

Walentyna Wróblewska

Aspiracje edukacyjne studentów

**TRANS
LUMANA**

Białystok 2001

Recenzja naukowa: prof. zw. dr hab. Jerzy Niemiec
prof. zw. dr hab. Mirosław J. Szymański

Projekt okładki: Mieczysław Rabczko
Redakcja: Elżbieta Kozłowska-Świątkowska
Korekta: Zespół
Skład: Roman Sakowski

© Copyright by Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie
15-328 Białystok, ul. Świerkowa 20
tel./fax (085) 745-74-23
e-mail: transhum@noc.uwb.edu.pl.

Białystok 2001

ISBN 83-86696-71-0

Publikacja finansowana przez
Wydział Pedagogiki i Psychologii
Uniwersytetu w Białymstoku

Druk: AG-BART, Białystok, ul. Grotgiera 6a

Spis treści

Wstęp	7
1. Problematyka badawcza w literaturze przedmiotu	13
1.1. Analiza terminów: „aspiracje”, „aspiracje edukacyjne”, „poziom aspiracji edukacyjnych”	13
1.2. Z badań nad aspiracjami edukacyjnymi	18
1.3. Transformacja życia społecznego	30
1.4. Edukacja w okresie transformacji	35
1.5. Studia a rozwój jednostki	41
1.5.1. Młodzież studiująca w świetle psychologii rozwojowej	42
1.5.2. Szkoła wyższa jako instytucja tworząca warunki do rozwoju studenta	48
1.6. Analiza osobowości człowieka współczesnego w świetle koncepcji poznawczych	51
2. Przedmiot badań własnych i grupa badawcza	56
2.1. Przedmiot badań własnych	56
2.2. Charakterystyka badanej grupy	58
2.2.1. Badani według płci i stanu cywilnego	59
2.2.2. Pochodzenie terytorialne i społeczne oraz przynależność kulturowa studentów	60
2.2.3. Sytuacja finansowa i mieszkaniowa białostockich studentów	64
3. Aspiracje edukacyjne badanych	67
3.1. Poziom aspiracji edukacyjnych studentów pierwszego i piątego roku z kierunków: pedagogika i prawo	67
3.2. Poziom aspiracji edukacyjnych studentów piątego roku z kierunków: pedagogika i prawo	68
3.3. Zakres treści aspiracji edukacyjnych studentów w trzech aspektach	69

3.3.1. Aspiracje edukacyjne studentów w aspekcie pragnień	69
3.3.2. Aspiracje edukacyjne studentów w aspekcie gotowości do działania	74
3.3.3. Aspiracje edukacyjne studentów w aspekcie realizacji działań	79
4. Środowiskowe uwarunkowania aspiracji edukacyjnych studentów	83
4.1. Pochodzenie terytorialne a poziom aspiracji edukacyjnych studentów	83
4.2. Poziom aspiracji edukacyjnych w kontekście pochodzenia społecznego badanych	84
4.3. Wykształcenie rodziców a poziom aspiracji edukacyjnych studentów	85
5. Aspiracje edukacyjne studentów w kontekście transformacji życia społecznego	88
5.1. Postrzeganie dokonujących się zmian przez studentów o różnym poziomie aspiracji edukacyjnych	88
5.2. Odczuwanie zjawiska bezrobocia przez studentów	90
5.3. Sposoby radzenia w sytuacji dokonujących się zmian a poziom aspiracji edukacyjnych studentów	94
5.4. Uczestnictwo w kulturze studentów o różnym poziomie aspiracji edukacyjnych	96
5.4.1. Aktywność czytelnicza studentów o różnym poziomie aspiracji edukacyjnych	97
5.4.2. Uczestnictwo studentów w różnych formach życia kulturalnego	99
5.5. Hierarchia wartości cenionych przez studentów	102
6. Funkcjonowanie uniwersytetu a poziom aspiracji edukacyjnych studentów	105
6.1. Aspiracje edukacyjne studentów w kontekście realizacji zadań przez uniwersytet	106
6.2. Spełnianie oczekiwań studentów przez nauczyciela akademickiego a poziom aspiracji edukacyjnych badanych	112
6.3. Oczekiwania studentów o różnym poziomie aspiracji edukacyjnych wobec uniwersytetu	117

Podsumowanie	122
Bibliografia	129
Spis tabel	136
Spis wykresów	137
Aneks	139

Wstęp

Badania aspiracji edukacyjnych należą do szczególnie ważnych dylematów polityki oświatowej każdego kraju. Znajomość aspiracji ma szczególne znaczenie dla pedagogów, bowiem w dużym stopniu pozwala określić efekty kształcenia i wychowania, a jednocześnie wyznacza dalsze zadania pedagogiczne.

Badanie aspiracji młodzieży ma szczególne znaczenie, ponieważ młodzież jest tą częścią społeczeństwa, która w niedalekiej przyszłości będzie stanowiła jego elity. Aspiracje świadczą o kondycji psychicznej jednostek i grup społecznych.

W okresie dokonujących się przemian społecznych pojawiają się nowe potrzeby i dążenia w zakresie edukacji młodzieży. Zmiany podążają w kierunku budowania demokratycznego kraju. Jest to przejście od zmaterializowanej rzeczywistości do społeczeństwa humanistycznego. Jest to również przejście od globalnej centralizacji do społeczeństwa samorządowego. W ekonomii jest to droga do wolnego rynku, a w polityce od izolacji do europejskiej integracji (J. Niemiec 1999).

Dokonujące się zmiany stawiają nowe zadania przed jednostką i edukacją.

Podstawowym warunkiem rozwoju współczesnego człowieka jest myślenie w kategoriach przyszłości (H. Kwiatkowska 1997, s. 16).

Przyszłość będzie determinowana, zdaniem J. Delorsa, przez cztery zjawiska. Są to:

- globalizacja, której nie wolno ignorować i z którą każdy musi się liczyć. Wszyscy stajemy się mieszkańcami planetarnej wioski, świata, którym rządzą wszechogarniające prawa współzależności,
- ewolucja stosunków Północ-Południe, która czyni nieadekwatną dotychczasową dychotomię, na skutek akceleracji rozwoju krajów Pacyfiku,
- koniec zimnej wojny, wszystkie kraje odczuły jego skutki, gdyż ideologie przeciwstawnych bloków rozprzestrzeniły się na cały świat. Erozji uległy dotychczas dominujące, pozostawiając po sobie ideologiczną próżnię,

– rosnące znaczenie środków przekazu informacji i komunikowania się, także szybki postęp wiedzy, transformacje społeczeństw i ich nierównomierny rozwój, aspiracje jednostek oraz witalne potrzeby międzynarodowego zrozumienia i pokoju (cyt. za W. Rabczukiem 1997, s. 57-58).

Są to wyzwania, które wymuszają wielostronną aktywność jednostki pod względem intelektualnym, afektywnym i psychomotorycznym (K. Denek 1998, s. 13). Wymagają wielorakich kompetencji, a mianowicie: zdolności do zmian, możliwości komunikowania się, organizowania i solidaryzowania, życia i pracy w społeczeństwie informacji, umiejętności negocjacji, asertywności, przedsiębiorczości, autoprezentacji, łatwości nawiązywania kontaktów. Powyższe umiejętności opierają się na wiedzy, poczuciu odpowiedzialności, pozytywnym myśleniu i odpowiednim działaniu (K. Denek 1998, s. 65).

Z powyższego wynika potrzeba podjęcia przez edukację nowych zadań. Jednym z takich zadań jest zmiana świadomości jednostki o własnych możliwościach w pracy nad wykształceniem i wychowaniem wraz z poczuciem satysfakcji z własnych osiągnięć oraz rozbudzanie poczucia odpowiedzialności za własne decyzje i własne postępowanie (W. Okoń 1996, s. 44-45).

Szybkie przemiany systemowe stwarzają wyzwanie pod adresem edukacji. Ludziom są niezbędne nowe kompetencje, szczególnie młodzieży, w czasach demokracji i odpowiedzialności zastępującej posłuszeństwo wobec władzy, w erze wolnego rynku, otwarcia na świat, wielości i zamętu ofert kulturowych, szybkich i głębokich zmian na rynku pracy, niewyobrażalnych do niedawna skoków w dostępie do informacji, globalizacji kultury masowej, zacierania granic między dzieciństwem, młodością i dorosłością (por. R. Kwiecińska, Z. Kwieciński 1998, s. 17).

Edukacja winna wykorzystywać możliwości jednostek i grup oraz sprzyjać także ich rozwojowi, aby stawały się w pełni świadomymi, twórczymi członkami wspólnoty społecznej, regionalnej, wyznaniowej, narodowej, kulturowej i globalnej oraz były zdolne do aktywnej samo-realizacji własnej, i trwałej tożsamości i odrębności (por. Z. Kwieciński 1989, s. 47-48).

Ważnym zadaniem staje się poszukiwanie sposobu przekształcania faktycznej współzależności ludzi w ich świadomą solidarność (raport J. Delorsa, cyt. za W. Rabczukiem 1997, s. 59). Droga do tego celu prowadzi przez zrozumienie „Innego”. Wymóg solidarności planetarnej nakazuje otwarcie się na innych i potrzebę ich zrozumienia z jednoczesnym poszanowaniem różnic. Nauczycielowi przypada szczególna rola promotora zmian, orędownika wzajemnego zrozumienia i tolerancji.

Na potrzebę modyfikacji i projektowania działań chroniących „świat zakorzenienia”, z jednoczesnym podejmowaniem działań kształtujących świadomość europejską i globalną wskazuje J. Nikitorowicz (1998, s. 124). Autor pisze: „Odrodzony wątek podmiotowości, tożsamości indywidualnej i grupowej ujawnił różne potrzeby i aspiracje. Edukacja, broniąc jednostkę przed uprzedmiotowieniem i zagubieniem w świecie kultury masowej i ofert makroświata, winna traktować mikroświat jako pierwotny i nadrzędny wobec idei globalnej świadomości, jako pierwszy i najbardziej znaczący etap w dążeniu do wartości uniwersalnych, ponadczasowych. Globalizacja może bowiem zaistnieć jako efekt otwarcia grup terytorialnych i mikrokulturowych i ma tym większy zasięg i zakres, im bardziej jest nasycona lokalnością (nie ma globalizmu, gdy regionalne, narodowe kultury są zamknięte)”.

H. Kwiatkowska (1997, s. 21) podkreśla, że „próba tworzenia jednej, ogólnoplanetarnej cywilizacji jest niewątpliwie postępem, ale rodzi też poważne obawy o pokojowe trwanie i przystosowanie się dziedzictwa kulturowego do nowych warunków”. Autorka wspomina również o wymaganiach, jakie stawia przed jednostką zmienność świata. „Człowiek, aby przetrwać konstruktywnie musi dokonywać wysiłku poznawczego, musi wznieść się na poziom innego rozumienia świata (gdzie kategorie racjonalności globalnej biorą górę nad racjami narodowymi, czy indywidualnymi), a zarazem pozostać sobą, nie tracąc istotnych wartości własnej kultury pierwotnej”.

W dobie przemian ustrojowych w Polsce przed edukacją, jak pisze M. Marczuk (1993, s. 77), stanęły zadania nowe, aktualne dziś i doniosłe na przyszłość. Są one związane z dążeniem do rekonstrukcji grupowego życia w społeczeństwie i lepszego zaspokajania indywidualnych potrzeb ludzi w nowych warunkach. Mają one na celu pomóc ludziom zrozumieć dokonujące się przemiany. Mają im też umożliwić włączenie się aktywne do świadomego udziału w tych procesach, do wpływania na ich przebieg.

T. Wróblewska (1998, s. 48) zwraca uwagę, że „nowe wyzwania przyszłości powodują, iż edukacja powinna przygotować ludzi nie tylko do korzystania z dorobku cywilizacyjnego, ale przede wszystkim do twórczego uczestnictwa w procesie jej rozwoju. Jedną z sił napędowych przemian społecznych w Polsce jest rozwój nauki i techniki, a nowy model pozyskiwania wiedzy zakłada daleko posuniętą specjalizację, jak: gotowość do elastyczności, kreatywności i indywidualności, wzbudza chęć ustawicznego dokształcania się, otwartości na innowacje i potrzebę informacji”. Autorka wskazuje na pojęcie „kwalifikacji perspektywicznych”, które akceptuje się w nowocześnie organizowanej

pracy. Według tego pojęcia akcentuje się aspekty sprawnego działania w ciągle nowych, zmieniających się warunkach. Posiadać takie kompetencje, tzn. umieć projekcyjnie myśleć i postępować.

Według koncepcji C. Rogersa dotyczącej człowieka funkcjonującego w pełni, jednostka współczesna żyje w środowisku ciągle zmieniającym się. Rozumienie świata nie wystarcza, powstaje konieczność rozumienia jego zmienności. Celem kształcenia nowoczesnego jest wspieranie zmian i procesu uczenia się. Według C. Rogersa (K. Blusz 1992, s. 115) „wykształconym jest ten człowiek, który nauczył się, jak się uczyć, nauczył się adaptować i zmieniać, który zdał sobie sprawę, że żadna wiedza nie jest pewna, że tylko proces poszukiwania wiedzy daje podstawy pewności”. Edukacja zgodnie z tą teorią powinna polegać na wyzwaniu potencjału indywidualnej osoby. Skuteczność tego procesu jest możliwa dzięki jakości interpersonalnych stosunków między uczącym się a nauczycielem, tworzeniu klimatu wyzwającego i stymulującego proces uczenia się. Tylko uczenie się wolne, inicjowane przez nas samych, spontaniczne jest efektywne. Aby przygotować obywateli do życia w świecie zmieniającym się, należy zadbać, aby stali się uczniami samodzielnie decydującymi o przystąpieniu do zgłębiania wiedzy i o rozpoczęciu tego procesu.

Zmiany w filozofii edukacyjnej sugerują koncentrowanie uwagi na podmiocie procesu edukacyjnego. Doktryna edukacji adaptacyjnej zaczyna być zastępowana doktryną edukacji krytycznej, która w swoich założeniach uwzględnia pobudzanie do innowacji, twórczości, zmian otaczającego świata. W tak pojmowanej edukacji znajdują miejsce potrzeby i pragnienia uczestników procesu edukacyjnego.

Do badania aspiracji edukacyjnych młodzieży zachęca interpretacja człowieka w świetle psychologicznej koncepcji poznawczej, zgodnie z którą jednostka jest traktowana jako samodzielny podmiot, który w dużej mierze decyduje o własnym losie. Jednostka samodzielnie podejmuje decyzje, wpływa na przebieg zdarzeń, kontroluje skutki podejmowanych działań, czuje się za nie odpowiedzialna. Jest zdolna do działań zachowawczych i transgresyjnych.

J. Niemiec (1993, s. 56) wskazuje, że „jednym z ważnych problemów edukacyjnych, jakie występują w okresie przemian ustrojowych, jest określenie postaw młodzieży wobec takich kwestii, jak: przydatność uzyskanego wykształcenia, aktywność i aspiracje edukacyjne oraz usytuowanie edukacji jako określonej wartości”.

Młodzież, jak pisze M. Szymański (1998, s. 6), stanowi znaczną część społeczeństwa, w dodatku tę część, która wchodzi (lub powinna wcho-

dzić) w okres długoletniej aktywności w życiu społecznym i w działalności zawodowej. Od warunków życia i kondycji moralnej młodzieży w ogromnej mierze zależy to, jak kształtują się szanse rozwoju społecznego, postępu naukowo-technicznego, modernizacji gospodarki”. Autor zwraca uwagę, iż „w sytuacji tak dużych <zawiorowań>, kiedy jedne elementy otaczającej rzeczywistości bardzo sprzyjają młodzieży, a inne – wręcz przeciwnie, warto poznać – zarówno ze względów teoretycznych, jak i potrzeb związanych z realizacją polityki społecznej – stan świadomości współczesnej młodzieży i śledzić zachodzące w nim zmiany”.

Również H. Świda-Ziemba (1998, s. 293) wskazuje na potrzebę śledzenia procesów przemian społecznej świadomości. Autorka pisze, że „postawy ludzi, a zwłaszcza postawy młodego pokolenia będą bowiem miały znaczenie dla procesów społecznych w naszym kraju”.

O konieczności koncentracji uwagi na młodzieży w badaniach świadczy wypowiedź R. Borowicza (1996, s. 135). Autor pisze: „musimy bowiem systematycznie pytać o to, jaka jest kondycja naszej młodzieży, chociażby po to, aby diagnoza, którą dysponujemy, była adekwatna, a jednocześnie myśleć perspektywicznie, mając na uwadze naszą przyszłość – jakim może być wstępujące pokolenie wtedy, gdy stanie się panujące (układ odniesienia stanowią oczekiwania i aspiracje)”.

Diagnoza aspiracji edukacyjnych jest szczególnie ważna w odniesieniu do młodzieży akademickiej, która po ukończeniu studiów przyjmuje role ludzi dorosłych i zadania przypisywane inteligencji. Tym bardziej, że prowadzone badania w zakresie aspiracji edukacyjnych, rzadko dotyczą studentów.

Prezentowana praca jest próbą diagnozy poziomu aspiracji edukacyjnych studentów w okresie transformacji życia społecznego. Zestawiając poziom aspiracji edukacyjnych studentów rozpoczynających i kończących studia zamierzam pokazać dynamikę deklarowanych dążeń w zakresie edukacji. Zdaję sobie sprawę, iż jest to dynamika pozorna, bowiem poznaję nie tyle zmiany zachodzące u określonych ludzi, co typowe dążenia różnych grup żyjących w różnych warunkach i w innym czasie. Taki wariant badań ma również istotne znaczenie dla zrozumienia zjawiska, jakim są aspiracje edukacyjne i dla uchwycenia pewnych zmian (B. Galas, T. Lewowicki 1991, s. 40-42).

Podjęmę analizę zakresu treści aspiracji edukacyjnych w trzech aspektach. Chciałabym wskazać, jakie kategorie i na jakim poziomie studenci deklarują w aspekcie pragnień, gotowości do podejmowania i realizowania działań edukacyjnych.

W podjętej pracy próbuję analizować uwarunkowania środowiskowe poziomu aspiracji edukacyjnych studentów.

Dążę do rozpatrzenia poziomu aspiracji edukacyjnych badanych w kontekście transformacji życia społecznego i zmieniających się funkcji uniwersytetu.

Analizę aspiracji edukacyjnych podejmuję na przykładzie studentów z dwóch kierunków: pedagogiki i prawa Uniwersytetu w Białymstoku.

O doborze kierunków studiów zdecydowały pewne cechy wspólne:

- humanistyczny profil kształcenia,
- duże zainteresowanie wśród kandydatów na studia w przypadku obu kierunków

oraz cechy różniące:

- ♦ przygotowywanie do różnych profesji (pedagoga i prawnika),
- ♦ różna sytuacja na rynku pracy absolwentów obu kierunków.

Kierunek studiów przyjmuję jako czynnik różnicujący poziom i treść aspiracji edukacyjnych młodzieży.

Publikacja ta jest oparta na mojej rozprawie doktorskiej. Traktuję ją jako próbę diagnozy aspiracji edukacyjnych studentów oraz przyczynek dalszych badań nad tym problemem.

W tym miejscu pragnę podziękować wszystkim osobom, które przyczyniły się do powstania tej książki. Dziękuję promotorowi mojej pracy doktorskiej, Panu Profesorowi Jerzemu Nikitorowiczowi za wsparcie w czasie moich poszukiwań badawczych, cenne uwagi i sugestie. Serdeczne podziękowania składam szanownym recenzentom mojej rozprawy doktorskiej, Panu Profesorowi Jerzemu Niemcowi oraz Panu Profesorowi Mirosławowi J. Szymańskiemu za wnikliwie i życzliwe recenzje. Dziękuję też Pani Profesor Annie Karpińskiej za troskę i wsparcie w mojej pracy badawczej.

1. Problematyka badawcza w literaturze przedmiotu

1.1. Analiza terminów: „aspiracje”, „aspiracje edukacyjne”, „poziom aspiracji edukacyjnych”.

Problemem aspiracji interesują się przedstawiciele różnych dyscyplin naukowych, m.in. socjologii, pedagogiki i psychologii. Można wskazać na szereg definicji psychologicznych, socjologicznych i kompleksowych.

Zgodnie ze „Słownikiem Psychologicznym” (1985, s. 25) terminem aspiracje określa się:

- pragnienie osiągnięcia czegoś znaczącego, dążenie do jakiegoś znaczącego celu, ambicje,
- przekonanie o własnych możliwościach w danym szerszym lub węższym zakresie aktywności, będące dla człowieka podstawą osiągniętych efektów działania.

Zdaniem A. Sokołowskiej (1967, s. 14) aspiracje stanowią „ogół pragnień i dążeń dotyczących osobistej przyszłości jednostki”.

W ujęciu W. Łukaszewskiego (1974, s. 14) aspiracje są określane jako idealne rezultaty działania uświadamianego przez człowieka w postaci pragnień i stanowiącego część składową „ja idealnego”. Aspiracje, zgodnie z powyższą definicją, są idealnym rezultatem działań, który przedstawiany bywa w postaci pragnień, dążeń, zamierzeń. Aspiracje są składnikiem „ja idealnego” i dotyczą wyników upragnionych, pożądanых. Składnikiem „ja realnego” są oczekiwania, które są rozumiane jako przewidywania dotyczące wyników działania.

Psychologowie odróżniający aspiracje i oczekiwania wskazują na dwa rodzaje aspiracji: życzeniowe i działaniowe. Rozróżnienie takie opisuje Z. Skorny (1980, s. 27-28), który wskazuje na aspiracje dotyczące stanów pożądanых (są to aspiracje życzeniowe stanowiące składnik „ja idealnego”) oraz aspiracje dotyczące wyników działania i stanów zamierzonych (są to aspiracje działaniowe niejako wchodzące w strukturę „ja realnego”). W takim ujęciu aspiracje życzeniowe to inaczej pragnienia, aspiracje działaniowe to dążenia, natomiast oczekiwania to przewidywania przyszłych wyników działania.

E. R. Hilgard (1967, s. 985) pisząc o aspiracjach odwołuje się do celu, „który jednostka stawia przed sobą jako coś, co spodziewa się osiągnąć lub stara się osiągnąć”. W tej definicji pojęcie „aspiracji” obejmuje aspiracje działania i oczekiwania.

Według Z. Skornego (1980, s. 4), aspiracje są stymulatorami ludzkiego działania. Dzięki nim podejmowane są różne formy aktywności, sprzyjają one czynnemu uczestnictwu i zaangażowaniu w wykonywanie zadań realizowanych przez jednostki i grupy społeczne. Efektywność działania zależy od poziomu aspiracji i jego relacji do możliwości danego osobnika oraz realiów społecznych.

Psychologowie zmierzają do poznania natury dążeń człowieka, poznania tych właściwości psychiki, które sprawiają, iż ludzie dążą do wybranych celów. Interesuje ich poziom aspiracji, relacje między poziomem a możliwością ich osiągnięcia.

Socjologowie określają aspiracje jako zespoły dążeń wyznaczonych przez hierarchię celów. Interesują się oni głównie społecznymi źródłami ich powstawania i skutkami dla kształtowania się struktury społecznej i zmian funkcjonowania społeczeństwa. Reprezentanci tej dyscypliny naukowej często zajmują się hierarchią celów i hierarchią wartości, które stanowią podstawę dążeń ludzi. W takim kontekście zagadnienie aspiracji edukacyjnych podjął W. Wiśniewski (1986, s. 41). Według tego autora „aspiracje edukacyjne odnoszą się do poziomu oczekiwań dążeń społecznych, jednostkowych czy zbiorowych w zakresie wykształcenia bądź pozycji społeczno-zawodowej”.

A. Janowski (1977, s. 13) pisze, jeśli psychologów interesuje przede wszystkim „natura” dążeń ludzkich, to socjologowie analizują głównie obiekty owych dążeń, określone cele i wartości.

T. Lewowicki (1987, s. 17) stwierdza, że swoistą cechą socjologicznego ujęcia aspiracji jest zainteresowanie wartościami, które są obiektem pragnień ludzkich.

M. Łoś (1971, s. 4) definiuje aspiracje jako „zespół wyznaczonych przez hierarchię celów, które jednostka akceptuje oraz określa jako ważne, i które przesądzają o jej planach życiowych”.

B. Gołębiowski (1966, s. 98) również formułuje socjologiczną definicję aspiracji, a mianowicie „aspiracje to zespół wyznaczonych przez hierarchię celów, które jednostka akceptuje oraz definiuje jako ważne, a które przesądzają o jej planach życiowych”.

Oprócz podejścia socjologicznego i psychologicznego do terminu „aspiracje” można wyróżnić podejście kompleksowe, które integruje stanowiska różnych dyscyplin. Przykładem wieloaspektowego ujęcia

aspiracji jest definicja M. Kozakiewicza (1973, s. 31): „Przez aspiracje młodego człowieka rozumie się pragnienie czegoś, dążenie do czegoś w życiu, np. dążenie do osiągnięcia określonych, wytyczonych celów, pragnienie realizacji ambitnych planów, zadań, itp.” Autor przytoczonej definicji uwzględnia zarówno interesujące psychologów właściwości psychiki człowieka, jak i cele dążeń oraz hierarchię wartości.

Elementy psychologiczne i socjologiczne można zauważyć w definicji A. Janowskiego (1977, s. 13), który przyjmuje, że terminem „aspiracje określać należy trwałe i względnie silne życzenia jednostki dotyczące właściwości lub stanów, jakimi ma się charakteryzować jej życie w przyszłości oraz obiektów, jakie w życiu będzie chciała uzyskać”. Autor stwierdza, że aspiracje można rozpatrywać w różny sposób:

1. Aspiracje mogą dzielić się ze względu na tendencje do osiągania lub unikania obiektu aspiracji, tj. można mieć aspiracje pozytywne (życzenia) i negatywne (aby coś nie nastąpiło).
2. Aspiracje mogą dzielić się ze względu na siłę lub natężenie, co zwykle wyraża się określeniem „jak bardzo” osoba danej rzeczy pragnie.
3. Aspiracje mogą różnić się co do stopnia nasilenia tej cechy, jak również co do liczby wahań, jakim mogą ulegać.
4. Różne aspiracje mogą być w niejednakowym stopniu uświadamiane przez jednostkę. Aspiracje nieuświadamiane noszą nazwę latentnych.
5. Aspiracje mogą mieć różny zasięg czasowy.
6. Aspiracje mogą różnić się ze względu na dziedzinę.
7. Aspiracje można rozpatrywać ze względu na rzeczywistą bądź spodziewaną ich przydatność dla społeczeństwa.

W literaturze często jest cytowana definicja aspiracji, która została sformułowana przez A. Kłoskowską (1970, s. 10). Zdaniem autorki, aspiracje to „kategoria potrzeb świadomych, odnoszących się do przedmiotów i wartości aktualnie nie posiadanych lub takich, które wymagają ciągłego odnawiania, a są uznawane za godne pożądanía”. Autorka w swojej definicji wyraźnie zaznaczyła, iż u podłoża aspiracji jednostki leżą jej potrzeby i uznawane wartości. A. Kłoskowska nawiązuje do teorii potrzeb (niedostatku i wzrostu) A. Masłowa.

T. Lewowicki (1987, s. 11-14) wyodrębnia kilka typowych definicji aspiracji:

1. Aspiracje utożsamiane z pragnieniami, planami, a nawet marzeniami. Są one pragnieniami, które mają być realizowane, ale także pragnieniami, których człowiek nawet nie próbuje realizować.

2. Aspiracje określane jako gotowość do działania, nastawienie na osiągnięcie jakiegoś celu. W tym przypadku jest ono bliższe pojęciu działania, gotowości do realizacji aspiracji.
3. Aspiracje związane z dążeniami, często dążeniami przejawianymi, już realizowanymi.

W celu wnikliwej analizy aspiracji określonego rodzaju, właściwe jest uwzględnienie wyróżnionych typów definicji aspiracji przez T. Lewowickiego (1987, s. 11-14). Wtedy definicja aspiracji przyjmuje następującą postać: aspiracje są dążeniami jednostki w sferze pragnień, gotowości do działania i ich realizowania. Takie ujęcie pojęcia aspiracji wydaje się pełniejsze. Przyjęcie jednego z podanych typów definicji staje się niewystarczające, fragmentaryczne.

Aspiracje są kategorią niejednorodną, porządkuje się je według różnorodnych kryteriów (A. Janowski 1977, s. 40-41). Dla analizy podjętej w pracy istotny jest podział aspiracji ze względu na dziedziny, z których pochodzą obiekty aspiracji. A. Janowski (tamże, s. 61) wyróżnił, biorąc pod uwagę to kryterium, następujące rodzaje aspiracji:

- aspiracje edukacyjne, dotyczące przyszłej nauki, poziomu wykształcenia, który chce się osiągnąć,
- aspiracje odnoszące się do zawodu, funkcji pełnionych w ramach roli zawodowej, miejsca pracy, kwalifikacji,
- aspiracje związane ze sposobem ułożenia sobie życia osobistego bądź rodzinnego, posiadaniem pewnych dóbr, wyznaczających standard życia, miejscem zamieszkania, sprawami osobistymi, dotyczącymi miłości, doboru partnera oraz wzorów spędzania czasu wolnego i uczestnictwa w kulturze,
- aspiracje moralno-społeczno-ideowe, obejmujące wartościowanie norm, zgodnie z którymi człowiek pragnie żyć, realizować je i przekazywać dzieciom,
- aspiracje związane z prywatnymi zainteresowaniami i zamiłowaniem jednostki, czasem możliwych do opisanie w kategoriach „hobby”.

Spośród wielu rodzajów aspiracji jednostki szczególnie ważną odmianę stanowią **aspiracje edukacyjne**. Zdaniem M. Szymańskiego (1989, s. 24), „aspiracje edukacyjne należą do ważniejszych rodzajów wszelkich aspiracji ludzkich, co jest konsekwencją faktu, iż kształcenie i wychowanie jest jedną z podstawowych dziedzin działalności człowieka”.

Przyjmując za kryterium podziału aspiracji teorię potrzeb A. Masłowa, wyróżniamy takie, które w pewnej perspektywie można osiągnąć i które przestają być czynnikiem motywującym dalsze działania i te, które przejawiane są przez całe życie i zrealizowanie ich na pewnym

poziomie powoduje wzrost, a często poszerzenie tego rodzaju aspiracji (E. Narkiewicz-Niedbalec 1997, s. 83). Autorka do pierwszej grupy aspiracji zalicza aspiracje edukacyjne, zawodowe i rodzinne. W drugiej grupie wymienia aspiracje materialne, społeczne, społeczno-polityczne, kierownicze, moralne, ludyczne i kulturalne.

Uważam, iż w okresie głębokich przemian, kiedy to edukacja nabiera szczególnego znaczenia, aspiracje edukacyjne należy łączyć z potrzebą wzrostu. Aspiracje edukacyjne jednostka winna przejawiać przez całe życie, a zrealizowanie ich na pewnym poziomie winno powodować pojawianie się nowych dążeń w zakresie edukacji.

Poziom aspiracji przez wielu autorów (P. Fraisse 1960, M. Tyszkowa 1972, A. Janowski 1977) jest określany jako przewidywany lub spodziewany poziom wykonania danej czynności. Przez poziom wykonania autorzy rozumieją dający się ująć liczbowo wynik czynności mierzony ilością, jakością lub czasem powstawania odpowiednich wytworów. Tak np. miernikiem poziomu wykonania zadań matematycznych jest ilość lub czas ich rozwiązania, miernikiem wykonania czynności pracownika produkującego określone wytwory jest ich ilość wytworzona w pewnym okresie lub ilość popełnionych błędów.

Niektórzy autorzy (H. Heckenhausen 1965, E.R. Hilgard 1967) określają poziom aspiracji posługując się przy tym pojęciem celu działania. Celem działania jest pewien mający zaistnieć w przyszłości stan rzeczy. Może nim być uzyskanie określonego rezultatu działania (trafienie przy rzucie strzałką w środek tarczy, uzyskanie określonej oceny na egzaminie, ukończenie pożądanego kierunku kształcenia, itp.). Im trudniej osiągnąć dany cel, im trudniejsze jest zadanie, tym wyższy jest poziom aspiracji.

K. Lewin (1963) pisze „mówimy o aspiracjach w odniesieniu do działania, jeśli jego rezultat jest uważany za osiągnięcie będące wynikiem własnych zdolności, jeśli w dodatku można wyróżnić różne stopnie trudności, mówimy wtedy o poziomie aspiracji”.

Według H.B. English (1958) poziom aspiracji to „wzorzec (standard), za którego pomocą dana osoba ocenia własne wykonanie jako sukces lub niepowodzenie, służący do oceny tego, czego oczekuje ona od siebie”. Wzorzec ten jest wtedy układem odniesienia pozwalającym na ustalenie stopnia trudności wykonywanego zadania.

Stopień trudności zadania może być określony ilościowo lub jakościowo. W pierwszym przypadku jest ujmowany liczbowo. Miernikiem stopnia trudności zadania, wyznaczającym poziom aspiracji może być mierzony czas jego wykonania (krótszy czas – wyższy poziom aspiracji),

liczba trafień do tarczy, ilość wykonywanych zadań. Z jakościowymi skalami trudności mamy do czynienia wtedy, gdy osoba badana ma zadeklarować, czy zamierza wybrać do wykonania zadanie bardzo łatwe, łatwe, o przeciętnym stopniu trudności, trudne lub bardzo trudne.

Skala umożliwiająca dokonanie oceny stopnia trudności zadania może tkwić w samym zadaniu, może być wyznaczona przez różnicę między wynikiem osiąganym a wynikiem zamierzonym, może być zawarta w doświadczeniach zajęciowych, nabytych w trakcie uprzedniego wykonania podobnych zadań. Może też opierać się na uzyskanych o nim informacjach.

Ukształtowanie się poziomu aspiracji może dokonywać się na podstawie obiektywnej lub subiektywnej skali trudności. Obiektywna skala trudności jest wyznaczona przez właściwości zadaniowe tkwiące w nim samym. Za miernik subiektywny trudności zadania można uznać prawdopodobieństwo jego skutecznego wykonania (zadanie jest tym trudniejsze, im mniejsze jest subiektywne prawdopodobieństwo jego skutecznego wykonania oraz im większe jest ryzyko, czyli możliwość niepowodzenia), przewidywany wkład wysiłku oraz stopień trudności, które trzeba pokonać przy wykonywaniu go. Wybór zadania o określonym stopniu trudności, wyznaczający poziom aspiracji, może przyjmować formę wyboru wielostopniowego lub alternatywnego. Wybór wielostopniowy jest dokonywany spośród kilku zadań o różnym stopniu trudności. Wybór zadania o pewnym stopniu trudności może przybierać formę wyboru alternatywnego. Alternatywami wyboru jest wtedy zamiar podjęcia lub rezygnacja z wykonania zadania o określonym stopniu trudności (np. uczeń może przyjść lub nie przyjść na trudną klasówkę, kandydat na studia pragnie przystąpić lub rezygnuje ze zdawania egzaminów wstępnych na uczelnię).

W prezentowanej procedurze badawczej posłużę się terminem „poziom aspiracji edukacyjnych”, który rozumiem jako siłę (natężenie) dążeń jednostki w zakresie edukacji.

1.2. Z badań nad aspiracjami edukacyjnymi

Badania nad aspiracjami edukacyjnymi mają długą i bogatą tradycję. Z badaniami nad tym problemem, przeprowadzonymi w latach 1963-1977 można zapoznać się korzystając z opracowania M. Sawińskiej (1984).

W prezentowanej pracy wskazuję na badania aspiracji edukacyjnych, które były podejmowane w latach siedemdziesiątych, osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych.

W związku z trojakiem rozumieniem aspiracji wydaje się zasadne, aby ująć analizowane badania w trzy nurty.

Pierwszy nurt jest charakterystyczny przede wszystkim dla socjologów, którzy analizują hierarchię wartości i celów życiowych jednostki, określają pozycję celów dotyczących wykształcenia w analizowanym szeregu, wykazują zależności realizacji innych zamierzeń życiowych od osiągnięcia celu związanego z edukacją, a także wskazują na niektóre wyznaczniki tych celów.

Drugi nurt dotyczy planów dalszego kształcenia, deklaracji chęci ukończenia określonego szczebla kształcenia.

Trzeci nurt wiąże się z realizacją aspiracji edukacyjnych przez badane jednostki.

Badania charakterystyczne dla **pierwszego nurtu** prowadził J. Orlik (1971). Badał aspiracje studentów pierwszego i trzeciego roku uczelni warszawskich. Studenci odpowiadając na następujące pytanie: „Co chciałbyś przede wszystkim w życiu osiągnąć?”, wymieniali swe pragnienia bez ograniczeń. Autor analizował powstałe hierarchie celów życiowych studentów. Zebrane wyniki wskazują, że na pierwszym roku studiów dominują aspiracje dotyczące zdobycia wyższego wykształcenia i zawodu. Na trzecim roku studiów większą rolę odgrywają aspiracje związane z założeniem rodziny, uzyskaniem dobrobytu materialnego i niezależności, karierą zawodowo-społeczną.

A. Janowski (1977) badał uczniów klas pierwszych i końcowych szkół średnich. Analizował hierarchię wartości cenionych przez osoby ankietowane. Młodzież badana wyraźnie opowiedziała się za wartościami związanymi z aspiracjami edukacyjnymi.

Hierarchię celów życiowych dzieci i młodzieży analizował również T. Lewowicki (1987). Cel związany z wiedzą i wykształceniem znalazł się na trzecim miejscu. 65% osób badanych wybrało ten cel jako ważny w życiu. Najwyżej cenione było życie rodzinne (93%). Na drugim miejscu znalazła się praca zawodowa jako ważny cel życiowy (82%).

W. Wiśniewski (1986) ukazał w aspekcie porównawczym miejsce wykształcenia jako jeden z ważniejszych celów i dążeń życiowych młodzieży od 15 do 24 lat. Analizę autor oparł na odpowiedziach młodzieży na pytanie otwarte: „Co chcieliby przede wszystkim osiągnąć w ciągu 5-10 najbliższych lat?” To pytanie było wykorzystane w badaniach w dwóch okresach (1977-1983). W latach siedemdziesiątych wykształcenie zajmowało zdecydowanie pierwsze miejsce w hierarchii dążeń badanej młodzieży. W latach osiemdziesiątych nastąpił spadek procentowej częstotliwości deklarowania celów i dążeń edukacyjnych, ustępując miejsca sprawom związanym z życiem osobistym oraz innym dąże-

niom materialnym. Taką tendencję w spadku celów edukacyjnych na rzecz celów rodzinnych i materialnych wykazali w swoich badaniach I. Białęcki (1986) i Z. Sawiński (1987), którzy w zbliżonym okresie prowadzili badania.

Obraz aspiracji i planów życiowych, a zarazem nadzieje i niepokoje związane z ich realizacją ukazały Z. Lubowicz i G. Pańtak (1988). Analizę prowadziły na materiale zebrany na podstawie autentycznych wypowiedzi młodzieży w wieku 16-19 lat, odpowiadającej na pytania: „Dlaczego młodzież chce podejmować dalszą naukę?”, „Co przede wszystkim wyznacza jej dalszą drogę edukacyjną?”, „Co chce osiągnąć i do czego dąży najbardziej przez zdobywanie kolejnych szczebli kształcenia?”. Na podstawie zebranych wypowiedzi autorki zauważyły, że młodzież najczęściej dostrzega w nauce i kształceniu wartość instrumentalną, a więc tę, którą warto zdobywać, by mieć dobry zawód, być kimś, zyskać uznanie społeczne.

Określenie przez badanych głównych celów życiowych i związków z edukacją oraz zbadanie znaczenia przywiązywanego do poszczególnych celów życiowych i miejsca edukacji w realizacji tych celów to główne zamierzenia podjętych badań przez M. Marczyka (1993). Dla uzyskania opinii w tej kwestii autor sformułował następujące pytanie otwarte: „Co chciałbyś przede wszystkim w życiu osiągnąć?”. Każdy respondent miał możliwość wpisania najwyższej trzech celów. Zebrane wyniki pokazały, że cel dotyczący zdobycia jak najwyższego wykształcenia i wysokich kwalifikacji znalazł się na trzecim miejscu. Został wyraźnie zdominowany przez cele osiągnięcia szczęścia rodzinnego i wysokiego statusu materialnego. Autor wskazał, że liczna grupa respondentów nie uświadamia sobie, iż warunkiem osiągnięcia niektórych celów, tj. dobrej pracy, kierowniczego stanowiska, jest w miarę wysokie wykształcenie. Wykazał również, że na stosunkowo dalekich miejscach znalazły się cele ściśle związane z edukacją, takie jak: rozwijanie zainteresowań (12 miejsce), nieustanna praca nad sobą, kształtowanie swojej osobowości (14 miejsce), zdobycie wpływu na sprawy państwowe (18 miejsce), uczestnictwo w życiu kulturalnym (ostatnie, 19 miejsce).

Po przeglądzie badań dotyczących hierarchii celów życiowych zauważyłam, że w latach siedemdziesiątych cele edukacyjne zajmowały zdecydowanie pierwsze miejsce (badania A. Janowskiego, W. Wiśniewskiego, I. Bialeckiego, Z. Sawińskiego). W latach osiemdziesiątych cel ten spadł na trzecią pozycję (badania T. Lewowickiego, W. Wiśniewskiego, I. Bialeckiego, Z. Sawińskiego, M. Marczyka). Bezpośrednią konkurencją dla celów edukacyjnych stanowiły przede wszystkim cele rodzinne i materialne. Taką sytuację należy tłumaczyć tym, że w latach

siedemdziesiątych wykształcenie stwarzało możliwość awansu i sukcesu życiowego. W latach osiemdziesiątych w warunkach kryzysu gospodarczego wykształcenie stało się niewystarczającym kapitałem zaspokajającym potrzeby materialne i rodzinne. Wiele osób z wyższym wykształceniem dotykało bezrobocia. Występował słaby związek wykształcenia z pracą, a zwłaszcza z wynagrodzeniem za nią.

W czasach „realnego socjalizmu” nastąpił dramatyczny spadek pozycji wykształcenia w hierarchii wartości i aspiracji społeczeństwa polskiego (A. Zandecki 1999, s. 37). Potwierdzają to liczne badania. W hierarchii celów życiowych kategoria „wysoki poziom wykształcenia” systematycznie spadała: w 1974 roku – 4 pozycja, w 1983 roku – 7 pozycja, w 1986 roku – 8 pozycja (W. Adamski 1994, s. 11, tab. 2).

Z badań R. Borowicza (1991, s. 32) przeprowadzonych w 1987 roku wśród młodzieży klas maturalnych wynika, że wykształcenie ulokowało się dopiero na początku drugiej dziesiątki hierarchii najbardziej cenionych wartości.

Spadek znaczenia wartości intelektualnych w systemie aksjologicznym młodzieży odnotowała również H. Świda (1987, s. 213), zestawiając wyniki własnych badań z lat 1973/74 i 1978. W roku 1974 badani maturzyści stawiali wartości intelektualne na 1 miejscu (blisko 70% badanych uznało te wartości za kryteria oceny większości obiektów ankiety), natomiast w roku 1978 – tylko 42% badanych przyjęło to kryterium.

Zdaniem H. Najduchowskiej (1987, s. 55) brak perspektyw realizacji wartości kojarzonych ze studiami przez młodzież sprzyjał postrzeganiu studiów jedynie jako chęci przedłużania młodości, odsunięcia na później okresu pracy i stabilizacji.

Badania IPNiSZW z 1985 roku potwierdziły spadek zainteresowania maturzystów podjęciem studiów. Zamiar taki deklarowało 50% uczniów klas maturalnych, podczas gdy w roku 1973 – 79%. Autorki (H. Najduchowska, E. Wnuk-Lipińska 1987, s. 7) zwróciły uwagę na dwa zjawiska: 1) aspiracje rodziców do wykształcenia ich dzieci były wyższe niż samych dzieci, 2) im niższe wykształcenie i pozycja społeczna rodziców, tym aspiracje te były dalsze od urealnienia.

Już w początkowym okresie transformacji można zauważyć przemiany w dążeniach edukacyjnych społeczeństwa polskiego. Podczas Polskiego Generalnego Sondażu Społecznego (1993) ponad 70% badanych uznało wykształcenie jako decydujący czynnik sukcesu życiowego. Ów sukces życiowy był definiowany przez co drugiego Polaka poprzez subiektywną ocenę własnej, dobrej sytuacji materialnej, a nie przez wykształcenie, zawód lub prestiżową pozycję społeczną.

W. Adamski (1994, s. 6) pisze: „Obserwowany od początku lat osiemdziesiątych dramatyczny spadek pozycji edukacji w hierarchii wartości najbardziej cenionych przez Polaków należy uznać za zagrożenie przyszłej zdolności społeczeństwa polskiego do odtwarzania i rozwoju potencjału kulturowego. Wciąż uderzająca jest dysharmonia pomiędzy malejącą rangą wykształcenia i kwalifikacji, jak również osiągnięciem stanowisk kierowniczych a rosnącymi skłonnościami do orientowania się jedynie na wyższe dochody. Wydaje się, iż owe antynomie między tym, co Polacy skłonni są inwestować w siebie, a tym czego się spodziewają, odzwierciedlają nie tylko specyficzne trudności okresu kryzysu gospodarczego, lecz przede wszystkim typową dla socjalizmu dysfunkcję. Przywrócenie owych zerwanych więzi z jednej strony, między aspiracjami a osiągnięciami w zakresie kształcenia i pozycji społeczno-zawodowej oraz, z drugiej strony, między wykształceniem, poziomem kwalifikacji i wydajności a wynagrodzeniem lub dochodami przyjąć należałoby za warunek podstawowy a zarazem sprawdzian skuteczności określonej strategii transformacji”.

Wyniki badań A. Przećlańskiej (1993/1994) pokazują, iż wzrosła ranga wykształcenia jako drogi do osiągnięcia celu życiowego „pozycji zawodowej”. Badana młodzież coraz częściej dostrzega związek między wykształceniem a poziomem zamożności. Co szósta osoba stwierdziła, że wyższe wykształcenie decyduje o poziomie zamożności (w 1991 r. – co trzydziesta osoba tak twierdziła), a ponad połowa uznała, że pomaga w bogaceniu się (w 1991 r. – 39,4%) (A. Przećlańska, L. Rowicki 1997, s. 100).

Teza o możliwości osiągnięcia dzięki wykształceniu wielu cenionych wartości zostaje potwierdzona w badaniach nad aspiracjami edukacyjnymi społeczeństwa przeprowadzonymi w roku 1993 przez CBPNiSzW wspólnie z CBOS (H. Gulczyńska, M. Jastrząb-Mrozicka 1994, s. 61). W badaniach na próbie reprezentatywnej przeważa pogląd, że podejmując kształcenie myśli się o przyszłych zarobkach (58% badanych), a także o interesującej pracy (46%) oraz rozwoju intelektualnym i samokształceniu (23%).

W badaniach zauważa się wzrost dążeń do kształcenia własnych dzieci na coraz wyższym poziomie. B. Jung i K. Roberts (1995, s. 33) piszą: „ludzie lepiej wykształceni niż ich rodzice chcą jeszcze lepiej wykształcić swoje dzieci”. Społeczeństwo polskie lat dziewięćdziesiątych w zasadzie nie aprobeje dla swoich dzieci wykształcenia poniżej średniego, podczas gdy dwadzieścia lat temu rodziców (w znacznym odsetku) satysfakcjonowały zasadnicze szkoły zawodowe (H. Gulczyńska, M. Jastrząb-Mrozicka 1994, s. 68).

Z badań CBOS, wrzesień 1994 wynika, iż ponad połowa Polaków chciałyby, aby ich dzieci zdobyły wyższe wykształcenie (dla synów 51%, dla córek 60%); jedna trzecia zadowoliliby się średnim wykształceniem (dla synów 32%, dla córek 25%); zasadnicze zawodowe – dla synów 8%, dla córek 4%; pomaturalne – dla synów 4%, dla córek 7%; stopnie naukowe po wyższym wykształceniu – 3% (CBOS, styczeń 1995).

Badania CBOS (luty, 1997 r.) nad stylami życia i systemem wartości społeczeństwa polskiego dowodzą, iż wykształcenie staje się ważną inwestycją rodzinną. Rodzice, myśląc o przyszłości swoich dzieci, wśród czynników mogących zapewnić im sukces i powodzenie w życiu najczęściej wymieniają wykształcenie (76% badanych), wysokie umiejętności, kwalifikacje zawodowe (57%) oraz solidną, rzetelną pracę (41%).

W wykształcenie swoich dzieci skłonni są inwestować nie tylko ludzie wykształceni i dobrze sytuowani, ale również bezrobotni (38%), robotnicy wykwalifikowani (39%) oraz robotnicy niewykwalifikowani (aż 52%) (W. Staszewski 1997, s. 4).

Ukazane tendencje dynamiki aspiracji edukacyjnych społeczeństwa polskiego są związane z dokonującą się transformacją życia społecznego. A. Zandecki (1999, s. 45) pisze: „Aspiracje edukacyjne społeczeństwa dostosowują się do nowej rzeczywistości edukacyjnej, ale i nowa rzeczywistość trafnie odzwierciedla oczekiwania społeczne, chociaż nie są to sytuacje w pełni satysfakcjonujące na skutek silnego ich uwikłania w formułę rynku edukacyjnego.”

