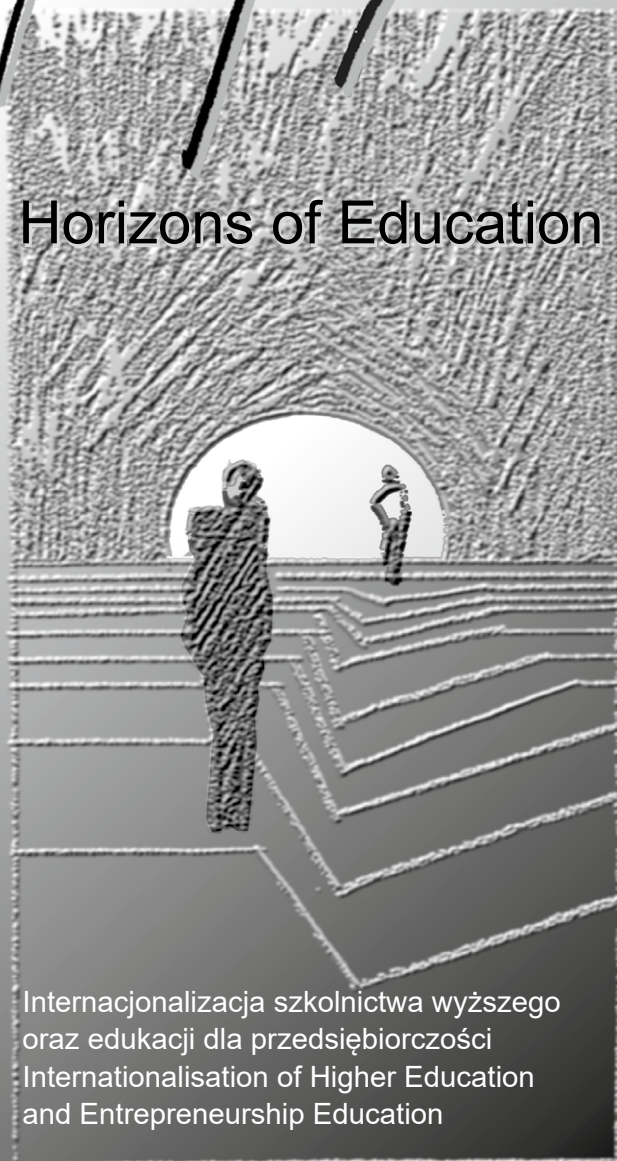


Akademia Ignatianum w Krakowie
Instytut Nauk o Wychowaniu

Jesuit University Ignatianum in Krakow
Institute of Education Sciences

Horizonty Wychowania

Horizons of Education



Internacjonalizacja szkolnictwa wyższego
oraz edukacji dla przedsiębiorczości
Internationalisation of Higher Education
and Entrepreneurship Education

WYDAWCA / PUBLISHER
Akademia Ignatianum w Krakowie / Jesuit University Ignatianum in Krakow

ZESPÓŁ REDAKCYJNY / EDITORIAL BOARD
Bożena Sieradzka-Baziur, Anna Błasiak (zastępca redaktora naczelnego / Deputy Editor)
Monika Grodecka (sekretarz redakcji / Secretary), Ewa Kucharska
Wit Pasierbek (redaktor naczelny / Editor-in-Chief)
Marta Prucnal-Wójcik, Irmina Rostek, Barbara Turlejska

REDAKTORZY TEMATYCZNI / THEME EDITORS
Wit Pasierbek, Bożena Pera

RADA NAUKOWA / INTERNATIONAL ADVISORY COUNCIL
prof. dr Stephen Hicks (Rockford University, USA), prof. dr Marek Ingot (Pontificia Università Gregoriana, Włochy), prof. dr hab. Zdzisław Kijas (Pontificia Facoltà Teologica San Bonaventura „Seraphicum”, Włochy), prof. nadzw. dr hab. Mirosław Kowalski (Uniwersytet Zielonogórski, Polska)
prof. dr hab. Janusz Mariański (Katolicki Uniwersytet Lubelski, Polska) prof. dr hab. Zbyszko Melosik (Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu, Polska), prof. dr Virgil Nemoianu (The Catholic University of America, USA), prof. dr Kerstin Nordlöf (Örebro University, Szwecja), prof. dr hab. Katarzyna Olbrycht (Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polska), prof. dr Ulrich Riegel (Universität Siegen, Niemcy), prof. dr hab. Hans-Joachim Sander (Universität Salzburg, Austria), prof. dr hab. Bogusław Śliwerski (Uniwersytet Łódzki, Polska), prof. dr hab. Andrzej de Tchorzewski (Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska), prof. dr Leo van der Tuin (Tilburg University, Holandia), prof. dr hab. Józef Wróbel (Katolicki Uniwersytet Lubelski, Polska)
prof. dr hab. Hans-Georg Ziebertz (Universität Würzburg, Niemcy)

PROJEKT OKŁADKI I OPRACOWANIE GRAFICZNE / COVER DESIGN AND LAYOUT

dr inż. arch. Katarzyna Białas-Jucha
REDAKTOR JĘZYKOWY / LANGUAGE EDITOR

Paula Olearnik

REDAKTOR TEKSTÓW / COPY EDITOR

Marek Jankosz

OPRACOWANIE TECHNICZNE / DTP

Kacper Zarzeczny

Wersja drukowana jest wersją pierwotną i oryginalną



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Czasopismo jest dofinansowane ze środków Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego
w ramach programu „Wsparcie dla czasopism” – umowa Nr 10/WCN/2019/1

Wszystkie artykuły są recenzowane, a ich streszczenia indeksowane w międzynarodowych bazach danych, m.in. CEEOL, CEJSH, Index Copernicus, BazEkon, BazHum, RePEc – EconPapers / All articles are peer-reviewed, and their summaries are abstracting in international databases, including CEEOL, CEJSH, Index Copernicus, BazEkon, BazHum, RePEc – EconPapers

ISSN 1643-9171

e-ISSN 2391-9485

Adres redakcji / Publisher Address
ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków, tel. 12 39 99 652
dyżur redakcji / office hours: pn., śr., pt. / Mo., Wed. Fr. 11.00-14.00
e-mail: horyzonty@ignatianum.edu.pl
<https://horyzonty.ignatianum.edu.pl>

Redakcja zastrzega sobie prawo skracania tekstów i zmiany tytułów.
Materiałów niezamówionych nie zwraca.

Nakład 100 egz.



Spis treści / Table of Contents

<i>Edytorial: Internacjonalizacja szkolnictwa wyższego oraz edukacji dla przedsiębiorczości</i>	5
<i>Editorial: Internationalisation of Higher Education and Entrepreneurship Education</i>	7
ARTYKUŁY TEMATYCZNE	9
Gabriela Wronowska <i>Edukacja dla przedsiębiorczości na przykładzie wybranych działań Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie</i>	11
Dariusz Put <i>E-learning Courses Satisfaction in Higher Education from Participants' Perspective</i>	23
Danuta Wiśniewska <i>Model uczelni w ustawie 2.0 – czy powraca tradycja uniwersytetu Wilhelma von Humboldta?</i>	33
Anna Dębicka, Karolina Olejniczak <i>Entrepreneurial Pedagogy: An Example of Using Student-Developed Case Studies</i>	43
Aleksandra Witoszek-Kubicka <i>The Use of Game Elements in Higher Education in the Context of Motivating Different Types of Users of Gamified Systems</i>	57
Anna Karwińska, Katarzyna Sanak-Kosmowska <i>Oczy Szeroko Otwarte – obecność projektów edukacyjnych w trzeciej misji uczelni</i>	69
ARTYKUŁY VARIA	87
Bożena Sieradzka-Baziur <i>Uwarunkowania kształcenia zdalnego w rodzinie w dobie COVID-19</i>	89



Edytorial: Internacjonalizacja szkolnictwa wyższego oraz edukacji dla przedsiębiorczości

Przed współczesną szkołą wyższą, obok tradycyjnych funkcji, jakimi są kształcenie i działalność naukowo-badawcza, stawiane są nowe wyzwania, których celem jest większe niż dotąd zaangażowanie się w proces rozwoju społeczno-gospodarczego m.in. poprzez budowanie wzajemnych relacji z otoczeniem biznesowym. Wprowadzone zmiany w podejściu do uczelni są powiązane z realizacją koncepcji przedsiębiorczego uniwersytetu, zakładającą kształcenie kadry spełniającej oczekiwania rynku pracy w zakresie nie tylko wysokiego poziomu posiadanej wiedzy fachowej, lecz również nabytych umiejętności oraz ukształtowanych postaw przedsiębiorczych. Edukacja w zakresie przedsiębiorczości jest realizowana na różnych poziomach kształcenia i stanowi ona jedno z ważniejszych wyzwań współczesnych systemów edukacyjnych. Poprzez wykorzystanie zróżnicowanych form kształcenia, aktywnych metod nauczania i środków dydaktycznych, zwiększających zaangażowanie studentów na zajęciach, umożliwi ona przede wszystkim kształtowanie przedsiębiorczych kompetencji, umiejętności oraz postaw. W przedsiębiorczym podejściu do procesu uczenia się w coraz większym zakresie uwzględnia się wykorzystanie technologii komunikacyjnych i informacyjnych, wspierających jego realizację.

Artykuły opublikowane w tym tomie „Horyzontów Wychowania” włączają się w szeroki nurt studiów i dyskusji na temat edukacji dla przedsiębiorczości. Prezentowane są w nich wyniki prowadzonych badań dotyczących pełnionych funkcji i realizowanych zadań przez współczesne uniwersytety. Wskazują one na konieczność budowania i rozwijania powiązań pomiędzy edukacją oraz kształceniem realizowanym przez szkoły wyższe a oczekiwaniami rynku pracy. Efektem podejmowania wspólnych działań w ramach edukacji dla przedsiębiorczości mogą być: uruchomienie dualnego kierunku studiów, organizowanie różnych szkoleń przygotowywanych i dostosowanych do potrzeb biznesu, jak również staży dla studentów czy wsparcia dla uczniów. Wychodząc naprzeciw oczekiwaniom rynku pracy i podejmując współpracę z sektorem biznesu, szkoły wyższe pełnią funkcję przedsiębiorczych uniwersytetów, odchodząc od tradycyjnego modelu funkcjonowania tych instytucji.

Równie ważnym przedmiotem rozważań są metody nauczania i środki dydaktyczne stosowane do realizacji programów kształcenia wspierających kształtowanie postaw przedsiębiorczych i aktywizujących studentów. W edukacji dla przedsiębiorczości coraz częściej wykorzystywane są kursy e-learningowe, inspirujące studentów

do podejmowania działania i umożliwiające zastępowanie tradycyjnego kształcenia lub przynajmniej wprowadzające połączenie tradycyjnego nauczania z nauczaniem *online*. Zastosowanie studium przypadku przygotowanego przez studentów jest inną z proponowanych metod dydaktycznych, umożliwiającą zaangażowanie, jak i wspieranie rozwoju postaw oraz umiejętności przedsiębiorczych. Gamifikacja jest także polecana jako jedna z wielu przedsiębiorczych metod dydaktycznych. Jej wykorzystanie prowadzi do osiągnięcia wzrostu motywacji i zaangażowania studentów, uwzględniając zarazem specyficzne cechy pojedynczego uczestnika organizowanych w tej formie zajęć.

Rozwiązania w zakresie rozwijania umiejętności i postaw przedsiębiorczych odnoszą się do edukacji na każdym szczeblu. Obok tych wykorzystywanych w szkolnictwie wyższym, wskazano także na dobre praktyki pozalekcyjnych projektów edukacyjnych wdrożonych na poziomie średnich szkół zawodowych.

Rola współczesnych uczelni wykracza znacznie poza ramy określone przez tradycyjny model funkcjonowania uniwersytetów. Obok zaangażowania się w podejmowanie działań, których celem jest współpraca z biznesem (uniwersytet przedsiębiorczy), współczesne szkoły wyższe realizują także projekty edukacyjne wpisujące się w koncepcję społecznej odpowiedzialności uczelni i edukacji dla przyszłości.

Oddając do rąk Państwa nowy numer kwartalnika „Horyzonty Wychowania”, poświęcony w całości edukacji dla przedsiębiorczości, zapraszamy serdecznie do jego lektury. Mamy nadzieję, że różnorodność zaprezentowanych zagadnień pozwoli na zainteresowanie tym numerem kwartalnika szerokiego grona czytelników.

Wit Pasierbek
Bożena Pera
redaktorzy tematyczni numeru



Editorial: Internationalisation of Higher Education and Entrepreneurship Education

Alongside performing their traditional functions of educating and conducting research, contemporary universities face a range of new challenges. One of them is to become more involved in the process of social and economic development, which can be achieved by e.g. establishing fruitful relations with the business sector. The changes that address this need are connected with the implementation of the concept of an entrepreneurial university. The aim of such university is to educate future employees able to meet the expectations of the labour market not only in the area of specialised professional knowledge but also in the area of skills, competences, and entrepreneurial attitudes. Entrepreneurship education – offered at its different levels – is one of the most significant challenges of the contemporary education system. Entrepreneurship education shapes entrepreneurial competences, skills and attitudes through various forms of education, activating teaching methods and aids that increase students' involvement in the teaching and learning process. Communication and information technologies are increasingly used in the entrepreneurial approach to learning to support its implementation.

The articles published in this volume of the “Horizons of Education” fit in a broad area of studies and discussions devoted to entrepreneurship education. They present the results of studies on the functions and tasks performed by modern universities. They emphasise the need to establish and maintain the links between education and training provided by universities and the expectations of the labour market. Undertaking joint activities within the framework of entrepreneurship education can result in e.g.: launching a dual study programme, organising trainings matched to the needs of the business sector, providing internships for students, or offering support to primary and secondary school students. In order to meet the expectations of the labour market and thanks to their cooperation with the business sector, universities become entrepreneurial universities, thus moving away from the traditional model of their functioning.

Another important area is connected with the teaching methods and aids used to implement educational programmes that activate students and support the formation of their entrepreneurial attitudes. E-learning courses are frequently used in entrepreneurship education: they inspire students to take action and can either fully or partially replace traditional education (by introducing blending teaching: traditional and online). Case studies prepared by students is another useful teaching methods, which ensures

students' engagement and supports the development of their entrepreneurial attitudes and skills. Also gamification can be used as an effective teaching method within entrepreneurship education, as it increases students' motivation and involvement by taking into account specific characteristics of each participant of a game.

Various ways of developing entrepreneurial skills and attitudes can be implemented at all levels of education. The articles published in this volume describe both those used in higher education and good practices of extracurricular educational projects implemented in secondary vocational schools.

The role played by contemporary universities far exceeds the framework defined by the traditional model of their functioning. Alongside their involvement in activities aimed at establishing cooperation with the business sector (entrepreneurial university), universities also implement educational projects that are part of the concept of social responsibility of higher education institutions and education for the future.

The new issue of the quarterly "Horizons of Education" is devoted to entrepreneurship education. We hope that the diversity of the topics discussed in the articles published in it will be of interest to a wide range of our readers.

Wit Pasierbek
Bożena Pera
theme issue editors

ARTYKUŁY TEMATYCZNE



Edukacja dla przedsiębiorczości na przykładzie wybranych działań Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest prezentacja wybranych działań Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie realizowanych w ramach edukacji dla przedsiębiorczości jako odpowiedź na dynamicznie zmieniające się otoczenie społeczno-gospodarcze.

METODY I NARZĘDZIA BADAWCZE: W realizacji celu pracy pomogły: studia literaturowe, opracowania statystyczne, analiza dokumentów, wyniki uzyskane w badaniach ankietowych.

PROCES WYWODU: Prezentowane treści zostały podzielone na tematyczne części. Pierwsza, teoretyczna, pokazuje tło analizowanego zagadnienia oraz wybrane aspekty edukacji dla przedsiębiorczości. W drugiej zostały przedstawione wybrane przykłady edukacji dla przedsiębiorczości realizowane przez Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Wskazane działania, tj. dualny kierunek studiów, różnorodne szkolenia i staże dla studentów oraz wsparcie oferowane dla uczniów, są odpowiedzią na oczekiwania współczesnego rynku pracy. Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie, wychodząc naprzeciw wyzwaniom otoczenia gospodarczego, kreując rozwiązania na podstawie swojego potencjału i ze wewnętrznego wsparcia finansowego, staje się uniwersytetem przedsiębiorczym.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: W pracy zaprezentowano podejście do edukacji dla przedsiębiorczości w kontekście zmian demograficznych. Skutki tego zjawiska powodują konieczność zmiany nie tylko polityki rynku pracy, ale również wymuszają wypracowanie skutecznych metod pozyskiwania młodych pracowników. Warto podkreślić, jak ważna obecnie staje się rola przedsiębiorczych uniwersytetów w procesie kształcenia młodych ludzi, którzy mają sprostać oczekiwaniom pracodawców oraz dynamicznie zmieniającemu się otoczeniu gospodarczemu.

→ **SŁOWA KLUCZOWE: EDUKACJA DLA PRZEDSIĘBIORCZOŚCI, STUDIA WYŻSZE, DEMOGRAFIA, PRZEDSIĘBIORCZOŚCI**

Sugerowane cytowanie: Wronowska, G. (2020). Edukacja dla przedsiębiorczości na przykładzie wybranych działań Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie. *Horyzonty Wychowania*, 19(51), 11-21. DOI: 10.35765/hw.1876.

ABSTRACT

Education for Entrepreneurship on the Example of Selected Activities of the Cracow University of Economics

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of the article is to present selected activities of the Cracow University of Economics carried out within the framework of education for entrepreneurship as a response to the dynamically changing socio-economic environment.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: Literature studies, statistical studies, document analysis, survey results helped to achieve the aim of the work.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The presented content is divided into thematic parts. The first theoretical part presents the background of the analysed issue and selected aspects of education for entrepreneurship. The second part contains presentation of selected examples of education for entrepreneurship implemented by the Cracow University of Economics.

RESEARCH RESULTS: The answer to the expectations of the contemporary labour market are the indicated activities, i.e. a dual course of study, various trainings and internships for students and support offered to students. The Cracow University of Economics is becoming an entrepreneurial university meeting the challenges of the economic environment and creating solutions based on its potential and external financial support.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECCOMENDATIONS: The paper presents an approach to education for entrepreneurship in the context of demographic change. The effects of this phenomenon on the labour market make it necessary not only to change the labour market policy, but also to develop effective methods of attracting young employees. It is worth emphasising that the important role of entrepreneurial universities is growing at the moment when it comes to the process of educating young people, who are to meet the expectations of employers and the dynamically changing economic environment.

→ **KEYWORDS:** **ENTREPRENEURSHIP EDUCATION, HIGHER EDUCATION, DEMOGRAPHY, ENTREPRENEURSHIP**

Wstęp

Celem pracy jest omówienie wybranych działań podejmowanych przez Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie, które mają na celu m.in. budowanie postaw przedsiębiorczych wśród młodych ludzi, odpowiadając tym samym na potrzeby rynku pracy. Działania te to: szkolenia dla studentów, programy edukacyjne dla młodzieży szkół podstawowych i średnich oraz nowe kierunki studiów łączące teorię z praktyką. Punktem wyjścia dla rozważań podjętych w pracy jest pytanie: dlaczego kształtowanie postaw przedsiębiorczych wśród młodych ludzi, przyszłych uczestników rynku pracy, jest obecnie istotne z punktu widzenia zarówno rozwoju zasobów ludzkich, jak i przyszłego rozwoju oraz

kondycji gospodarki? Odpowiedź jest złożona i wiąże się m.in. ze zmianami społecznymi w kontekście starzejącego się społeczeństwa i wyzwań, jakie w związku z tym procesem stoją przed rynkiem pracy i systemem kształcenia. W pracy zaproponowano spojrzenie na edukację przedsiębiorczą w odniesieniu do zmian demograficznych. Jej rola zyskuje na znaczeniu, gdyż młodzi ludzie wchodzący na rynek pracy powinni praktycznie wykorzystywać wiedzę z zakresu przedsiębiorczości.

Metody badawcze

Aby zrealizować cel pracy i udzielić odpowiedzi na postawiony w pracy problem badawczy, wybrano następujące metody badawcze: studia literaturowe, dane statystyczne i prognozy opracowane przez GUS, analizę wniosków i dokumentów prawnych, uwzględniono częściowe wyniki uzyskane w badaniach ankietowych z wykorzystaniem ankiety online oraz ankiety audytoryjnej przeprowadzanej wśród wybranej grupy studentów na Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie.

Postawy przedsiębiorcze a starzejące się społeczeństwo

Sytuacja demograficzna w krajach Unii Europejskiej, w tym również w Polsce, charakteryzuje się trendami, które skłaniają do zmiany podejścia w projektowaniu i prowadzeniu polityki rynku pracy (Sipurzyńska-Rudnicka, 2018). Procesy demograficzne wpływają zwłaszcza na podażową stronę rynku pracy. W tym ujęciu najważniejsze są te związane z kształtowaniem wielkości, struktury wiekowej oraz poziomu wykształcenia (kapitału ludzkiego) przyszłego zasobu pracy. Na podstawie opracowania GUS (2017) można przytoczyć prognozowane do 2030 r. dane świadczące o kierunkach zmian demograficznych w Polsce. Współczynnik dzietności rośnie i jego szacowana wielkość w 2030 r. to 1,55. Poziom ten jest jednak za niski, aby mógł gwarantować zastępowalność pokoleń, która występuje dopiero od poziomu 2,10 i pozwala sprawnie funkcjonować rynkowi pracy oraz systemowi zabezpieczeń społecznych. Rośnie również wskaźnik oczekiwanej długości życia w momencie narodzin, zarówno dla mężczyzn, jak i dla kobiet. Prognozowane poziomy wynoszą odpowiednio: 78,1 i 84,6 lat. Od lat obserwowany jest niepokojący trend, który prowadzi do starzenia się większości społeczeństw europejskich. Proces ten ma następujące konsekwencje dla rynku pracy:

- a) systematyczne zmniejszenie się zasobów pracy; zgodnie z obliczeniami Sipurzyńskiej-Rudnickiej (2018) ubytek ten będzie wynosił 1,5 mln osób na każdą dekadę, do 2040 r.;
- b) zmiana struktury zasobów pracy;
- c) zwiększenie udziału osób starszych w zasobach pracy;
- d) wzrost wskaźnika obciążenia demograficznego;
- e) zagrożenie niewydolnością systemów emerytalnych;
- f) dynamiczny rozwój srebrnej gospodarki.

Ponadto proces ten wymusza zmiany na rynku pracy w następujących obszarach:

- a) zmiany polityki zatrudnienia w stosunku do osób 50+;
- b) wypracowanie szybkiej ścieżki (tranzycji) pozyskiwania młodych pracowników;
- c) konieczność powstania grupy usługodawców, którzy będą nastawieni na zaspokojenie potrzeb starzejącego się społeczeństwa.

Obok problemów wynikających ze starzejącej się populacji ważną jest sytuacja ludzi młodych wchodzących na rynek pracy. Liczba osób młodych podejmujących zatrudnienie co roku zmniejsza się, a sam proces przechodzenia z systemu edukacji na rynek pracy, zwany tranzycją, przebiega w wieloraki sposób. W ślad za Piróg (2013) można wskazać co najmniej kilka jej rodzajów. Najbardziej niepokojący jest jednak fakt, że młodzi ludzie odchodzą od modelu wejścia w dorosłe życie, który składał się z trzech elementów realizowanych jednocześnie w krótkim okresie, tuż po zakończeniu edukacji. Elementy te to podjęcie pracy zawodowej, usamodzielnienie się poprzez założenie własnego gospodarstwa domowego oraz założenie rodziny. Dominującym modelem staje się tranzycja prolongowana, która polega na świadomym i celowym przedłużaniu przez studentów okresu kształcenia, który opóźnia moment wejścia na rynek pracy, oraz odkładanie na przyszłość momentu założenia rodziny i posiadania dzieci. Na podstawie badań ankietowych, przeprowadzonych wśród studentów kierunku Analityki Ekonomiczno-Finansowej na Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie w roku akademickim 2019/2020 dotyczących sposobów tranzycji, można stwierdzić, że wśród badanej grupy dominuje tranzycja opóźniona ze względu na masowe kontynuowanie kształcenia na poziomie wyższym, a w jej ramach typ tranzycji rozmytej, gdyż ponad 50% badanych łączy studia z pracą. Tego rodzaju tranzycji może doświadczać coraz więcej absolwentów szkół wyższych w Polsce ze względu na wybór priorytetów życiowych oraz projektowanie ścieżki kariery¹. Biorąc pod uwagę motywy, którymi kierują się młodzi ludzie, dokonując wyborów związanych z kształceniem i pracą, można wskazać chęci zdobywania wiedzy, nowych umiejętności i kwalifikacji, ale również obawę przed dorosłym życiem, brak pewności siebie oraz pomysł na siebie. Świadczy to o deficytach, z którymi absolwenci opuszczają system kształcenia. Te niedostatki, które mogą być efektem zaniedbań edukacyjnych w obszarze kształtowania postawy przedsiębiorczej i budowania kompetencji miękkich, są wyzwaniem dla uczelni wyższych, które z definicji (uniwersytetu przedsiębiorczego) kładą nacisk na użyteczność wiedzy (Gwizdała i Śledzik, 2018).

Edukacja na rzecz budowania postawy przedsiębiorczej

Zmniejszający się zasób podaży pracy dodatkowo obciążony tranzycją opóźnioną powoduje, że młodzi ludzie nie angażują się na rynku pracy w sposób pełny i efektywny. Wydaje się, że przynajmniej częściowo można zmniejszyć skalę tranzycji opóźnionej,

¹ Wyniki badań autorka zawarła w pracy pt. *Rynek pracy w Polsce z perspektywy studentów szkół wyższych. Wybrane zagadnienia* – praca w druku.

eliminując przyczyny jej powstania mające swe źródła w niedostatkach edukacji przedsiębiorczej. Na podstawie istniejącego w literaturze przedmiotu konsensusu (Henry, Hill i Leitch, 2005), że „przynajmniej niektórych aspektów przedsiębiorczości można nauczać z powodzeniem” (Wach, 2016), to od zaangażowania i skali podejmowanych wysiłków zależy poziom edukacji przedsiębiorczej uczelni.

Za Urbaniec (2014) można podać, że celem systemu edukacyjnego, realizowanego na wszystkich poziomach kształcenia, powinno być kształtowanie postaw przedsiębiorczych wśród młodzieży i studentów, co pozwoli im na efektywne i zadowalające uczestnictwo zarówno na rynku pracy, jak i w życiu prywatnym. Edukacja na rzecz przedsiębiorczości funkcjonuje w środowisku uniwersyteckim na świecie od lat 80. XX w. Kształcenie w zakresie przedsiębiorczości zostało zapoczątkowane w Stanach Zjednoczonych. Obecnie edukacja na rzecz przedsiębiorczości jest wprowadzona na stałe do standardowych programów kształcenia na poziomie wyższym² (Wach, 2013), a jest to uwarunkowane jej rolą w procesie rozwoju społeczno-gospodarczego na wielu płaszczyznach (Jankiewicz, 2006; Ziolo i Rachwał, 2007; Gołębiowski, 2008; Gierańczyk, 2009; Ziolo i Rachwał, 2009). W literaturze przedmiotu istnieje wiele definicji oraz podejść do pojęcia edukacja przedsiębiorcza. Najbardziej popularne podejście do przedsiębiorczości związane jest z zakładaniem i prowadzeniem własnej działalności gospodarczej, a edukacja w tym przypadku ma na celu kształtować umiejętności potrzebne przyszłym przedsiębiorcom. W szerszym znaczeniu edukacja przedsiębiorcza wychodzi poza ramy działalności gospodarczej i rozciąga proces kształcenia jednostki również w kontekście rozwiązywania problemów życia codziennego (Andrzejczyk, 2016). Na potrzeby niniejszego opracowania punktem wyjścia do rozważań stało się podejście do edukacji przedsiębiorczej w ślad za K. Wachem (2016). Według tego autora edukację przedsiębiorczą można odnieść do następujących obszarów:

- a) rozwój zasobów ludzkich, który jest rozumiany jako bardziej przedsiębiorczy pracownicy z umiejętnościami potrebnymi na rynku pracy;
- b) rozwój kultury przedsiębiorczej;
- c) rozwój społeczeństwa obywatelskiego, które przejawia większe zaangażowanie w życie społeczne, wykorzystując działania przedsiębiorcze;
- d) stymulowanie nowych start-upów;
- e) rozwój działalności biznesowej;
- f) stymulowanie umiędzynarodowienia poprzez osoby przedsiębiorcze.

Zgodnie z przyjętym podejściem edukację przedsiębiorczą traktuje się jako kształtowanie postaw i umiejętności oraz przekazywanie wiedzy z zakresu przedsiębiorczości w celu rozwoju zasobów ludzkich i ich przedsiębiorczych działań zarówno na rynku pracy, jak i w życiu codziennym. Osoby przedsiębiorcze charakteryzują się określonym zbiorem cech, wśród których są: zdolność do przewidywania, skłonność do podejmowania ryzyka,

² Badania nad przedsiębiorczością prowadzone są od ponad 20 lat przez Global Entrepreneurship Monitor (GEM). Na ich podstawie można stwierdzić, że poziom przedsiębiorczości wśród ludzi młodych jest niezadowalający (<https://www.gemconsortium.org/report>).

dostosowanie się do zdarzeń zachodzących w gospodarce, dostrzeganie i wykorzystywanie okazji, poszukiwanie skutecznych sposobów realizacji działań, to styl bycia, sposób postrzegania świata, myślenia i działania (Andrzejczyk, 2016, s. 12). Niektórzy ludzie nie posiadają tych cech, lecz nie oznacza to, że nie mogą zostać osobami przedsiębiorczymi. Edukacja przedsiębiorcza jest takim działaniem, które może pożądaną cechy wypracować na drodze edukacji formalnej, czyli w placówkach edukacyjnych, tj. szkołach i uczelniach wyższych. Cechy te można budować również podczas edukacji nieformalnej odbywającej się poza systemem kształcenia i w procesie uczenia przez całe życie (*lifelong learning*).

Faktem staje się proces przemiany uczelni wyższych w uniwersytety przedsiębiorcze. Uniwersytet, stając się uniwersytetem przedsiębiorczym, charakteryzuje się pięcioma cechami (Clark, 1998); są to: wzmocnienie centrum sterującego, rozszerzenie powiązań z otoczeniem, zróżnicowanie źródeł finansowania, stymulowanie centrum akademickiego, ożywienie kultury przedsiębiorczości. Podobne cechy wskazuje Leja (2013, s. 57); są to: zmiana charakteru relacji uniwersytetów z otoczeniem, poszukiwanie nowych źródeł finansowania i lepsze wykorzystanie środków publicznych. Można wskazać, że szanse na stanie się uniwersytetem przedsiębiorczym mają placówki młode, powstające i funkcjonujące w mniejszych ośrodkach kształcenia, które budują swoją strukturę od podstaw. Mogą one przyciągnąć studentów, dobrych wykładowców i nauczycieli oraz fundusze, które w dużym stopniu wspierają działania przedsiębiorcze. Współczesny rynek pracy ma jasno określone oczekiwania względem uczelni wyższych. Mają to być instytucje kształcące pracowników, którzy posiadają szeroki wachlarz cech, w tym zwłaszcza te związane z przedsiębiorczością i umiejętnościami miękkimi (Andrzejczyk, 2015). Nie każda uczelnia wyższa wywiązuje się z tej narzuconej roli. W przypadku uczelni z bogatymi tradycjami typowo humboldtowskiego uniwersytetu, proces przekształcania w kierunku instytucji o charakterze przedsiębiorczym z wielu powodów jest trudny, długotrwały, a czasami w danym momencie niemożliwy. Bierność w działaniu wynika z wielu lat takiej praktyki postępowania. Dotyczy to zwłaszcza starszej kadry naukowej. Z kolei młodzi pracownicy chcący wnieść nowe idee i działania napotykają ze strony starszych doświadczonych kolegów niechęć, zdziwienie i brak zrozumienia. Dodatkową barierą jest sam sposób funkcjonowania uczelni wyższych wynikający ze ściśle określonych mechanizmów postępowania, procedur i utartych zasad. Z tych m.in. powodów tradycyjnie funkcjonujące uniwersytety nie są instytucjami wspierającymi rynek w takim wymiarze, w jakim się tego od nich oczekuje.

Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie to uczelnia z długą tradycją³, jednak nie zamyka się ona na nowe wyzwania płynące z otoczenia gospodarczego. Realizuje działania o charakterze edukacji dla przedsiębiorczości odbywające się zarówno w ramach programu studiów, jak i poza nim. Ciekawym projektem dydaktycznym została objęta również młodzież z wybranych szkół średnich i podstawowych.

³ Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie został założony 25 maja 1925 r. Szkoła wyższa otrzymała nazwę Wyższego Studium Handlowego (WSH).

Przykłady edukacji dla przedsiębiorczości na Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie

Część działań o charakterze przedsiębiorczym na uczelniach wyższych w Polsce regulowana jest przepisami ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (2018). Uczelnie zgodnie z art. 148 wspomnianej ustawy mogą prowadzić akademickie inkubatory przedsiębiorczości oraz centra transferu technologii. Mają również możliwość zgodnie z art. 62, 63 i 64 ustawy prowadzić kształcenie w trybie studiów dualnych.

