

Uniwersytet w Białymstoku
Instytut Socjologii i Kognitywistyki

POGRANICZE

Studia Społeczne

Tom XXXI

**Edukacja w czasie zmiany.
Kontekst pogranicza**

pod redakcją
Alicji Zawistowskiej



Białystok 2017

Rada Programowa

Prof. dr hab. Grzegorz Babiński (UJ), prof. dr hab. Andrzej Sakson (UAM), prof. dr hab. Zbigniew Kurcz (UWr.), prof. dr hab. Leszek Gołdyka (USz), prof. dr hab. Marian Malikowski (UR), prof. dr hab. Jerzy Nikitorowicz (UwB), prof. dr hab. Włodzimierz Pawluczuk (UwB), prof. dr hab. Andrzej Sadowski (UwB), dr hab. Kazimierz Krzysztofek (prof. U-SWPS), prof. dr hab. Sergiej Trojan (Dyplomatyczna Akademia Ukrainy, Kijów), prof. dr hab. Larisa Titarenko (Akademia Nauk, Republika Białoruś), doc. dr Basia Nikiforowa (Litewski Instytut Badań Kultury, Wilno), Prof. Tomasz Kamusella (University of St Andrews, Scotland), dr hab. Anna Śliz (UO), dr hab. Dariusz Wojakowski (prof. UR), dr hab. Małgorzata Bieńkowska (prof. UwB), dr hab. Walter Żelazny, prof. UwB, dr Marta Choroszewicz (Yousou University, Finland), dr Katarzyna Sztóp-Rutkowska (UwB), dr Katarzyna Niziołek (UwB)

Zespół Redakcyjny

prof. dr hab. Andrzej Sadowski – redaktor naczelny
dr hab. Małgorzata Bieńkowska, prof. UwB – zastępca redaktora naczelnego
dr Urszula Abłażewicz-Górnicka, dr Maja Biernacka, dr Małgorzata Skowrońska
– członkowie zespołu redakcyjnego
dr Maciej Białous – sekretarz redakcji

Redaktorzy tematyczni

Dr hab. Jan Poleszczuk, prof. UwB – redaktor statystyczny, metodologia, metody formalne,
Prof. dr hab. Andrzej Sadowski, UwB – pogranicze, wielokulturowość, socjologia narodu, wsi i miasta,
Dr hab. Walter Żelazny, prof. UwB, – grupy etniczne, socjologia kultury, dziedzictwo L. Zamenhofa,
Dr hab. Małgorzata Bieńkowska, prof. UwB – gender studies, metodologia jakościowa, teorie socjologiczne,
Prof. dr hab. Jerzy Nikitorowicz, UwB – edukacja międzykulturowa, rodziny na pograniczach,
Dr hab. Barbara Cieślińska, prof. UwB – socjologia rodziny,
Dr hab. Mariusz Zemło, prof. UwB – socjologia wiedzy, edukacji,
Dr Katarzyna Niziołek, UwB – społeczeństwo obywatelskie, socjologia kultury, sztuki,
Dr Katarzyna Sztóp-Rutkowska, UwB – pogranicze, wielokulturowość, socjologia narodu.

Zespół Recenzentów

Dr hab. Sławomir Łodziński, prof. UW, dr hab. Piotr Mikiewicz, IBE, dr hab. Dorota Misiejuk, UwB,
prof. dr hab. Jerzy Nikitorowicz, UwB, prof. dr hab. Andrzej Sadowski, UwB, dr hab. Radosław Sojak,
prof. UMK, dr hab. Marta Zahorska-Bugaj, UW, dr hab. Mariusz Zemło, prof. UwB, dr hab. Teresa
Zubrzycka-Maciąg, UMCS

© Copyright by Uniwersytet w Białymstoku, Białystok 2017

ISSN 1230-2392

Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku
15-097 Białystok, ul. M. Skłodowskiej-Curie 14
tel. (085) 745 71 20, e-mail: ac-dw@uwb.edu.pl
<http://wydawnictwo.uwb.edu.pl>

Druk i oprawa: Volumina.pl, Daniel Krzanowski

SPIS TREŚCI

Wprowadzenie**Jan Poleszczuk**

Decyzje edukacyjne maturzystów. Kontekst społeczny i indywidualne postawy młodzieży Białegostoku wobec wykształcenia wyższego 13

Łukasz Kiszkiel

Aspiracje edukacyjne, zawodowe i życiowe białostockich maturzystów w latach 2010-2015 43

Maja Biernacka

Postawy migracyjne młodzieży akademickiej Białegostoku 59

Alicja Zawistowska

Osiągnięcia edukacyjne uczniów w województwie podlaskim na tle innych rejonów Polski 77

Piotr Paweł Laskowski

Adaptation of new technologies to visualize and functionalize post-primary school's Internet websites 99

Joanna Borowik

Rola pedagoga w kształtowaniu tożsamości młodzieży w kontekście zagrożeń współczesności 115

Katarzyna Winiecka

Potrzeba edukacji międzykulturowej w społecznościach lokalnych na przykładzie badania partycypacji w kulturze i potrzeb kulturalnych mieszkańców Sejn 129

Maciej Białous

Edukacja kulturowa z perspektywy animatorów i edukatorów kultury w województwie podlaskim 145

TABLE OF CONTENTS

Introduction

Jan Poleszczuk

Educational decisions of high school graduates. The social context and individual attitudes of the youths of Białystok to the higher education 13

Łukasz Kiszkiel

Educational, professional and life aspirations of Białystok high school graduates. Comparative analysis of decision strategies and subjective chances of life success over the years 2010-2015 43

Maja Biernacka

Migratory attitudes of Białystok academic youth 59

Alicja Zawistowska

Educational achievements of students in Podlaskie Voivodeship in the context of other regions 77

Piotr Paweł Laskowski

Adaptation of new technologies to visualize and functionalize post-primary school's Internet websites 99

Joanna Borowik

The Educator's Role in Forming the Identity of Today's Youth in the Context of Problems and Risks 115

Katarzyna Winiecka

The need of intercultural education in the local societies. Based on research of participation in culture and cultural needs of Seiny inhabitants 129

Maciej Białous

Education for culture from the perspective of cultural animators and educators in the Podlasie region 145

WPROWADZENIE

Wykształcenie jest jednym z ważniejszych czynników wyznaczających przebieg trajektorii życiowej jednostek. Doskonale zdawał sobie z tego sprawę jeden z pierwszych badaczy struktury społecznej – Pitrim Sorokin, który dokładnie 90 lat temu napisał: „w obecnych społeczeństwach zachodnich szkoły reprezentują jeden z ważniejszych kanałów cyrkulacji wertykalnej” [Sorokin 2009:166]. Od tamtego czasu zarówno w systemie edukacji, jak i strukturze społecznej zaszły zmiany. Kształcenie na studiach wyższych stało się masowe, oferta kierunków i specjalizacji zróżnicowana, a cykl kształcenia się wydłużył [Arum, Gamoran, Shavit 2007; Barone, Ortiz 2011]. Przekształceniom uległa też struktura społeczna. Choć tutaj zmiany nie były tak rewolucyjne, można je zaobserwować ograniczając się nawet do niewielkiego wycinka najświeższej historii. Tkanka społeczna wzbogaciła się o kategorię przedsiębiorców, kadra kierownicza przekształciła się w menedżerów, a część inteligencji w ekspertów [Słomczyński, Janicka, Tomescu-Dubrow 2014; Domański 2006]. Wykształcenie stało się kluczowe w osiągnięciu tych pozycji.

Rola wykształcenia w tak rozumianym procesie osiągnięcia statusu stanowi tylko jeden ze sposobów jego ujęcia. Dotyczy to poziomu jednostek i ich najbliższego otoczenia społecznego. Wykształcenie rodziców, stopień ich zaangażowania w edukację dziecka, oddziaływanie grupy rówieśniczej czy jednostkowe aspiracje tworzą w tej perspektywie podglebie inwestycji w edukację. Dekady badań poświęconych temu zagadnieniu [Arum, Gamoran, Shavit 2007; Jackson 2013] pokazują, że korzystna konfiguracja tych czynników będzie miała wpływ na sukces szkolny. Upraszczając nieco mechanizmy społeczne, można powiedzieć, że dobrze wykształceni rodzice zaszczepią swojemu potomstwu sprzyjający dłuższej karierze edukacyjnej

kanon wartości, a ich zasoby materialne i ulokowanie w sieciach społecznych pozwolą na zrealizowanie tych planów.

Drugi poziom analiz edukacyjnych tworzą instytucje. Chodzi tutaj przede wszystkim o szkoły rozumiane jako instytucje wpływające na indywidualne ścieżki karier przez swoją zróżnicowaną efektywność. Efekt szkoły ujawnia się szybko – jak pokazują badania – międzyszkolne różnicowanie wyników widoczne jest już na początku pierwszego etapu nauczania [Dolata i in. 2015]. Na koniec szkoły podstawowej również uczniowie białostockich placówek różnicują się już dość znacznie ze względu na średnią uzyskaną na egzaminie pisanym pod koniec tego etapu. Różnica między szkołami staje się jeszcze bardziej uderzająca, gdy zamiast średniej pod uwagę bierze się odsetek uczniów z wysokimi i niskimi wynikami. W niektórych, „słabszych” szkołach wynik najlepszego ucznia był najgorszym wynikiem ucznia w dobrej szkole. Oprócz tych surowych różnic, szkoły różnią się też pod względem „przyrostu” wiedzy uczniów przechodzących między poszczególnymi progami, czyli tzw. edukacyjną wartością dodaną (EWD). Zróżnicowana efektywność jest tu wynikiem splotu bardzo różnych czynników takich, jak wielkość klasy (choć nie zawsze), zaangażowanie nauczycieli czy szkolna infrastruktura. W Białymstoku różnice między tak rozumianą efektywnością szkół też są widoczne. Wskaźnik EWD dla gimnazjów pokazuje, że te najbardziej efektywne szkoły, a więc te, które w największym stopniu przyczyniły się do postępów, to placówki niepubliczne, zazwyczaj mające status szkół społecznych.

Na poziomie makrostrukturalnym edukację można również traktować jako formę zasobu sprzyjającego wzrostowi gospodarczemu. W tym kontekście wykształcenie jest podstawowym komponentem kapitału ludzkiego, czyli posiadanej przez jednostki wiedzy i umiejętności. Analizy na poziomie międzykrajowym potwierdzają na ogół korzystny wpływ kapitału ludzkiego na rozwój gospodarczy [zob. Herbst 2007: 120]. W podobny sposób zależność ta oddziałuje na poziomie regionalnym, również w Polsce – wyższe wykształcenie mieszkańców jest pozytywnie związane z rozwojem regionalnym [Herbst 2007]. Regiony różnią się jednak ze względu na wielkość tego kapitału. W porównaniach z województwami ściany zachodniej i regionów centralnych kraju, województwo podlaskie wypadało na początku XXI wieku niekorzystnie. Co więcej, przewiduje się, że nierówności te będą się w przyszłości powiększać – bogatsze regiony staną się jeszcze bogatsze, a biedne zubożeją [Malaga 2007].

Czy scenariusz ten się realizuje? Wpływ na to będą miały różne procesy związane z „twardymi” procesami społecznymi: demografią czy mobilno-

ścią mieszkańców, ale też „miękkimi” zmianami socjologicznymi. Do tych ostatnich zaliczyć można postawy i plany młodych ludzi wobec własnej przyszłości.

Te zróżnicowane kwestie stały się przedmiotem artykułów zawartych w tym tomie „Pogranicza”. Dotyczą one kwestii związanych z edukacją, młodzieżą, jej planami na przyszłość. Łącznie, tom ten potraktować można jako swojego rodzaju diagnozę aktualnej sytuacji młodzieży, która decyduje o swojej przyszłości podejmując w schyłkowym okresie eksplozji edukacyjnej, ale również niepewności zawodowej. Szerzej, zawarte tu artykuły stanowić mogą punkt wyjścia do dyskusji na temat strategicznego zarządzania rozwojem regionalnym i jego największym zasobem – ludźmi.

Istotną kwestią jest więc pytanie, czy młodzież nadal chce się kształcić i określenie korelatów tych planów. Aspiracje regulowane są przez bodźce płynące z lokalnego i dalszego rynku pracy, dostępność alternatywnych wyborów, ale również różnice indywidualne. Kwestią wpływu postaw maturzystów na ocenę roli studiów zajął się w swoim artykule Jan Poleszczuk. Postawy te wyodrębnione zostały na podstawie kilku, istotnych z punktu widzenia podejmowania decyzji czynników. Uwzględnione zostało między innymi poczucie kontroli nad własnym życiem, umiejętność planowania, nastawienie na cel czy usytuowanie w sieciach społecznych. Te osobowościowe profile istotnie różnicowały postawy wobec kwestii związanych z decyzjami edukacyjnymi. Osoby, które stawiają na „życie chwilą”, nie potrafiące planować i mające małe poczucie kontroli nad życiem nie dostrzegają korzyści ze studiowania ani znaczenia własnej pracy w budowaniu przyszłości. Warto przeciwdziałać utrwalaniu się takich postaw, ponieważ z dłuższej perspektywy czasu mogą przekształcać się w poczucie życiowej bezradności, oparte nie tyle na faktycznym braku odpowiednich kwalifikacji, co raczej fatalizmie. Pewną rolę, jak słusznie zauważa Autor, odgrywać może tu szkoła i przekazywane przez nauczycieli informacje o możliwościach kształtowania przyszłości.

Czynnikiem, który wpływać może na decyzje o edukacji, szczególnie na Podlasiu, jest również perspektywa migracji zagranicznej. Zostało to zaakcentowane w artykule Łukasza Kiszkiela i szerzej opisane przez Maję Biernacką. Pierwszy autor mając możliwość ujęcia tego problemu z perspektywy zmian w czasie pokazał, że młodsza kohorta maturzystów jest bardziej zainteresowana scenariuszem pracy za granicą niż maturzyści sprzed kilku lat. Artykuł Łukasza Kiszkiela pokazuje też, że choć aspiracje białostockich maturzystów są nadal wysokie, to wyraźnie „stygnie” przekonanie o roli wykształcenia jako czynnika życiowego sukcesu. Porównanie dwóch kohort

z 2010 i 2015 roku pokazało, że osłabło przekonanie na temat znaczenia wykształcenia w wielu aspektach życia. Chodzi zarówno o rolę dyplomu w uzyskaniu dobrych zarobków lub prestiżu, realizację planów zawodowych, uniknięcie bezrobocia. Pokolenie maturzystów z 2015 roku jest też znacznie bardziej sceptyczne wobec możliwości zdobycia na studiach praktycznej, potrzebnej w pracy zawodowej wiedzy. Czy jest to zwrot w kierunku większego przeświadczenia o akademickości uczelni wyższych czy też wyraz niezadowolenia z powodu poczucia niskich kwalifikacji zawodowych świeżych absolwentów uczelni, tego nie wiadomo.

Oparając się na badaniach przeprowadzonych przez zespół badawczy pod kierunkiem Mai Biernackiej możemy dowiedzieć się więcej o planach migracyjnych białostockich studentów. Chęć wyjazdu – w zależności od kontekstu – deklaruje mniejszość studentów: mniej niż 1/5 chciałaby wyjechać z kraju na stałe, ale znacznie więcej (ponad połowa) jest zainteresowana czasową migracją. Co skłania ludzi do tej decyzji? Motywacje są głównie finansowe, związane z możliwością uzyskania wyższej pensji. Znacznie mniej badanych zdecydowałoby się na wyjazd w celu podjęcia studiów. Najwyraźniej więc, zagraniczne wyjazdy nawet przez młode, zdobywające wyższe wykształcenie pokolenie białostoczan traktowane są przede wszystkim jako szansa na podreperowanie budżetu, a nie możliwość skorzystania z oferty edukacyjnej. Z punktu widzenia społecznych charakterystyk badanej tu populacji (młody wiek, znajomość języków, wyższe wykształcenie) wydaje się to dość konserwatywnym nastawieniem.

Więcej o codziennym funkcjonowaniu białostockiej młodzieży szkolnej dowiedzieć się można z wypowiedzi pedagogów szkolnych, które przeanalizowała w swoim artykule Joanna Borowik. Wynika z nich, że młodzi ludzie doświadczają dużej niepewności, mają problemy z utrzymaniem więzi, towarzyszy im poczucie braku wystarczającej troski ze strony rodziców. Wygląda na to, że przywiązanie do tradycyjnych wartości, o którym często mówi się w kontekście Podlasia, powoli zanika wraz z odejściem starszych generacji. Jego miejsce zajmuje pokolenie doświadczające problemów globalnych, które są wspólne dla białostoczanina, warszawiaka czy przeciętnego nowojorczyka. Jest to poczucie zagubienia, braku silnych więzi, problem ze zdefiniowaniem siebie w relacjach z innymi. Jak ujęła to jedna z badanych: „Nastolatek ma zatem słuchać konkretnej muzyki, być na bieżąco ze zmieniającą się modą, a także nowinkami technologicznymi. W ich świecie ważny jest wygląd, a konsumpcyjny styl życia staje się wyznacznikiem codziennego funkcjonowania. Nie spełniasz tych wymagań, nie wchodzisz do ich świata, a to jest równoznaczne ze skazaniem się na

samotność”. Za zmianami tymi próbują nadążyć również szkoły, o czym w swoim artykule pisze Piotr Laskowski.

Wymiarem edukacji, który może natomiast wyróżnić Podlasie na tle niektórych innych rejonów jest edukacja międzykulturowa, a więc działania skierowane na integrację społeczną. Na ten temat pisze w swoim artykule Katarzyna Winiecka, która omawia *case* Sejn, miasta wyjątkowego pod względem kompozycji narodowościowej i etnicznej, ale też aktywności społecznej mieszkańców. Autorka zwraca uwagę, że nawet w mieście historycznie różnicowanym kulturowo funkcjonują bariery współpracy międzyinstytucjonalnej, a mieszkańcy niezbyt chętnie integrują się ze sobą za pośrednictwem instytucji. Być może skuteczną metodą integracji mieszkańców mogą okazać się działania podejmowane w ramach edukacji kulturowej, kulturalnej czy międzykulturowej, o których w swoim artykule pisze Maciej Białous.

Edukacja jest bez wątpienia niezwykle ważnym czynnikiem rozwoju regionalnego, a w przypadku województwa podlaskiego, być może najważniejszym. Jest to region o umiarkowanym poziomie rozwoju gospodarczego – nie ma tu nadmiaru firm i przedsiębiorstw oferujących miejsca pracy na wysokich stanowiskach w branżach rozwojowych, a znaczenie rolnictwa zmniejszyło się. Paradoksalnie właśnie te czynniki mogą być siłą zachęcającą uczniów do uzyskiwania wyższych stopni. Tym bardziej, że jak pokazuje artykuł Alicji Zawistowskiej, jakość szkół w województwie podlaskim korzystnie wyróżnia się na tle kraju. Wskazuje ona, że w środowisku, gdzie liczba ścieżek kariery zawodowej jest ograniczona, w mniejszym stopniu można liczyć na spryt czy szczęście w uzyskaniu dobrej posady. Bardziej liczy się formalnie potwierdzone wykształcenie – staje się ono najpewniejszą inwestycją. Na kilka lat oddala też konieczność wyjścia na rynek pracy. Biorąc pod uwagę słabszą sytuację ekonomiczną regionu z jednej strony i dobre wyniki w nauce z drugiej, nie dziwi fakt, że ambitna, przedsiębiorcza młodzież chętnie realizuje swoje plany życiowe w innych miejscach kraju i na świecie. Być może to właśnie kapitał ludzki staje się głównym „towarem eksportowym” regionu, a dobrze wykształceni ludzie stają się najlepszą marką tego miejsca.

Alicja Zawistowska

Przywoływana literatura:

- Arum R., Gamoran A., Shavit Y. (2007), *More inclusion than diversion: Expansion, differentiation, and market structure in higher education*, "Stratification in higher education: A comparative study", s. 1-35.
- Barone C., Ortiz L. (2011), *Overeducation among European University Graduates: a comparative analysis of its incidence and the importance of higher education differentiation*, "Higher Education" nr 61.3, s. 325-337.
- Dolata R., Grygiel P., Jankowska D. M., Jarnutowska E., Jasińska-Maciążek A., Karwowski M., Modzelewski M., Pisarek J. (2015), *Szkolne pytania. Wyniki badań nad efektywnością nauczania w klasach IV-VI*, Warszawa.
- Domański A. Ostrowska P., Sztabiński B. (red.) (2006), *W środku Europy? Wyniki Europejskiego Sondażu Społecznego*, Warszawa.
- Michelle J., (2013), *Determined to succeed?: performance versus choice in educational attainment*, Stanford University Press.
- Sorokin P. (2009), *Ruchliwość społeczna*, IFIS PAN (Harper and Brothers, 1927).
- Słomczyński K. M., Janicka K., Tomescu-Dubrow I. (2014), *O związkach struktury klasowej ze stratyfikacją społeczną*, Warszawa.

JAN POLESZCZUK

UNIwersytet w Białymstoku

E-MAIL: JAN.POLESZCZUK@GMAIL.COM

DECYZJE EDUKACYJNE MATURZYSTÓW. KONTEKST SPOŁECZNY I INDYWIDUALNE POSTAWY MŁODZIEŻY BIAŁEGOSTOKU WOBEC WYKSZTAŁCENIA WYŻSZEGO

Wprowadzenie

Proces podejmowania decyzji jest złożoną sekwencją czynności wymagających umiejętności pozyskiwania i przetwarzania informacji o alternatywach związanych z problemem decyzyjnym, przewidywania konsekwencji i realistycznej oceny dostępności alternatyw, jak i własnych możliwości. Decyzje wyrażają nasze postawy względem obiektów (problemów), których dotyczą. Na podstawie posiadanej wiedzy (informacji) o alternatywach oraz preferencji określających motywację do działania na rzecz osiągnięcia założonych celów dokonujemy wyboru i podejmujemy związane z nim działania, które mają – z założenia – przynieść przewidywany i pożądaný efekt. Nie zawsze jednak decyzje okazują się sukcesem, czasem podejmujemy decyzje błędne. Jeśli sytuacje decyzyjne się powtarzają, możemy uczyć się na własnych błędach i sukcesach. Wybór kierunku studiów, a wcześniej decyzja o podjęciu dalszej nauki lub zakończeniu kształcenia na maturze – to być może pierwsza poważna decyzja w życiu młodych ludzi. Konsekwencje tych decyzji nie zawsze dają się przewidzieć, wybór drogi życiowej zależy nie tylko od własnych preferencji, ambicji i zdolności, wiedzy i posiadanych informacji, ale również od tego, jaki wpływ na dokonywane wybory wywierają inne osoby (rodzice, nauczyciele, koledzy). Wydaje się jednak, że podstawową funkcję w decyzjach edukacyjnych maturzystów odgrywają czynniki „charakteru”: tego, czy młodzi ludzie planują przyszłość, jak trafnie umieją ją przewidzieć, czy i w jakim stopniu potrafią kontrolować

własne życie, czyich rad są skłonni słuchać. Czy młodzi ludzie podejmują decyzje rozsądnie, z namysłem, racjonalnie czy przeciwnie – kierują się modą, emocjami lub opinią kolegów? Jakie konsekwencje dla postrzegania atrakcyjności studiów wyższych, wartościowania wyższego wykształcenia w perspektywie postrzeganych szans na sukces życiowy ma indywidualny „styl podejmowania decyzji” edukacyjnych przez maturzystów?

Model sytuacji decyzyjnej – indywidualne postawy i kontekst społeczny

Maturzyści stanowią interesującą kategorię socjologiczną ze względu na specyficzny splot cech demograficznych, fazę cyklu życiowego oraz złożoność kontekstu społecznego, w którym krzyżują się relacje pierwotne (rodzice), instytucjonalne (nauczyciele) i relacje z grupą rówieśniczą (środowisko szkolne).

Po pierwsze, maturzyści tworzą homogeniczną wiekowo grupę, która przeszła przez wcześniejsze (zuniformizowane organizacyjnie i programowo) szczeble systemu edukacyjnego. Ze względu na funkcję reprodukcji struktury społecznej przez system edukacyjny grupę maturzystów charakteryzuje większy odsetek rodziców zajmujących wyższe pozycje społeczne, lepiej sytuowanych, przekazujących dzieciom swoje aspiracje, wiedzę kulturową, „kapitał społeczny”. Młodzież szkolna na tym poziomie rozwoju indywidualnego dysponuje wystarczającym zasobem doświadczeń pozwalających na rozpoznanie w zachowaniach, dokonywanych wyborach, interakcjach społecznych własnych, względnie trwałych i wyraźnych cech charakteru, stylu funkcjonowania w szkole, stylu pracy, własnych zainteresowań, pozycji w grupach rówieśniczych. Zróżnicowanie osiągnięć szkolnych (punkty uzyskane na egzaminie maturalnym) w większym stopniu – z uwagi na wspólne czynniki środowiskowe – wyrażać mogą indywidualne (wrodzone) predyspozycje intelektualne i emocjonalne.

Po drugie, młodzież szkół średnich znajduje się w szczególnej (krytycznej) fazie cyklu życiowego – fazie uzyskiwania względnej autonomii życiowej, poszerzania zakresu indywidualnych decyzji dotyczących zainteresowań, stylu życia, relacji społecznych. Mimo to, podlegają nadal istotnym zależnościom egzystencjalnym od rodziców; muszą funkcjonować w systemie dyscypliny szkolnej, podlegając ocenie i kontroli nauczycieli oraz uczestnicząc w grupach rówieśniczych nawiązując relacje interpersonalne związane z przynależnością do grup towarzyskich i zajmowaną

w nich pozycją. Środowisko szkolne tworzy złożony i dynamiczny układ odniesienia, w ramach którego kształtują się postawy młodych ludzi.

Po trzecie, decyzje edukacyjne maturzystów mają specyficzne cechy, na które warto zwrócić uwagę. Decyzja o kontynuowaniu nauki na studiach wyższych i wybór kierunku kształcenia nie należy do klasy decyzji powtarzalnych i odwracalnych, w których koszty popełnienia błędu nie są duże. Są to decyzje o charakterze „inwestycyjnym”, których efekty ujawnią się w dłuższej perspektywie czasu zależnie od poziomu satysfakcji z wybranego zawodu, sytuacji na rynku pracy, poziomu uzyskiwanych dochodów. Perspektywa czasowa decyzji wiąże się z dużym zakresem niepewności i sprawia, że decyzje indywidualne mogą być silnie uzależnione od preferencji rodziców, wiedzy nauczycieli, wpływu rówieśników, mody oraz mediów. Proces decyzyjny może być konfliktogenny, gdy między tymi alternatywnymi źródłami autorytetu (rodzice, nauczyciele, rówieśnicy) mogą wystąpić różnice lub ich wpływ będzie kolidował z indywidualnymi preferencjami ucznia.

Wymienione aspekty sytuacji decyzyjnej maturzystów zostały ujęte w postaci prostego modelu zawierającego sześć podstawowych komponentów (rysunek 1). Z nimi zestawiono czynniki odnoszące się do postaw związanych z procesem podejmowania decyzji edukacyjnych (tabela 1).

Rysunek 1. Sytuacja decyzyjna maturzysty – „aktorzy” kontekstu społecznego i perspektywa czasowa

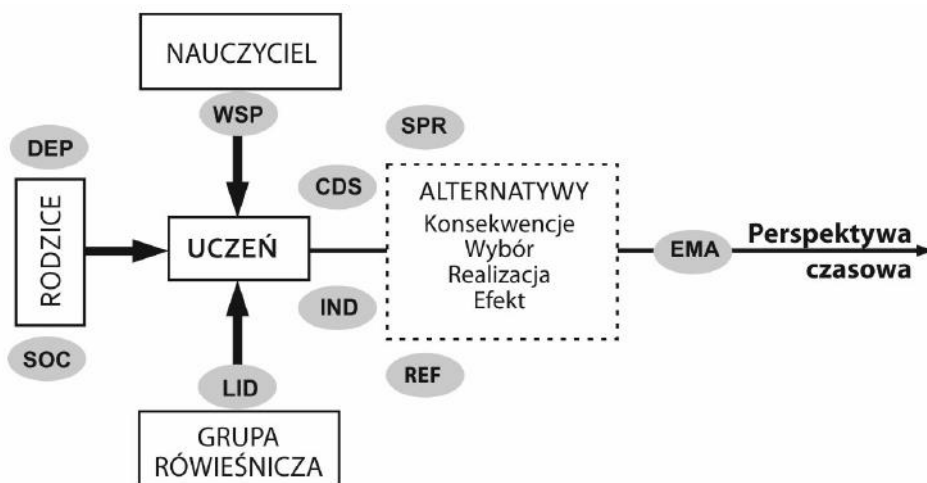


Tabela 1. Komponenty sytuacji decyzyjnej i związane z nimi czynniki (postawy)

Komponent sytuacji decyzyjnej	Czynnik (postawa)
Perspektywa czasowa. Postawa względem przyszłości, poczucie kontroli nad życiem, syndrom koncentracji na teraźniejszości (Carpe Diem Syndorm), dyskontowanie czasu, niecierpliwość, ograniczony horyzont planowania	CDS
Styl podejmowania decyzji (refleksyjność związana z przestrzenią alternatyw, konsekwencji, wyborami i dążeniem do osiągnięcia zakładanych celów) – refleksyjna postawa odpowiadająca Weberowskiej koncepcji człowieka „racjonalnego”	REF
Orientacja na efekty podejmowanych decyzji. Reakcja na sukces i porażkę (wewnętrzne i autonomiczne źródło satysfakcji i odpowiedzialności)	EMA
Poczucie indywidualnej autonomii i sprawstwa, asertywny stosunek do własnych decyzji	SPR, LID
Wpływ kontekstu społecznego na proces decyzyjny (orientacja na pozycję w grupie i konformistyczny wymiar procesów decyzyjnych)	LID, SOC
Wpływ rodziców – zależność od ich oczekiwań, kontrola zachowania oraz poczucie wsparcia rodzicielskiego w trudnych sytuacjach życiowych	DEP, WSP

Przedstawiona w artykule analiza uwarunkowań i konsekwencji indywidualnych decyzji edukacyjnych mieści się w zakresie socjologii edukacji, która w ostatnich dekadach była skoncentrowana na problematyce zmian instytucjonalnych w kontekście przemian ustrojowych [Zahorska 2004], nierówności [Sawiński 2008; Zawistowska 2012, 2014], przejawów „patologii” [NIK 2013]. „W związku z tym – zauważa Mirosław Szymański – niemal całkowicie zaniechano badań nad selekcjami szkolnymi i ich społecznymi uwarunkowaniami” [Szymański 2013: 12]. Proces decyzyjny związany z wyborem ścieżki kształcenia wyższego jest właśnie procesem „selekcyjnym”, który odpowiada na presje środowiskowe (w tym również regionalne uwarunkowania społeczne i kulturowe) i wywołuje czasem trudne do przewidzenia konsekwencje indywidualne i społeczne. W ostatnich latach pojawiają się prace, w których procesy „selekcyjne” stają się głównym przedmiotem badań [Kamieniecka 2015; Węziak-Białowolska 2010; Węziak-Białowolska; Kotowska 2014].

Indywidualne postawy i style podejmowania decyzji edukacyjnych

Uzyskane w badaniu¹ wyniki pozwoliły zidentyfikować założone w modelu sytuacji decyzyjnej postawy (tabela 2).

Tabela 2. Postawy (czynniki) i wyrażające je wskaźniki w danym roku (eksploracyjna analiza czynnikowa²)

Procent osób akceptujących stwierdzenie (wskaźnik):	2010	2013	2015	%/FL
CDS (Carpe Diem Syndrome)				11,4
Nie mam jakiegoś wyraźnego planu na najbliższe lata	33,8	30,8	35,9	0,69
W dzisiejszym świecie trudno mieć dobry plan na życie, zbyt wiele zależy od przypadku	51,0	49,8	59,5	0,67
Nie myślę o dalszej przyszłości, staram się żyć chwilą, tym, co się aktualnie dzieje	26,3	25,7	31,3	0,61
Nie planuję na dłuższą metę, gdyż przekonałem się, że z tych planów z reguły nic nie wychodzi	35,1	36,0	36,7	0,61
Czasem wydaje mi się, że w moim życiu nie mam zbyt wielu możliwości wyboru i będzie co ma być	39,2	36,9	37,4	0,61
Trudno mi sobie wyobrazić swoją sytuację życiową za 10 lat	59,5	54,6	60,8	0,60
Życia nie da się zaplanować	61,7	59,6	57,7	0,59
Często mi się zdarza, że zmieniam plany i kieruję się tym, co się aktualnie dzieje	45,6	44,0	45,4	0,44
REF (Refleksyjność decyzyjna)				9,2
Gdy coś planuję, biorę pod uwagę jak najwięcej alternatyw, opcji, możliwości	65,2	67,1	64,7	0,70
Gdy podejmuję decyzję staram się rozważać wszystkie przyszłe konsekwencje wyborów	62,1	63,5	63,0	0,64
Gdy już się na coś zdecyduję, to wytrwale dążę do celu, skupiam na nim całą uwagę	59,4	63,3	60,6	0,53

¹ Informacje o badaniu znajdują się w nocie metodologicznej – „Specyfikacja badania”.

² Informacje o metodologii analizy znajdują się w nocie metodologicznej „Analiza czynnikowa”.

cd. Tabela 2.

Gdy coś zamierzam zrobić, dużo czasu poświęcam zrobieniu szczegółowego planu	32,3	33,6	36,8	0,43
EMA (Emocjonalna autonomia)				6,5
Gdy coś zaplanuję, to lubię, gdy osiągnę dokładnie to, co zaplanowałem	86,1	88,2	81,2	0,67
Cenię u innych konsekwencję w działaniach, dążenie do jasnych celów	86,8	87	83,3	0,62
Gdy mi się nie udaje osiągnąć zamierzonych celów, odczuwam złość na siebie	68,7	71,3	65,4	0,61
LID (Orientacja na przywództwo)				5,0
W sytuacjach problemowych lubię podejmować decyzje w imieniu grupy i brać za nią odpowiedzialność	30,2	29,7	32,0	0,71
W porównaniu z moimi kolegami mam więcej szans na zrealizowanie planów życiowych	25,9	27,2	28,5	0,67
Mogę powiedzieć, że koledzy (koleżanki) często mnie naśladowają	18,9	18,4	21,2	0,52
IND (Indywidualizm)				4,1
Wydaje mi się, że aby dojść do czegoś w życiu, muszę liczyć tylko na siebie	60,3	65,4	65,4	0,64
Nie lubię, gdy inni wtrącają się w moje sprawy i udzielają mi „dobrych rad”	53,3	54,0	56,8	0,52
Aby osiągnąć zamierzone cele, zrealizować swe plany życiowe nie należy zbyt ufać innym	46,0	48,4	50,4	0,51
Gdy się coś komuś nie udaje, to zwykle sam jest sobie winien	34,8	39,1	38,8	0,45
Nie lubię ludzi, którzy przywiązują nadmierną uwagę do drobiazgów, szczegółów	33,0	36,7	41,5	0,41
SOC (Orientacja na kontekst społeczny)				3,7
Nie zawsze potrafię przewidzieć konsekwencje podejmowanych decyzji	51,6	50,7	48,0	0,67
Nie lubię robić kilku rzeczy jednocześnie, to mnie rozprasza	37,3	38,4	38,7	0,59

cd. Tabela 2.

Często podejmując decyzje zastanawiam się, jak w takiej sytuacji postąpiłby moi koledzy (koleżanki)	21,2	22,1	26,3	0,46
DEP (Poczucie zależności)				3,7
Moi rodzice mają wyraźne oczekiwania co do tego, jak się potoczy moje życie	33,2	37,8	40,1	0,82
Mam wrażenie, że rodzice za bardzo chcą kontrolować moje życie	30,6	30,1	33,0	0,81
SPR (Sprawstwo)				3,3
Dziś więcej zależy w życiu od indywidualnego wysiłku i ambicji niż od układów, znajomości	30,0	33,5	32,8	0,62
Nigdy nie żałowałem podjętych decyzji	23,3	27,5	28,0	0,59
WSP (Wsparcie społeczne)				3,1
Przed podjęciem ważnej decyzji staram się porozmawiać z osobą, do której mam zaufanie	67,4	66,8	65,8	0,75
W trudnej sytuacji mogę liczyć na wsparcie rodziców, ich znajomości, możliwości zawodowe	58,0	58,3	60,6	0,53

% – procent wyjaśnionej wariancji przez czynnik; FL – (*factor loading*) – znaczenie wskaźnika (stwierdzenia) w czynniku. Uwzględnione w tabeli wskaźniki uporządkowane są według FL, a więc znaczenia danego wskaźnika w czynniku. Czynniki wymienione są w kolejności ich znaczenia w redukcji macierzy kowariancji.

CDS (Carpe Diem Syndrome)³. Cechą zasadniczą syndromu jest postawa zorientowana na życie chwilą bieżącą. Osoba przejawiająca wysoki poziom syndromu CDS nie ma wyraźnego planu na najbliższe lata, nie planuje na dłuższą metę, gdyż jest przekonana, że nie uda się jej zrealizować planów. Przyznaje, że nie potrafi wyobrazić sobie swojej sytuacji życiowej za 10 lat. Właściwie przyjmuje postawę pasywną, podporządkowuje się sytuacji. Jeśli ma jakieś plany, to zmienia je i kieruje się tym, co się aktualnie dzieje. Na uwagę zasługuje to, że w tym syndromie łączą się dwie sprzeczne tendencje do postrzegania świata w kategoriach przypadku (nie ma sensu

³ Syndrom Carpe Diem stał się od niedawna przedmiotem badań psychologów, zob. [Sobol-Kwapińska 2013, 2016].

planowanie, gdy zbyt wiele zależy od przypadku) oraz fatalizmu (nie mam wielu możliwości wyboru i będzie co ma być). Syndrom Carpe Diem może mieć kilka różnych interpretacji. Z pewnością może być związany z silnym dyskontowaniem przyszłości, trudnością z oczekiwaniem na odroczone nagrody (długoterminowe konsekwencje decyzji), impulsywnością, która wyklucza mechanizm samokontroli niezbędny do planowania przyszłości. Na uwagę również zasługuje wyraźna silna wrażliwość na zmieniające się okoliczności. Wydaje się jednak, że podstawowe znaczenie dla interpretacji tego syndromu może mieć hipoteza wiążąca CDS z poczuciem utraty kontroli nad rzeczywistością. Negatywną stroną CDS jest poczucie kontroli nad własnymi działaniami (oczywiście może być ono iluzją kontroli prowadzącą do nierealistycznej percepcji sytuacji i własnych kompetencji).

REF (Refleksyjność decyzyjna). Osoba cechująca się wysokimi wartościami REF prezentuje klasyczny zestaw cech postulowanych w modelu racjonalności, w którym nie tylko liczy się końcowy efekt postępowania, ale również proces podejmowania decyzji. Z pewnością planowanie wymaga rozważania wielu dostępnych alternatyw, analizy konsekwencji różnych opcji. W efekcie może powstać szczegółowy plan, na sporządzenie którego jednostka gotowa jest poświęcić wiele czasu. Refleksyjność decyzyjna wymaga niewątpliwie dużego zaangażowania zasobów poznawczych, uwagi, skupienia, zdolności dokonywania analizy, przewidywania. Jest więc postawą niezwykle wymagającą kognitywnie. Ważne jest również to, że proces refleksyjnego planowania kończy się podjęciem wysiłku wcielenia go w życie – jednostka wytrwale dąży do celu i skupia na nim całą uwagę. Negatywną stroną czynnika REF może być działanie całkowicie losowe („rzut monetą”) lub zachowanie rutynowe, nawykowe, wynikające z silnej habitualizacji wzorca reagowania na sytuację – w sumie niewymagające zaangażowania zasobów poznawczych i motywacyjnych.

EMA (Emocjonalna autonomia). Osiągnięcie zaplanowanych celów (sukces) jest dla jednostki źródłem satysfakcji, nagrodą. Natomiast porażka (gdy nie udaje osiągnąć zaplanowanych celów) wywołuje „złość na siebie”. Sukcesy i porażki są dla jednostki źródłem emocjonalnych wzmocnień (nagród i kar). Planowanie i konsekwentne dążenie do „jasnych celów” jest tym, co jednostka ceni u innych (w domyśle również i u siebie). Z czynnikiem EMA koreluje również (choć nie jest to specyficzna dla tego czynnika składowa) przekonanie o wytrwałym dążeniu do celu, na którym skupiona jest uwaga, oraz przekonanie, że aby dojść do czegoś w życiu, trzeba liczyć na siebie, choć przed podjęciem ważnej decyzji warto porozmawiać z zaufaną osobą. W sumie konsekwentne działanie w realizacji planów jest świadec-

twem emocjonalnej autonomii zarówno z odniesieniem do sukcesów, jak i porażek. „Złość na siebie” jest świadectwem podmiotowej atrybucji nagród i kar, a więc również podstawą efektywnej habitulizacji zachowań. Negatywną stroną czynnika EMA może być całkowite niezainteresowanie indywidualnymi sukcesami, zaś atrybucja może przyjąć odniesienie zewnętrzne – może nim być pochwała, uznanie ze strony innych lub przerzucenie na nich winy za porażkę (usprawiedliwienie).

LID (Orientacja na przywództwo). Osoby z wysokimi wartościami czynnika LID przejawiają skłonność do przyjmowania roli przywódcy w grupie – w sytuacjach trudnych lubią podejmować decyzje w imieniu grupy oraz brać za nią odpowiedzialność, mają poczucie, że są liderami, których inni naśladowują. Przekonani są również, że w porównaniu z kolegami mają więcej szans na zrealizowanie planów życiowych. Podzielają także przekonanie (niespecyficzne dla tego czynnika), że osoby, którym się nie udaje, same są sobie winne; nie rozprasza ich robienie kilku rzeczy na raz oraz gdy podejmują decyzję biorą pod uwagę punkt widzenia kolegów (koleżanek). Słowem, LID prezentuje klasyczny syndrom lidera grupy ze skłonnością do dominacji i umiejętnością przewidywania zachowań innych członków grupy. Przeciwnością LID jest przyjmowanie postawy naśladowcy, konformisty, pozycji podporządkowanej w grupie społecznej.

IND (Indywidualizm). Postawa indywidualistyczna łączy w sobie typową wiązkę cech osoby poszukującej autonomii: nie lubi, gdy inni wtrącają się w jego sprawy i udzielają „dobrych rad”. Osiągnięcie zamierzonych celów, planów życiowych wymaga tego, aby zbytnio nie ufać innym. Nie muszą oni bowiem udzielać „dobrych rad” bezinteresownie, szczególnie, gdy plany życiowe mogą ze sobą kolidować. W związku z tymi konfliktowymi relacjami jednostka, aby dojść do czegoś w życiu musi liczyć tylko na siebie i jeśli nie udaje się jej, to zwykle sama jest sobie winna. Wydaje się, że czynnik IND charakteryzuje postawę „gracza strategicznego”, który powinien kierować się swymi indywidualnymi interesami, mieć ograniczone zaufanie do innych, ich „dobrych rad” i całkowicie odpowiadać za swoje sukcesy i porażki. Przeciwnością „gracza strategicznego” jest osoba w większym stopniu korzystająca z „dobrych rad”, nastawiona kooperacyjnie, z większym zaufaniem odnosząca się do innych członków grupy.

SOC (Orientacja na kontekst społeczny). W przeciwieństwie do czynnika LID, który również był zorientowany na relacje społeczne, czynnik SOC dotyczy podejmowania decyzji. Charakteryzuje on jednostki mające trudności z przewidywaniem konsekwencji podejmowanych decyzji (co utrudnia przyjęcie postawy refleksyjnej) oraz utrzymaniem uwagi i kon-

troli, gdy muszą robić kilka rzeczy jednocześnie – wówczas się rozprasza. W tej sytuacji refleksja nad tym, jak w sytuacji decyzyjnej postąpiliby koledzy i koleżanki pozwala na przełamanie trudności z przewidywaniem i rozpraszaniem uwagi. Wystarczy sprawny mechanizm przyjmowania perspektywy innych aktorów, działanie z większą empatią, skłonność do imitacji, wykorzystanie zasobów wiedzy wspólnej, zaufanie (przed podjęciem decyzji osoby silnie zorientowane na kontekst społeczny starają się rozmawiać z zaufaną osobą – wskaźnik niespecyficzny dla SOC). Nie zawsze decyzje te muszą być – z punktu widzenia jednostki – dla niej korzystne. Stąd osoby z SOC odrzucają stwierdzenie „Nigdy nie żałowałem podjętych decyzji”, choć nie jest to wskaźnik specyficzny. Postawę przeciwną prezentować będą osoby radzące sobie z przewidywaniem konsekwencji decyzji – nie muszą one wykorzystywać kontekstu społecznego jako układu odniesienia stabilizującego decyzje. W efekcie mniej im się przydarzy pomyłek i będą miały mniej okazji do żałowania podjętych decyzji.

DEP (Poczucie zależności). Rodzice są jednym z podstawowych „aktorów” w sytuacji decyzyjnej maturzysty. W 2015 roku 40% maturzystów stwierdziło, że rodzice mają „wrażne oczekiwania” co do tego, jak potoczy się ich życie. W opinii 33% uczniów rodzice „za bardzo chcą kontrolować moje życie”. Wydaje się, że korelacja oczekiwań i kontroli jest naturalna. Tylko gdy nie ma się „wrażnych oczekiwań”, można sobie pozwolić na większą obojętność wobec tego, jakie plany życiowe ma dziecko, czy będzie studiować i jaki kierunek, jak się uczy, z kim i jak spędza czas wolny. Wysokie oczekiwania rodziców (ich ambicje) oraz skłonność do nadmiernej kontroli mogą prowadzić do sytuacji konfliktowych, szczególnie istotnych w kontekście fazy cyklu życiowego, w której młodzi ludzie dążą do poszerzenia zakresu autonomii.

SPR (Sprawstwo). Podejmowanie decyzji i wprowadzanie w życie posiadanych planów (strategii) wiąże się z poczuciem sprawstwa, tego że się kreuje lub wywołuje pożądane stany rzeczy. Poczucie sprawstwa implikuje, że indywidualny wysiłek i ambicja jednostki prowadzi do osiągnięcia zamierzonych celów, że mniejszą rolę odgrywają układy i znajomości. Poczucie sprawstwa nie musi być powiązane z indywidualizmem (IND), choć z nim podziela (niespecyficzne) przekonanie o tym, że za porażki jednostka jest sama sobie winna i niechętny stosunek do „dobrych rad”. Poczucie sprawstwa zakłada przekonanie, że życie daje się zaplanować i że robienie szczegółowego planu jest rzeczą rozsądną, dającą większe szanse na przewidywany sukces. Osoby cechujące się wysokim poczuciem sprawstwa częściej

akceptują stwierdzenie: „Nigdy nie żałowałem podjętych decyzji”. Trudno rozstrzygnąć, czy częściej podejmują trafne decyzje i nie muszą ich żałować, czy też poczucie sprawstwa jest niezależnym źródłem satysfakcji, nawet gdy decyzje okazują się niefortunne. Warto jednak zauważyć, że poczucie sprawstwa może być postawą odnoszącą się do względnie krótkiego horyzontu czasowego. Osoby z wysokim poczuciem sprawstwa podzielają charakterystyczne dla CDS (Carpe Diem Syndrome) przekonanie, że często zmieniają plany i kierują się tym, co się aktualnie dzieje oraz nie myślą o dalszej przyszłości. Może to świadczyć o dużej elastyczności decyzyjnej, zdolności do rewidowania planów w świetle nowych informacji. Plany mają zaś status lokalnych strategii, które mogą ulec zmianie w wyniku zmiany w zasobach informacyjnych jednostki. Przeciwnieństwem postawy SPR jest liczenie na układy i znajomości, większa sztywność planów i odporność na adaptację.

