

Akademia Ignatianum w Krakowie
Instytut Nauk o Polityce i Administracji
Jesuit University Ignatianum in Krakow
The Institute of Political and Administrative Science

HORYZONTY POLITYKI HORIZONS OF POLITICS



**INTERNACJONALIZACJA SZKOLNICTWA WYŻSZEGO
I BIZNESU DLA PRZEDSIĘBIORCZOŚCI**

**INTERNATIONALIZATION OF HIGHER EDUCATION
AND BUSINESS FOR ENTREPRENEURSHIP**

ISSN 2082-5897
e-ISSN 2353-950X

2020, Vol. 11, N° 37

WYDAWCA / PUBLISHER

Akademia Ignatianum w Krakowie / Jesuit University Ignatianum in Krakow

Zespół redakcyjny / Editorial Board

Wit Pasierbek SJ (redaktor naczelny / Editor-in-Chief)

Piotr Świercz (zastępca redaktora naczelnego / Deputy Editor)

Monika Grodecka (sekretarz redakcji / Secretary)

Wojciech Arndt, Wojciech Buchner, Anna Krzynówek-Arndt, Rafał Lis
Krzysztof C. Matuszek, Jan Rokita, Krzysztof Wach

Rada naukowa / International Advisory Council

prof. dr hab. Włodzimierz Bernacki (Uniwersytet Jagielloński w Krakowie)

prof. dr Matthew Carnes (Georgetown University, USA), prof. dr Rocco D'Ambrosio
(Pontificia Università Gregoriana, Italy), prof. dr Patrick J. Deneen (Notre Dame, USA)

prof. dr Alvydas Jokubaitis (Vilniaus Universitetas, Lithuania), prof. dr hab. Zdzisław
Krasnodębski (Universität Bremen, Germany i Akademia Ignatianum w Krakowie)

prof. Faustino Jose Martinez Martinez (Universidad Complutense de Madrid, Spain)

prof. dr Stuart Sheilds (University of Manchester, United Kingdom), prof. dr hab. Bogdan
Szlachta (Uniwersytet Jagielloński w Krakowie), prof. dr hab. Ryszard Terlecki (Akademia

Ignatianum w Krakowie), prof. dr Ben Tonra (University College Dublin, Ireland)

prof. dr Howard Williams (Aberystwyth University, United Kingdom)

Redaktor tematyczny / Issue Editor: Wit Pasierbek, Bożena Pera

Redaktor statystyczny / Statistics Editor: Katarzyna Frodyma

Redakcja tekstów / Copy Editor: Joanna Kulawik, Magdalena Jankosz

Proofread by: Christopher Reeves

Projekt graficzny i opracowanie techniczne / DTP: Kacper Zaryczny



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Czasopismo jest dofinansowane ze środków Ministra Nauki
i Szkolnictwa Wyższego w ramach programu „Wsparcie
dla czasopism” – umowa Nr 9/WCN/2019/1

Wersja drukowana jest wersją pierwotną i oryginalną

Wszystkie artykuły są recenzowane, a ich streszczenia indeksowane w międzynarodowych
bazach danych / All articles are peer-reviewed, and their summaries are abstracting in inter-
national databases, including: ProQuest, EBSCO, CEEOL, CEJSH, RePEc – EconPapers, BazEkon,
Index Copernicus, Google Scholar, ERIH Plus

ISSN 2082-5897

e-ISSN 2353-950X

Adres redakcji / Publisher Address

ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków

tel. 12 39 99 651

dyżur redakcji / office hours: pn.-pt. / Mo.-Fr. 10.00-14.00

e-mail: horyzonty.polityki@ignatianum.edu.pl

<https://horyzonty.ignatianum.edu.pl>

Nakład 100 egz.



Horyzonty Polityki
2020, Vol. 11, N° 37



Table of Content / Spis treści

Edytorial: Internacjonalizacja szkolnictwa wyższego i biznesu dla przedsiębiorczości	5
Editorial: Internationalization of Higher Education and Business for Entrepreneurship	9

ARTYKUŁY TEMATYCZNE / THEMATIC ARTICLES

Bartosz Kurek, Ireneusz Górowski	15
Determinants of Salary Expectations – A Survey of Accounting and Controlling Students	
Wojciech Bąba	29
Ocena szans realizacji celów Strategii „Europa 2020” w obszarze edukacji	
Karolina Olejniczak, Anna Dębicka	49
Supporting Entrepreneurial Attitudes at Technical Universities Through Simulation Games. Evidence from Poland	
Magdalena Zdun	65
Kultura innowacyjności jako wyzwanie dla współczesnego uniwersytetu	
Justyna Domanowska	83
Strategiczna rola inteligencji wielorakich w procesie zarządzania wiedzą	
Izabella Steinerowska-Streb, Grzegorz Głód	99
Praktyczny profil kształcenia w zakresie przedsiębiorczości na uczelniach wyższych – doświadczenia polskie a standardy międzynarodowe	

Spis treści

Leszek Kwieciński	117
Rola miast w kreowaniu partnerstw na linii biznes-nauka. Przykład rozwiązań wrocławskich	
Katarzyna Mroczek-Dąbrowska, Aleksandra Kania	139
Teaching for Dummies – Why Do We Need to Change? Efficiency of Teaching Practices <i>with</i> Use of Technologically Advanced Tools	
Magdalena Zajączkowska	151
Odnawialne źródła energii a bezpieczeństwo energetyczne Polski. Wybrane aspekty	
ARTYKUŁY VARIA / VARIA ARTICLES	
Monika Grodecka	169
Postawy obywatelskie w dobie pandemii	



Horyzonty Polityki
2020, Vol. 11, N° 37



Edytorial Internacjonalizacja szkolnictwa wyższego i biznesu dla przedsiębiorczości

Przedsiębiorczość jest kategorią, która ewoluuje i odgrywa istotną rolę w rozwoju społeczno-gospodarczym. Stała się ona także ważnym obszarem badawczym w ekonomii, zarządzaniu i innych dziedzinach nauk, uwzględniającym różne wymiary i podejścia do prezentowanych zagadnień, w skali makro, mezo i mikro, jak również w wymiarach lokalnym, regionalnym, krajowym oraz międzynarodowym, mających gospodarczy i pozagospodarczy charakter. Przedsiębiorczość implikuje powstawanie innowacyjnych projektów, podejmowanie kreatywnych działań i inicjatyw oddziałujących na jednostkę, społeczeństwo oraz gospodarke. Jest ona kojarzona z kształtowaniem przedsiębiorczych postaw odnoszących się do sposobu postrzegania świata, myślenia czy działania, które stwarzają okazję do wprowadzenia społecznych i gospodarczych innowacji i wykorzystują szanse rozwojowe, jak również umożliwiają poszukiwanie skutecznych sposobów działalności na rynku i osiągnięcia lepszych wyników w zakresie rentowności czy wydajności. Przedsiębiorcze działania, inicjatywy i projekty często wymagają wsparcia w formie wprowadzenia właściwych regulacji, instrumentów oraz powołania instytucji tworzących otoczenie zewnętrzne. Mogą one przyczynić się do rozwoju niewykorzystanych obszarów aktywności podmiotów gospodarczych. Istotną rolę w zakresie pełniejszego zrozumienia koncepcji przedsiębiorczości odgrywa także edukacja.

W bieżącym numerze czasopisma „Horyzonty Polityki” przedstawione zostały artykuły, które poruszają różne aspekty przedsiębiorczości i wskazują konieczność wielowątkowego oraz często interdyscyplinarnego podejścia do tego pojęcia.

Pierwsze opracowanie odnosi się do zidentyfikowania i skwantyfikowania czynników oddziałujących na oczekiwania płacowe studentów wchodzących na rynek pracy. Ich znajomość może ułatwić kształtowanie założeń polityki edukacji, w tym również w zakresie edukacji dla przedsiębiorczości.

Jedną z inicjatyw mających wymiar międzynarodowy, wpływającą na otoczenie zewnętrzne i wpierającą pośrednio działania oraz kształtowanie postaw przedsiębiorczych, jest strategia wzrostu społeczno-gospodarczego Unii Europejskiej do 2020 roku. Przeprowadzone badania dotyczące oceny szans realizacji celów w obszarze edukacji, wyznaczonych w tym dokumencie, mogą wskazywać kierunki działań, które powinny być podejmowane w celu poprawy sytuacji. Jednym z takich działań, powiązanych z realizacją koncepcji inteligentnego i zrównoważonego wzrostu, może być wdrażanie się współczesnego uniwersytetu w kulturę innowacyjności. Wyzwania stojące przed szkołami wyższymi, a także szanse i zagrożenia wynikające z podjętych inicjatyw mogą być dostrzegane zarówno w otoczeniu, w którym te podmioty funkcjonują, jak i w ich strukturze. Odpowiednio zaplanowany proces edukacji poprzez wykorzystanie właściwych metod kształcenia może implikować osiągnięcie zakładanych celów wspierających działania przedsiębiorcze i rozwój społeczno-gospodarczy. Jednym z takich narzędzi, służącym kształtowaniu postaw przedsiębiorczych, mogą być gry symulacyjne. Wyniki innych przeprowadzonych badań wskazują na znaczenie odpowiedniego doboru środków dydaktycznych dostosowanych do profilu inteligencji studentów wyodrębnionych zgodnie z teorią inteligencji wielorakich Howarda Gardnera, co implikuje skuteczność przyswajania przez nich wiedzy. Oferowane programy nauczania w większym stopniu powinny także wprowadzać metody nauczania wykorzystujące zaawansowane technologie, które umożliwiają zastosowanie interaktywnych i wirtualnych narzędzi zwiększających efektywność procesu uczenia się.

W osiągnięciu zakładanych celów w zakresie rozwoju społeczno-gospodarczego, wspieranych edukacją w zakresie przedsiębiorczości, pomocne może się także okazać śledzenie i przyjęcie standardów wypracowanych w wiodących ośrodkach zagranicznych przez uczelnie funkcjonujące w Polsce. Innym proponowanym rozwiązaniem wspierającym rozwój postaw przedsiębiorczych, wzorowanym na

projektach europejskich, mogą być inicjatywy podejmowane przez władze lokalne w zakresie partnerstwa międzysektorowego, angażujące do współpracy podmioty na linii biznes – nauka.

W ostatnim z przedstawionych artykułów nieco mniej zobowiązująco odniesiono się do zagadnień związanych z przedsiębiorczością, aczkolwiek będących ważnymi z punktu widzenia rozwoju społeczno-gospodarczego kraju i realizowanej polityki klimatyczno-energetycznej. Ukazano w nim znaczenie energetyki rozproszonej, stanowiącej istotny element sektora odnawialnych źródeł energii i czynnik bezpieczeństwa energetycznego kraju.

Oddając do rąk Państwa nowy numer kwartalnika „Horyzonty Polityki”, poświęcony w całości wybranym zagadnieniom z zakresu edukacji dla przedsiębiorczości, zapraszamy serdecznie do jego lektury. Mamy nadzieję, że różnorodność zaprezentowanych zagadnień zainteresuje szerokie grono czytelników czasopisma.

Wit Pasierbek
Bożena Pera
redaktorzy tematyczni numeru



Horyzonty Polityki
2020, Vol. 11, N° 37



Editorial Internationalization of Higher Education and Business for Entrepreneurship

Entrepreneurship is an evolving category that plays a vital role in socio-economic development. It has also become an important research area in economics, management, and other fields of science, where it takes into account the different dimensions and approaches to the presented issues, on a macro, mezzo, and micro scale, as well as in local, regional, national, and international dimensions which have both economic and non-economic nature. Entrepreneurship is conducive to developing innovative projects and undertaking creative activities and initiatives that affect an individual, society, and economy. It is associated with the formation of entrepreneurial attitudes related to such ways of perceiving the world, thinking, or acting which create opportunities to implement social and economic innovations and take advantage of development opportunities. It also enables the search for effective ways to operate on the market and achieve better results in terms of profitability or efficiency. Entrepreneurial activities, initiatives, and projects often require support provided by introducing appropriate regulations and instruments and establishing institutions that constitute the external environment. They can contribute to the development of unused areas of business activity. Education also plays a significant role in a better understanding of the concept of entrepreneurship.

This issue of the “Horizons of Politics” contains articles that deal with various aspects of entrepreneurship and indicate the need for a multidimensional and often interdisciplinary approach to the concept.

The first article analyses the ways of identifying and quantifying the factors that influence salary expectations of students who

enter the labour market. Being familiar with these expectations may facilitate the development of adequate education policy, which also covers entrepreneurship education.

An international initiative that influences the external environment and indirectly supports entrepreneurial initiatives and shapes entrepreneurial attitudes is the Europe 2020 strategy, i.e. European Union's agenda for social and economic growth for the 2010-2020 decade. The next article describes a study that evaluated the chances of achieving the goals specified in this document in the field of education. Its results indicate the directions of activities that should be taken to improve the situation, and one of such activities related to the implementation of the concept of intelligent and sustainable growth is the introduction of universities into the culture of innovation. Challenges that universities face, as well as opportunities and threats resulting from the initiatives they undertake can be noticed both in the environment in which they operate and in their structure. Through the use of appropriate educational methods, a properly planned education process can lead to achieving those of the assumed goals that support entrepreneurial activities and social and economic development. The tools for shaping entrepreneurial attitudes include simulation games. Another article presents the results of the study which analysed the importance of appropriate selection of teaching aids matched to students' intelligence type as described in Howard Gardner's theory of multiple intelligences. A good match increases the effectiveness of student's assimilation of knowledge. Study programmes should also introduce more advanced technology-based teaching methods that enable using interactive and virtual tools to increase learning efficiency.

In order to achieve the objectives of social and economic development that are supported by entrepreneurship education, Polish universities may find it helpful to follow and adopt standards developed in leading foreign centres. Various initiatives of the local authorities in the field of inter-sectoral partnership that engage both business and science can be another solution modelled on European projects that supports the development of entrepreneurial attitudes.

Although the last article relates to entrepreneurship in an indirect way, it focuses on issues significant from the point of view of the social and economic development of a country and its climate and

energy policy. It argues for the importance of distributed energy, which is a vital element of the renewable energy sector and a factor in national energy security.

We would like to invite you to read the new issue of the quarterly “Horizons of Politics”, which is devoted entirely to selected issues in the area of 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

THEMATIC ARTICLES



Horyzonty Polityki
2020, Vol. 11, N° 37



BARTOSZ KUREK

<http://orcid.org/0000-0002-8554-2874>
Cracow University of Economics
College of Management Sciences and Quality
kurekb@uek.krakow.pl

IRENEUSZ GÓROWSKI

<http://orcid.org/0000-0002-2866-7857>
Cracow University of Economics
College of Management Sciences and Quality
gorowski@uek.krakow.pl

DOI: 10.35765/HP.1955

Determinants of Salary Expectations – A Survey of Accounting and Controlling Students¹

Abstract

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of the paper is to identify and quantify selected salary expectations determinants (including gender) of Accounting and Controlling students at Cracow University of Economics.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: We conduct a survey of expected salaries among students. We use Shapiro-Wilk W test and Wilcoxon signed-rank test for initial analysis. We then build econometric linear models in which salary expectations are dependent variables, whereas GPA, holding a foreign language certificate, gender and age are independent variables. We estimate these models by OLS. We use Huber/White robust standard errors to assess statistical significance of each parameter.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: Graduates of accounting programmes are sought at the labour market. For cognitive purposes and educational policy implications it is of utmost importance to understand which observable factors differentiate students in their salaries' expectations.

RESEARCH RESULTS: We find a number of variables that are statistically significant and associated with the expected salary. Higher salaries for graduates of Accounting and Controlling major are expected by: students with lower GPA,

¹ The publication was financed from the subsidy granted to the Cracow University of Economics.

holders of a foreign language certificate, male students, younger students. On the contrary, lower salaries are expected by students with higher GPA, students who do not hold a foreign language certificate, female students, older students.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS: Students differ among themselves – thus we observe various salary expectations. Nonetheless, some of the obtained results are puzzling. We find that female students demand lower salaries. Similarly it is surprising that students with lower GPA expect higher salaries. As a result, we recommend to further investigate determinants of salary expectations.

KEYWORDS:

salary expectations, accounting students, tertiary education, survey, econometric model

1. INTRODUCTION

Tertiary education provides students with professional knowledge and skills that should be recognised through appropriate salary at the market, given the demand of and the supply for labour. Universities of economics (formerly known in Poland as academies of economics) equip students not only with aforementioned “assets”, but also with entrepreneurship and business skills.

Graduates of various programmes in the area of management, economics and finance may find a job in national and multinational companies, in Poland and abroad. One of these programmes is the Accounting and Controlling (A&C) major at Cracow University of Economics (CUoE), as this programme provides knowledge and skills of a “craft” that has uniform foundations all over the world. Therefore it is relatively easy for an A&C graduate to accommodate and adjust to other countries working conditions and requirements and students are aware of that.

Poland is a member country of the European Union and one of the founding principles of EU is the freedom for movement of workers – compare (Kraatz, 2019). If university graduates do not receive the desired minimum salary that is adequate to their knowledge and skills, they will move abroad. In recent years we have witnessed such an emigration of highly skilled workers, when university graduates moved to European Western countries. That might result in

a negative phenomenon known as brain drain, especially in some areas – compare (Kaczmarczyk, 2010). Poland would benefit if these graduates came back equipped with enriched professional experience, as emigration can be guided by the desire to acquire professional experience – compare (Wesołowska, 2019). Much serious problem is the brain waste, which occur when immigrants work in menial jobs – compare (Brzozowski, 2010). In the latter context T. Baas and H. Brücker (2011, p. 48) reported that more than 50% of migrants Poland in the UK held an occupational qualification which was not recognised in the host country. Consequently, it is important to investigate students' expectations of salaries not only for cognitive reasons. A number of institutions might be interested in the obtained results. One of them is the government which sets a minimum wage. An adequate level of a minimum wage may discourage graduates from emigration. Another examples are employers and specifically shared services centres which employ young graduates. An adequate level of the salary might decrease the level of personnel turnover. Third example is the academia and researchers who are investigating the process of education and inequalities at the labour market.

The aim of the paper is to identify and quantify selected salary expectations determinants (including gender).

In October 2019 we conducted a survey among full-time and part-time second and third year bachelor students and first and second year master students who studied A&C major at CUoE. We received 341 completely filled out questionnaires. We built linear models in which salary expectations are dependent variables, and GPA, holding a foreign language certificate, gender and age are independent variables. We estimate these models by OLS and use Huber/White robust standard errors to assess statistical significance of each parameter. We use *Stata/IC 14.1* for testing econometric models and for other statistical tests (Shapiro-Wilk W test, Wilcoxon signed-rank test) and *Microsoft Office Excel 2013* for initial data filtering and descriptive statistics.

This paper is an extension of our previous preliminary study on salary expectations. We substantially increased the sample size and added new independent variables that appeared to be statistically significant. We contribute to the scientific literature by finding that higher salaries for graduates of A&C major are expected by: students

with lower GPA, holders of a foreign language certificate, male students, younger students.

The paper is organized as follows: introduction – section 1, research problem and research method (questionnaire description) – section 2, institutional setting and data description – section 3, empirical results – section 4, conclusions and guidance for further research – section 5. Bibliography follows the last section.

2. RESEARCH PROBLEM AND RESEARCH METHOD (QUESTIONNAIRE DESCRIPTION)

The literature on salary expectations of students and graduates is extensive. Various researchers show a number of attitudes towards this issue. A. Sulich (2015) measures salary expectations from the first job at one of the Polish universities and shows differences among faculties. H. Stańdo-Górowska (2014) connects salary expectations with human capital model. J. Poteralski (2008) analyses threshold salary and satisfactory salary for unemployed university graduates. P.L. Roth and R.L. Clarke (1998) conduct meta-analysis of the relationship between grades and salary. J.J. Hoffman, E.B. Goldsmith and C.F. Hofacker (1992) investigate the influence of parents on salary expectations. B.G. Martin (1989), K.E. Sumner and T.J. Brown (1996) examine gender differences in salary expectations. J.E. Tromski and L.M. Subich (1990) investigate the acceptability of below average salary offers.

We are especially interested in investigating determinants of salary expectations of accounting students. These students are characterized by three distinct features. First of all, accounting studies provide knowledge and skills that has common fundamental all over the world, which enables graduates to move abroad and relatively easy adjust their competences to required job qualifications. Second of all, most of accounting students learn English as the primary foreign language. Third of all, most of accounting students are females.

P. Kabalski and J. Sz wajcar (2015, p. 85) notice feminization of accounting studies in Poland and point out the stereotypes about male and female professions (accounting is seen as female occupation). M. Masztalerz (2018, p. 334) on one hand confirms the quantitative

dominance of women in Polish accounting (in the area of education, practice, politics and science), but on the other hand notices inequalities between genders in the structure of salaries. However, do women expect lower salaries, as previous research suggest? That is an important question worth investigating. Therefore we include gender as a variable suspected as being a determinants of salary expectations.

We believe that a question about the minimum net salary that would be adequate to educational background and professional experience of an A&C graduate reveals the true salary expectations of respondents. There should be a homogeneous understanding of a net salary among A&C students. On the other hand the minimum salary shows an acceptable expectation for a salary from the point of view of a particular student.

In order to investigate salary expectations of students and accompanying determinants, we distributed a questionnaire among students who were enrolled into A&C major at CUoE. Respondents were presented with a scenario in which they were asked to provide expected salaries:

A student graduates from Cracow University of Economics in 2019. The student has a full time contract of employment. According to you what should be the minimum net salary that would be adequate to educational background and professional experience of a:

- a) graduate with a bachelor's degree in Accounting and Controlling without any professional experience in accounting, controlling or finance?
- b) graduate with a bachelor's degree in Accounting and Controlling with three years of professional experience in accounting, controlling or finance?
- c) graduate with a master's degree in Accounting and Controlling without any professional experience in accounting, controlling or finance?
- d) graduate with a master's degree in Accounting and Controlling with three years of professional experience in accounting, controlling or finance?

From our previous pilot research (Kurek & Górowski, 2019) we know that salary expectations are associated with grade point

average and holding a foreign language certificate. We also include age as a control variable. We therefore include these variables in our analysis for comparison reasons and for measuring the association of all four variables with salary expectations.

In table 1 we define our variables and in table 2 we present econometric models that we investigate. Econometric models enable us to examine the existence (in the form of statistical significance) of associations between dependent variable and independent variables. Panel A in table 2 presents econometric models with two independent variables – GPA and holding a foreign language certificate. These models were tested in the pilot research (Kurek & Górowski, 2019). Panel B in table 2 presents advanced models, which are extended by adding two more independent variables – gender and age.

Table 1
Definitions of variables

Variable	Description
Salary B/NE	Nonnegative continuous variable – expected net salary for the graduate who completed A&C bachelor studies and does not have any professional experience (in PLN).
Salary B/E	Nonnegative continuous variable – expected net salary for the graduate who completed A&C bachelor studies and has three years of professional experience (in PLN).
Salary M/NE	Nonnegative continuous variable – expected net salary for the graduate who completed A&C bachelor and master studies and does not have any professional experience (in PLN).
Salary M/E	Nonnegative continuous variable – expected net salary for the graduate who completed A&C bachelor and master studies and has three years of professional experience (in PLN).
GPA	Nonnegative continuous variable – grade point average. GPA is the arithmetic average of all grades from the previous academic year. At CUoE the following grading system scale is in force: one failing grade (2.0) and six passing grades (3.0, 3.5, 4.0, 4.5, 5.0, 5.5). If a student receives a failing grade, s/he has to retake the course and eventually has to receive a passing grade.
Lang_Cert	Dichotomous variable (1 – student has a foreign language certificate, 0 – student does not have a foreign language certificate). Examples of foreign language certificates include: LCCI, FCE, CAE, CPE, TOEFL, TELC.
Gender	Dichotomous variable (1 – male, 0 – female).
Age	Nonnegative discrete variable – age (in years).

Source: own elaboration.

Table 2
Econometric models

Panel A – models from (Kurek & Górowski, 2019)	
Model 1	$Salary\ B/NE = \beta_0 + \beta_1\ GPA + \beta_2\ Certificate + \varepsilon$
Model 2	$Salary\ B/E = \beta_0 + \beta_1\ GPA + \beta_2\ Certificate + \varepsilon$
Model 3	$Salary\ M/NE = \beta_0 + \beta_1\ GPA + \beta_2\ Certificate + \varepsilon$
Model 4	$Salary\ M/E = \beta_0 + \beta_1\ GPA + \beta_2\ Certificate + \varepsilon$
Panel B – advanced models	
Model 5	$Salary\ B/NE = \beta_0 + \beta_1\ GPA + \beta_2\ Certificate + \beta_3\ Gender + \beta_4\ Age + \varepsilon$
Model 6	$Salary\ B/E = \beta_0 + \beta_1\ GPA + \beta_2\ Certificate + \beta_3\ Gender + \beta_4\ Age + \varepsilon$
Model 7	$Salary\ M/NE = \beta_0 + \beta_1\ GPA + \beta_2\ Certificate + \beta_3\ Gender + \beta_4\ Age + \varepsilon$
Model 8	$Salary\ M/E = \beta_0 + \beta_1\ GPA + \beta_2\ Certificate + \beta_3\ Gender + \beta_4\ Age + \varepsilon$

Source: own deliberations.

3. INSTITUTIONAL SETTING AND DATA DESCRIPTION

CUoE is one out of five public economic universities in Poland. It offers various programmes and one of the most popular majors is A&C. As at October 1st 2019 there were 1215 second and third year bachelor students and first and second year master students who were enrolled into A&C programme.

In October 2019 we conducted a survey among students who were enrolled into A&C major at CUoE. We surveyed full-time and part-time students, as well as bachelor and master students. First year bachelor students are excluded from the analysis. We distributed 607 questionnaires among students who were present during lectures and 341 questionnaires were fully filled out. In table 3 we present descriptive statistics for variables under our interest.

Average expected net salary for the graduate who completed A&C bachelor studies without professional experience equals to 2 560 PLN. Average expected net salary for the graduate who completed A&C bachelor studies with three years of professional experience equals to 3 564 PLN. Average expected net salary for the graduate who completed A&C bachelor and master studies without professional experience equals to 3 362 PLN. Average expected net salary for the

graduate who completed A&C bachelor and master studies with three years of professional experience equals to 4 674 PLN. Medians equal 2 500 PLN, 3 500 PLN, 3 000 PLN, and 4 500 PLN respectively.

The minimum GPA in the analysed sample equalled to 3.40 and the maximum equalled to 5.17. Average GPA equalled to 4.35 and the median 4.32. Only 12% of respondents hold a foreign language certificate. Male students constitute 18% of our sample and female students constitute 82% of our sample and it is interesting to note that A&C studies are much more popular among female students. The respondents are between 19 years old and 37 years old, and their average age is 22 years old which is the same as the median age.

Table 3
Descriptive statistics of variables

Variable	Salary B/NE	Salary B/E	Salary M/NE	Salary M/E	GPA	Lang_Cert	Gender	Age
Minimum	1000	1500	1600	2000	3.40	0	0	19
Maximum	6000	9000	8000	15000	5.17	1	1	37
Average	2560	3564	3362	4674	4.35	0,12	0,18	22,16
Q1	2000	3000	2700	3600	4.09	0	0	21
Median	2500	3500	3000	4500	4.32	0	0	22
Q3	3000	4000	4000	5000	4.60	0	0	23
n	341	341	341	341	341	341	341	341

Source: own computations.

In table 4 we present the outcome of normality test (Shapiro-Wilk W test) for dependent and independent variables. At 5% significance level we cannot reject the null hypothesis that GPA is normally distributed. All other variables are not normally distributed – at 5% we reject the null hypothesis that every other variable (individually) is normally distributed.

Table 4
Shapiro-Wilk W test results for all variables

Variable	Salary B/NE	Salary B/E	Salary M/NE	Salary M/E	GPA	Lang_Cert	Gender	Age
p-value	<0.00001	<0.00001	<0.00001	<0.00001	0.09875	<0.00001	0.00007	<0.00001

Source: own computations.

4. EMPIRICAL RESULTS

In table 5 we show mean differences and median differences for expected salaries. We test statistical significance of median differences (we do not test mean differences, as salaries are not normally distributed – compare table 4).

On one hand we obtain similar results to our previous research findings (Kurek & Górowski, 2019) – experience is valued by respondents (Salary B/E less Salary B/NE is greater than zero and Salary M/E less Salary M/NE is greater than zero) and education is valued by respondents (Salary B/NE less Salary M/NE is greater than zero and Salary B/E less Salary B/NE is greater than zero). However, contrary to our previous findings, there is a statistically significant median difference between expected salary for the graduate who completed A&C master studies and has no professional experience and expected net salary for the graduate who completed A&C bachelor studies with three years of professional experience. Interestingly, professional experience (three years) is valued more than master studies (which last two years).

Table 5
Mean differences and median differences for net salaries

Variable 1 less Variable 2	Mean difference	Median difference (p-value)
<i>Experience vs. No experience</i>		
Salary B/E less Salary B/NE	1004 PLN	1000 PLN (p-value < 0.0001)
Salary M/E less Salary M/NE	1313 PLN	1500 PLN (p-value < 0.0001)
<i>Master vs. Bachelor</i>		
Salary M/NE less Salary B/NE	802 PLN	600 PLN (p-value < 0.0001)
Salary M/E less Salary B/E	1111 PLN	1000 PLN (p-value < 0.0001)
<i>Master no experience vs. Bachelor experience</i>		
Salary M/NE less Salary B/E	- 202 PLN	- 100 PLN (p-value < 0.0001)

Notes: Wilcoxon signed-rank test was used to verify statistical significance of median differences (H0: median difference between pairs of observations is zero, H1: median difference between pairs of observations is different from zero).

Source: own computations.

We further present our regression results in table 6 (Panel A) and table 7 (Panel B). Panel A results confirm our initial findings – compare

(Kurek & Górowski, 2019) – that GPA is negatively associated with the expected salary, whereas holding a foreign language certificate is positively associated with the expected salary. In each model (1, 2, 3, 4) GPA is statistically significant. The coefficient sizes range from -203.94 (Salary B/NE model 1) to -927.20 (Salary M/E model 4) and are smaller in magnitude compared to our initial analysis. In two models (2, 3) Lang_Cert is statistically significant. In the case of statistically significant results, the coefficient sizes range from 376.51 (Salary B/E, model 2) to 337.46 (Salary M/NE, model 3) and are also smaller in magnitude compared to our initial analysis.

Table 6
Econometric models (Panel A) – results of estimation

Model	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4
Variable	Dependent v. Salary B/NE	Dependent v. Salary B/E	Dependent v. Salary M/NE	Dependent v. Salary M/E
Independent v. GPA	-203.94** (93.64) p-value = 0.0301	-454.57*** (164.51) p-value = 0.0060	-414.38*** (144.79) p-value = 0.0045	-927.20*** (280.10) p-value = 0.0010
Independent v. Lang_Cert	175.22 (112.16) p-value = 0.1192	376.51** (191.39) p-value = 0.0500	337.46* (185.88) p-value = 0.0703	525.34 (323.91) p-value = 0.1058
Constant	3424.12*** (415.16) p-value < 0.0001	5492.34*** (736.56) p-value < 0.0001	5120.54*** (642.86) p-value < 0.0001	8638.64*** (1251.19) p-value < 0.0001
n	341	341	341	341
R ²	0.0259	0.0404	0.0425	0.0585
F	F(2, 338) = 3.06** p-value = 0.0482	F(2, 338) = 5.25*** p-value = 0.0057	F(2, 338) = 4.93*** p-value = 0.0077	F(2, 338) = 5.71*** p-value = 0.0036
Mean VIF	1.00	1.00	1.00	1.00

Notes: for Independent variables and Constant rows the first number represents the estimated coefficient (the estimation was conducted with the OLS method) which is bolded if the parameter for the particular independent variable is statistically significant (*statistically significant at 10%, **statistically significant at 5%, *** statistically significant at 1%), the second number shown in parentheses represents Huber/White robust standard errors and the third number represents p-value, n is the number of observations, R² is the coefficient of determination, F is the value of statistics F (below is the p-value), Mean VIF is the mean variance inflation factor.

Source: own computations.

Determinants of Salary Expectations

Table 7
Econometric models (Panel B) – results of estimation

Model	Model 5	Model 6	Model 7	Model 8
Variable	Dependent v. Salary B/NE	Dependent v. Salary B/E	Dependent v. Salary M/NE	Dependent v. Salary M/E
Independent v. GPA	-122.97 (87.69) p-value = 0.1618	-313.08** (155.77) p-value = 0.0452	-295.93** (131.04) p-value = 0.0246	-731.04*** (256.69) p-value = 0.0047
Independent v. Lang_Cert	213.12* (111.65) p-value = 0.0571	440.95** (186.49) p-value = 0.0186	443.11** (174.45) p-value = 0.0115	682.58** (315.07) p-value = 0.0310
Independent v. Gender	383.71*** (99.75) p-value = 0.0001	672.15*** (178.02) p-value = 0.0002	516.56*** (141.27) p-value = 0.0003	871.24*** (252.26) p-value = 0.0006
Independent v. Age	-55.50*** (12.42) p-value < 0.0001	-95.14*** (26.42) p-value = 0.0004	-133.21*** (19.97) p-value < 0.0001	-202.25*** (38.73) p-value < 0.0001
Constant	4226.41*** (513.11) p-value < 0.0001	5880.25*** (1167.23) p-value < 0.0001	7448.78*** (833.02) p-value < 0.0001	12086.79*** (1720.01) p-value < 0.0001
n	341	341	341	341
R ²	0.1120	0.1240	0.1632	0.1577
F	F(4, 336) = 7.05*** p-value < 0.0001	F(4, 336) = 7.27*** p-value < 0.0001	F(4, 336) = 12.64*** p-value < 0.0001	F(4, 336) = 9.21*** p-value < 0.0001
Mean VIF	1.04	1.04	1.04	1.04

Notes as in Table 6.

Source: own computations.

Results presented in Panel B also confirm our initial research findings, however, adding two additional independent variables allows us to gain deeper understanding of salary expectations determinants. As before GPA is negatively associated with the expected salary, whereas holding a foreign language certificate is positively associated with the expected salary. In three cases (models 6, 7, 8) GPA is statistically significant and in all cases (models 5, 6, 7, 8) Lang_Cert is statistically significant. In the case of statistically significant results, the coefficient sizes range from -295.93 (Salary M/NE, model 7) to -731.04 (Salary M/E, model 8) for GPA and from 213.12 (Salary B/NE, model 5) to 682.58 (Salary M/E, model 8) for Lang_Cert.

Gender is a highly statistically significant variable in all cases (models 5, 6, 7, 8). The coefficient is positive, which means that men expect higher salaries than women – the coefficient sizes range from 383.71 (Salary B/NE, model 5) to 871.24 (Salary M/E, model 8).

In all cases (models 5, 6, 7, 8) age is statistically significant. The coefficient is negative, which means that older students expect lower salaries than younger students – the coefficient sizes range from -55.50 (Salary B/NE, model 5) to -202.25 (Salary M/E, model 8).

5. CONCLUSIONS AND GUIDANCE FOR FURTHER RESEARCH

Accounting students differ in their expectation of salaries. However, some trends emerge from our survey of A&C students at CUoE. Median expected net salary for the graduate who completed A&C bachelor studies without professional experience equals to 2 500 PLN. Obtaining a master's degree increases the median to the level of 3 000 PLN. Having three years of professional experience increases the median even more – to the level of 3 500 PLN. Having a master's degree and three years of professional experience is valued the most – the median equals to 4 500 PLN.

High GPA students expect lower salaries. Students with foreign language certificates expect higher salaries. Women expect lower salaries than men. Holding GPA, Lang_Cert and Age fixed, male students expect a net salary greater than female students of about 383.71 PLN (bachelor's degree, no experience), 672.15 PLN (bachelor's degree, three years of experience), 516.56 PLN (master's degree, no experience), 871.24 PLN (master's degree, three years of experience). Older students expect lower salaries than younger students. Holding GPA, Lang_Cert and Gender fixed, one year older students expect a net salary lower by about 55.50 PLN (bachelor's degree, no experience), 95.14 PLN (bachelor's degree, three years of experience), 133.21 PLN (master's degree, no experience), 202.25 PLN (master's degree, three years of experience).

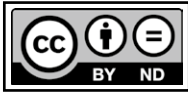
Further studies that would explain the reasons why female students and older students expect lower salaries should be undertaken.

BIBLIOGRAPHY

- Baas, T. & Brücker H. (2011). EU Eastern Enlargement: The Benefits from Integration and Free Labour Movement. *CESifo DICE Report*, 9(2), 44-51.
- Brzozowski J. (2010). Marnotrawstwo mózgow wśród wykwalifikowanych emigrantów a inwestycje w kapitał ludzki. *Ekonomista*, 6, 841-858.
- Hoffman, J.J. & Goldsmith, E.B. & Hofacker, C.F. (1992). The Influence of Parents on Female Business Students' Salary and Work Hour Expectations. *Journal of Employment Counseling*, 29(2), 79-83.
- Kabalski, P. & Sz wajcar, J. (2015). Feminizacja studiów w zakresie rachunkowości w Polsce – przyczyny i skutki. *Zeszyty Teoretyczne Rachunkowości*, 81(137), 85-106.
- Kaczmarczyk, P. (2010). Brains on the move? Recent migration of the highly skilled from Poland and its consequence. In R. Black, G. Engbersen, M. Okólski, & C. Panfłu (Eds.), *A Continent Moving West? EU Enlargement and Labour Migration from Central and Eastern Europe* (345-359). IMISCOE Research, Amsterdam University Press.
- Kraatz, S. (2019). *Free movement of workers*. Fact Sheets on the European Union. Retrived December 01, 2019, from <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/en/sheet/41/free-movement-of-workers>
- Kurek, B. & Górowski, I. (2019). Who expects high salaries? A pilot survey of salary expectations and academic achievements of Accounting and Controlling students. *The Małopolska School of Economics in Tarnów Research Papers Collection*, 44(4), 53-64.
- Masztalesz, M. (2018). Czy rachunkowość w Polsce jest kobietą. *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu*, 503, 326-335.
- Martin, B.G. (1989). Gender Differences in Salary Expectations when Current Salary Information is Provided. *Psychology of Women Quarterly*, 13(1), 87-96.
- Poteralski, J. (2008). Oczekiwania płacowe absolwentów wyższych uczelni w województwie zachodniopomorskim w świetle badań ankietowych. *Studia i Prace Wydziału Nauk Ekonomicznych i Zarządzania*, 3, 171-183.
- Roth, P.L. & Clarke, R.L. (1998). Meta-Analyzing the Relationship between Grades and Salary. *Journal of Vocational Behavior*, (53)3, 386-400.
- Stańdo-Górowska, H. (2014). Oczekiwania płacowe studentów a model kapitału ludzkiego. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie*, 928(4), 51-59.
- Sumner, K.E. & Brown T.J. (1996). Men, Women, and Money: Exploring the Role of Gender, Gender-Linkage of College Major and

- Career-Information Sources in Salary Expectations. *Sex Roles*, 34(11-12) 823-839.
- Sulich, A. (2015). Oczekiwania płacowe studentów i absolwentów Politechniki Wrocławskiej wobec pierwszego pracodawcy. *e-mentor*, 2(59), 24-27.
- Tromski, J.E. & Subich, L.M. (1990). College students' perceptions of the acceptability of below average salary offers. *Journal of Vocational Behavior*, 37(2), 196-208.
- Wesołowska, M. (2019). Rozwój zawodowy jako determinanta emigracji Polaków i możliwości jego realizacji za granicą. *Edukacja Ekonomistów i Menedżerów*, 52(2), 187-196.

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/>



Horyzonty Polityki
2020, Vol. 11, N° 37



WOJCIECH BĄBA

<http://orcid.org/0000-0003-4554-3896>

Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie
Katedra Studiów Europejskich i Integracji Gospodarczej
babaw@uek.krakow.pl

DOI: 10.35765/HP.1977

Ocena szans realizacji celów Strategii „Europa 2020” w obszarze edukacji

Streszczenie

CEL NAUKOWY: Podstawowym celem artykułu było dokonanie oceny szans realizacji celów Strategii „Europa 2020” w obszarze edukacji w 2020 r.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Analiza dotychczasowego stopnia realizacji celów edukacyjnych Strategii „Europa 2020” przeprowadzona została w drodze porównania i obrazowania przekrojowych danych empirycznych. Natomiast prognoza możliwości osiągnięcia celów Strategii w roku 2020 została przygotowana na podstawie metod statystycznych (dopasowanie trendu do danych empirycznych i ich ekstrapolacja za pomocą równań trendu).

PROCES WYWODU: Na bazie charakterystyki Strategii „Europa 2020” oraz jej dwóch celów w obszarze edukacji, analizie oraz prognozowaniu poddano wartości dwóch wskaźników monitorujących Strategii w tym obszarze: wskaźnika młodzieży niekontynuującej nauki oraz wskaźnika osób w wieku 30-34 lat posiadających wykształcenie wyższe.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Dokonana w artykule ocena dotychczasowego stopnia realizacji Strategii „Europa 2020” wykazała generalną poprawę sytuacji w UE-28 w odniesieniu do obu wskaźników między rokiem 2008 i 2018. Pogorszenie poziomu wskaźników wystąpiło jedynie w przypadku pięciu krajów. Również prognoza realizacji celów Strategii w roku 2020 wykazała, iż większości (16 z 28) krajów Unii uda się osiągnąć oba te cele, natomiast jedynie pięciu krajom nie uda się osiągnąć żadnego.

Sugerowane cytowanie: Bąba, W. (2020). Ocena szans realizacji celów Strategii „Europa 2020” w obszarze edukacji. *Horyzonty Polityki*, 11(37), 29-48. DOI: 10.35765/HP.1977.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Wyniki oceny nie wykazały bezpośredniego związku między poziomem rozwoju gospodarczego kraju a stanem jego systemu edukacji, przynajmniej w odniesieniu do wykorzystanych wskaźników. Kwestia ta wymaga naturalnie pogłębionych badań.

SŁOWA KLUCZOWE:

Unia Europejska, Strategia „Europa 2020”,
młodzież niekontynuująca nauki, edukacja wyższa,
wskaźniki monitorujące Strategii „Europa 2020”

Abstract

EVALUATION OF POSSIBILITY
FOR ACCOMPLISHMENT OF EUROPE 2020 STRATEGY
GOALS IN THE AREA OF EDUCATION

RESEARCH OBJECTIVE: The main goal of the article was to evaluate the possibility for accomplishment of the Europe 2020 Strategy goals in the area of education.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The analysis of current fulfillment level of the Europe 2020 Strategy goals was performed by comparison and graphical display of empirical data. The prognosis of the possibility of achieving these goals in 2020 was prepared using statistical methods (trend estimation and data extrapolation using trend equations).

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: Based on the characterization of the Europe 2020 Strategy and its two goals in the area of education, values of the two monitor indicators were used in the analysis and prognosis. The two indicators were: early leavers from education and training and tertiary educational attainment.

RESEARCH RESULTS: The evaluation of current fulfillment level of Europe 2020 Strategy, performed in the article, has shown a general improvement of the situation in the EU-28 between year 2008 and 2018, regarding both indicators. Only in case of 5 member states the situation was worse in 2018 than in 2008 (absolute increase / decrease of values, depending on the indicator's character). The prognosis of reaching Strategy goals in the year 2020 led to similar conclusion. According to it, the majority (16/28) of member states should reach both the targets, and only five of them won't be able to reach any of them.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS AND RECOMMENDATIONS: The outcomes of evaluation did not indicate the existence of direct relation

between a level of economic development and state of the education system in given country, at least with reference to indicators used. This issue naturally requires further research.

KEYWORDS: KEYWORDS:

European Union, Europe 2020 Strategy, early leavers from education, tertiary education, Europe 2020 headline indicators

WSTĘP

W ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat zauważyć można wzrost zainteresowania obszarem edukacji zarówno ze strony naukowców reprezentujących różne dziedziny nauk, jak i decydentów politycznych. Zjawisko to widoczne jest także w przypadku Unii Europejskiej. W marcu 2020 r. Komisja Europejska przedstawiła projekt Strategii „Europa 2020”, który miał być odpowiedzią na wyzwania rozwojowe, stojące przed Unią Europejską w drugim dziesięcioleciu XXI w. W dokumencie tym zdefiniowane zostały cele Strategii dotyczące pięciu obszarów: zatrudnienia, badań i rozwoju, zmian klimatycznych i energii, edukacji oraz ubóstwa i wykluczenia społecznego. Obszar edukacji został zatem wymieniony jako jeden z kluczowych dla przyszłości Unii Europejskiej. Zgodnie z założeniami Strategii, jej cele mają zostać osiągnięte do końca 2020 r.

Podstawowym celem niniejszego artykułu jest dokonanie oceny szans realizacji celów Strategii „Europa 2020” w obszarze edukacji w 2020 r.

Zakres przedmiotowy artykułu obejmuje dwa wskaźniki monitorujące Strategii „Europa 2020” w obszarze edukacji (GUS, 2012, s. 2): wskaźnik młodzieży niekontynuującej nauki oraz wskaźnik liczby osób w wieku 30-34 posiadających wykształcenie wyższe.

Zakres podmiotowy artykułu dotyczyć będzie 28 krajów członkowskich Unii Europejskiej, czyli wszystkich podmiotów objętych Strategią „Europa 2020”. Z grupy analizowanych podmiotów zdecydowano się nie usuwać Wielkiej Brytanii, co wynika z faktu, że w całym analizowanym okresie państwo to pozostawało członkiem Unii Europejskiej.

Zakres czasowy artykułu obejmuje lata 2008-2018¹ (analiza) oraz rok 2020 (prognoza). Cele Strategii „Europa 2020” zostały zdefiniowane w odniesieniu do danych z 2008 r. (były to wówczas ostatnie dostępne dane), w związku z czym ocena stopnia realizacji celów Strategii powinna obejmować lata 2008-2018 a nie 2010-2018. Takie podejście stosuje Eurostat (Eurostat, 2019a).

