http://www.denisonconsulting.com/sites/default/files/documents/resources/denison-2006-validity_0.pdf).

Dyla S., Szeptuch A., *Kulturowa gotowość organizacji ochrony zdrowia do zarządzania strategicznego*, „*Ekonomika i Organizacja Przedsiębiorstwa*” 2014, nr 10.

Korenik D., *Przesłanki i sposoby poprawy kondycji finansowej oraz infrastruktury usług zdrowotnych świadczonych przez podmioty lecznicze sektora publicznego (samorządowego)*, [w:] M. Węgrzyn, M. Łyszczak, D. Wasilewski (red.), *Determinanty funkcjonowania podmiotów leczniczych w Polsce. Nowe wyzwania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2013.

Olczak A., Kołodziejczyk-Olczak I., *Leksykon zarządzania*, Wydawnictwo WSHE, Łódź 2005.

Penc J., *Kultura i etyka w organizacji. Aspekty pragmatyczne i strategiczne*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Policji w Szczytnie, Szczytno 2010.

Penc J., *Strategie zarządzania*, Agencja Wydawnicza Placet, Warszawa 1997.

Sułkowski Ł., *Czy warto zajmować się kulturą organizacyjną?*, „*Zarządzanie Zasobami Ludzkimi*” 2008, nr 6.

### The measurement of organizational culture in healthcare organizations

*Healthcare organizations play an important role in every society. Those organizations are run connecting two conflicted fields: economics and ethics, facing a problem of what is more important: economic accounts or human's life. This perspective makes organizational culture in healthcare institutions seem much more important. Ethical codex, values system, norms of behavior and, of course, management methods – all those factors shape doctor-patient relationships and, as a result, influence human health and life. Thus, creating the organizational culture maximizing the medical staff effectiveness of lifesaving, is of interest to every society. In this paper, the author tried to answer two essential questions – what kind of organizational culture would be the most adequate for healthcare organizations and how to diagnose the organizational culture – measure something immeasurable.*

## POLECAMY

Marcin Żukowski

*Twoja firma w social mediach. Podręcznik marketingu internetowego dla małych i średnich przedsiębiorstw*

Helion, Gliwice 2016

Prezentowana publikacja może być interesująca dla każdego właściciela, menedżera czy dyrektora marketingu w małym lub średnim przedsiębiorstwie. Autor nie tylko omawia powody, dla których warto zaistnieć w portalach społecznościowych, ale także szczegółowo charakteryzuje wiele tego typu mediów. Nie formułuje jednoznacznych ocen, który portal należy uznać za „lepszy”, a który „gorszy”, ale przede wszystkim pokazuje, jakie możliwości otwierają przed przedsiębiorcami media społecznościowe. Zawarte w publikacji porady, przykłady i odniesienia do konkretnych marek – co ważne – działających również na polskim rynku, będą szczególnie cenne dla osób, które do tej pory nie wykorzystywały omawianych kanałów do reklamy swoich produktów i usług w internecie. W książce poruszono również temat blogosfery i możliwości reklamowych, jakie niesie ona ze sobą. Ostatni rozdział to próba spojrzenia na przyszłość mediów społecznościowych i wskazania kierunku ich rozwoju. Publikację można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa: <http://helion.pl>



Poruszono również temat blogosfery i możliwości reklamowych, jakie niesie ona ze sobą. Ostatni rozdział to próba spojrzenia na przyszłość mediów społecznościowych i wskazania kierunku ich rozwoju. Publikację można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa: <http://helion.pl>

# Mentoring: przyszłość nauczania osób dorosłych – recenzja

Iwona Gierłach  
Tadeusz Gadacz

Lois J. Zachary jest rozpoznawalną na całym świecie ekspertką w dziedzinie mentoringu, uznawaną za prekursorkę tej idei. Odcisnęła na niej swoje wyraźne piętno, promując ją w szeroko rozumianym świecie biznesu, instytucjach naukowych i organizacjach pozarządowych. Innowacyjne podejście i doświadczenie L.J. Zachary w prowadzeniu mentoringu dla liderów i menedżerów wysokiego szczebla oraz tworzeniu i wdrażaniu procesów mentoringowych w organizacjach znalazło swój wyraz w recenzowanej publikacji. Do tej pory żadna z książek tej autorki nie została przetłumaczona na język polski, nie ukazała się też żadna recenzja w języku polskim.

Według tradycji mitologicznej mędrzec o imieniu Mentor miał przygotowywać Telemacha do objęcia tronu królewskiego. W kształceniu chłopca zwracał uwagę nie tylko na stopień przyswojenia wiedzy, która była Telemachowi przekazywana, ale również na wartości i zasady, jakimi powinien on się kierować, sprawując władzę. Historia ta obrazuje przekonanie, że kształcenie nie może polegać jedynie na przekazywaniu wiedzy, nabywaniu odpowiednich kompetencji, ale musi być pełnym kształtowaniem człowieka, także w wymiarze moralnym, aksjologicznym, estetycznym<sup>1</sup>. We wspomnianą regułę wpisuje się definicja mentora jako partnera w relacji, dzielącego się swoją wiedzą, doświadczeniem i wartościami z podopiecznym (*mentee*), który dzięki niemu, definiując i realizując własne cele, rozwija się w obszarze zarówno zawodowym, jak i życiowym.

Publikacja L.J. Zachary dotyczy mentoringu w nowoczesnym tego słowa znaczeniu. *The Mentor's Guide*<sup>2</sup> jest drugim wydaniem książki wybitnej autorki. Pierwsze wydanie ukazało się w 2000 roku i zyskało status najlepszego źródła wiedzy oraz narzędzia do szerzenia idei mentoringu w organizacjach, dla których ważna jest nie tylko efektywność pracowników, ale również ich rozwój<sup>3</sup>. W 2005 roku ukazała się pub-

likacja pt. *Creating a Mentoring Culture* tejże autorki, a w 2009 roku *The Mentee's Guide* – wersja wzbogacona o zagadnienia podejmujące tematykę mentoringu międzykulturowego oraz międzygeneracyjnego.

Ze względu na niewielką liczbę publikacji na temat mentoringu napisanych w języku polskim lub na język polski przetłumaczonych niezwykle cenne byłoby wydanie tej pozycji w Polsce.

*The Mentor's Guide: Facilitating Effective Learning Relationships* jest źródłem informacji na temat mentoringu dla mentorów, menedżerów i edukatorów. Książka liczy 288 stron i zawiera dziewięć rozdziałów zgrupowanych w dwóch częściach: w części pierwszej omówiono takie pojęcia jak: wsparcie, wyzwania i wizja, zaś w części drugiej opisano sposób udzielania informacji zwrotnej oraz metody, jakie może zastosować mentor, by przełamać obiekcje *mentee* pojawiające się w trakcie poszczególnych spotkań. Publikacja ta stanowi źródło bezcennego wsparcia zarówno dla praktyków, jak i nowych adeptów sztuki. Jest skierowana do menedżerów, liderów i osób nauczających. Wyposaża mentora w ćwiczenia, przykłady, studia przypadku. Oferuje narzędzia i ukazuje techniki, które pozwolą przeprowadzić proces mentoringu. Zawiera również praktyczne scenariusze przypadków i wzory arkuszy z ćwiczeniami. Można w niej odnaleźć historie zaczerpnięte z życia, pokazujące prawdziwe procesy i doświadczenia mentorów, które według L.J. Zachary świadczą o tym, że na rozwój człowieka w ramach danej organizacji trzeba patrzeć przez pryzmat ludzki, w szerszym kontekście niż tylko umiejętności, kompetencje oraz efektywność, ponieważ paradoksalnie troska o siebie i innych oraz praca z wartościami przynosi lepsze efekty. Nie ma wątpliwości, iż odpowiednio zastosowany mentoring może rozwinąć zdolności przywódcze, kierownicze i komunikacyjne poddającej się mentoringowi kadry, a także zwiększa samoświadomość jej przedstawicieli,

<sup>1</sup> T. Gadacz, *Wykład inauguracyjny*, [w:] *Inauguracja Jubileuszowego 70. Roku Akademickiego 2015/2016*, Uniwersytet Pedagogiczny 2015, s. 26.

<sup>2</sup> L.J. Zachary, *The Mentor's Guide. Facilitating Effective Learning Relationships*, Jossey-Bass, San Francisco 2012.

<sup>3</sup> M.S. Rao, *The Mentor's Guide: Facilitating Effective Learning Relationships*, „ELT Research Journal” 2012, No. 1(2), s. 142–145.

zdolność do autorefleksji oraz bardzo pozytywnie wpływa na motywację do pracy. Zachary twierdzi, że rolą lidera jest ponoszenie odpowiedzialności za pracę przyszłych pokoleń menedżerów oraz przekazywanie im wartości, które płyną z szerzenia wiedzy i dzielenia się własnymi doświadczeniami. Zaś rolą obecnych menedżerów jest słuzenie przykładem przyszłym pokoleniom kadry zarządzającej. Według autorki mentoring to najlepsze, co zarząd może dać swojej organizacji.

*The Mentor's Guide* to również praktyczny podręcznik, który pokazuje proces mentoringu od początku do końca, przedstawia metody i narzędzia, które pozwolą prowadzić go w innowacyjny i kreatywny sposób oraz odnieść korzyści ze współpracy obydwu stron.

### Proces mentoringu

Autorka omawia cztery fazy cyklu, jakie powinien zawierać prawidłowo przeprowadzony proces mentoringu. Przygląda się mentoringowi bardzo dogłębnie, przeprowadza krytyczną refleksję i przedstawia sposób zastosowania go w świecie biznesu oraz nauki. Pokazuje ewolucję, jaką przeszła koncepcja mentoringu na przestrzeni czasu, ze szczególnym uwzględnieniem zmiany stylu prowadzenia procesu z dyrektywnego na partnerski. Zmianie według niej podlega również cel prowadzenia mentoringu. Dawniej służył on głównie przekazywaniu wiedzy. Obecnie polega bardziej na nauce wyciągania właściwych wniosków z doświadczeń mentora.

### Rola mentora

Zachary twierdzi, iż główną rolą w procesie mentoringu odgrywa osoba mentora. Jej książka krok po kroku opisuje, jak przygotować się do bycia mentorem, pokazuje, jak istotne jest zaangażowanie oraz rozwój osobisty. Zadaniem mentora według autorki jest dbanie o podopiecznego i rozwijanie go w taki sposób, by w niedługim czasie był gotowy do wzięcia odpowiedzialności za samego siebie, za swoje decyzje, by dojrzał do roli, którą stawia przed nim życie lub sytuacja zawodowa.

