

LIFELONG LEARNING W WERSJI SHORT

Z DOŚWIADCZEŃ UNIWERSYTETU DZIECIĘCEGO



Przemysław Pluskota
Joanna Rzempala
Małgorzata Skweres-Kuchta

LIFELONG LEARNING W WERSJI SHORT
Z DOŚWIADCZEŃ UNIWERSYTETU DZIECIĘCEGO

UNIwersytet Szczeciński
ROZPRAWY I STUDIA T. (MCCXXXV) 1161

Przemysław Pluskota
Joanna Rzempąta
Małgorzata Skweres-Kuchta

LIFELONG LEARNING W WERSJI SHORT Z DOŚWIADCZEŃ UNIwersytetu Dziecięcego

Szczecin 2020

RADA WYDAWNICZA

Tomasz Bernat, Anna Cedro, Urszula Chęcińska, Małgorzata Makiewicz
Małgorzata Ofiarska, Michał Pluciński, Małgorzata Puc, Andrzej Skrendo
Karol Sroka, Renata Urban, Grzegorz Wejman
Marek Górski – przewodniczący Rady Wydawniczej
Elżbieta Zarzycka – dyrektor Wydawnictwa Naukowego

RECENZENT

dr hab. Katarzyna Kochaniak prof. UEK

REDAKCJA JĘZYKOWA

Maciej Zalewski / e-dytor.pl

KOREKTA

Małgorzata Szczęsna

SKŁAD KOMPUTEROWY

Michał Dykas

PROJEKT OKŁADKI

Elwira Wiącek

Przemysław Pluskota ORCID 0000-0001-7951-065X

Joanna Rzempala ORCID 0000-0002-0542-9370

Małgorzata Skweres-Kuchta ORCID 0000-0002-0540-5416

Projekt finansowany w ramach programu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego pod nazwą
„Regionalna Inicjatywa Doskonałości” w latach 2019–2022 nr projektu 001/RID/2018/19
kwota finansowania 10 684 000,00



Wersja elektroniczna publikacji dostępna na licencji CC BY-SA
4.0 po 12 miesiącach od daty wprowadzenia do obrotu

© Copyright by Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 2020

DOI 10.18276/978-83-7972-848-0

ISBN 978-83-7972-848-0 (online)

ISBN 978-83-7972-409-3 (print)

ISSN 0860-2751

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIWERSYTETU SZCZECIŃSKIEGO

Wydanie I. Ark. wyd. 6,0. Ark. druk. 6,7. Format 170/240

Spis treści

Wprowadzenie ♦ 7

1. Od zarządzania kompetencjami po edukację dzieci i młodzieży ♦ 13
 - 1.1. Kompetencje w drodze po innowacje ♦ 13
 - 1.2. Dokąd zmierza rynek pracy? Potrzeba edukacji ekonomicznej ♦ 21
 - 1.3. Uniwersytet dziecięcy – innowacja w edukacji i nauce ♦ 27
 - 1.4. W kierunku dojrzałości ekonomicznej dzieci i młodzieży ♦ 33
2. Teoretyczne aspekty edukacji finansowej ♦ 41
 - 2.1. Edukacja finansowa i jej wpływ na decyzje konsumentów ♦ 41
 - 2.2. Edukacja finansowa w świetle badań pierwotnych ♦ 54
 - 2.3. Badania poziomu wiedzy i edukacji finansowej w Polsce ♦ 61
 - 2.4. Programy edukacji ekonomicznej w Polsce ♦ 66
3. Analiza poziomu kompetencji dzieci w zakresie edukacji ekonomicznej na przykładzie Ekonomicznego Uniwersytetu Dziecięcego ♦ 73
 - 3.1. Organizacja procesu dydaktycznego w ramach Ekonomicznego Uniwersytetu Dziecięcego ♦ 73
 - 3.2. Certyfikacja IPMA Polska Kids jako element edukacji dzieci w zakresie zarządzania ♦ 77
 - 3.3. Analiza wyników procesu dydaktycznego – próba badawcza ♦ 81
 - 3.4. Wyniki badania poziomu wiedzy uczestników Ekonomicznego Uniwersytetu Dziecięcego w latach 2015–2019 ♦ 82
 - 3.5. Wnioski z badania ♦ 86

Zakończenie ♦ 89

Bibliografia ♦ 93

Spis rysunków ♦ 99

Spis tabel ♦ 101

Spis wykresów ♦ 103

Abstract ♦ 105

Wprowadzenie

Wysiłki Europy niezmiennie koncentrują się na stymulowaniu innowacyjności gospodarki, która według ostatnich danych wyprzedziła pod tym względem Stany Zjednoczone, jednak ciągle pozostaje za Japonią, Australią, Kanadą i liderującą w rankingu innowacyjności Koreą Południową. Wszystkie działania podporządkowane są budowaniu potencjału innowacyjnego, który będzie w przyszłości generował nowe rozwiązania korzystne dla rozwoju społeczno-ekonomicznego. Głównym czynnikiem proinnowacyjnym są kompetencje. Menedżerowie próbują nimi efektywnie zarządzać, wskazując konkretny katalog kompetencji szczególnie istotnych dla rozwoju innowacji. Jednocześnie prowadzone badania wskazują na nierównomierny geograficznie rozkład wskaźników wkładu i efektu – potencjału, poziomu i efektywności działalności innowacyjnej. By wyrównywać poziomy rozwoju oraz napędzać gospodarkę europejską jako całość, eksperci zalecają bezwzględną intensyfikację działań naukowców oraz rekomendują jak najszerze wdrażanie koncepcji uczenia się przez całe życie (*lifelong learning* – LLL). Szczególnie pożądanym stał się pracownik wiedzy, pracownik, którego wynagradza się za myślenie. Skok technologiczny, automatyzacja, cyfryzacja i ciągła zmienność okoliczności konwertują rynek pracy i aktywizację zawodową społeczeństw. Liczne nowe zawody, wygasające bądź przeobrażające się dotychczasowe profesje oraz zmiany warunków pracy tworzą nową rzeczywistość – rynek, na którym odnajdują się specjaliści interdyscyplinarni. Pracodawcy poszukują e-liderów, którzy łączą kompetencje biznesowe, analityczne i informatyczne. Szczególnie w czasach pandemii podejście to zyskało na znaczeniu, kiedy to praca i komunikacja zostały przeniesione do przestrzeni wirtualnej. Dla polskiego rynku jest to szczególne wyzwanie, bo choć polscy informatycy są dobrymi specjalistami, to pod kątem innych parametrów rozwoju IT nie jest najlepiej. Dawny model świata sprzed pandemii raczej nie wróci, wszyscy muszą nauczyć

się żyć inaczej. Jeszcze większa część naszego życia i decyzji zostanie przeniesiona do internetu, a zdalna forma komunikacji wymaga nowych kompetencji, także ekonomiczno-finansowych.

Współczesne gospodarki stoją w obliczu nowych wyzwań związanych z szeroko rozumianą edukacją. Pierwszym jest ciągły proces starzenia się społeczeństwa i rosnąca długość życia. Coraz więcej osób jest i będzie beneficjentami świadczeń emerytalnych, dlatego tak ważna jest świadomość gromadzenia środków na przyszłą emeryturę jak najwcześniej, zaraz po rozpoczęciu pracy zarobkowej. Drugim wyzwaniem jest digitalizacja życia, przeniesienie wszelkich procesów decyzyjnych do smartfonów i tabletów, co znacznie je skraca i przyspiesza oraz generuje kolejne niebezpieczeństwa związane z nadmierną konsumpcją i zadłużeniem. I po trzecie, młodzież, pokolenie Y, zna tylko życie w erze Facebooka, Instagrama i innych mediów społecznościowych. Generacja ta nie rozstaje się z urządzeniami mobilnymi, świetnie obsługuje komputery, zna języki obce, pojęcie „globalna wioska” nie jest jej obce. Ważniejsze dla niej są obrazy aniżeli słowo pisane, niebawem wejdą albo już weszli w dorosłe życie z konsekwencjami dokonywanych wyborów, również tych w sferze pracy, finansów. Edukacja tej grupy niesie wiele wyzwań, od digitalizacji poczynając, a na świadomym wydawaniu kończąc. Pokolenie to wychowane zostało w czasach wszelakiej dostępności dóbr i usług, musi nauczyć się jednak wybierać i podejmować racjonalne decyzje, również z myślą o przyszłości. Nabycie odpowiedniego poziomu wiedzy wymaga efektywnego systemu edukacji, uczącego teoretycznego i praktycznego podejścia do gospodarowania pieniędzmi, budżetem domowym.

Tematyka niniejszej monografii jest aktualna ze względu na gospodarcze i społeczne konsekwencje deficytu wiedzy oraz świadomości ekonomicznej i finansowej społeczeństwa. Braki te sprzyjają popełnianiu błędów, bardzo często mających daleko idące konsekwencje i przekładających się na realne problemy społeczne i gospodarcze. Nieodległa przeszłość najlepiej ukazuje deficyt wiedzy, konsekwencją czego były błędne wybory w zakresie nabywania nieadekwatnych do celów, potrzeb i możliwości klientów aktywów finansowych. Również zaciąganie długoterminowych zobowiązań opartych na zmiennych, nie do końca dających się przewidzieć parametrach, czy nabywanie instrumentów pochodnych świadczą o konieczności podniesienia zarówno wiedzy, jak i kompetencji ekonomiczno-finansowych społeczeństwa. Unikaniu popełniania powyższych błędów sprzyja kształtowanie postaw, wiedzy i świadomości ekonomicznej oraz finansowej. Procesowi temu powinny być poddawane dzieci już w wieku przedszkolnym.

Zapobieganie podejmowaniu ryzykownych, nietrafionych decyzji finansowych, których przykłady z przeszłości można mnożyć (m.in. zjawisko przekredytowania, kredyty denominowane w walutach obcych, poliso-lokaty, opcje walutowe), powinno być celem nadrzędnym wdrożenia narodowej strategii edukacji finansowej oraz kompatybilnych z nią programów i projektów edukacyjnych. O znaczeniu edukacji

ekonomicznej świadczy przykład wielu krajów, które wdrożyły, a niektóre nawet znowelizowały, strategie edukacji finansowej. Przyczyną takich działań są korzyści, jakie odnoszą wszyscy uczestnicy rynku. W Polsce funkcjonuje wiele bardzo dobrych, ale jednorazowych, incydentalnych programów. Poziom wiedzy ekonomicznej (finansowej) ma wpływ na cały cykl życia gospodarstwa domowego. Młodzież nawykła do zarządzania kieszonkowym, później, wchodząc na rynek pracy, będzie świadoma korzyści i kosztów zadłużania, oszczędzania, odkładania na emeryturę. Również w dalszym życiu podejmowane są decyzje ważące o przyszłości, niosące za sobą wiele konsekwencji. Korzyści z edukacji ekonomicznej są bezsprzeczne, co ukazują wyniki badań. Mają one wpływ na decyzje podejmowane w gospodarce, a tym samym na dobrobyt społeczeństwa oraz rozwój gospodarczy.

Koncepcja *lifelong learning* (LLL) niejako naturalnie kojarzona jest z edukacją po edukacji, czyli doksztalcaniem po okresie obowiązkowego szkolnego, szkoły ponadpodstawowej czy studiów. W tym opracowaniu autorzy nieco przewrotnie na pierwszy plan zarządzania kompetencjami w ramach LLL wysuwają edukację dzieci i młodzieży – takie uczenie się przez całe życie w wersji *short*. Chcą w ten sposób podkreślić wagę edukacji realizowanej poza szkołą, a w zasadzie równoległe ze szkołą, komplementarnie względem treści szkolnych programów nauczania. Skoncentrowali się na szczególnej formie edukacji pozaformalnej, tj. na uniwersytetach dziecięcych. To stosunkowo młody twór, nie do końca zdefiniowany, w Polsce rozwijany w ostatniej dekadzie, w Europie od 2002 roku.

Cel opracowania, z uwagi na podjętą tematykę oraz jej znaczenie, jest złożony. Dlatego autorzy wyznaczyli sobie cel główny oraz trzy cele pośrednie. Celem głównym jest ocena znaczenia wczesnej edukacji ekonomicznej w kształtowaniu kompetencji Polaków. Trzy cele szczegółowe to:

1. Wskazanie związku pomiędzy rozwojem kompetencji zgodnie z koncepcją *lifelong learning* a intensywnością procesów innowacyjnych realizowanych na rzecz rozwoju społeczno-ekonomicznego.
2. Określenie miejsca szeroko rozumianej edukacji w obszarze finansów, ekonomii i zarządzania oraz jej miejsca w katalogu kompetencji uznanych za kluczowe przez europejskich decydentów.
3. Uwypuklenie znaczenia edukacji realizowanej w formule uniwersytetów dziecięcych jako innowacyjnej koncepcji uczenia się przez całe życie jeszcze na etapie szkolnym.

Monografia została podzielona na trzy zasadnicze części, które są ze sobą powiązane problemem roli i znaczenia edukacji ekonomicznej, finansowej i zarządczej we współczesnej gospodarce, która tym lepiej się rozwija, im bardziej jest przygotowana do generowania innowacji.

Pierwsza część pracy stanowi tło, uzasadnienie potrzeby zarządzania kompetencjami, szczególnie tymi z zakresu ekonomii i finansów. Na początku zostały przedstawione istota i znaczenie kompetencji jako nieodłącznego elementu innowacyjnej

gospodarki. Innowacyjność każdej gospodarki opiera się także na jej modelu edukacji, przystosowanym do generowania jak największych korzyści dla rynku pracy. Charakterystykę oraz wyzwania współczesnego rynku zawarto w drugim punkcie, w którym wymieniono także kierunki przyszłych zmian i wymagania stawiane pracownikom przyszłości. Nieodłącznym elementem każdej innowacyjnej gospodarki jest odpowiednio skonstruowany system edukacji, będący nie tylko katalizatorem zmian, lecz także wspierający postęp w każdej dziedzinie. Elementem o kolosalnym znaczeniu dla gospodarki każdego kraju, jej rozwoju, jest edukacja nieformalna, rozpoczynająca się od najmłodszych lat i kontynuowana przez całe życie. Idea LLL jest jednym z wyznaczników sukcesów gospodarek zarówno w wymiarze makroekonomicznym, jak i na poziomie mikro. Innowacją w procesie edukacji pozaformalnej są uniwersytety dziecięce, które jako przedsmak dorosłego studiowania są dla dzieci atrakcyjną formą zdobywania nowej, często praktycznej wiedzy. I tu edukacja ekonomiczna (finansowa, zarządcza) jest szczególnie ważna, bo wiedza w tej dziedzinie ma kolosalne znaczenie w dorosłym życiu. Osiągnięcie odpowiedniego poziomu dojrzałości ekonomicznej dzieci i młodzieży skutkuje bowiem przemyślanymi decyzjami w przyszłości.

Zagadnieniom edukacji ekonomiczno-finansowej poświęcona została druga część opracowania. Szybkość i łatwość podejmowania decyzji, które niosą za sobą finansowe konsekwencje, nadaje szczególnego znaczenia edukacji ekonomiczno-finansowej, a na decydentów nakłada odpowiedzialność za jej prawidłową realizację. Społeczeństwa, rządy przypominają sobie o istocie edukacji ekonomicznej w czasach spowolnienia gospodarczego, pokryzysowych, kiedy winą za obecny stan obarcza się konsumentów i ich chęć posiadania oraz konsumpcji. Szczególnie w trudnych czasach edukacja ekonomiczna przybiera na znaczeniu. Edukacja ekonomiczno-finansowa jest pojęciem złożonym, mogącym przybierać różne formy i rodzaje. W rozdziale drugim przedstawiono również badania poziomu wiedzy i kompetencji w zakresie ekonomii i finansów na świecie, w Europie oraz w Polsce. Pomimo wielu cennych opracowań ukazujących niedostateczny ich poziom w Polsce, nie została wdrożona narodowa strategia edukacji finansowej. Skutkuje to wieloma projektami edukacyjnymi, bardzo często cennymi, jednak niemającymi przemyślanej ciągłości. Niewiele jest rozwiązań zapewniających cykliczność i kompleksowe podejście, zgodnie z dewizą nauki przez całe życie. Znajomość zagadnień ekonomicznych, w tym finansowych i zarządczych, na świecie i w Polsce jest dość niska. Wiele osób kojarzy podstawowe zagadnienia, ale w przypadku bardziej złożonych zależności i ich wpływu na indywidualne decyzje pojawiają się problemy.

Ostatnia, trzecia część pracy spina klamrą wcześniejsze rozważania, szczególnie analizuje bowiem poziom kompetencji studentów Ekonomicznego Uniwersytetu Dziecięcego ze Szczecina w podziale na obszary tematyczne i wiek dzieci w odniesieniu do całego badanego okresu oraz w podziale na poszczególne lata realizacji projektu. Opisano proces dydaktyczny jego części, cel i zaangażowanych

interesariuszy. Szczegółowo przedstawiono założenia i proces realizacji przykładowych zajęć w obszarze zarządzania projektami. W ośrodku w Szczecinie stworzono produkt młodych menedżerów projektu – IPMA Kids i IPMA Junior, będący efektem wieloletniej współpracy polskich uczelni z International Project Management Association Polska. Charakterystyka procesu edukacyjnego w ramach Ekonomicznego Uniwersytetu Dziecięcego, będąca wprowadzeniem do przedstawienia szczegółowych badań poziomu wiedzy jego uczestników w trakcie kilku edycji w latach 2015–2019, podsumowuje trzeci rozdział. Wyniki badania są cennym elementem budowania kolejnych programów kształcenia dzieci i młodzieży oraz świadczą o celowości edukacji tej grupy.

Empiryczna część pracy koncentruje się na doświadczeniach edukacji poprzez uniwersytet w obszarach tematycznie związanych z ekonomią, zarządzaniem i finansami. Autorzy prezentują wyniki badań na temat wiedzy i umiejętności dzieci uczestniczących w zajęciach Ekonomicznego Uniwersytetu Dziecięcego. Wskazują też na poziom świadomości i dojrzałości ekonomicznej małych studentów. Uniwersytet dziecięcy to także atrakcyjne dla dzieci połączenie nauki i zabawy, czyli uczenie wyzwalające kreatywność oraz zdolność do podejmowania decyzji w zgodzie z najnowszymi trendami, również w świecie dorosłych.

1. Od zarządzania kompetencjami po edukację dzieci i młodzieży

1.1. Kompetencje w drodze po innowacje

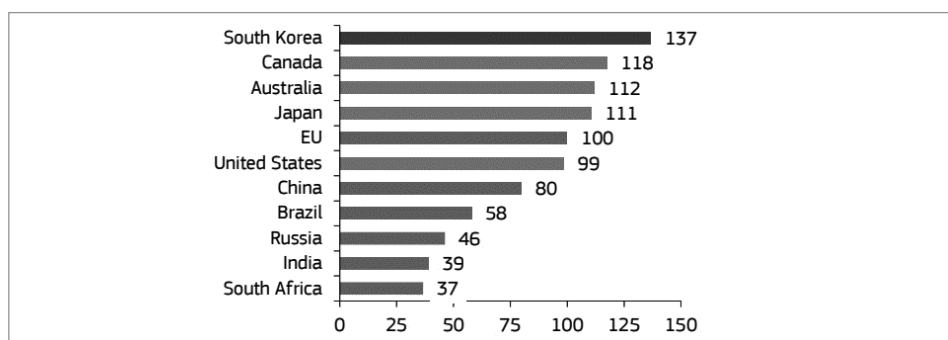
Jeżeli spojrzeć na mapę jakości życia mieszkańców poszczególnych części globu, nie sposób nie zauważyć diametralnych różnic w zdolności tych społeczności do rozwiązywania problemów natury społecznej i gospodarczej. To, że jedne kraje, a w ich ramach regiony, radzą sobie lepiej, a inne gorzej, wynika z potencjału rozwojowego danego obszaru. Kraje konkurują ze sobą, a w ten sposób motywują się do inwestowania w ów potencjał. Zgodnie podkreślają, że przyszłość uzależniona jest od inwestycji w innowacje¹. Innowacje, które należy rozumieć bardzo szeroko – od udoskonaleń po absolutne nowości, od tych w skali danego podmiotu po te światowe, od tych produktowych i procesowych, po organizacyjne i marketingowe. Potencjał do kreowania innowacji jest zróżnicowany i uzależniony od wielu czynników. Bada się go, by móc poprawiać to, w czym dany system jest słabszy, mniej konkurencyjny. Wśród tych czynników istotną rolę odgrywa edukacja, która premiuje podwójnie – z jednej strony pozwala budować potencjał innowacyjny, a z drugiej daje możliwość bezpiecznego korzystania z osiągnięć globalizacji i wdrażanych innowacji. W tym

Gdzieś w jakimś garażu jakiś przedsiębiorca odlewa pocisk, na którym widnieje nazwa twojej firmy. Masz zatem tylko jedną możliwość – strzelić pierwszy. Musisz wyprzedzić innowatorów w dziedzinie innowacji.

T. Kelley, J. Littman

¹ Siłą napędową około dwóch trzecich wzrostu gospodarczego ostatnich dekad w Europie były innowacje. Prognozuje się, że każde euro zainwestowane w europejski program badań i innowacji Horizon Europe wygeneruje zwrot do 11 EUR PKB w ciągu 25 lat. Nacisk kładzie się na rozwój sektora badań naukowych i innowacji, czego wymiernym wyznacznikiem ma być znaczący wzrost liczby nowych miejsc pracy w tym sektorze, a mianowicie do 100 tys. w okresie 2021–2027. Zob. Rankingi innowacyjności, Komisja europejska, online: https://ec.europa.eu/poland/news/190617_innovations_pl (17.06.2019).

gąszczy osiągnięć, udoskonaleń zmian i chaosu informacji szczególnie cenna staje się wiedza ekonomiczna i finansowa². Już w 2009 r. w ramach działań OECD zostały uruchomione prace nad narodowymi strategiami edukacji finansowej, wiele krajów je wdrożyło, część jeszcze opracowuje lub planuje³. W Polsce strategia jest w fazie projektowania⁴. O potrzebie takiej strategii przekonują liczne badania, według których poziom wiedzy ekonomicznej i finansowej jest niewystarczający. Wskaźniki w zakresie edukacji kontynuowanej przez całe życie, również w dziedzinie ekonomii i finansów, jak wskazują statystyki, są wyraźnie skorelowane ze wskaźnikami w obszarze innowacyjności. Jest to system naczyń połączonych – chcąc mieć innowacyjną gospodarkę, należy zadbać o pracę u podstaw, czyli edukację w dziedzinach kreujących postawy innowacyjne i nową wiedzę. W kolejnych fragmentach pracy autorzy te zależności wyraźnie pokazują.



Rysunek 1.1. Innowacyjność globalna

Źródło: *European Innovation Scoreboard 2019*, Luxemburg: Publication Office of the European Union, 2019, s. 6.

Według ostatniego rankingu innowacyjności (EIS 2019) wyniki UE w tej dziedzinie od kilku lat wzrastają i po raz pierwszy w historii okazały się lepsze od wyników Stanów Zjednoczonych, kolebki społeczeństwa trzeciej fali⁵. Liderami rozwoju

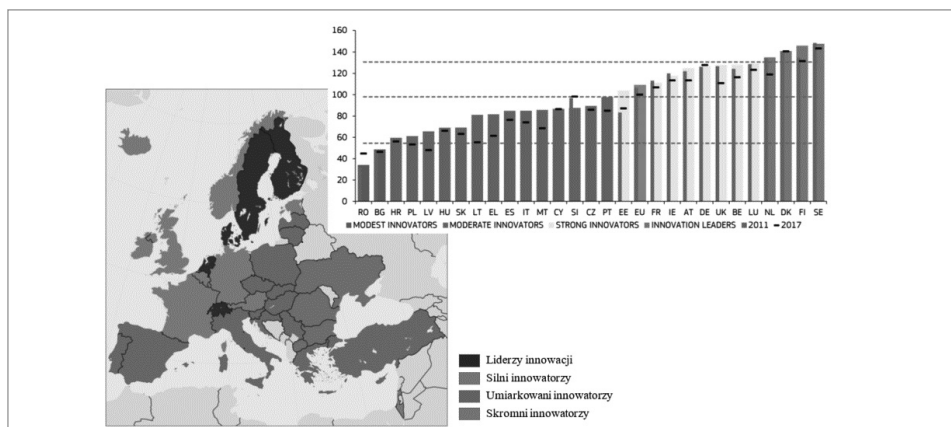
2 Komunikat Komisji: Edukacja finansowa, Komisja Wspólnot Europejskich, online: <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2007/PL/1-2007-808-PL-F1-1.Pdf> (17.06.2020).

3 B. Świecka, *Generacja Y w świecie finansów – finansial literacy i edukacja finansowa młodego pokolenia*, [w:] *Terapia finansów*, red. E. Klamut, Łódź–Warszawa 2016 (Przedsiębiorczość i Zarządzanie, t. 17, z. 8, cz. 3), s. 223.

4 Kierunki edukacji finansowej Rzecznika Finansowego. Założenia podstawowe, Warszawa 2020, online: https://rf.gov.pl/wp-content/uploads/2020/06/Kierunki_Edukacji_Finansowej_Rzecznik_Finansowy_czerwiec2020.pdf (17.06.2019).

5 Filozofię rozwoju współczesnego społeczeństwa, opartą na szeroko rozumianej innowacyjności, warto przybliżyć poprzez pryzmat „pozanaukowej klasyki” w tej dziedzinie, a mianowicie pozycji A. Tofflera pt. *Trzecia fala*. Co ciekawe, autor ten, bardziej wizjoner niż naukowiec, otwarcie przyznaje, że nie zależy mu na uznaniu czy aprobacie świata nauki. Jego dociekania i analizy służyć powinny ukierunkowaniu działań wobec wyzwań przyszłości we wszelkich dziedzinach życia, w tym gospodarki, a przez to również nauki, poprzez uświadomienie konieczności rozwoju technologii. Dlatego też, mimo pracy *quasi-naukowej*, zyskał ogromne uznanie także wśród naukowców, czego dowodem są „interdyscyplinarne” doktoraty *honoris causa* w dziedzinach nauk przyrodniczych, społecznych, literatury czy prawa. Zob. A. Toffler, *Trzecia fala*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1985.

innowacyjności pozostają Korea Południowa, Kanada, Australia i Japonia, a Chiny, dzięki wzrostowi gospodarczemu ostatnich lat, nadrabiają zaległości w trzykrotnie szybszym tempie niż UE.



Rysunek 1.2. Innowacyjność w Europie według EIS 2019

Źródło: *European Innovation...*, s. 27.

Przechodząc na grunt europejski, obecnie za liderów innowacyjności należy uznać kraje skandynawskie, Holandię i Szwajcarię. Polsce nadal daleko do czołówki Europy i, według standardów oceny, jest umiarkowanym innowatorem. Oceniane państwa bowiem dzielone są na cztery grupy: liderzy innowacji (Innovation Leaders), silni innowatorzy (Strong Innovators), umiarkowani innowatorzy (Moderate Innovators) i słabi innowatorzy (Modest Innovators) – rysunek 1.2. Na ocenę składa się wiele wskaźników (aktualnie 27), w tym wskaźniki oceniające zasoby ludzkie jako jeden z elementów potencjału innowacyjnego. Oprócz stopni doktorskich i liczby studentów w ocenie kapitału ludzkiego uwzględniana jest liczba osób objętych koncepcją *lifelong learning* (LLL)⁶, która stanowi już nieodzowny atrybut współczesnej gospodarki, w tym atrybut rynku pracy. Podział aktywności edukacyjnej na okres szkolny, pracy zawodowej i okres emerytury jest już dalece nieaktualny, gdyż LLL promuje naukę i rozwój w trakcie całego życia – od dziecka po emeryta. Edukację permanentną cechują:

- rozpatrywanie procesu uczenia się z perspektywy osoby uczącej się, a nie instytucji i osób prowadzących kształcenie;
- możliwość uczenia się w różnych formach, miejscach i okresach życia;
- równe traktowanie różnych dróg edukacji, ocenianych po efektach kształcenia i osadzonych w procedurach walidacji osiągniętych efektów kształcenia się;

6 Decyzja nr 1720/2006/We Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 15 listopada 2006 r. ustanawiająca program działań w zakresie uczenia się przez całe życie (Dz.U. UE L 327/45).

- wdrożone procedury i procesy uznawania efektów uczenia się poza systemem formalnym;
- pomiar jakości edukacji oparty na zmianie poziomu wiedzy i umiejętności osób uczących się, a nie cech instytucji edukacyjnych;
- zapewnione doradztwo edukacyjne i zawodowe;
- tworzenie możliwości uczenia się bliżej domu (wśród lokalnej społeczności, z wykorzystaniem technologii IT)⁷.

Jednym z elementów szeroko pojmowanej koncepcji uczenia się przez całe życie jest kształcenie ustawiczne. Według definicji UNESCO kształcenie ustawiczne to

Kompetencje kluczowe

- umiejętność uczenia się
- porozumiewanie się w języku ojczystym i obcym
- informatyczne
- matematyczne, naukowe i techniczne
- społeczne i obywatelskie
- inicjatywność i przedsiębiorczość
- świadomość i ekspresja kulturalna

Nie ma kompetencji – nie ma wyników, nie ma organizacji.

D.D. Dubois,
W.J. Rothwell

Kompetencje to potencjał, który pozwala osiągać pożądane wyniki.

M. Armstrong

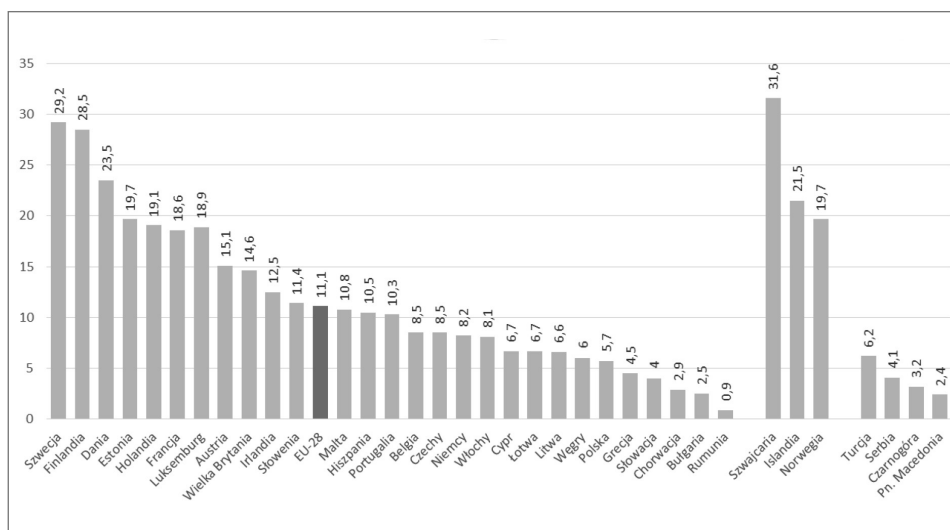
zespół formalnych i nieformalnych działań, dzięki którym osoby dorosłe mogą wzbogacać swoją wiedzę, rozwijać talenty oraz zdobywać kwalifikacje zawodowe i kompetencje, które umożliwiają realizację własnych potrzeb tudzież dostosowanie się do oczekiwań społeczeństwa i rynku pracy. Interpretacja przyjęta na potrzeby EIS 2019 jest zbliżona, odnosi się do osób w wieku 25–64 lata, podkreśla też, że zamiar lub cel uczenia się jest punktem krytycznym, który odróżnia LLL od zajęć niezwiązanych z nauką, takich jak zajęcia kulturalne lub sportowe. Polskie przepisy kształcenie ustawiczne utożsamiają z kształceniem w szkołach dla dorosłych, branżowych szkołach II stopnia i szkołach policealnych, a także z uzyskiwaniem i uzupełnianiem wiedzy, umiejętności i kwalifikacji zawodowych w formach pozaszkolnych przez osoby, które spełniły obowiązek szkolny.

Jednym z celów określonych w strategicznych ramach europejskiej współpracy i szkolenia (ET 2020) było osiągnięcie do 2020 r. poziomu co najmniej 15% dorosłych, którzy uczestniczą w uczeniu się przez całe życie⁸. Badania z 2018 r. wykazują jednak (rysunek 1.3), iż współczynnik ten dla UE wyniósł 11,1% (choć sukcesywnie rośnie: 2017 – 10,9%, 2015 – 10,7%) i wyższy był dla kobiet (12,1%) niż mężczyzn (10,1%). W państwach członkowskich UE najwyższe wskaźniki udziału dorosłych w uczeniu się odnotowano w Szwecji (29,2%), Finlandii (28,5%) i Danii (23,5%). Dla kontrastu, pięć państw członkowskich miało wskaźnik uczestnictwa poniżej 5%: Rumunia (0,9%), Bułgaria (2,5%), Chorwacja (2,9%), Słowacja (4,0%) i Grecja (4,5%). W Polsce

⁷ G. Maniak, *Kształcenie przez całe życie – idea i realizacja. Polska na tle Unii Europejskiej*, „Studia Ekonomiczne” 2015, nr 214. Zob. Perspektywa uczenia się przez całe życie – dokument strategiczny opracowany przez Międzyresortowy Zespół do spraw uczenia się przez całe życie, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji, 2013.

⁸ Wskaźnik służący do pomiaru uczenia się przez całe życie definiuje się jako odsetek osób w wieku od 25 do 64 lat, które stwierdziły, że otrzymały formalną lub nieformalną edukację i szkolenie w ciągu czterech tygodni poprzedzających badanie.

wynosił on niewiele więcej, bo 5,7%. Niekwestionowanym liderem w Europie jest neutralna Szwajcaria, w której wskaźnik LLL wśród dorosłych wyniósł aż 31,6%⁹.



Rysunek 1.3. Udział dorosłych w uczeniu się [% populacji w wieku od 25 do 64 lat]

Źródło: <https://ec.europa.eu/eurostat>.

Strategia uczenia się przez całe życie, wdrażana przez poszczególne kraje Unii Europejskiej, bazuje na zestawie tzw. kompetencji kluczowych. Komisja Europejska (KE) uznała, że tego rodzaju kompetencje pozwalają w sposób ciągły przystosowywać się do dynamicznych zmian w otoczeniu oraz dążyć do rozwoju innowacyjności. Kompetencje definiowane są jako udowodniona zdolność stosowania – w pracy lub nauce oraz w rozwoju zawodowym i osobistym – wiedzy, umiejętności i zdolności osobistych, społecznych lub metodologicznych¹⁰. Wśród kompetencji kluczowych wyróżnia się:

- umiejętność uczenia się, czyli efektywnego przyswajania wiedzy i praktycznego wykorzystywania jej w rozwiązywaniu problemów;
- porozumiewanie się w języku ojczystym i obcym, które pozwala interpretować pojęcia, fakty, opinie oraz wyrażać myśli i uczucia, co w dobie pracy projektowej jest niezbędne, umożliwia dodatkowo rozwój umiejętności mediacji oraz ważne w procesach globalizacji i internacjonalizacji rozumienie różnic kulturowych;

⁹ *Adult participation in learning by sex*, Eurostat, online: https://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=sdg_04_60&plugin=1.

¹⁰ Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2017 r. w sprawie europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (2017/C 189/03).

