



Uniwersytet jutra

pod redakcją Sylwii Mrozowskiej i Grażyny Penkowskiej

Uniwersytet jutra

pod redakcją Sylwii Mrozowskiej i Grażyny Penkowskiej

Uniwersytet jutra

pod redakcją Sylwii Mrozowskiej i Grażyny Penkowskiej

© Copyright by Authors
Kraków 2015

ISBN 978-83-65148-20-9

Recenzja
Małgorzata Lewartowska-Zychowicz

Redakcja i korekta
Piotr Budny

Projekt okładki i skład
LIBRON

Na okładce wykorzystano fotografię autorstwa Jarosława Jurkowskiego



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Publikacja sfinansowana ze środków projektu pt. „Umiejdzynarodowienie kształcenia w Uniwersytecie Gdańskim poprzez współpracę z Uniwersytetem Houston-Downtown” (POKL.04.01.01-00-025/13) współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki.



Wydawnictwo LIBRON – Filip Lohner
al. Daszyńskiego 21/13
31-537 Kraków
tel. 12 628 05 12
e-mail: office@libron.pl
www.libron.pl

Spis treści

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Sylvia Mrozowska, Grażyna Penkowska Wstęp | 7 |
| Część pierwsza | |
| Uniwersytet Gdański wobec wyzwań politycznych, kulturowych i technologicznych | |
| Sylvia Mrozowska Szkolnictwo wyższe w realizacji celów strategii Unii Europejskiej „Europa 2020” | 11 |
| Ewa Weronis Rola międzynarodowych projektów badawczych, dydaktycznych i infrastrukturalnych w rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego | 23 |
| Magdalena Hamerska, Aleksandra Pańka Cyfrowa przestrzeń informacyjna Biblioteki Uniwersytetu Gdańskiego | 39 |
| Grażyna Chaberek-Karwacka Edukacja oparta na uznawaniu kompetencji jako narzędzie wdrażania idei uczenia się przez całe życie (<i>USA case study</i>) | 57 |
| Część druga | |
| Kierunki zmian w dydaktyce akademickiej – wybrane metody i narzędzia dydaktyczne | |
| Grażyna Penkowska MOOCs nowym wymiarem e-learningu | 81 |
| Michał Kuciapski Realizacja zajęć informatycznych przy wsparciu technik nauczania na odległość – zastosowania, korzyści i ograniczenia | 91 |

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tomasz Besta, Maciej Nyka Zastosowanie technik deliberatywnych w dydaktyce akademickiej i praktyce społecznej | 107 |
| Aleksandra Zgrundo, Ewa Piotrowska Nauczanie oparte na pracy w zespołach – metoda <i>Team-Based Learning</i> w nauczaniu przedmiotów przyrodniczych i biomedycznych | 139 |
| Aleksandra Wierucka <i>Low-threshold strategies</i> i inne sposoby aktywizacji studentów podczas zajęć | 165 |
| Wojciech Bizon Efektywne wykorzystanie <i>case studies</i> w nauczaniu przedsiębiorczości | 185 |
| Iwona Sakowicz <i>Mindmapping</i> jako narzędzie w uczeniu i badaniach naukowych | 207 |
| Magdalena Gajewska Teaching Technology Learning Center (TTLC) jako modelowa jednostka wspierania rozwoju dydaktycznego nauczycieli akademickich | 219 |

Wstęp

Do najważniejszych wyzwań stojących przed szkolnictwem wyższym w Polsce należy podniesienie jego poziomu do standardów najlepszych światowych ośrodków badawczych i edukacyjnych. Oznacza to między innymi konieczność zwiększenia różnorodności uczelni i programów studiów, większe otwarcie uczelni na otoczenie społeczne i gospodarcze, zwiększenie mobilności kadry akademickiej i studentów.

Osiągnięciu tego celu służy między innymi reforma szkolnictwa wyższego w Polsce, która wprowadza różnorodne mechanizmy prorozwojowe i projakościowe. Dyskusja na temat reformy w środowisku akademickim i studenckim jest bardzo burzliwa i wielowątkowa. Wiele proponowanych rozwiązań jest kontrowersyjnych, inne zaś znajdują aprobatę i poparcie. Niezmiernie istotne stają się dyskusje poświęcone wyjaśnianiu przyczyn i celów reformy oraz możliwych konsekwencji jej realizacji. Pośród różnorodnych kwestii nie budzi większych wątpliwości konieczność zwiększenia mobilności pracowników i studentów polskich ośrodków akademickich. Ponieważ niska mobilność międzynarodowa jest określana jako poważny problem polskiego szkolnictwa wyższego, jednym z rozwiązań promowanych przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego jest wzrost współpracy ponadnarodowej uczelni wyższych, grup badawczych i pracowników akademickich, a tym samym zwiększenie mobilności naukowców i studentów. Problem ten dostrzegany jest również przez Unię Europejską, która współfinansuje realizację projektów dydaktycznych i badawczych poświęconych współpracy ponadnarodowej.

Opracowanie, które proponujemy czytelnikom, jest jednym z efektów realizacji projektu współpracy ponadnarodowej „Uniwersytet jutra: umiędzynarodowienie kształcenia w Uniwersytecie Gdańskim poprzez współpracę z Uniwersytetem Houston-Downtown (USA)”. Projekt był realizowany przez

Uniwersytet Gdański w latach 2014–2015 i dofinansowywany przez Europejski Fundusz Społeczny, Program Operacyjny Kapitał Ludzki (Priorytet IV – szkolnictwo wyższe i nauka; Działanie 4.1 – Wzmocnienie i rozwój potencjału dydaktycznego uczelni oraz zwiększenie liczby absolwentów kierunków o kluczowym znaczeniu dla gospodarki opartej na wiedzy; Poddziałanie 4.1.1 – wzmocnienie potencjału dydaktycznego uczelni). Głównym celem projektu był wzrost potencjału dydaktycznego Uniwersytetu Gdańskiego poprzez realizację staży dydaktycznych pracowników akademickich oraz opracowanie i przygotowanie otwartych kursów e-learningowych w języku angielskim, które po zakończeniu projektu będą dostępne w formie *open access* na platformie Uniwersytet Otwarty Uniwersytetu Gdańskiego, oraz upowszechnianie zdobytych doświadczeń dydaktycznych na uczelni.

W prezentowanej publikacji czytelnicy znajdą próbę wyjaśnienia genezy przemian zachodzących w szkolnictwie wyższym w Polsce wraz z opisem sposobów dostosowywania się polskich uczelni do wymogów stawianych przez reformę szkolnictwa wyższego. Główną część opracowania stanowią wnioski i rekomendacje w zakresie rozwoju metod dydaktycznych przedstawiciele różnych dyscyplin naukowych, będących konsekwencją odbytych staży dydaktycznych w Uniwersytecie Houston-Downtown.

Mamy nadzieję, że prezentowana publikacja będzie miała walor poznawczy i wzbudzi zainteresowanie nie tylko studentów, ale również dydaktyków polskich uczelni wyższych.

CZĘŚĆ PIERWSZA

**Uniwersytet Gdański wobec wyzwań
politycznych, kulturowych i technologicznych**

Szkolnictwo wyższe w realizacji celów strategii Unii Europejskiej „Europa 2020”

Przemiany szkolnictwa wyższego w Unii Europejskiej (UE), których natężenie nastąpiło w ostatnich latach, są bardzo silnie sprzężone z celami strategicznymi tej organizacji. Reformy potwierdzają odejście od idei uniwersytetu jako instytucji niezależnej, nastawionej na poszukiwanie „prawdy”. Uniwersytety jako instytucje realizujące polityczno-ekonomiczną ideę budowy Europy opartej na wiedzy wywołują jednak szereg pytań i wątpliwości¹. Również w Polsce, w której obecnie wdrażana jest reforma szkolnictwa wyższego, trwa dyskusja o istocie reformy i jej potencjalnych konsekwencjach. Uczestniczą w niej przedstawiciele środowiska akademickiego, osoby zarządzające instytucjami szkolnictwa wyższego, studenci, pracodawcy i politycy. Tematem dyskusji są przede wszystkim wyłaniający się w wyniku przeprowadzanych reform model uniwersytetu oraz konkretne wyzwania, jakie stoją przed instytucjami i osobami, które muszą im sprostać. Mniej miejsca poświęca się kwestiom politycznym, szczególnie tym obejmującym pytania o to, w jakim celu reformowane jest szkolnictwo wyższe w UE, jakie wyzwania w związku z tym stoją przed państwami członkowskimi tej organizacji oraz jakie mogą być konsekwencje, jeśli reforma nie będzie realizowana.

Celem artykułu jest przedstawienie czytelnikom wybranych aspektów politycznego wymiaru przemian w szkolnictwie wyższym. W opracowaniu przedstawiono otwartą metodę koordynacji jako formę „nowego” rządzenia w UE, obejmującą między innymi edukację oraz badania i rozwój, przybliżono cele obowiązującej strategii rozwoju UE „Europa 2020” oraz opisano rolę, jaką przypisano szkolnictwu wyższemu w osiągnięciu celów strategicznych.

¹ A. Corbett, *Universities and the Europe of Knowledge: Ideas, Institutions and policy Entrepreneurship in European Union Higher Education 1955–2003*, New York 2005.

Następnie wskazano na wybrane wyzwania związane z realizacją strategii „Europa 2020” w zakresie szkolnictwa wyższego w Polsce.

Podjęmowane przez Unię Europejską inicjatywy i decyzje w zakresie szkolnictwa wyższego wynikają z założenia, że edukacja obejmująca kształcenie i szkolenie jest niezbędna dla rozwoju społeczeństwa i gospodarki opartej na wiedzy². Edukacja z perspektywy unijnej rozumiana jest bardzo szeroko: od tradycyjnego kształcenia na wszystkich szczeblach edukacji aż po formy działań edukacyjnych poza systemami edukacji, zwłaszcza działań na rzecz doskonalenia kwalifikacji zawodowych oraz poszerzających zakres uczestnictwa w kulturze i społeczeństwie obywatelskim³.

Na mocy artykułów 165 i 166 Traktatu o funkcjonowaniu Unii Europejskiej⁴ edukacja pozostaje w wyłącznej kompetencji państw członkowskich. Traktat przyznaje UE jedynie kompetencje miękkie. Współpraca odbywa się przede wszystkim za pomocą tak zwanej Otwartej Metody Koordynacji (OMK). Traktat przewiduje również, że Parlament Europejski i Rada Unii Europejskiej przyjmują środki zachęcające, służące rozwojowi edukacji o wysokiej jakości. Działania UE dotyczą: rozwoju wymiaru europejskiego w edukacji, sprzyjaniu mobilności studentów i nauczycieli oraz określania i wdrażania strategicznych ram europejskiej współpracy w zakresie kształcenia i szkolenia. OMK składa się z czterech podstawowych elementów. Po pierwsze, na poziomie Unii Europejskiej wprowadzane są wytyczne (prawo miękkie) formułujące cele, do których należy dążyć w państwach członkowskich. Po drugie, określa się wskaźniki i kryteria porównawcze, aby ustalić osiągnięcie najlepszych wyników. Po trzecie, następuje wdrożenie

² Zobacz więcej: *Zarządzanie wiedzą*, red. D. Jemielniak, A. K. Koźmiński, Warszawa 2012; K. B. Matusiak, *Budowa powiązań nauki z biznesem w gospodarce opartej na wiedzy. Rola i miejsce uniwersytetu w procesach innowacyjnych*, Warszawa 2010; K. Piech, *Rozwój gospodarek wiedzy w Europie Środkowo-Wschodniej w kontekście Strategii Lizbońskiej* [w:] *Unia Europejska w kontekście Strategii Lizbońskiej oraz gospodarki i społeczeństwa wiedzy w Polsce*, red. E. Okoń-Horodyńska, K. Piech, Warszawa 2006; A. Kukliński, *Gospodarka oparta na wiedzy jako wyzwanie dla Polski XXI wieku*, Warszawa 2001.

³ Zobacz więcej: http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/index_pl.htm [dostęp: 12.05.2015]; http://ec.europa.eu/education/index_en.htm [dostęp: 12.05.2015].

⁴ *Traktat o Unii Europejskiej i Traktat o funkcjonowaniu Unii Europejskiej, teksty skonsolidowane*, Warszawa 2009; *Traktat o Unii Europejskiej (w brzmieniu nadanym przez Traktat z Lizbony)*, Dz.Urz. UE 2010 C83/13; *Traktat o funkcjonowaniu Unii Europejskiej (zmieniony przez Traktat z Lizbony)*, Dz.Urz. UE 2010 C 83/47.

wytycznych unijnych w państwach członkowskich lub w ich regionach, z uwzględnieniem szerokiej autonomii decyzyjnej państw, w sposób najwłaściwszy w warunkach danego kraju lub regionu. Ważne w tym miejscu jest wypracowywanie wspólnych planów roboczych przez państwa lub regiony dla stworzenia lepszej koordynacji horyzontalnej danej polityki. Ostatni etap polega na opracowaniu przez państwa członkowskie sprawozdań i raportów strategicznych w celu oceny skuteczności realizacji wytycznych i potrzeby – w kontekście długofalowym – ustanowienia prawa w postaci na przykład dyrektywy unijnej⁵.

W maju 2009 roku przyjęto ramy współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia do 2020 roku⁶. Ich celem są: urzeczywistnienie uczenia się przez całe życie i mobilności edukacyjnej, poprawienie jakości oraz skuteczności kształcenia i szkolenia, promowanie równości, spójności społecznej i aktywności obywatelskiej, zwiększanie kreatywności i innowacyjności na wszystkich poziomach kształcenia i szkolenia. Wymienione cele strategiczne związane są z siedmioma poziomami odniesienia, które wyznaczają średni europejski wynik do osiągnięcia do roku 2020.

Na poziomie UE instytucją odpowiedzialną za kształcenie, szkolenie, młodzież, sport, języki i kulturę w Unii jest Dyrekcja Generalna do spraw Edukacji i Kultury (DG EAC)⁷. Jej zadania wynikają ze strategii w zakresie edukacji i szkolenia do roku 2020 „Europa 2020”, która jest częścią strategii „Europa 2020”. W dziedzinie edukacji i szkoleń DG EAC odpowiada za rozwój polityki opartej na faktach oraz zarządzanie inicjatywami na rzecz kształcenia i szkolenia. Sprawozdania ze swej działalności składa Komisji Kultury i Edukacji Parlamentu Europejskiego⁸. Do głównych zadań DG EAC należy wspieranie państw członkowskich w opracowywaniu spójnych strategii politycznych w zakresie: szkół, szkolenia i kształcenia zawodowego, szkolnictwa wyższego, kształcenia dorosłych; opracowywanie strategii politycznych oraz instrumentów służących rozwojowi umiejętności i kwalifikacji i uznawaniu ich; rozwijanie współpracy międzynarodowej i dialogu politycznego. Cele DG EAC na najbliższą dekadę obejmują: zwiększenie

⁵ P. Dąbrowska, *Nowe rządy w Unii Europejskiej* [w:] *Ustrój Unii Europejskiej*, red. J. Barcz, Warszawa 2010, s. I-228–I-229.

⁶ http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/efo016_pl.htm [dostęp: 8.05.2015].

⁷ http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/index_en.htm [dostęp: 10.05.2015].

⁸ <http://www.europarl.europa.eu/committees/pl/cult/home.html> [dostęp: 8.05.2015].

przejrzystości i uznawania umiejętności i kwalifikacji, wspieranie integracji społecznej poprzez edukację i szkolenia, popularyzowanie nowych technologii edukacyjnych, wspieranie projektów w ramach działania „Maria Skłodowska-Curie”, wspieranie prac Europejskiego Instytutu Innowacji i Technologii⁹ w ramach inicjatywy „Horyzont 2020”.

Dotychczasowy podział kompetencji między państwa członkowskie i UE w zakresie polityki naukowej uważany jest przez niektórych badaczy za barierę uniemożliwiającą sukces strategii „Europa 2020”. Zwolennicy tej tezy upatrują szansy na przezwycięzenie owej przeszkody w doprowadzeniu do syntezy europejskiej polityki naukowej ze strategicznymi celami rozwojowymi UE na poziomie supranarodowym, a nie międzyrządowym. Stąd postulat uczynienia z polityki naukowej wyłącznej kompetencji UE¹⁰.

Obecne przemiany szkolnictwa wyższego w państwach członkowskich UE są podporządkowane realizacji strategii „Europa 2020” – strategii na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu¹¹. Strategia „Europa 2020” jest długookresowym programem rozwoju społeczno-gospodarczego Unii Europejskiej, który zastąpił realizowaną od 2000 roku, a pięć lat później zmodyfikowaną Strategię Lizbońską. Wśród celów strategii „Europa 2020” znajdują się między innymi takie, które są bezpośrednio związane z edukacją w jej szerokim unijnym rozumieniu. Najważniejsze z nich przedstawiono w tabeli 1.

⁹ http://ec.europa.eu/education/eit/index_en.htm [dostęp: 04.05.2015].

¹⁰ E. Kocińska, *Europejska polityka naukowa i strategia Europa 2020 w dziedzinie badań naukowych i rozwoju. Analiza politologiczno-instytucjonalna*, „Rocznik Integracji Europejskiej” 2014, nr 8, s. 248.

¹¹ Komunikat Komisji Europa 2020. Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu, KOM (2010)2020, Bruksela 2010.

Tabela 1. Wybrane cele w ramach strategii „Europa 2020”¹²

| Cele UE/państw członkowskich | Badania i rozwój w % PKB | Wykształcenie wyższe (w %) |
|------------------------------|--------------------------|----------------------------|
| Cel główny UE | 75 | 40 |
| Szacunki na poziomie UE | 73,70–74 | 37,50–38,0 |
| AT | 3,75 | 38 |
| BE | 3,0 | 47 |
| BG | 1,5 | 36 |
| CY | 0,5 | 46 |
| CZ | 1 | 32 |
| DE | 3 | 42 |
| DK | 3 | przynajmniej 40 |
| EE | 3 | 40 |
| EL | do korekty | 32 |
| ES | 3 | 44 |
| FI | 4 | 42 |
| FR | 3 | 50 |
| HU | 1,8 | 30,3 |
| IE | około 2 | 60 |
| IT | 1,53 | 26–27 |
| LT | 1,9 | 40 |
| LU | 2,3–2,6 | 40 |
| LV | 1,5 | 34–36 |
| MT | 0,67 | 33 |
| NL | 2,5 | >40 |
| PL | 1,7 ¹³ | 45 |
| PT | 2,7–3,3 | 40 |
| RO | 2 | 26,7 |
| SE | 4 | 40–45 |
| SI | 3 | 40 |
| SK | 1 | 40 |
| UK | brak celu w KPR | brak celu w KPR |

Źródło: http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/targets_pl.pdf [dostęp: 12.02.2013].

¹² Określone przez państwa członkowskie w krajowych programach reform w kwietniu 2011 roku.

¹³ Prognozowany poziom wielkości nakładów na działalność badawczo-rozwojową w latach 2011–2020 (w % PKB): 2011 rok – 0,76; 2012 rok – 0,90; 2013 rok – 0,91; 2014 rok – 0,93; 2015 rok – 1,02; 2016 rok – 1,12; 2017 rok – 1,23; 2018 rok – 1,33; 2019

Twórcy strategii, wskazując na jej genezę, wyraźnie podkreślili potrzebę wspólnego działania na rzecz wychodzenia z kryzysu oraz wdrażania reform umożliwiających przeciwdziałanie negatywnym konsekwencjom globalizacji, starzenia się społeczeństw, nieracjonalnego wykorzystywania zasobów.

Na poziomie państw członkowskich głównym narzędziem realizacji strategii „Europa 2020” są krajowe programy reform (KPR). Zgodnie z wdrażanym od 2011 roku nowym mechanizmem koordynacji polityki gospodarczej Unii Europejskiej (semestru europejskiego) krajowe programy reform są aktualizowane co roku i przekazywane do Komisji Europejskiej razem z aktualizacją programów stabilności lub konwergencji. W KPR państwa członkowskie przedstawiają między innymi: średniookresowy scenariusz makroekonomiczny, krajowe ambicje w zakresie realizacji pięciu głównych celów strategii „Europa 2020”, określenie głównych przeszkód wzrostu i zatrudnienia oraz działania podejmowane dla ich przewyżczenia. KPR zawierają harmonogram realizacji reform oraz ocenę ich skutków budżetowych.

Krajowy Program Reform na rzecz realizacji strategii „Europa 2020” został przyjęty w Polsce przez Radę Ministrów 26 kwietnia 2011 roku¹⁴. Określono w nim, w jaki sposób Polska będzie realizować zobowiązania podjęte w zakresie pięciu celów strategii „Europa 2020”. Rząd RP uznał, że należy skoncentrować się na odrabianiu zaległości rozwojowych oraz budowie nowych przewag konkurencyjnych w trzech obszarach priorytetowych: infrastruktury dla wzrostu zrównoważonego, innowacyjności dla wzrostu inteligentnego oraz aktywności dla wzrostu sprzyjającego włączeniu społecznemu. Wśród niezbędnych działań znalazły się: wzmacnianie kadry nauczającej w rozwoju kompetencji związanych z kreatywnością i innowacyjnością oraz zacieśnienie powiązań między szkolnictwem wyższym, sektorem nauki i sferą gospodarki.

rok – 1,57; 2020 rok – 1,70. Dane za lata 2011–2012 – Główny Urząd Statystyczny, dla lat 2013–2020 – Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

¹⁴ Krajowy Program Reform na rzecz realizacji strategii „Europa 2020” (przyjęty przez Radę Ministrów 26 kwietnia 2011 roku), Warszawa 2011; Krajowy Program Reform na rzecz realizacji strategii „Europa 2020” aktualizacja 2012/2013 (przyjęty przez Radę Ministrów 25 kwietnia 2012 roku), Warszawa 2012; Krajowy Program Reform na rzecz realizacji strategii „Europa 2020”, aktualizacja 2013/2014 (przyjęty przez Radę Ministrów 30 kwietnia 2013 roku), Warszawa 2013; Krajowy Program Reform na rzecz realizacji strategii „Europa 2020”, aktualizacja 2014/2015 (przyjęty przez Radę Ministrów 22 kwietnia 2014 roku), Warszawa 2014.

Obecnie w Polsce funkcjonuje ponad 400 uczelni, w większości niepublicznych. W uczelniach tych kształcą się prawie 2 000 000 studentów, co daje Polsce jeden z najwyższych na świecie wskaźników skolaryzacji oraz największą liczbę instytucji szkolnictwa wyższego w Europie. Gwałtowny wzrost liczby szkół wyższych i liczby studentów nastąpił w Polsce po 1989 roku i był spowodowany między innymi powstaniem wielu uczelni niepublicznych oraz rozwojem studiów niestacjonarnych na uczelniach publicznych. Ilościowy wzrost sektora szkolnictwa wyższego, wynikający ze społecznego zapotrzebowania, wywołał jednak istotne problemy. W wielu obszarach towarzyszył temu spadek jakości kształcenia, a dydaktyka zaczęła w coraz większym stopniu wypierać działalność naukowo-badawczą. Powszeczne stało się zjawisko wielozatrudnienia, pozwalające kadrze uczelni osiągać wyższe dochody, lecz odciągające ją od prowadzenia badań i obniżające jakość pracy dydaktycznej.

Autorzy strategii rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do roku 2020 wskazują, że ogromnemu rozwojowi ilościowemu szkolnictwa wyższego – także w zakresie infrastruktury badawczej i dydaktycznej – nie towarzyszyły w dostatecznym zakresie pozytywne zmiany jakościowe. Przeprowadzona analiza obecnego stanu szkolnictwa wyższego wskazała na bardzo liczne i dolegliwe słabości systemu szkolnictwa wyższego i działania uczelni. Proporcje liczby studentów na studiach stacjonarnych i niestacjonarnych są niedostosowane do potrzeb gospodarki. Programy studiów i formy nauczania nie nadążają za zmieniającym się światem. W światowych rankingach polskie uczelnie nie zajmują godnych miejsc, niezadowolające są też statystyki obrazujące efekty prac polskich naukowców. Problemów jest znacznie więcej: polska kadra naukowa jest mało mobilna, uczelnie nie są otwarte na kontakty z otoczeniem, nie są też skuteczne w uzyskiwaniu środków na badania¹⁵.

Wszystkie te zdiagnozowane problemy uwzględnione zostały w Krajowym Programie Reform. W najnowszej aktualizacji KPR 2014/2015 wskazano, że cel w zakresie inteligentnego rozwoju, rozumiany jako wzrost gospodarczy oparty na wiedzy i innowacji oraz dotyczący zwiększenia nakładów na B+R, będzie osiągnięty z wykorzystaniem Programu Operacyjnego Inteligentny Rozwój (PO IR)¹⁶. Wśród głównych działań zaplanowanych

¹⁵ *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku. Raport cząstkowy przygotowany przez konsorcjum: Ernst & Young Business Advisory, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową. Marzec 2010, Gdańsk 2010.*

¹⁶ <https://www.poir.gov.pl/strony/o-programie> [dostęp: 11.05.2015].

na lata 2014–2015 znalazły się¹⁷: stworzenie systemu wsparcia dla przedsiębiorców (MG), a także stworzenie mechanizmów finansowania infrastruktury badawczej i działalności jednostek naukowych (MNiSW); wspieranie instytucji otoczenia biznesu w ramach działań proinnowacyjnych oraz ich sieci o znaczeniu ponadregionalnym (MG/PARP); realizacja programów naukowo-badawczych i programów wspierających współpracę nauki z przemysłem (MNiSW); rozwój programów sektorowych dla kluczowych gałęzi przemysłu (MNiSW/MG); realizacja programu wspierania inwestycji o istotnym znaczeniu dla gospodarki polskiej na lata 2011–2020 (MG); wspieranie projektów w ramach obszarów i technologii o największym potencjale rozwoju (MG); opracowanie narzędzi i wdrożenie systemu cyklicznej oceny potencjału naukowo-technologicznego (MNiSW); wdrażanie programów w zakresie działalności badawczo-rozwojowej oraz innowacyjnej przedsiębiorstw (MG/PARP); stworzenie rejestru usług rozwojowych (PARP); realizacja programu Top Innovators (MNiSW); realizacja programu Brokerzy Innowacji (MNiSW)¹⁸. Cele w zakresie edukacji w latach 2014–2015 osiągnane będą za pomocą następujących działań: Krajowych Ram Kwalifikacji; reformy szkolnictwa wyższego; realizacji programu kierunków zamawialnych (MNiSW) oraz wsparcia współpracy szkół z pracodawcami (MEN/MG/PARP). Kontynuowane będzie wdrażanie pierwszego etapu reformy szkolnictwa wyższego. W latach 2014–2015 dokonany zostanie podział i przekazanie podmiotowej dotacji na dofinansowanie zadań projekcyjnych. Dotacja przeznaczona będzie na: dofinansowanie jednostek organizacyjnych mających status Krajowych Naukowych Ośrodków Wiodących; dofinansowanie podstawowych jednostek organizacyjnych uczelni mających wyróżniającą ocenę Polskiej Komisji Akredytacyjnej, dotyczącą oceny kształcenia; dofinansowanie podstawowych jednostek organizacyjnych uczelni w zakresie wdrażania systemów poprawy jakości kształcenia oraz Krajowych Ram Kwalifikacji; finansowanie zadań związanych z kształceniem uczestników stacjonarnych studiów doktoranckich prowadzonych w uczelniach niepublicznych; finansowanie zwiększenia wysokości stypendiów doktoranckich¹⁹.

¹⁷ W nawiasach instytucje odpowiedzialne za dane przedsięwzięcie.

¹⁸ Krajowy Program Reform na rzecz realizacji strategii „Europa 2020”, aktualizacja 2014/2015 (przyjęty przez Radę Ministrów 22 kwietnia 2014 roku), Warszawa 2014, s. 22–34.

¹⁹ *Ibidem*, s. 48.

Złożoność reform obejmujących szkolnictwo wyższe utrudnia ich przeprowadzanie. Pomimo podjęcia wielu politycznych decyzji liczne wyzwania stawia rozwój współpracy między wszystkimi podmiotami związanymi ze szkolnictwem wyższym, co okazuje się bardzo trudne ze względu na rozbieżność poglądów na wiele aspektów reform. Wśród szeregu wyzwań znajdują się: innowacyjność, B+R oraz współpraca z interesariuszami.

Innowacyjność oraz B+R są uważane za jedne z najważniejszych problemów. Ekspertki podkreślają, że polski potencjał innowacyjności jest określany mianem niezrównoważonego, a jego cechami charakterystycznymi są: niski poziom tworzenia innowacji i rozwijania współpracy badawczo-rozwojowej oraz opieranie się głównie na kapitale ludzkim. W przypadku małej skłonności do innowacyjności i kooperacji B+R zasoby ludzkie nie są efektywnie wykorzystywane. Jednak w zakresie badań naukowych następuje stopniowe umiędzynarodowienie oraz wzrost ich jakości. Znaczne postępy można również zaobserwować w obszarze nauki i szkolnictwa wyższego. Reformy „Partnerstwo dla wiedzy” (studia wyższe) oraz „Budujemy na wiedzy” (ustawy reformujące) wzmocniły system finansowania opierający się na regułach konkurencyjności i przyczyniły się do powstania Narodowego Centrum Badań i Rozwoju (NCBiR) oraz Narodowego Centrum Nauki (NCN). Celem reform jest zacieśnianie współpracy pomiędzy wyższymi uczelniami a światem biznesu, dopasowywanie programu nauczania do wymagań rynkowych oraz rozwój potencjału naukowego i badawczego Polski²⁰.

Sprzeczne opinie wywołuje również idea profilowania uczelni na akademickie i zawodowe. Zgodnie ze Strategią Rozwoju Kraju 2020 rozwijane będą te dziedziny nauki, w których miejscowe jednostki badawcze oraz przedsiębiorstwa należą do przodujących w Polsce, Europie czy na świecie. Towarzyszyć temu powinno poszukiwanie możliwości osiągnięcia sukcesu w dziedzinach typowych dla lokalnych lub regionalnych gospodarek, ale także w obszarach sprzyjających budowaniu nowych przewag na bazie istniejącego potencjału. Polska powinna przyciągnąć większą liczbę wysokiej klasy naukowców, a przede wszystkim w pełni wykorzystywać własne zasoby ludzkie, jeśli chce wzmocnić swoją pozycję w nauce, technologii i innowacjach. Celem będzie stworzenie takiego systemu rekrutacji i finan-

²⁰ T. Filipow, E. Romanowska, *Unia innowacji, Projekt przewodni strategii Europa 2020*, <http://www.een.org.pl/index.php/dzialalnosc-gospodarcza---spis/page/3/articles/unia-innowacji-projekt-przewodni-strategii-europa-2020.html> [dostęp: 12.05.2015].

sowania studiów doktoranckich, który pozwoli na zapewnienie najlepszym absolwentom, mającym predyspozycje i silną motywację do pracy naukowej, optymalnych warunków do kontynuowania kariery naukowej. Realizowane będą programy stypendiów zagranicznych dla młodych doktorów, umożliwiające im zdobycie doświadczeń w renomowanych ośrodkach naukowych, oraz stwarzane będą warunki umożliwiające pracę w najlepszych krajowych ośrodkach badawczych²¹.

Innym problemem polskich uczelni jest współpraca z interesariuszami. Znanca przedmiotu – Marek Kwiek – prognozuje, że w Europie rola nowych interesariuszy uniwersytetu w następnej dekadzie będzie radykalnie rosnąć. Uniwersytety w warunkach masowości szkolnictwa wyższego będą musiały coraz częściej spełniać już nie tylko zmieniające się oczekiwania państwa, ale również radykalnie zaspokajać nowe potrzeby studentów, pracodawców i przemysłu oraz regionów, w których są ulokowane. Relacje między interesariuszami mogą zostać w znacznym stopniu przeformułowane: przypuszczalnie zmaleje finansowa rola państwa, a wzrośnie jego rola nadzorująca, zwiększy się również rola studentów i rynku pracy w sektorze uczelni nastawionych bardziej na badania naukowe (czyli wśród tradycyjnie bardziej elitarnych uniwersytetów). I wreszcie – co kluczowe w kontekście atrakcyjności kariery akademickiej – zmniejszy się rola kadry akademickiej jako interesariusza uczelni: kadry, która będzie coraz bardziej traktowana jako „akademicka siła robocza” (*academic labor force*), reprezentująca albo zaawansowany „przemysł oparty na wiedzy” (*knowledge industry*), albo coraz mniej wyszukany i bardziej zróżnicowany pod względem poziomu i jakości kształcenia sektor „kształcenia i szkolenia” (*teaching and training*), by pozostać w obrębie pierwotnych sformułowań pokazujących kierunek zachodzących zmian²².

Poza już wymienionymi do kluczowych wyzwań związanych ze szkolnictwem wyższym w Polsce należą: komercjalizacja wyników badań naukowych, mobilność studentów i pracowników, działalność badawczo-rozwojowa nauk społecznych i humanistycznych oraz finansowanie nauki i dydaktyki. Realizowane reformy szkolnictwa wyższego obejmują roz-

²¹ *Strategia Rozwoju Kraju 2020*, Warszawa 2012, s. 95.

²² M. Kwiek, *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*, Poznań 2010; *idem*, *Zarządzanie polskim szkolnictwem wyższym w kontekście transformacji zarządzania w szkolnictwie wyższym w Europie*, CPP RPS Volume 15 (2010).

wiązania we wszystkich tych dziedzinach. Złożoność reformy nie pozwala jednak na wyciąganie przedwczesnych wniosków na temat skuteczności podejmowanych działań. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego postawiło sobie za cel wzmacnianie konkurencyjności oraz podnoszenie statusu polskiej nauki w Europie i na świecie i realizuje coraz więcej programów i inicjatyw, aby cel ten osiągnąć. Ponadto w związku ze strategią „Europa 2020” Polska powinna przeznaczać za pięć lat na badania i rozwój 1,7% swego PKB. Te ambitne cele nie zostaną osiągnięte bez włączenia środowiska akademickiego w proces reformowania szkolnictwa wyższego. Obecna sytuacja, w której występuje wśród akademików brak konsensusu co do założeń reformy, może skutkować brakiem legitymizacji, a tym samym spowolnieniem osiągania celów reform. W takiej sytuacji istotne wydaje się przede wszystkim udroźnienie przepływu informacji – między instytucjami odpowiedzialnymi za wdrażanie reformy szkolnictwa wyższego a akademikami, a nie tylko administracją uczelni wyższych – na temat celów reformy, możliwości lub niemożliwości zmiany jej kierunku oraz możliwych konsekwencji jej wdrożenia lub zaniechania.

BIBLIOGRAFIA

- Corbett A., *Universities and the Europe of Knowledge: Ideas, Institutions and policy Entrepreneurship in European Union Higher Education 1955–2003*, New York 2005.
- Dąbrowska P., *Nowe rządy w Unii Europejskiej [w:] Ustrój Unii Europejskiej*, red. J. Barcz, Warszawa 2010.
- Education at Glance 2012: OECD Indicators*, OECD Publishing 2012.
- Filipow T., Romanowska E., *Unia innowacji, Projekt przewodni strategii Europa 2020*, <http://www.een.org.pl/index.php/dzialalnosc-gospodarcza---spis/page/3/articles/unia-innowacji-projekt-przewodni-strategii-europa-2020.html> [dostęp: 12.05.2015].
- Kocińska E., *Europejska polityka naukowa i strategia Europa 2020 w dziedzinie badań naukowych i rozwoju. Analiza politologiczno-instytucjonalna*, „Rocznik Integracji Europejskiej” 2014, nr 8.
- Komunikat Komisji Europa 2020. Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu, KOM (2010)2020, Bruksela 2010.
- Kooij Y., *European Higher Education Policy and the Social Dimension: A Comparative Study of the Bologna Process*, New York 2015.
- Krajowy Program Reform na rzecz realizacji strategii „Europa 2020” (przyjęty przez Radę Ministrów 26 kwietnia 2011 roku), Warszawa 2011.
- Krajowy Program Reform na rzecz realizacji strategii „Europa 2020”, aktualizacja 2012/2013 (przyjęty przez Radę Ministrów 25 kwietnia 2012 roku), Warszawa 2012.

- Krajowy Program Reform na rzecz realizacji strategii „Europa 2020”, aktualizacja 2013/2014 (przyjęty przez Radę Ministrów 30 kwietnia 2013 roku), Warszawa 2013.
- Krajowy Program Reform na rzecz realizacji strategii „Europa 2020”, aktualizacja 2014/2015 (przyjęty przez Radę Ministrów 22 kwietnia 2014 roku), Warszawa 2014.
- Kraśniewski A., *Proces boloński: dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe?*, Warszawa 2006.
- Kukliński A., *Gospodarka oparta na wiedzy jako wyzwanie dla Polski XXI wieku*, Warszawa 2001.
- Kwiek M., *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*, Poznań 2010.
- Kwiek M., *Zarządzanie polskim szkolnictwem wyższym w kontekście transformacji zarządzania w szkolnictwie wyższym w Europie*, CPP RPS Volume 15 (2010).
- Matusiak K. B., *Budowa powiązań nauki z biznesem w gospodarce opartej na wiedzy. Rola i miejsce uniwersytetu w procesach innowacyjnych*, Warszawa 2010.
- Piech K., *Rozwój gospodarek wiedzy w Europie Środkowo-Wschodniej w kontekście Strategii Lizbońskiej* [w:] *Unia Europejska w kontekście Strategii Lizbońskiej oraz gospodarki i społeczeństwa wiedzy w Polsce*, red. E. Okoń-Horodyńska, K. Piech, Warszawa 2006.
- Strategia Rozwoju Kraju 2020*, Warszawa 2012.
- Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku. Raport cząstkowy przygotowany przez konsorcjum: Ernst & Young Business Advisory, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową. Marzec 2010*, Gdańsk 2010.
- Traktat o funkcjonowaniu Unii Europejskiej (zmieniony przez Traktat z Lizbony), DzUrz UE 2010 C 83/47.
- Traktat o Unii Europejskiej (w brzmieniu nadanym przez Traktat z Lizbony), DzUrz UE 2010 C83/13.
- Traktat o Unii Europejskiej i Traktat o funkcjonowaniu Unii Europejskiej, teksty skonsolidowane*, Warszawa 2009.
- Unia Europejska w kontekście Strategii Lizbońskiej oraz gospodarki i społeczeństwa wiedzy w Polsce*, red. E. Okoń-Horodyńska, K. Piech, Warszawa 2006.
- Ustrój Unii Europejskiej*, red. J. Barcz, Warszawa 2010.
- What Are the Returns on Higher Education for Individuals and Countries?, Education Indicators in Focus*, No. 6, OECD Publishing 2012.
- Zarządzanie wiedzą*, red. D. Jemielniak, A. K. Koźmiński, Warszawa 2012.

STRONY INTERNETOWE

- http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/index_en.htm [dostęp: 10.05.2015].
- http://ec.europa.eu/education/eit/index_en.htm [dostęp: 04.05.2015].
- http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/index_pl.htm [dostęp: 12.05.2015].
- http://ec.europa.eu/education/index_en.htm [dostęp: 12.05.2015].
- http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/efo016_pl.htm [dostęp: 8.05.2015].
- <http://www.europarl.europa.eu/committees/pl/cult/home.html> [dostęp: 8.05.2015].
- <https://www.poir.gov.pl/strony/o-programie> [dostęp: 11.05.2015].

Rola międzynarodowych projektów badawczych, dydaktycznych i infrastrukturalnych w rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego

Członkostwo Polski w Unii Europejskiej (UE) otworzyło przed uczelniami duże możliwości w zakresie uzyskiwania środków na realizację projektów infrastrukturalnych, naukowo-badawczych i dydaktycznych. Jednocześnie zmusiło władze uczelni do tworzenia struktur oraz wewnętrznych uregulowań zapewniających z jednej strony skuteczne zdobywanie funduszy, z drugiej zaś – efektywne i sprawne realizowanie projektów.

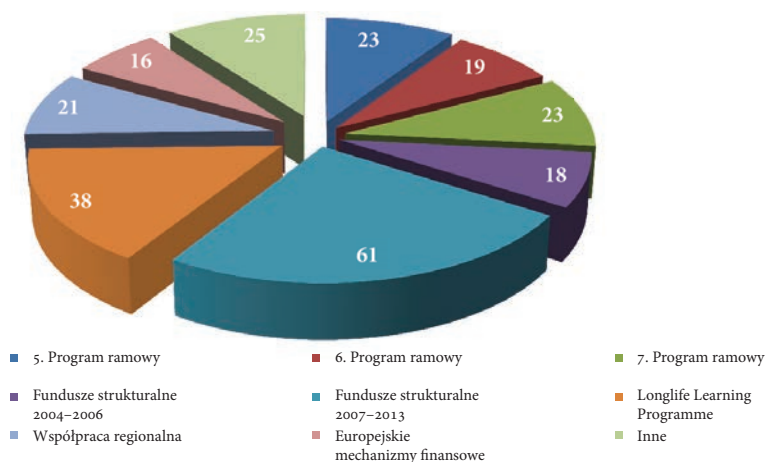
Przyznawanie środków na realizację projektów odbywa się na zasadzie konkursowej. W praktyce oznacza to, że dofinansowanie, zgodnie z regułą otwartej konkurencji, otrzymują najlepsze projekty. W zależności od rodzaju programu, w ramach którego ogłoszony zostaje konkurs, uczelnie konkurują z najlepszymi zespołami nie tylko na poziomie regionalnym i krajowym, ale też międzynarodowym. W efekcie zauważalne jest duże zróżnicowanie pod względem uzyskiwania funduszy na realizację projektów przez poszczególne uczelnie na poziomie krajowym, a w odniesieniu do programów o charakterze ogólnoeuropejskim – także przez poszczególne kraje członkowskie UE.

Zdobywając środki na realizację projektów, szkoły wyższe niejednokrotnie zobligowane są do angażowania własnych środków finansowych. Konieczność taka wynika z konstrukcji finansowej poszczególnych programów, zgodnie z którą wymagane jest wniesienie wkładu własnego. W zależności od rodzaju programu wysokość wkładu własnego najczęściej wynosi od 15 do 25%. Innym przykładem związanym z angażowaniem środków własnych jest konieczność finansowania wydatków w ramach projektu, które są uznane przez instytucję finansującą za koszty niekwalifikowane. Katalog kosztów niekwalifikowanych każdorazowo uwzględnia się w dokumentacji

konkursowej. Warto podkreślić, że niejednokrotnie uczelnie są także zmuszone do prefinansowania wydatków ponoszonych w ramach projektu. Wynika to z założonych przez instytucję finansującą form finansowania projektów. Niektóre programy przewidują możliwość przekazywania finansowania w formie zaliczek, co ogranicza konieczność angażowania środków własnych. Coraz częściej jednak finansowanie projektów odbywa się na podstawie refundacji poniesionych kosztów. W sytuacji, w której uczelnia zarządza znacznym portfolio projektów, w tym tych o charakterze inwestycyjnym, ważne jest podejmowanie działań, które zapewnią utrzymanie płynności finansowej. W związku z powyższym wspomaganie procesu podejmowania decyzji przy wyborze projektów, o których finansowanie ubiegać się będzie szkoła wyższa, powinno się opierać na jej strategii, zawierającej spójną koncepcję rozwoju.

Jedną z uczelni, która ma duże doświadczenie w skutecznym ubieganiu się o finansowanie i w realizacji projektów finansowanych ze źródeł zewnętrznych jest Uniwersytet Gdański. W latach 2002–2014 realizowano w nim 244 projekty finansowane z funduszy strukturalnych, programów Unii Europejskiej oraz innych programów o charakterze międzynarodowym.

Rysunek 1. Projekty realizowane w Uniwersytecie Gdańskim w latach 2002–2014



Źródło: opracowanie własne na podstawie http://ug.edu.pl/nauka_i_rozwoj/wspolpraca_miedzynarodowa/dzial_zarzadzania_projektami_miedzynarodowymi/projekty_ug [dostęp: 30.03.2015].

W 2008 roku została przyjęta *Strategia rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego do roku 2015*. Była ona kilkakrotnie modyfikowana i obecnie dokumentem obowiązującym jest *Strategia rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego do roku 2020*. Zgodnie z zapisami *Strategii* uczelnia będzie wdrażała procedury oraz mechanizmy aktywizowania zespołów do uzyskiwania grantów badawczych ze środków budżetowych oraz pozabudżetowych, a także wsparcia finansowego Unii Europejskiej (poprzez programy operacyjne). Wdrażane będą także efektywne mechanizmy wspierania badań naukowych na poziomie administracyjnym, takie jak regulacje wewnętrzne ułatwiające i stymulujące pracowników do uczestniczenia w projektach, dostosowanie struktur administracyjnych do potrzeb badaczy, wdrażanie ułatwień proceduralnych. Ponadto w *Strategii* wskazano, iż zapewnienie optymalnych warunków do prowadzenia działalności dydaktycznej i badawczej wymaga dalszych inwestycji budowlanych, informatycznych, laboratoryjnych, aparaturowych i infrastrukturalnych, które zostaną sfinansowane z dochodów własnych uczelni, środków budżetu państwa, funduszy Unii Europejskiej i środków niepublicznych. W obszarze kształcenia zadaniem uczelni określonym w *Strategii* będzie kontynuacja aktywnego uczestnictwa we wdrażaniu Procesu bolońskiego oraz rekomendacji unijnych w zakresie edukacji. System kształcenia będzie nadal rozwijany zgodnie ze światowymi trendami, do których należą: szybkie wykorzystywanie w edukacji wyników najnowszych badań naukowych, nieustanne dostosowywanie oferty w zakresie kierunków studiów i specjalności do zainteresowań osób kształcących się oraz oczekiwań sfer gospodarczych i społecznych (potrzeb rynku pracy), tworzenie elastycznych programów nauczania, uruchamianie studiów interdyscyplinarnych, wdrażanie nowoczesnych technologii kształcenia, tworzenie międzynarodowych sieci wyspecjalizowanej edukacji, rozwijanie nowych form kształcenia: e-learningu, longlifelearningu, studiów niezależnych (*individual studies*), uniwersytetu otwartego, studiów przemianowych, i ich harmonizowanie z międzynarodowymi ustaleniami dotyczącymi uznawania kwalifikacji.

Realizując zapisy *Strategii*, opracowano i wdrożono na Uniwersytecie Gdańskim wewnętrzne procedury dotyczące projektów międzynarodowych. Powołano także struktury odpowiedzialne za efektywne zarządzanie projektami zarówno krajowymi, jak i międzynarodowymi.

W odniesieniu do procesu decyzyjnego związanego z wyborem projektów, o których finansowanie będzie się starać uczelnia, w celu zapewnienia efektywnego zarządzania projektami międzynarodowymi oraz skuteczności

osiągania celów strategicznych Uniwersytetu Gdańskiego powołany został w 2012 roku Komitet Sterujący do spraw Projektów Międzynarodowych. Zadaniem Komitetu jest opiniowanie i rekomendowanie rektorowi wniosków aplikacyjnych dotyczących finansowania projektów międzynarodowych przygotowywanych przez pracowników Uniwersytetu Gdańskiego oraz weryfikacja ich zgodności ze *Strategią Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego*. Opinia Komitetu przekazywana jest rektorowi w formie pisemnej. Opierając się na rekomendacji Komitetu, ostateczną decyzję o złożeniu wniosku do instytucji finansującej podejmuje rektor. Od kwietnia 2012 roku do końca 2014 roku Komitet obradował 75 razy, rekomendując łącznie 166 projektów. Komitet Sterujący w ramach swych kompetencji rekomenduje także projekty, co do których zapadła decyzja o dofinansowaniu, w przypadku, gdy kwota dofinansowania jest niższa od kwoty postulowanej. W takiej sytuacji członkowie Komitetu sprawdzają, czy możliwa jest efektywna realizacja projektu przy zmniejszonych funduszach.

W uczelni powołane zostały jednostki organizacyjne na poziomie administracji centralnej. Do ich zadań należy wspieranie pracowników uczelni na etapie składania wniosków o dofinansowanie, realizacji projektu, jego zakończenia oraz utrzymania założonych efektów w okresie trwałości. Pierwszą jednostką podlegającą bezpośrednio prorektorowi do spraw rozwoju i finansów jest Dział Zarządzania Projektami Międzynarodowymi, w ramach którego funkcjonują: Sekcja Wspierania Przygotowań Projektów, Sekcja do spraw Monitoringu, Zespół do spraw Realizacji Ogólnouczelnianych Projektów POKL. Dział uczestniczy w zarządzaniu strategicznym projektami międzynarodowymi poprzez między innymi: współpracę z pracownikami Uniwersytetu Gdańskiego przy przygotowywaniu wniosków o dofinansowanie projektów z funduszy międzynarodowych, weryfikację przygotowywanych dokumentów aplikacyjnych pod względem zgodności formalnoprawnej, prowadzenie obsługi Komitetu Sterującego. Ponadto koordynuje działania związane z podpisywaniem umów o dofinansowanie i umów partnerskich, prowadzi wewnętrzny monitoring realizowanych projektów, koordynuje kontrole zewnętrzne.

Schemat 1. Struktura i zadania Działu Zarządzania Projektami Międzynarodowymi

DZIAŁ ZARZĄDZANIA PROJEKTAMI MIĘDZYNARODOWYMI

- Uzyskuje i rozpowszechnia informacje dotyczące programów i funduszy międzynarodowych oraz możliwości udziału w nich jednostek organizacyjnych UG.
- Prowadzi obsługę administracyjną Komitetu Sterującego do spraw Projektów Międzynarodowych (przygotowuje materiały na posiedzenia Komitetu Sterującego, przedstawia propozycje zadań do ubiegania się o środki z programów międzynarodowych, w tym funduszy europejskich i funduszy strukturalnych, oraz propozycje wniosków projektowych przygotowywanych przez pracowników UG).
- Inicjuje i stymuluje procesy dostosowawcze wewnętrznych przepisów i procedur UG do wymogów polskiego i wspólnotowego prawodawstwa w zakresie realizacji projektów międzynarodowych.
- Inicjuje szkolenia kierowników projektów i innych pracowników UG w zakresie dotyczącym projektów europejskich.
- Przygotowuje projekty Działu Zarządzania Projektami Międzynarodowymi.

SEKCJA WSPIERANIA PRZYGOTOWAŃ PROJEKTÓW

- Weryfikuje dokumenty aplikacyjne, składane przez pracowników Uniwersytetu Gdańskiego zainteresowanych realizacją projektów finansowanych z funduszy strukturalnych lub środków międzynarodowych, pod względem zgodności formalno-prawnej z wytycznymi programów i funduszy oraz (w uzgodnieniu z kwestorem) możliwości pokrycia planowanych wydatków ze wskazanych źródeł finansowania.
- Współpracuje z pracownikami UG, organizacjami partnerskimi oraz wybranymi podmiotami doradczymi i konsultingowymi przy przygotowywaniu wniosków o dofinansowanie projektów z funduszy międzynarodowych, w tym funduszy europejskich i funduszy strukturalnych UE.
- Prowadzi dokumentację dotyczącą udziału poszczególnych jednostek UG w programach międzynarodowych.
- Koordynuje podpisywanie umów o dofinansowanie projektów.

SEKCJA DO SPRAW MONITORINGU

- Prowadzi rejestr składanych i realizowanych projektów.
- Sprawuje nadzór formalny nad kierownikami projektów w zakresie zgodności realizacji projektów z powierzonymi obowiązkami, w szczególności z wytycznymi programowymi oraz warunkami zawartych umów o dofinansowanie.
- Prowadzi monitoring realizacji projektów finansowanych lub współfinansowanych z funduszy międzynarodowych.
- Sporządza sprawozdania zbiorcze dotyczące udziału UG w programach finansowanych z funduszy międzynarodowych.
- Współpracuje z kierownikami projektów oraz jednostkami organizacyjnymi UG, w szczególności z Działem Finansowo-Księgowym Projektów Europejskich, Cen-

trum Inwestycji i Remontów, w zakresie monitoringu realizowanych projektów międzynarodowych.

- Prowadzi obsługę organizacyjno-administracyjną zewnętrznych kontroli, przeglądów okresowych i wizyt monitoringowych projektów międzynarodowych.

ZESPÓŁ DO SPRAW REALIZACJI OGÓLNOUCZELNIANYCH PROJEKTÓW POKL

- Realizuje projekty ogólnuczelniane „Kształcimy profesjonalistów – kompleksowy program kształcenia skierowany do studentów, absolwentów oraz studentów niepełnosprawnych Uniwersytetu Gdańskiego” i „Kształcimy najlepszych – kompleksowy program rozwoju doktorantów, młodych doktorów oraz akademickiej kadry dydaktycznej Uniwersytetu Gdańskiego” w ramach programu operacyjnego Kapitał ludzki, priorytetu IV, działania 4.1, poddziałania 4.1.1. „Wzmocnienie potencjału dydaktycznego uczelni, finansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego”.
- Odpowiada za zgodność realizacji wyżej określonych projektów z dotyczącymi ich umowami, harmonogramami, zakresami rzeczowymi i planami.
- Sporządza sprawozdania i raporty z przebiegu realizacji projektów.

Źródło: opracowanie własne na podstawie *Regulaminu organizacyjnego administracji Uniwersytetu Gdańskiego*, stanowiącego załącznik nr 1 do zarządzenia rektora Uniwersytetu Gdańskiego nr 3/R/14, z późn. zm., s. 20–21, http://arch.ug.edu.pl/pl/administracja/_upload/akty_normatywne/2420/files/Regulamin3r14popr.pdf [dostęp: 31.03.2015].

Drugą jednostką wspierającą pracowników uczelni przy realizacji projektów w zakresie finansowo-księgowym jest Dział Finansowo-Księgowy Projektów Europejskich, który podlega bezpośrednio kwestorowi. Do zadań tego działu należy obsługa projektów finansowanych ze środków zagranicznych, pod kątem weryfikacji rozliczeń, ewidencji księgowej i obsługi płatności, oraz współpraca w tym zakresie z kierownikami projektów. Ponadto pracownicy działu monitorują stan środków pieniężnych na rachunkach bankowych otwieranych na potrzeby realizacji projektów oraz prowadzą kontrolę dokumentów dotyczących poniesienia kosztów pod względem formalnym i rachunkowym. Regulują również gotówkowe i bezgotówkowe zobowiązania Uniwersytetu Gdańskiego w zakresie obsługiwanych projektów. Prowadzą także wyodrębnioną ewidencję księgową w zakresie obsługiwanych projektów, ze szczególnością ustaloną w zakładowym planie kont Uniwersytetu Gdańskiego oraz zgodnie z przepisami ustawy o rachunkowości, prowadzą kontrolę raportów, sprawozdań z realizacji projektów i wniosków o płatność pod względem rachunkowym, formalnym oraz zgodności

z ewidencją księgową. Do zadań działu należy też monitorowanie przebiegu finansowania projektów oraz zgodności wydatków z budżetami projektów, jak również współpraca z instytucjami zewnętrznymi zaangażowanymi w realizację projektów w zakresie spraw finansowo-księgowych¹.

W realizację projektów zaangażowane są także inne jednostki centralne Uniwersytetu Gdańskiego, takie jak na przykład Centrum Inwestycji i Remontów, Dział Zamówień Publicznych czy Dział Nauki i Biuro Współpracy z Zagranicą.

Proces zarządzania projektami międzynarodowymi został określony w *Regulaminie zarządzania projektami międzynarodowymi w Uniwersytecie Gdańskim*². Dokument ten odnosi się do projektów finansowanych w ramach funduszy strukturalnych, inicjatyw wspólnotowych, europejskich mechanizmów finansowych, programów Unii Europejskiej, programów międzynarodowych. W *Regulaminie* zostały ustalone procedury związane z inicjowaniem, przygotowaniem, realizacją, rozliczeniem, zakończeniem realizacji i archiwizacją projektów oraz procedury zapewniające nadzór i kontrolę nad ich realizacją. Zgodnie z *Regulaminem* z inicjatywą projektową może wystąpić każdy pracownik Uniwersytetu Gdańskiego. Pracownik uczelni zgłasza do Działu Zarządzania Projektami Międzynarodowymi zamiar ubiegania się o środki na realizację projektu poprzez złożenie określonych w *Regulaminie* dokumentów, do których należą: karta projektu, wstępny budżet, oświadczenie dotyczące wkładu własnego i kosztów niekwalifikowanych, oświadczenie dotyczące zapoznania się z *Regulaminem*, oświadczenie dotyczące kwalifikowalności podatku VAT oraz przychodów z projektu, zgodę na udostępnianie i przetwarzanie danych osobowych i dokumentów związanych z wynagrodzeniem. Warto podkreślić, że procedury dotyczą zarówno projektów, w których uczelnia pełni funkcję lidera, jak i projektów, w których występuje ona w charakterze partnera. Dokumenty są weryfikowane przez Dział Zarządzania Projektami Międzynarodowymi, a następnie zgłoszenie jest opiniowane przez Komitet Sterujący. Rekomenda-

¹ *Regulamin organizacyjny administracji Uniwersytetu Gdańskiego*, stanowiący załącznik nr 1 do zarządzenia rektora Uniwersytetu Gdańskiego nr 3/R/14, z późn. zm., s. 30–31, http://arch.ug.edu.pl/pl/administracja/_upload/akty_normatywne/2420/files/Regulamin3r14popr.pdf [dostęp: 31.03.2015].

² *Regulamin zarządzania projektami międzynarodowymi w Uniwersytecie Gdańskim*, stanowiący załącznik nr 1 do zarządzenia rektora Uniwersytetu Gdańskiego nr 11/R/13 http://arch.ug.edu.pl/pl/administracja/_upload/akty_normatywne/2202/files/za-lz11r13zal.pdf [dostęp: 1.04.2015].

cja Komitetu wraz z propozycją projektu jest przedstawiana rektorowi, który podejmuje decyzję o przystąpieniu do realizowania projektu lub rezygnacji z niego. W przypadku decyzji pozytywnej pracownik uczelni we współpracy z Sekcją Wspierania Przygotowań Projektów sporządza formularz wniosku o dofinansowanie wraz z załącznikami i budżetem projektu. Dokumenty te są weryfikowane pod względem formalnym, a następnie przekazywane do zatwierdzenia przez rektora. W przypadku otrzymania z instytucji finansującej pozytywnej decyzji o dofinansowaniu rozpoczyna się proces podpisywania umowy dotacji. W razie otrzymania odmowy dofinansowania projektu podejmuje się decyzję o ewentualnym rozpoczęciu procedury odwoławczej³.

Rektor upoważnia pracownika uczelni, który wystąpił z inicjatywą projektową, do kierowania realizacją projektu, powierza mu funkcję kierownika projektu oraz ustala zakres obowiązków. Kierownik projektu odpowiada za jego merytoryczną, finansową i organizacyjną realizację, która musi być zgodna z założeniami wniosku o dofinansowanie i zawartą umową o dofinansowanie oraz z wytycznymi programu, z którego finansowany jest projekt, a także z prawodawstwem krajowym, Unii Europejskiej lub przepisami innych krajów, o ile tak stanowią wytyczne programu. Kierownik projektu we współpracy z Działem Zamówień Publicznych przygotowuje plan zamówień publicznych do zrealizowania w ramach danego projektu oraz prowadzi zestawienie zamówień publicznych udzielanych w ramach projektu. Konieczność prowadzenia zestawień dotyczących zamówień publicznych wynika zarówno z wymagań instytucji finansujących projekt, jak i innych instytucji upoważnionych do kontroli projektu. W przypadku wystąpienia opóźnień w płatnościach transz lub refundacji poniesionych kosztów kierownik projektu może ubiegać się o prefinansowanie ze środków własnych uczelni. Mechanizm ten zapewnia zachowanie płynności finansowej projektu⁴.

Realizacja finansowo-księgową projektu odbywa się we współpracy z Działem Finansowo-Księgowym Projektów Europejskich. Projekt podlega także wewnętrznemu monitoringowi, który jest prowadzony przez Sekcję do spraw Monitoringu. Celem monitoringu, będącego elementem audytu wewnętrznego w Uniwersytecie Gdańskim, jest sprawdzenie stopnia osiągnięcia założonych w projekcie rezultatów, a także gotowości do przyszłych kontroli przeprowadzanych przez instytucje zewnętrzne, co pozwala uniknąć zagrożeń związanych z konsekwencjami ewentualnych

³ *Ibidem*, s. 1–5.

⁴ *Ibidem*, s. 5–6.

nieprawidłowości w realizacji projektu. Po zakończeniu realizowania projektu dokumentacja przekazywana jest do archiwum, zgodnie obowiązującą w uczelni procedurą dotyczącą archiwizacji⁵.

Funkcjonujące w Uniwersytecie Gdańskim procedury wpływają na efektywne zarządzanie projektami międzynarodowymi i umożliwiają sprawowanie przez władze uczelni nadzoru na każdym etapie projektu. Warto podkreślić, że na podstawie procedur zarządzania projektami międzynarodowymi zostały opracowane i wdrożone w Uniwersytecie Gdańskim także procedury dotyczące zarządzania krajowymi projektami naukowymi⁶.

Jak wynika z badań, 96% funduszy finansujących sektor nauki stanowią środki wydatkowane z budżetów krajowych, zaś 4% to fundusze z programów finansowanych bezpośrednio przez Komisję Europejską, między innymi w ramach programów ramowych⁷. Celem programów ramowych jest zwiększenie konkurencyjności i innowacyjności gospodarki europejskiej, a ich efekty powinny mieć wymiar międzynarodowy i wpływać na najważniejsze obszary gospodarcze⁸. Warto podkreślić, że udział uczelni w międzynarodowych konsorcjach realizujących projekty zapewnia dostęp do najnowszych rozwiązań, jak również stymuluje wymianę wiedzy i doświadczeń. W Uniwersytecie Gdańskim w latach 2002–2014 realizowanych było łącznie 65 projektów w ramach programów ramowych. W strukturach Uniwersytetu Gdańskiego w ramach 5. Programu Ramowego powołano trzy centra doskonałości, finansowane bezpośrednio ze środków programu, koordynowane przez Uniwersytet Gdański: Centre of Excellence for Baltic Development, Education and Research (BALTDER), Research and Education Centre for Urban Socio-Economic Development (RECOURSE) i Centre of Bio-safety Research and Molecular Biomedicine (BioMoBil). Status centrum doskonałości przyznawany był jednostkom mającym własny program badań, skupiającym zespoły naukowców o wybitnych osiągnięciach badawczych, realizującym wspólne projekty badawcze, prowadzącym

⁵ *Ibidem*, s. 8–11.

⁶ Zob. zarządzenie rektora Uniwersytetu Gdańskiego nr 85/R/14, http://arch.ug.edu.pl/dz_org/prawo/?akcja=pokaz_dane&id=2595 [dostęp: 1.04.2015].

⁷ J. Duszyński, M. Szumowski, *Nauka w Polsce w obliczu nowej perspektywy finansowej UE 2014–2020 i nowego programu ramowego tej perspektywy – Horizon 2020*, „Nauka” 2012, nr 2, s. 44.

⁸ M. M. Rószkiewicz, B. Warzybok, *Programy ramowe UE z perspektywy polskich jednostek naukowych – badanie ewaluacyjne*, Warszawa 2013, s. 9.

działalność szkoleniową i edukacyjną, przyczyniającym się do rozwoju społeczno-ekonomicznego regionu⁹.

W 6. Programie Ramowym Uniwersytet Gdański uczestniczył w realizacji 19 projektów międzynarodowych. Pracownicy uczelni współpracowali przy tworzeniu sieci doskonałości: Marine Biodiversity and Ecosystem Functioning (MARBEF) oraz European Vigilance Network for the Management of Antiviral Drug Resistance (VIRGIL). Stworzenie sieci doskonałości MARBEF pozwoliło na integrację badań poprzez stworzenie grupy złożonej z naukowców oraz instytutów zajmujących się morzem i stworzenie Wirtualnego Instytutu Europejskiego, z programem długoterminowych badań i połączeń z przemysłem oraz z opinią publiczną¹⁰. Sieć doskonałości VIRGIL skupiała działania o charakterze międzynarodowym, paneuropejskim, dotyczące kompleksowych badań zjawiska lekooporności powodowanego przez trzy najbardziej istotne dla Europy wirusowe czynniki chorobotwórcze: wirus zapalenia wątroby typu B, wirus zapalenia wątroby typu C i wirus grypy. Ideą sieci było stworzenie trwałej europejskiej struktury w postaci tak zwanego wirtualnego instytutu, złożonego ze współdziałających za sobą platform umożliwiających kompleksowe badanie lekooporności wirusowej¹¹.

W 2013 roku uczelnia otrzymała Nagrodę Kryształowej Brukselki w kategorii jednostka badawcza. Nagroda Kryształowej Brukselki przyznawana jest na podstawie statystycznej analizy udziału w programie ramowym. Bierze się pod uwagę liczbę zgłoszonych i zaakceptowanych wniosków, typ projektów, wielkość przyznanych funduszy unijnych oraz liczbę koordynowanych projektów¹². Wpływ na przyznanie nagrody miał udział Uniwersytetu Gdańskiego w realizacji oraz koordynacji projektów w 7. Programie Ramowym. Uczelnia zaangażowana była w realizację 23 projektów. W 2011 roku Uniwersytet Gdański podpisał umowę z Europejską Radą do spraw Badań Naukowych na koordynację projektu „Quantum resOurces: conceptuaLs and APplicationS – QOLAPS” w ramach programu IDEAS – Advanced Investigators. Warto podkreślić, że jest to trzeci tego typu grant

⁹ Zob. http://7pr.kpk.gov.pl/centra_doskonosci/index.html oraz http://cordis.europa.eu/inco/fp5/res-a-1_en.html#a1 [dostęp: 2.04.2015].

¹⁰ Zob. <http://www.marbef.org/> [dostęp: 2.04.2015].

¹¹ Zob. <http://www.ist-world.org/ProjectDetails.aspx?ProjectId=1f4af9be64ec452884609223449edc91&SourceDatabaseId=7cff9226e582440894200b751bab883f> [dostęp: 2.04.2015].

¹² Zob. http://www.kpk.gov.pl/?page_id=12910 oraz http://ec.europa.eu/polska/news/131202_brukselka_pl.htm [dostęp: 2.04.2015].

przyznany polskiemu naukowcowi w 7. Programie Ramowym¹³. W 2013 roku rozpoczęto realizację projektu „CENTRE OF MOLECULAR BIOTECHNOLOGY FOR HEALTHY LIFE. Biotech solutions bringing health to living organisms and environment supported by mass spec-focused research platform (MOBI4Health)”. Dofinansowanie Komisji Europejskiej umożliwiło zakupienie najnowocześniejszego sprzętu do spektrometrii mas, który pozwoli na wypracowanie innowacyjnych rozwiązań z dziedziny biotechnologii, służących życiu i zdrowiu człowieka i środowiska¹⁴.

Wykonywane w Uniwersytecie Gdańskim badania finansowane są także w ramach współpracy międzynarodowej prowadzonej przez uczelnię w regionie Morza Bałtyckiego, w ramach inicjatywy Europejska Współpraca Terytorialna. Ponadto uczelnia uzyskała środki na projekty badawcze finansowane w ramach Norweskiego Mechanizmu Finansowego, Mechanizmu Finansowego EOG oraz Polsko-Szwajcarskiego Programu Badawczego. Łącznie w ramach powyższych inicjatyw finansowanych jest 37 projektów.

Pracownicy uczelni współpracują z krajowymi i międzynarodowymi partnerami przy wdrażaniu projektów o charakterze naukowym finansowanych z Programu Operacyjnego Innowacyjna Gospodarka. Realizacja projektów umożliwia uczelni zaangażowanie w prowadzone w niej badania naukowców i doktorantów z Polski, jak również z zagranicy. Doktoranci zdobyli także środki na realizację indywidualnych projektów o charakterze wdrożeniowym. W latach 2007–2014 realizowano w ramach programu 28 projektów.

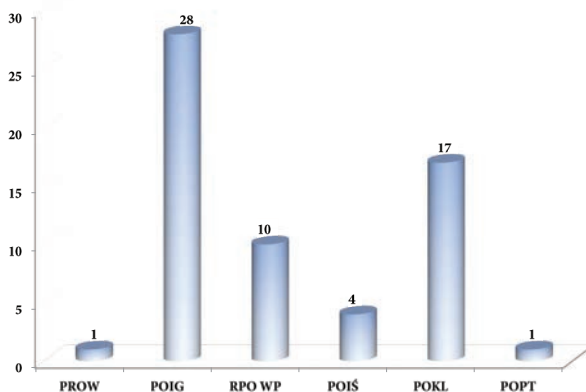
Współpracę zagraniczną w zakresie dydaktyki uczelnia rozwija także w ramach Lifelong Learning Programme. Udział w tego typu projektach umożliwia Uniwersytetowi Gdańskiemu poprawę jakości kształcenia poprzez wykorzystywanie innowacyjnych narzędzi dydaktycznych i metod nauczania, wypracowywanych we współpracy z partnerami zagranicznymi. Drugim istotnym aspektem jest możliwość podnoszenia kwalifikacji pracowników uczelni w zakresie dydaktyki. Odbiorcami projektów dydaktycznych są przede wszystkim studenci, którzy w ramach umów zawartych przez uczelnię uczestniczą w zajęciach prowadzonych przez wyższe szkoły europejskie, a studenci z zagranicy mają możliwość kształcenia się w Uniwersytecie Gdańskim. Łącznie w ramach programu finansowanych jest 38 projektów.

¹³ Grant realizowany jest przez zespół pod kierunkiem prof. dr. hab. Ryszarda Horodeckiego.

¹⁴ Zob. <http://www.mobi4health.ug.edu.pl/project/> [dostęp: 2.04.2015].