Publikacja ukazuje wiele dróg, jakimi może podążać mentor, by wspierać podopiecznego, zachowując swój własny styl pracy i własne wartości. Warto zaznaczyć, iż według autorki mentoring jest formą pracy z ukształtowanym człowiekiem, mającym już swoje poglądy i pewne doświadczenia, który wymaga jedynie właściwego ukierunkowania, znalezienia swego miejsca w życiu. *Każdy człowiek ma swoje własne miejsce. Niektórzy znają je z góry. W dzieciństwie już wiedzą, kim będą jako ludzie dorośli. Inni, już jako ludzie dorośli, nadal nie wiedzą jeszcze gdzie jest ich miejsce. Najtrudniejsze jest zatem to, co wydaje się łatwe. Każdy jednak powinien poznać swoje własne życiowe po-*

*wołanie*<sup>4</sup>. Stąd Zachary rekomenduje tę formę pracy nad rozwojem drugiego człowieka właśnie osobom dorosłym – sama napisała pracę doktorską na temat edukacji dorosłych.

Autorka porównuje proces mentoringu do uprawy roli. Mówi o znaczeniu przygotowania odpowiedniego gruntu: określenia ról oraz oczekiwań w trakcie wstępnej rozmowy. Zwraca uwagę na konieczność umacniania relacji w trakcie procesu i wyszukiwania nowych powiązań. Wspomina o pielęgnacji zaufania i wzajemnego szacunku oraz dbałości o jakość komunikacji, w czym istotną rolę odgrywa odpowiednio udzielona informacja zwrotna. Nawiązaniu relacji trzeba według Zachary poświęcić szczególną uwagę.

Autorka przyjmuje, że wzorzec mentoringu zawiera siedem elementów – tworzą go: wzajemność, nauka, relacja, partnerstwo, współpraca, cele i rozwój. Zaznacza, że tym, co jest szczególnie istotne dla mentora, jest moment nawiązania współpracy, gdy następuje ustalenie celów i warunków kontraktu. Zaś dla *mentee* szczególnie istotna jest forma przekazywania informacji przez mentora – w jaki sposób używać swych zdolności i zasobów, by osiągać cele, jak zarządzać zdobytym doświadczeniem i wiedzą, jak pozostać skupionym na swych celach i trzymać się ustalonej strategii działania, by nie zbroczyć z właściwej drogi.

Zachary objaśnia w publikacji, jak planować cele i trzymać się planu. Według niej każdy cel powinien być jasny, czytelny, mierzalny, mieć określone granice czasowe i być atrakcyjny dla *mentee*. Efektywny cel musi inspirować, stanowić wyzwanie. Musi być też zgodny z wartościami i osobowością *mentee*. Cel, który ma powyższe cechy, działa jak magnes, pociągając za sobą cały proces. *Mentee* powinien wiedzieć, po co i jak chce osiągnąć dany cel, kto może mu w tym pomóc, jakich zasobów wewnętrznych i zewnętrznych może użyć, by przybliżyć się do jego osiągnięcia. Powinien również określić pierwszy krok, jaki wykona na drodze do tego celu.

### Rola mentee

Zachary pisze także o postawach, jakie może przyjmować *mentee* w trakcie procesu, oraz wyzwaniach, jakie wynikają z tego dla mentorów. Przedstawia typologię podopiecznych oraz ich cechy, które mogą ujawnić się w trakcie mentoringu. A mogą to być także szczególne cechy o wydźwięku negatywnym: zazdrość, skłonność do manipulacji, nieumiejętność skupienia się, nadmierna pokora, nieśmiałość.

Autorka wspomina również o strategii, jaką powinien przyjąć mentor, walcząc z takimi bolączkami biznesowej współczesności, jak: wypalenie zawodowe, stres, brak przestrzeni prywatnej, przekraczanie granic, dylematy etyczne, zwleknięcie, łańcuch rozkazów, przesady i uprzedzenia oraz niedbalstwo.

<sup>4</sup> T. Gadacz, *O umiejętności życia*, Wydawnictwo Iskry, Warszawa 2013, s. 28.

Zachary wierzy, że właściwe przygotowanie procesu daje takie rezultaty, jak: dobrze zdefiniowane cele i określone kryteria pomiaru wyznaczników sukcesu.

Zdaniem autorki przeprowadzenie pogłębionej rozmowy na początku procesu definiuje granice na jego całość. Pozwala to uniknąć pułapek, sprzyja wyznaczaniu alternatywnych ścieżek, pozwala na elastyczność w ustaleniach oraz renegocjacje warunków, z jakimi proces był rozpoczynany. Zachary wspomina, że bez względu na początkowe intencje i ustalenia obu stron występujących w procesie, granice są testowane i przekraczane, co może negatywnie wpłynąć na jakość mentoringu i ograniczyć przyswajanie wiedzy, a także przekazywanie doświadczeń.

Obecnie uważa się, że proces mentoringu kończy się w momencie osiągnięcia przez *mentee* zamierzonych celów. Nic bardziej błędnego. Według Zachary relacja powinna trwać dalej. Zakończenie procesu powinno się celebrować przez: współpracę przy tworzeniu dalszego planu działań, docenienie, wskazanie publikacji niezbędnych do uzupełnienia wiedzy. Elementami wpisanymi w zakończenie procesu powinny być również stworzenie przez *mentee* wizji dotyczącej dalszego rozwoju oraz zaakceptowanie zmian, które zaszły.

Zachary porusza również temat budowania relacji. By była ona efektywna – tak jak w przypadku każdej innej relacji – potrzebne jest porozumienie i usuwanie możliwych przeszkód. Autorka omawia także zagadnienie dopasowania. Twierdzi, że jeśli podopieczny jest osobą, która jest mocno osadzona w rzeczywistości i zorientowana na cele, a mentor działa intuicyjnie, to warto, by mentor przejął sposób działania *mentee*. Dostosowanie się do *mentee* jest istotnym czynnikiem sukcesu całego procesu, nawet jeśli wymaga od mentora wyjścia poza własną strefę komfortu.

### **Mentoring międzynarodowy**

Ciekawym i wartym wyróżnienia rozdziałem książki jest część dotycząca prowadzenia mentoringu w międzynarodowym środowisku, co coraz częściej ma miejsce – w Polsce np. ze względu na działalność zachodnich korporacji, chętnie otwierających swe kolejne oddziały w naszym kraju. Zachary w rozdziale *Praca u podstaw* bada relacje w procesie mentoringu, uwzględniając mentoring prowadzony na odległość z użyciem komunikatorów internetowych lub telefonu oraz różnice międzykulturowe, jakie mogą występować pomiędzy mentorem a *mentee*. Podkreśla, iż mentor powinien być szczególnie wyczulony na swoje wyobrażenia na temat danej

nacji czy danego typu osobowości, które mogą zaburzyć proces. Według Zachary mentorowi powinno przyświecać przesłanie bliskie założeniom Diltheya, który twierdzi, że *różnica między jednostkami nie ma charakteru jakościowego, lecz polega na odmiennym zaakcentowaniu poszczególnych elementów*<sup>5</sup>. W tym należy odnajdywać nie porozumienia. Zaś różnice etniczne powinny pobudzać do otwartości na odmienność tradycji – należy wykorzystywać *indywidualną tożsamość jako punkt wyjścia, wstęp do analizy danej kultury, stwarzać ludziom możliwość lepszego zrozumienia ich własnego świata i uczynienia pożytku z mocy kultury*<sup>6</sup>. Mentoring w zróżnicowanym kulturowo środowisku wymaga szczególnego przygotowania i elastyczności w dostosowaniu się do odmienności kulturowych. Elementem wspomagającym wychwycenie różnic międzykulturowych jest zastosowanie procesu składającego się z: przygotowania, zapamiętania, obserwacji i ukazania.

---

### **Uwagi krytyczne**

Zachary kładzie nacisk na międzykulturowe relacje mentoringowe, mniej uwagi poświęca zaś częściej występującemu w polskich realiach mentoringowi międzypokoleniowemu, mającemu miejsce chociażby w trakcie przeprowadzania sukcesji w firmie rodzinnej, czyli przekazania przez nestora sukcesorowi odpowiedzialności za zarządzanie<sup>7</sup>, do której to sytuacji relacja mentor – *mentee* byłaby w pełni adekwatna.

Ponadto autorka omawia przypadki współpracy tylko i wyłącznie pomiędzy osobami dorosłymi. Z tego powodu książka może nie stanowić odpowiedniego źródła informacji dla części wykładowców, doradców akademickich i edukatorów, którzy częściej mają do czynienia z osobami niepełnoletnimi lub pełnoletnimi u początków swego dorosłego życia czy planowania kariery zawodowej. Mimo to bez wątpienia jest to pozycja, której warto poświęcić czas.

---

### **Podsumowanie**

Głównym celem publikacji L.J. Zachary było oferowanie czytelnikom wsparcia w efektywnym nauczaniu opartym na relacji mentoringowej. Można stwierdzić, że autorka w pełni ten cel osiągnęła. Skupiła się przede wszystkim na przedstawieniu zbioru zadań i przypadków, które ułatwiają realizację procesu, jakim jest mentoring, w sposób efektywny dla każdej z osób mogącej doświadczyć jego dobrodziejstw. Dzięki informacjom zawartym w książce

<sup>5</sup> W. Dilthey, *Budowa świata historycznego w naukach humanistycznych*, tłum. E. Paczkowska-Łagowska, Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2004.

<sup>6</sup> P. Rosinski, G. Abbott, *Coaching międzykulturowy*, [w:] J. Passmore (red.), *Coaching doskonały*, MUZA SA, Warszawa 2012, s. 237.

<sup>7</sup> M. Adamska, *Wstęp*, [w:] M. Adamska (red.) *Przewodnik po sukcesji w firmach rodzinnych. Kompendium wiedzy*, Kraków 2014, s. 5.

dowiadujemy się, że podróż od tego, kim się jest, do tego, kim się chce być, w procesie mentoringu jest podróżą w ujęciu holistycznym. Dotyczy uzyskania głębszej samoświadomości, zrozumienia samego siebie i innych.

Fryderyk Nietzsche pisał: *Między podróżnymi różni się pięć stopni: podróżni pierwszego, najwyższego stopnia to są ci, którzy podróżują i których przy tem się widzi – ci właściwie są przenoszeni i niejako ślepi; następnii rzeczywiście sami patrzą na świat; trzeci stopień przeżywa coś wskutek tego, że widzi; czwarty żyje rzeczą przeżytą i unosi ją ze sobą; wreszcie istnieje pewna ilość ludzi, obdarzonych siłą najwyższą, którzy wszystko, co widzieli, przeżywszy i wcieliwszy w siebie, w końcu także koniecznie muszą wydać na świat, skoro do domu powrócą*<sup>8</sup>. Mentor według tej klasyfikacji przynależy do grupy piątej. Potrafi dzielić się wiedzą i doświadczeniem nabytym w swej zawodowej i osobistej podróży. *The Mentor's Guide* stwarza warunki do odbycia podróży, jaką jest mentoring.

<sup>8</sup> F. Nietzsche, *Wędrowiec i jego cień*, tłum. K. Drzewiecki, Kraków–Warszawa 1909–1910, s. 145–146.