- kompetencje informatyczne oraz kompetencje matematyczne, naukowe i techniczne, które łącznie pozwalają na rozwój technologii w odpowiedzi na potrzeby społeczeństwa zmagającego się z wieloma problemami cywilizacyjnymi;
- kompetencje społeczne i obywatelskie, które warunkują konstruktywne uczestnictwo w życiu społecznym i zawodowym na zasadach demokratycznych z uwzględnieniem wyzwań związanych z rosnącą mobilnością, a co za tym idzie, z różnorodnością społeczeństwa;
- inicjatywność i przedsiębiorczość rozumiane jako zdolność do kreacji i wdrażania pomysłów, tworzenia innowacji oraz pojmowania ich w wymiarze projektowym;
- świadomość i ekspresję kulturalną, które powinny być utożsamiane ze zdolnością doceniania twórczego znaczenia idei, doświadczeń i uczuć w procesach rozwoju, również gospodarczego¹¹.

Taki zestaw kompetencji jest zdaniem KE konieczny do spójności społecznej, osobistej samorealizacji, bycia aktywnym obywatelem i uzyskania szans na zatrudnienie w społeczeństwie wiedzy. A to właśnie w społeczeństwie wiedzy upatruje się szans na jeszcze szybszy rozwój badań naukowych, a co za tym idzie – innowacji w Europie, tak by stała się ona światową siłą napędową innowacyjności¹². Wiele z wymienionych kompetencji przenika wiedza w zakresie ekonomii i finansów. Edukacja w tym obszarze, zwłaszcza ta poza- i nieformalna (więcej o tym w części 1.3), pozwala na zmniejszenie wykluczenia społecznego i finansowego, poziomu biedy i ubóstwa oraz wyrównanie szans na rynku pracy i rynku finansowym¹³.

Wdrażanie koncepcji uczenia się przez całe życie skłania do zarządzania zasobami ludzkimi według modelu kompetencyjnego¹⁴, podejście takie stawia bowiem w centrum zainteresowania osobę – pracownika na danym stanowisku, a nie samo stanowisko¹⁵. Celem organizacji w długiej perspektywie staje się więc pozyskiwanie i rozwijanie wysoce kompetentnych ludzi. Ich potencjał w postaci wiedzy, umiejętności i postaw (szeroko rozumianych, bo dotyczących cierpliwości, wytrwałości, elastyczności, pewności siebie, motywacji, gotowości do działania) stwarza fundament do integrowania pozostałych obszarów działania i efektywnego osiągnięcia celów całej organizacji¹⁶.

11 Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE).

12 A renewed agenda for Research and Innovation: Europe's chance to shape the future, European Commission – Press release, Brussels, 15.05.2018.

13 Zob. B. Świecka, *Kompetencje finansowe i edukacja finansowa. Ujęcie teoretyczne i praktyczne*, „Journal of Insurance, Financial Markets & Consumer Protection” 2018, No. 27 (1). Por. J.K. Solarz *et al.*, *Całościowa edukacja finansowa. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Społecznej Akademii Nauk, Łódź–Warszawa 2018.

14 Zarządzanie oparte na kompetencjach (*competency-based human resources management*) rozwija się aktywnie od początku lat 90. XX w. w USA i krajach Europy Zachodniej.

15 Zob. Ł. Sienkiewicz *et al.*, *Zarządzanie zasobami ludzkimi w oparciu o kompetencje. Perspektywa uczenia się przez całe życie*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013, s. 10.

16 Zob. *ibidem*, s. 14–19.

Skoro gospodarka powinna rozwijać się w oparciu o wiedzę, bezwzględny elementem tego systemu staje się pracownik wiedzy. Co wyróżnia takiego pracownika? Peter Drucker twierdzi, że pracownicy wiedzy w swojej pracy częściej wykorzystują rozum niż umiejętności manualne (i mówił o tym już w 1959 r.). Część specjalistów łączy to pojęcie z konkretnymi zawodami i dziedzinami gospodarki, gdzie wynagradza się za myślenie, a mianowicie: zarządzanie, operacje biznesowe i finansowe, medycyna, prawo, edukacja, informatyka i nauki matematyczne, architektura i inżynieria czy nauki przyrodnicze i społeczne¹⁷. Zdaniem autorki, takie zawężenie nie jest jednoznacznie słuszne. Dla pracodawcy bowiem cennym pracownikiem zawsze będzie ten, który przy wykonywaniu nawet nieskomplikowanych czynności będzie bazował na doświadczeniu, który będzie otwarty na nową wiedzę i chętny, by tę wiedzę rozwijać i dzielić się nią¹⁸. W przypadku stanowisk wyższych szczebli w organizacji receptę na ich obsadzenie odpowiednimi ludźmi podaje Jim Collins. Sprowadza się ona do angażowania takich osób, które są samodzielne i odpowiedzialne – dojrzałe w myśl koncepcji „okna i lustra”. „Okno” symbolizuje docenianie udziału innych w osiąganym sukcesie bez podkreślania własnych zasług, „lustro” natomiast jest symbolem przyjęcia na siebie odpowiedzialności w przypadku porażki¹⁹.

Warto wspomnieć, iż w ślad za wskazanymi potrzebami i trendami przy Polskiej Agencji Rozwoju Przedsiębiorczości powstała, wśród wielu innych, Sektorowa Rada ds. Kompetencji Sektora Finansowego. Jej rolą jest:

- włączenie Sektorowej Ramy Kwalifikacji oraz wybranych kwalifikacji sektorowych do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji celem ujednolicania polskiego rynku z europejskim;
- prowadzenie prac badawczych i analitycznych w zakresie potrzeb kompetencyjnych sektora i podejmowania na tej podstawie nowych inicjatyw;
- inicjowanie i wspieranie opracowywania nowych standardów sektorowych, w tym kwalifikacji, w odpowiedzi na nowe trendy rozwojowe, z uwzględnieniem zmian regulacyjnych, technologicznych i demograficznych;
- rozwój współpracy sektorowej wszystkich interesariuszy służącej skróceniu czasu reakcji oferty edukacyjnej i szkoleniowej na nowo pojawiające się potrzeby kompetencyjne sektora;

Model kompetencyjny

W centrum zainteresowania stoi pracownik na danym stanowisku, a nie samo stanowisko.

Koncepcja okna i lustra

Docenianie innych przy sukcesie i branie na siebie odpowiedzialności w przypadku porażki.

Pracownik wiedzy

W swojej pracy częściej wykorzystuje rozum niż umiejętności manualne. Jest wynagradzany za myślenie.

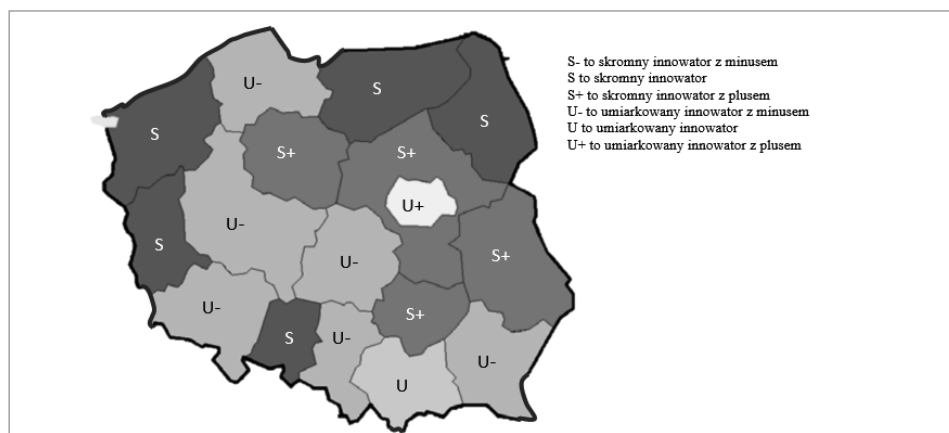
17 Zob. T.H. Davenport, *Zarządzanie pracownikami wiedzy*, Oficyna Wolters Kluwer Business, Kraków 2007, s. 24; M. Morawski, *Zarządzanie profesjonalistami*, PWE, Warszawa 2009, s. 42.

18 Takiego zdania byli: G. Krough, K. Ichijo, I. Nonaka, *Enabling Knowledge Creation. How to Unlock the Mystery of Tacit Knowledge and Release the Power of Innovation*, Oxford University Press, New York 2000, s. 12.

19 J. Collins, *Jak upadają giganci i dlaczego niektóre firmy nigdy się nie poddają*, MT Biznes, Warszawa 2015, s. 190.

- działanie na rzecz zwiększenia perspektyw rozwojowych młodych pracowników, którzy skorzystają z uporządkowania, większej transparentności oraz porównywalności kwalifikacji, w tym w wymiarze międzynarodowym²⁰.

Wysiłki na wielu przytoczonych wyżej płaszczyznach łączy wspólny mianownik w postaci budowania potencjału do rozwoju innowacyjności – rozwoju na poziomie Europy, na poziomie poszczególnych państw europejskich i wreszcie na poziomie regionów, które te państwa budują. Uchwycenie specyfiki na poziomie regionów jest bardzo ważne ze względu na wagę inicjatyw oddolnych, wynikających z dobrze zdiagnozowanych potrzeb oraz angażowania i rozwijania lokalnych zasobów. Kiedy przyjrzymy się poszczególnym regionom Europy pod kątem ich osiągnięć w zakresie rozwoju innowacji, liderów (L) i silnych innowatorów (M) należy poszukiwać w regionach państw skandynawskich, Wysp Brytyjskich i środkowej Europy, częściowo Portugalii. Półwysep Iberyjski, a jeszcze bardziej Europa Środkowo-Wschodnia mają wiele do nadrobienia. Żaden z polskich regionów (rysunek 1.4) nie jest chociażby silnym innowatorem „z minusem” (M–). W ramach regionalnego indeksu innowacyjności (RIS) taką właśnie przyjęto klasyfikację regionów – cztery podstawowe kategorie EIS (lider, silny, umiarkowany, skromny innowator) podzielono dodatkowo na trzy podkategorie: (–), pełna ocena, (+). I tak w Polsce umiarkowanym innowatorem „z plusem” (U+) jest jedynie region warszawski stołeczny. Na ocenę umiarkowaną (U) lub umiarkowaną „z minusem” (U–) zapracowały województwa: małopolskie oraz pomorskie, wielkopolskie, łódzkie, dolnośląskie, śląskie i podkarpackie. Najskromniej (S) w rankingu wypadają: Warmia i Mazury, Podlasie, Pomorze Zachodnie, województwa lubuskie i opolskie.



Rysunek 1.4. System innowacji w Polsce według RIS 2019

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Regional Innovation Scoreboard 2019*, Luxembourg: Publication Office of the European Union, 2019, s. 28.

²⁰ Zob. *Deklaracja założycielska*, Sektorowa Rada ds. Kompetencji, online: <https://rada.wib.org.pl/deklaracja-zalozycielska/> (17.06.2019).

Dane europejskie ujawniają interesującą prawidłowość – regiony dominujące pod względem rozwoju innowacyjności cechuje bardzo wysoki wskaźnik w zakresie wdrażania koncepcji *lifelong learning*, najwyższy spośród ocenianych parametrów. Podobna zależność występuje u silnych innowatorów, wartość tego wskaźnika wprawdzie jest już dużo niższa niż u liderów, ale i w tym przypadku pozostaje najlepiej ocenioną w katalogu gromadzonych danych w tej grupie. U umiarkowanych innowatorów koncepcja uczenia się przez całe życie jest jednym z przeciętnie ocenianych wskaźników, a u skromnych innowatorów już jednym z najsłabszych²¹. Można zatem domniemywać, że *lifelong learning* ma głęboki sens, patrząc przez pryzmat działań proinnowacyjnych.

Skoro osadziliśmy rolę edukacji, zwłaszcza tej permanentnej, w procesach budowania kompetencji proinnowacyjnych, konieczne staje się również wskazanie trendów na obecnym i przyszłym rynku pracy. Determinują one bowiem wybory w zakresie rodzaju poszerzanej wiedzy. Jest to też odpowiedź, na czym się skupić, kierując ofertę edukacyjną do dzieci i młodzieży, oraz gdzie uwypuklić edukację ekonomiczną i finansową jako tę ciągle dalece niewystarczającą, a niezbędną, i w życiu zawodowym, i (a może zwłaszcza) prywatnym, w rzeczywistości pozazawodowej. Nie mając odpowiedniej świadomości i dojrzałości ekonomicznej, stajemy się bowiem konsumentem, którego łatwo oszukać i zmanipulować.

1.2. Dokąd zmierza rynek pracy? Potrzeba edukacji ekonomicznej

Rynek pracy mocno się zmienia. Jest to efekt postępującej cyfryzacji i towarzyszącej jej automatyzacji. Pracownika przyszłości – a może bardziej „zleceniobiorcę” przyszłości – powinny zatem cechować dodatkowe, często zupełnie inne niż dotychczas kompetencje oraz bardziej elastyczna organizacja pracy. Kompetencje kluczowe owszem, ale ponadto pożądane są umiejętności interdyscyplinarne, pozwalające holistycznie podchodzić do projektu. Prognozuje się, iż gospodarka będzie potrzebować tzw. e-liderów, którzy będą umiejętnie łączyć wiedzę ekonomiczną, zarządzania i informatyczną (rysunek 1.5). Do 2020 r. gospodarka UE będzie potrzebowała nawet miliona takich pracowników.

21 Regional Innovation Scoreboard 2019, Luxembourg: Publication Office of the European Union, 2019, s. 14.



Rysunek 1.5. Kompetencje e-lidera w cyfrowej gospodarce

Źródło: *European Conference on „High-Tech and Leadership Skills for Europe”*, Brussels, 26th January 2017.

E-lider – kto to?

To ten, kto łączy umiejętności statystyczne, w tym analizy dużych zbiorów danych, i biznesowo-zarządcze, prawidłowo interpretuje wyniki analiz w kontekście szerszych trendów społecznych.

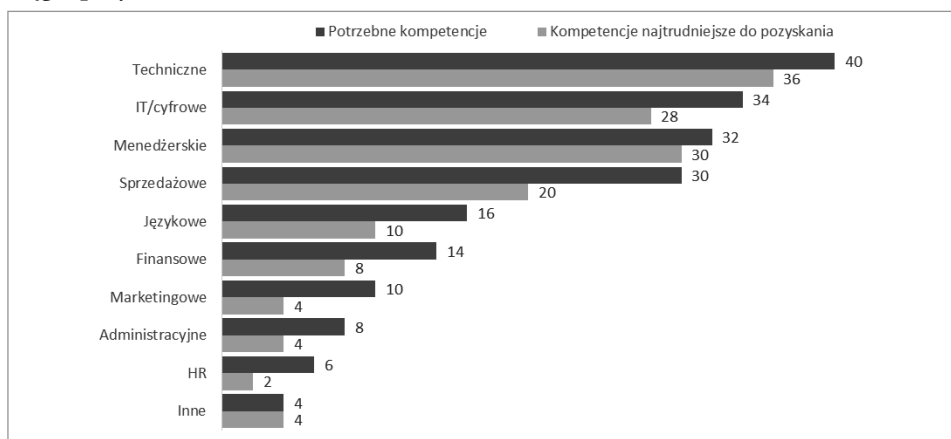
Kim jest e-lider? To osoba, która łączy umiejętności statystyczne, w tym analizy dużych zbiorów danych, i biznesowo-zarządcze, prawidłowo interpretuje wyniki analiz w kontekście szerszych trendów społecznych. Gospodarka zmierza w kierunku wszechobecnej cyfryzacji, dlatego wśród najlepiej opłacanych zawodów muszą znaleźć się te związane z zaawansowaną analityką danych. Rewolucja cyfrowa niesie za sobą dostęp do ogromu informacji, co poszerza możliwości, ale tworzy też chaos informacyjny. W takim chaosie niejednokrotnie trudno zweryfikować wiarygodność przedstawianych danych, trudno też skoncentrować się na istocie

sprawy. Współpraca ze sztuczną inteligencją pozwala pracować wydajniej i minimalizować ryzyko błędów, zmusza jednak do wykształcania dodatkowych umiejętności – analizy i interpretacji faktów.

Patrząc przez pryzmat potrzeb kompetencyjnych przedsiębiorstw, bardzo wyraźnie widać trend poszerzania kwalifikacji „e-liderowych” (rysunek 1.6). Przedsiębiorcy poszukują pracowników z kompetencjami technicznymi, cyfrowymi, menedżerskimi i sprzedażowymi. Jednocześnie zaznaczają, że są one najtrudniejsze do pozyskania. Według przywołanego badania Heys Poland niewielką (jeszcze) wagę przywiązuje się do kompetencji w zakresie zaawansowanej analizy danych²². Kompetencje *stricte* finansowe oceniane są przez pracodawców jako te nieco mniej istotne, aczkolwiek ze względu na ich silny związek z menedżerskimi i sprzedażowymi

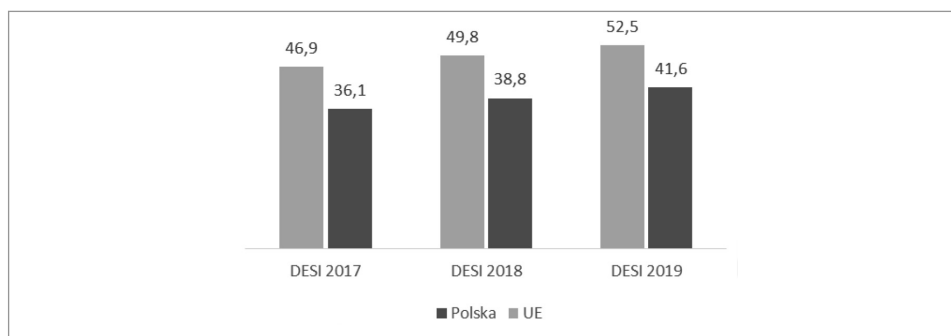
²² Badani wśród innych kompetencji wymienili właśnie big data, oprócz technik zwinnych, łańcucha dostaw czy prawa i *compliance*.

nie należy przesuwac ich na dalszy plan. Pracodawcy potrzebują bowiem pracowników o szerokim spektrum kompetencji ekonomicznych. A patrząc przez pryzmat ewolucji pokoleniowej²³, dostrzega się z jednej strony coraz bardziej naturalną zdolność do poruszania się w meandrach technologii cyfrowych, z drugiej zaś niską świadomość ekonomiczną i finansową młodego pokolenia, co rodzi wiele niebezpieczeństw w zakresie korzystania z innowacyjnych rozwiązań, które ta technologia ciągle przynosi.



Rysunek 1.6. Potrzeby kompetencyjne firm

Źródło: *Raport płacowy 2020. Trendy na rynku pracy*, Heys Poland, 2020, s. 19.



Rysunek 1.7. Indeks gospodarki cyfrowej – Polska a UE w latach 2017–2019

Źródło: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/desi>.

²³ Granice pomiędzy pokoleniami Y i Z są stosunkowo płynne (w literaturze też spotyka się różne definicje tych pojęć), można jednak przyjąć, że pokolenie Y (najczęściej roczniki 1980–1994) to takie, które mocno korzysta z dobrodziejstw rewolucji cyfrowej, Z natomiast (roczniki 1995 i wyżej) w ogóle nie zna świata bez cyfryzacji.

Świadomość tego, że kompetencje cyfrowe są i będą kluczowe, jest w społeczeństwie polskim wysoka (83% badanych²⁴), a mimo to kompetencje Polaków w tym zakresie należą do jednych z najniższych w Europie, na 28 krajów słabiej od Polski prezentują się jedynie Grecja, Rumunia i Bułgaria. Choć wartość indeksu dla Polski od kilku lat rośnie, nie zmniejsza ona dystansu wobec średniej UE, która też sukcesywnie się poprawia (rysunek 1.7). By zobrazować skalę problemu, należy podkreślić, że cyfrowi liderzy – Finlandia, Szwecja, Holandia czy Dania uzyskali blisko 70 pkt w rankingu DESI.

Jedną z kategorii ocenianych w ramach DESI jest kapitał ludzki postrzegany przez pryzmat umiejętności cyfrowych. Warto tu przywołać kilka szczegółowych danych, gdyż doskonale nakreślają one, w którym kierunku polski kapitał ludzki powinien się rozwijać, by ścigać Europę (tabela 1.1). Choć polscy informatycy są cenieni na rynku światowym, to ich odsetek na tle innych państw jest stosunkowo niski, aczkolwiek to najlepiej oceniony parametr w tej grupie wskaźników. Zaległości dotyczą wielu sfer, zarówno tej profesjonalnej, tj. liczby absolwentów kierunków ICT, w tym kobiet, jak i obszaru podstawowych umiejętności cyfrowych oraz informatycznych. Są to cenne wskazówki dla kreatorów systemu edukacji, począwszy już od etapu szkoły podstawowej. Wyraźnie ujawniła te zaległości pandemia COVID-19. Wobec potrzeb nauczania zdalnego czy współpracy z urzędami on-line zauważalne były spore braki i w zakresie umiejętności, i w zakresie infrastruktury.

Tabela 1.1. Umiejętności cyfrowe Polaków na tle UE

	Polska			UE
	DESI 2017	DESI 2018	DESI 2019	DESI 2019
Co najmniej podstawowe umiejętności cyfrowe /% osób/	44	46	46	47
Ponadpodstawowe umiejętności cyfrowe /% osób/	19	21	21	31
Co najmniej podstawowe umiejętności informatyczne /% osób/	47	49	49	60
Specjaliści w dziedzinie ICT /% zatrudnionych ogółem/	2,6	2,7	2,8	3,7
Kobiety-specjaliści w dziedzinie ICT /% zatrudnionych kobiet/	0,8	0,9	0,9	1,4
Absolwenci kierunków w dziedzinie ICT /% absolwentów/	2,9	3,0	3,1	3,5

Źródło: *Indeks gospodarki cyfrowej i społeczeństwa cyfrowego (DESI). Sprawozdanie krajowe na 2019 r. Polska*, Komisja Europejska, 2019, s. 8.

Wszystkie dziedziny życia, również te, gdzie niezastąpiony jest kontakt z drugim człowiekiem, są lub będą wspomagane technologią. Przy czym nie chodzi o to, by uczyć się wszystkiego, a specjalizować się w tym, w czym w przyszłości chce się realizować, umiając jednocześnie udoskonalić swoją pracę w oparciu o technologię.

24 Aktywni+. *Przyszłość rynku pracy. Raport Gumtree 2017*, online: https://www.delab.uw.edu.pl/wp-content/uploads/2017/04/DELabUW_raport_Aktywni.pdf (17.06.2019).

Gospodarka cyfrowa tworzy bowiem pole do rozwoju wielu profesji, w których wynagradzane będą kreatywność, nieszablonowe działanie i umiejętności poznawcze. Znamienne stają się tu słowa A. Tofflera, który apelował, by nie przeceniać roli cyfryzacji, gdyż „analfabetami XXI wieku nie będą ci, którzy nie znają Excela lub nie potrafią programować, ale ci, którzy nie potrafią się uczyć nowych rzeczy i oduczać starych”. Ważne, by skupiając się na kompetencjach twardych, nie zgubić tych społecznych, w tym umiejętności pracy w zespole, z czym często przecież wiążą się konflikty. Mowa tu również o inteligencji społecznej, a ta łączy się z modelem inteligencji emocjonalnej i oznacza zdolność do współpracy z innymi opartą na zrozumieniu ich potrzeb, ale też jasne wyrażanie własnego zdania²⁵. Warto też zastanowić się nad sposobem zarządzania takimi konfliktami – jeśli uda się pójść w kierunku konstrukcji zamiast destrukcji, powstałe rozwiązania wpłyną pozytywnie na morale zespołu, jego motywację i zdecydowanie częściej przyniosą wartość dodaną w postaci wypracowanych rozwiązań, niejednokrotnie innowacji.

Generacje Y i Z inaczej też postrzegają etos pracy, formułę pracy zawodowej, inaczej zarządzają czasem – w tych aspektach również potrzebują choć minimum obycia ekonomiczno-finansowego. Kilka akapitów wcześniej, wśród podmiotów podaży pracy, wyróżniono grupę „zleceniobiorców”. Było to celowe ze względu na trwającą w środowisku gospodarczym dyskusję na temat umów cywilnoprawnych, które z jednej strony, określane mianem „śmieciovych”, kojarzą się z nieuczciwymi praktykami pracodawców i dezaprobatą strony podażowej. Z drugiej jednak są bardzo popularne w gronie tzw. freelancerów, dla których brak etatu, elastyczny, niezależny, w zasadzie nikomu niepodporządkowany charakter aktywności zawodowej, realizowanej w formule projektu, jest zdecydowanym atutem. „Wolni strzelcy” reprezentują najczęściej zawody wysoce specjalistyczne, kreatywne i dobrze opłacane, zawody „jutra” i „wiedzy”. Jest to jeden z wyznaczników przeobrażeń tego rynku, przeobrażeń, które będą zataczać coraz szersze kręgi. Rozwój sztucznej inteligencji²⁶ i wszechobecna cyfryzacja powodują bowiem szeroko zakrojone zmiany społeczno-ekonomiczne – nową ekonomię i nowy świat pracy. Nowy – jak już wspomniano – pod względem rodzaju, ale nowy również pod względem charakteru i stylu²⁷. Nie tak dawno, bo w 2009 r., aktualizowana Polska Klasyfikacja Działalności

Analfabetami XXI wieku nie będą ci, którzy nie znają Excela lub nie potrafią programować, ale ci, którzy nie potrafią się uczyć nowych rzeczy i oduczać starych.

A. Toffler

Freelancer

Wolny strzelec pracuje na elastycznych warunkach, nie jest związany umową o pracę, którą traktuje jako sztywną formę zaangażowania.

25 Zob. K. Albrecht, *Social Intelligence: The New Science of Success*, Jossey-Bass, San Francisco 2006.

26 Bank Światowy: w niektórych krajach rozwijających się automatyzacji może ulec aż 85% miejsc pracy. Zob. Digital dividends. World development report 2016, The World Bank, Washington 2016.

27 Oxford University sugeruje, że 63% miejsc pracy w transporcie, magazynowaniu, logistyce i sprzedaży zostanie zautomatyzowane. Zob. Technology at work v3.0. Automating e-Commerce from Click to Pick to Door, Citi GPS: Global Perspectives & Solutions, Oxford Martin School 2017, online: <https://www.oxfordmartin.ox.ac.uk/downloads/CITI%20REPORT%20ADR0N.pdf> (17.06.2019).

(PKD)²⁸ niekiedy sprawia trudności w precyzyjnym dopasowaniu rodzaju aktywności do pojawiających się nowych zawodów. Dodatkowo część znanych dotychczas profesji odchodzi do lamusa²⁹, a wraz z nimi również filozofia jednego stabilnego miejsca pracy, nierzadko przez wiele lat aktywności zawodowej, czasem do emerytury³⁰. Co ciekawe, 64% Polaków (a aż 80% studentów) uważa, że cyfryzacja i automatyzacja sprawią, że ludzie będą mieli więcej czasu wolnego³¹. Czyżby? Już w 1930 r. J.M. Keynes prognozował skrócenie czasu pracy do wymiaru 15 godzin tygodniowo, a miało to być następstwem rosnącej produktywności gospodarki³². Nic takiego się nie stało. Co więcej, wielu ludzi z własnej inicjatywy pracuje dłużej, niż zakładają normy regulowane Kodeksem pracy. 1693 godziny – tyle przepracował statystyczny Polak w 2018 r.³³ Ten czas od trzech lat sukcesywnie się skraca, ale nadal odbiega od standardów Europy Zachodniej, w dalszym ciągu nadliczbowo w Polsce pracuje 55% zatrudnionych (wobec 74% w 2016 r.)³⁴.

Już Henry Ford podkreślał, że uczenie się przez całe życie pozwala umysłowi pozostać „młodym”. W dobie wszechogarniającej podaży informacji jedna z kluczowych kompetencji, czyli uczenie się, nabiera dodatkowego wymiaru – umiejętnego radzenia sobie z przeładowaniem poznawczym. Zjawisko to dotyczy i osób dorosłych, i dzieci. Dlatego ważne jest, by rodzice umiejętnie kształtowali ścieżkę edukacyjną swoich dzieci w zakresie zajęć pozaszkolnych. Kolejna część pracy zostaje poświęcona jednej z intensywnie rozwijanych w ostatnich latach form edukacyjnych,

28 Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 24 grudnia 2007 r. w sprawie Polskiej Klasyfikacji Działalności (Dz.U. 2007 nr 251, poz. 1885).

29 McKinsey: zmiany technologiczne mogą spowodować redukcję 45% wszystkich zawodów, 5% zawodów zniknie zupełnie, przy czym w przypadku krajów rozwijających się tempo przemian będzie wolniejsze, ale ich ostateczna skala znacznie bardziej dotkliwa dla rynku pracy. Zob. *Revolucja AI. Jak sztuczna inteligencja zmieni biznes w Polsce. The AI revolution. How artificial intelligence will change business in Poland*, McKinsey & Company, Forbes Polska 2017.

30 Zmiany technologiczne przyczyniają się do redukcji liczby zawodów, którą w Polsce szacuje się docelowo na 40%, natomiast w krajach OECD na aż 57%. Polacy są świadomi tego, że większość zadań w perspektywie najbliższych dekad będzie realizowana przez automaty – uważa tak 64% badanych, przy czym tylko 40% odnosi to do własnej sytuacji zawodowej. Zob. *Aktywni+...*

31 *Ibidem*.

32 Keynes uważał, że praca jest przykrą koniecznością, więc ludzie będą pracować nie dłużej niż to konieczne. Jego prognoza sprawdzała się w USA do lat 70. XX w., tygodniowy czas pracy skrócił się wówczas z wyjściowych 47 do 39 godzin. Produktywność pracy rośnie nadal zgodnie z przewidywaniami ekonomisty, dlaczego zatem proces skracania czasu pracy został zatrzymany? Ciekawie na temat normatywnego czasu pisze: M. Zaremba, *Nie-praca i dobre bezrobocie technologiczne*, online: <https://liberte.pl/nie-praca-i-dobre-bezrobocie-technologiczne/> (17.06.2019).

33 W 2016 r. średni czas pracy statystycznego zatrudnionego Polaka wynosił aż 1711 godzin, w ostatnich latach najkrótszy był w 2009 r., wówczas Polacy pracowali średnio 1667 godzin. Przyglądając się branżom, w 2018 r. najdłużej pracowali pracownicy budowlani (1813 godzin), niewiele mniej zatrudnieni przy usługach zakwaterowania i gastronomii (1807 godzin), natomiast poniżej średniej: administracja publiczna i obrona narodowa (1689), opieka zdrowotna i pomoc społeczna (1684) i najmniej – sektor edukacji (1271). Dane dotyczą organizacji zatrudniających min. 10 pracowników w ujęciu średniorocznym. Zob. <http://stat.gov.pl>.

34 Nadgodziny, stres i negatywne konsekwencje dla samopoczucia. Raport 2018, Hays Poland, online: https://www.hays.pl/documents/63327/2210536/hays_2273153.pdf/4e0818a6-bb13-4013-c426-da1582b1bbf8?t=1566538302596 (17.06.2019).

a mianowicie uniwersytetom dziecięcym. Najnowsze trendy w uczeniu się, które postuluje uwzględnić The Open University³⁵, akcentują potrzebę nauki przez zabawę. W środowisku dziecięcym czy młodzieżowym jest to naturalne, specjaliści podkreślają jednak, że taka metoda nauki sprawdza się również wśród dorosłych. W tym opracowaniu autorzy koncentrują się na pokoleniu Z, tym najmłodszym, objętym jeszcze edukacją w szkole podstawowej. Dzieje się tak dlatego, że celem działań podejmowanych w ramach inicjatyw o charakterze uniwersytetów dziecięcych jest przede wszystkim kształtowanie prawidłowych nawyków zamiast korygowania skrzywionych już postaw.

1.3. Uniwersytet dziecięcy – innowacja w edukacji i nauce

„Człowiek uczy się przez całe życie” – ta maksyma stanowi często punkt wyjścia na zajęciach realizowanych według koncepcji *lifelong learning*, realizowanych z różnymi grupami odbiorców – tymi objętymi jeszcze obowiązkiem szkolnym, i tymi już poza nim. Koncepcja uczenia się przez całe życie, tak jak przywołany aforyzm, podkreśla, że uczenie się nie jest wyłącznie obowiązkiem ucznia, który kończy się wraz z uzyskaniem przez niego pełnoletności. Tym samym do zbioru uczących się – w myśl filozofii najkorzystniejszej dla rozwoju społecznego i gospodarczego – oprócz dzieci i młodzieży dołączeni zostali dorośli. Bo jak podkreślał już wiek temu Henry Ford, „każdy, kto przestaje się uczyć, jest stary, bez względu na to, czy ma 20, czy 80 lat. Kto kontynuuje naukę – pozostaje młody. Najwspanialszą rzeczą w życiu jest utrzymywanie swojego umysłu młodym”.

Każdy, kto przestaje się uczyć, jest stary, bez względu na to, czy ma 20, czy 80 lat. Kto kontynuuje naukę – pozostaje młody. Najwspanialszą rzeczą w życiu jest utrzymywanie swojego umysłu młodym.

Henry Ford

Polska odsłona *lifelong learning* to kształcenie ustawiczne, którego definicja koncentruje się tylko na kształceniu dorosłych. Nie dlatego, żeby pomijać uczących się do 18. roku życia, raczej po to, by podkreślić potrzebę zdobywania wiedzy także po okresie obowiązku szkolnego. W literaturze poświęca się wiele uwagi temu zagadnieniu. W tym opracowaniu natomiast punkt ciężkości zostaje przeniesiony na koncepcję LLL realizowaną na etapie edukacji szkolnej, przy czym mowa tu o edukacji w ramach form pozaszkolnych w postaci uniwersytetów dziecięcych.

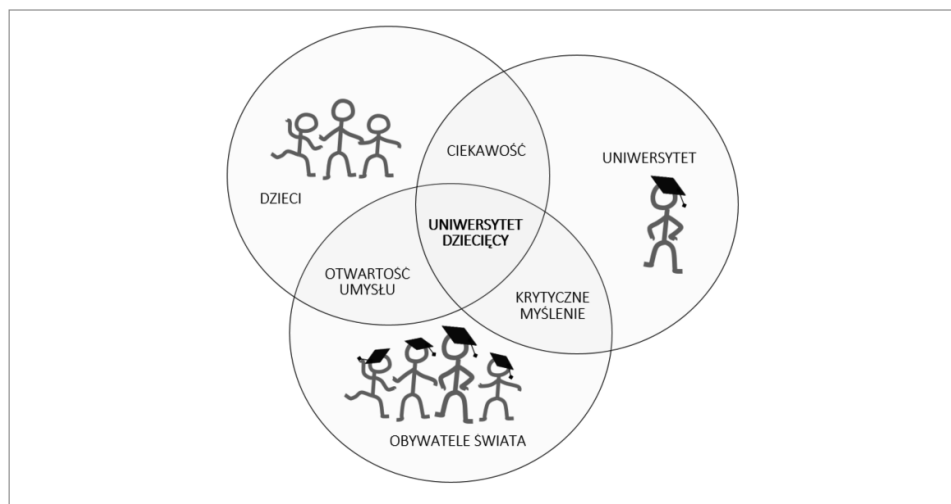
Ponieważ brak jest formalnej definicji pojęcia „uniwersytet dziecięcy”, na rynku polskich usług edukacyjnych można spotkać przeróżne oferty podobne do uniwersytetu czasem jedynie z nazwy, notabene chwytliwej, wskazującej na innowacyjność i kreatywne podejście projektodawców. Nie istnieje zamknięty katalog atrybutów i cech, które należałoby bezwzględnie zachować, promując i wdrażając takie projekty, dlatego trudno jest walczyć z nadużyciami w tej dziedzinie. Intencją środowiska

35 *Trends in Learning Report 2019*, The Open University 2019, online: <http://www.open.ac.uk/business/apprenticeships/blog/trends-learning-report-2019> (17.06.2019).

akademickiego jest to, by uniwersytet dziecięcy stanowił inicjatywę wysokiej jakości, a proces przekazywania wiedzy naukowej odbywał się w oparciu o standardy charakterystyczne dla uniwersytetu, oczywiście z wykorzystaniem narzędzi i form przekazu adekwatnych do wieku studenta.