Artykuł składa się z czterech części. Pierwsza z nich poświęcona została charakterystyce Strategii „Europa 2020”, celom Strategii w obszarze edukacji oraz wskaźnikom monitorującym realizację tychże celów. W drugiej części artykułu znalazła się analiza dotychczasowego stopnia realizacji powyższych celów. W trzeciej części przedstawiono prognozę dotyczącą realizacji celów edukacyjnych Strategii w roku 2020. Artykuł kończy podsumowanie zawierające syntezę wyników analizy i prognozy.

CELE STRATEGII „EUROPA 2020” W OBSZARZE EDUKACJI ORAZ OCENA STOPNIA ICH REALIZACJI

Strategia „Europa 2020” została przygotowana i zaprezentowana przez Komisję Europejską w marcu 2010 r. (EC, 2010). Miała ona stanowić nowy dokument strategiczny Unii Europejskiej, zastępujący wprowadzoną w marcu 2000 r. Strategię Lizbońską, której celów nie udało się Unii osiągnąć. Kwestię oceny efektów Strategii Lizbońskiej w obszarze edukacji poruszali w swoich pracach m.in. Rabczuk (2007), Hervás Soriano & Mulatero (2010), Pépin (2011) i Corbett (2012).

Za jedną z ważnych przyczyn niepowodzenia Strategii Lizbońskiej uznano niski stopień skonkretyzowania i obligatoryjności jej celów. Cele zdefiniowane w jej ramach miały bowiem na ogół charakter niewymierny (nie były określone jako konkretna wartość liczbową). Niepowodzenie Strategii Lizbońskiej zmotywowało organy Unii Europejskiej do odmiennego sformułowania zapisów Strategii „Europa 2020”. W ramach nowej Strategii sformułowano listę konkretnych i wymiernych celów, które mają zostać przez kraje członkowskie

¹ Wartości z 2018 r. to ostatnie dostępne i wiarygodne dane; wartości zmienionych dla 2019 r. mają jak na razie charakter wstępny (provisional data).

Unii zrealizowane do końca 2020 r. Dotyczą one pięciu obszarów: zatrudnienie, badania i rozwój, zmiany klimatyczne i energia, edukacja, ubóstwo i wykluczenie społeczne (GUS, 2012).

Cel Strategii w obszarze edukacji został zdefiniowany następująco: „podniesienie poziomu wykształcenia poprzez zmniejszenie odsetka osób zbyt wcześnie kończących naukę do **poniżej 10%** oraz zwiększenie do **co najmniej 40%** odsetka osób w wieku 30-34 lat z wykształceniem wyższym lub równoważnym” (GUS, 2012). Dodatkowo, niektóre kraje członkowskie Unii zdecydowały się na wprowadzenie tzw. celów krajowych Strategii, tj. wartości (część) bardziej lub (rzadziej) mniej ambitnych niż ustalone przez Komisję (patrz tabela 1 i 2).

W przypadku Strategii „Europa 2020” Komisja Europejska wprowadziła zatem dwa wymierne cele w obszarze edukacji, których realizacja ma być oceniana za pomocą dwóch tzw. wskaźników monitorujących Strategii. Ich wartości znaleźć można w bazie danych Eurostatu (Eurostat, 2019a):

- wskaźnika młodzieży niekontynuującej nauki (ang. *early leavers from education and training*),
- wskaźnika osób w wieku 30-34 lat posiadających wykształcenie wyższe (ang. *tertiary educational attainment*).

Pierwszy z tych wskaźników dostarcza informacji na temat udziału osób niekontynuujących nauki w populacji osób w wieku 18 do 24 lat. Chodzi tu o osoby, które ukończyły co najwyżej edukację niższą średnią (*lower secondary education*, czyli poziom 0-2 klasyfikacji ISCED (UNESCO, 2018)) i nie uczestniczą w żadnej formie edukacji lub szkolenia (Eurostat, 2019b). W ramach oceny funkcjonowania systemu edukacji w danym kraju, miernik ten jest destymulantą (czym wyższy poziom, tym niższa ocena).

Drugi z wymienionych wskaźników przekazuje informacje odnośnie do udziału osób posiadających wykształcenie wyższe w populacji osób w wieku od 30 do 34 lat. Wskaźnik ten dotyczy osób, które ukończyły edukację wyższą (*tertiary education*, czyli poziomy 5-8 klasyfikacji ISCED) (Eurostat, 2019c). W odniesieniu do oceny funkcjonowania systemu edukacji w danym kraju, miernik ten jest stymulantą (czym wyższa wartość, tym wyższa ocena). Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na fakt, że Komisja Europejska nie zdecydowała się zastosować jako wskaźnika monitorującego Strategii „Europa

2020” najbardziej popularnego miernika poziomu wykształcenia w danym kraju, tj. wskaźnika skolaryzacji (wyższej) brutto lub netto (GUS, 2020a). Fakt ten wynika, zdaniem autora, z ograniczeń tego wskaźnika oraz ze specyfiki studiów wyższych. Studiują bowiem nie tylko osoby z roczników tzw. „pomaturalnych” (czyli takie, które zakończyły edukację średnią i od razu podjęły studia), ale również takie, które zakończyły edukację na poziomie średnim w przeszłości (np. więcej niż 5 lat przed rozpoczęciem studiów).

Literatura dotycząca funkcjonowania systemów edukacji oraz mierników służących ocenie ich funkcjonowania jest bogata. Zagadnieniem tym zajmowali się m.in. Denek (1997), Holford (2008), Peterson, Baker, & McGaw (2010), Wright (2015) oraz Pietrzak i Baran (2018). Lektura powyższych publikacji może być podstawą do merytorycznej oceny prawidłowości zastosowania scharakteryzowanych powyżej wskaźników, do monitorowania sytuacji w Unii Europejskiej w obszarze edukacji, prowadzonej m.in. przez organy UE (EC, 2013, EC, 2019). Innych wskaźników służących do oceny funkcjonowania systemu edukacji można poszukiwać m.in. w bazach danych, np. GUS (2020b), Eurostat (2020) i OECD (2020).

OCENA DOTYCHCZASOWEGO STOPNIA REALIZACJI STRATEGII „EUROPA 2020” W OBSZARZE EDUKACJI

W tej części artykułu dokonana zostanie ocena dotychczasowego (dane na 2018 r.) stopnia realizacji celów Strategii „Europa 2020” w obszarze edukacji dla obu wskaźników monitorujących Strategii.

W tabeli 1. zaprezentowano wartości wskaźnika młodzieży niekontynuującej nauki.

Ocena szans realizacji celów Strategii „Europa 2020”

Tabela 1

Wartości wskaźnika młodzieży niekontynuującej nauki w UE-28 w latach 2008, 2018 (realne) i 2020 (prognozowane) oraz realizacja celu Strategii „Europa 2020”

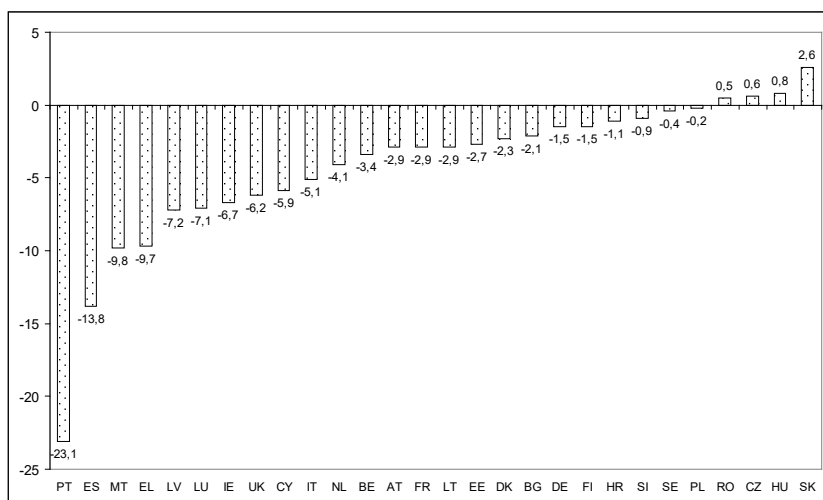
Podmiot	Kod	Wartości realne			Prognoza			Cel krajowy	Osiągnięcie celu	
		2008	2018	'18-'08	Trend*	R2	2020		Strategii	krajowego
UE-28	EU	14,7	10,5	-4,2	lin	0,96	8,99	10,0	+	+
Austria	AT	10,2	7,3	-2,9	w2	0,93	8,05	9,5	+	+
Belgia	BE	12,0	8,6	-3,4	w2	0,85	6,48	9,5	+	+
Bułgaria	BG	14,8	12,7	-2,1	w3	0,77	9,33	11,0	+	+
Cypr	CY	13,7	7,8	-5,9	w2	0,77	8,04	10,0	+	+
Czechy	CZ	5,6	6,2	0,6	w3	0,90	5,13	5,5	+	+
Niemcy	DE	11,8	10,3	-1,5	w3	0,75	12,55	10,0	-	-
Dania	DK	12,7	10,4	-2,3	w2	0,88	11,59	10,0	-	-
Estonia	EE	14,0	11,3	-2,7	w3	0,75	4,02	9,5	+	+
Grecja	EL	14,4	4,7	-9,7	lin	0,98	2,67	10,0	+	+
Hiszpania	ES	31,7	17,9	-13,8	lin	0,98	13,53	15,0	-	+
Finlandia	FI	9,8	8,3	-1,5	w3	0,77	8,19	8,0	+	-
Francja	FR	11,8	8,9	-2,9	w2	0,79	7,58	9,5	+	+
Chorwacja	HR	4,4	3,3	-1,1	w3	0,91	6,94	4,0	+	-
Węgry	HU	11,7	12,5	0,8	w3	0,69	12,82	10,0	-	-
Irlandia	IE	11,7	5,0	-6,7	lin	0,94	2,56	8,0	+	+
Włochy	IT	19,6	14,5	-5,1	lin	0,93	12,09	16,0	-	+
Litwa	LT	7,5	4,6	-2,9	w2	0,88	3,83	9,0	+	+
Luksemburg	LU	13,4	6,3	-7,1	w3	0,68	-0,01	10,0	+	+
Łotwa	LV	15,5	8,3	-7,2	w2	0,94	9,56	10,0	+	+
Malta	MT	27,2	17,4	-9,8	lin	0,96	15,17	10,0	-	-
Holandia	NL	11,4	7,3	-4,1	lin	0,92	5,93	8,0	+	+
Polska	PL	5,0	4,8	-0,2	w2	0,93	4,02	4,5	+	+
Portugalia	PT	34,9	11,8	-23,1	lin	0,94	4,43	10,0	+	+
Rumunia	RO	15,9	16,4	0,5	w3	0,51	21,67	11,3	-	-
Szwecja	SE	7,9	7,5	-0,4	w3	0,52	7,09	7,0	+	-
Słowenia	SI	5,1	4,2	-0,9	w3	0,48	3,26	5,0	+	+
Słowacja	SK	6,0	8,6	2,6	w2	0,88	11,46	6,0	-	-
Wielka Brytania	UK	16,9	10,7	-6,2	lin	0,93	8,44		+	

* trend: liniowy (lin), wielomianowy 2. stopnia (w2), wielomianowy 3. stopnia (w3) komórki zaciemnione: wzrost wartości między rokiem 2008 a 2018; prognoza nieosiągnięcia celu Strategii w 2020 r.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Eurostatu [T2020_40] [dostęp: 01.03.2020].

Analizując zmiany wartości wskaźnika młodzieży niekontynuującej nauki w UE-28 pomiędzy rokiem 2008 i 2018 zauważyć można, że w większości, tj. w 24 krajach wartości te uległy zmniejszeniu. Jedynie w przypadku czterech krajów wartości wskaźnika były w 2018 r. wyższe niż w 2008 r. Szczegółowa analiza zmian wskaźnika między badanymi latami zaprezentowana została na wykresie 1.

Wykres 1. Zmiana* wartości wskaźnika młodzieży niekontynuującej nauki w UE-28 w analizowanym okresie



* 2018-2008

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z tabeli 1.

Zdecydowanie największa w UE-28 redukcja wartości analizowanego wskaźnika wystąpiła w przypadku Portugalii (aż o 23,1 p.p.). Bardzo wysoka redukcja (ponad 9 p.p.) miała miejsce także w Hiszpanii, na Malcie i w Grecji. Specyfika tych czterech krajów zmusza badacza do zadania sobie pytania o przyczyny tak wysokiej redukcji oraz merytoryczną wartość wskaźnika młodzieży niekontynuującej nauki jako miernika oceny funkcjonowania systemu edukacji. W sytuacji wystąpienia poważnego kryzysu gospodarczego, co miało miejsce we wszystkich tych krajach, można założyć, że zwłaszcza ludzie młodzi mieliby silną motywację do opóźniania wchodzenia na rynek pracy (dotknięty wysokim bezrobociem) poprzez kontynuowanie

kształcenia na wyższych szczeblach edukacji. Zjawisko to występowałoby niezależnie od jakości kształcenia oraz tego, czy ukończenie danego kierunku studiów faktycznie poprawiałoby szanse absolwenta na rynku pracy. Wystąpienie powyższego zjawiska może potwierdzać fakt, że krajami UE charakteryzującymi się wzrostami wartości analizowanego wskaźnika były Słowacja (wzrost aż o 2,6 p.p.) oraz Węgry, Czechy i Rumunia. Wszystkie te kraje w badanym okresie cechowało zarówno wysokie (średnie) tempo wzrostu gospodarczego, jak i masowa (poza Czechami) emigracja do bogatszych krajów Unii Europejskiej. Oba te zjawiska mogą służyć wyjaśnieniu wzrostu wartości wskaźnika młodzieży niekontynuującej nauki w badanym okresie. Ludzie młodzi nie mieliby bowiem motywacji do kontynuowania nauki w sytuacji, gdy podjęcie zatrudnienia już w momencie ukończenia szkoły średniej wiązałoby się z możliwością uzyskania dobrze płatnej pracy (np. w dominującym w tych czterech krajach przemyśle samochodowym) bądź też, gdyby mieli możliwość podjęcia relatywnie (tj. w stosunku do rówieśników pozostających w kraju) dobrze płatnej pracy za granicą.

W tabeli 2. przedstawiono z kolei wartości wskaźnika osób w wieku 30-34 posiadających wykształcenie wyższe (dalej: wskaźnika wykształcenia wyższego).

Analiza zmian wartości realnych wskaźnika wykształcenia wyższego pomiędzy rokiem 2008 i 2018 pozwala stwierdzić, że w przypadku praktycznie wszystkich krajów członkowskich UE wartości te uległy zwiększeniu. Jedynie w przypadku jednego kraju – Finlandii – wartości te były niższe w roku 2018 niż 2008, aczkolwiek wciąż wyższe niż cel Strategii (44,2% w 2018 r.). Fakt ten wydaje się niezwykle interesujący w kontekście tego, że istniejący w Finlandii system edukacji jest powszechnie uznawany za jeden z najlepszych na świecie (Anderson, 2019). Szczegółowa analiza zmian wartości wskaźnika między badanymi latami przedstawiona została na wykresie 2.

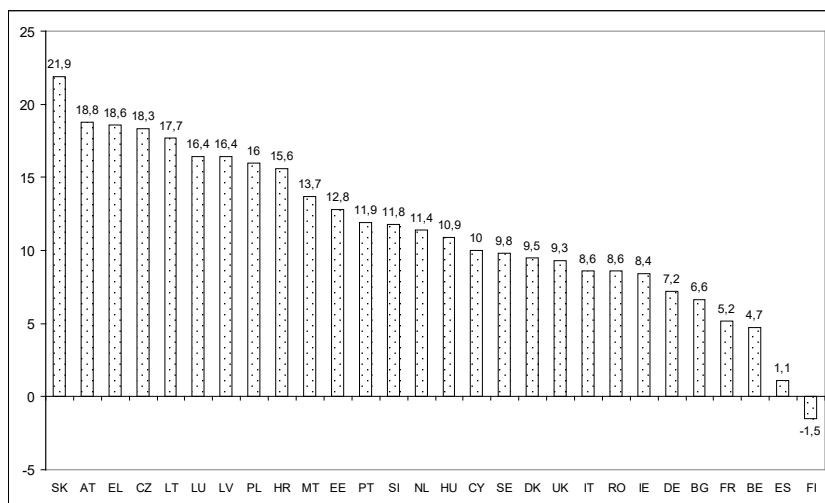
Tabela 2

Wartości wskaźnika osób w wieku 30-34 lat posiadających wykształcenie wyższe w UE-28 w latach 2008, 2018 (realne) i 2020 (prognozowane) oraz realizacja celu Strategii „Europa 2020”

Podmiot	Kod	Wartości realne			Prognoza			Cel krajowy	Osiągnięcie celu	
		2008	2018	18-08	Trend	R2	2020		Strategii	krajowego
UE-28	EU	31,1	40,7	9,6	lin	0,98	43,11	40,0	+	
Austria	AT	21,9	40,7	18,8	w2	0,86	48,80	38,0	+	+
Belgia	BE	42,9	47,6	4,7	w3	0,79	53,51	47,0	+	+
Bułgaria	BG	27,1	33,7	6,6	w2	0,87	37,29	36,0	-	+
Cypr	CY	47,1	57,1	10,0	w2	0,90	62,15	46,0	+	+
Czechy	CZ	15,4	33,7	18,3	lin	0,97	39,63	32,0	-	+
Niemcy	DE	27,7	34,9	7,2	lin	0,91	35,95	42,0	-	-
Dania	DK	38,9	48,4	9,5	lin	0,98	50,33	40,0	+	+
Estonia	EE	34,4	47,2	12,8	lin	0,94	51,87	40,0	+	+
Grecja	EL	25,7	44,3	18,6	lin	0,98	49,73	32,0	+	+
Hiszpania	ES	41,3	42,4	1,1	w3	0,31	44,59	44,0	+	+
Finlandia	FI	45,7	44,2	-1,5	w3	0,61	42,62	42,0	+	+
Francja	FR	41,0	46,2	5,2	w3	0,83	49,52	50,0	+	-
Chorwacja	HR	18,5	34,1	15,6	w2	0,82	33,67	35,0	-	-
Węgry	HU	22,8	33,7	10,9	w2	0,95	31,20	34,0	-	-
Irlandia	IE	47,9	56,3	8,4	w2	0,94	53,75	60,0	+	-
Włochy	IT	19,2	27,8	8,6	lin	0,98	29,70	26,0	-	+
Litwa	LT	39,9	57,6	17,7	lin	0,94	65,22	48,7	+	+
Luksemburg	LU	39,8	56,2	16,4	w2	0,92	54,07	66,0	+	-
Łotwa	LV	26,3	42,7	16,4	w2	0,99	41,80	34,0	+	+
Malta	MT	21,0	34,7	13,7	lin	0,97	37,46	33,0	-	+
Holandia	NL	38,0	49,4	11,4	lin	0,96	50,95	40,0	+	+
Polska	PL	29,7	45,7	16,0	lin	0,96	50,85	45,0	+	+
Portugalia	PT	21,6	33,5	11,9	lin	0,93	38,55	40,0	-	-
Rumunia	RO	16,0	24,6	8,6	lin	0,96	31,22	26,7	-	+
Szwecja	SE	42,0	51,8	9,8	lin	0,95	54,69	45,0	+	+
Słowenia	SI	30,9	42,7	11,8	w2	0,95	44,07	40,0	+	+
Słowacja	SK	15,8	37,7	21,9	lin	0,97	40,07	40,0	+	+
Wielka Brytania	UK	39,5	48,8	9,3	w2	0,98	46,65		+	

* trend: linowy (lin), wielomianowy 2. stopnia (w2), wielomianowy 3. stopnia (w3) komórki zaciemnione: spadek wartości między rokiem 2008 a 2018; prognoza nieosiągnięcia celu Strategii w 2020 r.

Wykres 2. Zmiana* wartości wskaźnika osób w wieku 30-34 lat posiadających wykształcenie wyższe w UE-28 w analizowanym okresie

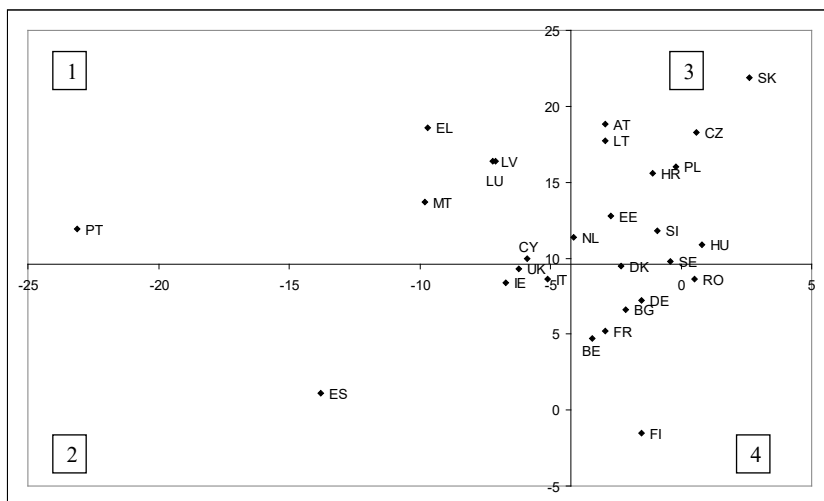


* 2018-2008

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z tabeli 2.

Zdecydowanie największy w UE-28 wzrost wartości wskaźnika wykształcenia wyższego między analizowanymi latami wystąpił w przypadku Słowacji (21,9 p.p.). Bardzo wysoki wzrost (ponad 15 p.p.) widoczny był także w Austrii, Grecji, Czechach, na Litwie, w Luksemburgu, na Łotwie, w Polsce i w Chorwacji. Grupa krajów które charakteryzował wysoki wzrost poziomu wskaźnika wykształcenia wyższego była zatem bardzo zróżnicowana. Zaliczały się do niej zarówno nowe kraje członkowskie o średnim poziomie rozwoju, bogate stare kraje członkowskie, jak również Grecja, czyli kraj, który najbardziej ucierpiał w wyniku kryzysu gospodarczego lat 2008-2011. Jak wspomniano wyżej, jedynym krajem Unii, w którym wystąpił spadek wartości analizowanego wskaźnika między rokiem 2008 a 2018 była Finlandia. Bardzo małe w porównaniu z pozostałymi krajami Unii wzrosty wartości wskaźnika (poniżej 8 p.p.) wystąpiły natomiast w Hiszpanii, Belgii, Francji, Bułgarii i Niemczech. W grupie tej znalazły się zatem trzy z pięciu krajów UE o najwyższej obecnie liczbie ludności.

Wykres 3. Zmiany wartości obu wskaźników monitorujących Strategii „Europa 2020” w obszarze edukacji w krajach UE-28 między rokiem 2008 i 2018



- oś x: zmiany wartości wskaźnika młodzieży niekontynuującej nauki
- oś y: zmiany wartości wskaźnika osób w wieku 30-34 lat posiadających wykształcenie wyższe
- punkt przecięcia osi ma współrzędne odpowiadające UE-28 jako całości

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z tabeli 1 i 2.

Przedstawione powyżej dane można również przeanalizować łącznie, prezentując na jednym wykresie zmiany wartości obu wskaźników monitorujących Strategii „Europa 2020” w obszarze edukacji. Taka forma analizy pozwala podzielić kraje członkowskie UE na grupy, charakteryzujące się określonym typem i skalą tych zmian. Wartości zmiennych w takim ujęciu zaprezentowano na wykresie 3.

Analiza zmian wartości obu wskaźników monitorujących łącznie pozwala na zidentyfikowanie wśród 28 krajów członkowskich czterech grup krajów:

1. kraje, w przypadku których poprawa poziomu obu wskaźników była większa niż średnia dla UE-28 (najlepsza sytuacja); w tej grupie znalazło się 6 krajów: Cypr, Grecja, Luksemburg, Łotwa, Malta i Portugalia,
2. kraje, w których poprawa poziomu wskaźnika młodzieży niekontynuującej nauki była większa niż średnia dla UE, natomiast poprawa poziomu wskaźnika wykształcenia

wyższego była mniejsza niż średnia dla UE; w grupie tej znalazły się cztery kraje: Hiszpania, Irlandia, Wielka Brytania i Włochy,

3. kraje, w których poprawa poziomu wskaźnika młodzieży niekontynuującej nauki była mniejsza niż średnia dla UE, a poprawa poziomu wskaźnika wykształcenia wyższego była większa niż ta średnia; w tej grupie znalazło się jedenaście krajów: Austria, Chorwacja, Czechy, Estonia, Holandia, Litwa, Polska, Słowacja, Słowenia, Szwecja i Węgry,
4. kraje, w przypadku których poprawa poziomu obu wskaźników była mniejsza niż średnia dla UE-28 (najgorsza sytuacja); w tej grupie znalazło się siedem krajów: Belgia, Bułgaria, Dania, Finlandia, Francja, Niemcy i Rumunia.

Jak widać wszystkie te grupy były bardzo zróżnicowane. W pierwszej, w której zmiany były największe i miały zdecydowanie pozytywny charakter, dominowały kraje Europy Południowej, najbardziej dotknięte kryzysem gospodarczym lat 2008-2011 (Grecja, Portugalia, Cypr, Malta), ale znalazł się tutaj również jeden kraj Europy Środkowo-Wschodniej (Łotwa) oraz najbogatszy kraj UE (Luksemburg). Analogiczna sytuacja wystąpiła w ostatniej grupie, którą charakteryzowały najmniejsze zmiany pozytywne bądź też spadek poziomu wskaźników. Znalazły się w niej zarówno cztery wysoko rozwinięte kraje Europy Zachodniej (Niemcy, Francja, Belgia i Dania), dwa najsłabiej rozwinięte kraje Unii (Bułgaria i Rumunia) oraz kraj charakteryzujący się jednym z najlepszych systemów edukacji w Europie i na świecie (Finlandia).

Wyniki powyższej analizy wydają się wskazywać, że poziom rozwoju gospodarczego ani tempo wzrostu PKB nie są prostymi determinantami stanu systemu edukacji w danym kraju. Mogą go bowiem determinować liczne i różne czynniki (emigracja, specyficzny system edukacji itd.).

PROGNOZA REALIZACJI CELÓW STRATEGII „EUROPA 2020” W OBSZARZE EDUKACJI W ROKU 2020

Na podstawie realnych wartości obu wskaźników monitorujących Strategii „Europa 2020” w obszarze edukacji możliwe jest nie tylko

dokonanie oceny dotychczasowego (wg stanu na 2018) stopnia realizacji celów Strategii, ale również przygotowanie prognozy realizacji zakładanych celów w 2020 r. Prognoza ta została w niniejszym artykule przeprowadzona za pomocą dopasowania do realnych wartości danego wskaźnika, występujących w danym kraju UE w okresie 2008-2018, odpowiedniej linii trendu, a następnie ekstrapolacji wartości tegoż wskaźnika dla roku 2020, opierając się na równaniu uzyskanej funkcji trendu. Dopasowania trendu do danych dokonano w programie Excel, wykorzystując trzy typy trendu: liniowy, wielomianowy drugiego stopnia oraz wielomianowy trzeciego stopnia. Procedura dopasowania linii trendu do danych była następująca:

1. zastosowanie trendu liniowego; jeśli wartość współczynnika determinacji była odpowiednia wysoka ($R^2 > 0,90$), koniec procedury,
2. zastosowanie trendu wielomianowego drugiego stopnia; jeśli wartość współczynnika determinacji była odpowiednia wysoka ($R^2 > 0,75$), koniec procedury,
3. zastosowanie trendu wielomianowego trzeciego stopnia; koniec procedury.

Wyniki prognozy zostały przedstawione w tabelach 1. i 2. (w sekcjach: prognoza, cel krajowy i osiągnięcie celu).

Jeśli chodzi o prognozy wartości wskaźnika młodzieży niekontynuującej nauki, to pierwszy warunek, umożliwiający zastosowanie w prognozie trendu liniowego, był spełniony w przypadku ośmiu krajów UE. W przypadku kolejnych dziewięciu krajów w prognozie konieczne było zastosowanie trendu wielomianowego drugiego stopnia. Natomiast w odniesieniu do pozostałych jedenastu krajów konieczne było zastosowanie trendu wielomianowego trzeciego stopnia. Mimo zastosowania tak złożonego równania, w przypadku trzech krajów Unii – Szwecji, Rumunii i Słowenii – współczynnik determinacji równania był wciąż bardzo niski (około 0,5). Prognoza wartości pierwszego wskaźnika wykazała, że w 2020 r. większości, a mianowicie dwudziestu krajom Unii uda się osiągnąć cel Strategii „Europa 2020” odnośnie do młodzieży niekontynuującej nauki. Większości z tych krajów (16 z 20) uda się również osiągnąć zakładane cele krajowe. Pozostałym ośmiu krajom Unii (Dania, Hiszpania, Malta, Niemcy, Rumunia, Słowacja, Węgry i Włochy) zgodnie z prognozą nie uda się osiągnąć wyznaczonego poziomu wskaźnika,

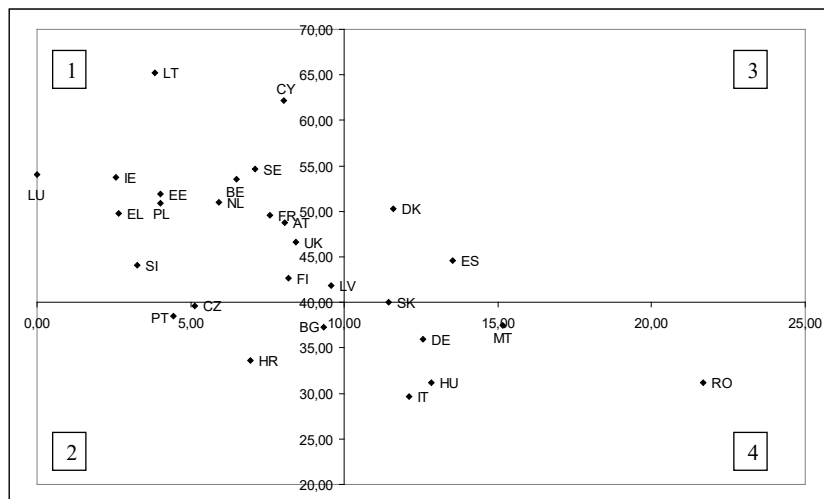
a tym samym celu Strategii. Większości tych krajów (6 z 8) nie uda się również uzyskać celów krajowych. Prognoza dokonana dla UE-28 jako całości wykazuje z kolei, że Unia powinna zrealizować zakładany cel Strategii, osiągając w 2020 r. poziom wskaźnika młodzieży niekontynuującej nauki równy 8,99%.

Jeżeli natomiast chodzi o prognozowanie wartości wskaźnika liczby osób w wieku 30-34 lat, posiadających wykształcenie wyższe, to warunek umożliwiający wykorzystanie w prognozie trendu liniowego był spełniony w przypadku 14 krajów Unii. W przypadku kolejnych 10 prognoza bazowała na trendzie wielomianowym drugiego stopnia. Natomiast trend wielomianowy trzeciego stopnia musiał zostać zastosowany tylko w przypadku czterech krajów. Jedynie dla jednego z nich – Hiszpanii – mimo zastosowania tego typu równania wartość współczynnika determinacji funkcji trendu pozostawała bardzo niska (0,31). Prognoza wartości drugiego wskaźnika wykazała, że w 2020 r. większości, a mianowicie 19 krajom Unii, uda się osiągnąć cel Strategii „Europa 2020” odnośnie do poziomu wykształcenia wyższego w grupie wiekowej 30-34. Większości z tych krajów (15 z 19) uda się również zrealizować zakładane cele krajowe. Natomiast pozostałym dziewięciu krajom Unii (Bułgaria, Chorwacja, Czechy, Malta, Niemcy, Portugalia, Rumunia, Węgry, Włochy) celu tego nie uda się uzyskać. Większości tych krajów (5 z 9) uda się natomiast osiągnąć zakładane cele krajowe. Prognoza dokonana dla UE-28 jako całości wykazała natomiast, że Unia powinna zrealizować zakładany cel Strategii, osiągając w 2020 r. poziom wskaźnika liczby osób w wieku 30-34 lat posiadających wykształcenie wyższe równy 43,11%.

Podobnie jak w przypadku analizy zmian realnych wartości wskaźników w okresie 2008-2018, w przypadku prognozowania ich wartości w roku 2020 możliwe jest zbiorcze zaprezentowanie wyników prognozy dla obu wskaźników jednocześnie. Taka forma prezentacji danych umożliwia podział krajów Unii na grupy charakteryzujące się określonym typem prognozy.

Prognozowane wartości zmiennych w opisanym wyżej ujęciu zaprezentowano na wykresie 4.

Wykres 4. Prognozy wartości obu wskaźników monitorujących Strategii „Europa 2020” w obszarze edukacji w krajach UE-28 w roku 2020



- oś x: prognozy wartości wskaźnika młodzieży niekontynuującej nauki
- oś y: prognozy wartości wskaźnika osób w wieku 30-34 lat posiadających wykształcenie wyższe
- punkt przecięcia osi ma współrzędne odpowiadające docelowym wartościom wskaźników (10;40)

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z tabeli 1 i 2.

Analiza prognozowanych wartości wskaźników monitorujących Strategii „Europa 2020” pozwala podzielić kraje Unii Europejskiej na cztery grupy:

1. kraje, które zgodnie z wynikami prognozy osiągną cel Strategii w przypadku obu wskaźników monitorujących (najlepsza sytuacja); w tej grupie znalazła się większość, tj. 16 krajów Unii (w tym Polska),
2. kraje, które osiągną cel strategii jedynie odnośnie do wskaźnika młodzieży niekontynuującej nauki (natomiast nie osiągną go w odniesieniu do wskaźnika wykształcenia wyższego); w tej grupie znalazły się cztery kraje: Bułgaria, Chorwacja, Czechy i Portugalia,
3. kraje, które osiągną cel strategii tylko w odniesieniu do wskaźnika wykształcenia wyższego (nie osiągną go natomiast w przypadku wskaźnika młodzieży niekontynuującej nauki); były to trzy kraje: Dania, Hiszpania i Słowacja,

4. kraje, które nie osiągną celu strategii w odniesieniu do obu wskaźników monitorujących (najgorsza sytuacja); w tej grupie znalazło się pięć krajów: Niemcy, Malta, Rumunia, Węgry i Włochy.

W kontekście powyższej analizy, za podstawowy pozytywny wynik prognozy należy uznać to, że większość krajów członkowskich UE (16 z 28) powinna osiągnąć oba cele Strategii w 2020 r. w obszarze edukacji. Niepokoi natomiast fakt, że zgodnie z prognozą pięć krajów Unii, w tym trzy należące do pierwszej piątki krajów UE pod względem liczby ludności, nie zrealizuje zakładanego celu Strategii odnośnie do obu wskaźników monitorujących. Należy jednak zwrócić uwagę na fakt, że grupa ta jest bardzo zróżnicowana, więc powody nieosiągnięcia zalecanych poziomów wskaźników monitorujących również mogą być różne. W przypadku Rumunii czynnikiem decydującym może być np. wysoka presja migracyjna, wynikająca z możliwości podjęcia relatywnie dobrze płatnej pracy za granicą, mimo braku wyższego wykształcenia. W przypadku Włoch, zmagających się z przewlekłymi problemami utrzymującego się niskiego tempa wzrostu gospodarczego, mogłoby to natomiast być zniechęcenie osób młodych wobec edukacji wyższej, wynikające z niewielkich realnych szans znalezienia zatrudnienia, mimo posiadania wykształcenia wyższego. Z kolei za (dosyć zaskakujący) fakt znalezienia się w tej grupie Niemiec, paradoksalnie odpowiadać może dobra kondycja niemieckiego przemysłu oraz niemieckiego systemu edukacji zawodowej, które to czynniki mogą skutkować niskimi wartościami obu wskaźników (z uwagi na możliwość znalezienia dobrze płatnej pracy w przemyśle, mimo nieposiadania przez młodego pracownika wyższych studiów). Naturalnie potwierdzenie powyższych hipotez wymagałoby weryfikacji w ramach innych badań, oczywiście pod podstawowym warunkiem, że przedstawiona w artykule prognoza zrealizuje się w praktyce w roku 2020. Prawdopodobieństwo jej realizacji obniża oczywiście wystąpienie zjawiska niezwykle poważnie wpływającego na funkcjonowanie systemów edukacji w krajach Unii Europejskiej w 2020 r., jakim jest pandemia wirusa COVID-19. Wpływ ten jest już przedmiotem analizy naukowej (patrz m.in. ISA (2020), FGAP (2020)).

WNIOSKI

Dokonana w artykule ocena dotychczasowego (dane z 2018 r.) stopnia realizacji celów Strategii „Europa 2020” w obszarze edukacji wykazała generalną poprawę sytuacji w tym obszarze w porównaniu z rokiem bazowym (2008). W przypadku pierwszego wskaźnika monitorującego Strategii (wskaźnik młodzieży niekontynuującej nauki) w większości, tj. 24 krajach UE poziom wskaźnika się zmniejszył, wzrósł natomiast jedynie w czterech krajach (Słowacja, Węgry, Czechy i Rumunia). Jeszcze lepsza sytuacja występowała w przypadku drugiego wskaźnika monitorującego (wskaźnik osób w wieku 30-34 lat posiadających wykształcenie wyższe), którego poziom wzrósł we wszystkich krajach Unii poza Finlandią (gdzie był jednak wciąż bardzo wysoki, tj. przekraczał cel Strategii).

Przeprowadzona w drugiej części artykułu prognoza możliwości osiągnięcia celów edukacyjnych Strategii w roku 2020 wykazała, że 16 krajom (tj. większości w Unii) uda się osiągnąć cele Strategii odnośnie do obu wskaźników monitorujących. Natomiast jedynie pięciu krajom nie uda się osiągnąć tychże celów w odniesieniu do obu wskaźników. Będą to: Niemcy, Malta, Rumunia, Węgry i Włochy. Naturalnie, wartość merytoryczną tej prognozy będzie można zweryfikować najwcześniej około roku 2022.

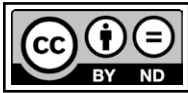
BIBLIOGRAFIA

- Anderson, J. (2019). *Finland has the most efficient education system in the world*. Quartz. <https://qz.com/1759598/finland-has-the-most-efficient-education-system-in-the-world/>
- Corbett, A. (2012). Education and the Lisbon Strategy. In: Copeland P., Papadimitriou D. (Eds.). *The EU's Lisbon Strategy*. Palgrave Studies in European Union Politics. London: Palgrave Macmillan.
- Denek, K. (1997). Efektywność edukacji szkolnej. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia Pedagogiczne*, 30, 91-106.
- EC (2010). *Europa 2020 – strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu (COM (2010) 2020)*. Brussels: European Commission.
- EC (2013). *Reducing early school leaving: Key messages and policy support*. Brussels: European Commission.

- EC (2019). *Assessment of the Implementation of the 2011 Council Recommendation on Policies to Reduce Early School Leaving*. Brussels: European Commission.
- Eurostat (2019a). *Europe 2020 indicators – education*. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Europe_2020_indicators_-_education
- Eurostat (2019b). *Statistics Explained – Early leaver from education and training*. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Glossary:Early_leaver_from_education_and_training
- Eurostat (2019c). *Statistics Explained – Tertiary education statistics*. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Tertiary_education_statistics
- Eurostat (2020). *Statistics Explained – Education and Training*. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Education_and_training
- FGAP (2020). *Raport edukacja. Między pandemią COVID-19 a edukacją przyszłości*. Kraków: Fundacja Gospodarki i Administracji Publicznej.
- GUS (2012). *Wskaźniki strategii Europa 2020*. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- GUS (2020a). *Pojęcia stosowane w statystyce publicznej – Współczynnik skolaryzacji netto*. <https://stat.gov.pl/metainformacje/sloownik-pojec/pojecia-stosowane-w-statystyce-publicznej/1350,pojecie.html>
- GUS (2020b). *Obszary tematyczne – edukacja*. <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/>
- Hervás Soriano, F., Mulatero, F. (2010). Knowledge Policy in the EU: From the Lisbon Strategy to Europe 2020. *Journal of the Knowledge Economy*, 1, 289-302. <https://doi.org/10.1007/s13132-010-0020-9>
- Holford, J. (2008). Hard Measures for Soft Stuff: Citizenship Indicators and Educational Policy under the Lisbon Strategy. *European Educational Research Journal*, 7. <https://doi.org/10.2304/eerj.2008.7.3.331>
- ISA (2020). *The impact of COVID-19 on Higher Education around the World: Global Survey Report*. Paris: International Association of Universities.
- OECD (2020). *Key indicators on education*. <https://www.oecd.org/education/school/keyindicatorsoneducation.htm>
- Pépin, L. (2011). *Education in the Lisbon Strategy: assessment and prospects*. *European Journal of Education*, 46, 25-35. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2010.01459.x>
- Peterson, P., Baker, E., & McGaw, B. (2010). *International Encyclopedia of Education*. 3rd Edition. London: Elsevier.
- Pietrzak, P.G., Baran, J. (2018). Efektywności i skuteczność kształcenia w publicznym szkolnictwie wyższym w Polsce. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 2. <https://doi.org/10.14746/nisw.2018.2.3>

- Rabczuk, W. (2007). *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej. Nowe konteksty*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP.
- UNESCO (2018). *International Standard Classification of Education (ISCED) 2011*. Montreal: UNESCO Institute of Statistics.
- Wright, J. (Ed.). (2015). *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences 2nd Edition*. Oxford: Elsevier.

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/>



Horyzonty Polityki
2020, Vol. 11, N° 37



KAROLINA OLEJNICZAK

<http://orcid.org/0000-0003-3563-8015>
Poznan University of Technology
Chair of Entrepreneurship and Business Communication,
Faculty of Engineering Management
karolina.olejniczak@put.poznan.pl

ANNA DĘBICKA

<http://orcid.org/0000-0001-9885-0799>
Poznan University of Technology
Chair of Entrepreneurship and Business Communication,
Faculty of Engineering Management
anna.debicka@put.poznan.pl

DOI: 10.35765/HP.1976

Supporting Entrepreneurial Attitudes at Technical Universities Through Simulation Games. Evidence from Poland

Abstract

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of the paper is to evaluate the experience resulting from the use of simulation games as supporting entrepreneurial attitudes at technical universities.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The main problem raised in the article concerns the effectiveness of simulation games as a method of supporting entrepreneurial attitudes at technical universities. The article provides an overview of selected literature and presents the authors' experience in using simulation games.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The first part presents selected aspects of entrepreneurship and simulation games. The next part presents the results of a case study on the use of simulation games in Poland. As a result, the final part formulates conclusions regarding this issue for the future.

RESEARCH RESULTS: Knowledge and usefulness of a simulation game as an entrepreneurship education method among students of technical universities have been indicated. Conclusions have been formulated pointing to high effectiveness and usability of simulation games in supporting entrepreneurial attitudes.

Sugerowane cytowanie: Olejniczak, K. i Dębicka, A. (2020). Supporting Entrepreneurial Attitudes at Technical Universities Through Simulation Games. Evidence from Poland. *Horyzonty Polityki*, 11(37), 49-63. DOI: 10.35765/HP.1976.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS AND RECOMMENDATIONS:

The studied method of entrepreneurship education seems to be extremely interesting for students of technical universities and should be further developed as an innovative educational solution.

KEYWORDS:

entrepreneurship education, supporting entrepreneurial attitudes, simulation game, technical faculties

INTRODUCTION

The importance of entrepreneurship for economic development based on innovation and excellence has been confirmed in numerous empirical studies. Promoting and supporting entrepreneurial culture and the environment for creating fast-growing start-ups is becoming particularly important. It is equally crucial to stimulate and support entrepreneurial mindsets, also as part of entrepreneurship education. According to the guidelines of the European Commission (2008), entrepreneurship education matters both at the stage of primary and secondary schools as well as at the level of universities. From the point of view of social needs, entrepreneurship education at the university level seems to play a unique role. Regarding the nature of the fastest growing start-ups, entrepreneurship education is becoming significant not only for economic and business faculties but also for technical faculties.

The purpose of the article is to analyze and evaluate the experience resulting from the use of a simulation game at technical faculties and to formulate conclusions regarding the significance of this method taking into account opinions and assessments of students. The initial statement of the presented research was the assumption that a simulation game can be an important solution for shaping entrepreneurial attitudes at technical faculties and can affect entrepreneurship. The uniqueness of the conducted research lies in taking the opinions and assessments of students into account. These opinions were taken into consideration both before and after the application of this method.

The first part cites the European Union policy guidelines for entrepreneurship education and presents selected aspects of

entrepreneurship education and indicates the importance of these issues. In the next part, the authors concentrate on the simulation game as an innovative education method. The next part presents the results of a case study on the use of a simulation game in the field of entrepreneurship education at technical faculties in Poland. As a result of the presented research, the final part contains conclusions regarding this issue and formulates some guidelines for the future.

1. ENTREPRENEURSHIP EDUCATION

Entrepreneurship can be described as the ability to convert ideas into concrete actions. In this sense, entrepreneurship means being creative and active in taking actions and approaching problem solving (Barzdins, 2012, p. 129). While entrepreneurship has been widely discussed in the related literature, entrepreneurship education, in particular at technical faculties, is a relatively young field (Robinson & Josien, 2014, p. 172). The European Commission pointed to the importance of education in creating entrepreneurial attitudes and the entrepreneurial spirit, also in technical studies. This is particularly important considering the need to commercialize ideas and newly developed technologies. On the other hand, the need to promote and stimulate entrepreneurial thinking among students is emphasized in order to strengthen start-up innovation. What is more, entrepreneurship education is recognized as one of the most important factors for future development and competitiveness (European Commission, 2008, p. 9).

Entrepreneurship affects the competitiveness not only in the short term by creating new jobs, but above all has long-term consequences (Fritsch & Mueller, 2004, p. 962). The positive changes of entrepreneurship depends on the institutional environment, cultural changes as well as the circulation and spread of knowledge. Entrepreneurial-oriented institutions and culture are important in terms of attracting investments, highly qualified employees and talents (Turok, 2004, p. 1070). What is more, entrepreneurship is considered as a self-driving force that tends to concentrate in space and changes the society's culture into a more entrepreneurial culture (Minniti, 2005, p. 3). Universities play a special role in this system (Audretsch & Keilbach,

2004, p. 605) and academic entrepreneurship should become a tool for supporting start-ups but also by promoting cultural change (Huggins & Williams, 2011, p. 908). Developing entrepreneurial skills and mindsets belongs to the tasks of entrepreneurship education, which uses various methods, more or less interactive and innovative. In the next section, the importance of one of these methods is indicated.