Dokonując analizy badań napotykałam na trudności w sporządzeniu syntezy wyników, a jeszcze większy kłopot sprawiło mi porównanie obecnie uzyskiwanych wyników z wcześniejszymi ustaleniami, ze względu na odmiennność badanych środowisk i różny sposób zadawania pytań o cele i dążenia życiowe. Badania były prowadzone na różnych grupach pod względem ilościowym i statusu społeczno-zawodowego. Wyniki zbierano za pośrednictwem pytań zamkniętych i otwartych. Analizowano je też w różny sposób, w większości stosowano analizę ilościową.

Drugi nurt w badaniach nad aspiracjami edukacyjnymi dotyczył planów dalszego kształcenia badanych i ich głównych determinantów. Odnosił się do poziomu wykształcenia, który jednostka pragnie lub zamierza osiągnąć w przyszłości. Aspiracje mogły przyjmować formę ukończenia zasadniczej szkoły zawodowej, technikum zawodowego, ukończenia wyższych studiów, uzyskania określonego stopnia naukowego. Za wskaźnik niskiego poziomu aspiracji badanych przyjmowano chęć uzyskania przez nich wykształcenia podstawowego lub zawodowego. Poziom średni przypisywano tym, którzy chcą zdobyć wykształ-

cenie średnie ogólne lub techniczne, natomiast wysoki poziom aspiracji edukacyjnych przypisywano tym, którzy aspirują do wykształcenia pomaturalnego i wyższego.

Tego typu badania prowadził K. Suszek (1972), wskazując na społeczne podłoże aspiracji szkolnych. Ujawnił wyraźne zróżnicowanie poziomu aspiracji między młodzieżą wiejską i miejską. Młodzież z miast częściej wybierała dłuższą drogę kształcenia. Młodzież wiejska najczęściej wybierała szkoły o najkrótszym cyklu kształcenia. Autor dowiódł, że jednym z najważniejszych czynników różnicujących aspiracje edukacyjne i możliwości młodych ludzi jest społeczna pozycja rodziców. Rodzice zajmujący wyższą pozycję w hierarchii wykształcenia, wywierają większy nacisk na młodzież, by uczęszczała do szkoły średniej i planowała studia wyższe. Im niższa pozycja rodziców w tym zakresie, tym częściej młodzi ludzie rezygnowali z kontynuowania nauki po ukończeniu szkoły podstawowej, a jeżeli uczyli się, to wybierali krótszy okres kształcenia. Absolwenci szkół podstawowych nie przejawiający ambicji kontynuowania nauki mieli w 54% rodziców, którzy nigdy nie uczęszczali do szkoły i w 30% rodziców bez pełnej szkoły podstawowej.

M. Marczuk (1993) również prowadził tego typu badania nad aspiracjami edukacyjnymi. Wykazał, że wbrew niskim wartościom przypisywanym przez badanych wykształceniu, deklarowane przez nich aspiracje edukacyjne były wysokie. Wyprowadził wniosek, im niższy wiek badanych i niższy status społeczno-zawodowy, tym wyższe aspiracje do wykształcenia wyższych szczebli. Wskazał również, że aspiracje młodzieży do wyższego wykształcenia stymulują przede wszystkim rodzice, niezależnie od uzdolnień i predyspozycji kandydatów do szkół wyższych.

Na kierunek dalszej drogi kształcenia uczniów opóźnionych zwróciła uwagę w swoich badaniach A. Karpińska (1999, s. 214-216). Autorka przyjęła aspiracje edukacyjne jako ważny miernik skuteczności drugoroczności. Z badań wynika, że 19% uczniów opóźnionych nie deklaroowało chęci do ubiegania się o przyjęcie do szkoły ponadpodstawowej. $\frac{3}{4}$ absolwentów opóźnionych zamierzało podjąć naukę w szkołach zawodowych i zaledwie 6% myślało o wyborze maturalnego toku kształcenia.

Na podstawie przedstawionych badań i własnych obserwacji zauważam tendencję młodzieży i dorosłych do wysokiego poziomu kształcenia. Może jest to konsekwencja upowszechnianego przez lata kultu dyplomu średniego oraz stosunkowo łatwego zdobywania wyższego wykształcenia (preferencje, bezpłatność nauki, stypendia i inne uła-

twienia, niezbyt wysokie wymagania). W uczelniach jest zauważalny wzrost kandydatów do kształcenia w różnych systemach: stacjonarnym, zaocznym. Do systemu edukacji na tym szczeblu włączają się osoby z wcześniejszych roczników, które w pewnym okresie zaniechały dalszej edukacji.

Wielu autorów zwraca uwagę na uwarunkowania aspiracji edukacyjnych.

Zdaniem T. Lewowickiego (1987, s. 31) szanse edukacyjne dzieci i młodzieży są wyraźnie określone przez czynniki środowiskowe. Czynniki te – ujmowane w kategoriach środowiska terytorialnego, lokalnego czy rodzinnego – zazwyczaj w istotny sposób wyznaczają drogi kształceniowe dzieci i młodzieży.

Na znaczenie rodziny w kształtowaniu aspiracji edukacyjnych wskazał A. Świecki (1974). Autor przedstawił życiową drogę młodzieży i pokazał, że do najwyższych szczebli kształcenia nie zawsze pretendują ci, którzy powinni. Często zdolni młodzi ludzie u progu swej kariery zadowalają się osiągnięciem minimalnego pułapu aspiracji szkolnych i życiowych.

O znaczącym wpływie aspiracji rodziców na dążenia ich dzieci pisze J. Nikitorowicz (1992). Zebrane przez autora wypowiedzi dzieci, będące odpowiedzią na pytanie dotyczące ich dążeń życiowych świadczą, że rodzicom w większości bardzo zależy na zapewnieniu sukcesu szkolnego swemu dziecku.

Na poziom aspiracji edukacyjnych jednostki w dużej mierze wpływają aspiracje edukacyjne jej rodziców. Tę zależność wykazała w swoich badaniach M. Ścisłowicz (1994). Autorka wskazała, że rodzice w znacznym stopniu wpływają na wybór przez dzieci dróg kształcenia ponadpodstawowego. Poziom aspiracji rodziców w bardzo istotnym stopniu wyznacza przeszłość dzieci i młodzieży, ukierunkowuje ich dążenia edukacyjne. Autorka wyznaczała poziom aspiracji na podstawie wyboru szczebla kształcenia, a dodatkowo uwzględniła trzy wymiary aspiracji edukacyjnych: maksymalny, minimalny i realistyczny. Poziom maksymalny aspiracji edukacyjnych rodziców to wymiar bardziej optymistyczny, zakładający możliwie najbardziej korzystne warunki kształcenia dziecka. Minimalny poziom aspiracji określał dalszą granicę oczekiwań rodziców, przy uwzględnieniu możliwości wystąpienia trudności związanych z kształceniem dziecka. Trzeci wariant to aspiracje realne, zbliżone do stanu najbardziej prawdopodobnych warunków realizacji.

Wyniki licznych badań w naszym kraju (D. Gałąj, W. Wesołowski, W. Adamski, K. Zagórski, D. Markowska, Z. Tyszka, J. Koralewicz-Zębik i inni) wskazują, że fakt przynależności danej rodziny do określonej

grupy społecznej w istotnym stopniu wpływa na aspiracje edukacyjne jej członków.

Liczne badania (M. Kozakiewicz, Z. Kwieciński, B. Wilgocka-Okoń, M. Sawińska, J. Niemiec, J. Nowakowa, J. Osiński, R. Borowicz) dowodzą, że jednym z najistotniejszych czynników warunkujących poziom aspiracji edukacyjnych jednostki jest wykształcenie jej rodziców.

Zagadnienie wpływu rodziny na szanse edukacyjne dzieci dostrzegają też badacze francuscy (M. Szymański, 1987). Określenie „rodziny edukogenne” stosują w odniesieniu do rodzin, które dobrze zaspokajają potrzeby swoich dzieci i stwarzają im korzystne środowisko wychowawcze. W rodzinach tych w większości rodzice mają wykształcenie wyższe i przejawiają duże zainteresowanie nauką szkolną swoich dzieci.

Z. Kwieciński (1990) zwraca uwagę, że młodzież mająca rodziców z wyższym wykształceniem planuje uzyskanie takiego samego poziomu, niejako „z góry”. W rodzinach tych uważa się zwykle, że odtworzenie statusu rodziców, a więc ukończenie studiów wyższych jest tego minimalnym warunkiem.

Drogi edukacyjne dzieci i młodzieży, jak wykazują liczne badania z tego zakresu (R. Borowicz, T. Frąckowiak, J. Niemiec, Z. Kwieciński, M. Kozakiewicz, M. Szymański, B. Wilgocka-Okoń), nadal uzależnione są od środowiska lokalnego, od stopnia jego zorganizowania, jak również procesów społecznych, tradycji lokalnych i wzorców społeczno-kulturowych. Mimo następujących zmian społeczno-ekonomicznych, wciąż stwierdza się istnienie różnic między warunkami kształcenia, wychowania dzieci i młodzieży na wsi i w mieście.

Wyznaczniki kulturowe dróg edukacyjnych młodzieży polskich szkół średnich z Zaolzia analizował T. Lewowicki (1994). Poziom aspiracji szkolnych badanej młodzieży był stosunkowo wysoki. Zwrócił uwagę na te społeczne uwarunkowania planów życiowych grupy, które wynikają z faktu, że wyłania się ona z mniejszości narodowej. Z punktu widzenia Polaków na Zaolziu chodziło tutaj o poczucie tożsamości narodowej, na ile młodzież czuje się związana z Polską i jakie ma dla niej znaczenie możliwość kontaktu z Polską. Badania pokazały, że młodzież swoje drogi życiowe ściśle łączy ze środowiskiem, w którym wyrasta. Mimo tego, że ponad połowa młodzieży badanej deklaruje więzi uczuciowe z Polską, to nikt nie wiąże z nią oczekiwań. Młodzież ta nie stara się skorzystać z możliwości studiowania w Polsce.

Proces kształtowania się dążeń edukacyjnych młodego pokolenia zależy również od czynników osobowościowych i pedagogicznych.

Uwarunkowania osobowościowe wskazują na występowanie typowych rozbieżności między uczniami. Oprócz różnic intelektualnych

widoczne są różnice w rozwoju emocjonalnym i społecznym. T. Lewowicki (1975) wskazuje na odmienność cech układu nerwowego, inteligencję, rozwój biologiczny, sprawność ruchową jako czynniki, które mają wpływ na treść, poziom i proces kształtowania się aspiracji.

Do uwarunkowań pedagogicznych, które wpływają na kształtowanie aspiracji należy zaliczyć model szkoły, z jej programem kształcenia, atmosferą wychowawczą, życiem wewnętrznym szkoły, itp. Wśród szeroko pojętych uwarunkowań pedagogicznych mieści się także przyjęta i realizowana doktryna polityki oświatowej, struktura systemu szkolnego i organizacja pracy szkolnej.

Wymienione trzy rodzaje uwarunkowań: środowiskowe, osobowościowe i pedagogiczne oddziałują zwykle we wzajemnym powiązaniu. Wielu autorów podkreśla, że tworzą one całościowy, wielostronny obraz oddziaływań kształtujących pragnienia, zamierzenia i dążenia ludzi.

W badaniach nad aspiracjami edukacyjnymi można wyróżnić **trzeci nurt** badawczy, który dotyczył realizacji aspiracji edukacyjnych. To zagadnienie poruszył w swoich badaniach M. Marczuk (1993). Przy analizie hierarchii celów życiowych zwrócił uwagę na czynniki, które decydują o możliwości osiągnięcia upragnionych celów życiowych. Respondenci wymieniali czynniki i określali znaczenie w realizacji tychże pragnień.

Problem realizacji aspiracji tego typu podjęła E. Ogrodzka-Mazur (1994). Analizę tego problemu prowadziła przez wyrażenie zadowolenia badanej grupy osób z wcześniej dokonanego wyboru szkoły średniej. Uzupełnieniem obrazu realizacji planów edukacyjnych były opinie uczniów dotyczące ich doksztalcania się w szkole średniej. Główne obszary działalności samokształceniowej badanej grupy to: kształcenie językowe, rozwijanie zainteresowań muzycznych i plastycznych, zdobywanie umiejętności obsługi komputera i znajomości podstawowych zagadnień z dziedziny informatyki, doksztalcanie przedmiotowe związane z poszerzeniem posiadanych już wiadomości itp.

A. Janowski (1977) pokazując możliwość badań nad aspiracjami ze względu na ich miejsce w procesie rozwoju jednostki, wyznacza okres C, w którym można poddać analizie zachowania mające na celu realizację aspiracji. Przyjmując za grupę badawczą młodzież studiującą, którą należy zakwalifikować do tego okresu uważam, że szczególnie ważnym zagadnieniem jest realizacja aspiracji edukacyjnych. Realizacja aspiracji sprzyja optymalnemu rozwojowi jednostki. K. Obuchowski (1985, s. 220) pisze, iż „istotne zmiany w osobowości o charakterze rozwojowym zachodzą tylko w wyniku własnych działań człowieka. Te

działania powinny być podporządkowane przyszłości. Proces zmian rozwojowych oparty na realizacji dalekich prospołecznych zadań to proces samorealizacji jednostki”. Realizacja aspiracji to wypełnianie konkretnych zadań, wynikających z racji pełnienia określonej roli. Młodzież podejmując studia przyjmuje na siebie rolę studenta. Rola ta odnosi się, zdaniem A. Gańczarczyk (1994), do „sposobu w jaki realizowane są w praktyce obowiązki wynikające z zajmowania określonej pozycji społecznej”. Rola studenta według I. Przybyłowskiej i K. Kilstelskiego (1989) to „system oczekiwań, jaki stawia wobec niego uczelnia w sposób pośredni i bezpośredni, np. za pomocą wydawanych regulaminów, zarządzeń, jak również w sposób bezpośredni – poprzez pracowników prowadzących zajęcia, oceniających na egzaminach”. Realizacja roli studenta odbywa się na dwóch płaszczyznach: obowiązkowej i ponadobowiązkowej. W płaszczyźnie obowiązkowej na studenta oddziałuje się wymuszając zachowania zgodne z tą rolą. W płaszczyźnie ponadobowiązkowej studentowi pozostawia się wolny wybór w podejmowaniu decyzji, np. pracować w kole naukowym czy nie.

Badania nad realizacją roli studenta prowadzili I. Przybyłowska i K. Kilstelski (1989). Analizowali zebrany materiał dotyczący następujących problemów: „jaka jest motywacja do uzyskiwania dobrych ocen na egzaminach?”, „jakimi regułami kierują się studenci w swym codziennym działaniu na uczelni?”, „ocena stopnia systematyczności uczestniczenia w procesie dydaktycznym”, „analiza średniej ocen”. Analiza pozwoliła postawić tezę o postępującym kryzysie studiowania. Zaobserwowano obniżoną motywację do uzyskiwania dobrych ocen. Zauważono spadek ponadobowiązkowej samodzielnej aktywności w sferze nauki. Sposób realizacji roli studenta jest silnie powiązany z nastawieniem młodych ludzi do studiów. Młodzież, która nie traktuje ich jako pierwszoplanowej i najważniejszej sprawy w życiu, uzyskuje gorsze wyniki w nauce.

Do podobnych wniosków doszły w swoich badaniach H. Najduchowska i E. Wnuk-Lipińska (1992). Autorki badały aktywność programową i pozaprogramową studentów na uczelni. Wykazały, że utrzymuje się „kryzys studiowania”, który objawia się niskim poziomem motywacji do uczenia się, słabym zaangażowaniem w zajęcia organizowane na uczelni. Taką postawę studentów można tłumaczyć jako konsekwencję panowania przez wiele lat systemu totalitarnego.

Nowego znaczenia nabiera wykształcenie w okresie intensywnych zmian w kierunku demokracji. „Wykształcenie stało się korelatem zmiany społecznej. Umacnianie postaw prodemokratycznych, akceptacja dla

reform gospodarczych i społecznych, które z reguły generują stan niepewności, stałe narażanie na ambiwalencje, konieczność dokonywania wyborów – to stany i sytuacje, w których pożądane są samodzielność, myślenie, samodzielność w podejmowaniu decyzji, w których jest miejsce na indywidualne działanie odpowiedzialnej za siebie jednostki” (A. Zandecki, 1996, s. 190).

K. Denek (1998, s. 12) podkreśla, że edukacja w XXI wieku zajmie ważne miejsce jako składnik rozwoju „nowej ekonomii”. „Zadaniem edukacji jest nie tylko adaptacja do tych zmian, lecz przede wszystkim współudział w nich i wyprzedzanie ich”.

„Wyszkolenie dostarcza umiejętności i tworzywa do budowania obrazu rzeczywistości, w której ma miejsce widzenie wydarzeń w wielu kontekstach, ze świadomością istnienia odmiennych zwyczajów, wartości i stosunków do życia, gdzie oczekuje się różnic między ludźmi i różnice te się toleruje. Poszerzenie wiedzy zmniejsza przydatność stereotypów, pokazuje zmienność świata i możliwość wpływania nań przez ludzi” (M. Koralewicz-Zębik, 1987, s. 145).

Wyszkolenie ujmowane jest jako czynnik determinujący znalezienie się jednostki w tworzącym się systemie. Jednostce wykształconej łatwiej przystosować się do zachodzących zmian i tworzyć zmieniającą się rzeczywistość.

Jan Rutkowski (1996) pisze, że „rynek zdecydowanie premiuje wykształcenie, zwłaszcza poparte wysokimi kwalifikacjami (...) Wraz z rozwojem sektora prywatnego wzrósł popyt na pracę kwalifikowaną, koncepcyjną, wymagającą kreatywności i zdolności rozwiązywania problemów”. To powoduje awans inteligencji. Wykształcenie zaczyna się opłacać.

1.3. Transformacja życia społecznego

Dokonujące się zmiany w naszym kraju często są określane terminem „transformacja”. „Transformacja”, według Małego Słownika Języka Polskiego (1994, s. 947), to „proces przemian; przeobrażenie, przekształcenie”. Pojęcie to jest bliskie pojęciom: rewolucja i ewolucja. K. Wielecki (1996) przeprowadził analizę porównawczą między terminami i doszedł do wniosku, że istotną cechą różnicującą je jest czas trwania owych przeobrażeń. Autor pisze (tamże, s. 104) „jeśli więc rewolucja dokonuje się w przeciągu od kilku miesięcy do kilku lat, o ewolucji będziemy mówili wtedy, gdy proces zmian jest wyraźnie

obserwowany w okresie pokoleniowym, to transformacja trwa raczej od kilku do kilkunastu lat i oznacza głębokie przemiany w doświadczeniu jednego pokolenia”.

Podstawową kwestią jest określenie, czego dotyczą zmiany objaśnione za pomocą tego terminu. K. Wielecki (tamże, s. 105) pisze, „gdy chodzi o głębokość procesów, to z transformacją mamy do czynienia wówczas, gdy zmiany dotyczą ładu społecznego. Ład społeczny jest bowiem podstawową kategorią socjologiczną, która określa to, co stanowi fundament każdego społeczeństwa”. Według J. Szczepańskiego (1970, s. 237) jest to „taki stan, układ i wzajemne powiązania i stosunki między procesami zaspokajania potrzeb wszystkich jednostek, podgrup, kręgów i innych elementów składowych zbiorowości, taki stan funkcjonowania instytucji, przebiegu zachowań jednostki, że zbiorowość jako całość istnieje, wykonuje swoje funkcje, osiąga cele i rozwija się”. M. Marody (1987, s. 113) pisze zaś, iż ład społeczny to „uporządkowany i powiązany zbiór obowiązujących w społeczeństwie (formalnie i/lub realnie) reguł działania, przy czym głównymi składnikami tak rozumianego ładu byłyby:

- normy działania,
- instytucje tworzące – odpowiednio – normatywny i instytucjonalny porządek społeczny”.

K. Wielecki (1996, s. 106) wyjaśnia, iż „opis ładu społecznego powinien zawierać czynniki konstytuujące tożsamość opisywanej społeczności oraz umożliwiające jej trwanie i rozwój”. Zgodnie z powyższą koncepcją teoretyczną można wyróżnić następujące instytucje, które wchodziły w zakres ładu społecznego:

- państwo i jego centralne instytucje,
- struktura społeczna (zinstytucjonalizowany system dystansów społecznych, złożony z klas, warstw i grup),
- kultura (podstawowe dla danej społeczności systemy wartości, zasad, norm, uzasadnień, etosów, wzorców, symboli i znaczeń).

Można wskazać na podstawowe zmiany zachodzące w zakresie poszczególnych elementów życia społecznego.

Państwo a transformacja. Państwo według J. Szczepańskiego (1970, s. 368) „jest zbiorowością obywateli podporządkowanych władzy suwerennej, mieszkających na danym terytorium, do którego ogranicza się władza”. Autor dostrzega, iż chociaż „wśród elementów składowych państwa władza jest najważniejsza”, to jednak ma ono głębszą i bardziej skomplikowaną istotę, jest bowiem „zbiorowością polityczną lub inaczej można by powiedzieć, jest polityczną organizacją zbiorowości

terytorialnej, w której na gruncie tradycji kulturalnej i najczęściej także etnicznej istnieje władza polityczna”.

W Polsce następuje transformacja od autorytaryzmu do demokracji. W państwie autorytarnym władza skupiona została w rękach jednostek lub stosunkowo niewielkich grup społecznych (elit władzy). Jednostki te i grupy opierały się na hierarchicznie ukształtowanej strukturze administracji państwowej, wojska i policji, instytucji finansowych, gospodarczych i innych, wśród których znajdował się również system instytucji oświatowych. W takim systemie nadużywano władzy administracyjnej i podporządkowywano wiele spraw interesom stosunkowo wąskich grup społecznych, które narzucały modele życia ze względów ideologicznych, politycznych i innych im odpowiadających.

Państwo demokratyczne to forma suwerennego organizowania się społeczeństwa zamieszkującego dane terytorium, ukształtowana we wspólnocie tradycji kulturowej, nastawiona na realizację celów zbiorowych (trwanie i rozwój przede wszystkim), zwiększając szanse życiowe obywateli. W państwie takim znany i społecznie aprobowany jest zestaw podstawowych celów konkretyzujących cele nadrzędne, a także głównych strategii realizacyjnych. Ta samoregulacja oparta jest na zarządzie, którego przedstawiciele są społecznie wyłonioną i kontrolowaną reprezentacją posiadającą oddelegowane kompetencje i środki sprawowania zarządu.

Podważony zostaje monopol państwa w wielu sprawach, w tym też oświatowych. Dominacja państwa ulega erozji. Nasilają się od kilku dziesięcioleci procesy demokratyzacji i uspołeczniania wielu dziedzin życia i wiodą do państwa i społeczeństwa, respektującego zasady demokracji, pluralizmu i tolerancji.

Struktura społeczna i transformacja. Struktura społeczna według S. Ossowskiego (1968, s. 93) to „system międzyludzkich zależności, dystansów i hierarchii zarówno w nieorganizacyjnej, jak i organizacyjnej formie, zaś strukturę klasową traktuje jako pewien – szczególnie doniosły aspekt struktury społecznej. Mówiąc o zależnościach międzyludzkich mamy na myśli zarówno zależności wynikające ze stosunków władzy, jak z podziału funkcji”. A. Kaleta (1993, s. 50) przedstawia rozumienie struktury społecznej jako „oddziaływania i doświadczenia wynikające z pozycji jednostki, z jej umiejscowienia wśród instytucji systemu. Umiejscowienie to określa rodzaj interakcji oplatających jednostkę, wpływa na kształt indywidualnie i kolektywnie konstruowanych sposobów zachowań”. Charakterystyczne cechy transformacji w strukturze społecznej, to rozpad lub zmiana pozycji klas, warstw i grup społecznych

od roku 1989 oraz tworzenie się nowych fragmentów tej struktury. Klasa robotnicza, która była najważniejsza w życiu społecznym, straciła swoje wpływy i znaczenie, co jest wytłumaczalnym powodem jej frustracji. Wielką przegraną transformacji są chłopi. Innym zjawiskiem charakterystycznym dla polskiej struktury społecznej jest krystalizowanie się tzw. klasy średniej. Zmieniają się relacje między poszczególnymi klasami, warstwami i grupami społecznymi. Należy zaznaczyć, że lata dziewięćdziesiąte przyniosły spadek realnych dochodów mieszkańców państwa polskiego, pogłębianie się rozwarstwienia. Likwidacja wielu miejsc pracy, narastające zjawisko bezrobocia potęgują niepewność i obawy o własny los wśród zdeterminowanego społeczeństwa.

Te zjawiska w większości dotyczą ludzi młodych. Zdaniem socjologów, poczucie zagrożenia bezrobociem jest charakterystyczne i właściwe dla młodego pokolenia (R. Borowicz, 1993). W grupie tej zdecydowanie dominują osoby o niskim poziomie wykształcenia, najczęściej absolwenci zasadniczych szkół zawodowych. Niski poziom kwalifikacji wyniesiony ze szkoły zmniejsza u tej młodzieży szansę nie tylko na uzyskanie zatrudnienia, ale także na przekwalifikowanie się zgodnie z wymogami rozwijającego się rynku pracy. Zwiększa się także ukryte bezrobocie w grupie młodzieży wiejskiej, nie mającej z powodu niskich najczęściej kwalifikacji szans na znalezienie pracy w mieście, przy jej niewielkim często wykorzystaniu w rodzinnym gospodarstwie rolnym. W szczególnie trudnej sytuacji znajdują się zwłaszcza bezrobotni absolwenci szkół zawodowych, dla których niemożność podjęcia pierwszej w życiu pracy stanowi szok, będący zderzeniem własnych planów i oczekiwań z realną rzeczywistością. Wśród jego negatywnych konsekwencji wymienia się m.in. poczucie bezradności, apatię lub agresję oraz spadek poczucia własnej wartości, a także zwiększoną podatność na różnego rodzaju patologie społeczne, jak alkoholizm, narkomania, przestępczość, itp.

Kultura i transformacja. Kulturę można potraktować, zdaniem K. Wieleckiego (1996, s. 113), jako „sposób przystosowania się do społeczeństw, do świata przyrody i do warunków, jakie społeczeństwo samo sobie stwarza”. Kultura jest jednocześnie wytworem ludzi, którzy dążą do realizacji interesów grupowych i potrzeb indywidualnych (por. A. Kłoskowską 1983, s. 73). Równocześnie dostarcza ona reguł, wzorców, norm, wartości, modeli, według których proces realizacji interesów i potrzeb może przebiegać w warunkach akceptacji społecznej. „Kultura poprzez swoje wzory i normy – (pisała A. Kłoskowską 1983, s. 55,56) – tworzy ramy, w których przebiega interakcja społeczna, to znaczy proces wzajemnego oddziaływania w konkretnych sytuacjach

społecznych i pozwalają im przewidywać reakcje partnerów interakcji, kulturowo określone obowiązki i przywileje, dostarczają one orientacji co do własnego miejsca w społeczeństwie oraz miejsca innych ludzi. Świadomość wspólnoty uznawanych wartości i norm zapewnia poczucie bezpieczeństwa i stabilizacji”. Kultura poprzez wytwarzane reguły stosunków społecznych integruje społeczność. Poza tym wpływa na stabilność, ciągłość, zdolność do ekspansji i rozwoju społeczności. Rozpad kultury może powodować rozpad społeczeństw.

Rola kultury jest ważna, zwłaszcza w sytuacjach poważnych zmian społecznych, szczególnie w okresie transformacji. Ludzie mają wówczas trudności ze zrozumieniem świata, swego w nim miejsca. Nie potrafią często przyjąć racjonalnej strategii życiowej w sferze indywidualnej i zbiorowej. Brak zrozumienia świata powoduje poczucie zagrożenia i lęku, owocuje brakiem poczucia wpływu, doprowadza to do deprywacji potrzeby sensu i znaczenia. Kultura to nie tylko wartości, normy, wzorce i modele kulturowe, ale także racjonalizacja świata, strategie realizacyjne, gdy chodzi o wartości, strategie życiowe, symbole, społecznie podzielane znaczenia.

Zdaniem A. Kalety (1996, s. 5), „kultura jawi się jako spektrum zbiorowo zorganizowanych i fundamentalnych reakcji na materialne i duchowe realia życia. Chociaż jest także dziedziczeniem tradycji, przejmowaniem sposobów zachowań z przeszłości, każda generacja musi ją odbudowywać na nowo”. Przebudowę należy rozumieć jako kanalizowanie reakcji na nieustannie przeobrażające się realia życia, przez oplatanie ich siecią powiązań z wartościami generacji rodziców. W społeczeństwach przemysłowych, m.in. pod wpływem zjawisk będących efektem procesu indywidualizacji, stosunki między generacjami uległy zasadniczej zmianie, stały się stosunkami konfliktogennymi, zagrażającymi ciągłości tradycji kulturowej.

Kultura nie jest jednolita, można w niej wyróżnić szereg sfer. Szczególne znaczenie ma rdzeń kulturowy społeczeństwa. Są to takie treści, które umożliwiają integrację społeczną, a zarazem integrację osobowości pojedynczych ludzi. Jest to zakres kultury wspólnej, która dostarcza najważniejszych wartości, wzorców, norm, modeli, racjonalizacji i strategii społecznych. Jej podłożem jest tzw. kultura wyższa. Dyskusje, penetracje, eksperymenty merytoryczne i formalne, które tam się dokonują, tworzą nową „filozofię” społeczeństwa, nowe systemy estetyczne i etyczne, nowe sensy i symbole.

Kultura masowa nie integruje, ale atomizuje społeczeństwo. Poprzez banalizację, uproszczenie, konserwatyzm kultura masowa utrudnia ludziom rozumienie samych siebie, społeczeństwa i świata. Nie dostar-

cza adekwatnych do transformacji racjonalizacji i strategii, ale przeciwnie propaguje rytualizację, a więc jest przeszkodą dla elastyczności zachowań ludzi i grup społecznych. Utrudnia ona wytworzenie się rdzenia kulturowego, a nawet przeciwnie, poprzez swą łatwość i zgodność z przyzwyczajeniami wypiera go. Kultura masowa nie wytwarza społeczeństwa, ale poprzez zunifikowanie znosi społeczeństwo. Wytwarza „masową wyobraźnię”, „masowy gust”, „masową osobowość” i „masowe społeczeństwo”.

Aby wszyscy obywatele mogli trwać i rozwijać się, muszą utrzymywać pewne minimum wewnętrznej komunikacji. To minimum musi być tym większe, im bardziej przełomowa jest chwila, im bardziej nowe i nieznane są warunki kulturowe, społeczne, gospodarcze i polityczne. Kultura dostarcza reguł i zasad komunikacji między ludźmi, tworzy język i system znaczeń, poprzez który ludzie się porozumiewają. Wyznacza pulę społecznych wartości, ukierunkowujących ludzką aktywność w wymiarze indywidualnym i grupowym.

W Polsce zachodzą bardzo poważne zmiany w obrębie kultury. Badania socjologiczne wykazują wzrost anomii, stopniowy rozpad tradycyjnych wartości i bardzo powolne wykształcanie się nowych, które jednak mają na razie jeszcze bardzo ograniczoną zdolność regulacyjną. Zmiany w obrębie struktury społecznej powodują deprecjację kultur określonych grup, warstw i klas, wzrastającą zaś rangę innych. Ogólnie jednak występuje wyraźny rozpad tradycyjnego rdzenia kulturowego, zupełnie brak nowego. Pojawiają się dwa zjawiska. Wypieranie kultury popularnej przez kulturę masową oraz stopniowy rozpad kultury wyższej.

1.4. Edukacja w okresie transformacji

Dokonujące się w Polsce od kilku lat przemiany społeczne wymuszają także przeobrażenia systemu oświaty, szkolnictwa wyższego i nauki. Transformacji ulegają nie tylko warunki ich funkcjonowania, ale także podstawowe idee filozofii edukacji, ich miejsce i funkcje w zmieniającym się społeczeństwie.

Została podważona doktryna edukacji adaptacyjnej, służąca przystosowaniu dzieci i młodzieży do panujących warunków społecznych, politycznych, gospodarczych i ekonomicznych. Doktryna taka sprzyjała utrwalaniu istniejącej organizacji życia społecznego, pomagała w zachowaniu funkcjonującego w danym kraju modelu życia. Teoria adaptacyjna wyznaczała edukacji funkcje służebne wobec państwa, zaniedbując funkcje edukacji wobec społeczeństwa (T. Lewowicki 1994, s. 15).

Utrwalała typowe modele życia społecznego, narzucała zuniformizowane koncepcje i interpretacje świata, co prowadziło do negatywnych skutków rozwojowych, a mianowicie: „ograniczenie kompetencji do krytycznego i całościowego władania alternatywnymi wizjami, ograniczenie horyzontów postrzegania i interpretowania świata, kurczenie się wiary we własne możliwości sprawcze, zubożenie tożsamości” (Z. Kwieciński 1989, s. 5).

Przyczyniła się do ukształtowania postaw bierności, wyczekiwania, nastawienia na łatwą konsumpcję, nieumiejętność podejmowania inicjatywy, niechęci do wysiłku i ponoszenia ryzyka (A. Bogaj, S.M. Kwiatkowski, M.J. Szymański 1998, s. 8).

Program edukacji adaptacyjnej zaczyna być zastępowany doktryną edukacji krytycznej, która w swoich założeniach uwzględnia: pobudzenie do innowacji, twórczości, zmian otaczającego świata. W tak pojmowanej edukacji znajdują miejsce potrzeby i pragnienia uczestników procesów edukacyjnych. Według tej teorii należą uwagę przywiązuje się do kwestii współdecydowania o edukacji, podmiotowości wszystkich osób podejmujących aktywność oświatową. „Podmiotowość jest ważnym wymiarem tej doktryny edukacyjnej, istotną właściwością modelu życia społecznego” (T. Lewowicki 1994, s. 17).

Filozofia edukacji krytyczno-kreatywnej, jak wskazuje autor, „przejawia się w koncepcjach wychowania skoncentrowanego na stwarzanie warunków nieskrępowanego rozwoju osobowości, uwzględnianie potrzeb i aspiracji jednostek, oferowanie godnych upowszechniania wizji światów wartości” (T. Lewowicki 1994, s. 17-18).

W okresie budowania demokratycznego kraju zmierza się do budowania demokratycznego systemu edukacyjnego. Zauważa się pewne tendencje. Dokonujące się zmiany w edukacji koncentrują się wokół następujących zagadnień (J. Niemiec 1999): decentralizacja szkolnictwa, pluralizm edukacyjny, wielokulturowość, dyferencjacja instytucji edukacyjnych, eksponowanie oddziaływań wychowawczych, zmiany treści kształcenia, rozwijanie nowoczesnych technologii, problemy edukacyjne integracji europejskiej, kreatorzy edukacji.

Zarysowane tendencje zmian wpływają na kształtowanie się, rozwijanie i realizację aspiracji edukacyjnych młodzieży.

Decentralizacja szkolnictwa na wszystkich szczeblach kształcenia rozumiana jako przekazanie lokalnym społecznościom decyzji edukacyjnych oraz decentralizacja wewnętrzna, czyli decyzje należą do nauczycieli, rodziców, mieszkańców wsi i miast. Decentralizacja szkolnictwa prowadzi do podmiotowości uczestników rzeczywistości edukacyjnej, aktywnego udziału i odpowiedzialności. Decentralizacja

oświaty łączy się z jej demokratyzacją, procesem, którego istotnym elementem jest poprawa szans edukacyjnych dużych grup dzieci i młodzieży. Wiąże się on z urzeczywistnianiem praw człowieka: wolności, poszanowania i zapewnienia możliwości rozwoju jednostki. Duże znaczenie ma prawo do kształcenia. Demokratyzacja oświaty to jedna z dróg do upowszechnienia kształcenia. Zwiększenie dostępności do edukacji, wyrównywanie szans edukacyjnych znacznej grupie młodzieży to ważny czynnik w kształtowaniu aspiracji edukacyjnych młodzieży i w zapewnieniu ich realizacji.

Pluralizm edukacyjny, czyli dynamiczne rozwijanie się szkół niepaństwowych, które są w pełni demokratyczne. Mają własne prawa, własne kryteria doboru treści kształcenia, selekcji uczniów, doboru nauczycieli, własne finanse oraz demokratyczne obyczaje. Stanowią szeroką ofertę edukacyjną w życiu lokalnym środowiska, co pozwala na większe możliwości wyboru szkoły i prowadzi do upowszechnienia oświaty.

Wielokulturowość w naszym kraju występuje w czterech wymiarach. Po pierwsze jako respekt dla mniejszości narodowych, zamieszkujących pogranicza. Zapewnienie im prawa do edukacji i osobistego rozwoju. Po drugie jako edukacja dla ludności migrującej. Poznanie i zrozumienie ludzi różnych kultur, z różnych krajów, otoczenie ich opieką, udzielenie im pomocy, a także organizowanie im elementów edukacji to ważne wyzwanie współczesności. Po trzecie jako możliwość poznawania różnych kultur i ludzi poprzez media. Czwartym wymiarem wielokulturowości jest kształtowanie poprzez edukację osobowości wielokulturowej.

Dyferencjacja instytucji edukacyjnych, czyli proces uczenia się usytuowany w trzech kategoriach instytucji. Są to szkoły różnego typu i szczebla kształcenia, instytucje pozaszkolne (edukacja paralelna), a także instytucje kształcenia ustawicznego (edukacja permanentna).

Rozwijanie wielostronnych oddziaływań wychowawczych związanych ze zmianami w systemie wartości, nowym rozumieniem dobra i zła, zmianami ideologicznymi. Poważne rozwijanie funkcji i zadań opiekuńczych. Powstają programy poprawiania kondycji zdrowotnej uczniów, racjonalności żywienia, proporcji pracy i rekreacji. Intensywnie jest rozwijany program dotyczący zagrożeń ekologicznych. Prowadzone są różne formy ochrony uczniów zagrożonych zjawiskami kryminogennymi. Specjalną opieką otoczeni są uczniowie „szczególnej troski”, z defektami, kalectwem i trudnościami intelektualnymi.

Przemiany treści kształcenia obejmują wprowadzenie nowych podstaw programowych jako treści obowiązkowych, redukcję treści

przestarzałych, a włączanie nowych o wysokim stopniu aktualności. Modyfikacja treści kształcenia obejmuje trzy kierunki: dyscypliny wiedzy, ważne i aktualne problemy oraz profile treści według uzdolnień indywidualnych uczniów. Szczególnie ważne jest dostosowanie treści do możliwości i oczekiwań uczniów, realizowanie treści, które będą sprzyjały rozwijaniu myślenia oraz innych zdolności i kompetencji potrzebnych młodzieży w życiu. To powoduje wzrost zainteresowania edukacją i większe zaangażowanie w proces kształcenia.

Wprowadzenie i rozwijanie nowoczesnych technologii poznawania świata i uczenia się, wykorzystania wielostronnego telewizji, wielostronnego zastosowania komputerów, a także operowania urządzeniami szybkiego porozumiewania się między ludźmi, korzystania z banków informacji, szerokiego wykorzystywania możliwości uczenia się na dystans oraz kształcenia otwartego.

Ważnym wyzwaniem dla działań edukacyjnych jest integracja europejska. Dostosowuje się standardy uczenia się na poszczególnych szczeblach edukacyjnych. Prowadzi się prace nad nostryfikacją dokumentów szkolnych i kursów kształcenia ustawicznego. Zwiększa się liczba wymiany studentów między krajami. Pojawiają się możliwości uczenia się w różnych krajach, co inspirowane do podejmowania ambitnych działań edukacyjnych.

Podstawowy wpływ, jak twierdzi J. Niemiec (1999), na rozwój demokracji szkolnictwa w Polsce mają kreatorzy i realizatorzy zadań edukacyjnych (nauczyciele, uczniowie, rodzice, sponsorzy, filantropi, lokalne społeczności, centralna i lokalna administracja).

Powyższe kierunki zmian są wdrażane do rzeczywistości edukacyjnej. Przejawem takiego działania jest chociażby wprowadzenie reformy systemu edukacji.

We współczesnym świecie edukacja powinna odgrywać wiodącą rolę. „Edukacja musi być jednym z priorytetów narodowych” (Komitet Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej 1989). Taka konieczność wynika z aktualnych tendencji oraz prawidłowości cechujących postęp cywilizacyjny. Rozwój gospodarczy uwarunkowany jest w coraz bardziej widocznym stopniu takimi czynnikami, jak: stopień nagromadzonej wiedzy, rozwój kultury, osiągnięcia i zdobycze techniki.

W sytuacji konieczności stałego wyboru, ambiwalencji, na które narażony jest współczesny człowiek, nieodzownym atrybutem staje się posiadanie wysokiego poziomu kompetencji poznawczych, które są koniecznym warunkiem szerokiego horyzontu świata (Z. Kwieciński 1992, s. 185 i 210).

Cywilizacja współczesna, przemiany życia społecznego powodują, że „absolwenci szkół, jeśli mają sprostać zadaniom stawianym w dalszym życiu, muszą uzyskiwać kwalifikacje bogatsze i doskonalsze niż poprzednicy kończący szkoły kilka lub kilkanaście lat wcześniej” (A. Bogaj, S.M. Kwiatkowski, M.J. Szymański 1998, s. 13).

A. Zandecki (1996, s. 184) pisze: „po kilku dziesięcioleciach deprecjacji wykształcenia jako kanału wertykalnej ruchliwości społecznej oraz drastycznej deprywacji materialnej osób z wyższym wykształceniem zaczynają w Polsce funkcjonować mechanizmy charakterystyczne dla nowoczesnych społeczeństw, wśród nich wiara w wykształcenie, dzięki któremu szerokie grupy społeczne mogą realizować własne aspiracje życiowe”.

B. Suchodolski (1990) pisał, iż pojawienie się wykształcenia i wiedzy na ścieżce do awansu życiowego oznacza powrót do normalności. Wykształcenie stwarza bowiem realne szanse przejścia przez człowieka odpowiedzialności za swój los. Pozwala ono wyjść poza poznawanie świata faktów do świata wartości, a to pozwala kształtować egzystencję.

Wykształcenie, jak pisze A. Zandecki (1996, s. 190), stało się korelatem zmiany społecznej. Umocnienie postaw prodemokratycznych, orientacja dla reform gospodarczych i społecznych, które z reguły generują stan niepewności, stałe narażanie na ambiwalencję, konieczność dokonywania wyborów – to stany i sytuacje, w których pożądaną są: samodzielność myślenia, samodzielność w podejmowaniu decyzji, w których jest miejsce na indywidualne działanie odpowiedzialnej za siebie jednostki”.

Na znaczenie wykształcenia wskazuje również J. Koralewicz-Zębik (1987, s. 145). „Wykształcenie dostarcza umiejętności i tworzywa do budowania obrazu rzeczywistości, w której ma miejsce multiplikacja światów (...). Ma miejsce widzenie wydarzeń w wielu kontekstach, ze świadomością istnienia odmiennych zwyczajów, wartości i stosunku do życia, gdzie oczekuje się różnic między ludźmi i różnice te się toleruje. Poszerzenie wiedzy zmniejsza przydatność stereotypów, pokazuje zmienność świata i możliwość wpływania nań przez ludzi”.

Funkcje edukacji współczesnej, zdaniem W. Wieleckiego (1996, s. 117), to „przede wszystkim pomagać odnajdywać się w świecie kultury, rozumieć ją, jej zdegenerowane i afunkcyjne obszary oraz to, co uniwersalne”. Edukacja, jeśli ma przygotowywać do społeczeństwa przyszłości, powinna być głównie nastawiona na rozwój podmiotowości młodego pokolenia oraz kompetencji do komunikacji społecznej. Z konieczności musi być nastawiona przeciwko kulturze masowej. Jej

głównymi zadaniami jest przygotowanie i rozwój tych właściwości, predyspozycji, postaw, które w każdych warunkach pozwolą samodzielnie zrozumieć sytuację, ocenić, znaleźć sposób poradzenia sobie z nią indywidualnie i w planie społecznym.

H. Kwiatkowska (1997, s. 134) wskazuje, że „wymóg krytyczności myślenia był zawsze ważnym postulatem edukacyjnym, jednakże współcześnie zaczyna mieć znaczenie warunkujące sens aktywności człowieka, umożliwiając mu nie tylko rozumienie świata, ale sensowne w nim bycie”. Kształtowanie postawy krytycznej jest elementem edukacyjnego wyposażenia współczesnego człowieka.

H. Kwiatkowska (1997, s. 16) zwraca uwagę, że w wyniku nieograniczonej zmienności świata maleje znaczenie przeszłości w rozpoznawaniu rzeczywistości, a tym bardziej w kreowaniu przyszłości. „... Mądrość ojców bywa dyskredytowana przez ich dzieci”. Człowiek współczesny, jak nigdy dotąd zdany jest na siebie w kreowaniu swej rzeczywistości. Myślenie kategoriami przyszłości staje się dzisiaj podstawowym warunkiem rozwoju. Przyszłość, zdaniem H. Kwiatkowskiej (tamże, s. 16), „staje się przedmiotem nauczania systemów szkolnych w wielu krajach. Myślenie w kategoriach przyszłości obliuguje człowieka do wyzwolenia się w pewnym sensie z pęt doświadczenia i otwarcie się na alternatywne myślenie”.

Edukacja ujmowana jest jako czynnik determinujący przystosowanie jednostki do zmieniającej się rzeczywistości społecznej i jej kreowanie. Wykształcenie społeczeństwa postrzegane jest jako predyktor zmian w wielu dziedzinach rzeczywistości.

A. Bogaj, S.M. Kwiatkowski, M.J. Szymański (1998, s. 15) piszą: „od wiedzy, postaw, aspiracji i dążeń życiowych ludzi w ogromnej mierze zależy spełnienie wszystkich zamierzeń, także tych, które wiążą się z unowocześnianiem gospodarki”.

Z wypowiedzi tych wynika, iż edukacja ma ogromne znaczenie w życiu człowieka, a szczególnie w okresie transformacji. Tendencją światową staje się edukacja przez całe życie. Zwracają uwagę na nią autorzy raportu J. Delorsa oraz *Białej Księgi...*

- Edukacja permanentna powinna opierać się na czterech filarach:
- „uczyć się, aby żyć wspólnie”. Umiejętność współżycia jest jednym z najważniejszych wyzwań i nakazów współczesności. Należy poszerzać wiedzę o innych, o ich historii, tradycji i duchowości, szanować wartości pluralizmu, dostrzegać rosnącą współzależność i dążyć do realizacji wspólnych projektów, uczyć się inteligentnego i pokojowego regulowania nieuniknionych konfliktów.

- „uczyć się, aby wiedzieć”. Należy dążyć nie tylko do opanowania wiedzy skodyfikowanej, ale do poznawania narzędzi służących jej zdobywaniu. Edukacja spełni swoje zadanie, jeśli da impuls i podstawy do kontynuowania nauki przez całe życie w pracy i poza pracą.
- „uczyć się, aby działać”. Należy uczyć się stawiać czoła nie przewidzianym sytuacjom, twórczo wpływać na kształt przyszłości.
- „uczyć się, aby być”. Raport J. Delorsa w pełni solidaryzuje się z podstawowym stanowiskiem wyrażonym w raporcie E. Faure`a „rozwój ma na celu pełny rozkwit człowieka w całym bogactwie jego osobowości i w różnorodnych formach ekspresji i zaangażowania: jako jednostki, członka rodziny i społeczeństwa, obywatela i producenta, wynalazcy techniki i twórcy marzeń” (E. Faure 1975, s. 15). W większym niż dotąd stopniu, na edukacji spoczywa obowiązek rozwijania u wszystkich ludzi zdolności do samodzielnego myślenia i samodzielnych sądów, nieodzownych w sytuacji zwiększonej odpowiedzialności osobistej za kształtowanie wspólnego losu (J. Delors 1998, s. 85-98).

Autorzy *Białej Księgi...* (s. 5) prognozują: „Sytuacja społeczna każdego z nas będzie w coraz większym stopniu zależała od zdobytej przez siebie wiedzy. Społeczeństwo jutra będzie inwestować w wiedzę i stanie się społeczeństwem uczenia się i nauczania, w którym każdy będzie tworzył własne kwalifikacje. Innymi słowy powstanie społeczeństwo uczące się.

1.5. Studia a rozwój jednostki

Młodzież przychodząca do uczelni podlega wielorakim wpływom. Jedne z nich są zamierzone, o charakterze pedagogicznym i mają miejsce wówczas, kiedy tworzone są intencjonalnie sytuacje, w których studenci uczestniczą i przejawiają określoną aktywność. Inne natomiast są spontaniczne, niekontrolowane z punktu widzenia celów uczelni. Są to więc wpływy dokonujące się w grupach, nie poddawane kierownictwu nauczycieli akademickich (K. Jaskot 1994, s. 5).

