

# e-mentor

DWUMIESIĘCZNIK SZKOŁY GŁÓWNEJ HANDLOWEJ W WARSZAWIE  
WSPÓŁWYDAWCA: FUNDACJA PROMOCJI I AKREDYTACJI KIERUNKÓW EKONOMICZNYCH

2024, nr 1 (103)



Bednarska-Olejniczak, D. i Olejniczak, J. (2024). Budżety partycypacyjne na uczelniach w Polsce jako narzędzie edukacji młodych obywateli. *e-mentor*, 1(103), 45–54. <https://doi.org/10.15219/em103.1641>



Dorota  
Bednarska-  
-Olejniczak

# Budżety partycypacyjne na uczelniach w Polsce jako narzędzie edukacji młodych obywateli

## Participatory budgets at universities in Poland as a tool for educating young citizens

### Abstract

In addition to enabling students to acquire the knowledge and competencies necessary for their professions, higher education institutions should also support the formation of broad civic attitudes among students. University participatory budgets (PB) are an example of a tool for reaching this goal. The purpose of the presented research was to analyse the degree and scope of their use by public universities in Poland, with particular focus on the context in which PBs educate young citizens. The aim of the study was to fill the research gap regarding the lack of knowledge about the scale, importance and potential educational dimensions of PB implemented at public universities, by means of analysing the use of PBs at all 92 public universities. To this end, the budget regulations, orders, informational material and other documents available on the universities' websites regarding participatory budgets were studied, which enabled the identification of 19 universities that implement processes meeting PB criteria, and 17 of including students in the process. Analysis of the data showed significant variation in terms of the scale, scope and stakeholders involved in BP processes, and although it should be noted that the educational goals are not directly indicated by universities, a number of activities were identified in the research that could ensure the achievement of differentiated educational outcomes at different stages of the PB process.

**Keywords:** participatory budgeting, youth education, civic attitudes, universities, public participation



Jarosław  
Olejniczak

---

### Wprowadzenie

W literaturze przedmiotu panuje zgoda, mimo różnic w nazewnictwie, że podstawowymi celami (elementami misji, misjami) współczesnych uczelni wyższych są nauczanie (cele dydaktyczno-wychowawcze), badania (cele badawcze i rozwojowe) i służba publiczna (szeroko pojęte cele społeczne, „trzecia misja”) (Altbach i in., 2009; Jelonek, 2019, s. 76–77; Kola i Leja, 2015). Należy zauważyć także, iż w zależności od rodzaju uczelni, nacisk na poszczególne cele działalności może być zróżnicowany.

Realizacja misji nauczania oceniana jest zazwyczaj przez pryzmat zapewnienia wysokiej jakości kształcenia, rozwijania umiejętności krytycznego myślenia, umożliwienia studentom zdobycia wiedzy i kompetencji niezbędnych do wykonywania zawodu. Jednakże, jak wskazuje Piotr Sztompka (2016), celem uczelni wyższych w zakresie nauczania jest również „formacja osobowości wychowanka i ukształtowanie światłych obywateli” (s. 57). Oznacza to, że proces nauczania nie może ograniczać się jedynie do realizacji programu studiów, lecz powinien także być wpisany w całość działań uczelni tak, by m.in. „wyrobić poczucie obywatelskie, zainteresowanie sprawami publicznymi i gotowość do udziału w życiu publicznym, ideę dobra wspólnego” (Sztompka, 2016, s. 57). Podobny pogląd wyraża Anna Krajewska (2012), wskazując na fakt, że doskonalenie działalności uczelni w zakresie kształcenia studentów to oddziaływanie na nich tak, by byli „także

dobrymi obywatelami, zdolnymi do rozumienia i krytyki rozwoju społecznego w konstruktywny sposób” (s. 102). Istotne jest także, iż w ustawie o szkolnictwie wyższym i nauce jako kluczowe elementy składowe misji systemu szkolnictwa wyższego wyróżniono kształtowanie postaw obywatelskich oraz uczestnictwo w rozwoju społecznym (Izdebski, 2020).

Natomiast w dokumentach Unii Europejskiej dotyczących kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady, 2006; Zalecenie Rady w sprawie kompetencji, 2018) wskazywane są kompetencje społeczne i obywatelskie niezbędne każdemu obywatelowi dla lepszego funkcjonowania w szybko zmieniającym się świecie. Zgodnie z definicją kompetencji społecznych i obywatelskich oznaczają one: „kompetencje osobowe, interpersonalne i międzykulturowe obejmujące pełny zakres zachowań przygotowujących osoby do skutecznego i konstruktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i zawodowym” (Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady, 2006). Podkreślone jest także, iż „kompetencje obywatelskie przygotowują osoby do pełnego uczestnictwa w życiu obywatelskim” m.in. dzięki poczuciu się „do aktywnego i demokratycznego uczestnictwa”. We wspomnianym dokumencie wskazano też, że dla zdobycia kompetencji obywatelskich niezbędne jest posiadanie odpowiedniej wiedzy, umiejętności oraz postawy. Po pierwsze w zakresie wiedzy „kompetencje obywatelskie opierają się na znajomości pojęć demokracji, sprawiedliwości, równości, obywatelstwa i praw obywatelskich”. Po drugie – umiejętności dotyczą zdolności

do efektywnego zaangażowania, wraz z innymi ludźmi, w działania publiczne, wykazywania solidarności i zainteresowania rozwiązywaniem problemów stojących przed lokalnymi i szerszymi społecznościami. Do umiejętności tych należy krytyczna i twórcza refleksja oraz konstruktywne uczestnictwo w działaniach społeczności lokalnych i sąsiedzkich oraz procesach podejmowania decyzji na wszystkich poziomach [...], szczególnie w drodze głosowania. (Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady, 2006)

Po trzecie – w ramach kompetencji obywatelskich niezbędna jest postawa gotowości „do uczestnictwa w demokratycznym podejmowaniu decyzji na wszystkich poziomach”. Pożądane jest tu także „wykazanie się poczuciem obowiązku, jak i okazywanie zrozumienia i poszanowania wspólnych wartości, niezbędnych do zapewnienia spójności wspólnoty, takich jak respektowanie demokratycznych zasad”. Jako istotne wskazywane jest tu także „konstruktywne uczestnictwo” obejmujące działalność obywatelską.

Natomiast w Zaleceniu Rady (2018) kompetencje obywatelskie zdefiniowane zostały nieco inaczej. Jest to „zdolność działania jako odpowiedzialni obywatele oraz pełnego uczestnictwa w życiu obywatelskim i społecznym”. Podkreślono tu rozumienie istoty zrównoważonego rozwoju. Zaakcentowana została także (jako umiejętność) zdolność do „skutecznego angażowania się, wraz z innymi ludźmi, na rzecz

wspólnego lub publicznego interesu, w tym na rzecz zrównoważonego rozwoju społeczeństwa”.