WSP (Wsparcie społeczne). Wydaje się, że czynnik wsparcia społecznego odnosi się do „kapitału”, którym może się posłużyć jednostka. Przed podjęciem „ważnej decyzji” stara się „porozmawiać z osobą, do której ma zaufanie” (ponad 65% uczniów składa taką deklarację). Nie muszą to być rodzice, osobą zaufaną mogą być również nauczyciele lub przyjaciel w grupie rówieśniczej. W przypadku „trudnej sytuacji” może zaś liczyć na wsparcie rodziców, ich „znajomości, możliwości zawodowe” – wsparcie nepotystyczne. To „wsparcie” może być ważnym składnikiem motywacyjnym. Osoby, które mogą liczyć na wsparcie społeczne, częściej wyrażają przekonanie (niespecyficzne dla tego czynnika), że gdy się na coś zdecydują, to wytrwale dążą do celu, skupiając na nim całą uwagę. Interesujące jest to, że częściej nie lubią osób, które przywiązują nadmierną uwagę do drobiazgów, szczegółów. Wydaje się, że idealnym typem „wsparcia” byłoby wsparcie *carte blanche*. Przeciwnieństwem WSP byłaby sytuacja, w której jednostka nie ma możliwości porozmawiania z osobą zaufaną i nie może liczyć na wsparcie rodziców, których kapitał społeczny może być mały (niskie wykształcenie, wykonywanie zawodu niedającego dużych możliwości nawiązywania korzystnych relacji społecznych).

Wybór studiów wyższych – kryteria decyzyjne

Przy wyborze uczelni, miejsca studiowania (Białystok lub inne miasto w Polsce) oraz kierunku studiów maturzyści mogą się kierować różnymi kryteriami, jakie są związane z ofertą dydaktyczną.

Tabela 3. Charakterystyki ważne przy wyborze uczelni lub kierunku studiów (model regresji logistycznej)*

Wyszczególnienie	CDS	REF	EMA	LID	IND	SOC	DEP	SPR	WSP	%
Studia wyższych stopni			1,181			0,893			1,085	41,2
Oferta kształcenia	1,099	1,125	1,086		1,140					35,3
Miejscowość	1,156	1,146								33,5
Baza dydaktyczna		1,091		1,093				1,138		28,7
Potencjał kadrowy	0,924	1,077		1,093				1,101		28,2
Stypendium				1,147						26,7
Czesne	1,176					1,111	0,917		0,913	26,2
Ranking				1,095						26,0
Opinia znajomych	1,175			1,157		1,091		1,101		7,8

*Regresja logistyczna⁴ – zmiennymi niezależnymi są czynniki. Tabela zawiera tylko statystycznie istotne na poziomie $p < 0,05$ współczynniki $\exp(b)$. Kolumna „%” przedstawia procent osób uznających daną cechę oferty edukacyjnej lub uczelni za „bardzo ważną”.

Zauważmy, że trzy pierwsze czynniki (CDS, REF, EMA) odnoszą się zasadniczo do problematyki perspektywy czasowej, refleksyjności decyzyjnej i autonomicznej orientacji na efekty. Czynniki CDS wyraźnie jest związany z preferencją miejsca studiów: wzrost czynnika CDS zwiększa o 15,6% szanse wyboru studiów w Białymstoku. Carpe Diem Syndrome podnosi znaczenie „czesnego” (17,%) i „opinii znajomych” (17,5%) przy wyborze studiów. Mniejsze natomiast ma znaczenie „potencjał kadrowy”. Wydaje się, że w przypadku poczucia braku kontroli nad życiem, najlepszą postawą (strategią) jest zmniejszenie kosztów wejścia i wyjścia (ryzyka nieukończenia wyższych studiów, co może zagwarantować słabszy potencjał kadrowy i jego wymagania). Czynniki REF (refleksyjności decyzyjnej) koncentruje się na informacji związanej wyłącznie

⁴ Informacje dodatkowe w nocy metodologicznej „Regresja logistyczna”.

z kwestiami edukacyjnymi, w tym z informacją o bazie dydaktycznej i potencjale kadrowym. Natomiast czynnik EMA (emocjonalna autonomia) wyłącznie wiąże się z kwestiami kształcenia jako źródle autonomicznych nagród. W tym przypadku znaczenie ma perspektywa kształcenia na studiach magisterskich (II stopnia) i doktorskich (III stopnia). Perspektywa osiągnięcia wyższych stopni kształcenia zwiększa się dla osób nastawionych na wewnętrzne motywacje (EMA 18,1%) oraz posiadanie wsparcia społecznego (WSP 8,5%). Osoby, które w procesie podejmowania decyzji korzystają z kontekstu społecznego (opinii grupy) przywiązują mniejszą rolę do możliwości kształcenia na wyższych stopniach. Osiąganie wysokiego poziomu wykształcenia (szczególnie na poziomie doktoratu) nie jest powszechnie przyjmowaną postawą wśród maturzystów, choć 41,2% maturzystów deklaruje, że jest to najważniejsze kryterium oceny oferty edukacyjnej. Ma ono rzeczywiście znaczenie dla osób, które wykształcenie traktują jako wartość autoteliczną (EMA) oraz mogą liczyć na wsparcie społeczne (WSP). Wydaje się, że dla większości maturzystów podkreślanie znaczenia perspektyw osiągnięcia wyższych stopni kształcenia jest w dużej mierze deklaratywne, rytualne. Efekt czynnika SOC, który oznacza odwoływanie się w decyzjach do opinii rówieśników, jest zgodny z tym przypuszczeniem. Osoby z dużym natężeniem SOC kierują się opinią funkcjonującą w grupie i efekt jest znaczący – spadek zainteresowania perspektywą uzyskania wyższych stopni edukacyjnych.

W kontekście wpływu społecznego na decyzje maturzystów na uwagę zasługuje „opinia znajomych”, której polisemiczność wyraźnie się ujawnia w relacji do różnych czynników. Można przyjąć, że osoby charakteryzujące się wysokim natężeniem czynnika CDS (utrata kontroli nad życiem) mogą opinię znajomych traktować jako instrukcję (podstawę strategii imitacyjnych). Dla czynnika REF (refleksyjności decyzyjnej) i EMA (autonomii emocjonalnej związanej z osiągnięciami) „opinia znajomych” nie ma znaczenia. Czynnik LID (orientacja na przywództwo) pozwala sądzić, że opinia znajomych (wzrost o 15,7%) może w tym kontekście znaczyć uznanie ze strony innych. Tym bardziej, że LID jest jedynym czynnikiem, który ma istotny wpływ na uznawanie „rankingów” jako istotnej charakterystyki oferty edukacyjnej (uczelni, kierunku). „Opinia znajomych” w relacji do czynnika SOC (orientacja na kontekst społeczny) może być traktowana jako źródło informacji. Natomiast w kontekście czynnika SPR (sprawstwo) może wskazywać na kontekst współpracy lub inspiracji do działania. „Opinia znajomych” może więc funkcjonować jako instrukcja, nagroda, informacja i inspiracja. Nie ma znaczenia, gdy jednostka cechuje

się wysoką refleksyjnością decyzyjną (REF), orientacją na efekt (EMA), gdy przejawia skłonność do indywidualizmu (IND), wykazuje duży stopień zależności od rodziców (DEP), jak również wsparcia z ich strony (WSP). „Opinia znajomych” odnosi się do komunikacji w grupie rówieśniczej i wiąże się z poczuciem kontroli, pozycją w grupie, wykorzystaniem zasobów wiedzy wspólnej oraz poczuciem sprawstwa.

Trafność wyróżnionych czynników potwierdza ich intuicyjny związek z oceną wagi „czesnego” jako kryterium znaczącego przy wyborze studiów. Maturzyści, którzy odczuwają wyższy poziom zależności od rodziców (ich oczekiwań i kontroli – DEP) oraz wyższy poziom wsparcia społecznego, w tym nepotyzmu rodzicielskiego (WSP) wykazują mniejsze zainteresowanie „czesnym”. Wydaje się, że jest to dość oczywisty związek: rodzicom zależy i stać ich na to, aby zapewnić studia dziecku, zapłacą więc czesne i maturzysta nie musi się tym martwić. To zmartwienie rodziców.

Informacja o dostępności wyższych poziomów kształcenia jest informacją trafiającą do szczególnego typu maturzystów. Miejscowość, w której znajduje się uczelnia, jest oczywistym parametrem związanym głównie z kosztami podjęcia studiów (kosztów migracji od innego miasta w Polsce). Informacja o bazie dydaktycznej, potencjale kadrowym jest informacją złożoną, trudną do weryfikacji. Jest ona istotna dla tych maturzystów, którzy podejmują decyzje refleksyjnie, ale również kierujących się na „przywództwo” LID (pojęcia „dydaktyka” i „kadra” odnoszą się do sfery późniejszych interakcji społecznych w relacji student-wykładowca) i sprawstwa SPR, czyli możliwości osiągnięcia sukcesu edukacyjnego dzięki indywidualnemu wysiłkowi. Przekazywana w reklamie edukacyjnej, promocjach, targach informacja o „ofercie kształcenia” na wyższych uczelniach ma jednak znaczenie podstawowe. Osoby bardziej skupione na terażniejszości (SDS), podejmujące decyzję z większą rozważą (REF), nastawione na efekty (EMA) oraz indywidualiści (IND) zwracają większą uwagę na ofertę kształcenia.

Studia wyższe i szanse osiągnięcia pożądanego celu

Jeśli decyzja pójścia na studia ma charakter „inwestycyjny”, to maturzyści powinni postrzegać wykształcenie instrumentalnie jako środek zwiększający szanse osiągnięcia cenionych przez siebie wartości (tabela 4).

W opinii maturzystów wyższe wykształcenie zwiększa przede wszystkim szanse na rozwój intelektualny (83,1%), uzyskanie wysokich zarobków (74,7%), realizację pracy pozwalającej realizować własne zainteresowania i pasje (68%) oraz uzyskanie szacunku i uznania ze strony rodziców (67,2%).

Rozwój intelektualny, wysokie dochody i satysfakcjonująca praca związane są z osobistymi wartościami ucznia, mającymi znaczenie dla szans osiągnięcia wysokiej pozycji społecznej. Mimo tego, że młodzi ludzie znajdują się w „krytycznej” fazie cyklu życiowego, związanego głównie z poszerzaniem przestrzeni autonomii, to rodzice pozostają nadal ważnym punktem odniesienia w kształtowaniu poczucia własnej wartości, stanowiąc źródło szacunku i uznania.

Tabela 4. Pożądane cele i szanse ich osiągnięcia dzięki studiom (Model regresji logistycznej)

Zmienne przewidywane (zależne)	CDS	REF	EMA	LID	IND	SOC	DEP	SPR	WSP	%
Rozwoju intelektualnego	0,735	1,218	1,612			1,165			1,266	83,1
Uzyskania wysokich zarobków	0,913		1,147			1,122	1,110			74,7
Uzyskania pracy pozwalającej zrealizować własne zainteresowania i pasje	0,762	1,180	1,181					1,140	1,133	68,0
Uzyskania szacunku i uznania ze strony rodziców		1,110	1,289	1,242		1,112	1,425		1,170	67,2
Uzyskania praktycznej wiedzy potrzebnej do wykonywania pracy zawodowej	0,902	1,152	1,180			1,089		1,128	1,132	64,3
Uzyskania dobrej pracy za granicą			1,099				1,147		1,104	63,6
Znalezienia wymarzonej pracy	0,761		1,085					1,091	1,130	62,3
Uczestnictwa i dostępu do kultury	0,857	1,174	1,265	1,140		1,190	0,922	1,083	1,169	52,7
Uniknięcia bezrobocia	0,862		1,086	1,098		1,131		1,127	1,086	47,5
Uzyskania szacunku i uznania ze strony koleżanek i kolegów			1,181	1,150		1,142	1,090			43,0
Znalezienia atrakcyjnego partnera życiowego				1,336		1,233	1,118	1,098		27,3
Wpływanie na innych				1,158			1,103			24,6

Regresja logistyczna – zmiennymi niezależnymi są czynniki. Tabela zawiera tylko statystycznie istotne na poziomie $p < 0,05$ współczynniki $\exp(b)$. Kolumna „%” zawiera procent osób uznających, że ukończenie studiów zwiększa w stopniu dużym i bardzo dużym szanse osiągnięcia danego celu.

Wykształcenie wyższe ma jednak odmienne znaczenie dla uczniów różniących się postawami (profilem czynnikowym). Wysoki poziom poczucia utraty kontroli nad życiem (ze względu na rolę przypadku lub fatalizm), życie chwilą obecną, nieumiejętność planowania i niezdolność wyobrażenia sobie sytuacji życiowej w przyszłości – czyli syndrom Carpe Diem Syndrome – skutkuje znaczącym pogorszeniem wiary w prawie wszystkie pozytywne efekty wykształcenia, w szczególności szanse rozwoju intelektualnego (-26%) i uzyskanie wymarzonej pracy (-24%), pozwalającej realizować zainteresowania i pasje (-24%). Podjęcie studiów, uzyskanie wyższego wykształcenia jest natomiast niezwykle znaczące dla osób autonomicznych emocjonalnie, dla których osiągnięcie celów jest zasadniczym źródłem satysfakcji (EMA). Przede wszystkim oczekują one znaczącego zwiększenia szans rozwoju intelektualnego (61,2%), uzyskania szacunku ze strony rodziców (28,9%), dostępu i uczestnictwa w kulturze (26,5%). Są to wartości, na które zwracają uwagę również osoby refleksyjnie podejmujące decyzje (REF). Warto podkreślić, że w postawie związanej z EMA istotne znaczenie mają szanse na uzyskanie wysokich zarobków (18,1%), uzyskanie dobrej pracy za granicą (9,9%), znalezienia wymarzonej pracy (8,5%), uniknięcia ryzyka bezrobocia (8,6%) oraz uzyskanie szacunku i uznania ze strony koleżanek i kolegów (18,1%). O ile postawa REF i EMA nie różnią się w ogólnej percepcji wykształcenia jako czynnika związanego z rozwojem intelektualnym i uczestnictwem w kulturze, o tyle EMA – związana z osiągnięciem satysfakcji z osiągnięcia celów – specyficznie akcentuje utylitarny charakter pracy (płace i uniknięcie bezrobocia) oraz jej prestiżowy charakter (uznanie znajomych). Wydaje się, że w warunkach współczesnego rynku pracy orientacja na wewnętrzne źródło nagród (kar) jest postawą mającą większy wpływ na kształtowanie motywacji osiągnięć.

W przeciwieństwie do czynników związanych z perspektywą czasową i refleksyjnością procesów decyzyjnych (CDS, REF, EMA), czynniki odnoszące się do wymiarów interakcji społecznych (SOC, DEP, SPR, WSP) mają z reguły pozytywny wpływ na postrzeganie roli wykształcenia. Potwierdzają również trafność wyróżnionych postaw. Zauważmy, że uzyskanie „szacunku i uznania ze strony rodziców” dzięki podjęciu studiów jest silnie związane z czynnikiem DEP (oczekiwania i kontrolą ze strony rodziców). Wysokie wartości czynnika DEP podnoszą o 42,5% szanse na wskazania szacunku i uznania ze strony rodziców, przy jednoczesnym obniżeniu szans na uzyskanie dostępu i uczestnictwa w kulturze (-8,2%) i postrzeganiu wykształcenia jako środka „wpływu na innych” (10,3%). Wydaje się to zrozumiałe, jeśli oczekiwania i kontrola ze strony rodziców oraz uzyskiwane z ich strony

uznanie i szacunek prowadzą do podejmowania decyzji edukacyjnych zgodnych z ambicjami rodziców, ale nie całkiem odpowiadających zainteresowaniom uczniów. W szczególności, gdy maturzyści mają zainteresowania humanistyczne, ale pod wpływem oczekiwań i nacisków rodziców nie podejmują studiów na kierunkach humanistycznych, mogą odczuwać to jako ograniczenie dostępu do kultury. Konformizm jest w tym przypadku źródłem znaczących nagród społecznych, ale może być również źródłem dyskomfortu. A spełnienie oczekiwań innych osób może być postrzegane również jako szansa wpływania na relacje z nimi.

Orientacja na przywództwo w grupie (LID) potwierdza trafność wyróżnienia tej postawy. Nie ma ona związku z żadnymi istotnymi charakterystykami wykształcenia wyższego związanymi z rozwojem intelektualnym, szansami na uzyskanie atrakcyjnej i dochodowej pracy. Natomiast znacząco wzrastają szanse na uzyskanie szacunku i uznania ze strony rodziców (24,2%), koleżanek i kolegów (15%), uczestnictwa w kulturze (14%) oraz wpływania na innych (15,8%). Wykształcenie wyższe jest postrzegane jako czynnik statusu społecznego związanego z uznaniem i szacunkiem, uczestnictwem w kulturze, wywieraniem wpływu społecznego. Wydaje się, że w trójwymiarowej koncepcji czynników statusu (bogactwo-władza-prestiż), czynnik LID – na poziomie mikrostrukturalnym – identyfikuje osoby zorientowane na „władzę i prestiż”, wywieranie wpływu za pomocą uzyskanego szacunku i uznania (respektu).

Z postawą LID – związaną funkcjonalnie z pozycją statusową – wiąże się również postrzeganie wykształcenia (podjęcia studiów) jako czynnika zwiększającego szanse na znalezienie atrakcyjnego partnera życiowego (33,6%). Studia to okres „doboru partnerskiego” – formowanie się trwałych związków partnerskich (również małżeńskich). Cechy składające się na postawę LID są dobrymi predyktorami powodzenia w przyszłości, szans zajęcia wysokiej pozycji społecznej w skali makrospołecznej. Znalezienie atrakcyjnego partnera życiowego dzięki podjęciu studiów jest również związane z nastawieniem na kontekst społeczny (SOC) w procesie decyzyjnym (23,3%), poczuciem zależności (DEP) od rodziców (11,8%) oraz sprawstwa (SPR), przekonania, że od indywidualnego wysiłku i ambicji zależy sukces w życiu (9,8%). We współczesnym społeczeństwie dobór partnerski nie jest procesem losowym, a wykształcenie jest jednym z podstawowych wymiarów „doboru asortatywnego”, hipergamii, dziedziczenia pozycji społecznej (ruchliwości międzygeneracyjnej). Rodzice maturzystów stanowią dla nich ważne źródło informacji o regułach reprodukcji struktury społecznej. Rodziców posiadających taki sam poziom wykształcenia ma 54% maturzystów.

Ojca lepiej wykształconego od matki ma 32% uczniów, zaś odwrotnie – tylko 14%. Poziom wykształcenia rodziców jest skorelowany ($r=0,54$), przy czym występuje nadal sytuacja przewagi związków, w których mężczyzna ma wyższy poziom wykształcenia. Wykształcenie ma również wpływ na szanse odziedziczenia statusu. Maturzyści, którzy mają rodziców legitymujących się wykształceniem podstawowym rzadziej planują kontynuację nauki na wyższej uczelni (70,2% dla ojców z wykształceniem podstawowym i 67,7% – dla matek). Wraz ze wzrostem poziomu wykształcenia zwiększa się odsetek deklaracji kontynuowania studiów. I dla ojców z wykształceniem wyższym osiąga on poziom 83%, dla matek 79,8%. Zauważyć można, że ojcowie o wykształceniu podstawowym i wyższym wywierają większy wpływ na chęć kontynuacji nauki – być może dla jednych wykształcenie wyższe jest szansą na podwyższenie (w perspektywie międzygeneracyjnej) statusu społecznego, dla drugich – czynnikiem osłabiającym ryzyko obniżenia statusu.

Na koniec warto podkreślić paradoksalny efekt postawy indywidualistycznej (IND). O ile czynniki związane z procesem decyzyjnym (CDS, REF, EMA) lub kontekstem społecznym (LID, SOC, DEP, SPR, WSP) kształtują postrzeganie decyzji podjęcia studiów wyższych jako środka różnicującego szanse uzyskiwania różnych atrakcyjnych celów życiowych (rozwój intelektualny, praca, szacunek społeczny, związki partnerskie), o tyle postawa indywidualistyczna (IND) nie ma żadnego wpływu na wymienione cele, wartości. Postawa wyrażająca się tym, że w dążeniu do sukcesu jednostka musi liczyć tylko na siebie (nie może liczyć na innych), musi opierać decyzje na własnych przekonaniach, a nie na „dobrych radach”, być nieufna, ostrożna i nie powinna mieć pretensji do innych za swe porażki, nietrafne decyzje – nie wpływa na postrzeganie wykształcenia (podjęcia studiów wyższych). To, czy się jest skrajnym indywidualistą czy przeciwnie – liczy się na pomoc, ufa innym, korzysta z ich „dobrych rad”, a przyczyny porażek lokuje się w kontekście zewnętrznym lub obwinia za nie innych nie ma znaczenia w kontekście decyzji edukacyjnych. Niezależnie od tego, czym jest postawa IND, jest ona wyraźnie różna od czynnika CDS, który zdecydowanie deprecjonuje wartość wykształcenia (studiowania), a więc – z uwagi na krótki horyzont czasowy decyzji – nie postrzega wykształcenia w kategoriach „inwestycyjnych”, dla których jest niezbędna dłuższa perspektywa czasowa, cierpliwość w oczekiwaniu na planowane, przewidywanie korzyści.

Wykształcenie w kontekście uwarunkowań realizacji planów życiowych

Plany życiowe nie muszą być związane wyłącznie z osiągnięciem wysokiego poziomu wykształcenia oraz ograniczać się tylko do tego, co dzięki wykształceniu można osiągnąć w sferze osobistej i zawodowej. Realizacja planów życiowych może zależeć od poziomu uzyskanego wykształcenia, ale również inne czynniki mogą wpływać na szanse ich realizacji.

Tabela 5. Uwarunkowania szans realizacji planów życiowych (Model regresji logistycznej)

Wyszczególnienie	CDS	REF	EMA	LID	IND	SOC	DEP	SPR	WSP	%
Znajomość języków obcych		1,096	1,336		1,116			0,882	1,144	58,9
Własna praca (pracowitość)	0,757	1,346	1,661				0,902			54,6
Talent, własne zdolności	0,869	1,264	1,639	1,128	1,147	0,892	0,923		1,106	53,2
Zapotrzebowanie na zawód, który będziesz wykonywał(a)	1,106	1,150	1,500	0,809				0,919		50,7
Szczęście	1,326		1,266		1,111	0,901		0,857	1,089	47,7
Kontakty, znajomości z wysoko postawionymi osobami	1,235	1,093	1,208	1,148	1,157			0,776		47,6
Spryt	1,176	1,204	1,366	1,229	1,171	0,919		0,922		46,4
Własne wykształcenie						1,151		1,096	1,156	39,7
Wdzięk, urok osobisty	1,328		1,199	1,246	1,302	0,868	0,891		1,107	26,4
Kondycja gospodarki	1,150	1,228	1,315		1,116				1,200	21,8
Pochodzenie z bogatej rodziny	1,427			1,112	1,213		1,144	0,794		18,7
Obecność Polski w organizacjach międzynarodowych, takich jak Unia Europejska	1,190	1,255	1,268	1,241	1,143		1,111	1,212	1,186	15,4
Miejsce zamieszkania	1,217	1,248	1,232	1,118	1,359					14,7
Dobrze wykształceni rodzice	1,287	1,252		1,232	1,195		1,166		1,243	11,1
Politycy	1,276	1,310		1,190				1,190		8,7

Regresja logistyczna – zmiennymi niezależnymi są czynniki. Tabela zawiera tylko statystycznie istotne na poziomie $p < 0,05$ współczynniki $\exp(b)$. Kolumna „%” zawiera procent osób uznających, że dany aspekt, warunek może odegrać „Bardzo ważną rolę” w realizacji planów życiowych.

Nie jest zaskoczeniem, że postawa CDS znacznie deprecjonuje znaczenie własnej pracy (pracowitości) oraz talentu i zdolności. W świecie, w którym trudno mieć kontrolę nad zdarzeniami, w którym rządzi przypadek lub konieczność (fatum), własna praca i talent nie mają większego znaczenia. Liczyć się może szczęście (32,6%), wdzięk i urok osobisty (32,8%), spryt (17,6%) oraz szanse wynikające ze statusu przypisanego (odziedziczony): pochodzenie z bogatej rodziny (42,7%), dobrze wykształceni rodzice (28,7%). Wydaje się, że postawa Carpe Diem Syndrome jest nie tylko konsekwencją poczucia utraty kontroli nad zdarzeniami, ale również efektem tego, że postrzega się świat społeczny w kategoriach trudnych do pokonania determinant statusowych (strukturalnych) i osobistych zdolności do wykorzystywania nadarzających się okazji (szczęście, wdzięk, spryt). Carpe Diem Syndrome jest strategią przystosowawczą do świata, w którym liczą się względnie sztywne podziały statusowe, a jednostka może przystosować się do tego świata wyłącznie przez poszukiwanie szczęśliwych i unikanie przykrych zdarzeń, sytuacji.

W przeciwieństwie do CDS refleksyjne podejmowanie decyzji (REF) i emocjonalna autonomia zorientowana na efekty (EMA) wyraźnie podkreślają pozytywną rolę własnej pracy (pracowitości) i talentu, własnych zdolności. O ile CDS – przypomnę – warunkował deprecjację studiów jako środka rozwoju, uzyskania atrakcyjnej i dobrze płatnej pracy, szacunku, o tyle REF i EMA podkreślały znaczenie wykształcenia wyższego (tabela 4). Pracowitość i talent mają zdecydowane większe znaczenie dla osób zorientowanych na efekty niż dla tych, którzy jedynie podejmują decyzje refleksyjnie. Emocjonalna autonomia podnosi szanse realizacji planów życiowych dzięki własnej pracy o 66% (REF o 35%), a dzięki talentowi i zdolnościom o 64% (REF o 26%). W przypadku REF i EMA nie ma znaczenia pochodzenie z bogatej rodziny (niezwykle istotny czynnik sukcesu życiowego dla postawy CDS).

„Własne wykształcenie” nie ma znaczenia jako czynnik sukcesu dla osób, które raczej postrzegają sukces jako konsekwencję własnych działań (CDS, REF, EMA, LID), ma natomiast dla osób, które w procesie decyzyjnym kładą nacisk na kontekst społeczny (SOC i WSP) oraz sprawstwo. Można sądzić, że „własne wykształcenie” jako czynnik pomocny przy realizacji planów życiowych funkcjonuje jedynie jako cecha klasyfikacyjna, gdyż sukces zależy nie tyle od tego, jakie się ma wykształcenie, ale jaki się z niego użytek, dzięki pracowitości i talentowi. Podkreślić warto, że czynniki związane z procesem podejmowania decyzji (CDS, REF, EMA i LID) również podkreślają informacje o popycie na wykonywany zawód (jest to szczególnie

istotne dla EMA – zwiększa szanse wyboru o 50%). Kondycja gospodarki (dla EMA 31,5%), kontakty, znajomości z wysoko postawionymi osobami („kapitał społeczny”) – zwiększają szanse zarówno dla CDS i EMA. Podkreślić warto, że dla maturzystów (z lat 2010-2015) kontekst instytucjonalny związany z obecnością Polski w organizacjach międzynarodowych, takich jak Unia Europejska, miał znaczenie dla wszystkich czynników, z wyjątkiem SOC, który wiąże się z orientacją na kontekst decyzyjny w skali mikrospołecznej grupy rówieśniczej.

Postawa indywidualistyczna (IND), która nie miała znaczenia w kontekście decyzji o podjęciu studiów, w szerszym kontekście szans warunkujących realizację „planów życiowych” staje się aktywna. W zasadzie ma wzorzec identyfikacji szans podobny do CDS, z wyjątkiem postrzegania talentu, własnych zdolności oraz roli polityków. W postawie CDS talent tracił na znaczeniu, dla indywidualistów jest znaczący. W postawie CDS politycy odgrywają znaczącą rolę (być może w świecie trudnym do kontroli na polityków delegowana jest zdolność kontroli procesów społecznych), podczas gdy dla indywidualistów politycy nie mają znaczenia jako czynnik odgrywający ważną rolę w realizacji planów życiowych. Wydaje się, że postawa indywidualistyczna przypomina postawę CDS, ale jest związana z orientacją na realizację wartości niezwiązanych z edukacją formalną, zaś profil psychologiczny związany z nieufnością i poleganiem jedynie na własnych siłach może być efektem nieprzystosowania do wymagań dyscypliny systemu szkolnego.

Postrzeganie roli szkoły w kształtowaniu postaw i decyzji edukacyjnych

Wyróżnione czynniki charakteryzujące postawy maturzystów nie tworzą homogenicznej klasy. Czynniki CDS, REF, EMA i LID mogą odzwierciedlać względnie trwałe różnicowania indywidualne o charakterze psychologicznym w dużym stopniu uwarunkowane predyspozycjami genetycznymi (poziomem IQ, temperamentem). Z drugiej strony środowisko rodzinne stanowi wysoce zróżnicowane źródło specyficznych uwarunkowań socjalizacyjnych związanych z poziomem wykształcenia rodziców, dostępnymi zasobami materialnymi, wartościami i stylem życia, aspiracjami związanymi z dziećmi, kontrolą ich zachowania. O ile czynniki „genetyczne” mogły mieć znaczenie we wczesnych fazach życia (również związane z płcią), o tyle późniejsza socjalizacja w rodzinie mogła wprowadzić znaczące modyfikacje przez interakcje środowiskowe. Na kolejnym etapie kształtowania

postaw pojawia się szkoła. W szkole proces socjalizacyjny jest uwarunkowany oddziaływaniami grupy rówieśniczej oraz kadry nauczycielskiej. Trudno ocenić stopień trwałości ukształtowanych postaw we wcześniejszych fazach życia i w rezultacie nie jest łatwo ocenić, na ile osiągnięcia szkolne są uwarunkowane trwałymi dyspozycjami ucznia, na ile zaś dyspozycje te są kształtowane przez szkołę – osiągnięcia edukacyjne ucznia, interakcje z nauczycielami i grupą rówieśniczą. Wydaje się, że podstawowe kompetencje społeczne związane z funkcjonowaniem w grupie ukształtowały się znacznie wcześniej, na etapie przedszkolnym lub w szkole podstawowej. W szkole średniej – szczególnie w kontekście kształtowania postaw związanych z podjęciem studiów – decydującą rolę mogą odgrywać nauczyciele.

Tabela 6. Postrzeganie szkoły w kształtowaniu postaw (Model regresji logistycznej)

Zmienne przewidywane (zależne)	CDS	REF	EMA	LID	IND	SOC	DEP	SPR	WSP	%
Moja szkoła dobrze przygotowała mnie do dalszego życia	0,897	1,145		1,038	0,857	1,138		1,282	1,174	38,1
Poleciłbym moją szkołę młodszemu rodzeństwu								1,125	1,144	37,1
Uczeń, który jeszcze nie wie, co będzie robił po maturze, może liczyć na poradę nauczycieli		1,156		1,118	0,916	1,112		1,123	1,208	33,6
Szkoła nie robi nic, aby pomóc uczniom w wyborze kariery po maturze			1,103		1,181				0,863	29,2
Nauczyciele rozmawiają z uczniami na temat najbardziej przyszłościowych zawodów	1,104	1,180		1,147	0,906			1,242	1,235	24,1
Nauczyciele w mojej szkole często rozmawiają z uczniami o ich przyszłości		1,200		1,198	0,910			1,277	1,219	23,0

Regresja logistyczna – zmiennymi niezależnymi są czynniki. Tabela zawiera tylko statystycznie istotne na poziomie $p < 0,05$ współczynniki EXP(B). „%” – procent osób akceptujących opinię o własnej szkole i nauczycielach.

Osoby przyjmujące postawę refleksyjną w podejmowaniu decyzji (REF) z reguły lepiej oceniają własną szkołę, podkreślając, że szkoła dobrze przygotowała je do dalszego życia (14,5%), nauczyciele udzielali porad (15,6%), przekazywali informacje o przyszłościowych zawodach (18%) i rozmawiali z uczniami o ich przyszłości (20%). Jest rzeczą interesującą, że uczniowie refleksyjni podobnie oceniają szkołę jak uczniowie charakteryzujący się orientacją na przywództwo w grupie (LID). Nasuwa się przypuszczenie, że nauczyciele chętnie rozmawiają z uczniami, którzy sami wykazują wysoką potrzebę pozyskiwania informacji, aby refleksyjnie podejmować decyzje edukacyjne, oraz wyróżniają się na tle innych aktywnością i kompetencjami komunikacyjnymi. Krytycznie oceniają szkołę uczniowie prezentujący postawę CDS oraz uczniowie zorientowani na efekty – uczniowie emocjonalnie autonomiczni (EMA) częściej akceptują opinię, że szkoła nie robi nic, aby pomóc uczniom w wyborze kariery po maturze. Szkoła jest niewątpliwie miejscem kształtowania poczucia sprawstwa. Osoby przekonane, że w życiu znaczenie ma indywidualny wysiłek i ambicja, którzy w decyzjach wykazują się asertywnością (SPR) oraz mają świadomość wsparcia ze strony osób zaufanych i rodziców (WSP) z reguły pozytywnie oceniają szkołę, działania nauczycieli.

Szczególnie krytyczny, negatywny stosunek do szkoły przejawiają osoby o postawach indywidualistycznych (IND). Najgorzej oceniają szkołę ze względu na przygotowanie ucznia do dalszego życia. Uczeń, który nie wie, co będzie robił w przyszłości, nie otrzymuje od nauczyciela porady, gdyż szkoła nie pomaga uczniom w wyborze kariery po maturze i nauczyciele nie rozmawiają z uczniami o przyszłościowych zawodach i o ich osobistych perspektywach. Postawa indywidualistyczna – nieufność, liczenie na siebie, niechęć do przyjmowania „dobrych rad” – może być przeszkodą w nawiązaniu komunikacji z nauczycielami. Wydaje się, że postawa IND związana jest z odniesieniem do wartości niezwiązanych specyficznie z systemem nauczania. Może się w niej ujawniać trudności adaptacyjne lub skłonność do zachowań anty-społecznych (dewiacyjnych w sensie Mertona).

Socjologiczne determinanty postaw

Socjologowie nieufnie podchodzą do wyjaśnień w kategoriach „psychologicznych” – postaw, stylów poznawczych, orientacji – podejrzewając, że są one „korelatami” uwarunkowań społecznych związanych pełnią rolą społeczną, cechami demograficznymi (płeć, wiek), środowiskiem (miejsce zamieszkania). Maturzyści stanowią homogeniczną wiekowo kategorię,

a więc nie występują czynniki związane ze zróżnicowaniem cyklu życiowego, doświadczeniem pokoleniowym. Większość (75% maturzystów) mieszka w Białymstoku, pozostali w gminach ościennych. W porównaniu z populacją generalną wyższy jest przeciętny poziom wykształcenia rodziców i mniejsze jest zróżnicowanie. Znacznie częściej rodzice prowadzą własną działalność gospodarczą – w próbach losowych z populacji ogólnej znajduje się około 5-6% badanych prowadzących własną działalność gospodarczą⁵. Wśród maturzystów Białegostoku w latach 2010-2015 odsetek rodziców prowadzących działalność gospodarczą wyniósł 35%.

Tabela 7. Socjologiczne uwarunkowania postaw. (Model regresji liniowej)

Zmienne niezależne	LID	WSP	EMA	DEP	CDS	SPR	SOC	IND	REF
Płeć (1 – kobiety, 0 – mężczyźni)	-0,151	0,076	0,119	-0,076		-0,067			
Wykształcenie ojca (lata nauki)			0,204						
Wykształcenie matki (lata nauki)			0,211						
Wykształcenie łączne*	0,176		-0,339			0,295			
Położenie materialne**		0,110		0,089	-0,062		-0,049		
Miejsce zamieszkania (1 – Białystok, 0 – inne miasta i wieś)								-0,046	0,041
Działalność gospodarcza***	0,049				-0,052				-0,045
Typ szkoły: liceum									
Typ szkoły: technikum									
Kursy kształcące****				0,056				-0,058	
R-kwadrat	0,035	0,026	0,021	0,020	0,015	0,013	0,013	0,009	0,008

Regresja liniowa (wielokrotna) – zmiennymi zależnymi są czynniki. Tabela zawiera tylko statystycznie istotne na poziomie $p < 0,05$ standaryzowane współczynniki beta. Można je porównywać pod względem „siły wpływu” na zmienne zależne (czynniki)

* Iloczyn lat nauki matki i ojca.

** Subiektywna ocena: 1 – dochód rodziny ucznia wyższy od przeciętnego, 0 – nie gorszy od przeciętnego

*** Rodzice mają własną firmę

**** Liczba płatnych zajęć dodatkowych organizowanych poza szkołą

⁵ Informacja z Aneksu Komunikatu 54/2017 CBOS. Nie wszystkie komunikaty posiadają Aneks „metryczkowy”.

Przyjęty model pokazuje, że wyróżnione czynniki są słabo „zdeternowane” przez typowe zmienne „socjologiczne”. Uwarunkowania społeczne najsilniej determinują orientację na przywództwo (LID). Jest ona silniejsza wśród chłopców niż dziewcząt oraz wśród uczniów, których rodzice prowadzą działalność gospodarczą. Wynik odzwierciedla z jednej strony stereotypowe oczekiwania kulturowe związane z płcią, z drugiej – przekaz wzorca aktywności związanego z postawą „przedsiębiorcy”, który musi posiadać kompetencję zarządzania zespołami pracowniczymi. Wykształcenie rodziców nie ma wpływu na kształtowanie się postawy LID, ale gdy uwzględni się łącznie wykształcenie ojca i matki, to ujawnia się synergiczny efekt wykształcenia. Podobny efekt występuje również w przypadku kształtowania się poczucia sprawstwa (SPR). Być może zrównoważony poziom wykształcenia, podobieństwo sprawności komunikacyjnej i zainteresowań stwarza lepsze środowisko do kształtowania się postaw asertywnych. I w tym przypadku ujawnia się tradycyjny wzór socjalizacyjny, którego efektem jest wyższe poczucie sprawstwa (SPR) wśród chłopców. Podobne – typowe – zależności widać w przypadku czynnika refleksyjności, charakteryzującego uczniów mieszkających w mieście, których rodzice nie prowadzą działalności gospodarczej. Indywidualizm charakteryzuje istotnie silniej uczniów spoza Białegostoku, z gmin wiejskich – w tym kontekście nieufność i liczenie wyłącznie na własne siły oraz krytyczna ocena szkoły w kształtowaniu postaw związanych z podjęciem studiów mogą po prostu odzwierciedlać trudności z adaptacją do życia w środowisku wielkomiejskim, reguł instytucjonalnych i wiązania planów na życie z aktywnością niewiążącą się silnie z poziomem i profilem osiągniętego wykształcenia. Spośród wyróżnionych czynników interesująco przedstawia się postawa zorientowana na efekt – autonomia emocjonalna (EMA). Jak widać, osiągnięcie satysfakcji z realizacji dokładnie zaplanowanych efektów oraz odczuwanie złości na siebie w przypadku niepowodzenia charakteryzuje częściej dziewczęta. Niewykluczone, że w tradycyjnym stereotypie płci, w którym to chłopcy cechują się większymi predyspozycjami do przyjmowania ról dominujących (LID), związanych z zewnętrznymi nagrodami (uznanie), mieści się również to, że dziewczęta są socjalizowane do tego, aby osiągać większą satysfakcję z realizacji dobrze zaplanowanych przedsięwzięć (EMA). Zagadkową rolę w kształtowaniu się postawy EMA odgrywa wykształcenie rodziców. Wyższy poziom wykształcenia zarówno ojca i matki mają wpływ pozytywny, ale łącznie indukują negatywną interakcję. Słowem, gdy oboje rodziców mają wyższy poziom wykształcenia, to dziecko w słabszym stopniu wykształca w sobie postawę autonomii emocjonalnej. Na uwagę również zasługuje fakt, że to chłopcy

w większym stopniu charakteryzują się poczuciem uzależnienia od rodziców – podkreślają, że rodzice mają wobec nich oczekiwania i starają się nadmiernie kontrolować ich życie (DEP). Dotyczy to w większym stopniu osób, które uważają, że znajdują się w lepszym położeniu materialnym niż ich rówieśnicy. Na pierwszy rzut oka wydaje się to niezgodne ze stereotypem większej troski i kontroli rodziców nad zachowaniem dziewcząt. Wydaje się jednak, że stwierdzona zależność jest raczej pochodną ostrzejszych napięć i konfliktów między dorastającymi chłopcami dążącymi do zwiększenia autonomii a rodzicami usiłującymi wpływać dyscyplinująco na niepożądane zachowania chłopców (np. w zakresie rozrywki, manier grzecznościowych, ryzyko sięgnięcia po alkohol, dopalacze).

Typ szkoły (liceum lub technikum) nie ma znaczenia w kształtowaniu się postaw. Jedynie uczestnictwo w kursach doszkalających organizowanych w szkołach i często odpłatnych ma związek z poczuciem zależności od rodziców (DEP), którzy wywierają nacisk na doszkalcenie i za nie płacą, oraz z indywidualizmem (IND), czynnikiem wyrażającym negatywną postawę wobec szkoły i nauczycieli.

Zakończenie

Trzy ogólne wnioski wyłaniają się z przedstawionych wyników. Po pierwsze, wyraźne zaznaczają się dwa odrębne wymiary decyzji – wymiar preferencji indywidualnych związanych perspektywą czasową, refleksyjnością, orientacją na rezultat, sprawstwem oraz wymiar kontekstu społecznego związanego z konformizmem, poczuciem zależności, wsparciem. Po drugie, wydaje się, że postawa orientująca się na terażniejszość może być pewną strategią wyboru w ramach postrzegania świata, albo odzwierciedleniem pasywnej adaptacji do sytuacji utraty kontroli nad zdarzeniami. Podobnie jak strategia indywidualistyczna – może być postawą niezależnego „gracza strategicznego” albo świadectwem trudności adaptacyjnych do kontekstu społecznego. Po trzecie, „plany życiowe” stanowią kategorię zdecydowanie szerszą od tych tylko perspektyw, które można uzyskać dzięki podjęciu studiów (praca, dochody, prestiż), w związku z czym zakres czynników wpływających na szanse ich realizacji jest znacznie szerszy niż tylko uzyskane wykształcenie wyższe (szczęście, pochodzenie, kontekst instytucjonalny, koniunktura gospodarcza i inne). Decyzje edukacyjne maturzystów związane z postrzeganiem wartości wyższego wykształcenia oraz oceną szans realizacji planów w mieście lub regionie zamieszkania mają istotne znaczenia dla kształtowania lokalnej polityki edukacyjnej w związku z potencjalnymi

procesami migracyjnymi (szczególnie w sąsiedztwie atrakcyjnego ośrodka) lub procesami rezygnacji z aspiracji edukacyjnych, które mogą stanowić przeszkodę w rozwoju społecznym i kulturowym regionu.

ANEKS

Nota metodologiczna

Specyfikacja badania. Wyniki badania pochodzą z cyklicznego projektu „*Matura i co dalej?*”, który był realizowany w latach 2010, 2013 i 2015 w ramach prac Koła Naukowego Socjologów Instytutu Socjologii na Uniwersytecie w Białymstoku. W przygotowaniu koncepcji badania, opracowaniu ankiety, organizacji badania w szkołach średnich Białegostoku brali udział asystenci z Zakładu Metodologii Badań Społecznych i Statystyki – Alicja Zawistowska i Łukasz Kiszkiel. Ankiety przeprowadzono w formie audytoryjnej w klasach maturalnych w liceach i technikach Białegostoku na przełomie marca i kwietnia uzyskując w 2010 roku – 1138, w 2013 – 716, a w 2015 roku – 1231 ankiet.

Analiza czynnikowa. W ankiecie przedstawiono maturzystom listę 32 stwierdzeń. Zadaniem badanych była ocena na ile stwierdzenia odnoszą się do nich osobiście, dobrze oddają ich poglądy. Ocenę badani wyrażali na pięciostopniowej skali: *Zdecydowanie się zgadzam* (5), *Raczej się zgadzam* (4), *Ani się zgadzam, ani się nie zgadzam* (3), *Raczej się nie zgadzam* (2), *Zdecydowanie się nie zgadzam* (1). Macierz kowariancji poddano analizie czynnikowej przy użyciu pakietu SPSS, wyodrębniając czynniki metodą głównych składowych (*principal components*) oraz stosując rotację Varimax. Czynniki tworzą niezależne od siebie (ortogonalne) zmienne o rozkładzie normalnym standaryzowanym. Nazwy czynników odnoszą się do treści zmiennych składających się na silnie skorelowane wiązki wskaźników. W tym sensie można traktować „czynnik” jako skalę mierzącą *ukryty wymiar*, którego wskaźnikami, symptomami są odpowiedzi respondentów na zadawane pytania. Przyjęto konwencję identyfikacji czynnika przez pozytywne korelacje ze wskaźnikami. Negatywne wartości ładunków czynnikowych można relatywnie opisać przez negację nazwy czynnika. Wyodróżnione czynniki „wyjaśniają” 50% wariancji zmiennej stanowiącej sumę wszystkich wskaźników.

Regresja logistyczna. Zmienne zależne (przewidywane) przyjmują wartości 1 – wybór danej cechy, 0 – odrzucenie, pominięcie. Można więc interpretować zmienną zależną jako prawdopodobieństwo wyboru

(szansy – przypadku cech pozytywnie ocenianych, pożądaných lub ryzyka – w przypadku cech negatywnych, niepożądanych). Na przykład w tabeli 3, możliwość kontynuacji nauki na studiach wyższego stopnia jest dla 41,2% badanych okolicznością „bardzo ważną”. Model regresji logistycznej, w której zmiennymi niezależnymi (predyktorami) są czynniki, pozwala zidentyfikować czynniki istotne wpływające na zwiększenie lub zmniejszenie skłonności do wyboru (wskazywania) tej cechy oferty edukacyjnej. Współczynnik $EXP(B)$ ma prostą interpretację. Gdy $EXP(B) > 0$, np. 1,181, to można mówić, że wzrost wartości tego czynnika o jednostkę (odchylenie standardowe) od wartości średniej zwiększa szansę wskazania danej cechy o 18,1%. Gdy $EXP(B) < 0$, na przykład 0,893, to wzrost wartości czynnika na jednostkę, wpływa negatywnie na szansę wyboru danej cechy, o -11%. W przypadku $EXP(B) = 1$ współczynniki regresji liniowej $B = 0$, co oznacza, że kowariancja czynnika i zmiennej zależnej jest równa zero. Nie zachodzi związek statystyczny między zmiennością czynnika a obserwowanym zachowaniem, stanem. Użycie czynników w modelu regresyjnym spełnia dodatkowe, istotne założenia w liniowym modelu regresyjnym: czynniki mają rozkład normalny i są niezależne, spełnione jest w konsekwencji założenie addytywności wpływów w modelu regresyjnym oraz adekwatność klauzuli *ceteris paribus*.

Literatura

- Kamieniecka, M. (2015), *Decyzje edukacyjno-zawodowe uczniów szkół gimnazjalnych*. Raport podsumowujący, Warszawa.
- NIK (2013), *Przeciwdziałanie zjawiskom patologii wśród dzieci i młodzieży szkolnej*. NIK, KNO-4101-03-00, Warszawa.
- Sawiński Z., 2008: *Zmiany systemowe a nierówności w dostępie do wykształcenia*, [w:] *Zmiany stratyfikacji społecznej w Polsce*, red. H. Domański, Warszawa.
- Sobol-Kwapińska M. (2013), *Hedonism, fatalism and 'carpe diem': Profiles of attitudes toward the present time*, „Time and Society”, nr 22(3).
- Sobol-Kwapińska M., Jankowski T., Przepiorka A. (2016), *What do we gain by adding time perspective to mindfulness? Carpe Diem and mindfulness in a temporal framework*, „Personality and Individual Differences”, nr 93.
- Szymański Mirosław J. (2013), *Socjologia edukacji. Podręcznik akademicki*, Kraków
- Węziak-Białowolska, D., (2010), *Model kapitału intelektualnego regionu. Koncepcja pomiaru i jej zastosowanie*, Warszawa.
- Węziak-Białowolska D., I. E. Kotowska (2014), *Pomiar kapitału ludzkiego i jego różnicowanie według cech demograficznych, społecznych i ekonomicznych*, [w:] *Rynek pracy*

i wykluczenie społeczne w kontekście percepcji Polaków – Diagnoza Społeczna 2013. Raport tematyczny, red. I. E. Kotowska, Warszawa.

Zahorska M. (2004), *Zmiany w oświacie – koncepcje i uwarunkowania*, [w:] *Reformy społeczne. Bilans dekady*, red. M. Rymśka, Warszawa.

Zawistowska A. (2012), *Horyzontalne nierówności edukacyjne we współczesnej Polsce*, Warszawa.

Zawistowska A. (2014), *Black box of the educational reform in Poland*, "Polish Sociological Review", nr 3.