**Iwona Gierlach** jest doktorantką w Instytucie Filozofii i Socjologii Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie oraz członkiem Stowarzyszenia „Promentor”. Posiada kilkuletnie doświadczenie w zakresie zarządzania i administrowania przedsiębiorstwem oraz kilkuletnią praktykę w prowadzeniu coachingów i mentoringów. Ukończyła studia oparte na strukturze programu MBA na Uniwersytecie Ekonomicznym, zarządzanie zasobami ludzkimi na Uniwersytecie Jagiellońskim oraz dziennikarstwo i filologię polską na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie. Obecnie prowadzi prace badawcze nad zagadnieniem mentoringu i jego roli w organizacji.

**Tadeusz Gadacz** jest profesorem zwyczajnym filozofii, dyrektorem Instytutu Filozofii i Socjologii Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Wydał dotąd ponad 200 publikacji naukowych, także w języku angielskim, niemieckim, francuskim i włoskim. Zajmuje się filozofią człowieka, etyką, teorią wartości, ideą kształcenia, teoretycznymi podstawami mentoringu, historią rozwoju i aktualnym stanem kapitalizmu. Był stypendystą uniwersytetu Louviana-Neuve w Belgii, Catholic University of America w Waszyngtonie, Hebrew University w Jerozolimie, Instytutu Nauk o Człowieku w Wiedniu. W latach 2003–2007 pełnił funkcję przewodniczącego Komitetu Nauk Filozoficznych PAN. Obecnie jest prezesem drugiej kadencji Polskiego Towarzystwa Etycznego. Wygłaszał prestiżowe wykłady, m.in. w polskim parlamencie na Konferencji Bezpieczeństwa NATO w ramach polskiej prezydencji w Unii Europejskiej oraz na zamknięcie Kongresu Kultury Polskiej w Krakowie.

### Bibliografia

- Adamska M., *Wstęp*, [w:] M. Adamska (red.), *Przewodnik po sukcesji w firmach rodzinnych. Kompendium wiedzy*, Kraków 2014, s. 5–9.
- Dilthey W., *Budowa świata historycznego w naukach humanistycznych*, tłum. E. Paczkowska-Lągowska, Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2004.
- Gadacz T., *O umiejętności życia*, Wydawnictwo Iskry, Warszawa 2013.
- Gadacz T., *Wykład inauguracyjny*, [w:] *Inauguracja jubileuszowego 70. roku akademickiego 2015/2016*, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, s. 21–34.
- Nietzsche F., *Wędrowiec i jego cień*, tłum. K. Drzewiecki, Kraków–Warszawa 1909–1910.
- Rao M.S., *The Mentor's Guide: Facilitating Effective Learning Relationships*, „ELT Research Journal” 2012, nr 1(2), s. 142–145.
- Rosinski P., Abbott G., *Coaching międzykulturowy*, [w:] J. Passmore (red.), *Coaching Doskonały*, MUZA SA, Warszawa 2012, s. 235–250.

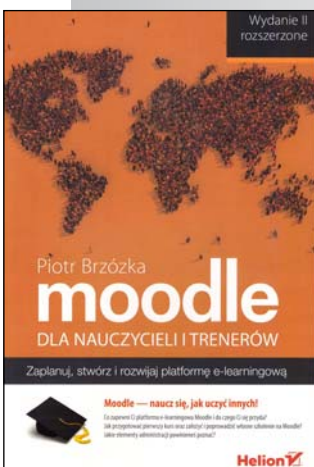
## POLECAMY

**Piotr Brzózka, Moodle dla nauczycieli i trenerów. Zaplanuj, stwórz i rozwijaj platformę-learningową**  
Helion, Gliwice 2016

W dobie społeczeństwa informacyjnego – gdy niemal każdy pracownik nieustannie musi aktualizować swoją wiedzę i podnosić kwalifikacje – nauka za pośrednictwem internetu stała się niezwykle popularną formą realizacji kursów i szkoleń. Bardzo często wykorzystywanym w tym celu środowiskiem jest platforma Moodle. Prezentowana publikacja – skierowana przede wszystkim do nauczycieli i trenerów – stanowi kompendium wiedzy na temat tego narzędzia. Czytelnik dowiaduje się m.in. jak zainstalować i skonfigurować platformę, jak zaplanować i założyć nowy kurs oraz jak przygotować i opublikować materiały. Autor przedstawia też sposoby efektywnej komunikacji z kursantami i możliwości oceniania ich postępów. Ponadto – co niezwykle ważne – udziela wskazówek, jak zadbać o bezpieczeństwo systemu. Lektura książki będzie bezcenną pomocą dla wszystkich,

którzy stawiają pierwsze kroki w świecie zdalnej edukacji w roli osób nauczających.

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



# Prognozowanie poziomu nasycenia e-biznesu w Polsce pod względem liczby przedsiębiorstw w sektorze

Mirostaw Moroz  
Barbara Fura

*E-biznes w Polsce znajduje się w fazie dynamicznego wzrostu. Liczba nowych e-sklepów, portali i aplikacji internetowych, jak również obroty e-biznesu rosną z każdym rokiem. W konsekwencji e-biznes jako sektor wygenerował w roku 2013 ponad 5 proc. polskiego PKB. Jednakże niestanny wzrost tego sektora może nie trwać wiecznie i na tym tle powstaje pytanie, a zarazem problem badawczy: jaki jest poziom nasycenia e-biznesu pod względem liczby przedsiębiorstw w sektorze.*

Celem artykułu jest oszacowanie liczby przedsiębiorstw, jak również określenie momentu, w którym nastąpi prognozowane nasycenie w sektorze e-biznesu. Jako podstawę metodyczną do prognozowania liczby przedsiębiorstw operujących w tym sektorze oraz momentu nasycenia wykorzystano funkcję logistyczną. Spośród innych zaproponowanych nieliniowych funkcji najlepiej odzwierciedlała ona kształtowanie się liczby przedsiębiorstw w latach 2009–2016.

Wnioski wynikające z badań wskazują, że potencjalni przedsiębiorcy nie powinni zwlekać z uruchomieniem biznesu internetowego. Z kolei w przypadku dotychczasowych przedsiębiorców konsekwencje zbliżającego się nasycenia sektora powinny skłonić ich do zwiększenia profesjonalizacji zarządzania e-biznesem i/lub zwiększenia skali takiej działalności.

## Rozwój e-biznesu w Polsce

Biznes internetowy (e-biznes) jest relatywnie nowym sektorem aktywności gospodarczej. Pierwsze tego typu przedsiębiorstwa powstały bowiem na początku lat 90. XX wieku, co wiązało się z gospodarczym zastosowaniem internetu. Internet jako medium

cechuje się wieloma zaletami z biznesowego punktu widzenia – ma charakter globalny, funkcjonuje 24 godziny na dobę, redukuje koszty transakcyjne, zwiększa możliwości informacyjne, komunikacyjne i transakcyjne<sup>1</sup>. E-biznes nie został dotychczas jednoznacznie ujęty w literaturze. Niewątpliwie jednak na pierwszy plan wysuwa się zastosowanie technologii teleinformatycznych jako podstawy prowadzenia biznesu<sup>2</sup>. Wydaje się, że definicją najpełniej oddającą jego naturę jest ujęcie traktujące e-biznes jako automatyzację procesów biznesowych zarówno wewnątrz, jak i na zewnątrz przedsiębiorstwa zachodzącą w sieciach teleinformatycznych<sup>3</sup>. Istotą biznesu elektronicznego jest wykorzystanie przestrzeni wirtualnej do prowadzenia szerokiego spektrum działań gospodarczych.

E-biznes jest sektorem gospodarki o niejednorodnym charakterze. Opiera się kilku segmentach, które przedstawiono w tabeli 1.

Trzy pierwsze segmenty, tj. e-usługi, e-marketing i e-commerce, są nastawione na zaspokajanie potrzeb klientów. Segment czwarty ma charakter wspomagający i działa na potrzeby samych przedsiębiorstw internetowych. Ze względu na pomocniczą funkcję tego segmentu nie zostanie on uwzględniony w przeprowadzonej analizie empirycznej.

Według szacunków firmy konsultingowej Deloitte e-biznes wygenerował w 2013 r. około 5,8 proc. polskiego PKB, zaś długoterminowe prognozy wskazują, że w 2020 roku udział gospodarki internetowej w tworzeniu PKB sięgnie 9,5 procent<sup>4</sup>. Oznacza to, że omawiany segment gospodarki ma większy udział w tworzeniu PKB niż wiele innych, bardziej znanych, tradycyjnych sektorów polskiej gospodarki (np. górnictwo, którego udział w PKB wyniósł w 2013 r. około 2 procent).

<sup>1</sup> A. Anghern, *Design Mature Internet Business Strategies: The ICDT Model*, „European Management Journal” 1997, Vol. 15, No. 4, s. 362.

<sup>2</sup> T. Kollmann, P. Krell, *Innovative electronic business: Current Trends and Future Potentials*, [w:] S. Nasir, (ed.), *Modern Entrepreneurship and E-business Innovations*, IGI Global, Hershey 2013, s. 1; M. Moroz, *Kształtowanie elastyczności przedsiębiorstw internetowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2013, s. 84.

<sup>3</sup> E. Turban, et al., *Electronic Commerce. A Managerial Perspective*, Pearson Prentice Hall, Upper Saddle River 2006, s. 4.

<sup>4</sup> M. Laszkiewicz, et al., *E-commerce grows in Poland faster than the whole trade*, 2013, <http://www2.deloitte.com/pl/pl/pages/podcasty/articles/ Podcast-E-commerce-rosnie-w-Polsce-szybciej-niz-caly-sektor-handlu.html>, [15.01.2015]; *Cyfrowa przyszłość Polski. Fundamenty rozwoju konkurencyjnej gospodarki w dobie globalizacji*, 2013, [http://konkurencyjnapolska.pl/cyfrowa\\_przyszlosc\\_raport.pdf](http://konkurencyjnapolska.pl/cyfrowa_przyszlosc_raport.pdf) [27.04.2016].



# Prognozowanie poziomu nasycenia e-biznesu w Polsce...

**Tabela 1. Segmenty e-biznesu**

Segment e-biznesu	Rodzaje przedsięwzięć	Przykłady przedsiębiorstw
Serwisy internetowe i e-usługi	Portale	Onet.pl
	Serwisy ogłoszeniowe, katalogi firm	Gratka.pl
	Serwisy społecznościowe	Nk.pl
	Serwisy tematyczne (wortale)	Money.pl
	Serwisy wideo	Wrzuta.pl
	Porównywarki cenowe	Ceneo.pl
E-marketing	Agencje interaktywne	K2.pl
	Agencje SEO/SEM	Bluerank.pl
	Sieci reklamowe	ARBomedia.pl
Handel elektroniczny	Sklepy internetowe	Gandalf.com.pl
	Serwisy aukcyjne	Allegro.pl
	Serwisy zakupów grupowych	Gruper.pl
Obsługa e-biznesu	Płatności internetowe	Platnosci.pl
	Oprogramowanie dla e-biznesu	Sote.pl
	Hosting	Home.pl

Źródło: opracowanie własne na podstawie: M. Grzechowiak i in., *Internet 2k10*, International Data Group Poland SA, [http://files.idg.pl/news/Raport\\_Internet\\_2k10.zip](http://files.idg.pl/news/Raport_Internet_2k10.zip), [03.03.2016].