W 2018 r. Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie, prowadząc swoją działalność edukacyjną, rozszerzył ofertę dydaktyczną o projekty finansowane ze źródeł zewnętrznych. Korzystając z tej możliwości finansowania działań dydaktycznych, które uczelnia realizuje, opierając się na istniejącej kadrze dydaktycznej i posiadanym zapleczu, złożyła ona dwa odrębne wnioski do Narodowego Centrum Badań i Rozwoju i podjęła starania o sfinansowanie dwóch projektów, które takie finansowanie otrzymały⁴. Od 2019 r. ruszyła ich realizacja i są one przykładem edukacji dla przedsiębiorczości. Poniżej zostaną scharakteryzowane.

Zintegrowany Program Rozwoju UEK

Projekt Zintegrowany Program Rozwoju UEK (ZPR UEK)⁵ jest ogólnouczelnianym, szeroko zakrojonym projektem realizowanym w ramach Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój 2014-2020. Projekt ten został sfinansowany z środków Europejskiego Funduszu Społecznego⁶ i ma objąć swoim wsparciem 1480 studentów studiów stacjonarnych i niestacjonarnych oraz 386 pracowników uczelni⁷. Studenci, do których skierowane jest wsparcie w ramach tego projektu, w postaci trzech grup zadań⁸, to osoby charakteryzujące się niewystarczającym przygotowaniem do wejścia na rynek pracy. Mają wystarczającą wiedzę, ale nie potrafią wykorzystać jej w praktyczny sposób. Posiadają luki kompetencyjne w obszarach: komunikacji, pracy w zespole, analizy danych i wyciągania wniosków, przedsiębiorczości, negocjacji, wyszukiwania informacji i ich weryfikacji. Motywacją do działania jest perspektywa lepszego startu na rynku pracy i zdobycie atrakcyjnego zatrudnienia. Celem projektu jest podniesie kompetencji uczestników, które odpowiadają potrzebom rynku pracy. Założeniem projektu jest wyposażenie w kompetencje

⁴ Do realizacji celu pracy zostały wybrane te dwa projekty.

⁵ Zintegrowany Program Rozwoju UEK, nr wniosku: POWR.03.05.00-00-Z217/18.

⁶ Kwota dofinansowania ze środków europejskich: 19 144 912,10 zł. Całkowita wartość projektu to 19 739 057,74 zł.

⁷ Charakterystyka omawianego projektu będzie dotyczyła tylko wsparcia dla studentów.

⁸ Wszystkich zadań w projekcie jest 6, z czego 3 dedykowane są studentom i absolwentom szkół średnich.

ułatwiający wejście na rynek pracy przez udział w certyfikowanych szkoleniach, zajęciach warsztatowych kształcących kompetencje zawodowe, zajęcia projektowe oraz wizyty studyjne i zajęcia z pracodawcami. Oczekiwane efekty wsparcia dla studentów dotyczą wzrostu kompetencji zawodowych, językowych, komunikacyjnych, a zwłaszcza w zakresie przedsiębiorczości.

Zadanie pierwsze realizowane w projekcie ZPR UEK to wprowadzenie nowych lub modyfikacja istniejących programów kształcenia. Innowacyjne działanie w ramach tego zadania to uruchomienie po raz pierwszy w roku akademickim 2019/2020 nowego kierunku Doradztwo Inwestycyjno-Gospodarcze, który będzie realizowany w trybie studiów dualnych. Praktyczny profil kształcenia jest lepszym sposobem na zdobywanie wiedzy i budowanie postawy przedsiębiorczej przyszłych uczestników rynku pracy. Kierunek ten został uruchomiony na podstawie art. 62 Ustawy (Prawo, 2018) i dedykowany w pierwszym roku 60 studentom na pierwszym stopniu kształcenia⁹. Unowocześniając ofertę kształcenia na uczelni, utworzono nowe specjalności. Są to: Doradztwo Biznesowe i Global Business Services. W ramach specjalności Doradztwo Biznesowe większy nacisk będzie położony na umiejętności praktyczne związane z podejmowaniem decyzji gospodarczych. W odróżnieniu od obecnie dostępnych specjalności ta będzie realizowana głównie w formie zajęć laboratoryjnych z wykorzystaniem komputerowych programów statystycznych i symulacyjnych.

Twórcy anglojęzycznej specjalności pozyskali do współpracy 18 firm z Global Business Services, które zadeklarowały chęć zatrudnienia jej absolwentów. Istotą tej specjalizacji jest przygotowanie studentów do pracy i podejmowania dalszego kształcenia w rozwijającym się obszarze *shared service*¹⁰. Dotychczasowe programy kształcenia zostaną sukcesywnie zmodyfikowane przez wprowadzenie nowych metod i narzędzi, takich jak: eksperyment społeczny, gry edukacyjne czy też Indywidualną Ścieżkę Edukacyjną¹¹.

Zadanie drugie w ramach projektu ZPR UEK to program szkoleń i warsztatów dostosowany do indywidualnych potrzeb studentów. Jest on odpowiedzią na potrzeby zgłaszane przez pracodawców (Ciepucha, 2019). Oferta zawiera 34 szkoleń, w tym: 5 tzw. innowacyjnych warsztatów, 7 szkoleń z obszaru IT, 8 szkoleń z kompetencji miękkich, 11 szkoleń zawodowych oraz 3 wizyty studyjne. Tematyka szkoleń jest mocno zróżnicowana i koncentruje się wokół obszarów wymagających wsparcia¹².

Zdanie trzecie związane jest z programami stażowymi oferowanymi przez przedsiębiorstwa działające w Polsce. Ten rodzaj wsparcia dla studentów ma wymiar czysto

⁹ Opis zaczerpnięto z Wniosku o dofinansowanie projektu Program Operacyjny Wiedza Edukacja Rozwój, POWR.03.05.00-IP.08-00-PZZ/18 s. 35.

¹⁰ Tamże, s. 328.

¹¹ Tamże, s. 18.

¹² Szczegółowy opis tematyki szkoleń dostępny na <https://power.uek.krakow.pl/#top> (dostęp: 13.02.2020).

praktyczny. Pozwala studentom na aktywny udział w rynku pracy i zdobycie pierwszych zawodowych doświadczeń.

Po raz pierwszy na Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie realizowany jest projekt oferujący studentom tak duże wsparcie w ramach edukacji formalnej dla budowania kompetencji, zdobywania nowych umiejętności oraz wiedzy praktycznej.

Młodzieżowy Uniwersytet Ekonomiczny

Projekt Młodzieżowy Uniwersytet Ekonomiczny (MUE)¹³ realizowany jest w ramach Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój 2014-2020. Jest on współfinansowany ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego¹⁴. Celem projektu MUE jest podniesienie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych młodzieży szkół podstawowych i średnich w wybranych powiatach Małopolski. Projekt obejmuje sześć powiatów z wysoką stopą bezrobocia wśród młodych (25%). Zakładanym skutkiem realizacji oferowanych szkoleń ma być zmniejszenie luki kompetencyjnej, poprawa mobilności zawodowej młodzieży oraz poprawa komunikacji interpersonalnej. Wsparcie dla uczniów w ramach projektu MUE to 35 szkoleń prowadzonych w formie tradycyjnej i e-learningowej w obszarach: komunikacyjnym, osobistym i zawodowym. Projekt MUE jest skierowany do uczniów klas szóstych szkół podstawowych i uczniów klas pierwszych szkół średnich, którzy oczekują podniesienia kompetencji miękkich, społecznych, cyfrowych i w zakresie wiedzy specjalistycznej. Projekt zakłada realizację szkoleń w trzech edycjach. Programy szkoleń są dostosowane do poziomu uczestników i będą realizowane z wykorzystaniem nowoczesnych narzędzi, np. gier planszowych i decyzyjnych, symulacji komputerowych, filmów edukacyjnych, pracy z fantomami, metody PBL oraz case study¹⁵. Innowacyjność tego projektu polega na kierowaniu wsparcia przez uczelnię wyższą do uczniów znajdujących się na niższych poziomach kształcenia. Pozwala on nawiązać współpracę z innymi placówkami edukacyjnymi oraz wyjść z ofertą dydaktyczną poza mury uczelni. Projekt ten oferuje innowacyjny, kompleksowy program szkoleń uczniom w obszarach istotnych z punktu widzenia wyboru dalszej ścieżki kształcenia i – w dalszej perspektywie – wejścia na rynek pracy.

Można stwierdzić, że realizacja tego typu projektów obecnie i w przyszłości stawia Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie w roli uniwersytetu przedsiębiorczego.

¹³ MUE, nr projektu: POWR.03.01.00-00-T220/18.

¹⁴ Kwota dofinansowania ze środków europejskich: 2 505 178,95 zł. Całkowita wartość projektu to 2 972 447,73 zł.

¹⁵ Informacje zaczerpnięte z Wniosku o dofinansowanie projektu Program Operacyjny Wiedza Edukacja Rozwój, nr POWR.03.01.00-IP.08-00-3MU/1, s. 6-7.

Wyniki analizy naukowej

Przytoczone w opracowaniu działania podejmowane przez Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie można traktować jako edukację dla przedsiębiorczości zgodnie z podejściem przyjętym w pracy. Wskazane działania, tj. dualny kierunek studiów, zróżnicowane szkolenia i staże dla studentów oraz wsparcie oferowane dla uczniów szkół średnich i podstawowych, są odpowiedzią na oczekiwania współczesnego rynku pracy. Realizacja projektów trwa, natomiast ocena ich na wielu płaszczyznach będzie możliwa dopiero w przyszłości. Istnieje jednak poważna obawa, że obecna sytuacja wywołana pandemią może znacząco wpłynąć na tę ocenę.

Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie, wychodząc naprzeciw wyzwaniom otoczenia gospodarczego, kreując rozwiązania na podstawie swojego potencjału i zewnętrznego wsparcia finansowego, staje się uniwersytem przedsiębiorczym.

Wnioski

W pracy postawiono pytanie: dlaczego kształtowanie postaw przedsiębiorczych wśród młodych ludzi, przyszłych uczestników rynku pracy, jest obecnie tak istotne z punktu widzenia zarówno rozwoju zasobów ludzkich, jak i przyszłego rozwoju oraz kondycji gospodarki? Szukając odpowiedzi na to pytanie, zaprezentowano podejście do edukacji dla przedsiębiorczości w kontekście zmian demograficznych skutkujących starzeniem się społeczeństwa. Nieodwracalne skutki tego zjawiska, zwłaszcza na rynku pracy, powodują konieczność zmiany nie tylko polityki rynku pracy, ale również wymuszają wypracowanie skutecznych metod pozyskiwania odpowiednio wykwalifikowanych młodych pracowników. Ważne jest również skrócenie procesu tranzykcji na rynek pracy absolwentów uczelni wyższych poprzez ograniczenie barier, które ten proces wydłużają, przyczyniając się do deprecjacji kapitału ludzkiego i strat powstających z tego tytułu w skali mikro- i makroekonomicznej. Warto podkreślić, jak ważna obecnie jest rola uczelni wyższych, przedsiębiorczych uniwersytetów w procesie kształcenia młodych ludzi wchodzących na rynek pracy, którzy mają sprostać oczekiwaniom pracodawców oraz ciągle zmieniającemu się otoczeniu gospodarczemu.

BIBLIOGRAFIA

- Andrzejczyk, A. (2015). Uniwersytet przedsiębiorczy i odpowiedzialny społecznie. *Edukacja Ekonomistów i Menedżerów: problemy innowacje projekty*, 4(38), 117-130.
- Andrzejczyk, A. (2016). *Wpływ edukacji na rozwój przedsiębiorczości*. Raport z badań. PTE odział w Białymstoku. DOI: 10.24136/eep.mon.2016.4
- Ciepucha, E. (2019). *Zapotrzebowanie pracodawców na kompetencje społeczne i zawodowe pracowników oraz branże rozwojowe w świetle wyników prac analityczno-badawczych*

- Obserwatorium Rynku Pracy dla Edukacji. Łódź: Wydawnictwo i Pracownia Poligraficzna Łódzkiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego.
- Clark, B.R. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation. Issues in Higher Education*. Oxford: IAU Press.
- Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej (2018). Ustawa z dnia 30 sierpnia 2018 r. Poz. 1668, Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. Warszawa.
- Gierańczyk, W. (2009). Rozwój społeczeństwa informacyjnego a przedsiębiorczość w krajach transformujących się. *Przedsiębiorczość – Edukacja*, 5, 19-36. <https://doi.org/10.24917/427>
- Gołębiowski, G. (2008). Przedsiębiorczość a czynniki społeczno-kulturowe. *Problemy Zarządzania*, 2(20), 27-38.
- Główny Urząd Statystyczny (2017). *Prognoza ludności gmin na lata 2017-2030*. Pozyskano z: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/prognoza-ludnosci/prognoza-ludnosci-gmin-na-lata-2017-2030-opracowanie-eksperymentalne,10,1.html> (stan na 12.02.2020).
- Gwizdała, J. i Śledzik, K. (2018). Uniwersytet przedsiębiorczy czy uniwersytet społecznie odpowiedzialny? Ocena uniwersyteckiej działalności wdrożeniowej. *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu*, 531(532), 143-154. DOI: 10.15611/pn.2018.532.14
- Henry, C., Hill, F. i Leitch, C. (2005). Entrepreneurship education and training: can entrepreneurship be taught? Part I. *Education and Training*, 47(2), 98-111.
- Jankiewicz, S. (2006). Znaczenie przedsiębiorczości dla rozwoju społeczno-gospodarczego w społecznej nauce Kościoła. *Polityka Gospodarcza*, 14, 103-112.
- Leja, K. (2013). *Zarządzanie uczelnią. Koncepcje i współczesne wyzwania*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Piróg, D. (2013). Wybrane teorie przechodzenia absolwentów szkół wyższych na rynek pracy w warunkach gospodarki opartej na wiedzy. *Prace Komisji Geografii Przemysłu Polskiego Towarzystwa Geograficznego*, 23, 146-158.
- Siprzyńska-Rudnicka, K. (2018). Przyszłość demograficzna Polski a rynek pracy. *Wrocławskie Studia Politologiczne*, 24, 104-118. DOI: 10.19195/1643-0328.24.8.
- Urbaniec, M. (2014). Współczesne wyzwania edukacji na rzecz przedsiębiorczości w szkolnictwie wyższym. *Horyzonty Wychowania*, 13(26), 209-230.
- Wach, K. (2013). Edukacja na rzecz przedsiębiorczości wobec współczesnych wyzwań cywilizacyjno-gospodarczych. *Przedsiębiorczość – Edukacja*, 13(9), 247-257.
- Wach, K. (2016). Edukacja w zakresie przedsiębiorczości: potencjał dydaktyczny polskich uniwersytetów. *Horyzonty Wychowania*, 15(35), 11-27. DOI: 10.17399/HW.2016.153501
- Ziolo, Z. i Rachwał, T. (2007). Rola przedsiębiorczości w aktywizacji gospodarczej – zarys modelu. *Przedsiębiorczość – Edukacja*, (3), <https://doi.org/10.24917/604>
- Ziolo, Z. i Rachwał, T. (2009). Rola przedsiębiorczości w kształtowaniu społeczeństwa informacyjnego. *Przedsiębiorczość – Edukacja*, 5, <https://doi.org/10.24917/2805>.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>



E-learning Courses Satisfaction in Higher Education from Participants' Perspective

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of this paper is to evaluate usefulness of distance learning courses as a form of learning from participants' perspective.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: To achieve the purpose, two research methods have been employed: literature review, including rules and regulations concerning distance learning courses, and analysis of the results of a survey conducted among students participating in distance learning course as well as own observations and experiences.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: In the paper it is analysed, how students perceive elearning courses comparing to traditional ones. First, selected Polish Minister of Higher Education and the Senate of Cracow University of Economics (CUE) regulations under which CUE teachers may conduct distance learning courses are presented. Second, the procedure for the preparation of elearning courses at CUE is described. The roles played by individual actors during the preparation of the course are discussed. Next, selected results of the survey conducted among course participants are presented. Finally, conclusions and observations are discussed. Results of the survey confirm that e-learning is a promising type of teaching supporting traditional lessons.

RESEARCH RESULTS: A considerable number of participants found this kind of didactic process useful and attractive. However, an unexpectedly large number stated that they expected more traditional lessons.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS: The analysis allows to draw interesting conclusions concerning the necessity of selection of participants, problem of systematic work, methods of evaluation, personal contact with a teacher, preparation of teaching materials. All of them will be taken under consideration to improve the course for future participants.

→ **KEYWORDS:** E-LEARNING, COURSE EVALUATION, DISTANCE LEARNING

1. Introduction

There is a considerable number of software tools dedicated to distance learning, so from technical point of view no barriers exist in giving lessons using this form of teaching. More and more universities, schools and also companies use e-learning to support didactic process or train staff. The advantages of e-learning include (Srivastava, 2018): convenience for students, lower cost, up-to-date teaching materials, flexible way of learning, higher degree of freedom for students, better knowledge acquisition. Some disadvantages have also been identified (Srivastava, 2018): lower motivation, technology dependency, social isolation, limited suitability for disabled students, however, the latter depends on the type of disability.

Success of teaching using elearning depends on a considerable number of factors, including (Shroff et al., 2011, Lee & Wella, 2019): usefulness, ease of use, attitude towards use, behavioural intention to use, system accessibility and quality. Crucial factor in learning process is to guarantee that participants reach the learning objectives and they understand and know the subject (Kaleci & Akleman, 2019). This is a challenge especially when using e-learning. AllSamarraire et al. (2019) emphasize that users, both students and instructors, must constantly be satisfied with the elearning systems offered by higher education institutions if they are to continue using them. So, methods to design questions to identify both knowledge and confidence and to estimate actual knowledge should be developed and adjusted to field of teaching.

One of the key factors of e-learning process success is also student attitude, so it is important to measure e-learning readiness from student point of view. Four readiness factors were analysed by Hadining, Sukanta, & Hidayat (2019): people, self-development, technology, and innovation. Khan & Setiawan (2019) found that e-learning improved student perceptions, communication, quality of education, critical thinking and self-learning. Results of survey conducted by Chow & Croxton (2017) suggest that students covet e-learning for its convenience and that real-time technology support is the top priority for them. Also results obtained by Zakariah et al. (2012) prove that students are interested in e-learning technology and the concept of e-learning can be more easily acceptable if it is able to provide at least the same learning experience based on the current education style and able to provide an interactive learning environment for them.

According to survey conducted by Morais, Morais, & Paiva (2014), academic community is still sceptical about e-learning and technologically mediated education, especially among younger students. Participants often claim that learning management systems presenting a plethora of features are not as desirable as systems focused on providing a pleasant and consistent user experience. The attitude of students to e-learning depends of their personal experiences and predisposition. The students with high task value, e-learning motivation and self-efficacy prefer studying in blended learning environments (Keskin & Yurdugül, 2019).

Taking under consideration the above, it seems to be important to measure student satisfaction ex post, which gives a teacher information, among others, what should be

improved in the course and if this method of teaching satisfy expectations. In the paper results of the questionnaire conducted among first year students are discussed and the answer to the question if this group of participants is prepared for such a form of teaching is analysed. In addition, we try to answer the questions what are the most important factors which determine the suitability of the course and the role of a teacher in the whole process. The last part of the paper contains conclusions, recommendation and future work.

2. Legal aspects concerning e-learning courses et CUE and the choice of a teaching subject

According to the Polish Ministry of Science and Higher Education and the Senate of Cracow University of Economics regulations, distance learning courses may be conducted at CUE under the following conditions (Decree, 2007; Resolution, 2009):

- a college conducting e-learning courses has to provide an access to IT infrastructure, teaching materials in electronic form, students with personal contact with teachers, continuous evaluation of student progress and constant control of teachers activity,
- a collage has to prepare students to participate in e-learning courses,
- the number of e-learning hours has to be not higher than 80% of the number of hours determined by standards of teaching (according to Decree, 2007) or 60% (according to Resolution, 2009),
- teachers wishing to provide classes using this form of teaching have to apply, in advance, for certification which is issued only if teaching materials are satisfactory from methodology, formal and content sides (Resolution, 2009).

In 2007 the e-Learning Centre (eLC) was constituted et CUE. This unit has been responsible for certificates issuing, e-learning teaching process supervision, software and hardware maintaining, supporting students and teachers and periodical classes inspection.

In figure 1 the procedure for the preparation of e-learning courses et CUE is depicted. The course author, a head of a department (or another unit) and the eLC representatives are involved in the process. The teacher makes a decision if he or she would like to carry out their classes using e-learning, prepares the initial version of a course using e-learning platform, consults formal side with eLC and content-related with the head of his or her department. As a result, the teacher prepares the final version of the course. The head of a department issues a formal approval of the content-related side of the course and, next, eLC issues the certificate. This document is not time-limited, however, the course is monitored and, if irregularities are detected, the agreement may be withdrawn.

The *Information Technology* course was chosen to be partly conducted via the Internet using e-learning techniques (60% hours of the course were organised using e-learning, 40% traditionally, in computer lab). The decision was based on the following assumptions:

- students participating in this course are particularly diverse as far as their knowledge and skills are concerned, so the traditional course is difficult to be conducted for teachers, because in such a diversity some students are not interested in the issue because they already know discussed tools and solutions whereas for others everything is new, so it is not easy to prepare lessons meeting expectations of all students,
- the course is suitable for being prepared in the form of electronic teaching materials,
- there are a great many additional teaching materials on the Internet,
- *Information Technology* course participants are first semester students at CUE, so it was expected that this form of teaching might be more difficult for them, because they were not used to studying, rather to be taught by a teacher.

3. Evaluation of the course on the basis of a survey

Quality of learning relates to obtaining the best learning achievements (50%, according to survey carried out by Ehlers, et al. 2005), together with something that is excellent in performance (19%). This understanding is mostly widespread (Ehlers, et al. 2005). The quality of e-learning courses has to be constantly monitored, so after the first semester the survey among the course participants was carried out. Thirty questions were divided into five categories (answers to some questions were skipped in this analysis as no important from the point of view of the goal of this paper): technical issues (questions 1-3), organisation of the course (4-12), communication with other participants and with the teacher (13, 16, 17), content (20-22, 26), homework and tests evaluation (27-29).

The questionnaire was completed by 117 participants from four different student groups but studying the same subject and participating in the same e-learning course. Selected observations are illustrated in tables 1-4. Despite the fact that technical issues may constitute fundamental obstacle to the growth of e-learning and poor or insufficient technology infrastructure can cause more damages than positives for the teaching process, students and the learning experience (Naidu, 2006), this aspect of the course is not discussed in the paper. In tables 1-4 desired responses are placed in dark cells, adverse responses in bright and neutral ones in white (some respondents did not answer individual questions, so the sum of answers is not always 117).

According to the results in table 1, the course was well prepared organisationally. Students understood requirements and rules (question 4, 96 participants claimed they understood everything or almost everything, which constitutes 82.8% of all respondents and only 3 did not understand the rules at all). Also, contact with the teacher was sufficient (question 8: sufficient for 89 students, which is 76.1%). Participants positively assessed respecting the timetable by the teacher (question 9: 115 respondents, 98.3%) and fulfilment of all arrangements (question 10: 109 people, 95.6%). Relatively large number responded that there should have been more traditional lessons (question 12: 51 people, 43.6%).

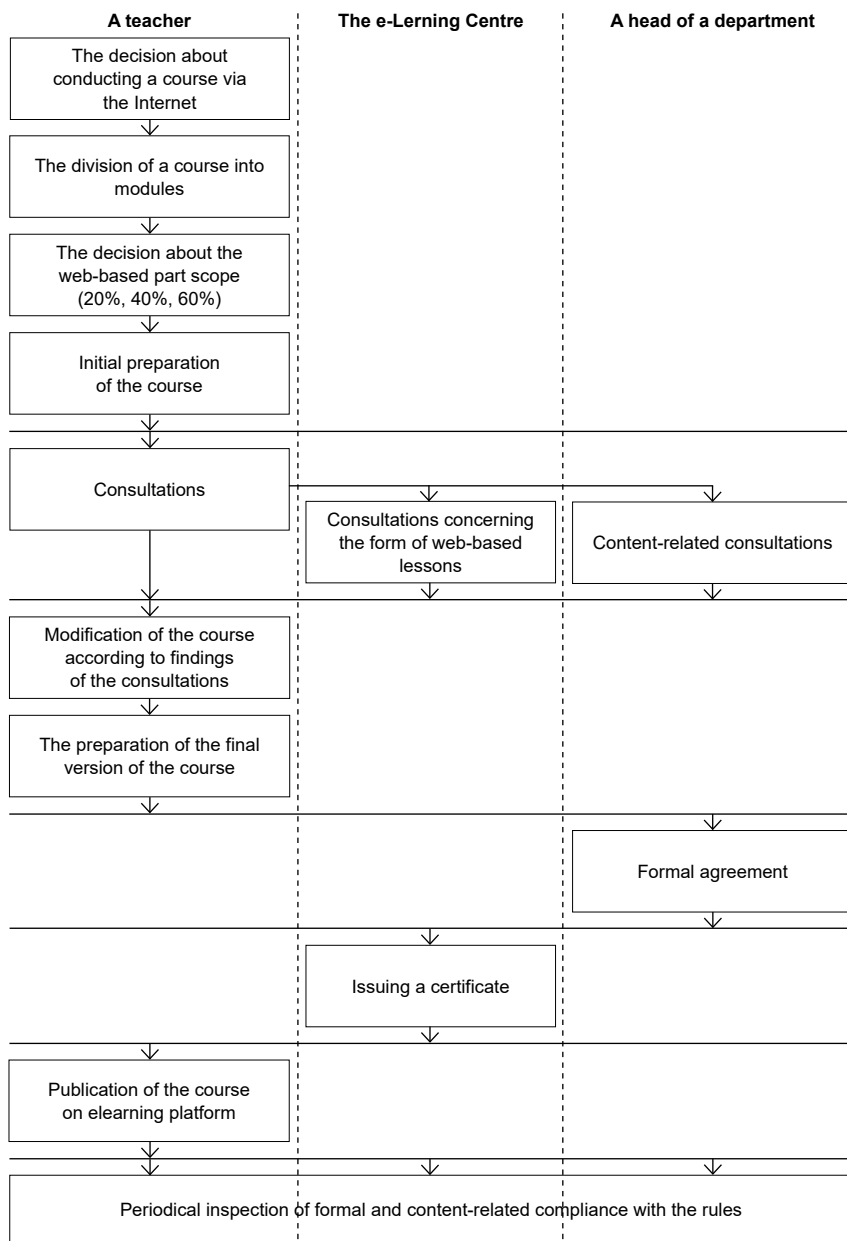


Figure 1. The procedure of e-learning course preparation at CUE.

Source: own preparation.

Table 1

Selected results of the survey in the course organisation section (dark background – desired responses, bright background – adverse responses, white background – neutral responses)

The question	Answer / no. of responses	Answer / no. of responses	Answer / no. of responses	Answer / no. of responses	Answer / no. of responses
4. Did you understand requirements and rules of the course	Everything 45 (38.8%)	Most 51 (44.0%)	Partly 17 (14.7%)	I rather did not understand 3 (2.6%)	There were no requirements 0
5. Did the teacher ensure that everyone understood the rules	Yes 84 (71.8%)		I do not know 26 (22.2%)	No 7 (6.0%)	
8. Were the contact with the teacher sufficient	Definitely sufficient 31 (26.5%)	Rather sufficient 58 (49.6%)		Not sufficient 24 (20.5%)	No contact 4 (3.4%)
9. Did the teacher respect the timetable	Yes 99 (84.6%)	Not always 16 (13.7%)	I do not know 1 (0.9%)	No 1 (0.9%)	
10. Did the teacher fulfil all arrangements	Yes 100 (87.7%)	Not always 9 (7.9%)	I do not know 4 (3.5%)	No 1 (0.9%)	
11. Did the teacher check compliance with deadlines	Yes 90 (76.9%)	Not always 9 (7.7%)	I do not know 15 (12.8%)	No 3 (2.6%)	
12. What type of classes should be more	e-Learning 13 (11.1%)	The proportion was just right 53 (45.3%)		Traditional 51 (43.6%)	

Source: own preparation.

Table 2 shows the result of the survey in the communication with the teacher section. Students understood messages (question 13: 111 people, 94.9%). They also understood questions asked by the teacher (question 16: 106 people, 90.6%). Most respondents claimed that no discussions were initiated and stimulated by the teacher (question 17: 70 people, 60.3%). In fact, there had been no discussions organised. Respondents, who answered “yes” (46 people, 39.7%), probably treated forum and chat as a form of discussion, because using them they could have commented homework, asked questions, answered them and shared their experiences, observations and knowledge. However, the teacher had taken part in discussion very rarely.

Teaching materials published on the e-learning platform (tab. 3) were rather useful for students (question 20: 86 people responded positively, which is 74.1%). Teaching materials were also prepared in an understandable form and could have been easily assimilated by students (question 21: 100 people responded positively, which is 86.2%). It is worth to emphasize that desired responses to the question number 21 are: difficult (which means that students were able to understand a content after careful and thorough reading and doing examples) and just right. Only for 10 people (8.6%) the content was too difficult and for 6 (5.2%) easy or too easy, which also is treated as adverse

effect. A considerable number of respondents noticed that additional teaching materials for interested students were published (question 22: 86 people, 74.1%). Most also responded positively to the question of whether they willingly participated in the course (question 26: 69 people, 60.0%), although a great many answered negatively (40%).

Table 2

Selected results of the survey in the section of communication with the teacher (dark background – desired responses, bright background – adverse responses, white background – neutral responses)

The question	Answer / no. of responses	Answer / no. of responses	Answer / no. of responses	Answer / no. of responses
13. Were messages understandable	Always 48 (41.0%)	Usually 63 (53.8%)	Seldom 3 (2.6%)	No 3 (2.6%)
16. Were questions asked by the teacher understandable	Always 41 (35.0%)	Usually 65 (55.6%)	Seldom 6 (5.1%)	No 5 (4.3%)
17. Did the teacher initiate and stimulate discussions	Yes 46 (39.7%)		No 26 (22.4%)	No discussions were initiated 44 (37.9%)

Source: own preparation.

Table 3

Selected results of the survey in the section of teaching materials (dark background – desired responses, bright background – adverse responses, white background – neutral responses)

The question	Average number of hours
19. How many hours a week, on average, did you devote to study and do homework	3.41

The question	Answer / no. of responses	Answer / no. of responses	Answer / no. of responses	Answer / no. of responses
20. How much teaching materials were useful for you	Very much 41 (35.3%)	Rather useful 45 (38.8%)	I had problems with understanding 27 (23.3%)	I have not used them 3 (2.6%)
21. The content of teaching materials was	Just right 64 (55.2%)	Difficult 36 (31.0%)	Very difficult 10 (8.6%)	Easy/Too easy 6 (5.2%)
22. Were additional teaching materials published	Yes 86 (74.1%)		No 30 (25.9%)	
26. Did you willingly participate in the course	Yes 69 (60.0%)		No 46 (40.0%)	

Source: own preparation.

Most students appreciated assessment rules established by the teacher (see tab. 4). As many as 97 people (85.1%) answered that their progress was evaluated multi-dimensionally (question 27). In fact, students had achieved points for homework, tests (having the greatest impact on the final mark) and also extra points for correct answers to additional questions and solving tasks being included in teaching materials. Most respondents also noticed that the mark of their homework was accompanied by comments (question 28: 79 people, 68.1%). In fact, only incorrect homework had been commented. If a student did a homework correctly they received only maximum number of points, without any comments.

It is worth to emphasize that despite 43.6% of respondents answered that there should have been more traditional classes (table 1, question 12) and also as many as 40% answered that they participated in the course unwillingly (table 3, question 26), only 28 students (24.3%) claimed that the course was not attractive for them (table 4, question 29). This means that students appreciated innovativeness and attractiveness of this form of teaching, however, not always accepted it and not always participated willingly.

Table 4

Selected results of the survey in the section of homework and tests evaluation (dark background – desired responses, bright background – adverse responses, white background – neutral responses)

The question	Answer / no. of responses	Answer / no. of responses	Answer / no. of responses	Answer / no. of responses
27. Was your progress evaluated multi-dimensionally	Yes 97 (85.1%)		No 17 (14.9%)	
28. Was your homework furnished with comments	Always/Usually 24 (20.7%) 55 (47.4%)		Seldom 23 (19.8%)	No 14 (12.1%)
29. Was the course attractive for you	Yes 71 (61.7%)	I do not know 16 (13.9%)	No 28 (24.3%)	

Source: own preparation.

4. Conclusions and future work

The results of the survey carried out among students and own experiences of the author enabled to draw several conclusions concerning the course. As the most important there should be emphasized:

- students should have a choice if they want to participate in distance learning courses or if they want to have traditional classes. A considerable number of participants answered that there should have been more traditional classes (table 1, question 12), which means that they are probably not ready to study in this form. Currently, at CUE

the decision is taken by a teacher – if he or she prepares an e-learning course, all students belonging to their groups have to participate. The possible solution is also slight reorganisation of the course by increasing the number of traditional classes and/or organising more face-to-face consultations hours,

- special attention should be paid to the problem of systematic work of students, important role in this plays homework that students have to do once a week after reading teaching material and doing exercises prepared for this week,
- the only reliable method of verification of student progress are tests that have to be organised at least twice a semester and under a teacher supervision. The tests have to have the biggest impact on student final mark,
- the possibility to contact with a teacher has to be ensured. This contact should have various forms: off line (by forum or e-mail), on line (by chat or video communicator) and also personal contact should be available at least once a week or, if it is necessary, more often,
- the author's experiences show that the course very well verifies student abilities. Thanks to appropriate points system students that study regularly or know teaching material well, usually have no problems with achieving positive marks. On the other hand, it is difficult to obtain positive mark if a student does not have minimum required knowledge,
- the survey results indicate that the course was properly prepared. However, the modification is required, especially the number of examples has to be increased. More difficult teaching materials should also be accompanied by video examples,
- e-learning courses require constant verification, concerning both formal and content-related side,
- e-learning courses have to be appropriately prepared so as students have been unable to experience that they do not have to do anything, especially if such a form of teaching is new for them. If they neglect systematic study, they may not be able to catch up just before tests. So, it is very important to inform them in advance about this rule.