Odniesienie do edukacji obywatelskiej i kształtowania postaw obywatelskich przez uczelnie wyższe pojawia się w literaturze także w kontekście społecznej odpowiedzialności uniwersytetu (SOU). Manuel Larrán Jorge oraz Francisco Andrades Peña (2017) zaproponowali listę cech niezbędnych, by uczelnia mogła być uważana za społecznie odpowiedzialną. Lista ta powstała na podstawie przeglądu literatury. Zgodnie z nią uczelnia jest społecznie odpowiedzialna gdy:

- w kształceniu – dokona włączenia kwestii społecznych, etycznych i środowiskowych do programów nauczania, aby odpowiedzieć na wymagania społeczeństwa wynikające z określonych zasad;
- w badaniach – umożliwi dostęp do wiedzy i wyników badań społeczeństwu;
- w zarządzaniu – włączy praktyki dobrego zarządzania i odpowiedzialności, co będzie wiązać się z opracowaniem kodeksów dobrego zarządzania, praktyk sprawozdawczych w sprawach społecznych i środowiskowych oraz większą rolę zewnętrznych interesariuszy w zarządzaniu uniwersytetem;
- w działaniach związanych z zaangażowaniem społecznym – realizować będzie *corporate citizenship* (obywatelstwo przedsiębiorstw, por. Zasuwa, 2008) oraz promować wartości społeczne i obywatelskie, a także mieć swój wkład w otoczenie społeczno-gospodarcze.

Polska definicja SOU wypracowana została przez Grupę Roboczą ds. Społecznej Odpowiedzialności Uczelni przy Zespole do Spraw Zrównoważonego Rozwoju i Społecznej Odpowiedzialności Przedsiębiorstw. Stanowi ona podstawę Deklaracji Społecznej Odpowiedzialności Uczelni. Zgodnie z nią SOU jest rozumiana jako „strategiczne i systemowe podejście do zarządzania uczelnią i budowania współpracy i dialogu z interesariuszami, które przyczynia się do: zrównoważonego rozwoju, kształtowania wartości i postaw społeczeństwa obywatelskiego, wspierania wartości akademickich i tworzenia nowych idei, podtrzymania oraz rozwoju kompetencji naukowych i dydaktycznych mających wpływ na efektywność działalności i innowacyjność” (Kulczycka i Pędziwiatr, 2019, s. 9). W ramach deklaracji znalazły się dwa, istotne z punktu widzenia niniejszego artykułu, punkty. Po pierwsze: uczelnie powinny „kształtować społeczne i obywatelskie postawy przyszłych elit sprzyjające budowaniu wspólnoty, kreatywności, otwartości oraz komunikacji, a także wrażliwości społecznej i kultury pracy”. Po drugie: „dbać o ład organizacyjny uczelni, opierając zarządzanie uczelnią na fundamentach społecznej odpowiedzialności, zarówno w dokumentach strategicznych, jak i wynikających z nich działaniach służących wszechstronnemu rozwojowi społeczności akademickiej i skutecznej realizacji misji uczelni” (Wierzbowska, 2019, s. 7). Oznacza to, że w realizacji swoich celów muszą zwrócić uwagę także na wspomniane wcześniej kształtowanie kompetencji obywatelskich.

Jednym z narzędzi umożliwiających wywiązanie się powyższych zobowiązań wynikających z deklaracji, jest budżet partycypacyjny (BP). W literaturze przedmiotu wskazywany jest zazwyczaj jego potencjał edukacyjny w zakresie kształtowania kompetencji obywatelskich (Cohen i in., 2015).

W wielu krajach wprowadzany był, od ponad dwudziestu lat, szkolny BP jako narzędzie kształtowania postaw obywatelskich wśród młodzieży (Röcke, 2009, s. 177). Od kilku lat zaczął być on wdrażany w szkołach wyższych w Polsce, jednak do tej pory literatura na ten temat jest bardzo skromna. Przede wszystkim należy wskazać tu artykuł Mariusza Popławskiego (2022) stanowiący analizę porównawczą konstrukcji wybranych uczelnianych BP z konstrukcją gminnych budżetów obywatelskich.

Sama idea budżetu partycypacyjnego sięga końca lat osiemdziesiątych, gdy w 1988 roku podczas kampanii wyborczej w Porto Alegre jednym z haseł wyborczych było stworzenie budżetów partycypacyjnych mających na celu powszechne włączenie mieszkańców (w szczególności ubogich, wykluczonych) w zarządzanie miastem (Dias i in., 2019, s. 5–9). Ze względu na różnorodność procesów utożsamianych z budżetem partycypacyjnym definiowany jest on (w odniesieniu do jednostek samorządu terytorialnego) poprzez wskazanie pięciu podstawowych kryteriów kwalifikujących dany proces jako partycypacyjny. Są to:

- świadomość uczestników, że do dyspozycji są określone, niewielkie środki finansowe;
- obejmowanie przez PB całego obszaru administracyjnego miasta lub gminy (ewentualnie dużego osiedla mieszkaniowego w wielkich miastach);
- systematyczność i długofalowość procesu, aby proces tworzenia budżetu partycypacyjnego można było powtarzać;
- organizowanie dyskusji publicznych na temat propozycji z aktywnym udziałem wszystkich interesariuszy;
- zagwarantowanie wiążącego charakteru ustaleń podjętych przez mieszkańców, czyli „odpowiedzialność za wyniki” (Sintomer i in., 2008).

Za wdrożeniem budżetów partycypacyjnych przemawiają zazwyczaj trzy przesłanki (Cohen i in., 2015). Pierwsza z nich odnosi się do sprawiedliwości politycznej: ludzie mają podstawowe prawo do wypowiedzania się na temat decyzji, które ich dotyczą. Druga odnosi się do skuteczności: gdy proces decyzyjny obejmuje osoby, których dotyczy dana kwestia, jakość decyzji i ich wdrażanie są zwykle lepsze. Trzecia wskazuje, iż partycypacja jest ważnym elementem dojrzewania społecznego, ponieważ rozwija zdolności demokratyczne i sprawczość wśród uczestników. To właśnie ta ostatnia cecha stanowi o możliwości wykorzystania uczelnianego budżetu partycypacyjnego jako narzędzia kształtowania kompetencji obywatelskich.