E-biznes w Polsce stanowi prężny sektor gospodarki. Świadczą o tym rosnące obroty poszczególnych segmentów, jak również stały i dynamiczny wzrost liczby przedsiębiorstw internetowych (tabela 2).

Średnie tempo wzrostu przedsiębiorstw internetowych w latach 2009–2014 wyniosło według przedstawionych w tabeli 2 danych 13,96 proc. Z drugiej jednak strony procesy wzrostu e-biznesu nie będą trwać w nieskończoność. Na pewnym etapie rozwo-

ju sektor będzie musiał się zmierzyć ze zjawiskiem nasycenia rynkowego<sup>5</sup>. Nasycenie rynkowe odzwierciedla określony poziom podaży, który wyczerpuje w zasadzie zgłaszany popyt rynkowy<sup>6</sup>. Jest on ściśle powiązany z liczbą przedsiębiorstw operujących na danym rynku<sup>7</sup>. Innymi słowy nasycenie rynkowe jest granicznym poziomem możliwości wzrostu skali działalności w dotychczasowych warunkach konstrukcji oferty rynkowej i mechanizmów konkurencji

**Tabela 2. Liczba przedsiębiorstw internetowych w latach 2009–2014**

Nazwa segmentu	Klasa PKD	4 kw. 2009	4 kw. 2010	4 kw. 2011	4 kw. 2012	4 kw. 2013	3 kw. 2014
e-handel	4791Z	17 994	23 595	25 989	28 518	32 240	33 627
e-usługi	6312Z	3 675	5 082	5 746	6 606	7 620	7 721
e-marketing	7312C	753	811	873	958	1 031	1 064

Źródło: REGON Rejestr Urzędowy Podmiotów Gospodarki Narodowej, GUS, 2014

<sup>5</sup> J. Kim, *An exit for the IT industry?: Market saturation and the convergence of ubiquitous technology for manufacturing and service sectors*, „International Journal of Technology Management” 2008, Vol. 41, No. 3–4, s. 407, <http://dx.doi.org/10.1504/IJTM.2008.01679>.

<sup>6</sup> M.E. Porter, *Strategia konkurencji. Metody analizy sektorów i konkurentów*, PWE, Warszawa 1999, s. 167.

<sup>7</sup> M. Lindemane, *Saturation of financial market as stimulus for export of financial services*, „Journal of Business Management” 2011, No. 4, s. 74; P. Sampaio, P. Saraiva, A.G. Rodrigues, *ISO 9001 certification research: questions, answers and approaches*, „International Journal of Quality & Reliability Management” 2009, Vol. 26, No. 1, s. 38, <http://dx.doi.org/10.1108/02656710910924161>.

(zgodnie z założeniem *ceteris paribus*). W przypadku e-biznesu rzeczywisty popyt tworzą internauci gotowi zapłacić za ofertę generowaną przez przedsiębiorstwa internetowe. Przestrzeń do dalszego wzrostu wiąże się z możliwością zwiększenia liczby internautów w społeczeństwie. Odsetek internautów w Polsce w połowie 2015 roku wynosił 64 proc.<sup>8</sup>, co daje podstawę do dalszej ekspansji. Jednak z drugiej strony tempo przyrostu liczby internautów cały czas maleje, co zwiększa znaczenie kwestii zbliżającego się prognozy nasylenia.

### Dane i metodyka

Celem niniejszego artykułu jest określenie perspektyw rozwoju e-biznesu w Polsce w zakresie nasylenia podążą jego trzech segmentów, tj. e-commerce (4791Z), e-usług (6312Z) oraz e-marketingu (7312C). Cel ten osiągnięto poprzez analizę danych empirycznych dotyczących liczby przedsiębiorstw internetowych w wymienionych segmentach e-biznesu w Polsce w okresie od IV kwartału 2009 roku do III kwartału 2014 roku. Dane dotyczące liczby przedsiębiorstw pozyskano z Rejestru Urzędowego Podmiotów Gospodarki Narodowej (REGON) prowadzonego przez Główny Urząd Statystyczny i przedstawiono w postaci trzech dwudziestoelementowych szeregów czasowych: e-commerce, e-services, e-marketing. Prognozowane zmienne oznaczono zaś symbolami:  $y_c$ ,  $y_s$ ,  $y_m$ . Dane rzeczywiste posłużyły do opracowania trzech teoretycznych modeli, które zbudowano w oparciu o nieliniową funkcję trendu. Kierując się dobrocią dopasowania zaproponowanych modeli oraz teoretyczną wiedzą na temat rozwoju badanego zjawiska za funkcję trendu przyjęto krzywą logistyczną. Jej zastosowanie pozwoliło na określenie stanu rozwoju każdego z segmentów e-biznesu, oszacowanie poziomu nasylenia rynku, jak i wskazanie przewidywanego

momentu nasylenia. Na podstawie dopasowanych funkcji trendu sporządzono prognozy liczby przedsiębiorstw internetowych w segmentach: e-commerce, e-services oraz e-marketing na kolejne kwartały. Trafność prognoz oceniono przy pomocy średniego względnego błędu *ex post* prognoz wygasłych, a ich dopuszczalność określono za pomocą współczynnika Janusowego.

### Prognozowanie rozwoju e-biznesu w Polsce

Analiza kształtowania się wartości rzeczywistych zmiennych  $y_c$ ,  $y_s$ ,  $y_m$  pochodzących z okresu od IV kw. 2009 r. do III kw. 2014 r. pozwoliła na wstępne zaproponowanie wybranych typów funkcji analitycznych najlepiej dopasowanych do danych empirycznych. Dla każdej z prognozowanych zmiennych zaproponowano po trzy funkcje trendu, tj. funkcję logarytmiczną, potęgową oraz wykładniczą. W tabeli 3 przedstawiono równania wymienionych funkcji wraz z ich dopasowaniem wyrażonym współczynnikiem determinacji  $R^2$ .

W przypadku szeregu czasowego  $y_c$  spośród zaproponowanych funkcji najlepsze dopasowanie ( $R^2 = 0,96$ ) uzyskano dla funkcji potęgowej, dla szeregu  $y_s$  dla funkcji wykładniczej ( $R^2 = 0,95$ ), a dla szeregu czasowego  $y_m$  również dla funkcji wykładniczej ( $R^2 = 0,99$ ).

Ponieważ przewiduje się, że kształtowanie się liczby przedsiębiorstw internetowych w czasie ma charakter zbliżony do rozwoju zjawisk związanych z wprowadzeniem innowacji czy nowych produktów na rynek, których rozwój opisywany jest krzywą S-kształtną<sup>9</sup>, do oceny rozwoju i sporządzenia prognoz badanego zjawiska rozważono również funkcję logistyczną. Po przekroczeniu wartości progowej przyrosty wartości funkcji logistycznej są coraz mniejsze. Malejące tempo wzrostu funkcji charakteryzuje również badane szeregi czasowe (rys. 1).

Tabela 3. Funkcje trendu oraz ich dopasowanie do danych

Segment e-biznesu	Typ funkcji trendu	Wzór funkcji trendu	$R^2$
E-commerce	funkcja logarytmiczna	$y = 5463.4\ln t + 15359$	0,9207
	funkcja potęgowa	$y = 16752t^{0.2171}$	0,9617
	funkcja wykładnicza	$y = 19419e^{0.0297t}$	0,9537
E-usługi	funkcja logarytmiczna	$y = 1494.9\ln t + 2878$	0,8914
	funkcja potęgowa	$y = 3347.8t^{0.2681}$	0,9459
	funkcja wykładnicza	$y = 4006.8e^{0.0369t}$	0,9513
E-marketing	funkcja logarytmiczna	$y = 112.45\ln t + 677.33$	0,8522
	funkcja potęgowa	$y = 697.74t^{0.1256}$	0,8792
	funkcja wykładnicza	$y = 751.23e^{0.0183t}$	0,9875

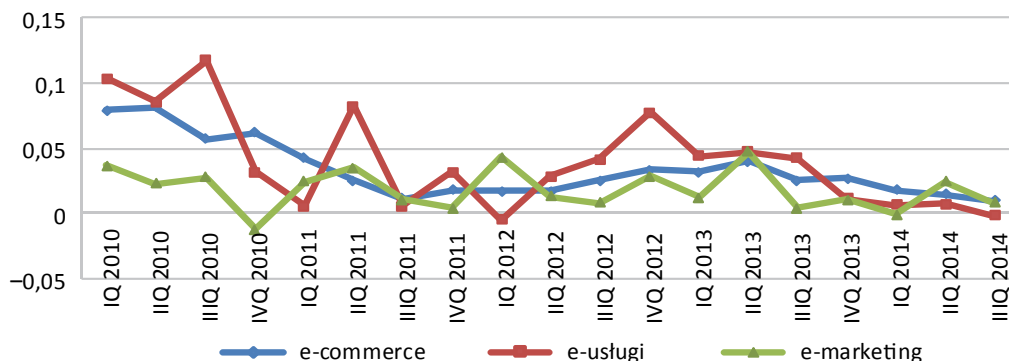
Źródło: opracowanie własne.

<sup>8</sup> M. Feliksiak, *Internauci 2015*, 2015, CBOS, [http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2015/K\\_090\\_15.PDF](http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2015/K_090_15.PDF), [27.04.2016].

<sup>9</sup> I. Neokosmidis, et al., *Assessment of the gap and (non-) Internet users evolution based on population biology dynamics*, „Telecommunications Policy” 2015, Vol. 39, No. 1, s. 14, <http://dx.doi.org/10.1016/j.telpol.2014.10.006>; M. Cieślak, *Prognozowanie gospodarcze. Metody i zastosowanie*, PWN, Warszawa 2005, s. 78.

# Prognozowanie poziomu nasycenia e-biznesu w Polsce...

**Rysunek 1. Tempo wzrostu segmentów e-commerce, e-usług i e-marketingu**



Źródło: opracowanie własne.

Charakter prognozowanego zjawiska, jak i najlepsze, spośród zaproponowanych funkcji nieliniowych, dopasowanie funkcji logistycznej do danych empirycznych (tab. 3, tab. 4) zdeterminowały wybór funkcji logistycznej jako funkcji trendu. Oszacowania parametrów modeli regresji logistycznej oraz wartości miar dopasowania modeli, tj. odchylenia standardowego składnika resztkowego, współczynnika zgodności, współczynnika determinacji, współczynnika zmienności, jak i wskaźnika średniego względnego dopasowania modelu nieliniowego przedstawiono w tabeli 4.

Wartość współczynnika zgodności  $\phi^2$  dla zmiennych e-commerce, e-usługi oraz e-marketing wyniosła odpowiednio: 1,77 proc., 2,46 proc. oraz 1,13 proc. wskazując, iż zmienna zależna została niewyjaśnio-

na przez dopasowane funkcje trendu logistycznego jedynie w niewielkim stopniu. Podobnie wartości pozostałych wymienionych miar pozwoliły uznać zaproponowane modele za dobrze dopasowane do danych.