Intencjonalne i pozaintencjonalne wpływy środowiska uczelnianego sprzyjają procesom przekształcania osobowości studentów. „Ale wartość osobotwórcza tych oddziaływań, jak wskazuje K. Jaskot (1994, s. 6), zależy w decydującym stopniu od tego, jak spostrzegają je i jak reagują na nie studenci. Ich indywidualne doświadczenia, aktualne dążenia życiowe, uznawane zasady i wartości oraz wyobrażenia o tym,

jakimi ludźmi chcieliby być, mają zasadniczy wpływ na to, czy i w jakim stopniu spostrzegają oni oddziaływania środowiska uczelnianego jako zgodne z ich dążeniami, czy w wyniku tych wpływów pojawia się u nich tendencja do czynnego uczestnictwa w kształtowaniu i przekształcaniu własnej osoby”.

Autor wskazuje, iż wpływy osobotwórcze uczelni mogą być efektywne wówczas, gdy wywołują lub wzmacniają aktywność samowychowawczą młodzieży.

H. Muszyński (1976, s. 330) pisze, że „uczelnia jest zespołem zabiegów, jakie jednostka podejmuje w stosunku do samej siebie, żywiąc zamiar udoskonalenia czegoś we własnej osobowości”.

S. Pacek (1977, s. 47) podkreśla, że zabiegi te są świadome, dobrowolne, zaś ich kierunek wyznacza plan osobistego rozwoju jednostki.

K. Jaskot (1994, s. 6) wskazuje, że człowiek w pracy nad doskonaleniem siebie dąży do wyzbycia się cech niepożądanych, doskonalenia już posiadanych, nabycia cech nowych, ku którym aspiruje.

Rozwój jednostki wyraża się w „ciągu zmian prowadzących do wyższego stopnia zróżnicowania i skomplikowania struktury i funkcji organizmu, do coraz większej jego złożoności (M. Żebrowska 1975, s. 150).

Zdaniem J. Reykowskiego (1976, s. 323-339), rozwój przybiera postać:

- przyrostu ilościowego (np. wiedzy, umiejętności, gotowości do pełnienia społecznych wymagań),
- osiągnięcia dojrzałości (rozwój zdolności do pełnienia określonych funkcji, zachowywanie stanu równowagi, osiągnięcie stanu doskonałości),
- ukierunkowania zmian jakościowych – przechodzenia od funkcji prostych do złożonych, od globalnych do zróżnicowanych, od czynności odtwórczych do twórczych, od łatwych do trudnych, od mniej do bardziej trafnego odzwierciedlenia otoczenia.

Możliwości wpływu środowiska uczelni na rozwój studentów, ich aktywność w kreowaniu własnej osobowości są uzależnione z jednej strony od psychofizycznych cech ich fazy rozwojowej, z drugiej od właściwości osobotwórczych szkoły wyższej jako instytucji edukacyjnej (K. Jaskot 1994, s. 7).

1.5.1. Młodzież studiująca w świetle psychologii rozwojowej

W literaturze z dziedziny psychologii rozwojowej można znaleźć wiele propozycji wyróżniania stadiów rozwojowych życia ludzkiego (według S. Baley, S. Szumana, M. Kreutz, H. Wallona, J. Piageta, S.L. Rubinsztajna, A.N. Leontiewa, A.W. Zaporozca, N.D. Lewitowa i innych).

Różny jest stopień ogólności tych podziałów. Ich twórcy próbują ująć całokształt zachowań, funkcji czy procesów psychicznych albo też ograniczają się do wybranej sfery, np. do wyróżnienia stadiów rozwoju poznawczego (J. Piaget) czy moralnego (L. Kohlberg).

M. Przetacznik-Gierowska (1993, s. 653) pisze, iż „w związku z wielością i różnorodnością teorii i modeli ontogenezy problem periodyzacji i stadialności psychicznego rozwoju człowieka jest nadal otwarty, gdyż żaden z podziałów nie został dotychczas powszechnie uznany ani też w pełni sprawdzony poprzez badania empiryczne”.

Dążąc do scharakteryzowania okresu rozwojowego, w którym znajduje się młodzież studiująca, zainteresowałam się okresem dorastania, który jest wyróżniany przez wielu psychologów (np. I. Obuchowska 1983, M. Żebrowska 1982). Okres wymieniony obejmuje, jak podają autorzy, przedziały wiekowe: od 12-13 lat do 17-18 lat.

M. Żebrowska (1982, s. 187) zaznacza „nie uwzględniliśmy w naszym podziale starszego okresu młodości (18-24 r.ż.), którym zajmujemy się tylko częściowo przy omawianiu okresu dorastania. Nasuwają się tu bowiem wątpliwości co do granic tego etapu, który przyjmowano dawniej za końcową fazę dorastania”. Granice tego etapu obecnie przesuwają się wyraźnie w górę oraz zacierają się coraz bardziej z powodu przedłużania się i rozszerzania w nowych warunkach społecznych różnych form nauki.

I. Obuchowska (1983, s. 7) wskazuje, iż „w dorastaniu wydzielić można dwa podokresy (fazy), dające się teoretycznie wyróżnić ze względu na dominowanie w pierwszym z nich czynników natury biologicznej, a w drugim – czynników kulturowych”. Ogólnie można powiedzieć, że dorastanie zaczyna się w biologii, a kończy się w kulturze. Autorka przyjmuje wyróżnienie faz: wstępnej zwanej dojrzewaniem lub pokwitaniem, czy fazą pubertalną oraz fazy adolescencji (od łac. *adolescens* – młodość) (I. Obuchowska 1983, s. 8).

Uważam, że młodzież studiującą można zaliczyć do drugiej fazy, fazy adolescencji. W tym okresie jednostka poszukuje wyjścia z „chaosu przeżyć i działań”, charakterystycznego dla wcześniejszej fazy. Stopniowo porządkuje swoje życie, stawia sobie cele i dostosowuje do nich swoje postępowanie. W tej fazie rozwoju dominującą rolę odgrywają procesy intelektualne, a procesy biologiczne organizmu są już ustabilizowane (I. Obuchowska 1983, s. 13).

Poszukiwanie tożsamości własnej staje się coraz bardziej świadome, poparte refleksją i werbalizowane. Młodzież stawia sobie pytania dotyczące sensu własnego istnienia i sensu istnienia ludzkiego życia w ogóle (I. Obuchowska 1983, s. 14).

„W drugiej fazie dorastania młodzi na ogół znajdują sens własnego życia. Jego realizacja wraz z nieodłącznym rozczarowaniem i zwątpieniem, z walką o utrzymanie własnej drogi wyboru i z poszukiwaniem dróg nowych, przypada na lata dalsze” (I. Obuchowska 1983, s. 15).

Jednostki w tym okresie charakteryzuje wysoka jakość procesów intelektualnych. W wieku 18-23 lat wartości poznawcze jednostki osiągają punkt szczytowy (B. Ananiew 1972, s. 53). Dzięki temu jest ona w stanie samodzielnie lub pod kierunkiem przyswajać wiedzę, w jej najbardziej złożonych postaciach, systematyzować ją, weryfikować, użytkować do rozwiązywania problemów teoretycznych i praktycznych, a równocześnie kształtować swój stosunek do tej wiedzy oraz własnego rozumu i możliwości intelektualnych.

Zgodnie z teorią rozwoju poznawczego J. Piageta, ludzie w tym okresie charakteryzują się myśleniem formalno-operacyjnym. Są zdolni do logicznego rozumowania oraz systematycznego weryfikowania abstrakcyjnych hipotez, wyrażonych w języku logicznych zdań, bez odnoszenia ich do konkretnej rzeczywistości (A. Birch, T. Malim 1995, s. 126).

Według J. Piageta, dorastający, który ma rozwiązać problem o charakterze naukowym jest w stanie myśleć w sposób hipotetyczny oraz brać pod uwagę szeroki zakres różniących się od siebie alternatywnych rozwiązań oraz zrozumieć leżącą u podstaw problemu zasadę, czy też prawo naukowe (A. Birch, T. Malim 1995, s. 126).

W tym okresie dokonują się istotne przeobrażenia w sferze poznawczej. Procesy myślowe mają charakter bardziej analityczny oraz stają się przedmiotem świadomej kontroli. Jednostki w tym okresie przejawiają zdolność do antycypowania i doskonalenia strategii rozwiązywania problemów (szkolnych i w sytuacjach społecznych) (A. Birch, T. Malim 1995, s. 127).

Przeobrażenia sfery poznawczej wpływają na rozwój moralny człowieka. Młodzież studiująca znajduje się na poziomie postkonwencjonalnym (poziomie zasad moralnych) w rozwoju moralnym według Kohlberga (A. Birch, T. Malim 1995, s. 93). W sposób właściwy temu poziomowi rozumowań moralnych, jednostki opierają swe sądy na wskazówkach swojego własnego sumienia.

Na tym poziomie rozwoju moralnego Kohlberg wyróżnia dwa stadia, z których pierwsze polega na ujmowaniu zasad moralnych w terminach ogólnych praw i reguł przyjętych przez społeczeństwo (człowiek postępuje moralnie, bo przyjął takie zasady), a drugie charakteryzuje się samodzielnym poszukiwaniem reguł zgodnych z logicznym rozumowaniem przy uznaniu ich stałości i uniwersalizmu (człowiek postępuje moralnie, aby uniknąć negatywnej oceny samego siebie). Jest to

stadium najwyższe, które nie zawsze zostaje osiągnięte (I. Obuchowska 1983, s. 61).

I. Obuchowska (1983, s. 51-58) zwraca uwagę na rozwój emocjonalny dorastającej młodzieży. Zauważa, że „w okresie dorastania pobudzenie emocjonalne jest nasilone, które uzewnętrznia się w charakterystycznej dla dorastających intensywności zachowania. Rozwój uczuć w okresie dorastania zmierza w kierunku dojrzałości emocjonalnej, którą charakteryzuje przejście od zależności uczuciowej do niezależności, od niekontrolowanego uzewnętrzniania uczuć do poddawania ich kontroli, od nieopanowanego ulegania uczuciom do ich opanowania, od egocentryzmu do socjocentryzmu” (I. Obuchowska 1983, s. 57). Dojrzałość uczuciowa to także zdolność do odraczania reakcji, do powściągliwości, a nieraz do rezygnacji.

H. Muszyński (1977, s. 72) wskazuje, iż w tym okresie nasilają się wątpliwości światopoglądowe, wyrażające się w pytaniach o sens życia, jakość życia, o to, czym je wypełnić, o własne w nim miejsce.

Konkretyzuje się obraz własnej osoby, wzrasta tendencja do niezależności od zewnętrznej kontroli przy wzroście samokontroli i samoregulacji własnych zachowań (M.U. Niedziela 1988, s. 22). Sprzyja to krystalizowaniu się przekonań oraz stabilizowaniu systemu wartości.

Wysoka jakość procesów intelektualnych sprzyja dojrzeniu światopoglądu. Właśnie w tej fazie rozwoju osobniczego podejmowane są decyzje, jaki będzie stosunek jednostki do życia, pracy, zawodu, do siebie i innych ludzi, a także, które wartości należy cenić, ku którym powinno się dążyć w swoim życiu (R. Hilgart 1967, s. 171). Na tym tle pojawiają się dwie tendencje (S. Kowalski 1963).

Pierwsza to tendencja do precyzowania własnych planów i aspiracji życiowych. Towarzyszy temu wzrost znaczenia wzorów osobowych oraz wysoki poziom aktywności samowychowawczej.

Tendencja druga to dążenie do „działań ulepszających” i „czynów doniosłych” (W. Okoń 1971, s. 109). Jej wyrazem jest m.in. znaczna aktywność społeczna młodzieży.

Wraz z poszukiwaniem logiki i sensu otaczającego świata wyłaniają się pytania młodzieży dotyczące własnej tożsamości: kim jestem? po co istnieję? czego pragnę od życia i czego ono oczekuje ode mnie? Nadchodzi więc czas pogłębionego poznawania siebie, poszukiwania sensu własnego istnienia, swojej roli w życiu (I. Obuchowska 1983, s. 81).

Wielką wagę do problemu tożsamości przywiązuje E. Erikson. Zdaniem autora, osobę, która dobrze rozwiązała swoje problemy tożsamości, charakteryzuje mocne poczucie własnego „ja”, zdolność do głębo-

kiego zaangażowania się w wartości i ideały, do podejmowania zadań i do darzenia miłością (I. Obuchowska 1983, s. 85-86).

E. Erikson przedstawiając stadia rozwoju psychospołecznego człowieka, wskazuje na osiem etapów (cykli rozwojowych, stadiów wieku). Każdy z nich zawiera określony wymóg, który, jeśli zostanie zrealizowany, przyspiesza rozwój i wzmacnia poczucie tożsamości, a jeśli nie, wówczas niszczy rozwój i poczucie tożsamości.

Etap pierwszy (oralny, niemowlęstwo) – obejmuje wymóg poczucia zaufania w opozycji do jego braku.

Etap drugi (analny, konflikt autonomii), który trwa do trzeciego roku życia, zawiera wymóg autonomii w opozycji do niepewności i wstydu wywołanych wczesnymi doświadczeniami w uczeniu się.

Etap trzeci (genitalny, interakcja z rodziną), który trwa od czwartego do szóstego roku życia zawiera wymóg inicjatywy i pewności siebie w opozycji do poczucia winy i niepowodzeń w dalszym poznawaniu swego otoczenia.

Etap czwarty (latencji, wiek szkolny), od szóstego do trzynastego roku życia, związany jest z wymogiem pilności, poczucia fachowości i chęci działania w opozycji do poczucia niższości.

Etap piąty (adolescencji, dorastanie), odpowiadający wiekowi dojrzenia, niesie z sobą wymóg formowania poczucia tożsamości w opozycji do jego zaburzeń.

Etap szósty (wczesnej dorosłości, okres młodości), zawiera wymóg dojrzałości do intymności w opozycji do izolowania się związany z umiejętnością (lub jej brakiem) tworzenia trwałych i pozytywnych związków uczuciowych.

Etap siódmy (dorosłości, wiek dorosły) niesie ze sobą wymóg bycia twórczym i produktywnym w opozycji do koncentracji na sobie i stagnacji.

Etap ósmy (dojrzałości) związany jest z końcowym okresem życia, niesie on wymóg poczucia integralności w opozycji do rozpacz.

Etap szósty w rozwoju psychospołecznym człowieka, według E. Eriksona, jest charakterystyczny dla młodzieży studiującej. W tym okresie jednostka nabywa różne doświadczenia z funkcjonowania w różnych rolach, co może prowadzić do solidarności grupowej lub izolacjonizmu. Jeśli młody człowiek potrafi nawiązać stabilne i pozytywne związki uczuciowe, wówczas posiada tę umiejętność, natomiast kiedy tego nie potrafi, wtedy pojawia się bolesne poczucie samotności oraz izolacji (E. Erikson 1963, s. 27)

Według Sheehyego, centralnym problemem dorastania są pytania: w jaki sposób zrealizuję swoje aspiracje? dokąd zmierzam? (A. Birch, T. Malim 1995).

I. Obuchowska (1983, s. 86) wskazuje, że określenie siebie, swojej tożsamości prowadzi z reguły do chęci dokonywania samodzielnych wyborów. Z jednej strony młodzież pragnie, aby wybory były rzeczywiście jej wyborami, z drugiej jednak może odczuwać lęk przed nieznanymi skutkami, przed często nieodwracalnymi konsekwencjami swoich decyzji. Ten konflikt przed pragnieniami samodzielności a lękiem przed odpowiedzialnością jest konfliktem najbardziej obciążającym życie psychiczne młodzieży.

W okresie dorastania motywacja i działania, które z niej wynikają, mają specyficzne dla tego okresu życia właściwości. Dopiero w tym okresie wysuwane są cele odległe, a podporządkowane im działania są zorganizowane i planowe.

Specyficzną własnością tego okresu życia jest poszerzanie się zakresu motywacji i działalności wskutek wchodzenia jednostki w nowe środowiska społeczne, a także wskutek poznawania wciąż nowych obszarów wiedzy i wytworów człowieka.

Inną właściwością motywacji i działalności dorastających jest ich kierunek. Od świata przyrodniczego i materialnego w okresie dzieciństwa prowadzi on najpierw ku światu wewnętrznemu, aby następnie zwrócić się ku zagadnieniom społecznym.

Następną właściwością dążeń i działań młodzieży jest romantyzm. Młodzież pragnie doznań pełnych piękna. Dorastający lubią ryzyko, tajemniczość.

Jeszcze jedną cechą tego okresu jest specyficzny negatywizm (prekora), który może przybrać postać uporu, nieposłuszeństwa, czy nawet arogancji.

Najbardziej widoczną właściwością motywacji i działalności dorastających jest intensywność. Młodzież włącza się w działanie całkowicie.

Dorastająca młodzież podejmuje w czasie wolnym od nauki różnorodne formy aktywności indywidualnej i zespołowej (I. Obuchowska 1983, s. 88-97).

W środowisku studenckim utrwalony jest wzór człowieka kulturalnego, w którym wysoką rangę przypisuje się określonej stylowi, sposobom spędzania wolnego czasu, posiadaniu określonego zasobu doświadczeń kulturalnych (H. Gonet-Jasińska 1971).

Z badań A. Przecławskiej (1976, s. 242) wynika, że kontakty młodzieży z kulturą spełniają rolę poznawczą, emocjonalną, rozrywkową, ekspresyjną i wzortwórczą.

W drugiej fazie dorastania zainteresowania młodzieży stopniowo stabilizują się, rozwija się umiejętność dokonywania wyborów, kierunek aktywności pokrywa się w coraz większym stopniu z uzdolnieniami. Kształtuje się psychiczna dojrzałość młodego człowieka, polegająca na umiejętności stawiania sobie samemu celów nie tylko dalekich, ale i uspołecznionych (I. Obuchowska 1983)

Młodzież w tym okresie włącza się coraz bardziej w działania ogólnospołeczne, we współpracy z ludźmi dorosłymi. Potrafi też w coraz większym stopniu podporządkować swoją aktywność świadomie przez siebie wybranej ideologii (I. Obuchowska 1983, s. 96).

A. Pietrowskij (1986) wskazuje na okres studiów jako etap rozwoju charakteryzujący się wieloma sprzecznościami związanymi z wewnętrznymi przemianami, drogę zdobywania środków do życia jednostki i jej relacjami z czynnikami zewnętrznymi.

W przypadku wewnętrznych przemian jednostki dotyczy to sprzeczności:

- pomiędzy szybkim rozwojem dążeń i pragnień, a nie nadążającym za nim rozwojem woli i charakteru,
- pomiędzy rozwiniętym „ja idealnym”, a słabą ciągle jeszcze zdolnością młodzieży do wszechstronnej oceny własnego „ja realnego”,
- pomiędzy dążeniem do zmiany, idealizowaniem i romantyzmem, a niedostatkami życiowego doświadczenia.

W drugim przypadku sprzeczności:

- pomiędzy silnym dążeniem do autonomii a rygorami wynikającymi z organizacji procesów kształcenia,
- pomiędzy rozwiniętymi potrzebami ekonomicznymi a słabymi możliwościami ich zaspokajania,
- pomiędzy wielką ilością docierającej do studenta wiedzy a często słabą motywacją, brakiem czasu do jej opracowania i przyswojenia.

Te i inne sprzeczności mogą powodować różnego rodzaju negatywne skutki. K. Jaskot (1994, s.11) wymienia: niewiarę we własne siły, poczucie niepewności, niepełnowartościowości, apatię czy agresję. Autor podkreśla, że ich uciążliwość jest wielka, bowiem dotyka jednostek, w świadomości których fakt przyjęcia na studia utwierdzał przekonanie o ich własnej wartości i nadziei na interesujące życie studenckie, to m.in. stanowi o trudności procesów pedagogicznych w szkole wyższej. Te sprzeczności mogą być równocześnie czynnikiem stymulującym rozwój studenta, dynamizującym realizowanie życiowego dążenia, procesy zmieniania siebie.

Z przedstawionej charakterystyki wynika, że druga faza dorastania (według I. Obuchowskiej), czy wczesna dorosłości (według E. Eriksona), to okres doniosłych przemian w osobowości jednostki. Zatem młodzież w okresie studiów ma ogromne szanse na rozwój własnej osobowości.

1.5.2. Szkoła wyższa jako instytucja tworząca warunki do rozwoju studenta

Możliwości rozwojowe studenta zależą nie tylko od jego potencjału rozwojowego, ale także od warunków, w których potencjał może się realizować. K. Jaskot (1994, s. 11-13) pisze, że „szkoły wyższe są środowiskiem zdolnym wpływać na kierunek i dynamikę przekształceń osobowościowych studiującej młodzieży”. Autor też wskazuje, że uczelnia jako instytucja edukacyjna jest odmienna od innych. Odmienność ta wyraża się w specyficznych rodzajach stosunków wychowawczych. Dorosłość studentów, ich aspiracje, chęć działania decydują, że w relacjach z nauczycielami występują jako uczestnicy procesów pedagogicznych.

Uczelnia jest instytucją kształcenia, w której ma miejsce współdziałanie nauczycieli i studentów na płaszczyźnie specjalności zawodowej lub naukowej, do której aspiruje student. Wspólne działania dają studentom możliwość nabywania kompetencji organizatorskich, kierowniczych, przywódczych. Są to doświadczenia niezwykle cenne z punktu widzenia ról pełnionych po studiach.

Uczelnia jest jedyną instytucją w systemie edukacyjnym, w której nauczyciele są współtwórcami wiedzy, którą udostępniają studentom. Dzięki temu studiujący poznają nie tylko wiedzę z książek, ale wiedzę „żywą”, będącą wytworem ludzi, z którymi stykają się w toku studiów. Tego rodzaju kontakty pozwalają studentom poznawać warsztat naukowy swoich nauczycieli, uczestniczyć czynnie w realizowanych przez nich zadaniach badawczych. Sprzyja to kształtowaniu przez studentów postaw intelektualnych, nacechowanych poznawczą dociekliwością, krytycyzmem, tolerancją, intelektualną uczciwością, innowacyjnością, racjonalizmem, które mają wpływ na rozwój własnych możliwości intelektualnych człowieka w trakcie studiów i po ich ukończeniu (K. Jaskot 1994, s. 13).

Szkoła wyższa może tworzyć warunki do rozwoju aktywnych postaw poznawczych, a także do rozwoju aspiracji edukacyjnych.

Szczególny wpływ mają nauczyciele akademicki. Ich kompetencje, doświadczenie życiowe decydują o tym, że są postrzegani przez studentów jako osoby mające wpływ na realizację celów i aspiracji studiu-

jących. Nauczyciele mogą dostarczać studentom wzorów moralnych, wzorów karier naukowych, wzorów działań, wzorów pełnienia ról zawodowych. Studenci naśladują i identyfikują się z nauczycielami tylko tam, gdzie układ stosunków pomiędzy nauczycielami i studentami charakteryzuje się emocjonalnym zbliżeniem, przeżyciową otwartością, partnerskimi relacjami w działaniu. (K. Jaskot 1994, s. 15).

Na rosnącą rolę uniwersytetów i innych wyższych uczelni w społeczeństwie w okresie transformacji wskazują autorzy raportu J. Delorsa (na podstawie art. W. Rabczuka 1997, s. 66). Komisja UNESCO stanęła na stanowisku, że uniwersytety muszą nadal zajmować centralne miejsce w systemie szkolnictwa wyższego, realizując cztery podstawowe funkcje:

- prowadzenie badań i kształcenie kadry pedagogicznej,
- przygotowanie wysoko kwalifikowanych specjalistów, stosownie do potrzeb życia gospodarczego i społecznego,
- pełnienie roli głównego ośrodka edukacji ustawicznej,
- poszerzanie współpracy międzynarodowej, która zyskuje ostatnio na znaczeniu.

Autorzy raportu podkreślają wśród nowych zadań uniwersytetów, nie tylko ich szerszą partycypację w edukacji ustawicznej, lecz również ich powinność uczestnictwa w wielkich debatach etycznych i społecznych dotyczących wizji przyszłości.

J. Brzeziński (1997, s. 211-218) wskazuje na wartości, które przesądają o „uniwersyteckości” szkoły wyższej:

- uniwersytet jest instytucją, w której przeplatają się dwa procesy – proces badania naukowego zorientowany na poznawanie prawdy, proces nauczania zorientowany na przekazywanie prawdy oraz przekazywanie wielości dróg prowadzących do jej odkrycia,
- istotą nauczania uniwersyteckiego jest komplementarność badania naukowego i nauczania,
- uniwersytet wymaga autonomii, uwolnienia od wszelkich nacisków politycznych, religijnych, etnicznych, ekonomicznych,
- uniwersytet z natury swej jest otwarty na różnorodność, działa w warunkach zacierania granic narodowych, politycznych, religijnych i etnicznych.

Współczesna szkoła wyższa ma do spełnienia określone funkcje. T. Lewowicki (1994, s. 98-99) wskazuje na stałe (ciągłe) oraz zmienne (nowe) powinności szkolnictwa.

Podstawowe funkcje szkolnictwa wyższego to:

- przekaz dorobku nauki i kultury, przekaz tradycji, wiedzy o przeszłości, prezentacja dokonań ludzkości w dziedzinie rozwoju myśli

naukowej we wszystkich obszarach wiedzy, także prezentacja do-robku kultury materialnej,

- przygotowanie kadr o najwyższych kwalifikacjach,
- szkolnictwo wyższe uczestniczy w tworzeniu wiedzy (badania naukowe prowadzone w uczelniach łączą ponadto funkcje wytwarzania wiedzy z funkcjami dydaktycznymi i kształceniem kadr),
- funkcje kulturotwórcze,
- powinności ekspertów, doradcze, oddziaływania opiniotwórcze.

Funkcje te autor określa jako ogólnospołeczne, typowe, a zarazem ciągle. Spełniane są one od wieków, w różnych warunkach, z różnym powodzeniem, w różny sposób, ale stale.

Szkolnictwo wyższe realizuje (lub powinno realizować) funkcje, które są wyzwaniem zmieniającej się rzeczywistości. W zakresie oczekiwań i wyzwań globalnych eksponuje kwestie: zachowania pokoju, bezpieczeństwa, ekologii, ochrony zdrowia (T. Lewowicki 1994, s. 101).

W związku z dotkliwym kryzysem wartości, szczególne funkcje przypadają środowiskom akademickim w kształtowaniu wizji świata wartości, hierarchii wartości, społecznej aksjologii i teleologii (T. Lewowicki 1994, s. 101).

Szczególnie ważnym obszarem są obecnie zagadnienia uniwersalizacji życia, a z drugiej strony tendencje do zróżnicowania, poszukiwania tożsamości grupowych i indywidualnych, podmiotowości. W innym wymiarze dotyczy to kwestii globalizmu, regionalizmu i tożsamości (indywidualnej i określonej społeczności, narodowej, państwowej i in.) (T. Lewowicki 1994, s. 101).

Powyższe wyzwania współczesności i wynikające z nich funkcje szkolnictwa wyższego związane są ze zmianami podążającymi ku demokracji, podmiotowości, praworządności i efektywności gospodarczej (Z. Kwiecieński 1990).

T. Lewowicki (1994, s. 102) dochodzi do optymistycznego wniosku, iż obraz funkcji założonych staje się coraz bliższy obrazowi oczekiwanemu, zgodnemu z logiką zmian zachodzących w świecie i ze swoją logiką transformacji dziejących się w Polsce. Mniej korzystnie wygląda obraz funkcji realizowanych. Niepokojący jest kryzys, który przeżywa szkolnictwo wyższe. Dotyczy on wielu zakresów:

- koncepcji kształcenia,
- modeli kształcenia,
- treści kształcenia,
- technologii edukacyjnej,
- kadr,
- aspiracji edukacyjnych,

- prestiżu,
- kondycji materialnej itp.

Autor wyraża niepokój, że negatywne zjawiska występujące w szkolnictwie grożą powiększaniu się różnic między funkcjami realizowanymi a funkcjami założonymi, a to może zmniejszyć szanse udanego i znaczącego oddziaływania szkolnictwa wyższego na przemiany dokonujące się w kraju, utrudnić dobre funkcjonowanie w integrującej się społeczności europejskiej.

Charakterystyczne cechy fazy rozwojowej, w której znajdują się studenci, cechy uczelni jako instytucji edukacyjnej, jej zmieniające się funkcje decydują o tym, że przychodząca do niej młodzież ma szanse rozwoju własnej osobowości, a w tym aspiracji edukacyjnych. Intensywność i kierunek tego rozwoju zależą od jakości funkcjonowania jednostki w środowisku szkoły wyższej (K. Jaskot 1994, s. 16).

1.6. Analiza osobowości człowieka współczesnego w świetle koncepcji poznawczych

Współczesny kontekst społeczny wymusza ideę edukacji jako kształcenie sprawcy, który jest zdolny do podejmowania czynności ważnych i innowacyjnych, który umie przystosować się do środowiska lokalnego oraz potrafi je zmieniać. Taki portret człowieka projektuje poznawcza koncepcja człowieka, która jednostkę traktuje jako samodzielny podmiot, który w dużej mierze decyduje o własnym losie, który na ogół świadomie i celowo działa w coraz bardziej złożonym labiryncie współczesności.

W poznawczych teoriach osobowości człowiek opisywany jest jako osoba zdolna do świadomego kierowania własnym rozwojem, kształtująca zgodnie z przyjętym przez siebie systemem wartości i planem tak świat zewnętrzny, jak i samą siebie. K. Obuchowski (1993, s. 9) pisze: „aby człowiek mógł rozwijać się jako osoba, a rzetelna satysfakcja sankcjonowała jego działanie, powinien spostrzegać:

- siebie jako źródło swojego postępowania,
- cele własne jako przedmiot swoich intencji,
- świat wokół jako szanse swoich możliwości”.

Wymienione poglądy składają się na podmiotowy standard ewaluacji. Autor wskazuje, iż ludzie współcześni coraz bardziej muszą polegać na rozeznaniu własnym i na samodzielnej analizie przesłanek swojego wartościowania (tamże, s. 15). Standard podmiotowy jest naturalnym składnikiem poglądów na świat i stosowany jest do oceny różnych

dziedzin życia. Inicjatywa jednostki, jej osobista odpowiedzialność wysuwają się na plan pierwszy. Jednym z czynników, jak sądzi autor (tamże, s. 22), który wpływa na upowszechnianie się standardów podmiotowych jest wykształcenie.

Według W. Łukaszewskiego (1984), osobowość kształtuje się pod wpływem własnych działań. Autor (tamże, s. 366-367) szkicuje portret człowieka, który:

- kumuluje doświadczenia i wykorzystuje je w działaniu, aby uczynić je optymalnym tak ze względu na biologiczne powinności organizmu, jak i ze względu na standardy pozabiologiczne,
- wykorzystuje zebrane doświadczenia do prognozowania zdarzeń przyszłych, dzięki czemu zyskuje szanse wyprzedzenia biegu zdarzeń i szanse kierowania zdarzeniami lub kierowania sobą stosownie do treści prognoz,
- transformuje doświadczenie w projekty świata możliwego i świata pożądanego,
- podejmuje próby zmieniania świata stosownie do treści własnych ideałów,
- rozważa alternatywy i dokonuje wyboru,
- organizuje czynności zmierzające do spełnienia swoich decyzji,
- steruje własnym zachowaniem i wieloma stanami rzeczy poza własną osobą,
- przeżywa, a wyniki tych przeżyć przetwarza na działania,
- ma przekonanie o tożsamości (potrafi odpowiedzieć na pytanie „kim jestem?”) i własnej podmiotowości,
- potrafi wartościować i ważyć doniosłość różnorodnych stanów rzeczy,
- potrafi określić swoje możliwości i powinności.

W proponowanych przez psychologię koncepcjach poznawczych człowieka zawiera się teoretyczne podłoże nowoczesnego procesu kształcenia i samokształcenia. Traktują one człowieka jako harmonijnie funkcjonującą całość: poznającą, przeżywającą (czującą) i działającą, świadomą własnego „ja” i powiązaną wieloma więzami ze społeczeństwem i kulturą (W. Okoń 1995, s. 194). Teoria postuluje kształcenie łączące w sobie aktywność poznawczą, emocjonalną i działaniową.

W założeniach koncepcji poznawczej jednostka jako samodzielny podmiot przyjmuje postawę badawczą wobec rzeczywistości. Obserwuje świat, przewiduje, formułuje hipotezy, planuje, eksperymentuje, wnioskuje i zgodnie z posiadaną wiedzą przystosowuje do świata i kształtuje go (J. Kozielecki 1980, s. 194). Zatem procesy psychologiczne i zewnętrzne zachowania człowieka zależą od informacji i są przez nie sterowane.

System struktur poznawczych jest głównym składnikiem osobowości człowieka, dzięki któremu jednostka jest zdolna do działań zachowawczych i działań transgresyjnych. Działania zachowawcze (ochronne) mają zasadnicze znaczenie dla przetrwania jednostki, wypełniają codzienność i zachodzą w stałych granicach, wyznaczanych przez naturę i kulturę. Działania transgresyjne (transgresja – przekraczanie, przełamywanie) polegają na celowym przekraczaniu granic dotychczasowych osiągnięć i doświadczeń. Człowiek podejmuje czynności twórcze i innowacyjne, rozszerza kontrolę nad zjawiskami natury, wprowadza reformy gospodarcze, rozszerza zakres wiedzy, podejmuje nowe próby autokreacji. Czyny typu „wykraczanie poza” prowadzą do zmiany osobistej i społecznej. W działaniach transgresyjnych występuje zjawisko „uciekania celów”, po przekroczeniu pewnej granicy zwiększa się motywacja do postawienia sobie bardziej ambitnych celów. Działania transgresyjne to jakby „przekraczanie samego siebie”, bardziej angażują jednostkę, są w większym stopniu bezinteresowne i autoteliczne (J. Koziński 1995, s. 234-235).

Zgodnie z teorią psychologii transgresyjnej, człowiek to aktywny sprawca, który myśli i działa transgresyjnie, tzn. przekracza dotychczasowe granice działań, rozszerza sfery własnej działalności. Dzięki takim czynom rodzi się zmiana społeczna, rozwija się kultura i cywilizacja (J. Koziński 1997).

Autor wskazuje, że zachowania transgresyjne w większym stopniu są uwarunkowane przez czynniki podmiotowe, takie jak: potrzeba poznawcza, ciekawość, dążenie do doskonałości. Transgresja z natury rzeczy nastawiona jest na zmianę społeczną czy kulturową, na przekształcanie rzeczywistości, na tworzenie nowych form i struktur (tamże, s. 51). „Transgresja jest źródłem rozwoju jednostki i źródłem rozwoju kultury” (tamże, s. 52).

Struktury poznawcze mają charakter reprodukcyjno-generacyjny. Jest to nowy sposób patrzenia na człowieka, który realizuje procesy orientacyjne, przewiduje i formułuje oczekiwania. Działalność ludzka determinowana jest nie tylko przez przeszłość, ale również przyszłość, przez to, co człowiek przewiduje (antycypuje).

Podstawą wszelkiego samodoskonalenia jest autoportret, czyli zespół informacji o sobie. Człowiek musi poznać, zrozumieć siebie, aby mógł zmienić swoją osobowość. Ważna jest tutaj wiedza o tym „jaki jestem”, ale też wiedza o tym „jaki chciałbym być”. Ona to pozwala formułować cele i kierunki samokształcenia (samodoskonalenia).

Poznawcza koncepcja człowieka traktuje wartości jako regulatory ludzkich poczynań, decydujących o tym, co dla osoby jest dobre, a co

złe, określających to, do czego ona dąży i czego unika. Siły motywujące ludzkie czynności są zawarte w procesie informacyjnym zachodzącym w umyśle ludzkim. Informacje zakodowane w strukturach poznawczych i znajdujące się w środowisku wytwarzają napięcie energetyczne i ukierunkowują działanie. Motywacja jest pochodną wobec danych o świecie i o samym sobie. Poziom aspiracji jest wyróżnionym punktem na skali osiągnięć, stanowi określoną wartość pozytywną, która daje człowiekowi satysfakcję. Poziom aspiracji, zwany również standardem stanu pożądanego lub indywidualnym kryterium działania, jest informacją o wartości, którą jednostka zamierza osiągnąć, która daje jej satysfakcję. Należy on do względnie stałych właściwości człowieka, kształtujących się w toku uczenia się i zdobywania doświadczenia. Kiedykolwiek powstaje rozbieżność między aspiracjami a rzeczywistym stanem rzeczy, czyli między informacjami o pożądanym wartościach a informacjami o wartościach posiadanych, rodzi się pewne napięcie energetyczne i motywacyjne, które pobudza do działania, do formułowania bardziej wartościowych rozwiązań (tamże, s. 237-238).

Istotnym zagadnieniem w kształceniu i samokształceniu jest rozwijanie sfery emocjonalnej. Takie emocje, jak: lęk i nadzieja, ciekawość i satysfakcja rodzą się w procesie informacyjnym i pełnią w życiu jednostki podwójną rolę: stymulują bądź zakłócają myślenie i działanie, zwiększają motywację, bądź osłabiają.

Obok informacji ułatwiających jednostce orientację w świecie zewnętrznym, ocenę wartości i zdarzeń, struktury poznawcze obejmują także programy działania, inaczej system reguł osiągania wartości, zwany celami.

U podstaw teorii kształcenia (samokształcenia) współczesnego człowieka leży centralna kwestia – podmiotowość, z którą łączy się tożsamość człowieka, jego indywidualność, autonomia (świadomość, że jego własna działalność zależy przede wszystkim od niego). Człowiek prawdziwie wolny, który uważa się za podmiot, jest źródłem przyczynowości, „dąży do bycia przyczyną zdarzeń” (M. Kofta 1989, s. 35-36). Oznacza to, że od niego zależy poziom własnej aktywności, osobiście dokonuje on wyboru ról, zadań, partnerów swojej działalności, jest sprawcą wydarzeń. Jednostka autonomiczna samodzielnie podejmuje decyzje, wpływa na ich przebieg, kontroluje skutki podejmowania działań i czuje się za nie odpowiedzialna.

Zwolennicy koncepcji poznawczej szczególną uwagę przywiązują do przekonania, że człowiek jest podmiotem twórczym i innowacyjnym. Owe kompetencje są stymulowane przez wpływ środowiska spo-

tecznego lub kulturę. Szczególną rolę powinny odgrywać system edukacyjny oraz rodzina.

Kształcenie osobowości jednostki i jej zdolności działania są możliwe dzięki systematycznemu kształceniu i samokształceniu. Kształcenie to potężny środek oddziaływania na człowieka. Będzie on takim środkiem, gdy cele, programy nauczania i metody zostaną przystosowane do potrzeb naszych czasów, czasów rewolucji informacyjnej i wielkich reform społecznych.

Naczelnym zadaniem edukacji jest kształcenie sprawcy. J. Koziellecki (tamże, s. 246-248) formułuje kilka ważnych zadań dydaktyczno-wychowawczych:

- kształtowanie postawy badawczej i eksploracyjnej, a więc pewnej trwałej tendencji do poszukiwania problemów w świecie i samodzielnego ich rozwiązywania,
- nabywanie wiedzy o świecie i o sobie, typu: „wiem, że...” i „wiem, jak...”,
- kształcenie sfery emocjonalnej. Jednym z celów musi być kształcenie emocji intelektualnych, estetycznych, oraz społecznych, które pobudzają ludzkie działanie, zwiększają efektywność procesu spostrzegania i myślenia, zapobiegają nudzie i zniechęceniu,
- człowiek jest podmiotem. Zasada podmiotowości radykalnie zmienia strategię kształcenia. Zmienia w dialog monolog, nauczanie podające w nauczanie problemowe, w którym nauczyciel i uczeń stają się partnerami.

2. Przedmiot badań własnych i grupa badawcza

2.1. Przedmiot badań własnych

W okresie budowania społeczeństwa demokratycznego oraz dążenia naszego kraju do integracji europejskiej wzrasta znaczenie edukacji w życiu jednostki. Współczesny człowiek, jako samodzielny podmiot, jest zmuszony do edukacji permanentnej. Po osiągnięciu pewnego poziomu wykształcenia, planuje dalsze działania w zakresie edukacji. Zgodnie z poznawczą koncepcją, człowiek jest zdolny do działań transgresyjnych, a więc do przekraczania granic dotychczasowych osiągnięć, dzięki czemu może rozwijać, doskonalić siebie i kreować rzeczywistość społeczną. Podejmuje działania twórcze, innowacyjne, które prowadzą do zmiany osobistej i społecznej.

Na gruncie takiego rozumienia osobowości człowieka, w kontekście zachodzących przemian społecznych, przedmiotem badań czynią aspiracje edukacyjne studentów. Interesuje mnie poziom oraz zakres treściowy aspiracji edukacyjnych. Zwracam uwagę na deklaracje badanych w aspekcie pragnień co do dalszej edukacji po ukończeniu studiów, w aspekcie przejawiania gotowości do podejmowania działań oraz w aspekcie realizacji działań edukacyjnych.

Obiektem moich zainteresowań badawczych jest dynamika aspiracji edukacyjnych studentów.

Ważną kwestią okazują się dociekania badawcze analizujące czynniki, które wpływają na kształtowanie się aspiracji edukacyjnych jednostki.

Kategorie dążeń edukacyjnych w aspekcie pragnień i gotowości do podejmowania działań dotyczą kształcenia podyplomowego (Ustawa o szkolnictwie wyższym z 12 marca 1990 r.):

- pogłębianie wiedzy z określonej specjalności,
- aktualizowanie wiedzy zdobytej na studiach,
- pogłębianie i aktualizowanie kwalifikacji zawodowych,
- zdobywanie kwalifikacji dodatkowych,
- zmiana kwalifikacji.

i pracy naukowo-badawczej (E. Widota 1988, J. Zarzycka-Skrzypek 1981):

- czytanie periodyków profesjonalnych,
- uczestnictwo w różnego rodzaju zjazdach naukowych,
- uczęszczanie na zebrania bądź członkostwo profesjonalnych towarzystw naukowych,
- udział w pracy naukowo-badawczej,
- publikowanie swoich prac.

Kategorie aspiracji w aspekcie realizacji działań dotyczą zajęć obowiązkowych (H. Najduchowska, E. Wnuk-Lipińska 1992):

- uczestnictwo w wykładach,
- przygotowywanie się do ćwiczeń,
- uczestnictwo w ćwiczeniach,
- korzystanie z konsultacji.

i różnych form samokształcenia (autorzy j. w.),

- nauka języka obcego,
- praca,
- czytanie i studiowanie literatury i prasy,
- pisemne opracowywanie zagadnień,
- praca z komputerem,
- inne.

W badaniach zastosowałam metodę sondażu diagnostycznego, powszechnie stosowaną w tego typu analizach. Technika badawczą była ankieta, zaś narzędziem – kwestionariusz dla studenta. Takie podejście badawcze jest charakterystyczne dla ilościowej orientacji metodologicznej w badaniach pedagogicznych.

Kwestionariusz dla studenta (zamieszczony w aneksie) jest własnej konstrukcji. Pytania w nim zawarte dotyczą:

a) dążeń edukacyjnych w aspekcie:

- pragnień,
- gotowości do podejmowania działań edukacyjnych,
- realizacji owych działań (ta część kwestionariusza pozwoliła określić poziom i zakres treściowy aspiracji edukacyjnych badanych);

b) czynników warunkujących poziom aspiracji edukacyjnych:

- środowiska rodzinnego studentów,
- zmian życia społecznego,
- uniwersytetu jako instytucji kształtującej poziom i treść aspiracji edukacyjnych studentów.

Do deskrypcji poziomu aspiracji edukacyjnych studenta (wysoki, średni, niski) wykorzystałam numeryczną skalę szacunkową siedmiostopniową (Symonds proponuje skalę 7-punktową jako optymalną (J. Brzeziński 1978, s. 214)) oraz metody kwantyfikacji: ocenę punktową i porządkową.

Respondenci przy każdej kategorii aspiracji określali stopień deklaracji. Stopnie skali siedmiostopniowej ujęłam w trzy poziomy. Korzystając z metod kwantyfikacji, a dokładnie z oceny punktowej, której istota polega na subiektywnym przypisywaniu poszczególnym kategoriom odpowiedniej liczby punktów (R. Kolman 1973, s. 102), przyporządkowałam im odpowiednie punkty.

Sumowałam punkty przy poszczególnych kategoriach aspiracji w trzech aspektach. Maksymalnie respondent mógł uzyskać 60 punktów (po 20 punktów w każdym aspekcie).

Biorąc za podstawę inną metodę kwantyfikacji, ocenę porządkową, której istota polega na szeregowaniu ocenianych obiektów w kolejności pogarszającego się (lub polepszającego się) stanu ocenianych subiektywnie kilku cech (R. Kolman 1973, s. 101), ustaliłam również przedziały punktowe dla trzech poziomów nasilenia dążeń edukacyjnych:

- wysoki od 41 do 60 punktów,
- średni od 21 do 40 punktów,
- niski od 0 do 20 punktów.

W toku analizy zebranego materiału dokonałam obliczeń pewnych miar statystycznych (średniej arytmetycznej i odchylenia standardowego), które uzasadniają, że rozkład wartości zmiennej (poziomu aspiracji edukacyjnych) jest zbliżony do rozkładu normalnego. Na tej podstawie można sądzić, że sposób gromadzenia wartości zmiennej jest prawidłowy.

Do opracowania materiału zgromadzonego za pomocą wymienionych technik posłużyłam się metodą statystyczną w celu oceny wiarygodności sformułowanych hipotez. Przy weryfikacji hipotez statystycznych wykorzystałam test nieparametryczny, test niezależności chi - kwadrat (χ^2). Test chi-kwadrat jest jednym z najczęściej stosowanych testów w badaniach pedagogicznych. Stosowany jest przede wszystkim do badania zgodności rozkładu empirycznego z teoretycznym i sprawdzania niezależności dwóch cech (zmiennych).

Zastosowany test pozwolił ustalić, czy istnieje związek między dwiema zmiennymi, typu:

- typ miejsca zamieszkania studenta a poziom aspiracji edukacyjnych,
- pochodzenie społeczne studenta a poziom aspiracji edukacyjnych,
- wykształcenie rodziców studenta a poziom aspiracji edukacyjnych.

2.2. Charakterystyka badanej grupy

Prezentowane w tej książce dane empiryczne uzyskałam w trakcie badań młodzieży studiującej na pierwszym roku w roku akademickim 1996/1997 w Filii Uniwersytetu Warszawskiego w Białymstoku oraz na piątym roku w roku akademickim 1997/1998 w Uniwersytecie w Białymstoku na dwóch kierunkach: pedagogice i prawie. Badania zbiegły się z ważnym wydarzeniem w tej uczelni, a mianowicie z przekształceniem Filii Uniwersytetu Warszawskiego w Białymstoku w samodzielny Uniwersytet w Białymstoku (Ustawa z dnia 19.VI.1997).

Grupa badawcza liczyła 265 osób dobranych celowo-losowo. Celowy był wybór studentów z pierwszego i piątego roku studiów ze względu na zamiar pokazania dynamiki aspiracji edukacyjnych i wpływu uczelni na ich kształtowanie i przebieg realizacji. Celowy był również wybór kierunków studiów różnych i przeciwstawnych (pedagogiczny i prawniczy) ze względu na opcję metodologiczną, w której kierunek studiów jest zmienną różnicującą poziom i zakres treściowy aspiracji edukacyjnych badanych.

Studentów z celowo wybranych kierunków i lat studiów losowałam w sposób prosty, tzn. że każdej jednostce w populacji generalnej przyporządkowałam określony numer kolejny od 1 w kierunku rosnącym, a następnie z tak przygotowanej listy dokonałam losowania potrzebnej liczby jednostek. Zmierając do uzyskania reprezentatywności próby badawczej, losowałam po 30% jednostek poszczególnych populacji.

Przedstawiam charakterystykę grupy badawczej wylosowanej z celowo wybranych lat i kierunków studiów. Uwzględniam w niej płeć, stan cywilny, pochodzenie terytorialne i społeczne. W związku z tym, że badani rekrutują się przede wszystkim ze wschodniego pogranicza wielokulturowego zwracam uwagę na przynależność narodową, wyznaczenie religijne studentów. Istotną sprawą przy charakterystyce badanej grupy wydaje się również sytuacja finansowa i mieszkaniowa badanych.

2.2.1. Badani według płci i stanu cywilnego

Grupa badawcza liczyła 265 osób. W tym było 175 kobiet i 90 mężczyzn (tabela 1.a). Jak wynika z tabeli kobiety stanowiły 66%, a mężczyźni 34% grupy badawczej.

Tabela 1.a. Badani w próbie według płci

Płeć	Kierunek studiów				Ogółem	
	pedagogika		prawo			
	L	%	L	%	L	%
kobiety	69	86,25	106	47,30	175	66,00
mężczyźni	11	13,75	79	52,70	90	34,00
Ogółem	80	100,00	185	100,00	265	100,00

Źródło: W. Wróblewska, badania własne.

Z materiału empirycznego wynika, że na kierunku pedagogicznym przeważają kobiety, stanowią 86,25% grupy badawczej, a 13,75% mężczyźni. Na kierunku prawniczym rozkład grupy pod względem płci jest prawie równomierny. Kobiety stanowią 47,3%, a mężczyźni 42,7% badanych.