The course was changed on the basis of student responses and continued in subsequent semesters. It seems that more and more students have become familiar with this form of teaching, especially that every new semester a few new teachers organise their lectures, exercises and laboratories using this form of teaching. It is obvious that not every course is suitable to be organised this way, but if it is such a possibility, usually there is a considerable number of advantages for both teachers and students. But, a teacher has to bear in mind that the quality of teaching is the most important (including mainly student progress), so this form of teaching has to be constantly monitored and evaluated.

BIBLIOGRAPHY

- Al-Samarraire, H., et al. (2018). E-Learning Continuance Satisfaction in Higher Education: A Unified Perspective from Instructors and Students. *Studies in Higher Education*, 43:11, 2003-2019.
- Chow, A.S., & Croxton, R.A. (2017). Designing a Responsive e-Learning Infrastructure: Systemic Change in Higher Education. *American Journal of Distance Education*, vol. 31(1), 20-42.
- Decree of Minister of Science and Higher Education on the use of distance learning methods and techniques in the teaching process. Warsaw, 25 September 2007 (Dz. U. 2007, no. 188, pos. 1347)
- Ehlers, U.D., Goertz, L., Hildebrandt, B., & Pawlowski, J.M. (2005). Quality in elearning. Use and dissemination of quality approaches in European e-learning. A study by the European Quality Observatory. *European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop)*, Panorama series, 116, Luxembourg.
- Hadining A.F., Sukanta, & Hidayat WA. (2019). An Investigation of Student Perspective for e-Learning Readiness Measurement. *Proceedings of the International Conference on Industrial Engineering and Operations Management*, Bangkok, Thailand, March 5-7.
- Kaleci, D., & Akleman, E. (2019). Assessment of Knowledge and Confidence for E-Learning. *World Journal on Educational Technology*, vol. 11(1), 104-115.
- Keskin, S., & Yurdugül, H. (2019). Factors affecting students' preferences for online and blended learning: motivational vs. cognitive. *European Journal of Open, Distance and e-Learning*, vol. 22(2), 72-86.
- Khan, M.L.H., & Setiawan, A. (2019). The Impact of e-learning on Higher Education Perception, Skills, Critical Thinking and Satisfaction. *Journal of Physics: Conference Series*, vol. 1375, Annual Conference of Science and Technology, 30 August 2018, Malang, Indonesia.
- Lee, S.S., & Wella, W. (2019). Analisis Technology Acceptance Model Penggunaan ELearning pada Mahasiswa. *ULTIMA InfoSys*, vol. IX(2), 70-78.
- Morais, E., Morais, C., Paiva, J. (2014). Myths and Realities of E-Learning: Exploratory Survey of Higher Education Students. *E-Learning and Digital Media*, vol. 11(3), 300-313.
- Naidu, S. (2006). E-Learning. A Guidebook of Principles, Procedures and Practices. *Commonwealth Educational Media Centre for Asia*, 2nd edition, New Delhi.
- Resolution of the Senate of Cracow University of Economics, no. 14/2009, Cracow, 25 May 2009.
- Shroff, R., Deneen, C., & Ng E.M.W. (2011). Analysis of the technology acceptance model in examining students' behavioural intention to use an e-portfolio system. *Australasian Journal of Educational Technology*, vol. 27(4), 600-618.
- Srivastava, P. (2018). Advantages & Disadvantages of E-Education & E-Learning. *Journal of Retail Marketing & Distribution*, vol. 2(3), 22-27.
- Zakariah, Z., et al. (2012). E-Learning Awareness in a Higher Learning Institution in Malaysia. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, vol. 67, 621-625.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>



Model uczelni w ustawie 2.0 – czy powraca tradycja uniwersytetu Wilhelma von Humboldta?

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem przeprowadzonej analizy jest określenie związku pomiędzy modelem tradycyjnym uniwersytetu Wilhelma von Humboldta a modelem funkcjonującym w ustawie 2.0.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Problemem staje się określenie współczesnego modelu uczelni wyższej i jego związku z modelem tradycyjnym uniwersytetu. Do rozwiązania problemu posłuży analiza dokumentów legislacyjnych oraz analiza literatury.

PROCES WYWODU: Artykuł zawiera charakterystykę modelu tradycyjnego uniwersytetu oraz próbę określenia modelu uczelni w Ustawie 2.0 wraz z porównaniem założeń dotyczących nauki i dydaktyki w uczelni. Zwrócono również uwagę na wzrastające znaczenie międzynarodowych badań naukowych.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Model uniwersytetu W. Humboldta, ze swobodą badań i nauczania, nie jest odzwierciedlony w Ustawie 2.0 ze względu na fakt dostosowania badań naukowych do społecznych potrzeb i rozwoju gospodarczego. Swobodę dydaktyki ogranicza dostosowanie procesu kształcenia na kierunku do efektów uczenia się Polskiej Ramy Kwalifikacji.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Pełny model tradycyjny uniwersytetu nie może zaistnieć w obliczu dostosowania kształcenia w uczelniach wyższych do Procesu Bolońskiego oraz wzrastającego znaczenia międzynarodowej współpracy działalności badawczej i badawczo-rozwojowej uczeni.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** SYSTEM SZKOLNICTWA WYŻSZEGO, MODELE UCZELNI WYŻSZEJ, INTERNACJONALIZACJA SZKOLNICTWA WYŻSZEGO, EDUKACJA AKADEMICKA

ABSTRACT

The University Model in Act 2.0 – is the Tradition of the Wilhelm von Humboldt University Coming Back?

RESEARCH OBJECTIVE: The purpose of the analysis is to determine the relationship between the traditional Wilhelm von Humboldt model of university and the model functioning in Act 2.0.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The problem is to determine the modern model of the university and its relationship with the traditional model of the university. An analysis of legislative documents and literature will be used to solve the problem.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The article contains characteristics of the traditional university model and an attempt to determine the university model in Act 2.0 along with a comparison of assumptions about science and didactics at the university. Attention was also paid to the growing importance of international scientific research.

RESEARCH RESULTS: The W. Humboldt University model, with the freedom of research and teaching, is not reflected in Act 2.0, due to the fact that scientific research is adapted to social needs and economic development. The freedom of teaching is limited by adjusting the education process to the learning outcomes of the Polish Qualifications Framework.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS: The full traditional model of the university cannot occur in the face of adjusting education in universities to the Bologna Process and the growing importance of international cooperation in research and R&D activities of scholars.

→ **KEYWORDS:** HIGHER EDUCATION SYSTEM, UNIVERSITY MODELS, HIGHER EDUCATION INTERNATIONALIZATION, ACADEMIC EDUCATION

Wstęp

Szkolnictwo wyższe w Polsce przez ostatnie 20 lat podlegało bardzo intensywnym transformacjom. Przyczyniła się do tego, przede wszystkim, zmiana ustawodawstwa. Rok 2005 był rokiem przełomowym, gdyż ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym z 27 lipca spowodowała wdrożenie Procesu Bolońskiego, skutkującego podziałem studiów na trzystopniowe, zapewnieniem mobilności studentom i pracownikom uczelni, liczne prace nad jakością kształcenia itp.

Obecnie obowiązująca ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce z 20 lipca 2018 r. przyczyniła się do przemian nie tylko w obszarze strukturalnym uczelni, ale zwiększyła również w znaczący sposób nacisk na ewaluację nauki, dydaktyki i działalność wdrożeniową. Nastawienie na łączenie badań z dydaktyką i współpraca w powyższym zakresie pomiędzy studentami a pracownikami uczelni silnie związana jest z tradycyjnym

modelem uniwersytetu Wilhelma von Humboldta. Pojawia się zatem pytanie, czy nowe ustawodawstwo dotyczące szkolnictwa wyższego pozwala na powrót do XIX-wiecznych korzeni niemieckiego uniwersytetu? Czy założenia modelu są uwidocznione w obecnie obowiązujących przepisach?

1. Model uniwersytetu Humboldta

Niemiecki model uniwersytetu, zwany też modelem tradycyjnym, opracowany został i wdrożony przez Wilhelma von Humboldta w 1810 r. (Hejwosz, 2010, s. 75).

Pośród klęsk i kryzysu gospodarczego wybitni mężowie stanu za najwłaściwszą drogę odzyskania dla Prus hegemonii w Niemczech uznali założenie wielkiego uniwersytetu w Berlinie (...). Organizacją zajął się Wilhelm Humboldt, sprowadzony z ambasady w Rzymie na szefa departamentu szkół wyższych. Z nakładem wielkich środków urządził go jako zakład państwowy, ale wyposażony znacznym samorządem, obsadzając katedry wybitnymi uczonymi. I stawiając im za cel służbę państwu przede wszystkim przez pielęgnowanie twórczości naukowej dzięki swobodnej pracy i samodzielnym badaniom (Kot, 2010, s. 207).

Należy jednak zaznaczyć, „(...) że po wojnie trzydziestoletniej niemieckie uniwersytety zostały bardzo osłabione oraz że spadło zaufanie społeczne wobec tych instytucji. Dlatego ówcześni przedstawiciele władz nie chcieli, aby instytucja w Berlinie przyjęła nazwę *uniwersytet*. Humboldt nalegał jednak, aby Berlin posiadał uniwersytet” (Hejwosz, 2010, s. 75). Uniwersytet w Berlinie do dziś nosi imię swego założyciela.

„Koncepcja zaproponowana przez Wilhelma von Humboldta głównymi filarami nowoczesnego uniwersytetu uczyniła ideę wolności opartą na zasadzie jedności wiedzy oraz jedności wolności badań i kształcenia” (Sajdak, 2013, s.105). Zasada jedności wiedzy „(...) opierała się na filozoficznym założeniu, iż poszczególne gałęzie nauki uzupełniają się i składają na wiedzę ogólną (...). Humboldt był przeciwnikiem *rozczłonkowania* dyscyplin akademickich w obrębie różnych szkół. Innymi słowy pragnął pozostać wierny średniowiecznej idei *studium generale*” (Hejwosz, 2010, s. 75). Model humboltowski opierał się również na ścisłym łączeniu działalności badawczej oraz dydaktycznej poprzez zasadę jedności profesorów i studentów. Polegała ona na przekonaniu, iż „(...) profesorowie nie mają monopolu na prawdę i wiedzę, gdyż nie jest ona produktem, a raczej procesem” (Hejwosz, 2010, s. 76).

Dzięki polotowi badań naukowych, swobodzie myśli i zdania, których skrupulatnie przestrzegały, uniwersytety szybko zyskały popularność w opinii publicznej, w nich narody widzą swą chlubę, ich katedry stały się celem pragnień najwybitniejszych uczonych, młodzież tęskniła do ich sal wykładowych. (...) Na ich czele wysunęły się w Niemczech tzw. burszenszafty, ożywione dążeniem do zjednoczenia narodowego i do ustroju wolnościowego (Kot, 2010, s. 209).

Jednocześnie warto zaznaczyć, za M. Malewskim, iż

Twórca nowoczesnego uniwersytetu europejskiego W. von Humboldt wierzył, że uformowana przez edukację akademicką inteligencja będzie przywódczą warstwą modernistycznego społeczeństwa, zdolną zastąpić w tej roli dziedziczną arystokrację rodową. Był przekonany, że pełniąc funkcje wzorotwórcze i kanalizując dążenia, potrzeby i aspiracje mas, inteligentna elita stanie się sumieniem narodu i głosem społeczeństwa. (...) Dlatego kształcenie uniwersyteckie miało szeroki profil humanistyczny i charakter ogólny. Przygotowywało do pełnienia kluczowych funkcji w sferze publicznej, kształtowało twórcze nastawienie, prospołeczne postawy i wolę odpowiedzialnego pełnienia służby wobec narodowej wspólnoty (Malewski, 2011, s. 118).

2. Model uniwersytetu w ustawie 2.0

Nauka jest metodycznie poznawaniem, którego treść jest w konieczny sposób pewna i powszechnie obowiązująca. Zdanie to wyraża trzy podstawowe cechy wiedzy naukowej: (...) Po pierwsze nauka istnieje wyłącznie o tyle, o ile towarzyszy jej świadomość metody: wiedząc, wiem też, jaka droga doprowadziła mnie do rezultatu; znając tę drogę, znam jednocześnie punkt wyjścia oraz granice każdorazowego określanego celu wiedzy. (...) Po drugie wiedza naukowa jest jako taka w sposób konieczny pewna. (...) Po trzecie, wnioski naukowe mają charakter powszechnie obowiązujący (Jaspers, 2017, s. 39-40).

Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz. U., 2018, poz. 1668) oraz Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz. U., 2018, poz. 1669) z dnia 20 lipca 2018 r. w znacznym stopniu zmieniły system szkolnictwa wyższego w Polsce. Przede wszystkim połączone zostało ustawodawstwo szkół wyższych oraz systemu nauki. Uwzględniając podstawowe zadania uczelni, zalicza się do nich działania uwzględnione w art. 2: „Misją systemu szkolnictwa wyższego i nauki jest prowadzenie najwyższej jakości kształcenia oraz działalności naukowej, kształtowanie postaw obywatelskich, a także uczestnictwo w rozwoju społecznym oraz tworzeniu gospodarki opartej na innowacjach” (Dz. U., 2018, poz. 1668, s. 1). Podane cele, kształtujące misję systemu szkół wyższych, wskazują na realizację podstawowych funkcji uczelni – dydaktycznych, naukowych, wychowawczych oraz na działania innowacyjno-wdrożeniowe, służące rozwojowi gospodarczemu kraju.

Ewaluacja jakości działalności naukowej, zgodnie z art. 265.1 ustawy, polega na ewaluacji działalności naukowej wszystkich pracowników i obejmuje „(...) wszystkie osiągnięcia, które powstały w związku z zatrudnieniem lub odbywaniem kształcenia w podmiocie” (Dz. U., 2018, poz. 1668, s. 65). Do podstawowych kryteriów ewaluacji, w art. 267.1, zalicza się natomiast: „1) poziom naukowy lub artystyczny prowadzonej działalności; 2) efekty finansowe badań naukowych i prac rozwojowych; 3) wpływ działalności naukowej na funkcjonowanie społeczeństwa i gospodarki” (Dz. U., 2018, poz. 1668, s. 66). Uwzględniając ewaluację działalności naukowej pracowników, zgodnie z pkt. 6 „(...) obejmuje się osiągnięcia, które powstały w związku z zatrudnieniem lub

odbywaniem kształcenia w podmiocie” (Dz. U., 2018, poz. 1668, s. 65). Do osiągnięć naukowych, zgodnie z pkt. 9, zalicza się monografię naukową wydaną przez wydawnictwo publikujące recenzowane monografie naukowe, artykuł naukowy opublikowany w czasopiśmie naukowym publikującym recenzowane artykuły lub w recenzowanych materiałach z konferencji międzynarodowej, ujętych w międzynarodowych bazach czasopism naukowych o największym zasięgu, lub czasopiśmie naukowym będącym przedmiotem projektów finansowanych w ramach programu *Wsparcie dla czasopism naukowych* (Dz. U., 2018, poz. 1668, s. 65). W związku z powyższym uzyskanie przez uczelnię kategorii naukowej uzależnione jest obecnie od osiągnięć naukowych zatrudnionych w niej pracowników. Wzrasta jednocześnie znaczenie publikacji o charakterze międzynarodowym w ramach dziedzin i dyscyplin naukowych.

Potrzeba zwrócenia uwagi na jakość nauki w Polsce mogła się stać wynikiem dostrzeżanego od lat kryzysu instytucji uniwersytetu. Jedną z jego przyczyn, według A. Kobylarka, jest racjonalność ekonomiczna i komercjalizacja szkolnictwa wyższego (Kobylarek, 2016, s.96). „Zwolennicy tego poglądu wskazują, że kryzys uniwersytetu wiąże się nie tyle z umasowieniem szkolnictwa i odejściem od etosu uczonego, co z dominacją ideologii rynkowej i presją na efektywność uczelni przede wszystkim w realizowaniu funkcji kształceniowej” (Kobylarek, 2016, s. 96). Na podobny problem wskazują M. Palumbo oraz E. Proietti, koncentrując swoją uwagę na trzech rodzajach misji uniwersytetu: dydaktycznej (związanej z kryzysem rynku pracy), naukowej (w tym popularyzującej wiedzę) oraz kształtowania aktywnych obywateli (Palumbo i Proietti, 2019, s. 30). „Uniwersytety muszą zmienić się z wyłącznych właścicieli wiedzy w organizatorów i promotorów szeroko rozpowszechnionej wiedzy w społeczeństwie i gospodarce; nie zapominając oczywiście o tworzeniu nowej wiedzy poprzez badania, które pozostają charakterystycznym elementem uniwersytetów” (Palumbo i Proietti, 2019, s. 30). Autorzy jednocześnie zaznaczają, iż obecnie „Uczelnie są wezwane do przygotowania studentów (i do towarzyszenia dorosłym uczącym się, którzy powracają na studia) do wyzwań współczesnego świata pracy, przygotowując ich do bycia *samonawigatorami*, poprzez innowacyjne usługi poradnictwa oraz multidyscyplinarne i otwarte pionierskie procesy uczenia się” (Palumbo i Proietti, 2019, s. 30). Natomiast uwzględniając aspekt wychowania obywatelskiego, sygnalizuje się, iż „(...) uniwersytety muszą wypełnić zadanie polegające na zachęcaniu do krytycznego myślenia i świadomości obywatelskiej uczących się jako obywateli oraz wzmacnianiu ich zdolności do bycia aktywnymi obywatelami” (Palumbo i Proietti, 2019, s. 31).

Na problem umasowienia szkolnictwa wyższego i jego negatywne konsekwencje dla studiujących zwraca również uwagę M. Malewski.

Szczególnie cenione są dziś wąskospecjalistyczne kompetencje zawodowe integrujące w sobie standardową wiedzę i rutynowe umiejętności. (...) szerokie otwarcie bram uniwersytetów i umasowienie edukacji akademickiej pociągnęło za sobą obniżenie jej jakości do poziomu średnich studentów-klientów. Praktyka ta doczekała się nawet *naukowej* legitymizacji w postaci koncepcji *edukacji zorientowanej na studenta* (Malewski, 2011, s. 119).

Problem odchodzenia od modelu tradycyjnego uniwersytetu w kierunku modelu przedsiębiorczego od wielu lat wynika ze zmian legislacyjnych, będących konsekwencją wdrażania Procesu Bolońskiego oraz oddziaływania ideologii neoliberalnej na edukację. Ł. Sułkowski zwraca uwagę, iż praktyki neoliberalne w szkolnictwie wyższym objawiają się poprzez następujące tendencje: komercjalizację kształcenia wyższego, umasowienie kształcenia, urynkowienie i postępującą prywatyzację edukacji, praktyki quasi-korporacyjne, wzrost orientacji biznesowej i korporacyjnej w szkolnictwie wyższym (Sułkowski, 2016, s. 118). W obliczu zaistniałej sytuacji łączenie procesu badawczego i dydaktycznego w relacji nauczyciel akademicki – student w praktyce szkół wyższych stało się nieadekwatne do rzeczywistości.

3. Internacjonalizacja działalności naukowej w Polsce

Międzynarodowa współpraca badawcza (...) jest fundamentem współczesnych systemów szkolnictwa wyższego. Liczba i odsetek publikacji pisanych we współautorstwie międzynarodowym nieprzerwanie rośnie w całej Europie (...). Trend umiędzynarodowienia badań wyłania się jako najbardziej znamienna cecha nowej globalnej geografii nauki (Kwiek, 2020, s. 7).

W literaturze przedmiotu termin internacjonalizacja stosowany jest zamiennie z terminem umiędzynarodowienie (Pluta-Olearnik, 2012, s. 42). M. Pluta-Olearnik zwraca również uwagę na fakt, iż zjawisko internacjonalizacji rozpatrywane jest zazwyczaj w dwóch ujęciach: „(...) po pierwsze w nawiązaniu do ekonomii międzynarodowej i wtedy internacjonalizacja jest kategorią makroekonomiczną, natomiast drugie ujęcie odnosi się do płaszczyzny mikroekonomicznej, to jest teorii przedsiębiorstwa, jego strategii rozwoju i zarządzania” (Pluta-Olearnik, 2012, s. 42). Koncentrując uwagę na korzyściach wynikających z umiędzynarodowienia dla instytucji naukowych i badawczo-rozwojowych, autorka wyróżnia: nawiązanie trwałych kontaktów, zdobywanie doświadczenia, poznanie odmiennej struktury organizacyjnej, zakup licencji od podmiotów zagranicznych, pośrednictwo w sprzedaży na rynku krajowym oraz nabywanie usług u partnera zagranicznego (Pluta-Olearnik, 2012, s. 44).

Na przyczyny wzrostu współpracy badawczo-rozwojowej, również w Polsce, zwraca uwagę K. Koziół-Nadolna. „Kryzys finansowy, bariery strukturalne wzrostu gospodarczego i spowolnienie jego tempa, wysoki poziom bezrobocia oraz fiasko strategii lizbońskiej spowodowały przełom w myśleniu o przyszłości Europy. Zmiany dotyczą badań i innowacji, zatrudnienia, edukacji, klimatu oraz walki z ubóstwem” (Koziół-Nadolna, 2013, s. 7). Jednocześnie, na podstawie przeprowadzonych badań autorka wyróżnia dwie formy internacjonalizacji B+R, podstawową i zaawansowaną.

Internalizacja B+R podstawowa (bierna, pasywna) polega przede wszystkim na nawiązaniu kontaktów i podpisywaniu umów z partnerami zagranicznymi o współpracy w działalności badawczej, uczestnictwie w międzynarodowych programach badawczych, zdobywaniu międzynarodowych patentów, ale bez prowadzenia działalności poza granicami

kraju macierzystego. Internalizacja B+R zaawansowana (czynna, aktywna) oznacza zaś wszystkie formy umiędzynarodowienia tej działalności, włącznie z tworzeniem centrów badawczo-rozwojowych poza granicami kraju macierzystego (Kozioł-Nadolna, 2013, s. 8-9).

Skupiając się na przyczynach wzrostu umiędzynarodowienia w sektorze szkolnictwa wyższego, M. Kwiek zwraca uwagę na to, iż „(...) poziom współpracy rośnie w Europie, współpraca (zarówno w UE, jak i poza nią) postrzegana jest jako metryka *doskonałości* i *jakości*. Umiędzynarodowienie badań stało się stopniowo jednym z głównych kryteriów awansów w hierarchii akademickiej” (Kwiek, 2020, s. 8). Poza korzyściami nauczycieli akademickich autor zwraca również uwagę, iż

Dynamiczny rozwój współpracy międzynarodowej w Europie można również wyjaśniać za pomocą modelu maksymalizacji prestiżu instytucjonalnego, który doskonale pokazuje zmieniającą się dynamikę współpracy międzynarodowej oraz jej implikacje finansowe i wizerunkowe. (...) Stopniowe przechodzenie od paradygmatu *nacjonalizmu naukowego* do paradygmatu *usieciowionej nauki globalnej* może wiązać się z rosnącym znaczeniem motywacji na poziomie indywidualnym kosztem szerszych czynników napędzających współpracę na poziomie krajowym (Kwiek, 2020, s. 11).

Po wdrożeniu Ustawy 2.0 współpraca naukowo-badawcza na poziomie międzynarodowym stała się konsekwencją indywidualnej oceny działalności ludzi nauki, która wpływa na uzyskaną kategorię naukową przez uczelnię.

Wyniki analizy naukowej

Model tradycyjny uniwersytetu charakteryzowały samodzielne i swobodne badania naukowe, prowadzone wspólnie przez profesorów i studentów, a dydaktyka opierała się na kształceniu humanistycznym i miała profil ogólny. W wyniku umasowienia szkolnictwa wyższego i nastawienia na kształcenie wąskospecjalistyczne (zawodowe) nastąpiło zdecydowane odejście od modelu tradycyjnego w kierunku modelu przedsiębiorczego. Jednocześnie na rozwój modelu przedsiębiorczego w szkołach wyższych wpłynęła potrzeba pozyskiwania zewnętrznych źródeł finansowania, zarówno w obszarze badawczym, jak i dydaktycznym. Stąd rozwinęła się tendencja do orientacji na potrzeby interesariuszy zarówno wewnętrznych (studenci), jak i zewnętrznych (pracodawcy, firmy zainteresowane działalnością badawczą pracowników nauki).

Ustawa 2.0 przyczyniła się do zwiększonego nacisku na ewaluację działalności zarówno naukowej, jak i dydaktycznej uczelni. Ewaluacja nauki, w świetle nowych przepisów, uległa zmianie w kierunku wzrostu odpowiedzialności za uzyskiwane efekty badawcze pracowników uczelni. Wzrosło również znaczenie współpracy badawczej o charakterze międzynarodowym. Ewaluacja dydaktyki natomiast w dalszym ciągu opiera się na dostosowaniu procesu kształcenia do efektów uczenia się uwzględnionych w Polskiej Ramie Kwalifikacji. To, czy w procesie kształcenia nastąpi nacisk na kształtowanie

kompetencji zawodowych, czy naukowych, uzależnione jest od profilu kształcenia oraz od przyznanej uczelni kategorii naukowej w wyniku ewaluacji nauki (A+, A, B+ lub C).

Wnioski

Tradycyjny model uniwersytetu Wilhelma von Humboldta ma bardzo długą tradycję. J.K. Theime zwraca uwagę na to, iż cechą charakterystyczną funkcjonowania tzw. czystego modelu germańskiego była duża rola oligarchii akademickiej, średnia (lub duża) rola państwa, w którym uczelnia funkcjonuje, natomiast małą rolę odgrywał rynek (Theime, 2009, s. 49). Biorąc pod uwagę cechy czystego modelu, uczelnie nie mają współcześnie możliwości funkcjonowania w takiej postaci. Wynikać będzie to z faktu, iż w roku 2010 zakończona została realizacja Procesu Bolońskiego, którego celem była harmonizacja szkolnictwa wyższego na poziomie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Realizacja procesu przyczyniła się również do wdrożenia Krajowych Ram Kwalifikacji w roku 2011, a następnie Polskiej Ramy Kwalifikacji (2016 r.), które stworzyły możliwość porównywania dyplomów absolwentów szkół wyższych. W obliczu potrzeby dostosowania procesu kształcenia do ram kwalifikacji zatracona została możliwość zachowania autonomii działalności dydaktycznej w uczelniach wyższych.

Wolność działalności naukowej, charakterystyczna dla tradycyjnego modelu uniwersytetu, od wielu lat stopniowo traciła na znaczeniu. „W przeszłości to wybitna jednostka stwarzała teorię lub koncepcję, która zmieniała sposoby postrzegania świata, czy dokonywała innego typu przełomu” (Melosik, 2009, s. 78). Jeszcze zanim wprowadzona została Ustawa 2.0, prowadzenie badań naukowych całkowicie zmieniło swój charakter. Z. Melosik zwraca uwagę, iż „Postać mistrza, który kreśli gęsim piórem idee zmieniające sposoby postrzegania (a niekiedy nawet i wizję) świata, zastępuje dobrze zorganizowany, zorientowany na rozwiązanie problemu zespół badawczy – pod kierunkiem *szefa*. Celem zespołu jest efektywna i wydajna produkcja wiedzy przy optymalizacji kosztów i czasu” (Melosik, 2009, s. 78). Ustawa 2.0 natomiast przyczyniła się do oceny indywidualnego wkładu naukowca w rozwój dyscypliny naukowej z uwzględnieniem osiągnięć na poziomie międzynarodowym. Zwiększa to zatem zakres odpowiedzialności pracowników za wynik ewaluacji, jednak pod kątem indywidualnego wkładu.

Współczesny model uczelni, wyłaniający się z analizy treści Ustawy 2.0, jest bardzo odległy w swych założeniach od modelu humboldtowskiego. Trudno ocenić, na ile wprowadzone zmiany przyczynią się do poprawy jakości działalności naukowej czy dydaktycznej szkolnictwa wyższego w Polsce. Zauważalny jest jednak wzrost wymagań wobec działalności naukowej i dydaktycznej pracowników uczelni oraz koncentracja na osiągnięciach indywidualnych, która daleko odbiega od modelu tradycyjnego.

BIBLIOGRAFIA:

- Dziennik Ustaw z dnia 30 sierpnia 2018 r., poz. 1668.
Dziennik Ustaw z dnia 30 sierpnia 2018 r., poz. 1669.
Hejwosz, D. (2010). *Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych*. Kraków: Impuls.
Jaspers, K. (2017). *Idea uniwersytetu*. Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.
Kobylarek, A. (2016). *Uniwersytet wobec konieczności paradygmatycznej zmiany*. Wrocław: Agencja Wydawnicza AGRI sc.
Kot, S. (2010). *Historia wychowania*. Tom II. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
Kozioł-Nadolna, K. (2013). *Internacjonalizacja działalności badawczo-rozwojowej w kształtowaniu procesów innowacyjnych przedsiębiorstw w Polsce*. Warszawa: CeDeWu.
Kwiek, M. (2020). Międzynarodowa współpraca badawcza w Europie w świetle dużych danych i jej globalne konteksty. *Nauka*, nr 1.
Małewski, M. (2011). Edukacja akademicka w pułapce pozornego egalitaryzmu. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, nr 3 (55).
Melosik, Z. (2009). *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*. Kraków: Impuls.
Palumbo, M. i Proietti, E. (2019). Labour world and professional systems' transformations. New challenges for universities. *Journal of ULLL*, Vol. 3, No 01.
Sajdak, A. (2013). *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*. Kraków: Impuls.
Sułkowski, Ł. (2016). *Kultura akademicka. Koniec utopii?* Warszawa: PWN.
Theime, J.K. (2009). *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku*. Warszawa: Difin.

NETOGRAFIA:

- Pluta-Olearnik M., *Orientacja międzynarodowa w strategii instytucji naukowych i badawczych*. Pozyskano z: https://ilot.edu.pl/prace_ilot/public/pdf/spis-zeszytow/225_012/02_Pluta.pdf z (dostęp: 23.03.2020).

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>



Entrepreneurial Pedagogy: An Example of Using Student-Developed Case Studies

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The article attempts to explain the benefits that may result from the use of case studies developed by students as a teaching method applied in entrepreneurial pedagogy.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The main research problem concerns the effectiveness of using case studies created by students as a teaching method in entrepreneurial pedagogy. The article provides an overview of selected literature and presents the authors' experience in applying student-developed case studies.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: In the first part of the article, the most important entrepreneurial skills and competences are discussed. Subsequently, the importance of using activating methods is presented, with particular emphasis on the case study. In the second part, the use of the case study developed by students was analyzed and evaluated. Finally, the conclusions and recommendations are presented.

RESEARCH RESULTS: The literature analysis indicates the importance of methods that foster students' active involvement, including case studies, in entrepreneurial pedagogy. The analysis of case studies developed by students showed their strong commitment to the assignment. Students had to gain knowledge of the operation of enterprises and the processes that take place in them. In addition, the task required students to be familiar with methods and tools that support creative thinking and problem-solving skills.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS: Based on the analysis of literature and student-developed case studies, it seems that the discussed method is an effective teaching method that increases students' commitment to the assignment and supports the development of entrepreneurial attitudes and skills. Furthermore, this method provides a range of benefits that give the teacher great freedom in choosing the issues and scope of case studies created by students.

The results of the analysis permit concluding that student-developed case studies can be commonly used and allow developing a wide range of students entrepreneurial skills.

→ **KEYWORDS:** **ENTREPRENEURIAL PEDAGOGY, CASE STUDY, PROBLEM SOLVING, ENTREPRENEURIAL SKILLS**

Introduction

The importance of entrepreneurship education, which aims to stimulate entrepreneurial activity through the development of key entrepreneurial competences, is emphasized by many authors and state institutions around the world (Ismail, Zain, & Zuhidar, 2015; Karimi, Biemans, Lans, Chizari, & Mulder, 2016; Nabi, Liñán, Fayolle, Krueger, & Walmsley, 2017). Since 2003, the European Commission has confirmed, through its numerous studies and reports, the importance of developing entrepreneurial competences for a knowledge-based society (Bacigalupo, Kampylis, Punie, & Van den Brande, 2016, pp. 5-6). It therefore seems that, along with the dynamically changing economy, the approach to entrepreneurship education must change (Ratten & Usmanij, 2020), in terms of developing both relevant competences and skills and the teaching methods used. Skills such as creative thinking, flexibility, design thinking, which are more difficult to develop using traditional teaching methods, are becoming increasingly important (Kickul, Gundry, Mitra, & Berçot, 2018). Entrepreneurship education can be seen in various dimensions. The approach to entrepreneurship education in this article refers to the broader concept of education *through* entrepreneurship, where education is not necessarily focused on entrepreneurship but more on pedagogy and teaching methods (Moberg, 2014).

