

**Edyta Zawadzka**

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

ORCID: 0000-0001-6100-6607

Proces studiowania studentów zagranicznych na kierunkach społecznych w perspektywie doświadczeń, oczekiwań i postulatów studentów

Tekst dotyczy jednego z aspektów internacjonalizacji szkolnictwa wyższego, tzn. uczestnictwa studentów zagranicznych w procesie edukacyjnym. Artykuł bazuje na wynikach badań sondażowych ukierunkowanych na rozwiązanie problemu badawczego dotyczącego specyfiki studiowania migrantów edukacyjnych w Polsce uwzględniającej zarówno ich doświadczenia, jak i oczekiwania i postulaty zmian. W badaniach wzięło udział 113 osób, które wypełniły kwestionariusz ankiety internetowej. Analizie poddane zostały następujące komponenty procesu studiowania: organizacja i realizacja procesu, nabywane kompetencje oraz sposoby weryfikacji osiągnięcia efektów uczenia się. Przeprowadzone wnioskowanie wskazuje, że proces edukacyjny doświadczany przez studentów zagranicznych cechuje się zróżnicowaniem, ale jest w znacznym stopniu zgodny z ich oczekiwaniami i w małym stopniu wymaga zmian. Co więcej kluczowe oczekiwania oraz postulaty zmian formułowane przez studentów zagranicznych korespondują z postrzeganiem uczelni jako instytucji przygotowującej do pracy zawodowej, a nie jako świątyni wiedzy.

Słowa kluczowe: dydaktyka szkoły wyższej, edukacja akademicka, internacjonalizacja, proces edukacyjny, proces studiowania, przemiany uniwersytetu, studenci zagraniczni

The Study Process of International Students in Social Studies in the Perspective of Students' Experiences, Expectations and Postulates

The text addresses one aspect of the internationalisation of higher education, namely the participation of foreign students in the educational process. The article is based on the results of a survey aimed at solving a research problem concerning the specificity of studying educational

migrants in Poland taking into account both their experiences, expectations and postulates for change. The research involved 113 people who completed an online survey questionnaire. The following components of the study process were analysed: the organisation and implementation of the process, the competences acquired and the ways of verifying the achievement of learning outcomes. The inference made indicates that the educational process experienced by foreign students is characterised by variation, but is largely in line with their expectations and requires little change. Furthermore, the key expectations and demands for changes formulated by foreign students correspond to the perception of the university as an institution preparing for professional work and not a temple of knowledge.

Keywords: higher education didactics, academic education, internationalisation, educational process, study process, university transformation, international students

Wstęp

We współczesnym uniwersytecie na skutek globalnych trendów zachodzą złożone zmiany przyczyniające się zarówno do zmiany modelu jego działania, obecnej w nim kultury, jak również założeń procesów edukacyjnych mających w nim miejsce (por. Pauluk, 2016). Kontekstem dla rozważań podejmowanych w niniejszym tekście, a zarazem uzasadnieniem konieczności podejmowania badań uwzględniających perspektywę studentów jako uczestników i interpretatorów rzeczywistości akademickiej, są przekształcenia związane z internacjonalizacją uniwersytetu, a także urynkowaniem jego działalności (por. Krajewska, 2012) i zmianą relacji pomiędzy instytucją i nauczycielami akademickimi a studentami w kierunku modelu usługodawca – klient (por. Denek, 2013).

Internacjonalizacja definiowana jest jako proces integrowania międzynarodowego, międzykulturowego i globalnego wymiaru w cele, funkcje i sposób funkcjonowania szkolnictwa wyższego (Knight, 2003, s. 2). W XXI wieku w wyniku globalizacji i w odpowiedzi na nią podejmowanie wysiłków ukierunkowanych na nadanie działaniu jednostek akademickich wymiaru międzynarodowego staje się niejako obowiązkiem uczelni i niezbywalnym zadaniem warunkującym jej rozwój (por. np. Domański, 2017; Korczak i Zawadzka, 2022; Yeravdekar i Tiwari, 2014; Vavrus i Pekol, 2005; Zhang i Chen, 2018) i pozycję w rankingach (Solecka-Drew, 2009).

Odnosząc się do drugiego wymiaru przemian uniwersytetu związanych z urynkowaniem jego działalności oraz postrzeganiem uczelni jako usługodawcy, należy zauważyć, że coraz częściej przed tą instytucją stawia się zadanie wyposażenia studentów w kompetencje o charakterze instrumentalnym i wykształcenie wykwalifikowanych pracowników potrafiących odnaleźć się w konkurencyjnej gospodarce (por. Krajewska, 2012) zamiast czynienia jego misją stwarzanie młodym ludziom

okazji do kształtowania swojej osobowości, doświadczania ogólnoludzkich wartości i nauki myślenia, również krytycznego, a także przygotowanie ich do całościowego uczenia się. Uniwersytet przestaje być zatem świątynią wiedzy, a staje się organizacją oferującą usługi edukacyjne, badawcze, konsultingowe, której efekty działalności poddawane są ewaluacji zarówno ze strony samych studentów, jak i organizacji rządowych (por. Denek, 2012).

Podjęmowane w tekście rozważania skoncentrowane są na jednym z komponentów procesu internacjonalizacji, tzn. obecności studentów zagranicznych w uczelni i powiązaniem z nią ich uczestnictwem w procesie edukacyjnym, czyli studiowaniem. A zatem obcokrajowcy studiujący w Polsce są konsumentami pewnej usługi edukacyjnej proponowanej przez polskie uczelnie. W tym kontekście celem tekstu jest dokonanie analizy procesu studiowania studentów zagranicznych w Polsce, uwzględniając zarówno podejście postulatywne (oczekiwania oraz postulaty formułowane wobec edukacji w Polsce), jak i to oparte na percepcji kształtu procesu edukacyjnego przez migrantów edukacyjnych.

