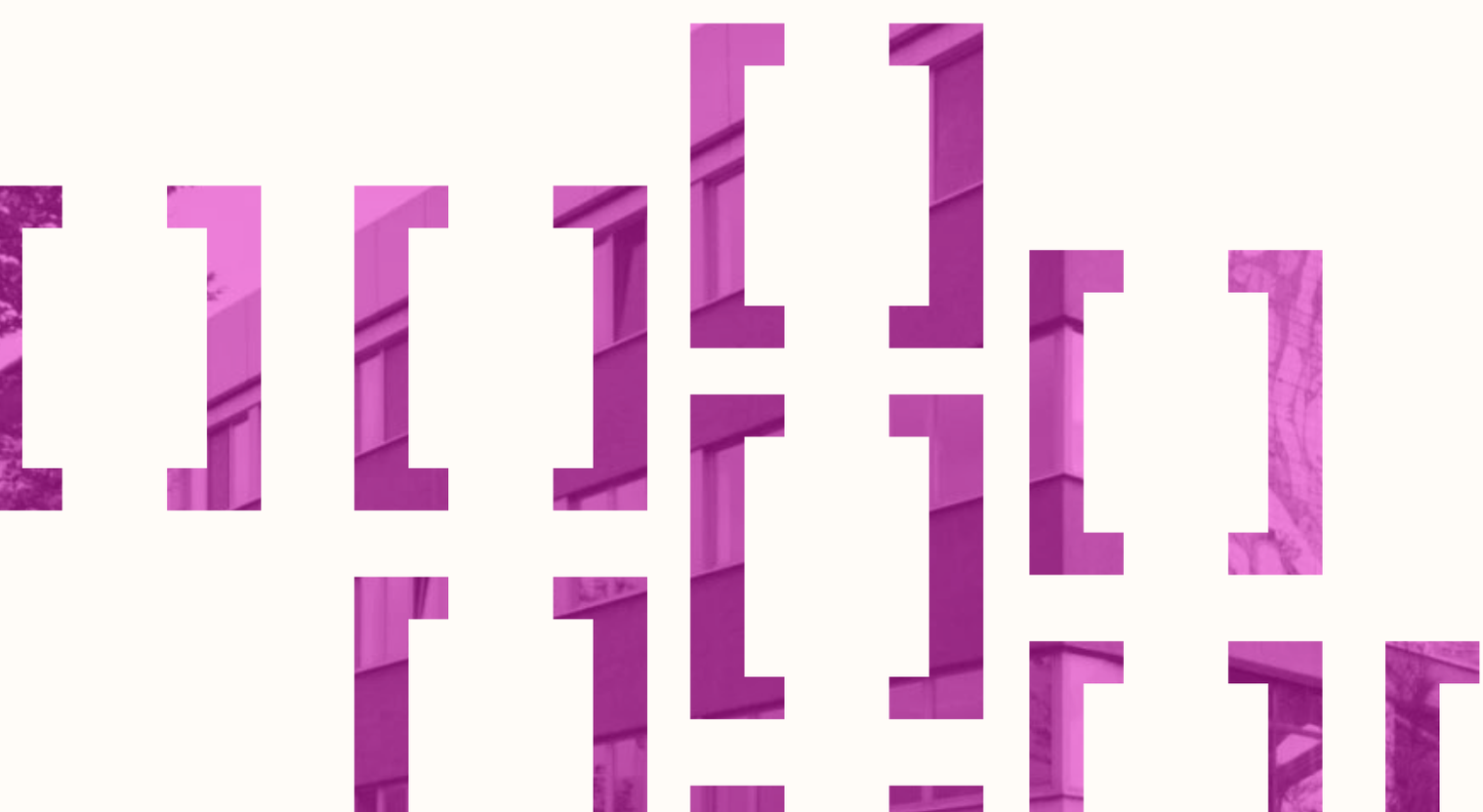
WIĘCEJ ZE STUDIOWANIA

# Doświadczenie studiowania na dzisiejszym Uniwersytecie

**Raport z badania jakościowego przeprowadzonego na Uniwersytecie w Białymstoku, Uniwersytecie Śląskim i Uniwersytecie Warszawskim**

**Warszawa, wrzesień 2025**



WIĘCEJ ZE STUDIOWANIA

UNIWERSYTET WARSZAWSKI | WYDZIAŁ SOCJOLOGII

UNIWERSYTET ŚLĄSKI W KATOWICACH

**Autorzy:** Małgorzata Cząstka, Michał Dawidziuk, Michał Zaraś

**Kierowniczka projektu:** prof. dr hab. Anna Giza-Poleszczuk

**Zespół białostocki:** dr Katarzyna Sztop-Rutkowska, dr Maciej Białous, Dominika Danowska, mgr Justyna Józwowicz, dr Łukasz Kiszkiel, Agnieszka Morozowska, Jan Popławski, Małgorzata Skowrońska

**Zespół śląski:** dr hab. Michał Krzykawski Barbara Bubik, Paweł Ficek, Wiktoria Moczarska, Piotr Piasek, Maciej Wlazło

**Zespół warszawski:** prof. dr hab. Anna Giza-Poleszczuk, Małgorzata Cząstka, Michał Dawidziuk, Jadwiga Elznerowicz, Adam Pajor, Michał Zaraś

**Oprawa graficzna:** Ola Cząstka

**Zadanie finansowane ze środków:**

Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego

Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego

# Spis treści


Wstęp 5
Metodologia 7
Główne wnioski 8
Kontekst uczelni i regionów 11
Dane demograficzne 11
Pomiędzy polityką wyrównywania szans a logiką konkurencyjności 13
Czy dziedzina studiów może warunkować doświadczenie studiowania? 20
Sytuacja bytowo-materialna 24
Kapitał kulturowy i społeczny 24
Praca zarobkowa i obciążenie 28
Wsparcie instytucjonalne i infrastruktura uczelni 31
Wnioski 34
Droga na studia 36
Pójście na studia jako oczywistość 36
Wyobrażenia na temat studiowania 39
Wybór kierunku studiów 41
Wnioski 46
Oczekiwania wobec studiów a rzeczywistość uczelniana 48
Do czego służą studia? 48
Zetknięcie z uczelnianą rzeczywistością 50
Czym są studia dla studiujących? 53
Wnioski 55
Program i organizacja studiów w doświadczeniu osób studiujących 57
Wrażenie chaosu w programie studiów – jak się w nim odnaleźć? 57
Za dużo czy za mało? Walka z tempem studiów 60

Kontynuujący i przychodzący – wyzwania spójności programu na studiach II stopnia 61
ECTS – formalność czy czynnik wpływający na studia? 65
Wnioski 67
Zajęcia 69
Dobre i złe zajęcia 69
Kryteria wyboru zajęć 73
Wybór czy pozór wyboru? 75
Wnioski 76
Osoby studiujące o prowadzących, relacjach i pracy akademickiej 78
Prowadzący, którzy ożywiają zajęcia 78
Poza salą wykładową 82
Promotorstwo, czyli najbliższa relacja poza zajęciami 83
Wyobrażenia o pracy w akademii 85
Wnioski 88
Relacje międzystudenckie w świecie zmienności i indywidualizacji 89
Relacje studenckie w cieniu zmienności i przyspieszenia 89
Między wspólnotą a indywidualizacją 93
Seminarium dyplomowe: potencjał wspólnoty czy indywidualne wyzwanie? 95
Pozorna wspólnota: doświadczenie pracy grupowej 96
Wnioski 96
Bibliografia 98

# Wstęp

Prezentowany raport stanowi podsumowanie eksploracyjnego badania jakościowego przeprowadzonego na trzech wybranych uczelniach publicznych w Polsce: Uniwersytecie Warszawskim, Uniwersytecie Śląskim oraz Uniwersytecie w Białymstoku. Badanie zostało zrealizowane w okresie od listopada 2024 roku do kwietnia 2025 roku i obejmowało częściowo ustrukturyzowane wywiady pogłębione oraz wywiady grupowe (fokusy) z osobami studiującymi na kierunkach społecznych i humanistycznych na tych uniwersytetach. Badanie zostało ograniczone do studentek i studentów studiów I i II stopnia oraz jednolitych magisterskich, realizujących programy studiów w trybie stacjonarnym. Zrealizowanych zostało 37 wywiadów indywidualnych, oraz 8 wywiadów grupowych (obejmujących łącznie 54 osoby).

Celem prezentowanego badania była *identyfikacja głównych problemów doświadczanych przez osoby studiujące*. Chcieliśmy zrekonstruować doświadczenie studiowania i w tym celu analizie zostały poddane następujące jego determinanty i aspekty:

(1) wyniesiony przez naszych rozmówców z domów rodzinnych kapitał: ekonomiczny, społeczny i kulturowy;

(2) sposób, w jaki osoby studiujące trafiają na dany kierunek studiów i uczelnię oraz czy biorą one pod uwagę jakiekolwiek alternatywy dla podjęcia studiów;

(3) jak osoby kończące szkołę średnią wyobrażają sobie studiowanie, czego oczekują od uniwersytetu i jak postrzegają studia będąc już na uczelni;

(4) w jaki sposób osoby studiujące postrzegają program i organizację studiów;

(5) jak definiują dobre i złe zajęcia oraz jakie czynniki uwzględniają przy ich wyborze;

(6) jaki mają obraz pracowników akademickich i jak opowiadają o swoich relacjach z nimi;

(7) jak kształtują się ich relacje rówieśnicze i do jakiego stopnia odczuwają oni atmosferę wspólnotowości na swoim wydziale.

Równolegle prowadziliśmy badanie obejmujące wywiady z pracownikami akademickimi na tych samych uczelniach, którego celem była identyfikacja głównych problemów doświadczanych przez nich w wymiarze kształcenia. Wyniki tego badania są przedstawione w raporcie *Dzisiejszy Uniwersytet w doświadczeniu kadry akademickiej*. Zidentyfikowane w wyniku przeprowadzonych badań problemy i kategorie stały się podstawą do przygotowania i przeprowadzenia badania ilościowego obejmującego reprezentatywną próbę osób studiujących w Polsce (N=3100), którego wyniki zostaną zaprezentowane w oddzielnym raporcie.

Ograniczenie badania eksploracyjnego do osób studiujących na kierunkach społecznych i humanistycznych wynika z faktu, że to kształcenie w tych dziedzinach uległo największym zmianom w związku z przekształceniami szkolnictwa wyższego, które miały miejsce w Polsce po 1989 roku. Chodzi tutaj zwłaszcza o *umasowienie kształcenia* na kierunkach społecznych i humanistycznych, a więc gwałtowne zwiększenie liczby studentów w ogóle i zwiększenie ich liczby przypadającej na jednego nauczyciela akademickiego (por. Giza 2021). Jak pokazujemy w rozdziale 1., taka sytuacja miała miejsce na badanych przez nas uczelniach. W oczywisty sposób wpłynęło to na sposób kształcenia na tych wydziałach i jakość współpracy między studentami a dydaktykami.

# Metodologia

Wywiady (indywidualne i grupowe) na każdym z uniwersytetów prowadzone były przez zespoły złożone ze studentów i pracowników tych uczelni. Te same osoby odpowiadały za rekrutację uczestników badania. Rekrutacja prowadzona była z wykorzystaniem sieci kontaktów uniwersyteckich badaczek i badaczy, a także poprzez posty w mediach społecznościowych publikowane na grupach poszczególnych uniwersytetów, jednostek dydaktycznych i kierunków studiów. Zapraszając studentów i studentki do udziału w badaniu, osoby odpowiedzialne za rekrutację dbały o zróżnicowanie respondentów pod kątem płci i wieku oraz stopnia i kierunku studiów. Ostatecznie próba badawcza objęła: 36 osób z Uniwersytetu Warszawskiego – z Instytutu Etnologii i Antropologii Kulturowej, Instytutu Kultury Polskiej, Wydziału Historii, Wydziału Nauk Ekonomicznych, Wydziału Pedagogicznego, Wydziału Psychologii, Wydziału Socjologii oraz Wydziału Zarządzania; 26 studentek i studentów Uniwersytetu Śląskiego – z Wydziału Humanistycznego oraz Wydziału Nauk Społecznych oraz 28 osób z Uniwersytetu w Białymstoku, studiujących na Wydziale Filozofii i Kognitywistyki, Wydziale Studiów Kulturowych, Wydziale Nauk o Edukacji, Wydziale Socjologii, Wydziale Stosunków Międzynarodowych i Wydziale Prawa. Celem takiego wyboru wydziałów i instytutów było dotarcie do doświadczeń osób studiujących jednostek w różnym stopniu „umasowionych", a więc o różnorodnej liczbie studentów, a także różnej liczbie studentów przypadających na jednego pracownika dydaktycznego. Badanie celowo objęło wydziały i instytuty zróżnicowane pod kątem nastawienia na przygotowywanie osób studiujących do uczestnictwa w rynku pracy czy wykonywania konkretnego zawodu.

Wszystkie wywiady były nagrywane w wersji audio. Sporządzone na podstawie nagrań transkrypcje zostały przeanalizowane przy użyciu programu ATLAS.ti, z uwzględnieniem zarówno kategorii ustalonych przed badaniem, jak i tych wyłonionych z wywiadów ze względu na powtarzające się w nich tematy.

# Główne wnioski

Zarysowane w poniższym raporcie **procesy „umasowienia", wdrażania logiki konkurencyjności i zaleceń unijnych** w sektor szkolnictwa wyższego, doprowadziły do zasadniczych zmian w sposobie funkcjonowania dzisiejszego Uniwersytetu i tym samym – doświadczeniu studiujących na nim osób.

Jak wynika z analizy działalności socjalnej trzech uwzględnionych w badaniu Uniwersytetów, za wzrostem liczby osób studiujących po transformacji ustrojowej nie poszedł proporcjonalny wzrost infrastruktury i wsparcia socjalnego. Dzisiejsze Uniwersytety – na których ciąży systemowa presja w postaci rankingów i algorytmicznych mechanizmów finansowania – zachęcane są do **ulepszania wskaźników konkurencyjności**, tj. umiędzynarodowienia, co odbywa się **kosztem polityki wyrównywania szans**.

W związku z tak zdefiniowanymi priorytetami uczelni, dostęp do publicznej edukacji wyższej okazuje się naznaczony **nierównościami społecznymich**, które nie są wystarczająco niwelowane przez instytucjonalne mechanizmy i narzędzia wyrównywania szans (m.in. akademiki i stypendia socjalne). W efekcie na większość osób studiujących narzucony zostaje **przymus podjęcia pracy zarobkowej, a studiowanie przestaje być centralnym wymiarem** ich aktywności życiowej.

Obniżenie „centralności" studiów w codzienności studenckiej nie wskazuje jednak bynajmniej na całkowitą utratę ich znaczenia. W oczach rozmówców wciąż jawią się one jako **„znaturalizowana konieczność"** – tzn. z jednej strony podjęcie studiów jest czymś oczywistym, wpisanym w społeczne oczekiwania i naciski; z drugiej zaś koniecznym, aby móc konkurować na rynku pracy.

W związku ze wspomnianą społeczną „naturalizacją" studiowania, kandydaci po ukończeniu szkoły średniej często nie widzą poza studiami żadnej alternatywnej ścieżki. Z kolei **system szkolnictwa średniego nie gwarantuje im „przygotowania akademickiego"** rozumianego jako zestaw szczególnych umiejętności przydatnych na akademii (jak chociażby samoorganizacja pracy własnej czy analiza tekstów naukowych). Jednocześnie **materiały informacyjne i promocyjne oferowane przez uczelnie wyższe okazują się niewystarczające do** zbudowania rzetelnego obrazu studiowania na wybranym

kierunku. Wobec tego wybór kierunku jest często losowy, a jego trafność uzależniona od kapitału kulturowego lub społecznego.

W konsekwencji, dzisiejszy Uniwersytet jest miejscem, w którym wyłania się wiele wymiarów **zróżnicowania osób studiujących**. Różnice i nierówności nie rysują się już jedynie w sferze kapitału wynoszonego z rodzinnego domu. Masowe podejmowanie studiów w sposób naturalny sprawia, że kandydaci przychodzą z różnych środowisk i mają odmienne motywacje i wyobrażenia.

**Owa różnorodność** – a dokładniej pogodzenie często sprzecznych oczekiwań osób studiujących – **wydaje się jednym z większych wyzwań dla osób odpowiedzialnych za dydaktykę**. Widać to na przykładzie dość szczególnej sytuacji studiów II stopnia, na których – za sprawą procesu bolońskiego – w jednej sali wykładowej spotykają się studenci zarówno kontynuujący, jak i zmieniający dyscyplinę naukową po studiach licencjackich. Zróżnicowanie merytoryczne studentów, będące konsekwencją zaleceń unijnych, doprowadziło do spiętrzenia problemów, wobec których bezradne pozostają zarówno osoby studiujące, jak i wykładowcy czy kadra zarządcza.

System boloński to tylko jeden z wielu przykładów regulacji czy rozwiązań biurokratycznych, które jawią się osobom studiującym – ale też reszcie społeczności akademickiej – jako coś wobec nich **zewnętrznego, odgórnego, odległego**. Osoby studiujące czują się „wrzucone" do rzeczywistości biurokratycznej, która jest dana, znaturalizowana i tym samym – **jej zmiana jest niemożliwa do wyobrażenia**, a więc należy się do niej dostosować.

Elementy formalnej organizacji studiów – programy, sylabusy, ECTSy – niekiedy odbierane są przez osoby studiujące jako **„zorganizowany pozór"**. Innymi słowy, rozmówcy zauważają, że **pewne rozwiązania mają jedynie sens biurokratyczny**, po prostu muszą zgadzać się „na papierze", a niekoniecznie są sensowne w kontekście ich edukacji. Jako przykłady można podać chociażby: przypadkowe przedmioty w programie studiów mające na celu zapewnienie pensum wykładowcom; dostosowanie tematyki zajęć do wąskiej specjalizacji prowadzących, a nie do „sylwetki absolwenta"; brak pokrycia między wymaganiami wykładowców a przypisaną liczbą punktów ECTS czy wreszcie pozór wyboru zajęć.

Nawet jeśli studenci i studentki identyfikują pewne trudności, to wydaje się, że **na uczelniach brakuje przestrzeni do rozmawiania o problemach i wyzwaniach związanych ze studiowaniem**, a osoby studiujące często nie wiedzą, do kogo mogłyby się z nimi zwrócić. Problemy związane z funkcjonowaniem na uczelni przez część osób traktowane są w kategoriach indywidualnych, a ich rozwiązaniem ma być lepsze dostosowanie się do realiów uczelni lub zmiana kierunku czy wydziału.

Indywidualizacja na dzisiejszym Uniwersytecie nie dotyczy jedynie poczucia odosobnienia we własnych problemach, ale jest również zjawiskiem związanym z mnogością barier w tworzeniu i utrzymywaniu relacji z innymi osobami studiującymi. Zindywidualizowane plany zajęć, niedostatek przestrzeni facylitujących interakcje, a także niekiedy mało wspólnowtotwórczy charakter elementów studiowania takich jak seminaria czy prace grupowe sprawiają, że **proces studiowania staje się raczej indywidualnym, a nie kolektywnym doświadczeniem**.

Na koniec warto wspomnieć o poczuciu **zmienności i przyspieszenia**, które towarzyszy osobom studiującym. Wspomniany podział na studia I i II stopnia, konieczność podejmowania pracy zarobkowej, mnogość obowiązkowych zajęć – to wszystko wpływa na odczuwanie tempa studiów, podczas których rozmówcom często brakuje przestrzeni na zatrzymanie się i zastanowienie nad celowością i sensem ich edukacji. Nagromadzenie licznych obowiązków do zrealizowanie w krótkim czasie sprawia, że zaangażowanie się w każde zadanie wydaje się im wręcz niemożliwe.

01

# Kontekst uczelni i regionów

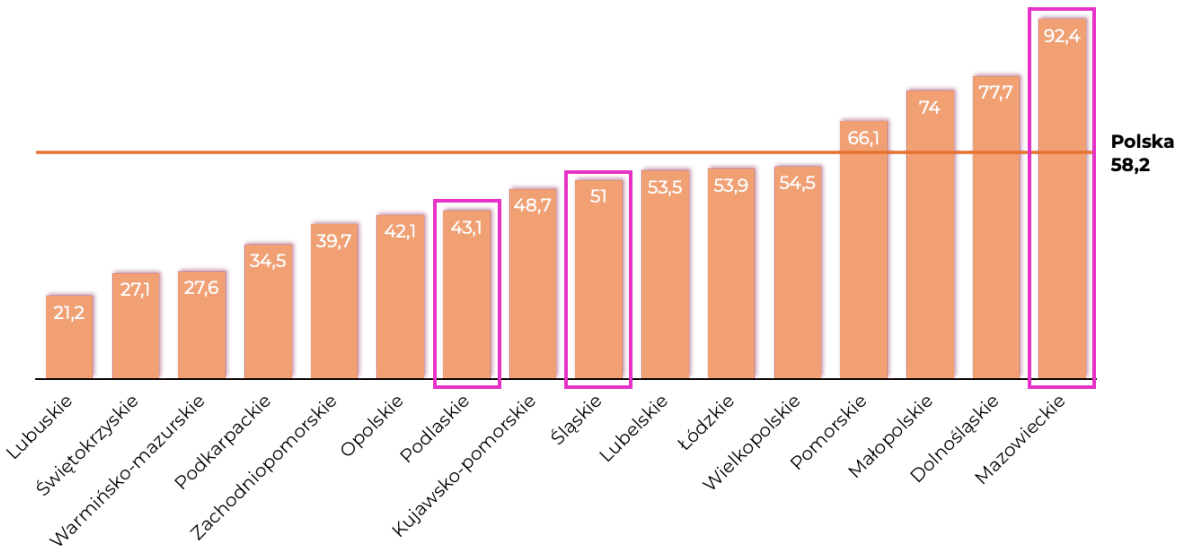
Przed przejściem do omówienia wniosków z badania jakościowego, warto przytoczyć najważniejsze dane kontekstowe, które pozwolą wpisać doświadczenie studiowania na trzech różnych uniwersytetach – Uniwersytecie w Białymstoku (UwB), Uniwersytecie Śląskim (UŚ) i Uniwersytecie Warszawskim (UW) – w szersze ramy.

## Dane demograficzne

Powyższe uczelnie położone są kolejno w województwach: podlaskim, śląskim oraz mazowieckim. Na Wykresie 1. możemy zobaczyć poziomy współczynnika skolaryzacji brutto[1] dla powyższych regionów. Należy mieć na uwadzę, że wskaźnik ten – jak może wskazywać jego nazwa – nie świadczy o szczególnej skłonności młodzieży danego regionu do podejmowania studiów. Mierzy on stosunek liczby wszystkich osób studiujących – także tych napływowych – w danym regionie do liczby jego mieszkańców w wieku 19-24 lata. Można zatem interpretować go jako miarę nasycenia obszaru instytucjami szkolnictwa wyższego i ich zdolności do przyciągania młodych ludzi z różnych regionów Polski. W województwie mazowieckim współczynnik ten wyniósł aż 92, co oznacza, że liczba osób studiujących jest niemal równa liczbie mieszkańców w wieku 19-24 lata. Wartość ta znacząco odbiega od pozostałych województw i „ciągnie" średnią ogólnopolską w górę. Jeśli chodzi zaś o wartości województw śląskiego (51) i podlaskiego (43), znajdują się one blisko mediany rozkładu. Choć są znacząco niższe niż w województwie mazowieckim, wciąż wskazują na liczbę osób studiujących odpowiadającą około połowie wielkości regionalnej populacji młodych ludzi.

[1] Zgodnie z informacją zamieszczoną w bazie danych RAD-on wskaźnik skolaryzacji brutto pokazuje stosunek liczby wszystkich osób uczących się na określonym poziomie (studentów) do całej populacji osób będących w wieku nominalnie przypisanym temu poziomowi kształcenia (19–24 lata).

**Wykres 1. Relacja liczby osób studiujących do ludności w wieku 19-24 lata (%) – 2023 r.**




**Źródło:** opracowanie własne na podstawie GUS (2023).

Przywołane dane obrazują jak dużą część kohorty wiekowej stanowią osoby studiujące. **Istotne jest zatem pytanie, czy infrastruktura uczelniana, wsparcie socjalne, a także proporcja kadry akademickiej odpowiadają w wystarczającym stopniu na „umasowienie" szkolnictwa wyższego, jak i mobilność osób studiujących.**

Zanim jednak spróbujemy choćby częściowo odpowiedzieć na to pytanie, warto przedstawić podstawowe informacje demograficzne na temat analizowanych instytucji, dostępne w systemie RAD-on (2024a). Liczba osób studiujących na Uniwersytecie Warszawskim wyniosła 37 146, czyniąc go największym uniwersytetem w Polsce, do którego zjeżdżają się młode osoby z kraju i zza granicy. W 2024 roku Uniwersytet Warszawski uplasował się na drugim miejscu wśród polskich publicznych uczelni wyższych (zaraz po Uniwersytecie Jagiellońskim) pod kątem bezwzględnej liczby studentów zagranicznych. Odsetek obcokrajowców wśród całej społeczności studenckiej UW wyniósł 7,3%. Jeśli chodzi zaś o Uniwersytet Śląski – studiuje na nim łącznie 17 978 osób, głównie z województwa śląskiego. Spośród studiujących jedynie 4,4% to osoby pochodzenia zagranicznego. Istotna w kontekście tego uniwersytetu wydaje się jego rozproszona forma organizacyjna, wynikająca z położenia w konurbacji śląsko-zagłębiowskiej. W rezultacie kampusy rozsiane są po czterech różnych miastach. W ostatniej z analizowanych instytucji, czyli

Uniwersytecie w Białymstoku liczba osób studiujących jest wyraźnie niższa i wynosi 8 136 osób, z czego 6,6% studentów to osoby z zagranicy, głównie z Litwy i Białorusi (co nie powinno dziwić zważywszy na bliskość granicy). Od pozostałych dwóch uniwersytetów instytucję tę odróżnia wysoki odsetek osób studiujących pochodzenia wiejskiego[2]. Na UwB wynosi on 35%, z kolei na UŚ i UW są to okolice 21-22%.

Na podstawie powyższych danych rysuje się zróżnicowany obraz trzech uniwersytetów: pierwszy z nich – centralny, największy w kraju, przyciągający osoby z różnych regionów Polski i świata; drugi – regionalny, średniej wielkości, rozproszony po regionie i ważny dla jego rozwoju; oraz trzeci – znacznie mniejszy, przyciągający młodzież wiejską, a zarazem odgrywający istotną rolę dla studentów po drugiej stronie granicy. Pomimo że instytucje te wiele różni, w miarę dalszej lektury rozdziału okaże się, że działają na nie te same presje systemowe.

## Pomiędzy polityką wyrównywania szans a logiką konkurencyjności

W związku z mobilnością studencką i wspomnianym „umasowieniem" szkolnictwa wyższego, rośnie zróżnicowanie osób studiujących. Pojawienie się na Uniwersytecie osób o odmiennych poziomach kapitału ekonomicznego, kulturowego czy społecznego sprawia, że ich możliwości czerpania ze studiów są nierówne. Z tego względu rodzi się społeczne oczekiwanie, aby uczelnie podejmowały działania dążące do możliwie jak największego wyrównywania szans. Z drugiej zaś strony, instytucje szkolnictwa wyższego poddane są stałej presji – globalnej, jak i krajowej – na zwiększenie swojej konkurencyjności. Nacisk na efektywność wywołują między innymi: rankingi uczelni i kierunków, rozdział dotacji na podstawie algorytmu, systemy akredytacji i ewaluacji itp. Uczelnie nie są w żaden sposób wynagradzane za dbanie o socjalny aspekt życia osób studiujących – z tego powodu pojawia się napięcie pomiędzy polityką wyrównywania szans, a logiką konkurencyjności. Przyjrzyjmy się zatem, czy oraz w jaki sposób napięcie to znajduje odzwierciedlenie w podstawowych danych dotyczących akademików i stypendiów na analizowanych uczelniach.

[2] W systemie RAD-ON widnieje rozróżnienie na miejsce zamieszkania, definiowane jako „[...] miejsce, które zostało wskazane przez kandydata na studia w podaniu (ankiecie) rejestracyjnej. Wartość ta nie zmienia się w wyniku wznowienia studiów, zmiany formy, bądź kierunku studiów"

Przepływy osób studiujących sprawiają, że pojawia się potencjalny popyt na zakwaterowanie w miejscowościach uniwersyteckich – warto przyjrzeć się zatem danym związanym z dostępnością akademików. Tabela 1. przedstawia jak kreują się liczby dostępnych miejsc w domach studenckich obecnie i 9 lat temu, a także odnosi je do ogólnej liczby studiujących na poszczególnych uczelniach[3]. Jedynym uniwersytetem, którego zasób mieszkaniowy się zwiększył w porównaniu z 2015 rokiem jest Uniwersytet Warszawski. Stało się tak za sprawą oddania do użytku w 2024 roku nowego budynku, który wzbogacił uczelnię o 370 kolejnych miejsc. Należy jednak zaznaczyć, że był to pierwszy nowy akademik od lat 70. ubiegłego wieku, co świadczy o braku systematyczności w działaniach zmierzających do poprawy sytuacji mieszkaniowej osób studiujących. Chociaż starania władz uczelni są godne uznania, to po uwzględnieniu liczby osób studiujących, przyrost miejsc nadal wydaje się jedynie kroplą w morzu potrzeb.

Na Uniwersytecie Śląskim studiuje niemal o połowę mniej osób niż na Uniwersytecie Warszawskim, a pomimo tego liczba miejsc w akademikach tych dwóch instytucji nie różni się drastycznie. W efekcie stosunek liczby miejsc w akademikach do liczby osób studiujących jest na UŚ zdecydowanie bardziej korzystny niż na UW. Jednocześnie widać, że w odniesieniu do 2015 roku zasób mieszkaniowy zmalał – jednak za sprawą spadku liczby osób studiujących nie przełożyło się to na obniżenie wskaźnika dostępności. Na marginesie warto zaznaczyć, że akademiki Uniwersytetu Śląskiego są rozsiane po trzech miastach: Katowicach, Sosnowcu oraz Cieszynie, tymczasem niektóre jednostki dydaktyczne znajdują się także w Chorzowie, w którym nie ma możliwości zakwaterowania w domu studenckim. Wydaje się to problematycznym aspektem, nawet biorąc pod uwagę fakt, że miasto to wchodzi w skład konurbacji śląsko-zagłębiowskiej, co przynajmniej w teorii powinno ułatwić przemieszczanie się między miejscowościami. Aczkolwiek pozytywną informacją jest to, że w ramach porozumienia o współpracy na rzecz rozwoju miasta i edukacji, zawartego pomiędzy

[3] Chcąc być precyzyjniejszym liczba miejsc w akademikach powinna być odnoszona do liczby osób, które pochodzą spoza ośrodka miejskiego lub województwa, w którym znajduje się dana uczelnia. Niestety uczelnie w większości nie podają takich informacji do wiadomości publicznej. Jedyna informacja dostępna w źródłach publicznych to proporcje osób ze względu na pochodzenie na Uniwersytecie Warszawskim w 2023 roku. Oświadczenie uczelni głosi: „Otóż na naszym Uniwersytecie studiuje obecnie około 37 tys. osób, z czego zamieszkałych w województwie mazowieckim jest 24 tys. osób (w tym w Warszawie 17 tys. osób). Osób spoza województwa mazowieckiego jest 13 tys. W obecnym roku Uniwersytet Warszawski przygotował około 2350 miejsc w akademikach, co oznacza, że uczelnia zapewnia miejsca dla 18% osób spoza województwa mazowieckiego (12% dla osób spoza Warszawy)”. https://www.uw.edu.pl/oswiadczenie-4/

Rektorem a Ratuszem miasta Chorzów w 2025 roku, planowane jest wybudowanie nowej infrastruktury pod cele mieszkaniowe (Czajka, 2025).

Akademiki Uniwersytetu w Białymstoku zarówno w 2015, jak i 2024 roku mogły pomieścić niespełna 3% osób studiujących. Warto zaznaczyć, że jeszcze w 2014 roku zasób mieszkaniowy był widocznie większy – UwB dysponował wtedy 3 budynkami o łącznej liczbie miejsc równej 644 (Uniwersytet w Białymstoku, 2015, s. 26). Od tamtego czasu dwa budynki przestały pełnić funkcję mieszkalną. Jeden z nich, mieszczący blisko 260 lokatorów, został sprzedany przez uczelnię w 2015 roku, a dwa lata później – wyburzony (Nowowiejski, 2017). Drugi z kolei jest obecnie przeznaczony wyłącznie do użytku doktorantów. Na tę chwilę w publicznie dostępnych źródłach nie ma informacji o planach Uniwersytetu odnośnie do budowy nowej infrastruktury lub adaptacji istniejącej na cele mieszkaniowe.