W polskiej literaturze przedmiotu podnoszone jest także zagadnienie potencjału edukacyjnego BP. Wskazuje się zazwyczaj, iż BP może być wykorzystywany „jako narzędzie edukacji obywatelskiej, budowy

spójności społecznej, rozwijania kultury dialogu i wzajemnej pomocy na rzecz rozwiązywania problemów społecznych” (Gaweł-Luty i Piekarski, 2019, s. 41). Podkreślana jest także teza, iż „uczestnictwo w procesie budżetowania daje możliwość stania się doświadczonymi i autonomicznymi obywatelami potrafiącymi i chcącymi uczestniczyć w życiu społecznym, rozumiejącymi swoje obowiązki i prawa oraz potrafiącymi i chcącymi z nich korzystać” (Naumiuk i Bron Jr, 2017, s. 47). W tym kontekście należy wskazać na co najmniej pięć wymiarów edukacyjnych BP (por. np. Pietrusińska, 2017). Są nimi:

- edukacja ekonomiczna – nabywanie wiedzy z zakresu konstruowania i wydatkowania lokalnych budżetów, źródeł wpływów finansowych i zobowiązań budżetowych; nabycie wiedzy z zakresu funkcjonowania samorządu lokalnego, sposobów podejmowania decyzji na szczeblu lokalnym, tworzenia sieci powiązań samorządowych, relacji samorządu z władzami centralnymi;
- kształtowanie umiejętności wynikających z deliberacyjnego charakteru BP: umiejętności komunikacyjne związane z uczestnictwem w debatach i konsultacjach społecznych, kształtowanie postaw obywatelskich wynikające z budowania dialogu, umiejętności krytycznego myślenia m.in. poprzez ewaluację i ocenę zgłoszonych projektów;
- budowanie poczucia współodpowiedzialności za dobro wspólne,
- wzrost wiedzy o potrzebach społeczności lokalnej i umiejętności diagnozowania jej problemów (na etapie przygotowania propozycji projektów);
- intensyfikacja zaangażowania obywatelskiego oraz budowanie wspólnoty interesów i współodpowiedzialności za środowisko lokalne (biernie – głosowanie na projekty lub czynnie – pisanie, składanie i promowanie projektów).

Celem prezentowanych badań była diagnoza stopnia i zakresu wykorzystania budżetów partycypacyjnych przez uczelnie publiczne w Polsce, ze szczególnym uwzględnieniem kontekstu pełnienia przez BP funkcji edukowania młodych obywateli (na przykładzie studentów). Zawężenie badanej populacji jedynie do uczelni publicznych wynika z faktu, że dysponują one środkami publicznymi, których wykorzystanie powinno przyczyniać się do osiągnięcia dobra wspólnego. Stanowiąc one mogą dla studentów przybliżone odwzorowanie funkcjonowania podmiotów sektora finansów publicznych sprzyjające lepszemu poznaniu zasad jego funkcjonowania.

Badania ukierunkowane były na wypełnienie luki badawczej, bowiem w literaturze przedmiotu w niewielkim stopniu zdiagnozowano zarówno samo wdrażanie BP przez publiczne uczelnie wyższe, jak i znaczenie wdrażanego BP jako narzędzia edukowania młodych, pełnoletnich obywateli na przykładzie studentów. Dotychczas polscy badacze zwracali uwagę przede wszystkim na wprowadzanie BP jako narzędzia edukacji młodzieży w szkołach podstawowych i średnich.

W odniesieniu do sformułowanego powyżej celu postawiono trzy główne pytania badawcze:

RQ1: Czy, a jeśli tak, to w jakim stopniu oraz zakresie, budżety partycypacyjne są wykorzystywane przez uczelnie publiczne w Polsce?

Udzielenie odpowiedzi na RQ1 wymagało określenia:

- stopnia wdrażania BP przez uczelnie publiczne – tj. sprawdzenia jaki odsetek uczelni publicznych wdraża (lub wdrażał w ostatnich latach) BP w odniesieniu do ogółu uczelni publicznych;
- długości okresu wdrażania BP – poprzez ustalenie liczby edycji budżetu w ostatnich latach;
- wielkości środków przeznaczonych na BP (w zł);
- adresatów.

RQ2: Jakie cele wdrażania budżetów partycypacyjnych deklarują uczelnie publiczne w Polsce? Czy cele te są odrębnie definiowane dla poszczególnych interesariuszy?

RQ3: Czy budżety partycypacyjne pełnią na uczelniach publicznych funkcje edukowania młodych obywateli (studentów)? Jeśli tak, to w jakim zakresie?

## Metodyka badawcza

Badania przeprowadzono w okresie od kwietnia do lipca 2023 roku. Wykorzystano metodę desk research (analizę danych zastanych) obejmującą analizę dostępnej literatury przedmiotu oraz analizę zawartości dokumentów – uchwał senatów lub zarządzeń rektora dotyczących wprowadzenia BP, regulaminów BP, wzorców formularzy zgłaszania projektów, dokumentów ewaluacyjnych oraz stron internetowych poszczególnych uczelni. Metoda desk research wskazywana jest jako jedna z metod niereaktywnych możliwych do zastosowania i przydatnych w badaniach dotyczących szeroko pojętej administracji publicznej (Piotrowski, 2008, s. 279; van Thiel, 2014, s. 103).

W literaturze wskazywane są często zalety tej metody (Bednarowska, 2015), m.in. łatwość dostępu do informacji, możliwość analizy większych prób, brak wpływu badacza na przedmiot badania (niereaktywność). Z punktu widzenia niniejszego artykułu należałoby wskazać także na korzyść dotyczącą szansy porównania istniejących już danych o procesach charakteryzujących się istotnym zróżnicowaniem (ramy prawne, ramy czasowe, uczestnicy, cele, sposoby realizacji).

Uwzględniony w badaniach przedział czasowy analizowanych danych był specyficzny dla każdej z uczelni ze względu na różnice w okresach wdrażania pierwszych edycji BP. Podstawowym założeniem była tu identyfikacja dla każdej z uczelni roku wdrożenia pierwszej edycji BP, liczby edycji BP oraz roku ostatniej edycji BP. Tak więc analiza źródeł internetowych dotyczyła wszystkich edycji budżetów partycypacyjnych uruchomionych na uczelniach objętych badaniem do kwietnia 2023 roku włącznie, ze szczególnym uwzględnieniem charakterystyki ostatniej zrealizowanej na danej uczelni edycji BP. W pracy zastosowano zatem podejście mieszane (ilościowo-jakościowe) do realizacji badań naukowych (Klimas, 2021, s. 325)

Operat stanowił wykaz uczelni publicznych nadzorowanych przez ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego. Wykaz ustalono na podstawie Obwieszczenia Ministra Edukacji i Nauki z dnia 15 września 2022 r. w sprawie wykazu jednostek organizacyjnych podległych Ministrowi Edukacji i Nauki lub przez niego nadzorowanych (Obwieszczenie..., 2022).

Zgodnie z danymi Ministerstwa Edukacji i Nauki w Polsce w roku akademickim 2022/2023 funkcjonowały 92 uczelnie publiczne nadzorowane przez ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego, w tym 33 uczelnie zawodowe oraz 59 uczelni akademickich. W grupie uczelni akademickich działało 18 uniwersytetów, 18 uczelni technicznych, 5 uczelni ekonomicznych, 5 pedagogicznych, 6 rolniczych/przyrodniczych, 6 uczelni wychowania fizycznego oraz 1 teologiczna. Badaniem zostały objęte wszystkie uczelnie.

Procedura badawcza składała się z etapów.