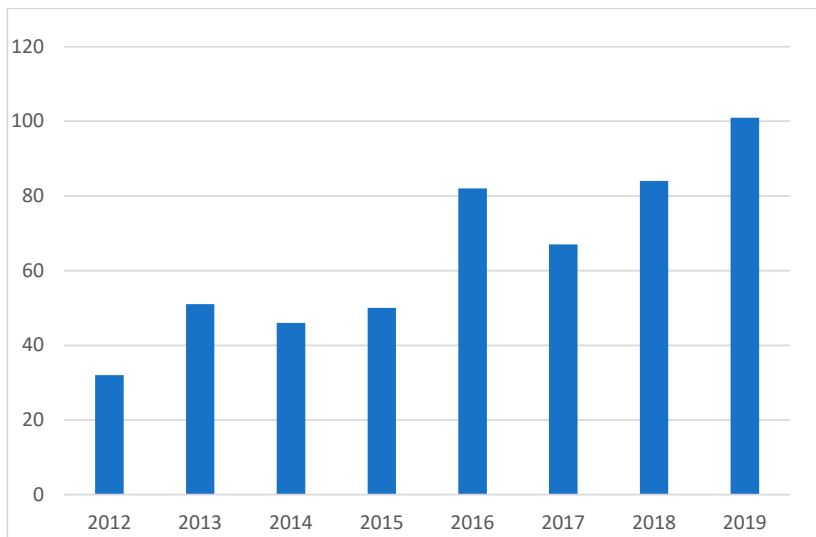
2. SIMULATION GAMES AS METHODS SUPPORTING ENTREPRENEURIAL ATTITUDES AMONG STUDENTS

Entrepreneurship education is recognized as an element strengthening entrepreneurial attitudes among students (Fayolle et al. 2016, p. 897; Pittaway & Cope, 2007, p. 480). The quality of education and the availability of entrepreneurship teaching programs have become factors in the acquisition of entrepreneurial competences (Bosma & Levie, 2009). The role of universities is to support entrepreneurship in four dimensions: through entrepreneurship education, creation of entrepreneurial thinking, support of entrepreneurial activity and creation of leaders. A special role is played in countries where there is a negative attitude towards entrepreneurship, risk aversion or a strong fear of failure. This role involves the sensitization of students to entrepreneurship and the arousal of their interest in it (Davey et al. 2016, p. 173).

However, little is known to date about the role entrepreneurship plays in engineering studies or in engineering career paths. Although entrepreneurship appears more and more often in study programs, little is known about the attitude of engineers towards this subject or how it affects their professional competences (Duval-Couetil et al., 2012, p. 426). Entrepreneurial attributes such as risk appetite, innovation, ability to make quick decisions, far-sightedness, ability to understand others, ability to see opportunities, ability to deal with complex situations, ability to compete cannot be learned instantly, but they can be developed, and students should know them (Munir et al. 2015, 489). In particular, the opportunity to learn and understand managerial competences, the opportunity to learn about the realities of an enterprise and the opportunity to understand one's own potential to

be an entrepreneur become important (Costin et al., 2018, p. 137). In this context, traditional methods of teaching entrepreneurship seem inadequate (European Commission, 2008, p. 8). Experimental methods that allow students to get involved like in the real managerial world and experience the real sensations include simulation games. The interest of researchers in the subject of simulation games in the context of entrepreneurship is reflected in Figure 1. It presents the number of publications including the key words: simulation, games and entrepreneurship in titles, abstracts and key words in Scopus in the years 2012-2019.

Figure 1. The number of publications including the key words: Simulation, Games and Entrepreneurship in Scopus in the years 2012-2019



Source: own study based on Scopus.

The use of simulation games as an innovative method of teaching entrepreneurship is suggested by many authors (Faria et al., 2009, p. 470; Bellotti et al., 2014, Zielińska et al., 2015, pp. 217-237; p. 357; Fox et al., 2018, p. 62). Simulation is a mapping of reality and allows students to learn through interaction. Simulation teaches the complexity of issues related to running a business. The decisions are not made sequentially but simultaneously, as in the real world, on the

basis of incomplete or insufficient information, under time pressure, in competitive conditions, and affect the company's future financial results. Participation in a game supports creativity, supports learning together but also has an individual value in terms of independent decision-making, risk attitude, as well as adaptability and flexibility in thinking and acting (Costin et al., 2018, p. 138).

Fisher, Beedle, and Rouse (2013, pp. 1-16) assessed knowledge, attitudes and experiences with gamification in higher education based on a survey of 70 respondents from business departments. They did a review of the potential of gamification in business education in classrooms. The study showed that the use of this method increases the participants' involvement and interest in the subject of the classes in relation to traditional classes. A statistically significant correlation was demonstrated between the experience with gamification and a positive attitude to this method.

Bellotti et al. (2014, pp. 357-366) reviewed games related to teaching entrepreneurship. The games have been selected to improve entrepreneurial competences such as finance, marketing, company founding, management and discovering new business opportunities. It was found that the application of games for learning entrepreneurship provides a good simulation of company management, but does not develop sufficient skills to innovate and find new solutions in the real world.

Antonaci et al. (2015, pp. 1276-1283) presented an overview of problems related to entrepreneurship education and explained the motivation behind using games as part of stimulating entrepreneurship at non-business universities. The aim of the research was to identify the most suitable games strengthening entrepreneurship education. Students welcomed the use of games and found them useful for introducing complex topics. Entrepreneurial motivation, business competences and entrepreneurship have been identified as key skills that can be developed using simulation games. The study found that more than one game was needed to master the key skills for each course.

In the next part, the authors present the results of a case study on the use of simulation games at a technical university in the Wielkopolska region in Poland.

3. THE RESEARCH METHOD AND RESULTS

The purpose of the case study conducted in 2019 at the engineering faculties of Poznan University of Technology was to analyze the suitability and to evaluate the results of using a simulation game as a method of supporting entrepreneurial attitudes among a group of 25 students of second-cycle extramural studies. The starting point of the research was that a simulation game can be an interesting method of supporting entrepreneurial attitudes of students in extramural studies, which can generate positive effects affecting entrepreneurship. Extramural studies are characterized by the fact that students are already settled in professional practice and already have their first professional experience. Taking this into account, we could check not only the impressions and opinions of students after playing the game but also their views on the similarity of the game to the situations experienced in real life. In addition, we could check the challenges faced by the participants.

To achieve the main goal, the following questions were formulated:

1. Have the students had any experience with the chosen methods of supporting entrepreneurship?
2. What were their opinions on the usefulness of a simulation game before it was played?
3. What were their overall impressions during the game?
4. What difficulties and challenges did they experience during the game?
5. To what extent were their gaming experiences similar to their real life professional experiences?
6. What did they learn during the game?

The data was collected through a questionnaire previously prepared on the basis of an analysis of the related literature. This way allowed the collection of spontaneous and anonymous responses. The questionnaires were prepared in a printed version for individual completion. The first two questions concerned the students' experience with selected methods used in entrepreneurship education and their opinions about these methods. The other two questions concerned the characteristics of respondents. The questions in this part were closed-ended with the possibility of a single choice of answers. The next part of the questionnaire contained three closed-ended questions and two

open-ended questions. For closed-ended questions, a five-point scale was used, for example: very similar, similar, neutral, partly unlike, completely unlike. Open-ended questions allowed for collecting any statements about challenges during the game and new knowledge gained from the game in the opinion of students. This combination of questions allowed for collecting data on the attitude of respondents to selected issues as well as for collecting data on experience during the game. Table 1 contains the profile of students participating in the simulation game (n=25).

Table 1
Profile of students taking part in the simulation game (%)

Gender	Male	80
	Female	20
Professional Experience	Business	12
	Engineering	88

Source: own study.

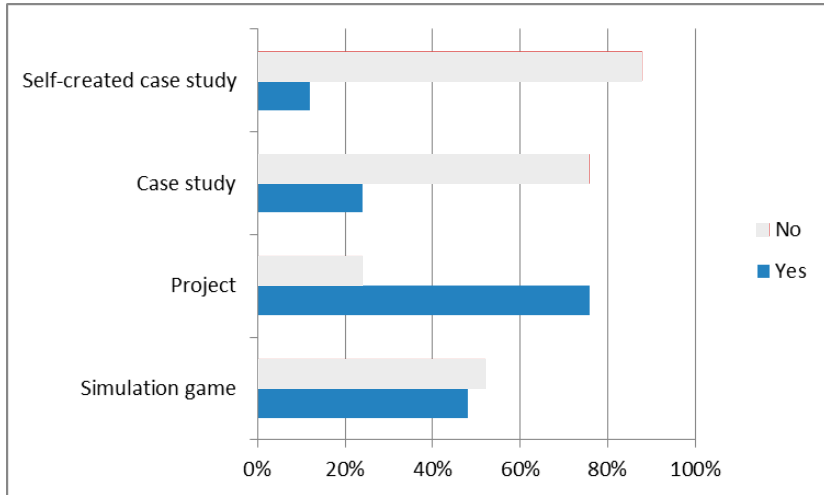
The vast majority of students taking part in the game were male, which reflects the average distribution of sexes in the studied faculties. Also, the vast majority (88%) had experience in technical professions, and only 12% in business-related professions.

Before playing the simulation game, students were asked to answer if they already had any experience with selected methods of supporting entrepreneurship attitudes and what their opinions were regarding these methods. In addition to the simulation game, a case study, a self-created case study and a project were also indicated. These are methods that are also often addressed in the related literature as methods supporting entrepreneurship education (Carl, 2009, p. 96; Karimi et al., 2016, p. 203; Laditka & Houck, 2006, p. 164; Wach, 2014 pp. 16-18).

The test results are presented in Figure 2 and in Table 2.

The vast majority of students did not know the methods presented. The greatest knowledge was recorded in the case of project. The least known method was the self-created case study. It can be assumed that this is related to the profile of engineering studies and methods used in technical sciences. It is worth noting that over 40% of respondents already had experience related to simulation games.

Figure 2. Students' experience with selected entrepreneurship education methods



Source: own study.

Opinions of students regarding the usefulness of these selected methods in entrepreneurship education are summarized in Table 2.

Table 2
Opinions of students regarding the usefulness of selected methods in shaping entrepreneurial attitudes before playing the game (%)

Method	Not at all useful	Partially not useful	I have no opinion	Partially useful	Very useful
Simulation game			52	33	15
Project	9		24	52	15
Case study			76	15	9
Self-created case study			88		12

Source: own study.

Students who did not know the selected methods did not express an opinion on them (item: I have no opinion). Among the known methods, before playing the simulation game, the students found the highest usefulness for the project (15%) and the simulation game (15%).

Next, the students were asked to comment on their own general impressions during the game (Table 3).

Table 3
Students' general impressions during the simulation game (%)

Very positive	72
Positive	28
Neutral	0
Negative	0
Very negative	0

Source: own study.

As can be seen from the table, the vast majority of students had very positive (72%) or positive (28%) impressions during the game. Interestingly, none of the respondents pointed to a neutral impression, which may indicate their high involvement.

Students' comments regarding difficulties and challenges they experienced during the game are collected in Table 4.

Table 4
Students' qualitative evidence of selected challenges during the game

"...no agreement between individual departments of the enterprise". "...fast pace of talks and negotiations". "...misunderstandings and delays in accessing information." "...planning difficulties by making difficult decisions." "...difficulties in fast communication in parallel with various departments of the enterprise, which meant that the planned activities could not be completed on time." "...problems with cost optimization." "...time pressure." "...errors in understanding the intentions of individual departments."

Source: own study.

Next, it was examined whether the experience from the simulation game was similar to what one would encounter every day at work. The results of the study are shown in Table 5.

Table 5
Assessment of the similarity of the game experiences to real life experiences (%)

Very similar	60
Similar	28
Neutral	8
Partly unlike	4
Completely unlike	0

Source: own study.

Over half of the respondents stated that the experience of the game was very similar (60%) to what they experience in everyday life. Another 28% considered them similar. Interestingly, also respondents who considered the game experience to be neutral (8%) or unlike everyday life (4%) also considered their gaming impressions to be positive or very positive (see Table 3).

Table 6 summarizes the subjective opinions of the game participants about what they learned new during the classes.

Table 6

Qualitative evidence of what students have learned from the participation in the game

"...principles of effective communication in the enterprise." "...cooperation with various departments of the enterprise." "...the basics of financial management." "...negotiation rules." "...ways of understanding and acting for common good so that each department generates the greatest efficiency." "...draw conclusions." "...dependencies between departments." "...patience." "...diligence in performing tasks." "...the basics of enterprise operation." "...collecting information." "...knowledge that investments are the basis of development and can pay back quickly." "...knowledge that there should be a leader in every department." "...production company operating diagram."
--

Source: own study.

Finally, students rated the game usefulness for shaping entrepreneurial attitudes after the end of the game (Table 7).

Table 7

Opinions regarding the usefulness of a simulation game in shaping entrepreneurial attitudes after the game (%)

Not at all useful	Partially not useful	I have no opinion	Partially useful	Very useful
0	0	0	24	76

Source: own study.

Before the game, only 15% of students thought that a simulation game was a very useful method of supporting entrepreneurial attitudes, and 33% were of the opinion that it was partially useful (52% did not know this method). After the game, 76% of students found it very useful and 24% found it partially useful.

CONCLUSIONS

The factors supporting the development of entrepreneurship include influencing the culture of entrepreneurship, also among young people and students. The development of entrepreneurial culture, in accordance with the assumptions of the European Commission, should be stimulated through the educational system and promotion of entrepreneurial attitudes. Simulation games are important for the development of entrepreneurial skills such as the ability of creative problem solving, the ability to make quick decisions, communication skills, teamwork and many more. As we have shown in the case study, the use of a simulation game can successfully lead to interesting effects also for students already embedded in the practice of technical professions.

According to the results of the research, the majority of engineering students did not previously know the method, and only a small part found it to be very useful (15%) or partially useful (33%) before they played the game. Comparing this with the results obtained after the game, more than three-quarters of students found this method very useful (76%) or partially useful (24%) in shaping entrepreneurial attitudes.

It is worth noting that the participation in the game was associated with positive or very positive impressions, which may have its source in students' high involvement. This, in turn, may be related to limited knowledge of the method and the interest in the effects of the game. Some students found the experience of the game to be only partly similar to the experience of everyday life, which, however, did not affect their overall positive impressions and opinions on the usefulness of the method in shaping entrepreneurial attitudes.

However, the vast majority assessed that their own experiences were very similar to those of real life. This is also confirmed by the respondents' statements about the challenges and difficulties experienced during the game. The most important of them included, among others: problems with parallel communication, misunderstanding of intentions, problems related to time pressure.

Interesting were the students' statements about that, what they have learned from the participation in the game. The respondents recognized not only the principles of effective communication or the

need for cooperation, but also many other interesting aspects related to enterprise management. It is worth highlighting such elements as the basics of financial management or the basics of enterprise operation.

Considering our experience from this case study conducted among second-cycle extramural students of technical faculties, the following conclusions can be made:

- first, a simulation game is a method that intensively engages students and creates positive emotions in them,
- second, the use of the simulation game led to a change in the perception of the game as a useful method for creating entrepreneurial attitudes in the participants,
- thirdly, the participants were able to spontaneously identify important elements related to entrepreneurial competences after they played the game,
- fourthly, in addition to entrepreneurial competences, the participants subjectively recognized that the participation in the game allowed them to acquire other skills related to small business management.

To sum up, a simulation game is an interesting solution for creating entrepreneurial attitudes in students, including students without or limited business basics. The case study analysis has shown that the use of a simulation game at technical faculties can also contribute to the creation of an entrepreneurial culture. In particular, it has been shown that the students were able to recognize and indicate selected entrepreneurial competences, had the opportunity to learn about the reality of enterprise management, and assess their own challenges related to it.

Our experience indicates that simulation games should be further developed and widely used for technical studies, because they stimulate motivation, commitment and interest in the subject of entrepreneurship. They show the way companies operate, while evoking positive emotions among the participants. Going further, we should measure how and to what extent the participation in simulation games can influence professional careers of students. It will also be interesting to what extent students of technical studies are interested in learning entrepreneurship and how methods such as a simulation game can influence these phenomena.

REFERENCES

- Antonaci, A., Dagnino, F.M., Ott, M., Bellotti, F., Berta, R., Gloria, A.D., Mayer, I. (2015). A gamified collaborative course in entrepreneurship: Focus on objectives and tools. *Computers in Human Behavior*, 51, 1276-1283.
- Audretsch, D.B., & Keilbach, M. (2004). Entrepreneurship and regional growth: An evolutionary interpretation. *Journal of Evolutionary Economics* 14(5), 605-616.
- Barzdins, J. (2012). Developing health care management skills in times of crisis: A review from Baltic region. *International Journal of Healthcare Management*, 5(3), 129-140.
- Bellotti, F., Berta, R., De Gloria, A., Lavagnino, E., Antonaci, A., Ott, M., Mayer, I.S. (2014). Serious games and the development of an entrepreneurial mindset in higher education engineering students. *Entertainment Computing* 5, 357-366.
- Bosma, N., & Levie, J. (2009). *Global Entrepreneurship Monitor executive report*. Global Entrepreneurship Research Consortium (GERA).
- Carl, A.E. (2009). *Teacher empowerment through curriculum development: Theory into practice* (3rd ed.). Cape Town: Juta.
- Costin, Y., O'Brien, M., & Slattery, D.M. (2018). Using simulation to develop entrepreneurial skills and mind-set: An exploratory case study. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* 30(1), 136-145.
- Davey, T., Hannon, P., & Penaluna, A. (2016). Entrepreneurship education and the role of universities in entrepreneurship: Introduction to the special issue. *Industry and Higher Education*, 30(3), 171-182.
- Duval-Couetil, N., Reed-Rhoads, T., & Haghghi, S. (2012). Engineering students and entrepreneurship education: Involvement, attitudes and outcomes. *International Journal of Engineering Education*, 28(2), 425-435.
- European Commission. (2008). *Entrepreneurship in higher education, especially within non-business studies: Final report of the expert group*. Brussels: European Commission.
- Faria, A.J., Hutchinson, D., Wellington, W.J., & Gold, S. (2009). Developments in business gaming. *Simulation and Games*, 40(4), 464-487.
- Fayolle, A., Verzat, C., & Wapshott, R. (2016). In quest of legitimacy: The theoretical and methodological foundations of entrepreneurship education research. *International Small Business Journal*, 34(7), 895-904.
- Fisher, D.J., Beedle, J., & Rouse, S.E. (2014). Gamification: A Study of Business Teacher Educators' Knowledge of, Attitudes Toward, and Experiences with the Gamification of Activities in the Classroom. *The Journal of Research in Business Education*, 56(1), 116. Retrieved from:

ezproxy.bellevuecollege.edu/docview/1764322311?accountid=35840
Subscribe to unlock

- Fritsch, M., & Mueller, P. (2004). The effects of new business formation on regional development over time. *Regional Studies*, 38(7), 961-976.
- Fox, J., Pittaway, L., & Uzuegbunam, I. (2018). Simulations in entrepreneurship education: Serious games and learning through play. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, 1(1), 61-89.
- Huggins, R., & Williams, N. (2011). Entrepreneurship and regional competitiveness: The role and progression of policy. *Entrepreneurship & Regional Development*, 23(9), 907-932.
- 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.
- 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>
- Minniti, M. (2005). Entrepreneurship and network externalities. *Journal of Economic Behavior and Organization*, 57(1), 1-27.
- Munir, Z.A., Idrus, S., Shukar, S.A.M., Ithnin, R., & Mohamad, S.S. (2015). The effectiveness of entrepreneurial motivation training programme among university students. *International Journal of Social Science and Humanity*, 5(5), 487-490.
- Pittaway, L., & Cope, J. (2007). Entrepreneurship education: A systematic review of the evidence. *International Small Business Journal*, 25(5), 479-510.
- Robinson, P., & Josien, L. (2014). Entrepreneurial education in using "The Challenge" in theory and practice. *Journal of Entrepreneurship Education*, 17(2), 172-185.
- Turok, I. (2004). Cities, regions and competitiveness. *Regional Studies*, 38(9), 1069-1083.
- Wach, K. (2014). Edukacja dla przedsiębiorczości: pomiędzy przedsiębiorczą pedagogiką a edukacją ekonomiczną i biznesową [Entrepreneurship education: Between entrepreneurial pedagogy and economic education]. *Horyzonty Wychowania*, 13(18), 11-31.
- Zielińska, M., Kowzan, P., Prusinowska, M., (2015). Tworzenie gier dla pracy pedagogicznej – edukacyjne badania w działaniu. [In] Mytnik -Ejsmont, J. et al. (Eds.) *Echa Ideatorium*, 217-237.

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/>



Horyzonty Polityki
2020, Vol. 11, N° 37

MAGDALENA ZDUN

<http://orcid.org/0000-0002-3784-2098>

Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie
Kolegium Gospodarki i Administracji Publicznej
magda.zdun@gmail.com

DOI: 10.35765/HP.1986

Kultura innowacyjności jako wyzwanie dla współczesnego uniwersytetu¹

Streszczenie

CEL NAUKOWY: Celem analizy jest określenie szans i zagrożeń, roli i miejsca współczesnego uniwersytetu w kontekście wyzwań kultury innowacyjności. Kultura innowacyjności da się rozpoznać jako „środowisko”, w którym akademia funkcjonuje, jak również sposób organizacji samej wszechnicy. Analizowana będzie ona w trzech podstawowych aspektach: materialnym, społecznym i symbolicznym, z uwzględnieniem możliwych do wyróżnienia podtypów.

NARZĘDZIA I METODY BADAWCZE: Metodą badawczą jest analiza pojęć i koncepcji. Praca ma charakter teoretycznej analizy i opiera się na dorobku teorii socjologicznej w tym zakresie. Jej zamierzeniem jest rekonstrukcja pojęcia kultura i powiązanie tego terminu z kategorią innowacyjności. Pozwoli to na identyfikację konkretnych obszarów kultury innowacyjności oraz jej odmian, z którymi zmierzyć musi się współczesna akademia.

PROCES WYWODU: Wywód składa się z trzech części. W pierwszej z nich wprowadzone zostaje pojęcie kultury innowacyjności oraz wskazane zostają płaszczyzny analizy wynikające bezpośrednio z zaproponowanej definicji. Na tym etapie wskazane zostaną również ujęcia oraz dwie podstawowe perspektywy

1 Publikacja została sfinansowana ze środków subwencji przyznanej Uniwersytetowi Ekonomicznego w Krakowie: Program Potencjał „Rozwój społeczno-gospodarczy w analizach teoretycznych i diagnostyce empirycznej” nr 51/GGG/2020/POT/.

diagnozy kultury innowacyjności: jednostkowa i systemowa. Odpowiadają one w przybliżeniu podziałowi na atomizm i holizm w teorii socjologicznej. W etapie drugim przedstawiona zostanie typologia kultur innowacyjności w odniesieniu do terminów: osobliwość i ustrój. Ustalenia te pozwolą, by w etapie trzecim odnieść kategorię kultury innowacyjności do uniwersytetu.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Podstawowym wynikiem analizy jest identyfikacja szans i zagrożeń związanych z wdrażaniem się współczesnego uniwersytetu w kulturę innowacyjności. Szanse i zagrożenie dadzą się odnaleźć zarówno w otoczeniu, w którym funkcjonuje akademia, jak również w jego normatywnej, organizacyjnej i technologicznej strukturze.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Ostateczne wnioski i rekomendacje związane są z próbą zaprojektowania przyszłości uniwersytetu. Ma być to zarazem organizacja i wspólnota, która wykorzystuje szanse, jakie stwarza kultura innowacyjności, oraz jednocześnie radzi sobie wygenerowanymi przez nią zagrożeniami.

SŁOWA KLUCZOWE:

uniwersytet, innowacyjność kultura, wartości

Abstract

CULTURE OF INNOVATION AS A CHALLENGE
FOR TODAY'S UNIVERSITIES

RESEARCH OBJECTIVE: This study seeks to identify the risks and opportunities for, as well as the role and position of, today's universities in relation to the challenges posed by the culture of innovation. The culture of innovation can be described both as an environment in which academia operates, and as a way to organise universities. It will be analysed from three basic perspectives – financial, social, and symbolic, while taking into account any subtypes.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHOD: The study will be a discussion of different notions and concepts. This is a theoretical analysis and builds on the relevant advancements in sociological theory. It is intended to revisit the notion of culture and to associate it with innovation. This will help identify some specific areas within, and versions of, the culture of innovation that can be faced by today's academia.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: This study has three parts. The first introduces the notion of innovation culture and identifies the areas of analysis based on the proposed definition. This stage proceeds to describe approaches to, and two perspectives on, the culture of innovation, namely individual and systemic. These more or less correspond to the sociological distinction between

atomism and holism. Stage two describes the types of innovation cultures based on the notions of originality and organisation. These are used in stage three to explore the culture of innovation in relation to universities.

RESEARCH RESULTS: The primary results of this study are the identified risks and opportunities related to the challenges faced by today's universities in their efforts to foster the culture of innovation. Risks and opportunities can be found both in the environment in which academia operates, and in its normative, organisational, and technological structures.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS AND RECOMMENDATIONS: Final conclusions and recommendations are made to build universities of the future. These are to be both organisations and communities, which take advantage of the opportunities offered by the culture of innovation, while also addressing the associated risks.

KEYWORDS:

innovation, university, culture, values

WPROWADZENIE

O współczesnym uniwersytecie coraz częściej dyskutuje się w kontekście przedsiębiorczości i innowacyjności. Oznacza to, że zmieniły się wymagania i oczekiwania wobec akademii. Ma ona nie tylko kształcić, pielęgnować tradycję, rozwijać koncepcje i teorie, ale również odpowiadać na konkretne zapotrzebowania płynące ze świata zewnętrznego. Współczesna gospodarka domaga się innowacji. To one są przyczyną wzrostu i gospodarczego powodzenia. Uniwersytet musi się w związku z tym zmierzyć z zagadnieniem nowatorstwa.

Celem niniejszej analizy jest diagnoza szans i zagrożeń akademii w kontekście wyzwań, jakie stawia kultura innowacyjności. Określa ona sposób funkcjonowania akademii i rolę badacza w uniwersytecie. W pierwszej kolejności przedmiotem naukowego rozpoznania stanie się samo pojęcie kultury innowacyjności. Da się ono rozpoznać jako kategoria analityczna, a nie oceniająca. Pojęcie to służyć będzie wskazaniu konkretnych sposobów realizowania się uniwersyteckiej innowacyjności. Urzeczywistnienia te wydobyte zostaną na światło dzienne za sprawą adekwatnego narzędzia systematyzacji. Będzie nią typologia kultur innowacyjności. Samo zaś nowatorstwo potraktowane zostanie jako podstawowa kompetencja cywilizacyjna we

współczesnym świecie. Uniwersytet zdefiniowany zostanie jako instytucja zobowiązana do zagospodarowania innowacyjności, która z jednej strony musi uszanować reguły nowatorstwa, a z drugiej – wkomponować je w swoje zasady i etos wiedzy.

METODOLOGIA

Praca ma charakter teoretyczny. Zastosowaną w niej metodą jest analiza pojęć, koncepcji i stanowisk z zakresu teorii socjologicznej. Diagnozie problemu „innowacyjnego uniwersytetu” służy kategoria kultury innowacyjności oraz powiązana z nią typologia kultur. Pierwsze z wymienionych pojęć będzie pełnić rolę narzędzia analizy, drugie – konceptualnego instrumentu systematyzacji. Proces wywodu składać będzie z kilku powiązanych ze sobą części. W pierwszej zdefiniowana zostanie naczelną kategorią analizy. W drugiej zaprezentowane zostanie narzędzie systematyzacji. Część ostatnia implikuje wcześniejsze ustalenia do rozwiązania problemu „innowacyjnego uniwersytetu”.

PROCES WYWODU: KATEGORIA KULTURY INNOWACYJNOŚCI JAKO NARZĘDZIE ANALIZY

Kultura innowacyjności jest pojęciem wymagającym na wstępie wyjaśnienia. Jego zrozumienie stanowi warunek *sine qua non* zastosowania w diagnozie. W ślad za Antoniną Kłoskowską (2007, s. 67) przyjąć trzeba, że samo określenie kultura „ma charakter niewartościujący i nieselektywny”. Tym samym termin ten pozbawiony zostanie funkcji oceniającej. Służyć ma raczej opisowi, a nie weryfikacji; wyjaśnieniu a nie wydawaniu „cenzurek”. „Cały zakres pojęcia [kultura] – tłumaczy Kłoskowska (2007, s. 67) – obejmuje zjawiska bardzo różnorodne, wymagające także rozmaitych kompetencji badawczych.” Pojęcie to obejmuje swym zakresem trzy kategorie zjawisk. Odpowiadają one kolejno: materii, działaniom i symbolom. Materia związana jest z bytową kategorią (warstwą) kultury. Kultura bytu obejmuje przez to wszelkie materialne wytwory działalności człowieka. Daje się też opisać jako obszar środków i zbiór obiektów, służących zaspokojeniu

podstawowych potrzeb. Z kolei działania są kwintesencją warstwy socjetalnej, znajdującej wyraz w aktywności jednostek, relacjach, jakie one tworzą, i rolach, które wykonują. Obszar imponderabiliów to ostatnia ze wskazanych przez Kłoskowską warstw. Określana zostaje mianem symbolicznej. Obejmuje ona sferę wartości i znaków. Te zaś „są przedmiotami lub aktami ludzkiego zachowania, stanowiącymi korelaty postaw i znaczeń (Kłoskowska, 2007, s. 74)”. To systemy, „którymi posługuje się człowiek, (...) i matryca, za pomocą której duch ludzki nadaje kształt rzeczywistości” (Kłoskowska, 2007, s. 75).

Treść poszczególnych warstw kultury dookreśla jej terminologiczne dopełnienie. W tym przypadku rolę dopełnienia pełni określenie innowacja. W analizie naukowej pojęciem tym jako pierwsi zaczęli posługiwać się antropolodzy. Przekonali oni, że *novum* to hybrydowa mieszanka tego, co znane, z tym, co niepewne i wymagające sprawdzenia (Barnett, 1953, s. 181-182). Innowacyjność zaś to poznawcza gotowość do wprowadzania innowacji (Rogers, 1973, s. 248-251). Jednocześnie antropolodzy zauważyli, że innowacja jest narzędziem zmiany społecznej i z tej też przyczyny obciążona jest niepewnością. Jej implementacja i tworzenie wymaga przełamywania barier i podejmowania się ryzyka. Na dodatek *novum* uposażone zostaje we właściwy tylko sobie przymiot. Jest nim tzw. „swoista komunikatywność kulturowa” (Linton, 1936, s. 337). Miarą tej cechy jest stopień dopasowania do systemu społecznego, do którego trafia. Największym „kłopotem” dla systemu jest rewolucyjna innowacja. *Novum* wówczas wymusza na systemie duże działania przystosowawcze. Dopinguje też jednostkę do podjęcia działań „niecodziennych”, wybijających z kolein rutyny. Z tej też przyczyny jest cennym narzędziem gospodarki. Na ten fakt zwraca uwagę Joseph Schumpeter (1960). Jego zdaniem innowacja, pojawiając się w gospodarce, dokonuje „twórczych turbulencji”. Wytrąca system z równowagi i pozawala mu wznieść się na wyższy poziom rozwoju (Schumpeter, 1960, s. 10). Dzięki niej właśnie możliwe jest przejście od „ruchu okrężnego” w stronę stadium dynamicznej gospodarki, w którym władzę zaczynają przejmować przedsiębiorcy (Unternehmer). To oni odpowiadają za rozwój i dlatego obciążeni zostają powinnością generowania oraz rozpowszechniania nowatorstwa (Schumpeter, 1960, s. 129-136, Sombart, 1919, 836). Właściwa przedsiębiorcy innowacyjność wymaga szczególnych przymiotów i talentów, w tym duchowej wolności, która „zakłada dużą nadwyżkę

siły w stosunku do wymagań dnia powszedniego” (Schumpeter, 1960, 138). Do inicjatywy nowatorskiej motywuje ich nie tyle zysk, ile misja przekształcania świata.

Ustalenia te pozwalają zdefiniować termin bardziej szczegółowy, jakim jest kultura innowacyjności. Kategoria ta łączy w sobie trzy obszary: materialny, socjetalny i symboliczny oraz uwzględnia fakt, że innowacyjność jest rodzajem predyspozycji dającej się przypisać do jednostki, jak i całości społecznej (Zdun, 2016, s. 179-180).

Na kulturę innowacyjności składają się trzy wzajemnie ze sobą powiązane warstwy:

1. **m a t e r i a l n a** (bytowa) – jej treścią są wynalazki, patenty i dostępne w bezpośrednim doświadczeniu odkrycia. Warstwa ta jest efektem działań aktorów społecznych, śladem po ich aktywności. Jej zasobność świadczy o technologicznym zaawansowaniu, które znajduje przełożenie na dynamikę procesu rozwojowego. Zapleczem teoretycznym tejże warstwy jest determinizm technologiczny i materializm historyczny. Ostatni ze wskazanych nurtów myślowych przyjmuje, że obszar materialny całkowicie determinuje rozwój, a sfera świadomościowa pełni jedynie rolę jego epifenomeny (Szacki, 2012, s. 230). Z kolei przedstawiciele determinizmu technologicznego przekonują, że wynalazki wymuszają na systemie społecznym przystosowanie, przez co osadzone zostają w roli naczelnej determinanty rozwoju (Ogburn, 1964).
2. **s o c j e t a l n a** (społeczna) – jej treścią są działania aktorów społecznych i wykonywane przez nich role w zakresie nowatorstwa. Analiza tej warstwy opiera się na założeniu, że na „wskaźniki innowacyjności” pracują nie tylko materialne zasoby, ale przede wszystkim ludzie. Dlatego też jej analiza koncentruje się na diagnozie sieci współpracy oraz jakości kapitałów społecznych i ludzkich. Jednocześnie tego typu diagnoza stawia sobie za cel dotarcie do „motywacji innowacyjnej”, która jest podstawowym przymiotem aktora „innowacyjnej gospodarki.” Motywacja ta – za czym przemawiają klasyczne już dziś badania Davida McClellanda (1973) i Everett Hagen (1962) – jest efektem oddziaływań socjalizacyjnych na jednostkę, przyswojonego przez nią

habitusu. Zapleczem teoretycznym warstwy socjalnej jest koncepcja przedsiębiorczości autorstwa Josepha Schumpetera (1960). Zgodnie z nią innowacyjność jest *signum specificum* mocnego ducha.

3. symboliczna (aksjologiczna) – jej treścią są zasoby niedostępne w bezpośrednim doświadczeniu. To wartości, normy, ustroje stymulujące innowacyjność na poziomie zarówno jednostkowym, jak i całości społecznej. Konceptualnym zapleczem tejże warstwy są ustalenia badaczy zmierzających w stronę diagnozowania aksjologii kultur gospodarczych. Zaliczyć do nich trzeba: Maxa Webera (1994), opisującego zróżnicowania gospodarcze Europy w kontekście protestanckiej idei predestynacji; Shumela Eisenstadta (2009), dokonującego podziału cywilizacji na aksjalne i nieaksjalne; Ronalda Ingharta (2003), dzielącego świat na kultury ekspansji i przetrwania, czy wreszcie Miguela Basáñeza (2016), proponującego rozdzielić ziemie pomiędzy odmienne zestawy wartości, powiązane z honorem, motywacją osiągnięć i radością. Warstwa symboliczna dopinguje do tego, aby innowacyjność traktować w sposób pozainstrumentalny, jako wyzwanie dla jednostki i systemu społecznego. W tej perspektywie innowacyjność wymaga dwóch różnych form legitymizacji: poznawczej i normatywnej. Wspiera się ona nie tylko na sprawności intelektualnej i manipulacyjnej, ale przede wszystkim potrzebuje pielęgnacji cnót społecznych, takich jak: odwaga, wytrwałość, pracowitość. Stawia jednocześnie przed jednostką wymóg elastyczności umysłowej, a od systemu domaga się strukturalnego dopasowania. Staje się przez to szansą i zagrożeniem; wyzwaniem i problemem. I w tym też tkwi jej specyfika.

Dodatkowo kultura innowacyjności może się realizować na dwóch różnych poziomach: jednostkowym i systemowym. Z jednej strony nowatorstwo jest dziełem konkretnego człowieka, wyczynem jednostki wybitnej i szczególnie utalentowanej, kierującej się w swych działaniach *hubris* – właściwą gatunkowi ludzkiemu pychą tworzenia (Kozielecki, 2002, s. 39). Z drugiej natomiast innowacyjność jest wytworem systemowym, dzieckiem epoki, swoich czasów. Powstaje w konkretnych uwarunkowaniach gospodarczych, historycznych

i społecznych. Jak przekonuje William Ogburn, wszelcy innowatorzy są „dziećmi swoich” czasów, ich reprezentantami. Wielcy ludzie – w myśl tych ustaleń – dają się opisać jako wykonawcy przydzielonych im ról. Są wytworami danych społeczeństw (Ogburn, 1946, s. 33-43). Powołuje ich do istnienia system społeczny oraz obecne w nim wartości, obowiązująca struktura awansu, sposób sprawowania władzy i wiele innych zmiennych (Gradona 2003).

TYPOLOGIA KULTUR INNOWACYJNOŚCI JAKO NARZĘDZIE SYSTEMATYZACJI

Kategorie wielowymiarowe – a do takowych należy tytułowa kultura innowacyjności – wymagają typologicznej analizy. Pozwala ona bowiem objąć swym zakresem szerokie spectrum zjawisk związanych z analizowaną kategorią i dotrzeć do wszystkich obszarów pojęcia. Wskazane w typologii typy mają charakter konceptualny, toteż rzeczywistość może być jedynie do nich porównywana i „diagnozowana” za sprawą zaobserwowanego odstępstwa. Jednocześnie zaprezentowana typologia pozwala na identyfikację różnych odmian kultur innowacyjności, co z kolei umożliwi wskazać szanse i zagrożenia dla poszczególnych typów.

Zestawienie w tabeli krzyżowej poziomów i warstw analizy pozwala wyróżnić cztery podstawowe kultury innowacyjności: eksperymentu, laboratorium, indywidualnej inicjatywy, skoordynowanego działania, poświęcenia i zbiorowego posłannictwa.

Tabela 1

Typy kultur innowacyjności

Poziom analizy/ warstwa kultury	Materialny	Społeczny	Symboliczny
Jednostkowy	kultura eksperymentu	kultura indywidualnej inicjatywy	kultura poświęcenia
Systemowy	kultura magamaszyny	kultura skoordynowanego działania	kultura zbiorowego posłannictwa

Źródło: opracowanie własne.

Kultura eksperymentu powstaje poprzez skrzyżowanie warstwy materialnej z poziomem jednostkowym, przez co znajduje

wyraz z zindywidualizowanej, nierzadko wręcz odosobnionej pracy wynalazczej. Jej miarą są wszelkie wytwory działalności technologicznej i naukowej człowieka, które przyjmują postać wynalazków technologicznych i społecznych, jak również odkryć prowadzących do ich skonstruowania, wdrożenia lub udoskonalenia. W ten też sposób obszar „materialny” rozszerza się o odkrycia związane z diagnostyką obszaru materii. Kwintesencją kultury eksperymentu jest jednak właściwy jej indywidualizm. To jednostka – w zaproponowanym przez kulturę eksperymentu układzie – obciążona zostaje powinnością sięgania po novum. Do nowatorstwa dochodzi się w tej kulturze samodzielnie, niemal po „partyzancku”, bez systemowego wsparcia, zaplecza instytucjonalnego i organizacyjnego (Zdun, 2018, s. 63). W kulturze eksperymentu innowacyjność realizuje się za to z wielkim sukcesem, eksponując „gatunkową wyjątkowość” człowieka, która sprowadza się do wytwarzania ogromnej liczby narzędzi w sposób intencjonalny, tj. za sprawą konceptualnego oddzielenia środków od celów (Tomasello, 2002, s. 9). Dodatkowo kultura ta unaocznia fakt, że *homo sapiens* jest zdolny do utrwalania swoich eksperymentów w czasie – przekazując odkrycia kolejnym pokoleniom w procesie społecznego uczenia się. Kultura eksperymentu ma swój początek w penetrowaniu natury i służy rozładowaniu napięć motywacyjnych jednostki (Kozielecki, 2002, s. 28-29). Pozostawia jednak jednostkę w osamotnieniu, zamkniętą w laboratorium, gdzie człowiek, zdając się wyłącznie na własną inicjatywę i talenty, może dokonywać przełomowych odkryć. W takim też przybytku – w ślad za wielkim Leonardem – istota ludzka doświadcza mocy i renesansowego przekonania o wyjątkowości swej natury.

Kultura megamaszyn powstaje poprzez skrzyżowanie warstwy materialnej z poziomem systemowym. Dlatego też daje się rozpoznać jako rozwinięcie kultury eksperymentu. Wychodzi ona bowiem z propozycją wsparcia, ale i ograniczenia i kontrolowania jednostek. Z jednej strony wynalazczość zostaje wyprowadzona z laboratorium; z drugiej – musi podporządkować się polityce instytucji wspierającej. W tym też kontekście Lewis Mumford (2012, s. 63) pisze o megamaszynie – społecznym reżymie organizującym działalność innowacyjną człowieka. Megamaszyna zaczyna dysponować własnym wyposażeniem technicznym, staje się organizacją społeczną, która zagospodarowuje „warstwę materialną” i koordynuje działania w jej sferze. Warstwa ta zaczyna podlegać konkretnej władzy.

Megamaszynami początkowo rządzą faraonowie i królowie. Później urzeczywistnień megaszyny trzeba było szukać za murami benedyktyńskich i cysterskich opactw. To one w Wiekach Średnich pełniły rolę przedprzemysłowej manufaktury (Eberl, 2011, s. 206-216).

Kultura indywidualnej inicjatywy powstaje na przecięciu warstwy społecznej z wymiarem jednostkowym. Kluczową kategorią w tym typie kultury jest „duch przedsiębiorczości”, działanie człowieka tak mocno eksponowane w pracach Maxa Webera (1994) i Josepha Schumpetera (1960). Innowacyjność w tej kulturze wspiera się na jednostkowej inicjatywie, aktywności, indywidualnej motywacji do pracy. Wymaga wytrwałości, umiejętności poruszania się po świecie, tworzenia sieci kontaktów, ale już nie wynalazczego geniuszu. Domaga się od innowatora określonych cech osobowości i skłonności do podejmowania ryzyka. Z tej też przyczyny do rangi najwyższej wynosi kwestię motywacji do przekształcania świata, bycia lepszym od innych. Jednocześnie ten typ kultury dysponuje konkretną nagrodą, zachętą do podejmowania się trudu innowacyjności. Jest indywidualny zysk, mierzony gratyfikacją materialną i symboliczną, pieniędzmi i prestiżem osiągniętego stanowiska.

Kultura skoordynowanego działania stanowi systemowe przekształcenie „kultury indywidualnej inicjatywy”. Jest efektem skrzyżowania poziomu systemowego z warstwą symboliczną. Dlatego też kwintesencją tej kultury jest depersonalizacja innowacyjności. Kultura ta nie poszukuje już bohaterów nowatorstwa i nie dąży do tego, by ich stwarzać. W jej interesie jest raczej systemowe „produkowanie” novum. Przez to też wyróżnikiem kultury skoordynowanego działania jest systemowa polityka innowacyjności, realizująca się zarówno w postaci programów wsparcia, jak również działań ukierunkowanych na wykreowanie „ustroju” przychylnego nowatorstwu. Kwintesencją systemu jest bowiem ład określający sposób jego funkcjonowania, w tym też reakcję na „osobliwość” – to co odmienne i nowatorskie. Wiesław Gumuła (2008, s. 57) wyróżnia cztery typy ustrojów całości społecznej, biorąc pod uwagę dwie kluczowe zmienne: tolerancję struktur pospolitych względem innowacji oraz odporność struktur na inwazję novum. Wskazane przez niego rodzaje ustrojów to systemy:

1. Wysokiej tolerancji oraz dużej odporności na osobliwości (ustroje otwarte) – to system względnie przychylny wobec nowatorstwa. Pozwala mu zaistnieć,

ale utrudnia sposób rozpowszechniania. W takim ustroju powstają „wyspy nowatorstwa”.

2. Wysokiej tolerancji osobliwości oraz małej odporności na osobliwości (ustroje odkryte, przejściowe) – to ustrój podatny na innowacje i pozwalający na szybki sposób ich rozpowszechniania. Ma elastyczną strukturę, odpowiada na sygnały napływające z zewnętrznego środowiska.
3. Niskiej tolerancji osobliwości oraz dużej odporności na osobliwości (ustroje autarkiczne) – to ustrój, który walczy z przejawami nowatorstwa, jego struktura jest nieelastyczna i odporna na przebudowę; ma za to mechanizmy eliminujące zagrożenie w postaci novum.
4. Niskiej tolerancji osobliwości oraz małej odporności na osobliwości (ustroje zamknięte) – to ustrój nieprzychylny nowatorstwu, ale jednocześnie niedysponujący instrumentarium, dzięki któremu mogłby innowacyjność eliminować.

Kultura poświęcenia powstaje poprzez skrzyżowanie poziomu indywidualnego z warstwą symboliczną, dlatego też na plan pierwszy wysuwa kwestię norm i wartości. Działalność innowacyjna staje się tu misją wartą wyrzeczeń, a nawet i poświęcenia. Kultura poświęcenia realizuje się w prometeizmie, a jej nadrzędną kategorią jest misja. Przez to też potrzebuje bohaterów pracujących w imię etosu innowacyjności. Do grupy jej herosów zaliczyć trzeba m.in. Marię Skłodowska-Curie, która umierając na popromienną chorobę nowotworową dowodzi, że Prometeusza zabija to, co jednocześnie czyni nieśmiertelnym. Sednem kultury poświęcenia jest transgresja indywidualna ukierunkowana jednak nie na zysk, konkretny cel, ale raczej na czynienie świata doskonalszym, odrobinę lepszym. Stawia ona przez to jednostkę przed pokusą wchodzenia w obszary niebezpieczne. Dziś te „wycieczki” realizują się pod hasłem transhumanizmu i ukierunkowane są na formowanie modelu postczłowieka – istoty zdolnej do życia dłuższego, bezpieczniejszego i intensywniejszego. Działania te nierzadko godzą w ludzką naturę i każą zadać pytanie o granice w badaniach i nauce. W ten też sposób obnażają założenia współczesnego humanizmu, który działając na rzecz człowieka ostatecznie uderza w jego naturę.