Bardzo podobny rozkład materiału empirycznego przedstawia tabela 1b. Świadczy to o zbieżności składu studentów uniwersytetu na kierunkach: pedagogiki i prawa według płci ze składem respondentów w próbie badawczej. Na tej podstawie można sądzić, iż wylosowana próba jest reprezentatywna dla badanej populacji.

Tabela 1.b. Studenci w populacji według płci

Płeć	Kierunek studiów				Ogółem	
	pedagogika		prawo			
	L	%	L	%	L	%
kobiety	258	88,05	321	48,20	579	60,38
mężczyźni	35	11,95	345	51,80	380	39,62
Ogółem	293	100,00	666	100,00	959	100,00

Źródło: W. Wróblewska, badania własne.

Przeprowadzone badania pozwoliły scharakteryzować studentów pod względem stanu cywilnego (tabela 2).

Tabela 2. Stan cywilny studentów

Stan cywilny	Kierunek i rok studiów						Ogółem			
	pedagogika			prawo						
	I rok		V rok		I rok		V rok			
	L	%	L	%	L	%	L	%		
wolny	28	75,5	24	55,8	55	83,3	89	74,8	196	74,0
małżeństwo	2	5,4	11	25,6	-	-	15	12,6	28	10,6
rozwódziona(a)	-	-	1	2,3	-	-	-	-	1	0,4
silny związek partnerski	7	18,9	7	16,3	11	16,7	12,6	12,6	40	15,0
Ogółem	37	100,0	43	100,0	66	100,0	119	100,0	265	100,0

Źródło: W. Wróblewska, badania własne.

Większość badanych studentów w czasie studiów pozostaje w stanie wolnym (74,0%). W związki małżeńskie wstąpiło 10,6% ankietowanych studentów, a 15,0% pozostaje w silnych związkach partnerskich.

Analizując powyższe zagadnienie pod względem kierunku i roku studiów, zauważam, że pierwsze związki małżeńskie wśród przyszłych pedagogów pojawiają się już na pierwszym roku studiów (5,4%), gdy wśród przyszłych prawników nie zanotowałam żadnego związku. Na piątym roku studiów w związkach małżeńskich pozostaje 25,6% studentów z kierunku pedagogicznego, a tylko 12,6% studentów z kierunku prawniczego.

2.2.2. Pochodzenie terytorialne i społeczne oraz przynależność kulturowa studentów

Badani studenci w przeważającej mierze pochodzą z miast (tabela 3). Z miast wojewódzkich liczących powyżej 100 tys. mieszkańców pochodzi 50,6% badanych. Większość tej grupy zamieszkuje w miejscu, w którym znajduje się uczelnia. Pojawiają się jednostki z innych dużych miast wojewódzkich, takich jak: Warszawa, Elbląg, Olsztyn. Wysoki odsetek stanowią studenci pochodzący z miast o liczbie mieszkańców od 10 tys. do 100 tys., a mianowicie 30,5%. Najczęściej są to miasta z województwa białostockiego: Bielsk Podlaski, Hajnówka, Siemiatycze, Sokółka, Łapy, Czarna Białostocka, okoliczne stolice województw: Łomża, Suwałki, Siedlce oraz inne miasta: Wyszków, Pisz, Kętrzyn, Mrągowo, Ostrołęka, Zambrów, Giżycko, Wysokie Mazowieckie. Z małych miejscowości o liczbie mieszkańców do 10 tys. pochodzi 8,7% badanych. Są to przeważnie małe miasta z okolic Białegostoku,

Tabela 3. Studenci według pochodzenia terytorialnego

Typ miejsca zamieszkania	Kierunek i rok studiów				Ogółem					
	pedagogika		prawo							
	I rok		V rok		I rok		V rok			
	L	%	L	%	L	%	L	%		
miasto wojewódzkie liczące ponad 100 tys. mieszkańców	20	54,1	17	39,6	44	66,7	53	44,5	134	50,6
miasto o liczbie mieszkańców od 10 tys. do 100 tys.	8	21,6	13	30,2	16	24,3	44	37	81	30,5
miasto o liczbie mieszkańców do 10 tys.	5	13,5	5	11,6	2	3	12	10,1	24	8,7
wieś	4	10,8	8	18,6	4	6	10	8,4	26	10,2
Ogółem	37	100,0	43	100,0	66	100,0	119	100,0	265	100,0

Źródło: W. Wróblewska, badania własne.

a więc: Supraśl, Tykocin, Kleszczele, Mielnik, Sejny, Suchowola, Goniądz, Ciechanowiec i inne. Ze wsi pochodzi 10,2% studentów badanych.

Biorąc pod uwagę pochodzenie terytorialne i kierunek studiów, zauważam wyższy odsetek studentów z prawa niż z pedagogiki pochodzących z wielkich miast (pedagogika: 54% i 39%; prawo: 66,7% i 44,5%) oraz niższy odsetek studentów pochodzących z mniejszych miast (pedagogika: 13,5% i 11,6%; prawo: 3,0% i 10,1%) i wsi (pedagogika: 10,8% i 18,6%; prawo: 6,0% i 8,4%).

Z powyższych danych wynika, że młodzież z wielkich miast częściej wybiera kierunek prawniczy niż pedagogiczny jako kierunek studiów. Respondenci z małych miast i wsi częściej wybierają pedagogikę do studiowania.

Porównując wskaźniki liczbowe i procentowe studentów z pierwszego i piątego roku z obu kierunków, zauważam zachodzącą zmianę, zmniejsza się liczba studentów pochodzących ze wsi (pedagogika: I rok – 10,8% i V rok – 18,6%; prawo: I rok – 6,0% i V rok – 8,4%) i małych miast, szczególnie w przypadku studentów z prawa (prawo: I rok – 3,05 i V rok – 10,1%).

Tabela 4. Studenci według pochodzenia społecznego

Pochodzenie społeczne	Kierunek i rok studiów								Ogółem	
	pedagogika				prawo					
	I rok		V rok		I rok		V rok		L	%
	L	%	L	%	L	%	L	%		
inteligentkie	11	29,7	11	25,6	45	68,2	75	63,0	142	53,6
robotnicze	17	45,9	24	55,8	14	21,2	31	26,0	86	32,5
chłopskie	3	8,1	7	16,3	2	3,8	6	5,0	18	6,8
inne	6	16,3	1	2,3	4	6,8	8	6,7	19	7,1
Ogółem	37	100,0	43	100,0	66	100,0	119	100,0	265	100,0

Źródło: W. Wróblewska, badania własne.

Z pochodzeniem terytorialnym wiąże się pochodzenie społeczne badanych. Z tabeli 4 wynika, że ponad połowa badanych pochodzi z rodzin inteligentkich (53,6%). Liczną grupę, bo 32,5% stanowią studenci pochodzący z rodzin robotniczych. Ciągłe jeszcze niewysoki odsetek stanowią słuchacze z rodzin chłopskich, tylko 6,8%. Kategoria „inne” stanowi 7,1%, do której zalicza się rodziny mieszane pod względem pochodzenia społecznego, np. inteligentko-robotnicze, robotni-

czo-chłopskie, inteligencko-rzemieślnicze oraz nowe kategorie, tj. warstwa średnia, mieszczenie.

Analizując pochodzenie społeczne studentów z różnych kierunków, wyraźnie zaznacza się różnica w rozkładzie odsetek. W przypadku studentów z kierunku pedagogicznego najwyższe odsetki są przy pochodzeniu robotniczym (45,9% – I rok i 55,8% – V rok). Natomiast najwyższe odsetki studentów z kierunku prawniczego są przy pochodzeniu inteligenckim (68,2% – I rok i 63,0% – V rok). Zauważam, że na kierunku prawniczym studiuje niewielka liczba młodzieży pochodzenia chłopskiego (3,8% – I rok i 5,0% – V rok), więcej studentów z rodzin chłopskich kształci się na wydziale pedagogicznym (8,1% – I rok i 16,3% – V rok).

Z racji specyfiki środowiska (środowisko wielokulturowe), w którym funkcjonuje Uniwersytet w Białymstoku, istotne jest przy charakterystyce studentów zwrócenie uwagi na ich przynależność kulturową. Badani przede wszystkim opowiadają się za narodowością polską (97,7%) – tabela 5.

Tabela 5. Przynależność narodowa studentów

Narodowość	Kierunek i rok studiów				Ogółem	
	pedagogika		prawo			
	I rok	V rok	I rok	V rok	L	%
polska	36	42	64	117	259	97,8
białoruska	1	1	1	1	4	1,5
ukraińska	-	-	1	1	2	0,8
Ogółem	37	43	66	119	265	100,0

Źródło: W. Wróblewska, badania własne.

Są wśród respondentów jednostki, które przynależą do innej narodowości, a mianowicie białoruskiej i ukraińskiej. Stanowią one znikomy odsetek, około 2,0% grupy.

Z tabeli 6 wynika, że grupa badanych studentów w większości jest wyznania katolickiego (84,5%). Dość wyraźnie zaznacza się mniejszość wyznaniowa prawosławna (11,7%), która jest charakterystyczna dla środowiska, w którym znajduje się uniwersytet.

Tabela 6. Wyznanie religijne studentów

Wyznanie religijne	Kierunek i rok studiów				Ogółem	
	pedagogika		prawo			
	I rok	V rok	I rok	V rok	L	%
katolickie	31	32	58	103	224	84,5
prawosławne	4	10	4	13	31	11,7
ewangelickie	1	-	1	-	2	0,8
bez wyznania	-	1	2	3	6	2,3
inna religia	1	-	-	-	1	0,4
inna odpowiedź	-	-	1	-	1	0,4
Ogółem	37	43	66	119	265	100,0

Źródło: W. Wróblewska, badania własne.

2.2.3. Sytuacja finansowa i mieszkaniowa białostockich studentów

Sytuacja finansowa jest ważnym problemem młodzieży studiującej, a często warunkiem możliwości podjęcia i kontynuowania studiów. Jak radzą sobie z finansami badani studenci, pokazuje tabela 7.

Wszyscy studenci korzystają z kilku źródeł finansowania, dlatego w tabeli 7 nie występuje wiersz „ogółem”.

Zdecydowanie najczęstszym źródłem finansowania studentów jest pomoc rodziców (91,7%). Na drugim miejscu wśród źródeł finansowania znajduje się stypendium naukowe (48,7%). Często sytuację finansową poprawiają studenci podejmując pracę zarobkową, 33,2% studentów pracuje w czasie studiów. Ze stypendium socjalnego korzysta tylko 12,5% badanych. Niektórzy słuchacze, stanowiący 19,6% badanych, wymieniali inne źródła dochodów, a mianowicie pracę w czasie wakacji (często za granicą), pracę współmałżonka, rentę rodzinną, oszczędności, grę na giełdzie, udział w teleturniejach i inne.

Z danych zamieszczonych w tabeli 7 wynika, że pracę zarobkową częściej podejmują studenci z kierunku pedagogiki niż z kierunku prawa (pedagogika: 37,8% – I rok i 51,2% – V rok; prawo: 15,2% – I rok i 35,3% – V rok).

Stypendium naukowe otrzymują studenci piątego roku studiów i warto zauważyć, że wskaźniki procentowe są zbliżone w przypadku studentów z obu kierunków (pedagogika: 76,7%; prawo: 79%).

Analizując szczegółowo dane z tabeli 7, zauważam większą samodzielność finansową studentów piątego roku w porównaniu z ich młodszymi kolegami. Minimalne różnice przy wskaźnikach procen-

Tabela 7. Źródła finansowania studentów

Źródła finansowania	Kierunek i rok studiów						Ogółem			
	pedagogika			prawo						
	I rok		II rok		I rok		V rok			
	L	%	L	%	L	%	L	%		
pomoc	34	91,9	39	90,7	64	106	106	89,1	243	91,7
praca	14	37,8	22	51,2	10	15,2	42	35,3	88	33,2
stypendium naukowe	1	2,7	33	76,7	1	1,5	94	79	129	48,7
stypendium socjalne	5	13,5	8	18,6	4	6,1	16	13,4	33	12,5
inne źródła	7	18,9	9	20,9	9	13,6	27	22,7	52	19,6

Źródło: W. Wróblewska, badania własne.

towych kategorii „pomoc rodziców” (pedagogika: 91,9% – I rok i 90,7% – V rok; prawo: 97% – I rok i 89,1% – V rok) i wyraźnie większe różnice przy wskaźnikach procentowych kategorii „praca zarobkowa” (pedagogika: 37,8% – I rok i 51,2% – V rok; prawo: 15,2% – I rok i 35,2% – V rok). Warto tutaj zwrócić uwagę również na fakt, że studenci pierwszego roku z kierunku prawa rzadziej podejmują pracę zarobkową niż słuchacze tego samego roku z kierunku pedagogika.

Przy charakterystyce badanej grupy studentów istotnym zagadnieniem jest miejsce zamieszkania ankietowanych w czasie trwania nauki w szkole wyższej (tabela 8). Najwięcej badanych w czasie studiów mieszka z rodzicami (40%). Wysoki odsetek, bo 29,1% stanowią studenci zakwaterowani na stancjach. Kategorię „stancja” wyjaśniali jako mieszkanie wynajmowane wspólnie z kolegami z roku lub jako mieszkanie wynajmowane w całości przez jedną osobę. W domu akademickim mieszka prawie tyle samo studentów, ile mieszka we własnym mieszkaniu (12,8% i 12,1%). Kategorię „własne mieszkanie, dom” należy rozumieć jako mieszkanie kupione przez rodziców. Niski wskaźnik procentowy (6,05%) stanowią studenci mieszkający przy rodzinie, a mianowicie z babcią, ciocią i innymi członkami rodziny.

Rozpatrując miejsce zamieszkania studentów według roku studiów, zauważam spadek wskaźnika procentowego przy kategorii „mieszkanie przy rodzicach” na piątym roku studiów w przypadku obu kierunków (pedagogika: 51,4% – I rok i 30,2% – V rok; prawo: 47,0% – I rok i 36,1% – V rok). Wiąże się to z pewnością z usamodzielnieniem studentów przy końcu studiów. Często badani w tym okresie zawierają związki

Tabela 8. Miejsce zamieszkania studentów w czasie studiów

Mieszkanie	Kierunek i rok studiów								Ogółem	
	pedagogika				prawo					
	I rok		V rok		I rok		V rok		L	%
	L	%	L	%	L	%	L	%		
przy rodzicach	19	51,4	13	30,2	31	47,0	43	36,1	106	40,0
przy rodzinie	1	2,7	2	4,6	2	3,0	11	9,2	16	6,0
w domu akademickim	4	10,8	9	20,9	10	15,2	11	9,2	34	12,8
na stacji	10	27,0	11	25,6	15	22,7	41	34,5	77	29,1
własne	3	1,1	8	18,7	8	12,1	14	11,8	33	12,1
Ogółem	37	100,0	43	100,0	66	100,0	119	100,0	265	100,0

Źródło: W. Wróblewska, badania własne.

małżeńskie (tabela 2), podejmują pracę zarobkową (tabela 7) i mieszkają w oddzielnym mieszkaniu (własnym lub wynajętym).

Warto zwrócić uwagę na kategorię „mieszkanie w domu akademickim”. Wskaźniki procentowe ulegają zmianie, biorąc pod uwagę rok i kierunek studiów. Liczba studentów, mieszkających w domu akademickim, wzrasta na piątym roku z kierunku pedagogicznego, a spada liczba studentów na piątym roku z kierunku prawniczego (pedagogika: 10,8% – I rok i 20,9% – V rok; prawo: 15,2% – I rok i 9,2% – V rok). Studenci prawa często wskazywali, że w pierwszej fazie studiów mieszkali w domu akademickim, a później zaś na stacji.

3. Aspiracje edukacyjne badanych

3.1. Poziom aspiracji edukacyjnych studentów pierwszego i piątego roku z kierunków: pedagogika i prawo

Poziom aspiracji edukacyjnych studentów pierwszego roku z kierunków: pedagogika i prawo przedstawia tabela 9. Wysoki poziom aspiracji edukacyjnych wykazuje 18,45% studentów pierwszego roku z obu kierunków studiów. 72,82% stanowią studenci o średnim poziomie aspiracji edukacyjnych. Studenci o niskim poziomie aspiracji stanowią najniższy odsetek, bo 8,73%.

Tabela 9. Poziom aspiracji edukacyjnych studentów pierwszego roku z kierunków: pedagogika i prawo

Poziom aspiracji edukacyjnych	Kierunek studiów				Ogółem		\bar{X}	S_x
	pedagogika		prawo					
	L	%	L	%	L	%		
wysoki	11	29,73	8	12,12	19	18,45	45	3,0
średni	24	64,86	51	77,27	75	72,82	32	4,7
niski	2	5,41	7	10,61	9	8,73	16	4,6
Ogółem	37	100,00	66	100,00	103	100,00	-	-

Źródło: W. Wróblewska, badania własne.

Miary: średnia arytmetyczna, odchylenie standardowe stanowią podstawę do uznania, że rozkład uzyskanych wyników jest zbliżony do rozkładu normalnego.

Przykładowo, średnia arytmetyczna dla wyników w przedziale od 41 do 60 punktów wynosi $\bar{x}=45$, a odchylenie standardowe przyjmuje wartość $S_x=3$. Oznacza to, że punktacja waha się w granicach od 42 punktów do 48 punktów. W przedziale tym mieści się punktacja uzyskana przez 15 osób, to stanowi 78% badanej grupy z danego przedziału. Na tej podstawie można stwierdzić, że rozproszenie punktacji w tej grupie jest prawidłowe, tzn. brak jest wyników, które znacznie odchylają się in plus lub in minus od średniej arytmetycznej. Badana grupa wykazuje zatem normalny rozkład zróżnicowania pod względem poziomu aspiracji edukacyjnych (Cz. Nowaczyk 1985, s. 84).

Podobnie rozkłada się punktacja na pozostałych poziomach. Większość osób z danego poziomu, a mianowicie 52% studentów o średnim poizo-

mie aspiracji edukacyjnych i 66% studentów o niskim poziomie aspiracji, mieści się w granicach wyznaczonych przez średnią arytmetyczną minus odchylenie standardowe od średniej arytmetycznej plus odchylenie standardowe.

Analizując poziom aspiracji edukacyjnych studentów pierwszego roku według kierunku studiów, zauważam znaczne różnice. Na kierunku pedagogicznym jest ponad dwukrotnie więcej studentów o wysokim poziomie aspiracji edukacyjnych niż na kierunku prawniczym, odpowiednio dane procentowe (pedagogika – 29,73%, prawo – 12,12%). Wśród studentów z kierunku – pedagogika jest mniej jednostek o średnim poziomie aspiracji w porównaniu ze studentami z kierunku – prawo (pedagogika – 64,86%, prawo – 77,27%). Przy kategorii „niski poziom aspiracji edukacyjnych” jest dwukrotnie mniej studentów z kierunku – pedagogika w porównaniu ze studentami z kierunku – prawo (pedagogika – 5,41%, prawo – 10,61%).

Na podstawie powyższych danych można przypuszczać, że studenci pierwszego roku z kierunku pedagogicznego charakteryzują się wyższym poziomem aspiracji edukacyjnych niż studenci tego samego roku z kierunku prawniczego. Wyniki świadczą, że studenci z kierunku pedagogicznego z większym nasileniem deklarują pragnienia, gotowość do podejmowania działań i realizację ich w zakresie edukacji.

3.2. Poziom aspiracji edukacyjnych studentów piątego roku z kierunków: pedagogika i prawo

Analiza danych z tabeli 10 wskazuje, że wysoki poziom aspiracji edukacyjnych deklaruje 16,67% studentów piątego roku z obu kierunków studiów. Średni poziom aspiracji przejawia 74,69% badanych. Trzeci – niski poziom aspiracji edukacyjnych charakteryzuje tylko 8,64% respondentów danej grupy.

Podobnie jak przy charakterystyce aspiracji edukacyjnych pierwszego roku, obliczyłam wartości parametryczne: średnia arytmetyczna i odchylenie standardowe, które uzasadniają, iż rozkład uzyskanych wyników jest zbliżony do normalnego.

Rozpatrując poziom aspiracji edukacyjnych studentów piątego roku według kierunku studiów, zauważam różnice. Są one mniej znaczne niż w przypadku studiujących na pierwszym roku. Wysoki poziom aspiracji edukacyjnych częściej wykazują studenci z kierunku – pedagogiki (20,93%) niż studenci z kierunku – prawa (15,13%). Kategoria „średni

Tabela 10. Poziom aspiracji edukacyjnych studentów piątego roku z kierunków: pedagogika i prawo

Poziom aspiracji edukacyjnych	Kierunek studiów				Ogółem		\bar{X}	S _x
	pedagogika		prawo					
	L	%	L	%	L	%		
wysoki	9	20,93	18	15,13	27	16,67	45	4,1
średni	30	69,77	91	76,47	121	74,69	31	5,3
niski	4	9,30	10	8,40	14	8,64	16	3,1
Ogółem	43	100,00	119	100,00	162	100,00	-	-

Źródło: W. Wróblewska, badania własne.

poziom aspiracji edukacyjnych” częściej charakteryzuje studentów z kierunku – prawa (76,47%) w porównaniu ze studentami z kierunku – pedagogiki (69,77%). Przy kategorii „niski poziom aspiracji edukacyjnych” obserwuję wyższy odsetek wśród studentów z kierunku pedagogicznego (9,35%) niż kształcących się na kierunku prawniczym (8,40%).

Porównując dane w tabelach 9 i 10 zauważam w kolumnach „ogółem” bardzo podobny rozkład danych procentowych. Minimalne różnice widoczne są przy kategorii „wysoki poziom aspiracji edukacyjnych”. Wyższy wskaźnik procentowy występuje w przypadku studentów pierwszego roku (18,45%), niższy wśród studentów piątego roku (16,67%).

Nasuwa się więc wniosek, że rozpoczynający studia mają wyższy poziom aspiracji edukacyjnych, ich dążenia są silniejsze. Studia dla tej kategorii studentów są wielką niewiadomą. Deklarują dążenia edukacyjne na wysokim poziomie. Studenci piątego roku mają studia już prawie za sobą. Ich poziom aspiracji edukacyjnych jest zdecydowanie niższy.

3.3. Zakres treści aspiracji edukacyjnych studentów w trzech aspektach

3.3.1. Aspiracje edukacyjne studentów w aspekcie pragnień

Pierwsze pytanie w kwestionariuszu ankiety dla studenta dotyczyło pragnień respondentów co do dalszego kształcenia po ukończeniu studiów. Tabela 11 (aneks) przedstawia szczegółowe kategorie aspiracji edukacyjnych studentów oraz poziom nasilenia deklaracji pragnień przy każdej kategorii podany przez respondentów. Kategorie dotyczą studiów podyplomowych i działalności naukowej.

Pierwsza kategoria dotyczy **pogłębiania wiedzy z określonej specjalności**. Najczęściej studenci wskazują na specjalność zbieżną z kierunkiem studiów. Dane procentowe wskazują, że badani pragną na wysokim poziomie podejmować tę kategorię po ukończeniu studiów. Najwyższe wskaźniki zauważam wśród studentów pierwszego roku z kierunku pedagogicznego (78,4%) i piątego roku z kierunku prawniczego (76,5%). Zwraca uwagę tendencja spadkowa w trakcie studiów w zainteresowaniu daną kategorią na wysokim poziomie deklaracji w przypadku studentów z kierunku pedagogicznego (I rok – 78,4%, V rok – 53,5%), a wzrostowa wśród studentów z kierunku prawniczego (I rok – 78,4%, V rok – 76,5%). Na drugim poziomie deklaracji pragnień podjęcia danej kategorii wskaźniki procentowe są bardziej zróżnicowane. Najwięcej studentów, bo 44,2%, niezdecydowanych co do podjęcia danej kategorii w przyszłości, zauważam wśród badanych z piątego roku z kierunku pedagogicznego. Najniższy odsetek, bo 13,5% badanych, stanowią studenci z pierwszego roku z kierunku pedagogicznego. Dane wskazują, iż zanika w trakcie studiów zainteresowanie pogłębianiem wiedzy z określonej specjalności. Wzrasta znacznie odsetek studentów z kierunku pedagogicznego, którzy są niezdecydowani, trudno im deklaruować pragnienie podjęcia danej kategorii działań edukacyjnych. Na trzecim poziomie pragnień pogłębiania wiedzy z określonej specjalności po ukończeniu studiów, znajdują się tylko jednostki z poszczególnych lat i kierunków studiów.

Druga kategoria dotyczy **aktualizowania wiedzy zdobytej na studiach**. Badani studenci w zdecydowanej większości deklarują na wysokim poziomie podejmowanie tej kategorii. Wskaźniki procentowe rozkładają się następująco: I rok: pedagogika – 89,2%, prawo – 78,8%; V rok: pedagogika – 74,4%, prawo – 89,1%. Wyraźnie zaznacza się tendencja, która wystąpiła przy pierwszej kategorii aspiracji, wzrostowa w przypadku studentów z kierunku prawniczego (I rok – 78,8%, V rok – 89,1%) i spadkowa w przypadku studentów z kierunku pedagogicznego (I rok – 89,2%, V rok – 74,4%). Odsetki studentów, którzy są niezdecydowani co do deklaracji marzeń związanych z podjęciem w przyszłości danej kategorii działalności, są przeważnie niskie. Wyróżnia się na tym poziomie deklaracji dość liczna grupa z piątego roku z kierunku pedagogicznego, co stanowi 25,6% badanych. Wśród studentów z kierunku pedagogicznego nie zanotowałam osób, które zdecydowanie odrzucają taką formę aktywności edukacyjnej po ukończeniu studiów. W przypadku studentów z kierunku prawniczego występują jednostki, które zadeklarowały zdecydowanie, że nie podejmą się w przyszłości aktualizowania wiedzy zdobytej na studiach.

Badani studenci w zdecydowanej większości deklarują na wysokim poziomie chęć pogłębiania i aktualizowania kwalifikacji zawodowych po ukończeniu studiów. Wskaźniki procentowe na wysokim poziomie deklaracji danej kategorii aspiracji są nieco wyższe w przypadku przyszłych prawników, bo wynoszą: I rok – 84,8%, V rok – 89,9% niż wśród przyszłych pedagogów, bo wynoszą: I rok – 73,0%, V rok – 79,1%. Za-tem na drugim poziomie deklaracji nieco więcej jest studentów z kierunku pedagogicznego (I rok – 24,3%, V rok – 13,9%), a mniej studentów z kierunku prawniczego (I rok – 13,6%, V rok – 9,2%). Na trzecim poziomie deklaracji zanotowałam tylko jednostki z badanych grup.

Kolejna kategoria traktuje o **zdobywaniu kwalifikacji dodatkowych**. Na wysokim poziomie deklaracji tej kategorii obserwuję dosyć wysokie wskaźniki procentowe, a mianowicie: I rok: pedagogika – 75,7%, prawo – 69,7%; V rok: pedagogika – 62,8%, prawo – 73,9%. Należy jednak zaznaczyć, że wskaźniki procentowe na wysokim poziomie deklaracji danej kategorii są niższe w porównaniu ze wskaźnikami na tym samym poziomie przy kategoriach wcześniejszych, dotyczących pogłębiania i aktualizowania wiedzy i kwalifikacji zawodowych. Można przypuszczać, iż badani studenci są najbardziej zainteresowani specjalnością, którą wybrali do studiowania.

O tym, że respondenci wybrali kierunek studiów zgodny z zainteresowaniami, można sądzić również na podstawie analizy deklaracji pragnień **zmiany kwalifikacji**. Zanotowałam niskie wskaźniki na wysokim poziomie deklaracji przy danej kategorii, a mianowicie: I rok: pedagogika – 13,5%, prawo – 4,1%; V rok: pedagogika – 20,9%, prawo – 10,1%. Co oznacza, iż nieliczna grupa studentów spośród badanych deklaruje zdecydowanie zmianę kwalifikacji. Zauważam wzrost wskaźnika procentowego na danym poziomie wśród studentów piątego roku obu kierunków. Myślenie studentów o zmianie kwalifikacji rodzi się częściej przy końcu studiów. Można przypuszczać, iż jest to spowodowane trudnościami związanymi z podjęciem pracy po ich ukończeniu. Większość studentów wykazuje brak zdecydowania co do zmiany kwalifikacji, a mianowicie: I rok: pedagogika – 73,0%, prawo – 71,7%; V rok: pedagogika – 46,5%, prawo – 54,6%. Zróżnicowane są dane procentowe na trzecim poziomie deklaracji powyższej kategorii aspiracji. Zauważam wysokie odsetki studentów z kierunku prawniczego, którzy zdecydowanie odrzucają zmianę kwalifikacji, a mianowicie: I rok – 24,2%, V rok – 35,3% badanych.

Kolejne kategorie dotyczą działalności naukowej. Jedną z nich to **czytanie periodyków profesjonalnych**. Większość badanych deklaruje

na wysokim poziomie pragnienie podjęcia danej kategorii, a mianowicie: I rok: pedagogika – 75,7%, prawo – 56,0%, V rok: pedagogika – 60,4%, prawo – 78,2%. Zauważam, że w trakcie studiów wzrasta zainteresowanie czytaniem periodyków profesjonalnych wśród studentów prawa, a spada wśród studentów pedagogiki. Na drugim poziomie deklaracji danej kategorii wskaźniki są niższe w porównaniu z wysokim poziomem deklaracji, ale dość znaczące, a mianowicie: I rok: pedagogika – 24,3%, prawo – 36,4%; V rok: pedagogika – 32,6%, prawo – 15,1%. Tylko jednostki deklarują brak zainteresowania czytaniem periodyków profesjonalnych.

Drugą kategorią z zakresu działalności naukowej jest **uczestnictwo w zjazdach naukowych**. Podjęcie tej kategorii działalności deklaruje na wysokim poziomie ok. 50% studentów z pierwszego roku (pedagogika – 56,7%, prawo – 34,5%) oraz nieco mniej studentów z piątego roku (pedagogika – 34,9%, prawo – 34,5%). Niezdecydowanie co do deklaracji uczestnictwa w zjazdach i sympozjach naukowych wykazują w większości studenci piątego roku (pedagogika – 55,8%, prawo – 52,9%) oraz wielu studentów pierwszego roku (pedagogika – 43,3%, prawo – 41,0%). Zdecydowanie odrzucają tę kategorię działalności tylko nieliczni badani.

W zakres działalności naukowej jednostki wchodzi **kategoria uczęszczania na zebrania naukowe**. Większość badanych wykazuje niezdecydowanie co do deklaracji tej kategorii działalności naukowej (I rok: pedagogika – 73,0%, prawo – 60,6%; V rok: pedagogika – 65,1%, prawo – 61,3%). Na wysokim poziomie deklarują uczęszczanie na zebrania naukowe mniej liczne grupy badanych (I rok: pedagogika – 27,0%, prawo – 27,3%; V rok: pedagogika – 18,6%, prawo – 21,0%). Należy zauważyć, iż te wskaźniki są niższe w przypadku studentów z piątego roku niż w przypadku studentów z pierwszego roku. To może świadczyć o tym, że na początku studiów młodzież ma takie aspiracje, a przy końcu studiów one zanikają. Pojawiają się również coraz liczniejsze grupy studentów, którzy odrzucają podejmowanie tego rodzaju działalności naukowej po ukończeniu studiów (I rok: prawo – 12,1%; V rok: pedagogika – 16,3%, prawo – 17,7%).

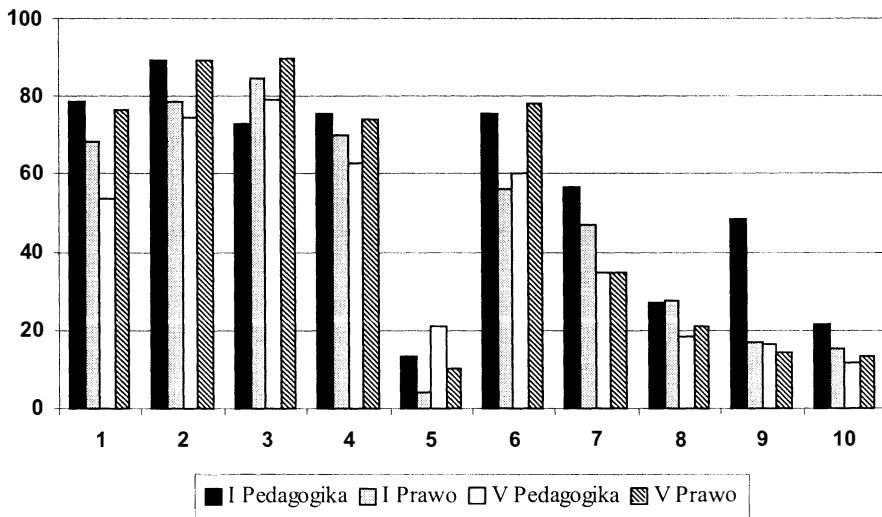
Udział w pracach naukowo-badawczych to kolejna kategoria z zakresu działalności naukowej. Tę kategorię działalności deklarują na wysokim poziomie nieliczni studenci z pierwszego roku z kierunku pedagogicznego (48,6%). W pozostałych grupach badawczych zanotowałam niższe wskaźniki procentowe (I rok: prawo – 16,6%; V rok: pedagogika – 16,3%, prawo – 14,3%). Większość badanych deklaruje tę kategorię działalności na drugim poziomie, a mianowicie: I rok: pedagogika – 43,3%, prawo – 57,6%; V rok: pedagogika – 60,4%, prawo – 61,3%. Dosyć dużo

badanych deklaruje niepodjęcie tego rodzaju działalności naukowej (I rok: pedagogika – 8,1%, prawo – 25,8%; V rok: pedagogika – 23,3%, prawo – 24,4%). Zauważam dużą różnicę między wskaźnikami procentowymi na danym poziomie deklaracji powyższej kategorii wśród studentów pierwszego i piątego roku z kierunku pedagogicznego.

Ostatnią kategorią działalności naukowej, którą analizuję w podjętych badaniach jest **publikowanie swoich prac**. W większości studenci są niezdecydowani co do deklaracji tej formy działalności naukowej (I rok: pedagogika – 67,6%, prawo – 62,1%; V rok: pedagogika – 62,8%, prawo – 47,9%). Na wysokim poziomie deklarują tę kategorię działalności niezbyt liczne grupy studentów (I rok: pedagogika – 21,6%, prawo – 15,1%; V rok: pedagogika – 11,6%, prawo – 23,5%). Podobnie rozkładają się odsetki studentów na trzecim poziomie deklaracji publikowania swoich prac (I rok: pedagogika – 10,8%, prawo – 22,7%; V rok: pedagogika – 25,6%, prawo – 28,6%).

Z analizy szczegółowych kategorii działań edukacyjnych studentów w aspekcie pragnień można zauważyć (wykres 1), że badani częściej

Wykres 1. Aspiracje edukacyjne studentów w aspekcie pragnień



Legenda:

- 1 – pogłębianie wiedzy z określonej specjalności
- 2 – aktualizowanie wiedzy zdobytej na studiach
- 3 – pogłębianie i aktualizowanie kwalifikacji zawodowych
- 4 – zdobywanie kwalifikacji dodatkowych

- 5 – zmiana kwalifikacji
- 6 – czytanie periodyków profesjonalnych
- 7 – uczestnictwo w zjazdach naukowych
- 8 – uczęszczanie na zebrania naukowe
- 9 – udział w pracy naukowo-badawczej
- 10 – publikowanie swoich prac

Źródło: W. Wróblewska, badania własne.

deklarują na wysokim poziomie kategorii z zakresu studiów podyplomowych niż z zakresu działalności naukowej. Należy też dodać, iż większość z nich deklaruje pogłębianie i aktualizowanie wiedzy, zdobytych kwalifikacji z zakresu studiowanej specjalności. W mniejszym stopniu deklarują na wysokim poziomie zmianę, a nawet nabywanie dodatkowych kwalifikacji. Stan ten świadczy, że studenci wybrali kierunek studiów zgodny ze swoimi zainteresowaniami. Swoje życie łączą z ciągłym pogłębianiem i aktualizowaniem wiedzy oraz kwalifikacji zawodowych.

Zauważam również, że na kierunku prawniczym wzrasta w trakcie studiów zainteresowanie słuchaczy poszczególnymi kategoriami aktywności z zakresu studiów podyplomowych, a na kierunku pedagogicznym obniża się. Taką tendencję zanotowałam przy kilku planowanych kategoriach działalności edukacyjnej, a mianowicie:

- pogłębianie wiedzy z określonej specjalności,
- aktualizowanie wiedzy zdobytej na studiach,
- pogłębianie i aktualizowanie kwalifikacji zawodowych.

Kategorie z zakresu działalności naukowej cieszą się mniejszym zainteresowaniem wśród badanych niż kategorie z zakresu studiów podyplomowych. Spośród wszystkich analizowanych kategorii wyróżnia się czytanie profesjonalnych periodyków. Tę kategorię większość respondentów deklaruje na wysokim poziomie pragnień. Przy pozostałych analizowanych kategoriach deklaracji na wysokim poziomie, odsetki kształtują się w granicach od 56,7% do 11,6% badanych. Zatem można przypuszczać, iż do działalności naukowej aspirują nieliczni studenci. Zanotowałam w tym zakresie wyższe wskaźniki procentowe studentów z pierwszego roku niż słuchaczy z piątego roku obu kierunków.

3.3.2. Aspiracje edukacyjne studentów w aspekcie gotowości do działania

Drugim pytaniem dotyczącym szczegółowych kategorii aspiracji edukacyjnych studentów było: w jakim stopniu jest Pan(i) gotowy(a) podjąć poniższe działania z zakresu edukacji po ukończeniu studiów? W tym aspekcie aspiracje są bliższe pojęciu działania, gotowości do realizacji poszczególnych kategorii. Tabela 12 (aneks) przedstawia szczegółowe kategorie aspiracji edukacyjnych badanych oraz poziom nasilenia deklaracji gotowości do ich podejmowania. Kategorie, podobnie jak w aspekcie pragnień, dotyczą studiów podyplomowych i działalności naukowej.

Wskaźniki procentowe studentów deklarujących na wysokim poziomie **gotowość do pogłębiania wiedzy z określonej dyscypliny** i niezdecydowanych, co do deklaracji gotowości przejawiania tej kategorii aspiracji, rozkładają się prawie równomiernie, a mianowicie: pedagogika: I rok – 48,6%, 40,5%; V rok – 41,9%, 41,9%, prawo: I rok – 36,4%, 39,4%; V rok – 47,9%, 37,8%. Powtarza się tendencja, która wystąpiła przy analizie danej kategorii aspiracji studentów w aspekcie pragnień, a więc spadkowa w trakcie studiów w zainteresowaniu daną kategorią na wysokim poziomie w przypadku studentów z kierunku pedagogicznego (I rok – 48,6%, V rok – 41,9%) oraz wzrostowa wśród studentów z kierunku prawniczego (I rok – 36,4%, V rok – 47,9%). Zanotowałam dość wysokie wskaźniki procentowe studentów, którzy nie deklarują gotowości do pogłębiania wiedzy z określonej dyscypliny (pedagogika: I rok – 10,9%, V rok – 16,2%; prawo: I rok – 14,2%, V rok – 14,3%).

Bardzo podobnie rozkładają się dane procentowe przy kategorii – **aktualizowanie wiedzy zdobytej na studiach**. Obserwuję zbliżone wskaźniki procentowe studentów, przejawiających na wysokim poziomie gotowość do podjęcia danej kategorii aspiracji oraz niezdecydowanych co do przejawiania gotowości do podejmowania tej kategorii, a mianowicie: pedagogika: I rok – 59,5%, 40,5%; V rok – 46,5%, 41,9%; prawo: I rok – 37,9%, 44,0%; V rok – 49,6%, 41,2%. Najwięcej studentów, którzy w dużym stopniu deklarują gotowość aktualizowania wiedzy, zanotowałam na pierwszym roku na kierunku pedagogicznym (59,5%). Widoczna jest również tendencja, o której pisałam przy analizie powyższej kategorii aspiracji w aspekcie pragnień, spadkowa w trakcie studiów w zainteresowaniu daną kategorią na wysokim poziomie w przypadku studentów z kierunku pedagogicznego (I rok – 59,5%, V rok – 46,5%) oraz wzrostowa wśród studentów z kierunku prawniczego (I rok – 37,9%, V rok – 49,6%). Nie zanotowałam studentów z pierwszego roku z kierunku pedagogicznego, którzy nie deklarują gotowości do aktualizowania wiedzy. W innych grupach badawczych wskaźniki procentowe studentów na trzecim poziomie deklaracji tej kategorii aspiracji są niskie (pedagogika: V rok – 11,6%; prawo: I rok – 18,1%, V rok – 9,2%).

Większość badanych przejawia na wysokim poziomie gotowość do **pogłębiania i aktualizowania kwalifikacji zawodowych** (pedagogika: I rok – 48,6%, V rok – 55,8% oraz prawo: I rok – 50,0%, V rok – 53,0%). Dane wskazują, iż gotowość do pogłębiania i aktualizowania kwalifikacji zawodowych wzrasta w trakcie studiów. Dosyć wysokie odsetki słuchaczy zanotowałam na drugim poziomie deklaracji gotowości do podejmowania powyższej kategorii aspiracji (pedagogika: I rok – 45,9%,

V rok – 32,6%; prawo: I rok – 36,4%, V rok – 37,8%). Niskie wskaźniki procentowe studentów zanotowałam na poziomie braku gotowości do pogłębiania i aktualizowania kwalifikacji zawodowych.

Większość badanych na wysokim poziomie deklaruje **gotowość do zdobywania kwalifikacji dodatkowych** (pedagogika: I rok – 51,4%, V rok – 58,2%; prawo: I rok – 51,5%, V rok – 62,2%). Odsetki zdecydowanie wzrastają wśród studentów z piątego roku. Dosyć liczne grupy stanowią słuchacze, którzy są niezdecydowani co do deklaracji i przejawiania gotowości do zdobywania kwalifikacji dodatkowych. Niewielu nie deklaruje gotowości do podejmowania tej kategorii aspiracji.

Przy kategorii dotyczącej **zmiany kwalifikacji zawodowych** najwyższe dane procentowe zanotowałam na trzecim poziomie, tzn., że większość studentów zdecydowanie nie deklaruje gotowości do realizacji danej kategorii aspiracji (pedagogika: I rok – 37,8%, V rok – 55,8%; prawo: I rok – 66,7% V rok – 58,8%). Jedynie wśród studentów z pierwszego roku z kierunku pedagogicznego najwięcej jest osób niezdecydowanych co do gotowości podjęcia zmiany kwalifikacji zawodowych. Nieliczne grupy studentów w dużym stopniu deklarują gotowość zmiany kwalifikacji zawodowych (pedagogika: I rok – 8,1%, V rok – 16,2%; prawo: I rok – 4,5%, V rok – 10,9%). Wyraźnie widoczny jest wzrost odsetka studentów z piątego roku, którzy w dużym stopniu są gotowi zmienić kwalifikacje zawodowe.

Przy analizie kategorii z zakresu działalności naukowej, jaką jest **czytanie periodyków profesjonalnych**, najwyższe dane procentowe zanotowałam na drugim poziomie deklaracji w sferze gotowości do jej podjęcia wśród studentów z pierwszego roku (pedagogika – 56,8%, prawo – 57,6%). Wśród słuchaczy piątego roku kierunku pedagogicznego występuje dość liczna grupa (44,2%), która deklaruje na wysokim poziomie gotowość do czytania periodyków profesjonalnych oraz z kierunku prawniczego (47,1%), która jest niezdecydowana co do gotowości podjęcia tej kategorii działalności naukowej. Należy zwrócić uwagę, iż wiele grup badanych nie jest gotowych do podjęcia danej kategorii aktywności.

Uczestnictwo w zjazdach naukowych jako kategoria działalności naukowej nie cieszy się dużym zainteresowaniem wśród badanej młodzieży. Najwyższe wskaźniki zanotowałam na drugim i trzecim poziomie deklaracji gotowości do podjęcia wymienionej kategorii, tzn., że większość studentów jest niezdecydowana lub nie jest w ogóle zainteresowana uczestnictwem w zjazdach naukowych.

Podobnie **uczęszczanie na zebrania towarzystw naukowych** nie występuje często w polu zainteresowań badanych. Na wysokim poziomie

deklaracji gotowości do podejmowania tej kategorii działalności zanotowałam niskie wskaźniki procentowe (I rok: pedagogika – 16,2%, prawo – 15,2%; V rok: pedagogika – 11,6%, prawo – 11,0%). Na drugim i trzecim poziomie dane rozkładają się podobnie. Najwyższe wskaźniki na trzecim poziomie deklaracji gotowości do podejmowania danej kategorii zanotowałam wśród studentów piątego roku (pedagogika – 51,2%, prawo – 52,1%), tzn., że najwięcej badanych nie przejawia gotowości do podejmowania tego rodzaju działalności naukowej.

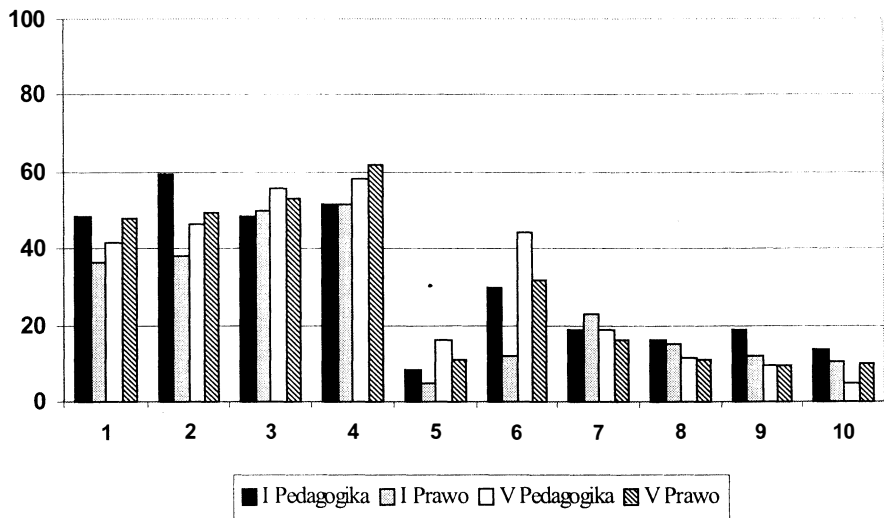
Nieliczni ankietowani deklarują na wysokim poziomie gotowość do podjęcia innej kategorii aspiracji z zakresu działalności naukowej, jaką jest **udział w pracach naukowo-badawczych** (I rok: pedagogika – 18,9%, prawo – 12,1%; V rok: pedagogika – 9,3%, prawo – 9,2%). Podczas badań zanotowałam najwięcej studentów, którzy deklarują brak gotowości do podjęcia powyższej kategorii działań edukacyjnych (I rok: prawo – 62%, V rok: pedagogika – 51,2%, prawo – 55,5%). Wśród słuchaczy z pierwszego roku kierunku pedagogicznego najwyższe dane (45,9%) odnotowałam na drugim poziomie deklaracji gotowości do udziału w pracach naukowo-badawczych.

Publikowanie swoich prac jako ostatnie z analizowanych kategorii z zakresu działalności naukowej również nie znajduje się w polu zainteresowań u większości badanych. Na trzecim poziomie deklaracji gotowości do jej realizacji zanotowałam najwyższe dane (I rok: pedagogika – 48,6%, prawo – 63,6%; V rok: pedagogika – 65,1%, prawo – 61,4%). Tylko Nieliczni studenci, bo I rok: pedagogika – 13,5%, prawo – 10,6%; V rok: pedagogika – 4,7%, prawo – 10,0%, deklarują na wysokim poziomie gotowość do publikowania swoich prac. Należy zwrócić uwagę, iż na pierwszym poziomie deklaracji gotowości do wydawania swoich rozpraw wyróżnia się grupa studentów z pierwszego roku z kierunku pedagogicznego (13,5%).

Analiza szczegółowych kategorii aspiracji edukacyjnych studentów w aspekcie gotowości do ich realizacji dowodzi (wykres 2), że zdecydowanie niższe są wyniki procentowe na pierwszym poziomie deklaracji przy poszczególnych kategoriach w porównaniu z tym samym poziomem deklaracji w sferze pragnień. Zatem badani w sferze marzeń deklarują wyższy poziom dążeń edukacyjnych niż w sferze gotowości do ich realizacji. Zauważam wysokie dane procentowe studentów, którzy deklarują brak gotowości do podejmowania działalności edukacyjnej. Taka sytuacja wystąpiła przy następujących kategoriach szczegółowych:

- zmiana kwalifikacji zawodowych,
- uczestnictwo w zjazdach naukowych,

Wykres 2. Aspiracje edukacyjne studentów w aspekcie gotowości do podejmowania działań



Legenda:

- | | |
|--|---|
| 1 – pogłębianie wiedzy z określonej specjalności | 5 – zmiana kwalifikacji |
| 2 – aktualizowanie wiedzy zdobytej na studiach | 6 – czytanie periodyków profesjonalnych |
| 3 – pogłębianie i aktualizowanie kwalifikacji zawodowych | 7 – uczestnictwo w zjazdach naukowych |
| 4 – zdobywanie kwalifikacji dodatkowych | 8 – uczęszczanie na zebrania naukowe |
| | 9 – udział w pracy naukowo-badawczej |
| | 10 – publikowanie swoich prac |

Źródło: W. Wróblewska, badania własne.