1. Poprzez wyszukiwanie haseł „budżet partycypacyjny”, „budżet obywatelski” oraz pełnej nazwy każdej uczelni z operatu (92) zidentyfikowano te, które wprowadziły w przeszłości lub wdrażają aktualnie BP (19). W procesie wyszukiwania uwzględniono zmiany nazw uczelni, które miały miejsce w ostatnich latach z wykorzystaniem informacji zawartych na ich stronach internetowych.
2. W przypadku każdej uczelni posiadającej BP (19) w dalszej procedurze sprawdzono na stronie internetowej uczelni/budżetu partycypacyjnego dostępność informacji dotyczących wszystkich edycji BP oraz pozyskano regulamin i dane o ostatnim zrealizowanym procesie BP. Informacje z obu źródeł (stron internetowych i regulaminów) poddano analizie uwzględniającej liczbę edycji BP, a w odniesieniu do ostatniej zrealizowanej edycji (zgodnie z ujednoliconym formularzem badania): cele, kierunki wydatkowania środków, rodzaje projektów możliwych do realizacji, rodzaje interesariuszy, skalę finansowania, zasady procedury BP (w tym jeżeli przewidziano w regulaminie: podział na pule dla studentów, pracowników i doktorantów), zasady przygotowywania wniosków (w tym współpracę liderów z uczelnią), zasady składania projektów, zasady promowania projektów, metody głosowania lub alternatywne sposoby wyboru projektów, zasady realizacji projektów – w tym uczestnictwo liderów, zasady ewaluacji projektów.
3. Na podstawie pozyskanych danych, w celu uzyskania odpowiedzi na RQ1, dokonano porównania długości trwania BP, obszarów tematycznych oraz rodzajów projektów w ramach ostatnich zrealizowanych edycji BP na poszczególnych uczelniach (dla 19 uczelni wyodrębnionych w etapie pierwszym).
4. Dokonano porównania wielkości środków przeznaczanych do dyspozycji dla poszczególnych interesariuszy w ramach ostatnich zrealizowanych edycji BP (dla 19 uczelni wyodrębnionych w pierwszym etapie). Porównanie to stanowiło element odpowiedzi na RQ1.

- Zidentyfikowano i usystematyzowano cele tworzenia uczelnianych BP deklarowane przez władze uczelni (19 wyodrębnionych w etapie pierwszym) w regulaminach i na stronach internetowych (odpowiedź na RQ2).
- Na podstawie wyróżnienia interesariuszy w poszczególnych regulaminach uczelnianych BP (19 wyodrębnionych w pierwszym etapie badania) wyodrębniono 5 modeli budżetów partycypacyjnych; umożliwiło to uzupełnienie odpowiedzi na RQ1 odnośnie adresatów uczelnianych BP oraz wskazanie podmiotów, których dotyczy będzie kolejny etap badań związany z RQ3.
- W ostatnim etapie analizy zebranych danych w celu uzyskania odpowiedzi na RQ3 przeprowadzono analizę procesów BP skierowanych do studentów (17 uczelni wyodrębnionych w szóstym etapie badania) w kontekście włączenia w nie poszczególnych wymiarów edukacyjnych; główny nacisk położony został na zidentyfikowanie i wskazanie przyjętych w ramach procedury uczelnianych BP rozwiązań umożliwiających realizację funkcji edukacyjnej w poszczególnych obszarach.

budżetowania partycypacyjnego po 2021 roku, a co za tym idzie, uznać można, że znajdują się one na etapie gromadzenia doświadczeń i testowania wdrażania tej koncepcji. Dłuższy, bo co najmniej sześćoletni staż we wdrażaniu BP mają w Polsce zaledwie cztery uczelnie publiczne – Szkoła Główna Handlowa w Warszawie, Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu (od 2013 roku), Politechnika Gdańska i Politechnika Łódzka. Wszystkie, z wyjątkiem Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu wdrażającego wyłącznie BP pracowniczy, realizują BP kierowane zarówno do pracowników, jak też doktorantów i studentów. Uczelnie te wdrażają BP cyklicznie, każdego roku, wprowadzając w kolejnych edycjach niezbędne modyfikacje dotyczące np. kwoty budżetu. Większość w ramach procesu BP wykorzystuje dedykowane strony internetowe do zgłaszania projektów, informowania o poszczególnych etapach procesu, prezentacji projektów oraz komunikacji z interesariuszami, głosowania i ewaluacji. Zestawienie obszarów tematycznych oraz rodzajów projektów zawarte w tabeli 1 wskazuje na istotne różnice w funkcjonowaniu BP na poszczególnych uczelniach (RQ1).

Kolejną kwestią poddaną analizie były dane dotyczące nakładów finansowych uczelni przeznaczonych na projekty BP (RQ1). Jak można wnioskować z rysunku 1 kwoty najczęściej gwarantowane do dyspozycji społeczności akademickiej oscylowały w okolicach 100 tys. zł (mimo różnic w wielkości poszczególnych ośrodków akademickich). Najniższe zaangażowanie środków, w badanych ostatnich edycjach BP zrealizowanych na poszczególnych uczelniach, odnotowano w przypadku 2 uczelni zawodowych (15 i 50 tys. zł). Z kolei Politechnika Gdańska oraz Uniwersytet Warmińsko-Mazurski przeznaczyły na ten cel po 500 tys. zł. Jedynie Politechnika Wrocławska nie podała maksymalnego pułapu wydatków. Należy zauważyć, iż uczelnie w bardzo różny sposób określały proporcje między pulami środków przypadającymi poszczególnym grupom interesariuszy.

## Wyniki badań

Od roku 2013 (pierwszy odnotowany w badaniach budżet partycypacyjny – UEP) do kwietnia 2023 roku spośród badanych 92 uczelni budżety partycypacyjne wprowadziło 19 (20,6% ogółu), w tym 17 akademickich (18,5% ogółu, 28,8% akademickich) i 2 zawodowe (2,2% ogółu, 6,0% zawodowych). Wśród uczelni akademickich przeważały uniwersytety (7, 38,9% uniwersytetów) oraz uczenie techniczne (6, 33,3% technicznych). Należy zauważyć, iż niektóre z nich stosunkowo szybko zrezygnowały z wdrażania BP – miało to miejsce w przypadku trzech instytucji (tabela 1). Większość uczelni publicznych (11 z analizowanych 19) zainicjowało procesy

**Tabela 1**

*Obszary tematyczne oraz rodzaje projektów w ramach BP na poszczególnych uczelniach*

Lp.	Uczelnia	Edycje	Obszary tematyczne lub rodzaje projektów
1.	Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu	2013–2023	Projekty: działania benefitowe dla pracowników w zakresie organizacji wydarzeń oraz inicjatyw kulturalno-społecznych i charytatywnych promujących lub wspierających: zdrowie, zachowanie równowagi pomiędzy życiem zawodowym a prywatnym (work-life balance), hobby i pasje, przeciwdziałanie wypaleniu zawodowemu, integrację pracowników, kształtowanie dobrej współpracy, komunikacji i życzliwości.
2.	SGH, Warszawa	2017–2023 pracowniczy 2020–2023 studencko-doktorancki	Projekty studencko-doktoranckie: uwzględniające kontekst ochrony środowiska i działań proekologicznych, projekty mające na celu: <ul style="list-style-type: none"> <li>• polepszenie infrastruktury uczelni wykorzystywanej przez studentów i doktorantów;</li> <li>• promocję zdrowia i rozwój świadomości ekologicznej wśród członków społeczności akademickiej;</li> <li>• zwiększenie komfortu studiowania.</li> </ul> Projekty pracownicze: <ul style="list-style-type: none"> <li>• polepszenie infrastruktury uczelni wykorzystywanej przez wszystkich pracowników;</li> <li>• polepszenie warunków socjalnych;</li> <li>• inne inicjatywy wspierające rozwój zawodowy i zdrowie pracowników oraz zwiększenie komfortu pracy.</li> </ul>

Tabela 1 – cd.

