

MAGDALENA PIORUNEK

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

IWONA WERNER

*Wyższa Szkoła Nauk Humanistycznych i Dziennikarstwa
w Poznaniu*

PLEĆ JAKO FAKTOR RÓŻNICUJĄCY PRAKTYKĘ STUDIOWANIA – OPINIE, OCENY, PLANY. RAPORT Z BADAŃ

ABSTRACT. Piorunek Magdalena, Werner Iwona, *Płeć jako faktor różnicujący praktykę studiowania – opinie, oceny, plany. Raport z badań* [Gender as a factor differentiating the practice of studying – opinions, evaluations and plans. Research report]. *Studia Edukacyjne* nr 15, 2011, Poznań 2011, pp. 143-163. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-2360-3. ISSN 1233-6688

The forming of the European Higher Education Area (EHEA) of the academic education is a process composed of two dimensions: objective (institutional, legal, organizational, financial) and subjective (psychological, symbolic, axiological). Such action is associated not only with a fundamental reform of educational institutions and the change in its organizational frames, but also with the change of attitudes of educational process participants. In this context it seems that it is important to recognize students' opinions, evaluations and plans.

The article aims to present selectively chosen research results conducted on non-public university humanities fields. The objective was to identify students' experiences related to the practice of studying and educational and vocational plans. As it turned out, gender was one of the major factors differentiating the obtained data.

Fundamentally, female students are more involved in the study, they generally accept-existing realities of higher education and declare that humanistic studies moderately well-prepared them to cope with the labor market (or alternatively: female students accept the offer of labor after graduation humanities). Female students also intend to work in line with the direction of professional education. While male students are more likely to manifest indifferent attitudes towards studying and they admit to a small own involvement in studying. Both, they are more likely to express critical opinions on the overall system of modern higher education and more clearly recognize the shortcomings of humanistic education. In case of male students the inconsistency between his field of study and professional plans was noticed.

Finally, male students are more likely than female to access PhD studies and to do business after graduation.

Key words: academic education, students, gender differences, practice of studying, educational and vocational plans.

Jednym z zasadniczych rysów współczesnej polskiej edukacji wyższej, usiłującej sprostać cywilizacyjnym wyzwaniom rzeczywistości permanentnej zmiany, nieustannego ryzyka, rosnącym wymaganiom konku-

rencyjnego rynku pracy, a nade wszystko budowania społeczeństwa wiedzy, jest dynamiczny, wielokierunkowy (czy może raczej chaotyczny?) rozwój tego sektora oświaty.

Wprowadzanie zmian w edukacji wyższej koordynowane jest założeniami Procesu Bolońskiego (zob. np. Kraśniewski, 2009), będącego ogólnoeuropejskim przedsięwzięciem realizowanym we współpracy ze środowiskami akademickimi, których celem było utworzenie do 2010 roku Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (EOSW)¹.

Wspomniane transformacje systemu oświaty wyższej zachodzą na płaszczyźnie tak obiektywnej (instytucjonalnej, prawnej, organizacyjnej, finansowej), jak i subiektywnej (psychologicznej, symbolicznej, aksjologicznej). Działania takie wiążą się bowiem nie tylko z reformą instytucji edukacyjnych i zmianą ram organizacyjnych, w jakich ma miejsce edukacja, lecz także (a może przede wszystkim) ze zmianą mentalności uczestników procesu edukacyjnego. Skuteczność reformy, rozumiana jako osiągnięcie zamierzonych przez jej projektantów celów, to dbałość o zharmonizowanie obiektywnego i subiektywnego jej aspektu. To zaś wymaga zrozumienia specyfiki obu aspektów oraz ich monitorowania (por. np. Werner, 2009).

Elementem subiektywnego aspektu procesu edukacyjnego wydaje się świadomość odbiorców działań edukacyjnych (w tym wypadku studentów) odnośnie do poszczególnych komponentów praktyki owego studiowania – ich opinie i ewaluacje dotyczące wymiaru tak prezentystycznego, jak i perspektywicznego (plany).

W niniejszym tekście zostanie dokonana prezentacja selektywnie wybranych wyników badań sondażowych studentów kierunków humanistycznych uczelni niepublicznej, co oznacza, że weryfikacjom poddano reprezentantów stosunkowo licznej grupy młodych dorosłych, którzy

¹ Podstawowe postulaty Procesu Bolońskiego wraz z późniejszymi modyfikacjami przedstawiono między innymi w tekście M. Piorunek, I. Werner pt. *Studiowanie w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego. Selektowne opinie i plany studentów studiów humanistycznych*, „Ruch Pedagogiczny” 2011, 3-4, s. 17-39. W tym miejscu (ze względu na objętość tekstu oraz jego zasadniczą problematykę) wskazać można zaledwie na podstawowe trendy zmian, ilustrowane wyznacznikami Procesu Bolońskiego, które obejmują następujące obszary edukacji wyższej:

- zapewnienie wysokiej jakości kształcenia w powiązaniu z Krajowymi Ramami Kwalifikacji,
- przyjęcie systemu kształcenia wyższego opartego zasadniczo na dwóch cyklach (studia licencjackie/inżynierskie i studia magisterskie; cykl trzeci obejmuje studia doktorskie),
- zapewnienie powszechnej uznawalności stopni naukowych i tytułów zawodowych zwiększające konkurencyjność studentów i absolwentów na globalizującym się rynku pracy,
- stwarzanie możliwości studiowania w ramach elastycznych „ścieżek edukacyjnych”, w tym umożliwianie uznawania wyników zdobytych na wcześniejszych etapach edukacji oraz osiągnięć uzyskanych poza systemem kształcenia formalnego.

obrali kierunki modne i niezwykle rozpowszechnione na współczesnym rynku usług edukacyjnych (co bynajmniej nie przekłada się na rynkowy charakter zdobywanego wykształcenia), a ponadto zdecydowali się podjąć studia w typowej uczelni sektora prywatnego, reprezentującej charakterystyczny trend w rozwoju polskiej oświaty wyższej ostatniego piętnastolecia.

W ramach wspomnianych badań rozpoznawano subiektywne opinie i doświadczenia związane z praktyką studiowania oraz planami edukacyjno-zawodowymi respondentów. Płeć, jak wskazują wyniki przeprowadzonych weryfikacji empirycznych, stanowiła jeden z istotnych faktorów różnicujących wspomniane wymiary.

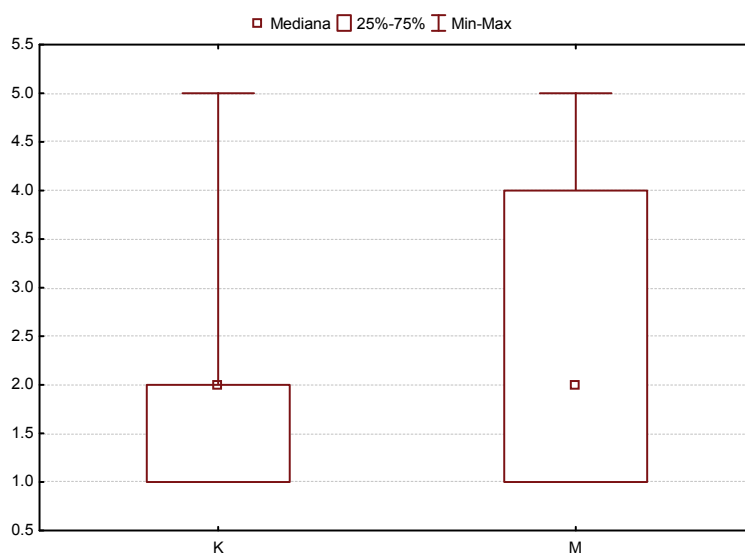
W badaniu sondażowym, przeprowadzonym przy wykorzystaniu techniki ankietowej (Babbie, 2003; Rubacha, 2008) udział wzięło 418 studentów (próba: 296 kobiet i 117 mężczyzn) III roku studiów licencjackich, studiujących w niepublicznej uczelni w zachodniej Polsce. Badanie miało charakter dobrowolny i anonimowy. Studenci, którzy wzięli udział w badaniu stanowili 46,4% ogółu populacji studentów III roku i rekrutowali się z pięciu kierunków humanistycznych: kulturoznawstwa, pedagogiki, politologii, socjologii oraz stosunków międzynarodowych. Wśród badanych przeważały kobiety (ponad 70%), a średnia wieku nie różnicowała płci (kobiety: 24.4 vs mężczyźni: 24.2, $p = 0,2216$). Badanie odbyło się w maju i w czerwcu 2010 roku, tj. w ostatnich dwóch miesiącach kształcenia na studiach licencjackich. Podstawową charakterystykę badanej grupy (tryb studiowania, wiek, płeć, miejsce zamieszkania) zamieszczono w tabeli 1.