**Tabela 1. Miejsca w akademikach w stosunku do liczby osób studiujących: 2015 i 2024 rok.**

| | Uniwersytet w Białymstoku | | Uniwersytet Śląski | | Uniwersytet Warszawski | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | **2015** | **2024** | **2015** | **2024** | **2015** | **2024** |
| **Liczba budynków** | 2 | 1 | 10 | 9 | 6 | 7 |
| **Liczba miejsc** | 340 | 210 | 2 670 | 2 283 | 2 542 | 2 722 |
| **Liczba osób studiujących** | 12 285 | 8 136 | 24 484 | 17 978 | 44 591 | 37 146 |
| **Wskaźnik dostępności (%)[4]** | **2,8** | **2,6** | **10,9** | **12,7** | **5,7** | **7,3** |

**Źródło:** opracowanie własne na podstawie danych z: systemu RAD-on (2024a), Uniwersytetu w Białymstoku (2016, s. 24), Komunikatu Rektora UwB (2024), Uniwersytetu Śląskiego (2016, s. 84; 2024) i Uniwersytetu Warszawskiego (2016, s. 27; 2025, s. 58).

Ciekawą obserwacją w kontekście akademików wydaje się udział studentów zagranicznych w całkowitej liczbie mieszkańców domów studenckich – na UW od 2016 roku wynosi on 50% lub więcej. Podobnie sprawa ma się na UŚ – jak wskazuje

[4] Pokazuje on proporcję miejsc w domach studenckich do liczby studiujących, czyli jaki udział studentek i studentów ma zapewnione zakwaterowanie w akademiku.

Sprawozdanie Rektora (2020)[5]: „Cudzoziemcy stanowią już ponad połowę liczby wszystkich mieszkańców i stale rośnie ich liczba". Niestety nie udało nam się dotrzeć do takiej informacji odnośnie do UwB. Dlaczego udział studentów zagranicznych w akademikach jest tak duży? Z jednej strony, wydaje się to oczywiste – przecież takie osoby nie mogą przyjeżdżać codziennie z innego kraju na zajęcia, więc gwarancja zakwaterowania w ich przypadku jest konieczna. Jednak gdy wrócimy do statystyk o udziale osób pochodzenia zagranicznego wśród społeczności studenckiej, to ich udział okazuje się niewielki – na trzech analizowanych uczelniach mieści się on w przedziale 4-7%. Intuicyjnie można domyślać się, że grupa zagranicznych osób studiujących jest raczej mniejsza, niż liczba osób pochodzenia polskiego spoza miasta studiów[6] – skąd zatem ta dysproporcja?

W celu zrozumienia powyższej tendencji warto sięgnąć do regulaminów przyznawania miejsc w akademikach na Uniwersytecie Warszawskim i Śląskim. W październiku 2024 roku na UW przydział miejsc w akademikach został podzielony na dwie osobne pule, odpowiadające dwóm grupom studentów: 1) obywatelom Unii Europejskiej (w tym Polski), Konfederacji Szwajcarskiej i Europejskiego Obszaru Gospodarczego i 2) obywatelom pozostałych krajów (Zarządzenie Rektora w sprawie Regulaminu Domów Studenckich, 2024). Niestety, brakuje informacji o dokładnych proporcjach tych dwóch pul; jednak taki podział sprawia, że osoby studiujące należące do drugiej puli napotykają znacznie mniejszą konkurencję w procesie ubiegania się o miejsce. Oznacza to, że jeżeli chodzi o dostęp do miejsc w akademikach, wyróżnioną grupą są studenci spoza Europy, a nie na przykład osoby w trudnej sytuacji materialnej lub zdrowotnej (niezależnie od obywatelstwa), które powinny być traktowane priorytetowo, gdyby akademiki postrzegane były przede wszystkim jako narzędzie wyrównywania szans. Na Uniwersytecie Śląskim miejsca również podzielone są na dwie pule, jednak według nieco odmiennej logiki. Pierwsza pula – dziekańska – dedykowana jest studentom i doktorantom UŚ na poszczególnych wydziałach. Z kolei druga – rektorska – przeznaczona jest dla: osób odwołujących się od decyzji dziekana; osób z niepełnosprawnościami oraz chorych;

[5] W przypadku UŚ dane nowsze, niż te za rok sprawozdawczy 2019 nie są dostępne, w związku ze zmianą w sposobie raportowania.

[6] Udało nam się dotrzeć do danych jedynie dla Uniwersytetu Warszawskiego – w 2023 roku liczba studentów spoza województwa mazowieckiego wynosiła około 13 tys., z czego niecałe 3,5 tys. to obcokrajowcy.

cudzoziemców, w szczególności przyjętych w ramach programów edukacyjnych i porozumień międzynarodowych; oraz uczestników kursów językowych organizowanych przez Szkołę Języka i Kultury Polskiej (Regulamin świadczeń dla studentów, 2022). Można odnotować, że osoby pochodzenia zagranicznego, niezależnie od ich sytuacji politycznej czy osobistej, stoją w puli rektorskiej na równi z osobami chorymi i z niepełnosprawnościami, które w największym stopniu potrzebują wsparcia uczelni.

Przychylne decyzje uczelni w zakresie polityki mieszkaniowej wobec obcokrajowców wpisują się jeden z kluczowych wymiarów logiki, która rządzi dzisiejszym systemem szkolnictwa wyższego, a mianowicie umiędzynarodowieniem. Współczynnik umiędzynarodowienia, którego jeden ze składników stanowi udział studentów zagranicznych, jest uwzględniany w algorytmie podziału subwencji, a również w rankingach międzyuczelnianych (jak chociażby Perspektywy). Nic dziwnego zatem, że władze uniwersytetów muszą podejmować działania dążące do jego wzrostu. Powyższą logikę obrazuje fragment z dokumentu strategicznego UW *Doskonałość i rozwój*:

> Pomimo obserwowanego w ostatnim czasie spowolnienia w obszarze mobilności międzynarodowej, w kolejnych latach należy spodziewać się zwiększania liczby osób pochodzących z zagranicy chcących studiować i prowadzić badania na UW. Dotyczy to również osób przyjeżdżających na krótsze okresy w ramach wymian akademickich. Wymagać to będzie nie tylko bardzo dobrej oferty edukacyjnej i badawczej, ale i zapewnienia takim osobom możliwości codziennego funkcjonowania na Uczelni. Dlatego też musimy zadbać o odpowiedni standard i zasób dostępnej na UW infrastruktury socjalnej (Uniwersytet Warszawski, 2023, s. 48).

We wspomnianym dokumencie nie ma natomiast wzmianki na temat wyrównywania szans studentów, czego świadectwem jest nie tylko asymetria w dostępie do zakwaterowania w zależności od obywatelstwa, ale również kryteria niezwiązane bezpośrednio z wymiarem bytowo-materialnym. W przypadku UW wymienić można chociażby premiowanie osób wyróżniających się dobrymi wynikami w nauce (np. stypendium Rektora, Ministra, świadectwo z wyróżnieniem, olimpiada) oraz osób zaangażowanych w dodatkową działalność na rzecz uniwersytetu (np. koła naukowe, wolontariat, samorząd studencki). Wiele z tych przesłanek jest punktowanych wyżej niż okoliczności takie jak sieroctwo czy samodzielne wychowywanie dziecka

(Zarządzenie Rektora w sprawie Regulaminu Domów Studenckich, 2024). Z kolei jeśli chodzi o UŚ, jako przykład można podać Fundusz Talentów, czyli program wsparcia wybitnych kandydatów na studia, który gwarantuje miejsce w akademiku (Uniwersytet Śląski, 2025). Taki system wypada na niekorzyść osób w gorszej sytuacji materialnej, nagradza z kolei tych, którzy mają więcej czasu i przestrzeni na oddanie się nauce i dodatkowym zajęciom. Wydaje się, że akademiki jako jedno z podstawowych narzędzi wyrównywania szans, stały się również narzędziem do wzmacniania wskaźników konkurencyjności uczelni i wynagradzania najzdolniejszych studentów.

Akademiki nie są oczywiście jedyną formą wsparcia socjalnego na uniwersytetach. Osoby studiujące w gorszej sytuacji materialnej, których miesięczny dochód na głowę w rodzinie nie przekracza 45% płacy minimalnej[7], mogą ubiegać się o stypendium socjalne. Jak można wnioskować z Tabeli 3. – proporcja między udziałem osób uzyskujących stypendium socjalne i Rektora w całkowitej liczbie stypendystów[8] na przestrzeni ostatnich 10 lat odwróciła się. W 2015 roku na wszystkich uniwersytetach wśród stypendystów przeważały osoby pobierające stypendium socjalne, z kolei w 2024 roku – stypendium Rektora[9]. Jednocześnie należy zauważyć, że w obu okresach dla Uniwersytetu w Białymstoku udział stypendiów socjalnych był najwyższy – biorąc pod uwagę, że próg dochodowy ustanawiany jest krajowo, można wnioskować, że wynika to z mniejszej zamożności regionu. Tendencja ta pokrywa się z trendem zaobserwowanym wcześniej w przypadku akademików – polityka wynagradzania najzdolniejszych studentów zdominowała politykę wspierania osób w gorszej sytuacji materialnej. Przy czym należy mieć w pamięci, że w tym zakresie działania uniwersytetów są w znaczącym stopniu ograniczone przez ustawę *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* (2018). Przypomnijmy, że obecnie próg dochodowy

[7] Art. 87 ust. 2 ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce: „Wysokość miesięcznego dochodu na osobę w rodzinie studenta uprawniająca do ubiegania się o stypendium socjalne nie przekracza 45% minimalnego wynagrodzenia za pracę ustalonego od dnia 1 stycznia roku poprzedzającego rok akademicki, na który przyznawane jest stypendium socjalne, na podstawie ustawy z dnia 10 października 2002 r. o minimalnym wynagrodzeniu za pracę" (Dz. U. z 2020 r. poz. 2207 oraz z 2023 r. poz. 1667).

[8] Całkowita liczba stypendystów jest rozumiana tutaj jako osoby uzyskujące stypendium socjalne i osoby uzyskujące stypendium Rektora – dla przejrzystości argumentu zapomogi czy stypendia dla osób z niepełnosprawnościami zostały pominięte.

[9] Stypendium Rektora przyznawane jest za wyróżniające się wyniki w nauce (średnia ocen) lub osiągnięcia naukowe, artystyczne czy sportowe.

jest automatycznie waloryzowany poprzez odniesienie do płacy minimalnej, w wysokości 45%. Cofając się o dekadę, do 2015 roku, kiedy Ustawa definiowała jedynie minimalną i maksymalną kwotę progu, zauważymy, że pomimo braku waloryzacji, relacja progów do płacy minimalnej była wyższa – wynosiła odpowiednio 61% i 82% (Grzelak i in., 2024). Pokazuje to, że nawet jeśli próg wzrósł nominalnie, to w ujęciu realnym jest on niższy. Zatem zmniejszenie liczby osób, które kwalifikują się do stypendium socjalnego może świadczyć nie tyle o ich realnym wzbogaceniu się, co bardziej o nadmiernie restrykcyjnych kryteriach przyznawania świadczenia.

**Tabela 2. Proporcje stypendium socjalnego i Rektora: 2015, 2024.**

| | Uniwersytet w Białymstoku | | Uniwersytet Śląski | | Uniwersytet Warszawski | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | **2015** | **2024** | **2015** | **2019** | **2015** | **2024** |
| **liczba przyznanych stypendiów socjalnych** | 2 493 | 712 | 2 013 | 1 072 | 5 734 | 953 |
| **liczba przyznanych stypendiów Rektora** | 1 090 | 787 | 1 609 | 1 689 | 3 709 | 2 175 |
| **udział stypendiów socjalnych wśród wszystkich stypendiów** | **70%** | **47%** | **56%** | **39%** | **61%** | **30%** |

**Źródło:** opracowanie własne na podstawie danych z:, Uniwersytetu w Białymstoku (2016, s. 24; 2024, s. 35), Uniwersytetu Śląskiego (2016, s. 81; 2019, s. 72) i Uniwersytetu Warszawskiego (2016, s. 27 ; 2025, s. 56).

Na niższy priorytet wyrównywania szans, rozmyty przez logikę konkurencyjności w sektorze szkolnictwa wyższego, nakładają się wciąż rosnące koszty życia. Jak wynika z raportu Warszawskiego Instytutu Bankowości i Związku Banków Polskich (2024, s. 12): „koszty związane ze studiowaniem wciąż rosną", a „koszty związane z zakwaterowaniem studentów – będą wciąż rosły". To znajduje swoje odzwierciedlenie w ogólnopolskich statystykach dotyczących odsetka zatrudnionych osób studiujących, który między 2023 a 2024 rokiem wzrósł o 4 p.p., osiągając poziom 65% (WIB, ZBP, 2024). Jak wynika z badania *Eurostudent,* aż 74% osób studiujących, które podejmują pracę, robi to w celu pokrycia kosztów utrzymania na studiach. Jest to drugi najczęściej wymieniany motyw podejmowania pracy, po chęci zapewnienia sobie dodatkowych pieniędzy na podniesienie standardu życia (84%). Należy podkreślić, że jest on także wskazywany częściej niż chęć zdobycia

doświadczenia na rynku pracy (66%) (Hauschildt i in., 2024). Przywoływane raporty wskazują, że sytuacja materialno-bytowa osób studiujących przekłada się na prawdopodobieństwo rezygnacji ze studiów. Niemal co piąta osoba studiująca w 2024 roku dopuszczała możliwość przerwania nauki w związku ze swoją sytuacją finansową. *Drop-out,* jako potencjalne rozwiązanie problemu napięć finansowych, częściej rozważają osoby intensywniej pracujące, mające trudności w pogodzeniu pracy z obowiązkami akademickimi. Przytoczone powyżej statystyki jeszcze bardziej podkreślają istotność wsparcia ze strony uczelni, które niekiedy warunkuje możliwość studiowania. Z raportu Ośrodka Przetwarzania Informacji (2020) wynika, że „Studenci otrzymujący stypendium rzadziej rezygnują ze studiów. Wsparcie finansowe w postaci stypendium socjalnego jest związane z prawdopodobieństwem *drop-outu* niższym o 44%" (Wiktorko i in., 2020, s. 100).

Wracając do postawionego na początku rozdziału pytania, czy infrastruktura uczelniana oraz wsparcie socjalne odpowiadają potrzebom osób studiujących w dobie „umasowienia" – przytoczone powyżej dane wskazują, że można mieć co do tego wątpliwości. Wydaje się, że polepszenie warunków bytowych dla ogromnej liczby osób studiujących, zwłaszcza w kontekście wzrastających kosztów życia, jest dla dzisiejszych uniwersytetów ważnym wyzwaniem, warunkującym ich zdolność do wzmacniania spójności społecznej i zapewniania równego dostępu do wyższego wykształcenia.

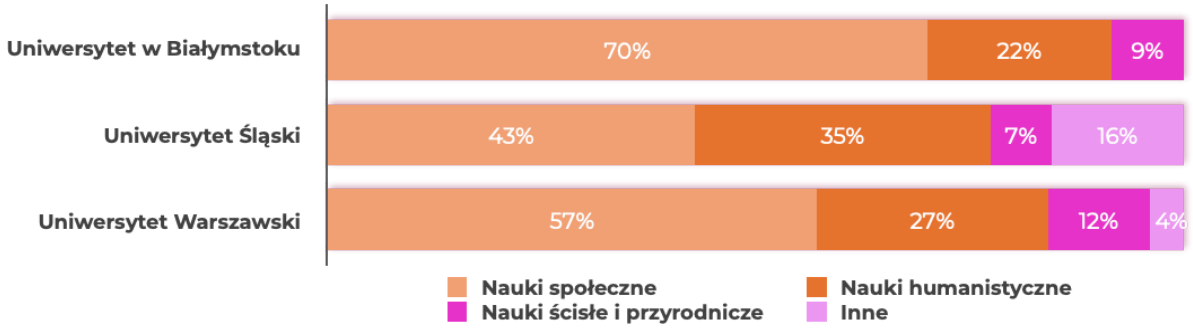
## Czy dziedzina studiów może warunkować doświadczenie studiowania?

Abstrahując od materialnego i instytucjonalnego zaplecza, „umasowienie" jest także wyzwaniem dla zapewnienia odpowiedniej proporcji kadry akademickiej, umożliwiającej efektywną pracę z osobami studiującymi w ramach zajęć i poza nimi. Jak się okazuje, na wszystkich trzech analizowanych uniwersytetach proporcja ta różni się w zależności od dziedziny studiów[10].

[10] W celach porównawczych uwzględnione zostaną trzy dziedziny – nauki społeczne, nauki humanistyczne oraz nauki ścisłe i przyrodnicze. Dla porządku należy wspomnieć, że na Uniwersytecie Śląskim istotną grupę stanowią nauki inżynieryjne (8%) oraz sztuka (5,4%). Nie można tego powiedzieć natomiast o pozostałych instytucjach – zarówno na Uniwersytecie w Białymstoku, jak i na Uniwersytecie Warszawskim żadna z tych dziedzin nie występuje. Z tego powodu, dziedziny inne, niż trzy uwzględnione w analizie, zostały zakwalifikowane do kategorii „inne" (patrz Wykres 2. i Wykres 3.).

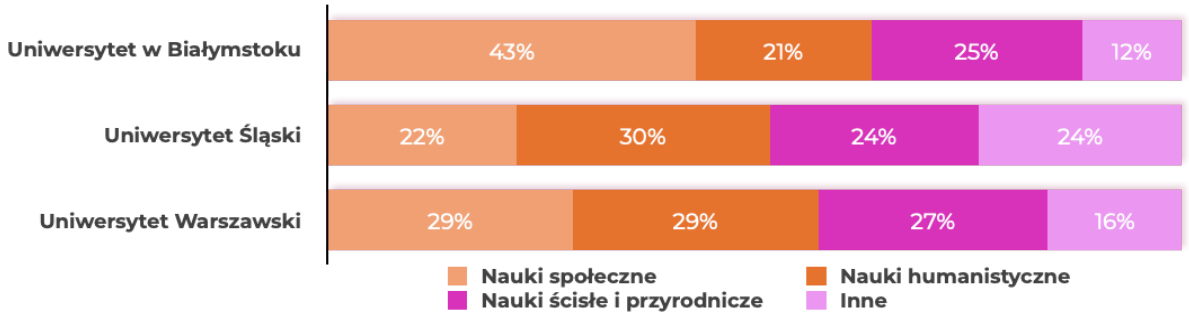
We wszystkich trzech instytucjach dominującą dziedziną pod kątem liczebności osób studiujących są nauki społeczne – zwłaszcza w Białymstoku widoczne są wyraźne dysproporcje (patrz Wykres 2.). Drugą co do wielkości dziedziną są nauki humanistyczne, z kolei wyraźnie najmniejszą grupę stanowią osoby na kierunkach ścisłych i przyrodniczych. Najniższe dysproporcje można zaobserwować na Uniwersytecie Śląskim, na którym odsetek osób studiujących nauki humanistyczne jest widocznie wyższy (35%) niż na innych uczelniach. Tak czy inaczej liczba studiujących nauki przyrodnicze i ścisłe jest znacząco niższa od tych, studiujących kierunki społeczno-humanistyczne. Spójrzmy teraz na te same obszary dziedzinowe, tylko z perspektywy nauczycieli akademickich (patrz Wykres 3.). Na pierwszy rzut oka widać, że asymetria liczebności kadry nie jest tak drastyczna jak w przypadku osób studiujących. Widzimy nieproporcjonalnie wysoki, co do liczby osób studiujących, odsetek nauczycieli akademickich z dziedziny nauk ścisłych i przyrodniczych oraz nieproporcjonalnie niski odsetek pracowników nauk społecznych. Na przykład na Uniwersytecie Warszawskim proporcje nauczycieli akademickich wszystkich trzech dziedzin są niemal identyczne, pomimo wyraźnych dysproporcji w liczbie osób studiujących.

**Wykres 2. Rozkład osób studiujących ze względu na dziedzinę studiów – 2024 r.**




**Źródło:** opracowanie własne na podstawie RAD-on (2024b).

**Wykres 3. Rozkład nauczycieli akademickich (w pełnych etatach) ze względu na dziedzinę – 2024 r.**




**Źródło:** opracowanie własne na podstawie RAD-on (2024c).

Na podstawie powyższych danych, można wyliczyć poglądowy wskaźnik pokazujący liczbę studentów przypadającą na jednego nauczyciela akademickiego w poszczególnych dziedzinach (ang. SSR, czyli Students Scholars Ratio; po polsku „wskaźnik dostępności kadry"). Jak można się domyślać, jego wartości znacząco różnią się w zależności od dziedziny (patrz Tabela 3.)[11]. Najniższym SSR na wszystkich uniwersytetach – kształtującym się w przedziale 2,9-4,2 – cechują się nauki ścisłe i przyrodnicze, następnie humanistyczne (9-11,6), a najwyższym nauki społeczne (17,6-19,4). Należy przy tym zaznaczyć, że liczby te nie oddają w pełni sytuacji poszczególnych wydziałów w ramach tego samego obszaru nauki: jak pokazują dane – choć dysponujemy nimi jedynie dla UW – da się zauważyć duże zróżnicowanie współczynnika SSR w ramach tej samej dziedziny nauki. Warto przytoczyć tytułem ilustracji rozpiętość wskaźnika SSR dla UW. Wydziały nauk społecznych UW charakteryzują się szczególnie wysokim zróżnicowaniem wskaźnika SSR – jego najniższa wartość wynosi 7,72, a najwyższa aż 29,57. Z kolei wydziały

[11] Ważnym czynnikiem kształtującym różnice w SSR są współczynniki kosztochłonności przypisywane kierunkom studiów: dla nauk społecznych i humanistycznych wynoszą one od 1 do 1,5, a dla przyrodniczych i ścisłych 2 i więcej (https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzu-dziennik-ustaw/wspolczynniki-kosztochlonnosci-18810996). W algorytmie, przy użyciu którego wylicza się dotację (subwencję) Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego dla poszczególnych uczelni uwzględnia się liczbę studentów przeliczeniowych, czyli rzeczywistą liczbę osób studiujących pomnożoną (przeważoną) przez kosztochłonność, uwzględniając przy tym jedynie studentów studiów stacjonarnych (czyli niepłacących). I tak, osoba studiująca prawo mnożona jest przez 1 (współczynnik kosztochłonności dla prawa wynosi 1), a osoba studiująca biologię medyczną przez 2,5 (współczynnik kosztochłonności wynosi 2,5). Oznacza to, że na jednego fizycznego studenta biologii medycznej przypada tyle pieniędzy z dotacji, co na 2,5 studenta prawa. Oznacza to, że na kształcenie w dziedzinie przyrodniczej i ścisłej za fizycznym studentem idzie więcej pieniędzy, co umożliwia między innymi zatrudnienie relatywnie więcej kadry. Z kolei SSR wylicza się uwzględniając fizycznych studentów, z uwzględnieniem studiujących niestacjonarnie (płacących). W efekcie SSR z konieczności będzie niższy dla nauk ścisłych i przyrodniczych (mniej studentów fizycznych niż przeliczeniowych, brak studiujących niestacjonarnie) niż pozostałych obszarów.

nauk humanistycznych oraz ścisłych i przyrodniczych mieszczą się kolejno w przedziałach: 3,97-9,92 oraz 2,68-6,21. W jaki sposób jednak omawiany wskaźnik może przekładać się na codzienność studiowania? Przede wszystkim na większe obłożenie zajęć, mniej czasu nauczycieli akademickich przypadającego na jednego studenta, większe obciążenie pracowników itd. – to wszystko wpływa z kolei negatywnie na możliwość indywidualnego podejścia do osób studiujących oraz potencjalnie zmniejsza jakość kształcenia.

**Tabela 3. Wskaźnik SSR w zależności do dziedziny studiów.**

| | Uniwersytet w Białymstoku | Uniwersytet Śląski | Uniwersytet Warszawski |
|---|---|---|---|
| **nauki społeczne** | 17,59 | 19,37 | 19,15 |
| **nauki humanistyczne** | 11,27 | 11,59 | 9,06 |
| **nauki ścisłe i przyrodnicze** | 3,72 | 2,89 | 4,23 |

**Źródło:** opracowanie własne.

Biorąc pod uwagę powyższe dane dotyczące sytuacji osób studiujących na kierunkach społeczno-humanistycznych wydaje się, że właśnie ta grupa w szczególności narażona jest na problemy wynikające z „umasowienia" szkolnictwa wyższego w Polsce (por. Giza, 2021). Dlatego osoby studiujące te właśnie obszary zaprosiliśmy do eksploracyjnego badania jakościowego, i to one są bohaterami niniejszego raportu.

02

# Sytuacja bytowo-materialna

Na podstawie przytoczonych wyżej danych kontekstowych można sądzić, że sytuacja materialno-bytowa osób studiujących i rozmiar umasowienia studiowanego obszaru jest ważnym czynnikiem, który różnicuje doświadczenie studiowania. Omówienie wyników badań zaczynamy więc od przyjrzenia się doświadczeniom rozmówców z perspektywy ich sytuacji materialnej, a także kapitałów kulturowego i społecznego, z którym przyszli na studia.

## Kapitał kulturowy i społeczny

Ogromne znaczenie dla wnoszonego na studia kapitału kulturowego ma z jednej strony „jakość" szkół średnich, jakie ukończyli, a z drugiej – wykształcenie ich rodziców i doświadczenia wyniesione z domu rodzinnego. Zacznijmy od szkół średnich, których rolą – jak mogłoby się wydawać – jest wyrównywanie szans młodych ludzi i niwelowanie nierówności społecznych. Słowo „jakość" wzięliśmy w cudzysłów, ponieważ jest ono specyficznie zdefiniowane, odnosząc się do pozycji ucznia uzyskanej w teście ośmioklasisty w porównaniu z pozycją uzyskaną na maturze: różnica między jedną a drugą pozycją mierzy wkład szkoły. Rankingi szkół średnich w wynikach matur i wskaźnik „wartości dodanej edukacji" publikowane na stronie Centralnej Komisji Edukacyjnej uruchomiły, czy może raczej wzmocniły i dały racjonalne podstawy do konkurencji o zapewnienie dziecku dobrej szkoły średniej, wytwarzając klasyczny efekt św. Mateusza[12].

[12] Nawiązujemy tutaj do rozważań Roberta Mertona (1973), opisującego tendencję, zgodnie z którą w świecie nauki „uznanie ma tendencję do samonapędzania się (a jego brak może mieć negatywny wpływ) tak, że ścieżki kariery, pod względem sukcesów lub porażek naukowych, mogą przypominać raczej krzywe logistyczne niż linie proste" (tłum. własne). W przypadku, który opisujemy osobom bardziej obeznanym ze środowiskiem i językiem nauki może być łatwiej pisać list motywacyjny, a w konsekwencji powielić swój kapitał kulturowy. Więcej o Efekcie św. Mateusza zob.: Merton, R. (1973). *The Sociology of Science: Theoretical and empirical investigations*. University of Chicago Press.

Nasi rozmówcy jasno zdawali sobie sprawę z wpływu, jaki na ich rozwój i kompetencje miała szkoła średnia.

> […] w ogóle teraz prowadzę zajęcia edukacyjne dla dzieci, więc jakby mam dużo kontaktu z tymi nauczycielami [z dużego miasta]. To jest trochę inny świat. To jest trochę tak, że jak jesteś w takiej klasie humanistycznej, w takim mniejszym ośrodku, to generalnie wszyscy trochę mają to gdzieś. Nie mają pewnego kapitału kulturowego, idą tam trochę z przypadku itd., więc ja też trochę nie winię tej nauczycielki, że nie chciało jej się już 16-latków, którzy są uformowanymi osobami, jakby prowadzić za rączkę i kazać im się czegoś uczyć. (Rozmówczyni 5)

> No to w liceum miałam wspaniałą polonistkę. Ona była w ogóle uznawana za najlepszą polonistkę w [mieście] […] I ona jest naprawdę wspaniałą osobą, o niesamowitej pasji uczenia, o niesamowitej mądrości, ale też takiej otwartości na uczniów na tej zasadzie, że nie czuła wyższości nad nami […] ona też obudziła w nas wszystkich bardzo wiele pasji, ona była bardzo zaangażowana żebyśmy chodzili do teatru, żebyśmy rozmawiali o literaturze, żebyśmy wykraczali jakoś tam zakresowo ponad podstawę programową, więc myślę, że jej najwięcej zawdzięczam, jeżeli chodzi o rozwijanie tego wszystkiego. (Rozmówczyni 7)

O kapitale kulturowym naszych rozmówców możemy wnioskować na podstawie wykształcenia ich rodziców, szkół średnich, do których uczęszczali, czy też zainteresowania książkami i renomowanymi konkursami naukowymi w okresie dzieciństwa i młodości. Przyjrzenie się różnicom w poziomie kapitału kulturowego pozwala na wyłonienie obrazu uniwersytetu niejednorodnego i naznaczonego nierównościami, które powodują u osób w gorszym położeniu poczucie niższości lub niedopasowania do akademii, a z kolei dla osób pochodzących z rodzin inteligenckich oznaczają przewagę w dostępie do wiedzy i wzorców intelektualnych.

> To było tak, że powiedzmy w gimnazjum czy w liceum ja czytałam już książki czy zagadnienia, które miałam na studiach przerabiane, więc to też był powód, dla którego mi też było automatycznie na studiach łatwiej, bo też studiuję [kierunek inspirowany wykształceniem i zawodem mamy]. I też myślę, że to jest powód, dla którego ja odbieram te studia troszkę inaczej, niż powiedzmy inne osoby, które na przykład nie mają żadnego takiego zaplecza i dopiero w liceum się zdecydowały na to – gdzie u mnie to już zawsze było i zawsze się tym interesowałam i wiedziałam, co chcę robić. (Rozmówczyni 14)

Na podstawie wypowiedzi osób pochodzących z większych ośrodków miejskich, można wnioskować o ich przewadze pod kątem kapitału społecznego, w postaci m. in. dostępu do lepszych nauczycieli, którzy wzbudzają pasję i angażują do pozaszkolnych aktywności naukowych.

> No i gdzieś tam bardzo mnie interesował język polski i bardzo lubiłem to na takich zajęciach, że można było porozmawiać, podyskutować, jakby przeczytać coś i mieć jakiś taki wspólny grunt pod rozmowę. No i pamiętam, że moja ówczesna nauczycielka mnie zachęciła do udziału w konkursie kuratoryjnym i ten konkurs kuratoryjny, który właśnie napisałem dwukrotnie w 2 klasie, 3 klasie i jeszcze w międzyczasie miałem takie fantastyczne zajęcia z etyki z taką właśnie też filozofką, która też mnie zachęciła do udziału w konkursie filozoficznym. (Rozmówca 2)

Nawet osoby, które w okresie szkolnym wyróżniały się wiedzą i osiągnięciami naukowymi, po przyjściu na studia potrafią mieć problem z dorównaniem do poziomu „obycia w kulturze" niektórych rówieśników. Należy zaznaczyć, że tendencja ta widoczna jest na bardziej kameralnych i akademickich kierunkach studiów, o relatywnie wyższym progu wejścia – nie można powiedzieć o takiej obserwacji na kierunkach „masowych".

> I to też wyraża trochę zderzenie, że w tym mniejszym ośrodku jesteś najmądrzejszym dzieciakiem w klasie, w szkole, czy jedno z mądrzejszych, a potem już na tym uniwersytecie takim totalnym przeciętniakiem po prostu, i to nie, że ja miałam jakieś poczucie, że jestem niezwykła i wyjątkowa, bo nie. Tylko po prostu nagle jakby te progi, wymagania były tak wysokie i ja czułam, że jakbym miała po prostu, wiesz, zaległości z ostatnich 10 lat. Bo jakby idę na pierwsze zajęcia i tam są dzieciaki, które mają zupełnie inny kapitał kulturowy niż ja. Jakby, które są zupełnie z innych rodzin niż ja. I ja mam wrażenie, że żeby doskoczyć do ich poziomu, to to mi dwa lata zajęło. Znaczy do ich poziomu, no do jakby tego, że oni na pierwszych zajęciach jakby mówią coś tam [nazwisko naukowca], jakby jasne, że to jest, ale wiesz, ja w ogóle w liceum skąd ja bym miała wiedzieć kto to jest [nazwisko naukowca]. I oni po prostu rzucają te nazwiska i żeby doskoczyć w ogóle do tego poziomu, nie wiem, obycia w kulturze, który oni mieli no to myślę, że mi to dwa lata zajęło. (Rozmówczyni 5)

Różnice pomiędzy osobami o odmiennych poziomach kapitału kulturowego ujawniają się zazwyczaj w sposobach komunikowania się z prowadzącymi. Rozmówcy dysponujący wyższym kapitałem kulturowym opowiadali o swobodzie w interakcjach i budowaniu relacji wykraczających poza formalny wymiar zajęć dydaktycznych.