Do poprawy jakości kształcenia przyczyniają się także projekty finansowane w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, w tym realizowane we współpracy ponadnarodowej. Uczelnia realizuje dwa takie projekty. W ramach projektu „Interdyscyplinarne Studia Doktoranckie z Modelowania Matematycznego” utworzone zostały Interdyscyplinarne Studia Doktoranckie z Modelowania Matematycznego, na podstawie nowatorskiej formuły wypracowanej wspólnie z partnerem, uniwersytetem w Gandawie. Główną korzyścią dla Uniwersytetu Gdańskiego wynikającą z realizacji drugiego dofinansowanego projektu UG, noszącego nazwę „Uniwersytet jutra – umiędzynarodowienie kształcenia w Uniwersytecie Gdańskim poprzez współpracę z Uniwersytetem Houston-Downtown”, jest umiędzynarodowienie procesu kształcenia i wprowadzenie do oferty studiów przedmiotów w języku angielskim. Ponadto pracownicy akademicy uczelni będą uczestniczyć w stażach dydaktycznych organizowanych w Stanach Zjednoczonych. W ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki finansowanych jest 17 projektów, w tym projekty dotyczące kierunków zamawianych, staży i praktyk dla studentów oraz tworzenia nowych kierunków studiów i specjalności we współpracy z pracodawcami. Wypracowywane są także innowacyjne metody kształcenia, doktoranci i młodzi naukowcy otrzymują wsparcie stypendialne, rozwijany jest e-learning.

Rysunek 2. Projekty realizowane w Uniwersytecie Gdańskim do 2014 roku w ramach funduszy strukturalnych w okresie programowania 2007–2013



Źródło: opracowanie własne na podstawie http://ug.edu.pl/nauka_i_rozwoj/wspolpraca_miedzynarodowa/dzial_zarzadzania_projektami_miedzynarodowymi/projekty_ug [dostęp: 30.03.2015].

Uniwersytet Gdański uzyskuje także środki na projekty o charakterze infrastrukturalnym. Z wykorzystaniem funduszy unijnych finansowano budowę nowoczesnych gmachów wydziałów Biologii, Chemii, Instytutu Biotechnologii, Neofilologii, Wydziału Zarządzania, wyposażane były także nowoczesne laboratoria naukowe i dydaktyczne.

Tabela 1. Projekty infrastrukturalne Uniwersytetu Gdańskiego finansowane z funduszy strukturalnych w okresie programowania 2007–2014

| Lp. | Tytuł | Wartość projektu | Data realizacji | Dofinansowanie UE |
|-----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| 1. | Centrum Zaawansowanych Technologii POMORZE: infrastruktura dla rozwoju technologii | Całkowita wartość projektu: 23,89 mln zł, w tym wartość zadania dla UG: 1,00 mln zł | maj 2008– wrzesień 2011 | 17,91 mln zł RPO WP, w tym kwota dofinansowania dla UG: 0,75 mln zł |
| 2. | Rozbudowa Wydziału Zarządzania Uniwersytetu Gdańskiego w Sopocie: centrum komputerowe wraz z łącznikiem i windą dla osób niepełnosprawnych | 5,29 mln zł | październik 2009– listopad 2010 | 2,74 mln zł RPO WP |
| 3. | Fizyka dla przyszłości – zakup kompletnego wyposażenia nowoczesnego dydaktycznego laboratorium fizycznego dla studentów i doktorantów na kierunku fizyka Uniwersytetu Gdańskiego | 3,48 mln zł | kwiecień 2009– czerwiec 2010 | 2,1 mln zł RPO WP |
| 4. | Pomorska Biblioteka Cyfrowa | Całkowita wartość projektu: 9,25 mln zł, w tym wartość zadania dla UG: 0,90 mln zł | marzec 2009–luty 2012 | 6,39 mln zł RPO WP, w tym kwota dofinansowania dla UG: 0,67 mln zł |
| 5. | Termomodernizacja obiektów dydaktyczno-badawczych Politechniki Gdańskiej i Uniwersytetu Gdańskiego | 4,67 mln zł | luty 2010–luty 2012 | 2,46 mln zł RPO WP, w tym kwota dofinansowania dla UG: 0,80 mln zł |

| Lp. | Tytuł | Wartość projektu | Data realizacji | Dofinansowanie UE |
|-----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|-----------------------------|----------------------------------------------------------------------|
| 6. | Termomodernizacja obiektów edukacyjnych w Sopocie | 9,20 mln zł | czerwiec 2010–luty 2011 | 4,16 mln zł RPO WP, w tym kwota dofinansowania dla UG: 495 104,78 zł |
| 7. | Budowa budynków wydziałów Chemii i Biologii Uniwersytetu Gdańskiego | 240,66 mln zł | grudzień 2006–czerwiec 2015 | 235,58 mln zł PO IiŚ |
| 8. | Budowa budynku neofilologii Wydziału Filologicznego w ramach Kampusu Bałtyckiego Uniwersytetu Gdańskiego | 60,33 mln zł | lipiec 2011–czerwiec 2015 | 26,68 mln zł RPO WP |
| 9. | Fizyka dla medycyny – przebudowa pomieszczeń i wyposażenie pracowni zastosowań medycznych fizyki i obrazowania medycznego Wydziału Matematyki, Fizyki i Informatyki Uniwersytetu Gdańskiego | 2,27 mln zł | czerwiec 2011–listopad 2012 | 1,70 mln zł RPO WP |
| 10. | Budowa budynku Instytutu Biotechnologii Uniwersytetu Gdańskiego | 58,61 mln zł | grudzień 2012–wrzesień 2015 | 58,07 mln zł PO IiŚ |

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych Uniwersytetu Gdańskiego.

Uzyskane środki umożliwiają rozwój badań naukowych i wprowadzenie nowych, wyższych standardów bezpieczeństwa. Powiększenie liczby sal dydaktycznych i laboratoriów oraz zwiększenie liczby stanowisk pracy umożliwia wprowadzania nowatorskich rozwiązań wpływających na podniesienie atrakcyjności i jakości kształcenia.

Dzięki inwestycjom realizowanym w okresie programowania 2007–2013 uległy poprawie warunki infrastrukturalne w zakresie prowadzenia działalności naukowej i dydaktycznej. Przed uczelniami polskimi stoją nowe wyzwania, związane z rozpoczętym okresem programowania 2014–2020.

W ramach Programu Operacyjnego Wiedza i Edukacja przewidziano środki między innymi na umiędzynarodowienie procesu kształcenia, co w sytuacji obecnego niżu demograficznego umożliwi uczelniom tworzenie nowych kierunków studiów, dostosowanych do potrzeb odbiorcy zagranicznego. Ponadto część alokacji przeznaczona będzie także na poprawę jakości studiów doktoranckich oraz rozwój potencjału dydaktycznego pracowników uczelni.

Fundusze na międzynarodową działalność badawczą uczelni mogą także uzyskiwać w ramach Programu Horyzont 2020, który zastąpił 7. Program Ramowy. Również w Programie Operacyjnym Inteligentny Rozwój przewidziano środki na zwiększenie potencjału jednostek naukowo-badawczych oraz na realizację projektów we współpracy z sektorem gospodarczym. Realizacja projektów we współpracy z przedsiębiorstwami powinna prowadzić do koncentracji potencjału najlepszych naukowców i zespołów badawczych o znaczącym dorobku naukowym. Ważne jest także zaangażowanie młodych naukowców, doktorantów i studentów. W ramach programu dostępne będą również fundusze na rozwój kadr sektora B+R. Warto podkreślić, że program przewiduje finansowanie strategicznych projektów, które zostały wpisane na mapę drogową infrastruktury badawczej.

Na poziomie regionalnym przewidziano fundusze na realizację wspólnych projektów naukowo-badawczych z przedsiębiorstwami w zakresie komercjalizacji wiedzy, które wpisywać się będą w inteligentne specjalizacje i przyczynią się do rozwoju gospodarczego poszczególnych województw.

Analizując obowiązujące programy operacyjne dla obecnej perspektywy, można zauważyć, że szkoły wyższe będą zobowiązane do angażowania własnych środków finansowych na pokrycie kosztów wkładu własnego, który jest obligatoryjny. Ze względu na strukturę finansowania uczelni stanowi to poważny problem i może wpłynąć na mniejsze zainteresowanie angażowaniem się w realizację projektów. Uczelnie będą musiały zarządzać projektami w taki sposób, aby w ramach inżynierii finansowej zapewnić ich efektywną realizację, a także dbać o swoją płynność finansową.

BIBLIOGRAFIA

- Duszyński J., Szumowski M., *Nauka w Polsce w obliczu nowej perspektywy finansowej UE 2014–2020 i nowego programu ramowego tej perspektywy – Horizon 2020*, „Nauka” 2012, nr 2. *Ocena wpływu projektów zrealizowanych dzięki funduszom europejskim przez uczelnie wyższe z terenu województwa małopolskiego na wzrost konkurencyjności gospodarczej regionu oraz wzmocnienie potencjału sektora badawczo-naukowego w województwie*, red. J. Górniak, Kraków 2010, <http://www.malopolskie.pl/RozwojRegionalny/Aktualizacja/?id=1969> [dostęp: 30.03.2015]
- Regulamin organizacyjny administracji Uniwersytetu Gdańskiego*, stanowiący załącznik nr 1 do zarządzenia rektora Uniwersytetu Gdańskiego nr 3/R/14 z późn. zm., http://arch.ug.edu.pl/pl/administracja/_upload/akty_normatywne/2420/files/Regulamin3r14popr.pdf [dostęp: 31.03.2015].
- Regulamin zarządzania projektami międzynarodowymi w Uniwersytecie Gdańskim*, stanowiący załącznik nr 1 do zarządzenia rektora Uniwersytetu Gdańskiego nr 11/R/13, http://arch.ug.edu.pl/pl/administracja/_upload/akty_normatywne/2202/files/zal11r13zal.pdf [dostęp: 1.04.2015].
- Rószkiewicz M. M., Warzybok B., *Programy ramowe UE z perspektywy polskich jednostek naukowych – badanie ewaluacyjne*, Warszawa 2013.
- Strategia rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego do roku 2015*, Gdańsk 2008, http://arch.ug.edu.pl/pl/administracja/_upload/akty_normatywne/909/files/zal_85u08.pdf [dostęp: 30.03.2015].
- Strategia rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego do roku 2020*, Gdańsk 2013, http://arch.ug.edu.pl/pl/administracja/_upload/akty_normatywne/2341/files/zal54u13.pdf [dostęp: 30.03.2015].
- Wilkin J., *Finansowanie nauki i szkolnictwa wyższego w Polsce. Wybrane problemy i postulowane kierunki reform*, „Studia BAS” 2013, nr 3 (35).
- Zarządzenie rektora Uniwersytetu Gdańskiego nr 61/R/12 z późn. zm., http://arch.ug.edu.pl/pl/dz_org/prawo/?akcja=pokaz_dane&id=1991 [dostęp: 31.03.2015].
- Zarządzenie rektora Uniwersytetu Gdańskiego nr 85/R/14, http://arch.ug.edu.pl/pl/dz_org/prawo/?akcja=pokaz_dane&id=2595 [dostęp: 1.04.2015].

STRONY INTERNETOWE

- http://7pr.kpk.gov.pl/centra_doskonalosci/index.html [dostęp: 2.04.2015].
- http://cordis.europa.eu/inco/fp5/res-a-1_en.html#a1 [dostęp: 2.04.2015].
- http://ec.europa.eu/polska/news/131202_brukselka_pl.htm [dostęp: 2.04.2015].
- http://ug.edu.pl/nauka_i_rozwoj/wspolpraca_miedzynarodowa/dzial_zarządzania_projektami_miedzynarodowymi/projekty_ug [dostęp: 30.03.2015].
- <http://www.ist-world.org/ProjectDetails.aspx?ProjectId=1f4af9be64ec452884609223449edc91&SourceDatabaseId=7cff9226e582440894200b751bab883f> [dostęp: 2.04.2015].
- http://www.kpk.gov.pl/?page_id=12910 [dostęp: 2.04.2015].
- <http://www.marbef.org/> [dostęp: 2.04.2015].
- <http://www.mobi4health.ug.edu.pl/project/> [dostęp: 2.04.2015].

MAGDALENA HAMERSKA

Biblioteka Uniwersytetu Gdańskiego, Oddział Bibliografii i Bibliometrii

ALEKSANDRA PAŃKA

Biblioteka Uniwersytetu Gdańskiego, Oddział Informatyzacji

Cyfrowa przestrzeń informacyjna Biblioteki Uniwersytetu Gdańskiego

Biblioteka uczelniana, będąca biblioteką naukową, zgodnie z treścią ustawy o bibliotekach „służy potrzebom nauki i kształcenia, zapewniając dostęp do materiałów bibliotecznych i zasobów informacyjnych niezbędnych do prowadzenia prac naukowo-badawczych oraz zawierających wyniki badań naukowych”¹. Opis ten nic nie stracił na aktualności. Biblioteki uczelniane jako instytucje usługowe dążą do zaspokajania potrzeb największej i najważniejszej grupy swoich użytkowników, jaką stanowią pracownicy uczelni, doktoranci i studenci. Wraz ze zmianami zachodzącymi w otaczającym świecie zmieniają się również potrzeby użytkowników. Komunikacja naukowa przenosi się w wymiar cyfrowy. Komputeryzacja, w tym dygitalizacja oraz tworzenie zbiorów elektronicznych, już od początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku zmienia oblicze bibliotek uniwersyteckich.

Biblioteka Uniwersytetu Gdańskiego (BUG) w celu sprostania wymogom stawianym nowoczesnej placówce poszerza swój zasób źródeł elektronicznych, korzystając z coraz bogatszej oferty wydawców polskich i zagranicznych. Rozpoczęła również dygitalizację starszych zbiorów w formie papierowej i udostępnia je w bibliotece cyfrowej. Dzięki temu ogromny dorobek piśmienniczy z poprzednich wieków także zaczyna funkcjonować w nowej rzeczywistości. Wraz z upowszechnieniem dostępu do Internetu korzystanie z zasobów bibliotek zaczęło wychodzić poza mury budynku, godziny otwarcia placówek bibliotecznych przestały stanowić ograniczenie. Docierając do publikacji poprzez wyszukiwarkę, użytkownicy często nie

¹ Ustawa z dnia 27 czerwca 1997 roku o bibliotekach (DzU 1997, nr 85, poz. 539, z późn. zm.).

zdają sobie sprawy, że w rzeczywistości korzystają z zasobów dostarczanych przez konkretną bibliotekę.

Wciąż zmieniają się metody udostępniania danych i ich wyszukiwania. Jest to proces ciągły, który ma na celu ułatwienie dostępu do informacji bez względu na nośnik, z którego korzystamy. „Jest faktem, że obecnie najcenniejszym przedmiotem handlu i wymiany jest informacja. Bez informacji nie byłoby świata. Człowiek nie rozwijałby się. Wiedza na temat zjawisk zachodzących w przyrodzie i świecie byłaby znikoma”².

Komercyjne źródła elektroniczne

Biblioteka UG umożliwia użytkownikom dostęp do przetestowanych i wyselekcjonowanych źródeł elektronicznych oferowanych przez polskich i światowych wydawców. Są to zarówno bazy z pełnymi tekstami czasopism i książek, aktów prawnych, jak i biograficzno-bibliometryczne. Ich spis wraz z krótkim opisem znajduje się na stronie BUG pod adresem: <http://www.bg.ug.edu.pl/e-zasoby/bazy-danych>. Ze względu na ograniczony jeszcze wybór baz w języku polskim zasadniczą część kolekcji stanowią publikacje zagraniczne. Jednak w ostatnich latach rynek publikacji elektronicznych w naszym kraju zaczyna się rozwijać, czego przykładem może być pierwsza polska naukowa czytelnia książek elektronicznych – IBUK Libra. Bogata jest także oferta baz prawniczych, zawierających bibliotekę prawniczą zintegrowaną z aktami i orzecznictwem, między innymi: Lex, Lex Delta czy Legalis. Narzędziem umożliwiającym jednocześnie przeszukiwanie zawartości większości baz danych oferowanych przez BUG jest multiwyszukiwarka EBSCO Discovery Service. Pozwala ona na szybkie wyszukanie konkretnej publikacji lub literatury na dany temat bez konieczności przeszukiwania każdej z baz oddzielnie. Okno wyszukiwawcze umieszczone zostało na stronie startowej BUG (zobacz ilustracja 1).

² W. Babik, *Człowiek w zderzeniu z informacją w sytuacji nadmiaru i niedoboru informacji. Rzecz o zachowaniach informacyjnych w XXI wieku – spojrzenie z punktu widzenia ekologii informacji* [w:] *Ekologia informacji w regionalnym środowisku edukacyjnym*, pod red. B. Taraszkiewicz, Słupsk 2013, s. 15.

Ilustracja 1. Multiwyszukiwarka na stronie startowej BUG

Źródło: <http://www.bg.ug.edu.pl>.

Po wpisaniu dowolnego hasła użytkownik przenoszony jest do multiwyszukiwarki. Tam ma możliwość zawężania, odpowiedniego segregowania wyników czy przejścia do wyszukiwania zaawansowanego.

Czasopisma elektroniczne

Podstawą komunikacji naukowej są czasopisma i one stanowią największą część rosnącej kolekcji zasobów elektronicznych BUG. Pierwsze czasopisma elektroniczne zaczęły pojawiać się w ofercie biblioteki pod koniec lat dziewięćdziesiątych XX wieku. Były to pojedyncze tytuły, z reguły darmowe dodatki do prenumeraty czasopism papierowych. Następnym krokiem było testowanie, a potem zakup licencji na dostęp do zagranicznych baz danych. W 2001 roku BUG miała w ofercie około 5000 czasopism elektronicznych³, a w 2014 roku można było korzystać z pełnych tekstów 27 000 tytułów⁴.

Artykuły w bazach dostępne są w formatach PDF lub/i html. Można je pobierać, wysyłać na skrzynkę pocztową oraz drukować. Liczba jednorazowo pobieranych artykułów powinna odpowiadać rzeczywistym potrzebom

³ M. Burzyńska-Felińska, *Proces wprowadzania czasopism elektronicznych do oferty Biblioteki Głównej Uniwersytetu Gdańskiego: przełamywanie stereotypów* [w:] *Elektroniczne publikacje w bibliotekach*, red. nauk. M. Kocójowa, Kraków 2002, s. 206.

⁴ *Sprawozdanie z pracy Oddziału Gromadzenia Biblioteki Uniwersytetu Gdańskiego za rok 2014*, Gdańsk 2015, s. 11 (dokument niepublikowany, przechowywany w archiwum BUG).

wynikającym z pracy naukowej lub naukowo-dydaktycznej. Zabronione jest kopiowanie całych numerów czasopism oraz używanie programów służących do automatycznego pobierania plików.

Narzędziem pozwalającym na odnalezienie się w bogatej ofercie czasopism elektronicznych jest Lista A–Z. Umożliwia ona przeglądanie alfabetyczne i tematyczne, a także wyszukiwanie według tytułu, słów zawartych w tytule, numeru ISSN. Lista obejmuje czasopisma z pełnotekstowych baz, indywidualne tytuły zakupione bezpośrednio od wydawców i, dodatkowo, duży wybór tytułów w wolnym dostępie. Okno wyszukiwawcze znajduje się na stronie startowej BUG, w tym samym miejscu co multiwyszukiwarka. Aby rozpocząć pracę, należy wybrać zakładkę Czasopisma A–Z. Do zasobów treści czasopisma przechodzi się przez kliknięcie podanej przy tytule, obok okresu dostępności, nazwy bazy, w której zawarta jest dana pozycja.

Książki elektroniczne

Bazy z dostępem do książek elektronicznych pojawiły się kilka lat później niż czasopisma elektroniczne. W sprawozdaniu rocznym BUG z 2005 roku możemy przeczytać, że po raz pierwszy w dziejach placówki zakupiono e-książki: 30 wydawnictw informacyjnych (encyklopedii i słowników) wydawnictwa Gale⁵. Popularną formą dostępu do książek elektronicznych są wirtualne czytelnice, oferujące publikacje różnych wydawców. Sposób korzystania jest w nich trochę inny niż w przypadku baz czasopism, gdyż preferuje się czytanie bezpośrednio w bazie, z ograniczoną możliwością kopiowania. Wynika to z obawy wydawców przed stratami spowodowanymi niekontrolowanym rozpowszechnianiem utworów. Zaletą korzystania z platformy jest możliwość robienia własnych notatek, dodawanie zakładek, wyszukiwanie w książkach słów i fraz, tagowanie i zakreślanie kolorami poszczególnych fragmentów publikacji⁶. Dzięki możliwości korzystania z jednej pozycji przez nieograniczoną liczbę czytelników rozwiązany zo-

⁵ *Sprawozdanie roczne Biblioteki Uniwersytetu Gdańskiego za rok 2005*, Gdańsk 2006, s. 3, <http://www.bg.ug.edu.pl/images/stories/pdf/spraw2005.pdf> [dostęp: 10.04.2015].

⁶ Zob. J. Kulicka, *Doświadczenia i postulaty Biblioteki Uniwersyteckiej w Warszawie podczas zakupu dostępu do IBUK-a* [w:] *IV Wrocławskie Spotkania Bibliotekarzy*, red. D. Dudziak, M. Ziółek, Wrocław 2014, s. 296, 299.

staje problem zbyt małej liczby egzemplarzy podręczników w stosunku do liczby studentów. BUG proponuje swoim użytkownikom dwie takie wirtualne czytelnie:

- ACADEMIC Complete na platformie Ebrary. Kolekcja obejmuje ponad 111 000 tytułów publikowanych przez najważniejsze światowe wydawnictwa naukowe, między innymi: CABI Publishing, Cambridge University Press, Columbia University Press, Emerald Group, Greenwood Press, Harvard University Press, Kluwer Academic Publishers, Manchester University Press, New York University Press, Oxford University Press, Palgrave-Macmillan, Princeton University Press, Random House, Taylor & Francis, The McGraw-Hill Companies, The World Bank, Yale University Press. Podczas jednej sesji użytkownik może skopiować maksymalnie 144 strony;
- IBUK Libra. Pierwsza w Polsce komercyjna czytelnia naukowa online, będąca własnością Wydawnictwa Naukowego PWN. Oferuje podręczniki i książki naukowe polskich wydawców. Od 2014 roku użytkownicy BUG mają dostęp do 699 książek. Kopiowanie fragmentów tekstu jest możliwe, ale dopiero po uiszczeniu odpowiedniej opłaty. Spośród pozycji znajdujących się w kolekcji dużą popularnością cieszą się między innymi: *ABC tworzenia przypisów i bibliografii załącznikowej* Katarzyny Mazur-Kuleszy i Doroty Wierzbickiej-Próchniak, *Teoria komunikowania masowego* Denisa McQuaila, *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, pod redakcją Zbigniewa Kwiecińskiego i Bogusława Śliwerskiego.

Inne warte uwagi propozycje BUG w zakresie książek elektronicznych stanowią serwisy:

- Academic Research eBooks Library. Baza zawiera książki naukowe, czasopisma i publikacje rządowe w około 100 językach, w tym również w polskim. Ponadto jest to bogate źródło klasyki literatury światowej, zarówno książek elektronicznych, jak i książek audio, których można wysłuchać online lub pobrać je w formacie mp3;
- Encyclopaedia Britannica Academic Edition. Wersja online prestiżowej światowej encyklopedii, wydawanej od prawie 250 lat;
- Oxford Dictionaries online. Współczesny słownik języka angielskiego, zawierający definicje, wymowę wyrazów oraz przykłady ich użycia zawarte w cytatach z różnych źródeł. Uzupełnieniem są informacje z zakresu gramatyki i ortografii. Oprócz zasadniczego słownika znajdziemy na platformie wiele innych, takich jak słownik synonimów, terminów prawnych oraz słowniki języka hiszpańskiego.

Bazy cytowań

Baza cytowań to specyficzna forma bibliografii, w której obok danych bibliograficznych i streszczeń można odnaleźć informacje o cytowaniach publikacji i wyliczanych na ich podstawie wskaźnikach. W 2009 roku BUG zaproponowała swoim użytkownikom dostęp do tego typu narzędzia, czyli bazy bibliograficzno-bibliometrycznej Web of Science. Baza wzbudziła umiarkowane zainteresowanie środowiska naukowego. Jednak przez ostatnie kilka lat można obserwować wzrost zainteresowania bibliometrią, a od pracowników naukowych wymaga się podawania liczby cytowań, indeksu Hirscha czy wskaźnika impact factor dla czasopism, w których publikują. Niezbędnym narzędziem stały się więc bazy cytowań, a wśród nich te najbardziej znane: Web of Science (wraz z bazą Journal Citation Reports, umożliwiającą sprawdzenie wskaźnika impact factor) oraz Scopus. Coraz większą popularność zyskują również programy służące do zarządzania bibliografią załącznikową. Po zalogowaniu się na platformie Web of Science można skorzystać z tego rodzaju narzędzia, czyli z End Note. Na stronie biblioteki, w zakładce Bibliometria (<http://www.bg.ug.edu.pl/bibliografie-i-katalogi/bibliometria>) znajdziemy w jednym miejscu informacje na temat baz cytowań oraz wskaźników bibliometrycznych, linki do baz, krótki opis i instrukcje w języku polskim.

Dostęp do baz z komputerów domowych

Ze względu na ograniczenia narzucane przez wydawców w licencjach i umowach zaprezentowane powyżej zasoby elektroniczne nie mogą być umieszczone w Internecie jako materiały ogólnodostępne. Można z nich korzystać z komputerów znajdujących się w sieci UG (w BUG i na wydziałach), a od 2007 roku również z komputerów domowych, pod warunkiem skonfigurowania usługi zdalnego dostępu, czyli VPN (Virtual Private Network). Usługa VPN dostępna jest dla pracowników, studentów i doktorantów Uniwersytetu Gdańskiego. Żeby ją aktywować, należy wypełnić formularz rejestracyjny umieszczony na stronie domowej BUG: <http://www.bg.ug.edu.pl/e-zasoby/zdalny-dostep-vpn>. Warunkiem otrzymania zdalnego dostępu jest posiadanie aktualnego konta czytelnika w bibliotece oraz brak zaległości (przetrzymanych książek czy niezapłaconych kar). Po zarejestrowaniu się użytkownik otrzymuje w ciągu 14 dni pocztą elektroniczną informację na

temat logowania oraz konfiguracji połączeń VPN z podsiecią UG. Dzięki temu może o każdej porze i w dowolnym miejscu korzystać z zasobów elektronicznych udostępnianych przez BUG. W przypadku pracowników naukowych dostęp jest bezterminowy, pozostali użytkownicy muszą go przedłużać raz w roku. Usługa VPN cieszy się coraz większą popularnością, zwłaszcza że w ofercie zasobów elektronicznych biblioteki wzrasta liczba materiałów w języku polskim.

Wirtualna Biblioteka Nauki

W warunkach stałego znacznego wzrostu światowych cen zasobów elektronicznych biblioteki i instytucje naukowe zrzeszają się w konsorcja, których zadaniem jest negocjowanie cen i warunków zakupu w imieniu zebranych podmiotów. Taka forma wspólnego zakupu pozwala na oszczędne gospodarowanie środkami finansowymi. W 2010 roku z inicjatywy Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego (MNiSW) powstało ogólnokrajowe konsorcjum, którego podstawowym celem jest zapewnienie darmowego dostępu do światowej literatury naukowej wszystkim instytucjom akademickim w kraju. Utworzono platformę Wirtualna Biblioteka Nauki (WBN; <http://wbn.edu.pl>), za której pośrednictwem w ramach licencji krajowych finansowanych całkowicie przez MNiSW naukowcy mają dostęp do następujących zasobów:

- pełnotekstowych baz czasopism takich wydawców, jak Elsevier, Springer i Wiley,
- bazy EBSCO (siedem baz pełnotekstowych, zawierających czasopisma naukowe różnych wydawców, książki, gazety i inne publikacje, oraz siedem baz bibliograficzno-abstraktowych),
- czasopism „Nature” i „Science”,
- baz cytowań Web of Knowledge i Scopus.

Dodatkowo instytucje mogą przystąpić do dofinansowanych przez MNiSW umów konsorcyjnych, w celu kupna dodatkowych baz. BUG jest członkiem Wirtualnej Biblioteki Nauki (WBN) od momentu jej powstania. Pracownicy i studenci Uniwersytetu Gdańskiego mogą korzystać z zasobów WBN bezpośrednio przez platformę lub za pośrednictwem strony BUG. Prezentowane zasoby uwzględnione są w opisanej wcześniej Liście A–Z i możliwe jest ich przeszukiwanie przy użyciu multiwyszukiwarki. Dostęp do baz licencjonowanych jest ograniczony do komputerów znajdujących się w sieci instytucji uczestniczących w licencjach. BUG umożli-

liwia dostęp do nich również z domowych komputerów poprzez opisaną wcześniej usługę VPN.

Powstanie Wirtualnej Biblioteki Nauki umożliwiło znaczne wzbogacenie oferty zasobów elektronicznych w Uniwersytecie Gdańskim. Dzięki temu, że licencja krajowa obejmuje najważniejsze bazy, zaoszczędzone środki finansowe można było wykorzystać na wykupienie dostępu do dodatkowych źródeł.

Biblioteki cyfrowe

Oprócz baz komercyjnych ważnym elementem oferty BUG są zasoby prezentowane w bibliotekach cyfrowych. Warto podkreślić, że są to zasoby darmowe i w większości dostępne dla wszystkich użytkowników Internetu. Głównym celem powstawania takich inicjatyw jest zabezpieczenie przed degradacją oraz udostępnienie szerokiej rzeszy użytkowników dóbr nauki i kultury gromadzonych w bibliotekach, muzeach i archiwach. Zasadniczo zasób bibliotek cyfrowych to zdigitalizowane zbiory papierowe. Dzięki dygitalizacji zachowana zostaje treść i obraz zbiorów zagrożonych. Dotyczy to głównie dokumentów życia społecznego z drugiego obiegu, drukowanych amatorsko, jak najtańszymi metodami, oraz druków z XIX i XX wieku wydawanych na nietrwałym papierze. Czasopisma i gazety z tego okresu często są w bardzo złym stanie i tylko dygitalizacja pozwala na utrzymanie powszechnego dostępu do zawartych w nich treści. Książki, czasopisma i gazety gromadzone w bibliotekach zyskują drugie życie, po latach zapomnienia znajdując ponownie czytelników. Także zbiory bardzo cenne – rękopisy i stare druki trzymane ze względów bezpieczeństwa w zamkniętych magazynach i dostępne dotychczas jedynie dla nielicznych – mogą być teraz czytane i oglądane bez ograniczeń. Dygitalizacji podlegają również zbiory audiowizualne, zdjęcia, zbiory graficzne, mapy czy obiekty muzealne i wiele innych⁷. Do bibliotek cyfrowych trafiają ponadto publikacje współczesne, dla których wersja elektroniczna jest formą pierwotną.

W Polsce mamy dziś całą sieć bibliotek cyfrowych, którą zapoczątkowała powstała w 2002 roku Wielkopolska Biblioteka Cyfrowa. Na jej potrzeby

⁷ Zob. R. Golać, *Aspekty prawne dygitalizacji* [w:] *Cyfrowy świat dokumentu: wydawnictwa, biblioteki, muzea, archiwa*, pod red. H. Hollendra, Warszawa 2011, s. 64–87.

opracowano program dLibra – obecnie najpopularniejsze oprogramowanie stosowane do budowy tego rodzaju platform.

Pomorska Biblioteka Cyfrowa

Pomorska Biblioteka Cyfrowa (PBC; <http://pbc.gda.pl/dlibra>), w której tworzeniu uczestniczy BUG, powstała w 2009 roku w ramach projektu współfinansowanego przez Unię Europejską z Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego. Celem tego przedsięwzięcia, w które zaangażowane są instytucje naukowe i kulturowe Pomorza, jest umożliwienie powszechnego dostępu do zbiorów dotyczących historii i kultury regionu.

Ilustracja 2. Strona startowa Pomorskiej Biblioteki Cyfrowej



Źródło: <http://pbc.gda.pl/dlibra>.

Gromadzenie zasobów PBC koordynuje Politechnika Gdańska. Każda z kilkunastu bibliotek wprowadzających zbiory sama decyduje o zamieszczonych materiałach, pozostając ich dysponentem. Na kolekcję PBC składa się ponad 44 000 publikacji, w tym około 23 000 zdigitalizowanych przez Bibliotekę Uniwersytetu Gdańskiego. Aktualnie działania BUG skupiają się na dygitalizacji publikacji dotyczących historii Gdańska, Kaszub, Pomorza

oraz regionu Morza Bałtyckiego. Możemy zapoznać się z pełnymi tekstami publikacji zabytkowych; szczególnie warte uwagi są:

- *Geschichte Der Preussischen Lande* – historia Prus Królewskich autorstwa Gotfryda Lengnicha, wydawnictwo w dziewięciu tomach z lat 1526–1733;
- *Der Stadt Dantzig historische Beschreibung* – historia Gdańska opracowana przez Reinholda Curiciego w 1687 roku, bogato ilustrowana, stanowiąca do dziś jedną z najcenniejszych historycznych monografii o Gdańsku.

Ważnym elementem będącym świadectwem życia społecznego regionu jest prasa. W kolekcji zdigitalizowanej przez BUG znajdziemy między innymi dzienniki, w tym dwa należące do najczęściej czytanych:

- „Gazetę Gdańską” – pierwsze gdańskie pismo w języku polskim, wychodzące od 1891 do 1939 roku (w PBC umieszczono około 5000 numerów z lat 1909–1939). Pismo odgrywało ważną rolę w życiu społeczno-politycznym Polonii gdańskiej oraz Prus Zachodnich, miało wpływ na integrację ludności polskiej. Celem gazety było „podniesienie oświaty i obrona spraw narodowych”⁸. Nie zabrakło tam też sensacji oraz historii z życia mieszkańców regionu, opisywanych w dziale *Nowiny z naszych i dalszych stron*;
- „Danziger Zeitung” – dziennik w języku niemieckim, ukazujący się od 1858 do 1930 roku. Pismo o profilu liberalnym, poświęcające dużo miejsca gospodarce, handlowi, żegludze⁹.

Innym zasobem wzbudzającym duże zainteresowanie są przedwojenne książki adresowe Gdańska, Sopotu i innych miast Pomorza (*Pommersches Geschlechterbuch*), zawierające alfabetyczne spisy gospodarstw domowych, ulic, mieszkańców, zakładów pracy oraz instytucji publicznych.

Z zasobu dygitalizowanego przez BUG wyodrębniono kolekcję pod nazwą Historia Uniwersytetu Gdańskiego, obejmującą publikacje poświęcone historii uczelni, poszczególnych wydziałów, biblioteki. Znajdziemy tam księgi pamiątkowe nadania tytułu doktora honoris causa UG wielu znanym osobistościom, takim jak prof. Ewa Łętowska czy Władysław Bartoszewski. Korzystając z tej kolekcji, można się zapoznać ze sprawami bliskimi środowisku akademickiemu poruszonymi w następujących czasopismach:

- „Bulaj” (wydawany z przerwami w latach 1968–1989),
- „Vivat Academia” (ukazującym się od 1997 do 2002 roku),

⁸ *Encyklopedia Gdańska*, red. B. Śliwiński et al., Gdańsk 2012, s. 308.

⁹ *Ibidem*, s. 210.

- „Gazeta Uniwersytecka” (publikowanym z przerwami od 1991 roku); pierwszy numer wywołał kontrowersje w środowisku akademickim, o czym możemy przeczytać na łamach tej gazety.

Zdygitalizowane zbiory umieszczone są w formacie graficznym DjVu, będącym najpopularniejszym formatem wykorzystywanym w polskich bibliotekach cyfrowych. Oprócz skanowania do postaci obrazu rastrowego dokonywana jest w bibliotece również konwersja tekstu do formy cyfrowej (edytowalnego dokumentu tekstowego) za pomocą oprogramowania do rozpoznawania pisma (OCR). Umożliwia to nie tylko przeglądanie na ekranie zeskanowanych dokumentów, ale również wyszukiwanie w nich konkretnej treści.

Na dygitalizację czeka jeszcze wiele wartościowych dokumentów. Jednak problemem i ograniczeniem rozwoju kolekcji udostępnianych w bibliotekach cyfrowych jest obowiązujące prawo autorskie. W przypadku nowszych utworów, dla których jeszcze nie wygasł siedemdziesięcioletni okres ochronny, należy ustalić, kto dysponuje prawami majątkowymi i uzyskać zgodę ich właściciela na publikację chronionego utworu. Często jest to proces długotrwały i starania te nie zawsze kończą się sukcesem.

Federacja Bibliotek Cyfrowych

Biblioteki cyfrowe nieustannie powiększają swoje kolekcje, dygitalizowane są gazety regionalne i ogólnopolskie. Pojawia się coraz więcej współczesnych publikacji z otwartym dostępem. Są one od razu umieszczane w bibliotekach cyfrowych. Problemem jest jednak rozproszenie zbiorów na różnych platformach. Żeby ułatwić dostęp do nich i umożliwić przeglądanie i przeszukiwanie zasobów w jednym miejscu, w 2007 roku utworzono Federację Bibliotek Cyfrowych (FBC; <http://fbc.pionier.net.pl>). Jest to portal, który gromadzi i udostępnia informacje o zasobach polskich bibliotek cyfrowych. Dane o obiektach cyfrowych gromadzone przez FBC mogą być pobierane przez inne systemy informatyczne. W ten sposób zasób polskich bibliotek cyfrowych jest widoczny w portalu Europeana (<http://www.europeana.eu>), powstałym z inicjatywy Komisji Europejskiej w celu zintegrowania rozproszonych zasobów europejskich. Dodatkowo strona FBC jest dobrym źródłem informacji o polskich bibliotekach cyfrowych. W umieszczonym tam zestawieniu znajdziemy krótki opis każdej z nich, dane kontaktowe, listę instytucji współtworzących. Dostępne są również podstawowe statystyki

oraz lista publikacji planowanych do zeskanowania przez poszczególne biblioteki¹⁰.

Rejestracja dorobku naukowego

W ostatnich latach bibliografie publikacji stały się bardzo ważną częścią oferty bibliotek. Ze względu na zwiększające się potrzeby i wymagania bibliografie te ulegają ciągłym przemianom, a uczelnie korzystają z coraz bardziej rozbudowanych systemów.

Bibliografia Publikacji Pracowników, Doktorantów i Studentów UG

W BUG od 2010 roku prowadzona jest dostępna w Internecie baza pod nazwą Bibliografia Publikacji Pracowników, Doktorantów i Studentów UG, obejmująca publikacje ukazujące się od 2009 roku. Rejestracja danych bibliograficznych odbywa się przy użyciu systemu Expertus, będącego jednym z najczęściej stosowanych w Polsce. Wprowadzaniem opisów zajmują się pracownicy Oddziału Bibliografii i Bibliometrii, na podstawie dokumentów znajdujących się w zbiorach biblioteki lub dostarczonych przez autorów, do czego pracownicy naukowcy UG zostali zobowiązani w zarządzeniu nr 3/R/11 rektora Uniwersytetu Gdańskiego z dnia 3 stycznia 2011 roku.

Informacje o bibliografii, instrukcje dla autorów i wejście do bazy znajdują się na stronie BUG, w części Bibliografie i katalogi (<http://www.bg.ug.edu.pl/bibliografie-i-katalogi/bibliografia-publicacji-ug>).

Pierwotnie bibliografie dorobku naukowego, jeszcze w formie papierowej, pełniły jedynie funkcję dokumentacyjną. Były źródłem informacji o publikacjach danego autora czy jednostki. Ze względu na brak miejsca zawierały jedynie podstawowe dane bibliograficzne potrzebne do identyfikacji pracy; stosowano też liczne skróty. W momencie pojawienia się komputerowych baz danych zwiększyły się możliwości i zaczęto rozszerzać opis o dodatkowe

¹⁰ Zob. A. Lewandowska, M. Werla, *Przylączenie zasobów polskich bibliotek cyfrowych do Europeany* [w:] *Polskie Biblioteki Cyfrowe 2009: materiały z konferencji zorganizowanej dnia 9 grudnia 2009 r. przez Bibliotekę Kórnicką PAN, Poznańską Fundację Bibliotek Naukowych, Poznańskie Centrum Superkomputerowo-Sieciowe*, red. C. Mazurek, M. Stroiński, J. Węglarz, Poznań 2010, s. 54–55.

elementy. Obecnie bazy uzupełniane są o wskaźniki bibliometryczne, takie jak punktacja MNiSW oraz impact factor. Powstała możliwość szybkiego generowania odpowiednich zestawień zależnie od potrzeb. Program Expertus pozwala na uzyskanie zestawienia publikacji konkretnego autora, jednostki oraz całej uczelni. Wyniki można szeregować i zawężać według wielu kryteriów, między innymi:

- punktacji MNiSW, impact factor,
- roku publikacji,
- typu publikacji,
- artykułów w czasopismach z ministerialnych list, z podziałem na części A, B, C,
- publikacji indeksowanych w bazie Web of Science.

W 2015 roku udostępniono funkcję przesyłania wyników wyszukiwania do edytora tekstu i arkusza kalkulacyjnego.

Rejestracja opisów bibliograficznych wraz ze wskaźnikami bibliometrycznymi pozwala na wykorzystanie zgromadzonych danych do tworzenia analiz, wewnętrznej oceny pracowników i jednostek oraz na potrzeby raportowania ministerstwu. Uzupełnieniem bazy bibliograficznej są dodatkowe narzędzia. Wyniki wyszukiwania można przesłać do modułu analizy, w której otrzymujemy tabelę z danymi liczbowymi, obejmującymi: publikacje ogółem, publikacje według typów (na przykład artykuły, rozdziały), publikacje z punktacją i bez punktacji. Program ma również moduł do tworzenia rankingów za poszczególne lata według różnych kryteriów, na przykład ranking autorów z całej uczelni według wartości impact factor czy według wartości punktacji MNiSW, podzielonej proporcjonalnie do liczby autorów prac.

Pełne wykorzystanie możliwości programu i uzyskanie miarodajnych wyników jest możliwe jedynie wtedy, gdy dane za analizowany rok są kompletne, a baza jest aktualizowana na bieżąco. Od 2014 roku Bibliografia Publikacji Pracowników, Doktorantów i Studentów UG stała się źródłem danych o publikacjach ujętych w sprawozdaniu z działalności naukowo-badawczej uczelni, sporządzanym przez Biuro Rozwoju Kadr i Badań Naukowych UG. W konsekwencji nastąpił wzrost liczby napływających publikacji. Dzięki większej kompletności wydziały zaczęły wykorzystywać bazę we wszelkiego rodzaju sprawozdawczości oraz przy podziale środków na działalność statutową.

Ważną funkcją systemu Expertus jest możliwość automatycznego przekazywania danych do ankiety jednostki. Podczas kategoryzacji jednostek naukowych w 2013 roku cztery wydziały skorzystały z tej funkcji. Jednak przy

następnej kategoryzacji zmieni się sposób raportowania dla MNiSW. Ze względu na rozbudowę centralnego systemu informacji naukowej POL-on ocena będzie się odbywała na podstawie zgromadzonych w nim danych.

Polska Bibliografia Naukowa

Bibliografie dorobku pracowników tworzone są na większości polskich uczelni i dokumentują publikacje własnych jednostek. W skali kraju utrudnieniem jest jednak ich rozproszenie. Z myślą o zgromadzeniu w jednym miejscu informacji o dorobku piśmienniczym jednostek naukowych powstała Polska Bibliografia Naukowa (PBN; <https://pbn.nauka.gov.pl>), będąca częścią systemu POL-on. Na stronie umieszczono informację, że zasadniczym źródłem danych w systemie są dane wyeksportowane do PBN przez poszczególne jednostki z instytucjonalnych systemów bibliograficznych¹¹. System umożliwia również samodzielne wprowadzanie informacji przez autorów. Jednak preferowany jest pierwszy sposób wypełniania bazy, gdyż dane pochodzące z bibliografii instytucjonalnych są weryfikowane przy wprowadzaniu, co gwarantuje większą poprawność.

W 2015 roku program Expertus został uzupełniony o moduł przesyłania informacji o publikacjach do Polskiej Bibliografii Naukowej (PBN). W BUG rozpoczęto przygotowania do pierwszego transportu. Jest jeszcze wiele niewiadomych związanych z tym zadaniem. Obawy budzi brak procedur transferu oraz brak standardów opisu dokumentów w PBN, które zapewniłyby spójność danych pochodzących z różnych źródeł¹². Nie wiadomo również, jakie dokładnie dane będą wymagane przy następnej kategoryzacji, ponieważ nie ukazało się jeszcze nowe rozporządzenie.

Zamierzenia

W obecnych czasach baza bibliograficzna przestaje wystarczać, ponieważ użytkownicy jednocześnie z informacją o publikacji chcą mieć dostęp do jej treści. Można zauważyć tendencję do przekształcania się baz

¹¹ Zob. <https://pbn.nauka.gov.pl/help/pl/import-danych> [dostęp: 11.04.2015].

¹² A. Grygorowicz, *Polska bibliografia naukowa POL-on: możliwości współpracy*, „Forum Bibliotek Medycznych” 2013, nr 2 (12), s. 203.

bibliograficznych w bazy pełnotekstowe. Od dawna opisy uzupełniane są o linki do pełnych tekstów, zarówno do publikacji w wolnym dostępie, jak i do licencjonowanych baz danych. Jednak zasoby w Internecie są zmienne; zdarza się, że likwidowane jest czasopismo, a wraz z nim i dostęp do tekstów. Pozostaje również problem publikacji chronionych prawem autorskim, których biblioteki nie mogą umieszczać w ogólnodostępnej sieci. Rozwiązaniem jest tworzenie repozytoriów uczelnianych, w których autor sam archiwizuje swoje teksty. W sytuacji rosnących kosztów zakupu publikacji oraz ich wzrastającej liczby biblioteki nie są w stanie zapewnić czytelnikom dostępu do wszystkich potrzebnych zasobów. Dlatego umieszczanie publikacji w repozytorium to również doskonała forma promocji badań naukowych, stwarzająca możliwość dotarcia do większej rzeszy czytelników. BUG jest w trakcie prac nad utworzeniem repozytorium zintegrowanego z bibliografią.

Katalog biblioteki online

Korzystając z bogactwa publikacji elektronicznych, nie można jednak zapomnieć o książkach i czasopismach w wersji papierowej dostępnych w Bibliotece Uniwersytetu Gdańskiego. Zbiór ten liczy około 1,5 mln¹³ woluminów, a najlepszym źródłem informacji o nim jest komputerowy katalog biblioteczny online. Wprowadzenie skomputeryzowanych katalogów w bibliotekach, zainicjowane w połowie lat dziewięćdziesiątych XX wieku, znacząco wpłynęło na poziom usług świadczonych przez placówki. Znalezienie potrzebnych książek czy czasopism stało się dużo łatwiejsze, zaś rejestracja wypożyczeń w systemie usprawniła obsługę czytelników. Utworzenie w 2002 roku Centralnego Katalogu Nukat sprawiło, że publikacja opracowywana jest tylko raz, a współpracujące biblioteki pobierają opis do swoich systemów, co pozwala na szybsze udostępnianie nowości. Nukat to również źródło informacji o zasobach bibliotek naukowych i akademickich w Polsce, gdyż pozwala na jednoczesne przeszukiwanie katalogów wielu bibliotek.

W 2015 roku minie 20 lat od uruchomienia katalogu online w BUG. Przez ten czas dokonano w nim wielu zmian, sukcesywnie wprowadzano nowe

¹³ *Sprawozdanie roczne Biblioteki Uniwersytetu Gdańskiego za rok 2014*, Gdańsk 2015, s. 17, <http://www.bg.ug.edu.pl/images/stories/pdf/spraw2014.pdf> [dostęp: 10.04.2015].

funkcje, a korzystanie stawało się bardziej intuicyjne. Przeszłością stały się rozbudowane instrukcje, kiedyś konieczne przy stanowiskach komputerowych w bibliotece. Od 2014 roku użytkownicy mogą korzystać z najnowszej wersji katalogu – Chamo – w którym system wyszukiwawczy zbliżony jest do stosowanych w popularnych serwisach internetowych. Podstawę stanowi jedno okno wyszukiwawcze, a do zawężania wyników służą rozbudowane opcje filtrowania. W przypadku bardziej skomplikowanych poszukiwań użytkownicy mogą przejść do wyszukiwania zaawansowanego.

Ilustracja 3. Chamo – nowy interfejs katalogu online



Źródło: <http://chamo.bg.ug.edu.pl>.

W ostatnich latach obserwujemy sukcesywny wzrost znaczenia zasobów elektronicznych. Przykładem na to jest coraz bogatsza oferta komercyjnych baz danych. Powstają liczne biblioteki cyfrowe, w których drugie życie zyskują zdigitalizowane zbiory papierowe. W związku z ogromnymi kosztami związanymi z dostępem do czasopism i książek elektronicznych powstał ruch otwartego dostępu (*open access*) do treści naukowych i edukacyjnych. Jego realizacja jest możliwa tylko w przestrzeni cyfrowej. Otwarty model komunikacji naukowej, promowany przez ten ruch, staje się coraz bardziej popularny w Polsce. Wzrasta więc liczba czasopism uczelnianych udostępnianych na wolnych licencjach, które dają czytelnikom swobodę korzystania z utworów za darmo, w dowolny sposób, wszędzie i zawsze. Dorobek naukowców umieszczany jest w repozytoriach uczelnianych. Problemy sprawia ulotność i niestabilność materiałów w postaci cyfrowej. Mogą one równie łatwo pojawić się w Internecie, jak i z niego zniknąć. Pewną

gwarancję stabilności ich istnienia w ogólnodostępnej sieci dają biblioteki cyfrowe oraz repozytoria utrzymywane przez uczelnie.

Treści naukowych w formie elektronicznej będzie coraz więcej. Aby umożliwić sprawne dotarcie do potrzebnych informacji, coraz bardziej potrzebne będzie ich uporządkowanie oraz ułatwianie dostępu do nich. O nasilaniu się tych tendencji świadczy tworzenie serwisów, które umożliwiają jednoczesne dotarcie do zasobów wielu baz. Może to zostać zrealizowane na poziomie jednej uczelni (przykładem tego jest multiwyszukiwarka EBSCO), jednego kraju (na przykład NUKAT czy Federacja Bibliotek Cyfrowych), a także europejskim (na przykład Europeana, integrująca zasoby europejskich bibliotek cyfrowych). Narzędzia oferowane użytkownikom są przez cały czas udoskonalane. Szuka się rozwiązań, które byłyby jak najbardziej intuicyjne. Opracowywane są coraz lepsze metody wyszukiwania treści.

Ważną częścią działalności BUG ukierunkowanej na usprawnienie procesu dotarcia do potrzebnych materiałów są szkolenia w zakresie wyszukiwania informacji w bazach danych, katalogach, bibliotekach cyfrowych. Ich głównym celem jest pomoc i wsparcie w doborze odpowiednich narzędzi i wskazywanie oferowanych źródeł informacji w wersji tradycyjnej i elektronicznej. Oferta szkoleń skierowana jest zarówno do studentów, jak i do pracowników. Działalność szkoleniowa przenosi się również w wymiar elektroniczny. W 2009 roku tradycyjne szkolenie biblioteczne dla studentów I roku zostało zastąpione kursem online. Dzięki temu studenci mogą rozpocząć swoją przygodę z biblioteką jeszcze przed rozpoczęciem roku akademickiego, w dowolnie wybranym przez siebie terminie. Na platformie Moodle zapoznają się z funkcjonowaniem BUG oraz z zasadami korzystania z jej zasobów i usług.

Biblioteka Uniwersytetu Gdańskiego stara się sprostać wymaganiom współczesnego czytelnika, umożliwić mu dotarcie do najpotrzebniejszych i jak najbogatszych treści oraz ułatwić korzystanie z nich w każdym miejscu i o każdej porze. Służące temu działania są realizowane poprzez powiększenie oferty zasobów elektronicznych, rozszerzanie dostępu do nich dzięki usłudze VPN czy w końcu uproszczenie znajdowania potrzebnych treści z zastosowaniem multiwyszukiwarki. Ciągłym modyfikacjom podlega także katalog online umożliwiający dotarcie do klasycznych zasobów przechowywanych w BUG.

BIBLIOGRAFIA

- Babik W., *Człowiek w zderzeniu z informacją w sytuacji nadmiaru i niedoboru informacji. Rzecz o zachowaniach informacyjnych w XXI wieku – spojrzenie z punktu widzenia ekologii informacji* [w:] *Ekologia informacji w regionalnym środowisku edukacyjnym*, pod red. B. Taraszkiewicz, Słupsk 2013.
- Biblioteki cyfrowe*, praca zbiorowa pod red. M. Janiak, M. Krakowskiej i M. Próchnickiej, Warszawa 2012.
- Burzyńska-Felińska M., *Proces wprowadzania czasopism elektronicznych do oferty Biblioteki Głównej Uniwersytetu Gdańskiego: przełamywanie stereotypów* [w:] *Elektroniczne publikacje w bibliotekach*, red. nauk. M. Kocójowa, Kraków 2002.
- Encyklopedia Gdańska*, red. B. Śliwiński et al., Gdańsk 2012.
- Golat R., *Aspekty prawne dygitalizacji* [w:] *Cyfrowy świat dokumentu: wydawnictwa, biblioteki, muzea, archiwa*, red. H. Hollender, Warszawa 2011.
- Grygorowicz A., *Polska bibliografia naukowa POL-on : możliwości współpracy*, „Forum Bibliotek Medycznych” 2013, nr 2 (12).
- Kulicka J., *Doświadczenia i postulaty Biblioteki Uniwersyteckiej w Warszawie podczas zakupu dostępu do IBUK-a* [w:] *IV Wrocławskie Spotkania Bibliotekarzy*, red. D. Dudziak, M. Ziółek, Wrocław 2014.
- Lewandowska A., Werla M., *Przylączenie zasobów polskich bibliotek cyfrowych do Europeany* [w:] *Polskie Biblioteki Cyfrowe 2009: materiały z konferencji zorganizowanej dnia 9 grudnia 2009 r. przez Bibliotekę Kórnicką PAN, Poznańską Fundację Bibliotek Naukowych, Poznańskie Centrum Superkomputerowo-Sieciowe*, red. C. Mazurek, M. Stroiński, J. Węglarz, Poznań 2010.
- Sprawozdanie roczne Biblioteki Uniwersytetu Gdańskiego za rok 2005*, Gdańsk 2006, <http://www.bg.ug.edu.pl/images/stories/pdf/spraw2005.pdf> [dostęp: 10.04.2015].
- Sprawozdanie roczne Biblioteki Uniwersytetu Gdańskiego za rok 2014*, Gdańsk 2015 <http://www.bg.ug.edu.pl/images/stories/pdf/spraw2014.pdf> [dostęp: 10.04.2015].
- Sprawozdanie z pracy Oddziału Gromadzenia Biblioteki Uniwersytetu Gdańskiego za rok 2014*, Gdańsk 2015 [dokument niepublikowany, w archiwum BUG].
- Ustawa z dnia 27 czerwca 1997 roku o bibliotekach (DzU 1997, nr 85, poz. 539, z późn. zm.).

Edukacja oparta na uznawaniu kompetencji jako narzędzie wdrażania idei uczenia się przez całe życie (USA *case study*)

Wprowadzenie

Znaczące zmiany w demografii i gospodarce europejskiej, w tym przede wszystkim w przedsiębiorstwach i na rynkach pracy, powodują rozdźwięk między edukacyjnymi potrzebami społeczeństwa a ofertą tradycyjnego systemu szkolnictwa wyższego. Ostatnio znacznej zmianie uległy uwarunkowania podejmowania pracy. Coraz rzadziej podstawą zaangażowania pracownika jest stała umowa o pracę, a coraz częściej – krótkotrwałe kontrakty. Z tego też powodu w pracy zawodowej coraz bardziej liczy się elastyczność, skłonność do ryzyka, gotowość do przekwalifikowania się oraz do pogłębiania i rozszerzania swoich umiejętności, czyli uczenia się przez całe życie. Coraz ważniejsze są umiejętności współpracy w zespole, długofalowego planowania oraz samodzielnego podejmowania decyzji. Jeszcze 20 lat temu ścieżkę zawodową można było opisać na schemacie życia drzewa. Tam, gdzie ktoś został „posadzony” na początku swojej aktywności zawodowej, tam zapuszczał korzenie i wzrastał, rozwijał się cały czas w tym samym miejscu aż do końca swojej kariery. Dzisiaj takie postrzeganie siebie w życiu zawodowym jest całkowicie nierealne¹. Przekształceniom ulega również model zdobywania wykształcenia. Coraz częściej absolwenci szkół średnich decydują się na łączenie dalszej nauki z podjęciem pracy zarobkowej, co prowadzi do zmian w modelu studiowania. Nowe uwarunkowania, mimo oporu tradycyjnych struktur edukacyjnych, wymuszają myślenie o zmianach. Ze względu na specy-

¹ G. Chaberek-Karwacka, *Kształtowanie ścieżki kariery zawodowej zgodnej z głęboko zakorzenionymi w świadomości zamiłowaniem [w:] Efektywność innowacyjnych narzędzi dydaktycznych w procesach kształtowania postaw przedsiębiorczych*, red. W. Bizon, A. Poszewiecki, Gdańsk 2013, s. 75.

ficzną sytuację demograficzno-gospodarczą w Unii Europejskiej Komisja Europejska podjęła działania na rzecz dostosowania struktur edukacyjnych państw członkowskich do nowych wyzwań, kładąc nacisk na tworzenie warunków urzeczywistnienia idei uczenia się przez całe życie. Niestety, Polska zajmuje jedno z ostatnich miejsc w Europie, jeśli chodzi o realizację tej idei. Możliwość spełnienia postulatów uczenia się przez całe życie jest zależna od czynników tworzących warunki podejmowania dodatkowej edukacji szczególnie przez osoby dorosłe, zaangażowane zawodowo i rodzinnie. Przyjęta 11 lipca 2014 roku ustawa o zmianie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym wprowadziła po raz pierwszy możliwość uzyskania potwierdzenia efektów uczenia się poza systemem studiów poprzez obowiązek przyjęcia do 30 czerwca 2015 roku przez wszystkie uczelnie i kierunki (poza kierunkiem analityka medyczna/medycyna laboratoryjna) odpowiednich rozwiązań umożliwiających stosowanie tej procedury od roku akademickiego 2015/2016². Fakt ten wywołał dyskusję na temat sposobów stosowania tego prawa w praktyce.

Celem niniejszego artykułu jest analiza uwarunkowań idei uczenia się przez całe życie oraz narzędzi jej wdrażania, opartych na edukacji nieformalnej i pozaformalnej. Postawiono w nim tezę, iż idea uznawania efektów uczenia się osiągniętych poza systemem edukacji formalnej może być podstawowym narzędziem urzeczywistnienia procesów uczenia się przez całe życie. Artykuł oparto na konfrontacji aktualnego stanu prawnego Unii Europejskiej, Polski oraz najnowszych praktyk wprowadzanych w systemie szkolnictwa wyższego w Polsce z polityką i praktyką wdrażania uznawalności efektów uczenia się poza systemem edukacji formalnej w Stanach Zjednoczonych.

Uwarunkowania wdrażania koncepcji uczenia się przez całe życie

Wszelkie zmiany w polskim prawie dotyczącym szkolnictwa wyższego, których dokonano na przestrzeni ostatnich lat, wynikają z konieczności dostosowania polskiego ustawodawstwa do priorytetów polityki Unii Europejskiej. Podstawowym aktem prawnym wytyczającym kierunki

² L. Cybulski, *Nowelizacja prawa o szkolnictwie wyższym a uznawanie efektów kształcenia*, „Kuznia Kadr Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu” 2015, nr 1.

zmian jest strategia „Europa 2020”. Priorytetami polityki unijnej zapisanymi w strategii są³:

- rozwój inteligentny, czyli rozwój gospodarki opartej na wiedzy i innowacji;
- rozwój zrównoważony, czyli wspieranie gospodarki efektywniej korzystającej z zasobów, bardziej przyjaznej środowisku i bardziej konkurencyjnej;
- rozwój sprzyjający włączeniu społecznemu, czyli wspieranie gospodarki o wysokim poziomie zatrudnienia, zapewniającej spójność społeczną i terytorialną.

Realizacja tych postulatów ogólnych wymagała określenia konkretnych wskaźników, mierników stanu pożądanego. Przyjęto zatem nadrzędne, wymierne cele do osiągnięcia w perspektywie czasowej strategii⁴:

- wskaźnik zatrudnienia osób w wieku 20–64 lat powinien wynosić 75%;
- na inwestycje w badania i rozwój należy przeznaczać 3% PKB Unii;
- należy osiągnąć cele „20/20/20” w zakresie klimatu i energii (w tym ograniczenie emisji dwutlenku węgla nawet o 30%, jeśli pozwolą na to warunki);
- liczbę osób przedwcześnie kończących naukę szkolną należy ograniczyć do 10%, a co najmniej 40% osób z młodego pokolenia powinno zdobywać wyższe wykształcenie;
- liczbę osób zagrożonych ubóstwem należy zmniejszyć o 20 mln.

Podstawowym czynnikiem powodującym zmiany w gospodarce, a przede wszystkim wpływającym na sytuację w przedsiębiorstwach, w strukturze zatrudnienia i na rynkach pracy, jest starzenie się społeczeństwa w Europie. Zgodnie z analizą ujętą w strategii „Europa 2020” społeczeństwa starzeją się coraz szybciej. W konsekwencji wraz z odchodzeniem na emeryturę pokolenia wyżu demograficznego liczba osób aktywnych zawodowo zaczęła się w UE zmniejszać od 2013/2014 roku. Liczba ludzi mających powyżej 60 lat rośnie dziś w tempie dwa razy szybszym niż przed rokiem 2007, to jest o około 2 mln osób rocznie – wcześniej był to milion rocznie⁵.

³ EUROPA 2020. Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu. Komunikat Komisji Europejskiej, KOM(2010) 2020 wersja ostateczna, Bruksela 3.3.2010.

⁴ *Ibidem*.

⁵ *Ibidem*.

Ze względu na problemy demograficzne cele polityki społecznej Unii Europejskiej powinny być przede wszystkim nastawione na rozwój sprzyjający włączeniu społecznemu. Uwarunkowaniem takiego rozwoju jest gospodarka charakteryzująca się wysokim poziomem zatrudnienia i zapewniająca spójność gospodarczą, społeczną i terytorialną. Rozwój sprzyjający włączeniu społecznemu oznacza wzmocnienie pozycji obywateli poprzez zapewnienie wysokiego poziomu zatrudnienia, inwestowanie w kwalifikacje, zwalczanie ubóstwa oraz modernizowanie rynków pracy, systemów szkoleń i ochrony socjalnej. Chodzi o to, aby każdy obywatel przez całe swoje życie miał przed sobą otwarte możliwości. Realizacja tego priorytetu będzie wymagać modernizacji i umocnienia roli polityki państw członkowskich w obszarze zatrudnienia, edukacji i szkolenia oraz systemów ochrony socjalnej poprzez zwiększenie współczynnika aktywności zawodowej i ograniczenie strukturalnego bezrobocia, jak również zwiększenie poczucia odpowiedzialności społecznej w sektorze biznesu. W tym względzie oczywiście duże znaczenie ma zapewnienie dostępu do opieki nad dziećmi i innymi osobami pozostającymi na utrzymaniu osób pracujących, najważniejszym jednak elementem będzie stosowanie modelu elastycznego rynku pracy i bezpieczeństwa socjalnego oraz umożliwienie ludziom zdobywania nowych umiejętności w celu przystosowania się do nowych warunków i na wypadek ewentualnych zmian w karierze zawodowej⁶.

Aby poradzić sobie z problemami starzenia się społeczeństwa i wzrostu światowej konkurencji, Europa musi w stu procentach wykorzystać potencjał swojej siły roboczej. Obecnie jednak około 80 mln osób ma niskie lub podstawowe kwalifikacje, a do roku 2020 w kolejnych 16 mln miejsc pracy potrzebne będą wysokie kwalifikacje; jednocześnie liczba miejsc pracy wymagających tylko niskich kwalifikacji zmniejszy się o 12 mln. Również spowodowana starzeniem się społeczeństwa wydłużona aktywność zawodowa może się wiązać z koniecznością nabywania nowych umiejętności przez całe życie zawodowe. Po to właśnie został opracowany program na rzecz nowych umiejętności i zatrudnienia. Celem tego projektu jest stworzenie warunków do unowocześnienia rynków pracy w związku z rosnącym poziomem bezrobocia oraz zapewnienie trwałości modeli społecznych. Oznacza to wzmocnienie pozycji obywateli poprzez umożliwienie im zdobywania nowych umiejętności, tak aby obecni i przyszli pracownicy mogli

⁶ *Ibidem.*

przystosować się do nowych warunków i ewentualnej zmiany kariery, aby ograniczyć bezrobocie i podnieść wydajność siły roboczej⁷.

Odpowiedzią na te potrzeby jest zapisana w Strategii Lizbońskiej koncepcja *Life Long Learning*, czyli uczenia się przez całe życie. Zgodnie z jej założeniami edukacja jest jedną z najważniejszych składowych prowadzących do tego, aby gospodarka UE stała się najbardziej konkurencyjną i dynamiczną gospodarką na świecie, a ludność krajów UE stała się społeczeństwem wiedzy. Zgodnie z ideą edukacji przez całe życie „każdy człowiek ma prawo i powinien uczyć się przez całe swoje życie, a składają się na to wszelkie działania zmierzające do poprawy poziomu wiedzy, umiejętności i kompetencji w perspektywie osobistej, obywatelskiej, społecznej i/lub związanej z zatrudnieniem⁸. Idea *Life Long Learning* dotyczy zarówno rozwoju indywidualnego, jak i rozwoju cech społecznych we wszystkich formach i kontekstach, w systemie formalnym i nieformalnym. Nacisk kładziony jest na zachęcanie już od wczesnego dzieciństwa do nauki przez całe życie. Opisywana koncepcja jest praktycznie tożsama z kształceniem ustawicznym, które jest rozumiane jako kompleks procesów oświatowych formalnych, nieformalnych i incydentalnych, umożliwiających uzupełnienie wykształcenia⁹.

Starzenie się społeczeństwa to nie tylko kwestia wykluczenia społecznego osób starszych oraz kłopoty finansowe systemu ubezpieczeń społecznych, ale przede wszystkim poważny problem systemu edukacji narodowej oraz szkolnictwa wyższego. Szacuje się, że w Polsce w latach 2008–2020 liczba osób w grupie wiekowej 18–24 lat, a więc w tradycyjnym wieku studenckim, zmaleje o prawie 1,5 mln, a więc o około 36%. Bezpośrednim efektem zmian demograficznych będzie zmniejszenie się liczby studentów. Jeżeli wskaźniki skolaryzacji pozostaną na obecnym poziomie, to do 2020 roku możliwy jest spadek liczby studentów nawet o 600 000–800 000 w porównaniu z ich obecną liczbą¹⁰.

⁷ *Ibidem*.

⁸ *Człowiek uczy się przez całe życie – koncepcja Life Long Learning*, Portal Innowacji, <http://www.pi.gov.pl/> [dostęp: 19.04.2015].

⁹ *Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010*, z dnia 8 lipca 2003, cyt. za: *ibidem*.

¹⁰ *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku – drugi wariant. Raport cząstkowy przygotowany przez konsorcjum: Ernst & Young Business Advisory i Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową. Marzec 2010, Gdańsk 2010.*

Jednocześnie procesy demograficzne będą wpływać na sektor szkolnictwa wyższego w sposób pośredni. Starzenie się społeczeństwa będzie sprzyjało ograniczaniu finansowania szkolnictwa wyższego ze środków publicznych i ze środków prywatnych. OECD szacuje, że w efekcie działania czynników demograficznych łączne wydatki na szkolnictwo wyższe w Polsce obniżą się w 2020 roku do 1,1% PKB wobec 1,6% w roku 2005. Odsetek osób z wyższym wykształceniem w grupie osób w wieku 25–64 lat zwiększy się w Polsce z 17% w roku 2005 do 25–30% w 2025 roku, co może doprowadzić do spadku popytu na kształcenie w szkołach wyższych. Ponadto wzrost udziału osób starszych w populacji doprowadzi do istotnych zmian w strukturze konsumpcji, a tym samym w strukturze popytu na siłę roboczą i w efekcie – w strukturze popytu na kształcenie na poszczególnych kierunkach studiów¹¹.

Idea uznawalności efektów uczenia się zdobytych poza formalnym systemem edukacji

Ze względu na omówione uwarunkowania obecna edukacja wymaga przede wszystkim zmiany w myśleniu o edukacji jako o nauczaniu, w kierunku kładzenia nacisku na sam proces uczenia się. Efektem takiego podejścia jest wdrażana obecnie edukacja oparta na efektach kształcenia. Tego rodzaju edukacja to według Williama Spady'ego całościowe podejście do organizacji i funkcjonowania systemu edukacyjnego, który koncentruje się na efektach edukacyjnych, jakie osiągnie uczeń/student. Efekty kształcenia to po prostu umiejętności i wiedza, jakimi studenci mają wykazać się na koniec procesu uczenia się. W tym podejściu to, czy i czego uczniowie rzeczywiście się nauczyli, jest ważniejsze od tego, kiedy i jak się tego uczyli¹². Inaczej: efekty uczenia się są tym, co osoba ucząca się wie, rozumie i potrafi wykonać w wyniku uczenia się, ujętym w kategoriach wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych. „Wiedza to zbiór uzasadnionych sądów (opisów faktów, teorii oraz zasad postępowania) będących wynikiem poznawczej działalności człowieka. Wiedza jest przyswajana w procesie uczenia się”¹³. Umiejętności

¹¹ *Ibidem*.

¹² W. G. Spady, *Outcome-based education. Critical issues and answers*, Arlington 1994, s. 1–8.

¹³ *Słownik kluczowych pojęć związanych z krajowym systemem kwalifikacji*, s. 65, http://www.kwalifikacje.edu.pl/images/slownik_kluczowych_pojec.pdf [dostęp: 15.04.2015].

oznaczają zdolność do stosowania wiedzy i korzystania z know-how w celu wykonywania zadań i rozwiązywania problemów. Umiejętności obejmują logiczne, intuicyjne i kreatywne myślenie, ale również sprawność praktyczną i korzystanie z metod, materiałów, narzędzi i instrumentów. Natomiast kompetencje społeczne to udowodniona (w pracy, nauce oraz w rozwoju osobistym) zdolność stosowania posiadanej wiedzy i umiejętności z uwzględnieniem zinternalizowanego systemu wartości. Kompetencje społeczne określa się, bazując na kategoriach odpowiedzialności i autonomii. W języku potocznym określenie „kompetencje społeczne” kojarzy się z umiejętnością życia wśród ludzi, w tym współpracy z innymi. W niektórych kontekstach kompetencje społeczne są rozumiane jako umiejętności interpersonalne¹⁴.