Tabela 1

Charakterystyka badanej grupy

	Liczebność	Procent
Płeć:		
kobiety	296	70,8
mężczyźni	117	28,0
braki	5	1,2
Wiek:		
20 – 23 lata	258	61,7
więcej niż 23 lata	150	35,9
braki	10	2,4
Tryb studiowania:		
stacjonarny	127	30,4
niestacjonarny	285	68,2
braki	6	1,4

	Liczebność	Procent
Miejsce zamieszkania:		
duże miasto pow. 200 tys.	177	42,3
średnie miasto 50 – 200 tys.	56	13,4
małe miasto do 50 tys.	116	27,8
wieś	62	14,8
braki	7	1,7



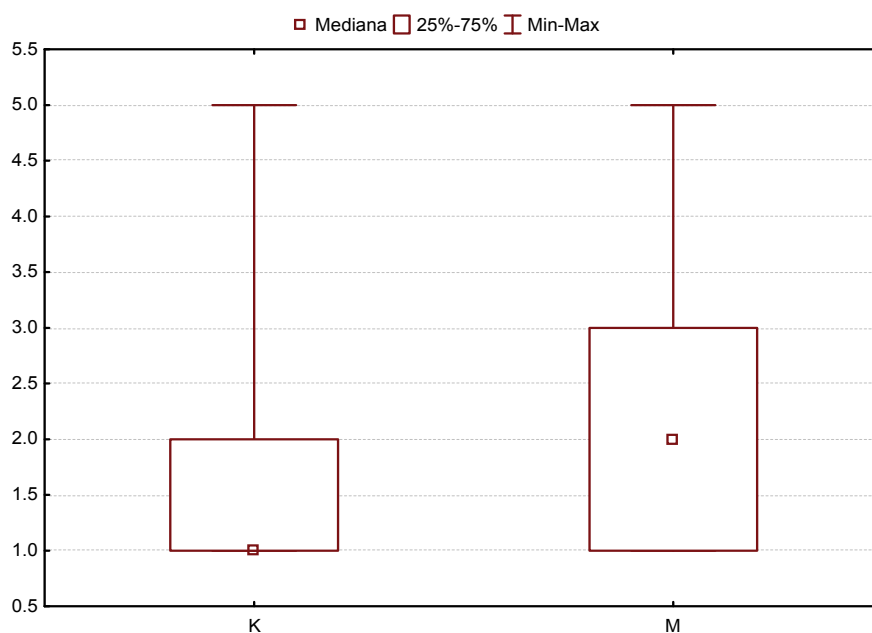
Rycina 1. Płeć a poziom akceptacji dla stwierdzenia: *w zasadzie nie angażuję się w proces kształcenia, zależy mi przede wszystkim na ukończeniu studiów, a oceny raczej mnie nie interesują* (1 – zdecydowanie nie zgadzam się, 5 – zdecydowanie zgadzam się; $p < 0,000001$)

Jednym z problemów poddanych weryfikacjom było zbadanie **deklaracji w odniesieniu do poziomu zaangażowania w proces kształcenia**². Choć blisko trzy czwarte przebadanych studentów (71,6%) deklaruje zaangażowanie w proces kształcenia, to aż ponad 15% badanych przyznaje, że nie interesuje ich proces zdobywania wiedzy i umiejętności, nie przywiązują również wagi do ocen, a zależy im wyłącznie na

² W poniższym tekście ciągłym, prezentującym selektywne wyniki badań, tłustym drukiem wyróżniono poszczególne pola problemowe (tam gdzie wynikało to z logiki wyводу – analizowane zmienne, w innych partiach tekstu – konkretne twierdzenia i opinie zawarte w kwestionariuszu narzędzia diagnostycznego, wobec których badano ustosunkowania respondentów), które wykazują różnicowania ze względu na płeć badanych.

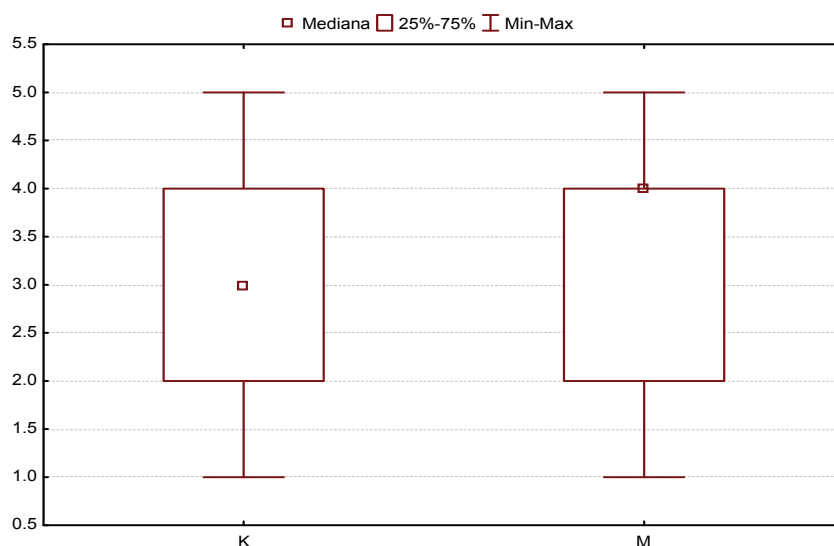
ukończeniu studiów. Zróżnicowanie ocen w tym względzie nie miało związku z trybem studiowania, zarysowała się tendencja (na granicy istotności statystycznej) znaczenia studiowanego kierunku (najwyższy poziom zaangażowania wskazywali studenci socjologii), czynnikami różnicującymi okazały się wiek (w teście U Manna-Whitneya $p = 0,033$) oraz płeć (w teście U Manna-Whitneya $p < 0,000001$; por. ryc. 1). Choć medianą w grupie kobiet i mężczyzn jest taka sama i wskazuje, że badani raczej nie zgadzają się z opinią: *w zasadzie nie angażuję się w proces kształcenia, zależy mi przede wszystkim na ukończeniu studiów, a oceny raczej mnie nie interesują*, to różnica między płciami wynika z rozrzutu wyników: opinie studentek są znacznie bardziej homogeniczne aniżeli opinie studentów: wśród 15% badanych deklarujących brak zaangażowania dominują mężczyźni.

Potwierdzeniem tego wyniku jest fakt, że ponad 80% studentów nie zgadza się ze stwierdzeniem: *nie interesuje mnie program, zależy mi wyłącznie na uzyskaniu dyplomu*. Studentki najchętniej deklarowały odpowiedź: *zdecydowanie nie zgadzam się*, studenci byli tutaj bardziej ostrożni (odpowiedź: *raczej nie zgadzam się*) (w teście U Manna-Whitneya $p < 0,000001$; por. ryc. 2).