Europejska sieć uniwersytetów dziecięcych EUCU.net (European Children's Universities Network) proponuje definicję, zgodnie z którą, by mówić o uniwersytecie dziecięcym, należy połączyć wymagania na trzech płaszczyznach (rysunek 1.8):

- klimatu uczelni, czyli prowadzenia zajęć przez wykładowców naukowców, do tego z wykorzystaniem uczelnianej infrastruktury;
- dydaktyki, która pozwoli kształtować otwartych, konstruktywnie i krytycznie myślących obywateli świata;
- adresatów, czyli dzieci – otwartość umysłu oraz ciekawość to bezsprzecznie atuty, które kurczą się wraz z wiekiem, zatem ta grupa małych studentów wydaje się szczególnie podatna na krzewienie akademickich wartości.



Rysunek 1.8. Co to jest uniwersytet dziecięcy?

Źródło: opracowanie własne na podstawie: <https://eucu.net/video>.

Definicja wydaje się trafna, zresztą sieć EUCU.net ma swego rodzaju legitymację do ustanowienia takiej definicji³⁶. Sieć zrzesza bowiem uniwersytety z różnych krajów, również z Polski, a powstała w 2008 r. jako pokłosie projektu wirtualnego

³⁶ <https://eucu.net/>.

uniwersytetu dziecięcego ECFUN³⁷. Promowanie nauki już w bardzo młodym wieku rozbudza wśród dzieci i zwiększa zainteresowanie sferą naukową oraz zwiększa szanse na ich późniejszą zawodową aktywność na rzecz nauki i rozwoju innowacyjności gospodarki. Tego Europa oczekuje i do tego dąży, stąd wsparcie inicjatyw w ramach programów ramowych UE. Komisja Europejska została zarażona promocją nauki w tak innowacyjnej formule przez działania niemieckiego środowiska akademickiego, które doceniła Nagrodą Kartezjusza za sieciowy projekt „Die Kinder Uni”³⁸. Był wówczas rok 2005, przy czym korzenie idei popularyzacji wiedzy wśród dzieci sięgają roku 2002, kiedy w Niemczech zafunkcjonował pierwszy uniwersytet dziecięcy w Europie, a miało to miejsce na Uniwersytecie w Tybindze. Praca tamtejszych naukowców na rzecz dzieci została świetnie rozpromowana dzięki współpracy ze środowiskiem dziennikarskim z niemieckiego magazynu „Schwäbisches Tagblatt”³⁹.

Dla usystematyzowania pojęć przypomnijmy raz jeszcze – edukacja może odbywać się w szkole i poza systemem szkolnym, może mieć charakter formalny, nieformalny i pozaformalny (rysunek 1.9). Czym różnią się poszczególne rodzaje i do którego z nich należy uniwersytet dziecięcy?⁴⁰ **Edukacja formalna** jest realizowana przez podmioty systemu oświaty / szkolnictwa wyższego (zarówno publiczne, jak i niepubliczne) w sposób zorganizowany, usystematyzowany i ciągły, zgodnie ze ściśle określonym programem, a jej efektem jest formalne, czyli udokumentowane i uznawane przez system podniesienie poziomu kwalifikacji – zmiana poziomu wykształcenia. **Edukacja nieformalna** pozbawiona jest wszystkich tych atrybutów, brak w jej przypadku pierwiastka instytucjonalnego, nie ma formy zorganizowanej, nie podnosi kwalifikacji, nie przekłada się zatem bezpośrednio na poziom wykształcenia, choć może pomóc w drodze po dyplom. Pozwala bowiem zdobywać, uzupełniać wiedzę i doświadczenie w wyniku relacji ze środowiskiem, z którym się obcuje, taka nauka odbywa się zarówno w sposób zamierzony, jak i niezamierzony. Co więcej, efekty uczenia się można osiągać na różne sposoby, poprzez edukację formalną, pozaformalną lub uczenie się nieformalne⁴¹.

37 Koordynatorem projektu był Uniwersytet Wiedeński, który po jego zakończeniu przyjął również na siebie obowiązki gospodarza dla powstałej w 2011 r. niezależnej organizacji członkowskiej EUCCO.net, której siedziba znajduje się w Wiedniu. Polski silny akcent to spotkanie założycielskie (rok 2011) w Krakowie i cztery polskie podmioty wśród członków założycieli: Łódzki Uniwersytet Dziecięcy przy Politechnice Łódzkiej, Fundacja Małopolski Uniwersytet Dzieci, Uniwersytet Śląski Dzieci w Katowicach, Uniwersytet Dziecięcy Unikids. Zob. <https://cordis.europa.eu/project/id/20817>.

38 <http://www.die-kinder-uni.de/>.

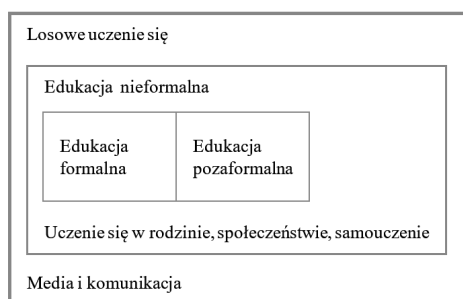
39 Zob. U. Jansen, U. Steuernagel, *Uniwersytet dziecięcy. Mądre odpowiedzi na trudne pytania*, Wydawnictwo Dwie Siostry, Warszawa 2006.

40 Zob. P. Ziółkowski, *Uniwersytet dla dzieci. Uniwersytet Dziecięcy Wyższej Szkoły Gospodarki jako przykład innowacji pedagogicznej na rzecz rozwoju twórczości i kreatywności dziecięcej*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2016.

41 Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2017 r...

Uniwersytet dziecięcy nie mieści się w żadnym ze zdefiniowanych zbiorów. Jest wprowadzie kształceniem zinstytucjonalizowanym i zorganizowanym, ale nie prowadzi do zdobycia kwalifikacji potwierdzanych dyplomem uznawanym w ramach systemu kształcenia. Uczniowie formalnie nie zdobywają wykształcenia wyższego, choć nieformalnie „kończą studia”. Taką formułę, podobnie jak kursy, szkolenia, seminaria, zaliczyć należy do **edukacji pozaformalnej**. Paul Fordham (1993) wyodrębnił cechy charakterystyczne dla edukacji pozaformalnej:

- ma znaczenie dla grup w niekorzystnej sytuacji, wyrównuje ich szanse;
- jest wyrazem troski o określone kategorie osób;
- koncentruje się na jasno określonych celach;
- jest elastyczna w zakresie organizacji i stosowanych metod.



Rysunek 1.9. Zakres edukacji

Źródło: *Classification of learning activities (CLA) MANUAL 2016*, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2016, s. 14.

To, że edukacja inna niż formalna nie przekłada się bezpośrednio na kwalifikacje uczącej się osoby, nie oznacza, iż nie pomaga w zdobyciu tych kwalifikacji. Edukacja pozaformalna i nieformalna podnoszą poziom wiedzy, umiejętności i kompetencji, stąd zalecenie Rady Unii Europejskiej, by wprowadzić możliwość walidacji efektów takiego uczenia się⁴². Zdaniem instytucji może to odegrać ważną rolę w zakresie możliwości zatrudniania i mobilności oraz w zakresie motywowania do uczenia się przez całe życie, szczególnie w środowiskach defaworyzowanych pod względem społeczno-ekonomicznym lub wśród osób nisko wykwalifikowanych⁴³.

Uniwersytet dziecięcy, kiedy pojawił się po raz pierwszy, stanowił innowację absolutną, która w perspektywie kilku lat rozprzestrzeniła się w drodze dyfuzji na wielu edukacyjnych rynkach. Popularność uniwersytetów bardzo intensywnie rosła w ostatniej dekadzie, przybierały one różne modele organizacyjne i odnosiły się do

⁴² Zalecenie Rady z dnia 20 grudnia 2012 r. w sprawie walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego.

⁴³ Zob. *Od kompetencji do kwalifikacji. Diagnoza rozwiązań i praktyk w zakresie walidowania efektów uczenia się*, red. E. Bacia, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013.

różnych dyscyplin nauki. Patrząc na tę formułę edukacji przez pryzmat innowacyjności, należy uznać ją za innowację:

- produktową, czyli nowość w ofercie uczelni wyższych skierowaną do przyszłych potencjalnych studentów;
- procesową, stanowi bowiem nowy sposób rozwoju nauki;
- marketingową, gdyż jest nowym kanałem dystrybucji informacji o ofercie uczelni i pozwala nowatorsko promować naukę⁴⁴.



Rysunek 1.10. Członkowie EUCU.net

Źródło: <https://eucu.net/the-members>.

Nie wszystkie podmioty tworzące uniwersytety dziecięce zrzeszają się w międzynarodowych sieciach, część inicjatyw tworzy własne wewnętrzne zrzeszenia, zatem trudno mówić o szeroko zakrojonym ujednoliceniu zasad działania w tej materii. EUCO.net można uznać za przedstawiciela ogólnych trendów rozwoju tego zjawiska – organizacja, w jaką przerodził się pierwotny projekt, miała zrzeszać niezależnie działające uniwersytety z różnych krajów, by wypracowywać wspólne standardy i wspierać nowo tworzone inicjatywy, być platformą wymiany doświadczeń. Kiedy intensyfikowała działania, partnerów było 130, obecnie jest ich o połowę mniej (rysunek 1.10), a to oznacza, że szczyt popularności tej formy edukacji został już osiągnięty, a na rynku funkcjonują podmioty z długą tradycją i stabilnym finansowaniem. To właśnie finansowanie jest czynnikiem determinującym

⁴⁴ OECD/Eurostat (2019), Oslo Manual 2018: Guidelines for Collecting, Reporting and Using Data on Innovation, 4th Edition, The Measurement of Scientific, Technological and Innovation Activities, OECD Publishing, Paris/Eurostat, Luxembourg, <https://doi.org/10.1787/9789264304604-en> (17.06.2019).

ilość inicjatyw. Znaczna część z nich pojawia się w związku z uruchomieniem programów dedykowanych edukacji i wraz z utratą źródła finansowania zawiesza swoją działalność. Podobnie jest z siecią niemieckich uniwersytetów, wiele z nich obecnie jest uśpionych, część prowadzi działalność akcyjną, ale wiele działa też w sposób ciągły, mocno rozwijając również *e-learning*.

Jak zauważają polscy naukowcy, którzy podjęli próbę usystematyzowania wiedzy na temat rozwoju uniwersytetów dziecięcych – i w Polsce, i na świecie – obserwuje się kilka modeli ich funkcjonowania:

- model niemiecki, który dominuje w krajach europejskich i jest zbliżony do tradycyjnych wykładów uniwersyteckich, dostosowanych do wieku uczestników, w modelu tym studenci rekrutowani są indywidualnie;
- model brytyjski natomiast, spotykany oprócz Wielkiej Brytanii w Australii i krajach azjatyckich, bazuje na współpracy ze szkołami, a nauczyciele często również stają się jego uczestnikami. Projekty przybierają formułę warsztatów miejskich w docelowych miejscach nauki tematycznie związanych z przekazywaną wiedzą. Uniwersytety pozostają pod nadzorem nadrzędnego organu (trust), który dba o wdrażanie wspólnych zasad funkcjonowania i nauczania;
- model amerykański to zdobywające coraz szerszą popularność tzw. zdrowe klasy – Tinkergarten⁴⁵ – promują one uczenie się poprzez obcowanie z naturą, wzmocnione aktywnym zaangażowaniem w edukację dzieci rodziców jako liderów klas;
- ruch twórców⁴⁶, wprowadzie o niewielkiej skali i realizowany w branży informatycznej, niemniej jednak wskazuje na istotną rolę mentorów w procesie kształcenia umiejętności wykraczających poza podstawowy zakres, z jakim zdolni uczniowie spotykają się w szkołach, mentorzy pozwalają im rozwinąć zainteresowania. Tu warto jeszcze dodać, że aż 82% Polaków uważa, że nauka programowania powinna być obowiązkowa na etapie szkoły podstawowej⁴⁷, a to stwarza szanse na szybsze zidentyfikowanie informatycznych talentów⁴⁸.

Pierwszy uniwersytet dziecięcy w Polsce powstał w Krakowie w 2007 r. jako wspólna inicjatywa Fundacji PAIDEIA, Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz Polskiej Akademii Nauk. Inspiracją były wydarzenia w Tybindze, a inicjatorce projektu – Agacie Wilam, reprezentującej świat wcale nie nauki, a biznesu, udało się zarazić nim szersze grono osób, zresztą z sukcesem, ponieważ Uniwersytet Dzieci działa do dzisiaj i mocno rozszerzył zasięg swojej aktywności. Miał już ponad 350 tys. małych

⁴⁵ <https://tinkergarten.com>.

⁴⁶ A. Schejbal, B. McManus, *Young people's progression into digital creativity. Comparison of research findings from the UK and Poland*, E-mentor 2018, nr 4 (76), online: <http://www.e-mentor.edu.pl/mobi/artukul/index/numer/76/id/1375> (17.06.2019).

⁴⁷ *Aktywni+...*

⁴⁸ M. Zając, *The children university model and beyond – a pilot study*, E-mentor 2018, nr 4 (76), online: <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/76/id/1369> (17.06.2019).

studentów, zaangażował 60 tys. nauczycieli i współpracował z 8 tys. wolontariuszy⁴⁹. W tym przypadku następuje silna integracja edukacji pozaformalnej z formalną – fundacja intensywnie współpracuje z nauczycielami w szkołach, wzbogacając program lekcyjny. Podobnie sieciowo działają Uniwersytet Dziecięcy UNIKIDS⁵⁰ czy Ekonomiczny Uniwersytet Dziecięcy⁵¹ (o którym więcej w kolejnej części opracowania). Niektóre uczelnie prowadzą też własne projekty.

Czy uniwersytety dziecięce to lepsze szkoły? To źle zadane pytanie, choć często można się z nim spotkać. Uniwersytety nie mają zastępować szkół, obie instytucje powinny być względem siebie komplementarne, zarówno na płaszczyźnie edukacji dzieci, jak i współpracy pedagogów z naukowcami. Dla wszystkich zaangażowanych stron jest to możliwość realizacji koncepcji LLL.

Uczelnie wyższe zyskują w ten sposób bardzo cenną wiedzę na temat przyszłych studentów, dzięki czemu mogą precyzyjnie projektować swoją działalność w dłuższej perspektywie. Włączając dzieci w świat akademicki, rozbudzają ich naturalną ciekawość, kształtują późniejsze wybory (zawodowe, ale nie tylko), niejednokrotnie inaczej, niż by to nastąpiło bez takiego kontaktu. Uniwersytety dziecięce dzięki temu, że często są adresowane również do społeczności pozamiejskich, pozwalają na wyrównywanie szans i dzieciom, i ich rodzinom, które być może wcześniej nie miały możliwości poznania środowiska akademickiego⁵².

Ważne zadania, jakie postawi dzieciom dorosłe życie zawodowe, okazały się łatwiejsze, jeśli już na etapie edukacji szkolnej oswoi się je z potrzebą ciągłego, ale i celowego, wzbogacania swojej wiedzy, nauczy się je kreatywnego podejścia do pojawiających się problemów i nieustannego dostosowywania się do zmian, których nie sposób wykluczyć. Zmiana scenerii w procesie edukacji – wyjazd na uczelnię wyższą bez wątpienia jest dla dzieci przeżyciem – uatrakcyjni proces uczenia się, a kontakt z rzeczywistością, która powinna pojawić się w ich życiu dopiero za kilka lat, zachęci do stawiania sobie ambitnych celów i zwiększy tym samym ich pewność siebie.

1.4. W kierunku dojrzałości ekonomicznej dzieci i młodzieży

Uniwersytet dziecięcy jako jedna z form kształcenia pozaformalnego ma uzupełniać i wzbogacać proces edukacji formalnej. Z punktu widzenia gospodarki kompetencje zdobywane przez dzieci powinny zaowocować w przyszłości ich przewagą konkurencyjną na rynku pracy. W kontekście wyboru ścieżki rozwoju zawodowego,

⁴⁹ <https://uniwersytetdzieci.pl>.

⁵⁰ <https://unikids.pl/>.

⁵¹ <https://www.uniwersytet-dzieciocy.pl>.

⁵² Zob. C. Gary, C. Dworsky, *Children's Universities – a 'leading the way' approach to support the engagement of higher education institutions with and for children*, „Journal of Science Communication” 2013, vol. 12, nr 3.

z którym dzieci będą się już mierzyć, wybierając szkołę ponadpodstawową, tego typu zajęcia są bezwzględnie wskazówką, jaką drogę obrać. Jest jeszcze jeden aspekt – świadomość dziecka i jego dojrzałość w podejmowaniu decyzji życia codziennego. Uniwersytety dziecięce budują tę świadomość, a dzieci na wiele otaczających je zjawisk i procesów zaczynają spoglądać dojrzałe. Dzięki temu, że specjalista z danej dziedziny wytłumaczył im zależności i prawidłowości, zachowują się inaczej, decydują modrzej, dyskutują w domach i przedstawiają poznane racje. Na etapie dzieciństwa są to oczywiście decyzje o ograniczonym zakresie i znaczeniu, niemniej jednak wcześniej zasłyszana i później ugruntowana wiedza oraz prawidłowe nawyki przełożą się na odpowiedzialne decyzje w dorosłym życiu. Wśród takich obszarów, gdzie wiedza jest przydatna bez względu na to, czy wykorzystuje się ją zawodowo czy prywatnie, są zagadnienia ekonomiczne, finansowe i zarządcze. Przykładem inicjatywy, która te zagadnienia zgłębia, jest Ekonomiczny Uniwersytet Dziecięcy (EUD). Okazuje się bowiem, że ekonomia i zarządzanie to bardzo rozległe obszary – wszyscy gospodarują ograniczonymi zasobami i są poniekąd menedżerami, każdy w swojej dziedzinie. Podczas zajęć rozmawia się zatem o pieniądzu, bankach, podmiotach gospodarczych, wskaźnikach, własnym biznesie, czyli zagadnieniach twardych, ale nie tylko. Kształtuje się też umiejętności miękkie: pracę w zespole, liderowanie, autoprezentację, biznesowy *savoir-vivre* czy zarządzanie czasem. Pomysłodawcom zależy na tym, by mali studenci, niezależnie od tego, jaką ścieżkę zawodową wybiorą, zrobiły to świadomie i były zdolne – parafrazując Jamesa Collinsa i Jerry'ego Porrasa – „budować zegary, zamiast biernie odczytywać czas”⁵³.

Ekonomiczny Uniwersytet Dziecięcy powstał w 2008 r., jego wizja oparta jest na definicji uniwersytetu dziecięcego proponowanej przez EUCU.net, czyli hołdującej tradycjom uniwersyteckim. Projekt początkowo działał tylko w Warszawie przy Szkole Głównej Handlowej, rok później do programu zaczęły dołączać uczelnie z innych miast. Ponieważ EUD kierowany jest do uczniów piątych i szóstych klas szkoły podstawowej, wobec rosnącego zainteresowania skonstruowano również ofertę dla młodzieży starszej, tj. gimnazjalistów (ówczesnych), która zafunkcjonowała pod marką Akademii Młodego Ekonomisty (AME). Całość programu koordynuje Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych w Warszawie (FPiAKE), współpracując z uczelniami wyższymi w poszczególnych regionach (rysunek 1.11). Obecnie aktywnie działa osiem ośrodków, z czego w Gdańsku jedynie EUD, a w Łodzi jedynie AME, w pozostałych funkcjonują obie formy programu. Dzięki zaangażowaniu finansowemu sektora bankowego oraz wkładowi poszczególnych uczelni młodzież ma zagwarantowany udział bezpłatny. Programowi patronuje minister edukacji narodowej.

53 J. Collins, J.I. Porras, *Wizjonerskie organizacje. Skuteczne praktyki najlepszych z najlepszych*, MT Biznes, Warszawa 2008, s. 61.

Studia dla młodych ekonomistów, finansistów, menedżerów są specyficzne, trwa-
ją jeden semestr, można brać w nich udział wielokrotnie, ponieważ semestry różnią
się tematycznie. Na każdy semestr składa się sześć spotkań realizowanych zazwyczaj
w dwutygodniowych odstępach w godzinach popołudniowych wybranego dnia ro-
bowczego. Na studia można zgłaszać się indywidualnie, wiele uczelni też współpracuje
ze szkołami, które współuczestniczą w procesie rekrutacji. Formuła zajęć dla wszyst-
kich ośrodków jest identyczna: spotkanie trwa 90 minut i obejmuje część wykłado-
wą, warsztatową oraz prezentacyjną. W wykładzie bierze udział nawet 120 studen-
tów, którzy następnie podzieleni na grupy warsztatowe pracują pod okiem trenera
głównego oraz opiekunów wolontariuszy – studentów danej uczelni. Zajęciom dla
dzieci towarzyszą spotkania dla rodziców, co pozwala efektywnie zarządzać czasem
i również zdobywać praktyczną wiedzę. Wielokrotnie organizatorzy są świadkami
żywiolowych reakcji dzieci i rodziców po zajęciach, kiedy to obie strony wymieniają
się wrażeniami, relacjonując, jakie zadania zostały przed nimi postawione i czego
nowego, ważnego się dowiedzieli. W finale studiów uczestnicy projektu biorą udział
w teście wiedzy ekonomicznej. Studenci ośrodków regionalnych mogą też rywa-
lizować między sobą w ramach konkursów ogólnopolskich, charakterystycznych
z uwagi na trzymającą w napięciu wieloetapowość. Dla rzędnych wiedzy powstaje
czasopismo „EKONOPEDIA – Magazyn Młodego Menedżera”, które dostępne jest
w wersji analogowej i on-line.

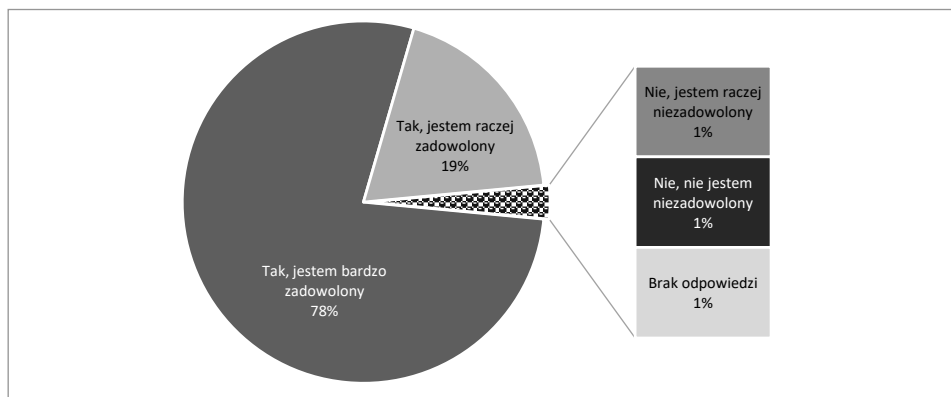


Rysunek 1.11. Mapa aktywności programu edukacji ekonomicznej dla dzieci i młodzieży w ramach EUD i AME

Źródło: opracowanie własne na podstawie: <https://www.uniwersytet-dziecieczy.pl>, <https://gimiversity.pl>.

Każdy ośrodek działa w ramach reguł ustalonych dla sieci, niemniej jednak nie przeszkadza to we wdrażaniu własnych pomysłów, często wynikających ze specyfiki uczelni czy regionu, gdzie zajęcia się odbywają. I tak ośrodek działający przy Uniwersytecie Szczecińskim część zajęć realizuje w laboratoriach Centrum Transferu Wiedzy i Innowacji dla Sektora Usług SERVICE INTER-LAB, gdzie studenci poprzez gry symulacyjne czy aranżacje rzeczywistych procesów gospodarczych zapoznają się z zagadnieniami finansowo-bankowymi, giełdowymi, transportowymi i logistycznymi. Można zajrzeć do wnętrza bankomatu, zdobyć swój pierwszy milion, sprawdzić poprawność procesów magazynowych w laboratorium logistycznym, zagrać na giełdzie czy zaprojektować sieć transportową. W Szczecinie wyrósł też produkt młodych menedżerów projektu – IPMA Kids i IPMA Junior, realizowany we współpracy z International Project Management Association Polska⁵⁴, doceniony przez międzynarodowe środowisko projekt-menedżerów. Ze względu na położenie geograficzne uczelnia podejmuje też współpracę ze szkołami z sąsiednich Niemiec, transgraniczny kierunek rozwoju stwarza dodatkowe możliwości promowania nauki z jednej strony, z drugiej tworzenia unikatowych treści merytorycznych o zjawiskach i procesach zarządczo-ekonomicznych stref pogranicza.

Jak wynika z badań ewaluacyjnych, prowadzonych we wszystkich ośrodkach w Polsce, zdecydowana większość, bo aż 97% studentów EUD, uważa, że udział w projekcie to była dobra decyzja, z czego 78% bardzo ceni sobie zajęcia ekonomiczne, 19% respondentów wyraża umiarkowane zadowolenie, niezadowolonych jest tylko 2% badanych, a 1% uczniów nie umiał odpowiedzieć na to pytanie (wykres 1.1).

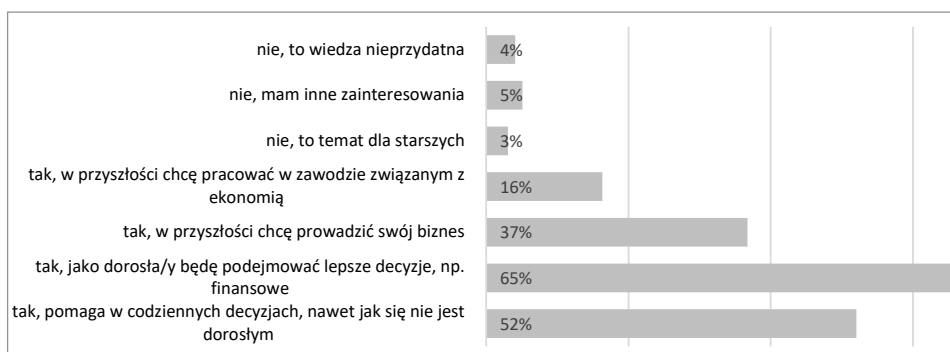


Wykres 1.1. Jak oceniasz swój udział w projekcie EUD?

Źródło: https://www.uniwersytet-dziecieczy.pl/strona/3/p/O_projekcie.

⁵⁴ <https://www.ipma.pl/>.

Wyniki badania, które przeprowadzono w ośrodku w Szczecinie⁵⁵, potwierdzają, że dzieci chętnie poznają ekonomię i potrafią uzasadnić celowość tego rodzaju nauki (wykres 1.2). 65% uczniów uważa, że dzięki tym zajęciom będzie im łatwiej w przyszłości podejmować słuszne decyzje ekonomiczne, 52% zauważa taką pomoc już teraz na etapie wieku dziecięcego, 37% deklaruje, że w życiu dorosłym spróbuje sił w biznesie, a 16% badanych chce pracować w zawodzie związanym z ekonomią. 5% małych studentów doszło do wniosku, że to jednak tematy nie dla nich, gdyż mają inne zainteresowania, co jest cennym doświadczeniem, bo uchroni być może przed nietrafionymi wyborami w przyszłości. Dla 3% respondentów ekonomia powinna być jednak domeną dorosłych, a dla 4% omawiane zagadnienia nie wniosły żadnej przydatnej im wiedzy.



Wykres 1.2. Czy warto uczyć się ekonomii?

Źródło: opracowanie własne.

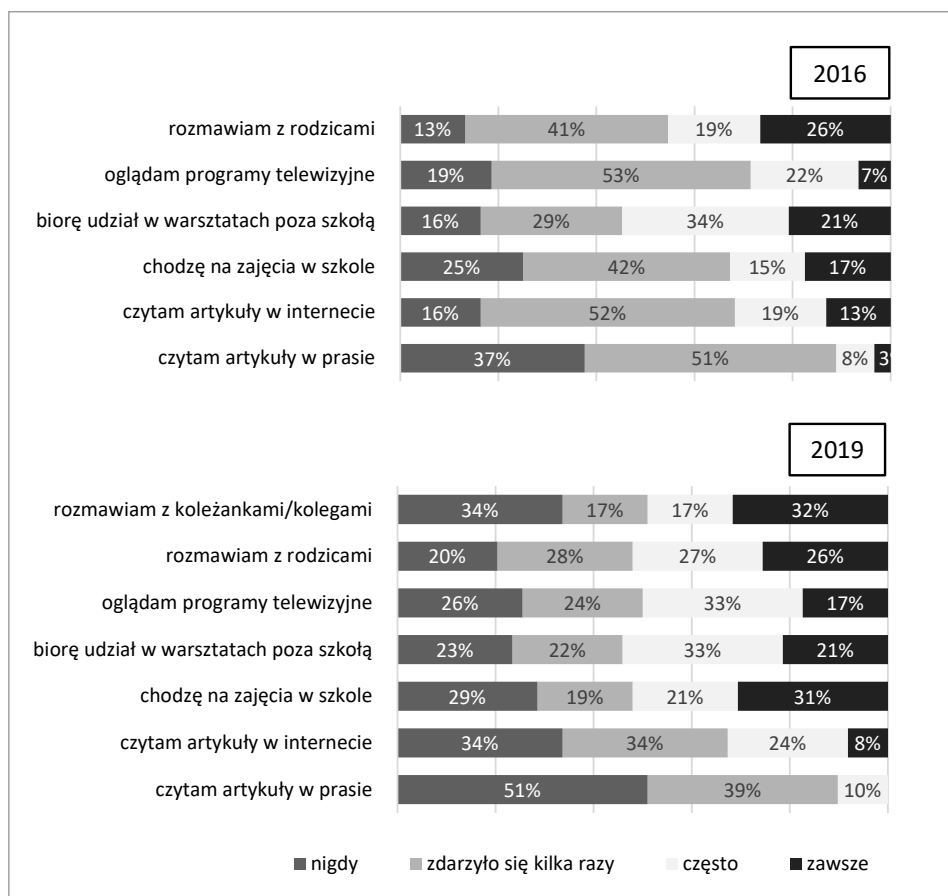
Młodzi studenci zostali również zapytani o źródła swojej wiedzy na tematy ekonomiczne – wykres 1.3 przedstawia dane zebrane w ramach dwóch badań zrealizowanych w różnym czasie⁵⁶. Na potrzeby interpretacji wyników przyjęto, iż za systematyczne korzystanie ze źródeł uznaje się odpowiedzi: „zawsze” i „często”. Najczęściej dzieci poznawały ekonomię dzięki warsztatom pozaszkolnym (54%), rozmowom z rodzicami (53%), zajęciom w szkołach (52%) i programom telewizyjnym (50%). Artykuły w internecie systematycznie czytało 32% badanych, a w prasie jedynie 10%. Trzy lata wcześniej podobna grupa dzieci wiedzę czerpała z zajęć poza szkołą (55%), ale już zdecydowanie mniej uczniów uczyło się ekonomii w szkole (32%). Ta zmiana to dobry prognostyk na zacieśnianie współpracy między instytucjami edukacyjnymi

⁵⁵ Badanie zostało przeprowadzone w czerwcu 2019 r. wśród studentów EUD i AME w Szczecinie, udział w nim wzięło 98 uczniów (to liczba kompletnie wypełnionych kwestionariuszy), w tym połowa dziewczyn. Rozkład wieku: 10 lat (6%), 11 lat (34%), 12 lat (14%), 13 lat (24%), 14 lat (17%), 15 lat (1%), 16 lat (3%).

⁵⁶ Por. M. Skweres-Kuchta, *Investycja w rozwój kompetencji kluczowych wśród dzieci i młodzieży: studium przypadku*, „Ekonomiczne Problemy Usług” 2017, nr 4 (129), s. 245–255.

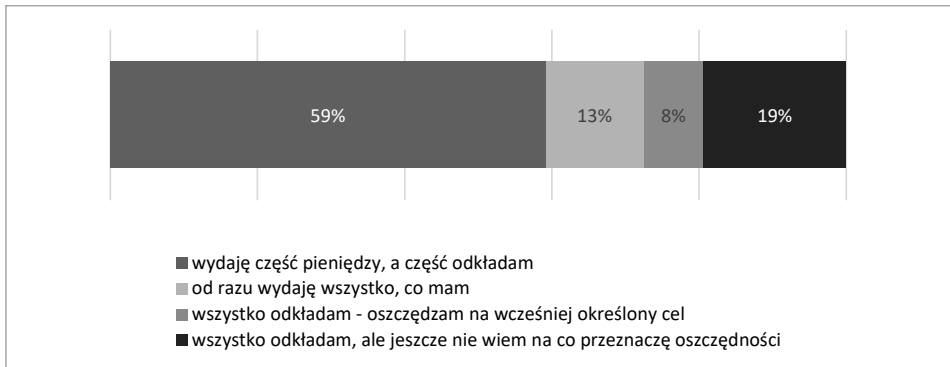
różnych szczebli w celu racjonalnego i efektywnego kształtowania przyszłych pracowników wiedzy. Nieco rzadziej dzieci poruszały tematy ekonomiczne z rodzicami (45%), zdecydowanie rzadziej interesowały się programami w telewizji (29%). Artykuły w prasie czy on-line czytała podobna rzesza badanych. W badaniu w 2019 r. pojawiła się również możliwość wskazania rozmów z rówieśnikami jako źródła wiedzy o ekonomii. Okazuje się, że blisko połowa dzieci dyskutuje na te trudne tematy między sobą.

Pierwszym krokiem na drodze budowania świadomości ekonomicznej wśród dzieci jest powierzanie im środków finansowych w postaci kieszonkowego. 71% rodziców takie kieszonkowe swoim dzieciom przekazuje, a 40% robi to regularnie co miesiąc (wykres 1.4). Strategie dzieci co do przeznaczenia tych pieniędzy są różne. 27% badanych całość środków odkłada, przy czym 19% robi to bez sprecyzowanego celu. 13% nie oszczędza w ogóle. Zdecydowana większość (59%) dzieli otrzymane sumy – część zachowuje, a część konsumuje.



Wykres 1.3. Skąd pochodzi Twoja wiedza o ekonomii?