SUMMARY

Educational decisions of high school graduates. The social context and individual attitudes of the youths of Białystok to the higher education.

The aim of the article is to identify attitudes towards higher education of graduates of high schools in Białystok and to identify the individual and social factors influencing these attitudes. The decision-making model presented in the article included the personal preferences, peer groups, teachers and parents as a factors determining the value of higher education, the criteria of study selection and the expectations associated with them. The decision-making process associated with the choice of an educational path has a nature of investment decisions that are highly unpredictable because of delaying desired outcomes. That's why the decision-making process of graduates of high schools have to be highly social in nature.

KEYWORDS: school graduate, attitude to education, Carpe Diem Syndrome, decision strategies

ŁUKASZ KISZKIEL

UNIwersytet w Białymstoku

E-MAIL: LUKASZKISZKIEL@GMAIL.COM

ASPIRACJE EDUKACYJNE, ZAWODOWE I ŻYCIOWE BIAŁOSTOCKICH MATURZYSTÓW W LATACH 2010-2015

Wprowadzenie

Uczniowie klas maturalnych są postawieni przed niezwykle złożonym wyzwaniem. Znajdując się na progu dorosłości, zmuszeni są do podejmowania decyzji związanych z własną przyszłością. Opierając się na dostępnych informacjach, posiadanych preferencjach i zasobach, nabytych umiejętnościach i wiedzy, rekomendacjach znaczących innych (rodziców, nauczycieli, znajomych) i pozostałych subiektywnych czynnikach, dokonują oni kilku-etapowego wyboru dotyczącego ich dalszej kariery. Pierwszym z nich jest decyzja o kontynuowaniu lub zaniechaniu edukacji i próba podjęcia pracy zawodowej. Kolejnym jest wybór kierunku studiów oraz ośrodka akademickiego, w którym pobierana będzie nauka. Dokonane na tym etapie życia decyzje będą silnie determinowały prawdopodobieństwo realizacji planów, aspiracji i celów jednostki, pojmowanych szeroko jako sukces życiowy, zarówno w jej subiektywnym, jak i zobiektywizowanym sensie. W tym artykule przedstawione zostaną wyniki badań białostockich maturzystów dotyczące ich aspiracji edukacyjnych, zawodowych i życiowych oraz subiektywnej oceny szans ich realizacji.

Definiowanie sukcesu życiowego

Augustyn Bańka [2005] stwierdza, że podstawą sukcesu nie jest jednorazowy akt wyboru kariery, ale umiejętność jej etapowego budowania, modyfikowania oraz w konsekwencji wdrażania własnych planów w życie. Sukces edukacyjny, który nierzadko implikuje sukces zawodowy, wymaga zatem przyjęcia określonej strategii, a następnie jej konsekwentnej realiza-

cji. Strategie oraz definicja sukcesu życiowego jest modyfikowana między innymi przez status materialny czy pochodzenie społeczne – inny punkt widzenia będą prezentować maturzyści z niezamożnych i zamożnych rodzin, pochodzący ze wsi i miasta, bądź uczęszczający do renomowanych i nierenomowanych szkół, a także pochodzących z rodzin o wysokim kapitale społecznym.

Co więcej, na osiągnięcie sukcesu edukacyjnego, zawodowego i życiowego wpływać będą zarówno czynniki wewnętrzne na przykład cechy charakteru, czyli motywacja, ambicja, determinacja, pracowitość, ale także indywidualizm lub konformizm, rozumiany jako dostosowywanie własnych decyzji do opinii znaczących innych. Rolę odgrywają również czynniki „zewnętrzne”: rodzice, rodzina, środowisko, z którego wywodzi się człowiek, kapitał kulturowy, który jest nierzadko skorelowany z kapitałem ekonomicznym. Cała ta mozaika wewnętrznych i zewnętrznych czynników determinuje określony styl życia jednostki. Może być on rozumiany jako alternatywne sposoby funkcjonowania wynikające z pochodzenia społecznego, posiadanych cech społecznych oraz ze zróżnicowanego dostępu do dóbr i usług [Johnson 1997]. Według A. Adlera [2000] styl życia to jedyny w swoim rodzaju, wywierający wpływ na otoczenie sposób bycia danej osoby, na który składa się całość motywów, cech, zainteresowań i wartości uznawanych i przejawianych poprzez zachowanie konkretnej osoby. Reprezentowane style życia przekładają się istotnie na aspiracje (decyzje) edukacyjne i zawodowe maturzystów, które następnie determinują ich życiowy sukces. Czym jest jednak ów życiowy sukces?

Przyglądając się młodzieży M. Pinquarta i R. Silbereisen [2010] wyodrębnili trzy kluczowe, subiektywne kryteria definiujące życiowy sukces: po pierwsze, sukces w wymiarze zawodowym – rozumiany jako subiektywne odczucie postępu własnej kariery, sukces w wymiarze społecznym (afiliacyjnym), czyli zadowolenie z relacji osobistej ze znaczącymi innymi oraz sukces w wymiarze samorealizacji – pojmowany jako podejmowanie działań motywujących powiązanych ze spędzaniem wolnego czasu. Jak zauważa Hildebrandt-Wypych za H. Meulemann [2011], „sukces życiowy jest mierzony tą samą ‘obiektywną’ skalą: stadiami kariery zawodowej i życia prywatnego, a miejsce na owej skali jest instytucjonalnie powiązane z zasobami – pieniędzmi, szacunkiem i prestiżem. ‘Obiektywny’ sukces życiowy nabiera kolorów dzięki ‘subiektywnym’ strategiom jego ewaluacji”. Satysfakcja

życiowa zależy zatem nie tylko od obiektywnej walidacji faktu, że życie określonej jednostki jest szczęśliwe (że „odniosła sukces”), ale także od indywidualnej, dokonywanej wielokrotnie, subiektywnej oceny, że sukces życiowy stał się jej udziałem.

W zrealizowanym badaniu białostockich maturzystów autorzy starali się uchwycić nastawienie i subiektywną ocenę młodzieży wobec realizacji życiowych scenariuszy. Dotyczą one społecznie uznawanych wyznaczników sukcesu i odnoszą się do scharakteryzowanych powyżej wymiarów zaproponowanych przez M. Pinquarta i R. Silbereisen (m.in. ukończenie studiów, posiadanie wymarzonej pracy, założenie rodziny, przynależność do elity, bycie zamożnym). Dodatkowo, aby sprawdzić na ile trwałe są deklaracje uczniów porównano dwa pomiary dokonane w 2010 i 2015 roku.

Strategie podejmowania decyzji wpływających na realizację aspiracji maturzystów

Aby sprawdzić, czy maturzyści planują swoją przyszłość rozsądnie (racjonalnie) i wierzą we własne sprawstwo, czy też ulegają emocjom, opiniom rodziny i uważają, że niewiele od nich zależy, przedstawiono im listę stwierdzeń obrazujących, jak inni ludzie radzą sobie w rozmaitych sytuacjach wyboru. Badanych poproszono, aby określili, na ile każde stwierdzenie trafnie reprezentuje ich poglądy. Za model wyjściowy posłużyła analiza dokonana przez J. Poleszczuka (2013), w której przy użyciu analizy czynnikowej początkowe trzydzieści dwa stwierdzenia zredukowano do dziewięciu wymiarów prezentujących odmienne strategie decyzyjne maturzystów. Były to:

Tabela 1. Strategie podejmowania decyzji w celu realizacji życiowych planów (aspiracji)

CDS (Carpe Diem)
Maturzyści wyznający maksymę Horacego, wyrażali przekonanie, że życia nie da się zaplanować. Stwierdzenia z tego czynnika ogniskowały się wokół ogólnej postawy braku sprawstwa i nieprzewidywalności jaką niesie los
JA (Samoocena)
Badani aprobujący tą postawę, częściej drobiazgowo planowali własne działania, rozpatrując jak największe spektrum możliwych alternatyw oraz rozważając przyszłe konsekwencje dokonanych wyborów. Po wytyczeniu celu, skupiali na nim całą uwagę

cd. Tabela 1.

RAT (Racjonalność)
Maturzyści kierujący się racjonalnym oglądem posiadanych alternatyw, realizowali skutecznie zamierzone cele, doceniali konsekwencję w działaniu i nie żalowali podjętych decyzji. Przejawianie postawy racjonalnej wiązało się z odrzucaniem przypadku i życia chwilą – odwrotnie racjonalność wymagała orientacji na przyszłość, na to, co się chce osiągnąć przez realizację zaplanowanego działania
IND (Indywidualizm)
Maturzyści przejawiający cechy indywidualistyczne, byli nonkonformistyczni i nie lubili kiedy otrzymywali rady od innych. Uznawali, że aby coś osiągnąć, należy liczyć wyłącznie na siebie, a przy tym nie trzeba zbyt ufać innym.
LID (Rola lidera)
Liderzy, to osoby lubiące w sytuacjach problemowych decydować za grupę, z poczuciem przywództwa objawiającego się naśladownictwem ich zachowań przez pozostałych członków, a także posiadający przekonanie, że mają większe szanse na realizację własnych celów życiowych niż koledzy
SOC (Orientacja społeczna)
To badani częściej wyznający przekonanie, że podczas podejmowania decyzji, warto rozważyć jak postąpiliby w takiej sytuacji inni
KON (Kontrola)
Byli to maturzyści, mający poczucie zbyt daleko posuniętej rodzicielskiej kontroli oraz posiadający rodziców z wyraźnymi oczekiwaniami, co do dalszych planów jednostki
WSP (Wsparcie społeczne)
Badani, którzy zgadzali się, że przed podjęciem istotnej decyzji warto jest porozmawiać z zaufaną osobą. Ponadto, mogli oni liczyć na wstawiennictwo (protekcję) rodziców w trudnej sytuacji
SPR (Sprawczość)
Silne ukierunkowanie na własne możliwości i wiarę we własne działania. Przyczyn błędnych decyzji, zdaniem badanych, należy upatrywać w nas samych

Źródło: http://soc.uwb.edu.pl/images/matura/Raport_Matura_i_co_dalej_Edycja_2010.pdf, s. 26-34.

Następnie odtworzono procedurę analityczną z zastosowaniem analizy czynnikowej, traktując jako podstawę obliczeń zagregowane pomiary (z 2010 roku i 2015 roku), a następnie dokonano porównania uzyskanych czynników za pomocą testu t-Studenta dla parametrycznych prób niezależnych.

Tabela 2. Porównanie strategii decyzyjnych w dwóch pomiarach

Czynniki	Rok	N	Średnia	SD	t
CDS (<i>Carpe Diem</i>)	2015	1197	0,05	0,98	2,44*
	2010	1099	-0,05	1,02	
JA (<i>Samooceena</i>)	2015	1206	-0,02	0,99	-0,81
	2010	1110	0,02	1,01	
RAT (<i>Racjonalność</i>)	2015	1220	0,01	1,00	0,33
	2010	1116	-0,01	1,00	
IND (<i>Indywidualizm</i>)	2015	1219	-0,04	1,00	-2,00*
	2010	1112	0,04	0,99	
LID (<i>Rola lidera</i>)	2015	1216	-0,02	1,00	-1,19
	2010	1126	0,03	1,00	
SOC (<i>Orientacja społeczna</i>)	2015	1220	-0,02	1,00	-1,05
	2010	1130	0,02	1,00	
KON (<i>Kontrola</i>)	2015	1216	-0,03	1,03	-1,45
	2010	1126	0,03	0,97	
WSP (<i>Wsparcie społeczne</i>)	2015	1218	0,00	1,01	0,12
	2010	1127	0,00	0,99	
SPR (<i>Sprawczość</i>)	2015	1217	-0,05	1,08	-2,31*
	2010	1129	0,05	0,91	

Źródło: Badania *Matura i co dalej?*, porównanie edycji 2010 i 2015.

Powyższe porównanie przynosi ciekawe wnioski. Okazuje się, że w późniejszym pomiarze, wzrosła liczba osób zasilających czynnik *Carpe Diem*, ogniskujący światopogląd wyrażający się brakiem refleksji nad własną przyszłością. Charakteryzuje go nieposiadanie wyraźnych aspiracji życiowych i przyjmowanie fatalistycznej postawy względem własnych możliwości, w myśl przekonania: „poddam się temu co przyniesie los, ponieważ i tak nie mam na nic wpływu”. Z drugiej strony spada liczba indywidualistów (IND) oraz maturzystów, którzy silnie wierzą w swoje możliwości (SPR). Są to osoby, które czują się kowalami własnego sukcesu, a realizację aspiracji edukacyjnych i zawodowych uzależniają od własnej pracy.

Przeanalizowane tu dwa pomiary zrealizowane w stosunkowo krótkim odstępie czasu (5 lat) nie dają pewności, że opisywane zmiany są trwałe. Jeśli jednak maturzyści tracą wiarę we własną sprawczość w osiągnięciu sukcesu życiowego i silniej akcentują wpływ czynników zewnętrznych w kształtowaniu swojej przyszłości, należy się spodziewać obniżenia ich aspiracji w zakresie wykształcenia i zawodu. Jeśli spada przekonanie o utracie kon-

troli nad procesem osiągnięć, nie ma sensu stawiać przed sobą ambitnych planów, gdyż losowość (niskie prawdopodobieństwo) otrzymania nagrody (sukcesu życiowego) jest zbyt wysoka, aby nadmiernie się angażować.

Subiektywna ocena roli wyższego wykształcenia i wiara w powodzenie planów życiowych

Aspiracje w ujęciu socjologicznym definiowane są najczęściej jako nadrzędne potrzeby, dążenia i zainteresowania jednostki lub grupy z wyraźnym zamiarem ich realizacji [Gołębiowski 1966]. Gołębiowski ma na myśli dążenia warunkowane przez hierarchię celów, które jednostka próbuje i uznaje za istotne i które determinują jej życiowe plany. Sztompka [2004] określa natomiast aspiracje jako „(...) reguły, których przedmiotem są cele działania (...). Mówią one, co jest godne, słuszne, właściwe. (...) Wskazują, do czego ludzie powinni dążyć”. W tym sensie aspiracje obejmują przyszłe wybory – cele związane ze sferą kształcenia oraz aktualne wyobrażenia odnoszące się do zawodu.

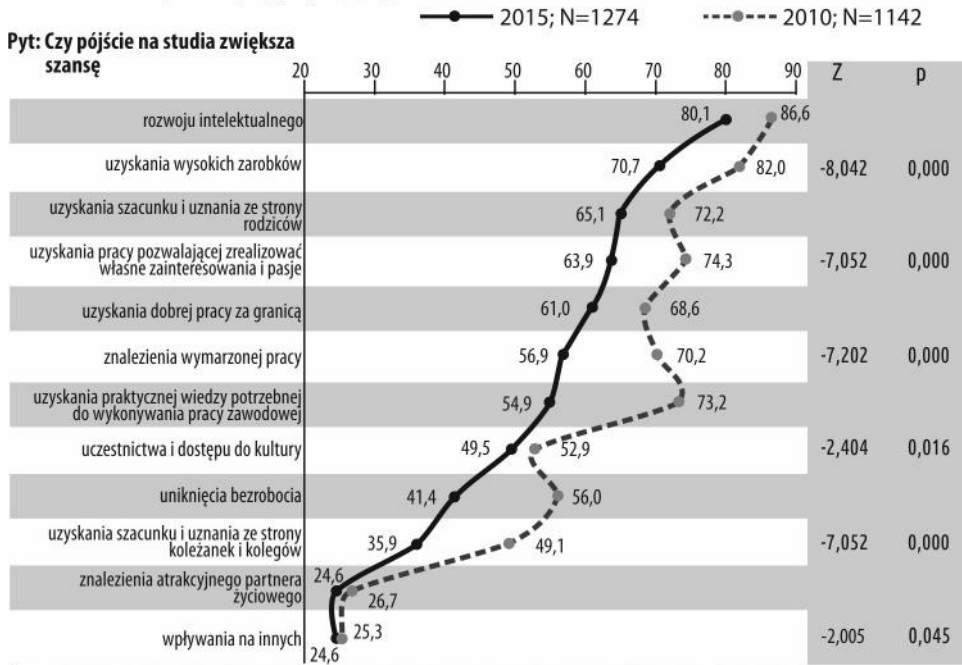
Zdecydowana większość badanych maturzystów zamierza kontynuować naukę na studiach. W 2010 roku plany takie miało 87,3%, a w 2015 roku – 83,4% [*Raport Matura i co dalej?*]. Mimo niewielkiego spadku, wysokie aspiracje wśród białostockich maturzystów utrzymują się. Chęć uzyskania dyplomu może jednak służyć różnym celom. Dla części osób można mieć w większym stopniu znaczenie instrumentalne, służące osiągnięciu określonych, wąsko rozumianych celów takich, jak prestiż czy wyższe dochody. Inni mogą dostrzegać jego wartość autoteliczną, a więc doświadczać satysfakcji płynącej z samego faktu posiadania wiedzy, rozwijania się. Na wykresie 1 zestawiono odpowiedzi (rozkłady procentowe) korespondujące z tymi zróżnicowanymi motywacjami. Testy istotności dla pomiarów przeprowadzono przy użyciu testu U-Manna-Whithney’a.

Choć, jak wcześniej wykazano, młodzież przejawia odmienne strategie planowania własnej kariery i różnorodne style podejmowania decyzji, zachodzi powszechna zgoda względem faktu, że studia przyczyniają się do rozwoju intelektualnego (ponad 80% wskazań w obu pomiarach) i mogą warunkować osiągnięcie życiowego sukcesu. Pozostałe stwierdzenia również osiągnęły poparcie ponad połowy badanych. Dotyczy to stwierdzeń, że studia zwiększają szanse na: uzyskanie wysokich zarobków, uzyskanie szacunku i uznania ze strony rodziców, uzyskanie pracy pozwalającej zreali-

zować własne zainteresowania i pasje, uzyskanie dobrej pracy za granicą). Porównanie w dwóch punktach czasu pozwala zauważyć deprecjację wyższego wykształcenia jako katalizatora sukcesu i zaspokajania własnych aspiracji. Na każdym z dwunastu stwierdzeń poparcie dla roku 2015 jest niższe niż 2010 i różnice te są istotne statystycznie. Największe „tąpnięcie” nastrojów dotyczyło „uzyskania na studiach praktycznej wiedzy potrzebnej do wykonywania pracy zawodowej” (18,3% punktów procentowych [pp.] różnicy), „uniknięcia bezrobocia” (14,6%), „znalezienia wymarzonej pracy” (13,3%), „uzyskania wysokich zarobków” (10,4%) oraz „znalezienia pracy pozwalającej zrealizować własne zainteresowania i pasje” (10,4%). Wszystkie powyższe stwierdzenia można zredukować do ogólnego wymiaru „sukcesu zawodowego” respondentów i wzmagającej się z biegiem lat niepewności, że ukończenie studiów zagwarantuje im przewagę konkurencyjną na rynku pracy.

Wykres 1. Studia jako inwestycja w przyszłość

(skala 5-o stopniowa, 5 – w bardzo dużym stopniu)
rozkład odpowiedzi pozytywnych (4) + (5)



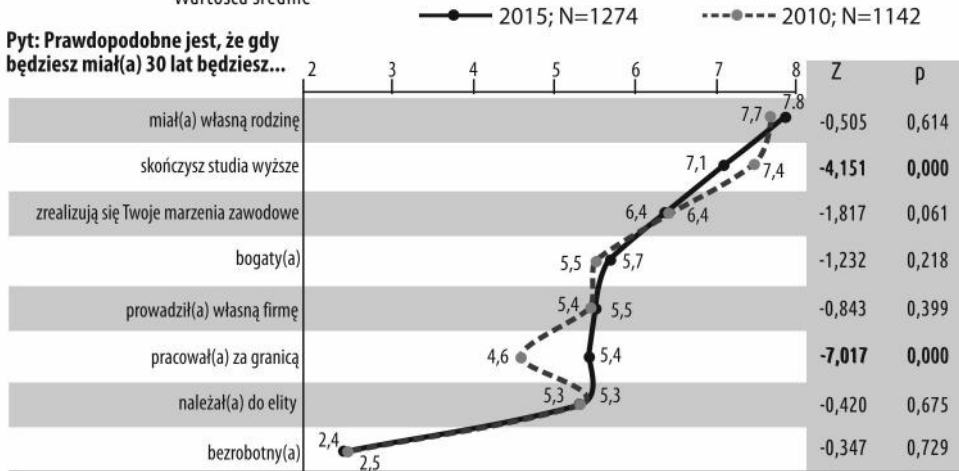
Źródło: Badania *Matura i co dalej?*, porównanie edycji 2010 i 2015.

Wydaje się zatem, że duża dynamika rynku pracy, wysokie bezrobocie wśród osób rozpoczynających zawodową karierę wzmagają niepewność maturzystów, podsyconą brakiem gwarancji czy decyzja o studiowaniu pozwoli im na osiągnięcie wyżej wymienionych celów życiowych, zawodowych i osobistych. Inwestycja w wykształcenie jest kosztowna, a efekty tej inwestycji stają się coraz bardziej rozmyte. Indywidualne kalkulacje stają się zatem nieodzownym elementem podejmowania decyzji. Badani maturzyści kierują się jednak różnymi przesłankami: niektórzy potrzebują wsparcia otoczenia (rodziny, nauczycieli), inni odkładają decyzję na ostatni moment, nie przejmując się konsekwencjami (postawa *carpe diem*), pozostali zdają się na własną intuicję i nie rozpamiętują podjętych decyzji, choćby były nietrafne (postawa indywidualistyczna). Bez wątpienia ważnym czynnikiem jest też samoocena własnych zdolności, dotychczasowe wyniki w nauce, przewidywany wynik na maturze czy opinie na temat tego, jak wymagające mogą być podjęte studia. W ten sposób można na przykład wyjaśnić dlaczego, pomimo podzielanej powszechnej wiedzy, że do najbardziej perspektywicznych kierunków należy informatyka lub medycyna, to zdecydowana większość badanych, analizując własne predyspozycje, umiejętności i zainteresowania, wybiera inne fakultety. Rozdźwięk między oceną perspektywnych kierunków (uważanych za najbardziej pożądane na rynku pracy w przyszłości) a wysłanymi wyborami były bardzo słabo skorelowane ($r=213$, $p=000$). Oznacza to, że młodzież decydując się na określone kierunki, niejako rezygnuje z zajmowania strategicznej pozycji na rynku pracy, oddając innym przywileje uzyskiwania wyższej pensji, prestiżu i wyższych szans na osiągnięcie zobiektywizowanego sukcesu życiowego.

W badaniu interesowała nas również ocena szans realizacji określonych scenariuszy w wieku 30 lat, kiedy jednostki zwyczajowo kończą lub skończyły już etap edukacji, mają już za sobą doświadczenie zawodowe oraz posiadają własną rodzinę. Chodziło zatem o określenie, na ile młodzi ludzie chcą realizować konwencjonalny cykl życiowy i związaną z nim hierarchię celów: ukończenie studiów, wejście na rynek pracy, założenie rodziny. Maturzyści proszeni byli o ocenę prawdopodobieństwa realizacji każdego ze scenariuszy ujętych na wykresie 2. Oceny prawdopodobieństwa dokonywali na 11 punktowej skali, gdzie 0 oznaczało „niemożliwe”, a 10 „na pewno”. Pytanie zaś brzmiało „Oceń, jak prawdopodobne jest, że gdy będziesz miał 30 lat, będziesz...”

Wykres 2. Wiara w realizację planów życiowych

(skala 11-o stopniowa, 10 – „na pewno”
Wartości średnie



Źródło: Badania *Matura i co dalej?*, porównanie edycji 2010 i 2015.

Badane dwie kohorty maturzystów miały dość zgodne wyobrażenia o szansach realizacji celów. Największe prawdopodobieństwo przypisują założeniu własnej rodziny, najmniejsze byciu bezrobotnym. Na drugim miejscu znalazło się przekonanie o ukończeniu studiów, choć zachodzi tu istotna statystycznie różnica, ponieważ maturzyści w 2015 roku wykazywali mniejszą wiarę w realizację takiego scenariusza. Ów spadek prawdopodobieństwa związany jest zapewne z opisaną powyżej utratą przeświadczenia, że studia ułatwiają znacząco osiągnięcie w życiu sukcesu. Maturzyści z umiarkowanym optymizmem zapatrują się na możliwość realizacji zawodowych marzeń. Osiągnięcie bogactwa, przynależność do elity oraz prowadzenie własnej działalności wydają się być najbardziej indyferentne, niejednoznaczne i nieprzewidywalne, czego dowodem jest średni wynik w obu pomiarach, oscylujący blisko środka skali (między 5,3 a 5,7). W 2015 roku wzrasta natomiast istotnie odsetek osób deklarujących, że w wieku trzydziestu lat będą pracować za granicą. Wzrost zainteresowania wyjazdem można wyjaśnić na kilka sposobów. Po pierwsze, kolejne roczniki młodzieży nabywają większe kompetencje w zakresie języków obcych, dzięki czemu nie boją się pracy w innym kraju. Po drugie, może się to wiązać z dość dużymi tradycjami migracji na Podlasiu, dzięki którym powstały sieci kontaktów

z osobami przebywającymi już za granicą. Wyjazd nie musi odbywać się „w ciemno”. Po trzecie, postawa promigracyjna może być konsekwencją silnej niepewności panującej w czasie realizacji badania na krajowym rynku pracy oraz znaczącym spadkiem wiary w gwarancję osiągnięcia sukcesu dzięki ukończeniu studiów. Stąd wzrastające w młodszej kohorcie przekonanie, że życie niejako „zmusi” ich do wyjazdu. Duże prawdopodobieństwo wyjazdu nie wiąże się z przekonaniem o podjęciu tam profesji zgodnej z kierunkiem studiów. Dowodem tego jest spadająca na przestrzeni lat wiara, że studia pozwolą na znalezienie dobrze płatnej pracy za granicą (wykres 1).

Rola czynników wewnętrznych i zewnętrznych w realizacji życiowych planów na przestrzeni lat

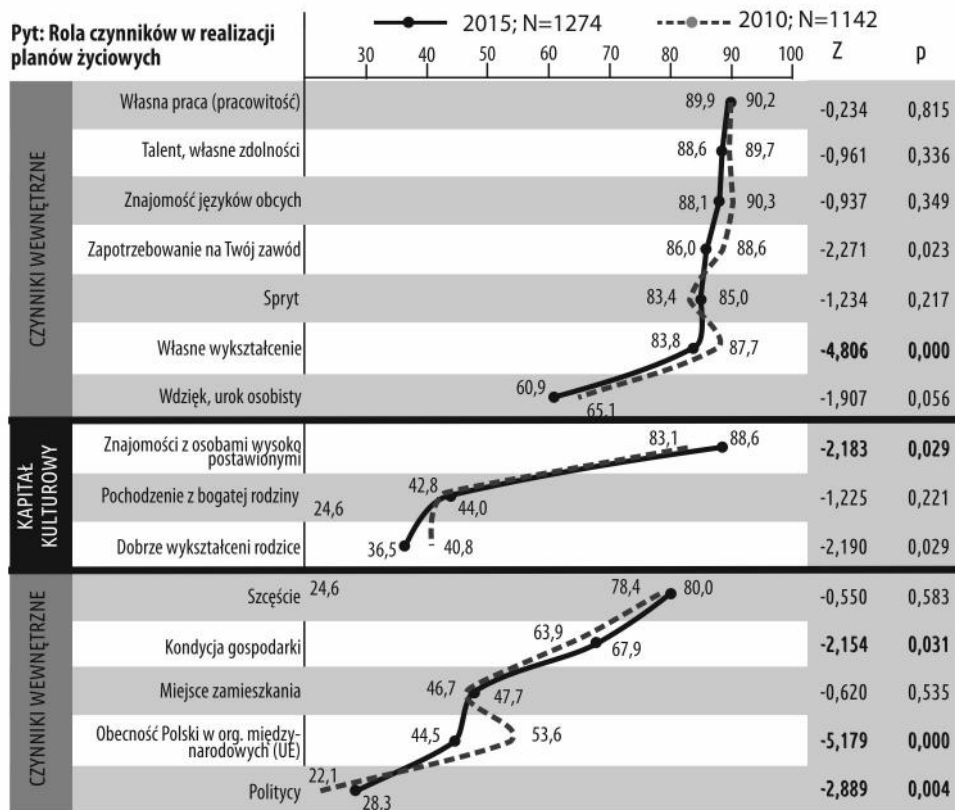
Sukces życiowy determinowany jest różnymi czynnikami: wewnętrznymi, na które mamy wpływ (zdobyta wiedza i wykształcenie, spryt), tymi które dziedziczymy (uroda, majątek), a także zewnętrznymi, niezależnymi od naszych wysiłków, ale mogącymi kształtować nasze aspiracje (kondycja gospodarki, miejsce urodzenia). Czynniki te są w różnym stopniu skorelowane i nie jest łatwo rozstrzygnąć o ich jednostkowej wadze w realizacji życiowych planów. Określenie ich wpływu dodatkowo utrudnia perspektywa czasowa, ponieważ nagrody za poniesiony wysiłek mogą być odroczone w czasie.

Niemniej przekonanie o istotniejszym wpływie czynników wewnętrznych na osiągnięcie życiowych planów świadczyć będzie o większym poczuciu kontroli własnego losu. Natomiast akcentowanie wymiaru zewnętrznego oznaczać będzie brak poczucia sprawstwa i utratę przekonania o wpływie na własne życie.

Na przestrzeni pięciu lat, rozpatrując rolę czynników wewnętrznych w realizacji planów życiowych, deprecjacji uległo jedynie „własne wykształcenie”, choć nadal charakteryzowało się ono wysokim odsetkiem wskazań (spadek z 87,7% w 2010 roku do 83,8% w 2015 roku). Kolejny raz potwierdził się spadek atrakcyjności edukacji jako kluczowego czynnika osiągnięcia sukcesu życiowego. Pozostałe czynniki wewnętrzne oceniane są przez maturzystów jako niezwykle ważne i utrzymywały się na stałym poziomie od 2010 roku ze wskazaniami powyżej 80%. Jedynie wdzięk i urok osobisty, traktowane są jako mniej istotny wymiar wpływający na wypełnianie życiowych aspiracji.

Wykres 3. Rola czynników w realizacji planów życiowych

(skala 5-o stopniowa, 5 – bardzo ważne)
rozkład odpowiedzi pozytywnych (4) + (5)



Źródło: Badania *Matura i co dalej?*, porównanie edycji 2010 i 2015.

Analizując kolejną grupę czynników, określoną tu „kapitałem kulturowym” widać, że w przekonaniu maturzystów ważne w urzeczywistnieniu życiowych zamierzeń okazują się „znajomości z wysoko postawionymi osobami”. Wymiar ten nabrał znaczenia w okresie objętym badaniem – w 2015 roku odpowiedź taką wybrało 88,6% badanych, a pięć lat wcześniej 83,1%. Wyraźnie mniejsze znaczenie ma natomiast, zdaniem młodych osób, pochodzenie z bogatej rodziny, czy też dobrze wykształceni rodzice. Spoglądając na rzeczywistość oczami ludzi wchodzących za chwilę w dorosłość widać, że realizacja własnych planów uzależniona jest

niemal w takim samym stopniu od własnej pracy, co posiadania kontaktów z przedstawicielami wpływowych środowisk społecznych.

Ostatnia grupa czynników zewnętrznych, choć nie uzyskuje tak wysokich wskazań jak poprzednie wymiary, uwidacznia wzrost przeświadczenia, że wiele w życiu zależy od czynników, na które młody człowiek nie ma wpływu lub jego wpływ jest minimalny, na przykład kondycji gospodarki (istotny wzrost wskazań) lub polityków, a w szczególnym stopniu od szczęścia. Dodatkowo, widać wyraźny spadek przekonania, że (z 53,6% w 2010 roku do 44,5% w 2015 roku) obecność Polski w Unii Europejskiej może przyczynić się do realizacji życiowych planów jednostki. Być może związane jest to z ostudzeniem proeuropejskiego entuzjazmu związanego z przekonaniem, że obecność Polski w tej organizacji otwiera szerokie perspektywy realizacji planów życiowych. Postawa ta wpisuje się też w obserwowany w ostatnich latach wzrost nastrojów pronarodowościowych, które pojawiają się w kontrze do panującego po wstąpieniu Polski do UE euroentuzjazmu.

Kwestią podsumowującą aspiracje życiowe maturzystów było pytanie dotyczące konkretnego wyboru: możliwości podjęcia przez nich pracy zawodowej za 1,5 tysiąca złotych „na rękę” i konieczności zakończenia edukacji. Celem użycia tego wskaźnika było zbadanie, na ile nagroda w postaci dość przeciętnych zarobków (obecnie stanowiących płacę minimalną) otrzymana „dziś” okaże się atrakcyjniejsza niż długookresowa inwestycja w dalszą edukację, której efekt zwróci się w przyszłości. Innymi słowy interesowało nas przez jaką część badanych kwota ta może być uznana za ekwiwalent inwestycji w dalszą edukację. Przypomnijmy, że zdaniem maturzystów edukacja znacząco wpływa na osiąganie życiowych planów i aspiracji (wykres 3), ale jednocześnie zauważalny jest widoczny spadek wiary w przydatność studiów w zdobywaniu dobrze płatnej pracy.

Tabela 3. Deklaracja chęci podjęcia pracy za 1,5 tysiąca złotych netto kosztem studiów

Wyszczególnienie	2015	2010
Zdecydowanie tak	4,2	4,0
Raczej tak	15,9	14,5
Raczej nie	44,4	41,4
Zdecydowanie nie	35,4-	40,1+
Razem	100	100

+/- istotne różnice na poziomie ufności 95%; N=1042 w 2015; N=1009 w 2010 r.

Źródło: Badania *Matura i co dalej?*, porównanie edycji 2010 i 2015.

Rozkład procentowy (tabela 3) pokazuje, że gdy zagregujemy odpowiedzi aprobujące scenariusz podjęcia pracy zawodowej za 1,5 tysiąca złotych („zdecydowanie tak” i „raczej tak”), to pomimo upływu czasu, w obu pomiarach blisko co piąty maturzysta gotów był zrezygnować z dalszej edukacji. W 2015 roku istotnie spadł odsetek osób zdecydowanie odrzucających ewentualność rozpoczęcia pracy kosztem edukacji. Gdy uwzględnimy deprecjację pieniądza (inflację) i podnoszenie w kolejnych latach płacy minimalnej, okazuje się, że mniej wartościowe niż w 2010 roku wynagrodzenie jest równie atrakcyjne po pięciu latach. Po raz kolejny potwierdzona zostaje teza o spadku przekonania, że studia mogą znacząco przyczynić się do osiągnięcia sukcesu życiowego i zaspokojenia aspiracji zawodowych i finansowych. Dlatego pewna frakcja młodych ludzi wybiera gwarancję pewnej, choć niekoniecznie atrakcyjnej pensji (teraźniejszości) w zamian za być może wyższą, choć niepewną nagrodę jaką mogą zagwarantować studia w odległej przyszłości.

Podsumowanie

Zaprezentowany w artykule porównawczy wycinek badań *Matura i co dalej?* pozwolił uchwycić przemiany w zakresie subiektywnej oceny szans na realizację własnych aspiracji edukacyjnych, zawodowych i życiowych w dwóch kohortach maturzystów. Okazało się, że nastąpiła zauważalna deprecjacja wartości studiów jako czynnika gwarantującego osiągnięcie sukcesu życiowego. Widać to na każdym ze zdefiniowanych wymiarów: zawodowym (zdobycie satysfakcjonującej i lepiej płatnej pracy; uniknięcie bezrobocia) oraz społecznym/ afiliacyjnym (uzyskanie szacunku i uznania ze strony znaczących innych). Ponadto, spadło przekonanie młodzieży, że w ogóle ukończą studia, a wzrosła wiara w konieczność podjęcia pracy za granicą. Istotnie przybywa osób, które wątpią we własną sprawczość oraz wyrażają przekonanie, że życia nie da się zaplanować, a sukces zależy często od przypadku, a nie racjonalnych i przemyślanych decyzji. Stąd, maturzyści w 2015 roku, w odróżnieniu od kohorty z 2010 roku, jako determinanty realizacji własnych planów (aspiracji), istotnie częściej wskazują czynniki zewnętrzne: kondycję gospodarki, polityków, znajomości lub powiązane z kapitałem kulturowym: znajomości z wysoko postawionymi osobami.

Dokonane obserwacje otwierają szerokie pole do dyskusji i stanowią zachętę do kontynuacji badań nad omawianymi kwestiami. Mogą również służyć do dokonania analiz porównawczych, zarówno w wymiarze poziomym (z maturzystami z innych regionów Polski) oraz pionowym (ze studentami I i II stopnia).

ANEKS

O badaniu *Matura i co dalej?*

Dane w przedmiotowym artykule pochodzą z cyklicznego badania *Matura i co dalej?* realizowanego przez Instytut Socjologii i Kognitywistyki w Białymstoku, poczynszony od 2010 roku, kiedy miał miejsce pierwszy pomiar. Kolejne powtórzono w 2013 i 2015 roku.

Badanie obejmowało każdorazowo swoim zakresem populację uczniów klas maturalnych w szkołach ponadgimnazjalnych. Ze względu na brak informacji o liczbie i liczebności klas w poszczególnych placówkach, zamierzeniem autorów projektu było zrealizowanie próby wyczerpującej, czyli dotarcie do każdej szkoły ponadgimnazjalnej w stolicy województwa podlaskiego i realizacja ankiety audytoryjnej we wszystkich klasach maturalnych. Dzięki zastosowanemu podejściu uwzględnione zostały nie tylko typy szkół maturalnych (liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum oraz szkoła zawodowa), ale również wszelkie możliwe profile kształcenia, które pozostają obecnie bardzo zróżnicowane w obrębie poszczególnych szkół i są niekoherentne na poziomie międzyszkolnym.

Celem projektu była eksploracja kwestii odnoszących się między innymi do dostępu maturzystów do informacji wpływających na decyzje edukacyjne i zawodowe, perspektyw oraz planów zawodowych i edukacyjnych, prezentowanych stylów życia i wartości, kryteriów wyboru wyższej uczelni, wpływu środowiska na podejmowane wybory edukacyjne, subiektywnych szans osiągnięcia sukcesu edukacyjnego i zawodowego.

Bibliografia

- Aczel A. (2000), *Statystyka w zarządzaniu*, Warszawa.
- Bańka A. (2005), *Rozwój i zastosowanie teorii psychologicznych we współczesnym doradztwie karier w kontekście integracji transkulturowej*, (w:) *Psychologia bliżej życia*, t. 2 (23), red. K. Popiołek, Katowice.
- Bourdieu P. (2006), *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, z Jean-Claude'em Passeronem, przeł. E. Neyman, Warszawa.
- Gołębiowski B. (1966), *Společno-kulturalne aspiracje młodzieży. Studium socjologiczne*, „ZG ZMW”, z. V.
- Hildebrandt-Wypych D. (2011), *Společne konstrukcje sukcesu życiowego wśród młodzieży niemieckiej*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 1(53).
- Johnson A. G. (1997), *The Blackwell Dictionary of Sociology*, Oxford.

- Pinquart M., Silbereisen R.K. (2010), *Patterns of Fulfillment in the Domain of Work, Intimate Relationship, and Leisure*, "Applied Research Quality Life, Quality Life", nr 5.
- Poleszczuk J. (2013), *Trudne wybory i decyzje edukacyjne młodzieży: czy młodzi ludzie potrafią podejmować racjonalne decyzje?*, [w:] *Obrazy dzieciństwa i dorastania: wybrane problemy teoretyczne i empiryczne*, red. R. Michalak, M. Wieczorek, Poznań.
- Reber A.S. (2000), *Słownik psychologii*, Warszawa.
- Szymański M. (2010), *Ścieżki kariery studentów socjologii UAM*, Kraków.
- Sztompka P. (2004), *Socjologia. Analiza Społeczeństwa*, Kraków.

Pozostałe źródła:

- http://soc.uwb.edu.pl/images/matura/Raport_Matura_i_co_dalej_Edycja_2010.pdf, [20.02.2017].
- <http://rynekpracy.org/x/946883>, [20.02.2017].

SUMMARY

Educational, professional and life aspirations of Białystok high school graduates. Comparative analysis of decision strategies and subjective chances of life success over the years 2010-2015

This article cover the analysis of subjective chances for life success, measured by the level of educational and professional aspirations, based on a time perspective. The first and third wave of longitudinal study conducted in Białystok "Maturity exam and what next?" will be compared to verify, if there have been significant changes graduates' decision-making strategies and in probability of achieving assumed plans.

KEYWORDS: high school graduates, educational aspirations, professional aspirations, life success, decision strategies

MAJA BIERNACKA

UNIwersytet w Białymstoku

E-MAIL: MMBIERNACKA@TLEN.PL

POSTAWY MIGRACYJNE MŁODZIEŻY AKADEMICKIEJ BIAŁEGOSTOKU

Artykuł poświęcony jest postawom młodzieży akademickiej Białegostoku związanymi z perspektywą migracji, określanymi dalej jako postawy migracyjne [por. Śliz 2008]. Stanowią one jeden z zakresów tematycznych własnego projektu badawczego, przeprowadzonego na reprezentatywnej próbie studentów uczelni publicznych tego miasta. Przedmiotem artykułu są wyniki dotyczące postaw migracyjnych respondentów i ich wybranych korelatów w postaci miejsca pochodzenia oraz zamieszkania, a także faktu wykonywania *versus* niewykonywania przez nich pracy dorywczej. Badania nie dotyczą efektów demograficznych, ale aktualnej projekcji własnej przyszłości studentów jako związanej z preferencjami pozostania w kraju *versus* migracją. W związku ze sprzężeniem elementów takich, jak z jednej strony: otwarte granice oraz rynki pracy UE, a z drugiej strony: wysoka stopa bezrobocia w dzisiejszej Polsce, dotykającego również absolwentów uczelni wyższych oraz relatywnie mało atrakcyjne perspektywy życiowe w kategoriach ekonomicznych w porównaniu z możliwościami poza granicami kraju, to właśnie emigracja zarobkowa stanowi dziś dla młodych pokoleń Polaków jedną z kluczowych trajektorii życia. Dotyczy to zarówno województwa podlaskiego [por. np. Cieślińska 2012], z którego w przeważającej mierze pochodzą respondenci, jak też innych części Polski, a skala zjawiska jest tak znacząca, że można wręcz mówić o *exodusie zarobkowym*, jak w kontekście województwa opolskiego określa to Romuald Jończy [2006a: 11-15, 2006b: 10-13]. W ramach projektu postawy migracyjne badane były wraz ze szczegółowymi danymi społeczno-demograficznymi oraz szeregiem innych zagadnień w celu analizy statystycznej.

Formalny podział migracji

W badaniach własnych podjęta została kwestia postaw migracyjnych młodzieży akademickiej Białegostoku z pewnymi zastrzeżeniami. Zanim omówię wyniki, przedstawiam zasadnicze kwestie formalne dotyczące rodzajów migracji z odniesieniem do zakresu badań oraz ich zaplanowanych ograniczeń. Po pierwsze, istnieje podział migracji na tak zwane zewnętrzne, czyli związane z zamieszkaniem poza granicami państwa, w takim przypadku równie dobrze zwane zagranicznymi [por. np. Kawczyńska-Butrym 2009], względnie poza granicami innej jednostki politycznej lub administracyjnej oraz wewnętrzne, to jest dokonujące się w jego obrębie. W odniesieniu do migracji, co zasadniczo dotyczy tych zewnętrznych, stosuje się dodatkowo podział na emigracje związane z wyjazdem poza obszar danego państwa w celu osiedlenia się oraz imigracje związane z przyjazdem w takim celu na jego teren. Gdy mowa dalej o postawach migracyjnych polskich respondentów chodzi w praktyce o emigrację, na co każdorazowo i w sposób jednoznaczny wskazuje kontekst.

W związku z rozpowszechnianiem się zjawiska przemieszczania się osób, które pozostają nie tylko silnie związane z krajem pochodzenia oraz krajem przyjmującym, ale też przebywają tymczasowo w jednym i w drugim z nich niektórzy badacze posługują się dodatkowym pojęciem transmigracji [por. Huntington 2007: 188, też: Slany 17-18]. Wobec takich migrantów, których charakteryzuje wysoka mobilność raczej niż definitywne zapuszczenie korzeni w jednym miejscu Morokvasic [2004] stosuje charakterystyczny zwrot, cytowany również w polskiej literaturze przedmiotu: *to settle within mobility*, czyli „osiedlać się, będąc mobilnymi” [por. Smagacz-Poziemska 2008: 36]. Kolejna propozycja terminologiczna to podział na migracje pełne i niepełne [Okólski 1999, 2001; Jaźwińska-Motyłska 2001a: 331-356, 2001b: 101-124; Kaczmarczyk, Tyrowicz 2007], który dotyczy zakresu partycypacji jednostki w społeczeństwie i w praktyce odnosi się przede wszystkim do migracji o charakterze zarobkowym. Migracje niepełne to takie, w ramach których osoba migrująca nie staje się w pełni członkiem społeczeństwa przyjmującego i nie przestaje być członkiem tego, z którego pochodzi, a funkcjonuje na obrzeżach obu z nich.

Gdy mowa o kwestii prawnej, dzieli się migracje na legalne oraz nielegalne [por. np. Anderson 2010: 300-317]. Jeśli chodzi o okres przebywania poza miejscem pochodzenia, kategoryzuje się migracje na: stałe, okresowe czy też czasowe, a również wahadłowe [por. np. Smagacz-Poziemska 2008:

36], które mogą mieć miejsce zarówno jako migracje zewnętrzne, jak i wewnętrzne [np. Bul 2014]. Migracje wahadłowe wiążą się z powrotami do kraju czy też miejsca pochodzenia oraz ponownymi migracjami. Można byłoby je w zasadzie uznać za inny sposób określenia zjawiska transmigracji – tyle, że pojęcie migracji wahadłowej pozwala zachować jej kierunek, natomiast prefiks *trans-* wskazuje na labilny status jednostki pomiędzy państwami, gdy w związku z wielokrotnym przemieszczaniem się oraz złożonymi tożsamościami terytorialnymi trudne staje się ustalenie, które państwo jest dla niej miejscem pochodzenia, a które państwem przyjmującym. Migracje mogą mieć nadto charakter indywidualny, związany z przemieszczaniem się pojedynczych osób w celu osiedlenia bądź zbiorowy czy też grupowy, gdy zjawisko dotyczy całych wspólnot czy grup ludności. Specyficzny rodzaj to migracje łańcuchowe, polegające na migracjach osób związanych ze sobą więzami rodzinnymi czy rodowymi, sąsiedzkimi, ale również zawodowymi, przyjacielskimi i w wielu przypadkach skutkujące rekonstrukcją sieci kontaktów w miejscu osiedlenia.

Jeśli chodzi o podział ze względu na przyczyny, migracje dzieli się w sposób ramowy na dobrowolne i przymusowe. Uznaje się je za przymusowe jeśli są wynikiem konfliktów politycznych czy zbrojnych, przesiedleń, konieczności ucieczki przed prześladowaniami na tle rasowym, etnicznym, wyznaniowym, światopoglądowym, jak i klęskami żywiołowymi, w tym suszą lub powodzią, ale również jeśli związane są z koniecznością ekonomiczną. Poza koniecznością, migracje mogą być związane z chęcią poprawy bytu, czy to wobec trudnych warunków w miejscu zamieszkania czy oczekiwania wyższej jakości życia przede wszystkim w kategoriach materialnych. Do decyzji migracyjnych przyczyniać może się też chęć zmiany środowiska z innych pobudek, w tym na przykład tożsamościowych, poznawczych, klimatycznych, ale również – o czym pisze Smagacz-Poziemska [2008: 47] na przykładzie migracji kobiet – chęć uwolnienia się od opresyjności ról społecznych i, jak to określa, „skoku w nieznaną”.

Skrajnym przypadkiem jeśli chodzi o przymusowe przemieszczanie się ludności jest uchodźstwo. Traktowane bywa ono jako zjawisko odrębne bądź pojęcie o węższym zastosowaniu, to jest jako specyficzny rodzaj migracji. Ustanowienie, kto jest uchodźcą opiera się na ustaleniu faktu, że przebywanie poza własnym państwem ma miejsce na podstawie uzasadnionej obawy o prześladowanie. Tego rodzaju formuła prawna nie jest wolna od możliwości reinterpretacji ze strony samych aktorów społecznych na ich własną korzyść, w związku z czym wiele osób prezentujących się jako uchodźcy może być w rzeczy samej migrantami ekonomicznymi.