Prognozy wartości zmiennych na kolejne momenty czasowe uzyskano poprzez ekstrapolację zaproponowanych modeli trendu (tabela 5).

Wartości rzeczywiste reprezentujące liczbę przedsiębiorstw w segmentach e-commerce, e-usług oraz e-marketingu odchyłały się od wartości teoretycznych średnio o odpowiednio: 2,03 proc., 2,82 proc., 0,92 procent. Niska wartość średniego względnego błędów *ex post* prognoz wygasłych pozwoliła uznać sporządzone prognozy za trafne. Co więcej, wartość

**Tabela 4. Estymacja modeli regresji logistycznej w segmentach e-commerce, e-usługi i e-marketing**

Parametr	E-commerce			E-usługi			E-marketing		
	a	b	c	a	b	c	a	b	c
Estymacja	40480,4612	1,2257	0,0887	10081,0057	1,7132	0,0923	2144,6664	1,8815	0,0319
Se	650,7575			213,2896			11,1208		
$\phi^2$	0,0177			0,0246			0,0113		
R <sup>2</sup>	0,9823			0,9754			0,9887		
w	2,42%			3,53%			1,21%		
$\Psi$	0,0203			0,0281			0,0092		

Źródło: opracowanie własne.

**Tabela 5. Wartości prognoz oraz ocena ich trafności i dopuszczalności dla prognozowanych zmiennych**

Zmienna	E-commerce	E-usługi	E-marketing	
Wartości prognoz	IV kw. 2014	34010,1619	8093,447	1092,3315
	I kw. 2015	34477,988	8238,673	1109,4092
	II kw. 2015	34917,5213	8375,821	1126,4681
	III kw. 2015	35329,6779	8505,020	1143,4995
	IV kw. 2015	35715,465	8626,447	1160,4949
	I kw. 2016	36075,9595	8740,320	1177,4459
	II kw. 2016	36412,2874	8846,888	1194,344
	III kw. 2016	36725,6063	8946,429	1211,1809
IV kw. 2016	37017,0896	8946,429	1227,9485	
J <sup>2</sup>	0,7641	1,1884	1,3070	
MAPE	2,03%	2,82%	0,92%	

Źródło: opracowanie własne.

współczynnika Janusowego niższa od jedności ( $J^2 < 1$ ) w przypadku segmentu e-commerce dała podstawę do uznania oszacowanego modelu regresji logistycznej za aktualny, potwierdzając wiarygodność prezentowanych szacunków. Akceptowalne modele pod kątem aktualności uzyskano również w przypadku dwóch pozostałych segmentów, tj. e-usług oraz e-marketingu, gdyż wartości współczynnika Janusowego tylko nieznacznie przekroczyły wartość równą jeden. Z tego względu wyznaczone modele analityczne również uznano za aktualne<sup>10</sup>, a otrzymane za ich pośrednictwem prognozy za dopuszczalne.

Zastosowanie modelu regresji logistycznej pozwoliło zarówno na określenie poziomu nasycenia, jak i na wyznaczenie punktu przegięcia funkcji logistycznej (tabela 6).

W przypadku segmentu e-commerce poziom nasycenia prognozowanej zmiennej jest równy 40480,46 i jest o 20,38 proc. wyższy od ostatniej, najwyższej wartości zmiennej prognozowanej wynoszącej 33627. Punkt przegięcia funkcji logistycznej nastąpił w trzecim momencie czasowym przy wartości zmiennej prognozowanej równej 20240,23, tj. o 39,81 proc. mniejszej od dotychczas zanotowanej najwyższej wartości zmiennej prognozowanej z II kwartału 2014 roku. Oznacza to, że wartości zmiennej  $y_c$  rosły coraz wolniej, stopniowo zbliżając się do poziomu nasycenia.

Stan nasycenia liczby przedsiębiorstw w segmencie e-usługi jest z kolei prognozowany na poziomie 10081,0057 przedsiębiorstw, tj. o 30,43 proc. wyższym od najwyższej wartości tej zmiennej (7729) odnotowanej w II kwartale 2014 roku. Przegięcie funkcji logistycznej nastąpiło w szóstym okresie (I kwartał 2011 r.) przy wartości zmiennej  $y_s$  równej 5040,50, tj. o 34,78 proc. niższej od najwyższej wartości. Równocześnie dla tej zmiennej poziom nasycenia (w porównaniu do segmentu e-commerce) nastąpił później (tj. w szóstym okresie), co oznacza że zmienna  $y_s$  jest w niższym stadium rozwojowym niż zmienna  $y_c$ . W najniższym stadium rozwojowym jest też zmienna  $y_m$ . Dopasowana do danych empirycznych funkcja logistyczna uległa przegięciu w ostatnim z obserwowanych momentów czasowych, tj. w II kwartale 2014 roku. Zmienna  $y_m$  weszła zatem również w fazę malejących przyrostów. Jednocześnie wartości zmiennej tej zmiennej są nadal od osiągnięcia poziomu nasycenia ( $y = 2144,66$ ). Przewidywany poziom nasycenia zmiennej  $y_m$  jest

o 101,57 proc. wyższy od ostatniej wartości zmiennej prognozowanej. Otrzymane wyniki wskazują, że zmienna reprezentująca liczbę podmiotów w segmencie e-marketingu dopiero wchodzi w fazę wolniejszego tempa wzrostu, a osiągnięcie poziomu nasycenia jest jeszcze dosyć odległe w czasie.

### Podsumowanie

Złożone i szybko rosnące sektory, jak e-biznes, narażone są na ciągłe zmiany<sup>11</sup>. W warunkach, gdy zarówno technologia teleinformatyczna, jak i modele biznesowe podlegają ciągłym przekształceniom, prognozowanie trendów rozwoju stanowi wyzwanie. Z tego punktu widzenia podjęcie próby prognozowania rozwoju sektora e-biznesu za pomocą zaproponowanej metodyki wydaje się cenne dla praktyki, jak i regulatorów polskiej gospodarki. Oprócz oszacowania liczby przedsiębiorstw w badanych sektorach przeprowadzona analiza pozwoliła na określenie poziomu nasycenia segmentów e-biznesu, jak i na przybliżenie przewidywanego momentu jego wystąpienia.

Według szacunków autorów docelowa liczebność firm operujących w segmencie e-commerce ustabilizuje się na poziomie ok. 40,5 tys. Analogiczna wielkość dla segmentu e-usług oscyluje w granicach 10 tys. przedsiębiorstw. Szacuje się, że liczba przedsiębiorstw internetowych w tych segmentach może być bliska osiągnięcia wymienionych wartości ok. 2018 lub 2019 roku. Ostatni analizowany segment e-biznesu, tj. e-marketing, może wchłonąć nieco ponad 2,1 tys. przedsiębiorstw. Segment ten w jest jednak zdecydowanie daleki od osiągnięcia stanu nasycenia, którego wystąpienie przewiduje się na ok. 2050 rok.

Wykonane szacunki i prognozy mają duże znaczenie zarówno dla praktyki gospodarczej, jak i dla regulatorów rynku. Z punktu widzenia potencjalnych przedsiębiorców należy rozważyć jak najszybsze uruchomienie biznesu z wykorzystaniem narzędzi ICT. Kilka lat pozostających jeszcze do nasycenia rynku daje szansę na zdobycie odpowiedniego doświadczenia i wystarczającej bazy klientów. Z kolei funkcjonujących obecnie e-przedsiębiorców wnioski wypływające z przedstawionej analizy i prognoz powinny skłonić do zintensyfikowania wysiłków ukierunkowanych na zwiększenie profesjonalizacji zarządzania e-biznesem i/lub zwiększenie skali takiej działalności.

**Tabela 6. Poziom nasycenia liczby przedsiębiorstw w segmentach e-commerce, e-usługi oraz e-marketing**

Segment	E-commerce	E-usługi	E-marketing
Punkt przegięcia ( $t_{ip}$ , $Y_{ip}$ )	(2,2942; 20240,2306)	(5,8330; 5040,5029)	(19,8297; 1072,332)
Poziom nasycenia	40480,4612	10081,0057	2144,6664

Źródło: opracowanie własne.

<sup>10</sup> T. Popławski, *Wybrane zagadnienia prognozowania długoterminowego w systemach elektroenergetycznych*, Wydawnictwo Politechniki Częstochowskiej, Częstochowa 2012, s. 92.

<sup>11</sup> K. Hoisl, T. Stelzer, S. Biala, *Forecasting technological discontinuities in the ICT industry*, „Research Policy” 2015, Vol. 44, No. 2, s. 522, <http://dx.doi.org/10.1016/j.respol.2014.10.004>.

Agendy rządowe prowadzące politykę gospodarczą powinny również uwzględnić wymowę niniejszych szacunków. Aktualnie trwa w Polsce kolejny okres funkcjonowania funduszy unijnych na lata 2014–2020. Niektóre z zaplanowanych zadań są ukierunkowane na działania w przestrzeni wirtualnej (np. Program Operacyjny Polska Cyfrowa, Regionalne Programy Operacyjne). Ze względu na innowacyjny i rozwojowy charakter e-biznesu warto określić zasady dofinansowania i oceny projektów e-biznesowych, tak aby selektywnie wesprzeć ich rozwój w Polsce przed nadejściem okresu względnego nasycenia rynku. Wniosek ten wypływa z dotychczasowych efektów funkcjonowania programów wspierających działalność przedsiębiorstw internetowych (np. Program Operacyjny Innowacyjna Gospodarka, oś 8). Jednocześnie warto przemyśleć ukierunkowanie działań na wsparcie określonych nisz. Przykładowo w województwie dolnośląskim bardzo dobrze rozwinęły się internetowe serwisy finansowe, co mogłoby stanowić przesłankę skupienia polityki gospodarczej regionu właśnie na tym segmencie.

E-biznes, jak każdy dynamicznie wzrastający sektor, w pewnym momencie czeka spowolnienie. Wykonane szacunki i prognozy pokazują jednak, że jest jeszcze czas na przygotowanie się do tego nowego dla e-biznesu stanu.

## Bibliografia

Anghern A., *Design Mature Internet Business Strategies: The ICDT Model*, „European Management Journal” 1997, Vol. 15, No. 4, s. 361–369.

Cieślak M., *Prognozowanie gospodarcze. Metody i zastosowanie*, PWN, Warszawa 2005.

Cyfrowa przyszłość Polski. *Fundamenty rozwoju konkurencyjnej gospodarki w dobie globalizacji*, 2013, [http://konkurencyjnapolska.pl/cyfrowa\\_przyszlosc\\_raport.pdf](http://konkurencyjnapolska.pl/cyfrowa_przyszlosc_raport.pdf).

Grzechowiak M., et al., *Internet 2k10*, International Data Group Poland SA, [http://files.idg.pl/news/Raport\\_Internet\\_2k10.zip](http://files.idg.pl/news/Raport_Internet_2k10.zip).