The purpose of this article is to present, analyze and evaluate the experience resulting from the use of the student-developed case study method. The uniqueness of the conducted research results from the analysis of experimental variation of the case study method, which is not yet widely used and may be an interesting alternative. The presented research initially assumed that a case study which is created by students can increase their involvement in the task and effectively develop entrepreneurial competences and attitudes. Although the study is based on a detailed description of the method chosen and the results obtained, which allow drawing basic conclusions, there is a danger of being subjective. In order to limit the subjective assessment, the authors tried to confront their experience with the experience of other researchers of this problem.

The study is divided into three main parts. In the first one, theoretical background in the field of entrepreneurial competences and methods used in entrepreneurial pedagogy is discussed. In the second part, a detailed description of the course using the student-developed case study method is presented. The article ends with conclusions that can be helpful to practitioners and scholars who use alternative teaching methods, indicating both the benefits and limitations of using the chosen method.

1. Entrepreneurial Competences, Skills and Attitudes

The perception of competences, skills and attitudes is often defined and interpreted in a variety of ways. Competences and skills are frequently treated equally and are called alternately, which may hinder the differentiation between them. According to Lathi (1999), competences are a compilation of elements such as knowledge, skills and behavior or attitudes that are needed to perform specific functions. The OECD (2015) emphasizes similar observations, indicating that competences should be considered in a much broader context, given the demanding environment that forces individuals to face the complex challenges of the contemporary world. Competence in the context of the Entre-Comp study is understood as a set of knowledge, skills and attitudes, while skills can be defined as the ability to apply knowledge and use know-how to complete tasks and solve various problems (Bacigalupo et al., 2016, pp. 20-21; European Parliament and the Council, 2008/C 111/01). Entrepreneurial skills may refer to market orientation/market awareness, creativity, flexibility, leadership, problem solving, and collaboration/teamwork (Driessen & Zwart, 2002; Hodzic, 2016; Ismail et al., 2015; Leon, 2017).

The approach presented, among others, by Oosterbeek, van Praag and IJsselstein (2010) defines entrepreneurial competences in two key areas: entrepreneurial characteristics and skills (also referred to as managerial competence). The most important elements of the characteristics are: (1) need of achievement; (2) need of autonomy; (3) need of power; (4) social orientation; (5) self-efficacy; (6) endurance; and (7) risk-taking propensity. In turn, the most frequently mentioned skills include: (1) market awareness; (2) creativity (innovativeness) and (3) flexibility. Skills can also include those that are directly related to business knowledge, such as finance, marketing, sales, and accounting. (Driessen & Zwart, 2002; Ismail et al., 2015).

In the literature, apart from competences and skills, entrepreneurial attitudes and intentions are also defined and analyzed. Entrepreneurial intentions may depend on entrepreneurial motivation and entrepreneurship education (Küttim, Kallaste, Venesaar, & Kiis, 2014; Li, Wu, & Wu, 2008). However, not all studies confirm these relationships. It happens that entrepreneurship education programs do not achieve the expected results. For example, research by Barba-Sánchez and Atienza-Sahuquillo (2018) indicates that entrepreneurship education may not have a significant impact on entrepreneurial intentions. Nevertheless, the results obtained, as suggested by the authors, may depend on the teaching methods, environment and approach to entrepreneurship education (Barba-Sánchez & Atienza-Sahuquillo, 2018, p. 58). Similarly, research conducted by Oosterbeek et al. (2010) in the Netherlands showed no significant impact of the selected entrepreneurship education program on the entrepreneurial competences of the surveyed students. Such a result, according to the authors, may be caused by acquiring knowledge that presents the true aspects of conducting own business, and this, as a consequence, may lead to a reduction of student enthusiasm and their initial "optimism."

It seems that entrepreneurship education can enhance entrepreneurial competences and intentions among students; nevertheless, it depends on many factors, including

the implementation of entrepreneurial pedagogy (Carrier, 2007; Kearney, 1999; Wach, 2014).

2. The Importance of Teaching Methods in Relation to Entrepreneurial Skills

Strengthening entrepreneurial intentions and competences is a big challenge for current education. In many studies, it is entrepreneurship education that is the key element responsible for the development of entrepreneurial skills and attitudes (Fayolle, Verzat, & Wapshott, 2016, p. 897; Pittaway & Cope, 2016). As indicated in the studies of Ismail, Zain and Zulihar (2015), elements of entrepreneurial skills such as creativity and flexibility must be supported by appropriate teaching methods. It is entrepreneurial pedagogy that deals with teaching methods that promote entrepreneurial attitudes and skills among students (Wach, 2014, p. 13).

One of the main conclusions presented in the final report of the European Commission indicated that entrepreneurship is best taught by methods that include learning in real-life conditions. In addition, students benefit most from simulations and tasks that require specific problem solving (Davies, 2002; European Commission, 2015, pp. 89-90; Häkkinen et al., 2017). This is also confirmed by Wach (2014), who points out that the most important entrepreneurial teaching methods encompass problem-solving methods, including creative thinking and learning by discovery, i.e. such methods that foster students' active involvement in general. Research conducted by Lumpkin, Hills and Shrader (2004) similarly indicates how important, from the perspective of entrepreneurship, is teaching creativity skills that can have a positive impact on enhancing opportunity identification competences. In addition, the authors point out that the case-based approach should be used in entrepreneurship education, while underlining that teaching activities should also enable students to be more creative.

The case study method, referring to research conducted by Leon (2016), is one of the most popular teaching methods, right after the lecture used by higher education institutions in the European Union member states. However, the student-developed case study method is an experimental approach that is not yet widely used. Nevertheless, it has been successfully employed, among others, to teach ethics in management, marketing and in other areas (Epps, 2008; Laditka & Houck, 2006; Ross & Wright, 2000). For example, Laditka and Houck (2006) describe their experience with the application of the method discussed, pointing out that this approach seems to be an effective way to actively engage students in reflecting on selected issues. The authors also point out that this type of assignment can be applied in a variety of business courses, including strategy, leadership or decision making.

3. The Research Method and Results

The purpose of this study was to analyze and evaluate experiences resulting from the use of an experimental teaching method in which students are responsible for creating their own case study. The starting point of the presented research was the assumption that a case study which students create themselves can increase their commitment to the task and effectively develop entrepreneurial competences among which, next to business knowledge, creativity and problem-solving skills are equally important. In addition, from the perspective of entrepreneurial pedagogy, this method may allow students to learn through experience and mobilizes them for collaborative work.

The group that carried out the assignment of creating their own case study consisted of 25 students of first cycle full-time studies in the field of logistics. Our article reports on the experience of using this assignment for one semester. The classes lasted 15 hours, which included an introductory lecture, group sessions and a final presentation session (Table 1).

Table 1
Description of the student-developed case study method tested

Topic of case study:	The problems does not concern us (does it?)
Length:	15 hours (an introductory lecture, group sessions and a final presentation session)
Level:	1st year (bachelor level) – logistics
Student count for the course:	25
Group size:	3
Aim:	The goal of the task can be presented at two levels. The first one was to strengthen students' involvement in the course program by their creating their own case study. The second level resulted from the assumptions of the course among which the most important are: encourage students to think creatively, encourage students to search for additional knowledge in the field of enterprise functioning, with particular emphasis on processes occurring in a given enterprise and problems that may be encountered, acquire problem-solving skills.
Key skills:	Group work, creativity, problem solving, presentational skills.
Assessment:	Group presentation and discussion

Source: own study.

The sex distribution in the studied group was relatively even, with a slight predominance of males (56%), as shown in Table 2. The base group was divided into 9 smaller teams. The median group size was 3.

Table 2
 Number and percentage of male and female participants

	Participants N = 25	
	N	%
Male	14	56
Female	11	44
Total	25	100

Source: own study.

The evaluation of the obtained results comes down to the authors' assessment in two dimensions. The first refers to the description of classes using the chosen method. The second refers to the assessment of case studies developed by students, with particular emphasis on acquired skills – for this purpose, the presented evaluation sheet was used (Figure 1).

Case Study	Needs improvement	Meets expectations				Exceeds expectations
Overall assessment of the case study created: Structure Logical, Inclusive, Thorough Involvement	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	
Definition of the problem: Establishes problem significance Clear statement of the problem	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	
Conclusions Provided solution	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	
Skills	Needs improvement	Meets expectations				Exceeds expectations
Creativity Skills: Can use at least one creative tool A creative approach to the case study creation process	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	
Problem-Solving Skills: Identifies the problem and an optimal solution Can use at least one tool of RCA	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	
Presentation Skills	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	
Summary Comments						

Figure 1. Evaluation sheet.

Source: own study.

The classes started with a theoretical introduction in which information about the case study method and selected methods used in root cause analysis (RCA) was presented. Among the RCA methods, the following were discussed: 1) Cause and Effect Diagram

(CED), 2) 5 WHYs, 3) mind mapping, 4) Pareto chart. Each method was exemplified. The most important guidelines were presented to students, which included information on both the subject of the case study and its structure.

The students' assignment was to create their own case study based on preliminary guidelines. The object of the case study was a selected enterprise or an enterprise that was created by students. By way of introduction and in order to strengthen commitment to the assignment, students were asked to briefly describe the chosen enterprise, which included a description of the business, presentation of the goals of the business, as well as short characteristics of competition. Next, the students were asked to present the production process of the chosen enterprise. They could choose any form of the process presentation. This part required the students to learn about the characteristics of the various stages of production at the same time mobilizing them to search for additional information by means of e.g. a review of websites, scientific articles or direct interviews with enterprises. In the next part of the assignment, the students were to present problems that appeared at the selected stages of production or problems that might occur in the future. The students presented the causes and effects of the most important problem using the CED method.

The analysis of case studies carried out in groups was discussed during classes by each group and discussed in the forum. The last stage consisted of conclusions that students had to submit from case studies presented by themselves and their colleagues during the presentation session. The students were asked to present what problems the company may encounter and how it may try to reduce the possibility of their occurrence. After this stage, the student work evaluation was carried out (Figure 2).

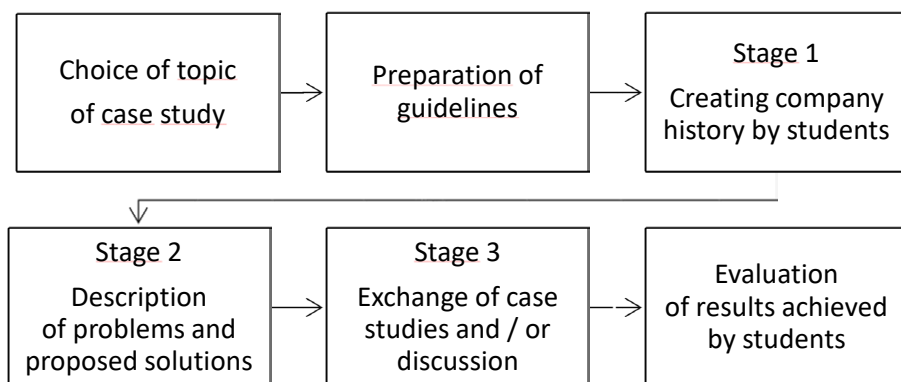


Figure 2. Student-developed case study process.

Source: own study.

Several aspects were used to evaluate the effectiveness of the student-developed case studies, according to the presented evaluation sheet. The authors reviewed the content of each of the nine case studies presented and described the students' attitude to their assignment. First, the review of the presented case studies was done independently, then the overall evaluation was carried out in collaboration.

The first case study evaluation criterion that included "overall assessment of case study created" was assessed at a lower level compared to further assessed criteria. Most groups (5 out of 9) were rated at an average level of meeting expectations (Figure 3). The students found the most problems in constructing the case study in an orderly and logical manner. The vast majority of the groups presented the case study in a form reminiscent of a project rather than a case report. This may be due to students' previous experience in implementing projects. However, what positively surprised the authors is the involvement of groups in creating the image of the selected enterprise. At this point, it should be noted that all case studies presented described the enterprises created by the students that were mostly similar to enterprises they knew from their environment (68%). The students showed particular creativity in creating the company description, including elements that were not required, such as logo design (4 out of 9 groups presented), vision and mission creation (all groups). The company's goals created by students well reflected the economic reality (referring, among others, to ecology and business responsibility).

The next evaluated element concerned the definition of the problem. All groups met the expectations. All the problems were presented in a legible manner, along with their significance for the company's operations. At this stage, in parallel to the defined problem, acquired knowledge of processes occurring in the selected enterprise was considered. All groups presented the production process using a block diagram. The presented problems were associated with the specificity of selected enterprises.

Further, the proposed solutions and the students' conclusions were evaluated. At this stage, we paid special attention to the problem analysis and the course of the discussion. The students were involved in this stage of the assignment. The discussion was substantive. The students actively participated in it, their observations were often accurate. Four of the nine groups at this stage were rated at the highest level "exceeds expectations."

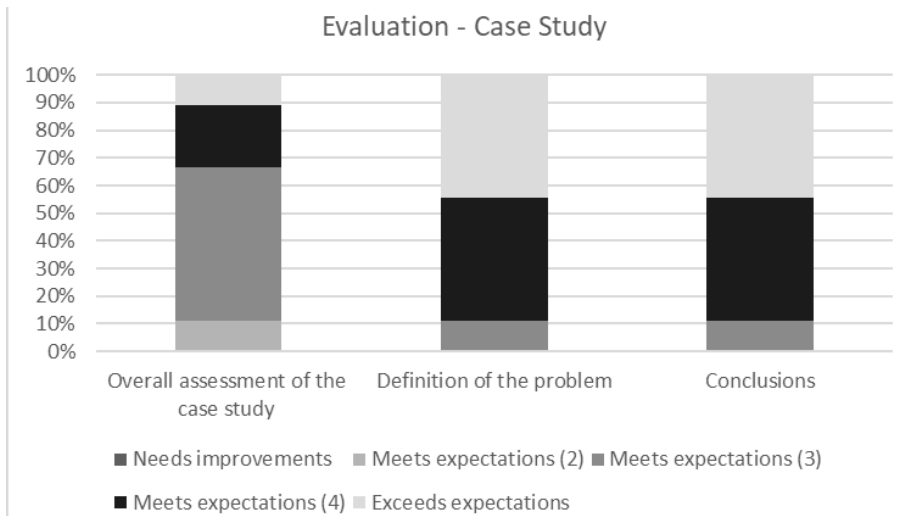


Figure 3. Evaluation – case study.

Source: own study.

This stage also allowed for further assessment of the students in relation to the development of their creativity, problem-solving, presentation skills (Figure 4).

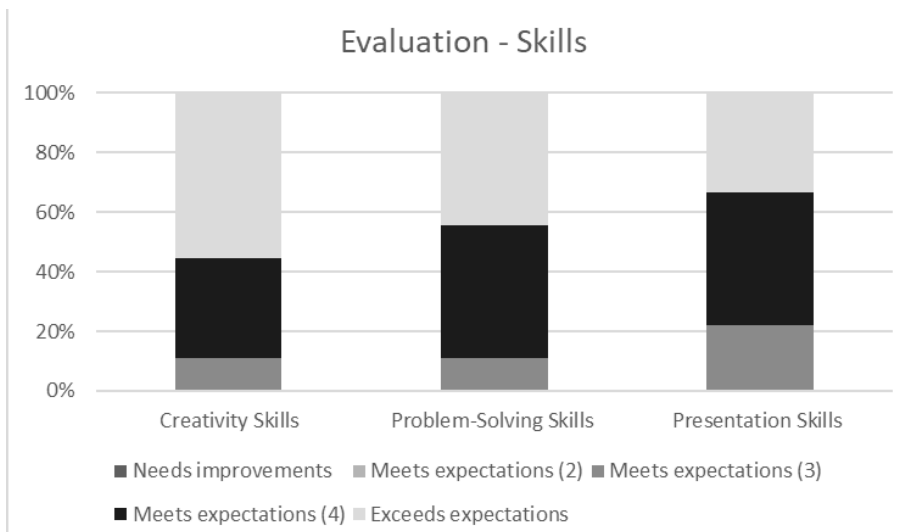


Figure 4. Evaluation – skills.

Source: own study.

In relation to creativity and problem-solving skills, first of all, the ability to use RCA tools was assessed. All groups used the CED method in order to look for solutions to the presented problem. The average number of proposals presented in the CED was 52 (median 43). It is worth noting that 2 out of the 9 groups decided to use the 5 WHYs method additionally. The results obtained by these two groups differ significantly from the others. First, they indicated the most suggestions as to causes (exactly 113 and 68 with a median of 43 for all groups). In addition, these groups took advantage of six major root causes. When assessing creativity, the students' initiatives discussed earlier in creating the image of the selected enterprise were also taken into account. The acquired creativity and problem-solving skills were highly valued, 8 groups achieved a grade above the average.

Conclusions

Entrepreneurial pedagogy focuses on the application of innovative approaches and strategies to teaching that can positively influence the development of entrepreneurial competences and attitudes among students. Among the many entrepreneurial teaching methods mentioned, the case study method is still one of the most frequently used.

The main assumption of the tested method is to transfer responsibility for creating a case study to students. The principles of creation, scope and subject depend on the teacher who is responsible for creating guidelines for students. That is why this tool seems to be very versatile. Thanks to the teacher's freedom in choosing the subject of the case study and its level of difficulty, this method can be used at various levels of education and in different scientific fields.

It is worth paying attention to the disadvantages of using the traditional case study method presented in the literature, such as low student involvement in idea development, analyzing cases that often show the situation of companies operating in a different environment than those known to students and a lack of opportunities to develop negotiating and leadership skills (Gawel, 2012; Lynch, Kamovich, Longva, & Steinert, 2019; Rasmussen & Sørheim, 2006). Referring to the results of the research, some of these disadvantages can be reduced by involving students in the process of creating a case study.

First of all, the responsibility for creating a case study falls on the students, which in turn not only allows them to get involved in the creative process but also forces them to search for additional information. Through the implementation of their own case study, the students had to obtain information about production processes implemented in an enterprise. These processes were selected by comparing processes in companies with the same profile of activity, often by obtaining information from companies operating in their environment. Depending on the subject of the case study, students usually need to look for information to create their story in the economic environment they know. This gives additional benefits related to the broadening of knowledge not only about the examined company but also about the environment in which it operates.

Secondly, as the research shows, the presented method contributed to the development of creativity skills. All study groups decided to create their own company, so each group came up with the name of their company. Among the case studies developed, 4 out of 9 groups presented (on their own initiative) company logos that they had created themselves (in a graphic form) for the needs of the case study, which may indicate high involvement of these groups in creating their own company history. Additionally, the presented case studies empowered the students to create the mission, vision and goals of the company, which, especially at the stage of presenting the final results, gave the impression that the groups identified with the analyzed companies.

Finally, the study shows that most groups demonstrated the ability to solve problems using selected methods. In addition, the students were very involved in the discussions and their observations were often accurate. Moreover, the problems presented by the groups allowed the students to better understand the issues associated with the emergence of problem situations in enterprises, especially in relation to the diversity of areas in which such situations may arise.

The experience of using the chosen method points also to some limitations:

First, students need a lot of time to be able to fully develop their case study. The best results can be obtained by using the experience of other companies, which requires time to look for an appropriate company and obtain enough data needed to create a case study.

Secondly, obtaining certain information from enterprises can be difficult, and using them non-anonymously may, according to some companies, pose a threat to them, especially if the data relates to their technology or sensitive information. This is probably why the analyzed case studies presented fictitious companies that were created in line with the model of existing companies from the students' environment.

Nevertheless, the described method seems to be an interesting solution and, according to the authors, requires further research, especially in the area of assessing the effects of its application in the context of developing entrepreneurial competences among students.

BIBLIOGRAPHY

- Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., & Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The entrepreneurship competence framework*.
- Barba-Sánchez, V., & Atienza-Sahuquillo, C. (2018). Entrepreneurial intention among engineering students: The role of entrepreneurship education. *European Research on Management and Business Economics*, 24(1), 53-61. <https://doi.org/10.1016/j.iedeen.2017.04.001>.
- Carrier, C. (2007). Strategies for teaching entrepreneurship: What else beyond lectures, case studies and business plans? In *Handbook of research in entrepreneurship education*, Vol. 1. A general perspective, 143-159.
- Davies, C.H.J. (2002). Student engagement with simulations: A case study. *Computers & Education*, 39(3), 271-282.

- Driessen, M.P., & Zwart, P.S. (2002). *The role of the entrepreneur in small business success: The entrepreneur scan*. Retrieved from: <https://pdfs.semanticscholar.org/480a/0039bcd325f99bb204f70d1ef92b046f0c1b.pdf>.
- Epps, A. (2008). *Baby you can drive my car. Using primary target customers to develop your marketing communications*. University of Wollongong in Dubai Working Paper Series.
- European Commission. (2015). *Entrepreneurship education: A road to success: A compilation of evidence on the impact of entrepreneurship education strategies and measures*. Retrieved from: https://ec.europa.eu/growth/content/entrepreneurship-education-road-success-0_en
- European Parliament and the Council. (2008). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning (2008/C 111/01).
- Fayolle, A., Verzat, C., & Wapshott, R. (2016). In quest of legitimacy: The theoretical and methodological foundations of entrepreneurship education research. *International Small Business Journal: Researching Entrepreneurship*, 34(7), 895-904. <https://doi.org/10.1177/0266242616649250>
- Gawel, A. (2012). The case study method in entrepreneurial and managerial education in a knowledge-based economy. In P. Ammerman (ed.), *The case study method in business education* [Metoda studium przypadku w edukacji biznesowej]. Poznań: Bogucki Wydawnictwo Naukowe, 25-38.
- Häkkinen, P., Järvelä, S., Mäkitalo-Siegl, K., Ahonen, A., Näykki, P., & Valtonen, T. (2017). Preparing teacher-students for twenty-first-century learning practices (PREP 21): A framework for enhancing collaborative problem-solving and strategic learning skills. *Teachers and Teaching*, 23(1), 25-41.
- Hodzic, S. (2016). Increasing PhD students' employability by focusing on the academic entrepreneurship. The analysis of the entrepreneurial competences. *Tuning Journal for Higher Education*, 3(2), 347. [https://doi.org/10.18543/tjhe-3\(2\)-2016pp347-387](https://doi.org/10.18543/tjhe-3(2)-2016pp347-387).
- Ismail, V.Y., Zain, E., & Zulihar (2015). The portrait of entrepreneurial competence on student entrepreneurs. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 169, 178-188. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.300>.
- Karimi, S., Biemans, H.J.A., Lans, T., Chizari, M., & Mulder, M. (2016). The impact of entrepreneurship education: A study of Iranian students' entrepreneurial intentions and opportunity identification. *Journal of Small Business Management*, 54(1), 187-209.
- Kearney, P. (1999). *Enterprising ways to teach & learn: Book 1. Enterprise principles. Enterprise Design*. Retrieved from: <https://books.google.pl/books?id=PFelAAACAAJ>
- Kickul, J., Gundry, L., Mitra, P., & Berçot, L. (2018). Designing with purpose: Advocating innovation, impact, sustainability, and scale in social entrepreneurship education. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, 1(2), 205-221. <https://doi.org/10.1177/2515127418772177>
- Küttim, M., Kallaste, M., Venesaar, U., & Kiis, A. (2014). Entrepreneurship education at university level and students' entrepreneurial intentions. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 110, 658-668. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.910>
- Laditka, S.B., & Houck, M.M. (2006). Student-developed case studies: An experiential approach for teaching ethics in management. *Journal of Business Ethics*, 64(2), 157-167. <https://doi.org/10.1007/s10551-005-0276-3>.
- Lahti, R.K. (1999). Identifying and integrating individual level and organizational level core competencies. *Journal of Business and Psychology*, 14(1), 59-75. <https://doi.org/10.1023/A:1022906400927>.
- Leon, R. (2016). The development of the future European knowledge workers. An academic perspective. *Management Dynamics in the Knowledge Economy*, 4, 339-356.
- Leon, R.-D. (2017). Developing entrepreneurial skills. An educational and intercultural perspective. *Journal of Entrepreneurship, Management and Innovation*, 13(2017), 97-121. <https://doi.org/10.7341/20171346>

- Li, J., Wu, S., & Wu, L. (2008). The impact of higher education on entrepreneurial intentions of university students in China. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 15(4), 752-774. <https://doi.org/10.1108/14626000810917843>
- Lumpkin, G.T., Hills, G., & Shrader, R. (2004). Opportunity recognition. In *Entrepreneurship: The Way Ahead*, 73-90. <https://doi.org/10.4324/9780203356821.pt2>
- Lynch, M., Kamovich, U., Longva, K.K., & Steinert, M. (2019). Combining technology and entrepreneurial education through design thinking: Students' reflections on the learning process. *Technological Forecasting and Social Change*, 119689. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2019.06.015>
- Moberg, K. (2014). *Assessing the impact of entrepreneurship education: From ABC to PhD*. Frederiksberg: Copenhagen Business School (CBS).
- Nabi, G., Liñán, F., Fayolle, A., Krueger, N., & Walmsley, A. (2017). The impact of entrepreneurship education in higher education: A systematic review and research agenda. *Academy of Management Learning & Education*, 16(2), 277-299. <https://doi.org/10.5465/amle.2015.0026>
- OECD. (2015). *The definition and selection of key competencies. Executive summary*. Retrieved from: <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- Oosterbeek, H., van Praag, M., & IJsselstein, A. (2010). The impact of entrepreneurship education on entrepreneurship skills and motivation. *European Economic Review*, 54(3), 442-454. <https://doi.org/10.1016/j.euroecorev.2009.08.002>
- Pittaway, L., & Cope, J. (2016). Entrepreneurship education. *International Small Business Journal: Researching Entrepreneurship*, 25(5), 479-510. <https://doi.org/10.1177/0266242607080656>
- Rasmussen, E.A., & Sørheim, R. (2006). Action-based entrepreneurship education. *Technovation*, 26(2), 185-194. <https://doi.org/10.1016/j.technovation.2005.06.012>
- Ratten, V., & Usmanij, P. (2020). Entrepreneurship education: Time for a change in research direction? *The International Journal of Management Education*, 100367. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2020.100367>
- Ross, J.W., & Wright, L. (2000). Participant-created case studies in professional training. *Journal of Workplace Learning*, 12(1), 23-28. <https://doi.org/10.1108/13665620010309765>
- Wach, K. (2014). Edukacja dla przedsiębiorczości: pomiędzy przedsiębiorczą pedagogiką a edukacją ekonomiczną i biznesową. *Horyzonty Wychowania*, 13(18), 11-31.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>



The Use of Game Elements in Higher Education in the Context of Motivating Different Types of Users of Gamified Systems¹

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The main purpose of the article is to select the elements of games that increase the student's external and internal motivation tailored to the specific type of player he/she represents.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The research problem is the issue of motivating students using gamification. The author addresses the issue of preparation of classes that will actually translate into motivation to learn practical skills, but also to develop, pose difficult questions and engage in the learning process. The research is based on the Self-Determination Theory and Marczewski gamification users typology. The basic method used in the presented research is an analysis of a questionnaire conducted among students of the Cracow University of Economics.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The article consists of two main parts. The first presents the concept of gamification and its use in motivating. Second part of the article is divided into three subsections. First of them contains characteristics of different participants types in gamification projects. Second of them presents assumption and research hypotheses, the other one includes analysis of the results and conclusions of the study.

RESEARCH RESULTS: Thanks to the conducted research and based on the subject literature, the predispositions of students to accept the use of selected mechanisms known from games were determined. The conducted research confirmed the assumed hypothesis that the legitimacy of using particular elements of gamification depends on the target group of participants. However, the hypothesis of ineffectiveness of the use of elements specific to the type of player was not confirmed.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS: Further research is needed to verify this assumption, e.g. using a gamification project. Due to the limited research sample, the results do not reflect the entire population, but provide a basis for further research on the motivational elements of individual participants in gamification systems. They can also be

¹ Publication was financed from the funds granted to the Cracow University of Economics, 120/ZZZ/2020/PRO.

treated as a guideline for the implementation of gamification in the curricula addressed to students in Poland.

→ **KEYWORDS:** **GAMIFICATION, GAMIFICATION USER TYPES, SELF-DETERMINATION THEORY**

Introduction

Today's students have grown up with digital technologies and have new approaches and often higher demands on the teaching and learning process. For this reason, academic teachers face new challenges to adapt their classes to students' needs in order to motivate them not only to learn practical skills, but also to develop, pose difficult questions and engage in the learning process. Gamification, i.e. the use of game mechanisms in a non-game-related context, is indicated as one of the ways to build such motivation. Expert analyses show the promising results of building commitment and motivating people and students using it but also indicate that there is little recognition of the tool in Poland, stressing in particular the need to match the appropriate elements of gamification to the preferences of participants (Kozłowska, 2016, pp. 38-40; Swacha, 2015, p. 180). The aim of the article is to select the elements of games that increase the student's external and internal motivation tailored to the specific type of player he/she represents. On the basis of the subject literature and surveys carried out, elements of games necessary for implementation in the gamification system dedicated to the Cracow University of Economics students were distinguished.

1. The use of gamification in motivating in the light of Self-Determination Theory

Gamification is the use of game elements in tasks that are performed in real life to influence people's behaviour (Werbach, 2012, p. 72). This means that such areas of life and business practice as: human resources management, marketing, sales, project management, sport or education are enriched with elements from games. The aim of implementing gamification is to increase people's motivation to perform given activities, increase their involvement and facilitate problem solving (Zicherman & Cunningham, 2011, p. 14).

The elements and process of designing gamification solutions are based on the MDA (Mechanics – Dynamics – Aesthetics) game design system. This system consists of three basic elements (Zicherman & Cunningham, 2011, pp. 35-36): game mechanics, game dynamics and game aesthetics. The whole construction is based on elements which are supposed to create a certain dynamics of the game and evoke emotions motivating the player to continue playing. With regard to building a gamification system, the designers' task is to select mechanisms that will translate into the desired dynamics and

evoke specific emotions in employees, students, customers or other rivalry groups. The essence of gameplay, like games, is to motivate people to perform specific activities.

Research indicates that gamification can be one way to motivate students to learn, and the use of game elements not only increases efficiency but also the pleasure of learning (Sahin & Namli, 2016, p. 41) (Da Rocha Seixas, Gomes, & De Melo Filho, 2016, p. 59).

However, there are also uncertainties about the use of game elements in an unrelated context. One of them is the replacement of a mutually beneficial relationship (e.g. pay for work) with a relationship in which only one party, usually the employer, obtains benefits and the other – in this context, the employee makes an effort, receiving in return only apparent, virtual rewards, devoid of real value, referred to as exploitationware (Bogost, 2013). However, it is pointed out that this problem does not occur in education, where the goal of both sides – teacher and student – is effective learning (Swacha, 2015, p. 180). A wave of criticism of the use of solutions based on game elements in education is caused by the fact that gamification is reduced to so-called scoring, i.e. the introduction of points and rankings as the only game elements (Zainuddin et al., 2020). Playing in this way often leads to an increase in unhealthy competition and even aggression between users. When designing games, developers can choose the mechanisms depending on the assumed target group or direct the product to an undefined audience. Unlike games, in the case of gamification in education, the target group is very well defined and known. Hence, an important part of the gamification model are the so-called players, i.e. participants. The misalignment of mechanisms to users' needs may result in short-term involvement and action based solely on external drivers (Litwin, 2014). It is pointed out that, in particular when implementing gaming elements in education, it is crucial to define students' profiles to determine which elements should be used (Kiryakova, Angelova, & Yordanova, 2014). This approach is reflected in gamification models, where regardless of the purpose of gamification there is a question of adapting the gamification system to the users, e.g. Gamification Model Canvas consists of such elements as: platform, mechanics, dynamics, aesthetics, behavior, players, components, costs, profits (Jimenez, n.d.). Since gamification is based on inducing motivation to undertake certain activities, in order to bring the gamification activity closer, it is worth noting the very concept of motivation.

Motivation is one of the main issues of positive psychology and at the same time one of the basic management functions (Piotrowska & Puchała, 2012). This is an issue raised in many practical areas and by academic theorists, but still interesting. It provokes heated discussions mainly due to the vastness of variables to be taken into account when referring to motivation. Its definition is very broad and not fully specified due to the interdisciplinary nature of the concept. The noun "motivation" itself is derived from the Latin words *movere* which means "move," *motus* which means "movement" or *moveo* translated as "setting in motion" (Kacprzak-Bieracka, Skura-Madziąła, Kopański, Brukwicka, Lishchynsky, & Mazurek, 2014, pp. 2-3). Commonly, the motivation is to take some action.

There are many concepts of motivation, among which four main theoretical models can be distinguished (Mielniczuk, Łaguna, Januszewski, & Artymiak, 2016, pp. 103-105):

- homeostatic, according to which the motivation to act results from the body's imbalance and the desire to restore it,
- excitement, where the source of action is an external stimulus, when it disappears, the motivation also disappears,
- humanistic, according to which the source of behavior is internal needs,
- cognitive, where it is assumed that stimuli do not cause an immediate reaction, but trigger cognitive processes, the source of motivation is processed information.

The group of cognitive motivation concepts includes Self-Determination Theory (SDT). Its authors, R. Ryan and E. Deci, while researching the sources of human activity, they noticed that people differ not only in strength, but also in the type of motivation. The authors have distinguished three types of motivation (Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991, pp. 325-346):

- internal,
- external,
- amotivation.

The basis of Self-Determination Theory are three innate needs (Ryan & Deci, 2000, pp. 68-73):

- competency,
- relatedness,
- autonomy.

The need for competencies includes understanding how to achieve internal or external benefits and efficiency. The need for a relatedness refers to a sense of security and satisfying contact with other people. Autonomy, in turn, is based on the independent initiation of behavior and its internal regulation. In line with the concept of SDT, the ability to satisfy these three needs puts the individual in a state of motivation, and their unsatisfaction leads to amotivation.