W związku z brakiem na terenie Polski takich konfliktów politycznych czy zbrojnych, a również poważnych klęsk żywiołowych, które zmuszałyby do przemieszczania się, zagadnienia związane z nimi nie były uwzględnione w pytaniach kierowanych do respondentów. Jeśli chodzi o migracje z Polski, nie ma współcześnie w żadnym razie mowy o zjawisku uchodźstwa, ponieważ nie zachodzi niebezpieczeństwo, o jakim mowa w Konwencji. Emigracja, z jaką mamy do czynienia ma w przeważającej mierze charakter zarobkowy. Z uwagi na to, w badaniach własnych został uwzględniony zasadniczy element ekonomiczny, to jest obejmujący proste scenariusze życiowe dotyczące emigracji w odniesieniu do potencjalnych zarobków w Polsce i za granicą. Faktyczne trajektorie życiowe związane z migracją są w sposób immanentny związane z ryzykiem, jakie jednostka ponosi w kategoriach szeroko rozumianego „terytorium możliwości”, jak nazywa to Smagacz-Poziemska [2008: 47]. Dotyczy to również ryzyka dotyczącego możliwości zarobkowania. W scenariuszach przedstawiono respondentom sytuacje bez uwzględnienia hazardowości decyzji migracyjnej, to jest z gwarancją w stwierdzeniach *zarabiania w Polsce tyle, co za granicą* oraz, odrębnie: *godziwych zarobków*.

Metoda, dobór próby i zakres badań

Badania zostały zrealizowane przez zespół z Instytutu Socjologii Uniwersytetu w Białymstoku między 20 kwietnia a 5 czerwca 2015 roku przez autorską ankietę audytoryjną na próbie (N=1000) studentów na poziomie licencjackim i magisterskim trybu stacjonarnego wszystkich uczelni publicznych Białegostoku, to jest: Uniwersytetu w Białymstoku, Uniwersytetu Medycznego w Białymstoku oraz Politechniki Białostockiej, gdzie łącznie uczy się 20 999 osób. Ankieta przeprowadzona została na terenie tychże uczelni, za formalną zgodą ze strony władz każdej z nich oraz prowadzących zajęcia. Dobór próby miał charakter kwotowy, z uwzględnieniem płci, uczelni i wydziału, na którym studiuje badany lub badana. Próba ma charakter reprezentatywny dla studentów trybu stacjonarnego tych trzech uczelni białostockich. Podjęta tematyka ma charakter uzupełniający względem pozostałych prac badawczych zespołu.

Jeśli chodzi o rodzaj migracji, celem badań była analiza, czy respondenci zainteresowani są jakąkolwiek zmianą miejsca zamieszkania, również emigracją zewnętrzną. Chodziło mianowicie o ustalenie, czy rozważają wyjazd z Polski w celu osiedlenia się poza jej granicami. Jeśli chodzi o okres ewentualnego przebywania na emigracji, w pytaniach było wprowadzone

rozróżnienie na emigrację stałą i okresową, nie była natomiast brana pod uwagę emigracja o charakterze wahadłowym. Nie ma podstaw, aby domniemywać, że respondenci w wieku studenckim będą mieć szczegółową strategię postępowania oraz budować wyobrażenia związane z życiowymi ograniczeniami mogącymi w przyszłości wiązać ich z miejscem pochodzenia oraz miejscem, względnie miejscami pobytów migracyjnych, co przyczyniałoby się do „krążenia” między Polską a państwem przyjmującym. Tym samym trudno oczekiwać, aby byli w stanie w sposób precyzyjny i długofalowy tworzyć projekcję wahadłowych wyjazdów w swym przyszłym życiu. W badaniach własnych chodziło natomiast o prosty wybór, czy chcieliby wyjechać z Polski, a jeśli wyrażają taką intencję, to czy dotyczy on wyjazdu na stałe czy też jedynie tymczasowego, a ponadto, jaki jest związek chęci migracji z perspektywą dotyczącą zarobków.

Respondentom podane zostały stwierdzenia dotyczące wyobrażeń na temat przyszłości z prośbą o ustosunkowanie się przez zaznaczenie odpowiedzi na klasycznej, pięciostopniowej skali Likerta, to jest z możliwymi odpowiedziami o treści: zdecydowanie nie, raczej nie, nie wiem/trudno powiedzieć, raczej tak, zdecydowanie tak. Możliwość wyboru ambiwalentnej odpowiedzi była istotna ze względu na prawdopodobieństwo, że część z badanych może żyć jedynie „z dnia na dzień” oraz nie mieć jeszcze planów dotyczących przyszłości. Na taką ewentualność wskazują choćby wywiady swobodne, które były prowadzone ze studentami przed podjęciem badań o charakterze ilościowym. Zamiast stosowania wymuszonego wyboru, to jest obligowania respondentów do ustosunkowania się do każdego z podanych stwierdzeń na *tak versus nie* zasadne było zapewnienie im możliwości wyrażenia niezdecydowania, a także zaznaczenia odpowiedzi wskazującej na bardziej lub mniej jednoznaczny wybór, to jest zdecydowanie lub raczej tak/nie. Uzyskane dane przedstawiam poniżej w wersji zagregowanej, to jest łącznie odpowiedzi: *zdecydowanie tak* i *raczej tak* oraz *zdecydowanie nie* i *raczej nie*. Dalsze, w których deklaracje respondentów zestawione są w tabelach krzyżowych z ich korelatami, przedstawiam w formie bardziej szczegółowej. Ankieta wypełniana przez respondentów obejmowała znacznie więcej stwierdzeń, w tekście prezentuję te, które zostały wyselekcjonowane jako dotyczące podjętej tematyki i porządkuję je przez wprowadzenie odrębnej numeracji.

Ogólnie rzecz biorąc, polskie społeczeństwo uważane jest za charakteryzujące się niskim poziomem mobilności przestrzennej na tle innych społeczeństw Unii Europejskiej, a zmiana miejsca zamieszkania traktowana bywa przede wszystkim jako efekt konieczności ekonomicznej raczej niż

konwencjonalna decyzja życiowa. Należy poczynić zastrzeżenie, że jest tak na terenie kraju, podczas gdy poza jego granicami Polacy wykazują się wysokim poziomem mobilności, po części w związku z tymczasowym charakterem zatrudnienia, wynajmowaniem raczej niż posiadaniem mieszkania, a ponadto brakiem poczucia zakorzenienia w miejscu zamieszkania. Dotyczy to zwłaszcza migrantów, którzy nie przenieśli całego gospodarstwa domowego za granicę. Biorąc jednak pod uwagę młody wiek respondentów i to, że wielu zapewne mieszka czy to w domach akademickich czy z rodzicami, oczekiwać można, że będą oni chcieli opuścić rodzinny dom czy też swoje miasto bądź wieś i tym samym będą otwarci na scenariusz migracji: czy to zewnętrznej czy wewnętrznej. Postawiono hipotezę, że większość respondentów będzie dążyć do zmiany miejsca zamieszkania (H-1). Sprawdzana była ona przez ustosunkowanie się respondentów do stwierdzenia nr 1. Druga hipoteza dotyczy zarobkowej motywacji do migracji (H-2). Sprawdzana była ona przez analizę odpowiedzi na stwierdzenia nr 4, 5, 6 oraz 7.

Migracja czy pozostanie w kraju i ich konteksty

Respondentów poproszono o wyrażenie stosunku do stwierdzenia (nr 1) o treści: *W przyszłości chciał(a)bym zawsze mieszkać tu, gdzie teraz.* Pozytywne ustosunkowanie się do niego nie tylko świadczy o niechęci do migracji, ale i wskazuje na brak chęci jakiegokolwiek zmiany miejsca zamieszkania. Można oczekiwać, że młodych ludzi, jakimi są respondenci, będzie charakteryzować w wysokim stopniu tego rodzaju mobilność, przynajmniej w sferze deklaratywnej. Można byłoby zatem spodziewać się, że większość respondentów będzie temu stwierdzeniu zaprzeczać, a zarazem, że atrakcyjna będzie dla nich wizja zmiany miejsca zamieszkania. Jak okazuje się jednak, znaczący odsetek studentów chce zawsze w przyszłości mieszkać tu, gdzie teraz. Chęć taką przy zagregowaniu odpowiedzi *zdecydowanie tak* i *raczej tak* wyraża 32% respondentów. Wyniki są w zasadzie równo rozłożone: 34,2%, czyli nieco ponad jedna trzecia wyraża niezdecydowanie, a 32,8%, czyli około jedna trzecia, przy zagregowaniu odpowiedzi *zdecydowanie nie* i *raczej nie*, okazuje się zaprzeczać temu stwierdzeniu.

Gdy podano natomiast respondentom stwierdzenie (nr 2) o treści: *W przyszłości chciałbym na stałe wyjechać z Polski*, łącznie zaprzeczyło mu 51%, niezdecydowanie wyraziło 31,4%, a 17,6% wyraził taką chęć. Dla sprawdzenia preferencji respondentów w zakresie migracji stałej przedstawiono im jeszcze stwierdzenie (nr 3), o następującej treści: *Gdyby to tylko*

było możliwe, *natychmiast wyjechał(a)bym z tego kraju*. Miało ono celowo charakter bardziej jednoznaczny, to jest wyrażało determinację ku emigracji z Polski, bez wskazywania na to, czy chodzi o wyjazd stały, za to z dodaniem przysłówka *natychmiast*. Przy takiej formule 61,4%, to jest większość zaprzeczyła temu stwierdzeniu, mniej, to jest 20,8% wyraziło niezdecydowanie, a niemal tyle samo respondentów co w przypadku poprzedniego z omawianych stwierdzeń, to jest 17,8%, potwierdziło chęć wyjazdu. Ogólnie rzecz biorąc, prawie co piąty respondent okazuje się wyrażać ogólną inklinację do emigracji z Polski, czy to *na stałe* czy też chciałoby z kraju *natychmiast wyjechać*.

W dotychczasowych stwierdzeniach nie ma natomiast mowy o przyczynach chęci emigracji. Element ten wprowadzony jest w kolejnych. Sprawą pierwszoplanową w kontekście współczesnych migracji Polaków jest trudny dla pracowników rynek pracy, co również dotyczy absolwentów uczelni wyższych, wprowadzony został w stwierdzeniach element ekonomiczny. W pierwszej kolejności sprawdzano, czy respondenci byliby skłonni wyjechać z kraju czy też pozostać w nim wobec sytuacji otrzymywania takich samych zarobków w Polsce co za granicą. Respondentom dano następujące stwierdzenie (nr 4) z prośbą o ustosunkowanie się: *Gdybym w Polsce mógł/mogłabym zarabiać tyle samo, co za granicą, to i tak wyjechał(a)bym z kraju*. Zdecydowana większość, to jest 83,7% respondentów zaprzeczyła, tym samym wyrażając chęć pozostania. Tak duży odsetek uzyskanych wskazań przeczących nie dziwi zwłaszcza, że koszty utrzymania są w Polsce niższe niż w krajach, w których odnotowuje się fale migracyjne polskiej ludności. W ten sposób, hipotetyczna możliwość uzyskiwania w Polsce takich samych zarobków co za granicą sprawiałaby, że pozostanie w kraju byłoby rozwiązaniem atrakcyjnym w kategoriach ekonomicznych. Stwierdzenie, które przedstawione było respondentom służyło natomiast ustaleniu, jaki ich odsetek podejmie decyzję wbrew własnemu, wąsko rozumianemu interesowi ekonomicznemu. Jak okazuje się około co dwudziesty chciałby wyjechać z Polski nawet w warunkach uzyskiwania takich samych zarobków co za granicą, a co dziesiąty waha się w zakresie podjęcia takiej decyzji.

W celu dodatkowej weryfikacji wyniku, kolejne stwierdzenie (nr 5) sformułowano przez jego przeciwieństwo. Miało ono następującą treść: *Gdybym w Polsce mógł/a zarabiać tyle samo, co za granicą, to został(a)bym w kraju*. Ponownie zdecydowana większość, ale jeszcze o kilka punktów procentowych więcej niż w przypadku poprzedniego stwierdzenia, to jest 90,1% wyraziło chęć pozostania w kraju. Niezdecydowanie wyraziło 6%, natomiast 3,9% twierdziło, że nie zostałaby w kraju nawet przy takich samych

zarobkach, które mógłby uzyskiwać za granicą. Ogólnie rzecz biorąc przeważająca większość respondentów nie rozważałaby migracji wobec możliwości zarabiania tyle samo, co za granicą. Co dwudziesty respondent wyraża natomiast chęć emigracji nawet, gdyby jego zarobki w Polsce i za granicą były porównywalne.

Respondentom przedstawiono również stwierdzenie (nr 6), w którym posłużono się kategorią „godziwego życia”. Było ono następującej treści: *Gdybym w Polsce mógł/a dostać pracę, która starczałaby na godziwe życie, nie rozważał(a)bym wyjazdu z kraju*. Zdecydowana większość respondentów, to jest aż 86,7% nie rozważałoby w takich warunkach wyjazdu z kraju, niewiele, bo 7,5% nie potrafi się ustosunkować, a 5,8% w warunkach uzyskiwania zarobków starczających na godziwe życie i tak nie chce zostać w kraju (tabela 1). Podobnie zatem jak poprzednio, przeważająca większość respondentów wolałaby pozostać w Polsce, gdyby mogli uzyskać wynagrodzenie, które starczałoby na godziwe życie.

Tabela 1. Rozkład procentowy stwierdzeń na temat migracji

	Stwierdzenia	Nie	Nie wiem	Tak
1.	W przyszłości chciał(a)bym zawsze mieszkać tu, gdzie teraz	32,8	34,2	32,0
2.	W przyszłości chciał(a)bym na stałe wyjechać z Polski	51,0	31,4	17,6
3.	Gdyby to tylko było możliwe, natychmiast wyjechał(a)bym z tego kraju	61,4	20,8	17,8
4.	Gdybym w Polsce mógł/mogłabym zarabiać tyle samo, co za granicą, to i tak wyjechał(a)bym z kraju	83,7	10,9	5,4
5.	Gdybym w Polsce mógł/a zarabiać tyle samo, co za granicą, to został(a)bym w kraju	3,9	6,0	90,1
6.	Gdybym w Polsce mógł/a dostać wynagrodzenie, które starczałoby na godziwe życie, nie rozważał(a)bym wyjazdu z kraju	5,8	7,5	86,7
7.	W przyszłości chciał(a)bym tymczasowo wyjechać z Polski, żeby zarobić	17,5	27,2	55,2
8.	Chciał(a)bym wyjechać na studia za granicę i potem wrócić do Polski	67,5	20,2	12,3
9.	Chciał(a)bym wyjechać na studia za granicę i tam już zostać	80,4	13,9	5,7

Źródło: N=1000, badania własne.

Kolejne stwierdzenie (nr 7) dotyczy chęci czasowej migracji zarobkowej. Jego brzmienie to: *W przyszłości chciał(a)bym tymczasowo wyjechać z Polski, żeby zarobić*. Taką perspektywą zainteresowana jest ponad połowa respondentów, to jest 55,2%, odrzuca ją 17,5 %, a niezdecydowanie wyraża 27,2%.

Kolejne dwa stwierdzenia dotyczą wyjazdu za granicę w celu podjęcia tam studiów. Pierwsze z nich (nr 8) wiąże się ze studiami za granicą i powrotem do kraju. Jego treść jest następująca: *Chciał(a)bym wyjechać na studia za granicę i potem wrócić do Polski*. Jak okazuje się, perspektywą taką zainteresowanych jest jedynie 12,3%, czyli niewiele więcej niż co dziesiąty respondent, odrzuca ją aż 67,5%, czyli niemal dwie trzecie, a nie potrafi ustosunkować się do takiej możliwości 20,2%, czyli około co piąty respondent. Drugie z tych stwierdzeń (nr 9) i zarazem ostatnie omawiane w tekście wiąże się ze studiami za granicą i pozostaniem tam na stałe. Brzmiało ono: *Chciał(a)bym wyjechać na studia za granicę i tam już zostać*. Taką chęć wyraża zaledwie 5,7%, czyli około co dwudziesty respondent. Perspektywę tę odrzuca 80,4%, czyli zdecydowana większość, a niezdecydowanie wyraża 13,9 %, czyli ponad co dziesiąty.

Uwarunkowania społeczno-demograficzne postaw migracyjnych

W badaniach uwzględnione zostały obszerne dane społeczno-demograficzne. Istnieje zależność statystyczna między niektórymi z nich a deklaracjami respondentów. Przedstawiam je w postaci tabeli krzyżowych w odniesieniu do tych zmiennych niezależnych, gdzie zależność była istotna statystycznie i ma odniesienie do podjętej tu tematyki. W ankiecie zbierane były szczegółowe dane dotyczące miejsca pochodzenia, a również zamieszkania. W zestawieniach są one zagregowane w obu przypadkach do trzech kategorii: wieś, miasto do 100 tysięcy oraz powyżej 100 tysięcy mieszkańców.

Widoczna jest pewna różnica w odpowiedziach dotyczących chęci wyjazdu na stałe z Polski, a miejscem ich pochodzenia. Do stwierdzenia tego ustosunkowało się łącznie 24,3% respondentów pochodzenia wiejskiego, 23,5% respondentów pochodzących z miast powyżej 100 tysięcy mieszkańców i znacznie mniej, bo 15,8 % respondentów pochodzących z miast do 100 tysięcy mieszkańców.

Jeśli chodzi o odpowiedzi przeczące, 55,8% respondentów pochodzenia wiejskiego nie jest zainteresowanych emigracją na stałe, w przypadku

respondentów pochodzących z miast powyżej 100 tysięcy mieszkańców odpowiedz takiej udzieliło 50% respondentów, natomiast spośród tych, którzy pochodzą z miast do 100 tysięcy mieszkańców odpowiedzi takiej udzieliło 47%. Niezdecydowanie wyraża w zależności od miejsca pochodzenia około co czwarty lub co trzeci respondent. Najwięcej niezdecydowanych jest wśród respondentów pochodzących z miast do 100 tysięcy mieszkańców, 30% wśród pochodzących ze wsi, a najmniej, bo 26,4% wśród pochodzących z miast powyżej 100 tysięcy mieszkańców (tabela 2).

Tabela 2. Chęć emigracji na stałe z Polski a miejsce zamieszkania (w %)

Wyszczególnienie	Miasto powyżej 100 tys.	Miasto poniżej 100 tys.	Wieś
Zdecydowanie nie	22,1	17,5	26,8
Raczej nie	27,9	29,5	29,0
Nie wiem/trudno powiedzieć	26,4	37,1	30,0
Raczej tak	16,4	12,0	9,7
Zdecydowanie tak	7,2	3,9	4,5

Źródło: N=1000, badania własne.

Ogólnie rzecz biorąc, kategoria osób pochodzących z miast poniżej 100 tysięcy mieszkańców jest tą, w której jest najmniej osób zarówno wyrażających zainteresowanie stałą emigracją, jak i tych, którzy nie są nią zainteresowani. Konsekwentnie, jest to też kategoria, w której najwięcej jest respondentów całkowicie niezdecydowanych oraz wyrażających postawę ambiwalentną. Tych, którzy zdecydowani są na stałą emigrację jest w każdej kategorii miejsca pochodzenia zaledwie kilka procent. Jak okazuje się, znacząco więcej – również w każdej kategorii – jest natomiast tych, którzy zdecydowanie nie są zainteresowani stałą emigracją z Polski: od 17,5% w przypadku studentów pochodzących z miast do 100 tysięcy mieszkańców do 26,8% w przypadku pochodzących ze wsi. Jest tak mimo faktu, że wyjazd z Polski na stałe stanowi od dawna popularną trajektorię życiową. Co ważne, dotyczy to również absolwentów uczelni wyższych, którymi najdalej za kilka lat staną się respondenci badań. Istnieje oczywiście prawdopodobieństwo, że zweryfikują oni swe preferencje i możliwości życiowe, a zatem niezależnie od aktualnej chęci pozostania w kraju w przyszłości zdecydują się na emigrację.

W badaniach sprawdzano również, jaki odsetek respondentów wyraża zainteresowanie perspektywą pozostania na zawsze w dotychczasowym miejscu zamieszkania, co przekładać się może zarówno na brak chęci przeprowadzki poza granice kraju, jak i gdziekolwiek indziej w jego obrębie (tabela 3). Respondentom przedstawiono stwierdzenie: *W przyszłości chciał(a)bym zawsze mieszkać tu, gdzie teraz*. Jeśli chodzi o rozkład odpowiedzi w zależności od miejsca pochodzenia, do stwierdzenia tego twierdząco ustosunkowało się łącznie 37,9% respondentów pochodzących z miast powyżej 100 tysięcy mieszkańców. Odpowiedzi takiej udzieliło nieco mniej, bo 34,7% respondentów pochodzenia wiejskiego, a znacznie mniej, bo 27,7% respondentów pochodzących z miast do 100 tysięcy mieszkańców.

Odsetek wyrażających odpowiedzi przeczące jest natomiast podobny niezależnie od miejsca pochodzenia i w każdej kategorii wyraża je około co trzeci respondent. Wśród respondentów pochodzących z miast do 100 tysięcy mieszkańców 33,9% nie jest zainteresowanych takim rozwiązaniem, w przypadku respondentów pochodzenia wiejskiego odpowiedzi takiej udzieliło 33,3%, natomiast spośród tych, którzy pochodzą z miast powyżej 100 tysięcy mieszkańców odsetek jest nieznacznie niższy, to jest 31,0%. Niezdecydowanie wyraża również około co trzeci respondent, przy czym – podobnie jak w przypadku poprzedniego stwierdzenia – najwięcej jest ich wśród pochodzących z miast do 100 tysięcy mieszkańców.

Tabela 3. Chęć mieszkania zawsze w przyszłości *tu, gdzie teraz* w zależności od miejsca pochodzenia (w %)

Wyszczególnienie	Miasto powyżej 100 tys.	Miasto do 100 tys.	Wieś
Zdecydowanie nie	8,9	6,8	7,5
Raczej nie	22,1	27,1	25,8
Nie wiem/trudno powiedzieć	31,1	38,5	32,0
Raczej tak	22,5	21,2	21,8
Zdecydowanie tak	15,4	6,4	12,9

Źródło: N=1000, badania własne

Jeśli chodzi o chęć mieszkania w przyszłości zawsze *tu, gdzie teraz* w zależności od miejsca zamieszkania (tabela 4), wyrażają ją przede wszystkim respondenci mieszkający na wsi (47,3%). Odpowiedzi takiej udzieliło znacząco mniej, bo 30,3% respondentów mieszkających w miastach powyżej

100 tysięcy i 28,7% respondentów pochodzących z miast do 100 tysięcy mieszkańców.

Tabela 4. Chęć mieszkania w przyszłości *tu, gdzie teraz* a aktualne miejsce zamieszkania

Wyszczególnienie	Miasto powyżej 100 tys.	Miasto do 100 tys.	Wieś
Zdecydowanie nie	9,0	5,4	5,9
Raczej nie	25,4	25,7	24,9
Nie wiem/trudno powiedzieć	35,3	40,2	21,9
Raczej tak	20,8	18,3	27,8
Zdecydowanie tak	9,5	10,4	19,5

Źródło: N=1000, badania własne.

Podobnie jak w przypadku miejsca pochodzenia, odsetek osób niechętnych zamieszkiwaniu *zawsze tu, gdzie teraz* jest podobny niezależnie od miejsca pochodzenia i w każdej kategorii wyraża je około co trzeci respondent. Najwięcej, to jest 34,4% jest ich wśród respondentów mieszkających w mieście powyżej 100 tysięcy mieszkańców, w przypadku respondentów mieszkających w mieście do 100 tysięcy mieszkańców jest ich 31,1%, a mieszkających na wsi 30,8%.

Jeśli natomiast chodzi o postawy niezdecydowane, różnica odsetków odpowiedzi w zależności od miejsca zamieszkania jest znacząca. Wprawdzie podobnie jak w przypadku poprzedniego stwierdzenia – najwięcej jest ich wśród mieszkających w miastach do 100 tysięcy mieszkańców, ale różnica wskazań jest znacząca: pośród respondentów mieszkających w miastach do 100 tysięcy mieszkańców aż 40,2% wyraża niezdecydowanie, a pośród mieszkających w miastach powyżej 100 tysięcy mieszkańców jest ich mniej, bo 35,3%. Najmniej niezdecydowanych jest wśród mieszkańców wsi.

Odrębną kwestią jest chęć tymczasowej emigracji (tabela 5). W związku z tym, że emigracja z Polski ma charakter przede wszystkim zarobkowy, respondentom przedstawiono stwierdzenie o treści: *W przyszłości chciał(a)bym tymczasowo wyjechać z Polski, aby zarobić*. Jak pokazały wcześniejsze analizy, ponad połowa respondentów okazuje się być zainteresowana tymczasową emigracją z Polski w celach zarobkowych. Istnieje pewna różnica jeśli chodzi o miejsce pochodzenia, natomiast w odniesieniu do miejsca zamieszkania nie stwierdzono, aby była istotna

statystycznie. Może wynikać to z dużej różnicy liczebności pomiędzy poszczególnymi miejscami zamieszkania i faktu, że większość respondentów mieszka w Białymstoku. Gdy mowa o szczegółowych wynikach, chęć taką wyraża najwięcej, bo 57,2% spośród respondentów pochodzenia wiejskiego. Odpowiedzi takiej udzieliło nieznacznie mniej, bo 55% respondentów pochodzących z miast do 100 tys. mieszkańców. Jeśli chodzi o pochodzących z miast powyżej 100 tysięcy mieszkańców, chęć tymczasowej emigracji w celach zarobkowych wyraża łącznie jeszcze nieco mniej, ale również ponad połowa z nich, to jest 52% respondentów, za to z większym odsetkiem zdecydowanych niż w poprzednich dwóch kategoriach dotyczących miejsca zamieszkania.

Tabela 5. Chęć tymczasowej emigracji w celach zarobkowych a miejsce pochodzenia

Wyszczególnienie	Miasto powyżej 100 tys.	Miasto do 100 tys.	Wieś
Zdecydowanie nie	9,4	5,3	3,5
Raczej nie	13,7	10,8	11,3
Nie wiem/trudno powiedzieć	24,9	28,9	28,0
Raczej tak	30,7	36,3	39,2
Zdecydowanie tak	21,3	18,7	18,0

Źródło: N=1000, badania własne. Chi-kwadrat Pearsona:16,218 df=8, p<0,05.

Odsetek niechętnych, aby w przyszłości wyjechać tymczasowo za granicę w celach zarobkowych wyraża najwięcej respondentów pochodzących z miast powyżej 100 tysięcy mieszkańców. Jest ich łącznie 23,1%, a jeśli chodzi o respondentów pochodzących z miast do 100 tysięcy mieszkańców jest zdecydowanie mniej, bo 16,1%. Jeszcze nieco mniej, to jest 14,8 % jest ich wśród respondentów pochodzenia wiejskiego. Jeśli natomiast chodzi o niezdecydowanie, odpowiedzi takich udziela w każdej kategorii około lub ponad co czwarty.

Ostatnią kwestią jest chęć tymczasowej emigracji w zależności od tego, czy badani studenci mają pracę dorywczą. Tabela 6 pokazuje, że więcej respondentów spośród posiadających ją jest zarazem zainteresowanych tego rodzaju wyjazdem niż wśród tych, którzy nie pracują dorywczą. Chęć taką wyraża aż 64,1% spośród respondentów posiadających pracę dorywczą i 52,1% respondentów nieposiadających pracy dorywczej. Jak widać, nie

tylko jest więcej chętnych, aby wyjechać w celach zarobkowych za granicę wśród studentów aktualnie dorabiających, ale różnica w odsetkach odpowiedzi dotyczy przede wszystkim tych, którzy wyrażają zdecydowanie w swych preferencjach.

Odsetek niechętnych, aby w przyszłości wyjechać tymczasowo za granicę w celach zarobkowych wyraża o parę punktów procentowych więcej respondentów spośród nieposiadających pracy dorywczej niż tych, którzy taką pracę posiadają. Wśród nieposiadających pracy dorywczej jest ich 18,6%, a wśród parających się pracą dorywczą jest ich 14,4%. Jeśli chodzi o niezdecydowanie w zakresie chęci tymczasowej emigracji w przyszłości w celach zarobkowych, wyższy jej poziom jest wśród respondentów nieposiadających niż posiadających pracę dorywczą, jest to odpowiednio: 29,3 oraz 21,5%.

Tabela 6. Chęć tymczasowej emigracji w celach zarobkowych a posiadanie pracy dorywczej

Wyszczególnienie	Tak	Nie
Zdecydowanie nie	3,8	6,4
Raczej nie	10,6	12,2
Nie wiem/trudno powiedzieć	21,5	29,3
Raczej tak	38,1	35,1
Zdecydowanie tak	26,0	17,0

Źródło: N=1000, badania własne

Wnioski i zakończenie

W województwie podlaskim, którego stolicą jest Białystok, od wielu lat utrzymuje się ujemne saldo migracji wewnętrznych i zagranicznych ludności na pobyt stały [Urząd Statystyczny 2016: 208], co obok ujemnego przyrostu naturalnego, stanowi znaczący czynnik spadku liczby ludności. Co istotne, województwo to charakteryzuje zjawisko starzenia się populacji i takie też są prognozy na kolejne lata. Przewiduje się nie tylko systematyczne zmniejszanie się liczby ludności, ale też coraz większe tempo spadku. Dotyczyć ma on zwłaszcza ludności miejskiej oraz liczby i udziału osób

w wieku produkcyjnym, a zarazem starzenia się zasobów siły roboczej województwa podlaskiego [Urząd Statystyczny 2016:14].

Badania prezentowane w artykule nie dotyczą wprawdzie faktycznych migracji, ale postaw wobec scenariuszy związanych z ewentualną migracją lub pozostaniem w kraju, a również innych kwestii związanych z mobilnością przestrzenną. Przeprowadzone zostały wśród młodzieży akademickiej studiującej w Białymstoku, której przedstawiciele wkroczyli bądź niedługo wkroczać będą na rynek pracy – czy to w kraju czy, w razie realizacji scenariusza emigracyjnego, za granicą.

Wyniki nie potwierdziły pierwszej hipotezy (H-1) dotyczącej chęci jakiejś zmiany miejsca zamieszkania jako przeważającej wśród respondentów. Analiza odpowiedzi na stwierdzenie: *Chciał(a)bym zawsze mieszkać tu, gdzie teraz* pokazała, że około co trzeci respondent chciałby zawsze mieszkać tu, gdzie teraz, prawie tyle samo nie chciałby takiego scenariusza życiowego, a pozostali nie mieli zdania na ten temat. Tym samym, jedna trzecia respondentów wykazuje brak inklinacji do mobilności przestrzennej, jedna trzecia ją wykazuje i jedna trzecia jest niezdecydowana. Odsetek wykazujących brak takiej inklinacji oraz tych, którzy wykazują niezdecydowanie stanowi łącznie ponad 60 %. Jest to sporo wzięwszy pod uwagę młody wiek respondentów oraz to, że wielu zapewne mieszka czy to w domach akademickich czy z rodzicami i można było oczekiwać, że będą chcieli zmienić ten stan rzeczy i wyjechać.

Druga hipoteza dotyczyła oparcia ewentualnej chęci migracji na podstawach zarobkowych (H-2), co sprawdzane było przez analizę stwierdzeń nr 4, 5, 6 oraz 7. Została ona potwierdzona. Przeważająca większość respondentów, pozostawiona przed hipotetyczną możliwością zarabiania w Polsce tyle co za granicą, deklaruje, że pozostałaby w Polsce. Biorąc pod uwagę niższe koszty życia w Polsce w porównaniu z tymi krajami, które stanowią miejsca docelowe migracji Polaków, scenariusz otrzymywania takich samych zarobków co za granicą przekładałby się na znacznie wyższą stopę życiową. Do tego dochodzi szereg kwestii pozaekonomicznych, które nie były przedmiotem badań, w tym zakorzenienie w otaczającym świecie społecznym, siła więzów rodzinnych i przyjacielskich, jak i uwarunkowania kulturowe, językowe i inne. Wśród respondentów jest jednak pewien, choć niewielki odsetek takich, którzy wyrażają chęć emigracji nawet, gdyby zarobki w Polsce i za granicą były porównywalne. Deklaracje takie składa około co dwudziesty respondent. Podobny odsetek okazuje się wyrażać chęć emigracji nawet, gdyby uzyskiwane w Polsce zarobki starczałyby na godziwe

życie. Ponad połowa jest natomiast zainteresowana migracją czasową w celach zarobkowych. Przy tym, badania nie obejmowały kwestii zorientowania respondentów na temat rzeczywistych możliwości pracy w mieście oraz w regionie, czy to jeśli chodzi o zatrudnienie tymczasowe, czy stałe.

Zważywszy na faktycznie niełatwą sytuację na rynku pracy i trudność w znalezieniu zatrudnienia, a tym bardziej takiego, które byłoby dobrze płatne, uzyskany odsetek respondentów wyrażających chęć tymczasowej emigracji w celach zarobkowych nie wydaje się być bardzo wysoki. Jest oczywiście możliwe, że wraz z ukończeniem studiów część z nich będzie rewidować swoje preferencje oraz podejmować zupełnie inne decyzje. Mianowicie: ci, którzy zainteresowani są wyjazdem tymczasowym mogą równie dobrze pozostać za granicą na stałe według charakterystycznego scenariusza, jaki dotyczy wielu polskich emigrantów, którzy mają przeświadczenie, że za granicą są tymczasowo, przy czym okres ich pobytu trwa latami. Dotyczyć może też ich zjawisko migracji wahadłowych: istnieje prawdopodobieństwo, że część z nich będzie powracać do Polski na jakiś czas i ponownie wyjeżdżać.

Prawie co piąty respondent okazuje się natomiast wyrażać zainteresowanie emigracją z Polski na stałe lub natychmiast. Te dwie ostatnie odpowiedzi, jak można podejrzewać, udzielały osoby wysoce mobilne i skłonne do migracji z przyczyn poznawczych i chęci samorozwoju, tożsamościowych, klimatycznych czy też innych pozaekonomicznych, alternatywnie: pragnące ucieczki od życia, które aktualnie prowadzą i otaczającej ich rzeczywistości. Wątek ten warto byłoby podjąć w odrębnych badaniach.

Literatura

- Anderson, B. (2010), *Migration, immigration controls and the fashioning of precarious workers*, "Work, Employment and Society", nr 24(2), s. 300-317.
- Bul R. (2014), *Migracje wahadłowe ludności w aglomeracji poznańskiej*, Poznań.
- Cieślińska B. (2012), *Emigracje bliskie i dalekie. Studium współczesnych emigracji zarobkowych na przykładzie województwa podlaskiego*, Białystok.
- Huntington, S. (2007), *Kim jesteśmy? Wyzwania dla amerykańskiej tożsamości narodowej*, Kraków.
- Jończy, R. (2006a), *Exodus zarobkowy ludności autochtonicznej z województwa opolskiego i jego skutki*, „Polityka Społeczna”, nr 1, s. 11-15.
- Jończy, R. (2006b), *Exodus zarobkowy opolskiej młodzieży*, „Polityka Społeczna”, nr 10, s. 10-13.

- Kaczmarczyk P., Tyrowicz J. (2007), *Migracje niepełne*. Warszawa.
- Mikołajczyk, B. (2004), *Osoby ubiegające się o status uchodźcy. Ich prawa i standardy traktowania*, Katowice.
- Morokvasic, M. (2004), „Settled in mobility”: engendering post-wall migration in Europe, „Feminist Review”, nr 1.
- Okólski, M. (1999), *Transformacja mobilności przestrzennej a nowe formy migracji międzynarodowych*, [w:] *Dziesięć lat po szoku. Polska gospodarka w latach 1989-1998. Materiały z konferencji Wydziału Nauk Ekonomicznych Uniwersytetu Warszawskiego, wrzesień 1998*, Warszawa, s. 246-265.
- Okólski M. (2001), *Mobilność przestrzenna z perspektywy koncepcji migracji niepełnej*, [w:] *Ludzie na huśtawce. Migracje między peryferiami Polski i Zachodu*, red. E. Jaźwińska-Motyłska, M. Okólski M., Warszawa, s. 31-61.
- Jaźwińska-Motyłska E. (2001a), *Migracja niepełna a przebieg karier zawodowych*, [w:] *Ludzie na huśtawce. Migracje między peryferiami Polski i Zachodu*, red. E. Jaźwińska-Motyłska, M. Okólski M., Warszawa, s. 331-356.
- Jaźwińska-Motyłska E. (2001b), *Migracja niepełna ludności Polski. Zróżnicowanie międzyregionalne*, [w:] *Ludzie na huśtawce. Migracje między peryferiami Polski i Zachodu*, red. E. Jaźwińska-Motyłska, M. Okólski M., Warszawa, s. 101-124.
- Kawczyńska, Butrym Z. (2009), *Migracje. Wybrane zagadnienia*, Lublin.
- Potyrała, A. (2005), *Współczesne uchodźstwo: próby rozwiązania międzynarodowego problemu*, Poznań.
- Slany, K. (2008), *Co to znaczy być migrantką?*, [w:] *Migracje kobiet. Perspektywa wielowymiarowa*, red. K. Slany, Kraków, s. 7-28.
- Smagacz-Poziemska, M. (2008), *Między domem a globalnym rynkiem. Przegląd współczesnych koncepcji i badań w badaniach imigrantek na rynku pracy*, [w:] *Migracje kobiet. Perspektywa wielowymiarowa*, red. K. Slany, Kraków, s. 31-61.
- Śliz, A., red. (2008), *Społeczności lokalne: postawy migracyjne młodych Polaków*, Opole
- Wierzbicki, B. (1993), *Uchodźcy w prawie międzynarodowym*, Warszawa.
- Wysocka, E. (2007), „My” i „oni” – dlaczego tak trudno być razem? Odpowiedź pedagoga, pedagoga i socjologa, [w:] *Migracja, uchodźstwo, wielokulturowość. Zderzenie kultur we współczesnym świecie*, red. D. Lalak, Warszawa, s. 13-63.
- Ząbek, M., red. (2002), *Między piekłem a rajem. Problemy adaptacji kulturowej uchodźców i imigrantów w Polsce*, Warszawa.
- Ząbek M., Łodziński S. (2008), *Uchodźcy w Polsce. Próba spojrzenia antropologicznego*, Warszawa.
- Inne źródła**
- GUS (2015), *Informacja o rozmiarach i kierunkach czasowej emigracji z Polski w latach 2004-2014*, Notatka informacyjna z dnia 5 października 2015 r., [27.11.2015].
- Konwencja Genewska z 28 lipca 1951 r. dotycząca statusu uchodźców, pełen tekst Konwencji dostępny jest w pdf na stronie internetowej, [27.11.2015].
- <http://www.unhcr-centraleurope.org/pl/materialy/konwencje/konwencja-dotyczaca-statusu-uchodzcow-z-1951-r.html>.

Urząd Statystyczny w Białymstoku (2016), *Ludność, ruch naturalny i migracje w województwie podlaskim w 2015 r.*, data publikacji raportu 01.07.2016, plik dostępny w pdf i xls na stronie internetowej, [08.05.2017].

<http://bialystok.stat.gov.pl/publikacje-i-foldery/ludnosc/ludnosc-ruch-naturalny-i-migracje-w-województwie-podlaskim-w-2015-r-3,10.html>.

SUMMARY

Migratory attitudes of Białystok academic youth

The paper is dedicated to a presentation of a fragment of the first phase of a comprehensive empirical study conducted in Białystok in the year 2015 (Biernacka head, Wądołowski, Wołyniec), with a focus on the young generation's attitudes with reference to migration. Taking into account high unemployment rates in Poland and relatively meagre life chances comparing to many so-called old Europe countries, a life trajectory based on migration is recognized by many Poles as the only one that *makes sense* and is worth the effort. Thereupon, future orientation options to be selected by respondents in an original self-administered survey designed for the purpose of this project have been organized with a direct reference to migration. Those were investigated in particular contexts, with relation to study, job and remuneration prospects in their homeland and abroad. The project allows to envisage patterns of probable future behaviours of young generations in the country where migration in the early adulthood has become a common course of action.

KEYWORDS: Migrations (permanent/temporary), youth orientations, remuneration, Białystok

ALICJA ZAWISTOWSKA

UNIwersytet w Białymstoku

E-MAIL: ZAWISTOWSKA.ALICJA@GMAIL.COM

OSIĄGNIĘCIA EDUKACYJNE UCZNIÓW W WOJEWÓDZTWIE PODLASKIM NA TLE INNYCH REJONÓW POLSKI

Wstęp

Wiele wskaźników służących do opisu rozwoju gospodarczego, efektywności rynku pracy czy inwestycji infrastrukturalnych wskazuje na istnienie zróżnicowania między regionami Polski. W społecznej świadomości wyraża się to podziałem na bogatszą Polskę A i biedniejszy wschód – Polskę B lub „ścianę wschodnią”. Ta ostatnia kojarzona jest z większym tradycjonalizmem, mniejszą zaradnością mieszkańców, a czasem nawet zacofaniem. Jednocześnie istnieje grupa wskaźników, w których to właśnie wschodnia część kraju wypada lepiej. Dotyczą one przede wszystkim pozaekonomicznych wymiarów jakości życia: niższego poziomu przestępczości, długości trwania życia czy niższego odsetka rozwodów. Niektóre z tych podziałów ukształtowały się w ostatnich dekadach, inne natomiast stanowią kontynuację tradycji powstałych w okresie zaborów lub jeszcze wcześniej. Efektem długiego trwania wyjaśnia się na przykład przestrzenne zróżnicowanie współczesnych zachowań i preferencji wyborczych [Zarycki 1996; Bartkowski 2003; Łukowski, Sadowski 2013], integracji społecznej czy zróżnicowanego poziomu przedsiębiorczości. Odniesieniami do tradycji historycznych wyjaśnia się również obserwowane współcześnie zróżnicowanie poziomu wykształcenia Polaków [Dzięcioł-Kurczoba 2015; Herbst 2007]. Dotychczasowe badania konsekwentnie pokazują, że mieszkańcy województw wschodnich, jeśli wyrażać to odsetkiem osób z wykształceniem wyższym, są słabiej wykształceni w porównaniu z mieszkańcami zachodniej części kraju [Herbst 2007]. Do odmiennych wniosków prowadzą natomiast analizy wyników egzaminów zewnętrznych. Wyniki testów przeprowadzanych pod koniec każdego roku szkolnego pozwalają stwierdzić,

że uczniowie wschodnich i centralnych województw mają wyższe wyniki w porównaniu z uczniami zachodniej części kraju [Herczyński, Herbst 2002]. Innymi słowy, uczniowie „ściany wschodniej” lepiej radzą sobie z nauką w okresie szkolnym, ale dorosła populacja tego obszaru jest relatywnie słabiej wykształcona. W tym artykule kwestia ta zostanie omówiona dokładniej, a zróżnicowanie poziomu wykształcenia na poziomie województw zostanie zilustrowane danymi urzędowymi. Przedstawię również trzy funkcjonujące w literaturze hipotezy wyjaśniające te zróżnicowania.

Badania „geografii” osiągnięć edukacyjnych, których przykładem jest ten artykuł, wykorzystywane są między innymi w kontekście rozwoju regionalnego. W teoriach wzrostu gospodarczego, kapitał ludzki, którego kluczowym elementem jest formalne wykształcenie uważane jest za siłę napędową produktywności pracy czy możliwości absorbowania nowych rozwiązań w różnych dziedzinach rynku [Herbst 2007]. Poprzez odmienne zasoby kapitału ludzkiego, można wyjaśnić różnice w rozwoju między rejonami Polski na przełomie ostatniej dekady XX wieku i pierwszej dekady XXI wieku [Herbst 2007]. Przyjrzenie się strukturze wykształcenia mieszkańców województwa podlaskiego jest dodatkowo interesujące z perspektywy dokonujących się tam procesów demograficznych, a szczególnie depopulacji tego regionu.

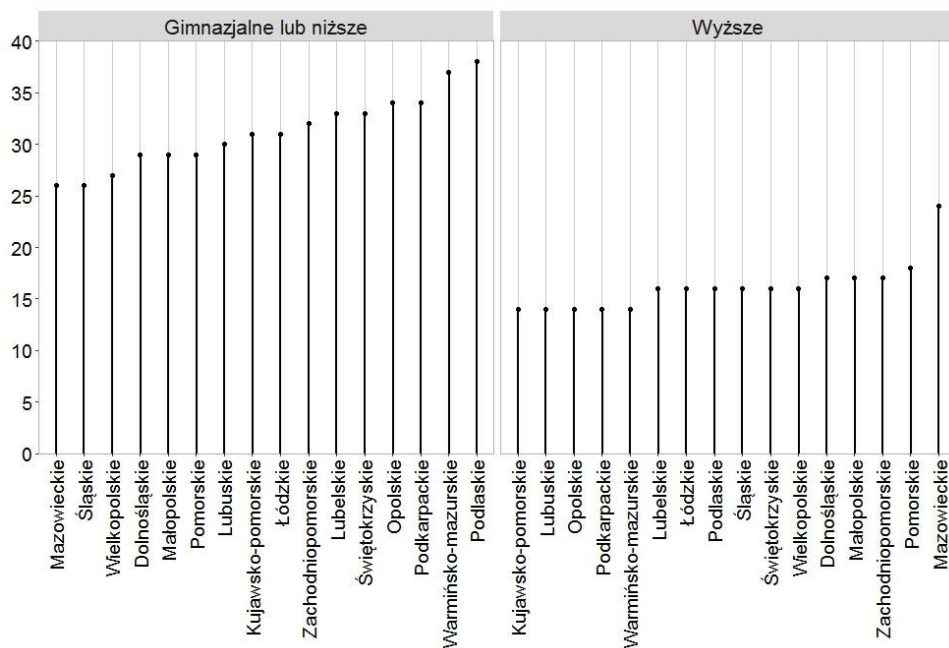
Struktura wykształcenia na poziomie województw w Polsce

Podstawowym wskaźnikiem geograficznego zróżnicowania wykształcenia Polaków jest odsetek osób z określonym poziomem wykształcenia. Interesować mnie będą skrajne fragmenty hierarchii edukacyjnej, a więc liczba osób z dyplomem studiów wyższych oraz tych, którzy skończyli naukę na poziomie co najwyżej gimnazjalnym. Według danych pochodzących z Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań zebranych w 2011 roku przez GUS (wykres 1.) odsetek osób z wykształceniem wyższym w województwie podlaskim nie różnił się od krajowej przeciętnej i wynosił 16%. Istotnie odstawał jedynie od województwa mazowieckiego, które jako główny ośrodek akademicki kraju skupiało największy odsetek osób z dyplomem studiów wyższych. Różnice między pozostałymi województwami były stosunkowo małe, ale dostrzegalne. W województwach: pomorskim, zachodniopomorskim, małopolskim, dolnośląskimi odsetek osób z wyższym wykształceniem był większy niż w województwach: „ściany

wschodniej”, czyli lubelskim, podlaskim, warmińsko-mazurskim. Relatywnie mniej osób z wyższym wykształceniem mieszkało też w podkarpackim, lubuskim, kujawsko-pomorskim, czy opolskim. Mniej dobrze wykształconych osób odnotowano więc nie tylko na wschodzie kraju, ale również w niektórych województwach leżących przy granicy zachodniej. Istotnym czynnikiem różnicującym może być tu nie tyle peryferyjne położenie, co obecność dużych miast. Wrocław, Kraków, Gdańsk czy Warszawa są ośrodkami, które nie dość, że dysponują własnymi absolwentami, to przyciągają również ludzi z innych rejonów kraju.

Odwrotnością tego jest „ranking” województw uporządkowany ze względu na odsetek osób z wykształceniem gimnazjalnym lub niższym. Otwiera go podlaskie, gdzie osoby te stanowiły 38% populacji objętej NSP. Było to kilka punktów procentowych więcej niż w sąsiadującym województwie lubelskim (33%) i niemal tyle samo co w województwie warmińsko-mazurskim (37%).

Wykres 1. Odsetek osób z wykształceniem gimnazjalnym lub niższym oraz wyższym w Polsce



Źródło: Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań 2011.