Lp.	Uczelnia	Edycje	Obszary tematyczne lub rodzaje projektów
3.	Politechnika Gdańska (Budżet Obywatelski)	2017–2023	Projekty o charakterze infrastrukturalnym – inwestycyjne lub remontowe.
4.	Politechnika Łódzka (IDEA BOX – Budżet Obywatelski Politechniki Łódzkiej)	2017–2023	Brak danych.
5.	Uniwersytet Warszawski (Budżet Partycypacyjny)	2018	Dowolne projekty (infrastrukturalne, remontowe, usługowe – miękkie). Zgodne z misją i statutem UW.
6.	Uniwersytet Jagielloński CM (Budżet Partycypacyjny UJ CM)	2018–2019	Nie wprowadzono ograniczenia przedmiotowego projektów.
7.	PANS w Krośnie (Budżet Partycypacyjny Samorządu Studentów)	2018–2022	Nie wprowadzono ograniczenia przedmiotowego projektów.
8.	Politechnika Warszawska (Budżet Partycypacyjny)	2019–2020	Projekty infrastrukturalne (twarde) lub miękkie, np. wydarzenia, warsztaty. Wymóg: ogólnodostępny charakter (wpływ na rozwój uczelni i społeczność).
9.	ANS w Elblągu (Budżet Studencki ANS)	2021–2022	Projekty naukowe, kulturalne lub sportowe.
10.	Uniwersytet Przyrodniczy we Wrocławiu (Budżet Partycypacyjny)	2022–2023	Projekty: <ul style="list-style-type: none"> <li>• działania w przestrzeni ogólnodostępnej kampusu na rzecz poprawy jakości pracy i rozwoju wszystkich pracowników, doktorantów;</li> <li>• działania w przestrzeni ogólnodostępnej kampusu na rzecz wsparcia aktywności studenckiej i rozwoju infrastruktury, z której korzystają studenci.</li> </ul>
11.	Uniwersytet Wrocławski (Akademicki Budżet Otwarty)	2022–2023	Projekty twarde (infrastrukturalne) lub miękkie (działania).
12.	Uniwersytet Gdański (Akademicki Budżet Obywatelski)	2022–2023	Wyłącznie projekty o charakterze infrastrukturalnym – projekty inwestycyjne lub remontowe, bez możliwości zgłaszania projektów miękkich.
13.	Politechnika Wrocławska („Polytechnica Nova”)	2022–2023	Typy projektów: <ul style="list-style-type: none"> <li>• inwestycyjne (np. prace remontowe, zagospodarowanie przestrzeni publicznej);</li> <li>• zakupowe (np. sprzęt lub oprogramowanie);</li> <li>• organizacyjne (np. projekty zarządcze, organizacja imprez i wydarzeń).</li> </ul> Obszary: <ul style="list-style-type: none"> <li>• rozwój dydaktyki;</li> <li>• nowe technologie;</li> <li>• społeczna odpowiedzialność uczelni.</li> </ul>
14.	Politechnika Koszalińska (Akademicki Budżet Społeczny)	2023	Projekty mają służyć podniesieniu jakości warunków pracy społeczności akademickiej. Mogą dotyczyć wszystkich aspektów funkcjonowania uczelni, mają służyć całej społeczności akademickiej.
15.	Uniwersytet Warmińsko-Mazurski (Otwarty Budżet Akademicki UWM)	2023	Wyłącznie projekty o charakterze infrastrukturalnym – inwestycyjne lub remontowe, bez możliwości zgłaszania projektów miękkich, jak wydarzenia kulturalne, sportowe czy społeczne.
16.	Uniwersytet Przyrodniczy w Poznaniu (Uczelniany Budżet Partycypacyjny)	2023	Dowolne projekty dotyczące: <ul style="list-style-type: none"> <li>• poprawy uniwersyteckich przestrzeni;</li> <li>• ulepszenia infrastruktury UPP lub narzędzi informatycznych;</li> <li>• poprawy warunków socjalnych</li> <li>• podnoszenia kwalifikacji zawodowych pracowników;</li> <li>• integracji społecznej oraz kultury i sportu;</li> <li>• społecznej odpowiedzialności uczelni.</li> </ul>
17. 18. 19. 20.*	Akademicki Budżet Partycypacyjny Związku Uczelni Lubelskich – UMCS, UP, PL, UM*	2023	Nie wprowadzono ograniczenia przedmiotowego projektów.

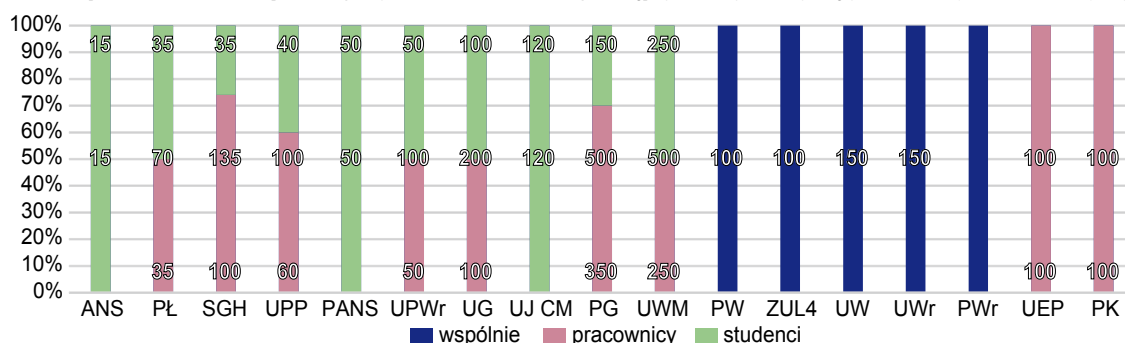
Uwaga. \*UM – Uniwersytet Medyczny w Lublinie nie był uczelnią nadzorowaną przez ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego, natomiast wchodził w skład ZUL.

Źródło: opracowanie własne.

# Budżety partycypacyjne na uczelniach w Polsce...

## Rysunek 1

Wielkość i podział kwot BP na poszczególnych uczelniach (według dostępnych danych dotyczących ostatniej zrealizowanej edycji)



Źródło: opracowanie własne.