The authors of Self-Determination Theory recognize the value of internal motivation, but also point out that a properly regulated external motivation can result in a similar level of commitment to perform an action (Ryan & Deci, 2000, pp. 68-73). According to the contents of the SDT, the motivation may be conditioned by five different types of regulation (Ryan & Deci, 2000, pp. 68-73):

- external,
- introjected,
- based on identification,
- integrated,
- internal.

An external regulation refers to actions motivated by a possible external reward or penalty. The place of initiation of behavior is seen as completely external to the person. An introjected regulation is based on rules and requirements adopted by a person, but not integrated with his or her own "self." So it is not accepted as a self-regulatory form.

Behavior is triggered by possible internal rewards such as complacency, pride, ego fulfillment, or the threat of internal punishment such as guilt. An identification-based regulation refers to a situation in which a person values, identifies oneself with behavior and accepts it. Behavior is more autonomous than that regulated by external stimuli or internal rewards and punishments. Motivation is still external, but the place where it originated is rather seen as internal, because activities have personal meaning and are consciously valued. The most advanced form of external motivation is integrated regulation. The place where motivation originates is perceived by the person as its interior, because the regulatory process is individualized and integrated with values, needs and a coherent sense of self. The internal regulation is based on the interest and pleasure of the activity itself. An action motivated by a fully internal regulation is authentic and consistent with the person's own self. However, as research shows, externally motivated actions can also become self-determined when individuals identify themselves with them and assimilate the regulation completely. Thus, through internalization and integration, externally motivated people can continue to be highly engaged and authentic if their needs for competence, relationships and autonomy are met (Ryan & Deci, 2000, pp. 68-73).

2. Types and motivations of participants in the Cracow University of Economics students

2.1. Types of participants in gamified systems

Game designers have been analyzing players' behavior and the influence of the mechanisms used on their motivation for years. In practice, the designers most often refer to the systematics created by R. Bartle. The author conducted observations of behaviors, as well as interviews with users of games at the highest levels, asking about their expectations from the game. On the basis of answers and analysis of behavior, R. Bartle defined their motivation to play the game and defined four types of players: explorer, achiever, socializer, killer, which are affected by different mechanisms used in the game. Explorers are motivated by discovering the game world and the laws that govern it. The achievers are focused on reaching their goals and maximizing their performance in the game. The socializers appreciate the opportunity to cooperate and interact with other players. The killers focus on influencing other users and defeating opponents (Bartle, 1996).

The author developed a test to identify each of these types. It is assumed that the majority of people are socializers (75%) and the least numerous group are killers (5%) (Zicherman, Cunningham, 2011, pp. 35-36). R. Bartle also described how different types of players interact with each other and outlined the importance of player types in game design, especially the choice of motivating mechanisms for individual users. Similarly, the developers of gamification, in order to best adapt it to the audience, use R. Bartle's tool to determine the mechanisms best motivating the people for whom the gamification

is designed. However, with a deeper understanding of the gamification topic, there are objections to the use of R. Bartle's test and systematics, and their close connection to Massively Multiplayer Online Role-Playing Games (MMORPG) (Zajac, 2014). Similar conclusions can be drawn from the analysis of the test. The questions are based on the choice of one of the two alternatives according to the feelings of the subject. The statements refer directly to the preferences for action in multiplayer computer games and may be incomprehensible to those who are not users.

The need to adapt gamification systems to different users has led to research on the types of gamification participants. The effectiveness of custom personalization in the context of gamification projects has been demonstrated (Orji, Nacke, & Di Marco, 2017). A promising approach to the personalization of gaming applications is shown by research based on the assumption that the motivation to play is based on the characteristics of the person or "player types." Empirical research has shown that defining user personality traits allows to predict the level of acceptance for several commonly used game design elements such as levels, points, scoreboards, avatars, tasks or challenges (Xu, Karanam, & Volda, 2016). It has also been shown that the player types themselves can be partially correlated with personality traits. Nevertheless, researchers of game users indicate that personality traits are only a partial explanation of the different motivations for playing, which supports the view that specially tailored typologies of players may better serve to personalize gamification projects than general theories of personality, such as the often cited and currently used Big Five model in personality research (Tondello, Wehbe, Diamond, Busch, Marczewski, & Nacke, 2016, pp. 229-243).

Based on the developed types of players R. Bartle and the Self-Determination Theory, A. Marczewski distinguished four basic types of gamification users: socializer, free spirit, achiever and philanthropist. The motivators of these participants are respectively: relatedness, autonomy, mastery and purpose defined by the creator with the abbreviation RAMP. A. Marczewski also distinguished two additional types: player and disruptor, which cannot be directly related to the aforementioned motivators (Marczewski, 2015).

The socializer is motivated by building relationships with other participants. Develops a social network. A free spirit is motivated by autonomy and the ability to express oneself. It does not want to be limited in the way it uses the system, it discovers its imperfections and builds its own solutions. The achiever strives to master his/her tasks. He/she is motivated by the need to obtain a status attesting to his achievements. The motivation of a philanthropist is based on the feeling that he/she is part of something bigger. He/she is motivated by helping others and a common goal. The player is only interested in the prizes that can win. A beginner user who joins the system motivated by gaining points or levels is often this type of user. For most users, this external motivation develops over time into one of the distinguished internal motivations. The disruptor acts against the system. He/she is aimed at harming other users by manipulating or interfering with the system. One of the subtypes of the disruptor is the improver, which has good intentions. He/she is looking for system deficiencies in order to improve the system (Marczewski, 2015). On the basis of the motivation of the different types of participants in the game,

we can distinguish elements, the use of which has a direct impact on increasing their involvement. The relationships are shown in Table 1. As the research shows, some elements are strongly correlated with several types of users and are therefore included as additional elements in the table. The influence of mechanisms and dynamics assigned to the type of philanthropist requires further research (Tondello, Wehbe, Diamond, Busch, Marczewski, & Nacke, 2016, pp. 229-243).

Table 1
Game elements and player types

User types	Basic elements	Additional elements
Socializer	<ul style="list-style-type: none"> - Guilds or Teams - Social Networks - Social Comparison - Social Competition - Social Discovery 	
Free Spirit	<ul style="list-style-type: none"> - Exploratory Tasks - Nonlinear Gameplay - Easter Eggs - Unlockable Content - Learning - Anonymity - Anarchic Gameplay 	<ul style="list-style-type: none"> - Customization - Challenges - Creativity Tools
Achiever	<ul style="list-style-type: none"> - Challenges - Certificates - Quests 	<ul style="list-style-type: none"> - Anonymity - Learning - Badges - Levels or Progression
Philanthropist	<ul style="list-style-type: none"> - Collection and Trading - Gifting - Knowledge Sharing - Administrative Roles 	
Player	<ul style="list-style-type: none"> - Points - Rewards or Prizes - Leaderboards - Badges or Achievements - Virtual Economy - Levels or Progression - Collection and Trading 	<ul style="list-style-type: none"> - Social Comparison - Social Competition - Social Discovery - Anonymity - Challenges - Certificates - Quests
Disruptor	<ul style="list-style-type: none"> - Innovation Platforms - Voting Mechanisms Development Tools - Creativity Tools 	<ul style="list-style-type: none"> - Social Competition - Anarchic Gameplay - Challenges

Source: Own study based on Tondello et al., 2016; Marczewski, 2015.

2.2. Assumption and research hypotheses

Because of the connection between the effectiveness of gamification and the motivation of participants, personalized campaigns are more effective than those addressed to generally unidentified audience (Tondello, Wehbe, Diamond, Busch, Marczewski, & Nacke, 2016, pp. 229-243). This statement was an inspiration for research on using elements of game mechanisms to motivate students. Indicated hypotheses result from the conclusions presented earlier in the literature on the subject. The hypotheses were adopted and verified for students of the Cracow University of Economics.

- H1: The validity of the use of individual elements of the gamification depends on the target group of participants.
- H2: Player-specific elements do not translate directly into building long-term commitment.

The survey was conducted among students of the Cracow University of Economics. The form contained a standardized test that defined the type of participant of gamification, which consisted of 24 statements displayed in a random order. Respondents determined the agreement on the statement presented in a five-stage scale. The 24 statements correspond to 6 different types of gamification system users (socializer, free spirit, achiever, philanthropist, player and disruptor). Each type is assessed by summing up the values of the participant's response to the four elements that comprise it (Tondello, Mora, & Marczewski, n.d.).

A. Marczewski's test was chosen for the study, not R. Bartle's, because it is believed that it better determines the actual preferences of users for given game mechanisms. Unlike the test based on R. Bartle's systematics, it does not refer directly to MMORPG activities, but to real-world behavior. This makes the statements understandable even for people who do not know enough about gaming vocabulary. The research took into account the correlation between gamification elements and types of participants as shown in Table 1 in the second section of this paper.

2.3. Analysis of the results

The survey was conducted in the form of questionnaires among students between July and December 2019 on a sample of 271 people from 14956 students of the Cracow University of Economics (Universities and their finances 2019). Among the respondents there were both full-time and extramural students, including 153 women and 118 men. Due to other, more specialized questions contained in the research questionnaire, the respondents were recruited from among those who participated in gamification training or in classes with elements of gamification.

The results of the test determining the type of participant are presented in Table 2.

Table 2

Types of gamification participants among students of the Cracow University of Economics

User types	Size	Percentage
Philantropist	72	18%
Socializer	71	18%
Free Spirit	100	25%
Achiever	67	17%
Player	89	22%
Disruptor	6	1%

Source: own study, part of the project „Model projektowania rozwiązań grywalizacyjnych nakierowanych na usprawnianie procesów biznesowych oraz edukacyjnych,” Inkubator Innowacyjności 2.0.

Some of the respondents obtained a test result that indicated two types of participants. Therefore the number in the table does not add up to 271, but reflects the actual share of particular types of participants in the gamification among students of the Cracow University of Economics. The largest number of respondents show motivations consistent with the Free Spirit type (25%), and the least with Achiever (17%) and Disruptor (1%). The same test carried out on a sample of 29,449 people from the general population shows a predominance of people with a motivation appropriate for the philanthropist (26%).²

The results of the study allow positive verification of the assumed H1 hypothesis. According to the concept of gamification personalized to the user types The Cracow University of Economics students are a group for which the distribution of motivators is different from the general public (as studies using the same questionnaire gave different results on a sample from the general population). Therefore, it can be concluded that the gamification should be designed with the target group of participants in mind. According to the relationship between types of users and elements of gamification examined by other researchers, presented in Table 1 in the second section of this paper optimal elements can be distinguished in a system created for UEK students. Translating the results of the study into elements that should include student-dedicated gamification, those are: exploratory tasks, nonlinear gameplay, easter eggs, unlockable content, learning, anonymity, anarchic gameplay seem to be the most important. The additional elements that can be taken into account are; customization, challenges, creativity tools. The analysis of the literature indicated that the majority of people deciding to participate in gameplay are initially guided by external motivation related to the mechanisms characteristics of the player type.

² Marczewski's User Types Hexad: <http://www.gamified.co.uk/user-types/>, as of 19.03.2020 the database contains 29449 results.

It is worth noting that students demonstrating the player's motivation constitute the second largest set in terms of numbers, which does not allow to unequivocally confirm the H2 hypothesis that the so-called scoring is not a tool for building long-term commitment. The results of the study indicate that when designing gamification solutions dedicated to students, points, rewards or prizes, leaderboards, badges or achievements, virtual economy, levels or progression, collection and trading should be used. According to the Self-Determination Theory, however, it is indicated that such mechanisms translate into an external or introjective motivation, rather than an internal one, considered to be the most effective.

Conclusions

The conducted research confirmed the assumed hypothesis that the legitimacy of using particular elements of gamification depends on the target group of participants. The results allow for distinguishing gamification elements appropriate for motivating the Cracow University of Economics students. However, the hypothesis of ineffectiveness of the use of elements specific to the type of player was not confirmed. Further research is needed to verify this assumption, e.g. using a gamification project. Due to the limited research sample, the results do not reflect the entire population, but provide a basis for further research on the motivational elements of individual participants in gamification systems. They can also be treated as a guideline for the implementation of gamification in the curricula addressed to students in Poland.

BIBLIOGRAPHY

- Bartle, R. (1996). *Hearts, clubs, diamonds, spades: Players who suit MUDs*. Retrieved from: <http://mud.co.uk/richard/hcds.html>.
- Bogost, I. (2013). Exploitationware. In: R. Colby, M.S.S. Johnson, R.S. Colby (Eds.), *Rhetoric/Composition/Play through Video Games*. Palgrave Macmillan, New York: Palgrave Macmillan's Digital Education and Learning.
- Burke, B. (2012). *Gamification 2020: What Is the Future of Gamification?* Gartner, pp. 1-7.
- Da Rocha Seixas, L., Gomes, A., & De Melo Filho, I.J. (2016). Effectiveness of Gamification in the Engagement of Students. *Computers in Human Behavior*, No. 58, 59.
- Deci, E., Vallerand, R., Pelletier, L., & Ryan, R. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325-346.
- Jia, Y., Xu, B., Karanam, Y., & Voida, S. (2016). Personality-targeted gamification: a survey study on personality traits and motivational affordances. In: *Proceedings of the 34th Annual ACM Conference on Human Factors in Computing Systems – CHI '16*. <https://doi.org/10.1145/2858036.2858515>.
- Jimenez, S. (n.d.). *Gamification Model Canvas*. Retrieved from: https://www.gamasutra.com/blogs/SergioJimenez/20131106/204134/Gamification_Model_Canvas.php (access: 05.03.2020).
- Kacprzak-Bieracka, E., Skura-Madziąła, A., Kopański, Z., Brukwicka, I., Lishchynsky, Y., & Mazurek, M. (2014). The concept of motivation, its varieties and subjects of motivation. *Journal of Clinical Healthcare*, 3, 2-3.

- Kiryakova G., Angelova N., Yordanova L. (2014). Gamification in Education.
- Kozłowska, I. (2016). Gamifikacja – specyfika wykorzystania narzędzia w Polsce. *Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach*, No. 255, 38-40.
- Litwin, M. (2014). The notion of gamification in relation to phenomena related to the labour market. *Homo Ludens*, No. 1.
- Marczewski, A. (2015). *Even Ninja Monkeys Like to Play: Gamification, Game Thinking and Motivational Design*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Mielniczuk, E., Łaguna, M., Januszewski, A., & Artymiak, M. (2016). Kwestionariusz motywacji do podejmowania szkoleń. *Zarządzanie Zasobami Ludzkimi*, No. 2, 103-105.
- Orji, R., Nacke, L.E., & Di Marco C. (2017). Towards personality-driven persuasive health games and gamified systems. In: *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems – CHI '17*. ACM, 1015-1027. <https://doi.org/10.1145/3025453.3025577>.
- Piotrowska, A. & Puchała, J. (2012). Motivating as a management function within an enterprise. *Zarządzanie*, notebook 407, Toruń.
- Ryan, R. & Deci, E. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, Vol. 55, No. 1, 68-73.
- Sahin, C. & Namli, A. (2016, January). Gamification and effects on students' science lesson achievement. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications* Volume: 7, Issue: 1, 41.
- Swacha, J. (2015). Gamification of e-learning in the context of different types of participants. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego Studia Informatica*, No. 38, 180.
- Tondello, G.F., Mora, A., Marczewski, A., & Nacke, E.L. (n.d.). D'empirical validation of the Gamification User Types Hexad scale in English and Spanish. *International Journal of Human-Computer Studies*.
- Tondello, G.F., Wehbe, R.R., Diamond, L., Busch, M., Marczewski, M., & Nacke, L.E. (2016). The gamification user types Hexad scale. In: *Proceedings of the 2016 Annual Symposium on Computer-Human Interaction in Play – CHI PLAY '16*. Austin, TX, USA. ACM, 229-243. <https://doi.org/10.1145/2967934.2968082>.
- Universities and their finances in 2018* (2019). Retrieved from: <https://stat.gov.pl>.
- Werbach, K. & Hunter, D. (2012). *For the win. How game thinking can revolutionize your business*. Philadelphia: Wharton, pp. 72.
- Zainuddina, Z., Kai Wah Chua, S., Shujahata, M., & Jacqueline Perera, C. (2020). The impact of gamification on learning and instruction: A systematic review of empirical evidence. *Educational Research Review*, Vol. 30. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100326>
- Zajac, M. (2014). *Gra w edukację i profile graczy*. Retrieved from: <http://www.e-mentor.edu.pl/blog/wpis/id/72>.
- Zicherman, G., & Cunningham, C. (2011). *Gamification by design, Implementing Game Mechanism in Web and Mobile Apps*. Sebastopol: O'Reilly, 35-36.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>



Oczy Szeroko Otwarte – obecność projektów edukacyjnych w trzeciej misji uczelni

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem prezentowanego artykułu jest próba znalezienia odpowiedzi na pytanie, czy i w jaki sposób projekty edukacyjne skierowane do najmłodszych wpisują się w trzecią misję uczelni.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: W pierwszej części artykułu dokonano przeglądu literatury przedmiotu poświęconej trzeciej misji uczelni oraz edukacji obywatelskiej. Szczególna uwaga została zwrócona na znaczenie współczesnych uniwersytetów dla realizowania celów dydaktycznych i wychowawczych wpisujących się w koncepcję „edukacji dla przyszłości”. W części empirycznej artykułu przedstawiono analizę studium przypadku – projektu edukacyjnego realizowanego przez Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie w latach 2019-2021.

PROCES WYWODU: W artykule przytoczyliśmy pojęcie edukacji obywatelskiej, wpisującej się w założenia przyjętej przez 23 polskie szkoły wyższe Deklaracji Społecznej Odpowiedzialności Uczelni. Przyjmujemy tezę, że udział szkół wyższych w budowaniu indywidualnych i środowiskowych zasobów kapitału społecznego i obywatelskiego może być realizowany w ramach projektów wpisujących się w trzecią misję uczelni.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Na podstawie przeprowadzonych studiów literaturowych oraz analizy *case study* stwierdzono, iż projekty edukacyjne skierowane do dzieci w wieku szkolnym, realizowane w ramach trzeciej misji uczelni, znacząco wpływają na budowę „kapitału obywatelskiego” uczestników.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Efekty projektów innowacyjnych należących do obszaru szeroko rozumianej edukacji obywatelskiej, zwłaszcza w jej wymiarze moralnym, są znacznie trudniej mierzalne niż kompetencje społeczne o charakterze socjotechnicznym. Jednak prowadzenie projektu edukacyjnego pozwala na rejestrowanie zmian w sposobie myślenia i działania uczestników, a zatem pośrednio oceniania osiągniętych celów. Wśród rekomendacji warto podkreślić konieczność poszerzania wkładu uczelni w edukację obywatelską, zwłaszcza poza wielkimi miastami.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** TRZECIA MISJA UCZELNI, EDUKACJA OBYWATELSKA, SOCJALIZACJA, KSZTAŁCENIE DLA PRZYSZŁOŚCI

ABSTRACT:

Eyes Wide Open – the Presence of Educational Projects in the Third Mission of the University

RESEARCH OBJECTIVE: The presented article aims to find an answer to the question of whether and how educational projects addressed to the youngest fit into the Third Mission of the University.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: In the first part of the article, we review the literature on the subject devoted to the Third Mission of Universities and Civic Education. We pay particular attention to modern universities' importance for implementing teaching and educational goals that fit into the concept of "education for the future." The article's empirical part presents an analysis of a case study – an educational project implemented by the University of Economics in Krakow in 2019-2021.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: In the article, we quoted the concept of civic education, in line with the Declaration of the University's Social Responsibility's assumptions adopted by 23 Polish universities. We accept the thesis that universities' participation in building personal and environmental resources of social and civic capital may be implemented as part of projects that fit into the University's Third Mission.

RESEARCH RESULTS: Based on the conducted literature studies and case study analysis, we find that educational projects aimed at school-age children, implemented as part of the 3rd Mission of the University, significantly affect the building of the participants' "civic capital."

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS: The effects of innovative projects belonging to the area of broadly understood civic education, especially in its moral dimension, are much more challenging to measure than social competencies of a social engineering nature. However, conducting an educational project allows to record changes in the way participants think and act, and thus indirectly evaluate the achieved goals. Among the recommendations, it is worth emphasizing the need to expand the University's contribution to civic education, especially outside large cities.

→ **KEYWORDS:** **THE THIRD MISSION OF THE UNIVERSITY, CIVIC EDUCATION, SOCIALIZATION, EDUCATION FOR THE FUTURE**

Wstęp

Kształcenie, ważny element socjalizacji, jest jednym z istotnych procesów społecznych dotyczących jednostek, grup społecznych i instytucji. Skutki kształcenia są ważne dla jednostek – kształcenie daje im m.in. możliwości nabywania pożądaných kompetencji, wspomaga rozwój osobowości, współtworzy szanse na zajmowanie odpowiadającego aspiracjom miejsca w społeczeństwie. Z punktu widzenia społeczeństwa kształcenie umożliwia m.in. przekazywanie najważniejszych wartości, kształtuje oczekiwane postawy

społeczne, wspiera procesy tworzenia się więzi międzyludzkich, wzmacnia poczucie przynależności do wspólnoty itp. W procesie kształcenia uczestniczą rozmaite podmioty, występujące w różnych rolach, realizujące cele indywidualne i zbiorowe.

W kształceniu dla przyszłości (a tylko takie ma sens w szybko zmieniającym się świecie) istotne jest rozwijanie w czasie studiów i poprzez doskonalenie zawodowe: wyższych kompetencji poznawczych (rozumianych jako: elastyczność poznawcza, krytyczne myślenie, kreatywność, rozwiązywanie złożonych problemów), kompetencji cyfrowych (podstawowych i zaawansowanych), wreszcie, kompetencji społecznych (wyrażających się m.in. w zdolności do współpracy z innymi, inteligencji emocjonalnej, zdolności do zarządzania pracą grupową).

Ważne jest także wyposażenie absolwentów w umiejętności funkcjonowania w świecie charakteryzującym się zmiennością, różnorodnością, niepewnością i złożonością. Oznacza to konieczność posiadania, poszukiwania i aktualizowania wiedzy oraz umiejętności pozwalających analizować i rozumieć procesy zachodzące w różnych dziedzinach życia zbiorowego. Raport McKinse'a *Skill Shift: Automation and the Future of the Workforce* (2020) zwraca uwagę na to, że coraz ważniejsze stają się kompetencje takie jak: kreatywność, przyswajanie złożonych informacji, rozwiązywanie problemów, podejmowanie inicjatywy oraz skuteczne sprawowanie przywództwa.

Te uwagi, chociaż zaledwie dotyczą problemu adekwatności sposobu kształcenia do nowych wymagań i oczekiwań stawianych przed absolwentami instytucji edukacyjnych, wskazują na konieczność przemyślenia i uspołnienienia procesów kształcenia na poziomie wyższym. Po pierwsze, należy traktować edukację całościowo, to znaczy dostrzegać konieczne powiązania pomiędzy różnymi etapami kształcenia (od poziomu przedszkola po studia wyższe). Po drugie, należy dostrzegać powiązania pomiędzy różnymi zadaniami zarówno szkół, jak i uczelni wyższych. Tylko takie holistyczne ujęcie pozwala na właściwe wykorzystanie potencjałów zarówno szkół niższego szczebla, jak i uczelni wyższych. Celem niniejszego artykułu jest próba znalezienia odpowiedzi na pytanie, czy i w jaki sposób projekty edukacyjne skierowane do najmłodszych wpisują się w trzecią misję szkół wyższych. Uzupełnieniem rozważań teoretycznych jest analiza studium przypadku projektu „Oczy Szeroko Otwarte” realizowanego przez Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie w latach 2019-2021.

Znaczenie trzeciej misji uczelni dla realizowania celów dydaktycznych i wychowawczych

Uniwersytety są miejscami, gdzie powinniśmy kształcić dla przyszłości następne generacje przywódców, naukowców, generalnie „przodowników” społeczeństwa – jak określał elity Florian Znaniecki. Te zadania realizujemy w erze wszechobecnego Internetu, który daje nieograniczony dostęp do wysokiej jakości (jeśli się wie, gdzie szukać, i potrafi weryfikować) informacji, danych i treści z każdej praktycznie dziedziny. Co więcej, realizujemy je w czasach, w których wiele przekazywanych treści ma stosunkowo krótki

okres ważności. Znaczenia nabierają raczej kompetencje niż posiadanie informacji, które i tak należy stale uzupełniać i aktualizować, zdolność do przekształcania tych informacji w wiedzę naukową, wreszcie umiejętność zastosowania wiedzy naukowej do rozwiązywania problemów i stawiania następnych pytań. Jak zatem zmieniać dydaktykę uniwersytecką? Jak skutecznie i efektywnie realizować kształcenie studentów dla przyszłości? We współczesnych uczelniach ważne jest odejście od paradygmatu nauczania i uczenia się, określanego jako *teacher-centered*, charakteryzującego się postrzeganiem wykładowcy jako ważnego źródła informacji dla studenta, do paradygmatu *student-centered*, w którym najważniejsze jest nie to, czego uczą wykładowcy, ale to, czego uczą się studenci. Konkretnie chodzi o to, żeby studenci mieli możliwość wyboru zarówno treści (spośród oferowanych kursów), jak i ścieżek kształcenia – czyli żeby zyskiwali wysoki poziom podmiotowości w procesie dydaktycznym.

Wymaga to oczywiście zmiany relacji wykładowca – student. Od roli głównie „dostarczyciela informacji”, także „interperatora” czy „objaśniacza”, wykładowca powinien przechodzić bardziej do roli przewodnika w procesie uczenia, towarzysza w odkrywaniu, mentora. Chodzi tu o wspieranie w procesie formułowania ważnych pytań i poszukiwania odpowiedzi, rozwijanie przyjaznego, procesom poszukiwania, otoczenia.

Student z kolei musi zaakceptować swoją odpowiedzialność za proces uczenia się, odpowiedzialność związaną z podmiotowością w procesach dydaktycznych. Oznacza to aktywne zaangażowanie w określaniu celów własnej aktywności poznawczej, planowanie i realizowanie procesu uczenia się, wreszcie odpowiedzialność za efekty swojego kształcenia. Relacja wykładowca – student jest zatem oparta na wielowymiarowej współzależności obu głównych stron procesu dydaktycznego i aktywnej współpracy.

Te zmiany, aczkolwiek niezbędne, nie wystarczą, jeśli uniwersytety mają nadal być kluczowymi instytucjami w osiągnięciu najważniejszych celów społecznych i gospodarczych. Analizując toczącą się od dziesiątek lat dyskusję nad „ideą uniwersytetu”, Peter Scott wskazuje na kilka wątków obecnych w tej debacie. Najbardziej istotny z punktu widzenia prowadzonych w niniejszym artykule rozważań jest ten związany z traktowaniem uniwersytetu jako kreatora kapitału kulturowego, instytucji zaangażowanej w kształtowanie różnego typu elit, narodowych (społecznych), profesjonalnych, technicznych. Jednocześnie współczesny uniwersytet powinien być zaangażowany w promowanie modernizacji rozmaitych dziedzin życia zbiorowego (Scott, 1993, s. 5-6).

Raport Ernst & Young opublikowany w 2012 r. wskazywał konieczne w najbliższych (wtedy, 8 lat temu) latach zmiany myślenia o uniwersyteckiej edukacji, wskazując na kilka najważniejszych czynników modernizowania uniwersytetów:

- coraz powszechniejszy dostęp do wiedzy,
- konieczność konkurowania o studentów (i fundusze),
- digitalizacja,
- globalna mobilność studentów (i wykładowców).

Potrzebna jest pogłębiona integracja z sektorami przemysłowymi pozwalająca na wzmocnienie roli uniwersytetów jako sił napędowych dla innowacji i zmian. Z jednej strony oznacza to inne funkcjonowanie tych sektorów, odchodzenie od oczekiwania

wąsko pojmowanych korzyści ekonomicznych, wymiernych i realizowanych w przewidywalnym czasie. Należy także przemyśleć relacje między uniwersytetem a instytucjami gospodarczymi – tak, aby unikać napięcia między tradycyjną rolą społeczną uniwersytetu a zadaniem służenia rozwojowi gospodarczemu, co jest traktowane jako jeden z najważniejszych komponentów trzeciej misji uczelni wyższych.

Owa trzecia misja uczelni, czyli wielokierunkowa współpraca i działanie na rzecz otoczenia, może być wywiedziona, przynajmniej w części, z roli, jaką odgrywały instytucje takie jak Akademia Platonańska czy bagdadzki Dom Mądrości, wykraczającej poza gromadzenie i przekazywanie wiedzy. Społeczne oczekiwania wobec uniwersytetu zostały jednak sformułowane znacznie później. Jak wskazywał Peter Scott, nowoczesne uniwersytety, ukształtowane w czasach rewolucji przemysłowej, miały ten komponent służenia społeczeństwu poprzez włączanie się w procesy zmian społecznych (Scott, 1977). Oczywiście początkowo postrzegano tę rolę w kategoriach dostarczania wykwalifikowanych kadr dla rozwoju gospodarczego, jednak bardzo szybko dostrzeżono znacznie szerszą rolę uniwersytetu w promowaniu zmiany, tworzeniu odpowiedniego klimatu dla rozwoju (Breznitz i Feldman, 2012, s. 141-143). Warto jednak zwrócić uwagę, że ta „trzecia misja” uniwersytetu jest przede wszystkim powiązana z rozwojem gospodarczym na różnych szczeblach, od lokalnego po międzynarodowy. „Znaczącym wkładem” do ukształtowania się tej idei, była, jak zauważa Marcin Zawicki, koncepcja regionalnej misji uniwersytetu zakładająca ściślejsze powiązanie kierunków działań uczelni wyższych z potrzebami rozwojowymi regionu, w którym funkcjonują. Dokonuje się to poprzez dostosowanie działalności badawczej do potrzeb modernizowania gospodarki regionalnej, wkład uczelni do promowania przedsiębiorczości i rozwoju przedsiębiorstw, realizowanie zadań dydaktycznych w sposób sprzyjający rozwojowi regionalnego kapitału intelektualnego, wreszcie współuczestniczenie w niwelowaniu nierówności społecznych w sferze szans i możliwości rozwoju (Zawicki, 2019, s. 73-74).

Takiego przykładu na poziomie lokalnym dostarcza np. działanie jednej z uczelni amerykańskiej – Aquinas College w Grand Rapids (stan Michigan). Na początku lat 70. XX w. dzielnica Grand Rapids, Eastown, przechodziła okres niekorzystnych zmian w wyglądzie i funkcjonowaniu (także związanych ze wzrostem liczby grup etnicznych mniejszości i zmniejszaniem się stabilnej społeczności „białych kołnierzyków”), co przyczyniało się do „ucieczki” lokalnego biznesu (a zatem także lokalnych podatków, wpływów z wynajmowania lokali, usług dodatkowych itp.) oraz pewnych grup mieszkańców.

Prezydent Aquinas College, kolegium usytuowanego w obrębie Eastown, upowszechnił wśród studentów i pracowników naukowych ideę działań na rzecz „przywrócenia równowagi” w dzielnicy i pomocy w zaktywizowaniu mieszkańców do współpracy. Przyznanie grantu z Fundacji Kelloga pozwoliło na pozyskanie środków na rozpoczęcie prac studialnych. Rozpoczęto od zidentyfikowania problemów postrzeganych jako najpilniejsze do rozwiązania przez mieszkańców, następnie rozpoznane zostały ich potrzeby i oczekiwania. Kolejnym krokiem było powołanie komitetów (w ich skład wchodziłi zarówno wykładowcy i studenci, jak i przedstawiciele mieszkańców oraz władz lokalnych), których zadaniem było opracowanie konkretnych projektów poddawanych ocenie

w trakcie publicznych dyskusji. Podstawową ideą, która stanowiła początek wszelkich działań, było przyjęcie przez Aquinas College roli „dobrego sąsiada”. W ten sposób relacje między instytucją naukową a grupami mieszkańców czy lokalnymi władzami układały się w płaszczyźnie bardziej społecznej niż instytucjonalnej, co właśnie okazało się skuteczne w promowaniu rewitalizacji dzielnicy i jej gospodarczego ożywienia (Easley, Edison i Williams, 1978).

Należy jednak zauważyć, że trzecia misja uczelni nie ogranicza się do, niewątpliwie bardzo istotnego, wkładu w rozwój gospodarczy, procesów rewitalizacji społeczno-przestrzennej i gospodarczej czy wyrównywania nierówności społecznych na poziomie wewnątrzregionalnym bądź krajowym. Współczesne społeczeństwa stają coraz częściej wobec niedostatku takich zasobów jak m.in. kapitał społeczny, zdolność do dialogu, poczucie odpowiedzialności, zdolność do zbiorowego działania na rzecz dobra wspólnego. Należy podkreślić, że takie zasoby wykreować i utrzymać jest znacznie trudniej niż kompetencje i umiejętności np. w zakresie zarządzania, podejmowania skutecznych decyzji, dokonywania trafnej oceny zysków i strat czy nawet przewodzenia grupie. Jednak to właśnie od uniwersytetów powinno się oczekiwać rozwinięcia odpowiednich idei i działań prowadzących do budowania postaw i zachowań „obywatelskich”. Przy czym, co warto szczególnie podkreślić, chodzi o wychodzenie poza podejście „socjotechniczne” skupione wokół skutecznego działania zbiorowego, umiejętności wykorzystania powiązań międzyludzkich itd., z czym często owe zasoby społeczne są kojarzone. W tym sensie ta rola „dobrego sąsiada” i uruchamianie szerokiego dyskursu tradycyjnie określanego jako „debaty togi i ratusza” nie jest zogniskowana wyłącznie wokół zagadnień gospodarczych, nawet szeroko rozumianych (Brenzitz i Feldman, 2012, s. 140). Chodzi tu o zaangażowanie uczelni w obszarze budowania cywilizacji opartej na wartościach humanistycznych, wkład w tworzenie kultury zaufania, dialogu, porozumienia i współpracy, a także kształtowanie i proponowanie standardów etycznych zarówno w polityce gospodarczej, jak i politykach publicznych, wreszcie w kształceniu na wszystkich poziomach edukacji formalnej i pozaformalnej.