Feliksiak M., *Internauci 2015*, 2015, CBOS, [http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2015/K\\_090\\_15.PDF](http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2015/K_090_15.PDF).

Hoisl K., Stelzer T., Biala S., *Forecasting technological discontinuities in the ICT industry*, „Research Policy” 2015, Vol. 44, No. 2, s. 522–532, <http://dx.doi.org/10.1016/j.respol.2014.10.004>.

Kim J., *An exit for the IT industry?: Market saturation and the convergence of ubiquitous technology for manufacturing and service sectors*, „International Journal of Technology Management” 2008, Vol. 41, No. 3–4, s. 407–419, <http://dx.doi.org/10.1504/IJTM.2008.01679>.

Kollmann T, Krell P., *Innovative electronic business: Current Trends and Future Potentials*, [w:] Nasir S., (ed.), *Modern Entrepreneurship and E-business Innovations*, IGI Global, Hershey 2013.

Laszkiewicz M., et al., *E-commerce grows in Poland faster than the whole trade*, 2013, <http://www2.deloitte.com/pl/pl/pages/podcasty/articles/Podcast-E-commerce-rosnie-w-Polsce-szybciej-niz-caly-sektor-handlu.html>.

Lindemane M., *Saturation of financial market as stimulus for export of financial services*, „Journal of Business Management” 2011, No. 4, s. 74–84.

Moroz M., *Kształtowanie elastyczności przedsiębiorstw internetowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2013.

Neokosmidis I., et al., *Assessment of the gap and (non-) Internet users evolution based on population biology dynamics*, „Telecommunications Policy” 2015, Vol. 39, No. 1, s. 14–37, <http://dx.doi.org/10.1016/j.telpol.2014.10.006>.

Popławski T., *Wybrane zagadnienia prognozowania długoterminowego w systemach elektroenergetycznych*, Wydawnictwo Politechniki Częstochowskiej, Częstochowa 2012.

Porter M.E., *Strategia konkurencji. Metody analizy sektorów i konkurentów*, PWE, Warszawa 1999.

Sampaio P., Saraiva P., Rodrigues A.G., *ISO 9001 certification research: questions, answers and approaches*, „International Journal of Quality & Reliability Management” 2009, Vol. 26, No. 1, s. 38–58, <http://dx.doi.org/10.1108/02656710910924161>.

Turban E., et al., *Electronic Commerce. A Managerial Perspective*, Pearson Prentice Hall, Upper Saddle River 2006.

## Forecasting the level of saturation of e-business in Poland considering the number of existing e-enterprises

*E-business sector in Poland is dynamically growing since its inception in the mid-90s of the 20th century. The number of new e-shops, portals or online applications, as well as turnovers is increasing every year. As a consequence, in 2013, e-commerce sector generated over 5% of Polish GDP. However, since such growth will not last endlessly, a research problem aroused. The purpose of this paper is to estimate a the number of companies enough to saturate this sector, as well as to forecast the maximum time needed to gain this status. A logistic regression model was used to measure the amount of enterprises within a moment of e-business market saturation, and duration needed to reach its peak.*

*Conducted research are indicating that potential entrepreneurs should not delay the launch of their e-business. For existing businesses the consequences of the sector saturation should lead to an increase in professional management of e-business and/or an increase in the scale of such activity.*

**Mirosław Moroz** jest doktorem habilitowanym nauk ekonomicznych, profesorem Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu. Od 15 lat zajmuje się problematyką e-biznesu w teorii i w praktyce. Jest autorem ponad 80 publikacji naukowych dotyczących tej tematyki.

**Barbara Fura** jest adiunktem w Katedrze Metod Ilościowych i Informatyki Gospodarczej Wydziału Ekonomii Uniwersytetu Rzeszowskiego. Specjalizuje się w zastosowaniu metod ilościowych do modelowania zjawisk społeczno-ekonomicznych. Jest autorką ponad 50 publikacji naukowych.

# Unlocking the potential of technology in education

Agata Czopek, Piotr Pietrzak

*Over the last years various attempts to legitimate technology in education have been observed. Beginning from the examples of simple digitization of schools books through „iPad school” initiative in the Netherlands till dedicated closed tablet solutions in the USA. At the end of 2014 first adaptive learning solutions were introduced. The Knewton’s system using knowledge graph started giving recommendations for learners on what questions should they work next, provided learning analytics and instructions predicting future results. In 2015 cognitive computing and artificial intelligence systems that use natural language processing and machine learning entered the market. IBM started working on a comprehensive solution for personalized learning. The practical implementations of those system can not only improve students’ outcomes but also help to close skills gaps and rise employability. This article presents solutions that are being unlocked right now showing examples of newly created value of technology in education.*

## The beginning of adaptive learning

Interest in what is now called adaptive learning can be traced back at least to educational research in the 1970s<sup>1</sup> and received a boost when the large positive impact of one-on-one tutoring was experimentally quantified. The influential study by Bloom<sup>2</sup> reported that the average student tutored one-to-one using mastery learning techniques performed two standard deviations better than students who learn via conven-

tional instructional methods. This effect provided the motivation for a large body of work in adaptive tutoring research<sup>3</sup> and raised a question if a human tutor can improve learning outcomes so radically, then how can technology unlock student’s potential?

The answer to that question was not easy and due to the complicated nature of the research. Many early tutoring systems, e.g., Aleks (Assessment and Learning in Knowledge Spaces)<sup>4</sup>, AutoTutor<sup>5</sup> and Andes (A Coached Problem Solving Environment for Physics)<sup>6</sup> represented years of research effort and specialized in specific domains of study such as mathematics, chemistry, introductory statistics, business and physics. Aleks used the theory of knowledge spaces to develop a combinatorial understanding of the set of topics a student does or doesn’t understand from the answers to its test questions. Based on this assessment, it determined the topics that the student is ready to learn and allowed the student to choose from interactive learning modules for these topics. AutoTutor focused on natural language dialog and used computational linguistics algorithms including latent semantic analysis, regular expression matching, and speech act classifiers. Andes system encouraged students to construct new knowledge by providing hints, gave immediate feedback after each action to maximize the opportunities for learning and minimize the amount of time spent going down wrong paths and gave the students flexibility in the order in which actions were performed and allowed them to skip steps when appropriate.

<sup>1</sup> S.G. Sherwood, *Educational Uses of the PLATO Computer Systems*, „Science” 1976, Vol. 192, No. 4237, pp. 344–352, <http://dx.doi.org/10.1126/science.769165>.

<sup>2</sup> B.S. Bloom, *The 2 Sigma Problem. The Search for Methods of Group Instruction as Effective as One-to-One Tutoring*, „Educational Researcher” 1984, Vol. 13, No. 6, pp. 4–16.

<sup>3</sup> K. VanLehn, *The Relative Effectiveness of Human Tutoring, Intelligent Tutoring Systems, and Other Tutoring Systems*, „Educational Psychologist” 2011, Vol. 46, No. 4, pp. 197–221, <http://dx.doi.org/10.1080/00461520.2011.611369>; M.W. Evens, J. Michaels, *One-on-one Tutoring by Humans and Computers*, Lawrence Erlbaum, 2006.

<sup>4</sup> J.P. Doignon, J.C. Falzague, *Knowledge Spaces*, Springer 1999.

<sup>5</sup> A.C. Graesser, K. Wiemer-Hastings, P. Wiemer-Hastings, R. Kreuz, *AutoTutor: A Simulation of a Human Tutor*, „Cognitive Systems Research” 1999, Vol. 1, No. 1, pp. 35–51, [http://dx.doi.org/10.1016/S1389-0417\(99\)00005-4](http://dx.doi.org/10.1016/S1389-0417(99)00005-4).

<sup>6</sup> A.S. Gertner, *A Coached Problem Solving Environment for Physics*, [in:] Gauthier G., Frasson C., VanLehn K. (eds.), *Intelligent Tutoring Systems*, Springer-Verlag, 2000, pp. 133–142, [http://dx.doi.org/10.1007/3-540-45108-0\\_17](http://dx.doi.org/10.1007/3-540-45108-0_17).

# Unlocking the potential of technology in education

Consecutive research conducted by Van Lehn<sup>7</sup> compared the effectiveness of human tutoring, computer tutoring, and no tutoring (where „no tutoring” referred to instruction that teaches the same content without tutoring). Van Lehn divided the computer tutoring systems by their granularity of the user interface interaction into: answer-based, step-based, and substep-based tutoring systems. It was widely believed that as the granularity of tutoring decreases, the effectiveness increases. In particular, when compared to „no tutoring”, the effect sizes of answer-based tutoring systems, intelligent tutoring systems, and adult human tutors was believed to be  $d = 0.3, 1.0,$  and  $2.0$  respectively. Van Lehn’s review did not confirm these beliefs. Instead, he found that the effect size of human tutoring was much lower:  $d = 0.79$ . Moreover, the effect size of intelligent tutoring systems was  $0.76$ , so they were nearly as effective as human tutoring.

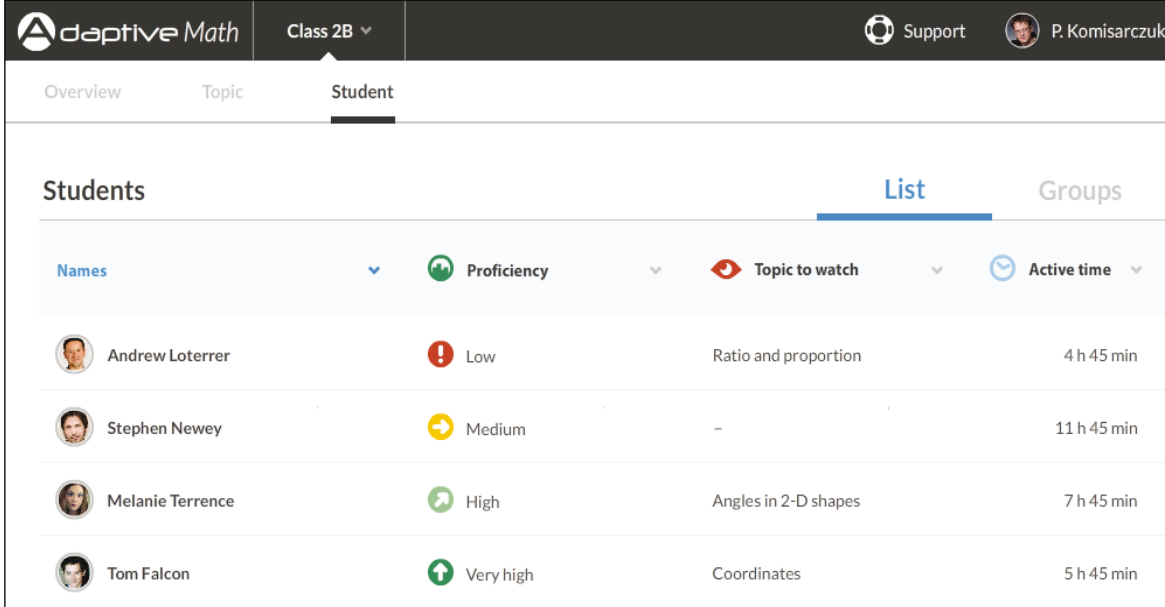
However, as promising the results were, the systems created for research were not scalable to the massive amount of content across all educational domains. This limited the educational implementations in which they could be used and, by extension, the number of students that could benefit from them. One of the main reasons was the problem of modelling student knowledge and understanding.