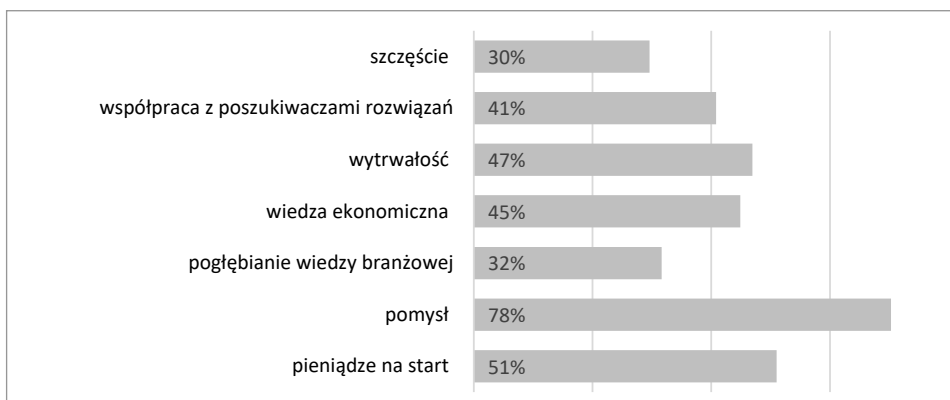
Źródło: opracowanie własne.



Wykres 1.4. Kieszonkowe i jego przeznaczenie

Źródło: opracowanie własne.

Okazało się również, że mali studenci mają zupełnie dobrą intuicję przedsiębiorczą. Zapytani o receptę na udany biznes, najczęściej wskazywali na dobry pomysł (78% badanych), zaraz po pomysle istotne okazały się finanse na start (51%), wytrwałość (47%) i wreszcie wiedza ekonomiczna (45%). Dla 41% ważne były kontakty z osobami, które są kreatywne w poszukiwaniu rozwiązań pojawiających się problemów. Co ciekawe, jedynie jedna trzecia respondentów uznała, że przedsiębiorcom potrzebna jest pogłębiona wiedza o branży, którą reprezentują. Za najmniej istotne dzieci uznały szczęście (wykres 1.5).



Wykres 1.5. Co decyduje o powodzeniu w biznesie?

Źródło: opracowanie własne.

Doświadczenia ostatnich lat udowadniają, że formuła uniwersytetów dziecięcych po fali euforii ze strony rodziców i dzieci zaczyna krzepnąć. Ustabilizowała się liczba chętnych, choć częściej obserwuje się tu inicjatywę szkół, które grupowo

uczestniczą w zajęciach. Analizując zainteresowanie dzieci (czasem bardziej rodziców), zauważa się dwa trendy:

- dzieci uczestniczą w kilku inicjatywach zróżnicowanych tematycznie po to, by poznać różne profesje i zdecydować, która z nich jest im bliższa. W ten sposób dziecku udaje się często odkryć pasję albo zdefiniować obszar zainteresowań, jeśli jeszcze nie umiało się określić, co jest normalne w tym wieku;
- pojawiają się również dzieci, które własne pasje już odkryły i chcą je rozwijać, wówczas decydują się na udział w zajęciach tego uniwersytetu, który tym zainteresowaniom odpowiada.

Rolą uniwersytetów jest też wskazywanie dzieciom i rodzicom najnowszych trendów w zakresie metod uczenia się. EUD uczy poprzez realny kontakt z miejscem (prawdziwe doświadczenie), wykorzystuje maszyny i urządzenia w laboratoriach, uczy poprzez działanie, myślenie i ćwiczenie na głos, wypowiadanie się, prezentowanie⁵⁷. Wszystko z myślą o przyszłych uczestnikach rynku pracy. Program realizowany na uniwersytecie ekonomicznym zawiera elementy, które pozwalają dzieciom i młodzieży budować potencjał zawodowy e-liderów⁵⁸. Zajęcia kształtują cechy przyszłego przywódcy strategicznego, który będzie umiał przewidywać zapotrzebowanie na informacje, analizować potrzeby klientów, kreatywnie poszukiwać rozwiązań, dobrze się komunikować, ciągle uczyć i zarządzać zespołem⁵⁹. Absolwenci uniwersytetu przyswajają też wiedzę przyszłych ekspertów biznesu, którzy potrafią zarządzać projektem, analizować rynek i optymalizować procesy w zarządzanym przez siebie podmiocie oraz utrzymywać prawidłowe relacje z klientami. Oczywiście mowa tu o wiedzy adekwatnej do wieku, ale czym skorupka za młodu...

⁵⁷ *Trends in Learning...*

⁵⁸ Obszerniej na ten temat: M. Skweres-Kuchta, *Children's economic education: are we educate e-leaders?*, „European Journal of Service Management” 2018, vol. 27/2, no. 3, s. 379–388.

⁵⁹ Nowe spojrzenie na przywództwo: B. Gąsiorowska, P. Gąsiorowski, *Transforming 21st-century Leader Competencies by Developing Mindfulness*, E-mentor 2019, nr 5 (82), online: http://www.e-mentor.edu.pl/_pdf/ementor82.pdf (17.06.2019).

2. Teoretyczne aspekty edukacji finansowej

2.1. Edukacja finansowa i jej wpływ na decyzje konsumentów

Rola i znaczenie edukacji ekonomicznej, a finansowej w szczególności, nie maleją. Większego znaczenia nabrały po wybuchu kryzysu finansowego w 2008 r., kiedy to wiele osób bardzo mocno odczuło efekty angażowania środków finansowych w wydawałoby się zyskowe, ale jednocześnie bardzo ryzykowne operacje finansowe. Ich przykłady można mnożyć – poliso-lokaty, opcje walutowe, kredyty denominowane w walutach obcych. Chociaż ta lekcja nie została jeszcze w pełni odrobiona, pojawiają się nowe wyzwania. Pierwszym jest ciągle starzenie się społeczeństwa i rosnąca długość życia, co oznacza, że osoby starsze z jednej strony stanowią cel dla oszustów i naciągaczy, a z drugiej są wyzwaniem dla edukacji, aby wyposażyła je w wiedzę ekonomiczną, która umożliwi im podejmowanie mądrych, racjonalnych i efektywnych decyzji finansowych. Drugim wyzwaniem jest digitalizacja naszego życia, przeniesienie wszelkich procesów decyzyjnych do smartfonów i tabletów. Towarzyszące temu wygoda i prostota przyspieszają proces podejmowania decyzji. Kiedyś każda operacja finansowa wymagała fizycznej obecności, obecnie nie jest to konieczne. Wiele ofert konsumenci otrzymują drogą elektroniczną, co znacznie skraca proces decyzyjny. Aby zrealizować transakcję, wystarczy kilka kliknięć, co jest wygodne i znacznie przyspiesza operację, ale jednocześnie zwiększa ryzyko podjęcia niewłaściwej decyzji, bardzo często pod wpływem impulsu. Wreszcie trzecim wyzwaniem jest nowy uczestnik życia ekonomicznego, młodzież pokolenia Y, która zna tylko życie w erze Facebooka, Instagrama i tym podobnych mediów społecznościowych. Generacja ta nie rozstaje się z urządzeniami mobilnymi, świetnie obsługuje komputery, zna języki obce, pojęcie „globalna wioska” nie jest jej obce. Ważniejsze dla niej są obrazy aniżeli słowo pisane, niebawem wejdzie albo już weszła w dorosłe życie związane z koniecznością podejmowania decyzji, również tych związanych z pracą,

finansami. Potrzeby finansowe tej grupy są wyzwaniem nie tylko dla instytucji finansowych, lecz także dla firm informatycznych, również w zakresie wiedzy i edukacji finansowej.

Rozważań na temat edukacji finansowej nie można prowadzić w oderwaniu od wiedzy finansowej, kompetencji finansowych. Ta pierwsza (*financial literacy*) odnosi się do kompetencji w zakresie zarządzania pieniędzmi⁶⁰. Według OECD znajomość finansów obejmuje świadomość, wiedzę, umiejętności, postawy i zachowania niezbędne do podejmowania decyzji finansowych, a w konsekwencji osiągnięcie indywidualnego dobrobytu finansowego. Inne, węższe rozumienie tego pojęcia ogranicza znajomość zagadnień finansowych do użytecznych w zakresie finansów osobistych (np. w zakresie nieruchomości, ubezpieczeń, inwestycji, oszczędzania, planowania podatkowego i emerytalnego)⁶¹.

Umiejętności, postawa i zachowanie niezbędne do podejmowania właściwych decyzji finansowych oraz ostatecznie osiągnięcia indywidualnego dobrobytu finansowego, podobnie jak umiejętność czytania i pisania, mogą być postrzegane jako poszerzający się zestaw wiedzy, umiejętności i strategii, na których bazują poszczególne osoby przez całe życie, a nie jako stała ilość. Zrozumienie przez

Znajomość zagadnień finansowych – po co?

Aby zrozumieć pojęcia i procesy odsetek składanych, dywersyfikacji ryzyka, analizy metod i sposobów oszczędzania oraz wybór najkorzystniejszych.

konsumentów pojęć finansowych (ekonomicznych) i umiejętność prawidłowej interpretacji danych są ogólnie określane jako znajomość finansów w dziedzinie finansów konsumenckich. Wiedza ekonomiczna jest jednym z elementów socjalizacji ekonomicznej, a jej zdobywanie nie powinno ograniczać się do okresu wczesnego dzieciństwa (najbardziej kojarzonego z socjalizacją ekonomiczną), ponieważ człowiek powinien zdobywać wiedzę w tym zakresie przez całe swoje życie⁶². Jest to wywołane ciągłą zmianą otaczającego nas świata, pojawianiem się nowych, dotąd niespotykanych instrumentów finansowych, zjawisk ekonomicznych, także w trakcie dorosłego życia.

Inne definicje dodają, że znajomość zagadnień finansowych jest niezbędna w rozumieniu pojęć finansowych, takich jak: składanie odsetek, dywersyfikacja ryzyka, korzystne metody oszczędzania oraz prawa konsumenta. Badania zakresu znajomości zagadnień finansowych dotyczą:

1. Znajomości podstawowych pojęć finansowych.
2. Świadomości produktów i usług oferowanych przez różnych pośredników finansowych oraz zrozumienia istoty ryzyka.
3. Zrozumienia, jak zarządzać finansami osobistymi i korzystać z usług finansowych.

60 M. Musiał, *Efektywność gospodarowania finansami osobistymi w Polsce*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2018, s. 47.

61 J. Valant, *Improving the financial literacy of European consumers*, European Parliamentary Research Service, Briefing, May 2015.

62 D. Maison, *Polak w świecie finansów. O psychologicznych uwarunkowaniach zachowań ekonomicznych Polaków*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013, s. 183–184.

Bardzo często pojęcie *financial literacy* jest stosowane równolegle z *financial capability*, *financial knowledge*, *financial capacity*. Zdaniem Marty Musiał przeszkodą do ujednolicenia tego pojęcia i wprowadzenia wspólnej, uniwersalnej, realnej definicji są rozbieżności w definicjach nominalnych, czyli istnienie wielu różnych nazw i zwrotów stosowanych do opisywania pojęcia *financial literacy*. Natomiast rozbieżności występujące w polskiej literaturze w definiowaniu takich pojęć, jak: wiedza finansowa, świadomość finansowa, kompetencje finansowe czy edukacja finansowa, wynikają z tłumaczenia tych pojęć z języka angielskiego⁶³ (tabela 2.1).

Tabela 2.1. Definicje i tłumaczenia pojęć związanych z edukacją finansową

Zwrot w języku angielskim	Zwrot w języku polskim	Definicja
<i>Financial knowledge</i>	wiedza finansowa	Ogół posiadanych informacji z zakresu finansów, w tym znajomość pojęć, zjawisk i przepisów finansowych potrzebnych do efektywnego gospodarowania finansami osobistymi
<i>Financial skills</i>	umiejętności finansowe	Zdolność do wykorzystywania wiedzy finansowej w celu podejmowania decyzji finansowych, w tym wykonywania zadań i rozwiązywania problemów z zakresu gospodarowania finansami osobistymi
<i>Financial abilities</i>	zdolności finansowe	Predyspozycje psychiczne do łatwego zdobywania wiedzy finansowej i określonych umiejętności finansowych. W przeciwieństwie do umiejętności, których można się nauczyć, zdolności można rozwijać, ale jest to długofalowy proces uzależniony w pewnym zakresie od wrodzonych predyspozycji
<i>Financial competence</i>	kompetencje finansowe	Zespół wiedzy i umiejętności finansowych, jaki nabyła dana osoba poprzez proces uczenia się i zdobywanie doświadczenia, wraz z cechami indywidualnymi, takimi jak motywacja, przekonania, czy zdolności pozwalające danej osobie na rozumienie sytuacji finansowej i podejmowanie efektywnych działań w zakresie gospodarowania finansami osobistymi
<i>Financial attitudes</i>	postawy finansowe	Predyspozycja jednostki do oceniania zjawisk finansowych w określony sposób na podstawie zgromadzonych faktów i emocji z nimi związanych
<i>Financial behavior</i>	zachowania finansowe	Świadome lub nieświadome postępowanie w zakresie gospodarowania finansami osobistymi w określonym czasie
<i>Financial awareness</i>	świadomość finansowa <i>sensu stricto</i>	Stan psychiczny, w którym dana osoba zdaje sobie sprawę z sytuacji finansowej i czynników zewnętrznych oraz wewnętrznych na nią wpływających
<i>Financial capability, financial literacy</i>	świadomość finansowa	Zespół elementów, takich jak wiedza finansowa, umiejętności finansowe, postawy i zachowania finansowe wraz z oddziałującymi na nie czynnikami zewnętrznymi i wewnętrznymi pozwalającymi danej osobie na efektywne gospodarowanie finansami osobistymi

Źródło: M. Musiał, *Efektywność gospodarowania finansami osobistymi w Polsce*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2018, s. 53, 54.

⁶³ M. Musiał, *op. cit.*, s. 50.

Uzupełnieniem pojęć w tabeli 2.1 są zjawiska nierozzerwalnie związane z wiedzą i edukacją finansową, czyli wykluczenie finansowe oraz inkluzja finansowa. Jak wynika z wielu badań, oba pojęcia są ściśle skorelowane z poziomem wiedzy finansowej społeczeństwa, który uzależniony jest z kolei od skutecznego systemu edukacji w tym zakresie. Wykluczenie finansowe⁶⁴ najczęściej definiowane jest jako proces, w którym ludzie napotykają utrudnienia w dostępie do korzystania z usług finansowych odpowiednich do ich potrzeb, które uniemożliwiają im prawidłowe funkcjonowanie w społeczeństwie⁶⁵. Z kolei inkluzja finansowa polega na włączaniu podmiotów gospodarczych do strumienia korzystających z usług finansowych. Jest to pojęcie wielowymiarowe, mające odzwierciedlenie m.in. w szerokiej gamie produktów finansowych, od płatności i oszczędności poczynając, a na kredytach, ubezpieczeniach, produktach emerytalnych i inwestycyjnych kończąc⁶⁶.

Proces edukacji finansowej uznany jest jako element edukacji ekonomicznej posiadający jednocześnie wiele definicji i ujęć. Edukacja ekonomiczna, będąc pojęciem szerszym, obejmuje proces uczenia i uczenia się ekonomii oraz wszystkich jej dyscyplin, posługiwanie się wiedzą uzyskaną podczas nauczania w praktyce gospodarczej oraz kształtowanie świadomości i wyobraźni ekonomicznej niezbędnej do funkcjonowania w warunkach gospodarki rynkowej⁶⁷.

Według OECD, która problemem edukacji finansowej postanowiła zająć się kompleksowo i globalnie, jest to proces, dzięki któremu konsumenci lepiej rozumieją istotę produktów finansowych, ryzyka, a dzięki informacjom, instrukcjom, obiektywnym poradom rozwijają umiejętności i pewność siebie, aby być bardziej świadomym ryzyka i możliwości finansowych, potrafią dokonywać świadomych wyborów, mając wiedzę, gdzie szukać pomocy i jakie skuteczne działania podejmować w celu poprawy swojego finansowego dobrobytu⁶⁸.

Podsumowując, należy stwierdzić, że większość definicji rozumie ją jako proces, w ramach którego konsumenci, odbiorcy usług finansowych, zwiększają poziom

64 Zdaniem J. Adamka wykluczenie finansowe należy rozpatrywać w relacji z wykluczeniem społecznym oraz ubóstwem, gdyż zjawiska te mogą być nawzajem swoją przyczyną i skutkiem. Dostęp i wykorzystanie podstawowych usług świadczonych przez podmioty finansowe działające w głównym nurcie sektora finansowego może być i jest czynnikiem decydującym o integracji społecznej, poczuciu własnej wartości, relacjach rodzinnych, społecznych, możliwości zatrudnienia. Z drugiej strony, alienacja społeczna determinowana różnymi czynnikami, np. bezrobociem, niskimi dochodami, ubóstwem, niskim poziomem edukacji, dyskryminacją płci lub rasy, znajduje swoje bezpośrednie odbicie w zakresie dostępu i konsumpcji m.in. usług finansowych (J. Adamek, *Mikrofinanse islamskie – założenia, produkty, praktyka*, CeDeWu, Warszawa 2010, s. 17).

65 Financial Services Provision and Prevention of Financial Exclusion, European Commission VC/2006/-183, March 2008, s. 9.

66 Financial Inclusion, Global Financial Development Report 2014, The World Bank, 2013, s. 15.

67 B. Noga, M. Noga, *Edukacja ekonomiczna społeczeństwa a edukacja przedsiębiorczości*, „Studia i Prace WNEiZ US” 2016, nr 44/2, s. 258.

68 A. Atkinson, F.A. Messy, *Promoting Financial Inclusion through Financial Education*, OECD/INFE. Evidence, Policies and Practice, OECD Working Papers on Finance, Insurance and Private Pensions 2013, No. 34, s. 11.

wiedzy i umiejętności dotyczących funkcjonowania rynku finansowego i instrumentów finansowych oraz korzystają z nich bardziej świadomie z korzyścią dla ich decyzji finansowych⁶⁹. Wszystkie przedstawione definicje edukacji finansowej postrzegają ją jako proces, w wyniku którego jego beneficjenci zwiększą swoją wiedzę, świadomość i umiejętności w zakresie korzystania z produktów finansowych, wpływając tym samym na swoje bezpieczeństwo finansowe (tabela 2.2). Wszyscy są zgodni, że jest to proces ciągły, wymagający konsekwencji i determinacji. Powinien być poprzedzony segmentacją beneficjentów, aby skutecznie dotrzeć do każdej grupy wiekowej. Edukować należy już od najmłodszych lat, zaczynając od prostych, zabawowych metod kształtowania odpowiedzialnych zachowań.

Edukacja finansowa obecnie staje się bardzo istotnym elementem całościowej edukacji społeczeństwa, stanowiąc jednocześnie uzupełnienie środków legislacyjnych służących zapewnieniu konsumentom właściwych informacji i właściwego, obiektywnego doradztwa, a także odpowiedniej ich ochrony⁷⁰.

Tabela 2.2. Definicje edukacji finansowej według różnych autorów

Autor	Definicja
Jan Krzysztof Solarz	Edukacja finansowa poprawia efektywność funkcjonowania rynku, usprawnia proces poszukiwania właściwej ceny, niweluje w znacznym stopniu asymetrię informacji oraz zachęca do projektowania produktów finansowych lepiej odpowiadających uświadomionym potrzebom klientów
Małgorzata Iwanicz-Drozdowska	Podejmowanie szeroko zakrojonych działań, mających upowszechniać wiedzę oraz wykształcać pozytywne nawyki wśród obywateli, prowadzące do podejmowania właściwych decyzji w zakresie zarządzania ich osobistymi finansami oraz efektywnego dysponowania przez nich środkami finansowymi, zgodnie z obecnymi i przyszłymi potrzebami
Bożena Frączek	Narzędzie lub szeroko rozumiany proces umożliwiający poprawę niskiego poziomu alfabetyzacji finansowej (wiedzy, umiejętności, świadomości postaw i zachowań finansowych) obejmujący nie tylko działania związane z przekazywaniem treści edukacyjnych
Beata Świecka	Edukacja finansowa jest procesem ciągłego uczenia się, mającego na celu zdobycie wiedzy i docelowo wykorzystania jej w praktyce. Jej realizacja powinna przyczynić się do podniesienia świadomości finansowej, do wykształcenia odpowiednich nawyków oraz zmniejszenia ryzyka podjęcia niekorzystnych decyzji finansowych

69 A. Lusardi, O. Mitchell, *The Economic Importance of Financial Literacy: Theory and Evidence*, „Journal of Economic Literature” 2014, nr 52 (1), s. 5–44; D. Bednarska-Olejniczak, *Edukacja finansowa jako przejaw społecznej odpowiedzialności banków*, E-mentor 2017, nr 5 (72), s. 42, online: <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/72/id/1325> (17.06.2019).

70 I. Kuchciak *et al.*, *Edukacja finansowa i inkluzja bankowa w realizacji koncepcji Silver economy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2014, s. 149.

Autor	Definicja
OECD ⁷¹	Proces, w ramach którego konsumenci, inwestorzy zwiększają zrozumienie istoty produktów finansowych, ryzyka finansowego. Poprzez informacje, instrukcje, obiektywne doradztwo rozwijają umiejętności i pewność siebie w celu poprawy (zwiększenia) świadomości ryzyka finansowego oraz możliwości dokonywania świadomych wyborów, aby wiedzieć, gdzie udać się po pomoc i podejmować inne efektywne działania w celu poprawy finansowego samopoczucia (dobrobytu)
UE	Ciągły proces, który pozwoli obywatelom lepiej zrozumieć koncepcje i produkty finansowe oraz zdobywać umiejętności konieczne do sprawnego podejmowania decyzji finansowych, będąc świadomym ich szans i rodzajów ryzyka. Umożliwienie wyboru najlepszych usług finansowych spośród oferowanych na rynku całej UE, ale również zdobycia podstawowej wiedzy na temat finansów osobistych

Źródło: *Edukacja i świadomość finansowa. Doświadczenia i perspektywy*, red. M. Iwanicz-Drozdowska, Oficyna Wydawnicza. Szkoła Główna Handlowa w Warszawie, Warszawa 2011, s. 13; B. Świecka: *Generacja Y w świecie finansów – financial literacy i edukacja finansowa młodego pokolenia*, [w:] *Terapia finansów*, red. E. Klamut (Przedsiębiorczość i Zarządzanie, t. 17, z. 8, cz. 3), Wydawnictwo SAN, Łódź–Warszawa 2016, s. 222–223; J.K. Solarz *et al.*, *Całościowa edukacja finansowa. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Społecznej Akademii Nauk (Studia i Monografie, nr 82), Łódź–Warszawa 2018, s. 116; Komunikat Komisji Edukacja Finansowa, KOM (2007), Bruksela 18.12.2007; B. Frączek, *Innowacje w edukacji finansowej społeczeństwa*, „Studia Ekonomiczne” 2014, nr 186 (Innowacje a wzrost gospodarczy, cz. 2), s. 249, 259; A. Atkinson, F.-A. Messy: *Promoting Financial Inclusion through Financial Education: OECD/INFE Evidence, policies and Practice*, OECD Working Papers on Finance, Insurance and Private Pensions No. 34, 2013, s. 11.

Celem edukacji finansowej jest upowszechnianie wiedzy oraz wykształcenie pozytywnych nawyków wśród społeczeństwa, prowadzących do podejmowania właściwych decyzji w zakresie zarządzania osobistymi budżetami oraz efektywnego dysponowania środkami finansowymi, zgodnie z obecnymi i przyszłymi potrzebami⁷². Edukacja finansowa jest ściśle związana z pojęciem świadomości finansowej, dzięki której obywatele będą świadomi szans i zagrożeń, jakie niosą ze sobą produkty finansowe, zarówno te powszechne, standardowe, jak i nowoczesne, oparte na współczesnych rozwiązaniach technicznych, oraz te skomplikowane. Edukacja finansowa pozwala podejmować korzystniejsze decyzje, zwiększa pewność siebie w szczególności w razie konieczności zmierzenia się z nieprzewidywanymi zjawiskami makroekonomicznymi, w poziomie dochodów także w czasie kryzysu, zwiększa zatem efektywność podejmowanych decyzji finansowych⁷³. Beata Świecka proponuje, aby na edukację finansową spojrzeć szeroko, czyli z punktu widzenia procesu, wartości, zespołu działań, obszaru wielozadaniowego oraz kapitału (tabela 2.3).

71 OECD (ang. *Organisation for Economic Co-operation and Development*) – Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju.

72 *Edukacja i świadomość finansowa. Doświadczenia i perspektywy*, red. M. Iwanicz-Drozdowska, Oficyna Wydawnicza. Szkoła Główna Handlowa w Warszawie, Warszawa 2011, s. 13.

73 L. Klapper, A. Lusardi, G.A. Panos, *Financial Literacy and its Consequences: Evidence from Russia during the Financial Crisis*, „Journal of Banking and Finance” 2013, nr 37, s. 3922.

Tabela 2.3. Ujęcie edukacji finansowej

Edukacja finansowa jako	Charakterystyka
Kapitał	Edukacja finansowa jest kapitałem niefizycznym, dobrem, które powinno być zwiększane w celu eliminacji ubóstwa, biedy i nędzy
Wartość	Jeśli uznać, iż edukacja finansowa jest kapitałem, w który warto inwestować, a kapitał to „samopomnażająca się” wartość, można uznać, że edukacja finansowa jest społeczną wartością, która wyposaża w wiedzę i umiejętności przygotowujące do funkcjonowania w sferze finansów
Obszar wielozadaniowy	Edukacja finansowa jest obszarem wielozadaniowym, wymagającym ciągłego pogłębiania i aktualizowania
Zespół zadań	Edukacja finansowa jest zespołem działań mających na celu zwiększenie wiedzy finansowej, rozwijanie umiejętności i wykształcenie pozytywnych nawyków służących do racjonalnego i efektywnego gospodarowania finansami, a także umiejętnego wykorzystywania produktów i narzędzi finansowych
Proces	Edukacja finansowa jest procesem zwiększania kompetencji finansowych, rozpoczynającym się od pogłębiania wiedzy i nabywania umiejętności, a prowadzącym do zmiany postaw i zachowań, który to proces może rozpocząć się na każdym etapie rozwoju i trwać przez całe życie
Ochrona	Edukacja finansowa jest zespołem narzędzi służących do ochrony przed niewłaściwymi decyzjami, które mogą skutkować negatywnymi konsekwencjami finansowymi

Źródło: B. Świecka, *Kompetencje finansowe i edukacja finansowa. Ujęcie teoretyczne i praktyczne*, „Rozprawy Ubezpieczeniowe. Konsument na rynku usług finansowych” 2018, nr 27 (1), s. 3–17, „Journal of Insurance, Financial Markets and Consumer Protection” 2018, No. 27 (1), s. 6.

Edukacja finansowa może mieć zarówno charakter formalny, jak i nieformalny. Synonimem edukacji formalnej jest edukacja szkolna i jej treści programowe, a efektem poziom wykształcenia finansowego⁷⁴. To nie jedyny podział. B. Świecka w celu usystematyzowania wiedzy dzieli edukację finansową według różnych kryteriów, które zaprezentowano w tabeli 2.4.

Tabela 2.4. Rodzaje edukacji finansowej według różnych kryteriów

Kryterium	Rodzaj edukacji finansowej	Charakterystyka
Forma edukacji	formalna	Realizowana w ramach określonej struktury i organizacji nauki, w trakcie nauki szkolnej, studiów oraz różnego typu szkoleń w tym zakresie
	nieformalna	Polegająca na kształtowaniu postaw, zachowań w wyniku doświadczeń i edukacyjnego wpływu otoczenia (rodziny, przyjaciół, pracy, szkoły), często trwa całe życie
	pozaformalna	Realizowana poza systemem nauki szkolnej w ramach zorganizowanych działalności, często mających charakter incydentalny
Wiek edukowanych	edukacja dzieci	Obejmuje okres od najmłodszych lat do ukończenia szkoły podstawowej
	edukacja młodzieży	Realizowana w szkołach średnich i branżowych
	edukacja dorosłych	Realizowana na studiach, kursach, szkoleniach, warsztatach, seminariach, konferencjach i innych formach kształcenia osób powyżej 18. roku życia

⁷⁴ J.K. Solarz, J. Klepacki, K. Waliszewski, A. Trzaskowska-Dmoch, S. Wojciechowska-Filipek, *Całościowa edukacja finansowa. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Społecznej Akademii Nauk, (Studia i Monografie, nr 82), Łódź–Warszawa 2018, s. 23.

Kryterium	Rodzaj edukacji finansowej	Charakterystyka
Rekrutacji	szkolna	Prowadzona równolegle dwutorowo, w dwóch segmentach. Pierwszy to uczniowie i studenci, drugi nauczyciele i wykładowcy akademicki zajmujący się edukacją finansową
	pozaszkolna	Realizowana w pozaszkolnych formach edukacji, konkursach, dodatkowych zajęciach, warsztatach
Odległość	stacjonarna	Oparta na bezpośrednim kontakcie nauczyciela (edukatora) z uczniem, słuchaczem
	zdalna	Oparta na zdalnych formach kontaktu nauczyciela z uczniem przy wykorzystaniu internetu i innych współczesnych zdalnych form kontaktu (on-line), wykorzystując narzędzia multimedialne
Długość procesu edukacji	czasowa	Trwająca określony czas, np. miesiąc, semestr, rok
	ustawiczna	Prowadzona permanentnie edukacja przez całe życie polegająca na podnoszeniu wiedzy, umiejętności i/lub kwalifikacji z przyczyn osobistych, społecznych i/lub zawodowych. To proces stałego odnawiania, doskonalenia i rozwijania kwalifikacji ogólnych i zawodowych jednostki trwający w ciągu całego jej życia

Źródło: opracowanie własne na podstawie: B. Świecka, *Wiedza i edukacja finansowa gospodarstw domowych jako determinanty rozwoju obrotu bezgotówkowego*, [w:] *Obrót bezgotówkowy w Polsce – stan i perspektywy*, red. P. Bobilok, M. Żukowski, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2016, s. 92–93.

Znajomość finansów to wiedza i zrozumienie pojęć oraz ryzyk finansowych, a także umiejętności, motywacja i zaufanie do wykorzystania tej wiedzy i zrozumienia, aby podejmować skuteczne decyzje w różnych kontekstach finansowych, w celu poprawy dobrobytu finansowego jednostek i społeczeństwa oraz możliwości uczestnictwa w życiu gospodarczym⁷⁵. Dzięki uczestnictwu w procesie edukacji finansowej społeczeństwo powinno uzyskać wyższy poziom wiedzy i umiejętności nie tylko w zakresie podejmowania decyzji finansowych, zarządzania własnym budżetem, lecz także w realizacji celów finansowych i niefinansowych. Osoby zainteresowane mogą zostać włączone do tego procesu w każdym momencie swojego życia w sposób ciągły. Świecka uważa, że do edukacji finansowej mają także odniesienie cztery filary edukacji⁷⁶, które należy uznać za komplementarne, aby uzyskać korzyści dla wszystkich uczestników, czyli:

- a) filar 1 – uczyć się, by wiedzieć – nauczanie ogólne z możliwością pogłębiania wiedzy;
- b) filar 2 – uczyć się, by działać – nabywanie umiejętności, kwalifikacji, które można wykorzystać w praktyce;

⁷⁵ PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic, Financial Literacy and Collaborative Problem Solving, revised edition, PISA, OECD Publishing, Paris 2017, s. 87, online: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264281820-en> (17.06.2019).

⁷⁶ B. Świecka *et al.*, *Financial Literacy and Financial Education. Theory and Survey*, De Gruyter Oldenbourg, Berlin 2019, s. 8.

- c) filar 3 – uczyć się, by żyć razem – poznanie i zrozumienie innych tradycji, tożsamości, umiejętności pokojowego rozwiązywania konfliktów;
- d) filar 4 – uczyć się, by być – zdobycie umiejętności osiągania celów, samorealizacji i samospełnienia.

Zdaniem Jana Krzysztofa Solarza edukacja finansowa pozwala ludziom zachować godność w złożonym i dynamicznym świecie finansów. Każdy ma prawo do jak największej kontroli finansowych aspektów swojego życia, co wpływa na ukształtowanie się następujących modeli edukacji finansowej:

- poinformowanie:
 - informacja,
 - decyzja;
- doradztwo:
 - kryzysowe problemy,
 - pomoc,
 - decyzja;
- *coaching*:
 - uświadomione cele finansowe,
 - wsparcie emocjonalne i merytoryczne,
 - decyzja,
 - zachowanie⁷⁷.

W celu podejmowania trafnych decyzji każdy powinien mieć dostęp do rzetelnej i prawdziwej informacji oraz powszechnego doradztwa finansowego. Z uwagi na różne potrzeby i priorytety oferta pośrednictwa finansowego powinna zostać w jak największym stopniu spersonalizowana za pomocą *coachingu*.

Warunkiem koniecznym w efektywnym procesie edukacji finansowej jest zaopatrzenie go w niezbędną i prawdziwą informację finansową oraz dostęp do powszechnego i uczciwego doradztwa finansowego. Kolejnym etapem wchodzenia na wyższy poziom edukacji finansowej jest *coaching*, czyli personalizacja oferty pośrednictwa finansowego do specyficznych, unikatowych potrzeb gospodarstw domowych. Edukacja finansowa skoncentrowana jest na trzech poziomach: podstawowym (eliminowanie złych nawyków), zaawansowanym (dobór instrumentu finansowego do rozwiązania danego problemu decyzyjnego) oraz dostępie do profesjonalnego zarządzania ryzykiem finansowym w podejmowaniu codziennych decyzji finansowych.

W celu zbudowania jej trwałych fundamentów powinna być realizowana od najmłodszych lat. O wadze problemu i niskim poziomie edukacji świadczy zainteresowanie tym zjawiskiem OECD, która w 2003 r. ogłosiła konieczność opracowania narodowych strategii edukacji finansowej. W kolejnych latach podano wskazówki metodyczne oraz zasady opracowywania strategii (tabela 2.5). W 2015 r. w OECD

⁷⁷ J.K. Solarz *et al.*, *op. cit.*, s. 119.

przyjęto ramowy program edukacji finansowej dla młodzieży, stawiając następujące cele:

- uświadomienie państwom członkowskim znaczenia edukacji finansowej jako niezbędnego elementu edukacji współczesnego człowieka;
- wyciągnięcie wniosku z tego, że ryzyko finansowe dotyczy każdego;
- ułatwienie dostępu do profesjonalnych usług finansowych;
- odpowiedź na umiędzynarodowienie usług finansowych;
- zagwarantowanie mobilności ludności;
- zagwarantowanie międzynarodowego monitorowania ochrony konsumentów usług finansowych⁷⁸.