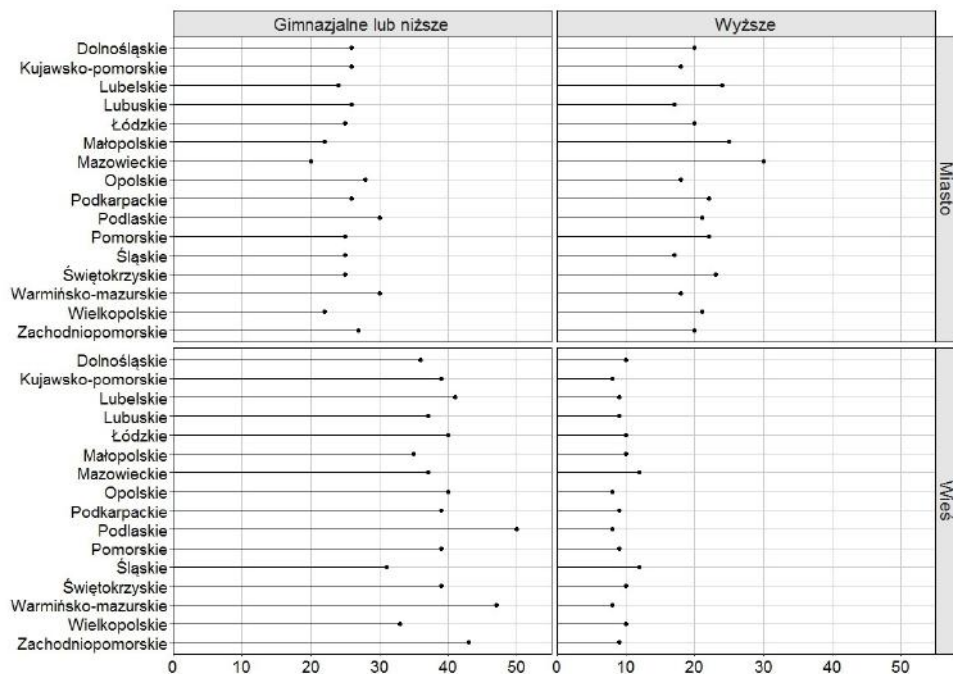
Wśród czynników, które mogą mieć wpływ na to zróżnicowanie w pierwszej kolejności wskazać można fakt zamieszkiwania na wsi i w mieście (wykres 2). Na podlaskich wsiach odsetek osób, które zakończyły naukę na gimnazjum był największy w kraju i sięgał 50% mieszkańców. W sąsiadującym województwie warmińsko-mazurskim sytuacja była zbliżona, ponieważ tam 47% mieszkańców wsi miało wykształcenie gimnazjalne lub niższe. Powodem tak dużego odsetka słabo wykształconych osób, mogą być między innymi specyficzne uwarunkowania demograficzne, a więc niski poziom zaludnienia i starzenie się populacji. Bański i in. [2014] wskazuje, że we wschodniej części województwa podlaskiego i mazowieckiego oraz niektórych obszarach lubuskiego następują szczególnie szybkie procesy starzenia się populacji. Istnieje tu wyjątkowo duże w porównaniu z innymi rejonami nasycenie ludnością w wieku starszym, a równocześnie widoczny jest wyraźny ubytek ludności w wieku przedprodukcyjnym. Odpływ ludności jest szczególnie silny na wsiach – to właśnie tam koncentruje się duży odsetek osób starszych, które są jednocześnie najslabiej wykształcone. W wielu gminach tego obszaru tylko 1% mieszkańców ukończyło studia. Z różnych powodów obszary te mają szczególnie dużą moc odpychania ludzi młodych, którzy grawitują w kierunku obszarów miejskich i podmiejskich w obrębie tych województw. W efekcie te ostatnie charakteryzują się wyraźnie korzystniejszą strukturą wykształcenia niż starzejące się wsie. We wschodniej Polsce wyróżnia się pod tym względem Białystok, Lublin czy Suwałki [Bański 2014].

Różnice w odsetku osób z wykształceniem wyższym na obszarach wiejskich nie był tak duże w skali kraju, jednak i tutaj województwo podlaskie obok kujawsko-pomorskiego, opolskiego i warmińsko-mazurskiego wyróżniało się na niekorzyść. W podlaskim istniała natomiast największa w porównaniu z innymi województwami luka między wsią a miastem pod względem odsetka osób z wykształceniem gimnazjalnym i niższym – wynosiła 21 punktów procentowych. Nieco niższa, ale również wysoka na tle kraju różnica istniała w województwie lubelskim i warmińsko-mazurskim. Potwierdza to, że główne miasta tych regionów szczególnie silnie przyciągają lepiej wykształcone osoby, a na wsiach pozostają te słabiej wykształcone.

Warto też wspomnieć o specyfice rynku edukacyjnego w Białymstoku. Głównie z powodu niżu demograficznego w ostatnich latach w mieście zamkniętych zostało kilka dużych wyższych uczelni niepaństwowych, a pozostałe z trudem walczą o utrzymanie się na rynku. Według danych

GUS (Szkoły wyższe i ich finanse 2015) odsetek studentów na uczelniach niepublicznych zmalał tu o 60% tylko między 2011 a 2015 rokiem. Ten sam problem dotyczy białostockich uczelni państwowych: Uniwersytet w Białymstoku i Politechnika Białostocka odnotowały w tym czasie spadek liczby studentów o nieco ponad 20%. Zjawisko to nie jest jednak spowodowane jedynie zmniejszeniem się liczby studentów, ale ogólnym ochłodzeniem aspiracji maturzystów w całym kraju. Dane GUS pokazują bowiem, że od kilku lat współczynniki skolaryzacji „netto” i „brutto” zaczynają lekko, ale systematycznie spadać [GUS, Szkoły wyższe i ich finanse 2015]. W Białymstoku poziom aspiracji maturzystów, przynajmniej ten deklarowany, nadal utrzymuje się na wysokim poziomie. Z badań przeprowadzanych cyklicznie wśród maturzystów przez Instytut Socjologii UwB wynika, że w ciągu ostatnich lat prawie się nie zmienił: w 2010 roku na studia wybierało się 87% maturzystów, a w 2015 – 86% [Łukasz Wołyniec, w tym tomie].

Wykres 2. Odsetek osób z wykształceniem gimnazjalnym lub niższym i wyższym w podziale na wieś i miasto



Źródło: Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań 2011, tabela 11.

Podsumowując ten fragment można wskazać, że na strukturę edukacyjną mieszkańców województwa podlaskiego wpływają typowe dla współczesnych społeczeństw ruchy migracyjne w kierunku większych miast. Czynnikiem specyficznym dla tego regionu jest głęboko zakorzeniona świadomość, że przeniesienie się do dużego miasta i zdobycie wykształcenia jest formą awansu społecznego. Beata Borawska na marginesie badań karier edukacyjnych mieszkańców podlaskich wsi pisała, że dla osób wywodzących się z rodzin chłopskich i robotniczych w pierwszych latach po uzyskaniu niepodległości, zdobycie wykształcenia było najskuteczniejszy sposobem na strukturalny ruch „w górę” [Borawska 2006]. Nie była to ścieżka pewna, ponieważ w dużej mierze o możliwości „wybicia się” decydował selekcyjny charakter systemu edukacyjnego, ale powszechne przekonanie o szkole jako kanale społecznego awansu utrwaliło się na wsi. Andrzej Sadowski [2006] przypomina w tym kontekście o zmianie w percepcji wykształcenia mieszkańców Białegostoku. W latach 70. w społecznym wyobrażeniu funkcjonował podział na osoby „bez szkoły” oraz „po szkole”, przy czym do tej ostatniej kategorii zaliczano osoby z wykształceniem ponadpodstawowym [Sadowski 2006]. Niespełna trzy pokolenia później podział ten zastąpiony został przez osoby z wyższym wykształceniem i bez niego.

Wyniki maturalne w województwie podlaskim na tle innych województw

Obok wskaźników edukacyjnych dla całej populacji, o kapitale edukacyjnym mieszkańców regionu świadczą też wyniki uzyskane na egzaminach zewnętrznych. Analiza geograficznego zróżnicowania wyników egzaminów na niektórych szczeblach była już przedmiotem analiz innych badaczy [Herczyński, Herbst 2002; Czapniewski, Śleszyński 2007; Dziecioł-Kuczbora 2015]. Badania pierwszej w historii Polski sesji egzaminów przeprowadzonych wśród gimnazjalistów i szóstoklasistów w 2002 roku przedstawili między innymi Jan Herczyński i Mikołaj Herbst [2002]. Wynikało z nich, że gminy leżące w północnej i zachodniej części Polski miały niższe wyniki niż gminy leżące w północno-wschodniej części kraju, a szczególnie w pasie przygranicznym. Interpretując te wyniki badacze obszernie nawiązali do historycznego podziału Polski na dzielnice rozbiorowe oraz powojenne ruchy migracyjne. Wśród czynników współczesnych autorzy wymienili między innymi wpływ zamożności mieszkańców powiatów oraz strukturę

gospodarczą. Przykładowo, stopa bezrobocia na poziomie powiatu była negatywnie skorelowana z wynikami egzaminów, podobnie jak udział PGR przed 1989 rokiem. W przeciwny sposób oddziaływał poziom wpływów z podatku PIT – wyższe wpływy były związane z wyższymi wynikami, choć systematyczną różnicę obserwowano tylko w części humanistycznej na egzaminie gimnazjalnym oraz sprawdzianie szóstoklasisty [Herczyński, Herbst 2002].

Hipoteza o istnieniu korelacji między wynikami gimnazjalnymi a kulturowymi uwarunkowaniami została również potwierdzona dla wyników z 2006 roku. Analizy przeprowadzone przez Czapniewskiego i Śleszyńskiego [2007] potwierdziły, że powiaty północnej i zachodniej Polski miały przeciętnie niższe wyniki na egzaminie gimnazjalnym, niż południowej i wschodniej [Czapniewski, Śleszyński 2007]. Obok tego uniwersalne dla całej Polski okazały się zróżnicowania między miastem i wsią oraz wyższe wyniki w dużych miastach i powiatach je otaczających.

Wykresy 3 i 4 przedstawiają podstawowe wskaźniki dotyczące wyników maturalnych z 2016 roku. Spośród przedmiotów maturalnych, które mogli zdawać uczniowie, do analizy porównawczej wybrałam matematykę, informatykę oraz język angielski. Wiedzę z tego zakresu można uznać za komponenty kapitału ludzkiego, które szczególnie sprzyjają gospodarczemu rozwojowi indywidualnemu jednostek, ale również regionów. Oczywiście uwzględnienie tylko tych przedmiotów stanowi wąskie rozumienie najbardziej „rynkowych” kwalifikacji. Do nich zalicza się też dziedziny rozwijające kompetencje społeczne bądź artystyczne, jednak przedmioty takie jak filozofia, czy nauka o sztuce wybierane są przez maturzystów znacznie rzadziej niż pozostałe. Porównanie międzywojewódzkie pozwoli stwierdzić czy rozkład tych umiejętności jest w Polsce zbliżony, czy też istnieją regionalne „specjalizacje” i pewne miejsca na mapie są szczególnie zasobne w pewne typy kapitału.

Pierwszym i najbardziej ogólnym wskaźnikiem jest zdawalność egzaminów, a więc odsetek uczniów, którzy uzyskali co najmniej 30% punktów na wszystkich egzaminach. W 2016 roku rozpiętość międzywojewódzka była stosunkowo niewielka, ale pewne odchylenia były widoczne. Województwo podlaskie lokowało się pod tym względem o dwa punkty procentowe ponad średnią ogólnopolską wynoszącą 79%. Lepiej poradzili sobie tylko maturzyści z województwa lubuskiego, małopolskiego i mazowieckiego, gdzie odsetek sukcesów wynosił 82%. Maturzyści z Podlasia korzystniej

wypadli też na tle sąsiadów ze „ściany wschodniej”: w warmińsko-mazurskim maturę zdało 76%, a w lubelskim 79% uczniów. Do podobnych wniosków na temat geograficznego zróżnicowania prowadzą też analizy Dzieciół-Kurczoby [2014] przeprowadzone dla roczników zdających maturę w latach 2005-2008. Wyższą zdawalność zaobserwowano w województwach centralnej i wschodniej Polski, a niższą na zachodzie i północy. Przekonuje to, że obserwacje dla roku 2016 nie są przypadkiem, ale trwałą tendencją.

Tabela 1. Zdawalność matury w powiatach województwa podlaskiego (w %)

Zdawalność matury w powiatach województwa podlaskiego	Procent	Zdawalność matury w powiatach województwa podlaskiego	Procent
m. Białystok	86	siemiatycki	77
sejneński	84	bielski	75
wysokomazowiecki	82	hajnowski	72
augustowski	81	moniecki	71
grajewski	81	sokólski	71
m. Łomża	81	białostocki	61
zambrowski	80	łomżyński	56
m. Suwałki	80	suwalski	45

Źródło: OKE Łomża.

W tym miejscu warto też wspomnieć o wewnętrznym zróżnicowaniu województwa podlaskiego. Wyższą niż średnia wojewódzka zdawalność obserwować można wśród uczniów z Białegostoku oraz powiatu sejneńskiego, położonego w jego północnej części. Znacznie gorzej poradzili sobie uczniowie z powiatów położonych wokół dużych miast, czyli białostockiego, łomżyńskiego i suwalskiego. Różnice te wyjaśnić można po części procesami migracyjnymi zachodzącymi między większymi miastami (szczególnie Białymstokiem) a położonymi wokół nich podmiejskimi. Te ostatnie to gminy wiejskie lub wiejsko-miejskie, których najbardziej ambitna i ekonomicznie zasobna młodzież kontynuuje naukę w większych miastach. Dla

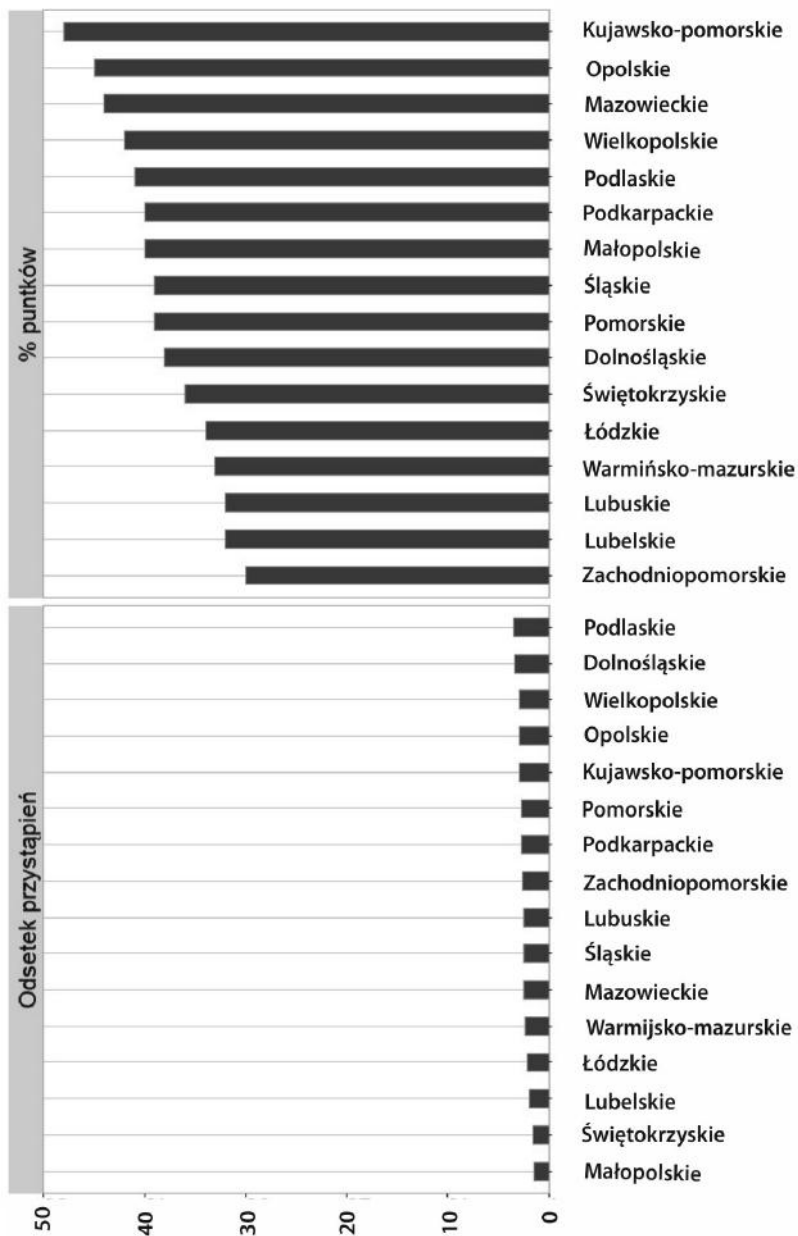
bardziej zamożnej populacji stanowić mogą dobre miejsce do osiedlenia się, ale edukację na szczeblu średnim powierzają w ręce bardziej efektywnych liceów w Białymstoku, Suwałkach czy Łomży. Innym powodem jest mała oferta szkolna istniejąca poza większymi ośrodkami miejskimi. Przykładowo, w powiecie suwalskim w 2016 roku tylko jedna szkoła (zespół szkół) przeprowadzała egzamin maturalny. W szkole tej 45,5% uczniów nie zdało matury.

W większych miastach województwa podlaskiego oczywiście również istniały szkoły, w których uczniowie poradzi sobie równie słabo, ale wojewódzka średnia zdawalności „podciągnięta” została przed dobre szkoły. Według raportu czasopisma „Perspektywy” z 2016 roku w województwie podlaskim, trzy najlepsze licea ogólnokształcące zlokalizowane były właśnie w Białymstoku, a czwarte w Łomży. Jednocześnie pierwsze najlepsze białostockie liceum było sklasyfikowane w rankingu „Perspektyw” jako 42 w kraju.

Uczniowie z Podlaskiego lepiej niż przeciętnie w kraju poradzi sobie również na obowiązkowym egzaminie maturalnym z matematyki (wykres 3). W 2016 roku średnia w kraju wynosiła 55% punktów (na 100% możliwych), natomiast uczniowie z Podlasia zdobyli przeciętnie 58%. Uzyskali tym samym średnio o jeden punkt procentowy mniej niż maturzyści z podkarpackiego, mazowieckiego i małopolskiego, których wyniki były najwyższe w kraju i wynosiły przeciętnie 59%. Dobre wyniki na maturze z matematyki w województwie podlaskim są szczególnie zasługą szkół, których uczniowie dobrze poradzi sobie również na egzaminach maturalnych z innych przedmiotów, choć w niektórych przypadkach widać pewną „specjalizację” w zakresie matematyki. Na przykład w dwóch najlepszych białostockich liceach uczniowie uzyskali ponad 80% punktów z tego przedmiotu, ale jednocześnie tylko około 65% z języka polskiego.

Nieco gorzej w porównaniu z innymi województwami Podlasianie poradzi sobie na egzaminie z matematyki na poziomie rozszerzonym. Przedmiot ten nie był obowiązkowy i uczniowie sami mogli zdecydować czy do niego przystąpią. Lepiej od uczniów z Podlasia poradzi sobie ich rówieśnicy z pięciu województw, a od uczniów z województwa mazowieckiego, które odnotowało najwyższe wyniki, dzieliły ich 4 punkty procentowe. Pozostali najbliżsi geograficznie sąsiedzi uzyskali niższe wyniki: uczniowie z warmińsko-mazurskiego 27%, a lubelskiego 30%. W przypadku tego egzaminu istniała też spora rozpiętość wyników między liceami w Białymstoku: najwyższy średni wynik szkoły wynosił 61,9%, a najniższy niecałe 6%.

Wykres 3. Procent punktów uzyskanych na maturze z matematyki oraz odsetek przystąpień



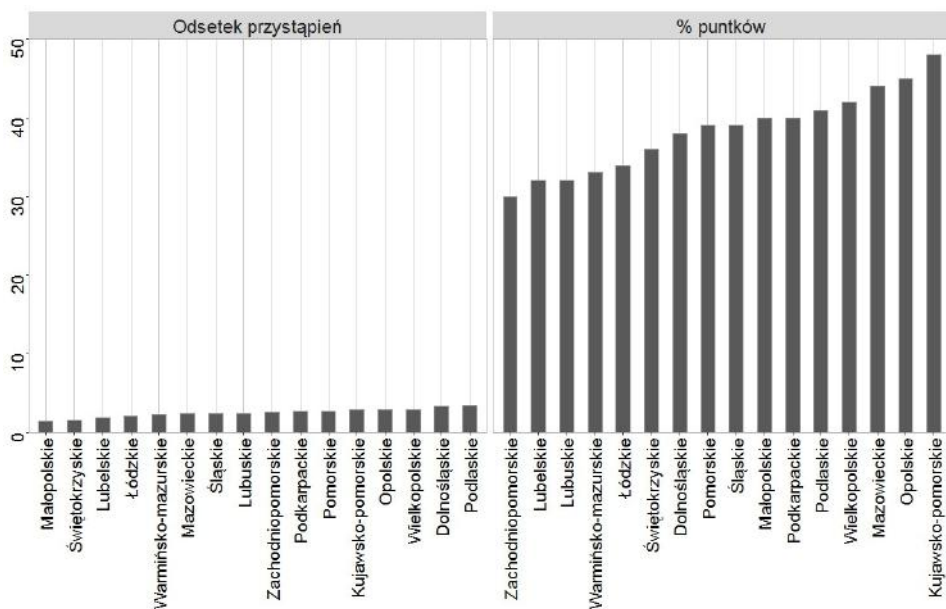
Źródło: Obliczenia własne na podstawie danych GUS.

Oprócz wyniku testu z matematyki na poziomie rozszerzonym, województwa różniły się między sobą pod względem odsetka uczniów, którzy do niego przystąpili. Przeciętnie w kraju 27% uczniów spośród wszystkich maturzystów zdecydowało się zdawać ten egzamin, a wśród uczniów z województwa podlaskiego było to przeciętnie 30,4% uczniów. W odróżnieniu od innych wskaźników, międzywojewódzka rozpiętość jest tutaj szczególnie duża. W województwie łódzkim egzamin ten zdawało 31% maturzystów (najwięcej), a w zachodniopomorskim 20%. Bez dodatkowych analiz trudno wyjaśnić co stoi za tymi różnicowaniami. Być może pewien wpływ mają na to lokalne tradycje szkolne przejawiające się w ukierunkowaniu niektórych szkół na naukę tego właśnie przedmiotu.

Informatyka, która również była przedmiotem „do wyboru” na poziomie rozszerzonym, cieszyła się małym zainteresowaniem uczniów w skali kraju (wykres 4). W Polsce zdawało ten egzamin 2,5% uczniów spośród wszystkich przystępujących do matury, ale to właśnie maturzyści z województwa podlaskiego zdawali go najchętniej (3,5% uczniów). Co ciekawe w województwie podlaskim do egzaminu z tego przedmiotu przystąpiło relatywnie dużo dziewcząt, tj. 12,2%. Nie jest to jednak udział najwyższy w kraju – ten odnotowano w województwie warmińsko-mazurskim (13,5%). Przeciętne wyniki na maturze z tego przedmiotu lokują województwo podlaskie w środku rankingu wszystkich województw. Maturzyści z Podlasia uzyskali 41% punktów, natomiast uczniowie z kujawsko-pomorskiego, którzy poradzili sobie najlepiej w kraju uzyskali 48%.

Można domyślać się, że jakaś część tych różnic spowodowana jest dostępnością komputerów i szybkiego Internetu w szkołach. Istniejące statystyki są tutaj jednak bardzo pobieżne i ograniczają się tylko do najbardziej ogólnych informacji na poziomie województw, a nawet te dane mają charakter szacunkowy i nie są aktualne. Pewnym przybliżeniem poziomu komputeryzacji z 2013 roku w liceach ogólnokształcących są dane zawarte w tabeli 2. Zawiera ona liczbę uczniów przypadających na jeden komputer posiadający dostęp do Internetu oraz korzystających z szybkiego łącza. Województwo podlaskie znalazło się pod względem tego pierwszego wskaźnika na ostatnim miejscu – na jeden komputer z dostępem do szerokopasmowego Internetu przypadało ponad 20 uczniów. W sąsiadującym województwie mazowieckim 16,3, a warmińsko-mazurskim 18. Sytuacja województwa podlaskiego wygląda nieco korzystniej, gdy mowa jest ogólnie o komputerach z dostępem do Internetu. Tutaj zresztą w porównaniu do tego pierwszego wskaźnika województwa są znacznie mniej zróżnicowane. Czynnikiem mocniej różnicującym współczesne szkoły jest zatem dostęp do szybszego Internetu, a nie Internetu w ogóle.

Wykres 4. Odsetek przystąpień do matury z informatyki oraz wyniki z egzaminu w 2016 roku



Źródło: obliczenia własne na podstawie danych CKE.

Na marginesie warto wspomnieć, że liczba komputerów dość wyraźnie zależy od typu szkoły. GUS podaje, że w roku 2013/14 – 76% szkół licealnych miało dostęp do komputerów, w technikach było to 85%, w liceach profilowanych 50%, a szkołach zasadniczych zawodowych zaledwie 32%.

Wydaje się zatem, że wpływ infrastruktury komputerowej na wybieralność informatyki na maturze jest ograniczony. Prawdopodobne jest, że większą rolę odgrywać może, podobnie jak w przypadku innych przedmiotów wybieranych dobrowolnie, efektywność kształcenia. Nauka programowania, czy tworzenia algorytmów wymaga oczywiście odpowiedniego sprzętu, ale bez właściwego „opakowania” tej wiedzy, może to nie wystarczyć. Innym ważnym czynnikiem, który może odgrywać rolę są sygnały pochodzące z otoczenia ucznia.

W przypadku Podlasia bodźcem zachęcającym do zdawania informatyki mogły być międzynarodowe sukcesy odnoszone w ostatnich latach przez studentów Politechniki Białostockiej, które były szeroko opisywane w lokalnych mediach. Wśród maturzystów istnieje również powszechna opinia, że ten kierunek kształcenia wiąże się z atrakcyjnymi profitami na rynku pracy.

Tabela 2. Wskaźniki dostępu do Internetu w liceach ogólnokształcących w roku 2013 w województwach

Liczba uczniów przypadających na jeden komputer z dostępem do Internetu szerokopasmowego		Liczba uczniów przypadających na jeden komputer z dostępem do Internetu	
opolskie	10,3	opolskie	8,5
świętokrzyskie	12,5	lubuskie	10,4
lubuskie	12,9	lubelskie	10,9
zachodniopomorskie	13,0	zachodniopomorskie	11,0
lubelskie	13,5	świętokrzyskie	11,6
kujawsko-pomorskie	15,6	podlaskie	12,1
mazowieckie	16,3	mazowieckie	12,3
małopolskie	16,5	małopolskie	12,4
łódzkie	16,6	warmińsko-mazurskie	12,5
dolnośląskie	17,6	dolnośląskie	12,6
warmińsko-mazurskie	18,0	kujawsko-pomorskie	12,8
wielkopolskie	18,2	łódzkie	13,0
podkarpackie	19,1	podkarpackie	13,3
śląskie	19,6	wielkopolskie	15,0
pomorskie	19,7	śląskie	15,3
podlaskie	20,5	pomorskie	15,8

Źródło: analizy własne na podstawie danych GUS.

Ostatnim porównywanym przedmiotem jest matura z języka angielskiego na poziomie rozszerzonym. W odróżnieniu od informatyki różnice międzywojewódzkie były tu małe, a uczniowie wszystkich województw zdali ten test na poziomie 50% - 60%. Mieszkańcy Podlasia zdobyli 56%, znów nieco więcej niż sąsiedzi z północy i południa, ale mniej niż uczniowie

z województwa mazowieckiego. Brak zróżnicowania wyników jest prawdopodobnie związany z powszechnością nauczania tego języka w kraju. W województwie podlaskim nauką języka angielskiego objętych było w 2015 roku 98,7% uczniów w wieku szkolnym (chodzi o wszystkie szczeble). Teoretycznie zatem prawie każdy Podlasiak, który w ostatnich latach przeszedł cykl szkolny powinien władać językiem angielskim. W województwie podlaskim znacznie mniej powszechne było z kolei nauczanie języka niemieckiego. Objętym było nim 25,3% uczniów – najmniej spośród pozostałych województw. Język ten, zapewne ze względu na sąsiedztwo jest szczególnie popularny w zachodnich województwach: w zachodniopomorskim (48,6%), dolnośląskim (46,9%), a szczególnie lubuskim (54,9%). Zasada bliskości geograficznej nie sprawdza się w takim samym stopniu w województwach leżących przy wschodniej granicy. W województwie podlaskim nauką języka rosyjskiego objętych zostało najwięcej uczniów w kraju, ale mimo to, stanowili oni tylko 15,2% uczniów [GUS, Oświata i wychowanie 2015]. Poza językami kongresowymi, specyfiką województwa podlaskiego jest nauczanie w języku białoruskim. W całym województwie do matury z tego przedmiotu przystąpiło 198 uczniów na poziomie podstawowym i 16 na poziomie rozszerzonym. Odsetek sukcesów na tym pierwszym wynosił 99%.

Obraz, który wyłania się z zebranych danych jest koherentny z wnioskami płynącymi z innych badań na temat geograficznego zróżnicowania wyników egzaminów zewnętrznych. Województwa można podzielić „z grubsza” na dwie grupy. Do jednej należą województwa południowej, centralnej i wschodniej Polski (małopolskie, mazowieckie, podlaskie, łódzkie, podkarpackie, świętokrzyskie) z wyższymi wynikami, a do drugiej – zachodnie, gdzie wyniki są nieco niższe. Nie jest to jednak sztywną regułą, ale raczej przybliżeniem zróżnicowań. Nasilenie różnic uzależnione jest również od przedmiotu – spośród porównywanych przedmiotów najwyraźniejszy trend widoczny jest w przypadku egzaminu z matematyki, ale rozmywa się w przypadku informatyki i znika na maturze z języka angielskiego. Być może podziały byłyby ostrzejsze, gdyby analiza objęła wyłącznie egzaminy zdawane na poziomie podstawowym, a więc obowiązkowe dla wszystkich. Na wybór przedmiotów rozszerzonych większy wpływ mogą mieć bowiem czynniki związane z efektywnością konkretnej szkoły, kwalifikacjami kadry czy szkolną tradycją.

Wyraźnie słabiej natomiast województwo podlaskie oraz pozostałe leżące w części wschodniej wypadają w porównaniu z poziomem wykształcenia dorosłej populacji. Charakteryzują się niższym odsetkiem osób,

które ukończyły studia i jednocześnie posiadają nadreprezentację osób słabiej wykształconych. Najwyraźniej wschodnia część kraju tworzy dobre warunki instytucjonalne do zdobywania wiedzy bądź istnieją tu silniejsze bodźce skłaniające do bardziej intensywnej nauki na etapie obowiązkowego cyklu. Potem jednak ten kapitał znika. Dalsze etapy kariery edukacyjnej realizowane są w województwach centralnej i zachodniej Polski, a absolwenci lokalnych uczelni wyższych chętnie migrują za pracą do bardziej rozwiniętych ekonomicznie regionów kraju lub poza nim.

Hipotezy zróżnicowania osiągnięć edukacyjnych

Wskazane powyżej zróżnicowanie poziomu wykształcenia między województwami wyjaśnić można kilkoma współwystępującymi ze sobą procesami. Jednym z ważniejszych są wspomniane wcześniej migracje. Chodzi tu zarówno o wyjazdy osób, które są już dobrze wykształcone, a poszukują wyższego standardu życia w centralnej lub zachodniej Polsce, ale również o migracje maturzystów pragnących zdobyć dyplom uczelni innej niż lokalna. Beata Huk [2010] zwraca uwagę, że bardziej ambitni uczniowie już w gimnazjum rozważają wyjazd ze stolicy Podlasia. Natomiast dla młodzieży z okolicznych miejscowości, Białystok, jak twierdzi badaczka, stał się tylko przystankiem na drodze do realizacji kariery w większych ośrodkach. Wynika to między innymi z powszechnego wśród uczniów przekonania, że jakość lokalnej oferty akademickiej nie daje dobrych perspektyw zawodowych. Dla młodych ludzi motywem nie bez znaczenia jest też chęć „wyrwania się” z prowincji. Oczywiście z możliwości tej skorzysta tylko pewna frakcja uczniów pochodząca z zamożniejszych rodzin. Dla pozostałych ważnym kryterium wyboru uczelni staje się geograficzna bliskość od szkoły średniej [Herbst 2009a]. W takich miastach jak Białystok, Łódź, Rzeszów czy Katowice odsetek lokalnych studentów szacowany był w na 80% [Herbst 2009a]. W sytuacji niżu demograficznego, z którym nierzadko idzie w parze obniżenie selektywności uczelni – również tych bardziej prestiżowych, mechanizmy wypychające maturzystów poza rodzime ośrodki mogą działać jeszcze silniej na młodzież z wyższymi wynikami na maturze. Kierunkiem szczególnie atrakcyjnym dla mieszkańców województwa podlaskiego i Białegostoku jest Warszawa. Oprócz tego, że miasto to przyciąga maturzystów z różnych rejonów kraju, ma też dużo większy odsetek „zatrzymań” napływowych studentów, którzy po uzyskaniu dyplomu nie wracają do rodzinnego miasta. Dla porównania można podać, że w Białymstoku odsetek „zatrzymań” wynosił 16%, a w Warszawie kształtował się na poziomie 35%

[Herbst 2009a]. Względnie wysokie wyniki uzyskiwane przez maturzystów z Podlasia stanowią swojego rodzaju rezerwar kapitału ludzkiego dla innych miast, głównie Warszawy. Do chwili ukończenia szkoły średniej uczniowie korzystają z lokalnej oferty edukacyjnej, ale miasto nie potrafi zatrzymać tych najbardziej zdolnych, co przekłada się na relatywnie niski udział osób z wyższym wykształceniem. Oczywiście problem odpływu wykształconych osób dotyczy wszystkich regionów leżących poza centrum, jednak w województwie podlaskim jest on dodatkowo wzmocniony lokalną sytuacją demograficzną [por. Bański i in. 2014].

Nieuczciwość egzaminacyjna a wyniki egzaminacyjne

Przewagę mieszkańców pasa województw wschodnich i centralnych na egzaminach zewnętrznych rozpatruje się czasem przez pryzmat nieuczciwości egzaminacyjnej [zob. Herbst 2009b]. Spekuluje się, że za geograficznymi różnicami w wynikach stoją odmienne warunki przeprowadzania testów, a dokładniej większe nasilenie oszustw egzaminacyjnych w regionach występowania wyższych wyników. Problem uczciwości egzaminacyjnej oraz jego wpływ na wyniki podniesiony został w 2002 roku, gdy po zakończeniu pierwszego w historii Polski zewnętrznego egzaminu gimnazjalnego do Centralnej Komisji Egzaminacyjnej napływały liczne zgłoszenia o naruszeniu procedury zdawania testów. Chodziło zarówno o przyzwolenie uczniom na odpisywanie od siebie, jak również niedopuszczalną pomoc uczniom ze strony nauczycieli. Dyskusja na ten temat dotyczyła między innymi Krakowa, gdzie z powodu podejrzeń o powszechność oszustw, w niektórych szkołach przeprowadzono dodatkowe analizy testów. Potwierdziły one przypuszczenia, że wyższe wyniki były efektem ściągania. Przykładem była jedna ze szkół, w której wśród uczniów piszących w tej samej sali najpierw połowa wybrała ten sam dystraktom, a potem zmieniła odpowiedź na poprawną [Tyralska-Wojtyca, Widur, Boba 2006]. Badanie sondażowe mające na celu określenie skali tego zjawiska przeprowadzone wśród maturzystów Krakowa w roku 2003 potwierdziło, że ponad 80% uczniów przyznało się do ściągania na sprawdzianie, jeśli ma taką możliwość. Odpowiedzi te nieznacznie różniły się między uczniami różnych typów szkół maturalnych, zewnętrzną i wewnętrzną motywacją do nauki, a nawet wynikami uzyskanymi na egzaminie gimnazjalnym [Lipska 2006].

Nie ma jednak wystarczających dowodów, aby przypadek krakowski z 2002 roku rozciągać na cały kraj i traktować jako trwały trend. O zróżnicowaniu geograficznym nieuczciwości egzaminacyjnej przekonująco nie

informują dane urzędowe tworzone na podstawie formalnych zastrzeżeń obserwatorów egzaminacyjnych, uczniów lub nauczycieli. Częstość tych zgłoszeń zbyt zależna jest od indywidualnych decyzji nauczycieli sprawdzających testy, aby można było je potraktować jako rzetelną informację o wykroczeniach egzaminacyjnych. Przykładowo, częstość zastrzeżeń egzaminatorów co do niesamodzielności prac uczniów na maturze w 2005 roku wahała się od 6% (odnotowanych w OKE w Jaworznie) do 16,5% (stwierdzonych w OKE łódzkim).

Ściąganie jako jedna z przyczyn wyższych wyników w centralnej i wschodniej Polsce wydaje się dyskusyjne i przy obecnym stanie badań trudno znaleźć przekonujące dowody na poparcie tej tezy. Przyzwolenie na ściąganie musiałoby bowiem różnicować wyniki zarówno egzaminów szóstoklasistów, gimnazjalnych, jak i maturalnych, ponieważ w przypadku wszystkich trzech widoczne są zróżnicowania terytorialne. Oszustwa musiałoby być wspólnym doświadczeniem szkół okolic krakowskich, sandomierskich i białostockich, które leżą „w pasie” wyższych wyników. Jeśli hipoteza o zróżnicowanej geograficznie tolerancji na fałszerstwa okazałaby się prawdziwa, oznaczałoby to, że wyniki uczniów ze środkowej i wschodniej Polski słabiej przewidują ich prawdziwą wiedzę niż wyniki uczniów z rejonów Polski zachodniej. Oznaczałoby to innymi słowy, że wyniki egzaminacyjne byłyby zbyt wysokie w porównaniu z ich faktyczną wiedzą. Taka „inflacja” mogłaby się przejawiać na różne sposoby, między innymi większymi niepowodzeniami na studiach lub wyborem studiów mniej selektywnych przy kontroli innych czynników.

Wpływ tradycji kulturowej

Wyjazdy maturzystów i absolwentów lokalnych uczelni poza województwo nie wyjaśniają geograficznego zróżnicowania wyników egzaminów zewnętrznych. Badacze zajmujący się geograficznym zróżnicowaniem różnego rodzaju zachowań społecznych, również stosunkiem do wykształcenia, proponują, aby odpowiedzi poszukać w kulturowych procesach długiego trwania [Herbst i Herczyński 2002; Dziecioł-Kurczoba 2014; Bartkowski 2003]. Nałożenie wyników egzaminów zewnętrznych na mapę przedwojennej Polski pozwala zauważyć, że wyższe wyniki pojawiają się częściej na terenie dawnej Kongresówki i Galicji, a gorzej radzą sobie uczniowie z obszarów należących do dawnego zaboru pruskiego. Jak zauważają [Herbst, Herczyński 2002] ziemie zachodnie i północne były obszarami o zbliżonych do siebie i przeciętnie niższych wynikach na tle pozostałych

historycznych dzielnic, a na ich obszarze wyróżniały się tylko duże miasta takie, jak Wrocław czy Trójmiasto [Herbst, Herczyński 2002]. Wyższe wyniki egzaminów zewnętrznych pojawiają się zatem w regionach, które w przeszłości były mniej rozwinięte gospodarczo. Królestwo i Galicja na przełomie XIX i XX wieku charakteryzowały się największym poziomem analfabetyzmu oraz mniejszym dostępem do oświaty niż Wielkopolska, Pomorze i Ziemie Odzyskane [Bartkowski 2003]. Związane to było z ogólnie mniejszą modernizacją tych rejonów wyrażaną choćby dostępem do codziennych dóbr (wyposażenie domów, materiały z jakich były budowane, elektryfikacja), urbanizacji (gęstość linii kolejowych) i poziomu ubóstwa. Co ciekawe jednak, fakt ograniczonego dostępu do instytucji oświatowych w Królestwie nie powstrzymywał części zamieszkującej tam ludności przed nielegalnym nauczaniem domowym, które zgodnie z oficjalnymi danymi przybierało charakter masowy i objęło 1/3 ludności. Mimo tych prób samodzielnego nadrobienia zaległości różnice między regionami odnotowane w trakcie spisu z 1931 roku były istotne [Bartkowski 2003]. Zdaniem Bartkowskiego na wysoki poziom analfabetyzmu tego regionu wpłynęła na przede wszystkim bieda. Inna sytuacja panowała w zaborze pruskim. Wielkopolska i Pomorze charakteryzowały się lepszym dostępem do infrastruktury, również szkolnej. Bartkowski [2003] pisze, że w zaborze tym analfabetyzm nie miał charakteru masowego, istniała tam dobrze rozwinięta sieć czytelni, a piśmiennictwo skierowane do ludu cieszyło się dużą popularnością. Te działania proedukacyjne miały wsparcie lokalnych elit, dla których były sposobem na kształtowanie świadomości narodowej. Paradoksalnie jednak, wyższy poziom gospodarczej modernizacji nie musi sprzyjać przedłużonym karierom szkolnym. Istnienie atrakcyjnych alternatyw pozaedukacyjnych może negatywnie wpływać na przekonanie o sensie kształcenia.

Jeśli szukać źródeł współczesnych różnicowań edukacyjnych w tradycjach ukształtowanych na przełomie XIX i XX wieku, to istotną rolę odgrywają tutaj również skutki dwóch przeciwstawnych zjawisk: migracji i zasiedlenia. Ludność Ziemi Zachodnich i Północnych kraju stanowili przesiedleńcy, repatrianci i migranci z różnych stron kraju. Amalgamat ten – jak pisze Bartkowski [2003] – wyróżniał się na tle kraju szczególną zdolnością adaptacji do nowych warunków, akceptacją odmienności czy innowacyjności i przedsiębiorczości. Jednak obok tej otwartości, koniecznej w zetknięciu z nowym środowiskiem, równolegle pojawiły się procesy niesprzyjające dłuższym inwestycjom w edukację. Migracje oznaczały jednak przede wszystkim przerwanie międzypokoleniowej transmisji wartości.

Chodzi nie tylko o utratę przeświadczenia, że edukacja stanowi istotną wartość, ale o towarzyszące osadnikom trwałe poczucie tymczasowości. Bartkowski [2003] cytuje badania, z których wynika, że osadnicy często zmieniali mieszkania, nie inwestowali w nie, byli bardziej niż w Polsce centralnej skłonni do sprzedania ziemi. Panowała obawa o utratę posiadanych dóbr oraz niechęć do ich kumulowania. Słabsza na „Ziemiach Odzyskanych” była też więź lokalna, między mieszkańcami istniało poczucie obcości. Naruszenie struktury społecznej doprowadziło też do podważania dawnych autorytetów, z czym wiązała się większa tolerancja wobec patologii, między innymi rozwodami czy przestępczością. Czy wobec powszechnego poczucia tymczasowości, osłabionego kapitału społecznego możliwe było planowanie długofalowych inwestycji w edukację? Współczesne badania edukacyjne dają na to pytanie jednoznaczny odpowiedź. Teoria kapitału społecznego wyjaśnia, że silne więzi lokalne, poczucie stabilności oraz świadomość istnienia sankcji i ugruntowane normy tworzą odpowiedni grunt do budowania stabilnych karier szkolnych. Podkreślić jednak należy, że to nie sam fakt bycia migrantem wiąże się z ryzykiem szybszego wypadania z edukacji. Wnioski z badań przeprowadzonych wśród współczesnych migrantów mówią, że to właśnie przybysze osiągają lepsze wyniki w testach szkolnych niż autochtoni, między innymi za sprawą silnych więzi rodzinnych, które tworzyły względnie zamknięte wspólnoty [Mikiewicz 2011]. Zatem ciągłość tradycji i silne więzi tworzą bardziej stabilny grunt do rozwoju dłuższych karier szkolnych. Takie warunki istniały w Galicji. Konserwatyzm, trwałość małomiasteczkowych więzi, zasiedziałość, czy niski stopień rozwoju gospodarczego tego obszaru sprzyjał dłuższej edukacji. Nie bez powodu obszar ten stał się zapleczem powojennej kadry oświatowej i administracyjnej. Bartkowski [2003] przytacza dane wskazujące, że prawie 2/5 wszystkich nauczycieli szkół średnich w Polsce niepodległej i ponad 1/3 pracowników służby cywilnej pochodziło właśnie z Galicji.

Innym wyjaśnieniem różnicowań geograficznych wyników jest dostępność pozaedukacyjnych ścieżek kariery. Większa liczba miejsc pracy w zakładach czy przedsiębiorstwach może zachęcać część absolwentów gimnazjów do wcześniejszego wychodzenia z systemu edukacji i wybierania szkół przygotowujących do zawodu. Więcej uczniów skróconego cyklu nauki można spodziewać się zatem tam, gdzie rynek pracy dla wykwalifikowanych pracowników jest bogatszy. Na to właśnie wskazują dane. W rejonach zachodniej Polski, Pomorza, Śląsku i Dolnym Śląsku, a więc tam, gdzie wyniki egzaminów są niższe odsetek pracujących w sektorze przemysłu jest przeciętnie wyższy niż średnia w Polsce oraz wyższy niż we

wschodniej części Polski i południu. Ponadto, sąsiedztwo z rozwiniętym gospodarczo sąsiadem sprawia, że mieszkańcy zachodniej części Polski częściej niż ich rówieśnicy z centrum kraju i rejonów wschodnich stoją przed dylematem wyjazdów zarobkowych na Zachód. Podobne decyzje podejmują również ich rodzice, których wpływ na rozwój edukacyjny dzieci jest niebagatelny. Badania nad migracjami przeprowadzone wśród rodziców pokazują, że obszary najbardziej intensywnej migracji pokrywają się w pewnym zakresie z mapą niższych wyników. Doświadczenia migracyjne mieli najczęściej rodzice z województwa opolskiego, zachodniopomorskiego, warmińsko-mazurskiego, świętokrzyskiego i podkarpackiego [Walczak 2008]. Skutki wyjazdów rodzicielskich dla karier edukacyjnych dzieci są na ogół niekorzystne. Walczak [2008] wymienia wśród nich wzrost absencji szkolnych czy pojawienie się różnorodnych zachowań patologicznych, choć ich istnienie wśród dzieci migrantów nie jest wyłącznie efektem wyjazdów. Na migrację, jako czynnik silniej powiązany z niższymi wynikami maturalnymi uczniów zwraca natomiast uwagę Dzieciół-Kurczoba [2015]. Doświadczenia migracyjne wiążą się nie tylko z ryzykiem przerwania nauki, ale sprzyjają też wytworzeniu się niższych aspiracji. Do innych czynników zaliczyć można związane z migracjami rozbitcie rodzin, czy brak kontroli społecznej nad dziećmi.

Podsumowanie

Struktura edukacyjna województwa podlaskiego jest kształtowana przez kilka czynników. Na najbardziej ogólnym poziomie wpływają na nią uwarunkowania gospodarcze oraz demograficzne regionu. Niski poziom urbanizacji, słabe zaludnienie oraz brak ważnych ośrodków ekonomicznych sprawiają, że edukacja staje się istotną, jeśli nie jedyną strategią życiową młodych ludzi, szczególnie mieszkańców wyludniających się wsi i małych miasteczek. Perspektywa „wyrwania się” z miasta leżącego na peryferiach może być dla części uczniów ważnym bodźcem pobudzającym aspiracje. Choć w ostatnich latach Białystok zadbał o rozwój instytucji kulturalnych oraz poczyniono kilka ważnych inwestycji ekonomicznych, opinia o Białymstoku, jako mieście oferującym mniejsze możliwości rozwoju zawodowego niż Warszawa czy Wrocław, jest wśród młodych mieszkańców powszechna. Można uznać to za jeden z ważniejszych czynników wypychający część młodych ludzi poza region i w konsekwencji prowadzący do „drenażu mózgow”. Nie jest to jednak zjawisko ani o zasięgu regionalnym, ale stanowi element globalnego trendu obserwowanego na świecie. Z punktu widzenia

regionalnej polityki publicznej istotne jest więc tworzenie możliwie najlepszych warunków do realizacji karier zawodowych i życiowych tej części absolwentów, którzy decydują się rozstać.