Teoretyczne konteksty przedmiotowej analizy

Przywołana we *Wstępie* definicja internacjonalizacji cechuje się wysokim stopniem ogólności, co ma dwie implikacje. Pierwsza wiąże się z koniecznością przygotowywania jej uszczegółowionych modeli lub zestawień aktywności podejmowanych przez uczelnie w procesie umiędzynaradawiania jej działalności. W ramach modelu internacjonalizacji R. Michaela Paige'a (2005; za: Alpenidze, 2015, s. 233) wyróżnione zostały następujące komponenty analizowanego procesu: zarządzanie uczelnią, planowanie strategiczne, instytucjonalizacja, infrastruktura, program nauczania, zagraniczni studenci i naukowcy (pracownicy uczelni), studiowanie za granicą, zaangażowanie pracowników uczelni, życie uniwersyteckie, a także monitorowanie. Wśród aktywności internacjonalizacyjnych obecne są natomiast: programy nauczania, współpraca badawcza, mobilność studentów, kadry oraz pracowników, wymiany studentów, łączone programy skutkujące uzyskaniem podwójnego dyplomu (*joint degrees*); projekty rozwojowe, marketing, edukacja zdalna, umowy zagraniczne, dotyczące np. zagranicznych filii uczelni lub prowadzenia kształcenia w formie jednostek partnerskich lub pod szyldem uczelni zagranicznej (*off-shore provision*), rekrutacja studentów na odpłatne studia (Seeber, Meoli i Cattaneo, 2020). Analiza dwóch powyższych konstruktów uprawnia do sformułowania wniosku, że obecność studentów zagranicznych i ich udział w procesie edukacyjnym jest ważnym komponentem analizowanego procesu pozostającym w wielorakich i wieloaspektowych związkach z innymi aspektami internacjonalizacji. Innym argumentem potwierdzającym powyższą tezę jest obecność tego

kryterium tak w globalnych (Times Higher Education, Quacquarelli Symonds), jak i lokalnych (Perspektywy) rankingach uniwersytetów (Hajduk, 2021).

Druga z implikacji ogólności definicji internacjonalizacji wiąże się z posiadaniem przez uczelnie stosunkowo wysokiego poziomu autonomii w procesie umiędzynarodowienia swojej działalności. Tendencja ta wydaje się szczególnie reprezentatywna dla Polski, w której jak zauważa Bianka Siwińska (2014, s. 138), brak jest centralnej strategii internacjonalizacji, czego konsekwencją jest postrzeganie uczelni jako głównych aktorów analizowanego procesu wpływających na jego kształt, intensywność oraz jakość.

Wspomniane postrzeganie obecności studentów zagranicznych w uczelni i procesu ich studiowania jako ważnych komponentów i wskaźników internacjonalizacji, a także autonomia instytucji w zakresie implementacji działań internacjonalizacyjnych uzasadniają realizację badań ukierunkowanych na eksplorację oczekiwań i doświadczeń studentów zagranicznych związanych z różnymi aspektami życia akademickiego, które – jak zauważają Gautam Rajkhowa oraz Yogender S. Raghav (2013) – prowadzone są na całym świecie w formie najczęściej kwestionariuszowej. Sprawozdawane w tym tekście badania wpisują się w ten nurt i koncentrują się na studenckich oczekiwaniach, doświadczeniach i postulatach dotyczących procesów edukacyjnych mających miejsce w polskich uczelniach.

Jak zauważa Richard James (2002), oczekiwania studentów cechują się z wysokim poziomem zróżnicowania i zindywidualizowania związanym z pełnionymi rolami oraz zobowiązaniami, a także jak wskazuje John Byron (2002), warunkują one doświadczenia studentów zagranicznych w uczelni. Niezależnie od tego, czy opisywana powyżej natura oczekiwań studenckich zasadnym czyni ich rozpoznawanie na poziomie uczelni, wydaje się, że realizowanie badań dotyczących ich treści jest wartościowe poznawczo, dając ogólny obraz analizowanego zagadnienia, przyczyniając się przynajmniej częściowo do ich zrozumienia, a także inspirowując eksploracje realizowane na poziomie konkretnych jednostek proponujących kształcenie migrantom edukacyjnym.

Drugim zagadnieniem analizowanym w ramach tekstu są doświadczenia edukacyjne studentów zagranicznych umożliwiające formułowanie wniosków dotyczących percepcji kształtu procesu edukacyjnego w odniesieniu do następujących zagadnień: organizacja i realizacja programu studiów, kompetencje pozyskiwane w trakcie studiów, a także sposoby weryfikacji efektów uczenia się. Wszystkie one w mniejszym lub w większym stopniu odnoszą się do programu studiów, w procesie tworzenia których powinno uwzględniać się nie tylko dobór odpowiednich celów kształcenia, sposoby weryfikacji efektów uczenia się czy ułożenie przedmiotów w logicznej kolejności, lecz także potrzeby i oczekiwania studentów (Biggs, 1999; Ramsden, 1992; Toohey, 1999; za: Luxon i Peelo, 2009).

Trzecie zagadnienie – postulaty – koresponduje z dwoma wcześniej sygnalizowanymi, będąc niejako wynikiem konfrontacji posiadanych oczekiwań względem edukacji w Polsce oraz doświadczeń pozyskiwanych w procesie kształcenia. Ich znajomość stwarza władzom uczelni i innym podmiotom zaangażowanym w działania internacjonalizacyjne właściwą płaszczyznę do (prze)projektowania procesu edukacyjnego, tak by wzbudzał on zadowolenie studentów zagranicznych. Jednocześnie jednak zauważyć należy, że działania te mogą być niekiedy trudne do implementacji i uwzględnić muszą nie tylko uwarunkowania prawne polskiego systemu szkolnictwa wyższego, ale również doświadczenia i kompetencje władz uczelni oraz ich pracowników jako specjalistów w zakresie danych dziedzin i dyscyplin nauki oraz konstruowania programów edukacyjnych.

Metodologiczne założenia badań stanowiących podstawę analizy

Tekst oparty jest na danych pozyskanych w ramach realizacji badań dotyczących postrzegania i oceny edukacji w Polsce przez studentów zagranicznych studiujących w Polsce prowadzonych wspólnie z dr. Jarosławem Korczakiem. Realizując ich cel, którym było stworzenie charakterystyki postrzegania i oceny edukacji na wybranych kierunkach społecznych przez zagraniczną młodzież akademicką studiującą w Polsce, podjęto szereg zagadnień odnoszących się do różnych aspektów szeroko rozumianej edukacji. W tym opracowaniu uwaga skoncentrowana jest na procesie edukacyjnym rozpatrywanym, jak zasygnalizowano wcześniej, w perspektywie oczekiwań, doświadczeń oraz postulatów zmian. A zatem pytanie ukierunkowujące prowadzone analizy brzmi: „Jaka jest specyfika procesu edukacyjnego dotyczącego zagranicznych studentów studiujących w Polsce?”. Jak zasygnalizowano wcześniej, skoncentrowano się na trzech aspektach procesu studiowania: organizacji i realizacji procesu edukacyjnego, pozyskiwanych w trakcie studiów kompetencjach, a także sposobach weryfikacji osiągnięcia efektów uczenia się.