Pomimo że edukacja finansowa dotyczy całego społeczeństwa, to osoby młode są szczególną grupą będącą w centrum zainteresowania tym procesem. Zdobywanie wiedzy przez osoby młode w wieku 15–18 lat podzielono na cztery etapy:

- I etap – nabycie umiejętności identyfikacji produktów finansowych i ich łączenia z głównymi koncepcjami i prawami ekonomicznymi, umiejętności rozróżniania pomiędzy chęciami i finansowymi możliwościami w codziennym życiu;
- II etap – nabycie umiejętności prowadzenia prostych kalkulacji wartości pieniądza w czasie;
- III etap – umiejętność dostosowania instrumentów, teorii i praw finansowych do własnych potrzeb, liczenie efektywnej stopy procentowej kredytu konsumenckiego;
- IV etap – umiejętność czytania bilansu banku i gospodarstwa domowego, wskazania i wyliczenia długookresowych konsekwencji finansowych dokonywanych wyborów;
- V etap – umiejętność określenia kosztów transakcyjnych, kosztów zewnętrznych i wewnętrznych podejmowanych decyzji oraz wpisania instrumentów i koncepcji finansowych w cykl życia człowieka i zrozumienie podatkowych następstw podejmowanych działań.

Tabela 2.5. Ewolucja działań w zakresie edukacji finansowej OECD

Rok	Działania
2003	Ogłoszenie przez kraje członkowskie OECD programu opracowywania narodowych strategii edukacji finansowej
2005	Ogłoszenie metodycznych wskazówek do opracowywania strategii
2012	Opracowanie standardów oceny narodowych strategii edukacji finansowych
2015	Wszechstronny przegląd opracowanych strategii
2015	Przejęcie ramowego programu edukacji finansowej dla młodzieży
2016	Zatwierdzenie ramowego programu edukacji finansowej dorosłych

Źródło: opracowanie własne na podstawie: J.K. Solarz *et al.*, *op. cit.*, s. 23–24.

⁷⁸ *Ibidem*, s. 23.

Badania przeprowadzone przez OECD pokazują, że wiele osób nie ma podstawowej wiedzy finansowej. W krajach G20 średnio mniej niż połowa dorosłych (48%) potrafiła poprawnie odpowiedzieć na 70% pytań dotyczących podstawowych zagadnień związanych z finansami. Najwięcej trudności ankietowani mieli ze zrozumieniem dywersyfikacji i łączenia, co jest niezbędne do poznania konsekwencji podejmowanych decyzji finansowych (np. spłata minimalnych kwot kart kredytowych, finansowe bezpieczeństwo na emeryturze). Cztery na dziesięć osób nie rozumiało dywersyfikacji, a tylko 27% respondentów było w stanie obliczyć proste odsetki i dostrzec dodatkową korzyść związaną z kumulacją w przyszłości⁷⁹.

Edukacja finansowa ma na celu zwiększenie wiedzy i umiejętności finansowych służących racjonalizacji decyzji finansowych, efektywności zarządzania finansami osobistymi oraz realizacji założonych celów finansowych i pozafinansowych⁸⁰. Jednym z dość istotnych działań na rzecz zwiększenia poziomu edukacji są wysiłki nad opracowaniem, rozwijaniem i realizacją narodowych strategii edukacji finansowych według zaleceń OECD. Prace nad strategiami były prowadzone jeszcze przed kryzysem finansowym i stanowiły integralną część działań OECD w zakresie edukacji finansowej jako uzupełnienie ochrony i integracji finansowej konsumentów w celu wzmocnienia stabilności finansowej i rozwoju⁸¹. Jako pierwsze inicjatywę stworzenia strategii edukacji finansowej na początku 2000 r. podjęły kraje rozwinięte (Japonia, Holandia, Nowa Zelandia, Singapur, Wielka Brytania i Stany Zjednoczone), a po kryzysie finansowym w 2008 r. kolejne kraje. OECD i jego Międzynarodowa Sieć Edukacji Finansowej (*International Network for Financial Education – INFE*) potwierdziły znaczenie strategii i powołały w 2010 r. grupę ekspercką do monitorowania działań, która opracowała dobre praktyki. Spowodowało to wzrost liczby stworzonych strategii z 26 w 2011 r. do 45 dwa lata później (tabela 2.6). Utrzymująca się trudna sytuacja finansowa i gospodarcza stała się katalizatorem do zwrócenia szczególnej uwagi na tworzenie strategii w poszczególnych krajach jako elementu sprzyjającego stabilności finansowej i rozwojowi służącemu włączeniu społecznemu⁸².

Stan zaawansowania prac nad strategiami edukacji finansowej jest zróżnicowany na świecie. W niektórych krajach wdrażana jest już kolejna wersja (generacja) strategii, ale są też takie, jak Polska, w których stworzenie strategii planowane jest od kilku lat, cały czas trwają prace koncepcyjne. Państwa, które wdrożyły strategię edukacji finansowej, zrobiły to z różnych powodów. We wszystkich krajach celem było zwiększenie świadomości finansowej. Ponadto w większości celem było zwiększenie inkluzji finansowej, długoterminowego oszczędzania, redukcja nadmiernego

79 G20/OECD INFE report on adult financial literacy in G20 countries, OECD (2017), s. 7–8.

80 B. Świecka, *Kompetencje finansowe i edukacja finansowa...*

81 B. Świecka, *Generacja Y w świecie finansów...*, s. 229.

82 G20/OECD INFE report..., s. 18.

zadłużenia oraz wsparcie reformy systemu emerytalnego. Opracowanie i wdrożenie narodowej strategii edukacji finansowej pozytywnie wpływa na poziom wiedzy i kompetencji finansowych oraz ogranicza bariery dostępu do efektywnego zarządzania ryzykiem finansowym w życiu codziennym⁸³.

Tabela 2.6. Stan prac na świecie nad narodowymi strategiami edukacji finansowej na koniec 2015 r.

Poziom zaawansowania prac	Liczba krajów	Kraje
Strategie w trakcie przeglądu, zmian lub wdrożono ich drugą generację	11	Australia, Czechy, Hiszpania, Holandia, Japonia, Malesja, Nowa Zelandia, Singapur, Słowacja, Stany Zjednoczone, Wielka Brytania
Pierwsza wersja strategii jest wdrażana	24	Armenia, Belgia, Brazylia, Chiny, Chorwacja, Dania, Estonia, Ghana, Hongkong, Indie, Indonezja, Irlandia, Izrael, Kanada, Korea Płd., Łotwa, Maroko, Nigeria, Portugalia, Rosja, Słowenia, Szwecja, RPA, Turcja
Strategie są na etapie planowania	24	Arabia Saudyjska, Argentyna, Chile, Chiny, Francja, Gwatemala, Kenia, Kirgistan, Kolumbia, Kostaryka, Liban, Malawi, Meksyk, Pakistan, Paragwaj, Peru, Polska, Salwador, Serbia, Tajlandia, Tanzania, Uganda, Urugwaj, Zambia
Stworzenie strategii jest planowane	6	Austria, Filipiny, Macedonia Północna, Rumunia, Zimbabwe

Źródło: *National Strategies for Financial Education OECD/INFE Policy Handbook*, 2015, s. 11.

Skuteczność edukacji finansowej dla dzieci i młodzieży zależy nie tylko od treści i tematów, lecz także od tego, kiedy jest oferowana i jak jest zaprojektowana. Międzynarodowe doświadczenia sugerują, że ważne są następujące aspekty:

1. Wczesne rozpoczęcie edukacji finansowej i zaprojektowanie jej w sposób uwzględniający wiek, rozwój poznawczy, społeczny i psychologiczny odbiorców, czyli dzieci i młodzieży.
2. Projektowanie kompleksowych, a nie doraźnych programów. Powinny one być wystarczająco długie i zgodne z podejściem strukturalnym, a nie krótkie czy jednorazowe.
3. Tworzenie programów oferujących możliwości praktycznego uczenia się poprzez działanie, odpowiednich i dostosowanych do życia młodych ludzi, pozwalających uczestnikom doświadczyć wpływu ich decyzji oraz uwzględniających różne uprzedzenia, postawy i nawyki młodych ludzi, ponieważ wówczas mają większe szanse na ukształtowanie pozytywnych zachowań finansowych⁸⁴.

83 D. Tuesta, *Financial Education, Financial Inclusion and National Strategies*, MIFI and National Strategies Edufin Summit 2017, 15–16 June 2017, México D.F.

84 *Policy Handbook on Financial Education for Young People in the Commonwealth of Independent States*, OECD 2019, s. 9.

Zajęcia edukacyjne, zarówno te formalne, jak i pozaformalne skierowane do dzieci nie powinny być prowadzone w formie wykładów akademickich, prezentujących najnowsze nurty i osiągnięcia ekonomistów. Edukatorzy finansowi prowadzący zajęcia powinni w przystępny, dostosowany do wieku dziecka sposób wzbudzić u słuchaczy zainteresowanie, chęć dalszej nauki i uczestnictwa w kolejnych zajęciach, kursach. Wszelkie działania powinny być dostosowane do poziomu emocjonalnego oraz fazy rozwoju zainteresowanych (tabela 2.7).

Tabela 2.7. Budowa kompetencji finansowych dzieci i młodzieży

Faza życia	Funkcja kontrolna	Nawyki i zasady finansowe	Wiedza finansowa i umiejętność podejmowania decyzji
Wczesne dzieciństwo (3–5 lat)	samokontrola	normy i wartości podstawowe	umiejętność liczenia
Dzieci starsze (6–12 lat)	pamięć płynna	zasady postępowania z pieniędzmi	umiejętność rozliczeń transakcji
Nastolatki i młodzież (13–21 lat)	pamięć trwała	normy zdrowia finansowego	umiejętność budżetowania projektów

Źródło: J.K. Solarz *et al.*, *op. cit.*, s. 142.

Bożena Frączek zwraca uwagę na postrzeganie edukacji finansowej jako procesu składającego się z integralnych i spójnych ze sobą etapów, wśród których wyszczególnia:

- badania umożliwiające określenie poziomu alfabetyzacji finansowej społeczeństwa (danej grupy, populacji);
- wyszczególnienie największych i najważniejszych braków oraz zdefiniowanie najsłabszych grup społecznych;
- opracowanie odpowiednich programów i inicjatyw z treściami uwzględniającymi zidentyfikowane wcześniej braki i skierowanie ich do grup docelowych;
- przeprowadzenie przygotowanych inicjatyw i wdrożenie programów;
- ewaluację podjętych działań;
- weryfikację dotychczasowych programów i inicjatyw na podstawie przeprowadzonych działań, w tym powtarzalnych badań w zakresie poziomu alfabetyzacji społeczeństwa⁸⁵.

85 B. Frączek, *Innowacje w edukacji finansowej społeczeństwa*, „Studia Ekonomiczne” 2014, nr 186, (Innowacje a wzrost gospodarczy, cz. 2), s. 251.

Tabela 2.8. Podmioty prowadzące edukację finansową w szkole (%)

	Kraj	Odsetek uczniów uczęszczających do szkół, w których edukacja finansowa jest prowadzona przez				
		nauczycieli	sektor prywatny	sektor publiczny	NGO'S	nauczycieli i sektor prywatny, publiczny i NGO's
OECD	Australia	95,3	26,3	6,7	12,5	30,5
	Belgia	97,6	27,4	7,1	18,0	34,8
	Czechy	98,8	19,8	4,6	7,9	23,0
	Estonia	87,5	10,0	7,0	16,2	23,6
	Francja	74,4	1,4	1,4	1,4	2,0
	Hiszpania	73,8	–	–	–	–
	Izrael	64,9	7,2	2,0	7,5	10,1
	Nowa Zelandia	98,1	38,4	22,6	33,5	52,3
	Polska	84,2	11,4	7,5	3,1	15,0
	Słowacja	98,0	23,6	4,8	18,8	30,9
	Stany Zjednoczone	94,2	43,2	23,9	25,4	42,7
	Włochy	65,2	–	–	–	–
	OECD – średnia 13	84,7	19,9	8,5	13,9	25,5
Partnerzy	Chorwacja	68,1	3,7	4,1	4,0	7,7
	Łotwa	98,9	34,3	13,5	30,4	48,9
	Kolumbia	83,7	9,6	11,9	3,9	19,4
	Rosja	87,8	6,4	3,3	3,7	11,7
	Szanghaj-Chiny	88,7	9,8	6,3	6,4	15,0

Źródło: *PISA 2012 Results: Students and Money: Financial Literacy Skills for the 21st Century (Volume VI)*, PISA, OECD Publishing 2014, s. 150.

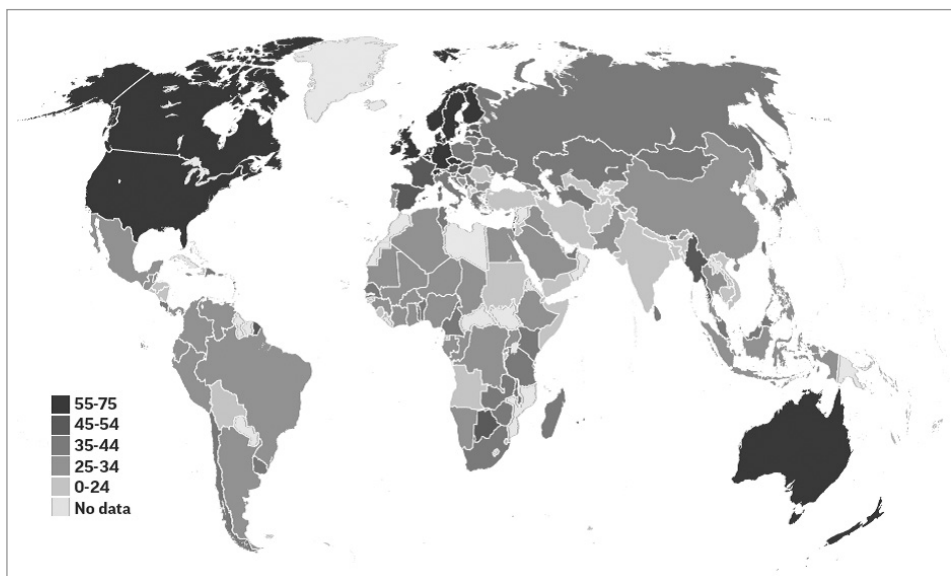
Jej zdaniem wszelkie działania i ich elementy powinny być skorelowane ze sobą oraz z innymi inicjatywami w tym zakresie oraz wpisane w ogólnokrajową strategię lub politykę edukacji finansowej, tworzyć uzupełniającą się całość. Największą rolę w tym procesie odgrywają nauczyciele, którzy w większości krajów zapewniają podstawową edukację finansową (tabela 2.8). W niektórych państwach ważnym ogniwem są podmioty sektora prywatnego oraz NGO's zajmujący się szeroko rozumianą edukacją.

2.2. Edukacja finansowa w świetle badań pierwotnych

Poziom edukacji finansowej jest dość popularnym tematem badań zarówno w Europie, jak i na świecie. Wielu naukowców i instytucji próbuje zgłębić ten problem oraz ustalić, jak radzą sobie osoby dorosłe i młode z zagadnieniami finansowymi. Badania nad poziomem edukacji finansowej często są uzupełnianie analizę świadomości i wiedzy finansowej oraz ogólną znajomością finansów.

Jedne z największych badań nad znajomością finansów na całym świecie przeprowadził Standard & Poor's, który zmierzył globalne umiejętności finansowe w zakresie czterech pojęć finansowych: dywersyfikacji ryzyka, inflacji oraz liczenia

i łączenia odsetek. Badanie objęło ponad 150 tys. dorosłych osób (powyżej 15 lat) z ponad 140 krajów i nosi nazwę S&P Global FinLit Survey. Według tych badań na świecie 33% dorosłych osób ma wiedzę i umiejętności finansowe, z czego 35% mężczyzn i 30% kobiet⁸⁶. Raport S&P ukazuje niski poziom wiedzy finansowej na całym świecie. Najbardziej zrozumiałe wśród badanych są takie kategorie, jak liczenie i inflacja, natomiast najmniej dywersyfikacja ryzyka; mężczyźni radzą sobie lepiej od kobiet. Kraje o najwyższym poziomie wskaźnika umiejętności finansowych to Australia, Kanada, Dania, Finlandia, Niemcy, Izrael, Holandia, Norwegia, Szwecja i Wielka Brytania, w których około 65% lub więcej dorosłych osób ma umiejętności finansowe. Na przeciwnym biegunie znajdują się kraje Azji Południowo-Wschodniej, Afryki, w których tylko jedna czwarta lub mniej dorosłych osób ma umiejętności finansowe (rysunek 2.1).



Rysunek 2.1. Odsetek osób dorosłych ze znajomością finansów na świecie (w %)

Źródło: <https://gflec.org/initiatives/sp-global-finlit-survey/> (10.02.2020).

Również Europa jest zróżnicowana pod względem umiejętności finansowych, północna część kontynentu znacznie przewyższa pod tym względem południową (rysunek 2.2). Średnio 52% dorosłych Europejczyków ma umiejętności finansowe, a zrozumienie pojęć finansowych najwyższe jest w Danii, Niemczech, Holandii i Szwecji. Co najmniej 65% dorosłych osób w tych krajach ma najwyższe umiejętności finansowe. Znacznie gorzej jest na południu kontynentu, gdzie np. w Grecji i Hiszpanii wskaźnik alfabetyzacji finansowej wynosi odpowiednio 45% i 49%. Jeszcze

⁸⁶ <https://gflec.org/initiatives/sp-global-finlit-survey/> (10.02.2020).

gorzej jest we Włoszech, w Portugalii oraz w Bułgarii i na Cyprze, gdzie wskaźnik ten nie przekracza 35%. Najgorzej ze znajomością finansów jest w Rumunii, która osiągnęła najniższy wskaźnik znajomości finansów w Unii Europejskiej – 22%⁸⁷.

Poziom umiejętności finansowych na świecie jest dość zróżnicowany, jednakże widać ogólną zależność – lepiej jest w krajach rozwiniętych aniżeli w krajach rozwijających się, chociaż również wewnątrz poszczególnych krajów zauważalne jest zróżnicowanie w tym zakresie. Co więcej, w krajach rozwiniętych występuje pozytywna zależność między zachowaniem dorosłych osób w zakresie oszczędzania i zaciągania pożyczek a poziomem wiedzy finansowej danego kraju. Na przykład w Danii i Szwecji, czyli w krajach o najwyższym wskaźniku umiejętności finansowych, prawie wszystkie osoby dorosłe oszczędzały w instytucji finansowej w ciągu ostatnich 12 miesięcy. Wspomniane zależności mają również pozytywny wpływ na aktywne relacje z instytucjami finansowymi. Stosunek pożyczek do oszczędności jest pozytywnie skorelowany z wynikiem z zakresu wiedzy finansowej. Oznacza to, że w krajach o większej wiedzy finansowej stosunek ten jest bliższy jedności, co świadczy o większej ostrożności finansowej i mniejszej skłonności do nadmiernego zadłużania⁸⁸.



Rysunek 2.2. Znajomość finansów w Unii Europejskiej w 2014 r.

Źródło: U. Batsaikhan, M. Demertzis, *Financial literacy and inclusive growth in the European Union*, „Policy Contribution” 2018, nr 8, s. 9.

87 L. Klapper, A. Lusardi, P. van Oudheusden, *Financial Literacy Around the World: Insights from the Standard & Poor's Rating Services Global Financial Literacy Survey*, S&P Global FinLit Survey Gallup, Washington DC 2015, s. 8.

88 U. Batsaikhan, M. Demertzis, *Financial literacy and inclusive growth in the European Union*, „Policy Contribution” 2018, nr 8, s. 3–5, online: https://www.bruegel.org/wp-content/uploads/2018/05/PC-08_2018.pdf (17.06.2019).

O znaczeniu edukacji finansowej oraz jej wpływie na poziom wiedzy finansowej świadczą podejmowane na całym świecie badania i programy wpływające na:

- większe prawdopodobieństwo zaplanowania przejścia na emeryturę i gromadzenie pieniędzy na ten cel;
- dywersyfikację portfela aktywów;
- większą świadomość w zakresie decyzji pożyczkowych;
- lepszą alokację zasobów (finansowych i niefinansowych);
- większą świadomość planowania finansowego i gromadzenia oszczędności wśród kobiet i osób o niskich dochodach;
- większą świadomość i zachowania w zakresie gromadzenia oszczędności i planowania wydatków wśród dzieci i młodzieży⁸⁹.

Edukacja finansowa jest również podstawą integracji finansowej. Większy udział edukacji finansowej w życiu obywateli korzystnie wpływa na inkluzję finansową. Zauważono również pozytywną relację między istnieniem w danym kraju strategii edukacji finansowej a umiejętnościami finansowymi (*financial literacy*). Na każdym kontynencie, oprócz Afryki, kraje, które posiadają strategię, charakteryzują się wyższym poziomem znajomości zagadnień finansowych. Podsumowując, istnienie korzystny wpływ strategii edukacji finansowej i jej realizacji zarówno na wiedzę i umiejętności finansowe społeczeństwa, jak i integrację finansową, natomiast wiedza finansowa prowadzi do ograniczania poziomu wykluczenia finansowego⁹⁰.

Badania na temat wiedzy i umiejętności finansowych prowadzone są cyklicznie przez wielu badaczy tego tematu oraz przez instytucje publiczne lub prywatne, finansowe lub niefinansowe. Wynika z nich jednoznacznie, że niski poziom wiedzy finansowej oraz jej oddziaływanie na świadomość finansową społeczeństwa mają wpływ na decyzje w zakresie planowania emerytalnego i inwestowania. Ciągłe aktualnym i nurtującym zagadnieniem są powiązania między wiedzą i świadomością finansową a zachowaniami w tym zakresie. Interesujący projekt przeprowadziły Annamaria Lusardi i Olivia S. Mitchel, które dokonały przeglądu światowych badań na ten temat oraz zaprezentowały własne, w zakresie wykorzystania wiedzy finansowej do podejmowania świadomych decyzji finansowych w gospodarstwach domowych⁹¹. Stosowały w tym cztery ich zdaniem podstawowe zasady, mianowicie:

- prostota – zbadanie podstawowych pojęć finansowych, podobnych do nauki alfabetu w zakresie umiejętności czytania;
- trafność – badane zagadnienia obejmowały podstawowe pojęcia związane i wykorzystywane w codziennych decyzjach finansowych ludzi w wielu regionach globu;
- zwięzłość – ograniczona do minimum liczba pytań badawczych w celu niezniechęcenia do udzielenia odpowiedzi;

⁸⁹ *Ibidem*, s. 7–8.

⁹⁰ D. Tuesta, *op. cit.*

⁹¹ A. Lusardi, O.S. Mitchel, *Financial Literacy around the World: An Overview*, NBER Working Paper Series, Working Paper 17107, National Bureau of Economic Research, 2011.

- zdolność do różnicowania – pytania dotyczyły różnych poziomów wiedzy finansowej w celu późniejszego porównania całej próby badawczej.

Pytania dotyczyły trzech głównych kategorii przydatnych w podejmowaniu decyzji finansowych, czyli znajomości zasad procentu składanego, inflacji oraz dywersyfikacji ryzyka.

Tabela 2.9. Statystyki porównawcze dotyczące odpowiedzi na pytania odnoszące się do umiejętności finansowych na całym świecie

Autorzy	Kraj	Data	Stopa procentowa		Inflacja		Dywersyfikacja ryzyka		Liczba badanych
			Odpowiedź prawidłowa	Odpowiedź nieprawidłowa	Odpowiedź prawidłowa	Odpowiedź nieprawidłowa	Odpowiedź prawidłowa	Odpowiedź nieprawidłowa	
Lusardi, Mitchell (2011)	Stany Zjednoczone	2009	64,9%	13,5%	64,3%	14,2%	51,8%	33,7%	1 488
Allesie, VanRooij, Lusardi (2011)	Niderlandy	2010	84,8%	8,9%	76,9%	13,5%	51,9%	33,2%	1 665
Bucher-Koenen, Lusardi	Niemcy	2009	82,4%	11,0%	78,4%	17,0%	61,8%	32,3%	1 059
Sekita	Japonia	2010	70,5%	12,5%	58,8%	28,6%	39,5%	56,1%	5 268
Agnew, Bateman, Thorp	Australia	2012	83,1%	6,4%	69,3%	13,0%	54,7%	37,6%	1 024
Crossan, Feslier, Hurnanrd	Nowa Zelandia	2009	86,0%	4,0%	81,0%	5,0%	27,0%	2,0%	850
Brown, Graf	Szwajcaria	2011	79,3%	2,8%	78,4%	4,2%	73,5%	13,0%	1 500
Formero, Monticone	Włochy	2007	40,0%	28,2%	59,3%	30,7%	52,2%	33,7%	3 992
Almenberg, Säve-Söderbergh	Szwecja	2010	35,2%	15,6%	59,5%	16,5%	68,4%	18,4%	1 302
Arrondel, Debbich, Savignac	Francja	2011	48,0%	11,5%	61,2%	21,3%	66,8%	14,6%	3 616
Klapper, Panos	Rosja	2009	36,3%	32,9%	50,8%	26,1%	12,8%	35,4%	1 366
Beckmann	Rumunia	2011	41,3%	34,4%	31,8%	40,4%	14,7%	63,5%	1 030

Źródło: A. Lusardi, O.S. Mitchell, *The Economic Importance of Financial Literacy: Theory and Evidence*, „Journal of Economic Literature” 2014, nr 52 (1), s. 10.

Zestawienie badań na temat świadomości finansowej prowadzonych na świecie zaprezentowano w tabeli 2.9. Zdecydowana ich większość była prowadzona po kryzysie finansowym z 2008 r., ukazując częściowo wiedzę i umiejętności, jakimi dysponowało społeczeństwo przed i w jego trakcie. O ile odpowiedzi dotyczące stopy procentowej i inflacji w większości były poprawne, to w zakresie ryzyka, jego dywersyfikacji i ochrony przed nim ankietowani mieli problemy. Informacje te pokazują,

jak wiele jest do zrobienia w zakresie edukacji ekonomicznej na całym świecie. Aby zapobiec kolejnym przykrym doświadczeniom wywołanym przez agresywne instytucje finansowe oraz nieodpowiednich decydentów, należy społeczeństwa edukować od najmłodszych lat, nie zapominając o kompleksowym podejściu do tego procesu i ujęciu każdej grupy gospodarstw domowych. Edukacja nie powinna dotyczyć wyłącznie zagadnień finansowych, ale powinna być szersza, obejmując również szeroko rozumiane zagadnienia współczesnej ekonomii i gospodarki oraz zachodzące w nich procesy.

Z analizy poziomu wiedzy finansowej wypływają następujące wnioski:

1. Analfabetyzm finansowy jest powszechny. Występuje nawet w krajach, w których rynki finansowe są dobrze rozwinięte (Niemcy, Holandia, Szwecja, Włochy, Japonia, Nowa Zelandia). Niski poziom znajomości zagadnień finansowych występujący w Stanach Zjednoczonych jest również obecny w innych państwach, nie jest to cecha pewnych krajów, regionów czy etapu rozwoju gospodarczego.
2. Poziom wiedzy finansowej jest zróżnicowany między poszczególnymi krajami, jednak istnieje zależność między poziomem wiedzy z zakresu matematyki a umiejętnościami odpowiedzi na pytania wymagające wykonania obliczeń. W krajach, w których osiągnięte są dobre wyniki w testach matematycznych i naukowych, widać tendencję do osiągania wysokich wyników w pytaniach wykorzystujących umiejętności liczenia. Przykładem są Szwecja i Holandia, których uczniowie dobrze wypadają w testach matematycznych, potwierdzają to umiejętnościami liczenia w pytaniach dotyczących finansów.
3. Ludzie charakteryzują się lepszą wiedzą na temat inflacji, jeśli ich kraj doświadczył tego zjawiska i odwrotnie. W Japonii, która doświadczyła deflacji, znacznie mniej osób poprawnie interpretuje temat inflacji.
4. Podobnie jak w przypadku inflacji kształtuje się wiedza dotycząca dywersyfikacji ryzyka. Jeśli w danym kraju przeprowadzana była niedawno reforma emerytalna lub procesy prywatyzacyjne, jego obywatele charakteryzują się znacznie lepszą wiedzą na ten temat. I odwrotnie, np. Rosjanie i ludzie urodzeni we wschodnich Niemczech mają mniejszą wiedzę na temat dywersyfikacji ryzyka. Również w Stanach Zjednoczonych, czyli kraju o rozwiniętym rynku finansowym, co trzeci badany nie wie, jak odpowiedzieć na to pytanie⁹². Międzynarodowe badania dowodzą, że znajomość finansów jest zróżnicowana w zależności od badanej grupy. Na uwagę zasługuje jednak zależność między wiekiem a wiedzą w zakresie finansów, która przybiera kształt odwróconej litery U. W młodszych wiekach i u osób starszych wartości te osiągają niskie poziomy, natomiast maksimum osiągają w połowie cyklu życia człowieka⁹³.

92 A. Lusardi, O.S. Mitchell, *The Economic Importance of Financial Literacy...*, s. 9–10.

93 A. Lusardi, O.S. Mitchell, *Financial Literacy around the World...*, s. 10.

Podobne badania na temat znajomości finansów i ich konsekwencji w Rosji przeprowadzili Lora Klapper, Annamaria Lusardi i Georgios Panos, którzy zadali cztery pytania dotyczące stóp procentowych, inflacji oraz korzyści z rabatów 1600 osobom⁹⁴. Wyniki ukazują, że 41,4 % respondentów poprawnie odpowiedziało na pierwsze pytanie dotyczące procentu składanego; 23,3% poprawnie na pytanie dotyczące obliczania miesięcznych płatności i oprocentowania kredytu; 45,6% poprawnie na pytanie dotyczące inflacji i prawie 70% na pytanie dotyczące rabatów w sklepach. Spora część ankietowanych nie знаła odpowiedzi na zadane pytania, średnio było to 27,4%, czyli co czwarta badana osoba. Wyniki tych badań są podobne do tych prowadzonych przez innych badaczy⁹⁵. W badaniu udowodniono również, że znajomość finansów wpływa na większe korzystanie z formalnych źródeł finansowania, natomiast negatywnie na korzystanie ze źródeł nieformalnych. Osoby charakteryzujące się wyższym poziomem wiedzy w zakresie finansów częściej posiadają niewykorzystane dochody i w mniejszym stopniu są skłonni do zadłużania się. Znajomość finansów przyczynia się do bardziej racjonalnych decyzji finansowych oraz w większym stopniu chroni ludzi przed nieprzewidzianymi wstrząsami, np. wywołanymi kryzysami finansowymi. Lepsza znajomość zagadnień finansowych nie tylko

94 Pytania zadane w badaniu:

1. Załóżmy, że zdeponowałeś 100 000 rubli w banku na okres 5 lat przy oprocentowaniu 10% rocznie. Odsetki zarobione pod koniec każdego roku zostaną dodane do kwoty głównej. Ile pieniędzy będziesz miał na swoim koncie za 5 lat, jeśli nie wycofasz ani kwoty głównej, ani odsetek?
 - a) ponad 150 000 rubli,
 - b) dokładnie 150 000 rubli,
 - c) mniej niż 150 000 rubli,
 - d) nie mogę oszacować kwoty.
2. Załóżmy, że wziąłeś kredyt bankowy w wysokości 10 000 rubli, aby spłacać w ciągu roku w równych miesięcznych płatnościach. Rata kredytowa wynosi 600 rubli. Podaj przybliżoną ocenę rocznej stopy oprocentowania kredytu. Oprocentowanie wynosi około:
 - a) 3%,
 - b) 6%,
 - c) 9%,
 - d) 12%,
 - e) nie potrafię tego oszacować.
3. Załóżmy, że w 2010 roku twój dochód jest dwa razy większy niż jest teraz, a ceny konsumpcyjne również rosną dwukrotnie. Czy uważasz, że w 2010 r. będziesz mógł kupić więcej, mniej lub taką samą ilość towarów i usług jak dzisiaj?
 - a) więcej niż dzisiaj,
 - b) dokładnie tyle samo,
 - c) mniej niż dzisiaj,
 - d) nie potrafię tego oszacować.
4. Załóżmy, że widziałeś ten sam model telewizora w dwóch różnych sklepach. Początkowa cena detaliczna to 10 000 rubli. Jeden sklep oferował rabat w wysokości 1500 rubli, podczas gdy drugi oferował 10% upustu. Która okazja jest lepsza – rabat 1500 rubli lub 10% upust?
 - a) rabat 1500 rubli,
 - b) 10% upust,
 - c) nie potrafię tego oszacować.

95 L. Klapper, A. Lusardi, G.A. Panos, *op. cit.*, s. 3910.

wywołuje korzystne efekty dla gospodarstw domowych, lecz także wpływa na gospodarkę, przyczyniając się do stabilności makroekonomicznej⁹⁶.

Wielokrotnie stwierdzany niski poziom wiedzy finansowej wśród gospodarstw domowych na całym świecie jest wyzwaniem dla instytucji, których celem jest edukacja, także ekonomiczna i finansowa. Funkcjonowanie we współczesnych gospodarkach będzie wymagało podejmowania ryzykownych i skomplikowanych decyzji finansowych, a tym samym dostarczenia ludziom narzędzi wspomagających w ich podejmowaniu. Korzyści większego poziomu wiedzy finansowej materializują się podczas podejmowania decyzji w zakresie oszczędzania, inwestowania, zarządzania długiem czy planowania emerytalnego. Oznacza to istnienie związku przyczynowego między wiedzą a zachowaniami i podejmowaniem decyzji⁹⁷.

2.3. Badania poziomu wiedzy i edukacji finansowej w Polsce

Zagadnienia dotyczące edukacji finansowej, poziomu wiedzy i znajomości finansów w polskim społeczeństwie prowadzone były lub są prowadzone m.in. przez Małgorzatę Iwanicz-Drozdowską, Beatę Świecką, Martę Musiał, Bożenę Frączek, Jana K. Solarza wraz z zespołem, Dominikę Maison.

Ocena poziomu wiedzy może mieć charakter:

- subiektywny – wynikający z własnej, subiektywnej oceny poziomu wiedzy, która nie musi być adekwatna do rzeczywistego stanu, może być zmienna w zależności od punktu odniesienia, porównania z osobami z najbliższego otoczenia, mediów;
- obiektywny – wynikający z użycia do sprawdzenia poziomu wiedzy odpowiednich narzędzi, np. testów, praktycznych sposobów⁹⁸.

Maison do tego zestawu dodaje relatywną ocenę wiedzy, czyli w porównaniu z innymi⁹⁹. Subiektywna ocena wiedzy Polaków jest dość słaba. Prawie co drugi Polak ma problem z podstawową wiedzą finansową, 14% ankietowanych na zlecenie Warszawskiego Instytutu Bankowości i Fundacji Giełdy Papierów Wartościowych ocenia swoją wiedzę jako bardzo małą, 35% jako raczej małą, 42% jako przeciętną, 7% jako dużą, a tylko 2% jako bardzo dużą¹⁰⁰. Najslabiej oceniana była wiedza w zakresie cyberbezpieczeństwa (65%), kredytów i pożyczek (44%) oraz oszczędzania i finansów publicznych (34%). Jeszcze gorzej swoją wiedzę oceniają mieszkańcy wsi, których 58% uważa, że ma małą wiedzę na temat finansów. Niski poziom wiedzy finansowej na podstawie przeprowadzonego testu potwierdza M. Musiał. Badani uzyskali średni wynik 5,48 pkt na 15 możliwych do zdobycia. Zaledwie 30% badanych uzyskało

96 *Ibidem*, s. 3922.