Następnym etapem badania było określenie celów wdrażania BP na poszczególnych uczelniach (RQ2). Przeprowadzono analizę zapisów regulaminów uczelnianych BP oraz informacji ze stron internetowych na podstawie których wyodrębniono 7 rodzajów deklarowanych celów uczelnianych BP (RQ2). W przypadku 3 uczelni nie został bezpośrednio wskazany cel BP, lecz wynikał on z kontekstu. Najczęściej pojawiającym się celem (8 BP) było samo „umożliwienie interesariuszom współdecydowania” o przeznaczeniu środków. W przypadku 3 BP głównym celem okazała się poprawa warunków pracy/studiowania. Wśród pozostałych należy wymienić m.in. dążenie do realizacji idei dobra wspólnego (3 BP), zwiększenie zaangażowania interesariuszy w sprawy uczelni (2), wspieranie innowacyjności i nowatorskich pomysłów (2), integrację środowiska (1) oraz synergię działań (1). Często występowało także pośrednie odniesienie BP do ram wynikających z misji oraz strategii poszczególnych uczelni. Jak można zauważyć, wymienione cele miały zazwyczaj bardzo ogólny charakter i nie odnosiły się bezpośrednio do wymiaru edukacyjnego BP. Istotne jest także, że w większości przypadków nie były one określane odrębnie dla poszczególnych grup interesariuszy, a w przypadku wskazania odrębnych celów dla poszczególnych grup miały bardzo zbliżony charakter (np. poprawa warunków studiowania/pracy oraz rozwoju studentów, doktorantów, pracowników SGH).

W kolejnym kroku przeprowadzono analizę zebranych danych pod względem adresatów procesów BP (RQ1, RQ3). Umożliwiło to wyróżnienie następujących modeli stosowanych przez uczelnie w zakresie określania adresatów BP:

- model pierwszy, w którym adresatami są pracownicy, doktoranci i studenci, bez rozdzielania kwoty łącznej budżetu pomiędzy poszczególne grupy. Takie rozwiązanie wdrożyły 4 uczelnie;
- model drugi, w którym łączną kwotę BP podzielono na dwie części – jedną przeznaczoną dla pracowników, drugą – dla doktorantów i studentów. Rozwiązanie to zastosowało 6 uczelni;
- model trzeci, wdrożony przez Związek Uczelni Lubelskich, w którym projekty mogła składać szeroka grupa interesariuszy – pracownicy, doktoranci, studenci, organizacje studenckie,

koła naukowe, rady wydziałowe, jednostki organizacyjne wydziałów, wydziały, inne jednostki;

- model czwarty, w którym projekty mogli składać wyłącznie pracownicy (wdrożony przez 2 uczelnie);
- model piąty, w którym adresatami byli wyłącznie studenci (3 uczelnie).

Bazując na opisanych wcześniej wymiarach edukacyjnych BP, w kolejnym kroku badań empirycznych poddano analizie specyfikę procesów BP realizowanych przez poszczególne uczelnie w kontekście pełnienia przez BP funkcji edukacyjnych (RQ3). Szczególną uwagę zwrócono na kształt i charakter poszczególnych etapów procesów BP i wynikające z nich możliwe do uzyskania efekty edukacyjne. Ponieważ badanie koncentruje się na grupie młodych obywateli, w tej części analizy uwzględniono wyłącznie wymienione wcześniej uczelnie publiczne, które w grupie adresatów BP wskazały studentów. Stwierdzono, iż wdrożenie BP na uczelniach publicznych umożliwia realizację funkcji edukacyjnych w następujących obszarach (poszczególne działania mogą dotyczyć kilku obszarów):

- edukacji ekonomicznej – przygotowanie wniosku/projektu wymaga od studentów pozyskania i praktycznego zastosowania wiedzy na temat planowania budżetowego środków publicznych. W przypadku większości uczelni liderzy projektów (wnioskodawcy) są zobowiązani do przedstawienia wstępnego kosztorysu. Jednocześnie jako źródło informacji o metodach planowania wskazywane są przykładowe kosztorysy gminnych budżetów obywatelskich (np. UG – Gdańska, Gdyni, UW – Warszawy). Dodatkowo projekt ma spełniać kryteria gospodarności (np. PG), racjonalności kosztów eksploatacji (np. UG) czy też trwałości efektów – zazwyczaj 3 lata (np. UWM). W części regulacji wskazywane są także kryteria wynikające z prawa zamówień publicznych – m.in. zasady opisu przedmiotu zamówienia (np. PG) dotyczące uczciwej konkurencji. Dodatkowo zarówno wnioskodawcy jak i społeczność mają możliwość uczestniczenia w monitorowaniu realizacji projektów oraz ich ewaluacji, co także wpływa na podniesienie poziomu wiedzy ekonomicznej;



- kształtowania umiejętności wynikających z deliberatywnego charakteru BP – przede wszystkim widoczne jest to na etapie zespołowego współtworzenia projektów (np. PWr) i ich ewentualnego łączenia (np. UW) oraz poszukiwania poparcia niezbędnego do zgłoszenia projektu (np. UJ CM). Umiejętności te nabywane są także poprzez umożliwienie dyskusji i korekty projektów na podstawie odbywanych konsultacji (np. UW), dyskusje na forach internetowych (np. UJ CM), spotkania zespołów z członkami społeczności (np. SGH) i prezentacje z udziałem odpowiedzi (np. PWr);
  - budowania poczucia współodpowiedzialności za dobro wspólne – przede wszystkim można to dostrzec podczas konieczności udowodnienia istotności projektu dla całej społeczności danej uczelni – w zasadzie większość uczelni wymaga takiego uzasadnienia. Także wskazywany jest zazwyczaj pożądany wpływ na rozwój uczelni (np. PG), poprawę warunków studiowania (np. PŁ), a nawet podnoszona jest zgodność z celami zrównoważonego rozwoju (np. UPWr). Dodatkowo należy tu zauważyć, iż większość uczelni warunkuje realizację projektów ich zgodnością ze swoją misją. Istotna jest także stwarzana na części uczelni możliwość współpracy z jej administracją w zakresie przygotowywania projektów (np. PG), ich wdrażania oraz ewaluacji (np. UJ CM);
  - wzrostu wiedzy o potrzebach społeczności akademickiej i umiejętności diagnozowania jej problemów, co przede wszystkim wynika z konieczności poparcia projektu przez innych (zarówno zebranie list poparcia, jak i samo głosowanie), możliwości korekty lub łączenia projektów na podstawie procesu konsultacji z innymi interesariuszami (np. UW), postulatu innowacyjności projektów (np. PWr), poprawy dobrobytu społeczności (np. PW);
  - kształtowania i wzmacniania zaangażowania obywatelskiego – przede wszystkim poprzez szerokie zaangażowanie interesariuszy (w tym przedstawicieli samorządu studenckiego) w promowanie projektów oraz całego procesu BP (np. PANS Krosno), umożliwienie dyskusji i oddziaływania na ostateczny kształt projektów poprzez możliwość spotkań, komentowania lub zadawania pytań autorom (np. UW), możliwość głosowania oraz udziału w ewaluacji BP (np. UJ CM).
- Analiza zebranej dokumentacji wykazała, iż mimo braku deklaracji o edukacyjnym celu BP, w przypadku wszystkich uczelni, które umożliwiły uczestnictwo studentów w procesie BP można wskazać pięć obszarów, w ramach których realizowane są efekty edukacyjne (RQ3). W tabeli 2 zostało zaprezentowane syntetyczne