Rycina 2. Płeć a poziom akceptacji dla stwierdzenia: *nie interesuje mnie program, zależy mi wyłącznie na uzyskaniu dyplomu* (1 – zdecydowanie nie zgadzam się, 5 – zdecydowanie zgadzam się; $p < 0,000001$)

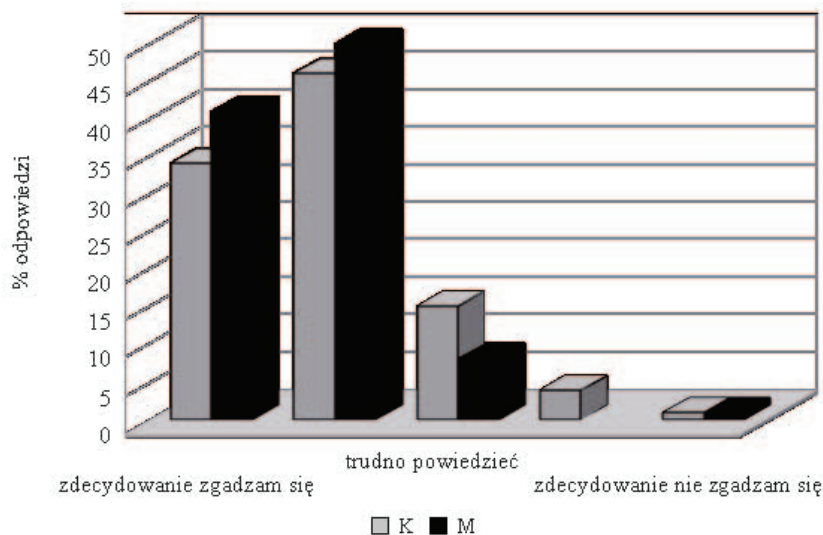
Deklarowany ogólny poziom zaangażowania nie znajduje jednak pełnego przełożenia na **studencką aktywność w trakcie zajęć**. Ponad 40% respondentów zgadza się z opinią: *jestem mało aktywna(y) na zajęciach – o takich jak ja mówi się „zdolna(y), ale leniwa(y)”*, drugie tyle nie zgadza się z taką opinią, a ponad 17% uchyliło się od udzielenia odpowiedzi (kategoria: *trudno powiedzieć*). Jediną zmienną różnicującą odpowiedzi była w tym przypadku płeć (w teście U Manna-Whitneya $p = 0,000078$, por. ryc. 3). Studenci częściej niż studentki przyznawali, że są mało aktywni na zajęciach, natomiast studentkom częściej trudno było ustosunkować się do tego twierdzenia.



Rycina 3. Płeć a poziom akceptacji dla stwierdzenia: *jestem mało aktywny na zajęciach – o takich jak ja, mówi się: „zdolna(y), ale leniwa(y)”* (1 – zdecydowanie nie zgadzam się, 5 – zdecydowanie zgadzam się; $p = 0,000078$)

W przeprowadzonych badaniach poproszono również studentów o ustosunkowanie się do kilkunastu stwierdzeń dotyczących bieżących kontekstów edukacji wyższej, które wydają się kontrowersyjne. I tutaj zaskoczenie: 91% studentów i 80% studentek potwierdza, że współcześnie **młodzi ludzie studiują przede wszystkim ze względu na korzyści wynikające z formalnych aspektów posiadania wyższego wykształcenia** (tj. „dla dyplomu”, por. np. rozważania na temat kredencjałów edukacyjnych Gromkowska-Melosik, Gmerek, 2008). Tej opinii nie potwierdza jedynie 1% studentów i 5% studentek (!) ($p = 0,025$,

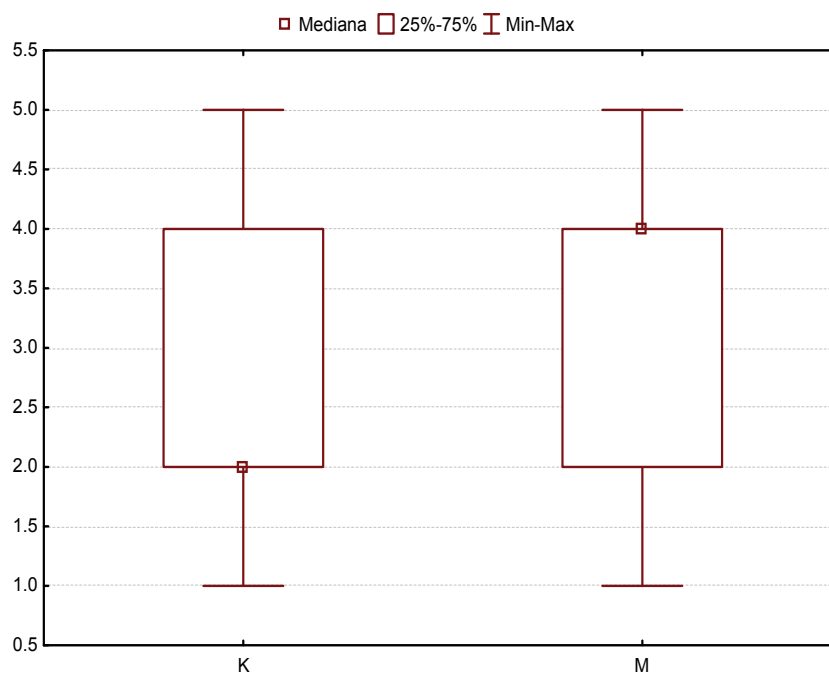
por. ryc. 4). Warto tutaj zwrócić uwagę na podobną, w ujęciu proporcjonalnym, w przypadku obu płci, znaczącą rozbieżność opinii pomiędzy oceną własnej motywacji studiowania a postrzeganiem motywacji koleżanek i kolegów (należałoby ją streścić słowami: *ja nie studiuje dla dyplomu, ale prawie wszyscy – tak*). Można tutaj postawić pytanie, czy tę rozbieżność można interpretować raczej jako typowy przejaw obronnego zniekształcania autopercepcji, w tym przypadku spostrzegania siebie jako lepszego od innych (por. np. analizę różnych form pozytywnych iluzji odnoszących się do „ja”: Moskowitz, 2009, s. 396-403), czy też rozbieżność ta jest przede wszystkim efektem bezrefleksyjnego przyjęcia pewnego schematu myślowego. Wydaje się bowiem, że wraz z umasowieniem edukacji wyższej rozpowszechniło i umocowało się stereotypowe przekonanie o studiowaniu „dla papieru”, a zatem tak masowe poparcie dla takiej opinii byłoby odzwierciedleniem posiadanego schematu.



Rycina 4. Rozkład opinii względem stwierdzenia o podejmowaniu przez współczesną młodzież studiów „dla dyplomu” ($p = 0,025$)

Nie było jednak już takiej powszechnej zgody względem innego, również stereotypowego przekonania, do którego badani się ustosunkowywali, a mianowicie: *studia humanistyczne często wybierają ludzie, którzy nie bardzo wiedzą, co chcą w życiu robić*. Odnotowano tutaj znaczną polaryzację opinii: ponad 1/3 badanych akceptuje tę tezę z różnym stopniem pewności, nieco tylko mniejsza grupa ankietowanych jest zdania przeciwnego. Wydaje się więc, że stosunkowo duża grupa bada-

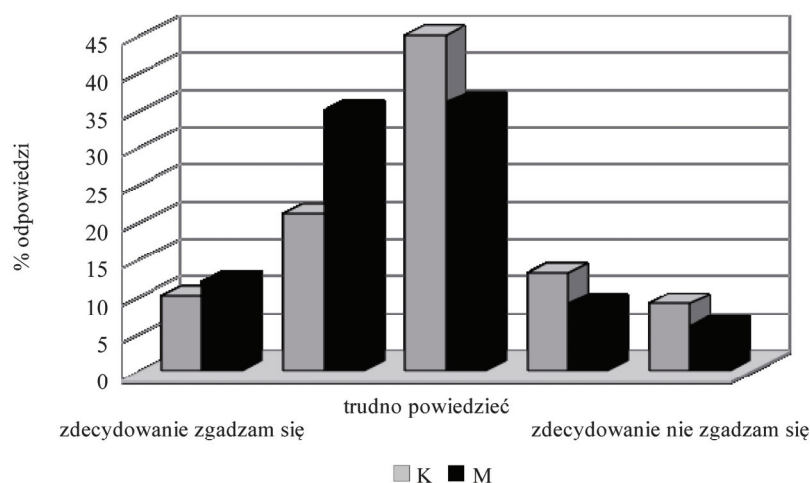
nych (częściej niż co trzecia osoba) dostrzega, że studia humanistyczne są wybierane przez jednostki o niesprecyzowanych planach zawodowych, które liczą na wykrystalizowanie się realnych wizji kariery dopiero w toku studiów.