Kultura zbiorowego posłannictwa stanowi systemowe rozwinięcie kultury poświęcenia. Z tej też przyczyny jej wyróżnikiem jest systemowy „katechizm” nowatorstwa. Ukierunkowana jest ona na wykreowanie „aksjologii innowacyjności”, zestawu rozpowszechnionych w systemie norm i wartości, które powoływać będą do istnienia innowacyjne inicjatywy. Innymi słowy: w kulturze zbiorowego posłannictwa nowatorstwo staje się zagadnieniem „misyjnym”. System jest całością etosową, powołaną do wdrażania rozwiązań udoskonalających świat. Takim też aksjologicznym projektem było Aleksandryjskie Muzeum – pierwsza w historii ludzkości instytucja wynalazcza. Pracowali w niej tacy uczeni jak Starton i Archimedes (Burke i Orstein, 1999, s. 33). Była to nie tylko pierwsza innowacyjna placówka, kontrolowana i finansowana przez państwo, ale również wcielenie konkretnych założeń filozoficznych: typowej dla filozofii greckiej racjonalności oraz idei *kalokagathia* – poszukiwania harmonii ducha i ciała. Innowacyjność w Muzeum stanowiła wyzwanie dla ducha. Służyła nie tylko obszarowi *praxis*, ale objęła również swym zakresem dogmat. Urosła do rangi moralnego obowiązku. Kwestię tę, w sposób jeszcze bardziej wyrazisty, podnosi oświeceniowy empirysta Franciszek Bacon. W dziele *Novum Organum* stwierdza, że powinnością nauki powinno być wytwarzanie wynalazków (Bacon, 1955, s. 105). By jednak było to możliwe, powołać trzeba do istnienia świat sprzyjający nowatorstwu. Jest nim Nowa Atlantyda. To republika uczonych, świat w którym innowacyjność jest nie tylko wspierana przez świetnie wyposażone laboratoria, ale staje się również przedmiotem publicznej troski. Kompetencje naukowe i moralne w *Nowej Atlantydzie* wzajemnie się uzupełniają, a nowatorstwo staje się zbiorowym posłannictwem. Współcześnie „Nowa Atlantyda” staje przed pokusą „zaostżenia kursu”, a to prowadzić może do „przewartościowania innowacyjności”, w drodze transformacji – „aksjologię nowatorstwa” w „innowacyjną dyktaturę” (Zdun, 2017, s. 180).

WYNIKI ANALIZY: UNIwersYTET I KULTURA INNOWACYJNOŚCI

Typologia kultur innowacyjności ostatecznie służyć ma diagnozie współczesnego uniwersytetu, dookreśleniu jego szans i zagrożeń.

Diagnozę tę poprzedzić musi określenie miejsca uniwersytetu w dzisiejszym świecie. Jest to instytucja, która ma wielkie dziedzictwo. Pozytywnie wartościowana cześć tego dziedzictwa to tradycja. Uformowała się ona wokół kilku kluczowych kategorii: wolności, prawdy i racjonalności. Wartości te wymagają od akademików pielęgnacji konkretnych społecznych cnót, m.in.: pracowitości, roztropności, rzetelności, umiarkowania, odwagi. Za ich sprawą uniwersytet daje się opisać jako „królestwo wartości” (Stróżewski, 1992, s. 23). Jest próbą urzeczywistnienia założeń Aleksandryjskiego Muzeum czy też „Nowej Atlantydy”. Wartości nie zwalniają jednak uniwersytetu z reakcji na bodźce napływające z otoczenia.

Gospodarka oparta na wiedzy i innowacyjności wysyła w stronę uniwersytetu konkretne zamówienia, nierzadko domagając się rezygnacji ze szczytnych idei. Realizując te wymogi akademia miałaby pozbawić się własnej tożsamości i przekształcić w fabrykę nowatorstwa, zasilającą gospodarkę przemysłowymi rozwiązaniami. W rezultacie zmuszona zostałaby do rezygnacji ze swojej zasadniczej funkcji związanej z rozwijaniem potencjału człowieczeństwa i budowaniem wspólnoty etosu wiedzy (Bochenek, 2006, s.27). By tym efektem zapobiec, a jednocześnie wywiązać się z zadań stawianych przez otoczenie, „uniwersytet powinien być świadomy” zagrożeń i szans, jakie stwarzają dlań konkretne kultury innowacyjności.

I tak okazuje się, że podstawowym mankamentem kultur indywidualistycznych (eksperymentu, indywidualnej inicjatywy, poświęcenia) jest efekt „badawczego osamotnienia”. Osamotnienie to skutkować może podejmowaniem się przez jednostkę „zadań ponad siły”, bez jakiegokolwiek wsparcia. Efektem tego typu działań jest marnotrawstwo indywidualnych talentów. Jednocześnie praca skrajnie zindywidualizowana ogranicza zdolność dyfuzyjną *novum*. To uniwersytet winien brać udział w działaniach wdrożeniowych i działaniach popularyzacyjnych, choć przez wieki odżegnywał się od tej roli. Uniwersytety jako „twierdze skostniałej scholastyki” przez dziesiątki, jak nie setki, lat odmawiały wsparcia nowatorstwu (Höffe, 2002, s. 125) i wydają się być do tej roli przyzwyczajone. Dopiero propozycja oświeceniowych empirystów zaowocowała powołaniem instytucji, takich jak Towarzystwo Naprawy Wiedzy Przyrodniczej (Burke i Orstein, 1999, s. 143). Odpowiadały one nie tylko za wspieranie innowacyjności, ale również „egzaminowały” ją poznawczo

i normatywnie. Z legitymizacją normatywną wiąże się kolejne ustalenie na temat „innovacyjnego osamotnienia”. Stawia ono jednostkę przed pokusą wykonywania badań na granicy praworzędności. To uniwersytet winien kontrolować nowatorstwo pod względem zasad etycznych, nie dopuszczając metod godzących w kluczowe dla akademii wartości.

Właściwe dla kultur indywidualistycznych „osamotnienie” ogranicza „wspólnotowość” uniwersytetu. Indywidualizm sprawia, że akademia staje się obszarem realizowania kariery. Tym samym „kultura osamotnienia” stwarza model naukowca samowykluźającego się z akademickiej wspólnoty, żyjącego życiem własnych grantów, indywidualnymi zyskami, naukowym sukcesem. Dodatkowo model ten może poddać się procesowi wulgaryzacji. Wtedy też ciekawość świata zostanie zastąpiona motywacją do osiągania tanich zwycięstw i tymczasowych triumfów. Wersja wysublimowana tejże kultury pozwala jednak na samorealizację, dokonywanie śmiałych odkryć i doświadczanie osobistych transgresji. Kultury indywidualistyczne, we wszystkich swych odmianach, legitymizują podejmowanie się przedsięwzięć, do których nie miałoby talentu, odwagi i zapału inni. I w tym tkwi jej siła.

Z kolei „uspołecznione kultury innowacyjności” stawiają uniwersytet przed pokusą „skoszarowania innowacyjności”. „Skoszarowanie” to przyjmować może dwie podstawowe formy: ograniczenia i dyktatury. Oba zjawiska wynikają z ustroju i aksjonormatywnego ładu przyjętego w uniwersyteckiej całości społecznej. W przypadku pierwszym, akademia nie wspiera nowatorskich inicjatyw lub też im przeciwdziała. Takie ustosunkowanie uniwersytetu potwierdzają doświadczenia historyczne, czasy w których akademia – powtórzmy raz jeszcze – była „świątynią scholastyki”, strażnikiem rygorów moralnych, narzuconych przez ówczesny światopogląd. Uniwersytet taki cechował się strukturą skostniałą i nieelastyczną, przeciwstawiającej się wszelkiej „osobliwości”. Współcześnie, ustrój zamknięty realizuje się pod hasłem skrajnej biurokratyzacji, która przeszkadza pracy odkrywczej, wymagając od naukowca podjęcia się zajęć właściwych dla wykwalifikowanego urzędnika. Z kolei „dyktatura innowacyjności” to taka polityka akademii, która transformuje uniwersytet w manufakturę innowacji. Polityka ta posługuje się różnymi rygorami nowatorstwa, lubi wskaźniki i tabele, zmierza w stronę

zwiększenia produktywności patentowej. Temu też służą „narracje grantowe”, których celem nierzadko jest wykazanie „stosowalności nawet tego, co niestosowalne”.

Uniwersytet pracujący w trybie „innowacyjnej dyktatury” wymusza podejmowanie się badań o charakterze aplikacyjnym i zacieśnianie współpracy z gospodarką. Przez to też deprecjonuje znaczenie dyscyplin, które z natury rzeczy, współpracą taką wykazać się nie mogą. „Uspołeczniiona kultura innowacyjności” może jednak oprzeć się procesowi wulgaryzacji i zmierzać w stronę wykreowania „środkowego optimum” dla naukowego nowatorstwa. Ustrój takiej akademii nie może posługiwać się ani dyktatem, ani blokadą. Powinien za to manipulować narzędziami stymulującymi nowatorstwo i stać się inkubatorem innowacyjności. Osiągnąć to może poprzez uelastycznienie swojej struktury, ograniczenie biurokracji oraz organizacyjne i finansowe wspomaganie projektów badawczych. Ustrój proinnowacyjny powinien dysponować właściwym mechanizmem motywacyjnym i gratyfikacyjnym, znajdującym odzwierciedlenie w jasnych i sprawiedliwych ścieżkach awansu dla innowatorów. System taki jednocześnie nie powinien czuć się zwolniony z nadzoru innowacyjności. Winien dookreślać jej reguły gry i odróżniać nowatorstwo rzeczywiste, znajdujące zastosowanie w obszarze gospodarczym, technologicznym czy społecznym od nowatorstwa sztucznie uzasadnianego, wyłącznie na potrzebę uzyskania finansowania konkretnego projektu.

WNIOSKI I REKOMENDACJE

Wyniki niniejszej analizy pozwalają na koniec przedstawić proste rekomendacje dla uniwersytetu. Są one rezultatem konfrontacji modeli indywidualistycznych i systemowych kultury innowacyjności. Modele te w pewnym sensie są sobie przeciwstawne. Ujęcie jednostkowe akcentuje kwestię roli, motywacji i działań aktorów społecznych. Z kolei perspektywa systemowa eliminuje jednostkę z kultury innowacyjności na rzecz ekspozycji kategorii ustroju. Te dwa „punkty widzenia” odpowiadają podziałowi na atomizm i holizm w teorii socjologicznej i w zupełnie inny sposób diagnozują rzeczywistość społeczną. Atomizm przecenia jednostkę, a holizm – zbyt mocno

wierzy system. Lukę konceptualną pomiędzy tymi ujęciami wypełniają koncepcje z zakresu tzw. „trzeciej socjologii” (Sztompka, 2016). Jedną z nich jest teoria podwójnej morfogenezy autorstwa Margaret Archer (2013). Zgodnie z tą teorią działaniem jednostki kierują troski osobiste, które jednak ulec muszą systemowemu przepracowaniu. Oznacza to, że nie mogą się „rozzuchwalić” i podlegają mechanizmowi systemowego ograniczenia. Jednocześnie okazuje się, że system nie ma absolutnej władzy nad jednostką. Stwarza jedynie ramy jej działania. Jednostka odbiera sygnały płynące od systemu i wykonuje przypisane jej zadania w sposób zindywidualizowany, z uwzględnieniem własnych trosk. I takiemu „zabiegowi podwójnej morfogenezy” winien poddać się współczesny uniwersytet. Wtedy też stworzy swobodę dla transgresji indywidualnych, a jednocześnie nie pozwoli „zwulgaryzować się” indywidualizmowi. Nie będzie też mógł odgrywać roli „systemu opresyjnego”, który posługuje się wobec aktorów społecznych dyktatem. W zamian za to nauczy się rozpoznawania „indywidualny trosk” badaczy. I wtedy też da się rozpoznać jako projekt aksjologiczny *par excellence*, utopijna i wyśniona przez Franciszka Bacona „Nowa Atlantyda”.

BIBLIOGRAFIA

- Archer, M. (2013). *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*. Kraków: Nomos.
- Bacon, F. (1955). *Novum Organum*. Przeł. J. Wikarjak. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Barnett, H. (1953). *Innovation: The Basis of Cultural Change*. New York: McGraww-Hill Company.
- Basáñez, M.E. (2016). *A World of Three Cultures: Honor, Achievement and Joy*. Oxford: Oxford University Press.
- Bochenek, K. (2006). Personalistyczny kontekst wizji uniwersytetu w refleksji Karola Wojtyły. W: W. Furmanka (red.), *Idea uniwersytetu w nauce Jana Pawła II* (13-30). Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Burke, J., Orstein, R. (1999). *Ostrze geniuszu. Obosieczne skutki rozwoju cywilizacji*. Przeł. M. Sachnowski. Warszawa: Philip Wilson.
- Eberl, I. (2011). *Cystersi. Historia zakonu europejskiego*, przeł. P. Włodyga. Kraków: Wydawnictwo Astraia.
- Eisenstadt, S. (2009). *Utopia i nowoczesność. Porównawcza analiza cywilizacji*. Przeł. Adam Ostolski. Warszawa: Oficyna Wydawnicza.

- Grandona, M. (2003). Kulturowa typologia rozwoju gospodarczego, przeł. S. Dymczyk. W: L.E. Harrison, S.P. Huntington (red.), *Kultura ma znaczenie. Jak wartości wpływają na rozwój społeczeństw* (101-116). Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Gumuła, W. (2008). *Teoria osobliwości społecznych. Zaskakująca transformacja w Polsce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Hagen, E. (1962). *On the Theory of Social Change. How Economic Growth Begins*. Homewood: The Dorsey Press Inc.
- Höffe, O. (2004). *Mała historia filozofii*. Przeł. J. Sidorek. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Inglehart R. (2003). Kultura a demokracja, przeł. S. Dymczyk. W: L.E. Harrison, S.P. Huntington (red.), *Kultura ma znaczenie. Jak wartości wpływają na rozwój społeczeństw* (146-168). Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Kłoskowska, A. (2007). *Socjologia kultury*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kozielecki J. (2002). *Transgresja i kultura*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- McClelland, D. (1961). *The Achieving Society*. Princeton: Van Nostrand.
- Mumford, L. (2012). *Mit maszyny. Pentagon wiedzy*, t. 1. Przeł. M. Szczubiałka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ogburn, W.F. (1964). *On Culture and Social Change*. Selected papers. Edited and with an Introduction by Otis Dudley Duncan. Chicago: University Press Chicago.
- Rogers, E. (1983). *Diffusion of Innovations*. New York: The Free Press.
- Schumpeter, J. (1960). *Teoria rozwoju gospodarczego*. Przeł. J. Grzywicka. Warszawa: PWN.
- Sombart, W. (1919). *Der moderne Kapitalismus. Historisch-systematische Darstellung des gesamten Europäischen Wirtschaftsleben von Seine Anfrängen bis zur Gegenwart*. München: Duncker & Humblot.
- Stróżewski, W. (1992). *W kręgu wartości*. Kraków: Znak.
- Szacki, J. (2012). *Historia myśli socjologicznej. Wydanie Nowe*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sztompka, P. (2016). *Kapitał społeczny. Teoria przestrzeni międzyludzkiej*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Tomasello, M. (2002). *Kulturowe źródła ludzkiego poznania*. Przeł. J. Rączaszek. Warszawa:
- Weber, M. (1994). *Etyka protestancka a duch kapitalizmu*. Przeł. J. Miziński. Lublin: Wydawnictwo Test.
- Zdun, M. (2017). Oblicza innowacyjności. Socjologiczna próba typologizacji zjawiska. *Prakseologia*, 159, 161-185.

Zdun, M. (2016). Innowacyjność jako kategoria analityczna zmiany społecznej. O dychotomicznej naturze pojęcia. *Studia Socjologiczne*, 2(221), 163-185.

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/>



Horyzonty Polityki
2020, Vol. 11, N° 37



JUSTYNA DOMANOWSKA

<http://orcid.org/0000-0002-6257-3475>

Uniwersytet Łódzki

Wydział Zarządzania

justyna.domanowska@uni.lodz.pl

DOI: 10.35765/HP.1958

Strategiczna rola inteligencji wielorakich w procesie zarządzania wiedzą

Streszczenie

CEL NAUKOWY: Celem naukowym niniejszego artykułu jest przedstawienie rozkładu inteligencji wielorakich studentów pierwszego roku w dwóch grupach o profilach: analityka biznesu oraz logistyka.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Główny problem badawczy podjęty w niniejszej pracy dotyczył istnienia korelacji pomiędzy profilem inteligencji a profilem grupy oraz istnienia podobieństw wśród profili studentów pierwszego roku. Postawiono kilka pytań szczegółowych m.in. po to, by znaleźć uśredniony rozkład inteligencji, inteligencje dominujące, korelacje między poszczególnymi inteligencjami oraz ewentualne różnice pomiędzy grupami. Wstępem do realizacji badań były studia literatury przedmiotu. Metodą badawczą wykorzystaną do przeprowadzenia badań był kwestionariusz ankiety. Badania przeprowadzone były w warunkach pełnej dobrowolności i na zasadzie samoceny według pytań sugerowanych w jednej z pozycji literaturowych. Badaną grupą byli studenci pierwszego roku w liczbie 79.

PROCES WYWODU: Istnieje wiele teorii na temat inteligencji, sposobów jej mierzenia oraz czynników ją determinujących. W niniejszym artykule, poza przedstawieniem głównych teorii, będzie opisana szerzej teoria inteligencji wielorakich Howarda Gardnera. Według niej istnieje nieznaną liczbą ludzkich zdolności, od inteligencji muzycznej zaczynając, a na inteligencji, która wymaga zrozumienia siebie kończąc. Każdą inteligencję uruchamia lub wyzwała pewien rodzaj dostarczonych z wewnątrz lub zewnątrz bodźców. Diagnoza

Sugerowane cytowanie: Domanowska, J. (2020). Strategiczna rola inteligencji wielorakich w procesie zarządzania wiedzą. *Horyzonty Polityki*, 11(37), 83-97. DOI: 10.35765/HP.1958.

jest podstawą skutecznego nauczania. Dla studentów świadomość rodzaju ich efektywnego stylu uczenia się jest bardzo ważna. Pozwala zidentyfikować mocne strony oraz oprzeć się na nich w procesie zdobywania wiedzy.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Analiza przeprowadzonych badań wykazała interesujące korelacje pomiędzy występującymi inteligencjami, a także podobieństwa pomiędzy profilami grup.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Badania mają charakter pilotażowy i powinny być pogłębione oraz rozszerzone w przyszłości. Zdaniem autora powinny wpłynąć na sposób zarządzania wiedzą zarówno przez prowadzących zajęcia, jak i samych studentów.

SŁOWA KLUCZOWE:

inteligencja, Howard Gardner, inteligencje wielorakie,
optymalizacja procesu kształcenia, zarządzanie wiedzą

Abstract

THE STRATEGIC ROLE OF MULTIPLE INTELLIGENCES
IN THE MANAGEMENT OF KNOWLEDGE

RESEARCH OBJECTIVE: The research objective of the article is to determine the distribution of multiple intelligences among first-year students.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The main research problem undertaken in this paper concerned the existence of a correlation between the intelligence profile and the group profile. The existence of similarities among the intelligence profiles of first-year students. Several specific questions were posed in order to find the averaged intelligence distribution, dominant intelligences, correlations between individual intelligences, and possible differences between groups. The method used to conduct the research was a questionnaire. The research was carried out on a voluntary basis and on the basis of self-assessment according to questions suggested in one of the references.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: There are many theories about intelligence, ways of measuring, and factors determining it. In this article, apart from presenting the main theories, Howard Gardner's theory of multiple intelligences will be described in more detail. According to this theory, there is an unknown number of human abilities, from musical intelligence to the intelligence required to understand oneself. Each intelligence activates or triggers some kind of internal or external stimulus. It is important for students to be aware of the type of effective learning style they have. It allows to identify their strengths and use them in the process of knowledge acquisition.

RESEARCH RESULTS: The analysis of the conducted research showed interesting correlations between the intelligences and similarities between the group profiles.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS: The studies are pilot studies and should be deepened and expanded in the future. According to the author, they should influence the way knowledge is managed.

KEYWORDS:

intelligence; Howard Gardner; multiple intelligences;
optimization of the education process; knowledge management

Inteligencja jest istotnym czynnikiem determinującym powodzenie i osiągnięcia życiowe człowieka, nic więc dziwnego, że zdolność ta stała się przedmiotem intensywnych dociekań psychologów (Strelau i Doliński, 2010).

Istnieje wiele teorii na temat inteligencji, sposobów jej mierzenia oraz czynników ją determinujących. W niniejszym artykule poza przedstawieniem głównych teorii, rozwinięta szerzej będzie teoria inteligencji wielorakich Howarda Gardnera. Inteligencja w tradycyjnym ujęciu jest rozumiana jako zdolność rozwiązywania zadań wchodzących w zakres testów inteligencji. Jest to wartość niewiele zmieniająca się z wiekiem i jest w niewielkim stopniu zależna od nauki i doświadczenia. Teoria Howarda Gardnera stoi w opozycji do jednolitego traktowania intelektu. Wymienia osiem różnych rodzajów uzdolnień oraz opowiada się za tym, że człowiek ma w sobie kombinację różnych rodzajów inteligencji. Wszyscy jesteśmy różni, głównie dlatego, że wszyscy mamy różne kombinacje inteligencji, które wymagają różnego podejścia celem zmaksymalizowania wyników.

Ludzie różnią się szybkością i jakością rozwiązywania problemów rodzinnych, szkolnych, zawodowych, sytuacyjnych itp. (Strelau i Doliński, 2010). Od lat 80. Teoria Inteligencji Wielorakich Gardnera wzbudza wiele pozytywnych emocji wśród nauczycieli. Wspierająca indywidualne podejście stała się punktem odniesienia dla wielu propozycji metodycznych na rynku edukacyjnym.

POJĘCIE INTELIGENCJI – PRZEGLĄD GŁÓWNYCH TEORII

Pojęcie inteligencja (łac. *intelligentia*) jest łączone z nazwiskiem starożytnego filozofa rzymskiego Cycerona, który używał go w wystąpieniach dla określenia zdolności intelektualnych. Wielu badaczy zakłada, że na inteligencję składa się jeden lub więcej rodzajów zdolności umysłowych, zwanych czynnikami. Charles Spearman sformułował hipotezę, że u podłoża wszystkich zachowań uważanych za inteligentne istnieje pewien wspólny czynnik. Nazwał go czynnikiem „g” (Spencer, 2004). Uważał, że inteligencja człowieka stanowi ogólny i nieodróżniony czynnik, który przejawia się we wszystkich zachowaniach ludzkich angażujących takie procesy umysłowe, jak rozumowanie i wnioskowanie.

Inteligencja to konstrukt teoretyczny odnoszący się do względnie stałych warunków wewnętrznych człowieka, determinujących efektywność działań, wymagających procesów poznawczych. Warunki te kształtują się w wyniku interakcji genotypu środowiska i własnej aktywności człowieka (Strelau, 1987).

Pierwsze testy inteligencji opublikowali w 1905 roku dwaj Francuzi, Alfred Binet i Theodore Simon (Boyd i Bee, 2007). Narzędzie, które stworzyli, miało badać pewną specyficzną własność umysłu, charakterystyczną dla każdej jednostki i tłumaczącą w pewien sposób osiągnięcie sukcesów w szkole i na innych polach. Miało to ułatwić wyłonienie tzw. „zdolnych jednostek”. Pomiar dokonywany za pomocą tego narzędzia pozwalał na bardzo jednostronną ocenę umiejętności logicznego myślenia oraz prawidłowego, płynnego wysławiania się. Prace Alfreda Bineta rozwinął William Stern, wprowadzając w 1912 roku pojęcie ilorazu inteligencji (*Intelligence Quotient – IQ*), rozumianego jako iloraz wieku umysłowego dziecka do wieku życia, pomnożonego przez 100. Definiował on inteligencję jako ogólną zdolność jednostki do radzenia sobie w nowych sytuacjach oraz umiejętność przystosowania się do zmieniających się okoliczności (Strelau i Doliński, 2010). Kolejną teorię na temat inteligencji przedstawił Louis Thurstone (1938). Sugerował on istnienie dziewięciu odrębnych czynników, które nazwał podstawowymi zdolnościami umysłowymi. Można uzyskać wysokie wyniki w jednym z czynników, co nie przekłada się na zdolność

w rozwiązywaniu problemu z zakresu innego czynnika (Thurstone i Thurstone, 1963).

Tabela 1
Podstawowe zdolności umysłowe według Thurstonea

	Opis
Zdolności wizualne i przestrzenne	wyobrażanie form i relacji przestrzennych
Szybkość percepcyjna	szybkie dostrzeganie szczegółów, podobieństw i różnic między bodźcami
Zdolności liczbowe	wykonywanie operacji na liczbach
Znaczenie werbalne	znajomość znaczenia słów
Pamięć	przypominanie sobie informacji
Płynność słowna	szybkość posługiwania się słowami (rymowanie, rozwiązywanie krzyżówek)
Rozumowanie dedukcyjne	wyprowadzanie przykładów z prawidłości ogólnych
Rozumowanie indukcyjne	wyprowadzanie prawidłości ogólnych z przykładów

Źródło: (Spencer, 2004, str. 411)

HOWARD GARDNER I TEORIA INTELIGENCJI WIELORAKICH

Howard Gardner jest amerykańskim psychologiem specjalizującym się w zakresie psychologii rozwojowej. W 1979 roku projekt „Natura i realizacja potencjału ludzkiego” zaowocował opublikowaniem w 1983 roku *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences (Ramy umysłu. Teoria inteligencji wielorakich)*. Pozycja ta zawierała syntetyczne ujęcie przemyśleń autora dotyczące przeprowadzonych badań dzieci i dorosłych z uszkodzeniami mózgu. Doszedł on do wniosku, że istnieje nieznaną liczbą ludzkich zdolności, od inteligencji muzycznej zaczynając, a na inteligencji, która wymaga zrozumienia siebie kończąc. Każdą inteligencję uruchamia lub wyzwala pewien rodzaj dostarczonych z wewnątrz lub zewnątrz informacji.

Teoria Howarda Gardniera podaje całą listę umiejętności i zdolności człowieka. Jest to przeciwieństwo teorii jednostronnego patrzenia na jednostkę. Zauważono, że uczniowie nie mają jednej inteligencji, ale zakres inteligencji, tzw. inteligencje wielorakie (Gardner, 1983).

Nie wszyscy mają takie same zainteresowania i zdolności. Nie wszyscy uczą się w ten sam sposób. Nikt nie jest w stanie nauczyć się wszystkiego, czego można się nauczyć. Sprawą bardzo ważną wydaje się więc umiejętność rozpoznawania dominujących rodzajów inteligencji lub ich kombinacji. Teoria inteligencji wielorakich jest bardzo pomocna w edukacji. Zmusza do przemyślenia sposobu, w jaki powinno się podchodzić do przekazywania wiedzy, aby uczynić proces ten najefektywniejszym.

Pierwotnie wyróżniono siedem inteligencji, w późniejszym czasie dołączyła ósma – inteligencja przyrodnicza. Inteligencje wielorakie Howarda Gardnera to:

- Inteligencja językowa, czyli zainteresowanie światem słowa mówionego i pisanego. To umiejętność swobodnego korzystania ze słów oraz języka, umiejętność używania synonimów oraz sprawnego wypowiedania się i logicznego ujmowania zdarzeń, to wrażliwość na rymy, znaczenie słów.
- Inteligencja matematyczno-logiczna to świat symboli liczbowych, operacji matematycznych. Świat odbierany jest poprzez liczby oraz ciągi zdarzeń. To rodzaj inteligencji opartej na myśleniu przyczynowo-skutkowym oraz wykorzystującej logikę, algorytmy oraz schematy.
- Inteligencja muzyczna to wrażliwość na bodźce słuchowe, dźwięki, rytm, muzykalność oraz melodie; to otaczanie się muzyką i dźwiękami jako formą pojmowania świata.
- Inteligencja wizualno-przestrzenna to umiejętność tworzenia w umyśle obrazów, relacji przestrzennych oraz wizualizacji. Świat odbierany jest poprzez obraz i formy przestrzenne. To myślenie obrazami oraz duża wrażliwość na szczegóły i detale.
- Inteligencja ruchowa to zdolność wykorzystywania własnego ciała; świat odbieramy jest tu poprzez ruch i kontakt fizyczny. Komunikacja ze światem odbywa się często za pomocą gestykulacji oraz nierzadko wykorzystywany jest język ciała.
- Inteligencja interpersonalna, czyli łatwość wchodzenia w interakcje z innymi, umiejętność komunikowania się, negocjowania, wypracowywania kompromisów. To również wysoka potrzeba kontaktów międzyludzkich.
- Inteligencja intrapersonalna to wysoka samoświadomość, zdolność do refleksji nad sobą, własnym zachowaniem

i postępowaniem, motywacją i emocjami. Wiąże się często z tzw. „mądrością życiową”, wysoką intuicją, wewnętrzną motywacją oraz silną wolą do działania.

- Inteligencja przyrodnicza – cechuje ją duża wrażliwość na świat fauny i flory, a świat odbierany jest poprzez naturalne środowisko i otoczenie. To inteligencja opierająca się na poznaniu, docenianiu i zrozumieniu natury. Odznacza się zdolnością rozumienia i czerpania wiedzy z obserwacji środowiska naturalnego.

Inteligencje, w czystej formie, spotkać można tylko u jednostek będących z technicznego punktu widzenia idiotami. U prawie wszystkich pozostałych osób różne rodzaje inteligencji współdziałają ze sobą w celu rozwiązywania problemów i tworzenia różnych ostatecznych stanów kulturowych (Strelau, 1987).

Teoria inteligencji wielorakich uznaje istnienie wielu różnych, niezwiązanych ze sobą aspektów poznania. Opierają się one na założeniu, że różni ludzie mają różne zdolności poznawcze i odmienne style poznawania, a inteligencja jest wynikającą z ludzkiej biologii i psychologii zdolnością przetwarzania pewnego rodzaju informacji.

DIAGNOZA PEDAGOGICZNA I PRAKTYCZNE WYKORZYSTANIE TEORII GARDNERA

W języku greckim „diagnoza” oznacza rozróżnienie, osądzanie. Diagnoza to zebranie w odpowiedni sposób danych, które wymagają interpretacji i oceny, a następnie określenie badanego złożonego stanu rzeczy.

Diagnoza jest podstawą skutecznego nauczania. Dla studentów świadomość rodzaju ich efektywnego stylu uczenia się jest bardzo ważna. Pozwala zidentyfikować ich mocne strony i oprzeć się na nich w procesie zdobywania wiedzy. Aylin Tekiner badała związek pomiędzy inteligencjami a percepcyjnymi i społecznymi stylami uczenia się studentów uniwersytetów tureckich. Stwierdzono, że istnieją pozytywne relacje między inteligencją logiczno-matematyczną i intrapersonalną a indywidualnym stylem uczenia się oraz inteligencją interpersonalną a grupowym stylem uczenia się (Tekiner,

2005). W 2009 roku A. Saricaoglu i A. Arikan wykazali zależność pomiędzy płcią a inteligencją językową (Saricaoglu i Arican, 2009).

Teoria inteligencji wielorakich Howarda Gardnera to nowe spojrzenie na inteligencję. Jej założenie jest takie, że wszyscy ludzie mają inteligencje. W każdej osobie jedna z nich jest wyraźniejsza. Z pomocą tej teorii można lepiej zrozumieć indywidualne różnice, a także zrozumieć i poprawić środowisko nauczania oraz uczenia się.

Prowadzący zajęcia zgodnie z teorią Howarda Gardnera może dotrzeć do słuchaczy, wykorzystując następujące narzędzia:

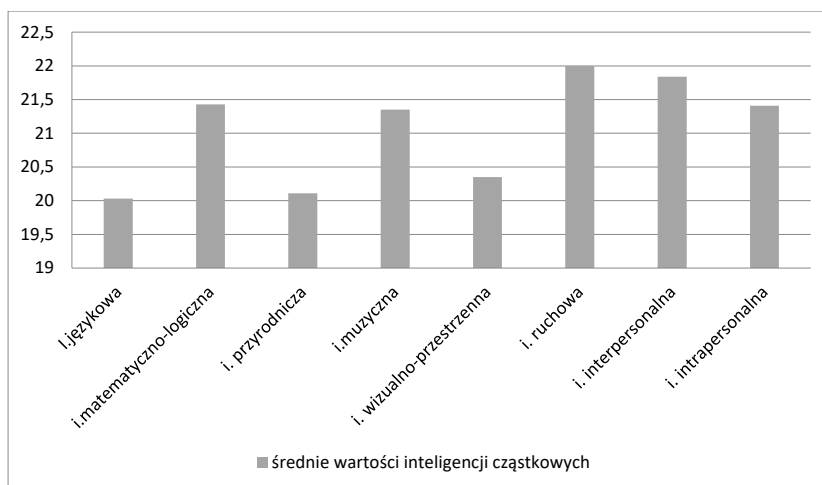
- słowa – przy inteligencji językowej,
- liczby – przy inteligencji logiczno-matematycznej,
- obrazy – przy inteligencji przestrzennej,
- muzykę – przy inteligencji muzycznej,
- samorefleksję – przy inteligencji intrapersonalnej,
- ruch – przy inteligencji kinetycznej,
- doświadczenie grupowe – przy inteligencji intrapersonalnej,
- związek ze światem przyrodniczym – przy inteligencji przyrodniczej.

Ludzie różnią się szybkością i jakością rozwiązywania problemów zarówno życiowych, zawodowych, jak i sytuacyjnych (Strelau, 1987). Teoria Gardnera o inteligencjach wielorakich jest dobrze znana i ceniona na świecie. Ma znaczący wpływ na edukację w wielu krajach. Pozwala odkryć zainteresowania i podążać w kierunku umiejętności i zainteresowań jednostki, co znacząco usprawnia proces edukacyjny.

METODOLOGIA I WYNIKI BADAŃ

Badanie ma charakter pilotażowy i przeprowadzono je na wybranym przez autora teście, opisanym w literaturze (Kopik i Zatorska, 2010, s. 44-46). Studenci pierwszego roku wydziału zarządzania proszeni byli o zaznaczenie odpowiedzi na pytania. Kwestionariusz ankiety składał się z 48 pytań oraz pięciostopniowej skali odpowiedzi. Analizie poddano wyniki testów inteligencji dla N = 79 studentów.

Rys. 1. Średnie wartości poszczególnych inteligencji dla studentów pierwszego roku



Źródło: opracowanie własne.

Najwyższy średni wynik studenci uzyskali w zakresie inteligencji ruchowej, co może wiązać się z wiekiem ankietowanych oraz nieustanną potrzebą ruchu. Najniższe wyniki osiągnięto dla inteligencji językowej, co, porównując z wysokim wynikiem inteligencji matematyczno-logicznej, może wskazywać na częściowe wykluczanie się tych inteligencji. Wysokie wyniki dla inteligencji matematyczno-logicznej wskazują na zgodność predyspozycji intelektualnych z wybranymi specjalizacjami: analityką i logistyką, gdzie umiejętność logicznego myślenia oraz myślenia przyczynowo-skutkowego jest niezwykle cenioną umiejętnością. Dominująca inteligencja interpersonalna wskazuje na potrzebę grupowej interakcji przy rozwiązywaniu problemów czy opracowywaniu wyników, a intrapersonalna na tzw. „mądrość życiową”, intuicję i wewnętrzną motywację badanych.

Tabela 2
Statystyki opisowe wyników inteligencji

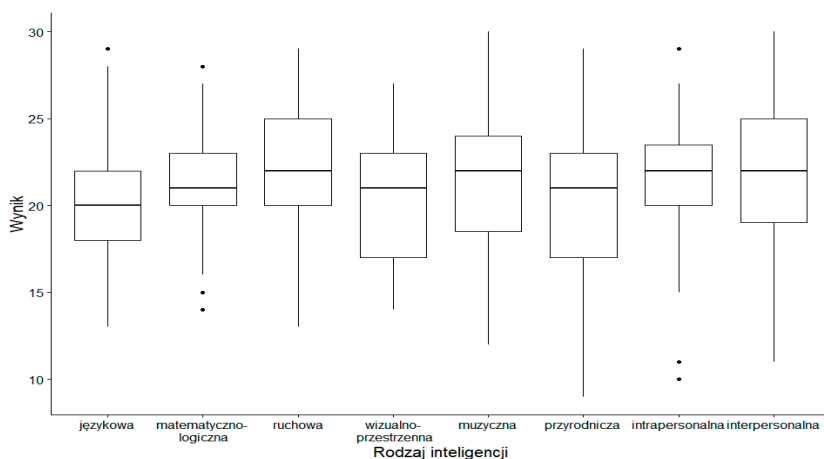
Zmienna	Parametr	Ogółem (N=79)
Inteligencja językowa	średnia (SD)	20,03 (3,2)
	mediana (IQR)	20 (18-22)
	zakres	13-29
Inteligencja matematyczno-logiczna	średnia (SD)	21,43 (2,9)
	mediana (IQR)	21 (20-23)
	zakres	14-28
Inteligencja ruchowa	średnia (SD)	22 (3,86)
	mediana (IQR)	22 (20-25)
	zakres	13-29
Inteligencja wizualno-przestrzenna	średnia (SD)	20,35 (3,58)
	mediana (IQR)	21 (17-23)
	zakres	14-27
Inteligencja muzyczna	średnia (SD)	21,35 (4,53)
	mediana (IQR)	22 (18,5-24)
	zakres	12-30
Inteligencja przyrodnicza	średnia (SD)	20,11 (4,31)
	mediana (IQR)	21 (17-23)
	zakres	9-29
Inteligencja intrapersonalna	średnia (SD)	21,41 (3,38)
	mediana (IQR)	22 (20-23,5)
	zakres	10-29
Inteligencja interpersonalna	średnia (SD)	21,84 (4,06)
	mediana (IQR)	22 (19-25)
	zakres	11-30
Grupa	AB	48,1% (N = 38)
	LO	51,9% (N = 41)

Źródło: opracowanie własne.

Najmniejszy rozstęp międzykwartyłowy osiągnięto dla inteligencji matematyczno-logicznej i intrapersonalnej, co wskazywałoby na większą jednorodność grupy pod względem tych dwóch cech. Są to inteligencje z oczywistych powodów dominujące w pracy analityków oraz związane ściśle z logistyką, która wymaga logicznego myślenia przyczynowo-skutkowego. Największy rozstęp międzykwartyłowy

wystąpił w wynikach inteligencji interpersonalnej, wizualno-przestrzennej, muzycznej i ruchowej, co może wskazywać, że inteligencje te nie są inteligencjami dominującymi w grupie, a są bardziej związane z pasjami, które ankietowani mają. Duże wartości IQR wiążą się z dużym zróżnicowaniem wyników dla różnych studentów.

Rys. 2. Wykres pudełkowy wyników inteligencji



Źródło: opracowanie własne.

W celu porównania ze sobą rodzajów inteligencji poszczególnych grup wykonano test rang Kruskala-Wallisa. P – wartość mniejsza niż założony poziom istotności (0,05) wskazuje na to, że istnieją istotne różnice pomiędzy wynikami dla grup.

Tabela 3

Wyniki testu Kruskala-Wallisa

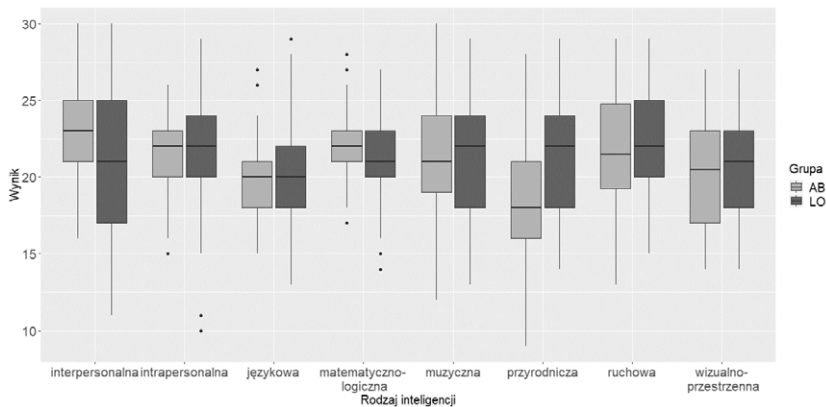
Test	Statystyka testowa	Liczba stopni swobody	P – wartość
rang Kruskala-Wallisa	25,57	7	< 0,001

Źródło: opracowanie własne.

Studentów podzielono na pochodzących z grup AB oraz LO. Około 51,9% studentów należało do grupy LO – logistyka, a reszta do grupy AB – analityka biznesu. Dla wszystkich rodzajów inteligencji wykonano testy Wilcoxon-Whitneya-Manna do porównania wyników między grupami.

Istotne różnice pomiędzy grupami zaobserwowano w przypadku inteligencji przyrodniczej. Wyższymi wynikami mogą pochwalić się studenci z grupy logistyka w porównaniu do osób z grupy analityka biznesu, natomiast jeśli chodzi o wynik testu inteligencji interpersonalnej były one wyższe dla grupy analityka biznesu. Są to ciekawe spostrzeżenia, potwierdzające hipotezę dotyczącą pewnych cech wspólnych w obrębie danej grupy specjalizacyjnej oraz wymagają dalszych potwierdzeń w kolejnych badaniach na większych grupach lub w innych środowiskach.

Rys. 3. Porównanie wyników testów inteligencji z podziałem na grupy studentów



Źródło: opracowanie własne.

PODSUMOWANIE

„Każda teoria może pozwolić dotrzeć nam do jakiegoś zakątka rzeczywistości społecznej lub spojrzeć na dany zakątek z innej perspektywy” (Melosik, 1995). Przeprowadzone badania pozwoliły zapoznać studentów z teorią Gardnera. Zwróciły uwagę na pozytywne aspekty wiedzy o własnych możliwościach oraz silnych i słabych stronach. Nie był zaskoczeniem wysoki wskaźnik inteligencji matematyczno-logicznej, typowej dla przedstawicieli studiów wymagających dociekliwości i uporządkowania. Nie dziwi również wyższy poziom tego typu inteligencji w grupie analityka biznesu (AB), co wskazywałoby na zgodność profilowania z predyspozycjami.

Zastanawiający jest niski wynik inteligencji językowej i może być podstawą do przemyśleń na temat częściowego wykluczenia się tych typów inteligencji oraz wymaga dalszych pogłębionych badań. Dominująca inteligencja interpersonalna wskazuje na potrzebę grupowej interakcji przy rozwiązywaniu problemów czy opracowywaniu wyników, a w przyszłości pomaga w pracy zespołowej, która jest często podstawowym sposobem realizacji zadań. Znacznie wyższy poziom tej inteligencji w grupie AB wskazywałby na większą komunikatywność oraz nastawienie na współpracę wśród studentów na tym kierunku. Inteligencja intrapersonalna wskazuje na introwertyczność i mimo że występuje na podobnym poziomie w obydwu badanych grupach, to w grupie analityka biznesu ma mniejszy rozstęp międzykwartyłowy, co wskazywałoby na większą jednorodność grupy pod względem tej cechy. Przynależność do pokolenia Y, które powszechnie i z łatwością korzysta z technologii informatycznych i komunikacyjnych, pogłębia dodatkowo cechy takiego zachowania.

Ciekawym spostrzeżeniem jest wysoki wskaźnik inteligencji przyrodniczej oraz istotne różnice pomiędzy grupami w tym przypadku. Wyższymi wynikami mogą pochwalić się studenci z grupy logistyka w porównaniu do osób z grupy analityka biznesu.

Inteligencja ogólna IQ kategoryzuje osoby na uczące się szybciej lub wolniej, niezależnie od trybu nauczania. Teoria wielu inteligencji stanowi platformę i wskazówki dla prowadzących zajęcia w zakresie korzystania ze zintegrowanych strategii i działań instruktażowych w celu zaspokojenia różnych potrzeb pod względem profili inteligencji, stylów uczenia się i preferencji uczenia się (Sulaiman, Abdurahman i Abdurahim, 2010).

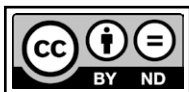
Przeprowadzone badania mogą stanowić inspirację do przeprowadzenia podobnych badań w innych środowiskach lub na inną skalę. Świadomość różnych inteligencji i różnych strategii nauczania może zoptymalizować motywację do uczenia się i poprawić proces zarządzania wiedzą. Niezwykle ważne jest, abyśmy rozpoznawali i pielęgnowali różnorodne ludzkie inteligencje i wszystkie kombinacje inteligencji.