Realizowanie tych działań, także we współpracy z różnymi instytucjami trzeciego sektora, ruchami obywatelskimi daje uczelniom wiele rozmaitych korzyści wpływających na możliwość realizowania pozostałych funkcji uczelni – tworzenia nauki i odgrywania roli edukacyjno-wychowawczej.

Wspomniano wyżej o „kształceniu dla przyszłości”. Z tego punktu widzenia warto zwrócić uwagę na tzw. transformatywne kompetencje (*transformative competencies*), jak określono je w opracowaniu OECD Future and Education Skills 2030. Punktem wyjścia jest tu stwierdzenie, że nie sposób przygotować uczniów i studentów do skutecznego osiągnięcia pożądanego celu w przyszłości, jeśli stosuje się stare metody nauczania, utrwalone tradycją podziały na „uczących” i „nauczanych”, wreszcie jeśli dąży się do ukształtowania kompetencji według istniejących dotychczas w edukacji wzorów. Tymczasem potrzebne są nie tylko nowe metody, nowe curricula, ale także nowe wizje potrzebnych kompetencji. Właśnie owych „transformatywnych”, czyli upraszczając, pozwalających na skuteczne uczestnictwo w procesach przemian, a także na kreatywne

zmienianie siebie i świata od poziomu lokalnego do planetarnego. Kompetencje transformatywne to przede wszystkim zdolność do kreowania nowych wartości, umiejętność radzenia sobie z napięciami i dylematami, wreszcie zdolność do przyjmowania odpowiedzialności (OECD, 2020). Trzecia misja uczelni, czyli realizowanie bezpośredniej i pośredniej współpracy z otoczeniem gospodarczym, społecznym, kulturalnym, poprzez m.in. działanie na rzecz różnych podmiotów tego otoczenia daje szansę na ukształtowanie takich kompetencji po obu stronach owej współpracy.

Edukacja obywatelska dzieci – założenia

Współczesne badania (Knudsen i in., 2006) pokazują, że efekty edukacji w okresie dzieciństwa mają znaczenie dla późniejszych postaw i zachowań. James J. Heckman (Heckman, 2011, s. 31), noblista w dziedzinie ekonomii w roku 2000, wielokrotnie podkreślał, jak ważne jest inwestowanie w rozwój dziecka w jak najwcześniejszym okresie życia. Jak pisał w 2011 r. – ci, którzy chcieliby zredukować deficyty i wzmacniać gospodarkę, powinni inwestować w edukację najmłodszych. Każdy rok pozostawienia dzieci, zwłaszcza z rodzin dysfunkcyjnych, bez wsparcia ich rozwoju i edukacji znacząco zmniejsza szanse redukcji przyszłych nierówności. To strategia przyszłościowa, pozwalająca unikać kosztów ekonomicznych i społecznych za kilkanaście czy dwadzieścia lat. Zasadniczo, ważność dzieciństwa jako okresu szczególnie ważnego dla kształtowania się osobowości społecznej jest dostrzegana od dawna, od lat też wypracowywane są metody radzenia sobie z tym wyzwaniem, zarówno przez państwo i jego instytucje, jak i instytucje pozarządowe (Sasińska-Klas, 1992).

Oczywiście, socjalizacja do bycia obywatelem, do uczestniczenia w społeczeństwie demokratycznym, często wielokulturowym, do radzenia sobie na wolnym rynku, a także z innymi wyzwaniami współczesnego świata, to przede wszystkim rola szkoły jako formalnej instytucji edukacyjnej. Coraz ważniejsze stają się jednak poszukiwanie innych, uzupełniających form edukacji, bardziej elastycznych, dających szansę na wielowymiarowe podejście do prezentowanych zagadnień, na lepsze dostosowanie do zmieniających się potrzeb poznawczych. Warto tu wskazać, że edukacja pozaszkolna jest zazwyczaj oparta na nieco innej „filozofii nauczania” wyrażającej się m.in. w położeniu nacisku na wspólne odkrywanie (a nie sztywny podział na nauczających i nauczanych), budowaniu innego typu motywacji, nastawionej na współuczestniczenie, interdyscyplinarność (Zbieranek, 2011, s. 9-13).

Edukacja obywatelska to bardzo szeroki termin. W najprostszym znaczeniu to nauczanie nowego pokolenia praw i obowiązków związanych ze statusem obywatela. W zamierzeniu projektu chodzi jednak o znacznie szersze rozumienie, obejmujące wiedzę, umiejętności, a także postawy, które członkowie młodego pokolenia powinni sobie przyswoić. Chodzi tu o zdobywanie kompetencji świadomego, zaangażowanego, postępującego zgodnie z obowiązującym systemem wartości społecznych obywatela. Chodzi też o ukształtowanie wiedzy, umiejętności i kompetencji do kreowania świata, w którym

młodzi ludzie już funkcjonują i będą zwiększać obszar swojego zaangażowania w miarę upływu czasu i dorastania.

Rozumienie obywatelstwa, współcześnie, obejmuje znacznie szerszy zakres. Polega ono m.in. na zwróceniu uwagi na skutki jednego z najważniejszych obecnych megatrendów – rozwoju nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych, które powodują ukształtowanie się dodatkowego, cyfrowego wymiaru obywatelstwa (w języku angielskim używa się pojęcia *netizen*, uzupełniającego tradycyjne pojęcie *citizen*). Drugi wymiar współczesnego obywatelstwa można określić jako „transnarodowy”, co oznacza, że w procesie socjalizacji musimy uwzględniać fakt funkcjonowania w świecie coraz mniejszym (kurczącym się) (Levinson i Meira, 2014, s. 3). Do rangi podstawowych problemów urasta, w tych warunkach, zdolność do dialogu, umiejętność poruszania się w wielokulturowym, różnorodnym świecie, tak aby zachować równowagę między przywiązaniem do ważnych wartości własnej kultury a możliwością akceptacji wartości innej kultury. Współczesny świadomy obywatel, lubiący innych, wrażliwy, zainteresowany sprawami świata wokół niego, jest aktywnym partnerem władz samorządowych, administracji publicznej, organizacji i instytucji tworzących tkankę społeczną. Takie cechy nie powstają jednak automatycznie, potrzebne jest ich wzmacnianie i kształtowanie. Warto jeszcze pokreślić obserwacje J.J. Heckmana dotyczące dzieci, które, z różnych powodów, zamiast uczestniczyć w procesach edukacji w ramach szkoły przechodzą test (tzw. GED test). Nawet jeśli testy potwierdzają oczekiwany poziom wiedzy, nie oznacza to, że osiągnięte zostały inne umiejętności i kompetencje, zwłaszcza te odnoszące się do funkcjonowania w życiu społecznym. Ten typ kompetencji jest ceniony przez potencjalnych pracodawców, a trudny do nadrobienia bez uczestniczenia w rozmaitych aktywnościach rozwijających owe „miękkie” cechy oraz bez zintegrowania działań różnych aktorów socjalizujących (rodziny, szkoły, organizacji, mediów itp.). Co więcej, najważniejszy etap kształtowania tego potencjału przypada na wczesny okres szkolny (Heckman, 2011, s. 33-35).

Nie ma łatwej recepty na uaktywnienie „uobywatelnienia” członków społeczeństwa, zwłaszcza najmłodszych. Na pewno ważna jest „edukacja w ogóle”, podnoszenie poziomu wiedzy, ale obok tego celu istotne jest także rozwijanie poczucia wspólnoty kulturowej; zrozumienie sensu pojęcia „obywatel”; kształtowanie systemu wartości; kształtowanie postaw prospołecznych i przedsiębiorczych. Jest to zatem element zintegrowanego systemu uspołecznienia. Już w latach 80. ubiegłego wieku stawiano w Polsce pytanie dotyczące pożądanego modelu edukacji. Czy efektem (produktem) systemu edukacyjnego powinien być człowiek oświecony, czy też innowacyjny? Mimo atrakcyjności „oświecenia” we współczesnym świecie chodzi przede wszystkim o stawanie się innowacyjnym (Kozielecki, 1988, s. 34).

Kształtowanie się wartości, postaw i zachowań charakterystycznych dla społeczeństwa obywatelskiego ma fundamentalne znaczenie dla możliwości prawidłowego funkcjonowania gospodarki i przebiegu procesów życia społecznego. Edukacja obywatelska jest nakierowana zatem na wspieranie (kształtowanie, utrzymanie) ładu społecznego, ciągłości społecznej, kształtowanie postaw sprzyjających współdziałaniu, orientacji „na włączanie się”, aktywizacji społecznej na różnych poziomach, poczynając od skali mikro

(w najbliższym otoczeniu). Warto także podkreślić negatywne skutki braku edukacji obywatelskiej – w tym zwłaszcza brak nastawień prospołecznych, bierność, obojętność, brak zainteresowania tym, co się dzieje w sferze lokalnej, ale i w sferze makro, oraz słabnięcie więzi społecznych.

Od lat toczy się dyskurs na temat istoty społecznej odpowiedzialności rozmaitych instytucji (zwłaszcza biznesowych). Nieco krócej, aczkolwiek bardzo aktywnie, ta dyskusja prowadzona jest także w związku ze sposobem funkcjonowania uczelni wyższych (por. np. Leja, 2008).

W 2017 r. zainicjowana została Deklaracja Społecznej Odpowiedzialności Uczelni, do której przystąpiły 23 uczelnie, a we wrześniu 2019 r. podczas Kongresu Społecznej Odpowiedzialności Nauki w Krakowie sygnowało 58 kolejnych uczelni (Nauka w Polsce, 2019).

Z dwunastu zobowiązań zawartych w tej Deklaracji najbardziej interesujące, z punktu widzenia problematyki tego artykułu, są poniższe założenia: 2) Kształtować społeczne i obywatelskie postawy przyszłych elit sprzyjające budowaniu wspólnoty, kreatywności, otwartości oraz komunikacji, a także wrażliwości społecznej i kultury pracy; oraz 3) Upowszechniać idee równości, różnorodności, tolerancji oraz respektować i chronić prawa człowieka w odniesieniu do całej społeczności akademickiej i jej otoczenia. Stawiamy tu tezę, że udział uczelni wyższych w budowaniu indywidualnych i środowiskowych zasobów tej części kapitału społecznego, który można roboczo określić jako „kapitał obywatelski”, jest jej, szczególnie trudnym, ale i szczególnie ważnym, zadaniem w ramach trzeciej misji. To zadanie jest realizowane, w ramach edukacji ogólnej, w odniesieniu do studentów, jednak jako instytucja społecznie odpowiedzialna, a zatem „dobrze służąca otoczeniu”, uczelnia powinna zaferować takie działania na rzecz szerszego otoczenia, w tym zwłaszcza dla dzieci i młodzieży. Przedstawione poniżej studium przypadku dotyczy takiego właśnie działania podjętego w Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie.

Oczy Szeroko Otwarte jako przykład realizacji trzeciej misji uczelni

Studium przypadku stanowi jedną z jakościowych metod badawczych. Jej celem głównym jest jak najlepsze zobrazowanie konkretnego zjawiska. R. Yin rekomenduje użycie metody studium przypadku w celu znalezienia odpowiedzi na pytania mające charakter odkrywczy, a więc dotyczące tego, „jak” i „dlaczego” dane zjawisko występuje (Yin, 2009, s. 46). Takie założenie przyjęliśmy w niniejszym artykule. Poniżej przedstawiamy analizę *case study* projektu pod tytułem „Oczy Szeroko Otwarte”, którego realizacja została sfinansowana przez Narodowe Centrum Badań i Rozwoju (POWR.03.01.00-00-T086/18). Celem analizy przedstawionego studium przypadku jest próba odpowiedzi na pytanie, czy możliwa jest realizacja trzeciej misji uczelni w obszarze edukacji obywatelskiej dzieci, a jeśli tak, to jakie warunki muszą zostać spełnione, aby było to możliwe.

Projekt został skierowany do dzieci w wieku 9-12 lat zamieszkujących gminę Kraków. Grupa wiekowa została dobrana w sposób celowy. Środkowy wiek szkolny, jak wskazuje

literatura przedmiotu, przypada na wiek 8-9 do 11-12 lat, czyli jest to okres uczęszczania do klas 4-6 szkoły podstawowej. Środkowa część wieku szkolnego to jednocześnie ostatni okres dzieciństwa. To czas istotny z perspektywy kształtowania przekonania o własnej skuteczności w działaniu i myśleniu, ale również w relacjach z innymi. Korzystanie z sukcesem i przy uznaniu otoczenia z opanowywania nowych umiejętności tworzy podstawę rozwoju poczucia kompetencji. To także okres, w którym dziecko uczy się ról społecznych, a więc zaczyna przyjmować tożsamość społeczną, grupową, sprawdzając, w której się najlepiej czuje (Rękosiewicz i Jankowski, 2014, s. 5-9).

Inspiracją do stworzenia koncepcji projektu „Oczy Szeroko Otwarte” były wcześniejsze doświadczenia w zakresie edukacji najmłodszych w ramach Uniwersytetu Dziecięcego UEK. Celem projektu było przede wszystkim podniesienie kompetencji jego uczestników do świadomego i skutecznego funkcjonowania we współczesnym społeczeństwie w wymiarze społecznym, gospodarczym i kulturowym. Działania zaplanowane w projekcie, w założeniu, mają się przyczynić do wzrostu wiedzy w wybranych dziedzinach (zwłaszcza wiedzy ogólnej), wzmacniania aktywności edukacyjnej i kulturalnej, zainteresowania sprawami otaczającej rzeczywistości, umiejętności jej rozumienia i interpretowania.

Założyliśmy, że w realizowanym programie interakcje w układach: uczeń – nauczyciel; uczeń – uczeń będą sprzyjać procesowi przyswajania sobie zasad funkcjonowania całości społecznych reguł rządzących życiem zbiorowym itd. Przyjęliśmy założenie, że przy zastosowaniu odpowiednich środków dydaktycznych możliwe jest przekazanie dzieciom złożonych treści związanych z funkcjonowaniem człowieka w świecie społecznym, regułami życia zbiorowego, problemami gospodarczymi. Powiązane z tym celem jest wzmacnianie zasobów kapitału społecznego poprzez włączanie działań grupowych do procesu edukacyjnego, przygotowujące do skutecznego współdziałania z innymi.

Ważnym celem projektu „Oczy Szeroko Otwarte” jest także kształtowanie wyobraźni i kreatywności uczestników, co, współcześnie, w epoce, w której coraz ważniejszymi „produktami” działań człowieka stają się innowacje, kreatywne rozwiązania, nowe wartości, nowe idee, jest istotne. Rozwijanie wyobraźni dziecka staje się najbardziej obiecującym programem kształtowania postaw innowacyjnych, kreatywnego myślenia, odchodzenia od oczywistych skojarzeń. Wszystko, co otacza współczesne dziecko, jest w pewnym sensie produktem wyobraźni twórcy przedmiotów, gier, obrazów itd. (Pavlovic i Maksic, 2014, s. 216-217).

Pierwsza edycja projektu została zrealizowana w roku szkolnym 2019/20. Wzięło w niej udział 70 dzieci z klas 4-6. Do marca 2020 r. zajęcia odbywały się na terenie Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie. Ze względu na sytuację epidemiologiczną oraz ogłoszony w połowie marca *lockdown* zajęcia w semestrze letnim kontynuowane były w trybie zdalnym. Zgodnie z założeniami projektu, każde spotkanie obejmowało wykład poświęcony wybranym zagadnieniom oraz korespondujące z nim warsztaty, realizowane w małych, kilkunastoosobowych grupach. W roku szkolnym 2020/21 rozpoczęła się druga edycja projektu. Ze względu na dynamicznie zmieniającą się liczbę zachorowań i przejście na naukę zdalną w szkołach podstawowych w semestrze zimowym zajęcia

również prowadzone są w trybie zdalnym. W dalszej perspektywie planowana jest zmiana trybu realizacji zajęć na hybrydowy oraz stacjonarny.

Zgodnie z przyjętym programem merytorycznym projekt „Oczy Szeroko Otwarte” obejmuje pięć modułów zajęciowych. Ich szczegółowa charakterystyka została przedstawiona w tabeli 1.

Tabela 1
Moduły zajęciowe projektu „Oczy Szeroko Otwarte” wraz z ich charakterystyką

Nazwa modułu	Obszar tematyczny	Kompetencje poznawcze	Kompetencje społeczne
I. Jak działa społeczeństwo	Interakcje społeczne, konflikty, więzi, społeczeństwo obywatelskie, tolerancja, reguły życia społecznego, wartości, integracja i dezintegracja, różnice społeczne (nierówności), władza, zmiana społeczna, komunikowanie się ze sobą.	Wzrost kompetencji poznawczych w zakresie znajomości podstawowych pojęć socjologicznych, podstawowych procesów społecznych oraz mechanizmów regulujących życie społeczne. Poprawne rozumienie oraz świadomość przydatności wiedzy socjologicznej, wzrost kompetencji w zakresie opisywania i wyjaśniania świata społecznego.	Wzrost kompetencji społecznych w zakresie rozumienia procesów społecznych. Nabywanie umiejętności zastosowania poznanych reguł życia społecznego do rozwiązywania problemów praktycznych.
II. Człowiek wśród innych ludzi	Osobowość, godność, tożsamość, prawa człowieka, sprawstwo, równość, sprawiedliwość, tolerancja.	Nabywanie znajomości podstawowych pojęć dotyczących funkcjonowania człowieka (wymiar biologiczny, psychologiczny, społeczny, kulturowy, ekonomiczny). Nabywanie kompetencji społecznych w zakresie budowania swojego Ja. Umiejętność rozróżnienia korzyści i zagrożenia płynących z funkcjonowania człowieka wśród innych. Poznanie koncepcji osobowości, różnic indywidualnych, wzrost kompetencji poznawczych w zakresie zrozumienia abstrakcyjnych pojęć odnoszących się do jednostki, takich jak: godność, tożsamość.	Nabywanie kompetencji społecznych w zakresie funkcjonowania w grupach społecznych, rozeznawania swojego potencjału. Wzrost kompetencji społecznych w zakresie praktycznego wymiaru obywatelstwa.

<p>III. Kultura – to co wyróżnia człowieka</p>	<p>Kultura, normy kulturowe, różnice międzykulturowe, znikające (zagrożone) kultury, dziedzictwo kulturowe, kultura symboliczna, subkultura, moda i trendy.</p>	<p>Nabycie znajomości podstawowych pojęć dotyczących kultury. Nabycie kompetencji w zakresie wskazania elementów i znaczenia kultury. Dziedzictwo kulturowe Zrozumienie społecznych funkcji kultury. Nabycie kompetencji w zakresie wskazania, zrozumienia i poszanowania różnic międzykulturowych. Nabycie kompetencji poznawczych w zakresie zrozumienia kulturowych mechanizmów regulujących życie społeczne. Nabycie kompetencji poznawczych w zakresie tworzenia oraz własności kultury.</p>	<p>Uświadomienie praktycznego sensu istnienia kultury. Kompetencja społeczna w zakresie wykorzystania wiedzy ogólnej o kulturze na praktykę funkcjonowania społeczeństwa. Umiejętność zastosowania odpowiednich norm kulturowych w odpowiednich sytuacjach.</p>
<p>IV. Ekonomia – jak i czym gospodarujemy</p>	<p>Rynek, praca, podaż i popyt, pieniądź, własność, zasoby odnawialne i nieodnawialne, kryzys, potrzeby, racjonalność, korzyści, wydatki, oszczędzanie, ubezpieczenie się, gospodarka okrężna, ekonomia wartości.</p>	<p>Znajomość podstawowych pojęć i procesów ekonomicznych. Kompetencje poznawcze w zakresie zrozumienia mechanizmów regulujących gospodarkę, znajomości instytucji gospodarczych. Zrozumienie procesu rozwoju ekonomicznego oraz społecznego. Nabycie kompetencji w zakresie znajomości zagadnień gospodarki społecznej, okrężnej, ekonomii wartości. Zwiększenie kompetencji w zakresie poznania i sposobów badania zachowań konsumenckich. Zwiększenie kompetencji w zakresie zrozumienia pojęcia komunikacji marketingowej i jej przejawów.</p>	<p>Zrozumienie, czym jest pieniądź i jakie jest jego znaczenie w społeczeństwie. Zrozumienie pojęcia własności, w tym umiejętność praktycznego wskazania, czy wszystko można zrobić ze swoją własnością. Zrozumienie, czym są korzyści i straty. Zrozumienie zachowań ekonomicznych i sensu ich badania. Umiejętność odróżnienia potrzeb rzeczywistych, otoczkowych i pozornych. Uzasadnienie potrzeby oszczędzania. Umiejętność dokonania krytycznej analizy informacji rynkowych. Zwiększenie świadomości występowania asymetrii informacyjnej w reklamie.</p>

V. Świat się zmienia	Globalizacja, urbanizacja, cyfryzacja, równoważenie rozwoju, wyczerpywanie się zasobów, przyszłość świata, przyszłość człowieka.	Wzrost kompetencji poznawczych w zakresie znajomości podstawowych procesów zmieniających życie społeczne, sytuację człowieka, gospodarkę Poprawne rozumienie oraz świadomość szans i zagrożeń związanych z trendami rozwojowymi.	Wzrost kompetencji społecznych w zakresie rozumienia powiązań między zjawiskami o charakterze globalnym i lokalnym. Nabycie umiejętności postrzegania siebie, swoich planów życiowych, swojej przyszłości w kontekście przemian globalnych.
----------------------	--	---	--

Źródło: opracowanie własne.

Wykłady audytoryjne prowadzone są przez specjalistów z wybranych dziedzin nauk społecznych: pracowników naukowych Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie. Prowadzący w przystępny sposób objaśniają zagadnienia teoretyczne i wskazują stan wiedzy w danym obszarze, równocześnie pokazując praktyczną egzemplifikację poszczególnych zagadnień. Treść wykładów wzbogacona jest o treści multimedialne – wideo oraz pokazy slajdów. Każdy z wykładów kończy dyskusja.

Zajęcia warsztatowe – w ramach poszczególnych modułów – przyjmują różnorodne formy dostosowane do wieku uczestników. Podczas zajęć w grupach realizowane są m.in.: gry dydaktyczne, miniprojekty naukowe, ćwiczenia projekcyjne, studia przypadków, tworzenie map myślowych, warsztaty teatralne oraz ćwiczenia o charakterze plastycznym.

Warto wspomnieć, że na potrzeby projektu zostały przygotowane również autorskie pomoce dydaktyczne. Były to: animowane filmy edukacyjne, udostępnione na stronie WWW projektu (<https://oso.uek.krakow.pl/>), zeszyty ćwiczeń, encyklopedia oraz gra dydaktyczna. Wszystkie materiały zostały opracowane przez autorów projektu i ściśle korespondują z treściami przewidzianymi w poszczególnych modułach. Szczególną uwagę warto zwrócić na zeszyty ćwiczeń, które pozwalają uczniom na indywidualną pracę w domu i utrwalenie wiedzy zdobytej podczas zajęć¹.

Podsumowując powyższe rozważania, warto podkreślić, że zarówno uczestnicy pierwszej edycji zajęć, jak ich rodzice i nauczyciele, zgodzili się ze stwierdzeniem, że treści realizowane w ramach projektu „Oczy Szeroko Otwarte” stanowią istotne uzupełnienie edukacji szkolnej. Część z zagadnień jest już dzieciom znana wcześniej z zajęć lekcyjnych, jednak ze względu na sposób i formę przekazu oraz kontakt z nauczycielami akademickimi wiedza ta zostaje pogłębiona i poszerzona. Co więcej, uczestnicy

¹ W recenzji tych Zeszytów podkreślono: „Należy zauważyć, że to, co rozgrywa się na pierwszym planie jest tylko okazją, dodajmy atrakcyjną w swej literackiej powłoce, do rozważań ogólnych ze sfery antropologii, psychologii i kultury. Kolejne drogi i ścieżki ich podróży prowadzą do celu naukowego jakim jest wiedza o człowieku, odkrywają one nowe treści w poznawaniu świata ludzkiego” (z recenzji Zeszytu 2: „Człowiek wśród innych ludzi” i „Kultura. To, co wyróżnia człowieka”. Recenzent: prof. dr hab. Czesława Piecuch).

projektu zachęceni są do podejmowania dyskusji i zadawania pytań, na co często brakuje czasu podczas realizacji podstawy programowej. W świetle powyższych rozważań można stwierdzić, iż cel projektu został zrealizowany.

Znaczenie wdrożenia opisywanego projektu dla realizowania trzeciej misji uczelni nie polega tylko na działaniu na rzecz otoczenia społecznego, na dostarczeniu uczniom szkół lokalnych możliwości uzupełnienia wiedzy z zakresu szeroko rozumianej „obywatelskości”. W ramach trzeciej misji uczelni mieszczą się szczególnie istotne (choć jeszcze nie zawsze w pełni doceniane) działania kulturotwórcze (Kola i Leja, 2015, s. 5). Wykraczają one poza współpracę z lokalnymi podmiotami, dotyczą tworzenia i upowszechniania najważniejszych, z punktu widzenia rozwoju społecznego, wartości. Zaangażowanie pracowników uczelni w przygotowanie materiałów i realizowanie projektu wiąże się z wykreowaniem pewnej wizji społecznego ładu, powinności moralnych, sposobu układania relacji z różnymi podmiotami otaczającej rzeczywistości, postaw wobec obiektów świata materialnego, przyrody itd. To staje się wartością „dodaną” projektu, możliwą do wykorzystania w wielu obszarach realizowania pozostałych zadań uniwersytetu. Co więcej, w związku z realizacją projektu powstają nie tylko wartościowe materiały, ale i nowe techniki prowadzenia zajęć, osiągania założonych efektów kształcenia, które mogą być zastosowane nie tylko w projekcie edukacyjnym dla dzieci, ale także na wyższych poziomach edukacji.

Zakończenie

Celem niniejszego artykułu była próba znalezienia odpowiedzi na pytanie, czy i w jaki sposób projekty edukacyjne skierowane do najmłodszych wpisują się w trzecią misję uczelni. W tym miejscu istotne jest zwrócenie uwagi na to, że rozważania o trzeciej misji uczelni ogniskują się częściej wokół zagadnień „uczelni przedsiębiorczej” niż wokół uczestnictwa członków wspólnoty akademickiej w kształtowaniu rozwoju społeczno-gospodarczego na różnych poziomach integracji zjawisk społecznych, tworzeniu modeli tego rozwoju czy wspieranie wdrażania innowacji. Podkreśla się konieczność uczestniczenia uczelni w dyskursach dotyczących priorytetów rozwojowych czy kierunkach rozwoju od lokalnego poprzez regionalny aż po rozwój w skali makro. Mniej wyraźnie pojawia się w tych rozważaniach nad realizowaniem trzeciej misji udział uczelni w kreowaniu i uczestniczeniu w dyskursie nad najbardziej podstawowymi pojęciami opisującymi „rozwój” w kategoriach ogólniejszych, wykraczających poza bieżące dylematy gospodarcze czy organizacyjne. Istnieje bowiem konieczność utworzenia nowego *sensorium* dla opisywania i rozumienia otaczającej rzeczywistości w czasach tak radykalnych zmian i przy tak znacznym obszarze niepewności i niestabilności. Tu nie chodzi tylko, ani nawet przede wszystkim, o sprawne poruszanie się po świecie społecznym, dzięki poznaniu odpowiednich mechanizmów, posiadaniu „narzędzi” i „instrukcji” radzenia sobie z problemami, konfliktami, dylematami współczesności. Chodzi o kształtowanie w procesach edukacyjnych ludzi, których tradycyjnie określa się jako „prawych”, zdolnych do

rozpoznawania dobra i zła, stających po stronie dobra. Równie ważne jest wychowywanie zaangażowanych obywateli, którzy chcą dbać i dbają o dobro innych zdolnych do troski i odpowiedzialności za innych (nawet tych, z którymi nie zawsze się zgadzają), a także dobro całych społeczności. Chodzi też o obywateli, którzy przestrzegają reguł życia społecznego, którzy potrafią funkcjonować według zasad społeczeństwa demokratycznego (Czyżowska i Czyżowska, 2019, s. 112).

Postawiliśmy tezę głoszącą, że udział uczelni wyższych w budowaniu indywidualnych i środowiskowych zasobów tej części kapitału społecznego, który można roboczo określić jako „kapitał obywatelski”, jest jej szczególnie trudnym, ale i ważnym zadaniem w ramach trzeciej misji. Weryfikacja tego założenia była możliwa dzięki przeprowadzonej analizie studium przypadku – projektu realizowanego przez Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie w ramach trzeciej misji uczelni. Przedstawiony program „Oczy Szeroko Otwarte”, dedykowany edukacji i obywatelskiej, w pełni wpisuje się w koncepcję edukacji dla przyszłości.

W artykule przedstawiono najważniejsze cele i założenia projektu oraz jego obszar merytoryczny. Tematyka wykładów poświęcona była zagadnieniom z obszaru socjologii, psychologii, kulturoznawstwa, ekonomii i zarządzania oraz ekologii. Treści te stanowiły rozszerzenie podstawy programowej realizowanej w szkole podstawowej, zachęcając uczestników do refleksji nad otaczającym je światem. Dzięki opracowaniu kart wykładów i warsztatów oraz materiałów dydaktycznych dedykowanych projektowi w przyszłości będzie możliwa realizacja projektu w szerszej skali, np. ogólnopolskiej.

Wnioski i rekomendacje

W realizowaniu trzeciej misji uczelni dostrzegalna jest luka w zakresie edukacji obywatelskiej i kształtowania kompetencji społecznych. Przekazywanie wiedzy z obszaru nauk ścisłych, nowoczesnych technologii informacyjnych czy np. zagadnień ekonomicznych jest realizowane relatywnie często, chociażby poprzez tworzenie przez uczelnie techniczne czy ekonomiczne swoistych klas „tematycznych” (dodatkowych zajęć uzupełniających), zwłaszcza na poziomie edukacji ponadpodstawowej. Znacznie rzadziej organizowane są klasy o profilu filozoficznym, socjologicznym, antropologicznym czy psychologicznym (a nawet dodatkowe zajęcia z tych obszarów). Tymczasem wiedza humanistyczna czy np. dotycząca funkcjonowania człowieka jako istoty społecznej, tworzącej kulturę, powinna być jednym z podstawowych elementów „wyposażenia” intelektualnego absolwentów nawet szkół podstawowych. Uczelnie wyższe, poszczególne katedry czy instytuty mogłyby w znacznie większym stopniu niż obecnie współuczestniczyć w realizowaniu takiej wizji edukacji ogólnej.

Potrzebne jest nowe podejście do mierzenia efektów osiągniętych w projektach edukacyjnych w przypadku edukacji humanistycznej, obywatelskiej itp., zasadniczo związanej z kształtowaniem miękkich kompetencji. Niewystarczające są klasyczne techniki, oparte na testach czy quizach. W opisywanym projekcie wykładowcy prowadzący warsztaty

identyfikowali przejawy nabywania pewnych postaw czy pożądaných umiejętności poprzez realizowanie miniprojektów grupowych w trakcie zajęć i dyskusowaniu ich rezultatów, zarówno z uczestnikami, jak i na spotkaniach konsultacyjnych wykładowców po realizacji kolejnych modułów. Na pewno jednak potrzebne jest wypracowanie pewnych wskaźników, a także arkuszy do rejestrowania określonych zachowań czy działań.

Pożądane byłoby wykorzystanie doświadczeń projektów edukacyjnych, takich jak „Oczy Szeroko Otwarte”, do stworzenia bardziej całościowej oferty, obejmującej zarówno programy nauczania wiedzy obywatelskiej, jak i warsztaty budowania wspomnianego wyżej „kapitału obywatelskiego” skierowane do szkół nie tylko wielkomiejskich, ale (zwłaszcza) do szkół w mniejszych miejscowościach, często pozbawionych możliwości korzystania ze wsparcia uczelni wyższych na miejscu. Niezbędnymi elementami takiej oferty powinny być nowe, innowacyjne narzędzia dydaktyczne, a także atrakcyjne, dostosowane do oczekiwań współczesnych młodych ludzi materiały wspomagające procesy uczenia się i nabywania kompetencji społecznych.

Z raportu OECD (2015) wynika, że potrzeba wysoko rozwiniętego systemu edukacyjnego na poziomie uniwersyteckim będzie wzrastała, co wynika m.in. z działania kilku megatrendów globalnych (globalizacja, urbanizacja, wyzwania demograficzne, zmiany klimatu). Konieczne jest stworzenie nowego modelu wykształcenia i nowego modelu edukacji, zwłaszcza edukacji uniwersyteckiej. Uniwersytety „zwycięskie” w globalnej konkurencji to takie, które będą w stanie nadążać za zmieniającymi się potrzebami, czyli nastawione na ciągłe adaptowanie treści i metod kształcenia. W tych nowych uwarunkowaniach będą ulegały zmianie sposoby realizowania trzeciej misji uczelni, a uniwersytety, we własnym interesie, będą musiały traktować trzecią misję także jako szansę dla swojego rozwoju. Chodzi tu zarówno o nawiązywanie długofalowej współpracy ze szkołami, jak i o owo wspomniane „nadażanie” za nowymi potrzebami i oczekiwaniami, zarówno przyszłych studentów, jak i otoczenia społeczno-gospodarczego.