Bibliografia

- Bański J. i in. (2014), *Współczesne przekształcenia społeczno-gospodarcze a potencjał ludnościowy Polski wschodniej. Studia obszarów wiejskich*, t. 34, [dostęp: 11.01.2017].
- Bartkowski J. (2003). *Tradycja i polityka: wpływ tradycji kulturowych polskich regionów na współczesne zachowania społeczne i polityczne*, Warszawa.
- Borawska B. (2006). *Ja siebie nie widziałam na wsi:(o awansie edukacyjnym młodzieży wiejskiej w okresie zmiany systemowej)*, Białystok.
- Czapiewski K. Ł., Śleszyński P. (2007), *Geografia zróżnicowania wyników egzaminów zewnętrznych*, „Egzamin. Biuletyn Badawczy CKE”, nr 11.
- Dzięcioł-Kurczoba B. (2015). *Zróżnicowanie przestrzenne i uwarunkowania wyników matury w Polsce w latach 2005–2008 oraz 2010–2014*, Łódź.
- Herbst M. (2007), *Kapitał ludzki i kapitał społeczny a rozwój regionalny*. Warszawa.
- Herbst M. (2009a), *Tworzenie i absorpcja kapitału ludzkiego przez miasta akademickie w Polsce*, „Studia Regionalne i Lokalne”, nr 4.
- Herbst M. (2009b), *Mierzenie jakości kapitału ludzkiego a nieuczciwość edukacyjna*, „Psychologia Społeczna”, t. 4, s. 1–2.
- Herczyński J. i Herbst M. (2002), *Pierwsza odsłona: społeczne i terytorialne zróżnicowanie wyników sprawdzianu szóstoklasistów i egzaminu gimnazjalnego przeprowadzonych wiosną 2002 roku: raport przygotowany na zlecenie Fundacji Klub Obywatelski*, Warszawa.
- Huk B. (2010), *Aspiracje migracyjne młodzieży na przykładzie badań młodzieży uczącej się w Białymstoku*, „Pogranicze. Studia Społeczne”, t. 16
- Lipska M. (2006), *Uczciwość egzaminacyjna przyszłych „nowomaturzystów”*. Wyniki badań Pracowni Ewaluacji CKE z września 2003 r., „Egzamin”, nr 7.
- Łukowski W., Sadowski I. (2013), *Podział społeczno-polityczny w Polsce. Kilka uwag teoretycznych*, „Studia Politologiczne”, t. 29, s. 11-36.
- Mikiewicz P. (red.) (2011), *Kapitał społeczny i edukacja. Badanie porównawcze pomiędzy Polską i Islandią. Raport podsumowujący*, Wrocław.
- Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań 2011.
- Sadowski A. (2006), *Białystok. Kapitał społeczny mieszkańców miasta*, Białystok.
- Sołdra-Gwiżdż T. (2008), *Edukacja w wielokulturowej społeczności Opolszczyzny*, [w:] *Ślązacy, Kaszubi, Mazurzy i Warmiacy – między polskością, a niemieckością*, red. A. Sakson, Poznań.

- Slany K., Ślusarczyk M. (2013), *Młoda polska emigracja w UE jako przedmiot badań psychologicznych, socjologicznych i kulturowych. Artykuł pokonferencyjny EuroEmigranci.PL, Kraków 23-24.IX.2013 r.*, [dostęp: 11.01. 2017].
- Tyralska-Wojtyca E, Widur A., Boba M. (2006), *W trosce o etykę egzaminu gimnazjalnego, „Egzamin”, nr 7.*
- Walczak B. (2008), *Społeczne, edukacyjne i wychowawcze konsekwencje migracji rodziców i opiekunów prawnych uczniów szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych. Pedagogium Wyższa Szkoła Pedagogiki Resocjalizacyjnej w Warszawie. Raport techniczny*, [dostęp: 11.01. 2017].
- Zarycki T. (1996), *Polityczne profile regionów*, [w:] *Oblicza polskich regionów. Studia Regionalne i Lokalne*, red. B. Jałowiecki, t. 50, Warszawa.

SUMMARY

Educational achievements of students in Podlaskie Voivodeship in the context of other regions

This paper compare educational achievements of students in Podlaskie Voivodeship in the context of other regions of Poland. As has been shown in previous research students in southern, central and eastern Poland (Małopolskie, Mazowieckie, Podlaskie, Łódzkie, Podkarpackie, Świętokrzyskie) score higher on external exit exams compared to student from western regions. Among the other factors, the size of the differences depends on the exam subject – it is larger for mathematics, but blurs in computer science and nonsexist in English. Educational advantage of Podlaskie Voivodeship disappear when percent of population with tertiary education is analyze. Three main hypothesis has been discussed to explain those differences: demographical, exam frauds and cultural impacts.

KEYWORDS: education, Podlaskie Voivodeship, Poland, school achievement

PIOTR PAWEŁ LASKOWSKI

E-MAIL:PLASKOWSKI@UWB./EDU.PL

UNIVERSITY OF BIALYSTOK

ADAPTATION OF NEW TECHNOLOGIES TO VISUALIZE AND FUNCTIONALIZE POST-PRIMARY SCHOOL'S INTERNET WEBSITES

Introduction

Emphasizing one's presence in the Internet has now become a norm which everybody is trying to satisfy, starting from private individuals and finishing with businesses and social and public organizations. Gradually, Internet websites have started to transform into complex structures presenting content and offering up-to-date information enriched by additional facilities supporting interaction with a user thus enabling comments on current information and access to content regardless of a device they are working at. Therefore, message efficiency and popularity is built with the help of new technologies of content presentation and the entire range of attributes and functionalities offered by those technologies. In the article, I will attempt to depict how post-primary schools deal with the adaptation of the entire range of available tools. Moreover, I will indicate areas which seem to be ignored, omitted or used to a minimum extent by schools to satisfy constantly evolving needs of users.

Internet websites may also be developed with the use of new technologies, which is perceived very positively by a final user who is now very difficult to astound. Users' experience-oriented designs as well as utility and accessibility are the criteria thanks to which we visit Internet websites willingly and willingly return there. Powerful communication and computer technology supports it and is ready to be used for exploration and presentation in the Web. Thus a question arises here whether secondary schools of the educational system are able to use this potential.

Data and method

The analyzes presented in the article use data from a research survey carried out by the CAWI method (Computer-Assisted Web Interview – a computer supported interview with the help of the Internet website) among administrators and persons managing secondary schools' websites of Podlaskie and Śląskie Provinces. The choice of the Podlaskie Province schools was obvious due to the author's place of residence. Moreover, this Province is conventionally frequently referred to in the literature as Poland "B", i.e. a region of considerable disproportions in a social as well as economic level of development. Comparing data with the Śląskie Province, i.e. the region of the country at a higher level of development, I would like to check how profoundly the level of new technologies' adaption differs in those two selected provinces. Is it really true that realization of visualization and functionality of secondary school's Internet websites and the use of Internet technology in the Podlaskie and Śląskie Provinces differs in the level of adaption? Are those differences visible in the examples of selected functionalities and the use of tools implementing them? Where do shortcomings occur and which component elements are realized according to generally binding standards of Internet websites design and function?

Browsing through GUS (Central Statistical Office of Poland) data for 2014, we will find out that Podlaskie is a province of the lowest population density among all 16 provinces, which amounts to 59 people per km², whereas Śląskie Province is characterized by the highest population density amounting to 373 people per km². Analyzing the rate of average monthly income per person in households compared to the State's average in 2014, we will read that it was proportionally 93,9% for the Podlaskie Province and 103.1% for the Śląskie Province. A proportional share of households equipped with durable goods with regard to the Provinces was the following: in the Podlaskie Province 65% households had a computer with the Internet access (including broadband Internet – 59%), whereas in the Śląskie Province – 73% (52%) respectively (GUS). The prior prepared survey was sent to secondary schools in the two selected Provinces. In the Śląskie Province, 915 school units were distinguished whereas in the Podlaskie – 370. Within these schools, 775 secretary offices' e-mail addresses were successfully obtained for the Śląskie Province and 282 for the Podlaskie Province.

The percent of responses to the survey amounts to 8.8 in the Śląskie and 35.1 in the Podlaskie Province, which equaled 68 and 99 filled in surveys respectively.

Persons managing and administering secondary schools' Internet websites took part in the survey. Internet website's administration is a time-consuming task requiring at least basic expertise in several fields that are generally connected with the Internet, graphics, typography, information architecture and basic knowledge and skills in operating content management systems or basic HTML language. Analyzing data with regard to the position held by a website's administrator in a school, we will find out that in a vast majority of cases this position is held by Computer Science and Mathematics teachers, i.e. 50.3%. There are no significant differences between the Provinces with regard to the position held by school's employees administering a website.

Table 1. Website administrator's position in a school with regard to the Provinces (%)

Position in a school	Podlaskie	Śląskie	Total
Computer Science and Mathematics	51.02	49.25	50.30
Humanities and Social Sciences	18.37	19.40	18.79
Natural and Technical Sciences	19.39	10.45	15.76
Administration and other positions	11.22	20.90	15.15
Total	100.0	100.0	100.0

Source: Author's study.

A comparison containing length of employment in a given school including an additional position of the Internet website's administrator seems interesting. The task requiring constant care and learning new things is entrusted to people who have mostly been employed in a school for more than 6 years (87.43% of indications). Here, we also observe no differences between the Province and length of employment.

Table 2. Length of employment in a school with regard to the Provinces (%)

	1 year	2 years	From 3 to 5 years	6 years and more	Total
Podlaskie	3.03	1.01	9.09	86.87	100.00
Śląskie			11.76	88.24	100.00
Total	1.80	.60	10.18	87.43	100.00

Source: Author's study.

According to the data, sex is not a distinguishing factor in the Provinces too. The share is equal with a slight majority of women in the Śląskie Province – 52,9%, and men in the Podlaskie Province – 56,6%. It seems wrong to assume that websites' administration is an occupation dominated by men.

A participatory model of creating a website

Participatory management involves engagement of not only teachers but also pupils in working on website management. Encouraging participation in creating the content, photo gallery or even helping to adapt new functionalities seems essential in the school website's development. Sharing one's own reflections on functionality and contributing new ideas to improve the school website's image and its functioning in the Web, where competition is very high, is absolutely necessary. Young people are up-to-date with new technologies and innovations connected with the Internet. Therefore their ideas and remarks on the website's perception may significantly influence its popularity. Advantages of participatory management are undeniable. They build a school community, motivate to action and achieving set goals, and affect self-esteem of people engaged in the project. Creativity of youth and teachers stimulates original ideas and the process of changes which, in consequence, may lead to the sense of satisfaction and success for the work done for a school's image in the Web. However, advantages may not always appear at once. Thus they will more often than not require patience and time. The people involved will have to find sufficient extra time whereas a teacher administering a school website must also have some organizational and animation skills apart from necessary expertise and skills in website design.

Table 3. Are there any other people involved in school website's administration except you? (%)

	Yes	No, only I administer a website	Total
Podlaskie	36.4	63.6	100.0
Śląskie	41.2	58.8	100.0
Total	38.3	61.7	100.0

Source: Author's study.

Single-person care of a website, that is administration and other works connected with its maintenance, is declared by 61.7% respondents. We may claim that it is more often than not narrowing the website's function solely and exclusively to one-sided broadcast of information. Nevertheless, there appear 38.3% respondents who declare that there are other people engaged in working on the website apart from them. If we look at the data more closely, we will see that among those more than one-person teams declared, only 37.1% are such where a pupil also participates and helps in school website's administration.

Table 4. Are pupils involved in school website's creation? (posting information, helping in operation...)(%)

	Yes	No	Total
Podlaskie	38.4	61.6	100.0
Śląskie	35.3	64.7	100.0
Total	37.1	62.9	100.0

Source: Author's study.

It is worth adding that one school in the Podlaskie Province declared participation of 24 people in co-creating the website whereas in the Śląskie Province – 14 people. Unused potential of both teachers and pupils in their joint work on the website seems to be a weak point, which is also

undermined with regard to their dynamics to adapt new information and communication technologies, position in the Web and future progress. Participation of both teachers and pupils in the Internet website development may result in interesting solutions applied to its creation and speed up the process of adapting new functionalities for the needs of schools creating and improving their Web images.

Creating school websites

Over 20 years ago, the first Internet website accessible through URL address was created. Since then, overwhelmingly dynamic progress has taken place. Internet websites are now extremely developed structures accompanied by several additional functionalities. Today, an Internet website is not merely files placed on the server displaying a specific content but also a database storing information, additional scripts supporting both display and operation of the website and mechanisms to administer its content, created dynamic menu sets and sub-websites generated through clicking on appropriate items found in those sets. Websites' graphics is also attractive; it benefits from new functions such as nonstandard fonts, rules written down in cascading style sheets presenting and specifying how given content should look like starting from a description of a specific element and finishing with a position this element should take with regard to other elements or the Internet browser's window. What is more, separation of a document's structure from its presentation affects increased websites accessibility and facilitates implementation of changes in their structure. It is also possible to launch different versions of the website's image depending on a device we use to surf the Web. Application of new solutions in websites' creation contributes to their extraordinary dynamics with regard to the browsed content depending on questions addressed at a website. Moreover, administration of information placed on a website has become simple, i.e. through a panel managing both content and menu items as well as additional sets that may appear on selected sub-websites depending on the selected content or a position in the website's menu. All above mentioned functionalities and many others are offered by Content Management Systems (CMS). They are a modern solution facilitating the creation of a website from scratch without the need to possess expertise in programming and computer science. Secondary schools willingly use these solutions to create

their websites. Many Content Management Systems are available subject to open license. However, there are also payable copyrighted solutions written by authors specifically for the school's needs. 75.8% of school websites in the Podlaskie and Śląskie Provinces are created with the help of the Content Management System . No significant differences are observed here between the Provinces. The most popular solution is a free CMS system called Joomla!, which has excellent support for the Polish language, both the website's background and front page. What is more, it has a very large base of additions extending its possibilities. All necessary elements for a school website can be found implemented in CMS itself whereas additions extending it by extra functions can also be found free of charge subject to open license. Many popular components will also have a ready to use support for the Polish language.

Table 5. Content Management Systems (CMS)

	Joomla!	Wordpress	Author's System	PHP-Fusion	I don't know	Total
Podlaskie	66.67	1.75	15.79	3.51	12.28	100.00
Śląskie	43.59	17.95	17.95	10.26	10.26	100.00
Total	57.29	8.33	16.67	6.25	11.46	100.00

Source: Author's study.

Script installation and its correct operation obviously depend on a choice of a server currently meeting basic requirements where databases software and PHP language will operate in parallel displaying dynamic www sites together. In most cases, this service is payable but, on the other hand, a hosting company assures its safety and reliability as well as cyclical backup of files placed on a server. Absolute majority of schools use such servers from various service providers (80,7%). It is worth adding here that such a service is free of advertisements which may pop up on a school website's version using a free of charge server thus showing content which is more often than not inappropriate for a school's profile. Not mentioning inconvenience caused by viewing such a website and discredit brought to a school's image.

Accessibility

The problem of creating Internet websites and services accessible to as great variety of users as possible, that is web accessibility, is a formidable challenge for websites' designers. Besides, it is a wide branch of science. I would like to focus on its several vital elements, which schools frequently underestimate, ignore, or simply omit.

Browsers easily find websites thanks to, among others, their construction and content, keywords and website's description contained in meta tags. What is more, website's positioning is undeniably affected by factors connected with its operation such as a page load time or optimized code. Google is, in principle, the most frequently used browser which, starting this year, in displayed search results, has been promoting websites accessible on mobile devices like tablets and smart phones, that is in lower resolutions than those offered by notebooks or PCs. Adaptation to lower resolutions apparently are mechanisms that are appropriately implemented into a school's website which can recognize what device we are viewing a page from and depending on this will display this page in an appropriately composed format to fit a smaller display unit. A lot of young people have smart phones with the Internet access and communicate with others and view Internet websites just through this device. Many schools have started to perceive the potential of mobile websites appropriately adjusting their Internet pages. This change seems to have just begun to develop and all we can do is hope this tendency will continue to increase. Now nearly 65% of schools have Internet websites adapted to small screens.

Table 6. Is your website adapted to correct display on portable devices such as tablets or smart phones?

	Yes	No	Total
Podlaskie	38.75	61.25	100.00
Śląskie	29.82	70.18	100.00
Total	35.04	64.96	100.00

Source: Author's study.

Websites should also be accessible to people exposed to digital exclusion, including the elderly, disabled, or worse educated. Since the end of April, 2015, pursuant to binding provisions of law, public institutions' websites should adjust to them. According to these laws, it is necessary to provide unlimited and secure access to the Internet to everybody, regardless of work environment and restrictions resulting from disability. The guidelines have been prepared by W3C Consortium, and the currently binding version is WCAG numbered 2.0 (*Web Content Accessibility Guidelines*).

Selected functionalities

Functionalities effected by website's individual component elements help realize functions fulfilled by secondary schools' Internet websites. Let's now have a look at some of them, selected from a wide range of possibilities, such as contact forms, social networks, e-learning platforms and galleries.

The application of logistic regression allows to model belonging of a researched unit to a specific segment. In our case, it is a school having a website in social networks, a contact form, photos gallery and e-learning platform depending on various independent variables describing it¹. The results in Table 7 mean that:

- The regression rate for the Province amounted to -1,418 whereas the significance of this result is lower than 0,001. When other variables remain stable, a chance of having a page in social networks for the Podlaskie Province is by 75.6% smaller than for the Śląskie Province;
- The regression rate for a type of school – a junior secondary school, amounted to -1,375 whereas the significance of this result is lower than 0,014. When other variables remain stable, a chance of having a page in social networks for a junior secondary school is by 74.7% smaller than in a case when a selected school will not be a junior secondary one;
- The regression rate for sex amounted to -1,050 whereas the significance of this result is lower than 0,012. When other variables remain stable, a chance of having a page in social networks for women administering a website is by 65% smaller than for men;

The regression rate for length of employment in a school amounted to 1,593 whereas the significance of this result is lower than 0,039. When other

variables remain stable, a chance of having a page in social networks for persons working in a school from 3 to 5 years is by 392% higher than for persons working in a school longer than 6 years.

Table 7. Your website in social networks, including Facebook and YouTube

	Does your school have its website in social networks?	Has a profile on Facebook	Has a profile on YouTube
	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)
Podlaskie Province	0.24*	0.23*	0.38*
Vocational School	1.21	1.01	1.05
Technical Secondary School	1.99	1.84	1.96
Junior Secondary School	0.25*	0.22*	0.54
Secondary School (Liceum)	1.89	1.37	0.85
Post-secondary School	0.81	0.65	0.77
Sex	0.35*	0.33*	0.74
Position in the school			
Computer Science and Mathematics	1.10	0.92	1.24
Natural and Technical Sciences	1.01	0.65	1.53
Humanities and Social Sciences	2.25	1.65	2.52
A number of hours spent on the website's service	1.04	1.03	1.06
Do other people administer the website?	0.48	0.49	0.79
Are pupils involved in helping with the website?	0.87	0.79	1.14
Length of employment in the school – from 3 to 5 years	4.92*	2.08	4.21*
Constant	57.30	108.08	0.32
% of correct classifications	77.4	75.8	81.4

Source: Author's study.

Notes: The table includes a percent of correct classifications for each model, which allows to draw a conclusion about a degree of the model fitting the data. Hosmer-Lemeshow test of goodness-of-fit has been estimated for each model, which confirms good fit of the model, or lack of differences in the distribution of up-to-date and predictable values.

Exp(B) included in the Table is interpreted by a comparison to the value of 1 thus expressing the obtained difference in per cent.

Logistic regression relies on the assumption of additive variances of ratios determining a chance (risk) of occurrence of a phenomenon we are interested in. Summarizing the above presented results, it can be said that schools in the Podlaskie Province, junior secondary schools in particular, where websites' administrators are female teachers with a longer length of employment, are subject to a greater risk of a specific kind of exclusion from the effective use of functionalities on the Internet websites that are connected with a scope of social communication (social networks, Facebook, or YouTube). It seems that availability of Internet technologies in schools of Podlaskie and Śląskie Provinces is similar. It is a social variety of teachers that may be a vital factor differentiating the use of their potential in practice. It is confirmed by the results of the analysis for users having a Facebook and YouTube profile and the use of additional functionalities of school websites (a contact form, photos gallery, or e-learning platform).

The results for the variable: Has a profile on Facebook:

- The regression rate for a junior secondary school amounted to -1,501 whereas the significance of this result is lower than 0,001. When other variables remain stable, a chance of having a profile on Facebook for the Podlaskie Province is by 77% smaller than for the Śląskie Province;
- The regression rate for a type of school – a junior secondary school, amounted to -1,472 whereas the significance of this result is lower than 0,005. When other variables remain stable, a chance of having a profile on Facebook for a junior secondary school is by 77.7% smaller than in a case when a selected school will not be a junior secondary one;
- The regression rate for sex amounted to -1,099 whereas the significance of this result is lower than 0,008. When other variables remain stable, a chance of having a profile on Facebook for women administering a website is by 66.7% smaller than for men.

The results for the variable: Has a profile on YouTube:

- The regression rate for the Province amounted to -0,960 whereas the significance of this result is lower than 0,037. When other variables remain stable, a chance of having a profile on YouTube for the Podlaskie Province is by 61.7% smaller than for the Śląskie Province;
- The regression rate for the length of employment in a school amounted to 1,437 whereas the significance of this result is lower than 0,024. When other variables remain stable, a chance of having a profile on YouTube for persons working in a school from 3 to 5 years

is by 320.8% higher than for persons working in a school longer than 6 years.

The occurrence of additional functionalities.

Table 8. Does the website have additional functionalities of a page such as:

	Contact form	Photos gallery	E-learning platform
	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)
Podlaskie Province	0.83	1.08	0.56
Vocational School	0.69	0.32	0.63
Technical Secondary School	1.06	3.04	3.08*
Junior Secondary School	1.01	1.31	0.84
Secondary School (Liceum)	0.53	0.52	1.10
Post-secondary School	7.20*	0.75	1.97
Sex	0.64	0.78	1.92
Position in the school			
Computer Science and Mathematics	1.04	5.23*	1.32
Natural and Technical Sciences	0.98	2.85	1.15
Humanities and Social Sciences	0.67	14.95*	1.32
A number of hours spent on the website's service	1.02	1.12	1.05
Do other people administer the website?	0.54	0.26	0.60
Are pupils involved in helping with the website?	0.58	1.20	1.45
Length of employment in the school – from 3 to 5 years	1.29	1.98	0.64
Constant	12.72	12.65	0.10
% of correct classifications	66.5	88.8	75.2

Source: Author's study.

The results in the above Table for the variable *Contact form* mean that:

- The regression rate for a type of school – a post-secondary school, amounted to 1,975 whereas the significance of this result is lower than 0,007. When other variables remain stable, a chance of having a contact form for post-secondary schools is by 620.4% higher than in a case when a selected school will not be a post-secondary one.

The results in the above Table for the variable *Photos gallery* mean that:

- The regression rate for a school function such as teaching Computer Science and Mathematics amounted to 1,655 whereas the significance of this result is lower than 0,037. When other variables remain stable, a chance of having a photo gallery for the variable Computer Science and Mathematics is by 423.4% higher compared to such functions as Administration and other functions;
- The regression rate for a school function such as teaching Humanities and Social Sciences amounted to 2,705 whereas the significance of this result is lower than 0,027. When other variables remain stable, a chance of having a photo gallery for the variable Humanities and Social Sciences is by 1394.8% higher compared to such functions as Administration and other functions.

The results in the above Table for the variable *E-learning platform* mean that:

- The regression rate for a type of school - a technical secondary school, amounted to 1,125 whereas the significance of this result is lower than 0,045. When other variables remain stable, a chance of having an e-learning platform for a technical secondary school is by 208.2% higher than in a case when a selected school will not be a technical secondary one.

It may be noticed that possession of additional functionalities is a factor that strongly differentiates schools but within the educational system's characterizations and not the Provinces' localization. Schools in the Podlaskie and Śląskie Provinces did not differ with regard to a tendency to apply such additional functionalities. Distinguishing factors occur within schools. A chance for having a contact form is six times higher in post-secondary schools. A chance for having a photo gallery is four times higher in schools where websites are administered by teachers of IT and Mathematics and thirteen times higher in schools where websites are administered by teachers of Humanities and Social Sciences whereas the use of e-learning

distinguishes technical secondary schools. On the other hand, the length of employment in a school did not matter, neither a number of hours devoted to website's service. Pupils' involvement in helping with the page or other persons' engagement in website's administration did not affect a chance for applying these functionalities too. Therefore, we apparently deal here with structural dependence referring to schools' features and education of persons administering websites. There were no statistically significant regional differences with regard to the potential availability of IT technologies. It is an extremely positive fact showing that accessibility and application of Internet technology may be an important factor overcoming negative social and economic differences between the regions.

Conclusions

Schools face a great challenge connected with the creation and management of their image in the Internet with the help of available tools to create Internet websites. Up-to-date and valuable school profiles in social networks provide support too. It is important to adapt new trends in the field of websites' design and the use of a range of possibilities offered by constantly developing information and communication technology quite promptly so that a school's website is not an ancient museum of old-fashioned techniques for youth and other people viewing it but a modern and regularly updated page keeping pace with progress and currently binding designing trend in its visual message and functionalities applied.

Achieving these goals will certainly be easier if other people are involved in a website's service: teachers and pupils who will support websites' administrators. Cooperation may appear very fruitful and motivate to development whereas shared duties will obviously relieve administrators.

Little importance is attached to a widely understood accessibility of post-primary school Internet websites. Compliance with these requirements for people with disabilities and older people is very important. Since June 1 2015, the Council of Ministers is in force. It specifies the minimum requirements that must be fulfilled. Adaptation of www pages to fit small display units seems to be a priority today, when every young person has a smart phone with the access to the Internet and communicates with the world and views the Internet resources via this device. Schools face many challenges but building their image in the Web is also one of them. Active presence, interesting and up-to-date information and well administered

profiles in social networks will certainly result in the www page's popularity in the Web.

Bibliography

- Hosmer David W.Jr., Lemeshow Stanley (2013), Sturdivant Rodney X. *Applied Logistic Regression*, John Wiley& Sons.
- Marcinkowski, A., Marcinkowski, P. (2013), *WCAG 2.0: podręcznik dobrych praktyk*, Warszawa.
- Morville Peter, Rosenfield Lou (2008), *Information architecture for the World Wide Web: Designing large-scale web sites*, O'Reilly Media, Inc.
- Baker R.S.J. (2010), *Data Mining for Education*, Pittsburgh: CarnegieMellon University.
- Spółeczeństwo informacyjne w Polsce w 2014 r. Wyniki badań statystycznych z lat 2010-2014*, Warszawa.
- Syed Fazle Rahman (2015), *Bootstrap. Tworzenie interfejsów stron WWW. Technologiana start!*, Warszawa.
- Tapscott D. (2010), *Cyfrowa dorosłość, czyli jak pokolenie sieci zmienia świat*, Warszawa.
- Wallace P. (2001), *Psychologia Internetu*, Poznań: Rebis.
- GUS, Source: <http://stat.gov.pl>, [03.10.2015].

SUMMARY

Adaptation of new technologies to visualize and functionalize post-primary school's Internet websites

Web sites over time turn into complex, content-presenting and informative content with additional functionalities that facilitate interaction with the user by allowing him to either comment or access content regardless of the device on which the user is working. Communication efficiency and popularity are built with new content presentation technologies and a whole range of attributes and functionality offered by these technologies. In this article I will try to present how schools handle the adaptation of the whole range of available tools. I will point out places that the school seems to ignore or skip. User-oriented design, usability and accessibility are the criteria by which we are happy to visit websites and we come back to them. The question we can ask whether the school can use the potential of new technologies?

KEYWORDS: new technologies, school, websites, availability, usability, creating an image

JOANNA BOROWIK

UNIwersytet w Białymstoku

E-MAIL: J.BOROWIK@OP.PL

ROLA PEDAGOGA W KSZTAŁTOWANIU TOŻSAMOŚCI MŁODZIEŻY W KONTEKŚCIE ZAGROZEŃ WSPÓŁCZESNOŚCI

Wprowadzenie

Celem mojego artykułu jest ukazanie zagrożeń dla kształtowania tożsamości młodzieży we współczesnym świecie oraz wskazanie na rolę pedagoga w tym zakresie. Zmiany, które w ostatnich latach zachodzą w Polsce sprawiły, że otaczający nas świat uległ przemianie. Towarzysząca współczesnemu młodemu człowiekowi tymczasowość, nieprzewidywalność, niepewność jutra, nadmiar informacji, ciągła dezaktualizacja wiedzy sprawiły, że kształtowanie tożsamości zaczęło nabierać nowego znaczenia. Dzieje się tak, gdyż w świecie „płynnej nowoczesności” „szybkość zachodzących zmian zadała śmiertelny cios: «długotrwałe» staje się synonimem (...) czegoś «co się przeżyło» (...) i powinno wkrótce wylądować na wysypisku śmieci” [Bauman 2007: 69]. Z tego powodu, jak twierdzi Z. Bauman, współczesny człowiek ma szansę się realizować jedynie poprzez „nieustanne, kompulsywne i obsesyjne zmienianie siebie samego, wyzbycie się przyzwyczajzeń, które stały się «balastem»” [Bauman 2005: 17, 23]. Dzieje się tak dlatego, gdyż „świat płynnej nowoczesności, nieustannie nas zaskakuje: to, co dziś wydaje się pewne i na właściwym miejscu, już jutro może się okazać żalosną pomyłką, czymś płonnym i niedorzecznym” [Bauman 2011: 6]. Jak zauważa T. Szlendak „nie ma już w ogóle czegokolwiek, co moglibyśmy bez cienia wątpliwości nazwać strukturą trwałą” [Szlendak 2006: 116]. W związku z powyższym życie współczesnego człowieka polega na ciągłym dostosowywaniu się do zachodzących zmian, reguł oraz zasad, które wciąż na nowo wyznaczają kierunek jego działania.

Biorąc zatem pod uwagę skomplikowaną i złożoną ponowoczesność Z. Bauman proponuje pewną typologię wzorów osobowych, która nie

ukazuje różnorodności stylów życia różnych osób, czy grup społecznych, a jest ilustracją niespójności wewnętrznej charakterystycznej dla wszystkich ludzi i każdemu człowiekowi z osobna. Pierwszym typem wzoru osobowego jest włóczęga. Ludzie tacy żyją chwilą, nie planują swojej przyszłości, nie wyznaczają celów, wędrują z miejsca na miejsce i nie chcą nigdzie zatrzymać się na dłużej, gdyż żadna przystań nie jest w stanie sprostać ich oczekiwaniom. Jak pisze Z. Bauman „osiadłość, zadomowienie, jednostajny rytm życia, ciągłość celów wraz z ograniczonością potrzeb, jakie trwałe cele wyznaczają, są zatem (...) zgubne” [Bauman 1993: 18]. Włóczęga żyje tym, co tu i teraz. Nie martwi się o to, jakie opinie mają o nim inni ludzie, gdyż zdaje sobie sprawę, że już jutro może być gdzieś indziej. Następny typ to turysta, którego można określić jako „kolekcjonera wrażeń”. Zdaniem Z. Baumana „turysta stara się nadażać i nadaża za zmianami i wędrowkę uznaje za najlepszą strategię życia dlatego, że dał się uwieść rzeczywistym czy wyobrażonym rozkoszom, jakich pełno w życiu kolekcjonera wrażeń”. Osoba taka oczekuje, by miejsca, do których przybywa spełniały jej oczekiwania, a jeśli tak się nie staje podąża dalej. Turysta, w przeciwieństwie do włóczęgi, nie ma potrzeby odmieniania swego losu, ma swoje miejsce, z którym jest związany, a opuszcza je tylko dlatego, że chce zdobyć nowe doświadczenia, które może znaleźć jedynie poza miejscem zamieszkania. Jednak dom jest zawsze w jego przypadku punktem odniesienia, do oceny tego, co spotka na swej drodze. Podróżowanie jest w jego życiu rodzajem ucieczki przed twardą rzeczywistością, odpowiedzialnością, a zarazem daje mu możliwość pozostania anonimowym, bycia kimś, kim tak naprawdę nie jest. Kolejny wzór ponowoczesnej osobowości to spacerowicz. Tą metaforą można określić człowieka w dużym mieście, który jest anonimowym przechodniem w równie anonimowym tłumie. Życie jawi się tutaj jako gra, zabawa, teatr, w którym każdy może stać się zarówno aktorem jak i reżyserem. W epoce nowoczesnej wzór spacerowicza był zarezerwowany dla członków elit społecznych, jednak wraz z rozwojem dobrobytu uległ umasowieniu. Dziś może stać się nim tak naprawdę każdy, a miejscami w których najczęściej można go spotkać są centra handlowe i hipermarkety. W epoce ponowoczesności spacer jako cel sam w sobie nie ma racji bytu, gdyż to, co jest naprawdę ważne to konsumpcja. Na ten aspekt funkcjonowania współczesnej młodzieży zwraca również uwagę Z. Melosik, który charakteryzując kategorię „globalnego nastolatka” stwierdza, że jego tożsamość „jest w znacznie mniejszym stopniu kształtowana przez wartości narodowe i państwowe, w znacznie większym – przez kulturę popularną

oraz ideologię konsumpcji” [Melosik 2006: 257]. Natomiast, jak zauważa Z. Bauman, spacerowicze stają się aktorami „w wielkim spektaklu nabywania towarów, choć przez cały czas działają oni w błogim przeświadczeniu, że to towary właśnie są tu po to, by podążać potulnie za lotem ich wyobraźni” [Bauman 1993: 18]. Ostatni wzór to gracz, którego najważniejszą cechą jest walka o pozycję czy też miejsce w strukturze społecznej. W grze najważniejsza jest wygrana, a wszystkie działania podporządkowane są pokonaniu przeciwnika. Nie ma tu miejsca na sympatię, litość czy wzajemną pomoc, a spryt i przebiegłość są ważnymi atrybutami. Gracz nieustannie poszukuje zwycięstwa, ale musi się też liczyć z przegraną. Jednak w grze nic nie jest ostateczne, każdą porażkę można zatrzeć odegraniem się w kolejnym starciu. Zdaniem Z. Baumana [1993] całe ludzkie życie jest grą, gdyż w nim również nie potrafimy oddzielić konieczności od przypadku, nie mamy pewności, żyjemy na zasadzie kalkulacji zysków i strat, a tym samym nie znamy nieodmiennych i trwałych praw. Dzieje się tak dlatego, że podoba nam się ten świat, w którym nic zdarzyć się nie musi, a wiele rzeczy nie jest nieodwołalnych i nie do odrobienia.

Pojęcie tożsamości we współczesnym świecie

W tak skonstruowanym świecie udzielenie odpowiedzi na pytanie „Czym tak naprawdę jest tożsamość?” i „Kim jestem?” przysparza młodym ludziom coraz więcej trudności. We współczesnym świecie, zdaniem Z. Melosika i T. Szkudlarka, tożsamość zatraciła uniwersalny charakter.

Biorąc pod uwagę jej wieloaspektowy i dynamiczny charakter J. Nikitorowicz, definiuje tożsamość „jako konstrukt wielowymiarowy łączący elementy osobowe systemu jednostki z centralnymi wartościami kultury grupy, do której jednostka należy” [Nikitorowicz 1995: 67]. Autor w tym ujęciu, współodpowiedzialności za tworzenie się tożsamości upatruje zarówno w samej jednostce, jak i społecznym otoczeniu. Można zatem stwierdzić, że odpowiedź na pytanie „kim jestem?” ma bezpośredni związek ze środowiskiem życia społeczno – kulturowego jednostki. Najlepiej potwierdzą ten argument słowa Z. Macha, który rozumie tożsamość „jako społecznie determinowany proces wzajemnego utożsamiania w toku działań społecznych” [Mach 1993: 81]. Tożsamość niejako „dzieje się” w interakcjach z innymi i przez nie ulega także przemianom, dlatego tak ważna staje się świadomość tego wszystkiego, co ma miejsce w kontaktach między ludźmi i w jaki sposób każdy z nas

na nie wpływa. Jak stwierdza J. Dewey [za: Copleston 2006: 89-124] człowiek, działając i poznając, przekształca środowisko (naturalne, kulturowe, społeczne i inne) i adoptuje je do swoich potrzeb. Innymi słowy – sytuacje (zjawiska, treści i inne) nieokreślone, czyni określonymi. Tym samym narzuca przedmiotowi poznania pewne cechy, „konstruuje” go niejako. W tym poglądzie J. Dewey dewaluuje teorię poznania jako „czynności widza”, a postuluje przyjęcie modelu „czynności aktora”. Znaczy to, że poznanie nie jest bierną kontemplacją, ale dynamicznym procesem zachodzącym w podmiocie i oddziaływującym na przedmiot. Ma to zasadnicze znaczenie w procesie konstruowania się tożsamości każdej jednostki.

Podsumowując dotychczasowe rozważania należy podkreślić pogląd A. Giddensa, mówiący, że „tożsamość jednostki nie jest po prostu czymś danym jako wynik ciągłości jej działania, ale czymś, co musi być rutynowo wytwarzane i podtrzymywane przez refleksyjnie działającą jednostkę” [Giddens 2002: 74]. Tego samego zdania jest Z. Bauman, twierdząc, że „tożsamości nie dostaje się ani w prezencie, ani z wyroku bezapelacyjnego; jest ona czymś, co się konstruuje, i co można (przynajmniej w zasadzie) konstruować na różne sposoby, i co nie zaistnieje w ogóle, jeśli się jej na któryś ze sposobów nie skonstruuje. Tożsamość jest zatem zadaniem do wykonania, i zadaniem, przed jakim nie ma ucieczki” [Bauman 1994: 9].

Jednak współcześnie tożsamość stała się wieloaspektowym, wielowątkowym konstruktem, który nie poddaje się jednoznacznym schematom obserwowalnym naocznie. W związku z powyższym podejmowane przez rodziców, nauczycieli i pedagogów działania wychowawcze nie mają już na celu przystosowania „młodego człowieka do istniejących, trwałych warunków życia i pracy zawodowej” [Szymański 2014: 63]. W świecie indywidualizmu i coraz częściej źle rozumianej przez młodych ludzi wolności należy poszukiwać odpowiedzi na pytanie czy tożsamość jednostki nadal jest kształtowana na zasadzie wypracowania kompromisu pomiędzy tym, co indywidualne a tym, co powszechne? Czy może nowego znaczenia nabiera przekonanie P. Boskiego [1992: 82], który podkreśla, że tożsamość osobista zakotwiczona jest w potrzebie unikalności? I czy w związku z tym tożsamość to wciąż z jednej strony kontynuacja pewnych cech, a nawet globalnie – „pewnej osobowości”, to znaczy bycie kimś, bycie tożsamym ze swoimi przeszłymi wartościami i myślami, a z drugiej strony dążenie do odrębności, do odróżniania w pewien szczególny sposób danej osoby od innych? Pamiętajmy bowiem, że dokonujące się w wielu obszarach życia przemiany dotyczą zarówno systemu wartości, aspiracji i celów życiowych młodych

ludzi czy w końcu uznawanych przez nich autorytetów. Z tego powodu działania podejmowane przez pedagogów powinny przygotować młodych ludzi do funkcjonowania w świecie ciągłych, dynamicznych zmian. Wyzwanie jakie stoi dzisiaj przed dorosłymi ludźmi biorącymi udział w procesie socjalizacji młodego pokolenia dotyczy wsparcia młodzieży w „rozumieniu zachodzących zjawisk, przystosowania się do nich i takiego modyfikowania swoich poglądów i postaw, aby mogli oni świadomie i aktywnie uczestniczyć w nowo kreowanej rzeczywistości” [Szymański 2014: 65]. Nie jest to zadanie łatwe, gdyż w rzeczywistości zdominowanej przez media i kulturę popularną świat młodego człowieka jawi się jako chaotyczny, pozbawiony granic, utkany z wciąż zmieniających się obrazów, które można porównać do kadrów taśmy filmowej. Warto zauważyć, że przyjmowana współcześnie przez młodego człowieka tożsamość jest czymś co ma służyć „teraz”, co przywdziewa się „na chwilę”, podobnie jak stroje, zgodnie z obowiązującą modą i trendami. Jak długo obowiązuje założona maska? Ile czasu chodzimy w jednej kreacji? Decyzja zależy po części od nas samych, ale zmiana dokonuje się też pod wpływem mediów i kultury popularnej, które wciąż otwierają przed młodym człowiekiem nowe możliwości oraz wymagania.

Metodologia badań

Opisywane w niniejszym artykule wyniki badań zostały przeprowadzone w ramach projektu badawczego dotyczącego problemów pojawiających się w życiu współczesnej młodzieży. Badania realizowane w województwie podlaskim zostały przeprowadzone z wykorzystaniem podejścia jakościowego. Główną metodą zastosowaną w badaniach był wywiad, techniką ustrukturyzowany wywiad pogłębiony (UWP), a narzędziem scenariusz wywiadu. Zastosowaną w badaniach techniką doboru próby był dobór celowy. Wszyscy respondenci musieli spełniać następujące kryteria: pełnienie funkcji pedagoga szkolnego w szkołach gimnazjalnych znajdujących się na terenie województwa podlaskiego w miejscowościach do 30 tysięcy mieszkańców. W grupie badawczej znalazło się 12 pedagogów w wieku pomiędzy 30 a 53 rokiem życia. Badania realizowano od września 2015 roku do kwietnia 2016 roku w środowiskach szkolnych osób badanych. W ramach prezentowanych w niniejszym artykule wyników badań, odniosę się do tych, spośród wszystkich celów badawczych, dotyczących uzyskania informacji na temat problemów i zagrożeń związanych z funkcjonowaniem młodzieży we współczesnym świecie ze szczególnym uwzględnieniem roli pedagoga w kształtowaniu tożsamości młodego pokolenia.

Problemy i zagrożenia w życiu współczesnej młodzieży

Wyniki badań ujawniły, iż w kontekście problemów i zagrożeń pojawiających się w życiu współczesnej młodzieży pedagodzy uważają, że powinni się stać współtowarzyszami w trudnych chwilach, a także reprezentantami norm i wartości.

Biorąc pod uwagę, iż osoby badane na co dzień pracują w szkołach gimnazjalnych znajdujących się w małych miejscowościach, większość z nich podkreślała dysfunkcyjność środowiska rodzinnego i lokalnego. Wśród najczęściej występujących problemów pedagodzy wymieniali: bezrobocie, biedę i ubóstwo, uzależnienia rodziców, występowanie przemocy domowej, brak wspólnego spędzania czasu wolnego. W związku z powyższym zdaniem osób badanych rodzina nie zawsze odgrywa znaczącą rolę w kontekście kształtowania tożsamości młodych ludzi, między innymi dlatego że zdarzają się sytuacje, w których nie jest ona reprezentantem społecznie uznawanych norm i wartości.

„Kiedy myślę o rodzinach moich uczniów to często ogarnia mnie przerażenie, bo coraz częściej zdarzają się wśród nich rodzice, którzy myślą tylko o sobie. Kiedyś miałam ucznia, który sprawiał problemy wychowawcze, a jego mama zamiast zainteresować się jego sytuacją wciąż powtarzała, że nie jest nią zainteresowana, bo w końcu «chce pożyć» i ma już dość zajmowania się sprawami syna” .(K, 34, 5)

„Duża część moich uczniów pochodzi z rodzin, gdzie rodzice pracują dorywczo lub nie pracują wcale i utrzymują się z pomocy społecznej. W takich rodzinach często też obserwuję różne inne problemy, pojawia się uzależnienie (w większości przypadków od alkoholu), brak zainteresowania sprawami dziecka, rodzice nie kontaktują się ze szkołą, nie przychodzą na zebrania (...). Często też oczekują, że to szkoła zajmie się wszystkimi problemami ich dziecka” .(K, 44, 19)

Brak zainteresowania sprawami swoich pociech ze strony rodziców, dostrzegane w dzisiejszych czasach rozluźnienie więzów rodzinnych prowadzi zdaniem badanych osób do sytuacji, w której młode pokolenie uważa, że wzrasta w świecie pozbawionym autorytetów lub wykazuje rozczarowanie osobami, które wcześniej za nie uznawali. W chwili, gdy z różnych względów w życiu młodych ludzi zaczyna brakować wsparcia ze strony innych niejednokrotnie doświadczają oni bezradności i rozczarowania. Respondenci stwierdzają:

„Uczniowie, którym towarzyszą różnego rodzaju problemy często chcą w ten sposób zwrócić na siebie uwagę. Bo zazwyczaj źle się dzieje, np. w ich rodzinie. Bo matka się

nimi nie interesuje, bo rodzice się rozwodzą, albo wyjeżdżają za granicę, a ich zostawiają z jakimiś innymi osobami bo wie Pani nawet jeśli są to dziadkowie to młody człowiek i tak ma poczucie, że został porzucony”. (K, 39, 6)

„Wydaje mi się, że czasami jest tak, że to rodzice powinni skorzystać z pomocy specjalistów. Bo jak rozmawiam ze swoimi uczniami i słyszę, że matka nie chce z nimi porozmawiać bo akurat ogląda swoje ulubione seriale, albo siedzi na facebooku, albo gra, no to naprawdę nie wiem co mam sobie myśleć, bo to trochę tak, jakby zostawiali swoje dzieci na pastwę losu, a potem się dziwią, że pojawiają się różne problemy”. (K, 47, 23)

„Kiedy prowadzę z gimnazjalistami zajęcia dotyczące roli autorytetów w ich życiu, to ogromną trudność sprawia im przywołanie w pamięci osoby, która jest dla nich autorytetem. Często nie potrafią oni również określić cech, którymi powinien się on charakteryzować. Czasami mam takie wrażenie, że dzisiaj musimy rozmawiać z młodzieżą o wszystkim, nawet o takich rzeczach, które jeszcze do niedawna wydawały nam się «oczywistą oczywistością». A dzisiaj się okazuje, że w świecie, w który młodzież nie ma z kim pogadać dużo mniej wie na temat otaczającej ją rzeczywistości”. (K, 35, 11)

Na uwagę zasługuje fakt, podkreślany przez osoby badane, że w sferze relacji rodziców z dziećmi często obserwują dwie skrajne niebezpieczne skłonności. Pierwsza z nich dotyczy zaburzonej komunikacji, która przyczynia się do występowania konfliktów, z drugiej zaś strony opiekunowie dają młodzieży zbyt wiele wolności. Pedagodzy podkreślają, że jest to jeden z powodów, który sprzyja kształtowaniu się postaw charakteryzujących się dużą łatwością w porzucaniu realizacji stawianych przed młodym pokoleniem celów, niestałością oraz brakiem zdolności do przeżywania głębiej różnych życiowych sytuacji.

„Kiedy rozmawiam z rodzicami na temat zasad obowiązujących w wychowaniu ich dzieci to często odnoszę wrażenie, że rodzice nie mają żadnego pomysłu na kształtowanie swoich pociech. Większość twierdzi, że rozmawia, ale na pytanie o efekty lub zmianę, która się pojawia w konsekwencji prowadzonych z dziećmi rozmów okazuje się, że nie są one efektywne. Młodzi ludzie też nie mają dzisiaj żadnych obowiązków, a rodzice nawet nie kontrolują ich czasu wolnego”. (K, 51, 31)

„Kiedy weźmiemy pod uwagę wagarowanie, które jest w mojej szkole częstym zjawiskiem to myślę, że rodzice są po części odpowiedzialni za to, że tak się dzieje. Nie chce im się poświęcać czasu na kontrolowanie obecności w szkole swoich dzieci, twierdzą, że nie mają na nie wpływu i najczęściej w geście całkowitej bezradności po prostu rozkładają ręce”. (K, 41, 17)

Ponadto, w dzisiejszych czasach, na co zwracali uwagę badani pedagodzy, świat się coraz bardziej komplikuje, co sprawia, że młodzi ludzie żyją w ciągłej niepewności. Budowanie własnej niezależności również nie należy

do rzeczy łatwych, gdyż wymaga nie tylko odpowiedzenia sobie na wiele pytań, ale również przeformułowania niektórych zachowań, norm i wartości. Do tego obrazu dochodzą jeszcze problemy związane z brakiem celów i perspektyw życiowych oraz planów. To wszystko sprawia, że pojawia się zwątpienie, lęk i niepokój, które niejednokrotnie przyczyniają się do pojawienia się buntu przeciwko istniejącej rzeczywistości. Zdarzają się również osoby, które w kontekście pojawiających się trudności zaczynają się izolować od otoczenia przez co skazują się na samotność, lub próbują poradzić sobie z niewygodnymi emocjami przez ucieczkę od problemów. Jedna z badanych stwierdza, że:

„Dzisiaj praca z młodzieżą nie jest łatwa, bo dużo z nich nie radzi sobie z własnymi problemami, uczniowie mają całą masę błędnych przekonań o sobie i albo udają, że nic się nie dzieje, albo zaczynają stosować różne używki, albo sprawiają coraz więcej problemów, albo po prostu się izolują”. (K, 47, 23)

Biorąc pod uwagę samopoczucie młodzieży nie bez znaczenia pozostaje kwestia pozarodzinnych kontaktów społecznych. Grupa rówieśnicza pełni ważną rolę w życiu nastolatków. Jednakże coraz częściej, zdaniem osób badanych, dochodzi do sytuacji, kiedy grupa nie akceptuje kogoś ze swoich członków, w następstwie czego zostaje on z niej wykluczony i odczuwa ciągłą niechęć ze strony kolegów i koleżanek.

