

Renata Tomaszewska-Lipiec

## STUDIA WYŻSZE A OCZEKIWANIA OKRESU DOROSŁOŚCI

*Uczelnie pełniąc misję odkrywania i przekazywania prawdy  
poprzez prowadzenie badań i kształcenie studentów,  
stanowią integralną część  
narodowego systemu edukacji<sup>1</sup>*

Określenie takiego momentu w życiu człowieka, w którym osiąga on dorosłość, nie jest zadaniem łatwym. Konkretnie wydarzenia życiowe rozpatrywane pojedynczo, nie mogą stanowić wystarczającego kryterium wyznaczającego prawidłowości tego okresu. Jeśli za jego główny wskaźnik uznamy, np. niezależność finansową, to według tego, osoby studiujące osiągałyby dorosłość później niż te, które rozpoczynają pracę już po kilku latach nauki zawodu. Dlatego dorosłością określa się tę fazę życia, w którą człowiek wkracza po gwałtownych zmianach rozwojowych prowadzących do dojrzałości biologicznej i społecznej, wyrażającej się w zdolności do prokreacji, odpowiedzialnego podejmowania nowych ról społecznych – małżonka, rodzica i pracownika, a przede wszystkim w autonomicznym kierowaniu własnym życiem. Dominującą formę aktywności w okresie dorosłości stanowi przede wszystkim praca zawodowa. Osiągnięcie 16 roku życia uprawnia już do podjęcia zatrudnienia, zwykle jednak poprzedza je długi okres przygotowywania się do wykonywania zawodu czy też zdobywania wykształcenia. Obecnie obserwuje się zjawisko skrócenia się fazy aktywności produkcyjnej, które spowodowane jest głównie wymaganiami specjalizacji zawodowej wydłużającej okres uczenia się, tendencji do wcześniejszego wysyłania pracowników na emeryturę oraz dynamicznymi przemianami zachodzącymi na rynku pracy<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym z dnia 27 lipca 2005 r., Dz.U. z 2005 r., nr 164, poz. 1365 (ustawę stosuje się do publicznych i niepublicznych szkół wyższych).

<sup>2</sup> E. G u r b a, *Wczesna dorosłość*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, B. H a r w a s - N a p i e r a ł a, J. T r e m p a ł a (red.), Warszawa 2006, s. 202-229.

Wraz z upowszechnianiem wykształcenia na poziomie średnim i wyższym, następuje jednocześnie spadek zatrudnienia, gdyż kończąc szkołę, wiele osób nie może znaleźć pracy. Wzrostowi poziomu wykształcenia ludności Polski towarzyszy wzrost liczby bezrobotnych. O coraz większym zainteresowaniu młodzieży podejmowaniem dalszej nauki świadczy współczynnik skolaryzacji brutto w szkolnictwie wyższym, który wzrósł z 12,9% w roku szkolnym 1990/91 do 47,8% w latach 2004/05. Tym samym liczba studentów wzrosła o 1 522,3 tys. osób tj. o 377%<sup>3</sup>. Młodzi dorośli, decydując się na rozpoczęcie studiów, pokładają w nich nierzadko swoje marzenia i perspektywy na przyszłość. Motywy podejmowania nauki akademickiej wiążą się przede wszystkim z dążeniami do zdobycia wykształcenia na wysokim poziomie, kwalifikacji zawodowych potrzebnych do podjęcia satysfakcjonującej pracy, jak i z wymaganiami zgłaszanymi przez potencjalnych pracodawców. Proces tranzykcji młodych ludzi do życia zawodowego nie jest jednak jedynym zadaniem szkoły wyższej. Problematyka ta jest w swojej istocie złożona i wymaga odwołania się do przypisywanych im funkcji. Nowych wyzwań, w obliczu których znajduje się obecnie szkolnictwo wyższe, jest tak wiele, iż nie sposób omówić wszystkich wątków w jednym tylko opracowaniu. Dlatego też podjęłam próbę uchwycenia wspomnianej różnorodności społecznych oczekiwań formułowanych w stosunku do edukacji akademickiej, a na tle przedstawionych rozważań, pragnę ukazać, jakimi motywami kierują się młodzi ludzie, podejmując decyzję o rozpoczęciu studiów wyższych, oraz jakie oczekiwania ku nim kierują.