Lekkość i naturalność w inicjowaniu kontaktów z pracownikami akademickimi stwarza pole do rozwijania indywidualnych zainteresowań naukowych, umożliwiając łatwiejszy dostęp do potrzebnych źródeł i materiałów. Różnice na tej płaszczyźnie widoczne są zwłaszcza w pierwszych latach studiów licencjackich, będących początkiem doświadczeń w środowisku akademickim. Na późniejszych etapach kształcenia dysproporcje nieco się zacierają, a osoby studiujące nabierają obycia w kontaktach z pracownikami akademickimi.

> Był ten konkurs [nazwa]. I tam można było zyskać dodatkowe punkty za list polecający. Więc ja go poprosiłem po prostu. No i dostałem. Stypendium nie dostałem, ale list dostałem. I ostatnio też byłem u niego na zajęciach. Znaczy, podszedłem i spytałem po prostu, czy: „ja wiem, że ja do pana nie chodzę, ale czy ja mogę sobie posiedzieć i posłuchać, bo u siebie nie słuchałem." „Może pan." Siedziałem, słuchałem. (Rozmówca 3)

Kolejnym wymiarem, w którym ujawniają się przewagi osób z wyższym kapitałem kulturowym, jest umiejętność samodzielnego rozwijania indywidualnych zainteresowań naukowych i przedkładanie ich nad tradycyjną ścieżkę studiów. Innymi słowy, takie osoby nadają priorytet własnym projektom kosztem wyników w nauce. Co więcej, rozmówcy o wyższym kapitale kulturowym byli bardziej skłonni krytycznie oceniać swoje studia i szukać w ich ramach ścieżek lepiej dostosowanych do własnego trybu pracy. W odróżnieniu od nich, ci z mniejszym kapitałem kulturowym wykazywali większą zachowawczość i skłonność do tego, by iść zgodnie z głównym nurtem studiów oraz mniejszą tendencję do podważania ich założeń programowych.

> Powiem tak, że ja jestem osobą, która się uczy na ostatni moment, ale tak samo jestem osobą, która trochę przebiera w materiale, co mi się przyda, a co mi się nie przyda. Załóżmy na pierwszym roku mieliśmy wstępy do każdej specjalizacji, jakie mieliśmy. No i na przykład mamy specjalizację [nazwa specjalizacji]. No od zawsze wiedziałam, że to nie jest moje. Nie chcę w tym później pracować, to nie jest moje, więc też to był taki moment, że nie poświęcałam temu żadnej uwagi. To było faktycznie tak, żeby zakuć, zdać, zapomnieć powiedzmy [...], w ciągu półrocza nie poświęcałam temu uwagi, nie czytałam żadnych tekstów, tak po prostu, byle się pojawiać na tych zajęciach. [...] mam wrażenie, że mi jest trochę łatwiej, że wiele tych materiałów, których się uczymy, dla mnie są powtórką. Że ja już to czytałam, ja już to słyszałam, ja już to wiem. Albo inne tematy to jest coś nowego, ale nie w stu

> procentach, to jest jakby dopowiedzenie tego, co już wiem i rozszerzenie tej wiedzy, [...] osoby, które na przykład nie były w tym zainteresowane przed studiami, no to dla nich jest to zupełnie coś nowego. Dla mnie ten materiał nie jest taki, że ja faktycznie muszę na nim siedzieć i mi nie wchodzi on do głowy. To jest faktycznie takie coś, że no ja to przeczytam i ja jestem w stanie to jakby to zapamiętać, prawda? (Rozmówczyni 14)

> Wydaje mi się, że takie osoby, które chcą iść na doktorat, to wtedy pracują po prostu nad swoimi indywidualnymi projektami. I jakby im też się trochę nie chce tego robić, bo jak patrzę na ludzi z moich roczników, którzy są w tym momencie na doktoracie, no to oni często na magisterce też tak nie szli najbardziej ambitną drogą, tylko taką średnią, żeby sobie zostawić czas na przykład na pracę nad swoim projektem doktorskim, albo pracę nad swoją magisterką, albo takie rzeczy. (Rozmówczyni 5)

## Praca zarobkowa i obciążenie

> Ci [studenci], którzy nie muszą pracować, zapewne zastanawiają się, skąd się biorą problemy reszty z nas. (FGI 3)

Wątek pracy zarobkowej i znacznego obciążenia natłokiem obowiązków wybrzmiewa w wywiadach bardzo wyraźnie. Jest to zrozumiałe w świetle przytoczonej w rozdziale *Kontekst uczelni...* statystyki, według której ponad 60% osób studiujących pracuje zarobkowo w trakcie roku akademickiego. Jednym z dwóch głównych wymienianych powodów podejmowania pracy zarobkowej wśród rozmówców była konieczność utrzymania się w kontekście wysokich kosztów życia. Osoby studiujące mówią o przymusie pracy – obecnie rozpoczęcie studiów bez konieczności podjęcia pracy zarobkowej wydaje się niemal czymś niemożliwym (zwłaszcza dla osób pochodzących spoza ośrodka akademickiego, bądź niemających możliwości zamieszkania u rodziny lub bliskich). W dodatku absolwenci bez doświadczenia zawodowego zdobytego w okresie edukacji wyższej mogą być postrzegani przez potencjalnych pracodawców jako mniej „atrakcyjni".

> Tak, jest dla mnie jak najbardziej atrakcyjne, tylko problem jest taki, że nie chciałbym zbyt późno wchodzić na rynek pracy i nie mając żadnego doświadczenia w pracy. Więc jest taki problem, że no ja mam w zasadzie miesiąc doświadczenia w pracy, teraz jakiejś na magazynie i oprócz tego, gdybym skończył ewentualną magisterkę w wieku 25 lat, to byłbym 25-latkiem z wykształceniem z [kierunku humanistycznego], który nie ma żadnego doświadczenia zawodowego, więc ja nie wiem, czy gdziekolwiek bym

dostał pracę w takiej sytuacji. W jakiejś poważnej firmie można powiedzieć. Więc sądzę, że niestety muszę to równoważyć między work-study balance, coś w tym stylu. (Rozmówca 18)

No student, który do końca magisterki nie podjął żadnej pracy nie ma tak dużych szans, jak ktoś kto od początku pracował, więc no też mi się to wydaje, że to jest taki temat często pomijany i nierozumiany przez ludzi. (Rozmówczyni 1)

Studia na pełen etat to raczej przywilej dla nielicznych, tych najlepiej sytuowanych materialnie. Osoby studiujące, na których nie ciąży obowiązek pracy, mają zdecydowanie więcej przestrzeni na zaangażowanie się w studia, co może ułatwić im wejście na ścieżkę kariery akademickiej czy uzyskanie stypendium za wyróżniające się wyniki w nauce.

> Moja koleżanka pracuje po zajęciach. Pracowała przez chwilę na przykład w odzieżówce i jechała po szkole, pracowała i potem się uczyła. [...] Ja staram się szukać pracy, która mi zapewni tą elastyczność, a ona woli mieć pracę, która jest (pewna?) i... nie wiem, przemęczyć się. No ja bym nie wytrzymała w ten sposób, żeby pracować. [...] (FGI 2)

> Dużo o tym myślę, bardzo: dużo ludzi idzie na studia z różnych miejsc, z różnych grup społecznych, z różnych zapleczy i jednak wszyscy mamy te same wymagania, jeśli chodzi o studiowanie. Z drugiej strony ja też na przykład powoli bym się chciała usamodzielniać. Utrzymują mnie moi rodzice, nie mieszkam sama, nie zanosi się. [...] I jakby jestem w poczuciu takiego bycia za dużym dzieckiem trochę też. Przez ten na przykład brak pracy i to, że ja na pełen etat studiuję. No właśnie, a jak ktoś jeszcze robi dwa kierunki, no to też trudniej jest wciskać gdzieś cokolwiek innego. (FGI 2)

> Ja czuję, że dużo straciłam i może to potoczyłoby się inaczej, gdybym miała możliwość studiowania bez pracowania. Bo to, że ja musiałam pracować, wydaje mi się, że dużo mi zabrało z tego. Jako student pracujący nie jesteś w stanie konkurować z osobami, które mają rodziców lekarzy, one nie muszą pracować i oni będą kończyć doktorat. [...] Jak ty masz konkurować o stypendium rektora z ludźmi, którzy mają po 80 godzin miesięcznie więcej niż ty na naukę i na odpoczynek, i wiesz, nie wiem, na uprawianie sportu i na wszystko [...] (Rozmówczyni 5)

Konieczność pracy zarobkowej u niektórych może wpływać na preferowanie mniej wymagających kierunków studiów. W przypadku osób studiujących na kierunkach, które wymagają dużo pracy poza godzinami zajęć, stanowi ona największą barierę do angażowania się w zajęcia. Widać tu wewnętrzną sprzeczność powszechnego dostępu

do szkolnictwa wyższego. Mimo, że każdy studiować może, to dla wielu jest to dodatkowy etat – a przypomnijmy – według szacowań związanych z wdrożeniem systemu ECTS, przeciętny student powinien na studiowanie poświęcać ponad 50h tygodniowo[13].

> Znaczy się, no właśnie, [kierunek] jest fajn[y], bo jednak można tą pracę połączyć. Bo ja wcześniej studiowałam [inny kierunek humanistyczny], no to tam było ostro, bo było dużo zajęć i też prace domowe non stop. Więc tak naprawdę przychodziło się na uczelnię, robiło się. Ciężko było wtedy bardzo, nawet bez pracy. A teraz jednak jest tych godzin mniej. No i na niektóre zajęcia trzeba by się przygotować, ale nie jest tak, że na wszystkie. Jakoś to się tak wyrównuje, że się przygotuję do tych zajęć i pójdę do pracy. No jest ciężko, ale okej, jakby jestem z tym pogodzona, jestem nastawiona pozytywnie. No ale właśnie nie jest to taki już też trudny kierunek też. To jest taki kierunek, gdzie właśnie nie trzeba tych prac domowych robić itd. (FGI 1)
>
> No ja mam ten plus, że nie muszę aktualnie pracować, więc ja się mogę poświęcić studiowaniu więcej niż jednego kierunku. No ale mam świadomość tego, że w przeciwnym razie, to nie to, że nie dałbym rady robić tych trzech kierunków, ale na pewno raczej nie dałbym rady robić tych dwóch, bo ja po prostu znam moje koleżanki i kolegów i wiem, że po prostu są zajechani. I to mnie bolało bardzo na początku jak byłem na uniwersytecie. To, że właśnie jest konwersatorium i jak gada pięć osób, to już jest super. W sensie, że jak pięć osób przeczytało rzeczy i jest przygotowane, to jest świetnie. No a później zaczynasz sobie zdawać sprawę, z czego to wynika. Że jak jest się wykończonym, no to nawet jak znajdzie się jakiś czas, żeby to przeczytać, no to nie znaczy, że się będzie w stanie po prostu. To, że ma się wolne dwie godziny, nie znaczy, że jest się w stanie przeczytać tekst naukowy. Jak to jest po ośmiogodzinnej zmianie w gastro, to powodzenia. (FGI 1)

Codzienność osób łączących studia z obowiązkami zawodowymi można zobrazować poprzez dwa skrajne przykłady: 1) przeskakiwanie między pracą a studiami kilka razy w ciągu jednego dnia; lub nawet 2) zacieranie się granicy pomiędzy studiami a pracą, poprzez wykonywanie jej w trakcie zajęć. Łączenie często dwóch skrajnie różnych światów, może wiązać się w koniecznością ciągłego „przestrajania się", czy nawet bycia na raz w dwóch miejscach.

[13] Zgodnie z art. 67 ust. 3 ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce: „Punkt ECTS odpowiada 25-30 godzinom pracy studenta obejmującym zajęcia organizowane przez uczelnię oraz jego indywidualną pracę związaną z tymi zajęciami". Zakładając, że podczas 15-tygodniowego semestru (nie licząc okresu sesji egzaminacyjnej) osoba studiująca ma zrealizować 30 ECTSów, to teoretycznie powinna ona na studiowanie poświęcać przeciętnie 50-60 godzin tygodniowo.

> [...] wstaję też o tej ósmej i pracuję, ale wychodzę w trakcie dnia na zajęcia. Relatywnie niedaleko mam na wydział, więc jadę na te zajęcia, siedzę tam sobie, notuję, czasem się zgłaszam. I potem jak wrócę, to też zazwyczaj pracuję. (Rozmówczyni 8)

> Zależy kiedy, na [poprzednim kierunku] miałam bardzo dużo zajęć, okropnie dużo. I ja byłam tam 4 dni w tygodniu, ale jeszcze na zajęciach pracowałam, po zajęciach pracowałam, w piątki też zawsze miałam pracę z tego co pamiętam. I... no to w ogóle mnie przerastało. (Rozmówczyni 1)

Potencjalnymi negatywnymi konsekwencjami powyższego stanu rzeczy mogą być chociażby: wykluczenie z życia towarzyskiego, przemęczenie, zaniedbywanie obowiązków akademickich wynikające z braku czasu, problemy psychiczne itd.

> Od tego, że przez tą ilość pracy, godzin pracy w zasadzie i ilość studiów i to, ile ja na siebie brałam – jeszcze wtedy robiłam prawo jazdy i rozpisywałam sobie każdy plan dnia z dokładnością do każdej minuty i ja nie nadążałam za tym po prostu. To narobiłam sobie takiego stresu, że przestałam w ogóle, przestało mi zależeć na tych studiach. Ja już nie chciałam tam być. Ja nie chciałam pracować, nie chciałam chodzić na studia. Ja się wyłączyłam kompletnie z tego. (Rozmówczyni 1)

## Wsparcie instytucjonalne i infrastruktura uczelni

W kontekście przymusu podejmowania pracy zarobkowej przez znaczną część społeczności studenckiej, temat wsparcia i zrozumienia jej sytuacji przez innych aktorów uniwersyteckich wydaje się niezwykle istotny. Chociaż wiele z osób prowadzących zajęcia wykazuje wyrozumiałość wobec konieczności dzielenia uwagi studentów na obowiązki akademickie i zawodowe, to rozmówcy wskazują także na przypadki nieprzychylnego nastawienia. Niektórzy z wykładowców postrzegają podejmowanie pracy przez osoby studiujące nie jako przymus ekonomiczny, lecz jako dobrowolny wybór każdej jednostki. Takie twierdzenia spotykają się z silnym sprzeciwem ze strony osób studiujących. Zgadzałoby się to z głosem związków studenckich, który w ostatnim czasie coraz bardziej zyskuje na popularności.

> [...] mam wrażenie, że nie każda osoba profesorska zauważa fakt, że kiedyś się trochę inaczej studiowało, nie trzeba było pracować. W takim sensie, że jak się szło na studia dzienne, to wyglądało to inaczej. W tym momencie jak się idzie na studia dzienne, to w większości przypadków trzeba i tak pracować, no bo ceny mieszkań, ceny jedzenia,

ceny wszystkiego są… (Rozmówczyni 12)

Pamiętam, miałem takie zajęcia kiedy [prowadzący] powiedział na zajęciach, że [studiowanie] to jest ten czas w życiu, kiedy można się nauczyć takich rzeczy jak sanskryt i nie powinno się poświęcać tego czasu na pracę, bo i tak będzie się pracowało. I pamiętam jakie wielkie oburzenie to obudziło we mnie, ale też w innych uczestnikach zajęć. To znaczy, że to jest jakieś absolutne oderwanie od rzeczywistości, że to nie jest kwestia wyboru przede wszystkim. Po drugie, no fajnie, każdy by chciał mieć taką możliwość, żeby teraz zająć się tylko studiami, ale niestety tak nie jest. (Rozmówca 2)

Ocena lokalnej infrastruktury i wsparcia instytucjonalnego na poziomie wydziałowym wydaje się być w dużym stopniu uzależniona od jednostki dydaktycznej. Poszczególni rozmówcy mają skrajnie różne opinie co do swoich wydziałów, ale zgodni są do istotności przestrzeni w kształtowaniu samopoczucia i doświadczenia studiowania. Warunkiem odpowiedniej przestrzeni jest dla rozmówców przede wszystkim jej modernizacja – negatywne wypowiedzi dotyczą przede wszystkim budynków starych i zaniedbanych.

> Moje doświadczenie na [obecnym kierunku] jest między innymi dobre przez to, że jest tu przyjemnie. Jak ktoś dba o to miejsce, są remonty tych pięter i widać jakąś różnicę. Jest to przyjemne, gdzie na przykład na [poprzednim kierunku] nie było przyjemnie. Ja nie lubiłam tam spędzać czasu, bo to naprawdę, mogłabym powiedzieć, że wręcz paskudne miejsce. Uważam, że przede wszystkim tak jak i szpitale powinny zachowywać jakieś standardy i być po prostu… zachęcać ludzi i pracowników, żeby chcieli wręcz tam przebywać i pracować i mieć motywację w ogóle, żeby dalej iść. Tak no studenci powinni też mieć odpowiednie warunki do tego i czuć wręcz taką inspirację, że są w fajnym miejscu, że zapracowali sobie na to, że nie siedzą w jakiejś norze, tylko są w miejscu, które jest bardzo prestiżowe. Nie musi być to jakiś luksus, ale po prostu chodzi o taki standard, po prostu taki… jakąś taką czystość, takie zorganizowanie. Więc na pewno wydaje mi się, że to jest bardzo ważne. (Rozmówczyni 1)

Po prostu tam widać, że jest zapuszczony strasznie. I np. winda, która ostatnio coraz częściej staje między piętrami. […] Jak zobaczyło się [jeden z innych wydziałów], który zewnątrz wygląda trochę staro, a jak się wchodzi, wygląda jak nowoczesne miejsce do nauki, a wchodzi się na nasz wydział, to się ma wrażenie… ja pamiętam, że jak pierwszego dnia przyszłam dokumenty złożyć, to myślałam, że pomyliłam miejsca, bo pomyślałam, że to nie jest wydział. […] głupio to powiedzieć, ale moją pierwszą

myślą była, że to buda dla psa. W sensie to była moja pierwsza myśl naprawdę, ale trochę było głupio z tym, ale nie mogłam tego lepiej opisać. [...] więc tak trochę tak nieprzyjemnie jest, można powiedzieć przez to. (Rozmówczyni 10)

Ogólnie myślę, że [wydział] jest strasznie pusty, mi się kojarzy strasznie z lotniskiem. Bo to jest taki biurowy brutalizm. Dużo szkła, dużo szarości, dużo bieli, kompletny brak charakteru mam wrażenie w salach. Dosłownie, mamy dwa układy sali i to tyle. Wiadomo, że tam potem stoliki można czasem przełożyć, ale jakby każda sala wygląda identycznie. I strasznie brakuje mi choćby jakichś plakatów na ścianach. Niech to ma jakiś charakter. Widać, że tam ktoś jest, a to nie jest tylko takie... To wygląda jakby ktoś w Simsach dopiero zaczynał dom budować. I to mnie trochę boli, bo uważam, że [wydział] powinien być bardziej kolorowy, bardziej zaangażowany. Jak jest dosłownie taki jeden korytarz, gdzie tam jest kwestia... Tam są jakieś badania międzynarodowe, coś takiego. Nawet nie wiem do końca, z czym to jest związane... No nie wiem. Ogólnie są jakieś gablotki i są plakaty i od razu to lepiej wygląda. Więc tego mi bardzo brakuje. Jakiegoś koloru, czegokolwiek. Jest akademia plastyczna obok. Dajmy tym ludziom namalować jakieś murale. (Rozmówczyni 24)

Kilkoro spośród rozmówców docenia starania władz wydziałowych, dążących do poprawy infrastruktury dla osób studiujących i pracowników. W ich oczach problem wydaje się leżeć gdzieś wyżej, na poziomie centralnym – chodzi tutaj o dystrybucję środków oraz uniwersytecką infrastrukturę socjalną (m.in. akademiki i stołówki).

> Teraz dla mnie najważniejsze są te kwestie socjalne. To, że jakby nie ma taniej stołówki, że nie ma akademików, że te stypendia socjalne mają po prostu absurdalny próg. [...] Ja rozumiem też, że nasz wydział jakby nie może nic zrobić w tym zakresie, bo wydaje mi się, że oni zrobili tyle, ile mogą. Naprawdę, że jakby takie wiesz, soft, małe rozwiązania, żeby studentom ułatwić życie, to oni robią. Ale to już jest kwestia tego, że to trzeba iść do ministra nauki i do rektora i do tego rodzaju osób decyzyjnych, a nie do dziekana i prodziekana. Bo dziekan i prodziekan to już naprawdę oni zrobili co mogli. Mam wrażenie, że ja nic innego mądrzejszego, co oni na tym wydziale, jeśli chodzi o pomoc studentom, nie wymyślę. [...] Jest strefa wyciszania się dla studentów na spektrum i oni normalnie mogą, mają swój pokój, gdzie mogą, nie wiem, jakieś słuchawki wyciszające, coś tam. Super sprawa. Mamy, wiesz, kanciapę, gdzie można sobie odgrzać posiłek ciepły. Była w pewnym momencie jakby zamówiona taka lodówka z cateringiem, z tanimi obiadami, gdzie można było sobie za 18 zł kupić lunch z łososiem i kaszą. To jest pełnowartościowy obiad, który nie wymaga od Ciebie przygotowania się na jakąś... Wydaje mi się, że wynegocjowane

zostały ceny, które były najniższe jak mogły, ale wydaje mi się, że władze Wydziału pewnych rzeczy nie przeskoczą, bo oni ci akademika nie wybudują, nie dadzą jakby… nie wybudują ci stołówki. (Rozmówczyni 5)

## Wnioski

- Kapitał kulturowy i społeczny w dużym stopniu różnicuje doświadczenia studiowania – osoby z rodzin inteligenckich i dużych ośrodków miejskich wchodzą na studia z **wyraźną przewagą** (obycie, znajomość wzorców intelektualnych, łatwość w nawiązywaniu relacji akademickich).

- Studenci z mniejszych miejscowości i mniej uprzywilejowanych środowisk często doświadczają **poczucia niedopasowania i deficytu kompetencji kulturowych**, a ich wyrównywanie może zajmować im lata.

- **Konieczność pracy zarobkowej** w trakcie studiów jest doświadczeniem powszechnym (dotyczy ponad 60% studentów) i znacząco wpływa na przebieg studiowania – ogranicza czas na naukę, udział w życiu akademickim i konkurencyjność wobec osób, które nie muszą pracować.

- Studia na pełen etat bez podejmowania pracy są w praktyce dostępne głównie dla studentów z zamożniejszych rodzin, co pogłębia **nierówności w dostępie do ścieżki akademickiej** (np. doktoratów, stypendiów, intensywnego rozwoju naukowego).

- Praca zarobkowa bywa traktowana nie tylko jako konieczność materialna, lecz także jako **wymóg rynku pracy** – studenci obawiają się bycia postrzeganymi jako „nieatrakcyjni" absolwenci bez doświadczenia zawodowego.

- Konieczność łączenia studiów z pracą prowadzi do **przeciążenia, rezygnacji z bardziej wymagających kierunków i ograniczonego zaangażowania w życie uczelni**, co stoi w sprzeczności z ideą równych szans w szkolnictwie wyższym.

- Różnice materialne i kulturowe przekładają się na **dostęp do stypendiów** i możliwości rozwoju – osoby pracujące mają znacznie mniej czasu na naukę i aktywności dodatkowe, co obniża ich szanse w porównaniu z kolegami z lepiej sytuowanych rodzin.

- Jakość i stan infrastruktury wydziałowej (czystość, estetyka, modernizacja) mają kluczowe znaczenie dla samopoczucia i poczucia prestiżu studentów – **zadbane przestrzenie sprzyjają motywacji** i budują wrażenie uczestnictwa w wartościowym procesie akademickim, podczas gdy zaniedbane budynki obniżają komfort i poczucie własnej wartości .

- **Różnice między wydziałami są znaczące** – część studentów chwali nowoczesne przestrzenie i dostępność stref wspólnych (miejsca do siedzenia, mikrofale, strefy wyciszenia), podczas gdy inni wskazują na brak podstawowych udogodnień oraz na estetykę budynków nieprzystającą do charakteru instytucji Uniwersytetu.

- Władze wydziałowe starają się wprowadzać drobne rozwiązania poprawiające warunki bytowe (np. tanie obiady, strefy relaksu). Osoby studiujące zauważają i doceniają te starania, jednak podkreślają, że problemem są **bariery systemowe** – brak stołówek, akademików czy adekwatnych stypendiów socjalnych – leżą więc poza ich zasięgiem i wymagają decyzji na poziomie centralnym uczelni i państwa .

03

# Droga na studia

Rozdział poświęcony jest odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób nasi rozmówcy znaleźli się w tym miejscu, w którym są – a więc jak trafili na studia na określonym kierunku i uniwersytecie. Przyglądamy się temu czy brali pod uwagę inne, alternatywne wobec studiowania plany, jakie mieli wyobrażenia o uniwersytecie przed rekrutacją oraz skąd je czerpali, a wreszcie czym się kierowali przy wyborze kierunku studiów.

## Pójście na studia jako oczywistość

Dla większości naszych rozmówców i rozmówczyń decyzja o kontynuowaniu edukacji po szkole średniej była czymś oczywistym. W związku z tym przeważnie nie są oni w stanie określić, w którym momencie ich życia zapadła co do tego decyzja. O pójściu na studia mówią używając takich słów jak „oczywiste", „intuicyjne", „naturalne" czy „logiczne", czasem wskazując, że był to po prostu dalszy ciąg procesu edukacji, który nie był przez nich kwestionowany. Jedna z rozmówczyń przytoczyła historię swojej przyjaciółki, która po ukończeniu technikum postanowiła nie iść na studia. Decyzję tę przedstawia jako przykład godnej podziwu odwagi. Wydaje się więc, że dla naszych rozmówców pójście na studia jest oczywistą i domyślną decyzją, z kolei rezygnacja z tej ścieżki postrzegana jest przez nich jako opcja nietypowa i wymagająca uzasadnienia.

> U mnie było bardzo oczywiste, że ja trafię na studia. W sensie, przez całe życie tak mi mówiono, ja przez całe życie też tak myślałam. (FGI 3)
>
> U mnie w rodzinie, środowisku był zawsze straszny kult tego wyższego wykształcenia, że studia to jest coś, co trzeba mieć, nieważne, co z tym zrobisz, trzeba mieć jakiś papierek po tym. Ja sobie w sumie też nie wyobrażałam za bardzo, bo wiem przez to,

jaką jestem osobą, jaki ja mam ten charakter, ja po prostu nie byłam w stanie sobie wyobrazić innego planu dla siebie niż pójście na studia. (FGI 6)

**[…] w którym momencie w tej twojej ścieżce [życia] zacząłeś myśleć, żeby pójść na studia?**

Od zawsze, w sensie bo… Nie inaczej, tylko dokładnie, nie umiem ubrać w słowa. Ale to, że pójdę na studia, to było pewne. Tak po prostu jakoś, nigdy się nad tym nie zastanawiałem. To było po prostu pewne, że tak będzie. (Rozmówca 3)

**A w którym momencie zaczęłaś myśleć o studiowaniu? Wiedziałaś, że pójdziesz na studia?**

Tak, no bo ja byłam taką dość dobrą uczennicą i to się wydawała taka intuicyjne. W ogóle nie było takiej jakby innej opcji w mojej głowie. […] Myślę, że traktowałam to trochę jako takie przedłużenie szkoły. (Rozmówczyni 6)

Wielu rozmówców mówi o presji dotyczącej pójścia na studia, której doświadczało ze strony otoczenia. Jako przykłady osób wywierających taką presję najczęściej wskazywani są członkowie rodziny lub nauczyciele w szkole. Jedna rozmówczyni wspomina, jak zniechęcona nauką do matury motywowana była przez swoją rodzinę sugestiami, że „bez studiów to nie wiadomo co robić" (FGI 2). Wątek presji szkolnej pojawia się zwłaszcza w przypadku osób, które określają siebie jako dobrych uczniów czy dobre uczennice lub chodziły do „dobrych liceów". Część z naszych rozmówców jako źródło presji nie wskazuje wypowiedzi konkretnych ludzi ze swojego otoczenia, ale raczej fakt, że wszystkie bliskie im osoby planowały rozpocząć naukę na uczelni wyższej. Jednak nawet niewyrażona w sposób werbalny presja była wyraźnie odczuwalna przez naszych rozmówców.

**To czy mogłabyś wskazać na tej osi [czasu], gdzie w Twoim życiu pojawił się temat studiowania? […]**

Wydaje mi się, że już w podstawówce, więc to pewnie będzie gdzieś tak… gdzieś tu dość wcześnie. No dlatego, że w podstawówce… Ja mam takie doświadczenie bycia tą ambitną, dobrą uczennicą, w której wszyscy pokładali nadzieję, bo się szybko uczy i ma same dobre wyniki. Jakieś tam olimpiady robiłam i słyszałam od masy osób, że [imię], że Ty musisz zostać jakąś artystką albo pisarką i żeby pójść na jakieś takie studia humanistyczne czy na ASP w ogóle albo na jakąś polonistykę. Więc rzeczywiście o tych studiach myślałam w mniej lub bardziej świadomy sposób, ale już od podstawówki. (Rozmówczyni 7)

> […] w miarę każdy idzie na te studia, że trochę to jest w dobrym tonie, żeby pójść na studia. W zasadzie prawie wszyscy moi znajomi idą na te studia […]. Tak, myślę, że właśnie studia się coraz bardziej robią taką oczywistością, jaką mam wrażenie, że nie były jeszcze jakiś czas temu. Wydaje mi się, że też jest dość duża presja, przynajmniej w takiej mojej bańce. I że właśnie nie ma czegoś takiego, że osoba musi sobie tak, powiedzmy, zamarzyć o tych studiach, w sensie naprawdę chcieć na nie iść, żeby na nie pójść. (Rozmówczyni 6)

> Właściwie to, że zawsze lubiłam [się] uczyć i tak nie było to jakieś… Wydaje mi się, że też u nas nie za dużo się mówiło o takich opcjach, co można robić, jeżeli nie studia. To było takie domyślne i też wszyscy w takim moim najbliższym otoczeniu, rodzina, też mają wykształcenie wyższe, także nie wyobrażałam sobie też nie iść w ich ślady. (Rozmówczyni 23)

W opowieściach osób studiujących otoczenie, wywierając presję dotyczącą pójścia na studia, odwoływało się do pozycji na rynku pracy związanej z ukończeniem uczelni wyższej i wynikających z tego faktu zarobków oraz sytuacji materialnej. Co ciekawe jednak, argumenty te w przypadku niektórych respondentów miały charakter *pozytywny*, a w innych – *negatywny*. Część rozmówców przedstawia więc ukończenie studiów jako czynnik dający przewagę na rynku pracy, podczas gdy inni zwracają raczej uwagę na to, że brak dyplomu w zasadzie uniemożliwia zdobycie dobrze płatnego i prestiżowego zawodu. Wydaje się, że to zróżnicowanie może mieć charakter klasowy – osoby pochodzące z rodzin o mniejszym kapitale ekonomicznym i kulturowym mogą postrzegać studia jako szansę na poprawę swojej sytuacji materialnej, podczas gdy dzieci z rodzin o wyższym położeniu klasowym mogą raczej traktować brak dyplomu jako na czynnik powodujący deklasację. I chociaż potwierdzenie tej zależności wymaga dalszych badań, to istotnie część naszych rozmówców zwraca raczej uwagę na *wysokie koszty niestudiowania* niż na korzyści wynikające z podjęcia nauki na uczelni wyższej. Rozróżnienie na pozytywny i negatywny charakter presji na studia dobrze ilustrują poniższe fragmenty wywiadów:

> **[…] skąd w ogóle plany, żeby pójść na studia?**
> Myślę, że rodzice jakoś to zaszczepili, żeby iść na te studia. No i tak samo też przykład, nie wiem, starszych osób w rodzinie ode mnie, które szły na studia. Mój tata ma tytuł magisterski, moja mama ma tak samo magisterkę, ciocia też ma magisterkę, jeden z braci ciotecznych też ma jakiś tam tytuł, więc miałem z kogo brać przykład. No i wmawiano mi zawsze, że jednak studia to się wyróżnia na rynku pracy i głównie to po

to. Nie bardziej, żeby nabyć wiedzę, ale żeby mieć jakąś przewagę nad innymi podczas rekrutacji czy wybierania do pracy właśnie. (Rozmówca 11)

Ale na pewno w moim środowisku były obecne też takie osoby dorosłe, które stawiały bardzo wyraźną granicę między tym, że studiujesz i jesteś wartościowym członkiem społeczeństwa, a nie studiujesz, to skończysz zamiatając ulice, jakby to nie było wartościowe. [...] rzeczywiście było trochę takie podprogowe przekaz, że jak chcesz kimś w życiu być i mieć jakby dobre warunki życiowe, no to musisz te studia skończyć. [...] I zawsze wiesz, w dzieciństwie się słyszało te gadki typu ucz się, ucz, nauka to do wiedzy klucz, albo jak nie będziesz się uczyć, to skończysz sprzątając ulicę właśnie, czy sprzątając śmieci, a jak się będziesz uczyć dobrze, to pójdziesz na dobre studia i będziesz mieć dobrą pracę. (Rozmówczyni 7)

## Wyobrażenia na temat studiowania

Osoby rozpoczynające studia traktują ten moment jako początek nowego etapu w swoim życiu. Nasi rozmówcy przed pójściem na studia przeważnie nie mieli sprecyzowanych wyobrażeń na temat tego, jak wygląda studiowanie. Czuli jednak, że rozpoczęcie nauki na uczelni jest ważną zmianą w ich życiu i często porównywali je do wkraczania w „nowy etap". Miał się on wiązać z wejściem w dorosłość, samodzielnością, większą odpowiedzialnością, a otoczenie miało traktować ich już nie „jak w szkole", a jak dorosłych. Z drugiej strony wyobrażenia te skupiały się wokół niezależności, bogatego życia towarzyskiego czy imprezowania. To rozpoczęcie „nowego etapu" niekiedy wiązało się z opuszczeniem rodzinnego domu – lecz nawet ci, którzy w nim pozostali, utożsamiali podjęcie studiów z dużą życiową zmianą.