BIBLIOGRAFIA

- Breznitz, S.M. i Feldman, M.P. (2012). The Engaged University. *The Journal of Technology Transfer*, Vol. 37, 139-157.
- Cybał-Michalska, A. (2015). Społeczna odpowiedzialność uczelni wyższych. *Rocznik Lubuski*, t. 41, cz. 2.
- Czyżowska, D. i Czyżowska, N. (2019). Edukacja moralna – koncepcja i badania. *Studia z Polityki Publicznej*, nr 4, 111-134.
- Easley, L.E., Edison, T.W. i Williams, M.R. (1978). *Eastown!* Battle Creek: W.K. Kellogg Foundation.
- Heckman, J.J. (2011). The Economics of Inequality. The Value of Early Childhood Education. *American Educator*, Spring, 31-47. Pozyskano z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ920516.pdf> (dostęp: 17.07.2018).
- <https://dash.harvard.edu/handle/1/12701475> (dostęp: 16.02.2019).
- <https://www.mckinsey.com/featured-insights/future-of-work> (dostęp: 30.10.2020).
- <https://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news%2C78627%2C58-uczelnipodpisalo-deklaracjespolecznejodpowiedzialnosciuczelnih.html> (dostęp: 30.10.2020).

- <http://www.bu.edu/edtechcouncil/files/2012/10/Ernst-Young-Higher-University-of-the-Future-2012.pdf> (dostęp: 30.10.2020).
- https://pfr.pl/dam/jcr:42fb0b02-bae5-4c78-b857-0349ae97f6df/Kompetencje_przyszlosci_7.06_ONLINE.pdf (dostęp: 30.10.2020).
- <https://www.frp.org.pl/pliki/strategiaii.pdf> (dostęp: 30.10.2020).
- <http://www.oecd.org/education/2030-project/> (dostęp: 30.10.2020).
- [https://www.oecd.org/education/EDIF%2031%20\(2015\)--ENG--Final.pdf](https://www.oecd.org/education/EDIF%2031%20(2015)--ENG--Final.pdf) (dostęp: 5.11.2020).
- Knudsen, E.I., Heckman, J.J., Cameron, J. i Shonko, J.P. (2006). Economic, neurobiological, and behavioral perspectives on building America's future workforce. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 103(27), 10155-10162.
- Kola, A.M. i Leja, K. (2015). Rozszerzona trzecia misja uniwersytetu na przykładzie jego relacji z podmiotami trzeciego sektora. *e-mentor*, nr 4(61), 4-12.
- Kozielecki, J. (1988). *O człowieku wielowymiarowym. Eseje psychologiczne*. Warszawa: PWN.
- Leja, K. (2008). Uniwersytet organizacją służącą otoczeniu. W: K. Leja (red.), *Spółeczna odpowiedzialność uczelni*. Gdańsk: Wydział Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej i Instytut Społeczeństwa Wiedzy.
- Levinson, M. (2014). *Citizenship and Civic Education*. In: *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Oczy Szeroko Otwarte – oficjalna strona projektu www.oso.uek.krakow.pl (dostęp: 31.10.2020).
- Pavlovic, J., Maksić, S. i Bodroža, B. (2013). Implicit individualism in teachers' theories of creativity: Through the 4 P's looking glass. *International Journal of Creativity and Problem Solving*, 23(1), 39-57.
- Sasińska-Klas, T. (1992). *Socjalizacja polityczna. Teorie, badania, ustalenia*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Scott, P. (1993). The Idea of the University in 21st Century: A British Perspective. *British Journal of Educational Studies*, vol. XXXI, no. 1.
- Scott, P. (1977). *What future for higher education*. London: Fabian Tracts.
- Woźnicki, J. (2007). *Uczelnie jako instytucje życia publicznego*. Warszawa: Fundacja Rektorów Polskich.
- Yin, R. (2009). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Zawicki, M. (2019). Trzecia misja uniwersytetu i kierunki jej rozwoju w polskich uczelniach ekonomicznych. W: M. Jelonek (red.), *Kierunki reformowania uczelni ekonomicznych w Polsce. Konstytucja dla nauki i wynikające z niej zmiany*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Zbieranek, P. (2011). *Sektor edukacji pozaszkolnej: próba opisu*. W: R. Zbieranek (red.), *Jak wykorzystać potencjał edukacji pozaszkolnej w Polsce*. Gdańsk: Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową (Wolność i Solidarność nr 36).

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

ARTYKUŁY VARIA



Uwarunkowania kształcenia zdalnego w rodzinie w dobie COVID-19

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest pokazanie uwarunkowań materialnych, kompetencyjnych i interpersonalnych edukacji zdalnej w Polsce w okresie od 12 marca do przełomu czerwca i lipca 2020 r.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Artykuł został napisany w ramach metodologii pedagogicznej przy wykorzystaniu metody jakościowej, która umożliwiła analizę doświadczenia konkretnych osób zaangażowanych w procesy edukacyjne w sytuacji pandemii COVID-19.

PROCES WYWODU: Artykuł pokazuje pozytywne i negatywne aspekty nauczania zdalnego z perspektywy członków rodzin uczestniczących w Polsce w nietypowym procesie dydaktycznym, wymuszonym przez pandemię groźnej choroby.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: W artykule zostały pokazane materialne, kompetencyjne i interpersonalne uwarunkowania zdalnej edukacji.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Z badań wynika, że edukacja zdalna w warunkach pandemii wywarła znaczący wpływ na funkcjonowanie rodzin, co wymaga dalszych badań w sytuacji przedłużającego się stanu zagrożenia z powodu COVID-19.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** COVID-19, PANDEMIA, RODZINA, PEDAGOGIKA RODZINY, EDUKACJA ZDALNA

ABSTRACT

Determinants of Distance Education in the Family in the COVID-19 Era

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of the article is to show the material, competence and interpersonal conditions of remote education in Poland in the period from March 12 to the turn of June and July 2020.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The article was written as part of a pedagogical methodology using a qualitative method that made it possible to analyze the experience of specific people involved in educational processes in the situation of the COVID-19 pandemic.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The article shows the positive and negative aspects of distance learning from the perspective of family members participating in Poland in an atypical didactic process, forced by the pandemic of a dangerous disease.

RESEARCH RESULTS: The article presents material, competency and interpersonal determinants of remote education.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS: The research shows that remote education in the conditions of a pandemic had a significant impact on the functioning of families, which requires further research in the situation of a prolonged state of emergency due to COVID-19.

→ **KEYWORDS:** COVID-19, PANDEMIC, FAMILY, FAMILY PEDAGOGY, REMOTE EDUCATION

Wprowadzenie

Jak wynika z moich wcześniejszych badań, rodzina, której członkiem jest osoba ucząca się, to m.in. instytucja edukacyjna, w której moderowane są i prowadzone różnorodne działania kształceniowe. Wykładniki semantyczne pojęcia kształcenie w rodzinie to, w zależności od epoki lub miejsca funkcjonowania rodziny, przekazywanie wiedzy z zasobów edukacyjnych, które posiadają jej członkowie. Pojęcie kształcenie w rodzinie obejmuje spontaniczne bądź zaplanowane czynności członków rodziny względem siebie, zmierzające do przekazania wiedzy, umiejętności i kompetencji. Wyróżniłam dwa procesy edukacyjne dokonujące się w obrębie rodziny. Pierwszy z nich to podejmowanie działań kształcących w rodzinie w sytuacji, gdy dom rodzinny jest dodatkowym obok przedszkola lub szkoły czy uczelni miejscem kształcenia w ramach edukacji codziennej, prowadzonej zwykle w sposób spontaniczny. Drugi z tych procesów to podejmowanie działań kształcących w stosunku do dzieci w sytuacji, gdy dom rodzinny jest podstawowym miejscem kształcenia, w którym prowadzona jest w sposób zaplanowany edukacja domowa dzieci, zgodnie z regulacjami prawnymi obowiązującymi w danym kraju.

Członkowie rodziny moderują także działania kształceniowe planowane i podejmowane głównie przez dzieci, ale też osoby dorosłe, które chcą rozwijać swoje talenty i umiejętności (Sieradzka-Baziur, 2018, por. też Błasiak, 2019).

Pandemia zakaźnej choroby COVID-19 wywoływanej przez koronawirusa SARS-CoV-2, która rozpoczęła się jako epidemia 17 listopada 2019 r. w mieście Wuhan, w prowincji Hubei, w Chinach, i która 11 marca 2020 r. została uznana przez Światową Organizację Zdrowia (WHO) za pandemię, w sposób gwałtowny wpłynęła na funkcjonowanie całego świata, wywierając także znaczący wpływ na szkolnictwo w poszczególnych

krajach. Zostały zamknięte lotniska, galerie handlowe, liczne zakłady pracy oraz instytucje kształcące dzieci i młodzież. Zgodnie z wytycznymi rządów wielu krajów na świecie, w tym polskiego¹, wszędzie, gdzie to było możliwe, dom rodzinny uczniów i studentów, dzięki nowoczesnym technologiom informatycznym, stał się podstawowym miejscem ich nauczania w sposób zdalny przez instytucje dydaktyczne. Z kolei ich nauczyciele podjęli pracę w zakresie nauczania swoich podopiecznych, przekształcając swój dom rodzinny w miejsce swojej pracy.

Cel badań i metodologia przyjęta w pracy

Celem tego artykułu jest ukazanie materialnych, kompetencyjnych i interpersonalnych uwarunkowań kształcenia w rodzinie w Polsce w okresie edukacji zdalnej w warunkach przymusowej izolacji w 2020 r. Został on napisany w ramach metodologii pedagogicznej przy wykorzystaniu metody jakościowej, która umożliwiła analizę doświadczenia konkretnych osób zaangażowanych w procesy edukacyjne w sytuacji pandemii COVID-19. Przedmiotem analizy jest 30 esejsów i 30 wywiadów jakościowych z członkami polskich rodzin na temat uwarunkowań kształcenia w rodzinie w dobie COVID-19. Dodatkowy materiał badawczy to kilkadziesiąt doniesień prasowych na temat przebiegu procesów edukacyjnych w rodzinie w trakcie trwania pandemii, które ukazały się od 12 marca do 31 sierpnia 2020 r. w takich polskich czasopiśmie, jak: „Gazeta Wyborcza”, „Dziennik Polski”, „Tygodnik Powszechny”, „Polityka”, „Wprost”. Przeanalizowałam semantykę wypowiedzi pisemnych (eseje, artykuły prasowe) i ustnych (wywiady jakościowe), biorąc pod uwagę role, które przypadły w udziale członkom rodzin w okresie od 12 marca 2020 r. do czasu powrotu przedszkolaków do przedszkoli w dniu 6 maja, rozpoczęcia wakacji przez uczniów w czerwcu i studentów w połowie lipca tego roku.

Uczestnicy procesów edukacyjnych funkcjonowali w obrębie takich ról jak:

1. Ja jako uczeń/ Ja jako student.
2. Ja jako uczący (nauczyciel w przedszkolu, nauczyciel w szkole, nauczyciel akademicki).
3. Ja jako osoba wspierająca, obserwująca kształcenie się członków rodziny w domu i kształcenie przez członków rodziny w domu (ja jako matka, ojciec, syn, córka, dziadek, babcia, brat, siostra etc.).

¹ Zgodnie z rozporządzeniami Ministra Edukacji Narodowej oraz Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 11.03.2020 roku od dnia 12.03.2020 do rozpoczęcia wakacji w czerwcu 2020 roku nie odbywały się tradycyjne zajęcia w polskich szkołach i uczelniach wyższych, por. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 marca 2020 r. w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19; Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 11 marca 2020 r. w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania niektórych podmiotów systemu szkolnictwa wyższego i nauki*. Przedszkola zostały otwarte 6 maja 2020 r., por. <https://www.gov.pl/web/edukacja/otwieramy-przedszkola-od-6-maja> (dostęp: 09.09.2020).

W trakcie kształcenia zdalnego członkowie rodzin występowali w jednej z wymienionych powyżej ról, w dwóch rolach albo w trzech (1) (2) (3). Analizie poddałam 10 esejów napisanych przez uczniów, 10 przez studentów i 10 przez rodziców (5 spośród nich to nauczyciele), oraz 10 wywiadów jakościowych udzielonych przez uczniów, 10 przez studentów, 10 przez rodziców (5 spośród nich to nauczyciele). Autorzy esejów zostali poproszeni o stworzenie osobistego, szczerego opisu tego, czego doświadczali w dobie koronawirusa, pełniąc zróżnicowane role w zależności od swojej sytuacji życiowej. Pytania wywiadu dotyczyły uwarunkowań materialnych, kompetencyjnych i interpersonalnych edukacji zdalnej prowadzonej w domu rodzinnym.

Materialne uwarunkowania edukacji zdalnej

Fizyczne zamknięcie instytucji edukacyjnych takich jak przedszkola, szkoły i uczelnie w Polsce nie oznaczało przerwania procesów edukacyjnych. W mocy zostały utrzymane ministerialne rozporządzenia zawierające wymogi odnoszące się do edukowania dzieci i młodzieży² oraz sylabusy do przedmiotów prowadzonych na uczelniach wyższych. W sytuacji zagrożenia chorobą COVID-19 na terenie całego kraju podjęto nauczanie zdalne (określane też synonimicznie jako kształcenie na odległość, e-learning, e-edukacja, cyfrowa edukacja, kształcenie cyfrowe), prowadzone przy wykorzystaniu komputerów i sieci informatycznej³. Technologie informacyjno-komunikacyjne umożliwiły organizację procesu edukacyjnego, którego treścią są:

- podmioty kształcenia (uczeń, student, nauczyciel);
- przedmiot kształcenia oraz zasoby konieczne do jego prowadzenia;
- środowisko dydaktyczno-wychowawcze (przedszkole, szkoła, uczelnia, instytucja opiekuńcza, dom rodzinny, środowisko rówieśnicze).

Aby w warunkach przymusowego odosobnienia efektywnie uczestniczyć w procesach edukacyjnych zachodzących przy wykorzystaniu technologii cyfrowych, konieczne się stało posiadanie w domu przez nauczyciela i ucznia:

- komputera o wysokich parametrach technicznych wyposażonego w kamerę wideo oraz mikrofon i głośniki, a także opcjonalnie smartfona, tabletu i niejednokrotnie także drukarki, skanera;

² Podstawy programowe dla przedszkoli, podstawy programowe dla szkół podstawowych, podstawy programowe dla szkół średnich znajdują się na platformie edukacyjnej Ministerstwa Edukacji Narodowej <https://epodreczniki.pl> (dostęp: 08.09.2020).

³ W ograniczonym zakresie nauka odbywała się także przy wykorzystaniu telewizji polskiej. Programy dydaktyczne w ramach cyklu „Szkoła z TVP” były emitowane w okresie pandemii od marca, od poniedziałku do piątku na ogólnodostępnych antenach Telewizji Polskiej. Znalazły się także na VOD.TVP.PL. Program „Szkoła z TVP” został skierowany do nauczycieli, dyrektorów, młodszych i starszych uczniów, a także rodziców. W ramach akcji na antenach TVP były emitowane materiały dostosowane do podstawy programowej szkół podstawowych. Można je było obejrzeć na czterech kanałach: TVP3, TVP Rozrywka, TVP Sport oraz TVP Historia.

- dostępu do wystarczająco szybkiego łącza internetowego;
- oprogramowania umożliwiającego korzystanie z platformy do zdalnej edukacji;
- odpowiednich warunków lokalowych w kontekście relacji rodzinnych.

Jak wynika z opinii respondentów, doniesień prasowych i własnych doświadczeń dydaktycznych autora tego artykułu, część uczniowskich, a nawet nauczycielskich rodzin jest w jakimś stopniu lub całkowicie cyfrowo wykluczona – z powodu braku wymienionych powyżej sprzętów, programów, dostępu do Internetu i odpowiednich warunków lokalowych. Skala tego zjawiska – z podziałem na cztery wymienione powyżej kategorie – jest trudna do dokładnego oszacowania. Na podstawie dostępnych danych można stwierdzić, że zjawisko to w różnym natężeniu dotyka kilku do kilkunastu procent polskich rodzin. W omawianym okresie uwidocznił się proces przyspieszonej cyfryzacji w rodzinach: zakupy sprzętu elektronicznego i przyłączanie do sieci internetowej. Materialnym uwarunkowaniem edukacji zdalnej są także zasoby edukacyjne konieczne do jej prowadzenia. Zagrożenie związane z pandemią oznaczało w Polsce także zamknięcie bibliotek, co szczególnie w przypadku młodzieży studiującej negatywnie wpłynęło na jej możliwości pozyskiwania wiedzy. Zasoby edukacyjne istotne w trakcie edukacji zdalnej to m.in. podręczniki oraz książki i inne materiały dydaktyczne w wersji papierowej i cyfrowej, dostępne w zasobach rodzinnych. Inne zasoby edukacyjne dostępne uczącym się i nauczającym to nieprzebrane dydaktyczne zasoby Internetu (biblioteki cyfrowe, audioteki, muzea cyfrowe, gry sieciowe etc.) i strony do tworzenia aplikacji edukacyjnych, np. LearningAps⁴.

Jak wynika z przeprowadzonych przeze mnie badań jakościowych, w analizowanym okresie w Polsce były używane zróżnicowane narzędzia do edukacji zdalnej. Nauczyciele w swojej praktyce dydaktycznej korzystali z narzędzi cyfrowych, takich jak np. platformy e-learningowe Moodle oraz Microsoft Teams, a także takich komunikatorów, jak np. Zoom, Skype, Messenger, WhatsApp. Narzędzia te dawały możliwość kontaktu wzrokowego i słuchowego z uczącymi się, jednak z praktyki dydaktycznej wynika, że ograniczenia sprzętowe i związane z dostępnością do Internetu niejednokrotnie obniżały jakość tego kontaktu, a nawet go uniemożliwiały. W celu prowadzenia edukacji zdalnej nauczyciele, uczniowie i studenci korzystali także z możliwości kontaktu słuchowego poprzez telefony komórkowe oraz pisemnego przy wykorzystaniu poczty elektronicznej, e-dzienników, portali społecznościowych (Facebook, Twitter, Snapchat), forów internetowych, czatów. Dodać też należy, że w trakcie edukacji zdalnej w dużym zakresie wykorzystywane były smartfony, które stanowiły znaczne wsparcie dla tej formy edukacji.

Podsumowując ustalenia na temat materialnych uwarunkowań edukacji zdalnej prowadzonej w polskich domach w warunkach pandemii, należy zadać następujące pytanie:

⁴ Ministerstwo Edukacji Narodowej wydało publikację: *Kształcenie na odległość – poradnik dla szkół*, w którym podało, jak należy kształcić w warunkach pandemii, co należy do obowiązków dyrektorów i nauczycieli, jak realizować podstawę programową w warunkach domowych, jak zwiększyć efektywność zdalnej nauki, w jaki sposób zaplanować czas dziecka w domu oraz z jakich narzędzi i materiałów korzystać, por. <https://www.gov.pl/web/edukacja/ksztalcenie-na-odleglosc--poradnik-dla-szkol> (dostęp: 08.09.2020).

„Jak to się stało, że mimo zagrożenia chorobą, która sparaliżowała cały kraj, przedszkolne, szkolne i uniwersyteckie nauczanie było regularnie prowadzone i od marca do maja/ czerwca/ lipca 2020 odbywały się lekcje, wykłady, seminaria, ćwiczenia, konwersatoria, uczniowie zdawali egzaminy końcowe, odbyły się matury, studenci i doktoranci brnili swoich prac magisterskich i doktorskich”?

Odpowiedź na to pytanie jest bardzo prosta:

„Edukacja była kontynuowana, bo było to możliwe”.

Rozwój technologiczny w zakresie komunikowania się na odległość, nieprzebrane zasoby Internetu oraz sprzęt elektroniczny w domach uczniów, studentów i nauczycieli sprawiły, że procesy edukacyjne istotne z punktu widzenia rozwoju społeczeństwa i pojedynczych osób mogły być w warunkach pandemii kontynuowane w zasadzie na terenie całego kraju. Należy docenić to dobrodziejstwo mimo trudności, mankamentów i ewidentnych nierówności ze względu na cyfrowe wykluczenie, jakiego doświadcza część uczniów i nauczycieli na świecie i w Polsce⁵.

Kompetencyjne uwarunkowania edukacji zdalnej

Kompetencje cyfrowe nauczycieli, a także uczniów, studentów i ich rodziców oraz innych członków rodzin zaangażowanych w edukację zdalną, niezbędne w procesie uczestnictwa w e-learningu, są zróżnicowane. Znaczna część współczesnej kadry dydaktycznej w Polsce to osoby, które nie uczestniczyły w regularnym, formalnym procesie kształcenia z zakresu informatyki, a znajomość obsługi komputera i Internetu uzyskały dzięki kursom lub korzystając z pomocy młodszych kolegów czy członków rodziny. W okresie pandemii kadra nauczająca w szkołach i na uczelniach uczestniczyła w przyspieszonych kursach z zakresu obsługi platform e-learningowych i innych dostępnych form edukacji na odległość. Młodsze pokolenia – uczniowie i studenci – brały już udział w zajęciach z zakresu informatyki w szkołach i na uczelniach wyższych, więc ich kompetencje cyfrowe są zwykle znacznie większe aniżeli kompetencje ich nauczycieli czy rodziców. Nierówności kompetencyjne w zakresie znajomości nowych technologii edukacyjnych nie uniemożliwiły jednak prowadzenia kształcenia zdalnego w dobie pandemii COVID-19, jednak w znaczący sposób decydowały o jej jakości.

⁵ António Guterres, sekretarz generalny ONZ mówi: „The COVID-19 pandemic has led to the largest disruption of education ever. In mid-July, schools were closed in more than 160 countries, affecting over 1 billion students. At least 40 million children worldwide have missed out on education in their critical pre-school year. And parents, especially women, have been forced to assume heavy care burdens in the home. Despite the delivery of lessons by radio, television and online, and the best efforts of teachers and parents, many students remain out of reach. Learners with disabilities, those in minority or disadvantaged communities, displaced and refugee students and those in remote areas are at highest risk of being left behind. Pozyskano z: <https://www.un.org/en/coronavirus/future-education-here> (dostęp: 08.09.2020).

Nauka zdalna przyjęła w trakcie przymusowego odosobnienia dwie zasadnicze formy:

1. Nauczyciel przysyłał przez pocztę elektroniczną, platformy edukacyjne, Facebooka, e-dziennik etc. materiały dydaktyczne w postaci plików, następnie przysyłał zadania sprawdzające przyswojenie materiału dydaktycznego, uczący się wykonywali zadania, przysyłali je uczącemu, po czym nauczyciel poddawał je ocenie. Prowadzący zajęcia zdalne odsyłał też uczniów do ich podręczników czy skryptów, zlecał lekturę określonych fragmentów tych pomocy dydaktycznych, wdrażał system zadań i poddawał te zadania ocenie. Zajęcia były prowadzone także w formie wykładów online, często w połączeniu z prezentacją multimedialną. Taka forma prowadzenia zajęć zdalnych powiela tradycyjny, transmisyjny model procesu edukacyjnego, realizowanego w trybie podającym.

Respondenci wyrażają przekonanie, że to często głównie brak wiedzy z zakresu IT jest w przypadku nauczycieli przyczyną tego, że zamiast wykorzystywać metody aktywizujące, wybierają podający tryb nauczania i wysyłają duże ilości materiałów w postaci plików tekstowych. Materialnym rezultatem tak pojętej edukacji zdalnej są wypełnione plikami komputery uczących się lub platformy edukacyjne, które mimo rozbudowanej funkcjonalności są wykorzystywane w sposób częściowy, gdyż niejednokrotnie pełnią prawie wyłącznie rolę repozytoriów plików. Magazynuje się w nich pliki (artykuły naukowe, skrypty, książki naukowe, książki do nauki języków, instruktaże do ćwiczeń, recenzje etc.), gdy tymczasem były pomyślane jako żywe środowisko wspomagające uczenie się (Tomczyk, 2020).

2. Praca zdalna oparta na metodzie projektów, z wykorzystaniem poczty elektronicznej, platform edukacyjnych, Facebooka, e-dziennika czy materiałów podręcznych realizowana w formie webinarów, seminariów, zajęć konwersatoryjnych, ćwiczeniowych. Ten typ zajęć zdalnych inspirowany jest metodą WebQuest i był realizowany w praktyce głównie w pracy ze studentami i starszymi uczniami. Wykorzystując funkcjonalności platformy edukacyjnej, nauczyciel omawiał zadanie projektowe i wyznaczał w trakcie wspólnych zajęć osoby, którym zostały te zadania przydzielone. Przekazywał linki do źródeł informacji w zasobach internetowych i materiały dydaktyczne w postaci plików. Uczniowie lub studenci realizowali projekty indywidualne lub grupowe, a ich wyniki zamieszczali na platformie, a następnie prezentowali w trakcie zajęć (webinariów). Nauczyciel wysłuchiwał relacji poszczególnych osób, podsumowywał je, systematyzował wiedzę i poddawał projekty ocenie zgodnie z kryteriami zamieszczonymi na platformie.

W taki sposób prowadzona edukacja zdalna wykorzystywała metody aktywizujące wychowanków. W jej trakcie tworzone i wykorzystywane były interaktywne quizy, gry internetowe, filmy nagrane przez uczniów, studentów i nauczycieli, ankiety interaktywne, zdjęcia, plakaty, projekty graficzne, otwarte blogi, pliki tekstowe dotyczące danego zagadnienia.

Interpersonalne uwarunkowania edukacji zdalnej

Jedną z najistotniejszych potrzeb istoty ludzkiej, warunkiem niezbędnym do jej prawidłowego funkcjonowania, jest relacja z innymi ludźmi, ich bezpośrednia fizyczna obecność. Zdalne nauczanie zmieniło drastycznie możliwości w zakresie budowania bezpośrednich relacji, stąd w dobie zagrożenia koronawirusem kluczowe stało się pytanie dotyczące tego, jak w sytuacji przymusowej izolacji zachowywać, podtrzymywać i ulepszać relacje międzyludzkie.

Przed wybuchem pandemii relacje interpersonalne w zakresie kształcenia osób uczących się i nauczających – przedstawiały się następująco:

1. relacja uczeń/student ↔ rodzic (lub/i inny członek rodziny) w zakresie pomocy w nauce, organizacji nauki w domu, moderowania procesów edukacyjnych;
2. relacja uczeń/student ↔ nauczyciel;
3. relacja uczeń ↔ uczeń, student ↔ student – w szkole/na uczelni;
4. relacja nauczyciel ↔ rodzic (opiekun) ucznia szkoły podstawowej lub średniej.

W sytuacji pandemii, w trakcie kontynuowania procesów edukacyjnych w formie zdalnej relacje te zachodziły między tymi samymi osobami, zmieniła się jednak w pewnym zakresie ich forma – ze względu na to, że procesy kształcenia i zdobywania wiedzy odbywały się w domach podmiotów tych relacji. Matki, macochy, ojcowie, ojczymy, córki, synowie, bracia, siostry, dziadkowie i inni członkowie rodziny ukryli się przed niebezpieczeństwem pandemii w swoich domach i relacje, które zbudowali przed jej wybuchem, miały istotny wpływ na ich funkcjonowanie w nowej rzeczywistości oraz efektywność edukacji zdalnej. Relacje te uzależnione są w znaczącym stopniu od tego, w jakim typie rodziny żyją jej członkowie. Efektywność edukacji zdalnej była uzależniona także od warunków lokalowych i od tego, ile osób przebywało w domu w trakcie jej trwania, ile osób w niej uczestniczyło w charakterze uczniów, studentów czy nauczycieli, a ilu członków rodziny wykonywało w domu prace zdalne, niezwiązane z dydaktyką. W momencie zamknięcia przedszkoli, szkół i uczelni na początku epidemii członkowie polskich rodzin doświadczali ambiwalentnych uczuć. Niepokój i lęk o przyszłość związany z doświadczeniem czegoś nagłego, zaskakującego na początku współwystępował z radością, gdyż zamknięcie przedszkoli, szkół i uczelni oznaczało czas wolny od obowiązków związanych z uczeniem się i nauczaniem. Fizyczne zamknięcie instytucji edukacyjnych nie oznaczało jednak przerwania edukacji, w mocy zostały utrzymane ministerialne rozporządzenia zawierające wymogi odnoszące się do edukowania dzieci i młodzieży oraz sylabusy do przedmiotów prowadzonych na uczelniach wyższych opracowane przez prowadzących zajęcia. Wymogi pozostały niezmienione, natomiast diametralnie zmieniły się warunki i możliwości odnoszące się do ich realizacji. Dzieci przedszkolne, uczniowie, nauczyciele i rodzice znaleźli się w sytuacji kryzysu, gdyż napotkali przeszkody uniemożliwiające realizację życiowych celów, czego rezultatem stało się niejednokrotnie doświadczanie silnych negatywnych emocji związanych m.in. z odmiennym typem komunikowania się w sytuacji pandemii. Uczniowie i studenci nie spotykali się ze swoim nauczycielem i rówieśnikami twarzą w twarz w tym samym pomieszczeniu, a kontakt

umożliwiała im dostępne narzędzie elektroniczne (komputer, smartfon, tablet). Ten typ komunikacji określa się mianem zapośredniczonej ze względu na użycie „pośrednika” w postaci narzędzia elektronicznego (Bollinger, 2009).

Komunikacja zapośredniczona elektronicznie ma dwie postaci:

1. ustna komunikacja zapośredniczona,
2. pisemna komunikacja zapośredniczona.

Komunikacja twarzą w twarz odbywająca się w tym samym pomieszczeniu to komunikacja wizualna, audialna, bezpośrednia – w odróżnieniu od wizualnej, audialnej, pośredniej (zapośredniczonej elektronicznie), w trakcie której uczestnicy mogą się widzieć i słyszeć dzięki narzędziom elektronicznym, przebywając w innych miejscach. Portale e-learningowe typu Moodle, Microsoft Teams, a także Zoom, Skype, Messenger umożliwiają komunikację wizualną i audialną, która stanowi najbogatszą formę kontaktu społecznego w dobie przymusowej izolacji, zapewniając synchroniczny kontakt (w czasie rzeczywistym), który może zostać dodatkowo wzbogacony o komunikację pisemną w formie czatu czy e-maila. Z moich badań wynika, że uczestnicy komunikacji zapośredniczonej wizualnej i audialnej doceniają tę formę kontaktu ucznia, studenta z nauczycielem w ramach lekcji szkolnych czy zajęć na uczelni, w obrębie grupy rówieśniczej – z uwagi na korzyści dydaktyczne i socjalizujące. Dzięki tej formie w czasie przymusowej izolacji uczący się i nauczyciele mogą zapewniać sobie w jakimś stopniu realizację potrzeby przynależności i potrzeby poznawczej. Zapśredniczona elektronicznie wizualna i audialna komunikacja synchroniczna jest też użyteczna w relacjach nauczycieli z rodzicami oraz w grupach rówieśniczych uczniów i studentów. Uwarunkowania materialne omówione w poprzedniej części artykułu niejednokrotnie uniemożliwiają ten typ komunikacji. Z drugiej jednak strony niektórzy uczestnicy edukacji zdalnej z różnych powodów (psychologicznych lub ze względu na uwarunkowania społeczne) unikali kontaktu wizualnego lub/i audialnego, chociaż mieli takie możliwości materialne.

Edukacja zdalna sprzyjała socjalizacji osób zamkniętych w rodzinnych domach. Uczniowie i studenci podkreślali w swoich esejach i wywiadach rolę wsparcia, jakiego niejednokrotnie udzielali im nauczyciele, którzy w trakcie zapośredniczonego komunikowania się kierowali do nich słowa otuchy i pocieszenia. W tym celu nauczyciele wykorzystywali teksty filozoficzne, religijne – niejednokrotnie o uniwersalnej wymowie, fragmenty literatury, reprodukcje dzieł sztuki. Mając świadomość, że jedną z najbardziej istotnych umiejętności, których człowiek potrzebuje, aby poradzić sobie z kryzysem, jest umiejętność rozmawiania, starali się pomóc uczniom nazwać, opisać i wyrazić uczucia, których doświadczali. Niektórzy z nauczycieli zachęcali swoich wychowanków do tworzenia memów, gifów, anegdot, żartów, snapów, kalamburów etc. Relacja uczeń/student ↔ nauczyciel nie sprowadzała się tylko do przekazywania wiedzy, ale oznaczała też niejednokrotnie pozytywną, wspierającą więź człowieka z człowiekiem.

W okresie przymusowej izolacji wielkie znaczenie miało także nawiązanie i kontynuowanie w zmienionych warunkach relacji nauczyciel ↔ rodzic (opiekun) ucznia szkoły podstawowej lub średniej.