Badania realizowane były metodą sondażu diagnostycznego, któremu przyporządkowano technikę ankiety realizowaną za pomocą narzędzia badawczego w postaci formularza Forms przygotowanego w trzech wersjach językowych (po polsku, angielsku oraz ukraińsku). Dobór próby badawczej wyrażał się w zidentyfikowaniu uczelni, w których prowadzone jest kształcenie na wytypowanych kierunkach społecznych: zarządzaniu, stosunkach międzynarodowych, ekonomii, psychologii, prawie i pedagogice, na których studiuje minimum 30 studentów, a następnie w przesłaniu do władz uczelni korespondencji mailowej z prośbą o zgodę na przeprowadzenie badań, tzn. udostępnienie formularza studentom.

W badaniach wzięło udział łącznie 113 osób. W tabeli 1 przedstawiono charakterystykę próby badawczej.

Tabela 1. Charakterystyka próby badawczej

Zmienna	Wartości zmiennej	N
Płeć	Kobieta	44
	Mężczyzna	66
	Inna	1
	Brak odpowiedzi	2
Rok studiów	I rok studiów licencjackich lub jednolitych magisterskich	52
	II rok studiów licencjackich lub jednolitych magisterskich	28
	III rok studiów licencjackich lub jednolitych magisterskich	10
	I rok studiów II stopnia lub IV rok studiów jednolitych magisterskich	11
	I rok studiów II stopnia lub IV rok studiów jednolitych magisterskich	12
Kierunek studiów	Zarządzanie	85
	Stosunki międzynarodowe	4
	Ekonomia	9
	Psychologia	11
	Prawo	1
Forma studiów	Pedagogika	3
	Studia stacjonarne	105
	Studia niestacjonarne	8
Rodzaj uczelni	Prywatna (niepubliczna)	86
	Państwowa (publiczna)	27

Źródło: badania własne.

Próbę można uznać za względnie zróżnicowaną z uwagi na płeć uczestników badań oraz rok studiów. Jednocześnie dostrzegalna jest nadreprezentacja studentów kierunku zarządzanie oraz osób studiujących na studiach stacjonarnych oraz w uczelniach niepublicznych.

Do niewątpliwych ograniczeń realizowanych badań należy stosunkowo mała liczebność próby badawczej, która niezasadnym ze statystycznego punktu widzenia czyni realizowanie analiz statystycznych dotyczących zmiennych różnicujących. Ze względu na to, że badacze zwrócili się do wielu uczelni (ponad 30) z prośbą o udostępnienie studentom ankiety, niską liczebność próby badawczej uznać można za niezawinioną przez nich. Jednocześnie jednak niska responsywność pozwala na sformułowanie wniosku wyrażającego się w stwierdzeniu o niechęci uczelni i/lub studentów do udziału w badaniach dotyczących specyfiki i oceny edukacji w Polsce.

Wyniki naukowej analizy

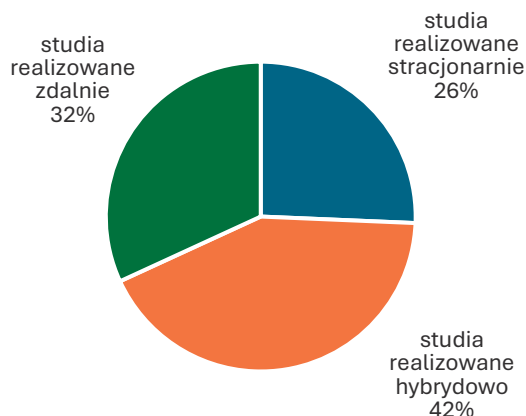
Proces sprawozdania uzyskanych wyników badań prowadzący do rozwiązania problemu badawczego rozpoczęto od analizy tematycznej oczekiwań studentów zagranicznych względem procesu edukacyjnego. W ogólnym pytaniu dotyczącym oczekiwań odnośnie do studiów w Polsce, w wypowiedziach 53 osób pojawiło się to zagadnienie (niekiedy kilka razy)¹. I tak oczekiwania studentów zagranicznych wiążą się z tym, by proces edukacyjny prowadzony był w formie on-line (N = 7), w języku angielskim (N = 2) oraz umożliwiał połączenie aktywności zawodowej i naukowej (N = 2). W ich opinii istotne jest również zapewnienie im przez uczelnie szerokiego dostępu do udogodnień wspomagających proces uczenia się (biblioteki, pokoje umożliwiające korzystanie ze sprzętu komputerowego i Internetu, materiały w języku angielskim; N = 8). Za ważne uznają również posługiwanie się przez nauczycieli językiem angielskim w stopniu umożliwiającym swobodną komunikację (N = 2). Dokonując refleksji nad oczekiwaniami dotyczącymi procesu edukacyjnego, deklarują również, że chcieliby, by kształcenie było interesujące (N = 3), cechowało się wysoką jakością (N = 11), oparte było na właściwie ustrukturyzowanym programie (N = 2) i wyposażało w kompetencje z zakresu wybranej dziedziny umożliwiające pozyskanie zatrudnienia (N = 9), a także rozwiązywanie problemów, z którymi mierzy się społeczność w ich kraju pochodzenia (N = 1). W wypowiedziach aż 20 studentów pojawiły się oczekiwania dotyczące proporcji rodzajów kompetencji – werbalizowali oni bowiem wymóg, by programy studiów zapewniały zbalansowane połączenie pozyskania wysokiej jakości wiedzy teoretycznej i użytecznych kompetencji praktycznych, również we współpracy z pracodawcami, np. w formie programów stażowych (N = 4).

Kolejnym aspektem kreślenia charakterystyki procesu studiowania studentów zagranicznych na polskich uczelniach jest percepcowany kształt edukacji, a zatem ich doświadczenia związane z uczestnictwem w procesie edukacyjnym oraz jego oceną, a dokładniej z organizacją i realizacją procesu edukacyjnego, pozyskiwanymi w trakcie studiów kompetencjami, a także sposobami weryfikacji osiągnięcia efektów uczenia się.