> Więc wtedy miałam takie wyobrażenie właśnie tej takiej samodzielności... Takiego nowego początku, że to jest nowy etap, że... [...] Wydawało mi się, że to jest taki przeskok, daleki przeskok w dorosłość. I... [...] jakiś taki początek takiej najlepszej ery. Mi się wydawało, że dopiero się zacznie ta najlepsza część mojego życia i najwięcej takiej frajdy z życia i imprez, podróżowania... Ale jednocześnie właśnie tej takiej... ta edukacja, to bycie takim poważnym dorosłym człowiekiem. (Rozmówczyni 1)

**Jak sobie wyobrażałaś w ogóle studenta, zanim się jeszcze dostałaś na te studia? [...]**
Bardzo taki dojrzały, doświadczony życiowo, taki mądry. Ale imprezuje co weekend,

ale też jest bardzo mądry i się zgłasza na zajęciach i po prostu odkrywa Amerykę na nowo. Bardzo tak pozytywnie myślałam o studentach. (Rozmówczyni 8)

W historiach naszych rozmówczyń i rozmówców widoczne są dwa główne źródła wyobrażeń na temat studiowania: rozmowy ze starszymi członkami rodziny i znajomymi oraz przekazy kulturowe. Te ostatnie dotyczą przede wszystkim filmów i seriali oraz memów czy filmików umieszczanych w mediach społecznościowych. Rozmówcy zwracają uwagę, że już przed rozpoczęciem studiów zdawali sobie sprawę z nieadekwatności tych źródeł wyobrażeń. Historie znajomych i rodziny były przede wszystkim anegdotyczne, oglądane seriale i filmy dotyczyły innych kontekstów kulturowych (przede wszystkim Stanów Zjednoczonych), a treści w mediach społecznościowych były stereotypizujące i uproszczone. Warto zwrócić uwagę, że w kontekście źródeł wiedzy i wyobrażeń o studiowaniu w zasadzie nie pojawiają się materiały przygotowane przez uczelnie (do czego wracamy w podrozdziale dotyczącym wyboru kierunku studiów), co może sugerować, że nie są one wystarczająco dostępne lub przekonujące.

> Nie miałem pojęcia jak to wygląda szczerze mówiąc. Mówię kompletnie szczerze, nie wiedziałem, zupełnie nie miałem żadnych wyobrażeń. No może poza tym, że coś się gdzieś w filmie widziało, ale tak to... No i mnie siostra, bracia też mówili, że mieszkali w akademiku i [...] pili. [...] Tak, no i nie miałem pojęcia, szczerze mówiąc, zupełnie nie wiedziałem, co będzie na studiach. Nie miałem zupełnie pojęcia. [...] były jakieś filmy, że tam siedzą sobie studenci i gadają z profesorem, no nie? No zapisują na tablicy jakieś zadanie i ktoś: tak, umiem to rozwiązać! Profesor: (klaszcze) brawo. (Rozmówca 3)

Ja naprawdę nie zastanawiałam się, jak będą wyglądać te studia, bo ja nie miałam żadnego pojęcia. Ja nie miałam w ogóle na czym bazować, bo to jest tak, że nie miałam aż tylu znajomych starszych, którzy chcieliby mi poopowiadać faktycznie jakieś takie szczegóły, bo zazwyczaj jeżeli ktoś już chodzi na te studia i chcesz się podpytać tę osobę, no jak tam wyglądają studia, to ta osoba przez to, że już ma trochę to doświadczenie, to zaczyna to opowiadać jakimiś takimi pojedynczymi szczegółami. A jeżeli ty nie masz pojęcia jak to wygląda od podstaw, [...] to jak ktoś nam opowiada o jakichś pojedynczych rzeczach, czy tam jakby raczej w większości się to ogranicza do jakichś śmiesznych anegdotek, no bo wiadomo, że raczej to się opowiada, to nie za bardzo miałam na czym bazować sobie takie wyobrażenie. (Rozmówczyni 22)

**A od kogo słyszałaś takie opowieści [o studiowaniu]?**
Na przykład od rodziców, ale bardziej tak anegdotycznie [...]. No trochę internet, gdzieś tam te wszystkie, takie memiczne w sumie sytuacje, ale jednak wyolbrzymiające pewne rzeczy. No to tam Instagram, metoda Tik-Tokowych filmików w sumie najbardziej. (Rozmówczyni 24)

## Wybór kierunku studiów

Jako że decyzja o rozpoczęciu studiów dla rozmówców była czymś naturalnym, to nie powinno dziwić, że ich wybór dotyczył raczej tego, *co i gdzie* studiować, niż *czy* studiować w ogóle. Pytani o moment, w którym zaczęli myśleć o studiowaniu, nasi rozmówcy często odnosili się do refleksji związanych właśnie z wyborem miejsca podjęcia studiów. Mówiąc o miejscu mamy tu na myśli uczelnię – w czym zawiera się także jej położenie geograficzne – oraz kierunek studiów. Wszystkie te elementy odgrywały większą lub mniejszą rolę w drodze na studia naszych rozmówców i rozmówczyń.

**W którym momencie zaczęłaś myśleć o studiowaniu? I o tym, żeby w ogóle no właśnie iść na studia?**
Przede wszystkim w gimnazjum już trzeba było o tym niestety pomyśleć trochę pod kątem wybierania profilu w liceum. Bo w podstawówce i w gimnazjum nie miałam klasy profilowanej, chociaż się zdarzały czasem, akurat nie u mnie. Ale no w liceach już są normalnie te profile, więc musiałam się zastanowić już przy wyborze liceum. (Rozmówczyni 8)

Jeżeli chodzi o decyzję związaną z wyborem miasta i kraju studiowania, nasi rozmówcy przeważnie przedstawiają ją odnosząc się do czynników niezwiązanych z nauką i jej jakością. Zwłaszcza jeżeli decyzja ta uwzględniała przeprowadzkę, skupiali się na związanych z nią emocjach i wyobrażeniach: poczuciem wolności, poszerzeniem horyzontów, nowym stylem życia czy samodzielnością. W niektórych przypadkach ważnym czynnikiem przy podejmowaniu decyzji była osobista sympatia do danego miasta lub posiadanie w nim znajomych.

Poznań to jest takie miasto, w którym ja dużo czasu spędzałam, [...] więc ono byłoby dla mnie na studia już takie trochę za małe i za duszne. I chciałam pojechać do większego ośrodka, a w Krakowie trochę nie miałam żadnego punktu zaczepienia, ja

> tam trochę nikogo nie znałam, więc Warszawa była oczywista trochę. (Rozmówczyni 5)
>
> W końcu mnie przekonało to, że jakbym ja miała z Wrocławia dojeżdżać 4 godziny do domu, to by mi się chyba nie chciało, jeśli mam być szczera. Ale też duży faktor chyba miał tego, że moi znajomi z liceum też poszli do Katowic. [...] Fakt tego, że w tych Katowicach byli ludzie, których ja znam, to też była duża pomoc. Ale myślę, że po prostu fakt tego, że bardziej ta wygoda tego dojazdu wygrała [...]. (Rozmówczyni 14)
>
> Nie wiem dlaczego chciałam podjąć taką decyzję, ale to też było takie marzenie, że ta medycyna i ta Wielka Brytania to tak brzmiało super, fantastycznie. (Rozmówczyni 23)

Przy wyborze studiów podstawowym czynnikiem wskazywanym przez naszych rozmówców był profil klasy w szkole średniej. W większości po zdaniu matury naturalna była dla nich rekrutacja na kierunek zgodny z ich rozszerzeniem bądź specjalizacją. To nakierowanie dotyczyło jednak raczej dziedziny studiów – a więc na przykład programów humanistycznych, społecznych, matematyczno-przyrodniczych czy medycznych – a nie konkretnego kierunku. Ukierunkowanie to wydaje się być szczególnie silnie odczuwane przez osoby odnoszące sukcesy w swojej dziedzinie. Łączy się to zresztą ze wspomnianym już postrzeganiem studiów jako dalszego ciągu procesu edukacji podstawowej i średniej.

> Ja na pewno wiedziałam, że chcę się tak kształcić dalej po liceum i że zależy mi jednak na tym jakimś papierku w cudzysłowie właśnie. I pierwszy raz chyba pomyślałam w gimnazjum, jak już przyszło do wybierania rozszerzeń w liceum, to już musiałam się zdecydować, jakie przedmioty chcę właśnie rozszerzać i w związku z tym jakie studia po tym bym chciała wybrać. (Rozmówczyni 22)
>
> W sensie, że no zasadniczo ten podział i to, że od razu on był taki ukierunkowany, no nie? Że jakby to jest taki profil i po tym profilu jest taki zawód. No gdzieś tam to sprawiało, że nie dało się jakoś tym, no nie, pomyśleć, jakoś, nie wiem, podziałać, połączyć, nie? Jakoś tak to było, to było takie dosyć słabe dzisiaj, tak sobie to myślę i tak to oceniam, no. [...] No i gdzieś tam przez to, że dostałem ten tytuł laureata i tak dalej, to też tak wiedziałem, że okej, to już jest jakby, no nie, tędy droga, już zasadniczo z tego nie wychodzimy, jestem naznaczony. (Rozmówca 2)

Wśród naszych rozmówców były oczywiście osoby, które wybrały kierunek studiów niezgodny ze swoim profilem klasy w szkole średniej. Opowiadając o związanym z

tym procesie decyzyjnym przeważnie jednak odczuwały potrzebę „wytłumaczenia się". Potwierdza to więc tylko naszą tezę, że naturalnym wyborem osób zdających maturę jest rekrutacja na kierunek zgodny z profilem klasy średniej. Przykładem takiego spontanicznego „usprawiedliwiania" swojego wyboru może być fragment wywiadu z osobą, która po profilu biologiczno-chemicznym zdecydowała się pójść na studia z dziedziny nauk społecznych.

> Najpierw chciałam być jeszcze lekarką, ale jednak chemia... chemia była trudna, więc zrezygnowałam z tego pomysłu. Jeszcze myślałam kiedyś o ratownictwie medycznym, no ale to zdrowotnie mi nie pozwala. Więc [kierunek społeczny]. (Rozmówczyni 12)

Duża część naszych rozmówców przedstawia swoją decyzję o wyborze kierunku studiów jako losową lub przygodną. Nierzadko sens i uzasadnienie wyboru przychodzi, czy wręcz kształtuje się z czasem i związane jest z tym, jak ktoś odnajduje się na danym etapie studiów. Wybór ścieżki często przychodzi niespodziewanie, a w momencie, w którym według systemu polskiej edukacji powinien się dokonać, jest daleki od bycia klarownym. Rozumiemy to jako jeden z przejawów presji dotyczącej studiowania połączonej ze słabymi podstawami do podjęcia decyzji o wyborze kierunku kształcenia. W skrajnym przypadku, jedna z naszych rozmówczyń decyzję o wyborze kierunku studiów podjęła dosłownie poprzez rzut monetą. Z kolei inna, niemająca pomysłu na jaki kierunek iść, wybrała go pod wpływem przypadkowej sugestii ze strony swojego znajomego.

> Ja nie wyobrażałam sobie, że w czwartej liceum decyduje się na jakiś jeden kierunek w życiu. Dla mnie to było „o matko", że ja mam wybrać, że co, że ja zostanę lekarzem albo prawnikiem, a jak mi się odmieni, no to co ja wtedy zrobię? (FGI 2)

> To było tak, że wiedziałam, że chciałabym chyba pracować z dziećmi, bo miałam takie doświadczenia jako niania po prostu w życiu, tak na zasadzie dla sąsiadów czy coś tam. I mi się to podobało, zresztą dzieci zawsze mnie lubiły, ale ja chciałam iść w psychologię, bardziej dziecięcą czy coś. Natomiast po prostu się nie dostałam zwyczajnie [...]. I finalnie jak już poszłam na [ten kierunek] jako drugi pokrewny od tego kierunek, to byłam nawet bardziej zadowolona. (FGI 3)

W naszych wywiadach często pojawiał się również motyw aplikowania na kilka kierunków i (podświadomego) liczenia, że dostanie się tylko na jeden. Wiąże się to z koniecznością wyboru kierunku studiów w sytuacji, w której brakuje informacji, żeby tę decyzję właściwie podjąć. Niezakwalifikowanie się na jeden (lub więcej) z

kierunków ogranicza liczbę potencjalnych możliwości i traktowane jest z ulgą, jako czynnik ułatwiający decyzję.

> I w sumie de facto aż do pójścia na studia nie wiedziałam w co pójdę. Bo złożyłam na kilka kierunków, ale właśnie dostałam się między innymi na [kierunek 1] i na [kierunek 2]. [...] No i w sumie bardzo długo się zastanawiałam. I jakby ostatecznie podjęłam decyzję, że to będzie [kierunek 2], ale... Ale w sumie nie byłam pewna, aż do końca. [...] Więc gdybym się nie dostała na [kierunek 2], to może by mi odszedł ten cały dylemat, który miałam gdzieś z tyłu głowy. W sensie który kierunek wybrać. Więc jakby z jednej strony to była ulga, a z drugiej strony nadal gdzieś tam z tyłu głowy miałam ten taki konflikt co wybrać. Skoro żadna droga mi się nie zamknęła. (Rozmówczyni 4)
>
> W sumie byłam bardzo zadowolona, że nawet się nie dostałam na tę psychologię, bo to sprawiło, że w ogóle się nie musiałam zastanawiać, czy pójść na ten kierunek, na który jednak średnio chcę iść, ale społecznie brzmi bardziej obiecująco. (Rozmówczyni 7)

Wielu rozmówców przedstawiało decyzję dotyczącą pierwszych podjętych przez siebie studiów jako opierającą się na niewystarczających przesłankach i w związku z tym nietrafioną, a nawet będącą powodem *drop-out'u*. Dopiero pierwsze, realne doświadczenia akademickie dawały im podstawę do podjęcia bardziej świadomej decyzji dotyczącej kolejnej próby studiowania. Niektórzy właśnie w ten sposób z sukcesem odnaleźli „swój kierunek", inni w momencie rozmowy nie byli pewni czy „to jest to". Takie trajektorie rozmówcy ujmują w metaforę *wyboistej drogi*, czy *drogi z przygodami*.

> Po matfizie generalnie myślałem co zrobić ze swoim życiem po tym już po liceum, więc ja poszedłem na informatykę, a uznałem, że to w sumie nie jest w końcu to, jak mi się wydawało, że będzie, więc tam przesiedziałem, dopóki mnie nie zrzucili ze studiów i poszedłem na [kierunek społeczny]. Na razie na [moim kierunku] myślę, że tak tam się odnajduję i to jest coś, co mi się faktycznie podoba. Mam nadzieję, że tam uda mi się skończyć, żeby mieć jakiś licencjat. (FGI 3)
>
> Ja najpierw poszłam na filologię angielską [...] i tam studiowałam przez rok. Ale miałam, no powiedzmy szczerze, załamanie nerwowe, bo to była jednak zbyt duża i drastyczna dla mnie zmiana, żeby się przeprowadzić do innego miasta i studiować. No wtedy dla mnie to był dość wymagający jednak kierunek. No i zrezygnowałam z tego i później poszłam na kognitywistykę, gdzie studiowałam przez jeden semestr. Ale tam

było dla mnie za dużo nauk ścisłych i nie czułam się tam na miejscu. No i zrezygnowałam przed pierwszą sesją. No a później już tak wybrałam jednak [inny kierunek humanistyczny] [...], bo wydawało mi się, że tam się najprędzej odnajdę i to był jakby mój pierwszy plan. [...] byłam jedną z tych osób, które wcześniej miały doświadczenie studiowania na innych kierunkach, więc mniej więcej wiedziałam czego się spodziewać. (Rozmówczyni 15)

W przypadku niektórych osób zapisanie się na studia „na próbę" było świadomie wybraną strategią, związaną z pierwszą rekrutacją na studia. Wiele osób podkreślało, że „warto się zapisać choćby dla samej legitymacji" i „zobaczyć jak to jest". Niektóre osoby rozpoczynały nawet kilka kierunków na raz, żeby po jakimś czasie zostać na tym, który najbardziej im się spodobał. Oznacza to, że przynajmniej część kandydatów na studia postrzega rozpoczęcie studiowania na danym kierunku jako jedyną lub najlepszą możliwość pozyskania rzetelnych informacji na jego temat.

I wyjechałam na studia, ja się też nie umiałam zdecydować, jaki kierunek [...]. Ja łącznie zaczęłam [...] parę kierunków. [wyliczenie trzech kierunków].
**Rozumiem, że wybierałaś na początku tyle tych kierunków, żeby po prostu przetestować, pochodzić na zajęcia?**
Tak, bo ja stwierdziłam tak, że chcę zobaczyć, bo ja nie wiedziałam co chodzi w ogóle w studiach. (Rozmówczyni 9)

I poszłam wtedy na [ten kierunek] trochę z takim poczuciem, że właśnie takiej przygody bardziej mam takie, miałam podejście, że może zrezygnuję po semestrze albo po roku no i skończyłam magisterkę. (Rozmówczyni 6)

Brak wiedzy na temat tego, jak wygląda studiowanie konkretnego kierunku przyjmował specyficzną formę w przypadku programów studiów noszących te same nazwy, co przedmioty szkolne. Chodzi więc na przykład o programy takie jak historia czy polonistyka. W ich przypadku niektórym rozmówcom wydawało się, że wiedzą, jak wyglądają studia na danym kierunku, bo wyobrażali je sobie właśnie jako kontynuację kursów szkolnych. W praktyce wyobrażenia te okazywały się błędne, a nasi rozmówcy często podkreślali różnicę między przedmiotami ze szkoły średniej a ich uniwersyteckimi „odpowiednikami".

**A czy pamiętasz jeszcze zanim poszłaś na [ten kierunek], jakie miałaś wyobrażenia na temat tego, co się robi na studiach?**
Na pewno pamiętam zaskoczenie, że nie to, co się faktycznie robi. Myślę, że bardziej

> miałam takie wyobrażenie, że to jest tak jak szkoła, że po prostu się przychodzi na zajęcia, ktoś coś mówi, potem się trzeba tego nauczyć i tak, no tak, trochę tak szkoła, tylko trudniej. (Rozmówczyni 6)

Przeprowadzone przez nas wywiady sugerują więc, że opisy programów studiów zapewniane przez jednostki dydaktyczne lub inne „oficjalne" źródła informacji są w umiarkowanym stopniu pomocne przy podejmowaniu decyzji o tym, gdzie iść na studia. Nasi rozmówcy rzadko wymieniali takie opisy lub dni otwarte jako ważne dla nich źródła informacji przy wyborze kierunku studiów, a jeżeli to robili, to podkreślali, że raczej nie pomogło im to w podjęciu decyzji. Opierali się oni za to na rozmowach ze starszymi od siebie członkami rodzin i ich znajomymi.

> A ja tam też spojrzałam na informator, przeczytałam, co tam mają do zaoferowania na tym kierunku i miałam takie no, w sumie brzmi ciekawie, tak wielorozwojowo, bo jednak łączy wiele przedmiotów z różnych dyscyplin. No i stwierdziłam, że mogę spróbować. No ale mówiąc tak bardzo kolokwialnie, nie pykło. (Rozmówczyni 15)

> Na stronie [uniwersytetu] ten opis jeszcze wtedy, nie wiem, czy zmienili go, ale jeszcze wtedy był bardzo mało konkretny, mało nawiązujący do tego, czego rzeczywiście uczy się na [moim kierunku] [...]. (Rozmówczyni 17)

Wydaje się więc, że w obecnym kształcie proces studiowania już na starcie faworyzuje osoby pochodzące z rodzin o większym kapitale kulturowym. I faktycznie, wśród naszych rozmówców były osoby, które już w szkole średniej miały bardzo jasno określone zainteresowania naukowe i dokładnie wiedziały, co i gdzie chcą studiować. Swoją decyzję opierały na przykład na możliwości uczenia się od konkretnych badaczy i badaczek. Osoby te jednak przeważnie wywodziły się z rodzin o tradycjach akademickich.

## Wnioski

- Pójście na studia traktowane jest przez osoby kończące szkołę średnią jako **oczywistość**. Decyzję o aplikowaniu na uczelnię wyższą określają takimi słowami jak *oczywista*, *intuicyjna* czy *naturalna*, czasem wskazując, że jest to po prostu dalszy ciąg procesu edukacji. Wybór dotyczy więc raczej tego *co i gdzie* studiować niż *czy* studiować, a niepójście na studia dla wielu osób nie jest opcją braną pod uwagę.

- Decyzja o pójściu na studia wiąże się też z **presją otoczenia**. Czasem jest ona niewerbalna, np. kiedy cała rodzina ma dyplomy uczelni wyższych, albo znaczna większość znajomych ze szkoły średniej idzie na studia. Czasem rodzice czy inni członkowie rodziny wprost zachęcają (w mniej lub bardziej stanowczy sposób) do pójścia na studia.

- Osoby kończące szkołę średnią konstruują obraz studiowania na podstawie opowieści starszych członków rodziny i znajomych oraz przekazów kultury popularnej (filmy, seriale, memy). Są świadome, że nie są to adekwatne źródła wiedzy na temat tego jak wygląda studiowanie.

- Wydaje się, że **wybór kierunku studiów (zwłaszcza pierwszych) bywa dosyć „losową" decyzją**, czasem przez samych respondentów określaną jako „przypadkowa". Część osób przy wyborze kierunku kieruje się głównie (a nawet jedynie) jego nazwą. Na wybór ma wpływ wiele czynników pozamerytorycznych, np. dogodny dojazd na wydział lub możliwość studiowania ze znajomymi. Częstą strategią jest rekrutowanie się na kilka nawet bardzo różnych, kierunków, a o ostatecznym wyborze decyduje nierzadko to, na który kierunek osoba się dostanie.

- Osoby rekrutujące się na studia, zwłaszcza pierwszego stopnia i od razu po liceum, często **mają niewielkie pojęcie na temat tego jak faktycznie wygląda studiowanie danego kierunku**. Ich wyobrażenia nierzadko okazują się nieprawdziwe (np. filologia to nie darmowy kurs języka), co może prowadzić do rozczarowania. Niektóre osoby studiujące deklarują, że marketing uczelni (który brały pod uwagę podczas rekrutacji) obiecywał zbyt wiele względem tego, co dany kierunek może faktycznie zaoferować. Czasem rozbieżność między wyobrażeniami a rzeczywistością prowadzi do zrezygnowania z wybranego kierunku i ponownej rekrutacji. Część rozmówców mówi też, że poszła na dany kierunek po to, żeby zobaczyć jak to będzie (studiować dany kierunek lub studiować w ogóle) i najwyżej zrezygnować.

04

# Oczekiwania wobec studiów a rzeczywistość uczelniana

W tym rozdziale przyglądamy się temu, jak nasi rozmówcy określają rolę studiowania, a więc z czym chcą wyjść z uczelni jako jej absolwenci. Opisujemy, jak widzieli sens i cel studiowania przed rozpoczęciem nauki na uniwersytecie i jak opowiadają o zetknięciu swoich oczekiwań z rzeczywistością studiów. Wreszcie przedstawiamy, jak postrzegają studiowanie obecnie, a więc już po jakimś czasie spędzonym na uczelni.

## Do czego służą studia?

Osoby podejmujące studia – niezależnie od ich stopnia – mają różnorodne i nierzadko sprzeczne ze sobą oczekiwania wobec tego, co studiowanie powinno im dać, albo co chciałyby z niego wyciągnąć. Do najczęściej wymienianych przez naszych rozmówców motywacji należą: zdobycie dyplomu, uzyskanie konkretnych umiejętności i kompetencji przydatnych na rynku pracy, rozwój naukowy w danej dziedzinie oraz rozwój osobisty.

Chęć zdobycia dyplomu towarzyszy w jakimś stopniu każdej osobie rozpoczynającej studia. Nie powinno to dziwić – jak pisaliśmy, nasi rozmówcy często zwracali uwagę na wynikające z niego korzyści na rynku pracy lub koszty jego nieposiadania. Wydaje się jednak, że dla pewnej grupy osób jest to główna motywacja do studiowania. Chodzi nam tu o osoby, które chcą ukończyć studia w jak najmniej wymagający i możliwy do pogodzenia z pracą zawodową sposób. Są one otwarte na nauczenie się czegoś ciekawego przy okazji, ale nie jest to dla nich priorytet.

> Ludzie idą na te studia, żeby mieć papierek. Sam należę po części do nich i tym ludziom pewnie może zależeć tylko na tym, żeby mieć papierek i tyle. [...]

**Czemu byś chciał kontynuować [studia na magisterce]?**
No, żeby dalej móc się bardziej wyróżnić spośród innych. Żeby mieć jednak tytuł magisterski. Myślę, że tak. No i też zdobyciem jakiejś wiedzy. Na pewno coś z tego wyciągnę. Nie mówię, że zostanę profesorem, ale na pewno jakąś wiedzę z tego wyciągnę. (Rozmówca 11)

Dla części osób studiujących priorytetem jest nabycie konkretnych kompetencji cenionych na rynku pracy. Te osoby więc nie oczekują od uczelni jedynie dyplomu, ale także praktycznych umiejętności, które umożliwią im zdobycie dobrze płatnego i prestiżowego zawodu.

**Czy masz w ogóle plan iść na magisterkę?**
Tak, jak najbardziej. [...] Najprawdopodobniej będzie to [planowany kierunek][...], dlatego, że lubię [ten temat], lubię się o tym uczyć. Uważam, że to jest bardzo opłacalny taki zakres [dziedziny nauki]. [...] Chodzi mi o to, że to jest kwalifikacja, za posiadanie której można dużo zarobić, dostać dobrą, dobrze płatną pracę. (Rozmówczyni 8)

Innym oczekiwaniem wobec studiów wyrażanym przez naszych rozmówców było uzyskanie dobrych podstaw naukowych z danej dziedziny. Jest to więc najbardziej autoteliczny sposób przedstawiania celu studiowania – chodzi bowiem o zgłębianie nauki dla samej nauki.

Albo na przykład, jeżeli były te przedmioty właśnie takie jak historia myśli [nazwa dziedziny studiów], żeby one nie były jako taki zapychacz trochę. Tylko, że ktoś się teraz nie zgodzi, bo powie, że on tu przyszedł po to, żeby dostać pracę i nauczyć się [konkretnej umiejętności], a nie żeby się uczyć jakichś metodologicznych założeń nauki. Ok. Ale [...] mnie to akurat mniej interesuje [...]. (Rozmówca 3)

Dla części osób głównym celem studiów jest rozwój osobisty. Studiowanie konkretnej dziedziny nauki nie jest więc celem samym w sobie, ale ma uczyć nowego spojrzenia na świat, „otwierać głowę", poszerzać horyzonty, uczyć krytycznego myślenia i prowadzenia dyskusji. W takim podejściu cenniejsze niż dogłębne poznanie jakiejś dyscypliny nauki, może być zebranie „wachlarza umiejętności" z różnych dziedzin, przydatnych potem zarówno w życiu zawodowym, jak i osobistym.

Mam poczucie, że studia to jest taki ostatni czas, kiedy jest się takim bezkarnym i można się uczyć rzeczy, które Cię interesują, a później jak już człowiek idzie do pracy, to jest dużo mniej czasu i w ogóle mniej się ma siły na to. (Rozmówczyni 4)

Na koniec warto zaznaczyć, że część osób przed rozpoczęciem studiów sama nie wie, jaki miałby być cel ich studiowania. Zjawisko to można by określić jako swego rodzaju dryfowanie: osoby kończące szkołę średnią znajdują się pod presją pójścia na studia i same nie wiedzą, co chciałyby robić dalej w życiu. I mimo, że nie rozumieją, po co miałyby studiować, to nie posiadają również alternatywnych planów, które dałyby im podstawę do tego, żeby nie rozpoczynać nauki na uczelni. W takiej sytuacji studia mogą być wtedy postrzegane jako środek do znalezienia swojego miejsca w życiu.

> Ja nie do końca rozumiałam… co ja miałabym ze studiów więcej wynieść. Szczególnie, że ja nie miałam w ogóle planu na siebie. W tym momencie już nie wiedziałam, co ja w sumie chcę robić, więc to był taki czas, gdzie ja poczułam, że studia za granicą w Anglii nadadzą mi jakiś sens, a na pewno większy, niż zostanie w tutaj w [mieście] i studiowanie czegokolwiek. Bo ja nie wiedziałam co jak chcę studiować, więc to nawet nie wiedziałam między czym wybierać. No dlatego ja sobie myślałam tylko w zasadzie o tych studiach w Anglii, bo to było jedyne, co mogło tak naprawdę […] nadać mi taką wartość, tak? Tak, czułam przynajmniej. (Rozmówczyni 1)

Zjawisko „dryfowania” może również dotyczyć osób kończących studia I stopnia i decydujących się na podjęcie dalszej nauki na uniwersytecie. Wśród naszych rozmówców pojawiają się osoby kończące licencjat, które nie wiedzą, co miałyby im dać studia magisterskie, ale traktują je jako odroczenie konieczności podjęcia decyzji o tym „co robić po studiach”.

> Właśnie nie jestem sam pewny czy drugi stopień studiów jest mi aż tak potrzebny. Jestem teraz w takim rozstaju dróg. Zazwyczaj się nad tym zbyt często nie zastanawiam, co właśnie będę robił po tych studiach. Bo do końcu sam nie jestem pewien, co chciałbym w zasadzie robić. Jestem dalej taki zagubiony, muszę powiedzieć. Tak samo jak byłem w liceum przed wyborem studiów, to tak jestem zagubiony po ukończeniu studiów. Także ta sytuacja się nie zmieniła. (Rozmówca 18)

## Zetknięcie z uczelnianą rzeczywistością

Moment rozpoczęcia studiów dla wielu spośród naszych rozmówców był początkiem procesu konfrontowania swoich oczekiwań – nawet tych nie do końca określonych – z rzeczywistością danego kierunku i studiowania jako takiego. Podczas pierwszych semestrów nierzadko okazywało się, że podjęty kierunek studiów zdecydowanie

odbiegał od wyobrażeń rozmówców, co nierzadko prowadziło do poczucia rozczarowania.