- uczęszczanie na zebrania towarzystw naukowych,
- udział w pracach naukowo-badawczych.

Obserwuję też, że ankietowani częściej wykazują dążenia do podejmowania kategorii z zakresu studiów podyplomowych niż z zakresu działalności naukowej.

3.3.3. Aspiracje edukacyjne studentów w aspekcie realizacji działań

Trzeci aspekt aspiracji edukacyjnych wiąże się z dążeniami przeżywanymi, już realizowanymi. Zapytałam studentów, na jakim poziomie realizuje Pan(i) swoje dążenia edukacyjne w czasie studiów? Tabela 13 (aneks) przedstawia kategorie zajęć obowiązkowych i ponadobowiązkowych oraz poziom ich realizacji przez studentów w czasie studiów.

W zakresie zajęć obowiązkowych analizuję następujące kategorie:

- uczestnictwo w wykładach,
- przygotowywanie się do ćwiczeń,
- uczestnictwo w ćwiczeniach,
- korzystanie z konsultacji.

Na wysokim poziomie **uczestniczą w wykładach** przede wszystkim studenci z pierwszego roku (pedagogika – 72,9%, prawo – 60,6%). Na piątym roku zdecydowanie spada wskaźnik procentowy słuchaczy, którzy na wysokim poziomie realizują tę kategorię zajęć obowiązkowych (pedagogika – 37,2%, prawo – 51,3%). Należy zwrócić uwagę na prawie dwukrotny spadek danych w przypadku studentów z piątego roku z kierunku pedagogicznego (I rok – 72,9%, V rok – 37,2%). Wzrasta wskaźnik procentowy młodzieży z piątego roku, która w ogóle nie uczestniczy w wykładach (I rok: pedagogika – 5,5%, prawo – 12,1%; V rok: pedagogika – 18,6%, prawo – 15,1%).

Badani studenci w większości **przygotowują się do ćwiczeń** na wysokim poziomie, wskazują na to następujące dane: I rok: pedagogika – 62,1%, prawo: 47,0%; V rok: pedagogika – 62,8%, prawo – 43,7%). Z powyższych danych wynika, że więcej ankietowanych z kierunku pedagogicznego przygotowuje się do ćwiczeń na wysokim poziomie w porównaniu ze studentami z kierunku prawniczego, to się odnosi do obu roczników. Zanotowałam również wysokie odsetki studentów, którzy przygotowują się niesystematycznie, a mianowicie: I rok: pedagogika – 32,4%, prawo – 40,9%; V rok: pedagogika – 25,6%, prawo – 46,2%. Występują jednostki wśród badanych, które wcale nie przygotowują się do ćwiczeń.

Zdecydowana większość studentów deklaruje systematyczne **uczestnictwo w ćwiczeniach**, a mianowicie: I rok: pedagogika – 67,6%, prawo – 80,3%; V rok: pedagogika – 67,4%, prawo – 68,9%. W tym kontekście wyróżnia się grupa słuchaczy pierwszego roku z kierunku prawniczego, która stanowi 80,3% i deklaruje na wysokim poziomie swoje uczestnictwo w ćwiczeniach. W tym zespole nie zanotowałam studentów, którzy nie uczestniczą w ćwiczeniach w ogóle oraz stosunkowo niskie

wskaźniki badanych, którzy wykazują uczestnictwo na drugim poziomie. W pozostałych grupach wskaźniki procentowe rozkładają się podobnie, biorąc pod uwagę trzy poziomy deklaracji uczestnictwa w ćwiczeniach.

Korzystanie z konsultacji deklarują na wysokim poziomie tylko jednostki spośród badanych. Większość studentów wcale nie korzysta z konsultacji, a mianowicie: I rok: pedagogika – 64,7%, prawo – 68,2%; V rok: pedagogika – 67,3%, prawo – 41,1%. Na drugim poziomie deklaracji realizacji tej kategorii zajęć wyróżnia się grono studentów z piątego roku z kierunku prawniczego, które stanowi 47,1%. Studenci z tej grupy w miarę często, choć niesystematycznie, korzystają z konsultacji.

W zakresie zajęć ponadobowiązkowych analizuję następujące kategorie:

- nauka języka obcego,
- praca zawodowa w czasie studiów,
- czytanie i studiowanie literatury i prasy,
- pisemne opracowanie zagadnień,
- praca z komputerem.

W ramach zajęć ponadobowiązkowych **języka obcego uczy się** większość badanych. Dość liczne grupy badanych deklarują na wysokim poziomie realizację tej kategorii aktywności (I rok: pedagogika – 37,8%, prawo – 44,0%; V rok: pedagogika – 25,6%, prawo – 41,1%). Na tym poziomie realizacji danej kategorii przewyższają odsetki studentów z kierunku prawniczego nad odsetkami studentów z kierunku pedagogicznego z obu roczników. Zanotowałam wysokie wskaźniki procentowe nauki języka obcego na drugim poziomie, tzn., że wielu studentów niesystematycznie realizuje tę kategorię zajęć ponadobowiązkowych. W ogóle nie podejmuje nauki języka obcego też liczna grupa, bo 41,9% studentów z piątego roku z kierunku pedagogicznego oraz nieco mniej liczny zespół studentów z piątego roku kierunku prawniczego, który stanowi 25,3% badanych.

Pracę zawodową w czasie studiów podejmują nieliczni studenci. Wskaźniki procentowe słuchaczy są nieco wyższe na piątym roku niż na pierwszym obu kierunków, a mianowicie: I rok: pedagogika – 8,1%, prawo – 3,1%; V rok: pedagogika – 11,6%, prawo – 12,6%. Na drugim poziomie realizacji tej kategorii zajęć zanotowałam wyższe dane w porównaniu z poziomem pierwszym, a mianowicie: I rok: pedagogika – 13,5%, prawo – 12,1%; V rok: pedagogika – 16,3%, prawo – 14,3%. Większość ankietowanych nie podejmuje pracy zawodowej w czasie studiów (I rok: pedagogika – 78,4%, prawo – 84,8%; V rok: pedagogika – 72,1%, prawo – 73,1%).

Czytanie i studiowanie literatury i prasy na wysokim poziomie podejmują liczne grupy badanych, bo stanowią: I rok: pedagogika – 51,4%, prawo – 36,4%; V rok: pedagogika – 39,5%, prawo – 50,4%. Tę kategorię zajęć ponadobowiązkowych na drugim poziomie realizują znaczne grupy studentów, a w niektórych przypadkach należą one do większości (I rok: pedagogika – 43,2%, prawo – 40,9%; V rok: pedagogika – 48,8%, prawo – 39,5%). Tylko jednostki wśród ankietowanych nie podejmują wcale czytania i studiowania literatury i prasy.

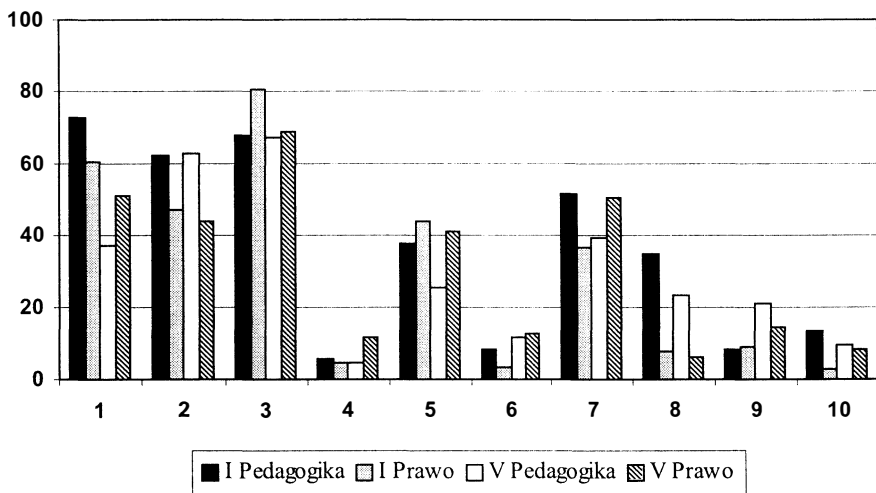
Pisemne opracowanie zagadnień większość badanych realizuje na drugim poziomie (I rok: pedagogika – 40,5%; V rok: pedagogika – 34,9%) lub wcale nie realizuje (trzeci poziom) – I rok: prawo – 60,6%; V rok: prawo – 74,8%. Na wysokim poziomie realizuje tę kategorię liczna grupa studentów z kierunku pedagogicznego z pierwszego i piątego roku (pedagogika: I rok – 35,2%, V rok – 23,2%). Zanotowałam zdecydowanie niższe odsetki studentów realizujących na wysokim poziomie tę kategorię aktywności wśród słuchaczy z kierunku prawniczego (I rok – 7,6%, V rok – 5,9%).

Zdecydowana większość badanych nie podejmuje **pracy z komputerem**, (I rok: pedagogika – 59,5%, prawo – 74,2%; V rok: pedagogika – 48,8%, prawo – 64,7%). Znaczne grupy studentów pracują z komputerem sporadycznie (I rok: pedagogika – 32,4%, prawo – 16,7%; V rok: pedagogika – 30,2%, prawo – 21,0%). Na wysokim poziomie tę kategorię zajęć realizuje niewiele grup studentów z pierwszego roku (pedagogika – 8,1%, prawo – 9,1%) i nieco liczniejsze z piątego roku (pedagogika – 21,0%, prawo – 14,3%).

W podsumowaniu analizy aspiracji edukacyjnych w aspekcie realizacji należy zwrócić uwagę na to (wykres 3), iż studenci wypełniają na wysokim poziomie przede wszystkim zajęcia obowiązkowe. Szczególnie ćwiczenia (przygotowywanie się do nich i uczestnictwo), na których sprawdza się obecność, egzekwuje się zaliczenie nieobecności. Z konsultacji studenci korzystają sporadycznie, a przede wszystkim wtedy, gdy mają do zaliczenia pewne zaległości. Badania potwierdzają zauważany fakt, iż studenci nie zgłaszają się z nurtującymi ich problemami do nauczycieli, którzy rezerwują na to czas.

Spośród kategorii zajęć ponadobowiązkowych studenci realizują na wysokim poziomie przede wszystkim czytanie i studiowanie literatury, prasy. Drugą kategorią z tego zakresu zajęć, którą w znacznej mierze wielu studentów wypełnia, jest nauka języka obcego. Zaskakująco niskie są wskaźniki procentowe badanych, którzy pracują z komputerem. Można sądzić, iż ankietowani w małym stopniu zabiegają o nabywanie

Wykres 3. Aspiracje edukacyjne studentów w aspekcie realizacji działań



Legenda:

- 1 – uczestnictwo w wykładach
- 2 – przygotowywanie się do ćwiczeń
- 3 – uczestnictwo w ćwiczeniach
- 4 – korzystanie z konsultacji
- 5 – nauka języka obcego
- 6 – praca zawodowa w czasie studiów

- 7 – czytanie i studiowanie literatury oraz prasy
- 8 – pisemne opracowywanie zagadnień
- 9 – praca z komputerem
- 10 – inne zajęcia

Źródło: W. Wróblewska, badania własne.

nowych kompetencji, które ułatwiałyby znalezienie się we współczesnej zmieniającej się rzeczywistości.

Na podstawie analizy szczegółowych kategorii aspiracji edukacyjnych studentów w trzech aspektach (pokazują to wykresy 1,2,3) zauważam najwyższe wskaźniki procentowe studentów deklarujących swoje marzenia w tym zakresie. W aspekcie deklarowania gotowości do wypełniania poszczególnych kategorii działalności edukacyjnej odnotowałam już niższe wskaźniki procentowe. W aspekcie realizacji poszczególnych kategorii aktywności edukacyjnej wysokie wskaźniki procentowe słuchaczy występują przy zajęciach obowiązkowych i niższe przy zajęciach ponadobowiązkowych.

4. Środowiskowe uwarunkowania aspiracji edukacyjnych studentów

W literaturze podkreśla się, że aspiracje są silnie uwarunkowane głównie wpływem trzech grup czynników: osobowościowych, środowiskowych, jak również pedagogicznych. Środowisko, w którym przebywa jednostka, wyraźnie determinuje pojawienie się i kształtowanie oraz realizowanie ludzkich pragnień i dążeń. Często również formułowany jest pogląd, że aspiracje edukacyjne są kształtowane przez rodzinę. Rozpatrując wpływ rodziny na proces kształtowania zamierzeń, dążeń edukacyjnych jednostki i dróg ich realizacji, za najważniejsze uznaje się cechy związane z przynależnością terytorialną, społeczną oraz wykształceniem ojca i matki badanych.

4.1. Pochodzenie terytorialne a poziom aspiracji edukacyjnych studentów

Wielu autorów wykazało, że pochodzenie terytorialne młodzieży rzutuje w zasadniczym stopniu na jej plany edukacyjne. Na tej podstawie sformułowałam hipotezę, im większa miejscowość (pod względem liczby mieszkańców), z której pochodzi student, tym wyższy jest poziom jego aspiracji edukacyjnych. Analiza statystyczna (zastosowanie testu niezależności chi-kwadrat) materiału empirycznego wskazuje, że należy odrzucić tę hipotezę, a przyjąć hipotezę zerową, nie istnieje zależność istotna statystycznie między pochodzeniem terytorialnym a poziomem aspiracji edukacyjnych studenta.

Z przedstawionych danych w tabeli 14 wynika, iż wysoki odsetek studentów pochodzących z dużego miasta (liczącego powyżej 100 tys. mieszkańców) wykazuje niski poziom aspiracji edukacyjnych (39,1%).

Zatem, duże miasto wraz ze swoimi udogodnieniami typu wysoki poziom nauczania w szkołach, łatwy dostęp do szkół wyższych i innych instytucji kulturalno-oświatowych nie zawsze wpływa na kształtowanie się wysokiego poziomu aspiracji edukacyjnych. Często zauważam wysoki poziom aspiracji edukacyjnych u młodzieży ze środowisk o utrudnionym dostępie do oświaty. Studenci z małych miast i wsi dostrzegają w wykształceniu szansę na awans społeczny. R. Borowicz (1991) wskazywał w swoich badaniach, że im mniejsza miejscowość, tym częściej wymieniane są studia wyższe jako warunek uznania kogoś za wykształconego. Małe środowiska wysoko w hierarchii prestiżu cenią sobie dyplom wyższej uczelni.

Tabela 14. Typ miejsca zamieszkania a poziom aspiracji edukacyjnych studentów

Typ miejsca zamieszkania	Poziom aspiracji edukacyjnych						Ogółem	
	wysoki		średni		niski			
	L	%	L	%	L	%	L	%
Białystok lub inne miasto wojewódzkie liczące powyżej 100 tys. mieszkańców	25	54,3	100	51,0	9	39,1	134	50,6
miasto o liczbie od 10 tys. do 100 tys. mieszkańców	12	26,1	60	30,6	9	39,1	81	30,5
miasto o liczbie do 10 tys. mieszkańców	5	10,9	15	7,7	3	13,1	23	8,7
wieś	4	8,7	21	10,7	2	8,7	27	10,2
Ogółem	46	100,0	196	100,0	23	100,0	265	100,0

Źródło: W. Wróblewska, badania własne, $\chi^2_{emp.} = 3,15 < \chi^2_{teor.} (0,05)$
 $df_6 = 12,59$

4.2. Poziom aspiracji edukacyjnych w kontekście pochodzenia społecznego badanych

Na podstawie analizy statystycznej zgromadzonego materiału należy przyjąć, że nie występuje istotna statystycznie zależność między poziomem aspiracji edukacyjnych a pochodzeniem społecznym badanych.

Z tabeli 15 wynika, że w przypadku osób pochodzenia inteligenckiego są wysokie odsetki przy niskim (52,2%) i średnim (55,1%) poziomie aspiracji edukacyjnych. Można sądzić, że młodzież z rodzin inteligenckich ma łatwiejszy start i łatwiejszą drogę po szczeblach drabiny edukacyjnej w porównaniu ze studentami z innych grup społecznych. Studia dla tego zespołu ankietowanych nie są wielkim osiągnięciem, raczej czymś oczywistym. Zatem, dążenia w zakresie edukacji tych studentów nie zawsze są na wysokim poziomie. Wśród słuchaczy pochodzenia robotniczego najwięcej, bo 45,7% badanych, wykazuje wysoki poziom aspiracji edukacyjnych. 30,4% badanych deklaruje nis-

Tabela 15. Pochodzenie społeczne a poziom aspiracji edukacyjnych studentów

Pochodzenie społeczne	Poziom aspiracji edukacyjnych						Ogółem	
	wysoki		średni		niski			
	L	%	L	%	L	%	L	%
inteligentkie	23	50,0	108	55,1	12	52,2	143	53,9
robotnicze	21	45,7	58	29,6	7	30,4	86	32,5
chłopskie	-	-	16	28,2	2	8,7	18	8,0
inne	2	4,3	14	7,1	2	8,7	18	6,8
Ogółem	46	100,0	196	100,0	23	100,0	265	100,0

Źródło: W. Wróblewska, badania własne, $X^2_{emp.} = 7,51 < X^2_{teor.} (0,05)$
 $df_6 = 12,59$.

ki poziom aspiracji edukacyjnych i 29,6% respondentów wykazuje średni poziom aspiracji edukacyjnych. Ankietowani, którzy pochodzą z rodzin robotniczych, cenią bardziej niż ich koledzy z rodzin inteligentnych wartość, jaką jest wykształcenie. Startują z niższej pozycji w strukturze społecznej i widzą w wykształceniu szansę na awans społeczny. Studenci pochodzenia chłopskiego deklarują przeważnie średni poziom aspiracji edukacyjnych (28,2%), rzadko niski poziom aspiracji edukacyjnych (8,7%). Nie zanotowałam wśród nich jednostek o wysokich aspiracjach edukacyjnych.

4.3. Wykształcenie rodziców a poziom aspiracji edukacyjnych studentów

Analiza statystyczna materiału empirycznego pozwala stwierdzić, że nie występuje istotna statystycznie zależność między wykształceniem rodziców a poziomem aspiracji edukacyjnych ich dzieci.

Z danych przedstawionych w tabeli 16 wynika, że liczna grupa (39,2%) studentów, których ojcowie osiągnęli wyższe wykształcenie, wykazuje niski poziom aspiracji edukacyjnych. Średni poziom aspiracji edukacyjnych deklaruje 32,2% oraz wysoki poziom aspiracji 23,9% słuchaczy, których ojcowie mają wyższe wykształcenie. Najwyższe wskaźniki procentowe studentów, deklarujących wysoki poziom aspiracji edukacyjnych, zanotowałam wśród tych, których ojcowie osiągnęli średnie (32,6%) lub wykształcenie zasadnicze zawodowe (32,6%). Należy

Tabela 16. Wykształcenie ojca a poziom aspiracji edukacyjnych studenta

Wykształcenie ojca	Poziom aspiracji edukacyjnych						Ogółem	
	wysoki		średni		niski			
	L	%	L	%	L	%	L	%
wyższe	11	23,9	63	32,2	9	39,1	83	31,3
niepełne wyższe	3	6,5	21	10,7	0	0,0	24	9,1
średnie	15	32,6	53	27,0	7	30,4	75	28,3
zasadnicze	15	32,6	37	18,9	5	21,7	57	21,5
podstawowe	2	4,4	22	11,2	2	8,7	26	9,8
Ogółem	46	100,0	196	100,0	23	100,0	265	100,0

Źródło: W. Wróblewska, badania własne, $X^2_{emp.} = 7,89 < X^2_{teor.} (0,05)$
 $df_6 = 15,50$.

Tabela 17. Wykształcenie matki a poziom aspiracji edukacyjnych studenta

Wykształcenie matki	Poziom aspiracji edukacyjnych						Ogółem	
	wysoki		średni		niski			
	L	%	L	%	L	%	L	%
wyższe	11	23,9	53	27,0	9	39,2	73	27,5
niepełne wyższe	5	10,9	22	11,2	2	8,7	29	10,9
średnie	18	39,1	80	40,8	8	34,8	106	40,0
zasadnicze	7	15,2	21	10,7	3	13,0	31	11,7
podstawowe	5	10,9	20	10,3	1	4,3	26	9,8
Ogółem	46	100,0	196	100,0	23	100,0	265	100,0

Źródło: W. Wróblewska, badania własne, $X^2_{emp.} = 3,21 < X^2_{teor.} (0,05)$
 $df_6 = 15,50$.

zwrócić uwagę, że wśród badanych, których ojcowie charakteryzują się wykształceniem średnim lub zasadniczym zawodowym, zanotowałam również wysokie wskaźniki procentowe studentów o niskim poziomie aspiracji edukacyjnych. Studenci, których ojcowie zakończyli swoją edukację w szkole podstawowej, najczęściej deklarują średni poziom aspiracji edukacyjnych (11,2%).

Z powyższych danych wynika, że najwięcej studentów (39,2%), których matki osiągnęły wykształcenie wyższe, wykazuje niski poziom aspiracji edukacyjnych. Średni poziom aspiracji deklaruje 27,0%,

a wysoki poziom 23,9% studentów, których matki osiągnęły wykształcenie wyższe. Analizując tych, których matki zdobyły średni poziom wykształcenia, widać najwyższe wskaźniki przy średnim (40,8%) i wysokim (39,1%) poziomie aspiracji edukacyjnych oraz dosyć wysoki wskaźnik procentowy (34,84%) przy niskim poziomie aspiracji. Wśród studentów, których matki zakończyły swoją edukację na zasadniczej szkole zawodowej lub podstawowej, zanotowałam najwyższe wskaźniki przy wysokim poziomie aspiracji edukacyjnych (15,2%, 10,9%).

Na podstawie analizy powyższych danych empirycznych zauważam, że dotychczasowe autorytety ojca, matki mają ograniczoną rolę w kształtowaniu aspiracji edukacyjnych ich dzieci. Wzór rodziców, którzy osiągnęli wykształcenie wyższe nie wpływa konstruktywnie na rozwój aspiracji edukacyjnych ich córek czy synów. Można sądzić, że to ma związek ze spadkiem popularności „nauki” jako wartości oraz z traktowaniem wykształcenia instrumentalnie.

W latach siedemdziesiątych, kiedy to rodzice badanych zdobywali wykształcenie, ważnym celem było dążenie do osiągnięcia jak najwyższego poziomu w zakresie edukacji. Wykształcenie ceniłoby jako czynnik dający wiedzę. Dzięki niemu dokonywał się również awans społeczny. Kolejne szczeble edukacyjne kariery pozwalały nie tylko na powielanie karier swoich rodziców, ale także na pójście o wiele dalej. Posiadanie wykształcenia łączyło się również z gratyfikacjami pieniężnymi. Tak więc dążenie do zdobywania wykształcenia nie stanowiło celu samego w sobie. Wykształcenie było głównie wartością instrumentalną. Posiadanie wiedzy, a także dyplom ukończenia studiów łączyły się z awansem na drabinie społecznej i adekwatnymi do tego wynagrodzeniami (badania A. Janowskiego, W. Wiśniewskiego, I. Białeckiego, Z. Sawińskiego).

W latach osiemdziesiątych, w których wzrastała badana młodzież, w znacznym stopniu zmieniła się sytuacja. Ogólny kryzys gospodarczy wpłynął również na spadek zainteresowania wykształceniem. Posiadanie wyższych kwalifikacji nie znajdowało potwierdzenia w otrzymywanych wynagrodzeniach. Ludzie legitymujący się dyplomem wyższej uczelni często zarabiali mniej niż absolwenci technikum. W latach osiemdziesiątych preferowany był model o jak najkrótszym cyklu kształcenia, gdyż zdobycie wykształcenia nie łączyło się z awansem społecznym, ani z gratyfikacjami finansowymi. Nawet osoby, które ceniły wykształcenie jako wartość samą w sobie, zdawały sobie sprawę, że zdobywanie go jest równoznaczne z odłożeniem gratyfikacji (badania T. Lewowickiego, W. Wiśniewskiego, I. Białeckiego, Z. Sawińskiego, M. Marczyka).

Obecnie obserwuje się duże zainteresowanie studiami. Może to być wynik wzrastającej konkurencji na rynku pracy, gdzie dyplom liczy się coraz bardziej i stwarza wiele nowych możliwości w karierze zawodowej.

Powyższa analiza sugeruje wniosek, że aspiracje edukacyjne w coraz mniejszym stopniu są uwarunkowane czynnikami pochodzącymi ze środowiska rodzinnego, a coraz częściej zależą przede wszystkim od zmian, jakie zachodzą w kraju.

5. Aspiracje edukacyjne studentów w kontekście transformacji życia społecznego

Analiza materiału empirycznego w poprzednim rozdziale wskazuje, że aspiracje edukacyjne studentów przede wszystkim zależą od zmian zachodzących w kraju. Przemiany zachodzące w Polsce zmieniły sytuację młodzieży przez stworzenie nowych możliwości, ale i pojawienie się zagrożeń (m.in. bezrobocia, braku niektórych świadczeń socjalnych, zjawiska ubóstwa). Transformacja państwa od autorytarnego do państwa respektującego zasady demokracji, pluralizmu i tolerancji stawia młodzież przed koniecznością nabywania nowych kompetencji, rozwijania siebie i kreowania rzeczywistości społecznej.

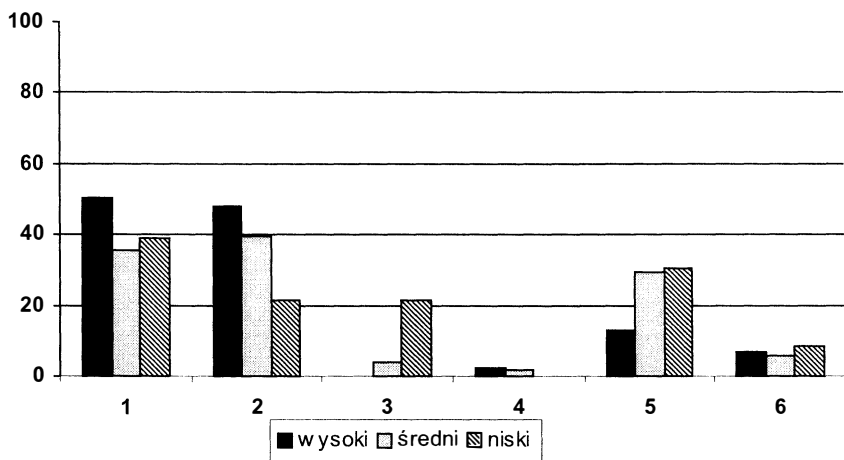
W tej części pracy analizuję aspiracje edukacyjne studentów w kontekście zmian społecznych. Uwzględniłam: postrzeganie przez studentów zachodzących zmian, odczuwanie zjawiska bezrobocia, sposoby radzenia sobie w sytuacji dokonujących się przemian, uczestnictwo w kulturze oraz hierarchię wartości uznawanych przez studentów.

5.1. Postrzeganie dokonujących się zmian przez studentów o różnym poziomie aspiracji edukacyjnych

Jak postrzegają dokonujące się zmiany studenci o różnym poziomie aspiracji edukacyjnych przedstawia wykres 4.

Z zamieszczonych tu danych wynika, że większość badanych postrzega zachodzące zmiany jako szansę (38,5%). Liczna grupa ankietowanych stwierdza, że ma większe możliwości działania (39,6%). Wysoki odsetek (26,4%) stanowią badani, którzy nie zauważają innowacji w swoim życiu pod wpływem transformacji (26,4%). Zatem większość respondentów wykazuje pozytywny stosunek do zachodzących zmian.

Wykres 4. Postrzeżenie przez studentów o różnym poziomie aspiracji edukacyjnych zmian życia społecznego



Legenda:

- | | |
|---|--|
| 1 – zachodzące zmiany traktuję jako szansę | 4 – czuję się przegrany |
| 2 – mam większe możliwości działania | 5 – w moim życiu niewiele się zmieniło |
| 3 – czuję się zagubiony, nie potrafię się znaleźć | 6 – inne |

Źródło: W. Wróblewska, badania własne.

Nieliczni tylko studenci, bo 4,9%, czują się zagubieni, nie potrafią się znaleźć w zmieniającej się rzeczywistości. Jeszcze niższy odsetek (1,5%) stanowią studenci, którzy czują się przegrani w tak złożonej sytuacji. Analizując poziom aspiracji edukacyjnych studentów w kontekście postrzegania zmian społecznych, należy zauważyć, że najwięcej respondentów, którzy zachodzące zmiany traktują jako szansę, wykazuje wysoki poziom aspiracji edukacyjnych (50,0%). Podobna zależność jest widoczna przy drugim rodzaju postrzegania, a mianowicie – „mam większe możliwości działania”. Tutaj również najwyższe dane procentowe zanotowałałam w przypadku studentów o wysokim poziomie aspiracji edukacyjnych (47,8%) oraz niższe dane w przypadku słuchaczy o średnim (39,8%) i niskim (21,7%) poziomie aspiracji edukacyjnych. Ankieterzy, którzy określają, że w ich życiu niewiele się zmieniło, najczęściej wykazują (39,8%) niski poziom aspiracji edukacyjnych, dość licznie (29,1%) średni poziom i najmniej studentów (13,0%) wykazuje wysoki poziom aspiracji edukacyjnych. Respondenci, którzy czują się

zagubieni, nie potrafią się znaleźć w zmieniającej się rzeczywistości, to przede wszystkim studenci o niskim poziomie aspiracji edukacyjnych (21,7%). Wśród badanych nie zanotowałam osób o wysokim poziomie aspiracji edukacyjnych, które miałyby podobne odczucia.

Po przeanalizowaniu danych empirycznych przedstawionych na wykresie 4, nasuwa się wniosek, że studenci postrzegający pozytywnie dokonujące się zmiany, a mianowicie jako szansę bądź większe możliwości działania, wykazują przede wszystkim wysoki poziom aspiracji edukacyjnych.

Jak pisze R. Borowicz (1996, s. 135) „przełomy społeczne zawsze wyzwalały ogromny potencjał rozwojowy i stwarzają niepowtarzalną, wielką szansę”. Zadowolający jest fakt, że większość badanych tak właśnie spostrzega zmieniającą się rzeczywistość. Młodzież studiująca jest pierwszym pokoleniem, które wkracza w kreowaną rzeczywistość i jest poddana bezwzględnyemu regułom gry rynkowej. Podmiotowe poczucie młodzieży nie jest czymś naturalnym w naszej tradycji, ale bardzo znaczącym wyzwaniem nowych czasów.

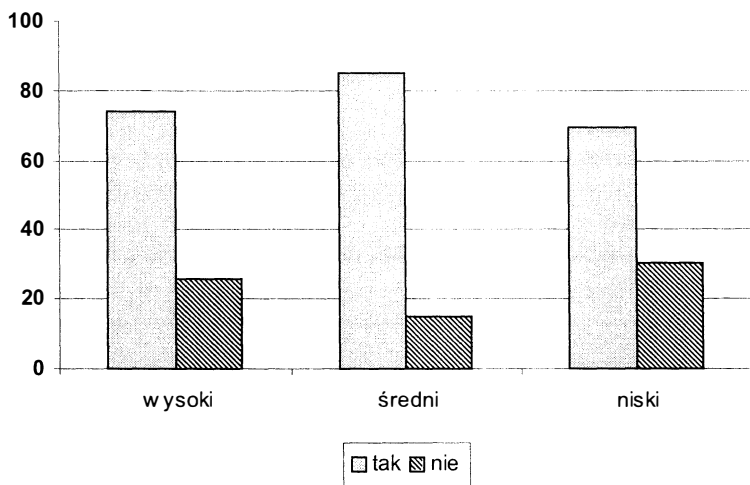
5.2. Odczuwanie zjawiska bezrobocia przez studentów

Ważnym elementem procesu polskiej transformacji jest wprowadzenie gospodarki rynkowej. Jej mechanizmy wywołują poza elementami pozytywnymi wiele skutków negatywnych. Najbardziej odczuwanym jest bezrobocie. Ono prowadzi do negatywnych skutków w sferze materialnej oraz psychospołecznej znacznej części społeczeństwa. Największe bezrobocie notowane jest wśród ludzi młodych (18-24 lat). Szczególnie niekorzystnie na rynku pracy są postrzegane osoby o niskim poziomie wykształcenia (Bogaj A., Kwiatkowski S., Szymański M.J. 1998, s. 143).

Większość studentów, bo (81,9%) przewiduje trudności tego rodzaju, tylko 18,1% badanych odpowiedziało, że ich nie dostrzega. W grupie ankietowanych, którzy przewidują trudności związane z podjęciem pracy, najwyższe wskaźniki procentowe zanotowałam przy średnim poziomie aspiracji edukacyjnych (85,2%) i przy wysokim poziomie aspiracji (73,9%), a najniższe dane przy niskim poziomie aspiracji edukacyjnych (69,6%). Na podstawie takiego rozkładu danych można przypuszczać, że osoby, które przewidują trudności ze znalezieniem pracy, wykazują przede wszystkim wysoki i średni poziom aspiracji edukacyjnych

Badani, którzy nie dostrzegają takich trudności, deklarują przede wszystkim niski poziom aspiracji edukacyjnych (30,4%). Niższe wskaź-

Wykres 5. Przewidywanie trudności w znalezieniu pracy przez studentów o różnym poziomie aspiracji edukacyjnych



Źródło: W. Wróblewska, badania własne

niki procentowe zanotowała w tej grupie badanych przy wysokim (26,1%) i średnim (14,8%) poziomie aspiracji edukacyjnych.

Przy odpowiedzi na pytanie, czy przewiduje Pan(i) trudności w znalezieniu pracy, prosiłam studentów o podanie argumentacji. Uzasadnienia odpowiedzi potwierdzających przewidywanie trudności, koncentrowały się wokół kilku zagadnień: sytuacji na rynku pracy, błędów polityki oświatowej, znaczenia koneksji rodzinnych, błędów uczelni. Większość studentów przyczyny trudności z zatrudnieniem upatruje w sytuacji na rynku. Badani zauważają ogólnokrajowe problemy z bezrobociem w środowisku dwóch profesji: nauczycielskiej i prawniczej. Studenci z kierunku pedagogicznego uzasadniali:

- „uboga oferta pracy”,
- „brak wolnych etatów w szkole”,
- „zmniejszanie się etatów”,
- „obecnie lansowane są inne <modne> zawody, np. ekonomista, które wiążą się z sukcesem finansowym, zaś dotacje na rozwój kultury i placówek z nią związanych są sukcesywnie zmniejszane, w związku z czym następuje redukcja etatów”.

Studenci z kierunku prawniczego udzielali odpowiedzi:

- „coraz większa konkurencja na rynku pracy”,

- „jest wielu prawników”,
- „rynek pracy jest raczej zamknięty”,
- „coraz mniejsze zapotrzebowanie”.

Badani często zwracali uwagę na sprawy związane z polityką oświatową, a mianowicie:

- „zbyt dużo studentów studiuje na kierunkach o specjalności nauczycielskiej”,
- „zbyt duża liczba osób kończy prawo”,
- „ogromna liczba absolwentów w porównaniu do minimalnej liczby miejsc na aplikacje”.

Respondenci wskazywali również na przyczyny tkwiące w uczelni, a zwłaszcza takie, jak:

- „brak praktycznego przygotowania przez uczelnię” (student pedagogiki),
- „uczą nas teorii bez nawiązania do potrzeb rynku” (student prawa),
- „brak doświadczenia zawodowego”.

Bardzo niepokojące były wypowiedzi, w których studenci sugerowali, że:

- „ceni się bardziej znajomości niż kwalifikacje”,
- „nie posiadam tzw. <pleców> w odpowiednim środowisku”.

Studenci z kierunku prawniczego często wskazywali na trudności z dalszym pogłębianiem kwalifikacji. Oto przykładowe wypowiedzi:

- „aplikacje są dostępne dla wąskiego grona osób”,
- „dużo chętnych na aplikacje prawnicze”,
- „aplikacje praktycznie są nie do osiągnięcia”,
- „same studia bez aplikacji nie gwarantują otrzymania pracy w moim zawodzie”.

Uzasadnienia odpowiedzi respondentów, którzy nie przewidują trudności związanych z podjęciem pracy po ukończeniu studiów, skupiały się wokół następujących zagadnień: pozytywne, optymistyczne nastawienie do przyszłości, aktywność zawodowa już w czasie studiów, nabywanie nowych kompetencji. Wielu studentów z tej grupy wykazuje wiarę w siebie i pomyślne rozwiązanie problemu związanego z zatrudnieniem. Oto przykładowe wypowiedzi:

- „odpowiednie kwalifikacje i własna inicjatywa umożliwiają nawet w bardzo trudnych warunkach zdobycie pracy”,
- „mam zamiar być dobrym w tym, co robię”,
- „dla chcącego nic trudnego”,
- „dobry specjalista nie ma z tym problemów”,
- „uważam, że jeśli ktoś wykazuje chęci, to zawsze osiągnie cel”.

Niektórzy studenci są aktywni zawodowo już w czasie studiów i w ten sposób rezerwują sobie miejsce pracy po ich ukończeniu. Świadczą o tym wypowiedzi:

- „uważam, że moje zaangażowanie w pracy opiekuńczo-wychowawczej podczas studiów, promuje mnie do uzyskania pracy”,
- „ponieważ już pracuję”.

Optymistycznemu nastawieniu do przyszłości zawodowej sprzyja nabywanie dodatkowych kompetencji przez studentów, a mianowicie:

- „intensywnie uczę się języka angielskiego, co pomoże mi w znalezieniu pracy”,
- „jestem optymistą i znam dwa języki zachodnie”,
- „ukończenie prawa daje duże możliwości zatrudnienia nie tylko w charakterze sędziego czy prokuratora, ale np. doradcy podatkowego (w ramach studiów można odbyć taki kurs)”.

Studenci, którzy nie widzą problemu z zatrudnieniem po ukończeniu studiów, wymieniali argumenty związane z sytuacją w regionie, np.:

- „w naszym regionie rozpoczynają i rozwijają działalność różne instytucje kulturalno-oświatowe (np. TV)”,
- „mieszkam blisko Warszawy, a tam rynek pracy jest dość duży i nie ma większego problemu z podjęciem pracy”.

Na temat: „Co chcę osiągnąć i do czego dążę najbardziej przez studiowanie?” studenci wypowiadali się pisemnie w formie wypracowania. Wypowiedź pisemna studentów była ukierunkowana przez kilka pytań szczegółowych, m.in. jak widzę możliwości realizacji zamierzonych planów?, jakie czynniki będą sprzyjały, a co może przeszkodzić realizacji tych zamierzeń? (szerzej na ten temat w: Wróblewska W., 1997).

Z wypowiedzi można wnioskować, że niektórzy studenci nie widzą jasno przyszłości po ukończeniu studiów. Młodzież studiuje, bo nie ma innego sensownego zajęcia, a sprawę przyszłości pozostawia losowi. Są jednostki, które nie czują wyzwań zachodzącej transformacji. Brak im poczucia podmiotowości, sprawczości, cech charakteryzujących człowieka nowoczesnego (A. Sarapata, 1993, s. 5).

Niektórzy studenci mają bardzo konkretne plany na przyszłość i podejmują pierwsze działania w trakcie studiów, aby utorować sobie drogę do rozwiązywania problemów związanych z zatrudnieniem.

Sądzę, że młodzież studiująca jest pełna optymizmu, nadziei co do przyszłości po skończeniu studiów. Należy zwrócić szczególną uwagę na tych studentów, którzy są bardzo aktywni i twórczy, mają konkretne plany na przyszłość, już podczas studiów podejmują szereg działań, które ułatwią realizację zamierzeń w przyszłości. Stawiają konkretne zadania, których realizacja zapewni osiągnięcie celu końcowego.

Młodzież badana doskonale zdaje sobie sprawę z trudności, z którymi może się zetknąć po skończeniu studiów. Dokładnie je analizuje. Przyszłość uzależnia przede wszystkim od siebie, od własnego zapału, chęci, wytrwałości w swoich dążeniach. Zauważa czynniki obiektywne utrudniające realizację ambitnych planów, ale wierzy w zmiany, reformy, tworzenie nowych placówek oświatowo-wychowawczych, które staną się miejscem ich pracy i realizacji siebie.

Można przypuszczać, iż w świadomości badanych studentów wyraźnie zaznacza się symptom poczucia sprawstwa, który jest jednym z podstawowych składników „syndromu umysłowości nowoczesnej”, warunkującej aktywne uczestnictwo w procesach zmiany społecznej (Zandecki A., 1999, s. 30).

Autor podkreśla, iż wyższe wykształcenie kreuje samodzielne osobowości. „Daje do ręki atut, którego nie mają ludzie po szkołach zawodowych, co automatycznie obniża ich szanse na rynku pracy” (tamże, s. 31).

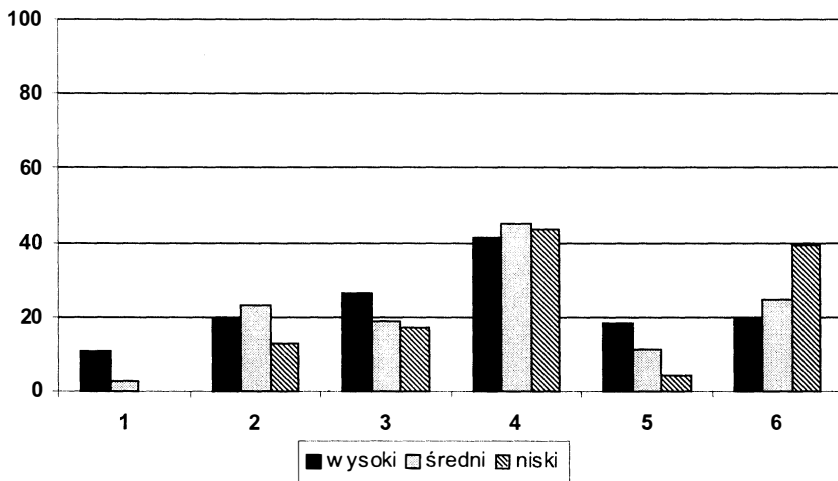
5.3. Sposoby radzenia w sytuacji dokonujących się zmian a poziom aspiracji edukacyjnych studentów

Materiał empiryczny dotyczący zależności między sposobami radzenia w sytuacji dokonujących się zmian a poziomem aspiracji edukacyjnych studentów przedstawia wykres 6. Zaznaczyć należy, iż respondenci mogli wybierać więcej niż jeden rodzaj działania.

Z danych wynika, że studenci najczęściej (44,5%) deklarują podjęcie studiów podyplomowych lub kursów w celu przekwalifikowania się. Studenci z kierunku prawniczego często wymieniali kategorię „zamierzam podjąć studia podyplomowe”, ale zaznaczali, że w celu pogłębiania swoich kwalifikacji, a nie przekwalifikowania się (często skreślali dalszą część sformułowania).

Dość często badani pracują w trakcie studiów (20,0%) oraz myślą o podjęciu dodatkowego kierunku studiów (21,5%). Słuchacze pedagogiki wymieniali następujące kierunki dodatkowe: informatyka, polonistyka, teologia, logopedia, resocjalizacja, rewalidacja, psychologia, historia, pedagogika specjalna. Ankietowani z kierunku prawniczego wymieniali następujące kierunki: informatyka, ekonomia, politologia, psychologia, dziennikarstwo, historia, marketing i zarządzanie, socjologia, inżynieria środowiska. Należy zwrócić uwagę, iż respondenci wymieniają kierunki bliskie, pokrewne tym, które studiują. Niektórzy badani studiują równoległe dwa kierunki (3,85%). Co ósmy słuchacz (11,7%) myśli o pod-

Wykres 6. Podejmowane działania a poziom aspiracji edukacyjnych studentów



Legenda:

- 1 – studiuję równoległe dwa kierunki
- 2 – zamierzam podjąć dodatkowy kierunek
- 3 – pracuję w trakcie studiów
- 4 – zamierzam podjąć studia podyplomowe
- 5 – zamierzam podjąć pracę naukową
- 6 – inne

Źródło: W. Wróblewska, badania własne.

jęciu pracy naukowej. Dość wysoki wskaźnik procentowy zanotowałam przy kategorii „inne działania”, bo 25,3% badanych.

Respondenci z kierunku pedagogicznego wymieniali następujące formy działalności:

- „kursy pedagogiki zabawy”,
- „aktywne tworzenie kultury przy różnych instytucjach”,
- „praca społeczna w TPD”,
- „praca jako wolontariusz w domu dziecka”,
- „kurs dotyczący dysleksji rozwojowej”,
- „terapia pedagogiczna”,
- „logopedia”,
- „nauka języków obcych”,
- „praca z komputerem”.

Studenci z kierunku prawniczego najczęściej wymieniali następujące działania:

- „włożyć jak najwięcej wysiłku w swoją naukę”,
- „obsługa komputera”,
- „języki obce”,
- „egzamin maklerski”,
- „aktywny członek ELSY”,
- „kurs i egzamin na doradcę podatkowego”,
- „szukam znajomości”,
- „uczę się solidnie, aby być lepszym niż przeciętny”.

Rozpatrując poziom aspiracji edukacyjnych w kontekście podejmowanych działań można zauważyć, że młodzież studiująca równoległe dwa kierunki wykazuje najczęściej wysoki poziom aspiracji edukacyjnych (10,9%). Respondenci, którzy pracują w czasie studiów, też w większości wykazują wysoki poziom aspiracji edukacyjnych (26,1%) oraz ci, którzy pragną podjąć pracę naukową również wykazują wysoki poziom aspiracji edukacyjnych (18,4%). Przy kategorii „zamierzam podjąć studia podyplomowe lub kurs pozwalający na przekwalifikowanie”, która była najczęściej wybierana przez respondentów, wskaźniki procentowe rozkładają się prawie równomiernie w przypadku poszczególnych poziomów aspiracji edukacyjnych, a mianowicie: poziom wysoki – 41,4%, poziom średni – 45,4% i poziom niski – 43,5%.

Analizowane kategorie działań podejmowanych przez studentów w celu ułatwienia drogi do podjęcia pracy po ukończeniu studiów wiąże się ze szczegółowymi kategoriami aspiracji edukacyjnych. Zatem można sądzić, że respondenci, którzy deklarują podjęcie działań lub je już realizują, najczęściej wykazują wysoki poziom aspiracji edukacyjnych.

5.4. Uczestnictwo w kulturze studentów o różnym poziomie aspiracji edukacyjnych

W sytuacjach poważnych zmian społecznych ludzie mają trudności ze zrozumieniem świata, swego w nim miejsca. Często nie potrafią przyjąć racjonalnej strategii życiowej. Brak zrozumienia świata powoduje poczucie zagrożenia i lęku. Kultura w takiej sytuacji ma szczególne znaczenie, bo dostarcza najważniejszych wartości, wzorców, norm, modeli, które umożliwiają integrację społeczną. Wskazuję na uczestnictwo w kulturze badanych. Zwracam uwagę na aktywność czytelniczną i uczestnictwo w różnych formach życia kulturalnego studentów o różnym poziomie aspiracji edukacyjnych.

5.4.1. Aktywność czytelnicza studentów o różnym poziomie aspiracji edukacyjnych

Analizując aktywność czytelniczą studentów uwzględniłam następujące szczegółowe kategorie:

- książki z zakresu kultury i sztuki,
- książki naukowe i popularnonaukowe,
- literatura piękna zgodnie z upodobaniem,
- czasopisma kulturalno – społeczne,
- czasopisma naukowe i popularnonaukowe,
- prasa codzienna.

Największym zainteresowaniem wśród różnych analizowanych kategorii aktywności czytelniczej cieszy się **prasa codzienna** (65,3% badanych czyta bardzo często). Rozkład danych procentowych przy danej kategorii aktywności czytelniczej wskazuje, że najwięcej studentów o wysokich aspiracjach edukacyjnych (76,1%) czyta bardzo często prasę codzienną. Mniej słuchaczy o średnim poziomie aspiracji edukacyjnych (64,3%) czyta bardzo często. Najniższy wskaźnik procentowy zanotowałam wśród studentów o niskich aspiracjach edukacyjnych (52,2%), którzy często czytają prasę codzienną.

Na drugim miejscu pod względem zainteresowań czytelniczych studentów znalazła się **literatura piękna**. Wśród ogółu badanych odnotowałam zbliżone dane procentowe na pierwszym (I) i drugim (II) poziomie aktywności czytelniczej (I – 48,7%, II – 42,3%). Najczęściej literaturę piękną czytają słuchacze o wysokich aspiracjach edukacyjnych (58,7%). Wśród studentów o średnich i niskich aspiracjach edukacyjnych wskaźniki procentowe na pierwszym poziomie aktywności czytelniczej są zbliżone (46,4%, 47,8%). Należy zwrócić uwagę, że wśród studentów o niskich aspiracjach edukacyjnych odnotowałam 13,1% badanych, którzy wcale nie czytają literatury pięknej.