Wnioski końcowe

Rodzina jako środowisko wychowawcze, opiekuńcze i kształcące w trakcie pandemii koronawirusa została postawiona wobec zadań, których dotąd nigdy w takim zakresie nie pełniła. W dobie COVID-19 zgodnie z rozporządzeniami władz państwowych wprowadzone zostało nauczanie zdalne, które trwało od marca do maja w przypadku przedszkolaków, a w przypadku uczniów i studentów odpowiednio – do końca czerwca lub połowy lipca 2020 r. Zajęcia przedszkolne, szkolne i uniwersyteckie prowadzone były w domach uczniów, a dla nauczycieli dom stał się ich miejscem pracy. W dalszym ciągu prowadzona była edukacja domowa zgodnie z przepisami polskiego prawa. Jak wynika z przeprowadzonych badań jakościowych, rezultaty edukacji zdalnej uzależnione były od czynników materialnych, kompetencyjnych uczniów i nauczycieli oraz relacji interpersonalnych podmiotów edukacji oraz rodziców w trakcie jej trwania. Uczniowie ukończyli kolejny rok szkolny, ósmoklasiści stosownie do rezultatów egzaminów końcowych zostali przyjęci do szkół średnich, a maturzyści na podstawie wyników matury będącej podstawą starań o przyjęcia na studia zostali studentami wyższych uczelni.

Trudna sytuacja pandemii i wymuszonego przez nią zdalnego nauczania przyniosła pozytywne wyniki, do których należy zaliczyć:

1. Wzrost kompetencji cyfrowych i pogłębioną refleksję nad dalszymi kierunkami rozwoju zdalnej edukacji w Polsce.
2. Zwiększoną transmisję wiedzy i umiejętności w relacjach interpersonalnych w odniesieniu do technologii informacyjno-komunikacyjnych.
3. Rozbudowę infrastruktury informatycznej.
4. Wyposażenie niektórych uczniów i studentów w konieczny sprzęt elektroniczny.
5. Rozwój firm i instytucji zajmujących się zdalnym nauczaniem.

W sposób nieunikniony pojawia się teraz następujące pytanie: „Skoro przedszkola, szkoły i uczelnie wyższe mogą funkcjonować w sposób zdalny, to z jakiego powodu obserwujemy niemalże powszechne pragnienie powrotu do tradycyjnego nauczania?”. Jak się okazuje, realizacja nauczania na odległość okupiona była bardzo wysokimi kosztami społecznymi i emocjonalnymi. Istnieje bardzo wiele czynników, które się na to składają, o czym świadczą też wyniki przeprowadzonych przeze mnie badań.

1. Nauczanie zdalne prowadzone jako jedyny typ nauczania nie zaspokaja potrzeby przynależności, należącej do kluczowych potrzeb istoty ludzkiej.
2. Metody i środki edukacji zdalnej są dopiero w trakcie tworzenia.
3. Niektórzy uczestnicy edukacji zdalnej doświadczyli wykluczenia cyfrowego
4. Zgodnie z opiniami badanych, ograniczenia zdalnej edukacji negatywnie wpłynęły na poziom zdobytej wiedzy
5. Funkcjonowanie w zamkniętych przestrzeniach w sytuacji zagrożenia wpłynęło negatywnie na poziom zdrowia fizycznego i psychicznego wielu uczniów i nauczycieli.
6. Została zaburzona równowaga między pracą i nauką a życiem prywatnym.

BIBLIOGRAFIA

- Błasiak, A. (2019). Tendencje zmian we współczesnych rodzinach w ponowoczesności. *Horyzonty Wychowania*, vol. 18, no. 45, 11-21.
- Bollinger, D.U. (2009). Use patterns of visual cues in computer-mediated communication. *Review of Distance Education*, 2, 95-108.
- Sieradzka-Baziur, B. (2018). Kształcenie w rodzinie w świetle terminów pedagogicznych. W: B. Sieradzka-Baziur (red.), *Pedagogika rodziny na początku XXI wieku w świetle pojęć i terminów*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie.
- Tomczyk, Ł. (2020). Czego możemy nauczyć się od tych, którzy prowadzą zdalną edukację od dawna. W: J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, s. 93-97. Pozyskano z: <https://zdalnie.edu-akcja.pl/> (dostęp: 08.09.2020).

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

INFORMACJE DLA AUTORÓW (zalecenia edytorskie, etyczne oraz merytoryczne)

ZASADY OGÓLNE

1. Artykuły przyjmowane są zarówno w języku angielskim (preferowany), jak i w języku polskim.
2. Wszystkie nadesłane teksty są recenzowane. Warunkiem opublikowania tekstu jest pozytywna opinia co najmniej dwóch recenzentów potwierdzona akceptacją do opublikowania przez Komitet Redakcyjny.
3. Złożony do „Horyzontów Wychowania” tekst nie powinien być wcześniej nigdzie publikowany ani w tym samym czasie złożony w redakcjach innych czasopism.
4. Autor (autorzy) wraz z tekstem artykułu naukowego składają wniosek o jego nieodpłatne opublikowanie oraz oświadczenie, którego wzór dostępny jest na stronie internetowej czasopisma. Autor jest zobowiązany przesłać do Redakcji (faks, dokument zeskanowany, tradycyjna poczta) oświadczenie o wyrażeniu zgody na nieodpłatną publikację artykułu w wersji papierowej i elektronicznej (PDF) oraz indeksowanie abstraktu artykułu w krajowych i międzynarodowych bazach danych, z którymi współpracuje Redakcja.
5. Zapraszamy zarówno do zgłaszania artykułów tematycznych (każdy numer poświęcony jest odrębnemu tematowi, danemu zagadnieniu, artykuły te są publikowane w dziale „Artykuły tematyczne”), jak i artykułów na dowolny temat (publikowanych w dziale „Artykuły Varia”). Artykuły przyjmowane są w następujących terminach:
 - **do 30 września** – do numeru marcowego następnego roku (teksty w języku polskim i/lub językach kongresowych)
 - **do 31 grudnia** – do numeru czerwcowego następnego roku (teksty w języku polskim i/lub językach kongresowych)
 - **do 31 marca** – do numeru wrześniowego tego samego roku (teksty w języku polskim i/lub językach kongresowych)
 - **do 30 czerwca** – do numeru grudniowego tego samego roku (teksty w języku polskim i/lub językach kongresowych)(w/w terminy mogą być zawężone w wypadku niektórych numerów tematycznych, szczególnie dotyczące artykułów tematycznych podawane są w odrębnych zaproszeniach do składania artykułów, tzw. Call for Papers)
6. Czasopismo nie pobiera opłat za proces wydawniczy (APC) oraz za zatwierdzenie tekstu (submission charge).

ZALECENIA TECHNICZNO-EDYTORSKIE

1. Nadsyłane do Redakcji propozycje artykułów powinny być opracowane zgodnie z przyjętymi przez Redakcję zasadami edytorskimi:
 - a) czcionka: Arial, 12 pkt.;
 - b) odstępy między wierszami: 1,5 wiersza;
 - c) tekst obustronnie wyjustowany;
 - d) wcięcia akapitowe: standardowe;
 - e) tytuły i podtytuły: czcionka Arial, 12 pkt, pogrubiona;
 - f) marginesy: standardowe (2,5 cm z każdej strony);
 - g) numeracja stron: ciągła, pośrodku dolnej części strony;
 - h) cytaty w tekście pisane w cudzysłowie.
2. Nadesłany tekst powinien objętościowo zawierać 20 000-30 000 znaków ze spacjami (tj. 0,5 – 0,75 ark. aut.).

3. W artykule należy stosować odwołania do literatury w systemie „autor – data wydania” (tzw. nawiasy referencyjne) według **stylu APA 6** (<http://www.apastyle.org/> oraz Przewodnik po kodowaniu w stylu APA; przydatna strona w języku polskim: <http://socjolekt.uni.opole.pl/?p=2531>). Zgodnie z nim przypisy umieszcza się bezpośrednio po cytacie lub w innym miejscu wymagającym wskazania źródeł w formie skróconej informacji bibliograficznej: w nawiasach podaje się nazwisko autora (ewentualnie współautorów) lub skrót tytułu źródła (w przypadku prac zbiorowych bez podanego redaktora), datę wydania oraz numery stron, na które powołuje się autor pracy, np. (Smith, 2012, s. 44). Pełną bibliografię należy podać na końcu artykułu w formie wykazu alfabetycznego.
4. Jeżeli w proponowanym artykule występują ilustracje, powinny być one przesłane w osobnych plikach graficznych (.tif; .eps; .jpg) w rozdzielczości 300 dpi; a wykresy (tylko odcienie szarości) przygotowane za pomocą Microsoft Office Excel należy dołączyć wraz z plikami źródłowymi (.xls).
5. **Propozycje artykułów powinny być przesłane pocztą elektroniczną, po uprzednim zalogowaniu do systemu OJS: <https://horyzonty.ignatianum.edu.pl/index.php/HW> według jednego z trzech sposobów:**
 - Jeśli Autor zna swój login i hasło, bo wcześniej zakładał swoje konto w „Horyzontach Wychowania” (jako autor, recenzent, czytelnik): <https://horyzonty.ignatianum.edu.pl/index.php/HW/login>
 - Jeśli Autor nie jest pewny, czy posiada konto w systemie OJS, lub nie pamięta hasła: <https://horyzonty.ignatianum.edu.pl/index.php/HW/login/lostPassword>
 - Jeśli Autor rejestruje się po raz pierwszy: <https://horyzonty.ignatianum.edu.pl/index.php/HW/user/register>
6. Proszę się rejestrować jako „czytelnik”, „autor” oraz w wypadku osób z co najmniej stopniem doktora jako „recenzent”. Domyślnie rejestracja uwzględnia tylko „czytelnika”, a brak zaznaczenia opcji „autor” uniemożliwi wgranie artykułu.
7. **UWAGA: Przy wgraniu artykułu proszę umieścić plik bez danych Autora, ze względu na podwójnie tzw. „ślepą recenzję”, a natomiast w „Metadanych”: imię i nazwisko, stopień, tytuł naukowy, numer osobisty ORCID, miejsce pracy: uczelnia, wydział, instytut, katedra, zakład z adresem, ew. numer grantu, z jakiego powstał artykuł.**

STRUKTURA ARTYKUŁU

1. Nadesłane propozycje artykułów powinny mieć następującą strukturę:
 - imię i nazwisko autora/autorów wraz z jego/jej/ich afiliacją (podane w „Metadanych” do wiadomości Redakcji)
 - adres e-mail
 - ORCID

ARTYKUŁY W JĘZYKU POLSKIM lub INNYM JĘZYKU KONGRESOWYM (poza angielskim):

- tytuł w języku polskim (lub języku oryginału)
- streszczenie w języku polskim (lub języku oryginału) max. 2000 znaków ze spacjami (ca. 300 wyrazów)
- słowa kluczowe w języku polskim (max. 5) oddzielane klikając ENTER
- tytuł w języku angielskim
- streszczenie w języku angielskim max. 2000 znaków ze spacjami (ca. 300 wyrazów)
- słowa kluczowe w języku angielskim (max. 5) oddzielane klikając ENTER
- wykaz wykorzystanej bibliografii w stylu APA

ARTYKUŁY W JĘZYKU ANGIELSKIM:

- tytuł w języku angielskim
- streszczenie w języku angielskim max. 2000 znaków ze spacjami (ca. 300 wyrazów)
- słowa kluczowe w języku angielskim (max. 5) oddzielane klikając ENTER
- wykaz wykorzystanej bibliografii w stylu APA
 2. Artykuł winien posiadać merytoryczną strukturę: wstęp, metody badawcze, część zasadnicza, wyniki i wnioski.
 3. Streszczenie powinno prezentować główne tezy artykułu, a nie informacje o problemach, które autor porusza, i być zrozumiałe bez czytania pracy. Streszczenie powinno zawierać max. 2000 znaków ze spacjami (ca. 300 wyrazów) i posiadać określoną strukturę, odzwierciedlającą istotę artykułu:

WZÓR:

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY:

PROBLEM I METODY BADAWCZE:

PROCES WYWODU:

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ:

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE:

ZALECENIA MERYTORYCZNE

1. Przed nadesłaniem propozycji artykułu prosimy zapoznać się z formularzem recenzji, w którym szczegółowo wyartykułowano zasady oceny merytorycznej artykułu. Formularz recenzji można pobrać ze strony internetowej czasopisma.
 2. Każdy nadesłany artykuł powinien składać się z następujących części:
 - a) **WSTĘP**, gdzie opisany jest cel naukowy artykułu, hipoteza badawcza/teza badawcza (problem badawczy) w formie krótkiej i zrozumiałej, z zaznaczeniem nowości/wyjątkowości stawianego problemu badawczego
 - b) **INSTRUMENTY I NARZĘDZIA BADAWCZE** (metody) (bezwzględnie wymagane dla artykułów statystyczno-analitycznych) oraz źródła badawcze z uwzględnieniem najnowszej literatury naukowej dotyczącej traktowanej problematyki
 - c) **CZĘŚĆ ZASADNICZA** (PROCES WYWODU)
- (z możliwością podziału na sekcje według schematu 1; 1.1; 1.1.1; 2; 2.1.) przeprowadzona w sposób zrozumiały i konkretny, która powinna wykazać znaczenie wyników dociekań naukowych w sposób komparatywny
- d) **WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ** – jasne i zwięzłe
 - e) **WNIOSKI**, które są odpowiedzią na wcześniej postawiony problem badawczy z konkretnymi **INNOWACJAMI/REKOMENDACJAMI NAUKOWYMI** – mogą stanowić krótką, niezależną część podsumowującą całość wywodu

Przydatna pomoc naukowa:

http://www.ease.org.uk/sites/default/files/ease_guidelines-june2014-polish.pdf

3. Artykuły nieposiadające tych elementów nie będą przyjmowane do dalszego procedowania.

4. Autorzy tekstów badawczych wykorzystujących analizy statystyczne są proszeni o zapoznanie się z uwagami:

http://www.pwe.com.pl/files/1436255816/file/wiecej_respektu_dla_liczb_i_zasad_statystyki.pdf

RECENZJE KSIĄŻEK

1. Tekst recenzji nie powinien przekraczać 6000 znaków ze spacjami.
2. Recenzja winna zawierać następujące informacje o książce: autor/redaktor, tytuł, podtytuł, miejsce wydania, wydawca, rok, ilość stron, numer ISBN.
3. Styl recenzji winien być informacyjno-opisowy z końcową ewaluacją i wnioskami.

Sprawdzenie tekstu przed wysłaniem

Autorzy proszeni są o sprawdzenie, czy tekst spełnia poniższe kryteria. Teksty, które nie spełniają wymagań redakcyjnych, mogą zostać odrzucone.

1. Ten artykuł nie był wcześniej opublikowany ani też nie jest rozpatrywany do publikacji w innym czasopiśmie (lub wyjaśnienie zostało przedstawione w komentarzu do redakcji).
2. Zdeponowany plik jest w formacie Microsoft Word.
3. Adresy URL do referencji zostały dodane we wszystkich miejscach, w których są znane.
4. W tekście odstęp między wierszami wynosi 1,5, jest on napisany czcionką 12-punktową, z wykorzystaniem kursywy zamiast podkreśleń (z wyjątkiem adresów URL), a wszystkie ilustracje, rysunki i tabele są umieszczone w tekście w odpowiednich miejscach lub w oddzielnych plikach.
5. Tekst spełnia wymagania stylistyczne i bibliograficzne określone w „Wytucznych dla autorów”, które znajdują się zakładce „o czasopiśmie”.
6. Jeśli zgłoszony artykuł ma zostać poddany recenzji, należy spełnić zalecenia zamieszczone w instrukcji „Anonimowa recenzja”.

Prawa autorskie

HORYZONTY WYCHOWANIA	„Horyzonty Wychowania” Akademia Ignatianum w Krakowie ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków tel. +48 12 3999 652 dyżur redakcji: pn.-pt. 10.00-14.00 e-mail: horyzonty@ignatianum.edu.pl
-----------------------------	---

Oświadczenie Autora

Imię i nazwisko Autora: (lub Autorów)	
Afiliacja Autora: (Uczelnia, Wydział)	
Tytuł artykułu:	

§ 1.

Autor wyraża zgodę na nieodpłatną publikację swojego artykułu w „Horyzontach Wychowania” w języku sporządzenia powyższej publikacji, ale także w tłumaczeniu na język angielski lub język polski, jeśli nie był on językiem oryginału, gdy Redakcja uzna to za stosowne. Redakcja zastrzega sobie prawo skracania tekstów i zmiany tytułów.

§ 2.

Autor wyraża zgodę na indeksowanie swojego artykułu w krajowych i międzynarodowych bazach danych, zwłaszcza na zamieszczanie w tych bazach streszczeń artykułów, słów kluczowych oraz afiliacji Autora w języku polskim, angielskim, względnie w innych językach. Autor wyraża zgodę na przekazanie właścicielom tychże baz danych w/w informacji.

§ 3.

W ramach nieodpłatnej publikacji, o której mowa w § 1, Autor wyraża zgodę na udostępnianie pełnej wersji elektronicznej swojego artykułu w Internecie oraz w krajowych i zagranicznych bazach, o których mowa w § 2.

§ 4.

Autor oświadcza, że jego publikacja jest oryginalna i nie zawiera zapożyczeń z innego dzieła, które mogłyby spowodować odpowiedzialność Wydawcy, nie narusza żadnych praw osób trzecich i jego prawa autorskie do tej publikacji nie są ograniczone. Autor poniesie wszelkie koszty i wypłaci odszkodowania, które mogą być skutkiem nieprawdliwości niniejszego oświadczenia.

§ 5.

Autor oświadcza, że w nadesłanym tekście ujawnia wkład poszczególnych autorów w powstanie publikacji (z podaniem ich afiliacji oraz kontrybucji, tj. informacji, kto jest autorem koncepcji, założeń, metod, protokołu itp. wykorzystywanych przy przygotowaniu publikacji) i bierze odpowiedzialność za podanie wszystkich informacji związanych z przygotowaniem przesłanego materiału. Tym samym autor przesłanego manuskryptu oświadcza, że jego praca nie nosi znamion „ghostwritingu” i „guest authorshipu”, czyli nieujawniania nazwisk autorów, którzy wnieśli istotny wkład w powstanie publikacji albo w inny sposób przyczynili się do jej powstania (ghostwriting), lub przypisania autorstwa osobie, która nie przyczyniła się do powstania publikacji (guest authorship).

§ 6.

Autorzy **[1]** oświadczają, że wkład poszczególnych Autorów w powstanie publikacji jest następujący:

Lp.	Wyszczególnienie	Autor, udział procentowy
1	Autorstwo koncepcji	
2	Opracowanie założeń i metod	
3	Przeprowadzenie badań	
4	Analiza wyników i sformułowanie wniosków	
5	Pozostały wkład, jaki?	

§ 7.

Autor oświadcza, iż podaje wszelkie informacje o źródłach finansowania przesłanej publikacji, wkładzie instytucji naukowo-badawczych, stowarzyszeń i innych podmiotów („financial disclosure”) [2]. Jednocześnie Autor informuje, że publikacja jest finansowana z następujących środków:

§ 8.

Autor przyjmuje do wiadomości, iż jest świadomy konsekwencji nierzetelności naukowej, która po wykryciu będzie dokumentowana i ujawniana opinii publicznej, a informacje o niej będą przekazywane do odpowiednich instytucji (uczelni zatrudniających autorów, towarzystw naukowych, wydawnictw itd.).

....., dnia.....
(miejsceowość)

.....
Podpis Autora / Autorów

[1] W wypadku artykułów współautorskich Redakcja wymaga podania w przypisie do artykułu dokładnej kontrybucji poszczególnych współautorów.

[2] Redakcja wymaga od autorów informowania o źródłach finansowania publikacji, wkładzie instytucji naukowo-badawczych, stowarzyszeń i innych podmiotów poprzez umieszczenie w artykule odpowiedniego przypisu.

Polityka prywatności

Nazwy i adresy e-mail wprowadzone w tym miejscu czasopisma zostaną wykorzystane wyłącznie do podanych celów niniejszego pisma i nie będą udostępniane do innych celów lub na jakiegokolwiek innej stronie.

ISSN: 2391-9485

AUTHOR GUIDELINES INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

GENERAL PRINCIPLES

1. Articles will be accepted in both English (preferred), as well as in Polish
2. All articles submitted for consideration will undergo a process of peer-review. In order for the article to be published, it will need to receive two positive reviews, and confirmation of acceptance from the Editorial Board.
3. Submissions to „Horizons of Education” should not already have been published elsewhere, or be currently under consideration by another academic journal.
4. The author(s), along with the text of the academic article, must submit a statement and a declaration consenting to the article's free publication, a template of which is available on the journal's website. The author is required to send to the Editor (in the form of a fax, scanned document, or through the post) a statement that consents to the publication of the article free of charge in both hard copy and electronic formats (PDF), as well as for the indexing of the article abstracts in national and international data bases, with whom the editor collaborates.
5. We invite you to submit articles on particular subjects (each issue is devoted to a separate topic, and these articles are published in a special section in each edition that discusses a particular subject), as well as articles on other subjects (published in the section 'Articles Varia'). Deadlines for future editions are:
 - **30 September** – the March edition next year (text in Polish and / or congress languages, preferably English);
 - **31 December** – the June edition next year (text in Polish and / or congress languages, preferably English);
 - **31 March** – the September edition the same year (text in Polish and / or congress languages, preferably English);
 - **30 June** – the December edition the same year (text in Polish and / or congress languages, preferably English);

(These deadlines may be restricted in the case of some special subject issues, especially in relation to thematic articles, which will be invited for submission after a 'call for papers').

6. No article submission or article processing (APC) fees are charged.

ETHICAL GUIDELINES

1. The article must be original and should not contain material taken from other sources that might result in the publisher being legally liable, and that should not infringe the rights of third parties.
2. The submitted text should clearly state the details of the individual authors who have produced the publication (including their affiliation and contribution; i.e. information regarding who is the author of the concepts, principles, methods and protocol used for the preparation of the publication.
3. The article cannot contain any evidence that it has been 'ghost-written', and must disclose the names of all authors who have made a significant contribution to its publication.
4. The article cannot contain any evidence of 'guest authorship', or any credit to an author who has not made a significant contribution to the publication.
5. A note at the bottom of the article will state all those who have made a contribution to the work, and will indicate the proportion as a percentage that each author has made in terms of their authorship of the concept, their undertaking of empirical research, statistical analysis and other forms of participation.

6. The article should provide any information concerning the financial sources for the publication, the contribution of academic/research institutions and associations, and other entities ("financial disclosure"). The information should be provided in a footnote next to the title of the article.
7. The editor will catalogue any acts of academic misconduct, particularly any violations or breaches of the ethical principles that are enforced in academia. Any such cases will be reported to the employer of the individual concerned and other relevant public institutions.

TECHNICAL AND EDITORIAL REQUIREMENTS

1. Articles sent to the Editor for consideration should be prepared in accordance with the editorial rules:
 - a) font: Arial, 12 pt.;
 - b) line spacing: 1.5 lines;
 - c) the text justified on both sides;
 - d) indentation: standard;
 - e) headings and subheadings: font Arial, 12 pt, bold;
 - f) margins: standard (2.5 cm on each side);
 - g) numbering: continuous, at the centre of the bottom of the page;
 - h) citations contained within the text should be enclosed in quotation marks.
2. The submitted text should contain 20 000-30 000 characters.
3. References to the literature contained in the article should use the author-date system (i.e. the parenthesis system) according **style APA 6** (<http://www.apastyle.org/> and Przewodnik po kodowaniu w stylu APA; helpful in polish: <http://socjolekt.uni.opole.pl/?p=2531>). Accordingly, the notes placed directly after the citation or elsewhere should indicate the source in an abbreviated form or bibliographic information. This following should be enclosed within brackets: the author(s) or in the absence of authors an abbreviated title of the source (such as in the case of collective works without a clear editor), the date of publication, as well as the page number(s) which are cited in the article, e.g. (Smith, 2002, p. 44). A complete bibliography should be produced at the end of the article, and the sources should be listed in alphabetical order.
4. If the article contains an illustration it should be sent in the following file types (.tif; .eps; .jpg) at a resolution of 300 dpi; and graphs (only shades of gray) prepared using Microsoft Office Excel must be accompanied by the source files (.xls).
5. **Articles submitted for consideration should be sent via email, after the sender has logged in at this address:** <https://horyzonty.ignatianum.edu.pl>
6. Because of "blind review", please submit article without of informations about the author(s).
7. Informations about the author(s) should contain the following data: the first and family name(s), the author(s)' degree and academic title, number ORCID personal, their place of work (university, faculty, institute, research unit) with address, please submit in the "Metadata".

STRUCTURE OF THE ARTICLE

1. The submitted article should contain the following structure:
 - The first name and family name(s) of the author(s) along with their institutional affiliation (submitted only in the "Metadata")
 - E-mail address

- ORCID
- The title in English
- An abstract written in English of maximum 2000 characters (ca. 300 words) including spaces
- Key words in English (a maximum of 5) confirmed by ENTER
- The article should take into consideration the following substantive structure: an introduction, methodology, some basic results and conclusions
- A bibliography of sources consulted in the style APA
 2. The abstract should present the main thesis of the article, and not information about problems that the author is pursuing and which can be understood without reading the article.
 3. The abstract should contain maximum 2000 characters (ca. 300 words) including spaces and be structured in a way reflects the essence of the article.

TEMPLATE:

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE:

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS:

THE PROCESS OF ARGUMENTATION:

RESEARCH RESULTS:

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS:

BASIC RECOMMENDATIONS

1. Before submitting your article for consideration we ask that you refer to the reviewer's form, which presents the details of the guidelines of assessment of the article. The review form can be downloaded from the journal's internet page.
2. Each submitted article should consist of the following parts:
 - a) Introduction, which describes the aims of the article, the research hypothesis/thesis (the research problem) in a way that is short and understandable, indicating the new/original research problem.
 - b) Research tools (methods) (essential for those articles using statistical analysis) as well as the sources of research taking into consideration the newest academic literature in relation to the issues that are being discussed.
 - c) The body of the article (development of the argument)

(which can be divided into sections according to the following scheme 1; 1.1; 1.1.1; 2; 2.1.) This should be presented in a clear and concrete manner, and place the research results in a comparative context.
 - d) Results of the research analysis – which should be clear and concise
 - e) CONCLUSION, which provides an answer to the problem which had been earlier posed with innovations and recommendations – there can also be a short separate section that summarizes the whole argument

A useful study aid can be found:

http://www.ease.org.uk/sites/default/files/ease_guidelines-june2014-polish.pdf

Articles which do not contain the abovementioned elements will not be accepted for further consideration.

It is suggested that authors of texts which undertake statistical analysis consult the notes provided at the link below:

http://www.pwe.com.pl/files/1436255816/file/wiecej_respektu_dla_liczb_i_zasad_statystyki.pdf

BOOK REVIEWS

1. The text of a book review should not exceed 6000 characters including spaces.
2. The review is required to contain the following information about the book: author/ editor, title, subtitle, place of publication, publisher, year, number of pages, ISBN number.
3. The style of a review should be informative and descriptive, ending with an evaluation and conclusion.

Submission Preparation Checklist

As part of the submission process, authors are required to check off their submission's compliance with all of the following items, and submissions may be returned to authors that do not adhere to these guidelines.

1. The submission has not been previously published, nor is it before another journal for consideration (or an explanation has been provided in Comments to the Editor).
2. The submission file is in OpenOffice, Microsoft Word, RTF, or WordPerfect document file format.
3. Where available, URLs for the references have been provided.
4. The text is single-spaced; uses a 12-point font; employs italics, rather than underlining (except with URL addresses); and all illustrations, figures, and tables are placed within the text at the appropriate points, rather than at the end.
5. The text adheres to the stylistic and bibliographic requirements outlined in the "Author Guidelines," which is found in About the Journal.
6. If submitting to a peer-reviewed section of the journal, the instructions in "Ensuring a Blind Review" have been followed.

Privacy Statement

The names and email addresses entered in this journal site will be used exclusively for the stated purposes of this journal and will not be made available for any other purpose or to any other party.

ISSN: 2391-9485

Warunki prenumeraty

„Horyzontów Wychowania”

Roczna prenumerata „Horyzontów Wychowania”
wynosi 100,00 PLN

Cena 1 egz. w sprzedaży detalicznej wynosi 27,00 PLN
w prenumeracie 25,00 PLN

Annual Subscription Price 80,00 € (mailing cost included)

Zamówienia prosimy kierować na adres:

Akademia Ignatianum w Krakowie

„Horyzonty Wychowania”

ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków

ALIOR BANK SA

nr konta: 94 2490 0005 0000 4600 9871 1366

SWIFT: ALBPPLPW

Dotąd ukazały się następujące numery
„Horyzontów Wychowania”

- 2002 vol. 1, No. 1 Człowiek i pedagogia na progu nowego tysiąclecia
- 2002 Vol. 1, No. 2 Człowiek w dialogu ze światem
- 2003 Vol. 2, No. 3 Człowiek w jednoczącej się Europie
- 2003 Vol. 2, No. 4 Niepokoje tożsamości
- 2004 Vol. 3, No. 5 Wychowanie do odpowiedzialności społecznej
- 2004 Vol. 3, No. 6 Wychowanie w świecie wartości i antywartości
- 2005 Vol. 4, No. 7 Człowiek wobec dobra i zła
- 2005 Vol. 4, No. 8 Sumienie – „mniemać tak i siak”
- 2006 Vol. 5, No. 9 Troski godności
- 2006 Vol. 5, No. 10 Iluzje i absurdy wolności
- 2007 Vol. 6, No. 11 (Nie)obecność Ducha
- 2007 Vol. 6, No. 12 „Jak” człowieczego ducha?
- 2008 Vol. 7, No. 13 Cieleśność człowieka: *soma, sarx i sema?*
- 2008 Vol. 7, No. 14 Ciało podmiotem wychowania
- 2009 Vol. 8, No. 15 Rozum mimo wszystko
- 2009 Vol. 8, No. 16 Moc i niemoc myślenia
- 2010 Vol. 9, No. 17 Od racjonalności do emocjonalności
- 2010 Vol. 9, No. 18 Lęki współczesności
- 2011 Vol. 10, No. 19 Pomimo lęków
- 2011 Vol. 10, No. 20 *Homo creativus*
- 2012 Vol. 11, No. 21 Sztuka komunikacji
- 2012 Vol. 11, No. 22 Samotność i osamotnienie
- 2013 Vol. 12, No. 23 Samotność a kreacja
- 2013 Vol. 12, No. 24 Indywidualizm – szansa czy zagrożenie
- 2014 Vol. 13, No. 25 Children’s Rights and their Protection
- 2014 Vol. 13, No. 26 Edukacja dla przedsiębiorczości
- 2014 Vol. 13, No. 27 Komu potrzebna jest płeć?
- 2014 Vol. 13, No. 28 Przedsiębiorczy uniwersytet
- 2015 Vol. 14, No. 29 Foster Care
- 2015 Vol. 14, No. 30 Praca a tożsamość
- 2015 Vol. 14, No. 31 Współczesne niepokoje edukacji
- 2015 Vol. 14, No. 32 Starość
- 2016 Vol. 15, No. 33 Philosophy of Education Today

2016 Vol. 15, No. 34 Edukacja w służbie dla przedsiębiorczości
2016 Vol. 15, No. 35 Uniwersytet a przedsiębiorczość
2016 Vol. 15, No. 36 Pamięć – konteksty humanistyczne i społeczne
2017 Vol. 16, No. 37 The Autonomy of the Family in the Modern World
2017 Vol. 16, No. 38 Synergia szkoły i rodziny
2017 Vol. 16, No. 39 Wizerunek naukowca w mediach
2017 Vol. 16, No. 40 Medical and Social Side of the Ageing Process
2018 Vol. 17, No. 41 Współczesne dyskursy edukacyjne
2018 Vol. 17, No. 42 Narracja – perspektywa interdyscyplinarna
2018 Vol. 17, No. 43 Kształtowanie postaw przedsiębiorczych
2018 Vol. 17, No. 44 Edukacja a przedsiębiorczość
2019 Vol. 18, No. 45 Wokół rodziny
2019 Vol. 18, No. 46 Rodzina w starożytności i czasach nowożytnych
2019 Vol. 18, No. 47 Rodzina w XIX i XX w.
2019 Vol. 18, No. 48 Kultura rodziny
2020 Vol. 19, No. 49 Rodzina w mediach
2020 Vol. 19, No. 50 Horyzonty człowieczeństwa



Komitety Nauk Pedagogicznych PAN jest samorządną reprezentacją nauk pedagogicznych, służącą integrowaniu uczonych z całego kraju, wchodzącą w skład I Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych PAN.

Czasopisma Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN lub zespołów Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN:

- **Rocznik Pedagogiczny**
www.staff.amu.edu.pl/~pedszkol/rocznik_pedagogiczny
- **Studia Pedagogiczne**
www.spedagogiczne.ptp-pl.org
- **Studia z Teorii Wychowania**
<http://wydawnictwo.chat.edu.pl/studia-z-teorii-wychowania/>
- **Pedagogika Społeczna**
<http://pedagogium.pl/wydawnictwo/pedagogika-spoleczna.html>
- **Resocjalizacja Polska**
<http://pedagogium.pl/wydawnictwo/rocznik-resocjalizacja-polska.html>
- **Biuletyn Historii Wychowania**
<http://www.historiawychowania.amu.edu.pl/biuletyn.html>
- **Przegląd Pedagogiczny**
<http://www.przegladpedagogiczny.ukw.edu.pl/>
- **Paedagogia Christiana**
<http://www.paedchrist.umk.pl/>
- **Chowanna**
<http://www.chowanna.us.edu.pl/>
- **Forum Pedagogiczne**
<http://www.forumpedagogiczne.uksw.edu.pl/>
- **Horyzonty Wychowania**
<https://www.horyzonty.ignatianum.edu.pl/>