> Miałam to takie wyobrażenie, że [na studiach] wreszcie się będzie człowiek uczył tego, co go naprawdę interesuje, no, a tutaj jakby, to na [tym kierunku] też jest po prostu dużo przedmiotów, które mnie nie interesują i tak... no, to jest trochę nieuniknione, że masz jakiś zestaw obowiązkowych przedmiotów [...]. Więc prawdopodobnie nawet na jakimkolwiek innym kierunku, na którym bym była, i tak by było trochę tych przedmiotów, które by mi się nie podobały, no bo ciężko by było, żeby wszystkie mi się podobały. (Rozmówczyni 4)

> Każdy z nas inaczej widział [studiowany kierunek]. Mieliśmy wrażenie, że my już przyjdziemy na te studia i już będziemy się uczyć o [konkretnych zagadnieniach ze studiowanej dziedziny]. A pierwszy rok nic nie ma do [tych zagadnień]. Pierwszy rok to jest nawet filozofia. Mieliśmy zajęcia z filozofii, co też jakby wielu osobom się nie podobało. I widziałam, że wiele osób po pierwszym roku czy pierwszym semestrze zrezygnowało, bo nie tak sobie wyobrażały studia. (Rozmówczyni 14)

> Panowało takie założenie wśród też moich znajomych, że studia to jest taki darmowy kurs językowy. Studia filologiczne. Co potem się okazało błędne, [...] bo oprócz samej takiej praktycznej nauki języka mamy dużo przedmiotów typu jakaś historia, kultura i jakichś przedmiotów – cudzysłów – zapychaczy, typu na ostatnim semestrze mieliśmy etykę społeczną, co jest w ogóle kompletnie niezwiązane, no ale w sylabusie musi być napisane, że student jest tam wykształcony w różnych dziedzinach, blablabla. No i dopiero właśnie na tym pierwszym roku zobaczyłam, że to założenie jest właśnie błędne. (Rozmówczyni 23)

Konfrontacja własnych wyobrażeń z rzeczywistością dotyczy nie tylko studiowania danego kierunku studiów, ale też oczekiwań związanych z celem studiów jako takich i tego co powinny one dać osobie studiującej. Refleksje te pojawiają się często już po jakimś czasie spędzonym na uczelni i często wiążą się z dużym napięciem – przyznanie, że studia, w które włożyło się tyle wysiłku, nie spełniają pokładanych w nich nadziei nie jest łatwe. Napięcie to często umieszczane jest przez naszych rozmówców na osi „teoria *versus* praktyka". Część z nich oczekiwała od studiów, że przygotują ich do wykonywania konkretnego zawodu i czuje, że tego nie dostaje. Z drugiej zaś strony, niektórzy rozmówcy chcieli dobrze poznać podstawy naukowe danej dziedziny, a w ich odczuciu studiowany kierunek koncentruje się głównie na przekazywaniu kompetencji pożądanych na rynku pracy.

> Miałam trochę inną wizję tych studiów idąc tutaj i... No właśnie szłam tutaj z taką myślą, że no, że [absolwent mojego kierunku] to jest ta osoba, która, nie wiem... ratuje ludzi i rzeczywiście się zajmuje, no nie wiem, pomaganiem ludziom serio w takich kryzysowych sytuacjach, a jestem na tych studiach i widzę, że strasznie dużo z tych osób... Nie wiem, no prowadzi na przykład jakieś badania, [...] które nie pomagają bezpośrednio ludziom. [...] No i po prostu to jest coś, co mi tak jakoś przeszkadza. Chyba. Że też po prostu uczymy się o bardzo wielu rzeczach, które nie dają nam umiejętności do jakby realnego wyciągania ludzi z kryzysów. (Rozmówczyni 4)

> No wydaje mi się, że jakby ktoś musi się na własną rękę zacząć zastanawiać i zgłębiać jakby te rzeczy takie właśnie... metodologiczne. Na przykład nie ma na studiach w ogóle powiedziane, że są inne szkoły niż szkoła klasyczna, mainstreamowa, tak, że w ogóle jest coś poza tym. [...] No to znaczy, że są dwie szkoły, to dlaczego tak jest? [...] Jakby zgłębianie tych rzeczy może przynieść sens, dlatego żeby zacząć się zastanawiać jakby nad taką, takim bardziej podejściem dlaczego robimy tak, a nie tak? Żeby zrozumieć dziedzinę. Tego mi brakuje na tych studiach, jeżeli ktoś jest zainteresowany dziedziną, że tego nie ma. (Rozmówca 3)

Wśród naszych rozmówców zauważamy tendencję do traktowania problemów związanych ze studiowaniem w kategoriach indywidualnych. Przykładowo brak czasu na przygotowanie się do zajęć, związany z obciążeniem wieloma przedmiotami i pracą zarobkową, przedstawiany jest w kategoriach indywidualnej odpowiedzialności, a rozwiązaniem tego problemu miałaby być lepsza organizacja czasu. Wydaje się też, że nierzadko studenci czują się mało ważnymi członkami społeczności uniwersyteckiej. Wobec organizacji jaką jest uniwersytet (zwłaszcza na pierwszych latach obcowania z instytucją) czują onieśmielenie i zagubienie. Często nie wiedzą, jakie oczekiwania wobec uniwersytetu są uprawnione, a jakie nie. Jeżeli zaś czują, że coś jest nie tak, to raczej zakładają, że to oni nie nadają się do studiowania w danej jednostce. Z naszych rozmów wyłania się obraz uniwersytetu, w którym jest niewiele przestrzeni do rozmawiania o problemach związanych ze studiowaniem. Ponadto zdarza się, że osoby studiujące nie wiedzą w jaki sposób mogłyby komunikować swoje potrzeby związane ze studiowaniem osobom odpowiedzialnym za organizację studiów i nie mają poczucia, że ktoś chce słuchać ich głosu w tej sprawie.

> No i po prostu to jest coś, co mi tak jakoś przeszkadza [w studiowaniu]. Chyba. Że też po prostu uczymy się o bardzo wielu rzeczach, które nie dają nam umiejętności do jakby realnego wyciągania ludzi z kryzysów. I jakby wiem, że studia nie są po to. Mogłam sprawdzić program. Jakby wiedziałam, że takie zajęcia będą, ale... Ale no po prostu już mnie zaczęło to trochę męczyć. (Rozmówczyni 4)

> Zajęcia byłyby ciekawe, to jest w ogóle fajne, ale po prostu i też pani, która to prowadzi jest fajną osobą, ale mi się wydaje, że za szybko idzie z tym materiałem i ja naprawdę byłam bardzo uważna na tych zajęciach. Ja starałam się to zrozumieć, nawet wykupiłam sobie bardzo drogie korepetycje z tego, ale po prostu ten materiał szedł tak szybko, że ja nie nadążałam i też bardzo dużo osób się tam pogubiło [...] Aha, i jeszcze jedna rzecz, komunikacja przy otwieraniu tych programów [informatycznych] była bardzo kiepska i na początku po prostu połowa z nas nie potrafiła otworzyć programu, nie potrafiła otworzyć dobrych plików, więc to też był problem. No ale to już totalnie wstydziłam się powiedzieć, że nie umiem otworzyć programu, więc...
> **A inni się przyznali? Czy też?**
> Właśnie nie. Każdy próbował sobie po swojemu. (Rozmówczyni 1)

## Czym są studia dla studiujących?

> Studia po pierwsze nas rozwijają mocno intelektualnie i te horyzonty poszerzają i często to dzięki nim mamy plan na siebie, który myślę, że bez tych studiów raczej by nam nie wpadł do głowy. (FGI 7)

Mimo rozziewu między oczekiwaniami a rzeczywistością studiowania, większość rozmówców i rozmówczyń podkreśla, że czas studiów stanowi o czymś, co ciężko jest przeżyć gdzie indziej. Świadczą o tym odpowiedzi na pytanie „Z czym kojarzą Ci się studia?". Najogólniej niektórzy nasi rozmówcy mówią, że studia to dla nich „wolność". Wolność pozytywna, która przejawia się w tym, że studia „poszerzają horyzonty", „ukulturalniają", „łagodzą obyczaje", „usamodzielniają" (czy chociażby wymuszają usamodzielnienie), „pozwalają odkrywać nowe miejsca", wiedzę „poznawać swoje możliwości". Ale jest to też wolność skontrastowana nie tylko z poprzednimi etapami edukacji, ale i z pracą zarobkową. Jest to więc wolność

relatywna, związana z „porównywaniem w dół”[14]. Widzimy przy tym jak znaczące przy ocenie zadowolenia ze studiów są wyobrażenia na temat potencjalnych i rzeczywistych alternatyw. Studia są w tym sensie „wydłużaniem młodości” i „początkiem dorosłego życia”, czyli okresem pośrednim między całkowicie obowiązkową edukacją i całkowicie konieczną pracą zarobkową. Ten czas „pomiędzy” niektórzy nasi rozmówcy, nie bez przekąsu, określają mianem „placu zabaw dla idei”. Ambiwalencja tej kategorii przejawia się w podkreślaniu przez naszych rozmówców i rozmówczynie, że cenią przestrzeń namysłu, którą oferuje Uniwersytet – i jednocześnie – że potrafi to być pusty namysł, „z którego nic nie wynika”. W dwuznaczności „placu zabaw” kryje się wyraz ważnej potrzeby czasu i miejsca dla pielęgnowania wolnego, nieskrępowanego myślenia, ale też świadomość, że nie każdemu przypada do niego równy dostęp.

Studia to w końcu także „dużo nauki, więc i pracy”. Nasi rozmówcy i rozmówczynie podkreślają, że studiowanie wymaga dużego nakładu pracy. Pracy rozumianej jako „rozwój, raczej niż przymus”, chociaż – mając na uwadze kwestię pracy zarobkowej – należy podkreślić, że nie każda osoba może sobie pozwolić na stawianie na samorozwój w pierwszej kolejności. Studia to dla naszych rozmówczyń „czas i miejsce poznawania ludzi”. Można przez to rozumieć nawiązywanie bliskich relacji, ale też zdobywanie kapitału społecznego poprzez to, co sami studenci nazywają networkingiem. Studia to „możliwość wyjścia poza swoją bańkę” – szansa na poznanie nowych ludzi, których inaczej nie spotkałoby się na swojej drodze. Dla wielu osób jest to także „wstęp do kariery”. Wywiady grupowe pozwalają usłyszeć w tym ważną dwuznaczność: dla jednych wstęp do kariery oznacza możliwość wieloletniej inwestycji w karierę naukową, dla innych zdobycie wykształcenia (lub dyplomu) i kompetencji, które dadzą niewiele lepszy start na rynku pracy.

Studia są więc w doświadczeniu młodych okresem bardzo ambiwalentnym. Często większej – w porównaniu z poprzednimi etapami edukacji – swobody, odkrywania wiedzy, poznawania ludzi, czas któremu towarzyszy presja „skorzystania” na tym darmowym (nieodpłatnym) okresie nauki, związana z perspektywą wchodzenia na

[14] Porównania z alternatywami potrafią też obniżać ocenę swojej sytuacji, co szerzej opisujemy w rozdziale dotyczącym programu studiów.

rynek pracy, koniecznością konkurowania z innymi[15]. Tym samym studia to doświadczenie, które dzieli, pozostawia silne, zróżnicowane emocje, które następnie odbijają się na postrzeganiu tej instytucji, powszechnego do niej dostępu, czy do nauki jako takiej.

## Wnioski

- Na studia trafiają osoby w bardzo **zróżnicowany sposób postrzegające ich cel**. Część idzie głównie „dla papierka" i liczy, że przy okazji „coś wyciągnie" ze studiów. Część chce zdobyć umiejętności przydatne na rynku pracy w wybranym przez siebie zawodzie, a część kieruje się zainteresowaniem czy fascynacją daną tematyką – przy czym powyższe motywacje nie wykluczają się.

- Rozpoczynając studia, nasi rozmówcy zaczynają **konfrontować swoje wyobrażenia** o studiowaniu oraz nadzieje pokładane w edukacji akademickiej z rzeczywistością. Nierzadko niespełnienie oczekiwań prowadzi do rozczarowania. Szczególnie trudnym doświadczeniem jest poczucie, że studia nie spełniają pokładanych w nich nadziei w sytuacji, w której spędziło się na danym kierunku kilka lat i włożyło w studiowanie dużo pracy.

- Wśród naszych rozmówców zauważamy tendencję do traktowania problemów związanych ze studiowaniem w **kategoriach indywidualnych**. Z naszych rozmów wyłania się też obraz uniwersytetu, w którym jest niewiele przestrzeni do rozmawiania o problemach związanych ze studiowaniem. Osoby studiujące w większości nie wiedzą w jaki sposób mogłyby komunikować swoje potrzeby związane ze studiowaniem osobom odpowiedzialnym za organizację studiów i nie mają poczucia, że ktoś chce słuchać ich głosu w tej sprawie.

- Studia są dla osób studiujących **okresem ambiwalentnym**, związanym ze zróżnicowanymi, ale silnymi emocjami. Z jednej strony jest to czas swobody,

[15] Łukasz Stankiewicz zauważa, że „[e]dukacja jest dobrem pozycjonalnym, ponieważ jej wartość dla danego konsumenta nie jest absolutna, ale relatywna – uzależniona od tego, jakie wykształcenie zdobyły osoby z jego czy jej otoczenia. Rywalizacja o dobra pozycjonalne jest [...] grą o sumie zerowej, w której każdemu zyskowi odpowiada czyjaś strata; [...] stawki, o jakie się ona toczy, są wartościowe tylko wtedy, gdy może je zdobyć niewielu". Zob.: Stankiewicz, Ł. (2014). *Spór o edukację wyższą w perspektywie teorii dóbr pozycjonalnych*.

rozwoju i poznawania nowych osób, a z drugiej – wchodzenia na rynek pracy i konfrontowania się z jego realiami.

05

# Program i organizacja studiów w doświadczeniu osób studiujących

Program i organizacja studiów to elementy w dużym stopniu determinujące doświadczenie studiowania oraz poczucie sensu w naszych rozmówcach. Chociaż większość z nich nie krytykuje całościowo założeń swoich studiów, to w ich wypowiedziach można odnaleźć sporo obszarów problematycznych, których poprawa mogłaby przyczynić się do zwiększenia ogólnej satysfakcji ze studiów. Poniższy rozdział zostanie poświęcony właśnie tym obszarom.

## Wrażenie chaosu w programie studiów – jak się w nim odnaleźć?

W doświadczeniu rozmówców wrażenie niespójności programowej jest źródłem ich frustracji i dezorientacji. Osoby studiujące mówią o „rozstrzeleniu" i „rozmemłaniu" programów studiów, co może świadczyć o ich trudności w odnajdywaniu połączeń między przedmiotami[16] oraz poczuciu braku intencjonalności i celowości studiów, które jawią się wtedy jako coś nieprzemyślanego, bezsensownego. Rozmówców skłania to do kwestionowania i stawiania pytań: „Po co się tego uczyć?", „Dokąd to wszystko zmierza?". Niektórzy mówią wręcz o „wrzuceniu" w chaotyczną mieszankę przedmiotów, co sugeruje pozbawienie poczucia podmiotowości i realnego wpływu na kształt programu studiów. W tym kontekście, osoby studiujące ukazują się jako bierni uczestnicy procesu kształcenia – nie podmioty, a przedmioty działań

[16] Jednym z przejawów powyższego jest zjawisko, które można nazwać fragmentaryzacją, polegającą na poczuciu „wyrywkowego" przekazywania wiedzy, uniemożliwiającego osobom studiującym integrację wiedzy i bardziej holistyczne ujmowanie pewnych problemów. Zjawisko fragmentaryzacji w kształceniu, może być sprzężone z szerszym trendem dezintegracji nauki, podtrzymywanej m.in. przez presje instytucjonalne (punkty za publikacje w specjalistycznych, wąskich tematycznie numerach czasopism) czy konkurencję między katedrami.

edukacyjnych.

> [...] czasami się wydaje, że rzeczywiście te studia są tak rozstrzelone, myślę, że są bez sensu. Przedmioty się nie łączą na przykład. [Przedmiot] się nie łączy z niczym w sumie. Po co to jest? Siedzisz i kwestionujesz trochę, że założenia są nierealne. Po co się tego uczyć? Uczysz się czegoś, co nie istnieje i w ogóle duża część osób, jak słyszałem albo rozmawiałem, to ma podobne przemyślenia. (Rozmówca 3)
>
> I [wydział] był taki właśnie, że też był taki rozmemłany. Te zajęcia obowiązkowe, które na nim były, trochę takie nie wiadomo dokąd to wszystko zmierzało. Może też dlatego, że gdzieś tam było takie założenie, że każdy pracuje trochę nad własnym projektem, że są te magisterki itd. [...] Ale na przykład bardzo mi brakowało, żeby te zajęcia obowiązkowe, gdzieś tam uzupełniały te indywidualne projekty, żeby nastąpiła jakaś wymiana. Trochę tego nie było. (Rozmówca 2)
>
> Że troszeczkę jest chaos. [...] Tak, nas wrzucają po prostu – trochę tego, wprowadzenia, trochę tego, ale generalnie jesteśmy w samym środku wszystkiego. (Rozmówczyni 10)

W wypowiedziach rozmówców pojawia się wątek potencjalnych źródeł przypadkowego „wrzucania" niektórych przedmiotów do programu studiów. Jednym z nich jest konieczność zapewnienia pensum pracownikom naukowym z innych wydziałów – jak mówi jeden z rozmówców: „Ale podejrzewam, że wynika to z braku chętnych na [inny kierunek] i niektórzy wykładowcy mogą potrzebować na przykład etatu" (Rozmówca 18). Inny wątek wskazuje, że w procesie układania programu wiodącą myślą nie zawsze jest to, jakie umiejętności i wiedzę powinien zdobyć absolwent, lecz raczej dostosowanie zajęć do specjalizacji wykładowców, którzy „akurat dłubią w czymś bardzo szczegółowym" (Rozmówczyni 19).

Nawet jeśli w rzeczywistości przedmioty są logicznie powiązane, to nie zawsze dla osób studiujących – a zwłaszcza tych na początkowym etapie studiów – jest to jasne. Rodzi się zatem wśród nich oczekiwanie, że logika danego programu będzie przedstawiana na początku studiów lub na bieżąco, razem z ich biegiem. Niektórzy wyrażają potrzebę wsparcia w procesie nadawania studiom sensu. Pragną pomocy w ustalaniu związków między teoriami, które jawią im się jako ze sobą niepowiązane. Kontrastuje to z innymi rozmówcami, którzy – dzięki kapitałowi kulturowemu lub wcześniejszym doświadczeniom ze studiowaniem jako takim – potrafią samodzielnie skonceptualizować studia w kategoriach całościowego modelu. Takie osoby

odczuwają sens wynikający z oswojenia i ustrukturyzowania w swojej głowie programu studiów, nawet jeśli „nikt tego im nie powiedział, ale [oni] czują, że tak jest". Przeciwstawienie tych dwóch postaw – z jednej strony zagubienia, a z drugiej samodzielności i obycia – ponownie ukazuje niejednorodny obraz rozmówców oraz zróżnicowanie ich możliwości względem czerpania satysfakcji ze studiów.

> Ale żeby pokazać tym, którzy są zainteresowani, albo mogą być potencjalnie zainteresowani, że to czego oni się uczą, to jednak jest po coś, że to nie są jakieś wyspy teorii ze sobą niepowiązanych [...] Że istnieje ten związek pomiędzy, że nawet jeśli on się pojawia późno, to że on jest. Żeby to nie było właśnie takie zupełnie, wydawało się niezwiązane z rzeczywistością, ani nawet jakby obiektem zainteresowań. Tylko, że rzeczywiście, no, słuchajcie, to jest potrzebne, to się łączy. Nie uczymy się tego po nic. (Rozmówca 3)

> [...] miałam takie poczucie, że pierwsze dwa lata to były takie naukowe, trzeci rok jest taki pod kątem pracy z człowiekiem, a dwa ostatnie lata to jest specjalizacja. Tak naprawdę nie ma już przedmiotów ogólnych, tylko są specjalizacyjne, więc tak trochę czuję, że ten program ma sens powiedzmy w taki sposób, jak ja go odbieram. Nikt tak tego nie powiedział, ale ja czuję, że to tak jest. (Rozmówczyni 6)

Rozmówcy wyrażają trudność, związaną z samodzielnym określeniem czy dany przedmiot przewidziany w programie – zwłaszcza jeśli jego istotność nie jest wyraźnie zasygnalizowana – faktycznie okaże się użyteczny w dalszym toku studiów czy może jest to tak zwany „zapychacz". Reprezentują to przedmioty, pomyślane jako małe kursy uczące konkretnej umiejętności, która przyda się na kolejnych etapach studiów, jak na przykład „Wstęp do pisania prac uniwersyteckich". Według naszych rozmówców tego typu zajęcia potrafią być nudne czy mało angażujące, co automatycznie przekłada się na poświęcanie im mniejszej uwagi – zwłaszcza biorąc pod uwagę obciążenie koniecznością zaliczenia trudnych przedmiotów o większej liczbie punktów ECTS, czy też obowiązkami zawodowymi. To z kolei skutkuje brakiem niektórych umiejętności na następnych latach, kiedy oczekuje się od studiujących, że „tego już się nauczyli". Wiele osób wyrażało swoją irytację na takie „przedmioty typu: po co mi to?", które na pierwszy rzut oka mogą wydawać się zupełnie niepotrzebne. Rozmówcy mierzą się zatem z trudnością, związaną z określeniem: czy ten przedmiot jest rzeczywiście nieużyteczny, czy po prostu jego użyteczność nie jest jasna? A może jednak okaże się kluczowy na następnych latach,

tylko nie zostałem/am o tym odpowiednio poinformowany/a?

## Za dużo czy za mało? Walka z tempem studiów

Rozmówcy zwracają uwagę na problem przeładowania materiału, opisując formalne zabiegi uczelni, mające na celu „wepchnięcie" jeszcze większej jego ilości w program studiów. Osoby studiujące odczuwają pęd wynikający z konieczności „wyrobienia się" z podręcznikami i ćwiczeniami założonymi w programie studiów. Tę kwestię w szczególności poruszały osoby studiujące na licencjacie, na kierunkach „umasowionych" i w większym stopniu wystandaryzowanych. Kontrastuje to z wypowiedziami studentek ze studiów realizowanych w trybie jednolitym, które zupełnie inaczej odczuwają czasowość studiów – w ich perspektywie są one wręcz powolne, niepotrzebnie rozciągnięte i mogłyby zostać skondensowane. Marzą one o studiach zagęszczonych, wymagających intensywniejszego wkładu ze strony osób studiujących[17].

> No chyba po prostu nie mieli już tam jak wepchnąć inaczej, więc zrobili z dwóch zajęć jedne. [...] Znaczy to [konwersatorium] się różniło tym od wcześniejszych zajęć poza częścią merytoryczną, że ona [prowadząca] musiała się na jednych zajęciach wyrobić z wykładem i ćwiczeniami. Czyli musiała najpierw pokazać nam swoją prezentację, a potem rozwiązać zadania. Więc większe wyzwanie dla prowadzącego po prostu. (Rozmówczyni 8)

> [...] ale to też jest specyfika mojego kierunku, że mamy strasznie mało przedmiotów i to jest coś co mi przeszkadza, że mam poczucie, że te pierwsze trzy lata dałoby się zrobić na spokojnie w dwa lata, i tak to jest rozciągnięte. Więc w moim idealnym uniwersytecie byłoby więcej zajęć po prostu. (Rozmówczyni 4)

Powyższy dysonans – pomiędzy odczuciami osób na studiach licencjackich i jednolitych magisterskich – nasuwa na myśl hipotezę wysuniętą przez jednego z prowadzących, według którego podział studiów na dwa stopnie w ramach procesu bolońskiego doprowadził do skompresowania 5-letnich studiów magisterskich do 3-letnich studiów licencjackich, przy jednoczesnym braku pomysłu na to jaką wartość

[17] Należy zaznaczyć, że rozmówczynie ze studiów jednolitych magisterskich, o których mowa we fragmencie nie podejmowały pracy zarobkowej, co mogło znacząco wpłynąć na doświadczanie przez nie czasowości studiów. Z pewnością obowiązki zawodowe wpłynęłyby na intensyfikację czasu w ich odczuciu. Z drugiej strony, osoby również niepracujące, ale studiujące na I stopniu nie miały podobnych obserwacji o powolności i rozciągnięciu studiów.

dodaną mają stanowić *uzupełniające* studia magisterskie (patrz *Dzisiejszy Uniwersytet w doświadczeniu kadry akademickiej*). Tym bardziej zatem próba zmapowania problemów (także tych dotyczących programu kształcenia), jakie odczuwają osoby na studiach II stopnia zasługuje na osobną uwagę.

## Kontynuujący i przychodzący – wyzwania spójności programu na studiach II stopnia

> Na licencjacie było dużo takich zajęć, które czuję, że na mnie jakoś tam wpłynęły, a na magisterce czasem czuję, że chodzę na zajęcia i trochę nie wiem po co. (Rozmówczyni 5)

Cechą szczególną studiów magisterskich, która rodzi problemy w zakresie spójności programowej, jest fakt, że w wyniku procesu bolońskiego na tym samym kierunku i roku spotykają się zarówno kontynuujący, jak i zmieniający dyscyplinę naukową po studiach licencjackich. Jak wynika z raportu Pracowni Ewaluacji Jakości Kształcenia, tendencja do zmiany kierunku pomiędzy etapami kształcenia jest charakterystyczna szczególnie dla studiów społecznych i humanistycznych:

> Warto jednak zauważyć, że w przypadku studiów przyrodniczych (np. związanych z fizyką, biologią, geologią) dążenie do podnoszenia kompetencji oznaczało na ogół kontynuowanie kształcenia na studiach II stopnia na tym samym albo podobnym kierunku, natomiast w przypadku osób studiujących kierunki społeczne lub humanistyczne podobna motywacja (chęć rozwoju kompetencji) skłaniała je do zmiany kierunku i poznania nowych obszarów nauk społecznych. (Bożykowski i in., 2023, s. 77)

Na podstawie badań jakościowych wyróżniamy trzy płaszczyzny, na których przejawiają się napięcia związane z „pomieszaniem" różnych grup studentów: 1) zróżnicowanie poziomu wiedzy, 2) różny stopień „obycia dziedzinowego" oraz 3) różny stopień obycia z funkcjonowaniem danej uczelni i wydziału. Poniżej znajduje się krótkie opracowanie każdego z wymienionych punktów.

Problemem, na który zwracają uwagę osoby kontynuujące studia magisterskie na tym samym kierunku, jest powtarzanie informacji i teorii omawianych już na etapie studiów licencjackich. Fakt ten, zwłaszcza jeśli łączy się z wymogiem obecności na zajęciach, wywołuje w osobach studiujących frustrację i poczucie straty czasu. Z kolei to, co dla grupy kontynuującej kierunek jest powtórzeniem, dla osób bez

wcześniejszego doświadczenia może być wyzwaniem intelektualnym – ta grupa może czuć ciągłą potrzebę nadganiania. Zróżnicowany poziom wiedzy między dwoma grupami osób studiujących rodzi sprzeczności ich oczekiwań wobec programu i zajęć. Z perspektywy osób prowadzących i układających programy ta sprzeczność jest często nie do pogodzenia – trudno jest wypracować strukturę programową i sposób prowadzenia zajęć, które polegałyby na jednoczesnym wprowadzaniu i pogłębianiu (patrz *Dzisiejszy Uniwersytet w doświadczeniu kadry akademickiej*).

> A dużo wątków się z tego powtarza po prostu [...] Z licencjatu nas jest pięć osób, a z innej magisterki są cztery osoby, które jakby już wszystko to, część rzeczy miały i dużo rzeczy się powtarza teraz wśród tych zajęć, ale na przykład nie mogę ich przepisać, bo plan innych zajęć jest inny, więc jakby rzeczy mi się pokrywają po prostu, o to chodzi. (Rozmówczyni 10)

> Ja generalnie przyznam, że dużo chętniej chciałbym mieć za sobą ten licencjat z [obecnie studiowanego kierunku], ale no tak mi się ułożyło że zaczynam teraz od magisterki i powiedziałbym, że jest to dla mnie odczuwalny brak. Nie mam na przykład tyle do powiedzenia. Nie mogę na przykład powołać się na [nazwisko naukowca], gdzie ja mam namiastkę tego co ludzie czytali przez 3 lata. (FGI 6)

Drugą płaszczyzną różnic jest odmienny stopień „obycia dziedzinowego". Osoby kontynuujące dany kierunek są wyposażone w szczególny rodzaj percepcji dziedzinowej, który pozwala im płynnie poruszać się w problematyce danej nauki, odróżniać złe badania od tych dobrych czy swobodnie wykorzystywać opanowaną metodologię naukową. Tymczasem, osoby z odmiennym doświadczeniem licencjackim zostały ukształtowane przez praktykę badawczą innej dziedziny, w związku z czym nie są w stanie natychmiastowo przyswoić nowych zwyczajów badawczych i aparatu myślowego. Mogą mieć poczucie izolacji od własnych doświadczeń, które nie są prawomocne lub nie wpasowują się w kanon nowej dziedziny.

> Ale mam jakieś takie wrażenie że troszeczkę jest różnica w tym jak się podchodzi do badań w momencie, w którym się jest po tym laboratorium dwuletniego męczenia się, że najpierw masz wybrany teren i znajdź se temat, a osobami, które nie mają tego doświadczenia i na przykład idą bardziej z tematem. [...] Jakoś widzę po prostu tą różnicę. Nie wartościwałabym jej w ogóle, ale myślę ze jednak to doświadczenie badań dwuletnich z narzuconym terenem jest bardzo takie zmieniające ciebie też

może. (FGI 6)

> Czułam taki dyskomfort, że czasem były pytania o to jakie my mamy poglądy na pewne sprawy odwołując się do naszych doświadczeń badawczych i ja nie wiem… nawet czasem chciałabym coś powiedzieć o moich doświadczeniach, ale ja nie czuję, że moje doświadczenia są porównywalne z tymi, które mają ludzie z licencjatu, bo jednak to podejście [dziedzinowe] to jest to co łączy ludzi tutaj, więc jeśli ja robiłam cokolwiek nie będąc po [licencjacie], to jakby to nie jest to. (FGI 6)

> I nie raz łapałam się na tym, że na przykład, momenty, na których usypiałam, nudziły mnie, nie zwracałam na nie uwagi, albo jakieś tam coś w tabelce, po prostu nie zwróciłam na to uwagi, bo nie uważałam, że to było ważne. A się okazywało, że jest ważne. No i właśnie tutaj to właśnie może taka, w tym ocenianiu, większa wrażliwość [ze strony prowadzących] na to, że jeżeli ktoś jest z innego kontekstu niż [kierunek], to [pomóc mu] nauczyć, patrzeć [w określony dla dziedziny naukowej sposób], co jest istotne, co nie i właśnie na zajęciach, że nie wszystko jest ważne, tylko wybierać to, co jest najważniejsze. […] Tak, ale właśnie, żeby krytycznie myśleć, też musisz trochę nauczyć się tej dyscypliny. I żeby wykładowcy nam troszeczkę właśnie na przykład w tekście wyznaczali, że zwróćcie uwagę, tu na przykład tego typu fragmenty są ważniejsze niż tam, na przykład, jakiś opis czegoś tam czy, no nie wiem. (Rozmówczyni 32)

Ostatni wymiar to obycie z wydziałem i uczelnią, rozumiane jako znajomość reguł panujących w danej instytucji (na przykład znajomość procedur administracyjnych, orientacja w strukturze instytucji itp.). Rozmówcy kontynuujący dany kierunek na wydziale czują się „jak w domu". Osadzenie się w instytucji umożliwiło im zaznajomienie się z nieformalnymi zasadami i ścieżkami poruszania się po instytucji. Takie osoby z większą łatwością wypracowują strategie obchodzenia pewnych trudności biurokratycznych.

> To też jest tak, że trochę te koszyki można obejść. Bo można na przykład zapisać się na zajęcia na innym wydziale. Ja na przykład chodziłam na [inny wydział], na zajęcia prowadzone przez [wykładowców z mojego wydziału]. Tak. Do profesora [nazwisko] na przykład chodziłam na zajęcia. Ale one też, no, one są lepszym wyborem, niż te wykłady, które masz do wyboru. (Rozmówczyni 5)

Do kategorii obycia z instytucją można zaliczyć również kapitał społeczny nabyty podczas studiów I stopnia. Osoby kontynuujące wymieniają w jaki sposób znajomości – te wśród starszych roczników i te w dziekanacie – ułatwiają im pozyskiwanie

informacji i poleceń odnośnie zajęć czy prowadzących, a nawet negocjacje różnych usprawnień w procesie studiowania. Zestawić to można z wypowiedziami osób po innych kierunkach, które cechują się zagubieniem, niewiedzą, podejmujących decyzję „na chybił trafił".