Rycina 5. Płeć a poziom akceptacji dla stwierdzenia: *studia humanistyczne często wybierają ludzie, którzy nie bardzo wiedzą, co chcą w życiu robić* (1 – zdecydowanie nie zgadzam się, 5 – zdecydowanie zgadzam się; $p = 0,000006$)

Analiza tych wyników z uwzględnieniem czynnika płci pokazuje, że zaobserwowana polaryzacja w znacznej mierze jest związana z tym właśnie faktorem: studentki znacznie częściej odrzucały to stwierdzenie niż studenci ($p = 0,000006$). Można domniemywać, że wynik ten, przynajmniej w pewnej mierze, stanowi projekcję własnych motywów studiujących: otóż wykształcenie humanistyczne (w wersji masowej, a nie elitarnej!) tradycyjnie wiązane jest w społecznej świadomości z wykształceniem „typowym” czy też „odpowiednim” dla kobiet. Z drugiej strony utarło się, że studia humanistyczne łatwiej ukończyć, aniżeli np. politechniczne, tradycyjnie wiązane z „męskim” wykształceniem. Poniekąd więc mężczyźni wybierający studia humanistyczne w wersji „masowej” mogą doświadczać dysonansu poznawczego w odniesieniu do dokonanego wybo-

ru. Jednym z chroniących męskie „ja” wyjaśnień tego stanu rzeczy może być przyznanie, że wybór ten jest korzystny, ponieważ nie tylko zapewnia uzyskanie wyższego wykształcenia, ale jednocześnie daje czas i przestrzeń do dalszych poszukiwań edukacyjno-zawodowych. Chciałoby się rzec, że do niedawna mężczyźni „uciekali” na studia przed zasadniczą służbą wojskową, a współcześnie może nie tyle „uciekają”, co raczej „przeczekują” trudny czas na rynku pracy, znajdując tymczasową poczekalnię na humanistycznych studiach. Pośrednią, dodatkową przesłanką na rzecz takiej właśnie interpretacji jest wcześniej omawiane mniejsze zaangażowanie mężczyzn w studia.

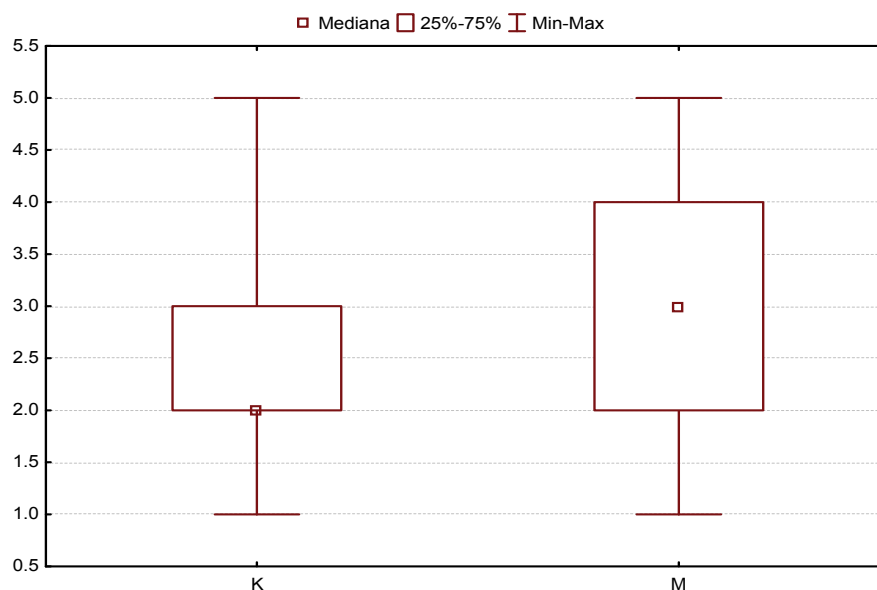


Rycina 6. Rozkład opinii wobec stwierdzenia, że uczelnie wyższe „produkują” bezrobotnych, czego przykładem jest „nadprodukcja” humanistów ($p = 0,006$)

W tym kontekście dramatycznie pobrzmiewa stosunek studiujących w odniesieniu do opinii: **uczelnie wyższe „produkują” bezrobotnych, czego przykładem jest „nadprodukcja” humanistów**. Z takim stwierdzeniem zgadza się blisko połowa studentów (47%) i trzecia część studentek ($p = 0,006$). Podobnie liczna grupa studiujących nie zajmuje stanowiska w tym względzie (36% studentów i 45% studentek, por. ryc. 6). A zatem, studiujący w znacznej mierze są świadomi, że wykształcenie humanistyczne może wiązać się z trudnościami na rynku pracy i to przekonanie jest bardziej rozpowszechnione w grupie studiujących mężczyzn. Na podstawie posiadanych danych empirycznych nie sposób ustalić, czy zaobserwowana międzyplciowa różnica jest raczej rezultatem bardziej realistycznego oglądu realiów rynku pracy przez mężczyzn, czy też wynika ze zinterioryzowanych przekonań kobiet i mężczyzn dotyczą-

cych akceptowalnych warunków pracy: liczne doniesienia wskazują tutaj na dużo większe przyzwolenie na pracę niskopłatną i/lub o niskim statusie społecznym w przypadku kobiet niż mężczyzn (np. Budrowska, 2004). A zatem, wyższa doza realizmu w przypadku studentów mogłaby tutaj wynikać z niższego poziomu akceptacji zatrudnienia poniżej poziomu aspiracji i posiadanego wykształcenia/kwalifikacji.

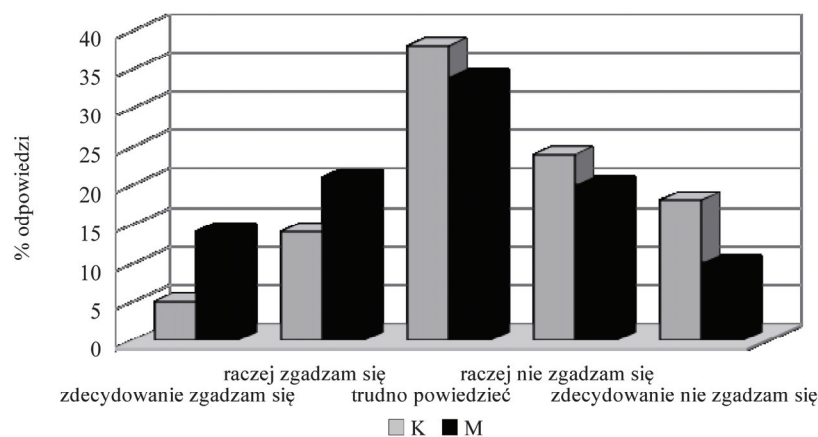
Skoro tak spory odsetek studiujących potwierdza, że uczelnie kształcą nadmiar humanistów, to może jakimś panaceum na tę bolączkę powinno być **podniesienie stopnia trudności studiów humanistycznych**? Może powinni kończyć je tylko ci najzdolniejsi i najbardziej pracowici? Połowa badanych (52,4%) nie zgadza się z takim warunkiem, natomiast za selekcyjną funkcją studiów opowiedziała się nieco ponad czwarta część respondentów. Studentki wyraźniej niż studenci opowiedziały się za egalitaryzmem edukacyjnym ($p = 0,0007$), studenci częściej wyrażali tutaj wahanie i również większa ich część przychyliłaby się do bardziej elitarniej formuły studiowania (por. ryc. 7).