BIBLIOGRAFIA

- Boyd, D. i Bee, H. (2007). *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Zysk i s-ka.
- Campbell, J. (1994). *Past, space and self*. Cambridge: The MIT Press, a Bradford Book.
- Clauss, G. (1987). *Psychologia różnic indywidualnych w uczeniu się*. Warszawa: WSiP
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York.
- Gardner, H. (2001). *Inteligencja. Wielorakie perspektywy*. Warszawa: WSiP.
- Gunst, G. (2004). *A study of multiple intelligences among teachers in Catholic elementary schools in the Archdiocese of Detroit*.
- Hoerr, T.R. (2000). *Becoming a multiple intelligences school*. Alexandria: VA: ASCD.
- Kopik, A. i Zatorska, M. (2010). *Wielorakie podróże – edukacja dla dziecka*. Kielce: Europejska Agencja Rozwoju Sp.J.
- Lubinski, D. (2004). Introduction to the special section on cognitive abilities: 100 years after Spearman's (1904) "General Intelligence, objectively determined and measured." *Journal of Personality and Social Psychology*, 86, 96-111.
- Melosik, Z. (1995). *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*. Toruń-Poznań: Wyd. EDYTOR.
- Saricaoglu, A. i Arican, A. (2009). A study of multiple intelligences, foreign language success and some selected variables. *International Journal of Educational Researchers*, 1(1), 22-36.
- Spencer, A.R. (2004). *Psychologia współczesna. Lepiej, więcej, przystępniej*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Strelau, J. (1987). *O inteligencji człowieka*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Strelau, J. i Doliński, D. (2010). *Psychologia akademicka. Podrecznik*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Sulaiman, T., Abdurahman, A. i Abdurahim, S. (2010). Teaching strategies based on multiple intelligences theory among science and mathematics secondary school teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 8, 512-518.
- Tekiner, A. (2005). *The relationship between perceptual and social learning styles and multiple intelligences and their effectson English proficiency of Turkish young Adults learning English as foreign language*. Ankara: The Middle East Technical University.
- Thurstone, L. i Thurstone, T. (1963). *SRA primary abilities*. Chicago: SRA.

Yalmanci, S. i Gozum, A. (2013). The effects of multiple intelligence theory based teaching on students. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 4(3), 27-36.

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/>



Horyzonty Polityki
2020, Vol. 11, N° 37



IZABELLA STEINEROWSKA-STREB

<http://orcid.org/0000-0001-5379-5730>
Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach
streb@ue.katowice.pl

GRZEGORZ GŁÓD

<http://orcid.org/0000-0001-9699-2427>
Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach
gglod@ue.katowice.pl

DOI: 10.35765/HP.1988

Praktyczny profil kształcenia w zakresie przedsiębiorczości na uczelniach wyższych – doświadczenia polskie a standardy międzynarodowe

Streszczenie

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest porównanie standardów praktycznego profilu kształcenia w Polsce i na zagranicznych uczelniach ekonomicznych w zakresie przyjętych celów i stosowanych metod nauczania.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: W artykule podjęto się próby znalezienia odpowiedzi na pytanie, czy programy kształcenia realizowane w obszarze przedsiębiorczości na uczelniach ekonomicznych w Polsce są podobne do programów realizowanych na uczelniach zagranicznych w zakresie celów i metod kształcenia? Realizacja przyjętego celu została osiągnięta na podstawie badań jakościowych. Przedmiotem podjętego badania były cele i metody wykorzystywane na studiach pierwszego stopnia na kierunku przedsiębiorczość o profilu praktycznym. Podmiotem badania były wszystkie uczelnie w Polsce, które mają w swojej ofercie studia pierwszego stopnia na kierunku przedsiębiorczość o profilu praktycznym, oraz trzy wiodące uczelnie z podobnym programem spoza Polski. Zakres czasowy badania stanowiły lata 2019-2020, a zakres przestrzenny – cały świat.

PROCES WYWODU: Wywód składa się z dwóch zasadniczych elementów. W pierwszej, teoretycznej części artykułu zaprezentowano zasady kształcenia praktycznego w zakresie przedsiębiorczości. Następnie, w części praktycznej, przedstawiono wyniki prowadzonej analizy porównawczej.

Sugerowane cytowanie: Steinerowska-Streb, I. i Głód, G. (2020). Praktyczny profil kształcenia w zakresie przedsiębiorczości na uczelniach wyższych – doświadczenia polskie a standardy międzynarodowe. *Horyzonty Polityki*, 11(37), 99-116. DOI: 10.35765/HP.1988.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Przeprowadza analiza wykazała, że kształcenie praktyczne w zakresie przedsiębiorczości w Polsce oraz w czołowych uczelniach zagranicznych mających w swojej ofercie studia pierwszego stopnia na kierunku przedsiębiorczość o profilu praktycznym (University of Houston, Babson College, Brigham Young University) nie różni się znacząco w zakresie celów i metod.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Porównanie oferty studiów pierwszego stopnia na kierunku przedsiębiorczość, które zostały stworzone przez polskie uczelnie, oraz ofert wiodących uczelni spoza Polski pozwoliło na sformułowanie rekomendacji dla polskich uczelni oferujących kształcenie w obszarze przedsiębiorczości. Rekomendacje te obejmują w szczególności propozycje dotyczące skali kształcenia – zaleca się zindywidualizowane podejście do każdego studenta. Istotne też jest, aby polskie uczelnie stworzyły studentom możliwość zdobycia praktycznego doświadczenia przykładowo poprzez współpracę z inkubatorami przedsiębiorczości.

SŁOWA KLUCZOWE:

przedsiębiorczość, edukacja przedsiębiorczości, praktyczny profil kształcenia

Abstract

PRACTICAL PROFILE OF ENTREPRENEURSHIP
EDUCATION AT UNIVERSITIES – POLISH
EXPERIENCE AND INTERNATIONAL STANDARDS

RESEARCH OBJECTIVE: The article aims to compare standards implementation of a practical education profile in Poland and at foreign economic universities.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The article attempts to find the answer to the question: Are education programs implemented in the field of entrepreneurship at economic universities in Poland similar to programs implemented at foreign universities in the areas of the goals and methods of education? The aim of the study was achieved on the basis of qualitative research. The subject of the study were the offers of first degree studies in the field of entrepreneurship with a practical profile. The subject of the study was all the universities in Poland that offer first-cycle entrepreneurship studies in the field of practical profile and three leading universities with similar universities outside Poland. The time range of the study was 2019-2020, and the spatial range – the whole world.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: Main draft process consists of two basic elements. The first part presents the principles of practical training

in entrepreneurship. Next, the methodological assumptions of the empirical research and the results of the comparative analysis were presented.

RESEARCH RESULTS: The analysis included educational offers from the following universities: University of Houston, Babson College (Massachusetts), Brigham Young University (Utah), University of Economics in Katowice, University of Szczecin revealed that the goals and methods of education in the field of entrepreneurship do not differ significantly.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS: Comparison of the offer of first degree studies in this field of entrepreneurship, which were created by Polish universities and leading universities outside of Poland, made it possible to formulate recommendations for Polish universities offering education in the field of entrepreneurship. These recommendations include, in particular, recommendations on the scale of education – an individualized approach to each student is recommended. Additionally, Polish universities should provide students an opportunity to gain practical experience, for example, through cooperation with business incubators.

KEYWORDS:

entrepreneurship, entrepreneurship education, practical education profile

WSTĘP

Przedsiębiorczość jest źródłem innowacji, zatrudnienia, wzrostu i rozwoju gospodarczego (Frederick i Kuratko, 2010). Dlatego też promowanie nauczania przedsiębiorczości stanowi jeden z najważniejszych celów polityki Unii Europejskiej i państw członkowskich. Podnoszenie wiedzy z zakresu przedsiębiorczości postrzegane jest jako niezbędne, żeby kształtować sposób myślenia uczących się, a także aby wyposażyć ich w umiejętności, wiedzę i postawy, które są potrzebne do rozwoju kultury przedsiębiorczości (Komisja Europejska, s. 9). Istotne staje się zatem, aby wysiłki podejmowane w obszarze edukacji na rzecz przedsiębiorczości były ukierunkowane na zapewnienie społeczeństwu możliwości zdobycia zindywidualizowanych i przedsiębiorczych umiejętności w kontekście podejmowania szeroko pojętych działań przedsiębiorczych (Valerio, Parton i Robb, 2014, s. 21).

Wzrost świadomości młodych ludzi w zakresie zakładania i rozwijania działalności gospodarczej, w tym tworzenia przedsiębiorstw

społecznych, wymaga wielopłaszczyznowych działań podejmowanych na różnych szczeblach edukacji. Aby postulat ten spełnić w praktyce, musi zaistnieć synergizm programów kształcenia (edukacji formalnej) z nieformalnymi rodzajami kształcenia pozaszkolnego czy pozakadernickiego. Edukacja dla przedsiębiorczości musi zatem być wspierana przez otoczenie instytucjonalne, w tym zwłaszcza przez szeroko pojętą praktykę gospodarczą (Wach, 2013, s. 251).

Problematyka dotycząca edukacji na rzecz przedsiębiorczości na poziomie szkolnictwa wyższego stała się obszarem badań, których wyniki zaprezentowano w niniejszym artykule. Przedmiotem tego badania były cele i metody kształcenia wykorzystywane na studiach pierwszego stopnia na kierunku przedsiębiorczość o profilu praktycznym. Celem badania było porównanie standardów realizacji praktycznego profilu kształcenia w Polsce i na zagranicznych uczelniach ekonomicznych. Realizacja tego celu została osiągnięta na podstawie badania jakościowego typu *desk research*. Jego rezultaty doprowadziły do znalezienia odpowiedzi na pytanie: czy programy kształcenia realizowane w obszarze przedsiębiorczości na uczelniach ekonomicznych w Polsce są podobne do programów realizowanych na uczelniach zagranicznych w zakresie celów i metod kształcenia?

KSZTAŁCENIE W ZAKRESIE PRZEDSIĘBIORCZOŚCI W UCZELNI WYŻSZEJ

Kształcenie w zakresie przedsiębiorczości na uczelniach wyższych obejmuje różnorodne działania, w tym formalne programy edukacji akademickiej oraz samodzielne programy szkoleniowe. Cele tych programów mogą dotyczyć rozwijania umiejętności społeczno-emojonalnych, planowania własnej działalności biznesowej i prowadzenia spraw formalnych z tym związanych. W założeniu efektem tego kształcenia ma być stymulacja osób, które podejmując własną działalność gospodarczą, mogą odnieść sukces jako przedsiębiorcy. Działania te mają również doprowadzić do rozwoju przedsiębiorczości społecznej i publicznej (Matlay, Pittaway i Edwards, 2012, s. 11-12).

Treść, metody i działania wspierające tworzenie wiedzy, kompetencji i doświadczeń mają umożliwić studentom inicjowanie

przedsięwzięć i uczestniczenie w procesach tworzenia wartości przedsiębiorczych. Tworzona wartość może mieć charakter finansowy, kulturowy lub społeczny (Lackéus, 2015, s. 11).

Istotny element w procesie kształcenia postaw przedsiębiorczych stanowi zdobywanie przez studentów umiejętności kreowania innowacyjnych rozwiązań. Umiejętności te mogą być bowiem dla nich użyteczne przy prowadzeniu własnego biznesu, jak i w tworzeniu środowiska sprzyjającego przedsiębiorczości korporacyjnej. Mogą z nich również skorzystać, gdyby chcieli zostać intraprzedsiebiorcami w korporacjach czy też w instytucjach publicznych (Penaluna, 2018, s. 8).

Mając na względzie wyniki badań, które wskazują, że edukacja stanowi czynnik determinujący zachowania przedsiębiorcze (Steinrowska-Streb, 2018), już nauczanie samych podstaw przedsiębiorczości można uznać za szansę na wykształcenie osób lepiej przygotowanych do życia w dynamicznie zmieniającym się świecie i do odnajdywania się w różnorodnych sytuacjach, w pracy w zespole (Piróg, 2005, s. 219). Jeśli natomiast kształcenie w tym obszarze wpłynie pozytywnie na nastawienie przynajmniej części społeczeństwa do przedsiębiorczości, to intencje przedsiębiorcze w obrębie tej grupy osób wzrosną, a następstwem takiego stanu rzeczy będzie wzrost pożądaných zachowań przedsiębiorczych (Lackéus, 2015, s. 19).

Liczne badania prowadzone w zakresie edukacji w obszarze przedsiębiorczości (Kosała, 2016, s. 64; Głód i Raczyńska, 2018; Antoszkiewicz, 2017) wskazują na konieczność wdrażania praktycznego wymiaru kształcenia. W Polsce takie możliwości zostały stworzone na poziomie szkolnictwa wyższego przez stosowne regulacje prawne. Zgodnie z artykułem 64 pkt 2 ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce z 20 lipca 2018 r. (Dz.U. 2018 poz. 1668) studia na polskich uczelniach mogą być prowadzone na profilu ogólnoakademickim oraz praktycznym. Na studiach o profilu praktycznym ponad połowa punktów ECTS jest przypisana zajęciom kształtującym umiejętności praktyczne. Dodatkowo program studiów o profilu praktycznym przewiduje praktyki zawodowe w wymiarze co najmniej:

1. sześciu miesięcy – w przypadku studiów pierwszego stopnia i jednolitych studiów magisterskich;
2. trzech miesięcy – w przypadku studiów drugiego stopnia.

Ponadto Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 27 września 2018 r. (Dz.U. 2018 poz. 1861) w sprawie studiów

wskazuje w § 6, że zajęcia kształtujące umiejętności praktyczne, przewidziane w programie studiów o profilu praktycznym, są prowadzone:

1. w warunkach właściwych dla danego zakresu działalności zawodowej;
2. w sposób umożliwiający wykonywanie czynności praktycznych przez studentów.

W świetle wskazanych regulacji prawnych istotnym warunkiem kształcenia jest zatem stworzenie środowiska edukacyjnego, które odwzoruje w jak największym stopniu środowisko biznesowe.

METODA BADAWCZA

Realizacja przyjętego celu została osiągnięta na podstawie badań jakościowych. Przedmiotem podjętego badania były cele i metody kształcenia wykorzystywane na studiach pierwszego stopnia na kierunku przedsiębiorczość o profilu praktycznym. Podmiotem badania były wszystkie uczelnie w Polsce, które mają w swojej ofercie studia pierwszego stopnia na kierunku przedsiębiorczość o profilu praktycznym, oraz trzy wiodące uczelnie o podobnej uczelni spoza Polski. Zakres czasowy badania stanowiły lata 2019-2020, a zakres przestrzenny – cały świat.

Wąsko określone pytanie badawcze przesądziło o zaliczeniu projektu badawczego do tzw. ścisłych, zgodnie z wytycznymi dotyczącymi klasyfikacji badań jakościowych według Milesa i Hubermana. Stosownie do powszechnie obowiązujących wymogów w tego typu badaniach dobór próby miał charakter sformalizowany i był posłuszny logice generalizacji (Flick, 2012, s. 56). Mając na względzie stworzenie bazy uczelni, które będą stanowić zbiór empirycznych przykładów umożliwiających jak najbardziej dogłębną eksplorację tematu, w podjętym postępowaniu badawczym przyjęto, że do badania zostaną zaklasyfikowane wszystkie uczelnie w Polsce, które mają w swojej ofercie studiów pierwszego stopnia kierunek przedsiębiorczość o profilu praktycznym, oraz trzy wiodące uczelnie prowadzące tego typu kierunki zagranicą.

W pierwszym etapie podjętych badań dokonano identyfikacji polskich uczelni oferujących kierunek przedsiębiorczość o profilu

praktycznym na podstawie informacji zawartych na portalu Studia (studia.gov.pl) oraz Otouczelnie (otouczelnie.pl). Portale te prezentują wiadomości na temat kierunków studiów, które znajdują się w ofercie szkół wyższych w Polsce. Na tej podstawie rozpoznano, że polskie uczelnie oferują następujące kierunki studiów pierwszego stopnia dotyczące przedsiębiorczości:

- Przedsiębiorczość – 1 uniwersytet (Uniwersytet Śląski),
- Przedsiębiorczość i finanse – 1 uniwersytet (Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach),
- Przedsiębiorczość i inwestycje – 1 uniwersytet (Uniwersytet Szczeciński),
- Przedsiębiorczość i zarządzanie innowacjami – 1 uniwersytet (Uniwersytet Łódzki).

Weryfikacja ofert uniwersytetów doprowadziła do wyselekcjonowania wśród nich tylko tych, które oferują kierunki o profilu praktycznym – Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach oraz Uniwersytetu Szczecińskiego.

W dalszej części postępowania badawczego dokonano rozpoznania wiodących uczelni na świecie, które mają w swojej ofercie studiów pierwszego stopnia kierunek przedsiębiorczość. W tym celu skorzystano z 14. corocznego rankingu Princeton Review (2019), w którym identyfikuje się czołowe szkoły wyższe oferujące kształcenie na kierunku przedsiębiorczość. Ranking ten dotyczy 40 różnych obszarów obejmujących m.in. odsetek wykładowców, studentów i absolwentów, którzy aktywnie i skutecznie angażowali się w przedsięwzięcia z zakresu przedsiębiorczości; liczbę i zakres programów mentorskich, stypendia i dotacje na studia z zakresu przedsiębiorczości; poziom wsparcia dla sponsorowania przez uczelnię konkursów na biznesplan. W rankingu sporządzonym w 2019 r. zostały wytypowane uczelnie, które uznano za wiodące w 2020 r. W pierwszej dziesiątce tych uniwersytetów znalazły się (The Princeton Review, 2019):

1. University of Houston
2. Babson College (Massachusetts)
3. Brigham Young University (Utah)
4. The University of Michigan
5. Baylor University
6. Washington University in St. Louis
7. University of Maryland

8. Tecnológico de Monterrey (Mexico)
9. Northeastern University (Massachusetts)
10. North Carolina State University

Stosownie do przyjętych założeń z powyższej listy wybrano trzy pierwsze uczelnie: University of Houston, Babson College (Massachusetts) i Brigham Young University (Utah). Ofertę wskazanych uczelni porównano z ofertą Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach i Uniwersytetu Szczecińskiego.

ANALIZA OFERTY NA STUDIACH PIERWSZEGO STOPNIA NA KIERUNKU PRZEDSIĘBIORCZOŚĆ NA WYBRANYCH UCZELNIACH W POLSCE I ZAGRANICĄ

Kształcenie studentów na studiach pierwszego stopnia na kierunku przedsiębiorczość i finanse znajdujących się w ofercie Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach ukierunkowane jest na rozwój kompetencji potrzebnych menedżerom w małym i średnim biznesie. Kierunek ten dostarcza studentom kompleksowej wiedzy w zakresie zarządzania, finansów, prawa, podatków, księgowości, negocjacji, technik pracy menedżera, marketingu, spraw kadrowo-płacowych, potrzebnej do uruchamiania i prowadzenia działalności gospodarczej. Podczas studiów studenci nabywają także praktyczne umiejętności niezbędne, aby stworzyć własną firmę (start-up) i ją rozwijać. Studenci uczeni są także, jak przygotować firmę rodzinną do sukcesji oraz jak skutecznie kierować różnymi przedsięwzięciami. Po ukończeniu studiów są oni również gotowi do podjęcia pracy w różnych obszarach funkcjonowania małych i średnich przedsiębiorstw o dowolnym profilu.

Na studiach pierwszego stopnia główne wyróżniki w zakresie nauczania na kierunku przedsiębiorczość i finanse to:

- zajęcia prowadzone są z wykorzystaniem różnorodnych metod, takich jak wykład, analiza przypadków, ćwiczenia z wykorzystaniem nowoczesnego oprogramowania informatycznego;
- aktywizujące formy pracy ze studentami, jak np. dyskusja, burza mózgów, opracowanie projektów, prezentacji (również w grupach), uczenie się przez wejście w rolę;

- samodzielna realizacja przez studenta projektu przez kolejne cztery semestry studiów; student wybiera albo projekt (1) „Zakładanie działalności gospodarczej”, albo (2) „Rozwiązywanie problemu w realnie funkcjonującej firmie”;
- praktyka zawodowa trwa sześć miesięcy;
- zajęcia prowadzone przez pracowników naukowych w większości posiadających doświadczenie praktyczne oraz przez przedstawicieli praktyki gospodarczej.

Absolwenci pierwszego stopnia kierunku przedsiębiorczość i finanse mogą zatem uruchomić własną firmę oraz zarządzać nią. Są oni również przygotowani do pracy na stanowiskach kierowniczych w różnych obszarach zarządzania firmą; jako specjaliści z zakresu finansów, kadr, rachunkowości, obsługi klienta, ICT, e-biznesu; uczestnicy zespołów projektowych lub zadaniowych; absolwent może podjąć pracę w małych i średnich przedsiębiorstwach o różnym profilu działalności oraz innych organizacjach.

Kierunek przedsiębiorczość i inwestycje, który oferowany jest przez Uniwersytet Szczeciński, ma na celu przekazanie studentom wiedzy z zakresu ekonomii, nauk o zarządzaniu i pokrewnych dyscyplin naukowych oraz rozwijanie ich umiejętności praktycznych dotyczących prowadzenia małego przedsiębiorstwa, rozwijania biznesu rodzinnego oraz rozwijania kariery lokalnego lidera – kreatora przedsięwzięć gospodarczych i inicjatyw w lokalnej społeczności. Po ukończeniu studiów na tym kierunku student powinien (Uniwersytet Szczeciński):

- krytycznie analizować zjawiska i procesy ekonomiczne zachodzące w małych i średnich przedsiębiorstwach;
- posługiwać się metodami i technikami niezbędnymi do rozwiązywania problemów i podejmowania decyzji w przedsiębiorstwie z wykorzystywaniem instrumentów, metod, narzędzi analitycznych i organizatorskich;
- realizować własne pomysły biznesowe w formie małej firmy;
- zakładać oraz prowadzić własną działalność gospodarczą w skali lokalnej, krajowej lub międzynarodowej.

Po otrzymaniu tytułu zawodowego licencjata absolwent ma być przygotowany do (Uniwersytet Szczeciński):

- założenia i rozwijania własnego biznesu;
- przejęcia biznesu rodzinnego;

- pracy na stanowiskach kierowniczych i specjalistycznych w małych i średnich przedsiębiorstwach, w firmach konsultingowych i innych organizacjach typu instytucje wspierania przedsiębiorczości;
- odgrywania roli lidera przedsiębiorczości lokalnej np. na wsi, w małej miejscowości.

Kierunek ten jest realizowany we współpracy z przedsiębiorcami i lokalnymi instytucjami wspierania biznesu, dzięki czemu kształcenie studentów jest ukierunkowane na oczekiwania pracodawców. Podczas zajęć teorię łączy się z praktyką. Organizuje się spotkania z przedsiębiorcami, angażuje studentów w gry decyzyjne, a także analizuje case studies. Studenci mają ponadto możliwość skorzystania z doświadczenia praktyków biznesu oraz poznania praktyki gospodarczej dzięki licznym wizytom w małych i średnich firmach (Uniwersytet Szczeciński).

Uniwersytet w Houston (University of Houston) ma w swojej ofercie kierunek przedsiębiorczość (ENTR), który jest skierowany do studentów planujących otworzyć lub rozwinąć własną działalność gospodarczą (University of Houston). Nauczanie na tym kierunku jest prowadzone przez specjalistów Wolff Center for Entrepreneurship (WCE), którzy zapraszają na swoje zajęcia doświadczonych przedsiębiorców, aby zaznajomić studentów z praktyką gospodarczą.

Na kierunek przedsiębiorczość studenci są przyjmowani dopiero po spełnieniu ściśle określonych kryteriów rekrutacyjnych. Na początku osoby aplikujące muszą zostać przyjęte na kierunki biznesowe oferowane na Uniwersytecie w Houston przez Bauer College of Business. Następnie kandydaci na kierunek przedsiębiorczość przechodzą proces rygorystycznej selekcji i spośród aplikantów zostają wybrane osoby, które będą mogły uczęszczać na studia pozwalające im na uzyskanie tytułu licencjata w zakresie przedsiębiorczości (BBA in Entrepreneurship).

Cykl nauczania na kierunku przedsiębiorczość obejmuje sześć kursów realizowanych w trakcie trzy- lub czterosemestralnego programu nauczania, który obejmuje sześć kursów: (1) wprowadzenie do przedsiębiorczości, (2) przychody przedsiębiorcy, (3) koszty i budżet przedsiębiorcy, (4) organizacje przedsiębiorcze, kapitalizacja i finansowanie, (5) biznesplan i (6) wdrożenie biznesplanu. Nadprogramowo studenci mogą przejść kurs z przedsiębiorczości

korporacyjnej. Umożliwi im to uzyskanie dodatkowego certyfikatu z intraprzsiębiorczości (University of Houston).

Każdego roku na kierunek przedsiębiorczość przyjmowanych jest jedynie 35-45 osób (Bauer College of Business). Podczas studiów studenci tworzą i systematycznie doskonalą swój pomysł na biznes. W trakcie przygotowania projektów mogą korzystać ze wsparcia kadry akademickiej oraz omawiać pojawiające się problemy w dyskusjach z rówieśnikami i wykładowcami przy tzw. okrągłym stole. Z założenia każdy student tego kierunku ma umieć przekształcić swoją pasję w biznes. Mają mu w tym pomóc umiejętności zdobyte w trakcie kształcenia. Z danych uniwersytetu wynika, że ponad 50% studentów kończących ten kierunek zakłada firmy, a inni są poszukiwanymi przez pracodawców pracownikami zorientowanymi na przedsiębiorczość (University of Houston).

Tymczasem w Babson College program nauczania na kierunku przedsiębiorczość (*Entrepreneurship*) zawiera elementy podstaw biznesu oraz socjologii. Wiedza zdobyta przez studentów podczas obowiązkowych i dodatkowych kursów ma im pomóc w rozpoznawaniu szans rynkowych i pozyskiwaniu niezbędnych zasobów. Po zakończeniu studiów studenci mają umieć samodzielnie wykonać analizę finansową, tworzyć zespoły, budować modele biznesowe, prowadzić rozmowy z partnerami biznesowymi i klientami, ocenić wykonalność projektów, a także rozpocząć nowe przedsięwzięcie. Umiejętności i kompetencje zdobyte na kierunku przedsiębiorczość umożliwiają absolwentom otwarcie firmy, lub też innej organizacji, a w szczególności start-upu, dużego przedsiębiorstwa, firmy rodzinnej, organizacji nonprofit, firmy działającej na zasadach franchisingu. Stosownie do potrzeb studenci mogą zdobyć specjalistyczną wiedzę w zakresie handlu detalicznego lub usług, technologii, funkcjonowania organizacji nonprofit, firm rodzinnych, globalnych lub w przedsiębiorczości korporacyjnej (Babson College).

Swoje zainteresowania studenci mogą poszerzać dzięki uczestnictwu w kursach z „Rozwiązywania dużych problemów”, „Projektowania i przedsiębiorczości”, „Crowdfunding”, „Technologii ochrony środowiska”, „Platform, chmur i sieci”, „Analizy biznesowej i analizy danych”, „Strategii handlu finansowego i zarządzania ryzykiem”. Podczas wszystkich tych zajęć studenci zachęceni są do

dyskusji i krytycznego myślenia w celu rozwijania ich zdolności przywódczych, generowania pomysłów i pracy zespołowej.

Już podczas pierwszego roku studiów studenci mają się nauczyć tworzyć, rozwijać, uruchamiać prawdziwe przedsięwzięcie i wiedzieć, jak nim zarządzać. W tym celu Babson College stworzył specjalną Fundację Zarządzania i Przedsiębiorczości (Foundations of Management and Entrepreneurship, FME), która udostępnia celowo utworzonym zespołom środki finansowe na otwarcie dowolnego przedsięwzięcia. Na początku studenci zdobywają podstawową wiedzę z przedsiębiorczości, marketingu, rachunkowości, zachowań organizacyjnych, systemów informatycznych i operacji. Następnie, w grupach liczących około 40 studentów, powstają trzy zespoły, a College pożyczka każdemu z nich do 9000 USD na założenie firmy. Pomysły na biznes są dowolne. Ważne jest, aby studenci zastanowili się, w jaki sposób ich firma spełnia ludzkie potrzeby. Dzięki temu studenci zdobywają praktyczne doświadczenie. Uczą się, jak prowadzić biznes, jak się komunikować, pracować w zespole i pokonywać przeszkody (Babson College).

W ostatnim z analizowanych uniwersytetów – Uniwersytecie w Brigham (Brigham Young University, Utah) – nauczanie na kierunku przedsiębiorcze zarządzanie (*Entrepreneurial management*) ma na celu rozwój umiejętności studentów w zakresie założenia przedsiębiorstwa, a w szczególności start-upu. Ponadto studenci mają być przygotowani do prowadzenia przedsiębiorstwa, a także do bycia przedsiębiorcą korporacyjnym.

Podczas studiów studenci zdobywają wiedzę, rozwiązując praktyczne zadania, tworząc projekty, analizując praktyczne studia przypadków i prowadząc wspólne dyskusje. W programie kładzie się nacisk na rozwój umiejętności z zakresu zarządzania firmą od start-upu do firmy o ugruntowanej pozycji, a także na znajomość zasad rozwoju firmy i rozwoju produktu oraz na rozumienie istoty podstawowych funkcji biznesowych.

Na kierunek przedsiębiorczość rekrutuje się rocznie 40 studentów. Nauka trwa trzy lub cztery semestry, a studenci są zachęceni do zdobycia 12-15 punktów ECTS w każdym semestrze. Podstawowy program obejmuje: przedsiębiorczość innowacyjną, strategię i ekonomię, rozwój kariery, tworzenie nowych przedsięwzięć, zagadnienia prawne w zakresie przedsiębiorczości i przedsiębiorczość

eksperymentalną. Ponadto, studenci wybierają dodatkowe kursy w zależności od indywidualnych preferencji (Brigham Young University).

PODOBIENSTWA I RÓŻNICE W CELACH I METODACH KSZTAŁCENIA NA KIERUNKU PRZEDSIĘBIORCZOŚĆ NA WYBRANYCH UCZELNIACH W POLSCE I ZAGRANICĄ

Analiza informacji dotyczących kształcenia studentów pierwszego stopnia na kierunku przedsiębiorczość o profilu praktycznym na wybranych uczelniach wyższych w Polsce i zagranicą wskazuje, że na wszystkich badanych uczelniach głównym celem nauczania jest dostarczenie studentom wiedzy, która ułatwi im rozpoczęcie działalności gospodarczej lub zainicjowanie innego przedsięwzięcia (tabela 1).

We wszystkich badanych uczelniach teorię łączy się z praktyką. Wszędzie stosuje się aktywizujące formy pracy ze studentami, a w szczególności rozpatruje się praktyczne studia przypadków. Niemniej jednak pomiędzy analizowanymi uczelniami pojawiają się pewne różnice w obrębie stosowanych metod nauczania. W jednych uczelniach organizuje się wizyty studyjne w przedsiębiorstwach, w innych zaprasza się przedsiębiorców na spotkania, podczas których dzielą się oni swoją wiedzą i doświadczeniami. W przeciwieństwie do pozostałych badanych uczelni, jedynie Babson College umożliwia studentom zdobycie wiedzy poprzez uruchomienie prawdziwego przedsiębiorstwa z wykorzystaniem środków finansowych specjalnie w tym celu założonej fundacji (tabela 2).

Tabela 1

Cel kształcenia studentów na kierunku przedsiębiorczość o profilu praktycznym na wybranych uczelniach wyższych w Polsce i zagranicą

Uniwersytet	Cel kształcenia
Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach	<ul style="list-style-type: none"> • dostarczenie wiedzy i umiejętności praktycznych potrzebnych do uruchamiania i prowadzenia działalności gospodarczej • przygotowanie studentów do podjęcia pracy w różnych obszarach funkcjonowania małych i średnich przedsiębiorstw o dowolnym profilu
Uniwersytet Szczeciński	<ul style="list-style-type: none"> • dostarczenie wiedzy i rozwijanie umiejętności praktycznych dotyczących prowadzenia małego przedsiębiorstwa, rozwijania biznesu rodzinnego oraz rozwijania kariery lokalnego lidera – kreatora przedsięwzięć gospodarczych i inicjatyw w lokalnej społeczności
Uniwersytet w Houston (University of Houston)	<ul style="list-style-type: none"> • dostarczenie wiedzy i rozwijanie umiejętności potrzebnych, aby otworzyć lub rozwinąć własną działalność gospodarczą • dodatkowym celem jest nabycie przez studentów umiejętności z zakresu przedsiębiorczości korporacyjnej
Babson College	<ul style="list-style-type: none"> • zdobyte umiejętności i kompetencje mają umożliwić absolwentom otwarcie firmy lub też innej organizacji (start-upu, dużego przedsiębiorstwa, firmy rodzinnej, organizacji nonprofit, firmy działającej na zasadach franchisingu) • studenci mogą się wyspecjalizować w handlu detalicznym lub usługach, technologii, organizacjach nonprofit, firmach rodzinnych, globalnych lub w przedsiębiorczości korporacyjnej
Uniwersytet w Brigham (Brigham Young University)	<ul style="list-style-type: none"> • nauczanie ukierunkowane na rozwój umiejętności z zakresu zarządzania firmą od start-upu do firmy o ugruntowanej pozycji • znajomienie studentów z zasadami rozwoju firmy i rozwoju produktu • przygotowanie studentów do bycia właścicielem przedsiębiorstwa • przygotowanie studentów do bycia przedsiębiorcą korporacyjnym

Źródło: opracowanie własne.

Praktyczny profil kształcenia w zakresie przedsiębiorczości

Tabela 2

Podstawowe metody kształcenia studentów na kierunku przedsiębiorczość o profilu praktycznym na wybranych uczelniach wyższych w Polsce i zagranicą

Uniwersytet	Metody kształcenia
Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach	<ul style="list-style-type: none"> • analiza studiów przypadku • ćwiczenia z wykorzystaniem nowoczesnego oprogramowania informatycznego • aktywizujące formy pracy ze studentami, jak np. dyskusja, burza mózgów, opracowanie projektów, prezentacji (również w grupach), uczenie się przez wejście w rolę • samodzielna realizacja przez studenta projektu przez kolejne cztery semestry studiów; student wybiera albo projekt (1) „Zakładanie działalności gospodarczej”, albo (2) „Rozwiązywanie problemu w realnie funkcjonującej firmie”; • zajęcia prowadzone przez pracowników naukowych w większości posiadających doświadczenie praktyczne oraz przez przedstawicieli praktyki gospodarczej
Uniwersytet Szczeciński	<ul style="list-style-type: none"> • organizuje się spotkania z przedsiębiorcami • praca w małych zespołach, • studenci tworzą autorskie projekty • angażuje się studentów w gry decyzyjne • analizuje się casestudies • studencisą uczestnikami wizyt w małych i średnich firmach
Uniwersytet w Houston (University of Houston)	<ul style="list-style-type: none"> • na zajęcia zapraszani są doświadczeni przedsiębiorcy • podczas studiów studenci tworzą i systematycznie doskonalą swój pomysł na biznes • omawianie problemów w dyskusjach z rówieśnikami i wykładowcami przy tzw. okrągłym stole • zajęcia prowadzone przez doświadczonych specjalistów
Babson College	<ul style="list-style-type: none"> • podczas zajęć studenci zachęceni są do dyskusji i krytycznego myślenia • ćwiczenia rozwijające zdolności przywódcze, generowanie pomysłów i umiejętność pracy zespołowej • studenci w zespołach zakładają dowolną prawdziwą firmę, korzystając ze środków finansowych specjalnej fundacji stworzonej na uczelni
Uniwersytet w Brigham (Brigham Young University)	<ul style="list-style-type: none"> • rozwiązywania praktycznych zadań • tworzenie innowacyjnych rozwiązań problemów pojawiających się w praktyce gospodarczej • tworzenie projektów • analiza <i>casestudies</i> • dyskusja

Źródło: opracowanie własne.

Analiza informacji dotyczących kształcenia studentów pierwszego stopnia na kierunku przedsiębiorczość o profilu praktycznym na

wybranych uczelniach wyższych w Polsce i zagranicą wskazuje, że założenia stojące u podstaw tego kształcenia są zbliżone. Nauczanie na kierunku przedsiębiorczość ma przede wszystkim rozwinąć kompetencje i umiejętności w kierunku prowadzenia własnej działalności gospodarczej bądź alternatywnie w przyszłości pracy menedżera w organizacji.

PODSUMOWANIE

W artykule zaprezentowano wyniki badania jakościowego dotyczącego studiów o profilu praktycznym na kierunku przedsiębiorczość. Porównanie polskich uczelni oraz trzech wiodących uczelni spoza Polski oferujących studia pierwszego stopnia na tym kierunku wykazało, że cele tych studiów i metody kształcenia stosowane do ich osiągnięcia są w obrębie tych uczelni w zasadniczej części podobne.

Wyniki przeprowadzonej analizy zainspirowały jej autorów do zaproponowania kilku rekomendacji dla polskich uczelni oferujących kształcenie w obszarze przedsiębiorczości. Istotne wydaje się, aby polskie uczelnie wyższe w przyszłości stworzyły studentom możliwość prowadzenia własnej działalności gospodarczej (przykładowo w inkubatorze przedsiębiorczości lub w formie projektu edukacyjnego). Należy też utrzymywać, aby studia o profilu praktycznym na kierunku przedsiębiorczość nie były masowe. Tego typu nauczanie nie umożliwia bowiem zastosowania zindywidualizowanego podejścia do każdego studenta.

Ponadto, w procesie nauczania należy rozwijać wątki związane z przedsiębiorczością społeczną i publiczną. Ważne jest także, aby akcentować kwestię rozwoju przedsiębiorczości korporacyjnej oraz pobudzać w studentach chęć do występowania w roli intraprzedsiebiorcy. Z tej perspektywy za pozytywne można uznać, że oba wskazane wątki są rozwijane już obecnie w trakcie studiów na kierunku przedsiębiorczość na Uniwersytecie Ekonomicznym w Katowicach.

BIBLIOGRAFIA

Pozycje zwarte

- Flick, U. (2012). *Projektowanie badania jakościowego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2016. *Entrepreneurship Education at School in Europe. (Nauczanie przedsiębiorczości w szkołach w Europie). Raport Eurydice*. Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej.
- Penaluna, A. (2018). Enterprise and entrepreneurship education: Guidance for UK higher education providers. *British Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA)*.

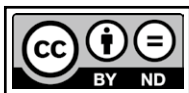
Artykuły

- Antoszkiewicz, J.D. (2017). Akademicki trening przedsiębiorczości. *Zeszyty Naukowe Politechniki Poznańskiej. Organizacja i Zarządzanie*, 75, 25-33.
- Głód, G. i Raczyńska, E. (2018). Analiza projektu „Rozwiązanie problemu w realnie funkcjonującej firmie” w ramach praktycznego profilu studiów „Przedsiębiorczość i Finanse”. *Horyzonty Wychowania*, 17(44), 199-208.
- Kosala, M. (2016). Edukacja przedsiębiorczości-analiza tendencji, metod i narzędzi w zakresie nauczania przedsiębiorczości w środowisku akademickim. *Horyzonty Wychowania*, 15(34), 49-66.
- Lackéus, M. (2015). *Entrepreneurship in education: What, why, when, how*. Entrepreneurship 360 Background Paper, OECD.
- Matlay, H., Pittaway, L. Edwards, C. (2012). Assessment: examining practice in entrepreneurship education. *Education+ Training*, 54(8/9), 778-800.
- Piróg, D. (2005). Miejsce i rola edukacji europejskiej w nauczaniu podstaw przedsiębiorczości w kontekście współczesnych wyzwań cywilizacyjnych. *Przedsiębiorczość–Edukacja*, 1, 213-220.
- Steinerowska-Streb, I. (2018). Edukacja a zachowania przedsiębiorcze właścicieli-menedżerów zarządzających przedsiębiorstwami rodzinnymi. *Horyzonty Wychowania*, 17 (41), 237-250.
- Wach, K. (2013). Edukacja na rzecz przedsiębiorczości wobec współczesnych wyzwań cywilizacyjno-gospodarczych. *Przedsiębiorczość–Edukacja*, 9, 246-257.

Strony WWW i akty prawne

- Babson College (2020). Undergraduate Curriculum and Courses. Pozyskano z: <https://www.babson.edu/academics/undergraduate-school/curriculum/> (dostęp: 02.03.2020).
- Bauer College of Business (2020). BBA in Entrepreneurship. Pozyskano z: <https://www.bauer.uh.edu/undergraduate/entrepreneurship/> (dostęp: 02.03.2020).
- Brigham Young University (2020). Program Overview. Pozyskano z: <https://marriottschool.byu.edu/ent/academics/what-will-i-study/overview/> (dostęp: 02.03.2020).
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 27 września 2018 roku (Dz.U. 2018 poz. 1861)
- The Princeton Review (2019). *Top Schools for Entrepreneurship Studies 2020 Press Release*. Pozyskano z: <https://www.princetonreview.com/press/top-entrepreneurial-press-release> (dostęp: 01.03.2020).
- University of Houston (2020). BBA in Entrepreneurship (within the Wolff Center for Entrepreneurship). Pozyskano z: https://www.bauer.uh.edu/undergraduate/documents/BBAinEntrepreneurship_2010.pdf (dostęp: 01.03.2020).
- Uniwersytet Szczeciński (2020). Przedsiębiorczość i inwestycje – studia stacjonarne. Pozyskano z: <https://efz.usz.edu.pl/ksztalcenie/kierunki-studiow-stacjonarne/przedsiębiorczosc-i-inwestycje> (dostęp: 01.03.2020).
- Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce z dnia 20 lipca 2018 roku (Dz. U. 2018 poz. 1668).

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/>



Horyzonty Polityki
2020, Vol. 11, N° 37



LESZEK KWIECIŃSKI

<http://orcid.org/0000-0003-3678-6132>
Uniwersytet Wrocławski
leszek.kwiecinski2@uwr.edu.pl

DOI: 10.35765/HP.1895

Rola miast w kreowaniu partnerstw na linii biznes-nauka. Przykład rozwiązań wrocławskich

Streszczenie

CEL NAUKOWY: Głównym celem artykułu jest wskazanie możliwości tworzenia i rozwoju partnerstw na linii nauka-biznes z akcentem na aktywną rolę władz lokalnych (miejskich) na przykładzie działań Wrocławia.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Głównym problemem badawczym jest analiza zakresu i form aktywności władz publicznych szczebla lokalnego w kreowaniu obszarów rozwoju lokalnego na podstawie teorii reżimów oraz koncepcji samorządu ułatwiającego. Metodami użytymi do operacjonalizacji tak zdefiniowanych celów są: metoda systemowa mikrozasiegu, wskazująca na znaczenie miasta w budowaniu partnerstw lokalnych, metoda instytucjonalno-prawna opisująca warunki formalne Programu MOZART oraz neoinstytucjonalizm racjonalnego wyboru pozwalający określić efekty Programu, a techniką badawczą są dane zastane oraz wywiad minifokusowy przeprowadzony z członkami zespołu zarządzającego Programem.

PROCES WYWODU: Hipoteza badawcza dla powyżej przedstawionego problemu stanowi, że współczesne wyzwania rozwojowe stawiane przed miastami z jednej strony wymuszają, a z drugiej wspierają działania władz lokalnych w kreowaniu powiązań typu *government to citizen* oraz *business to public*. Główne założenie artykułu odnosi się do zmieniającej się roli miast w procesach europeizacji. Przy zastosowaniu teorii reżimów i koncepcji samorządu ułatwiającego określono przesłanki nowych ról miasta w procesach tworzenia interdyscyplinarnych partnerstw. Artykuł kończy analiza ilościowo-jakościowa dotychczasowych efektów funkcjonowania Programu.

Sugerowane cytowanie: Kwieciński, L. (2020). Rola miast w kreowaniu partnerstw na linii biznes-nauka. Przykład rozwiązań wrocławskich. *Horyzonty Polityki*, 11(37), 117-137. DOI: 10.35765/HP.1895.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: W wyniku analizy dowiedziono, iż aktywna rola samorządu lokalnego sprzyja kreowaniu partnerstw międzysektorowych.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Jednym z głównych obszarów współczesnej aktywności miasta jest tworzenie partnerstw międzysektorowych, angażujących zasoby zarówno świata nauki, jak i gospodarki. Swego rodzaju innowacją organizacyjną jest Program MOZART, realizowany przez miasto Wrocław od 2012 r. Inicjatywa ta inspirowana rozwiązaniami europejskimi, ale jednocześnie silnie wpisana i wyrastająca z potrzeb endogennych, pozwala samorządowi uruchamiać współpracę i aktywność podmiotów publiczno-prywatnych. Jest to zatem przykład działania tzw. samorządu ułatwiającego.

SŁOWA KLUCZOWE:

partnerstwa, rola miast, samorząd ułatwiający

Abstract

THE ROLE OF CITIES IN CREATING
ON THE BUSINESS-SCIENCE PARTNERSHIPS.
AN EXAMPLE OF WROCLAW SOLUTIONS

RESEARCH OBJECTIVE: The main purpose of the article is to indicate the possibility of creating and developing of the science-business partnerships with an emphasis on the active role of local (municipal) authorities on the example of Wrocław's activities.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The main research problem is the analysis of the scope and forms of activity of public authorities at the local level in creating areas of local development based on the theory of regimes and the concept of the enabling government. The methods used to operationalize the objectives are: the micro-range system method, indicating the importance of the city in building local partnerships, the institutional and legal method describing the formal conditions of the MOZART Program, and neo-institutionalism of rational choice allowing to determine the effects of the Program, and the research technique is the existing data and mini-focus interview with members of the Program management team.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The research hypothesis for the problem presented above is that contemporary development challenges posed to cities on the one hand enforce and on the other support the activities of local authorities in creating government to citizen and business to public relations. The main premise of the article relates to the changing role of cities in Europeanization processes. Using the theory of regimes and the concept of the enabling government, the premises for new city roles in the processes of creating

interdisciplinary partnerships were determined. The article ends with a quantitative and qualitative analysis of the current effects of the Program.

RESEARCH RESULTS: As a result of the analysis, it was proved that the active role of local government favors the creation of intersectoral partnerships.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS: One of the key areas of the city's contemporary activity is the creation of cross-sectoral partnerships, engaging the resources science and the economy partners. The MOZART Program, implemented by the city of Wrocław since 2012, is a kind of organizational innovation. This initiative, inspired by European solutions, but at the same time strongly inscribed and growing out of endogenous needs, allows the local government to launch cooperation and activity of public-private entities. It is therefore an example of the enabling government, part of a proactive strategy of city management and its development.

KEYWORDS:

partnership, role of the city, enabling government

WSTĘP – WZROST ZNACZENIA MIAST

Zyskująca na znaczeniu od początku lat 90. XX w. zasada subsidiarności stała się z czasem mechanizmem wzrostu znaczenia nie tylko regionów (NUTS 2), ale także jednostek terytorialnych niższego rzędu, jak np. miast (NUTS 5). Szczególnie duże miasta, powyżej 500 tysięcy mieszkańców, stały się swego rodzaju centrami globalnymi, które zaczęły nadawać impulsy rozwojowe dla swojego otoczenia. Miasta zaczęły zatem tworzyć i wspierać swój specyficzny lokalny ekosystem, który organizuje życie danego terytorium w każdym aspekcie: społecznym, ekonomicznym czy politycznym. To właśnie w miastach zlokalizowane są najważniejsze instytucje publiczne i siedziby wielu firm.