**Tabela 2**  
Obszary edukacyjne uczelnianych BP

Lp.	Obszar edukacji	Charakterystyka
1.	Edukacja ekonomiczna	1. Nabywanie wiedzy o: <ul style="list-style-type: none"> <li>procesach planowania budżetowego środków publicznych;</li> <li>zasadach wydatkowania środków publicznych;</li> <li>uwarunkowaniach wyboru zadań do realizacji;</li> <li>procesach decyzyjnych w ramach publicznej uczelni wyższej;</li> <li>procesach zamówień publicznych;</li> <li>kompetencjach i zadaniach uczelni publicznych.</li> </ul> 2. Kształtowanie postaw przedsiębiorczych.
2.	Kształtowanie umiejętności wynikających z deliberacyjnego charakteru BP	1. Kształtowanie umiejętności komunikacyjnych dzięki konieczności kontaktów z różnymi interesariuszami. 2. Kształtowanie postaw obywatelskich związanych z budowaniem dialogu. 3. Rozwijanie umiejętności krytycznego myślenia w trakcie rozstrzygania sporów lub negocjowania ostatecznego kształtu projektu.
3.	Budowanie poczucia współodpowiedzialności za dobro wspólne	1. W ramach procesu zaakcentowanie: <ul style="list-style-type: none"> <li>istotności zgłaszanych projektów dla społeczności;</li> <li>oczekiwania ich wpływu na rozwój uczelni, poprawę warunków studiowania;</li> <li>oczekiwania zgodności z SDGs lub priorytetami SOU.</li> </ul> 2. Wzmacnianie zaufania do instytucji publicznych dzięki możliwości współpracy z administracją uczelni w zakresie przygotowywania projektów, ich wdrażania oraz ewaluacji.
4.	Wzrost wiedzy o potrzebach społeczności lokalnej i umiejętności diagnozowania jej problemów	1. Konieczność identyfikacji w ramach procesu różnych potrzeb środowiska akademickiego na uczelni (w zależności od grupy interesariuszy). 2. Uświadomienie zróżnicowania potrzeb. 3. Dążenie do innowacyjności projektów.
5.	Kształtowanie i wzmacnianie zaangażowania obywatelskiego	1. Kształtowanie postaw obywatelskich poprzez możliwość składania wniosków oraz głosowania. 2. Integracja środowiska – wzmacnianie (w szczególności) pomostowego kapitału społecznego.

Źródło: opracowanie własne.

zestawienie zidentyfikowanych przykładowych działań/efektów edukacyjnych w ramach poszczególnych obszarów.

## Podsumowanie

Przeprowadzona analiza zgromadzonych danych pozwoliła na udzielenie odpowiedzi na postawione pytania badawcze. Biorąc pod uwagę populację publicznych uczelni wyższych należy wskazać, iż ponad 20% z nich zdecydowało się na próbę wdrożenia budżetów partycypacyjnych, przy czym niewielka część z nich przeznaczyła środki jedynie na projekty pracownicze, a dominują rozwiązania mieszane, z różną skalą rozdysponowania środków między interesariuszy (RQ1). W przypadku większości uczelni wdrożenie BP nastąpiło w latach 2021–2023, dlatego też konstrukcja procesu ma charakter ewolucyjny i trudno jest mówić (poza wskazanymi przypadkami) o cykliczności. Z kolei środki przeznaczane na uczelniane BP w większości przypadków można uznać za relatywnie niewielkie (w stosunku do skali budżetu uczelni).

Deklarowane cele wdrażania BP na poszczególnych uczelniach mają zazwyczaj charakter bardzo ogólny, w większości odzwierciedlający podstawową cechę BP, jaką jest współuczestnictwo interesariuszy w podejmowaniu decyzji oraz zwiększenie zaangażowania interesariuszy (RQ2). Wśród pozostałych celów należy wymienić m.in. dążenie do realizacji idei dobra wspólnego oraz odniesienie BP do ram wynikających z misji oraz strategii poszczególnych uczelni. Żadna z uczelni nie deklarowała celów edukacyjnych wdrażanego BP.

Jak można zauważyć, wdrożenie przez nie procesów budżetu partycypacyjnego może przyczynić się do uzyskania efektów edukacyjnych w wielu obszarach. Głównym ograniczeniem jest tu sama konstrukcja procesu, która może nie sprzyjać osiągnięciu poszczególnych efektów. Wyłączenie możliwości dyskusji, ograniczenie zakresu przedmiotowego projektów, arbitralna preselekcja projektów lub wyłączenie możliwości głosowania to tylko niektóre z działań mogących zmniejszać korzyści edukacyjne płynące z wdrożenia procesów partycypacji. W artykule wskazano na pięć obszarów w ramach których możliwa jest realizacja efektów edukacyjnych dzięki BP. Najczęściej efekty te mogą być osiągnięte dzięki aktywnemu włączeniu studentów w procesy BP (m.in. uczenie się przez uczestniczenie).

Należy również podkreślić, iż część uczelni wpisuje procesy budżetowania partycypacyjnego w realizację idei SOU. Na przykład w przypadku SGH, UW oraz PŁ są one zidentyfikowane jako realizacja 8 zasady deklaracji SOU: „Dbać o ład organizacyjny uczelni, opierając zarządzanie uczelnią na fundamentach społecznej odpowiedzialności, zarówno w dokumentach strategicznych, jak i wynikających z nich działaniach służących wszechstronnemu rozwojowi społeczności akademickiej i skutecznej realizacji misji uczelni” (Wróbel, 2019, s. 101). Natomiast część uczelni (np. UWM) wykorzystuje BP jako możliwość przejścia do

partycypacyjnego modelu zarządzania uczelnią lub jako narzędzie do lepszego diagnozowania potrzeb interesantów wewnętrznych uczelni.

Podsumowując, na podstawie przeprowadzonych badań można stwierdzić, iż formuła uczelnianego budżetu partycypacyjnego może stanowić faktyczne wsparcie dla tradycyjnych metod dydaktycznych we wzbogacaniu wiedzy oraz kształtowaniu kompetencji i postaw obywatelskich u studentów.

## Bibliografia

Altbach, P., Reisberg, L. i Rumbley, L. (2009). *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution. A report prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education Executive Summary*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183168>

Bednarowska, Z. (2015). Desk research: Wykorzystanie potencjału danych zastanych w prowadzeniu badań marketingowych i społecznych. *Marketing i Rynek*, 7. <https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/handle/item/26669>

Cohen, M., Schugurensky, D. i Wiek, A. (2015). Citizenship education through participatory budgeting: The case of bioscience high school in Phoenix, Arizona. *Curriculum and Teaching*, 30(2), 5–26. <https://doi.org/10.7459/ct/30.2.02>

Dias, N., Enriquez, S. i Julio, S. (red.). (2019). *The Participatory Budgeting World Atlas*. Epopeia & Oficina.

Gawel-Luty, E., i Piekarski, G. (2019). Budżet partycypacyjny i jego pedagogiczny potencjał. Szanse – możliwości – bariery. *Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych AMW*, 4, 29–43.