97 A. Lusardi, O.S. Mitchell, *The Economic Importance of Financial Literacy...*, s. 34.

98 B. Świecka, *Generacja Y w świecie finansów...*, s. 224.

99 D. Maison, *op. cit.*, s. 187.

100 Poziom wiedzy finansowej Polaków 2019, marzec 2019 r., Indicator na zlecenie Warszawskiego Instytutu Bankowości i Fundacji GPW.

z testu ponad połowę punktów, tylko 2% respondentów uzyskało wynik przewyższający 90% punktów, a co dziesiąty ankietowany (11%) nie udzielił ani jednej poprawnej odpowiedzi¹⁰¹.

Przedstawione badanie dostarcza ciekawych wniosków na temat źródeł wiedzy i informacji dotyczących finansów osobistych. O ekonomii i finansach ankietowani dowiadawali się najczęściej z mediów i internetu oraz banków i innych instytucji sektora finansowego. Niepokojąca jest pozycja szkoły lub uczelni, z których o finansach dowiedział się tylko co trzeci ankietowany¹⁰².

Skąd dowiadujemy się o ekonomii i finansach:

- z mediów – 68 proc.,
- z internetu – 66 proc.,
- banków i innych instytucji finansowych – 50 proc.,
- ze szkoły lub uczelni – 34 proc.,
- od innych osób – 31 proc.,
- od instytucji publicznych – 20 proc.

Źródło: Poziom wiedzy finansowej Polaków 2019...

Edukację finansową seniorów i przeprowadzone na tej grupie badania przedstawili J.K. Solarz wraz z zespołem w pracy na temat całościowej edukacji finansowej. Badaniem objętych było 181 osób (115 kobiet, 65 mężczyzn) z województwa mazowieckiego w wieku powyżej 60 lat. Pomimo marginalnego udziału zagadnień finansów w całości badania, pozwoliło ono wyciągnąć wnioski także w tej kwestii. Seniorzy stanowią specyficzną grupę, z uwagi na doświadczenie życiowe, które wpływa na ich postawy i zachowania również w zakresie ekonomii i finansów oraz budżetu domowego. Pomimo to seniorzy potrzebują wiedzy nie tylko z zakresu finansów, lecz także z zakresu bezpieczeństwa operacji bankowych, obrotu bezgotówkowego, w tym transakcji płatniczych. Edukacja finansowa osób starszych ma znaczenie w procesie budowania ich bezpieczeństwa finansowego oraz odgrywa istotną rolę w zarządzaniu ich finansami osobistymi, podnosi poziom świadomości finansowej i decyduje o dostępności bezpiecznych produktów i usług na rynku inwestycyjnym. Świadomość finansowa i wykształcenie osób starszych mają istotny wpływ na umiejętności i kompetencje finansowe¹⁰³.

Zachowań i postaw seniorów dotyczą badania postaw Polaków wobec finansów organizowane cyklicznie przez Fundację Citi Handlowy i Fundację Think! Najnowsze, przeprowadzone w listopadzie 2019 r., sprawdzały postawy wobec wydatków świątecznych. W ramach badań wyszczególniono dwie grupy osób różnie podchodzących do wydatków w ramach budżetów domowych (tabela 2.10).

101 M. Musiał, *op. cit.*, s. 147.

102 Poziom wiedzy finansowej Polaków 2019...

103 J.K. Solarz *et al.*, *op. cit.*, s. 40–41.

Tabela 2.10. Profile badanych w zakresie podejścia do wydatków

PRZEWIDUJĄCY – kontroluje wszystkie wydatki	LEKKODUCH – nie kontroluje żadnych wydatków
Powyżej 60 lat	15–24 lata
Większe wydatki planuje z rocznym wyprzedzeniem	Nie planuje większych wydatków
Regularnie oszczędza	Wszystko przeznacza na konsumpcję
43% trzyma gotówkę w domu i kontroluje każdy wydatek	35% deklaruje, że oszczędzanie nie ma sensu i nie kontroluje żadnych wydatków

Źródło: *Postawy Polaków wobec finansów*, badanie Fundacji Citi Handlowy i Fundacji Think!, listopad 2019 r.

Potwierdzają one, że osoby starsze inaczej podchodzą do szeroko rozumianych finansów osobistych. Wpływ na ich zachowania mają z pewnością osiągnięte dochody (emerytury, renty), które wymagają efektywnego gospodarowania pieniędzmi i racjonalnego podchodzenia do każdego wydatku. Również wspomniane doświadczenie życiowe oraz fakt gospodarowania w przeszłości w innych uwarunkowaniach determinują zachowania na rynku finansowym.

Badania na temat efektywności gospodarowania finansami osobistymi polskich gospodarstw domowych prowadziła także M. Musiał. Jednym z aspektów była zależność między wiedzą finansową a efektywnością gospodarowania finansami osobistymi. Były one prowadzone dwutorowo. W pierwszej kolejności zostały przeprowadzone w trzech województwach (zachodniopomorskim, dolnośląskim oraz podkarpackim), w których mieszkańcy charakteryzują się różnymi poziomami dochodów i wydatków. W badaniach udział wzięły 1152 osoby, które były ankietowane przez internet (CAWI) i w sposób bezpośredni (PAPI). W drugiej kolejności badania ankietowe prowadzono w Warszawie, Krakowie, Łodzi, Wrocławiu, Poznaniu i Szczecinie. W tej grupie przebadano 1086 osób. W ich wyniku stwierdzono występowanie dodatniej zależności między wiedzą finansową a efektywnością gospodarowania finansami osobistymi, co pozwoliło potwierdzić postawioną hipotezę badawczą. Oznacza to, że wraz ze wzrostem wiedzy finansowej wzrasta efektywność gospodarowania finansami osobistymi¹⁰⁴.

Potwierdzają to również ustalenia D. Maison, która dowiodła, że najsilniejszy związek występuje między ubankowaniem społeczeństwa a jego wiedzą obiektywną, mniejszy natomiast między wiedzą relatywną a subiektywną. Ponadto analiza korzystających z poszczególnych produktów bankowych wśród osób o różnym

Preferowane formy przekazywania wiedzy finansowej:

- spotkania bezpośrednie, lekcje, wykłady – 68 proc.,
- poradniki, infografiki – 55 proc.,
- filmy edukacyjne oraz inne materiały wideo – 53 proc.,
- platformy e-learningowe – 53 proc.,
- cykle artykułów w prasie – 21 proc.,
- audycje radiowe – 11 proc.

Źródło: Poziom wiedzy finansowej Polaków 2019...

¹⁰⁴ M. Musiał, *op. cit.*, s. 92–94, 146.

poziomie wiedzy ekonomicznej ukazuje duże znaczenie tej wiedzy w aspekcie korzystania z różnych usług finansowych. Osoby charakteryzujące się największą wiedzą ekonomiczną częściej korzystają z różnych usług finansowych¹⁰⁵. Badania te pokazują wpływ wiedzy ekonomicznej (finansowej) na poziom ubankowienia społeczeństwa i lepsze funkcjonowanie w świecie finansów.

Międzynarodowe badania przeprowadziła B. Świecka z zespołem, w których ankietowano 2070 uczniów z polskich liceów, techników oraz ze szkół zawodowych (24 szkoły z 20 miast w 11 województwach) oraz 327 ze szkół średnich i gimnazjów w Berlinie i okolicy. Zdecydowana większość ankietowanych urodziła się w 2001 i 2002 r.¹⁰⁶ Badania dotyczyły zakresu wiedzy, umiejętności, postaw i zachowań finansowych oraz zapotrzebowania na informacje finansowe. Polscy uczniowie charakteryzują się średnim poziomem wiedzy finansowej, jednak aż trzy czwarte z nich wie, że finanse będą użyteczne w codziennym życiu. Ich rówieśnicy z Niemiec mają bardzo wysoką samoocenę w zakresie wiedzy finansowej, jednak informacje praktyczne mają na niskim poziomie¹⁰⁷. Porównanie obu grup i ich umiejętności finansowych zaprezentowano w tabeli 2.11.

Tabela 2.11. Samoocena umiejętności finansowych (%)

Czy wiesz:	Polska		Niemcy	
	TAK	NIE	TAK	NIE
Jak otworzyć konto bankowe online?	61,0	38,0	31,2	67,6
Jak zapłacić telefonem za zakupy?	66,0	33,2	66,4	32,7
Jak zapłacić kartą Visa/MasterCard?	85,5	13,7	51,4	47,7
Jak wypłacić pieniądze z bankomatu?	87,4	11,5	89,6	9,5

Źródło: B. Świecka *et al.*, *Financial Literacy and Financial Education. Theory and Survey*, De Gruyter Oldenbourg, Berlin 2019, s. 73, 83.

Porównując wiedzę finansową młodzieży w Polsce i w Niemczech, można wysnuć wniosek, że polscy uczniowie mają większą wiedzę niż ich rówieśnicy z Niemiec (tabela 2.12). Obie badane grupy różnie rozumieją także niektóre pojęcia finansowe. Przyczyną tego mogą być odmienności w systemach i sposobach nauczania oraz to, czy rodzice wyposażają swoje dzieci w pewien zasób wiedzy finansowej.

105 D. Maison, *op. cit.*, s. 199.

106 W Polsce 94,06% ankietowanych urodzonych było w 2001 r., natomiast w Niemczech 65,7% w 2002 r., a 28,7% w 2001 r.

107 B. Świecka *et al.*, *op. cit.*, s. 65–69.

Tabela 2.12. Wiedza finansowa – analiza porównawcza

Pytanie	Polska			Niemcy		
	Prawda	Falsz	Nie wiem	Prawda	Falsz	Nie wiem
Bilans jest zestawieniem kosztów i przychodów za dany okres	73,6	5,5	20,3	48	2,4	47,4
Kredyt w rachunku bieżącym daje możliwość zadłużenia się przez posiadacza rachunku w danym banku	59,3	10,9	29,5	31,8	15	51,4
Tylko dorośli mogą korzystać z usług bankowości internetowej	20,1	57,1	22,5	38,5	40,1	19,3
Karty Visa/MasterCard służą tylko do wypłacania pieniędzy z bankomatu	8,9	75,4	15,3	16,2	53,2	29,4
Budżet to plan finansowy zawierający zestawienie dochodów i wydatków	59,8	25,7	14,1	21,1	58,1	18,7
Karta debetowa działa tak jak karta kredytowa	10,3	64	24,9	5,8	24,2	68,2

Źródło: B. Świecka *et al.*, *op. cit.*, s. 90.

Badania prowadzą również różnego typu instytucje finansowe i niefinansowe. Przykładem mogą być te, cykliczne zlecane przez Fundację Kronenberga przy Citi Handlowym, których celem jest poznanie postaw Polaków wobec finansów – zarządzania budżetem domowym, oszczędzania i inwestowania. Badaniom poddawana jest reprezentatywna grupa osób w wieku 15–75 lat. Analiza postaw wobec finansów, określanie sposobów zachowania i postępowania w obliczu głównych wyzwań gospodarczych i podstawowych kategorii makroekonomicznych prowadzone cyklicznie ukazują ewolucję postaw społeczeństwa w zakresie zarządzania budżetem rodzinnym oraz wobec oszczędzania i inwestowania. Coraz więcej osób oszczędza, co może być wynikiem z jednej strony wzrostu dochodów gospodarstw domowych, a z drugiej wpływ na to może mieć rosnąca świadomość społeczeństwa, pomimo malejącego odsetka rodzin, w których rozmawia się o finansach. Finansowe narady prowadzono w 2018 r. w 2/3 gospodarstw domowych (w 2017 r. – 63%; 2015 r. – 63%; 2014 r. – 67%). Rozmowy takie toczyły głównie osoby w wieku 40–59 lat, pracujące, z wyższym wykształceniem oraz regularnie oszczędzające¹⁰⁸. Pomimo popularyzacji transakcji bezgotówkowych i rozwoju nowoczesnych rozwiązań technicznych wśród obywateli, 11% ankietowanych kultywuje płatności gotówkowe, a co piąty ankietowany częściej płaci gotówką niż kartą płatniczą. Wśród przyczyn takich zachowań dominuje brak konta w banku i wygoda¹⁰⁹.

Przedstawione w tym punkcie wybrane badania prowadzone w Polsce, a dotyczące wiedzy ekonomicznej (finansowej) Polaków, uzmysłwiają wagę tego problemu

¹⁰⁸ Postawy Polaków wobec finansów, badanie Fundacji Kronenberga przy Citi Handlowy i Fundacji Think!, październik 2018 r.

¹⁰⁹ *Ibidem*.

oraz wszechstronnej edukacji w tym zakresie. Wszystkie wykazują niski poziom wiedzy ekonomiczno-finansowej społeczeństwa, co przekłada się na podejmowane decyzje finansowe. Badania uświadamiają również, jak ważny, nieunikniony i pilny jest prawidłowy proces edukacji ekonomicznej społeczeństwa obejmujący kompleksowo każdą grupę w całym cyklu życia. Edukacja najmłodszych uchroni w przyszłości przed nieracjonalnym wydawaniem pieniędzy, uświadomi młodzieży konieczność oszczędzania, aby zwiększyć konsumpcję w przyszłości, oraz gromadzenia funduszy na przyszłą emeryturę, osobom w sile wieku umożliwi podejmowanie racjonalnych decyzji w zakresie kredytowania, inwestowania, również na cele emerytalne. Seniorom da większą pewność siebie w funkcjonowaniu w coraz trudniejszym dla nich otoczeniu i wszechogarniającej wirtualizacji życia, a tym samym zagrożeniu ze strony cyberprzestępców.

2.4. Programy edukacji ekonomicznej w Polsce

Wielokrotnie zostało powiedziane i dowiedzione, że edukacja ekonomiczna (finansowa) odgrywa ważną rolę w procesie kształtowania dobrobytu społecznego i gospodarczego. Jej brak niekorzystnie wpływa nie tylko na życie i decyzje podejmowane w gospodarstwach domowych, lecz także na gospodarkę, zarówno krajową, jak i globalną¹¹⁰. Odpowiedni poziom wiedzy ekonomicznej jest niezbędny do prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie. Osoby posiadające umiejętność szybkiego dostosowywania się do zmian i wykorzystywania swojej wiedzy, również ekonomicznej, w szczególności współcześnie, kiedy zmiany dzieją się szybko, będą stanowiły o sile każdej gospodarki.

Badania wykazują potrzebę uczenia i upowszechniania wszelkich zagadnień dotyczących ekonomii i finansów, nie tylko wśród dzieci i młodzieży, lecz także wśród osób wchodzących na rynek pracy, pracujących i tych, którzy ten rynek opuszczają lub już opuścili. Problemem formalnej edukacji w tym zakresie w polskich szkołach wydaje się zbyt późne wprowadzanie treści o charakterze finansowym oraz zbyt krótki okres ich nauczania, teoretyczne podejście do nauczanych zagadnień, brak powiązania edukacji finansowej z wiedzą matematyczną. W efekcie uczniów kończących edukację szkolną cechuje niski poziom wiedzy i umiejętności finansowych¹¹¹. Powstała w ten sposób luka w edukacji próbują wypełnić różnego typu instytucje, głównie finansowe, ale także fundacje i stowarzyszenia, które realizują programy szeroko pojętej edukacji. Wykorzystują one nowoczesne technologie i współczesną wiedzę, jednak działania te na ogół są incydentalne, obejmują pewne

110 B. Frączek, *National Strategies for Financial Education – the concept and first experiences in the world*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin – Polonia” 2013, vol. 44, 4, sectio H, s. 26, (17.06.2019).

111 M. Jurek, P. Marszałek, A. Warchlewska, *Mapa edukacji finansowej*, VI edycja, cz. 2, Rozdział 6: *Ocena działań z zakresu edukacji ekonomicznej i finansowej w Polsce*, Poznań 2019, s. 276.

elementy wiedzy, nie mają kompleksowego charakteru. Docierają do wybranej grupy odbiorców, nie są ogólnie dostępne, tylko wynikają z inicjatywy osób czy instytucji operujących w ograniczonym obszarze. Zawęża to zasięg ich oddziaływania. Brakuje przede wszystkim koordynacji działań, w szczególności na szczeblu krajowym, która mogłaby zagwarantować odpowiednie ramy, zakres i formy docierania do poszczególnych grup odbiorców.

Wiele inicjatyw edukacyjnych realizowanych jest incydentalnie, często w wyniku zrywów instytucji, które uznają je w danej chwili za korzystne dla prowadzonej polityki, także w zakresie społecznej odpowiedzialności biznesu. Wiele inicjatyw bazuje na funduszach unijnych, co sprawia, że są jednorazowe i obejmują ograniczony obszar. Bardzo dobrze, gdy w ich zasięgu znajdują się również dzieci mieszkające w mniejszych miejscowościach, na wsiach, a nie tylko w większych aglomeracjach, gdzie dostęp do wielu projektów jest łatwiejszy i powszechniejszy. Ponadto działania te bardzo często nie mają kontynuacji, nie są skoordynowane w skali kraju, mogą się powielać. Na ogół projekty i programy, zwłaszcza grantowe, po ich zakończeniu nie mają już żadnej kontynuacji oraz utrwalania nabytej wiedzy i umiejętności¹¹². Bardzo często, gdy projekt zaczyna przynosić korzyści, kończy się, a realizacja kolejnego wynika z harmonogramu konkursów na tego typu aktywności. Brak ciągłości i systematyczności to jedna z największych bolączek edukacji ekonomicznej w Polsce. Do zwiększenia zasięgu oddziaływania programów edukacyjnych przyczynić się może wykorzystanie nowoczesnych form kontaktu i nauczania w formie platform edukacyjnych, e-learningowych, webinarów, filmów instruktażowych i innych interaktywnych form nauczania oraz poznawania praktycznych aspektów finansów. Możliwości wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych (ICT) w edukacji finansowej przedstawiła Sylwia Wojciechowska-Filipek¹¹³.

Edukację finansową należy postrzegać jako proces składający się z integralnych części, które powinny być ze sobą spójne. B. Frączek wyszczególniła:

- badania (diagnostyczne) umożliwiające określenie poziomu alfabetyzacji finansowej badanej populacji (społeczeństwa);
- wyszczególnienie największych i najważniejszych braków oraz zdefiniowanie najsłabszych grup społecznych;
- przygotowanie odpowiednich programów i inicjatyw zawierających stosowne treści edukacyjne, uwzględniających zweryfikowane braki i skierowanych do tzw. grup docelowych;
- przeprowadzanie przygotowanych inicjatyw, wdrożenie przygotowanych programów;
- ewaluację podjętych działań;

¹¹² *Ibidem*, s. 277.

¹¹³ Zob. J.K. Solarz *et al.*, *op. cit.*, s. 91–115.

- weryfikację dotychczasowych programów i innych inicjatyw na podstawie oceny przeprowadzonych działań, w tym powtarzalnych badań w zakresie poziomu alfabetyzacji społeczeństwa¹¹⁴.

Z uwagi na niezadowalający poziom wiedzy ekonomicznej Polaków realizowanych jest wiele projektów i programów, których celem jest zwiększenie wiedzy i świadomości finansowej społeczeństwa. Tworzona cyklicznie, na zlecenie Związku Banków Polskich i Polskiej Izby Ubezpieczeń, Mapa Edukacji Finansowej analizuje i ocenia realizowane w Polsce inicjatywy edukacyjne. Ostatnia, szósta edycja mapy dzieli je na:

- ogólnopolskie programy edukacyjne dla uczniów szkół podstawowych – 16 programów;
- ogólnopolskie konkursy dla uczniów szkół podstawowych – 12 konkursów;
- ogólnopolskie programy edukacyjne dla uczniów szkół ponadpodstawowych – 15 programów;
- ogólnopolskie konkursy dla uczniów szkół ponadpodstawowych – 12 konkursów;
- publikacje i portale edukacyjne dla uczniów szkół podstawowych – 9;
- publikacje i portale edukacyjne dla uczniów szkół ponadpodstawowych – 15;
- ogólnopolskie programy dla nauczycieli szkół podstawowych – 5 programów;
- ogólnopolskie programy dla nauczycieli szkół ponadpodstawowych – 13 programów¹¹⁵.

Jak wcześniej wspomniano, edukacją finansową w Polsce zajmuje się wiele organizacji i instytucji. Na uwagę zasługuje działalność sektora finansowego, któremu zależy na wyedukowanym kliencie. Swoje programy i inicjatywy edukacyjne prowadzi Narodowy Bank Polski, a najważniejsze to:

- NBPortal.pl – treści, głównie multimedialne i interaktywne, skierowane są do dzieci i młodzieży, studentów, nauczycieli oraz osób dorosłych w celu pogłębiania przez nie kompetencji ekonomicznych;
- Centrum Pieniądza NBP im. Sławomira S. Skrzypka – jest to interaktywna placówka edukacyjno-wystawiennicza, składająca się z tematycznych sal zawierających multimedialne ekspozycje związane z historią pieniądza, bankowości, rolą banków centralnych, wyjaśniające procesy ekonomiczne zachodzące w gospodarce i ich znaczenie, zasady inwestowania¹¹⁶.

Środowisko finansowe pod przewodnictwem Związku Banków Polskich realizuje projekty skierowane do różnych grup. Przykładem takiego kompleksowego podejścia do edukacji jest Program Nowoczesne Zarządzanie Biznesem, realizowany od 2009 r. z inicjatywy Związku Banków Polskich i Biura Informacji Kredytowej,

114 B. Frączek, *Innowacje w edukacji finansowej społeczeństwa...*, s. 251.

115 M. Jurek, P. Marszałek, A. Warchlewska, *Mapa edukacji finansowej*, VI edycja, cz. 2, *Skrócona informacja o programach opisanych w mapie*.

116 www.nbp.pl/home.aspx?f=/edukacja/edukacja.html (29.02.2020).

przy wsparciu i zaangażowaniu Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Krajowej Izby Rozliczeniowej, Zakładu Ubezpieczeń Społecznych, Biura Informacji Gospodarczej, banków spółdzielczych zrzeszonych w Banku Polskiej Spółdzielczości i Spółdzielczej Grupie Bankowej oraz innych instytucji bankowych¹¹⁷. Celem programu jest podniesienie poziomu wiedzy o budowaniu wiarygodności finansowej, zarządzaniu ryzykiem w biznesie i życiu osobistym, o rynku finansowym, przedsiębiorczości. Jego realizacja odbywa się poprzez praktyczne wykłady, seminaria, spotkania, debaty, konferencje naukowe i studenckie, współpracę z kołami naukowymi, samorządami i innymi organizacjami studenckimi, organizowane we współpracy z ponad 130 uczelniami wyższymi z całej Polski. Od początku istnienia programu do końca 2019 r. udział w nim wzięło, w różnej formie (2050 wykładów, 500 stref edukacyjnych), ponad 265 tys. studentów, zarówno studiów stacjonarnych, jak i niestacjonarnych. Beneficjentami NZB są również pracownicy naukowcy (2100 osób) między innymi biorący udział w konferencjach naukowych.

Aktywnością na rzecz edukacji ekonomicznej w Polsce wykazuje się także Warszawski Instytut Bankowości (WIB), aktywnie realizujący projekt Bankowcy dla Edukacji Finansowej Młodzieży BAKCYL, który jest częścią programu edukacyjnego sektora finansowego – Bankowcy dla Edukacji. Jego realizacja polega na partnerstwie firm i instytucji sektora bankowego na rzecz podnoszenia wiedzy młodego pokolenia z zakresu praktycznych finansów. Praktyczne działania w formie lekcji w szkołach prowadzonych przez bankowych wolontariuszy, spotkań z prezesami banków, konkursy i inne formy skierowane są do szkół podstawowych i ponadpodstawowych. W ramach działalności edukacyjnej WIB organizuje także konkursy dla studentów i rywalizację opartą na nowoczesnych rozwiązaniach technicznych¹¹⁸ (tabela 2.13).

Tabela 2.13. Efekty działalności edukacyjnej Warszawskiego Instytutu Bankowości

	2016	2017	2018	2019	2020*
Uczniowie, studenci, seniorzy	82 114	163 267	404 511	446 000	492 000
Bankowcy – wolontariusze	383	650	1 061	1 250	1 400
Nauczyciele	462	1 801	4 622	5 500	6 500
Samorządy	8	282	403	420	450
Szkoły i uczelnie	441	3 470	5 330	6 620	7 620
Banki i firmy infrastruktury	31	108	172	190	220
Lekcje i wykłady	1 036	4 957	17 741	21 170	24 220

*prognoza

Źródło: Warszawski Instytut Bankowości.

¹¹⁷ www.nzb.pl (29.02.2020).

¹¹⁸ Więcej na temat działalności edukacyjnej WIBu: <http://bakcyl.wib.org.pl>.

Działalność edukacyjna WIB-u skierowana jest do kilku segmentów beneficjentów, wśród których znajdują się uczniowie szkół podstawowych i ponadpodstawowych, studenci uczelni wyższych oraz seniorzy. Programy pośrednio wpływające na poziom edukacji ekonomicznej skierowane są także do pracowników sektora finansowego, dzięki którym postępuje edukacja w bankach i innych instytucjach finansowych.

Przedstawione programy nie wyczerpują listy wszystkich realizowanych w Polsce – kompleksowy ich wykaz zawiera Mapa edukacji finansowej – dowodzą jednak, jak poważnie ten problem traktuje sektor finansowy, któremu zależy na wyedukowanym i mądrym ekonomicznie kliencie. Wszystkie inicjatywy, nie tylko te realizowane przez sektor finansowy, powinny być jednak koordynowane przez organy nadrzędne, ministerstwa i spięte klamrą o nazwie Strategia edukacji ekonomicznej (finansowej).

Na podstawie literatury i doświadczeń innych można wskazać pewne rekomendacje w zakresie edukacji finansowej i znajomości finansów:

1. Proces ten powinno się inicjować jak najwcześniej, już w szkołach, zaczynając od najmłodszych lat i korelując edukację ekonomiczną z programem nauczania na każdym poziomie edukacji szkolnej. Ważnym aspektem jest również jakość kształcenia, ze szczególnym uwzględnieniem zagadnień matematyki oraz umiejętności liczenia. Jednak edukacja finansowa nie powinna być celem samym w sobie, musi się wiązać z jakością nauczania oraz podnoszenia kompetencji przez nauczycieli. Dla przykładu w społeczności flamandzkiej w Belgii, która charakteryzuje się największym poziomem i dostępnością edukacji finansowej, nauczyciele w największym stopniu rozwijają umiejętności finansowe.
2. Powinno się odejść od jednego programu dla wszystkich na rzecz skrojonych na miarę programów dla poszczególnych grup. W szczególności procesem edukacji finansowej powinni zostać objęci uchodźcy, osoby młode, o niskich dochodach, kobiety, z naciskiem na rozwój ich umiejętności negocjacyjnych w zakresie umów, kalkulacji, rozumienia podstawowych pojęć.
3. Edukacja finansowa to proces uczenia się przez całe życie. Istotne jest, aby wyedukować obywateli zanim zaangażują się w ryzykowne, kosztowne transakcje finansowe. Chodzi głównie o osoby młode, aby zapobiegać podejmowaniu przez nie niekorzystnych operacji, a nie pomagać im w wychodzeniu z opresji. Uświadamiać znaczenie gromadzenia środków na przyszłą emeryturę. Ważnym targetem są też osoby starsze, które często inwestują całe swoje oszczędności w ryzykowne operacje, papiery wartościowe, krótko przed przejściem na emeryturę. Edukacja powinna też zostać ukierunkowana na różne działalności finansowe.
4. Zapewnienie narzędzi do lepszej oceny umiejętności finansowych. Istotne jest, aby zrozumieć związek między poziomem znajomości finansów a zwyczajami oszczędzania, wydatków, konsumpcji w poszczególnych krajach EU.

5. Zwiększenie zaangażowania w proces edukacji sektora prywatnego, wykorzystanie jego doświadczeń i dobrych praktyk przy jednoczesnym monitorowaniu i nadzorowaniu w celu uniknięcia konfliktu interesów.
6. Więcej nie zawsze znaczy lepiej. Należy uważać, aby nie przeciążyć edukacją poszczególnych osób, aby nie zniechęcić ich do tego procesu oraz podejmowania decyzji. Kalkulowanie oraz umiejętność przetwarzania informacji będą pomocne w podejmowaniu racjonalnych decyzji oraz lepszym zrozumieniu zasad.
7. Potrzeba pogłębionych badań, także aspektów behawioralnych przy zaangażowaniu ekonomistów, socjologów, psychologów w celu uzyskania kompleksowego obrazu i impulsów do poszczególnych zachowań i decyzji¹¹⁹.

Edukacja finansowa z pewnością nie powinna kończyć się na poziomie szkolnym. Musi być prowadzona przez całe życie, na studiach, w pracy oraz w wieku senioralnym. Powinna mieć kompleksowy charakter, wszystkie jej elementy powinny być komplementarne względem siebie, aby uzupełniać się i budować u edukowanych podstawy do bezpiecznego funkcjonowania w gospodarce i świecie finansów. Współczesne programy powinny również uwzględniać obecne trendy i zasady współżycia dzieci, młodzieży i dorosłych, a szczególnie nacisk kłaść na bezpieczeństwo obrotu bezgotówkowego, ochronę danych i własnej tożsamości. W wirtualnym świecie, gdzie królują media społecznościowe, które wielu młodym wydają się darmowe, funkcjonuje wiele przedsiębiorstw, których celem jest zdobycie jak największej liczby informacji. W dzisiejszych czasach najbardziej wartościowym i najcenniejszym produktem są dane, które udostępniamy za darmo, a które są później pożądanym przedmiotem transakcji. Wszelkie działania powinny mieć aktywizujące formy i przygotowywać uczniów, studentów do wejścia na rynek pracy i uczyć umiejętnego zarządzania budżetem domowym, szczególnie w czasach konsumpcjonizmu i łatwej dostępności wielu produktów oraz form finansowania. Umożliwi to ograniczanie wykluczenia finansowego i społecznego oraz ułatwi świadome podejmowanie decyzji.

Cały proces edukacji, zarówno od strony projektowej, jak i instytucjonalnej mogłaby skoordynować i uporządkować krajowa strategia edukacji finansowej, składająca się z dostosowanych ram lub programów, które podkreśliłyby rolę edukacji finansowej i jej znaczenie, wskazałyby lidera, jego rolę i znaczenie oraz ustanowiłyby plan działań zmierzający do osiągnięcia założonych celów w określonym czasie wraz ze szczegółowymi wytycznymi w tym zakresie¹²⁰.

119 U. Batsaikhan, M. Demertzis, *op. cit.*, s. 15–16.

120 Advancing National Strategies for Financial Education, OECD 2013, s. 19.

3. Analiza poziomu kompetencji dzieci w zakresie edukacji ekonomicznej na przykładzie Ekonomicznego Uniwersytetu Dziecięcego

3.1. Organizacja procesu dydaktycznego w ramach Ekonomicznego Uniwersytetu Dziecięcego

Proces dydaktyczny jest zestawem złożonych, powiązanych i powtarzalnych czynności mającym na celu umożliwienie ludziom uzyskania orientacji w otaczającej rzeczywistości przyrodniczej i społecznej¹²¹. Głównymi uczestnikami procesu dydaktycznego są z jednej strony wychowawcy i nauczyciele, z drugiej uczniowie, którzy w ramach tego procesu zdobywają wiedzę i umiejętności. Pozostali uczestnicy to rodzice, zainteresowani poziomem kompetencji swoich dzieci, oraz organy rządowe nadzorujące poziom działań realizowanych przez nauczycieli, wreszcie społeczeństwo oczekujące stałego rozwoju umiejętności i wiedzy kształtującego rozwój ogólnospołeczny. Rezultaty procesu można rozpatrywać w ujęciu indywidualnym, rodzinnym oraz społecznym. Wpływają one na funkcjonowanie jednostek i grup społecznych, w konsekwencji na rozwój społeczny i gospodarczy.

Proces dydaktyczny realizowany w ramach Ekonomicznego Uniwersytetu Dziecięcego obejmuje następujące czynności oraz uczestników i interesariuszy:

- program kształcenia w zakresie edukacji ekonomicznej, finansowej, marketingowej i zarządzania;
- zespół przyjętych metod i technik dydaktycznych stosowanych w procesie;

121 T. Wujek, *Przedmiot i zadania pedagogiki*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. M. Godlewski, S. Krawcewicz, T. Wujek, PWN, Warszawa 1974.

- dzieci i młodzież wykazującą zainteresowanie i motywację do podejmowania aktywności w zakresie edukacji pozaformalnej (takiej, która nie jest uwzględniona w programach kształcenia obowiązkowego);
- rodziców, opiekunów zainteresowanych rozwojem wiedzy i umiejętności swoich dzieci oraz wychowanków;
- wolontariuszy wspierających prawidłową i skuteczną realizację procesu;
- trenerów i nauczycieli akademickich podejmujących wyzwanie przekazania wiedzy i kształtowania umiejętności dzieci i młodzieży w obszarze ekonomii, finansów, zarządzania i marketingu;
- pomysłodawców i sponsorów (instytucje finansujące działania Ekonomicznego Uniwersytetu Dziecięcego, Uniwersytet Szczeciński angażujący środki i zasoby do realizacji inicjatywy) zapewniających warunki organizacyjne i finansowe realizacji procesu.

Istotnym elementem organizacji procesu dydaktycznego jest określenie jego celów. Formułowane są one zarówno na poziomie poznawczym, jak i postaw uczniów. Cele poznawcze określane są jako taksonomia celów nauczania i obejmują poziom kształtowania wiadomości i umiejętności uczniów (tabela 3.1).

Tabela 3.1. Taksonomia celów nauczania

Taksonomia celów nauczania w Ekonomicznym Uniwersytecie Dziecięcym	
Poziom	Kategoria
I. Wiadomości	1. Zapamiętywanie wiadomości 2. Zrozumienie wiadomości przedstawionych na zajęciach dydaktycznych
II. Umiejętności	3. Stosowanie wiadomości w sytuacjach typowych 4. Stosowanie wiadomości w sytuacjach problemowych
1. <i>Zapamiętywanie wiadomości</i> oznacza gotowość ucznia do przypominania sobie terminów, zagadnień, praw i zasad działania po zakończonych zajęciach. Jest to uzależnione od poziomu zrozumienia tych wiadomości 2. <i>Zrozumienie wiadomości</i> oznacza, że dziecko potrafi przekazać zdobytą wiedzę, podsumować, porównywać pojęcia 3. <i>Stosowanie wiadomości w sytuacjach typowych</i> oznacza posiadanie umiejętności praktycznego posługiwania się wiadomościami w codziennych sytuacjach 4. <i>Stosowanie wiadomości w sytuacjach problemowych</i>, czyli umiejętność rozwiązywania problemów z wykorzystaniem zdobytych umiejętności podczas zajęć dydaktycznych	

Źródło: *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, red. K. Kruszewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998, s. 13.

Cele w obszarze postaw to taksonomia celów wychowania (tabela 3.2). Cele związane z nauczaniem i wychowaniem nie są od siebie niezależne, są powiązane i tworzą spójne podejście do ich zoperacjonalizowania i optymalizowania rezultatów działań dydaktycznych.