Zdefiniowanie efektów kształcenia stanowi podstawę tworzonego w Polsce Krajowego Systemu Kwalifikacji (KSK), który obejmuje ogół działań państwa związanych z potwierdzaniem efektów uczenia się (walidacją) dla potrzeb rynku pracy, społeczeństwa obywatelskiego oraz indywidualnego rozwoju osób uczących się. W przyszłości oparcie systemu kwalifikacji w Polsce na efektach uczenia się pozwoli również formalnie uznawać (po odpowiednim sprawdzeniu) realne nabyte kompetencje osób uczących się poza systemem edukacji formalnej¹⁵.

W celu wyjaśnienia idei uznawalności efektów uczenia się uzyskanych poza formalnym systemem edukacji należy zdefiniować kolejno pojęcia związane z uczeniem się. Tak więc w ramach uczenia się są wyróżniane komplementarne względem siebie¹⁶:

- uczenie się w systemie edukacji formalnej;
- uczenie się w systemie edukacji pozaformalnej;
- uczenie się nieformalne, które obejmuje dwa istotnie różne zjawiska – uczenie się samodzielne (jako działanie celowe, zorientowane na osiągnięcie wyższego poziomu swojej wiedzy i umiejętności) i uczenie się nieintencjonalne/niezamierzone (jako samoistny proces uczenia się, który w naturalny sposób następuje przy okazji działań zorientowanych na inne cele).

Po pierwsze, za edukację formalną uznaje się „kształcenie/szkolenie/uczenie się w ramach realizowanych przez szkoły, uczelnie i inne podmio-

¹⁴ *Ibidem.*

¹⁵ *Ibidem.*

¹⁶ *Ibidem.*

ty programów, które prowadzą do uzyskania kwalifikacji”¹⁷. O edukacji formalnej (uczeniu się w systemie formalnym) można zatem mówić w odniesieniu do osób, które¹⁸:

- są uczniami szkoły podstawowej, gimnazjum, szkoły ponadgimnazjalnej,
- są słuchaczami szkół, które kończą się uzyskaniem dyplomu nadającego kwalifikacje oparte na efektach kształcenia (KSK),
- są studentami uczelni, w tym także uczącymi się w systemie zaocznym albo w systemie „na odległość”,
- uczestniczą w szkoleniu, które prowadzi bezpośrednio do uzyskania kwalifikacji (opartych na efektach kształcenia KSK).

Realizowanie przez dziecko obowiązku szkolnego w systemie *home schooling* na podstawie obowiązujących w Polsce przepisów także mieści się w zakresie pojęcia edukacji formalnej. W pojęciu tym nie mieści się natomiast doksztalcanie się, które nie prowadzi bezpośrednio do uzyskania kwalifikacji, na przykład¹⁹:

- uczestnictwo w kursach języka obcego organizowanych przez różne podmioty (na przykład przez pracodawcę),
- uczestnictwo w kształceniu podyplomowym, kursach doskonalących i szkoleniach organizowanych przez szkoły (w tym wyższe uczelnie),
- uczestnictwo w kursach na stopnie żeglarskie, ratownika wodnego, instruktora ZHP, przewodnika PTTK i tym podobnych,
- uczenie się rzemiosła w warsztacie (uczeń, czeladnik) i w systemie kursów na wyższy stopień w hierarchii.

Ważne jest przyznanie, że istnieje szereg kompetencji, których w praktyce nie da się osiągnąć bez uczenia się w systemie edukacji formalnej. Edukacja formalna jest typową drogą do zdobywania wiedzy, ale także poza jej ramami wiele osób potrafi zgromadzić ogromną wiedzę, niekoniecznie tylko w jednej dziedzinie. Ważnym źródłem wiedzy może być zarówno praca zawodowa, jak i realizowanie osobistych pasji (zainteresowań) niezwiązanych z wykonywanym zawodem.

Do edukacji pozaformalnej zalicza się „kształcenie/szkolenie/uczenie się, które nie prowadzi wprost do uzyskania kwalifikacji w ramach programów organizowanych przez różne podmioty (na przykład pracodawców, orga-

¹⁷ *Ibidem*, s. 24.

¹⁸ *Ibidem*, s. 25.

¹⁹ *Ibidem*.

nizacje obywatelskie, ale także uczelnie, szkoły i osoby indywidualne)²⁰. Inaczej mówiąc, za uczenie się pozaformalne można uznać udział w kształceniu lub szkoleniu, które nie prowadzi wprost do uzyskania kwalifikacji, jednakże efekty tego uczenia się mogą być zgodnie z ustalonymi procedurami potwierdzane, akumulowane i transferowane, a w konsekwencji być uznawane za składnik zestawu potwierdzonych osiągnięć (w uczeniu się) wymaganych dla konkretnych kwalifikacji (pełnych lub częściowych), na przykład²¹:

- uczestnictwo w kursach doskonalących i szkoleniach organizowanych między innymi także w ramach zakładu pracy (w tym szkolenia stanowiskowe, BHP, przeciwpożarowe i tym podobne),
- uczestnictwo w organizowanych przez szkoły (w tym wyższe) kursach i szkoleniach, które nie prowadzą wprost do uzyskania kwalifikacji (wpisanych do krajowego rejestru kwalifikacji),
- uczestnictwo w kształceniu podyplomowym na uczelni, które nie prowadzi bezpośrednio do uzyskania kwalifikacji wpisanych do krajowego rejestru kwalifikacji,
- uczestnictwo w kursach języka obcego organizowanych przez różne podmioty, kursach na prawo jazdy, na stopnie żeglarskie, na stopnie instruktorskie (na przykład w ramach ZHP, PTTK).

Oprócz uczenia się pozaformalnego należy wyróżnić jeszcze uczenie się nieformalne i uczenie się samodzielne. W związku z coraz szybszym rozwojem technologii i pojawianiem się nowych urządzeń powszechnego użytku wzrasta znaczenie uczenia się nieformalnego, które umożliwia nadążanie za postępem cywilizacyjnym. Uczenie się nieformalne będzie obejmowało uczenie się poprzez obserwację i działanie, na przykład²²:

- w miejscu pracy w toku wykonywania zleconych zadań, które wymagają poznania nowej wiedzy/opanowania nowych umiejętności,
- w miejscu pracy w ramach odbywania przez ucznia/studenta praktyki zawodowej przewidzianej w programie nauczania szkoły/wyższej uczelni,
- w środowisku zamieszkania w toku wykonywania zadań na własne potrzeby, które wymagają poznania nowej wiedzy i opanowania nowych umiejętności (na przykład samodzielne złożenie zakupionych

²⁰ *Ibidem*, s. 28.

²¹ *Ibidem*, s. 29.

²² *Ibidem*, s. 53.

mebli, podłączenie urządzeń domowych, naprawy i konserwacja sprzętu AGD).

Przykładem uczenia się nieformalnego może być nauka języka obcego z wykorzystaniem materiałów dla samouków (programy do samodzielne-go uczenia się), bez profesjonalnego zorganizowanego wsparcia w postaci nauczyciela, instruktora, trenera. Może to być również przykład uczenia się samodzielnego, czyli samodzielnego dążenia uczącego się do osiągnięcia zamierzonych efektów uczenia się poza instytucją kształcącą, szkolącą. Uczenie się samodzielne jest więc aktywnością intencjonalną, co oznacza, że termin „uczenie się” jest tu ujmowany jako ciąg czynności uczącego się, podejmowanych świadomie w celu nauczenia się (czegoś). Synonimami uczenia się samodzielnego są takie pojęcia, jak: być samoukiem, uczyć się na własną rękę, uczyć się we własnym zakresie²³.

Bezwzględnie niezbędnym elementem polityki na rzecz uczenia się przez całe życie jest działanie, które ma na celu umożliwienie oficjalnego potwierdzenia wszystkich efektów uczenia się osiągniętych nie tylko w edukacji formalnej, ale również w edukacji pozaformalnej, nieformalnej i w wyniku samodzielnego uczenia się.

Obecnie największym ograniczeniem realizacji uczenia się przez całe życie jest rosnący koszt edukacji. Dla osoby dorosłej czynnej zawodowo jedyną realną formą studiowania jest forma niestacjonarna, czyli płatna, niezależnie od tego, czy wybrany kierunek studiów prowadzony jest przez szkołę prywatną, czy publiczną. Samym ograniczeniem jest również czas studiów – minimum sześć semestrów na studia pierwszego stopnia oraz cztery semestry na studia magisterskie. Zatem z jednej strony niewiele osób stać na studia, a dodatkowo często uniemożliwia studiowanie brak czasu, wynikający z obowiązków zarówno w pracy, jak i w domu, wobec rodziny. Z drugiej zaś strony wiele osób staje przed problemem ograniczonych możliwości rozwoju zawodowego i awansu, jeżeli nie ma wyższego wykształcenia. Coraz częściej studenci przerywają studia, zmuszeni do tego sytuacją materialną, kończąc tylko część kursów przewidzianych programem. Po jakimś czasie nierzadko osoby te nie mają możliwości reaktywowania przerwanych studiów i muszą cały cykl edukacyjny rozpocząć od nowa²⁴.

²³ *Ibidem*, s. 55.

²⁴ J. Polis, M. Salmon, *Give competency-based education a chance*, <http://thehill.com/opinion/op-ed/324067-give-competency-based-education-a-chance-> [dostęp: 30.03.2015].

Pierwotną przesłanką idei edukacji opartej na uznawalności efektów uczenia się uzyskanych poza edukacją formalną była koncepcja edukacji opierającej się na efektach kształcenia, czyli na kompetencjach, zapoczątkowana pod koniec lat sześćdziesiątych XX wieku w Stanach Zjednoczonych. Przyczyną stworzenia systemu efektów kształcenia była obawa, że uczniowie i studenci nie uczą się w szkole umiejętności, które są potrzebne później w życiu zawodowym²⁵. Kryterium bezwzględnie obowiązującym jest utrzymanie wysokiej jakości kształcenia. Dlaczego więc stosuje się uznawalność? Stanowi ona rzeczywisty, a nie hasłowy wyraz związku uczelni z praktyką. Umożliwia przyciągnięcie na studia osób z dużym doświadczeniem zawodowym, niekiedy już z ukończonym innym kierunkiem studiów, zwykle bardzo zajętych zawodowo i rodzinnie, którzy mogliby się na to nie zdecydować, gdyby taka procedura nie istniała. Nie chodzi tu więc o podjęcie mniej stresujących studiów, ale o zaoszczędzenie części czasu na studiowanie zagadnień rzeczywiście nieznanych²⁶.

Rzeczywista sytuacja prawna wdrażania idei uznawalności efektów uczenia się poza edukacją formalną w Polsce

W Polsce prawo o szkolnictwie wyższym musi odzwierciedlać postulaty polityki europejskiej. Najnowsza ustawa o zmianie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, ogłoszona 11 lipca 2014 roku, odnosi się bezpośrednio do polityki Wspólnoty w zakresie idei uczenia się przez całe życie. Nowe prawo zakłada, że uczelnie będą mogły uznawać wiedzę i umiejętności uzyskane na szkoleniach, kursach, w pracy zawodowej, wolontariacie oraz zaliczać je na poczet studiów. Niestety, już szczegółowe zapisy ustawy nie wspierają tej idei, tylko skupiają się przede wszystkim na procesie rekrutacji na studia. Na studia I stopnia wszystkich typów studenci przyjmowani są na podstawie wyników egzaminu maturalnego. Natomiast decydując o przyjęciu z niższego na wyższy stopień studiów, uczelnia – poza wymaganiami legitymowania się dyplomem studiów niższego stopnia – będzie mogła określić zakres kompetencji, których posiadanie przez kandydata będzie weryfikowane w drodze egzaminu. W celu zwiększenia drożności między

²⁵ SPT Malan, *The 'new paradigm' of outcomes-based education in perspective*, „Tydskrif vir Gesinsekologie en Verbruikerswetenskappe” 2000, vol. 28, s. 23.

²⁶ L. Cybulski, *op. cit.*

poszczególnymi grupami programów dyplomowych uczelnie będą mogły prowadzić kursy wyrównawcze, pozwalające kandydatom uzupełnić braki wiedzy i kompetencji wymaganych do podjęcia określonych studiów²⁷.

Rozwiązanie to otworzy drogę do studiowania osobom pracującym, które chcą zmienić zawód lub uzupełnić wykształcenie. Jednak jak komentuje Leszek Cybulski, analiza wprowadzonych zapisów wskazuje, że mają one bardzo ograniczony zakres. Przepisy związane z uznawalnością są rozproszone w całym tekście ustawy, gdyż dotyczą różnych aspektów funkcjonowania uczelni i nie zostały zebrane w jeden oddzielny artykuł. Ustawa bardzo zawęży możliwości stosowania uznawalności kompetencji kandydatów na studia, dokładnie definiując warunki, jakie kandydat musi spełniać, żeby było to możliwe. Niestety, uszczegółowienie zapisów sprawia, że nowy system, wbrew zapowiedziom i ogólnemu założeniu, jest skierowany wyłącznie do „niestudentów”, a dokładniej – tylko do kandydatów na studia. Podejście takie jest całkowicie odmienne od tego, jakie zastosowano w krajach europejskich, które znacznie wcześniej wdrożyły system uznawalności i realizują go z powodzeniem. Na przykład w Niemczech wniosek o uznanie kompetencji jest rozpatrywany przez komisję wydziałową dopiero wtedy, gdy aplikant zostanie przyjęty i ma status studenta. Wydaje się, że w Polsce „system pełni wyłącznie rolę swoistego chwytu marketingowego, mającego skłonić wszystkich pracujących maturzystów do studiowania, poprzez obietnicę ułatwień. Niestety, gdy student zostanie już przyjęty, to nie będzie mógł później skorzystać z tej ścieżki, podobnie jak wszystkie osoby, które już w tej chwili studiują”²⁸.

Dzięki wysiłkowi zespołu osób pracujących w ramach projektu Kuźnia Kadr 6 udało się w tym roku akademickim wdrożyć koncepcję uznawalności efektów kształcenia pozaformalnego w pierwszej uczelni publicznej w kraju – Uniwersytecie Ekonomicznym we Wrocławiu. Niemal cały wysiłek związany z tworzeniem regulaminu i procedur był nakierowany na zapewnienie utrzymania dotychczasowego poziomu kształcenia. Dlatego procedury zostały stworzone tak, aby beneficjent uznawalności miał efekty kształcenia (wiedzę, umiejętności i kompetencje) opisane zgodnie z Krajowymi Ramami Kwalifikacji, identyczne z efektami uzyskanymi przez jego kolegę uczestniczącego w zajęciach i zaliczającego przedmiot w tradycyjny sposób²⁹.

²⁷ *Ibidem.*

²⁸ *Ibidem*, s. 12.

²⁹ *Ibidem.*

Przyjęte przez Polskę regulacje obecnie niejako zmuszają uczelnie do szybkiego dostosowania się do tych zapisów. W Polsce narzuca się krótki czas wdrożenia regulacji, nie daje się jednak żadnych wytycznych czy rozporządzeń mówiących o tym, jak należy zapisy ustawy traktować oraz – co najważniejsze – jak je wprowadzić w życie. Warto zatem przyjrzeć się aspektom tej sprawy w Stanach Zjednoczonych, gdzie powstała idea efektów kształcenia.

Competency-based Education, czyli problematyka uznawania efektów kształcenia w Stanach Zjednoczonych

W XXI wieku kluczową rolę, zarówno w tworzeniu konkurencyjności całej gospodarki, jak i indywidualnych sukcesów, odgrywa mająca wysoką jakość, a zarazem szeroko dostępna edukacja na poziomie wyższym. Dlatego też nie dziwi szczególne zainteresowanie publicystów i polityków, studentów i ich rodzin oraz przedsiębiorców polityką i praktyką w zakresie uczelni wyższych. Odzwierciedla to niepokój wywołany wzrastającymi kosztami edukacji, wysokim poziomem zadłużenia studentów oraz rozdziwieniem między umiejętnościami absolwentów a wymaganiami rynku pracy. Problemy postrzegane jako szczególnie pilne spowodowały, że latem 2013 roku administracja prezydenta Obamy ogłosiła program nowej polityki federalnej ukierunkowanej na wspieranie innowacji w edukacji wyższej, noszący nazwę *Making College Affordable: A Better Agenda for the Middle Class* (Tworzenie przystępnych uczelni: lepszy program dla klasy średniej). W programie tym podkreślono przede wszystkim znaczenie rozwoju nowych technologii, zmian programów nauczania i wdrażania nowych metod podawczych i rozwiązań, w tym przede wszystkim wspieranie rozwoju Masowych Otwartych Kursów e-learningowych MOOCs (Massive Open Online Courses) oraz wdrażanie koncepcji CBE (*Competency-Based Education*)³⁰.

Competency-based Education to idea odpowiadająca europejskiej uznawalności efektów kształcenia zdobytych poza edukacją formalną. CBE jest rozszerzeniem wspomnianej wcześniej edukacji opartej na efektach – OBE (*Outcomes-based Education*). Edukacja oparta na efektach wspomaga

³⁰ S. M. Johnstone, L. Soares, *Principles for Developing*, „Change. The Magazine of Higher Learning” 2015, www.tandfonlinr.com [dostęp: 10.04.2015].

tradycyjny system kształcenia się, polegający na przyznawaniu punktów kredytowych zależnie od czasu spędzonego na zajęciach w sali dydaktycznej. Podstawowym minusem systemu przyznawania punktów za czas spędzony na uczelni jest brak informacji o tym, co dana osoba, otrzymując punkty, w rzeczywistości wie i umie³¹.

Idea edukacji opartej na kompetencjach obejmuje sześć najważniejszych komponentów³²:

- jasno zdefiniowane efekty kształcenia w odniesieniu do wymaganych kompetencji i obszarów osiągniętego mistrzostwa (ustandaryzowana ocena),
- elastyczny czas na zdobycie tych kompetencji,
- zróżnicowane metody i techniki mające na celu ułatwienia uczenia się,
- ustalone kryteria sprawdzania wymaganych efektów i kompetencji,
- certyfikację opartą na udowodnieniu posiadania wymaganej wiedzy, umiejętności i pozostałych kompetencji,
- elastyczny program nauczania możliwy do dostosowywania w zależności od potrzeb studenta w celu optymalizacji całego procesu kształcenia.

Aktualnie wdrażanie systemów uznawania kompetencji nabytych poza edukacją formalną w USA nie jest sformalizowane na poziomie federalnym. Najczęściej wdrażane inicjatywy przybierają formy³³:

- programów opartych na kursach realizowanych wyłącznie online,
- całkowicie indywidualnie dobieranych programów kształcenia,
- umożliwiające podchodzenie do egzaminu dowolną liczbę razy, aż uda się potwierdzić posiadane kompetencje,
- stwarzające możliwość elastycznego podchodzenia do egzaminu sprawdzającego kompetencje, z możliwością zaliczenia doświadczeń życiowych lub wcześniej uzyskanych częściowych osiągnięć w edukacji formalnej.

Jak już wspomniano, obecny nacisk na rozwój edukacji opartej na kompetencjach w USA spowodowany jest pragnieniem obniżenia kosztów edukacji, a co za tym idzie – zwiększenia dostępności do dyplomów wyższych uczelni osobom, które mają już jakieś doświadczenie zawodowe, lecz nie

³¹ J. Cavanaugh, *Coming Personalization of Postsecondary Education Competencies*, CAEL Forum & News: Competency-Based Education, 2013, www.cael.org [dostęp: 30.03.2015].

³² SPT Malan, *op. cit.*, s. 23.

³³ P. Hill, *Competency-Based Education: A Primer for Today's Online Market*, „e-Literate” 2012, <http://mfeldstein.com/competency-based-education-a-primer-for-todays-online-market/> [dostęp: 8.04.2015].

ukończyły wcześniej edukacji na poziomie wyższym. Wprawdzie CBE nie będzie odgrywała w masowej edukacji tak znaczącej roli jak MOOCs, czyli darmowe ogólnodostępne kursy e-learningowe typu Coursera lub Udacity, ale można zaobserwować, że obecnie uczelnie przeznaczają coraz więcej funduszy na rozwijanie tej właśnie koncepcji³⁴.

Brak formalnych zapisów dotyczących sposobów wprowadzania edukacji opartej na uznawaniu kompetencji jest wynikiem braku zgodności w podejściu, jak również w samej akceptacji tej idei. Wśród jej zwolenników są uczelnie, które prowadzą kierunki studiów typowo zawodowe, praktyczne – najczęściej pielęgniarstwo i medycynę. Natomiast zdecydowaną niechęć do zmian wykazują uniwersytety. Sztandarowym argumentem przeciwników idei jest przekonanie, że wykształcenie uniwersyteckie to nie tylko suma wiedzy, umiejętności zawodowych i społecznych. Wykształcenie uniwersyteckie charakteryzuje się tym, że student przez dwa do pięciu lat jest umieszczony w pewnej strukturze, w pewnym kontekście. Znajduje się i musi pracować w pewnej grupie ludzi, musi z nimi współdziałać i konkurować, spotyka się z wieloma wykładowcami, a każdy z nich ma inną wiedzę, poglądy, różny sposób przekazywania tej wiedzy i tak dalej. Obrońcy tradycyjnego systemu weryfikowania osiągnięć uzyskanych w procesie studiowania uważają, że dopiero jeżeli student zdobędzie pewne doświadczenie intelektualne oferowane w procesie studiowania, to może legitymować się w przyszłości wykształceniem uniwersyteckim. Administracja prezydenta Obamy uznała ideę edukacji opartej na uznawaniu kompetencji za uciążliwą innowację. Problem dotyczy kilku spraw, przede wszystkim kwestii finansowej. System otrzymywania pomocy federalnej przez studentów opiera się na systemie punktów kredytowych zdobywanych przez studenta w czasie studiów. Przyznanie pomocy socjalnej na studiowanie wiąże się zatem z poziomem zdobytych punktów kredytowych, które są przyznawane za liczbę godzin spędzonych w salach uniwersyteckich podczas zajęć. Z drugiej strony, rząd pozwala na wprowadzanie systemu opartego na kompetencjach³⁵.

Pionierem we wdrażaniu systemu opartego na kompetencjach jest działająca online medyczna szkoła wyższa Excelsior College, będąca organizacją non profit. W szkole tej istnieje możliwość uzyskania dyplomu z pielę-

³⁴ J. N. Neem, *Experience Matters: Why Competency-Based Education Will Not Replace Seat Time*, „Liberal Education” 2013, vol. 99, no. 4, <https://www.aacu.org/liberaleducation/2013/fall/neem> [dostęp: 8.04.2015].

³⁵ *Ibidem*.

gniarstwa tylko na podstawie posiadanych kompetencji, bez konieczności uczęszczania na zajęcia kursowe. Należy jednak zwrócić uwagę na to, że na kierunek ten przyjmowane są tylko osoby, które miały już doświadczenie w pracy związanej z zawodami medycznymi³⁶.

Przeciwnicy dawania wykształcenia wyższego na podstawie weryfikowanych kompetencji, bez konieczności uczestniczenia w zajęciach, wyróżniają dwa rodzaje wykształcenia uzyskiwanego na uczelniach³⁷:

1) *college education* – jako odpowiadające polskiemu wykształceniu wyższemu zawodowemu, uzyskiwanemu w uczelniach, których studenci przygotowują się do wykonywania konkretnego zawodu i podczas nauki nabywają przede wszystkim wiedzy specjalistycznej oraz umiejętności praktycznych. W Polsce takim poziomem wykształcenia, przynajmniej z założenia, jest licencjat;

2) *university education*, czyli wykształcenie uniwersyteckie. Głównym przesłaniem procesu studiowania jest poznawanie najnowszych idei i teorii, analiza oraz ocena tych idei, „rozmawianie i pisanie o nich” i w końcu proponowanie i poddawanie pod dyskusję własnych innowacyjnych rozwiązań.

Może zatem należałoby się zastanowić, czy w podejściu do uznawania efektów edukacyjnych nie powinno się rozróżniać charakteru danej uczelni czy kierunków studiów według przyjętego w Polsce podziału na uczelnie i kierunki o profilach praktycznym oraz ogólnoakademickim.

Jak wdrożyć system edukacji oparty na uznawaniu kompetencji – *case study*

Przed wszystkim należy pamiętać, że kompetencje koncentrują się na tym, co dana osoba potrafi zrobić, czyli na efekcie. Tak więc kompetencja skupia w sobie trzy rodzaje efektów kształcenia³⁸:

- wiedzę, rozumienie i poglądy,
- umiejętności poznawcze (analityczne, krytyczne myślenie), techniczne i interpersonalne,
- postawy i cechy osobiste.

³⁶ P. Fain, *Barriers to competency-based education may be lifting, panel says*, 2012, www.insidehighered.com [dostęp: 31.03.2015].

³⁷ J. N. Neem, *op. cit.*

³⁸ *Writing competency statements*, https://reprolineplus.org/system/files/resources/o2_Writing_Competency_Statements.pdf [dostęp: 8.04.2015].

Wszystkie te komponenty muszą być właściwie zastosowane. Zaprezentowanie tylko umiejętności technicznych bez odpowiedniej postawy lub umiejętności komunikacyjnych nie jest przykładem kompetencji praktycznej. Przykładowo, nauczyciel nie może wykazywać się jedynie znajomością metod kształcenia i umiejętnościami ich zastosowania, musi również mieć wiele odpowiednich do pracy z młodzieżą lub dziećmi cech interpersonalnych i komunikacyjnych. Kompetencje nie są tylko zdobywane i wykorzystywane na danym stanowisku pracy, ale także wiążą się z całą profesją oraz życiem zawodowym, jak również mogą być dzielone z innymi. Ponadto kompetencje nie są pojęciem statycznym i zmieniają się wraz praktyką i nabywaniem wiedzy i doświadczenia.

Podstawą oceny stopnia osiągnięcia danej kompetencji jest poprawnie stworzony opis kompetencji (*statements of competencies*). Staje się on niejako programem, przewodnikiem traktującym o tym, jakie zadania powinny zostać wykonane, kto stanowi grupę docelową tej kompetencji, jak dobrze poszczególne zadania powinny być wykonywane i w jakich uwarunkowaniach. Oczywiście jest pewien problem z ograniczeniami językowymi i doбором odpowiednich określeń wymaganego zadania. Używane określenia mogą nie oddawać złożoności zadań w pracy oraz odpowiedniego poziomu analitycznego myślenia, konieczności rozstrzygnięcia problemów i podejmowania decyzji, które są wymagane w danym zawodzie. Konsekwencją tego może być niewłaściwe przygotowanie studentów do zawodu. Ważne jest zatem, aby formułując opis kompetencji, używać terminologii, która pozwoli na opisanie zadań z uwzględnieniem całej ich złożoności na wszystkich poziomach późniejszej praktyki. Opis kompetencji powinien składać się z czterech elementów. Są to³⁹:

- 1) zwrot czasownikowy (*action verb*) – możliwa do zaobserwowania i zmierzenia czynność wykonywana przez pracownika, na przykład: przeprowadza, angażuje się, projektuje, akceptuje, ocenia, słucha, współpracuje, usprawiedliwia, manipuluje, montuje, dostosowuje, konfrontuje, porównuje;
- 2) istota (*content*) – przedmiot sprawy, rodzaj czynności, konkretne zadanie, czyli: przeprowadzenie badania, profesjonalna ocena, podjęcie etycznej decyzji, polepszenie jakości, rozwiązanie konfliktu;
- 3) kontekst (*context*) – ograniczenia, warunki, okoliczności i kontekst, w jakim wykonywana jest kompetencja, na przykład: uczeń z dysleksją, w gimnazjum w małej miejscowości, wobec testu kompetencyjnego;

³⁹ *Ibidem.*

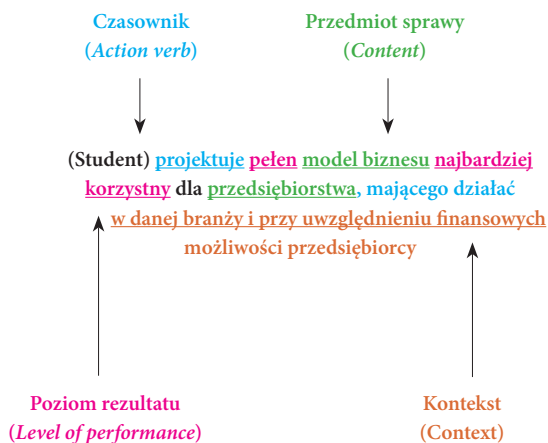
4) poziom rezultatu do osiągnięcia (*level of performance*) – jak dobrze powinno być coś wykonane, poziom, na jakim kompetencja powinna być wykazana: odpowiednio, systematycznie, z kulturą osobistą, całkowicie, w odniesieniu do polityki danej organizacji, instytucji i tym podobnych.

Do każdego opisu kompetencji należy zaproponować narzędzie weryfikacji kompetencji oraz rozisać kryteria oceny.

Na rysunku 1 został przedstawiony przykładowy opis kompetencji dla przedmiotu Przedsiębiorczość z elementami ekonomii⁴⁰. Przedmiot ten jest obowiązkowy na pierwszym semestrze dla studentów studiów pierwszego stopnia na kierunkach geografia oraz gospodarka przestrzenna. Celem przedmiotu jest zrozumienie mechanizmów gospodarczych i rynkowych oraz nabycie wiedzy o tym, jak zakłada się przedsiębiorstwo i jak powstaje zysk w przedsiębiorstwie. Schemat na rysunku 1 stanowi zapis przykładowej kompetencji, jaką studenci nabywają podczas kierunkowego kursu akademickiego w tym zakresie. W związku z tym student, który chciałby uzyskać potwierdzenie tej kompetencji bez konieczności realizacji przedmiotu w sali dydaktycznej, powinien wykazać się wiedzą, umiejętnościami i kompetencjami społecznymi w celu uzyskania punktów kredytowych za ten przedmiot (zobacz rysunek 1).

⁴⁰ Przykład przygotowany przez autorkę niniejszego artykułu i oceniony przez eksperta jako bardzo dobry, w ramach zaliczenia kursu online „Exploring Competency Based Instruction” odbywającego się w dniach od 6 do 13 lutego 2015.

Rysunek 1. Przykładowy opis kompetencji dla przedmiotu Przedsiębiorczość z elementami ekonomii



Źródło: opracowanie własne na podstawie materiałów kursowych online Exploring Competency Based Instruction, <https://reprolineplus.org> [dostęp 10.02.2015].

Zaproponowanym narzędziem weryfikacji tej kompetencji jest studium przypadku (*case study*). Przykładowe studium przypadku mogłoby opisywać sytuację absolwenta, który chce rozpocząć działalność gospodarczą. Przypadek powinien zawierać informacje o ścieżce edukacyjnej, dotychczasowym doświadczeniu zawodowym bohatera studium przypadku, o jego zainteresowaniach, hobby. Ważna jest również informacja o sytuacji materialnej, na przykład o zgromadzonych oszczędnościach, możliwościach uzyskania zewnętrznych źródeł finansowania od znajomych, możliwości zawiązania spółki lub innej formy współpracy. Rozwiązaniem tego studium przypadku będzie zaproponowanie przez studenta bohaterowi studium przypadku najlepszego modelu biznesowego uwzględniającego jego wykształcenie, doświadczenie oraz możliwości finansowe. Następnie należy ustalić kryteria oceny, tak aby zweryfikować, czy i na jakim poziomie student ma ewaluowaną kompetencję. Należy określić, jakie warunki muszą przynajmniej zostać spełnione, by można było ocenić opracowanie zaliczająco. W podanym przykładzie przyjęto kryteria, które powinno spełniać rozwiązanie, aby można zaliczyć zadanie i przyjąć, że student ma daną kompetencję. Aby tak się stało, student w rozwiązaniu studium przypadku musi przynajmniej:

- określić branżę, rynek, na którym bohater studium przypadku powinien zaoferować swoje usługi/produkty,
- określić formę organizacyjno-prawną, jaką powinno mieć proponowane przedsięwzięcie,
- określić sposób prowadzenia księgowości w proponowanym przedsięwzięciu,
- uzasadnić swój wybór, odnosząc się do wykształcenia, doświadczenia i innych uwarunkowań dotyczących bohatera studium przypadku.

Podsumowanie

Mimo że idea uznawalności kompetencji nabytych w wyniku edukacji pozaformalnej jest cały czas dość kontrowersyjna, to jednak wydaje się podstawą przyszłości uczelni wyższych, szczególnie w kontekście kurczącej się populacji i związanych z tym problemów gospodarczych i fiskalnych gospodarstw domowych. Warto zatem przyglądać się uczelniom, które już z powodzeniem realizują założenia tej idei, i czerpać z najlepszych doświadczeń w celu przygotowania własnej procedury uwzględniającej przede wszystkim zachowanie jakości kształcenia. Niestety, wdrożenie prezentowanej idei na uczelniach w Polsce będzie najprawdopodobniej wymagało zmiany regulacji prawnych, gdyż obecna ustawa nie stwarza możliwości pełnej realizacji postulatów edukacji opartej na uznawalności kompetencji.

BIBLIOGRAFIA

- Cavanaugh J., *Coming Personalization of Postsecondary Education Competencies*, CAEL Forum & News: Competency-Based Education, 2013, www.cael.org [dostęp: 30.03.2015].
- Chaberek-Karwacka G., *Kształtowanie ścieżki kariery zawodowej zgodnej z głęboko zakorzenionymi w świadomości zamiłowaniem* [w:] *Efektywność innowacyjnych narzędzi dydaktycznych w procesach kształtowania postaw przedsiębiorczych*, red. W. Bizon, A. Poszewiecki, Gdańsk 2013.
- Cybulski L., *Nowelizacja prawa o szkolnictwie wyższym a uznawanie efektów kształcenia*, „Kuznia Kadr Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu” 2015, nr 1.
- Człowiek uczy się przez całe życie – koncepcja Life Long Learning*, Portal Innowacji, <http://www.pi.gov.pl/> [dostęp: 19.04.2015].

- Efektywność innowacyjnych narzędzi dydaktycznych w procesach kształtowania postaw przedsiębiorczych*, red. W. Bizon, A. Poszewiecki, Gdańsk 2013.
- Europa 2020. Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu. Komunikat Komisji Europejskiej, KOM(2010) 2020, wersja ostateczna, Bruksela 3.3.2010.
- Fain P., *Barriers to competency-based education may be lifting, panel says*, 2012, www.inside-highered.com [dostęp: 31.03.2015].
- Hill P., *Competency-Based Education: A Primer for Today's Online Market*, „e-Literate” 2012, <http://mfeldstein.com/competency-based-education-a-primer-for-todays-online-market/> [dostęp: 8.04.2015].
- Johnstone S. M., Soares L., *Principles for Developing*, „Change. The Magazine of Higher Learning” 2015, www.tandfonline.com [dostęp: 10.04.2015].
- Malan SPT, *The 'new paradigm' of outcomes-based education in perspective*, „Tydskrif vir Gesinsekologie en Verbruikerswetenskappe” 2000, vol. 28.
- Neem J. N., *Experience Matters: Why Competency-Based Education Will Not Replace Seat Time*, „Liberal Education” 2013, vol. 99, no. 4, <https://www.aacu.org/liberaleducation/2013/fall/neem> [dostęp: 8.04.2015].
- Polis J., Salmon M., *Give competency-based education a chance*, <http://thehill.com/opinion/op-ed/324067-give-competency-based-education-a-chance-> [dostęp: 30.03.2015].
- Słownik kluczowych pojęć związanych z krajowym systemem kwalifikacji*, http://www.kwalifikacje.edu.pl/images/slownik_kluczowych_pojec.pdf [dostęp: 15.04.2015].
- Spady W. G., *Outcome-based education. Critical issues and answers*, Arlington 1994.
- Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku – drugi wariant. Raport cząstkowy przygotowany przez konsorcjum: Ernst & Young Business Advisory i Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową. Marzec 2010*, Gdańsk 2010.
- Writing competency statements*, https://reprolineplus.org/system/files/resources/o2_Writing_Competency_Statements.pdf [dostęp: 8.04.2015].

CZĘŚĆ DRUGA

**Kierunki zmian w dydaktyce akademickiej –
wybrane metody i narzędzia dydaktyczne**

MOOCs nowym wymiarem e-learningu

Prawne, społeczne i pedagogiczne uwarunkowania kształcenia zdalnego w Polsce

Kształcenie zdalne (e-learning, kształcenie online, e-kształcenie) zaczęło się rozwijać na świecie wraz z rozwojem Internetu, czyli od początku ostatniej dekady XX wieku. W stosunkowo krótkim okresie kilku lat zaczęło wypierać tradycyjne formy kształcenia na odległość, włącznie z najpopularniejszym kształceniem korespondencyjnym.

Klasyczne kształcenie na odległość ma długą tradycję – pierwsze wzmianki o uczeniu się korespondencyjnym w USA odkryto w ogłoszeniach prasowych już z roku 1700¹. Za pioniera tej formy kształcenia zwykło się jednak uważać Isaaca Pitmana, który od 1840 roku uczył korespondencyjnie stenografii w swojej prywatnej szkole w Anglii, a następnie w Stanach Zjednoczonych². W Polsce pierwsze korespondencyjne kursy dla rzemieślników uruchomiono w 1776 roku na Uniwersytecie Krakowskim³. Zalety kształcenia na odległość – głównie uniezależnienie od miejsca i czasu nauki, a także indywidualizacja kształcenia – zadecydowały o rozwoju tej formy edukacji.

Do ostatniej dekady XX wieku doskonalono tradycyjne kształcenie na odległość, budując modele i sprawdzając ich skuteczność w praktyce, ale ta odmiana kształcenia wciąż nie spełniała oczekiwań zarówno nauczycieli, jak i uczniów. Jednym z powodów niezadowolenia z kształcenia na odległość,

¹ M. Jeffries, *The history of distance education*, http://www.computerschool.net/edu/DL_history_mJeffries.html [dostęp: 10.04.2015].

² G. Penkowska, *Komputery w edukacji. Od przedmiotu do metody kształcenia*, Gdańsk 2009, s. 31.

³ *Ibidem*, s. 32.

nawet po włączeniu radia i telewizji w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku, był brak natychmiastowej informacji zwrotnej między nauczającym i uczącymi się. Tę lukę wypełnił e-learning, umożliwiając pełną interakcję nauczyciel–uczeń, dając możliwość komunikacji zarówno synchronicznej, jak i asynchronicznej, a w kolejnym stadium – pracy w środowisku sieciowym, jakim jest wirtualna klasa. W dzisiejszym cyfrowym świecie ważnym działaniem uczelni jest tworzenie uniwersalnego środowiska nauczania – uczenia się z wykorzystaniem nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych, opartego na współczesnych ideach z zakresu neurodydaktyki⁴. Neurodydaktyka, bazująca na badaniach mózgu, dostarcza przykładów na to, jak nauczać, by wykorzystać indywidualny potencjał jednostki, oraz jak rozbudzać jej zainteresowania i motywować do pracy⁵.

Wkrótce po powstaniu e-learningu akademickiego okazało się, że usunięcie niektórych niedogodności tradycyjnego kształcenia na odległość nie wywołało lawinowego rozwoju e-learningu. Pojawiły się bowiem inne przeszkody, które skutecznie hamowały i niekiedy w dalszym ciągu spowalniają e-kształcenie. Podstawową barierą w pierwszych latach wdrażania e-learningu był niedostateczny rozwój infrastruktury informatycznej. Współczesny Internet, rozwijany po 1990 roku, powoli obejmował swoim zasięgiem obszary poszczególnych krajów. W USA tempo zmian technologicznych było szybsze niż gdziekolwiek indziej na świecie i już w pierwszej połowie lat dziewięćdziesiątych XX wieku wiele uczelni oferowało kursy zdalne. Oznacza to, że stosunkowo duża liczba mieszkańców miała dostęp do Internetu. John i Mariah Bearsowie w swoim przewodniku dotarli do 1156 kursów online w różnych uczelniach Stanów Zjednoczonych w tym okresie⁶. W Polsce na początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku Internet był przywilejem uczelni i niektórych instytucji rządowych; budowa ogólnokrajowej sieci zajęła kolejną dekadę.

Obecnie e-learning jest równorzędną z kształceniem tradycyjnym formą kształcenia w Stanach Zjednoczonych. Już w 2011 roku w raporcie New Media Consortium prognozowano, że w kolejnych pięciu latach nastąpi

⁴ M. Bierndt-Schreiber, A. Polewczyński, P. Wdówik, *Tworzenie uniwersalnego środowiska nauczania i uczenia się jako nowe i ważne wyzwanie dla uczelni wyższej* [w:] *Edukacja medialna w świecie ponowoczesnym*, red. B. Siemieniecki, Toruń 2012, s. 658.

⁵ M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń 2013, s. 17.

⁶ J. Bear, M. Bear, *Guide to Earning Degrees Nontraditionally* – za: J. Z. Górnikiewicz, *Instytucje w USA oferujące studia na odległość*, Toruń 2005, s. 9.

zrównoważenie liczby studentów studiujących tradycyjnie i e-learningowo w USA⁷. Współcześnie wszystkie uczelnie amerykańskie oferują pojedyncze kursy online lub pełne studia zdalne. Są one traktowane na równi z innymi studiami, czyli certyfikowane według przyjętych zasad i, co ważne, są studiami o porównywalnej jakości kształcenia. Jednym z liderów rozwijających profesjonalny e-learning akademicki jest Online Learning Consortium (dawniej Sloan Consortium)⁸, które dobre praktyki pedagogiczne propaguje na kursach dla nauczycieli (także kursach zdalnych), webinarium, warsztatach, blogach edukacyjnych, a także w formie materiałów i aplikacji, głównie aplikacji mobilnych. Metodyka zajęć e-learningowych jest stale poszerzana i unowocześniana.

W Polsce rozwój struktury szybkiego Internetu na dużych obszarach kraju umożliwił rozpoczęcie kształcenia w formule zdalnej dekadę później niż w USA. Liderem była Politechnika Warszawska, która pierwszy projekt rozwoju studiów zdalnych, nazwany SPRiNT (Studia Politechniczne Rozwijane w Internecie), rozpoczęła w 2000 roku⁹. W początkowym okresie próbowano uzupełniać brak Internetu (lub jego wolne funkcjonowanie) kształceniem offline, stąd też pierwsze kursy e-learningowe w Politechnice Warszawskiej wspomagane były materiałami dostarczanymi na płytach CD.

W początkowym okresie rozwój kształcenia zdalnego w polskich uczelniach hamowały kłopoty z Internetem, obecnie zaś e-learning spowalniają inne czynniki. Często wskazuje się na przeszkody finansowe i technologiczne w rozwoju e-kształcenia w Polsce, ale bariery dla tej formy kształcenia mają głębsze uwarunkowania ustawodawcze, pedagogiczne i społeczne, które uwidaczniają się w następujących obszarach:

- brak rozwiązań prawnych dla edukacji online satysfakcjonujących uczelnie,
- obawy co do społecznej akceptacji kursów ukończonych w systemie zdalnym, brak powszechnie akceptowalnych i transparentnych kryteriów oceny jakości kursów e-learningowych,
- małe zainteresowanie kadry akademickiej tworzeniem, implementowaniem i prowadzeniem e-kursów.

⁷ L. Johnson et al., *The 2011 Horizon Report*, Austin 2011, s. 3–8.

⁸ <http://onlinelearningconsortium.org/> [dostęp: 10.04.2015].

⁹ B. Galwas, *Internet jako wiodące narzędzie modelu studiów na odległość Politechniki Warszawskiej* [w:] *Nauczanie na odległość. Wyzwania – tendencje – aplikacje*, red. S. Wrycza, J. Wojtkowiak, Gdańsk 2002, s. 174.

Pierwsze ramy prawne dla e-learningu w Polsce wniosło rozporządzenie zamieszczone w Dzienniku Ustaw z lipca 2005 roku o następującej treści: „Zajęcia dydaktyczne na studiach mogą być prowadzone także z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość”¹⁰. Dawało ono prawne przyzwolenie na praktyki, które już w Polsce stosowano, choć w niewielkim zakresie (między innymi czyniły to Politechnika Warszawska i Polski Uniwersytet Wirtualny). Każda kolejna nowelizacja wносиła różnego typu ograniczenia do e-learningu, by ostatecznie, zgodnie z rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 2 listopada 2011 roku (DzU 2011, nr 253, poz. 1520), zezwolono na to, aby liczba godzin prowadzonych zdalnie na studiach stacjonarnych i niestacjonarnych była nie większa niż 60% liczby wszystkich godzin zajęć dydaktycznych określonych w programie studiów. Analiza sytuacji prawnej w tym zakresie daje jednoznaczną odpowiedź na pytanie nie tylko o kondycję e-kształcenia, ale także o to, dlaczego żadna polska uczelnia nie przygotowała do tej pory swoich MOOCs. Brak stałych ram prawnych i ograniczenie liczby godzin prowadzonych zdalnie stanowi poważny czynnik blokujący rozwój e-kształcenia w naszym kraju i rozpoczynania zaawansowanych projektów e-learningowych.

E-learning w Polsce jest w stanie hibernacji, pojedynczy entuzjaści prowadzą zajęcia zdalne, ale nie ma zbyt dużego zainteresowania tą formą kształcenia wśród przedstawicieli nauczycieli akademickich, władz uczelni, studentów czy w końcu pracodawców. Niektórzy z wymienionych sądzą, że studia online nie mogą mieć porównywalnej jakości ze studiami stacjonarnymi. Społecznie zachowawcze poglądy na temat zdalnej formy studiowania ujawniają wszyscy potencjalni zainteresowani, nawet studenci, którzy są bezsprzecznymi beneficjentami tego typu kształcenia.

Badania potwierdzające istnienie barier rozwoju e-learningu w Polsce przeprowadzili naukowcy z Uniwersytetu Warszawskiego. Respondentkami były młode kobiety (365 osób), wykształcone (48% z wyższym wykształceniem), czynne zawodowo, mające dzieci (1–3 dzieci), korzystające z Internetu, o wysokich aspiracjach intelektualnych. Osoby te odpowiadały na pytanie, jaką wybrałyby formę studiowania, gdyby studiowały obecnie: stacjonarną czy zdalną? Wyniki badań wskazały wprawdzie na formę zdalną – wybrało ją 45% (zaś stacjonarną 32%) – ale była to niewielka różnica¹¹. Biorąc pod uwagę

¹⁰ DzU 2005, nr 164, poz. 1365.

¹¹ M. Wilkin, *Stacjonarnie czy przez Internet? Indywidualizacja wyboru formy kształcenia* [w:] *Postępy e-edukacji*, red. L. Banachowski, Warszawa 2010, s. 70.

charakterystykę badanych, wydawałoby się, że znacznie więcej respondentek zaakceptuje formę zdalną. Tak niewielka różnica między aprobatą formy stacjonarnej a kształceniem przez Internet na korzyść tej ostatniej oznacza, że w każdej innej próbie badanych należy spodziewać się odmiennych wyników. Kobiety z badanej grupy nie tylko dobrze radziły sobie z nowoczesnymi technologiami, co czasem stwarza problemy, ale również były ambitne, stale podwyższały swoje kwalifikacje pomimo posiadania dzieci (w niektórych przypadkach nawet trojga). Badania ujawniły małą popularność e-learningu w Polsce i można się spodziewać, że tak samo podchodzą do tego również pracodawcy, którzy jeśli będą mieli wybór, to zdecydują się raczej na zatrudnienie absolwenta po studiach tradycyjnych niż po studiach internetowych. E-learning wymaga rzetelnego wsparcia i promocji.

Czy MOOCs podzielą los dotychczasowych form zdalnych w Polsce? Czy może przełamią społeczne uprzedzenia do kształcenia online? Takie pytania stawiają sobie ci, którzy przygotowują pierwsze polskie MOOCs.

Za i przeciw MOOCs (technologia, koszty, motywacja)

MOOCs są nowym wymiarem e-learningu, który w drugiej dekadzie XXI wieku rozpoczął kolejny etap nauczania na odległość na poziomie akademickim. Kursy w tej formule są adresowane do chętnych na całym świecie, co daje im ogromną przewagę nad wszystkimi do tej pory znanymi formami kształcenia. Po pierwszych sukcesach uwidoczniły się pewne trudności, ale otwartość i szeroka oferta MOOCs, przy stale jeszcze zerowych kosztach uczącego się, ciągle stanowi niezwykle atrakcyjną propozycję edukacyjną. Koszty studiowania MOOCs związane są z formalnym potwierdzeniem ukończenia kursu przez uczelnię, w ramach której ten kurs jest realizowany, i dotyczą studentów, którzy ubiegają się o taki certyfikat. Samo uczestniczenie w kursach jest z reguły wolne od opłat.

Obecnie działa kilka znaczących platform, które oferują bezpłatne kursy online z różnych dziedzin na poziomie akademickim. Liczba platform oferujących MOOCs i liczba kursów rośnie, bo coraz to nowe uczelnie dołączają do tej grupy, licząc na promocję własnych studiów. Do najważniejszych platform MOOCs należą: Coursera¹², edX¹³ i Udacity¹⁴. Niebagatelnym plusem

¹² <https://www.coursera.org/courses> [dostęp: 17.04.2015].

¹³ <https://www.edx.org/> [dostęp: 23.04.2015].

¹⁴ <https://www.udacity.com/> [dostęp: 23.04.2015].

MOOCs jest to, że są one tworzone przez różne uczelnie, w tym te najbardziej znane na świecie, takie jak: MIT (Massachusetts Institute of Technology), Harvard University, Berkeley University of California czy Stanford University. Studia w każdej z wymienionych uczelni są marzeniem wielu studentów na całym świecie. MOOCs pozwalają zrealizować te marzenia, dając taką możliwość każdemu, bez selekcji i bez warunków wstępnych. Dostęp do najlepszej na świecie edukacji dla studentów z każdego kraju i regionu na ziemi jest rzeczywiście niezwykłym projektem.

Otwarta możliwość wyboru kursu w formule MOOCs oznacza trudną do określenia w momencie planowania liczebność uczestników, kursy te mają więc z założenia inną strukturę organizacyjną niż wszystkie znane do tej pory kursy e-learningowe projektowane dla dedykowanych, zamkniętych grup studentów. Ze względu na brak ograniczeń liczbowych MOOCs są kursami w dużej mierze samosterującymi. Są one metodycznie i technologicznie dostosowane do dużych grup studenckich, dlatego też aktywności zostały tak dobrane, aby ich sprawdzenie nie angażowało adekwatnie dużej liczby nauczycieli. Zadania sprawdza się poprzez komputer.

W tradycyjnych kursach e-learningowych nie byłoby możliwości kształcenia 155 000 studentów ze 162 krajów w ramach jednego kursu jednocześnie, a właśnie tyle osób zapisało się na pierwszy kurs na poziomie MIT, który dotyczył elektroniki i teorii obwodów na platformie edX. Kurs ten zaliczyło 7200 osób, co, zważywszy na duży stopień jego trudności, można traktować jako sukces. Prowadzącym kurs był Anant Agarwal, przewodniczący edX, który jest entuzjastą MOOCs, ale traktuje je jako rozszerzenie tradycyjnej edukacji, czyli jej alternatywę, a nie zamiar¹⁵.

Jedną z bardziej znanych platform jest Coursera, oferująca dostęp do największej bazy MOOCs na całym świecie. Została ona założona przez naukowców ze Stanford University i zgodnie z nakreśloną przez twórców pomysłą misją umożliwia dostęp do wysokiej jakości światowej edukacji. Kursy pogrupowane są w kategorie tematyczne i językowe. Liczba kursów zmienia się dynamicznie, na przykład w kwietniu 2015 roku Coursera oferowała MOOCs w 27 językach, w tym najwięcej, bo aż 848 kursów w języku angielskim¹⁶.

Każdy MOOC ma podobną strukturę. Jest złożony z trzech podstawowych elementów: krótkich sekwencji filmowych, materiałów do studiowania

¹⁵ https://www.ted.com/talks/anant_agarwal_why_massively_open_online_courses_still_matter?language=pl [dostęp: 24.04.2015].

¹⁶ <https://www.coursera.org/courses> [dostęp: 26.04.2015].

i różnego rodzaju aktywności sprawdzających. Student ogląda kilkuminutowe filmy, a następnie wykonuje interaktywne ćwiczenia, czyli rozwiązuje testy, quizy lub przygotowuje projekt. MOOCs, podobnie jak wszystkie kursy e-learningowe, charakteryzuje indywidualne tempo pracy studenta, a interaktywność pozwala na natychmiastową informację zwrotną. Taka szybka reakcja na rozwiązany test jest możliwa dlatego, że to komputer ocenia pracę każdego studenta.

Autorzy MOOCs starają się motywować studentów do pracy, zachęcać ich do studiowania materiałów i rozwiązywania zadań. Jednym z zabiegów motywujących jest stworzenie społecznego środowiska uczenia się. MOOCs pomagają w łączeniu się studentów w małe grupy, które wspierają się, szczególnie podczas wykonywania trudnych zadań. Tworzenie się grup jest możliwe dzięki forum, które ma zaprogramowany swoisty „klucz” doboru członków grupy, na przykład ze względu na miejsce zamieszkania czy też ich zainteresowania. W lokalizacji członków grupy mogą pomagać różne inne aplikacje, na przykład wypełniony profil na Facebooku.

Bardzo pomocna w studiowaniu MOOCs jest pełna informacja o kursie: data jego rozpoczęcia, czas trwania, dane kontaktowe instruktorów pomagających w razie problemów technicznych, struktura kursu, terminy zaliczeń i tym podobne. Często harmonogram kursu można zintegrować ze swoim kalendarzem, co pomaga dotrzymywać terminów zaliczeń szczególnie osobom, które mają wiele innych zadań lub jednocześnie uczestniczą w kilku kursach.

Motywuująca do pracy jest także forma prezentacji materiału merytorycznego w postaci kilkuminutowych filmów. Jest to forma atrakcyjna, wizualizowana, a więc łatwiejsza w percepcji. Dołączone testy sprawdzające zrozumienie małych części materiału dają poczucie progresu, co także zwiększa energię działania i stwarza pozytywne nastawienie do kursu. W MOOCs powszechne jest wykorzystanie grywalizacji. Tworzenie interaktywnych gier służących zrozumieniu i zastosowaniu wiedzy w praktyce bardzo angażuje studentów w proces kształcenia.

MOOCs mają swoich zwolenników, ale także wielu przeciwników, których nie przekonuje szczytna misja dzielenia się wiedzą z ludźmi na całym świecie. W tak masowych kursach zauważają wiele niedociągnięć organizacyjnych. Często studenci mający problemy zgłaszają się, zgodnie z instrukcją, do instruktorów i niestety nie uzyskują pomocy przez wiele dni. Brak reakcji ze strony opiekunów nad kursem skutecznie osłabia zaufanie do oferujących MOOCs, bo tego typu incydenty zdarzają się wcale nie tak

rzadko nawet największym dostawcom kursów. Zauważa się także brak reakcji na błędy na forum lub w testach. Czasem można też zaobserwować niedostatki projektowe, takie jak: zbyt krótkie terminy na zaliczenie wybranej partii materiału, zbyt trudne lub zbyt łatwe testy, niedostosowanie materiału merytorycznego do testów czy też testy, które sprawiają wrażenie, jakby dotyczyły zupełnie innego kursu.

Innym nierozwiązanym problemem jest certyfikowanie kursów MOOCs. Nie wszystkie uczelnie zgadzają się na wystawienie certyfikatu bez opłat lub za niewielką opłatą. W 2012 roku jeden z pierwszych MOOCs oferowanych na Uniwersytecie Stanforda, dotyczący sztucznej inteligencji, zgromadził 160 000 chętnych; kurs ukończyło 20 000 studentów i otrzymało jedynie pisemne potwierdzenie ukończenia kursu wystawione przez profesora¹⁷. Szczytna misja oferowania edukacji w najlepszych uniwersytetach może napotkać bariery finansowe, nie wszyscy bowiem podzielają poglądy profesorów ze Stanford – Daphne Koller i Ananta Agarwala.

Mimo pewnych niedoskonałości i słabości MOOCs coraz więcej krajów zastanawia się nad tworzeniem własnych kursów tego typu. Jedną z takich inicjatyw jest zamierzenie południowokoreańskiego Ministerstwa Edukacji, które zdecydowało się na finansowe wsparcie projektu powołania MOOCs. Obecnie tworzonych jest w tym kraju kilkadziesiąt darmowych otwartych kursów online, planowane jest stopniowe powiększanie ich liczby do 500 w roku 2018¹⁸.

Podsumowanie: co dalej z MOOCs, jak Europa odpowie na inicjatywy amerykańskie

Jaka jest przyszłość edukacji online, czy zdominują ją MOOCs, czy może inne formy kursów? Czy MOOCs staną się powszechne i zaczną być tworzone przez wszystkie uczelnie? Czy będą stale bezpłatne i dalej będą się kojarzyć z edukacją akademicką najwyższej jakości? Te i inne pytania stawiają sobie władze uczelni na całym świecie, naukowcy i studenci. Sprawa dotyczy także korporacji powiązanych z edukacją, szczególnie w USA.

MOOCs, podobnie jak e-learning, nie mają jednej odmiany. Jeden z pierwszych dużych raportów opartych na badaniach kształcenia online

¹⁷ S. Kolowich, *Massive Courses, Sans Stanford*, „Inside Higher Ed” 2012, January 24.

¹⁸ http://english.hani.co.kr/arti/english_edition/e_national/676825.html [dostęp: 20.04.2015].

w Stanach Zjednoczonych ujawnił zaskakujące dane o wielości form, metod i modeli e-learningu¹⁹. Autorka raportu odkryła, że każda uczelnia buduje własną oryginalną strukturę edukacji zdalnej, dostosowaną do własnych możliwości technicznych i potrzeb edukacyjnych. Badając jakość kursów w wybranych uczelniach, stwierdziła, że jest ona bardzo różnorodna – od bardzo niskiej po bardzo wysoką.

Chociaż MOOCs mają krótką tradycję, to jednak również zaczynają przybierać różne formy. Najczęściej wymienia się następujące: cMOOCs (teoretycznie i praktycznie powiązane z kolektywizmem, czyli rozwijające kreatywność i społeczne uczenie się w sieci), xMOOCs (bardziej sformalizowane, oceniane wyłącznie online na podstawie testów i quizów), pMOOCs (nauczanie oparte na projektach), Mood (masowe kursy oparte na dyskusjach w sieci), PD-MOOCs (nastawione na rozwój profesjonalny, między innymi nauczycieli) i tak dalej²⁰.

W Europie także rozpoczęły się działania mające na celu konsolidację sił wokół otwartej edukacji. Ważnym dokumentem w tej sprawie stała się deklaracja z Porto, zatytułowana *Europe must seize this moment to grab the opportunities offered by MOOCs*, którą podpisano 27 listopada 2014 roku²¹. Konsekwencją tych ukierunkowanych działań jest podjęcie wielokierunkowych prac mających na celu utworzenie w Europie systemu edukacji otwartej. Europejska współpraca w zakresie MOOCs, wybór platformy oferującej kursy, a także analiza perspektyw rozwoju tego typu edukacji w Europie po deklaracji z Porto zostały omówione w raporcie zatytułowanym *Position Papers for European Cooperation on MOOCs*²².

¹⁹ C. Van Dusen, *Special Report. Beyond Virtual Schools*, „eSchool News” 2009, vol. 12, no 11, November/December, s. 21–26.

²⁰ *MOOCs and Open Education Around the World*, ed. by J. Curtis et al., New York 2015, s. ix.

²¹ http://home.eadtu.eu/images/News/Porto_Declaration_on_European_MOOCs_Final.pdf [dostęp: 25.04.2015].

²² *Position Papers for European Cooperation on MOOCs*, ed. by D. Jansen, A. Teixeira, EADTU, March 2015.

BIBLIOGRAFIA

- Bear J., Bear M., *Guide to Earning Degrees Nontraditionally*, Beneficia 1996.
- Bierndt-Schreiber M., Polewczyński A., Wdówik P., *Tworzenie uniwersalnego środowiska nauczania i uczenia się jako nowe i ważne wyzwanie dla uczelni wyższej* [w:] *Edukacja medialna w świecie ponowoczesnym*, red. B. Siemieniecki, Toruń 2012.
- Edukacja medialna w świecie ponowoczesnym*, red. B. Siemieniecki, Toruń 2012.
- Galwas B., *Internet jako wiodące narzędzie modelu studiów na odległość Politechniki Warszawskiej* [w:] *Nauczanie na odległość. Wyzwania – tendencje – aplikacje*, red. S. Wrycza, J. Wojtkowiak, Gdańsk 2002.
- Górnikiewicz J. Z., *Instytucje w USA oferujące studia na odległość*, Toruń 2005.
- Jeffries M., *The history of distance education*, http://www.computerschool.net/edu/DL_history_mJeffries.html [dostęp: 10.04.2015].
- Johnson L. et al., *The 2011 Horizon Report*, Austin 2011.
- Kolowich S., *Massive Courses, Sans Stanford*, „Inside Higher Ed” 2012, January 24.
- MOOCs and Open Education Around the World*, ed. by J. Curtis et al., New York 2015.
- Nauczanie na odległość. Wyzwania – tendencje – aplikacje*, red. S. Wrycza, J. Wojtkowiak, Gdańsk 2002.
- Penkowska G., *Komputery w edukacji. Od przedmiotu do metody kształcenia*, Gdańsk 2009.
- Position Papers for European Cooperation on MOOCs*, ed. by D. Jansen, A. Teixeira, EADTU, March 2015.
- Van Dusen C., *Special Report. Beyond Virtual Schools*, „eSchool News” 2009, vol. 12, no. 11, November/December.
- Wilkin M., *Stacjonarnie czy przez Internet? Indywidualizacja wyboru formy kształcenia* [w:] *Postępy e-edukacji*, red. L. Banachowski, Warszawa 2010.
- Żylińska M., *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń 2013.

STRONY INTERNETOWE

- http://english.hani.co.kr/arti/english_edition/e_national/676825.html [dostęp: 20.04.2015].
- http://home.eadtu.eu/images/News/Porto_Declaration_on_European_MOOCs_Final.pdf [dostęp: 25.04.2015].
- <http://onlinelearningconsortium.org/> [dostęp: 10.04.2015].
- <http://www.uw.edu.pl/wp-content/uploads/2013/10/Prawo-o-szkolnictwie-wy%C5%BCszym-tekst-ujednoczony-listopad-2014.pdf> [dostęp: 20.04.2015].
- <https://www.coursera.org/courses> [dostęp: 17.04.2015].
- <https://www.edx.org/> [dostęp: 23.04.2015].
- https://www.ted.com/talks/anant_agarwal_why_massively_open_online_courses_still_matter?language=pl [dostęp: 24.04.2015].
- <https://www.udacity.com/> [dostęp: 23.04.2015].

Realizacja zajęć informatycznych przy wsparciu technik nauczania na odległość – zastosowania, korzyści i ograniczenia

Wprowadzenie

Według Abbiego Browna i Timothy'ego Greena nauczanie na odległość (ang. *distance learning – d-learning*) odnosi się do sytuacji, w której studenci nie spotykają się z prowadzącymi w określonych dniach i o ustalonej godzinie¹. Zamiast tego kształcą się, studiując otrzymane materiały i okresowo przekazując rozwiązania zadań. W związku z tym d-learning jest metodą kształcenia, w ramach której bezpośrednie kontakty, twarzą w twarz, prowadzącego z uczestnikami kursu są ograniczone do wymaganego minimum.

Nauczanie na odległość w wielu sytuacjach wiąże się z koncepcją nauczania otwartego (ang. *open learning – o-learning*). Według Tony'ego Batesa kluczową charakterystyką nauczania otwartego jest usunięcie wszelkich barier w prowadzeniu kształcenia². Celem jest zapewnienie pracownikom i studentom swobody wyboru, czego, kiedy, gdzie i w jaki sposób chcą się uczyć. W związku z tym jako podstawową różnicę między nauczaniem na odległość a nauczaniem otwartym należy wskazać indywidualizację procesu dydaktyki. W nauczaniu na odległość uczestnicy studiują zgodnie z wytycznymi prowadzącego i określonym przez niego harmonogramem, mając pozostawioną podstawową samodzielność w zakresie wyboru czasu studiowania, ograniczoną jedynie terminami przekazania wyników. W nauczaniu otwartym niezależność studentów jest znacznie większa, dlatego że decydują oni nie tylko o terminach przeznaczanych na naukę, ale również

¹ A. Brown, T. Green, *The Essentials of instructional design: Connecting Fundamental Principles with Process of Practise*, London 2006, s. 161.

² T. Bates, *Three generations of distance education. Technology, E-learning and Distance Education*, Abingdon 2005, s. 5.

o wyborze studiowanego materiału nauczania oraz sposobie przyswajania wiedzy i rozwijania kompetencji³.

W nauczaniu na odległość pierwotnie stosowano takie narzędzia, jak: korespondencja, radio czy telewizja edukacyjna. Aktualnie opiera się ono przede wszystkim na technologiach informacyjnych i komunikacyjnych (ang. Information and Communication Technologies – ICT), bazujących na komunikacji sieciowej poprzez Internet. W związku z tym d-learning oferowany jest głównie jako nauczanie sieciowe (ang. *e-learning*). Analizując funkcję, jaką przypisywano e-learningowi, należy zauważyć, że od początku jego stosowania nie miał on na celu zastąpienia powyższych form, ale zapewnienie dodatkowych korzyści, takich jak przede wszystkim szybszy dostęp do materiału edukacyjnego oraz większa elastyczność studiowania⁴.

Zgadając się z Robertem Bostromem, trudno wskazać jedną, ogólnie uznaną definicję e-learningu⁵. Poszczególni autorzy skupiają się na jego aspektach edukacyjnych⁶, technologicznych⁷ czy biznesowych⁸. Ujmując wskazane kategorie, e-learning, tłumaczony również jako e-nauczanie, można zdefiniować jako sposób dostarczania cyfrowego materiału edukacyjnego oraz realizacji nauczania z wykorzystaniem mediów elektronicznych i zastosowaniem metod z zakresu projektowania instrukcji nauczania dla podnoszenia efektywności działania organizacji, takich jak firma, uczelnia czy instytucja.

Odmienne cele organizacji wymusiły wykształcenie się różnych form e-learningu, dopasowanych do specyfiki wymagań. Szczegółową ich klasyfikację proponuje William Horton⁹:

³ R. M. Bernhard et al., *How Does Distance Education Compare With Classroom Instruction? A Meta-Analysis of the Empirical Literature*, „Review of Educational Research” 2004, vol. 74, no. 3, s. 379–439.

⁴ D. Renner, S. Laumer, T. Weitzel, *Blended Learning Success: Cultural and Learning Style Impacts*, *Wirtschaftsinformatik Proceedings 2015*, Osnabrück 2015, Paper 92.

⁵ R. Bostrom, *E-Learning: Facilitating Learning through Technology*, *AMCIS 2003 Proceedings*, Tampa 2003, Paper 419.

⁶ A. Koohang, K. Harman, *Open source: A metaphor for e-learning*, „Informing Science Journal” 2005, vol. 8, s. 77.

⁷ D. Stockley, *E-learning Definition and Explanation, Training and Performance Management Consulting*, <http://www.derekstockley.com.au/elearning-definition.html> [dostęp: 15.04.2015].

⁸ J. Cross, L. Dublin, *Implementing E-Learning*, *ASTD 2002*, New Orleans 2002, s. 73.

⁹ W. Horton, *E-Learning by Design*, San Francisco 2006, s. 2.

- kursy indywidualne (ang. *stand-alone courses*) – szkolenia elektroniczne niewymagające żadnych interakcji z prowadzącym oraz innymi uczestnikami;
- szkolenia oparte na wirtualnych klasach (ang. *virtual-classroom courses*) – kursy e-learningowe prowadzone w sposób zbliżony do tradycyjnych szkoleń, wykorzystujące zarówno narzędzia komunikacji synchronicznej, jak i asynchronicznej;
- gry i symulacje (ang. *games and simulations*) – nauczanie oparte na symulacjach realizacji rzeczywistych czynności, często w postaci gier edukacyjnych;
- nauczanie oparte na zewnętrznych zasobach (ang. *embedded learning*) – szkolenia elektroniczne oparte na zewnętrznych systemach, takich jak programy komputerowe;
- nauczanie mieszane (ang. *blended learning*) – nazywane również hybrydowym, w którym stosuje się oprócz e-learningu także inne metody edukacyjne, na przykład tradycyjne spotkania;
- nauczanie mobilne (ang. *mobile learning*) – szkolenia elektroniczne, których realizacja wykorzystuje urządzenia mobilne, takie jak smartfony czy tablety;
- zarządzanie wiedzą (ang. *knowledge management*) – szerokie wykorzystanie e-learningu jako sposobu publikowania informacji dla edukowania całych organizacji.

Nie można wyróżnić jednej dominującej formy e-learningu, choć za taką najczęściej uważa się szkolenia indywidualne. Da się jednak wskazać formy, które zdecydowanie zyskują na znaczeniu. Są to: nauczanie mieszane, nauczanie mobilne, nauczanie społecznościowe (e-learning 2.0) oraz nauczanie globalne. Dwie ostatnie formy wykształciły się najpóźniej i uzupełniają wskazany podział e-learningu.

Nauczanie społecznościowe, czyli e-learning 2.0, zakłada uczenie się w ramach społeczności osób o zbliżonych zainteresowaniach¹⁰. Ma wspierać podnoszenie kompetencji przez studentów czy pracowników zgodnie z aktualnymi potrzebami poprzez wymianę wiedzy i doświadczeń. E-learning 2.0 bardzo rzadko wiąże się z narzuconymi harmonogramami realizacji czynności kształcenia, ocenianiem czy certyfikacją. Zatem nauczanie

¹⁰ T. Guzzo, P. Grifoni, F. Ferri, *Social Aspects and Web 2.0 Challenges in Blended Learning* [w:] *Blended Learning Environments for Adults: Evaluations and Frameworks*, ed. P. Anastasiades, Hershey 2012, s. 35–39.

społecznościowe ma często charakter nieformalny i nieustrukturyzowany. W tym zakresie stosowane są przede wszystkim technologie Web 2.0, takie jak: wiki, blogi, webcasting czy serwisy społecznościowe. Twórca terminu „Web 2.0” Tim O’Reilly napisał, że Internet nie jest nowym medium, ale platformą wymiany informacji, usług i aplikacji online między użytkownikami, dzięki czemu tworzy się coś w rodzaju wspólnej inteligencji¹¹. Zgodnie z opinią wynalazcy Wikipedii, Jimmy’ego Walesa, technologie Web 2.0 mają zapewniać swobodny dostęp wszystkim: „Wyobraź sobie świat, w którym każdy na planecie ma swobodny dostęp do sumy wiedzy wszystkich ludzi. To właśnie wykonujemy”¹². Technologie Web 2.0 wykorzystywane w e-learningu są – zgodnie ze stosowanym symbolem 2.0 – określane mianem technologii e-learningu 2.0. Stephen Downes w swym artykule definiuje e-learning 2.0 jako kombinację technologii Web 2.0 i interakcji społecznościowych oraz współpracy oferowanej w kontekście aplikacji edukacyjnych¹³.