O rosnącym znaczeniu miast w rozwoju społeczno-gospodarczym świadczą także dane liczbowe, np. podczas gdy w 1950 r. tylko 30% światowej populacji żyło w ich granicach, to już w 2014 r. odsetek ten zwiększył się do prawie 54%. Do roku 2050 wskaźnik ten ma osiągnąć 60% (United Nations, 2014, s. 4). W państwach członkowskich Unii Europejskiej w strukturach miast mieszka prawie 359 milionów osób, co stanowi 72% wszystkich mieszkańców, do 2050 r. wskaźnik

ten ma wzrosnąć do prawie 80%. Europejskie miasta wytwarzają 85% PKB całej UE oraz zapewniają miejsca pracy dla 74% czynnych zawodowo (Miejski wymiar polityki UE, 2014, s. 4).

Fenomen wzrastającej roli miast opisywało wielu badaczy, m.in. Benjamin Barber (miasta i ich przywódcy jako nowy wymiar władzy), Richard Florida (miasta jako potencjał wzrostu – fenomen 3T – talent, tolerancja, technologia), Manuel Castells (miasta jako węzły globalne) czy Saskia Sassen. Ta ostatnia badaczka opisywała m.in. funkcjonowanie miast w czterech podstawowych wymiarach, w których miasta (Sassen, 2012):

- stają się silnie scentralizowanymi punktami dowodzenia w organizacji światowej gospodarki;
- są głównymi lokalizacjami dla firm z zakresu technologii, finansów i wyspecjalizowanych usług;
- są miejscami produkcji (zwłaszcza w innowacjach), oraz
- same stają się rynkami dla produktów i wytwarzanych innowacji.

Zasadnicza dla koncepcji miast globalnych jest ich rola w przepływie kapitału i informacji, a więc bycie węzłem procesu, który polega na ciągłym ruchu przebiegającym pomiędzy endogennymi zasobami a globalnymi miastami (Sassen, 1991, s. 25).

Podobną wizję miasta przedstawiają również autorzy unijnego raportu „Miasta przyszłości, wyzwania wizje i perspektywy”. Dla nich miasta są miejscami, w których tworzy się innowacje i nadaje impulsy do rozwoju gospodarczego całych regionów. Według definicji Komisji Europejskiej utworzonej wraz z ekspertami OECD, aby dana jednostka osadnicza mogła być uznana za miasto we współczesnie zachodzących procesach globalizacji i regionalizacji, powinna spełniać następujące warunki (Miasta przyszłości. Wyzwania, wizje, perspektywy, 2011, s. 11-16):

- musi składać się z co najmniej jednej gminy (lokalnej jednostki administracyjnej),
- co najmniej połowa mieszkańców musi zamieszkiwać centrum miasta,
- centrum miasta liczy co najmniej 50 000 mieszkańców.

Z przytoczonych powyżej argumentów wynika jednoznacznie, iż zarówno czynniki ilościowe (liczba mieszkańców, tworzone miejsca pracy, generowany PKB, a także dynamika tych zmiennych), jak i czynniki jakościowe wskazujące na miasta jako kreatorów sieci

współpracy, kształtowania procesów innowacyjności i przedsiębiorczości, niejako predestynują miasta do odgrywania jednej z głównych ról w procesach rozwoju społeczno-gospodarczego. Powyższe fakty znajdują także potwierdzenie, a co więcej wzmocnienie, w toczącym się procesie europeizacji.

MIASTA W PROCESIE EUROPEIZACJI

Wzrost znaczenia miast jako istotnych graczy w procesach społeczno-gospodarczych wyjaśniają koncepcje Multi-Level Governance (Piattoni, 2010) czy Networks Policy (Beyme, 2005, s. 249-255). Jedną z głównych cech obu tych koncepcji jest wzrost interakcji zachodzących pomiędzy wieloma poziomami zarządzania i zachowań aktorów biorących udział w całym procesie europeizacji. Szczególnie w ujęciu MLG można wskazać dwa koncepty odnoszące się do wzrastającej roli miast w kreowaniu współpracy pomiędzy zdywersyfikowanymi funkcjonalnie i zasobowo podmiotami. Mowa tu o ujęciu *interactive governance* oraz *experimentalist governance*. Pierwsze z nich, *interactive governance*, oznacza konieczność zarządzania interaktywnymi arenami, z których powstają różnego rodzaju sieci (np. sieci miast EURO-CITIES) czy partnerstwa (np. publiczno-prywatne). Celem takiego zarządzania jest formułowanie, promowanie i osiąganie wspólnych celów za pomocą środków wymiany, wdrażania i mobilizowania idei, regulacji, zasobów i aktorów. Z kolei *experimentalist governance* wskazuje na odwoływanie się do innowacyjnych metod w zarządzaniu złożonymi procesami. Z jednej strony zatem mowa tu o wszelkiego typu nowych formach zarządzania (*new public management* czy *new public governance*), a z drugiej o zdywersyfikowanym zarządzaniu nowymi przestrzeniami (arenami) współpracy (przedsiębiorczość). Bardzo często główną rolę w tej formie zarządzania odgrywają aktorzy niebędący władzami centralnymi w danym państwie, czyli np. miasta (Torfing, Peters, Pierre, Sorensen, 2012).

Pragmatyczny wymiar przywołanych powyżej koncepcji teoretycznych odnoszących się do wzrastającej roli miast w procesie europeizacji można zauważyć od 2007 r. Swego rodzaju punkt wyjścia stanowi Karta Lipska na rzecz zrównoważonego rozwoju miast europejskich, przyjęta właśnie w 2007 r. Wskazywano tam na

zintegrowane podejście do polityki rozwoju miasta, charakteryzujące się zaangażowaniem podmiotów gospodarczych, publicznych i społecznych na rzecz procesu, w ramach którego następuje koordynacja najważniejszych obszarów polityki miejskiej. Silny nacisk kładziony jest na potrzebę godzenia interesów, co sprowadza się do tworzenia różnego typu partnerstw, których uczestnikami mają być władze publiczne, obywatele oraz przedsiębiorcy (Moterski, 2010, s. 127). W ślad za Kartą Lipską nastąpiło na szczeblu supranarodowym przyspieszenie działań odnoszących się do zdecydowanego podkreślenia roli miast w procesie europeizacji. Wskazać tu można Komunikat Komisji Europejskiej z 18 lipca 2014 r. zatytułowany „Miejski wymiar polityki UE – kluczowe elementy agendy miejskiej UE” (COM(2014)0490), Rezolucję PE z 9 września 2015 r. w sprawie miejskiego wymiaru polityki UE, Pakt Amsterdamski ustanawiający program rozwoju miast w UE, uzgodniony 30 maja 2016 r., Konkluzje Rady z 24 czerwca 2016 r. w sprawie Agendy Miejskiej dla UE, Sprawozdanie Komisji z 2016 r. na temat stanu europejskich miast czy wreszcie ostatnie Sprawozdanie PE z czerwca 2018 r. w sprawie roli miast w ramach instytucjonalnych Unii (2017/2037(INI)).

Z przywołanych koncepcji teoretycznych, jak i praktycznych działań formalno-instytucjonalnych wyraźnie wynika, iż proces wzmacniania znaczenia miast nabrał wyraźnego przyspieszenia począwszy od pierwszej dekady XXI w. Bazując na powyższych przesłankach, należałoby zatem znaleźć właściwe dla nauk o polityce i administracji ramy teoretyczne, które pozwalałyby analizować ową podmiotowość miasta w złożonych procesach społeczno-gospodarczych. Jedną z możliwych propozycji takiej analizy może być koncepcja samorządu ułatwiającego wywodząca się z teorii reżimów.

SAMORZĄD UŁATWIAJĄCY, CZYLI OD STATYCZNEGO DO DYNAMICZNEGO KREOWANIA PARTNERSTW

Jedną z teorii politologicznych, które mogą stanowić ramę analityczną dla opisu nowej dynamiki władz miejskich we współczesnych procesach rozwoju, jest teoria reżimów (ang. *regime theory*),

a w omawianym przypadku reżimów miejskich. Centralnym punktem teorii reżimów jest pojęcie kompleksowości. Aby działać kompleksowo, sektor publiczny musi łączyć swoje możliwości z „pozarządowymi/pozapolitycznymi” aktorami. Sektor publiczny i prywatny tworzą w ten sposób reżimy umożliwiające wspólne działanie. Reżim jest w takim przypadku definiowany jako „nieformalna, ale stosunkowo stabilna grupa posiadająca dostęp do zasobów (z uwzględnieniem zasobów władzy instytucjonalnej). Dostęp ten umożliwia jej trwały wpływ na podejmowanie decyzji w określonym obszarze realizacji polityki publicznej” (Stone, 1998, s. 11). W ramach reżimów nie istnieje formalna hierarchia, stąd teoria ta jest spójna z procesami indukowanymi z poziomu europejskiego, jak MLG czy teorii sieci. Nie ma tu jednego kierunku działania i kontroli. Podkreśla się raczej jej sieciowy charakter i współpracę między zaangażowanymi podmiotami. Raz ustanowiona współpraca postrzegana jest jako wartość wymagająca ochrony ze strony wszystkich „sygnatariuszy”.

Jak już wspomniano powyżej, głównym przedmiotem zainteresowania władzy nie jest kontrola i dominacja, ale zdolność do osiągnięcia celów. C. Stone wprowadza rozróżnienie pomiędzy *power over* (władzą nad) a *power to* (wpływem potrzebnym do osiągnięcia celu). Samorządy nie będą zatem współpracować jedynie z tymi, którzy mają największą siłę polityczną, ale raczej z grupami, które mają zasoby istotne dla osiągnięcia celów strategicznych.

W kontekście tak rozumianych założeń teorii reżimów pojawia się pojęcie samorządu ułatwiającego (eng. *enabling government*), który stara się stwarzać innym warunki do działania, zamiast sam je bezpośrednio wykonywać. Praktyczna realizacja tej koncepcji sprowadza się do przyjęcia zasady polegającej na odkrywaniu i przewidywaniu u klientów gminy rodzących się przyszłych potrzeb na usługi publiczne i wczesne, uprzedzające podejmowanie działań celem ich zaspokojenia (Masse, Rajabifard i Williamson, 2008, s. 5-20). Tak ukierunkowane przez włodarzy gminnych zarządzanie rozwojem lokalnym prowadzi do tego, że klienci gminy otrzymują aktualne, dostosowane do ich bieżących potrzeb produkty miejsca (produkty terytorialne) (Kamosiński, 2017, s. 186). A. Szromnik zauważa, że główną przesłanką dla produktu terytorialnego (miejsca) „jest możliwość zaspokojenia potrzeb własnych osób, instytucji i ich grup dzięki czerpaniu z zasobów miejscowych o charakterze naturalnym,

infrastrukturalnym, społecznym, kulturowym i intelektualnym” (Szromnik, 2008, s. 118).

Samorząd ułatwiający może przybrać zróżnicowane formy swojej aktywności, poprzez które to generuje lub sprzyja generowaniu owych produktów terytorialnych. Jedną z form tej aktywności jest wspieranie tworzenia partnerstw, do których zaliczają się działania z zakresu przedsiębiorczości, rynku pracy, innowacyjności i konkurencyjności. Celem zasadniczym takich partnerstw jest zdyskontowanie współpracy między sektorami publicznym i prywatnym na rzecz szeroko pojętego rozwoju miasta.

Do innych, szczegółowych celów tworzenia partnerstw lokalnych zaliczyć również można (Matusiak, 2001, s. 252-254):

- wprowadzanie mechanizmów konkurencji w wykorzystaniu środków publicznych;
- łączenie środków publicznych z prywatnymi oraz możliwości pozyskiwania środków zewnętrznych dla lokalnych przedsiębiorstw prorozwojowych i infrastrukturalnych;
- rozwój nowoczesnych form transferu technologii, wspierania przedsiębiorczości i marketingu lokalnego.

Według L. Gilejko i R. Towalskiego partnerstwo jest ważnym czynnikiem kreującym zmiany i ich dynamikę, a przez to stymulującym sukcesy przedsiębiorstw i stabilny rozwój gospodarki. Sprzyja także wyższej produktywności i elastyczności organizacyjnej, wpływając przez to na zmiany poziomu innowacyjności czy zmiany jakościowe (Gilejko i Towalski, 2002, s. 8).

W literaturze opisującej wszelkiego rodzaju partnerstwa powstające na styku publiczno-prywatnym wyróżnia się pięć rodzajów powiązań (Vlachopoulou i Manthou, 2003, s. 3):

1. *Business to business* (B2B), czyli przedsiębiorstwo-przedsiębiorstwo, typowy przykład zawierania się wszelkiego rodzaju powiązań i struktur klastrowych.
2. *Business to consumer* (B2C), czyli przedsiębiorstwo-klient, z tym że pojęcie klient jest rozumiane bardzo szeroko, tzn. zarówno jako dostawca, jak i odbiorca danego dobra lub usługi.
3. *Consumer to consumer* (C2C), czyli konsument-konsument.
4. *Business to public* (B2P), czyli przedsiębiorstwo-otoczenie społeczne, a więc wszelkiego rodzaju partnerstwa publiczno-prywatne.

5. *Government to citizen (G2C)*, czyli instytucja publiczna-obywatel i jest to forma ustanowienia zakresu partycypacji wszelkiego typu instytucji społeczeństwa obywatelskiego w procesach zarządzania regionem czy miastem.

Przykładem zastosowania koncepcji samorządu ułatwiającego realizowanego w odniesieniu do partnerstw lokalnych zawierających w sobie logikę G2C oraz B2P jest Miejski Program Wsparcia Partnerstwa Szkolnictwa Wyższego i Nauki oraz Sektora Aktywności Gospodarczej MOZART realizowany od 2012 r. przez samorząd Wrocławia.

PROGRAM MOZART JAKO NARZĘDZIE BUDOWANIA PARTNERSTW NA LINII NAUKA-BIZNES

Niniejsza część artykułu została podzielona na dwa fragmenty. W pierwszym z nich opisano formalno-instytucjonalne aspekty funkcjonowania tego programu. W drugim z kolei wskazano na cały proces tworzenia się tej inicjatywy, ocenę jego mocnych i słabych stron, a także dotychczasowych efektów. Ten drugi fragment oparty jest na danych ilościowych pozyskanych z Biura Współpracy z Uczelniami Wyższymi Urzędu Miejskiego we Wrocławiu, które jest jednostką odpowiedzialną za realizację tego Programu. Ponadto do analizy zastosowano informacje pochodzące z wywiadu minifokusowego przeprowadzonego 13 marca 2020 r. z członkami zespołu obsługującego ten Program.

Miejski Program Wsparcia Partnerstwa Szkolnictwa Wyższego i Nauki oraz Sektora Aktywności Gospodarczej MOZART realizowany jest na mocy uchwały Rady Miejskiej Wrocławia nr XXIX/652/12 z dnia 5 lipca 2012 r. z późn. zm. Dodatkowo Program ten jest jednym z działań, które służą realizacji sektorowej Strategii Rozwoju Przedsiębiorczości Miasta Wrocławia „Przedsiębiorczy Wrocław 2030”. Strategia ta, będąca dokumentem operacyjnym wobec Strategii Miasta Wrocławia 2030, ma na celu systematyzację działań i przedsięwzięć, które już obecnie są prowadzone przez władze miasta. Głównym celem niniejszej Strategii jest wskazanie kierunków rozwoju i sposobów wsparcia przedsiębiorczości we Wrocławiu, a w konsekwencji

wzmocnienie potencjału ekonomicznego Wrocławia. Za konieczny warunek jej realizacji uznaje się opracowanie modelu współpracy pomiędzy jednostkami miasta, innymi instytucjami administracji publicznej, instytucjami otoczenia biznesu, uczelniami i przedsiębiorstwami oraz jego wdrożenie. Sformułowanie misji Wrocławia w zakresie wspierania przedsiębiorczości nawiązuje do misji ujętej w „Strategii Wrocław 2030”, a mianowicie „Wrocław miastem mądrym, pięknym, zasobnym – miastem, które jednoczy i inspiruje” (Strategia, 2019, s. 4-5).

Celem Programu MOZART jest wsparcie wrocławskiego rynku pracy poprzez umożliwienie firmom dostępu do intelektualnego potencjału naukowców. W ramach programu miasto udziela finansowego wsparcia partnerstwom naukowo-biznesowym na realizację zgłoszonych przez nie projektów z różnych dziedzin, takich jak: biotechnologia, medycyna, budownictwo, informatyka, robotyka, technologia produkcji spożywczej, budownictwo, projektowanie przemysłowe, zarządzanie przedsiębiorstwami, logistyka oraz wielu innych. Udział w Programie daje firmie możliwość skorzystania z potencjału intelektualnego naukowca i wykorzystania jego specjalistycznej wiedzy na rzecz rozwoju przedsiębiorstwa. Naukowiec natomiast zyskuje możliwość pracy w środowisku biznesowym i wykorzystania swojej wiedzy w praktyce. Program trwa 12 miesięcy, przy czym co miesiąc naukowiec jest zobowiązany do świadczenia w danym przedsiębiorstwie 32 godzin pracy. Zatem elastyczna formuła Programu pozwala naukowcowi na łączenie pracy na rzecz przedsiębiorstwa z dotychczasową pracą na uczelni. O dofinansowanie projektów mogą się starać partnerstwa zainicjowane przez:

- naukowca, który uzyskał co najmniej stopień naukowy doktora i jest zatrudniony na uczelni lub w instytucie w charakterze pracownika badawczo-dydaktycznego albo badawczego oraz
- przedsiębiorcy zatrudniającego pracowników na terenie Wrocławia.

Tytułem realizacji projektu naukowiec otrzymuje comiesięczne wynagrodzenie w wysokości 3200 PLN brutto, które jest płatne ze środków budżetowych miasta. Przedsiębiorca nie ponosi żadnych dodatkowych kosztów, zobowiązany jest natomiast wydelegować osobę sprawującą opiekę nad naukowym partnerem programu (zaangażowanym naukowcem) na terenie firmy.

Od 2012 r. zostało przeprowadzonych osiem edycji Programu, w ramach których wsparto 222 partnerstwa. Analizując wielkość przedsiębiorstw biorących udział w Programie, można zauważyć, że dominują mikroprzedsiębiorstwa i małe przedsiębiorstwa, które stanowią blisko 70% wszystkich podmiotów gospodarczych korzystających z Programu (patrz tab. 1).

Tabela 1

Udział przedsiębiorstw według kategorii w ramach poszczególnych edycji Programu MOZART

Kategoria przedsiębiorstwa	Moz I	Moz II	Moz III	Moz IV	Moz V	Moz VI	Moz VII	Moz VIII	Łącznie
Mikro-	10	13	14	15	10	8	13	14	97
Małe	6	2	2	8	8	9	9	7	51
Średnie	6	3	8	3	4	7	1	3	35
Duże	3	5	6	3	8	5	3	6	39
	25	23	30	29	30	29	26	30	222

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych uzyskanych z Biura Współpracy z Uczelniami Urzędu Miejskiego Wrocławia.

Analizując zaangażowanie pracowników naukowych poszczególnych uczelni, wyraźnie widać dominację przedstawicieli Politechniki Wrocławskiej, na kolejnych miejscach ze zbliżonymi wynikami plasują się pozostałe uczelnie wrocławskie, jak: Uniwersytet Ekonomiczny, Uniwersytet Przyrodniczy, Uniwersytet Wrocławski i Uniwersytet Medyczny (patrz tab. 2).

Tabela 2

Udział pracowników naukowych według reprezentowanej uczelni w ramach poszczególnych edycji Programu MOZART

Uczelnia	Moz I	Moz II	Moz III	Moz IV	Moz V	Moz VI	Moz VII	Moz VIII	Łącznie
Politechnika Wrocławska	9	11	12	18	17	11	18	14	110
Uniwersytet Ekonomiczny	3	4	7	4	5	2	1	2	28
Uniwersytet Przyrodniczy	1	3	4	4	1	4	3	6	26
Uniwersytet Wrocławski	8	2	4	0	1	2	1	5	23
Uniwersytet Medyczny	0	1	0	0	3	2	3	0	9
Akademia Sztuk Pięknych	0	0	2	0	1	2	0	2	7
Inne									19
									222

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych uzyskanych z Biura Współpracy z Uczelniami Urzędu Miejskiego Wrocławia.

Powyżej przedstawione dane, wskazujące na zdecydowaną dominację naukowców Politechniki Wrocławskiej i Uniwersytetu Ekonomicznego, doskonale korelują z tzw. rodzajem transferowanej wiedzy (patrz tab. 3). Wśród realizowanych partnerstw przeważa transfer wiedzy technicznej (126) oraz ekonomicznej (32), pozostałe projekty odnosiły się do zagadnień biologiczno-chemicznych (26) czy humanistycznych (7).

Tabela 3

Realizowane partnerstwa w podziale na rodzaj transferu wiedzy w ramach poszczególnych edycji Programu MOZART

Transfer wiedzy	Moz I	Moz II	Moz III	Moz IV	Moz V	Moz VI	Moz VII	Moz VIII	Suma
Biologiczno-chemicznej	3	1	0	2	4	3	7	6	26
Ekonomicznej	3	4	9	4	5	3	0	4	32
Humanistycznej	2	1	1	0	2	0	0	1	7
Innej	4	2	5	2	2	7	2	7	31
Technicznej	13	15	15	21	17	16	17	12	126
	25	23	30	29	30	29	26	30	222

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych uzyskanych z Biura Współpracy z Uczelniami Urzędu Miejskiego Wrocławia.

Analizując dane ilościowe związane z realizacją Programu MOZART, należy wreszcie poddać analizie kosztochłonność przedsięwzięcia dla pomiotu, który finansuje ową inicjatywę, czyli Gminy Wrocław. W tabeli 4 przedstawiono wartości budżetowe poszczególnych edycji tego Programu. Jak wynika z przedstawionych danych, koszt jednej edycji Programu to kwota około 1 miliona złotych, co daje łączną wartość w ciągu ośmiu lat ponad 9 mln PLN.

Tabela 4
Budżet realizowanych edycji Programu MOZART

Edycja	Liczba partnerstw	Budżet [PLN]
2012/2013 (Moz I)	25	1 044 000
2013/2014 (Moz II)	23	902 717
2014/2015 (Moz III)	30	1 257 535
2015/2016 (Moz IV)	29	1 239 097
2016/2017 (Moz V)	30	1 181 307
2017/2018 (Moz VI)	29	1 212 800
2018/2019 (Moz VII)	26	1 180 160
2019/2020 (Moz VIII)	30	1 105 280
	222	9 122 896

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych uzyskanych z Biura Współpracy z Uczelniami Urzędu Miejskiego Wrocławia.

Przedstawione powyżej dane ilościowe zostały następnie uzupełnione danymi jakościowymi, które pozyskano przez autora w ramach przeprowadzonego wywiadu minifokusowego z osobami realizującymi Program MOZART w Urzędzie Miejskim Wrocławia¹. W trakcie wywiadu zostały poruszone następujące kwestie:

1. Przesłanki uruchomienia Programu MOZART.

1 Wywiad minifokusowy (Mini FGI) został przeprowadzony przez autora 13 marca 2020 r. w siedzibie Biura Współpracy z Uczelniami Wyższymi, Departamentu Prezydenta Miasta ze wszystkimi osobami zaangażowanymi

2. Cele władz miejskich dla tworzenia programów partnerstw na przykładzie Programu MOZART (odwołanie do dokumentów strategicznych, operacyjnych).
3. Ocena zaangażowania przedstawicieli nauki oraz przedsiębiorstw w realizację Programu MOZART.
4. Najlepsze praktyki, najlepsze efekty (rezultaty) Programu.
5. Identyfikowane problemy/słabości partnerstw.
6. Cele partnerstw, które są najczęściej osiąmane.
7. Postulowane kierunki ewolucji Programu czy innych inicjatyw w zakresie wsparcia partnerstw na linii nauka-biznes.

Analiza przesłanek uruchomienia Programu MOZART wyraźnie wskazuje, iż była ona tożsama z założeniami koncepcji samorządu ułatwiającego. Została bowiem wyartykułowana potrzeba ze strony podmiotów gospodarczych, które od 2000 r. zaczęły lokować swoje inwestycje we Wrocławiu oraz aglomeracji wrocławskiej, a także kiełkujących z nich start-upów lub korporacyjnych spin-offów. Wskazywano także na zbieżność innych przesłanek, jak doświadczenia z realizacji pierwszych projektów unijnych i inicjatyw unijnych (widoczny wpływ procesu europeizacji miast). W 2012 r. został sporządzony przez ekspertów OECD raport na temat Wrocławia odnoszący się do zagadnień funkcjonowania szkolnictwa wyższego w kontekście rozwoju miasta, gdzie jedną z istotnych rekomendacji była potrzeba uruchomienia oraz propagowania programu współpracy partnerskiej między nauką a biznesem animowanej przez miasto (Puukka, Dubarle, Goodard, Hazelkorn, Kuczera, 2013, s. 199-205). W rezultacie w 2012 r. rozpoczęto realizację I edycji Programu MOZART.

Powyżej opisane przesłanki uruchomienia Programu MOZART zostały wpisane w toczące się od początku 2005 r. procesy europeizacji, a w szczególności w cele tzw. nowej Strategii Lizbońskiej. Cele miasta w zakresie kreowania partnerstw i współpracy między nauką a biznesem można datować na 2005 r., kiedy ówczesny Przewodniczący KE J.M. Barroso ogłosił inicjatywę powołania Europejskiego Instytutu Technologicznego (obecny Europejski Instytut Innowacji i Technologii z siedzibą w Budapeszcie). „Pierwszym miastem europejskim, które

w Program MOZART, tj. z Tomaszem Janosiem (dyrektor Biura), Moniką Sochacką (zastępca dyrektora) oraz Anną Gil (koordynator Programu MOZART).

odpowiedziało na tę inicjatywę, był właśnie Wrocław, było wiadomo, że jest to program wysokiego ryzyka". Rozpoczęła się realizacja tego wyzwania nazwana w mieście „programem EIT+”. Głównym jego celem było to, aby utworzyć interdyscyplinarną infrastrukturę badawczą zorientowaną na współpracę nauki i biznesu.

W trakcie trwających kilka lat starań o pozyskanie dla Wrocławia prawa lokalizacji siedziby EIT unaoczniała w pełni władzom Wrocławia również to, że

ustawa o samorządzie gminnym nie daje prezydentowi praktycznie żadnych narzędzi do realizowania współpracy na linii nauka-biznes, np. finansowania działań badawczych, dydaktyki, okazało się, że nie ma żadnych narzędzi. Potrzeba było stworzenia takich instrumentów, rodzaju „think tanku”, który wspierałby i tworzył narzędzia rozwoju regionalnego, wspierał rozwój akademii i III misji uczelni. MOZART miał być takim instrumentem wsparcia działań miasta skierowanym do przedsiębiorstw i wykorzystujący potencjał uczelni.

Jak zauważyli respondenci,

Celem działania miasta było katalizowanie współpracy poprzez udzielanie wsparcia samodzielnie zdefiniowanym partnerstwom, tam gdzie widać wysoki potencjał planowanej współpracy, a gdzie do tej współpracy mogłoby nie dojść gdyby nie interwencja miasta”.

Z przytoczonych fragmentów wywiadu wyłania się proces uświadomionego wpisania potrzeb środowisk gospodarczych oraz działań miasta w trendy płynące z poziomu supranarodowego. Wykorzystano zatem zarówno inicjatywy Komisji Europejskiej, a także rekomendacje OECD i w ten sposób MOZART stał się od kilku lat jedną z ważnych inicjatyw kształtujących rozwój Wrocławia przy udziale aktywnego, ułatwiającego i inspirującego samorządu.

Ta rola władz miejskich jest potrzebna i zasadna, szczególnie gdy podda się ocenie zaangażowanie przedstawicieli nauki oraz przedsiębiorstw w realizację idei partnerstw, będącej *modus operandi* Programu MOZART. Zaangażowanie przedsiębiorców, a przede wszystkim korporacji nie jest duże, gdyż

jeśli na etapie wdrażania tego typu podmioty miałyby odpowiedzieć jakimkolwiek zaangażowaniem po swojej stronie, np. 1 godziną pracy

menadżera wysokiego szczebla, odpowiedź jest – nie. Jakikolwiek nakład pracy po stronie korporacji jest zawsze kwestionowany.

Z drugiej strony uczelnie jako instytucje są w dalszym ciągu dość bierne. „Partnerstwa są zazwyczaj inicjowane przez naukowców lub firmy, które gdzieś wcześniej się już poznały na konferencjach, przy innych projektach, mają do siebie zaufanie”.

Przechodząc do oceny jakościowej efektów Programu MOZART, respondenci zostali poproszeni o wybranie najlepszych praktyk (rezultatów) Programu. Wskazano tu kilka projektów, które do dziś są kontynuowane i które pozwoliły realizującym je podmiotom rozwinąć skalę czy zakres działalności, a także przyniosły wymierne efekty rynkowe. Do najciekawszych projektów zaliczono:

- Działania prowadzone przez Etno Cafe – technologia parzenia kawy (zimna kawa).
- Browar Stu Mostów – browar rzemieślniczy i restauracja – firma, która w Mozarcie opracowywała innowacyjną technologię produkcji pieczywa z udziałem odpadów z produkcji browarniczej.
- Cydr Meli Melum – technologia procesowa.
- SensDX – ultraczuła platforma sensoryczna do szybkiej detekcji i potwierdzania bądź wykluczania infekcji wirusowych.
- Poprawę wytrzymałości przęseł mostowych we Wrocławiu;
- Barki przemysłowe – design i ergonomia;
- Aplikację muzyczną na potrzeby udźwiękowienia gier firmy TECHLAND;
- Strategię wspierającą zarządzaniem ZOO we Wrocławiu.
- Powstanie nowych firm, około pięciu firm typu start-up.
- W historii programu zdarzyły się też przypadki niezwykle dynamicznego rozwoju przedsiębiorstwa w kilka lat następujących po udziale w programie (np. dwukrotnym) – co w przypadku jednej z firm biotechnologicznych zakończyło się debiutem giełdowym.

Rozmówcy zostali także poproszeni o wskazanie słabych stron partnerstw, do których zaliczyli:

- Składane w programie wnioski niekiedy bywają wątpliwe pod kątem realnych korzyści dla przedsiębiorcy, a nawet obu stron. Wiele takich wniosków było obecnych w aplikacjach kilku pierwszych edycji. Obecnie jednak jakość składanych

wniosków – w ocenie komisji konkursowych poszczególnych edycji – w przeważającej liczbie przypadków jest wysoka lub bardzo wysoka – a wnioski będące bołączką pierwszych edycji pojawiają się już sporadycznie.

- Założeniem programu MOZART jest także zwrotna „korzyść dydaktyczna” dla uczelni, której pracownik bierze udział w programie. Chodzi o wprowadzanie nowych, praktycznych treści do procesu dydaktycznego w postaci nowych programów nauczania, praktyk i staży. Nie zawsze ten element jest wystarczająco eksponowany i praktycznie wykorzystywany przez uczelnie.
- Utrata zaufania między partnerami projektu. Incydentalnie (nie więcej niż w przypadku 1-2% podpisanych umów) zdarzają się konflikty pomiędzy stronami prowadzące do zaburzenia realizacji celów umowy bądź trudności wskazujące na pogarszającą się jakość realizacji partnerstw, np. poprzez utratę zaufania, co może prowadzić do przeciągających się negocjacji pojednawczych, a nawet do zawieszenia czy rozwiązania umowy.
- Ograniczenie możliwości aplikacji do Programu przez danego przedsiębiorcę do dwóch edycji (przedsiębiorca w okresie czterech lat może uczestniczyć w programie maksymalnie dwa razy; okres czteroletni zaczyna się wraz z edycją, w której bierze udział naukowiec).

Reasumując, wskazano cele partnerstw, które są najczęściej osiąmane. Zaliczono do nich w kolejności istotności wpływu Programu na partnerstwa:

- a) wprowadzenie przez przedsiębiorstwo nowych produktów czy usług,
- b) poprawę zarządzania przedsiębiorstwem,
- c) wpływ projektu na rozwój kompetencji kadry naukowo-dydaktycznej,
- d) nawiązanie bezpośredniego kontaktu między firmami a naukowcami,
- e) długoterminową współpracę badawczą,
- f) realny transfer wiedzy,
- g) wpływ projektu na metody dydaktyczne,
- h) wpływ projektu na kompetencje studentów i absolwentów,
- i) aktywizację wrocławskiego rynku pracy,
- j) wzrost zatrudnienia w przedsiębiorstwie.

W zakończeniu wskazano postulowane kierunki ewolucji Programu w zakresie wsparcia partnerstw na linii nauka-biznes. Respondenci przedstawili kilka działań, które mogłyby zdynamizować jego idee oraz wpłynąć na większe zaangażowanie innych interesariuszy. Są to:

- Możliwość rozszerzenia formuły programu MOZART – a raczej pokrewnych formuł współpracy inspirowanych tym formatem współpracy/partnerstwa, np. na studentów, doktorantów, współpracę z instytucjami publicznymi, pozarządowymi itp.
- Plan stworzenia Klubu Absolwenta Mozarta jako „instytucji” popularyzującej ideę tworzenia partnerstw nauka-biznes.
- Inwentaryzacja obecnie zrealizowanych partnerstw i stworzenie swego rodzaju bazy danych, zasobu wiedzy, który pozwoliłby „zobaczyć się tym, którzy się nie widzą”.
- Promocja MOZARTA w ramach innych inicjatyw miejskich, np. w ramach polsko-niemieckich dni innowacji.
- Promocja partnerstw na uczelniach – zaproszenie naukowca i firmy na uczelnie (formuła taka realizowana była w początkach realizacji programu, następnie zastąpiono ją spotkaniami informacyjnymi w urzędzie miejskim; planowany jest powrót do tej formuły ze względu na wyższą wartość informacyjną i promocyjną).

PODSUMOWANIE

Przytoczone w artykule dane ilościowe oraz procesy wskazują na stale rosnącą rolę miast jako jednego z głównych aktorów w modelach rozwoju społeczno-gospodarczego. Procesy te wzmacniane są działaniami płynącymi z poziomu supranarodowego, a realizowanymi w ramach procesu integracji europejskiej. Wszystkie najważniejsze instytucje Unii Europejskiej, czyli Komisja, Rada i Parlament coraz częściej wskazują na miasta jako głównych aktorów wszelkiego typu sieci rozwojowych. Te realne działania są opisywane i analizowane w literaturze przedmiotu odnoszącej się do europeizacji jako koncepcje Multi-Level Governance czy sieci polityki.

Aby lepiej zrozumieć i opisać aktywną rolę władz miejskich we współczesnych procesach rozwojowych, pojawiają się nowe lub

zmodyfikowane koncepcje badawcze, umożliwiające taką analizę. Jednym z nich jest koncepcja samorządu ułatwiającego. Przedstawione tam rozumienie władz samorządowych wskazuje na proaktywną ich rolę, która jest realizowana np. w formie inicjowania partnerstw międzysektorowych, do których angażowani są najważniejsi gracze środowiska lokalnego.

Wykorzystując koncepcję samorządu ułatwiającego, w niniejszym artykule analizie poddano działania władz miejskich Wrocławia, które od 2012 r. realizują Program MOZART. Całkowita wartość alokacji środków budżetowych miasta na tę inicjatywę przez osiem lat jej funkcjonowania wynosi ponad 9 milionów PLN. W tym czasie zainicjowano utworzenie 222 partnerstw na linii nauka-biznes. W ramach partnerstw najczęściej transferowanym rodzajem wiedzy do przedsiębiorstw była wiedza techniczna i ekonomiczna. Partnerstwa na ogół tworzone były przez mikroprzedsiębiorstwa i małe przedsiębiorstwa (blisko 70%) wszystkich kategorii firm, a także przez pracowników naukowych Politechniki Wrocławskiej i Uniwersytetu Ekonomicznego.

Analizując proces tworzenia i przebiegu Programu, widać wyraźnie, iż aktywność władz miejskich została zainicjowana przez realne potrzeby firm zlokalizowanych we Wrocławiu oraz aglomeracji wrocławskiej. Dodatkowo całość działań została wprzęgnięta w toczące się procesy europeizacji, w których Wrocław aktywnie brał i bierze udział.

Fakt wpisania Programu MOZART do funkcjonalnej Strategii Przedsiębiorczości Miasta wskazuje, że jest to inicjatywa nabierająca cech zakorzenienia instytucjonalnego i trwałości. Została przy tym ukierunkowana na tworzenie otwartego, przyjaznego przedsiębiorczego środowiska, systemowych rozwiązań w zakresie stosowania instrumentów wsparcia zarówno dla dużych inwestorów, jak i dla firm mikro oraz małych i średnich, a także na zbudowanie trwałych form współpracy pomiędzy nauką, administracją i biznesem.

Biorąc ponadto pod uwagę fakt, iż Program MOZART jest jedyną miejską tego typu inicjatywą kształtowania partnerstw naukowo-biznesowych w Polsce, można założyć, że władze Wrocławia wykorzystały szansę płynącą z procesów regionalizacji i integracji, skutecznie absorbując rozwiązania unijne. Co jednak ważniejsze, przeszły ze strategii biernej do antycypacyjnej i obecnie twórczo rozwijają

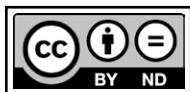
Program kreowania powiązań typu *government to citizen* oraz *business to public*, co jest potwierdzeniem działań charakterystycznych dla koncepcji samorządu ułatwiającego, a także pozytywną falsyfikacją założonej hipotezy badawczej.

BIBLIOGRAFIA

- Beyme von, K. (2005). *Współczesne teorie polityczne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Gilejko, L. i Towalski, R. (2002). *Partnerzy społeczni. Konflikty, kompromisy, kooperacja*. Warszawa: Poltext.
- Kamosiński, S. (2017). Samorząd ułatwiający a obywatelskie powinności biznesu. Płaszczyzny współpracy samorządu terytorialnego i biznesu. *Marketing i Rynek*, 11.
- Komunikat Komisji Europejskiej (2014). *Miejski wymiar polityki UE – kluczowe elementy agendy miejskiej*. Bruksela: COM (2014) 490 final.
- Masse, I., Rajabifard, A. i Williamson, I. (2008). Spatially enabling governments through SDI implementation. *International Journal of Geographical Information Science*, 22, Issue 1/2008.
- Matusiak, K.B. (2001). Zasoby i kierunki rozwoju infrastruktury przedsiębiorczości i transferu technologii. W: K.B. Matusiak, E. Stawasz i A. Jewtuchowicz, *Zewnętrzne determinanty rozwoju innowacyjnych firm*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Moterski, F. (2010). Idea partnerstwa w procesie rewitalizacji dziedzictwa przemysłowego. Rola jednostek samorządu terytorialnego w budowaniu partnerstwa w ramach koncepcji zintegrowanego zarządzania miastem. *Folia Oeconomica. Acta Universitatis Lodzensis* 243.
- Piattoni, S. (2010). *The Theory of Multi-Level Governance: Conceptual, Empirical, and Normative Challenges*. Oxford: Oxford University Press.
- Puukka, J., Dubarle, P., Goodard, J., Hazelkorn, E. i Kuczera, M. (2013). *Higher Education in Regional and City Development: Wrocław, Poland*. OECD Publishing. Pozyskano z: www.oecd.org/publishing/corrigenda (dostęp: 20.02.2020).
- Raport Komisji Europejskiej (2011). *Miasta przyszłości. Wyzwania, wizje, perspektywy*. Bruksela. Pozyskano z: http://ec.europa.eu/regional_policy/sources/docgener/studies/pdf/citiesoftomorrow/citiesoftomorrow_final_pl.pdf (dostęp: 24.05.2019).
- Sassen, S. (1991). *Global cities: New York, London, Tokyo*. Princeton: University Press.

- Sassen, S. (2012). *Cities in a World Economy*. Los Angeles: SAGE/Pine Forge Press.
- Stone, C. (1998). *Theory of Regime Politics – Second Studies*. Lawrence: University Press of Kansas.
- Strategia Rozwoju Przedsiębiorczości Miasta Wrocławia „Przedsiębiorczy Wrocław 2030”. (2019). Wrocław: Urząd Miasta Wrocławia.
- Szromnik, A. (2008). *Marketing terytorialny. Miasto i region na rynku*. Kraków: Oficyna Wolters Kluwer business.
- Torring, J., Peters, B.G., Pierre, J. i Sorensen E. (2012). *Interactive Governance. Advancing the Paradigm*. Oxford: Oxford University Press.
- United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division (2014). *World Urbanization Prospects: The 2014 Revision, Methodology Working Paper No. ESA/P/WP.238*.
- Uchwała Rady Miejskiej Wrocławia nr XXIX/652/12 z dnia 5 lipca 2012 roku w sprawie przyjęcia Miejskiego Programu Wsparcia Partnerstwa Szkolnictwa Wyższego i Nauki oraz Sektora Aktywności Gospodarczej „MOZART”.
- Vlachopoulou, M. i Manthou, V. (2003). Partnership Alliances In Virtual Markets. *International of Physical Distribution and Logistics Management*, 33, no. 3.

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/>



Horyzonty Polityki
2020, Vol. 11, N° 37



KATARZYNA MROCZEK-DĄBROWSKA

<http://orcid.org/0000-0002-9015-899X>
Poznań University of Economics and Business
Institute of International Business nad Economics
katarzyna.mroczek-dabrowska@ue.poznan.pl

ALEKSANDRA KANIA

<http://orcid.org/0000-0002-7721-5750>
Poznań University of Economics and Business
Institute of International Business nad Economics
aleksandra.kania@ue.poznan.pl

DOI: 10.35765/HP.1957

Teaching for Dummies – Why Do We Need to Change? Efficiency of Teaching Practices *with* Use of Technologically Advanced Tools

Abstract

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of this paper is to discuss the efficiency of teaching process with use of the digitalized methods, emphasis laid on the use of video case studies.

RESEARCH PROBLEM AND METHODS: Since the vast majority of the students are now highly digitalized, their expectations towards the methods applied to teaching changes compared to past practices. Therefore with the use of observation of the in-class interactions and the quiz results of the teaching sessions, we compare the efficiency of using video and traditional case studies. The study is conducted on the sample of 119 undergraduate students of International Business.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The paper starts with a brief summary of the existing research on using video case studies in teaching. Next we describe the reasoning for our own empirical research, followed by the research design and method explanation. We discuss the results in division for qualitative in-class observations and quantitative accuracy of the in-class quiz. The paper ends with conclusions including study limitations and future recommendations.

RESEARCH RESULTS: The study shows that application of up-to-date technological tools brings better efficiency to the teaching-learning process.

Sugerowane cytowanie: Mroczek-Dąbrowska, K. i Kania, A. (2020). Teaching for dummies – why do we need to change? Efficiency of teaching practices *with* use of technologically advanced tools. *Horyzonty Polityki*, 11(37), 139-149. DOI: 10.35765/HP.1957.

The students perception of the subject is higher if the knowledge is passed with use – in our case – of the video.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS AND RECOMMENDATIONS:
The study confirms that diversifying the teaching methods and bringing technology into class allows more efficient learning process. Therefore, it is recommended that – if possible – educators incorporate more interactive, virtual tools into their teaching programs.

KEYWORDS:

case study, efficiency of teaching, video case study, Centennials

INTRODUCTION

Nowadays, one of the main challenges in teaching requires lecturers to interact with their students in a mode fostering self-development and skills that enable students to handle and adapt to situations in diverse and dynamically changing world order. The task seems harder as the new students – called Centennials – have literally spent their whole life wired to electronic devices. They are used to assimilate knowledge through short bits and – if possible – with use of videos. They feel comfortable experiencing the daily routine with use of technology, preferably one that fits in their pocket (Hernandez-Pozas and Carreon-Flores, 2019). At the same time, the attention span of Centennials is much shorter than it used to be (Khandelwal and Upadhyay, 2019). The change awaiting educators seems inevitable. To start with, students expect to be provided with learning materials in digital form. But they also expect the educators to explore new venues in their teaching methods, substituting mere lecture with more interactive and virtual approach.

Many educators are already aware that today's business students need alternative teaching methods which would actively engage them with the material being taught (Campos et al., 2017; Chavan, 2015). Teaching management – widely understood – has a long tradition of using films – in forms of clips, featured shows or video cases. Video case study is a distinctive film as it is “conceptualized, written and shot for a particular learning objective” (de Beule et al., 2019, p. 176). Theoretically we can assume, that in the era of digitalization, video

cases pose some advantage over the traditional written case studies. Since they are usually delivered by the senior management of the company, the narration becomes more credible and thus, the case is more authentic. It enables students to take a peek at corporate environment which would be difficult to experience otherwise (Beck, King and Marshall, 2002; de Beule et al., 2019). The stand-alone video cases are open to interpretation as they lack the writer's point-of-view and what's possibly most significant – the Centennials attention is more easily captured by images than by text.

Most researchers agree that teaching a subject with video can inspire greater critical engagement with the topic and create an emotional relationship that opens up chances for deeper learning. We have analyzed the advantages of the use of video in teaching that have been supported by numerous education researchers.

Shepard and Cooper (1982) and Mayer and Gallini (1990) linked visual clues, memory process and recall of new knowledge. In general, according to learning theorists, images are essential for learning and retaining knowledge. In fact, imagery (visual encoding) is the core of many memory aids. According to Sexton (2005) video cases provide visual stimuli to reinforce theories and concepts. Students often store information in visual form, therefore video cases may play an important role in helping them remember important ideas and retrieve them from their long-term memory. Well-selected video cases that integrate economic theories with everyday life experiences may provide a solid framework for students to memorize theoretical knowledge. Video cases can also offer vivid expressions of tacit knowledge and can contain other information that is difficult to articulate through written cases and regular lectures.