„W dzisiejszym świecie młodzi ludzie nie potrafią zaakceptować odmienności swoich rówieśników. Jeśli ktoś nie pasuje do ich obrazu świata, to staje się przedmiotem drwin, wyśmiewania i niewybrednych żartów”.(K, 41, 13)

„Należy zauważyć, że młodzi ludzie wymagają dziś od swoich rówieśników nadążania za zmieniającą się wokół rzeczywistością. Nastolatek ma zatem słuchać konkretnej muzyki, być na bieżąco ze zmieniającą się modą, a także nowinkami technologicznymi. W ich świecie ważny jest wygląd, a konsumpcyjny styl życia staje się wyznacznikiem codziennego funkcjonowania. Nie spełniasz tych wymagań, nie wchodzisz do ich świata, a to jest równoznaczne ze skazaniem się na samotność”. (K, 49, 24)

Jednym z problemów, z którym, zdaniem badanych, zmagają się młodzi ludzie jest wszechobecność w ich życiu różnorodnych mediów ze szczególnym zwróceniem uwagi na popularność serwisów społecznościowych, takich jak Facebook czy Twitter. Pedagodzy zauważają, że młodzież traktuje codzienną aktywność w świecie wirtualnym jako sposób na rozwiązanie problemów, czy też ucieczkę przed samotnością, bądź też sposób na nawiązanie intymnej relacji.

„W otaczającym nas świecie, młodzi ludzie podejmują wiele zachowań ryzykownych wykorzystując do tego media. Często spotykam się z sytuacjami, w których młoda dziewczyna zakochuje się w chłopaku, którego poznała w świecie wirtualnym i ta namiastka uczucia jest dla niej niezwykle ważna. Tak ważna, że dzieli się z nim swoimi problemami, marzeniami, a następnie cierpi bo okazuje się, że za chwilę wiedzą o tym wszyscy wokół”. (K, 41, 17)

„Gimnazjaliści często nawiązują dzisiaj znajomości internetowe, które niejednokrotnie cenią bardziej niż te realne. Nie zdają sobie zupełnie sprawy, że są to w zdecydowanej większości znajomości nietrwałe i bardzo powierzchowne (...) Zdarzają się takie sytuacje, że robią rzeczy nieprzemysłane, no np. wysyłają swoje nagie zdjęcia, a potem zaczynają się kłopoty, bo ktoś to zdjęcie upubliczni i taka osoba nie wie wówczas co ma zrobić, jak to powstrzymać”. (K, 53, 32)

Prawie wszyscy badani podkreślali, że część problemów towarzyszących młodym ludziom wynika z ogromnej liczby dostępnych informacji, które mogą stać się zagrażające. Dzieje się tak dlatego, gdyż z jednej strony każda z nich jawi się młodzieży jako ważna, a z drugiej strony nie mają oni wykształconej umiejętności ich selekcji i weryfikacji. W tak stworzonym świecie młodzi ludzie często są zagubieni i próbują poradzić sobie przez powierzchowne zapoznawanie się z pojawiającymi się w ich życiu sprawami bez potrzeby dogłębnej ich analizy. Taka postawa wydaje im się właściwa, gdyż w zgłębianej wiedzy widzą wiele sprzeczności, a jej trwałość jawi się im czasami jako co najmniej wątpliwa, co powoduje, że wciąż zastanawiają się nad jej użytecznością, a co za tym idzie nad sensem jej zgłębiania.

Na uwagę zasługuje fakt, podkreślany przez badanych, iż sytuacja życiowa, w której znajdują się dzisiaj młodzi ludzie sprawia, że są oni coraz słabsi psychicznie. Przyczynia się to do występowania przypadków depresji młodzieńczej, zachowań autodestrukcyjnych i myśli samobójczych.

Rola pedagoga w kształtowaniu tożsamości współczesnej młodzieży

W związku z opisanymi powyżej problemami i zagrożeniami występującymi w życiu współczesnego nastolatka w pracy pedagoga szkolnego muszą następować zmiany w podejściu do zróżnicowanych sytuacji pojawiających się w życiu wychowanków. W tym momencie warto przytoczyć słowa Z. Baumana, który stwierdza, że „wszystko to stoi w sprzeczności z celami, jakie przyświecały szkolnictwu i edukacji przez większą część ich historii. Wytyczano je wszak z myślą o świecie, który był trwały, miał pozostać trwały i który należało uczyńić jeszcze trwalszym niż dotąd”

[Bauman 2011: 154]. Nawiązując do stwierdzenia autora należy stwierdzić, że współczesny pedagog musi nadążyć za pojawiającymi się zmianami, wciąż na nowo odkrywać świat swoich podopiecznych i poznawać nowe sposoby oddziaływania, które uczynią jego działania bardziej efektywnymi.

Kim jest zatem we współczesnym świecie skuteczny pedagog? Jakie cechy i umiejętności decydują o tym, że staje się on ważną osobą w kształtowaniu tożsamości młodych ludzi? Czy współcześni pedagodzy muszą całkowicie zmienić sposób myślenia i postępowania, czy tylko nieustannie odnawiać i uaktualniać, wzbogacając przez to wiedzę, którą już posiadają? Poniżej zostanie przedstawionych kilka opinii respondentów na ten temat:

„Pedagog powinien być osobą wzbudzającą zaufanie uczniów. Dzisiaj jak nigdy wcześniej musi on być blisko swoich wychowanków, którzy zawsze powinni mieć możliwość żeby przyjść do niego ze swoimi problemami”. (K, 41, 13)

„Żeby pomóc wychowankom i być dla nich wsparciem, pedagodzy powinni być osobami otwartymi, wykazującymi autentyczne zaangażowanie w ich sprawy, wykazującymi się empatią, ale też umiejącymi stawiać granice. Bo w czasach, gdy uczniowie są zagubieni to właśnie pedagodzy często stają się jedynymi osobami pomagającymi im odnaleźć się w otaczającym ich świecie. To do mnie przychodzą uczniowie jeśli chcą znaleźć odpowiedź na nurtujące ich pytania, u mnie szukają pocieszenia w trudnych chwilach, albo przychodzą żeby po prostu pogadać”. (K, 39, 6)

„Żeby pomagać młodzieży pedagog powinien poszukiwać różnych nowych sposobów oddziaływania. Musi się wciąż uczyć, zdając sobie sprawę, że tylko kiedy będzie wciąż na nowo poznawał świat swoich wychowanków jego praca będzie przynosiła więcej owoców i będzie bardziej satysfakcjonująca. Ale żeby móc kształtować osobowość uczniów najpierw musi poznać siebie, swoje mocne i słabe strony, lęki, słabości, ograniczenia, ale też możliwości i potrzeby”. (K, 47, 23)

„Myślę, że w świecie pozbawionym autorytetów, młodzież chce widzieć w pedagogu takiego kogoś kto będzie uznawany za mistrza, osobę, która ma charyzmatyczną osobowość, potrafi wyznaczać zasady i stawiać granice. Ale, że też będzie to ktoś taki kto będzie żywo zainteresowany ich sprawami oraz na bieżąco będzie w nich zorientowany. Tylko taki pedagog, który potrafi z nimi rozmawiać na wszystkie tematy będzie wzbudzał zaufanie i będzie wpływał na to jak będą postrzegali otaczający świat”. (K, 41, 17)

„Pedagog odgrywa moim zdaniem bardzo ważną rolę w procesie kształtowania tożsamości. Myślę, że to właśnie pedagodzy są dzisiaj tymi osobami, które wprowadzają ucznia w świat wartości i norm. To my kształtujemy postawy młodzieży, te, które oni później prezentują wobec innych ludzi, nas samych, ale też jak żyją, co jest dla nich ważne. I dlatego musimy być cały czas z nimi, nie powinniśmy się zamykać w swoich gabinetach tylko starać się im towarzyszyć, rozmawiać z nimi i po prostu się interesować. .(K, 53, 32)

„Bo pedagog w dzisiejszym świecie jest bardzo ważną osobą w życiu swoich wychowanków. Ale staje się nią tylko wtedy, gdy naprawdę jest obecny w ich życiu i towarzyszy im w różnych sytuacjach, nie tylko wtedy jak im się wiedzie, ale przede wszystkim jak coś nie wychodzi, jak inni się od niego odwracają, nie wierzą, że jest w stanie postępować inaczej. Albo jak uczeń potrzebuje wsparcia bo cierpi. Ale uczniowie dzisiaj nie potrzebują takiego pedagoga co będzie im próbował wcisnąć swój sposób na życie. Oni chcą kogoś kto będzie akceptował ich samych i rozmawiał z nimi. No, ale myślę, że w tej rozmowie bardzo ważna jest umiejętność słuchania, tak pedagog musi umieć słuchać, a nie tylko gadać. Swoją postawą ma zachęcać do mówienia, dzielenia się swoimi przemyśleniami. Bo wie pani, dzisiaj młodzież w domu często nie ma z kim pogadać i dlatego szuka oparcia w szkole”. (K, 34, 5)

Nie bez znaczenia, zdaniem badanych osób, pozostaje kwestia autentyczności w zachowaniu pedagoga. Okazuje się bowiem, że każda sytuacja, w którą uwikłani są uczniowie niesie ze sobą nowe wyzwania, przed którymi stają pedagodzy, jednakże wybór oddziaływań podejmowanych przez nich w każdej sytuacji musi charakteryzować się prawdziwym zaangażowaniem. Prawie wszyscy badani podkreślali, że aby wzbudzać zaufanie wśród wychowanków muszą być sobą, nie mogą udawać kogoś, kim w rzeczywistości nie są. Respondenci stwierdzają:

„Pedagog odgrywa ważną rolę w kształtowaniu tożsamości tylko wtedy, gdy staje się autentycznym uczestnikiem życia swoich uczniów, a nie tylko biernym jego obserwatorem. Cały czas musimy się uczyć być dobrymi słuchaczami, a nie tylko takimi moralizującymi doradcami. Dzisiaj powinniśmy pamiętać, że jesteśmy po to żeby dawać przykład”. (K, 44, 19)

„Pedagog powinien pamiętać, że swoim zachowaniem i podejmowanymi działaniami musi dawać dobry przykład młodzieży. Ważne jest myślę to, żeby jego słowa szły w parze z czynami”. (K, 51, 31)

„Dzisiaj pedagog może odegrać bardzo ważną rolę w życiu młodzieży. Jednak żeby tak się stało musi być on blisko uczniów. Powinien oprócz spotkań indywidualnych prowadzić też zajęcia, na których będzie z nimi rozmawiał o rzeczach dla nich ważnych, ale będzie to robił w sposób autentyczny, gdyż młodzież dzisiaj nie zaufa jakiemuś pozorantowi”. (K, 35, 11)

Z relacji badanych wynika, że ich kontakty z uczniami zależą od kilku czynników. Wśród nich należy wymienić sposób reagowania w sytuacjach trudnych, umiejętność rozmawiania (jako najbardziej efektywne wymieniają te z zastosowaniem dialogu motywującego czy też wykorzystywaniem elementów negocjacji i mediacji), trzymanie się pierwotnie ustalonego scenariusza (dotyczącego umów – kontraktów określających zasady współpra-

cy). Kolejną kwestią przytaczaną przez respondentów jest jakość nawiązywanych z uczniami relacji, ale również bieżące zainteresowanie codziennym życiem wychowanków. Pedagodzy zwracali również uwagę na potrzebę organizowania indywidualnych zajęć mających na celu wsparcie uczniów w trudnych chwilach. Pomocne ich zdaniem w pokonywaniu problemów wychowawczych jest budowanie sieci wsparcia, w skład których wchodzi zarówno uczniowie, jak również inni nauczyciele. Zdaniem badanych przez udział w grupach wsparcia, uczniowie nabywają umiejętności w zakresie sposobów radzenia sobie z trudnymi sytuacjami pojawiającymi się w ich życiu.

Wnioski

Wyniki badań wskazują, że świat, w którym wychowuje się współczesna młodzież stawia przed pedagogami wiele wyzwań sprawiających, że nie mogą oni zamykać się w utartych schematach. W kontekście uwarunkowań społeczno-kulturowych, a także wynikających z nich problemów i zagrożeń, które mają wpływ na kształtowanie się tożsamości młodego człowieka, pedagog musi wciąż na nowo poszukiwać efektywnych sposobów oddziaływań wychowawczych. Przeprowadzone wywiady wykazały, że pedagodzy mają świadomość jak ważna jest ich rola w życiu młodego pokolenia. Zdaniem osób badanych ważne wydają się kwestie dotyczące znajomości umiejętności sposobów reagowania w sytuacjach trudnych, umiejętności rozmawiania w duchu dialogu, konsekwentne postępowanie, ale również szczerze interesowanie się codziennym życiem wychowanków. W dobie wciąż zmieniającego się otaczającego nas świata istotne staje się doskonalenie posiadanych umiejętności wychowawczych nie tylko w kontekście teraźniejszości, a także z perspektywy oceny dokonań w przyszłości.

Bibliografia

- Bauman Z. (2011), *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*, tłum. T. Kunz, Kraków
- Bauman Z. (1994), *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Warszawa.
- Bauman Z. (2005), *Konsumując życie*, [w:] *Konsumpcja – istotny wymiar globalizacji kulturowej*, red. A. Jawłowska, M. Kempy, Warszawa.
- Bauman Z. (1993), *Ponowoczesne wzory osobowe*, „Studia Socjologiczne”, nr 2.

- Bauman Z. (2007), *Tożsamość. Rozmowy z Benedetto Vecchim*, tłum. J. Łaszcz, Gdańsk.
- Boski P. (1992), *O byciu Polakiem w Ojczyźnie i o zmianach tożsamości kulturowo – narodowej*, [w:] P. Boski, M. Jarymowicz, M. Malewska-Peyre, *Tożsamość a odmiennność kulturowa*, Warszawa.
- Copleston F. (2006), *Historia Filozofii T VIII. Od Benthama do Russella*, Warszawa.
- Daszkowska J., Rewera M. (2010), *Przemiany wartości i stylów życia w ponowoczesności*, Warszawa.
- Giddens A. (2002), *Nowoczesność i tożsamość – „ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowo-
czesności*, Warszawa.
- Mach Z. (1993), *Migracje i społeczne konstruowanie tożsamości*, „Przegląd Socjologiczny”, t. XVII.
- Nikitorowicz J. (1995), *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja Międzykulturowa*, Białystok.
- Szkudlarek T., Melosik Z. (1998), *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków.
- Szlendak T. (2006), *Nefemerydy w morzu sieciowym*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 1–2.
- Szymański J. (2014), *Edukacyjne problemy współczesności*, Warszawa.

SUMMARY

The Educator's Role in Forming the Identity of Today's Youth in the Context of Problems and Risks

The main reason for this article is analysis the problems and risks connected with functioning youth in modern world, with particular reference to the educator's role in forming identity of the young generation. In connection with described situation large meaning has the change in the functioning people and world, connected with changing the role of family in upbringing, the loss of existing authorities and omnipresent in young people's life media and popular culture. Essential element is educators' actions which should help young people cope with challenges which they will have because of changes in our dynamical world. This is why very important factor is knowing their experiences in context of their challenges, risks or consequences connected with upbringing the youngest generation.

KEYWORDS: Educator, identity, youth, problems and risks

KATARZYNA WINIECKA

UNIwersytet w Białymstoku

E-MAIL: KATARZYNA.WINIECKA@GMAIL.COM

POTRZEBA EDUKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ W SPOŁECZNOŚCIACH LOKALNYCH NA PRZYKŁADZIE BADANIA PARTYCYPACJI W KULTURZE I POTRZEB KULTURALNYCH MIESZKAŃCÓW SEJN

Wprowadzenie

Istotne znaczenie w życiu współczesnych społeczeństw odgrywają ruchy ludności. Owe procesy prowokują do zróżnicowanych dyskusji w tym obszarze. Jednym z takich tematów, szeroko podejmowanym przez nauki humanistyczne i społeczne jest wielo- i międzykulturowość. Kiedy dochodzi do kontaktów przedstawicieli odmiennych kulturowo, wcześniej niezaznajomionych ze sobą grup, zauważa się zjawiska, które mogą być niepokojące dla ogółu społeczeństwa. Jest to między innymi rodzenie się antagonizmów międzygrupowych, czy też postaw ksenofobicznych. Te trudności w integracji powinny otwierać pole do działań z zakresu edukacji międzykulturowej. Wydaje się, że w warunkach „nowych” kontaktów międzykulturowych działania w tym zakresie są naturalnym i właściwym posunięciem, aczkolwiek niekoniecznie postrzeganym jako pożądane przez wszystkich aktorów życia społecznego. Odnieść można wrażenie, że w aktualnym dyskursie publicznym prowokowanym ostatnim napływem migrantów do Europy, edukację międzykulturową kojarzy się najczęściej z sytuacjami, w których należy uczyć się siebie nawzajem – od początku. Należy kreować pewną jakość kontaktów społecznych opartych na nowej konfiguracji ról i statusów społecznych. Działania takie stanowią wyzwanie i są jednocześnie tylko fragmentem obszaru zainteresowań edukacji międzykulturowej.

Jeśli przyjrzymy się historii życia człowieka na Ziemi, to można z powodzeniem stwierdzić, że wielokulturowość istniała niemal od zawsze. W konsekwencji ruchów ludnościowych, uwarunkowań geopolitycznych uformowało się wiele społeczności, które w swojej strukturze posiadają przedstawicieli różnych kultur, grup narodowościowych i etnicznych. W rzeczywistości funkcjonują grupy zróżnicowane kulturowo, które w swojej formie, podziale ról, organizacji życia codziennego są ukonstytuowane od dawna. Potocznie mówiąc – każdy zna swoje miejsce. Czy jest to od razu równoznaczne z pozytywną koegzystencją, wzajemnym poszanowaniem norm i wartości kulturowych lub dobrą wzajemną znajomością? Czy grupy odmienne kulturowo, ale zaliczające się do tej samej społeczności stale muszą się edukować? Jaka jest więc rola edukacji międzykulturowej w takich przypadkach? Czy w społecznościach od lat zróżnicowanych kulturowo istnieje w ogóle taka potrzeba?

Celem artykułu jest próba odpowiedzi na powyższe pytania. Empirycznej podstawy do tego dostarczają wyniki badania „Zasoby i potrzeby kulturalne mieszkańców Sejn” [Winiecka, Miszkiewicz 2015] przeprowadzonego w 2015 roku w ramach projektu¹ Narodowego Centrum Kultury – „Dom Kultury + Inicjatywy Lokalne 2015”. Badanie nie było ukierunkowane na diagnozę potrzeb związanych z edukacją międzykulturową, ale przeprowadzone analizy ukazały wątki, które są bezpośrednio związane z tą tematyką. Casus Sejn jest o tyle interesujący, że to jedna z nielicznych miejscowości w kraju, w której ponad 10% mieszkańców deklaruje inną narodowość niż polską, w tym przypadku litewską². Na tle podobnych miejscowości w Polsce, odznacza się wysoką aktywnością kulturalną w zakresie zbliżenia różnych kultur. Biorąc pod uwagę fakt, że społeczeństwo polskie jest wyraźnie homogeniczne³, kwestia edukacji międzykulturowej w małych społecz-

¹ Badanie zostało zrealizowane w ramach Programu Narodowego Centrum Kultury „Dom Kultury + Inicjatywy lokalne 2015”. Program został przygotowany w ramach współpracy ministra kultury i dziedzictwa narodowego oraz Narodowego Centrum Kultury z ekspertami i przedstawicielami Obywateli Kultury. Zakłada on współpracę z przedstawicielami społeczności lokalnej. Główny nacisk położony jest na nawiązywanie przez domy kultury stałych relacji z mieszkańcami. <http://www.nck.pl/strona-glowna/277633-oglaszamy-nabor-wnioskow-do-programu-dom-kultury-inicjatywy-lokalne-2015/> [10.11.2015] Podstawą do wdrożenia głównych założeń projektu była diagnoza i ewaluacja działalności Ośrodka Kultury oraz zasobów i potrzeb kulturalnych mieszkańców Sejn. (<http://www.nck.pl/dom-kultury-plus>, [10.11.2016].

² (http://stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/Przynaloznosc_narodowo-etniczna_w_2011_NSP.pdf [12.11.2016].

³ Polska jest jednym z najbardziej jednolitych narodowościowo i etnicznie krajów w całej Unii Europejskiej. Jeśli weźmie się dodatkowo pod uwagę takie kraje, jak Norwegia, Islandia, Lichtenstein i Szwajcaria, to Polska jest najbardziej homogenicznym krajem niemal w całej Europie. Badania Eu-

nościach lokalnych, o względnie trwałych i niemal niezmiennej strukturze staje się ciekawym przedmiotem analiz.

Podstawowymi kategoriami pojęciowymi, jakimi posługuję się w artykule jest pojęcie „wielokulturowości” i „edukacji międzykulturowej”. Rozumienie obydwu pojęć przyjmuję za Jerzym Nikitorowiczem [2015]. Wielokulturowość definiuję więc, jako „współwystępowanie na tej samej przestrzeni grup o odmiennych kulturowych cechach; (...) zjawisko tożsamościowe, ideologiczne i edukacyjne” [Nikitorowicz 2015: 28]. W poruszanym kontekście szczególnie zwraca uwagę aspekt edukacyjny, ponieważ występowanie wielokulturowości na danym obszarze, w danej społeczności, czy społeczeństwie implikuje pewne działania edukacyjne. Natomiast edukację międzykulturową traktuję jako: „ogół wzajemnych wpływów i oddziaływań jednostek i grup, instytucji, organizacji, stowarzyszeń, związków sprzyjających takiemu rozwojowi człowieka, aby stawał się on w pełni świadomym i twórczym członkiem wspólnoty (...) oraz był zdolny do aktywnej samorealizacji, kształtowania trwałej tożsamości i odrębności” [Nikitorowicz 2009: 282].

Edukacja międzykulturowa

Współczesne społeczeństwa europejskie w swoim nastawieniu do wielokulturowości charakteryzują się dwoma podejściami. Z jednej strony widoczne jest dążenie do zacierania granic kulturowych, do tworzenia zunifikowanej społeczności obywatelskiej, czy globalnej wspólnoty ludzkiej. Z drugiej zaś do dywersyfikacji życia kulturowego [Chodubowski 2013: 36]. Marek Szopski [2005] zwraca uwagę, że bez względu na podejście do wielokulturowości, kultura dla ludzi jest czymś niezmiernie istotnym. Nie tylko pozwala na identyfikację i określenie własnej przynależności, ale także wyznacza tory postępowania, a w konsekwencji daje poczucie bezpieczeństwa [Szopski 2005: 5]. Poczucie bezpieczeństwa wydaje się być kluczową kwestią. Z jednej strony wiemy, kim jesteśmy, wiemy, do jakich norm i wartości możemy się odwoływać, opierając się na nich kreujemy swój wzorzec postępowania. Z drugiej zaś poczucie „kulturowego bezpieczeństwa” może być zagwarantowane przez poznanie innych kultur, z którymi człowiek

rostatu wskazują, że tylko 0,1% obywateli Polski jest innej narodowości niż polska. Jest to najniższy odsetek wszystkich krajów wchodzących w skład Unii Europejskiej. (http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/File:Total_population_and_resident_non-national_population_by_group_of_citizenship,_2011.png, [15.11.2016].

obcuje na co dzień. Wzajemna wymiana doświadczeń, czy zdobywanie wiedzy może zbudować relacje wyzbyte postaw ksenofobicznych, uprzedzeń, czy nieprawdziwych stereotypów. W środowiskach zróżnicowanych kulturowo taki stan rzeczy wydaje się wręcz pożądany. Można tu przywołać chociażby słowa Tadeusza Lewowickiego [2015]. Autor zwraca uwagę, że edukacja międzykulturowa powinna ukazywać Innych i ich kulturę pozostałym członkom społeczeństwa w celu zbliżenia się, upowszechniania uniwersalnych wartości, wzbogacania kultur poprzez oferowanie własnego dorobku i jednocześnie możliwość czerpania z dorobku innych [Lewowicki 2014: 28]. W kontekście omawianego zagadnienia – potrzeb edukacji międzykulturowej w społecznościach lokalnych – warto podkreślić powiązania pomiędzy edukacją międzykulturową a wielokulturowością. Lewowicki jest zdania, że edukacja międzykulturowa powinna traktować wielokulturowość jako zróżnicowanie narodowościowe, etniczne, rasowe, ale co więcej, jako zróżnicowanie kulturowe ludzi, którzy przynależą do jednej społeczności i grup etnicznych narodowościowych, środowiskowych i wielu innych. Autor dodaje, że w takich warunkach zróżnicowanie kulturowe występuje wszędzie i dotyczy rozmaitych sfer życia [Lewowicki 2014: 28]. Także w małych, zastanych społecznościach, które wzorce postępowania i hierarchie mają ukonstytuowane od lat. W sytuacji, kiedy nawet szersze społeczeństwo posiada charakter niemal *stricte* homogeniczny, występowanie na niewielkim obszarze grup zróżnicowanych kulturowo i tworzących jedną społeczność stanowi obszar oddziaływań dla edukacji międzykulturowej. „(...) Ważne przy tym jest poszukiwanie tych wartości, które są wspólne i akceptowane, pożyteczne ze społecznego punktu widzenia. Dostrzegane są różnice i kształtowane zrozumienie i szacunek do innych kultur” [Lewowicki 2014: 28].

Gdy pojawia się potrzeba edukacji międzykulturowej istotną kategorią pojęciową jest „zmiana”. Jak dostrzega Andrzej Radziejewicz-Winnicki [1995] na zmianę społeczną składają się procesy, które między innymi umożliwiają wejście na kolejny poziom rozwoju. Owe zmiany mogą objawiać się w zachowaniach jednostkowych dotyczących między innymi postaw. Mogą nie mieć większego wpływu na funkcjonowanie społeczności, ale też mogą mieć charakter trwały, niemal strukturalny. Będą to radykalne zmiany rzutujące na codzienne życie jednostek i grup społecznych. W kontekście społeczności zróżnicowanych kulturowo (i nie tylko) istotny staje się wektor zmian. Ktoś lub coś musi zarządzać zmianą, aby nie przyjęła niewła-

ściwego kierunku. Tu objawia się rola edukacji międzykulturowej. Poprzez edukację międzykulturową kreowana jest nowa jakość funkcjonowania społeczeństwa uwzględniająca różnorodność kulturową, z zachowaniem bezpieczeństwa wszystkich aktorów. Kształtowana jest też odpowiednia dynamika zmian, która powinna gwarantować pewien bufor bezpieczeństwa pomiędzy uczestniczącymi w tym procesie grupami. Jest to proces ciągłego stawania się społeczeństwem, kształtowania się wspólnoty funkcjonującej na zasadach wzajemnej tolerancji i wzajemnego poszanowania.

W przypadku Europy „próby edukacyjnych działań podyktowanych wielokulturowością pojawiły się na szerszą skalę wraz z upowszechnianiem oświaty elementarnej w wielonarodowych monarchiach w XIX wieku i na początku wieku XX” [Lewowicki 2014: 20]. Pomimo tego, że Polskę mniejszości narodowe i grupy etniczne zamieszkiwały od lat, edukacja międzykulturowa długo nie była obecna. Działania w tym zakresie hamowały rozbiory, później kolejne zawirowania polityczne. W okresie przedwojennym „ponad 30% mieszkańców Polski było przedstawicielami innych narodowości, dziś jest ich znacznie mniej⁴. Po I i II wojnie światowej, akcjach wysiedleńczych oraz usilnych dyskryminacyjnych działaniach władz PRL, Polska stała się niemal jednolita kulturowo” [Mościcka 2015: 28]. Dopiero po 1989 roku i zmianie ustrojowej mniejszości narodowe i etniczne żyjące na terenie Polski zaczęły na powrót zaznaczać swoją obecność. Polityka społeczna Polski zaczęła uwzględniać obecność grup odmiennych kulturowo i promować ideę społeczeństwa wielokulturowego oraz namawiać grupy mniejszościowe (narodowe, etniczne i religijnie) do promowania swojej kultury, a tym samym inności [por. Mościcka 2015: 30]. Aczkolwiek „wielokulturowość” Polski po upadku komunizmu nie dorównywała stanowi z okresu przedwojennego. Wieloletnie forsowanie polityki kraju jednolitego kulturowo przyczyniło się do zmian świadomościowych skutkujących długim niedostrzeganiem Innych w społeczeństwie polskim. Zrodziły się antagonizmy, bądź stale podtrzymywano te, które istniały od lat. W konsekwencji (czego przykładem będą poniżej prezentowane badania) wciąż istnieje potrzeba edukacji międzykulturowej w społecznościach lokalnych, które od lat w swoich szeregach mają przedstawicieli różnych kultur i narodów.

4 Według Spisu Powszechnego z 2011 roku 3,8% respondentów deklarowało, że jest innej narodowości niż polska.

Sejny jako obszar badawczy – założenia metodologiczne

Zanim przejdę do prezentacji metodologii zastosowanej w badaniu, zwrócę uwagę na Sejny jako obszar badań. Jest to miasto powiatowe położone w północno-wschodniej części województwa podlaskiego, nieopodal granicy z Litwą. Współczesny charakter Sejn jest uwarunkowany przez wielokulturowe dziedzictwo. Miasto na przestrzeni wieków zamieszkiwali Polacy, Żydzi, Rosjanie, Niemcy i inne narodowości oraz grupy etniczne. Obecnie największą mniejszością narodową zamieszkującą Sejny są Litwini⁵. Według ostatniego Spisu Powszechnego Sejny zamieszkiwało 5 709 osób, a w 2014 roku 5 640 osób⁶.

„Sejny są miejscowością, w której funkcjonują liczne ośrodki, instytucje oraz fundacje i stowarzyszenia podejmujące działalność kulturalną. Do głównych zaliczają się: Ośrodek Kultury, Dom Litewski, Ośrodek «Pogranicze-sztuk, kultur, narodów», Biblioteka Publiczna, Muzeum Ziemi Sejneńskiej. Funkcjonuje też Sejneńskie Towarzystwo Opieki nad Zabytkami, Litewskie Towarzystwo św. Kazimierza, Stowarzyszenie Społeczne na rzecz Rozwoju, Oświaty, Kultury i Sportu, (...) czy Uniwersytet Trzeciego Wieku (...). Do zwiedzania jest udostępniony Klasztor Podominikański, w którym mieści się Muzeum Diecezji Sejneńskiej” [Winiecka, Miszkiel 2015]. Wydawane są też dwie gazety i funkcjonuje kilka sejneńskich portali internetowych. Widać, że jak na niespełna sześciotysięczną miejscowość działa wiele instytucji, które odpowiadają, bądź mogłyby odpowiadać za edukację międzykulturową w mieście.

Głównym celem badania była diagnoza zasobów kulturalnych Sejn oraz potrzeb mieszkańców na obszarze kultury. Z wyżej postawionego celu wynikało szereg celów szczegółowych, między innymi:

- określenie sposobu i poziomu uczestnictwa w kulturze mieszkańców Sejn,
- analiza preferencji i potrzeb kulturalnych mieszkańców miasta,
- określenie determinantów uczestnictwa w wydarzeniach kulturalnych,
- zdiagnozowanie znajomości poszczególnych instytucji i atrakcyjności dostępnej oferty kulturalnej w Sejnach.

5 <http://www.muzeum.sejny.pl/s/w-krotkim-zarysie>, [20.11.2016].

6 <http://stat.gov.pl/bdl>, [07.11.2016]. Statystyczne Vademecum Samorządowca, Gmina Miejska Sejny. Powiat Sejneński. Urząd Statystyczny, Białystok 2015.

W badaniu zastosowano podejście jakościowo-ilościowe, w tym technikę indywidualnego wywiadu pogłębionego (IDI) i wywiadu kwestionariuszowego (PAPI). W przypadku badań ilościowych uczestniczyło 356 respondentów, a dobór próby miał charakter kwotowy. Zmiennymi branymi pod uwagę były wiek i płeć. Ustalono następujące kohorty wiekowe: 15-19 lat, 20-24 lata, 25- 29 lat, 30-34 lata, 35-39 lat, 40-44 lata, 45-49 lat, 50-54 lata, 55-59 lat, 60-64 lata, 65-69 lat, 70 lat i powyżej. Do stworzenia struktury prób wykorzystano dane pochodzące z Banku Danych Lokalnych GUS. Natomiast w badaniu jakościowym wzięły udział trzy osoby. Wywiady pogłębione zrealizowano z pracownikami kultury, z dwoma mężczyznami i jedną kobietą. W przeciwieństwie do badań ilościowych w tym przypadku zmienne takie, jak wiek i płeć nie miały dużego znaczenia. Bardziej liczyło się doświadczenie zawodowe respondentów, co brano pod uwagę przy doborze specjalistów do wywiadu pogłębionego. Osoby badane były ekspertami w dziedzinie kultury. Posiadały wiedzę praktyczną i teoretyczną, między innymi na temat zarządzania instytucjami kultury, organizacji przedsięwzięć kulturalnych, współpracy międzyinstytucjonalnej, jak i ogólnie życia kulturalnego w Sejnach. Były reprezentantami sektorów publicznego i porządowego [zob. Winiecka, Miszkiewicz 2015]. Badanie zostało zrealizowane na przełomie kwietnia i maja 2015 roku.

Generalnie badanie miało na celu diagnozę potrzeb i zasobów kulturalnych mieszkańców Sejn. Niemniej ujawniło ono wątki, które odnoszą się do potrzeb związanych z edukacją międzykulturową.

Potrzeba edukacji międzykulturowej na przykładzie miasta Sejny – wyniki badań

Sejneńska społeczność, co już zostało podkreślone, jest wyjątkowa na tle Polski ponieważ w jej skład wchodzi grupy o różnej kulturze i odmiennym dziedzictwie kulturowym. Można powiedzieć, że w związku z dość zawiłą historią miasta w konsekwencji rozpoczęły działalność instytucje kulturalne (Dom Litewski, Ośrodek Pogranicze Sztuk – Kultur – Narodów, Muzeum Sejneńskie i inne), które miałyby podtrzymać, czy kultywować wielokulturowy charakter społeczności i tożsamość miasta. Wydawałoby się, że wielowieczna, wspólna i wielokulturowa historia miasta doprowadziła do takiego *status quo*, które nie pozostawia miejsca na działalność w obszarze edukacji międzykulturowej. Badanie natomiast uchwyciło nieco inny obraz rzeczywistości społecznej.

W jakościowej części badania ekspertów pytano między innymi o występowanie współpracy międzyinstytucjonalnej, której owocem byłyby działania skierowane do całej społeczności Sejn.

Jeden z respondentów uznał, że nie ma żadnych barier we współpracy, ale jednocześnie nie ma wspólnych działań programowych. Natomiast dwaj pozostali praktycznie jednogłośnie przyznali, że istnieją bariery mentalno-historyczne pomiędzy Polakami i Litwinami, które determinują kształt współpracy, bądź jej brak. Ich zdaniem cały czas bardzo duże znaczenie mają zaszczości historyczne, urazy, jakie żywią w stosunku do siebie przedstawiciele obu grup narodowościowych. Ich zdaniem stale jest widoczny podział na „swoich” i „obcych”. Co z jednej strony jest naturalne, chociażby w kontekście podtrzymywania własnej identyfikacji narodowej, ale z drugiej strony może przyjmować formę antagonizmów. Co ciekawe, badani możliwość współpracy widzą na dwóch poziomach: międzyinstytucjonalnym i ogólnospołecznym. Bariery we współpracy na poziomie instytucjonalnym przejawiają się w braku wspólnych działań programowych między ośrodkami kultury. Bariery funkcjonują też na poziomie mieszkańców miasta, którzy ze względu przynależności do danej narodowości nie angażują się w działania wybranych ośrodków reprezentujących odmienną narodowość niż własną.

Rozmówcy stwierdzają:

„Mamy tę różnorodność i trzeba to podkreślić. Mamy mniejszości i nie można tak zrobić że Litwini robią swoje święta dla siebie, a Polacy dla siebie... ale to tak wygląda na dzień dzisiejszy. Jest ten podział, ale trzeba przenikać z grupy do grupy. Jednak to są bariery mentalne. Mam taką niechlubną tradycję. (...)Młode pokolenie może tego już nie pamięta, ale rodzice, dziadkowie mają te swoje żale. To się przelewa... przesiąka cały czas”. (R2)

„Są bariery litewsko-polskie, polsko-litewskie. Przeszkadza trudne dziedzictwo – mentalne, historyczne. Dostaje się naklejkę, że idziesz za mocno tutaj, albo tutaj. (...) Ale szukamy tego co łączy”. (R3)

Badani eksperci zwrócili uwagę, że współpracy na polu międzykulturowym nie sprzyja małomiasteczkowy charakter Sejn. W opinii interlokutorów niewielka liczba mieszkańców rodzi obawę przed oceną innych. Jak stwierdza jeden z respondentów: „nie podejmuje się pewnych aktywności wykraczający poza konkretny obszar działalności kulturalnej przypisanej pewnej narodowości”. (R2)

Zatem można przypuszczać, że w mniejszych miejscowościach brakuje pewnego rodzaju „bezpiecznej anonimowości”, która nie utożsamiałaby

działań instytucjonalnych z prywatnymi poglądami działacza, czy animatora kultury. Ale tak naprawdę, czy w funkcjonowaniu społeczności zróżnicowanej kulturowo chodzi o anonimowość, która *de facto* pozwala na ukrycie przynależności do pewnej grupy bądź identyfikacji z nią? Tutaj widzimy nie tylko ograniczenia, które mogą odbijać się na funkcjonowaniu konkretnej osoby, ale także na kształtowaniu się działalności konkretnych instytucji, które w związku z takim podejściem mogą nadal być ukierunkowane w swoich działaniach na wybraną grupę narodowościową zamiast na całą społeczność. Ponadto, zaburzone jest formowanie się wielokulturowej wspólnotowości.

Jednocześnie w wywiadach cały czas wybrzmiewało, że zróżnicowanie narodowościowe Sejn jest wielkim atutem i generalnie istnieje duża potrzeba współpracy pomiędzy środowiskiem polskim i litewskim.

„Wszyscy w Sejnach się orientują co nas odróżnia od innych podobnych miast, i co jest takim walorem. (...) To jest wielokulturowość tego miejsca. To, że historycznie małe Sejny były zbudowane przez różnego pochodzenia etnicznego ludzi, używających na co dzień kompletnie różniących się języków, chodzących do innych świątyń itd. Dzisiaj Sejny to miasteczko głównie polsko-litewskie, ale to jest walor, który stanowi o pewnej wyjątkowości tego miejsca. (...) Wielokulturowość wykorzystuje się w działaniach. (...) Litwini mają własne instytucje i nie tylko instytucje edukacyjne, ale i kultury. Oni mają bardzo dobrze rozbudowaną infrastrukturę. Każda mniejszość jest skupiona na tym, żeby utrzymać swoją tożsamość, a aby to zrobić w pewnym stopniu trzeba być zamkniętym na świat zewnątrz. I to jest wyzwanie! To nie jest bariera to jest wyzwanie! Trzeba tak zbudować program, aby był atrakcyjny dla wszystkich!” (R1)

Dostrzeżono potrzebę wspólnych działań jednocześnie podkreślając, że brakuje osoby, która mogłaby łączyć środowiska i koordynować działania. Występuje brak lidera społecznego działającego na polu kontaktów międzykulturowych. Chociaż przy ocenie poszczególnych ośrodków kultury najlepiej został oceniony Ośrodek Pogranicze sztuk – kultur – narodów, który jest najbardziej zaangażowany w dialog międzykulturowy.

Rozmówcy określili też „podziały” narodowościowe występujące na terenie Sejn jako czynnik ogólnie hamujący partycypację w kulturze. „Wskazano na następujące aspekty tego zagadnienia: język jako bariera «techniczna» – ograniczona oferta ośrodków litewskich w języku polskim; historyczne uwarunkowania, częściowo stawiające dwie społeczności w opozycji oraz wpływające na postrzeganie uczestnictwa we wzajemnych wydarzeniach jako źle widzianą aktywność, oraz brak lidera łączącego obie grupy. Podkreślano, że wszystkie z wyżej wymienionych barier nie stosują

się do każdej kategorii społecznej w poszczególnych grupach narodowościowych. Przykładowo większy opór we wzajemnych, polsko-litewskich i litewsko-polskich relacjach posiadają starsze pokolenia mieszkańców” (Winiecka, Misztal 2015).

Choć powyżej przedstawione dane nie mają charakteru reprezentatywnego, są jednak ważnym „głosem” w dyskusji na temat potrzeby edukacji międzykulturowej w społecznościach, które od lat są zróżnicowane kulturowo.

Z kolei badanie ilościowe dostarczyło danych na temat konkretnych potrzeb mieszkańców Sejn w obszarze kultury i zasobów kulturalnych dostępnych w mieście. Część badania była poświęcona znajomości i partycypacji w poszczególnych instytucjach. Respondentom zadano pytanie, które z pięciu podstawowych instytucji funkcjonujących w mieście znają chociażby ze słyszenia. Do badania wybrano takie instytucje jak: Muzeum Ziemi Sejneńskiej, Ośrodek – Pogranicze – sztuk, kultur, narodów, Dom Litewski, Ośrodek Kultury oraz Bibliotekę Publiczną. Pierwsze trzy są instytucjami, które zdecydowanie ukazują zróżnicowany kulturowo charakter miasta.

Nie jest zaskoczeniem, że w tak ogólnym pytaniu badani deklarowali wysoką znajomość poszczególnych placówek (tabela 1). Sejny są małą miejscowością i generalnie działalność instytucji jest znana. Ponad 94% badanych deklarowało, że zna Muzeum Ziemi Sejneńskiej i tyle samo Ośrodek Kultury. Nieco mniej wskazań dotyczyło Ośrodka Pogranicze – sztuk, kultur, narodów i Domu Litewskiego. Przy podziale na płeć i wiek nie zauważono istotnych różnic statystycznych.

Tabela 1. Znajomość instytucji kultury w Sejnach (w %)

Muzeum Ziemi Sejneńskiej	94,9
Ośrodek Kultury	94,6
Biblioteka Publiczna	91,8
Ośrodek Pogranicze sztuk, kultur, narodów	88,5
Dom Litewski	87,3

Źródło: Badania własne, PAPI, Pytanie wielokrotnej odpowiedzi [Winiecka, Misztal 2015].

Jednak znajomość „ze słyszenia” nie odzwierciedla poziomu partycypacji. Kolejna tabela (Tabela 2.) przedstawia uczestnictwo w poszczególnych instytucjach w ciągu ostatnich 12 miesięcy.

W tym przypadku należy zwrócić uwagę na wariant odpowiedzi „nie byłem/am”. Instytucje, które przybliżają wielokulturowy charakter Sejn, czyli na przykład Ośrodek „Pogranicze - sztuk - kultur – narodów” nigdy nie został odwiedzony przez ponad połowę mieszkańców (52,1%). Podobnie sytuacja wygląda w przypadku Domu Litewskiego. Tam nigdy nie było 51,4% sejneńczyków. W przypadku Muzeum Ziemi Sejneńskiej jest to nieco powyżej 1/3 mieszkańców (36,4%). Biorąc pod uwagę częstotliwość odwiedzin w poszczególnych ośrodkach to zauważa się, że im większa częstotliwość odwiedzin tym niższy odsetek osób deklarujących wizyty w poszczególnych placówkach.

Tabela 2. Częstotliwość wizyt w instytucjach kultury w Sejnach w ciągu ostatnich 12 miesięcy (dla całej próby w %)

Wyszczególnienie	Muzeum Ziemi Sejneńskiej	Ośrodek Kultury	Ośrodek Pogranicze sztuk, kultur, narodów	Dom Litewski	Biblioteka Publiczna
Nie byłem\am	36,4	18,8	52,1	51,4	25,4
Raz w roku	32,2	32,4	24,1	21,8	26,2
Raz na pół roku	16,9	26,1	9,9	11,6	16,3
Raz na kilka miesięcy	10,7	18,2	8,2	11,9	13,8
Raz w miesiącu	2,0	2,0	3,4	2,3	10,7
Raz w tygodniu i Częściej	1,7	2,6	2,3	1,1	7,6

Źródło: Badania własne, PAPI [Winiecka, Miszkiewicz 2015].

Analiza najczęściej wykonywanych w wolnym czasie czynności w ostatnich 12 miesiącach przez mieszkańców Sejn wydaje się potwierdzać powyższe dane (tabela 3). Wśród dziesięciu najczęściej wykonywanych czynności nie znalazła się ani jedna aktywność, która miałaby związek z jakąkolwiek działalnością instytucji działającej na polu edukacji lub dialogu międzykulturowego. Deklaracje uczestnictwa w działaniach domów kultury, ośrod-

ków kulturalnych, czy korzystanie z takich miejsc jak biblioteka uplasowały się na dalszych pozycjach.

Tabela 3. Czynności wykonywane w ciągu ostatnich 12 miesięcy

Wyszczególnienie	Procent
Spacerowanie	93,4
Wizyta w domu u znajomych	89,7
Oglądanie telewizji	86,6
Wizyta na grillu	82,1
Uprawianie sportu	75,2
Wizyta w galerii handlowej	74,6
Wizyta na bezpłatnym festynie lub koncercie plenerowym	74,4
Oglądanie filmów na Video, DVD, komputerze, słuchanie muzyki	72,9
Przeczytanie książki dla przyjemności	67,5
Wizyta w restauracji	66,4

Źródło: Badania własne, PAPI [Winiecka, Miszkiel 2015].

Wyniki badań można odnieść do zagadnienia edukacji międzykulturowej, ale też do uczestnictwa w kulturze w ogóle. Można postawić tezę, że generalnie ludzie potrzebują edukacji w zakresie partycypacji w kulturze [zob. Poleszczuk i in., 2012]. Bez świadomości, że uczestnictwo w kulturze w ogóle jest ważne, droga do działań mających na celu wzajemne przybliżanie odmiennych kultur będzie trudna. Na liście dziesięciu najczęściej wykonywanych czynności w czasie wolnym wśród mieszkańców Sejn, niewiele ma związek z rzeczywistą partycypacją w kulturze.

Powyżej prezentowane dane sygnalizują, że choć wielokulturowa historia miasta może być długa, to wymaga stałej pracy nad wspólnymi relacjami, które mogłyby wciąż przybliżać i jednocześnie podtrzymywać charakter i specyfikę poszczególnych społeczności.

Zakończenie

Starając się odpowiedzieć na postawione we wprowadzeniu pytania należy zaznaczyć, że grupy zróżnicowane kulturowo, żyjące w granicach jednej społeczności wypracowały znany wszystkim aktorom model koegzystencji. Znajomość reguł, jakie panują w danej społeczności rodzi poczucie funkcjonowania pewnej umowy społecznej, która pozwala żyjącym tam grupom odgrywać swoje role i zajmować określone pozycje. Natomiast nie jest to równoznaczne ze stwierdzeniem faktu, że wszyscy się godzą z zajmowanymi w hierarchii społecznej pozycjami. Obserwacja, która wyłoniła się z badań, a mianowicie brak „pośrednika” pomiędzy zróżnicowanymi kulturowo grupami, przy jednoczesnej możliwości realizacji własnych planów i celów, może świadczyć, że owa koegzystencja istnieje, ale jej charakter wcale nie musi być już tak bardzo oczywisty. W dążeniu do wspólnotowości, do wypracowania wspólnych sposobów działania, dzielenia się wiedzą, wzajemnego czerpania z własnego dziedzictwa ważna jest kooperacja. Ta wymaga obustronnego poznania, a przede wszystkim interakcji. W tym przypadku wydaje się, że edukacja międzykulturowa w takich typach społeczności jest niezbędna z kilku powodów. Wielokulturowe dziedzictwo powinno stać się podstawą do kreowania wspólnej tożsamości grup zróżnicowanych kulturowo, jak chociażby mieszkańców jednego miasta. Ucząc się wzajemnie o swoich kulturach ludzie poznają własną kulturę, a tym samym budują własną tożsamość. Wymiana informacji, wspólne działania są też podstawą do kreowania społeczeństwa obywatelskiego, które może decydować o samostanowieniu. Podziały na „my” i „oni” zawsze będą obecne. Niemniej w ramach jednej społeczności edukacja międzykulturowa może poprawić komfort i jakość życia mieszkańców jako wspólnoty wielokulturowej.