## The knowledge graph

In 2013 first adaptive learning solutions were introduced on a wider scale in the USA. The Knewton’s system was giving recommendations for learners on what questions should they work next, provided learning analytics for learners and instructions predicting future results.

Knewton used a novel instrument to address the problems of student modeling that focused directly on scalability across content: the knowledge graph. The knowledge graph represented content in a semantic graph structure. This structure provided a way to diagnose student understanding and misunderstanding. It could also power intelligent tutoring strategies and remediating deep misconceptions. The knowledge graph was built using the adaptive ontology, an intuitive and flexible set of objects and relationships that are easy to learn, easy to express content relationships in, and powerful enough to use as a basis for analytics and adaptive tutoring. Elements in the Knewton adaptive ontology consisted of modules (pieces of content), concepts (abstract but intuitive notions of ideas that the content teaches and assesses), and relationships between these two. Since concepts were abstract, rather than tied to a particular book or pedagogy, they could be used to describe relationships between

**Figure 1. Screen of teacher’s dashboard of Adaptive Math course (a view that allows teacher to break students into groups assigned by different needs and levels of proficiency and therefore apply different goals for each group)**

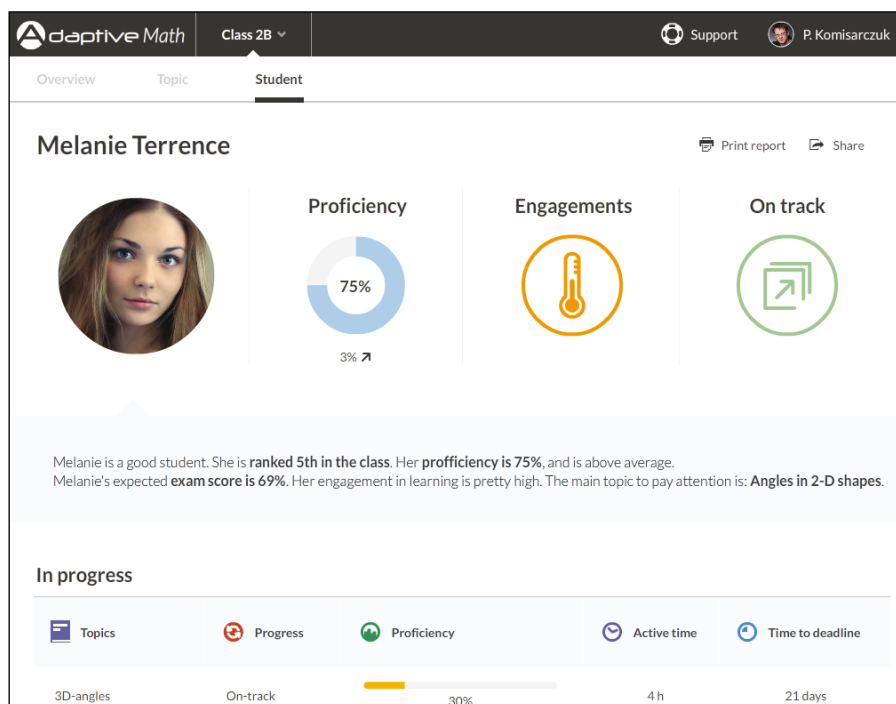


adaptive Math		Class 2B	Support	P. Komisarczuk
Overview	Topic	Student		
Students		List	Groups	
Names	Proficiency	Topic to watch	Active time	
 Andrew Loterrer	 Low	Ratio and proportion	4 h 45 min	
 Stephen Newey	 Medium	-	11 h 45 min	
 Melanie Terrence	 High	Angles in 2-D shapes	7 h 45 min	
 Tom Falcon	 Very high	Coordinates	5 h 45 min	

Source: authors.

<sup>7</sup> K. VanLehn, *op.cit.*

**Figure 2. Screen of teacher's dashboard of Adaptive Math course (reporting student's performance, engagement and predicting results)**



Source: authors.

any modules, even those existing in different books, subject areas, or school years. One of the many implementations of the system was Adaptive Math created together with Young Digital Planet – a content provider company.

### IBM in personalized education

IBM started journey towards personalized education several years ago. Thanks to the success of Watson system winning against humans in Jeopardy contest powered by advanced analytics, DeepQA<sup>8</sup> technologies and knowledge and experience of IBM researchers company decided to establish in early 2014 dedicated Watson unit and invest heavily into cognitive computing area. The initial focus was on healthcare, public safety and customer service (May-June 2012). From the education perspective the most known project was related to Watson Engagement Advisor for Education. Deakin University, based in Victoria, Australia, has adopted IBM's Watson technology to become the first university worldwide to use cognitive computing platform to enhance student experience. Using Watson helps Deakin to scale its services and offerings to its growing online and international student base. The Deakin solution, built on the Watson Engagement Advisor platform, has been

trained on over 7000 questions and allows existing and potential students to access a „conversation” service via any mobile device and to be given instant information on matters related to studying at Deakin and beyond to include career information around the appropriateness of courses of study for a career in particular industries and career choices. The application was delivered as a cloud service. For enrolled students Watson was able to deliver personalised responses to student queries and engage in „conversation” with the student in full knowledge of their existing status and progress at the university. The system was implemented for Deakin's first-year intake students at the start of the academic year in February 2015.

The way how Watson basic core elements work is different than what we've grown accustomed to in the era of programmatic computing. Watson finds its responses not through business rules or decision trees, but by hypothesizing, gathering evidence to support or refute those hypotheses, weighing the relative strength of evidence for possible responses, and then sharing its results with full transparency of evidence for the user to consider. Looking at this step by step:

1. When a question is first presented to Watson, it parses the question to extract the major features of the question.

<sup>8</sup> D. Ferrucci, et al., *Building Watson: An Overview of the DeepQA Project*, „AI Magazine” 2010, Fall, <http://www.aaai.org/Magazine/Watson/watson.php>.



## Unlocking the potential of technology in education

2. It generates a set of hypotheses by looking across the body of data for passages that have some potential for containing a valuable response.
3. It performs a deep comparison of the language of the question and the language of each potential response by using various reasoning algorithms. This step is challenging. There are hundreds of reasoning algorithms, each of which does a different comparison. For example, some look at the matching of terms and synonyms, some look at the temporal and spatial features, and some look at relevant sources of contextual information.
4. Each reasoning algorithm produces one or more scores, indicating the extent to which the potential response is inferred by the question based on the specific area of focus of that algorithm.
5. Each resulting score is then weighted against a statistical model that captures how well that algorithm did at establishing the inferences between two similar passages for that domain during the „training period” for Watson. That statistical model can then be used to summarize a level of confidence that Watson has about the evidence that the candidate answer is inferred by the question.
6. Watson repeats this process for each of the candidate answers until it can find responses that surface as being stronger candidates than the others.

Based on this core functionality Watson presents the answer in the hierarchical way with the confidence level and the most important documents (classifiers) which impacts the reasoning process at the top of the lists. The model can be trained and optimised further. This approach can be treated and named as a basic pipeline process. All of the surrounding solutions benefits out of this core functionality when it comes to natural language processing (NLP).

In late 2015, Watson for Education business unit has been announced. One of the expected solutions is the one which will focus on personalised education powered by Watson cognitive technology where each and every student will be provided with a tailored curriculum optimised and profiled to the student based on his past and current results and knowledge gaining curve.

The core components of this framework are designed to be:

1. Student Information Hub (SIH) that gathers the administrative data about a student and the dynamic interaction data about a student's activities.
2. Learning Content Hub (LCH) that supports deep analytics across many sources of content, including automated meta-tagging, alignment to curricular standards, and assessment of aspects such as readability and complexity.
3. Longitudinal population analytics and machine learning methods on student and content

data to discover and articulate best practices for a particular cohort of learners, delivered through meaningful visualizations to fit the workflow of a teacher, advisor or learner.

4. A platform that includes security and authentication, mobile device management, change management and delivery to mobile devices on the cloud.

This set of components can support a teacher in identifying personalized approaches for at-risk students. As an example the teacher logs on to her management system and asks to see information about her eighth-grade math class. She sees a visual representation of her students through a number of lenses, including their risk profiles for doing poorly in the class. She can select a particular student to learn more. The analytics provide her with the insight that this particular student does well. She also learns that this student has reading and language challenges in other classes (something she might not know in the normal departmental structure of schools). She asks the system for suggestions about additional content and is shown very detailed analysis across several different sources (content from publishers, her own materials or materials from other local teachers) rated for applicability to the transformations but also scored for readability, density of concepts and success when historically used with similar students. The teacher chooses which pieces of additional content to highlight and will also be able to monitor the student's engagement and success with this new content. Not only does this support the teacher in personalizing instruction in a practical way, it also enables her to reach this student without slowing down the rest of the class or exposing the student to scrutiny by peers.

What needs to be emphasised is that this personalized learning is necessary for all students, including high performers who require differentiated content and instructions to stay motivated and engaged. By focusing on student similarity and cohort analysis and by analyzing each piece of learning content along many different dimensions to suit different categories of learners, the solutions can help ensure all learners receive personalized recommendations and guidance.

The second use case of IBM components can be focused on skills and future jobs. A solution can aggregate career opportunities using big data gleaned from the media, job postings, and other sources. The skills and talents associated with these career opportunities can be identified based on other successful employees in these job spaces. Statistical processing can identify then the number of people moving into some of these areas, as well as likely opportunities in a given region and industry. Recommendations can be provided to individuals, based on their own propensities, skills and talents as gleaned from the Student Information Hub. Other employees that have successfully transitioned to these careers can be analyzed with respect to their own experiences and training. A particular student and aspiring employee can be mapped to an already

successful employee with similar learning styles in this target space, and academic and internship opportunities can be recommended accordingly.

Implementations of described systems depend on new partnerships and alliances. No single company can build the whole solution. The benefits for society are enormous taking into consideration that more than a third of global companies had difficulties filling open positions and reporting shortages of engineers, technicians and IT staff<sup>9</sup>. Unemployment statistics released by the International Labour Organisation support their concerns.

Will cognitive computing and artificial intelligence help us to close skills gaps and improve student retention, graduation, performance and employability? The expectation is that this is finally the right place where technology can add a real value to education.

## References

Bloom B.S., *The 2 Sigma Problem. The Search for Methods of Group Instruction as Effective as One-to-One Tutoring*, „Educational Researcher” 1984, Vol. 13, No. 6, pp. 4–16.

Doignon J.P., Falmagne J.C., *Knowledge Spaces*, Springer 1999.

Evens M.W., Michaels J., *One-on-one Tutoring by Humans and Computers*, Lawrence Erlbaum, 2006.