Allam (2006) highlights that the creative challenge of using moving images and sound to communicate a subject matter is truly immersive and insightful. His views are supported by the evidence from Girardi's (2008) research that suggests that using media in introductory courses in economics makes students more connected to the topic, increases class attendance, and creates better test scores. On the other hand Willingham (2009) in his studies asks a simple question "Why do students remember everything that's on television and forget what we lecture?". His conclusions are also very straightforward – because visual media fosters learning. The use of images

increases students' ability to transfer information and helps them to better remember ideas and theories.

More recently, Willmot et al. (2012, p. 3) provided strong evidence that the use of digital video can increase students' engagement and creativeness. Its incorporation into student-centered learning activities can lead to:

- increased student motivation,
- better educational experience,
- potential for deeper learning,
- higher marks,
- enhanced communication and teamwork skills,
- educational resources for future groups to use.

All these advantages of using video to create authentic learning prospects for students are also sustained by Muller et al. (2008). In their study the researchers witnessed that, "students who watched a video dialogue involving alternative conceptions reported investing greater mental effort and achieved higher posttest scores than students who received a standard lecture-style presentation." Gilinsky and Lawson (2016), on the other hand, argue that video case studies create a lower cognitive load than written cases. Higher cognitive load, that is usually linked to written cases, can disturb students to follow the material well and therefore it might be difficult for them to pay enough attention to the lecture.

Most of the lecturers struggle however to switch to more digitalized forms of teaching. Not only because it is hard to teach an old dog new tricks. A vast majority of educators is keen on making use of the latest technological developments. One of the challenges is low (or non-existent) support of the institutions they work for. Scarce financial and infrastructural resources hinder any attempt on change. However, some remain reluctant to change as they question what lies in its core – its efficiency. They do not see the change of teaching tools as a way to enhance the perception of students. With the recent pandemic developments we have, however, been forced in a situation when face-to-face teaching is not always possible. Whether we like it or not, we are more often than not, obliged to include digitalized materials in our teaching curriculum. Therefore, the aim of this paper is to verify whether the raised concerns on the effectiveness of digital tools in higher education have any empirical grounds. With use of

case study method – in a traditional written form and as a video case study – we compare the results of teaching international business subjects among undergraduate students.

RESEARCH METHODS

The study was conducted among 119 undergraduate students (second-year bachelor programme) enrolled in International Business studies. The study was held in December 2019. To minimize the incomparability of the results we have imposed a series of restrictions:

- The study was conducted by the same educator to ensure that lecturer’s personal skills and capabilities did not influence the results,
- The study focused on one topic (entry mode choice) within the international business curriculum to ensure that the complexity of issues taught did not influence the results,
- The topic was covered with use of two different case studies, each available both as video and a traditional written case,
- The students were divided into 4 groups, each of which included students with normal distribution of grades (evaluation from the previous academic year).

To verify the posed research question we have used observation in terms of class and discussion dynamics followed by a quiz to verify the assimilation of knowledge covered. The cases were discussed according to the pattern indicated in Table 1.

Table 1
Study pattern – group breakdown

	Case A written	Case A video	Case B written	Case B video	Observation
Group 1	x			x	x
Group 2		x	x		x
Group 3	x			x	x
Group 4		x	x		x

Source: own elaboration.

Observation was carried out during all sessions which enabled the lecturer to determine:

- average attention span of students while acquainting themselves with the case,
- interactions and communication throughout and after the case assimilation,
- students' reactions to external disturbances,
- different ways of information retainment while using diverse teaching tools.

After each case, regardless of the form it was taught in, students were asked to take a quiz to verify how much of the information shared stayed with them after the class. Also, the quiz was identical regardless of the case form. The questionnaires included closed questions, supplemented by open-ended inquiries. The results enabled us to draw some conclusions on the knowledge assimilation efficiency while using different teaching tools.

RESEARCH RESULTS

The results of the study will be presented in two parts – according to the data gathered during observations and separately according to the results of the quiz answered by students.

OBSERVATIONS

As mentioned before, observations were carried out in all of the eight sessions of the study. Students were not familiar with the content of the case study previous to the class being held. The observations focused on their behavior while familiarizing themselves with the case and afterwards while participating in the class discussion. The most essential information on the case and students' reactions are summarized in Table 2.

Table 2

Written case study vs video case study – observation takeout

	Written case study	Video case study
Case characteristics	<ul style="list-style-type: none"> • 3 separate parts – each ca. 2-4 pages • ca. 10 min./part to familiarize themselves with the text 	<ul style="list-style-type: none"> • 3 separate parts – each ca. 2-5 min. • delivered by company executive(s)
Students reactions while familiarizing themselves with the content	<ul style="list-style-type: none"> • different pace of reading; students who finish earlier distort others with talking • on average students reading pace and attention slowed after the first page • on average students make notes and highlight information throughout 1 or 2 pages, then stop • about 20% of the students are distracted by their mobile devices at all times 	<ul style="list-style-type: none"> • students follow the content at the same pace • the attention drifts after the 2-3 minute of the video • after 2-3 minute of the video some students tend to start disturbing others by low-voice chatting but are mostly hushed by the rest unable to follow the video • students make notes throughout the whole video although more at the beginning than towards the end • about 20% of the students are distracted by their mobile devices at all times but try to hide the fact from the educator
Students reactions during class discussion	<ul style="list-style-type: none"> • low enthusiasm for the topic • accurate answers however students had to be prompted to engage in discussion 	<ul style="list-style-type: none"> • moderate enthusiasm for the topic • students were more prompt to engage in discussion • frequent quotations of what the executive related to

Source: own elaboration.

Although the knowledge passed through the case study remains the same, the students' perception while using the video seems higher than while using traditional written ones. It is fair to say that the difference is not vast, however still significant enough to matter. The video requires more focus since students are not able to "go back" in search for the information they have missed. This has led them to more scrupulous note-taking. Since the information is shared by the company executive, they are convinced of case's credibility and more eager to relate to it since they see it as a real life experience. With the written case their perception of the problem-solving process is lower since they assume the case to be drafted for the purpose of

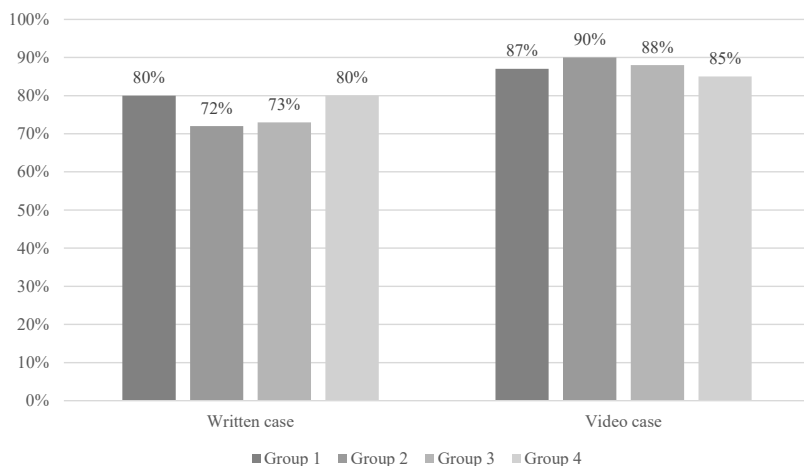
a particular theory/concept and see the case narrator/writer to control the information flow. This is evident with how students phrase their arguments in discussion – strong conviction visible after the video streaming and definitely more vague one in case of written cases.

However, regardless of the intensity of the discussion in both cases – video and paperback ones – students did manage to draw the right conclusions at all times. Therefore, to be able to discuss the tools' efficiency in more detail, we now turn to the quiz results that provide us with more quantitative data on the issue.

QUIZ RESULTS

To ensure that students make an effort of responding the quizzes in a proper way, they have been informed that the results will weight upon their final course grade. Each quiz included single choice questions and open-ended questions and was identical regardless of the form the case was taught with. The questions were general in nature, i.e. they did not relate specifically to the details of the case but required students to generalize the gained knowledge. Figure 1 and Table 3 show the accuracy of students' responses in the quizzes.

Figure 1. Accuracy of students' responses in the in-class quiz



Source: own elaboration.

Table 3

Accuracy of students' responses in the in-class quiz per case and method

	Case A written	Case A video	Case B written	Case B video
Group 1	80%			87%
Group 2		90%	72%	
Group 3	73%			88%
Group 4		85%	80%	

Source: own elaboration.

The results of the quiz indicate that in each case students performed better when they were taught with use of a video. What is important, the efficiency did not depend on the case complexity since the results were mixed for both Cases A and B. Again, the differences are not vast but the scores after applying videos were between 7-15 p.p. higher than with use of paperback copies.

If we analyze the quizzes in a more in-depth manner we can draw some overall conclusions:

- in the open-ended questions students were more precise in their responses if taught with the use of videos,
- in the open-ended questions students related more to the case when drawing overall conclusions if taught with use of videos,
- in the open-ended questions students were able to evoke more details if taught with use of videos,
- in the open-ended questions students were more often confused and gave unrelated, made-up answers if taught with use of traditional paperback cases,
- there was no significance difference in response rate in the single choice questions.

CONCLUSIONS AND RECOMMENDATIONS

The results of our empirical study confirm the need to introduce more technology-based teaching tools into study programs. Although we do not always feel comfortable shifting from the “traditional” ways of teaching to recent student-required ways, it is a must for enhanced efficiency of the learning process. We, as higher-education teachers,

need to assume the serving role in order to be able to shape the future leaders. We cannot expect students to adapt to our own habits just because it is easier.

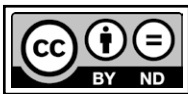
Our study has however some limitations. Firstly, although the sample had normal distribution in terms of students' past performance, we restrict it to only one field of study which is International Business. To draw more general conclusions, the study would have to be conducted among other students, preferably in other study areas and with other cultural backgrounds (foreign students or other universities). This would enable us to check for the cultural bias of the results. Therefore it would be recommended that similar cross-group studies were performed in other locations and possibly also with use of other teaching tools.

REFERENCES

- Allam, C. (2006). *Using filmmaking to teach students about Shakespeare, urban regeneration and other stuff*. Proceedings from 6th International DIVERSE Conference. Glasgow Caledonian University, Glasgow.
- Beck, R.J., King, A. & Marshall, S.K. (2002). Effects of Video case Construction on Preservice Teachers' Observations of Teaching. *The Journal of Experimental Education*, 70(4), 345-361, DOI: 10.1080/00220970209599512.
- De Beule, F., Jaklič, A., Kania, A., Mroczek-Dąbrowska, K., Vardar, N. & Voss, H. (2019). Video Case Studies in IB Teaching: An Empirical Comparison of Academic and Student Perceptions and Expectations. *Journal of Teaching in International Business*, 30(2), 175-195. DOI: 10.1080/08975930.2019.1663777.
- Campos, F., Frese, M., Goldstein, M., Iacovone, L., Johnson, H.C., McKenzie, D. & Mensmann, M. (2017). Teaching personal initiative beats traditional training in boosting small business in West Africa. *Science*, 357(6357), 1287-1290.
- Chavan, M. (2015). Alternative modes of teaching international business: Online experiential learning. In: V. Taras and M.A. Gonzalez-Perez (eds): *The Palgrave Handbook of Experiential Learning in International Business* (202-222). London: Palgrave Macmillan.
- Gilinsky, A., Lawson, N.D. (2016). Are You Ready for Digital Case Studies? *Case Study Journal*, 36 (1), 129-140.

- Hernandez-Pozas, O., Carreon-Flores, H., M.I.B, (2019). Teaching International Business Using Virtual Reality. *Journal of Teaching in International Business*, 30(2), 196-212.
- Khandelwal, K., and Ashwani K., U. (2019). Virtual Reality Interventions in Developing and Managing Human Resources. *Human Resource Development International*. 1-15. DOI: 10.1080/13678868.2019.1569920.
- Mayer, R., Gallini, J. (1990). When is an illustration worth ten thousand words? *Journal of Educational Psychology*, 82(6), 715-726.
- Muller, D., Sharma, M., and Reimann, P. (2008). Raising Cognitive Load with Linear Multimedia to Promote Conceptual Change. *Science Education*, 92(2), 278-296.
- Sexton, Robert L. (2006). Using Short Movie and Television Clips in the Economics Principles Class. *Journal of Economic Education*, 37(4), 406-417.
- Shepard, R. & Cooper, L. (1982). *Mental images and their transformations*. Cambridge: MIT Press/Bradford Books.
- Willmot, P., Bramhall, M., Radley, K. (2012). *Using digital video reporting to inspire and engage students*. Retrieved from http://www.raeng.org.uk/education/hestem/heip/pdf/Using_digital_video_reporting.pdf
- Willingham, D.T. (2009). *Why Don't Students Like School?*. San Francisco: Jossey-Bass.

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/>



Horyzonty Polityki
2020, Vol. 11, N° 37



MAGDALENA ZAJĄCZKOWSKA

<http://orcid.org/0000-0001-7449-8698>

Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie

Instytut Ekonomii

Katedra Studiów Europejskich i Integracji Gospodarczej

zajaczkm@uek.krakow.pl

DOI: 10.35765/HP.1906

Odnawialne źródła energii a bezpieczeństwo energetyczne Polski. Wybrane aspekty

Streszczenie

CEL NAUKOWY: Podstawowym celem artykułu jest przedstawienie wyników badań dotyczących określenia wpływu czynników mikroekonomicznych (energetyki prosumenckiej) na stan bezpieczeństwa energetycznego Polski w kontekście odnawialnych źródeł energii.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Zagadnienie bezpieczeństwa energetycznego w Polsce jest przedmiotem przede wszystkim debaty w sferze politologicznej. Większość analiz ekonomicznych (ekonomia bezpieczeństwa energetycznego) uwzględnia głównie aspekty makroekonomiczne, pomijając rolę i znaczenie szybko rozwijającego się sektora odnawialnych źródeł energii i przede wszystkim szybko rozwijającej się energetyki rozproszonej (perspektywa mikroekonomiczna). W celu sprostania postawionemu problemowi badawczemu wykorzystano metody badawcze uwzględniające analizę literatury przedmiotu, metody statystyki opisowej oraz metody tabelaryczno-opisowe i wykresy wraz z syntezą wniosków.

PROCES WYWODU: W pierwszej kolejności przedstawione zostaną wyniki przeglądu debaty na temat definiowania pojęcia bezpieczeństwa energetycznego, w drugiej – najważniejsze miary i determinanty tegoż bezpieczeństwa, a w trzeciej – efekty analizy rozwoju energetyki rozproszonej w kontekście odnawialnych źródeł energii jako elementu bezpieczeństwa energetycznego Polski.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Przeprowadzona analiza prowadzi do wniosku, że sektor energetyki rozproszonej stanowi istotny element sektora

Sugerowane cytowanie: Zajączkowska, M. (2020). Odnawialne źródła energii a bezpieczeństwo energetyczne Polski. Wybrane aspekty. *Horyzonty Polityki*, 11(37), 151-165. DOI: 10.35765/HP.1906.

odnawianych źródeł energii, a przez to może stanowić istotny czynnik bezpieczeństwa energetycznego Polski.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Omawiana problematyka jest istotna, nie traci na znaczeniu, a najbliższe lata przyniosą intensyfikację badań w tym obszarze. Wnioski płynące z przeprowadzonych badań adresowane są zarówno do politologów, decydentów politycznych, jak i ekonomistów odpowiedzialnych za wdrażanie polityki klimatyczno-energetycznej, w tym sektora odnawialnych źródeł energii.

SŁOWA KLUCZOWE:

bezpieczeństwo energetyczne, energetyka rozproszona, odnawialne źródła energii, prosument

Abstract

RENEWABLE ENERGY SOURCES AND POLAND'S
ENERGY SECURITY

RESEARCH OBJECTIVE: The main aim of the article is to present the results of research on the impact of microeconomic factors (prosumer energy) on the state of Poland's energy security in the context of renewable energy sources.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: Energy security in Poland is primarily the subject of a debate in the political science sphere. Most economic analyzes (energy security economics) take into account, first of all, macroeconomic aspects, ignoring the role and importance of the rapidly developing renewable energy sector and, above all, the rapidly developing distributed energy (microeconomic perspective). In order to meet the research problem posed, research methods were used, taking into account the analysis of the literature on the subject, methods of descriptive statistics as well as tabular and descriptive methods and graphs with a synthesis of conclusions.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: First of all, the results of the review of the debate on the definition of the concept of energy security will be presented, secondly, the most important measures and determinants of this security, and in the third place, the effects of the analysis of the development of distributed energy in the context of renewable energy sources as an element of Poland's energy security.

RESEARCH RESULTS: The conducted analysis leads to the conclusion that the distributed energy sector is an important element of the sector of renewable energy sources and therefore it may constitute a significant factor of Poland's energy security.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS:

The discussed issue is important, it does not lose its importance, and the coming years will bring intensification of research in this area. The conclusions of the research are addressed to both political scientists, political decision makers and economists responsible for implementing climate and energy policy; including the renewable energy sector.

KEYWORDS:

distributed energy, energy security, prosumer, renewable energy sources

WSTĘP

W ostatnich latach zagadnienie bezpieczeństwa energetycznego jest przedmiotem wielu badań, debat i dyskusji. Z uwagi na liczne determinanty wpływające na jego zagwarantowanie dyskurs ma charakter interdyscyplinarny i jest prowadzony na wielu płaszczyznach. Niewątpliwie do rozwoju dyskusji przyczyniła się sytuacja międzynarodowa (negocjacje klimatyczno-energetyczne), jak i działania Unii Europejskiej w ramach ciągłego rozwoju polityki klimatyczno-energetycznej UE. Równocześnie debata dotycząca miar oraz determinant bezpieczeństwa energetycznego stale się toczy i jest podejmowana przez szerokie grono zarówno politologów, ekonomistów, jak i socjologów. Przyjęte w ostatnich latach w Polsce rozwiązania prawne oraz uruchomienie rządowych programów wsparcia rozwoju mikroinstalacji i energetyki prosumenckiej doprowadziły do szybkiego rozwoju tego sektora, który stał się jednocześnie istotnym elementem rozwoju odnawialnych źródeł energii.

Podstawowym celem artykułu jest przedstawienie wyników analizy roli i znaczenia energetyki rozproszonej, będącej częścią sektora odnawialnych źródeł energii w zagwarantowaniu bezpieczeństwa energetycznego Polski.

DEFINIOWANIE BEZPIECZEŃSTWA ENERGETYCZNEGO

Debata dotycząca bezpieczeństwa energetycznego jest prowadzona w literaturze przedmiotu od wielu lat. W ostatnim okresie zyskała jednak na znaczeniu w związku z sytuacją międzynarodową, a mianowicie negocjacjami klimatycznymi w skali globalnej oraz szybkim rozwojem polityki klimatyczno-energetycznej UE. Początkowo koncentrowała się na bezpieczeństwie dostaw, ze szczególnym naciskiem na aspekty polityczne. Z czasem do debaty włączono zagadnienia ekonomiczne, co obecnie jest przedmiotem szczególnego zainteresowania badaczy.

Należy w związku z tym podkreślić, że katalog definicji bezpieczeństwa energetycznego przedstawiany w literaturze przedmiotu jest szeroki. Nie występuje jedna uniwersalna definicja, ponieważ postrzeganie tego zjawiska zależy od perspektywy podmiotu, który bierze udział w globalnym rynku energii. Inaczej jest ono postrzegane w perspektywie krótkoterminowej (ryzyko wstrzymania dostaw nośników energii przez głównych producentów, co może być szczególnie dotkliwe dla gospodarek silnie uzależnionych od importu tychże nośników), a inaczej w ujęciu długookresowym (wyczerpywanie się zasobów czy zmiany w poziomie cen surowców). Odmienne podejście proponowane jest również w związku z tworzeniem strategii w ramach różnych polityk publicznych, mających zagwarantować bezpieczeństwo energetyczne kraju. W kontekście narzędzi służących zapewnieniu bezpieczeństwa energetycznego inaczej będzie więc ono definiowane przez ekonomistów, a inaczej przez politologów (Molo, 2013). Skupiając się na aspektach ekonomicznych należy zwrócić uwagę na podstawowy element, jakim jest cena, jej poziom oraz czynniki na nią wpływające. W związku z tym bezpieczeństwo energetyczne definiuje się jako dostępność źródeł energii w każdym czasie, mogących pochodzić z różnych źródeł, zgodnie z zapotrzebowaniem na energię z tychże źródeł oraz w odpowiednich ilościach zabezpieczających deklarowany popyt. Nieodłącznym elementem bezpieczeństwa energetycznego jest poziom cen, które muszą kształtować się na poziomie gwarantującym normalną konsumpcję energii przez odbiorców finalnych (Żukrowska, 2011). Definicja ta stara się więc uwzględnić zarówno aspekty podażowe,

jak i popytowe, koncentrując się na ujęciu bezpieczeństwa energetycznego w kategoriach stanu bez położenia nacisku na rozumienie bezpieczeństwa energetycznego jako procesu jego zapewnienia, w tym bez uwzględnienia roli podmiotów, które przez swoje decyzje mogą wpływać na ten proces.

Warto również zwrócić uwagę na inne ujęcie biorące pod uwagę rolę wymiarów bezpieczeństwa energetycznego: wewnętrznego i zewnętrznego. Pierwszy z nich związany jest ze ścieraniem się popytu i podaży energii, jej oddziaływaniem na środowisko naturalne, zaspokajaniem potrzeb konsumentów oraz obowiązującymi regulacjami prawnymi. W wymiarze zewnętrznym podkreśla się natomiast możliwość uzupełnienia niedoboru energii lub zagospodarowania jej nadmiaru, która może pojawić się w wyniku rozbieżności między krajowym zapotrzebowaniem a produkcją (Czerpak, 2006).

Ponadto, podejmując próbę zdefiniowania bezpieczeństwa energetycznego oraz umiejscowienia tego pojęcia w naukach społeczno-ekonomicznych, poszerza się wyżej wymienione wymiary o następujące (Barcik, 2008):

- polityczny – związany z politycznym uwarunkowaniem stosunków międzynarodowych,
- gospodarczy – dotyczący zwłaszcza bezpieczeństwa energetycznego,
- społeczny – określany jako zdolność do utrzymania swych podstawowych atrybutów, np. kultura, język, religia,
- wojskowy – obejmujący kwestie militarne,
- ekologiczny – opierający swoje założenia na potencjalnie destruktywnym wpływie degradacji środowiska na bezpieczeństwo ludności.

Coraz częściej nieodłącznym elementem definicji bezpieczeństwa energetycznego jest uwzględnianie w nich jego elementów, które w opinii autorki należy jednakże określić wprost jako czynniki determinujące poziom bezpieczeństwa energetycznego, kształtujące go i tym samym decydujące o jego zagwarantowaniu lub nie. Do tychże tradycyjnych elementów bezpieczeństwa energetycznego zalicza się: centra popytu, źródła dostaw, geopolitykę, strukturę rynku oraz instytucje. Najprościej i najczęściej bezpieczeństwo energetyczne jest rozumiane jako bezpieczeństwo dostaw (energii) (Dziedzic, 2011).

Z uwagi na rosnącą rolę i znaczenie energii w systemach gospodarczych poszczególnych państw, konieczność zagwarantowania bezpieczeństwa energetycznego jest coraz częściej rozpatrywana jako element bezpieczeństwa gospodarczego państwa, zwanego również bezpieczeństwem ekonomicznym, a przez to bezpieczeństwem narodowego.

Bezpieczeństwo ekonomiczne jest gwarantem prawidłowego przebiegu procesów gospodarczych w państwie. Są to sytuacje, w których gospodarka może rozwijać się prawidłowo, generować zyski, zwiększać oszczędności czy minimalizować zagrożenia zewnętrzne przyczyniające się do zakłócenia prawidłowego działania gospodarki (Księżopolski, 2004). Jest to także możliwość ciągłego rozwoju gospodarki państwa oraz jego wszystkich instrumentów przy zachowaniu wysokiego poziomu życia ludności oraz należytego miejsca na arenie międzynarodowej (Zięba, 2004).

Bezpieczeństwo energetyczne w aspekcie ekonomicznym (w kontekście finansów publicznych) jest więc zaliczane do klasycznych dóbr publicznych, a za jego zapewnienie odpowiadają władze państwowe. Realizując poszczególne polityki publiczne wykorzystuje się szeroki zakres narzędzi i instytucji, z pominięciem mechanizmów rynkowych typowych dla dóbr prywatnych. Organy władzy państwowej mają możliwość regulowania kwestii związanych z produkcją, dystrybucją i dostarczaniem energii w kraju. Pomimo tego, że pewne fazy mogą i są powierzone podmiotom sektora prywatnego, to na władzy publicznej ciąży obowiązek prowadzenia odpowiedniej polityki energetycznej, gwarantującej bezpieczeństwo dostaw energii (Braun, 2018).

Z punktu widzenia dalszych rozważań, słuszne wydaje się ujęcie bezpieczeństwa jako wielowymiarowego stanu, w jakim interesy danego podmiotu nie są zagrożone, oraz aktywne, wielorakie działania na rzecz zapewnienia takiego stanu (Barcik, 2008).

Zawarta w prawie polskim definicja bezpieczeństwa energetycznego określa go jako „stan gospodarki, umożliwiający pokrycie bieżącego i perspektywnego zapotrzebowania odbiorców na paliwa i energię w sposób technicznie i ekonomicznie uzasadniony, przy zachowaniu wymagań ochrony środowiska” (Ustawa, 1997). W ustawie o zapasach ropy naftowej, produktów naftowych i gazu ziemnego oraz zasadach postępowania w sytuacjach zagrożenia bezpieczeństwa paliwowego państwa i zakłóceń na rynku państwowym,

bezpieczeństwo energetyczne jest określane jako bezpieczeństwo surowcowo-paliwowe. Jest to sytuacja, w której aktualne zapotrzebowanie na surowce energetyczne jest zaspokajane w odpowiednim czasie, po odpowiedniej cenie oraz przy zachowaniu odpowiedniej jakości surowców (Ustawa, 2007). Obie definicje zawierają trzy aspekty: ekologiczny, geopolityczny oraz ekonomiczny, które są wspólne dla unijnych definicji bezpieczeństwa energetycznego. Ustawodawca zwraca także uwagę na takie kwestie, jak usprawnienie pozyskiwania energii oraz zwiększenie jej wydajności dzięki nowym technologiom. Natomiast nie ujęto w nich samowystarczalności oraz suwerenności politycznej (Kuciński, 2006).

Warto również zwrócić uwagę na definicję bezpieczeństwa energetycznego zawartą w projekcie „Polityka energetyczna Polski do 2040” (Ministerstwo Aktywów Państwowych, 2019b), która jest zbieżna z definicją już obowiązującą:

Bezpieczeństwo energetyczne oznacza aktualne i przyszłe zaspokojenie potrzeb odbiorców na paliwa i energię w sposób technicznie i ekonomicznie uzasadniony, przy zachowaniu wymagań ochrony środowiska. Oznacza to obecne i perspektywiczne zagwarantowanie bezpieczeństwa dostaw surowców, wytwarzania, przesyłu i dystrybucji, czyli pełnego łańcucha energetycznego.

MIARY ORAZ DETERMINANTY BEZPIECZEŃSTWA ENERGETYCZNEGO

Z uwagi na rosnącą rolę i znaczenie energii w systemach gospodarczych poszczególnych państw, konieczność zagwarantowania bezpieczeństwa energetycznego jest coraz częściej rozpatrywana jako element bezpieczeństwa gospodarczego państwa, a przez to bezpieczeństwa narodowego.

Bezpieczeństwo energetyczne, tak jak próbowano wykazać w powyższych rozważaniach dotyczących prób stworzenia jednolitej definicji, jest zjawiskiem złożonym, charakteryzującym się kompleksowością. Na jego zagwarantowanie ma wpływ szereg determinant, a podejmowane decyzje w tej sferze mają charakter strategiczny i polityczny oraz rodzą poważne konsekwencje dla całej gospodarki i społeczeństwa.

W badaniach nad bezpieczeństwem energetycznym zaproponowano kilka sposobów jego mierzenia. Po pierwsze, może się ono odbywać za pomocą modeli przedstawiających zmiany PKB w wyniku zakłóceń występujących w dostawach energii. Jednym z takich modeli jest tzw. prosty model importu netto Banku Światowego. Miary bezpieczeństwa dostaw opierają się również np. na wskaźnikach koncentracji (np. wskaźniku Herfindahla-Hirschmana) lub rozproszenia (np. wskaźniku Stirlinga). Często miary te są uzupełniane elementami związanymi ze stabilnością geopolityczną dostawcy, jego bazą surowcową lub udziałem paliwa w bilansie energii pierwotnej (Nyga-Łukaszczyńska, 2016). Kolejną propozycją wykorzystywaną przez Unię Europejską jest mierzenie bezpieczeństwa energetycznego za pomocą wskaźnika zależności energetycznej, która ilustruje, w jakim stopniu gospodarka krajowa oparta jest na imporcie, w celu zaspokojenia swoich potrzeb energetycznych (Eurostat, 2020).

Przegląd proponowanych w literaturze przedmiotu miar i wskaźników pozwala wyodrębnić katalog determinant, które są rozumiane jako czynniki w istotny sposób wpływające na to bezpieczeństwo. Można je również określić jako uwarunkowania. Przyjmuje się w związku z tym dwa podejścia przy określaniu relacji między tymi pojęciami. Według pierwszego, determinanty uznaje się za szczególnie istotne uwarunkowania, które decydują i przesądzają w kształtowaniu bezpieczeństwa. Drugie podejście zakłada natomiast równorzędne, tożsame traktowanie tych pojęć (Jaźwiński, 2011).

Do najważniejszych elementów kształtujących bezpieczeństwo energetyczne zalicza się (Soroka, 2015): wielkość zasobów nośników energetycznych znajdujących się na terenie danego kraju, stopień zróżnicowania źródeł zaopatrzenia, pochodzenie źródeł zaopatrzenia (krajowe lub zagraniczne), ilość zmagazynowanych rezerw, poziom rozwoju odnawialnych źródeł energii, forma własności przedsiębiorstw sektora energetycznego i systemu zaopatrzenia, stan systemu zaopatrzenia (moc przesyłowa, stan techniczny, niezawodność), poziom rozwoju środków transportu i infrastruktury drogowo-kolejowej, jakość nadzoru państwa nad całością procesu produkcji i dystrybucji energii, jakość panowania i wdrażania w życie decyzji rozwojowych i inwestycyjnych, możliwość finansowania nowych technologii, stabilność sytuacji wewnętrznej czy stabilność sytuacji międzynarodowej.

W powyższym katalogu warto również uwzględnić możliwości magazynowania paliw na terenie kraju czy liberalizację rynku energii wraz z tworzonymi na nim warunkami konkurencyjności.

ODNAWIALNE ŹRÓDŁA ENERGII ELEMENTEM BEZPIECZEŃSTWA ENERGETYCZNEGO POLSKI

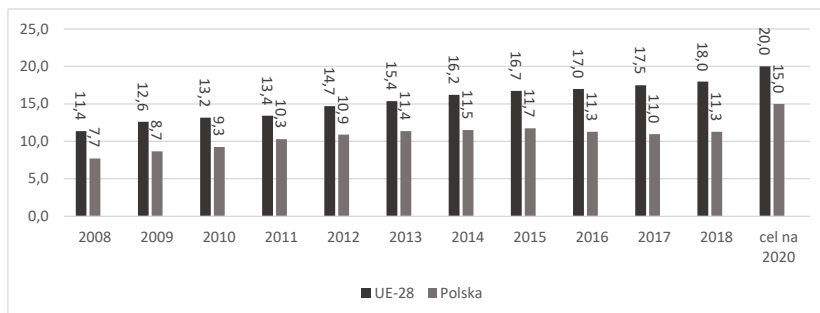
W 2017 roku w UE udział ropy naftowej i produktów ropopochodnych w produkcji energii wynosił 34,8%, gazu 23,8%, paliw stałych 13,6%, odnawialnych źródeł energii 13,9%, a energii jądrowej 12,6%. Pomimo podjętych w UE w ostatnich kilkunastu latach działaniach wspierających rozwój sektora odnawialnych źródeł energii, unijny sektor energetyczny jest nadal w 48,4% zależny od paliw kopalnych (European Commission, 2019).

Sytuacja w Polsce kształtuje się odmiennie. Od czasu przejścia z gospodarki centralnie planowanej na gospodarkę wolnorynkową w szeroko rozumianym sektorze energii doszło do daleko idących zmian zarówno od strony modernizacji poszczególnych jednostek wytwórczych i systemu przesyłowego, przez zmiany organizacyjne i prawne, jak i zmianę struktury źródeł energii. Z punktu widzenia funkcjonowania poszczególnych podmiotów gospodarczych najistotniejszą rolę odegrała transformacja w sektorze elektroenergetycznym. Od czasu wprowadzenia przez Unię Europejską kolejnego, bardziej ambitnego pakietu klimatyczno-energetycznego w 2008 roku i zobowiązanie państw członkowskich do przyjęcia ambitnych krajowych celów wpisujących się w cele UE, również w Polsce zmiany w obszarze energetyki znacznie przyspieszyły. Jednym z celów wyznaczonych do osiągnięcia do 2020 roku jest cel dotyczący 20% udziału odnawialnych źródeł energii w bilansie energetycznym kraju¹. Na wykresie 1. zaprezentowano udział odnawialnych źródeł energii w końcowym zużyciu energii brutto w Polsce w ostatnich pięciu latach, przy uwzględnieniu krajowego planu na rok 2020,

1 Cel ten został zmodyfikowany i podwyższony w perspektywie do 2030 i 2050 roku; w perspektywie 2050 roku UE ma stać się gospodarką zeroemisyjną, a odnawialne źródła energii mają odegrać zasadniczą rolę w realizacji tego planu.

koniecznego do osiągnięcia w związku ze zobowiązaniami w ramach polityki klimatyczno-energetycznej oraz średniej unijnej.

Wykres 1. Udział energii z odnawialnych źródeł w końcowym zużyciu energii brutto w latach 2008-2018 w Polsce wraz z krajowym celem na rok 2020 i średnią dla UE-28 (w %)



Źródło: opracowanie własne na podstawie: http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=t2020_31&plugin=1

Analiza danych, przedstawionych na powyższym wykresie, prowadzi do wniosku, że udział odnawialnych źródeł energii w bilansie energetycznym kraju sukcesywnie z roku na rok wzrastał, po czym sektor przestał się rozwijać. Początkowy wzrost (do 2011 r.) podążał śladem wzrostu OZE dla całej UE. Od 2012 roku odnotowano stagnację, z lekkim spadkiem w 2017 roku oraz pogłębianie się dysproporcji między Polską a średnią dla całej UE. Cel wyznaczony na rok 2020 (15% OZE w miksie energetycznym Polski) nie zostanie osiągnięty. Mając na uwadze pogłębianą analizę ekonomiczną należy podkreślić, że sytuacja energetyczna naszego kraju wydaje się być nadal trudna, ponieważ paliwa kopalne nadal stanowią 52% w miksie energetycznym kraju. Większość elektrowni i elektrociepłowni dysponuje przestarzałymi blokami energetycznymi, które w przeciągu kilku najbliższych lat powinny zostać wyłączone z eksploatacji ze względu na ich zużycie. Realizacja decyzji o budowie elektrowni jądrowej, jeśli zostanie ostatecznie sfinalizowana, pokryje tylko w niewielkim stopniu potrzeby energetyczne kraju, a wydobywanie gazu łupkowego, co do którego pokładano kilka lat temu duże nadzieje, nie nastąpi w najbliższym czasie. Tak więc wszelkie decyzje dotyczące polityki energetycznej kraju będą miały kluczowe znaczenie zarówno dla

bezpieczeństwa energetycznego Polski, jak i dla dywersyfikacji źródeł energii. Promowanie niewielkich systemów rozproszonych może stać się rozwiązaniem dla dwóch podstawowych problemów systemu energetycznego Polski, tj. konieczności modernizacji elektrowni węglowych oraz wsparcia budowy elektrowni jądrowych.

Należy zwrócić uwagę na rozwiązania prawne, które zostały wprowadzone, po kilku latach prac nad projektem, ustawą z dnia 20 lutego 2015 roku o odnawialnych źródłach energii. Ustawa ta wprowadziła nowe zasady wspierania energii wytwarzanej z takich źródeł. Określa przede wszystkim: zasady i warunki wykonywania działalności w zakresie wytwórczym energii OZE, mechanizmy i instrumenty wspierające wytwarzanie energii elektrycznej, biogazu rolniczego oraz ciepła w instalacjach OZE, zasady wydawania gwarancji pochodzenia energii elektrycznej wytwarzanej z OZE w instalacjach odnawialnego źródła energii, zasady realizacji krajowego planu działania w zakresie energii ze źródeł odnawialnych, warunki i tryb certyfikowania instalatorów mikroinstalacji, małych instalacji i instalacji odnawialnego źródła energii o łącznej mocy zainstalowanej cieplnej nie większej niż 600 kW oraz akredytowania organizatorów szkoleń, zasady współpracy międzynarodowej w zakresie odnawialnych źródeł energii oraz wspólnych projektów inwestycyjnych (Ustawa, 2015).

Początkowo jedną z podstawowych wprowadzonych zmian była zmiana systemu świadectw pochodzenia energii na system aukcyjny. Rząd decyduje, ile energii odnawialnej potrzebuje, m.in. dla spełnienia celów polityki klimatycznej UE i rozpisuje aukcje, które wygrywa ten, kto zaproponuje najniższą cenę. W zamian dostaje gwarancję wsparcia przez 15 lat. Aukcje są oddzielne dla różnych technologii, dla dużych i małych instalacji.

Bardzo ważnym rozwiązaniem z punktu widzenia wypełnienia unijnego celu oraz zagwarantowania bezpieczeństwa energetycznego Polski było wprowadzenie do ustawy wsparcia rozwoju prosumenckiego wytwarzania prądu. W 2019 roku poszerzono definicję prosumenta, który jest odbiorcą końcowym, wytwarzającym energię elektryczną, za pomocą niewyczerpalnych źródeł, na własne potrzeby, o małych i średnich przedsiębiorców pod warunkiem, że wytwarzanie prądu nie będzie stanowiło głównego przedmiotu działalności tychże podmiotów. Prosument może sprzedawać lub magazynować

pozyskaną przy użyciu mikroinstalacji energię sprzedawcy, który został do tego zobowiązany na ściśle lub dowolnie uzgodnionych warunkach.

W ustawie przewidziano obowiązek zakupu energii i gwarantowane taryfy na odsprzedaż energii elektrycznej przez prosumentów. Stała cena za prąd ze źródeł do 3 kW przez 15 lat ma wynosić 75 groszy za kilowatogodzinę energii z hydroenergii, energii wiatrowej i słonecznej. Stała cena energii ma obowiązywać też dla źródeł między 3 kW a 10 kW – za jedną kilowatogodzinę energii z biogazu rolniczego – 70 groszy, biogazu ze składowisk – 55 groszy, a z oczyszczalni ścieków – 45 groszy. Stała stawka 65 groszy za kilowatogodzinę energii ma obowiązywać dla hydroenergii, energetyki wiatrowej i słonecznej. Dla tych źródeł zapisano również obowiązek zakupu przez 15 lat od oddania instalacji do użytku. Wprowadzenie taryf gwarantowanych ma na celu umożliwienie rozwoju rynkowej danej technologii sektora OZE do momentu, kiedy będzie ona mogła samodzielnie funkcjonować na rynku konkurencyjnym.

Na koniec 2018 roku w Polsce funkcjonowało 54 214 mikroinstalacji (wzrost o 235% względem końca 2016 r.) o łącznej mocy 343 MW (wzrost o 235% względem końca 2016 r.). Pod koniec 2019 roku liczba prosumentów wyniosła już ok. 149 308 (trzykrotny wzrost w porównaniu do 2018 roku). Najszybciej rozwijał się sektor fotowoltaiki: w 2019 roku moc zainstalowana w mikroinstalacjach fotowoltaicznych wynosiła 900 MW (w 2018 r. 344 MW) (Urząd Regulacji Energetyki, 2019).

Do wzrostu mikroinstalacji w Polsce znacząco przyczynił się program dofinansowania mikroinstalacji fotowoltaicznych „Mój Prąd”, zainicjowany w 2. połowie 2019 roku z budżetem 1 mld złotych. Dofinansowanie obejmuje do 50% kosztów instalacji, wynosi do 5000 zł i jest skierowane do gospodarstw domowych (Ministerstwo Aktywów Państwowych, 2019a).

Wprowadzenie taryf gwarantowanych jest szczególnie istotne dla przydomowych mikroinstalacji odnawialnych źródeł energii, ponieważ w perspektywie mikroekonomicznej jest to szansa dla wielu gospodarstw domowych na zmniejszenie rachunków za energię. Takie rozwiązanie może pozwolić z czasem na poprawę sytuacji wszystkich obywateli oraz stać się istotnym i stabilnym elementem sektora odnawialnych źródeł energii, ponieważ otwiera dostęp do

rynku produkcji energii w najmniejszych przydomowych źródłach opartych na energii odnawialnej i zmniejsza koszty inwestycji w sieci dystrybucyjne, którym będą obciążani wszyscy użytkownicy energii.

WNIOSKI

Przegląd literatury przedmiotu prowadzi do wniosku, że nie ma jednolitej i powszechnie akceptowalnej definicji bezpieczeństwa energetycznego, a debata na ten temat nie zakończy się w najbliższych latach. Mając na uwadze otoczenie makro- i mikroekonomiczne wydaje się jednak, że bardziej utylitarne są propozycje traktowania bezpieczeństwa energetycznego jako procesu, na który wpływa wiele determinant. W ramach rozważań teoretycznych, dotyczących czynników wpływających na kształt i zagwarantowanie bezpieczeństwa energetycznego, większość autorów uwzględnia istotną rolę szeroko rozumianego sektora odnawialnych źródeł energii.

W Polsce, po początkowym okresie szybkiego rozwoju odnawialnych źródeł energii, nastąpiła stagnacja tego sektora. Badania pokazują jednak, że ze względu na coraz niższe koszty instalacji fotowoltaicznych i wsparcie w ramach rządowego programu, liczba zainstalowanych jednostek i mocy osiągnęła rekordowy pułap w 2019 roku, a sektor energetyki rozproszonej, prosumeckiej jest jednym z najszybciej rozwijających się. Należy również zauważyć, że rozwiązania te i wsparcie dla sektora zostały podjęte zbyt późno, aby osiągnąć cel wyznaczony na rok 2020 w ramach polityki klimatyczno-energetycznej UE.

W projekcie „Polityki energetycznej Polski do 2050 roku” Ministerstwo Aktywów Państwowych założyło, że w Polsce nadal podstawowym źródłem energii będą rodzime zasoby węgla kamiennego, co pozwoli na utrzymanie niezależności energetycznej kraju. Planuje się również włączenie energetyki jądrowej do miksu energetycznego Polski oraz dalszy rozwój sektora odnawialnych źródeł energii. Dotychczasowe doświadczenia i przeprowadzone badania prowadzą jednakże do wniosku, że sektor odnawialnych źródeł energii, a zwłaszcza energetyka oparta na mikroinstalacjach i aktywności prosumentów, może stać się istotnym elementem zagwarantowania bezpieczeństwa energetycznego Polski.

BIBLIOGRAFIA

- Barcik, J. (2008). *Europejska Polityka Bezpieczeństwa i Obrony. Aspekty prawne i polityczne*. Bydgoszcz: Branta. Oficyna Wydawnicza.
- Braun, J. (2018). Bezpieczeństwo energetyczne jako dobro publiczne – miary i czynniki wpływające na jego poziom. *Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu ekonomicznego w Katowicach*, 358, 23-32.
- Czerpak, P. (2006). Bezpieczeństwo energetyczne. W: K. Żukrowska, M. Grącik (red.), *Bezpieczeństwo międzynarodowe. Teoria i praktyka* (115-126). Warszawa: SGH.
- Dziedzic, Z. (2011). Państwowe monopole czy w pełni liberalny rynek energii – co bardziej sprzyja bezpieczeństwu energetycznemu? *Przeгляд Strategiczny*, 2, 351-376.
- European Commission (2019). *EU Energy in Figures*. Pobrano z: https://ec.europa.eu/energy/data-analysis/energy-statistical-pocketbook_en?redir=1 (dostęp: 10.03.2020).
- Jaźwiński, J. (2011). Determinanty kształtowania polskiego bezpieczeństwa gospodarczego. Wybrane aspekty. *Przeгляд Strategiczny*, 1, 59-70.
- Księżopolski, K.M. (2004). *Ekonomiczne zagrożenia bezpieczeństwa państw. Metody i środki przeciwdziałania*. Warszawa: Kolor Plus.
- Kuciński, K. (2006). *Energia w czasach kryzysu*. Warszawa: Difin.
- Ministerstwo Aktywów Państwowych (2019a). *Liczba mikroinstalacji w Polsce wzrasta*. Pobrano z: <https://www.gov.pl/web/aktywa-panstwowe/liczba-mikroinstalacji-w-polsce-wzrasta> (dostęp: 01.03.2020).
- Ministerstwo Aktywów Państwowych (2019b). *Polityka energetyczna Polski do 2040*. Pobrano z: <https://www.gov.pl/web/aktywa-panstwowe/polityka-energetyczna-polski-do-2040-r-zapraszamy-do-konsultacji1> (dostęp: 01.03.2020).
- Molo, B. (2013). *Polityka bezpieczeństwa energetycznego Niemiec w XXI wieku*. Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM.
- Nyga-Łukaszewska, H. (2016). Czy bezpieczeństwo energetyczne oznacza konkurencyjność w skali międzynarodowej?. *International Business and Global Economy*, 35 (1), 390-401.
- Soroka, P. (2015). *Bezpieczeństwo energetyczne: między teorią a praktyką*. Warszawa: Elipsa.
- Urząd Regulacji Energetyki (2019). *Raport – zawierający zbiorcze informacje dotyczące energii elektrycznej wytworzonej z odnawialnego źródła energii w mikroinstalacji (w tym przez prosumentów) i wprowadzonej do sieci dystrybucyjnej w 2019 r. (art. 6a ustawy OZE)*. Pobrano z: <https://www.ure.gov.pl/pl/urząd/informacje-ogolne/aktualnosci/8126,Raport-dotyczacy-energii-elektrycznej-wytworzonej-z-OZE-w-mikroinstalacji-i-wpro.html> (dostęp: 15.03.2020).