Najnowszą formą e-learningu, a zatem i nauczania na odległość, są kursy o zasięgu globalnym, nazywane Massive Open Online Courses (MOOCs). Nazwę tę najczęściej tłumaczy się na język polski jako Masowy Otwarty Kurs Online¹⁴. Koncepcja MOOC zakłada oferowanie i prowadzenie kursów online dla nieograniczonej liczby uczestników. Jest to jedyna, ale bardzo istotna różnica w porównaniu z typowymi szkoleniami elektronicznymi. Powstaje pytanie, kiedy kurs można uznać za masowy. Przyjmuje się, że aby tak się stało, musi w nim uczestniczyć ponad 1000 osób¹⁵. Kursy MOOCs, podobnie jak e-learningowe, zawierają tradycyjne składowe nauczania na odległość, a mianowicie: materiały nauczania, w tym również interaktywne, mechanizmy komunikacji – synchroniczne i asynchroniczne, oraz elementy oceniania, takie jak zadania online czy testy. To, co jest naturalne dla stan-

¹¹ T. O’Reilly, *What Is Web 2.0 Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*, <http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html?page=1> [dostęp: 17.04.2015].

¹² W. Richardson, *Blogs, Wikis, Podcasts and Other Powerfull Web Tools for Classrooms*, Thousand Oaks 2009, s. 55.

¹³ S. Downes, *E-learning2.0*, „eLearnMagazine” 2005, October 16.

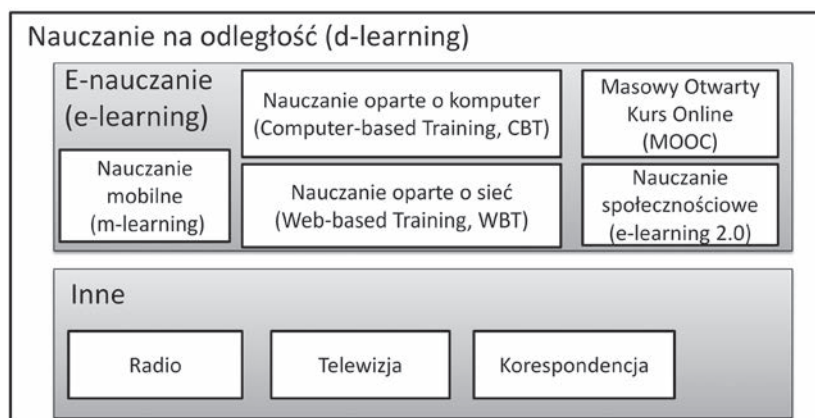
¹⁴ <http://www.openeducationeuropa.eu/pl/paper/masowe-otwarte-kursy-line-mooc-i-dalsze-perspektywy> [dostęp: 16.04.2015].

¹⁵ D. Levy, S. Schrire, *Developing a Massive Open Online Course (MOOC) at a College of Education: Narrative of Disruptive Innovation?*, „Current Issues in Emerging eLearning” 2015, vol. 2, no. 1, article 8.

ardowego kursu e-learningowego, w którym bierze udział od kilkunastu do kilkudziesięciu uczestników, staje się znacznym wyzwaniem w przypadku prowadzenia szkolenia elektronicznego dla kilku, a nawet kilkudziesięciu tysięcy studentów. Jak poprowadzić wideokonferencję dla 20 000 ludzi? Jak jedna osoba może sprawdzić kilka tysięcy prac? Najbardziej efektywne rozwiązanie tych problemów jest przedmiotem ciągłych poszukiwań naukowców. Zaprezentowane wyzwania towarzyszące przygotowaniu i prowadzeniu kursów MOOCs znacznie ograniczają ofertę uczelni wyższych w tym zakresie.

Wskazane rozwiązania w zakresie nauczania na odległość są coraz szerzej stosowane przez uczelnie wyższe w realizacji procesów kształcenia. Często są ze sobą zintegrowane. Powiązania między poszczególnymi formami przedstawia rysunek 1.

Rysunek 1. Formy realizacji nauczania na odległość



Źródło: opracowanie własne.

Zgodnie z rysunkiem 1 istnieje bardzo szerokie spektrum form realizacji nauczania na odległość, które mogą być stosowane przez uczelnie. Ważne jest, aby wraz z pojawianiem się coraz nowszych koncepcji nauczania na odległość analizować ich zastosowania, korzyści oraz ograniczenia. Istotną rolę odgrywa również poszerzanie wiedzy na temat użyteczności rozwiązań stosowanych od dłuższego czasu, ponieważ uczelnie mogą mieć w tym zakresie własne unikalne doświadczenia praktyczne, które, co więcej, mogą się zmieniać w miarę upływu czasu. Zasadne jest także opracowywanie dobrych

praktyk uwzględniających specyfikę realizacji e-nauczania, takich jak: kierunki studiów, zasoby finansowe¹⁶ i organizacyjne czy różnice kulturowe¹⁷.

W związku z tym celem niniejszego artykułu jest analiza użyteczności nauczania na odległość dla realizacji zajęć z zakresu informatyki na podstawie przeprowadzonego studium przypadku. Uzyskane rezultaty pozwolą wskazać zastosowania, korzyści oraz ograniczenia wdrażania i wykorzystania na wielu płaszczyznach d-learningu na kierunkach informatycznych.

Metody badawcze

Stosowne badania użyteczności nauczania na odległość do prowadzenia zajęć informatycznych wykonano poprzez studium przypadku uczelni University of Houston-Downtown. Miały one miejsce w okresie od 30 stycznia do 26 lutego 2015 roku w ramach projektu „PWP: Uniwersytet jutra: Umiejdzynarodowienie kształcenia w Uniwersytecie Gdańskim poprzez współpracę z Uniwersytetem Houston-Downtown”. Badania przeprowadzono w ramach College of Sciences & Technology i katedry Department of Computer Science & Engineering Technology. Studium przypadku obejmowało dwie grupy działań:

- 1) monitorowanie realizacji zajęć e-learningowych oraz mieszanych,
- 2) wywiady pogłębione strukturyzowane z kadrą akademicką, specjalistami z dziedziny IT oraz z pracownikami administracyjnymi.

Monitorowanie realizacji dydaktyki odnosiło się do różnych form integracji nauczania na odległość. W trakcie uczestnictwa w prowadzonych zajęciach analizowane były aspekty zarządzania procesami, a także aspekty pedagogiczne oraz technologiczne. Perspektywa zarządzania procesami odnosiła się do monitorowania kolejności realizowanych działań, stosowanej dokumentacji, zasobów ludzkich oraz zapewniania jakości dydaktyki. Badanie czynników pedagogicznych obejmowało analizę stosowanych podejść do realizacji nauczania i ich ocenę z punktu widzenia zaadaptowania do nauczania na odległość. Analiza aspektów technologicznych prowadzenia dydaktyki odnosiła się do monitorowania użyteczności i skuteczno-

¹⁶ A. Nikolopoulos, R. Holten, *Analysis of E-Learning Implementation Cost Pools*, ACIS 2007 Proceedings, Toowoomba 2007, Paper 25.

¹⁷ D. Renner, S. Laumer, T. Weitzel, *Effectiveness and Efficiency of Blended Learning – A Literature Review*, Proceedings of AMCIS 2014, Savannah 2014, Article 15.

ści narzędzi ICT stosowanych do prowadzenia d-learningu. Dotyczyło to w szczególności wykorzystania systemów i aplikacji e-learningowych do publikacji zasobów merytorycznych, prowadzenia komunikacji online, oceniania pracy studentów oraz monitorowania osiągniętych przez nich wyników. Badania w zakresie realizacji zajęć w trybie mieszanym prowadzono w ramach przedmiotów „Introduction to Programming in Visual Basic” oraz „Computer graphic”. Monitorowanie prowadzenia zajęć w pełni e-learningowo wykonano w ramach zajęć z „C++ programming”.

Kluczową składową wykonanych badań był strukturyzowany wywiad pogłębiony, przeprowadzony w szerokim gronie osób zaangażowanych w przygotowanie i realizowanie oferty e-learningowej. Poszczególne wywiady pozwoliły uzyskać wiedzę na temat szeregu aspektów prowadzenia nauczania na odległość w University of Houston-Downtown, co przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Badane aspekty realizacji nauczania na odległość w ramach pogłębionych wywiadów strukturyzowanych

| Aspekt realizacji nauczania na odległość | Stanowisko |
|--------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|
| Zarządzanie procesami realizacji dydaktyki | Wykładowca akademicki, tutor |
| Podejścia pedagogiczne do prowadzenia kształcenia | Wykładowca akademicki, tutor |
| Technologie realizacji dydaktyki | Wykładowca akademicki, tutor |
| Zarządzanie procesami administracyjnymi oferowania i prowadzenia e-kształcenia | Wicedyrektor działu Distance Education |

Źródło: opracowanie własne.

Zgodnie z tabelą 1 oprócz aspektów monitorowania realizacji nauczania na odległość przez wykładowców oraz tutorów wywiady pogłębione obejmowały również analizę czynników całościowego rozwoju d-learningu w University of Houston-Downtown. Wywiad przeprowadzony z wicedyrektorem działu Distance Education pozwolił poznać rozwiązania stosowane w administrowaniu prowadzonym nauczaniem na odległość, takie jak promowanie oferty, rekrutacja oraz zapewnianie jakości.

Czynności badawcze przeprowadzone w ramach studium przypadku, w szczególności obejmujące wywiad pogłębiony strukturyzowany z wieloma uczestnikami procesu oferowania e-nauczania (zobacz tabela 1), pozwoliły przeprowadzić analizę krytyczną stosowania nauczania na odległość w dydaktyce akademickiej. Jej rezultaty, wskazujące zastosowania, sposoby realizacji, korzyści oraz bariery użytkowania d-learningu w uczelni wyższej dla prowadzenia przedmiotów informatycznych, zostaną przedstawione w następnym części niniejszego artykułu.

Rezultaty badań

Przeprowadzone studium przypadku pozwoliło na wyróżnienie szeregu zastosowań, sposobów realizacji, korzyści oraz ograniczeń poszczególnych form nauczania na odległość – mieszanych, sieciowych, społecznościowych czy mobilnych – w prowadzeniu dydaktyki na kierunku informatycznym.

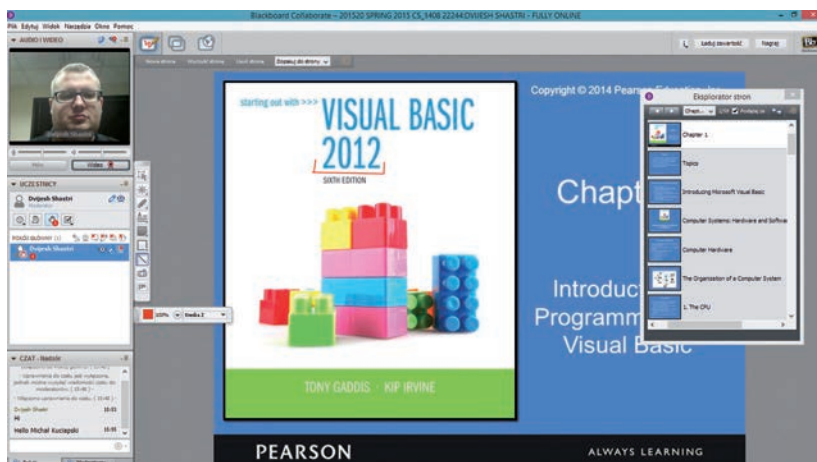
W University of Houston-Downtown szeroko wykorzystywane jest przede wszystkim nauczanie mieszane. Na jego podstawie prowadzone są różnego rodzaju zajęcia informatyczne, w tym również wymagające znacznej interakcji między zarówno prowadzącymi i studentami, jak i samymi uczestnikami kursów. Dotyczy to takich przedmiotów, jak grafika komputerowa czy programowanie. Podstawowy cel stosowania nauczania mieszanego to – w porównaniu z nauczaniem wyłącznie sieciowym – zmniejszenie poczucia wyobcowania uczestników kursów i nietrwałości kontaktów z innymi kształcącymi się osobami. Ponadto, zgodnie z badaniami wykonanymi w University of Houston-Downtown, cechą studiów realizowanych w trybie mieszanym jest mniejszy procent osób rezygnujących z uczestnictwa niż w przypadku kursów e-learningowych. Jest to zbieżne z wynikami prezentowanymi w literaturze przedmiotu¹⁸.

Zajęcia hybrydowe mają swoją specyfikę realizacji. W ramach tradycyjnych spotkań, stanowiących połowę całkowitej liczby godzin przedmiotu, wykładowca przedstawia podstawowe zagadnienia teoretyczne, a następnie w ramach warsztatów studenci wykorzystują zdobytą wiedzę w praktyce. Ponadto obowiązkowo na końcu każdego zajęcia studenci informowani są

¹⁸ K. Thorne, *Blended learning: how to integrate online & traditional learning*, London 2003, s. 23–42; R. Garrison, T. Anderson, *E-learning in the 21st century: A Framework for Research and Practice*, New York 2003, s. 87–92.

o warsztatach online poszerzających wiedzę, ze szczególnym naciskiem na wskazanie ich celu. Ta część zajęć ma również charakter motywacyjny, w celu zachęcenia jak największej liczby studentów do uczestnictwa w warsztatach online. Część e-learningowa opiera się na wideokonferencjach, realizowanych za pomocą narzędzia wirtualnej klasy – *Blackboard collaborate* (zobacz ilustracja 1).

Ilustracja 1. Warsztat online do prowadzenia nauczania mieszanego



Źródło: opracowanie własne.

Bardzo istotne jest to, że warsztaty online (zobacz ilustracja 1) odnoszą się do pogłębiania wiedzy z tradycyjnych spotkań oraz jej praktycznego zastosowania. Taki podział nie odpowiada podstawowym założeniom nauczania mieszanego, w którym wiedzę podstawową nabywa się w ramach zajęć e-learningowych, często w znacznym stopniu opartych na samodzielnym studiowaniu. Jej praktyczne wykorzystywanie i pogłębianie odbywa się następnie w trakcie tradycyjnych spotkań, takich jak ćwiczenia czy laboratoria¹⁹. Brak trudności w realizacji zajęć i wyniki osiągnięte przez studentów University of Houston-Downtown wskazują na

¹⁹ T. Hill, L. Chidambaram, J. Summers, *A Field Experiment in Blended Learning. Performance Effects of Supplementing the Traditional Classroom Experience with a Web-based Virtual Learning Environment*, AMCIS 2013 Proceedings, Chicago 2013.

racjonalność zamiany formy prowadzenia zajęć dla części teoretycznej i praktycznej.

Uczestnictwo w warsztatach online jest nieobowiązkowe; są one przeznaczone przede wszystkim dla osób zainteresowanych poszerzeniem wiedzy. Ponadto studenci wybrani z wideokonferencji skupiają się na wspólnym rozwiązywaniu wskazanych przez wykładowcę zadań. Osoby, które miały z nimi problemy, mogą poznać procedurę dojścia do wyniku. Takie przypisanie roli części e-learningowej prowadzenia przedmiotu pozwala w większym stopniu indywidualizować proces nauki i zapewnia elastyczność studiowania w zależności od wiedzy posiadanej przez poszczególnych studentów.

Ważnym wyróżnikiem części sieciowej w nauczaniu mieszanym jest prowadzenie warsztatów online przez tutorów, którymi są wyróżniający się studenci z wcześniejszych lat. Dzięki temu uzyskuje się kilka istotnych korzyści. Po pierwsze, pozwala to znacznie zwiększyć liczbę godzin z poszczególnych przedmiotów bez konieczności większego obciążenia wykładowców. Ograniczane są również koszty, pomimo że tutorzy otrzymują wynagrodzenie. Wpływa to również aktywizująco na studentów, świadomych, że dzięki uzyskaniu wyróżniających się wyników nauki dodatkowo mogą zostać tutorami, z czym wiążą się i prestiż, i korzyści finansowe. Forma realizacji oparta na wykorzystaniu tutorów-studentów wprowadza aspekt uczenia się społecznościowego, typowego dla e-learningu 2.0. Tworzą się społeczności, w których studenci uczą studentów, co stanowi dodatkowy czynnik aktywizacji uczestników kursów.

Realizacja dydaktyki opierającej się na nauczaniu mieszanym niesie ze sobą również kilka istotnych niekorzystnych implikacji. Przede wszystkim należy zapewnić tutorom odpowiednią infrastrukturę technologiczną, w tym również salę, z której można prowadzić wideokonferencje. Problem ten został rozwiązany dzięki wyznaczeniu specjalnych sal, gdzie kilka zespołów tutorów może równolegle prowadzić warsztaty online. Istotną barierą jest konieczność zapewnienia odpowiednich tutorów. Jakość kształcenia zależy bowiem nie tylko od wykładowcy, ale i od tutorów, którzy są studentami albo bez doświadczenia pedagogicznego, albo mającymi bardzo niewielkie doświadczenie w tym zakresie. Muszą to być wyróżniający się studenci, z umiejętnościami prezentacji i prowadzenia zajęć, zainteresowani prowadzeniem warsztatów online. W ramach zajęć informatycznych w University of Houston-Downtown profesjonalizacja pracy tutorów została osiągnięta przede wszystkim dzięki ich przeszkoleniu przez wykładowcę w trakcie

pierwszej wideokonferencji. Ponadto do warsztatów online z każdego przedmiotu przypisani są zawsze dwaj tutorzy. W ten sposób zmniejszane jest ryzyko nieodbycia się wideokonferencji, a ponadto tutorzy wspierają się nawzajem w trakcie jej realizacji, chociażby poprzez podział zadań.

Wybrane zajęcia na studiach informatycznych w University of Houston-Downtown odbywają się także w pełni e-learningowo. Ich realizacja jest w wielu aspektach zbliżona do nauczania mieszanego. Warsztaty online są również prowadzone przez tutorów i nie mają charakteru obowiązkowego. Podstawowe różnice dotyczą przeniesienia części tradycyjnej w wymiar sieciowy. W takim przypadku szczególny nacisk kładzie się na przepływ informacji, materiał merytoryczny oraz systematyczność pracy studentów. Odpowiedni przepływ informacji jest zapewniany przez kilka czynników. Przede wszystkim prowadzący musi opracować precyzyjny dokument realizacji zajęć, tak zwany *course policy*, zawierający szczegółowy harmonogram realizacji programu nauczania wraz z elementami aktywizacji. Elementy angażowania studentów mają przede wszystkim formę procentowych składowych oceny za wykonanie poszczególnych aktywności kursu, co przedstawiono na ilustracji 2.

Ilustracja 2. Zasady oceniania i motywowania studentów

Course Grade: Course grades will be determined as follows:

| Assignment | Execution Mode | Weight |
|----------------------------|----------------------------------------------------------------|--------|
| Midterm Exam-1 (Ch. 1-3) | In-class | 15 % |
| Midterm Exam-2 (Ch. 4-6) | In-class | 15 % |
| Final Exam (Comprehensive) | In-class | 25 % |
| In-class Quizzes (8) | https://bb.uhd.edu/ | 8 % |
| Programming Labs (8) [PL] | https://bb.uhd.edu/ | 16 % |
| Take-home Labs (8) [TH] | myprogramminglab.com | 16 % |
| Online Participation | https://bb.uhd.edu/ | 5 % |

Your final course grade will be determined by the standard college formula based on your course average:

90-100 → "A", 80-89 → "B", 70-79 → "C", 60-69 → "D", 0-59 → "F"

Źródło: materiały wewnętrzne University of Houston-Downtown.

Zgodnie z ilustracją 2 składowymi podwyższającymi ocenę końcową, stanowiącymi ważny element aktywizacji studentów mogą być: testy, laboratoria online, laboratoria do samodzielnej realizacji czy uczestnictwo w wideo-konferencjach. Dobrą praktyką jest stosowanie elementów motywowania studentów dla każdego bloku merytorycznego. Dla kursu z programowania C++ każdy z ośmiu tematów kończy się laboratorium indywidualnym, laboratorium zespołowym oraz testem (zobacz ilustracja 1).

W celu zapewnienia wysokiej jakości materiału merytorycznego, uwzględniającego elementy interaktywności i multimedialności, jak najszerzej stosowane są gotowe zasoby wydawnictw edukacyjnych, między innymi Pearson Education. Odnosi się to również do laboratoriów, w których przypadku jeśli jest to możliwe, wdrażane są gotowe rozwiązania (zobacz ilustracja 3).

Ilustracja 3. Laboratorium kursu online

Źródło: opracowanie własne.

Podejście do realizacji zajęć poprzez e-learning stosowane w University of Houston-Downtown daje wiele korzyści. Przede wszystkim ograniczane są nakłady czasowe i finansowe na przygotowanie i prowadzenie kursów. Dużą rolę w tym zakresie odgrywają gotowe kursy, których wiele jest dostępnych, szczególnie dla zajęć informatycznych. W wybranych przypadkach mogą być stosowane gotowe laboratoria, które dla przedmiotów „Programowanie w C++” czy „Programowanie w Visual Basic” są w pełni zautomatyzowane

(zobacz ilustracja 3). Wyraża się to automatycznym sprawdzaniem poprawności kodu oraz przekazywaniem studentom informacji zwrotnych. Interaktywne warsztaty online są natomiast prowadzone przez tutorów.

W takim modelu wykładowca pełni przede wszystkim funkcję mentora. W ten sposób jest on znacznie odciążony od pracy dydaktycznej w ramach jednego kursu i może prowadzić większą liczbę zajęć. Wykładowca dba o systematyczne przypominanie studentom o zbliżających się aktywnościach i zaliczeniach. Kluczowym jego działaniem jest stałe monitorowanie pracy uczestników zajęć i adaptacja w tym zakresie kursu. Jeśli osiągnane wyniki są istotnie gorsze lub lepsze od wzorcowych, to prowadzący może publikować dodatkowe materiały oraz wybierać – w zależności od sytuacji – łatwiejsze lub trudniejsze scenariusze poszczególnych laboratoriów.

Realizacja zajęć wyłącznie e-learningowo napotyka podobne ograniczenia jak w przypadku nauczania mieszanego. Wiążą się one przede wszystkim z jakością kształcenia przez tutorów. Ponadto dla wielu kursów, głównie zaawansowanych, nie ma gotowych materiałów merytorycznych wraz z laboratoriami. Poprowadzenie ich na wysokim poziomie wymagałoby znacznych nakładów na przygotowanie materiałów i laboratoriów oraz zwiększenia liczby warsztatów online. W takim przypadku rozwiązaniem jest prowadzenie tego typu przedmiotów tradycyjnie lub w formie mieszanej.

University of Houston-Downtown nie wprowadza rozwiązań przeznaczonych do nauczania społecznościowego oraz mobilnego. Nauczanie społecznościowe jest pośrednio stosowane dzięki warsztatom online prowadzonym przez tutorów-studentów. Ponadto użytkowana platforma e-learningowa Blackboard oferuje narzędzia e-learningu 2.0, takie jak: wiki, blogi, e-portfolia, grupy online oraz wirtualna klasa (*Blackboard collaborate*). Oprócz narzędzia *Blackboard collaborate* wykorzystywanego do prowadzenia warsztatów online pozostałe technologie e-learningu 2.0 są stosowane w niewielkim stopniu do prowadzenia zajęć informatycznych. Wykładowcy wskazują narzędzie wirtualnej klasy jako w zupełności wystarczające w tym zakresie.

W University of Houston-Downtown nie są prowadzone MOOCs, nie ma także planów ich realizowania. Jako bariery wdrożenia tej koncepcji wskazuje się aspekty finansowe i organizacyjne przygotowania i oferowania takiego szkolenia elektronicznego.

Uczelnia proponuje całe programy studiów licencjackich i magisterskich poprzez e-learning. Pogłębiony wywiad ustrukturyzowany, przeprowadzony z wicedyrektorem działu Distance Education, wskazuje, że studia e-lear-

ningowe cieszą się znaczną popularnością, napotykać jednak także szereg trudności. W ten sposób studiuje kilkanaście procent całkowitej liczby studentów. Są to przede wszystkim osoby pracujące i/lub mieszkające w znacznej odległości od uniwersytetu. Korzyści, przede wszystkim finansowe, uczelnia uzyskuje dzięki zwiększeniu liczby studentów oraz brakowi konieczności inwestowania w poszerzenie bazy dydaktycznej. Studenci zaś nie są ograniczeni miejscem zamieszkania oraz sztywnymi godzinami realizowanych zajęć.

Zajęcia na studiach prowadzonych sieciowo są realizowane analogicznie do pojedynczych przedmiotów e-learningowych. W tym zakresie istnieje jednak kilka przeszkód i negatywnych implikacji. Po pierwsze, adaptacja całego programu studiów na program e-learningowy wymaga przekształcenia wszystkich przedmiotów, a także zmiany podejścia osób przywiązanych do tradycyjnych form nauczania, mających problemy ze stosowaniem technologii ICT. Przyczynia się to do występowania oporów ze strony części kadry akademickiej oraz braku zaadaptowania przez nich kursów do formy e-learningowej zgodnie z wymaganiami. Bezpośrednim rezultatem jest dużo niższa jakość realizacji wybranych przedmiotów. W przypadku studiów informatycznych trudności są znacznie mniejsze ze względu na wykorzystywanie technologii w codziennej pracy przez osoby prowadzące. Kolejną trudnością w realizacji studiów e-learningowych są niższe wymagania wstępne dla kandydatów. W przeciwieństwie do studiów tradycyjnych nie są wymagane punkty kredytowe, wskutek czego wielu uczestników nie ma wymaganej wiedzy wstępnej i rezygnuje już po pierwszym semestrze.

Bardzo istotny problem w realizacji programów studiów wyłącznie poprzez e-nauczanie stanowi proces oceniania. Nie jest możliwe przeprowadzenie egzaminów w formie tradycyjnej, ponieważ znaczna część studentów mieszka w odległych miejscowościach, a nawet na innym kontynencie. Aktualnie studenci nie są weryfikowani w trakcie pisania egzaminów online ze względu na wysokie koszty dostępnych rozwiązań w tym zakresie. Niesie to ze sobą ryzyko oszukiwania i uzyskiwania dyplomów przez osoby, które nie powinny ich otrzymać.

Podsumowanie

W niniejszym artykule dokonano analizy praktycznych aspektów wdrażania i realizacji nauczania na odległość w prowadzeniu zajęć informatycznych, a mianowicie zastosowania, sposobu realizacji, korzyści i ograniczeń.

W tym zakresie przeprowadzono studium przypadku uczelni University of Houston-Downtown, obejmujące monitorowanie realizacji zajęć oraz wywiady pogłębione strukturyzowane z wykładowcami i pracownikami działów rozwijania nauczania na odległość.

Wykonane studium przypadku wskazało, że implementacja e-nauczania dotyczy przede wszystkim nauczania mieszanego. Nauczanie sieciowe stosowane jest do realizacji wybranych zajęć, jak i programów studiów jako w pełni e-learningowych. Należy wskazać kilka istotnych implikacji w tym zakresie. Nauczanie sieciowe jest stosowane przede wszystkim w celu zmniejszenia obciążeń osób prowadzących oraz zapewnienia większej indywidualizacji procesu nauki, w zależności od wiedzy i zdolności studentów. W związku z tym w przypadku nauczania mieszanego wiedza podstawowa jest przekazywana w trakcie tradycyjnych zajęć, a jej poszerzenie i praktyczne zastosowania – podczas warsztatów online. Odciążenie prowadzących w zakresie liczby godzin dydaktycznych, jak i zwiększenie liczby godzin poszczególnych przedmiotów jest możliwe dzięki prowadzeniu warsztatów online przez tutorów – wyróżniających się studentów z lat wcześniejszych. Dodatkową korzyścią takiego rozwiązania jest wprowadzenie społecznościowego uczenia się, typowego dla e-learningu 2.0. W przypadku zajęć realizowanych w pełni e-learningowo wszędzie tam, gdzie to możliwe, stosuje się gotowe materiały oraz laboratoria uznanych wydawców edukacyjnych. W ten sposób zapewniana jest wysoka jakość merytoryczna i wizualna zasobów oraz możliwa automatyzacja prowadzenia kształcenia, na przykład poprzez automatycznie sprawdzane laboratoria.

Przedstawiony model realizacji nauczania na odległość ma również swoje bariery i potencjalnie negatywne implikacje. Po pierwsze, sprzyja zawężeniu liczby przedmiotów realizowanych w pełni e-learningowo wyłącznie do tych, w przypadku których są gotowe materiały edukacyjne i laboratoria. Po drugie, opiera się na sporym udziale studentów w prowadzeniu zajęć, którzy mają bardzo niewielkie doświadczenie dydaktyczne. W przypadku nieodpowiedniego doboru tutorów oraz ich niepełnego przeszkolenia wpływa to negatywnie na jakość kształcenia.

BIBLIOGRAFIA

- Bates T., *Three generations of distance education. Technology, E-learning and Distance Education*, Abingdon 2005.
- Bernhard R. M. et al., *How Does Distance Education Compare With Classroom Instruction? A Meta-Analysis of the Empirical Literature*, „Review of Educational Research” 2004, vol. 74, no. 3.
- Bostrom R., *E-Learning: Facilitating Learning through Technology*, AMCIS 2003 Proceedings, Tampa 2003, Paper 419.
- Brown A., Green T., *The Essentials of instructional design: Connecting Fundamental Principles with Process of Practise*, London 2006.
- Cross J., Dublin L., *Implementing E-Learning*, ASTD 2002, New Orleans 2002.
- Downes S., *E-learning 2.0*, „eLearnMagazine” 2005, October 16.
- Garrison R., Anderson T., *E-learning in the 21st century: A Framework for Research and Practice*, New York 2003.
- Guzzo T., Grifoni P., Ferri F., *Social Aspects and Web 2.0 Challenges in Blended Learning* [w:] *Blended Learning Environments for Adults: Evaluations and Frameworks*, ed. P. Anastasiades, Hershey 2012.
- Hill T., Chidambaram L., Summers J., *A Field Experiment in Blended Learning. Performance Effects of Supplementing the Traditional Classroom Experience with a Web-based Virtual Learning Environment*, AMCIS 2013 Proceedings, Chicago 2013.
- Horton W., *E-Learning by Design*, San Francisco 2006.
- <http://www.openeducationeuropa.eu/pl/paper/masowe-otwarte-kursy-line-mooc-i-dalsze-perspektywy> [dostęp: 16.04.2015].
- Koohang A., Harman K., *Open source: A metaphor for e-learning*, *Informing Science*, „Informing Science Journal” 2005, vol. 8.
- Levy D., Schrire S., *Developing a Massive Open Online Course (MOOC) at a College of Education: Narrative of Disruptive Innovation?*, „Current Issues in Emerging eLearning” 2015, vol. 2, article 8.
- Nikolopoulos A., Holten R., *Analysis of E-Learning Implementation Cost Pools*, ACIS 2007 Proceedings, Toowoomba 2007.
- O’Reilly T., *What Is Web 2.0 Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*, <http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-2.0.html?page=1> [dostęp: 17.04.2015]
- Renner D., Laumer S., Weitzel T., *Blended Learning Success: Cultural and Learning Style Impacts*, *Wirtschaftsinformatik Proceedings* 2015, Osnabrück 2015, Paper 92.
- Renner D., Laumer S., Weitzel T., *Effectiveness and Efficiency of Blended Learning – A Literature Review*, *Proceedings of AMCIS 2014, Savannah* 2014, Article 15.
- Richardson W., *Blogs, Wikis, Podcasts and Other Powerful Web Tools for Classrooms*, Thousand Oaks 2009.
- Stockley D., *E-learning Definition and Explanation, Training and Performance Management Consulting*, <http://www.derekstockley.com.au/elearning-definition.html> [dostęp: 15.04.2015].
- Thorne K., *Blended learning: how to integrate online & traditional learning*, London 2003.

TOMASZ BESTA

Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Gdański

MACIEJ NYKA

Wydział Prawa i Administracji, Uniwersytet Gdański

Zastosowanie technik deliberatywnych w dydaktyce akademickiej i praktyce społecznej

Wprowadzenie

Jednym z celów wyższej edukacji powinno być nie tylko zdobycie specjalistycznej wiedzy, ale również umiejętność krytycznego spojrzenia na napotkane problemy przy uwzględnieniu zróżnicowanych perspektyw i punktów widzenia. Jako część misji szkolnictwa wyższego wymienia się również rozwijanie umiejętności współpracy opartej na wzajemnym zaufaniu oraz umiejętności kierowania pracą zespołową, a także kształtowanie racjonalnych, etycznych i zaangażowanych postaw obywatelskich oraz wyrabianie otwartości na świat¹. Jednym ze sposobów osiągnięcia tych celów jest według nas wprowadzenie – jako elementu nauczania – metod opartych na grupowym procesie poszukiwania porozumienia poprzez dyskusję, w której jednostki „uczestniczą na zasadach równego statusu, wzajemnego poszanowania i wolności od wszelkich przymusów zewnętrznych”², czyli technik nauczania opartych na dyskusji deliberatywnej.

Zastosowanie metod deliberatywnych umożliwia także zmianę podejścia i nastawienia studenta do przekazywanej mu wiedzy. Student staje się aktywną stroną procesu dydaktycznego. Angażuje swoje emocje i wysiłek poza godzinami spędzonymi w sali wykładowej. Emocjonalne zaangażowanie studenta w uzyskiwanie informacji i następnie przetwarzanie ich w ramach

¹ *Organizacyjna i merytoryczna koordynacja procesu opracowania projektów sektorowej strategii rozwoju szkolnictwa wyższego do roku 2020, ze szczególnym uwzględnieniem okresu do 2015 roku. Misja, wizja i cele strategiczne szkolnictwa wyższego w Polsce w perspektywie 2020 roku. Raport cząstkowy przygotowany przez konsorcjum: Ernst & Young Business Advisory, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, listopad 2009, s. 3–11.*

² E. Wesołowska, *Potencjały i bariery urzeczywistniania deliberacji w polskich warunkach kulturowych*, „Kultura i Społeczeństwo” 2013, nr 2, s. 91.

dyskusji deliberatywnych w wiedzę ułatwia proces uczenia, przenosząc proces zdobywania informacji poza ramy zajęć. Tym samym proces ten umożliwia większą koncentrację wykładowcy na kształtowaniu umiejętności i postaw studenta. Sama deliberacja jako metoda sprzyja rozwojowi niektórych istotnych umiejętności (umiejętność prowadzenia dyskusji, argumentowania, praca projektowa, praca w grupie)³.

Istotą deliberacji jest to, iż sprzeczności, konflikty i napięcia pojawiające się w obrębie grupy społecznej można rozwiązywać dzięki specyficznej formie dialogu, rozumianego jako wspólny namysł nad problemem, otwarty na punkty widzenia i interesy osób, z którymi dyskutanci mogą się nie zgadzać⁴. Idea ta wiąże się z szerszym pojęciem demokracji deliberatywnej, o której podstawach napiszemy poniżej. Ważne jest, aby pamiętać, że procedury oparte na deliberacji, które zostaną opisane w tym artykule, mogą być wykorzystywane przy omawianiu wielu różnorodnych problemów, nie tylko tych związanych z kształceniem studentów nauk społecznych czy przedmiotów humanistycznych. Konflikty związane ze społecznym odbiorem nauki i technologii oraz społeczne kontrowersje pojawiające się wraz z najnowszymi osiągnięciami biologii czy medycyny pokazują, że również studenci innych kierunków mogą w znacznym stopniu skorzystać dzięki rozwojowi umiejętności deliberacji. (Choć ilustrują to oczywiście nie tylko najnowsze badania i ich aplikacja; również technologie i metody rozwinięte lata temu wywołują emocjonalne debaty publiczne, czego przykładem są społeczne spory o energetykę atomową czy pojawiające się w debacie publicznej głosy przeciwko konieczności szczepienia dzieci).

Podstawy deliberacji i idea demokracji deliberatywnej

Demokracja deliberatywna a demokracja adwersaryjna

Dla jaśniejszego opisu pojęć „deliberacja” i „demokracja deliberatywna” wydaje się zasadne porównanie ich z innymi terminami opisującymi po-

³ R. C. Luskin et al., *Deliberation in the Schools: A Way of Enhancing Civic Engagement?*, <http://cdd.stanford.edu/2007/deliberation-in-the-schools-a-way-of-enhancing-civic-engagement/> [dostęp: 7.04.2015].

⁴ J. Reykowski, *Procesy grupowe a rozwiązywanie antagonistycznych konfliktów: Czy idea demokracji deliberatywnej może mieć swój psychologiczny sens?*, „Psychologia Społeczna” 2007, nr 2 (4), s. 99.

dobne zjawiska. Przede wszystkim ważne jest, aby odróżnić demokrację delibertywną od demokracji adwersaryjnej⁵. Ta druga opisuje mechanizm podejmowania decyzji oparty na woli większości. Grupa, partia czy stronnictwo, które pozyskają dla swoich celów większą liczbę zwolenników, mogą postępować zgodnie ze swoimi zasadami, wartościami, interesami i dążyć do celów, które według danej grupy są korzystne dla wszystkich (rozwinęte demokracje, w których obowiązuje ład konstytucyjny, ograniczają samowolę partii bądź przywódców – powinni oni respektować prawa mniejszości i osób, które nie zgadzają się z celami i działaniami zwycięzców). Podejście takie doprowadza często do stanu, w którym zdeklarowani przeciwnicy (osoby o odmiennych poglądach na jakąkolwiek kwestię społeczną czy polityczną) nie mają sobie właściwie nic do powiedzenia (oprócz negatywnych ocen postępowania adwersarzy), a komunikaty do innych członków społeczności kierowane są po to, aby przekonać osoby niezdecydowane.

Ujęcie delibertywne nie jest oparte na zasadzie, że zwycięzca decyduje, ale na założeniu, iż porozumiewanie się powinno być stosowane nawet wtedy, gdy uczestnicy i uczestniczki sporu różnią się znacznie wartościami, celami i własnymi interesami.

Deliberacja a debata i dialog

Część organizacji wprowadzających procedury delibertywne do lokalnych społeczności podkreśla, iż deliberacja jest dialogiem, a nie debatą. Tak jak celem debaty jest zwycięstwo i odparcie argumentów drugiej strony, tak celem deliberacji jest wskazanie innych perspektyw postrzegania problemów i dążenie do ich rozwiązania, opierającego się na dialogu i wzajemnym zrozumieniu. Choć debaty mogą być bardzo pożyteczne dla grupy i społeczności – pomagają na przykład w wyklarowaniu argumentów i pozycji, to jednak mogą także mieć negatywne konsekwencje, szczególnie gdy dotyczą kwestii, które polaryzują społeczeństwo. W takim przypadku adwersarze wykorzystują debaty publiczne, żeby atakować oponentów, zdobyć przewagę i zbić kapitał polityczny czy też manipulować odbiorcami. W tabeli 1 przedstawiono bardziej szczegółowo różnice między deliberacją a debatą⁶.

⁵ *Ibidem.*

⁶ Zob. CSU, Center for Public Deliberation, *Student Associate Training Workbook Spring 2015*, Colorado 2015.

Tabela 1. Porównanie głównych charakterystyk opisujących metody deliberacji i debaty

| Debata | Deliberacja |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Nastawiona na szukanie słabych punktów w argumentacji oponentów | Poszukiwanie mocnych stron innych stanowisk |
| Podkreślanie różnic i wyodrębnianie różnych stanowisk | Poszukiwanie obaw, które są wspólne dla uczestników, oraz rzeczywistego źródła napięcia społecznego |
| Stanowiska są przedstawiane w opozycji do siebie, celem jest wykazanie, że oponent się myli | Dążenie do współpracy i wypracowania wspólnego rozumienia problemu |
| Sluchanie w celu wyszukiwania błędów w myśleniu i nietrafionych argumentów | Sluchanie w celu zrozumienia drugiej strony i znalezienia sensu w porozumieniu |
| Angażowanie się z całego serca po jednej stronie | Gotowość do zmiany zdania |
| Obrona wyjściowego stanowiska | Wykazywanie możliwości ponownej ewaluacji własnego stanowiska |
| Odrzuca i atakuje cudze stanowisko kosztem dobrych relacji | Zakłada, że wiele osób jest w posiadaniu części odpowiedzi na dany problem, które mogą złożyć się na jego rozwiązanie |
| Celem debaty jest zwycięstwo – czasem tylko dla osiągnięcia krótkotrwałej przewagi | Celem deliberacji jest wypracowanie wspólnego podłoża do działania, które będzie najlepsze dla konsekwentnej i spójnej polityki grupy lub społeczności |
| Przy debacie dana osoba wykorzystuje swoje rozumowanie, aby bronić jego słuszności | Przy deliberacji dana osoba wykorzystuje swoje rozumowanie, aby je poprawić |

Źródło: materiały Center for Public Deliberation, Kansas State University, 2015.

Warto również odróżnić deliberację od dialogu, choć czasami terminy te są rozumiane podobnie. Najważniejszą różnicą, którą się podkreśla, jest to, iż deliberacja zawiera dialog rozumiany jako rozmowę zorientowaną na lepsze zrozumienie danego tematu czy problemu, ale również podejmowana jest ona w celu zdecydowania, w jaki sposób można wspólnie działać (co wymaga zbudowania wspólnego zrozumienia i zaufania)⁷. Naukowcy z Centrum Publicznej Deliberacji z Kansas zwracają uwagę, że w warunkach

⁷ *Ibidem.*

małego zaufania i niezgody co do samej definicji problemu dialog jest metodą bardziej produktywną.

Za teoretykami demokracji deliberatywnej Elżbieta Wesołowska⁸ podkreśla, że deliberacja jako grupowa procedura poszukiwania porozumienia wymaga spełnienia wstępnych warunków, które zaakceptują wszystkie strony debaty. Wśród nich autorka wymienia: wolność od nacisku zewnętrznego, akceptację równego statusu uczestników, okazywanie poszanowania dla oponentów i ich poglądów. Poszczególne organizacje zajmujące się wdrażaniem dyskusji deliberatywnych postulują wprowadzenie dodatkowych elementów i zasad wstępnych, których przestrzeganie uczestnicy deklarują przed przystąpieniem do debaty⁹. Wśród nich są takie zasady (*groundrules*), jak:

- każdy powinien czuć się zachęcony do wypowiedziania się;
- nikt nie może zdominować dyskusji; podzielić się czasem tak, aby każda osoba, która tego chce, mogła się wypowiedzieć;
- rozmowa będzie się koncentrowała na ustalonych kwestiach i różnych rozwiązaniach danego problemu; trzymaj się głównego tematu;
- słuchajmy siebie nawzajem;
- skoncentrujmy się na eksplorowaniu problemu, a nie na udowadnianiu, że znamy odpowiedzi na wszystkie pytania;
- otwarty, szczerzy dialog, w którym można (z szacunkiem) komunikować brak zgody z poglądami innych uczestników;
- wypowiadaj się jako jednostka, a nie jako przedstawiciel danej grupy, społeczności, narodu czy organizacji;
- unikaj przypisywania intencji, poglądów i motywów innym uczestnikom debaty deliberatywnej; zadawaj pytania innym, zamiast przedstawiać swoje interpretacje;
- uszanuj to, iż jakaś osoba nie chce wypowiadać się w danej kwestii lub nie czuje się gotowa, aby odpowiadać na zadawane pytania;
- nazywaj osoby i grupy osób tak, jak one same tego sobie życzą.

U podłoża powyższych reguł leży zasada podstawowa, polegająca na tym, iż strony przystępujące do deliberacji muszą być zgodne co do niedyskryminowania, okazywania szacunku każdemu adwersarzowi, nieposługiwania się językiem wykluczenia. W konsekwencji deliberacja nie będzie w stanie

⁸ E. Wesołowska, *op. cit.*, s. 97.

⁹ Zob. np. zasady wymienione w opracowaniach CSU, Center for Public Deliberation, *op. cit.*

się odbyć, jeżeli jedna z grup lub niektórzy członkowie społeczności nie zgadzają się z inkluzywnym i dialogowym charakterem tego procesu.

Deliberacja w edukacji

Na początku tego podrozdziału przyjrzymy się badaniom nad dynamiką relacji międzygrupowych i czynnikom odpowiedzialnym za utrzymywanie się negatywnych napięć między członkami różnych grup społecznych. Następnie pokażemy, jakie wypracowano sposoby, aby łagodzić napięcia grupowe, i dlaczego, według nas, zajęcia czy konsultacje oparte na procedurach deliberatywnych dobrze wpisują się w sposoby redukcji negatywnych stereotypów i postaw wobec osób, z którymi się nie zgadzamy. Opiszemy również, w jaki sposób mogą one służyć transformacji konfliktu emocjonalnego w konflikt pozytywny, który niesie ze sobą możliwość syntezy stanowisk lub integracji różnych punktów widzenia.

Opierając się na badaniach z zakresu psychologii społecznej i psychologii osobowości, możemy pokusić się o analizę podstawowych mechanizmów odpowiedzialnych za napięcia międzygrupowe oraz tendencji do faworyzowania członków grupy własnej i zniekształcania percepcji grup, do których nie należymy. Podstawy tych psychologicznych zjawisk można szukać w ludzkich błędach poznawczych, które służą utrzymaniu poczucia własnej wartości, kontroli nad otoczeniem i zrozumieniu otaczającego nas świata, czyli w *self-serving biases*¹⁰. Na poziomie indywidualnym ludzie mają tendencję do postrzegania siebie jako osób ponadprzeciętnych, za których sukcesy odpowiadają cechy stałe, takie jak inteligencja i osobowość, natomiast odpowiedzialnością za nasze porażki często obarczamy innych ludzi lub okoliczności zewnętrzne. Podobnie w obronę pozytywnego wizerunku naszego „ja” zaangażowana jest pamięć, która ulega zniekształceniom, tak aby wspomnienia naszych działań mniej zagrażały naszemu dobremu samopoczuciu¹¹. Ponadto ludzie uważają siebie za osoby bardziej racjonalne,

¹⁰ A. D. Galinsky, *Creating and reducing intergroup conflict: The role of perspective-taking in affecting out-group evaluations* [w:] *Toward phenomenology of groups and group membership (research on managing groups and teams)*, ed. H. Sondak, Wagone Lane – Bingley 2002, s. 85–113; M. Lewicka, *Aktor czy obserwator?*, Warszawa 1999.

¹¹ D. L. Schacter, *The seven sins of memory. Insights from psychology and cognitive neuroscience*, „American Psychologist” 1999, vol. 54, no. 3, s. 182–203;

obiektywnie spostrzegające rzeczywistość i mniej podatne na zniekształcenia poznawcze niż inne osoby – co samo w sobie jest ciekawym przykładem zniekształcenia poznawczego¹². Na grupowym poziomie funkcjonowania jednostki jako czynniki związane z konfliktami społecznymi i trudnością w wypracowywaniu porozumień międzygrupowych wymienić można takie mechanizmy, jak: stereotypizacja i etykietowanie osób z innych grup; tendencja do przetwarzania informacji z otoczenia w taki sposób, aby potwierdzały one nasze wcześniejsze poglądy, czyli tendencja do rozumowania umotywowanego; komunikowanie się z osobami podobnymi do nas (o zbliżonych poglądach na świat, wartościach i wierzeniach), co prowadzi do efektu fałszywego konsensusu; lęk społeczny, sprzyjający uprzedzeniom i dyskryminacji.

Jeśli chodzi o tendencję do stereotypowego oceniania osób należących do innych grup społecznych, to pomaga ona w porządkowaniu złożonego świata relacji społecznych. Wyróżnia się trzy główne korzyści, które powodują, iż ludzie tak często polegają na stereotypach i uproszczonych schematach rzeczywistości: pomagają one wyjaśnić rzeczywistość; dzięki nim oszczędzamy energię i nie musimy angażować złożonych procesów poznawczych; wpływają na utrzymanie koherencji grupy, ponieważ sprawiają, że jej członkowie dzieląją wspólne definicje dotyczące świata społecznego¹³. Chociaż posługiwanie się stereotypami pomaga radzić sobie ze złożonością świata, to jednak powoduje, że spostrzegamy członków grup obcych w sposób uproszczony, jednowymiarowy, koncentrując się na charakterystykach zgodnych ze stereotypem¹⁴. Łatwo również przypisujemy zachowania jednostki z grupy obcej całej tej grupie (agresywny obcy świadczy o agresywności większości obcych), gdy tymczasem agresję członka grupy własnej tłumaczymy cechami tejże jednostki, a nie całej grupy (tak zwana

¹² H. Brycz, *Spostrzeganie tendencyjności we własnym zachowaniu: wyznaczniki sytuacyjne*, „Roczniki Psychologiczne” 2005, t. 8, nr 1, s. 23–42; A. G. Greenwald, *The totalitarian ego: fabrication and revision of personal history*, „American Psychologist” 1980, vol. 35, no. 7, s. 603–618; E. Pronin, L. Ross, T. Gilovich, *Objectivity in the eye of the beholder: Divergent perceptions of bias in self versus others*, „Psychological Review” 2004, vol. 111, no. 3, s. 781–799.

¹³ C. McGarty, V. Y. Yzerbyt, R. Spears, *Stereotypes as explanations: The formation of meaningful beliefs about social groups*, Cambridge 2002.

¹⁴ C. L. Adida, D. D. Laitin, M.-A. Valfort, *Identifying barriers to Muslim integration in France*, „Proceedings of the National Academy of Sciences” 2010, vol. 107, no. 52, s. 22384–22390.

czarna owca, której zachowanie nie świadczy o motywach i zachowaniach innych członków grupy własnej).

W kontakcie z osobami, z którymi się nie zgadzamy lub które należą do grup innych niż nasza, mechanizmem szczególnie przyczyniającym się do utrzymywania napięć międzygrupowych jest tak zwane samospełniające się proroctwo. Oznacza to, iż ludzie mają tendencję do koncentrowania się na informacjach, które potwierdzają wcześniejsze założenia i stereotypy, pomijając informacje niezgodne z ich przekonaniem lub ignorując je bądź pomniejszając ich znaczenie. Wiele wyników badań z zakresu psychologii poznawczej i społecznej z obszaru umotywowanego poznania świadczy o tym, że nie jesteśmy tak obiektywni i racjonalni w przetwarzaniu informacji społecznych, jak chcielibyśmy uważać. Szczególnie jeśli informacje i fakty dotyczą zjawisk czy grup społecznych, w stosunku do których mamy już silne postawy i wyrobione zdanie. Okazuje się wówczas, że nasz aparat poznawczy potrafi nam pomóc w takim zniekształceniu rzeczywistości, aby to nasze poglądy zostały potwierdzone. Przykładowe badania wskazują, że to nasz kandydat na prezydenta jest przez nas odbierany jako bardziej szczerzy, spójny i mniej zmieniający zdanie, mimo iż zapoznaliśmy się właśnie z podobną liczbą wzajemnie sprzecznych stwierdzeń wypowiedzianych przez naszego kandydata i przez jego przeciwnika¹⁵. Zniekształcamy naszą pamięć, aby udowodnić sobie, że mamy cechy, które chcielibyśmy mieć i które są przez nas bardziej pożądane¹⁶. Mamy również tendencję do interpretowania niejasnych zachowań członka grupy obcej jako potwierdzających nasze stereotypy (na przykład oceniamy je jako zachowania agresywne, przy czym dokładnie takie same zachowania członka naszej grupy usprawiedliwiamy i spostrzegamy jako nieagresywne¹⁷).

Napięcia międzygrupowe wzmacniane są również przez to, że ludzie mają tendencję do kontaktowania się z osobami, których poglądy są podobne do ich poglądów i które wyznają podobne wartości. Prowadzi to do efektu fałszywego konsensusu. Spostrzeganie, iż nasze sądy są podzielane przez

¹⁵ D. Westen et al., *Neural bases of motivated reasoning: An fMRI study of emotional constraints on partisan political judgment in the 2004 US presidential election*, „Journal of Cognitive Neuroscience” 2006, vol. 18, no. 11, s. 1947–1958.

¹⁶ R. Sanitioso, Z. Kunda, G. T. Fong, *Motivated recruitment of autobiographical memories*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1990, vol. 59, no. 2, s. 229–241.

¹⁷ B. L. Duncan, *Differential social perception and attribution of intergroup violence: Testing the lower limits of stereotyping of Blacks*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1976, vol. 34, no. 4, s. 590–598.

wiele innych osób, może nadawać tym poglądom iluzję twierdzeń „obiektywnych” i przez to dostarcza ludziom społecznego dowodu ich słuszności¹⁸.

Ważnym czynnikiem związanym z konfliktami społecznymi jest lęk i poczucie zagrożenia. Już klasycy psychologii wskazywali na lęk jako podstawę uprzedzeń i radykalizacji przekonań. Twierdzili, że im większe jest zagrożenie dla struktury „ja”, tym bardziej ludzie usztywniają się w swoich poglądach (zobacz omówienie poglądów psychologów na kwestię związku lęku z radykalizacją postaw i zamknięciem poznawczym, zamieszczone na przykład w pracy Iana McGregora i Denise C. Marigold¹⁹).

Współczesne badania wskazują na rolę, jaką odgrywa poczucie zagrożenia, zarówno tego rzeczywistego, jak i symbolicznego²⁰. Zagrożenie rzeczywiste występuje wtedy, gdy członkowie różnych grup społecznych rywalizują o ograniczone zasoby; uprzedzenia do innych są skutkiem tej rywalizacji (na przykład o ziemię czy o pracę). Zagrożenie symboliczne istnieje wówczas, gdy ludzie mają poczucie, iż zagrożone są ich wartości i zasady postępowania. Innym ważnym źródłem uprzedzeń jest lęk międzygrupowy, wynikający z niepewności co do zasad wchodzenia w interakcję z członkami grup, które są dla nas obce²¹. Brak wiedzy o tym, jakie normy wyznają „obcy”, jak postępują i jak należy zachowywać się w ich obecności, powoduje negatywne odczucia niezręczności i nienaturalności kontaktu. Może to wywoływać chęć unikania kontaktu z osobami, które nie należą do naszej grupy społecznej, i stereotypowego ich postrzegania (zobacz na przykład przegląd badań w artykule autorstwa Nataszy Kosakowskiej-Berezeckiej i Tomasza Besty²²).

¹⁸ L. Ross, D. Greene, P. House, *The „false consensus effect”: An egocentric bias in social perception and attribution processes*, „Journal of Experimental Social Psychology” 1977, vol. 13, no. 3, s. 279–301.

¹⁹ I. McGregor, D. C. Marigold, *Defensive zeal and the uncertain self: What makes you so sure?*, „Journal of Personality and Social Psychology” 2003, vol. 85, no. 5, s. 838–852.

²⁰ W. G. Stephan, C. W. Stephan, *An integrated threat theory of prejudice [w:] Reducing prejudice and discrimination. The Claremont Symposium on Applied Social Psychology*, ed. S. Oskamp, Mahwah 2000, s. 23–45.

²¹ *Ibidem*.

²² N. Kosakowska-Berezecka, T. Besta, *Cultural sensitivity and intergroup conflicts – how to be culturally intelligent and nip the conflict in the bud? [w:] Educational challenges in the cultural space of European Union*, ed. S. Mrozowska, T. Besta, A. Zgrundo, Gdańsk 2013.

Mając na uwadze powyższe rozważania na temat czynników wpływających na utrzymywanie się konfliktów międzygrupowych i napięć społecznych, odnieśmy się do procedur deliberatywnych i zobaczymy, w jaki sposób mogą one wpłynąć na edukację mającą na celu poprawę komunikacji międzygrupowej.

Przed wszystkim ludzie spotykają się z osobami, które głoszą inne opinie i inaczej postrzegają dany problem. Spotkanie to dodatkowo odbywa się w warunkach wzajemnego poszanowania, równego statusu i braku dyskryminacji. Z badań psychologicznych wiemy, iż kontakt międzygrupowy osłabia uprzedzenia do przedstawicieli grup obcych, szczególnie gdy są spełnione cztery warunki: 1) równy status grup, 2) codzienna współpraca, 3) wspólne cele, 4) wsparcie władz i prawa²³. Badania empiryczne pokazują, że dzięki kontaktowi osób o różnych poglądach można dzięki debatom deliberatywnym – przynajmniej w pewnych warunkach i kontekście społecznym – wzmocnić wśród członków grupy tendencje synergistyczne, które pozwalają na osiągnięcie porozumienia pomimo początkowych sprzeczności i niezgody. Janusz Reykowski²⁴ podsumowuje te warunki, wymieniając: powstanie grupy zadaniowej, kooperatywne definiowanie zadania, kontekst zawierający normy racjonalnego i kooperatywnego debatowania, wprowadzenie norm debaty deliberatywnej, obecność „autorytetu”, na przykład osoby facylitatora lub facylitatorki, która dba o utrzymanie struktury debaty deliberatywnej.

Deбаты deliberatywne dobrze wpisują się również w rozwój zróżnicowanych perspektyw postrzegania danego problemu. Nastawienie na wyszukiwanie mocnych i słabych stron różnych podejść do problemów, uważne wysłuchanie i analizowanie punktów widzenia, z którymi wcześniej uczestnicy się nie spotkali lub które traktowali w sposób stereotypowy i jednoznacznie negatywny – wszystko to powinno wpłynąć na rozwój umiejętności przyjmowania perspektywy innych członków społeczności. Jest to bardzo ważna umiejętność, która sprzyja redukowaniu negatywnych postaw wobec osób, z którymi się nie zgadzamy lub które należą do obcych grup społecznych. Na przykład Adam Galinsky uważa przyjmowanie takiej perspektywy za jedną z najlepszych indywidualnych strategii zmiany negatywnego wizerunku

²³ G. W. Allport, *The nature of prejudice*, Reading 1954; M. Bilewicz, *Kiedy kontakt osłabia uprzedzenia? Kategoryzacje społeczne i temporalne jako warunki skuteczności kontaktu międzygrupowego*, „Psychologia Społeczna” 2006, nr 2, s. 63–74.

²⁴ J. Reykowski, *op. cit.*, s. 114.

grupy obcej²⁵. Strategia ta rozumiana jest tutaj jako aktywne rozważanie punktu widzenia drugiego człowieka i sytuacji, którym musi on stawić czoło. Badania potwierdziły, iż próba rozważenia problemów z cudzej perspektywy sprzyja redukcji negatywnych postaw i stereotypów. Podobnie złożoność poznawcza – charakteryzująca się umiejętnością spostrzegania danego problemu z wielu perspektyw, wychodzenia poza czarno-biały opis sytuacji, uwzględnianiem szerszego kontekstu i tendencją do integrowania różnych punktów widzenia – związana jest z lepszym przystosowaniem się do funkcjonowania w zróżnicowanym kulturowo społeczeństwie²⁶.

Debaty deliberatywne mogą również animować kontakty z osobami, z którymi nie spotykaliśmy się w innych okolicznościach, gdyż prezentują obce nam wartości czy punkty widzenia. Takie doświadczenia, szczególnie jeśli nie jest to jednorazowe spotkanie, mogą pomóc zredukować lęk międzygrupowy i poczucie zagrożenia. Dzięki debatom deliberatywnym ludzie poznają argumenty adwersarzy, ich punkty widzenia, a jednocześnie mogą prowadzić z nimi polemiki i nie zgadzać się z proponowanymi rozwiązaniami. Jednak sam kontakt w warunkach wzajemnego szacunku może wpłynąć na wykształcenie się skryptów i schematów związanych z interakcjami z obcymi z grup obcych, zredukować uczucia niezręczności i dać uczestnikom większą pewność siebie w kolejnych interakcjach z innymi członkami danej grupy.

Na marginesie wykorzystywania metod deliberacji w pracy ze studentami warto wskazać także na możliwość wykorzystania deliberacji jako procesu rozwoju własnego osoby prowadzącej wykłady czy zajęcia. Deliberacja – wspólne rozważania poparte wzajemnym hospitowaniem zajęć – sprzyja zyskiwaniu wysokiej jakości oferty edukacyjnej²⁷. Aktywne zaangażowanie hospitującego, prezentującego (niekiedy prowokacyjnie) stanowisko odmienne od stanowiska wykładowcy, może indukować dyskusję w trakcie zajęć i zwiększać zaangażowanie studentów. Dodatkowe korzyści mogą wystąpić wtedy, gdy osoba wizytująca prezentuje nieco odmienną (acz powiązaną) dyscyplinę naukową, co pozwala na zaprezentowanie zupełnie innego spojrzenia na problemy będące przedmiotem zajęć. Udział „eksperta” umożliwia

²⁵ A. D. Galinsky, *op. cit.*, s. 97.

²⁶ C. T. Tadmor, A. D. Galinsky, W. W. Maddux, *Getting the most out of living abroad: Biculturalism and integrative complexity as key drivers of creative and professional success*, „Journal of Personality and Social Psychology” 2012, vol. 103, no. 3, s. 520–542.

²⁷ B. Gołębiak, *Uczenie metodą projektów*, Warszawa 2002.

także – do pewnego stopnia – zminimalizowanie problemu niedostatecznego przygotowania się studentów do zajęć. W efekcie udziału w zajęciach i zaangażowania się w nie kadra może także dzielić się swoimi obserwacjami i refleksjami na temat metod stosowanych w prowadzeniu wykładów.

Przykładowe techniki w pracy ze studentami

Wraz z upowszechnieniem się badań nad deliberacją zaproponowano różne procedury dyskusji sformułowane na podstawie idei demokracji deliberatywnej. W niniejszym tekście opierać się będziemy w dużej mierze na materiałach, warsztatach oraz metodach wypracowanych przez amerykańską sieć wspierającą publiczne debaty – National Issues Forums, oraz przez centra deliberacji działające przy uniwersytetach – The Colorado State University Center for Public Deliberation oraz The University of Houston-Downtown Center for Public Deliberation²⁸. Odwoływać się będziemy również do postulatów i opracowań zaproponowanych przez inne organizacje oraz przez teoretyków demokracji deliberatywnej, między innymi do prac Janusza Reykowskiego²⁹ oraz Elżbiety Wesołowskiej³⁰.

Poniżej przedstawimy przykładowe sposoby wykorzystania debat deliberatywnych w prowadzeniu zajęć edukacyjnych ze studentami. Nasze początkowe założenie jest takie, że elementy dyskusji deliberatywnej zostaną włączone do zajęć dotyczących innych tematów przedmiotowych (czyli nie będzie to osobny kurs przygotowujący uczestników do facylitowania debat deliberatywnych).

Początek – przydział tematów

Początek naszych zajęć powinien się wiązać z podziałem studentów na mniejsze grupy ćwiczeniowe (lub, alternatywnie, cała grupa studentów wybiera temat, nad którym będzie pracowała przez resztę semestru). Temat musi oczywiście nawiązywać do problematyki naszych zajęć – najlepiej

²⁸ M. Carcasson, *Beginning with the end in mind*, New York 2009; W. Y. Lawrence, B. R. Bates, *Mommy groups as sites for deliberation in everyday speech*, „Journal of Public Deliberation” 2014, vol. 10, no. 2, article 7.

²⁹ J. Reykowski, *op. cit.*

³⁰ E. Wesołowska, *op. cit.*

byłoby, gdyby studenci wybrali go z listy wcześniej przygotowanej przez prowadzącego ćwiczenia. Jeśli cała grupa będzie wybierała jeden temat, to ciekawym rozwiązaniem stanie się wprowadzenie głosowania opartego na wagach, tak aby studenci przypisywali przygotowanym wcześniej przez prowadzącego tematami punkty, na przykład od jednego (najmniej pożądanego) do stu (najbardziej pożądanego). Pozwoli to uniknąć zero-jedynkowego głosowania za i przeciw (które może powodować podziały w grupie) i sprawi, że temat wybrany przez całą grupę (najwyższa średnia ocena po głosowaniu wszystkich studentów) będzie tematem relatywnie pozytywnie ocenianym przez większość.

Dostępność materiałów – wspomaganie klasycznych zajęć ćwiczeniowych przez towarzyszący kurs e-learningowy

Jeśli dyskusja nad problemem ma być tylko dodatkiem do naszych zajęć, to ważne jest, aby studenci mieli dostęp do materiałów dotyczących zasad debat deliberatywnych i do dodatkowych zasobów mogących pomóc w zdefiniowaniu problemu i opracowaniu różnych sposobów jego rozwiązania. Z pomocą przyjść może platforma Moodle lub inna platforma internetowa dostępna na uczelni. Jednym z rozwiązań jest podział godzin kursu na spotkania twarzą w twarz i na pracę online (czyli stworzenie tak zwanego kursu hybrydowego). Jednak takie rozwiązanie wymaga uznania przez dany uniwersytet, że kursy e-learningowe online są kursami pełnoprawnymi i wliczanymi do pensum nauczycieli akademickich. Innym rozwiązaniem jest stworzenie dodatkowego kursu online, który będzie kursem towarzyszącym klasycznym spotkaniom ze studentami.

Na platformie internetowej można dostarczyć studentom materiały dotyczące zadania związanego z debatą deliberatywną, prowadzić dyskusje czy sprawdzać postępy uczestników, natomiast na spotkaniach z grupą prowadzący będą mogli omawiać tematykę przedmiotu.

Przygotowanie opisu wybranego problemu

Po wybraniu tematów każda podgrupa studentów powinna skoncentrować się na opracowaniu krótkiego przewodnika po problemie. Przykładowe przewodniki po problemach do debat deliberatywnych dostępne są na stronie internetowej National Issues Forums (zobacz załącznik 1). Ważne jest, aby początek zawierał neutralne w swojej wymowie omówienie faktów

związanych z danym problemem, przedstawienie statystyk, publicznego odbioru problemu i tak dalej. Neutralność i koncentrowanie się na dostępnych faktach są na tym etapie bardzo istotne.

Wprowadzenia do problemu powinno kończyć się opracowaniem agendy do debaty deliberatywnej, czyli przedstawieniem przynajmniej trzech różnych sposobów rozwiązania danego problemu. Sposoby te powinny koncentrować się na innych obszarach i nie być po prostu swoimi przeciwnościami. Debata nie może się przerodzić w zero-jedynkowe głosowanie za jedną opcją i przeciwko drugiej.

Przygotowanie tematów do dyskusji

Jest to ważna część zadania. Studenci powinni przygotować przynajmniej trzy różne podejścia opisujące, jak można potraktować dany problem i co powinno być jego rozwiązaniem. Jak wcześniej wspomnieliśmy, ważne jest, aby przedstawione podejścia nie wykluczały się wzajemnie i żeby żadne z nich nie było w oczywisty sposób najgorsze (łatwe do odrzucenia), a także aby podejścia te opierały się na faktycznych publicznych argumentach, które wysuwane są i przez ekspertów, i przez laików. Każde z podejść do rozwiązania problemu zostanie następnie opisane, z podkreśleniem najważniejszych pozytywnych konsekwencji, które mogą się pojawić, jeśli to rozwiązanie problemu zostanie wdrożone. Zaprezentowane powinny być również możliwe negatywne konsekwencje wyboru tego rozwiązania (kto na tym może stracić, jaki może być odbiór społeczny i tym podobne).

Opracowane trzy podejścia do rozwiązania problemu będą podstawą późniejszej debaty deliberatywnej prowadzonej na zajęciach. Na zakończenie przygotowanego przez siebie przewodnika po problemie studenci powinni przygotować krótkie, mniej więcej dwustronicowe podsumowanie, zawierające najważniejsze punkty i konsekwencje przyjęcia każdego z trzech rozwiązań. Przygotowany przewodnik w formie drukowanej (a przynajmniej dwustronicowe podsumowanie) powinni otrzymać w trakcie debaty wszyscy jej uczestnicy. Pozwoli im to na śledzenie najważniejszych argumentów przemawiających za każdym ze stanowisk i umożliwi facylitację debaty.

Dyskusja zawierająca elementy debaty deliberatywnej

Na podstawie przygotowanego przewodnika po problemie może odbyć się debata deliberatywna. Docelowym rozwiązaniem byłoby zorganizowanie

dodatkowych zajęć na temat prowadzenia debat i mediacji oraz facylitacji dyskusji grupowych. Jednak założyć można, iż z przyczyn formalnych będzie to możliwe tylko w niewielkiej liczbie przypadków. Tak więc studenci w wielu przypadkach nie będą przygotowani do prowadzenia debaty samodzielnie. Rolę osoby facylitującej powinien odgrywać nauczyciel akademicki prowadzący dane zajęcia, który przygotowuje się odpowiednio do wykonania tego zadania. Alternatywnie dyskusję może prowadzić jeden z członków podgrup (jeśli osoba taka jest odpowiednio przygotowana).

Przed przystąpieniem do dyskusji członkowie danej grupy studentów przedstawią zasady wstępne (*groundrules*), które będą obowiązywać w trakcie deliberacji. Następnie grupa zarysowuje problem, który opracowywała, oraz prezentuje trzy podejścia do jego rozwiązania. Po zakończeniu prezentacji facylitator może rozpocząć debatę od kierunkowego zapytania każdego po kolei uczestnika debaty o krótkie ustosunkowanie się do problemu. Gdy każdy uczestnik się wypowie, przed rozpoczęciem omawiania każdej z możliwości rozwiązania problemu z osobna warto użyć karty analizy podmiotów zaangażowanych w każdą z propozycji rozwiązania (zobacz załącznik 2). Po wypełnieniu karty wspólnie przez całą grupę można przystąpić do omawiania każdej z możliwości rozwiązania problemu. Biorący udział w debacie powinni wypowiadać się już nie po kolei, ale na zasadzie wolnych zgłoszeń. Osoba facylitująca debatę powinna starać się zaangażować wszystkich w niej uczestniczących, chociaż nie wskazane jest, aby nakłaniała do wypowiadania się kogoś, kto nie będzie chciał angażować się w dyskusję.