Bibliografia

- Chodubski A. (2013), *Mniejszości narodowe i etniczne a współczesne przemiany europejskie*, [w:] *25 lat funkcjonowania mniejszości narodowych, etnicznych i regionalnych w demokratycznej Polsce*, red. E. Subocz, Olsztyn.
- Lewowicki T. (2014), *Edukacja międzykulturowa. Od lokalnych sukcesów ku globalnym przestaniom i oddziaływaniom*, „Edukacja Międzykulturowa”, nr 3.

- Mościcka D.M., (2015), *Współczesna polska wielokulturowość*, „Kwartalnik Szkice Humanistyczne”, t. 38, nr 3-4.
- Nikitorowicz J. (2009), *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa.
- Nikitorowicz J. (2015), *Ku jakim strategiom w edukacji międzykulturowej w kontekście współczesnych problemów wielokulturowościowych?*, „Pogranicze. Studia Społeczne”, t. XXV.
- Poleszczuk J. i in. (2012), *Diagnoza partycypacji w kulturze w województwie podlaskim*, Białystok.
- Radziejewicz-Winnicki A. (1995), *Modernizowanie niedostrzegalnych obszarów rodzimej edukacji*, Katowice.
- Szopski M. (2005), *Komunikowanie międzykulturowe*, Warszawa.
- Statystyczne Vademecum Samorządowca, Gmina Miejska Sejny. Powiat Sejneński*, (2015), Białystok, Urząd Statystyczny (dostępny pdf: http://bialystok.stat.gov.pl/vademecum/vademecum_podlaskie/portrety_gmin/powiat_sejnenski/gmina_miejska_sejny.pdf).
- Winiecka K., Misztal B., (2015) *Zasoby i potrzeby kulturalne mieszkańców Sejn. Raport z badań*, Sejny.

Strony internetowe

<http://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained>, [15.11.2016].

<http://www.nck.pl/dom-kultury-plus>, 10.11.2016].

<https://bdl.stat.gov.pl/BDL/start>, [12.11.2016].

<http://stat.gov.pl>, [12.11.2016].

http://www.um.sejny.pl/sejny_w_skrocie, [20.11.2016].

<http://www.muzeum.sejny.pl>, [20.11.2016].

<http://bialystok.stat.gov.pl>, [20.11.2016].

<http://pogranicze.sejny.pl>, [24.11.2016].

SUMMARY**The need of intercultural education in the local societies. Based on research of participation in culture and cultural needs of Sejny inhabitants**

The main goal of the article is indication the need of intercultural education in a local society. In the paper is discussed an example of Sejny – the small city in north-east part of Poland. Despite of long, common history of two different social groups, living in the same city – Poles and Lithuanians – there is a need of collaboration on the field of intercultural education. The discussion is based on the theoretical considerations and research which was conducted in 2015 in Sejny within the project of National Center of Culture – „Dom Kultury + Inicjatywy Lokalne 2015.

KEYWORDS: culture, education, intercultural education, local society

MACIEJ BIAŁOUS

UNIwersytet w Białymstoku

E-MAIL: MACIEJ.BIALOUS@GMAIL.COM

EDUKACJA KULTUROWA Z PERSPEKTYWY ANIMATORÓW I EDUKATORÓW KULTURY W WOJEWÓDZTWIE PODLASKIM

Edukację kulturową można uznać za jedną z kluczowych praktyk kulturowych i niezbędny element procesu uspołeczniania. Służy ona zmianie społecznej, upodmiotowieniu jednostek i ich zaangażowaniu w życie publiczne [Kosińska 2012]. Ze względu na wagę edukacji kulturowej w życiu społecznym, pojęcie to wykracza współcześnie poza dyskurs akademicki i przenika do polityki kulturalnej. W Polsce widać to chociażby na przykładzie projektu *Bardzo Młoda Kultura*, realizowanego od 2016 roku przez Narodowe Centrum Kultury, dla którego jest centralnym tematem [*Regulamin...* 2016]. Z drugiej strony, pomimo istotności edukacji kulturowej, sam termin pozostaje niejednoznaczny, niezbyt dobrze rozpoznawany i rozmaicie definiowany przez praktyków. Często – świadomie lub nie – traktowany zamiennie z pojęciem edukacji kulturalnej, niekiedy ignorowany jako przykład niepotrzebnego słowotwórstwa lub naukowego żargonu.

Autor niniejszej publikacji stawia sobie za cel przybliżenie pojęcia edukacji kulturowej oraz zrelacjonowanie, w jaki sposób rozumieją je animatorzy i edukatorzy kultury w województwie podlaskim. W pierwszej kolejności zostaną więc pokrótce zaprezentowane akademickie definicje edukacji kulturowej oraz podobieństwa i różnice między tym pojęciem i terminami bliskoznacznymi, takimi jak edukacja kulturalna, edukacja międzykulturowa lub wielokulturowa. Następnie zostaną przedstawione sposoby definiowania tego pojęcia przez osoby zaangażowane w działania edukacji kulturowej lub kulturalnej w województwie podlaskim. Wydaje się, iż porównanie tych perspektyw może wskazać coś istotnego zarówno na temat współczesnej roli edukacji kulturowej w społecznościach lokal-

nych, jak i specyfiki regionu oraz działających tu edukatorów i animatorów kultury – ich wyobrażeń, dążeń, problemów.

Przedstawione poniżej dane zostały zebrane w ramach szerszej diagnozy edukacji kulturowej w województwie podlaskim, przeprowadzonej w 2016 roku na zlecenie Wojewódzkiego Ośrodka Animacji Kultury w Białymstoku przez zespół badawczy Fundacji Laboratorium Badań i Działań Społecznych SocLab¹. Badanie to miało w dużej mierze charakter eksploracyjny. Próbowano między innymi ustalić, w jaki sposób animatorzy i edukatorzy kultury w województwie podlaskim definiują na własny użytek pojęcia edukacji kulturowej lub kulturalnej; w jakim zakresie takie działania edukacyjne są podejmowane i jakie powinny być ich rezultaty. Jakie są – zdaniem badanych – potencjały i bariery związane z tego rodzaju działaniami.

W związku z charakterem badania, które w dużym stopniu miało syntetycznie opisać sytuację zastaną oraz wyznaczyć teren do dalszych dociekań naukowych, przytoczone poniżej spostrzeżenia opierają się przede wszystkim na wywiadach jakościowych prowadzonych w zgodzie z podejściem naturalistycznym [Silverman 2007: 65-66]. W trakcie badań przeprowadzono 33 indywidualne wywiady pogłębione z pracownikami instytucji kultury, nauczycielami, pracownikami i wolontariuszami organizacji pozarządowych, animatorami niezależnymi (freelancerami) oraz urzędnikami samorządowymi pracującymi na obszarze województwa podlaskiego. Przeprowadzono również 14 zogniskowanych wywiadów grupowych². Do udziału w nich zaproszono przedstawicieli następujących grup: urzędnicy samorządowi, pracownicy instytucji nadzoru i szkolenia nauczycieli, pracownicy instytucji kultury, nauczyciele, pracownicy i wolontariusze organizacji pozarządowych, animatorzy niezależni (freelancerzy), pracownicy akademicki oraz inni specjaliści-praktycy niewchodzący w skład pozostałych grup (np. dziennikarze). W wywiadach wzięli udział przede wszystkim uczestnicy programu edukacji kulturowej *Bardzo Młoda Kultura*³.

Wydaje się, że każda próba dokładnego określenia pojęcia edukacji kulturowej powinna zawierać w sobie wyjaśnienie, czym różni się ono – jeśli w ogóle – od edukacji kulturalnej. Wbrew bowiem wynikom internetowej wy-

¹ W skład zespołu badawczego wchodził dr Maciej Białous, dr Katarzyna Sztóp-Rutkowska, dr Łukasz Kiszkiel, Małgorzata Skowrońska, Agnieszka Maszkowska.

² W każdej grupie brało udział od 6 do 8 uczestników.

³ W województwie podlaskim działania w ramach programu *Bardzo Młoda Kultura* odbywały się pod nazwą *Podlaski Pomost Kultury*.

szukiwarki Google, która znajduje blisko pięć razy więcej odpowiedzi na zapytanie „edukacja kulturowa”⁴, to „edukacja kulturalna” jest pojęciem bardziej rozpowszechnionym w dyskursie publicznym. Wskazują na to chociażby dokumenty strategiczne jednostek samorządu terytorialnego [Białous i in. 2016: 81] lub programy ministerialne [Krajewski, Schmidt 2014], w których pojęcie edukacji kulturalnej występuje o wiele częściej. Podobnie przedstawiała się sytuacja podczas omawianych poniżej wywiadów jakościowych z praktykami. Dość często powtarzały się na przykład sytuacje, kiedy rozmówca rozpoczynając myśl od „edukacji kulturowej”, kończył ją na „edukacji kulturalnej” – można przypuszczać, iż przyzwyczajenie wkładało w usta badanych taki wariant, mimo że cały czas mówili o tym samym zjawisku.

Różnicę między tymi dwoma pojęciami wyjaśnia między innymi Katarzyna Olbrycht, pisząc: „Odwołując się do znaczenia słownikowego, określenie *kulturalny* oznacza «odznaczający się kulturą», «przeniknięty kulturą». *Kulturowy* – to «związany z kulturą». Można więc powiedzieć, że określenie *kulturowy* ma charakter raczej neutralny, zaś *kulturalny* – nazywa stan pożądaný, szczególnie z perspektywy edukacyjnej” [Olbrycht 2010: 1]. Różnica wiąże się więc w tym przypadku przede wszystkim z aksjologią. Krystyna Ferenz pisała, że bez względu na definicję, edukacja kulturalna „ma służyć rozpoznaniu wartości i właściwym tak dla jednostki jak i całej społeczności wyborom” [Ferenz 2000: 47]. Wątek ten podnosi również Piotr Knaś pisząc, że pojęciom edukacji kulturalnej czy upowszechniania kultury przypisuje się zazwyczaj „takie cechy jak reprodukowanie zastanych modeli kulturalności, narzucanie określonych, zamkniętych modeli pamięci i dziedzictwa, odtwarzanie zastanych porządków kulturowych i podziałów społecznych” [Knaś 2014: 1]. W podobnym duchu opisuje edukację kulturalną Katarzyna Jagodzińska, pisząc, iż jest to nauka kultury, „w szczególności kultury wysokiej, u której podstaw leży poznanie kanonu dzieł” [Jagodzińska 2013: 327]. Ta sama autorka słusznie zwraca również uwagę na fakt, że choć procesy edukacji kulturalnej przebiegają na różnych polach (w różnych grupach, na wszystkich etapach procesu socjalizacji), to w powszechnym przekonaniu uznaje się, że jest to domena szkoły [Jagodzińska 2013: 328]. Barbara Fatyga określa edukację kulturalną nieco szerzej, wskazując na wariantowość procesu, związaną z wielością

⁴ Edukacja kulturalna – 201 000 wyników; edukacja kulturowa – 988 000 wyników, [19.09.2016].

i dynamiką kultur. Jest to mianowicie „wprowadzanie jednostek i grup tego potrzebujących w kulturę, tym razem jednak rozumianą jako dosyć luźną federację subkultur i kultur niszowych istniejących w symbiozie z kulturą dominującą – popularną” [Fatyga 2009: 6].

Bogdan Suchodolski swego czasu postawił następujące pytania: „Czy edukacja kulturalna ma pozostać edukacją wprowadzającą w nagromadzone dobra kultury i wytworzone dotychczas wartości, czy też ma inspirować i rozwijać twórczość nową? Czy jej dyrektywą naczelną ma być wierność czy też twórczość?” [Suchodolski 1990: 76]. Wydaje się, że pojęcie edukacji kulturowej łączy się właśnie ze sferą inspiracji i twórczości. Może ono bowiem oznaczać „krytyczną interpretację kultury i dziedzictwa, budowanie postaw rozumiejących, (...) demokratyzację i zwiększanie obywatelskiego zaangażowania, (...) kreację sytuacji twórczych i rozwój ekspresji twórczej, (...) tworzenie społecznych relacji i wreszcie stwarzanie szans na pożądaną zmianę społeczno-kulturową oraz dowartościowywanie wszelkich kultur (w liczbie mnogiej)” [Knaś 2014: 1]. Sensem rozróżnienia nie jest więc bynajmniej odrzucenie edukacji kulturalnej jako niepożądanego czy nieefektywnej. Chodzi raczej o podkreślenie, że proces edukacji może i powinien opierać się nie tylko na transmisji wyprodukowanych wcześniej treści, reprodukowaniu zastanej struktury społecznej, czy „ukulturalnianiu” odbiorców i dążeniu do zwiększenia aktywności kulturalnej poszczególnych jednostek, grup i całych społeczeństw [Kunikowski 2013: 33-41], lecz także wykształcaniu w nich kompetencji interpretacyjnych i krytycznych, wyposażaniu w narzędzia służące (pozytywnej) zmianie społecznej. Reasumując, jak pisze Marta Kosińska: „Edukacja kulturowa, w najogólniejszym sensie, jest procesem przygotowania do bardziej aktywnego, świadomego, często też krytycznego uczestnictwa w kulturze. Dostarcza narzędzi do: 1) samodzielnego, krytycznego, pogłębionego rozumienia sensów poszczególnych wytworów kulturowych; 2) sprawczego działania w sieci społeczno-kulturowych relacji” [Kosińska 2014: 173]. Uznając to rozróżnienie warto jednak zwrócić uwagę, że niektóre definicje edukacji kulturalnej również zwracają uwagę przynajmniej na część z tych elementów. Dla przykładu, Janusz Gajda pisał, że celem edukacji kulturalnej jest „dążenie do osiągnięcia pełnej, harmonijnej, uspołecznionej, odpowiedzialnej moralnie, kreatywnej i autonomicznej osobowości, wykorzystując dobra kultury i tkwiące w niej wartości – przeżywane, interioryzowane i wzbogacane przez kreowanie także nowych wartości” [Gajda 2006: 187]. Sprawia to, że granica pomiędzy pojęciami pozostaje dość płynna.

Pojęcie edukacji kulturowej można skonfrontować również z terminem „edukacja międzykulturowa”. Jest to ważne nie tylko ze względów teoretycznych, ale również praktycznych. Pojęcie to jest bowiem od wielu lat wykorzystywane i rozwijane przez profesora Jerzego Nikitorowicza oraz jego współpracowników z Katedry Edukacji Międzykulturowej Uniwersytetu w Białymstoku, co może wpływać na lokalnych animatorów i edukatorów kultury. Pojęcie edukacji międzykulturowej można uznać za bliskoznaczne edukacji kulturowej, jest to bowiem: „ogół wzajemnych wpływów i oddziaływań jednostek i grup, instytucji, organizacji, stowarzyszeń, związków, sprzyjających takiemu rozwojowi człowieka, aby stawał się on w pełni świadomym i twórczym członkiem wspólnoty rodzinnej, lokalnej, regionalnej, wyznaniowej, narodowej, kontynentalnej, kulturowej i globalnej – planetarnej oraz był zdolny do aktywnej samorealizacji własnej, niepowtarzalnej i trwałej tożsamości i odrębności” [Nikitorowicz 2003: 934]. Definicja ta zwraca więc uwagę na cel, jakim jest świadome, refleksyjne, aktywne uczestnictwo w kulturze, zarówno na poziomie mikro- jak i makrospołecznym. Jak pisze Nikitorowicz, „droga do aktywnego uczestnictwa w kulturze europejskiej i planetarnej prowadzi poprzez przeżycie i zrozumienie własnej tożsamości, uświadomienie zasiedzenia lub osadzenia terytorialnego i komunikację z innymi kulturami” [Nikitorowicz 2011: 7]. Skoro jednym z warunków koniecznych jest komunikacja z innymi kulturami, można byłoby zapytać również o różnicę pomiędzy edukacją międzykulturową i wielokulturową. Joanna Sacharczuk wyjaśnia: „Edukacja wielokulturowa jest odpowiedzią na wyzwania związane z procesami migracji. Natomiast, co warto podkreślić, edukacja międzykulturowa odnosi się do problemów i potrzeb autochtonicznych grup kulturowych zamieszkujących wspólne terytorium. Obejmuje działania edukacyjne związane z obszarami pogranicza kulturowego, gdzie od co najmniej stu lat dwie lub więcej kultur współbytuja ze sobą, tworząc społeczność wieloautochtoniczną” [Sacharczuk 2011: 227]. Nie powinno więc zaskakiwać, że silny ośrodek refleksji nad edukacją międzykulturową powstał na tradycyjnie zróżnicowanym kulturowo (etnicznie, religijnie, językowo) obszarze północno-wschodniego pogranicza Polski.

Kwestię definicji akademickich warto dopełnić zaprezentowaniem wypowiedzi na temat pojęć edukacji kulturowej, edukacji kulturalnej i międzykulturowej, jakie zebrano w czasie wywiadu grupowego z przedstawicielami lokalnego środowiska naukowego. Wzięli w nim udział pracownicy Wydziałów: Filologicznego, Historyczno-Socjologicznego oraz Pedagogiki

i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku. Wypowiedzi akademików nie były w pełni zbieżne, choć zdecydowanie mniej zróżnicowane niż w przypadku opisanych w dalszej części artykułu definicji praktyków. Trudno ustalić, na ile przyczyniła się do tego sama technika badawcza – rozmowa w grupie często sprzyja wypracowywaniu wspólnych stanowisk – jednak sami rozmówcy kilkakrotnie sygnalizowali związek pomiędzy przytaczanymi definicjami a osobistymi doświadczeniami w pracy badawczej i dydaktycznej.

Zgodnie uznano, że w parze edukacja kulturowa – edukacja kulturalna, drugie z pojęć jest węższe. Polega ono na kształceniu do uczestnictwa w kulturze lub nauczaniu pewnych elementów kanonu kultury. W każdym razie, jest to *przygotowanie do zamkniętego tworu* (F11_EKS)⁵. Oczywiście nie oznacza to wartościowania przez rozmówców edukacji kulturalnej jako gorszej. Wręcz odwrotnie, głosy badanych podkreślały, że edukacja kulturowa i kulturalna mogą (lub powinny) być prowadzone równoległe, bądź też, że edukacja kulturalna jest swego rodzaju podstawą dla edukacji kulturowej. Najpełniej opisuje to następująca wypowiedź: „Moje rozróżnienie jest takie, że edukacja kulturalna to kształcenie do uczestniczenia w kulturze i potem poprzez uczestniczenie w kulturze kształcenie różnego typu postaw, które się mogą przekładać w edukację kulturową. (...) Ja edukację kulturalną traktuję bardzo pragmatycznie i na bardzo podstawowym poziomie, czyli mam kontakt z młodzieżą i wiem, jak ważne jest wykształcenie nawyku partycypowania w kulturze przy różnych jej formach. To jest dla mnie edukacja kulturalna, (...) przez to kształtujemy postawę kulturową”. (F11_EKS)

Edukacja kulturowa jest więc pojęciem szerszym, które może oznaczać przekazywanie wiedzy o kulturze w szerokim tego słowa znaczeniu, choć prócz tego może chodzić również o *kształtowanie postaw w stosunku do kultury własnej i innych* (F11_EKS) oraz przekazywanie wzorów zachowań. Te postawy i wzory zachowań – jak zaznaczono – wiążą się często z koniecznością poznawania i rozumienia innych, otaczających odbiorców kultur, czyli pojęciem edukacji międzykulturowej, którym posługiwali się przede wszystkim badani związani z Wydziałem Pedagogiki i Psychologii. Innymi słowy, edukacja międzykulturowa traktowana była w czasie wywiadu jako

⁵ Cytaty z wywiadów indywidualnych i grupowych będą zapisywane kursywą i zamykane odpowiednią sygnaturą, w której pierwsza litera oznacza rodzaj wywiadu (I – indywidualny, F – fokusowy, grupowy), po niej następuje liczba porządkowa wywiadu, a na końcu symbol grupy badanych (EKS – eksperci, ED – placówki edukacyjne, NGO – organizacje pozarządowe). Dla przykładu, sygnatura [F11_EKS] oznacza, że mamy do czynienia z wypowiedzią z wywiadu fokusowego (nr 11), przeprowadzonego z ekspertami.

szczególny wariant edukacji kulturowej, typowy dla zróżnicowanych kulturowo społeczności. W jednej z wypowiedzi zwrócono również uwagę na charakterystyczną metodę edukacji kulturowej: *Mi się wydaje, że w edukacji kulturowej ważny jest też punkt wyjścia, (...) żeby nie zakładać takiego monologu, jaki pedagodzy często zakładają, że ja chcę was nauczyć czegoś jako młodszych, jako uczniów, jako studentów. Edukacja kulturalna jest właśnie przygotowaniem do takiego zamkniętego tworu i ja bym tego unikał, dlatego byłbym za tą pierwszą nazwą [edukacją kulturową], która jest szersza, bo wygodniej by się w niej poruszać [F11_EKS].*

Podsumowując, badani akademicy zwracali uwagę, że edukacja kulturowa jest procesem szerszym lub głębszym od edukacji kulturalnej, chociaż obie kategorie działań wobec (potencjalnych) odbiorców kultury wydają się niezbędne. Edukacja kulturowa ma na celu przekazywanie wiedzy o kulturach (własnych i obcych), a jednocześnie kształtowanie postaw pozwalających na refleksyjne przeżywanie zróżnicowanego kulturowo świata. Ważne jest również, aby nie była prowadzona *ex cathedra*, lecz przez dialog pomiędzy zanurzonymi w kulturze podmiotami. Wydaje się, że specyfika wypowiedzi ekspertów znających lokalny kontekst województwa podlaskiego może polegać na wyraźnym odniesieniu się do sytuacji zróżnicowania kulturowego. Tym samym, przenikają się tu pojęcia edukacji kulturowej i międzyculturowej.

Omawiając rozumienie pojęcia edukacji kulturowej wśród praktyków – edukatorów i animatorów kultury – warto rozpocząć od wyników badania przeprowadzonego w czasie konferencji zorganizowanej przez Wojewódzki Ośrodek Animacji Kultury w Białymstoku w kwietniu 2016 roku. W wydarzeniu tym miały wziąć udział osoby zaangażowane w edukację kulturową lub kulturalną w regionie. Uczestnicy konferencji zostali zachęceni do uzupełnienia na odpowiednich kuponach zdania rozpoczynającego się od słów: „Edukacja kulturowa według mnie jest...”. W ten sposób uzyskano 46 odpowiedzi o różnym stopniu złożoności. Niektóre bardzo ogólne lub spisane w formie krótkiego równoważnika zdania, inne były – wydaje się – dobrze przemyślanymi i szczegółowymi wypowiedziami. Zebrane wypowiedzi były anonimowe⁶, nie można więc ustalić, czy miejsce pracy lub pochodzenia w znaczący sposób wpływało na rozumienie pojęcia edukacji

⁶ Badani samodzielnie uzupełniali kupony i zostawiali je w wyznaczonym do tego miejscu, nie było więc ryzyka efektu ankierskiego, bądź rozpoznawania osób udzielających odpowiedzi przez członków zespołu badawczego.

kulturowej. Należy jednak zwrócić uwagę na fakt, że uzyskane definicje były zróżnicowane i trudno jest znaleźć wśród nich wyraźną tendencję, a nawet jeden wspólny mianownik. Sugeruje to, że edukacja kulturowa jest (według praktyków) kategorią niezwykle pojemną.

Starając się zinterpretować uzyskane w ten sposób definicje edukacji kulturowej, ustalono, że większość z nich orientuje się wobec dwóch wymiarów. Pierwszy, który można określić jako wymiar odbiorców, rozciąga się wzdłuż osi indywidualne-zbiorowe. W uzyskanych definicjach zwracano bowiem uwagę bądź to na zbiorowości, które powinny być odbiorcami lub beneficjentami edukacji kulturowej (przede wszystkim zwracano uwagę na dzieci i młodzież), bądź na jednostki, które dzięki edukacji kulturowej mogą zwiększyć swoją wiedzę, kompetencje, skonstruować indywidualną tożsamość. Oczywiście, dychotomia ta jest do pewnego stopnia pozorna, ponieważ można założyć, że działania edukacyjne wobec jednostek niechybnie w swoich skutkach przełożą się na poziom grupowy i na odwrót. W tym wypadku chodzi jednak raczej o to, jak edukatorzy i animatorzy ustalają hierarchię celów swojej pracy. Czy priorytetem są wypowiedziane wprost działania na rzecz zbiorowości (pokolenia, społeczeństwa, narodu i innych), czy też praca z konkretnymi ludźmi i dbanie o ich rozwój. Drugi z wymiarów, który można określić jako aksjologiczny, rozciąga się wzdłuż osi konserwatywne-progresywne. Okazuje się, że podczas gdy w niektórych definicjach zwracano uwagę na rolę edukacji kulturowej jako czynnika wspierającego pozytywnie rozumianą zmianę społeczną, uczącego kreatywnego, twórczego, krytycznego uczestnictwa w kulturze, w innych pisano raczej o kultywowaniu dziedzictwa regionalnego (rzadziej narodowego), przywiązaniu do tradycji, wartości, uczestnictwa w tzw. kulturze wysokiej. Wydaje się, że główne myśli zaprezentowane w 46 zebranych definicjach stanowią wypadkowe postaw ich autorów wobec dwóch opisanych wyżej wymiarów. Schemat 1 prezentuje najbardziej typowe lub zsyntetyzowane wypowiedzi w odniesieniu do osi indywidualne-zbiorowe oraz konserwatywne-progresywne.

Podczas gdy elementy definicji z prawej strony schematu pokrywają się w dużej mierze z przyjętym wyżej rozumieniem edukacji kulturowej, o tyle jego lewa część odpowiada raczej pojęciu edukacji kulturalnej. Wśród uzyskanych odpowiedzi podejścia te były reprezentowane mniej więcej po równo. Opisanie w dalszej części tekstu wyniki wywiadów pogłębionych wskazują jednak, że rozumienie edukacji kulturowej może zmieniać się w zależności od typu podmiotu (sektora), który reprezentowali rozmówcy. Kwestia definicji edukacji kulturowej była poruszana w wywiadach pogłę-

bionych przeprowadzonych z praktykami reprezentującymi między innymi placówki oświatowe (głównie szkoły i przedszkola), instytucje kultury oraz organizacje pozarządowe działające na obszarze województwa podlaskiego. Uzyskane odpowiedzi potwierdziły, że edukacja kulturowa jest pojęciem niejednoznacznym, a jednocześnie – w opinii większości badanych – bardzo szerokim.

Schemat 1. Elementy definicji edukacji kulturowej według praktyków



Źródło: opracowanie własne.

Nauczyciele nieco częściej, w porównaniu z pozostałymi grupami badanych, mieli tendencję do definiowania edukacji kulturowej wyłącznie poprzez jej efekty – podawali przykłady skojarzeń, działań, instytucji, które z tym pojęciem się wiążą. Zdarzały się też w rozmowach z nimi próby unikania odpowiedzi na pytanie o sposób rozumienia edukacji kulturowej⁷. Wypowiadane w wywiadach definicje edukacji kulturowej, jak wspomni-

⁷ W toku autoewaluacji badania ustalono, że na niektórych badanych pytanie o rozumienie edukacji kulturowej – znajdujące się w zasadzie na początku scenariusza wywiadu – mogło sprawić wrażenie pytania o wiedzę. W rezultacie mogło to powodować dyskomfort i skutkować próbami uchylecia się od odpowiedzi lub skonstruowaniem bezpiecznej, szerokiej definicji. Z drugiej strony, w związku z nieprzejrzystością i słabym upowszechnieniem pojęcia „edukacja kulturowa” w praktyce językowej, trudno wyobrazić sobie pogłębioną rozmowę na ten temat, bez uprzedniego ustalenia, co rozmówcy mają na myśli.

nano wcześniej, analizować można w odniesieniu do dwóch wymiarów: odbiorców oraz aksjologicznego. W tym przypadku, szczególnie wyraźny wydaje się wymiar aksjologiczny przytaczanych definicji. Zebrany materiał badawczy pozwala bowiem zauważyć, że większość proponowanych przez badanych definicji znaczeniowo lokuje się bliżej bieguna konserwatywnego. Innymi słowy, większość badanych przedstawicieli oświaty widzi istotę edukacji kulturowej w: 1) przygotowaniu uczniów do odbioru wytworów kultury oraz do uczestnictwa w tzw. kulturze wysokiej; 2) pielęgnowaniu i przekazywaniu tradycji, dziedzictwa regionalnego, rzadziej narodowego.

Warto podkreślić, że wielu badanych używało wymiennie określeń „edukacja kulturowa” i „edukacja kulturalna” (także „edukacja poprzez sztukę” i „edukacja artystyczna”), traktując je jak synonimy. Niekiedy próbowano sensory wspomnianych pojęć rozgraniczyć, choć zdarzało się, że czyniono to opierając się na dosyć niejasnych kryteriach, jak na przykład: *Edukacja kulturowa to jest edukacja związana z tradycją, z regionem. Kulturalna to taka, która bardziej współczesne działania przybliża* [I6_ED]. Z łatwością można przecież wskazać przykłady działań współczesnych, a jednocześnie związanych z regionem. Należy więc domniemywać, że część badanych, dopytywana o istnienie ewentualnej różnicy pomiędzy pojęciami czuła się niejako w obowiązku, by takie różnice wskazać. W codziennej praktyce jednak sztywnego podziału definicyjnego nie potrzebuje i nie stosuje.

Przedstawiciele oświaty znacznie rzadziej formułowali definicje jednoznacznie progresywne, w ramach których istotę edukacji kulturowej stanowią działania skierowane na kształcenie umiejętności samodzielnego, krytycznego myślenia oraz twórczego przetwarzania odbieranych treści kultury. Za takie uznać możemy definicje przytoczone poniżej: *Co jest celem [edukacji kulturowej]? To, co jest celem działalności szkoły w ogóle, to znaczy pomoc młodzieży w uzyskaniu jakiejś podstawy do dalszego rozwoju po prostu, do samodzielnego myślenia też. Edukacja kulturowa nie równa się w moim rozumieniu jakiejś indoktrynacji swego rodzaju, typu tam polityka historyczna, taka czy inna. Po prostu to ma być uczenie samodzielnego myślenia w oparciu o (...) wartości przyjęte w naszym kręgu i to powinno dotyczyć wszystkich przedmiotów i całej działalności szkoły* [I2_ED]. *Edukacja kulturowa to edukacja dotycząca kultury szeroko rozumianej, wprowadzanie do obioru kultury, udziału w kulturze oraz jej tworzeniu.* [I4_ED].

Wszyscy badani wskazywali na procesualny charakter edukacji kulturowej, akcentując wagę, długie trwanie i wieloetapowość owego procesu. Przedstawiciele oświaty zgodnie potwierdzali też rozłożoną na rozmaite podmioty odpowiedzialność za powodzenie takiej edukacji. Podkreślano

fakt, że muszą być w nią zaangażowani różni aktorzy społeczni (instytucje kultury, organizacje pozarządowe, rodzina, szkoła), których działania powinny być wobec siebie komplementarne. Różnice zdań wśród badanych pojawiły się na poziomie oceny własnego „wkładu” w skutecznie realizowaną edukację kulturową oraz wyzwań, jakie w tym obszarze stawiają sobie badani nauczyciele. Za swoje podstawowe zadanie nauczyciele uznawali najczęściej bycie łącznikami z instytucjami kultury (głównie podczas klasowych wizyt w kinach, teatrach, muzeach lub gościnnych spektakli realizowanych na terenie placówki oświatowej). Drugą ich powinnością miało być uczenie, przekazywanie zasad *savoir-vivre*, kultury osobistej. Inni badani nauczyciele zadania związane z realizacją treści edukacji kulturowej w ramach pracy dydaktycznej postrzegali zgoła inaczej. Po pierwsze, opowiadali się za realizacją działań i inicjatyw ściśle nakierowanych na takie treści, tj. realizowanie projektów, konkursów, działań tematycznych dotyczących na przykład zróżnicowania kulturowego w regionie lub sztuki współczesnej. Po drugie, podkreślali konieczność realizowania takich treści zarówno w ramach godzin dydaktycznych objętych programem nauczania, jak i w ramach dodatkowych zajęć pozalekcyjnych, a także w toku edukacji nieformalnej. Obie kategorie odpowiedzi zgodnie sugerowały, że edukacja kulturowa to proces, który odbywa się raczej poza ograniczonym podstawą programową systemem lekcyjnym.

Przedstawiciele instytucji kultury, na tle pozostałych badanych grup, zaprezentowali najwięcej precyzyjnych definicji edukacji kulturowej. Nieco częściej były one zbliżone do bieguna konserwatywnego. W pojedynczych przypadkach badani prezentowali też postawę, którą roboczo nazwać można „syndromem praktyka”, czyli mieli trudności z ujęciem w słowa istoty edukacji kulturowej, a próby zaprezentowania syntetycznej definicji ustępowały ostatecznie definicjom enumeratywnym, wyliczającym wszelkie możliwe działania instytucji.

Badani przedstawiciele instytucji kultury formułujący definicje zbliżone do bieguna konserwatywnego najczęściej utożsamiali edukację kulturową z: 1) doskonaleniem umiejętności odbiorców w ramach poszczególnych dziedzin sztuki (rysunek i malarstwo, muzyka, teatr, film); 2) przygotowywaniem jednostek do odbioru treści kultury oraz do uczestnictwa w kulturze (zwłaszcza w tzw. kulturze wysokiej); 3) przekazywaniem tradycji, dziedzictwa regionalnego lub narodowego, lokalnej historii. Mniejsza część pracowników instytucji kultury sformułowała definicje, które uznać można za progresywne. W obrębie tego rodzaju definicji, badani za istotę edukacji kulturowej uznawali: 1) przygotowywanie odbiorców kultury

do samodzielnego, krytycznego odbioru treści kultury i sztuki; 2) przygotowywanie odbiorców do roli (współ)twórców kultury i sztuki; 3) kształtowanie postaw tolerancji, społecznej wrażliwości i otwartości. Podobnie jak w przypadku nauczycieli, część badanych traktowała sformułowania „edukacja kulturowa” i „edukacja kulturalna” jak synonimy, inni natomiast próbowali znaczenia obu pojęć rozgraniczać. W takich przypadkach, za podstawowe zadanie edukacji kulturalnej pracownicy instytucji uznawali zwykle zapoznawanie odbiorców z poszczególnymi dziedzinami kultury i sztuki. Edukację kulturową widzieli natomiast jako pojęcie szersze, którego istotę stanowi proces kształtowania świadomych uczestników życia społecznego.

Znaczna część badanych pracowników instytucji postrzegała edukację kulturową jako proces długotrwały i skomplikowany. Co ciekawe, jego organizowanie i sprawne prowadzenie, zdaniem rozmówców, powinno pozostawać właśnie w gestii instytucji kultury. W przeciwieństwie do wywiadów z przedstawicielami placówek oświatowych, incydentalnie mówiono tu bowiem o organizacjach pozarządowych, szkołach czy rodzinach, jako współodpowiedzialnych za tego rodzaju działania.

W przypadku osób związanych z organizacjami pozarządowymi, podobnie jak w wywiadach przeprowadzanych z przedstawicielami innych sektorów, sposoby rozumienia edukacji kulturowej były różnorodne. Można jednak zauważyć, że dominujący sposób myślenia o edukacji kulturowej mieści się tym razem bliżej bieguna działań progresywnych niż konserwatywnych. Tym samym, badani związani z trzecim sektorem różnią się od częściej posługujących się definicjami konserwatywnymi przedstawiciele instytucji kultury oraz placówek oświatowych.

W wywiadach z przedstawicielami organizacji pozarządowych edukacja kulturowa była postrzegana najczęściej przez pryzmat animacji społeczności lokalnej lub poszczególnych jej członków. Nie chodziło tutaj o uczestnictwo w wydarzeniach kulturalnych, ale o zmianę sposobu widzenia rzeczywistości, poprawę relacji z innymi, lepsze funkcjonowanie w świecie społecznym. Jedna z animatorek posługiwała się w tym kontekście pojęciem „reanimacja kulturowa”, wskazując tym samym, że edukacja kulturowa może być postrzegana przez pryzmat wprowadzania pozytywnych zmian w dysfunkcjonalnych, źle działających zbiorowościach czy grupach. Pojawiły się również wypowiedzi mówiące, że edukacja kulturowa to prostu zetknięcie się z jakąś kulturą, a zwłaszcza sytuacja poznawania i doświadczania kultur mniej znanych (kultur „Innych”, np. mniejszości

czy subkultur). W tym przypadku rozumienie edukacji kulturowej zbliża się do pojęcia edukacji międzykulturowej lub edukacji do wielokulturowości i wiąże się przede wszystkim z pracą na rzecz likwidacji funkcjonujących w społeczeństwie uprzedzeń i negatywnych stereotypów.

W wywiadach z przedstawicielami organizacji pozarządowych widoczna jednak była również edukacja kulturowa rozumiana bardziej konserwatywnie. Bardzo ważnym wątkiem poruszonym w wywiadach było dziedzictwo związane z kulturą tradycyjną, wiejską, często w powiązaniu z kulturą mniejszości narodowych zamieszkujących licznie zwłaszcza południową część województwa podlaskiego. Niektóre odpowiedzi ukazywały edukację kulturową jako działania przekazujące elementy kanonu kultury lub umiejętności artystyczne. W tych przypadkach szczególną uwagę zwracano na ofertę różnego rodzaju zajęć kierowanych do grup i osób, które z różnych przyczyn mają mniejszy kontakt z kulturą wymagającą (np. wykluczeni ekonomicznie, niepełnosprawni, dzieci), co wiązało się również z zaznaczeniem podziału na tak zwaną kulturę wysoką i popularną, na profesjonalistów i nieprofesjonalistów. Pokazuje to na przykład poniższa wypowiedź: *Dla mnie edukacja kulturowa to jest takim przybliżeniem kultury i sztuki osobom, które nie miały z nią za wiele wspólnego, z wykorzystaniem różnego rodzaju metod. Pedagogika teatru czy takie działania już stricte ze społecznością, czyli community art, sztuka społeczności. Edukacja kulturowa, która jest tak naprawdę zbiorem różnego rodzaju metod wykorzystywanych do przybliżania kultury i sztuki, no, nieprofesjonalistom, ludziom, którzy nie są w tym zakresie wyedukowani albo też po prostu, może to trochę brzmi brzydko, po prostu nigdy nie mieli takich narzędzi, którymi mogliby zrozumieć zakres, znaczy czym jest kultura i sztuka, w takim rozumieniu kultury mniej popularnej czy sztuki właśnie współczesnej [I5_NGO].*

Podsumowując, wśród osób zaangażowanych w działania z zakresu edukacji kulturowej lub kulturalnej w województwie podlaskim, samo pojęcie edukacji kulturowej wciąż pozostaje niejednoznaczne. Wydaje się, że badani nieco częściej konstruowali definicje konserwatywne, związane z jednokierunkowym przekazem kanonu kultury lub dziedzictwa lokalnego, tym samym zbliżając się do akademickiego rozumienia edukacji kulturalnej. Definicje bardziej progresywne, zbieżne z przytoczonym w pierwszej części artykułu rozumieniem edukacji kulturowej, pojawiały się najczęściej wśród osób reprezentujących trzeci sektor. Może to sugerować, że o takie myślenie i działania łatwiej jest wśród podmiotów bardziej elastycznych, pracujących

często w trybie projektowym, w odróżnieniu od silniej zhierarchizowanych, zbiurokratyzowanych instytucji kultury i placówek oświatowych. Typowe dla wszystkich badanych było natomiast odwoływanie się do zróżnicowania kulturowego regionu, traktowanie pojęcia edukacji kulturowej jako bliskiego edukacji międzykulturowej.

Inne informacje zebrane w trakcie wywiadów jakościowych z praktykami pozwalają przypuszczać, że podejmowane przez nich faktyczne działania nie muszą pozostawać w ścisłym związku z przyjmowanymi przez animatorów i edukatorów roboczymi definicjami. W części przypadków badani sprawiali wręcz wrażenie, że definicje są dla praktyki po prostu zbędne. Niemniej jednak, jeśli pojęcie edukacji kulturowej ma stać się nie tylko przedmiotem akademickiej refleksji, ale również polityki kulturalnej państwa czy komunikacji pomiędzy animatorami i edukatorami kultury, wydaje się, iż konieczna jest dalsza, poszerzona refleksja i dyskusja na ten temat – ustalenie i upowszechnienie najważniejszych cech edukacji kulturowej i różnic pomiędzy nią a edukacją kulturalną, czy międzykulturową. Niniejszy artykuł miał na celu stworzenie dogodnego punktu wyjścia do dalszych badań i działań, przez nakreślenie ogólnych ram rozumienia tego pojęcia przez animatorów i edukatorów kultury z województwa podlaskiego.

Bibliografia

- Regulamin Programu Narodowego Centrum Kultury Bardzo Młoda Kultura*, nck.pl/media/attachments/315633/Regulamin_BMK.pdf, [16.11.2016].
- Białous M., Kiszkiel Ł., Skowrońska M., Sztopy-Rutkowska K. (2016), *Diagnoza stanu edukacji kulturowej w województwie podlaskim*, Białystok.
- Fatyga B. (2009), *Jakiej kultury Polacy potrzebują i czy edukacja kulturalna im ją zapewnia?*, Warszawa.
- Ferenz K. (2000), *Edukacja kulturalna jako nadawanie kształtu ideom*, [w:] *Edukacja kulturalna dzieci i młodzieży*, red. B. Idzikowski, E. Narkiewicz-Niedbalec, Zielona Góra
- Gajda J. (red.), (1998), *Pedagogika kultury*, Lublin.
- Jagodzińska K. (2013), *Edukacja kulturalna na rzecz kreatywności i innowacyjności*, [w:] J. Hausner, A. Karwińska, J. Purchla, *Kultura a rozwój*, Warszawa.
- Knaś P. (2014), *Animacja i edukacja kulturowa. Czy kulturowość wypiera kulturalność?*, cpe.poznan.pl/?s=kna%C5%9B, [19.09.2016].
- Kosińska M. (2012), *Polityka edukacji – krytyka kultury. W stronę performatywnej pedagogiki krytycznej*, [w:] *Edukacja kulturalna jako projekt publiczny?*, red. M. Kosińska, K. Sikorska, A. Skórzyńska, Poznań.

- Kosińska M. (2014), *Edukacja kulturowa*, [w:] *Edukacja kulturowa. Poręcznik*, red. R. Kos-hany, A. Skórzyńska, Poznań.
- Krajewski M., Schmidt F. (2014), *Animacja/edukacja. Możliwości i ograniczenia edukacji i animacji kulturowej w Polsce*, Kraków.
- Kunikowski S. (2013). *Pedagogika kultury wobec wyzwań współczesności*, „Zeszyty Naukowe WSHE. Nauki Pedagogiczne”, nr 26.
- Nikitorowicz J. (2003), *Edukacja międzykulturowa*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, Warszawa.
- Nikitorowicz J. (2011), *Od Federacji Zespołów Badań Pogranicza do Stowarzyszenia Wspierania Edukacji Kulturowej*, „Pogranicze. Studia Społeczne”, t. XVII, cz. 1.
- Olbrycht K. (2010), *Edukacja kulturalna – potrzeby, uwarunkowania, perspektywy*, regionalneobserwatoriumkultury.pl/kon2.html?file=tl_files/fotki%20kk/Edukacja%20kulturalna%20%20Katarzyna%20Olbrycht.pdf, [19.09.2016].
- Sacharczuk J. (2011), *Wielokulturowy Białystok – wstęp do rozważań na temat wyzwań współczesnej edukacji międzykulturowej*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w Polsce wobec nowych wyzwań*, red. A. Paszko, Kraków.
- Suchodolski B. (1990), *Wychowanie mimo wszystko*, Warszawa.
- Silverman D. (2007), *Interpretacja danych jakościowych*, Warszawa.

SUMMARY

Education for culture from the perspective of cultural animators and educators in the Podlasie region

The publication aim is to familiarize the concept of education for culture and report how it is understood among cultural animators and educators in the Podlasie region, Poland. The article presents academic definitions of education for culture, similarities and differences between this concept and other terms, such as cultural education, intercultural education and multicultural education. Furthermore, it presents the ways of defining the concept of education for culture by people involved in the cultural activities in Podlasie region. Comparison of these perspectives shows the specifics of local cultural animators and educators – their ideas, aspirations and problems. Apparently, their definitions are varied by the type of institution they represent, still, the most common way of defining education for culture is conservative, close to the definition of cultural education.

KEYWORDS: education for culture, cultural education, intercultural education, cultural policy, Podlasie region

INFORMACJA DLA AUTORÓW „POGRANICZE. STUDIA SPOŁECZNE”

Nadesłane artykuły nie powinny być wcześniej publikowane. Ich jakość merytoryczna zostanie poddana anonimowej recenzji.

Wymogi techniczne tekstów: czcionka Times New Roman (bez pogrubień, pochyleń, podkreśleń), wielkość czcionki 12 pkt., interlinia 1,5 wiersza, marginesy 2,5 cm.

Maksymalna objętość tekstu 12 stron.

Język publikacji: polski lub kongresowy.

Układ artykułu: konieczne jest zamieszczanie tytułu i streszczenia artykułu w języku angielskim (maksymalnie 15 wierszy) wraz z wyodrębnionymi słowami kluczowymi (maksymalnie 5).

Artykuły należy nadsyłać w formatach Word (plik .doc, lub .rtf). Materiał ikonograficzny znajdujący się w tekście należy przysyłać jako osobne pliki (obrazy w dowolnym formacie graficznym, wykresy w formacie .xls, tabele w .doc lub .xls).

Autorów prosimy o załączenie krótkiej informacji na temat miejsca pracy, tytułu naukowego i adresu do korespondencji (e-mail oraz telefon).

Opisy bibliograficzne cytowanych publikacji należy umieścić w porządku alfabetycznym na końcu artykułu, np.:

Anderson B. (1997), *Wspólnoty wyobrażone. Rozważania o źródłach i rozprzestrzenianiu się nacjonalizmu*, Kraków.

Kurcz I. (2001), *Zmiany stereotypów: jej mechanizmy i granice*, [w:] M. Kofa, A. Jasińska-Kania (red.), *Stereotypy i uprzedzenia. Uwarunkowania psychologiczne i kulturowe*, Warszawa.

Kłoskowska A. (1992), *Tożsamość i identyfikacja narodowa w perspektywie historycznej i psychologicznej*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 1.

Cytaty wewnątrz tekstu powinny zawierać w nawiasie nazwisko cytowanego autora, rok wydania książki/artykułu i strony np. [Anderson 1997: 3]. Przy cytowaniu publikacji dwóch lub trzech autorów należy umieścić w nawiasie wszystkie nazwiska, np.

[Kofa, Jasińska-Kania 2001: 3], a w przypisie końcowym: Kofa M., Jasińska-Kania A. (red.), *Stereotypy i uprzedzenia. Uwarunkowania psychologiczne i kulturowe*, Warszawa.

Przy cytowaniu publikacji powyżej trzech autorów należy w przypisie w tekście i w przypisie końcowym umieścić nazwisko (w końcowym z literą imienia) pierwszego autora z dopiskiem i in.

Strony internetowe: adres internetowy np. www.gov.pl, [01.03.2005].

Kontakt z redakcją czasopisma: „Pogranicze. Studia Społeczne”:

Instytut Socjologii, Uniwersytet w Białymstoku

Pl. Uniwersytecki 1, Białystok 15-420

tel. 85 745-71-04

Sekretarze redakcji: Małgorzata Skowrońska, Katarzyna Niziołek
e-mail: pogranicze@uwb.edu.pl