Izdebski, J. (2020). Misja systemu szkolnictwa wyższego i nauki a misja uniwersytetu. *Krytyka Prawa*, 12(2), 79–88.

Jelonek, M. (2019). *Kierunki reformowania uczelni ekonomicznej w Polsce: konstytucja dla nauki i wynikające z niej zmiany*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Klimas, P. (2021). Łączenie badań ilościowych z jakościowymi. W Ł. Sułkowski, R. Lenart-Gansiniec i K. Kolańska-Morawska (red.), *Metody badań ilościowych w zarządzaniu* (s. 321–354). Wydawnictwo Społecznej Akademii Nauk.

Kola, A. i Leja, K. (2015). Roszerzona trzecia misja uniwersytetu na przykładzie jego relacji z podmiotami trzeciego sektora. *e-mentor*, 4(61), 4–12. <https://doi.org/10.15219/em61.1201>

Krajewska, A. (2012). Przemiany misji i funkcji uniwersytetu. *Studia Ecologiae et Bioethicae*, 10(2), 89–107. <https://doi.org/10.21697/seb.2012.10.2.06>

Kulczycka, J. i Pędziwiatr, E. (2019). Definicje SOU. W: E. Jastrzębska, M. Przybysz i M. Wróbel, *Społeczna odpowiedzialność. Znaczenie dla uczelni i sposoby wdrażania* (s. 9–10). Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Deklaracja Społecznej Odpowiedzialności Uczelni, Ministerstwo Inwestycji i Rozwoju.

Larrán Jorge, M. i Andrades Peña, F. J. (2017). Analysing the literature on university social responsibility: A review of selected higher education journals. *Higher Education Quarterly*, 71(4), 302–319. <https://doi.org/10.1111/hequ.12122>

Naumiuk, A. i Bron Jr, M. (2017). Budżet partycypacyjny w kształtowaniu wspólnej przestrzeni lokalnej – potencjał edukacyjny i inspiracje pedagogiczne. *Pedagogika Społeczna*, 3(65), 37–54.

Obwieszczenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 15 września 2022 r. w sprawie wykazu jednostek organizacyjnych podległych Ministrowi Edukacji i Nauki lub przez niego nadzorowanych, (M.P. 2022, poz. 921). <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WMP20220000921>

Pietrusińska, M. J. (2017). Budżet partycypacyjny jako potencjał edukacji obywatelskiej dorosłych. Przykład Warszawy. *Pedagogika Społeczna*, 3(65), 157–175.

Piotrowski, S. J. (2008). Obtaining archival and other existing records. W G. J. Miller i K. Yang. (red.), *Handbook of research methods in public administration* (s. 279–290). CRC Press.

Popławski, M. (2022). University Participatory Budgets. From Municipalities to Higher Education? *Polish Political Science Yearbook*, 51(2), 48–58. <https://doi.org/10.15804/ppsy202222>

Röcke, A. (2009). *Democratic innovation through ideas? Participatory budgeting and frames of citizen participation in France, Germany and Great Britain*. European University Institute. <https://doi.org/10.2870/3805>

Sintomer, Y., Herzberg, C. i Röcke, A. (2008). Participatory budgeting in Europe: Potentials and challenges. *International Journal of Urban and Regional Research*, 32(1), 164–178. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2427.2008.00777.x>

Sztompka, P. (2016). Uniwersytet w przestrzeni społecznej. *Zarządzanie Publiczne*, 2 (36), 54–58. <https://doi.org/10.15678/ZP.2016.36.2.03>

van Thiel, S. (2014). *Research methods in public administration and public management. An introduction*. Routledge.

Wierzbowska, D. (2019). Deklaracja Społecznej Odpowiedzialności Uczelni. W: E. Jastrzębska, M. Przybysz i M. Wróbel, *Społeczna odpowiedzialność. Znaczenie dla uczelni i sposoby wdrażania* (s. 6–8). Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Ministerstwo Inwestycji i Rozwoju.

Wróbel, A. (2019). Załącznik. Katalog dobrych praktyk SOU. W: E. Jastrzębska, M. Przybysz i M. Wróbel, *Społeczna odpowiedzialność. Znaczenie dla uczelni i sposoby wdrażania* (s. 56–116). Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Deklaracja Społecznej Odpowiedzialności Uczelni, Ministerstwo Inwestycji i Rozwoju.

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). (2006). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/HTML/?uri=CELEX%3A32006H0962>

Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2018/C 189/01). (2018). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/HTML/?uri=CELEX%3A32018H0604%2801%29>

Zasuwa, G. (2008). Co oznacza obywatelstwo przedsiębiorstw? *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu*, 5, 295–303.

**Dorota Bednarska-Olejniczak** jest doktorem nauk ekonomicznych, adiunktem w Katedrze Zarządzania Marketingowego na Uniwersytecie Ekonomicznym we Wrocławiu. Jest ekspertem w zakresie partycypacji społecznej, komunikacji społecznej i zarządzania marketingowego. Uczestniczyła w krajowych i międzynarodowych programach badawczych związanych ze społeczeństwem obywatelskim i zrównoważonym rozwojem. Jest autorką i współautorką licznych międzynarodowych publikacji z zakresu partycypacji publicznej, good governance i marketingu, które są głównymi obszarami jej badań naukowych. Jest członkiem Polskiego Naukowego Towarzystwa Marketingu.

**Jarosław Olejniczak** jest doktorem nauk ekonomicznych, adiunktem w Katedrze Finansów Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu. W swoim dorobku ma ponad 90 artykułów i publikacji konferencyjnych, jest także współautorem kilku monografii. W pracy naukowej zajmuje się głównie zagadnieniami finansów samorządowych (polityka podatkowa, systemy wyrównawcze), zrównoważonym rozwojem lokalnym i regionalnym oraz partycypacją publiczną w działaniach samorządu terytorialnego. Jest członkiem Global Participatory Budgeting Research Board przy People Powered (USA), Międzynarodowego Instytutu Finansów Publicznych oraz Senatu Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu.



## POLECAMY

Michał Szudejko, *Storytelling oparty na danych*

Storytelling oparty na danych to idealne narzędzie dla tych zespołów w firmie, których praca polega między innymi na wspieraniu procesów decyzyjnych (takich jak dział finansowy czy dział analiz). Jego celem jest skuteczne korzystanie ze skomplikowanych analiz lub z rozbudowanych danych do podejmowania szybkich i trafnych decyzji. Używa się w tym celu zarówno charakterystycznej dla storytellingu narracji, jak i wizualizacji.

Ta książka powstała z myślą o osobach zarządzających przedsiębiorstwami, menedżerach działów wspierających procesy podejmowania kluczowych decyzji, wreszcie – wszystkich specjalistach pragnących ciekawiej, w bardziej perswazyjny sposób prezentować informacje. Stanowi ona kompendium wiedzy na temat storytellingu.

Opis pochodzi ze strony wydawnictwa: <https://onepress.pl/ksiazki/storytelling-oparty-na-danych-michal-szudejko.storyt.htm#format/e>

Wydawca: Onepress, Gliwice, 2024.