Rycina 7. Płeć a poziom akceptacji dla stwierdzenia: *studia powinny być tylko dla najlepszych, powinny być na tyle trudne, żeby kończyli je tylko najzdolniejsi i najbardziej pracowici* (1 – zdecydowanie nie zgadzam się, 5 – zdecydowanie zgadzam się; $p = 0,0007$)

Większą zgodę dla zastanej rzeczywistości edukacji wyższej przejawia po raz kolejny studentki, co można stwierdzić analizując odniesienia do stwierdzenia: **uprowadzenie studiów licencjackich obniżyło**

wartość wykształcenia wyższego ($p = 0,0008$). Jakkolwiek zarówno kobiety (mediana = 3, moda = 3), jak i mężczyźni (mediana = 3, moda = 3) najchętniej unikają jednoznacznego wyrażenia opinii w tej mierze, to dewaluację wykształcenia wyższego wskutek wprowadzenia dwustopniowej edukacji wyższej dostrzega co trzeci student (35%) i zaledwie co piąta studentka (19%) (por. ryc. 8).

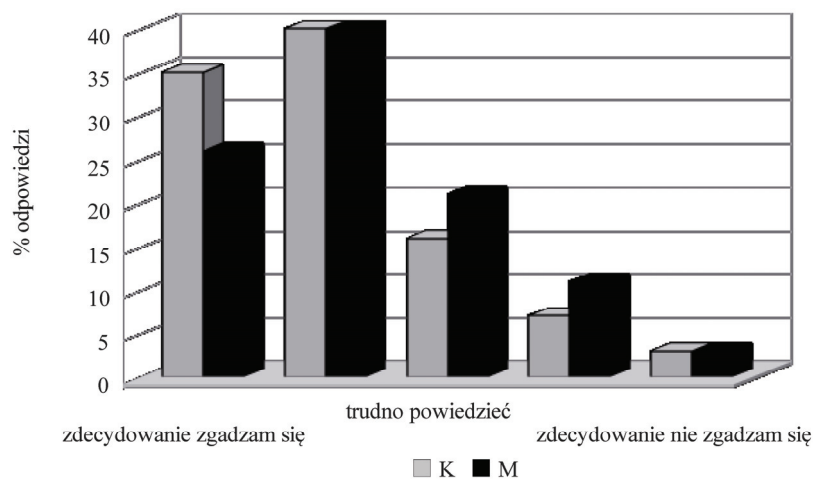


Rycina 8. Rozkład opinii względem stwierdzenia, że wprowadzenie studiów licencjackich obniżyło wartość wykształcenia wyższego ($p = 0,0008$)

Podobnie większą dozę wątpliwości i krytycyzmu prezentują studenci względem twierdzenia, że **szkoły niepubliczne wcale nie są gorsze od publicznych uczelni**. Chociaż większość z nich (66%), podobnie jak zdecydowana większość studentek (75%), zgadza się z taką opinią, to jednak wśród mężczyzn częściej znajdziemy tych, którym trudno dokonać jednoznacznego wyboru, jak również tych, którzy nie są przekonani o braku różnic pomiędzy szkolnictwem publicznym i niepublicznym ($p = 0,03$; por. ryc. 9).

Na podstawie przeanalizowanego dotychczas materiału empirycznego można sformułować następujące wnioski:

- studentki bardziej angażują się w proces studiowania, zasadniczo akceptują zastane realia edukacji wyższej, akceptują swoje humanistyczne licencjackie studia w niepublicznej uczelni;
- studentki częściej niż ich koledzy wiedzą, dlaczego i w jakim celu wybrały studia humanistyczne i zdają się dostrzegać walory wykształcenia humanistycznego na rynku pracy albo formułując to nieco inaczej: zasadniczo godzą się na to, co oferuje rynek pracy kobietom po studiach humanistycznych;



Rycina 9. Rozkład opinii względem stwierdzenia, że uczelnie niepubliczne nie są gorsze od uczelni publicznych ($p = 0,03$)

- studenci częściej manifestują indyferentne postawy względem studiowania, przyznając się do niewielkiego własnego zaangażowania, a zarazem częściej wyrażają krytyczne opinie dotyczące całokształtu współczesnego systemu kształcenia wyższego i wyraźniej dostrzegają niedostatki wykształcenia humanistycznego. Chociaż, podobnie jak studentki, zasadniczo są zwolennikami idei egalitaryzmu edukacyjnego, to niektórzy spośród nich akceptowaliby negatywne aspekty elitaryzmu edukacyjnego (selekcję, wysokie wymagania).

Obok rozpoznania studenckich opinii dotyczących wybranych aspektów kształcenia wyższego na studiach humanistycznych, badaczy interesowały również plany edukacyjno-zawodowe młodych ludzi. Etap studiów wyższych bezpośrednio poprzedza wyjście młodych ludzi na rynek pracy i jako taki podlega ocenom między innymi w kontekście przygotowania do pracy zawodowej i zajmowania pozycji w toczącej się grze rynkowej, której regułami rządzi nieustanna zmienność i permanentna konkurencja.

Realizatorów badań interesowała zglobalizowana ocena programu studiów dokonywana przez respondentów w tym właśnie kontekście oraz ewentualne zróżnicowanie opinii w tym względzie z uwagi na płeć badanych. I tak, 85,4% badanych studentów jest zdania (opinia wyrażana z różnym stopniem zdecydowania: kategorie *zdecydowanie zgadzam się*

oraz *raczej zgadzam się*), że program ich studiów zawiera zbyt wiele treści teoretycznych, kładąc tym samym zbyt mały nacisk na zdobywanie praktycznych umiejętności niezbędnych na konkurencyjnym rynku pracy.

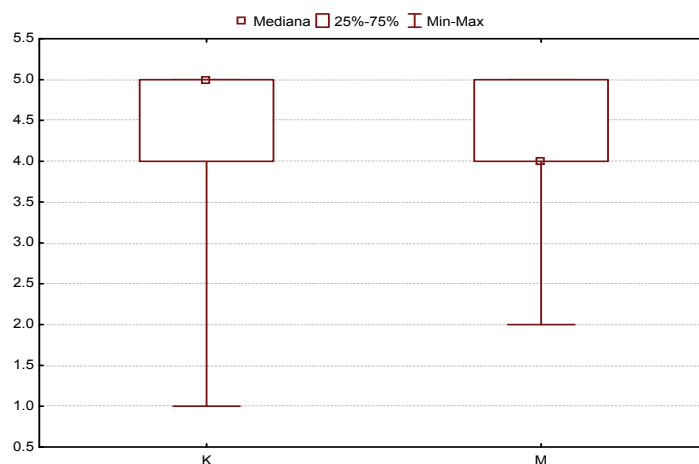
Podobnie co najmniej ambiwalentne lub jednoznacznie negatywne opinie wyrażają respondenci odnośnie do kolejnych pokrewnych stwierdzeń zawartych w kwestionariuszu ankiety, dotyczących oceny realizowanych studiów humanistycznych w kontekście wymagań rynku pracy.

Jeśli dodać do tego świadomość badanych odnośnie przewidywanych trudności w znalezieniu zatrudnienia zgodnego ze studiowanym kierunkiem (prawie 40% osób nie jest w stanie określić prawdopodobieństwa takiej możliwości – kategoria *trudno powiedzieć*, a co drugi badany takich trudności się spodziewa) oraz fakt, że wielu z nich zgłasza wątpliwości także co do prawdopodobieństwa znalezienia jakiegokolwiek zatrudnienia (czwarta część badanych, podczas gdy 46,2% nie zajmuje w tym względzie stanowiska) wydaje się, że można zaryzykować stwierdzenie, iż respondenci wprawdzie rozpoczynając studia może mieli nadzieję odnośnie do ich prorynkowego charakteru, ale w znacznej mierze zostali ich w trakcie studiowania pozbawieni.