> To znaczy właśnie, ja miałem to duże szczęście, że miałem rozpoznany mniej więcej teren, tego się trochę oczekuje, że to jest odpowiedzialność, która jest rzucana na studentki, żeby sobie same wybrały i zgłosiły się, i tam ustaliły itd. Jeśli ktoś ma dobrą orientację, to jest sobie w stanie tym poradzić. Masa ludzi nie ma, różnie bywa. Jestem bardzo zadowolony z mojej współpracy z osobami, u których pisze magisterki, bo wiedziałem, czego się spodziewać, słyszałem wiele opinii. (Rozmówca 2)
>
> Najtrudniej było oczywiście jak się rejestrowałam na zajęcia po raz pierwszy, to znaczy na pierwszy semestr mojej magisterki, tak? Bo wtedy nie znałam właściwie nikogo stamtąd, ani prowadzących, ani innych studentów, więc wtedy to jeszcze było trochę na ślepo. No nie, jeżeli chodzi o prowadzących, to było całkowicie na ślepo. (Rozmówczyni 7)

W kontekście powyższych nierówności kwestionować można założenie o indywidualnym trybie studiów magisterskich, który podkreślany jest w materiałach marketingowych wydziałów nauk społecznych na UW[18]:

> Osoby studiujące na studiach drugiego stopnia mają istotny wpływ na **indywidualny plan studiów** i mogą go współtworzyć zgodnie ze swoimi zainteresowaniami naukowymi, ponieważ wiele zajęć wybierają z szerokiej oferty konwersatoriów, warsztatów i seminariów.
>
> Studia magisterskie w wymagają od studentów **dużej samodzielności i kreatywności**. W ich trakcie student zobowiązany jest przeprowadzić własny projekt badawczy od początku do końca. Student musi więc **samodzielnie** wybrać swój temat, sformułować pewne wstępne tezy, pozyskać środki finansowe i w końcu przeprowadzić samodzielne badania, będące podstawą dla pracy magisterskiej. Na tym etapie panuje pełna dowolność w doborze tematu [...]
>
> Studia magisterskie to **więcej swobody**, ale również **więcej odpowiedzialności**.

[18] Linki do stron, z których pochodzą cytowane materiały:
https://ikp.uw.edu.pl/studia/kulturoznawstwo/studia-ii-stopnia/,
https://www.etnologia.uw.edu.pl/dla-kandydatow/tok-studiow-magisterskich,
https://historia.uw.edu.pl/wp-content/uploads/2024/03/Informator_2024_2025_a.pdf,
https://rekrutacja.wnpism.uw.edu.pl/politologia-magisterskie-zaoczne/

> Sam wybierasz przedmioty z oferty Wydziału i układasz z nich **indywidualną ścieżkę kształcenia**, zgodnie ze swoimi zainteresowaniami; pomaga Ci w tym wybrany przez Ciebie indywidualny opiekun naukowy.
>
> **Każdy student wpływa na charakter studiów** wybierając spośród przedmiotów fakultatywnych oraz ogólnouniwersyteckich te zajęcia, które są zgodne z jego zainteresowaniami.

Zgodnie z tak przyjętą perspektywą, osoba studiująca zyskuje autonomię i możliwość dostosowania ścieżki edukacyjnej do zainteresowań naukowych we własnym zakresie. To rozwiązanie wydaje się na pierwszy rzut oka bardzo korzystne i adekwatne dla studentów studiów magisterskich – w końcu cechują się oni większą świadomością, obyciem z kulturą akademicką i mają więcej doświadczenia w studiowaniu. Z drugiej strony, dochodzi do sytuacji, w której duża część odpowiedzialności za wygląd i spójność programu studiów zostaje przeniesiona na jednostki, które w różnym stopniu są w stanie zaplanować swoją edukację już od pierwszego semestru (zwłaszcza jeśli w ofercie nie ma formy tutoringu/mentoringu) – tyczy się to zwłaszcza osób spotykających się z daną dziedziną i instytucją po raz pierwszy. Istnieje tutaj ryzyko indywidualizacji odpowiedzialności za wygląd studiów, a narracja wydziałów może wzmagać poczucie, że to wyłącznie na jednostkach ciąży obowiązek nadrobienia materiału i logicznego ułożenia planu.

> Ale widzę to też jako taką indywidualną odpowiedzialność osoby, która dołącza na studiach bez 3 lat, które normalnie by je poprzedzały. Wydaje mi się, że jest to coś z czym trzeba się liczyć. (FGI 4)

W kontekście powyższego, można twierdzić, że system boloński stworzył instytucjonalne zachęty do mobilności i zmiany kierunku między stopniami kształcenia – doprowadziło to do pojawienia się na studiach II stopnia grup studentów o sprzecznych interesach, a odpowiedzialność za ich odnalezienie się na studiach jest rozmyta.

## ECTS – formalność czy czynnik wpływający na studia?

Choć rozmówcy w większości postrzegają punkty ECTS jako coś neutralnego – formalność, którą po prostu „trzeba mieć" – z perspektywy obserwatora widać, że system ten realnie kształtuje ich doświadczenie. Wymusza planowanie, przeliczanie

obciążeń i dobieranie przedmiotów, a tym samym wpływa na to, jak studenci odczuwają spójność programu i radzą sobie z tempem studiów. W ten sposób system punktów ECTS staje się przykładem formalnej struktury, która choć niewidoczna w codziennym odbiorze, subtelnie oddziałuje na organizację i przeżywanie studiów.

> Nie, nie przede wszystkim mnie interesuje treść [zajęć] i w sumie nic więcej. Chcę robić to co będzie mi sprawiało przyjemność niż to jakie bym miał wymyślone punkty. (Rozmówca 27)

> Mają zróżnicowanie, ale ja tak zwykle nie biorę tego pod uwagę. Biorę później, jak liczę, ile muszę zrobić tych zajęć, ale wiem, że niektóre osoby tak robią, że patrzą, czy się zapisać pod kątem tego, czy się to opłaca pod kątem ECTS-ów, ale ja akurat tak nie robię. (Rozmówczyni 6)

> Jeden z problemów właśnie, to jest w ogóle z tym systemem bolońskim, że wprowadzamy niby jakieś procedury, ale okazuje się, że to jakby zupełnie nie ma żadnego przełożenia, nie? Po prostu ktoś musi coś tam wpisać, cyferkę i jazda. A też doprowadza to do takich absurdów jak mówiłem o [jednym z przedmiotów], że to było do niczego niepotrzebne i wszyscy o tym wiedzą. Wszyscy od rektora do studenta wiedzą po prostu, że nie ma po co tego robić, no ale trzeba dać 4 ECTSy jeszcze w planie. No to co? To wpisujemy to. (FGI 1)

Zarzutem jaki niektórzy rozmówcy wprost wysuwają wobec systemu punktów ECTS jest brak pokrycia pomiędzy teoretycznym, a realnym nakładem pracy koniecznym do zrealizowania przedmiotów. Pojawia się również wątek braku świadomości prowadzących o znaczeniu punktów ECTS (patrz raport *Dzisiejszy Uniwersytet w doświadczeniu kadry akademickiej*), który może skutkować nadmiernymi wymaganiami z ich strony. W rozmówcach powoduje to widoczną frustrację, a niekiedy nawet gniew, będący reakcją na brak szacunku wobec czasu osób studiujących.

> Tak, kilka razy mi się właśnie tak zdarzyło, że na przedmiot, który miał dużo mniej tych punktów, trzeba było przygotować więcej, niż na przedmiot, który się najbardziej liczył. (Rozmówczyni 15)

> I pan prowadzący też chyba sobie robi jaja trochę z tym testem na koniec, który trzeba napisać, żeby zdać ten przedmiot. To jest w ogóle przedmiot warty chyba pół ECTS-u. Pół. To jest jak pierdnąć. I on to traktuje jak najważniejsze na świecie. Normalnie przedmioty u mnie są po 6 albo 8 ECTS-ów. A to jest za pół ECTS-a i on z tego robi po

> prostu jakieś przedstawienie. [...] A my chyba jesteśmy na studiach, my jesteśmy dorośli, to może szanujmy swój czas, a nie coś takiego. (Rozmówczyni 8)

Umiarkowana uwaga rozmówców przypisywana punktom ECTS, kontrastuje z ich dużym znaczeniem dla studenta, który z racji wcześniejszego ukończenia studiów zagranicznych, może porównać ich rozkład w Polsce z tym obowiązującym w jednym z zachodnich krajów Unii Europejskiej. Rozmówca zauważa, że w Polsce zajęcia i ECTSy są „rozdrobnione", co utrudnia pogłębioną pracę nad tekstem i nie dowartościowuje pracy własnej osób studiujących. Dla rozmówcy doświadczone zagranicą blokowanie zajęć w trymestrach jest lepszym rozwiązaniem, pozwalającym na bardziej intensywną, pogłębioną pracę, jednak na ograniczonej liczbie zajęć. Student opowiada o szoku, z jakim zetknął się po powrocie do Polski: wysoka liczba, krótkich zajęć, zdawkowe omawianie tekstów, brak wystarczającego czasu – to wszystko za sprawą odmiennej organizacji studiów.

> [...] studia w [jednym z zachodnich krajów UE] były zupełnie inaczej zorganizowane niż studia w Polsce, pod tym względem, że dzieliły się na trymestry i przedmioty trwały na przykład, nie wiem, 6 tygodni. W takich intensywnych blokach, że na przykład zajęcia miały 3 godziny, albo pamiętam jedne zajęcia na przykład miały 5 godzin, bo było ich mniej. Były 2-3 dni na uniwersytecie w tygodniu i miało się 4 przedmioty. [...] Przeżyłem wielkie zdziwienie, kiedy przeszedłem na Uniwersytet Warszawski i zobaczyłem, co się dzieje z punktami ECTS. I tym ile one jakby... No to było dosyć dość dużo szok dla mnie. Wtedy sobie pomyślałem, że kurczę, no trochę dziwne rzeczy się tutaj dzieją. (Rozmówca 2)
>
> I pamiętam, że kiedy wróciłem do [polskiego miasta], to bardzo mnie uderzyło, że trochę w ogóle to [praca własna studenta] nie jest liczone. Że jest takie coś, że no okej, to jest jakiś fragment rozdziału z czegoś tam na zajęcia, to proszę, niech Państwo przeczytają. No i jakby no okej, zabieram się do tego jakby w domu, czytam ten tekst, zajmuje mi to dużo czasu, chciałbym jeszcze coś tam porobić z tym tekstem, potem przechodzę na zajęcia, które nie trwają 3 godziny, tylko trwają 1,5 godziny. Z tego czasu na dyskusję jest znacznie mniej, albo na takim poważnym zajęciu się tekstem. (Rozmówca 2)

## Wnioski

- Studenci doświadczają studiów jako przestrzeni, w której sens i spójność nie są podane explicite – część z nich czuje się wrzucona w **chaotyczną**

**mieszankę przedmiotów**, podczas gdy inni, dzięki wcześniejszemu obyciu, potrafią samodzielnie nadać studiom logikę i strukturę.

- Tam, gdzie brakuje jasnego zakomunikowania celowości programu, pojawia się frustracja i pytania o użyteczność poszczególnych zajęć – szczególnie tych postrzeganych jako **„zapychacze”**, które mogą jednak okazać się kluczowe w dalszych etapach.

- Różne formy studiów rodzą odmienne doświadczenia: licencjat często jawi się jako **przeładowany i skompresowany**, podczas gdy studia jednolite bywają odbierane jako zbyt powolne i rozwleczone – oba doświadczenia mogą być źródłem napięcia i niezadowolenia.

- Na studiach II stopnia zmienność ścieżek edukacyjnych wprowadza nierówności – ci, którzy kontynuują kierunek, czują się pewniej, podczas gdy osoby wchodzące z zewnątrz zmagają się z **brakiem obycia, wiedzy i kontaktów**, a odpowiedzialność za odnalezienie się w nowej sytuacji zostaje przerzucona na jednostki.

- Nawet **neutralne formalności**, takie jak punkty ECTS, stają się tłem codziennych frustracji, gdy okazuje się, że nakład pracy wymagany na zajęciach nie pokrywa się z ich wartością punktową – to poczucie niesprawiedliwości podważa zaufanie do organizacji studiów.

06

# Zajęcia

Celem tego rozdziału jest podsumowanie, co nasi rozmówcy mówią o zajęciach, na które uczęszczają w ramach swoich studiów. Na początku przedstawiamy najczęściej pojawiające się elementy opisów dobrych i złych zajęć. W drugiej części przyglądamy się kryteriom wyboru zajęć stosowanym przez rozmówców, którzy mogą w jakimś stopniu decydować o kształcie swojego programu studiów. Wreszcie analizujemy czynniki, które sprawiają, że wybór ten nierzadko jest pozorny. Chodzi o sytuację, w której „na papierze" osoby studiujące mają swobodę kształtowania własnego planu zajęć, ale w praktyce wybór ten jest mocno ograniczony lub w zasadzie nie istnieje.

## Dobre i złe zajęcia

Z przeprowadzonych przez nas wywiadów wyłania się dosyć spójna wizja „dobrych zajęć". Najlepsze według naszych rozmówców zajęcia to takie, po których czuje się, że właśnie po to przyszło się na studia. Mogą to być zajęcia, które oferują „wiedzę tajemną", czyli pokazują jak myśleć o świecie w sposób, który dotychczas był zupełnie nieoczywisty. Dobre zajęcia dają studiującym mocne merytoryczne podstawy, których sami nie byliby w stanie nabyć.

> I chyba wszyscy najlepiej w ogóle wspominamy ten przedmiot, bo... ja miałam uczucie, że ja po to przyszłam na te studia i mam dostęp do takiej wiedzy tajemnej, że to jest jakby to, o czym nikt inny nie myśli i nagle mamy po prostu sylabusa pełnego tekstów, które mówią jak działa świat nasz tak naprawdę. W sensie, że to jest jakby, to było fascynujące. No i rzeczywiście też ja miałam tak, że czytaliśmy te teksty i to po prostu samo w głowie zostaje. W sensie, omawialiśmy je też w taki sposób, że przychodziliśmy z przeczytanym tekstem i zaczynaliśmy od tego, co Państwo sądzą, jak to wygląda teraz, czy ten tekst się przedawnił, a jak go zastosować do ery smartfonów, czy coś takiego, cokolwiek tak naprawdę. I to szło. (FGI 2)

Nasi rozmówcy doceniają zajęcia prowadzone przez charyzmatycznych wykładowców, u których dostrzegają pasję i szeroką wiedzę lub doświadczenie w danym temacie. Cenią sobie zajęcia dobrze przygotowane i zaplanowane, które nie sprowadzają się do monotonnego wywodu prowadzącego. W szczególności negatywnie oceniane jest „czytanie prezentacji" lub prowadzenie zajęć „z kartki", a także nadmierne popadanie w dygresje i odbieganie od tematu.

> Miałam wrażenie, że nie ma w ogóle planu na te zajęcia. Że mamy teoretycznie jakiś temat, ale opowiadamy o pięciu rzeczach dookoła, w ogóle o niego nie zahaczając. Więc... [...] Brakowało mi jakiejś takiej konkretnej struktury. Lubię, kiedy jednak zajęcia są tak moderowane przez wykładowcę, nawet jeśli polegają głównie na pracy twórczej. Jednak dobrze, jeśli ten szkielet konkretnych warsztatów jest narzucony. No bo jednak mamy duże grupy zajęciowe, no duże, powiedzmy te naście, dzieścia osób, więc dobrze, kiedy jednak jest ta osoba, która teoretycznie panuje nad grupą i to jest jakieś takie poukładane. (Rozmówczyni 24)

Jeżeli chodzi o formę zajęć, nasi rozmówcy przeważnie najbardziej doceniają jej różnorodność. Chodzi o zajęcia łączące w sobie elementy wykładu z formą warsztatową lub wykorzystujące techniki debaty. Należy jednak zaznaczyć, że dobrze przygotowane „tradycyjne" wykłady również są doceniane przez ich słuchaczy. Jednoznacznie negatywnie oceniane są z kolei zajęcia, które polegają wyłącznie na referatach przygotowywanych i wygłaszanych przez osoby studiujące.

> A jeśli chodzi o bardzo dobre zajęcia, na przykład też mi się przypomniało, miałem taki przedmiot jak [nazwa przedmioty], świetnie poprowadzony, w którym jakby zaliczenie polegało na tym, że były dwie grupy, właśnie tam prowadząca podzieliła nas na dwie grupy, z czego nie wiem, to było na zasadzie, wy się wcielacie na przykład w dziekanat, wy w samorząd studencki, mają być juwenalia studenckie i tak, wy macie listę rzeczy, które chcecie osiągnąć z tej negocjacji, wy macie listę, na przykład wy macie budżet, a wy, nie wiem, kogo byście chcieli na tych juwenaliach itd., czy że darmowe... No postulaty każda grupa musi sobie wybrać. No i robicie negocjacje, musicie się dogadać. I to oczywiście to też polegało po prostu na ogólnym tym, jak wyglądały te negocjacje, a nie tym, wiadomo, to też nie była ocena na zasadzie, że wyście nic nie wynegocjowali, to nie zdajecie. Nie. Po prostu biorąc pod uwagę tak całokształt argumentacji. Też był świetny przedmiot. (Rozmówca 25)
>
> Mieliśmy taki przedmiot jak [nazwa przedmiotu] . I tam naprawdę było tyle różnych rzeczy się działo, bo mieliśmy bardzo ciekawe rzeczy na zaliczenie tego przedmiotu.

On był bardzo angażujący, bo musieliśmy przeprowadzić wywiad z [specjalistą] albo osobą, która ukończyła właśnie pięcioletnie studia z [kierunku]. No i mieliśmy sobie wybrać właśnie jakiegoś [specjalistę], którego dziedzina, specjalizacja nas interesuje. Mieliśmy jakieś wytyczne właśnie odnośnie o co chcemy spytać tę osobę. I jeszcze na przykład prowadziliśmy tam debatę oksfordzką i debatowaliśmy na temat różnych dylematów takich, na przykład czy wolna wola istnieje. Tylko, że to była taka quasi debata oksfordzka, ponieważ my bardziej nastawialiśmy się na takie nie faktycznie bronienie tego argumentu, tylko na merytoryczne obronienie argumentu oparte na bardzo obszernej literaturze. Także my po prostu znaliśmy temat tezy, którą będziemy bronić, znaliśmy, po której będziemy stronie już na długo wcześniej. I po prostu to przygotowywaliśmy. (Rozmówczyni 22)

Dla osób studiujących ważne jest, żeby zajęcia były dobrze usytuowane w programie studiów. Po pierwsze, ważne by zajęcia wymagały tyle pracy, ile „powinny". Chodzi tu o urzeczywistnienie nakładu pracy, który określają punkty ECTS. Ujmując rzecz najprościej, zajęcia za 3 ECTS nie powinny wymagać od nich więcej pracy niż zajęcia za 6 ECTS. Po drugie, osoby studiujące chcą widzieć sens zajęć na które chodzą, wiedzieć, do czego będą mogli wykorzystać to, czego się na nich uczą. Mamy tu na myśli przedmioty, które łączą się tematycznie z innymi zajęciami w programie studiów. Z drugiej strony nasi rozmówcy cenią zajęcia, które umożliwiają wykorzystywanie teorii w szeroko rozumianej praktyce lub dają praktyczne umiejętności przydatne na rynku pracy w zawodzie, którym chcą się zajmować.

**Gdybyś miała wskazać na takie czynniki, które dla Ciebie czynią właśnie takie zajęcia interesujące, to co byś wskazała przede wszystkim?**

Przełożenie teorii na praktykę. I myślę, że to jest dla mnie najbardziej istotne, no bo sucha teoria do niczego ci się nie przyda w tym momencie. No suchą teorię można wiedzieć, można nie wiedzieć. [...] więc bardzo mi się podoba, kiedy ta wiedza teoretyczna, którą nabywa się trochę przy okazji w tym momencie, ma przełożenie na przykład na konkretne techniki, które możemy wykorzystać w swojej dalszej pracy. (Rozmówczyni 24)

I mam wrażenie, że to były już takie zajęcia, które integrowały dużo innych przedmiotów też z pierwszego roku i wiedzę, którą nabywaliśmy w trakcie tego drugiego roku, bo trzeba tam było zaprojektować i przeprowadzić eksperyment [z naszej dziedziny] i opisać go. W związku z tym właśnie trzeba było samemu opisać metodologię, tak jak się wcześniej uczyliśmy, jakie są te metodologiczne trafność, rzetelność, jakieś tam różne takie rzeczy. Trzeba było samemu przeprowadzić

> statystykę, policzyć ją, więc to też było takie pierwszy raz samodzielne zmierzenie się ze swoimi danymi, które się uzyskało w jakichś badaniach ilościowych. Też to była praca w grupach, byliśmy na stałe podzieleni w jakieś tam trzy, czteroosobowe grupy. No i było nawet takie całkiem satysfakcjonujące, że faktycznie przeprowadziliśmy ten eksperyment, zobaczyliśmy tę statystykę, napisaliśmy pracę i było to takie kompletne doświadczenie. (Rozmówczyni 6)

W wywiadach często pojawia się kategoria przedmiotów określanych jako „zapychacze": zajęć, których sensu studenci nie widzą, i które uważają za niepotrzebne. Część rozmówców zwraca uwagę na to, że czasem takie przekonanie zdają się podzielać sami prowadzący, którzy wprost przyznają, że prowadzą dane zajęcia, „żeby zapełnić pensum". Może prowadzić to do sytuacji, w której sensu zajęć nie widzi ani osoba je prowadząca, ani uczestniczący w nich studenci. W ich przekonaniu takie przedmioty muszą wynikać z formalnej, „odgórnej dyrektywy", a nie faktycznej intencji zapewnienia spójnej ścieżki kształcenia.

> Jeśli miałbym coś jeszcze zmieniać [w programie studiów], bardziej bym się skupił na doborze przedmiotów. Mniej zapychaczy, które do niczego nie prowadzą też byłoby w porządku. (Rozmówca 25)

> Ja nie kwestionuję tego absolutnie, [że] prowadzący ma ogromną wiedzę i to widać, i też doświadczenie, wykształcenie, jak nam przedstawił swój życiorys na pierwszych zajęciach, to siedziałam i wow. Natomiast uważam, że był to przedmiot kompletnie niepotrzebny i bardziej dla studentów [innego kierunku]. Komuś się coś chyba w USOS-ie pomyliło, no i to tak niekoniecznie. (Rozmówczyni 23)

Nasi rozmówcy doceniają również zajęcia, na których czują, że ich głos się liczy i w których mogą brać czynny udział. Chodzi tutaj zarówno o dyskusje na zajęciach, jak i o brak przesadnie sztywnych ram, które uniemożliwiałyby przykładowo włączenie osób studiujących w dobieranie tematów zajęć. Pozytywnie oceniane są w szczególności te zajęcia, na których osoby studiujące czują, że mogą wyrażać swoje zdanie i nie zgadzać się z prowadzącym. Studenci zwracają jednak uwagę, że przy dyskusjach ważna jest moderacja. W związku z tym doceniają prowadzących pilnujących, aby rozmowa nie odbiegała od tematu i zapewniających każdemu możliwość zabrania głosu. Część studentów ceni też sobie sytuacje, w których prowadzący nie wywierają presji na czynny udział w dyskusji.

> To u nas mamy taki kierunek, który od nas w sumie wymaga czasami takiego

wprowadzania czegoś nowego, gdzie właśnie prowadzący zajęcia często nas zachęcają do tego, byśmy wprowadzili jakieś własne pomysły. Dostajemy różne tematy [...] i my możemy przeprowadzać różne zajęcia na swój sposób. Wiadomo, że są też tematy, czy to przedmioty, na przykład [nazwa przedmiotu], na których za dużo nie możemy zrobić, ale akurat mój kierunek jest taki, że mamy dużą dowolność w tym, co robimy i też co tworzymy. (FGI 5)

## Kryteria wyboru zajęć

Sytuacje poszczególnych osób studiujących bardzo różnią pod kątem tego, w jak dużym stopniu mogą wybierać zajęcia, na które będą uczęszczać. Niektórzy mają całkowicie narzucony z góry plan, inni mogą wybierać grupy zajęciowe w ramach konkretnych przedmiotów, a wreszcie inni mogą dowolnie wybierać zajęcia z określonej puli. Stopień możliwości wyboru zajęć zależy m.in. od uniwersytetu, studiowanego kierunku oraz stopnia i roku studiów, jednak znacząca część naszych rozmówców mogła w jakiejś części kształtować swój plan.

Przy wyborze zajęć nasi rozmówcy i rozmówczynie kierują się zarówno cechami samego przedmiotu, jak i czynnikami zewnętrznymi. Do tych pierwszych należy przede wszystkim tematyka zajęć, osoba prowadzącego i pracochłonność zaliczenia. Pisząc o czynnikach zewnętrznych mamy z kolei na myśli cechy przedmiotu niezwiązane z jego warstwą merytoryczną. Dla wielu osób czynniki te były decydujące przy zapisach na zajęcia. Chodzi tutaj zwłaszcza o dopasowanie przedmiotu do planu zajęć bądź innych obowiązków niezwiązanych z uczelnią. W szczególności osoby dojeżdżające na uczelnię z daleka, kierują się tym, żeby nie zaczynać zajęć wcześnie rano i nie kończyć ich późnym wieczorem. Innym elementem, na który zwracają uwagę nasi rozmówcy, jest zapisywanie się na zajęcia ze znajomymi. Nierzadko jednak udział w zajęciach uzależniony jest od powodzenia zapisu podczas rejestracji „kto pierwszy ten lepszy".

> Ja najczęściej kieruję się wyborem zajęć poprzez to, czy pasuje mi to w planie, to na pewno, czy godzinowo jest to w porządku. Później dopiero patrzę, jaki to jest przedmiot, czy mnie interesuje temat. W następnej kolejności, kto go prowadzi. sylabusem się nie przejmuję, bo zawsze sobie radzę, nieważne co tam jest wpisane. Ale na pewno w pierwszej kolejności czy mi to pasuje w planie zajęć, ponieważ nie ustawiłabym sobie zajęć, które by nawet mnie interesowały w jakiś dzień, który mam na przykład wolny, byleby tylko na te jedne przyjść, bo to dla mnie nie ma sensu.

(Rozmówczyni 26)

Więc [przy wyborze zajęć] ja się kierowałam przede wszystkim tym, co mogłoby mnie potencjalnie zainteresować, ale też tym na przykład, co słyszałam o prowadzących, czy prowadzą w sposób ciekawy, czy nie, czy są wymagający, czy nie, czy te zaliczenia są trudne, czy nie, czy jakieś takie bardzo czasochłonne. No bo też nie ukrywam, że na magisterce jest dla mnie dość istotne, żeby nie poświęcać nie wiadomo ile czasu na pisanie rozległych prac semestralnych przy okazji. No ale też właśnie to, czy na przykład po prostu wygodne będzie dla mnie, czy na przykład chcę iść na zajęcia w piątek o 9.45, czy niekoniecznie. Albo czy chcę iść na zajęcia, które będą do 20.00, czy niekoniecznie, więc to też jest jakiś tam istotny element. (Rozmówczyni 7)

Patrzyłam pod kątem dojazdów, bo na pewno chciałam, żeby było jak najmniej na ósmą zajęć. Ale żeby w miarę... Bo to jest tak, że dwie grupy kończą o 19 w jeden dzień. Także każdy chciał się ulokować w innych grupach, żeby nie kończyć o tej 19. Ja tak kończę teraz. Ale szczerze wolę kończyć o 19 niż zaczynać na 8 więcej razy niż potrzeba, bo dojechać do Katowic na 8 to jest straszna katorga. (Rozmówczyni 22)

Co ciekawe, jeżeli chodzi o merytorykę zajęć, nasi rozmówcy zdają się przykładać większą wagę do osoby prowadzącej niż do samej tematyki. Zwracają oni uwagę, że zajęcia o potencjalnie nudnym temacie mogą okazać się ciekawe ze względu na sposób prowadzenia, a przedmiot o ciekawej tematyce może być rozczarowujący, jeżeli jest prowadzony mało angażująco.

> [...] po jakimś czasie, jak już człowiek ma taki wgląd jacy są wykładowcy i np. że z tym miałem, z tym miałem, z tym miałem, no to też jakby biorę pod uwagę, że np. o tutaj temat brzmi świetnie, tylko że już np. też temat, który brzmiał świetnie w wykonaniu tego prowadzącego, taki fajny nie był, w sumie był nudny jak flaki z olejem. Więc to też jest ważna kwestia np. że np. nie biorę zajęć, które mają ciekawy temat, core temat jest fajny, tylko że widzę z kim to jest i mi się odechciewa. Tak jest bardzo często. (Rozmówca 25)

Dlatego na pewno jeżeli się miało jakiegoś znienawidzonego profesora no to nawet, jeśli zajęcia cię interesowały no to sobie człowiek odpuszczał. A jeśli się miało jakiegoś ulubionego profesora no to czasem się zdarzało, no nie do końca mnie to interesuje, ale też nie jest takie nudne ale w sumie to są jego zajęcia no to może być fajnie. Więc wszystkie te czynniki się przekładają ale jednak ta tematyka była takim najgłówniejszym czynnikiem jeśli chodzi o wybór (Rozmówczyni 17)

Warto mieć na uwadze, że na niektórych wydziałach kolejność zapisu na zajęcia ustalana jest na podstawie średniej ocen z poprzedniego roku akademickiego. Takie rozwiązanie – jak również inna alternatywa w postaci listów motywacyjnych na te zajęcia, na które liczba chętnych przewyższa liczbę miejsc – budzą czasem obawy o niesprawiedliwość. Studenci z wyższym kapitałem kulturowym mają przy takich rozwiązaniach dużo łatwiejszą drogę na „lepsze" zajęcia, co może skutkować zaistnieniem tzw. efektu św. Mateusza. Alternatywą dla takiego rozwiązania może być, wspomniana już wcześniej, rejestracja na zasadzie „kto pierwszy, ten lepszy". W przypadku systemu USOS często oznacza to jednak przeciążenia i, w konsekwencji, liczne frustracje przy próbie samodzielnego wyboru zajęć.

## Wybór czy pozór wyboru?

Wspomniana rejestracja za zasadzie „kto pierwszy ten lepszy" na przedmioty, może ograniczać faktyczne pole wyboru osób studiujących. Choć teoretycznie każda osoba ma możliwość zapisania się na preferowane zajęcia, w rzeczywistości szybkie wyczerpywanie się miejsc na popularnych przedmiotach sprawia, że większość osób zostaje zmuszona do wyboru spośród mniej atrakcyjnych opcji. W efekcie powstaje wrażenie iluzji wyboru, który istnieje jedynie w formalnym ujęciu. Możemy odnaleźć jeszcze wiele innych sposobów, na jaki ta „fikcja" wyboru się realizuje: koszyki przedmiotowe z przypisaną pulą ECTSów, niezgodne z rzeczywistością opisy zajęć, niewystarczająca liczba miejsc na przedmiotach cieszących się dużą popularnością itd. Choć konkretne sposoby i mechanizmy różnią się między uczelniami i wydziałami, to rozmówcy wskazują na podobny efekt – wylądowanie w miejscu, w którym wcale nie chce się być, tylko w celu spełnienia formalnych warunków (najczęściej związanych z punktami ECTS). Rozmówcy są doskonale świadomi tej iluzji, gdyż odczuwają dysonans pomiędzy obietnicą swobody – czy to w programie studiów, czy we wspomnianych materiałach marketingowych uczelni – a tym, jak w rzeczywistości ich wolność jest ograniczona. W związku z tym odczuwają oni zawód, ale też bezradność – to nie oni dyktują warunki, a formalne wymogi na nich nałożone muszą zostać spełnione, gdyż w innym wypadku grozi im niezaliczenie roku. Ich zaufanie do instytucji spada.