Tabela 3.2. Taksonomia celów wychowania

Taksonomia celów wychowania w Ekonomicznym Uniwersytecie Dziecięcym	
Poziom	Kategoria
I. Działania	1. Uczestnictwo w działaniu 2. Podejmowanie działania
II. Postawy	3. Nastawienie na działanie 4. System działań
1. <i>Uczestnictwo w działaniu</i> oznacza świadome odbieranie bodźców oraz wykonywanie roli wynikającej z powierzonej odpowiedzialności. Dziecko dostosowuje się do sytuacji, czyli np. podejmuje zadania w realizowanym warsztacie 2. <i>Podejmowanie działania</i> oznacza, że dziecko inicjuje działania z własnej inicjatywy adekwatnie do sytuacji, jednak te zachowania nie są jeszcze utrwalone, czyli rozwiązuje sytuacje problemowe w ramach realizowanego warsztatu 3. <i>Nastawienie na działanie</i> oznacza konsekwentne działania w danym obszarze, dziecko jest przekonane, że dane działanie jest właściwe i wartościowe, wykazuje dużą aktywność, ma ukształtowane poglądy, np. zachowuje aktywność w zakresie planowania i organizowania swoich działań na podstawie doświadczeń z warsztatu, w którym brało udział 4. <i>System działań</i>, czyli stosowanie harmonijnego zbioru zasad oraz pełna identyfikacja z nimi. Oznacza to, że dziecko rozumie zależności podejmowanych działań, świadomie podejmuje działania, przewidując oczekiwany skutek, np. w pracy zespołowej w szkole stosuje otwartą komunikację, którą ćwiczyło podczas warsztatu, utrwalilo i przyjęło jako najbardziej skuteczny sposób efektywnej komunikacji	

Źródło: *Sztuka nauczania...*, s. 14.

Zajęcia dydaktyczne prowadzone w ramach Ekonomicznego Uniwersytetu Dziecięcego w Szczecinie dotyczą zagadnień związanych z ekonomią, finansami, zarządzaniem i marketingiem. Obejmują szeroki wachlarz problemów związanych z funkcjonowaniem mechanizmów rynkowych, ekonomią, bankowością, planowaniem i organizowaniem działań, pracą zespołową, projektową oraz reklamą. W każdej edycji zajęć w ramach EUD tematy są inne, ale skupione wokół opisanych powyżej zagadnień. Podstawowe pojęcia przyswajane w poszczególnych obszarach przedstawiono w tabeli 3.3.

Tabela 3.3. Pojęcia przyswajane w ramach zajęć i testów Ekonomicznego Uniwersytetu Dziecięcego

Obszary i zagadnień procesu dydaktycznego			
ekonomia	finanse	marketing	zarządzanie
– rynek ekonomiczny – globalizacja – liberalizacja rynku – etyka biznesu – społeczna odpowiedzialność biznesu – wzrost gospodarczy – recykling – zasoby naturalne	– waluta, banknot, nominały złotego – emitent – papier wartościowy – giełda papierów wartościowych – dywidenda – bank centralny – konto bankowe – produkt krajowy brutto – kredyt bankowy	– marka, elementy marki – marketing – marketing mix 4p – relacje w marketingu – reklama – klient, marketing internetowy – życie produktu	– projekt – zespół projektowy, lider, kierownik – ryzyko projektu – planowanie działań – interesariusze – komunikacja – komunikacja werbalna i niewerbalna – style zarządzania – strategia, misja – motywowanie

Źródło: opracowanie własne.

Zajęcia dydaktyczne są prowadzone przez wykładowców akademickich oraz praktyków biznesowych, którzy omawiają z dziećmi aspekty gospodarki, finansów, metody prowadzenia procesów zarządczych oraz swoje doświadczenia biznesowe. W latach 2015–2019 zaangażowanych w tę inicjatywę było 30 nauczycieli i praktyków. Proces dydaktyczny wspierało w tym okresie 118 wolontariuszy, głównie studentów i absolwentów oraz pracowników technicznych. Wolontariusze towarzyszyli dzieciom podczas pracy grupowej jako wspierający obserwatorzy. Ich zadaniem było czuwanie nad bezpieczeństwem, utrzymaniem zaangażowania i motywacji, nie ingerowali jednak w decyzje podejmowane w zespole oraz nie wyręczali uczestników w pracy. Część studentów realizowała prace organizacyjne i porządkowe, dbając o sprawne i bezpieczne poruszanie się dzieci na uniwersytecie, podział uczestników na grupy robocze i weryfikację obecności młodych studentów na zajęciach.

Dzieci uczestniczą w sesjach popołudniowych średnio dwa razy w miesiącu w wymiarze dwóch godzin lekcyjnych (90 minut). Są one prowadzone w budynku Uniwersytetu Szczecińskiego przez wykładowców uniwersyteckich. Zajęcia mają charakter prezentacji treści dydaktycznych, a następnie praktycznego warsztatu z omówieniem. Dzieci pracują zespołowo. Wykładowca pełni funkcję obserwatora, wspierając i inspirując do kreatywnego rozwiązywania problemów. Zrezygnowano z podejścia behawiorystycznego na rzecz konstruktywistycznego, zgodnie, z którym oczekuje się korzystania z wiedzy w kontekście realnych sytuacji. Umacnia to efektywne operowanie wiedzą w rozwiązywaniu problemów. Zrezygnowano z weryfikacji wiedzy podręcznikowej.

Dzieci są wyposażone w indeksy, w których wykładowcy odnotowują udział w zajęciach, bez wystawiania ocen. Ukończenie kursu dla dzieci warunkowane jest uczestnictwem w zajęciach. Celebrowanie tego wydarzenia związane jest z otrzymaniem dyplomu wręczanego przez dziekana wydziału Uniwersytetu Szczecińskiego. Dzieci, które wezmą udział w teście podsumowującym cykl zajęć i zdobędą najwyższe wyniki, otrzymują nagrody.

Test podsumowujący zajęcia dydaktyczne zawiera pytania z poszczególnych zagadnień poruszanych podczas cyklu zajęć w obszarze ekonomii, finansów, zarządzania i marketingu. Jego wynik nie warunkuje uzyskania dyplomu ukończenia Ekonomicznego Uniwersytetu Dziecięcego. W ramach projektu zrezygnowano z typowej oceny behawiorystycznej. Przeprowadzany quiz ma charakter konkursu, w ramach którego nagradzane są dzieci osiągające szczególnie wysokie wyniki. Można zatem przyjąć, że ma on charakter sumujący, czyli końcowy, i ma za zadanie oceniać osiągnięcia uczestników programu w zakresie prezentowanych treści. Ma charakter indywidualny i różnicujący, co oznacza porównanie wyników poszczególnych osób względem siebie.

Test ma formę papierową, zawiera 15 pytań jednokrotnego wyboru, w którym za poprawną odpowiedź uczeń otrzymuje 2 punkty, za błędną – 1 punkt, a za brak odpowiedzi 0. Ze względu na okresy, w których stosowano elektroniczny sposób

udzielania odpowiedzi z innym sposobem punktowania, na potrzeby przeprowadzenia badania ujednolicono sposób oceny, poprzez ponowną analizę wyników testów, i zastosowano jednolitą ocenę: 1 punkt za poprawną odpowiedź i 0 przy braku lub błędnej odpowiedzi. Pytania formułowane są przez wykładowców prowadzących zajęcia i obejmują treści omawiane podczas spotkań z uczestnikami.

3.2. Certyfikacja IPMA Polska Kids jako element edukacji dzieci w zakresie zarządzania

Wzrost zainteresowania zarządzaniem projektami ma swoje podłoże w ciągle rosnącej liczbie realizowanych projektów oraz tzw. projektyzacji, nie tylko w obszarze biznesowym, lecz także społecznym. Skuteczne realizowanie projektów uwarunkowane jest wieloma czynnikami zarówno wewnętrznymi, jak i zewnętrznymi, takimi jak poprawnie zdefiniowane i realizowane procesy, ciągłe doskonalenie oraz ludzie i ich kompetencje.

Kompetencje zarządzania projektami można podzielić na:

- kompetencje techniczne związane z metodami i technikami planowania, realizacji i kończenia projektów;
- kompetencje behawioralne obejmujące ogół relacji i związków interpersonalnych zespołów projektowych;
- kompetencje kontekstowe odnoszące się do kontekstu projektu, w szczególności strategii organizacji, relacji między projektem a działalnością operacyjną, relacji kierownika projektu i zespołu zarządzającego projektem z kierownictwem liniowym i kierownictwem biznesowym związane z otoczeniem i zewnętrznymi uwarunkowaniami realizacji projektów¹²².

Uniwersytet Szczeciński (Wydział Ekonomii, Finansów i Zarządzania) jest od 2014 r. partnerem konsorcjum, w skład którego wchodzi IPMA Polska¹²³ oraz ponad 20 wydziałów polskich uczelni realizujących program certyfikacji studentów w zakresie zarządzania projektami pod nazwą IPMA-Student (IS). Model kompetencyjny IS oparty jest na międzynarodowym modelu kompetencyjnym kierowników i członków zespołów projektowych IPMA. Studenci wydziału uczestniczą w akredytowanych zajęciach i po ich ukończeniu mogą przystępować do Certyfikacji IPMA-Student, czyli poddać weryfikacji poziom wiedzy w obszarze zarządzania projektami, poprzez egzamin certyfikacyjny. Po pozytywnej ocenie otrzymują certyfikat IPMA-Student.

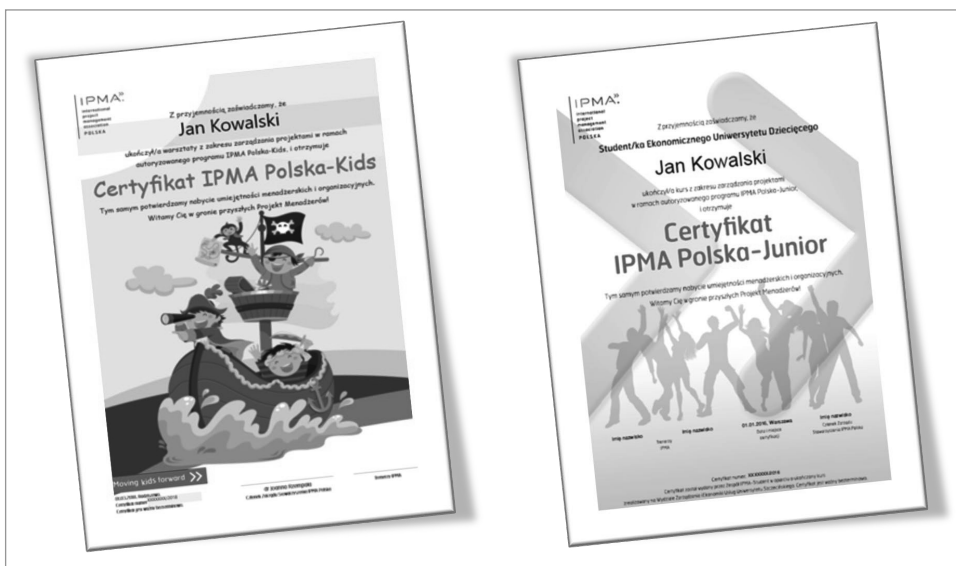
¹²² Polskie Wytyczne Kompetencji IPMA. Wersja 3.0, SPMP 2009, online: <https://docplayer.pl/1683073-Ncb-polskie-wytyczne-kompetencji-ipma.html> (17.06.2019).

¹²³ International Project Management Association (IPMA) jest międzynarodową organizacją non profit zrzeszającą stowarzyszenia narodowe z dziedziny zarządzania projektami w 70 krajach na świecie (stan na kwiecień 2020). Głównym celem stowarzyszenia jest budowa płaszczyzny wymiany doświadczeń w zakresie zarządzania projektami oraz tworzenie standardów zawodowych i etycznych project managerów.

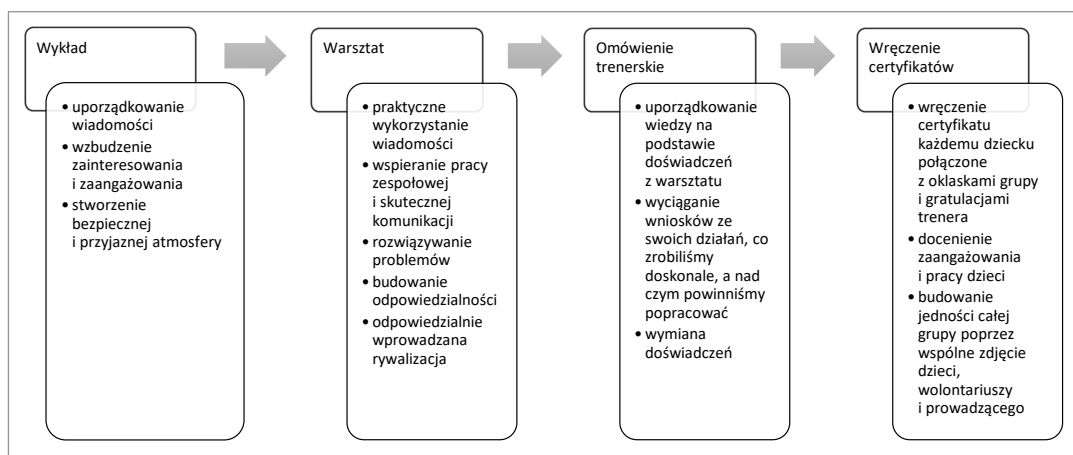
Świadomość wagi kompetencji w zakresie zarządzania projektami na rynku pracy i w organizacji pozostałych aktywności społecznych była uzasadnieniem wprowadzenia do programu zajęć z dziećmi elementów zarządzania projektami. Zagadnienia poruszane w ramach tej tematyki dotyczą m.in.: planowania, organizacji, zarządzania czasem, komunikacji, przywództwa, konfliktów, etyki i pracy zespołowej. Dodatkowo dzieci uczestniczące w tych zajęciach otrzymywały certyfikat IPMA Polska-Kids lub IPMA Polska-Junior w zależności od wieku (rysunek 3.1). Certyfikację IPMA-Kids rozpoczęto w 2016 r. i jest ona kontynuowana do chwili obecnej.

Zajęcia z dziećmi w obszarze zarządzania projektami są prowadzone przez zespół kilku osób. Są to trener wiodący, najczęściej wykładowca akademicki mający doświadczenia w prowadzeniu warsztatów w tej dziedzinie, oraz od 4 do 5 studentów, którzy wpierają trenera w utrzymaniu zaangażowania uczniów, dodatkowo każdy zespół ma swojego opiekuna – wolontariusza. Zajęcia z zarządzania projektami dla dzieci składają się z czterech części (rysunek 3.2):

- wykładu z dyskusją;
- warsztatu połączonego z pracą zespołową;
- omówienia trenerskiego wyników warsztatu;
- wręczenia certyfikatów.



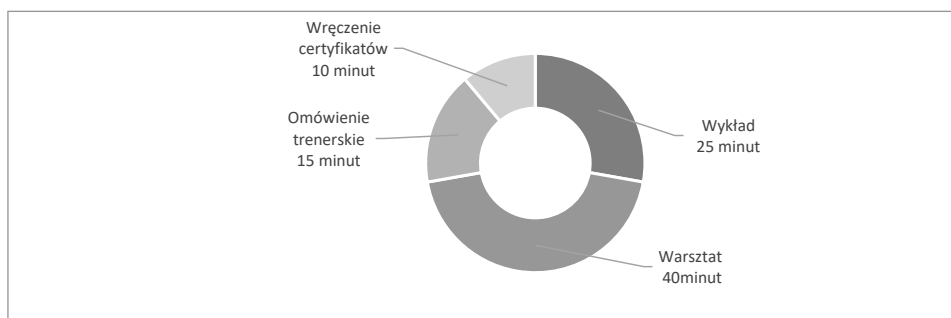
Rysunek 3.1. Dyplomy dla dzieci uczestniczących w zajęciach z zarządzania projektami
Źródło: opracowanie własne.



Rysunek 3.2. Etapy zajęć z zakresu zarządzania projektami

Źródło: opracowanie własne.

Zajęcia zajmują w sumie 90 minut, a każda część trwa określoną ilość czasu niezależnie od podejmowanego tematu czy rozgrywanego warsztatu (wykres 3.1).



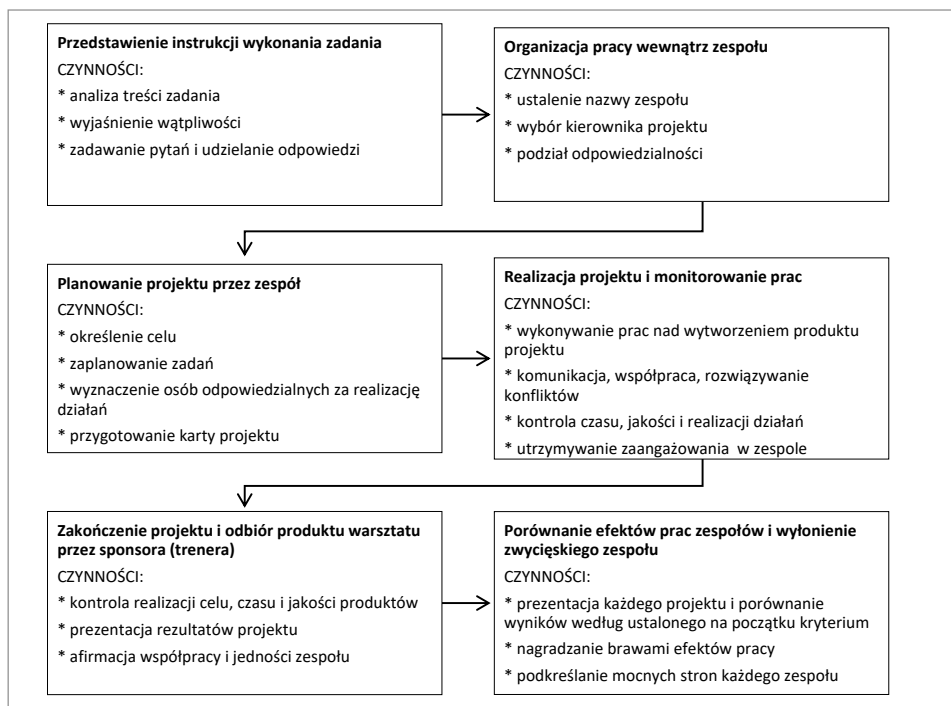
Wykres 3.1. Czas trwania poszczególnych części zajęć z zarządzania projektami

Źródło: opracowanie własne.

Pierwsza część – wykładowa zawierająca prezentację zagadnień teoretycznych i dyskusję trwa około 25 minut. Czas ten poświęcony jest na uporządkowanie wiedzy i doświadczeń w zakresie rozumienia pojęcia projektu, celu, trójkąta ograniczeń, planowania czy komunikacji. Dzieci uczestniczą w dyskusji, opowiadając jak rozumieją dane pojęcia, przedstawiają swoje doświadczenia w realizacji projektów szkolnych oraz pracy zespołowej. Z obserwacji prowadzących wynika, że dzieci mają świadomość poszczególnych etapów zarządzania projektem, doskonale identyfikują role niezbędne do realizacji procesu, zakresu odpowiedzialności kierownika projektu oraz członków zespołu projektowego, aktywnie wymieniają się spostrzeżeniami i wątpliwościami w odniesieniu do prezentowanych zagadnień. Celem tej części

zajęć jest uporządkowanie wiadomości, ustrukturyzowanie tej wiedzy i wzbudzenie ciekawości oraz zapału do dalszej pracy. Narzędzia używane w tej części to prezentacja komputerowa, wykorzystywana jako podsumowanie omówionych pojęć, oraz praca z tablicą magnetyczną, na której zapisywane są wszystkie pomysły i doświadczenia, a potem następuje ich uporządkowanie i podsumowanie.

Druga część – warsztatowa trwa około 40 minut. Dzieci realizują w niej projekt zgodnie z przedstawionymi wymaganiami jakościowymi, czasem i zasobami. Pracują w ośmioosobowych zespołach, definiują cel, planują działania, wyznaczają kierownika projektu i pozostałe role zespołowe. Grupa, która wykona projekt najefektywniej, wygrywa. Wprowadzenie elementu rywalizacji między zespołami wyzwala motywację do działania. Odpowiednio przemyślany i zaplanowany warsztat determinuje potrzebę planowania działań, współpracy zespołu, aktywne zarządzanie otoczeniem (kontakt z pozostałymi zespołami, klientem i sponsorem projektu). W ramach tej części dzieci zmagają się z problemami w obszarze komunikacji, sprzecznych interesów, konfliktami oraz planowaniem czasu i pozostałych zasobów. Celem warsztatu jest praktyczne wskazanie, iż świadomość i koncentracja na celu, współpraca i komunikacja warunkują osiągnięcie sukcesu. Warsztat obejmuje zazwyczaj połączenie pracy koncepcyjnej oraz o charakterze manualnym. Produkt projektu ma wymiar materialny możliwy do uchwycenia i porównania z produktami wytworzonymi przez inne zespoły. Poszczególne etapy części warsztatowej oraz główne czynności, które są wykonywane w poszczególnych częściach warsztatu, prezentuje rysunek 3.3.



Rysunek 3.3. Podstawowe etapy części warsztatowej i główne czynności etapów

Źródło: opracowanie własne.

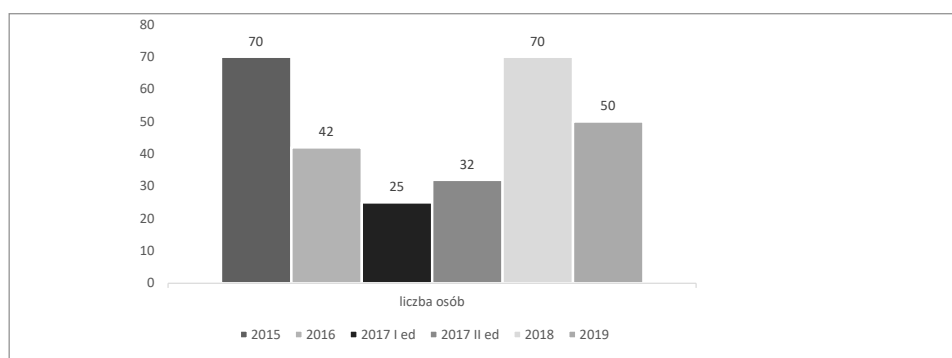
Kolejna, trzecia część, to omówienie trenerskie i dyskusja nad realizowanym projektem, trwa około 15 minut. W tej części zajęć główny nacisk położony jest na zebranie doświadczeń z pracy zespołowej, etyki, zachowania poszczególnych osób oraz całego zespołu względem pozostałych uczestników rywalizacji. Identyfikowane są zasadnicze czynniki wpływające na sukces zwycięskiego zespołu oraz trudności i ograniczenia, jakie napotkano w ramach prowadzonych prac. Dzieci doskonale diagnozują sytuację wewnątrz zespołu i czynniki zewnętrzne wpływające na ich pracę. Omawiają zachowania i sytuacje sprzyjające budowaniu spójności zespołu. Wskazują wagę planowania i organizowania pracy, identyfikacji ryzyka.

Zajęcia zwieńczone zostają gratulacjami i wręczeniem certyfikatów IPMA Polska-KIDS i/lub JUNIOR. Ta część trwa około 10 minut. Świątowanie sukcesu i budowanie własnej wartości to kolejna, ostatnia część warsztatu. Wszyscy uczestnicy zajęć otrzymują certyfikat IPMA-Kids bądź IPMA-Junior (w zależności od wieku członków grupy) potwierdzający zdobycie kompetencji w zakresie zarządzania projektami. Każde dziecko dostaje certyfikat i afirmację od pozostałych uczestników poprzez brawa całej społeczności. Zespół trenerów dba o odpowiednią oprawę tego szczególnego momentu dla każdego uczestnika. Finalnym elementem jest grupowe zdjęcie budujące poczucie wspólnoty wszystkich uczestników, zarówno dzieci, jak i trenerów oraz zaangażowanych wolontariuszy.

Zajęcia związane z zarządzaniem projektami mają na celu rozwój poszczególnych elementów kompetencji, głównie interpersonalnych oraz związanych z planowaniem i organizowaniem pracy. Zakładanym rezultatem jest podniesienie umiejętności skutecznej realizacji projektów szkolnych podczas zajęć w klasie oraz w formie zadań domowych.

3.3. Analiza wyników procesu dydaktycznego – próba badawcza

Badaniem objęto dzieci, które uczestniczyły w programie pozaszkolnej edukacji ekonomicznej w ramach Ekonomicznego Uniwersytetu Dziecięcego organizowanego przez Wydział Ekonomii Finansów i Zarządzania (dawniej Wydział Zarządzania i Ekonomiki Usług) Uniwersytetu Szczecińskiego. Dzieci uczestniczyły w sześciu spotkaniach wykładowo-warsztatowych. Przedmiotem badania są wyniki testów sumujących w ramach projektu Ekonomicznego Uniwersytetu Dziecięcego z zakresu ekonomii, marketingu, finansów i zarządzania. Analiza obejmuje sześć edycji EUD przeprowadzonych na Uniwersytecie Szczecińskim od czerwca 2015 do czerwca 2019 r. Testy były przeprowadzone w formie papierowej na koniec każdej edycji. Składały się z 15 pytań jednokrotnego wyboru. Wszystkie pytania miały taką samą wagę. Łącznie przebadano 289 osób od 2015 do 2019 r. (w roku 2017 przebadano dwie edycje EUD), liczby uczestników badania w poszczególnych latach przedstawiono w wykresie 3.2.



Wykres 3.2. Wielkość próby badawczej w latach 2015–2019

Źródło: opracowanie własne.

W sześciu edycjach Ekonomicznego Uniwersytetu Dziecięcego uczestniczyło 289 dzieci, 141 dziewczynek i 148 chłopców w wieku od 10 do 13 lat.

3.4. Wyniki badania poziomu wiedzy uczestników Ekonomicznego Uniwersytetu Dziecięcego w latach 2015–2019

Przedmiotem przeprowadzonego badania statystycznego była analiza poziomu wyników testów (poziomu wiedzy uczestników w obszarach ekonomii, finansów, marketingu i zarządzania) w badanej grupie w podziale na lata, płeć i zagadnienia dydaktyczne oraz badanie korelacji. W badanej grupie dzieci średni wynik z testu w całym okresie wynosił 9,6 pkt. W tabeli 3.4 zobrazowano średnie wyniki w latach 2015–2019. Najwyższy ogólny średni wynik uzyskano w roku 2015 (10,46 pkt), a najniższy w 2019 (8,82 pkt). W grupie dziewczynek najwyższy wynik uzyskano w 2018 r. (9,97 pkt), natomiast w grupie chłopców było to w roku 2015 (11,18 pkt).

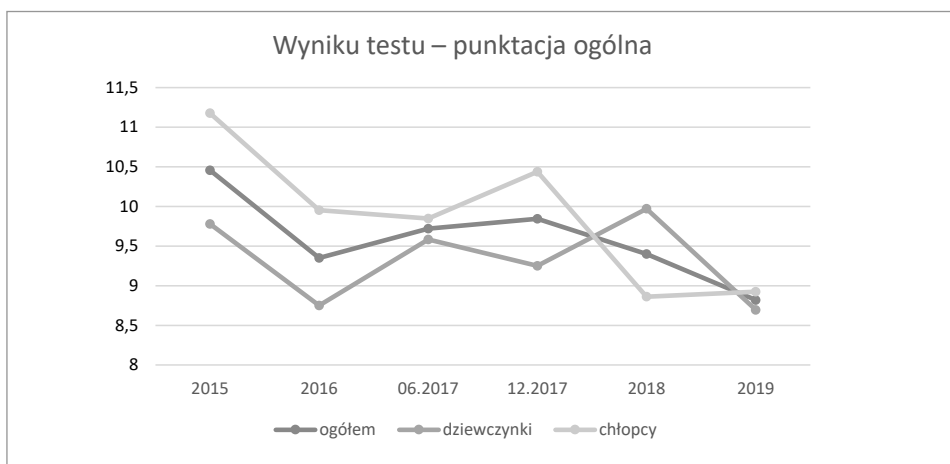
Tabela 3.4. Wyniki testu w poszczególnych latach z podziałem na płeć

	2015			2016		
	średni wynik	mediana	odchyl. stand.	średni wynik	mediana	odchyl. stand.
łącznie	10,46	10	2,38	9,35	9	2,08
dziewczynki	9,78	10	2,80	8,75	9	2,20
chłopcy	11,18	11,5	2,87	9,95	10	1,86
	2017 I ed.			2017 II ed.		
	średni wynik	mediana	odchyl. stand.	średni wynik	mediana	odchyl. stand.
łącznie	9,72	10	2,39	9,84	10	2,78
dziewczynki	9,58	10	2,54	9,25	10	2,91
chłopcy	9,85	10	2,34	10,44	10	2,61

	2018			2019		
	średni wynik	mediana	odchyl. stand.	średni wynik	mediana	odchyl. stand.
łącznie	9,4	10	2,31817	8,82	9	2,55303
dziewczynki	9,97	10	2,11037	8,69	9	2,53045
chłopcy	8,86	9	2,4042	8,92	9	2,61543

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki w obu grupach na przestrzeni lat różnią się nieznacznie – do 2 pkt (wykres 3.3), mediana jest na poziomie 9–10 pkt.



Wykres 3.3. Średni wynik z testu w latach 2015–2019 (w pkt)

Źródło: opracowanie własne.

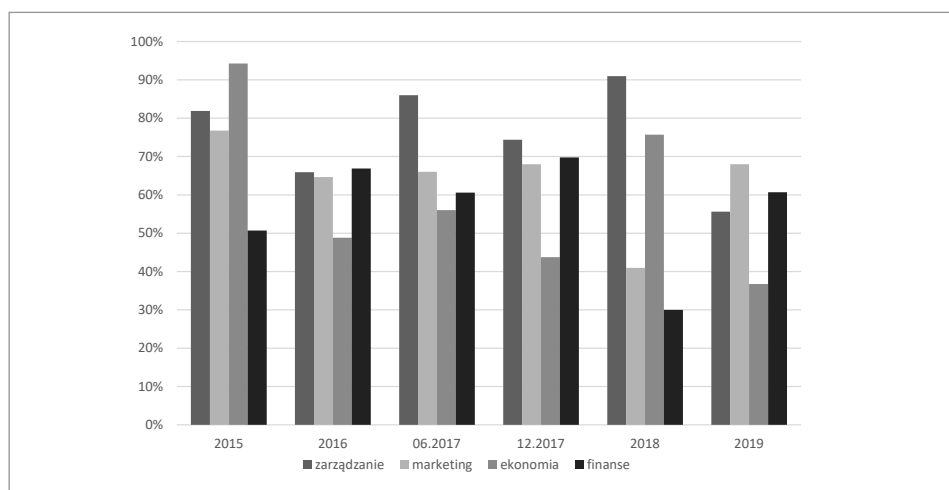
Do zbadania różnic wyników między grupą dziewczynek a grupą chłopców zastosowano jednoczynnikową analizę wariancji. Wyniki przedstawiono w tabeli 3. Wskazują one, że wartość F (Fishera) jest mniejsza niż wartość teoretyczna testu F, przy jednocześnie wysokim poziomie p-wartość (zazwyczaj przyjmuje się poniżej 0,05). Wynika z tego, że dwie analizowane grupy według płci nie różnią się w sposób statycznie istotny ze względu na wynik oceny testu. Oznacza to, iż w poszczególnych grupach wiekowych chłopców i dziewczynek poziom świadomości o zagadnieniach związanych z ekonomią, finansami, marketingiem i zarządzaniem nie różni się. Obie grupy w podobnym stopniu interesują się tymi obszarami.

Tabela 3.5. Analiza wariancji dla porównania wyników dwóch grup: chłopcy i dziewczynki

PODSUMOWANIE						
Grupy	Licznik	Suma	Średnia	Wariancja		
dziewczynki	141	1329	9,425532	5,789058		
chłopcy	148	1454	9,824324	6,200221		
ANALIZA WARIANCJI						
Źródło wariancji	SS	df	MS	F	Wartość-p	Test F
Pomiędzy grupami	11,48357	1	11,48357	1,914038	0,167591	3,874064
W obrębie grup	1721,901	287	5,999653			
Razem	1733,384	288				

Źródło: opracowanie własne.

Badaną grupę wyników przeanalizowano również w podziale na omawiane podczas zajęć dydaktycznych obszary: ekonomii, finansów, marketingu i zarządzania. W roku 2015 najwyższy wynik dzieci uzyskały w dziedzinie ekonomii, w 2016 w finansach, w latach 2017–2018 w zarządzaniu, natomiast w roku 2019 w obszarze marketingu (wykres 3.4.).

**Wykres 3.4.** Wyniki testów według obszarów wiedzy w kolejnych latach

Źródło: opracowanie własne.

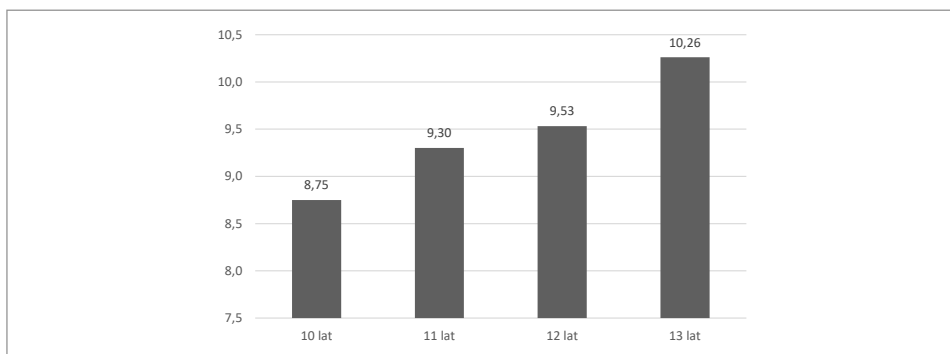
Szczegółowe wyniki procentowe w poszczególnych obszarach przedstawiono w tabeli 3.6. Najwyższe wyniki w poszczególnych obszarach wiedzy zostały wyróżnione.

Tabela 3.6. Wyniki testu według obszaru wiedzy w kolejnych latach (w %)

	Zarządzanie	Marketing	Ekonomia	Finanse
2015	81,9	76,8	94,3	50,7
2016	65,9	64,7	48,8	66,9
2017 I ed.	86,0	66,0	56,0	60,6
2017 II ed.	74,4	68,0	43,8	69,8
2018	91,0	41,0	75,7	30,0
2019	55,6	68,0	36,7	60,7

Źródło: opracowanie własne.

W ramach badania przeanalizowano również wyniki testów w poszczególnych grupach wiekowych dzieci w całym okresie (wykres 3.5).

**Wykres 3.5.** Średni wynik testu według wieku dzieci

Źródło: opracowanie własne.

Najlepsze wyniki osiągają dzieci najstarsze, w tej grupie średnia liczba punktów z testu jest na poziomie 10 pkt, a najłabsze dzieci najmłodsze w wieku 10 lat, przy średnim wyniku poniżej 9 pkt. W tabeli 3.7 przedstawiono wyniki dla grup wiekowych oraz potwierdzenie statystyczne, czyli analizę wariancji.