## Zróznicowane oczekiwania społeczne i wielość zadań przypisywanych szkołom wyższym

Wykształcenie wyższe można rozpatrywać jako działalność instytucji, które powołane są do zaspokajania potrzeb jednostek, grup i państwa. Potrzeby podmiotów społecznych zmieniają się jednak i różnicują, a to niesie za sobą zmiany w działalności szkół wyższych. Zespół wyobrażeń o celach, zadaniach, formach działania i organizacji instytucji wyższego wykształcenia, nazywa się „koncepcją funkcji wyższego wykształcenia”<sup>4</sup>. Koncepcja ta sformalizowana jest w ustawach, przepisach i aktach prawnych, zawierających wytyczne określające organizację wewnętrzną, stosunek grup społecznych, tok i zakres nauczania, czas trwania studiów, sposoby egzaminowania itd. Z punk-

<sup>3</sup> Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Informacja Rządu na temat sytuacji i prognozowanych tendencji na rynku pracy, Warszawa 2006, s. 10.

<sup>4</sup> J. S z c z e p a ń s k i, *Socjologiczne zagadnienia wyższego wykształcenia*, Warszawa 1963, s. 14; Z. P. K r u s z e w s k i, *Odbudowa wyższych szkół niepaństwowych w Polsce i ich nowe funkcje społeczno-edukacyjne*, Płock 2000, s. 17–33.

tu widzenia tej koncepcji określić można zespół zadań zleconych instytucjom edukacyjnym. Zadania te określają zatem skutki działania uczelni, usuwając odczuwalne braki oraz zaspokajając istniejące potrzeby. „Zespół zadań określony sformalizowaną koncepcją nazwać można funkcją założoną wyższego wykształcenia”<sup>5</sup>. Funkcja ta może jednak ulegać modyfikacjom na skutek zmian zachodzących w społeczeństwie. Stąd też działalność szkół wyższych wywołuje oprócz skutków przewidywanych, także nieokreślone i niepożądane. J. Szczepański określa je *funkcją rzeczywistą wyższego wykształcenia* i definiuje ją: „ogół tych zjawisk, procesów i skutków, wynikających z zaspokajania potrzeb indywidualnych i społecznych poprzez działalność szkół wyższych, pracowników nauki i wychowanków, przewidywanych, jak i nieprzewidywalnych”<sup>6</sup>. Należy podkreślić, iż zarówno funkcje założone, jak i rzeczywiste ulegają nieustannym przemianom w miarę rozwoju społeczeństwa, które je określa. Wśród funkcji założonych współczesnych uczelni na plan pierwszy wysuwa się zadanie rozwijania nauki i prowadzenia badań. Poziom prowadzonych badań zapewnia szkołom miejsce i rangę w kraju, pozwala na dalszy rozwój dzięki kształceniu i doskonaleniu kadry naukowej oraz stwarza warunki do kształcenia młodzieży z wykorzystaniem najnowszych wyników badań naukowych. Drugim zadaniem nierozzerwalnie związanym z działalnością naukowo-badawczą jest funkcja dydaktyczno-wychowawcza, która obejmuje zarówno wychowanie, jak i kształcenie. Działania podejmowane w ramach tej funkcji powinny zapewnić uzyskanie gruntownej wiedzy ogólnej i specjalistycznej, a także wdrażać do ciągłego doksztalcenia się. Studenta cechować powinna jednak nie tylko wiedza fachowa, ale i wysoka kultura moralna oraz umiejętność współżycia społecznego. Stąd podkreśla się konieczność stosowania systematycznych oddziaływań wychowawczych w stosunku do młodzieży. Wartości, jakie zachowuje i upowszechnia dana uczelnia poprzez różne dziedziny swojej bieżącej aktywności naukowej i kulturalnej, stanowią natomiast o jej funkcjach kulturotwórczych i narodowotwórczych<sup>7</sup>. Coraz częściej postuluje się również podjęcie funkcji kształcenia permanentnego, wdrażania młodzieży do samokształcenia i samowychowania oraz szerzenia kultury naukowej poprzez upowszechnianie postępów wiedzy, krzewienie kultury ogólnej oraz uczynienia szkoły wyższej otwartą wszechnicą dla społeczeństwa, w której można osiągnąć lub pogłębiać wiedzę o współczesnej cywilizacji. Wyżej wymienione funkcje można nazwać ogólnospołecznymi, ciągłymi, ponieważ pełnione są od początku istnienia pierwszych uniwersytetów<sup>8</sup>.

Natomiast T. Lewowicki wyróżnia jeszcze tzw. funkcje wewnątrzsystemowe szkolnictwa wyższego oraz funkcje wymuszane<sup>9</sup>, do których należą m.in.: kształcenie kadr

<sup>5</sup> J. Szczepański, op. cit., s. 14.