Zakończenie dyskusji deliberatywnej

Zalecane jest, aby dyskusja zakończyła się zwerbalizowaną refleksją nad tym, czy i w jaki sposób spostrzeganie danego problemu przez uczestników uległo zmianie. Czy dyskutanci uważają, że inni zmienili swoje zdanie na temat problemu? Ta indywidualna i osobista refleksja może zostać uzupełniona refleksją grupową nad tym, co osiągnęła grupa jako całość. Na przykład nad tym, czy udało się stworzyć wspólne rozumienie problemu, cele i zasady, które powinny kierować próbami jego rozwiązania. Jakie kompromisy i ustępstwa mogłyby zostać zaproponowane przez strony problemu? Czy są takie ustępstwa, na które jako grupa nie wyrazilibyśmy zgody?

Z uwagi na to, że procedury deliberatywne są w omawianej metodzie tylko dodatkiem do głównego przedmiotu studiów, celem takiego cwi-

czenia szkoleniowego raczej nie powinno być wypracowanie wspólnego rozwiązania (choć oczywiście zależy to od dynamiki debaty i grupy), ale ukazanie zróżnicowanych perspektyw rozwiązania trudnych problemów, skoncentrowanie się zarówno na pozytywnych, jak i negatywnych stronach każdego z rozwiązań oraz rozwinięcie umiejętności dyskusji, polegającej na okazywaniu szacunku oponentom, bez ciągłych prób przekonywania innych do swoich racji (zobacz tabela 1).

Za główne cele ćwiczenia z użyciem technik deliberatywnych można uznać³¹:

- zidentyfikowanie głównych przeszkód w kolektywnym rozwiązaniu danego problemu i próbę znalezienia sposobów ich usunięcia;
- zidentyfikowanie wspólnej płaszczyzny porozumienia i budowanie na jej podstawie rozwiązań problemu;
- zidentyfikowanie kosztów i konsekwencji przyjęcia różnych rozwiązań;
- zidentyfikowanie możliwych źródeł wsparcia i metod włączenia w proces decyzyjny szerokiego grona stron zainteresowanych problemem oraz osób i instytucji, których on dotyczy.

Debata deliberatywna a konsultacje społeczne na przykładzie prawa ochrony środowiska

Wprowadzenie różnych rozwiązań nawiązujących do idei demokracji deliberatywnej dostrzec można współcześnie w wielu nowoczesnych systemach politycznych i prawnych. Wiąże się to ze wzrostem świadomości społeczeństw oraz – w wielu państwach – ze zwiększonym zainteresowaniem obywateli przebiegiem procesu legislacyjnego, a także z licznymi rozwiązaniami proceduralnymi gwarantującymi transparentność i dostęp do informacji obywatelom i organizacjom społecznym. Nie bez znaczenia pozostaje fakt, że niektóre konwencje międzynarodowe, na przykład w dziedzinie międzynarodowego prawa środowiska, odwołują się do mechanizmów włączania obywateli w proces polityczny celem poprawy jego jakości oraz zwiększenia jego legitymizacji. Doskonałymi tego przykładami mogą być ustalenia Szczytu Ziemi w Rio de Janeiro w 1992 roku, a także rozwijające

³¹ M. Carcasson, *Deliberation in the Classroom and the Community Workshop*, University of Houston-Downtown, 6–7 February 2015.

ich zapisy rozwiązania przyjęte w konwencji z Espoo (1991) i konwencji z Aarhus(1999).

Wykorzystywanie metod deliberatywnych w procesie stanowienia prawa opiera się na normatywnej koncepcji demokracji deliberatywnej. Przewodnią ideą tych metod jest osiągnięcie stanu, w którym proces prawotwórczy, będący konsekwencją określonych decyzji politycznych, zdeterminowany jest racjonalnością ogółu, a nie racjonalnością większości³². Gwarancją jakości decyzji politycznych, a w konsekwencji także procesu prawotwórczego rozumianego technicznie, jest jakość i efekty deliberacji wykorzystywanej w procesie decyzyjnym³³. Z drugiej strony, normatywna koncepcja demokracji deliberatywnej stawia także pewne wymagania podmiotom w nią zaangażowanym. Muszą one, po pierwsze, chcieć prezentować nie tylko własne racje, ale również poznawać argumenty strony przeciwnej, a po drugie, muszą zrezygnować z prostych i często niestety wykorzystywanych w ramach procedur demokratycznych metod arytmetycznych – podejmowania decyzji w trybie większościowym³⁴.

Stosowanie metod deliberatywnych w procesie stanowienia prawa jest także odpowiedzią na problem kryzysu legitymizacji władzy. Wyrazem woli współdziałania, stanowiącej fundament Rawlowskiej fikcji umowy społecznej jako podstawy współczesnych społeczeństw, nie może być z pewnością wygrywanie interesów większych lub bardziej uprzywilejowanych grup nacisku przeciwko mniejszości³⁵. Demokracja deliberatywna jako forma sprawowania rządów przyjmuje wśród instrumentów swojego funkcjonowania permanentną dyskusję, dialog i deliberację jako sposób kształtowania woli i opinii publicznej³⁶. Dwaj najważniejsi współcześni filozofowie poli-

³² A. Jakubiak-Mirończuk, *Model tworzenia prawa w Polsce po reformie Better Regulation a idea demokracji deliberatywnej*, „Zeszyty Naukowe Zakładu Europeistyki Wyższej Szkoły Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie” 2009, nr 3 (11), s. 1.

³³ R. Radler, *Demokracja deliberalna w warunkach integracji europejskiej*, „Studia i Materiały” 2009, nr 2 (11), s. 40.

³⁴ Uczestnicy deliberacji nie stosują metod opartych na demokracji bezpośredniej, nie dążą więc do osiągnięcia kompromisu w ramach negocjacji i targów. Deliberacje są metodą wypracowywania konsensusu i ustalania obszarów kontrowersji, które to obszary mogłyby zostać następnie zniwelowane. Zob. J. Reykowski, *Konflikt i porozumienie. Psychologiczne podstawy demokracji deliberatywnej*, Warszawa 2007, s. 14.

³⁵ P. Ricoeur, *O sobie samym jako innym*, tłum. B. Chelstowski, Warszawa 2003, s. 466.

³⁶ A. Gutmann, *Demokracja [w:] Przewodnik po współczesnej filozofii politycznej*, pod red. R. E. Goodina i P. Pettita, tłum. C. Cieśliński, M. Poręba, Warszawa 1998, s. 538.

tyczni – John Rawls i Jürgen Habermas – opowiadają się za proceduralną teorią sprawiedliwości, w podobny sposób określając jej warunki³⁷. Uznają konieczność określenia prawnych ram dyskursu, podkreślają inkluzywność procesu oraz równouprawnienie stron biorących w nim udział³⁸. Wszystko to ma zdaniem Rawlsa i Habermasa wyzwolić dyskurs publiczny i proces stanowienia prawa spod przymusu i dominacji. Jako jedno z najważniejszych zagrożeń dla dyskursu wskazuje się wpływowe grupy nacisku, mogące zniekształcać lub wprost zniweczyć proces demokratyczny. Przez autorów utożsamiane są one z wpływami ekonomicznymi³⁹.

Metody deliberatywne i ich stosowanie w postępowaniach z zakresu ochrony środowiska przywrócić mogą wiarę w stosowanie metod partycypatywnych⁴⁰. Procedury partycypacji są bowiem z jednej strony postrzegane niekiedy przez organy administracji jako przykry obowiązek, z drugiej zaś – jako swoisty listek figowy mający legitymizować podjęcie z góry założonych decyzji⁴¹. Deliberacja jako metoda realizacji obowiązku partycypacji społecznej stanowi szansę dla podniesienia jakości tej partycypacji i zapewnienia pełniejszego osiągnięcia jej celów. W ramach deliberacji, a więc metody refleksyjnej komunikacji, ma szansę realizować się rozum komunikacyjny czy rozum publiczny, postulowane przez Habermasa i Rawlsa.

Jednym z wyzwań stojących obecnie przed szkolnictwem, w tym zwłaszcza szkolnictwem wyższym jako swoistą kuźnią elit, jest odpowiednie przygotowanie obywateli do uczestnictwa w procedurach politycznych i prawnych realizujących ideę demokracji deliberatywnej. Osobnym wyzwa-

³⁷ M. Żardecka-Nowak, *Demokracja deliberatywna jako remedium na ponowoczesny kryzys legitymizacji władzy*, Teka Komisji Politologii i Stosunków Międzynarodowych O. L. PAN III/2008, s. 31.

³⁸ *Ibidem*, s. 32.

³⁹ R. Dworkin, *The Curse of American Politics*, „New York Review of Books” 1996, October 17, s. 18–25; J. Rawls, *Liberalizm polityczny*, tłum. A. Romaniuk, Warszawa 1998, s. 478 i nast.; A. Szahaj, *Krytyka, emancypacja, dialog. Jürgen Habermas w poszukiwaniu nowego paradygmatu teorii krytycznej*, Warszawa 1990, s. 130.

⁴⁰ Niektórzy autorzy wskazują na narastające od końca lat dziewięćdziesiątych XX wieku rozczarowanie procedurami partycypatywnymi. Z jednej strony jest ono skutkiem, a z drugiej jednym z powodów małej merytorycznej wartości konsultacji, a także ich nikłej efektywności w łagodzeniu napięć społecznych i osiągnięciu konsensusu. Zob. P. Matczak, *Formy partycypacji w procesie politycznym w zakresie ochrony środowiska [w:] Modele partycypacji publicznej – teoria i praktyka społeczna*, Warszawa 2011, s. 131.

⁴¹ R. A. Dahl, B. Stinebrickner, *Współczesna analiza polityczna*, tłum. P. M. Kazimierzczak, Warszawa 2007, s. 160–170.

niem jest przygotowanie organów państwowych zainteresowanych efektami deliberacji do pełnienia funkcji facylitatorów lub włączenie w proces osób wyspecjalizowanych w prowadzeniu debat deliberatywnych. Wydaje się to szczególnie istotne w świetle obserwowanego niskiego poziomu współczesnej debaty politycznej, niemającej wiele wspólnego z koncepcją wspólnego namysłu⁴² czy z prowadzeniem efektywnego dyskursu w warunkach równości, inkluzywności i transparentności⁴³. Podjęcie prób szerszego implementowania idei demokracji deliberatywnej w społeczeństwie nieprzygotowanym prowadzić może do patologii, znanych chociażby z historii I Rzeczypospolitej, takich jak liberum veto⁴⁴.

Postulat większego wyrafinowania form, w których realizuje się partycypacja publiczna, poprzez dodanie w większym wymiarze również metod deliberatywnych wydaje się korespondować także z uwagami Rady Europy, która zauważa brak faktycznego zaangażowania obywateli w procesy polityczne i prawotwórcze, uznając to za istotne zagrożenie dla demokracji⁴⁵.

Ani ustawodawstwo, ani organizacja państwowa nie zdołają realizować zadań z zakresu ochrony środowiska naturalnego bez oparcia ich działań na poparciu i zaangażowaniu społecznym⁴⁶. Rzeczpospolita Polska jako nowoczesne państwo demokratyczne dostrzega wartość zaangażowania społecznego w wykonywanie przez państwo jego zadań⁴⁷. Złożoność życia społecznego i umacniająca się autonomia podsystemów społecznych powoduje, że konieczne staje się przejście od instrumentów regulacji i narzucania ram prawnych do stosowania instrumentów zarządzających aktywnością jednostek i społeczności⁴⁸. Wyniki badań wskazują, że stan środowiska i stan norm ochrony środowiska jest lepszy i bardziej zaawansowany w tak

⁴² J. Reykowski, *Procesy grupowe...*, s. 99.

⁴³ A. McGann, *The logic of democracy. Reconciling equality. Deliberation and minority protection*, Michigan 2006, s. 115.

⁴⁴ Por. I. Lewandowska-Malec „Zapomniana demokracja”. *O demokracji deliberacyjnej w Pierwszej Rzeczypospolitej*, „Studia Iuridica Toruniensia” 2012, t. 10, s. 123 i nast.

⁴⁵ J. Jaskiernia, *Zagrożenia dla procesów i instytucji demokratycznych w Europie w świetle prac Rady Europy* [w:] *Demokracja w Polsce i na świecie*, red. S. Zyborowicz, Toruń 2009, s. 123–124.

⁴⁶ J. Pawlikowski, *Społeczna organizacja ochrony przyrody*, „Ochrona Przyrody” 1922, nr 3 – cyt. za: W. Radecki, *Przemiany regulacji prawnej udziału organizacji społecznych w ocenie oddziaływania na środowisko* [w:] *Udział społeczeństwa w zintegrowanej ochronie środowiska*, pod red. H. Lisieckiej, Wrocław 2010, s. 151.

⁴⁷ J. Jendrośka, M. Bar, *Prawo ochrony środowiska. Podręcznik*, Wrocław 2005, s. 123.

⁴⁸ Z. Kmiecik, *Mediacja i koncyliacja w prawie administracyjnym*, Kraków 2004, s. 18.

zwanych starych demokracjach, a więc w społeczeństwach, w których postaw obywatelskich uczono się przez pokolenia⁴⁹. Dla ochrony jakości środowiska istotne jest utrwalenie w systemie politycznym i świadomości społecznej procedur demokratycznych oraz nawyków obywatelskiego działania⁵⁰. Ważniejszy od politycznego wymiaru demokracji jest wymiar społeczny, który decyduje o jakości środowiska naturalnego⁵¹. Realizowany jest on poprzez postawy obywatelskie występujące w społeczności. Można więc powiedzieć, że pozytywny wpływ na jakość środowiska ma nie tyle forma rządów, ile możliwości wpływu społeczności na środowisko, w którym one żyją. Samorządność i zdolność do spontanicznej samoorganizacji celem prezentowania interesów, także interesów mniejszości, jest cechą charakterystyczną społeczeństw obywatelskich.

W społeczeństwie obywatelskim instytucje państwowe oraz różnego typu dobrowolne, spontanicznie powstające organizacje, związki i stowarzyszenia są podstawą samodzielnego, wolnego od ingerencji państwa rozwoju obywateli, stanowiąc zarazem wyraz ich aktywności, inicjatyw i potrzeb⁵². Rolę zaangażowania organizacji społecznych w ochronę środowiska docenia zarówno doktryna politologii, jak i doktryna prawa⁵³. Stworzenie społecznego ruchu ochrony środowiska umożliwia tańszy i efektywniejszy monitoring środowiska dzięki współpracy organizacji społecznych z jednostkami

⁴⁹ Por. np. R. Paehlke, *Environmental challenges to democratic practice* [w:] *Democracy and the environment. Problems and prospects*, ed. W. Lafferty, J. Meadowcroft, Cheltenham 1996; Q. Li, R. Reuveny, *Democracy and environmental degradation*, „International Studies Quarterly” 2006, no. 50, s. 946 i 947. Warto także podkreślić, że, jak słusznie zauważa się w części doktryny, mechanizmy demokracji, a w szczególności postawy obywatelskie, mogą być efektywnie realizowane dla rozwiązywania problemów lokalnych. W przypadku zagrożeń globalnych brak mechanizmów demokratycznych na poziomie międzynarodowym doprowadza do sytuacji, w których kontrola obywatelska nie jest już tak bezpośrednia i oczywista, jak w przypadku problemów, które rozwiązane mogą zostać na szczeblu krajowym. Zob. R. Paehlke, *op. cit.*, s. 28.

⁵⁰ A. Antoszewski, *Spółeczeństwo obywatelskie a proces konsolidacji demokracji* [w:] *Studia z teorii polityki*, pod red. A. Czajkowskiego i L. Sobkowiaka, t. 3, Wrocław 2000, s. 21.

⁵¹ H. Lisiecka, *Rola organizacji ekologicznych w kształtowaniu społeczeństwa obywatelskiego* [w:] *Udział społeczeństwa w zintegrowanej ochronie środowiska*, pod red. H. Lisieckiej, Wrocław 2010, s. 37.

⁵² K. Dziubka, *Spółeczeństwo obywatelskie* [w:] *Leksykon politologii wraz z Aneksem o reformie samorządowej, wyborach do sejmu, prezydenckich oraz gabinetach rządowych*, red. A. Antoszewski, R. Herbut, Wrocław 2004, s. 414.

⁵³ Por. M. Górski, *Pojęcie prawne „organizacja ekologiczna”* [w:] *Udział społeczeństwa w zintegrowanej ochronie środowiska*, pod red. H. Lisieckiej, Wrocław 2010, s. 181 i nast.

administracji państwowej⁵⁴. Dla zaistnienia takiej synergii potrzebne jest jednak, aby organizacje społeczne utożsamiały się z działaniami państwa, a państwo wyposażyło te organizacje w instrumenty prawne gwarantujące i nobilitujące ich udział w prowadzeniu polityki ekologicznej⁵⁵. Istotne znaczenie w tym procesie ma budowa społeczeństwa informacyjnego, ze szczególnym uwzględnieniem informacji środowiskowej⁵⁶.

Spółeczeństwo obywatelskie najlepiej realizuje swoje aspiracje w ramach demokracji partycypatywnej. Wskazuje ona na konieczność zapewnienia równego dla wszystkich prawa do samorozwoju, zagwarantowanego przez powszechny udział obywateli w decydowaniu o zaspokajaniu interesów zbiorowych, tak w strukturach władzy państwowej, jak i poprzez inicjatywy obywatelskie⁵⁷. Oczywiście, ważne jest zagwarantowanie odpowiednich metod partycypacji. Sam udział w odbywających się co kilka lat wyborach z pewnością nie może stanowić całej aktywności przejawianej w ramach demokracji partycypatywnej. Udział obywateli w stanowieniu prawa na poziomie centralnym, ale przede wszystkim na poziomie lokalnym, na którym zgodnie z zasadą subsydiarności są rozstrzygane problemy najbardziej bezpośrednio dotyczące lokalnej społeczności, jest w przypadku demokracji partycypatywnej oczywistością, podobnie jak uczestnictwo w podejmowaniu części indywidualnych decyzji przez organy administracji publicznej. Dzięki różnym formom partycypacji jednostka uczestniczy w wielopodmiotowych działaniach wspólnoty lub organizacji pełniące określone funkcje⁵⁸. Znaczenie partycypacji społecznej zarówno dla realizowania w ten sposób przedsięwzięcia, jak i dla samej jednostki w nim uczestniczącej dostrzegali nawet przyszły papież Karol Wojtyła⁵⁹.

Partycypacja publiczna może się realizować w trzech formach, rozróżnionych ze względu na zakres zaangażowania i charakter partycypacji:

1) informowanie. Jest to relacja jednokierunkowa – administracja informuje o decyzjach lub procedurach, które dotyczą obywateli. Informowanie

⁵⁴ J. Pietrewicz, *Ochrona środowiska w warunkach procesów globalizacji*, Warszawa 2011, s. 151; por. A. Wasilewski, *Zjawisko konsultacji we współczesnej administracji polskiej*, Warszawa 1982, s. 10.

⁵⁵ M. Nyka, *Demokracja a ochrona środowiska w świetle prawa (część I)*, „Przegląd Naukowy Disputatio” 2012, t. 13, nr 1, s. 56.

⁵⁶ *Ibidem*.

⁵⁷ K. Dziubka, *op. cit.*

⁵⁸ P. Korzeniowski, *Zasady prawa ochrony środowiska*, Łódź 2010, s. 465.

⁵⁹ K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, Kraków 1969, s. 295.

może mieć formę bierną (dostęp do informacji) lub aktywną (promocja, ogłoszenia, spotkania i tak dalej);

2) konsultowanie. Relacja ma charakter dwustronny – administracja proponuje rozwiązania i zbiera opinie na ich temat. Proces jest rozłożony w czasie: najpierw pojawia się informacja o proponowanych rozwiązaniach, a potem następuje zbieranie opinii na ich temat;

3) współdecydowanie. Chodzi tu nie tyle o uzyskanie opinii na temat propozycji administracji, ile o autentyczne partnerstwo w budowaniu rozwiązań. Strony wspólnie definiują problemy i szukają dobrych rozwiązań. Komunikacja ma charakter równoczesny: procesy projektowania rozwiązań i ich konsultowania zachodzą jednocześnie. Partycypacja oparta jest na uznaniu zasady partnerstwa jako podstawy wzajemnych relacji administracji i obywateli. Współdecydowanie ma charakter znacznie mniej hierarchiczny niż w przypadku pozostałych form. Współdecydowanie oznacza też delegowanie części uprawnień na rzecz partnerów. W pełnej formie może oznaczać uznanie wiążącej mocy uzyskanych rozwiązań (na przykład w referendum)⁶⁰. Wykorzystywanie metod deliberatywnych wydaje się możliwe do zrealizowania zarówno przy zastosowaniu metody konsultacyjnej, jak i metody współdecydowania. Partycypacja poprzez zwykłe poinformowanie (w przypadku ochrony środowiska będzie to najczęściej realizacja obowiązku dostępu do informacji o środowisku) raczej uniemożliwia posługiwanie się tą metodą. Z drugiej strony jednak dostęp do informacji jest jednym z warunków merytorycznego udziału i elementem podnoszącym jakość deliberacji.

Regulacja form i zakresu udziału społeczeństwa w ochronie środowiska odbywa się dwutorowo. Podstawą są ogólne zapisy ustawy z dnia 3 października 2008 roku o udostępnianiu informacji o środowisku i jego ochronie, udziale społeczeństwa w ochronie środowiska oraz o ocenach oddziaływania na środowisko⁶¹. Te ogólne zapisy doprecyzowane są przez określenie postępowań, których przeprowadzenie wymaga udziału społeczeństwa. Postępowanie wymagające udziału społeczeństwa inicjuje przebiegające równoległe do niego i skorelowane z nim postępowanie w zakresie zapewnienia udziału społecznego w ochronie środowiska. Mamy więc do czynienia z postępowa-

⁶⁰ D. Długosz, J. Wygnański, *Obywatele współdecydują. Przewodnik po partycypacji społecznej*, Warszawa 2005.

⁶¹ Ustawa z dnia 3 października 2008 r. o udostępnianiu informacji o środowisku i jego ochronie, udziale społeczeństwa w ochronie środowiska oraz o ocenach oddziaływania na środowisko (DzU 2008, nr 199, poz. 1227, z późn. zm.).

niem głównym, które proceduralnie i merytorycznie uzupełniane jest przez postępowanie uboczne, toczące się przy jego okazji. Postępowanie w zakresie zapewnienia udziału społecznego w ochronie środowiska uruchamia się w przypadku spełnienia przesłanek ustawowych do jego przeprowadzenia. Procedura udziału społeczeństwa nie ma atrybutu samodzielności i musi być stosowana zawsze przy okazji postępowania głównego⁶².

Ustawa o udostępnianiu informacji o środowisku i jego ochronie nie zwykle szeroko określa legitymację do udziału w postępowaniu, stanowiąc, że każdy jest uprawniony do wzięcia udziału w postępowaniu⁶³. Względy praktyczne spowodowały jednak rozróżnienie dwóch kategorii podmiotów prywatnych mogących uczestniczyć w postępowaniu i odmienne określenie zakresu uprawnień każdej z nich. W myśl artykułu 44 tej ustawy organizacje ekologiczne nabyły prawo do uczestnictwa w postępowaniu na prawach strony. Tym samym mogą one nie tylko dostarczać merytorycznych informacji istotnych z punktu widzenia toczącego się postępowania, ale także korzystać z przywileju zaskarżenia wyników postępowania toczącego się z ich udziałem. Udział podmiotów indywidualnych określony został jako prawo do składania – w formie ustnej (na przykład na rozprawie administracyjnej) lub pisemnej – uwag i wniosków w postępowaniu.

W systemie polskiego prawa osobną grupę stanowią procedury konsultacji społecznych, które przeprowadzane są w przypadku ustaw związanych z ochroną środowiska, podobnie zresztą jak i w przypadku innych ustaw. Obowiązek przeprowadzania konsultacji społecznych na poziomie organów centralnych przewidują następujące akty prawne: ustawa z 4 września 1997 roku o działach administracji rządowej⁶⁴, ustawa z 8 sierpnia 1996 roku o Radzie Ministrów⁶⁵, ustawa z 23 maja 1991 roku o związkach zawodowych⁶⁶ oraz ustawa z 23 maja 1991 roku o organizacjach pracodawców⁶⁷.

⁶² M. Micińska, *Udział społeczeństwa w ochronie środowiska. Instrumenty administracyjno-prawne*, Toruń 2011, s. 147.

⁶³ Por. artykuł 29 cytowanej ustawy.

⁶⁴ Ustawa z dnia 4 września 1997 r. o działach administracji rządowej (DzU 1997, nr 141, poz. 943, z późn. zm.).

⁶⁵ Ustawa z dnia 8 sierpnia 1996 r. o organizacji i trybie pracy Rady Ministrów oraz o zakresie działania ministrów (DzU 1996, nr 106, poz. 492, z późn. zm.).

⁶⁶ Ustawa z dnia 23 maja 1991 r. o związkach zawodowych (DzU 1991, nr 55, poz. 234, z późn. zm.).

⁶⁷ Ustawa z dnia 23 maja 1991 r. o organizacjach pracodawców (DzU 1991, nr 55, poz. 235, z późn. zm.).

Jeśli chodzi o szczebel samorządowy, mający w praktyce może nawet większe znaczenie dla ochrony środowiska naturalnego, konsultacje społeczne regulowane są ustawami o samorządzie gminnym z 8 marca 1990 roku⁶⁸, o samorządzie powiatowym z 5 czerwca 1998 roku⁶⁹, o samorządzie województwa z 5 czerwca 1998 roku⁷⁰ oraz ustawą o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie z 24 kwietnia 2003 roku⁷¹.

Przeprowadzenie konsultacji społecznych może mieć – z jednej strony – charakter obligatoryjny, jeżeli z określonej normy prawa powszechnie obowiązującego, na przykład ustawy czy prawa miejscowego, wynika taki obowiązek. Z drugiej zaś strony, nie jest zakazane, a często spotkać można w aktach prawnych nawet pośrednie zachęty do przeprowadzania konsultacji także w tych przypadkach, w których obowiązek ich przeprowadzania nie wynika wprost z normy prawnej, lecz wydaje się to uzasadnione na przykład ze względów społecznych. Zasady i tryb przeprowadzania konsultacji z mieszkańcami określają uchwały rad odpowiednich jednostek samorządu terytorialnego (gmin, miast, powiatów, województw). Są to między innymi programy współpracy. Przyjmowanie rocznych programów współpracy z organizacjami pozarządowymi jest, zgodnie z przepisami ustawy o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie, obowiązkiem każdej jednostki samorządu terytorialnego (art. 5a ust. 1). Ponadto samorządy mogą przyjmować (nieobligatoryjnie) programy wieloletnie. W przypadku administracji rządowej ma ona prawo przyjąć program współpracy na okres od roku do pięciu lat. Zasady konsultowania projektów aktów prawa lokalnego często zawarte są także w statutach jednostek samorządu terytorialnego.

Konsultacje społeczne mogą być realizowane w dowolnej formie. Umożliwia to oczywiście szerokie wykorzystania instrumentu deliberacji przy ich przeprowadzaniu. Powszechnie identyfikuje się następujące etapy konsultacji społecznych na szczeblu centralnym i na szczeblu samorządowym:

- informowanie o zamierzenia/planach,
- prezentacja poglądów na temat sposobów rozwiązania problemu,

⁶⁸ Ustawa z dnia 8 marca 1990 r. o samorządzie terytorialnym (DzU 1990, nr 16, poz. 95, z późn. zm.).

⁶⁹ Ustawa z dnia 5 czerwca 1998 r. o samorządzie powiatowym (DzU 1998, nr 91, poz. 578, z późn. zm.).

⁷⁰ Ustawa z dnia 5 czerwca 1998 r. o samorządzie województwa (DzU 1998, nr 91, poz. 576, z późn. zm.).

⁷¹ Ustawa z dnia 24 kwietnia 2003 r. o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie (DzU 2003, nr 96, poz. 873).

- wymiana opinii,
- znajdowanie rozwiązań,
- informowanie o finalnej decyzji.

Co ciekawe, wydaje się, że wymienione etapy odzwierciedlają w ogólnym zarysie fazy prawidłowo stosowanej procedury deliberacyjnej. Można nawet powiedzieć, że fakt ten dodatkowo eksponuje możliwość przeprowadzenia deliberacji jako metody realizacji obowiązku konsultacji społecznych.

W odniesieniu do ochrony środowiska funkcjonuje także zamknięta liczba postępowań, dla których ustawodawca przewidział obowiązek zastosowania procedury udziału społeczeństwa. Bardziej uniwersalny charakter ma prawo udziału społeczeństwa w podejmowaniu decyzji dotyczących planów i programów ochrony środowiska opracowywanych przez jednostki samorządu terytorialnego. W ich przypadku, podobnie jak w przypadku stanowiącego dokument nadrzędny opracowania polityki ekologicznej państwa, zapewnienie udziału społecznego jest obowiązkiem podmiotów przygotowujących te opracowania (art. 17 ustawy Prawo ochrony środowiska)⁷². Co ciekawe, reżim partycypacji publicznej w podejmowaniu decyzji dotyczących zagospodarowania przestrzennego nie jest jednorodny pod względem normatywnym⁷³. Postępowanie administracyjne, którego przedmiotem jest uchwalenie planu zagospodarowania przestrzennego województwa i koncepcji przestrzennego zagospodarowania kraju, podlega pod względem zapewnienia partycypacji pod ustawę o udostępnianiu informacji o środowisku i jego ochronie, udziale społeczeństwa w ochronie środowiska oraz o ocenach oddziaływania na środowisko. Z kolei postępowanie w sprawie opracowywania miejscowych planów zagospodarowania przestrzennego, a także studium uwarunkowań i kierunków zagospodarowania przestrzennego gminy gwarantują udział społeczeństwa na szczególnych zasadach, określonych w ustawie o planowaniu i zagospodarowaniu przestrzennym⁷⁴. Są to opracowania o dość ogólnym charakterze, nad którymi prace, pomimo ich niewątpliwiej doniosłości dla ochrony środowiska, nie wiążą się bezpośrednio z indywidualnymi interesami podmiotów. Z tego też

⁷² Por. M. Nyka, *Rola społeczeństwa obywatelskiego w ochronie środowiska*, „Przegląd Naukowy Disputatio” 2013, t. 15, nr 1, s. 79–89; ustawa z dnia 27 kwietnia 2001 r. Prawo ochrony środowiska (DzU 2001, nr 62, poz. 627, z późn. zm.).

⁷³ M. Micińska, *op. cit.*, s. 217.

⁷⁴ Ustawa z dnia 27 marca 2003 r. o planowaniu i zagospodarowaniu przestrzennym (DzU 2003, nr 80, poz. 717, z późn. zm.).

względu udział w postępowaniu zasadniczo wykorzystywany jest głównie przez organizacje ekologiczne.

Spśród postępowań dotyczących indywidualnych decyzji w zakresie ochrony środowiska sprzeczne interesy bardzo wyraźnie zarysowują się w kontekście postępowań dotyczących ocen oddziaływania planowanych inwestycji na środowisko. Są to postępowania, w ramach których bardzo często ścierają się sprzeczne interesy inwestora i lokalnej społeczności. Postępowanie w zakresie dokonania oceny oddziaływania na środowisko wydaje się szczególnie podatnym gruntem do przeprowadzania deliberacji. Dzieje się tak nie tylko ze względu na potrzebę ustalenia w ramach postępowania realnego wpływu inwestycji na środowisko, ale także na potrzebę przeciwdziałania konfliktom społecznym. O takim celu ustawodawcy świadczy między innymi wymóg uwzględniania potencjalnych konfliktów społecznych w raporcie o oddziaływaniu na środowisko, będącym podstawowym dowodem w postępowaniu⁷⁵.

Dotychczas stosowany w Polsce model podejmowania decyzji oparty na nieomyślności władzy i opracowywanych na zlecenie inwestora ekspertyzach (ocenach oddziaływania na środowisko) na dłuższą metę nie jest do zaakceptowania, sam przez się rodzi konflikty i utrwała wypracowaną przez dziesięciolecia tradycję wzajemnego wetowania się i narzucania wcześniej ustalonych rozwiązań. Model ten rodzi frustrację społeczną i jest główną przyczyną podziału na My i Oni (rządzący i poddani), pomimo formalnych pozorów demokracji, skutkuje coraz głębszym uciekaniem obywateli od problemów ogólnych, społecznych i zamykaniem się we własnym hermetycznym świecie. Jest w niektórych przypadkach powodem narastania agresji. Jest to zjawisko groźne i na dłuższą metę niebezpieczne zarówno dla społeczeństwa jak i dla władzy oraz dla państwa⁷⁶.

Odpowiedzią na wyżej przedstawione zarzuty wydaje się właśnie wykorzystanie rozumu komunikacyjnego stworzonego w ramach deliberacji. Z jednej strony gwarantuje ona gruntowne przeanalizowanie racji każdej ze stron, a z drugiej ułatwia osiągnięcie jeżeli nie kompromisu, to przynajmniej zgody co do możliwości istnienia alternatywnych grup poglądów.

⁷⁵ Por. art. 66 ust. 1 pkt 15 ustawy z dnia 3 października 2008 r. o udostępnianiu informacji o środowisku i jego ochronie, udziale społeczeństwa w ochronie środowiska oraz ocenach oddziaływania na środowisko.

⁷⁶ J. Mikuła, *Oceny oddziaływania na środowisko*, <http://www.tnz.most.org.pl/dokumenty/publ/upraw/ocena.htm> [dostęp: 6.04.2015].

BIBLIOGRAFIA

- Adida C. L., Laitin D. D., Valfort M.-A., *Identifying barriers to Muslim integration in France*, „Proceedings of the National Academy of Sciences” 2010, vol. 107, no. 52.
- Allport G. W., *The nature of prejudice*, Reading 1954.
- Antoszewski A., *Spoleczeństwo obywatelskie a proces konsolidacji demokracji* [w:] *Studia z teorii polityki*, pod red. A. Czajkowskiego i L. Sobkowiaka, t. 3, Wrocław 2000.
- Bilewicz M., *Kiedy kontakt osłabia uprzedzenia? Kategoryzacje społeczne i temporalne jako warunki skuteczności kontaktu międzygrupowego*. „Psychologia Społeczna” 2006, nr 2, s. 63–74.
- Brycz H., *Spostrzeżenie tendencyjności we własnym zachowaniu: wyznaczniki sytuacyjne*, „Roczniki Psychologiczne” 2005, t. 8, nr 1.
- Carcasson M., *Beginning with the end in mind*, New York 2009.
- Carcasson M., *Deliberation in the Classroom and the Community Workshop*, University of Houston-Downtown, 6–7 February 2015.
- CSU, Center for Public Deliberation, *Student Associate Training Workbook Spring 2015*, Colorado 2015.
- Dahl R. A., Stinebrickner B., *Współczesna analiza polityczna*, tłum. P. M. Kazimierzczak, Warszawa 2007.
- Długosz D., Wygnański J., *Obywatele współdecydują. Przewodnik po partycypacji społecznej*, Warszawa 2005.
- Duncan B. L., *Differential social perception and attribution of intergroup violence: Testing the lower limits of stereotyping of Blacks*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1976, vol. 34, no. 4.
- Dworkin R., *The Curse of American Politics*, „New York Review of Books” 1996, October 17.
- Dziubka K., *Spoleczeństwo obywatelskie* [w:] *Leksykon politologii wraz z Aneksem o reformie samorządowej, wyborach do sejmu, prezydenckich oraz gabinetach rządowych*, red. A. Antoszewski, R. Herbut, Wrocław 2004.
- Galinsky A. D., *Creating and reducing intergroup conflict: The role of perspective-taking in affecting out-group evaluations* [w:] *Toward Phenomenology of Groups and Group Membership (Research on Managing Groups and Teams)*, ed. H. Sondak, Wagone Lane – Bingley 2002.
- Gołębniak B., *Uczenie metodą projektów*, Warszawa 2002.
- Górski M., *Pojęcie prawne „organizacja ekologiczna”* [w:] *Udział społeczeństwa w zintegrowanej ochronie środowiska*, pod red. H. Lisieckiej, Wrocław 2010.
- Greenwald A. G., *The totalitarian ego: fabrication and revision of personal history*, „American Psychologist” 1980, vol. 35, no. 7.
- Gutmann A., *Demokracja* [w:] *Przewodnik po współczesnej filozofii politycznej*, red. R. E. Godin, P. Pettit, tłum. C. Cieśliński, M. Poręba, Warszawa 1998.
- Jakubiak-Mirończuk A., *Model tworzenia prawa w Polsce po reformie Better Regulation a idea demokracji deliberatywnej*, „Zeszyty Naukowe Zakładu Europeistyki Wyższej Szkoły Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie” 2009, nr 3 (11).
- Jaskiernia J., *Zagrożenia dla procesów i instytucji demokratycznych w Europie w świetle prac Rady Europy* [w:] *Demokracja w Polsce i na świecie*, red. S. Zyborowicz, Toruń 2009.
- Jendroška J., Bar M., *Prawo ochrony środowiska. Podręcznik*, Wrocław 2005.
- Kmieciak Z., *Mediacja i koncyliacja w prawie administracyjnym*, Kraków 2004.
- Korzeniowski P., *Zasady prawa ochrony środowiska*, Łódź 2010.
- Kosakowska-Berezecka N., Besta T., *Cultural sensitivity and intergroup conflicts – how to be culturally intelligent and nip the conflict in the bud?* [w:] *Educational challenges in the cultural space of European Union*, red. S. Mrozowska, T. Besta, A. Zgrundo, Gdańsk 2013.

- Lawrence W. Y., Bates B. R., *Mommy groups as sites for deliberation in everyday speech*, „Journal of Public Deliberation” 2014, vol. 10, no. 2.
- Lewandowska-Malec I., „Zapomniana demokracja”. *O demokracji deliberacyjnej w Pierwszej Rzeczpospolitej*, „Studia Iuridica Toruniensia” 2012, t. 10.
- Lewicka M., *Aktor czy obserwator?*, Warszawa 1999.
- Li Q., Reuveny R., *Democracy and environmental degradation*, „International Studies Quarterly” 2006, vol. 50, no. 4.
- Lisiecka H., *Rola organizacji ekologicznych w kształtowaniu społeczeństwa obywatelskiego*. [w:] *Udział społeczeństwa w zintegrowanej ochronie środowiska*, pod red. H. Lisieckiej, Wrocław 2010.
- Luskin R. C. et al., *Deliberation in the Schools: A Way of Enhancing Civic Engagement?*, <http://cdd.stanford.edu/2007/deliberation-in-the-schools-a-way-of-enhancing-civic-engagement/> [dostęp: 7.04.2015].
- Matczak P., *Formy partycypacji w procesie politycznym w zakresie ochrony środowiska* [w:] *Model partycypacji publicznej – teoria i praktyka społeczna*, Warszawa 2011.
- McGann A., *The logic of democracy. Reconciling equality. Deliberation and minority protection*, Michigan 2006.
- McGarty C., Yzerbyt V. Y., Spears R., *Stereotypes as explanations: The formation of meaningful beliefs about social groups*, Cambridge 2002.
- McGregor I., Marigold D. C., *Defensive zeal and the uncertain self: What makes you so sure?* „Journal of Personality and Social Psychology” 2003, vol. 85, no. 5.
- Micińska M., *Udział społeczeństwa w ochronie środowiska. Instrumenty administracyjno-prawne*, Toruń 2011.
- Mikuła J., *Oceny oddziaływania na środowisko*, <http://www.tnz.most.org.pl/dokumenty/publ/upraw/ocena.htm> [dostęp: 6.04.2015].
- Nyka M., *Demokracja a ochrona środowiska w świetle prawa (część I)*, „Przegląd Naukowy Disputatio” 2012, t. 13, nr 1.
- Nyka M., *Rola społeczeństwa obywatelskiego w ochronie środowiska*, „Przegląd Naukowy Disputatio” 2013, t. 15, nr 1.
- Organizacyjna i merytoryczna koordynacja procesu opracowania projektów sektorowej strategii rozwoju szkolnictwa wyższego do roku 2020, ze szczególnym uwzględnieniem okresu do 2015 roku. Misja, wizja i cele strategiczne szkolnictwa wyższego w Polsce w perspektywie 2020 roku. Raport cząstkowy przygotowany przez konsorcjum: Ernst & Young Business Advisory, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, listopad 2009*, http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_05/9b9W13575coe968c236bbd1dfoa64db.pdf [dostęp: 14.05.2015].
- Paehlke R., *Environmental Challenges to Democratic Practice* [w:] *Democracy and the Environment. Problems and Prospects*, ed. W. Lafferty, J. Meadowcroft, Cheltenham 1996.
- Pawlikowski J., *Spółeczna organizacja ochrony przyrody*, „Ochrona Przyrody” 1922, nr 3.
- Pietrewicz J., *Ochrona środowiska w warunkach procesów globalizacji*, Warszawa 2011.
- Pronin E., Ross L., Gilovich T., *Objectivity in the eye of the beholder: Divergent perceptions of bias in self versus others*, „Psychological Review” 2004, vol. 111, no. 3.
- Radecki W., *Przemiany regulacji prawnej udziału organizacji społecznych w ocenie oddziaływania na środowisko* [w:] *Udział społeczeństwa w zintegrowanej ochronie środowiska*, pod red. H. Lisieckiej, Wrocław 2010.
- Radler R., *Demokracja deliberalna w warunkach integracji europejskiej*, „Studia i Materiały” 2009, nr 2 (11).
- Rawls J., *Liberalizm polityczny*, tłum. A. Romaniuk, Warszawa 1998.

- Reykowski J., *Konflikt i porozumienie. Psychologiczne podstawy demokracji deliberatywnej*, Warszawa 2007.
- Reykowski J., *Procesy grupowe a rozwiązywanie antagonistycznych konfliktów: Czy idea demokracji deliberatywnej może mieć swój psychologiczny sens?* „Psychologia Społeczna” 2007, nr 2 (4).
- Ricoeur P., *O sobie samym jako innym*, tłum. B. Chelstowski, Warszawa 2003.
- Ross L., Greene D., House P., *The „false consensus effect”: An egocentric bias in social perception and attribution processes*, „Journal of Experimental Social Psychology” 1977, vol. 13, no. 3.
- Sanitioso R., Kunda Z., Fong G. T., *Motivated recruitment of autobiographical memories*. „Journal of Personality and Social Psychology” 1990, vol. 59, no. 2.
- Schacter D. L., *The seven sins of memory: Insights from psychology and cognitive neuroscience*, „American Psychologist” 1999, vol. 54, no. 3.
- Stephan W. G., Stephan C. W., *An integrated threat theory of prejudice [w:] Reducing prejudice and discrimination. The Claremont Symposium on Applied Social Psychology*, ed. Stuart Oskamp, Mahwah 2000.
- Szahaj A., *Krytyka, emancypacja, dialog. Jürgen Habermas w poszukiwaniu nowego paradygmatu teorii krytycznej*, Warszawa 1990.
- Tadmor C. T., Galinsky A. D., Maddux W. W., *Getting the most out of living abroad: Biculturalism and integrative complexity as key drivers of creative and professional success*, „Journal of Personality and Social Psychology” 2012, vol. 103, no. 3.
- Ustawa z dnia 8 marca 1990 r. o samorządzie terytorialnym (DzU 1990, nr 16, poz. 95, z późn. zm.).
- Ustawa z dnia 23 maja 1991 r. o organizacjach pracodawców (DzU 1991, nr 55, poz. 235, z późn. zm.).
- Ustawa z dnia 23 maja 1991 r. o związkach zawodowych (DzU 1991, nr 55, poz. 234, z późn. zm.).
- Ustawa z dnia 8 sierpnia 1996 r. o organizacji i trybie pracy Rady Ministrów oraz o zakresie działania ministrów (DzU 1996, nr 106, poz. 492, z późn. zm.).
- Ustawa z dnia 4 września 1997 r. o działach administracji rządowej (DzU 1997, nr 141, poz. 943, z późn. zm.).
- Ustawa z dnia 5 czerwca 1998 r. o samorządzie powiatowym (DzU 1998, nr 91, poz. 578, z późn. zm.).
- Ustawa z dnia 5 czerwca 1998 r. o samorządzie województwa (DzU 1998, nr 91, poz. 576, z późn. zm.).
- Ustawa z dnia 27 kwietnia 2001 r. Prawo ochrony środowiska (DzU 2001, nr 62, poz. 627, z późn. zm.).
- Ustawa z dnia 27 marca 2003 r. o planowaniu i zagospodarowaniu przestrzennym (DzU 2003, nr 80, poz. 717, z późn. zm.).
- Ustawa z dnia 24 kwietnia 2003 r. o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie (DzU 2003, nr 96, poz. 873).
- Ustawa z dnia 3 października 2008 r. o udostępnianiu informacji o środowisku i jego ochronie, udziale społeczeństwa w ochronie środowiska oraz o ocenach oddziaływania na środowisko (DzU 2008, nr 199, poz. 1227, z późn. zm.).
- Wasilewski A., *Zjawisko konsultacji we współczesnej administracji polskiej*, Warszawa 1982.
- Wesołowska E., *Potencjały i bariery urzeczywistniania deliberacji w polskich warunkach kulturowych*, „Kultura i Społeczeństwo” 2013, nr 2.
- Westen D. et al., *Neural bases of motivated reasoning: An fMRI study of emotional constraints on partisan political judgment in the 2004 US presidential election*, „Journal of Cognitive Neuroscience” 2006, vol. 18, no. 11.
- Wojtyła K., *Osoba i czyn*, Kraków 1969.
- Żardecka-Nowak M., *Demokracja deliberatywna jako remedium na ponowoczesny kryzys legitymizacji władzy*, Teka Komisji Politologii i Stosunków Międzynarodowych O. L. PAN III/2008.

Załącznik 1. Lista wybranych organizacji i inicjatyw upowszechniających organizację debat deliberatywnych

- 1) National Issues Forums – <http://www.nifi.org>
amerykańska sieć organizacji propagujących dyskusje deliberatywne wśród lokalnych społeczności. Przedstawiciele National Issues Forums publikują przewodniki dotyczące debat deliberatywnych (opisujące takie tematy wywołujące społeczne dyskusje, jak inwestycje w różne źródła energii, konflikty etniczne i napięcia rasowe, służba zdrowia, przemoc wśród dzieci, przyszłość szkolnictwa wyższego i inne).
- 2) EuroPolis – <http://www.europolis-project.eu>
projekt, w którym bierze udział grupa europejskich uniwersytetów. Jego celem jest przeanalizowanie, czy procedury demokracji deliberatywnej pomogą w rozwiązaniu problemu deficytu demokracji w Europie. W maju 2009 roku 400 uczestników z 27 krajów wzięło udział w debatach na różne tematy. Szczegółowy opis celów EuroPolis, wyniki badań oraz wnioski są dostępne na stronie internetowej projektu.
- 3) Centrum Deliberacji Instytutu Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego – <http://www.is.uw.edu.pl/pl/centra-naukowo-badawcze/centrum-deliberacji>
interdyscyplinarna jednostka naukowo-badawcza, której pracownicy zajmują się organizowaniem debat deliberatywnych w kwestiach o dużym znaczeniu dla społeczności lokalnych. Centrum przygotowuje tematyczne diagnozy, analizy i rekomendacje.
- 4) The Center for Deliberative Democracy Stanford University – <http://cdd.stanford.edu>
zajmuje się badaniami nad demokracją, analizowaniem opinii publicznej oraz wdrażaniem procedur deliberatywnych. Strona internetowa Centrum zawiera przegląd stosowanych procedur i metod badawczych, wyniki badań i wiele materiałów dla osób zainteresowanych demokracją deliberatywną.

Załącznik 2. Karta analizy interesów stron sporu

| Poniżej wypisz strony zaangażowane w omawiane kwestie | Po prawej wypisz główne interesy, jakie mogą mieć strony sporu | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Zaznaczanie komórek na przecięciu się stron sporu i interesów:
 X – strona nie ma w tym interesu; M – mały interes; D – duży interes

Źródło: M. Carcasson, *Deliberation in the classroom and the community workshop*, University of Houston-Downtown, 6–7 February, 2015.

ALEKSANDRA ZGRUNDO

Wydział Oceanografii i Geografii, Uniwersytet Gdański

EWA PIOTROWSKA

Wydział Biologii, Uniwersytet Gdański

Nauczanie oparte na pracy w zespołach – metoda *Team-Based Learning* w nauczaniu przedmiotów przyrodniczych i biomedycznych

Wstęp

W dobie szybkiego postępu technologicznego i coraz łatwiejszego dostępu do wiedzy zarówno w postaci słowa pisanego, jak i materiałów audiowizualnych poszukiwanie i uzyskiwanie informacji jest prostsze niż kiedykolwiek dotąd. Tym samym nauczyciele mogą być zwolnieni ze swojej centralnej roli osoby posiadającej wiedzę i dzielącej się nią z pozycji tak zwanego mędrca na scenie (ang. *sage on the stage*). Z drugiej strony, potencjał tkwiący we współczesnych mediach nie motywuje młodych ludzi do samodzielnych poszukiwań potrzebnych im wiadomości. Wręcz przeciwnie, nadmiar informacji prowadzi do problemów z ich weryfikacją i hierarchizacją, a w efekcie – do zniechęcenia i biernego oczekiwania na wskazanie odpowiednich materiałów. Stąd wypływa silna potrzeba zweryfikowania procesu nauczania i przemiany nauczyciela w „przewodnika”, osobę pilotującą proces dydaktyczny i wspomagającą studenta w jego poszukiwaniach. Jest to szczególnie ważne na wyższych poziomach edukacji, gdyż uczący się dorosły potrzebuje umotywowania procesu nauczania w sposób odpowiednio dopasowany do jego cech psychicznych i potrzeb aplikacyjnych.

Pojawiające się ostatnio nowe metody dydaktyczne stosowane w kształceniu dorosłych adresują w dużej mierze opisane przez Knowlesa zasady stanowiące podstawę rozróżnienia andragogiki i pedagogiki¹. Uwzględnia je także metoda nauczania oparta na pracy w zespołach (ang. *Team Based*

¹ Zob. M. K. Smith, *Malcolm Knowles, informal adult education, self-direction and andragogy* [w:] *The encyclopedia of informal education 2002*, www.infed.org/thinkers/et-knowl.htm [dostęp: 28.03.2015].

Learning – TBL²), zaproponowana przez Michaelsena i jego współpracowników³ w celu pozytywnego stymulowania procesu aktywnego uczenia się słuchaczy studiów I stopnia na zajęciach z przedmiotu „Zarządzanie w biznesie”, prowadzonych w dużych, około 120-osobowych grupach wykładowych. Obecnie metoda TBL jest z powodzeniem stosowana w grupach liczących od 10 do ponad 400 studentów w obrębie wielu dyscyplin akademickich i na różnych poziomach edukacji wyższej. W artykule przedstawiamy założenia metody TBL oraz możliwości jej wykorzystania w nauczaniu przedmiotów przyrodniczych i biomedycznych. W rozdziale pierwszym opisujemy najważniejsze elementy metody TBL i przytaczamy praktyczne wskazówki aplikacyjne. W rozdziale drugim prezentujemy metodykę przygotowania kursu z zastosowaniem tej metody. W rozdziale trzecim konfrontujemy metodę TBL z praktykami nauczania tradycyjnego, a w rozdziale czwartym przedstawiamy przegląd prac poświęconych zastosowaniu metody TBL w nauczaniu przedmiotów przyrodniczych i biomedycznych.

Rozdział 1. Opis metody TBL

Metoda TBL to strategia szkoleniowa oparta na pracy w zespołach, której głównym celem jest „wyjście poza zwykłe przerobienie materiału i skoncentrowanie się na dostarczeniu studentom sposobności, żeby przetrenować stosowanie poznanych zagadnień do rozwiązywania problemów. Jest ona zatem tak zaprojektowana, aby zaopatrzyć studentów w wiedzę zarówno pojęciową, jak i precedensową”⁴. Taktyka ta odzwierciedla się w organizacji modułów – podstawowych jednostek przedmiotu realizowanego metodą TBL (standardowo treści przedmiotu dzieli się na pięć do siedmiu takich jednostek). Każdy z nich obejmuje kilka spotkań, w czasie których realizuje się kolejne elementy procesu nauczania. Moduł rozpoczyna się fazą przygotowania do zajęć, po której następują: faza zwana procesem zapewnienia przygotowania

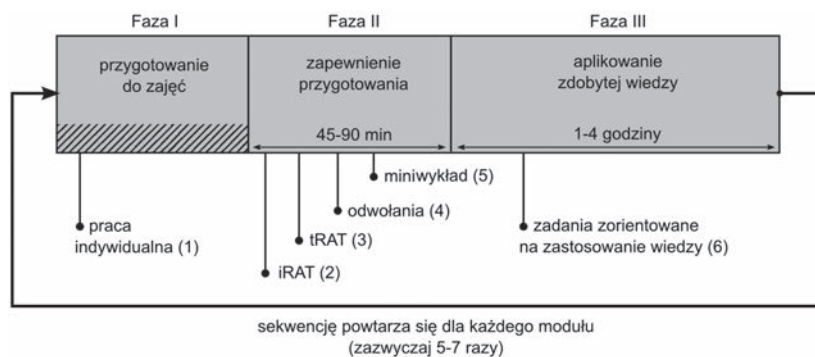
² Odwołując się do tej metody, w dalszej części pracy posługiwać się będziemy angielskim skrótem nazwy TBL.

³ L. K. Michaelsen et al., *Team-based learning: A potential solution to the problems of large classes*, „Exchange: The Organizational Behavior Teaching Journal” 1982, vol. 7, no. 4, s. 18–33.

⁴ L. K. Michaelsen, M. Sweet, *The essential elements of team-based learning*, „New Directions for Teaching and Learning” vol. 2008, no. 116, s. 7–27.

(ang. *Readiness Assurance Process* – RAP⁵) oraz faza aplikowania zdobytej wiedzy mająca na celu jej zrozumienie i ugruntowanie (zobacz rysunek 1).

Rysunek 1. Organizacja typowego modułu TBL



Źródło: opracowanie własne na podstawie *Team-based learning: small group learning's next big step*, eds. L. K. Michaelson, M. Sweet, D. X. Parmelee, San Francisco 2008, s. 9.

Poszczególne elementy metody zostały tak zaplanowane, aby studenci wzięli na siebie odpowiedzialność za przygotowanie się do zajęć z określonego zakresu materiału i przyswoili sobie podstawową wiedzę, niezbędną do wykonania zadań aplikacyjnych, które podejmą w ramach pracy zespołowej w ostatniej części modułu. Pełen moduł składa się z następujących etapów: 1) przygotowanie do zajęć; 2) indywidualny test zapewniający przygotowanie (iRAT – ang. *individual Readiness Assurance Test*); 3) zespołowy test zapewniający przygotowanie (tRAT, ang. *team Readiness Assurance Test*); 4) odwołania; 5) miniwykład; 6) zadania aplikacyjne. Poniżej przybliżymy założenia każdego z elementów modułu.

Faza I

1. Przygotowanie do zajęć

Przed rozpoczęciem każdego modułu studenci otrzymują materiały dydaktyczne z wyjaśnieniem podstawowych pojęć i koncepcji, których zro-

⁵ Odwołując się do procesu zapewnienia przygotowania, w dalszej części pracy postępujemy się będziemy angielskim skrótem nazwy RAP.

zumienie jest niezbędne do rozwiązania zestawu zadań problemowych zaplanowanych w tej jednostce. W klasycznym ujęciu metody TBL materiały obejmowały tekst z podręcznika, monografie czy też różnego rodzaju artykuły naukowe o objętości 30–50 stron. Wraz z rozwojem technologii edukacyjnej materiałom pisany coraz częściej towarzyszą materiały multimedialne. Na tym etapie studenci sami wybierają porę dnia i długość czasu, jaki chcą poświęcić na zapoznanie się z materiałami przed zajęciami.

Faza II – proces RAP

2. Indywidualny test zapewniający przygotowanie (iRAT⁶)

Pierwsze zajęcia każdego modułu rozpoczynają się indywidualnym testem zapewniającym przygotowanie. Typowy test stosowany na tym etapie składa się z 15–20 pytań wielokrotnego wyboru. Zwykle odnoszą się one do niższych poziomów umiejętności poznawczych w taksonomii Blooma: zapamiętywania, rozumienia i stosowania⁷. Student samodzielnie odpowiada na pytania, a swoje odpowiedzi nanosi na kartę odpowiedzi. Jeżeli nauczyciel ma urządzenie do automatycznego sprawdzania testów, na przykład typu Scantron, sprawdza odpowiedzi w trakcie kolejnego etapu zajęć. Dzięki temu może szybko przejrzeć statystyki wyników wszystkich studentów w grupie zajęciowej, a także zidentyfikować pytania, które sprawiły największą trudność studentom. Chociaż urządzenie takie nie jest niezbędnym elementem wyposażenia klasy, w której stosowana jest metoda TBL, to jednak warto je wykorzystać, aby na bieżąco adresować i wyjaśniać zagadnienia sprawiające problemy.

3. Zespołowy test zapewniający przygotowanie (tRAT⁸)

Na tym etapie studenci w ramach swojego zespołu ponownie przystępują do testu, który wcześniej rozwiązywali indywidualnie. Tym razem decyzję o tym, jaką odpowiedź wskazać na karcie odpowiedzi, podejmują wspólnie, na podstawie dyskusji i negocjacji prowadzonych w zespole. W tej fazie bardzo ważne jest zagwarantowanie możliwości bezzwłocznego spraw-

⁶ Odwołując się do indywidualnego testu zapewniającego przygotowanie, w dalszej części pracy posługiwac się będziemy angielskim skrótem nazwy iRAT.

⁷ *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook 1: Cognitive Domain*, wyd. 2, ed. B. S. Bloom, New York 1984.

⁸ Odwołując się do zespołowego testu zapewniającego przygotowanie, w dalszej części pracy posługiwac się będziemy angielskim skrótem nazwy tRAT.

dzenia poprawności udzielonej odpowiedzi. Do tego celu idealnie nadaje się technika oceniania dostarczająca natychmiastowej informacji zwrotnej, zwana IF-AT⁹ (ang. *Immediate Feedback Assessment Technique*)¹⁰. Zamiast typowej karty odpowiedzi stosuje się w niej kartę wykonaną techniką zdrapki. Studenci usuwają warstwę ochronną z pola odpowiedzi, której chcą udzielić. Jeżeli jest ona poprawna, na polu tym odkrywają gwiazdkę. Jeżeli odpowiedź nie jest właściwa (pole jest puste), studenci dyskutują nad kolejnymi wariantami i odkrywają następne pola, dochodząc w końcu do pola odpowiedzi poprawnej (z gwiazdką). W ten sposób każdy student ostatecznie poznaje prawidłowe odpowiedzi na wszystkie pytania testu, co wpływa na wzmocnienie procesu uczenia się. Brak potrzebnych wiadomości niezbędnych do wykonania testu czy błędne zrozumienie jakichkolwiek treści jest natychmiast zastępowane wiedzą. W efekcie znacznie maleje prawdopodobieństwo, że studenci będą powtarzać te same błędy w przyszłości. Dodatkowo etap ten bardzo silnie wspiera uaktywnienie się studentów, którzy niechętnie zabierają głos na zajęciach. W przypadku, jeśli wskazywali właściwą odpowiedź, a ich zdanie nie zostało wzięte pod uwagę przy zaznaczaniu odpowiedzi, kolejnym razem inni członkowie zespołu będą bardziej liczyć się z ich opinią, motywując ich tym samym do aktywnego brania udziału w dyskusji. Również oni sami wykażą większą chęć wyrażania swych poglądów, widząc, że mogą przyczynić się do zwiększenia sukcesu zespołu.

Po upływie czasu przeznaczanego na wykonanie testów w zespołach nauczyciel zbiera karty odpowiedzi IF-AT. Zazwyczaj wyniki testu tRAT są oceniane – każdemu z członków zespołu przydziela się liczbę punktów uzyskanych wspólnie przez cały zespół. W tym celu można zastosować zaproponowaną poniżej skalę. Na przykład jeśli w pytaniach testowych występują cztery możliwe odpowiedzi, za wskazanie prawidłowej odpowiedzi przy pierwszej próbie zespół otrzymuje cztery punkty, przy drugiej – dwa, a przy trzeciej – jeden punkt. W przypadku zaznaczenia właściwej odpowiedzi dopiero przy czwartym podejściu nie przyznaje się punktów (zobacz rysunek 2).

⁹ Odwołując się do tej techniki oceniania dostarczającej natychmiastowej informacji zwrotnej, w dalszej części pracy posługiwać się będziemy angielskim skrótem nazwy IF-RAT.

¹⁰ Zob. <http://www.epsteineducation.com/home/> [dostęp: 14.03.2015].

Rysunek 2. Przykładowa karta odpowiedzi stosowana w technice IF-AT wraz z sugerowanym sposobem punktowania odpowiedzi w zależności od liczby podjętych prób wskazania odpowiedzi poprawnej

IMMEDIATE FEEDBACK ASSESSMENT TECHNIQUE (IF AT®)

Name _____ Test # _____

Subject _____ Total _____

SCRATCH OFF COVERING TO EXPOSE ANSWER

| | A | B | C | D | Score |
|----|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------|
| 1. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 4 |
| 2. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 2 |
| 3. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 1 |
| 4. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 4 |
| 5. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 0 |
| 6. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |

Źródło: opracowanie własne na podstawie <http://www.epsteineducation.com/home/demo/demo7.htm> [dostęp: 14.03.2015].

Karty ze zdrapkami wykorzystywane w technice IF-AT można zastąpić zwykłymi papierowymi kartami odpowiedzi, na których studenci wpisują ich zdaniem poprawną odpowiedź. Nauczyciel weryfikuje poprawność odpowiedzi i jeśli jest właściwa, zaznacza ją umówionym symbolem (na przykład gwiazdką). W przypadku udzielenia niewłaściwej odpowiedzi studenci są o tym informowani i mają za zadanie przedyskutowanie i wytypowanie kolejnego prawidłowego rozwiązania. Proces przyznawania punktów za odpowiedzi powinien w tym wypadku być identyczny z tym, który opisano w odniesieniu do kart typu zdrapka. Przykładową kartę wraz ze sposobem wprowadzania odpowiedzi i ich weryfikowania zaprezentowano na rysunku 3.

Rysunek 3. Przykładowa karta odpowiedzi, którą można wykorzystać na etapie tRAT zamiast karty typu zdrapki IF-AT, wraz z sugerowanym sposobem punktowania odpowiedzi

Indywidualny test sprawdzający przygotowanie iRAT
 Przedmiot: EKOLOGIA
 Imię i nazwisko: _____
 Grupa: II
 Moduł: POPULACJE Data: 01/04/15

| Pytanie | Odpowiedź 1 | Odpowiedź 2 | Odpowiedź 3 | Punkty |
|---------|--------------|--------------|--------------|--------|
| 1. | A* | | | 4 |
| 2. | B | C* | | 2 |
| 3. | A | D* | | 2 |
| 4. | B* | | | 4 |
| 5. | C | A | D* | 1 |
| 6. | D | A* | | 2 |
| 7. | B | D | C | 0 |
| 8. | A* | | | 4 |
| 9. | D* | | | 4 |
| 10. | C* | | | 4 |

Źródło: opracowanie własne.

Test tRAT jest również elementem zajęć, który wzmacnia i pobudza do działania nauczyciela, ponieważ ma on okazję brać udział w procesie rozwoju pracy nad problemem, wsłuchując się w „sposób myślenia studentów”, oraz obserwować proces ewoluowania zespołów.

Po przeprowadzeniu testów w ramach procesu RAP nauczyciel wie, jakie treści wymagają dopowiedzenia podczas wykładu, a jakie można pominąć ze względu na fakt, iż z pytaniami z tego zakresu każdy zespół świetnie sobie poradził. Na tym etapie warto również przedstawić studentom statystyki dotyczące iRAT, zgodnie z zasadą transparentności. Studenci, którzy zarówno indywidualnie, jak i grupowo wypracowali niewłaściwe odpowiedzi, są na ogół bardziej chętni do uważnego wysłuchania rozwiązań problemów i nawiązujących do nich treści w kolejnej części procesu RAP, czyli miniwykładu.

4. Odwołania

Na tym etapie studenci mają możliwość wyrażenia swoich wątpliwości na temat sformułowań i treści znajdujących się w teście. Nauczyciel zachęca ich do wnoszenia odwołań od wyniku testu. Jest to czas, kiedy studenci mogą powrócić do materiałów, z których przygotowywali się do zajęć, i zespołowo (nigdy indywidualnie) przygotować pisemne odwołanie, jeśli uważają, że któreś z pytań nie było precyzyjnie sformułowane lub nie miało jednoznacznej odpowiedzi. Ich sprzeciw może dotyczyć również nieścisłości w materiałach, z których się przygotowywali. Odwołanie powinno zawierać przekonującą i jasną argumentację oraz dowody w postaci cytowanych materiałów. Nauczyciel rozpatruje odwołania po zajęciach i informuje o decyzji rozstrzygającej odwołanie albo na początku kolejnych zajęć, albo w inny umówiony sposób, na przykład drogą mailową. Praktyka taka ma miejsce ze względu na to, iż studenci na fali motywującej energii wytworzonej podczas pracy nad tRAT nie zawsze łatwo przyjmują informację o odrzuceniu odwołania, dlatego lepiej poczekać, aż emocje wygasną. W przypadku uzasadnionego odwołania nauczyciel przyznaje właściwą liczbę punktów zespołowi, który się odwołał. Punktów na tym etapie nie otrzymują zespoły, które się nie odwołały, nawet jeśli zaznaczona przez nie odpowiedź okazała się ostatecznie prawidłowa.

5. Miniwykład

Ostatnim etapem procesu RAP jest krótka prezentacja, podczas której nauczyciel skupia się na najistotniejszych zagadnieniach mogących sprawiać trudności i zazwyczaj wymagających dodatkowych wyjaśnień. Jest to również okazja do przywołania zagadnień, które stanowiły największy problem w trakcie indywidualnego i zespołowego testu zapewniającego przygotowanie.

Faza III – aplikowanie zdobytej wiedzy

Po dopełnieniu procesu RAP następuje zasadnicza, szósta część metody TBL: wykonywanie zadań aplikacyjnych. Studenci otrzymują zadania wymagające rozwiązywania konkretnych problemów. Proces pracy zespołowej powinien być zaplanowany zgodnie z czterema zasadami, które pozwalają wykorzystać potęgę pracy zespołowej, z ominięciem wielu problemów właściwych innym formom uczenia się w małych grupach (na przykład bierność niektórych członków zespołu):

1) zadania aplikacyjne powinny uwzględniać zainteresowania studentów i być formułowane wokół problemu, który jest dla nich istotny;

2) wszystkie zespoły winny pracować jednocześnie nad tym samym problemem, dzięki czemu studenci mogą śledzić tok rozumowania kolegów i koleżanek z innych zespołów i z zainteresowaniem dyskutować o rozwiązaniach, jakie oni proponują;

3) każdy zespół powinien mieć możliwość dokonania określonego wyboru rozwiązania spośród ograniczonej liczby opcji. Umożliwi to poszczególnym zespołom porównywanie ich ostatecznych decyzji z decyzjami innych, stymulując dyskusję, w czasie gdy alternatywne rozwiązania będą analizowane i krytykowane, a rozwiązanie własne broniłone;

4) zespoły powinny zgłaszać swoje rozwiązania problemu jednocześnie, na przykład podnosząc na komendę nauczyciela kartonik z literą wskazującą wybraną odpowiedź. Widząc, że inny zespół podjął inną decyzję, studenci sprzeciwiają się jej i podejmują w sposób naturalny rozmowę, w której szukają słabych stron tej decyzji i jednocześnie przedstawiają argumenty przemawiające za słusnością własnej odpowiedzi. Zobowiązuje to ich do artykułowania i sprawdzania własnego sposobu myślenia, a także do poznawania analizowanego zagadnienia z różnych perspektyw, co prowadzi ostatecznie do społecznie zweryfikowanego rozwiązania optymalnego.

Taki przebieg kształcenia pomaga w uzyskaniu trwałego i głębokiego zrozumienia istoty analizowanego problemu, bowiem student ćwiczy wyższe umiejętności poznawcze w taksonomii Blooma (analizę, syntezę i ewaluację).

Nie zaleca się wprowadzania zadań aplikacyjnych, które nie angażują grupy i nie wspierają dyskusji, jak na przykład utworzenie długiego dokumentu tekstowego czy przygotowanie prezentacji. Między innymi pisanie jest czynnością z natury indywidualną. W rezultacie studenci mniej rozmawiają na temat zawartości postawionego im zadania, a więcej czasu poświęcają na opracowanie sposobu jego wykonania (na przykład kto napisze poszczególne części pracy, jak przekazać informacje członkowi zespołu, który jest odpowiedzialny za ostateczny wygląd pracy i tak dalej). Również większość pracy jest wykonywana samodzielnie przez członków zespołu w ramach przydzielonych im zadań. Efektywne zadania aplikacyjne wymagają od studentów podejmowania dyskusji i wytwarzania opinii, tak jak ma to miejsce na sali sądowej, gdzie członkom zespołu sędziowskiego dostarcza się kompleksowy zestaw informacji i prosi o przygotowanie opinii.

W rezultacie studenci praktycznie 100% swojego czasu i wysiłku poświęcają na zgłębianie szczegółów związanych z zadaniem¹¹.

Na początku realizacji modułu zadania aplikacyjne powinny być stosunkowo proste, z czasem jednak winny stawać się coraz bardziej złożone i coraz dłuższe. Pod koniec modułu nauczyciel przedstawia krótkie podsumowanie zajęć, a także zachęca studentów do zastanowienia się nie tylko nad tym, jakich treści przedmiotowych się nauczyli, ale także nad wartością pracy zespołowej i interakcjami, które zwiększały jej efektywność. Zwrócenie uwagi studentów na to, jak dużą porcję wiedzy sobie przyswoili, jest niezbędne, gdyż osoby bez wcześniejszego doświadczenia w pracy metodą TBL mogą jej nie doceniać pod tym względem chociażby dlatego, że objętość ich notatek jest zdecydowanie mniejsza niż z typowego wykładu, a większą część czasu spędzonego w sali zajęciowej przeznaczają na wspólne wykonywanie zadań.