Dość wysokie wskaźniki procentowe odnotowałam na pierwszym poziomie czytelnictwa przy kategorii, jaką są **czasopisma kulturalno-społeczne** (38,9% ogółu badanych). Analizując poziom aspiracji edukacyjnych studentów w kontekście czytelnictwa czasopism kulturalno-społecznych, zauważyłam najwyższe wskaźniki wśród studentów o wysokich aspiracjach (47,8%), niższe wśród studentów o średnich (30,3%) i najniższe wśród studentów o niskich aspiracjach edukacyjnych (26,1%). Na drugim poziomie czytelnictwa zanotowałam zbliżone dane biorąc pod uwagę aspiracje edukacyjne studentów. Rzadko albo wcale nie czytają czasopism kulturalno-społecznych słuchacze o niskich aspiracjach edukacyjnych (17,4%).

Kolejne miejsce pod względem czytelnictwa zajęły **czasopisma naukowe i popularnonaukowe** (24,9% ogółu badanych, którzy czytają często lub bardzo często). Najwięcej studentów o wysokim poziomie aspiracji edukacyjnych (43,5%) czyta często czasopisma naukowe, mniej studentów o średnim poziomie aspiracji edukacyjnych (22,4%) i zdecydowanie najmniej studentów o niskim poziomie aspiracji edukacyjnych (8,7%). Na drugim poziomie aktywności czytelniczej wskaźniki rozkładają się prawie równomiernie przy grupach studentów o różnych aspiracjach edukacyjnych. Zwraca uwagę wysoki wskaźnik (30,4%) ankietowanych o niskim poziomie aspiracji edukacyjnych, którzy wcale nie czytają lub rzadko czytają czasopisma naukowe.

Książki naukowe i popularnonaukowe bardzo często lub często czyta co szósty badany student (17,7%). Co drugi słuchacz o wysokich aspiracjach (41,3%), co ósmy student o średnich aspiracjach (12,2%) i co szósty o niskich aspiracjach edukacyjnych (17,4%) wykazuje aktywność czytelniczą na wysokim poziomie. Najwięcej respondentów rzadko, w miarę wolnego czasu, czyta książki naukowe i popularnonaukowe (64,9%). Zwraca uwagę wysoki wskaźnik (34,8%) studentów o niskim poziomie aspiracji edukacyjnych, którzy wcale albo bardzo rzadko czytają dzieła naukowe.

Książki z zakresu kultury i sztuki w większości są czytane rzadko, w miarę wolnego czasu (56,6%). Wielu badanych nie czyta wcale, bądź czyta bardzo rzadko książki z zakresu kultury i sztuki (17,2%). Bardzo często czyta takie książki co szósty student (16,2%). Najwięcej słuchaczy o wysokich aspiracjach edukacyjnych czyta bardzo często książki z zakresu kultury i sztuki (21,7%), mniej o średnich aspiracjach (16,3%) i najmniej studentów o niskich aspiracjach edukacyjnych (14,3%). Podobnie rozkładają się wskaźniki procentowe na drugim poziomie aktywności czytelniczej studentów o różnych aspiracjach edukacyjnych (67,4%; 57,7%; 26,1%). Bardzo wysoki wskaźnik (69,6%) stanowią badani o niskich aspiracjach edukacyjnych, którzy wcale lub bardzo rzadko czytają książki z zakresu kultury i sztuki.

Jak wynika z badań, studenci czytają najczęściej prasę codzienną i literaturę piękną zgodnie z upodobaniem. Dużym zainteresowaniem wśród badanych cieszą się również czasopisma kulturalno-społeczne. Czasopisma naukowe i popularnonaukowe, książki naukowe i popularnonaukowe oraz utwory z zakresu kultury i sztuki przez większość studentów są czytane w miarę wolnego czasu.

Przy każdej analizowanej kategorii aktywności czytelniczej zauważam przewagę studentów o wysokim poziomie aspiracji edukacyjnych na pierwszym poziomie częstotliwości wzbogacania aktywności czy-

telnicznej. Niższe odsetki studentów o średnim poziomie aspiracji edukacyjnych i najniższe wskaźniki studentów o niskim poziomie aspiracji edukacyjnych. Przy wielu kategoriach aktywności czytelniczej zwraca uwagę wysoki wskaźnik procentowy studentów o niskim poziomie aspiracji edukacyjnych, którzy wcale nie czytają lub bardzo rzadko czytają czasopisma i książki określonego rodzaju. Na tej podstawie można przypuszczać, że studenci, którzy często wzbogacają swoją aktywność czytelniczą, wykazują przeważnie wysoki poziom aspiracji edukacyjnych. Ci zaś, którzy wcale nie czytają albo bardzo rzadko sięgają po czasopisma i książki z różnych zakresów, wykazują zazwyczaj niski poziom aspiracji edukacyjnych.

5.4.2. Uczestnictwo studentów w różnych formach życia kulturalnego

Podjmujący studia w Białymstoku mają możliwość korzystania z istniejących instytucji kulturalnych. Poddaje analizie następujące formy życia kulturalnego:

- zwiedzanie muzeów i galerii sztuki,
- uczęszczanie do teatru,
- uczęszczanie do kin,
- uczęszczanie do filharmonii,
- zwiedzanie zabytków architektonicznych,
- inne.

Z danych przedstawionych w tabeli 19 (aneks), wynika, że najwięcej studentów bardzo często **uczęszcza do kin** (61,1%). W miarę wolnego czasu do kina uczęszcza co drugi badany student (35,1%). Tylko jednostki (3,8%) nie chodzą do kina wcale bądź bardzo rzadko. Najwięcej słuchaczy o średnim poziomie aspiracji edukacyjnych często chodzi do kina. Wśród studentów o wysokim i niskim poziomie aspiracji edukacyjnych, którzy często chodzą do kina, zanotowałam taki sam wskaźnik procentowy (56,6%). W miarę wolnego czasu do kina chodzi najwięcej studentów o wysokim poziomie aspiracji edukacyjnych (39,1%), nieco mniej studentów o niższych poziomach aspiracji edukacyjnych (34,2%; 34,8%).

Liczna grupa studentów deklaruje **zwiedzanie zabytków architektonicznych**. Bardzo często zwiedza zabytki co trzeci student (36,6%). W miarę wolnego czasu uczestniczy w zwiedzaniu zabytków architektonicznych co drugi badany (47,9%). Wcale nie uczestniczy lub bardzo rzadko korzysta z tej formy życia kulturalnego co siódmy ankietowany (15,5%). Tą formą życia kulturalnego interesuje się najwięcej (39,1%) respondentów o wysokim poziomie aspiracji edukacyjnych, mniej (38,35) studentów

o średnim poziomie aspiracji edukacyjnych i najmniej (17,4%) o niskich aspiracjach edukacyjnych. W miarę wolnego czasu zwiedza zabytki architektoniczne najczęściej (50,0%) studentów o średnim i niskim poziomie aspiracji edukacyjnych, a mniej (43,5%) respondentów o wysokich aspiracjach edukacyjnych. Wysoki wskaźnik procentowy (43,5%) zanotowałam wśród badanych o niskim poziomie aspiracji edukacyjnych, którzy nie uczestniczą w tej formie życia kulturalnego.

Uczęszczanie do teatru to forma życia kulturalnego, w której większość (55,5%) studentów uczestniczy w miarę wolnego czasu. Bardzo często i często korzysta z tej instytucji kulturalnej 27,9% badanych. Wcale nie bywa tam bądź rzadko odwiedza daną instytucję 16,6% respondentów. Dość interesujące wyniki obserwuję wtedy, gdy punktem odniesienia analiz staje się poziom aspiracji edukacyjnych. Najczęściej uczęszczają do teatru studenci o wysokich aspiracjach edukacyjnych (32,6%). Rzadziej studenci o średnim i niskim poziomie aspiracji edukacyjnych. Wielu respondentów (39,15%) o niskich aspiracjach edukacyjnych nie uczestniczy wcale lub uczestniczy bardzo rzadko w tej formie życia kulturalnego.

Podobnie deklarują studenci **zwiedzanie muzeów i galerii sztuki**. Najwięcej (55,5%) słuchaczy deklaruje swoje uczestnictwo w miarę wolnego czasu. Bardzo często i często zwiedza muzea i galerie sztuki 24,5% studentów, czyli co czwarty badany. Co piąty respondent (20,0%) wcale nie zwiedza wymienionych obiektów lub bywa w nich sporadycznie. Biorąc pod uwagę najwyższą częstotliwość uczestnictwa w tej formie życia kulturalnego, zanotowałam najwyższy wskaźnik procentowy (39,1%) wśród respondentów o wysokim poziomie aspiracji edukacyjnych, niższy (24,0%) wśród studentów o średnim poziomie aspiracji edukacyjnych. Żaden student o niskim poziomie aspiracji edukacyjnych nie zadeklarował częstego uczestnictwa w zwiedzaniu muzeów i galerii sztuki. W miarę wolnego czasu uczestnictwo w tej formie aktywności kulturalnej deklarują podobnie studenci o różnych poziomach aspiracji edukacyjnych. Niekorzystanie z tej formy rozrywki lub bardzo rzadkie zwiedzanie muzeów i galerii sztuki deklarują licznie (39,1%) studenci o niskim poziomie aspiracji edukacyjnych, co piąty student o średnim poziomie aspiracji i tylko co jedenasty o wysokim poziomie aspiracji edukacyjnych.

Uczęszczanie do filharmonii jako formę życia kulturalnego większość (49,4%) studentów realizuje w miarę wolnego czasu. Często uczestniczy w tej formie życia kulturalnego tylko 17,4% ogółu badanych. Wielu studentów (33,2%) wcale nie korzysta z tych atrakcji lub bardzo rzadko uczęszcza do filharmonii. Zarówno częste, jak i w miarę wolnego czasu uczest-

nictwo w tej formie życia kulturalnego najliczniej deklarują słuchacze o wysokim poziomie aspiracji edukacyjnych (28,3%; 54,3%). Niższe wskaźniki zanotowałałam wśród studentów o niskim poziomie aspiracji edukacyjnych (4,3%; 21,7%). Wcale nie uczęszczają do filharmonii lub bardzo rzadko przychodzą na koncerty muzyki poważnej nieliczni studenci (17,4%) o wysokich aspiracjach, więcej (32,2%) respondentów o średnich aspiracjach i najwięcej (74,0%) badanych o niskich aspiracjach edukacyjnych.

Niektórzy ankietowani wymieniali **inne** formy aktywności kulturalnej. Stanowią oni 13,6% ogółu badanych. Wśród wskazywanych przez studentów form rozrywki znalazły się:

- spotkanie z pisarzem, wieczory poetyckie,
- gra w brydża,
- kibicowanie meczom koszykówki,
- śpiew w chórze,
- turnieje tańca towarzyskiego,
- członkostwo w Białostockim Klubie Podróżnika „Tramp”, w Kole Nauk Penalnych,
- wycieczki krajoznawcze, podróże zagraniczne,
- uczestnictwo w Ruchu Światło Życie.
- dyskoteki, koncerty.

Na podstawie analizy uczestnictwa studentów w różnych formach życia kulturalnego zauważam częste uczęszczanie do kin. W miarę wolnego czasu większość studentów zwiedza muzea i galerie sztuki i uczęszcza do filharmonii. Niektórzy wymieniają inne formy aktywności kulturalnej. Należą do niej uczestnictwo w różnych kołach zainteresowań, a najczęściej formy zajęć organizowane we własnym zakresie przez studentów. Należy zwrócić uwagę, że przy wielu formach życia kulturalnego zanotowałałam najwyższe wskaźniki wśród słuchaczy o wysokich aspiracjach edukacyjnych, szczególnie na pierwszym poziomie uczestnictwa. Liczne grupy studentów o niskich aspiracjach edukacyjnych wcale nie uczestniczą lub też korzystają sporadycznie z takich atrakcji, jak: uczęszczanie do filharmonii, zwiedzanie zabytków architektonicznych, muzeów i galerii sztuki, czy wizyt w teatrze. Uogólniając analizowany materiał, myślę, że najczęściej uczestniczą w różnych formach życia kulturalnego studenci o wysokich aspiracjach edukacyjnych.

Analiza poziomu aspiracji edukacyjnych studentów w kontekście ich aktywności czytelniczej i uczestnictwa w różnych formach życia kulturalnego pokazuje, że słuchacze często wzbogacający swoją aktywność czytelniczą i często uczestniczący w różnych formach życia

kulturalnego wykazują wysoki poziom aspiracji edukacyjnych. Sądzę, że aktywność tego rodzaju pozwala studentom lepiej rozumieć rzeczywistość i zmiany w niej zachodzące. W edukacji permanentnej respondenci widzą możliwości rozwiązywania problemów, z którymi stykają się w okresie dokonującej się transformacji.

5.5. Hierarchia wartości cenionych przez studentów

Postępowanie ludzi wyznaczane jest przez uznawane hierarchie wartości. Określone systemy wartości wpływają na wybór zachowania, a tym samym mają wpływ na osiągnięcia w życiu, nauce i pracy. One też wpływają na aspiracje życiowe i sposób ich realizacji. Wielu badaczy, przede wszystkim socjologów, analizuje hierarchię wartości jednostki i na podstawie zajmowanych pozycji poszczególnych wartości określa aspiracje danego rodzaju. Na przykład analizując pozycję celów dotyczących wykształcenia, określają poziom aspiracji edukacyjnych (m. in. M. Łoś, A. Janowski, T. Lewowicki, W. Wiśniewski, E. Gawryluk, Z. Lubowicz, G. Pańtak, I. Białecki, Z. Sawiński).

W tym rozdziale podejmuję próbę ukazania hierarchii wartości cenionych przez studentów o różnym poziomie aspiracji edukacyjnych.

Materiał empiryczny zebrany w tabeli 20 pokazuje, że badani najwyżej cenią **pasjonującą pracę**. W dotychczasowych badaniach wartość pracy zajmowała drugą pozycję po rodzinie (B. Galas, 1996, s. 121). Można przypuszczać, że pojawienie się bezrobocia zmienia normy i standardy związane z daną profesją. Likwiduje się wiele miejsc pracy, a nowe pojawiają się znacznie wolniej, co sprawia, że praca staje się wartością poszukiwaną, a zarazem instrumentalną, traktowaną głównie jako źródło zarobkowania, zapewniające egzystencję, w mniejszym stopniu natomiast jako płaszczyzna samorealizacji, czy też satysfakcji zawodowej.

Na drugim miejscu w hierarchii wartości cenionych przez badanych znalazło się **udane życie rodzinne**. Analiza wcześniejszych badań dowodzi, że rodzina od lat jest najważniejszą wartością w życiu prawie każdego człowieka, stanowiąc najistotniejszą grupę odniesienia w społeczeństwie polskim. W niej przechowywane są tradycje kulturalne, narodowe i religijne. Spełnia ona istotne funkcje związane z zaspokajaniem podstawowych potrzeb egzystencjalnych oraz emocjonalnych więzi z innymi ludźmi. Rola rodziny w Polsce, jak pisze B. Galas (1996, s. 121), wzrastała zwłaszcza w okresach silnych napięć społecznych i narasta-

Tabela 20. Hierarchia wartości cenionych przez studentów o różnym poziomie aspiracji edukacyjnych

Kategorie wartości	Poziom aspiracji edukacyjnych			Ogółem
	wysoki	średni	niski	
udane życie rodzinne	II	II	I	II
pasjonująca praca	I	I	II	I
wiedza i wykształcenie	I	III	III	III
wygodne życie	V	V	V	V
realizacja wartości moralnych	III	IV	IV	IV
życie pełne zmian	VI	VI	VII	VI
majątek, wysoka pozycja materialna	VII	VII	VI	VII
wysokie stanowisko	VIII	X	VIII	X
wnoszenie nowych wartości do kultury	IV	IX	X	IX
zaangażowanie w pracę użyteczną społecznie	IV	VIII	IX	VIII
udział w działalności politycznej	IX	XI	XI	XI

Źródło: W. Wróblewska, badania własne.

nia trudności ekonomicznych. Stan anomii społecznej powoduje ucieczkę ludzi w życie rodzinne. Młodzież przyjmuje strategię przetrwania w rodzinie, pełniącej rolę azylu w świecie pełnym niepewności i zagrożeń.

Na trzecim miejscu w porządku rangowym wartości znalazła się **wiedza i wykształcenie**. Wykształcenie może być spostrzegane jako wartość instrumentalna, służąca osiągnięciu innych celów, np. lepszej pracy, wyższych dochodów. Edukacja może także być wartością autoteliczną. Dla jednostki edukacja będzie stanowić wartość „samą w sobie”. Zdobywanie wykształcenia to doskonalenie siebie, niezależnie od ewentualnych korzyści, jakie można dzięki temu osiągnąć. Jak dowodzą badania, większość społeczeństwa traktuje wykształcenie jako wartość głównie instrumentalną. Jedynie w tradycyjnych rodzinach inteligentnych było ono postrzegane jako wartość o charakterze autotelicznym (badania R. Dyoniziaka, 1963, S. Nowaka, 1965). Zatem w okresach, kiedy można było osiągnąć awans społeczny, ekonomiczny dzięki wykształceniu, zajmowało ono wyższe pozycje, a w czasie, kiedy zdoby-

wanie wykształcenia nie wiązało się z awansem, spadało ono na niższe pozycje w hierarchii uznawanych wartości.

Na czwartym miejscu w hierarchii uplasowały się **wartości moralne**. Na wyraźny wzrost rangi wartości moralnych w świadomości młodzieży wskazywała B. Galas (1996). Wiąże się to z ideami humanistycznymi, które leżą u podstaw dokonującej się transformacji, takich jak: wartości i prawa człowieka, godność, honor, sprawiedliwość i in..

Na dalszych pozycjach znalazły się następujące wartości: V – wygodne życie, VI – życie pełne zmian, VII – majątek, wysoka pozycja materialna, VIII – zaangażowanie w pracę użyteczną społecznie, IX – wnoszenie nowych wartości do kultury, X – wysokie stanowisko, XI – udział w działalności politycznej. Zatem, po orientacji aksjologicznej na wartości moralne występuje orientacja pragmatyczna młodzieży na wygodne życie. Ideał wygodnego życia, wolnego od trosk materialnych może być z jednej strony wyrazem tęsknoty do dobrobytu, a z drugiej strony wyrazem braku poczucia bezpieczeństwa socjalnego na tle deprywacji materialnej oraz zagrożeń związanych z sytuacją bezrobocia.

Szczególnie niskie pozycje w rankingu zajęły wartości związane z pracą społeczną, aktywnością kulturalną i polityczną.

Pewne zróżnicowanie obserwuję, gdy punktem odniesienia analiz jest poziom aspiracji edukacyjnych studentów. Słuchacze o wysokich aspiracjach edukacyjnych najwyżej cenią wiedzę i wykształcenie jako wartość, która znalazła się na trzeciej pozycji w przypadku studentów o średnim i niskim poziomie aspiracji edukacyjnych. W hierarchii wartości studentów o wysokim poziomie aspiracji edukacyjnych również na pierwszym miejscu znalazła się pasjonująca praca, tj. w przypadku ogółu studentów i o średnim poziomie aspiracji edukacyjnych. Ta wartość spada na drugą pozycję w hierarchii uznawanej przez studentów o niskim poziomie aspiracji. Studenci o niskim poziomie aspiracji edukacyjnych najwyżej cenią udane życie rodzinne, zaś respondenci o wysokim i średnim poziomie aspiracji edukacyjnych przyznają tej wartości drugie miejsce w hierarchii. Wyraźne zróżnicowanie w hierarchii wartości uznawanych przez studentów o różnych aspiracjach edukacyjnych zauważam przy wartościach: wnoszenie nowych wartości do kultury i zaangażowanie w pracę użyteczną społecznie. Wartości te uplasowały się na czwartej pozycji w hierarchii uznawanej przez studentów o wysokich aspiracjach, a zdecydowanie niżej umieszczają je w swoim rankingu studenci o średnim (IX, VIII) i niskim (IX, X) poziomie aspiracji edukacyjnych.

Przypuszczam, że im bardziej jednostka ceni wartość, jaką jest wiedza i wykształcenie, tym wyższy wykazuje poziom aspiracji edukacyjnych. Ludzie, którzy wysoko cenią aktywność kulturalną, pracę społeczną, działalność polityczną, wykazują również wysoki poziom aspiracji edukacyjnych.

Badani studenci w większości spostrzegają dokonujące się zmiany jako szansę i większe możliwości działania. Przewidują trudności związane z podjęciem pracy po ukończeniu studiów. Dokładnie je analizują. Wykazują wiele optymizmu, nadziei na pomyślną realizację zamierzeń w przyszłości. Projektują konkretne plany działania już w czasie studiów, aby pokonać wszelkie trudności. Aktywnie uczestniczą w różnych formach życia kulturalnego, wzbogacają swoją aktywność czytelniczą, aby dokładniej poznawać zmieniającą się rzeczywistość, kształtować siebie. System wartości uznawany przez respondentów zdecydowanie odzwierciedla zachodzące zmiany. Optymizm i zaangażowanie wykazują przede wszystkim ankieterzy o wysokim poziomie aspiracji edukacyjnych.

6. Funkcjonowanie uniwersytetu a poziom aspiracji edukacyjnych studentów

Dokonujące się zmiany ustrojowe implikują coraz bardziej klarowny kierunek zmian w uczelni, a mianowicie:

- zmiany ideologii edukacyjnej,
- tendencję zbliżania się szkół wyższych do miejsc zamieszkania studentów,
- realizację funkcji regionalnej przez szkołę wyższą,
- uwzględnianie warunków, potrzeb regionu, jego rozwoju,
- indywidualizację kształcenia (K. Jaskot, referat wygłoszony na konferencji w Międzyzdrojach, 27-28 maja 1997).

Postuluje się coraz częściej potrzebę kreowania uczelni zgodnie z oczekiwaniami studentów. Uczelnia ma tworzyć warunki do rozwoju młodego człowieka, wyzwać jego aktywność.

W tej części pracy poddaję analizie realizację zadań przez uniwersytet, spełnianie oczekiwań studentów przez nauczyciela akademickiego oraz oczekiwania studentów wobec uczelni.

6.1. Aspiracje edukacyjne studentów w kontekście realizacji zadań przez uniwersytet

We współczesnym uniwersytecie ścierają się dwie tendencje: presja „technologicznej współczesności” i ciężenie ku tradycji (B. Zechowska, 1989, s.45). Pierwsza spowodowała profesjonalizację uniwersytetu i wprowadzenie funkcji instrumentalno - utylitarnej, druga zaważyła na skumulowaniu tradycyjnych i współczesnych zadań uniwersytetu jako jednej z wielu odmian uczelni wyższych. T. Lewowicki (1994) wskazuje na stałe (ciągłe) i zmienne (nowe) powinności tego szkolnictwa.

Do podstawowych zadań konstytuujących wizję funkcjonowania uniwersytetu zalicza się:

- wspieranie indywidualnego rozwoju studenta,
- przygotowanie zawodowe,
- zachowanie i przekazywanie wartości kultury,
- przygotowanie kadry naukowej,
- prowadzenie ogólnych badań naukowych,
- kształcenie elity społecznej.

Zdaniem badanych studentów, uniwersytet przede wszystkim **przygotowuje kadrę naukową**. 27,7% badanych uznaje, że uniwersytet realizuje to zadanie w dużym stopniu (I). 57,7% respondentów jest zdania, że uczelnia, w której studiują, realizuje powyższe zadanie na średnim poziomie (II). 14,4% ogółu badanych uznaje, że uniwersytet w małym stopniu (III) realizuje zadanie, jakim jest przygotowanie kadry naukowej. Z przedstawionego materiału empirycznego wynika, że przede wszystkim studenci o wysokich aspiracjach edukacyjnych (39,1%) uznają, że uniwersytet spełnia powyższą funkcję na pierwszym poziomie. Liczna grupa, bo 30,5% słuchaczy o niskich aspiracjach sądzi podobnie. Co czwarty (25,0%) student o średnich aspiracjach edukacyjnych wyraża taką opinię. Na średnim poziomie uniwersytet przygotowuje kadrę naukową, zdaniem ankietowanych o średnich aspiracjach edukacyjnych (61,2%). Tak sądzi 47,8% studentów o wysokich aspiracjach edukacyjnych i tyle samo studentów o niskich aspiracjach edukacyjnych. Spośród danych na niskim poziomie realizacji danego zadania przez uniwersytet wyróżnia się odsetek studentów o niskich aspiracjach edukacyjnych (21,7%).

Dane empiryczne wskazują, że w następnej kolejności uniwersytet **przygotowuje do wykonywania zawodu i kształci elitę społeczne**. Co czwarty badany stwierdza, że uczelnia realizuje te zadania na wysokim poziomie. Co drugi student uważa, że powyższe cele są realizowane na średnim poziomie, a co piąty respondent jest zdania, że uniwersytet w małym stopniu przygotowuje do zawodu i w małym stopniu kształci

elity społeczne. W opinii studentów o różnym poziomie aspiracji edukacyjnych wskaźniki procentowe rozkładają się nieco inaczej przy każdym z analizowanych zadań. Zdaniem wielu respondentów o wysokich aspiracjach edukacyjnych (30,4%) uniwersytet przygotowuje do zawodu w dużym stopniu. Tak sądzą nieco mniej liczne grupy studentów o średnich (21,4%) i niskich (21,7%) aspiracjach edukacyjnych. Kształcenie elity społecznej jako zadanie realizowane przez uniwersytet na pierwszym poziomie określają przede wszystkim studenci o niskich aspiracjach edukacyjnych (30,5%), następnie słuchacze o wysokich aspiracjach edukacyjnych (28,3%) oraz studenci o średnich aspiracjach edukacyjnych (20,9%). Wielu ankietowanych (26,0%) o niskich aspiracjach edukacyjnych sądzi, że te powinności uniwersytet wypełnia w małym stopniu.

W opinii badanych, kolejnym zadaniem realizowanym przez ich uniwersytet jest **prowadzenie ogólnych badań naukowych**. Spośród ogółu ankietowanych 14,7% sądzi, że uczelnia spełnia te powinności w dużym stopniu. Większość (64,9%) respondentów określa realizację tego zadania w średnim stopniu. 20,4% badanych studentów wyraża opinię, że uniwersytet realizuje powyższe cele w małym stopniu. Prowadzenie ogólnych badań naukowych przez uniwersytet na wysokim poziomie przede wszystkim określają studenci o wysokich aspiracjach edukacyjnych (30,4%). Podobna pod względem liczebności grupa słuchaczy o niskich aspiracjach edukacyjnych (30,5%) uważa, że uczelnia w małym stopniu realizuje powyższe zadanie.

Zachowanie i przekazywanie wartości kultury to kolejna misja do spełnienia przez uniwersytet. Tylko 11,7% badanych uznaje, że szkoła wyższa realizuje to zadanie na wysokim poziomie. Połowa badanych (55,5%) jest zdania, że ich uczelnia wypełnia te obowiązki w średnim stopniu. Dość liczna grupa, bo 32,8% ankietowanych sądzi, że to zadanie jest realizowane w małym stopniu. Wypełnianie tych powinności przez uniwersytet w sposób należyty na wysokim poziomie zauważa 19,6% studentów o wysokich aspiracjach edukacyjnych, 11,2% studentów o średnich aspiracjach edukacyjnych. Nie zanotowałam respondentów o niskich aspiracjach edukacyjnych, którzy sądziliby, że ich uczelnia w dużym stopniu zachowuje i przekazuje wartości kultury. Wśród tej grupy studentów odnotowałam wysoki wskaźnik procentowy (43,5%) tych, którzy sądzą, iż szkoła wyższa w niewielkim stopniu wypełnia powierzoną jej funkcję.

Na ostatniej pozycji pod względem stopnia realizacji znalazło się zadanie dotyczące **wspierania indywidualnego rozwoju studenta**. Zaledwie 7,9% badanych uważa, że to zadanie uniwersytet realizuje w dużym stopniu. 51,7% respondentów sądzi, że ich uczelnia potrafi

sprościć owym powinnościom w stopniu średnim. 40,4% studentów jest zdania, że uniwersytet w małym stopniu wspiera indywidualny rozwój studenta. Przeglądając się wskaźnikom procentowym studentów o różnych poziomach aspiracji edukacyjnych zauważam, że najczęściej słuchaczy (13,0%) o wysokich aspiracjach edukacyjnych spośród nielicznej grupy ogółu badanych sądzi, że szkoła wyższa realizuje dane zadanie w dużym stopniu. Wyróżnia się również wskaźnik studentów o niskich aspiracjach edukacyjnych (52,2%), którzy uważają, że uczelnia w małym stopniu wypełnia te zobowiązania.

W kontekście transformacji zmieniają się zadania szkoły wyższej. Szkolnictwo wyższe powinno realizować swoje funkcje, uwzględniając zmieniające się potrzeby społeczne, gospodarcze, itp. Poddaję analizie następujące funkcje szkoły wyższej:

- zachowanie pokoju, bezpieczeństwa,
- zachowanie ochrony zdrowia,
- wdrażanie do podmiotowości,
- zróżnicowanie życia, poszukiwanie tożsamości,
- kształtowanie wizji świata wartości,
- oddziaływanie na przemiany dokonujące się w kraju,
- wspieranie rozwoju społeczeństwa i państwa,
- zbliżanie uniwersytetu do uczelni zagranicznych.

Z danych zgromadzonych w tabeli 22 (aneks) wynika, że uniwersytet przede wszystkim **wdraża studentów do podmiotowości**. 31,7% badanych jest zdania, że uczelnia odgrywa swoją rolę na wysokim poziomie. Połowa badanych (50,9%) określa, że ta funkcja jest spełniana przez uniwersytet w stopniu średnim. 17,4% respondentów uznaje, że szkoła wyższa w małym stopniu przyczynia się do wdrażania studentów do podmiotowości. Biorąc pod uwagę poziom aspiracji edukacyjnych studentów i wypełnianie danej funkcji przez uniwersytet zauważam, że najczęściej (41,3%) słuchaczy o wysokich aspiracjach określa, iż wypełnianie analizowanej funkcji jest na wysokim poziomie, mniej (31,1%) respondentów o średnich aspiracjach i najmniej (17,4%) badanych o niskich aspiracjach edukacyjnych. Najwyższe wskaźniki procentowe zanotowałam na drugim poziomie realizacji danych zadań przez uniwersytet w opinii studentów o różnych aspiracjach edukacyjnych, a mianowicie: 43,5% studentów o wysokich, 54,1% badanych o średnich i 39,1% respondentów o niskich aspiracjach edukacyjnych. Zwraca uwagę wysoki wskaźnik procentowy, bo aż 43,5% ankietowanych o niskich aspiracjach edukacyjnych uznaje, że szkoła wyższa w małym stopniu spełnia funkcję, jaką jest wdrażanie do podmiotowości.

Zaprezentowane dane wskazują, że w następnej kolejności, zdaniem badanych, uniwersytet spełnia dwie funkcje: **zróźnicowanie życia, poszukiwanie tożsamości oraz kształtowanie wizji świata wartości**. Co piąty student (ponad 18%) uznaje, że te obowiązki uczelnia wypełnia w dużym stopniu. Co drugi uczestnik sondażu (ponad 50%) określa, iż uniwersytet potrafi im sprostać w stopniu średnim i co czwarty respondent (ok. 25%) jest zdania, że uniwersytet sprawuje te funkcje w małym stopniu. Na wysokim poziomie realizacji tych zadań przez uniwersytet zanotowałam najwyższe dane wśród studentów o wysokich aspiracjach (ok. 30%), zdecydowanie niższe (16,8%; 17,9%) wśród słuchaczy o średnich aspiracjach i najniższe wskaźniki procentowe (4,4%; 8,7%) wśród badanych o niskich aspiracjach edukacyjnych. Studenci o wysokich i średnich aspiracjach edukacyjnych uważają, że uniwersytet przede wszystkim w średnim stopniu realizuje powyższe zadania. Respondenci o niskim poziomie aspiracji edukacyjnych w większości (56,5%; 47,8%) są zdania, że uczelnia spełnia je w małym stopniu.

Zbliżanie uniwersytetu do uczelni zagranicznych to kolejna jego funkcja, która jest wyzwaniem współczesności. 15,1% badanych uznaje, że uniwersytet wypełnia ją na wysokim poziomie. 54,4% respondentów określa sprawowanie tej funkcji na średnim poziomie i 35,5% studentów jest zdania, że szkoła wyższa w małym stopniu realizuje ten cel. Połowa badanych o wysokich i średnich aspiracjach edukacyjnych uważa, że ta funkcja jest spełniana w stopniu średnim przez uniwersytet. Ponad połowa (52,2%) ankietowanych o niskich aspiracjach edukacyjnych uznaje, że uczelnia spełnia ją w małym stopniu. Analizując wysoki stopień realizacji tej funkcji przez uniwersytet w kontekście różnych aspiracji edukacyjnych, zauważam najwyższy wskaźnik (17,4%) wśród studentów o wysokich aspiracjach, niższy (14,8%) wśród słuchaczy o średnich i najniższy (13,0%) wśród respondentów o niskich aspiracjach edukacyjnych.

Według opinii studentów, na czwartej pozycji pod względem wypełniania przez uniwersytet wspomnianych wyżej zadań uplasowała się funkcja **wspieranie rozwoju społeczeństwa i państwa**. Większość ogółu badanych (54,4%) uznaje, że ten obowiązek uniwersytet wypełnia w stopniu średnim. Dość liczna grupa (30,9%) słuchaczy jest zdania, że szkoła wyższa spełnia analizowaną funkcję w małym stopniu. Co czwarty o wysokich aspiracjach edukacyjnych określa, że z tych powinności wywiązuje się uniwersytet w dużym stopniu. Na średnim poziomie realizacji danych zadań przez uczelnię wskaźniki procentowe rozkładają się prawie równomiernie, biorąc pod uwagę zróźnicowanie

aspiracji edukacyjnych studentów. Badani o niskich aspiracjach edukacyjnych w większości określają spełnianie powyższej funkcji przez uniwersytet w stopniu niskim.

Oddziaływanie na przemiany dokonujące się w kraju to funkcja, która znalazła się na kolejnej pozycji pod względem poziomu realizacji przez uniwersytet. Najwięcej badanych (55,8%) uważa, że uczelnia potrafi sprostać tym zadaniom w stopniu średnim. Liczna grupa ogółu ankietowanych (31,7%) określa, że uniwersytet tę funkcję spełnia w małym stopniu. Tylko (12,5%) ogółu badanych uznaje, że szkoła wyższa wywiązuje się z tych powinności w dużym stopniu. 21,7% studentów o wysokich aspiracjach edukacyjnych określa, że uczelnia spełnia powyższą funkcję w dużym stopniu. Znaczącą liczebnie grupę (39,1%) stanowią studenci o niskich aspiracjach edukacyjnych, którzy uznają, że te obowiązki uniwersytet wypełnia w małym stopniu.

Ważną funkcją do spełnienia przez uniwersytet w dobie dokonującej się transformacji jest **zachowanie pokoju, bezpieczeństwa**. Większość (57,7%) ogółu badanych uznaje, że szkoła wyższa spełnia tę funkcję w stopniu średnim. Liczna grupa respondentów (30,2%) jest zdania, że z powyższych zadań uniwersytet wywiązuje się w małym stopniu. Tylko 12,1% badanych studentów określa na wysokim poziomie wypełnianie tych powinności przez uniwersytet. Rozpatrując realizację tej funkcji przez szkołę wyższą, w opinii studentów o różnym poziomie aspiracji edukacyjnych, zauważam najczęściej (19,6%) słuchaczy o wysokich aspiracjach edukacyjnych, którzy uznają, że uczelnia spełnia ją w dużym stopniu, mniej (10,7%) badanych o średnich i najmniej (8,7%) o niskich aspiracjach edukacyjnych. Najwyższy wskaźnik (60,2%) ankietowanych o średnich, niższy (54,3%) słuchaczy o wysokich i najniższy (43,5%) studentów o niskich aspiracjach edukacyjnych zanotowałam wśród tych, którzy sądzą, że uniwersytet spełnia daną funkcję w stopniu średnim. Liczna grupa (47,8%) respondentów o niskich aspiracjach edukacyjnych wyznaje, że uczelnia wywiązuje się z powyższych zadań w stopniu niskim.

Na ostatniej pozycji wśród analizowanych funkcji uniwersytetu znalazło się **zachowanie ochrony zdrowia**. Tylko 10,6% ogółu badanych określa wypełnianie tych powinności przez uczelnię w dużym stopniu. 50,9% respondentów uznaje, że uniwersytet spełnia ją w stopniu średnim. 38,5% badanych studentów sądzi, że szkoła wyższa realizuje te zadania w małym stopniu. Na wysokim i średnim poziomie realizacji danej funkcji przez uniwersytet w opinii studentów o różnych aspiracjach edukacyjnych, zauważam pewną regularność. Najwięcej studentów o wysokich, mniej studentów o średnich i najmniej studentów o niskich aspira-

acjach edukacyjnych określa, że uniwersytet spełnia daną funkcję na wysokim lub średnim poziomie. Na niskim poziomie realizacji powyższej funkcji przez uniwersytet zauważam odwrotną sytuację, najwięcej (60,9%) studentów o niskich aspiracjach, mniej (38,2%) studentów o średnich i najmniej (28,3%) studentów o wysokich aspiracjach edukacyjnych.

Zauważam, że badani studenci postrzegają uniwersytet, w którym studiują jako instytucję naukową, realizującą przede wszystkim następujące zadania: przygotowanie kadry naukowej (I), prowadzenie ogólnych badań naukowych (III). Zatem, jak wynika z opinii badanych, uniwersytet promuje działalność naukowo-badawczą. Realizuje funkcję, jaką jest przygotowanie do wykonywania zawodu (II). Spełnia też funkcję społeczną, a mianowicie kształci elity społeczne i kulturotwórcze, dba o zachowanie, przekazywanie wartości kulturowych (IV). Wspieranie indywidualnego rozwoju studenta jako zadanie uniwersytetu, znalazło się na ostatniej pozycji. Uzyskane wyniki skłaniają do następującej ich interpretacji. Uniwersytet realizuje przede wszystkim zadania zewnętrzne, społeczne, państwowe. Uczelnia, zdaniem badanych, nie stanowi odpowiedniego środowiska, w którym byłyby dogodne warunki do rozwoju studenta.

Analiza realizacji funkcji uniwersytetu, które są wyzwaniem dokonującej się transformacji pokazuje, że na pierwszym miejscu usytuowało się zadanie – wdrażanie do podmiotowości. Następne funkcje to zróżnicowanie życia, poszukiwanie tożsamości, kształtowanie wizji świata wartości, związane z pierwszą, które wynikają z idei edukacji humanistycznej. Realizacja powyższych zadań przez uniwersytet to przede wszystkim koncentracja na studencie - podmiocie procesu kształcenia w szkole wyższej. Kolejne funkcje, które realizuje uniwersytet to: zbliżanie uniwersytetu do uczelni zagranicznych, wspieranie rozwoju społeczeństwa i państwa, utrzymanie pokoju, bezpieczeństwa, zachowanie ochrony zdrowia. Wchodzą one w zakres oczekiwań i wyzwań globalnych. Realizacja tych funkcji przez uniwersytet wpływa na proces integrującej się społeczności europejskiej, a w tym na zbliżanie uczelni krajowych i zagranicznych.

Należy zwrócić uwagę, że przy wielu zadaniach (stałych i zmiennych) realizowanych przez uniwersytet w dużym stopniu odnotowałam liczne grupy studentów o wysokich aspiracjach edukacyjnych, mniej liczne grupy studentów o niższych (średnich i niskich) aspiracjach edukacyjnych. Taki rozkład wskaźników procentowych może sugerować następujące przypuszczenie, studenci wysoko oceniający realizację

zadań przez uczelnię deklarują z reguły wysoki poziom aspiracji edukacyjnych. Ta kategoria studentów studiuje z dużym zaangażowaniem i zadowoleniem. Pozytywnie spozstrzega to, co dzieje się w uniwersytecie. Natomiast respondenci, którzy są mniej zaangażowani we własną działalność edukacyjną, częściej wykazują stosunek pretensjonalny, krytykę negatywną wobec szkoły wyższej, deklarują niski poziom aspiracji edukacyjnych.

6.2. Spełnianie oczekiwań studentów przez nauczyciela akademickiego a poziom aspiracji edukacyjnych badanych

Od prowadzących zajęcia zależą w znacznym stopniu nie tylko końcowe efekty procesu kształcenia, ale także postawa studentów wobec podstawowych wartości, stosunek do nauki i pracy, zaangażowanie w realizację różnego rodzaju zadań. Właściwemu modelowaniu aspiracji życiowych, a szczególnie edukacyjnych sprzyja bezpośredni kontakt nauczyciela ze studentem (K. Jaskot, E. Syrek). Tak wielostronne oczekiwania w stosunku do zakresu oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych nauczycieli akademickich na studentów implikują odpowiednie wymagania kwalifikacyjne stawiane kadrze nauczającej. O kwalifikacjach nauczycieli akademickich decydują trzy elementy. Pierwszy to poziom naukowy w zakresie reprezentowanej dyscypliny wiedzy. Drugi element stanowi zasób wiedzy pedagogicznej, psychologicznej i socjologicznej, jakim dysponują oraz umiejętność jego wykorzystania. Ten element dotyczy szczególnie dydaktyki szkoły wyższej i związany jest bezpośrednio z praktyką pedagogiczną. Trzeci element to osobisty autorytet pedagogiczny, zdobywany świadomą pracą nad sobą. Zależy on w dużej mierze od cech osobowościowych danego pracownika oraz jego postawy ideowo-moralnej i społecznej. Respondenci wskazywali na kompetencje, których oczekują od nauczycieli akademickich i określali, w jakim stopniu wykładowcy je spełniają.

Analizuję trzy cechy dotyczące kompetencji merytorycznych, tj. rozległą znajomość uprawianej dyscypliny, pogłębioną specjalizację naukową oraz szerokie rozeznanie w wynikach nauki światowej. Pozostałe opisują kompetencje pedagogiczne, a więc „komunikatywność”, tzn. umiejętność przekazywania wiedzy, „dostępność”, pewną specyficzną swobodę w kontaktach ze studentami, szanowanie indywidualności, wspieranie zdolności twórczych, życzliwy stosunek do słuchacza.

W świetle materiału empirycznego zebranego w tabeli 23 (aneks), najwięcej (77,0%) studentów określa, że nauczyciele w dużym stopniu posiadają **rozległą znajomość uprawianej dyscypliny**. 20,0% badanych określa, że wykładowcy w średnim stopniu spełniają oczekiwania studentów w tym zakresie. Analizując tę kompetencję nauczycieli w świetle opinii studentów o różnych aspiracjach edukacyjnych, zauważam najwięcej (86,9%) badanych o wysokich aspiracjach edukacyjnych, którzy określają, że wykładowcy w dużym stopniu spełniają ich oczekiwania związane ze znajomością uprawianej dyscypliny. Niższe odsetki zanotowałam wśród słuchaczy o średnich i niskich aspiracjach edukacyjnych (74,5%; 78,35).

Zdecydowana większość (70,9%) badanych jest zdania, że ich nauczyciele są w dużym stopniu **komunikatywni, czyli umiejętnie przekazują wiedzę**. Podobnie, jak przy poprzedniej kompetencji, najwięcej studentów (82,6%) o wysokich aspiracjach, mniej (78,3%) o niskich aspiracjach i najmniej (67,3%) respondentów o średnich aspiracjach edukacyjnych jest takiego zdania.

Liczna grupa (67,5%) ogółu badanych uważa, że nauczyciele akademicy w dużym stopniu mają **pogłębioną specjalizację naukową**. Około 30% badanych określa, że daną kompetencję nauczyciele spełniają na średnim poziomie. Biorąc pod uwagę poziom aspiracji edukacyjnych studentów, najwięcej (84,8%) słuchaczy o wysokich, mniej (65,8%) ankietowanych o średnich i najmniej (47,8%) studentów o niskich aspiracjach edukacyjnych określa, że nauczyciele w dużym stopniu spełniają ich oczekiwania w tym zakresie.

Wielu (65,3%) badanych jest zdania, że nauczyciele są **życzliwi w stosunku do nich**. Co czwarty (23,8%) respondent uznaje, że nauczyciele spełniają analizowaną kategorię oczekiwania na średnim poziomie. 76,1% studentów o wysokim poziomie aspiracji edukacyjnych określa w dużym stopniu spełnianie pokładanych nadziei, jakimi jest życzliwy stosunek do studentów. Niższe odsetki zanotowałam wśród słuchaczy o średnim poziomie aspiracji (62,8%) i o niskim poziomie aspiracji edukacyjnych (65,2%).

Szanowanie indywidualności i dostępność to oczekiwania ankietowanych, które zostały określone podobnie jeśli chodzi o stopień ich spełniania. 60% ogółu badanych twierdzi, że te oczekiwania są spełniane na wysokim poziomie. Ponad 20% studentów określa, że w średnim stopniu nauczyciele szanują indywidualność studenta i w średnim stopniu wykazują swobodę w kontaktach ze słuchaczami. Wzrastają wskaźniki procentowe w porównaniu z poprzednimi kategoriami oczekiwań studentów wobec nauczycieli, które są spełniane w małym stopniu.

Zauważam najwyższe wskaźniki procentowe wśród studentów o wysokich aspiracjach edukacyjnych, którzy określają spełnianie powyższych oczekiwań przez nauczycieli w dużym stopniu i niskich aspiracjach, którzy określają realizację tych oczekiwań przez nauczycieli w dużym stopniu.

Wspieranie zdolności twórczych jako bardzo cenna kompetencja nauczycielska w nowoczesnej szkole wyższej jest wypełniana w dużym stopniu, zdaniem co drugiego badanego studenta (55,5%). Około 30% ankietowanych określa realizację tego oczekiwania w stopniu średnim. 16,5% studentów jest zdania, że ta nadzieja jest spełniana w małym stopniu.

Stosowanie metod aktywizujących studentów to kolejna kompetencja nauczyciela akademickiego, która jest realizowana w dużym stopniu w opinii tylko połowy grupy badawczej. Ponad 30% studentów uważa, że nauczyciele tylko w średnim stopniu potrafią sprostać temu oczekiwaniu. Około 20% badanych określa spełnianie tych nadziei na niskim poziomie.

Ostatnie spośród analizowanych oczekiwań studentów wobec nauczyciela to **szerokie rozeznanie w wynikach nauki światowej**. 48,7% badanych wskazuje, że nauczyciele są w stanie zaspokoić to oczekiwanie na wysokim poziomie. 42,6% (bardzo zbliżony wskaźnik) studentów uznaje, że na średnim poziomie nauczyciele spełniają pokładane w nich nadzieje.

Analizując aspiracje edukacyjne badanych w kontekście oczekiwań studentów wobec nauczycieli akademickich, zauważam przy każdej kategorii najwięcej słuchaczy o wysokim poziomie aspiracji edukacyjnych, a mniej liczne grupy respondentów o niższych poziomach aspiracji edukacyjnych, którzy uważają, że nauczyciele spełniają ich oczekiwania w dużym stopniu. Pojawiająca się regularność jest bardzo zastanawiająca i trudna do interpretacji. Wynika z niej, że studenci, którzy wysoko oceniają swoich nauczycieli, deklarują wysokie aspiracje edukacyjne.

Na podstawie analizy materiału empirycznego dotyczącego stopnia spełniania oczekiwań studentów przez nauczycieli akademickich, rysuje się obraz nauczyciela w szkole wyższej, widziany oczami badanych. Jest to nauczyciel tradycyjny, który posiada bogatą wiedzę z zakresu uprawianej dyscypliny i potrafi ją umiejętnie przekazać. Wykazuje życzliwy stosunek do studentów. W mniejszym stopniu spełnia te oczekiwania badanych, które są wyzwaniem zmieniającej się szkoły wyższej, tj. szanowanie i rozwój indywidualności, wspieranie zdolności twórczych. Niepokojący jest fakt, że stosowanie metod aktywizujących

słuchaczy znalazło się na siódmej pozycji wśród oczekiwań studentów wypełnianych przez nauczycieli.

Zachodzące przeobrażenia w różnych dziedzinach rzeczywistości implikują zmiany w edukacji. Ideologię edukacji adaptacyjnej wypiera ideologia edukacji kreatywnej, twórczej. Głównym zadaniem kształcenia przestaje być przystosowanie do zastanej rzeczywistości, a staje się kształtowanie potrzeb innowacyjnych, twórczych jednostki, która poradzi sobie w zmieniającej się rzeczywistości i będzie ją aktywnie przekształcała, tworzyła, kreowała (T. Lewowicki 1994).

Dynamiczne transformacje ustrojowe i społeczne ostatnich lat powodują zmiany dotyczące zawodu nauczyciela (H. Kwiatkowska, 1991). Przed nauczycielami stają nowe zadania. Muszą oni rozwiązywać wiele problemów, wynikających z przemian społecznych, zmieniających się potrzeb wychowawczych i edukacyjnych ludzi w różnym wieku (J. Kuźma 1993). Obok oczekiwań związanych z przekazywaniem wiedzy i kształtowaniem umiejętności zgłaszane są nowe, zgodnie z którymi nauczyciele powinni być przewodnikami po świecie wartości, doradcami, animatorami kształcenia, twórcami wiedzy pedagogicznej i własnej sylwetki.