> I to, że np. nie przeszkadza im to, że mamy praktycznie ograniczony wybór, wybór fikcyjny, bo ta sama sytuacja jest na [drugim kierunku] – jak się rejestrujemy w

USOSie – i na [pierwszym kierunku], mamy wybór między zajęciami z tą samą osobą i te tematy są tak sformułowane, że są praktycznie identyczne. Wiemy, że – bo to już w praktyce tak było – wybraliśmy coś, co w sumie mogło się nazywać tak, jak to pierwsze. Wykładowca już ma ustalone, co będzie mówił, tylko żeby formalności dopełnić, zmieni dwa słowa w tytule i to jest nasz wybór. (Rozmówczyni 19)

[...] byłam niezadowolona, że musimy coś jeszcze dodatkowe wybierać. I mimo wszystko ten wybór był ograniczony mocno i niektóre przedmioty były takie, że jakby ktoś nie musiał gdzieś iść, to na pewno by ich nie wybrał. A jednak liczba miejsc w grupach, ograniczona, to czasem ktoś ląduje gdzieś, gdzie tak naprawdę w ogóle nie chciałby, no ale gdzieś musi być. (Rozmówczyni 15)

## Wnioski

- Rozmówcy doceniają zajęcia, które są dobrze przygotowane i zaplanowane, prowadzone przez wykładowców, w których widać pasję do tego o czym uczą i posiadających dużą wiedzę lub doświadczenie w danym temacie. Większość studentów docenia zajęcia, które są różnorodne, jeżeli chodzi o formę, np. zajęcia w formie warsztatowej lub wykorzystujące elementy debaty. Przeważnie jako złe zajęcia wskazują te, które polegają na „czytaniu prezentacji" lub są prowadzone „z kartki", skupiają się wyłącznie na referatach przygotowywanych i wygłaszanych przez studentów oraz te, na których prowadzący popadają w dygresje i odbiegają od tematu.
- **Dla rozmówców ważne jest, żeby widzieć sens zajęć na które chodzą**, wiedzieć, do czego będą mogli wykorzystać to, czego się na nich uczą. Dotyczy to np. tego, żeby zajęcia uczyły wykorzystywania teorii w praktyce albo dawały praktyczne umiejętności przydatne na rynku pracy w zawodzie, którym chcą się zajmować. Dla studentów ważne jest też to, żeby widzieć, że przedmiot na który chodzą jest logicznie połączony z programem studiów.
- W wywiadach często pojawia się kategoria przedmiotów „zapychaczy". Są to właśnie zajęcia, których sensu studenci nie widzą, które uważają za niepotrzebne. Zwracają uwagę na to, że niekiedy nawet sami wykładowcy wprost przyznają, że prowadzą je, „żeby zapełnić pensum". Niektórzy rozmówcy wyrażają przekonanie, że takie zajęcia muszą wynikać „z odgórnej dyrektywy".

- Rozmówcy doceniają zajęcia, na których czują, że ich głos się liczy, które są w jakiś sposób angażujące. Pozytywnie oceniane są zajęcia, na których można mieć swoje zdanie i nie zgodzić się z prowadzącym. Zwracają jednak uwagę, że przy dyskusjach na zajęciach ważna jest moderacja. Doceniają zatem prowadzących pilnujących, aby rozmowa nie odbiegała od tematu i zapewniających każdemu możliwość zabrania głosu. Część studentów docenia też zajęcia, na których nie ma obowiązku czynnego brania udziału w dyskusji.

- Przy wyborze zajęć rozmówcy kierują się w dużej mierze zgodnością tematu z własnymi zainteresowaniami oraz osobą prowadzącego. Zwracają uwagę, że zajęcia o potencjalnie nudnym temacie mogą okazać się ciekawe ze względu na sposób prowadzenia, a przedmiot o ciekawej tematyce może być rozczarowujący, jeżeli jest prowadzony mało angażująco. **Przy wyborze zajęć często jednak decydujące są czynniki pozamerytoryczne** – dopasowanie do planu zajęć bądź innych obowiązków. Osoby, które dojeżdżają na uczelnię z daleka, kierują się też tym, żeby nie zaczynać zajęć wcześnie rano i nie kończyć ich późnym wieczorem. Nierzadko jednak udział w zajęciach uzależniony jest od powodzenia zapisu podczas rejestracji „kto pierwszy ten lepszy".

- Nawet jeśli program studiów w teorii daje dużo swobody i możliwość kreowania własnej ścieżki edukacyjnej, to **wybór zajęć jest często pozorny**, co spowodowane jest np. małą pulą zajęć do wyboru, kolizjami w planie, zbyt dużą liczbą chętnych na jeden przedmiot i rejestracją „kto pierwszy ten lepszy". W związku z tym osoby studiujące zmuszone są zapisywać się na „przedmioty-zapychacze", aby spełnić wymagania dotyczące ECTS-ów określone w programie.

07

# Osoby studiujące o prowadzących, relacjach i pracy akademickiej

Z uwagi na fakt, że zaangażowanie prowadzących wydaje się decydującym czynnikiem kształtującym doświadczenia osób studiujących podczas samych zajęć, to warto doprecyzować co dokładniej cenią sobie oni w nauczycielach akademickich, a także jak wyglądają ich codzienne relacje. W dalszej części pokażemy, że możliwość nawiązywania kontaktów z prowadzącymi poza zajęciami nie jest jednakowa dla wszystkich studentów. Pod koniec przyjrzymy się również wyobrażeniom osób studiujących o pracy akademickiej.

## Prowadzący, którzy ożywiają zajęcia

Rozmówcy jednoznacznie cenią sobie prowadzących, w których dostrzegają autentyczną fascynację tematyką, którą się zajmują. Ta fascynacja może oddziaływać motywująco na osoby studiujące, skłaniając je do odkrywania w danym obszarze treści i perspektyw, których wcześniej nie dostrzegali. Niektórzy sądzą, że opowiadanie o badaniach jest równoznaczne z włączeniem w nie osób studiujących. Działa to na zasadzie zaproszenia – niekoniecznie do formalnego udziału w projekcie badawczym, lecz raczej poprzez ukazanie, że dany temat nie jest zamknięty i pozostaje w nim przestrzeń do dalszej eksploracji. Dla osób studiujących ważne jest, aby odbywało się to w sposób partnerski, z traktowaniem ich jako równorzędnych podmiotów, zdolnych do podjęcia dyskusji „na poziomie", wnoszących własne spostrzeżenia do danego obszaru specjalizacji, i od których prowadzący również mogą się czegoś nauczyć. Innymi słowy, istotne jest, aby prowadzący okazywali, że „interesuje ich opinia tych studentów, interesuje ich, jak oni myślą".

> [...] właśnie ta hojność osób prowadzących zajęcia, że są w stanie powiedzieć, słuchajcie, to i to jest super ciekawe, o tym nikt jeszcze nie napisał, może któryś z Was, któraś z Was się tym zainteresuje. Na takiej zasadzie, no jakiegoś takiego zaproszenia, jakiejś takiej dużej otwartości i też inspirowania. W sensie na tym etapie szczególnie początkowym, jakiś taki rodzaj powiedzenia, że tak możecie zrobić coś ważnego, może jeszcze o tym nie wiecie, ale że jest coś, co leży i czeka, żeby się tym zająć. (Rozmówca 2)

> Oni byli bardzo tacy zaangażowani i aktywni. Słuchali to co chcieliśmy im przekazać i wyłapywali to, na czym nam zależało. Że widzieli potencjał, to go rozwijali. A nie na zasadzie takiej, że dobrze, koniec zajęć, wychodzimy. Że tak, że tutaj też byli właśnie bardzo chętni do pomocy, że jeżeli ktoś miał jakieś pytania, czy nawet interesowała go ta tematyka, to właśnie pomagali, omawiali coś więcej, dawali literaturę, więc tutaj tak, było to zaangażowanie i to takie aktywne słuchanie, że tak powiem. (Rozmówca 32)

Dla rozmówców równie istotne jest inkluzywne podejście prowadzących do osób studiujących, to znaczy możliwie jednakowe rozłożenie uwagi na wszystkich uczestników zajęć oraz unikanie faworyzowania tych „lepszych". Wyrozumiałość i otwartość wydaje się być szczególnie ważna dla osób dopiero wchodzących w uniwersyteckie środowisko, kiedy różnice w stopniu obycia z kulturą akademicką są szczególnie wyraźne i uzależnione od poziomu kapitału kulturowego. Taka postawa prowadzących w oczach naszych rozmówców może wpływać pozytywnie na budowanie ich poczucia pewności, a także sprawczości, rozumianej jako świadomość możliwości wnoszenia własnego wkładu w tok zajęć.

> Tylko wydaje mi się, że miał jakieś takie podejście do studentów bardzo takie, że dawał wszystkim szansę się czegoś nauczyć. I rozumiał bardzo, że my jesteśmy na tym pierwszym roku i jeszcze się może wiele wydarzyć w tym sensie, że nas nie oceniał, że czegoś nie wiemy, albo że z czymś mamy trudność [...]. I dawał nam dyskutować. Pewnie z jego perspektywy i z mojej perspektywy teraz my tam gadaliśmy głupoty. Ale wydaje mi się, że on rozumiał to, że my potrzebujemy rozmawiać o takich rzeczach, czy nawet porozmawiać o tych głupotach, bo to jest jakiś konieczny element rozwojowy, żeby przejść dalej. (Rozmówczyni 5)

> Mimo tego, że wiedział, że ja to tam czarna owca pewnie tej grupy, to byłam chyba jedną z najbardziej aktywnych osób na tych zajęciach. Jeszcze, że były zdalne i on

> zadaje pytanie, czy ktoś ma jakieś pytanie, czy ktoś czegoś nie rozumie. I jakby jest taka cisza, no to ja mu odpowiadałam. No i że ja w sumie nie rozumiem połowy tego co powiedział, prawda? [...] ja zadaję najgłupsze pytanie, które powinnam wiedzieć z metodologii na pierwszym roku, a pan [imię] mówił, dobrze, [imię], no dobra, to ja, nie przejmuj się, nie przejmuj się, liczy się twoje, to, że chcesz, no nie? (Rozmówczyni 14)

Powyższe wypowiedzi reprezentują rozmówców postulujących podejście demokratyczne, dopuszczające każdy głos, zwłaszcza w okresie pierwszych miesięcy na uniwersytecie. Jednocześnie inni cenią sobie w prowadzących zdolność do „ucinania" dyskusji, jeśli ta idzie w kierunku niekorzystnym dla zamierzonego celu zajęć. Taka umiejętność jawi się jako nieodłączny element sprawnego moderowania rozmowy. Implikuje to potencjalnie szersze spektrum preferencji osób studiujących wobec roli prowadzącego.

> Ale jak ja słyszę innych studentów, mam takie, Boże, jak ja bym miała znowu taką wypowiedź powiedzieć... [...] to jest jedyna profesor, która ci odpowie, nie, no nie, źle mówisz. I ona zetnie twój argument, albo jak dasz jakiś argument, że, nie wiem, wojna na Ukrainie ma wpływ na to, to ona mówi, no ale... no to ktoś powie, nie wiem, wzrost cen, ona mówi, ale to nie jest coś tam. I ona tnie. I to jest coś, co ja po prostu... ja w nią jestem jak wpatrzona, jak w obrazek. Mimo, że się jej boję. Ale ja mam znowu masochizm. I im bardziej się boję prowadzącego, tym ja po prostu bardziej słucham. Ja nie lubię takich miłych, którzy po prostu coś tam powiedzą, coś tam miłego. Bo ja wolę konkretnych, którzy po prostu ci powie, że nie jesteś w błędzie. (Rozmówczyni 9)

W oczach rozmówców istotnym aspektem jest bieżące reagowanie nauczycieli akademickich na potrzeby osób studiujących i trafne odczytywanie dynamiki grupy. Innymi słowy, wysoce ceniona zdaje się być umiejętność rozpoznania preferencji i nastroju panującego w grupie, tak aby sprawnie dostosować do nich metodę dydaktyczną czy sposób prowadzenia zajęć. Konkretne cechy i umiejętności prowadzących, o których wspominają rozmówcy, obejmują między innymi: zauważanie, gdy osoby studiujące czegoś nie rozumieją; dostosowywanie tematyki zajęć do preferencji ich uczestników; odczytywanie niewerbalnych komunikatów z sali zajęciowej itd. Dzięki takim zachowaniom osoby studiujące czują, że ich głos jest uwzględniany i zyskują poczucie realnego wpływu na to, jak może wyglądać ich doświadczenie na uniwersytecie.

> [...] i ja często nawiązuję z nim kontakt wzrokowy, bo mam wrażenie, że ja przez twarz dużo pokazuję emocji. I jak on na przykład no chce, żebyśmy coś mówili, coś zrobili i ja czuję że nie podołam, to wystarczy, że na niego spojrzę przerażona i on od razu wie, że no nie dam rady. [...] ostatnio coś było takiego, że „Ale to w sumie nie musi być obowiązkowe, to jak kto chce, to można się zgłaszać". Powiedział to dosłownie po tym, jak spojrzał mi w oczy, zaśmiał się. [...] I jakoś to też jest bardzo ciekawe, jak pan prowadzący te zajęcia potrafi właśnie wpleść temat zajęć i teorię do zwykłych rozmów, po prostu takich ludzkich. Więc to jest super. (Rozmówczyni 1)

> [...] no to nie było tak, że na przykład [temat 1] mieliśmy trzy lekcje, [temat 2] mieliśmy trzy lekcje, [temat 3] trzy lekcje, tylko profesor ciągnął tak, jak nam się podobało – jeśli [temat 2] nam się mniej podobał, no to mieliśmy z niego mniej zajęć, jeśli o [temacie 1] chcieliśmy dłużej porozmawiać, no to mieliśmy do tego pole, więc to duży plus na tych zajęciach (Rozmówca 17)

Rozmówcy zgodnie krytykują prowadzących, którzy traktują ich protekcjonalne. Osobom studiującym przypomina to czasy szkolne i relację wyższości panującą pomiędzy nauczycielem, a uczniem. Doświadczenie protekcjonalności ze strony prowadzących budzi w osobach studiujących pewien dysonans – ich oczekiwanie spotkania się z szacunkiem i „dorosłym" traktowaniem w środowisku akademickim zderza się z czymś wręcz przeciwnym. Przykłady takich sytuacji obejmują między innymi: brak przyzwolenia na własną opinię i kurczowe narzucanie poglądów, celowe zadawanie podchwytliwych pytań, przerywanie itp.

> [...] teraz jestem na zajęciach u człowieka, który prowadzi zajęcia w sposób niezwykle angażujący, ale widać, że zupełnie nie ma szacunku do studentów i studentek. W tym sensie, że zadaje bardzo prowokacyjne pytania, przerywa w pół słowa, ma bardzo duże problemy emocjonalne w momencie, kiedy ktoś pokaże mu, że może to co powiedział przed chwilą nie było do końca super mądre. W tym sensie, że zadaje tak prowokacyjne pytania specjalnie, żeby uruchomić dyskusję. Uważam, że to jest brak szacunku dla osób, które są na zajęciach. Uważam, że to też jest takie niezwykle protekcjonalne. I to się pokazuje, że ten człowiek sam nie chce się niczego dowiedzieć z tych zajęć. (Rozmówca 2)

> Właśnie wykładowcy traktują studentów tak wyraźnie z góry, ale jednocześnie z pogardą i bardzo często kwestionują wypowiedzi. Nawet jeżeli, nie wiem, po prostu mają one sens albo wtrąca się jakieś swoje przekonania. I nie są w stanie na ten temat

dyskutować i nie chcą w ogóle poznać innych perspektyw. I to na przykład mnie bardzo odtrąca i sprawia, że nie mam ochoty w ogóle znajdować się na takich zajęciach, ale wiadomo, z racji obecności trzeba jednak tam przychodzić.
(Rozmówca 29)

## Poza salą wykładową

> Wiem, że tego nie wszyscy doświadczają i może nawet to jest mniejszość, ale można takich trochę poznajdować. Z tego, co ja wiem, na każdym kierunku student może pójść do takich prowadzących, którzy będą gotowi z nim zacząć taką pracę pod niego dostosowaną i nie traktować go jak trybika. (FGI 6)

Jeśli chodzi o relacje pomiędzy osobami studiującymi a prowadzącymi, to na co dzień ograniczają się one do interakcji w czasie zajęć i procesu promowania prac dyplomowych. Rozwiązania takie jak dyżury lub konsultacje realnie funkcjonują w ograniczonym zakresie. Wydaje się, że dostęp do nich jest utrudniony i nie każda osoba studiująca ma świadomość, że taka możliwość w ogóle istnieje. Jeden z rozmówców mówi, że do tego typu rozwiązań trzeba dochodzić „okrężnymi ścieżkami" i się w nie „wgryźć". To implikuje, że kontakt z prowadzącymi wykraczający poza ramy zajęć nie jest czymś oczywistym, zwłaszcza dla osób o mniejszym kapitale kulturowym lub mniejszym obyciu z akademią jako taką. Nasi rozmówcy wspominają o istotnej roli prowadzących w tym polu. Z racji tego, że zajmują oni wyższą pozycję w hierarchii akademickiej, pomocne mogłoby okazać się wysłanie przez nich szczerego zaproszenia do rozmowy poza zajęciami.

> W tym sensie jakby też budować, prawda, coś, co wychodzi poza tą relację, nie wiem, student-nauczyciel. Uważam, że trochę niedociążona jest kwestia dyżurów na przykład, że dyżury miałyby w sumie temu służyć. I że to zaproszenie na dyżur to jest takie, w razie czego to mam dyżury wtedy i wtedy, jakbyście mieli coś odrobić. Zamiast jakby powiedzenie, jeśli macie coś, co was serio zainteresuje, albo słuchajcie, jakby, nie wiem, jakbyście chcieli jeszcze porozmawiać o tym tekście, nie starczyło nam czasu, bo w sumie mam tylko półtorej godziny na to, to zapraszam was na dyżur, no z takiego zaproszenia, nie? Mam wrażenie, że to strasznie jest jakieś też takie środowiskowo ważne, żeby coś takiego było. [...] Natomiast to trochę też wydaje się, że właśnie jakoś samemu się trzeba wgryźć. Nikt cię jakby nie pokieruje, czy nie wskaże, że jest taka możliwość i to jest niejako istota uniwersytetu być może rozmawiać z ludźmi, ale trzeba do tego dochodzić właśnie takimi okrężnymi

> ścieżkami. No to trochę nie daje przestrzeni dla osób, które, nie wiem, na przykład dopiero co przyjechały do Warszawy, prawda? Bo mają, są w jakiejś takiej sytuacji, która nie pozwala im na to, żeby się do tego wgryźć, nie? (Rozmówca 2)

Pomimo tego, wciąż w wywiadach można znaleźć kilka przykładów relacji wychodzących poza ramy zajęć. Przykładowo, jeden z rozmówców opowiada o inicjowaniu kontaktów z prowadzącymi, do których zaliczyć można działania takie jak: zwracanie się o dodatkowe materiały, podchodzenie po zajęciach, proszenie o dodatkowe konsultacje, czy prośba o list polecający na potrzeby aplikowania o stypendium. W oczach rozmówcy, prowadzący entuzjastycznie podchodzą do inicjowania kontaktów przez osoby studiujące – czerpią satysfakcję z faktu, że ktoś zainteresował się ich obszarem badawczym i chętnie pomagają w pogłębianiu zainteresowań. Kontrastuje to ze sposobem, w jaki osoby, które wcześniej nie szukały kontaktu z prowadzącymi, wyobrażają sobie ich podejście do „ponadprogramowej" pracy z osobami studiującymi. Tacy rozmówcy nie spodziewają się raczej gorliwości ze strony prowadzących, a wręcz przeciwnie – bliższy ich przewidywaniom byłby brak zapału i obojętność. Jedna z rozmówczyń zapytana o to, z jakim prowadzącym chciałby współrealizować projekt badawczy, odpowiedziała następująco:

> Nie wiem, czy wielu z nich miałoby ochotę coś robić jeszcze poza swoimi własnymi projektami albo zajęciami, bo mają na pewno dużo na głowie, bo są po prostu dobrzy w swoim fachu. Ale mam kilka takich osób, z którymi mogłam coś zrobić. Nie mam pomysłu na coś konkretnego, ale są takie osoby. Tylko nie widzę od nich też jakichś takich przebłysków, że mogliby coś zrobić jeszcze ze studentami. Nie widzę jakichś takich propozycji albo chęci do działania. Nie ma czegoś takiego. (Rozmówczyni 26)

## Promotorstwo, czyli najbliższa relacja poza zajęciami

Rodzajem najbliższej relacji, jaką każda osoba studiująca zawiązuje z prowadzącym poza zajęciami, jest relacja promotorstwa, dlatego zasługuje ona na osobną uwagę. Wydaje się, że forma współpracy ze swoim promotorem nie jest wystandaryzowana – rozmówcy wskazują całe spektrum możliwych modeli pracy, różniących się przede wszystkim pod kątem skrupulatności i wymagań stawianych przez promotora. Wyróżnić można dwa typy idealne opiekuna pracy dyplomowej: 1) osoba dająca dużą autonomię i wsparcie autorowi lub autorce, pozostawiająca im przestrzeń do samodzielnego określenia stopnia własnego zaangażowania lub 2) osoba pilnująca

formalności, kontrolującą w większym stopniu proces powstawania pracy, wymagająca dużego zaangażowania i terminowości. Współpraca z każdym z tych typów może być udana, o ile istnieje wzajemny szacunek, ustalone na początku zasady współpracy oraz regularny kontakt. Kluczowe jest zatem dopasowanie stylów pracy i wzajemna kompatybilność.

> A gdy jest u promotora takie zaufanie do Ciebie, że, na przykład, Ty się nie wyrabiasz nie dlatego, że po prostu olewasz, czy Ci się nie chce, tylko dlatego, że coś zajęło, jakiś element pracy zajął Ci więcej niż przewidywałeś. To mi Pani promotor nie, jakby, powiem, nie stoi nad głową i nie krzyczy: „dlaczego Ty nie robisz?", albo nie przypomina mi, o, uważaj, masz tutaj termin, masz to zrobić. I czuję się w tym momencie jak dorosły. I po prostu, że właśnie, że jeżeli coś mi więcej czasu zajęło, to znaczy, że tak musiało. I jest to zaufanie, że no dobrze, no to zajęło, to znaczy, że tak musiało. I jest to zaufanie, że no dobrze, to tu jest poślizg, ale ja wiem, że i tak, kolokwialnie, nie olejesz tej pracy i po prostu zrobisz coś troszeczkę w innym terminie z przesunięciem, ale to zrobisz. I że to nie jest takie, że jeżeli mamy do 30-tego coś zrobić, to po 30-tym to już jest koniec. (Rozmówca 32)

> No i też rzeczą która była istotna dla mnie i przy licencjacie i przy magisterce jest to, że moja promotorka zarówno licencjatu, jak i magisterki jest osobą, której zależy na konkretnych terminach. Że to nie jest coś takiego, że będziemy rozmawiać o jakichś teoriach, a w międzyczasie wy sobie piszecie jak napiszecie... [...] Jakby tutaj się pojawia ten aspekt takiej presji, której trochę potrzebuje, żeby rzeczywiście się na to zabrać. Bo wiem, że jakbym miała taką osobę promotorską, która mówi, że a jak tam pani wyśle, to pani wyśle, no to ja bym po prostu nie napisała nawet licencjatu, bo bym się sama nie umiała do tego zabrać, a jak już mam taki komunikat, że pani [imię], pani pisze coś na konkretny dzień i o tym rozmawiamy, no to ja wiem, że rzeczywiście muszę do tego konkretnego dnia coś zrobić, więc to rzeczywiście robię. (Rozmówczyni 7)

Relacje, które studenci budują ze swoimi promotorami, często stają się pierwszą i najbardziej namacalną lekcją tego, czym jest praca akademicka. Obserwując styl pracy prowadzącego i jego sposób organizowania obowiązków, studenci zaczynają tworzyć własne wyobrażenia o tym, jak wygląda codzienność pracownika naukowego oraz jakie wyzwania i możliwości niesie ze sobą praca na uniwersytecie.

## Wyobrażenia o pracy w akademii

Rozmówców można podzielić zasadniczo na trzy grupy, jeśli chodzi o ich wiedzę na temat tego, jak wygląda codzienna praca pracowników akademickich. Po pierwsze, można wyróżnić osoby studiujące, które bardzo szczegółowo opisują zarówno pracę dydaktyczną, jak badawczą i traktują obie strony jednakowo. Ponadto dostrzegają obowiązki wykraczające poza te dwa obszary, jak na przykład wykonywanie czynności organizacyjnych, pełnienie funkcji eksperckich itp. Ich większa świadomość odnośnie pracy akademickiej i systemowego nacisku na badania potwierdza się również w ich języku, a precyzyjniej – używaniu terminów, takich jak „punktoza". Rozmówcy należący do tej grupy nie oddzielają od siebie strony badawczej i dydaktycznej, postrzegając pracowników akademickich jako syntezę tych obu funkcji. W związku z wysoką świadomością, rozmówcy należący do tej grupy są w większym stopniu wyrozumiali wobec prowadzących – w ich wypowiedziach pojawiają się wytłumaczenia dla niewielkiej dyspozycyjności dydaktyków. Ich ewentualne zaniedbania są wyjaśniane obciążeniem i brakiem czasu wynikającym z licznych obowiązków, bądź zarobkami nieproporcjonalnie niskimi do nakładu pracy. Powyżej zarysowane postrzeganie pracy akademickiej ilustruje odpowiedź jednej z rozmówczyń na pytanie, jakim terminem określiłaby pracownika uniwersytetu:

> Wydaje mi się, że profesorowie, z którymi ja mam do czynienia, są dydaktykami, dlatego dałam [odpowiedź] nauczyciel, nauczycielka akademicka, akademicki. Ale badacz, badaczka też, bo wydaje mi się, że również są osobowościami. W tym sensie, że to czym oni się naukowo zajmują i jakiego rodzaju badania prowadzą, to jakie jest ich doświadczenie naukowe jest ważne i no właśnie, składa się na jakąś ich osobowość, która potem się składa na jakby jakieś takie nasze obcowanie z nimi. […] Nie wiem, po prostu wydaje mi się, że w doświadczeniu bycia studentem i zajęć, to jakby są po prostu, to na jedną osobę się składają, jak dla mnie zwykle, dwie rzeczy. To, że ktoś jest badaczem i to, że ktoś jest nauczycielem akademickim. I one współistnieją. (Rozmówczyni 5)

Druga, liczniejsza grupa to osoby, które nie znają obowiązków badawczych pracowników akademickich, choć są dobrze poinformowane o ich zadaniach dydaktycznych. Tacy rozmówcy zwracają uwagę na aspekty, które często pomijane są w dyskursie publicznym, takie jak: konieczność przygotowywania się do zajęć, tworzenie materiałów dydaktycznych, zaplanowanie zajęć i sylabusów, sprawdzanie

prac studenckich i egzaminowanie itd. Widoczny jest podziw wobec roli prowadzącego, która wymaga wszechwiedzy, fascynacji i oddania sprawie. Ta grupa studencka nie postrzega pracowników akademickich przez pryzmat ich badań – są to przede wszystkim dydaktycy, więc ich centralnym obowiązkiem jest nauczanie. Z jednej strony wydaje się to naturalne, zważywszy na pozycję osób studiujących i ich styczność z pracownikami jedynie w roli prowadzących. Jednak na tle systemowego nacisku na badawczy aspekt pracy akademickiej i niedowartościowanie dydaktyki, staje się to dosyć nietypowym podejściem. Przeszacowanie udziału obowiązków dydaktycznych w całości pracy akademickiej sprawia, że ta grupa studencka niedoszacowuje czasu, który pracownicy naukowi muszą poświęcić na badania. W konsekwencji omawiana grupa wykazuje mniejsze zrozumienie wobec nieprzygotowania, które zdarza się pracownikom akademickim z powodu obciążenia obowiązkami badawczymi i organizacyjnymi.

> Na pewno są bardzo odważni i mają ogromną wiedzę, mają tak niesamowitą wiedzę, potrafią odpowiedzieć na każde pytanie i uważam, że to jest przede wszystkim coś wyjątkowego. Za to im się powinno płacić, że po prostu mają coś bardzo cennego i coś, co nie jest tak powszechne. O cokolwiek się ich nie zapyta, to zwykle większość z nich potrafi się wypowiedzieć. [...] I to właśnie ile czasu się poświęca w to, żeby no jednak przygotować tych studentów. No oni jednak kształcą no taką dosyć istotną grupę społeczną i jest to bardzo ważne. To trzeba mieć naprawdę niesamowite umiejętności i no, i chcieć. Więc no uważam, że to są osoby, które naprawdę zasługują na to, żeby dobrze zarabiać, bo wykonują ciężką pracę i pracę, na którą trzeba sobie zapracować. No, więc podziwiam ich i bardzo ich szanuję. [...] Muszą na pewno pojawiać się tutaj za każdym razem. Nie mają dwóch nieobecności, tak jak my. A jak mają nieobecność, to odrabiają to zawsze. Muszą, przecież... No zawsze się przygotowują, przygotowują cały sylabus, opis zajęć, listę lektur. Przecież muszą nas potem ocenić, czy zrobić egzamin, czy sprawdzić wszystkie eseje, co też nie jest łatwe. No więc mają trochę tych obowiązków. I to jakieś dyżury właśnie, więc troszeczkę się tego zbiera. (Rozmówczyni 1)

Do trzeciej, najliczniejszej grupy można zaliczyć osoby, które wspominają o pracy dydaktyczno-badawczej, jednak jej opisy są mgliste i zdawkowe. Tym rozmówcom trudno wyobrazić sobie codzienność prowadzących. Często przyznają się, że nie wiedzą na czym polega praca akademicka.

> Nie wiem. Wydaje mi się, że też dużo z nich ma po prostu jakąś taką działalność

naukową? Nie wiem, czy na tym się de facto zarabia, nie mam pojęcia. Nie no, ale tak, tak. No, że przeprowadzają jakieś badania. ... Nie wiem co... (śmiech) Nie mam pojęcia. (Rozmówczyni 4)

Czy prowadzą jakieś koła albo coś takiego? No to nie wiem, nie wiem. Nie mam pojęcia. (Rozmówca 11)

No, to bardzo dobre pytanie, bo nikt nam nigdy nie powiedział. Sama się mogę tylko domyślać, że wracają do domu i piszą coś dalej. Albo nie wracają do domu i zaszywają się w kantorku na wydziale i piszą tutaj coś swojego. Nie mam pojęcia. Za co im płacą? Bardzo dobre pytanie. [...] Wiem, że też jeżdżą niektórzy na jakieś konferencje właśnie, żeby coś mówić. Tak, no jeżdżą na konferencje i wtedy znikają i wtedy nie ma zajęć i coś tam, i trzeba nadrabiać. To jest to, skąd ja wiem, że jeżdżą na konferencje. Po prostu ich nie ma, bo piszą, że są na konferencji (Rozmówca 26).

Jeśli chodzi o skojarzenia osób studiujących z pracą akademicką, to często związane są one z niezbyt dobrymi warunkami pracy. Rozmówcy wymieniają elementy, takie jak: słabe wynagrodzenie w porównaniu do nakładu pracy, zacieranie granicy pomiędzy pracą a życiem prywatnym, lepsze alternatywy na rynku pracy itp. Gdzieniegdzie pojawiają się ostre słowa, takie jak *nędza* czy *bieda*, którymi rozmówcy opisują pracę na uniwersytecie. To, co z kolei jest zachęcające w pracy akademickiej, to „nieprzymuszone przynależenie do jakiejś wspólnoty czy społeczności" – w odróżnieniu od chociażby zatrudnienia w korporacji, praca na uniwersytecie wynika z „powołania", zainteresowania.