Z uwagi na fakt, że wśród oczekiwań studentów zagranicznych pojawiały się te odnoszące się do realizacji zajęć w formie hybrydowej, w ramach omawiania

¹ Pozostałe osoby nie udzieliły odpowiedzi, wyraziły aprobatę wobec edukacji na polskiej uczelni lub odniosły się do innych zagadnień niż proces edukacyjny (np. relacji w społeczności akademickiej).

stosowanych strategii edukacji, rozpoczęto od zagadnienia odnoszącego się do formy realizacji studiów. Dane przedstawiono na wykresie 1.



Wykres 1. Forma realizacji studiów

Źródło: badania własne.

Powyższy wykres wyraźnie wskazuje, że uczelnie edukujące badanych studentów przyjmują zróżnicowane strategie prowadzenia studiów. Dominują te realizowane w formie hybrydowej. O 10 punktów procentowych mniej respondentów studiuje w formie zdalnej, a niewiele ponad 25% uczęszcza na zajęcia stacjonarnie. Zidentyfikowana heterogeniczność stanowi przesłankę do sformułowania wniosku, że uczelnie, projektując programy edukacyjne, wydają się stosować strategie odpowiadające na oczekiwania studentów, a także umożliwiające dostosowanie/ połączenie studiów z osobistą sytuacją badanych.

Następnie analizie poddano rodzaj zajęć obecnych w planie studiów.

Tabela 2. Rodzaj zajęć obecnych w planie studiów

Rodzaj zajęć	Częstotliwość występowania danego rodzaju zajęć		
	Wykłady	Ćwiczenia	Warsztaty
Brak tego typu zajęć	1,80%	9,90%	30,00%
Zajęcia tego typu stanowią mniejszość	5,50%	20,80%	29,00%
Zajęcia tego typu stanowią mniej więcej połowę zajęć	38,50%	49,50%	30,00%
Zajęcia tego typu stanowią większość	36,70%	15,80%	8,00%
Wszystkie zajęcia są tego typu	17,40%	4,00%	3,00%

Źródło: badania własne.

Jak pokazuje powyższa tabela, na kierunkach społecznych, na których studiowali respondenci, realizowane są zajęcia w różnych formach. Możliwe jest jednakże zidentyfikowanie dominacji wykładów, czego dowodzi wskazanie przez ponad połowę respondentów (54,1%), że stanowią one większość lub wszystkie zajęcia obecne w planie zajęć. Warto również odnotować, że niemal co 10 student nie brał udziału w ćwiczeniach, a w procesie kształcenia niemal co 3 nie były obecne zajęcia warsztatowe.

Kolejne zagadnienie dotyczyło charakteru zajęć i odnosiło się do dwóch wymiarów. Pierwszy z nich to rozróżnienie na zajęcia podające, w których rola studenta ograniczała się głównie do słuchania i notowania, oraz aktywizujące, w których studenci byli zaangażowani w proces samodzielnego pozyskiwania kompetencji. W poniższej tabeli przedstawiono rozkład odpowiedzi respondentów z uwzględnieniem rodzaju zajęć.

Tabela 3. Charakter zajęć (podające *versus* aktywizujące), w których brali udział studenci zagraniczni z uwzględnieniem rodzaju zajęć

Charakter zajęć	Rodzaj zajęć		
	Wykłady	Ćwiczenia	Warsztaty
Żadne zajęcia nie miały charakteru podającego, wszystkie były aktywizujące	12,50%	26,80%	31,30%
Mniejszość zajęć miała charakter podający, większość była aktywizująca	13,40%	25,90%	17,00%
Mniej więcej połowa zajęć miała charakter podający i połowa aktywizujący	29,50%	25,00%	19,60%
Większość zajęć miała charakter podający, mniejszość była aktywizująca	27,70%	11,60%	9,80%
Wszystkie zajęcia miały charakter podający, żadne nie były aktywizujące	15,20%	5,40%	5,40%
Na moim kierunku nie było danego rodzaju zajęć (wykład/ćwiczenia/warsztat) lub brak odpowiedzi	1,80%	5,40%	17,00%

Źródło: badania własne.

Dane zawarte w tabeli 3 pozwalają na sformułowanie wniosku, że charakter zajęć koresponduje z ich rodzajem. I tak 42,9% respondentów wskazało, że podejście podające wystąpiło na większości lub wszystkich wykładach, choć w tym kontekście warto również zauważyć, że niewiele ponad 25% studentów nie doświadczyło go na żadnych lub na mniejszości zajęć. Dla warsztatów i ćwiczeń charakterystyczne jest podejście aktywizujące, czego egzemplifikacją jest dominacja podejścia podającego na 15,2% warsztatów i na 17% ćwiczeń. Stosunkowa duża wartość (od niemal 20% dla warsztatów do niemal 30% dla wykładów) kategorii odpowiedzi „mniej więcej połowa zajęć miała charakter podający i połowa aktywizujący” pozwala ponadto na skonstatowanie, że przynajmniej niektórzy

wykładowcy prowadzący zajęcia na kierunkach poddawanych badaniu unikają schematyzmu i urzeczywistniają idee wpisujące się w nowoczesne i postulowane współcześnie podejście wobec procesu edukacyjnego (np. aktywizujące wykłady).

Drugim wymiarem charakteru zajęć było rozróżnienie na zajęcia teoretyczne poświęcone omawianiu koncepcji oraz kwestii definicyjnych, historycznych, filozoficznych, oraz praktyczne, w których trakcie rozwiązywane były problemy, tworzone były materiały i narzędzia, a także doskonalone były umiejętności.

Tabela 4. Charakter zajęć (teoretyczne *versus* praktyczne), w których brali udział studenci zagraniczni z uwzględnieniem rodzaju zajęć

Charakter zajęć	Rodzaj zajęć		
	Wykłady	Ćwiczenia	Warsztaty
Żadne zajęcia nie miały charakteru teoretycznego, wszystkie były praktyczne	8,00%	19,60%	25,00%
Mniejszość zajęć miała charakter teoretyczny, większość była praktyczna	18,80%	28,60%	28,60%
Mniej więcej połowa zajęć miała charakter teoretyczny i połowa praktyczny	25,90%	25,00%	16,10%
Większość zajęć miała charakter teoretyczny, mniejszość zajęć była praktyczna	25,00%	13,40%	10,70%
Wszystkie zajęcia miały charakter teoretyczny, żadne nie były praktyczne	20,50%	6,30%	5,40%
Na moim kierunku nie było danego rodzaju zajęć (wykład/ćwiczenia/warsztat) lub brak odpowiedzi	1,80%	7,10%	14,30%

Źródło: badania własne.