Studenci konstatują więc, wydaje się, że coraz częściej obecną w świadomości społecznej – potencjał zatrudnialności absolwentów studiów humanistycznych jest niski, a wśród zawodów przyszłości profesje takie pojawiają się sporadycznie. Studia, zgodnie z opiniami studentkami, mają także jedną istotną wadę są „przeteoretyzowane”, tzn. nie wyposażają przyszłych (a także obecnych) uczestników rynku pracy w kompetencje praktyczne, niezbędne do efektywnego w nim uczestnictwa. Otwarte pozostaje pytanie, czy studenci mieli świadomość tego faktu podejmując studia i traktując je np. raczej jako inwestycję w rozwój ogólny czy „kupowali” (w przypadku uczelni niepublicznych rzecz można traktować dosłownie) złudzenie przygotowania do roli zawodowej i bonus w postaci dyplomu uczelni nie dający jednak przepustki do zatrudnienia (por. np. Kwiatkowski, 2001; Bogaj, Kwiatkowski red., 2006).

Różnice w ocenach studentów i studentek odnośnie programu realizowanych przez nich studiów w kontekście przygotowania do podjęcia pracy dotyczą na poziomie istotnym statystycznie ($p = 0,0069$, por. ryc. 10) **ewaluacji proporcji pomiędzy treściami teoretycznymi a praktycznymi umiejętnościami, które zdobywa się w toku kształcenia**. O ile wszyscy respondenci zwracają uwagę na ten aspekt studiów, to jednak kobiety są w tym względzie bardziej krytyczne (mediana = 5; moda = 5) i wskazują częściej na „przeteoretyzowanie” programu studiów niż ich koledzy (mediana = 4; moda = 4). Może zatem częściej oczekiwały szybkiego przygotowania zawodowego, wybrały humanistyczny kierunek studiów mając konkretne preferencje zawodowe i licząc na stosunkowo łatwą przepustkę na rynek pracy oraz otrzymanie w toku kształcenia

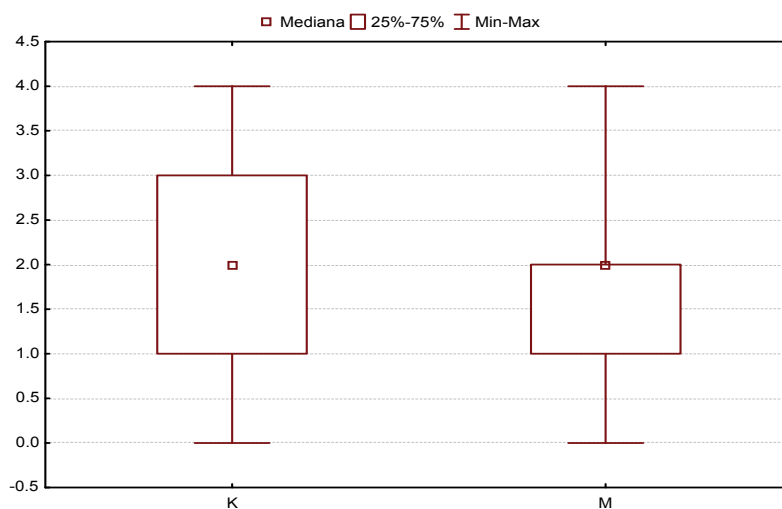
czytelnego przepisu wyobrażonej roli zawodowej. Roli, która w praktyce społeczno-edukacyjnej kojarzy się z zawodami sfeminizowanymi. Utrzymujący się w świadomości kobiet dychotomiczny podział świata zawodowego na profesje kobiece i męskie – horyzontalna segregacja zawodowa (obecny już w świadomości kilkulatków – por. badania M. Piorunek, 1996) sprzyja dokonywaniu przez nie wyborów nie tyle skupionych na zainteresowaniach i kompetencjach personalnych, co na zadaniach zorientowanych na płeć (por. koncepcja L. Gottfredson – Guichard, Huteau, 2005). Po uzyskaniu zaś stosownych uprawnień zawodowych zamierzają po prostu podjąć pracę zgodną z wykształceniem, do czego niezbędna jest im wiedza praktyczna. Z kolei mężczyźni być może częściej podejmują studia humanistyczne w oderwaniu od aktualnie realizowanych i planowanych ról zawodowych, przede wszystkim dla zdobycia wyższego wykształcenia, a to może powodować, że w mniejszym stopniu angażują się w naukę (czego dowodzą także relacjonowane w tym tekście badania), a tym samym w mniejszym stopniu przykładają wagę do realizowanych treści³.



Rycina 10. Płeć a poziom akceptacji dla stwierdzenia: *program zawiera zbyt wiele treści teoretycznych, zbyt mały nacisk kładzie się na zdobycie przez studentów praktycznych umiejętności zawodowych* (1 – zdecydowanie nie zgadzam się, 5 – zdecydowanie zgadzam się; $p = 0,0069$)

³ Możliwa jest także wręcz przeciwna hipoteza wyjaśniająca to zjawisko. Być może mężczyźni na sfeminizowanych kierunkach studiów, mając bardziej sprecyzowane wyobrażenia i oczekiwania względem roli zawodowej i częściej motywowani wewnętrznie do dokonywania wyboru takiego właśnie kierunku kształcenia (por. badania M. Bała – Piorunek red., 2009), są w stanie w większym stopniu zaakceptować szerokie podstawy teoretyczne przekazywane na studiach. Oczywiście, nie sposób na podstawie uzyskanego materiału badawczego jednoznacznie rozstrzygnąć tych kwestii.

Zgeneralizowane ewaluacje przebiegu dotychczasowych studiów w zakresie przygotowania do radzenia sobie na rynku pracy potwierdzają wcześniejsze oceny studentów odnośnie do teoretycznego charakteru realizowanego przez nich programu kształcenia. Otóż, mniej więcej co czwarty respondent źle lub niezadowolająco ocenia swoje dotychczasowe studia w kontekście wyzwań rynkowych, a niemal połowa – nie podejmuje się dokonywania ocen w tym względzie (kategoria *trudno powiedzieć*). Trzy czwarte badanych ma więc znaczne (i dodajmy nie pozbawione podstaw) obawy o znaczącą rolę realizowanych studiów humanistycznych w zakresie przygotowania do poruszania się po meandrach wolnego rynku. Płeć różnicuje w sposób istotny statystycznie owe oceny ($p = 0,03$) – por. rycina 11.



Rycina 11. Rozkład zgeneralizowanych ocen realizowanych studiów humanistycznych w kontekście przygotowania do radzenia sobie na rynku pracy z uwzględnieniem płci badanych (0 – całkowite niezadowolenie respondenta z przebiegu studiów, 4 – zdecydowane zadowolenie, $p = 0,03$)

Studenci są bardziej krytyczni w zglobalizowanej ocenie prorynkowego charakteru realizowanych studiów. Nie mają wobec nich złudzeń, prezentują bądź stanowisko indyferentne, bądź zdecydowanie negatywne, gdy idzie o ewaluację realizowanych studiów w kontekście przygotowania się w ich toku do wyzwań współczesnego rynku pracy. Opinie respondentek (choć w ich przypadku także dominują postawy indyferentne, mediana oraz moda zarówno dla grupy mężczyzn jak i kobiet = 2) są bardziej rozproszone, a część z nich nie dostrzega wskazanego problemu