[Praca akademicka kojarzy się] Z biedą, z nędzą, z użeraniem się z patologicznym systemem. I to są informacje od tam... siostra kolegi, która jest doktorem. No jest doktorem, że tak mówiła, że to w ogóle nigdy na to nie iść, bo to jest patologia i w ogóle. Opinie i ludzi i w internecie i że tak powiem wszędzie, ogólnie pojętej popkulturze, że tak uznam, kojarzą pracę na uczelni raczej z czymś niewartym zachodu. I raczej z gorszym standardem życia, niż jakbyś po prostu poszedł do pracy, pracować. (Rozmówca 3)

Plus jakby praca jako wykładowca mam wrażenie, że ma takie negatywne aspekty, że wiesz, takie oczekiwanie, że będziesz cały czas dostępny, żeby odpisać, jakieś maile właśnie i wiadomości na przeróżne tematy. Takie właśnie, że trzeba samemu bardzo mocno sobie rozdzielić to życie prywatne od zawodowego. Żeby, wiesz, jakby wyznaczyć takie ramy czasowe, kiedy masz pocztę, gdzie ciągle napływają jakieś maile i ktoś non stop chce coś ustalić. (Rozmówca 22)

## Wnioski

- Rozmówcy szczególnie **cenią prowadzących, którzy dzielą się swoją pasją** i potrafią wciągnąć ich w obszar badań – nie tylko jako wykładowcy, ale jako partnerzy w rozmowie, traktujący ich opinie poważnie.
- Ważna okazuje się **wrażliwość dydaktyczna** – dostrzeganie, gdy ktoś nie nadąża, reagowanie na nastroje w grupie, sprawne moderowanie dyskusji, unikanie protekcjonalności i różnicowania na „lepszych" i „gorszych". Tam, gdzie te postawy się pojawiają, rodzi się poczucie sprawczości i podmiotowości osób studiujących.
- Relacje z prowadzącymi zwykle ograniczają się do sali zajęciowej i kontaktów związanych z promowaniem prac dyplomowych; **dostęp do konsultacji jest nieoczywisty**, a w oczach osób studiujących inicjatywa leży właśnie po ich stronie – co bywa barierą dla tych mniej obytych z akademią.
- Najbliższą relacją okazuje się więź z promotorem, która może przyjmować różne formy – od swobodnej, opartej na autonomii, po ściśle kontrolującą – a satysfakcja z niej zależy bardziej od **wzajemnego szacunku i jasnych zasad** niż od samego stylu pracy promotora.
- W wyobrażeniach o pracy akademickiej rozmówcy są podzieleni: jedni widzą w prowadzących niemal wyłącznie dydaktyków, inni dostrzegają także ciężar badań i obowiązków organizacyjnych. Mimo świadomości trudnych warunków pracy, wielu postrzega akademię jako **przestrzeń wspólnoty i powołania** – choć **niekoniecznie jako atrakcyjną ścieżkę kariery**.

08

# Relacje międzystudenckie w świecie zmienności i indywidualizacji

> [...] gdybym teraz się nie czuła częścią jakiegoś środowiska tutaj, to ciężko mi by było dalej tu przychodzić.
> (Rozmówczyni 1)

Rozdział poświęcony jest relacjom rówieśniczym na uniwersytecie – ich specyfice, znaczeniu oraz barierom w ich budowaniu. Wyróżniamy tutaj trzy główne procesy szczególnie negatywnie rzutujące na więzi międzystudenckie w ramach uniwersytetu, a zarazem odzwierciedlające szersze procesy charakterystyczne dla ponowoczesności, a mianowicie: 1) zmienność, 2) przyspieszenie oraz 3) indywidualizację (Tarkowska, 2005). Każdy z wymienionych wymiarów zostanie pokrótce omówiony poniżej.

## Relacje studenckie w cieniu zmienności i przyspieszenia

Z narracji naszych rozmówców wyłania się obraz relacji międzystudenckich jako zasadniczo neutralnych, ale jednocześnie nacechowanych koleżeńskością. Innymi słowy, poza kilkoma bliższymi znajomościami, osoby studiujące z reguły nie wchodzą z resztą współstudiujących ani w relacje szczególnej przyjaźni i zażyłości, ani wrogości czy rywalizacji. Jeśli rozmówcy opowiadają o spotkaniach towarzyskich poza uczelnią, to odbywają się one z reguły w gronie tych kilku najbliższych osób – większe integracje nie należą do porządku dziennego. Tym samym interakcje z resztą osób z roku ograniczają się do sporadycznych rozmów na korytarzu, rzadko wykraczających poza mury uniwersytetu. Jednocześnie osoby studiujące rzadko spotykają się podczas swoich studiów z atmosferą rywalizacji i konkurencyjności. Jest wręcz przeciwnie – w ich doświadczeniu panuje raczej atmosfera współpracy i wsparcia, czego przykładami są typowe dowody solidarności grupowej w rodzaju

udostępnienia notatek, wspólnego opracowania pytań na egzamin, wpisania kogoś na listę obecności itp.

> No i mamy jeszcze jedną koleżankę, tak się w trójkę trzymamy, więc najwięcej czasu spędzam z nimi, na uczelni również, kiedy mamy te okienka. Natomiast to nie jest tak, że z kimś innym nie porozmawiam, bo ostatnio jak robiłyśmy te kulki z bibuły, no to doszły do nas jeszcze dwie koleżanki, z którymi też dość dobrze się trzymamy, jak są projekty grupowe większe, to robimy zwykle z nimi. Najczęściej to są właśnie w tym gronie małe interakcje, ale jak ktoś tam się napatoczy, że tak powiem kolokwialnie, inny, to też sobie porozmawiamy. (Rozmówczyni 34)

> My jesteśmy takim rokiem, który np. jedna osoba opracuje zagadnienia na egzamin i wyślę na konfę całego roku i nie ma problemu, żeby się z tym podzielić. Raczej nie spotkałam się z takim, że nie, nie dam Ci czegoś, bardziej takie prywatne zatargi, że ktoś tam z kimś się lubi, już się nie lubi, no to na takim poziomie, ale ogólnie to nie ma rywalizacji. (Rozmówca 28)

Chociaż rozmówcy opisują przykłady bliskich relacji zbudowanych podczas studiów, to jednocześnie wskazują na bariery w ich nawiązywaniu. Z narracji wynika, że sieć relacji społecznych, w obrębie której funkcjonują osoby studiujące, podlega ciągłym przekształceniom, wymagając od nich nieustannej adaptacji. Nagłe zmiany otoczenia nierzadko rodzą poczucie braku stabilności i osamotnienia. Oddziałuje to zwłaszcza na osoby, które przed rozpoczęciem studiów wiązały z nimi duże nadzieje towarzyskie – wtedy samotność potęgowana jest przez silne rozczarowanie. Przykładami procesów, niesprzyjających stabilności relacji są: częste fluktuacje w składach grup zajęciowych, wymiany międzynarodowe, wysoki poziom *drop-outu* itd.

> [...] to bardzo ciężko było po prostu być samotnym tam, a byłam samotna i po prostu... No... ja się bardzo zaprzyjaźniłam z grupą osób początkowo i każda z tych osób potem odeszła. Po pierwszym roku. Więc jak minął już rok, wszyscy inni byli bardzo blisko ze sobą w grupach z seminarium. I ja zostałam trochę sama. To... to było trudne. (Rozmówczyni 1)

> Bo taka nieprzyjemna dosyć rzecz była, że na pierwszym semestrze dobierano nas do grup alfabetycznie, natomiast teraz włączono rejestrację samodzielną przez USOS-a, więc te grupy tak troszeczkę się pomieszały. Niestety nie udało mi się dostać do grupy, do której docelowo większość moich znajomych z poprzedniego semestru chciała zostać w tej grupie, w której była. Myślę, że to dlatego, że dostała najfajniejszy plan,

> taki najbardziej nastawiony na poranne godziny, żeby kończyć trochę wcześniej w tym semestrze. No i chciałam właśnie z moimi znajomymi z poprzedniego semestru zostać jednak w tej samej grupie. W większości się udało, też nie wszystkim, więc po prostu trafiłam do grupy z 80% nowych osób. (Rozmówczyni 22)

Zaburzona ciągłość i trwałość relacji międzystudenckich może być pogłębiona przez podział na studia I i II stopnia. Warto przyjrzeć się tutaj sytuacji jednej ze studentek, którą zbudowanie relacji w początkowym okresie licencjatu kosztowało wiele stresu i wysiłku – doświadczenie to okazało się dla niej na tyle trudne, że niemal doprowadziło do rezygnacji ze studiów. Jej doświadczenie pokazuje, jak trudna bywa utrata wspólnoty po zakończeniu etapu licencjatu. Kiedy rozmówczyni opowiada o relacjach na studiach magisterskich na tym samym kierunku, ujawnia się niepewność i zagubienie, będące efektem dość radykalnej zmiany otoczenia społecznego, w którym relacje nie mogą być dłużej budowane w oparciu o wspólne doświadczenia. Należy jednocześnie zaznaczyć, że dla niektórych zmiana kierunku studiów może być zmianą na lepsze – co nie zmienia faktu, że dla osób, którym tworzenie więzi nie przychodzi z łatwością, wiąże się ona z podwójnym narażeniem na stresujące doświadczenia.

> No i właśnie tak wiadomo, że ten pierwszy miesiąc był najgorszy. Bardzo czułam się samotna, bo wszystko było płynne, nieuformowane i te relacje ze wszystkimi. I dla mnie na przykład pierwszy miesiąc był tragicznie trudny, że już myślałam, że chyba zrezygnuję ze studiów. I pewnego poniedziałku nagle jedna dziewczyna zaczęła ze mną rozmawiać, tak po prostu przysiadła się i rozmawialiśmy całą godzinę. I jakoś od tamtego momentu poczułam, że jest coraz lepiej. I teraz po trzech latach tak tęsknię za tym licencjatem, za moją grupą dziesięcioosobową, którzy się okazali tak super ludźmi, akceptującymi zawsze. Tak mega właśnie, że czułam, że jak na przykład prezentuję coś, to nie dostanę krzywego wzroku, że tak powiem. (Rozmówczyni 10)
>
> A właśnie na magisterce jest teraz trochę dziwnie, bo jest taka totalna różnorodność tych osób u mnie na tej magisterce, że troszeczkę taka jestem pogubiona, że każdy jest skądś indziej, że tak mówiąc każdy z innej parafii i po prostu każdy ma jakieś inne doświadczenia. Jeszcze tak sobie to układam w głowie, jak się w tym czuć. (Rozmówczyni 10)

Podział studiów na dwa etapy jest także jednym z czynników, który przyspiesza moment wejścia na rynek pracy. Wraz ze zwiększoną liczbą obowiązków, życie osób studiujących przyspiesza i zmniejsza się w nim przestrzeń na cokolwiek innego niż

obowiązki studenckie i zawodowe, w tym na budowanie znajomości. W narracjach studiujących, nawet jeśli owa przestrzeń na spotkanie towarzyskie się znajdzie, to zwykle szkoda na nie czasu lub zwyczajnie nie ma energii.

> I wtedy byłam bardzo wdzięczna za to, że trochę doświadczam takiego życia studenckiego. Tak jak przynajmniej to się wydawało, że tak będzie. No bo zwykle każdego innego dnia nie było na to czasu. I nawet szkoda było iść po zajęciach na kawę gdzieś do Starbucksa czy gdziekolwiek (Rozmówczyni 1)
>
> Ale jednak ja wolę zarobić mniej, a mieć jakieś doświadczenie i perspektywę rozwoju, i zarobku, niż tyrać w [gastronomii] w każdą możliwą wolną godzinę i nie mieć życia, energii na nic. I widzieć się z ludźmi po 23:00, jak już posiedzą i w sumie wbiję, ale i tak śmierdzę [jedzeniem] i nie mam chęci do życia, no ale mam pieniądze wtedy. (Rozmówca 37)

Na zwiększoną zmienność narażeni są studenci pochodzący spoza miejscowości studiowania. Jak podaje jeden z rozmówców, „bycie spoza" niesie za sobą ryzyko wykluczenia z życia społecznego w mieście studiów. Czynnik ten może być postrzegany jako utrudniający proces budowania zarówno relacji, jak i tożsamości w nowym miejscu – „nie jest się ani tu, ani tam", tożsamość i życie codzienne ulegają pewnej fragmentaryzacji. Inna rozmówczyni „spoza" opisuje siebie jako obcy „element", który nie może znaleźć swojego miejsca, jest odpychany przez środowisko.

> Nie masz takiej nawet „identity", no nie. [...] No, wtedy co weekend wracałem prawie. [...] to nie jest najlepsza rzecz ogólnie na świecie. Tak lepiej jest być w jednym mieście, nie wracać tak często. Bo masz takie poczucie, że nie jesteś ani tu, ani tam. Że np. [miasto studiowania], tylko się tu uczę i nic poza tym nie robię. I to nie uważam, żeby to było jakieś dobre. W sensie tak na psychikę dobrze to wpływało, bo wtedy no ani tu, ani tam nie jesteś tak naprawdę. Jeszcze jak na weekendy, to np. z ludźmi ciężko ci wychodzić ze studiów, no bo cię na weekend nie ma tutaj. Więc wracasz do tych starych znajomych, których miałeś, ale widzisz tylko na weekend albo coś i też się rozpada, bo nic, to jest słabe. (Rozmówca 3)
>
> Na początku na studia też przyszła ze mną koleżanka z technikum, ona bardzo szybko zniknęła też, ale to był ten moment, kiedy ja przyjeżdżam te 150 kilometrów do miasta, w którym wcześniej byłam może dwa razy. Nie znam praktycznie nikogo i próbuję się wbić w grupę, ale ta grupa totalnie nie. Dużo osób było już po prostu z samego [miasta studiów] i okolic, oni mieli swoją grupę znajomych, oni mieli tu

> poukładane swoje życie i to ja byłam takim elementem, który gdzieś tam próbował, może nie tyle co wpasować, ale znaleźć swoją grupę i to było takie zderzenie z rzeczywistością. (Rozmówczyni 28)

## Między wspólnotą a indywidualizacją

Chociaż momenty, w których osoby studiujące doświadczają wspólnoty podczas codziennych praktyk na uniwersytecie nie są częste, to jednak wciąż mają miejsce, a ich przeżywanie ma istotną wartość. Świadczy o tym chociażby kontekst pojawiania się tego wątku w wywiadach – najczęściej wybrzmiewał on, gdy rozmówcy proszeni byli o przytoczenie momentów szczególnej satysfakcji ze studiów. Wydaje się, że relacje budowane na studiach wykraczają poza zwykłe zaspokojenie potrzeby kontaktu z drugim człowiekiem, a u ich podstaw tkwi **wspólnota zainteresowań**, która pozwala na swobodną wymianę myśli i sprzyja kształtowaniu tożsamości grupowej. Przybiera ona postać spoiwa społecznego, za którego sprawą osoby mogą poczuć się częścią czegoś większego, nie są odosobnione w swojej pasji:

> Pierwszym takim momentem chyba było pójście na [kierunek] i pierwsze zajęcia, znaczy pierwsze zajęcia z każdego przedmiotu, który miałam, bo na każdym się okazywało, że wow, jakie to jest super i że wow, że są naprawdę ludzie, którzy lubią czytać, nie wiem, [autora], że nie jestem po prostu jedyna na świecie, która lubi lektury szkolne, ale też, że wow, że są osoby, które lubią [zagadnienie z dziedziny nauki], więc pierwszym takim wow było to, że odkryłam, rzeczywiście wszystko mnie tam fascynuje, ale że też są inne osoby takie jak ja, które to fascynuje i które chcą to robić. (Rozmówczyni 7)

> Oraz miałem bardzo, bardzo przyjemną grupę na studiach. Bardzo dobrze się dogadałem z innymi studentami i w końcu miałem osoby, z którymi po części dzieliłem jakieś zainteresowanie. (Rozmówca 18)

Główną czasoprzestrzenią, w której osoby studiujące na co dzień mogą odczuwać wspólnotę są zajęcia. Wydaje się, że jest to jedno z niewielu momentów „zatrzymania" w codzienności studenckiej, kiedy większa grupa osób spotyka się w określonych ramach czasowych i dedykowanej przestrzeni fizycznej. Rozmówcy opisują kolektywne doświadczenie wspólnej pracy i atmosferę zaangażowania towarzyszące niektórym zajęciom.

> [...] jesteśmy tutaj razem i to co razem robimy ma sens, ma znaczenie. I mam

> wrażenie, że takie zaangażowanie wtedy jakby samo wychodzi. Jeśli jest taka świadomość, że robimy coś na serio, to ludzie może inaczej funkcjonują na zajęciach. (Rozmówca 2)

> No to dla mnie takim uczuciem jest moment, kiedy jesteśmy wszyscy razem w sali i współuczestniczymy w tych zajęciach [...] i dla wszystkich było to ok. I jakby prowadzący też często uczestniczył z nami w tym. (Rozmówczyni 10)

Z wypowiedzi części rozmówców można wnioskować jednak, że w ich uniwersyteckiej codzienności brakuje elementu wspólnototwórczego, a poszczególne składowe życia studenckiego są poddane indywidualizacji. W efekcie wiele osób studiujących zaczyna postrzegać swoje doświadczenie akademickie przede wszystkim w kategoriach jednostkowych, a nie wspólnotowych. Osoby studiujące mają swoje indywidualne, napięte grafiki, które trudno zsynchronizować tak, aby wpisać w nie zbiorowe zwyczaje. Natomiast sprzyjające ich ustanawianiu fizyczne przestrzenie uniwersyteckie, takie jak akademiki, stołówki czy odpowiednio wyposażone korytarze wydziałowe, wydają się niewystarczające w świetle umasowienia (nie zwiększają się proporcjonalnie do przyrostu liczby osób studiujących). Z drugiej jednak strony, nie ma pewności czy w związku z dynamiką studenckiego życia i zwartą organizacją studiów, przestrzenie takie mogłyby zostać odpowiednio wykorzystane. Jak zauważa jeden z rozmówców: „Jest ograniczona ilość kontaktów, jakie można mieć w przeciągu 15 minutowej przerwy między zajęciami, prawda? Więc nie wiem, jak ta przestrzeń mogłaby to jakoś facylitować. (Rozmówca 2)" Jednocześnie w wywiadach można odczuć nostalgię za czasami znanymi z opowieści rodziców, w których przestrzeń fizyczna wspomagała procesy wspólnototwórcze: „Akademiki. Myślę, że to jest coś, co jest wspólnototwórcze. Kiedy słyszę opowieści moich rodziców, no to jakby zasadniczo opowieści o studiach są opowieściami o akademiku. (Rozmówca 2)"

Oprócz ograniczonych sposobności do ustanawiania zbiorowych zwyczajów, indywidualizacja przejawia się również w elementach konstytutywnych dla studiowania, jak na przykład pisanie prac dyplomowych czy praca w zespole – elementy te zostaną pokrótce opisane w kolejnych podrozdziałach.

## Seminarium dyplomowe: potencjał wspólnoty czy indywidualne wyzwanie?

Rozmówcy zauważają, że pisanie pracy dyplomowej wiąże się z założeniem, że „każdy pracuje nad własnym projektem". Choć taka indywidualna forma ma uzasadnienie i sprzyja rozwijaniu samodzielności, osoby studiujące często odbierają ją jako źródło izolacji i poczucia pozostawienia samemu sobie. Brakuje im wspólnoty zainteresowań, w której mogliby dzielić się pomysłami czy literaturą, a seminaria nie zawsze spełniają rolę przestrzeni wymiany – indywidualne spotkania z promotorem sprzyjają samotnej pracy, natomiast zajęcia w dużych grupach, gdzie tematy są rozproszone, utrudniają nawiązanie relacji i wzajemne zaangażowanie. W rezultacie to na barkach studentów spoczywa nie tylko odpowiedzialność za sam projekt badawczy, ale także za znalezienie dla siebie substytutu grupy, która mogłaby dawać wsparcie i poczucie wspólnoty. Jednocześnie tam, gdzie seminaria przyjmują bardziej długotrwałą i zintegrowaną formę, odsłania się ich wspólnototwórczy potencjał – jako jedne z nielicznych zajęć pozwalają na stopniowe pogłębianie więzi i doświadczenie prawdziwej współpracy.

> No i oczywiście tematy są rozstrzelone absolutnie od Netflixa po akcesję Polski do Unii. Na zasadzie nic się nie trzyma kupy. Nie ma o czym gadać zasadniczo. Można jedynie pogratulować koledze/koleżance fajnego tematu. [...] No ale nie ma ani takiego wspólnototwórczego charakteru takich zajęć, ani jakiegoś takiego współmyślenia, uczestnictwa w czymś. [...] Tam akurat miałem takie szczęście, że znalazłem osoby, z którymi się zaprzyjaźniłem, które też pracowały nad podobnym tematem magisterki, więc tak wzajemnie sobie podrzucaliśmy rzeczy, jakoś się wspieraliśmy i tworzyliśmy taką atmosferę rozmowy o tym. Ale studia tego absolutnie nie dawały. I to muszę powiedzieć, bo to też jest kwestia, mam wrażenie, też na [wydziale] dosyć mocno, nie dawały tego absolutnie seminaria magisterskie. (Rozmówca 2)
>
> [...] ale od tego roku to rzeczywiście te seminaria mają charakter takiej rzeczywistej pracy. [...] i bardzo wartościowe jest dla mnie rzeczywiście to, że wszyscy razem pracujemy nad wszystkimi tekstami, że to nie jest tak, że każdy samemu sobie, tylko fragmenty omawiamy razem, dzielimy się wzajemnie jakimiś pomysłami, uwagami. (Rozmówczyni 7)

## Pozorna wspólnota: doświadczenie pracy grupowej

Choć praca grupowa mogłaby sprzyjać budowaniu więzi i poczucia wspólnoty, w doświadczeniu studentów często okazuje się iluzją. Współdziałanie, które z założenia miało polegać na wspólnym, demokratycznym procesie, przybiera postać fragmentarycznych działań jednostek „zlepianych" w niespójną całość. Trudność w „zgraniu" kalendarzy, wynikająca z indywidualnych planów zajęć i pracy zawodowej, sprawia, że spotkania twarzą w twarz są rzadkie, a współpraca bywa zapośredniczona przez media, co osłabia jej relacyjny wymiar. W dodatku mnogość projektów zaliczeniowych, realizowanych w różnych konfiguracjach, wzmacnia poczucie rozdrobnienia, a odgórnie narzucane formy pracy zespołowej nadają jej sztuczny charakter. W efekcie, osoby studiujące „skaczą" od projektu do projektu, od jednej grupy do drugiej[19], przez co zamiast realnej wspólnoty doświadczają poczucia izolacji.

> Jest zadanie i to zadanie się dzieli na tyle zadań, ile jest osób w zespole i każdy dostaje zadanie. No i każdy robi swoje. Nie ma jakiejś takiej konsultacji zbyt dużej, żeby to było takie spójne. Po prostu każdy odbębni swoje i potem to się zlepia w jedno. No i dzień prezentacji czy tam oddania i tak to wygląda. Może tam raz się spotka, czy tam zdzwoni, żeby tak omówić, co chcemy robić i trzeba coś wymyślić. I tak, tak to wygląda. (Rozmówca 11)
>
> I właśnie bardzo mnie to zdziwiło, ile nagle jest nacisku na taką pracę grupową. I to od razu na start, jak przychodzimy, kiedy jeszcze w ogóle się nie znamy, niektórzy zapamiętują swoje imiona nawzajem dopiero i tak nagle stwórzcie grupę i wybierzcie sobie termin. I tak trochę dziwnie się z tym czuliśmy. (Rozmówczyni 10)

## Wnioski

- Relacje studenckie łączą w sobie **koleżeńskość i solidarność** – choć głębsze więzi powstają zwykle w mniejszych grupach, to także w szerszym gronie widoczna jest gotowość do wzajemnej pomocy i wsparcia.

[19] Przywołuje to na myśl opis profilu kandydata nadającego się do pracy projektowej w *Nowym duchu kapitalizmu* Boltanskiego i Chiapello (2022, s.146): „[...] waloryzuje się ludzi, którzy potrafią pracować w systemie projektowym jako liderzy lub zwykli współpracownicy. W tej perspektywie wartościowe jednostki to takie, które potrafią pracować z bardzo różnymi ludźmi, są otwarte i elastyczne, gdy trzeba zmienić projekt i potrafią bezustannie przystosowywać się do nowych warunków".

- Nie oznacza to jednak, że budowanie więzi jest łatwe – **zmienność i przyspieszenie życia akademickiego** rodzą bariery, które osłabiają poczucie stabilności i prowadzą do doświadczenia osamotnienia.
- **Indywidualizacja doświadczenia studiów** wzmacnia wrażenie izolacji – osoby studiujące częściej czują, że każdy idzie własną ścieżką, pozostawiony sam sobie.
- Proces pisania prac dyplomowych staje się szczególnie silnym doświadczeniem indywidualizacji – zamiast wspólnoty poszukujących, wiele osób studiujących odczuwa samotność i ciężar odpowiedzialności za wszystko.
- Choć praca grupowa mogłaby sprzyjać poczuciu wspólnoty, w doświadczeniu rozmówców często okazuje się iluzją – zamiast współdziałania pojawia się **fragmentaryzacja**, a zadania wykonywane są indywidualnie, co tylko wzmacnia wrażenie osamotnienia.
- Jednocześnie nie za częste **chwile wspólnej pracy i doświadczenia kolektywności** – np. podczas zajęć czy seminariów – zyskują ogromną wartość emocjonalną i zapadają w pamięć jako **najcenniejsze momenty studiowania**.

# Bibliografia


Bożykowski, M., Izdebski, A., Jasiński, M., Konieczna-Sałamatin, J. (2023). Przejście między etapami edukacyjnymi. *Pracownia Ewaluacji Kształcenia*. http://pejk.uw.edu.pl/wp-content/uploads/sites/289/2024/04/Raport_Przejscie-miedzy-etapami-2023.pdf

Czajka, M. (2025). *Nowe akademiki powstaną w Chorzowie. Miasto i Uniwersytet Śląski podpisały porozumienie. "To jest bardzo dobra karta przetargowa"*. https://dziennikzachodni.pl/nowe-akademiki-powstana-w-chorzowie-miasto-i-uniwersytet-slaski-podpisaly-porozumienie-to-jest-bardzo-dobra-karta-przetargowa/ar/c5p2-27358915

Chiapello, E., Boltanski, L. (2022). Nowy Duch Kapitalizmu. *Oficyna Naukowa*.

Giza, A. (2021). Modernizując uczelnie. Polskie szkoły wyższe po roku 1989. *Nauka*, 131–159. https://doi.org/10.24425/nauka.2021.136319

Grzelak, J.C., Nieścior, N., Ochwat, A., Piątek, W., Solski, P., Szczyrek, A., Wilczyńska, G., Wiśniewska, J. (2024). Jak (nie) przeżyć na uczelni? Raport o akademikach Uniwersytetu Warszawskiego. *Ogólnopolski Związek Zawodowy Inicjatywa Pracownicza — Studencka Inicjatywa Mieszkaniowa*.

GUS. (2023). *Relacja liczby studentów do ludności w wieku 19–24 lata*. Bank Danych Lokalnych. https://bdl.stat.gov.pl/bdl/dane/podgrup/tablica

Hauschildt, K., Gwosć, C., Schirmer, H., Mandl, S., Menz, C. (2024). Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. EUROSTUDENT 8: Synopsis of Indicators 2021–2024. *wbv Publikation*. https://www.eurostudent.eu/download_files/documents/EUROSTUDENT_8_Synopsis_of_Indicators.pdf.

Komunikat nr 15 Rektora Uniwersytetu w Białymstoku z dnia 26 czerwca 2024 r. w sprawie liczby miejsc przyznanej studentom i doktorantom w Domu Studenta w roku akademickim 2024/2025. (2024). https://bip.uwb.edu.pl/uwb/akty-prawne-uwb/2024/komunikaty/23598,Komunikat-nr-15-Rektora-Uniwersytetu-w-Bialymstoku-z-dnia-26-czerwca-2024-r-w-sp.html

Merton, R. (1973). The Sociology of Science: Theoretical and empirical investigations. University of Chicago Press.

Nowowiejski, M. (2017) *Kultowy akademik znika w oczach. "Kujonek" rozbierany*.

https://www.bialystokonline.pl/kultowy-akademik-znika-w-oczach-kujonek-rozbierany,artykul,98283,1,1.html

RAD-on. (2024a). *Studenci: porównanie uczelni.* https://radon.nauka.gov.pl/raporty/porownanie_uczelnie_studenci_2024

RAD-on. (2024b). *Studenci na poszczególnych kierunkach studiów.* https://radon.nauka.gov.pl/raporty/studenci_kierunki_2024

RAD-on. (2024c). *Nauczyciele akademiccy w 2024 roku.* https://radon.nauka.gov.pl/raporty/nauczyciele_akademiccy_2024

Regulamin świadczeń dla studentów Uniwersytetu Śląskiego. Załącznik nr 7: Zasady przyznawania miejsc oraz zamieszkiwania w domach studenckich Uniwersytetu Śląskiego. (2022). https://us.edu.pl/student/wp-content/uploads/sites/3/dokumenty/Najwazniejsze-akty-prawne/7.-zalacznik-nr-7-do-Regulaminu.pdf

Stankiewicz, Ł. (2014). Spór o edukację wyższą w perspektywie teorii dóbr pozycjonalnych.

Tarkowska, E. (2005). Zygmunt Bauman o czasie i procesach detemporalizacji. *Kultura i Społeczeństwo*. nr 3. s. 45-65. https://czasopisma.isppan.waw.pl/kis/article/view/2870

Uniwersytet Śląski. (2025). *Informacje dla wspólnoty akademickiej. Podsumowanie roku 2024.* https://us.edu.pl/wp-content/uploads/pliki/Newsletter-specjalny-%E2%80%93-podsumowanie-roku-2024.pdf

Uniwersytet Śląski. (2024). *Akademiki.* https://us.edu.pl/kandydat/akademiki/

Uniwersytet Śląski. (2016). *Sprawozdanie Rektora z działalności Uniwersytetu Śląskiego za rok 2015.* https://bip.us.edu.pl/sites/default/files/sprawozdanie_rektora_2015.pdf

Uniwersytet Śląski. (2020). *Sprawozdanie Rektora z działalności Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach za rok 2019.* *https://bip.us.edu.pl/sites/default/files/sprawozdanie_rektora_z_dzialalnosci_us_za_2019_rok.pdf*

Uniwersytet Warszawski. (2025). *Sprawozdanie Rektora Uniwersytetu Warszawskiego z działalności uczelni w 2024 roku.* https://www.uw.edu.pl/wp-content/uploads/2025/06/sprawozdanie-rektora-uw-2024.pdf

Uniwersytet Warszawski. (2024). Wszystko, co musisz wiedzieć o wnioskowaniu o miejsce w akademiku – rok akademicki 2024/2025.

Uniwersytet Warszawski. (2023). Doskonałość i rozwój. Strategia Uniwersytetu Warszawskiego na lata 2023 – 2032. https://www.uw.edu.pl/wp-content/uploads/2023/07/m.2023.245.u.299.pdf

Uniwersytet Warszawski. (2016). *Sprawozdanie Rektora Uniwersytetu Warszawskiego z działalności uczelni w 2015 roku*. https://www.uw.edu.pl/wp-content/uploads/2013/10/sprawozdanie_rektora_2015.pdf.

Uniwersytet w Białymstoku. (2024). *Sprawozdanie z działalności w roku akademickim 2023/2024*. https://bip.uwb.edu.pl/uwb/sprawozdania-rektora/20232024/24517,Sprawozdanie-Rektora-z-dzialalnosci-Uniwersytetu-w-Bialymstoku-w-roku-akademicki.html

Uniwersytet w Białymstoku. (2016). *Sprawozdanie z działalności w roku akademickim 2015/2016*. https://bip.uwb.edu.pl/uwb/sprawozdania-rektora/20152016/6728,Sprawozdanie-z-dzialalnosci-w-roku-20152016.html

Uniwersytet w Białymstoku. (2015). *Sprawozdanie z działalności w roku akademickim 2014/2015*. https://bip.uwb.edu.pl/uwb/sprawozdania-rektora/20142015/6086,Sprawozdanie-z-dzialalnosci-w-roku-20142015.html

Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, Dz. U. 2018 poz. 1668 z późn. zm. https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20180001668/U/D20181668Lj.pdf

Warszawski Instytut Bankowości, Związek Banków Polskich. (2024). *Portfel studenta*. https://zbp.pl/getmedia/d7c42f12-1bfc-4bf8-85fe-9f431c9af7ea/Portfel-Studenta-2024-raport.

Wiktorko, P., Czarnocka-Cieciura, M., Feldy, M., Łobodzińska, A., Pawlik, B., Witkowska, E. (2020). *Ośrodek Przetwarzania Informacji – Państwowy Instytut Badawczy*. https://radon.nauka.gov.pl/analizy/dropout.

Zarządzenie nr 63 Rektora Uniwersytetu Warszawskiego z dnia 5 czerwca 2024 r. w sprawie Regulaminu Domów Studenckich Uniwersytetu Warszawskiego. (2024). https://monitor.uw.edu.pl/Lists/Uchway/Uchwa%C5%82a.aspx?ID=7012



Minister Nauki
i Szkolnictwa Wyższego



WIĘCEJ
ZE
STUDIOWANIA