Jak pokazuje powyższa tabela, teoretyczne zagadnienia podejmowane były najczęściej na wykładach, czego dowodzi dominacja odpowiedzi, że większość lub wszystkie zajęcia miały taki charakter. W tym kontekście warto jednak zauważyć, że ponad 50% respondentów zadeklarowało, że żadne, mniejszość lub tylko połowa zajęć miała taki wymiar. Jeśli chodzi o kolejny rodzaj zajęć, niemal 50% respondentów doświadczyło większości lub wszystkich ćwiczeń praktycznych, podobnie ponad 53% respondentów dostrzegło taki charakter większości lub wszystkich warsztatów. Zarysowane tendencje wydają się korespondować z rodzajem zajęć, choć pewien niepokój budzi fakt, że bywają ćwiczenia (6,3%) lub warsztaty (5,4%), które mają wyłącznie charakter teoretyczny.

W ramach podsumowania tego zagadnienia istotne jest przyjrzenie się temu, jak studenci oceniają zgodność rzeczywistego kształtu wybranych komponentów

związanych z organizacją i realizacją procesu edukacyjnego z własnymi oczekiwaniami. W poniższej tabeli przedstawiono wyliczone średnie.

Tabela 5. Zgodność kształtu wybranych strategii edukacyjnych z oczekiwaniami studentów

Komponent	Średnia
Tematyka przedmiotów obecnych w programie studiów	3,96
Rodzaj zajęć obecnych w planie studiów (wykłady, ćwiczenia, warsztaty)	3,97
Plan zajęć	3,71
Stosowane metody dydaktyczne/sposoby prowadzenia zajęć	3,83

Źródło: badania własne.

Uzyskane średnie sytuujące się w przedziale 3,71–3,96² wskazują, że kształt edukacji w zakresie stosowanych strategii edukacyjnych jest raczej zgodny z oczekiwaniami studentów. Najwyższy poziom zgodności występuje w odniesieniu do rodzaju zajęć oraz tematyki przedmiotów obecnych w programie studiów, najniższy – w odniesieniu do planu zajęć.

Ważnym zagadnieniem uzupełniającym namysł nad kształtem edukacji są kompetencje pozyskiwane w trakcie studiów. Ich analizę rozpoczęto od eksploracji opinii studentów na temat liczby zajęć wyposażających ich w kompetencje użyteczne w zawodzie wykonywanym w przyszłości.

Tabela 6. Opinie studentów na temat liczby zajęć, na których pozyskiwane są kompetencje użyteczne w przyszłym zawodzie

Rodzaj zajęć	Liczba zajęć, na których pozyskiwane są kompetencje użyteczne w przyszłym zawodzie		
	Wykład	Ćwiczenia	Warsztaty
Kompetencje pozyskiwane na żadnych zajęciach nie będą użyteczne w zawodzie	3,60%	3,60%	10,70%
Kompetencje pozyskiwane na mniejszości zajęć będą użyteczne w zawodzie	10,70%	12,50%	9,80%
Kompetencje pozyskiwane na mniej więcej połowie zajęć będą użyteczne w zawodzie	28,60%	21,40%	18,80%
Kompetencje pozyskiwane na większości zajęć będą użyteczne w zawodzie	23,20%	29,50%	19,60%

² Zastosowana skala, za pomocą której respondenci mieli ocenić zgodność rzeczywistego kształtu wybranych komponentów ze swoimi oczekiwaniami była skalą, gdzie 1 oznaczało zupełną niezgodność z oczekiwaniami, a 5 – pełną zgodność z oczekiwaniami.

Rodzaj zajęć	Liczba zajęć, na których pozyskiwane są kompetencje użyteczne w przyszłym zawodzie		
	Wykład	Ćwiczenia	Warsztaty
Kompetencje pozyskiwane na wszystkich zajęciach będą użyteczne w zawodzie	33,00%	25,90%	24,10%
Na moim kierunku nie było danego rodzaju zajęć (wykład/ ćwiczenia/ warsztat) lub brak odpowiedzi	0,90%	7,10%	17,00%

Źródło: badania własne.

Dokonując analizy danych zawartych w powyższej tabeli, istotne jest skonstatowanie, że w opiniach studentów pozyskują oni na zajęciach kompetencje, które będą użyteczne na rynku pracy, czego dowodzą nieprzekraczające łącznie 20% wskazania w kolumnach opisujących sytuację, że na żadnych lub niewielu zajęciach pozyskiwane są kompetencje niezbędne w planowanej aktywności zawodowej. W tym kontekście warto zauważyć, że porównywalny procent studentów (ponad 50%) uważa, że na większości lub wszystkich wykładach i ćwiczeniach pozyskuje tego rodzaju wiedzę, umiejętności, postawy. W odniesieniu do warsztatów wartość ta jest o ponad 10% niższa.

W celu poszerzenia refleksji dotyczącej kompetencji pozyskiwanych na studiach studenci zapytani zostali również o ocenę zgodności urzeczywistniania wybranych wskaźników związanych z tym zagadnieniem z ich oczekiwaniami. W poniższej tabeli przedstawiono wyliczone średnie.

Tabela 7. Zgodność jakości, użyteczności i proporcji komponentów kompetencji z oczekiwaniami studentów

Komponent	Średnia
Proporcje pomiędzy różnymi komponentami kompetencji (wiedza, umiejętności, kompetencje społeczne)	3,91
Jakość pozyskiwanej wiedzy	4,00
Użyteczność pozyskiwanej wiedzy w zawodzie realizowanym w przyszłości	3,96
Jakość pozyskiwanych umiejętności	3,96
Użyteczność pozyskiwanych umiejętności w zawodzie realizowanym w przyszłości	3,92
Jakość kompetencji społecznych	3,97
Użyteczność pozyskiwanych kompetencji społecznych w zawodzie realizowanym w przyszłości	3,88

Źródło: badania własne.

Przedstawione dane pozwalają na sformułowanie wniosku, że kompetencje nabywane podczas studiów zarówno w aspekcie jakości utożsamianej z rozległością i aktualnością kompetencji, jak i użyteczności odnoszącej się do możliwości ich

implementacji na rynku pracy są raczej zgodne z oczekiwaniami studentów. Co więcej, brak jest znaczących różnic pomiędzy różnymi rodzajami kompetencji – wiedzą, umiejętnościami oraz postawami.