<sup>6</sup> Tamże, s. 17.

<sup>7</sup> J. Górkowski, *Uniwersytet i tradycja w nauce*, Kraków 1999, s. 58.

<sup>8</sup> Z.P. Kruszcowski, op. cit., s. 17–31.

<sup>9</sup> T. Lewowicki, *Przemiany oświaty*, Warszawa 1994, s. 99–100.



na własne potrzeby; tworzenie programów kształcenia wyższego i metod pracy własnej; kształtowanie etosu pracy zawodowej środowisk akademickich oraz przygotowanie studentów do sprostanania wymaganiom studiów (...). Na zadania edukacji uniwersyteckiej wskazuje również m.in. raport J. Delorsa oraz *Biała Księga Komisji Europejskiej*. Zdaniem autorów tych raportów, uczelnie wyższe są odpowiedzialne także za: wprowadzanie innowacji, odnowę systemu kształcenia, uczestniczenie w debacie o przyszłości społeczeństwa naszego globu oraz rozwój przydatności do zatrudnienia i aktywności ekonomicznej (...) <sup>10</sup>. Użytecznym, w rozważanym kontekście, będzie także takie podejście, w którym nie tylko analizuje się funkcje już określone, założone, ale również takie obszary zadań, które pojawiają się w praktyce społecznej. Takie podejście reprezentuje m.in. K. Jaskot, który, poddając oglądowi podstawowe funkcje szkoły wyższej, podzielił je na dwie zasadnicze grupy – zewnętrzne i wewnętrzne <sup>11</sup>. Pierwsza kategoria – funkcji zewnętrznych – wynika z postrzegania uczelni jako instytucji edukacyjnej stanowiącej element społecznych systemów wyższego rzędu, przyczyniającej się wespół z innymi do realizacji polityki społecznej państwa i odgrywającej w związku z tym ważną rolę w utrzymaniu i rozwoju makrosystemu. Zaistnienie zatem szkoły w każdym z owych systemów z osobna, generuje określone funkcje szczegółowe: na rzecz systemu szkolnictwa wyższego, systemu edukacyjnego, regionalne oraz na rzecz makrosystemu. Uczelnia wyższa sama może być jednak rozpatrywana jako swoisty system społeczny, którego działalność skierowana jest na studentów poprzez tzw. funkcje wewnętrzne. Obejmują one z kolei działania o charakterze: dydaktycznym, wychowawczym, wspomagającym rozwój oraz kompensacyjnym. Zakres wyróżnionych zadań jest nie tylko szeroki, ale i złożony. Wymaga z jednej strony dostrzeżenia w osobie studenta podmiotu edukacyjnego, a z drugiej zaś wysokich kompetencji nauczycieli akademickich. Dlatego też edukacji w szkole wyższej nie można ograniczać do wyposażania wyłącznie w kwalifikacje zawodowe, konieczne staje się również zorientowanie na osobowość studenta. Praktyka edukacyjna pokazuje jednak, że strefa działań zawarta w przypisanych im funkcjach wewnętrznych jest zaniedbana <sup>12</sup>.

---

<sup>10</sup> *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, pod red. J. Delorsa, Warszawa 1998, *Biała Księga Komisji Europejskiej: Nauczanie i uczenie się na drodze do uczącego się społeczeństwa*, Warszawa 1997; Z.P. Kruszewski, op. cit., s. 33.

<sup>11</sup> K. Jaskot, *Funkcje szkoły wyższej jako instytucji edukacyjnej*, Szczecin 2002, s. 5–21.

<sup>12</sup> A. Szerląg, *Funkcje szkoły wyższej w kontekście Procesu Bolońskiego*, [w:] *Problemy edukacji w szkole wyższej*, A. Szerląg (red.), Kraków 2006, s. 21–28.