Twórca metody TBL wyróżnił cztery podstawowe elementy, które ją definiują: „1) praca w stałych i zamierzenie zróżnicowanych zespołach; 2) rozpoczynanie każdej jednostki szkoleniowej od procesu zapewniania przygotowania RAP gwarantującego znajomość nauczanych treści oraz wspierającego rozwój zespołu; 3) stosowanie wzajemnej oceny członków zespołu w celu ułatwienia rozwoju umiejętności interpersonalnych i zapewnienia sprawiedliwej oceny pracy na zajęciach; 4) poświęcenie zdecydowanej większości czasu trwania zajęć na aktywności realizowane w małych grupach, co wymusza zmianę roli nauczyciela z głównego źródła informacji na osobę kierującą procesem nauczania”¹². Ponieważ niektóre z wymienionych punktów zostały przybliżone przy okazji omawiania organizacji typowego modułu TBL, chcielibyśmy w tym miejscu przyjrzeć się szczególnie pierwszemu wyróżnikowi metody – pracy w stałych i zamierzenie zróżnicowanych zespołach.

Stosując metodę TBL, nauczyciel nadzoruje formowanie grup i dba o to, aby wszystkie miały dostateczne i w miarę możliwości równe zasoby niezbędne do realizacji przewidzianych zadań oraz by mogły się przekształcić w uczące się zespoły współpracujących ze sobą osób. Aby funkcjonowanie zespołów było możliwie najwydajniejsze, muszą one być jak najbardziej

¹¹ L. Michaelsen, M. Sweet, *Team-Based Learning*, „National Education Association” 2008, vol. 25, no. 6, s. 7.

¹² L. Michaelsen, *Team-based learning*, <http://www.nea.org/home/34362.htm> [dostęp: 14.03.2015].

zróznicowane. W każdej grupie powinny przemieszać się cechy, które pojedynczemu studentowi mogłyby albo ułatwić, albo utrudnić osiągnięcie sukcesu (na przykład wcześniejsza znajomość części treści przedmiotu lub jej brak, wykształcenie z pokrewnej dziedziny), jak i różne cechy demograficzne, takie jak wiek, płeć i pochodzenie etniczne, a nawet obawy związane z treściami przedmiotu. Grupy mają być tak zaaranżowane, aby ich członkowie wnosili różne spojrzenia na zadanie i wspólnie byli w stanie generować więcej alternatywnych rozwiązań prowadzących do podejmowania lepszych decyzji. Dzięki temu następuje bardzo silne wzmocnienie procesu wspólnego budowania wiedzy i dochodzenia do konsensusu przy rozwiązywaniu problemów.

Przy tworzeniu zespołów należy również zwrócić uwagę na ich wielkość. Uważa się, że najbardziej efektywne zespoły liczą od pięciu do siedmiu członków. W zbyt małym zespole nie ma dostatecznej wymiany opinii i może być on łatwo zdominowany przez jednostkę o silnej osobowości. Z kolei za duże zespoły mają tendencję do dzielenia się na mniejsze grupy. Zaletą pracy w zespołach jest możliwość uczenia się nawzajem oraz wyrobienia pewnych pożądaných cech (na przykład studenci z reguły milczący i zamknięci w sobie zaczynają otwarcie wyrażać swoje opinie, a studenci nad wyraz aktywni i skoncentrowani wyłącznie na sobie uczą się słuchać innych).

Dzięki temu, że zadania w metodzie TBL są oparte na dyskusji i zespołowym podejmowaniu decyzji, a nie na tworzeniu jakiegoś konkretnego, ściśle określonego produktu (na przykład posteru, raportu, opracowania), rzeczywiście mocno wspierają pracę zespołową. Wiele tradycyjnych zadań grupowych bywa tak naprawdę wykonywanych indywidualnie przez tych członków grupy, którzy nie czują motywacji do interakcji z innymi studentami aż do momentu kompilowania finalnego produktu. W metodzie TBL, w miarę poznawania się i budowania zaufania między członkami zespołu, w sposobie podejmowania decyzji ciężar stosunkowo szybko przesuwa się z pozycji „Kto ma rację” do „Co jest słuszne”. Birmingham i Michaelsen¹³ odnotowali, że wśród 192 zespołów pracujących metodą TBL aż w 128 (67%) na wczesnym etapie rozwoju zespołu decyzje były podejmowane poprzez głosowanie i kompromis, co miało służyć unikaniu konfliktów powstających przy podejmowaniu decyzji. Taki sposób dochodzenia do rozwiązania zadania przestawał satysfakcjonować członków zespołu najpóźniej po pięciu

¹³ C. Birmingham, L.K. Michaelsen, *Conflict resolution in decision making teams: A longitudinal study*, „Proceedings Midwest Academy of Management” 1999.

wspólnie rozwiązywanych testach. Obserwacje te potwierdzają, że czas jest niezbędnym czynnikiem, dzięki któremu grupa osób może przekształcić się w zespół zdolny do osiągnięcia wysokich wyników. Stąd też zaleca się, aby studenci przez cały okres trwania przedmiotu pracowali w tym samym zespole. Jednocześnie sugeruje się, aby metodę TBL stosować konsekwentnie w realizowaniu treści przedmiotu, bez wprowadzania w międzyczasie innych metod dydaktycznych, które mogłyby wybić zespół z przyjętego rytmu pracy i utrudnić formowanie się pożądanych interakcji społecznych¹⁴.

Stosując metodę TBL, warto założyć osobne teczki dla każdego z zespołów, przeznaczone na materiały wykorzystywane podczas zajęć (testy, zadania i tym podobne). Teczka na wierzchu jest oznaczona numerem zespołu i widnieje na niej lista jego członków. Jest to świetny sposób na zaoszczędzenie czasu i zredukowanie chaosu na zajęciach, bo wszystko, co studenci będą wykorzystywali na zajęciach, mają pod ręką. Teczki mogą czekać na studentów na stole należącym do zespołu lub być odbierane na początku zajęć przez przedstawiciela każdej grupy i zwracane po ich zakończeniu.

Dopuszcza się wprowadzanie modyfikacji do klasycznego ujęcia metody TBL. Na przykład praktyką, z którą zetknęliśmy się podczas zajęć z przedmiotów przyrodniczych prowadzonych na Uniwersytecie Houston-Downtown w Teksasie, było stosowanie procesu RAP praktycznie przed każdymi zajęciami, a nie tylko na początku modułu tematycznego. Taka organizacja modułu zmuszała studentów do regularnego i częstego przygotowywania się z pewnego zakresu materiału, ale dzięki temu był on mniej obszerny, a tym samym łatwiejszy do opanowania.

Największy wkład w ocenę końcową z przedmiotu ma zazwyczaj ocena z egzaminu przeprowadzanego na koniec semestru. Prowadząc zajęcia metodą TBL, bardzo łatwo można zorganizować dodatkowe krótkie egzaminy sprawdzające opanowanie i zrozumienie realizowanego materiału, na przykład łącznie dwa egzaminy śródsemestralne, każdy po dwóch kolejnych modułach. W ten sposób możemy oswoić studentów z wymaganiami, jakie są stawiane na egzaminie końcowym, ze sposobem formułowania treści i tak dalej, co ma szczególne znaczenie zwłaszcza dla niedoświadczonych studentów pierwszego roku. Dodatkową zaletą takiego sposobu oceniania

¹⁴ G. D. Koppenhaver, C. B. Shrader, *Structuring the classroom for performance: Cooperative learning with instructor-assigned teams*, „Decision Sciences Journal of Innovative Education” 2003, vol. 1, no. 1, s. 1–21.

jest stworzenie studentom możliwości zweryfikowania ich wiedzy i umiejętności oraz uzupełnienia niezbędnych wiadomości, jeśli zaistnieje taka potrzeba, a w konsekwencji – poprawienia wyników egzaminu końcowego.

Rozdział 2. Metodyka przygotowania kursu prowadzonego metodą TBL

Przygotowanie przedmiotu nauczanego metodą TBL wymaga projektowania wstecznego, czyli uwzględniającego od początku efekt ostateczny. Istotne jest zaplanowanie z góry, jakie pogłębione umiejętności pojmowania i rozumienia, wychodzące poza proste pamiętanie i przywoływanie faktów (wiedza bierna), studenci będą rozwijać. Stąd też tak ważne jest, aby nauczyciel wprowadzający metodę TBL na swoich zajęciach miał jasną i szczegółową wizję, określającą, do czego studenci mają wykorzystać materiał objęty przedmiotem, aby móc zaprojektować i ocenić aktywności wspomagające proces nauczania¹⁵.

W celu opracowania kursu opartego na metodzie TBL warto skorzystać z przedstawionej poniżej listy czynności, którą zaproponowali nauczyciele praktykujący TBL i współpracujący w ramach Team-Based Learning Collaborative¹⁶:

Ustal cele kształcenia

Aby to osiągnąć, można wykorzystać następujące pytania: Jakich umiejętności i jakiej wiedzy potrzebują studenci? Jak będą korzystać z treści przedmiotu? Na ile przedstawione idee, pojęcia i reguły oraz ćwiczone umiejętności mają znaczenie i są istotne dla studentów?

Podziel treść przedmiotu na sekcje

Zwykle tworzy się od czterech do siedmiu modułów na semestr.

Stwórz listę materiałów do opanowania przed każdym modułem

Zazwyczaj zaleca się studentom przygotowanie się z dwóch–trzech rozdziałów z podręcznika, kilku artykułów naukowych lub materiałów dostępnych

¹⁵ L. Michaelsen, M. Sweet, *Team-Based Learning...*, s. 8.

¹⁶ Team-Based Learning Collaborative, *Course Design Checklist*, <http://www.teambasedlearning.org/page-1032392> [dostęp: 14.03.2015].

w Internecie. Dobrym pomysłem jest wzbogacenie listy materiałów o „przewodnik” z nakreślonymi oczekiwaniami co do najważniejszych aspektów do przygotowania i zrozumienia treści materiałów. Ten element dodatkowo ma zapewnić dobre przygotowanie się studentów do zajęć.

Sporządź testy zapewniające przygotowanie (iRAT/tRAT)

Test powinien zawierać 15–20 pytań wielokrotnego wyboru, sprawdzających wiedzę z zakresu zalecanego materiału na poziomie ogólnym. Pytania powinny koncentrować się na najważniejszych pojęciach i ideach, a nie sprawdzać znajomość szczegółów.

Przygotuj zadania aplikacyjne

Zadania te powinny wpływać na zwiększenie zrozumienia treści kursu. Powinny być na tyle trudne, żeby studenci podejmowali decyzje na podstawie własnego osądu, a nie jedynie powtarzali informacje z podręcznika. Zespoły studentów powinny mieć możliwość wyboru różnych odpowiedzi „prawidłowych” i ich obrony za pomocą uzasadnionych argumentów, bazujących na przerabianych treściach przedmiotowych. Zadania należy formułować tak, aby zwiększać spójność zespołów. Powinno się zatem unikać poleceń, w których logicznym posunięciem byłoby wprowadzenie przez zespół podziału pracy (na przykład napisanie długiego raportu); należy raczej tworzyć takie zadania, które zmuszą studentów do wspólnego omawiania właściwej odpowiedzi w sposób wymagający przewidywania, filtrowania, sortowania i hierarchizowania kluczowych informacji.

Ułóż plan oceniania

Końcowa ocena wystawiana studentowi powinna dotyczyć zarówno elementów pracy samodzielnej, jak i zespołowej, oraz wzajemnej oceny członków zespołu. Typowy podział punktów za poszczególne etapy procesu zapewniania przygotowania (RAP) wygląda następująco: 10% iRAT, 10% tRAT i 5% ocena zespołu, chociaż może on zostać zmieniony, jeżeli studenci wyrażą taką potrzebę. Zaangażowanie studentów w ustalenie wagi poszczególnych elementów w ocenie końcowej może wpłynąć na zwiększenie akceptacji przyjętych reguł i wyeliminować obawy związane z pracą w grupie.

Stwórz materiały dodatkowe (ang. *student orientation materials*)

Sporządź również materiały pozwalające studentowi na indywidualne zapoznanie się z metodą TBL, założeniami przedmiotu, harmonogramem

zajęć z bardziej szczegółowo rozpisanymi modułami, wymaganiami na zaliczenie przedmiotu i sposobem oceniania i tak dalej.

Dobrze rozpocznij zajęcia

Upewnij się, że studenci rozumieją, dlaczego i w jaki sposób będzie stosowana metoda TBL. W tym celu na pierwszych zajęciach możesz poprosić studentów o przeczytanie sylabusu, a następnie rozwiązanie testu odwołującego się do informacji w nim zawartych, najpierw indywidualnie (iRAT), a potem zespołowo (tRAT). Symulacja procesu zapewniającego przygotowanie RAP pozwoli studentom zorientować się, jak będzie się rozpoczynał każdy moduł.

Zespoły powinny być tworzone w sposób jawny i zrozumiały dla studentów. Na podstawie pytań w ramach krótkiego wywiadu albo kwestionariusza stwórz zespoły, których członkowie mają różne zalety i podejście do odpowiedzialności, aby uniknąć w przyszłości pojawiania się podgrup. W tym celu możesz skorzystać również ze swojego doświadczenia zawodowego, znajomości studentów z poprzednich zajęć i tym podobnych. Zespoły można tworzyć po pierwszych zajęciach poza salą zajęciową, o ile proces aranżowania zespołów jest transparentny dla studentów.

Na początku zajęć warto również odnieść się do niechęci studentów do pracy zespołowej, wynikającej z negatywnych wcześniejszych doświadczeń z pracą w grupach, kiedy to musieli wybierać pomiędzy „ciągnięciem” grupy własną pracą a niską oceną. Jednym ze sposobów na zwiększenie akceptacji pracy w zespołach jest wprowadzenie ćwiczenia nazywanego Ustalenie Wagi Składowych Oceny (ang. *Setting Grade Weights*), wspomnianego już wcześniej. W jego ramach studenci negocjują ze sobą zadowalający wszystkich sposób ważenia składowych oceny (to jest dla każdego elementu składającego się na ocenę – iRAT, tRAT, i wkładu każdego z członków w sukces zespołu) w granicach ustalonych przez nauczyciela.

Zaleca się, aby pod koniec semestru wprowadzić podczas zajęć kilka dodatkowych elementów pozwalających na zintegrowanie wiedzy przekazanej w ramach zajęć i ćwiczonych umiejętności oraz podsumowanie. Do najważniejszych z nich należą:

- 1) przedstawienie przeglądu treści kursu, aby przypomnieć i uświadomić studentom, jak olbrzymią ilość materiału zrealizowano na zajęciach;
- 2) powtórzenie i zintegrowanie wiedzy i umiejętności nabytych przez studentów poprzez wykonywanie zadań mających na celu aplikowanie treści kursu, na przykład wykorzystujących zagadnienia problemowe, które wymagają stosowania pojęć z wielu obszarów tematycznych;

3) przedstawienie nieprzecenionego znaczenia zespołu przy podejmowaniu wyzwań w jakiegokolwiek sferze życia. W tym miejscu można zaprezentować studentom statystyki wyników testów, pokazujące, że zespoły uzyskały większą liczbę punktów niż najlepsi członkowie. Jak wykazano podczas 20 lat praktykowania metody TBL, rezultaty zespołów były lepsze od wyników ich najlepszych członków średnio o 15% w 99,95% przypadków. W zasadzie najgorszy zespół radzi sobie lepiej niż najlepszy student w klasie¹⁷;

4) zwiększenie świadomości studentów w zakresie efektywnych interakcji grupowych i powodów zmian w zachowaniu jednostek poprzez podejmowane aktywności w zespole. Jednym ze sposobów realizacji tego elementu jest poproszenie studentów o refleksję nad głównymi zmianami interakcji w zespole czy nad istotnymi wydarzeniami, które miały wpływ na zespół. Następnie zespołom powierza się zadanie opracowania analizy na temat przeszkód w osiągnięciu efektywności grupy i rozwiązań, które mogą je zniwelować;

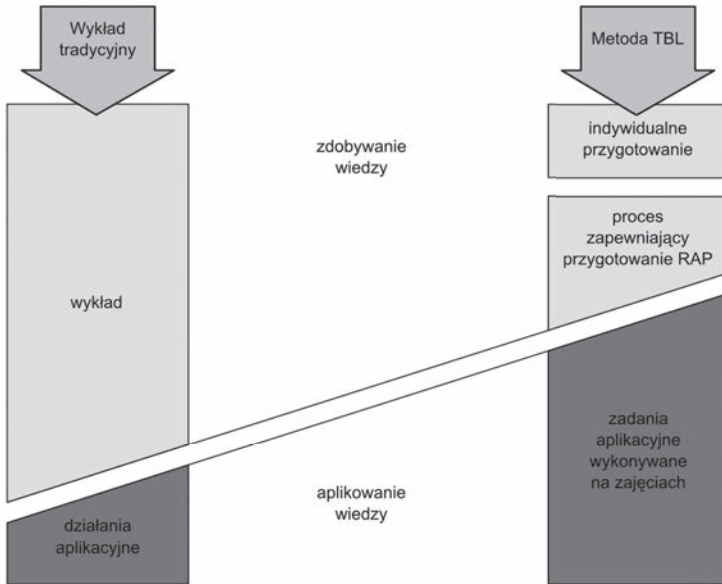
5) dokonanie wzajemnej oceny. Zajęcia prowadzone metodą TBL pozwalają studentom zdobyć wiele informacji o sobie i o tym, jak kształtują się ich interakcje z innymi, oraz otrzymać uczciwą i adekwatną opinię o swoich słabych i mocnych stronach. Wzajemna ocena w najprostszej formie zawiera formalnie zebrane dane od każdego z członków zespołu dotyczące tego, w jakim stopniu i w jaki sposób poszczególni członkowie grupy przyczyniali się do uczenia się innych. Opinia sformułowana na podstawie informacji zebranych od członków zespołu jest udostępniana każdemu studentowi (oczywiście bez podawania szczegółów na temat tego, kto był autorem konkretnej opinii).

Rozdział 3. Metoda TBL wobec nauczania tradycyjnego

W porównaniu z tradycyjną formą wykładu studenci poświęcają na zajęciach prowadzonych metodą TBL znacznie więcej czasu na stosowanie wiedzy niż na jej bierne nabywanie (zobacz rysunek 4).

¹⁷ *Team-based Learning for Health Professions Education: A Guide to Using Small Groups for Improving Learning*, eds. L. K. Michaelsen, D. X. Parmelee, K. K. McMahon, Sterling 2008, s. 28.

Rysunek 4. Porównanie tradycyjnego wykładu z nauczaniem metodą TBL



Źródło: opracowanie własne na podstawie www.umass.edu/ctfd/teaching/pdf/What%20is%20TBL.pdf [dostęp: 14.03.2015].

Jest to możliwe dzięki konsekwentnemu stosowaniu modelu odwróconej klasy (ang. *flipped classroom*), który polega na odwróceniu struktury zajęć w taki sposób, że praca domowa w postaci wyuczenia się zadanego materiału jest wykonywana przez uczniów przed wykładem, a nie po nim. W przypadku metody TBL studenci są odpowiedzialni za osiągnięcie wstępnego zrozumienia przyswajanych treści przed zajęciami po to, aby przez większość czasu zajęć móc ćwiczyć stosowanie wiedzy przy rozwiązywaniu problemów pod okiem nauczyciela specjalisty. Kontrastuje to z tradycyjnym wykładem, podczas którego większość czasu zajęć w sali dydaktycznej jest poświęcona na przekazywanie treści programowych, zaś wykonywanie zadań grupowych mających na celu wykorzystanie nabytej wiedzy odbywa się zwykle poza salą, o ile w ogóle tego typu aktywność jest zlecona studentom (zobacz rysunek 5). Często studenci dopiero podczas praktyk czy pracy zawodowej zaczynają aplikować wyuczoną wiedzę. Dzięki takiemu gospodarowaniu czasem studenci uczeni metodą TBL mogą lepiej wykorzystać wiedzę specjalistyczną nauczyciela oraz uzyskać natychmiastową

i szczegółową informację zwrotną w trakcie własnego procesu myślowego i przy generowaniu opinii. Tego elementu brakuje w tradycyjnym nauczaniu przedmiotu, w którym nauczyciel otrzymuje finalny produkt pracy grupowej i ma ograniczone możliwości reagowania na działania studentów w czasie ich wspólnej pracy.

Rysunek 5. Działania ukierunkowane na studenta w trakcie trwania zajęć i poza nimi w nauczaniu tradycyjnym i w metodzie TBL



Źródło: opracowanie własne na podstawie materiałów Team Based Learning™ Cooperative, <http://www.teambasedlearning.org/Resources/Documents/TBL%20Handout%20Aug%2016-print%20ready%20no%20branding.pdf> [dostęp: 14.03.2015].

Przejsie od tradycyjnych form nauczania do metody TBL, podobnie jak i innych metod aktywizacyjnych, wymaga zmiany zarówno głównego celu nauczania, jak i roli oraz funkcji uczestników procesu dydaktycznego (zobacz tabela 1). Tak znaczne zmiany nie zachodzą automatycznie, jednak jeżeli nauczyciel jest w stanie wdrożyć cztery podstawowe elementy wyróżniające metodę TBL (zobacz na stronie 148), to zaaranżowane grupy studentów przekształcają się w mocne i spójne samouczące się zespoły.

Tabela 1. Różnice między tradycyjnymi formami nauczania i nauczaniem metodą TBL

| | Tradycyjne metody nauczania | Nauczanie metodą TBL |
|----------------------------|-----------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Główny cel nauczania | przyswojenie wiedzy | stosowanie przyswojonej wiedzy |
| Rola i funkcja nauczyciela | dostarczanie wiedzy | projektowanie procesu nauczania i kierowanie nim |
| Rola i funkcja studenta | pasywny odbiorca wiedzy | członek zespołu odpowiedzialny za samodzielne wstępne przyswojenie sobie wiedzy oraz współpracę z innymi studentami w celu jej opanowania i stosowania |

Źródło: opracowanie własne.

Można zadać sobie pytanie, czym różni się metoda TBL od innych form pracy w grupach. Otóż w przypadku metody TBL każdy członek zespołu jest odpowiedzialny za przygotowanie się do zajęć, zanim jeszcze się one rozpoczną. Studenci, którzy zaniedbają ten obowiązek i nie przygotowują się dostatecznie, marnie poradzą sobie z pytaniami testowymi w podejściu indywidualnym (iRAT). Nie będą też w znaczący sposób przyczynić się do sukcesu pracy zespołu ani podczas rozwiązywania testu zespołowego (tRAT), ani w czasie wykonywania zadań aplikacyjnych. W rezultacie większość studentów, którzy pozostaliby biernymi uczestnikami w tradycyjnym projekcie grupowym (w którym większość pracy grupowej odbywa się poza zajęciami), przy zastosowaniu metody TBL jest natychmiast motywowana do pracy w celu solidnego opanowania materiału przed kolejnymi zajęciami, by dobrze zaliczyć iRAT oraz aby mieć swój wkład w sukces zespołu podczas tRAT oraz zadań aplikacyjnych. Ten ostatni bodziec zdaje się nie do przecenienia, gdyż z upływem czasu, dzięki wspólnej pracy członków zespołu i ich współzawodniczeniu z innymi zespołami w trakcie zajęć, u każdego studenta wzrasta poczucie lojalności wobec własnej „drużyny”¹⁸. Tym bardziej że żaden ze studentów nie jest w stanie być „ekspertem od wszystkiego”, stąd konieczność współdziałania wszystkich członków zespołu, aby wykonywać stawiane przed nimi zadania.

¹⁸ Zob. <http://www.umass.edu/ctfd/teaching/pdf/What%20is%20TBL.pdf> [dostęp: 14.03.2015].

Wśród zalet stosowania metody TBL, oprócz zwiększenia poziomu przygotowania studentów do zajęć, wymienia się też następujące korzyści: poprawę frekwencji, lepsze osiągnięcia akademickie (również w innych dziedzinach niż nauczana metodą TBL), rozwój umiejętności krytycznego myślenia, a także rozwój umiejętności interpersonalnych i zespołowych oraz elementy specyficzne w zależności od dyscypliny, na przykład udoskonalanie produktu końcowego (pierwsze koncepcje, testy beta, prototyp, produkt finalny)¹⁹. Studenci zazwyczaj sami zauważają wpływ metody TBL na zwiększenie ich wiedzy i możliwości poznawczych, ale niekoniecznie są świadomi dodatkowych umiejętności, które ćwiczą i rozwijają, takich jak zarządzanie czasem czy komunikacja ustna i pisemna²⁰.

Dodatkowo wykazano, że metoda TBL redukuje wypalenie zawodowe nauczycieli akademickich, gdyż propaguje zwiększoną odpowiedzialność studentów za własną edukację i powoduje wzrost ich zaangażowania w proces uczenia się, jak również stwarza wiele możliwości budowania pozytywnych interakcji między studentem i nauczycielem²¹.

Pomimo niewątpliwych zalet nauczania metodą TBL nie każdy nauczyciel może czuć się komfortowo, stosując ją w prowadzonych zajęciach. Między innymi Michaelsen i Sweet²² wskazują na to, że przy braku odpowiedniego doświadczenia w nauczaniu danego przedmiotu można mieć problemy z zaangażowaniem studentów w proces uczenia się i z ich zmotywowaniem do pracy. Dużym wyzwaniem może być również próba odpowiedzi na pytania studentów pojawiające się podczas ich pracy nad problemem, który nie jest szczególnie bliski nauczycielowi.

¹⁹ D. X. Parmelee, D. DeStephen, N. J. Borges, *Medical students' attitudes about team-based learning in a pre-clinical curriculum*, „Medical Education Online” 2009, vol. 14, s. 1–7, www.med-ed-online.org [dostęp: 28.03.2015]; T. J. Cutright, E. Evans, J. S. Brantner, *Building an undergraduate STEM team using Team-Based Learning leading to the production of a storyboard appropriate for elementary students*, „Journal of Science Education and Technology” 2014, no. 23, s. 344–354.

²⁰ *Ibidem*.

²¹ L. Michaelsen, *Team-based learning...*

²² L. Michaelsen, M. Sweet, *Team-Based Learning...*

Rozdział 4. Metoda TBL w nauczaniu przedmiotów przyrodniczych i biomedycznych

Metoda TBL umożliwia nie tylko wspólne pogłębianie treści przygotowanych przez nauczyciela, lecz również stwarza warunki do wymieniania się wiedzą, którą studenci już posiadają. Spotykając się na zajęciach prowadzonych tą metodą, studenci pracują regularnie w środowisku, w którym współpraca przynosi zarówno korzyść zespołową, jak i profit indywidualny. Rozwijane podczas zajęć umiejętności komunikacji, krytycznego myślenia oraz zespołowego rozwiązywania problemów są przydatne w wielu zawodach. Między innymi system opieki zdrowotnej w wielu państwach świata przesuwają się w kierunku coraz bardziej interdyscyplinarnego prowadzenia pacjentów. Stąd wspomniane wyżej kompetencje są coraz bardziej pożądane, szczególnie u osób świadczących usługi medyczne. Nie powinno zatem dziwić, że metoda TBL jest chętnie wdrażana do nauczania różnych przedmiotów na uczelniach medycznych. Podobne zjawisko ma miejsce w przypadku kierunków przyrodniczych, gdzie przyswajanie i odtwarzanie dużej ilości informacji bez umiejętności myślenia przyczynowo-skutkowego i krytycznej analizy jest niewystarczające w pracy zawodowej.

Chociaż metoda TBL została zainicjowana na studiach ekonomicznych, to jednak z dużym powodzeniem zaadaptowano ją do nauczania innych przedmiotów. Ciekawy przykład stosowania tej metody w naukach ścisłych, obejmujących zarówno nauki przyrodnicze, jak i techniczno-inżynierskie oraz matematykę, określanych w krajach anglojęzycznych jako STEM (ang. *Science, Technology, Engineering and Mathematics*), zaprezentowali: Teresa J. Cutright, Edward Evans i Justin S. Brantner²³. W swej pracy przedstawili wyniki zajęć prowadzonych metodą TBL w zróżnicowanych zespołach tworzonych ze studentów kierunków przyrodniczych i inżynierskich, zintegrowaną z metodą projektów PBL (ang. *Project-Based Learning*). Według opinii studentów był to bardzo dobry pomysł, gdyż pozwolił na poznanie zróżnicowania innych dyscyplin naukowych i uświadomienie sobie, że przedstawiciele różnych dziedzin STEM są w stanie współpracować i z sukcesem realizować projekty badawcze. Wśród pozytywnych efektów wspólnej pracy wymieniano również doskonalenie umiejętności komunikacji i uczenie się od innych.

²³ T. J. Cutright, E. Evans, J. S. Brantner, *op. cit.*

Mimo że nauczanie metodą TBL początkowo stosowano zamiast tradycyjnych wykładów polegających na prezentowaniu odpowiednich treści przez nauczyciela, obecnie jest ono z powodzeniem wykorzystywane również na ćwiczeniach laboratoryjnych, na przykład z fizjologii²⁴ lub anatomii²⁵. W obu przytoczonych przykładach studenci uczestniczący w zajęciach prowadzonych metodą TBL osiągnęli znacznie lepsze wyniki z egzaminów praktycznych niż ci, którzy byli uczeni metodami tradycyjnymi.

W badaniach oceniających zadowolenie studentów pielęgniarstwa z zajęć prowadzonych metodą TBL zaobserwowano zmianę ich nastawienia do uczenia się w obrębie zespołów, włączając ogólne zadowolenie z doświadczenia pracy zespołowej oraz pozytywną ocenę wpływu grupy na jakość uczenia się, rozwijanie zdolności wyciągania wniosków klinicznych oraz ogólny rozwój zawodowy²⁶. Wykazano również, że źródłem satysfakcji jest nie tyle sama technika dydaktyczna, ile jakość i skuteczność procesu uczenia się, jakie niesie ona ze sobą²⁷.

Pionierską instytucją, w której dostrzeżono potencjalną wartość metody TBL w kształceniu profesjonalistów związanych z ochroną zdrowia, był Baylor College of Medicine w Houston²⁸. Naukowcy z tego ośrodka przeanalizowali 10 amerykańskich uczelni medycznych pod kątem aplikowania tej metody w ciągu dwóch kolejnych lat. Jedynie na jednej zrezygnowano z TBL, natomiast na pozostałych dziewięciu kontynuowano nauczanie 19 przedmiotów metodą TBL. Po roku zrezygnowano z jej stosowania w przypadku 13 przedmiotów, ale jednocześnie wdrożono ją do nauczania kolejnych 18²⁹. Przeprowadzone badania pozwoliły na zidentyfikowanie czynników wpływających na zachowanie ciągłości w prowadzeniu przed-

²⁴ S. R. Simonson, *Making students do the thinking: team-based learning in a laboratory course*, „Advances in Physiology Education” 2014, vol. 38, no. 1, s. 49–55.

²⁵ T. W. Huitt, A. Killins, W. S. Brooks, *Team-based learning in the gross anatomy laboratory improves academic performance and students' attitudes toward teamwork*, „Anatomical Sciences Education” 2015, vol. 8, no. 2, s. 95–103.

²⁶ J. Currey et al., *Evaluation of postgraduate critical care nursing students' attitudes to, and engagement with, Team-Based Learning: a descriptive study*, „Intensive and Critical Care Nursing” 2015, vol. 31, no. 1, s. 19–28.

²⁷ Y. S. Roh, S. J. Lee, H. Mennenga, *Factors influencing learner satisfaction with team-based learning among nursing students*, „Nursing & Health Sciences” 2014, vol. 16, no. 4, s. 490–497.

²⁸ *Team-based Learning for Health Professions...*

²⁹ B. M. Thompson et al., *Factors influencing implementation of team-based learning in health sciences education*, „Academic Medicine” 2007, vol. 82, no. 10 (suppl.), s. 53–56.

miotu metodą TBL. Wśród nich wymieniono: wykładowców, personel administracyjny, program nauczania, studentów oraz specyficzne właściwości przedmiotów.

Jak już wspomnieliśmy w rozdziale trzecim niniejszego artykułu, wdrożenie metody TBL wymaga projektowania wstecznego i przygotowania sporej ilości materiałów dydaktycznych, dlatego planując wprowadzenie metody TBL, warto wziąć je pod uwagę przy analizie ryzyka, a następnie zidentyfikować elementy, które mogą stanowić słabe ogniwo i przewidzieć środki zapobiegawcze.

Isabel McMullen i jej współpracownicy³⁰, którzy z powodzeniem przekształcili część wykładów prowadzonych dla lekarzy o specjalizacji psychiatrycznej na moduł TBL, zwracają uwagę, aby przy konwersji nauczania opartego na wykładzie w TBL nie lekceważyć wysiłku, jakiego taka modyfikacja wymaga. Radzą także, aby przy wprowadzaniu metody TBL w życie zaangażować eksperta mającego doświadczenie w nauczaniu według jej zasad i zagwarantować przeszkolenie wykładowców, również poprzez ich uczestniczenie w sesji zajęciowej prowadzonej tą metodą.

Podsumowanie

Metoda TBL staje się coraz bardziej popularna w szkolnictwie wyższym i na niższych stopniach edukacji dzięki temu, że między innymi wspomaga rozwijanie wielu umiejętności miękkich, których do tej pory nie adresowano w edukacji lub przykładano do nich niewielką wagę, pomimo iż są one niezbędne do efektywnego funkcjonowania w strukturach społecznych czy do wykonywania zawodu. Nie bez znaczenia jest fakt, iż podczas zajęć rozwijane są również umiejętności krytycznego i kreatywnego myślenia podczas rozwiązywania problemów. Z kolei elementy metodyki, stawiające studentów zarówno w roli nauczyciela, jak i ucznia (II i III etap), przyczyniają się do utrwalania posiadanej i zdobywanej wiedzy oraz pozytywnego wzmocnienia pracy w zespołach.

Generalnie metoda ta jest postrzegana przez nauczycieli i studentów jako efektywna oraz ułatwiająca nauczanie i uczenie się. Mimo że początkowo została opracowana do prowadzenia przedmiotów ekonomicznych,

³⁰ I. McMullen et al., *How we implemented team-based learning for postgraduate doctor*, „Medical Teacher” 2014, vol. 36, no. 3, s. 191–195.

to jednak w wielu pracach wykazano, że z równie dużym powodzeniem można ją stosować w nauczaniu przedmiotów z obszaru nauk przyrodniczych.

Podziękowania

Bardzo serdecznie dziękujemy wszystkim, dzięki którym nasz udział w stażu dydaktycznym na Uniwersytecie Houston-Downtown był możliwy, a zwłaszcza dr Sylwii Mrozowskiej i dr. Tomaszowi Zarzyckiemu. Specjalne podziękowania kierujemy również do osób, które sprawowały nad nami opiekę podczas stażów, udzielały niezbędnych wskazówek i sugestii oraz wspierały rozwój naszych umiejętności i wiedzy, nie żałując czasu na liczne dyskusje i rozmowy: dr Adriany Visbal, dr Yuan Yuan Kang, dr Bradleya Hodge'a i dr Lisy Morano.

Niniejszy artykuł powstał dzięki stażom dydaktycznym autorek, współfinansowanym z Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach projektu „PHP: Uniwersytet jutra – umiędzynarodowienie kształcenia w Uniwersytecie Gdańskim poprzez współpracę z Uniwersytetem Houston-Downtown”.

WYKAZ SKRÓTÓW STOSOWANYCH W PRACY

IF-AT – technika oceniania z natychmiastową informacją zwrotną (ang. *Immediate Feedback Assessment Technique*)

iRAT – indywidualny test zapewnienia przygotowania (ang. *individual Readiness Assurance Test*)

PBL – metoda projektów (ang. *Project-Based Learning*)

RAP – proces zapewnienia przygotowania (ang. *Readiness Assurance Process*)

TBL – nauczanie oparte na pracy w zespołach (ang. *Team-Based Learning*)

trat – zespołowy test zapewnienia przygotowania (ang. *team Readiness Assurance Test*)

BIBLIOGRAFIA

- Birmingham C., Michaelsen L.K., *Conflict resolution in decision making teams: A longitudinal study*, „Proceedings Midwest Academy of Management” 1999.
- Currey J. et al., *Evaluation of postgraduate critical care nursing students' attitudes to, and engagement with, Team-Based Learning: a descriptive study*, „Intensive and Critical Care Nursing” 2015, vol. 31, no. 1.
- Cutright T. J., Evans E., Brantner J. S., *Building an undergraduate STEM team using Team-Based Learning leading to the production of a storyboard appropriate for elementary students*, „Journal of Science Education and Technology” 2014, vol. 23.
- Huitt T. W., Killins A., Brooks W. S., *Team-based learning in the gross anatomy laboratory improves academic performance and students' attitudes toward teamwork*, „Anatomical Sciences Education” 2015, vol. 8, no. 2.
- McMullen I. et al., *How we implemented team-based learning for postgraduate doctor*, „Medical Teacher” 2014, vol. 36, no. 3.
- Michaelsen L. K., *Team-based learning*, <http://www.nea.org/home/34362.htm> [dostęp: 14.03.2015].
- Michaelsen L. K., Sweet M., *Team-Based Learning*, „National Education Association” 2008, vol. 25, no. 6.
- Michaelsen L. K., Sweet M., *The essential elements of team-based learning*, „New Directions for Teaching and Learning” 2008, no. 116.
- Michaelsen L. K. et al., *Team-based learning: A potential solution to the problems of large classes*, „Exchange: The Organizational Behavior Teaching Journal” 1982, vol. 7, no. 4.
- Parmelee D. X., DeStephen D., Borges N. J., *Medical students' attitudes about team-based learning in a pre-clinical curriculum*, „Medical Education Online” 2009, vol. 14, www.med-ed-online.org [dostęp: 28.03.2015]
- Roh Y. S., Lee S. J., Mennenga H., *Factors influencing learner satisfaction with team-based learning among nursing students*, „Nursing & Health Sciences” 2014, vol. 16, no 4.
- Simonson S.R., *Making students do the thinking: team-based learning in a laboratory course*, „Advances in Physiology Education” 2014, vol. 38, no. 1.
- Smith M. K., *Malcolm Knowles, informal adult education, self-direction and andragogy* [w:] *The encyclopedia of informal education* 2002, www.infed.org/thinkers/et-knowl.htm [dostęp: 28.03.2015].
- Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook 1: Cognitive Domain*, wyd. 2, ed. B. S. Bloom, New York 1984.
- Team-Based Learning Collaborative, *Course Design Checklist*, <http://www.teambasedlearning.org/page-1032392> [dostęp: 14.03.2015].
- Team-based Learning for Health Professions Education: A Guide to Using Small Groups for Improving Learning*, eds. L. K. Michaelsen, D. X. Parmelee, K. K. McMahan, Sterling 2008.
- Thompson B.M. et al., *Factors influencing implementation of team-based learning in health sciences education*, „Academic Medicine” 2007, vol. 82, no. 10 (suppl).

ALEKSANDRA ZGRUNDO, EWA PIOTROWSKA

STRONY INTERNETOWE

<http://www.teambasedlearning.org/page-1032392> [dostęp: 14.03.2015].

<http://www.epsteineducation.com/home/> [dostęp: 14.03.2015].

<http://www.epsteineducation.com/home/demo/demo7.htm> [dostęp: 14.03.2015].

<http://www.teambasedlearning.org/Resources/Documents/TBL%20Handout%20Aug%2016-print%2oready%20no%20branding.pdf> [dostęp: 14.03.2015].

www.umass.edu/ctfd/teaching/pdf/What%20is%20TBL.pdf [dostęp: 14.03.2015].

Low-threshold strategies i inne sposoby aktywizacji studentów podczas zajęć

Dużo z tego, co robimy jako nauczyciele i studenci, nie daje dobrych efektów, ale stosunkowo niewielkie zmiany mogłyby zrobić dużą różnicę.

Peter C. Brown, Henry L. Roediger III, Mark A. McDaniel, *Make It Stick. The Science of Successful Learning*, Cambridge 2014.

University of Houston-Downtown (UHD) jest częścią większej jednostki – University of Houston, i w związku z tym jego charakter różni się od tego, co zwykle w Polsce jest rozumiane jako uniwersytet. Poszczególne części University of Houston mogą się specjalizować w różnych dziedzinach z jednoczesnym zachowaniem ideowej spójności całości. Kierunki w czterech częściach uczelni w większości się nie powtarzają – nie miałyby to sensu, skoro jednak cała uczelnia, choć rozsiana po różnych dzielnicach, jest w jednym mieście.

Specyfiką, z której wykładowcy i administracja University of Houston-Downtown są dumni, jest oferta kształcenia dla bardzo różnorodnych studentów, co stanowi odpowiedź na potrzeby wielokulturowej społeczności miasta.

Houston jako czwarte co do wielkości miasto Stanów Zjednoczonych jest kulturowo prawie tak zróżnicowane jak Nowy Jork. Mieszkają w nim ponad 74 różne grupy kulturowe¹, co jest widoczne zarówno na co dzień na ulicach miasta, jak i w ofercie kulturalno-oświatowej czy kulinarnej. Większość mieszkańców przybyła do Houston w poszukiwaniu pracy – szybko rozwijający się tam przemysł naftowy zapewnia pracę i przyszłość imigrantom z wielu krajów. Fakt, że w mieście spotkali się ludzie o różnym

¹ Dane z wykładu prof. Mohsena Mobashera z UHD (26 marca 2015 roku).

pochodzeniu, umożliwił większą otwartość w kontaktach międzyludzkich. W Houston widać, że północnoamerykańskie przyzwyczajenia kulturowe powoli ustępują w obliczu takiego zróżnicowania i ma to swoje odbicie także na uczelni. Wielu studentów należy do pierwszego w danej rodzinie pokolenia uczęszczającego na wyższą uczelnię, co z dydaktycznego punktu widzenia stanowi zarówno zaletę, jak i powoduje utrudnienia: studenci chcą się uczyć, są zmotywowani, bo wiedzą, że wykształcenie da im szansę zdobycia lepszej pracy, z drugiej jednak strony młodzi ludzie nie wynoszą z domu nawyków uczenia się, nie mają tradycji uniwersyteckiej przekazywanej z pokolenia na pokolenie. Być może dlatego ich oczekiwania w stosunku do uczelni są inne niż te, do których jesteśmy przyzwyczajeni w Polsce. Stawia to również nowe wyzwania przed wykładowcami – studenci nie planują, aby pracować samodzielnie, nie oczekują „przygody intelektualnej” podczas zajęć prowadzonych przez profesorów. Być może to właśnie jest przyczyną stosowania podczas zajęć wielu technik aktywizacji studentów, wpojenia im wiedzy przez powtarzanie, przypominanie, aktywne ćwiczenie nowo przekazanych informacji. Takie sposoby prowadzenia zajęć zwróciły moją uwagę podczas pobytu na UHD, ponieważ są znacząco różne od naszych uczelnianych doświadczeń. Podczas niektórych zajęć stosowano nawet techniki wzięte z niższych szczebli edukacji – być może efektywna była ich familiarność, a może ich prostota. Mnie osobiście trudno wyobrazić sobie na zajęciach uniwersyteckich rozdawanie kolorowych karteczek do pokazywania wybranych odpowiedzi czy stosowanie zdrapek do testów (fakt, że nie mamy na uczelni technicznych możliwości produkowania takich zdrapek, nie zmienia oceny, że taka aktywizacja studentów jest rodzajem ze szkoły podstawowej, gdzie niewątpliwie miałyby wpływ na efekty kształcenia). Nie oznacza to jednak, że studenci na uczelni amerykańskiej są traktowani niepoważnie – z moich obserwacji wynika, że wykładowcy poszukują różnych sposobów nauczania zapewniających skuteczne przekazanie wiedzy i polepszenie efektów kształcenia. Co ciekawe, stosowane techniki są również nauczane, to znaczy każdy nauczyciel może wziąć udział w cotygodniowych warsztatach prowadzonych przez specjalistów od dydaktyki (skupionych w Center for Teaching and Learning Excellence – CTLE).

Podczas mojego pobytu na UHD miałam okazję zapoznać się z różnymi technikami, których głównym celem jest aktywizacja studentów. U źródła ich stosowania leży przekonanie, że jeśli studenci będą aktywnie uczestniczyć w zajęciach, to wyniosą z nich więcej wiedzy. Należy tu zaznaczyć, że owa aktywizacja nie oznacza aktywności ruchowej (choć może się z nią

łączyć), ale aktywność umysłową – jeśli skłonimy studenta do refleksji nad tym, co chcemy mu przekazać, to potem łatwiej będzie mu tę wiedzę przywołać i umieścić w szerszym kontekście.

Obserwowane przeze mnie sposoby aktywizacji studentów podzieliłam na trzy grupy: *low-threshold strategies*, aktywne uczenie się oraz ustrukturyzowany wykład. W obrębie wszystkich trzech grup występują pewne elementy wspólne, jednak wykładowcy posługujący się nimi wykorzystywali je odmiennie.

W tym miejscu należy podkreślić, że wykładowcy z UHD, których zajęcia obserwowałam, byli niezwykle życzliwi i chętnie wyjaśniali zawilości dydaktyczne.

Low-threshold strategies

Pracownicy CTLE zwrócili moją uwagę na projekt dotyczący Teaching Circles (TC), który został zainicjowany na UHD w listopadzie 2014 roku. Wykładowcy UHD grupują się pod względem stosowanych i rozwijanych na zajęciach strategii dydaktycznych – jest to moim zdaniem cenna inicjatywa, która pozwala na podnoszenie poziomu umiejętności dydaktycznych osób prowadzących zajęcia. Członkowie Teaching Circles spotykają się raz na kilka tygodni w celu przedyskutowania stosowanych sposobów nauczania i przedstawienia wątpliwości czy doświadczeń wynikających z praktyki. Ponadto prowadzą spotkania wirtualne za pośrednictwem nowych mediów i wizytują nawzajem swoje zajęcia. Dzięki temu wzrasta poziom nauczania, a pracownicy uzyskują konstruktywną krytykę sposobu prowadzenia przez siebie zajęć.

Do każdego TC należy trzy do pięciu osób, które mają okazję eksperymentować z najlepszymi praktykami w nauczaniu, a ponadto prowadzić wspólne badania oraz współpracować ze Scholarship of Teaching and Learning (SoTL)² – wirtualną społecznością, która używa różnorodnych sposobów badań efektywnego nauczania i zdobywania wiedzy przez studentów³. CTLE UHD poleca uczestnictwo w Teaching Circles wszystkim

² Informacja ze strony internetowej Teaching Circles UHD, <http://ctlecircles.wikispaces.com> [dostęp: 1.04.2015].

³ Informacja ze strony internetowej Faculty Center for Teaching and Learning University of Florida, <http://www.fctl.ucf.edu/ResearchAndScholarship/SoTL/> [dostęp: 1.04.2015].

wykładowcom tej uczelni, choć oczywiście jest ono dobrowolne. CTLE wyróżnia następujące najważniejsze zalety udziału w programie i korzyści, jakie staną się udziałem uczestników:

- eksperymentowanie z nowymi strategiami nauczania,
- współpraca z wykładowcami, którzy dzielą się zainteresowaniem konkretnymi praktykami pedagogicznymi,
- współpraca w ramach jednej lub wielu dyscyplin naukowych,
- radość z pogłębionego sukcesu studentów,
- dostęp do środków finansowych przeznaczonych na Teaching Circles (zakup materiałów, uczestnictwo w webinarium i tym podobne),
- otrzymanie grantu w wysokości 500 USD po dostarczeniu raportu dotyczącego potrzeb związanych z rozwojem osobistym (na przykład grant na pokrycie kosztów podróży na konferencję)⁴.

Teaching Circles na UHD dzielą się na trzy duże grupy tematyczne: wspieranie zaangażowania podczas zajęć, prowadzenie seminariów oraz projektowanie i prowadzenie kursów online. W ramach każdej grupy wydzielone są Teaching Circles, z których każde specjalizuje się w innych praktykach dydaktycznych.

Podczas mojego pobytu współpracowałam z TC zajmującym się *low-threshold strategies*. W dosłownym tłumaczeniu *low-threshold* oznacza „niski próg”, co w dydaktyce rozumiane jest jako „małe zmiany” – zatem Teaching Circle, które obserwowałam, stosuje „strategie małych zmian”. U źródeł tego pomysłu znajduje się przekonanie, że wystarczą niewielkie zmiany w dydaktyce, aby uzyskać nie tylko większe zaangażowanie studentów podczas zajęć, ale także zdecydowaną poprawę efektywności nauczania.

Wykładowcy skupieni w Low-threshold Strategies Teaching Circle postawili sobie cztery główne zadania:

- zapoznanie się z literaturą dotyczącą *low-threshold strategies*,
- wprowadzenie poznanych strategii do pracy podczas zajęć ze studentami,
- wzajemna obserwacja wdrażania praktyk *low-threshold*,
- ewaluacja efektywności strategii⁵.

⁴ Informacje ze strony Teaching Circles UHD, <http://ctlecircles.wikispaces.com/> [dostęp: 1.04.2015].

⁵ Informacja za: prezentacja UHD Center for Teaching and Learning Excellency, *Teaching Circles Initiative – Fall Kickoff*, 15 Nov. 2014 (niepublikowane materiały udostępnione przez UHD CTLE).

Grupę tworzą specjaliści z różnych dyscyplin – historii sztuki, matematyki, socjologii, psychologii i informatyki – co umożliwia twórczą wymianę myśli i doświadczeń z różnych perspektyw.

Zmiany proponowane przez to Teaching Circle mają na celu nie tyle ulepszenie pracy nauczyciela akademickiego, ile raczej podjęcie działań, które poprawią uczenie się studenta⁶ – wydaje mi się, że nastawienie aktywności na zwiększenie zapamiętywania materiału przez studenta może rzeczywiście dać dużo lepsze efekty dydaktyczne (odnoszę jednocześnie wrażenie, że w Polsce raczej mówi się o tych kwestiach od strony nauczyciela akademickiego). Propozycje dydaktyczne podzielone są na pięć grup: przewidywanie, odzyskiwanie, generowanie, samodzielne wyjaśnianie oraz łączenie.

„Przewidywanie” polega na aktywizacji studenta, która prowadzi z kolei do lepszego zrozumienia podawanego materiału. Na początku zajęć nauczyciel pyta o przewidywania co do kolejnej partii materiału albo co do kolejnego etapu nauki, dzięki czemu nastawienie studenta do kolejnych przekazywanych treści programowych jest od razu zupełnie inne. Podczas prowadzenia kursu online dotyczącego technik prowadzenia zajęć w ramach tej metody James Lane podał przykład badania polegającego na zapamiętywaniu par słów. Było ono przeprowadzone w czterech grupach, z których jednej polecono, aby przewidziały, jakie słowo może być parą do podanego wyrazu. Badania wykazały, że właśnie ta grupa miała największy odsetek zapamiętanych słów, bowiem studenci nie zapamiętywali ich automatycznie, tylko porównywali je ze swoimi domysłami. Tym samym ich myślenie było na tyle aktywne, że później o wiele łatwiej przyswajali sobie podawane pary słów. Próba przewidzenia odpowiedzi poprawia aktywację zbliżonych koncepcji, co w efekcie ułatwia zakodowanie właściwej odpowiedzi, gdy ona się pojawia⁷.

Technika „przewidywania” może być stosowana zarówno w dłuższych okresach nauki, takich jak początek czy środek kursu, jak i podczas jednostkowych zajęć. Stawianie pytań o to, jakie kwestie mogą się następnie pojawić, aktywizuje studentów, wykorzystuje ich wcześniej zdobytą wiedzę i umożliwia lepsze zapamiętanie materiału.

⁶ Zob. J. Lang, *Using Brief Interventions to Maximize Student Learning*, Magura Online Seminars, 19 Aug. 2014 (transkrypcja kursu; niepublikowane materiały otrzymane w ramach UDH TC), s. 2.

⁷ *Ibidem*, s. 5.

„Odzyskiwanie” polega na wykształceniu umiejętności dotarcia do wiedzy już posiadanej. Oczywiście, powtarzanie materiału jest niezbędnym elementem tego procesu, ale nawet starsze sposoby utrwalania materiału mogą ulec przekształceniom służącym aktywizowaniu studentów podczas zajęć. Można pytać studentów, co było ostatecznym spotkaniem, co zapamiętali z podawanego materiału, jakie mają związane z nim przemyślenia, jak mogliby go podsumować czy jak mogą go połączyć z wcześniejszymi tematami. Kluczowe w tym przypadku jest powstrzymanie się od wyręczania studentów w tych odpowiedziach. Takie przedyskutowanie przepracowanego materiału utrwała go w pamięci długoterminowej⁸.

Technika „generowania” ma za zadanie zaktywizowanie studentów poprzez tworzenie przez nich ich własnych idei czy przykładów dotyczących przekazanego im materiału. Refleksja nad problemami omawianymi na zajęciach umożliwia zapamiętanie nowego materiału przez długi okres po jego przedstawieniu. Technika ta została zilustrowana badaniami dotyczącymi wykładu z historii sztuki. Studenci wysłuchali wykładu, po czym zostali podzieleni na grupy, z których każda miała zdać różnego rodzaju testy – z pytaniami typu quizowego, z zadaniami typu *focus study* lub z pytaniami otwartymi. Wszyscy studenci zdali testy zaraz po wysłuchaniu wykładu, natomiast przy powtórce testu, po miesiącu, okazało się, że tylko grupa, która miała pytania otwarte, zmuszające do własnych przemyśleń i refleksji, nadal pamiętała materiał z zajęć. Stanowi to dowód, że „pamiętasz to, co o czymś myślisz. Pamięć jest pozostałością po myśli”⁹. W praktyce podczas prowadzenia zajęć oznacza to między innymi zadawanie studentom pytań o przykłady z ich życia – umożliwi to refleksyjne myślenie o omawianym materiale.

Technika „generowania” wiąże się częściowo z kolejną, czyli z „samodzielnym wyjaśnianiem”, jednakże ta ostatnia jest bardziej skomplikowana i polega na opowiadaniu lub pisaniu o procesie uczenia się podczas tego procesu. Wyjaśnienie samemu sobie nowo poznanych treści pomaga w konstruowaniu nowej wiedzy poprzez rozważanie informacji i łączenie ich z wcześniej nabytą wiedzą¹⁰. Najczęściej jest to praktykowane w małych,

⁸ *Ibidem*, s. 7.

⁹ D. Willingham, *Why Don't Students Like School. A Cognitive Scientist Answers Questions About How the Mind Works and What It Means for the Classroom*, San Francisco 2010, s. 163.

¹⁰ Zob. R. E. Mayer, *Applying the Science of Learning*, London 2010.

kilkuosobowych grupach, w ramach których studenci najpierw czytają jakiś tekst albo słuchają wykładu, a następnie dyskutują o tym, czego się dowiedzieli i jakie informacje są im jeszcze potrzebne. J. Lang podkreśla znaczenie trzech zasad niezbędnych do powodzenia samodzielnego wyjaśniania: powinno ono opierać się na idei (jakie idee mogą być użyte do rozwiązania danego problemu), powinno zawierać określenie warunków i celów (jaki jest cel danego artykułu, jak można go wpasować w większą całość), a także monitorować poziom zrozumienia (z czym student ma kłopot, która część jest łatwiejsza, a która trudniejsza do zrozumienia)¹¹. Technika „samodzielnego wyjaśniania” może być stosowana za każdym razem, gdy podawany jest nowy materiał.

Podczas zajęć z historii sztuki, które obserwowałam na UHD, samodzielne wyjaśnianie stosowano na każdym zajęciach. Studenci byli podzieleni na małe grupy, ale nie dobierali się w nich sami. Na początku roku akademickiego prowadząca zajęcia wręczyła studentom ankiety, na podstawie których podzieliła ich następnie na pięcioosobowe grupy. W efekcie w skład każdej z grup weszła jedna osoba z bardzo dobrymi wynikami w nauce, jedna z dobrymi kompetencjami społecznymi, jedna mająca umiejętności organizacyjne, jedna wykazująca pracowitość i tak dalej. Taki podział miał na celu efektywną pracę całej grupy na każdym zajęciach, ponieważ studenci dopingowali się nawzajem. Ponadto podczas każdego zajęć otrzymywali oni do wykonania zadania, za które oceniana była cała grupa – zmuszało to wszystkich studentów do twórczej współpracy i aktywności przez całe zajęcia. Dyskusje w grupie (technika samodzielnego wyjaśniania) przeprowadzane były zawsze po krótkim wykładzie. Studenci w grupach poruszali zadane przez wykładowcę problemy, a następnie rozwiązywali je, odpowiadając pisemnie (jako grupa). Dzięki temu mieli okazję przepracować nowo poznany materiał, odnieść go do własnych doświadczeń i snuć nad nim refleksje. Niejednokrotnie po tej części zajęć poszczególne grupy prezentowały swoje wnioski dotyczące zadanego problemu; jeśli opinie były zróżnicowane, wywiązywała się dyskusja moderowana przez prowadzącą zajęcia. Obserwacja tej techniki użytej w praktyce była niezwykle interesująca i umożliwiła mi docenienie jej efektów.

Ostatni, piąty typ technik mających doprowadzić do podniesienia poziomu uczenia się studentów obejmuje te, które są związane z tworzeniem połączeń między wiedzą, którą już posiadają, a wiedzą nowo nabytą. Ba-

¹¹ Zob. J. Lang, *op. cit.*, s. 17.

dania pokazują, że studenci często przyswajają sobie nową wiedzę w izolacji od kontekstu, nie czynią logicznych połączeń między informacjami i w efekcie mają wiedzę fragmentaryczną¹². Podstawowym problemem jest zatem umożliwienie im ustrukturyzowania wiedzy. J. Lane przytacza ciekawe badanie, podczas którego studenci mieli zapamiętywać wyniki meczów piłki nożnej. Wykazało ono, że osoby, które znały reguły gry, łatwiej zapamiętywały podane wyniki (wynikało to z posiadania przez nie odpowiedniego kontekstu¹³). Jednak kontekstualizowanie wiedzy jest złożonym problemem, stąd też nauczyciele akademicy poszukują sposobów nauczania, które by to umożliwiły. Jedną z nich są „minutowe rozprawki” (*minute thesis*) – ćwiczenie polegające na narysowaniu połączeń między ideami, tekstami, autorami czy innymi elementami wiedzy. Następnie studenci ustnie lub pisemnie uzasadniają dokonane przez siebie połączenia. Ćwiczenie to może być wykonywane indywidualnie (studenci otrzymują listy elementów, łączą je ze sobą i pisemnie uzasadniają swoje wybory) albo grupowo (dwie listy są na tablicy, poszczególni studenci rysują połączenia na tablicy i tłumaczą grupie, dlaczego dokonali takiego wyboru). W efekcie studenci zdobywają umiejętności aktywnego myślenia, kreatywności oraz ćwiczą myślenie na wyższym poziomie, które polega na syntetyzowaniu wiedzy i jej strukturyzowaniu¹⁴. Wydaje mi się, że ćwiczenie to może mieć również zastosowanie na przykład podczas egzaminów.

Low-threshold strategies mogą także być implementowane podczas tradycyjnego wykładu – chodzi przecież o to, żeby studenci byli w stanie zapamiętać podaną wiedzę i połączyć ją z wiedzą już posiadaną. Ponieważ wykład akademicki w tradycyjnej formie jest w Polsce wciąż najbardziej powszechną formą przekazywania wiedzy, warto wymienić kilka z tych strategii.

Technika *think-pair-share* składa się z trzech etapów pracy ze studentami. Wykładowca zadaje konkretne pytanie i poleca studentom, aby zastanowili się na pogłębioną odpowiedź (faza *think*). Następnie członkowie grupy są dobierani w pary (faza *pair*), w których dzielą się ze swoimi partnerami przemyśleniami dotyczącymi omawianego problemu (faza *share*). Potem wykładowca pogłębia dyskusję i rozszerza ją na całą grupę.

¹² Zob. S. Ambrose, *How Learning Works: Seven Research-Based Principles for Smart Teaching*, New York 2010, s. 64.

¹³ J. Lang, *op. cit.*, s. 21.

¹⁴ *Ibidem*.

Inną techniką jest *10-2 reflections*, polegająca na robieniu przerwy w wykładzie co każde 10 minut i pozwoleniu studentom na dwuminutową refleksję nad nowo poznanym materiałem. Ta część może też polegać na sporządzeniu przez studentów krótkiego opisu tego, czego się właśnie nauczyli, albo na zachęcaniu ich do stawiania pytań bądź też na prowadzeniu dyskusji¹⁵.

Innym sposobem skłonienia studentów do refleksji nad wykładaną wiedzą jest wspólny quiz podsumowujący. Pod koniec wykładu (lub w innym momencie, który wykładowca uzna za właściwy) studenci otrzymują krótki quiz i wspólnie go rozwiązują. Wykładowca powinien opuścić salę na kilkanaście minut, a po powrocie przedyskutować z grupą podane odpowiedzi. Podobny mechanizm występuje w *quick brain dumps*, z tą tylko różnicą, że studentom pokazywana jest jedna ilustracja z wykładu, a następnie każdy student, używając swoich notatek, ma powiedzieć jedno zdanie adekwatne do tej ilustracji¹⁶.

Ciekawym wykorzystaniem nowych mediów jest *backchannel*, polegające na użyciu narzędzia internetowego typu *todaysmeeet* (www.todaysmeeet.com): podczas wykładu studenci wpisują swoje pytania i komentarze na podstronie stworzonej przez nauczyciela (*discussion room*), dzięki czemu wykładowca może odpowiadać na nie podczas wykładu, tym samym dostosowując wykład do potrzeb studentów¹⁷.

U źródeł tych strategii leży dążenie do takiego zaangażowania studentów podczas zajęć, aby w jak najpełniejszym zakresie przyswoili sobie wiedzę przekazywaną przez wykładowcę.

Aktywne uczenie się

Idea aktywnego uczenia się polega na włączeniu studentów w pracę nad tematem z jednoczesnym generowaniem ich refleksji nad tym, co i jak robią¹⁸. Strategie aktywnego uczenia się mają zatem za zadanie „zaangażować

¹⁵ Zob. *Possible Low-threshold Strategies to Implement in a Lecture-based Course*, niepublikowane materiały udostępnione przez Center for Teaching and Learning Excellence, University of Houston-Downtown.

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ *Ibidem*.

¹⁸ Zob. C. Bonwell, J. Eison, *Active learning: Creating excitement in the classroom*, ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1, Washington 1991, <http://www.ericdigests.org/1992-4/active.htm>.

studentów w kreatywne i krytyczne myślenie, w rozmowę z partnerem, z kilkuosobową lub dużą grupą, w wyrażanie idei poprzez pisanie, w poznawanie osobistych postaw i wartości, w dawanie i otrzymywanie informacji zwrotnej oraz w refleksję nad procesem uczenia się¹⁹.

Kluczową kwestią jest aktywność studentów zarówno podczas zajęć, jak i poza nimi (choć jest ona generowana przez wykładowcę). W tej sytuacji prowadzący zajęcia powinien większą część czasu poświęcić na rozwijanie przez studentów mechanizmów głębszego zrozumienia materiału (tym samym przeznaczyć mniej czasu na samo przekazywanie wiedzy). Aby to osiągnąć, wykładowca winien stworzyć możliwości zaimplementowania i zademonstrowania przez studentów nowo nabytej wiedzy oraz otrzymania natychmiastowej informacji zwrotnej (potwierdzającej lub negującej właściwe zrozumienie materiału)²⁰.

Aktywne uczenie się ma zapobiec nudzie podczas wykładu. Jak dowodzą niektórzy autorzy, już po pierwszych 15 minutach wykładu studenci tracą zainteresowanie tematem²¹. Co ciekawe, badania te dotyczyły wykładów 50- lub 75-minutowych, które są zwyczajowo prowadzone w Stanach Zjednoczonych, a zatem kwestia utrzymania uwagi słuchaczy jest jeszcze bardziej skomplikowana w przypadku polskich wykładów, trwających zwykle 90 minut.

Wykładowcy, którzy zmienili sposób prowadzenia wykładu, włączając do niego strategię aktywnego uczenia się, obserwują znaczny wzrost poziomu wiedzy oraz umiejętności kreatywnych u studentów²². Ponadto pozytywnie zmienia się nastawienie studentów do zajęć oraz ich wytrwałość w uczęszczaniu na wykłady²³. Główne przesłanki przemawiające za wdrażaniem tych sposobów nauczania sugerują, że uczenie się nie może być tylko „oglądaniem” wykładu, że zaangażowanie studentów podnosi poziom ich odpowiedzialności na własną naukę, że aktywne uczestnictwo w wykładzie umożliwia studentom przemyślenie omawianych problemów, a tym samym ich zrozumienie i zapamiętanie.

¹⁹ J. Eison, *Using Active Learning Instructional Strategies to Create Excitement and Enhance Learning*, niepublikowany artykuł udostępniony przez UHD CTLE (zgodą autora na cytowanie z dnia 2.04.2015), s. 1.

²⁰ *Ibidem*.

²¹ Zob. D. A. Bligh, *What's the use of lectures*, San Francisco 2000, s. 44–56.

²² J. Eison, *op. cit.*, s. 2.

²³ *Ibidem*.

Stosowanie aktywnego uczenia się niewątpliwie pochłania część czasu przeznaczanego na przekazywanie wiedzy, jednak problem ten można rozwiązać, zlecając studentom różnego typu zadania, które mają wykonać przed wykładem (takie jak przeczytanie zadanego tekstu lub zadanie do przygotowania w grupach).

Przygotowanie wykładu systemem aktywnego uczenia się nie wymaga również specjalnych nakładów czasowych (w każdym razie są one niewiele większe niż w przypadku zwykłego wykładu). Wiele technik dotyczących aktywnego uczenia się można teraz znaleźć w Internecie (na przykład ponad 300 gotowych rozwiązań jest dostępnych na stronie Project Merlot²⁴).

Główną propozycją mającą na celu zaktywizowanie studentów jest prowadzenie wykładów interaktywnych. Od tradycyjnych wykładów mają się one różnić tym, że wiedza podawana jest w mniejszych całościach, pomiędzy którymi studenci mają czas na różnego typu aktywności eksplorujące nową wiedzę, a w trakcie całego spotkania studenci są zachęceni do prowadzenia rozmów między sobą (parami lub w małych grupach)²⁵. Dzięki temu to, czy student zrozumiał podany materiał, jest sprawdzane na bieżąco.

Badacze prezentują różne zmiany tradycyjnego wykładu na wykład interaktywny²⁶. Niektóre z nich zostały już przedstawione w niniejszym artykule (takie jak *think-pair-share* czy *10-2 reflections*), jednak w pełni interaktywny wykład powinien być znacznie bardziej zróżnicowany (tu nie mówimy już o „strategii małych zmian”, lecz raczej o całościowej zmianie podejścia do idei wykładu).

Wiele z proponowanych (i praktykowanych) zmian jest relatywnie prostych (na przykład zadawanie pytań zarówno przez wykładowcę, jak i przez studentów, przy czym odpowiedzi udzielają obydwie strony, czy też pisemne opracowywanie podczas wykładu krótkich wypowiedzi komentujących nową wiedzę), inne zaś są bardziej zaawansowane i im chciałabym poświęcić nieco więcej uwagi.

Personal Response System („system indywidualnych odpowiedzi”) może być stosowany przy użyciu kart odpowiedzi albo tak zwanych klikerów. Technika ta polega na prezentacji konkretnych problemów z kilkoma możliwymi odpowiedziami. Następnie studenci są proszeni o podanie

²⁴ Strona internetowa www.merlot.org/merlot/index.htm, pod hasłem „active learning” [dostęp: 1.04.2015].

²⁵ J. Eison, *op. cit.*, s. 6.

²⁶ *Ibidem*, s. 6–16.

według nich właściwej odpowiedzi (przez użycie klikierów lub przez podniesienie karty odpowiedzi w kolorze właściwym dla danej odpowiedzi). Na tym etapie studenci są zachęcani w grupach do dyskusji na temat ich opinii dotyczących zadanego problemu. Wyjaśniając sobie nawzajem swoje stanowiska i wątpliwości, studenci nabywają nową wiedzę i dokonują nad nią refleksji. Po kilku minutach odbywa się kolejne „głosowanie” nad właściwą odpowiedzią przy użyciu kolorowych kart. Najczęściej studenci wspólnie dochodzą do właściwych wniosków, praktycznie bez ingerencji prowadzącego zajęcia, choć na zakończenie zwykle odbywa się dyskusja nad właściwą odpowiedzią²⁷. Technika ta znana jest również pod nazwą *peer instruction*, ponieważ studenci sami wyjaśniają sobie zadany problem i najczęściej stosuje się ją w systemie *flipped classroom* („odwrócona klasa”). Jest to temat, który nie należy do rozważań zawartych w tym artykule, warto jednak zasygnalizować ideę tego systemu, bowiem całkowicie odwraca on porządek zajęć. W modelu *flipped classroom* prowadzący nie podaje wiedzy, tylko przyjmuje rolę przewodnika w jej zdobywaniu, zajęcia są prowadzone sposobem różnorodnych aktywności, a studenci pracują w małych grupach. Podczas spotkania ze studentami wykładowca nie skupia się na przekazie wiedzy, tylko na jej analizie, syntezie, implementacji i ewaluacji, ponieważ przyswojenie wiedzy i jej zrozumienie następuje w drodze samodzielnej pracy studenta²⁸. Zatem model *flipped classroom* jest całkowicie odmiennym procesem przekazywania wiedzy zarówno po stronie ucznia/studenta, jak i wykładowcy. Przewagą tego modelu jest oszczędzenie czasu na podawaniu wiedzy, a dzięki temu – efektywne jego wykorzystanie na analizę i syntezę nowo poznanej partii materiału. Oczywiście *flipped classroom* to model wymagający zmian po obu stronach. Technika *peer instruction* jest bardzo często w nim wykorzystywana, ponieważ realizuje zaangażowanie studentów i zdobywanie przez nich samodzielnie wiedzy, ale z powodzeniem może także być wykorzystywana podczas tradycyjnego wykładu jako jeden ze sposobów aktywizacji studentów.

Ciekawą propozycją służącą czynnemu udziałowi studentów w zajęciach jest wprowadzenie krótkich studenckich prezentacji na temat „Kto to był i dlaczego to ma znaczenie?”. Podczas zajęć pojawiają się liczne nazwiska badaczy, teoretyków i tym podobnych, lecz niejednokrotnie studenci prawie

²⁷ Zob. *ibidem*, s. 7.