Ferrucci D., et al., *Building Watson: An Overview of the DeepQA Project*, „AI Magazine” 2010, Fall, <http://www.aaai.org/Magazine/Watson/watson.php>.

Frase K., *IBM Education Solutions on the Cloud, Creating success for students, institutions and economies*, 2014.

Gertner A.S., *A Coached Problem Solving Environment for Physics*, [in:] Gauthier G., Frasson C., VanLehn K. (eds.), *Intelligent Tutoring Systems*, Springer-Verlag, 2000, pp. 133–142, [http://dx.doi.org/10.1007/3-540-45108-0\\_17](http://dx.doi.org/10.1007/3-540-45108-0_17).

Graesser A.C., Wiemer-Hastings K., Wiemer-Hastings P., Kreuz R., *AutoTutor: A Simulation of a Human Tutor*, „Cognitive Systems Research” 1999, Vol. 1, No. 1, pp. 35–51, [http://dx.doi.org/10.1016/S1389-0417\(99\)00005-4](http://dx.doi.org/10.1016/S1389-0417(99)00005-4).

Graesser A.C., Conley M.W., Olney A., *Intelligent Tutoring Systems*, [in:] K. Harris, et al. (eds.), *APA educational psychology handbook, Vol. 3: Application to learning and teaching*, American Psychological Association, Washington DC 2012, pp. 451–473, <http://dx.doi.org/10.1037/13275-018>.

Self J.A., *Bypassing the Intractable Problem of Student Modelling. Intelligent Tutoring Systems: At the Crossroads of Artificial Intelligence and Education*, Lancaster University, Lancaster 1990.

Sherwood S.G., *Educational Uses of the PLATO Computer Systems*, „Science” 1976, Vol. 192, No. 4237, pp. 344–352, <http://dx.doi.org/10.1126/science.769165>.

Silvi J., *How can we tackle youth unemployment in the Middle East?*, World Economic Forum Global Agenda, 2015, <https://agenda.weforum.org/2015/11/how-can-we-tackle-youth-unemployment-in-the-middle-east>.

*The Talent Shortage Continues: How the Ever Changing Role of HR Can Bridge the Gap*, 2014, [https://www.manpower.de/fileadmin/manpower.de/Download/2014\\_Talent\\_Shortage\\_WP\\_US2.pdf](https://www.manpower.de/fileadmin/manpower.de/Download/2014_Talent_Shortage_WP_US2.pdf).

*This is Watson*, „IBM Journal of Research and Development” 2012, No. 3.4, <http://ieeexplore.ieee.org/xpl/tocresult.jsp?reload=true&isnumber=6177717&punumber=5288520>.

VanLehn K., *The Relative Effectiveness of Human Tutoring, Intelligent Tutoring Systems, and Other Tutoring Systems*, „Educational Psychologist” 2011, Vol. 46, No. 4, pp. 197–221, <http://dx.doi.org/10.1080/00461520.2011.611369>.

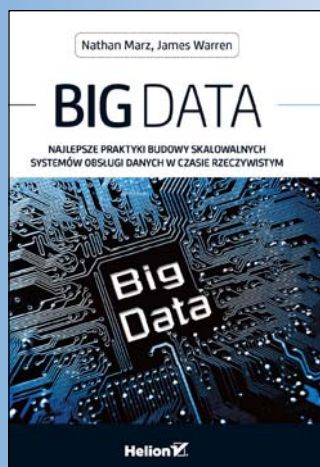
Wilson K., Nichols Zack, *The Knewton Platform. A General-Purpose Adaptive Learning Infrastructure*, Knewton, 2015.

<sup>9</sup> *The Talent Shortage Continues: How the Ever Changing Role of HR Can Bridge the Gap*, 2014, [https://www.manpower.de/fileadmin/manpower.de/Download/2014\\_Talent\\_Shortage\\_WP\\_US2.pdf](https://www.manpower.de/fileadmin/manpower.de/Download/2014_Talent_Shortage_WP_US2.pdf).

**Agata Czopek**, PhD, PMP is a consultant and researcher with more than 10 years of professional experience. Currently holds a position of Strategy & Development Associate at Young Digital Planet (company that delivers educational solutions to over 45 countries). She divides her time between research initiatives in the field of technology implementation in education, consultancy for country wide projects (Saudi Arabia; UAE; South Africa) and managing strategic partnerships with tech giants (Microsoft, IBM, Intel). Agata is helping organizations to enhance efficiency through professional project management, program management and corporate governance. Also a speaker (Project Management Days Romania, OPPI New York City, AgileByExample Light Warsaw, IGEP Paris, Wolves Summit Gdynia, Frankfurt Book Fair).

**Piotr Pietrzak**, Chief Technology Officer, IBM Poland and the Baltics has 17 years of experience in the IT industry. Piotr specializes in enterprise digital transformation projects, business model optimisation, incubation of innovative projects and their commercialization. He is responsible for collaboration with VC/PE investment firms, incubators and accelerators. On daily basis engaged in IBM R&D works. In his current role as a CTO in IBM responsible for development of the cloud and cognitive computing market in Poland. Author of many industry specific and business publications. Member of the Academy of Technology and CAS Advisory Board at Technical University of Gdansk.

# POLECAMY



Nathan Marz, James Warren, *Big Data. Najlepsze praktyki budowy skalowalnych systemów obsługi danych w czasie rzeczywistym*, Helion, Gliwice 2016

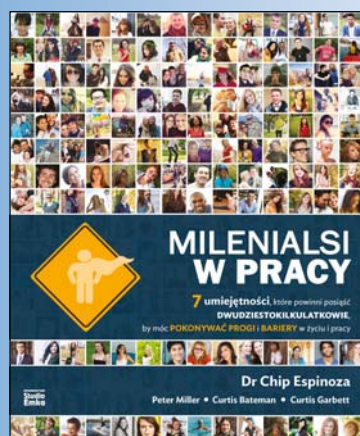
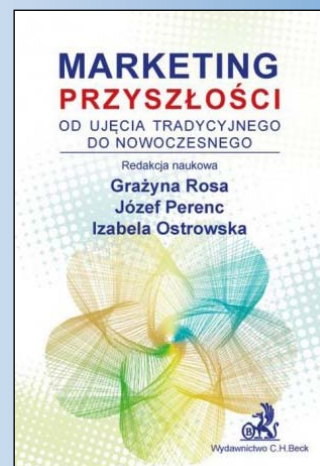
Aplikacjami, które operują na ogromnych zbiorach danych, są np. niezwykle popularne dziś portale społecznościowe. Ich obsługa przekracza możliwości zwykłych relacyjnych baz i wymaga architektury obejmującej wielomaszynowe klastry. Prezentowana publikacja może być doskonałym podręcznikiem dla wszystkich, którzy chcieliby nauczyć się tworzyć tego rodzaju architekturę. W przejrzysty sposób przedstawiono w niej zasady obsługi systemów wielkich zbiorów danych, które mogą być budowane i uruchamiane przez niewielki zespół. Nie zabrakło też wyczerpującego opisu praktycznej implementacji systemu Big Data z wykorzystaniem rzeczywistego przykładu. Inne omawiane zagadnienia to m.in.: optymalne wykorzystanie zasobów do obsługi danych, wybór technik przetwarzania i obsługi wielkich ilości danych w czasie rzeczywistym, bazy danych NoSQL, przetwarzanie strumieniowe oraz zarządzanie złożonością obliczeń przyrostowych.

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

Grażyna Rosa (red. nauk.), *Marketing przyszłości – od ujęcia tradycyjnego do nowoczesnego*, C.H. Beck, Warszawa 2016

Prezentowana monografia została przygotowana głównie z myślą o studentach i nauczycielach akademickich, jednak może zainteresować również praktyków – menedżerów i specjalistów z zakresu marketingu. Autorzy dokonują wnikliwej analizy oblicza współczesnego marketingu i starają się z jednej strony przybliżyć czytelnikom obecnie panujące w nim trendy, a z drugiej strony przewidzieć możliwe przyszłe kierunki rozwoju. Prócz ogólnych rozważań na temat marketingu przedstawiają obraz współczesnego konsumenta, jego zachowania i decyzje jakie podejmuje. Komunikacja w marketingu, zarządzanie kampanią, produktem i jego ceną, wykorzystanie internetu, prowadzenie badań marketingowych to tylko kilka z licznych tematów, które poruszone zostały w książce.

Publikację można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa: <https://www.ksiegarnia.beck.pl>



Chip Espinoza, *Milenialsi w pracy. 7 umiejętności, które powinni posiadać dwudziestokilkulatkowie, by móc pokonywać progi i bariery w życiu i pracy*, Studio EMKA, Warszawa 2016

Prezentowana publikacja stanowi pozycję niezwykłą na rynku wydawniczym. Autor – ekspert w dziedzinie różnic pokoleniowych w środowisku pracy – podejmuje się trudnego zadania przerwania swoistego mostu pomiędzy pracownikami reprezentującymi zupełnie odmienne generacje i – co za tym idzie – wizję świata. Książka poświęcona jest tzw. milenialsom, nazywanym również przedstawicielami pokolenia Y. To przede wszystkim do nich – czyli do dzisiejszych dwudziestokilkulatków – autor kieruje swoje porady, starając się pokazać, jak omijać przeszkody, które mogą napotkać w pracy, jakie umiejętności zdobywać i jak porozumiewać się ze starszymi pracownikami. Książka może być jednak również bardzo interesująca dla przedstawicieli innych generacji, którym zapoznanie się z tym wnikliwym portretem pokolenia Y ułatwi z pewnością współpracę z milenialsami. Dodatkowym atutem publikacji jest jej forma: przejrzysta, ciekawa graficznie i interaktywna – zachęcająca do aktywnej lektury i intensywnej refleksji nad omawianymi przez autora zagadnieniami.

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

Damian Salkowski, *Twoja firma w Google, czyli jak przeprowadzić skuteczną kampanię AdWords*, Poltext, Warszawa 2016

Google to najczęściej wykorzystywana wyszukiwarka świata. Nie dziwi więc fakt, że bardzo wiele firm decyduje się na przygotowanie kampanii reklamowych za pośrednictwem AdWords, czyli pozycjonowania. I choć sam proces nie wydaje się bardzo skomplikowany, przed rozpoczęciem tego typu działań warto zapoznać się z prezentowaną publikacją. Podręcznik napisany został głównie z myślą o osobach, które chciałyby poznać podstawowe zasady wykorzystania możliwości AdWords. Od zakładania konta, poprzez dobranie odpowiednich słów kluczowych, planowanie strategii i budżetu kampanii, jej tworzenie, monitoring rezultatów i analizę wyników, po rozliczenie działania – autor krok po kroku prowadzi czytelnika przez meandry systemu Google. Publikację można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa: <http://www.poltext.pl>



# Wręczenie certyfikatów e-nauczyciela przyznanych przez Stowarzyszenie E-learningu Akademickiego

21 czerwca 2016 r.  
Szkola Główna  
Handlowa  
w Warszawie