## Młodzi dorośli i ich oczekiwania wobec studiów wyższych

Obecnie zmienia się podejście do celów edukacji akademickiej. Przy najmniejszych społecznych nakładach uzyskuje się najlepsze efekty – maksymalną liczbę wysoko wykwalifikowanych pracowników. Kontrastuje to z założeniem, że celem nauczania jest realizacja ideału równości w dostępie do wykształcenia (wartości samej w sobie), niezależnie od zamożności, pochodzenia społecznego i miejsca zamieszkania. Można zaobserwować tendencję do prywatyzacji sektora publicznego. Towarzyszy temu zmiana charakteru kształcenia na poziomie wyższym – z dobra publicznego na dobro prywatne. Kształcenie uniwersyteckie zyskuje coraz więcej atrybutów dobra prywatnego, a wybór uczelni coraz bardziej przypomina wybór rynkowej inwestycji<sup>13</sup>. Szkoła wyższa z instytucji społeczno-kulturowej, kształtującej „umysł i duszę”, jest przekształcana w kierunku dostarczania wiedzy instrumentalnej i nabywania poszukiwanych umiejętności. Jej misją staje się głównie kształcenie wykwalifikowanych pracowników, których potrzebuje konkurencyjny rynek światowej gospodarki. Coraz częściej studenci są raczej klientami, wstęp do szkoły jest dostępem, zamiast selekcją; programem kieruje rynek i wyznacza przebieg kształcenia oraz opcje, z których studenci jako klienci mogą wybierać. Zwolennicy „urynkowania szkolnictwa wyższego” podstawową jego funkcję – tworzenie wiedzy, jej przechowywanie, aktualizację i przekaz, wzbogacając o jej stosowanie, tj. wdrażanie do praktyki. Funkcje te w aspekcie zatrudniania absolwentów zgodnie z wymogami rynku K. Denek ujmuje następująco: „ogólne (podniesienie poziomu wiedzy, kształtowanie systemu wartości, postaw i osobowości studentów), specjalistyczne (zapewnienie podstaw wiedzy odpowiadającej zawodom, które wybrali studenci, w niektórych dziedzinach bezpośredniego przygotowania do zawodu) i akademickie (przysposobienie pracowników naukowo-dydaktycznych, nauczycieli przyszłych pokoleń studentów)”<sup>14</sup>. W rezultacie szkoły wyższe bardzo często ukierunkowują swoją działalność edukacyjną na potrzeby i oczekiwania różnego rodzaju studentów, pracodawców i innych partnerów społecznych, koncentrują się na badaniach stosowanych kosztem podstawowych, a także na kształceniu ukierunkowanym praktycznie<sup>15</sup>.

Powyższe rozważania potwierdzają wyniki badań własnych, przeprowadzone na grupie 80 studentów wybranych specjalności pedagogicznych Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, wskazujące na instrumentalne traktowanie wykształcenia i pracy przez młodych dorosłych.

<sup>13</sup> I. Białecki, *Dwa cele kształcenia*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, 1993, nr 1, s. 36; D. Antonowicz, *Uniwersytet przyszłości. Wyzwania i modele polityki*, Warszawa 2005, s. 163–164.

<sup>14</sup> K. Denek, *Wykład Profesora Kazimierza Denka, Doktora Honoris Causa Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu*, [w:] Kazimierz Denek, *Doktor Honoris Causa Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu*, R. Bartoszewicz (red.), Wrocław 2003, s. 66; A. Krąjewska, *Jakość kształcenia uniwersyteckiego – ujęcie pedagogiczne*, Białystok 2004, s. 72–74.

<sup>15</sup> A. Krąjewska, op. cit., s. 72–74.



Oczekiwania 54% badanych w stosunku do podjętych studiów wyższych, koncentrują się przede wszystkim na zdobyciu kwalifikacji zawodowych, i tym samym podniesieniu poziomu wykształcenia. Młodzi ludzie są zainteresowani głównie rozwojem własnej kariery zawodowej, a ich oczekiwania dotyczą: potrzeby uzyskania przygotowania zawodowego zapewniającego zdobycie dobrych zarobków – 14% odpowiedzi; znalezienia satysfakcjonującej pracy – 12% oraz uzyskania – poprzez wykształcenie wyższe – szerszych możliwości związanych z wyborem potencjalnych ofert pracy – 10%. Nieliczni ankietowani wiążą z nauką akademicką pragnienie: poczucia samorealizacji i podniesienia własnej samooceny – 5%; realizacji założonych celów – 2%, czy ciekawych zajęć dydaktycznych – 2%. Brak jakichkolwiek oczekiwań zgłosiła jedna osoba. Wśród motywów podjęcia studiów, można wyodrębnić trzy grupy, tj. motywy o charakterze zawodowym, edukacyjnym i osobistym.

– Pierwsza, dominująca grupa motywów wiąże edukację na poziomie wyższym z koniecznością zdobycia zawodu – 54%, potrzebą znalezienia pracy, która zapewni stabilizację i satysfakcjonujące warunki finansowe – 16% oraz podwyższenia dotychczas uzyskanych kwalifikacji – 2%.