Na temat: *Nauczyciel w okresie transformacji* w opinii studentów z kierunku pedagogicznego pisałam wcześniej (W. Wróblewska 1998).

Badani studenci trafnie odbierają zachodzące zmiany w kraju w różnych dziedzinach. Jako słuchacze z kierunku pedagogicznego zauważają tendencję koniecznych zmian w edukacji. Nauczyciela postrzegają jako sprawcę dokonujących się przeobrażeń. Zachodzące zmiany w edukacji uzależniają przede wszystkim od nauczyciela, jego chęci, postawy wobec swojej pracy, zaangażowania.

Respondenci zwracają uwagę na trzy podstawowe sfery kwalifikacji nauczyciela: merytoryczną, metodyczną i osobowościową (podobnie jak: J. Szczepański, W. Okoń, T. Lewowicki).

W sferze merytorycznej zwracają uwagę na bogaty zasób wiedzy z określonej dziedziny oraz ciągłe jej wzbogacanie, poszerzanie, poszukiwanie, zdobywanie, odkrywanie nowej wiedzy, a więc generowanie, tworzenie, a nie tylko odtwarzanie. Studenci widzą nauczyciela jako badacza, który ciągle jest nienasycony, niespokojny, pragnący nowych odkryć.

Respondenci w swoich wypowiedziach jednomyślnie podkreślają, że nauczyciel w okresie transformacji jest zmuszony do ciągłego doskonalenia się zawodowego, do samokształcenia. Samokształcenie jako proces dydaktyczny prowadzony samodzielnie w celu uzupełnienia wiedzy, zdobycia nowych wiadomości i umiejętności jest wyzwaniem

i szansą dla edukacji nauczycieli (W. Prokopiuk 1995). Zatem nowoczesny nauczyciel powinien mieć pozytywną motywację oraz musi być na tyle samodzielny oraz dojrzały charakterologicznie i społecznie, aby mógł podejmować proces samokształcenia.

W sferze metodycznej studenci zwracają uwagę na nowoczesne umiejętności pracy nauczyciela. Nie chcą, aby nauczyciel przekazywał im wiedzę, ale chcą, aby budził w nich zainteresowania i kształtował umiejętności samodzielnego zdobywania wiedzy.

Zwracają uwagę na to, że nauczyciel ma obowiązek wspierać rozwój swoich uczniów, traktować ich podmiotowo. Powinien dotrzeć do każdego ucznia, poznać jego predyspozycje, zainteresowania i rozwijać je. Nauczyciel ma mieć zdolność empatii, czyli wczuwania się w problemy swoich uczniów, rozumieć ich potrzeby i oczekiwania. Nauczyciel powinien być przewodnikiem, partnerem, przyjacielem ucznia w procesie dydaktyczno-wychowawczym.

W sferze osobowościowej respondenci zwracają uwagę przede wszystkim na następujące cechy, charakteryzujące współczesnego nauczyciela: miły, pogodny, cierpliwy, uczciwy, przyjazny, z poczuciem humoru, rozumiejący problemy uczniów.

Analizując model nauczyciela zarysowany przez studentów – przyśledych pedagogów można zauważyć zdecydowane zmiany funkcji zawodowych nauczycieli:

- od funkcji przekazu wiedzy do funkcji uczenia samodzielności poznawczej i egzystencjalnej (pozycję nauczyciela coraz mniej wyznacza jego rola jako źródła wiedzy, natomiast coraz więcej jako organizatora procesu uczenia się – poznawanie otaczającej rzeczywistości),
- od funkcji kształtowania do wspierania rozwoju,
- od funkcji przekazu informacji do funkcji integrowania różnych systemów informacyjnych (nowoczesny nauczyciel kojarzy się bowiem z osobą nie tyle przekazującą informacje, co tworzącą ład w informacjach),
- od funkcji zleconych, ściśle określonych do wielości funkcji autonomicznych (poczucie sprawstwa nauczyciela).

Model nauczyciela skonstruowany przez studentów jest jak najbardziej odpowiedni, zgodny z tendencjami zachodzących zmian w edukacji i innych sferach życia. Fakt ten jest pocieszający, że przyszli nauczyciele tak spostrzegają nauczyciela w okresie gwałtownych przemian. Można liczyć, że będziemy mieli odpowiednią kadrę pedagogiczną w przyszłości. Zdaję sobie jednak sprawę, że jest to pewien teoretyczny konstrukt, a jego wdrożenie do rzeczywistości jest sprawą też bardzo trudną.

Młody nauczyciel, bogaty w wiedzę i umiejętności zdobyte w trakcie studiów, przechodzi trudny okres adaptacji do zawodu. W sytuacji ciągłych zmian nauczyciel powinien odznaczać się dużą elastycznością w zakresie zdolności do szybkiej zmiany swoich kwalifikacji i ustawicznego rozwoju (J. Kuźma 1993).

Rozwój zawodowy nauczyciela jako pozytywna zmiana jakości trwa przez całe jego aktywne uczestnictwo w szkolnej edukacji. Jest to proces złożony, długotrwały, cechuje go swoista dynamika, polegająca, na zmianie kompetencji nauczycielskich (edukacyjnych), tj. przede wszystkim umiejętności, nawyków oraz sprawności dydaktycznych i wychowawczych.

6.3. Oczekiwania studentów o różnym poziomie aspiracji edukacyjnych wobec uniwersytetu

Studenci mają różne oczekiwania wobec uczelni. Respondenci określali stopień przy następujących kategoriach oczekiwań wobec uczelni:

- rozwijanie umiejętności „siły przebiccia”,
- rozwijanie krytycyzmu,
- rozwijanie umiejętności dostosowywania się do sytuacji,
- kształtowanie poczucia obowiązku,
- rozwijanie elokwencji,
- kształtowanie samodyscypliny,
- rozwijanie umiejętności kierowania,
- rozwijanie umiejętności współpracy w zespole,
- przygotowanie do pracy naukowej,
- rozwijanie poczucia odpowiedzialności,
- rozwijanie umysłowej ruchliwości,
- przygotowanie do podejmowania ryzyka,
- przygotowanie do empatii,
- przygotowanie do tolerancji,
- przygotowanie do kreatywności,
- rozwijanie postawy humanistycznej,
- rozwijanie samodzielności.

Materiał empiryczny dotyczący powyższego problemu zebrałam w tabeli 24 (aneks). Z przedstawionych danych wynika, że w większości (55,5%) ankietowani oczekują w dużym stopniu **rozwijania elokwencji**. 29,1% respondentów uważa, że w stopniu średnim uniwersytet powinien przyczyniać się do poszerzania elokwencji. 15,4% badanych określa w małym stopniu wyższe oczekiwanie.

Na drugim miejscu znalazły się następujące oczekiwania: **rozwijanie umiejętności dostosowania się do sytuacji** oraz **rozwijanie samodzielności**. W dużym stopniu oczekiwania obu kategorii określa większość badanych (52,8%). W średnim stopniu rozwijanie umiejętności dostosowania się do sytuacji zostaje określone przez 34,7% ankietowanych, a rozwijanie samodzielności przez 27,5% respondentów. W małym stopniu powyższe oczekiwania określa odpowiednio 12,5% i 19,7% badanych studentów.

Na trzeciej pozycji uplasowało się oczekiwanie dotyczące **rozwijania umysłowej ruchliwości**. Prawie połowa badanych (49,1%) określa je na wysokim poziomie. 36,2% respondentów oczekuje na średnim poziomie oraz 14,7% oczekuje na niskim poziomie rozwijania umysłowej ruchliwości.

Dokładnie taki sam rozkład wskaźników procentowych uzyskały następujące oczekiwania: **rozwijanie umiejętności siły przebiccia** oraz **przygotowanie do tolerancji**. Na wysokim poziomie takie oczekiwania ma 47,5% badanych, na średnim poziomie 31,7%, a na niskim 20,8% ogółu ankietowanych.

Rozwijanie poczucia odpowiedzialności to kolejna kategoria oczekiwań studentów wobec uczelni. Na wysokim poziomie taką nadzieję zgłasza 46,8% badanych studentów, na średnim poziomie 37,4% oraz na niskim poziomie 15,8% respondentów.

Wysokie wskaźniki uzyskała kategoria – **rozwijanie krytycyzmu**. W dużym stopniu takie oczekiwanie zgłasza 42,3% badanych. Tyle samo respondentów określa je w średnim stopniu oraz 15,4% studentów w małym stopniu.

Bardzo podobny rozkład wskaźników procentowych uzyskały następujące oczekiwania: **kształtowanie poczucia obowiązku, kształtowanie samodyscypliny, rozwijanie umiejętności współpracy w zespole** oraz **rozwijanie postawy humanistycznej**. 40% badanych określa w dużym stopniu swoje oczekiwania wobec uniwersytetu. Podobna pod względem liczebności grupa ankietowanych zgłasza w średnim stopniu kształtowanie poczucia obowiązku oraz rozwijanie postawy humanistycznej. Nieco mniej liczne grupy (36,6%; 34,0%) respondentów oczekują w średnim stopniu kształtowania samodyscypliny oraz rozwijania umiejętności współpracy w zespole. Średnio co piąty student powyższe oczekiwania określa w małym stopniu.

Przygotowanie do empatii znalazło się na kolejnej pozycji pod względem stopnia oczekiwania studentów wobec uczelni. 37,7% respondentów określa to oczekiwanie w dużym stopniu, 35,8% w stopniu średnim oraz 26,4% w małym stopniu.

Przygotowanie do podejmowania ryzyka to ważna umiejętność człowieka nowoczesnego. Wśród ogółu badanych najwyższe wskaźniki przy tej kategorii oczekiwań zanotowałam na średnim poziomie (44,2%), niższe na wysokim poziomie (35,8%), najniższe na niskim poziomie oczekiwań (20,0%).

Przygotowanie do pracy naukowej jako oczekiwanie studentów wobec uczelni znalazło się na dość niskiej pozycji. Najwięcej badanych, bo 43% określa to oczekiwanie w średnim stopniu. Takie same wskaźniki zanotowałam (28,3; 28,5%) na wysokim i niskim poziomie oczekiwania studentów w zakresie przygotowania do pracy naukowej.

Bardzo cenną cechą człowieka okresu transformacji jest kreatywność. **Przygotowanie do kreatywności** jako oczekiwanie słuchaczy wobec uczelni uplasowało się na niskiej pozycji. Najwyższy odsetek (46,4%) studentów zanotowałam na średnim poziomie oczekiwania. Na wysokim i średnim poziomie odsetki rozkładają się prawie równomiernie (29,1%; 24,5%).

Na ostatniej pozycji znalazło się **rozwijanie umiejętności kierowania** jako oczekiwanie studentów wobec uniwersytetu. Najwyższy wskaźnik stanowią respondenci, którzy zgłaszają w średnim stopniu to oczekiwanie. Na wysokim i niskim poziomie to życzenie jest zgłaszane przez zbliżone pod względem liczebności grupy badanych (28,3%; 28,7%).

Wyraźnie widoczne jest zróżnicowanie oczekiwań, biorąc pod uwagę różny poziom aspiracji edukacyjnych studentów. Przy każdej kategorii oczekiwań na wysokim poziomie zanotowałam najwyższe wskaźniki wśród studentów o wysokich aspiracjach edukacyjnych, niższe wśród słuchaczy o średnich aspiracjach oraz najniższe wśród respondentów o niskich aspiracjach edukacyjnych. Na niższych poziomach oczekiwań zauważyłam wyższe wskaźniki procentowe wśród badanych o niższych aspiracjach edukacyjnych. Zazwyczaj na niskim poziomie oczekiwań najwyższe odsetki pojawiały się wśród studentów o niskich aspiracjach edukacyjnych. Zatem można przypuszczać, im wyższy poziom oczekiwań zgłasza wobec uczelni ankietowany, tym wyższy poziom aspiracji edukacyjnych wykazuje.

Na podstawie analizy materiału empirycznego przedstawionego w tabeli 24 (aneks) utworzyłam pewną hierarchię oczekiwań studentów wobec uczelni. Poszczególne kategorie oczekiwań to określone zdolności, umiejętności, które uczelnia powinna rozwijać, kształtować u swoich studentów. Zatem taka hierarchia oczekiwań, to szczegółowe zadania do realizacji przez nauczyciela akademickiego i inne elementy systemu kształcenia na uniwersytecie.

Przeprowadzone badania pozwoliły zauważyć, że pojawia się rozbieżność między realizowanymi przez uniwersytet zadaniami a oczekiwaniami studentów wobec uczelni. Wyniki badań pokazują, że szkoła wyższa przede wszystkim promuje działalność naukowo-badawczą, a przygotowanie do pracy naukowej jako oczekiwanie studentów znalazło się na jednej z najniższych pozycji w hierarchii, która została utworzona. W opinii badanych, wspieranie indywidualnego rozwoju studenta jako zadanie uniwersytetu sklasyfikowano najniżej pod względem stopnia realizacji. W nowoczesnej szkole to zadanie powinno stać na pierwszym miejscu. Studenci oczekują rozwijania takich zdolności, umiejętności, które pomogą im znaleźć się w zmieniającej się rzeczywistości. W kręgu ich zainteresowań leży więc: rozwijanie elokwencji, umiejętności dostosowania się do sytuacji, rozwijanie samodzielności, czy rozbudzanie umysłowej ruchliwości. Szkoda, że przy tych predyspozycjach i umiejętnościach nie pojawiły się takie, jak: przygotowanie do kreatywności, rozwijanie krytycyzmu, które powinny charakteryzować człowieka okresu transformacji. Z. Cackowski (1990, s. 29-30) zwraca uwagę na twórczy charakter czasu teraźniejszego, bo „jeśli teraźniejszość żyje twórczo, to otwiera się na przyszłość i przez nią zwraca się ku przyszłości po doświadczenie potrzebne aktualnemu życiu”. Zdaniem autora warunkiem uobecnienia przyszłości w strukturach poznawczych człowieka jest twórcza realizacja teraźniejszości.

Rozwijanie takich zdolności i umiejętności, jak: poczucie odpowiedzialności, obowiązku, samodyscypliny, współpracy w zespole, postawy humanistycznej, przygotowanie do tolerancji, empatii, do podejmowania ryzyka jest w dużym stopniu oczekiwane przez większość badanych.

Wyraźnie zaznacza się tendencja, aby w centrum zainteresowania w szkole wyższej znalazł się student. Uczelnia powinna tworzyć warunki do jego rozwoju. Człowiek współczesny, jak nigdy dotąd, zdany jest na siebie w kreowaniu swej rzeczywistości. Uczelnia powinna wspierać rozwój studenta, rozwijać zdolności i umiejętności, dzięki którym będzie mógł starać się możliwie szybko rozumieć rzeczywistość i aktywnie w niej uczestniczyć, „chwycić ją w biegu” (H. Kwiatkowska 1997, s. 16). Współczesny „homo-faber”, zdaniem autorki, jest obiektem wielkiej gry i manipulacji. Żyje w świecie sztucznie stworzonych problemów, pragnień i pożądań. Myślenie kategoriami przyszłości staje się podstawowym warunkiem jego rozwoju.

Badani słuchacze wysoko oceniają swoich nauczycieli. W zaprezentowanym zestawieniu przeważają wysokie odsetki studentów na pierwszym poziomie (w stopniu bardzo dużym i dużym) spełniania

analizowanych oczekiwań wobec nauczycieli akademickich. Niżej oceniano stopień realizacji zadań przez uniwersytet. Wydawałoby się, że przyczyna pojawiających się rozbieżności i niedomagań tkwi w innych elementach systemu dydaktycznego szkoły wyższej, niezależnych bezpośrednio od nauczyciela. Należy zwrócić uwagę, że studenci oceniając wysoko nauczycieli akademickich, pokazują ich jako tradycjonalistów. Konstruując model nauczyciela okresu transformacji, wskazują na zupełnie inne oczekiwania.

Przedmiotem procesu kształcenia staje się przyszłość. Myślenie w kategoriach przyszłości obliguje człowieka do wyzwolenia się w pewnym sensie z ram doświadczenia i otwarcie się na alternatywne myślenie (H. Kwiatkowska 1997, s. 16). To przede wszystkim nauczyciel powinien przyjąć taką postawę, aby mógł swobodnie kształtować przekonania i nastawienia studentów. Aby skutecznie oddziaływać na słuchaczy należy ciągle dokonywać precyzyjnych analiz ich potrzeb, pragnień i pożądań.

Analizowane wyniki badań pozwalają przypuszczać, im wyżej student ocenia realizację zadań przez uniwersytet, a w tym nauczycieli akademickich, im wyższe ma oczekiwania wobec uczelni, tym wyższy poziom aspiracji edukacyjnych deklaruje.

Podsumowanie

Analiza materiału empirycznego pozwoliła na pewne uogólnienia:

1. Studenci z kierunku pedagogicznego wykazują wyższy poziom aspiracji edukacyjnych niż studenci z kierunku prawniczego (taką prawidłowość zauważyłam w przypadku studentów z pierwszego i piątego roku studiów). Wśród studentów pierwszego roku na kierunku pedagogicznym jest przeszło dwukrotnie więcej studentów deklarujących wysoki poziom aspiracji edukacyjnych niż na kierunku prawniczym (pedagogika-29,73%, prawo-12,12%). Mniej znaczne różnice zanotowałam wśród studentów piątego roku. Wysoki poziom aspiracji edukacyjnych częściej deklarują studenci z kierunku pedagogicznego (20,93%) niż studenci z kierunku prawniczego (15,13%).

Porównując poziom aspiracji edukacyjnych studentów rozpoczynających i kończących studia, widoczne są różnice przy kategorii „wysoki poziom aspiracji edukacyjnych”. Wyższy wskaźnik procentowy występuje w przypadku studentów pierwszego roku (18,45%), niższy wśród studentów piątego roku (16,67%). Zatem studenci rozpoczynający studia deklarują wyższy poziom aspiracji edukacyjnych niż studenci kończący studia

2. Podczas analizy zakresu treści (szczegółowych kategorii) aspiracji edukacyjnych w trzech aspektach zauważyłam, że badani deklarują częściej na wysokim poziomie kategorie z zakresu studiów podyplomowych niż z zakresu działalności naukowej. Należy też dodać, iż większość z nich deklaruje pogłębianie wiedzy, zdobytych kwalifikacji z zakresu studiowanej specjalności. Mniej liczne grupy badanych deklarują na wysokim poziomie zmianę, a nawet nabywanie dodatkowych kwalifikacji. Stan taki świadczy o tym, że studenci wybrali kierunek studiów zgodny ze swoimi zainteresowaniami. Swoje życie łączą z ciągłym pogłębianiem i aktualizowaniem wiedzy oraz kwalifikacji zawodowych. Zauważyłam również, że na kierunku prawniczym wzrasta w trakcie studiów zainteresowanie słuchaczy poszczególnymi kategoriami aktywności z zakresu studiów podyplomowych, a na kierunku pedagogicznym obniża się. Taką tendencję zanotowałam przy kilku kategoriach działalności edukacyjnej deklarowanych w aspekcie pragnień i gotowości do podejmowania działań, a mianowicie:

- pogłębianie wiedzy z określonej specjalności,
- aktualizowanie wiedzy zdobytej na studiach,
- pogłębianie i aktualizowanie kwalifikacji zawodowych.

Kategorie z zakresu działalności naukowej cieszą się mniejszym zainteresowaniem wśród badanych. Spośród analizowanych kategorii wyróżnia się czytanie profesjonalnych periodyków. Tę kategorię większość badanych deklaruje na wysokim poziomie pragnień (78,2%), zdecydowanie mniej liczna grupa studentów (31,9%) deklaruje tę kategorię na wysokim poziomie gotowości do podejmowania działań. Przy pozostałych analizowanych kategoriach działalności naukowej na wysokim poziomie deklaracji odsetki kształtują się w granicach od 56,7% do 11,6% badanych. Można przypuszczać, że do działalności naukowej aspirują nieliczni studenci. Zanotowałam w tym zakresie wyższe wskaźniki procentowe studentów z pierwszego roku niż słuchaczy z piątego roku obu kierunków. Na tej podstawie można przypuszczać, że w uniwersytecie zanikają aspiracje studentów do działalności naukowej.

Potrzeba stopniowego włączania studentów już od pierwszych lat studiów do prac naukowo-badawczych prowadzonych na terenie uczelni, wynika z koncepcji kształcenia na poziomie wyższym, która przyjmuje, że uczestnictwo w tego rodzaju zajęciach sprzyja szczególnie wyrabianiu samodzielności, a także postawy twórczej w myśleniu i działaniu studentów. Taka idea jest również zgodna z poznawczą koncepcją człowieka i stanowi wyzwanie dla edukacji w okresie dokonujących się zmian życia społecznego.

Analiza szczegółowych kategorii aspiracji edukacyjnych studentów w aspekcie gotowości do ich realizacji wskazuje, że zdecydowanie niższe są wyniki procentowe na pierwszym poziomie deklaracji przy poszczególnych kategoriach w porównaniu z tym samym poziomem deklaracji w sferze pragnień. Można przypuszczać, że badani w sferze marzeń deklarują wyższy poziom dążeń edukacyjnych niż w sferze gotowości do ich podejmowania.

Myślę, że w sferze marzeń jednostki przejawiają zdolności do zachowań transgresyjnych, obniża się poziom takich zdolności w sferze bardziej konkretnej.

W aspekcie realizacji poszczególnych kategorii aktywności edukacyjnej wysoki poziom deklarują badani w zakresie zajęć obowiązkowych. Respondenci przede wszystkim przygotowują się i uczestniczą w ćwiczeniach, na których sprawdza się obecność, egzekwuje się zaliczanie nieobecności. Z konsultacji korzystają sporadycznie, a przede wszystkim wtedy, gdy mają do zaliczenia pewne zaległości. Badania potwierdzają zauważany fakt, iż studenci nie zgłaszają się z nurtującymi ich problemami do nauczycieli, którzy rezerwują na to czas.

Spośród kategorii zajęć ponadobowiązkowych studenci deklarują na wysokim poziomie przede wszystkim czytanie i studiowanie literatury,

prasy. Drugą kategorią z tego zakresu zajęć, którą w znacznej mierze wielu studentów deklaruje, jest nauka języka obcego. Zaskakująco niskie są wskaźniki procentowe badanych, którzy deklarują pracę z komputerem. Można przypuszczać, iż ankietowani w małym stopniu zabiegają o nabywanie nowych kompetencji, które ułatwiałyby znalezienie się we współczesnej, zmieniającej się rzeczywistości, a także jej kreowanie.

3. Analiza statystyczna wpływu czynników środowiskowych na poziom aspiracji edukacyjnych studenta wskazuje, że w coraz mniejszym stopniu poziom aspiracji edukacyjnych studentów jest uwarunkowany czynnikami pochodzącymi ze środowiska rodzinnego. Zastosowanie testu niezależności chi-kwadrat do analizy materiału empirycznego pozwala stwierdzić, że nie występuje istotna statystycznie zależność między zmiennymi:

- pochodzeniem terytorialnym a poziomem aspiracji edukacyjnych badanych,
- pochodzeniem społecznym a poziomem aspiracji edukacyjnych respondentów,
- wykształceniem rodziców a poziomem aspiracji edukacyjnych studentów.

Zauważam, iż takie stwierdzenie jest sprzeczne z wynikami wielu dotychczasowych badań. Przyznaję, że nie kontrolowałam zmiennych interweniujących, na przykład mała grupa młodzieży wiejskiej na wyższych szczeblach kształcenia, która jest o wiele bardziej pozytywnie wyselekcjonowana od młodzieży miejskiej. Gdyby porównać aspiracje edukacyjne studentów ze wsi i miasta o podobnym poziomie zdolności (lub podobnych osiągnięciach uzyskiwanych w szkole średniej), wyniki zależności między aspiracjami a środowiskiem byłyby bardziej widoczne (M.J. Szymański).

Sądzę, iż taka sytuacja może być spowodowana również tym, że dzisiaj mechanizmy środowiska rodzinnego nie stymulują w pożądanym stopniu ani działalności na rzecz rozwoju indywidualnego, ani tym bardziej na rzecz wspólnego urzeczywistniania interesów zbiorowych. Rola tradycyjnych autorytetów (ojca, przełożonego w zakładzie pracy, nauczyciela) staje się bardzo ograniczona. Młodzież w tak złożonej, zmieniającej się rzeczywistości jest zdana na siebie.

Ze zgromadzonych danych wynika, że wysoki odsetek studentów pochodzących z dużego miasta deklaruje niski poziom aspiracji edukacyjnych (39,1%). Liczna grupa młodzieży ze środowisk mniejszych (małych miast, wsi) deklaruje wysoki poziom aspiracji edukacyjnych.

Z materiału empirycznego wynika również, iż w przypadku osób pochodzenia inteligenckiego są wysokie odsetki przy niskim (52,2%)

i średnim (55,1%) poziomie aspiracji edukacyjnych. Wśród słuchaczy pochodzenia robotniczego najwięcej, bo 45,7% badanych deklaruje wysoki poziom aspiracji edukacyjnych.

Zebrane dane pokazują, że liczna grupa studentów (39,2%), których matki i ojcowie osiągnęli wyższe wykształcenie, deklaruje niski poziom aspiracji edukacyjnych. Najwyższe wskaźniki procentowe studentów, deklarujących wysoki poziom aspiracji edukacyjnych, zanotowałałam wśród tych, których ojcowie osiągnęli średnie (32,6%) lub wykształcenie zasadnicze zawodowe (32,6%) oraz 39,1% studentów, których matki zdobyły średni poziom wykształcenia. Wśród studentów, których matki zakończyły swoją edukację w szkole zasadniczej lub podstawowej, również zanotowałałam najwyższe wskaźniki przy wysokim poziomie aspiracji edukacyjnych (15,2%, 10,9%).

4. Analiza poziomu aspiracji edukacyjnych studentów w kontekście dokonujących się przemian społecznych pozwala wskazać, że studenci postrzegający pozytywnie dokonujące się zmiany, a mianowicie jako szansę (50,5%), bądź większe możliwości działania (47,8%), wykazują przede wszystkim wysoki poziom aspiracji edukacyjnych. Ankietowani, którzy określają, że w ich życiu niewiele się zmieniło, najliczniej deklarują (39,8%) niski poziom aspiracji edukacyjnych.

Większość badanych (81,9%) przewiduje trudności w znalezieniu pracy po ukończeniu studiów. Są wśród nich przede wszystkim studenci deklarujący wysoki (73,9%) i średni (85,2%) poziom aspiracji edukacyjnych. Niektórzy studenci mają bardzo konkretne plany na przyszłość i podejmują pierwsze działania w trakcie studiów, aby pokonać pojawiające się trudności. Najwięcej studentów (44,5%) deklaruje podjęcie studiów podyplomowych. Liczna grupa badanych (20,0%) pracuje podczas studiów. Prawie tyle samo studentów (21,5%) zamierza podjąć dodatkowy kierunek studiów.

Ankietowani wzbogacają swoją aktywność czytelniczą. Z badań wynika, że studenci czytają najczęściej prasę codzienną i literaturę piękną zgodnie z upodobaniem. Dużym zainteresowaniem wśród badanych cieszą się również czasopisma kulturalno-społeczne. Czasopisma naukowe i popularnonaukowe, książki naukowe i popularnonaukowe oraz utwory z zakresu kultury i sztuki przez większość studentów są czytane w miarę wolnego czasu. Przy każdej analizowanej kategorii zauważyłam przewagę studentów o wysokim poziomie aspiracji edukacyjnych na pierwszym poziomie wzbogacania aktywności czytelniczej. Niższe odsetki studentów o średnim poziomie aspiracji edukacyjnych i najniższe wskaźniki studentów o niskim poziomie aspiracji

edukacyjnych. Myślę, że studenci, którzy często wzbogacają swoją aktywność czytelniczną deklarują przeważnie wysoki poziom aspiracji edukacyjnych. Ci zaś, którzy wcale nie czytają albo bardzo rzadko sięgają po czasopisma i książki z różnych zakresów, deklarują zazwyczaj niski poziom aspiracji edukacyjnych.

Na podstawie analizy uczestnictwa studentów w różnych formach życia kulturalnego zauważyłam częste uczęszczanie do kin. W miarę wolnego czasu większość badanych zwiedza muzea i galerie sztuki oraz uczęszcza do filharmonii. Należy zwrócić uwagę, iż przy wielu formach życia kulturalnego zanotowałam najwyższe wskaźniki wśród słuchaczy o wysokim poziomie aspiracji edukacyjnych, szczególnie na pierwszym poziomie uczestnictwa. Liczna grupa studentów o niskich aspiracjach edukacyjnych wcale nie uczestniczy lub też korzysta sporadycznie z takich atrakcji, jak: uczęszczanie do filharmonii, zwiedzanie zabytków architektonicznych, muzeów i galerii sztuki, czy wizyt w teatrze. Zauważyłam, że studenci często uczestniczący w różnych formach życia kulturalnego, deklarują wysoki poziom aspiracji edukacyjnych.

Uznawane wartości przez młodzież wyznaczają jej postępowanie, a także wpływają na jej aspiracje. Ankietowani, którzy najwyższą cenią wiedzę i wykształcenie jako wartość, deklarują wysoki poziom aspiracji edukacyjnych. W przypadku studentów o średnich i niskich aspiracjach edukacyjnych wartość wiedzy i wykształcenia znalazła się dopiero na trzeciej pozycji w hierarchii cenionych wartości. Sądzę, że im bardziej jednostka ceni wartość, jaką jest wiedza i wykształcenie, tym wyższy poziom aspiracji edukacyjnych deklaruje. Jednostki, które wysoko cenią aktywność kulturalną, pracę społeczną, działalność polityczną, deklarują również wysoki poziom aspiracji edukacyjnych.

Myślę, że zachodzące zmiany społeczne coraz bardziej wpływają na kształtowanie się aspiracji edukacyjnych młodzieży studiującej. Młodzież, traktując owe zmiany jako szansę oraz większe możliwości twórcze, podejmuje różne działania w zakresie edukacji lub planuje podjęcie takich działań.

5. Badani postrzegają uniwersytet, w którym studiują jako instytucję naukową, realizującą przede wszystkim następujące zadania: przygotowanie kadry naukowej (I), prowadzenie ogólnych badań naukowych (III). Według nich realizuje on funkcję, jaką jest przygotowanie do wykonywania zawodu (II). Spełnia też funkcję społeczną, a mianowicie kształci elity społeczne i kulturotwórcze – dba o zachowanie, przekazywanie wartości kulturowych (IV). Wspieranie indywidualnego rozwoju studenta jako realizowane zadanie przez uniwersytet, znalazło się na

ostatniej pozycji. Uzyskane wyniki skłaniają do przypuszczenia, że uniwersytet realizuje przede wszystkim zadania zewnętrzne, społeczne, państwowe. Uczelnia, zdaniem badanych, nie stanowi odpowiedniego środowiska, w którym byłyby dogodne warunki do rozwoju studenta, a w tym do rozbudzania i kształtowania aspiracji edukacyjnych.

Należy zwrócić uwagę, że przy wielu zadaniach realizowanych przez uniwersytet na pierwszym poziomie odnotowałam liczne grupy studentów o wysokich aspiracjach edukacyjnych. Taki rozkład wskaźników procentowych sugeruje przypuszczenie, że studenci wysoko oceniający realizację zadań przez uczelnię, deklarują wysoki poziom aspiracji edukacyjnych.

6. Analizując aspiracje edukacyjne badanych w kontekście ich oczekiwań spełnianych przez nauczycieli akademickich, zauważyłam przy każdej kategorii najwięcej słuchaczy o wysokim poziomie aspiracji edukacyjnych, a mniej liczne grupy respondentów o niższych aspiracjach edukacyjnych. Spostrzegłam też pewną regularność, studenci, którzy oceniają wysoko swoich nauczycieli, deklarują wysoki poziom aspiracji edukacyjnych. Uważam, że na podstawie zebranych wyników widoczny jest udział nauczycieli akademickich w procesie rozbudzania, kształtowania oraz realizacji aspiracji edukacyjnych studentów.

7. Przeprowadzone badania pozwoliły zauważyć, że pojawia się rozbieżność między realizowanymi przez uniwersytet zadaniami a oczekiwaniami studentów wobec uczelni. Wyniki badań pokazują, że szkoła wyższa przede wszystkim promuje działalność naukowo-badawczą, a przygotowanie do pracy naukowej jako oczekiwanie studentów znalazło się na jednej z najniższych pozycji. W opinii badanych wspieranie indywidualnego rozwoju studenta jako zadanie uniwersytetu, zajęło najniższą pozycję pod względem stopnia realizacji. W nowoczesnej szkole to zadanie powinno znajdować się na pierwszym miejscu. Studenci oczekują rozwijania takich zdolności i umiejętności, które pomogą im znaleźć się w zmieniającej się rzeczywistości. W kręgu zainteresowań leży więc: rozwijanie elokwencji, umiejętności dostosowywania się do sytuacji, rozwijanie samodzielności. Szkoda, że przy tych dyspozycjach i umiejętnościach nie pojawiły się takie, jak: przygotowanie do kreatywności, rozwijanie krytycyzmu, które powinny charakteryzować człowieka transformacji.

Badani słusznie zwracają uwagę na potrzebę, aby w centrum zainteresowania w szkole wyższej znalazł się student. Zgodnie z ideą nowoczesnej szkoły, uczelnia winna tworzyć warunki do rozwoju studenta. W sytuacji, kiedy człowiek, jak nigdy dotąd, zdany jest na siebie w kre-

owaniu własnej osobowości i rzeczywistości społecznej, uczelnia winna wspierać rozwój studenta, rozwijać zdolności i umiejętności, dzięki którym będzie mógł możliwie szybko rozumieć rzeczywistość i aktywnie w niej uczestniczyć.

Sądzę, że zmiany w funkcjonowaniu uniwersytetu są mało widoczne, trudno też zauważyć jego wpływ na rozbudzanie, kształtowanie oraz realizowanie aspiracji edukacyjnych badanych.

Zdając sprawę z pewnej fragmentaryczności dokonanych analiz empirycznych, wobec tak skomplikowanego zjawiska, jakim są aspiracje edukacyjne jednostek, można widzieć w tym szansę dla dalszych poszukiwań badawczych. Dostrzegam potrzebę przeprowadzenia badań dotyczących losów absolwentów uniwersytetu, co umożliwiłoby całkowite skoncentrowanie uwagi na aspekcie realizacyjnym aspiracji edukacyjnych jednostek. Prace badawcze mogłyby skupić się na zastosowaniu innych metod i technik. Problematyka aspiracji edukacyjnych jednostki może być analizowana także przy zastosowaniu metod jakościowych. Wskazane byłoby również wdrożenie badań podłużnych nad problemem aspiracji edukacyjnych studentów.

Należy też nadmienić, iż dynamiczne przeobrażenia życia społecznie powodują zmiany w poziomie i zakresie treści aspiracji edukacyjnych jednostek. Dlatego badania aspiracji edukacyjnych osób studiujących powinny być co jakiś czas powtarzane (aktualizowane).

Bibliografia

- Adamski W., *Strukturalno-kulturowe i edukacyjne przesłanki polskiej transformacji*, [w:] „Forum Oświatowe” 1994, 1 (10).
- Ananicw B., *Psichofizjologia studenckiego wozrasta i uswojenije znanij*, [w:] „Wiesticnik Wysszej Szkoły” 1972, nr 2.
- Baker D. P., Smith T., *A College Education for all*, [w:] „Teachers College Record” 1997, nr 1.
- Banach Cz., *Kształtowanie się planu życiowego i losu absolwentów liceów ogólnokształcących*, Warszawa 1979.
- Banach Cz., *Szkolnictwo wyższe w raportach komitetu Polska w XXI wieku przy Prezydium PAN*, [w:] „Pedagogika Szkoły Wyższej” 1997, nr 9/10.
- Bar-Tal J., Bar-Tal D., *Social Psychological Analysis of Education*, Ed. Feldman R.S. Cambridge University Press 1986.
- Bednarski H., *Aspiracje zawodowe młodzieży szkół podstawowych*, Poznań-Bydgoszcz 1971.
- Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa. Komisja Europejska, XXII Dyrekcja Gencralna ds. Wychowania, Kształcenia i Młodzieży, Luxemburg 1995, wyd. polskie, Warszawa 1997.
- Białecki I., *Wykształcenie i możliwości zawodowe*, [w:] *Przemiany ruchliwości społecznej w Polsce*, Warszawa 1986.
- Birch A., Malim T., *Psychologia rozwojowa w zarysie*, Tł. J. Łuczyński, M. Olejniczak, Warszawa 1995.
- Blusz K., *Edukacja a wyzwolenie*, Kraków 1992.
- Bogaj A., Kwiatkowski S.M., Szymański M.J., *Edukacja w procesie przemian społecznych*, Warszawa 1998.
- Bogusz J., Nowacki G., Szymańczak M., *Edukacja w życiu młodzieży*, Warszawa 1990.
- Bogusz J., Nowacki G., Szymańczak M., *Postawy młodzieży i dorosłych wobec edukacji*, [w:] „Polska Młodzież” 1986, nr 2.
- Borowicz R., *Plany kształceniowe i zawodowe młodzieży oraz ich realizacja*, Warszawa 1980.
- Borowicz R., *Współczesna młodzież – pola przedsiębiorczości oraz bezradności i bierności*, [w:] *Edukacja i młodzież wobec społeczeństwa obywatelskiego*, (red.) Przystczyppkowski K., Zandeccki A., Poznań-Toruń 1996.
- Borowicz R., *Wykształcenie jako wartość – casus Polski lat osiemdziesiątych*, [w:] „Edukacja” 1991, nr 4.
- Botkin J. i in., *Uczyć się bez granic*, Warszawa 1982.
- Bryant P.E., Colman A.M. (red.), *Psychologia rozwojowa*, Poznań 1997.
- Brzeziński J., Witkowski L. (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Poznań-Toruń 1994.
- Brzeziński J., *Elementy metodologii badań pedagogicznych*, Warszawa 1978.
- Brzeziński J., *Trwałe wartości uniwersytetu*, [w:] „Forum Oświatowe” 1997, nr 1-2 (16-17).
- Cackowski Z., *Czasoprzestrzeń ludzkiego życia*, [w:] *Czas, wartość, historia*, Lublin 1990.
- CBOS, *Młode pokolenie w opiniach swoich rodziców – poglądy wychowawcze, aspiracje, problemy*, Warszawa 1995.
- Clauss G., Ebner H., *Podstawy statystyki dla psychologów, pedagogów i socjologów*, Warszawa 1972.
- Czapiński J., *Cywilizacyjna rola wykształcenia. Dlaczego warto inwestować w wykształcenie*, Warszawa 1995.
- Czykwini E., *Samoświadomość nauczyciela*, Białystok 1995.
- Denck K., *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998.
- Dudzikowa M., Kotsiewicz A. (red.), *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej*, Białystok 1994.
- Faurc E., *Uczyć się, aby być*, Warszawa 1975.

- Galas B., Lewowicki T., *Osobowość a aspiracje*, Warszawa 1991.
- Gambarelli G., Łucki Z., *Jak przygotować pracę dyplomową lub doktorską*, Kraków 1995.
- Gańczarczyk A., *Orientacje życiowe młodzieży w warunkach transformacji ustrojowej*, Katowice 1994.
- Gołębiowski B., *Dynamika aspiracji*, Warszawa 1977.
- Gołębiowski B., *Spoleczno-kulturalne aspiracje młodzieży*, [w:] „Studia Socjologiczne” Zeszyt 5, Warszawa 1966.
- Gołębiak S., *Stosunek studentów uniwersytetu do nauki*, [w:] „Dydaktyka Szkoły Wyższej” 1980, nr 1.
- Gonet-Jasińska H., *Udział studentów w odbiorze kultury*, [w:] „Studia Socjologiczne” 1971, nr 4.
- Góralski A. (red.), *Metody badań pedagogicznych w zarysie*, Warszawa 1994.
- Griesc H.M., *Socjologiczne teorie młodzieży*, Kraków 1996.
- Gulczyńska H., Jastrząb-Mrozicka M., *Wartość wykształcenia a dążenia edukacyjne*, [w:] „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 1994, nr 4.
- Gulda H., *Spoleczne wyzwania jako stymulatory pełnienia roli nauczyciela akademickiego w okresie transformacji systemowej*, [w:] „Pedagogika Szkoły Wyższej” nr 4, Szczecin-Warszawa 1996.
- Hilgard R., *Wprowadzenie do psychologii*, Warszawa 1967.
- Inkeles A., *Exploring Individual Modernity*, New York 1983.
- Jakowicka M., Lewowicki T. (red.), *Aspiracje dzieci i młodzieży uczącej się w województwie zielonogórskim*, Zielona Góra 1987.
- Janowski A., *Aspiracje młodzieży szkół średnich*, Warszawa 1977.
- Jaskot K., *Studenci w zmieniającej się szkole wyższej*, [w:] „Pedagogika Szkoły Wyższej” nr 9/10, Szczecin-Warszawa 1997.
- Jaskot K., *Świadomość indywidualnego rozwoju studentów w trakcie studiów*, Szczecin 1994.
- Jaskot K., *Tendencje rozwoju szkolnictwa wyższego w Europie*, [w:] „Pedagogika Szkoły Wyższej” nr 1, Szczecin-Warszawa 1995.
- Jastrząb-Mrozicka M., *Motywy podejmowania studiów a powodzenie w kształceniu*, [w:] „Życie Szkoły Wyższej” 1989, nr 12.
- Jung B., Roberts K. (red.), *Postkomunistyczne pokolenie*, Warszawa 1995.
- Kalca A., *Młodzież w perspektywie społeczeństwa przemysłowego. Studia z socjologii wychowania*, Toruń 1993.
- Karpińska A., *Drugoroczność. Pedagogiczne wyzwanie dla współczesności*, Białystok 1999.
- Kłóskowska A., *Kultura masowa*, Warszawa 1983.
- Kłóskowska A., *Wartości, potrzeby i aspiracje kulturalne małej społeczności miejskiej*, [w:] „Studia Socjologiczne” 1970, nr 3.
- Kłóskowska A., *Kultura masowa*, Warszawa 1983.
- Kofta M. (red.), *Orientacja podmiotowa: zarys modelu. Wychowanek jako podmiot działania*, Warszawa 1989.
- Kolarska-Bobińska L., *Marzenia nisko szybują*, [w:] „Życie Gospodarcze” 1994, nr 32.
- Kolman R., *Ilościowe określanie jakości*, Warszawa 1973.
- Komitet Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej. *Edukacja narodowym priorytetem*, Warszawa-Kraków 1989.
- Komorowska H., *Metody ilościowe a metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*, [w:] „Edukacja, Studia, Badania, Interpretacje” 1989, nr 3 (27).
- Koralewicz-Zębk J., *Autorytaryzm, lęk. Konformizm. Analiza społeczeństwa polskiego końca lat siedemdziesiątych*, Wrocław-Warszawa-Gdańsk-Łódź 1987.
- Kowalski S., *Studia wyższe jako droga do dojrzałości społecznej*, [w:] „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 1963, nr 3.
- Kowalski S., *Szkoła w środowisku*, Warszawa 1969.
- Kozakiewicz M., *Bariery awansu poprzez wykształcenie*, Warszawa 1973.

- Kozakiewicz M., *Sytuacja młodzieży europejskiej*, [w:] Młodzież – społeczne usytuowanie i stan świadomości (Materiały z konferencji naukowej), Białystok 1987.
- Kozielecki J., *Koncepcja transgresyjna człowieka*, Warszawa 1987.
- Kozielecki J., *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa 1995.
- Kozielecki J., *Psychologiczna teoria samowiedzy*, Warszawa 1981.
- Kozielecki J., *Transgresja i kultura*, Warszawa 1997.
- Krajewska A., *Statystyka dla pedagogów*, Białystok 1997.
- Kulpińska J., *Student 1977. Postawy studentów wobec studiów i przyszłej pracy*, Warszawa 1981.
- Kupisiewicz Cz., *Przemiany edukacji w świecie (na tle raportów oświatowych)*, Warszawa 1978.
- Kuźma J., *Optymalizacja systemu pedagogicznego kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli*, Warszawa-Kraków 1993.
- Kwiatkowska H., *Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki*, Warszawa 1997.
- Kwiatkowska-Kowal B., *Kształcenie nauczycieli w szkole wyższej*, Warszawa 1994.
- Kwieceński F. Z., *Kształcenie a plany życiowe młodzieży. Analiza badań radzieckich*, Toruń 1979.
- Kwieceńska R., Kwieceński Z., *Ukryty program kształcenia nauczycieli w okresie szybkich przemian. Problematyka, hipoteza, ilustracje z badań*, [w:] Rozwój nauczyciela w okresie transformacji, (red.) Prokopiuk W., Białystok 1998.
- Kwieceński Z., *Składniki i aspekty edukacji. Potrzeba całościowego ujęcia*, [w:] Socjalizacja – osobowość – wychowanie, (red.) Muszyński H., Poznań 1989.
- Kwieceński Z., *Zagrożone pokolenie? Kompetencje poznawcze a orientacja społeczna i moralna młodzieży*, [w:] Socjopatologia edukacji, Warszawa 1992.
- Lcsochina L.N., *Spółeczeństwo ludzi wykształconych? Społeczne uwarunkowania edukacji*, Warszawa-Toruń 1997.
- Lewowicki T. (red.), *Kulturowe, społeczne i edukacyjne wyznaczniki dróg życiowych młodzieży z Zaolzia*, Katowice 1994.
- Lewowicki T., Galas B., *Poziom aspiracji młodzieży*, [w:] „Nowa Szkoła” 1985, nr 12.
- Lewowicki T., Galas B., *Struktura aspiracji młodzieży*, [w:] „Nowa Szkoła” 1985, nr 4.
- Lewowicki T., *Aspiracje dzieci i młodzieży*, Warszawa 1987.
- Lewowicki T., *Proces kształcenia w szkole wyższej*, Warszawa 1988.
- Lewowicki T., *Przemiany oświaty*, Warszawa 1994.
- Lewowicki T., *Uwarunkowania aspiracji uczniów*, [w:] „Przegląd Oświatowo-Wychowawczy” 1983, nr 1/4.
- Lubowicz Z., Pańtak G., *Młodzież o sobie i swojej przyszłości*, Warszawa 1988.
- Łobocki M., *Metody badań pedagogicznych*, Warszawa 1982.
- Łoś M., *Aspiracje a środowisko*, Warszawa 1972.
- Łukaszewski W., *Osobowość: struktura i funkcje*, Warszawa 1974.
- Łukaszewski W., *Szanse rozwoju osobowości*, Warszawa 1984.
- Mały Słownik Języka Polskiego*, Warszawa 1994.
- Marczuk M., *Ewolucja postaw młodzieży i dorosłych wobec edukacji w warunkach przemian ustrojowych*, Lublin 1993.
- Marczuk M., *Postawy młodzieży i dorosłych wobec edukacji w warunkach transformacji ustrojowej*, [w:] Problemy edukacji młodzieży i dorosłych w warunkach transformacji, (red.) Bogusz J., Marczuk M., Lublin 1993.
- Marody M., Gucwa-Lcśny E. (red.), *Postawy życia społecznego w Polsce*, Warszawa 1996.
- Marody M., Mead M., *Kultura i tożsamość*, Warszawa 1987.
- Mądrycki T., *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany*, Gdańsk 1996.
- Mcighan R., *Socjologia edukacji*, Toruń 1993.
- Miller R., *U progu młodości*, Warszawa 1964.
- Muszyński H., *Problemy budowania wychowawczego modelu wyższej uczelni*, [w:] Polityka naukowa i organizacja procesu wychowawczego w szkole wyższej, (red.) Leja L., Poznań 1977.