Innym zagadnieniem odnoszącym się do percepcji kształtu edukacji jest sposób weryfikacji osiągnięcia efektów uczenia się. Dokonując empirycznej refleksji nad tym zagadnieniem, rozpoczęto od trzech pytań dotyczących formy zaliczenia. I tak w ramach pierwszego respondenci poproszeni zostali o określenie, jaka część zaliczeń wiązała się z egzaminem/kolokwium.

Tabela 8. Egzamin/kolokwium jako forma zaliczenia

Rodzaj zajęć	Liczba zajęć kończących się kolokwium/egzaminem		
	Wykład	Ćwiczenia	Warsztaty
Żadne zaliczenia nie miały takiego charakteru	3,60%	8,00%	12,50%
Mniejszość zaliczeń miała taki charakter	8,90%	17,00%	17,00%
Mniej więcej połowa zaliczeń miała taki charakter	24,10%	24,10%	17,00%
Większość zaliczeń miała taki charakter	25,00%	15,20%	10,70%
Wszystkie zaliczenia miały taki charakter	38,40%	28,60%	23,20%
Na moim kierunku nie było danego rodzaju zajęć (wykład/ćwiczenia/warsztat) lub brak odpowiedzi	0,00%	7,10%	19,60%

Źródło: badania własne.

Zamieszczone dane pozwalają na sformułowanie wniosku, że egzamin/kolokwium są stosunkowo często stosowaną formą zaliczenia. Najpowszechniej są sposobem weryfikacji kompetencji pozyskiwanych na wykładach (63,4% wskazań, że kolokwium/egzamin stosowany jest na większości lub wszystkich tego typu zajęciach), następnie ćwiczeniach (43,8% wskazań) oraz warsztatach (33,9% wskazań). Ponownie wydaje się, że zidentyfikowana tendencja koresponduje z rodzajem zajęć.

Dopełniając zagadnienie form zaliczenia, spytano również o zaliczanie zajęć na podstawie obecności.

Tabela 9. Obecność jako jedyna forma zaliczenia

Rodzaj zajęć	Liczba zajęć, na których obecność stanowiła jedyne kryterium zaliczenia		
	Wykład	Ćwiczenia	Warsztat
Żadne zaliczenia nie miały takiego charakteru	35,70%	36,60%	31,30%
Mniejszość zaliczeń miała taki charakter	20,50%	17,00%	17,00%
Mniej więcej połowa zaliczeń miała taki charakter	9,80%	9,80%	8,00%
Większość zaliczeń miała taki charakter	12,50%	12,50%	11,60%
Wszystkie zaliczenia miały taki charakter	15,20%	11,60%	9,80%
Na moim kierunku nie było danego rodzaju zajęć (wykład/ćwiczenia/warsztat) lub brak odpowiedzi	6,30%	12,50%	22,30%

Źródło: badania własne.

Jak pokazuje tabela 9, nauczyciele akademicki prowadzący zajęcia na studiach, w których udział biorą studenci zagraniczni, stosunkowo rzadko wybierają obecność jako jedyny warunek zaliczenia. Ponad 50% studentów wskazało, że sytuacja ta nie występowała w ogóle lub w mniejszości w przypadku wykładów i ćwiczeń. Jeśli chodzi o warsztaty, wartość nie przekraczała 50%, ale nadal wydaje się wysoka (48,3%). Mając na uwadze fakt, że sama obecność na zajęciach nie jest (jeśli w ogóle) ani rzetelnym, ani trafnym sposobem weryfikacji osiągnięcia efektów uczenia się, zidentyfikowane tendencje mogłyby stanowić jedną z przesłanek do sformułowania wniosku o podejmowaniu przez nauczycieli akademickich starań na rzecz wysokiej jakości kształcenia. Jednakże należy odnotować również, że przekraczające 20% wartości w ujmowanych łącznie kolumnach opisujących sytuację, że obecność jest jedynym kryterium zaliczenia na większości lub wszystkich zajęciach, podają wniosek ten w wątpliwość.

Na etapie projektowania badań za ważne uznano również sprawdzenie, czy przy zaliczeniu wykładów, ćwiczeń oraz warsztatów uwzględniana była aktywność studentów. Wyniki badań w tym zakresie przedstawiono w tabeli 10.

Tabela 10. Uwzględnianie przy zaliczeniu aktywności studentów w trakcie cyklu zajęć

Rodzaj zajęć	Liczba zajęć		
	Wykład	Ćwiczenia	Warsztat
Żadne zaliczenia nie miały takiego charakteru	14,30%	8,00%	13,30%
Mniejszość zaliczeń miała taki charakter	17,90%	13,40%	14,20%
Mniej więcej połowa zaliczeń miała taki charakter	19,60%	27,70%	22,10%
Większość zaliczeń miała taki charakter	19,60%	21,40%	13,30%
Wszystkie zaliczenia miały taki charakter	24,10%	20,50%	15,00%
Na moim kierunku nie było danego rodzaju zajęć (wykład/ćwiczenia/warsztat) lub brak odpowiedzi	4,50%	8,90%	22,10%

Źródło: badania własne.

Przedstawione powyżej dane uzasadniają sformułowanie wniosku, że aktywność studentów najczęściej doceniana jest przy uzyskaniu zaliczenia na wykładach (43,8% wskazań, że jest obecna na większości lub wszystkich tego typu zajęciach), następnie ćwiczeniach (41,9% wskazań: większość lub wszystkie zajęcia tego typu). Zdziwienie budzi rozkład odpowiedzi w odniesieniu do warsztatów, które mniej niż 1/3 respondentów określiło jako ten rodzaj zajęć, na których na większości lub wszystkich doceniana jest aktywność studentów.

Podjmując refleksję nad sposobami weryfikacji efektów uczenia się, skoncentrowano się również na charakterze zadań zaliczeniowych.