– Mniej liczne motywy edukacyjne wynikają z opinii, iż studia wyższe stanowią współcześnie fundament budowania kariery zawodowej i intelektu człowieka – 14% oraz z chęci kontynuacji kształcenia się – 4%.

– Dla części badanych studentów uczelniany dyplom stanowi natomiast drogę do realizacji założonych celów – 2%, spełnienia marzeń i zainteresowań – 2%, podniesienia samooceny i poczucia samorealizacji – 5% oraz zaspokojenia własnych potrzeb poznawczych – 1%.

W opinii młodych dorosłych studia wyższe powinny przede wszystkim: dobrze przygotowywać do wykonywania wybranego zawodu – 74%, kształtować charakter osób studiujących – 12%, przygotowywać do samodzielnego myślenia i działania – 9% oraz wyzwać potrzebę dalszej nauki o charakterze ustawicznym – 5%.

Poczucie zadowolenia z podjętych studiów zgłosiło 42% studentów. Całkowite rozczarowanie zadeklarowało 14% badanych, uzasadniając je nieadekwatnością wybranego kierunku do oczekiwań oraz poczuciem, iż uczelnia nie przygotowała dobrze do podjęcia zatrudnienia w wybranym zawodzie. Natomiast częściowo zadowolonych jest 44% studiujących.

Przyczyny tego stanu uzasadniali, wskazując na: zbyt dużą liczbę godzin przeznaczonych na wykłady w zestawieniu do godzin przeznaczonych na konwersatoria; brak proporcji pomiędzy czasem przeznaczonym na zajęcia dydaktyczne a godzinami przeznaczonymi na odbycie praktyk zawodowych; powielanie tych samych tematów w ramach różnych przedmiotów; konieczność samodzielnego organizowania miejsca praktyk studenckich; rzadkie kontakty ze środowiskiem pracy związanym z wybraną specjalnością; trwające zbyt krótko praktyki zawodowe, które w opinii badanych w niewielkim

stopniu umożliwiają nabycie umiejętności praktycznych; niskie stypendia socjalne i naukowe.

Przeprowadzone badania wskazują, iż młodzi dorośli formułują w stosunku do edukacji akademickiej, przede wszystkim, pragnienie uzyskania przygotowania zawodowego na najwyższym poziomie i daleko idącej specjalizacji. W opinii większości studiujących, ten właśnie czynnik stanowi najważniejszy determinant decydujący o rozpoczęciu studiów, chociaż zadanie to nie stanowi jedyne przypisanego uczelniom. Pełnią one bowiem znaczącą rolę w kształtowaniu osobowości człowieka oraz przygotowaniu do samodzielnego i odpowiedzialnego życia. Zasadne wydaje się w tym miejscu pytanie postawione przez K. Denka: „Co trzeba zrobić, aby uniwersytety nie zatraciły swych możliwości wnoszenia wkładu w długofalowe, podstawowe poszukiwania naukowe i utrzymywały równowagę w sprawowaniu funkcji badawczych, dydaktycznych i transferu wiedzy?”<sup>16</sup> Zróznicowanie oczekiwań społecznych kierowane ku szkolnictwu wyższemu, powoduje szereg trudności w spełnieniu pokładanych przez młodych ludzi, nadziei i planów. Trudności te wiążą się zarówno z dynamicznymi przemianami zachodzącymi w obszarze edukacji akademickiej, jak i w świecie pracy. Powyższe dylematy prowadzą w konsekwencji do sytuacji, iż wraz ze wzrostem znaczenia wiedzy i wykształcenia społeczeństwo staje się coraz bardziej zależne od uniwersytetów i uczelni, które dostarczają owych dóbr. Jednocześnie jednak wzrasta zaniepokojenie o ich zdolność do sprostania zmieniającym się potrzebom otoczenia<sup>17</sup>. Dlatego też obecnie trwa dyskusja nad kierunkami zmian w obszarze szkolnictwa wyższego. Debata ta pozostanie jednak otwarta, dopóki nie nastąpi wyraźne określenie wężzi przyszłości szkoły wyższej w Polsce.

<sup>16</sup> K. D e n e k, *Zagrożenia i wyzwania na progu III tysiąclecia pod adresem uniwersytetu i prowadzonej w nim aktywności badawczej i dydaktycznej*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne”, 2000, nr 16, s. 12; A. K r a - j e w s k a, op. cit., s. 72.

<sup>17</sup> *Uniwersytet – między tradycją a wyzwaniami współczesności*, A. Ł a d y ż y ń s k i, J. R a i ń c z u k (red.), Kraków 2003, s. 69.