- Muszyński H., *Zarys teorii wychowania*, Warszawa 1976.
- Najduchowska H., *Aspiracje edukacyjne maturzystów Warszawy w roku 1984. Komunikat z badań*, Warszawa-Lódź 1987.
- Najduchowska H., Wnuk-Lipińska E., *Maturzyści 1986 o wartości studiów i zasadach rekrutacji*, Warszawa-Lódź 1987.
- Najduchowska H., Wnuk-Lipińska E., *Dekadencja. Edukacja a perspektywy życiowe studentów*, Warszawa-Lódź 1992.
- Nalaskowski S., *Z metodologii badań pedagogicznych*, Olccko 1994.
- Narkiewicz-Niedbalce E., *Uczestnictwo w kulturze i aspiracje życiowe młodzieży szkolnej*, Zielenka Góra 1997.
- Niebrzydowski L., *O poznawaniu i ocenie siebie samego*, Warszawa 1976.
- Niedziela M.U., *Etika studenta*, Mińsk 1988.
- Niemiec J., Kotusiewicz A., Koć-Seniuch G. (red.), *Myśl pedagogiczna i działanie nauczyciela*, Warszawa-Białystok 1997.
- Niemiec J., Zygnier H., *Infrastruktura edukacyjna. Stan, potrzeby i kierunki przebudowy*, Warszawa-Kraków 1983, Raporty Tematyczne KEEN, nr 5.
- Niemiec J., *Funkcjonowanie systemu szkolnego*, Białystok 1987.
- Niemiec J., *Osiągnięcia uczniów i szkoły*, Warszawa 1977.
- Niemiec J., *Osiągnięcia uczniów szkół podstawowych*, Białystok 1990.
- Niemiec J., *Przemiany gospodarcze a edukacyjne i pozaedukacyjne losy młodzieży*, [w:] Problemy edukacji młodzieży i dorosłych w warunkach transformacji, (red.) Bogusz J., Marczuk M., Lublin 1993.
- Niemiec J., *Tendencje edukacyjne w perspektywie XXI wieku*, [w:] Szkoła i nauczyciel a integracja Europy, Bydgoszcz 1993.
- Niemiec J., *Wymiary edukacji w integrowanej Europie*, [w:] Transformacja w edukacji – konieczność, możliwości, realia i nadzieje, Bydgoszcz 1993.
- Niemiec J., *Intencja miłości u podstaw przemian edukacyjnych*, [w:] Solidarni z nauczaniem Jana Pawła II, (red.) Dołęga J., Olecko 1999.
- Nikitorowicz J., *Kierunki polityki edukacyjnej w społecznościach pogranicza kulturowego*, [w:] Problemy edukacji młodzieży i dorosłych w warunkach transformacji, (red.) Bogusz J., Marczuk M., Lublin 1993.
- Nikitorowicz J., *Nauczyciel w komunikacji regionalnej i międzykulturowej*, [w:] Rozwój nauczyciela w okresie transformacji, (red.) Prokopiuk W., Białystok 1998.
- Nikitorowicz J., *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa*, Białystok 1995.
- Nikitorowicz J., *Socjalizacja i wychowanie w zróżnicowanym wyznaniowo i etnicznie regionach Białostoczczyzny*, Białystok 1992.
- Nowaczyk Cz., *Podstawy metod statystycznych dla pedagogów*, Warszawa 1985.
- Nowak S., *Metodologia badań społecznych*, Warszawa 1985.
- Nurmi J.E., *How do adolescents see their future? A review of development of future orientation and playing*, University of Helsinki 1989 (research report No 11).
- Obuchowska I., *Okres dorastania*, Warszawa 1983.
- Obuchowska K., *Psychologia dążeń ludzkich*, Warszawa 1983.
- Obuchowski K., *Adaptacja twórcza*, Warszawa 1985.
- Obuchowski K., *Człowiek intencjonalny*, Warszawa 1995.
- Ogrodzka-Mazur E., *Wyznaczniki planów życiowych – drogi edukacyjne – dalsze zamierzenia*, [w:] Kulturowe, społeczne i edukacyjne wyznaczniki dróg życiowych młodzieży z Zaolzia, (red.) Lewowicki T., Katowice 1994.
- Okoń W., *Elementy dydaktyki szkoły wyższej*, Warszawa 1971.
- Okoń W., *W poszukiwaniu strategii rozwoju oświaty*, [w:] Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie. Materiały z II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego, (red.) Kwiatkowska H., Kwicciński Z., Toruń 1996.

- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1995.
- Orlik J., *Aspiracje studentów uczelni warszawskich i niektóre ich korelaty*, [w:] „Dydaktyka Szkoły Wyższej” 1971, nr 4.
- Ossowski S., *Z zagadnień struktury społecznej*, Dzieła t. 3, 5, Warszawa 1968.
- Pacck S., *Samowychowanie studentów*, Warszawa 1977.
- Pachociński R., *Metody ilościowe i jakościowe w badaniach oświatowych*, [w:] „Edukacja” 1997, nr 3.
- Palka S., *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 1998.
- Pałuchowski W., *Osobowość a działanie*, Warszawa 1981.
- Peuker Z., *Statystyka*, Warszawa 1987.
- Pietrowskiej W., *Osnovy pedagogiki i psychologii wysszej szkoły*, MGU 1986.
- Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 1995.
- Plessner H., *Zwischen Philosophie und Gesellschaft*, Frankfurt am Mein 1979.
- Pomykało W. (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna*, Warszawa 1993.
- Pótturzycki J. (red.), *Studenci a uniwersytet. Badania nad wyborem studiów i funkcjami uczelni*, Toruń 1994.
- Pótturzycki J., Wesołowska A.E. (red.), *Uczestnicy procesu dydaktycznego*, Toruń 1994.
- Prokopiuk W. (red.), *Rozwój nauczyciela w okresie transformacji*, Białystok 1998.
- Prokopiuk W., *Samokształcenie współczesnych nauczycieli. Teoria i praktyka*, Warszawa 1995.
- Przeclawska A., *Zróżnicowanie kulturalne młodzieży a problemy wychowawcze*, Warszawa 1976.
- Przeclawska A., Rowicki L., *Młodzi Polacy u progu nadchodzącego wieku*, Warszawa 1997.
- Przetacznik-Gicrowska M., *Psychologia rozwoju człowieka, zagadnienia ogólne*, t. 1, Warszawa 1996.
- Przybyłowska I., Kistelski K., *Czynniki wpływające na nastawienia wobec studiowania w świetle badań nad studentami Uniwersytetu Łódzkiego*, [w:] „Przegląd socjologiczny” t. XXXVIII, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź 1989.
- Rabczuk W., *Strategiczne cele edukacji w świetle Raportu J. Delorsa i Białej Księgi Unii Europejskiej*, [w:] *Realia i perspektywy reform oświatowych*, (red.) Bogaj A., Warszawa 1997.
- Ratajczak Z. (red.), *Człowiek w procesie przemian gospodarczych*, Katowice 1993.
- Reykowski J., *Osobowość jako centralny system regulacji i integracji czynności*, [w:] *Psychologia*, (red.) Tomaszewski T., Warszawa 1975.
- Reykowski J., *Z zagadnień psychologii motywacyjnej*, Warszawa 1977.
- Rutkowski J., *Wykształcenie a perspektywy na rynku pracy*, [w:] „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 1996, nr 7.
- Sawińska M., *Niektóre badania w Polsce nad oświatą w społecznej świadomości*, [w:] *Oświata w społecznej świadomości*, (red.) Wiśniewski W., Warszawa 1984.
- Sawiński Z., *Aspiracje edukacyjne młodzieży polskiej w latach 1877-1987*, Warszawa 1987.
- Skorny Z. (red.), *Mechanizmy funkcjonowania aspiracji*, Prace Psychologiczne XIII Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1980.
- Skorny Z., *Aspiracje młodzieży oraz kierujące nimi prawidłowości*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1980.
- Skorny Z., *Aspiracje*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna*, (red.) Pomykało W., Warszawa 1993.
- Słownik Psychologiczny, (red.) Szewczuk W., Warszawa 1985.
- Sokołowska A., *Stosunek młodzieży do jej perspektyw życiowych*, Warszawa 1967.
- Staszewski W., *Do nauki od łopaty. Kto najchętniej zainwestowałby w kształcenie*, [w:] „Gazeta Wyborcza” 18 XII 1997 r.
- Streclau J. (red.), *Podstawy psychologii dla nauczycieli*, Warszawa 1967.
- Suchodolski B., *Wychowanie mimo wszystko*, Warszawa 1990.
- Suszek K., *Spoleczne podłoże aspiracji szkolnych młodzieży*, Poznań-Szczecin 1971.

- Syrck E., *Modelowanie aspiracji młodego pokolenia*, [w:] Nauczyciel w procesie przemian, (red.) Radziewicz-Winnicki A., Katowice 1989.
- Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1970.
- Szczepański J., *Nauczanie w szkole akademickiej*, [w:] „Dydaktyka Szkoły Wyższej” 1977, nr 4.
- Szczepański J., *Szkice o szkolnictwie wyższym*, Warszawa 1971.
- Szcwczuk W., *Psychologia. Zarys podręcznikowy*, t. 2, Warszawa 1975.
- Sztumski J., *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Katowice 1995.
- Szymański M. J., *Młodzież wobec wartości*, Warszawa 1998.
- Szymański M., Walaszk B., *Wykształcenie rodziców a ich aspiracje dotyczące kształcenia dzieci*, [w:] „Edukacja” 1997, nr 4.
- Szymański M., *Aspiracje rodziców w zakresie kształcenia dzieci – uczniów szkół podstawowych*, [w:] „Edukacja” 1989, nr 4.
- Szymański M. J. (red.), *Rodzice o przyszłości edukacyjnej swoich dzieci*, Warszawa 1992.
- Szymański M. J., *Spoleczne uwarunkowania przemian edukacyjnych*, Warszawa 1988.
- Szymański M. J., *Środowiskowe uwarunkowania selekcji szkolnej*, Warszawa 1973.
- Ścisłowicz M., *Aspiracje edukacyjne rodziców a osiągnięcia szkolne ich dzieci*, Kielce 1994.
- Ślęczkowska J., *Oczekiwania studentów 1 roku w stosunku do nauczycieli akademickich*, [w:] „Informacja Ekspresowa” nr 67, Warszawa-Łódź 1988.
- Świda H. (red.), *Młodzież a wartości*, Warszawa 1979.
- Świda-Ziomba H., *Wartości egzystencjalne młodzieży lat dziewięćdziesiątych*, Warszawa 1998.
- Świecki A., *Młodzież i szkoła*, Warszawa 1982.
- Tomaszewski T. (red.), *Psychologia*, Warszawa 1982.
- Ustawa o szkolnictwie wyższym z 12 września 1990 r. (Dz. Ust. z 1990 r. Nr 65, poz. 385).
- W perspektywie roku 2010, Komitet prognoz „Polska w XXI wieku” przy Prezydium PAN, ELIPSA, Warszawa 1995.
- Widota E., *Niektóre formy aktywności poznawczej studentów*, [w:] Aktywność dydaktyczna studentów oraz ich oczekiwania w stosunku do nauczycieli akademickich. „Informacja Ekspresowa” nr 67, Warszawa – Łódź 1988.
- Wielecki K., *Młodzież i edukacja po wielkiej zmianie*, [w:] Edukacja i młodzież wobec społeczeństwa obywatelskiego, (red.) Przystczyński K., Zandecki A., Poznań-Toruń 1996.
- Wiśniewski W. (red.), *Oświata w społecznej świadomości*, Warszawa 1984.
- Wiśniewski W., *Przemiany aspiracji edukacyjnych młodzieży w latach 1977-1983*, [w:] „Edukacja” 1986, nr 3.
- Wojcicchowska M., *Wartości edukacyjne uznawane przez uczniów ze środowisk robotniczych*, [w:] „Edukacja” 1997, nr 4.
- Wroczyński R., Pilch T. (red.), *Metodologia pedagogiki społecznej*, Wrocław 1974.
- Wróblewska T., *Nowe koncepcje kształcenia nauczycieli w okresie transformacji ustrojowej*, [w:] Rozwój nauczyciela w okresie transformacji, (red.) Prokopiuk W., Białystok 1998.
- Wróblewska W., *Dotychczasowe badania nad aspiracjami edukacyjnymi w świetle literatury*, [w:] „Test” 1997, nr 2 (8).
- Wróblewska W., *Studenci o swojej przyszłości przez pryzmat studiów*, [w:] „Pedagogika Szkoły Wyższej” 1997, nr 9/10.
- Wróblewska W., *Moje aspiracje edukacyjne – autobiografie studentów pedagogiki*, [w:] Szkolnictwo niepaństwowe. Partnerstwo czy konkurencja? (red.) Karpińska A., Olcecko 1997.
- Wróblewska W., *Opinie studentów – kandydatów na nauczycieli, o funkcjonowaniu nauczycieli w okresie transformacji*, [w:] Rozwój nauczyciela w okresie transformacji, (red.) Prokopiuk W., Białystok 1998.

- Zaczyński W., *Praca badawcza nauczyciela*, Warszawa 1995.
- Zandecki A., *Wykształcenie jako instrument jakości życia*, [w:] Edukacja i młodzież wobec społeczeństwa obywatelskiego, (red.) Przyszczypkowski K., Zandecki A., Poznań-Toruń 1996.
- Zandecki A., *Wykształcenie a jakość życia*, Toruń-Poznań 1999.
- Zarzycka-Skrzypck J., *Aktywność naukowa studentów (maszynopis w IPNiSzW)*, Warszawa 1981.
- Zarzycka-Skrzypck J., *Pozaprogramowa aktywność poznawczo-naukowa a typ uczelni*, [w:] „Informacja Eksprcsowa” nr 41, Warszawa 1984.
- Żebrowska M., *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, Warszawa 1982.
- Żechowska B., *Nauczyciel akademicki na tle przemian szkolnictwa wyższego*, [w:] Nauczyciel w procesie przemian, (red.) Radzicwicz-Winnicki A., Katowice 1989.

Spis tabel

Tabela 1 a): <i>Badani w próbie według płci</i>	59
Tabela 1 b): <i>Badani w populacji według płci</i>	60
Tabela 2: <i>Stan cywilny studentów</i>	60
Tabela 3: <i>Studenci według pochodzenia terytorialnego</i>	61
Tabela 4: <i>Studenci według pochodzenia społecznego</i>	62
Tabela 5: <i>Przynależność narodowa studentów</i>	63
Tabela 6: <i>Wyznanie religijne studentów</i>	64
Tabela 7: <i>Źródło finansowania studentów</i>	65
Tabela 8: <i>Miejsce zamieszkania studentów w czasie studiów</i>	66
Tabela 9: <i>Poziom aspiracji edukacyjnych studentów pierwszego roku z kierunków: pedagogika i prawo</i>	67
Tabela 10: <i>Poziom aspiracji edukacyjnych studentów piątego roku z kierunków: pedagogika i prawo</i>	69
Tabela 11: <i>Aspiracje edukacyjne studentów w aspekcie pragnień</i>	140
Tabela 12: <i>Aspiracje edukacyjne studentów w aspekcie gotowości do podejmowania działań</i>	141
Tabela 13: <i>Aspiracje edukacyjne studentów w aspekcie realizacji działań</i>	142
Tabela 14: <i>Typ miejsca zamieszkania a poziom aspiracji edukacyjnych studentów</i>	84
Tabela 15: <i>Pochodzenie społeczne a poziom aspiracji edukacyjnych studentów</i>	85
Tabela 16: <i>Wykształcenie ojca a poziom aspiracji edukacyjnych studenta</i>	86
Tabela 17: <i>Wykształcenie matki a poziom aspiracji edukacyjnych studenta</i>	86
Tabela 18: <i>Aktywność czytelnicza studentów o różnym poziomie aspiracji edukacyjnych</i>	143
Tabela 19: <i>Uczestnictwo studentów w różnych formach życia kulturalnego</i>	144
Tabela 20: <i>Hierarchia wartości cenionych przez studentów o różnym poziomie aspiracji edukacyjnych</i>	103
Tabela 21: <i>Poziom realizacji zadań przez uniwersytet a poziom aspiracji edukacyjnych studentów</i>	145
Tabela 22: <i>Poziom realizacji funkcji przez uniwersytet, które są wyzwaniem współczesności a poziom aspiracji edukacyjnych studentów</i>	146
Tabela 23: <i>Spełnianie oczekiwań studentów przez nauczyciela akademickiego a poziom aspiracji edukacyjnych badanych</i>	147
Tabela 24: <i>Oczekiwania studentów o różnych aspiracjach edukacyjnych wobec uniwersytetu</i>	148

Spis wykresów

Wykres 1: <i>Aspiracje edukacyjne studentów w aspekcie pragnień</i>	73
Wykres 2: <i>Aspiracje edukacyjne studentów w aspekcie gotowości do podejmowania działań</i>	78
Wykres 3: <i>Aspiracje edukacyjne studentów w aspekcie realizacji działań</i>	82
Wykres 4: <i>Postrzeganie przez studentów o różnym poziomie aspiracji edukacyjnych zmian życia społecznego</i>	89
Wykres 5: <i>Przewidywanie trudności w znalezieniu pracy przez studentów o różnym poziomie aspiracji edukacyjnych</i>	91
Wykres 6: <i>Podejmowanie działań a poziom aspiracji edukacyjnych studentów</i>	94

Aneks

Tabela 11. Aspiracje edukacyjne studentów w aspekcie pragnień

Kategorie aspiracji	Poziom deklaracji	I rok				V rok			
		pedagogika		prawo		pedagogika		prawo	
		L	%	L	%	L	%	L	%
pogłębianie wiedzy z określonej specjalności	I	29	78,4	45	68,2	23	53,5	91	76,5
	II	5	13,5	11	16,7	19	44,2	23	19,3
	III	3	8,1	10	15,1	1	2,3	5	4,2
aktualizowanie wiedzy zdobytej na studiach	I	33	89,2	52	78,8	32	74,4	106	89,1
	II	4	10,8	10	15,1	11	25,6	10	8,4
	III	-	-	4	6,1	-	-	3	2,5
pogłębianie i aktualizowanie kwalifikacji	I	27	73,0	56	84,8	34	79,1	107	89,9
	II	9	24,3	9	13,6	6	13,9	11	9,3
	III	1	2,7	1	1,6	3	7,0	1	0,8
zdobywanie kwalifikacji dodatkowych	I	28	75,7	46	69,7	27	62,8	88	73,9
	II	9	24,3	17	25,8	14	32,6	28	23,5
	III	-	-	3	4,5	2	4,6	3	2,5
zmiana kwalifikacji	I	5	13,5	3	4,1	9	20,9	12	10,1
	II	25	73,0	48	71,7	20	46,5	65	54,6
	III	5	13,5	16	24,2	14	31,6	42	35,3
czytanie periodyków profesjonalnych	I	28	75,7	37	56,0	26	60,4	93	78,2
	II	9	24,3	24	36,4	14	32,6	18	15,1
	III	-	-	5	7,6	3	7,0	8	6,7
uczestnictwo w zjazdach naukowych	I	21	56,7	31	47,0	15	34,9	41	34,5
	II	16	43,3	27	41,0	24	55,8	63	52,9
	III	-	-	8	12,0	4	9,3	15	12,6
uczęszczanie na zebrania naukowe	I	10	27,0	18	27,3	8	18,6	25	21,0
	II	27	73,0	40	60,6	28	65,1	73	61,3
	III	-	-	8	12,1	7	16,3	21	17,7
udział w pracy naukowo-badawczej	I	18	48,6	11	16,6	7	16,3	17	14,3
	II	16	43,3	38	57,6	26	60,4	73	61,3
	III	3	8,1	17	25,8	10	23,3	29	24,4
publikowanie swoich prac	I	8	21,6	10	15,1	5	11,6	28	13,5
	II	25	67,6	41	62,1	27	62,8	57	47,9
	III	4	10,8	15	22,7	11	25,6	34	28,6

Źródło: W. Wróblewska, badania własne.

Tabela 12. Aspiracje edukacyjne studentów w aspekcie gotowości do podejmowania działań

Kategorie aspiracji	Poziom deklaracji	I rok				V rok			
		pedagogika		prawo		pedagogika		prawo	
		L	%	L	%	L	%	L	%
pogłębianie wiedzy z określonej specjalności	I	18	48,6	24	36,4	18	41,9	57	47,9
	II	15	40,5	26	39,4	18	41,9	45	37,8
	III	4	10,9	16	24,2	7	16,2	17	14,3
aktualizowanie wiedzy zdobytej na studiach	I	22	59,5	25	37,9	20	46,5	59	49,6
	II	15	40,5	29	44,0	18	41,9	49	41,2
	III	-	-	12	18,1	5	11,6	11	9,2
pogłębianie i aktualizowanie kwalifikacji zawodowych	I	18	48,6	33	50,0	24	55,8	63	53,0
	II	17	45,9	24	36,4	14	32,6	45	37,8
	III	2	5,5	9	13,6	5	11,6	11	9,2
zdobywanie kwalifikacji dodatkowych	I	19	51,4	34	51,5	25	58,2	74	62,2
	II	15	40,5	20	30,3	13	30,2	31	26,0
	III	3	8,1	12	18,2	5	11,6	14	11,8
zmiana kwalifikacji	I	3	8,1	3	4,5	7	162,0	13	10,9
	II	20	54,1	23	34,8	12	28,0	36	30,3
	III	14	37,8	40	60,7	24	55,8	70	58,8
czytanie periodyków profesjonalnych	I	11	29,7	8	12,1	19	44,2	38	31,9
	II	21	56,8	38	57,6	10	23,3	56	47,1
	III	5	13,5	20	30,3	14	32,5	25	21,0
uczestnictwo w zjazdach naukowych	I	7	18,9	15	22,7	8	18,6	19	16,0
	II	18	46,6	21	31,8	15	34,9	47	39,5
	III	13	34,5	30	45,5	20	46,5	53	44,5
uczęszczanie na zebrania naukowe	I	6	16,2	10	15,2	5	11,6	13	11,0
	II	19	51,4	24	36,4	16	37,2	44	36,9
	III	12	32,4	32	48,4	22	51,2	62	52,1
udział w pracy naukowo-badawczej	I	7	18,9	18	12,1	4	9,3	11	9,2
	II	17	45,9	17	25,8	17	39,5	42	35,3
	III	13	35,2	41	62,1	22	51,2	66	55,5
publikowanie swoich prac	I	5	13,6	7	10,6	2	4,7	12	10,0
	II	14	37,8	17	25,8	13	30,2	34	28,6
	III	18	48,6	42	63,6	28	65,1	73	61,4

Źródło: W. Wróblewska, badania własne.

Tabela 13. Aspiracje edukacyjne studentów w aspekcie realizacji działań

Kategorie aspiracji	Poziom deklaracji	I rok				V rok			
		pedagogika		prawo		pedagogika		prawo	
		L	%	L	%	L	%	L	%
uczestnictwo w wykładach	I	27	72,9	40	60,6	16	37,2	61	51,3
	II	8	21,6	18	27,3	19	44,2	40	33,6
	III	2	5,5	8	12,1	8	18,6	18	15,1
przygotowywanie się do ćwiczeń	I	23	62,1	31	47,0	27	62,8	52	43,7
	II	12	32,4	27	40,9	11	25,6	55	46,2
	III	2	5,5	8	12,1	5	11,6	12	10,1
uczestnictwo w ćwiczeniach	I	25	67,6	53	80,3	29	67,4	82	68,9
	II	9	24,3	13	19,7	11	25,6	28	23,5
	III	3	8,1	-	-	3	7,0	9	7,6
korzystanie z konsultacji	I	2	5,5	3	4,5	2	4,7	14	11,8
	II	11	29,7	18	27,3	12	28,0	56	47,1
	III	24	64,7	45	68,2	29	67,3	49	41,1
nauka języka obcego	I	14	37,8	29	44,0	11	25,6	49	41,1
	II	17	45,9	29	44,0	14	32,5	40	33,6
	III	6	16,3	8	12,0	18	41,9	30	25,3
praca zawodowa w czasie studiów	I	3	8,1	2	3,1	5	11,6	15	12,6
	II	5	13,5	8	12,1	7	16,3	17	14,3
	III	29	78,4	56	84,8	31	72,1	87	73,1
czytanie i studiowanie literatury oraz prasy	I	19	51,4	24	36,4	17	39,5	60	50,4
	II	16	43,2	27	40,9	21	48,8	47	39,5
	III	2	5,4	15	22,7	5	11,7	12	10,1
pismenne opracowywanie zagadnień	I	13	35,2	5	7,6	10	23,2	7	5,9
	II	15	40,5	21	31,8	15	34,9	23	19,3
	III	9	24,3	40	60,6	18	41,9	89	74,8
praca z komputerem	I	3	8,1	6	9,1	9	21,0	17	14,3
	II	12	32,4	11	16,7	13	30,2	25	21,0
	III	22	59,5	49	74,2	21	48,8	77	64,7
inne zajęcia	I	5	13,5	2	3,0	4	9,3	9	8,3
	II	-	-	-	-	-	-	-	-
	III	32	86,5	64	97,0	39	90,7	100	91,7

Źródło: W. Wróblewska, badania własne.

Tabela 18. Aktywność czytelnicza studentów o różnym poziomie aspiracji edukacyjnych

Rodzaj aktywności czytelniczej	Poziom aktywności	Poziom aspiracji edukacyjnych						Ogółem	
		wysoki		średni		niski			
		L	%	L	%	L	%	L	%
książki z zakresu kultury i sztuki	I	10	21,7	32	16,3	1	4,3	43	16,2
	II	31	67,4	113	57,7	6	26,1	150	56,6
	III	5	10,9	51	26,0	16	69,6	72	27,2
książki naukowe i popularno-naukowe	I	19	41,3	24	12,2	4	17,4	47	17,7
	II	23	50,0	138	70,4	11	47,8	172	64,9
	III	4	8,7	34	17,4	8	34,8	46	17,4
literatura piękna zgodna z upodobaniem	I	27	58,7	91	46,4	11	47,8	129	48,7
	II	16	34,8	87	44,4	9	39,1	112	42,3
	III	3	6,5	18	9,2	3	13,1	24	9,0
czasopisma kulturalno-społeczne	I	22	47,8	75	38,3	6	26,1	103	38,9
	II	23	50,0	109	55,6	13	56,5	145	54,7
	III	1	2,2	12	6,1	4	17,4	17	6,4
czasopisma naukowe i popularno-naukowe	I	20	43,5	44	22,4	2	8,7	66	24,9
	II	24	52,2	131	66,8	14	60,9	169	63,8
	III	2	4,3	21	10,8	7	30,4	30	11,3
prasa codzienna	I	35	76,1	126	64,3	12	52,2	173	65,3
	II	10	21,7	59	30,1	7	30,4	76	28,7
	III	1	2,2	11	5,6	4	17,4	16	6,0

Źródło: W. Wróblewska, badania własne.

Tabela 19. Uczestnictwo studentów w różnych formach życia kulturalnego

Formy życia kulturalnego	Poziom uczestnictwa	Poziom aspiracji edukacyjnych						Ogółem	
		wysoki		średni		niski			
		L	%	L	%	L	%	L	%
zwiedzanie muzeów i galerii sztuki	I	18	39,1	47	24,0	0	0,0	65	24,5
	II	24	52,2	109	55,6	14	60,9	147	55,5
	III	4	8,7	40	20,4	9	39,1	53	20,0
uczęszczanie do teatru	I	15	32,6	55	28,1	4	17,4	74	27,9
	II	24	52,2	113	57,7	10	43,5	147	55,5
	III	7	15,2	28	14,2	9	39,1	44	16,6
uczęszczanie do kin	I	26	56,5	123	62,7	13	56,5	162	61,1
	II	18	39,1	67	34,2	8	34,8	93	35,1
	III	2	4,4	6	3,1	2	8,7	10	3,8
uczęszczanie do filharmonii	I	13	28,3	32	16,3	1	4,3	46	17,4
	II	25	54,3	101	51,5	5	21,7	131	49,4
	III	8	17,4	63	32,2	17	74,0	88	33,2
zwiedzanie zabytków architektonicznych	I	18	39,1	75	38,3	4	17,4	97	36,6
	II	20	43,5	98	50,0	9	39,1	127	47,9
	III	8	17,4	23	11,7	10	43,5	41	15,5
inne	I	6	13,0	25	12,8	2	8,7	33	12,5
	II	0	0,0	3	1,5	0	0,0	3	1,1
	III	40	87,0	168	85,7	21	91,3	229	89,4

Źródło: W. Wróblewska, badania własne.

Tabela 21. Poziom realizacji zadań przez uniwersytet a poziom aspiracji edukacyjnych studentów

Podstawowe zadania uniwersytetu	Poziom realizacji	Poziom aspiracji edukacyjnych						Ogółem	
		wysoki		średni		niski			
		L	%	L	%	L	%	L	%
wspieranie indywidualnego rozwoju studenta	I	6	13,0	14	7,1	1	4,3	21	7,9
	II	24	52,2	103	52,6	10	43,5	137	51,7
	III	16	34,8	79	49,3	12	52,2	107	40,4
przygotowanie zawodowe	I	14	30,4	42	21,4	5	21,7	61	23,0
	II	26	56,5	108	55,1	13	56,6	147	55,5
	III	6	13,1	46	23,5	5	21,7	57	21,5
zachowanie i przekazywanie wartości kultury	I	9	19,6	22	11,2	0	0,0	31	11,7
	II	27	58,7	107	54,6	13	56,5	147	55,5
	III	10	21,7	67	34,2	10	43,5	87	32,8
przygotowanie kadry naukowej	I	18	39,1	49	25,0	7	30,5	74	27,9
	II	22	47,8	120	61,2	11	47,8	153	57,7
	III	6	13,1	27	13,8	5	21,7	38	14,4
prowadzenie ogólnych badań naukowych	I	14	30,4	22	11,2	3	13,0	39	14,7
	II	26	56,5	133	67,9	13	56,5	172	64,9
	III	6	13,1	41	20,9	7	30,5	61	23,0
kształcenie elity społecznej	I	13	28,3	41	20,9	7	30,5	61	23,0
	II	30	65,2	116	59,2	10	43,5	156	58,9
	III	3	6,5	39	19,9	6	26,0	48	18,1

Źródło: W. Wróblewska, badania własne.

Tabela 22. Poziom realizacji funkcji przez uniwersytet, które są wyzwaniem współczesności a poziom aspiracji edukacyjnych studentów

Funkcje uniwersytetu	Poziom realizacji	Poziom aspiracji edukacyjnych						Ogółem	
		wysoki		średni		niski			
		L	%	L	%	L	%	L	%
zachowanie pokoju, bezpieczeństwa	I	9	19,6	21	10,7	2	8,7	32	12,1
	II	25	54,3	118	60,2	10	43,5	153	57,7
	III	12	26,1	57	29,1	11	47,8	80	30,2
zachowanie ochrony zdrowia	I	8	17,4	18	9,2	2	8,7	28	10,6
	II	25	54,3	103	52,6	7	30,4	135	50,9
	III	13	28,3	75	38,2	14	60,9	102	38,5
wdrażanie do podmiotowości	I	19	41,3	61	31,1	4	17,4	84	31,7
	II	20	43,5	106	54,1	9	39,1	135	50,9
	III	7	15,2	29	14,8	10	43,5	46	17,4
zróżnicowanie życia, poszukiwanie tożsamości	I	14	30,4	35	17,9	1	4,4	50	18,9
	II	24	52,2	112	57,1	9	39,1	145	54,7
	III	8	17,4	49	25,0	13	56,5	70	26,4
kształtowanie wizji świata wartości	I	13	28,3	33	16,8	2	8,7	48	18,1
	II	23	50,0	119	60,7	10	43,5	152	57,4
	III	10	21,7	44	22,5	11	47,8	65	24,5
oddziaływanie na przemiany dokonujące się w naszym kraju	I	10	21,7	22	11,2	1	4,4	33	12,5
	II	25	54,3	110	56,1	13	56,5	148	55,8
	III	11	24,0	64	32,7	9	39,1	84	31,7
wspieranie rozwoju społeczeństwa i państwa	I	11	24,0	28	14,3	0	0,0	39	14,7
	II	24	52,1	109	55,6	11	47,8	144	54,4
	III	11	23,9	59	30,1	12	52,2	82	30,9
zbliżanie uniwersytetu do uczelni zagranicznych	I	8	17,4	29	14,8	3	13,0	40	15,1
	II	23	50,0	100	51,0	8	34,8	131	49,4
	III	15	32,6	67	34,2	12	52,2	94	35,5

Źródło: W. Wróblewska, badania własne.

Tabela 23. Spełnianie oczekiwań studentów przez nauczyciela akademickiego a poziom aspiracji edukacyjnych badanych

Oczekiwania studentów wobec nauczycieli akademickich	Poziom spełniania oczekiwań	Poziom aspiracji edukacyjnych						Ogółem	
		wysoki		średni		niski			
		L	%	L	%	L	%	L	%
rozległa znajomość uprawianej dyscypliny	I	40	86,9	149	74,5	18	78,3	204	77,0
	II	6	13,1	42	21,4	5	21,7	53	20,0
	III	0	0,0	8	4,1	0	0,0	8	3,0
pogłębiona specjalizacja naukowa	I	39	84,8	129	65,8	11	47,8	179	67,5
	II	6	13,1	60	30,6	8	34,8	74	27,9
	III	1	2,1	7	3,6	4	17,4	12	4,6
szerokie rozeznanie w wynikach nauki światowej	I	31	67,4	90	45,9	8	34,8	129	48,7
	II	12	26,1	91	46,4	10	43,5	113	42,6
	III	3	6,5	15	7,7	5	21,7	23	8,7
"komunikatywność"	I	38	82,6	132	67,3	18	78,3	188	70,9
	II	7	15,2	52	26,5	5	21,7	64	24,2
	III	1	2,2	93	6,2	0	0,0	13	4,9
stosowanie metod aktywizujących studentów	I	31	67,4	66	47,4	10	43,5	134	50,6
	II	10	21,7	37	33,7	8	34,8	84	31,7
	III	5	10,9	115	18,9	5	21,7	47	17,7
"dostępność"	I	32	69,6	51	58,7	13	56,6	160	60,4
	II	8	17,4	30	26,0	5	21,7	64	24,2
	III	6	13,0	109	15,3	5	21,7	41	15,5
szanowanie indywidualności	I	36	78,3	49	55,6	14	60,9	159	60,0
	II	6	13,0	38	25,0	6	26,1	61	23,0
	III	4	8,7	101	24,4	3	13,0	45	17,0
wspieranie zdolności twórczych	I	36	78,3	59	51,5	10	43,5	147	55,5
	II	6	13,0	36	30,1	9	39,1	74	28,0
	III	4	8,7	123	18,4	4	17,4	44	16,5
życzliwy stosunek do studenta	I	35	76,1	51	62,8	15	65,2	173	65,3
	II	7	15,2	22	26,0	5	21,7	63	23,8
	III	4	8,7		11,2	3	13,1	29	10,9

Źródło: W. Wróblewska, badania własne.

Tabela 24. Oczekiwania studentów o różnych aspiracjach edukacyjnych wobec uniwersytetu

Oczekiwania studentów wobec uniwersytetu	Poziom oczekiwani	Poziom aspiracji edukacyjnych						Ogółem	
		wysoki		średni		niski			
		L	%	L	%	L	%	L	%
rozwijanie umiejętności "siły przebicia"	I	29	63,0	87	44,4	10	43,5	126	47,5
	II	11	23,9	66	33,7	7	30,4	84	31,7
	III	6	13,1	43	21,9	6	26,1	55	20,8
rozwijanie krytycyzmu	I	26	56,5	82	41,8	4	17,4	112	42,3
	II	16	34,8	85	43,4	11	47,8	112	42,3
	III	4	8,7	29	14,8	8	34,8	41	15,4
rozwijanie umiejętności dostosowania się do sytuacji	I	27	58,7	102	52,0	11	47,8	140	52,8
	II	16	34,8	70	35,7	6	26,1	92	34,7
	III	3	6,5	24	12,3	6	26,1	33	12,5
kształtowanie poczucia obowiązku	I	24	52,2	78	39,8	6	26,1	108	40,8
	II	17	37,0	82	41,8	7	30,4	106	40,0
	III	5	10,8	36	18,4	10	43,5	51	19,2
rozwijanie elokwencji	I	31	67,4	106	54,1	10	43,5	147	55,5
	II	10	21,8	60	30,6	7	60,4	77	29,1
	III	5	10,8	30	15,3	6	26,1	41	15,4
kształtowanie u studentów samodyscypliny	I	26	56,5	74	37,8	8	34,8	108	40,8
	II	14	30,4	78	39,8	5	21,7	97	36,6
	III	6	13,1	44	22,4	10	43,5	60	22,6
rozwijanie umiejętności kierowania	I	20	43,5	52	26,5	3	13,0	75	28,3
	II	18	39,1	86	43,9	10	43,5	114	43,0
	III	8	17,4	58	29,6	10	43,5	76	28,7
rozwijanie umiejętności współpracy w zespole	I	31	67,4	71	36,2	6	26,1	108	40,8
	II	10	21,8	71	36,2	9	39,1	90	34,0
	III	5	10,8	54	27,6	8	34,8	67	25,2

cd. Tabela 24

Oczekiwania studentów wobec uniwersytetu	Poziom oczekiwani	Poziom aspiracji edukacyjnych						Ogółem	
		wysoki		średni		niski			
		L	%	L	%	L	%	L	%
przygotowanie do pracy naukowej	I	25	54,3	51	26,0	4	17,4	80	30,2
	II	21	45,7	106	54,1	10	43,5	137	51,7
	III	0	0,0	39	19,9	9	39,1	48	18,1
rozwijanie poczucia odpowiedzialności	I	31	67,4	88	44,9	5	21,7	124	46,8
	II	11	23,9	78	39,8	10	43,5	99	37,4
	III	4	8,7	30	15,3	8	34,8	42	15,8
rozwijanie umysłowej ruchliwości	I	32	69,6	90	45,9	8	34,8	130	49,1
	II	11	23,9	75	38,3	10	43,5	96	36,2
	III	3	6,5	31	15,8	5	21,7	39	14,7
przygotowanie do podejmowania ryzyka	I	24	52,2	63	32,1	8	34,8	95	35,8
	II	18	39,1	91	46,4	8	34,8	117	44,2
	III	4	8,7	42	21,5	7	30,4	53	20,0
przygotowanie do empatii	I	29	63,0	67	34,2	4	17,4	100	37,7
	II	12	26,1	74	37,8	9	39,1	95	35,8
	III	5	10,9	55	28,0	10	43,5	70	26,4
przygotowanie do tolerancji	I	36	78,3	84	42,9	6	26,1	126	47,5
	II	7	15,2	69	35,2	8	34,8	84	31,7
	III	3	6,5	43	21,9	9	39,1	55	20,8
przygotowanie do kreatywności	I	27	58,7	48	24,5	2	8,7	77	29,1
	II	12	26,1	99	50,5	12	52,2	123	46,4
	III	7	15,2	49	25,0	9	39,1	65	24,5
rozwijanie postawy humanistycznej	I	30	65,2	72	36,7	4	14,4	106	40,0
	II	11	23,9	94	48,0	8	34,8	113	42,6
	III	5	10,9	30	15,3	11	47,8	46	17,4
rozwijanie samodzielności	I	33	71,7	97	49,5	10	43,5	140	52,8
	II	12	26,1	54	27,6	7	30,4	73	27,5
	III	1	2,2	45	22,9	6	26,1	52	19,7

Źródło: W. Wróblewska, badania własne.

KWESTIONARIUSZ ANKIETY DLA STUDENTA

Ankieta ma na celu zebranie danych dotyczących aspiracji edukacyjnych studentów. Zebranie głównych czynników środowiska, zachodzących przemian w kraju oraz zmieniającej się szkoły wyższej, które kształtują aspiracje edukacyjne studentów.

Zebrane informacje służyć będą wyłącznie do celów naukowego opracowania. Proszę o odpowiedzi szczerze, dokładne, wyczerpujące, zgodne ze stanem rzeczywistym.

A. Interesują mnie Pana(i) zamiary co do dalszego kształcenia po ukończeniu rozpoczętych studiów. Przy podanych kategoriach zamiarów w miejsce oznaczone (...) proszę wpisać odpowiedni stopień skali:

1. w bardzo małym
2. w małym
3. trudno określić
4. w średnim
5. w raczej średnim
6. w dużym
7. w bardzo dużym

1. Po ukończeniu studiów zamierza Pan(i):

- (...) pogłębiać wiedzę z określonej specjalności (jakiej?)
- (...) aktualizować wiedzę zdobytą na studiach
- (...) pogłębiać i aktualizować kwalifikacje zawodowe
- (...) zdobywać kwalifikacje dodatkowe
- (...) zmieniać kwalifikacje
- (...) czytać periodyki profesjonalne
- (...) uczestniczyć w różnego rodzaju zjazdach naukowych (konferencjach, seminariach, itp.)
- (...) uczęszczać na zebrania bądź być członkiem profesjonalnych towarzystw naukowych
- (...) brać udział w pracy naukowo-badawczej
- (...) inne, jakie?

2. Ujawnia Pan(i) swoje zamiary co do:

- (...) pogłębiania wiedzy z określonej specjalności (jakiej?)
- (...) aktualizowania wiedzy zdobytej na studiach
- (...) pogłębiania i aktualizowania kwalifikacji zawodowych
- (...) zdobywania kwalifikacji dodatkowych

- (...) zmiany kwalifikacji
- (...) czytania periodyków profesjonalnych
- (...) uczestniczenia w różnego rodzaju zjazdach naukowych (konferencjach, seminariach, itp.)
- (...) uczęszczania na zebrania bądź bycia członkiem profesjonalnych towarzystw naukowych
- (...) brania udziału w pracy naukowo-badawczej
- (...) publikowania swoich prac
- (...) innych, jakich?

3. Realizuje Pan(i) swoje dążenia edukacyjne w trakcie studiów:

- (...) uczestniczy w wykładach
- (...) przygotowuje się do ćwiczeń
- (...) uczestniczy w ćwiczeniach
- (...) korzysta z konsultacji
- (...) uczy się języka obcego
- (...) pracuje zawodowo już w czasie studiów
- (...) czyta i studiuje literaturę i prasę
- (...) pisemnie opracowuje zagadnienia (artykuły, recenzje)
- (...) pracuje z komputerem
- (...) inne zajęcia, jakie?

B. 1. Kierunek studiów

2. Płeć:

- a) kobieta
- b) mężczyzna

3. Stan cywilny:

- a) wolny
- b) małżeństwo
- c) rozwiedziony(a)
- d) silny związek partnerski

4. Miejsce zamieszkania do czasu uzyskania świadectwa maturalnego (dom rodzinny). Proszę podać nazwę miejscowości i krótką charakterystykę (liczbę mieszkańców, położenie).....

5. Do jakiej grupy społecznej należą Pana(i) rodzice?

- a) inteligencji
- b) robotników
- c) chłopów
- d) innej, jakie?

6. Jakie jest wykształcenie Pana(i) rodziców?

- 1) wyższe
- 2) niepełne wyższe
- 3) średnie
- 4) zasadnicze zawodowe
- 5) podstawowe

(...) ojca

(...) matki

7. Narodowość:

- a) Pana(i)
- b) ojca
- c) matki

8. Wyznanie religijne:

- a) katolickie
- b) grekokatolickie
- c) prawosławne
- d) ewangelickie
- e) bez wyznania religijnego

9. Stosunek do religii:

- a) niewierzący
- b) wierzący
- niepraktykujący – praktykujący

Stopień praktyk religijnych proszę określić za pomocą skali:

- 1 – systematycznie
- 2 – niesystematycznie
- 3 – z okazji wielkich świąt

10. Miejsce zamieszkania w czasie studiów:

- a) przy rodzicach
- b) przy rodzinie
- c) w domu akademickim
- d) na stacji
- e) inne, jakie?

11. Jak rozwiązuje Pan(i) problem finansowy podczas studiów?

- a) pracuję zarobkowo
- b) pomoc finansowa rodziców
- c) stypendium: socjalne
- d) naukowe
- d) inne źródła, jakie?

12. Jak ocenia Pan(i) swoje przystosowanie do nowego ładu społecznego?

- a) zachodzące zmiany traktuję jako szansę dla młodzieży
 b) mam większe możliwości działania
 c) czuję się zagubiony(a), nie potrafię znaleźć się
 w zmieniającej się rzeczywistości
 d) czuję się przegrany(a)
 e) w moim życiu niewiele się zmieniło
 f) inne
13. Czy przewiduje Pan(i) trudności związane z podjęciem pracy
 po ukończeniu studiów na danym kierunku?
 a) tak (dlaczego?)
 b) nie (dlaczego?)
14. Jakie działania podejmuje Pan(i) lub zamierza podjąć,
 aby uniknąć w przyszłości problemów z zatrudnieniem?
 a) studiuję równoległe dwa kierunki (jakie?)
 b) zamierzam podjąć dodatkowy kierunek studiów (jaki?)
 c) pracuję w trakcie studiów
 d) zamierzam podjąć studia podyplomowe lub kurs,
 który pozwoli na przekwalifikowanie
 e) zamierzam podjąć pracę naukową
 f) inne, jakie?
15. W jakim stopniu wzbogaca Pan(i) swoją aktywność czytelniczą poza
 obowiązującą w programie studiów lekturą?
 Proszę ustosunkować się do każdej odpowiedzi za pomocą skali:
- 1 – wcale
 2 – bardzo rzadko
 3 – rzadko
 4 – w miarę wolnego czasu
 5 – czasami
 6 – często
 7 – bardzo często
- (...) książki z zakresu kultury i sztuki
 (...) książki naukowe i popularnonaukowe
 (...) literaturę piękną zgodnie z upodobaniami
 (...) czasopisma kulturalno-społeczne
 (...) czasopisma naukowe i popularnonaukowe
 (...) prasę codzienną
16. W jakich formach życia kulturalnego Pan(i) uczestniczy lub
 zamierza uczestniczyć? Proszę ustosunkować się do każdej wybranej
 odpowiedzi za pomocą skali:
- 1 2 3 4 5 6 7 j.w.

- (...) zwiedzanie muzeów i galerii sztuki
- (...) uczęszczanie do teatru
- (...) uczęszczanie do kin
- (...) uczęszczanie do filharmonii
- (...) zwiedzanie zabytków architektonicznych
- (...) inne, jakie?

17. Które z podanych wartości ceni Pan(i) w życiu najbardziej? Proszę posłużyć się skalą do uporządkowania poniższych wartości:

- 1 – bardzo nisko
- 2 – nisko
- 3 – trudno określić
- 4 – średnio
- 5 – raczej średnio
- 6 – wysoko
- 7 – bardzo wysoko
- (...) udane życie rodzinne
- (...) pasjonująca praca zawodowa
- (...) wiedza i wykształcenie
- (...) wygodne życie
- (...) realizacja wartości moralnych
- (...) życie pełne zmian i nowych wrażeń
- (...) majątek, wysoka pozycja materialna
- (...) wysokie stanowisko, kierowanie innymi ludźmi
- (...) wnoszenie nowych wartości do kultury
- (...) zaangażowanie w pracę użyteczną społecznie
- (...) udział w działalności politycznej
- (...) inne, jakie?

18. W jakim stopniu, zdaniem Pana(i), uniwersytet realizuje swoje zadania. Proszę wykorzystać skalę:

- 1 – bardzo małym
- 2 – małym
- 3 – trudno określić
- 4 – średnim
- 5 – raczej średnim
- 6 - dużym
- 7 – bardzo dużym
- (...) wspieranie indywidualnego rozwoju studentów
- (...) przygotowanie zawodowe
- (...) zachowanie i przekazanie wartości kultury
- (...) przygotowanie kadry naukowej
- (...) prowadzenie ogólnych badań naukowych

(...) kształcenie elity społecznej

19. W jakim stopniu, zdaniem Pana(i), uniwersytet realizuje funkcje, które są wyzwaniem współczesności? Proszę wykorzystać skalę:

1 2 3 4 5 6 7 j.w.

(...) zachowanie pokoju, bezpieczeństwa

(...) zachowanie ochrony zdrowia, ekologii

(...) wdrażanie idei podmiotowości, praworządności

(...) uniwersalne życie

(...) zróżnicowanie życia, poszukiwanie tożsamości grupowej i indywidualnej

(...) kształtowanie wizji świata wartości, hierarchii wartości, społecznej aksjologii i teleologii w sytuacji dotkliwego kryzysu wartości i sensu

(...) oddziaływania na przemiany dokonujące się w kraju

(...) wspieranie rozwoju społeczeństwa i państwa, aby dobrze funkcjonowało w integrującej się społeczności europejskiej

(...) zблиżanie uniwersytetu do uczelni zagranicznych

20. Jakie ma Pan(i) oczekiwania wobec nauczyciela akademickiego? Przy wybranych oczekiwaniach proszę wpisać stopień ich spełnienia przez nauczycieli, wykorzystując skalę:

1 2 3 4 5 6 7 j.w.

(...) rozległa znajomość uprawianej dyscypliny

(...) pogłębiona specjalizacja naukowa

(...) szerokie rozeznanie w wynikach nauki światowej

(...) „komunikatywność” – umiejętność przekazywania wiedzy

(...) stosowanie metod aktywizujących studentów

(...) „dostępność” – swoboda w kontaktach ze studentami

(...) szanowanie indywidualności

(...) wspieranie zdolności twórczych

(...) życzliwy stosunek do studenta

(...) inne, jakie?

2 1. Czego oczekuje Pan(i) wobec uczelni?

Stopień oczekiwań proszę określić wykorzystując skalę:

1 2 3 4 5 6 7 j.w.

(...) rozwijanie „siły przebiccia”

(...) rozwijanie krytycyzmu (krytycznego myślenia)

(...) rozwijanie umiejętności dostosowywania się do sytuacji (adaptacja)

(...) kształtowanie poczucia obowiązku

(...) rozwijanie elokwencji (swobody wypowiedzi)

- (...) kształtowanie u studentów samodyscypliny
- (...) rozwijanie umiejętności kierowania
- (...) rozwijanie umiejętności pracy w zespole
- (...) przygotowanie do pracy naukowej
- (...) rozwijanie poczucia odpowiedzialności
- (...) rozwijanie umysłowej ruchliwości (elastyczności)
- (...) przygotowanie do podejmowania ryzyka
- (...) przygotowanie do empatii (rozumienia odczuć innych osób)
- (...) przygotowanie do tolerancji
- (...) przygotowanie do kreatywności (tworzenia wartości)
- (...) rozwijanie postawy humanistycznej
- (...) rozwijanie samodzielności
- (...) inne, jakie?

Dziękuję za udział w badaniach!