Tabela 11. Charakter zadań zaliczeniowych

Zadania zaliczeniowe polegały na:	Liczba zadań zaliczeniowych				
	Żadne zadanie nie polegało na tym	Mniejszość zadań polegała na tym	Mniej więcej połowa zadań polegała na tym	Większość zadań polegała na tym	Wszystkie zadania polegały na tym
odtworzeniu wiedzy odnoszącej się do nazwisk, dat, definicji, założeń różnych teorii	12,5%	27,7%	31,3%	24,1%	4,5%
refleksji – analizie zagadnień omawianych podczas zajęć	5,4%	15,2%	33,0%	35,7%	10,7%

Zadania zaliczeniowe polegały na:	Liczba zadań zaliczeniowych				
	Żadne zadanie nie polegało na tym	Mniejszość zadań polegała na tym	Mniej więcej połowa zadań polegała na tym	Większość zadań polegała na tym	Wszystkie zadania polegały na tym
wykorzystaniu wiedzy zdobytej podczas zajęć do rozwiązywania problemów praktycznych	3,6%	16,1%	26,8%	42,0%	11,6%
wykorzystaniu wiedzy zdobytej podczas zajęć do analizy problemów teoretycznych	2,7%	18,8%	29,5%	38,4%	10,7%

Źródło: badania własne.

Jak wskazują powyższe dane, zadania zaliczeniowe stosowane podczas toku studiów mają zróżnicowany charakter. Możliwe jest jednak sformułowanie wniosku, że częściej stosowane są te wykraczające poza odtworzenie wiedzy, przy czym najwyższa liczba wskazań „na większości” i „wszystkich” występuje dla kategorii „wykorzystanie pozyskanej w trakcie zajęć wiedzy do rozwiązywania problemów praktycznych”, co wydaje się korespondować z formułowanym przez studentów oczekiwaniem dotyczącym praktycznego wymiaru kształcenia.

Ostatnie zagadnienie podjęte w ramach analizy sposobów weryfikacji efektów uczenia się to ocena poziomu trudności zaliczenia w odniesieniu do swoich oczekiwań. Wyliczona średnia wyniosła 3,69, co może stanowić podstawę do sformułowania wniosku, że poziom trudności jest w raczej zgodny z oczekiwaniami studentów.

Ostatnim komponentem charakterystyki procesu studiowania studentów zagranicznych na polskich uczelniach są formułowane przez nich postulaty zmian. Zdecydowana większość badanych nie sformułowała propozycji zmian zarówno w odniesieniu do organizacji i realizacji procesu edukacyjnego (N = 81), weryfikacji efektów uczenia się (N = 76), jak i kompetencji nabywanych na studiach (N = 75) lub wyraziło aprobatę wobec ww. zagadnień.

W odniesieniu do organizacji i realizacji procesu edukacyjnego postulowano upraktycznienie efektów uczenia się oraz treści programowych (N = 8), stosowanie nowoczesnych metod prowadzenia zajęć (aktywizujących) zamiast podających (N = 3), zwiększenie liczby zajęć (N = 2), a także prowadzenie zajęć przez nauczycieli zagranicznych (N = 1). W wypowiedziach respondentów pojawiły się wątki związane z czynnikami wspierającymi proces edukacyjny, tj. zapewnienie studentom zajęć z języka polskiego jako języka wykładowego (N = 2), zapewnienie studentom dostępu do e-biblioteki (N = 1) oraz materiałów z zajęć w formie cyfrowej (rejestracja zajęć) (N = 1).

W ramach propozycji zmian odnoszących się do kompetencji nabywanych podczas studiów studenci zagraniczni za ważne uznawali uwzględnienie w programie studiów i procesie edukacyjnym kompetencji praktycznych niezbędnych na rynku pracy (N = 7), miękkich, w tym umożliwiających podejmowanie działań na rzecz świata i innych ludzi (N = 2), a także tych powiązanych ściśle ze studiowanym kierunkiem zamiast tych pozyskiwanych na przedmiotach ogólnych (N = 1).

Analizując odpowiedzi respondentów dotyczące weryfikacji efektów uczenia się, wskazać należy na postulaty odnoszące się do upracticznienia sposobów weryfikacji efektów uczenia się (N = 4), organizowania ich w taki sposób, by były oparte na współpracy z pracodawcami i wyrażały się w realizacji rzeczywistych zadań związanych z rynkiem pracy (N = 3), uwzględniania w procesie weryfikacji posiadanych kompetencji, certyfikatów uzyskiwanych u pracodawcy lub pozyskiwanych na szkoleniach (N = 2), a także zapewnienia studentom regularnej informacji zwrotnej (N = 2).

Zakończenie

Z uwagi na liczebność studentów zagranicznych, która – jak podano w raporcie *Studenci zagraniczni w Polsce* (2023) – w 2023 roku przekroczyła 100 000, ich obecność i uczestnictwo w procesie edukacyjnym realizowanym na polskich uczelniach jest ważnym zagadnieniem pedagogicznym, które wymaga eksploracji na poziomie empirycznym. W tym artykule zdecydowano się na skonfrontowanie dwóch perspektyw – postulatywnej wyrażającej się w rozpoznaniu oczekiwań i propozycji zmian formułowanych przez migrantów edukacyjnych oraz tej związanej z percepcją i doświadczaniem wybranych komponentów procesu edukacyjnego. Przedstawione w poprzedniej części wyniki analizy pozwalają na sformułowanie kilku wniosków.

Pierwszy z nich wyraża się w stwierdzeniu, że proces edukacyjny, w którym brali udział respondenci, jest w znacznym stopniu zgodny z ich oczekiwaniami i w małym stopniu wymaga zmian. Najważniejsze argumenty potwierdzające ten wniosek odnoszą się do oscylujących wokół średniej 4,0 ocen zgodności oczekiwań studentów z rzeczywistym kształtem wybranych komponentów procesu edukacyjnego, a także formułowaniem przez stosunkową małą liczbę studentów postulatów zmian.

W ramach drugiego wniosku warto odnotować, że kluczowe oczekiwania oraz postulaty zmian formułowane przez studentów zagranicznych korespondują z postrzeganiem uczelni jako instytucji przygotowującej do pracy zawodowej, a nie jako świątyni wiedzy. W tym kontekście ważne wydaje się przypomnienie, że badani studenci chcieliby, by zarówno efekty uczenia się, jak i sposoby ich

weryfikacji były ściśle powiązane ze specyfiką rynku pracy i realizowane we współpracy z pracodawcami, a także by organizacja procesu edukacyjnego umożliwiała połączenie go z aktywnością zawodową. Uzupełniając ten wniosek, istotne jest również wskazanie, że uwagi korespondują ze słyszanyymi na korytarzach uczelni i zajęciach wymaganiami polskich studentów wobec studiowania, a także z danymi z raportów i badań dostępnymi w Internecie (por. np. *Diagnoza oczekiwań osób studiujących wobec kształcenia na studiach pierwszego stopnia i na jednolitych studiach magisterskich w uniwersytecie Śląskim w Katowicach*, 2023; Wroczyńska, 2013), co pozwala uznać je za takie cechujące się względną uniwersalnością.