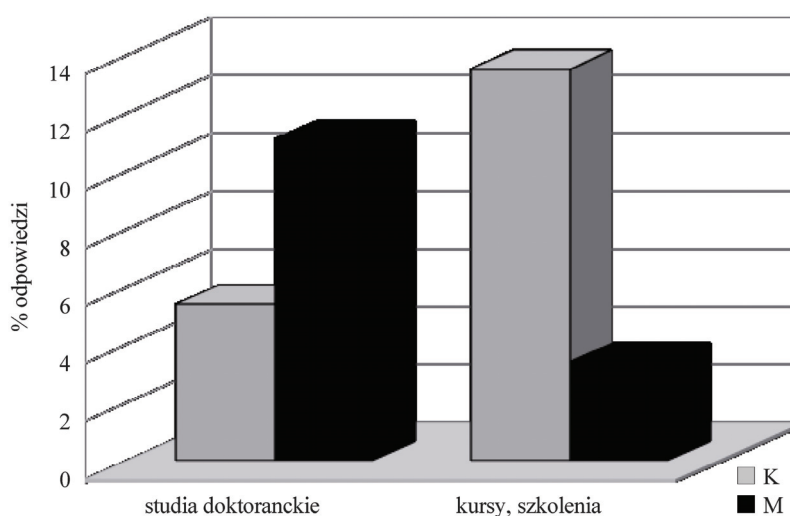
z taką ostrością. Studentki, zapewne te, które podjęły studia z zamiarem pracy w zawodzie zgodnym z uzyskanymi kompetencjami, a działo się tak w ich przypadku częściej niż w odniesieniu do mężczyzn (por. wyniki relacjonowane w dalszej części niniejszego tekstu), a ponadto zamierzają się ubiegać o zatrudnienie na podstawie tradycyjnej umowy o pracę (np. w oświacie, administracji), są skłonne uznać przygotowanie do wymagań rynku pracy nabywane w toku studiów humanistycznych za zadowalające.

Kolejny obszar poszukiwań badawczych dotyczył planów edukacyjnych respondentów. Spośród wieloelementowej kafeterii studenci wybierali dwie priorytetowe dla nich opcje dotyczące dalszego kształcenia się (pytanie wielokrotnego wyboru).

Badani studenci studiów licencjackich, mimo potencjalnej możliwości zakończenia kształcenia na tym właśnie poziomie, masowo (nieco ponad 96% badanych) – i niejako automatycznie – traktują ten cykl humanistycznych studiów wyższych jako drogę do kolejnego etapu, który zamknięcie pięcioletnie kształcenie magisterskie. Przyszli na studia licencjackie z zamiarem ich kontynuacji i uzyskania w konsekwencji na kolejnym, dwuletnim etapie studiów tytułu magistra, zwłaszcza że w zasadzie nie ma realnej selekcji pomiędzy tymi etapami, a niemal pełna drożność wertykalna i horyzontalna znacznie ułatwia im w tym względzie zadanie. Wydaje się więc, że przerywanie studiów w toku ich trwania (po uzyskaniu stopnia licencjata) nie jest z ich punktu widzenia roztropne, toteż studenci zamierzają je po prostu kontynuować. Dla znacznej ich części będzie to proste przedłużenie realizowanego obecnie kierunku i specjalności, i to dodatkowo w uczelni, w której obecnie studiuje. Część z nich z kolei preferuje bądź zmianę kierunku, bądź uczelni (preferencje uczelni publicznych, nieodpłatnych).

Zamiar kontynuowania kształcenia na poziomie studiów magisterskich wydaje się racjonalny z punktu widzenia studentów obu płci (nie odnotowano w tym względzie różnicowań ze względu na ten faktor). Ewaluacja wartości samych aktualnie realizowanych studiów licencjackich w kontekście wymagań rynku pracy wskazuje, że co drugi ankietowany nie zgadza się z twierdzeniem, że studia na tym poziomie w wystarczającym stopniu przygotowują do podjęcia interesującej pracy, a niemal 40% respondentów nie zauważa pozytywnej roli dyplomu licencjata w poszukiwaniu satysfakcjonującego zatrudnienia. Analogicznie, w odniesieniu do pierwszego ze wskazanych twierdzeń, czwarta część badanych nie formułuje jednoznacznych ocen, w odniesieniu zaś do drugiego – trzecia ich część. Prawie 3/4 studentów uważa, że pierwszeństwo w zatrudnieniu na obecnym konkurencyjnym rynku pracy mają absol-

wenci studiów magisterskich, a dla pracodawcy wcale nie jest obojętne, czy ma do czynienia z absolwentem studiów licencjackich czy magisterskich. W świadomości studentów utrwalone pozostaje przeświadczenie, że dopiero pełne magisterskie studia mogą stanowić rzeczywisty atut na rynku pracy. Podkreślić należy, że np. w przypadku studiów pedagogicznych i osób aspirujących do pełnienia określonych ról zawodowych w sektorze oświaty tak właśnie jest. Dopiero tytuł magistra umożliwia formalne zatrudnienie na wielu stanowiskach w systemie edukacji różnych szczebli.



Rycina 12. Zróżnicowanie planów związanych z dalszą edukacją ze względu na płeć: studia doktoranckie ($p = 0,04$) oraz kursy/szkolenia ($p = 0,0027$)

Niezbyt liczne grupy badanych **planują z kolei kształcenie na studiach doktoranckich** (ok. 7% respondentów), czy **zamierzają korzystać z szerokiego rynku usług edukacyjnych preferując krótkie formy kształcenia ustawicznego, np. kursy, szkolenia, warsztaty itd.** (ponad 10% studentów). W zakresie tych dwóch ostatnich zmiennych odnotowano zróżnicowanie ze względu na płeć badanych. Otóż, okazuje się, że studentki częściej niż ich koledzy preferują krótkie, doraźne formy kształcenia (kursy, treningi, szkolenia ($p = 0,0027$); wśród kobiet odnotowano 13,51% zwolenniczek tego typu edukacji, podczas gdy wśród mężczyzn tylko 3,41% – por. ryc. 12). Z kolei, mężczyźni częściej skłanialiby się ku studiom doktoranckim (co może korespondować z hipotezą o większym niezaangażowaniu mężczyzn niż kobiet, przynajmniej pewnej ich grupy, w realizację studiów na kierunkach sfeminizowanych

lub może dowodzić traktowania studiów przez tę grupę mężczyzn przede wszystkim w kontekście samorozwojowym). Studia doktoranckie wymagają zdecydowanie większego zaangażowania w perspektywie długoterminowej i mogą dowodzić motywacji pogłębienia wiedzy z zakresu wybranej dyscypliny naukowej. Wśród mężczyzn odnotowano 11,11% osób preferujących studia doktoranckie w swoich planach edukacyjnych, wśród kobiet zaś 5,4% ($p = 0,04$).

Z kolei, przyglądając się planom zawodowym studentów kierunków humanistycznych, zauważamy przede wszystkim istotne statystycznie ($p = 0,0392$) **zróżnicowanie deklaracji studentek i studentów odnośnie do zamiaru podjęcia po ukończeniu edukacji wyższej pracy zgodnej ze zdobytym wykształceniem**. Zamierzają tak uczynić częściej kobiety (33,4% z nich tak właśnie werbalizuje swoje plany) niż mężczyźni (23% z nich zamierza tak postąpić).