Ustawa z dnia 10 kwietnia 1997 r., Prawo energetyczne, Dz.U. nr 54, poz. 348, z późn. zm. Pobrano z: <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19970540348> (dostęp: 02.03.2020).

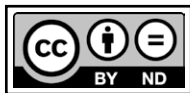
Ustawa z dnia 17 lutego 2007 r., O zapasach ropy naftowej, produktów naftowych i gazu ziemnego oraz zasadach postępowania w sytuacjach zagrożenia bezpieczeństwa paliwowego państwa i zakłóceń na rynku naftowym, Dz.U. nr 52, poz. 343, z późn. zm. Pobrano z: <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20070520343> (dostęp: 01.03.2020).

Ustawa z dnia 20 lutego 2015 r., o odnawialnych źródłach energii, Dz.U. 2015 nr 227, poz. 478, z późn. zm. Pobrano z: <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20150000478/U/D20150478Lj.pdf> (dostęp: 02.03.2020).

Zięba, R. (2004). *Instytucjonalizacja bezpieczeństwa europejskiego: koncepcje – struktury – funkcjonowanie*. Warszawa: Scholar.

Żukrowska, K. (2011). *Bezpieczeństwo międzynarodowe. Przegląd aktualnego stanu*. Warszawa: IUSatTAX.

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

VARIA ARTICLES



Horyzonty Polityki
2020, Vol. 11, N° 37



MONIKA GRODECKA

<http://orcid.org/0000-0002-0294-2347>
Akademia Ignatianum w Krakowie
Wydział Pedagogiczny
Instytut Nauk o Polityce i Administracji
monika.grodecka@ignatianum.edu.pl

DOI: 10.35765/HP.2021

Postawy obywatelskie w dobie pandemii

Streszczenie

CEL NAUKOWY: Naczelnym celem niniejszego artykułu jest ukazanie postaw obywatelskich w dobie zagrożenia, jakie niesie za sobą zaraza, w tym przypadku trwająca od marca 2020 r. pandemia COVID-19 i próba odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób człowiek – jako członek społeczeństwa obywatelskiego, odnajduje się w tak ekstremalnej sytuacji.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Problemem badawczym jest analiza postaw obywatelskich w okresie pandemii i jej oddziaływanie na zachowania i opinie obywateli wobec władz oraz innych obywateli. Zastosowano metody badawcze właściwe dla nauk społecznych. Wykorzystano analizę krytyczną i syntezę literatury naukowej oraz badania porównawcze.

PROCES WYWODU: W pierwszej części rozważań przedstawiono cechy społeczeństwa obywatelskiego na tle krótkiego rysu historycznego pojęcia. Następnie scharakteryzowano globalnie postawy obywatelskie, by w końcowej części zaprezentować wyniki badań postaw obywatelskich wobec epidemii w Polsce. Proces wywodu został zakończony podsumowaniem, które uprzedziła zwięzła charakterystyka akcji społecznych w okresie epidemii.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Z analizy postaw obywateli w obliczu pandemii wynika, iż spełniamy podstawowe zadania, jakie wymagane są od członków społeczeństwa obywatelskiego. Potrafimy mobilizować się w obliczu zagrożenia i wykazywać postawy prospołeczne. Większość obywateli potrafi

Sugerowane cytowanie: Grodecka, M. (2020). Postawy obywatelskie w dobie pandemii. *Horyzonty Polityki*, 11(37), 169-182. DOI: 10.35765/HP.2021.

też dostosować się do zarządzeń stawianych przez rząd, pomimo ograniczeń, które nam one narzucają.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Postawy obywatelskie, zaprezentowane w niniejszym artykule ukazują szereg pozytywnych zachowań człowieka w sytuacji zagrożenia życia. Pomimo tego, badania pokazują, iż duży odsetek społeczności cechuje nieufność wobec rządu i poczucie lęku. Warto poszerzyć badania w tym celu, gdyż skutki przeżywania traumy, spowodowanej negatywnymi emocjami, możemy odczuwać na długo po opanowaniu epidemii, i to nie tylko w sferze prywatnej, ale też i społecznej.

SŁOWA KLUCZOWE:

postawy obywatelskie, społeczeństwo obywatelskie, pandemia

Abstract

CIVIC ATTITUDES IN THE TIME OF A PANDEMIC

RESEARCH OBJECTIVE: The main objective of this article is to present civic attitudes in the time of the threat posed by a pandemic, namely the COVID-19 pandemic lasting since March 2020, and an attempt to answer the question of how a person – as a member of civil society – feels and behaves in such an extreme situation.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The research problem is the analysis of civic attitudes during the pandemic and the impact of pandemic on the behaviours and opinions of citizens regarding both the authorities and other citizens. Research methods appropriate to social sciences are used in the research, namely critical analysis and synthesis of scientific literature as well as comparative studies.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: In the first part of the article, the features of civil society are presented against the background of a brief historical outline of the concept. Next, civic attitudes are characterized in global terms, and in the final part the results of the research on civic attitudes towards the epidemic in Poland are reported. The process of argumentation is concluded with a summary, preceded by a brief description of social initiatives undertaken during the epidemic.

RESEARCH RESULTS: The analysis of the attitudes of citizens facing the pandemic reveals that we fulfil the basic tasks required of members of civil society. We are able to mobilize in the face of danger and display pro-social attitudes. Most citizens are also able to comply with government orders, despite the limitations they impose on us.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS: The civic attitudes presented in this article demonstrate a wide range of positive human behaviours in a life-threatening situation. Despite this, the research indicates that a large percentage of the community distrust the government and experience a sense of anxiety. It is worth conducting further research in this area because the effects of trauma caused by negative emotions can be felt long after the epidemic ends, and not only in the private sphere but also in the social sphere.

KEYWORDS:

civic attitudes, civil society, pandemic

WSTĘP

Obecna pandemia koronawirusa SARS-CoV-2, choć budzi wiele obaw, nie jest najgorszą, jaka przydarzyła się w historii ludzkości. Człowiek nieustannie boryka się z rozprzestrzeniającymi się chorobami. Czasy globalizacji, gdy podróże są łatwiejsze niż kiedykolwiek wcześniej, sprzyjają migracji wirusów na nowe kontynenty i rozwojowi pandemii. Wydaje się, że w tak szybko rozwijających się społeczeństwach choroby i wszelkie zarazy są dla obywateli nieuchronne. Powstaje więc pytanie, w jaki sposób człowiek odnajduje się w tak odmiennej sytuacji? Jaka przyjmuje postawę, będąc częścią społeczeństwa obywatelskiego?

Celem badawczym niniejszego opracowania będzie próba odpowiedzi na wyżej postawione pytania, poczynając od krótkiej charakterystyki społeczeństwa obywatelskiego.

1. CECHY SPOŁECZEŃSTWA OBYWATELSKIEGO

Społeczeństwo obywatelskie charakteryzuje aktywność i zdolność do samoorganizacji oraz określania i osiągania wyznaczonych celów, bez bodźców ze strony władzy państwowej. Działanie niezależnie od instytucji państwowych nie oznacza rywalizacji społeczeństwa z władzą (taka sytuacja występuje zazwyczaj w państwach, w których ustroj polityczny jest sprzeczny z wolą większości obywateli). Podstawową cechą społeczeństwa obywatelskiego jest także świadomość jego członków potrzeb wspólnoty oraz dążenie do ich

zaspokajania, czyli zainteresowanie sprawami społeczności oraz poczucie odpowiedzialności za jego dobro (Załęski, 2012).

Encyklopedia PWN w haśle *Spółeczeństwo obywatelskie* podaje, że społeczeństwo obywatelskie, społeczeństwo cywilne, to „jedna z kluczowych i zarazem wyróżniających idei normatywnych europejskiej myśli i praktyki polityczno-ustrojowej, określająca szczegółową strukturę działań, więzi społeczno-kulturowych i przekonań moralno-politycznych, jaką w poczuciu samodecydowania o sobie, odpowiedzialnej troski za dobro wspólne oraz jakość życia publicznego stworzyli członkowie określonego społeczeństwa” (Encyklopedia PWN, 2020).

We współczesnej Europie pojęcie społeczeństwa obywatelskiego weszło na dobre do użytku codziennego, a realizacja ideałów społeczeństwa obywatelskiego stała się jednym z celów polityki społecznej Unii Europejskiej i jej państw członkowskich (Sokolewicz, 1997). Koncepcja nowoczesnego państwa demokratycznego zawiera określony model relacji między państwem a społeczeństwem. Generalnie, model ten opiera się na założeniu istnienia nieprzekraczalnych granic dla ingerencji państwa w strefę praw i podstawowych swobód obywatelskich, a jednocześnie ustanawia właściwą proporcję pomiędzy interesem grupowym a interesem publicznym (Blicharz, 2012).

Istnieje wiele definicji społeczeństwa obywatelskiego, gdyż pojęcie to – wciąż wieloznaczne i niełatwe do określenia – stosowane jest przez przedstawicieli bardzo różnych orientacji (Krasnowolski, 2014). „Pojęcie społeczeństwa obywatelskiego jest mobilizowane do służby tak różnym celom, że niepodobna wyodrębnić żadnej pojedynczej szkoły z nim związanej” [...] „Społeczeństwo obywatelskie zaczyna istnieć tam, gdzie przestaje być drętwą mową” (Szacki, 1997). Różne definicje społeczeństwa obywatelskiego łączy jedna wspólna cecha: społeczeństwo takie zachowuje autonomię wobec instytucji państwa, „by zlikwidować wszechobecność państwa i odkryć jakiś złoty środek między etatyzacją i prywatyzacją ludzkiego współżycia” (Szacki, 1997). Jak podkreślał znany amerykański socjolog Edward Shils, „społeczeństwo obywatelskie to społeczeństwo cechujące się w dużym stopniu podzielaną, zbiorową samoświadomością – poznawczą i normatywną. Społeczeństwo obywatelskie to społeczeństwo, w którym rola obywatelskiej samoświadomości zbiorowej jest znaczna. Stanowi ono publiczną sferę i jest wytworem prywatnych

i rządowych instytucji. Tę sferę i wytwór prywatnych i rządowych instytucji można uznać za obywatelskie, gdy sprawują normatywną, regulacyjną funkcję wobec ekonomii i państwa oraz tych prywatnych instytucji, w tym także pierwotnych instytucji tego społeczeństwa. [...] Zbiorową samoświadomość całego społeczeństwa charakteryzuje zainteresowanie wspólnym dobrem. Obywatelskość to swoisty światopogląd i dyspozycja społeczeństwa obywatelskiego, wywodząca się z uczestnictwa jednostek w jego zbiorowej samoświadomości. Z obywatelskości wynika przywiązanie do całości społeczeństwa, objawiające się w decyzjach i działaniach zmierzających do ochrony i pomnażania dobra całej społeczności. [...] Obywatelskość to akceptacja zobowiązania do działania (przynajmniej w pewnym zakresie) na rzecz wspólnego dobra, w momencie podejmowania decyzji dotyczących sprzecznych interesów czy ideałów. Nakazuje ona branie pod uwagę konsekwencji poszczególnych działań dla dobra wspólnego czy społeczeństwa jako całości. Upowszechnienie postawy obywatelskiej pozwala zachować równowagę między różnymi, rywalizującymi i sprzecznymi elementami społeczeństwa. Zachowanie tej równowagi sprawia, że całe społeczeństwo może nadal funkcjonować jako społeczeństwo, a nie tylko jako produkt uboczny rywalizacji i konfliktów poszczególnych jego części. Społeczeństwo, w którym udział elementu obywatelskiego jest stosunkowo duży, można uznać za społeczeństwo obywatelskie. Obywatelski element społeczeństwa to ta struktura czy „sieć” instytucji, działań i podzielanych przekonań, która wiąże jednostki, agregaty, grupy i instytucje z centralnymi „reprezentatywnymi” instytucjami, a przez to ze społeczeństwem jako całością i ze sobą nawzajem” (Shils, za: Krasnowolski, 2014). Ten długi cytat w sposób precyzyjny określa cechy konstytuujące społeczeństwo obywatelskie.

2. SPOŁECZEŃSTWO OBYWATELSKIE – RYS HISTORYCZNY POJĘCIA

Idea społeczeństwa obywatelskiego swoimi korzeniami sięga do filozofii greckiej i łączy się z platońskim pojęciem *politei* jako związku obywateli opartym na przepisach prawa i hierarchii zrzeczeń ludzkich, oraz stworzonym przez Arystotelesa pojęciem *koinonia*

politike, które było centralnym pojęciem jego filozofii politycznej, definiującym wspólnotę polityczną państwa – miasta (*polis*) w oparciu o porządek publiczny (*koinon*) (Krasnowolski, 2014).

W filozofii rzymskiej jego odpowiednikiem było pojęcie *societas civilis*, stworzone przez Cyserona dla opisu społecznego porządku republikańskiego. Dla Rzymian społeczeństwo obywatelskie było sferą rozumu i sprawiedliwości, obywatelskiego uczestnictwa w życiu wspólnoty politycznej oraz praw, wspólnotą opartą na uniwersalistycznym rozumieniu obywatelstwa, któremu jednakże nie było obce przekonanie o niezwykłej sile interesów prywatnych. Cyseron na pierwszym miejscu stawiał dobro państwa (jako rzeczy publicznej ludzi) oraz jego prawa, twierdząc, że „nie ma państwa trwalszego i pewniejszego niż takie, w którym obywatele rządzą pospołu, mając na względzie swoje dobro i swobody”, co zarazem decydować miało o tym, że prawdziwie wolne było zarówno państwo, jak i jego obywatele (Pietrzyk-Reeves, 2004, za: Krasnowolski, 2014).

Dla Thomasa Hobbesa społeczeństwo obywatelskie to wszelkie stosunki społeczne opierające się na prawie naturalnym. Z biegiem czasu pojęcie to stało się określeniem całokształtu stosunków społecznych i gospodarczych (a także odpowiadających im instytucji), które kształtują się bez udziału państwa. Do takiego rozumienia terminu przyczynił się zwłaszcza Georg Wilhelm Friedrich Hegel, który ujmował społeczeństwo obywatelskie jako sferę pośrednią między rodziną a państwem, życiem prywatnym a życiem politycznym. Karol Marks zredukował społeczeństwo obywatelskie do stosunków ekonomicznych, traktowanych jako baza państwa, a sam termin zastąpiony został przez nazwę społeczeństwo. Do języka politycznego powrócił on w latach 80. i 90. XX wieku za sprawą politologów, wydających konieczność samoorganizowania się obywateli i ograniczenia wpływu państwa na ich życie. Termin społeczeństwo obywatelskie szczególnie szeroko jest stosowany w rozważaniach o Europie Środkowowschodniej, jako określenie celu działań zmierzających do przewyciężenia pozostałości totalitaryzmu, który polegał m.in. na likwidowaniu niezależnych inicjatyw obywatelskich (Górski, 2003).

W XXI wieku rola społeczeństwa obywatelskiego we właściwym funkcjonowaniu państwa została doceniona zarówno w wymiarze europejskim, jak i na gruncie krajowym. Dokonane zostały zmiany ustawowe, wzmacniające znaczenie organizacji pozarządowych (czyli

„trzeciego sektora”) i gwarantujące ich udział w procesie konsultacji społecznych obligatoryjnie lub fakultatywnie przeprowadzanych przez gminy, powiaty i województwa (jako jednostki samorządu terytorialnego). Konsultacja społeczna jest instytucją demokracji bezpośredniej, a jej przeprowadzenie polega na umożliwieniu wyrażenia przez członków zbiorowości opinii w przedstawionej sprawie. Tworzy się w ten sposób dwustronna relacja, powstająca z inicjatywy organu administracji państwowej. W odróżnieniu od referendum wyniki konsultacji nie są wiążące dla organów władzy publicznej. Przyjęte zostały akty prawne i dokumenty rządowe, wyznaczające strategię państwa we wzmacnianiu samoorganizacji społecznej (Krasnowolski, 2014).

3. POSTAWY OBYWATELSKIE

Istotą społeczeństwa obywatelskiego jest postawa obywatelska członków wspólnoty politycznej. Obywatele inicjując samodzielnie wspólne działania, dążą do dobra wspólnego danej społeczności oraz podejmują decyzje w sprawach dla niej istotnych. Samodzielność i samoświadomość są siłą napędową tych obywateli, którzy podejmując się określonych działań mają zapewnić optymalną realizację interesów wszystkich obywateli. Jednostki wykazujące postawę obywatelską są gotowe do przyjęcia odpowiedzialności za daną społeczność, a także do udzielania wsparcia pozostałym członkom i poświęcenia w imię dobra wspólnego (Krasnowolski, 2014).

Postawy obywatelskie w sposób szczególny zostały wystawione na próbę, kiedy „17 listopada 2019 roku w Chinach (środkowa część) w mieście Wuhan (prowincja Hubei) odnotowany został pierwszy przypadek zachorowania na COVID-19, z którym do chwili obecnej, z różnym powodzeniem, zmierzają się rządy państw na całym świecie, walcząc z niezwykle niebezpiecznym, śmiertelnym wirusem. 11 marca 2020 roku choroba ta uznana została przez WHO za pandemię (Bujwid-Kurek, 2020).

Reakcje obywateli różnych części globu przebiegały w odmienny sposób. Szczególnie swobodną reakcją na informacje o rozprzestrzeniającym się wirusie mogliśmy zaobserwować u mieszkańców północnych Włoch. Ich sposób bycia, potrzeba ciągłych spotkań towarzyskich, zarówno w gronie rodziny, jak i znajomych, doprowadziły do

przeróżającej liczby zgonów. Wśród mieszkańców pojawił się strach nie tylko o zdrowie własne i swoich bliskich, ale znacznie wzrósł także stopień lęku o byt wszystkich obywateli. Wprowadzanie coraz to nowych restrykcji, ograniczających funkcjonowanie poszczególnych sektorów usług i handlu, doprowadziły do nagłego wzrostu bezrobocia. Taka sytuacja miała miejsce praktycznie w każdym zakątku świata.

4. WYNIKI BADAŃ POSTAW OBYWATELSKICH WOBEC EPIDEMII W POLSCE

W Polsce, podobnie jak w innych krajach, obywatele zostali zaskoczeni drastyczną zmianą trybu życia, spowodowaną ograniczeniami w kontaktach społecznych, przemieszczaniu się i wielu innych obostrzeniach. Wśród licznej grupy Polaków pojawiły się postawy nieufności wobec władzy i do siebie wzajemnie. Psychologowie z Uniwersytetu SWPS w Warszawie przeprowadzili badanie, którego celem było zaprezentowanie postaw Polaków wobec epidemii koronawirusa. Badanie, przeprowadzone między 24 i 26 marca 2020 roku na panelu badawczym Ariadna, zostało dokonane na ogólnopolskiej losowo-kwotowej próbie 1080 osób dorosłych (po 18. roku życia). Kwoty łączne dla wieku, płci, wielkości miejsca zamieszkania były dobrane tak, aby stanowiły statystyczną reprezentację tych grup w populacji pełnoletnich Polaków (Maj i Skarżyńska, 2020).

W badaniu tym wykazano między innymi, że: „aż 82,4% respondentów zadeklarowało, że stosuje się do zaleceń bezpieczeństwa epidemicznego przekazywanych przez władzę. W związku z epidemią koronawirusa drastycznie ogranicza kontakty z ludźmi 82,3% respondentów, a w przypadku podejrzenia, że miało się kontakt z osobą zakażoną gotowym spędzić dwa tygodnie w kwarantannie jest 86,8% badanych. Jednocześnie jesteśmy zwolennikami surowych kar finansowych dla osób, które nie przestrzegają zasad obowiązkowej kwarantanny (84,3%). Jedynie 14% ankietowanych uznało, że środki bezpieczeństwa wprowadzone w związku z epidemią w kraju są zbyt restrykcyjne” (Maj i Skarżyńska, 2020).

Nie bez znaczenia dla wyników badań pozostała kwestia płci, wieku i poziomu wykształcenia. Okazuje się bowiem, że do wszelkich zaleceń dotyczących obostrzeń w większym stopniu stosują się kobiety

niż mężczyźni oraz osoby po 55. roku życia i mieszkańcy dużych miast. Także osoby bardziej wykształcone i bardziej majątne w większym stopniu przyjmują ustalenia rządu dotyczące rozprzestrzeniania się epidemii koronawirusa (Maj i Skarżyńska, 2020). Respondenci zostali sklasyfikowani również pod względem preferencji politycznych. Wyniki pokazały, że niezależnie od obranej opcji politycznej, obywatele prezentują podobną postawę do zaleceń władzy i związanych z nimi nakazów i zakazów. Wyjątkiem okazali się wyborcy Konfederacji, którzy wykazują się mniejszą akceptacją ograniczeń niż inne elektoraty. Charakteryzuje ich nie tylko młodszy wiek, ale też tendencja do myślenia o epidemii w kategoriach teorii spiskowych. Często pojawia się u nich twierdzenie, że „koronawirus jest zjawiskiem celowo nagłaśnianym przez koncerny farmaceutyczne, aby zarobić na szczepionkach, lekach oraz środkach ochrony” (Maj i Skarżyńska, 2020).

W analogicznym badaniu zespołu psychologów z Uniwersytetu SWPS oraz Polskiej Akademii Nauk, określającym psychologiczne konsekwencje epidemii COVID-19 w Polsce, zbadano poziom lęku, który okazał się bardzo wysoki. „Polacy martwią się o innych bardziej niż o siebie samych. Badani najbardziej boją się, że zachoruje ktoś im bliski (72%), własnej choroby obawia się 59% respondentów. Czują strach przed kryzysem finansowym i załamaniem rynku (71%) oraz że inni ludzie nie będą stosować się do zaleceń i w konsekwencji wirus będzie rozprzestrzeniał się zbyt szybko (75%). Boją się również przepełnionych szpitali i niewydolnej służby zdrowia (73%). Najmniej obawiamy się pustych półek sklepowych (37%). Wyniki pokazują też, że 26% z nas czuje, że czasami ich stan zdenerwowania tą sytuacją jest bliski paniki” (Hamer, Marchlewska i Baran, 2020). Z badań tych wynika jasno, że częstsze występowanie różnego typu obaw związanych z koronawirusem wywołuje silniejsze stosowanie się do zaleceń związanych z epidemią.

Zaskakującą postawą obywateli, jaką zaobserwowano podczas omawianego badania, jest nieufność społeczna Polaków. Naukowcy podkreślają, że jest ona na wysokim poziomie i jest cechą stałą naszych rodaków, ale zaznaczają też, że „nieufność w czasie epidemii może jednak wzrosnąć, gdy będzie dużo przypadków łamania procedur, opuszczania kwarantanny, nieodpowiedzialności władzy czy służb publicznych. Tym samym zwiększy się poziom ogólnego niepokoju, lęku przed śmiercią i u wielu pojawią się zaburzenia, jakie wywołuje

długotrwały stres. Warto zauważyć, że psychiatrzy i psychologowie kliniczni już dziś zauważają, że coraz więcej osób w obecnej sytuacji cierpi na zaburzenia snu” (Maj i Skarżyńska, 2020). W dalszej części raportu autorzy piszą, że nieufność jest również jednym z istotnych objawów Zespołu Stresu Pourazowego (*Post Traumatic Stress Disorders*): „Stwierdzoną w naszym badaniu dodatnią zależność między nieufnością i akceptacją ograniczeń kontaktów społecznych można interpretować jako dowód, że nasze społeczeństwo już doświadcza poważnej traumy, a jej konsekwencje prawdopodobnie będą widoczne nie tylko w sferze osobistego życia, ale też w obszarze życia społecznego” (Maj i Skarżyńska, 2020).

W dobie pandemii COVID-19 na plan pierwszy wysuwają się postawy obywateli wobec rządu. Obserwuje się wyraźne podziały w ocenie działań władzy. Maj i Skarżyńska (2020) w raporcie ze swego badania nt. postaw Polaków w okresie epidemii koronawirusa ukazali skalę podziału nastawienia Polaków wobec zwierzchników naszego kraju: „40,7% badanych uważa, że rząd dobrze radzi sobie z epidemią, a 31,9% nie zgadza się z tym stwierdzeniem. Działania rządu lepiej oceniają mieszkańcy wsi niż dużych miast (44,6% vs. 33,5%) oraz nieco więcej kobiet niż mężczyzn”. Wyniki badania pokazują również, że „nie ufamy podawanym statystykom zachorowań. Aż 63,7% respondentów deklaruje, że rządzący nie podają społeczeństwu pełnych danych o skali zachorowań, ponad połowa badanych uważa, że władza nie podaje pełnych informacji o epidemii i że nie ufa w pełni rządowym komunikatom. Bardziej nieufni wobec informacji podawanych przez rząd są mieszkańcy dużych miast niż wsi (68,9% vs. 59%) oraz częściej kobiety niż mężczyźni (65,4% vs. 61,9%) Zgodę z twierdzeniem, że rząd nie podaje społeczeństwu pełnych informacji o skali zagrożeń koronawirusem najczęściej wyrażają wyborcy KO (81%), ale w tej kwestii nie ufa rządowi także 43,5% wyborców PiS. Wielu z nas wierzy w teorie spiskowe związane z rozprzestrzenianiem się koronawirusa. Aż 26,2% respondentów uważa, że koronawirus jest zjawiskiem celowo nagłaśnianym przez koncerny farmaceutyczne, które w ten sposób chcą zarobić na szczepionkach, lekach oraz środkach ochrony. Duża część badanych, bo aż 30,7%, nie ma na ten temat zdania” (Maj i Skarżyńska, 2020).

Badanie przeprowadzone przez naukowców z Uniwersytetu SWPS ujawniło także postawy prospołeczne wśród polskich obywateli.

Okazuje się bowiem, że „w dobie epidemii koronawirusa wykazujemy nastawienie prospołeczne, a deklarują to zwłaszcza ci o niższym poziomie nieufności. Prawie połowa badanych (47,6%) zadeklarowała, że w związku z epidemią pomaga innym osobom, które są w trudniejszej sytuacji niż oni sami. Że nie pomaga, podaje jedynie 15,4% badanych, a 20% nie ma na ten temat zdania. Martwimy się o zdrowie innych, a nie swoje. Aż 72% badanych deklaruje, że bardziej obawia się o zdrowie swoich bliskich niż o własne” (Maj i Skarżyńska, 2020).

5. AKCJE PROSPOŁECZNE U PROGĘ WALKI Z PANDEMIĄ

Podczas omawiania postaw obywatelskich w dobie pandemii koronawirusa nie sposób nie wspomnieć o pracownikach służby zdrowia, którzy swoim zaangażowaniem i często morderczą pracą na pierwszej linii ryzyka prezentują najbardziej wartościową postawę, jaką jest poświęcenie w walce o wartość najwyższą – ludzkie życie. Niejednokrotnie odrzucani przez społeczeństwo kierujące się lękiem o własne zdrowie, wytrwale pokonują trudy ratowania zdrowia i życia każdego pacjenta.

Wspaniałe przykłady postaw obywatelskich mogliśmy zauważyć już w połowie marca 2020 roku, kiedy ruszyła akcja #GastroPomaga, wspierająca medyków. Przedsięwzięcie zaczęło się od lokalu gastronomicznego w Gdyni, a następnie objęło całą Polskę (Minta, 2020). Akcja polegała na dostarczaniu posiłków lekarzom, pielęgniarcom i ratownikom medycznym, w trakcie wykonywania przez nich swych obowiązków.

Podobnych akcji społecznych było więcej: „Posiłki dla Lekarzy”, „Wzywamy Posiłki”. „Warto zauważyć, że wspomniane akcje społeczne potencjalnie mogły pomóc zarówno jednej, jak i drugiej stronie, jak pamiętamy – 14.03.2020 r. (w sobotę) zamknięte zostały w Polsce wszystkie restauracje, kawiarnie i bary – jedynym wyjątkiem była możliwość złożenia zamówienia na wynos lub z dowozem. Tym samym punkty gastronomiczne pozostały z większym zakupem towarów na weekend, a jeśli dopiszemy do tego spadek klientów, konieczność ponoszenia kosztów stałych, to mogło oznaczać tylko

jedno – ogromne straty finansowe dla branży gastronomicznej” (Kozłowska, Haranicz, Seider i Rosiński, 2020).

Nie pozostało nic innego, jak spożytkować odpowiednio to, co zostało zakupione. Pomysł na pomoc medykom był strzałem w dziesiątkę. Lokale gastronomiczne (w wersji stacjonarnej) zamknięte były od 14 marca do 18 maja 2020 roku. W tym samym czasie hasło „gastro pomaga” cieszyło się ogromnym zainteresowaniem w sieci, aż ostatecznie zniknęło z umysłów polskich internautów. Równie chętnie, w tym samym czasie, a nawet dłużej, wyszukiwane było hasło „posiłki dla lekarzy”. Tymczasem hasło „wzywamy posiłki”, budzące początkowo największe zainteresowanie wśród internautów, zniknęło najszybciej – już 18 kwietnia 2020 roku. W mediach pojawiło się wiele pozytywnych komentarzy, w których podkreślano, że wprawdzie branża gastronomiczna jako jedna z pierwszych ponosiła negatywne konsekwencje ekonomiczne *lockdownu*, to nie pozostała obojętna na potrzeby innych (Kozłowska, Haranicz, Seider i Rosiński, 2020).

Po ponownym otwarciu lokali gastronomicznych w maju 2020 roku akcje społeczne stopniowo zaczynały znikać, jednak na Facebooku nadal można znaleźć wpisy z hasztagiem #gastropomaga czy #posilki dla lekarzy. Z pewnością nie są to już akcje na taką skalę, jak było to na początku epidemii koronawirusa (akcja Posiłki dla Lekarzy w postaci zbiórki pieniędzy została zakończona 14 maja 2020 roku).

W początkowym okresie wybuchu epidemii koronawirusa mogliśmy zaobserwować wiele różnych akcji społecznych, w których ujawniały się pozytywne postawy obywatelskie, np. szycie maseczek dla medyków i związana z tym akcja na Facebooku, polegająca na organizowaniu materiałów i niezbędnych elementów do ich produkcji. Nie sposób omówić wszystkie te wydarzenia w tak krótkim opracowaniu. Istotne jest, że było tych akcji mnóstwo, a ich organizowaniem zajmowali się zwykli obywatele.

PODSUMOWANIE

Omówienie postaw obywatelskich w dobie pandemii COVID-19 wymagało od autora sięgnięcia do dziejów społeczeństwa obywatelskiego, gdyż od zaangażowania i odpowiedzialności jego członków zależy jakość życia publicznego. Poruszone w niniejszym artykule

zagadnienie jest tematem nowym, dlatego jego opracowanie zostało oparte w głównej mierze na zasobach netograficznych. Wybuch pandemii na całym świecie zaangażował do działania wszystkie środki masowego przekazu, które przedstawiały postawy obywatelskie w poszczególnych zakątkach globu. Rok 2020 był dla wszystkich mieszkańców Ziemi rokiem prób i wyzwań. Każde społeczeństwo stanęło w obliczu zagrożenia życia (własnego i swoich bliskich). Czy w tej walce udało się nam – obywatelom – zachować godność i człowieczeństwo? Odpowiedzi na to pytanie możemy oczekiwać dopiero po ustabilizowaniu sytuacji pandemicznej, kiedy będziemy musieli zweryfikować swoje postawy nie tylko wobec innych, ale przede wszystkim wobec siebie samych. Analizując zachowania i postawy polskich obywateli, możemy śmiało powiedzieć, iż jesteśmy narodem, który potrafi jednoczyć się w obliczu zagrożenia. Pojawiające się podziały są niejako wpisane w naturę człowieka i świadczą o czynnej postawie wobec odmiennej sytuacji, jaką w tym przypadku jest pandemia COVID-19. Liczne akcje społeczne pokazują, że nie pozostajemy obojętni na losy innych, nierzadko potrafimy też wyrazić większość troskę o drugiego człowieka niż o nas samych.

Zaprezentowane postawy obywatelskie są zachowaniami w większości pozytywnymi, choć, jak powszechnie wiadomo, nie brakuje też i tych negatywnych. Biorąc pod uwagę skalę omawianego powyżej zjawiska lęku społecznego, starajmy się skupić na tych postawach obywatelskich, które zasługują na uznanie i są godne członka społeczeństwa obywatelskiego, które odgrywa niebagatelną rolę w funkcjonowaniu państwa.

BIBLIOGRAFIA

- Blicharz, J. (2012). *Administracja publiczna i społeczeństwo obywatelskie w państwie prawa* (T. 13). Wrocław: Prace Naukowe Wydziału Prawa, Administracji i Ekonomii Uniwersytetu Wrocławskiego. Pobrano z: <https://www.bibliotekacyfrowa.pl/dlibra/publication/37553> (dostęp: 1.21.2020)
- Bujwid-Kurek, E. (2020). Pandemicznie doświadczony świat COVID-19 – reakcja rządów państw pojugosłowiańskich. *Casus stanu wyjątkowego w zarysie refleksji politologicznej*. *Horyzonty Polityki*, 11(36), s. 62-63. DOI: 10.35765/HP.1959.

- Encyklopedia PWN. (2020). *Hasło: Społeczeństwo obywatelskie*. Pobrano z: <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/spoleczenstwo-obywatelskie;3978369.html> (dostęp: 1.12.2020).
- Górski, E. (2003). *Rozważania o społeczeństwie obywatelskim*. Warszawa: PAN.
- Hamer, K., Marchlewska, M. i Baran, M. (2020). *Wpływ epidemii koronawirusa na emocje i zachowania Polaków*. Pobrano z: <https://www.swps.pl/strefa-psyche/blog/relacje/21552-wplyw-epidemii-koronawirusa-na-emocje-i-zachowania-polakow> (dostęp: 1.12.2020).
- Kozłowska, A., Haranicz, A., Seider, M. i Rosiński, W. (2020). *Akcje społeczne w dobie koronawirusa – dlaczego tak naprawdę pomagamy innym?* Pobrano z: <https://gazeta.sgh.waw.pl/?q=akcje-spoeczne-w-dobie-koronawirusa-dlaczego-tak-naprawde-pomagamy-innym> (dostęp: 15.12.2020).
- Krasnowolski, A. (2014). *Społeczeństwo obywatelskie i jego instytucje*. Warszawa: Kancelaria Senatu. Pobrano z: https://www.senat.gov.pl/gfx/senat/pl/senatopracowania/58/plik/ot-_627_internet.pdf (dostęp: 1.12.2020).
- Maj, K. i Skarżyńska, K. (2020). *Jakie są postawy Polaków wobec epidemii koronawirusa?* Pobrano z: <https://www.swps.pl/strefa-psyche/blog/relacje/21653-jakie-sa-postawy-polakow-wobec-epidemii-koronawirusa?dt=1612488165002> (dostęp: 15.12.2020).
- Minta, M. (2020). *Misja specjalna polskiej gastronomii #gastropomaga*. Pobrano z: <https://poradnikrestauratora.pl/aktualnosci/453-newsy/19261-misja-specjalna-polskiej-gastronomii-gastropomaga> (dostęp: 15.12.2020).
- Sokolewicz, Z. (1997). Obywatelstwo a narodowość. Uwagi w związku z ustanowieniem obywatelstwa Unii. *Studia Europejskie* (1/1997), s. 13–35.
- Szacki, J. (1997). Powrót idei społeczeństwa. W: J. Szacki, *Ani książkę, ani kupiec: obywatel*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Załęski, P.S. (2012). *Neoliberalizm i społeczeństwo obywatelskie*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

INFORMACJE DLA AUTORÓW

(wymogi 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 Polityki” 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 „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 artykuł 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).

WYMOGI TECHNICZNO-EDYTORSKIE

1. Nadsyłane do Redakcji propozycje artykułów powinny być opracowane zgodnie z przyjętymi przez Redakcję zasadami edytorskimi:
 - a. czcionka: Times New Roman, 12 pkt;
 - b. odstępy między wierszami: 1,5 wiersza;
 - c. tekst obustronnie wyjustowany;
 - d. wcięcia akapitowe: standardowe;
 - e. tytuły i podtytuły: czcionka Times New Roman, 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.apa-style.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/HP> według jednego z trzech sposobów:
 - Jeśli Autor zna swój login i hasło, bo wcześniej zakładał swoje konto w „Horyzontach Polityki” (jako autor, recenzent, czytelnik): <https://horyzonty.ignatianum.edu.pl/index.php/HP/login>
 - Jeśli Autor nie jest pewny, czy posiada konto w systemie OJS lub nie pamięta hasła: <https://horyzonty.ignatianum.edu.pl/index.php/HP/login/lostPassword>
 - Jeśli Autor rejestruje się po raz pierwszy: <https://horyzonty.ignatianum.edu.pl/index.php/HP/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 wgrzywaniu artykułu proszę umieścić plik bez danych Autora, ze względu na podwójnie tzw. ślepą recenzję, 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:

WYMOGI 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** – może stanowić krótką, niezależną część podsumowującą całość wywodu

Przydatna pomoc naukowa:

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

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

**ARTYKUŁY NIEPOSIADAJĄCE TYCH ELEMENTÓW NIE BĘDĄ PRZYJ-
MOWANE DO DALSZEGO PROCEDOWANIA.**

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 Politics" 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 '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.

TECHNICAL and EDITORIAL REQUIREMENTS

1. Articles sent to the Editor for consideration should be prepared in accordance with the editorial rules:
 - a. font: Times New Roman, 12 pt.;
 - b. line spacing: 1.5 lines;
 - c. the text justified on both sides;
 - d. indentation: standard;
 - e. headings and subheadings: font Times New Roman, 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.apa-style.org/>). 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/index.php/HP>
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, personal ORCID number 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-2015.pdf

ARTICLES WHICH DO NOT CONTAIN THE ABOVEMENTIONED ELEMENTS WILL NOT BE ACCEPTED FOR FURTHER CONSIDERATION.

Warunki prenumeraty

„Horyzontów Polityki”

Roczna prenumerata

„Horyzontów Polityki” 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 Polityki”

ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków

ALIOR BANK SA

nr konta: 94 2490 0005 0000 4600 9871 1366

SWIFT: ALBPPLPW

DYSKURS POLITOLOGICZNY

Seria wydawnicza Instytutu Nauk o Polityce i Administracji Akademii Ignatianum w Krakowie pod redakcją Włodzimierza Bernackiego, Wita Pasierbka, Bogdana Szlachty

Dotychczas w części „monografie” ukazały się publikacje:

- Anna Krzynówek, *Rozum a porządek polityczny. Wokół sporu o demokrację deliberatywną*, Kraków 2010, ss. 416.
- Paweł Kaźmierczak, *Dietrich von Hildebrand wobec narodowego socjalizmu*, Kraków 2011, ss. 324.
- Radosław Rybkowski, *Upadek stopni – stopnie upadku. Problemy amerykańskiego szkolnictwa wyższego*, Kraków 2011, ss. 224.
- Konrad Oświecimski, *Grupy interesu i lobbying w amerykańskim systemie politycznym*, Kraków 2012, ss. 652.
- Mirosław Lakomy, *Rynek radiowy w Polsce*, Kraków 2012, ss. 144.
- Paweł Armada, *Szkoła myślenia politycznego Leo Straussa*, Kraków 2012, ss. 612.
- *The Problem of Political Theology*, ed. by Paweł Armada, Arkadiusz Górniewicz, Krzysztof C. Matuszek, Kraków 2012, ss. 228.
- Agnieszka Puszkow-Bańka, *Polska i Polacy w myśli narodowej demokracji na przełomie XIX i XX wieku (Jan Ludwik Poptawski, Zygmunt Balicki, Roman Dmowski)*, Kraków 2013, ss. 314.
- Mirosław Lakomy, *Demokracja 2.0. Interakcja polityczna w nowych mediach*, Kraków 2013, ss. 404.
- Rafał Lis, *Ku społeczeństwu cywilnemu i bogactwu narodów. Główne koncepcje polityczne i prawne szkockiego Oświecenia*, Kraków 2014, ss. 399.
- Konrad Oświecimski, *Lobby etniczne a polityka zagraniczna USA – wybrane przykłady*, Kraków 2014, ss. 311.
- *Problemy demokracji*, redakcja naukowa Mirosław Lakomy i Maria Nowina Konopka, Kraków 2014, ss. 221.
- Mirosław Lakomy, Leszek Porębski, Natalia Szybut, *Polityka 2.0. Aktorzy polityczni w świecie nowych technologii*, Kraków 2014, ss. 254.

- Aleksandra Pohl, *Autorytaryzm. Studium psychologiczne*, Kraków 2015, ss. 286.
- *NetoDEMOKracja: Web 2.0 w sferze publicznej*, redakcja Konrad Oświecimski, Aleksandra Pohl, Mirosław Lakomy, Kraków 2016, ss. 268.
- *Zarządzanie i nowe technologie ICT w sferze publicznej*, redakcja Mirosław Lakomy, Konrad Oświecimski, Kraków 2017, ss. 178.
- Konrad Oświecimski, Mirosław Lakomy, *E-kampanie prezydenckie w USA i w Polsce*, Kraków 2017, ss. 286.
- Tomasz Litwin, Krzysztof Łabędź, Radosław Zyzik, *Aktualna debata wokół zasad ustrojowych w Polsce*, Kraków 2019, ss. 168.
- Mateusz Filary-Szczepanik, *Anarchia i dyscyplina. Rzecz o realistycznych teoriach stosunków międzynarodowych Hansa Morgenthaua i Kennetha Waltza*, Kraków 2019, ss. 460.
- Wojciech Michnik, *Wojny hegemonu? Interwencje zbrojne USA w latach 1990-2003*, Kraków 2020, ss. 392.

Dotąd ukazały się następujące zeszyty tematyczne
„Horyzontów Polityki”

- 2010, Vol. 1, N° 1 – Polityczna natura człowieka /
Political Nature of Man
- 2011, Vol. 2, N° 2 – Polityczny potencjał człowieka /
Political Potential of Man
- 2011, Vol. 2, N° 3 – Edukacja polityczna / Political Education
- 2011, Vol. 3, N° 4 – Nie-ludzki wymiar polityki /
Non-Human Dimension of Politics
- 2012, Vol. 3, N° 5 – Religijne wizje polityki /
Religious Visions of Politics
- 2013, Vol. 4, N° 6 – Patriotyzm i tożsamość / Patriotism and Identity
- 2013, Vol. 4, N° 7 – Rzeczpospolita i republikanizm /
Polish Commonwealth and Republicanism
- 2013, Vol. 4, N° 8 – Europeizacja Europy /
Europeanization of Europe
- 2013, Vol. 4, N° 9 – Poza horyzont / Beyond the Horizon
- 2014, Vol. 5, N° 10 – Procesy europeizacji / Europeanisation
Processes
- 2014, Vol. 5, N° 11 – Ćwierć wieku wolności: Polska 1989-2014 /
25 Years of Freedom: Poland 1989-2014
- 2014, Vol. 5, No 12 – System polityczny: autonomia, autoreprodukcja
i dehumanizacja? / The Political System:
Autonomous, Self-Reproducing
and Non-Human?
- 2014, Vol. 5, N° 13 – Różne oblicza polityki / Politics, Policy
and Polity
- 2015, Vol. 6, N° 14 – Suwerenność / Sovereignty
- 2015, Vol. 6, N° 15 – Dehumanizacja adwersarza politycznego /
The Dehumanization of the Political Adversary
- 2015, Vol. 6, N° 16 – Polityka publiczna / Public Policy
- 2015, Vol. 6, N° 17 – European Economy and Geopolitics /
Gospodarka europejska a geopolityka
- 2016, Vol. 7, N° 18 – Wokół sporów o suwerenność / Around
the Disputes over Sovereignty
- 2016, Vol. 7, N° 19 – Osoba, wspólnota, polityka / Person,
Community, Politics

- 2016, Vol. 7, N° 20 – Konflikt na Ukrainie – reaktywacja geopolityki? / The Conflict in Ukraine – the Reactivation of Geopolitics?
- 2016, Vol. 7, N° 21 – Secularization of Political Thought in Russia: From the “Right of Existence” to the Empire and Geopolitics
- 2017, Vol. 8, N° 22 – Handel międzynarodowy / International Trade
- 2017, Vol. 8, N° 23 – Międzynarodowe stosunki gospodarcze / International Economics
- 2017, Vol. 8, N° 24 – Globalne dobra publiczne / Global Public Goods
- 2017, Vol. 8, N° 25 – The Scottish Enlightenment and the Challenges of Commercial Society
- 2018, Vol. 9, N° 26 – Analiza zapisów Konstytucji z 1997 r. / Analysis of the Provisions of the Constitution from 1997
- 2018, Vol. 9, N° 27 – Procesy sekularyzacyjne w Kościele katolickim / Secularization in the Catholic Church
- 2018, Vol. 9, N° 28 – Namysł politologiczny nad Konstytucją RP z 1997 roku / The Reflection on the Constitution of the Republic of Poland 1997 from the Political Science Perspective
- 2018, Vol. 9, N° 29 – Local Public Policies
- 2019, Vol. 10, N° 30 – Namysł nad władzą polityczną / The Reflections on the Power
- 2019, Vol. 10, N° 31 – Władza polityczna w tradycji judeo-chrześcijańskiej / Political Power in Judeo-Christian Tradition
- 2019, Vol. 10, No 32 – Władza polityczna i natura ludzka w refleksji starożytnej / Political Power and Human Nature in Ancient Thought
- 2019, Vol. 10, N° 33 – Koncepcja władzy politycznej w refleksji średniowiecznej i renesansowej / The Notion of Political Power in Medieval and Renaissance Thought
- 2020, Vol. 11, N° 34 – Władza i rozum – władza polityczna w świetle idei oświeceniowej i Rewolucji Francuskiej / Reason and Political Power: Political Power in light of the Enlightenment and French Revolution
- 2020, Vol. 11, N° 35 – W okresie światowych konfliktów – problematyka władzy politycznej w pierwszej połowie XX stulecia / In an Age of Global Conflicts – the Problem of Political Power in the First Half of the 20th Century
- 2020, Vol. 11, N° 36 – Społeczeństwa postpandemiczne / Post-pandemic Societies