Odnosząc się do percepcji przez studentów doświadczanego kształtu procesu edukacyjnego realizowanego na kierunkach społecznych, możliwe jest skonstatowanie, że zarówno w zakresie jego organizacji i realizacji, nabywanych kompetencji oraz sposobów weryfikacji efektów uczenia się, cechuje go tak wewnętrzna, jak i wzajemna (pomiędzy uczelniami) heterogeniczność. Jedną z jej ważniejszych implikacji wydaje się zróżnicowana jakość kształcenia doświadczana przez studentów i studentki biorące udział w badaniach. Przeglądając oceny programowe zamieszczone na stronie Polskiej Komisji Akredytacyjnej, brak jednorodności kształtu edukacji, w tym jakości kształcenia, wydaje się ogólnowystępującą tendencją.

Bibliografia

- Alpenidze O. (2015). Conceptualising Internationalization Strategies for Higher Education Institutions. *Central and Eastern European Journal of Managements and Economics*, 3(3), 229–242.
- Baza ocenionych uczelni, jednostek i kierunków. <https://pka.edu.pl/ocena/baza-uczelni-jednostek-i-kierunkow-ocenionych/#> (dostęp: 4.07.2024).
- Byron J. (2002). What Should Students Be Entitled To Expect from Universities? W: P. Coaldrake i L. Stedman (eds.), *Responding to Student Expectations*. Paris: OECD.
- Denek K. (2012). Transformacja systemowa szkolnictwa wyższego. W: W. Skrzydlewski i S. Dylak (red.), *Media – Edukacja – Kultura*. Poznań: Polskie Towarzystwo Technologii i Mediów Edukacyjnych.
- Denek K. (2013). Uniwersytet. Między tradycją a wyzwaniem współczesności i przyszłości. *Edukacja Humanistyczna*, 1(28), 7–21. https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/4360/1-denek_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y (dostęp: 18.05.2024).
- Diagnoza oczekiwań osób studiujących wobec kształcenia na studiach pierwszego stopnia i na jednolitych studiach magisterskich w Uniwersytecie Śląskim w Katowicach. Raport z badań.* (2023). Katowice: b.w. https://us.edu.pl/wp-content/uploads/Bez-kategorii/Raport_studenci_17.04.2023.pdf (dostęp: 1.07.2024).

- Domański T. (2017). Internacjonalizacja polskich uczelni wyższych. W: T. Domański, A. Stępień-Kuczyńska i A. Włodarska-Frykowska (red.), *Internacjonalizacja polskich ośrodków politologicznych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Hajduk A. (2021). *Umiejdzynarodowienie działalności edukacyjnej szkolnictwa wyższego w krajach Unii Europejskiej*. Niepublikowana praca doktorska. Wrocław: Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu. <https://wir.ue.wroc.pl/info/phd/UEWR893d9a6bb877488790d84c7d216ee4ac> (dostęp: 18.05.2024).
- James R. (2002). Students' Changing Expectations of Higher Education and the Consequences of Mismatches with the Reality. W: P. Coaldrake i L. Stedman (eds.), *Responding to Student Expectations*. Paris: OECD.
- Knight J. (2003). Updated Definition of Internationalization. *International Higher Education*, 33, 2–3. <https://doi.org/10.6017/ihe.2003.33.7391>
- Korczak J. i Zawadzka E. (2022). Edukacja studentów zagranicznych na kierunkach społecznych – konteksty teoretyczne, stan i perspektywy. *Colloquium*, 14(4), 65–81. <https://doi.org/10.34813/34coll2022>
- Krajewska A. (2012). Przemiany misji i funkcji uniwersytetu. *Studia Ecologiae et Bioethicae*, 10(2), 89–107. https://bazhum.muzhp.pl/media/texts/studia-ecologiae-et-bioethicae/2012-tom-10-numer-2/studia_ecologiae_et_bioethicae-r2012-t10-n2-s89-107.pdf (dostęp: 18.05.2024).
- Luxon T. i Peelo M. (2009). Internationalisation: its Implications for Curriculum Design and Course Development in UK Higher Education. *Innovations in Education and Teaching International*, 46(1), 51–60. <https://doi.org/10.1080/14703290802646172>
- Pauluk D. (2016). Współczesny uniwersytet w potocznych doświadczeniach studentów. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 19, 3(75), 183–196.
- Rajkhowa G. i Raghav Y.S. (2013). From Expectation to Experience: The Voice of International Students at a UK University. *The Journal of the World Universities Forum*, 5, 47–66.
- Seeber M., Meoli M. i Cattaneo M. (2020). How do European Higher Education Institutions Internationalize? *Studies in Higher Education*, 45(1), 145–162. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1541449>
- Siwińska B. (2014). *Uniwersytet ponad granicami. Internacjonalizacja szkolnictwa wyższego w Polsce i w Niemczech*. Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.
- Solecka-Drew E. (2009). Umiejdzynarodowienie szkolnictwa wyższego w Polsce a model australijski. *Forum Oświatowe*, 2(41), 5–15.
- Studenci zagraniczni w Polsce 2023* (2023). Warszawa: Fundacja Edukacyjna „Perspektywy”. <https://info.studyinpoland.pl/pdfy/2023-raport-studenci-zagraniczni.pdf> (dostęp: 1.06.2024).
- Vavrus F. i Pekol A. (2015). Critical internationalization: Moving from theory to practice. *FIRE: Forum for International Research in Education*, 2(2), 5–21.
- Wroczyńska A. (2013). Oczekiwania współczesnych studentów wobec uczelni wyższych – prezentacja wyników prowadzonych badań. *Studia BAS*, 3(35), 249–272. <http://bazekon.icm.edu.pl/bazekon/element/bwmeta1.element.ekon-element-000171235345> (dostęp: 1.07.2024).

- Yeravdekar V.R. i Tiwari G. (2014). Internationalization of Higher Education and its Impact on Enhancing Corporate Competitiveness and Comparative Skill Formation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 157, 203–209. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.11.023>
- Zhang Z. i Chen Y. (2018). A study on the Path of Internationalization Transformation and Development of Higher Education under the Strategy of “Belt and Road”. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 18(5), 2363–2372. <https://doi.org/10.12738/estp.2018.5.135>