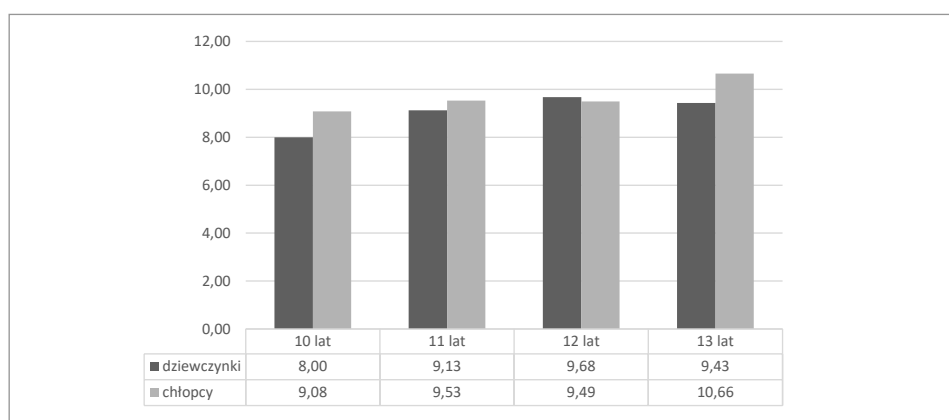
Tabela 3.7. Wyniki testu w podziale na wiek dzieci

PODSUMOWANIE						
Grupy	Licznik	Suma	Średnia	Wariancja	Mediana	odchyl. stand.
10 lat	16	140	8,75	9,4	9	3,06
11 lat	63	586	9,30	5,56	9	2,35
12 lat	139	1325	9,53	5,96	10	2,44
13 lat	69	708	10,26	5,34	10	2,31
ANALIZA WARIANCJI						
Źródło wariancji	SS	df	MS	F	Wartość-p	Test F
Pomiędzy grupami	47,89118	3	15,96373	2,701706	0,045903	2,636504
W obrębie grup	1672,179	283	5,908758			
Razem	1720,07	286				

Źródło: opracowanie własne.

Na tej podstawie można zaobserwować, że im starsza grupa, tym wynik średni jest lepszy (mediana również), przy jednoczesnym spadku odchylenia standardowego. Potwierdza to także analiza wariancji, w której statystyka F jest większa niż wartość teoretyczna testu F, przy jednoczesnej prawidłowej wartości wskaźnika p (poniżej 0,05). Oznacza to statystycznie potwierdzoną różnicę w wynikach testu w analizowanych grupach wiekowych.

W ramach badania przeanalizowano również różnice w średnim wyniku z testu w odniesieniu do wieku i płci. Wyniki ukazują, że chłopcy osiągają wynik wyższy we wszystkich grupach wiekowych z wyjątkiem dzieci w wieku 12 lat (wykres 3.6). Różnice te między chłopcami a dziewczynkami nie są jednak statystycznie istotne.



Wykres 3.6. Średni wynik testu według płci w poszczególnych grupach wiekowych

Źródło: opracowanie własne.

3.5. Wnioski z badania

Zrealizowane badania miały na celu ustalenie poziomu kompetencji dzieci w obszarach ekonomii, finansów, marketingu i zarządzania w grupie dzieci biorących udział w zajęciach Ekonomicznego Uniwersytetu Dziecięcego w Szczecinie. Podstawą badań były wyniki testów wykonanych po zrealizowaniu całego procesu dydaktycznego. Badaniem objęto grupę 289 dzieci w wieku od 10 do 13 lat, biorących udział w projekcie w latach 2015–2019. W grupie było 141 dziewczynek i 148 chłopców.

Na podstawie uzyskanych wyników można stwierdzić, że:

- w badanej grupie dzieci średni wynik z testu w całym okresie wynosił 9,6 pkt, co oznacza 64% poprawnych odpowiedzi; jest to satysfakcjonujący wynik, biorąc pod uwagę wysoki poziom abstrakcyjności i trudności pojęć w odniesieniu do wieku dzieci;

- średnie wyniki w grupie dziewczynek i chłopców nie różnią się statystycznie, co może oznaczać, że zdolności w zrozumieniu prezentowanych pojęć nie różnią się znacząco dla obu grup;
- dzieci starsze uzyskują wyższe wyniki niż dzieci młodsze, przy czym dzieci najmłodsze uzyskują średni wynik poniżej średniej dla całej grupy. Wyniki w tym obszarze wydają się zrozumiałe i związane z możliwościami percepcji i zrozumienia treści w odniesieniu do wieku dzieci (od 10 do 13 lat);
- średnie wyniki w poszczególnych obszarach, takich jak ekonomia, finanse, marketing i zarządzanie, różnią się w poszczególnych latach, co może być zrozumiałe ze względu na dobór trudności tematów w poszczególnych dziedzinach w różnych latach;
- średnie wyniki testów w kolejnych latach spadają, najniższe były w ostatnim roku. Sytuację tę może tłumaczyć dobór trudniejszych tematów wybieranych przez trenerów ze względu na fakt, że część uczestników korzysta z zajęć w kolejnych edycjach, dlatego do programu wprowadzane są bardziej specjalistyczne podejścia i pojęcia, aby zajęcia były atrakcyjne dla wszystkich uczestników. Z przeprowadzonych badań wynika, że może to wpływać na średni wynik całej grupy. Pomimo to wynik jest na poziomie 60% poprawnych odpowiedzi.

Przeprowadzona powyżej analiza i zaprezentowane wyniki badań ukazują różnorodność grupy badawczej, także pod względem wiedzy z zakresu szeroko rozumianych zagadnień ekonomicznych. Pomimo zrozumiałego i wytłumaczalnego zróżnicowania można stwierdzić, iż poziom wiedzy ekonomicznej będącej efektem zajęć na EUD jest zadowalający w poszczególnych kategoriach wiekowych. Prowadzone na EUD zajęcia zakresem tematycznym i sposobem prowadzenia zajęć i ich części projektowej odpowiadały grupie wiekowej, która w nich uczestniczyła. Podobnie jak pytania sprawdzające wiedzę. Przedstawione wyniki analizy świadczą zatem z jednej strony o wysokim poziomie wiedzy uczestników (dzieci), a z drugiej o wysokiej jakości prowadzonych zajęć.

Zakończenie

Potencjał rozwojowy uzależniony jest od innowacyjności danej gospodarki, ta z kolei jest dodatnio skorelowana z zaangażowaniem społeczności we wdrażanie koncepcji *lifelong learning*. Nieustanne doskonalenie i zdobywanie dodatkowych kompetencji, tych z katalogu kluczowych w myśl wytycznych europejskich, daje możliwość bycia konkurencyjnym na rynku pracy, daje też możliwość samorealizacji. Rynek potrzebuje pracowników wiedzy, których nie powinno się utożsamiać tylko z wybranymi zawodami, pracownikiem wiedzy jest bowiem ten, kto nawet przy nieskomplikowanych czynnościach bazuje na doświadczeniu, uczy się i dzieli wiedzą. Nie zmienia to faktu, że rynek ten poszukuje nowych specjalistów, o kompetencjach interdyscyplinarnych, poszukuje e-liderów – specjalistów łączących umiejętności menedżerskie, ekonomiczne, finansowe, analityczne i informatyczne.

W zachodzących procesach nie można pominąć edukacji najmłodszych. By ta edukacja była skuteczna, musi być ciekawa, innowacyjna, bazująca na doświadczeniu, „dotykaniu” omawianych zagadnień. Budowanie świadomości i dojrzałości ekonomicznej u dzieci zapoczątkuje, kiedy wejdą one w etap życia zawodowego. Podejmowane przez nie decyzje będą miały szanse być przemyślane, bo będą skonfrontowane ze zdobytym już doświadczeniem. Formuła uniwersytetu dziecięcego jest szczególna. Choć nie jest to słownikowo zdefiniowana forma edukacji, to przy zachowaniu standardów rekomendowanych przez Europejską Sieć Uniwersytetów Dziecięcych powinna odpowiadać poziomowi jakości, z jakim utożsamiane są uniwersytety. Uniwersytet dziecięcy w pełni oddaje ideę edukacji pozaformalnej, ponieważ wyrównuje szanse dzieci w dostępie do wiedzy, koncentruje się na jasno określonych celach, a mianowicie zwiększaniu dojrzałości ekonomicznej swoich studentów oraz jest elastyczną formułą, zarówno w zakresie organizacji, jak i stosowanych metod nauczania. Jego uczestnicy oceniają taką formułę edukacji bardzo

wysoko, większość jest zadowolona z wzięcia w niej udziału. Podkreślają, że to właśnie zajęcia pozaszkolne stanowią dla nich główne źródło wiedzy o ekonomii, choć wyniki badań ujawniają rosnącą rolę szkoły w tym zakresie, co może wynikać z nawiązywanej współpracy między instytucjami. Wyniki badań pokazują też, że 2/3 dzieci gospodaruje własnym budżetem (kieszonkowym) i tylko 13% w całości te środki konsumuje. Mali studenci wykazali się również zmysłem przedsiębiorcy, uważając za najważniejsze w udanym biznesie pomysł i kapitał początkowy.

Rolą uniwersytetów dziecięcych jest wskazywanie zarówno dzieciom, jak i rodzicom najnowszych trendów w zakresie metod uczenia się. Cel ten jest realizowany również przez EUD i AME. Zadania dydaktyczne są prowadzone w taki sposób, aby rozwijać kreatywność, umiejętność rozwiązywania problemów, zaangażowanie w kolektywne działanie oraz skuteczną komunikację. Kompetencje te są kluczowe dla współczesnych i przyszłych liderów.

Przedstawione w książce wybrane zagadnienia teoretyczne i badania prowadzone w Polsce dotyczące wiedzy ekonomicznej (finansowej) Polaków ukazują wagę tego problemu oraz wszechstronnej edukacji w tym zakresie. Wszystkie odnotowują niski poziom wiedzy ekonomicznej społeczeństwa, co przekłada się na jakość podejmowanych decyzji finansowych. Badania ukazują również, jak ważny, nieunikniony i pilny jest prawidłowy proces edukacji ekonomicznej społeczeństwa obejmujący kompleksowo każdą grupę w zależności od cyklu życia. Edukacja najmłodszych uchroni w przyszłości przed nieracjonalnym wydawaniem pieniędzy, młodzieży uświadomi konieczność oszczędzania, aby zwiększyć konsumpcję w przyszłości oraz zgromadzić fundusze na przyszłą emeryturę, osobom w sile wieku pozwoli podejmować racjonalne decyzje w zakresie kredytowania, inwestowania, również na cele emerytalne. Seniorom natomiast da większą pewność siebie w funkcjonowaniu w coraz trudniejszym dla nich otoczeniu i wszechogarniającej wirtualizacji życia, a tym samym zagrożeniu ze strony cyberprzestępców.

Edukacja ekonomiczna (finansowa) powinna być integralnym elementem każdego systemu edukacyjnego. Bardzo często prowadzona jest ona nieformalnie, przez różnego typu instytucje, organizacje, które wyręczają kanały formalne. Wiele badań prowadzonych na świecie i w Polsce wskazuje na znaczenie edukacji finansowej i jednocześnie ukazuje niski poziom wiedzy, kompetencji i umiejętności w tym zakresie. Zarówno badania światowe, jak i krajowe, prowadzone cyklicznie i incydentalnie, potwierdzają korzystny wpływ edukacji finansowej na decyzje gospodarstw domowych oraz gospodarkę. Można zatem stwierdzić, iż przynosi ona efekty w skali mikro i makro. Oddziałuje na poszczególne gospodarstwa domowe, od ich najmłodszych członków poczynając, a na seniorach kończąc, oraz inne podmioty gospodarcze, ich decyzje nie tylko w zakresie konsumpcji, lecz także szeroko rozumiane decyzje ekonomiczne. Jej wpływ jest również widoczny w skali całej gospodarki, oddziałuje na kształt systemu emerytalnego, wydatków publicznych. Badania dowodzą także, że znajomość finansów jest zróżnicowana w zależności od grupy wiekowej.

Można z nich wysnuć wniosek o zależności między wiekiem a wiedzą w zakresie finansów, która przybiera kształt odwróconej litery U. Osoby młode i starsze osiągają niskie wartości, natomiast maksimum charakteryzuje osoby w połowie cyklu życia człowieka.

Edukacja ekonomiczna powinna zaczynać się w szkole podstawowej, od najmłodszych klas, i powinna być skorelowana z programem nauczania na każdym poziomie edukacji szkolnej oraz dostosowana do fazy rozwoju zainteresowanych. Istotnym elementem jest również zakres kształcenia, który powinien oprócz zagadnień z matematyki, wnioskowania i logicznego myślenia, obejmować również kwestie związane z komunikacją, pracą zespołową, rozwiązywaniem problemów i konfliktów. Kolejnym, niewątpliwie najważniejszym elementem tego systemu jest zaangażowanie i chęć rozszerzania zakresu dydaktyki o te zagadnienia przez nauczycieli. Połączenie tych dwóch aspektów warunkuje uzyskanie efektów dydaktycznych w postaci znacznego podniesienia zarówno świadomości, jak i kompetencji dzieci oraz młodzieży w zakresie rozumienia procesów gospodarczych i zarządczych. Edukacja powinna być procesem przystosowanym do potrzeb młodych odbiorców. Może warto odejść od jednego programu dla wszystkich, na rzecz dostosowania go do konkretnych potrzeby poszczególnych grup wiekowych odbiorców. Edukacja powinna być rozumiana i traktowana jako proces ciągły, podlegający cyklicznej aktualizacji i permanentnemu doskonaleniu. Każdy podmiot gospodarczy, gospodarstwo domowe, wraz z upływem czasu napotyka nowe, inne potrzeby, ma różne wymagania wynikające z cyklu życia. Wraz z procesem edukacji beneficjenci powinni mieć dostęp do nowocześniejszych narzędzi do podejmowania decyzji oraz oceny ich efektywności, prowadzenia kalkulacji i szacowania skutków swoich działań. Proces edukacji ekonomicznej (finansowej, zarządczej) powinien być jednym z priorytetów jednostek nadrzędnych, aby wprowadzać i koordynować działania doskonalące *lifelong learning* w sposób systemowy. Uczestnikami systemu edukacji powinni być również naukowcy różnych specjalności – ekonomiści, socjologowie, psychologowie, aby znaleźć drogę, którą należy podążać, w szczególności w analizie aspektów behawioralnych mających wpływ na decyzje.

Pomocna w tym wszystkim jest strategia edukacji finansowej zawierająca wszystkie elementy do skutecznego realizowania procesu edukacji. Swoje dyspozycje w tym zakresie wydała OECD, akcentując tym samym znaczenie problemu. W Polsce taka strategia nie obowiązuje. Jej sporządzenie doprowadziłoby do uporządkowania całego systemu edukacji ekonomicznej (finansowej). Funkcjonujące obecnie projekty i programy wymagają usystematyzowania i uporządkowania. Wiele podejmowanych w tym zakresie działań jest wynikiem jednorazowych inicjatyw, często ze sobą konkurujących. Aby proces edukacji był efektywniejszy, inicjatywy powinny być komplementarne względem siebie i uporządkowane, żeby docierały do poszczególnych segmentów, grup beneficjentów. Często podejmowane są incydentalne pomysły, finansowane środkami unijnymi, które nie są kontynuowane.

Edukacja powinna być prowadzona od najmłodszych lat i kontynuowana przez całe życie. Niestety, bardzo często odbywa się to wyrywkowo, w zależności od interesu podmiotu realizującego lub finansującego. Inicjatyw w Polsce jest wiele, wymagające uporządkowania, aby zwiększyć ich siłę oddziaływania i efekty. Zmniejszenie ich liczby na rzecz dotarcia do każdej grupy, z zachowaniem ciągłości edukacji w zależności od potrzeb i wieku, przyniosłoby więcej korzyści niż chaotyczne i sporadyczne działania wielu instytucji. Funkcjonuje kilka skoordynowanych programów, jednak brakuje spięcia wszystkich wysiłków w jedną całość.

Bibliografia

- Adult participation in learning by sex*, Eurostat, online: https://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=sdg_04_60&plugin=1 (17.06.2019).
- A renewed agenda for Research and Innovation: Europe's chance to shape the future*, European Commission – Press release, Brussels, 15.05.2018.
- Adamek J., *Mikrofinanse islamskie – założenia, produkty, praktyka*, CeDeWu, Warszawa 2010.
- Advancing National Strategies for Financial Education*, OECD 2013.
- Aktywni+. *Przyszłość rynku pracy. Raport Gumtree 2017*, online: https://www.delab.uw.edu.pl/wp-content/uploads/2017/04/DELabUW_raport_Aktywni.pdf (17.06.2019).
- Albrecht K., *Social Intelligence: The New Science of Success*, Jossey-Bass, San Francisco 2006.
- Atkinson A., Messy F.A., *Promoting Financial Inclusion through Financial Education: OECD/INFE. Evidence, Policies and Practice*, OECD Working Papers on Finance, Insurance and Private Pensions 2013, No. 34.
- Batsaikhan U., Demertzis M., *Financial literacy and inclusive growth in the European Union*, „Policy Contribution” 2018, nr 8, online: https://www.bruegel.org/wp-content/uploads/2018/05/PC-08_2018.pdf (17.06.2019).
- Bednarska-Olejniczak D., *Edukacja finansowa jako przejaw społecznej odpowiedzialności banków*, E-mentor 2017, nr 5 (72), online: <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/72/id/1325> (17.06.2019).
- Collins J., *Jak upadają giganci i dlaczego niektóre firmy nigdy się nie poddają*, MT Biznes, Warszawa 2015.
- Collins, J., Porras, J.I., *Wizjonerskie organizacje. Skuteczne praktyki najlepszych z najlepszych*, MT Biznes, Warszawa 2008.
- Davenport T.H., *Zarządzanie pracownikami wiedzy*, Oficyna Wolters Kluwer Business, Kraków 2007.
- Decyzja nr 1720/2006/WE Parlamentu Europejskiego I Rady z dnia 15 listopada 2006 r. ustanawiająca program działań w zakresie uczenia się przez całe życie (Dz.U UE L 327/45), online: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006D1720&from=SV> (17.06.2019).

- Deklaracja założycielska*, Sektorowa Rada ds. Kompetencji, online: <https://rada.wib.org.pl/deklaracja-zalozycielska/> (17.06.2019).
- Digital dividends. World development report 2016, The World Bank, Washington 2016.
- Edukacja i świadomość finansowa. Doświadczenia i perspektywy*, red. M. Iwanicz-Drozdowska, Oficyna Wydawnicza. Szkoła Główna Handlowa w Warszawie, Warszawa 2011.
- Financial Inclusion, Global Financial Development Report 2014, The World Bank, Washington 2013.
- Financial Services Provision and Prevention of Financial Exclusion, European Commission VC/2006/-183, March 2008.
- Frączek B., *Innowacje w edukacji finansowej społeczeństwa*, „Studia Ekonomiczne” 2014, nr 186 (Innowacje a wzrost gospodarczy, cz. 2), s. 249–263.
- Frączek B., *National Strategies for Financial Education – the concept and first experiences in the world*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin – Polonia” 2013, vol. 44, 4, sectio H, s. 25–33, online: <file:///C:/Users/macie/AppData/Local/Temp/Annales.pdf> (17.06.2019).
- Gary C., Dworsky C., *Children's Universities – a 'leading the way' approach to support the engagement of higher education institutions with and for children*, „Journal of Science Communication” 2013, vol. 12, nr 3.
- G20/OECD INFE report on adult financial literacy in G20 countries, OECD (2017).
- Gąsiorowska B., Gąsiorowski P., *Transforming 21st-century Leader Competencies by Developing Mindfulness*, E-mentor 2019, nr 5 (82), s. 52–61, online: http://www.e-mentor.edu.pl/_pdf/ementor82.pdf (17.06.2019).
- Jansen U., Steuernagel U., *Uniwersytet dziecięcy. Mądre odpowiedzi na trudne pytania*, Wydawnictwo Dwie Siostry, Warszawa 2006.
- Jurek M., Marszałek P., Warchlewska A., *Mapa edukacji finansowej*, VI edycja, Poznań 2019.
- Kierunki edukacji finansowej Rzecznika Finansowego. Założenia podstawowe, Warszawa 2020, online: https://rf.gov.pl/wp-content/uploads/2020/06/Kierunki_Edukacji_Finansowej_Rzecznik_Finansowy_czerwiec2020.pdf (17.06.2019).
- Klapper L., Lusardi A., Oudheusden P. van, *Financial Literacy Around the World: Insights from the Standard & Poor's Rating Services Global Financial Literacy Survey*, S&P Global FinLit Survey Gallup, Washington, November 18, 2015.
- Klapper L., Lusardi A., Panos G.A., *Financial literacy and its consequences: Evidence from Russia during the financial crisis*, „Journal of Banking and Finance” 2013, nr 37.
- Komunikat Komisji: Edukacja finansowa, Komisja Wspólnot Europejskich, online: <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2007/PL/1-2007-808-PL-F1-1.Pdf> (17.06.2020).
- Krough G., Ichijo K., Nonaka I., *Enabling Knowledge Creation. How to Unlock the Mystery of Tacit Knowledge and Release the Power of Innovation*, Oxford University Press, New York 2000.
- Kuchciak I., Świeszczak M., Świeszczak K., Marcinkowska M., *Edukacja finansowa i inkluzja bankowa w realizacji koncepcji Silver economy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2014.
- Lusardi A., Mitchel O.S., *Financial Literacy around the World: An Overview*, NBER Working Paper Series, Working Paper 17107, National Bureau of Economic Research, 2011.
- Lusardi A., Mitchell O.S., *The economic importance of financial literacy: Theory and evidence*, „Journal of Economic Literature” 2014, nr 52 (1).
- Maniak G., *Kształcenie przez całe życie – idea i realizacja. Polska na tle Unii Europejskiej*, „Studia Ekonomiczne” 2015, nr 214, s. 128–139.
- Maison D., *Polak w świecie finansów. O psychologicznych uwarunkowaniach zachowań ekonomicznych Polaków*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.

- Morawski M., *Zarządzanie profesjonalistami*, PWE, Warszawa 2009.
- Musiał M., *Efektywność gospodarowania finansami osobistymi w Polsce*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2018.
- Nadgodziny, stres i negatywne konsekwencje dla samopoczucia. Raport 2018, Hays Poland, online: https://www.hays.pl/documents/63327/2210536/hays_2273153.pdf/4e0818a6-bb13-4013-c426-da1582b1bbf8?t=1566538302596 (17.06.2019).
- National Strategies for Financial Education OECD/INFE Policy Handbook, 2015.
- Noga B., Noga M., *Edukacja ekonomiczna społeczeństwa a edukacja przedsiębiorczości*, „Studia i Prace WNEiZ US” 2016, nr 44/2.
- Od kompetencji do kwalifikacji. Diagnoza rozwiązań i praktyk w zakresie walidowania efektów uczenia się, red. E. Bacia, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013.
- OECD/Eurostat (2019), Oslo Manual 2018: Guidelines for Collecting, Reporting and Using Data on Innovation, 4th Edition, The Measurement of Scientific, Technological and Innovation Activities, OECD Publishing, Paris/Eurostat, Luxembourg, <https://doi.org/10.1787/9789264304604-en> (17.06.2019).
- Perspektywa uczenia się przez całe życie, Międzyresortowy Zespół do spraw uczenia się przez całe życie, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji, 2013.
- PISA 2012 Results: Students and Money: Financial Literacy Skills for the 21st Century (Volume VI), PISA, OECD Publishing, 2014.
- PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic, Financial Literacy and Collaborative Problem Solving, revised edition, PISA, OECD Publishing, Paris 2017, online: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264281820-en> (17.06.2019).
- Policy Handbook on Financial Education for Young People in the Commonwealth of Independent States, OECD 2019.
- Polskie Wytyczne Kompetencji IPMA. Wersja 3.0, SPMP 2009, online: <https://docplayer.pl/1683073-Ncb-polskie-wytyczne-kompetencji-ipma.html> (17.06.2019).
- Postawy Polaków wobec finansów, badanie Fundacji Kronenberga przy Citi Handlowy i Fundacji Think!, październik 2018 r.
- Poziom wiedzy finansowej Polaków 2019, marzec 2019 r., Indicator na zlecenie Warszawskiego Instytutu Bankowości i Fundacji GPW.
- Rankingi innowacyjności 2019, Komisja Europejska, online: https://ec.europa.eu/poland/news/190617_innovations_pl (17.06.2019).
- Regional Innovation Scoreboard 2019, Luxemburg: Publication Office of the European Union, 2019.
- Rewolucja AI. Jak sztuczna inteligencja zmieni biznes w Polsce. *The AI revolution. How artificial intelligence will change business in Poland*, McKinsey & Company, Forbes Polska 2017.
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 24 grudnia 2007 r. w sprawie Polskiej Klasyfikacji Działalności (Dz.U. 2007 nr 251, poz. 1885).
- Schejbal A., McManus B., *Young people's progression into digital creativity. Comparison of research findings from the UK and Poland*, E-mentor 2018, nr 4 (76), online: <http://www.e-mentor.edu.pl/mobi/artukul/index/numer/76/id/1375> (17.06.2019).
- Sienkiewicz Ł., Jawor-Jeniewicz A., Sajkiewicz B., Trawińska-Kanador K., *Zarządzanie zasobami ludzkimi w oparciu o kompetencje. Perspektywa uczenia się przez całe życie*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013.
- Skweres-Kuchta M., *Children's economic education: are we educate e-leaders?*, „European Journal of Service Management” 2018, vol. 27/2, no. 3.

- Skweres-Kuchta M., *Inwestycja w rozwój kompetencji kluczowych wśród dzieci i młodzieży: studium przypadku*, „Ekonomiczne Problemy Usług” 2017, nr 4 (129).
- Solarz J.K., Klepacki J., Waliszewski K., Trzaskowska-Dmoch A., Wojciechowska-Filipek S., *Całościowa edukacja finansowa. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Społecznej Akademii Nauk, (Studia i Monografie, nr 82), Łódź–Warszawa 2018.
- Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, red. K. Kruszewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998,
- Świecka B., *Generacja Y w świecie finansów – financial literacy i edukacja finansowa młodego pokolenia*, [w:] *Terapia finansów*, red. E. Klamut (Przedsiębiorczość i Zarządzanie, t. 17, z. 8, cz. 3), Wydawnictwo SAN, Łódź–Warszawa 2016.
- Świecka B., Grzesiuk A., Korczak D., Wyszowska-Kaniewska O., *Financial Literacy and Financial Education. Theory and Survey*, De Gruyter Oldenbourg, Berlin 2019.
- Świecka B., *Kompetencje finansowe i edukacja finansowa. Ujęcie teoretyczne i praktyczne*, „Rozprawy Ubezpieczeniowe. Konsument na rynku usług finansowych” 2018, nr 27 (1), s. 3–17, „Journal of Insurance, Financial Markets and Consumer Protection” 2018, No. 27 (1).
- Świecka B., *Wiedza i edukacja finansowa gospodarstw domowych jako determinanty rozwoju obrotu bezgotówkowego*, [w:] *Obrót bezgotówkowy w Polsce – stan i perspektywy*, red. P. Bobilok, M. Żukowski, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2016.
- Technology at work v3.0. Automating e-Commerce from Click to Pick to Door*, Citi GPS: Global Perspectives & Solutions, Oxford Martin School 2017, online: <https://www.oxfordmartin.ox.ac.uk/downloads/CITI%20REPORT%20ADR0N.pdf> (17.06.2019).
- Toffler A., *Trzecia fala*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1985.
- Trends in Learning Report 2019*, The Open University 2019, online: <http://www.open.ac.uk/business/apprenticeships/blog/trends-learning-report-2019> (17.06.2019).
- Tuesta D., *Financial Education, Financial Inclusion and National Strategies*, MIFI and National Strategies Edufin Summit 2017, 15–16 June 2017, México D.F.
- Valant J., *Improving the financial literacy of European consumers*, European Parliamentary Research Service, Briefing, May 2015.
- Wujek T., *Przedmiot i zadania pedagogiki*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. M. Godlewski, S. Krawcewicz, T. Wujek, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1974.
- Zając M., *The children university model and beyond - a pilot study*, E-mentor 2018, nr 4 (76), online: <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/76/id/1369> (17.06.2019).
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE).
- Zalecenie Rady z dnia 20 grudnia 2012 r. w sprawie walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego.
- Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2017 r. w sprawie europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie. (2017/C 189/03).
- Zaremba M., *Nie-praca i dobre bezrobocie technologiczne*, online: <https://liberte.pl/nie-praca-i-dobre-bezrobocie-technologiczne/> (17.06.2019).
- Ziółkowski P., *Uniwersytet dla dzieci. Uniwersytet Dziecięcy Wyższej Szkoły Gospodarki jako przykład innowacji pedagogicznej na rzecz rozwoju twórczości i kreatywności dziecięcej*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2016.

Źródła internetowe:

<http://bakcyl.wib.org.pl>

<http://nbp.pl>

<http://nzb.pl>

<http://stat.gov.pl>

<http://www.die-kinder-uni.de>

<https://cordis.europa.eu/project/id/20817>

<https://ec.europa.eu/eurostat>

<https://eucu.net>

<https://gflec.org>

<https://tinkergarten.com>

<https://unikids.pl>

<https://uniwersytetdzieci.pl>

<https://www.ipma.pl/>

<https://www.uniwersytet-dzieciocy.pl>

Spis rysunków

Rysunek 1.1. Innowacyjność globalna ♦ 14

Rysunek 1.2. Innowacyjność w Europie według EIS 2019 ♦ 15

Rysunek 1.3. Udział dorosłych w uczeniu się ♦ 17

Rysunek 1.4. System innowacji w Polsce według RIS 2019 ♦ 20

Rysunek 1.5. Kompetencje e-lidera w cyfrowej gospodarce ♦ 22

Rysunek 1.6. Potrzeby kompetencyjne firm ♦ 23

Rysunek 1.7. Indeks gospodarki cyfrowej – Polska a UE w latach 2017–2019 ♦ 23

Rysunek 1.8. Co to jest uniwersytet dziecięcy? ♦ 28

Rysunek 1.9. Zakres edukacji ♦ 30

Rysunek 1.10. Członkowie EUCU.net ♦ 31

Rysunek 1.11. Mapa aktywności programu edukacji ekonomicznej dla dzieci i młodzieży
w ramach EUD i AME ♦ 35

Rysunek 2.1. Odsetek osób dorosłych ze znajomością finansów na świecie (w %) ♦ 55

Rysunek 2.2. Znajomość finansów w Unii Europejskiej w 2014 r. ♦ 56

Rysunek 3.1. Dyplomy dla dzieci uczestniczących w zajęciach z zarządzania projektami ♦ 78

Rysunek 3.2. Etapy zajęć z zakresu zarządzania projektami ♦ 79

Rysunek 3.3. Podstawowe etapy części warsztatowej i główne czynności etapów ♦ 80

Spis tabel

- Tabela 1.1. Umiejętności cyfrowe Polaków na tle UE ♦ 24
- Tabela 2.1. Definicje i tłumaczenia pojęć związanych z edukacją finansową ♦ 43
- Tabela 2.2. Definicje edukacji finansowej według różnych autorów ♦ 45
- Tabela 2.3. Ujęcie edukacji finansowej ♦ 47
- Tabela 2.4. Rodzaje edukacji finansowej według różnych kryteriów ♦ 47
- Tabela 2.5. Ewolucja działań w zakresie edukacji finansowej OECD ♦ 50
- Tabela 2.6. Stan prac na świecie nad narodowymi strategiami edukacji finansowej na koniec 2015 r. ♦ 52
- Tabela 2.7. Budowa kompetencji finansowych dzieci i młodzieży ♦ 53
- Tabela 2.8. Podmioty prowadzące edukację finansową w szkole (%) ♦ 54
- Tabela 2.9. Statystyki porównawcze dotyczące odpowiedzi na pytania odnoszące się do umiejętności finansowych na całym świecie ♦ 58
- Tabela 2.10. Profile badanych w zakresie podejścia do wydatków ♦ 63
- Tabela 2.11. Samoocena umiejętności finansowych (%) ♦ 64
- Tabela 2.12. Wiedza finansowa – analiza porównawcza ♦ 65
- Tabela 2.13. Efekty działalności edukacyjnej Warszawskiego Instytutu Bankowości ♦ 69
- Tabela 3.1. Taksonomia celów nauczania ♦ 74
- Tabela 3.2. Taksonomia celów wychowania ♦ 75
- Tabela 3.3. Pojęcia przyswajane w ramach zajęć i testów Ekonomicznego Uniwersytetu Dziecięcego ♦ 75
- Tabela 3.4. Wyniki testu w poszczególnych latach z podziałem na płeć ♦ 82
- Tabela 3.5. Analiza wariancji dla porównania wyników dwóch grup: chłopcy i dziewczynki ♦ 84
- Tabela 3.6. Wyniki testu według obszaru wiedzy w kolejnych latach (w %) ♦ 85
- Tabela 3.7. Wyniki testu w podziale na wiek dzieci ♦ 85

Spis wykresów

Wykres 1.1. Jak oceniasz swój udział w projekcie EUD? ♦ 36

Wykres 1.2. Czy warto uczyć się ekonomii? ♦ 37

Wykres 1.3. Skąd pochodzi Twoja wiedza o ekonomii? ♦ 38

Wykres 1.4. Kieszonkowe i jego przeznaczenie ♦ 39

Wykres 1.5. Co decyduje o powodzeniu w biznesie? ♦ 39

Wykres 3.1. Czas trwania poszczególnych części zajęć z zarządzania projektami ♦ 79

Wykres 3.2. Wielkość próby badawczej w latach 2015–2019 ♦ 82

Wykres 3.3. Średni wynik z testu w latach 2015–2019 (w pkt) ♦ 83

Wykres 3.4. Wyniki testów według obszarów wiedzy w kolejnych latach ♦ 84

Wykres 3.5. Średni wynik testu według wieku dzieci ♦ 85

Wykres 3.6. Średni wynik testu według płci w poszczególnych grupach wiekowych ♦ 86

Abstract

The key factor in the process of innovativeness development is competences. In order to even out the development level which differs from region to region, and to stimulate the European economy as a whole, experts emphasise the need to intensify actions taken by academics and recommend that the concept of lifelong learning (LLL) should be implemented to the widest possible extent, indicating, which of the competences should be considered as the key ones. At the same time, the technological leap will convert the labour market and the occupational inclusion of the public. The desired employee is a knowledge-based employee, also e-leader, who combines business, analytical and IT competences. Slightly deceitfully, in the context of competence management under the LLL concept the authors of the study bring to the foreground education of children and youths – which is a “short” version of long-life learning. In this way, they want to underline the role of education that takes place outside school (or in cooperation with the school), in the special form of non-formal education, i.e. at children’s universities. They present the research findings in the area of economic, financial and managerial education based on the example of the programme implemented at the University of Szczecin. The study also describes the innovative case of young project managers as an example of learning by playing, competences appreciated also in the world of adults.



71-101 Szczecin, ul. Mickiewicza 64
tel. 91 444 20 06, 91 444 20 09
e-mail: wydawnictwo@usz.edu.pl
www.wn.usz.edu.pl

ISBN 978-83-7972-848-0 (online)
ISBN 978-83-7972-409-3 (print)



9 788379 724093