²⁸ Informacje ze szkolenia prowadzonego przez pracowników UHD CTLE w dniu 18 lutego 2015.

nic o nich nie wiedzą, mają tylko te informacje, które (zwykle szczątkowo) zostają podane na wykładzie. Zadaniem studentów jest przygotowanie wystąpienia dotyczącego badacza, o których jest mowa podczas zajęć. Technika krótkich prezentacji ma na celu nie tylko zachęcenie studentów do samodzielnych poszukiwań, przygotowania wystąpienia, a następnie wygłoszenia go na forum grupy, ale także umieszczenie wiedzy z wykładu w szerszym kontekście naukowym oraz docenienie tego, jak zróżnicowana jest grupa osób, na której dokonaniach budujemy dziś naszą wiedzę. Prezentacje powinny być krótkie i treściwe, a w uzupełnieniu rysu biograficznego danej postaci można zachęcić studentów do poszukania informacji na temat jej lat studenckich²⁹.

Inną dydaktyczną możliwością jest stosowanie interaktywnych puzzli lub krzyżówek. Wiele prostych informacji, których zapamiętania wymagamy od studentów, można umieścić w postaci właśnie zadań do rozwiązania na specjalnie do tego przygotowanych stronach internetowych³⁰. Po jakimś czasie studenci powinni sami kompilować krzyżówki i puzzle i dzielić się nimi z pozostałymi uczestnikami kursu³¹.

Wykorzystanie specjalnego oprogramowania zakłada również technika aktywizacji studentów poprzez użycie modelu programu telewizyjnego do przeprowadzenia testu. Na wzór konkursów telewizyjnych, w których padają pytania, studenci mają zdobyć odpowiednią liczbę punktów za podanie właściwych odpowiedzi. Gotowe rozwiązania tego typu są przygotowane na stronach internetowych, zatem organizacja takiego „programu” nie wymaga od prowadzącego zajęcia szczególnych umiejętności informatycznych czy graficznych³².

Propozycją, której implementacja budzi moje wątpliwości, jest stosowanie *high-interest low-stakes in-class contests*. Z jednej strony nie jest to technika całkowicie nowa, bowiem wykorzystywanie współzawodnictwa do pobudzenia aktywności uczniów i studentów ma długą tradycję. Z drugiej jednak strony zastanawia mnie jej użycie w szkolnictwie wyższym. To prawda, że młodzież jest nastawiona na współzawodnictwo i stosowanie różnorodnych

²⁹ J. Eison, *op. cit.* s. 10.

³⁰ Zob.: <http://www.puzzle-maker.com/CW/>; <http://edhelper.com/crossword.htm>; <http://www.armoredpenguin.com/crossword/>.

³¹ J. Eison, *op. cit.*, s. 12.

³² Zob.: <http://superteachertools.com/>; <http://facstaff.uww.edu/jonesd/games/>; <http://jcschools.net/tutorials/PPT-games/> oraz na stronie Project Merlot (<http://www.merlot.org>).

gier czy rozgrywek sprawdzających wiedzę może prowadzić do utrwalenia materiału (choć niekiedy także i frustracji przegranych). Jako argument za stosowaniem zasady konkurencji badacze przytaczają praktyki Marcusa Verriusa Flaccusa z I wieku p.n.e., któremu przypisuje się wprowadzenie idei współzawodnictwa jako metody pedagogicznej³³. Wykorzystywanie skłonności studentów do konkurowania ze sobą w celu zapamiętania przez nich wymaganej wiedzy jest samo w sobie zrozumiałe, choć ja osobiście wolalabym stosować inne techniki dydaktyczne. Tym jednak, co budzi moje wątpliwości, jest kwestia nagradzania studentów. Eison pisze, że nagradza studentów „małymi, osobno pakowanymi czekoladkami”³⁴. Jeszcze dalej posunął się jego znajomy, który stale nosi przy sobie wiele monet ćwierćdolarowych i nagradza nimi studentów, którzy wygrywają „zawody” podczas zajęć³⁵. Co ciekawe, autor nie traktuje negatywnie wręczania monet, natomiast dawanie banknotów jednodolarowych uznaje za pewne przekroczenie granic (jeszcze bardziej interesujący wydaje się fakt, że w tym samym artykule wręczanie jednodolarówek jako nagród jest opisane jako zrozumiała praktyka w College of Business, natomiast nie do przyjęcia w College of Humanities³⁶). Trudno mi sobie wyobrazić sytuację, w której moim studentom – dorosłym przecież ludziom – jako wygraną w jakimś wewnętrznym konkursie proponuję cukierki albo pieniądze (o jakimkolwiek nominale), bowiem ani jedna, ani druga forma nagrody nie wydaje mi się odpowiednia do zastosowania na uczelni wyższej.

Nie wszystkie strategie aktywnego uczenia się są dla nas nowe – niektóre z nich stosuje się u nas niejako intuicyjnie, czyli bez wsparcia teoretyków dydaktyki. Zaliczyłabym do tej grupy na przykład: debaty, *role-playing*, wyjazdy w teren (faktyczne lub wirtualne) czy tworzenie tematycznych stron internetowych przez studentów.

Można tu oczywiście podjąć dyskusję dotyczącą tego, na ile student powinien sam świadomie uczestniczyć w zajęciach i dzięki temu nabywać nową wiedzę, a na ile jest to uzależnione od wysiłków wykładowcy. Samo (zwykle bierne) uczestnictwo w wykładzie nie musi przecież dać efektów uczenia się, ale moim zdaniem praca nad tym, żeby student przyswoił sobie i zrozumiał

³³ T. Verhoeff, *The role of competitions in education*, Presented at Future World: Educating for the 21st Century Conference and Exhibition – cyt. za: J. Eison, *op. cit.*, s. 12.

³⁴ J. Eison, *op. cit.*, s. 12.

³⁵ *Ibidem*.

³⁶ *Ibidem*.

podawaną wiedzę, nie powinna leżeć tylko po stronie prowadzącego zajęcia. Strategie *low-threshold* oraz aktywnego uczenia się mają za zadanie niejako zmusić umysł studenta do zapamiętania informacji niezależnie od jego chęci do współpracy. Problem polega chyba na tym, że w świecie akademickim powinniśmy oczekiwać od studentów wykazania woli zdobywania nowej wiedzy i samoświadomości rozwoju. Jest to oczekiwanie nieco utopijne, jednak nie zmienia to faktu, że jego zderzenie z rzeczywistością prowadzi właśnie do powstawania opisanych sposobów nauczania. W efekcie wygląda trochę na to, że to wykładowcom bardziej zależy na tym, żeby studenci zapamiętali coś z wykładów – ale to, że tak się dzieje, jest w tych strategiach właśnie wynikiem wysiłków wykładowcy, a nie studentów. Aktywizacja studentów jest ważna, lecz nie powinna zastępować samodzielnej pracy studenta. Wydaje mi się, że pomimo pozytywnych efektów wprowadzania tych technik (co sama obserwowałam podczas zajęć na University of Houston-Downtown) wywodzą się one z przekonania, że student jest trochę jak dziecko, które trzeba prowadzić za rękę i różnymi sposobami wprowadzać mu do głowy informacje, z których ono będzie mogło potem korzystać. Po stronie studenta zatem ta wiedza przychodzi niejako przy okazji prowadzenia rozmów, wypełniania zadań i tym podobnych. Czyli, wracając do mojej opinii wyrażonej na początku artykułu, techniki te są jednak rodem ze szkoły podstawowej. Kiedy, jeśli nie studiach, młody człowiek powinien nabyć świadomość procesów uczenia się? Niższe etapy kształcenia nie przygotowują go do samodzielnego zdobywania wiedzy ani do poszerzania własnych horyzontów – na to jest miejsce i czas na studiach. Nie twierdzę, oczywiście, że nie należy poszukiwać nowych sposobów uatrakcyjnienia wykładów lub innych form zajęć czy pogłębienia zaangażowania studentów w proces nauczania, wydaje mi się jednak, że na uczelni wyższej powinno się traktować studentów jak świadomych, dorosłych ludzi, którzy z zajęć chcą wynieść jak najwięcej. Mam też nadzieję, że gdybyśmy nagle wszyscy zaczęli stosować techniki proponowane przez amerykańskich dydaktyków, to znalazłaby się część studentów, którzy zaprotestowaliby przeciwko marnowaniu ich czasu na gry, zdrapki czy kolorowe kartki, bo ten etap nauki mają już za sobą. Niewątpliwie wiele opisanych technik jest interesujących i możliwych do zastosowania w codziennej praktyce wykładowej. Z całą pewnością w wielu przypadkach podniesie to poziom zaangażowania studentów oraz polepszy efekty nauczania, sądzę jednak, że mój ograniczony entuzjazm wynika z dążenia do kształcenia odpowiedzialnych i świadomych studentów.

Ustrukturyzowany wykład

Podczas stażu na UHD obserwowałam różne zajęcia (a w niektórych brałam czynny udział) i oprócz praktyk dydaktycznych opartych na źródłach i teorii, które opisałam wcześniej, trafiłam także na techniki wypraktykowane przez wykładowców przez lata pracy. Szczególnie te stosowane podczas wykładu prowadzonego przez jednego z profesorów wydały mi się interesujące, tym bardziej że wykład na polskiej uczelni zwykle odbiega od tego, co zaobserwowałam. Sposoby prowadzenia zajęć, które opiszę dalej, mogą być z powodzeniem stosowane podczas wykładów i konwersatoriów na Uniwersytecie Gdańskim i jednocześnie nie mają one charakteru technik z niższych etapów edukacji, lecz aktywizują studentów i skupiają ich uwagę podczas zajęć.

Wykład podzielony został na pięć części, które choć teoretycznie miały różną formę, dotyczyły tego samego zagadnienia i płynnie przechodziły jedna w drugą. Nietypowo dla zajęć prowadzonych na UHD (jak i na większości uczelni amerykańskich) kurs nie był oparty na podręczniku – studenci otrzymywali do przeczytania artykuły naukowe dotyczące tematyki zajęć. Również czas trwania zajęć nie był taki, jak zazwyczaj – zajęcia były zblokowane po dwa, co dawało prawie trzy godziny pojedynczego spotkania. Dzięki temu mogła zostać zastosowana struktura stanowiąca podstawę pracy tego wykładowcy: podział każdego spotkania na quiz, raport, wykład, film i dyskusję. Poszczególne części nie zawsze występowały w tej samej kolejności – zależało to od tematu, do którego studenci mieli się przygotować, oraz od sytuacji w grupie, do której wykładowca dostosowywał się na bieżąco. Co ciekawe, podczas tych zajęć w ogóle nie była wykorzystywana prezentacja multimedialna, a projektor włączano tylko po to, aby wyświetlić krótki film.

Pierwsza część obserwowanych zajęć dotyczyła raportów z codziennego życia studentów, które były poświęcone globalizacji na różnych poziomach. Grupa była niewielka (12 osób), zatem każdy student miał dwie–trzy minuty na przedstawienie swojego raportu i uzasadnienie, dlaczego zaobserwowane zjawisko kulturowe uważa za przejaw globalizacji. Zajęcia były prowadzone od początku drugiego semestru, zatem studenci nie mieli jeszcze dużego doświadczenia, jednak już kilka odbytych zajęć pozwoliło im na dokonanie trafnych spostrzeżeń.

Tematami poruszonymi przez uczestników były między innymi: relatywny brak mniejszości kulturowych w mediach amerykańskich; film fabularny z gatunku science fiction o wprowadzeniu specjalnej aplikacji do telefonów, która w krótkim czasie zabijała użytkowników (w imię idei, że świat jest

przeludniony); sprawy imigrantów (jedna ze studentek spędziła ostatnie 48 godzin w szpitalu, opiekując się chorą babcią, i w tym czasie spotkała 24 pielęgniarki, z których wszystkie były imigrantkami); kwestie lokalnego biznesu (jako przeciwieństwa globalizacji – padały przykłady takich zawodów, jak opiekunowie chorych, pielęgniarki, farmerzy produkujący na lokalny rynek). Szczególnie dwa raporty studenckie wywołały żywą dyskusję: jeden dotyczył sklepu IKEA, a drugi – przyjazdów ciężarnych kobiet do Stanów Zjednoczonych.

Pierwszy z nich spowodował najpierw narzekania studentów na organizację sklepu IKEA – że za każdym razem trzeba przejść przez cały sklep, aby dojść do kas. Prowadzący zajęcia, jak przy każdym raporcie, polecał, aby połączyć obserwowane kwestie z globalizacją. Studenci sami poszukiwali rozwiązania tego problemu i doszli do wniosku, że w przypadku omawianej sieci sklepów chodzi o homogenizację: wszyscy chcemy mieć to samo (w tym przypadku – mieszkać w takich samych wnętrzach). Uczestnicy zajęć wspólnie doszli do wniosku, że najbardziej zwodniczy element dotyczący sklepu IKEA wiąże się z przekonaniem klienta, że może mieć taki sam styl w swoim mieszkaniu jak w modelowych mieszkaniach prezentowanych w sklepie.

Druga sprawa, która wywołała żywą dyskusję, dotyczyła ciężarnych kobiet spoza USA przekraczających granicę kraju tylko po to, by urodzić dziecko na terenie Stanów Zjednoczonych i tym samym zapewnić mu obywatelstwo amerykańskie. Najczęściej kobiety te pochodzą z Meksyku, ale także z innych, bardziej odległych krajów Ameryki Środkowej. Jedna ze studentek, która pracuje w biurze migracyjnym, opowiedziała, że kobiety w zaawansowanej ciąży są na granicy zatrzymywane przez służby graniczne, ale amerykańskie prawo nie pozwala na ich odesłanie do domu (nie wolno im latać samolotem), mimo więc nacisków władz kobiety te i tak rodzą na terenie USA, tym samym uzyskując obywatelstwo tego kraju dla swoich dzieci. Prowadzący zajęcia podkreślał związki między tymi praktykami a globalizacją, jednak przez cały czas przede wszystkim moderował dyskusję studentów.

W kolejnej części zajęć studenci mieli za zadanie napisać w jednym–dwóch paragrafach, czym są globalne miasta i jakie są ich cechy charakterystyczne, na podstawie artykułu Saskii Sassen³⁷, który należało przeczytać w tygodniu przed wykładem.

³⁷ S. Sassen, *The Global City: Introducing the Concept*, „Brown Journal of World Affairs” 2005, vol. 11, no. 2, s. 27.

Zanim (po krótkiej przerwie) prowadzący przeszedł do kolejnej zaplanowanej części wykładu, w luźniejszej atmosferze omówiona została struktura przyszłotygodniowego egzaminu (tak zwany *mid-term exam*). W jego skład wchodziły dwa pogłębione eseje, które studenci mieli przygotować w domu, oraz pięć propozycji tematów na krótkie eseje, z których student może wybrać trzy i napisać je podczas egzaminu. Całość uzupełniona jest dwudziestoma pytaniami typu quizowego, które dotyczyć mają przeczytanych lektur.

Najważniejszą częścią zajęć jest wykład poświęcony lekturze, którą studenci mieli przeczytać w danym tygodniu. Prowadzący wytłumaczył dokładnie studentom podejście Saskii Sassen do problemu globalnych miast, wyjaśnił ich zależności między sobą, a także wypunktował najważniejsze elementy zadanego artykułu.

Wykład kończył się półgodzinnym filmem analizującym Nowy Jork jako globalne miasto – ilustrowało to wcześniejszy wykład i dawało studentom możliwość zweryfikowania nowo nabytej wiedzy. Po zakończonej projekcji prowadzący zajęcia stymulował pytaniami dyskusję i uważnie słuchał opinii studentów, komentując je w razie potrzeby.

Wydaje mi się, że tym, co przesądza o powodzeniu tak prowadzonego wykładu – oprócz przemyślanej i konsekwentnej struktury – jest osobowość prowadzącego zajęcia. Od dawna wiadomo, że tylko część przekazu dokonuje się werbalnie, i oczywiście jest to również prawdą podczas prowadzenia wykładu akademickiego. Prowadzący zajęcia był zaangażowany w to, co przekazywał, mówił o swojej fascynacji autorką omawianego artykułu, podkreślał, jak bardzo stymuluje ona myślenie o współczesnym świecie. Podczas wykładu niejednokrotnie podawał przykłady z własnego doświadczenia i wplatał je w omawiany materiał. Pasja, z jaką zajmuje się każdym omawianym tematem, umożliwiła studentom uważne śledzenie wszystkiego, co prowadzący chce im przekazać. Oczywiście, nie jest to jakaś nowa technika dydaktyczna, ale jakże rzadko spotykamy ją w praktyce... Niewątpliwie z tak prowadzonych zajęć studenci wynoszą zarówno wiedzę, jak i jej kontekstualizację, a przecież o to właśnie chodzi na każdym poziomie nauczania. W zestawieniu z tak prowadzonym wykładem prawie wszystkie sztucznie wprowadzane sposoby uatrakcyjnienia zajęć będą mniej efektywne. Krótko mówiąc: wystarczy osoba prowadząca zajęcia z pasją popartą wiedzą i doświadczeniem, aby nie trzeba było sięgać po wymyślne techniki dydaktyczne. Niestety, nie wszyscy mamy taki dar przekazywania wiedzy i skupiania na sobie uwagi studentów, zatem sięgać musimy po róż-

nego typu sposoby aktywizacji studentów – zapewne przynajmniej część z tych opisanych w niniejszym artykule mogłoby znaleźć zastosowanie w naszej codziennej praktyce wykładowej.

BIBLIOGRAFIA

- Ambrose S., *How Learning Works: Seven Research-Based Principles for Smart Teaching*, New York 2010.
- Bligh D. A., *What's the use of lectures*, San Francisco 2000.
- Bonwell C., Eison J., *Active learning: Creating excitement in the classroom*, ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1, Washington 1991, <http://www.ericdigests.org/1992-4/active.htm>.
- Brown P. C., Roediger III H. L., McDaniel M. A., *Make It Stick. The Science of Successful Learning*, Cambridge 2014.
- Eison J., *Using Active Learning Instructional Strategies to Create Excitement and Enhance Learning*, niepublikowany artykuł udostępniony przez UHD CTLE.
- Lang J., *Using Brief Interventions to Maximize Student Learning*, Magura Online Seminars, 19 Aug. 2014.
- Mayer R.E., *Applying the Science of Learning*, London 2010.
- Possible Low-threshold Strategies to Implement in a Lecture-based Course*, niepublikowane materiały udostępnione przez Center for Teaching and Learning Excellence, University of Houston-Downtown.
- Sassen S., *The Global City: Introducing the Concept*, „Brown Journal of World Affairs” 2005, vol. 11, no. 2, s. 27.
- Willingham D., *Why Don't Students Like School. A Cognitive Scientist Answers Questions About How the Mind Works and What It Means for the Classroom*, San Francisco 2010.

STRONY INTERNETOWE

- <http://ctlecircles.wikispaces.com>.
- <http://edhelper.com/crossword.htm>.
- <http://facstaff.uww.edu/jonesd/games>
- <http://jcschools.net/tutorials/PPT-games>.
- <http://superteachertools.com>.
- <http://www.armoredpenguin.com/crossword>.
- <http://www.fctl.ucf.edu/ResearchAndScholarship/SoTL>.
- <http://www.merlot.org/merlot/index.htm>.
- <http://www.puzzle-maker.com/CW>.

Efektywne wykorzystanie *case studies* w nauczaniu przedsiębiorczości

1. Wprowadzenie

Początki studiów przypadku jako narzędzia wspomagającego nauczanie sięgają XIX wieku. Wówczas stosowano je w toku studiów prawniczych¹. W pierwszej połowie XX wieku *case studies* zaczęły być wykorzystywane także w nauczaniu przedmiotów ekonomicznych, medycznych czy inżynierii. Współcześnie z powodzeniem funkcjonują w praktyce dydaktycznej najlepszych uniwersytetów i szkół biznesu (między innymi: Harvard Business School, Cambridge University, IESE Business School).

Pojęcie *case study* nie jest jednoznaczne i łatwe do zdefiniowania². Rozważania koncentrują się zazwyczaj wokół przedstawienia rzeczywistego problemu lub opisanie wydarzeń, które mogą rodzić określone konsekwencje, wraz z nakreśleniem tła w postaci opisu roli zaangażowanych osób (decydentów) oraz znaczenia interesariuszy i wpływu otoczenia.

Steve McKenna dokonuje klasyfikacji przypadków, dzieląc je na zachodnie lub harwardzkie oraz na przypadki nauki na żywo (*Live Learning Cases*)³. Przypadki typu zachodniego lub harwardzkiego są już gotowe, to znaczy

¹ *Writing Case Studies. A Manual*, eds. M. Roper, L. Millar, London 1990, s. 1.

² W tym miejscu należy zaznaczyć, że w polskiej nomenklaturze istnieją pewne nieścisłości związane z terminem *case study*. Przyjęło się bowiem stosować to określenie (także w brzmieniu polskim: studium przypadku) zarówno jako nazwę specyficznej metody dydaktycznej (ang. *case method*), jak i określonej procedury badawczej (ang. *case study*), polegającej na jakościowej ocenie zjawisk. Pozostając w zgodzie z polskimi uwarunkowaniami, w niniejszym artykule terminy „studium przypadku” oraz *case study* odnoszą się do dydaktyki.

³ S. McKenna, *Organisational learning: 'live' case studies and the consulting process*, „Team Performance Management: An International Journal” 1999, vol. 5, iss. 4, s. 125–135.

opracowane do użycia na zajęciach. Studenci muszą się z nimi zapoznać, a następnie, ogólnie mówiąc, podejść do nich w stylu harwardzkim, stosując logiczne dociekanie oraz proces odkrywania. Natomiast w studiach przypadków na żywo zespoły muszą zbadać projekt lub przypadek. Ich zadaniem jest zbudowanie scenariusza przypadku, a przy tym sytuacja, która ich otacza, jest płynna i zmienna. Podczas swojej pracy z przedsiębiorstwem studenci w naturalny sposób wpływają na charakter przypadku⁴.

W praktyce najczęściej zwraca się uwagę na cztery składowe metody *case studies*. Są to: przygotowanie, obserwacja, analiza oraz doświadczenie⁵. Idąc w ślad za tym, można przyjąć, że wykorzystanie tej metody zakłada w pierwszej kolejności pracę indywidualną, a dopiero następnie moderowaną przez prowadzącego pracę (dyskusję) grupową.

Jedną z cech charakterystycznych *case studies* jest również to, że nie dostarczają one gotowych i jednoznacznych odpowiedzi. Zamiast tego stawiane są pytania, umożliwiające uczestnikom przejście kolejnych etapów procesu decyzyjnego i odkrywanie preferowanych rozwiązań. Jak pisze Andrzej Poszewiecki: „Studium przypadku wytwarza środowisko nauczania skupione na działaniu – student musi aktywnie uczestniczyć w procesie, aby spełnić cele uczenia się. W ramach tego procesu znacząca część odpowiedzialności zostaje przeniesiona w naturalny sposób na uczącego się”⁶.

Metoda studium przypadku umożliwia zatem zidentyfikowanie szerokiego wachlarza czynników i parametrów, zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych, które determinują bieżącą sytuację, jak również stanowią punkt wyjścia do nakreślenia możliwych wariantów rozwoju tej sytuacji. Cel jej wykorzystania w praktyce akademickiej można więc w tym kontekście określić jako dążenie do wypracowania przez uczestników takiego scenariusza, który byłby możliwie najbliższy sytuacji, w której mogą się znaleźć w swej późniejszej działalności.

⁴ Por. V. Škudienė, *Edukacja oparta na studium przypadku* [w:] *Metoda studium przypadku w edukacji biznesowej*, red. P. Ammerman et al., Poznań 2012, s. 18.

⁵ Por. M. Markiewicz, J. Bednarz, *Znaczenie metody case study w kreowaniu postaw przedsiębiorczych studentów i absolwentów szkół wyższych* [w:] *Efektywność innowacyjnych narzędzi dydaktycznych w procesach kształtowania postaw przedsiębiorczych*, red. W. Bizon, A. Poszewiecki, Gdańsk 2013, s. 104.

⁶ A. Poszewiecki, *Wykorzystanie studium przypadku w dydaktyce* [w:] *Symulacje menedżerskie i studia przypadków*, red. A. Poszewiecki, W. Bizon, P. Kulawczuk, Gdańsk 2012, s. 64.

Celem niniejszego opracowania jest zaprezentowanie warunków, jakie powinno spełniać studium przypadku, aby mogło być efektywnie wykorzystywane w nauczaniu przedmiotów biznesowych, ze szczególnym uwzględnieniem rozwijania wiedzy i umiejętności związanych z przedsiębiorczością.

2. Zalety i wady metody *case study*

Podobnie jak stosowanie każdej z metod dydaktycznych, także i wykorzystywanie studiów przypadku ma zalety i wady. Do najważniejszych zalet zalicza się to, że odzwierciedla ono w bardzo wierny sposób rzeczywiste sytuacje decyzyjne, w których mogą znaleźć się w przyszłości uczestnicy. Po drugie, analiza konkretnych przypadków wymusza myślenie wszechstronne, wielopłaszczyznowe, gdyż do pełniejszego zrozumienia zaistniałego problemu konieczne staje się łączenie wiedzy, informacji i danych obejmujących wiele jego aspektów. Po trzecie, rozwiązywanie *case studies* odbywa się (najczęściej) w grupie, co sprzyja budowaniu i rozwijaniu umiejętności komunikacyjnych i interpersonalnych.

Wśród wad wymienić można wysoki poziom szczegółowości i skomplikowania oraz związaną z tym pośrednio konieczność opanowania branżowego słownictwa i poznania specyficznych uwarunkowań i okoliczności, w których osadzone jest studium. Ten etap stanowi de facto fazę przedwstępną analiz, jednakże niewłaściwe zrozumienie realiów danego przypadku wyklucza jego dalszą rzetelną analizę. Po drugie, zdarzenia opisywane w studiach przypadku dość łatwo tracą wymiar aktualności – zmieniają się bowiem realia otaczającego nas świata. Po trzecie, *case studies* nie zawsze mogą zawierać kompletne i w pełni rzetelne dane – z uwagi na ich ochronę prawną lub wartość biznesową. Po czwarte, ze względu na brak jednoznacznych rozwiązań i ścieżek, którymi prowadzone jest rozumowanie, wymagają bardzo dobrego przygotowania ze strony prowadzącego, którego umiejętności nie tylko muszą wykraczać daleko poza zawartość merytoryczną przypadków, ale również umożliwiać właściwą komunikację i sprawną pracę w grupie.

Studia przypadku w praktyce akademickiej są narzędziem, które może uzupełniać lukę pomiędzy kształceniem opartym na teorii oraz kształceniem praktycznym. Jest to o tyle zasadne, że studenci sądzą, iż studia wyższe nie przygotowują do samodzielnego działania, a jako główny powód wskazują zbyt małą liczbę zajęć praktycznych, nadmiar teorii w programie

nauczania, nieadekwatne użycie wiedzy teoretycznej oraz brak umiejętności wykorzystania jej w realiach panujących warunków rynkowych⁷.

Identyfikując słabe i mocne strony pracy ze studiami przypadku w praktyce akademickiej, przeprowadzono badania wśród uczestników zajęć prowadzonych tą metodą⁸. Dzięki temu można było określić, jakie cechy i umiejętności kształtowane w procesie dydaktycznym dostrzegają studenci zaangażowani bezpośrednio w warsztaty. Wyniki badania dotyczące kształcenia umiejętności zostały przedstawione w tabeli 1.

Tabela 1. Nabywanie umiejętności w ramach metody *case study* w oczach użytkowników – macierz SWOT

| Mocne strony |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> + bazowanie na przykładach ułatwia zapamiętywanie + rozwija decyzyjność i umiejętność krytycznego myślenia + nauka poprzez rozwiązywanie konkretnych problemów zwiększa możliwość zastosowania rozwiązań opracowanych w toku nauki w analogicznych sytuacjach biznesowych + metoda <i>case study</i> wyrabia umiejętność pracy w grupie i wzmacnia pewność siebie + poruszanie rzeczywistych problemów wynikających z funkcjonowania firmy + możliwość analizy przypadków, w których do rozwiązania jest jakiś trudny problem etyczny + głębokie zaangażowanie w naukę sprzyja budowaniu motywacji + konieczność przygotowania się do zajęć wzmacnia efekt nauki + interaktywna komunikacja między nauczycielem a studentami + praca w małej grupie, możliwość dyskusji i poznania różnych punktów widzenia + możliwość zetknięcia się z problemami, które towarzyszą zakładaniu firmy + studium przypadku wymaga zaangażowania całej grupy |

⁷ W. Bizon, *Case Simulator – wykorzystanie innowacyjnych narzędzi transferu wiedzy i umiejętności ukierunkowanych na rozwijanie postaw przedsiębiorczych* [w:] *Efektywność innowacyjnych narzędzi...*, s. 184.

⁸ Metoda *case study* była stosowana w ramach etapu testowania projektu *Case Simulator* na Uniwersytecie Gdańskim w okresie od października 2012 roku do lutego 2013 roku. W nauczaniu metodą *case study* wzięło udział łącznie 170 studentów z różnych wydziałów Uniwersytetu Gdańskiego oraz 11 prowadzących. Uczestnicy pracowali, bazując na specjalnie przygotowanych studiach przypadków, a prowadzący zostali przeszkoleni w zakresie stosowania tej metody. Wśród uczestników przeprowadzono wywiady bezpośrednie dotyczące wskazania mocnych i słabych stron oraz szans i zagrożeń (analiza SWOT).

Słabe strony

- branża opisywana w studium przypadku nie zawsze jest interesująca dla uczących się
 - poziom skomplikowania studium przypadku bywa stosunkowo niski w porównaniu z poziomem skomplikowania rzeczywistych problemów biznesowych
 - metoda służąca sprawdzaniu i utrwalaniu nabytej wiedzy
 - wymaga przygotowania się do zajęć i zaangażowania całej grupy, co nie zawsze zyska aplauz uczących się
-

Szanse

- + duże zaangażowanie uczestników kursu pozwala na wyzwolenie większej kreatywności i formowanie się ciekawych pomysłów w porównaniu z tradycyjnymi metodami
 - + metoda często stosowana w trakcie rekrutacji, w celu sprawdzenia, jakie umiejętności pracy w typowych i nietypowych sytuacjach ma potencjalny kandydat
 - + sposób nauki preferowany przez studentów
 - + możliwość ośmielenia się w kontaktach negocjacyjnych, gdy trzeba pojedynczo lub w grupie wypracować jakieś stanowisko
-

Zagrożenia

- utarte schematy uczenia stosowane w uczelniach wyższych w Polsce stanowią barierę rozwoju tej metody
 - brak odpowiedniego zrozumienia metody przez studentów może prowadzić do jej nieefektywności (studenci mogą nie dostrzegać konieczności przygotowania się do zajęć)
 - kluczem skuteczności tej metody jest dobry prowadzący, który potrafi odpowiednio kierować dyskusją i ją moderować
 - trudna metoda nauki dla introwertyków
-

Źródło: M. Markiewicz, J. Bednarz, *Znaczenie metody case study w kreowaniu postaw przedsięwziętych studentów i absolwentów szkół wyższych* [w:] *Efektywność innowacyjnych narzędzi dydaktycznych w procesach kształtowania postaw przedsięwziętych*, red. W. Bizon, A. Poszewiecki, Gdańsk 2013, s. 108.

Opisując silne strony nauczania metodą studiów przypadku, uczestnicy kursów prowadzonych w tej formie wskazywali najczęściej na fakt, że opieranie się na przykładach to sposób, dzięki któremu ułatwione jest zapamiętywanie szerszych i bardziej złożonych treści i który rozwija decyzyjność i umiejętność myślenia krytycznego. Zwracano również uwagę, że nauka poprzez rozwiązywanie konkretnych problemów zwiększa możliwość zastosowania rozwiązań, opracowanych w toku uczenia się, w zbliżonych sytuacjach biznesowych, wyrabia umiejętność pracy w grupie i zwiększa

pewność siebie. Z kolei wśród słabych stron dominowało przekonanie, że szczegółowa tematyka *case study* nie zawsze jest ciekawa dla uczestników. Podnoszono także, że poziom skomplikowania bywa czasami niższy niż ten, który pojawia się w rzeczywistych problemach do rozwiązania. W opinii uczestników słabą stroną było również to, że praca ze studium przypadku wymaga uprzedniego przygotowania się do zajęć i zaangażowania całej grupy.

Mówiąc o szansach (możliwościach) wykorzystywania studiów przypadku w nauczaniu akademickim, podkreślano możliwość rozwijania kreatywności i umiejętności negocjacyjnych (poprzez nacisk na wyrażanie własnego zdania), zwracano uwagę na ćwiczenie zachowania w nietypowych lub trudnych sytuacjach. Studenci dostrzegli też przydatność metody ze względu na jej zastosowanie w procesach rekrutacyjnych. Jeśli zaś chodzi o zagrożenia, zaakcentowano, że *case studies* mogą być trudne dla osób o osobowości introwertycznej⁹.

3. Budowa studium przypadku

Pojedyncze studium przypadku może być zarówno bardzo zwięzłym, liczącym stronę lub dwie opracowaniem, jak i kilkudziesięciostrońcowym dokumentem wzbogaconym o liczne załączniki, także multimedialne. W praktyce akademickiej, z uwagi na ograniczony czas zajęć dydaktycznych, najczęściej wykorzystuje się *case studies* nie dłuższe niż 5–6 stron.

Mimo że nie ma jednej ściśle określonej zasady, którą należy kierować się przy konstruowaniu studium przypadku, można wyróżnić kilka elementów – składowych studium, które, w różnym układzie, zawiera *case study*. Są to: 1) wprowadzenie, 2) nakreślenie i analiza przebiegu wypadków oraz ewentualny opis działań podjętych przez osoby decyzyjne (bohaterów studium), 3) identyfikacja głównych problemów do rozwiązania.

1. Wprowadzenie zawiera najważniejsze informacje o tym, czego w ogólnym zarysie będzie dotyczył problem, przedstawia tło oraz głównych uczestników (bohaterów) studium. Często ma formę nieco bardziej rozbudowaną literacko, tworząc swego rodzaju „specyficzny klimat”.

2. Nakreślenie i analiza przebiegu wypadków to ta część *case study*, w której prezentuje się przebieg wydarzeń składających się na określoną sytuację

⁹ Por. M. Markiewicz, J. Bednarz, *op. cit.*, s. 107.

decyzyjną, włączając w to tło historyczne. Podaje się więcej szczegółów związanych z tematyką studium, rolą głównych aktorów w tym kontekście, charakteryzuje się także otoczenie zewnętrzne, jeśli jest to uzasadnione. W niektórych przypadkach rozwija się tę część, pokazując działania (lub nakreślając zamiary) głównych aktorów w przyszłości. Celem analizy przebiegu wypadków jest zatem maksymalnie precyzyjna konceptualizacja zaistniałej sytuacji, aby można było w dalszej kolejności jednoznacznie zidentyfikować problemy do rozwiązania.

3. Identyfikacja głównych problemów do rozwiązania to skonkretyzowanie najczęściej kilku poleceń, które powinni wykonać na podstawie analizy studium przypadku jego uczestnicy. Mogą one przybierać z reguły jedną z dwóch form: a) zlecenie uczestnikom zajęć przygotowania odpowiedzi na pytanie: „co powinni zrobić w zaistniałej sytuacji wybrani bohaterowie studium?”, lub, w poszerzonej wersji, zlecenie przygotowania kompleksowego raportu rekomendującego określone ścieżki/warianty działania; b) zlecenie uczestnikom na podstawie zaprezentowanych w studium scenariuszy dokonanie analizy błędów popełnionych przez decydentów i sformułowanie zaleceń mających na celu właściwsze rozwiązanie stawianych problemów. Studium przypadku mogą towarzyszyć tak zwane *teaching notes*, czyli odnoszące się do konkretnego *case study* zestawy uwag i wskazówek dla osób prowadzących nauczanie tą metodą. Choć wśród ekspertów toczy się debata na temat zasadności dołączania takich materiałów do przypadków, które są publikowane lub w inny sposób ogólnie dostępne¹⁰, to jednak panuje zgoda, że zrozumienie intencji autora przyświecających mu podczas przygotowywania studium przypadku jest użyteczne. Istnieje jednakże jednocześnie obawa, że jeśli notatki będą zbyt nakazowe, to mogą one zniechęcać wykładowcę do niezależnej pracy z materiałem i zamiast tego będzie on polegał na literalnej interpretacji problemu dokonanej przez inną osobę¹¹.

W *teaching notes* przede wszystkim powinny się znaleźć dodatkowe informacje o charakterze danego studium i genezie jego powstania. Dalej należy w nich zawrzeć komentarze odnoszące się do poszczególnych zdarzeń opisanych w studium oraz informacje na temat możliwego czasowego rozkładu pracy i przewidywanych reakcji grupy. Odrębną częścią jest komentarz, który powinien znaleźć się przy każdym problemie stawianym do rozwiązania uczestnikom. Można przyjąć, że przygotowanie *teaching notes*

¹⁰ Por. *Writing Case Studies...*, s. 6.

¹¹ A. Poszewiecki, *op. cit.*, s. 68.

powinno nastąpić dopiero po kilkakrotnym pilotażowym przetestowaniu danego studium przez jego autora w kilku grupach odbiorców.

4. Rozwijanie postaw przedsiębiorczych – kompetencje miękkie i twarde

Powszechnie stosowane w praktyce akademickiej metody dydaktyczne, takie jak: wykład, dyskusja, pokaz, symulacje i gry dydaktyczne oraz studia przypadku, różniąc się pracochłonnością, stopniem aktywizacji grupy i zaangażowania wykładowcy, wpływają na ich końcową efektywność. W nauczaniu przedmiotów biznesowych oraz tych związanych z przedsiębiorczością szczególnie ważne jest położenie nacisku na rozwijanie wiedzy, umiejętności i – szerzej – cech przypisywanych zwyczajowo menedżerom. Badania wśród absolwentów szkół biznesowych ze stażem pracy od trzech do pięciu lat prowadzone pod koniec XX wieku pozwoliły określić, w jaki sposób poszczególne kompetencje menedżerskie są postrzegane przez praktyków z uwagi na ich rzeczywistą przydatność w pracy zawodowej i prowadzeniu biznesu¹². Za najważniejsze spośród ponad czterdziestu kompetencji badani uznali umiejętność/zdolność: dostosowania się do nowych zadań, podejmowania decyzji, organizowania, szybkiej oceny sytuacji, zbierania właściwych informacji oraz kompleksowego postrzeżenia zjawisk.

Oczywiście każdy ze sposobów nauczania pozwala w różny sposób rozwijać poszczególne kompetencje, przy czym wykazano, że studia przypadku są najskuteczniejsze w nauczaniu tego, jak analizować problemy, dane, czy zbierać właściwe informacje i przejrzeć pisać. Ogólnie *case studies* były postrzegane jako najbardziej efektywny sposób poszerzania wiedzy i rozwijania umiejętności w ośmiu kluczowych cechach menedżerskich¹³. Pojęcie przedsiębiorczości jest immanentnie związane z takimi przymiotami, jak kreatywność, pomysłowość, innowacyjność, dynamizm, przebojowość oraz komunikatywność. Wśród tego rodzaju kompetencji, które uważane

¹² D. T. Teach, G. Govachi, *The Role Of Classroom Techniques In Teaching Management Skills*, „Simulation & Gaming” 1993, vol. 24 (4), s. 429–455.

¹³ Por. J. N. Trapp et al., *Evaluating The Effectiveness Of Role Playing Simulations And Other Methods In Teaching Managerial Skills*, „Development in Business Simulation & Experiential Exercises” 1995, vol. 22, s. 116 i nast.

są za najważniejsze cechy dobrego przedsiębiorcy, można wyróżnić: pracowitość, odpowiedzialność za ludzi i właściwe zorganizowanie¹⁴. W taki sposób określony zestaw cech składa się na tak zwane kompetencje miękkie. Z kolei kompetencje twarde, nieodzowne w przedsiębiorczości, to umiejętności analityczne, zdolność do właściwego szacowania ryzyka oraz tworzenia efektywnych modeli biznesowych, jak również umiejętności związane z operacjami finansowymi i matematycznymi. Cechą charakterystyczną studiów przypadku (a w szczególności tych z zakresu przedsiębiorczości i biznesu) jest ich swoista kompleksowość, która przejawia się właśnie w tym, że pozwala rozwijać jednocześnie kompetencje z obu grup – zarówno twarde, jak i miękkie.

Rozwijanie kompetencji miękkich zachodzi poprzez współpracę grupową i wymuszaną konieczność dyskusji. Brak jednoznacznych odpowiedzi końcowych i sposobów rozwiązania stawianych problemów sprzyja prezentowaniu różnych punktów widzenia i argumentacji. Z kolei kompetencje twarde nabywane są niejako przy okazji analizowania poszczególnych zagadnień. Zazwyczaj aby móc zrozumieć problemy stawiane do rozwiązania, należy umieścić je w kontekście nie tylko tła konkretnego przypadku, ale również odnieść się do regulacji obowiązujących w rzeczywistości. Znamienne jest to, że przy analizie studiów przypadku studenci omawiają nie tylko zagadnienia związane ze sprawą bezpośrednio, ale również i pośrednio, gdyż każdy rozwiązywany problem pociąga za sobą kolejne. Rolą prowadzących jest umiejętne zgłębienie tego, co ważne, i pominięcie kwestii mniej istotnych z punktu widzenia dydaktyki.

5. Specyfika case'ów z przedsiębiorczości – praktyka akademicka i szkoleniowa

Praca metodą *case studies* powinna być poprzedzona zbadaniem zarówno możliwości (potencjału) poszczególnych członków grupy, jak i ich predyspozycji do pracy zespołowej. W praktyce jest to bardzo trudne i czasochłonne, toteż najczęściej pomija się ten etap, zastępując go przeprowadzeniem

¹⁴ W. Bizon, P. Szulc-Fischer, *Analiza postaw i skłonności proprzedsiębiorczych wśród studentów* [w:] *Efektywność innowacyjnych narzędzi dydaktycznych w procesach kształtowania postaw przedsiębiorczych*, red. W. Bizon, A. Poszewiecki, Gdańsk 2013, s. 221.

pierwszych (wstępnych) zajęć, bazujących na bardzo prostym, często niezwiązanym z późniejszą tematyką materiale. Celem jest wówczas omówienie metody jako narzędzia dydaktycznego oraz zaznajomienie uczestników z jej specyfiką. Dopiero po upewnieniu się, że uczestnicy właściwie rozumieją istotę pracy nad studiami przypadku, można wdrażać kolejne fazy.

W nauczaniu przedmiotów biznesowych oraz związanych z przedsiębiorczością, opierającym się na analizie studiów przypadków, szczególnie ważne jest każdorazowe, „skrojone na miarę” zaprojektowanie całości procesu kształcenia. Wynika to z tego, że w tej dziedzinie próby nauczania są prowadzone niemal w każdym wieku i niezależnie od rodzaju i stopnia wykształcenia kierunkowego uczestników. Pierwsze zajęcia z biznesu i przedsiębiorczości odbywają się już w szkołach podstawowych, aczkolwiek stosowanie studiów przypadku w tej grupie jest zdecydowanie odradzane i w praktyce rzadkie. Z kolei w szkołach ponadgimnazjalnych zajęcia z przedsiębiorczości są obowiązkowym składnikiem programów i w ramach urozmaicania zajęć istnieje możliwość ostrożnego włączania studiów przypadku jako nowej, nieznannej uczniom metody. Z kolei na wysoce specjalistycznych studiach dla kadry kierowniczej (Master of Business Administration – MBA) kazusy biznesowe stanowią główną ich część. Tym samym nie tylko treści merytoryczne każdego studium muszą być właściwie dobrane, ale również i jego strona formalna oraz poziom wymagań.

Prowadzący zajęcia omawianą metodą oczywiście w miarę nabywania praktyki będą w stanie nie tylko dostosować uniwersalnie pisane *case studies* do potrzeb specyficznych odbiorców, ale również odpowiednio prowadzić same zajęcia. Wymaga to lat doświadczeń i pracy w zróżnicowanym środowisku. Mimo pewnych trudności związanych z możliwością znalezienia idealnego scenariusza dotyczącego przygotowania i wdrażania *case studies* jako metody efektywnego kształcenia z dziedziny przedsiębiorczości i biznesu można sformułować szereg zaleceń, będących zbiorem refleksji praktyków¹⁵. Pogrupowano je w następujące obszary tematyczne: kompetencje wejściowe uczestników, znaczenie homogeniczności grupy oraz czas i system pracy.

¹⁵ Przygotowano na podstawie doświadczeń własnych autora, jak również wniosków z pogłębionych wywiadów przeprowadzonych z ekspertami: Juanem Carlosem Vázquezem-Dodero de Bonifaz (Professor of Accounting and Control and Business Ethics, IESE Business School, University of Navarra, Barcelona, Hiszpania) i Williamem Dudleyem (Director of the Center for Entrepreneurship, University of Houston-Downtown, Houston, USA).

Rola kompetencji wejściowych uczestników

Kompetencje wejściowe, czyli wiedza, umiejętności oraz doświadczenie uczestników, są najważniejszym parametrem, który należy uwzględnić przy projektowaniu szkolenia. Można przyjąć, że im wyższe kompetencje wejściowe uczestników zajęć, tym studia przypadku stają się bardziej pożądaną formą nauczania. Najefektywniejsze jest wykorzystanie *case studies* na wysoce sprofilowanych studiach MBA, na których uczestnicy mają nie tylko dużą wiedzę ogólną, ale również doskonale rozumieją tematykę poruszaną w studium. W takiej sytuacji celem nauczania staje się przede wszystkim wypracowanie nowych, często zaskakujących rozwiązań oraz przedyskutowanie na forum możliwości ich włączenia do praktyki w zależności od specyfiki danej branży. Wartością dodaną jest w takiej sytuacji zróżnicowane doświadczenie uczestników, którzy reprezentują różne przedsiębiorstwa lub instytucje.

W sytuacji, w której praca z wykorzystaniem studiów przypadku odbywa się w grupach na początkowym etapie studiów, uwidaczniają się zazwyczaj problemy z umiejętnością oryginalnego, wychodzącego poza utarte schematy poszukiwania rozwiązań. Często uczestnicy oczekują gotowych jednoznacznych odpowiedzi. Wielowątkowe scenariusze, dopuszczenie wielu prawidłowych decyzji, jak również brak jednoznacznej i przesądzającej opinii prowadzącego bywa w takiej grupie wyraźną przeszkodą w efektywnej pracy.

Kolejną kwestią jest to, jak bardzo obce merytorycznie są dla uczestników poruszane w studium zagadnienia. Należy zdecydowanie odradzać analizę przypadków dotyczących bardzo konkretnych i szczegółowych zagadnień z dziedziny biznesu i przedsiębiorczości bez przeprowadzenia wprowadzających zajęć w innej formie, najczęściej konwencjonalnej (wykład, prezentacja). W pracy powinno się stosować następującą zasadę: rozpocząć konwencjonalnym wprowadzeniem dotyczącym kwestii o charakterze ogólnym, następnie pokazać, omówić, przeanalizować szczegółowe kwestie zawarte w studium przypadku, na końcu zaś podsumować, starając się uogólnić wnioski z analizy konkretnego *case study*. O ile w przypadku bardziej zaawansowanych grup opuszczenie którejs z tych faz jest dopuszczalne, o tyle w odniesieniu do uczestników początkujących byłoby to błędem.

Znaczenie homogeniczności grupy

Przez homogeniczność grupy należy w tym kontekście rozumieć stan wiedzy i umiejętności oraz postawy i wzorce kulturowe prezentowane przez uczestników. O ile ważne jest, ażeby wiedza i umiejętności członków grupy były na zbliżonym poziomie, o tyle w przypadku postaw i prezentowanych typów kultury sytuacja nie jest już tak jednoznaczna. Bez wątplenia w przypadku grupy zróżnicowanej kulturowo należy ten aspekt uwzględnić we wspólnej pracy nad studiami przypadku¹⁶. Dotyczy to zarówno jej organizacji, jak i meritum – treści i poleceń. Wymaga to przede wszystkim zwrócenia uwagi prowadzącego na takie kwestie, jak: rozplanowanie czasowe, rolę kobiet w grupach, ukryte zhierarchizowanie wewnętrzne czy skrywane animozje narodowościowe lub etniczne. Zróżnicowane kulturowo grupy nie są rzadkością w Stanach Zjednoczonych i w krajach Europy Zachodniej, podobnie będzie też w Polsce. W kwestiach merytorycznych grupa niehomogeniczna kulturowo wydaje się predestynowana do tego, aby poprzez analizę osadzoną w kontekście różnych wartości ostatecznie uzyskać spojrzenie pełniejsze, wychodzące poza dominujący nurt rozważań. Rolą prowadzącego jest wówczas właściwe nakreślenie (uzupełnienie) sytuacji decyzyjnej (punktów odniesienia), która może nie być dla wszystkich członków grupy klarowna i przez to jednoznacznie interpretowana.

Czas i system pracy

Czas i system pracy odnoszą się do dwóch kwestii. Po pierwsze, czy należy w trakcie jednych zajęć zrealizować dane studium od początku do końca, czy też uzasadniony jest jego podział i praca w czasie kilku następujących po sobie spotkań? Po drugie, czy kształt *case study* powinien być dostosowany do wymogów czasowych, w których będą prowadzone zajęcia, czy z kolei to czas zajęć powinien być dobierany tak, aby zapewnić skuteczne osiągnięcie stawianych celów dydaktycznych danego studium?

Na pierwsze pytanie odpowiedź jest prosta. Z reguły nie ma uzasadnienia dzielenie jednego studium na kilka spotkań. Realizacja zajęć w wielu terminach rodzi obawy związane z utrzymaniem takiej samej frekwencji,

¹⁶ Por. M. Bartosik-Purgat, *Otoczenie kulturowe w biznesie międzynarodowym*, Warszawa 2010, s. 26–29.

niezmienności składu grup, jak również mogącego zaistnieć efektu zmęczenia. W uzasadnionych przypadkach, na przykład przy analizie skomplikowanych i wieloaspektowych *case studies*, można na pierwszych zajęciach skupić się wyłącznie na omówieniu kontekstu i przedstawieniu tła, a część analityczną przesunąć. Taki układ szczególnie może być doceniany przez grupy wielokulturowe.

Jak długo powinno trwać wspólne analizowanie pojedynczego *case study*? Z reguły w kształceniu akademickim dominują bloki 90-minutowe, co narzuca górne ramy czasowe i nierzadko uniemożliwia nieprzerwaną pracę nad bardziej zaawansowanymi przypadkami. Korzystniejsze są bloki otwarte czasowo, czyli ograniczone wyłącznie koniecznością realizacji kolejnego zagadnienia w danym dniu, bez podawania dokładnej godziny. W pozaakademickiej praktyce szkoleniowej, charakteryzującej się większym zakresem swobody planistycznej, zauważalny jest model rozpoczynania wspólnej pracy w godzinach przedpołudniowych, a następnie podział na podgrupy i wykorzystanie czasu przed wspólnym obiadem, podczas niego oraz po nim na prace w podgrupach. Podsumowanie sesji i dyskusja mogą nastąpić po około czterech godzinach prac, przy czym nie ma z góry narzuconego precyzyjnego harmonogramu. Taki układ gwarantuje również interakcje wewnątrz- oraz międzygrupowe i eliminuje efekt zniechęcenia spowodowany nieprzerwaną pracą.

Docelowo powinno się dążyć do takiego modelu, który gwarantowałby nieskrępowaną pracę, niezależnie od ram czasowych, o ile będzie to uzasadnione obserwowaną atmosferą pracy. Oczywiście zarówno z przyczyn organizacyjnych, jak i z uwagi na uzyskanie odpowiedniego poziomu motywacji, nierzadko zalecane jest podanie terminu, w którym nastąpi ostateczne podsumowanie i zakończenie zajęć. Warto wówczas przewidzieć formułę „od... do...”, co gwarantuje margines na wypadek nadspodziewanie dobrego lub niekorzystnego przebiegu zajęć.

6. Biznesowe studium przypadku – krok po kroku

Studia przypadku z przedsiębiorczości oraz biznesu dotyczyć mogą bardzo wielu zagadnień merytorycznych. W zasadzie każdy z problemów wiążących się z funkcjonowaniem przedsiębiorstwa lub z decyzjami konsumenckimi może zostać zilustrowany odpowiednio dobranym *case study*. Różne są też grupy i okoliczności, w których zajęcia tą metodą są realizowane. Na przykład

na Wydziale Ekonomicznym Uniwersytetu Gdańskiego *case studies* z powodzeniem funkcjonują na studiach MBA, podyplomowych i (rzadziej) magisterskich. Do tej pory nie było praktyki, aby studium przypadku stanowiło punkt wyjścia do wystąpienia zewnętrznego eksperta, który na tej podstawie prezentowałby na forum ciekawy problem i omawiał jego implikacje.

Taki schemat działania doraźnie wykorzystuje się w College of Business, będącym częścią University of Houston-Downtown. Z inicjatywy Williama Dudleya, dyrektora Centrum Przedsiębiorczości, zorganizowano spotkanie z Andrew Fastowem, byłym menedżerem wysokiego szczebla, odpowiadającym za finanse w spółce Enron, która w spektakularnych okolicznościach zbankrutowała w 2001 roku, nie tylko zubożając akcjonariuszy, ale także podając w wątpliwość wartość i rzetelność działań rzekomo niezależnych i renomowanych audytorów (Arthur Andersen).

W dalszej części przedstawiono przykład studium przypadku, które bazując na oryginalnym pomysle Andrew Fastowa, zostało w znacznej mierze zmodyfikowane na potrzeby niniejszego artykułu oraz dostosowane do specyfiki polskiego czytelnika. Dołączono także krótkie omówienie tego studium.

„Twórcza księgowość, czyli niezabawna zabawa z liczbami”

Poniedziałkowy ranek, pierwszy dzień grudnia. Był zimny, szary, przedwcześnie zimowy dzień. Na drogach ślisko od deszczu, kierowcy, niepewni, czy pod kołami nie będzie przypadkiem lodu, prowadzili samochody nad wyraz powoli. Mimo że to Ameryka, to klimat niemal skandynawski. Winda w lobby jednego z okazałych wieżowców w dzielnicy biznesowej wyjątkowo nie była zatłoczona i spokojnie zabrała oczekujących, odzianych w zimowe kurtki, niemal na sam szczyt biurowca.

Chwilę potem, już w gabinecie, gdy zasiadłem przy biurku, zrobiło mi się jeszcze zimniej. Otworzyłem pocztę i zobaczyłem e-mail z trzema czerwonymi wykrzyknikami: „Podatkowy raport roczny: szacunkowe wyniki finansowe spółki”. Prognozy mówiły o 950 milionach dolarów zysku netto, czyli o 50 milionach mniej niż planował zarząd i oczekiwali akcjonariusze. Wróżyło to, że poranne posiedzenie zarządu będzie nader interesujące.

Okrągły stół na 30 osób już czekał przygotowany w ogromnej sali konferencyjnej. Gawędząc o piłce nożnej i roztrzásając zasady pierwszeństwa w korzystaniu ze służbowych samolotów, zjawiali się kolejno członkowie ścisłego zarządu, z prezesem na czele. Zgromadzeni zajęli zwyczajowo przypisane im miejsca.

Krótkie spojrzenie szefa wystarczyło, by główny księgowy zaczął wręczać przybyłym kopie raportu. Mimo że wszyscy wcześniej na pewno dokument widzieli i znali niemal na pamięć jego treść, każda para oczu wpatrywała się w gęsto zadrukowany papier.

Ostatnia strona: lista wszystkich działów i charakterystyka najważniejszych operacji, które zakwalifikowano jako potencjalnie możliwe do zrealizowania jeszcze przed zamknięciem roku. Ułożono je według wielkości szacunkowych korzyści, które można dzięki nim wykazać w dokumentach. Po kolei, zgodnie z listą, szef każdego działu miał się wypowiedzieć na temat możliwości zamknięcia swych operacji, aby zdążyć przed zamknięciem ksiąg. Co więcej, oczekiwano od nich czegoś wysoce oryginalnego...

Nikomu nie było do śmiechu. Podświadomie każdy z menedżerów już oceniał szanse skutecznego przeprowadzenia koniecznych, naprędce wymyślonych działań – nie do końca wiadomo, ani czy w pełni uczciwych, ani czy będących li tylko graniem na zwłokę. Najważniejsze było, żeby tylko spokojnie zacząć nowy rok.

Brakuje nam środków. W obliczu nieosiągniętych celów reakcja giełdy mogłaby nas pogrążyć. Tylko dwie tak duże firmy notowały ostatnio nieprzerwany roczny 15-procentowy wzrost przez siedem lat z rzędu, a my byliśmy przecież jedną z nich. Gdyby liczby okazały się nie takie, jak się powszechnie oczekuje, przestalibyśmy być postrzegani jako część elity, wąskiej elity. Ceny akcji pójdą w dół, podskoczy koszt finansowania, niezadowoleni akcjonariusze. Tragedia. Dramat.

Wtedy prezes zwrócił się do każdego z szefów działów, mówiąc: co mógłbyś (mogłabyś) konkretnie zrobić, aby uratować firmę?

Szef Działu Sprzedaży

Dział Sprzedaży ma pootwieranych wiele kontraktów terminowych. Większość z nich to kontrakty o odległym terminie dostawy. Na całym rynku akurat takich nie ma zbyt dużo, więc trudno będzie ocenić ich rzeczywistą wartość. W tej sytuacji proponuję, abyśmy przyjęli nową prognozę i zrewidowali przeszłe ceny sprzedaży, konstruując nową krzywą cenową. Oceniam, że 5-procentowy wzrost cen w perspektywie 3–10 lat przyniesie około **50 milionów** zysku. Na taki zabieg potrzebujemy zgody zewnętrznego audytu, ale takie firmy jak nasza mają dużą siłę przebicia, kiedy się podeprą dobrą analizą i profesjonalnymi narzędziami. My też tak zrobimy – cała operacja będzie wyglądała na w pełni przemyślany i rozsądny ruch.

Szef Działu Krajowego

Mamy udziały w spółkach zaangażowanych w produkcję ropy i gazu. Firmy wyceniane są zawsze co kwartał, podstawę wyceny stanowią sprawozdania

finansowe. Od kiedy spadły ceny ropy, poszła w dół też na papierze wartość naszych udziałów w tych spółkach o około **50 milionów dolarów**. Proponuję, aby od momentu, w którym ceny ropy zaczęły się wahać, potraktować ten spadek jako „tymczasowe odchylenie”, co poskutkowałoby tym, że nie będziemy musieli zapisywać tych strat.

Szef Działu Zagranicznego

Nasza firma ma duży udział w rynku detalicznym. Wysoka wartość zmagazynowanych produktów gotowych do sprzedaży wynikała zawsze z tego, że prognozowaliśmy jego szybki wzrost. Ostatecznie przychody nie były tak duże, jak zakładano. W dyspozycji Działu Zagranicznego mamy jednak wciąż zapasy warte około jednego miliarda dolarów. Proponuję, aby na dzień 31 grudnia wszystkie ceny sprzedaży w punktach detalicznych podnieść doraźnie o 5%. Przy tym poziomie towarów w magazynach wygeneruje to **50 milionów**. Potem, 1 stycznia, obniżymy ceny do poprzedniego poziomu. W sprawozdaniu zawsze podajemy stan na koniec kwartału, więc będziemy się później martwić, jak to rozegrać, ale najważniejsze, że na koniec roku będzie jak należy.

Szef Działu Ryzyka

Jako firma trzymamy rezerwy ostrożnościowe na wypadek niewywiązywania się kontrahentów z umów. Moglibyśmy z tego uwolnić **50 milionów**. Jeśli odpowiednio to przedstawimy, będzie to nawet pozytywny sygnał dla rynku, wskazujący na lepszy spływ należności i lepszą pozycję naszych kooperantów.

Szef Działu Podatkowego

Dobrze wiemy, że dla giełdy i akcjonariatu liczy się tak naprawdę tylko wynik netto, czyli, krótko mówiąc, zyski po opodatkowaniu. Gdybyśmy przenieśli siedzibę do Irlandii, uniknęlibyśmy podatku w kraju, jednocześnie wykorzystując wyjątkowo preferencyjne przepisy irlandzkie. Obniży to podatki łącznie o **50 milionów**.

Szef Działu Personalnego

Jako dział zarządzamy zakładowym funduszem emerytalnym. Obecnie kalkulujemy stopę zwrotu ze zgromadzonych aktywów na poziomie 7% rocznie. Możemy ją arbitralnie podnieść do 7,5%. Wiąże się to ze zmianą wyceny tych aktywów i przekłada się na wzrost zgromadzonego majątku o **50 milionów**. Audytorzy na pewno potwierdzą, że przeciętna stopa zwrotu w przypadku takich funduszy dla podobnych do nas spółek wynosi właśnie 7,5%.

Prezes wysłuchał zgromadzonych menadżerów. Przez wielkie okna sali konferencyjnej wdarły się pierwsze tego dnia promienie słońca. Właśnie firma znalazła nowe środki. Całe 300 milionów dolarów do zagospodarowania!

Problem do rozwiązania: jaką strategię działania powinien przyjąć w tej sytuacji prezes?

Pytania pomocnicze:

1. Dlaczego mimo bardzo dobrego wyniku finansowego (plus 900 milionów dolarów) firma może mieć kłopoty?
2. Na czym opiera się propozycja każdego z szefów działu – jaki jest jej mechanizm?
3. Po jakim czasie ujawniłyby się skutki (pozytywne/negatywne) każdej z propozycji?
4. Dlaczego założono, że niezależny audytor nie zablokuje przedstawionych propozycji?

Omówienie studium „Twórcza księgowość, czyli niezabawna zabawa z liczbami”

Studium rozpoczyna się wprowadzeniem. Dowiadujemy się, że jest 1 grudnia, co oznacza, że pozostaje miesiąc, aby dokonać ewentualnych transakcji, które mogą być zaliczone na poczet trwającego roku. Oczywiście w przedsiębiorstwie przez grudzień będzie księgowanych wiele rutynowych operacji związanych z bieżącą działalnością: zakupami surowców, sprzedażą, inwestycjami, wypłatą pensji i tak dalej.

Najważniejszą informacją jest jednak to, że zestawienie dokonanych w ciągu roku operacji, wliczając w to prognozy transakcji grudniowych, pokazuje, iż firma osiągnie 950 milionów dolarów zysku, co – mimo że jest to imponująca liczba – będzie sumą niższą aniżeli jeden miliard, który był zakładany jako cel.

Z tekstu wynika, że do tej pory przedsiębiorstwo było jednym z liderów w branży, przez siedem lat z rzędu odnotowując 15-procentowy wzrost. Nieosiągnięcie postawionych celów odbiłoby się negatywnie na jego renomie, co mogłoby przede wszystkim skutkować spadkiem zaufania wśród inwestorów (akcjonariuszy). W dalszej kolejności spółka nie mogłaby więc liczyć na sprzedaż kolejnych emisji akcji po atrakcyjnej dla niej cenie i traciłaby przywilej stosunkowo łatwego uzyskiwania kapitału do rozwoju. Musiałaby wówczas zapewne pożyczać w bankach, przy dużo wyższych kosztach. Stąd też mowa o wzroście cen kapitału, co mogłoby przyczynić się do dalszego spadku efektywności działań firmy.

W dalszej części przedstawiono stanowiska szefów poszczególnych działów. Każdy z nich zaproponował, w jaki sposób uzyskać brakujące 50 milionów, które pozwoli na realizację planu. Musimy pamiętać, że wybór choćby jednej z propozycji jest wystarczający z punktu widzenia osiągnięcia celu. Zdecydowanie się na kilka z tych możliwości (lub na wszystkie) jednocześnie zwiększy poziom zysku ponad plan. W tym miejscu należy podkreślić, że nie wszystkie propozycje są w pełni uzasadnione z punktu widzenia przepisów oraz standardów prowadzenia dokumentacji i nie zawsze byłyby możliwe do przeprowadzenia w opisanym kształcie. Ponieważ jednak zamierzeniem tego studium nie było prowadzenie dogłębnej analizy poszczególnych operacji finansowo-księgowych, tylko ukazanie, w jaki sposób można manipulować danymi, ich upublicznianiem i prezentacją, aby osiągnąć szersze cele biznesowe, podane rozwiązania mają charakter uproszczony i przez to bardziej sygnalizujący określone zjawiska, aniżeli je w pełni wyjaśniający.

Istotą analizy jest stwierdzenie, że operacje zaproponowane przez szefów działów mają charakter bilansowy (księgowy). Oznacza to, że nie planuje się żadnej dodatkowej sprzedaży usług lub towarów, z których można by osiągnąć kolejne przychody i w ślad za tym zysk – brak jest przepływów i zdarzeń gospodarczych w tak zwanej sferze realnej. Propozycje sprowadzają się w większości de facto do odmiennego zapisu w dokumentacji przedsiębiorstwa wartości posiadanego majątku.

Szef Działu Sprzedaży proponuje, aby wycenę wartości otwartych pozycji w kontraktach terminowych (kontrakty terminowe – zobowiązania spółki, zgodnie z którymi należy kupić lub sprzedać dany towar w określonym czasie – tutaj: dość odległym) oprzeć na zmodyfikowanej podstawie w postaci innej krzywej cenowej, która będzie zakładała inny (w tym przypadku 5-procentowy) poziom wzrostu cen. Wygenerowany zysk jest zatem skutkiem jedynie wprowadzenia bardziej pomyślnych założeń kształtowania się cen w przyszłości! Kontynuując takie rozumowanie, można by zaplanować jeszcze korzystniejsze dla firmy okoliczności, niemniej w takich przypadkach rynek domaga się pogłębionych analiz i odpowiedzi na pytanie, czy prognozy były przygotowane rzetelnie, czy mają solidne podstawy i przez to są realne. Menedżer dodaje, że właśnie dlatego zostanie przygotowana przekonująca analiza (raport), która ma wykazać zasadność takiej operacji.

Szef Działu Krajowego informuje, że spółka ma udziały w firmach naftowych, których wartość zmalała wskutek spadku cen ropy. Na rynku taka sytuacja może mieć miejsce, podobnie zresztą jak to, że wartości spółek wydobywających lub sprzedających ropę rosną, kiedy ropa drożeje. Ponie-

waż w ostatnim roku odnotowano spadek cen ropy, zdaniem menedżera przejściowy, proponuje on, aby nie brać tych odchyłeń pod uwagę i w zasadzie nie aktualizować wartości posiadanych udziałów w firmach naftowych, przyjmując (co nie jest w tekście sprecyzowane) albo wartość z początku roku, albo wartość najkorzystniejszą. Takie rozwiązanie koliduje z zasadą mówiącą, iż wyceniając wartości aktywów „na dany moment”, należy korzystać z wartości bieżących (najbardziej aktualnych).

Szef Działu Zagranicznego proponuje podniesienie wszystkich cen detalicznych w ostatnim dniu sprzedaży o 5%. Oczywiście zabieg taki byłby dokonany tylko po to, aby przeliczyć posiadany stan zapasów po wyższych cenach i przez to wykazać większą wartość (majątek) firmy. Następnego dnia przeprowadzono by operację odwrotną, ale zmniejszenie wartości dotyczyłoby już nowego okresu rozliczeniowego i miałyby wpływ na wyniki w nowym roku. Należy zwrócić uwagę, że ta propozycja (w rzeczywistości sprzeczna z przyjętymi zasadami ewidencjonowania zapasów) w konsekwencji nie podniesie ani wartości przychodów ze sprzedaży, ani zysku.

Szef Działu Ryzyka proponuje obniżenie rezerw, które utrzymywane są na wypadek niespłacenia zobowiązań przez odbiorców (na przykład niezapłaconia za dostarczony towar). Rezerwy stanowią gwarancję, że firma pozostanie stabilna, nawet jeśli jej otoczenie takie nie będzie. Zmniejszenie rezerw sprawia, że maleją możliwości reagowania na problemy w przyszłości, i może być źle odebrane przez rynek, dlatego menedżer proponuje, aby tę operację przedstawić na forum jako skutek pozytywnych zmian u kontrahentów i jako odpowiedź na ich większą rzetelność handlową (ku czemu nie ma oczywiście jakichkolwiek przesłanek).

Szef Działu Podatkowego sugeruje, żeby przenieść siedzibę firmy w inne miejsce – w tym przypadku do „raju podatkowego” (Irlandii). W niektórych krajach możliwe są bowiem zwolnienia dla inwestorów i wiele korporacji z tego faktu korzysta. Taka operacja wiąże się jednak z wieloma dodatkowymi niedogodnościami oraz koniecznością przeprowadzenia licznych operacji dostosowawczych.

Szef Działu Personalnego proponuje, aby wycenić zgromadzone środki w zakładowym funduszu emerytalnym, korzystając z nowej wysokości zakładanej stopy zwrotu. Dotychczas przyjmowano założenie, że środki będą generować roczny zwrot na poziomie 7%, obecnie zaś planuje się 7,5%. Musimy zauważyć, że w realiach gospodarczych już poziom 7% jest uznawany za bardzo wysoki, stąd jego zwiększenie może budzić uzasadnione obawy, które firma chce rozwiać, podpierając się opinią audytora.

Celem tego studium przypadku było zwrócenie uwagi na to, że istnieje szereg możliwości, często w pełni legalnych, które mają charakter działań fasadowych, służących wyłącznie uzyskaniu właściwych liczb (wartości) na określony moment, co ma przekonać otoczenie, że spółka działa prawidłowo i realizuje założenia. Najczęściej momentem, na który celuje się z poszczególnymi operacjami, jest dzień sporządzania dokumentów finansowych. Takie zabiegi zostały nazwane twórczą księgowością.

Jako główny problem do rozwiązania przedstawiono w tym przypadku wybór drogi, jaką powinien podążać prezes. Czy zgodzić się na któryś z wariantów, aby uspokoić rynek? Czy pójść jeszcze dalej i wykorzystać kilka możliwości równocześnie, ażeby pokazać, że jest sprawnym szefem? Tak sformułowane polecenie nie tylko umożliwi przeanalizowanie problemów od strony finansowej i księgowej, ale także sprzyja dyskusji na temat etyki prowadzenia biznesu, przejrzystości, intencji zarządu spółek, roli instytucji publicznych zaufania (audytorów) i tak dalej.