Jeśli dodamy do wskazanego powyżej wyniku badań kolejne dane, to uzyskujemy dość czytelny przekaz. Otóż, w pytaniu ankietowym dotyczącym preferowanej przez respondentów formy zatrudnienia po ukończeniu studiów, mężczyźni w stopniu statystycznie istotnym częściej wskazywali na zamiar samozatrudnienia niż kobiety ($p = 0,0352$; 42% respondentów płci męskiej deklaruje taki zamiar, podczas gdy w grupie kobiet już tylko 31% z nich). Różnice te być może związane są ze specyfiką studiów humanistycznych, które w wielu dziedzinach szczegółowych kojarzone są z pracą na etacie, a to przecież kobiety częściej zamierzają pracować zgodnie ze zdobytym wykształceniem. Zapewne da się je także tłumaczyć w szerokim kontekście specyfiki karier zawodowych kobiet, którym stereotypowo przypisuje się niższy poziom przedsiębiorczości i wynikającą z konieczności łączenia zaangażowania profesjonalnego z rodzinnym skłonność do obierania bezpieczniejszych w kategoriach socjalnych ścieżek rozwoju zawodowego. Źródła kształtowania się i zakorzeniania tych stereotypów w świadomości społecznej są nierozzerwalnie związane z szeregiem antecedentów z etapu szkolnej edukacji uczniów obu płci⁴. Wydaje się również, że także w polskim społeczeństwie (niezależnie od edukacyjnego *boomu* ostatniego dwudziestolecia) kariera zawodowa w potocznym tego słowa znaczeniu (kariera rozumiana jako awans zawodowy) częściej jednak staje się udziałem mężczyzn, o kobietach zaś mówi się szczególnie dobitnie w kontekście blokad i barier zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych, przyczyniających się do tak niekorzystnych zjawisk w biografiach zawodowych kobiet, jak pozbawienie awansu, szansa na zawodowy rozwój, dyskontynuacja kariery (por.

⁴ Badania amerykańskie (por. Konarzewski, 1991) pokazywały wszak, iż już nauczyciele w toku nauki szkolnej uczniów większe oczekiwania związane z dalszą karierą edukacyjną (studia) oraz zawodową przypisywali chłopcom.

np. Gromkowska-Melosik, 2011; Zachorowska-Mazurkiewicz, 2006; Kowalak, 2006; Gawrycka, Wasilczuk, Zwiech, 2007). Zjawiska „lepiej podłogi” i „szklanego sufitu” oddają także w znacznym stopniu polskie realia. To z kolei rzutuje na przyjmowanie przez kobiety zachowawczych postaw wobec sfery zaangażowania zawodowego oraz preferowanie tradycyjnego, liniowego modelu biografii zawodowej (por. Piorunek, 2009), skojarzonego ze względną stabilnością zatrudnienia, a to z pewnością w większym stopniu zapewnia bezpieczną w kategoriach społecznych umowę o pracę niż prowadzenie własnej działalności gospodarczej.

Reasumując, ukazane powyżej zróżnicowania opinii o studiach humanistycznych w kontekście rynku pracy oraz wybranych aspektach planów edukacyjno-zawodowych respondentów ze względu na płeć badanych wskazują na:

- indyferentne lub krytyczne oceny respondentów dotyczące „rynkowego” charakteru realizowanych przez nich studiów oraz uzyskiwanego dzięki nim potencjału zatrudnialności. Studentki wskazują częściej na „przeteoretyzowanie” treści programowych tych studiów, studenci zaś są bardziej krytyczni w dokonywaniu zglobalizowanych ocen studiów humanistycznych w kontekście przygotowania do rynku pracy;

- bezwzględny, powszechny zamiar kontynuowania kształcenia licencjackiego w ramach studiów magisterskich (praktycznie brak selekcji na progu pomiędzy obydwoma etapami kształcenia) i zdecydowanie rzadziej deklarowany zamiar kontynuacji edukacji po uzyskaniu tytułu magistra. Studentki preferują w tym względzie krótkie, doraźne i instrumentalnie traktowane formy uczestnictwa w rynku edukacji (szkolenia, kursy, treningi), studenci zaś częściej są zwolennikami podejmowania kształcenia na studiach doktoranckich;

- częściej deklarowany przez studentki zamiar podjęcia pracy zawodowej zgodnej z kierunkiem kształcenia, podczas gdy studenci z kolei częściej zgłaszali akceptację dla prowadzenia własnej działalności gospodarczej jako pożądanej, efektywnej formy zatrudnienia na rynku pracy.

Wydaje się, że analiza uzyskanych danych może nasuwać następujące wnioski, które należy traktować ze znaczną dozą ostrożności (np. z powodu niereprezentatywności próby badawczej i fragmentaryczności weryfikowanych zagadnień). Otóż, najprawdopodobniej kobiety częściej decydowały się na kształcenie na studiach humanistycznych z zamiarem podejmowania pracy zgodnej z wyuczonym zawodem, oczekiwały zatem edukacji w większym stopniu skupionej na kształtowaniu umiejętności praktycznych, które zresztą zamierzają poszerzać w toku przyszłej pracy zawodowej, w ramach doraźnych form doksztalcenia. Studenci zaś, niezwykle krytyczni w ocenie rynkowego charakteru realizowanych przez nich studiów humanistycznych, podejmowali je z dwojakiego rodzaju

powodów – bądź jako drogę do dowolnego wykształcenia wyższego traktowanego instrumentalnie – studia dla dyplomu (na co może wskazywać choćby mniejsze deklarowane zaangażowanie w studiowanie, co między innymi uwidaczniają wyniki relacjonowanych badań) oraz rzadsze deklaracje spójności planów zawodowych z uzyskiwanym wykształceniem bądź jako drogę do autentycznego trwałego lokowania się ze względu na zainteresowania i wewnętrzną motywację w zawodach z grupy humanistycznych (większa tolerancja dla przewagi treści teoretycznych w programach studiów, częstszy zamiar kontynuacji kształcenia na poziomie studiów doktoranckich).

Trawestując Frommowskie kategorie „wolności od” oraz „wolności do” można by zaryzykować lapidarne podsumowanie: studentki studiów humanistycznych chętniej „studiują do...” (ponieważ częściej się angażują, ponieważ wiedzą po co studiują, ponieważ studia humanistyczne to dla nich częściej wybór pozytywny...), a studenci częściej „studiują od...” (ponieważ wszyscy studiują, ponieważ słabiej dostrzegają sensowność takich studiów, ponieważ traktują studia humanistyczne jako poczekalnię, ponieważ studia humanistyczne to dla nich częściej wybór negatywny, ponieważ jakkolwiek są bardziej krytyczni, to zamierzają studia humanistyczne kontynuować...).

BIBLIOGRAFIA

- Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Bogaj A., Kwiatkowski, S. (red.), *Szkoła a rynek pracy*, PWN, Warszawa 2006.
- Budrowska B., „Szlany sufit”, czyli co blokuje kariery kobiet, „Kultura i Historia” 2004, 6, 5-19.
- Gawrycka M., Wasilczuk, J., Zwiech P., *Szlany sufit i ruchome schody. Kobiety na rynku pracy*, Wydawnictwo CEDEWU, Warszawa 2007.
- Gromkowska-Melosik A., Gmerek T., *Problemy nierówności społecznej w teorii i praktyce*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.
- Gromkowska-Melosik A., *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.
- Guichard J., Huteau M., *Psychologia orientacji i poradnictwa zawodowego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.
- Konarzewski K., *Sztuka nauczania. Szkoła*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1991.
- Kowalak T., *Kobieta we współczesnym świecie*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Ekonomicznej, Białystok 2006.
- Kwiatkowski S.M., *Edukacja zawodowa wobec rynku pracy i integracji europejskiej*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 2001.

- Kraśniewski A., *Proces Boloński: to już 10 lat*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2009.
- Moskowitz G.B., *Zrozumieć siebie i innych. Psychologia poznania społecznego*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2009.
- Piorunek M., *Dziecko w relacjach ze światem zawodowym*, Wydawnictwo Eruditus, Poznań 1996.
- Piorunek M., *Bieg życia zawodowego człowieka. Kontekst transformacji kulturowych*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2009.
- Piorunek M., Werner I., *Studiowanie w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego. Selektywne opinie i plany studentów studiów humanistycznych*, „Ruch Pedagogiczny” 2011, 3-4, 17-39.
- Rubacha K., *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Werner I., *Subiektywny aspekt kształcenia w ramach Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego – prolegomena*, „Innowacje w Edukacji Akademickiej” 2009, 1, 23-30.
- Zachorowska-Mazurkiewicz A., *Kobiety i instytucje. Kobiety na rynku pracy w Stanach Zjednoczonych, Unii Europejskiej i w Polsce*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice 2006.