Przedstawione pytania szczegółowe odnoszą się do tego, jak ważne jest realizowanie zamierzeń (planów sprzedażowych) i jakie konsekwencje może mieć dla firmy ich niewykonanie. W tym kontekście można przeanalizować, na jakiej podstawie inwestorzy podejmują decyzje, w co inwestować. Oczywiście, należy mieć świadomość, że rynek kapitałowy w Polsce nie przypomina tego w USA ani rozmiarami, ani stopniem jego wpływu na całość gospodarki.

Kolejne pytanie dotyczy analizy każdej z propozycji. Można je dokładnie omówić, analizując przy okazji opisany wcześniej mechanizm finansowy. Nie wszystkie propozycje przekładają się bezpośrednio na wzrost zysku o 50 milionów – zastosowano bowiem w opisie pewne uproszczenia, jednakże każda z propozycji charakteryzuje się tym, że pozwala w sposób alternatywny spojrzeć na to, co do tej pory w firmie było jasno, rzetelnie i precyzyjnie ewidencjonowane i rozliczane (i ująć to w księgach). Warto w tym momencie przeprowadzić dyskusję, czy istnieje możliwość całkowitego wyeliminowania takich zabiegów.

Pytanie dotyczące skutków ma pobudzić do refleksji, że każda sztuczna operacja będzie się wiązać z koniecznością jej skorygowania w przyszłości. Dla części z nich stanie się to już w kolejnym kwartale (przy okazji składania sprawozdań), część z nich – przy niezwykle sprzyjających okolicznościach – w ogóle nie będzie musiała być „odwracana” (w tym przypadku w sytuacji, kiedy rzeczywiście ceny ropy na rynku wzrosną). Część z propozycji menedżerów ma raczej charakter przyjęcia zakładu,

w jaki sposób zachowa się rynek, i obstawienia najbardziej korzystnych dla firmy scenariuszy. Oczywiście te scenariusze jednocześnie nie są najbardziej prawdopodobne.

Ostatnie pytanie dotyczy roli audytora. Z tekstu wynika, że mająca być ostoją rzetelności i obiektywizmu firma audytorska będzie wspierała i legitymizowała nie w pełni zasadne działania firmy. W praktyce przedsiębiorstwa audytorskie również konkurują ze sobą i są uzależnione od wpływów i zleceń uzyskiwanych od wielkich firm. Nierzadko widmo utraty ważnego i zadowolonego klienta powoduje zwiększoną podatność na przedstawianie mniej bezstronnych i wiarygodnych opinii. Należy mieć świadomość, że często raporty dotyczące sytuacji w korporacji czy instytucji powstają na zlecenie ich samych i są przez nie finansowane, co oczywiście sprzyja zmniejszeniu stopnia ich obiektywizmu.

8. Podsumowanie

Praca ze studiami przypadku może stać się bardzo efektywną metodą kształcenia z dziedziny przedsiębiorczości i biznesu. Bogactwo dostępnych *case studies* znacznie ułatwia właściwe przygotowanie zajęć, a oferowane opisy wspomagające pracę (*teaching notes*) umożliwiają dogłębne zrozumienie intencji autorów. Ponieważ tak jak nie istnieje jedyna, najefektywniejsza i w pełni uniwersalna metoda kształcenia, tak i korzyści ze stosowania studiów przypadku mogą się znacznie różnić w zależności od konkretnego procesu dydaktycznego. Tym samym należy zwrócić szczególną uwagę na to, aby odpowiednio dobrać rodzaj studium, kierując się poziomem zaawansowania grupy, możliwościami czasowymi oraz doświadczeniem i umiejętnościami samych prowadzących.

Zarówno praktyka amerykańska, jak i europejska wskazują na rosnące znaczenie innowacyjnych form transferu wiedzy w kształceniu akademickim. Dominujący wciąż system, oparty na wykładach i komplementarnych względem nich ćwiczeniach audytoryjnych, wzbogacany jest właśnie przez studia przypadku, symulacje oraz gry. Jakkolwiekby nie oceniać nowych trendów w dydaktyce i wzrostu znaczenia narzędzi niekonwencjonalnych, w opinii wielu osób często nazbyt trywialnych w formie (jak wspomniane zjawisko grywalizacji), wydaje się, że mimo wszystko należy wciąż stosować się po prostu do uniwersalnej zasady dobrego nauczyciela: dobre zajęcia to takie, które są uprzednio dobrze przygotowane.

BIBLIOGRAFIA

- Bartosik-Purgat M., *Otoczenie kulturowe w biznesie międzynarodowym*, Warszawa 2010.
- Bizon W., *Case Simulator – wykorzystanie innowacyjnych narzędzi transferu wiedzy i umiejętności ukierunkowanych na rozwijanie postaw przedsiębiorczych* [w:] *Efektywność innowacyjnych narzędzi dydaktycznych w procesach kształtowania postaw przedsiębiorczych*, red. W. Bizon, A. Poszewiecki, Gdańsk 2013.
- Bizon W., Szulc-Fischer P., *Analiza postaw i skłonności proprzedsiębiorczych wśród studentów* [w:] *Efektywność innowacyjnych narzędzi dydaktycznych w procesach kształtowania postaw przedsiębiorczych*, red. W. Bizon, A. Poszewiecki, Gdańsk 2013.
- Efektywność innowacyjnych narzędzi dydaktycznych w procesach kształtowania postaw przedsiębiorczych*, red. W. Bizon, A. Poszewiecki, Gdańsk 2013.
- Markiewicz M., Bednarz J., *Znaczenie metody case study w kreowaniu postaw przedsiębiorczych studentów i absolwentów szkół wyższych* [w:] *Efektywność innowacyjnych narzędzi dydaktycznych w procesach kształtowania postaw przedsiębiorczych*, red. W. Bizon, A. Poszewiecki, Gdańsk 2013.
- McKenna S., *Organisational learning: 'live' case studies and the consulting process*, „Team Performance Management: An International Journal” 1999, vol. 5, iss. 4.
- Metoda studium przypadku w edukacji biznesowej*, red. P. Ammerman et al., Poznań 2012.
- Poszewiecki A., *Wykorzystanie studium przypadku w dydaktyce* [w:] *Symulacje menedżerskie i studia przypadków. Szkolenia biznesowe w oparciu o symulacje menedżerskie i studia przypadków – najlepsze praktyki*, red. A. Poszewiecki, W. Bizon, P. Kulawczuk, Gdańsk 2012.
- Škudienė V., *Edukacja oparta na studium przypadku* [w:] *Metoda studium przypadku w edukacji biznesowej*, red. P. Ammerman et al., Poznań 2012.
- Symulacje menedżerskie i studia przypadków. Szkolenia biznesowe w oparciu o symulacje menedżerskie i studia przypadków – najlepsze praktyki*, red. A. Poszewiecki, W. Bizon, P. Kulawczuk, Gdańsk 2012.
- Teach D. T., Govachi G., *The Role Of Classroom Techniques In Teaching Management Skills*, „Simulation & Gaming” 1993, vol. 24 (4).
- Trapp J. N. et al., *Evaluating The Effectiveness Of Role Playing Simulations And Other Methods In Teaching Managerial Skills*, „Development in Business Simulation & Experiential Exercises” 1995, vol. 22.
- Writing Case Studies. A Manual*, eds. M. Roper, L. Millar, London 1990.

Mindmapping jako narzędzie w uczeniu i badaniach naukowych¹

W XXI wieku przed systemem edukacyjnym stoją nowe wyzwania. Znużenie studentów tradycyjnymi dyscyplinami (na przykład historią) i metodami: wykład – notatki – egzamin, zmusza nauczycieli akademickich do poszukiwania interesujących sposobów prezentacji wiedzy. Uatrakcyjnienie wykładów czy ćwiczeń poprzez stosowanie map myśli, conceptów lub argumentów wydaje się działaniem celowym. Dodatkowym aspektem jest możliwość poprawy zapamiętywania i przyswajania materiału.

Bardzo szybka dygitalizacja procesu edukacyjnego na początku XXI wieku jest niezaprzeczalnym faktem. Coraz częściej studenci przechowują notatki oraz książki w „chmurach”, używając nowoczesnej i szybkiej technologii. Nie ma to jednak wpływu na jakość kształcenia, ponieważ sam sposób przechowywania i przekazywania informacji nie jest bardziej wydajny niż tradycyjny. W rzeczywistości zmiana technologiczna sprowadza się do zamiany papieru i pióra na laptop i smartfon. W większości wypadków nie zmienia to sposobu uzyskiwania informacji. *Mindmapping* jest natomiast połączeniem technologii informatycznych z innym sposobem zapisywania i przekazywania.

Mindmaps, czyli mapy myśli, to termin spopularyzowany przez Tony’ego Buzana w połowie lat siedemdziesiątych XX wieku. Tony Buzan był dziennikarzem BBC oraz autorem prac propagujących systemy mnemoniczne i wiedzę na temat działania mózgu. Przez wiele lat redagował pismo „International Journal of MENSA”. W 1990 roku jego kompania – Buzan Organization Limited – zarejestrowała jego typ map jako znak towarowy

¹ Artykuł powstał w wyniku inspiracji kursami organizowanymi przez Center for Teaching and Learning Excellence oraz Information Technology Office w University of Houston-Downtown w Houston w Teksasie.

Mind Map². Tony Buzan jest konsultantem wielu międzynarodowych korporacji. Współautorem kilku istotnych książek jest jego brat Barry, obecnie emerytowany profesor London School of Economics.

Mapa myśli to schemat mentalnych połączeń między pojęciami. Jako taka nie jest ona całkowicie nowym konceptem. Porfiriusz, neoplatoński filozof żyjący w III wieku n.e., miał tworzyć mapy myśli dla przedstawienia kategorii Arystotelesa. Podobne notatki robili także Leonardo da Vinci i Karol Darwin³.

Zdaniem Buzana mapy myśli są skuteczną metodą ułatwiającą uczenie się i zapamiętywanie, ponieważ odpowiadają typowemu funkcjonowaniu mózgu. Tradycyjny, linearny typ notowania zastąpiony zostaje mapą myśli, przypominającą neurologiczną strukturę mózgu i łączącą tysiące powiązań synapsowych z jednym centrum. Dodatkowym aspektem stosowania map myśli jest wykorzystywanie obu półkul mózgowych: zarówno prawej, odpowiadającej za myślenie wizualne, stowarzyszeniowe i niewerbalne, jak i lewej, do której przypisany jest proces myślenia analitycznego.

Mapy myśli budowane są wokół koncepcji promienistego myślenia (*radiant thinking*), pozwalającego na błyskawiczne kojarzenie kluczowych słów z najważniejszymi obrazami. Stosowanie w rysowanych mapach kolorów, skojarzeń, symboli jest częścią mnemotechniki zwiększającej możliwości zapamiętywania. Użycie słów kluczy pozwala lepiej zrozumieć i przyswoić temat. Istotą mapy myśli według Buzana jest centralne położenie podstawowego konceptu, zaznaczanego również często symbolem, wokół którego rozbudowywane są poszczególne „gałęzie” z kolejnymi skojarzeniami⁴. Kolorы, stosowane jako własny system kodowania informacji, stanowią istotną

² Tony Buzan napisał całą serię książek dotyczących map myśli, między innymi: T. Buzan, B. Buzan, *The Mind Map Book*, London 1993; T. Buzan, S. Abbott, *The Ultimate Book of MindMaps®. Unlock Your Creativity. Boost Your Memory. Change Your Life*, London 2005. Dyskusja na temat zasadności rejestracji znaku firmowego i jego zasięgu – zob. <http://www.mind-mapping.org/mindmapping-learning-study-memory/who-invented-mind-mapping.html> [dostęp: 20.04.2015]. Buzana nie interesują badania, które nie potwierdzają jego wniosków na temat jego teorii, co wynika z jednego z ostatnich wydań jego książki – zob. T. Buzan, B. Buzan, *The Mind Map Book®*, Harlow 2006, s. 26.

³ T. Buzan, B. Buzan, *The Mind Map Book...*, s. 40–41. Zob. również <http://www.mind-mapping.org/blog/mapping-history/roots-of-visual-mapping/> [dostęp: 20.04.2015], gdzie przedstawiono wczesne przykłady stosowania map i wizualizacji.

⁴ W praktyce oznacza to kartkę papieru w dowolnym formacie, na której rozrysowuje się działania/koncepcje/plany/elementy definicji w postaci gałęzi, od których odchodzą kolejne, coraz cieńsze gałęzie.

część budowania mapy myśli⁵. Spontaniczne myślenie, wolne skojarzenia i kreatywność mają pomóc w tworzeniu poprawnych map.

W zamyśle Buzana mapy myśli mają być stosowane do każdej działalności wymagającej robienia notatek i myślenia kreatywnego. Mogą być robione indywidualnie lub też stanowić część pracy zespołu; można je pisać ręcznie lub przygotowywać w jednym z licznych programów komputerowych.

Często termin „mapy myśli” (*mindmaps*) stosuje się do każdego rodzaju mapy mentalnej wizualizujących procesy poznawcze. Dość powszechne jest używanie tego samego określenia dla map konceptów (*concept maps*). Podobnie jak mapy myśli, także i mapy konceptów są graficznymi schematami, które można stworzyć, opierając się na nieliniarnym przyswajaniu wiedzy. Ich propagatorem był w latach siedemdziesiątych XX wieku dr Joseph D. Novak z Cornell University. Novak opierał się na sformułowanej przez Davida Ausubela teorii uczenia się przez zrozumienie (*meaningful learning*) przeciwstawionego uczeniu się pamięciowemu (*rote learning*). Dla Ausubela, jak również dla większości neopiagetystów, konceptualizacja leży w centrum procesów poznawczych⁶. Novak twierdzi, że uczenie się przez zrozumienie jest konstrukcją łączącą myślenie, uczucia oraz działanie prowadzące do „zaangażowania i odpowiedzialności”⁷.

Konstrukcja obu rodzajów map jest podobna. Różnica polega na stopniu formalności i precyzji. Mapy myśli bazują na strukturze promienistej wokół centralnego problemu, opierając się na kolorze i symbolach lub ideogramach. Mapy konceptów służą do przedstawiania relacji między ideami. Ich budowa i struktura są bardziej formalne i hierarchiczne. W odróżnieniu od mapy myśli mapa konceptu nie musi mieć centralnego punktu, zamiast niego może zawierać kilka równorzędnych pojęć.

O ile w konstrukcji map myśli kładzie się większy nacisk na robienie notatek, o tyle mapy konceptów są zdecydowanie nastawione na przekazywanie wiedzy. Oba rodzaje map nadają się oczywiście do prowadzenia notatek czy burzy mózgów, ale ich podstawową funkcją jest wizualizacja wiedzy i są one zoptymalizowane pod tym kątem. Sam Novak twierdzi, że

⁵ Przykłady map myśli sporządzanych według idei Buzana – zob. <http://www.tonybuzan.com/gallery/mind-maps> [dostęp: 20.04.2015].

⁶ M. A. Moreira, *Why concepts, why meaningful learning, why collaborative activities and why concept maps?*, <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/v1n3a1.pdf> [dostęp: 20.04.2015].

⁷ J. D. Novak, *Learning, Creating, and Using Knowledge: Concept Maps as Facilitative Tools in Schools and Corporations*, London 2010, s. 18. Novak również próbował zarejestrować *concept maps* jako znak towarowy, ale bez rezultatu.

robienie mapy myśli jest dobrym wstępem do tworzenia map konceptów. Mapy myśli pozwalają na szybkie formowanie asocjacji i połączeń między konceptami. Jego zdaniem mapy konceptów odzwierciedlają głębszy proces refleksji, ale zasadniczo te dwa narzędzia się uzupełniają⁸. Novak uważa, że mapy konceptów powinny być zhierarchizowane, stopniowo przechodząc od bardziej ogólnych do bardziej szczegółowych problemów. Wykorzystanie map w grupach ożywia dyskusję ze względu na ich kreatywny charakter⁹.

Najbardziej strukturalnie „sztynym” i zhierarchizowanym rodzajem mapy mentalnej jest mapa argumentów (*argument map*). Ta stosowana w logice i filozofii mapa jest wizualną reprezentacją dedukcyjnej strony wnioskowania. Graficzne przedstawienie relacji między twierdzeniem a przesłankami, na których zostało zbudowane, przedstawił po raz pierwszy w XIX wieku angielski logik i teolog Richard Whately.

Nie ma wątpliwości, iż zarówno mapy myśli, jak i mapy konceptów oraz argumentów mogą być używane w indywidualnym oraz zbiorowym budowaniu wiedzy. Stosowano je z powodzeniem zarówno w dziedzinach akademickich, jak i w świecie biznesu¹⁰. Również w szkołach o różnych poziomach, także w Polsce, nauczyciele są zainteresowani ich wprowadzaniem między innymi jako pomocy w nauczaniu języka obcego¹¹.

Popularność map mentalnych wiąże się z rozpowszechnionym przekonaniem o ich dobroczynnym wpływie na uczenie się oraz nauczanie. Z wyko-

⁸ *Ibidem*, s. 127. Zob. również J. D. Novak, A. J. Cañas, *The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct and Use Them*, <http://cmap.ihmc.us/docs/theory-of-concept-maps> [dostęp: 20.04.2015].

⁹ J. D. Novak, B. Gowin, *Learning how to Learn*, Cambridge 1984, s. 15, 20.

¹⁰ M. Davies, *Concept mapping, mind mapping and argument mapping: what are the differences and do they matter?*, „Higher Education” 2011, vol. 62, no. 3, s. 281, 284; M. Janowicz, *Wykorzystanie map myśli w dydaktyce*, „Folia Pomeranae Universitatis Technologiae Stetinensis. Seria Oeconomica” 2011, nr 287 (63), s. 65–72, <http://wydawnictwo.zut.edu.pl/files/magazines/2/30/304.pdf> [dostęp: 20.04.2015]; C. P. Dwyer, *The Evaluation of Argument Mapping as a Learning Tool* (Ph.D.), School of Psychology, National University of Ireland, Galway, [http://aran.library.nuigalway.ie/xmlui/bitstream/handle/10379/2617/C.Dwyer-PhD Thesis Psychology.pdf](http://aran.library.nuigalway.ie/xmlui/bitstream/handle/10379/2617/C.Dwyer-PhD%20Thesis%20Psychology.pdf) [dostęp: 20.04.2015]; M. Ahlberg, V. Ahoranta, *Improved Educational Theory Based Tools to Monitor and Promote Quality of Geographical Education and Learning*, „International Research in Geographical and Environmental Education” 2002, vol. 11, no. 2, s. 119–137.

¹¹ E. Osoba, *Mapy myśli na lekcjach – zastępstwach*, „Języki Obce w Szkole” 2012, nr 5, s. 81–84; E. Turkowska, *Wizualne wspomaganie nauczania języków obcych*, „Języki Obce w Szkole” 2007, nr 4, s. 37–45.

rzystaniem tych map uczenie przez rozumienie (*meaningful learning*) jest rzeczywiście realizowane. Jeżeli osoba ucząca się będzie w stanie stworzyć schemat skomplikowanych stosunków, to również może go zrozumieć i zapamiętać. Mapy są niewątpliwie czytelniejsze niż linearne notatki, ponieważ pozwalają na szybkie spojrzenie na całość problemu. Dodatkowo wykonanie mapy (myśli czy też konceptu) wymaga o wiele większego wysiłku umysłowego niż proste notowanie – stąd też lepsze przyswojenie materiału.

Wykłady, których wysłuchują studenci, są bardzo często nieliniarne w swojej istocie. Wykładowcy czasami kilkakrotnie wracają do problemów poruszanych wcześniej, naświetlając je z różnych stron, nie wspominając już o dygresjach. Materiał tego typu dużo łatwiej zapamiętać, gdy zostanie przedstawiony w postaci mapy odzwierciedlającej rzeczywisty tok wykładu.

W badaniach nad wykorzystaniem map mentalnych w dydaktyce zwrócono uwagę na fakt, iż wykłady prezentowane są studentom w wersji linearnej. Badania naukowe natomiast, które prowadziły do uzyskania informacji używanych na wykładzie, były dużo bardziej skomplikowane. Prezentowanie ich w postaci mapy mentalnej pozwalałoby odtworzyć przynajmniej częściowo proces badania na potrzeby wykładu. Zaprezentowanie wykładu w postaci mapy (myśli lub konceptu) wsparłoby więc proces uczenia się przez zrozumienie¹².

W przypadku mapy mentalnej łatwiej jest studentom integrować wiedzę już istniejącą z wiedzą nowo uzyskaną. Ten wyjątkowy rodzaj notatek, który pozwala jednocześnie pokazywać hipotezę, argumentację i dowód, przydatny może być nie tylko studentom, ale i badaczom. Mając do czynienia z olbrzymią ilością informacji, można docenić możliwość zorganizowania ich w sposób kompleksowy i w formie, który sprawia, że łatwiej je przyswoić.

Przy użyciu map mentalnych w interesujący sposób można zapoznać studentów z metodami badań. Australijscy badacze Michael Crowe i Lorraine Sheppard zwrócili uwagę, że w badaniach naukowych opisanie interesującego problemu badawczego nie implikuje automatycznie metod badawczych¹³. Stąd też mapa ułatwia przedstawienie studentom czy też doktorantom tej skomplikowanej struktury, łączącej metody, problemy, działania i wnioski. Pozwala na pokazanie całości obrazu, który w oczach studentów jest sfragmentaryzowany.

¹² D. Hay, I. Kinchin, S. Lygo-Baker, *Making learning visible: the role of concept mapping in higher education*, „Studies in Higher Education” 2008, vol. 33, no. 3, s. 306.

¹³ M. Crowe, L. Sheppard, *Mind mapping research methods*, „Quality & Quantity” 2012, vol. 46, no. 5, s. 1502.

Badania naukowe potwierdzają efektywność mentalnych map jako pomocy w nauczaniu na wyższych uczelniach. Mimo że dotyczą one różnych dziedzin akademickich, to jednak dokumentują wymierne korzyści ze stosowania metod wizualizacyjnych w nauczaniu¹⁴. Szczególnie interesujące są badania Paula Farranda, Fearzana Hussaina i Enida Hennessy'ego oceniające skuteczność stosowania map myśli w studiach medycznych¹⁵. Analiza danych pozwoliła badaczom stwierdzić, iż stosowanie map myśli zwiększało krótkoterminową przyswajalność wiedzy o 24%, a długoterminową – o 10%. Autorzy zwrócili też uwagę na niski stopień motywacji studentów, którzy byli niechętni nowym metodom¹⁶. Również inni badacze potwierdzali występowanie problemów z zainteresowaniem studentów tą formą aktywności¹⁷.

Kolejną kwestią poruszaną przez badających efektywność stosowania map w dydaktyce było to, iż stopień przyswojenia wiadomości uzależniony był też od treści, co utrudniało badania¹⁸. Jednak nikt nie kwestionował tezy, że studenci opanowują więcej głównych idei i konceptów, gdy korzystają z map, a nie z linearnego tekstu¹⁹.

Aby efektywnie wykorzystywać mapy w nauczaniu, trzeba jednak stosować je konsekwentnie, umożliwiając studentom faktyczne zapoznanie się z nimi. Pierwsze zetknięcie się z mapami myśli lub konceptów nie zawsze wystarczy, aby przekonać się o ich wartości. Studenci powinni również robić mapy sami, a nie tylko obserwować lub analizować mapy przygotowane

¹⁴ C.-C. Chiou, *The effect of concept mapping on students' learning achievements and interests*, „Innovations in Education and Teaching International” 2008, vol. 45, no. 4, s. 375–387; A. O. Patrick, *Concept Mapping as a Study Skill: Effects on Students Achievement in Biology*, „International Journal of Educational Sciences” 2011, vol. 3, no. 1, s. 49–57; C. Twardy, *Argument maps improve critical thinking*, <http://cogprints.org/3008/1/reasonpaper.pdf> [dostęp: 20.04.2015]; J. W. Budd, *Mind Maps as Classroom Exercises*, „Journal of Economic Education” 2004, vol. 35, no. 1, s. 35, <http://selwyncluster.wikispaces.com/file/view/Mind+maps.pdf> [dostęp: 20.04.2015].

¹⁵ P. Farrand, F. Hussain, E. Hennessy, *The efficacy of the mind map study technique*, „Medical Education” 2002, vol. 36, no. 5, s. 426–431.

¹⁶ *Ibidem*, s. 429–430.

¹⁷ E. Sandham, C. Leach, C. Dawson, *Concept mapping: How should it be introduced, and is there evidence for long term benefit?*, „Higher Education” 1998, vol. 35, no. 3, s. 325.

¹⁸ A. M. O'Donnell, D. Dansereau, R. H. Hall, *Knowledge Maps as Scaffolds for Cognitive Processing*, „Educational Psychology Review” 2002, vol. 14, no. 1, s. 81.

¹⁹ Wprawdzie Budd przypisywał to raczej bardziej aktywnej formie działania niż właściwościom map myśli *per se* – zob. J. W. Budd, *op. cit.*, s. 44.

dla nich przez prowadzące zajęcia. Mapy kilkakrotnie robione na ten sam temat pozwalają studentom lub przeglądającym je nauczycielom (akademickim) zauważyć, jak zmienia się wiedza studentów. Mapy nadają się świetnie jako narzędzie do zastosowania przy wprowadzaniu tak zwanego kształcenia skoncentrowanego na studentach (*student centered learning*), a więc różnorodnego uczenia się poprzez współpracę w grupach (*peer learning, team based learning*). Waler wspólnego tworzenia map podkreślany był przez osoby stosujące te metody²⁰. Badania pokazują, że mapy budowane wspólnie przez grupy studentów pokazywały głębsze zrozumienie problemu niż te, które zostały przygotowane przez pojedyncze osoby²¹.

Pomocą przy robieniu, przechowywaniu i przekazywaniu map mentalnych są programy komputerowe. Zarówno Tony Buzan, jak i Joseph Novak propagują swoje wersje oprogramowania, które pozwala robić mapy zgodne z ich standardem²². Poza „oficjalnymi” wersjami istnieją setki programów, płatnych i bezpłatnych, które pozwalają tworzyć mapy na własnym komputerze lub online²³. Liczne biblioteki gotowych map pozwalają zapoznać się z walorami oprogramowania²⁴. Niektóre z nich zawierają narzędzie do automatycznego przygotowywania cytatów. W większości wypadków istnieją możliwości eksportu map do licznych formatów (.pdf, .doc, .jpg, .png, .html, .txt, .odt), co przydaje się do pisania tekstów naukowych opierających się na mapach. Dla współpracy studentów przy przygotowywaniu map ważne jest to, że coraz liczniejsze są programy online, których nie trzeba instalować na żadnych urządzeniach.

²⁰ <http://pandora.cii.www.edu/cii/resources/modules/concept/> [dostęp: 20.04.2015].

²¹ S. Y. Kwon, L. Cifuentes, *The comparative effect of individually-constructed vs. collaboratively-constructed computer-based concept maps*, „Computers & Education” 2009, vol. 52, no. 2, 365–375.

²² iMind Map 8 w wersji Home and Student kosztuje obecnie 100 USD – www.tonybuzan.com; Cmap jest programem darmowym – <http://cmap.ihmc.us/> [dostęp: 20.04.2015].

²³ W Wikipedii można znaleźć listę około 50 podstawowych programów do robienie map myśli i konceptów. Dużo bogatsze zestawienie, zawierające ponad 300 programów, publikowane jest na <http://www.mind-mapping.org/>. Lista oprogramowania do tworzenia map argumentów – zob. http://www.phil.cmu.edu/projects/argument_mapping/ [dostęp: 20.04.2015].

²⁴ Zob. <http://www.biggerplate.com/mindmap-library>. Są tam również mapy poświęcone historii. Warto śledzić blogi poświęcone mapom: The Mind Map Blog, <http://mindmapblog.com/>; The MindMapping Software Blog, <http://mindmappingsoftwareblog.com/>; The Mind Mapping Blog, <http://www.mind-mapping.org/blog/> [dostęp: 20.04.2015].

Australijski dydaktyk Martin Davies wystąpił z koncepcją stworzenia nowego narzędzia do mapowania, które miałyby umożliwiać robienie wszystkich map – myśli, konceptów i argumentów. Nie on jeden uważa, iż stosowanie tylko jednego rodzaju mapy ogranicza możliwości właściwego wykorzystania wizualizacji w nauczaniu²⁵. Martin Eppler z Lugano idzie jeszcze dalej i proponuje stosowanie przynajmniej czterech rodzajów map: myśli, konceptu, diagramów konceptualnych oraz metafor wizualnych na różnych stopniach uzyskiwania lub utwierdzania wiedzy²⁶.

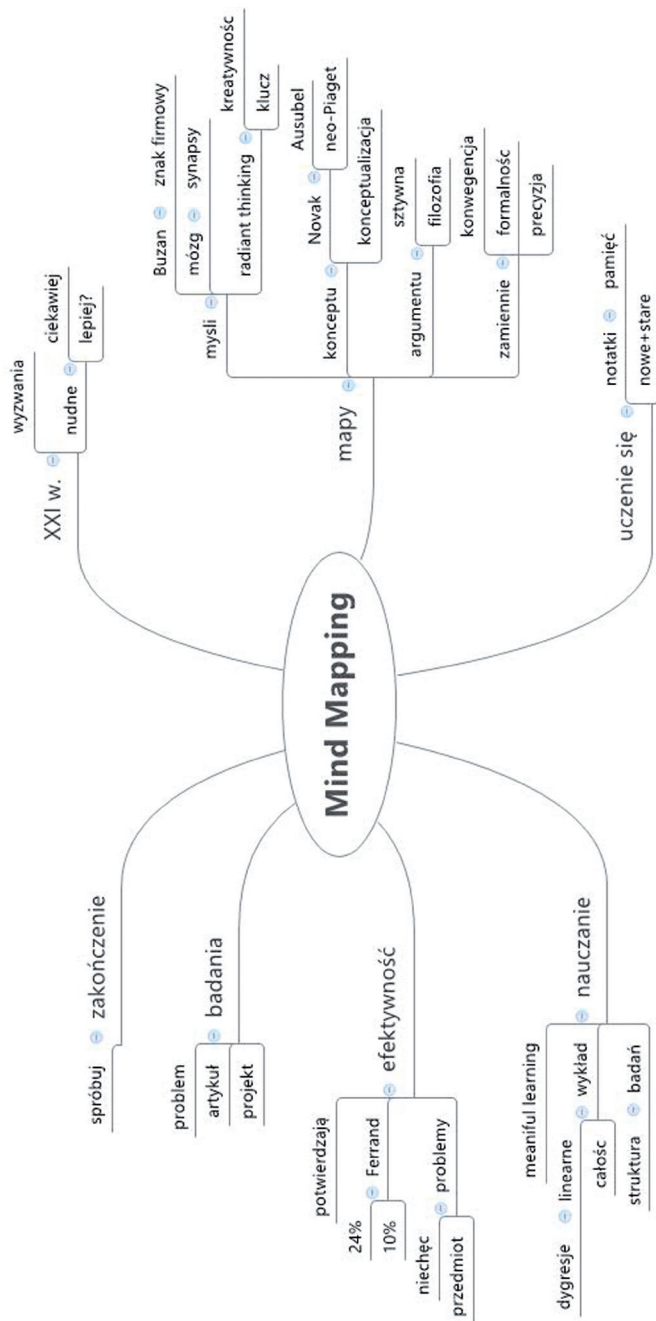
Stosowanie różnych map dla różnych etapów wydaje się sensowne i celowe, aczkolwiek rozróżnienia formalne między nimi można traktować jako niekoniecznie potrzebne. Ewolucja w stosowaniu map myśli i konwergencyjnym przechodzeniu do bardziej skomplikowanych map konceptów czy też argumentów wydaje się procesem naturalnym, wynikającym z potrzeb aktualnych w danym momencie. Zadaniem nauczyciela akademickiego jest sugerowanie właściwego poziomu uogólnienia i generalizacji, który może być zastosowany przez studentów.

Mapy mentalne można z powodzeniem stosować jako użyteczne narzędzie w badaniach naukowych. Przydatne są w tworzeniu zarysu projektu, konspektu artykułu lub prezentacji. Można je wykorzystywać, przedstawiając gotowy referat konferencyjny.

²⁵ M. Davies, *op. cit.*, s. 293.

²⁶ M. J. Eppler, *A comparison between concept maps, mind maps, conceptual diagrams and visual metaphors as complementary tools for knowledge construction and sharing*, „Information Visualization” 2006, vol. 5, no. 3, s. 202–210.

Ilustracja 1. Mapa myśli przygotowana do napisania artykułu. Program Xmind

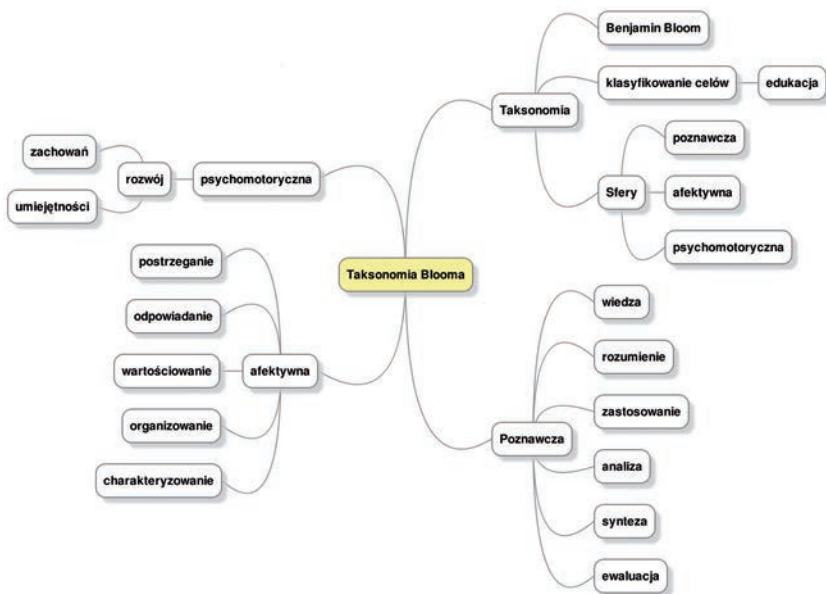


Źródło: opracowanie własne.

Ze względu na rosnące zainteresowanie tymi narzędziami program do prezentacji o nazwie Prezi zawiera mapę myśli jako jeden z szablonów. Mapa myśli jest także dobrym sposobem na wstępne porządkowanie zebranych danych. Pozwala przekształcić chaos w uporządkowaną mapę, pomocną w dalszych działaniach naukowych. Również analiza literatury przedmiotu, szczególnie poszukiwanie konkretnych koncepcji i idei, jest działaniem, w którym mapy mogą być niezwykle pomocne.

Mapy myśli, mapy konceptów i argumentów są narzędziem wspierającym zarówno nauczanie, jak i badania naukowe. Nie można ich jednak traktować jako panaceum na wszystkie problemy edukacyjne. Ich zastosowanie nie zmienia natychmiast sposobu przyjmowania wiedzy przez studentów. Mapy są jednak interesującym dodatkiem do innych metod nauczania, który warto konsekwentnie wprowadzać. Mimo że sama idea map nie jest nowa, to jednak możliwość wykorzystania technologii informatycznych do ich tworzenia otwiera potencjalnie nowe pola do działania w edukacji i badaniach naukowych.

Ilustracja 2. Przykładowa mapa taksonomii Blooma wykonana w dostępnej online aplikacji MindMup



Źródło: opracowanie własne.

BIBLIOGRAFIA

- Ahlberg M., Ahoranta V., *Improved Educational Theory Based Tools to Monitor and Promote Quality of Geographical Education and Learning*, „International Research in Geographical and Environmental Education” 2002, vol. 11, no. 2.
- Budd J. W., *Mind Maps as Classroom Exercises*, „Journal of Economic Education” 2004, vol. 35, no. 1, <http://selwyncluster.wikispaces.com/file/view/Mind+maps.pdf> [dostęp: 20.04.2015].
- Buzan T., Abbott S., *The Ultimate Book of Mind Maps®. Unlock Your Creativity. Boost Your Memory. Change Your Life*, London 2005.
- Buzan T., Buzan B., *The Mind Map Book*, London 1993.
- Buzan T., Buzan B., *The Mind Map Book®*, Harlow 2006.
- Chiou C.-C., *The effect of concept mapping on students' learning achievements and interests*, „Innovations in Education and Teaching International” 2008, vol. 45, no. 4.
- Crowe M., Sheppard L., *Mind mapping research methods*, „Quality & Quantity” 2012, vol. 46, no. 5.
- Davies M., *Concept mapping, mind mapping and argument mapping: what are the differences and do they matter?*, „Higher Education” 2011, vol. 62, no. 3.
- Dwyer C. P., *The Evaluation of Argument Mapping as a Learning Tool* (Ph.D.). School of Psychology, National University of Ireland, Galway, [http://aran.library.nuigalway.ie/xmlui/bitstream/handle/10379/2617/C.Dwyer-PhD Thesis Psychology.pdf](http://aran.library.nuigalway.ie/xmlui/bitstream/handle/10379/2617/C.Dwyer-PhD%20Thesis%20Psychology.pdf) [dostęp: 20.04.2015].
- Eppler M. J., *A comparison between concept maps, mind maps, conceptual diagrams and visual metaphors as complementary tools for knowledge construction and sharing*, „Information Visualization” 2006, vol. 5, no. 3.
- Farrand P., Hussain F., Hennessy E., *The efficacy of the mind map study technique*, „Medical Education” 2002, vol. 36, no. 5.
- Hay D., Kinchin I., Lygo-Baker S., *Making learning visible: the role of concept mapping in higher education*, „Studies in Higher Education” 2008, vol. 33, no. 3.
- Janowicz M., *Wykorzystanie map myśli w dydaktyce*, „Folia Pomeranae Universitatis Technologiae Stetinensis. Seria Oeconomica” 2011, nr 287 (63), <http://wydawnictwo.zut.edu.pl/files/magazines/2/30/304.pdf> [dostęp: 20.04.2015].
- Kwon S. Y., Cifuentes L., *The comparative effect of individually-constructed vs. collaboratively-constructed computer-based concept maps*, „Computers & Education” 2009, vol. 52, no. 2.
- Moreira M. A., *Why concepts, why meaningful learning, why collaborative activities and why concept maps?*, <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/v1n3a1.pdf> [dostęp: 20.04.2015]
- Novak J. D., *Learning, Creating, and Using Knowledge: Concept Maps as Facilitative Tools in Schools and Corporations*, London 2010.
- Novak J. D., Cañas A. J., *The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct and Use Them*, <http://cmap.ihmc.us/docs/theory-of-concept-maps> [dostęp: 20.04.2015].
- Novak J. D., Gowin B., *Learning how to Learn*, Cambridge 1984.
- O'Donnell A. M., Dansereau D., Hall R. H., *Knowledge Maps as Scaffolds for Cognitive Processing*, „Educational Psychology Review” 2002, vol. 14, no. 1.
- Osoba E., *Mapy myśli na lekcjach – zastępstwach*, „Języki Obce w Szkole” 2012, nr 5.
- Patrick A. O., *Concept Mapping as a Study Skill: Effects on Students Achievement in Biology*, „International Journal of Educational Sciences” 2011, vol. 3, no. 1.
- Sandham E., Leach C., Dawson C., *Concept mapping: How should it be introduced, and is there evidence for long term benefit?*, „Higher Education” 1998, vol. 35, no. 3.

IWONA SAKOWICZ

Turkowska E., *Wizualne wspomaganie nauczania języków obcych*, „Języki Obce w Szkole” 2007, nr 4.

Twardy C., *Argument maps improve critical thinking*, <http://cogprints.org/3008/1/reasonpaper.pdf> [dostęp: 20.04.2015].

STRONY INTERNETOWE

<http://cmap.ihmc.us/> [dostęp: 20.04.2015].

<http://mindmapblog.com/> [dostęp: 20.04.2015].

<http://mindmappingsoftwareblog.com/> [dostęp: 20.04.2015].

<http://pandora.cii.wvu.edu/cii/resources/modules/concept/> [dostęp: 20.04.2015].

<http://www.biggerplate.com/mindmap-library> [dostęp: 20.04.2015].

<http://www.mind-mapping.org/> [dostęp: 20.04.2015].

<http://www.mind-mapping.org/blog/> [dostęp: 20.04.2015].

<http://www.mind-mapping.org/blog/mapping-history/roots-of-visual-mapping/> [dostęp: 20.04.2015].

<http://www.mind-mapping.org/mindmapping-learning-study-memory/who-invented-mind-mapping.html> [dostęp: 20.04.2015].

http://www.phil.cmu.edu/projects/argument_mapping/ [dostęp: 20.04.2015].

<http://www.tonybuzan.com/> [dostęp: 20.04.2015].

Teaching Technology Learning Center (TTLC) jako modelowa jednostka wspierania rozwoju dydaktycznego nauczycieli akademickich

Praca dydaktyczna na uczelni wyższej

Praca dydaktyczna stanowi istotny element obowiązków akademickich i misji uniwersytetów. Współpraca ze studentem, prowadzenie zajęć wykładowych, ćwiczeniowych czy seminaryjnych wymaga od prowadzącego nie tylko posiadania wiedzy eksperckiej z danego przedmiotu, ale także wysokich kompetencji z zakresu dydaktyki¹. Praca nauczyciela akademickiego jest

¹ Tekst powstał na podstawie doświadczeń zebranych w czasie stażu dydaktycznego na Uniwersytecie Houston-Downtown, zrealizowanego na Wydziale Nauk Społecznych, na kierunku socjologia, w terminie od 2 do 28 kwietnia 2015 roku w ramach projektu Uniwersytet jutra. Podstawowym celem projektu był „wzrost potencjału dydaktycznego Uniwersytetu Gdańskiego od roku akademickiego 2014/2015 poprzez adaptację rozwiązań partnera amerykańskiego – Uniwersytetu Houston-Downtown w zakresie jakości kształcenia oraz dostosowania oferty edukacyjnej do wymogów międzynarodowego rynku pracy”. A jednym z celów szczegółowych, którego dotyczy przedstawiany raport, było podniesienia do czerwca 2015 roku kompetencji dydaktycznych pracowników kadry akademickiej poprzez udział w różnych formach doszkalania, między innymi szkoleniach z e-learningu, stażach zagranicznych organizowanych przez partnera amerykańskiego, szkoleniach metodycznych z przedsiębiorczości. Koordynatorem stażu ze strony Uniwersytetu Houston-Downtown był dr John Greg Getz. W ramach programu opracowanego z koordynatorem brałam udział w zajęciach prowadzonych przez wykładowców dla studentów socjologii oraz w konferencjach (13–15 kwietnia) i warsztatach dydaktycznych (7, 8 i 16 kwietnia) organizowanych przez Teaching Technology and Learning Center. W semestrze letnim, w czasie trwania stażu, Uniwersytet Houston-Downtown na kierunku socjologia realizował następujące przedmioty: wprowadzenie do socjologii, nierówności społeczne, teoria społeczna, socjologia kultury, dewiacja i kontrola społeczna; agresja i przemoc, socjologia religii; statystyka, socjologia miasta, starzenie się i społeczeństwo, śmierć i umieranie; zdrowie, choroba i społeczeństwo. W czasie trwania stażu zrealizowałam hospicację na większości

pracą, w której niezbędne jest posiadanie wielu dodatkowych umiejętności. Można tu wskazać chociażby te z zakresu emisji głosu, komunikacji interpersonalnej czy organizacji pracy zespołowej. W obecnej sytuacji społeczno-kulturowej wielu młodych ludzi ma możliwość oceny pracy nauczyciela akademickiego i tego, w jaki sposób prowadzi on zajęcia. Nie ma jednak możliwości wpłynięcia na sposób prowadzenia tych zajęć. Pomimo to, że kształcenie, które odbywa się na uczelni, wymaga zaangażowania dwóch stron biorących udział w tym procesie, to jednak odpowiedzialność i władzę nad sytuacją społeczną, jaką jest wykład bądź ćwiczenia, ponosi nauczyciel akademicki. Taki układ formalny uniemożliwia często pełne aktywizowanie studentów i rozwijanie przez nich poczucia odpowiedzialności za wiedzę, jaką zdobywają, przestrzeń i czas, jakim dysponują i w którym uczestniczą. Jest to jednak tylko jedna z przeszkód formalnych uniemożliwiających podniesienia jakości kształcenia akademickiego i dostosowanie dydaktyki akademickiej do zmieniających się warunków społecznych. Innymi problemami powodującymi niezadowolenie z jakości dydaktyki, zarówno wśród słuchaczy, jak i wykładowców, których uczelnie powinny być świadome, są: przeciążenie dydaktyczne pracowników, brak wsparcia nowych inicjatyw i rozwiązań oraz nadmierna biurokracja blokująca nowatorskie rozwiązania. Najgorszymi konsekwencjami, jak i destruktorami procesu nauczania są: brak rozwoju dydaktycznego pracownika, jego wypalenie zawodowe i pasywna postawa studentów.

Wielu nauczycieli akademickich mających świadomość zmiany społecznej i konsekwencji wdrażania norm i wartości demokratycznych przez polskie społeczeństwo wprowadza do swojego systemu nauczania metody i techniki pracy, które wspierają kompetencje społeczne studentów rozwijające u nich umiejętności współpracy, negocjowania i podejmowania decyzji zespołowych. Od kilku lat obserwujemy dyskusje prowadzone na Uniwersytecie Gdańskim między wykładowcami, dotyczące między innymi problemów dydaktycznych, z jakimi się borykają, prób, jakie podejmują w celu podniesienia efektywności swojego nauczania, ale także wyjścia na przeciw oczekiwaniom młodych ludzi, którzy rozpoczynają swoje studia na

z tych przedmiotów. Ze względu na przebieg programu niektóre z nich, na przykład socjologia religii, zakończyły się przed rozpoczęciem przeze mnie stażu na UHD lub nie odbyły się z powodu nieobecności prowadzącego. Hospitacje zostały przeze mnie pogłębione wywiadami, które przeprowadziłam z prowadzącymi zajęcia na socjologii w trakcie ich konsultacji.

uczelnii. Z tych nieformalnych dyskusji wynika, że nauczyciele akademicy odczuwają potrzebę wsparcia ze strony uczelni dla prowadzonych działań dydaktycznych, przyjęcia wspólnego kierunku nauczania dla poszczególnych kierunków czy wydziałów. System kontroli, który dominuje obecnie na UG, opierający się głównie na formule hospitacji, nie jest od dawna wystarczający. Przede wszystkim ze względu na to, że jest on systemem kontroli, a ta, jak wiemy, nie wspiera rozwoju. Doświadczenia zdobyte w ramach projektu Uniwersytet jutra pokazują, że takim wsparciem dla prowadzących zajęcia byłaby jednostka i platforma, w ramach których pojawiłaby się nie tylko możliwość wymiany doświadczeń dydaktycznych, ale także przede wszystkim możliwość podnoszenia kompetencji w ramach organizowanych przez nie kursów i szkoleń z zastosowania poszczególnych metod i technik nauczania. Kolejnym rozwiązaniem są staże dydaktyczne, które pozwoliłyby pracownikom Uniwersytetu Gdańskiego na skonfrontowanie własnych metod pracy z metodami, które są realizowane przez dydaktyków z całego świata. Taka polityka ma szansę zwiększyć atrakcyjność naszego uniwersytetu na rynku uczelni i przyciągnąć studentów z całej Polski i całego świata.

Staż stwarza możliwość oceny i skonsultowania kierunku, jaki obieramy w nauczaniu, z ogólnymi trendami, które pojawiają się w nauczaniu w szkolnictwie wyższym na świecie. Z perspektywy obserwowanej zmiany pokoleniowej najważniejsze jest dla nas znalezienie skutecznych metod prowadzenia trudnych historycznych i teoretycznych przedmiotów. Jak pokazują doświadczenia stażystów, którzy odwiedzili Uniwersytet Houston-Downtown, nowe metody aktywizowania studentów, na przykład z obszaru autoetnografii, dramy, gier społecznych, etnografii przestrzeni, mogą stanowić istotną alternatywę dla tradycyjnego wykładu. Wymagają one jednak przygotowania prowadzących w trakcie kursów i szkoleń. Wymiana doświadczeń z osobami prowadzącymi podobne zajęcia daje też możliwość udoskonalenia koncepcji prowadzonych zajęć i buduje międzynarodową wspólnotę akademicką.

Uniwersytet Houston-Downtown jest jednym z młodszych uniwersytetów w stanie Teksas. Powstał ponad 40 lat temu, w 1974 roku. Jako uczelnia publiczna uniwersytet jest zależny zarówno od opłat wnoszonych przez studentów, jak i od dofinansowania przez władze stanu, czyli ze środków publicznych. Aktualnie studiuje tam około 14 000 studentów, którzy uczęszczają na zajęcia na pięciu wydziałach: Ekonomicznym, Humanistycznym i Nauk Społecznych, Public Service, Nauki i Technologii oraz University

College². Uniwersytet Houston-Downtown jest też jednym z najbardziej zróżnicowanych etnicznie uniwersytetów w Houston; co roku dyplomy uzyskuje średnio 2000 studentów. Wielu studentów korzystających w oferty tej uczelni to osoby, które jako pierwsze w swoich rodzinach korzystają z wyższej edukacji. Warunki, na jakich funkcjonuje uczelnia, i zasada konkurencyjności uczelni w USA sprawiają, że uniwersytet Downtown zmuszany jest do budowania nowych strategii rozwoju i przyciągania studentów, którzy nie mogą uczęszczać na studia w pełnym trybie stacjonarym.

Socjologia jest jedną z subdyscyplin nauczanych na Wydziale Nauk Humanistycznych i Społecznych. Studenci mogą otrzymać tytuł Bachelor of Science w zakresie socjologii. Program socjologii obejmuje ostatnie dwa lata studiów. Koordynatorką zadań związanych z programem i przyznawaniem dyplomów pierwszego stopnia jest dr Joanna Kaftan. Obserwowany model pracy wykładowców nie odbiega znacznie od modelu, który oferuje studentom socjologii Uniwersytet Gdański. Dominuje tryb wykładowy (z wyjątkiem statystyki). Wykładowcy w trakcie zajęć podają treści, z którymi studenci mogą się zapoznać w opracowaniach do przedmiotu (*textbooks*). Studenci przygotowują się do egzaminu końcowego na podstawie tych podręczników i wykładów. Zaliczenie na przykład socjologii kultury odbywa się na podstawie prezentacji i eseju. Esej jest też jedną z podstawowych form zaliczenia takich przedmiotów, jak teorie socjologiczne czy socjologia zdrowia. Wykładowcy prowadzą dodatkowe konsultacje, w trakcie których pomagają studentom w pisaniu esejów zaliczeniowych. Na zajęciach z socjologii kultury, wprowadzenia do socjologii, zdrowia, choroby i społeczeństwa prowadzący wykorzystywali materiały wizualne – filmy i prezentacje. Warto zaznaczyć, że jednostka zajęciowa to 1 godzina i 15 minut. Ten sam blok zajęć odbywa się dwa razy: w godzinach przedpołudniowych i po południu. Ma to na celu ułatwienie ułożenie harmonogramu zajęć przez studenta.

Absolwenta socjologii UHD charakteryzuje się jako osobę:

- rozpoznającą mechanizmy społeczne, które wykształcają nierówności i szanse społeczne w sektorach związanych z edukacją, ekonomią, płcią, etnicznością i rasą,
- badającą drogi, jakimi grupy społeczne i ich kultura budują relacje społeczne z religii,
- uczącą się o połączeniach między życiem społecznym i jego zależnościami od globalnego system kulturowego.

² <http://www.uhd.edu/about/> [dostęp: 2.05.2015].

Absolwent powinien nabyć umiejętności z zakresu analizy danych, organizacji, badań i komunikacji, które są przydatne w wielu zawodach. Absolwenci socjologii Uniwersytetu Houston-Downtown znajdują zatrudnienie w następujących sektorach rynku pracy: zarządzanie zasobami ludzkimi, edukacja, badania rynku, administracja publiczna, zarządzanie³. Stawiane cele są podporządkowane polityce uniwersytetu, którego jednym z podstawowych zadań jest dostosowanie się do potrzeb i wymagań studentów.

Nowi studenci. Wyrównywanie szans i generacja online

Celem stażu było nie tylko poznanie metod i technik pracy stosowanych przez socjologów, ale także uzyskanie informacji, w jakim kierunku idą zmiany we współczesnej dydaktyce amerykańskiej. Polityka całego uniwersytetu jest podporządkowana komercyjnemu charakterowi kultury amerykańskiej, w której studenta traktuje się jako klienta, a nauczanie jako produkt, który ma ułatwić studentowi rozwój jego aktualnej bądź przyszłej kariery zawodowej. Dla osób odpowiedzialnych za zarządzanie dydaktyką punktem wyjścia jest uznanie za fakt istotnej zmiany pokoleniowej zachodzącej w USA i podporządkowanie nowej dydaktyki wymogom, jakie stawia przed nauczycielami akademickimi komunikacja z pokoleniem „umysłów online”⁴ lub „pokoleniem zdygitalizowanym”. Temu tematowi była poświęcona konferencja zorganizowana przez Technology Teaching Learning Center. Jak podkreślało wielu referentów, młodzież i dzieci, które dziś uczęszczają do szkół, są pokoleniem, które od pozostałych generacji oddziela wielka zmiana. Dla poprzednich pokoleń i ich biografii środowisko technologiczne nie odgrywało tak istotnej roli. Jak zaznaczają Ian Jukes, Ted McCain i Lee Crocett, różnice te są zauważalne na poziomie neurologicznym. Efektem tych zmian jest uformowanie się innych schematów poznawczych⁵. W tych nowych schematach widać wyraźnie, że bodźce wizualne odgrywają ważną rolę wspierającą procesy budowania wiedzy⁶.

³ <http://www.uhd.edu/academic/colleges/humanities/sos/sociology.htm> [dostęp: 2.05.2015].

⁴ M. Miller, *Mind Online: Teaching Effectively with Technology*, Cambridge 2014, s. 1–19.

⁵ I. Jukes, T. McCain, L. Crocett, *Understanding the Digital Generation: Teaching and Learning in the New Digital Landscape*, Thousand Oaks 2010, s. 19.

⁶ Podobne zmiany widzimy wśród nowej generacji studentów. Studenci socjologii podczas ewaluacji wskazują na to, że zajęcia są niepraktyczne. Efektem tego jest

Nowi nauczyciele akademicki, nowe technologie i aktywne style uczenia. Działania TTLC

Teaching Technology and Learning Center (TTLC) jest odrębną jednostką funkcjonującą w ramach struktury Uniwersytetu Houston-Downtown. Zadania TTLC idą dwutorowo: z jednej strony modernizuje się dotychczasowe strategie nauczania poprzez kursy, szkolenia i konferencje dla nauczycieli akademickich. Szkolenia obejmują nie tylko obsługę nowych narzędzi technologicznych, ale przede wszystkim pokazują, w jaki sposób wykorzystywać wiedzę z zakresu psychologii, na przykład do uczenia się, do efektywnego budowania portfolio nauczyciela, wprowadzenia nowych metod pracy w grupie. Szkolenia mają na celu sprawienie, by przygotowywane wykłady były dostępne poznawczo i atrakcyjne dla „nowej generacji” studentów. Innym wymiarem działania TTLC jest wprowadzenie i rozwijanie systemu nauczania online obejmujące kursy wpisane w program studiów. Uzyskane oceny z kursów online są zaliczane studentowi i wpisywane do jego indeksu. TTLC dysponuje profesjonalnym studium nagraniowym oraz osobami odpowiedzialnymi za poszczególne etapy produkcji kursu e-learningowego.

Kursy online są jedną z powszechnych innowacji w światowej dydaktyce akademickiej⁷. Istotą kształcenia na odległość jest prowadzenie procesu nauczania w warunkach, w których uczniowie i nauczyciele są od siebie oddaleni. Wprowadza się w nim kontakt pośredni za pomocą mediów elektronicznych. Edukacja na odległość nie jest zjawiskiem nowym. Przed upowszechnieniem Internetu wykorzystywano do tego celu książki i podręczniki, które przesyłano drogą pocztową, prasę, radio czy wreszcie telewizję⁸.

zmniejszenie liczby studentów po pierwszym roku niemal o 30%. Sądzę, że niebagatelny wpływ na ich decyzję o opuszczeniu socjologii ma sposób prowadzenia zajęć i przedmioty, które są w programie. Przypuszczam, że dzisiejsze pokolenie jest zorientowane pragmatycznie i demokratycznie, podczas gdy pierwszy rok studiów wiąże się z tradycyjnym, hierarchicznym i teoretycznym wymiarem socjologii.

⁷ A. K. Ellis, *Research on Educational Innovations: Eye On Education*, San Francisco 2001, s. 38.

⁸ D. Dziewulak, *Kształcenie na odległość w wybranych krajach europejskich*, „Analizy_BAS” 2012, nr 18 (85), [http://orka.sejm.gov.pl/wydbas.nsf/o/AD37E2470785EA34C1257A-A00043AAACE/\\$File/](http://orka.sejm.gov.pl/wydbas.nsf/o/AD37E2470785EA34C1257A-A00043AAACE/$File/) [dostęp: 2.05.2015].

Ich powszechność pozostaje w bezpośrednim związku z psychologią uczenia. Badania nad LMS (Learning Management Systems) wykazały, że pokolenie online potrzebuje nie tylko innego „środowiska” do uczenia, ale także sposobów uczenia, które są związane z charakterem tego środowiska⁹. Opierają się one na połączeniu procesów myślenia z wizualizacją i na poszukiwaniu rozwiązań zadań problemowych, które są przekładane na konkretne doświadczenie. Nie chodzi zatem jedynie o zamieszczanie treści edukacyjnych w sieci, ale także o kontrolę i wspomaganie studentów w procesie zdobywania wiedzy¹⁰. LMS jest dodatkowym systemem zarządzania treścią szkoleniową, podobnie jak LMCS (Learning Content Management Systems) lub LCS (Life Communication System), wspierające zarządzanie komunikacją synchroniczną.

Były one szczegółowo prezentowane w trakcie konferencji Technology Learning. Przedstawione rozwiązania pokazywały, jak współczesna technologia wspomaga proces nauczania. Charakteryzowane w wystąpieniach narzędzia umożliwiały zamieszczanie treści dydaktycznych w krótkich formach wizualnych, podpowiadały, w jaki sposób przygotowywać i realizować testy online oraz jak skutecznie zarządzać czasem dydaktycznym. Tym rozwiązaniom Curtis Bonk poświęcił trzy prezentacje dotyczące jego pracy online ze studentami: „The Rise of Shared Online Video”, „Adding Some TEC Variety for Online Motivation and Retention” oraz „Where are you R2D2-Adressing Learning Styles & Diverse Learners”.

Kolejnym ekspertem była dr Julie Schell, która zwracała uwagę na procesy poznawcze nowych studentów, podpowiadała, w jaki sposób zapewnić optymalną aktywność i uwagę studentów, odnosząc się przy tym zarówno do własnej praktyki, jak i do badań realizowanych przez pedagogów amerykańskich. W jej wystąpieniu istotną rolę odgrywały takie pojęcia, jak: *multiple intelligence*¹¹, *working in the groups*, *cooperative work group*¹². Prezentowane przez nią style pracy zachęcały do aktywnego, a nie pasywnego zdobywania wiedzy, do łączenia kontaktu personalnego z wizualizacją, do

⁹ A. J. Rourke, Z. O'Connor, *Effective Use of Visuals for Teaching in Higher Education*, New York 2012, s. 72.

¹⁰ *Ibidem*, s. 89–107.

¹¹ S. M. Mandel, *Cooperative Work Groups: Preparing Students for the Real World*, Thousand Oaks 2003, s. 57–62.

¹² R. M. Palloff, K. Pratt, *Collaborating Online: Learning Together in Community*, San Francisco 2005.

stosowania telefonów, tabletów i sieci przez uczestników zajęć pracujących w grupie, do rozwijania współpracy i budowania inteligencji zespołowej.

Koncepcja aktywnego nauczania zbudowana jest wokół dwóch kluczowych pojęć: działania i refleksji. Według Charlesa C. Bonwella i Jamesa A. Eisona aktywne uczenie polega na „angażowaniu studentów w działanie i myślenie o tym działaniu, jakie podejmują”¹³. Barbara J. Millis pisze, że w celu skutecznego zapamiętywania informacji studenci muszą angażować się w działania, które podejmują, niezależnie od tego, czy jest to czytanie, pisanie czy dyskusja. Wyniki badań opublikowane przez Roberta N. Lemnsona pokazały, że wykonywanie działań i analizowanie ich w trakcie działania zwiększa aktywność synaps odpowiedzialnych za procesy zapamiętywania¹⁴. W aktywnym uczeniu dydaktyka Deweyowska spotyka się z metarefleksją i budowaniem zdolności myślenia analitycznego. Aktywne uczenie łączone jest z pracą w grupie lub małym zespole, gdzie współdziałanie i grupowe poszukiwanie problemu wspierają społeczny aspekt procesu zdobywania i wykorzystywania wiedzy. Mają one też pozytywny wpływ na budowanie kompetencji społecznych.

W swym raporcie chciałabym też wskazać kilka technik wpisujących się w metodę aktywnego uczenia. Są to: *Thinking-Aloud Pair Solving* (TAPPS), *Three-Step Interview*, *Think-Pair-Share*, *Visible Quiz*, *Value Line*, *Send/Pass-a Problem*¹⁵. Oczywiście repertuar tych technik jest o wiele szerszy, mogą być wśród nich gry, analizy materiałów wideo, przygotowywanie tych materiałów, budowanie projektów.

Aktywnemu uczeniu był poświęcony także warsztat zorganizowany przez TTLC. W trakcie tych zajęć przedstawiono osiągnięcia wykładowców Uniwersytetu Houston-Downtown. Rebecca Pfeffer mówiła o angażowaniu studentów w projekty badawcze realizowane przy projekcie G.R.E. AT¹⁶. Na jego potrzeby został stworzony zespół, w skład którego weszli wykładowcy i studenci. Udział w projekcie pozwolił studentom nie tylko na wykorzystanie i zdobycie wiedzy o budowaniu narzędzi badawczych, ale także na

¹³ Cyt. za: B. J. Millis, *Active Learning Strategies in Face to Face Courses*, IDEA Paper #53, s. 1, http://ideaedu.org/wp-content/uploads/2014/11/paperidea_53.pdf [dostęp: 2.05.2015].

¹⁴ B. J. Millis, *op. cit.*

¹⁵ *Ibidem*, s. 3–5.

¹⁶ G.R.E. AT jest programem prewencyjnym realizowanym przez policję stanową w Houston. Ma on na celu walkę z przemocą i budowanie zaufania do policji wśród uczniów szkół gimnazjalnych i licealnych.

sprawdzenie się w roli działacza społecznego i naukowca prezentującego wyniki swoich badań. Aktywne uczenie dało im szansę rozwijania ich profesjonalnych kompetencji.

O kolejnym przykładzie zastosowania aktywnego uczenia mówiła dr Rachna Sadana podczas wykładu zatytułowanego „Implementation of Evidence-Based High Impact Practice Results in Peer – Review Publication for First Year Undergraduate Students”. Badaczka opowiadała o ćwiczeniach laboratoryjnych, które prowadzi dla studentów pierwszego roku. Jej celem jest, aby ćwiczenia laboratoryjne odzwierciedlały cały proces badawczy – od zaplanowania badania aż po publikację jego wyników. W ramach tej pracy studenci poszukują nowych odmian i szczepów bakterii gruźlicy.

Oba referaty pokazywały, że aktywne uczenie przynosi nie tylko korzyści studentom, ale także uczelni, która zdobywa punkty za publikację i prowadzenie badań. Pragnę także wspomnieć o wykładzie Irene Chen, która opowiadała o tym, jak wykorzystuje *storytelling* do tworzenia opowieści dla dzieci, jak angażuje studentów w pracę artystyczną i pracę społeczną.

Warto jeszcze raz podkreślić, że działania, które podejmowane są przez TTLC, mają charakter dwutorowy. Z jednej strony służą one rozbudowywaniu kursów online, które będą dostępne w ofercie Uniwersytetu Houston-Downtown, a z drugiej strony – modernizowaniu i doskonaleniu metod nauczania opartych na bezpośredniej relacji między wykładowcą a studentem. Jest to bardzo zrównoważona strategia, pozwalająca zaspokoić zróżnicowane potrzeby osób studiujących na UHD. Powołanie i zbudowanie takiej jednostki na Uniwersytecie Gdańskim odnoszącej się do wzoru działania, na podstawie którego pracują takie jednostki na uczelniach amerykańskich, z pewnością wspomogą działania dydaktyczne wykładowców. Będzie rozwiązaniem wychodzącym naprzeciw potrzebom zarówno pracowników, jak i studentów. Uwzględniając zaś trudną sytuację na rynku uczelni wyższych, pozwoli nam na dostosowanie się do wymogów stawianych przez osoby podejmujące studia. Rozwijanie i propagowanie aktywnego, zróżnicowanego systemu nauczania w ramach spójnej polityki przychylniej nauczycielom akademickim i studentom pomoże Uniwersytetowi Gdańskiemu stać się uniwersytem jutra.

Wnioski końcowe

Spotkania z innymi dydaktykami, szkolenia i warsztaty, obserwacja pracy innych nauczycieli akademickich dały mi wskazówki umożliwiające rozwią-

zywanie problemów, z jakimi borykam się we własnej pracy ze studentami. Wymiana doświadczeń zwłaszcza w zakresie metod i technik kształcenia jest bardzo cennym źródłem wiedzy, umożliwiającym aktywne uczenie się. Odbyty staż pomógł mi zdobyć doświadczenia w posługiwaniu się nowymi technikami prowadzenia zajęć. Dydaktyka i pedagogika amerykańska wyrasta bowiem z paradygmatu pragmatycznego, a tamtejszy sposób kształcenia ukierunkowany jest przede wszystkim na kształcenie kompetencji w zakresie umiejętności, a nie tylko wiedzy, czyli w tym kierunku, którego poszukują dzisiejsi i przyszli studenci Uniwersytetu Gdańskiego i socjologii. Amerykański sposób uprawiania socjologii wyrasta ze szkoły chicagowskiej, w której prowadzenie badań, praktyka terenowa, a więc umiejętności badawcze, stanowią punkt wyjścia dla refleksji i teorii socjologicznej. Sądzę, że doświadczenia zdobyte w trakcie stażu ułatwią mi zaspokojenie oczekiwań studentów i sprawią, że moje zajęcia będą bardziej praktyczne i kreatywne, co może zachęcić studentów do kontynuowania studiów socjologicznych. Taki cel przyświeca także mojemu projektowi kursu e-learningowego. Stany Zjednoczone są miejscem narodzin socjologii medycyny – subdyscypliny socjologii, w której się specjalizuję, a którą chcę rozwijać i popularyzować na Uniwersytecie Gdańskim. Pobyt na stażu pozwolił mi na poszerzenie moich kompetencji w tej subdyscyplinie. Zdobyta wiedza na temat rozwiązań technologicznych, możliwości prowadzenia zajęć we współpracy z innymi uniwersytetami stanowi inspirację poszukiwania takich rozwiązań dydaktycznych, które będą odpowiadały na potrzeby studentów, wpisywały się w ich schematy poznawcze i dawały im szanse poznawania innych rozwiązań kulturowych.

BIBLIOGRAFIA

- Dziewulak D., *Kształcenie na odległość w wybranych państwach europejskich*, „Analizy BAS” 2012, nr 18 (85), [http://orka.sejm.gov.pl/wydbas.nsf/0/AD37E2470785EA34C1257A-A00043AAACE/\\$File/Analiza_BAS_2012_85.pdf](http://orka.sejm.gov.pl/wydbas.nsf/0/AD37E2470785EA34C1257A-A00043AAACE/$File/Analiza_BAS_2012_85.pdf) [dostęp: 2.05.2015].
- Ellis A. K., *Research on Educational Innovations: Eye On Education*, San Francisco 2001.
- Jukes I., McCain T., Crocett L., *Understanding the Digital Generation: Teaching and Learning in the New Digital Landscape*, Thousand Oaks 2010.
- Mandel S. M., *Cooperative Work Groups: Preparing Students for the Real World*, Thousand Oaks 2003.

- Miller M., *Mind Online: Teaching Effectively with Technology*, Cambridge 2014.
- Millis B. J., *Active Learning Strategies in Face to Face Courses*, IDEA Paper #53, http://ideaedu.org/wp-content/uploads/2014/11/paperidea_53.pdf [dostęp: 2.05.2015].
- Palloff R. M., Pratt K., *Collaborating Online: Learning Together in Community*, San Francisco 2005.
- Rourke A. J., O'Connor Z., *Effective Use of Visuals for Teaching in Higher Education*, New York 2012.

STRONY INTERNETOWE

- <http://uniwersytet-jutra.ug.edu.pl/> [dostęp: 2.05.2015].
- <http://www.jp edukacja.pl/system-edukacyjny-w-usa/> [dostęp: 2.05.2015].
- <http://www.uhd.edu/about/> [dostęp: 2.05.2015].
- <http://www.uhd.edu/academic/colleges/humanities/sos/sociology.htm> [dostęp: 2.05.2015].
- <https://www.uhd.edu/computing/ttlc/> [dostęp: 2.05.2015].

Do najważniejszych wyzwań stojących przed szkolnictwem wyższym w Polsce należy podniesienie jego poziomu do standardów najlepszych światowych ośrodków badawczych i edukacyjnych. Ponieważ niska mobilność międzynarodowa jest określana jako poważny problem polskiego szkolnictwa wyższego, jednym z rozwiązań promowanych przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego jest wzrost współpracy ponadnarodowej uczelni wyższych, grup badawczych i pracowników akademickich, a tym samym zwiększenie mobilności naukowców i studentów. Publikacja, którą przekazujemy czytelnikom, jest efektem realizacji projektu współpracy ponadnarodowej „Uniwersytet jutra: umiędzynarodowienie kształcenia w Uniwersytecie Gdańskim poprzez współpracę z Uniwersytetem Houston-Downtown (USA)”. Zawiera ona wnioski, rekomendacje i opinie uczestników staży dydaktycznych w Uniwersytecie Houston-Downtown na temat kierunków zmian w dydaktyce akademickiej. Szczególną jej wartość stanowi przedstawienie przez autorów, reprezentujących różne dyscypliny naukowe, wybranych metod i narzędzi dydaktycznych nie stosowanych dotychczas na szeroką skalę w dydaktyce akademickiej w Polsce.

ISBN 978-83-65148-20-9



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY

