

DOLNOŚLĄSKA SZKOŁA WYŻSZA

Karolina Klimkiewicz

PODEJMOWANIE DECYZJI EDUKACYJNYCH
I ZAWODOWYCH W SPOŁECZEŃSTWIE RYZYKA

Rozprawa doktorska

napisana pod kierunkiem

dr hab., prof. DSW Piotra Mikiewicza

Wrocław 2022

Nie chodzi o to, gdzie skończysz, ale o decyzje, jakie podejmujesz, by tam dotrzeć.

I nie chcę już podglądać zakończenia. Bo w prawdziwym życiu i tak nie można tego zrobić. Nie ma żadnych gwarancji. Czasem zaczynasz iść jakąś drogą i orientujesz się, że wcale tego nie chciałaś. Albo zmieniasz trasę tylko po to, by się przekonać, że nowa ścieżka prowadzi dokładnie do tego miejsca co stara.

I właśnie tutaj pojawia się wybór. Bo chociaż nie wiesz, gdzie dotrzesz, możesz nawet w ostatniej chwili zmienić kurs. Możesz skręcić w lewo, a potem w prawo i znaleźć się tam, gdzie myślałaś, że nigdy nie trafisz. (...) los i przeznaczenie nie zaprowadzą nas daleko. Decydują bowiem o początkach, ale nie o zakończeniach. Przeznaczenie może cię gdzieś rzucić, ale to ty musisz dotrzeć tam, dokąd zmierzasz; musisz wybrać własne zakończenie, moment, w którym opuścisz kurtynę.

Rebecca Serle

Dla mojej mamy.
Dziękuję, że towarzyszyłaś mi
i wspierałaś na każdym etapie
podejmowania decyzji.
Szczególnie tych trudnych.

SPIS TREŚCI

Streszczenie	7
Abstrakt	8
Wstęp	9
Część I teoretyczna	14
Rozdział 1 Psychospołeczny rozwój człowieka – wybrane teorie	14
1.1 Wybrane teorie rozwoju dziecka	15
1.2 Charakterystyka okresu adolescencji	20
1.2.1 Zmiany biologiczne związane z dojrzewaniem.....	20
1.2.2 Psychologiczne uwarunkowania dojrzewania.....	22
1.2.3 Społeczne uwarunkowania dojrzewania	28
1.3 Cykl życia a fazy rozwoju wyborów zawodowych	38
Rozdział 2. Podejmowanie decyzji – interdyscyplinarna analiza zagadnienia na podstawie literatury	49
2.1 Neuronaukowe uwarunkowania podejmowania decyzji.....	49
2.2 Podstawowe elementy procesu decyzyjnego	52
2.2.1 Alternatywy wyboru.....	58
2.2.2 Cechy alternatyw i strategie decyzyjne	61
2.3 Decydent	67
2.4 Decyzje i emocje.....	70
2.5 Rola rodziny w podejmowaniu decyzji edukacyjnych	71
2.6 Przypadek czy racjonalność – Teoria racjonalnego wyboru.....	75
Rozdział 3. Strategie wyboru – teoria ryzyka	81
3.1 Wielość definicji – interdyscyplinarne pojęcie ryzyka	81
3.2 Pojęcie traumy społecznej.....	88
3.3 Znaczenie strachu i niepewności w kontekście podejmowania decyzji.....	92
3.4 Klasowe uwarunkowanie ryzyka	99
3.5 Edukacyjno-zawodowe wybory adolescentów w społeczeństwie ryzyka	105
Podsumowanie części I teoretycznej	111
Część II Metodologia	113
Rozdział 4. Metodologiczne podstawy badań własnych	113

4.1 Badania jakościowe	113
4.2 Krytyczna analiza dyskursu	115
4.3 Opis badania	118
4.3.1 Cel i przedmiot badań	118
4.3.2 Problem badawczy	118
4.3.3 Dobór próby	119
4.3.4 Procedura badania	120
4.3.5 Transkrypcja i analiza danych.....	122
Rozdział 5 Obraz decydentów – charakterystyka osób badanych.....	125
5.1 Pokolenie Z – rocznik 1995	125
5.2 Ogólna analiza respondentów z trzech gimnazjów.....	127
Gimnazjum X.....	128
Gimnazjum Y	138
Gimnazjum Z	146
Podsumowanie	153
5.3 Opisy przypadku	156
Przypadek 1	156
Przypadek 2.....	161
Przypadek 3.....	165
Przypadek 4.....	170
Przypadek 5.....	175
Przypadek 6.....	180
Przypadek 7.....	184
Przypadek 8.....	188
Przypadek 9.....	191
Przypadek 10.....	195
Przypadek 11.....	199
Przypadek 12.....	203
Rozdział 6 Decyzje edukacyjne w społeczeństwie ryzyka.....	207
6.1 Nowe perspektywy	208
6.2 Prestiż.....	211
6.3 Zarobki	213
6.4 Rodzina	216
6.5 Ryzyko	227
Podsumowanie	237

Zakończenie	244
Spis Tabel.....	246
Spis rysunków.....	246
Spis Wykresów	246
Bibliografia	247
Załączniki.....	254

STRESZCZENIE

Rozprawa dotyczy procesu podejmowania decyzji edukacyjnych oraz zawodowych w społeczeństwie ryzyka. W swojej pracy chciałam pokazać jak procesy decyzyjne, związane z edukacją i ścieżką zawodową, mogą przebiegać u adolescenta oraz przedstawić narrację respondentów i pokazać, w jaki sposób badani opowiadają w swoich narracjach o wyborach jakie podjęli i jakie jeszcze będą zmuszeni podejmować. Jak w swoich opowieściach przedstawiają rolę ryzyka i niepewności. W analizie pracy kierowałam się perspektywą konstruktywizmu społecznego przyjmując za metodę Krytyczną Analizę Dyskursu. Pierwszy rozdział mojej rozprawy dotyczy psychospołecznego rozwoju człowieka – staram się omówić wybrane teorie z tego obszaru, wprowadzające do tematyki podejmowania decyzji i rozdziału drugiego. Drugi rozdział teoretyczny skupia się na interdyscyplinarnej analizie zagadnienia, omawiam w nim czym jest decyzja, proces decyzyjny, decydent, w ujęciu teorii psychologicznych, neuronaukowych oraz socjologicznych. W trzecim rozdziale próbuję przybliżyć tematykę teorii ryzyka. Skupiam się w nim na takich zagadnieniach jak, teoria ryzyka, klasowe uwarunkowania ryzyka, pojęcie traumy społecznej. Czwarty rozdział, a zarazem pierwszy rozdział wprowadzający do badań własnych omawia czym są badania jakościowe i krytyczna analiza dyskursu. Wprowadzam czytelnika, w metodę badawczą, którą wybrałam do opisu badań własnych. Piąty rozdział to obraz decydenta i jego charakterystyka. Opisy przypadków i szczegółowa analiza osób badanych oraz ich środowisk, poprzez analizę trzech gimnazjów. W szóstym i ostatnim rozdziale skupiam się na wyborach moich respondentów. W pierwszej kolejności czytelnik będzie mógł dowiedzieć się, w jaki sposób decydenci podejmowali decyzje i co nimi kierowało. Jest to ogólny przegląd treści. Następnie przechodzę do analizy dyskursu wypowiedzi moich respondentów, w której skupiam się na roli ryzyka, w narracjach. Przeprowadzone rozważania zostały podsumowane na końcu pracy, gdzie podejmuję się próby wytłumaczenia zaobserwowanych zjawisk.

ABSTRAKT

The study explores the educational and occupational decision-making process in a risk society. In my research, I wanted to show how decision-making processes, related to education and career paths, can take place in an adolescent and to present the narratives of the respondents and show how the respondents talk in their narratives about the choices they have made and will still have to make. How they portray the role of risk and insecurity in their stories. My analysis of the study was guided by a social constructivist perspective adopting Critical Discourse Analysis as a method. The first chapter of my thesis deals with psychosocial human development - I aim to discuss selected theories from this area, introducing the topic of decision-making and chapter two. The second theoretical chapter focuses on an interdisciplinary analysis of the issue, in which I discuss what is a decision, a decision-making process, a decision-maker, in terms of psychological, neuroscientific and sociological theories. In the third chapter, I try to introduce the topic of risk theory. I focus on issues such as, risk theory, class conditions of risk, the concept of social trauma. The fourth chapter, and also the first chapter introducing my own research, discusses what qualitative research and critical discourse analysis are. I introduce the reader, to the research method I chose to describe my own research. The fifth chapter is the image of the decision-maker and its characteristics. Case descriptions and a detailed analysis of the research subjects and their environments, through the analysis of three middle schools. In the sixth and final chapter, I focus on the choices of my respondents. In the first instance, the reader will be able to find out how the decision-makers made their decisions and what drove them. This is a general overview of the content. I then move on to a discourse analysis of my respondents' statements, where I focus on the role of risk, in the narratives. The reflections carried out are summarised at the end of the paper, where I attempt to explain the phenomena observed.

WSTĘP

Każde dziecko ma jakieś marzenia, te marzenia dotyczą również ich przyszłości i magicznego pytania *kim chcesz zostać w przyszłości?* Odpowiedzi są różne od takich oczywistych jak piłkarzem, strażakiem, modelką, aktorką, policjantem – po takie dziecięce jak super bohaterem, Avangersem, księżniczką, baletnicą, odkrywczynią, youtuberem. Gdy mój obecnie ośmioletni syn odpowiada na to pytanie, wszystko zależy od momentu, w którym akurat jest. W palecie jego odpowiedzi był już piłkarz, żołnierz, nauczyciel, astronauta, piesek z psiego patrolu czy obecnie pirat. Marzenia dziecięce są piękne, ponieważ odkrywają dziecięcą pasję, zamiłowanie oraz pokazują, jaka dziedzina lub osoba, w danym momencie dzieciom imponuje. Niestety według statystyk, aż 82% Polaków nie pracuje w zawodzie o jakim marzyło w dzieciństwie. Według badań InterviewMe wynika, że 51% osób do 25 roku życia wciąż marzy o zawodzie z dzieciństwa, niestety z wiekiem te procenty maleją, ponieważ osoby powyżej 55 roku życia nie posiadają już złudzeń i jedynie 24% wierzy, że dziecięce fantazje o ich zawodzie mogą się zrealizować (Martyński, 2022).

Nie pamiętam o jakim zawodzie marzyłam jako mała dziewczynka, na pewno chciałam zostać Sailor Moon, jednak z wiekiem zdałam sobie sprawę, że mimo wielkich pragnień, muszę porzucić ten cel życiowy. Pierwszy tak wyraźny obraz celu zawodowego, jaki wykreowałam to była psychologia. I mimo, że ostatecznie udało mi się osiągnąć ten cel, nie było to wcale tak oczywiste. Jako przeciętna uczennica, z wszelkimi możliwymi dys..., które wówczas wciąż przez wielu nauczycieli było traktowanych jako lenistwo lub wytłumaczenie dla *głupków*, tak też się czułam. Był to cichy cel, zapisany na liście *marzenia nie do zrealizowania*. Dlatego właśnie po liceum nawet nie aplikowałam na ten kierunek. Co zaskakujące jako 100% humanistka, z krwi i kości, aplikowałam na zarządzanie, a następnie na kolejne studia – oba kierunki nie powiodły się. Dziś wiem, czemu tak postąpiłam, wtedy jednak była to dla mnie osobista porażka i klęska, która sprawiła, że moja niska już wtedy samoocena, roztrzaskała się na milion kawałków. Samosprawdzająca przepowiednia ziściła się, nauczyciele mieli racje – byłam głupia i nie była to wina dysleksji.

Jako dwudziestoletnia osobka, bez studiów, po liceum poszłam na staż. Los, szczęście, przeznaczenie, przypadek chciał, że trafiłam na staż do Ośrodka Interwencji Kryzysowej, byłam tam rok i już po dwóch miesiącach pracy złożyłam podanie na studia – moje studia – Nauki o rodzinie. Od tego zaczęła się moja przygoda z odkrywaniem siebie, ale

i odpowiednim wyborem kierunku. Moja biografia, moje wzloty i upadki, fakt, że błędne decyzje wówczas, gdy nakazał mi je system, nie sprawiły, że totalnie się poddałam i dałam sobie szansę na zmianę decyzji wówczas, gdy byłam na nią gotowa. Odpowiedni ludzie, w odpowiednim miejscu to wszystko sprawiło, że dziś mogę pisać tę pracę, że jestem w tym miejscu, w którym jestem.

Planowanie własnego życia w kontekście podejmowania decyzji, jest nieodłącznym działaniem każdego człowieka już od niemowlęctwa. Od małego dziecka jesteśmy zmuszeni planować i na bazie owych planów podejmować decyzje. Co na śniadanie, jaką zabawką się dziś pobawię, jaką bajkę obejrzę czy z którą koleżanką będę siedzieć w szkolnej ławce. Jedne z naszych decyzji mają drobne konsekwencje, inne nie opisane i nieodwracalne. Te najtrudniejsze jednak wiążą się z decyzją wyboru edukacyjno-zawodowego, do którego uczeń trzynastoletni czy dziewiętnastoletni wcale nie musi być gotowy. Uczniowie podejmują decyzje edukacyjne i dotyczące zawodu w czasie narzuconym im przez strukturę systemu edukacyjnego, a nie wówczas, gdy są na to gotowi mentalnie, poznawczo, emocjonalnie czy rozwojowo (Osipow, 1983).

Siedząc na egzaminie maturalnym jako członek komisji egzaminacyjnej, obserwowałam twarze przyszłych absolwentów. Ponieważ nie byłam w szkole, w której pracuję i nie znałam tych młodych ludzi wchodzących w świat dorosłych, po egzaminie dojrzałości, gdy stali przed salą i analizowali odpowiedzi podeszłam i zadałam *oczywiste* pytanie: *i co teraz? jakie macie plany?* Większość odpowiedzi jakie otrzymałam brzmiały *jeszcze nie wiem, zobaczę, nie mam jeszcze planów*. Wydawać by się mogło, że pisząc maturę z wybranych przedmiotów, kończąc szkołę średnią – po której, nie posiada się zawodu – każdy z nich ma plan na swoją przyszłość, że podjął już decyzję. Dzisiejszy świat nie jest jednak przyjazny dla współczesnego nastolatka i podjęcie odpowiedniej decyzji to nie lada wyzwanie. Zwiększone możliwości wyboru, dzięki którym ci młodzi ludzie będą w stanie zmienić swoje życie i doprowadzić je do punktu, do którego *zawsze* chcieli dojść, zamiast przynieść satysfakcję, pogłębiają strach i potęgują poczucie winy (Salecl, 2013).

Klasyczna teoria decyzji (Edwards, 1953; Koziński, 1975) zakłada, że doskonale racjonalny decydent (który dysponuje pełną wiedzą o dostępnych możliwościach i ich konsekwencjach) dokonuje najlepszego dla siebie wyboru. Jak jednak w momencie

posiadania czternastu lat¹ (pierwsza decyzja edukacyjna, związana z wyborem szkoły ponadpodstawowej), możemy mówić o racjonalnym decydencie?

W ostatnich latach, możemy zaobserwować wzrost tempa życia, w którym na każdym kroku jesteśmy zmuszeni podejmować coraz to trudniejsze i bardziej odpowiedzialne decyzje. Podejmowanie decyzji towarzyszy nam od najmłodszych lat i dotyczy każdej sfery naszego życia. Jest wręcz kluczowa, w rozwoju i samostanowieniu człowieka. Podejmowanie wyborów szczególne znaczenie ma w procesie edukacji a następnie kariery zawodowej. Można to zaobserwować u rodziców małych dzieci, gdy muszą podjąć decyzję o przedszkolu, czy później szkole podstawowej. Rodzice dokonują wywiadu środowiskowego, czytają fora internetowe, radzą się innych rodziców, obserwują placówkę w internecie, a mimo tego, bardzo często odczuwają lęk związany z wyborem i niepewnością, co do tego, czy ich decyzja okaże się słuszna. Następnie w wieku trzynastu/czternastu lat, nastolatek jest poddany pierwszej *samodzielnej* próbie, podjęcia decyzji o szkole ponadpodstawowej, która zaważy na jego dalszym życiu. Po czterech lub pięciu latach, następuje kolejny proces decyzyjny, w postaci wyboru studiów, pracy lub innej ścieżki życiowej.

Żeby mógł nastąpić proces decyzyjny, muszą być postawione przed decydentem przynajmniej dwie możliwości, nazywane alternatywami (Strelau, Doliński, 2010). Proces podejmowania decyzji jest czynnością umysłową, podczas którego decydent musi wyznaczyć cel, skonkretyzować sposób działania, ocenić sytuację oraz zaplanować środki zaradcze w sytuacji problemowej (Nosal, 2001). Proces ten związany jest z codziennym funkcjonowaniem jednostki jak i adaptacją do otoczenia (Simon, 1956). Badania pokazują również, że żeby zrozumieć naturę i pochodzenie procesu powstawania decyzji, niezbędne jest zrozumienie etapów rozwoju jak i kształtowanie się i pracę mózgu (Kay, 2002). Jak uważa Arnaldo Oliveira (2007), dzieje się to dlatego, że do podjęcia decyzji angażujemy proces analityczny, myślowy, który obejmuje przeszłe sytuacje oraz przewidywane przez jednostkę przyszłe wydarzenia. A to w jaki sposób przewidujemy przyszłość oraz interpretujemy przeszłość, zależy od czynników biologicznych, ale i socjologicznych, takich jak wychowanie w określonej warstwie statusowej.

¹ Wraz z reformą edukacji ten wiek ulega zmianie. Ogólnie jest przyjęte, że w wieku siedmiu lat dziecko idzie do klasy pierwszej szkoły podstawowej i kończy ją po ośmiu latach, czyli gdy rocznikowo ma czternaście lat. Jeśli jednak rodzic podejmie decyzję o pójściu swojego dziecka do pierwszej klasy w wieku sześciu lat, wówczas na etapie swojego wyboru edukacyjnego, uczeń będzie miał trzynaście lat. Podczas moich badań, gimnazjaliści musieli podjąć decyzję o szkole ponadgimnazjalnej, gdy rocznikowo mieli piętnaście lat.

Proces decyzyjny w tradycyjnym ujęciu dokonuje się w trzech etapach (Svenson, 2003). Pierwszy z nich to etap przeddecyzyjny, drugi to właściwy, natomiast trzeci to faza postdecyzyjna. Jednak to druga faza jest kluczowa dla procesu decyzyjnego, ponieważ to właśnie podczas drugiej fazy podejmowania decyzji jednostka wybiera jedną możliwość, spośród tych, które wcześniej zdefiniowała jako dostępne (Strelau, Doliński, 2011).

Proces podejmowania decyzji, ze względu na swoją specyfikę jest źródłem zainteresowań wielu dziedzin nauki m.in; ekonomii, matematyki, cybernetyk, medycyny, marketingu czy psychologii (Kozielecki, 1975). W swojej pracy skupiałam się na psychologicznych oraz społecznych uwarunkowaniach decyzji. Ponieważ jednak proces decyzyjny nie jest jednowymiarowy, wyjściowym modelem teoretycznym w mojej rozprawie, jest związek pomiędzy procesem decyzyjnym a rozwojem psychospołecznym człowieka, różnicami biologicznymi (van de Bos, Homberg, de Visser, 2013), procesami poznawczymi, jego emocjami i kontekstem sytuacyjnym. Ponadto najnowsze badania wskazały, że orientacja społeczna, również ma wpływ na zdolność podejmowania decyzji (Telle, Senior, Butler., 2011, Ramsay i in., 2015). Niezbędne okazało się również dokonanie analizy (i to właśnie ta analiza, stała się sednem moich celów naukowych w pracy) procesu decyzyjnego w warunkach ryzyka i niepewności, które szczególnie można zaobserwować podczas wyborów edukacyjnych.

Głównym celem niniejszej rozprawy doktorskiej jest poznanie procesu podejmowania decyzji edukacyjnych oraz zawodowych w społeczeństwie ryzyka. W pracy zastosowałam techniki badań jakościowych, takich jak krytyczna analiza narracji oraz opisy przypadków. Praca składa się z części teoretycznej obejmującej trzy rozdziały oraz części empirycznej obejmującej dwa rozdziały.

Pierwszy rozdział dotyczy psychospołecznego rozwoju człowieka – na początku tego rozdziału skupiam się na najważniejszych teoriach rozwoju dziecka, w celu wprowadzenia czytelnika i przybliżenia tematyki rozwoju. Następnie przechodzę do charakterystyki okresu adolescencji, ponieważ to właśnie na nim skupiam się w swojej pracy. Omawiam zmiany biologiczne, psychologiczne i społeczne uwarunkowania dojrzewania, po to, żeby przejść do cykli życia a faz rozwoju decyzji zawodowych. Główny cel tego rozdziału, to pokazanie czytelnikowi, że na proces decyzyjny, wpływają różne czynniki i to właśnie w okresie dojrzewania głównie kształtują się nasze postawy decyzyjne.

Drugi rozdział teoretyczny skupia się na interdyscyplinarnej analizie zagadnienia, omawiam w nim czym jest decyzja, proces decyzyjny, decydent w ujęciu teorii psychologicznych, neuronaukowych oraz socjologicznych. Omawiam zagadnienia alternatyw wyboru oraz analizuję teorię racjonalnego wyboru.

W trzecim rozdziale próbuję przybliżyć tematykę teorii ryzyka. Koncentruję się w nim na takich zagadnieniach jak teoria ryzyka, klasowe uwarunkowania ryzyka, pojęcie traumy społecznej. Na końcu tego rozdziału analizuję edukacyjno-zawodowe wybory adolescentów w społeczeństwie ryzyka.

Czwarty rozdział, a zarazem pierwszy rozdział wprowadzający do badań własnych omawia czym są badania jakościowe i krytyczna analiza dyskursu. W tym rozdziale staram się przybliżyć również cel i przedmiot badań własnych, problem badawczy. Szczegółowo omawiam również genezę badań własnych, procedurę badań oraz wprowadzam do tematyki transkrypcji i analizy danych.

Piąty rozdział to opisy przypadków i szczegółowa analiza osób badanych oraz ich szkół, następnie skupiam się na wyborach moich respondentów. W pierwszej kolejności czytelnik będzie mógł dowiedzieć się, w jaki sposób decydenci podejmowali decyzje i co nimi kierowało, żeby następnie, przejść do analizy dyskursu wypowiedzi moich respondentów, w której skupiam się na roli ryzyka w narracjach. Przeprowadzone rozważania zostały podsumowane na końcu pracy, gdzie podejmuję się próby wytłumaczenia zaobserwowanych zjawisk.

CZĘŚĆ I TEORETYCZNA

Rozdział 1 Psychospołeczny rozwój człowieka – wybrane teorie

Główne zagadnienie, które będę poruszać w swojej pracy bez wątpienia dotyczy *procesu podejmowania decyzji*. Żeby jednak przejść do rozdziału drugiego, w którym przeanalizuję czym jest podejmowanie decyzji i w jaki sposób młody człowiek podejmuje decyzje na płaszczyźnie zawodowej i edukacyjnej, konieczne jest zagłębienie się w tematykę psychospołecznego rozwoju człowieka. Czynnikiemami psychologicznymi mającymi wpływ na kształtowanie się planów życiowych adolescenta są m.in. zmiany zachodzące w psychice młodzieży w okresie dojrzewania (Pujer, 2016). Dlatego tak ważne jest, żeby zrozumieć w jaki sposób kształtuje się proces decyzyjny człowieka od urodzenia aż do okresu adolescencji, kiedy to jednostka już w wieku trzynastu, czternastu lat musi, po raz pierwszy podjąć ważną decyzję o wyborze szkoły ponadpodstawowej.

Jak przedstawia w swoich badaniach Jay Giedda (Wojtasik, 2004; Wallis, 2004), mózg człowieka rozwija się aż do 25 roku życia. Co ważniejsze, najpóźniej dojrzewa kora przedczołowa, która odpowiada za proces podejmowania decyzji, planowania, analizę konsekwencji własnych czynów. Biorąc to pod uwagę oraz fakt, że to właśnie w tym okresie pojawia się intensywna emocjonalność, zaangażowanie społeczne, a także potrzeba nowości i twórczych eksploracji (Siegel, 2016, s. 9) nie można pominąć opisu zmian społecznych, psychicznych i biologicznych, w rozważaniach nad podejmowaniem decyzji. Te właśnie zmiany, mają kluczowy wpływ na to, w jaki sposób oraz jakie decyzje podejmuje adolescent na przestrzeni trzynastego – dziewiętnastego roku życia.

Jak powiedział Anthony Giddens (2002) *Jesteśmy zakładnikami świata wydarzeń*. Rodzimy się i zastajemy pewną rzeczywistość społeczną, poprzez normy, oczekiwania i wychowanie, musimy się do niej dostosować. Z jednej strony stajemy się *więźniami* świata, który zmuszeni jesteśmy tworzyć razem z innymi. Z drugiej jednak strony, każdy człowiek ma indywidualną świadomość oraz system kompetencji i atrybucji. Według Giddensa (2002, s. 51) poprzez dany pryzmat człowiek patrzy na różne konwencje społeczne oraz decyzje w jaki sposób postępować, żeby poradzić sobie w takich czy innych warunkach.

Czy w związku z tym możemy założyć, że czynniki biologiczne, nasze cechy indywidualne mają kluczowe znaczenie w naszym rozwoju, a co za tym idzie i procesie podejmowania decyzji? Czy jednak jest tak, że to element społeczny jest tym bardziej istotnym?

Dziś wiemy, a najdobitniej ten spór rozwiązał Donald Hebb (1955), że i środowisko, i geny w takim samym stopniu kształtują i wyznaczają różnice indywidualne u człowieka. Hebb, określił, te proporcje jako 100% genów do 100% środowiska. Ta proporcja, mimo że matematycznie może wydawać się absurdalna, ma za zadanie podkreślić, iż oba czynniki są nierozdzielalne, w takim samym stopniu istotne i zależne od siebie (Nowicka, 2020).

W tym rozdziale będę chciała przyjrzeć się wybranym teorią psycho-społecznym rozwoju człowieka, żeby móc lepiej zrozumieć proces podejmowania decyzji na późniejszych etapach życia.

1.1 Wybrane teorie rozwoju dziecka

Już na początkowym etapie rozwoju, gdy dziecko zaczyna siadać, obserwować świat, gaworzyć, zaczyna eksperymentować i podejmować swoje pierwsze decyzje. Dziecko z zaciekawieniem skupia swoją uwagę na przedmiotach, bodźcach i zjawiskach, które są dla niego pod jakimś względem interesujące. Z czasem, gdy nowy przedmiot zostanie przez młodego „badacza” *pochłonięty* i jego ciekawość zostanie zaspokojona, przerzuca się do *badania* nowych rzeczy i zjawisk. Dążenie do zdobycia wiedzy pobudza dziecko do szukania nowych informacji o świecie (Karpińska-Ochalek, 2012). Jak opisuje to Jarosław Wołęjszo:

rozwojowy charakter zainteresowań przechodzi od prostego do złożonego, od konkretnego do abstrakcji, od ogółu do specjalizacji (Wołęjszo, 1990, s. 43).

Ten opis przywodzi na myśl, teorię poznawczą – rozwojową Jeana Piageta. Piaget (1969), nie uważał się za psychologa, wolał o sobie myśleć jako o *epistemologu genetycznym*, gdyż jak twierdził, jego główne zainteresowania naukowe obracały się wokół zagadnienia *jak rozwija się myślenie?* Próbując odpowiedzieć na to pytanie dostrzegł prawidłowość, że

wszystkie dzieci zdają się przechodzić przez te same fazy rozwoju. Szczegółowe obserwacje doprowadziły Piageta do kilku wniosków, z których główny jest taki, że to nie środowisko nadaje kształt dziecku, lecz ono samo aktywnie dąży do jego zrozumienia. Bada, manipuluje i analizuje przedmioty i ludzi we własnym otoczeniu (Bee, 1998, s. 45). Według Piageta, kiedy dziecko zaczyna poznawać lub doświadczać czegoś nowego, wtedy próbuje to zrozumieć. Piaget uważał, że dziecko myśleniem, nie przypomina dorosłego. Funkcje myślowe muszą przejść przez pewne fazy rozwoju, aż do wzorców właściwych osobie dorosłej.

Fazy przedstawione przez Piageta, można zobrazować następująco:

Przybliżony wiek	Stadium	Opis
0-2	Sensomotoryczne	Dziecko rozumie świat, w kategoriach zmysłów i własnych działań ruchowych: jakie to jest w uchwycie, jak to wygląda i smakuje.
2-6	Przedoperacyjne	Okolo 18-24 miesięcy dziecko potrafi używać symboli, by reprezentować przedmiot na własny użytek; rozumie perspektywę innych, klasyfikuje przedmioty i używa prostej logiki.
7-11	Operacji konkretnych	Wraz z rozwojem istotnych, nowych operacji umysłowych, takich jak dodawanie, odejmowanie i włączenie do klasy, następuje ogromny krok naprzód w logice dziecka, które nadal przywiązane jest do specyficznych doświadczeń, ale jest również zdolne do umysłowych i fizycznych czynności na znanych mu przedmiotach.
12 i więcej	Operacji formalnych	Dziecko staje się zdolne do manipulowania myślami, tak jak przedmiotami i zdarzeniami. Potrafi wyobrażać sobie i myśleć o rzeczach, których nigdy nie widziało lub które mają dopiero nastąpić; potrafi systematycznie porządkować myśli lub przedmioty i wnioski.

Tabela 1. Fazy rozwoju według Piageta

źródło: Bee, 1998, str. 48

Ani Piaget, ani jego następnicy nie odpowiedzieli jednak na pytanie, dlaczego właśnie tymi przedmiotami interesują się dzieci i czy zainteresowania z dzieciństwa przekładają się na rozwój intelektualny w późniejszym okresie. Wiemy jednak, że według teorii Piageta, dziecko powinno przejść wszystkie fazy, żeby móc prawidłowo się rozwijać. Jeśli to nie nastąpi, a dziecko zatrzyma się na danej fazie może mieć problemy w późniejszym życiu, na płaszczyźnie edukacyjnej czy życiowej.

Przyglądając się teorii Piageta, możemy dostrzec jednak pewne braki. W owej teorii brakuje ujęcia społecznego. Teoria w swoich założeniach zakłada, jakoby każde dziecko rozwijało się zawsze tak samo, w oderwaniu od struktur społecznych i wychowania. Co więc w sytuacji, w której z równania faz rozwoju odejmiemy tak ważny element jakim jest matka, czy inna osoba, pełniąca rolę bezpiecznej bazy?² Czy dziecko wciąż będzie rozwijało się prawidłowo, mimo że poznawczo nie jest zaburzone?

Według John Bowlby'ego (1970), separacja od bezpiecznej bazy, nie jest obojętna dla rozwoju dziecka. Punktem wyjścia do badań nad teorią przywiązania (którą Bowlby po raz pierwszy opublikował po 20 latach pracy jako psychoanalityk, w wieku 64 lat), były osobiste doświadczenia Bowlby'ego oraz relacja z Homerem Lane'am, wychowawcą i psychoterapeutą, który w 1912 roku założył w Dorset szkołę dla dzieci popełniających przestępstwa. Lane uważał, że wiele zaburzeń u dzieci można wyprowadzić z niewłaściwych zachowań ich rodziców i braku okazywania miłości dzieciom za młodu. Właśnie w Norfolk Bowlby spotkał dwóch chłopców, którzy wyjątkowo przyczynili się do dalszych badań Bowlby'ego nad teorią przywiązania. Szczególnie drogi był mu wycofany i nieśmiały szesnastolatek wyrzucony z Eton College za częste kradzieże. Chłopiec pochodził z klasy wyższej, opiekę nad chłopcem sprawowała opiekunka, zatrudniona przez jego rodziców. Zakłócenia w funkcjonowaniu chłopca zaczęły się gdy opiekunka odeszła (Bowlby, 2007). Na podstawie obserwacji, badań i wywiadów przeprowadzonych z chłopcami z Norfolk, Bowlby ukształtował tezę, że dziecko, oddzielone od matki (lub od osoby, która spełniała rolę matki), doświadczenie separacji we wczesnym dzieciństwie, może mieć silny wpływ na zachowanie i dalszy rozwój osobowości (Marchwicki, 2006). Z biegiem czasu, człowiek zaczyna używać informacji zdobytych w okresie dzieciństwa by przewidywać zachowania własne i innych

² W toku rozwoju ważny dla dziecka opiekun (zazwyczaj jest to matka) pełni dla dziecka rolę „bezpiecznej bazy”. Gdy dziecko oddali się od niej, żeby eksplorować świat i doświadczyć lęku lub niepokoju i wróci, odczuwa ulgę i wraca poczucie bezpieczeństwa. Wzmacnia w ten sposób zaufanie oraz poczucie bezpieczeństwa, które umożliwiają mu swobodne i zdrowe dalsze odkrywanie otoczenia.

ludzi i coraz lepiej radzić sobie w świecie zewnętrznym. Im bardziej upośledzone są jego zasoby, tym bardziej dysfunkcyjne zachowanie człowieka (Gendek, 2017).

Mimo, że nie jest to w pełni rozwinięta teoria rozwoju człowieka, dała ona początek ogromnej liczbie badań prowadzonych nad przywiązaniem, chociaż by takich jak badania Mary Ainsworth nad trzema stylami przywiązania. Ainsworth wymieniła trzy style przywiązania bezpieczny, unikający oraz ambiwalentny (Adamczyk, 2013). Ponadto w swoich badaniach poszła o krok dalej i udowodniła, że nie liczy się czas spędzony z dzieckiem, co jakość opieki nad nim, a szczególnie stopień wrażliwości i odpowiedzi matki na sygnały płynące od niej od dziecka (Gendek, 2017).

Badaczem, który uznawał wpływ osób trzecich na rozwój poznawczy i intelektualny dziecka był również Lew Wygotski (1978). Wygotski przekonany był co do tego, że złożone formy myślenia wyrastają bardziej ze społecznych interakcji, niż z prywatnych poszukiwań dziecka. Według niego, zdobywaniu przez nie nowych umiejętności poznawczych przewodzi dorosły (lub np. starsze rodzeństwo), który modeluje i konstruuje doświadczenie poznawcze. Proces ten nazywa *budowaniem rusztowania* (Bee, 1998). Ponadto Wygotski sugeruje, że tę nową wiedzę najlepiej zdobywa się w tak zwanej *strefie najbliższego rozwoju* – obejmującej zadania, które nie mogą być wykonywane przez dziecko samodzielnie, ale jest ono w stanie je spełnić, gdy zostanie wsparte radą. W miarę zdobywania nowych umiejętności³ strefa najbliższego rozwoju stale się rozszerza, obejmując coraz to trudniejsze zadania (Landry i in., 1996; Rogoff, 1990).

George Butterworth, również konstruuje swoją teorię rozwoju na fundamentach relacji z innym obiektem oraz przetwarzania informacji przez dziecko. Skupia się on przede wszystkim na tym, w jaki sposób dziecko rozpoznaje, koduje, przechowuje i odzyskuje informacje, aby rozwiązywać zadania poznawcze. Poznanie jest tu wykorzystaniem w ustrukturyzowany sposób niewielkiej liczby podstawowych procesów poznawczych (Fontana, 1998). W teorii Butterwortha wielkie znaczenie ma tak zwany *nauczyciel*, który musi dostarczyć istotnych elementów, których dziecko potrzebuje do rozpoznania i wygenerowania efektywnych rozwiązań (Kudanowska, 2006).

³ Najlepsze środowisko do zdobywania tych umiejętności, to takie w którym rodzic potrafi zdobyć i utrzymać uwagę dziecka, zainteresować go, wypracować najlepszą strategię lub rozwiązanie i starannie przystosuje cały proces do obecnego rozwoju dziecka.

W przytoczonych teoriach, duże znaczenie ma społeczeństwo i figura osoby dorosłej wpływającej na dziecko. Teorie te eksponują rolę dorosłego, który pokazując w powtarzający się sposób trafne zachowania, rozwija kompetencje dziecka. Kompetencje, które na późniejszym etapie mają ogromne znaczenie w procesie podejmowania decyzji. I to w jaki sposób dziecko zostanie ukształtowane na początkowym etapie rozwoju jednostki, zapewne ma ogromny wpływ na dalsze jego poczynania. W socjologii takie zjawisko nazwiemy socjalizacją.

Socjalizacja to proces, w toku którego dziecko stopniowo staje się samoświadomą i kompetentną osobą, znającą reguły postępowania przyjęte w otaczającej je od urodzenia kulturze. Podczas socjalizacji, a zwłaszcza we wczesnych latach życia, dzieci uczą się naśladować zachowanie starszych i w ten sposób przejmują ich wartości, normy i praktyki społeczne (Giddens, 2021, s. 284). Pierwsza faza socjalizacji (tak zwana socjalizacja pierwotna) przebiega zazwyczaj w domu rodzinnym, a odpowiedzialność za jej przebieg spada na rodziców. To właśnie ten etap rozwoju jest najbardziej intensywny i kluczowy, dla dalszego życia. To właśnie w nim kształtuje się nasza tożsamość kulturowa, w tym czasie dzieci poznają język i podstawowe wzory zachowań. Definiują własne *ja*, samoświadomość i jaźń.

W pierwszych miesiącach życia niemowlę nie rozumie różnicy między ludźmi, a przedmiotami materialnymi w jego otoczeniu i nie ma świadomości swojej jaźni. Erving Goffman jaźń definiuje jako

swoistą dialektykę, nie jest ona jedynie tym co człowiek ukazuje na zewnątrz, ale tym, co w trakcie tej prezentacji powstaje. Jednostka i całe jej otoczenie, wchodzi w interakcję z *innymi*, przyczyniając się do zdefiniowania *ja* (Goffman, 1981, s. 322-323).

George Herbert Mead badał to, jak dzieci uczą się posługiwać pojęciem *ja*. Zdaniem Meada małe dzieci rozwijają się jako istoty społeczne przede wszystkim dzięki naśladowaniu działań osób ze swojego otoczenia. Według Meada zyskujemy samoświadomość, kiedy nauczymy się odróżniać *ja przedmiotowe*⁴ od *ja podmiotowego* (Giddens, 2021). Jego zdaniem kluczowym

⁴ Według Meada „ja przedmiotowe”, to „jaźń społeczna”.

momentem odkrycia własnej samoświadomości jest chwila, w której dziecko zaczyna postrzegać siebie samego tak, jak postrzegają go inni.

Kolejny etap rozwoju odbywa się podczas socjalizacji wtórnej, gdzie na plan pierwszy wysuwa się szkoła, rówieśnicy czy media. Młody człowiek uczy się norm, zasad, wartości i przekonań. W podrozdziale drugim przyjrzymy się dogłębnie temu okresowi. Pozwoli nam to lepiej zrozumieć, co dzieje się z adolescentem między piętnastym, a dwudziestym pierwszym rokiem życia, w chwili w której musi podjąć jedno z trudniejszych życiowych decyzji.

1.2 Charakterystyka okresu adolescencji

Mówiąc o *okresie dorastania* musimy pamiętać, że nie jest to zamknięty przedział od - do. Trudno jest jednoznacznie określić kiedy się zaczyna, a kiedy kończy. Czy jest to zakończenie szkoły podstawowej, czy może rozpoczęcie szkoły średniej? Jeśli spojrzelibyśmy na tę definicję jedynie biologicznie, u dziewczynek rozpoczynałby się w innym czasie niż u chłopców i byłby to wiek poniżej dwunastego roku życia. Z drugiej strony, czy możemy powiedzieć, że dziewiętnastoletnia dziewczyna, która jest już matką, wciąż jest w okresie dojrzewania? Ze względu na tak dużą rozbieżność między biologią i socjalizacją, konieczne jest potraktowanie tych obszarów osobno, a wręcz jak zasugerował William Damon (1983), warto wspomnieć również o trzeciej płaszczyźnie jaką jest indywidualizacja, czyli termin obejmujący wszystkie procesy służące nabywaniu przez dzieci tożsamości osobistej. (Schaffer, 2018, str. 333). Ponieważ wszystkie te aspekty, są istotne trzeba je opisać odrębnie, skupiając się na elementach ważnych, dla każdego z wymienionych obszarów, a następnie złączyć i systemowo poddać analizie.

1.2.1 Zmiany biologiczne związane z dojrzewaniem

Zanim dzieciństwo definitywnie się zakończy, musi dojść do licznych zmian, na początkowym etapie głównie fizycznych. Wiele z tych procesów rozpoczyna się od zmiany gospodarki hormonalnej. Ten początkowy okres nazywa się okresem pokwitania i przeciętnie trwa od dwóch do czterech lat. Elizabeth B. Hurlock (1985) podkreśla, że okres ten prawie w połowie pokrywa się z ostatnią fazą dzieciństwa, a dziecko nie jest, ściśle mówiąc, ani

dzieckiem, ani jeszcze młodzieżą. Mówi się o nim często jako o dorastającym dziecku (Hornowski, 1985, str. 239).

Jak wspomniałam wyżej, za pierwsze zmiany rozwojowe odpowiadają hormony, a dokładnie aktywność dwóch gruczołów: gruczołu przysadki i gruczołów płciowych. Gruczoł przysadki, umiejscowiony w podstawie mózgu, wydziela dwa hormony: hormon wzrostu i hormon gonadotropowy. Krótco przed wystąpieniem zmian związanych z dojrzewaniem następuje stopniowy wzrost wydzielania tych dwóch hormonów (Hornowski, 1985). W miarę dojrzewania wydzielanie hormonów nasila się. Cały proces jest kontrolowany przez zmiany w układzie wewnątrzwydzielniczym, zapoczątkowane uaktywnieniem się podwzgórza w międzymózgowiu, znanego jako *mechanizm spustowy dojrzewania* (Tanner, 1973, s. 35-43). Mimo, że gruczoły płciowe są obecne już u noworodka, to jednak ich aktywność wzrasta w okresie dojrzewania.

Józef Hornowski (1985, s. 240) podkreśla, że hormon gonadotropowy wywołuje zmiany fizyczne, psychiczne i zmiany w zachowaniu dziecka. Wkrótce po osiągnięciu dojrzałości seksualnej hormony wydzielane przez gruczoły płciowe zaczynają działać hamująco na hormon wzrostu. W tym momencie kończy się wzrastanie fizyczne. Właściwa równowaga wewnętrzna pomiędzy gruczołem przysadki a gruczołami płciowymi przyczynia się do normalnego rozwoju fizycznego. Natomiast brak tej równowagi prowadzi do zaburzeń.

Głównymi fizycznymi zmianami związanymi z okresem dojrzewania są m.in. zmiany w wielkości ciała, zmiany w proporcji ciała, pierwszorzędne cechy płciowe oraz drugorzędne cechy płciowe. Jednak nie wszystkie dzieci przechodzą okres dojrzewania w tym samym czasie. Rozpoczęcie jak i zakończenie tego okresu, jest sprawą wielce indywidualną, owe różniące rozwojowe przyczyniają się do powstania wielu problemów emocjonalnych, społecznych czy osobowościowych. Wcześnie dojrzewający chłopcy mogą korzystać z pewnych przywilejów społecznych (bardziej męska sylwetka, dobrze zbudowane ciało, zarost, przysparza im popularność i podwyższa samoocenę). Wiąże się to jednak również z ryzykiem. Tacy chłopcy, częściej zadają się ze starszymi kolegami, którzy mogą wciągnąć ich w używki, działania przestępcze czy eksperymentowanie seksualne. Późno dojrzewający z kolei chłopcy, czują się pominięci, starają się zwrócić na siebie uwagę rówieśników, mogą próbować zachowań ryzykownych, być buntowniczy. Z badań jednak wynika (Ribner, 2005, s. 27), że później ci młodzi mężczyźni są niejednokrotnie bardziej elastyczni i przenikliwi, niż ich rówieśnicy.

Wcześnie dojrzewające fizycznie dziewczęta również mają powodzenie u swoich rówieśników. Jednak bardziej od chłopców są narażone na ryzykowne zachowania, takie jak wczesne współżycie seksualne, ciąża czy używki. Jeżeli jednak uda im się pokonać te problemy, w dorosłym życiu dobrze sobie radzą (Richards, Abell, Petersen, 1993).

Jednak jak podaje Robert L. Paikoff oraz Jeanne Brooks-Gunn (1991) to nie wczesne lub późne dojrzewanie fizyczne samo w sobie powoduje u nastolatków problemy. Nakłada się na to wiele czynników chociażby takich jak postrzeganie samego siebie oraz to w jaki sposób otoczenie reaguje na owe zmiany. Reakcja otoczenia może wzmacniać lub łagodzić potencjalne zagrożenia oraz pomóc w ukształtowaniu się tożsamości i osobowości młodego człowieka.

1.2.2 Psychologiczne uwarunkowania dojrzewania

Zwykle nastolatki radzą sobie ze zmianami związanymi z okresem dojrzewania, a obecnie dojrzewanie płciowe czy rozwój fizyczny nie jest tematem tabu i każdy młody człowiek ma dostęp do informacji. Właśnie w okresie dojrzewania dochodzi do umocnienia i ukształtowania się osobowości, tożsamości, tworzenia własnego *ja*, czy poczucia własnej wartości. I mimo, że każdy człowiek musi przejść ten rozwój fizyczny jak i psychologiczny, u każdego wygląda to zupełnie inaczej. Wynika to z różnic indywidualnych, które każdy z nas posiada.

Psychologia różnic indywidualnych jest stosunkowo nową nauką, jej początki plasują się na drugą połowę XIX wieku, gdy brytyjski uczyony Francis Galton, badał w jaki sposób ludzie różnicują się w zakresie ostrości wzroku i słuchu. Mimo, że to on rozpoczął badania, za prekursora tej dziedziny jest uznawany William Stern, który w 1910 roku opublikował swoją monografię *O psychologii różnic indywidualnych* (Strelau, 2000). Mimo, że o różnicach indywidualnych w sposób naukowy zaczęto myśleć niespełna sto dwanaście lat temu, dziś wiemy o nich na tyle dużo, żeby móc z pewną śmiałością zaobserwować jakie znaczenie mają w rozumieniu jednostki.

Każdy człowiek już od momentu narodzin jest indywidualnością, która posiada cechy indywidualne, które z jednej strony podkreślają naszą stałość i względną spójność cech, a z drugiej strony są różnorodne i wyróżniają nas na tle innych osób. Właśnie te różnice

indywidualne w połączeniu z naszym genotypem i socjalizacją, sprawiają, że jesteśmy tym kim jesteśmy, a okres dojrzewania, jest kluczowy w ich kształtowaniu się i umacnianiu.

Pierwszą cechą wrodzonych właściwości, którą możemy zaobserwować już u niemowlaka jest temperament. Według Gordona Allporta (1937) temperament jest jednym ze składników osobowości (podobnie jak inteligencja) i niczym glina, nadaje jej późniejszy kształt. Najbardziej stanowisko Allporta przedstawia poniższy cytat

Temperament odnosi się do zjawisk charakteryzujących emocjonalną naturę jednostki, takich jak podatność na wzbudzenie emocjonalne, charakterystyczna dla niej siła i szybkość reakcji, dominujący nastrój, łącznie z jego specyficzną zmiennością i intensywnością, które to zjawiska zależne są od wyposażenia konstytucjonalnego i co za tym idzie, są w przeważającej mierze dziedziczne (Allport, 1937, s. 54)

Badania Allporta miały istotny wpływ na dalsze badania tego pojęcia. Bardzo podobnie temperament rozumiał J.P. Guilford (1959), który definiował go jako jeden z elementów struktury osobowości. Przez temperament rozumiał zbiór cech, które warunkują sposób reagowania jednostki w różnych sytuacjach. Jest to sposób, w jaki jednostka realizuje i wyraża swoje dążenie, realizuje cele życiowe, uruchamia własne uzdolnienia.

Iwan Pawłow z kolei (a za nim również Strelau), temperament określał jako przejaw typu układu nerwowego. Bazując na Kwestionariuszu Temperamentu PTS Strelaua, możemy wyróżnić trzy dyspozycje:

— **siłę procesu pobudzenia** — cechuje osobę, która charakteryzuje się tym, że czuje się dobrze i jest zdolna do dalszej pracy, nawet po krótkim odpoczynku. Potrafi pracować w warunkach niesprzyjających.

— **siłę procesu hamowania** — osoba, u której występuje wyraźna przewaga hamowania nad pobudzeniem, odznacza się tym, że potrafi powstrzymać się od wykonywania jakiegoś zadania, dopóki nie otrzyma wyraźnego polecenia, w dyskusji powstrzymuje się od nierzeczowych emocjonalnych argumentów,

umie cierpliwie czekać, potrafi zachować dyskrecję, urnie
cierpliwie wyjaśniać problemy, łatwo hamuje swoją złość

— **siłę procesów nerwowych** — jednostki odznaczające się wielką
ruchliwością charakteryzują się tym, że łatwo nawiązują kontakty
z innymi ludźmi, chętnie wracają do przerwanej pracy (np. po
urlopie), szybko zasypiają o różnych porach dnia i nocy, potrafią
dostosować się do stylu bycia w grupie, w której się znajdują
(Bielecki, 1983, s. 14-15)

Bez względu jednak na to, czy temperament jest strukturą osobowości czy wrodzonym
źródłem indywidualności w postaci typu układu nerwowego, w sposób nieunikniony
przechodzi w wyniku rozwoju rozmaite przemiany, mające znaczenie na dalszych etapach
życia.

Jak wynika z badań Bieleckiego, opublikowanych w *Studia Philosophiae Christianae* 19/1,
w których badał *Cechy temperamentu według koncepcji Guilforda i Strelaua a wybór
kierunku studiów*, studenci kierunku teologicznego nie różnią się w wielkim stopniu pod
względem cech temperamentu od studentów innych kierunków, tzn. kierunku przyrodniczego,
ścisłego i humanistycznego. Jedynie jedna cecha temperamentu w ujęciu Guilforda-
Zimmermana — stałość emocjonalna — zdaje się być bardziej specyficzna dla studentów
teologii, gdyż różnią się oni od pozostałych grup studenckich większym nasileniem tej cechy
w sposób statystycznie istotny. Oznaczałoby to, że studenci teologii patrzą optymistycznie
w przyszłość, rzadziej wpadają w krańcowe nastroje, zachowują pogodę ducha, są
pozytywnie nastawieni do życia, mają dobre samopoczucie i charakteryzują się stałością
emocji, nastrojów i zainteresowań.

Z kolei porównanie wyników badań temperamentu wg koncepcji Pawłowa u studentów
kierunku teologicznego i innych kierunków dostarcza argumentów statystycznych za tym, że
studenci teologii ujawniają większe nasilenie dyspozycji określanej jako hamowanie
procesów nerwowych. Różnią się nasileniem tej dyspozycji w sposób istotny statystycznie od
pozostałych trzech grup studentów. Można więc sądzić, że charakterystyczne dla studentów
kierunku teologicznego są zachowania takie jak: cierpliwe czekanie na decyzję przełożonego
i jego polecenia, powstrzymywanie się od argumentów emocjonalnych, zachowanie dyskrecji,
spokój, zrównoważenie, panowanie nad sobą oraz zdolność do współpracy w grupie.

Z badań Bieleckiego, możemy wywnioskować, że temperament już od najmłodszych lat ma znaczenie w naszym rozwoju i decyzjach oraz predyspozycjach chociażby zawodowych. Jeśli do tego przyjmujemy, że jest to jednak element osobowości, tym bardziej nabiera większego znaczenia, w tak ważnym okresie jakim jest dojrzewanie.

Rozważania na temat temperamentu stanowiły idealny punkt wyjścia do zdefiniowania osobowości. Do dziś jest wiele definicji tego pojęcia. Jedne akcentują jej strukturę, inne funkcje (Allport, 1937). Randy Larsen i David Buss (2005, s.4) proponują definicję łączącą oba obszary:

Osobowości to zespół wzajemnie powiązanych i względnie trwałych cech i mechanizmów psychologicznych wewnątrz jednostki, które wpływają na jej interakcje i przystosowanie do środowiska fizycznego, społecznego i intrapsychoicznego.

Coraz więcej źródeł wskazuje jednak na to, że to okres adolescencji jest tym, w którym głównie kształtuje się nasza osobowość, a co za tym idzie również jej wzorce patologiczne (Chanen, Simonsen, 2015). Jak podaje DSM-V, nie diagnozujemy zaburzeń osobowości przed ukończeniem osiemnastego roku życia a objawy muszą występować przynajmniej rok. Klasyfikacja ICD-10 z kolei podkreśla, że rozpoznanie zaburzeń osobowości przed szesnastym, siedemnastym rokiem życia jest mało prawdopodobna. Jak podaje Johanna Malone i Norka Malberg (2019, s. 103)

Zalecenia te wynikają nie tyle z dowodów empirycznych, ile z potrzeby odróżnienia cech normatywnych dla stadium rozwoju charakteryzującego się *burzą i naporem* od utrwalonej patologii oraz ochrony młodzieży przed stygmatyzacją społeczną.

Wraz z wiekiem osobowość staje się bardziej spójna i złożona. Nie powiemy, że niemowlak jest uczuciowy czy lojalny, dopiero na późniejszym etapie osobowość precyzuje się i zaczyna uwytatniać zbiór konkretnych cech. Cechy te wchodzi ze sobą *we wzajemne interakcje*. W badaniach Jane Magnusson i Ingmar Bergman (1990), chcąc przewidzieć skłonności przestępcze, musieli u trzynastolatków wziąć pod uwagę kombinację agresji,

nadpobudliwości, trudności w koncentracji uwagi i nieprawidłowych relacji z rówieśnikami. Żadne z tych cech z osobna nie pozwalała na takie przewidywania (Schaffer, 2018, s. 335).

To co jeszcze się zmienia wraz z wiekiem, to sposób ekspresji cech osobowości. Dziecko w zupełnie inny sposób zakomunikuje, że jest zdenerwowane niż nastolatek. Świadomość swoich emocji oraz cech osobowości jest coraz większa. Pojawia się samoocena, samoświadomość i dzięki obserwacji, siebie oraz innych, stajemy się coraz bardziej zdolni do tego, by uzyskać wgląd we własne motywacje, skłonności, zainteresowania. Pytania *kim jestem, jaki jestem*, stają się wyzwaniem, przed jakim staje młody człowiek.

Przyjmujemy, że *Self* jest własną umysłową reprezentacją siebie – albo ujmując to inaczej, że *Self* reprezentuje naszą wiedzę o nas samych (Kihlstrom, Klein, 1997).

Z jednej strony dzieci wraz z wiekiem zyskują coraz większe kompetencje w zakresie samoświadomości i stają się coraz bardziej realistyczne, a z drugiej sposób postrzegania młodego człowieka przez innych odgrywa główną rolę w kształtowaniu się tej świadomości.

Ja można traktować jako twór jednolity, choć warto rozróżnić jego elementy składowe, z których każdy posiada własną charakterystykę. Schaffer, poszczególne składowe opisuje w następujący sposób:

Samoświadomość – uświadomienie sobie przez adolescenta, że każde z nich jest odrębną jednostką – istotą oddzielną od wszystkich pozostałych i posiadającą własną tożsamość.

Pojęcie ja – rodzaj obrazu, jaki dzieci tworzą na własny temat (Jestem dziewczynką, jestem hojna, jestem leworęczna)

Samoocena – ewaluacyjny aspekt *Ja*, odpowiadający na pytanie *Jak dobrym jestem?* odnoszący się tym samym do poczucia własnej wartości i poczucia kompetencji, jakich jednostka doświadcza w stosunku do siebie samej. (Schaffer, 2018, s. 336)

Okres adolescencji często nazywany jest chaosem. Pod względem fizjologicznym i psychologicznym zachodzi wiele zmian. Do tej pory nieświadome do końca dziecko, zależne i z poczuciem bezpieczeństwa przelanym na bezpieczną bazę, wchodziło w świat, z przekonaniem, że wie kim jest i czego chce. *W ułamku sekundy*, cały ten świat runął a to jak postrzegał innych i siebie, zaczęło się zmieniać.

W takich warunkach nie tylko pytanie *Kim jestem?* staje się wyzwaniem ale i prawdopodobnie nieuniknione jest zadanie pytania *Czy ja się sobie podobam?* Większość nastolatków posiada *Ja idealne*, kształtowane przez rówieśników czy mass media, które porównują ze swoim *Ja rzeczywistym*. Niezadowolenie z rzeczywistego obrazu siebie (a przynajmniej rzeczywistego dla nastolatka), często widać w spadku samooceny, zaniżaniu siebie a idealizowaniu innych (Attie, Brooks-Gunn, 1989). Nic więc dziwnego, że Erik Erikson (1965, 1968), okres dorastania uważa za kryzys tożsamości.

Kryzys, czy inaczej mówiąc bunt, ma w tym okresie charakter normatywny i stanowi zjawisko niezmiernie ważne z punktu widzenia rozwoju jednostki.

Bunt młodzieńczy w ujęciu psychologicznym jest formą sprzeciwu i brakiem dalszej zgody na te sytuacje i stany rzeczy, które jednostka subiektywnie postrzega jako ograniczające ją, zagrażające jej lub szczególnie niezgodne z jej idealistycznymi oczekiwaniami i wyobrażeniami (Wysocka, 2005, s. 71).

To co istotne w tej fazie kształtowania się tożsamości to jej dwuwarstwowość. Jedna płaszczyzna dotyczy odczuć wewnętrznych, tego jak nastolatek czuje się naprawdę, jak postrzega siebie i definiuje. Druga warstwa to, to co widać na zewnątrz – to jacy nie do końca jesteśmy, a jacy chcemy, żeby widzieli nas inni. Pojawiające się poczucie niezgody, dysonans może (ale nie musi), jeszcze bardziej wzmacniać potrzebę buntu behawioralnego (czyli w zachowaniach i ekspresjach na zewnątrz).

Kryzys stanowi podstawowy mechanizm rozwoju tożsamości indywidualnej, pełniąc różnorodne funkcje: od ekspansji własnej osoby, przez obronę *ego* do twórczej autokreacji. Dokonuje się to na bazie różnych mechanizmów: od spostrzegania ograniczeń i zagrożeń dla własnej podmiotowości do postrzegania rozbieżności między stanem idealnym, postulowanym a stanem rzeczywistym; oraz posiadając różne formy: zewnętrzną (jawną,

wyrażaną otwarcie i wprost) i wewnętrzną (ukrytą, tłumioną), a także altruistyczną, ukierunkowaną na ochronę interesów innych osób, i egocentryczną, ukierunkowaną na realizację interesów własnych (Oleszkowicz 2006, 59-72).

Zmiany fizyczne, psychologiczne, poznawcze – to wszystko wprowadza mętnik w głowie młodego człowieka, który niczym przybysz z nowej planety może czuć się jak na ziemi nieczyjej. Nie jest już ani dzieckiem, ani dorosłym. Doświadczenie, jakie jest mu dane, niesie znamiona dramatycznej nieciągłości, wobec znaczących zmian fizycznych, postępów poznawczych i odmiennych oczekiwań społeczeństwa, jakim podlega (Harter, 1983, s. 311).

Jego biologiczność pozwala mu zostać już rodzicem, a jednak prawnie i moralnie, nie może tego robić. Ma przymus edukacji, wyboru szkoły, swojej przyszłości, a nie jest w stanie określić *kim jest*, a co dopiero odpowiedzieć na pytanie *kim chce być?*. Ma miejsce samoświadomość bezradności. W tym okresie młody człowiek odczuwa bezradność, często nieśmiało kreując swój wizerunek, jednocześnie mając poczucie, że inni też są nieautentyczni. Stosuje eskapizm od problemów, rzeczywistości, w kierunku oczekiwań jakie przed nimi stoją (Mendalka, 2000).

Okres dojrzewania, jest więc zjawiskiem biologicznym, psychologicznym i kulturowym. A każda z tych płaszczyzn wydaje się podążać swoim własnym rytmem, nie zważając na to, czy nastolatek chce w tym uczestniczyć i czy jest na to gotowy.

1.2.3 Społeczne uwarunkowania dojrzewania

Na pierwszy rzut oka wydaje się, że najważniejsze zwroty w życiu człowieka określa biologia. Takie rozumienie ludzkiego cyklu życia spotyka się z powszechną akceptacją społeczną (Vincent, 2003). Jak opisałam w podrozdziale pierwszym, biologia faktycznie ma duże znaczenie dla kształtowania się rozwoju, a zmiany hormonalne i biologiczne, nadają pewny efekt domina dalszym zmianom. W tym podrozdziale chciałabym skupić się na socjalizacji wtórnej, a co ważniejsze, na instytucjach, które odgrywają bardzo ważną rolę w rozwoju społecznym adolescenta.

Ulubioną metaforą interakcjonalistów symbolicznych jest teatr. Zwłaszcza gdy piszą o instytucjach stworzonych przez człowieka, szczególnie chętnie przedstawiają to, co się w nich dzieje, używając *teatralnych* form opisu (Janowski, 1989, s. 44). Opisując socjalizację

wtórna i zjawiska podczas tego procesu zachodzą, również będą odwoływać się do tej metafory, szczególnie w kontekście ucznia, który jest aktorem w teatrze życia społecznego.

Zanim jednak przejdę do szkoły, jako instytucji socjalizacyjnej, rozważania rozpocznę od pierwszego systemu, z jakim spotyka się młody człowiek – a mianowicie rodziny.

Od tysiącleci rodzina jest podstawowym środowiskiem społecznym, w którym powstaje człowiek – w sensie biologicznym, psychologicznym a szczególnie społecznym. Doświadczenia wyniesione z rodziny pochodzenia wywierają niezatarty wpływ na całe życie człowieka. Poszukując odpowiedzi na pytania: „Jaki jest człowiek?”, „Dlaczego funkcjonuje w określony sposób?”, odwołujemy się do historii jego życia, zwłaszcza tej związanej z obszarem rodzinnym (Janicka, Liberska, 2014, s. 13)

Trudno jednoznacznie określić czym jest rodzina. Autorzy różnych dziedzin nauk definiują to pojęcie odmiennie. Potoczne określenie rodziny to postrzeganie jej jako podstawowej komórki społecznej, której istnienie zapewnia byt całego społeczeństwa. Podstawowa, albowiem najmniejsza, a ponadto taka, do której należy, należał lub należeć będzie każdy (Andrzejewski, 2011). Giddens (2021, s. 333) rodzinę definiuje jako grupę bezpośrednio spokrewnionych ze sobą osób, w obrębie której dorośli członkowie przejmują odpowiedzialność za opiekę nad dziećmi. I pomiędzy, którymi wytwarzają się więzi rodzinne, czyli związki ustanowione między jednostkami przez małżeństwo lub pokrewieństwo.

Talcot Parsons (1956) przypisuje rodzinie dwie główne funkcje: socjalizację pierwotną oraz stabilizację osobowości, która dotyczy emocjonalnego wsparcia, którego rodzina powinna udzielać swoim dorastającym oraz dorosłym już członkom. Uważa się, że rola rodziny jako stabilizatora dojrzewających osobowości ma fundamentalny charakter (Giddens, 2021). Również Renata Doniec, przypisuje socjalizacji w rodzinie jedną z najważniejszych funkcji i zaznacza korelację między socjalizacją i osobowością młodego człowieka.

Socjalizacja w rodzinie obejmuje swym zasięgiem całą osobowość człowieka i dotyczy sfery biologiczno-popędowej, psychiczno-uczuciowej, świadomościowo-moralnej oraz społeczno-kulturalnej (Doniec, 2005, s. 236).

I tak w sferze biologiczno-popędowej rodzina przekazuje z pokolenia na pokolenie swoim członkom określone geny ale i zadatki wyposażenia biologicznego, popędowego, zdolnościowego (Przygoda, 2011).

W sferze psychiczno – uczuciowej najważniejszą funkcją rodziny jest umiejętne oddziaływanie na psychikę dziecka. To kluczowy moment, gdyż to właśnie on ma największe znaczenie w kształtowaniu się osobowości.

Zasadniczą rolę odgrywa tu postawa opiekuńcza rodziców wypływająca z miłości. Wskaźnikiem uczuciowych stosunków rodzinnych jest stopień, w jakim jednostka okazuje rodzicom zaufanie, zwierzenie się im, zwracanie się do nich po radę i pomoc; dawanie dziecku możliwości wypowiedzenia się, a dalej stopień, w jakim dziecko spotyka się z uznaniem dla swoich zajęć i zabaw (Przygoda, 2011, s. 113).

Przedostania płaszczyzna, która dotyczy sfery świadomościowo-moralnej, pełni rolę wprowadzenia do życia dziecka norm, reguł i zasad moralnych. To, w jaki sposób rodzice przeprowadzą tę płaszczyznę, może mieć wpływ na przestrzeganie norm społecznych, egzekwowanie poleceń ale i radzenie sobie z kryzysami w przyszłości. Na tym etapie, nie tyle wdrażane zasady do świadomości dziecka mają znaczenie, co postawa i konsekwencja rodziców (Cudak, 2007).

Ostatnia, ale nie mniej ważna sfera dotyczy życia społeczno-kulturowego. Rodzina na tym etapie przekazuje wartości społeczne, obyczaje i tradycje. Dziecko nabywa umiejętności interpersonalnych. Rodzina uczy konformizmu wobec wzorów społecznych i modeli kultury (Jacher, 2001).

Wszystkie opisane mechanizmy zachodzące podczas socjalizacji, w rodzinie odbywają się na dwóch równoległych płaszczyznach. Uświadomionej, tej wynikającej z podjętych decyzji

co do tego, jak chcemy wychować dziecko oraz tej niezamierzonej, uwarunkowanej przez warunki tworzenia się habitusu (Bourdieu, 2001; Mikiewicz, 2016).

Żeby omówić czym dokładnie jest habitus, konieczne jest przedstawienie pojęcia *pole*. Sam Pierre Bourdieu bowiem mówi o niemożliwości wyizolowania owych pojęć.

(...) pojęcia nie mają innej definicji poza systemową i są wymyślone, aby *funkcjonować* empirycznie i w sposób *systematyczny*. Pojęcia takie jak *habitus, pole i kapitał*, mogą zostać zdefiniowane jedynie w ramach systemu teoretycznego, do którego należą, nigdy zaś w stanie wyizolowanym. (...) (Bourdieu, 2001, s. 76)

Zacznijmy więc od pojęcia *pola*, bowiem to właśnie wewnątrz *pola*, rozgrywa się cała *społeczna gra*. W kategoriach analitycznych *pole* można zdefiniować jako sieć albo konfigurację obiektywnych ze względu na swoje istnienie i ze względu na uwarunkowania, jakie narzucają osobom czy instytucją je zajmującym, określając ich aktualną i potencjalną sytuację (Bourdieu, 2001, s. 80). Bourdieu, porównywał *pole* z *grą*, choć podkreślał również, że *pole* (w odróżnieniu od gry) nie jest wynikiem swobodnej twórczości i musi być posłuszne regułom czy lepiej prawidłowościom, które nie są ujawnione i skodyfikowane (Bourdieu, 2001, s. 81). *Pole* to pewnego rodzaju symboliczny przekaz, oznaczający przestrzeń pomiędzy *graczami, postaciami* sformowanymi wokół pewnego rodzaju aktywności. *Pole* skupia jednostki i grupy społeczne, które posiadają podobne dążenia i cele oraz rywalizują o pozycje w jej obrębie.

Gracze są wciągani do gry i przez grę, walczą, czasem zawzięcie, bo łączy ich wspólna zgoda na grę i na jej stawki, wspólne przekonania (*doxa*), niekwestionowane uznanie jej istotności. Gracze akceptują grę przez sam fakt brania w niej udziału, a nie na mocy *umowy*, że gra jest warta gry, że gra jest warta świeczki (Bourdieu, 2001, s. 81).

Co ważniejsze, w *polu* każdy ma z góry przypisaną rolę:

W kategoriach analitycznych *pole* można zdefiniować jako sieć albo konfigurację obiektywnych relacji między pozycjami. Pozycje zaś są zdefiniowane obiektywnie ze względu na swoje istnienie i ze względu na uwarunkowania, jakie narzucają osobom czy instytucjom je zajmującym, określając ich aktualną i potencjalną sytuację (*situs*) w strukturze dystrybucji różnych rodzajów władzy (czy kapitału). Posiadanie zaś owej władzy (czy kapitału) określa dostęp do specyficznych korzyści, o które toczy się walka na danym *polu* (Bourdieu, 1990, s. 78).

Pole warunkuje zewnętrzne zasady funkcjonowania społecznego. Co ważniejsze, pole jest obiektywne, co nie oznacza, że wszyscy wewnątrz pola będą zachowywać się i podejmować te same decyzje. Mimo, że *pole* jest obiektywne, to odnajdywanie się w nim nie. To, w jaki sposób zachowujemy się w *polu*, zależy od tego w jaki sposób postrzegamy rzeczywistość, definiujemy role w jakich się znaleźliśmy oraz możliwości dyspozycji do działania, zwanych przez Bourdeu habitusem. I to właśnie habitus *dyktuje*, jakie role w *polu*, odgrywa jednostka.

Habitus to zbieżne schematy myślenia, oceny, działania, percepcji. Jednostka działa świadomie jednak automatycznie, pod wpływem społecznych, historycznie wytworzonych uwarunkowań (Kłoskowska, 1990). Według Bourdieu (2006), jest on w zasadzie nieodwracalny i głównie kształtuje się podczas socjalizacji pierwotnej, w domu rodzinnym i w lokalnym środowisku pochodzenia. Habitus jest zasadą, która wytwarza i jednoczy zachowania i opinie, stanowiąc równocześnie ich zasadę wyjaśniającą. W każdym momencie biografii dąży on do odtwarzania systemu warunków obiektywnych, których jest wytworem (Bourdieu, 1990, s. 267).

Racjonalna kalkulacja – doświadczona przez podmiot, który racjonalnie kalkuluje – nie jest taka w sensie pełnym – ponieważ podmiot nie analizuje obiektywnych warunków, nie szacuje drobiazgowo zysków i strat, nie określa świadomie celu, by na tej podstawie dobrać sposób działania. Działa świadomie, ale niejako automatycznie, w świecie postrzeganym przez struktury habitusu,

który dzięki aplikacji historycznie wytworzonych struktur poznawczych określa *rzeczy-do-pomyślenia* i *rzeczy-nie-do-pomyślenia*, *rzeczy-do-zrobienia* i *rzeczy-których-się-nie-robi* (Mikiewicz, 2016, s. 158).

Ponieważ oba tory wychowania odbywają się równolegle, dziecko koduje to, co rodzice mówią, czego wymagają ale również to, w jaki sposób się zachowują i jak sami przestrzegają normy i zasady. W oparciu o wymienione elementy odbywa się socjalizacja w rodzinie, a od jej efektów zależy późniejsze funkcjonowanie jednostek w grupach społecznych do których będą przynależać i w ramach których funkcjonować jako osoby dorosłe (Przygoda, 2011, s. 117).

Pierwszą instytucjonalną grupą społeczną, do której trafia dziecko jest szkoła. I mimo, że rodzina jak czytamy wcześniej jest podstawową i pierwotną grupą społeczną, która bez wątplenia odciska w psychice i zachowaniu trwały ślad swojej obecności, to w pewnym momencie rozwoju, rodzina przestaje być dla dziecka wystarczająca (Szewczuk, 2014) a do tego jak podaje Piotr Mikiewicz, przejmuje rolę wychowawczą.

Szkoła jako element nowoczesnego systemu społecznego, który przejmuje od rodziny i otoczenia sąsiedzkiego zadania wychowawcze, tj. zadania przygotowania jednostki do zajęcia pozycji społecznych w życiu dorosłym (Mikiewicz, 2016, s. 86).

Szkoła, jej dostępność (a raczej konieczność pełnienia obowiązku szkolnego od szóstego do osiemnastego roku życia) i program edukacyjny, stanowią jeden z najważniejszych elementów przestrzeni społecznej, w której działa jednostka. Dziecko, które kończy sześć lat zobowiązane jest przystąpić do szkoły, jako instytucji, której głównym celem jest przekazanie wiedzy, kształtowanie kompetencji i przygotowanie do tworzenia dalszej biografii (Mikiewicz, 2008)

Szkoła jest bardzo ważnym miejscem dla dzieci i młodzieży. Uczniowie są w niej oceniani, osiągają spore doświadczenia w zakresie własnych możliwości intelektualnych i innych, doznają

sukcesów i niepowodzeń, a także poddawani są wpływom rówieśników i nauczycieli (Lewowicki, 1987, s. 17).

Trzeba również podkreślić, że szkoła to niejedynie obowiązek, czy miejsce, w którym młody człowiek zdobywa wiedzę teoretyczną. To również (a może przede wszystkim) miejsce do budowania tożsamości, osobowości i relacji interpersonalnych. Jak podaje Matyjas (2012, s. 197) przestrzeń szkoły jest specyficznym wytworem ludzkiej kultury i stanowi jednocześnie przestrzeń życiową człowieka. Jak podkreśla Maria Dudzikowa (2001), w systemie szkolnym nie chodzi jedynie o gromadzenie się i powstawanie grup społecznych. To miejsce, w którym zaczynają kiełkować idee, wartości życiowe. Jednostka rozwiązuje swoje pierwsze kryzysy i podejmuje decyzje bez udziału rodziców. Dlatego właśnie podstawą socjalizacji w szkole jest aktywna, sprawcza rola jednostki.

(...) szkoła to skomplikowany mechanizm odczuć i wrażeń, złożona rzeczywistość subiektywnych znaczeń, konstruowanych w codziennych interakcjach uczniów między sobą, uczniów z nauczycielami, nauczycieli w swoim gronie. Szkołę tworzą ludzie, którzy wnoszą do niej swoje sposoby widzenia świata zbudowane już wcześniej, poza szkołą w domu rodzinnym, w otoczeniu sąsiedzkim i rówieśniczym. Nie wolno zapominać o tym uwarunkowaniu funkcjonowania środowiska szkolnego (Mikiewicz, 2008, s. 88)

Zdając sobie sprawę, z roli jaką odgrywa szkoła – że to nie jedynie mury, ławki, powtarzalny codziennie schemat, a świat na początku obcych sobie osób, które wchodzą ze sobą w określone relacje i zaczynają wzajemnie przenikać swoje *ja* – musimy, patrząc na szkołę w, przyjąć perspektywę interakcjonistyczną.

Szkoła jest w tym ujęciu przestrzenią interakcji i definiowania sytuacji, dostosowywania działań i budowania tożsamości (Mikiewicz, 2008, s. 89).

Według Willarda Wallera definiowanie sytuacji w szkole jest jednym z najistotniejszych elementów koniecznych do zrozumienia tego czym jest szkoła.

Kiedy w pewnej konfiguracji elementów zdefiniujemy w określony sposób daną sytuację, mamy tendencje do ciągłego definiowania jej w ten sposób (Waller, 1965, s. 292).

Definiowanie sytuacji szkolnych, odbywa się według stałych elementów. Mimo tego, dochodzi do nieporozumień i konfliktów, gdyż definicje konstruuja różne grupy w różnicy kontekstach. Grupy pochodzące z różnych systemów rodzinnych czy warstw społecznych. Jednak mimo tych różnic, młody człowiek wrzucony jest do maszyny szkolnictwa i traktowany niczym tabula rasa. Każdy tak samo. Wówczas zadaniem szkoły jest

przystosowanie nieuspołecznionego młodego człowieka do życia w społeczeństwie (Mikiewicz, 2016, s. 89).

Takie spojrzenie na edukację i szkołę, daje szkole nieograniczone możliwości wpływania i kreowania dziecka. Daje jej władzę, nad selekcjonowaniem ucznia ze względu na *talent, możliwości, wiedzę*. W ten sposób uczniowie zaczynają ze sobą rywalizować, powstają grupy i podgrupy. Z kategorii *my*, powstają kategorie *my – oni, lepsi – gorsi*. Często powoduje to brak porozumienia między jednostkami i grupami.

Piotr Mikiewicz (2016, s. 91) w swojej książce *Socjologia edukacji*, rozdział *Po co jest szkoła? – selekcja i alokacja*, rozpoczyna od zacytowania fragmentu z filmu *Niezgodna*. Fragment ten odwołuje się do opisu świata społecznego, który wykreowany jest w filmie.

Świat w którym żyją bohaterowie poklasyfikowany jest na pięć funkcjonalnych frakcji: frakcja erudyków, frakcję altruistów, frakcję prawości, frakcję nieustraszonych oraz osób dysfrakcyjnych, czyli osoby nienależące do żadnej frakcji. Przynależenie do danej frakcji wiąże się z wyprowadzką z domu, zamieszkaniem ze swoją frakcją, noszenia specjalnego *dress code*, przejście nawyków, postaw, ideologii. Wybranie frakcji jest jednak dobrowolne. W momencie uzyskania pełnoletności, odbywa się test predyspozycji i na jego podstawie, można podczas uroczystej ceremonii wybrać nową frakcję lub pozostać ze swoją rodziną.

Mikiewicz, odwołując się do tego fragmentu, próbuje pokazać, iż mimo, że film to fikcja, a nasz system szkolny na pierwszy rzut oka wygląda zupełnie inaczej, to jednak nasz świat edukacji, jest właśnie taki. Młodzież staje przed wyborem jaką szkołę ponadpodstawową wybrać, na jaki kierunek studiów iść, a może zdecydować się na niekontynuowanie nauki po szkole ponadpodstawowej i skupienie się na pracy. Wyjechać, czy zostać z rodziną?

Każdego roku miliony młodych ludzi na całym świecie staje przed pytaniem, jaką szkołę średnią wybrać, na jakie studia się zdecydować, jaki zawód w przyszłości wykonywać. Miejsce zajmowane w porządku społecznej organizacji nie jest oczywiście wynikiem jednorazowej decyzji, ale efektem szeregu procesów dokonujących się podczas naszego życia. W dzisiejszym świecie wchodzenie w role zawodowe jest zorganizowane przez system edukacji. W trakcie nauki szkolnej podejmujemy decyzje, dokonujemy wyborów, jesteśmy oceniani i selekcjonowani – nie wszyscy mogą robić to, co by chcieli. System edukacji to wielka maszyna sortowania jednostek do różnych zawodów, z czym wiąże się poziom dochodów, prestiż i władza, jaką w przyszłości będą dysponować jednostki (Mikiewicz, 2016, s. 92)

Szkoła odgrywa tak ważną rolę w socjalizacji, ale i w procesie decyzyjnym, również z powodu, powstawania grup rówieśniczych, których wpływ jest nieodłącznym elementem dorastania.

Ważną instytucją socjalizacji jest grupa rówieśnicza. Grupa rówieśnicza, to grupa społeczna złożona z dzieci zbliżonych do siebie wiekiem, a więc z podobnymi problemami i spojrzeniem na rzeczywistość. Wiele osób największy wpływ socjalizacji przypisuje rodzinie – i to oczywiście zrozumiałe. Jednakże nawet tam gdzie nie istnieją formalne klasy wiekowe, dzieci spędzają dużą ilość czasu w towarzystwie innych dzieci (Giddens, 2021). Ponieważ coraz częściej zdarza się, że oboje rodziców pracuje, relacje rówieśnicze stają się jeszcze ważniejsze niż kiedyś i mają nieopisany wpływ na rozwój jednostki (Corsaro 1997; Harris, 2000).

Grupa dziecięca lub młodzieżowa to zbiór co najmniej trzech osób nawiązujących bezpośrednie kontakty, mających poczucie własnej odrębności jako grupy, których zachowanie się jest regulowane przez określone normy postępowania (Skarny 1976, s. 69).

Grupy rówieśnicze mogą występować jako grupy formalne lub nieformalne. Grupy formalne są tworzone przez członków instytucji społecznych takich jak szkoła czy klasa. Grupy nieformalne powstają spontanicznie, z potrzeby poznania się, wspólnych zainteresowań, a ich struktura organizacyjna nie jest usankcjonowana instytucjonalnie. Można do nich zaliczyć grupy zabawowe, sąsiedzkie, podwórkowe, osiedlowe, koleżeńskie powstające na terenie klasy szkolnej, paczki, bandy i inne (Papiór, 2002).

Na podstawie właściwości rozwojowych dzieci i młodzieży wyróżnia się trzy kategorie nieformalnych grup rówieśniczych (Kurnik 1997, s. 121): dziecięce grupy zabawowe, bandy; młodzieżowe grupy dewiacyjne (gangi); młodzieżowe paczki, kliki.

Grupy rówieśnicze zaspokajają różnorodne potrzeby ich członków, takie jak potrzeba uznania, bezpieczeństwa, akceptacji, przynależności do zespołu, nawiązywania kontaktów towarzyskich, wymiany poglądów i opinii; umożliwiają zdobywanie nowych doświadczeń społecznych, ucą współdziałania, podejmowania wspólnych decyzji w sprawach dotyczących grupy, ograniczają nastawienie egocentryczne (Papiór, 2002, s. 128).

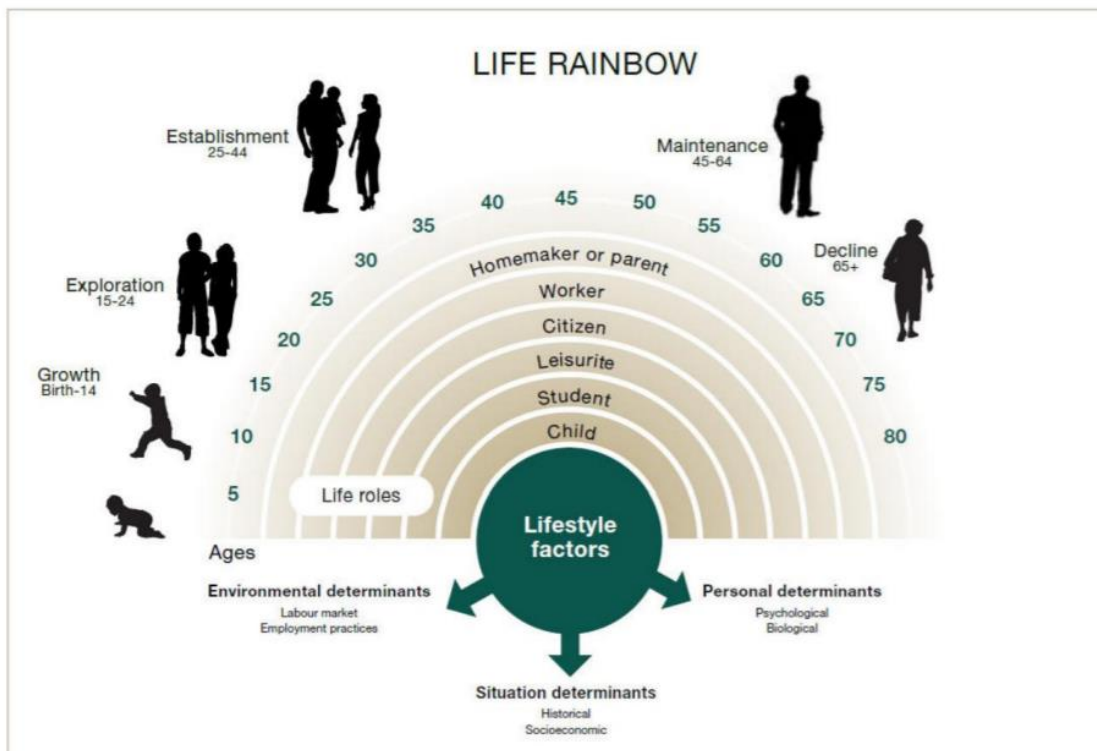
Przynależność do grupy rówieśniczej przynosi wiele korzyści w rozwoju jednostki. Uczy pozytywnej postawy współżycia społecznego, asertywności, wrażliwości, lojalności. I mimo, że może nieść ze sobą również negatywne konsekwencje, takie jak zbyt silne przywiązanie do grupy i zawierzeniem jej bez reszty (Kurnik 1997, s. 124), to brak uczestnictwa w grupie w okresie dorastania stwarza niekorzystną sytuację rozwojową, powoduje poczucie obniżonej wartości, które zakłóca nawiązywanie kontaktów społecznych (Papiór, 2002).

Rodzina, szkoła i grupy rówieśnicze, to trzy instytucje społeczne, potrzebne do prawidłowego rozwoju jednostki. Każda z nich odgrywa ważną rolę w socjalizacji pierwotnej a następnie wtórnej. Kształtuje młodego człowieka, wzmacnia lub osłabia jego cechy

charakteru, ma wpływ na osobowość, temperament i tożsamość. Wpływa również na proces decyzyjny i to w jaki sposób owe decyzje będziemy podejmować.

1.3 Cykl życia a fazy rozwoju wyborów zawodowych

Człowiek rozwija się przez całe życie, element rozwoju edukacyjnego i zawodowego, jest istotnym w zrozumieniu kształtowania się procesu decyzyjnego. Wpisuje się on bowiem w szeroką tradycję psychologii rozwoju człowieka (która na swoim początkowym etapie skupiała się na rozwoju dzieci), by następnie skierować poszukiwania w stronę indywidualnych dróg rozwoju w całym życiu człowieka, w tak zwanym ujęciu life-span (Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa, 1996). Jest tak, ponieważ kariera zawodowa jest bardzo mocno powiązana z cyklem życia, jego samorozwojem, ideologią, systemem wartości, aspiracjami. Traktowana jest także jako pewien wzorzec rozwoju zawodowego, w ramach którego dają się wyróżnić pewne etapy lub fazy, które tworzą pewną sekwencję wydarzeń (Kudanowska, Paszkowska-Rogacz, 2006). Jak twierdził Donald Super (1984, 1994) obraz samego siebie, zmienia się wraz z czasem i rozwija się w wyniku doświadczenia. Badając trzy etapy rozwoju kariery Ginzberga, Super poszedł o krok dalej i poszerzył swoją teorię o kolejne dwa etapy. Koncepcja ta zakłada, że rozwój kariery podąża wraz z rozwojem psychofizycznym i trwa całe życie. Model ten (Rys.1) nazywa się Tęczowym Modelem Kariery.



Rys.1. Tęczowy model kariery Super

źródło: Career Theory Model by Super, 2022

Tęczowy model Super, można opisać w następujący sposób:

Faza wzrostu
<p>Od urodzenia do 14 lat (stadium dzieciństwa)</p>
<p>Kluczowym elementem tej fazy jest identyfikacja z najważniejszymi figurami w systemie rodzinnym jak i szkolnym. W tej fazie dominują fantazje i role związane z przyszłością. Faza ta dzieli się na trzy podokresy:</p> <p>a) okres fantazji – od 4 do 10 roku życia – dziecko skupia się na swoich potrzebach, w wielu sytuacjach jest egocentryczne i egoistyczne. Ważnym elementem tego podokresu jest wchodzenie w różne role podczas zabaw z rówieśnikami.</p>

- b) okres zainteresowań – od 11 do 12 roku życia – w tym okresie dominują zainteresowania starszego już dziecka. Dziecko chętnie wykonuje czynności, które lubi i które sprawiają mu przyjemność. Jak również takie, które łączą go z grupą rówieśniczą.
- c) okres umiejętności – od 13 do 14 roku życia – zaczynają się pierwsze analizy i rozważania na temat własnych zdolności i umiejętności pod względem wymagań zawodowych. To okres w którym, adolescent musi podjąć decyzję, do jakiej szkoły ponadpodstawowej pójdzie i gdzie będzie kontynuował edukację.

Faza poszukiwań

Od 15 do 24 roku życia
(stadium dorastania)

W tej fazie obserwuje się praktyczne „wypróbowywanie” ról społecznych w jakich adolescent się znalazł. Zaczynają się pierwsze prace najpierw dorywcze lub jak w szkole zawodowej, związane z nauką. Ponieważ ta faza obejmuje duży skok rozwojowy, również została podzielona na trzy podokresy:

- a) okres wstępny – od 15 do 17 roku życia – charakteryzuje się dokonywaniem pierwszych poważniejszych decyzji. Decyzje te dotyczą wyboru grupy znajomych, co po szkole ponadpodstawowej ale i związanych z dyskusjami, fantazjami, pierwszymi związkami i próbą pracy.
- b) okres przejściowy – od 18 do 21 lat – wyobrażenia i cele, zostają zestawione z rzeczywistymi możliwościami kształtowanymi przez rynek pracy.
- c) okres prób – od 22 do 24 lat – podjęcie decyzji o stałej pracy „pracy na całe życie”. Zawodowo lub wciąż edukacyjnie na poziomie studiów wyższych.

Faza zajęcia pozycji
<p>Od 25 do 44 roku życia (stadium wczesnej dorosłości)</p>
<p>Po wyborze głównej dziedziny zawodowej (na podstawie ewentualnych prób i błędów), głównym celem jest znalezienie „swojego miejsca”.</p> <p>a) okres prób – od 25 do 30 roku życia – wybrany zawód może okazać się niesatysfakcjonujący i niespełniający naszych wcześniejszych oczekiwań. Jeśli pozwalają na to sytuacja ekonomiczna i rodzinna, dochodzi do zmiany decyzji i szukania innej „lepszej” pracy. W tej fazie, może również okazać się, że konieczne będzie dokończenie się w dziedzinie, która w dobie prób i błędów, została wytypowana jako ta „lepsza” i „właściwsza”.</p> <p>b) okres stabilizacji – od 31 do 44 roku życia – wyraźnie zarysowuje się wzór kariery. Zostają wzmocnione wszystkie działania mające na celu, dalsze realizowanie przyjętego schematu. Jeśli wybrany zawód jest tym, w którym się realizujemy dochodzi do największego zaangażowania, twórczości i rozwoju.</p>
Faza konsolidacji
<p>Od 45 do 64 roku życia (stadium dojrzałości)</p>
<p>Zawodowo następuje pełna stabilizacja. Można oddać się innym aktywnością, nie tylko związanym z pracą. Inaczej jednak to wygląda gdy praca nie przynosi satysfakcji lub jest źródłem mobbingu stresu, wypalenia.</p>

Faza schyłku
Od 65 roku życia (stadium starości)
Zmniejsza się wówczas lub zanika aktywność zawodowa ze względu na zmniejszające się możliwości fizyczne i psychiczne.
a) okres spowolnienia – od 65 do 70 roku życia – czasami jest to okres oficjalnego przejścia na emeryturę lub zmniejszenia tempa i czasu pracy.
b) okres emerytury – powyżej 71 roku życia – ustanie aktywności zawodowej. Zgoda na pełne odejście z zawodu jednym przychodzi łatwiej, a inni aż do śmierci nie zgadzają się na całkowitą rezygnację

Tabela 2. Tęczy model Super – fazy kariery

źródło: opracowanie własne, na podstawie Super, 1984, s. 192-234

Super twierdzi, również że preferencje i kompetencje zawodowe, a także indywidualne sytuacje życiowe zmieniają się wraz z upływem czasu i doświadczeniem. Dlatego opisał zadania rozwojowe na różnych etapach kariery.

Spadek			
W okresie dojrzewania	We wczesnej dorosłości	W średniej dorosłości	W późniejszej dorosłości
Poświęcenie mniej czasu hobby	Ograniczenie uczestnictwa w sporcie	Koncentrowanie się na podstawach	Zmniejszenie godzin pracy
Utrzymanie			
W okresie dojrzewania	We wczesnej dorosłości	W średniej dorosłości	W późniejszej dorosłości

Weryfikacja aktualnego wyboru zawodu	Zapewnienie bezpiecznego stanowiska pracy	Trzymanie się blisko konkurencji	Utrzymanie tego co bezpieczne
Utwierdzenie			
W okresie dojrzewania	We wczesnej dorosłości	W średniej dorosłości	W późniejszej dorosłości
Szukanie możliwości rozwoju	Znalezienie odpowiedniej pracy, spełniającej oczekiwania	Identyfikowanie nowych zadań do pracy	Szykowanie się do emerytury
Rozwój			
W okresie dojrzewania	We wczesnej dorosłości	W średniej dorosłości	W późniejszej dorosłości
Rozwijanie i wzmacnianie realistycznej koncepcji siebie	Nauka relacji interpersonalnych	Akceptacja własnych ograniczeń	Rozwijanie i docenianie ról pozazawodowych

Tabela 3. Zadania rozwojowe na różnych etapach kariery

źródło: opracowanie własne, na podstawie Super, 1984, s. 192-234

Super (1980) w swoim zapisie graficznym przedstawił jak w różnych rolach dziecka, ucznia, wypoczywającego, pracownika, małżonka, domownika, rozwijamy się i kształtujemy, a wraz z tym rozwijają się nasze potrzeby, spojrzenie na siebie i nasz potencjał zawodowy.

Jak opisałam we wcześniejszym podrozdziale, na tym etapie zachodzi intensywny rozwój tożsamości osobistej, obejmującej takie domeny, jak: wartości i przekonania, relacje z ludźmi

i cele na przyszłość (Luyckx, Schwartz, Goossens, Beyers i Missotten, 2011). W tym okresie życia pojawia się także konieczność podejmowania decyzji co do kolejnych etapów edukacji (przejście ze szkoły podstawowej do gimnazjum, z gimnazjum do szkoły ponadgimnazjalnej, ze szkoły ponadgimnazjalnej do szkoły wyższej lub policealnej, zakończenie edukacji)⁵, a pod koniec okresu dorastania – także wejścia na rynek pracy. Można przypuszczać, że niezależnie od rodzaju szkoły ponadgimnazjalnej, do której uczęszcza osoba dorastająca, kwestia wejścia w rolę zawodową staje się przedmiotem jednej z istotniejszych decyzji życiowych podejmowanych w tym czasie (Brzezińska, Rękosiewicz, 2016). Obok innych wyborów dotyczących życia osobistego, jest ona podporządkowana najważniejszemu zadaniu rozwojowemu adolescencji – budowaniu tożsamości osobistej (Luyckx i in., 2011).

Uczniowie różnych typów szkół ponadgimnazjalnych w naszym kraju różnią się od siebie natężeniem poszczególnych wymiarów rozwoju tożsamości. Może to oznaczać, że proces formowania tożsamości przebiega odmiennie i zależy od typu szkoły, do której uczęszcza uczeń (Brzezińska, Czub i Piotrowski, 2014). Badania przeprowadzone przez Annę Brzezińską i jej zespół ujawniły, że uczniowie szkół zawodowych – zwłaszcza zasadniczych – w porównaniu do uczniów liceów, odznaczają się silniejszymi zobowiązaniami tożsamościowymi i silniejszą identyfikacją z nimi oraz niższą eksploracją wszerz, w głąb i eksploracją ruminacyjną (Brzezińska i in., 2014; Brzezińska, Czub, Kaczan, Piotrowski i Rękosiewicz, 2013; Dominiak, Małys i Niemier, 2016; Kaczan, Brzezińska i Wojciechowska, 2013; Piotrowski, 2013). Sugeruje to, że uczniowie szkół zawodowych – zasadniczych i techników – mają silniej uformowaną tożsamość, podczas gdy wśród licealistów obserwuje się duże zaangażowanie w proces poszukiwania własnej tożsamości, ale także obawy i lęki związane z doświadczanym kryzysem tożsamości, a co za tym idzie dużo większy problem i dylematy decyzyjne, oraz większą presję ze strony środowiska. Omawiane badanie zmierzało do udzielenia odpowiedzi na pytanie: Jak te różnice między uczniami szkół zawodowych i technikum a licealistami są związane z decyzjami dotyczącymi planowania własnej przyszłości? Na podstawie wyników można podejrzewać, że podejmowanie pracy zawodowej w okresie nauki nie jest silnie związane z tożsamością uczniów szkół ponadgimnazjalnych (Piotrowski, 2015).

⁵ Obecnie etapy edukacji wyglądają inaczej (szkoła podstawowa, ponadpodstawowa i policealna/pomaturalna/wyższa). Badania jakie przeprowadzałam, miały miejsce w okresie funkcjonowania gimnazjów. Dlatego w pracy, znajdzie się wiele odwołań, do tamtejszego systemu edukacji.

Wojewódzki Urząd Pracy w Szczecinie (2017, źródło: <https://www.wup.pl/pl/dla-instytucji/zachodniopomorskie-observatorium-ryнку-pracy/aktualności/raport-uwarunkowania-decyzji-zawodowych-i-edukacyjnych-oraz-postawy-wobec-r/>), wykonał z kolei badania na temat *Uwarunkowania decyzji zawodowych i edukacyjnych oraz postawy wobec rynku pracy uczniów szkół zawodowych w województwie zachodniopomorskim*. Wstępne wyniki badań wykazały, że wśród młodzieży możemy wyróżnić co najmniej dwie płaszczyzny wyborów. Pierwsza dotyczy wyboru szkoły, z kolei druga wyboru zawodu. Do każdego z wymienionych aspektów decyzyjnych można przyporządkować co najmniej cztery szczegółowe kryteria wyboru:

Wybór szkoły:

- a. Kryterium dostępności: bliskość przestrzenna wybranej szkoły posiadanie przez wybraną placówkę internatu lub bursy.
- b. Kryterium perspektywy rozwoju zawodowego: wybrana szkoła stwarza możliwość nauki w preferowanym zawodzie; posiadanie przez wybraną placówkę szkolnych stanowisk praktycznej nauki zawodu; wybrana placówka ma zawarte umowy partnerskie umożliwiające odbycie atrakcyjnych z punktu widzenia ucznia praktyk.
- c. Kryterium bezpieczeństwa i podtrzymywania więzi społecznych: do wybranej szkoły uczęszczali lub uczęszczają członkowie rodziny, przyjaciele lub znajomi.
- d. Kryterium opinii (w tym zwłaszcza opinii „znaczących innych”): sugestie, przekazy zachęcające do wyboru danej szkoły ze strony członków rodziny, przyjaciół, znajomych, nauczycieli lub doradców zawodowych.

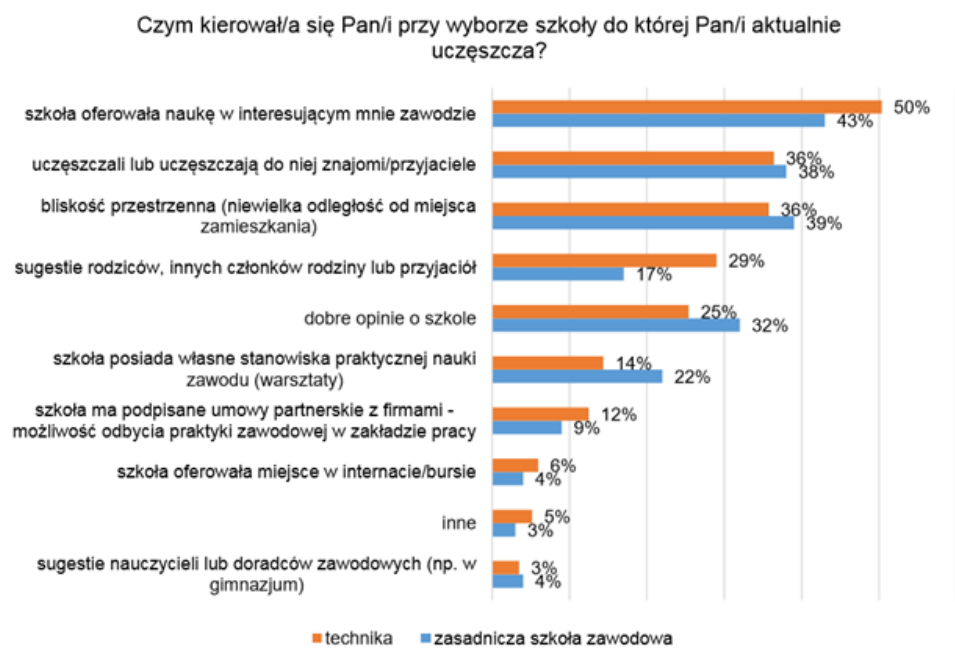
Wybór zawodu:

- a. Kryterium perspektywy ułatwionego uczestnictwa w rynku pracy: wybrany zawód umożliwia łatwe znalezienie pracy.
- b. Kryterium opinii (w tym zwłaszcza opinii „znaczących innych”): sugestie, przekazy zachęcające do wyboru danego zawodu ze strony członków rodziny, przyjaciół, znajomych, nauczycieli, doradców zawodowych.
- c. Kryterium ekonomiczne: zdobycie zawodu stwarza możliwości związane z uzyskiwaniem satysfakcjonujących zarobków.

d. Kryterium samorealizacji: zdobycie wybranego zawodu przyczyni się do podniesienia kwalifikacji, wybrany zawód przyczyni się do osiągnięcia satysfakcjonującej pozycji społecznej, wybrany zawód jest rozwinięciem zainteresowań ucznia.

Na podstawie uzyskanych wyników, można stwierdzić, że najczęściej wskazywanymi okolicznościami, które skłaniały uczniów ponadgimnazjalnych szkół zawodowych do wyboru szkoły była możliwość nauki w wybranym zawodzie (kryterium perspektywy rozwoju zawodowego), uczęszczanie do szkoły znajomych lub przyjaciół (kryterium bezpieczeństwa i podtrzymywania więzi społecznych) oraz bliskość przestrzenna szkoły (kryterium dostępności).

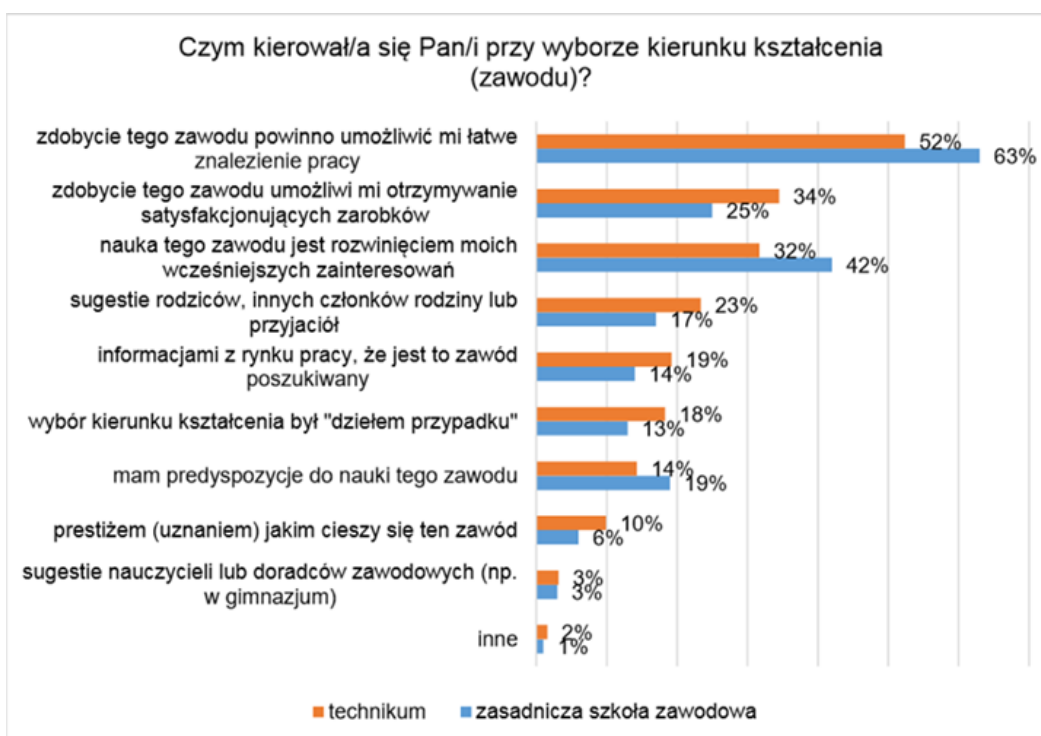
Zaobserwowano także pewne różnice w rozkładach odpowiedzi między uczniami zasadniczych szkół zawodowych, a uczniami techników. Przede wszystkim uczniowie techników zdecydowanie częściej (29%), wskazywali na wpływ osób najbliższych na podejmowane przez nich decyzje dotyczące wyboru szkoły. Z kolei uczniowie zasadniczych szkół zawodowych częściej deklarowali sugerowanie się przy wyborze szkoły posiadaniem przez nią własnych stanowisk praktycznej nauki zawodu.



Wykres 1. Wybór szkoły uczniów w Szczecinie

Źródło: WUP w Szczecinie

W przypadku dokonywanych przez uczniów badanych zachodniopomorskich szkół wyborów zawodowych, dominowało wyraźnie jedno z kryteriów: perspektywa ułatwionego uczestnictwa w rynku pracy. Warto zwrócić uwagę, że bardzo wysoką pozycję wśród kryteriów deklarowanych przez uczniów zasadniczych szkół zawodowych zajęło jedno z kryteriów samorealizacji – rozwijanie zainteresowań poprzez uczenie się danego zawodu (42% wskazań). Kryterium to było przez uczniów zasadniczych szkół zawodowych wskazywane znacznie częściej, niż ekonomiczne. Dla uczniów techników, zaobserwowana różnica w odsetku wskazań wymienionych kryteriów wynosi tylko 2%, natomiast dla uczniów zasadniczych szkół zawodowych aż 17%.



Wykres 2. Wybór kierunku kształcenia uczniów w Szczecinie

źródło: WUP w Szczecinie

Celem tego rozdziału było przedstawienie jak młody człowiek społecznie, psychologicznie, rozwojowo, emocjonalnie rozwija się od etapu dziecka po etap adolescencji. Wiedza tak ma na celu lepiej zrozumieć, dlaczego podejmowanie decyzji w tak młodym wieku jest tak trudne i obarczone ryzykiem. Chciałam również pokazać jak na poszczególnych fazach rozwoju,

kształtuje się ścieżka edukacyjna i zawodowa. Niestety wśród badań i źródeł przeprowadzonych na temat decyzji edukacyjnych i elementów rozwojowych, nie znalazłam zbyt wiele danych. Jest to obszar badany, który wciąż się rozwija. Znając jednak cały rozwój od narodzin po dorosłość. Wiedząc jak na każdym etapie postrzegamy siebie oraz naszą pracę zawodową, łatwiej nam będzie, przyjrzeć się całemu procesowi decyzyjnemu. Odpowiedzieć sobie na pytanie, dlaczego podejmujemy właśnie takie decyzje, kim jest decydent i co najważniejsze, poznamy narracje respondentów, którzy sami opowiadają o swoim procesie decyzyjnym na przestrzeni lat.

Rozdział 2. Podejmowanie decyzji – interdyscyplinarna analiza zagadnienia na podstawie literatury

Jak opisałam w rozdziale pierwszym, rozwój biologiczny, psychologiczny i socjologiczny, wiąże się z procesem decyzyjnym i żeby zrozumieć, jak kształtują się decyzje edukacyjne i zawodowe adolescenta, musimy rozumieć jakie fazy i etapy przechodzi i jak owe zmiany, wpływają na kształtowanie się decyzji. Żeby móc dokonać analizy czynników wpływających na dokonywanie wyborów, należy przyrzeć się interdyscyplinarnej analizie tego zagadnienia. W tym rozdziale, będę chciała przeanalizować i zdefiniować czym jest proces decyzyjny, według różnych dyscyplin naukowych, z jakich elementów się składa, wyodrębnić różne kategorie decyzji, których człowiek doświadcza oraz przedstawić różne modele i strategie decyzyjne.

2.1 Neuronaukowe uwarunkowania podejmowania decyzji

Pojęcie procesu decyzyjnego, jest badane przez wiele nauk – socjologię, psychologię, ekonomię ale również neurologikę. Neurologika, jest nauką stosunkowo nową i jawi się jako logiczna teoria ludzkiego umysłu i technologia umysłu (Koralewski, 2009). Omawiając interdyscyplinarne rozumienie podejmowania decyzji, konieczne jest rozpoczęcie tych rozważań teoretycznych, właśnie od spojrzenia na ten proces przez pryzmat neuronauk.

Decyzje rodzą się w mózgu (Majewska-Bielecka, Nowak-Lewandowska, 2019, s. 174). W procesie podejmowania decyzji bierze udział wiele procesów niższego rzędu związanego z funkcjonowaniem wielu obszarów mózgu (Rushworth, Walton, Watanabe, Sakagami 2007). Główną rolę odgrywa jednak kora przedczołowa (Krawczyk, 2002). W badaniach neuropsychologicznych i neuroobrazowych wykazano, że możliwe jest wyodrębnienie poszczególnych obszarów kory przedczołowej ze względu na ich funkcjonalne znaczenie dla podejmowania decyzji (Jaracz, Borkowska, 2010, s. 69). Do tych obszarów zalicza się korę okołoczołową (OFC, orbitofrontal cortex) (Krawczyk, 2002), grzbietowo-boczną korę przedczołową (DLPFC, dorsolateral prefrontal cortex) (Lee, Seo, 2007) oraz przednią korę zakrętu obręczy (ACC, anterior cingulate cortex) (Rushworth, Behrens, 2008).

Korelacja między korą okołoczołową, a podejmowaniem decyzji, została przebadana po raz pierwszy przez obserwację funkcjonowania pacjentów z uszkodzeniem tego obszaru

mózgu. Przypadek E.V.R. stał się bazą wiedzy na temat znaczenia OFC, w procesie podejmowania decyzji, a został on opisany przez Eslinger i Damasio (1985, 35: 1731–1741).

Pacjent E.V.R. był księgowym, u którego w następstwie uszkodzenia OFC, wystąpiły trudności w podejmowaniu decyzji w codziennych sytuacjach oraz adaptacji do otoczenia, pomimo zachowanego wysokiego poziomu wiedzy deklaratywnej i umiejętności rozwiązywania problemów. Do obserwacji sposobu podejmowania decyzji u większych grup pacjentów, opracowano test Iowa Gambling Task, będący symulacją codziennych decyzji finansowych. W badaniach wykazano, że pacjenci z uszkodzeniem OFC wykonują zadanie, przywiązując wagę przede wszystkim do wysokich natychmiastowych zysków, związanych z wysokimi kosztami i nie są w stanie przyjąć długoterminowej perspektywy w rozwiązywaniu testu (Jaracz, Borkowska, 2010, s. 69).

Na podstawie badań opracowano hipotezę *markera somatycznego* (Bechara, Tranel, Damasio, 2010), która zakłada, że kora okołoczołowa, dzięki swoim połączeniom z jądrem migdałowatym i hipokampem, odpowiada za wytworzenie reakcji emocjonalnej⁶, związanej z opcjami, pomiędzy którymi decydent dokonuje wyboru (Damasio, 1999).

Ważną dla procesu podejmowania decyzji funkcją OFC jest adaptacja do dynamicznie zmieniających się właściwości środowiska, poprzez monitorowanie skutków podejmowanych decyzji przez dłuższy czas i wygaszanie reakcji na bodźce, które utraciły wartość nagradzającą (Jaracz, Borkowska, 2010; Krawczyk, 2002).

Jak omawiam w dalszej części dysertacji, proces decyzyjny przebiega w sposób bardzo dynamiczny, zawiera wiele alternatyw a do tego ma miejsce w zmieniającym się środowisku. Dlatego właśnie dla decydenta, kluczowa jest umiejętność wytworzenia umysłowej reprezentacji jego stanu i intelektualna adaptacja do generowanej przez nie niepewności (Gigerenzer, 2007). Za tę funkcję odpowiada grzbietowo-boczna kora przedczołowa.

⁶ Znaczenie emocji na proces podejmowania decyzji, zostało opisane w podrozdziale 2.4.

Do funkcji DLPFC, istotnych dla podejmowania decyzji, zalicza się wytworzenie intelektualnej reprezentacji sytuacji i problemu decyzyjnego oraz wykorzystanie tych informacji do poznawczej kontroli podejmowanych decyzji (Krawczyk, 2002; 26: 631–664).

DLPFC dzięki temu, że odpowiada również za procesy pamięci operacyjnej (Goldman-Rakic, 1996), umożliwia decydentowi utrzymanie *on-line*, czyli informacji afektywnej, istotnej dla dokonania oceny opcji (Krawczyk, 2002).

Z oceną opcji wiąże się duże ryzyko i niepewność co do tego, jaką opcję powinniśmy wybrać i jakie konsekwencje przyniesie. Ta niepewność wynika głównie z faktu, że mamy ograniczony dostęp do wiedzy dotyczącej wartości i konsekwencji wyboru poszczególnych opcji. I to właśnie kora zakrętu obręczy odgrywa główną rolę w podejmowaniu decyzji w warunkach niepewności (Jaracz, Borkowska. 2010).

Badania mózgu nie tylko dały odpowiedź, w jaki sposób nasza biologia wpływa na kształtowanie się naszych decyzji, ale również przeddefiniowały wizerunek człowieka racjonalnego. Dzięki neuronauce racjonalny *homo oeconomicus* ustępuje dziś miejsca *homo neurobiologicusowi*⁷ (Majewska-Bielecka, Nowak-Lewandowska, 2019)

<i>Homo oeconomicus</i>	<i>Homo neuropsychologicus</i>
Uniwersalny, jednorodny mechanizm podejmowania decyzji	Wyspecjalizowane moduły; Interakcja różnych systemów neuronalnych
Maksymalizowanie użyteczności	Dążenie do homeostazy
Optymalne działanie w arbitralnym otoczeniu	Efektywne działanie w specyficznych otoczeniach (podatność na błędy w innych otoczeniach)
Analityczne przetwarzanie informacji	Dostosowanie się do wzorca, tworzenie wyobrażeń umysłowych (w niektórych warunkach myślenie analityczne)
Ogólne preferencje niezależne od kontekstu	Preferencje i zachowanie zależne od kontekstu
Ciągłość preferencji	Nieciągłość preferencji
Pierwotna rola procesów poznawczych	Bardzo ważna rola procesów emocjonalnych
Dążenie do przyjemności jako główna motywacja działania	Motywacja niehedonistyczna; Unikanie zagrożeń ważniejsze niż dążenie do przyjemności
Stalność preferencji	Plastyczność preferencji
Nieograniczone dysponowanie informacjami	Ograniczenia w przetwarzaniu informacji

Tabela 4. Porównanie *homo oeconomicus* a *homo neurobiologicusowi*

⁷ *homo oeconomicus* – człowiek racjonalny, ekonomiczny.

homo neurobiologicusowi – człowiek neurobiologiczny

Źródło: Majewska-Bielecka, Nowak-Lewandowska, 2019, na podstawie: Psychologia umysłu, (red.) Z. Piskorz, T. Zaleśkiewicz, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003, s. 199.

Ludzki mózg został zaprogramowany w taki sposób, aby pomóc, a wręcz pokierować człowieka w kierunku decyzji, które zwiększają jego szansę na przeżycie i unikanie działań, które mogłyby mu zaszkodzić. Zachodzące głęboko w mózgu procesy, sprawiają, że człowiek staje się nastawiony na to co przynosi mu nagrodę a unika rzeczy ryzykownych. Same procesy neurobiologiczne to jednak za mało, żeby podjąć decyzję. Proces ten składa się bowiem z wielu elementów, które przedstawię i opiszę poniżej.

2.2 Podstawowe elementy procesu decyzyjnego

Decyzją nazywamy wybór jednej spośród co najmniej dwóch możliwości (Falkowski, Maruszewski, Nęcka, 2011). Proces decyzyjny towarzyszy nam codziennie i zaczyna się od tak prostych decyzji jak wybór napoju do śniadania: kawa czy herbata? Żaden człowiek nie jest w stanie uniknąć podejmowania decyzji chociażby takich jak: sukienka czy spodnie, nastawić budzik na piątą czy piątą trzydzieści. Każda z podjętych decyzji (nawet tych na pozór błahych) niesie ze sobą konsekwencje. Niektóre niezauważalne, inne istotnie odcisną się na naszym życiu. Podejmowanie decyzji to również rodzaj postaw, codziennego opowiadania się po jednej ze stron, to szereg faktów do przeanalizowania i wybrania opcji, które według nas są najlepsze.

Pojęcie decyzja, wywodzi się od łacińskiego słowa *decisio*. Słowo to oznacza mniej lub więcej uchwałę lub rozstrzygnięcie. Pojęcie to może również oznaczać *świadomy, nielosowy wybór jednego z wielu (co najmniej dwóch) możliwych sposobów działania* (Bolesta-Kukułka, 2000, s. 110, por. również: Ściborek, 2003, s. 162; Griffin, 2006, s. 282; Targalski, 1986, s. 194). Idąc znów za Słownikiem Języka Polskiego, decyzja oznacza *postanowienie będące wynikiem dokonania wyboru* (Słownik Języka Polskiego. Pozyskano z: <https://sjp.pwn.pl/szukaj/decyzja.html>).

Alfred Czermiński i Mirosław Czapiewski (1995, s.130) decyzje definiują jako wybór jednego działania z pewnej puli możliwych działań w danym momencie bądź też świadome powstrzymanie się od tego wyboru. Agata Holska (2016) z kolei, uważa, że decyzja to proces, akt i żeby w ogóle móc mówić o procesie decyzyjnym, najpierw musi pojawić się sytuacja

problemowa. Dlatego właśnie decyzję nazywa *aktem dokonania wyboru*. Każda decyzja niesie ze sobą zestaw alternatyw, różne opcje, które musimy wyselekcjonować z ich puli. Decydent podejmuje logiczne rozważania myślowe i na ich podstawie ocenia, który wybór jest najkorzystniejszym wariantem (Holska, 2016).

Kiedy już przyjmujemy jakiś sposób myślenia o sytuacji, która wymaga od nas działania, zwykle stajemy przed problemem decyzyjnym, tj. przed problemem wyboru odpowiedniego działania. W sytuacjach tego rodzaju mamy przed sobą jakieś alternatywne wyjścia i na jedno z nich powinniśmy się zdecydować. Zwykle nie jest to łatwe, gdyż wyjście lepsze od innych pod jednym względem bywa gorsze pod innymi względami (Tyszka, 2010).

Problem decyzji zawiera w sobie cztery istotne elementy: decydenta, alternatywy wyboru, cechy alternatyw oraz strategie decyzyjne. Pojęcie decydenta, jest istotne w tej pracy dlatego omówię go w osobnym podrozdziale, natomiast pozostałe trzy elementy, zostaną pokrótce scharakteryzowane i opisane w tym podrozdziale i przybliżą nam czym jest proces decyzyjny.

Zanim jednak omówimy elementy procesu decyzyjnego, wróćmy jeszcze do pojęcia decyzji.

Mamy dwa sposoby podejmowania decyzji: racjonalny oraz intuicyjny. Racjonalny sposób podejmowania decyzji precyzyjnie określa cele i alternatywne warianty działania (Malewska, 2013). Decyzja wynika z logicznego i uporządkowanego działania, obejmującego wszystkie procesy myślowe od momentu rozpoznania problemu, aż po jego sfinalizowanie. Racjonalny sposób zakłada, że i decydent właśnie taki jest – doskonały. Dysponuje on pełną wiedzą o dostępnych możliwościach, ich użyteczności i prawdopodobieństwie zaistnienia określonych skutków swej decyzji (Falkowski, Maruszewski, Nęcka, 2011). Intuicyjny model z kolei pozwala na pozyskiwanie w odpowiednim momencie posiadanej już wiedzy i doświadczenia. (E. Kowalczyk, G. Roszyk-Kowalska 2016, str. 55)

Herbert Simon (1956,1982), nie do końca jednak wierzył, że człowiek jest w stanie podjąć całkowicie racjonalną decyzję. Wątpliwości dotyczące klasycznej teorii decyzji i modelu kompensacyjnego skłoniły psychologów do rewizji poglądów na temat tego, w jaki sposób należy opisywać i wyjaśniać rzeczywiste czynności decyzyjne podejmowane przez ludzi w realnych sytuacjach życiowych (J. Strelau, D. Doliński 2011, str. 458) Właśnie największą rolę w rewizji tych poglądów odegrała koncepcja Simona, która dotyczy ograniczonej racjonalności (*bounded rationality*).

Według Simona, ludzie dysponują ograniczonymi zasobami podczas podejmowania ważnych decyzji. Brakuje im czasu, wiedzy i możliwości operacyjnych własnego umysłu, decydent musi działać w warunkach suboptymalnych. Nie znaczy to, że podejmuje decyzje nieracjonalne, choć tak również może się zdarzyć. Ich racjonalność jest jednak istotnie ograniczona poprzez niewystarczającą ilość niezbędnych zasobów (J. Strelau, D. Doliński 2011, str. 486).

Bez względu jednak na to, czy decyzja zostanie podjęta racjonalnie czy intuicyjnie, musi ona przejść przez etapy podejmowania decyzji. W literaturze etapy podejmowania decyzji są różnie przedstawione od podstawowych po bardziej rozbudowane i z większym stopniem szczegółowości. Targalski (1986), proces podejmowania decyzji prezentuje w następujący sposób:



Wykres 3. Proces podejmowania decyzji według Targalskiego

źródło: Targalski, 1986, s. 204

Na podstawie koncepcji Targalski (1986) ten proces można podzielić na trzy fazy:

<p>Faza przeddecyzyjna (rozpoznawanie problemów)</p>	<p>W tej fazie decydent definiuje problem i zbiera informacje (z otoczenia jak i z własnych doświadczeń, czyli z pamięci semantycznej i epizodycznej) niezbędne do podjęcia owej decyzji. Stara się w pełni zidentyfikować i zdiagnozować oraz określić możliwe skutki i rozwiązania problemu. Definiowanie problemu sprowadza się do określenia rozbieżności między stanem obecnym a stanem docelowym. Decydent również na tym etapie określa dopuszczalny dla siebie poziom ryzyka.</p>
<p>Właściwy proces decyzyjny (projektowanie decyzji)</p>	<p>Druga faza podejmowania decyzji polega na wyborze jednej możliwości spośród tych, które wcześniej zdefiniowano jako dostępne. Decydent określa kryteria i mierniki decyzyjne, na podstawie których zostaną opracowane warianty decyzyjne. Kryteria te powinny być zrozumiałe i jasno zdefiniowane, łatwe do wygenerowania, zobiektywizowane, a także pozwalać oszacować ewentualne korzyści uzyskane dzięki dokonaniu wyboru. Na tym etapie tworzą się także alternatywne rozwiązania dla analizowanego problemu oraz przeprowadzana jest intensywna „dyskusja”.</p> <p>Na tym etapie kluczową rolę odgrywają procesy poznawcze, ze względu na ich znaczenie w ocenie ważności informacji (choćby przywołanie pamięci trwałej, sprawne myślenie i rozumienie). Trzeba również pamiętać, że procesy poznawcze same ulegają wpływom, na przykład emocji. Dlatego właśnie ocena ważności informacji, zdobyta podczas tej fazy jest subiektywna i narażona na różnego rodzaju zakłócenia.</p>
<p>Faza postdecyzyjna (Wybór ostatecznej decyzji)</p>	<p>Typowym zjawiskiem rodzącym się na tym etapie są wątpliwości, czy dokonany wybór był najlepszy z</p>

	<p>możliwych. Decydent, aby wzmocnić swoją decyzję, podwyższa atrakcyjność wybranej możliwości a deprecjonuje wartość odrzuconych wariantów. Redukcja powstałego dysonansu może przyjmować różnorodne formy. Od logicznej oceny korelacji decyzji, jeszcze raz przeanalizowania wszystkich możliwych wariantów, poprzez przygotowanie harmonogramów działań oraz planu realizacji poszczególnych zadań, jak również szukanie przykładów osób, które w analogicznej sytuacji dokonały wyboru takiego samego wyboru lub gorszego, a w każdym razie nie lepszego. Może również pojawić się żal postdecyzyjny, jego intensywność jest tym wyższa im ważniejsza i trudniejsza była decyzja, a jej skutki bardziej negatywne.</p>
--	---

Tabela 5. Proces podejmowania decyzji – podział na fazy

źródło: opracowanie własne na podstawie Markowski, 2012, s. 27 ; Strelau, Doliński, 2011, s. 480-481; Ziuziański Furmankiewicz 2015, s. 315

W życiu możemy spotkać się z różnymi rodzajami decyzji, w zależności od rodzaju problemu, po jego złożoność jak i rodzaj konsekwencji. Stajemy przed dylematem i rozważaniami między tym co jest, co powinno być lub co mogłoby być, a tym co się naprawdę wydarzy. Podejście do rozwiązywania problemu powinno mieć charakter indywidualny, bowiem każdy człowiek jest inny, posiada inny cel ale i inne zasoby. Każda decyzja jest inna i wymaga zaangażowania innych środków, technik oraz działań zmierzających do trafnego wybrania tego co dla nas najlepsze (Wójcik 2009, s. 10–12). Jak jednak twierdzą Rohrbaugh i Shanteau (1999) na ważność zebranych informacji – a co za tym idzie podejmowanych decyzji – głównie wpływają procesy poznawcze jednostki, jej doświadczenie i kontekst.

Kontekst – wpływ ze strony czynników zewnętrznych:

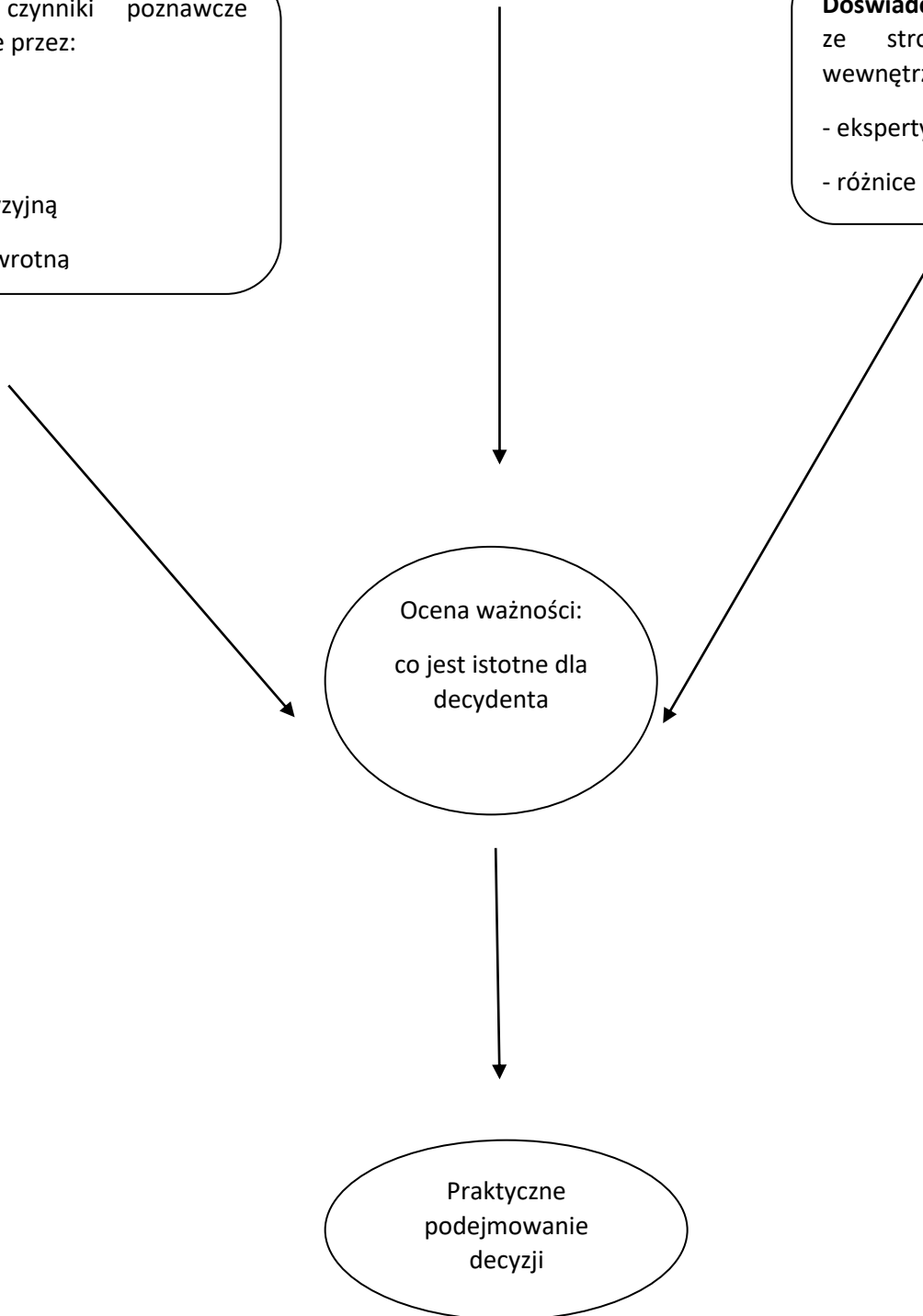
- kontekst problemu
- kontekst ogólny

Procesy – czynniki poznawcze modyfikowane przez:

- ocenę ryzyka
- emocje
- politykę decyzyjną
- informacje zwrotne

Doświadczenie – wpływ ze strony czynników wewnętrznych:

- ekspertywność
- różnice indywidualne



Wykres 4. Proces podejmowania decyzji – główne czynniki wpływające

źródło: Strelau, Doliński, 2011 na podstawie Rohrbaugh i Shanteau, 1999

Proces podejmowania decyzji nie byłby tak skomplikowany, gdyby nie tyle alternatyw niosących tak wiele, często nieodgadnionych konsekwencji tych pożądaných jak i niechcianých.

2.2.1 Alternatywy wyboru

Proces formułowania alternatyw wyboru, na równi z określeniem perspektywy w podejściu do sytuacji decyzyjnej, ma istotne znaczenie w tworzeniu sytuacji decyzyjnej. Kiedy zastanawiamy się nad daną sytuacją, zazwyczaj różne alternatywy przychodzą nam na myśl automatycznie. Z badań wynika, że bardzo dużo alternatyw pozostaje poza świadomością decydenta. Nawet jeśli niektóre z nich są dostępne dla człowieka i znajdują się w polu jego świadomości, mogą zostać odrzucone, ponieważ decydent uzna je za nieodpowiednie, nieosiągalne i nie są w ogóle brane pod uwagę lub zaczynamy je rozważać, dopiero gdy inne alternatywy zawodzą. (Tyszka, 2010).

Ralph Keeney (1996) przekonuje, że najlepszym podejściem do wydobywania (z własnej głowy) alternatyw wyboru jest wnikliwe nazwanie swojego celu, a raczej celów, jakie w danej okoliczności postawiliśmy na pierwszym miejscu. Myślenie o tym, jak zrealizować określone cele, automatycznie sprzyja tworzeniu alternatyw wyboru. Keeney sugeruje przy tym, żeby oddzielnie koncentrować się na poszczególnych celach.

Generowanie alternatyw stymulować może także myślenie o środkach pozwalających osiągnąć dany cel. Na przykład, jeżeli myślimy o środkach przydatnych do realizacji celu maksymalizacja zysku ze sprzedaży produktu, z pewnością przyjdą nam do głowy takie metody jak: wielkość sprzedaży, cena produktu, koszt wytworzenia produktu, koszt sprzedaży. Każdy zaś z tych środków może podpowiadać odpowiednie alternatywy (Tyszka, 2010, s. 51).

Posiadanie celu to jednak nie wszystko. Cytując za Simonem:

W praktyce decydenci niejednokrotnie zmuszeni są podejmować decyzje, mając tylko fragmentaryczną wiedzę o dostępnych alternatywach i ich możliwych konsekwencjach (Simon, 1957, s. 56).

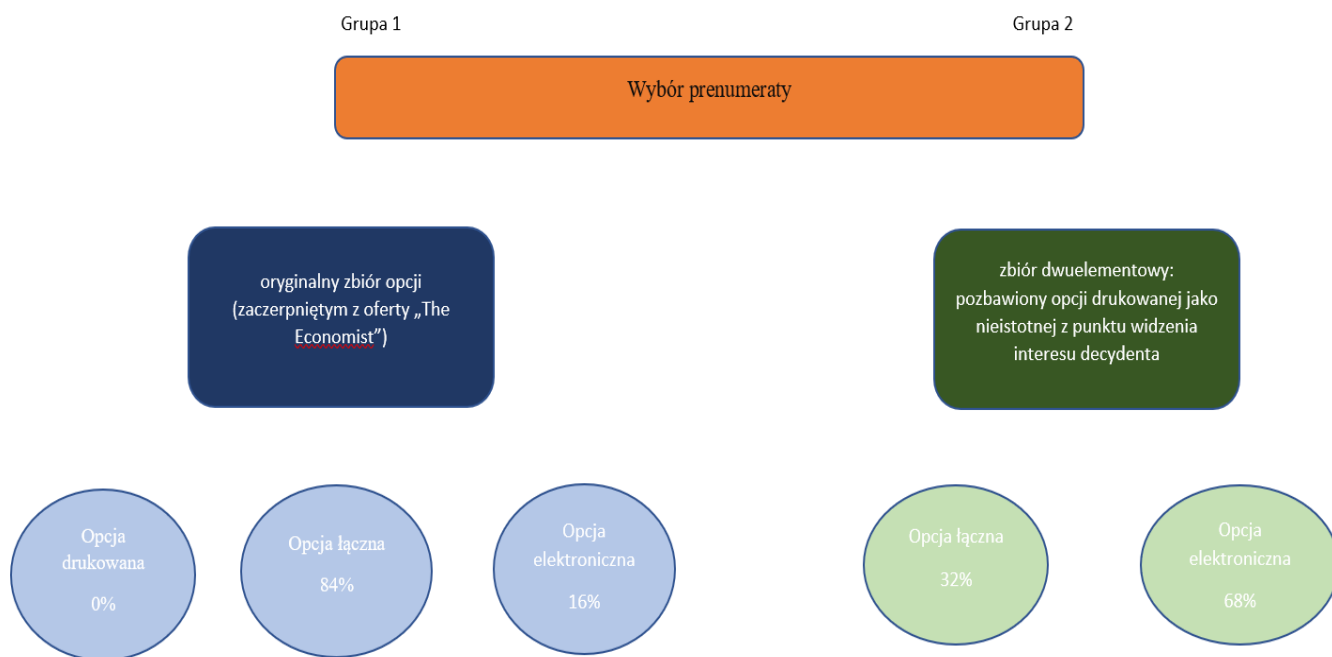
Co za tym idzie, nawet jeśli decydent posiada wszystkie niezbędne dane, nie może mieć pewności, że wybór jakiego dokonał jest najlepszym, ponieważ jak twierdzi Simon, umysł ludzki *ma ograniczoną zdolność analizowania, rozumienia i zapamiętywania* (Simon, 1957, s. 56). Gdyby nie te brakujące elementy jakim jest czas, wiedza, możliwości przetwarzania umysłu, dostęp do pamięci roboczej, zniekształcenie wspomnień oraz emocje, decydent mógłby podjąć decyzję idealną.

W analizie alternatyw wyboru, trzeba jednak pamiętać, że jednostka zawsze dąży do maksymalizacji spodziewanych korzyści, co wiąże się z teorią oczekiwanej użyteczności (von Neumann, Morgenstern, 1944). Dan Ariely w książce *Potęga irracjonalności* (2009), opisuje przykład, w którym musiał dokonać wyboru między trzema opcjami kupna prenumeraty czasopisma *The Economist*

prenumerata elektroniczna	59 USD
prenumerata drukowana	125 USD
prenumerata łączna: drukowana i elektroniczna	125 USD

Jak można zobaczyć, najbardziej opłacalną opcją jest opcja łączna, najmniej z kolei opcja jedynie drukowana, wówczas decydent na niej traci. Z jednej strony, jednostka posiada trzy alternatywy. Jednak po analizie, wiemy, że to błędne założenie a wybór rozgrywa się pomiędzy prenumeratą elektroniczną a łączną (Arrow, 1951; Luce, 1959).

Aby sprawdzić swoje założenia, Ariely dokonał weryfikacji poprzez eksperyment, w którym połowa uczestników dokonywała hipotetycznych wyborów w oryginalnym zbiorze opcji, a druga połowa podejmowała decyzje w zbiorze dwuelementowym: pozbawionym opcji drukowanej jako nieistotnej z punktu widzenia interesu konsumenta (Kościelniak, Tyszka, 2019).



Wykres 5. Wybór prenumeraty badania Ariely

źródło: opracowanie własne, na podstawie Ariely (2009)

Wyniki pokazały, że w grupie pierwszej aż 84% wybrało opcję łączną za 125 USD, tylko 16% zdecydowało się na wybranie prenumeraty elektronicznej a wybór nieistotny statystycznie, jak przewidywał Ariely, to prenumerata papierowa. Zaskakujące okazały się jednak wyniki w grupie drugiej, gdzie tylko 32% osób wybrało opcję łączną, a aż 68% zdecydowało się na wariant najtańszy: prenumeratę elektroniczną.

Na podstawie wyżej przedstawionych badań, można sformułować hipotezę zakładającą, że alternatywy pozornie nieistotne, ponieważ zostają na pierwszy rzut oka zdominowane przez

inne propozycje, stają się istotne i mają wpływ na ostateczne decyzje - w skrajnych przypadkach prowadząc nawet do odwrócenia preferencji wyboru (ang. preference reversal) (Kościelniak, Tyszka, 2019).

Zaobserwowany proces modyfikacji lub odwracania preferencji konsumenckich jako konsekwencji wprowadzenia opcji zdominowanej nazwano efektem asymetrycznej dominacji (EAD) lub, prościej, efektem „wabika”. Wabikiem tym jest alternatywa wyboru, która jest bardzo podobna do którejś z pozostałych opcji, ale jest od niej zdecydowanie gorsza (tzn. jest przez ten inny wybór zdominowana) (Huber, Payne i Puto, 1982).

Efekt asymetrycznej dominacji, jest zjawiskiem powszechnym i zdolnym do zmiany decyzji u decydenta. Żeby zrozumieć, w jaki sposób dokonujemy wyborów z pośród wielu i czy faktycznie, wybór alternatywy, *jest naszym wyborem* i jak uniknąć błędów poznawczych i manipulacji, musimy zrozumieć i poznać cechy alternatyw oraz strategie decyzyjne, które są niezbędne w procesie podejmowania decyzji.

2.2.2 Cechy alternatyw i strategie decyzyjne

Jedną z właściwości alternatyw wyboru są cechy pożądane i niepożądane. Na przykład podoba nam się pewne mieszkanie ze względu na lokalizację, ale ma też wysoką cenę. Jesteśmy zainteresowani dobrze płatną pracą, ale nie znajduje się ona w obszarze naszych zainteresowań. itp. To właśnie ze względu na te odmienne cechy i porównywanie ich ze sobą tworzą się nasze alternatywy wyboru. W tym podrozdziale zajmiemy się cechami alternatyw, ale również strategiami decyzji, dlatego nie możemy nie wspomnieć o pozytywnych i negatywnych wynikach czy inaczej skutkach, alternatywnych działań. Kiedy na przykład podejmujemy decyzję o nocnej imprezie z dużą ilością alkoholu a na drugi dzień mamy ważny egzamin, musimy się liczyć z tym, że będziemy niedysponowani i egzamin nie pójdzie nam tak dobrze, jak mogłoby. Decydent jednak doskonale zdaje sobie sprawę z tych konsekwencji, tak samo jak z alternatyw, które posiada.

Kiedy dokonujemy tak ważnych wyborów osobistych jak studia, praca, czy małżeństwo bądź wyborów zawodowych – takich jak wybór odpowiedniego pracownika – to sprawa określenia ich ważnych pozytywnych i negatywnych następstw staje się problemem ogromnej wagi. Można powiedzieć, że przyczyną wielu błędnych decyzji jest niedostrzeżenie w porę (w momencie dokonywania wyboru) ważnych cech alternatyw.

W teorii decyzji konstruuje się specjalne diagramy zwane drzewem decyzji, które umożliwiają śledzenie możliwych konsekwencji rozważanych alternatyw. Jest to szczególnie przydatne, wówczas gdy problem decyzyjny posiada więcej niż jeden etap osiągnięcia celu, ponadto musi zachodzić między nimi stosunek tzw. rozgałęzienie. Mając określoną strukturę decyzji (alternatywy wyboru i różne ich charakterystyki), decydent będzie musiał ocenić owe alternatywy i w jakiś sposób dokonać wyboru. Żeby ocenić alternatywy, musi je *bliżej* poznać. Zwykle oznacza to potrzebę zdobycia informacji o nich. (Przy okazji zaś zdobywania informacji mogą się pojawić dodatkowe alternatywy wyboru). Właśnie do tego może wykorzystać drzewo decyzji (Tyszka, 2010).

Żeby zobrazować na czym polega tworzenie drzewa decyzyjnego, opiszę przypadek, w którym osoba X zastanawia się jaką drogę zawodową wybrać po studiach.

Pan X (25 lat) skończył właśnie studia dzienne, magisterskie z psychologii w ścieżce klinicznej. Złożył CV w różne miejsca m.in. do szpitala psychiatrycznego, do szkoły podstawowej i do kliniki uzależnień. Otrzymał pozytywną odpowiedź ze szkoły podstawowej i został zaproszony na rozmowę kwalifikacyjną. Po rozmowie zaproponowano mu pracę na pół etatu, pod warunkiem, że uzupełni swoje wykształcenie o przygotowanie pedagogiczne (psycholog szkolny pensum 11h, 1100 zł netto.). W międzyczasie odezwali się do niego z kliniki uzależnień, proponując pracę, jednak znów postawiono dodatkowy warunek rozpoczęcia studium uzależnień. Pan X idąc na studia planował po ich skończeniu pracować jako terapeuta, jednak jak się okazało, to wiąże się ze skończeniem szkoły terapeutycznej w wybranym nurcie (4 lata nauki). Pan X nie spodziewał się, że po skończeniu studiów będzie musiał dalej się kształcić, żeby móc uzyskać lepszą pracę i nowe uprawnienia. Ponadto Pan X planował połączyć pracę zawodową z pasją, jaką były podróże i fotografia. Jednak, żeby realizować swoje marzenia, musiał zarobić konkretną sumę pieniędzy, co w tych okolicznościach, stało się dla niego niemożliwe. Bo albo będzie zarabiał za mało (jeśli wybierze szkołę) albo pieniądze, które mógłby odłożyć na podróże, musi przeznaczyć na studium uzależnień lub szkołę terapeutyczną. Pan X stoi przed dylematem, co powinien zrobić, do tego dochodzi kwestia mieszkaniowa. Obecnie mieszka u rodziców, w bloku w dwóch pokojach i planował po studiach i znalezieniu pracy, wynająć coś swojego. Pan X zastanawia się jeszcze nad znalezieniem pracy nie w zawodzie, dzięki temu, że zna bardzo dobrze dwa języki obce, mógłby zatrudnić się w większej firmie i zarobić pieniądze, które

mógłby przeznaczyć na wynajem mieszkania i odłożyć, na pasję lub dalsze kształcenie się w zawodzie psychologa. Pan X posiada również siostrę w Niemczech, która zaproponowała, że mógłby przyjechać do niej na rok, żeby dorobić i później podjąć decyzje, co dalej.

Pan X ma przed sobą wiele alternatyw, których konsekwencji nie jest w stanie do końca przewidzieć. Każda z opcji ma bowiem zalety, ale też nie jest pozbawiona wad. Żeby lepiej zrozumieć sytuację Pana X, warto przejrzeć się na jakich wartościach zależy Panu X:

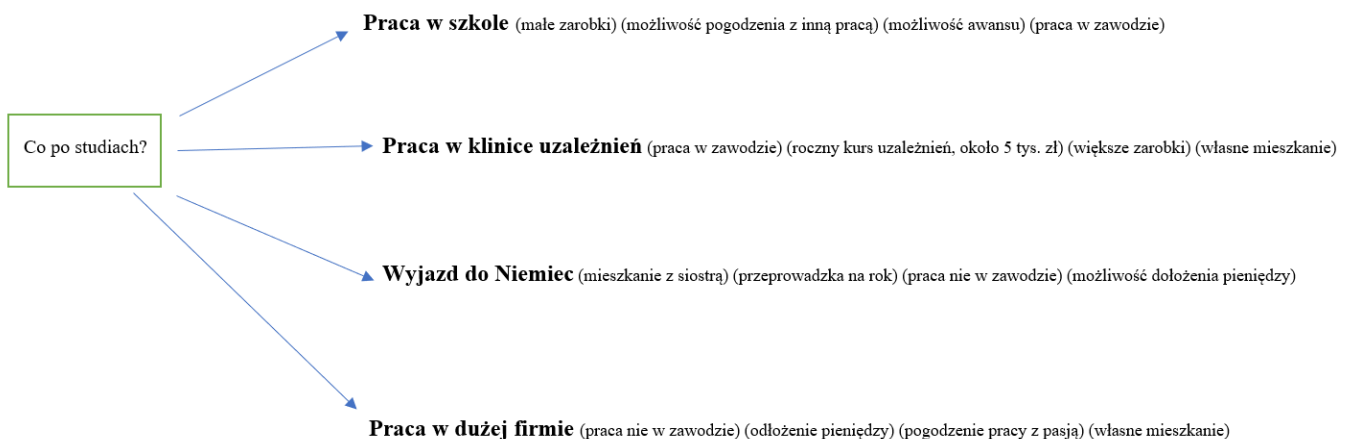
Pieniądze

Nie rezygnowanie z pasji

Samodzielne mieszkanie

Praca w zawodzie

Teoria decyzji (Tyszka, 2010) proponuje Panu X spisać najpierw wartości, żeby ustalić na jakich celach mu zależy. Pan X nie musi na tym etapie podejmować decyzji, na razie chodzi o to, żeby je zdefiniować i spisać.



Wykres 6. Drzewo decyzyjne

Źródło: opracowanie własne na podstawie drzewa decyzyjnego, Tyszka, 2010

Następny zalecany krok, to narysowanie drzewa decyzji, odwołującego się do tego co już udało się nam ustalić. Jak widzimy, najważniejsze pytanie na jakie musi odpowiedzieć sobie Pan X to co jest jego głównym celem; czy chce pracować w zawodzie czy ważniejsze są dla niego zarobki? I następnie według tego kryterium, starać się przeanalizować alternatywy i ich konsekwencje.

Kolejną teorią opisującą możliwości decydenta, jest spopularyzowana przez Tyszkę (1999, 2003), teoria perspektywy (Kahneman, Tversky, 1979).

Efekt ten polega na tym, że użycie określonych słów w celu przedstawienia problemu decyzyjnego lub też przedstawienie go w określonym kontekście wyzwała zupełnie różne reprezentacje poznawcze owego problemu. A różne reprezentacje poznawcze prowadzą do zasadniczo różnych decyzji, choć sama istota problemu pozostaje niezmienną. Słowa lub kontekst sprawiają, że decydent jak gdyby nakłada na problem specyficzne ramy, przez co skłonny jest do podjęcia decyzji zgodnych z ramą, a unikania rozwiązań, które byłyby z nią niezgodne (Falkowski, Maruszewski, Nęcka, 2011, s. 487)

Teoria perspektywy zaproponowana przez Kahnemana i Tversky'ego (1979) powstała na podstawie badań ankietowych przeprowadzonych w Izraelu, obejmujących 14 problemów decyzyjnych (dokonano również replikacji w Sztokholmie oraz w Michigan, gdzie wyniki powtórzyły się). Przebadano od 60 do 100 respondentów, którymi byli studenci lub pracownicy uniwersytetu. Kolejność pytań w kwestionariuszu była rotowana, jednak na jednej stronie kwestionariusza było nie więcej niż 12 pytań. Respondenci zostali poproszeni o wyobrażenie sobie poszczególnych problemów decyzyjnych i wybranie tych, które są im bliższe. Przykładowe pytania, w których prawdopodobieństwo było zapisane w postaci liczby, a nie opisane słowami, przedstawia poniższa tabela (Czuderna 2016, s. 26):

Lp.	Wariant A	Wariant B	Wybór respondentów
1.	50% szansa na wygranie 1000I£	wygrana w wysokości 500I£	B
2.	50% szansa na stratę 1000I£	strata w wysokości 500I£	A
3.	0,1% szansa na wygranie 5000I£	wygrana w wysokości 5I£	A
4.	0,1% szansa na stratę 5000I£	strata w wysokości 5I£	B

Tabela 6 Warianty w badaniach Kahnemana i Tversky'ego

źródło: Czauderna 2016, s. 26

Jak wspomniałam wyżej wyniki we wszystkich trzech miejscach były jednakowe. Na ich podstawie Kahneman oraz Tversky wyszczególnili poniższe efekty:

efekt pewności – oznacza, że ludzie wybiorą pewny zysk, niż niepewną korzyść, nawet jeśli jest ona większa niż pewny zysk.

efekt odbicia – występuje, kiedy ludzie mają wybór tylko w sferze strat, to wybierają oni wtedy ryzyko i odwracają efekt pewności.

efekt izolacji – w wypadku występowania skomplikowanego problemu, ludzie je upraszczają i skupiają się na tym, co je różni, a pomijają elementy łączące. Zatem ważny jest sposób formułowania wariantu, ponieważ wpływa on na podejmowanie decyzji (Makarowski, Leszczyńska, Lozach, Makarowski 2012, s. 48-49)

Wnioski płynące z tego badania to przede wszystkim fakt, że stosunek ludzi do ryzyka jest zmienny i zależy od sfery w jakiej muszą podjąć decyzję. Ludzie chętniej podejmują ryzyko,⁸ gdy muszą dokonać wyboru między 100% pewnością poniesienia starty, a bardziej

⁸ Szczegółowy opis teorii ryzyka i podejmowania decyzji, znajduje się w rozdziale czwartym.

niepewnym działaniem, w którym mogą ponieść większą stratę (Makarowski, Leszczyńska, Lozach, Makarowski 2012, s. 48-49).

Istnieją sytuacje, które skłaniają do myślenia, co należy zrobić w danym momencie. Przychodzą nam wtedy do głowy różne pomysły. Pomysły te koncentrują się zwykle na pewnej perspektywie, na pewnym kierunku możliwych działań. Określa to problem decyzyjny, który mamy rozwiązać. Nie wszystkie perspektywy są jednakowo twórcze i racjonalne, dlatego często stajemy przed wyborem jawnym i niejawnym: Sformułowanie problemu decyzyjnego – i jak najbardziej obiektywne podejście do niego, jest naszym ukrytym celem. Nie jest to jednak łatwe. Po pierwsze dlatego, że nie dostrzegamy innych rozwiązań. Po drugie przy wyborze alternatyw, każdy człowiek ma tak zwaną krótkowzroczność i zwężenie perspektywy, co sprawia, że często popełniamy błędy.

Barry Schwartz (2020), w swojej książce *Paradoks wyboru. Dlaczego więcej oznacza mniej*, przytacza badania S. Iyengar, M. Lepper (2000), stawiających hipotezę, że większa ilość alternatyw – jawnych czy nie, racjonalnych czy pozbawionych racjonalności – może być dla decydenta problemowa. Iyengar i Lepper, przeprowadzili ankietę w jednym ze sklepów z luksusową żywnością. Właściciele sklepu, w czasie weekendu wystawili stoisko z nowymi produktami do degustacji wysokojakościowych dżemów. Osobom, które skorzystały z degustacji, dodatkowo przysługiwał rabat na kupno słoika dżemu. Badanie składało się z dwóch wariantów. Pierwsza grupa badanych mogła degustować z pośród 6 rodzajów dżemów, z kolei druga grupa aż z 24 rodzajów. Jedna i druga grupa, mogła kupić wszystkie 24 dżemy.

Pierwsza obserwacja jaką dokonali badacze, dotyczyła tego, że większa ilość możliwości degustacji przyciągnęła więcej ludzi do stolika, chociaż w obu przypadkach klienci sklepu próbowali mniej więcej takiej samej liczby produktu. Gdy porównano jednak sprzedaż, okazało się, że różnica jest duża. Tylko 3% klientów kupiło słoik ze stoiska, w którym do spróbowania było aż 24 dżemy, a aż 30% osób zakupiło dżem ze stoiska, w którym była mała ilość asortymentu do degustacji.

Tak duża rozbieżność może wynikać z kilku czynników. Po pierwsze szeroki wachlarz możliwości, może zamiast zadowolenia, zniechęcać do wyboru, gdyż wzmaga się wysiłek związany z podjęciem decyzji. Dlatego decydent woli zrezygnować z podjęcia decyzji i nie wybrać żadnej alternatywy. A jeśli jednak zdecyduje się na wybór, to wysiłek związany z tą decyzją, może zmniejszyć radość, z faktu dokonania decyzji. Ponadto jak opisują w swojej

książce Iyengar, Lepper (2000, s. 995–1006). *When Choice Is Demotivating: Can One Desire Too Much of a Good Thing?* wiele możliwości może zmniejszyć atrakcyjność wybranej alternatywy, gdyż myślenie o atrakcyjności innych, pozostawionych, zmniejsza satysfakcję z tego wybranego.

Albert Camus powiedział *Czy mam się zabić, czy wypić filiżankę kawy?* Pisarz, stawia w tym jednym zdaniu tezę, że wszystko jest wyborem. W każdej sekundzie naszego życia, podejmujemy jakieś decyzje i zmagamy się z *milionem* różnych alternatyw i decyzji. Nasze życie, definiowane jest przez wybory jakich podejmujemy. I nawet jeśli nasze decyzje są ograniczone liczbą alternatyw, to zmaganie się codziennie z procesem decyzyjnym jest nie lada wyzwaniem. Jeśli nasze decyzje dotyczą jedynie codzienności, są odwracalne, lęk i poczucie niepewności nie jest tak odczuwalne. Jeśli jednak decyzja może być obarczona konsekwencjami, które trudno przewidzieć i są nieodwracalne, wybranie z kilku opcji staje się ciężkim zadaniem. Wraz ze wzrostem możliwości, wzrasta również presja. Wyjaśnia to również dlaczego nie zawsze radzimy sobie z zadaniami związanymi z podjęciem decyzji (Schwartz, 2000).

Dlatego przy wyszukiwaniu alternatyw wyboru pożyteczne i pomocne jest staranne określenie celu, jaki chcemy w danej sytuacji osiągnąć. Przy określaniu cech alternatyw wyboru przydatne są specjalne diagramy zwane drzewem decyzji, które umożliwiają śledzenie możliwych konsekwencji rozważanych alternatyw. Stosuje się również inne techniki wydobywania cech alternatyw: wywiad grupowy oraz technikę sieci repertuarowej. Strategia decyzyjna to kompletnie opisany sposób wybierania między alternatywami (Tyszka, 2010, str. 57).

Te i inne racjonalne metody służą pomocą w procesie decyzyjnym, który jak już wiemy nie jest jednowymiarowy i prosty, szczególnie gdy alternatyw wyboru jest tak wiele. Tym bardziej, że cała odpowiedzialność spoczywa na decydencie, aktorze społecznym, który to będzie ponosił konsekwencje swych wyborów.

2.3 Decydent

Żeby móc scharakteryzować decydenta, najpierw trzeba odpowiedzieć na pytanie *kim jest decydent?* Edwards (1972), który był jednym z twórców współczesnej teorii decyzji jak sam twierdził, jest to najtrudniejsze pytanie badawcze w jego karierze i do końca nie udało mu się

znaleźć na nie wyczerpującej odpowiedzi (Kozielecki, 1995). Holska (2016) z kolei decydenta opisuje jako uprawniony podmiot, podejmujący decyzje, na którym spoczywa odpowiedzialność za skutki powziętego rozwiązania. W książce Tadeusza Tyszki (2010) możemy przeczytać, że każdy, nawet najlepiej zdefiniowany problem posiada decydenta, czyli kogoś kto, krótko mówiąc, ma podjąć konkretną decyzję. Zazwyczaj jest to jedna osoba – klientka sklepu spożywczego robiąca zakupy, osoba poszukująca pracy, kierownik działu osobowego przyjmujący kandydata do pracy itd. W niektórych przypadkach decydem jest instytucja: gmina – wybierająca firmę komputerową, firma – wybierająca lokalizację dla swojego biura, rząd – podejmujący określoną politykę gospodarczą itd.

Wiedząc kim jest decydent, możemy scharakteryzować go, jako osobę posiadającą bardzo dużo szczególnych cech psychicznych. Niektóre z nich mają znamienne rangę w podejmowaniu decyzji. Kozielecki (1977), podzielił je na dwie klasy.

Do pierwszej z klas należą cechy *niezmiennicze* (tzw. *niezmienniki*). Niezmienniki to podzbiór stałych cech, który posiadają wszyscy decydenci i który ma znaczenie w doprowadzeniu do końca wszystkich decyzji, bez względu na ich typologię.

Druga kategoria, to cechy osobowości, które są bardzo charakterystyczne dla danej jednostki. To właśnie one decydują o istnieniu różnic indywidualnych i są istotne tylko przy niektórych typach problemów decyzyjnych.

Trzeba przyjąć jako wielce prawdopodobne, że w procesie decyzyjnym mamy do czynienia jedynie z kilkoma niezmiennikami, które mają wpływ na podejmowanie decyzji. Należą do nich m.in.:

- ukierunkowanie na cele;
- charakterystyka układów pamięci;
- serialna struktura czynności poznawczych (Kozielecki, 1977).

Według Eugene Galantera (1966), istnieją jeszcze inne niezmienniki, które są niezmiennie dla decydenta. Największą wagę przywiązuje on do trzech wyjątkowo istotnych operacji poznawczych: wybór pomiędzy alternatywami, preferencje konsekwencji jakie niosą ze sobą poszczególne wybory i, na końcu, różnicowania bodźców, które mogą się znaleźć w konkretnej sytuacji.

Z teorii Galantera można wywnioskować, że możliwości poznawcze człowieka są ograniczone. Może na to mieć wpływ mała pojemność pamięci świeżej, w której zachodzi proces, przetwarzania informacji, przez co w krótkim czasie trwania procesu decyzyjnego

człowiek ma możliwość przeanalizować ograniczoną liczbę danych. Jeśli z kolei zadanie wymaga wiele wysiłku od decydenta – posiada wiele zmiennych, alternatywy są rozbudowane, a do tego konsekwencje nie dość, że liczne to jeszcze wszystkie nie do przewidzenia – wówczas podjęcie racjonalnej decyzji może być zbyt trudne dla procesu intelektualnego decydenta. Aby mimo wszystko rozwiązać zadanie przy zmniejszonym wysiłku poznawczym, ludzie dość często dokonują ich symplifikacji, np. redukują duży zbiór alternatyw do zbioru małego (Kozielecki, 1977).

Inną definicją decydenta, może być definicja aktora społecznego. W socjologii to pojęcie może dotyczyć jednostki, grupy społecznej lub instytucji (Szacka, 2010). Jak porównuje Turner (1996) aktorzy społeczni w wielu kwestiach przypominają, aktorów w teatrze. Mają przypisaną rolę, zajmują określoną pozycję, aktorzy teatralni postępują zgonie ze scenariuszem, a aktorzy społeczni zgodnie z normami. Aktorzy muszą obserwować co robią inni aktorzy, a aktorzy społeczni dostosowują się do relacji i interakcji, jakie ich otaczają i na nich wpływają. Aktorzy społeczni o różnych koncepcjach samego siebie i umiejętnościach wykonania roli mają własne style interakcji. Idąc dalej za Turnerem (2004) i łącząc w całość jego rozważania, aktor społeczny zważa na:

- a) cel, do którego dąży,
- b) środki pozwalające uzyskać mu wyznaczony cel,
- c) inne warunki sytuacyjne,
- d) system aksjonormatywny aktora, który ma wpływ na jego zachowanie.

Jeśli się przyjrzymy tym czterem punktom i cofniemy do przypadku Pana X zobaczymy, że dokładnie przed takimi dylematami stał nasz aktor społeczny, żeby móc podjąć decyzję.

Podsumowując, można stwierdzić, że decydent oznacza podmiot procesu decyzyjnego, aktora społecznego, czyli osoba podejmująca ostateczny wariant decyzji, pod wpływem roli jaką odkrywa, tego czego oczekuje od niej społeczeństwo, w zgodzie z normami społecznymi. Decydemtem może być człowiek, jako jednostka lub grupa osób. Bez względu jednak na to czy decydemtem jest jedna osoba, czy jest to grupa – każda z tych osób, posiada konkretne cechy, które wpływają mimowolnie na podjęte decyzje i ich konsekwencje.

2.4 Decyzje i emocje

Dla wielu ludzi emocja to pewien silny - mocno wysycony wartościowaniem stan uczuciowy. Tak możemy powiedzieć potocznie, jednak ta definicja nie jest wystarczająca, ponieważ emocja jest w istocie pewną zorganizowaną, silnie ustrukturowaną reakcją na zdarzenie o istotnych konsekwencjach dla potrzeb, celów lub przetrwania organizmu (Ekman, 2017). Na emocję składają się trzy odrębne składniki: (1) prototypowa postać jej ekspresji (zwykle mimiczna), (2) wzorzec typowych zmian w funkcjonowaniu autonomicznego układu nerwowego i (3) szczególny stan subiektywnych odczuć (Izard, 1977). Tyszka (2010) emocje definiuje jako *subiektywny stan, doświadczany jako przyjemny albo nieprzyjemny, który skłania nas (motywuje) do określonych zachowań i który jest wywoływany przez określone sytuacje*.

Dlaczego emocje w podejmowaniu decyzji z punktu widzenia psychologicznego są istotne? Zapewne każdy z nas słyszał powiedzenie *ochłoń, nie podejmuj decyzji pod wpływem emocji* lub *emocje przysłoniły mu rozum*. Zgodnie z potocznym poglądem emocje stanowią przeszkodę w podejmowaniu racjonalnych decyzji. Uważamy również, że jeśli emocje są wyjątkowo silne – czy to pobudzenie negatywne czy pozytywne – wpływa na nasz osąd i podejmowane przez nas decyzje.

Badania pokazują, że (1) nawet emocje o niedużej intensywności mogą wywierać znaczny wpływ na decyzje, (2) emocje mogą wpływać na decyzje nie tylko w sposób negatywny, tzn. pogarszać ich jakość, lecz także mogą mieć pozytywny wpływ, tzn. poprawiać ich jakość. Nie ulega wątpliwości, że duża część decyzji ludzkich, w tym także decyzji ekonomicznych, jest podejmowana pod wpływem emocji. Ktoś na przykład może zrezygnować z kupna alkoholu albo z dokonania oszustwa pod wpływem wstydu, inny może udzielić finansowego wsparcia biednym pod wpływem wzruszenia czy poczucia winy itp (Tyszka, 2010). Procesy związane z emocjami mają znaczący wpływ na decyzje jakie podejmujemy. Zapewne każdy z nas nie raz był w sytuacji, w której unikał bólu czy rozczarowania, a co za tym idzie sytuacji, które mogłyby do tego doprowadzić. Człowiek instynktownie podąża za decyzjami, które dostarczą mu pozytywnych doznań. A zatem można stwierdzić, że emocje stają się poniekąd motywatorami, pobudzającymi nas do działania, w kierunku, który z punktu widzenia emocji, jest dla nas *lepszy* (Wojtas-Klima, 2014).

Możemy wyróżnić różne mechanizmy wpływu na nasze emocje i nastrój. Jeden z mechanizmów wpływania nastroju na myślenie i podejmowanie decyzji polega na tym, że ludzie mogą posługiwać się swoim nastrojem jako źródłem informacji przy formułowaniu ocen, jaką decyzję podjąć. Richard Schwarz (1983) sformułował hipotezę, zgodnie z którą oceniając rozmaite obiekty, osoba sprawdza, w jakim jest aktualnie nastroju. Autorzy nazywają to heurystyką *jak się czuję w związku z tą sprawą* (how-do-I-feel-about-it). Konstatując na przykład: jest mi przyjemnie, osoba może wnioskować: więc chyba mi się to podoba. Zastosowanie tej heurystyki jest bardzo naturalne wobec takich kwestii jak na przykład zadowolenie z własnego życia, czy jaki wybór wybrać na podstawie oceny własnych emocji.

Jak widzimy emocje mają wielkie znaczenie w kwestii podejmowania wyborów. Czasami, są wręcz jedynym czynnikiem, który ma znaczenie, czy dany wybór wydaje się nam dobry czy też nie. Znaczenie emocji – szczególnie emocji lęku i strachu – w kontekście podejmowania decyzji, zostało sprecyzowane i omówione w podrozdziale 3.2 *Znaczenie strachu i niepewności w kontekście podejmowania decyzji*. W tym rozdziale chciałam jedynie wprowadzić czytelnika w tematykę emocji, żeby móc lepiej zrozumieć, poprzez część teoretyczną, decyzje życiowe jakie podejmowali moi respondenci.

2.5 Rola rodziny w podejmowaniu decyzji edukacyjnych

W omawianiu decyzji edukacyjnych, nie możemy pominąć teoretycznego zagłębienia się w temat rodziny. Jak wynika z badań, również moich, rodzina jest bardzo ważnym elementem w procesie podejmowania decyzji edukacyjnych.

Rodzina od tysiącleci jest podstawowym środowiskiem społecznym, w którym powstaje człowiek, w sensie biologicznym i psychologicznym. Jak wpływa na wychowanie i socjalizację, mogliśmy dowiedzieć się w podrozdziale *Społeczne uwarunkowania dojrzewania*. Doświadczenia wyniesione z rodziny pochodzenia wywierają niezatarty wpływ na całe życie człowieka. Poszukując odpowiedzi na pytania: *Jaki jest człowiek? Dlaczego funkcjonuje w określony sposób?*, odwołujemy się do historii jego życia, zwłaszcza tej związanej z obszarem rodzinnym. Pytań dotyczących rodziny, na które ciągle brakuje satysfakcjonującej odpowiedzi jest wiele. Rodzina stanowi część świata społecznego, twór kulturowy, a w związku z głębokimi i szybkimi zmianami, jakie wciąż się dokonują, być

może trudno o ponadczasowe ustalenia dotyczące jej charakteru. Rodzina jest żywym *organizmem*, tak jak ludzie, którzy ją tworzą. Nauka może dostarczać tylko kolejnych przybliżonych obrazów jej funkcjonowania, chociaż podstawowe mechanizmy wydają się niezmiennie (Janicka, Liberska, 2015). Dlatego właśnie trudno podać dokładną definicję rodziny. Bowiem nie ma jednej definicji, która mogłaby objąć różnorodność form życia rodzinnego. Problematyka rodziny jest obecnie przedmiotem zainteresowań kilku dyscyplin naukowych: socjologii (socjologia rodziny), psychologii (psychologia rodziny), pedagogiki (pedagogika rodziny). Zadaniem tych dyscyplin jest opis i wyjaśnienie zjawisk występujących we współczesnej rodzinie (Nowak-Dziemianowicz, 2000). Rodzina bowiem kształtuje się opierając swoje funkcjonowanie na normach formalno - prawnych obowiązujących w poszczególnych okresach historycznych, kulturowych czy społecznych. Rodzina jest na tyle zróżnicowaną formą, że tworzą się typy rodzin i przyjmuje się istnienie wielości form życia rodziny (Pilch, 2006).

W definicjach rodziny nacisk jest położony na różne zadania i oczekiwania kierowane wobec niej. Można wyróżnić definicje, w których:

- Podkreśla się, że rodzina zapewnia społeczeństwu biologiczną ciągłość i przekaz kulturowy, np. rodzina zawiera właściwe danej kulturze normy regulujące zachowania seksualne, reprodukcję gatunku, wychowanie dzieci.
- Nacisk jest położony na znaczenie wzajemnych relacji między członkami rodziny np. rodzina jest grupą pierwotną ze względu na charakter więzi społecznych łączących jej członków, którzy pozostają ze sobą w częstych, bliskich, bezpośrednich i intymnych kontaktach.
- Wprowadza się rozróżnienie między rodziną a grupą krewnych.
- Wprowadza się rozróżnienie między gospodarstwem domowym a rodziną traktowaną jako element składowy gospodarstwa; według GUS-u rodzinę wyróżnia się na podstawie kryteriów biologicznych; gospodarstwo domowe stanowi zespół osób spokrewnionych i niespokrewnionych, które razem mieszkają i wspólnie się utrzymują (Szacka, 2003).

Bez względu na definicję, jedno można stwierdzić z pewnością w społeczeństwach tradycyjnych rodzina była miejscem, które najlepiej absorbowало wszelkie wstrząsy i konflikty. Rodzina poprzez rytmiczny i trwały cykl gwarantowała społeczeństwu stabilizację i ciągłość. Przewidywalność zdarzeń związanych z życiem rodzinnym – od narodzin, przez okres dorastania, aż do opuszczenia domu rodzinnego – utrzymywała poczucie ładu i bezpieczeństwa egzystencji ludzkiej. W czasach ponowoczesnych cykl życia rodzinnego uległ przyspieszeniu, a sama rodzina jako instytucja została wystawiona na liczne wstrząsy i próby (Toffler 2007: 220–221). Współcześnie coraz wyraźniej odchodzi się od traktowania rodziny jako pewnej stałej, niezmiennej w czasie konstrukcji społecznej i coraz większą uwagę zwraca się na bliskie relacje łączące członków rodziny, ich jakość, siłę, trwałość, plastyczność, otwartość. Czynnikiem umacniającym rodzinę poszukuje się, przede wszystkim, w procesach komunikacji wewnątrzrodzinnej. O mocy czy też atrakcyjności rodziny decyduje jej zdolność do stworzenia warunków rozwoju podmiotowości każdego z jej członków, w zależności od ich rozwoju indywidualnego i fazy rozwoju rodziny - przy zachowaniu wspólnotowości bytowania (Janicka, Liberska, 2015). Bez względu jednak na to, jak postrzegaliśmy rodzinę a jak dziś ją postrzegamy główne funkcje rodziny polegają przede wszystkim, na stworzeniu każdemu z jej członków prawidłowych warunków do rozwoju, na ochronie i trosce o nich. Jednocześnie każdy członek rodziny powinien czuć się osobą - jednostką niepowtarzalną z dużym poczuciem siły i umiejętnością radzenia sobie w sytuacjach życiowych (m.in.: Płopa, 2007; Cudak, 1999; Ziemska, 1999).

Bez względu na definicję rodziny, rodzina jest jedną z ważniejszych instytucji społecznych, również w procesie podejmowania decyzji. Jak w swoich badaniach przedstawia Anna Kargulowa (2007) na pytanie skąd młodzi ludzie najczęściej czerpią informacje edukacyjno-zawodowe, aż 86% odpowiedziało, że korzysta z pomocy rodziców. W badaniach Kargulowej, mamy jednak do czynienia ze świadomym korzystaniem z pomocy i rad rodziny. Jak jednak przedstawiają badania Colemana (1966), rodzina pochodzenia ma ogromny wpływ nieświadomiony, na nasze życie, a co za tym idzie i ścieżkę zawodowo-edukacyjną.

Biuro Edukacji w amerykańskim Departamencie Zdrowia, Edukacji i Opieki Społecznej, musiało ustalić, czy edukacja publiczna jest sprawiedliwa i daje równe szanse wszystkim uczniom (Dickinson, 2016). Do tego zadania zatrudniła Colemana i jego zespół. Zespół Colemana przystąpił do badań. W tamtym czasie były to jedne z największych badań w dziedzinie nauk społecznych, jakie kiedykolwiek przeprowadzono. Niewiele było wtedy wiadomo o szkolnictwie. Finansowanie i dystrybucja zasobów była tajemnicą. Wyniki testów

osób innego pochodzenia, koloru skóry czy struktury społecznej, nie były nigdy porównywane, ponieważ standaryzowane testy nie istniały. Coleman, musiał stworzyć własny kwestionariusz i zapytać o rzeczy, o jakie jeszcze nikt nie pytał (Coleman, 1966).

Gdy Coleman i jego zespół zebrali wszystkie dane, posiadali 737 – stronicowy raport wypełniony złożonymi zestawami danych, analizami i wykresami, które stały się przełomem w naukach społecznych i obaliły wiele założeń dotyczących edukacji. Wniosek, który podejrzewał każdy potwierdził się, tak, segregacja istniała, jednak wyniki sondażu na temat krajowego systemu edukacji, zaskoczyły niemal wszystkich. Jak się okazało fizyczne udogodnienia szkoły nie były najważniejszym czynnikiem sukcesu edukacyjnego dzieci, podobnie jak finanse przeznaczane na edukację. Zamiast tego, pochodzenie rodzinne ucznia, w połączeniu z różnorodną mieszanką społeczno-ekonomiczną w klasie, okazała się być największym wyznacznikiem tego, jak dobrze dziecko uczyło się w szkole i jakie wyniki osiągało.

The Equality of Educational Opportunity report (1966) przyniósł socjologom nowe spojrzenie na pojęcie nierówności społecznych w edukacji.

Pokazał, że szkoła nie wyzwala jednostek z uwarunkowań środowiskach – dzieci prawników zostają prawnikami, dzieci robotników zostają robotnikami. Edukacja jest zatem narzędziem reprodukcji istniejących stosunków społecznych (Mikiewicz, 2016, s. 149).

Z badań Colemana wynika, że rodzina ma na nas większy wpływ niż ktokolwiek mógł przypuszczać. Mówiąc o rodzinie i jej znaczeniu dla podejmowania decyzji, powinniśmy również wspomnieć o efekcie odwrócenia.

Do tego mamy do czynienia z wpływem socjalizacji rodzinnej i oczekiwań rodziców. Jak wiemy o szansach edukacyjnych jednostki decyduje jej kapitał kulturowy, klasa społeczna oraz ekonomiczna (Bourdieu 2005; Mikiewicz 2014; Herbst, Sobotka 2015, s. 73–75). Będąc w szkole podstawowej, są to zasoby naszej rodziny, a nie ucznia. Dlatego im wyższy zasób rodziny, tym łatwiej i wyżej lokuje się jednostka. W tym znaczeniu, jej decyzje edukacyjne są mimowolnie ograniczone, a na pewno utrudnione. W rodzinie występują płaszczyzny

ekonomiczne, wychowawcze, emocjonalne i społeczne. Na ich bazie, otwierają się możliwości lub ograniczenia adolescenta.

W rodzinie mogą występować pewnego rodzaju tradycje, oczekiwania, kierowanie się zawodem rodziców, finanse. Do tego oddziaływanie na decyzje może mieć charakter nacisku społeczno-kulturowego, co wyraża się wpływem rodziców na poglądy i opinie adolescenta lub demobilizacją. Nadmierny lęk rodziców, wtrącanie się, pouczanie, może doprowadzić do podjęcia decyzji niezgodnych z planami młodego człowieka (Gałęska, 2013).

Reasumując, rodzice mają realny wpływ na podejmowanie decyzji, planowanie i wybory młodego człowieka. Czasami jest on świadomy i adolescent, w trudnym dla siebie momencie sam prosi o radę, czasami jest podyktowany sytuacją rodzinną.

W poniższym podrozdziale przyjrzymy się szczegółowej wyborom racjonalnym, które podejmujemy podczas dogłębnej analizy a *przypadkowi* lub inaczej mówiąc, innymi czynnikami, wpływającymi na proces decyzyjny.

2.6 Przypadek czy racjonalność – Teoria racjonalnego wyboru

Jak twierdził Weber *Socjologia... jest nauką, która próbuje interpretować działanie społeczne, aby w ten sposób dojść do przyczynowego wyjaśnienia jego przebiegu i skutków. Co więcej, działanie jest społeczne, gdy bierze pod uwagę zachowanie innych i przez to jest zorientowane w swoim przebiegu* (Weber, 1947). Rozpoczęcie od słów Webera, nie jest przypadkowe, według Derek Abella (1993) racjonalny wybór lub teorię działania można rozumieć, jako jedną z możliwych poszerzonych interpretacji pojęcia przedstawionego przez Webera.⁹

Możliwość podejmowania racjonalnego wyboru, mogłaby prawdopodobnie pretendować do miana wielkiej teorii nowoczesności. Jej metanarracja zasadniczo dotyczy rozwijającej się racjonalizacji Zachodu, a następnie reszty świata, co więcej teoria ta zachęca nas do zrozumienia zachowania jednostki (które w określonych okolicznościach mogą być

⁹ Jednak trzeba zauważyć, że jak sam autor podaje, jest to zabieg dość szczególny, ponieważ zachęca czytelnika do przyjęcia zupełnie innej koncepcji działań społecznych, co w konsekwencji zmierza do odejścia od postweberowskich oraz przedweberowskich tradycji teoretycznych - zwłaszcza tych o proveniencji fenomenologicznej. Dlaczego jednak zostaniemy przy tym porównaniu i dlaczego teoria racjonalnego wyboru przyjmuje ten heterodoksyjny punkt widzenia, postaram się uzasadnić poniżej.

zbiorowościami tego czy innego rodzaju) jako działających lub, co bardziej prawdopodobne, wchodzących w interakcje, w taki sposób, aby można było uznać, że robią to najlepiej, jak potrafią.

Zanim przejdziemy do omówienia teorii racjonalnego wyboru, konieczne jest odwołanie na pytanie, *czym w ogóle jest racjonalność?* Najprościej odwołać się do definicji Leszka Rudnickiego (2000) [...] *wybór najbardziej skutecznego środka do realizacji wcześniej określonych celów.*

Według tej definicji racjonalność opierać się będzie na realizacji postępowania optymalnego z punktu maksymalizacji stopnia realizacji celu przy posiadanych, możliwych do poniesienia nakładach lub też osiągnięcia określonego stopnia celu przy minimalizacji ponoszonych nakładów (Światowy, 2006, s. 172).

Krótko charakteryzując teorię racjonalnego wyboru, należy wyróżnić dwa podejścia: normatywne i opisowe. Lissowski (1994) zwraca uwagę, że w podejściu opisowym uwaga badacza głównie koncentruje się na realnych zachowaniach ludzi i zbiorowościach oraz na przebiegu konkretnego procesu prowadzącego do określonych wyników i rezultatów. Jak mówi Michalak:

Biorąc pod uwagę założenia racjonalności podejmowanych decyzji, przewiduje się zachowania uczestników procesu, a następnie weryfikuje się hipotezy o przebiegu procesu i jego rezultaty. Celem teorii opisowych jest wyjaśnienie zjawisk już zaobserwowanych oraz przewidywanie tych, które jeszcze nie zaszły lub będą objęte obserwacją. Teorie normatywne i opisowe są ze sobą ściśle związane i konstruowane w sposób dedukcyjny a różnią się jedynie statusem teoretycznym przyjmowanych aksjomatów i założeń (Michalak, 2004, s. 277)

W podejściu normatywnym wszystkie podstawowe twierdzenia są aksjomatami. Fakty służą tylko do oceny odchyleń zachowania ludzi od *prawdziwego* zachowania. Teorie normatywne wskazują, jakie powinny być zachowania *aktora*, podają optymalny sposób ich osiągnięcia w ustalonych warunkach przy z góry założonym celu (Lissowski, 1994).

Ogólne założenia teorii racjonalnego wyboru można sprowadzić do trzech podstawowych przesłanek (Lakman, Oppenheimer, Świstek, 1994, nr 3/4, s. 19)

<p>Przesłanka racjonalności</p>	<p>Ta przesłanka zakłada, że aktor dokonuje celowych wyborów. Rozważa owe wybory w ujęciu tego co jest dla niego najlepsze oraz bierze pod uwagę własne indywidualne preferencje lub gusta. Przyjmuje ona również, że jednostka jest w stanie uszeregować wybory od najlepszych do najgorszych. Jeżeli więc alternatywa <i>a</i> jest lepsza od <i>b</i>, a <i>b</i> jest lepsza od <i>c</i>, to wówczas <i>a</i> jest lepsze od <i>c</i>. Trzeba również podkreślić, że ta teoria nie mówi o egoistycznych pobudkach, to że dana alternatywa, jest wyborem indywidualnym, nie wyklucza altruizmu. Można stworzyć teorię wyboru racjonalnego, która pozwala wyjaśnić zachowanie osoby, której wyłącznym celem jest pomaganie innym. Teoria racjonalnego działania nie wyjaśnia, skąd biorą się preferencje, opisuje ona jedynie spójność pomiędzy preferencjami a działaniami.</p> <p>Beck, wyżej opisaną teorię przedstawia w następujący sposób: „dziś każdy w mniejszym lub większym stopniu zgadza się, że racjonalność zachowań oznacza po prostu spójne, logiczne maksymalizowanie pewnej dobrze uporządkowanej funkcji, jak na przykład funkcji użyteczności lub funkcji zysku” (Beck, 1990, s. 266)</p>
<p>Przesłanka użyteczności</p>	<p>Ściśle ujmując, możemy tę przesłankę nazwać <i>użytecznością oczekiwaną</i>, gdyż nie chodzi w niej o użyteczność jako taką, lecz o użyteczność oczekiwaną, która jest formą analizy w kategoriach wystąpienia różnych wyników jak i prawdopodobieństwa zajścia. W sytuacji, w której zachodzi niejednoznaczność, podjęcie decyzji jest ryzykowne i wiąże się, z</p>

	gorszym skutkiem niż założony. W takiej sytuacji każda teoria musi brać pod uwagę nie tylko użyteczność możliwych wyników, ale i prawdopodobieństwo ich zajścia.
Przesłanka interesu własnego	Interes własny w tym ujęciu traktowany jest jako dążenie do realizacji własnych, celów. W tej przesłance, najważniejszy jest cel, wszystko co nie ma z nim powiązania, jest lekceważone i pomijane. Wybór alternatyw, jednostka rozważa z perspektywy szybkości i celowości, w osiągnięciu zamierzonych interesów. Zakłada, że wszystko ma swoje koszty a jej zasoby, są ograniczone. Właśnie dlatego, wybiera te, które mimo kosztów, przynoszą najlepsze efekty. Teoria zachowania, oparta na „założeniu interesu własnego”, wyróżnia się szczególną prostotą dedukcyjną i łatwością jej wykorzystania.

Tabela 7. Ogólne założenia teorii racjonalnego wyboru

źródło: opracowanie własne, na podstawie Michalczyk, 2004, s. 278

Skoncentrowanie na jednostce, jest charakterystyczną cechą teorii racjonalnego wyboru. Jak w swoim artykule podają David Lalman, Joe Oppenheimer, Piotr Świstak (1994)

Charakterystyczną cechą teorii racjonalnego wyboru jest dominujące (aczkolwiek nie bezwarunkowe) skoncentrowanie się na jednostce jako aktorze podejmującym decyzje. Ma to dwa źródła. Po pierwsze, założenia podstawowe są sformułowane z myślą o jednostkach i wiele pytań dotyczy zachowania jednostek w konkretnych sytuacjach. Po drugie, nawet jeśli założymy, że jednostki są w stanie dokonywać racjonalnych wyborów, nie oznacza to, że do takich wyborów zdolne są również i grupy (Lakman, Oppenheimer, Świstek, 1994, nr 3/4, s. 22)

Brak możliwości podejmowania racjonalnego wyboru przez grupy obala Kozialecki (1975), który uważa, że decyzje zespołowe są bardziej racjonalne, czy mówiąc inaczej mniej subiektywne. Dzięki rozmowie, burzy mózgów w grupie można lepiej i wszechstronnie ocenić alternatywy i wyeliminować te spośród nich które są wyraźnie niekorzystne (Kozialecki, 1975, s. 287) Po drugie, w grupie inni członkowie *czuwają*, nad resztą, obiektywnie oceniając i w razie potrzeby krytykując, zdanie innych. Co pozwala na bardziej demokratyczny osąd. Odpowiedzialność, przechodzi na większość a nie na subiektywnie, emocjonalny osąd. Członkowie stają się *współdecydentami*, współodpowiedzialnymi za ostateczną decyzję. Po trzecie prawdopodobieństwo sfinalizowania pracy jest większa, ponieważ cała grupa lub przynajmniej część, dąży do zakończenia postanowień i podjęcia decyzji. Do tego grypy (poprzez spojrzenie bardziej globalne) mają lepszą możliwość osądu, spostrzegania, oceny, uczenia się i analizy wniosków (Kozialecki, 1975, s. 288-289).

Jeszcze inna teoria, oparta o marksowskie pojęcie konfliktu klasowego, zakłada, że klasy podejmują decyzję tak, aby zmaksymalizować łączny dobrobyt swoich członków (Przeworski; Wallerstein, 1982)

W istocie rzeczy, argumenty zakładające racjonalność klas od dawna znalazły się pod ostrzałem teoretyków formalnych. Olson (1965) argumentował na przykład, że przy braku innych motywacji do działania nie można oczekiwać, że członkowie danej klasy będą walczyć ze znaczącym zaangażowaniem w obronie swoich interesów klasowych. Z drugiej strony nawet Olson (1982) użył podobnego założenia zbiorowej racjonalności grup interesu w swojej teorii ograniczeń rozwoju ekonomicznego (Lakman, Oppenheimer, Świstek, 1994, nr 3/4, s. 23).

Trzeba jednak pamiętać, że liczebność grupy przy podejmowaniu decyzji również ma znaczenie. Przy podjęciu trudnej emocjonalnie decyzji, gdy konsekwencje wpływają na jednostkę lub grupę, może pojawić się zjawisko *dyfuzji odpowiedzialności*. Poczucie odpowiedzialności w takim wypadku, może rozłożyć się na większą ilość osób, przez co jednostka, odczuwa mniejszą osobistą odpowiedzialność za ową decyzję.

Do tego podczas działań zbiorowych jednostka może nie posiadać zbiorowej motywacji do podejmowania działań. Jeśli jednostka uzna, że jest niezdolna do zasadniczego wpływu na wynik decyzji, może się wycofać i biernie brać udział w dyskusjach (Downs, 1957).

Bez względu jednak na to, czy mamy do czynienia z wyborem grypy czy jednostki, trudno mówić o całkowicie racjonalnym wyborze. Jak najbardziej można zobiektywizować wybór, przeanalizować wszelkie alternatywy, jednakże każda z tych analiz, w jakimś stopniu będzie zawierała element subiektywny i wywodzący się chociażby z naszego poprzedniego doświadczenia i wiedzy zdobytej w przeszłości.

Rozdział 3. Strategie wyboru – teoria ryzyka

Większość czynności, które człowiek zmuszony jest wykonywać ma charakter ryzykowny. Ryzyko jest nieodłączną cechą aktywności człowieka (Kozielecki, 1975). Sytuacja ryzykowna zgodnie z jej definicją oznacza sytuację, w której występuje niepewność co do otrzymanego wyniku, a taka niepewność występuje w zasadzie przez cały czas. Żeby przeanalizować alternatywy i ich konsekwencje musimy postawić przynajmniej dwie hipotezy i je sprawdzić. Wynik jaki przyniesie dana alternatywa zależy od przyszłych stanów rzeczy, których decydecja nigdy nie jest w stanie przewidzieć ze 100% pewnością.

Najbardziej charakterystyczną cechą zadań ryzykownych jest to, że występuje w nich *niepewność*, czyli że wyniki, które decydecja otrzymuje, zależą od zdarzeń, których nie możemy przewidzieć z całą pewnością (Kozielecki, 1975, s. 45).

W tym rozdziale przyglądam się pojęciu ryzyka. Staram się również przyjrzeć znaczeniu strachu i niepewności w kontekście podejmowania decyzji, żeby przejść do pojęcia traumy społecznej. Na końcu tego rozdziału zaprezentuję edukacyjno-zawodowe wybory adolescentów w społeczeństwie ryzyka, żeby móc wprowadzić czytelnika w badania własne, które będą dotyczyć właśnie wyborów edukacyjnych w społeczeństwie ryzyka.

3.1 Wielość definicji – interdyscyplinarne pojęcie ryzyka

Zagadnienie ryzyka w naukach społecznych dostrzegane było w latach 80-tych poprzedniego wieku. Problemem tym zainteresowali się między innymi Mary Douglas (1985) i Aaron Wildavsky (1983)

Perspektywy Becka polegały na tym, iż nie tylko dostrzegał on ryzyko jako aspekt rzeczywistości społecznej, ale też uczynił z niego najistotniejszą kategorię opisów społeczności. Od tego

czasu ryzyko jest coraz częściej dyskutowanym zjawiskiem w naukach społecznych, rośnie liczba badań podejmujących tę problematykę i w konsekwencji wyłania się cała nowa przestrzeń naukowej aktywności (Czech, 2007, s. 59-85).

Pojawiają się nowe teorie dotyczące ryzyka we współczesnym społeczeństwie, również ewoluuje koncepcja Becka. Interdyscyplinarny charakter definiowania pojęcia *ryzyko* odnosi się do tego, że występuje ono we wszystkich aspektach aktywności człowieka. Ryzyko obecne jest w edukacji, psychologicznym rozwoju człowieka, odpowiada za nasze lęki skutkując stresem i emocjami negatywnymi. Obecne jest w naukach przyrodniczych głównie w kontekście zagrożeń ekologicznych i genetycznych i w naukach politycznych, za sprawą zagrożenia terrorystycznego, wojen i widma atomowego, a także w religii w której ryzyko kojarzone jest przede wszystkim z rozważaniami egzystencjalnymi.

Beck rozpoczynając swoje rozważania o społeczeństwie ryzyka, stawia pięć tez o architekturze społecznej, dynamice politycznej współczesnej cywilizacji, które potencjalnie mogą doprowadzić do samozagrożenia i samozagłady: ryzyko wytwarzanie najbardziej zaawansowanym poziomie rozwoju sił wytwórczych (radioaktywność, występowanie szkodliwych substancji i trucizn). Pozostaje poza bezpośrednim, zmysłowym zasięgiem i kontrolą ludzi. Wiedza na ten temat może być przez media zaniżana lub powiększana, udramatyzowana lub bagatelizowana. Media i ośrodki definiujące te zagrożenia stają się kluczowymi ośrodkami społeczno-politycznymi.

Wraz z dystrybucją ryzyka, powstają społecznej położenia zagrożeń, które choć pokrywają się z podziałami klasowymi, to ostatecznie dosięgają wszystkich. Powstające w ten sposób ryzyka cywilizacyjne powodują powstanie przemysłu *zażegnania ryzyka*. Wiedza i edukacja nabierają szczególnego znaczenia, ponieważ pozwalają unikać lub minimalizować ryzyko. Zmniejszanie zagrożeń i minimalizowanie ryzyka, nazywane często *zarządzanie ryzykiem* nie są już domeną działań społecznych ale politycznych (Beck, 2002, str. 31-33).

Według Becka (2002) społeczeństwo ryzyka jest społeczeństwem katastrof, a współczesne rozwinięte społeczeństwa znajdują się w swoistym stanie wyjątkowym, który dla wszystkich staje się czymś normalnym.

Kategoria ryzyka obejmuje więc obcowanie z niepewnością, której przyrost wiedzy często nie tylko nie potrafi dziś przewyżżyć lecz ją powoduje (Beck, 2002, str. 17-18).

Dalej badacz pisze:

(...) dziś semantyka ryzyka jest szczególnie aktualna i ważna w językach techniki, ekonomii, przyrodoznawstwa, a także języku polityki. Publiczna dramatyzacja ryzyka obejmuje przede wszystkim nauki przyrodnicze (genetyka człowieka, medycyna rozrodcza, nanotechnologia itp.), w których tempo rozwoju przerasta wyobraźnię kultury. Związane z nimi obawy dotyczące nieistniejącej jeszcze przyszłości i dlatego trudne do rozwiązania przez nauki, grożą ograniczeniem swobody badawczej (Beck, 2002, str. 18).

Na podstawie tego cytatu rozpoczynając dywagacje związane z definiowaniem ryzyka, można powiedzieć, że według Becka ryzyko, to przede wszystkim obawa i groźba.

Giddens, który w podobnym okresie co Beck, rozpoczął rozważania o społeczeństwie ryzyka pisze:

Pojęcie ryzyka nabiera szczególnego znaczenia w społeczeństwie, które zrywa z przeszłością i tradycyjnym sposobem działania i staje wobec tyle otwartej, co wątpliwej przyszłości (Giddens, 2002, str. 153).

Giddens (2002), wprowadzając do nauki pojęcie *kolonizacji przyszłości*, będące minimalizowaniem ryzyka i przewidywania przyszłości, rozumie ryzyko dosłownie jako zagrożenie. Zarządzanie nim i określanie jego prawdopodobieństwa, to zajęcie którym w warunkach nowoczesnych cywilizacji, oddają się zarówno laicy jak i eksperci (Giddens, 2002, str. 170).

We wcześniejszej pracy Giddens (2001) używa pojęcia *niepewności wytworzonej*, rozumianej jako nieprzewidywalne i trudne do kontrolowania konsekwencji ingerowania człowieka, głównie w systemy ekologiczne ale i w życie społeczne. Tak rozumiane ryzyko i niepewność są trudne do minimalizowania, ponieważ dalekosiężne skutki ingerencji człowieka w system przyrody i system społeczny, są niemożliwe do przewidzenia (Giddens, 2001, str. 12-13).

Hanna Mamzer (2008) proponuje traktować ryzyko nie jako zagrożenie ale nieprzewidziane konsekwencje:

decyzji podejmowanych przez podmiot zarówno intencjonalnie jak i nieintencjonalnie, ale także jako nieprzewidziane skutki poczynań i decyzji innych uczestników praktyki społecznej (Mamzer, 2008, str. 187).

Mamzer uważa (2008) rozumienie ryzyka z wczesnych prac Becka i Giddensa za wymagające przedefiniowania.

W kontekście zmian zachodnich cywilizacji, ryzyko bardziej odnosiło by się do poczucia braku kontroli, wymykania się systemom wartości i nieuchwytności konsekwencji zachowań jednostek i zjawisk społecznych. Ryzyko a takim kontekście jest powiązane z poczuciem niepewności wynikającej z fragmentacji rzeczywistości i jej płynności, niemożliwości jej ogarnięcia i poznawczego opanowania (Mamzer, 2008, str. 190).

Dla autorki ryzyko nie jest więc zagrożeniem, ale bardziej wiąże się z niepewnością i poczuciem braku kontroli nad światem.

Innym sposobem definiowania ryzyka w naukach socjologicznych może być ujmowanie go jako przeciwieństwa poczucia bezpieczeństwa. Poczucie bezpieczeństwa związane jest z wiarą w siebie, pewnością co do trwałości własnego ja, pewnością co do swojej tożsamości i braku ciągłego potwierdzania jej wartości na zewnątrz (Mamzer, 2008).

W Giddensowskiej (2002) koncepcji ontologicznego bezpieczeństwa łączy nierozzerwalnie ryzyko z koniecznością dokonywania wyborów, podejmowaniem decyzji i rezygowaniem z określonych szans na rzecz wykorzystywania innych. Znaczącą rolę dostrzega w zaufaniu jako istotnym i niezbędnym warunkiem osiągnięcia ontologicznego bezpieczeństwa. Zaufanie to polega na odnalezieniu odpowiedzi na pytania dotyczące *czasu, przestrzeni, ciągłości i tożsamości jednostki ludzkiej*.

Ważne miejsce w teorii bezpieczeństwa ontologicznego Giddensa zajmuje rutyna pozwalająca przewidywać i oczekiwać określonych zdarzeń. Przeciwnością rutyny są sytuacje krytyczne, powodujące życie w niepewności, zaniepokojeniu (Giddens, 2003, str. 105).

Na podstawie koncepcji Eriksona i Giddensa (2004), Manzer proponuje definiowanie bezpieczeństwa ontologicznego jako:

Wzmacnianie poprzez kulturową rutynowość zachowań przekonania o możliwości ufania – przede wszystkim sobie i swoim kompetencją (ale także innym podmiotą aktywnym, w życiu społecznym) oraz adekwatności ich aplikowania w życiu społecznym w celu realizowania zadań instrumentalnych (Manzer, 2008, str. 164).

Sama autorka (Manzer, 2008) rozumie bezpieczeństwo ontologiczne jako *przekonanie o swoistej niezmienności reguł kulturowych regulujących zachowania społeczno-kulturowe*. Jeżeli z bezpieczeństwem wiąże się lojalność, pewność, zaufanie, rutyna i tożsamość, to z ryzykiem powinny kojarzyć się niepewność, brak zaufania, wszelka zmiana szczególnie nieoczekiwana i brak tożsamości. Beck (2002, str. 347) w początkowych rozważaniach pisząc o ryzyku udowodnił, że *ryzyko jest możliwym do uniknięcia negatywnym skutkiem decyzji, które przez prawdopodobieństwo choroby albo wypadku wydają się obliczone*.

Podsumowując ten krótki przegląd ujmowania pojęcia ryzyka w literaturze socjologicznej, można powiedzieć, że najczęściej jest ono ujmowane jako obawa, groźba, zagrożenie, niepewność, nieprzewidziane konsekwencje, poczucie braku kontroli. Ryzyko może być ujmowane także jako przeciwieństwo poczucia bezpieczeństwa. Według Giddensa ryzyko w takim ujęciu to konieczność dokonywania wyboru, podejmowania decyzji i rezygowania z określonych wyborów na korzyść innych. O ile zaufanie, rutyna, poczucie tożsamości wiążą

się z bezpieczeństwem to każda zmiana, szczególnie nieoczekiwana, czy brak tożsamości związane są z ryzykiem.

Ryzyko w naukach biologicznych (przyrodniczych) wiąże się przede wszystkim z antycypowaniem katastrof epidemiologicznych, zanieczyszczeniem środowiska naturalnego, grażącym całkowitym zagładą wszelkiego życia na ziemi. Wiąże się to też z rozwojem genetyki umożliwiającym m.in. wybór rodzicom embrionów, którego profil genetyczny wiąże się z mniejszym ryzykiem choroby (Beck, 2012). Realne jest również skażenie odpadami promieniotwórczymi czyli kolejna katastrofa na miarę Czarnobyla. Obecna pandemia (2020) doskonale unaoczniała nam ryzyko jeszcze większej tragedii, w przypadku gdyby kolejny wirus okazał się jeszcze bardziej śmiertelny.

W sferze nauk politycznych ryzyko, szczególnie w ostatnich latach kojarzone jest przede wszystkim ze światowym terroryzmem. Ataki z jedenastego września oraz inne akty terrorystyczne doprowadziły w państwach zachodnich do poczucia powszechnego zagrożenia terrorystycznego. Wojna w Iraku i Afganistanie, zmiany w Libii, Syrii i Egipcie, doprowadziły do powstania państwa Islamskiego, które w pewnym momencie opanowało znaczną część północnej Afryki. Doszło do migracji ludności na niespotykaną skalę, co spowodowało i nadal powoduje poważny kryzys imigracyjny w Europie. Jego skutki ekonomiczne, polityczne i społeczne są olbrzymie. Istnieje ryzyko globalnego konfliktu nuklearnego, biologicznego czy chemicznego, który mógłby doprowadzić do całkowitego zamarcia, wszelkiego życia na naszej planecie.

Kolejnym istotnym problemem politycznym i ekonomicznym jest niesprawiedliwy podział światowych dóbr. Mówimy o bogatej północy i biednym południu. Konflikty, które wywołuje ta sytuacja stanowią wielką niepewność.

W psychologii ryzyko odnosi się to przede wszystkim do *ryzyka osobistego*, czyli są to jednostkowe rozważania egzystencjalne, zagrożenie tożsamości i związane z nimi emocje negatywne, głównie strach, a w konsekwencji stres. Obawy egzystencjalne związane są z wysokim statusem ekonomicznym i obawą przed utratą tych wartości. Pieniądze, majątek i związana z nimi pozycja społeczna powodują często irracjonalne lęki, w sytuacji gdy średnia długość życia wzrosła w XX wieku dwukrotnie (Czech, 2007 s.59-85).

Tożsamość jednostki w dobie *globalnej wioski* i przejmującego wpływu mass mediów jest poważnie zagrożona. Z jednej strony mówi się o czasach indywidualizmu, gdzie liczą się tylko wartości i potrzeby jednostki, a z drugiej strony korporacje, władza i mass media

wymuszają na nas określony wzór postępowania, narzucając ubiór i normy, tępiące wszelkie przejawy indywidualizmu. W takiej rzeczywistości tożsamość człowieka jest zagrożona, co powoduje uzasadnione lęki i strach. Te indywidualne objawy zamieniają się w społeczne odczuwanie strachu, co pozwala części badaczom na mówienie o kulturze strachu. Jak nazywa to Clayton *definitywnym nastrojem ponowoczesności jest strach* (Czech, 2007, s. 81). Skonstruowanie teorii społeczeństwa ryzyka i kultury strachu stanowią próbę odpowiedzi na podobne pytanie (Czech, 2007).

Ryzyko jest obecne w systemie ekonomicznym na dwóch poziomach. Niebezpieczeństwa są promowane jako rzeczywiste w celu osiągnięcia zysku, ale także przedsiębiorstwa same je wytwarzają. W drugim z wymienionych wymiarów zachodzić może wskazany przez Becka *efekt bumerangowy* polegający na tym, że wcześniej lub później przedsiębiorstwa wytwarzające ryzyko modernizacyjne same odczuwają jego konsekwencje. Szkicowane przez Becka cechy społeczeństwa ryzyka dotyczą różnych wymiarów życia społecznego. Ukazany jest między innymi wpływ nowej rzeczywistości na takie strefy życia jak rodzina, edukacja czy praca, ale także na świat jako całość (Czech, 2007). W konstruowanej przez Becka wizji rzeczywistości dostrzec można optymistyczny wątek, który pojawia się trochę niespodziewanie. Beck pokazuje, że świadomość zagrożeń aktywizuje jednostki, które organizują się i wywierają presję na rządzących (Beck, 2004, s. 99).

Przeгляд definiowania pojęcia *ryzyko* w interdyscyplinarnym ujęciu ukazuje je jako zjawisko niejednoznaczne i dynamiczne. W naukach społecznych ryzyko najczęściej kojarzy się z antycypacją katastrof, niepewnością, której przyrost wiedzy nie tylko nie potrafi przezwyciężyć, ale paradoksalnie, potęguje ją. Dla Becka ryzyko to przede wszystkim obawa i groźba, natomiast dla Giddensa - zagrożenie. Mamzer proponuje traktować ryzyko jako nieprzewidziane konsekwencje ludzkich decyzji i zachowań, mówi także o poczuciu braku kontroli i niepewności. Giddensowska koncepcja ontologicznego bezpieczeństwa umożliwia natomiast łączenie ryzyka z koniecznością dokonywania wyborów, podejmowania decyzji. Na ryzyko wpływa również brak zaufania i lojalności między ludźmi, sytuacje trudne i krytyczne powodujące niepewności i zaniepokojenia. Ryzyko mogą wywoływać również wszelkie przejawy zaburzenia tożsamości *ego*.

W naukach przyrodniczych ryzyko związane jest z zagrożeniem katastrofami ekologicznymi, epidemiologicznymi i rozwojem genetyki. W sferze nauk politycznych ryzyko łączone jest z poczuciem powszechnego zagrożenia kworystycznego, ryzykiem

wybuchu globalnego konfliktu jądrowego, kryzysami imigracyjnymi i niesprawiedliwym podziałem dóbr materialnych. W naukach pedagogicznych ryzyko utożsamiane jest z ukrytym programem szkoły, mającym na celu zachowanie klasowego status quo. Szkoła stała się miejscem dominacji i opresji, w której walczy się o władzę i pozycje społeczną.

W systemach ekonomicznych o ryzyku mówi się najczęściej w kontekście efektu bumerangu - przedsiębiorcy stosujący niebezpieczne praktyki w celu maksymalizacji wydajności i zysku, padają ofiarami ryzyka, które sami wytworzyli.

W psychologii antycypowanie ryzyka powiązane jest z indywidualnym poczuciem zagrożenia, powodującym lęki, strach i stres. Zagrożona jest tożsamość, powszechne są obawy egzystencjalne, związane z ryzykiem choroby, śmierci i utraty statusu społecznego. Doprowadziło to do powstania fenomenu, który w rozwiniętych społeczeństwach zachodnich nazywany *kulturą strachu*. Zygmunta Freud (1998) uważał, że to właśnie strach przed tym, co dzikie, niepewne i niedostępne, skłoni ludzi do stworzenia kultury, która będzie płynąć z kultury opartej na umowie społecznej i będzie stanowić ograniczenia. Te ograniczenia, mają uwolnić jednostkę przed lękiem.

W minionym wieku właśnie z powodu lęku i ograniczeń to co znane i bezpieczne, należało do naszego kręgu społecznego, to co zagrażało jednostce było wypychane na zewnątrz. Ludzie bali się poróżować, obawiali się obcych społeczności i ich boskich opiekunów (Delumeau 2011, Mitarski 2002). Człowiek bał się również żywiołów, gdyż nie miał nad nimi władzy (oceanu, wulkanów itp.), lękał się przed drugim człowiekiem i chorobami, nad którymi nie miał kontroli (Mitarski 2002, Kępiński 2002). Dziś oswoiliśmy wiele lęków, zdobyliśmy jakąś kontrolę nad tym, co ten lęk wywoływało. Dziś jednak nie jest ważne jak ludzie i czy w ogóle radzą sobie ze strachem (Paźniewski, 2006), istotne jest raczej w jaki sposób można nami manipulować, wykorzystując tę emocję.

3.2 Pojęcie traumy społecznej

Strach jest jedną z podstawowych emocji jakie posiada człowiek, a jego odczuwanie jest biologiczne i normatywne. Strach ma swoją podstawę w strukturze i bogatych połączeniach strukturalnych umiejscowionych w centralnym układzie nerwowym, jakim jest mózg człowieka (LeDoux, 1998; LeDoux, 2000; LeDoux, 2012; Adolphs, 2013).

Jak wiemy lęk i strach, mimo że jest emocją podstawową i bez wątpienia niezbędną do prawidłowego funkcjonowania, w nadmiarze może prowadzić do nieodwracalnych konsekwencji, szczególnie w sytuacji traumy. Jak uważa Sztompka (2000) pojęcie *traumy społecznej* stosuje się dla *uchwycenia negatywnych konsekwencji zmiany społecznej jako takiej, bez względu na treść*. Według Sztompki, nie jest istotna sama *treść* sytuacyjna. Uważa on, że żeby określić, że mamy do czynienia z traumą społeczną, muszą wystąpić konkretne właściwości danej sytuacji:

Parametry czasowe	Wydarzenie musi być nagłe i szybkie, niespodziewane
Treść i zakres	Dotyka istoty życia społecznego, jest radykalna, głęboka i wszechstronna.
Pochodzenie	Postrzegana jest jako narzucona, zewnątrzpochodna, jako coś, co dzieje się bez naszego udziału
Stan umysłu	Jawi nam się jako coś nieoczekiwanego, nieprzewidzianego, zaskakującego, szokującego, odrażającego.

Tabela 8. Właściwości sytuacji traumatycznej

źródło: opracowanie własne, na podstawie Sztompka, 2000, str. 22

Również Parsons, uważa, że trauma społeczna jako zespół zintegrowanych narzędzi analitycznych, w swej istocie dość elastycznych, nadających się do wykorzystania w różnych

kontekstach i co niezwykle ważne, przez owe konteksty modyfikowalnych. Co za tym idzie, koncepcja traumy stanowi pewnego rodzaju teorię, lecz nie przypomina wysoce abstrakcyjnego i skończonego modelu (Warczok, 2008).

Mówiąc o traumie społecznej konieczne jest wprowadzenie pojęcia anomii.

stan lub rezultat pewnej dezintegracji w obrębie kultury, struktury społecznej lub wzajemnie między nimi (Turner, 2004, s. 144).

Do socjologii to pojęcie wprowadził ojciec socjologii Émil Durkheim i z jego wypowiedzi można rozumieć, że dla Durkheima anomia oznaczała *sytuację naruszenia ładu społecznego i zaburzenie reguł funkcjonowania społecznego* (Durkheim, 2005, s. 305). Ponadto trzeba pokreślić, że Durkheim postrzegał naturę ludzką w dwóch płaszczyznach; zwierzęcą, czyli egoistyczną, kierującą się popędami pierwotnymi oraz społecznej – charakteryzującą się posiadaniem przez człowieka norm i zasad, które miały hamować i trzymać pod kontrolą sferę zwierzęcą. Nazwał tę dwoistą naturę ludzką *homo duplex*. W swoich pracach podkreślał jednak, że natura społeczna, wciąż musi się rozwijać i kontrolować, a dzieje się to między innymi dzięki kontroli społecznej, która z kolei może spełniać swoją rolę tylko w społeczeństwie zintegrowanym (Siemaszko, 1993, s. 210). O anomii w swoich pracach pisze również Krystyna Szafraniec

Logika orientacji socjologicznych w obrębie teorii anomii opiera się na założeniu, że psychiczny stan niepewności, charakterystyczny dla subiektywnego wymiaru anomii, jest w linii prostej funkcją tendencji rozkładowych w łonie społeczeństwa (Szafraniec, 1986, s. 82).

Jak uważa z kolei Warczok (2008), w swojej pracy o *Poszukiwaniu bezpieczeństwa*

W sytuacji anomii – dezintegracji, do głosu dochodzi społeczny aspekt człowieka, ujawniają się niepohamowane żądze zysku, posiadania, gromadzenia dóbr (Warczok, 2008, s. 12).

Merton (2002, s. 198–199) sprzeciwia się, teorii jakoby brak kontroli społecznej powodował ujawnienie się, destruktywnych popędów człowieka. Uczony wprowadził za to do nauki, dwa pojęcia określające pojęcie anomii struktura społeczna i struktura kulturowa.

W koncepcji Mertona struktura społeczna i kulturowa wzajemnie się uzupełniają oraz warunkują. Aktor społeczny posiada własne indywidualne działania i cele, są one jednak sankcjonowane jego statusem i normami społecznymi, oraz kulturą z jej systemem obyczajowym i tradycją.

Struktura jako powtarzalnie zorganizowany zbiór reguł i zasobów jest czymś ponadczasowym i nieprzestrzennym; jest trwała w swych przejawach i koordynacjach jako ślady pamięci; oznacza się nieobecnością podmiotu. (...) Zgodnie z pojęciem dwoistości struktury, właściwości strukturalne systemów społecznych są zarazem i nośnikiem, i wynikiem praktyk, które powtarzalnie się organizują (Giddens, 2003, s. 64–65).

Powyższa analiza struktur determinuje stwierdzenie, że obie struktury mają szalenie istotne znaczenie (a wręcz są rodzajem szansy, honoru) na rynku pracy i są wymiarem statusu dla lokowania jednostek na hierarchicznej drabinie społecznej (Kolasińska, 2011).

Nie zawsze jednak cele kulturowe i zinstytucjonalizowane normy pozostają w ścisłym związku. Istnieje sytuacja, w której cele kulturowe stają się ważniejsze niż środki do nich wiodące. W zbiorowościach o tak ukonstytuowanej kulturze wyznaje się zasadę *cel uświęca środki*, w przekonaniu Mertona układ taki jest cechą źle zintegrowanej kultury. Może także zaistnieć sytuacja odwrotna – kulturowy nacisk skierowany jest na przestrzeganie norm kosztem celów działania, które początkowo uznane za instrumentalne stają się następnie celem samym w sobie. Wartością centralną dla takiej formy kultury jest konformizm, mamy wówczas do czynienia ze społeczeństwem *świętym*, charakteryzującym się skrajną neofobią, co z kolei prowadzi do zmian postrzegania rzeczywistości, samego siebie i innych.

W kolejnym podrozdziale rozszerzę ten wątek, z perspektywy lęku, strachu i niepewności, w kontekście podejmowania decyzji.

3.3 Znaczenie strachu i niepewności w kontekście podejmowania decyzji

Strach i niepewność towarzyszyły człowiekowi od zarania jego dziejów. Dzięki odczuwaniu strachu możliwe było przeżycie homo sapiens w nieznanym, groźnym świecie. Jak już wiemy strach i lęk to pierwotne emocje, które stanowią powiązany ze sobą zbiór komponentów biologicznych, społecznych i poznawczych. Teorie emocji to niezwykle rozległy teren badań interesujący teoretyków i badaczy z różnych dziedzin naukowych. Z końcem XX wieku zaczęto w badaniach nad emocjami skupiać się na tzw. *układzie strachu*, będącym dla przedstawicieli wielu nauk głównym elementem zjawisk powiązanych z emocjami (Bremer, 2017).

Joseph LeDoux za podstawową strukturę mózgu, której badanie umożliwiło obiektywne i naukowe zrozumienie strachu i lęku, uważa ciało migdałowate. Jak pisze: *wiele funkcji emocjonalnych istotnie zależy od ciała migdałowatego (...)*, ta mała struktura umieszczona głęboko w płacie skroniowym odgrywa istotną rolę w kodowaniu emocjonalnego znaczenia bodźców zmysłowych. (Ekman, 1998).

Strach to według słownika języka polskiego:

niepokój wywołany przez niebezpieczeństwo lub rzecz nieznaną, która się wydaje groźna, przez myśl o czymś groźnym i lęk, obawa, przerażenie, trwoga (Szymczak, 1994)

Strach jest odpowiedzią organizmu na zewnętrzną sytuację zagrożenia. Informuje nas o zagrożeniu i uruchamia odpowiednie reakcje. Lęk często mylony ze strachem, ma swoje źródło w naszym wnętrzu. Jak pisze K. T. Strongman: (2004) lęk (anxiety) można jedynie zrozumieć, gdy weźmie się pod uwagę niektóre jego kognitywne aspekty, zwłaszcza dlatego, że podstawowym aspektem leku okazuje się być niepewność. Rozsądny zatem jest wniosek, że lęk należy odróżnić od strachu, ponieważ przedmiot strachu jest *rzeczywisty i zewnętrzny, znany i obiektywny*. Natomiast źródłem lęku jest brak *jasności i niepewność*.

Lęk i niepewność są według psychologów uczuciami o wielu bardziej niebezpiecznymi od odczucia strachu. Strach wywołuje realne zagrożenie, zaś niepewność i lęk wywołują sytuacje obiektywne nieistniejące.

R. Cattle (1967) rozróżnia lęk ukryty i jawny. Lęk ukryty (charakterologiczny) związany jest z wewnętrznymi przeżyciami jednostki, zaś jawny (reaktywno - sytuacyjny) z dostrzeganymi przez nią aktualnymi wydarzeniami lub sytuacją.

Niepewność, według Encyklopedii organizacji i zarządzania to,

(...) sytuacja, gdy nie można określić jakie elementy (lub przynajmniej część z nich) składają się na nią, jaka jest ich wartość lub jakie jest prawdopodobieństwo ich wystąpienia. Taka sytuacja występuje często w przypadku problemów, które pojawiły się w przeszłości, a charakteryzują się dużym stopniem złożoności (Pasieczny, 1981, str. 429).

W naukach ekonomicznych niepewność często łączona jest z ryzykiem, przy czym niepewność rozumiana jest szerzej niż ryzyko. Niepewność jest pochodną ryzyka, z tą różnicą, że ryzyko możemy identyfikować, mierzyć, zarządzać nim, natomiast niepewność charakteryzuje się pełną przypadkowością, nieprzewidywalnością, niewymiernością, subiektywnym i podświadomym charakterem (Dudział, 2013).

Podjęcie decyzji w warunkach niepewności oznacza, że prawdopodobieństwo zaistnienia wyników różnych opcji nie jest znane. Jeśli prawdopodobieństwo jest przewidywalne na podstawie doświadczeń z przeszłości lub obserwacji, nazywamy tę sytuację podejmowaniem decyzji w warunkach ryzyka. Podjęcie decyzji w warunkach niepewności wymaga określenia prawdopodobnych konsekwencji danego działania, jak również możliwych kompromisów. Często zdarza się tak, że kluczowa kwestia w podejmowaniu decyzji jest kompromisem pomiędzy natychmiastowymi reakcjami emocjonalnymi i pragnieniami, a długofalowymi konsekwencjami. Rozważanie długofalowych konsekwencji z reguły związane jest z niepewnością, co do przyszłości (Wojtas-Klima, 2014)

W wielu ekonomicznych teoriach ryzyka niepewność występuje jako korelat ryzyka. A. H. Willett pisze, że ryzyko to stan otoczenia, które należy odnosić do stopnia niepewności wystąpienia, a nie do prawdopodobieństwa materializacji. Ryzyko jest obiektywne i skorelowane z subiektywną niepewnością.

W koncepcji F. H. Knighta (1921) ryzyko jest niepewnością mierzalną. Ryzyko jest mierzalne, natomiast niepewność jest wartością niemierzalną.

Ryzyko można określić dwojako:

a) **obiektywnie** – wynika z zewnętrznych, niezależnych od decydenta czynników, można go oszacować poprzez zastosowanie takich technik jak: programowanie liniowe, symulację czy teorię gier i chaosu;

b) **subiektywnie** – wynikające z indywidualnej percepcji niepewności i siły motywacji działania decydenta, jego osobowości, wiedzy, kwalifikacji zawodowych, doświadczenia życiowego czy przyjętego systemu wartości (Knighta, 1997)

W sytuacji niepewności trudno przewidzieć jakie skutki przyniesie podjęta decyzja. Największy problem stanowi brak wiedzy o tym, co może się wydarzyć po podjęciu decyzji lub jakie następstwa przyniesie jej niepodjęcie, ponieważ nie dysponujemy informacjami z przeszłości, nie możemy posiłkować się naszymi doświadczeniami i wiedzą (Sokołowska, 2005).

W sytuacji niepewnej, przy podejmowaniu decyzji biznesowych czy w życiu codziennym, decydent opiera się na intuicji licząc na szczęście. Każdy z nas inaczej odczuwa stopień niepewności, co w literaturze ekonomicznej określa się mianem tolerancji niepewności. Wysoki stopień tolerancji niepewności zapewnia dużą samodzielność w podejmowaniu decyzji, łatwiejsze opanowanie strachu, zwiększa poczucie kompetencji decyzyjnych. Niski stopień tolerancji niepewności przyczynia się do osłabienia aktywności i tym samym do braku podejmowania decyzji, hamowania odwagi i inicjatywy (Łuczak, 2012).

Jak pisze Czesław Nosal (2001)

Intuicja jako styl odbioru informacji, ukierunkowana jest na poznawanie całości i ukrytych możliwości, które pojawiają się spontanicznie już w momencie zetknięcia się z odbieraną informacją. Źródłem tych wzorców są nieświadome aspekty

doświadczenia (...). Istotą intuicji jest szybkość pojawiania się końcowego rezultatu. Dzięki niej możliwe jest szybkie działanie w określonych sytuacjach, rozumienie ich struktury i znajdowanie w niej ukrytych możliwości (Nosal, 2011, 207–218).

W sytuacji niepewności zazwyczaj zawodzą metody wykorzystywane do podejmowania decyzji w sytuacji kalkulowania ryzyka. Ważna jest wyobraźnia i twórcze myślenie, a pomocna może być metoda burzy mózgów. Sprzyja ona kreatywności, zapobiega stereotypowemu myśleniu, postępowaniu. Uwalnia wyobraźnię myślenia, co przy właściwej analizie i ocenie sytuacji umożliwia właściwe identyfikowanie celów i analizowanie problemów.

Innymi metodami statystycznymi wykorzystywanymi w działalności gospodarczej mogą być: statystyka bayesowska, statystyczna analiza decyzji i kognitywistyka symboliczna. Rozwój cywilizacyjny, szczególnie przemysłowy i technologiczny, obudził w społeczeństwach zachodnich lęk i strach o takim charakterze i skali, że w naukach społecznych mówi się już o cywilizacji strachu. (Regiewia, 2017) Strach towarzyszy człowiekowi we wszystkich aspektach aktywności, poważnie zaburza także proces podejmowania decyzji.

Podejmowanie decyzji to podmiotowy (świadomy) akt określonego działania spośród dwóch lub więcej opcji. Decyzją może być również akt zaniechania działania. Sama decyzja - akt wyboru kierunku aktywności - nie zawsze automatycznie skutkuje konkretnym działaniem. Potrzebna jest motywacja działania oraz obiektywne możliwości. Proces podejmowania decyzji składa się z kilku etapów (Brown, 2007)

- określenie oczekiwanego rezultatu
- gromadzenie danych
- zestawienie i badanie alternatyw
- opracowanie argumentów za i przeciw dla tych alternatywnych opcji
- podjęcie decyzji
- natychmiastowe wdrożenie jej w praktykę (działanie)

- refleksje nad decyzją¹⁰.

W procesie decyzyjnym emocje pojawiają się na różnych jego etapach. Emocje i podejmowanie decyzji współlistnieją i ściśle współdziałają ze sobą. Generują sądy, decyzje, wpływają na działanie. Kiedy rezultaty naszych decyzji się krystalizują mogą pojawić się emocje pozytywne i negatywne. Emocje stały się źródłem zainteresowania teorii podejmowania decyzji ponad pół wieku temu. Jako jeden z pierwszych konieczność uwzględnienia zmiennych psychologicznych w procesie podejmowania decyzji zwrócił uwagę H. A. Simon (1955), w teorii, która koncentrowała się na metodologicznej racjonalności w podejmowaniu decyzji (o czym pisałam wcześniej).

W analizie działania umysłu D. Kahneman i A. Tversky (2013) za pomocą dwóch metafor - Systemu 1 i Systemu 2 (myślenie szybkie i wolne), opisują różne formy aktywności umysłowej, w których dużą rolę odgrywają emocje. System 1 jest bardzo pierwotny, działa w sposób szybki i automatyczny, jest silnie emocjonalny i nie wymaga większego wysiłku. Służy do bieżącego oceniania i rozwiązywania najważniejszych problemów. System 2 odpowiada za myślenie wolne, wymagające większego wysiłku, zaangażowania umysłowego i świadomej kontroli. Dzięki temu pozwala przeprowadzać szczegółowe operacje porównania, skomplikowane rozumowania i obliczenia. Choć częściej korzystamy z Systemu 1, to System 2 kontroluje nasze poczynania, wspiera i koryguje System 1.

Według teorii A. R. Damasco (2011) emocje odgrywają istotną rolę w procesie rozumowania i podejmowania decyzji, szczególnie emocje lęku i strachu. Emocje w postaci przyjemnych lub nieprzyjemnych odczuć - pojawiają się zanim podmiot zacznie rozwiązywać i analizować argumenty za i przeciw podejmowanej decyzji. Emocje negatywne mogą spowodować natychmiastowe odrzucenie danej opcji i skierowanie się ku innemu rozwiązaniu. Pozytywne odczucia stanowią istotny czynnik motywacyjny, zachęcający do działania bodźca. Autor wyróżnia emocje pierwotne (wrodzone reakcje), wtórne i uczucia, nazywane przez niego markerami somatycznymi. Markery somatyczne zwiększają trafność decyzji i efektywność procesów decyzyjnych, są zintegrowane z procesami poznawczymi, wiedzą i pamięcią.

J. Elster w swojej teorii poszukuje związków emocji z rozumem i racjonalnością. W pracy *Alchemes of the Mind* (1998) bada, w jaki sposób emocje wpływają na myślenie i działanie

¹⁰ Szczegółowo omówiony proces decyzyjny został w rozdziale 2.

człowieka. Wyodrębnił dwadzieścia różnych sytuacji, w których emocje występują w myśleniu i działaniu jednostki, zwracając uwagę, że jego lista nie wyczerpuje wszystkich możliwych sposobów gdzie emocje wpływają na aktywność ludzi.

Emocje pełnią w procesie podejmowania decyzji cztery funkcje:

1. **Informacyjną** - informacje użyteczne dla ewaluacji tworzenia preferencji i podejmowania decyzji. Decyzje mogą być zorientowane na dostarczaniu przyjemności lub unikanie przykrości. Emocje mogą być wykorzystywane jako nośnik informacji.
2. **Funkcja szybkości** - emocje pełnią rolę aktywizującą natychmiastowe reakcje w warunkach presji czasu. Strach aktywizuje reakcję unikania, wycofania się z działania. Emocje działają jak markery afektywne, mają swój początek w stanach cielesnych nabytych przez uczenie się na bazie wcześniejszych doświadczeń. Mogą mieć charakter pozytywny lub negatywny, aktywujący lub hamujący działania. Wpływają na zachowanie za nim powstanie zamierzona intencja.
3. **Funkcja istotności** - emocje decydują o tym co istotne, wskazując na znaczenie określonego wydarzenia. To nakierowanie decyduje o motywach i prowadzi do określonych zachowań. Zdaniem Pfistera i Böhm (2008) najczęściej analizowanymi emocjami, które spełniają funkcję istotności są żal i rozczarowanie.
4. **Funkcja zobowiązania** - wynika z koordynacji roli uczuć moralnych. Niektóre stany emocjonalne powodują, że postępujemy wbrew swoim własnym interesom, wbrew dobrostanowi, wywierając nacisk na wybory moralne i zapobiegając bezwzględnej pogoni za własnym interesem.

Strach w podejmowaniu decyzji pełni często rolę negatywną, hamującą aktywność. Z drugiej strony działa motywująco i ostrzega przed niebezpieczeństwem, stanowi istotny czynnik procesu szacowania ryzyka. Może pojawić się na różnych etapach procesu decyzyjnego.

Przed podjęciem decyzji strach może nas paraliżować, ale równocześnie pozwolić wybrać najbezpieczniejszą, najpewniejszą decyzję, obciążoną najmniejszym ryzykiem.

Po podjęciu decyzji również może pojawić się strach o jej niepożądane następstwa, straty dla naszego dobrostanu. Literatura przedmiotu nie pozwala na sformułowanie jednoznacznych następstw strachu w sytuacji decyzyjnej. Strach może powodować nasilenie uwagi i ostrożność, czasami nadmierną. Często powoduje, że decydent skupia się tylko na niektórych, negatywnych czy pesymistycznych aspektach sytuacji. Skupienie nadmiernej uwagi na najgorszych możliwych wynikach, może skutkować awersją do ryzyka. Brakuje przede wszystkim badań empirycznych dotyczących strachu w podejmowaniu decyzji.

Istnieją bardzo duże różnice indywidualne w zachowaniu ludzi w sytuacji strachu. Są osoby, które on paraliżuje i takie, które dobrze radzą sobie w sytuacjach trudnych, strach jest dla nich wyzwaniem. Zdrowe poczucie własnej wartości, aktywność, odpowiedzialność i odwaga, to cechy osób, którym strach nie przeszkadza w podjęciu trudnych decyzji. Na osoby zewnątrz sterowalne, bierne, niepewne może działać destrukcyjnie.

Ten krótki przegląd literatury ukazuje niepewność i strach jako moderatory procesu podejmowania decyzji. Podejmowanie jej w sytuacji niepewności obciążone jest trudnym do oszacowania ryzykiem. Choć dostępne są metody statystyczne ułatwiające ten proces, to na pierwszy plan wysuwa się intuicja decydenta oraz pewne cechy osobowości, takie jak aktywność, odwaga, umiejętność analitycznego i nieszablonowego myślenia. Pomocną metodą w podejmowaniu decyzji w sytuacji niepewności jest burza mózgów.

Emocje stały się przedmiotem zainteresowania nauk o procesie podejmowania decyzji około pół wieku temu. Pełnią one w tym procesie szerszą funkcję, jak chociażby: informacyjną, szybkości, istotności i zobowiązania. Strach może pojawić się na różnych etapach procesu podejmowania decyzji. Nie można powiedzieć aby odnosił tylko negatywne skutki. Może pełnić rolę motywacyjną, pozwala wybrać najbezpieczniejsze rozwiązania i zarazem obciążone najmniejszym ryzykiem. Nasila uwagę i ostrożność. Z drugiej strony może skłaniać do pesymizmu i skupienia uwagi tylko na negatywnych efektach decyzji, co w konsekwencji skutkować może niechęcią do ryzyka. W najbardziej skrajnych przypadkach, u osób o określonych cechach czy skłonnościach, może uniemożliwić podjęcie decyzji, prowadzić do bierności i apatii.

3.4 Klasowe uwarunkowanie ryzyka

Ulrich Beck, jeden z twórców pojęcia społeczeństwa ryzyka, znany jest jako krytyk perspektywy klasowej i zwolennik tezy o śmierci klas. Jak pisze Beck *postrzeganie globalnych form ryzyka wymaga zatem perspektywy kosmopolitycznej (...)* (Beck, 2012, s. 232). Opisując typologię nierówności globalnego ryzyka nie opiera się na podziale klasowym, a zaleca stosować rozróżnienie na narodowy, międzynarodowy, ponadnarodowy i kosmopolityczny dyskurs wokół ryzyka (Beck, 2012). Przytacza słowa Linklatera (1998) *ponadnarodowych szkód wymaga co najmniej gotowości do traktowania poszkodowanych i sprawców jako moralnie równych*. Ponadnarodowe szkody są najistotniejszym argumentem granic moralnej i politycznej równości, włączenia wykluczonych do dialogu, który kształtowałby interesy mające wpływ na ich przetrwanie (Beck, 2012).

Odpowiedzialnością za ryzyko zazwyczaj obarcza się klasę wyższą, decydentów sprawujących władzę, a uważa się, że ich koszty ponosi w największym stopniu klasa średnia i proletariatus. Linklater (1998, str. 84) sugeruje pluralizm i odpolitycznienie odpowiedzialności.

W opozycji do poglądów Becka na klasowe uwarunkowania ryzyka stoi między innymi kanadyjski badacz Dean Curran, który na społeczeństwo ryzyka spogląda z perspektywy klasowej. Do polemiki między Beckiem a Curranem doszło na łamach *The British Journal of Sociology* (2013). Spór pomiędzy obrońcami perspektywy klasowej a socjologami uważającymi, że klasy społeczne nie są już pojęciem trafnie opisującym nowoczesność trwa od kilkadziesiąt lat.

W socjologii teorie klas odnoszą się najczęściej do koncepcji Maxa Webera i Karola Marksa. Według Webera klasy społeczne to grupy ludzi, które mają identyczną pozycję ekonomiczną, posiadanie lub nie posiadanie określonych dóbr materialnych lub kwalifikacji tworzy sytuację klasową. Doniosłym elementem struktury społecznej są również grupy stanowe, które wyróżniamy ze względu na posiadanie lub brak norm (prestżu społecznego) (Kozyr-Kowalki, 1997).

Dla Marksa (1967), podział klasowy również wynika z kryterium ekonomicznego, ale dynamika tych zjawisk ekonomicznych ma charakter społeczno-polityczny. Weber przez porządek ekonomiczny rozumie sposób dystrybucji i używania dóbr materialnych a przez porządek społeczny sposób dystrybucji norm i prestiżu społecznego.

(...) we wszystkich formacjach w których bezpośredni robotnik pozostaje posiadaczem środków produkcji i warunków pracy, niezbędnych dla wytworzenia środków jego własnego utrzymania, stosunek własności musi zarazem występować jako bezpośredni stosunek panowania i niewoli, bezpośredni producent występuje więc jako człowiek niewolny (Marx, 1959, s. 367-368).

Weber *ekonomizuje* pojęcie klasy społecznej i rozróżnia je nie tyle poprzez podział między grupami społecznymi w procesie produkcji, co stosunków wymiany towaru i usług. Podstawowymi wyznacznikami każdej klasy społecznej jest dostępność do pięciu podstawowych zasobów społecznych: władza, pieniądze, prestiż, wykształcenie oraz zdrowie. W dobie społeczeństwa informacyjnego stał się nim również dostęp do informacji (Krzysztofek, Szczepański, 2005). Klasa społeczna według Webera (2002) to grupa ludzi o takiej samej sytuacji ekonomicznej lub rynkowej, znajdująca się w jednakowym położeniu klasowym. Położenie klasowe to szansa zaopatrzenia w dobra i możliwości ich wykorzystania.

Marks dzieli społeczeństwa na dwie klasy:

właścicieli (burżuazję) – posiadających monopol miejsc pracy, posiadających środki produkcji i dobra kapitałowe.

masę pracowniczą (proletariat) – sprzedających swoją siłę roboczą, którą traktują jak towar. Właściciel, żeby wypracować maksymalny zysk musi zabrać pracownikowi jak najwięcej (Marx, 1959).

W koncepcji Marksa klasę społeczną kształtuje:

- zasadniczo jednolity stosunek wielkich zbiorów ludzi do środków produkcji
- wspólnota źródeł dochodu

- wspólnota interesów
- wspólne przeciwieństwo lub niezgodność w stosunku do innych zbiorów ludzi (Marks, 1959, s. 417)

Klasy społeczne należy wyróżnić na podstawie różnic miejsca zajmowanego przez dane grupy ludzi w podziale pracy i własności lub więzłej i precyzyjnej – strukturze stosunków własności środków produkcji, transportu, wymiany, usług i finansów oraz siły roboczej (Tittenbrun, 2010). Klasy to te zbiory ludzi, które funkcjonują w odmiennych ładach produkcji i zajmują w nich różną jakościowo i nierówną pozycję własnościową i płacową (Kozyr-Kowalki, 2004).

Obraz struktury klasowej – oparty na przeciwstawieniu klasy kapitalistów, będących właścicielami środków produkcji, w klasie pracowników najemnych – jest we współczesnej socjologii modyfikowany w wyniku skrzyżowania ze sobą kilku biegunowych podziałów. Na tej podstawie zostaje wyodrębniona szeroka klasa pracowników najemnych, nazywanych nową klasą średnią. Obejmuje ona pracowników najemnych mających atrybuty typowe dla dysponentów środków produkcji, kierujących pracą ludzi obsługujących te środki (Mills, 1965). Do nowej klasy średniej zaliczani są w większości pracownicy umysłowi i kadry kierownicze niskiego i średniego szczebla oraz pracownicy fizyczni sprawujący funkcję nadzoru, to jest majstrowie i brygadziści. Klasa średnia tworzy zbiorowość wewnątrznie zróżnicowaną, złożoną z odrębnych grup zawodowych, między którymi utrzymuje się izolacja. Jej członkowie roszczą sobie prawo do wyższego prestiżu niż robotnicy. Drugi segment pracowników najemnych, obejmujący w większości robotników oraz urzędników wykonujących rutynowe czynności biurowe, nie jest zaliczany do klasy średniej (Domański, 1991).

Według McKenziego, Bricka i Campbela (2000) miernikami przynależności klasowej są:

- dochód
- zawód
- pochodzenie społecznej (rodzinne)
- sposób mówienia
- ubierania się
- wykształcenie

- zainteresowanie sztuką, sportem
- mieszkanie
- stosunek do pieniędzy.

Curra w swojej polemice z Beckiem wskazywał klasowe czynniki obecne we współczesnym społeczeństwie. Beck dopuszcza koegzystencję perspektywy ryzyka i retoryki klasowej. W *Spółczesnym ryzyku* pisze (Beck, 2002) *na dużych obszarach struktura społeczeństwa klasowego pokrywa się ze strukturą społeczeństwa ryzyka*. Kontynuując tę argumentację czytamy *nierówności klasowe i nierówności w społecznym podziale ryzyka mogą się pokrywać nawzajem się warunkując, jedne mogą wytwarzać drugie*.

Według Becka (2002) ryzyko stało się głównym modus konstytucji i organizacji społeczeństwa, słowa te można odczytywać jako sprzeciw wobec teorii klasowych, ponieważ jak dalej pisze autor, dyskursu o ryzyku nie można ograniczać ani do gospodarki, ani do polityki, a już z pewnością nie do przestrzeni narodowej. Beck (2002, s. 232) dalej pisze, że postrzeganie globalnych form ryzyka wymaga zatem perspektywy kosmopolitycznej. Zgodnie z tym spojrzeniem, podtrzymywanym w kolejnych książkach Becka na ryzyko spoglądać należy nie z perspektywy klasowej (która w niektórych sytuacjach jest dopuszczalna), na narodowej i międzynarodowej, ale globalnej kosmopolitycznej. Perspektywę taką autor motywuje *niewidzialnością* podziałów wykraczających poza granice państw narodowych.

Beck zauważa również, że zagrożenia ekologiczne i przemysłowe produkują głównie uprzemysłowiony świat zachodni, ale spustoszenie zależne od biedy, choć lokalne ma równie wielkie zagrożenie. Tym samym można przyjąć, że dostrzega silne konotacje klasowe w procesie produkcji i dystrybucji ryzyka cywilizacyjnego.

Dean Curran, uważa z kolei, że dystrybucja zagrożeń i ryzyka ma silne konotacje klasowe. Autor ten nie ma wątpliwości, że struktura klasowa jest tu pomocnym narzędziem analizy, pozwalającym wyjaśnić taki, a nie inny podział zagrożeń we współczesnym świecie (Mika, 2014, s. 175-201). Curran przytacza szereg przykładów, jak poszczególne sytuacje ryzykowne oddziałują na różne klasy społeczne, zarówno w zakresie lokalnym jak i globalnym. Nierówności klasowe powodują różne wystawienie na ryzyko, tworzenie prywatnych dróg ucieczki od niego, wiedzy i kompetencji związanych z unikaniem i zapobieganiem katastrofom oraz odpowiedzialności za wytwarzanie ryzyka (Curran, 2013 s. 44-62). Według autora dodanie perspektywy klasowej elementów związanych z dystrybucją ryzyka może tylko wzbogacić wiedzę o współczesnych procesach społecznych (Curran, 2013 s. 76-80).

O znaczeniu podziału klasowym dla zagrożenia ryzykiem przemawia też nierówny dostęp do informacji. W dobie społeczeństwa informacyjnego, informacja stała się jednym z decydujących czynników zarządzania ryzykiem. Jak pisze J. Balik

(...) najważniejsze informacje oraz związany z ich obróbką sprzęt i oprogramowanie nie są powszechnie dostępne. Możemy tu mówić o swego rodzaju podziale informacji: te, które mogą przynosić najwięcej profitów zarezerwowane są dla dość wąskiej grupy. Informacje mniej ważne lub zdezaktualizowane są z kolei przedmiotem działań grupy szerszej, ale nie zdającej sobie sprawy z wagi informacji w nowym typie społeczeństwa. Najlicniejsza grupa ludzi skazana jest na obcowanie z szumem informacyjnym, przekazem nie mającym wartości poznawczych i nie wzbogacającym wiedzy jego odbiorców (J. Bielik, 2011 s. 3-19).

Eco (2001), umiejętność dotarcia na czas informacji i właściwe jej wykorzystanie cechuje najwyższą klasę społeczną, społeczeństwa informacyjnego, którą nazywa digitaliatem.

Cechą wspólną najniższej klasy społeczeństwa informacyjnego jest bierność w procesach oceniających informację i bezkrytyczne podejście do niej. Powoduje to bezkrytyczne przyjmowanie odebranych treści i przyjęcie jej za jedyną wykładnię otaczającego świata. Znajomość potrzeb i postulatów tej klasy pozwala ludziom klasy niższej możliwością awansu społecznego (Bielik, 2011).

Klasą średnią społeczeństwa informatycznego jest kognitariat – ludzie mający dostęp do komputera i internetu i potrafiący z nich korzystać, ale w sposób bierny. Choć posiadają oni umiejętności przetwarzania informacji i programowania nie zapewniają jednak dostępu do najbardziej pożądaných i aktualnych informacji (Bielik, 2011). W tym miejscu należy zadać pytanie, czy klasy społeczne w społeczeństwie informacyjnym różnią się w zakresie odczuwanego ryzyka? Wydaje się, że zdecydowanie tak. Dostęp do informacji wiąże się z postrzeganiem realnego ryzyka, umożliwia również *zarządzanie* czy *manipulowanie* ryzykiem warstw niższych, poprzez wpływ na przekazywanie im informacji.

Beck (2013) przeciwstawia sobie społeczeństwo ryzyka i społeczeństwo klasowe, argumentując, że główną cechą tego pierwszego jest zasadnicza zmiana społecznych

nierówności. Choć docenia wysiłki Curranta na rzecz pogodzenia perspektywy klasowej z koncepcją społeczeństwa ryzyka, zdecydowanie pozostaje przy swoim stanowisku.

Klasy społeczne tracą na znaczeniu – według niego z trzech powodów:

- 1) Wzrasta zamożność całych społeczeństw i szeroko dostępnej pomocy socjalnej
- 2) Zmian świadomościowych w obrębie samych klas społecznych
- 3) Wzrasta znaczenie nierówności społecznych przekraczających granice państwa (Beck, 2002).

Według autora skutkiem wyżej wymienionych czynników jest utrata znaczenia podziałów klasowych na rzecz podziałów na innym podłożu zwraca uwagę, że dominującego znaczenia nabiera dominacja kulturowa a nie socjoekonomiczna.

Podsumowując poglądy Becka (2002) na klasowe podejście do społeczeństwa ryzyka, można stwierdzić, że kategorycznie odrzuca bogatą tradycję pojmowania klas w sensie Webberowskim i Marksistowskim. Twierdzi, że klasy społeczne można zaakceptować jako przydatną kategorię analityczną, pozbawioną wszelkich desygnatów.

Według autora indywidualizacja, przy wysokim poziomie życia i szeroko rozbudowanych świadczeniach socjalnych, spowodowała, że myślenie w tradycyjnych kategoriach wielkich grup, czyli klas, warstw czy stanów staje się nie aktualne.

Podejście prezentowane przez Becka spotkało się z szeroką krytyką. Główne zarzuty dotyczą tego, że Beck reprezentuje socjaldemokratyczną wizję społeczeństwa, zapominając, że kryzys ruchu robotniczego nie oznacza ani kryzysu naukowego teorii klas, ani tym samym zniknięcia samych klas społecznych (Mika, 2014).

Według krytyków, Beck nie dostrzega relacyjnego charakteru stosunków klasowych, na podstawie których da się przeanalizować i wyjaśnić na przykład zjawisko indywidualizacji. Beck mylnie przyjął monolityczność i spójność interesów wewnątrzklasowych oraz powoływanie się w swoich pracach na przykłady klas nieuprzywilejowanych (pracowniczych). To burżuazja finansowa i przemysłowa są decydującym elementem gospodarki światowej (Mika, 2014). Wydaje się, że teoria o śmierci klas jest zdecydowanie przedwczesna. Istnieją oczywiście zagrożenia wspólne dla całej populacji naszej planety.

Globalne zagrożenia ekologiczne, zagrożenie wybuchem wojny atomowej, zagrożenia zdrowotne (w dobie pandemii przekonaliśmy się o tym dobitnie) i ekonomiczne (wynikające ze struktury naczyń połączonych) są realne. Jednak istnieje cały szereg zagrożeń produkowanych i dystrybuowanych według schematów klasowych. Jednym z przykładów są kryzysy finansowe, za które główną winę ponoszą kapitaliści i wysocy rangą menadżerowie. Odpowiedzialne za kryzysy banki, rządy i instytucje finansowe wsparły bilionami dolarów a w tym samym czasie miliony ludzi straciło pracę i dach nad głową (Bakan, 2006). Autor przedstawia szereg zagrożeń w sferze przemysłu, mających zdecydowanie klasowy charakter, są to między innymi:

- wypadki w pracy
- choroby zawodowe
- wprowadzanie do obiegu towarów mogących stanowić zagrożenie dla zdrowia i życia jednostki.

Generalny schemat jest podobny: klasy właścicieli i menadżerów produkują ryzyko, którego koszty ponoszą ich klienci (Bakan, 2006).

Afryka, Azja i Ameryka Południowa nadal pozostają miejscem pozyskiwania surowców naturalnych, z których zyski czerpią głównie korporacje i właściciele wielkich przedsiębiorstw, pozostawiając po sobie często *kryzysowy krajobraz*. Ekologiczne i zdrowotne następstwa tego ryzyka ponoszą mieszkańcy najbiedniejszych regionów świata. Podobnych przypadków można przedstawić wiele, wszystkie one prowadzą do jednej konkluzji: teoria klas pozostaje istotnym elementem pozwalającym opisywać społeczeństwo ryzyka. Ryzyko ma konotacje klasowe, przedstawiciele poszczególnych klas społecznych choć odczuwają podobne zagrożenia o charakterze globalnym, to zajmują inną pozycję w systemie dystrybucji ryzyka.

3.5 Edukacyjno-zawodowe wybory adolescentów w społeczeństwie ryzyka

Wybory edukacyjno – zawodowe młodych ludzi od dawna obarczone są olbrzymim ryzykiem, niepewnością, a ich konsekwencjami są lęki i strach¹¹. Specyfika procesu

¹¹ Według najnowszych statystyk Kancelarii Senatu, Biura analiz, dokumentacji i korespondencji, z raportu „Zdrowie Psychiczne w Unii Europejskiej” wynika, że około 1 na 5 nastolatków doświadcza problemów

dojrzewania, ponadnormatywne trudności, z którymi muszą sobie radzić adolescenci powoduje podejmowanie przez nastolatka zachowań ryzykownych, doprowadzając często tym samym do pojawienia się pierwszych objawów depresji (Kisiel-Dorohinicka, 2017).

Jeśli dołożymy do tego nieoszacowane konsekwencje pandemii, rzeczywistość w jakiej współczesnym adolescentom przyszło podejmować najważniejsze dla swojej przyszłości decyzje, jawi się nader niekorzystnie.

Pandemia SARS-CoV-2 oprócz wielu innych następstw przemodelowania rynek edukacji i pracy¹². Wiele branż, które przed epidemią doskonale funkcjonowało i się jawiło jako niezwykle perspektywiczne i opłacalne, przeżywa obecnie niewyobrażalny kryzys, najlepszym przykładem może być branża turystyczna i powiązane z nią komunikacja, handel i gastronomia. Nauka zdalna odcięła młodych ludzi od znajomych i przyjaciół, ale również od nauczycieli, którzy w wielu przypadkach byli doradcami i mentorami swoich podopiecznych. Często to właśnie pedagodzy dobrze znający mocne i słabe strony swoich uczniów motywowali młodych ludzi do wyboru w określonej ścieżki edukacyjnej czy zawodowej. Ponadto izolacja i nauka zdalna, spowodowały, że młody człowiek nie mógł do końca się sprawdzić i określić, czy jego wybór *ścieżki* jest słuszny i czy powinien w przyszłości podążać tą drogą edukacji.

Edukacja straciła poniekąd swoją rolę socjalizacji wtórnej. Nastolatek, przebywał bowiem całe dni w domu, często zamknięty w ciemnym pokoju, w piżamie lub dresie, ucząc się w łóżku a jedyne kontakty interpersonalne miał z domownikami lub przez internet.

Psychologowie zauważają spadek motywacji do wykonywania jakichkolwiek czynności. Osoby wcześniej wesołe, pełne pasji, planów na przyszłość, zaangażowane, nagle *zmieniały się* nie do poznania. Na pytanie, co planują po szkole średniej, zanosili się płaczem i niewiedzą, jaką ścieżkę powinni wybrać.

Podejmowanie decyzji edukacyjno-zawodowych jest trudnym procesem, ponieważ ryzyko towarzyszy młodzieży w określeniu się na zmieniającym się i niepewnym, nowym rynku pracy. W społeczeństwie ryzyka zwiększa się niepewność zatrudnienia, zaciera się model

psychicznych i behawioralnych. Na uwagę zasługuje fakt, że połowa wszystkich problemów ze zdrowiem psychicznym w wieku dorosłym ma swój początek w okresie dojrzewania.

¹² Mimo, iż ICD-10 nie ma w swojej klasyfikacji takiej jednostki chorobowej jak Zespół Stresu Popandemicznego, wielu specjalistów po izolacji i przebyciu covid-19 obserwuje objawy, podobne do PTSD (szczególnie u młodzieży).

pracy najemnej, występują nowe formy zatrudnienia, skracanie czasu pracy. Częściej występuje model pracy w niepełnym wymiarze godzin lub na umowę zlecenie (Wojtasik, 2004). Między innymi właśnie z tych powodów, podjęcie jakiegokolwiek decyzji edukacyjno-zawodowej, niesie ze sobą ryzyko, gdyż nie daje gwarancji na *sukces*. Niepewność jutra, nieprzewidywalne i szybkie zmiany gospodarki, trudno w takich warunkach cokolwiek przewidzieć i zaplanować. Tym bardziej, że edukacja trwa lata, a nie miesiące. I gdy konstruujemy nasze plany tu i teraz, może się okazać, że za dwa, trzy lata, nasze przewidywania są już nie aktualne. Jednostka sama musi określić, czy jej wybór będzie adekwatny i bezpieczny. Kolejne źródło niepewności, to nieprzewidywalne i niepożądane efekty podejmowanych działań (Giddens, 2004, s. 91).

Z roku na rok młodzież, jest w coraz trudniejszej sytuacji,¹³. Młodzi ludzie zmagają się z lękiem, strachem i niepewnością co do swojej przyszłości. Swoje decyzje podejmują nie będąc do nich przygotowanym. A przecież decyzje te mogą stanowić o ich życiu, zawodzie, karierze czy awansie zawodowym (Wotasik, 2004).

Przy podejmowaniu decyzji przez adolescentów, nie można nie wspomnieć o czynniku osamotnienia. Poczucie odpowiedzialności (i przy tym, brak gotowości na przyjęcie konsekwencji), sprawia, że młody człowiek czuje się samotny w swoich wyborach. Jak twierdzi Piorunek

(...) emocje towarzyszące projektowaniu kariery zawodowej są wśród młodzieży spolaryzowane. Od radości i wiary we własne siły, po poczucie pustki, rezygnacji, zagubienia, niepewności, lęku, obawy, niepokoju (Piorunek, 2004, s. 2017-2018)

Poczucie stresu i niepewności młodego człowieka może być również wzmacniane przez nieustanną transformację systemu edukacji. Edukacja powinna współtworzyć świat nowy, realny, oczekiwany i pomocny w większym niż dotychczas zakresie. Chodzi o takie przekształcenie edukacji w epoce przemian aby stała się ona aktywnym czynnikiem i

¹³ Według raportu UNICEF na dzień 05.10.2021, jedna na pięć osób w wieku od 15 do 24 lat regularnie ma objawy depresji, a aż 46 tys. rocznie adolescentów popełnia samobójstwa (obecnie samobójstwa są na 3 miejscu, jeśli chodzi o przyczynę śmierci u nastolatków).

komplementarnym komponentem rozwoju jednostki i całego społeczeństwa (Jankowski, 2001). W okresie ciągłych przemian uczniowie muszą realizować obowiązek szkolny w warunkach ekstremalnie trudnych, co utrudnia im podejmowanie decyzji edukacyjno - zawodowych i podjęcie takich decyzji jak chociażby jakie przedmioty zdawać na maturze. Transformacje w systemie edukacji możemy zaobserwować, chociażby dziś, gdzie w obecnym liceum mamy uczniów po szkole podstawowej oraz po gimnazjum¹⁴, w jednej i tej samej szkole uczą się uczniowie z innym programem nauczania oraz z innymi kryteriami na egzaminach zawodowych i maturalnych.

Podejmowanie decyzji edukacyjnych czy zawodowych przed 1989 roku było dużo prostsze. Jak pisze Wojtasik (2004) świat był bardziej uporządkowany, jednoznaczny, przewidywalny a droga zawodowa biegła bardzo często według utartego wzorca. Dziś edukacja może trwać nawet przez całe życie a człowiek na rynku pracy, wciąż musi doskonalić swoje umiejętności i być atrakcyjny dla przyszłego pracodawcy, z powodu ogromnej konkurencji.

Na skutek przeprowadzonej reformy oświatowej młodzież została poddana wielokrotnym sprawdzianom oraz egzaminom i musi dokonywać wielokrotnych wyborów, które niekiedy są rozciągnięte w czasie (Wojtasik, 2004, s. 20)

Dziś ścieżkę szkolną można zapisać w poniższy sposób¹⁵:

Klasa „0” – przygotowanie szkolne	Dzieci po „0” poddane są diagnozie gotowości szkolnej. Dziecko kończy zerówkę w wieku 7 lat.	- diagnoza gotowości szkolnej - wybór szkoły podstawowej
--------------------------------------	---	---

¹⁴ Roczniak 2021/2022 jest ostatnim rocznikiem klas po gimnazjum. Obecnie w szkołach ponadpodstawowych, pozostały roczniki po podstawówce.

¹⁵ Przedszkolne nie zostało uwzględnione z tego powodu, że nie podlega obowiązkowi edukacji. Pierwsza decyzja edukacyjna, jaka zostaje podjęta (tutaj akurat przez rodziców) dotyczy zerówki.

I etap edukacji	Kl. 1 - 3, edukacja wczesnoszkolna. Dziecko kończy edukację wczesnoszkolną w wieku 9 lat	- egzamin trzecioklasisty
II etap edukacji	Kl. 4-8. Dziecko kończy edukację w wieku 14 lat.	- egzamin ósmoklasisty - musi wybrać szkołę ponadpodstawową.
III etap edukacji	- liceum (1-4 kl.) koniec edukacji w wieku 18 lat - technikum (1-5 kl.) koniec edukacji w wieku 19 lat - szkoła branżowa I stopnia (1-3 kl.) koniec edukacji w wieku 18 lat	- matura - matura + egzaminy zawodowe - egzaminy zawodowe
Młodzież kończy szkołę ponadpodstawową	- praca zarobkowa - studia wyższe - szkoła policealna/pomaturalna - kursy, szkolenia	

Tabela 9. Przebieg ścieżki edukacyjnej

Źródło: opracowanie własne, na podstawie Wojtasik, 2004, s. 20

Pomimo, że jednostka ma duży wybór co do swoich planów edukacyjnych, to zróżnicowanie nie obniża poziomu ryzyka. Jak wskazuje Beck (Beck, 2002; Mikiewicz, 2016) w dzisiejszych czasach dochodzi do efektu *inflacji dyplomów*. Nasze społeczeństwo jest przededukowane, Freeman (1976, s. 5) uważał, że do efektu przededukowana dochodzi wówczas, gdy inwestycja w edukację przynosi niewielki zysk. Jak podają najnowsze statystyki, młodzież zmienia swoje wyboru z humanistycznych na techniczne. Na podstawie najnowszych informacji z Ministerstwa Edukacji Narodowej w roku akademickim 2021/2022 najbardziej obleganym kierunkiem była informatyka, zaraz po niej inżynieria nanostruktur,

psychologia i zarządzanie. Młodzi ludzie dużo częściej decydują się na licencjat, rezygnując ze studiów magisterskich. W zamian wybierają kursy, szkolenia i studia podyplomowe. Trwa również konkurencja w obszarze prestiżowych stanowisk, w których coraz częściej liczy się doświadczenie i umiejętności, a *dyplom*, jest jedynie dodatkiem. Jak również pisali Milner (1972) oraz Boudon (2008) ekspansja wyższego wykształcenia prowadzi do inflacji dyplomów, a nie zwiększa szans młodzieży z niższym statusem społecznym na rynku pracy.

Ryzyko jest i będzie obecne podczas podejmowania decyzji edukacyjnych i zawodowych, wydaje się wręcz, że z roku na rok to ryzyko będzie wzrastać. Tym bardziej, my dorośli, musimy wspierać adolescentów, wzmacniać ich decyzje i w razie niepowodzeń być i pomóc.

Podsumowanie części I teoretycznej

Na początku pracy zamieściłam słowa Rebeccy Serle (2013), wybrałam właśnie ten a nie inny cytat, z powodu jego przesłania. *Nie ważne, gdzie skończysz, ale o decyzje jakie podejmiesz*, to zdanie to oczywiście skrót myślowy, gdyż cel naszej podróży w rzeczywistości jest istotny, jak jednak opisuję w części teoretycznej, to co jest naprawdę ważne to decyzje jakie podejmujemy i dlaczego podejmujemy właśnie takie a nie inne. Do danego celu, możemy dojść w różny sposób, posiadamy wiele alternatyw, które mimo różnych konsekwencji, mogą doprowadzić nas do punktu X.

Proces decyzyjny jest skomplikowany i niesie ze sobą wiele obaw, właśnie ze względu na niepewność przyszłości i konsekwencji naszych wyborów. W serialu Jeffa Rake (2018) *Turbulencje*, grupa turystów wracająca z wakacji do Stanów, dowiaduje się, że w samolocie jest za mało miejsc, linie lotnicze proponują osobom chętnym zwrot części kosztów (400 dolarów) w zamian za to, że polecą późniejszym samolotem. Decyzja o zmianie lotu wydaje się prosta, zaoszczędzę, dotrę do celu jakim jest powrót do domu, z tym, że z lekkim opóźnieniem. W przypadku dwójki głównych bohaterów, decyzja o wybraniu późniejszego lotu, była jeszcze bardziej korzystna. Ojciec syna, który choruje na raka, przekalkulował, że ta suma przyda im się na leczenie syna. Dziewczyna, która po powrocie miała dać odpowiedź swojemu chłopakowi, czy za niego wyjdzie czy nie i jest niepewna, *kupuje* sobie tą decyzją więcej czasu. Wszystko wydaje się proste, bohaterowie zmieniają lot. W czasie lotu, poza turbulencjami, które przez chwilę wywołują zgrozę, wszystko przebiega, jak powinno. Po trzech godzinach lądują na lotnisku. Jak się jednak okazuje, dla nich minęły trzy godziny, w rzeczywistości minęło pięć i pół roku, a pasażerów uznano za zmarłych. Ich dzieci zamiast dziesięciu lat mają piętnaście, ich małżonkowie, często posiadają innych partnerów. W konsekwencji, jedna podjęta decyzja, z pozoru tak *niewinna*, niesie ze sobą nieodwracalne konsekwencje wpływające na pasażerów lotu 828.

Ten przykład, mimo że nierealny i ze świata fantazji, obrazuje proces podejmowania decyzji w świecie realnym. Decydent, który staje przed decyzją i wieloma alternatywami, musi bez znajomości konsekwencji (jedynie z racjonalnym lub emocjonalnym przeanalizowaniem ewentualnych skutków) podjąć działania, które stworzą efekt domina i wywołają kolejne działania. Niektóre z nich będzie można *naprawić*, inne niestety nie.

W podejmowaniu decyzji edukacyjnych i życiowych jest to o tyle utrudnione, że gdy podejmiemy decyzję o szkole, przyszłym zawodzie to mimo, iż możemy w późniejszym

etapie ją zmienić, to często środki i czas, zostają zużyte i nie można ich odzyskać. Ponadto, nawet jeśli zmienimy zdanie, może być już za późno, na wybór innej, równie dobrej alternatywy.

Kiedy pisałam ten podrozdział, zadzwoniła do mnie mama uczennicy, która nie dostała się nigdzie do szkoły średniej, ponieważ szkołę podstawową podstawówkę skończyła tak dobrze (100% egzamin z matematyki, 90% egzamin z polskiego, średnia 5,40), że złożyła dokumenty tylko do jednej szkoły. Wybrała tylko jedną alternatywę. Nie założyła, że mamy podwójny rocznik, że mimo tego, zostanie przyjętych tyle samo uczniów co w zeszłym roku i że zabraknie jej jednego punktu za wolontariat. Mama wydzwoniła wszystkie inne szkoły średnie, ale te *lepsze*, nie mają miejsc i musi czekać na rekrutację uzupełniając, która jest 16 sierpnia 2022.

Gdyby uczennica wzięła pod uwagę inne alternatywy i się zabezpieczyła, być może odczuwałaby smutek ze względu na niedostanie się do szkoły pierwszego wyboru, jednak całe wakacje nie stresowałaby się, gdzie będzie kontynuować naukę.

Ryzyko ze zmianami w edukacji, podwójnym rocznikiem, inflacją dyplomów, zmianami gospodarczymi, pandemią i wieloma innymi czynnikami, wpływa na podejmowanie decyzji edukacyjnych i życiowych. Młodzi ludzie starają się na wszelki sposób zabezpieczyć, a gdy tego nie czynią, bardzo często ponoszą tego przykre konsekwencje.

W swojej pracy, a szczególnie w części II – która opisuje moje badania własne, staram się odpowiedzieć na pytanie ***Jak młodzi ludzie podejmują decyzje w społeczeństwie ryzyka?*** Poprzez moją pracę zawodową oraz dogłębną analizę literatury, ten temat stał się dla mnie osobistym obrazem adolescenta, z którym codziennie pracuję i również wspieram w podejmowaniu małych i dużych decyzji. Odpowiedź na to pytanie, jest szalenie ważne również dla nas dorosłych, osób, które na każdym kroku mogą wspomóc w procesie decyzyjnym młodzież.

CZEŚĆ II METODOLOGIA

Rozdział 4. Metodologiczne podstawy badań własnych

W rozprawie przyjmuję założenia społecznego konstruktywizmu. Narracje osób z pokolenia Z, odnoszące się do własnych wyborów edukacyjnych i życiowych analizuję wykorzystując głównie jakościowe metody badawcze. Przyjęcie założeń społecznego konstruktywizmu, a w szczególności krytycznej analizy dyskursu jako metody badawczej, pozwoliło uzupełnić wiedzę teoretyczną o wymiar reprezentacji myśli, uczuć i czynów osób badanych. W kolejnych podrozdziałach opisuję przyjęte założenia metodologiczne oraz proces gromadzenia danych.

4.1 Badania jakościowe

Prawie wszystkie badania – bez względu na swą celowość – skuteczność swą zawdzięczają zgodności z konstruowanymi wymaganiami metodologicznymi (Pilch, Bauman, 2010). Przez zasady, czyli reguły lub normy takiego postępowania, możemy rozumieć pewne najogólniejsze wytyczne, mające na celu ułatwienie w miarę skutecznego przeprowadzenia badań (Łobocki, 2007).

W nauce można wyróżnić dwa różne nurty metodologiczne - metodologię jakościową i ilościową. Jak pisze M. Łobocki (2007), w badaniach jest możliwe *pluralistyczne* podejście do badań, które pozwala łączyć bądź wzajemnie uzupełniać ilościowe i jakościowe analizy badanych zjawisk, co oznacza, że nie musimy nastawić się jedynie na dokładny pomiar interesujących nas zjawisk, lecz także na szczegółowy ich opis i interpretację wraz z kontekstem sytuacyjnym.

Metody jakościowe, niemal od początku uformowania się podziału na badania jakościowe i ilościowe, zabiegają o równoprawną legitymizację w naukach społecznych. Ogromny sukces teorii ugruntowanej wynika w dużym stopniu z tego, że umożliwia ona analizowanie danych jakościowych z użyciem kategoryzacji, które są zrozumiałe i robią odpowiednio *naukowe* wrażenie także na badaczach ilościowych (Jemielniak, 2020).

Badania jakościowe to termin *parasolowy*, obejmujący różne orientacje, tradycje, metody, techniki badawcze i stanowiący połączoną rodzinę pojęć, koncepcji, założeń, które dzielają pewne wspólne cechy i rządzą się własnym prawem. Współczesne badania jakościowe są programowo otwarte na coraz to nowe hybrydalne podejścia, stąd ogromne ich bogactwo i potęgująca różnorodność (Urbaniak – Zając, Piekarski, 2003).

E.W. Eisner (1997) wprowadził rozróżnienie między badaniami jakościowymi i niejakościowymi, o czym decydować ma nie rodzaj danych, ale kwestia stylu prowadzenia badań. Różnica polega nie na tym, co jest badane, tylko jak jest badane - bardziej w stylu naukowym czy w stylu artystycznym. Przy czym badanie w stylu artystycznym stara się w sposób adekwatny eksplorować poszczególne jakości zjawisk, posługując się odpowiednio przeróżnymi reprezentacjami, nie jest standaryzowane, dąży do indywidualizacji, zmierza nie do odkrywania prawdy, ale poszukiwania znaczeń, ma wymiar głęboko humanistyczny. Najważniejszym jednak elementem składniowym badań jakościowych jest fakt, że człowiek – badacz nawiązuje bezpośredni kontakt z człowiekiem badanym. Stają się względnie równorzędnymi podmiotami inicjowanego w ten sposób procesu poznawczego, w którym w pełni uczestniczą jako osoby dzielące wspólne podstawy człowieczeństwa w trzech wymiarach: indywidualnej niepowtarzalności, społecznej wspólnotowości i ogólnoludzkiej uniwersalności. Ich biografie, tożsamość, postawy, przesądzenia, wartości etc. stają się automatycznie niezbywalnymi kontekstami owego procesu, determinującymi jego etapowe rozwiązania i końcowe rezultaty (Kubinowski, 2010).

W swojej pracy posłużyłam się badaniami podłużnymi, badając te same osoby od 2011 do 2020¹⁶. Głównie jednak skupiałam się na analizie jakościowej, gdyż problem, który zdecydowałam się poruszyć składa się z wielu elementów trudnych do przewidzenia. Pragnąc odkryć istotę problemu, starałam się dopasować narzędzia do chęci jak i możliwości rozmówców, wykraczając poza to co mierzalne i obiektywne. Prowadzenie badań jakościowych wymaga od samego badacza szerokiej wiedzy na temat świata zewnętrznego wpływającego na sam przebieg badania (Pilch, 1995). Badacz w badaniach jakościowych musi zdawać sobie również sprawę i mieć świadomość, że on sam jest narzędziem a co za tym idzie wchodzi on w proces z badanym. Dlatego tak ważne jest, żeby badacz posiadał wiedzę o relacjach międzyludzkich i o zakłóceniach jakie wnoszą.

¹⁶ Szczegółowy opis badania i jego chronologiczny przebieg został opisany w podrozdziale „dobór próby”.

Jako badacz, starałam się pamiętać o subiektywizmie badacza. Poznanie drugiego człowieka jest procesem niezwykle skomplikowanym, szczególnie trudne jest odróżnicowanie tego co poznajemy, bowiem poznajemy subiektywną rzeczywistość. Subiektywną, choćby z tego powodu, że w procesie poznania dochodzi do interakcji podmiotów poznawanego z poznającym (Chrzastowski, 2011).

Ze względu na tę wiedzę, postanowiłam zastosować na pierwszym etapie ankietę a następnie, wywiad pogłębiony, a metodę jaką wykorzystałam do analizy danych była krytyczna analiza dyskursu.

4.2 Krytyczna analiza dyskursu

Spośród wielu różnych metod analizy danych jakościowych wybrałam metodę krytycznej analizy dyskursu (Critical Discourse Analysis, CDA) w ujęciu Normana Fairclougha (1989, 1992, 1995; Chouliaraki i Fairclough, 1999). Krytyczna analiza dyskursu to metoda badawcza skupiona na analizie języka w użyciu jako formie praktyki społecznej. (Fairclough, 1992) Według van Dijk (1993) Krytyczna Analiza Dyskursu (Critical Discourse Analysis- CDA) jest metodą badań w ramach której studiowane i analizowane są wytwory mowy przedstawiane zarówno w mowie jak i piśmie, aby odkryć językowe źródła siły (power), wpływu (dominance), nierówności (inequality) oraz stronniczości (bias). Założeniem tego podejścia jest, zatem zarysowanie swoistych połączeń pomiędzy językiem, społecznymi praktykami i społecznymi strukturami, które mogą być niedostrzegane przez osobę niezaznajomioną z takim podejściem (Sheyholislami, 2013). Fundamentalnym dla Analizy Dyskursu jest konstrukcjonistyczne założenie, że język nie tylko opisuje, ale też konstruuje i konstytuuje naszą rzeczywistość.

W codziennych interakcjach, ludzie nadają różne sensy swoim doświadczeniom, przedstawiają pewną ich wersję oraz tworzą i potwierdzają swoje fenomenologiczne definicje rzeczywistości (Stęplewska-Żakowicz, 2009). Rzeczywistość jest więc konstruowana społecznie (Potter i Wetherell, 1987), a język stanowi element praktyki społecznej (Fairclough, 2003).

Zarówno Analiza Dyskursu, jak i sam Dyskurs, nie są pojęciami jednorodnymi i jednoznacznymi. Wynika to z szerokiego zastosowania, a także z różnorodności idei, które złożyły się na podwaliny Analizy Dyskursu. Wyrosła ona na gruncie strukturalizmu

lingwistycznego, koncepcji aktów mowy, interakcjonizmu symbolicznego, poststrukturalizmu, konstrukcjonizmu społecznego (Stęplewska – Żakowicz, 2009) oraz innych dyscyplin (Van Dijk, 2001), najpierw jako podejście w różnych naukach społecznych, później jako oddzielna dyscyplina badawcza (Stęplewska-Żakowicz, 2009; Van Dijk, 2001).

Dyskurs to wzajemnie powiązany zbiór tekstów oraz praktyk ich tworzenia, rozpowszechniania oraz odbierania, które powołują dany przedmiot do istnienia (Philips, Hardy, 2008, s. 3)

W badaniach oraz analizach tekstu wykorzystuje się analizę dyskursu. Za pomocą *ustrukturyzowanego i systematycznego badania tekstów* (Philips, Hardy, 2002, s. 4). Kwestią sporną pozostaje jednak to, do jakiego stopnia badacze powinni koncentrować się na tekście lub kontekście. Według Hardy (2001) badacze, którzy skupiają się na tekście, często spotykają się z krytyką, ponieważ nie sytuują danych w kontekście historycznym i nie są w stanie przeprowadzić analizy konstruktywnego oddziaływania języka. Z odwrotną sytuacją mamy do czynienia w przypadku badaczy, którzy próbują uchwycić i wyrazić kontekst. Mogą oni preferować własną interpretację danego tekstu i przypisywać pewne stwierdzenia zaangażowanym osobom (Jemieliński, 2012).

Zdaniem Pierre'a Bourdieu (1991), analiza dyskursu przyczynia się do lepszego rozumienia zjawisk społecznych, dzięki czemu zaczynamy uświadamiać sobie, w jaki sposób zmiany w użyciu języka łączą się z szerszymi procesami społecznymi i kulturowymi, oraz postrzegamy potencjał analizy takiego użycia języka w rozumieniu zmiany społecznej.

Można zatem zauważyć, że w wielu definicjach dyskursu jako przestrzeni analizy kładzie się nacisk na język. Należy jednak zauważyć, że istnieje spora grupa badań, w których przyjmuje się, że dyskurs wykracza poza używany język oraz że język jest tworzywem dyskursu, reprezentuje ład społeczny i jednocześnie go formuje, co oznacza, iż to język kształtuje interakcję jednostek ze społeczeństwem (Jemieliński, 2012, s. 195).

Zdaniem Fairclougha

dyskurs jest praktyką, która nie tylko reprezentuje świat, lecz także nadaje mu znaczenie, konstruuje i tworzy świat znaczący (Fairclough, 1992, s. 64)

Według tego autora możemy wyróżnić trzy aspekty oddziaływania dyskursu na konstruowanie świata społecznego:

- 1) dyskurs przyczynia się do tworzenia *tożsamości społecznej*;
- 2) dyskurs pomaga w konstruowaniu relacji społecznych między ludźmi;
- 3) dyskurs wpływa na tworzenie systemów wiedzy i przekonań.

Praktyka dyskursywna ma charakter konstruktywny zarówno w rozumieniu konwencjonalnym, jak i kreatywnym. Z jednej strony przyczynia się do reprodukcji społeczeństwa, z drugiej zaś – do jego przekształcania (Fairclougha, 1992, s. 65).

Analiza dyskursu będzie skuteczną metodą analizy, o ile zostaną spełnione pewne minimalne warunki:

- 1) Powinna to być metoda zapewniająca wielowymiarowość analizy, dzięki czemu będziemy mogli analizować związki między zmianą dyskursywną a zmianą społeczną.
- 2) Powinna to być metoda umożliwiająca analizę wielu funkcji: zmieniające się praktyki dyskursu prowadzą do zmian w systemie wiedzy oraz w relacjach i tożsamościach społecznych, potrzebujemy zatem takiej koncepcji dyskursu i metody jego analizy, które uwzględniają i obejmują wzajemne zależności między tymi sferami.
- 3) Powinna to być metoda zapewniająca historyczność analizy: teksty są tworzone na podstawie innych tekstów wyrażonych w określony sposób, który zależy od zmieniających się okoliczności społecznych.
- 4) Powinna to być metoda krytyczna - związki między zmianami społecznymi i kulturowymi a zmianami dyskursu przeważnie nie są oczywiste dla osób zaangażowanych, podobnie jak nie jasna jest technologizacja dyskursu. Podejście krytyczne oznacza ujawnienie ukrytych powiązań i przyczyn. (Fairclougha, 1992).

Fairclougha (2005) również uważa, że interdyscyplinarne podejście do krytycznej analizy dyskursu ma fundamentalne znaczenie. Takie podejście odpowiada dialektycznemu postrzeganiu dyskursu. Mamy wówczas do czynienia z uznaniem kultury za coś, co jest

tworzone i zmieniane przez dyskurs, i to właśnie za pośrednictwem tego dyskursu jednostki konstruują własne interpretacje kultury i ich doświadczają (Jemielniak, 2012, s. 196).

4.3 Opis badania

4.3.1 Cel i przedmiot badań

W pierwszym etapie badań chodzi o to, żeby badacz był pewny co do celu jaki sobie postawił. Motywowany być może własną ciekawością, czy wyniki końcowe będą zgodne z jego założeniami (Łobocki, 2007).

Głównym celem niniejszych badań jest poznanie narracji osób urodzonych w 1995 roku, na temat decyzji edukacyjnych jakie podjęli i podejmują nadal i jaką rolę, w podejmowaniu tych decyzji odgrywało poczucie strachu i ryzyka.

Z kolei przedmiotem moich badań jest doświadczenie pokolenia osób wchodzących obecnie w życie zawodowe (często nazywanego pokoleniem Z) zmagającego się z wyzwaniem jakim jest podjęcie decyzji edukacyjnych na przestrzeni lat. Bowiem to właśnie od tych decyzji, zależy ich przyszłość, w tej niestabilnej rzeczywistości.

4.3.2 Problem badawczy

Każdy z nas codziennie podejmuje decyzje, każda z tych decyzji niesie ze sobą jakieś konsekwencje. Obecnie podejmowanie decyzji przez ludzi z pokolenia Z, wiąże się z dużym napięciem, stresem i niepewnością. Wybór szkoły, studiów wyższych, nie gwarantuje dobrej pracy i satysfakcjonujących zarobków. Młodzież stara się wybrać jak najlepszą szkołę ponadpodstawową, później jak najbardziej elitarne studia, żeby zdobyć *jakaś* pracę. Nie zawsze wiąże się to z obszarem ich zainteresowań czy predyspozycji. Często ich decyzja, podyktowana jest oczekiwaniami otoczenia, ich wyobrażeniem i strachem. W moim projekcie stawiam pytania odwołując się do tego obszaru ich życia.

Głównym problemem badawczym jest odpowiedź na pytanie:

Jakie jest znaczenie ryzyka i niepewności w procesie podejmowania decyzji edukacyjnych i zawodowych. Jak badani w swoich narracjach opowiadali o ryzyku i swoich decyzjach edukacyjnych i zawodowych.

W pracy stawiam następujące pytania badawcze:

- 1) Jak w swoich narracjach badani reprezentują decyzje edukacyjne?
- 2) Kto w narracjach badanych jest konstruowany jako odpowiedzialny za te decyzję?
- 3) Jaką rolę badani pełnią w narracjach w tym procesie?
- 4) Jak badani przedstawiają stosunek do tych decyzji?
- 5) W jakim zakresie poczucie bezpieczeństwa pojawia się w narracjach badanych, mówiących o swoim procesie decyzyjnym?
- 6) W jaki sposób status społeczny warunkuje proces podejmowania decyzji i odczuwanie ryzyka?

4.3.3 Dobór próby

W 2011 roku na Dolnośląskiej Szkole Wyższej, pod kierunkiem Piotra Mikiewicza odbyły się badania pilotażowe zrealizowane w ramach projektu *Badanie społecznych i edukacyjnych losów absolwentów wrocławskich gimnazjów*, realizowanego w ramach International Research Network on Youth Education and Training. Badanie miało na celu zdiagnozowanie uwarunkowań pracy szkół w konkretnych kontekstach miejskich, w celu zrozumienia na ile dalsze losy uczniów są uzależnione od warunków środowiska społecznego, z którego pochodzą a na ile od samej szkoły. Badanie zatem skupiało się na uczniach, ale informacje uzyskane w ramach tego projektu, w zamierzeniu badaczy, miały

również posłużyć szkołom i władzom oświatowym w planowaniu efektywnej polityki oświatowej.

W 2011 roku wytypowano trzy gimnazja we Wrocławiu. Gimnazjum X, Y i Z, każde z tych gimnazjum mieściło się w wybranej dzielnicy i reprezentowało inną klasę społeczną. Gimnazjum X niską, Y średnią oraz Z wyższą. W badaniu wzięło udział 262 uczniów z klas trzecich gimnazjum. Badani uzupełnili wówczas dwie ankiety. Jedna to była metryczka i zgoda rodziców, druga ankietą dotyczyła ich zainteresowań, pasji, marzeń, placów na przyszłość, wyborów edukacyjnych, poglądów politycznych i ideologicznych.

Pięć lata później odbył się drugi etap badań, w którym brałam czynny udział i w którym udało mi się dotrzeć do 50 osób, które odpowiedziały na krótki kwestionariusz poprzez rozmowę telefoniczną. Niestety większość osób zmieniła adresy e-mail, numery telefonu czy adresy zamieszkania i nie udało się ich odnaleźć. Niektóre z osób nie wyraziły zgody na dalsze badania lub nie pamiętały, że brały udział w badaniach w gimnazjum i w związku z tym, nie chciały kontynuować dalej badań. W kwestionariuszu respondenci odpowiedzieli również na pytanie czy wyrażają zgodę na dalsze badania (wywiad pogłębiony). Z 50 osób, jedynie 12 osób zgodziło się na wywiad pogłębiony i kontynuowanie badań, które miało miejsce na przełomie 2019/2020 roku, na kolejnym etapie ich życiowych i edukacyjnych wyborów.

Zebrane materiały ze wszystkich lat posłużyły mi do skonstruowania celu i problemów badawczych, analizie jednak poddałam 12 osób, które przeszły każdy z etapów badań.

4.3.4 Procedura badania

Przeprowadzone badanie jak omówiłam w podrozdziale *dobór próby* jest częścią większego projektu badawczego.

Na pierwszym etapie uczestnicy uzupełniali ankietę, która dotyczyła ich stosunku do szkoły, przyszłości, zainteresowania, pracy, polityki, zainteresowań i przyszłych wyborach edukacyjnych i życiowych.

Drugi etap badań, odbył się na przełomie 2016/2017 roku. Pierwszym zadaniem, było odnalezienie respondentów po ich adresach, e-mailach, numerach telefonu. Udało się dotrzeć do 50 osób, które wyraziły zgodę na kontynuowanie badań. Celem badań było sprawdzenie jak przez te pięć lat potoczyły się losy absolwentów szkół ponadgimnazjalnych. Czy

zaplanowana przez uczniów droga zawodowa i kształcenia powidiła się, jeśli nie to dlaczego a jeśli tak, to jakie mają plany na przyszłość.

Jedynie 12 osób z 50 wyraziło zgodę, na trzeci etap badań – wywiad pogłębiony, który miał się odbyć za kolejne 3 lata.

W wywiadzie pogłębionym, który odbywał się między 2019 a 2020 rokiem, wzięło udział 12 zadeklarowanych osób. Wywiad odbywał się w Dolnośląskiej Szkole Wyższej, w sali ćwiczeniowej. Respondenci podpisywali zgodę na badanie oraz nagrywanie wywiadów. Biorąc pod uwagę charakter wywiadu pogłębionego, trudno było sporządzić listę pytań. Każdy z respondentów był inny i w związku z tym, każda rozmowa miała charakter indywidualny. Żeby jednak zachować podobne ramy wywiadu i uzyskać odpowiedzi na interesujące mnie pytania badawcze, przed badaniem został sporządzony ramowy plan badania i obszary, które mnie interesowały.

Przywitanie i prośba o podpisanie zgody na badanie oraz nagrywanie badania.

Prośba o wypełnienie ankiety 2019 (rekonstrukcja ankiety z 2011 roku)

Pytania dotyczące ankiety:

Co Pani/Pan myśli na temat pytań?

Czy pamięta Pan/Pani, żeby kiedykolwiek wypełniał/wypełniała już taką ankietę?

Jak Pan/Pani myśli, co mógł odpowiedzieć w 2011 roku, gdy był/była w gimnazjum?

Czy bardzo się jego poglądy, zainteresowania zmieniły?

Pokazanie wypełnionej ankiety z 2011 roku (istotne, żeby dać chwilę na spontaniczne zapoznanie się z ankietą i nie sugerować reakcji)

Pytania dotyczące drugiej ankiety:

Co Pan/Pani myślą o swoich odpowiedziach?

Jak się Pan/Pani czuje z odpowiedziami, których udzielili 8 lat temu.

Porównanie ankiet i analiza reakcji. (Pytania do reakcji np. widzę, że to panią/pana zdziwiło, dlaczego? Pani/Pana preferencje w tym pytaniu uległy zmianie, jak Pan/Pani myśli co jest powodem? W gimnazjum planował Pan/Pani taką drogę dla siebie, co wpłynęło na zmianę Pana/Pani planów życiowych)

Spontaniczne przejście do dalszej części wywiadu. (Np. Jak się Pan/Pani czują teraz, widząc siebie 8 lat temu i dziś. Czy jakieś pytanie, zmiana najbardziej Panią/Pana zaskoczyło?)

W zależności od odpowiedzi na poprzednie pytania, przejście lub kontynuowanie wątku decyzji życiowych. (Czy dla Pana/Pani jest decyzja? Dlaczego wybrała Pani/Pan taką szkołę? Skąd zmiana planów/decyzji? itp.)

Wątek rodzinny (Zaznaczyła Pan/Pani w ankiecie, że może liczyć/nie może liczyć na wsparcie, pomoc rodziców, z czego to wynika. W poprzedniej wypowiedzi mówiła Pani/Pan, że rodzice są czynnikiem zmiany Pani decyzji, czy rodzice mają wpływ na inne obszary Pana/Pani życia? Posiada Pani/ Pan autorytet? Itp.)

Wątek poczucie bezpieczeństwa

Zakończenie badania.

4.3.5 Transkrypcja i analiza danych

Podstawą analizy dyskursu są spisane dane. W jakościowych analizach danych tekstowych szczególne znaczenie przypisuje się rzetelnemu procesowi transkrypcji danych, czyli zapisowi usłyszanych słów z informacją o tym, kto i jak je wypowiedział (Ziółkowska, 2016). W niniejszej pracy zastosowałam system transkrypcji Jeffersona (zob. Jefferson, 2004; Hepburn i Bolden, 2013).

pauzy w wypowiedziach są oznaczane za pomocą następujących symboli:

(.) niezmierna krótka pauza, np. „wieczorem (.) bardziej wieczorem”

(..) niezmierna średnia pauza

(...) niezmierna długa pauza

(20 sek.) czas mierzonej pauzy, np. „zajmować się kotem (4 sek.)”

intonacja wypowiedzi jest oznaczana za pomocą następujących symboli:

. intonacja opadająca, np. „dobrze.”

? intonacja wznosząca, np. „czemu?”

emfaza słowa wypowiedziane z naciskiem, zaakcentowane, np. „dlaczego?”

przedłużenia wypowiedzianych głosek lub sylab są oznaczane za pomocą:

: lub ::: liczba powtórzeń znaku informuje o długości przedłużenia, np. „i:: i nie wiem”

urywanie wypowiedzianego słowa jest oznaczane za pomocą:

- np. „strasznie nienawi-”

brak przerwy w wypowiedziach jest oznaczany za pomocą:

= np. A: =mhm=

= np. B: =tą noc spędziłem na rynku

nakładanie się na siebie wypowiedzi jest oznaczane za pomocą:

[] np. B: jak [podjąłem?]

[] np. A: [()] mhm

przyspieszenie i zwolnienie tempa wypowiedzi jest oznaczane za pomocą następujących symboli:

>szybko< przyspieszona wypowiedź, np. „>dalej, dalej<”

>>szybciej<< znacznie przyspieszona wypowiedź

<wolno> spowolniona wypowiedź, np. „<ciężko>”

<<wolnej>> znacznie spowolniona wypowiedź

stopień głośności wypowiedzi jest oznaczany za pomocą:

GŁOŚNO wielkie litery oznaczają głośną wypowiedź

°cicho° °cicha° lub °°bardzo cicha°° wypowiedź

słyszalny oddech jest oznaczany za pomocą:

hh wydech

.hhh wdech

(hhh) oddech wewnątrz słowa

niejasności w wypowiedziach są oznaczane za pomocą:

() pusty nawias oznacza niesłyszalny fragment, np. „dziecko () w końcu”

(słowo) słowo w nawiasie oznacza prawdopodobnie wypowiedziane słowo/słowa, wobec których badacz nie ma pewności, np. „koleżanka zażyła y: (tramale)”

komentarze dodane przez badacza oznaczane są za pomocą:

((kaszle)) słowa w podwójnym nawiasie zawierają opisy przez badacza, np. ((kaszle))

fragmenty wypowiedzi, które są omawiane, zostały oznaczane za pomocą:

pogrubienie pogrubiona czcionka sygnalizuje interesujący z analitycznego punktu widzenia fragment wypowiedzi

ominięty fragment wypowiedzi jest oznaczany za pomocą:

[...] oznacza opuszczony fragment wypowiedzi, nieistotny z analitycznego punktu widzenia uczestnicy interakcji oznaczani są za pomocą:

A: pytający (badacz)

B: odpowiadający (badany)

Zebrany w projekcie cyfrowy zapis nagrań audio był spisywany przez ze mnie w zakresie transkrypcji danych w systemie Jefferson (zob. Jefferson, 2004; Hepburn i Bolden, 2013).

Rozdział 5 Obraz decydentów – charakterystyka osób badanych

Omówione przeze mnie we wcześniejszych rozdziałach badania miały charakter złożony i wieloetapowy. W jego strukturze występują różne narzędzia analityczno-badawcze, prowadzące do realizacji głównego celu, jakim było poznanie narracji osób urodzonych w 1995 roku, na temat decyzji edukacyjnych, jakie podjęli i podejmują nadal oraz jaką rolę w podejmowaniu tych decyzji odgrywało pojęcie ryzyka. W przeprowadzonych przeze mnie wywiadach to ryzyko odgrywało główną rolę w narracji respondentów i to właśnie na tym elemencie ich wypowiedzi będę chciała się skupić. Aby jednak zrozumieć czym kierowali się przy swoich wyborach, trzeba spojrzeć na biografie tych dwunastu osób. Zanim przejdę do analizy ich wypowiedzi, pragnę przybliżyć obraz osób badanych. Postaram się przeanalizować ich wybory od 2011 do 2020 roku w postaci opisów przypadków. Wcześniej przedstawię ogólną charakterystykę pokolenia Z, następnie zaprezentuję analizę szkoły, wybory edukacyjne, klasy pochodzenia i różnice wszystkich 262 respondentów, co mam nadzieję pozwoli nam lepiej zrozumieć zaprezentowaną przeze mnie teorię w części I oraz decyzje ich reprezentantów, którzy zgodzili się na wywiad pogłębiony. Działania te pozwolą w końcowym etapie przyjrzeć się ogólnej analizie dyskursu i przejść do wniosków końcowych.

5.1 Pokolenie Z – rocznik 1995

W mojej pracy osoby badane definiuję jako pokolenie Z. Żeby zrozumieć ich wybory i uzyskać odpowiedź na pytanie, dlaczego te, a nie inne czynniki pozwalają dokonać im bezpiecznych decyzji, musimy na wstępie scharakteryzować i zdefiniować, jakie jest pokolenie Z.

Pokolenie Z, to przede wszystkim osoby dla których nowoczesna technologia jest naturalnym elementem życia. Młodzi nie pamiętają świata bez elektroniki – od zawsze byli nią otoczeni. Nie istnieje dla nich życie bez komputerów, smartfonów i internetu. Zdaniem Joanny Kotzian (źródło: <https://www.polskieradio.pl/42/275/Artykul/1372752,Pokolenie-Z-na-ryнку-pracy-Jakie-jest-i-czego-oczekuje-nowe-mlode-pokolenie-pracownikow>) Zety to także pokolenie jedynaków, indywidualistów, które może mieć problemy z pracą zespołową.

Najlepiej sprawdzą się jako samodzielni specjaliści. Walków (2019) pokolenie Z (które nazywa również pokoleniem C), definiuje jako osoby urodzone po 1990 roku. Walków mówi również, że *pokolenie Z określane jest jako otwarte na nowe rozwiązania, twórcze*. Równocześnie granica między światem wirtualnym i realnym zaciera się. Równie wysoko cenią bliskie grono przyjaciół, jak i znajomych z mediów społecznościowych. Cena jaką za to płacą, to bardzo często problemy z nawiązywaniem kontaktów społecznych poza światem wirtualnym, nadpobudliwość psychoruchowa, uzależnienia od mediów lub brak koncentracji uwagi. Mają skłonność do powierzchownego patrzenia na sprawę, szybko się poddają, są niepewni swojej przyszłości. Jak mówi Violetta Rymszewicz generacja Z, to młodzi urodzeni po 1990 roku (niektórzy eksperci wyznaczają jako graniczny rok 1995). To pokolenie, które dopiero wkracza lub wkroczy na rynek pracy, więc eksperci są bardzo ostrożni w ich charakteryzowaniu. Przy próbie opisywania *Generacji Z* tylko przewidujemy. Sama próba charakterystyki wchodzącej generacji przypomina futurologię – podkreśla Violetta Rymszewicz, doradca z zakresu Zarządzania Zasobami Ludzkimi i [bloggerka naTemat](#). Zaznacza jednak, że (...) dorastający w czasie dobrobytu i wśród najnowszych technologii. Wchodzą na rynek pracy w czasie kryzysu i załamania gospodarczego.

Młodzi z generacji Z żyją w świecie wirtualnym i mimo swojej otwartości, nie do końca rozumieją świat realny. To również najbardziej podzielone pokolenie. Pierwsze, którego przyszłość w tak dużym stopniu zależeć będzie od rodziców i od tego, czy wykorzystali oni szanse po przemianach ustrojowych. Będą musieli stawić czoła kryzysowi, znać egzotyczne języki obce i zaakceptować szefa muzułmanina albo Hindusa (Pawłowska, źródło: <https://natemat.pl/55617.generacja-z-mlodzi-otwarci-wychowani-w-dobrobycie-zyjacy-w-swiecie-wirtualnym-skazani-na-kryzys>)

Przed pokoleniem Z stoi nie lada wyzwanie, którym jest zarówno pogodzenie oczekiwań rodziców, utrzymanie się lub awans społeczny, jak i wejście na przeedukowany rynek pracy. Tym bardziej podjęcie jakiegokolwiek decyzji nie jest łatwe.

Poniżej przedstawiam analizę pokolenia Z w postaci zebranych danych z badań przeprowadzonych w 2011 roku, w którym wzięło udział 262 respondentów, wówczas piętnastolatków, muszących podjąć decyzję jaką szkołę ponadgimnazjalną wybiorą?

5.2 Ogólna analiza respondentów z trzech gimnazjów

Jak dowiedzieliśmy się z części teoretycznej znaczenie socjalizacji wtórnej oraz szkoły jako instytucji społecznej, ma ogromny wpływ na proces podejmowania decyzji. W wypowiedziach moich respondentów, w gimnazjum, jak i obecnie, w większości przypadków wybrzmiewał fakt, że wybrali swoje gimnazjum dlatego, że zapewni im dostanie się do lepszej szkoły średniej, następnie na studia, a w konsekwencji może pomóc im znaleźć lepszą pracę.

Wybór szkoły gimnazjalnej był bardzo często pierwszym edukacyjnym wyborem moich badanych¹⁷. Czasami odbywał się on na podstawie przynależenia do danej lokalnej społeczności, na zasadzie rejonizacji, czy zlokalizowana szkoły blisko domu. Częściej jednak, szczególnie w klasie wyższej, wybór gimnazjum u moich badanych był przemyślany i celowy.

W badaniach w 2011 roku wzięło udział 37 uczniów z gimnazjum X, 86 z gimnazjum Y oraz 139 z gimnazjum Z, łącznie 262 uczniów. Gimnazjum X zostało zaklasyfikowane jako gimnazjum z klasy niższej, Y ze średniej i Z z wyższej. W tym miejscu warto również zaznaczyć, że liczebność przedstawiona wyżej reprezentuje w pewien sposób specyficzny podział społeczno-ekonomiczny, który możemy zaobserwować w Polsce od wielu lat. Szkoły gromadzące osoby z klasy niższej były i są mniej liczebne.

Zdając sobie sprawę z wagi wpływu szkoły na kształtowanie się jednostki oraz biorąc pod uwagę fakt, że trzy szkoły objęte badaniami reprezentują inną klasę społeczną, uważam, że żeby lepiej zrozumieć proces decyzyjny moich badanych, a także zrozumieć, dlaczego te same elementy procesu decyzyjnego przebiegają inaczej u różnych osób, np. dlaczego dla jednej osoby pójście do szkoły zawodowej daje poczucie bezpieczeństwa, a u innej to studia są tym wyznacznikiem, konieczne jest poznanie ich przestrzeni socjalnej, w której odbywali socjalizację wtórną na przestrzeni trzynastego - piętnastego roku życia.

¹⁷ Obecnie, to szkoła ponadpodstawowa jest pierwszą szkołą, którą wybiera młodzież. Wówczas po skończeniu 6 lat szkoły podstawowej, w wieku około 12/13 lat, adolescent był zmuszony wybrać gimnazjum i mimo, że gimnazja jak szkoły podstawowe były rejonizowane, odbywała się do nich również rekrutacja na podstawie punktów i osiągnięć.

Gimnazjum X

Zdecydowana większość badanych urodziła się w 1995 roku. 7 osób, (co w tej małej grupie stanowi istotny udział ponad 20%), urodziło się wcześniej, z czego można wnioskować, że są to uczniowie powtarzający klasę lub rozpoczynający klasę pierwszą w wieku 6 lat. Populacja składa się w 52,8% z dziewcząt i w 47,2% z chłopców.

Uczniowie mieszkali na terenie Wrocławia – nie było nikogo, kto zadeklarował zamieszkiwanie, poza tym miastem. Tylko dwoje uczniów podało adresy zamieszkiwania wskazujące, że pochodzą spoza rejonu szkolnego. Można zatem powiedzieć, że gimnazjum X miało wyraźnie charakter rejonowy i było silnie związane z konkretną przestrzenią miejską. Stąd też nie dziwi fakt, że większość uczniów (poza 1 deklaracją) zamieszkiwało w czasie nauki w domu rodzinnym. Przypomnijmy, że gimnazjum X jest gimnazjum zakwalifikowanym jako środowisko klasy niższej. W klasie niższej wybór ścieżki edukacyjnej przebiega na podstawie innych kryteriów niż w klasie wyższej. Często są to rodziny wielodzietne, w których starsze rodzeństwo odbiera ze szkoły młodszego, a gimnazjum rejonowe zlokalizowane blisko miejsca zamieszkania ułatwia ten proces. Nawet w wypowiedziach moich respondentów, podczas wywiadu pogłębionego, na pierwszy plan wysuwał się argument o *niemożności* podjęcia decyzji o innej placówce. Zostało to ustalone ogólnie przez rodzinę i jej potrzeby wewnątrz systemu.

Charakterystyka rodziny

Charakterystyka rodziny, z której pochodzą uczniowie, jest podstawową informacją o środowisku warunkującym pracę samej szkoły. Szkoła zawsze działa w relacji z rodziną i jest uwarunkowana przez struktury i treści życia rodzinnego. Dlatego też zadano szereg pytań na temat pochodzenia rodziny uczniów gimnazjów.

Wykształcenie rodziców jest jedną z najistotniejszych informacji na temat środowiska wychowawczego młodych ludzi. Informacja o formalnym poziomie wykształcenia pozwala wnioskować o zasobach tzw. kapitału kulturowego rodziców lub w innej nomenklaturze o kapitale ludzkim, znajdującym się w rodzinie. Pozwala nam to z kolei wnioskować o tym, czy rodzina jest zapleczem pomocnym w edukacji dzieci. Czy rodzice teoretycznie posiadają kompetencje by pomagać dzieciom w odrabianiu lekcji, by motywować je do nauki, nadzorować w procesie realizacji obowiązków szkolnych, wspierać je w procesie decyzyjnym czy też internalizować normy, które będą powodowały, że uczniowie nie będą traktować

szkoły jako wrogiej, ale będą stosować się do jej wymagań. Jak pokazują badania socjologiczne wykształcenie rodziców jest bardzo mocno skorelowane z osiągnięciami szkolnymi dzieci.

W badanej szkole uczniowie pochodzili z rodzin, w których ojcowie posiadali przede wszystkim wykształcenie zasadnicze zawodowe (66,7%). Znajdowała się też liczna grupa 4 osób (co stanowi 13,3% składu uczniów), których ojcowie posiadali wykształcenie podstawowe. Pozostałe 20% uczniów deklarowało, że ich ojcowie posiadają wykształcenie średnie (ogólnokształcące lub techniczne). Żaden z ojców badanych uczniów nie legitymował się wykształceniem wyższym.

Podobnie jak w przypadku ojców, wykształcenie matek było na raczej niskim poziomie. Aż 20% matek uczniów posiadało wykształcenie podstawowe. Podobnie jak w przypadku ojców, dominowała kategoria osób z wykształceniem zasadniczym zawodowym (40%). Osiem osób pochodziło z rodzin, w których matki miały średnie wykształcenie, a dwie osoby z takich, gdzie matki miały wykształcenie wyższe.

Można zatem powiedzieć, że kapitał kulturowy rodzin pochodzenia uczniów gimnazjum X jest na relatywnie niskim poziomie. Dominuje wykształcenie zasadnicze zawodowe i podstawowe, jedna piąta badanych rodziców posiada wykształcenie średnie, bardzo niewielką grupą są osoby z wykształceniem wyższym. Jest to zatem bardzo homogeniczne środowisko pod względem kapitału kulturowego rodziny pochodzenia, przy czym kapitał kulturowy nie należy do tego, który mógłby być określony jako wysoki kapitał wspierający osiągnięcia szkolne.

Pytanie o aktywność zawodową i charakter pracy pozwala nam dookreślić status rodziny, z której pochodzą uczniowie badanej szkoły. Dlatego pytano o status rodziców na rynku pracy oraz o wykonywany zawód. Odpowiedzi zostały poklasyfikowane w hierarchicznie skonstruowaną skalę zawodów w zależności od jego prestiżu w społeczeństwie.

Na podstawie zdobytych informacji możemy powiedzieć, że wśród ojców badanych uczniów, zdecydowana większość pracowała. Niestety, w przypadku pytania o zawód wykonywany mamy aż 35% braków danych, co oznacza, że respondenci nie udzielili odpowiedzi na to pytanie. Nie można tutaj jednoznacznie wnioskować, że są to osoby, które nie posiadają pracy, chociaż jest to bardzo prawdopodobne – brak pracy jest rzeczą wstydliwą i to mogło spowodować brak odpowiedzi. Wówczas, przyjmując takie założenie widzimy, że niemal 40% ojców badanych uczniów nie ma pracy. Według danych psz.praca.gov z 31

grudnia 2011 roku wynika, że w 2011 roku stopa bezrobocia wzrosła i była jedną z wyższych niż w latach poprzednich, wynosiła 12,5% (gdzie obecnie wynosi 6%) i głównie narażone na bezrobocie w tamtym czasie były osoby z wykształceniem zawodowym.

Podobnie w przypadku matek, chociaż tutaj poziom aktywności zawodowej jest nieco niższy niż w przypadku ojców. Podobnie nie mamy danych od wszystkich badanych. Przyjmując, że brak danych oznacza brak pracy, to poziom aktywności zawodowej matek wynosi 54%.

Reasumując, możemy powiedzieć, że uczniowie w gimnazjum X pochodzą z rodzin o niskim statusie społecznym – mierzonym poziomem wykształcenia oraz charakterem pracy. Charakterystyki takie zwykle też korelują z niskimi dochodami, co dodatkowo stwarza negatywne warunki rozwojowe dla dzieci. Środowisko szkoły jest pod względem składu społecznego uczniów bardzo homogeniczne, co może powodować wytwarzanie się specyficznej kultury szkolnej, nie sprzyjającej pracy szkoły i osiągnięciom edukacyjnym uczniów.

Ważną informacją na temat środowiska rodzinnego i jego potencjalnego wpływu na edukację dzieci jest informacja o posiadaniu rodzeństwa. Posiadanie rodzeństwa jest w badaniach socjologicznych i pedagogicznych interpretowane dwojako. Z jednej strony, posiadanie rodzeństwa, zwłaszcza większej jego ilości jest czynnikiem niesprzyjającym, ponieważ stwarza konieczność rozdysponowania różnorodnych kapitałów posiadanych przez rodzinę – od zasobów finansowych do poświęconej uwagi – na większą liczbę członków. Dowodem na to ma być związek wyników szkolnych z liczbą rodzeństwa – im więcej osób w gospodarstwie domowym, tym gorsze wyniki. Z drugiej strony wskazuje się, że posiadanie rodzeństwa jest istotnym czynnikiem prorozwojowym, gdyż daje dziecku możliwość ćwiczenia specyficznych ról społecznych, których nie mogłoby ćwiczyć w kontakcie tylko z rodzicami. Oznacza to rozwój swoiście pojmowanej samodzielności, wynikającej z konieczności rywalizacji, negocjacji i kooperacji z rodzeństwem. Nie rozstrzygając w tym miejscu, czy jest to czynnik pozytywny, czy negatywny, wskazujemy, że wśród badanych uczniów ponad 91% posiada rodzeństwo. Najwięcej jest osób, które wskazało, że ma jednego brata lub siostrę (37,5% odpowiedzi). Zdecydowana większość uczniów posiada zatem większą liczbę rodzeństwa – do 4 osób. Zatem uczniowie gimnazjum nr X pochodzą w większości z rodzin wielodzietnych.

Łącząc te informacje z poprzednimi na temat statusu społecznego rodziców, możemy wskazać na pewne symptomy specyficznej kultury. Wielodzietność jest elementem towarzyszącym ubóstwu, to znaczy, że rodziny wielodzietne są częściej zagrożone ubóstwem. Syndrom: niskie wykształcenie, zawód o niskim prestiżu oraz wielodzietność stanowią podstawę kształtowania się kultury ubóstwa (Lewis, 1964)¹⁸. Byłaby to bardzo istotna informacja na temat warunków pracy szkoły, a co za tym idzie ich uczniów i przyszłości.

Zaplecze materialne

Uczniowie posiadali w domu komputery, prawie połowa miała nawet dwa lub trzy. Większość gospodarstw domowych posiadała samochód, chociaż trzeba odnotować, że aż 35% badanych wskazało, że ich rodzice nie posiadali auta. Zdecydowana większość – 91,9% odpowiedzi – uczniów zadeklarowała, że posiadała 1 łazienkę w domu. Jedna osoba wskazała, że posiadała dwie, a dwie, że nie mają żadnej - co jest wskaźnikiem niskiego standardu życia.

Analizując wypowiedzi na temat zaplecza materialnego rodzin z których pochodzą uczniowie Gimnazjum X, trudno orzec o poziomie ich życia bez odnoszenia tego do informacji z innych szkół/środowisk. W innym środowisku uzyskano dane mówiące o tym, że 41% uczniów zadeklarowało posiadanie 2 łazienek a 15,1% nawet trzech. Ogółem więcej niż jedną łazienkę posiadało w tym środowisku niemal 60% uczniów. Podobna sytuacja jest z posiadaniem samochodów – w innym środowisku szkolnym uczniowie zadeklarowali w niemal 70%, że ich rodziny posiadały więcej niż jeden samochód, a do braku samochodu przyznało się tylko 8,7% uczniów. Dodatkowo należałoby zbadać jakość posiadanych sprzętów, rok ich pochodzenia itp. Na tym tle możemy powiedzieć, że środowisko rodzinne uczniów gimnazjum X lokuje się jako relatywnie biedne. Niestety, nie posiadam informacji o dochodach rodziców, co pozwoliłoby bardziej trafnie oszacować poziom zamożności rodzin z których pochodzili uczniowie.

Ważnym aspektem kapitału społecznego ucznia, czyli warunków rodzinnych, które pozwalają na efektywną naukę szkolną jest również dostęp do tzw. zobiiektywizowanego kapitału kulturowego, który zwykle bada się pytając o liczbę książek w gospodarstwie domowym.

¹⁸ Według Lewisa kultura ubóstwa to *pewien sposób życia szczególnie niezmienny i trwały, przekazywany z pokolenia na pokolenie na terenie poszczególnych rodzin. Kultura ubóstwa ma dla tych, którzy należą do jej kręgu, właściwe przepisane sposoby postępowania i wyróżniające społeczne i psychologiczne skutki* (Lewis 1964, 25)

Uczniowie mieli określić w jakim przedziale mieści się liczba książek znajdujących się w ich gospodarstwie domowym. Pierwsze dwa przedziały możemy zakwalifikować jako małą liczbę książek, trzeci przedział jako średnia liczbę, a przedziały powyżej, jako duże ilości. Uczniowie z gimnazjum X w większości wskazali przedział średni – między 26 a 100 książek w domu (45,9% wskazań). Grupa 35,1% uczniów wskazała na małą liczbę książek, a pozostałe 20% na dużą. Znow jakość środowiska kulturowego szkoły w relacji do zaplecza edukacyjnego w domu, należy odnieść do informacji z innego środowiska. W gimnazjum, które wskazywaliśmy wyżej jako środowisko osób mieszkających w gospodarstwach domowych na wyższym poziomie niż środowisko uczniów w gimnazjum X, również inaczej przedstawia się kwestia dostępu do książek. Tylko 17% uczniów w tym drugim gimnazjum wskazało na średni poziom zasobów bibliotecznych. Na duży poziom – powyżej 100 książek wskazało aż 75% uczniów. Na tym tle zasoby edukacyjne uczniów gimnazjum nr X jawią się jako gorsze.

Doświadczenia edukacyjne

Bardzo ważnym czynnikiem warunkującym efekty pracy ucznia w danej szkole, na danym szczeblu edukacji są jego wcześniejsze doświadczenia edukacyjne. W tym przypadku chodzi o ścieżkę wcześniejszej edukacji, gdzie szczególnie istotne jest to, czy dziecko uczęszczało do przedszkola przed okresem edukacji obowiązkowej. Jak wskazują badania im wcześniej jednostka styka się z formalnymi instytucjami wychowawczymi, tym lepiej radzi sobie na kolejnych szczeblach. Uczęszczanie do przedszkola rozwija kompetencje społeczne, ale też przygotowuje do logiki funkcjonowania w placówce oświatowej. Jest to czynnik silnie wpływający na to, jak odnajdzie się młody człowiek w świecie szkoły i jakie wyniki będzie osiągał. W naszym badaniu zadaliśmy pytanie o to, czy uczniowie uczęszczali do przedszkola, jaką szkołę podstawową ukończyli oraz jaki wynik uzyskali na sprawdzianie po szóstej klasie. Tylko 40,5% uczniów uczęszczało do przedszkola. Jest to poniżej poziomu średniego dla Wrocławia, gdzie od 2003 roku ponad 70% dzieci w wieku 3-5 lat jest objętych opieką przedszkolną. Trzy szkoły podstawowe wydają się zapleczem rekrutacji gimnazjum X. Mieszczą się one w bliskim sąsiedztwie. Tylko dwie osoby wskazały szkołę podstawową z dalszych dzielnic, są to te osoby, które również deklarowały zamieszkiwanie poza rejonem gimnazjum. Wskazane tu informacje są dodatkowym wzmocnieniem wcześniejszej tezy o silnym związku gimnazjum ze środowiskiem miejskim, w którym się znajduje.

Jeśli chodzi o kompetencje edukacyjne uczniów, zostali oni zapytani o wyniki sprawdzianu po szóstej klasie. Wśród uczniów dominują osoby z wynikiem średnim na sprawdzianie (30,6%). Drugą najliczniejszą grupą są osoby z wynikiem najwyższym (22,2%). Poziom kompetencji uczniów rekrutowanych do Gimnazjum nr X jest na odpowiednim poziomie, żeby odnieść sukces w szkole. Wyniki te korespondują z wywiadami, jakie przeprowadziłam w tej grupie osób. Respondenci okazali się osobami z ambicjami i chęcią do nauki, osiągnęli wysokie wyniki w szkole. Ich decyzje z zakończeniem nauki po szkole średniej lub zawodowej i podjęciem pracy, wynikały z sytuacji rodzinnej i nie było związane z osiągnięciami szkolnymi.

Aktywność pozaszkolna

Kolejnym ważnym elementem w analizie życia społecznego badanych jest kwestia aktywności pozaszkolnej młodych ludzi. Ta aktywność może być oczywiście analizowana w wielu wymiarach – niektóre z nich są bezpośrednio związane z edukacją i procesem podejmowania decyzji w przyszłości, inne zupełnie od niej oderwane. Przyglądając się światom uczniowskim, badany zostało zadane kilka pytań sondujących ich uczestnictwo w aktywnościach poza szkolnych.

Uczniowie Gimnazjum nr X nie pobierali korepetycji – czyli nie uczestniczyli w płatnych zajęciach pozalekcyjnych, które miały na celu uzupełnić braki w wiedzy szkolnej. Status korepetycji zmienia się na przestrzeni czasu – z zajęć dedykowanych głównie tym, którzy sobie nie radzą, jako próba pomocy w nadgonieniu zaległości, stają się narzędziem wykorzystywanym przez tych, którzy pragnąc przygotować się do egzaminów zewnętrznych szukają dodatkowych sposobów poszerzenia swojej wiedzy. Ma tu z pewnością znaczenie czynnik ekonomiczny – za korepetycje się płaci, a młodzież z Gimnazjum X, w większości pochodzi z rodzin z niskim statusem materialnym.

Nieco więcej uczniów uczestniczy w zajęciach pozalekcyjnych, traktowanych jako wypełnienie czasu wolnego i samorozwój (30% uczniów). W większości przypadków są to zajęcia sportowe. Co ważne – ta aktywność wiąże się ze szkołą, ponieważ są to przeważnie zajęcia Szkolnego Klubu Sportowego. W większości przypadków były to zajęcia bezpłatne dla uczniów.

W czasie wolnym po szkole, przeciętny uczeń gimnazjum nr X nie czytał książek, nie chodził do kina, uprawiał sport, oglądał telewizję, grał w gry komputerowe, czasem odrabiał lekcje, korzystał z internetu, słuchał muzyki, nie grał na instrumentach.

Niestety statystyki w tych obszarach są trudne do przedstawienia, ponieważ w wielu przypadkach te odpowiedzi nie zostały zaznaczone, co utrudniło analizę statystyczną. Widać jednak, że młodzież z Gimnazjum X, raczej spędza czas wolny na dworze, wśród znajomych z podwórka, a inne formy pozaszkolne są ograniczone.

Towarzystwo

Większość uczniów chętnie spędzała czas z rodzicami, chociaż jedna czwarta z nich wyraźnie negatywnie wyrażała się na ten temat. Koledzy ze szkoły byli tu o wiele bardziej mile widziani – 94% uczniów chętnie spędzała czas wolny z kolegami ze szkoły, jeszcze chętniej z kolegami spoza szkoły. Widać tu wyraźnie, że środowisko szkolne ucznia w rozumieniu składu rówieśniczego, jest przestrzenią rekrutacji członków nieformalnych grup rówieśniczych. Jednocześnie nie jest to jedyne środowisko i rówieśnicy spoza szkoły byli jeszcze bardziej akceptowani. Rodzeństwo było nieco bardziej akceptowane niż rodzice, ale widać, że uczniowie woleli relacje z rówieśnikami niż z rodziną.

Relacje w Internecie nie były bardzo ważne dla funkcjonowania młodych ludzi¹⁹. Dwie trzecie uczniów deklaruje niechęć, lub wręcz zupełny brak ochoty na zaangażowanie w relacje w sieci. Świat realny, szkolny i podwórkowy był tutaj o wiele ważniejszą grupą odniesienia.

Postrzeganie szkoły i siebie jako ucznia

Analizując wyniki badań w zakresie postrzegania przez uczniów szkoły, w której się uczyli, można określić ogólną postawę uczniów wobec szkoły jako ambiwalentną. Jak już

¹⁹ Dziś te statystyki wyglądają zupełnie inaczej. Według raportu websterating (2021), z każdym rokiem spędzamy coraz więcej czasu w mediach społecznościowych. W 2015 roku przeciętny użytkownik spędził 1 godzinę i 51 minut na platformach społecznościowych. Czas trwania ma wzrosnąć o 30.65% do 2 godzin i 25 minut w 2021 roku. Natomiast najnowsze badania, które wykazuje raport Hootsuite „Digital 2022 – Social Media and Marketing Dashboard” w Internecie spędzamy średnio 6 godzin i 44 minuty na dobę, w tym ponad 3 godziny w samych mediach społecznościowych.

wspominano niski status społeczny rodzin z których pochodzą uczniowie może być czynnikiem wpływającym negatywnie na aktywność szkolną młodych ludzi. Szkoła jest jednak osobnym środowiskiem, kreowanym przez uczniów i nauczycieli. Dlatego respondenci zostali zapytani o to, jak czują się w szkole i jak postrzegają nauczycieli oraz ogólną atmosferę szkolną.

Większość uczniów spodziewała się dobrych i bardzo dobrych wyników w nauce (51,4%). Jedna trzecia oczekiwała wyników przeciętnych, a bardzo słabych tylko 16%. Pytani o to, w jaki sposób oceniają ich nauczyciele z poszczególnych przedmiotów obraz jest nieco inny. Większość stwierdziła, że nauczyciel z polskiego widział ich jako przeciętnych. Ale kolejne 40% uważało, że jest postrzegana dobrze lub bardzo dobrze. Podobnie rzecz miała się z matematyką – chociaż tu pojawiły się wskazania, że uczeń jest postrzegany jako ten, który sobie nie radzi – ale są to tylko dwa wskazania. Można na tej podstawie stwierdzić, że samoocena edukacyjna była na zaskakująco wysokim poziomie. Uczniowie nie czuli się postrzegani jako słabi i niezaradni pod względem nauki w szkole. Trzeba jednak podkreślić, że nie byli oceniani przez pryzmat *innych*, spoza szkoły. W odniesieniu do tej przestrzeni społecznej, najmniej osób zgodziło się na dalsze badania, a tylko dwie osoby zgodziły się na wywiad pogłębiony. W wywiadach widoczny był wstyd i porównywanie się do osiągnięć *innych*.

Trzeba również wspomnieć, że postrzeganie siebie jako ucznia, nie przekładało się na zainteresowanie nauką szkolną. Połowa określiła swoje zainteresowanie jako średnie. Niemal 40% wskazało jednak, że to zainteresowanie jest niskie, bądź bardzo niskie, a tylko 10,8% przyznała się, że interesuje się nauką w szkole.

Większość uczniów (60%) określa szkołę, jako miejsce przyjazne, gdzie panuje przyjazna atmosfera i gdzie nie występuje tyranizowanie czy znęcanie się nad uczniami. Jednak znacząca grupa badanych (40%) nie zgadzała się z takimi twierdzeniami.

Dwie trzecie uczniów nie zgadzało się ze stwierdzeniem, że w Gimnazjum X występuje duża presja na dobre stopnie. Można interpretować to dwojako – po pierwsze, że nauczyciele nie wytwarzali atmosfery oceny jako czegoś ważnego, albo, że uczniowie nie traktowali edukacji jako wyścigu o oceny.

Aż 69% uczniów nie zgadza się ze stwierdzeniem, że w klasie uczniowie zachowują się dobrze - są grzeczni i nie przeszkadzają w procesie prowadzenia zajęć. Pokazuje to na

wyraźne rysy kultury antyszkolnej, co znów każe się zastanowić nad dobrym samopoczuciem w oczekiwanych wynikach szkolnych.

Uczniowie wydawali się mieć dobre relacje z nauczycielami (78,4%) i nie zgadzali się ze stwierdzeniem, że *większość szkoły to nuda*. Zdecydowana większość uczniów nie przyznawała się do tego, by często wpadała w kłopoty w szkole, a aż 83% że będzie miała dobre wspomnienia o tej szkole. Z drugiej strony, gdy badani zostali zapytani o to, z jakim uogólnionym obrazem kojarzy się uczniom szkoła, najczęściej wskazali, że jest to *więzienie* (54,8%). Drugim najchętniej zaznaczanym określeniem było *dom z dala od domu* – ok. 20% wskazań.

Analiza odpowiedzi na dalsze pytania buduje obraz uczniów, którzy nie traktowali szkoły poważnie i często popadali w kłopoty z powodu nieprzestrzegania formalnych zasad szkolnych. Ponad połowa uczniów miała poważną rozmowę z nauczycielem na temat swojego zachowania; prawie 80% uczniów opuściło szkołę bez zezwolenia, a 90% opuściło w minionym roku przynajmniej jedną lekcję – wagary. Siedem osób powtarzało klasę w gimnazjum oraz trzy osoby w szkole podstawowej, co sprawia, że są *spóźnieni* o dwa lata.

Dalsze plany edukacyjne

Dla mojej pracy jest to element najistotniejszy, ponieważ pokazuje obraz decydenta w większej skali, niż tylko dwanaście przypadków, zaprezentowanych przeze mnie w dalszej części pracy.

Problematykę planów życiowych uczniów rozpoczynała sekcja pytań o motywy wyboru tej właśnie szkoły. Uczniowie nie widzieli tej szkoły jako ścieżki do wyboru dobrych szkół w dalszej edukacji (70% nie zgadzali się ze stwierdzeniem, że wybrali tę szkołę, by dostać się do dobrej szkoły ponadgimnazjalnej). Jeszcze większy odsetek nie widziało Gimnazjum X jako ścieżki do studiów – 90% wskazań, większość też nie wybierała tej szkoły z myślą o pracy.

Uczniowie w większości planowali kontynuację nauki w technicach, na drugim miejscu była szkoła zasadnicza zawodowa. Tylko 5 osób (na 37 badanych) planowała kontynuację w liceum (z tego 2 w liceum ogólnokształcącym a 3 w liceum profilowanym). Znajduje to swój wyraz w aspiracjach edukacyjnych – uczniowie planowali zdobyć ostatecznie wykształcenie średnie techniczne, w dalszej kolejności policealne i wyższe. Do wykształcenia zasadniczego zawodowego aspirowało 20%.

Aspiracje edukacyjne znajdowały swoje odzwierciedlenie w aspiracjach zawodowych – większość widziała siebie w zawodach określanych jako pracownicy usług niżej kwalifikowanych (45,2% wskazań).

Większość osób widziało duże szanse na realizację swoich planów edukacyjnych, chociaż swego rodzaju pewność (bardzo duże szanse), wykazuje tylko 5 osób. Bardziej optymistycznie wydają się przekonania co do realizacji aspiracji zawodowych. Tutaj jedna piąta badanych wskazała, że ma bardzo duże szanse na realizację swoich planów. Ocena szans wynika jak się wydaje z ich realistyczności – tzn. są na dosyć niskim poziomie – można tu rzec, że już przed egzaminem gimnazjalnym kształtują się decyzje o karierze edukacyjno-zawodowej.

Ważnym elementem planów i aspiracji życiowych są aspiracje zarobkowe. Najliczniejszą grupą 24,2% są osoby, które chciałyby zarabiać w przyszłości 2000 zł. Niemal 60% aspiruje do zarobków do 3000zł, a konkretnie 3000 zł jako satysfakcjonujące zarobki wskazało 21,2% badanych. Powyżej tej kwoty chciałoby zarabiać pozostałe 40% badanych. Najwyższą kwotą jest 10 000 zł. Można zatem powiedzieć, że te aspiracje są realistyczne i trzeba przyznać na stosunkowo niskim poziomie. Średnia zarobków we Wrocławiu w 2011 roku to ok 4000 zł brutto. Zatem aspiracje zarobkowe lokowały się na tym poziomie.

Pytani o motywy wyboru konkretnej szkoły, w której zamierzali kontynuować naukę, uczniowie przejawiali postawy, które sugerowały, że nie są w tych decyzjach wyraźnie ukierunkowywani przez żadne środowisko. Pytając o lokalizację, rankingi, rady rodziców, znajomych, dalszych krewnych i nauczycieli, badani deklarowali, że są one dla nich *średnio ważne* – reszta odpowiedzi lokowała się na poziomach jeszcze mniejszego znaczenia – *mало ważne* lub *w ogóle nie ważne*. Nauczyciele i doradca zawodu są w tym procesie decyzyjnym na marginesie. Większość uczniów nigdy nie korzystała z usług profesjonalnego doradcy zawodu – 63,9%. Ci którzy skorzystali, mieli ku temu okazję w szkole lub w poradni psychologiczno-pedagogicznej.

Pytani o przyszłe miejsce zamieszkania, 44% badanych chciałoby mieszkać w innym miejscu niż duże miasto – czyli widzą się poza Wrocławiem. Aż jedna czwarta chciałaby mieszkać za granicą.

Gimnazjum Y

Gimnazjum zakwalifikowane do klasy średniej. Wszyscy badani urodzili się w 1995 roku. Populacja klas badanych liczyła 49,5% dziewczyn i 50,5% chłopców. 93% uczniów mieszkała we Wrocławiu. Szkoła nie miała charakteru rejonowego, uczniowie pochodzili z czterech różnych dzielnic Wrocławia.

Z literatury przedmiotu wynika, że edukacja dzieci w rodzinach klas średnich ma dla rodziców bardzo duże znaczenie i jest dla większości jednym z ważniejszych obszarów życia rodzinnego. Z badań przeprowadzonych przez Mirosławę Nyczaj-Drag (2013) wynika, że rodzice klasy średniej, kiedy mówią o znaczeniu edukacji własnych dzieci, wykształcenie określają jako wartość, ważniejszą od innych. Badani przez Nyczaj-Drag rodzice mówią o edukacji niczym o czymś cennym, ważnym, godnym i pożądanym. Bardzo często cała rodzina angażuje się w dążeniu do celu, jakim jest osiągnięcie jak najlepszych wyników w nauce. Badaczka podkreśla również, że w hierarchii wartości edukacja dzieci stanowi najważniejszą potrzebę, często realizowaną kosztem innych wartości.

Nic więc dziwnego, że szkoła nie miała konotacji rejonowej, a uznana za dobrą, przyciągała osoby, które w swojej dzielnicy posiadały według rankingów gorsze placówki.

Charakterystyka rodziny

Znaczenie rodziny dla wyborów edukacyjnych, zostało opisane w części teoretycznej i rozwinięte przy charakterystyce rodzin Gimnazjum X. W przypadku rodzin klas średnich, ta charakterystyka jest równie ważna. Niestety nie posiadam danych biograficznych, dotyczących ewaluacji poziomu wykształcenia przez wcześniejsze pokolenia badanych. Jest jednak duże prawdopodobieństwo, że zaobserwowalibyśmy awans społeczny na drabinie edukacyjnej i zawodowej (Giddens, 2022).

Z badań przeprowadzonych w Gimnazjum Y wynika, że wykształcenie średnie wśród ojców uczniów posiada 33%, nieco mniej, bo 29% ma magisterium, zaś 25% ojców zasadnicze zawodowe. Matki najczęściej mają magisterium i jest to 41% i średnie ogólne 37%, dalej zasadnicze zawodowe 14%.

Ponad 90% ojców pracuje jako robotnicy wykwalifikowani 28% i specjaliści 19%. Inne znaczące kategorie to przedsiębiorcy 10% i technicy 7,0%, 6% to mundurowi. 90% matek pracuje, głównie jako specjalistki 33% i pracownice umysłowe 15% oraz pracownice usług

niżej kwalifikowanych 12%. Ojcowie pracują w Polsce, tylko dwóch poza granicami. Matki tylko w Polsce. W obu kategoriach występują jednak braki danych, co być może świadczy o *plynnym* statusie zawodowym niektórych osób. Jak w Gimnazjum X, zakładam, że są to osoby bezrobotne. Mimo, że w tej kategorii również się pojawiają, jest ich zdecydowanie mniej niż w Gimnazjum X.

W większości rodzin, to matki posiadają wyższe wykształcenie. Sytuacja zmienia się, jeśli chodzi o osoby, które uznaliśmy za *bezrobotne*. W odróżnieniu do Gimnazjum X, to matki zazwyczaj zostają w domu, a ojcowie pracują. W Gimnazjum X sytuacja była odwrotna, albo oboje rodziców było bezrobotnych, albo w przewadze ojców. Zakładam, że może tak być ze względu na rolę wychowywania dzieci, która w klasie średniej jest istotna i w głównej mierze odpowiedzialność przejmują matki.

Jeśli chodzi o rodzeństwo, w tej grupie badanych większość posiada tylko jedno rodzeństwo (55%), 23% to jedynacy, natomiast dwójkę rodzeństwa posiada 12%, troje 10%. Więcej niż troję nikt.

Wiele źródeł zwraca uwagę na specyficzny styl życia osób z klasy średniej. Odmiennosc od innych klas jest wyznaczona pracą, silnym nastawieniem na sukces i dążeniem do prestiżu, ambicją, rywalizacją. Psychologowie ten typ zachowania określają jako *wzór zachowania A*²⁰ (Górniak-Durose, 1995). Biorąc pod uwagę taką charakterystykę nic więc dziwnego, że w tej klasie średniej jest dużo mniejsza wielodzietność, niż w klasie niższej. Żeby osiągnąć te wszystkie zamierzone cele, móc odpowiednio *rozdzielić* dobra i zasoby rodziny na wszystkich jej członków, ich liczebność nie może być za duża.

Zaplecze materialne

Spośród szeregu rzeczy, których obecność w domu wydaje się kulturowo niezbędna do społecznego funkcjonowania z największym natężeniem pojawia się telefon komórkowy. W domach 95% uczniów są trzy lub więcej takich urządzeń, nikt nie zadeklarował, że nie ma w domu choćby jednego telefonu komórkowego. W następnej kolejności są komputery i telewizory, również występują w każdym gospodarstwie domowym. Przynajmniej jeden, w niektórych są to dwa telewizory i jeden komputer. Kolejno samochody - ich brak występuje

²⁰ Osobowość typu A wyróżnia funkcjonowanie w ciągłym pośpiechu, robienie kilku rzeczy na raz, dążenie do perfekcji, nadmierna ambicja, wysokie wymagania wobec siebie i innych, rywalizacja.

tylko w 12% gospodarstw domowych, w blisko połowie jeden - 48%. Jeśli chodzi o łazienki, w każdym gospodarstwie domowym jest dostęp do łazienki. 79% posiada jedną, 21% więcej niż jedną – co może sugerować zamieszkanie w domku, a nie bloku.

Jeśli chodzi o zobiektywizowany kapitał kulturowy, powyżej 100 książek znajduje się w zdecydowanej większości domów, bo blisko 2/3 (64%), najliczniejszą kategorią są domy, w których jest między 201 a 500 książek (23%). W 15% domów znajduje się mniej niż 26 książek.

Biorąc pod uwagę te dane, Gimnazjum Y jest bardzo zróżnicowane pod względem statusu materialnego rodzin, wykształcenia rodziców oraz wykonywanej pracy.

Doświadczenia edukacyjne

Jak przybliżyłam podczas opisu Gimnazjum X, wcześniejsze doświadczenia edukacyjne są bardzo ważne. Jak przedstawia Łatacz (1991) celem wychowania przedszkolnego jest wsparcie rozwoju dziecka. Przedszkole to instytucja, która odgrywa istotną rolę w systemie wychowania. Głównym jej celem jest realizowanie zadań wychowawczych opartych o przeświadczenie o fundamentalnym znaczeniu tego okresu w całym procesie kształtowania się osobowości człowieka (Łatacz, 1991, s 461-463).

Z Gimnazjum Y przebadani uczniowie w większości chodzili do przedszkola (88%), jedynie 12% nie uczęszczała do placówki wczesnoszkolnej – większość z powodu posiadania młodszego rodzeństwa. W tych też ankietach, zazwyczaj matki nie pracowały, co może nasuwać tezę, że pracowały w gospodarstwie domowym i opiekowały się dziećmi w okresie przedszkolnym i młodszymi.

Ponieważ Gimnazjum Y nie miało konotacji rejonowej jego uczniowie wcześniej chodzili aż do 26 różnych szkół podstawowych, z czego 95% do szkół na terenie Wrocławia.

Jeśli chodzi o powtarzanie klasy, tutaj statystyki również różnią się od Gimnazjum X. Tylko jedna osoba powtarzała klasę w szkole podstawowej, według odpowiedzi, żadna osoba nie powtarzała klasy w gimnazjum. Trzeba jednak podkreślić, że trzy osoby nie udzieliły żadnej odpowiedzi.

Jeśli chodzi o kompetencje edukacyjne uczniów, plasują się one w następujący sposób. Najczęstszy wynik z egzaminu na koniec podstawówki to kolejno: 36 pkt. (14%), 35 pkt (13%), 34 pkt (12%) – razem prawie 40%. Więcej niż 36 pkt otrzymało prawie 20% uczniów, poniżej 34 pkt otrzymało prawie 40% badanych, 8% nie udzieliło żadnej odpowiedzi.

Poziom kompetencji uczniów rekrutowanych do Gimnazjum nr Y jest na odpowiednim poziomie, żeby odnieść sukces w szkole. W punktacji widać dużą rozbieżność między uczniami, którzy byli na różnym poziomie. Większość jednak okazała się osobami ambitnymi, które naukę i szkołę traktowały jako możliwość osiągnięcia lepszej przyszłości.

Aktywność pozaszkolna

Blisko 29% uczniów Gimnazjum Y korzystała z korepetycji, najczęściej językowych, w tym zwłaszcza nauki języka angielskiego. 66% korzystała z zajęć pozaszkolnych. Głównie były to zajęcia sportowe, taneczne, muzyczne, w tym 40% przypadków było opłacane przez rodziców.

Uczniowie generalnie deklarują, iż czytają książki dla przyjemności. 14% twierdzi, że nie czyta książek wcale, rzadziej niż raz w tygodniu 27%. Przez większość dni lub codziennie czyta 37%. 82% zadeklarowało, iż w przeciągu ostatniego pół roku przeczytało jakąś książkę poza lekturami. 65% odrabia lekcje przez większość dni lub codziennie.

W czasie wolnym uczniowie najczęściej słuchają muzyki (prawie 80% robi to codziennie). 2/3 osób *siedzi w Internecie*. Stosunkowo rzadko grają w gry komputerowe - blisko połowa (48%) deklaruje, iż gra rzadziej niż raz w tygodniu lub wcale. Zdecydowana większość deklaruje jednak, że wykorzystuje Internet do przygotowywania się do lekcji. Codziennie czyni to 57%, nie ma ani jednej osoby, która nigdy nie skorzystała z takiej formy uczenia się, czy odrabiania lekcji.

Stosunkowo często uprawiają sport, tylko 11% deklaruje, iż uprawia go rzadziej niż raz w tygodniu lub wcale. Oglądanie telewizji także cieszy się powodzeniem, tylko 18% stwierdza, że ogląda ją rzadziej niż raz w tygodniu lub wcale (najczęściej oglądają ją codziennie). Najmniejszym powodzeniem cieszy się kino i gra na instrumentach muzycznych.

Jeśli chodzi o rodzinną aktywność kulturalną, to najczęściej z rodzicami uczniowie chodzą do kina (tylko 19% stwierdziło, że nigdy tego nie robi). W następnej kolejności: wystawy, teatr i filharmonia, również pojawiają się w wypowiedziach respondentów.

Obraz pozaszkolny w Gimnazjum Y zgadza się z ogólną definicją klasy średniej. Rodzice uczniów z klasy średniej w większości przypadków stawiają na rozwój edukacyjny, ale i kulturowy. Jeśli mogą sobie na to pozwolić, nie oszczędzają na zajęciach pozaszkolnych i korepetycjach. Wszystko po to, żeby *zainwestować* w swoje dziecko i jego rozwój.

Towarzystwo

Uczniowie generalnie najchętniej spędzali czas wolny z kolegami, szczególnie kolegami ze szkoły (94%) (zupełnie inaczej niż w Gimnazjum X, gdzie koledzy z podwórka wiodli prym). Warto odnotować, że stosunkowo wielu uczniów lubiło spędzać czas wolny z rodzicami i było to 76%. Mniejszą preferencją cieszą się dalsi krewni i rodzeństwo, najmniejszą zaś koledzy z *sieci*.

W przypadku problemów trapiących uczniów najchętniej rozmawiali o tym z kolegami (74%), a następnie rodzicami (42%). Do innych osób uczniowie zwracali się niezmiernie rzadko. 73% nie korzystała ze wsparcia od nauczycieli i kadry szkoły.

Generalnie można w tych wskazaniach zaobserwować bardzo wyraźny podział na sferę prywatną i publiczną. Jeśliby przyjąć, że w razie problemów zwracamy się do osób, do których mamy zaufanie, to wyraźnie widać, że uczniowie sytuują takie osoby właściwie w sferze prywatnej (znajomy, rodzina).

Tezę o dominacji wagi sfery prywatnej w życiu uczniów mogą potwierdzać także odpowiedzi na pytanie o ważność dla nich poszczególnych osób. Tutaj również widzimy, że dla ponad 90% ważni i bardzo ważni byli rodzice i koledzy/przyjaciele. Dodatkowo możemy tutaj zauważyć generalną wagę rodziny dla uczniów – dla $\frac{3}{4}$ z nich ważne i bardzo ważne było rodzeństwo, odpowiednio dla połowy zaś dalsi krewni. Można przypuszczać, że waga ta jest tak wielka z wielu powodów, choćby wyjątkowego stopnia zależności codziennego życia od relacji rodzinnych. Waga publicznych osób w życiu uczniów ponownie okazała się być relatywnie mała – nauczyciele byli ważni i bardzo ważni jedynie dla 14% uczniów, podobnie lub nawet jeszcze gorzej jest w przypadku pedagoga szkolnego, doradcy zawodu czy księdza/katechety.

Ważność rodziny w tym kontekście rzuca również światło na decyzje edukacyjne uczniów. Jak przedstawię w opisach przypadku, a następnie w analizie narracji, to właśnie rodzina daje największe poczucie bezpieczeństwa i ma największe znaczenie dla badanych, również w procesie podejmowania decyzji.

Postrzeżenie szkoły i siebie jako ucznia

Obraz uczniów Gimnazjum Y, plasuje się jako spójny. Uczniowie generalnie spodziewali się dobrych wyników w nauce, 45% oczekiwało bardzo dobrych wyników. Nikt nie oczekiwał słabych wyników. Ich obraz siebie, pokrywał się z obrazem nauczycieli – sądzili bowiem, że

nauczyciele postrzegają ich jako dobrych i bardzo dobrych uczniów. Jedynie w przypadku matematyki rysuje się większe zróżnicowanie i tutaj pojawiały się opisy jako *przeciętny uczeń*. Mimo dobrych i bardzo dobrych wyników w nauce, ich zainteresowanie nauką w większości przypadków zostało określone jako *średnie zainteresowanie nauką w szkole*.

Można odnieść wrażenie, iż opinie uczniów na temat wagi szkoły nie są jakby ich własnymi w tym sensie, że wydają się być zapośredniczone, jakby były pod wpływem wagi innych zewnętrznych czynników. Uczniowie zdają się podkreślać wagę szkoły poprzez istotność takich rzeczy, jak przyszła wymarzona praca, wola rodziców, czy zwłaszcza możliwość podniesienia poprzez szkołę jakości życia. Stosunkowo rzadziej zaś podkreślają okoliczność tego, iż daje ona szansę zrobienia czegoś dla siebie czy też zdobycia przydatnych w życiu umiejętności. Zdają się traktować szkołę instrumentalnie, przedmiotowo jako zewnętrzną instytucję, nie jako coś własnego. Emocjonalny stosunek do niej uwidacznia się dopiero wtedy, gdy mowa o kontaktach z rówieśnikami, żywymi ludźmi. Dane te zapewne potwierdzają wielokrotne konstatacje o dwuwymiarowości życia uczniów w szkole – z jednej strony szkoła to coś osobistego (przyjaciele, koledzy, sympatie itd.), z drugiej szkoła to bezosobowa, *obca* organizacja, postrzegana jako coś *co trzeba przejść*.

Zdecydowana większość uczniów 79% uważa, że w ich gimnazjum panuje przyjazna atmosfera. Tyranizowanie, znęcanie się nad innymi jest rzadkością, warto jednak odnotować, że nie zgadza się z tą opinią blisko 31% uczniów. Uczniowie w zdecydowanej większości uważają natomiast, iż w szkole jest duży nacisk na dobre stopnie (80%). Większość rodziców oczekuje, że ich dzieci pójdą na studia (88%).

Oceniają swoją szkołę pozytywnie jako *pozwalającą rozwijać moje talenty* (67%). Niemalże identyczny procent uczniów uważa także, że ich szkoła dobrze (43%), bardzo dobrze (16%) lub świetnie (6%) *pomaga mi w planowaniu mojej kariery*. Co nie do końca zgadza się z późniejszymi statystykami dotyczącymi korzystania z pomocy doradcy zawodowego czy pedagoga szkolnego.

Nauczyciele i inni reprezentanci zorganizowanego świata szkoły zdają się być postrzegani bardziej poprzez ich funkcje, role społeczne, jakie odgrywają w związku z zajmowaniem pozycji nauczyciela, pedagoga, księdza itd., niż jako osobowości, indywidualne postacie.

Ponad połowa twierdzi, że lubi być w szkole (59%), a aż 84% zawsze się stara wypaść w szkole jak najlepiej. Problemy w nauce deklaruje tylko 17%, zaś często wpada w kłopoty

w szkole jeszcze mniej uczniów, bo zaledwie 8%. Na wagarach chodził co dziesiąty uczeń, zdecydowana większość nigdy nie była na wagarach.

Dobre wspomnienia o szkole będzie miało aż 90% uczniów, dla 57% *szkoła to nuda*. Można domniemywać, że wynika to z wcześniej omawianego aspektu postrzegania szkoły na dwóch płaszczyznach. Uczniowie z jednej strony oceniają szkołę przez pryzmat obowiązku, nauki, testów i w tym kontekście jest to *nuda*. Z kolei relacje rówieśnicze, sytuacje wewnątrz szkolne – sprawiają, że szkoła kojarzy się im dobrze i z sentymentem.

Zdecydowana większość raczej się zgadza (48%) lub zupełnie się zgadza (29%) ze stwierdzeniem *wybrałem tę szkołę, bo dzięki niej dostanę się do dobrej szkoły ponadgimnazjalnej*. Ze stwierdzeniem *wybrałem tę szkołę, bo dzięki niej dostanę się na dobre studia* raczej się zgadza (53%), a zupełnie (12%). Zaś ze stwierdzeniem *wybrałem tę szkołę, bo dzięki niej dostanę dobrą pracę w przyszłości* zgadza się raczej 41%, a zupełnie 15%.

Generalna zależność jest tutaj taka: im dłuższa perspektywa czasowa, tym opinie uczniów charakteryzuje mniejsza pewność, co do wpływu gimnazjum na ich dalszą ścieżkę edukacyjno-zawodową. Nie zmienia to faktu, że z każdym z tych twierdzeń większość uczniów utożsamia się jednoznacznie pozytywnie. Może to świadczyć o stosunkowo dobrej opinii, jaką cieszy się Gimnazjum Y w środowisku, a więc jego relatywnej renomie.

Na podsumowanie obrazu szkoły warto wspomnieć o metaforach, z którymi kojarzyła się uczniom szkoła. Najwięcej osób (42%) oceniła Gimnazjum Y *jako miejsce, gdzie praca wre* oraz *fabryka egzaminów* (22%).

Dalsze plany edukacyjne

Wszyscy uczniowie zamierzają kontynuować naukę, 73% zamierza to czynić w liceum ogólnokształcącym, 22% w technikum, dwie osoby w liceum specjalistycznym, a dwie jeszcze się nad tym nie zastanawiały. Nikt nie myśli o szkole zawodowej. Zdecydowana większość już wybrała konkretną szkołę, decyzje te są bardzo różne, trudno wskazać tutaj jakieś wykrystalizowane tendencje, wydaje się jednak, że stosunkowo najczęściej wybór pada na licea o numerach, w kolejności: 2, 9, 3 i 7²¹. Nie są to licea o najwyższym prestiżu we Wrocławiu, jednak znajdują się w pierwszej dziesiątce.

²¹ Nie udało mi się dotrzeć do rankingów z lat, w których młodzież odpowiadała na pytania. Ranking liceów w 2022 we Wrocławiu plasuje się następująco: liceum nr II jest na 7 miejscu, LO nr IX im. Juliusza Słowackiego na 6 miejscu, LO nr VII im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego na 8 miejscu. Liceum nr III jest

Większość respondentów chce zakończyć edukację na poziomie wyższym: magisterskim (40%), następnie licencyjnym (25%) i doktorskim (21%). Zdecydowana większość chciałaby pracować jako specjaliści (70%), następnie jako pracownicy umysłowi (7%) i wykonywać wolne zawody (6%). 75% ocenia swoje szanse na realizację planów edukacyjnych jako duże i bardzo duże; małe i bardzo małe tylko 5%. Niemal identycznie oceniane są szanse na realizację planów zawodowych: 67% ocenia je jako duże i bardzo duże; bardzo małe i małe zaledwie 3%.

Jeśli chodzi o znaczenie poszczególnych czynników mających wpływ na podejmowanie decyzji odnośnie do dalszej edukacji, rodzaju szkoły itd., to ponownie możemy zaobserwować dominującą wagę aspektów zlokalizowanych w prywatnej sferze uczniów. Największe znaczenie mają tutaj rady znajomych, rodziców i rankingi, mniejsze zaś rady nauczycieli czy doradcy zawodu (osób będących, przynajmniej z założenia, w dużym stopniu autorytetami w sferze edukacyjno-zawodowej). Stosunkowo małe ma też znaczenie bliskość lokalizacji i poradniki np. gimnazjalisty. Zauważmy jednak, co ciekawe, że żaden z wymienionych tutaj czynników nie uzyskał zdecydowanej większości wskazań. Zauważyć trzeba również, że 69% uczniów deklaruje, iż nigdy nie korzystało z usług profesjonalnego doradcy zawodu. Ci, którzy korzystali też nie czynili tego głównie w szkole, ale przede wszystkim w Centrum Informacji i Planowania Kariery, tylko dwie osoby zadeklarowały kontakt z doradcą w Szkolnym Ośrodku Kariery.

Aspiracje zarobkowe w przyszłości są bardzo zróżnicowane, niekiedy – biorąc pod uwagę realia płacowe – nawet bardzo wygórowane, niemniej jednak 1/3 koncentruje się w przedziale 4000-5000 zł (łącznie 34%), a następnie 10 000 zł (15%).

Większość uczniów zadeklarowała, iż chciałaby w przyszłości mieszkać w dużym mieście (59%). Im mniejsza miejscowość, tym mniej chętnych do zamieszkania w niej. 54%, a więc większość chciałaby mieszkać za granicą.

Gimnazjum Z

Gimnazjum Z reprezentuje klasę wyższą. Osoby biorące udział w badaniu to w zdecydowanej większości uczniowie urodzeni w 1995 roku, w momencie badania mający rocznikowo szesnaście lat. Przebadano 70 dziewcząt (52% badanej populacji) i 65 chłopców (48%). Badani uczniowie podawali głównie Wrocław jako miejsce zamieszkania – 112 wskazań (82,4%). Obszary podmiejskie wskazały 24 osoby (16,6%). Prawie wszyscy, którzy udzielili odpowiedzi na pytanie z kim mieszkają, zadeklarowali, że w domu, z rodziną – 127 wskazań (98,4%).

Charakterystyka rodziny

Deklarowane wykształcenie rodziców ankietowanych, to przede wszystkim ukończone studia wyższe. W przypadku wykształcenia ojca 40,7% deklaroowało ukończone studia wyższe na poziomie magisterium, ukończone studia wyższe zawodowe – licencjat, inżynierskie zadeklarowało 17,6% badanych. Dziesięciu ojców ma doktorat. Żaden z ojców nie ma wykształcenia średniego lub zawodowego, również w przypadku matek, nie odnotowano takiej sytuacji. Jeśli chodzi o tytuł doktora wśród matek ma go 13 kobiet. Połowa matek – 50,9% ma ukończone studia magisterskie, 16,7% licencjat lub studia inżynierskie. Zdecydowana większość rodziców, jak wynika z deklaracji uczniów jest aktywna zawodowo.

W przypadku ojców jak i matek, najczęściej wykonywane zawody mieszczą się w kategorii: specjaliści – 31,8% ojców i 42,7% matek. Wyraźną, choć mniej liczną grupę stanowią przedsiębiorcy – 16,8% ojców i 12,6% matek. Kolejne kategorie zawodów rodziców, najczęściej wymieniane przez ankietowanych to pracownicy umysłowi oraz pracownicy usług wyżej kwalifikowanych. Rodzice badanych pracują w przeważającej większości w kraju, poza granicami pracuje jedynie sześcioro ojców oraz cztery matki. Wśród rodziców uczniów Gimnazjum Z nie ma osób bezrobotnych, co pokrywa się w późniejszych pytaniach o społeczeństwo. Wszyscy ankietowani z Gimnazjum Z odpowiedzieli, że nie znają nikogo kto byłby bezrobotny. Jest to istotna informacja z perspektywy planów edukacyjnych. Osoby z takiego środowiska, bardzo często nawet nie zakładają, że nie będą kontynuować nauki, czy nie pracować.

Rodzeństwo posiada 83,9% badanych, jedno – 66,1%, dwoje – 25% i troje – 8%. Nikt nie posiada więcej niż troje rodzeństwa.

W porównaniu do Gimnazjum nr X i Y widzimy, że statystycznie liczba dzieci wraz wzrostem klasy społecznej maleje. Również wykształcenie rodziców, w Gimnazjum Z jest wyższe niż w dwóch poprzednich, a co za tym idzie, więcej rodziców pracuje w sektorach prywatnych i w pracy specjalistycznej. W związku z tym status ekonomiczny uczniów z Gimnazjum Z, był ponad przeciętny.

Zaplecze materialne

Co trzeci uczeń (33,1%,) deklaruje, że w jego domu znajdują się trzy lub więcej telewizorów, co czwarty (26,8%) deklaruje taką samą liczbę samochodów (trzy lub więcej), prawie połowa (48,2%) wskazuje na trzy lub więcej komputerów we własnym domu. To prawie o połowę więcej niż w poprzednich gimnazjach.

Dobrym wyznacznikiem statusu materialnego w przypadku rodzin jest liczba łazienek, szczególnie w polskich realiach. Pytanie o łazienki może również określić miejsce zamieszkania (blok, dom), ponieważ w większości blokach, nie ma możliwości posiadania więcej niż jednej łazienki. Chyba, że oddzielnie wc a oddzielenie łazienkę. Według wyników – dwie łazienki posiada 41%, trzy lub więcej 15,1%. Możemy zatem uznać, że wśród badanych ponad połowa to osoby odznaczające się relatywnie wysokim statusem ekonomicznym, co koresponduje z wcześniejszymi danymi o wykształceniu i zawodzie rodziców.

Uczniowie deklarują posiadanie także relatywnie dużych księgozbiorów: co czwarty wskazuje na księgozbiór powyżej 500 egzemplarzy (25,9%,), niemalże co trzeci wskazuje na zbiór powyżej 200 do 500 książek (30,2%,), co piąty (19,4%,) wskazał, że posiada w domu zbiór pomiędzy 101 egzemplarzy a 200. Te wskazanie znacznie odbiegają od średnich wyników dla naszego kraju. Według raportu Biblioteki Narodowej opublikowanego w 2021 roku 28% badanych osób nie posiadała w domu żadnej książki, a kolejne 7% posiada tylko podręczniki.

Doświadczenia edukacyjne

Edukację przedszkolną ma za sobą zdecydowana większość uczniów – 83,9%, (to aż o 43,4% więcej niż w Gimnazjum X), jedynie 11 osób zadeklarowało, że nie chodziło do przedszkola. Tak liczny odsetek osób, które mają za sobą edukację przedszkolną, przekłada się wprost na wzmocnienie potencjału edukacyjnego u osób badanych, co widoczne jest w uzyskiwaniu

lepszych wyników w późniejszej edukacji szkolnej, niż ma to miejsce u dzieci, które nie doświadczyły edukacji przedszkolnej.

Większość respondentów to także uczniowie wrocławskich szkół podstawowych – 93,5%, tylko dziewięcioro chodziło do szkół podstawowych poza Wrocławiem. Najczęściej wskazywano pięć szkół podstawowych. Dwie były z podobnego obwodu, co Gimnazjum Z, pozostałe spoza rejonu, co może świadczyć o zróżnicowanej rejonizacji szkoły.

Rozkład punktów ze sprawdzianu szóstoklasisty w deklaracjach uczniów prezentuje się następująco: 30 punktów lub mniej uzyskało 15% uczniów, przedział powyżej 30 do 35 punktów włącznie wskazały 23%, 36 punktów, wynik równy tej liczbie lub wyższy uzyskało 38,8%. W tym pytaniu odnotowano szesnaście braków odpowiedzi i trzy nieprawdziwe – cyfra wyniku była wyższa niż 40. Można zatem zauważyć, że przebadana grupa uczniów uzyskała z egzaminu szóstoklasisty wyniki relatywnie wysokie, biorąc pod uwagę, że prawie połowa badanych deklarowała wynik równy lub wyższy 36 punktom.

Aktywność pozaszkolna

Uczniowie byli pytani o wszelkie formy aktywności pozaszkolnej, w ankiecie dokonano podziału na zajęcia dodatkowe – korepetycje oraz wszelkie inne dodatkowe zorganizowane formy zajęć pozalekcyjnych. Pytano uczniów także o odpłatność tych zajęć. W pierwszej kolejności badani odpowiadali na pytanie dotyczące brania prywatnych lekcji, korepetycji. Na to pytanie twierdząco odpowiedziało 66 uczniów (48,5%), 70 osób udzieliło odpowiedzi negatywnej (51,5%), co ogólnie oznacza bardzo wysoki wskaźnik, wyznaczający korepetycje jako nieodłączny element dzisiejszego systemu edukacji. Najczęściej uczniowie wskazywali korepetycje z przedmiotów ścisłych (matematyka, fizyka, chemia) – 48 wskazań, następnie, 36 odpowiedzi wskazywano korepetycje z języków obcych. Zastanawiające jednak jest, czy uczniowie chodzący na korepetycje uczęszczali na nie z powodu wyrównania szans, czy po prostu uzyskania jak najlepszych wyników, chociażby na egzaminie gimnazjalnym. Takie wątpliwości pojawiają się, ponieważ większość uczniów, którzy zaznaczyli, że uczęszczają na korepetycje, oceniło się również jako uczniowie bardzo dobrzy. Do tego trzeba zwrócić uwagę, że odsetek uczniów korzystających z prywatnych lekcji jest tu relatywnie wysoki w porównaniu z innymi gimnazjami. Co może potwierdzić przypuszczenia, że bycie przeciętnym w klasie wyższej, jest niewystarczające i nawet przy większym braku problemów, rodzice inwestują w wiedzę i poziom kształcenia swoich dzieci.

Z zajęć pozalekcyjnych korzysta ponad połowa badanych 54,7%. Najczęściej są to zajęcia sportowe – 35 wskazań, z języków obcych – 22, z przedmiotów ścisłych – 9, muzyczne – 7, artystyczne – 6. Korzystanie z płatnych form zajęć pozalekcyjnych zadeklarowało 66,2%, z czego 78% tych zajęć jest opłacanych przez rodziców.

Czas wolny 22,3% osób spędza przy codziennym czytaniu. Sport codziennie uprawiany jest przez 29,2% uczniów. Telewizję codziennie ogląda co trzeci uczeń (32,4%). W gry komputerowe gra codziennie co piąty uczeń (19%), niewiele więcej przez większość dni (22,6%), natomiast odpowiedź nigdy wskazało 21,2%, a mniej niż raz w tygodniu 22,6%, co oznacza, że 40 % uczniów gimnazjum nie korzysta z tej formy rozrywki. Rzadszą rozrywką jest tylko kino, do którego większość badanych chodzi rzadziej niż raz w tygodniu – 87,8%. Codziennie lekcje odrabia 34% uczniów. Dla większości badanych codzienną czynnością jest korzystanie z Internetu, deklaruje to 86,9% badanych. Internet służy uczniom jako źródło materiałów, pozwalających im przygotować się do lekcji. Połowa uczniów (69 osób) zawsze wykorzystuje Internet do przygotowania się do lekcji, a 41,3 % robi to trzy razy w tygodniu i więcej. Taka liczba wskazań pokazuje, że swój czas poza zajęciami młode osoby spędzają głównie przed ekranem monitora, uczestnicząc w portalach społecznościowych lub przeszukując zasoby Internetu. To zmienia zupełnie znaczenie przestrzeni, w jakiej poruszają się, funkcjonują badani i różni się to znacznie od spędzania czasu wolnego w Gimnazjum X, gdzie głównie młodzi ludzie spędzali czas ze znajomymi na podwórku.

Znaczenie i rola środowisk ulegają przekształceniu. Grupy rówieśnicze – szczególnie istotne dla badanych, są obecne w ich życiu jednak zdecydowanie mocniej w sferze wirtualnej niż realnej. Terytorium nie jest tu żadnym ograniczeniem, fizycznie miejsce zamieszkania, miejsce lokalizacji szkoły dla badanych ma dużo mniejsze znaczenie niż najczęściej odwiedzane przez nich strony internetowe, które stają się dla nich płaszczyznami funkcjonowania i kryterium odniesienia.

Z pozostałych czynności, jakie wykonywano w czasie wolnym, wskazywano jeszcze na częste słuchanie muzyki, 75,4%. Codzienne lub przez większość dni granie na instrumentach zadeklarowało 13,7%. Jeśli chodzi o miejsca kultury odwiedzane z rodzicami, do relatywnie najczęściej odwiedzanych instytucji zaliczyć można kina i muzea. Do kina od czasu do czasu chodzi 45 osób, często 6. Do muzeum od czasu do czasu wybiera się 31 osób, często 9. 41% była przynajmniej raz w filharmonii, a ponad połowa (52,5) w teatrze.

Towarzystwo

W ankiecie zapytano także o to, z kim młodzież spędza najchętniej wolny czas. Najchętniej spędzają czas wolny w towarzystwie swoich rówieśników, tych ze szkoły – 92,8% oraz tych spoza niej, z podwórka, ulicy, okolicy – 88,7%. Z rodzicami czas wolny najchętniej spędza jedynie 10 osób, co stanowi 7,3% badanych, ale już chętnie zdecydowanie ponad połowa – 66,4%, co można uznać za i tak wysoki procent odpowiedzi dla osób w tym przedziale wiekowym. Rodzeństwo i dalsi krewni także plasują się w kategorii osób, z którymi połowa spędza *chętnie* wolny czas. Natomiast najwięcej wskazań 43,2% w kategorii osób, z którymi z *pewnością nie* spędzają wolnego czasu przypadła kolegom z *sieci*. Zestawiając ten wynik z dużą liczbą osób, które codziennie spędzają czas w Internecie, można wnioskować, że kontakty, jakie są utrzymywane przez to medium ograniczają się przeważnie do znajomości szkolnych lub sąsiedzkich, a nie osób spoza miejsca zamieszkania, których można by było zakwalifikować jako tylko znajomych z *sieci*. Można zatem sobie wyobrazić sytuację, w której grupa rówieśnicza, szkolna mieszka w dużych odległościach od siebie i sieć jest jedyną szansą utrzymywania częstych kontaktów oraz wymiany potrzebnych informacji. Uczniowie nie mając fizycznej możliwości utrzymywania kontaktów lub też preferując kontakt elektroniczny, wybierają tę formę komunikacji. Dla respondentów Internet nie jest jednak źródłem trwałych znajomości, wykraczających poza krąg kolegów ze szkoły, czy z okolicy.

Uczniowie zostali także zapytani o to, jak ważne są poszczególne kategorie osób w ich życiu, najwyżej oceniali: rodziców – bardzo ważni 81,3%, koledzy, przyjaciele – 65% i rodzeństwo – 63,3%. Pracownicy szkoły to jedynie 27,3 %.

W momentach trudnych z kolegami i przyjaciółmi najczęściej rozmawia prawie połowa przebadanych uczniów – 45,7%. Z rodzicami bardzo często rozmawia w takich sytuacjach niemalże co piąty uczeń – 18,1%.

Odnotowujemy tu zatem wyraźną różnicę, potwierdzającą znaczącą rolę grup rówieśniczych w przypadku młodych osób.

Postrzeganie szkoły i siebie jako ucznia

Tu pytano uczniów o ich oczekiwania oraz opinie, oceny na temat ich własnej szkoły, a także o ich wyobrażenia na temat tego, jak są postrzegani, oceniani przez swoich nauczycieli.

Zdecydowana większość uważała, że jest oceniana przez swoich nauczycieli pozytywnie. Prawie połowa uważa, że jest oceniana ponadprzeciętnie przez nauczyciela z języka polskiego – 46,4% oraz 17,4 % uważa, że jest postrzegana przez nauczyciela, jako jeden z najlepszych. W przypadku matematyki, tak wysokie oceny własnych kompetencji, przypisuje nauczycielom co piąty uczeń 20,3%, ponadprzeciętne – co trzeci 33,3%. Wśród respondentów 80,2% spodziewała się bardzo dobrych lub dobrych wyników w nauce, słabych i bardzo słabych wyników spodziewa się zaledwie 6 z przebadanych uczniów. Własne zainteresowania nauką w szkole są oceniane jako wysokie i bardzo wysokie przez 43,9% uczniów. Niskie i bardzo niskie zainteresowanie nauką zadeklarowało w sumie 17,3%.

Dla zdecydowanej większości uczniów szkoła jest miejscem, w którym poznają świetnych ludzi i przyjaciół. Całkowicie z takim twierdzeniem zgadza się 71,9%, raczej się zgadza 23%. Szkoła jest ważna dla badanych także z powodu konieczności otrzymywania dobrych stopni, które pomogą w otrzymaniu wymarzonej pracy – całkowicie z takim stwierdzeniem zgadza się 42,8%, raczej się zgadza 42%. Szkoła jest ważna dla badanych także, ponieważ jest miejscem, w którym uczą się jak współżyć z innymi ludźmi.

Stwierdzenie, z którym badani się raczej nie zgadzali, to opinia, że ludzie bardziej szanują tych, którzy odniosą w szkole sukces – tu raczej nie zgadzających się oraz tych zdecydowanie nie zgadzających się były w sumie 73 osoby.

Respondenci deklarowali także, że w szkole, w której się aktualnie uczą panuje przyjazna atmosfera, większość uczniów pozostaje ze sobą w dobrych stosunkach - 35,3% zgadza się w zupełności, 53,2% raczej się zgadza. Zdecydowana większość podkreśla także, że tyranizowanie jest rzadkością. Badani uważają także, że większość rodziców oczekuje, że ich dzieci pójdą na studia – 47,4% zgadza się całkowicie, 46,7% raczej się zgadza. W tej szkole także uczniowie są porównywani na podstawie dużej ilości testów – 34,5% zgadzam się w zupełności, 39,6% raczej się zgadzam.

Kolejna, najbardziej popularna ocena to, *szkoła postrzegana jest jako miejsce, w którym uczą świetni nauczyciele* – ocenę świetną wystawił co dziesiąty badany. Przy tak pozytywnych ocenach badani uczniowie równocześnie wystawiają dość słabe noty, jeśli idzie o rolę szkoły w rozwijaniu ich talentów oraz kwestii pomocy szkoły w planowaniu ich kariery. W przypadku rozwijania kariery w sumie ocenę *słabą* i *bardzo słabą* wystawiło 55 uczniów. Uczniowie tego gimnazjum deklarują jednak, że starają się wypaść w szkole jak najlepiej, z takim stwierdzeniem zgadza się w zupełności i raczej się zgadza 86,1% badanych.

Zdecydowana większość uważa, że ma dobre relacje z nauczycielami 83,3%. Prawie trzy piąte badanych – 79,1% – uważa, że będzie miała dobre wspomnienia o szkole, 66,2% i lubi być w szkole.

Porównując te wyniki z odpowiedziami na poprzednie pytania, można postawić tezę, że pozytywna opinia o szkole wynika głównie z traktowania jej jako miejsca, w którym badani spotykają się z kolegami, co przy braku problemów z nauką, powoduje, że nie ma żadnej sprzeczności pomiędzy deklarowaniem braku zaufania do nauczycieli i uznawaniu relacji z nimi za dobrą. Uczniowie zresztą wyraźnie podkreślali brak problemów z nauką oraz nie zgadzali się ze stwierdzeniem, że często wpadają w kłopoty w szkole. Dla większości szkoła nie jest też miejscem nudnym – 60,6%. Badani w zdecydowanej większości nie wagarowali, nie opuszczali ani pojedynczych lekcji, ani dni, także nie odbywali poważnych rozmów z nauczycielem na temat swojego zachowania i nie zostali po lekcjach.

Zapytani o to, dlaczego wybrali tę szkołę, odpowiadali, że pozwoli im ona na dostanie się do lepszej szkoły ponadgimnazjalnej – 79,1%. Ze stwierdzeniem, że wybór tego gimnazjum pozwoli na dostanie dobrej pracy w przyszłości zgodziła się połowa ankietowanych – 51,1%.

Uczniowie zostali także poproszeni o wybranie określeń, które najtrafniej charakteryzują ich szkołę. Najwięcej wskazań w kolejności uzyskały następujące określenia: *miejsce, gdzie praca wre* – 27,7%, *fabryka egzaminów* – 26,2%, *więzienie* 16,2% i niespełna co dziesiąty określił szkołę jako *odskocznię* – 8,5%.

Dalsze plany edukacyjne

Zdecydowana większość ankietowanych zamierza kontynuować naukę w szkole średniej, 115 osób w liceum ogólnokształcącym, 17 osób w technikum zawodowym. Prawie 60% z nich myśli o zrobieniu magisterium, niemalże co dziesiąty deklaruje licencjat – 13,1% , co piąty mówi o zrobieniu doktoratu – 18,2%. Na 139 badanych tylko 26 uczniów nie wskazało szkoły, w której planuje kontynuować naukę. Wśród osób mających wiedzę o wyborze dalszej szkoły, najwięcej wskazań uzyskało liceum nr 7 – 19, następnie liceum nr 8 i 9 – po 15, liceum nr 5 – po 13 wskazań, kolejno liceum nr 17 – 12 i nr 12 – 8 wskazań. Badani uznają również, że mają bardzo duże szanse na realizację swoich planów w zakresie wykształcenia – 28,5%, 48,9% ocenia swoje szanse jako duże.

W przypadku planowanych zawodów najczęściej wymieniano zawody mieszczące się w kategorii: specjaliści 59,6%, następna grupa, już w porównaniu mniej liczna, to wolne

zawody – 14,1%. Tu szansę na realizację planów zawodowych pozytywnie ocenia także zdecydowana większość ankietowanych 87%.

Uczniowie zostali także zapytani o to, ile chcieliby w przyszłości zarabiać. Oczekiwany poziom dochodów wskazała niespełna połowa badanych, tj. 64 osoby. Podawane kwoty można uporządkować w następujących przedziałach: 3000 zł do 5000 zł włącznie – tyle chce zarabiać 32,8%, powyżej 5000 zł do 10 000 zł włącznie chce zarabiać także co trzeci badany w tej grupie, czyli 31,3%, powyżej 10 000 zł chciałby zarabiać co czwarty uczeń – 25%.

Badani uczniowie wypowiedzieli się także na temat tego, kto lub co i w jakim stopniu ma wpływ na ich decyzje o wyborze szkoły. Na pierwszym miejscu wskazywano rankingi – 56,8%. Kolejno za istotne uznano rady rodziców – 52,6% i niewiele mniej – rady znajomych – 49,6%.

Badani wskazywali także preferowane miejsce zamieszkania w przyszłości. Prawie trzy czwarte - 72,7% wskazała, że w dużym mieście. Prawie 60% myśli o pozostaniu w kraju, pozostali chcą mieszkać za granicą.

Podsumowanie

Obraz osób badanych w poszczególnych gimnazjach wyraźnie pasuje do zakwalifikowanych klas społecznych. Ewidentnie wyróżnia się obraz szczególnie klasy niższej w gimnazjum X oraz wyższej Z. Mimo, że w mojej pracy nie skupiam się na klasowości samej w sobie, trudno w podsumowaniu nie zauważyć, że pochodzenia klasowe ma znaczenie przy kształtowaniu się decyzji edukacyjnych i zawodowych uczniów.

Z Gimnazjum X tylko dwie osoby zgodziły się na wywiad pogłębiony, który i tak został uproszczony, ponieważ badani odmówili wzięcia udziału we wszystkich elementach procedury. Mimo, że byli to uczniowie z wysokimi wynikami i aspiracjami, zakończyli swoją edukację dość wcześnie. Trudno nie zaprzeczyć tezie, że gdyby wychowywali się w innej rodzinie pochodzenia ich szanse edukacyjne byłyby inne, a wybór zapewne diametralnie zmieniłby się.

Pochodzenie z danej placówki początkowej i rodziny, wpływa również mocno na odczuwanie poczucia bezpieczeństwa. Jak wynika z przedstawionych wyżej analiz oraz części teoretycznej, rodzina jako podstawowa komórka jest mocno skorelowana z poczuciem bezpieczeństwa. W części narracyjnej, ten element będzie bardziej obserwowalny, gdzie będzie można dostrzec jak badani opowiadają o swojej rodzinie i jej znaczeniu na ich

poczucie bezpieczeństwa w społeczeństwie ryzyka, a co za tym idzie, wskazują na rodzinę jako nieodłączne wsparcie przy podejmowaniu decyzji.

Znając charakterystykę osób badanych z poszczególnych gimnazjum, spójrzmy również jak wyniki z ankiet obrazują się w łącznej analizie. Takie porównanie i zestawienie tych statystyk pozwoli nam lepiej zrozumieć środowisko z jakiego wywodzą się badani.

Z badań przeprowadzonych w 2011 roku wynika, że uczniowie z pokolenia Z generalnie spodziewają się dobrych wyników w nauce (blisko połowa, 45% oczekuje nawet bardzo dobrych wyników – jak mogliśmy zauważyć, te poglądy są również bliskie uczniom z Gimnazjum X). Mało kto oczekuje słabych wyników. Sądzą, że generalnie są postrzegani przez nauczycieli jako dobrzy uczniowie (zarówno z języka polskiego, jak i matematyki – choć w przypadku tej ostatniej rysuje się trochę większe zróżnicowanie i to we wszystkich trzech gimnazjach, choć największe w Gimnazjum Y). Najczęściej sytuują siebie w kategorii przeciętnych uczniów. Także najczęściej wykazują – co według badań jest normatywne – średnie zainteresowanie nauką w szkole – choć to zainteresowanie nie przekłada się na jakość ocen i ich spadek. Wynika z tego, że w każdym z Gimnazjum uczniowie znajdowali inny motywator do nauki. Do uczenia się mają w ogólności podejście indywidualistyczne i pragmatyczne – najwięcej, bo 63% zgadza się w zupełności, iż uczenie się jest najlepsze wtedy, kiedy uczniowie pracują nad danym problem w swoim własnym tempie. 57% zgadza się w zupełności ze stwierdzeniem, iż uczenie się jest najlepsze wtedy, kiedy mogą skoncentrować się nad problemem, a inni mi nie przeszkadzają. Większość także zgadza się w zupełności i przykłada wagę do rozumienia tego, po co uczy się danego tematu oraz dostrzegania, że to czego się uczy odnosi się do codziennego życia. Mniejszość natomiast – w kwestii najlepszego uczenia się - tak zdecydowanie uznaje wartość pracy w małych grupach, a także pomoc innych uczniów.

Jak zostało zauważone już wcześniej opinie uczniów na temat wagi szkoły nie są jakby ich własnymi i zostają najprawdopodobniej zapośredniczone z zewnętrznych czynników (rodzice, znajomi, rankingi).

Uczniowie zdają się podkreślać wagę szkoły poprzez istotność takich rzeczy, jak przyszła wymarzona praca, wola rodziców, czy zwłaszcza możliwość podniesienia poprzez szkołę jakości życia (ale nie – co znamienne - uzyskanie dzięki niej szacunku u innych ludzi).

Stosunkowo rzadziej zaś podkreślają okoliczność tego, iż daje ona szansę zrobienia czegoś dla siebie, czy też zdobycia przydatnych w życiu umiejętności. Zdają się traktować szkołę

instrumentalnie, przedmiotowo jako zewnętrzną instytucję, nie jako coś własnego. Emocjonalny stosunek do niej uwidacznia się dopiero wtedy, gdy mowa o kontaktach z rówieśnikami, żywymi ludźmi (poznawanie przyjaciół, uczenie się współżycia z innymi ludźmi). Dane te zapewne potwierdzają wielokrotne konstatacje o dwuwymiarowości życia uczniów w szkole.

Jeśli chodzi o znaczenie poszczególnych czynników mających wpływ na podejmowanie decyzji odnośnie do dalszej edukacji, rodzaju szkoły itd., to ponownie możemy zaobserwować dominującą wagę aspektów zlokalizowanych w prywatnej sferze uczniów. Największe znaczenie mają tutaj rady znajomych, rodziców i rankingi, mniejsze zaś rady nauczycieli czy doradcy zawodu.

Reasumując, respondenci z każdego z gimnazjum różnią się aspiracjami i planami na przyszłość. Widać, że ma na to wpływ rodzina pochodzenia, klasa społeczna, ale i otoczenie społeczne, w jakim przebywają adolescenti. W kolejnym podrozdziale, przybliżę obraz dwunastu respondentów, którzy zgodzili się na wywiad pogłębiony. Przeanalizuję ich proces decyzyjny od gimnazjum, do momentu wywiadu pogłębionego.

5.3 Opisy przypadku

Poznając kontekst środowiskowy i klasowy grup społecznych z jakich wywodzą się respondenci, pora przyjrzeć się ich indywidualnym przypadkom. W opisie przypadków skupiam się na porównaniu ich obrazu na przestrzeni lat. Staram się zestawić ze sobą ich odpowiedzi oraz poglądy z czasów gimnazjum i w momencie wywiadu pogłębionego, gdy mieli po dwadzieścia cztery lata i większość z nich była na etapie kończenia studiów licencjackich i podjęcia decyzji o dalszej drodze edukacyjno-zawodowej. Moim celem było również pokazanie ich emocjonalnego i osobowościowego obrazu oraz zaprezentowanie drzewa decyzyjnego, które mogło doprowadzić do podjęcia takich a nie innych decyzji. Niestety nie udało mi się stworzyć drzewa decyzyjnego dla wszystkich przypadków, z powodu za małej ilości danych.

Przypadek 1

Mężczyzna, w chwili wywiadu pogłębionego miał 24 lata. Urodzony i wychowany we Wrocławiu. Uczęszczał do gimnazjum nr Z. Jedynek, oboje rodziców wykształcenie wyższe. Ojciec był inżynierem budowlanym (nie żyje), matka jest stomatologiem.

Badany podczas wywiadu wykazywał małe zainteresowanie badaniem. Był spokojny i nie wykazywał oznak zdenerwowania czy stresu. Był ubrany w dżinsy oraz w bluzę. Po otrzymaniu zgody na badanie zapytał, czy badanie będzie długo trwało. Bez pytań, czy dużych zmian w mimice uzupełniał zrekonstruowaną ankietę z 2011 roku. Przez większość badania z podobną ekspresją i mimiką.

Respondent został zapytany, jak widzi siebie teraz, a jak w gimnazjum. Stwierdził, że niewiele się zmieniło i nie jest specjalnie zdziwiony odpowiedziami w gimnazjum.

Z ankiety wykonanej w 2011 wynika, że w gimnazjum uczęszczał na zajęcia pozalekcyjne z polskiego, rosyjskiego i matematyki. Czas wolny głównie spędzał grając w gry na komputerze, dość często oglądał telewizję i słuchał muzyki, rzadziej chodził do kina, czy czytał książki. Bardzo często spędzał czas z rówieśnikami, często z rodzicami, rzadziej z innymi osobami. W hierarchii wartości najważniejsi dla respondenta byli rodzice, najmniej ważni nauczyciele.

Badany oczekiwał od siebie dobrych wyników w nauce. Mimo, że badany uczęszczał na dodatkowe zajęcia z języka polskiego, z jego odpowiedzi można wnioskować, że nie były to zajęcia wyrównawcze. W pytaniu „Jak Twój nauczyciel oceniłby Ciebie z języka polskiego?”,

respondent odpowiedział „ponadprzeciętny”. Z matematyki z kolei odpowiedział, że „przeciętny”. Mimo, że respondent oczekiwał od siebie dobrych wyników w nauce, jak sam określił, był średnio zainteresowany szkołą i nauką. Szkoła była dla niego ważna, głównie w celu „podniesienia szans jakości życia”. W 2019 roku zapytany, skąd wynika ta rozbieżność, odpowiedział, że z aspiracji:

Nie lubiłem się uczyć, woląłem spędzać czas z kolegami, czy grać na komputerze. Miałem jednak plany i żeby je zrealizować, osiągnąć to, co zamierzałem, musiałem mieć wysokie wyniki w nauce

Również z powodu planów zawodowych i oczekiwań rodziców, respondent w gimnazjum poza szkołą uczył się angielskiego i rosyjskiego. Na pytanie „Uczenie się jest najlepsze wtedy, kiedy:” respondent odpowiedział, że kiedy „mogę zobaczyć, że to czego się uczę odnosi się do codziennego życia” oraz „nauczyciele upewniają się, że wszyscy rozumieją zadanie”. Według odpowiedzi, wynika, że badany nie korzystał z pomocy innych uczniów.

Badany poproszony o określenie swojej szkoły, stwierdził, że jest „to dobre miejsce przygotowujące do pracy” oraz że „rodzice, większości uczniów, oczekują, że pójdą oni na studia”. Respondent również przyznaje, że wybrał to gimnazjum, bo dzięki niemu dostanie się do dobrej szkoły ponadgimnazjalnej oraz na wymarzony kierunek, a co za tym idzie i do dobrej pracy.

Badany nie chodził na wagary, nie spóźniał się, był sumienny. Nie otrzymał w gimnazjum nagany i nie odbył poważnych rozmów z nauczycielem na temat swojego zachowania, nie został również nigdy za karę po lekcjach. Jego rodzice nie byli nigdy wezwani do szkoły z powodu problemów z synem.

Po gimnazjum respondent planował pójść do liceum (co mu się udało, dostał się do liceum pierwszego wyboru). Już w gimnazjum wiedział, że pójdzie na studia. Wówczas planował pójść na politechnikę w ślady ojca, w ostateczności poszedł na prawo. Badany wysoko oceniał swoje szanse na realizację swoich planów. Zapytany w gimnazjum o to, ile chciałby zarabiać w przyszłości, odpowiedział, że 4000 zł netto. W 2019 roku, będąc już studentem prawa, podał kwotę 15 tys. zł netto.

Oczywiście, to nie jest tak, że od razu chce zarabiać te piętnaście tysięcy. Chodzi o to, że mogę tyle zarabiać w swoim zawodzie. Więc czemu nie? Poza tym wydaje mi się, że cztery tysiące ma teraz prawie każdy, wtedy (w 2011) byłem dzieckiem i to było coś, dziś takie pieniądze na nic nie wystarczą.

Respondent na studia planował iść do Warszawy, jednak z powodu sytuacji rodzinnej (śmierć ojca), pozostał we Wrocławiu. Tam też poszedł na prawo. Mimo, że dostał się na prawo, zapytany o losy swoich znajomych ze szkoły, odpowiedział, że wie dzie im się lepiej niż jemu. Prosząc o wyjaśnienie tego poglądu odpowiedział, że mieli lepsze wyniki na maturze od niego.

W chwili wywiadu pogłębionego respondent był w trakcie studiów prawniczych. Określił, że planuje kontynuować naukę, zrobić aplikację. W przyszłości chciał zostać prokuratorem lub sędzią. Ponownie wysoko określił swoje szanse na sukces. Zapytany, czy posiada „plan B”, odpowiedział, że nie ma takiej potrzeby, ponieważ zawsze to co planował udawało mu się.

Ale po co? Jeśli się uczyć to zdaję, jeśli nie, to nie – ale wtedy to moja wina, czyż nie? Dla mnie to jest proste, zero-jedynkowe. Nie rozumiem ludzi, którzy tłumaczą, że coś im nie wychodzi czy dostają złe oceny. Podejmuję decyzję i idę za nią. Jeśli się staram, nie może się nie udać.

W życiu nie przeżył większych kryzysów, zapytany o śmierć ojca, mówił, że pogodził się z tym, opiekuje się mamą, a ona nim. Ponieważ jego mama posiada duży, jednorodzinny dom, a Badany studiuje wieczorowo i nie pracuje, mieszka z mamą. Posiada rentę po ojcu na własne wydatki.

Zapytany o wybór takich planów zawodowych badany określił, że to nie było jego marzenie (jak wiemy z wypowiedzi z gimnazjum planował być inżynierem budownictwa), nie wybrał ich również ze względu na prestiż. Głównym motywatorem była możliwość dobrej, pewnej, bezpiecznej i dobrze płatnej pracy.

Badany również podkreślał, że gdyby nie dostał się na prawo, to na pewno poszedłby na studia i nie rozważał innej możliwości, choć od początku liczył, że uda mu się dostać na

kierunek, na który aplikował. Również, jak zaznaczył w gimnazjum, edukacja jest dla niego ważna, ze względu na jakość życia, pojawiło się również jako bardzo ważne „moi rodzice chcą, bym osiągnął sukces w życiu.”

Respondent podczas całego wywiadu pozostał spokojny i wyluzowany. Odpowiadał swobodnie na pytania. Poza stawką jaką chciałby zarabiać oraz docelowym zawodem, jego światopogląd i ideologia, nie uległy dużej zmianie. Obraca się w śród ludzi wykształconych, nie zna nikogo kto byłby bezrobotny, uważa również, że osoby bezrobotne przeważnie same nie chcą pracować. Nie podjąłby się również nigdy darmowej pracy w wolontariacie, gdyż uważa, że za umiejętności, wiedzę, doświadczenie i pracę, powinno otrzymywać się wynagrodzenie. Nie odczuwa obawy przed przyszłością. Jest dobrze zabezpieczony finansowo przez rodziców. Ma gdzie mieszkać i zawsze może liczyć na pomoc i wsparcie. Uważa, że wszystko inne „zależy od niego i jego ciężkiej pracy.”

Poniżej możemy zapoznać się z drzewem decyzyjnym, obrazującym proces decyzyjny respondenta:

Na jakich wartościach zależy respondentowi:

1. Dobre zarobki (około 15 tys.)
2. Szkoła blisko mamy (Wrocław)
3. Studia wyższe

Inżynieria w Warszawie (wyprowadzka z Wrocławia) (dobre zarobki, ale mniej niż 15 tys.) (zawód po ojcu) (szybsze podjęcie pracy zawodowej)

Co po liceum?

Prawo we Wrocławiu (mieszkanie z mamą) (studia, później aplikacja – dłuższy etap nauki) (możliwość zarabiania 15 tys. w przyszłości)

Biorąc pod uwagę te dwa wybory, mimo, że po inżynierii badany mógłby szybciej się usamodzielnic i zacząć zarabiać, nie był to dla niego cel nadrzędny. W wywiadzie, kilkakrotnie podkreślał, że nawet jeśli zacznie pracować, to nie planuje wyprowadzki z domu rodzinnego. Nie musi również szybko podjąć pracy, gdyż ma rentę po ojcu, a resztę wydatków opłaca jego mama. Dlatego ten aspekt decyzji nie był dla badanego ważny. Nie pozbawiał go poczucia

bezpieczeństwa. Prawo natomiast zrealizowało wszystkie cele badanego. Oczywiście, trzeba pamiętać, że cele te ukształtowały się już po śmierci ojca i ten czynnik, był decydujący w tym procesie decyzyjnym.

Drzewo decyzyjne badanego przedstawia tylko dwie alternatywy, ponieważ one zostały sprecyzowane w wywiadzie. Wiemy, że badany bez względu na alternatywy poszedłby na studia. Nie wyobrażał sobie innej możliwości. Ponieważ dostał się na prawo, nie musiał rozważać, jaki inny kierunek mógłby wybrać.

Przypadek 2

Kobieta, w chwili wywiadu pogłębionego miała 24 lata. Urodzona we Wrocławiu. Obecnie mieszka w Szczecinie. Uczęszczała do gimnazjum nr Z. Oboje rodziców wykształcenie wyższe. Ojciec ma własną działalność gospodarczą, mama jest instruktorką jogi. Respondentka posiada rodzeństwo.

Z powodu zamieszkania respondentki w Szczecinie, badanie odbyło się online, przez aplikację skype. Badana wydawała się zdenerwowana, na początku miała problem, żeby włączyć kamerkę. Gdy została poinformowana, że obraz nie będzie nagrywany, jedynie wywiad, jeśli wyrazi zgodę, włączyła kamerkę. Podczas wywiadu w pomieszczeniu przebywał chłopak badanej, grał w grę wideo i była puszczona muzyka.

Na początku wysłano online zgodę na badanie i nagrywanie wywiadu. Gdy zgoda została odesłana, rozpoczęto badanie. Następnie do badanej został wysłany zrekonstruowany kwestionariusz. Pierwsza reakcja badanej dotyczyła ilości stron i pytań. Po dwudziestu dwóch minutach badana odesłała kwestionariusz. Na pytanie, gdy porównuje siebie z gimnazjum, a teraz, czy uważa, że zaszła w niej duża zmiana odpowiedziała:

Na pewno, myślę, że pogorszyły się moje relacje z rodzicami to na pewno, ale tak bardziej światopoglądowe i takie rzeczy to specjalnie się nie zmieniły.

Z kolei na pytanie o swoje decyzje edukacyjne odpowiedziała:

Nie, to w zasadzie tak było, że to liceum nadało temu jakieś tory. Wybierając liceum nadarzyła się okazja, bo otwierano klasę z językiem włoskim i tak jakoś zaczęłam brnąć w ten język. Liceum otworzyło temu drzwi. Tak się pięknie złożyło, że akurat po moim liceum, właśnie w tym roku, w którym kończyłam, kiedy ja szłam na studia otwierano pierwszy rocznik tej italianistyki we Wrocławiu. Dlatego ja mówię super? I tak się złożyło

Badana w gimnazjum uczęszczała na korepetycje z języka polskiego, z którego sobie nie radziła. Ponadprzeciętne wyniki osiągała z matematyki. Oceniała siebie jako dobrą uczennicę, która osiągała dobre wyniki. Poza szkołą uczyła się angielskiego i niemieckiego.

W czasie wolnym uprawiała sport, słuchała muzyki i serfowała po Internecie. Najbardziej lubiła spędzać czas ze znajomymi, najmniej z kolegami z sieci. Dość często spędzała czas z rodzicami. I ta sfera bardzo mocno się zmieniała. W sytuacjach trudnych, najczęściej rozmawiała z rodzeństwem, najrzadziej korzystała z rady pracowników szkoły (pedagoga szkolnego, nauczycieli, katechety).

Według Badanej, za czasów gimnazjum uczenie się jest najlepsze wtedy, kiedy pracuje się w małej grupie oraz rozumie, po co uczy się danego tematu. Szkoła była dla niej ważna, ponieważ jej rodzice oczekiwali, że odniesie sukces. Respondentka nie dostrzegała w szkole szans na lepsze życie oraz nie uważała, żeby szkoła, dawała jej umiejętności, które pomogą jej w życiu.

Badana swoje gimnazjum postrzegała jako miejsce, gdzie rodzice oczekują, że ich dzieci pójdą na studia oraz wiedzę uczniów sprawdzano i weryfikowano dużą ilością testów. Badana w gimnazjum uważała, że szkoła to nuda, a jej głównym celem jako uczennicy, było „po prostu” wypaść jak najlepiej. W pytaniu o określenie w jednym słowie charakterystyki szkoły, respondentka zaznaczyła określenia takie jak „więzienie” a sama od siebie dopisała „szkoła policyjna”.

Badana chodziła na wagary często, odbywała również często rozmowy wychowawcze z nauczycielami. Jej rodzice byli wzywani do szkoły na rozmowę. Zdarzało się również, że zostawała po szkole za karę oraz że spóźniała się na lekcje.

Respondentka, mimo że jak sama przyznała, nie lubiła się uczyć, nie wyobrażała sobie, nie pójść do szkoły ponadpodstawowej, głównie ze względu na rodziców. W gimnazjum zaznaczyła, że na pewno pójdzie do liceum. Nie miała jednak sprecyzowanych planów, jakie to będzie liceum. W konsekwencji dostała się do szkoły pierwszego wyboru. I już w gimnazjum oceniła swoje szanse na sukces bardzo wysoko.

W gimnazjum respondentka planowała, że będzie zarabiać 39 tys. złotych oraz że będzie mieszkać za granicą. Nie знаła żadnej osoby bezrobotnej, również uważała, że nie mogłaby pracować za darmo jako wolontariuszka oraz że osoby bezrobotne, nie pracują z wyboru. Respondentka zapytana w 2019 roku o oczekiwania finansowe odpowiedziała, że chciałaby zarabiać 4000 zł i że mogłaby podjąć wolontariat, jeśli umożliwiłoby jej to,

samosdoskonalenie. Zmieniła również zdanie o bezrobotnych, obecnie uważa, że nie zawsze to wynika z ich niechęci.

Po liceum respondentka studiowała dziennie italianistykę we Wrocławiu i była na utrzymaniu rodziców. Po studiach licencjackich znalazła pracę i chciała rozwijać się w tym kierunku oraz pójść na studia zaoczne, z czym nie zgadzali się jej rodzice, którzy postawili jej ultimatum. Ponieważ badana podjęła decyzję o przeprowadzce do Szczecina, pracy zawodowej oraz studiach zaocznych, rodzice przestali wspomagać ją finansowo, również ich relacje uległy pogorszeniu.

Skończył się licencjat, gdzieś tam przyszedł ten czas podejmowania decyzji. Jakby dalszych planów, wiedziałam na pewno, że we Wrocławiu nie zostanę. Nie było, po prostu nie było studiów magisterskich w moim kierunku we Wrocławiu i wiedziałam, że gdzieś tam muszę tę decyzję podjąć. Rozważałam różne miasta tam Kraków, Warszawę. W tym czasie poznałam też mojego narzeczonego i logiczne było, że skoro tu nie było mojego kierunku, a tam był, to przeprowadziłam się do Szczecina. W tym czasie moje relacje z rodzicami pogorszyły się. W sensie „no wiesz wyjeżdżasz no to radź sobie sama”. Więc okej, to będę sobie radzić sama. Na początku pracowałam tylko w weekendy, bo studiowałam dziennie. Ale teraz patrząc na specyfikę uczelni wiem, że mogę pracować na cały etat. Była to duża zmiana, no ale tak weszłam w dorosłość i odpowiedzialność.

Badana obecnie nie pracuje w zawodzie, studiuje zaocznie na studiach II stopnia italianistykę. Zapytania, czy planuje pracować w zawodzie, odpowiedziała, że nie jest to dla niej aż tak ważne, a kończy studia, żeby udowodnić rodzicom, że może.

Rodzice myślą, że oczekują tego ode mnie, a ja chcę im udowodnić, że mogę. Takie poczucie, że muszę to zrobić, bo inaczej oni będą mieli rację.

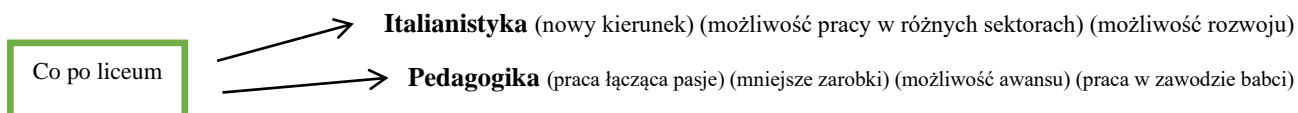
Badana podczas wywiadu wspomniała również, że gdy nie wybrała jeszcze italianistyki i nie wiedziała na jaki kierunek pójdzie na studia, rozważała pedagogikę. Ten wybór pojawił się ze względu na babcię, którą jak wspomina badana bardzo kocha i jest jedyną osobą, która ją wspiera.

Badana zapytana czy dziś również podjęłaby takie decyzje, stwierdziła, że nie.

*Dziś mam inne priorytety, dziś chyba robiłabym więcej dla siebie.
Pewnie ten licencjat bym zrobiła, ale wydaje mi się, że poszłabym
bardziej w kierunku kursów, szkoleń, certyfikatów. Bardziej
postawiłabym na siebie i swój rozwój, a nie ścieżkę akademicką.*

Z wywiadu pogłębionego oraz ankiety z gimnazjum oraz tej wykonanej w 2019 roku, można określić, że głównymi celami badanej było:

1. zarobki na poziomie bezpieczeństwa finansowego
2. praca łącząca jej pasje i zainteresowania
3. praca, w której może się rozwijać i awansować



W rozmowie nie zostały podane żadne inne kierunki, które rozważała badana. W tym przypadku, samo pójście na studia, na początkowym etapie było celem samym w sobie. Jak respondentka sama przyznaje, wybrała Italianistykę, ponieważ nigdy nie miała problemu z językiem, a był to na tyle nowy kierunek, że miała nadzieję na pracę i przebicie się na rynku pracy. W gimnazjum rozważała mieszkanie za granicą, a znajomość dodatkowego języka, również wydawał się jej dobrym atutem.

Przypadek 3

Kobieta, w chwili wywiadu pogłębionego miała 24 lata. Urodziła się i mieszka we Wrocławiu. Uczęszczała do gimnazjum nr Z. Posiada rodzeństwo. Oboje rodziców wykształcenie wyższe, ojciec menadżer szkoły, mama pracownik biurowy.

Respondentka na wywiad, który odbył się w jednej z sal na DSW przyszła ubrana elegancko, w marynarce i spódnicy oraz białej bluzce. Była starannie pomalowana i miała ułożone włosy. Wydawała się spięta. Usiadła wyprostowana i z poważną miną. Ponieważ powstał dysonans, z powodu ubioru respondentki a badacza (granatowa sukienka w kwiatki), respondentka wydawała się zmieszana. Użyła nawet zwrotu *po co się tak wystroiłam*. Zapytana co kierowało badaną, że zdecydowała się na ten konkretny strój i jak się w tej chwili z tym czuje odpowiedziała:

Badania naukowe kojarzą mi się, z czymś nad wyraz poważnym i doniosłym. Chciałam wyglądać dorośle, odpowiedzialnie. Sądziłam, że tak musi być. Do tego myślałam, że pani jest starsza i chciałam dorównać.

Gdy poziom stresu u badanej opadł, została zastosowana procedura. Podpisanie zgody na nagrywanie badania oraz przekazanie zrekonstruowanej ankiety. Po wykonaniu ankiety, została badanej przedstawiona ankieta z gimnazjum dla porównania. Badana wydawała się żywo ożywiona swoimi odpowiedziami, najbardziej zaskoczyły ją jej poglądy na temat szkoły.

A: Widzę, że coś panią rozbawiło.

B: Odnosnie właśnie szkoły, że umiejętności nabyte są przydatne w szkole.

A: Nie ma już pani takiego wrażenia?

B: Nie.

A: A jak teraz by pani to oceniła?

B: Nie wiem, ale wiem, że wiedza w sensie wiedza zdobyta stricte w szkole nie sprawdza się w życiu.

Ponadto respondentka w gimnazjum oceniła się jako uczennica wzorowa, oczekiwała od siebie wyników bardzo dobrych, celujących. Jedynie z matematyki oceniła się jako uczennica przeciętna. Poza szkołą korzystała z dodatkowych lekcji z języka angielskiego. Badana lubiła się uczyć i swoje zainteresowanie szkołą oraz nauką oceniła bardzo wysoko. Wierzyła w szkołę i jej funkcję, jak dziś przyznaje idealizowała system edukacji i jej wpływ na dorosłe życie.

Według badanej uczenie się było najlepsze wtedy, kiedy można było liczyć na pomoc innych uczniów, nie zgadzała się jednak z twierdzeniem, że nauka jest lepsza, gdy przekładamy wiedzę na codzienne życie. Badana określiła, że w jej szkole panuje dobra i przyjazna atmosfera i że większość rodziców oczekuje, że ich dzieci pójdą na studia. Na pytanie o określenie swojej placówki jednym słowem, respondentka zaznaczyła odpowiedź *fabryka egzaminów*.

Badana w gimnazjum nigdy nie opuściła szkoły bez zgody i wiedzy rodziców, nie była na wagarach, nie spóźniała się na lekcje. Nigdy nie została wezwana na rozmowę dyscyplinującą, nigdy też nie dostała kary w postaci pozostania w szkole po lekcjach. W wywiadzie opowiada za to, że czasami jej się zdarzało pójść na wagary w liceum, jednak było to dla niej bardzo trudne i stresujące i robiła to ze względu na grupę rówieśniczą, której nie chciała zawieść. Zazwyczaj jednak wracała do domu lub gdy szła ze znajomymi informowała o tym rodziców.

Po gimnazjum respondentka planowała iść do liceum, miała dokładnie sprecyzowane jakie to będzie liceum i jaka klasa. Dostała się do szkoły pierwszego wyboru. Mimo, że już w gimnazjum zaznaczyła prawo, na które się dostała. Dziś wspomina, że była pewna, że w gimnazjum wpisała psychologię.

A: Ale... biorąc pod uwagę pani ankietę chciała pani pracować w obszarze prawa.

B: Tak sobie myślę, że chyba głupia byłam.

A: Skąd taki krytyczny osąd?

B: No właśnie byłam pewna, że zaznaczyłam tam inaczej.

A: Czemu pani tak myślała?

B: Bo myślałam, że zaznaczyłam psychologię. Bo w liceum bardzo zastanawiałam się pomiędzy prawem a psychologią. Dostałam się na oba kierunki i teraz myślę, że mogłam wybrać jednak psychologię. Myślę, że teraz jak po pięciu latach zakończę te studia i miałabym pójść na kolejne lata nauki, to myślę, że to byłaby psychologia. Mogłaby mi sprawić większą radość. To była jednak taka czysta kalkulacja, gdzie mam większe możliwości i takie wyobrażenie właśnie. Rodzina też kazała mi zobaczyć na to, co otworzy więcej drzwi i właśnie prawo było takim wyborem.

Respondentka w dalszej części ankiety przyznała, że wybrała gimnazjum Z, bo dzięki niemu miała większe szanse na dostanie się do dobrej szkoły ponadgimnazjalnej i na dobre studia. Przy wyborze szkoły ponadpodstawowej dla Badanej liczyły się rankingi oraz rady znajomych, w mniejszym stopniu rady rodziców i lokalizacja. Tak przynajmniej wynikało z ankiety, z wywiadu zdanie rodziców wybrzmiewało jako to najważniejsze i z którym badana bardzo się liczy. Rady rodziców sprawiały również, że badana odczuwała poczucie bezpieczeństwa. Jak sama określiła, miała poczucie, że jeśli nawet popełni błąd, to otrzyma większe wsparcie od rodziny, bo to będzie jakoby wspólna decyzja.

Zapytana w gimnazjum, ile chciałaby zarabiać, odpowiedziała, że około 5000 złotych, w 2019 roku podała tę samą kwotę, argumentując, że to była wysoka stawka wówczas, ale jest wysoka i teraz, więc jeśli uda jej się tyle zarabiać na rękę, będzie usatysfakcjonowana.

W gimnazjum respondentka nie знаła nikogo, kto byłby bezrobotny, ten stan nie zmienił się na studiach. Uważała również, że osoby biedne są sobie same winne. Na studiach ten pogląd uległ zmianie. Badana uważała również, że dobrze płatną pracę mogą otrzymać jedynie osoby wykształcone.

Po studiach magisterskich Respondentka planuje ukończyć aplikację i pracować jako prawnik. Obecnie mieszka z rodzicami, nie pracuje, studiuje dziennie. Otrzymuje dochód ze stażu w kancelarii, jednak nie są to duże pieniądze. W przyszłości planuje wyprowadzić się od rodziców i znaleźć pracę w zawodzie. Chce jednak wciąż mieszkać w dużym mieście, być może za granicą.

Pomimo, że plany Badanej zrealizowały się w 100%, badana nie odczuwa satysfakcji i dumy ze swojego życia.

Czasami mam wrażenie, jakbym żyła życiem kogoś innego i teraz właśnie myślę, że to nie do końca tak jest i jak ktoś nie przeszedł przez prawo i nie miał później tych problemów z ukończeniem tych studiów i później z aplikacją, nie do końca ma pojęcie jak to wygląda w rzeczywistości. Więc myślę, że gdybym miała tę wiedzę, co mam teraz, to nie wybrałabym tego kierunku i nawet nie chodzi o studia. Choć gdybym miała znów wybierać uczelnię, to nie byłaby to ta, w sensie moja obecna. Zawiodłam się bardzo, pewnie poszłabym gdzieś poza Wrocław, ale jak mówiłam tu nie chodzi o studia, a bardziej to co robić po nich, gdy się je kończy. Aplikacje, praktyki, to ma się trzydzieści lat i dopiero się zaczyna pracę zawodową, gdzie mam znajomych na politechnice, którzy już pracują utrzymują się sami.

Badana od dziecka miała wpajane, że szkoła jest bardzo ważną instytucją, a prestiżowe kierunki i uczelnie mają bardzo duży wpływ na życie człowieka. Szkoła została wyidealizowana, co sprawiło, że w życiu dorosłym, gdy Badana skonfrontowała się z własnymi oczekiwaniami a rzeczywistością, pojawiło się rozczarowanie. Do tego, bardzo mocnym czynnikiem wpływającym na jej decyzje poza poczuciem bezpieczeństwa, o którym również wspomina jest rodzina:

Myślę, że nie miałam wtedy świadomości jak to wygląda, bo u mnie w rodzinie nie ma żadnego prawnika, nie ma żadnego psychologa, a rodzice zachęcali mnie żebym poszła w to prawo. Przedstawili takie bardzo realne plusy i minusy obu kierunków i to prawo wybrałam chyba właśnie na takie bezpieczeństwo zawodowe.

Badana w ankiecie umniejsza rolę rodziny w procesie podejmowania decyzji, jednak w jej wypowiedziach rodzina odgrywa kluczową rolę, dającą wsparcie, poczucie bezpieczeństwa, ale i pewnego rodzaju ucieczkę przed pełną odpowiedzialnością.

A: A gdyby rodzice zasugerowali pani psychologię?

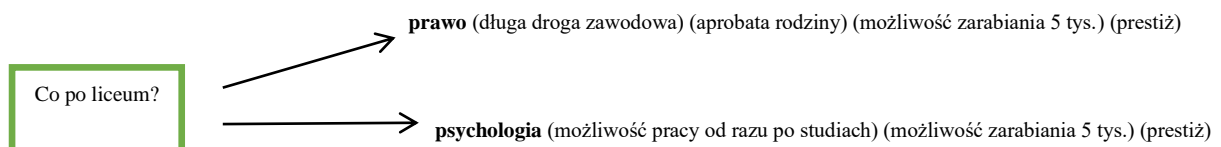
B: To pewnie poszłabym na psychologię, ale to nie tak, że mi kazali. Ich zdanie jest dla mnie ważne, oni mnie znają w sensie moja rodzina, więc może dlatego to prawo, żeby byli dumni, że dałam radę, że mi dobrze doradzili.

A: Gdy pani o tym opowiada wspomina swój własny wybór, to co pani czuje w związku ze swoją decyzją i pracą jaką pani musiała włożyć i wciąż wkłada, żeby ukończyć studia?

B: To jest ciężkie i uwłaczające. Jak się idzie rozmawia z pracodawcą, to albo nic nie proponuje albo proponuje powiedzmy żałosne zarobki. Takie żałosne, w sensie trzysta złotych na miesiąc. To są realia tego zawodu. Dlatego teraz też się czuję żałosnie. Więc mając tę wiedzę teraz i chcąc się usamodzielić, a wiedząc, że nie jest to teraz możliwe i nie będzie możliwe przez następne kilka lat, to jest to ciężkie.

Badana od samego początku rozważała pójście na studia i w jej polu decyzyjnym znajdowały się dwa kierunki psychologia i prawo. Jej cele plasowały się następująco:

1. Możliwość zarabiania 5000 zł.
2. Aprobata rodziny
3. Prestiżowy zawód



Przyglądając się drzewu decyzyjnemu Badanej można dostrzec, że pomimo różnej specyfiki pracy, oba kierunki spełniają główne cele badanej poza jednym – aprobatą rodziny. Był to główny czynnik w wyborze kierunku studiów.

Przypadek 4

Mężczyzna, w chwili wywiadu pogłębianego miał 24 lata. Urodził się i mieszka we Wrocławiu. Uczęszczał do gimnazjum nr Z. Jedynak. Oboje rodziców wykształcenie wyższe, ojciec zawód operator maszyn, mama kadrowa.

Badanie odbyło się na DSW w sali dydaktycznej. Badany miał postawę wyluzowaną, był ubrany w dżinsy oraz t-shirt. Podał dłoń na przywitanie i zajął swoje miejsce. Podczas badania wyciągnął picie i zapytał, czy może zjeść śniadanie, bo spał długo i nie zdążył w domu. Gdy badany zjadł śniadanie, została wprowadzona procedura badania. Badany został poproszony o podpisanie zgody na badanie, zostały wytłumaczone zasady badania i prawa, jakie przysługują badanemu. Następnie badany otrzymał zrekonstruowaną ankietę, uzupełnił ją dość szybko. Co jakiś czas mamroczał coś pod nosem. Zapytany, czy chce się podzielić swoimi myślami, stwierdził, że nie i żeby zlekceważyć jego zachowanie. Gdy badany skończył uzupełniać ankietę, została mu przedstawiona ankietka z czasów gimnazjum. Zapytany czy coś go zaskoczyło, odpowiedział, że głównie zarobki.

To za pięć tysięcy miesięcznie można się utrzymać? Nie wyobrażam sobie, żeby liczyć od pierwszego do pierwszego. Uważam, że skoro człowiek chodzi już do pracy powinien zostać doceniony i powinno go stać na wszystko co chce.

W gimnazjum respondent nie uczestniczył w korepetycjach, uczęszczał na zajęcia poza szkole z angielskiego i z gitary. Czas wolny spędzał grając w gry na komputerze, „siedząc” w Internecie, słuchając muzyki oraz grając na gitarze. Najbardziej lubił spędzać czas z kolegami w szkole, najmniej z dalszymi krewnymi oraz znajomymi z Internetu. W sytuacjach trudnych radził się przyjaciół, rzadziej rodziców. Nigdy nie korzystał z rady pracowników szkoły.

Z matematyki był jednym z najlepszych uczniów, z polskiego był przeciętny. Bardzo wysoko oceniał swoje wyniki w nauce, jak również swoje zainteresowanie nauką w ogóle. Badany uważał, że najlepsze wyniki w nauce można osiągnąć, gdy rozumie się cel nauki oraz że to czego się uczy, może zastosować w życiu codziennym.

Szkoła była ważna dla respondenta, gdyż mógł uczyć się w niej rzeczy, przydatnych w codziennym życiu oraz spędzać czas z przyjaciółmi. Uważał, że szkoła, w której się uczył stawiała mocny nacisk na sprawdzanie wiedzy poprzez testy, oraz że większość rodziców

oczekiwała, że ich dzieci pójdą na studia. Badany w gimnazjum określił również, że jego szkoła pozwalała mu rozwijać jego talenty, że mógł uczyć się od naprawdę dobrej kadry, oraz że nauczyciele oczekiwali wysokich i bardzo dobrych wyników w nauce. Badany lubił przebywać w szkole i określił swoją szkołę, jako „odskocznię”. Wybrał tę szkołę, ponieważ jak ocenił, po niej miał lepsze szanse na dostanie się do dobrego liceum i na dobre studia.

Dziś nie pamiętam dokładnie czemu to gimnazjum. Ale skoro wtedy tak napisałem, widocznie tak było. W końcu dostałem się do liceum i na studia, które chciałem, więc coś w tym jest.

Respondent nigdy nie opuścił żadnej lekcji bez wiedzy i zgody rodziców, nie spóźniał się i nie został nigdy za karę po lekcjach. Rzadko odbywał rozmowy dyscyplinujące z nauczycielami.

W gimnazjum badany wiedział, że jako szkołą ponadgimnazjalną wybierze liceum, nie wiedział jednak jakie. Po gimnazjum dostał się do szkoły pierwszego wyboru.

Tak na początku nie wiedziałem jeszcze do jakiego liceum pójść. Wiedziałem, że na pewno na mat-fiz i że to będzie liceum w pierwszej piątce na Dolnym Śląsku. Udało się.

W liceum był na profilu matematyczno – fizycznym. Maturę z języka polskiego zdał na poziomie 74%, natomiast z matematyki podstawę 98% oraz rozszerzenie 94%. Po liceum poszedł na Politechnikę Wrocławską na kierunek mechanika budowa maszyn. Po studiach inżynierskich badany planował iść na studia magisterskie a następnie na doktorat.

B: Czy zawsze wiedziałem na jaki kierunek pójść? Chyba tak, nie wiem, nie pamiętam. Nie jestem raczej typem planującym. Nie muszę.

A: Dlaczego pan nie musi?

B: Bo nie. Plany są dla ludzi, którzy muszą się zabezpieczyć, a ja podejmuję decyzję, gdy muszę i ona się realizuje i już.

A: Czy miał pan kiedykolwiek sytuację, że pana plany się nie spełniły?

B: Nie. Nie widzę nawet takiej możliwości. Dlaczego miałyby się nie spełnić? Uczę się, więc dostaje dobre stopnie, więc idę tam gdzie chcę. To nie jest bardzo skomplikowane

Badany obecnie studiuje dziennie, jest na całkowitym utrzymaniu rodziców. Na studiach jego oczekiwania pozostały na wysokim poziomie, wciąż jego zainteresowanie nauką jest bardzo wysokie. W gimnazjum oszacował, że chciałby zarabiać około 5000 złotych, w 2019 roku ta kwota wzrosła do 8000 złotych.

A: Mieszka pan z rodzicami, czy tak?

B: Tak, mieszkam.

A: Czy po skończeniu studiów planuje pan usamodzielnąć się w tym obszarze?

B: Na pewno nie licencjackich. Chce iść na magisterkę, też dzienną, później może doktorat i jak skończę zobaczę.

A: W tym czasie planuje pan podjąć pracę?

B: Może, na własne wydatki, zależy. Na razie jest mi dobrze tak jak jest.

Badany w gimnazjum nie znał nikogo kto byłby bezrobotny, nie interesował się problemami swojej społeczności, zasiłkiem dla bezrobotnych oraz traktowaniem i godnością zwierząt. Trochę się interesował problemami dotyczącymi Polski, polityką w innych krajach oraz prawami pracowniczymi. Średnio interesował się natomiast środowiskiem naturalnym. Badany uważał, że jeśli nie radzisz sobie dobrze w szkole, to możesz spodziewać się nisko płatnej pracy oraz że najlepszym zabezpieczeniem przed bezrobociem jest pilne uczenie się. Respondent w gimnazjum odpowiedział również, że możesz naprawdę odnieść sukces, jeśli jesteś przygotowany na ciężką pracę oraz, że w Polsce obcokrajowcy są dyskryminowani. Zgodził się również z poglądem, że kobiety są wynagradzane gorzej za tę samą wykonywaną pracę.

W 2019 roku badany odpowiedział, że bezrobotni przeważnie sami nie chcą pracować, że są mniej świadomi zagrożeń zdrowotnych, takich jak palenie i otyłość oraz że osoby zamożne zwykle cieszą się także lepszym zdrowiem. W 2019 roku zmienił się jego pogląd na temat, *jeśli nie radzisz sobie dobrze w szkole to możesz spodziewać się nisko płatnej pracy*, tutaj odpowiedział, że raczej się nie zgadza. Jego pogląd zmienił się również co do tego, że najlepszym zabezpieczeniem przed bezrobociem jest pilne uczenie się, wciąż jednak nie znał nikogo kto byłby bezrobotny.

Skąd ta zmiana? Myślę, że stąd, że znam osoby, które się nie uczą a mimo tego, coś osiągnęły. Nie uważam, nadal tego za słuszne. Wciąż myślę, że jeśli się uczysz, to po prostu nie może ci nie wyjść. Choć nie wyklucza to tego, że jeśli nic od siebie nie dajesz, to musisz skończyć w rysztołu.

Uważał również, że jest mnóstwo dobrze płatnej pracy dla tych, którzy nie kończą szkoły. Badany również powiedział, że w Polsce nie każdy ma równe szanse na sukces, natomiast wciąż się zgadzał z poglądem że możesz naprawdę odnieść sukces, jeśli jesteś przygotowany na ciężką pracę.

Badany, średnio chciał opowiedzieć o swojej rodzinie. Jedyne stwierdzenie jakie wypowiedział w tym temacie brzmiało następująco:

Rodzice, no są. Pomagają mi. Utrzymują. Mieszkam z nimi, jem, śpię, gram, spotykam się ze znajomymi, uczę się. Nie sprawiam problemów, więc nic ode mnie nie mogą chcieć. A relacje? Czy ja wiem, jak wszędzie.

Badany został również poproszony o opisanie siebie, swojej postawy i życia w jednym zdaniu.

B: No co taki wieczny student, dorosły nastolatek.

A: Nie przeszkadza to panu? Niektórzy z pana znajomych mają pracę, własne mieszkania, rodzinę.

B: Nie przeszkadza mi, mam to, co chcę.

W wywiadzie pogłębionym badany stwierdził, że jest zadowolony ze swojego życia. Gdyby miał możliwość, nie zmieniłby żadnej ze swojej decyzji, ponieważ były one wybrane przez niego. Niestety, nie udało się stworzyć drzewa decyzyjnego dla tego badanego. Respondent miał trudność z określeniem co innego mógłby robić. Raczej podejmuje decyzje spontanicznie, pod wpływem danej sytuacji i zmiennych tu i teraz. Nawet zapytany, o plany związane z doktoratem, stwierdził, że jego wujek robi doktorat i z opowieści wydaje się to *fajne*, więc czemu nie.

Trudno również było ustalić, czy decyzje respondenta wynikają z poczucia bezpieczeństwa, które zapewnia mu utrzymanie rodziny, ponieważ zadając pytanie projekcyjne, badany nie był w stanie odpowiedzieć.

A: Proszę sobie wyobrazić, że pana rodzice z różnych powodów nie są w stanie pana utrzymywać, czy wówczas podjąłby pan te same decyzje?

B: Nie wiem, nie lubię gdybać. Jest jak jest, po co to analizować?

Badany podczas wywiadu odpowiadał raczej płytko, nie zagłębiał się w swoją strefę emocjonalną. Nawet na pytania otwarte odpowiadał dość zdawkowo, nigdy nie wychodząc poza wątek rozmowy. Wywiad trwał dość krótko i nie wszystkie obszary zostały poddane dogłębnej analizie.

Przypadek 5

Mężczyzna, w chwili wywiadu pogłębionego miał 24 lata. Wychował się i mieszka we Wrocławiu. Chodził do gimnazjum X. Posiada rodzeństwo. Rodzice wykształcenie średnie. Matka pracuje jako pakowacz, ojciec magazynier. Obecnie pracuje na stacji benzynowej, nie kontynuował nauki po liceum. Utrzymuje siebie oraz wspomaga finansowo rodziców.

Kilka razy odwoływał spotkanie. Na początku nie zgodził się na badanie, po rozmowie telefonicznej zmienił zdanie. Na badanie przyszedł dużo wcześniej i czekał na korytarzu. Był dość zmieszany i speszony. Błądził wzrokiem po korytarzu, a następnie po sali. Przez dłuższą chwilę stał, aż nie został poproszony o zajęcie miejsca. Na początku badania, po podpisaniu zgody i włączeniu dyktafonu zapytał, czy można nie korzystać z formalnego zwracanie się do siebie.

A: Dziękuję, że zgodził się pan na wzięcie udziału w badaniu.

B: Mimo wszystko, wiem, że to proszenie mnie było dla pani uciążliwe, ale myślę, że mnie pani rozumie tak?

A: Oczywiście, rozumiem miał pan prawo się nie zgodzić. A co sprawiło, że jednak pan zmienił zdanie?

B: Pani.

A: A mógłby pan powiedzieć coś więcej?

B: W sumie doszedłem do wniosku, że może to, że się nie zgodzę wpłynie negatywnie na pani badania.

A: Rozumiem.

B: Pierwszy raz rozmawialiśmy przez facebooka, tak? A drugi przez telefon. I mam wrażenie, że pani głos, że inaczej na to spojrzałem.

A: Jak pan na to spojrzał?

B: Wydała mi się pani bardziej ludzka. Przepraszam, ale czy mogę mówić do pani po imieniu, tak mi chyba łatwiej będzie.

A: Proszę, oczywiście może pan do mnie mówić po imieniu.

B: No to jak zadzwoniłaś to nie czułem jakbym rozmawiał z robotem, przestało to wszystko być bezosobowe. Od razu

w głowie zobaczyłem młodą dziewczynę, która chce się rozwijać, ma plany, marzenia, pasje, a ja jej stoję na przeszkodzie.

A: Rozumiem.

B: No, dlatego cieszę się, że się zgodziłem. To trochę tak jakbym to ja robił te badania.

Badany po gimnazjum poszedł do szkoły średniej, po liceum nie kontynuował nauki. Po skończeniu szkoły znalazł pracę na stacji paliw.

A: Planował pan kiedyś pójść na studia?

B: Planował? Nie ja nic nie planowałem. Nie wiem nawet, czy to były marzenia.

A: Skoro nie marzenia, to co? Jak mógłby pan to zdefiniować?

B: Nie wiem, trudno, jest. To co jest tu i teraz.

Badany bardzo emocjonalnie podchodził do rozmów o swoich planach. Dlatego, żeby zminimalizować stres i lęk, została wprowadzona dalsza część procedury. Badany otrzymał filiżankę wody i zrekonstruowaną ankietę do wypełnienia.

Wypełnienie ankiety zajęło badanemu około trzydziestu pięciu minut. Podczas udzielania odpowiedzi w kwestionariuszu, nic nie komentował, jego mimika była stała i wydawał się skupiony. Po uzupełnieniu ankiety, stwierdził jednak, że jest mu smutno.

A: Denerwuje się pan?

B: Nie, ale jest mi smutno.

A: Smutno?

B: Tak, ponieważ zdałem sobie sprawę, że wolałbym dać tam inne odpowiedzi.

A: Nie podoba się panu to, co pan musiał napisać?

B: Dokładnie, nie podoba mi się to. Miałaś tak kiedyś, że czułaś się rozczarowana swoim życiem, że wiedziałaś, że to, gdzie teraz jesteś to nie twoje życie?

A: Pan się tak czuje teraz?

B: Tak, tak się czuję. Patrząc na ten kwestionariusz zdałem sobie sprawę, że nic nie osiągnąłem, nie to, co bym chciał.

A: A co by pan chciał osiągnąć?

B: Kiedyś marzyłem, że pójdę na studia, że coś osiągnę i wiesz.

Z kwestionariusza uzupełnionego w gimnazjum, wynika, że badany był ambitny i osiągał wysokie wyniki w nauce, z polskiego i matematyki osiągnął ponadprzeciętne wyniki. Swoje zainteresowanie nauką określał jako wysokie. Nie chodził na korepetycje ani żadne zajęcia poza szkolne.

W czasie wolnym lubił czytać książki i uprawiać sport, najczęściej z kolegami z podwórka. Uczenie się było dla badanego najlepsze wtedy, gdy mógł zobaczyć, że to czego się uczy odnosi się do codziennego życia. W gimnazjum uważał, że ludzie bardziej cię szanują, jeśli odnosisz sukces w szkole. W szkole, w której się uczył większość uczniów było ze sobą w dobrych stosunkach. Badany zaznaczył również, że lubił być w szkole i określił ją jako *dom z dala od domu*.

Respondent chodził na wagary w pojedyncze godziny jak i całe dni. Nie odbył jednak nigdy rozmowy dyscyplinującej z nauczycielem, nie został również nigdy po szkole za karę. Badany nie wybrał swojego gimnazjum ze względu na dostanie się do dobrej szkoły policealnej, czy na studia, nie wybrał jej również ze względu na możliwość lepszej pracy. Zapytany podczas wywiadu pogłębionego, dlaczego więc poszedł do tego gimnazjum odpowiedział, że jego rodzeństwo tam chodziło i było blisko domu, więc nie miał wyjścia.

Po gimnazjum planował pójść do liceum i dostał się do liceum pierwszego wyboru. Planował również pójść na studia, jednak nie zrealizował tych planów. W gimnazjum ocenił swoją szansę na realizację planów edukacyjnych wysoko, zawodowych - bardzo nisko. Jako stawkę, którą chciałby zarabiać napisał 3000 złotych. Obecnie ta stawka nie uległa zmianie.

A: Poszedł pan do liceum, z ankiety wynika, że maturę zdał bardzo dobrze.

B: Dlaczego nie poszedłem na studia, tak o to chodzi? A więc odpowiem tak, mieliśmy długi byliśmy zadłużeni, nie dogaduje się z rodzeństwem, ale nie mogłem ich zostawić. Wiesz, miałem

obowiązki, wszyscy mieliśmy, ale ja musiałem podjąć takie decyzje z ich powodu.

A: A studia zaoczne brał je pan pod uwagę?

B: Brałem, nie brałem, lubię czytać. Już w gimnazjum dużo czytałem, ale tam był alkohol później te długie, praca, studia, nowe mieszkanie nie udało się, a tak było prościej. To nie moja decyzja, los, życie, oni, ktoś. Tak ktoś zadecydował, ale nie ja, nie ja.

Badany w gimnazjum nie odpowiedział na pytania odnoszące się o jego poglądy. Zapytany podczas wywiadu, dlaczego, stwierdził:

Co ja wiedziałem o świecie? Nic! Tyle co z wiadomości, które ojciec ogląda przy piwie. Biegałem po dworze, uczyłem się lub opiekowałem rodzeństwem. Nie było o czym pisać.

Podczas wywiadu pogłębionego również odmówił wypełnienia całej ankiety. Zapytany o swoje plany zawodowe przyznał się, że nie jest zadowolony ze swojego życia i nie takie decyzje by podjął. Jak jednak stwierdził, to były tylko marzenia, a musiał żyć tu i teraz. Badany krępował się odpowiadając na pytania, jak sam stwierdził odczuwa wstyd, że jego życie w zasadzie w ogóle się nie zmieniło od tego czasu. Przyznał, że to był jeden z powodów,

dla których nie wyraził zgody na początkowy wywiad

Drzewo decyzyjne również było trudno stworzyć dla tego przypadku. Badany miał marzenia względem różnych opcji, ale nigdy nie brał poważnie ich pod uwagę. Na każde pytanie dotyczące decyzji, planów, reagował bardzo emocjonalnie. Być może, gdyby urodził się w innej rodzinie lub jego poczucie odpowiedzialności za rodziców i rodzeństwo byłoby mniejsze, udało by mu się podjąć decyzje oparte na marzeniach. W wywiadzie pojawiła się wzmianka o inżynierii dźwięku, że gdyby miały być jakieś studia, to byłoby to to. Jednak bardzo szybko respondent zaczął negować ten pomysł, nie dając sobie przestrzeni na rozważania, czy taka alternatywa jest w ogóle w przyszłości możliwa. Mimo zasobów

intelektualnych, decyzje respondenta opierały się na strachu o przyszłość swoją i rodziny. Do tego dochodziły inne czynniki wpływające na ukształtowanie się takiego procesu decyzyjnego u respondenta.

Przypadek 6

Mężczyzna, w chwili wywiadu pogłębionego miał 24 lata. Wychował się i mieszka we Wrocławiu. Uczęszczał do gimnazjum X. Matka wykształcenie podstawowe, ojciec zawodowe. Posiada rodzeństwo. Po gimnazjum poszedł do zawodówki, nie kontynuował nauki. Po zawodówce poszedł do pracy na produkcji. Mieszka we własnym mieszkaniu, utrzymuje się sam, bez wsparcia rodziców.

Na spotkanie był niechętny, kilka razy upewniał się, że badanie będzie anonimowe i że nikt nie dowie się kim jest. Dopiero po podaniu danych na uczelnię oraz opiekuna naukowego, przedstawienie tematu badań oraz zapewnieniu, że badanie odbędzie się na uczelni, a nie w miejscu publicznym zgodził się.

Badanie odbyło się na DSW w sali wykładowej. Na początku badany był dość rozkojarzony i nie spokojny. Zajął miejsce, została przedstawiona procedura oraz został poproszony o podpisanie zgody. Po włączeniu dyktafonu, badany jeszcze bardziej się zestresował. Został zapytany, czy zgodnie z ustaleniami chce zakończyć badanie i że ma do tego prawo w każdej chwili. Odmówił i poprosił jedynie o szklankę wody.

Niech pani nie myśli, że ja jakiś dzieciak jestem, nie. Po prostu tu nie ma nic do chwalenia. Nie w sensie, że badania, nie, ale wolalbym, żeby nikt nie poznał mojego życia.

Gdy poczuł się bezpieczny, otrzymał zrekonstruowaną ankietę, którą uzupełnił w dwadzieścia minut. Wiele odpowiedzi, głównie o plany i poglądy społeczne, jak i rodzinę nie zostały uzupełnione, co utrudniło analizę porównawczą. Badanemu została jednak przedstawiona ankieta z gimnazjum, jednak odmówił jej przeglądania.

Wiem co tam napisałem, nie jest to nic wartego uwagi ani wtedy, ani dziś.

W szkole osiągał przeciętne wyniki, jedynie z matematyki osiągał ponadprzeciętne. Swoje zainteresowanie szkołą określił jako średnie. Nie uczęszczał na korepetycje ani żadne zajęcia

pozalekcyjne. Czas wolny spędzał „siedząc” w internecie i słuchając muzyki. Najczęściej czas wolny spędzał z kolegami z podwórka.

Dla badanego uczenie się było najlepsze wtedy, kiedy mógł skoncentrować się na problemie, a inni mu nie przeszkadzali. Szkoła była dla niego ważna, bo mógł poznać fajnych ludzi i przyjaciół. W szkole, w której się uczył, większość uczniów było w dobrych stosunkach. Badany w gimnazjum stwierdził, że będzie miał dobre wspomnienia ze szkoły, określił swoją szkołę jako *odskocznię*.

W gimnazjum zdarzało mu się chodzić na wagary w pojedyncze godziny jak i całe dni. Nigdy jednak nie odbył dyscyplinującej rozmowy z nauczycielem, nigdy też nie został po szkole za karę. Badany nie wybrał tej szkoły ze względu na możliwość pójścia do dobrej szkoły ponadgimnazjalnej, czy na dobre studia, nie zgodził się również ze stwierdzeniem, że wybrał tę szkołę ze względu na dostanie dobrej pracy.

Szkoła była blisko. A ja nie chciałem tracić czasu na dojazdy, czy stanie w korkach. Zresztą, jakie to miałyby znaczenie? Taka szkoła, czy inna. Uczyć trzeba się wszędzie. A też żadna szkoła nie zapewni nam sukcesu, jeśli uczyć się nie będziemy.

Już w gimnazjum zaplanował, że pójdzie do zawodówki i nie będzie kontynuował nauki. W procesie podejmowania decyzji znaczenie dla badanego miało możliwość szybkiego usamodzielnienia się i zarabiania pieniędzy. Planował, że będzie mieszkał w Polsce w dużym mieście.

Badany nie zgadzał się z poglądem, że jeśli nie radzisz sobie dobrze w szkole, to możesz się spodziewać niskopłatnej pracy. Uważał również, że jest dużo dobrze płatnej pracy dla osób, które nie kończą szkoły. Obecnie ma takie same poglądy. W wywiadzie pogłębionym nawet stwierdził, że zarabia więcej i ekonomicznie radzi sobie lepiej, niż niektórzy jego znajomi, którzy poszli do liceum i obecnie studiują. W gimnazjum planował, że będzie zarabiał 3000 złotych, teraz ta kwota wzrosła do 5000 złotych.

B: To prawda nie mam czym się chwalić i nie chcę, żeby ktoś poznał moją historię, ale nie wynika to z faktu, że wstydzę się zarobków.

A: Jest pan zadowolony z pensji jaką otrzymuje?

B: Tak, nawet bardzo. Oczywiście jeśli się da, będę próbował awansować i zarabiać więcej. To nie prawda, że tylko po studiach można zarabiać. Mam znajomych, którzy są po studiach lub studiują i albo w ogóle nie mają pracy albo zarabiają zdecydowanie mniej ode mnie. Pod tym względem bym się z nimi nie zamienił.

A: A jest obszar, w którym by się pan z nimi zamienił?

B: Możliwości.

A: Możliwości?

B: Tak, oni mieli wybór, ja mam wrażenie, że zostałem go poniekąd pozbawiony. W szkole się dobrze uczyłem i mogłem iść wyżej, coś osiągnąć, ale co mi po tym? Więc tylko możliwości i fakt, że oni mogli wybrać, a ja musiałem przekalkulować.

A: Żałuje pan?

B: Nie, to nie tak, że żałuje. Bo gdybym cofnął czas podjąłbym te same decyzje, one pozwoliły mi się usamodzielnić, utrzymać, robić to, co lubię. Żałuję, że urodziłem się w rodzinie, w której się rodziłem, nic, poza tym.

Badany nie żałuje swoich decyzji, uważa, że dzięki nim miał szansę szybko się usamodzielnić i wyprowadzić na swoje. Nie jest na utrzymaniu rodziców i na wszystko go stać. Jak sam mówi, lubił się uczyć i nie z powodu ocen podjął takie decyzje, być może gdyby urodził się w innej rodzinie mógłby pozwolić sobie na studia. W obecnej jednak sytuacji, ta decyzja wydawała mu się i nadal wydaje najlepsza.

A: Rozważał pan pójście do liceum, na studia?

B: Marzyłem, ale nie rozważałem, zawsze wiedziałem, że pójdę do zawodówki.

A: Wspomniał pan o rodzicach, jaką oni rolę odegrali w pana procesie decyzyjnym?

B: Byli, to zmieniło wszystko. Ale wolałbym o tym nie rozmawiać.

Badany nie chciał rozmawiać o rodzinie, z postawy wynikało, że jest to dla niego wstydlivy temat, którego raczej unika. Trudno również było wykonać drzewo decyzyjne, ponieważ badany nie był otwarty na różne alternatywy. Od początku założył, że pójdzie do zawodówki, z powodu sytuacji rodzinnej inne alternatywy traktował jako marzenia, mrzonki, a nie realne cele, które mogłyby się ziścić. Jego głównym celem była wyprowadzka z domu i usamodzielnienie się, ten cel zdeterminował wszystko inne i przysłonił możliwe opcje.

Przypadek 7

Mężczyzna, w chwili wywiadu pogłębionego miał 24 lata. Urodził się i mieszka we Wrocławiu. Uczęszczał do gimnazjum Z. Posiada jedno rodzeństwo, oboje rodziców wykształcenie wyższe, zawód wykonywany przez ojca to inżynier mechanik, natomiast matki analityk medyczny.

W 2019 roku badany studiował na Politechnice Wrocławskiej na studiach dziennych, na kierunku automatyka i robotyka, badany również pracuje zawodowo w firmie zajmującej się inżynierią produktu cyfrowego. Po studiach magisterskich respondent nie planuje kontynuować edukacji, po skończeniu studiów natomiast planuje pracować jako programista systemów wbudowanych. Szanse na realizację swoich planów co do wykształcenia, badany ocenia bardzo wysoko, również szanse na realizację swoich planów co do zawodu, badany ocenia bardzo wysoko.

Na badanie zgodził się bez problemu. Badanie odbyło się na DSW w sali wykładowej. Badany był spokojny, nie wykazywał oznak zdenerwowania. Od razu zajął wskazane miejsce, podpisał zgodę na badanie i przeszedł do wykonywania zrekonstruowanej ankiety, zajęło mu to około czterdziestu minut. Następnie dostał do analizy ankietę z gimnazjum. Przy kilku punktach się uśmiechnął.

B: Nie pamiętałem swoich odpowiedzi, jeśli mam być szczery, nie pamiętałem, w ogóle tych badań. Gdyby pani się do mnie nie odezwała tych kilka lat temu, w ogóle nie wiedziałbym, że coś takiego miało miejsce.

A: Jest coś co bardzo pana zaskakuje?

B: Nie, wydaje mi się, że nie. Byłem dość przewidywalny, jak na piętnastolatka.

W gimnazjum respondent oczekiwał bardzo dobrych i celujących wyników w nauce, oceniał się również jako jeden z najlepszych uczniów z matematyki, natomiast z języka polskiego jako przeciętny. Swoje zainteresowanie nauką określił jako średnie. Poza szkołą uczęszczał na korepetycje z języka angielskiego.

W czasie wolnym grał w gry komputerowe, *siedział* w Internecie, oglądał telewizję. Po szkole lubił spędzać czas z kolegami ze szkoły oraz kolegami spoza szkoły. Niechętnie spędzał czas z rodzicami, kolegami z sieci oraz rodzeństwem. Nigdy nie chodził z rodzicami do teatru, filharmonii, wystaw muzeum, rzadko chodził do kina. W gimnazjum nie czytał książek poza lekturami szkolnymi.

Byłem raczej umysłem ścisłym i nadal jestem, czasami coś przeczytam w sieci, czy ze swojej dziedziny, beletrystyka raczej nie jest dla mnie. Choć w domu mam sporo książek, nie wiem chyba dla wystawy.

Gdy miał problem często rozmawiał z przyjaciółmi, rzadko z rodzeństwem, nigdy nie korzystał z pomocy pracowników szkoły.

Szkoła była po coś. Rozumie pani, miała swój określony cel. Pójść, zaliczyć, zdobyć jak najlepsze oceny, spotkać się ze znajomymi. Nigdy nie traktowałem jej przez pryzmat placówki pomocowej.

Respondent w gimnazjum nigdy nie był na wagarach, nigdy nie opuścił dnia w szkole bez wiedzy rodziców, nigdy nie został za karę po lekcjach oraz nigdy nie miał poważnej rozmowy z nauczycielem na temat swojego zachowania. Badany opisuje swoją szkołę jako *miejsce, gdzie praca wre*.

Respondent wybrał tę szkołę, bo dzięki niej dostanie się do dobrej szkoły ponadgimnazjalnej, ma większe szanse na dostanie się na dobre studia oraz znalezienie w przyszłości lepszej pracy. Po gimnazjum badany planował pójść do Liceum Ogólnokształcącego we Wrocławiu, a następnie na studia wyższe. Zapytany w gimnazjum, jaki zawód chciałby w przyszłości wykonywać, odpowiedział, że *nie wie*. Swoje szanse na realizację swoich planów odnośnie co do wykształcenia ocenił jako duże, co do zawodu określił jako średnie. Zarobki jakie chciał osiągać w przyszłości to 4000 zł. Badany odpowiedział również, że chciałby mieszkać w przyszłości w dużym mieście w Polsce.

Respondent w gimnazjum uważał, że bezrobotni przeważnie sami nie chcą pracować, nie znał nikogo, kto jest osobą bezrobotną oraz uważał, że można naprawdę odnieść sukces, jeśli jesteś przygotowany na ciężką pracę.

Badany po gimnazjum dostał się do szkoły pierwszego wyboru. W liceum zaplanował, że pójdzie na Politechnikę Wrocławską i że wybierze studia Automatyka i Robotyka na Wydziale Elektroniki. Z matury uzyskał z matematyki 90%, z języka polskiego z matury podstawowej 87%.

W 2019 roku, będąc na studiach magisterskich respondent oczekiwał dobrych wyników w nauce, swoje zainteresowanie szkołą określił jako wysokie. Badany określił, że szkoła jest dla niego ważna, bo dzięki niej uczy się, jak współżyć z innymi ludźmi oraz poznaje fajnych ludzi, przyjaciół. Badany wybrał Politechnikę Wrocławską, bo dzięki niej dostanie dobrą pracę. Zapytany, ile chciałby zarabiać podał kwotę 5000 zł.

Badany w 2019 roku na pytania na temat polskiego społeczeństwa odpowiedział, że w Polsce tylko niewielka liczba dzieci żyje w ubóstwie, nadal uważał, że bezrobotni sami nie chcą pracować oraz że biedni za stan w jakim są przeważnie mogą winić jedynie siebie.

Sytuację rodzinną badany ocenił jako dobrą, a relacje z rodzicami jako poprawne. Stwierdził, że nie zwierza się rodzicom, bo nie ma z czego, a mniejsze problemy rozwiązuje sam lub z drobną pomocą znajomych. Jak sam mówił, nigdy nie przeżył większego kryzysu, więc być może dlatego nigdy nie musiał liczyć na rodziców.

W gimnazjum badany nie wiedział na jakie studia chce iść. Ta ścieżka ukształtowała się dopiero w liceum. Głównym celem badanego przy podjęciu decyzji była:

1. Możliwość znalezienia dobrze płatnej pracy
2. W miarę szybkie usamodzielnienie się
3. Praca w zawodzie, który polubi

B: Przeglądałem studia na politechnice, bo w zasadzie tylko ją rozważałem ze względu na swoje predyspozycje i ten kierunek wydał mi się interesujący. Nie złożyłem dokumentów, nawet na nic innego.

A: A gdyby pan się nie dostał?

B: Nie wiem, powiem szczerze, że nie rozważałem tego. Jakoś, nie bałem się, może dlatego, że wiedziałem, że nie jestem sam i rodzice w razie czego mi pomogą, a może też dlatego, że byłem pewny, że maturę zdałem dobrze.

Badany jest zadowolony ze swojego wyboru. Dzięki niemu może się rozwijać, znaleźć dobrą pracę i łączyć ją ze swoimi pasjami i zainteresowaniem. Wybór szkoły i zawodu, pozwolił mu również znaleźć pracę jeszcze na studiach, co jak twierdzi pozwoliło mu się szybciej usamodzielnąć.

Przypadek 8

Kobieta, w chwili wywiadu pogłębionego miała 24 lata. Urodziła się i mieszka we Wrocławiu. Uczęszczała do gimnazjum Y. Posiada rodzeństwo. Ojciec wykształcenie zawodowe pracuje jako murarz, mama wykształcenie średnia, praca biurowa.

W 2019 roku respondentka kończyła studia magisterskie na Uniwersytecie Wrocławskim na kierunku statystyka. Wcześniej uczęszczała na studia pierwszego stopnia również na Uniwersytecie Wrocławskim w trybie dziennym na kierunku Indywidualne Studia Informatyczno-Matematyczne. Respondenta jest na częściowym utrzymaniu rodziców, musi dorabiać. Mieszka razem z rodzicami.

Badana zgodziła się na wzięcie udziału w badaniach od razu. Wydawała się podekscytowana, pytała, jak wyglądają badania naukowe, że sama kiedyś chciałaby coś takiego zrobić i że wydaje się to interesujące. Na badanie, które odbywało się na DSW w sali wykładowej przyszła punktualnie, zajęła swoje miejsce, od razu podpisała zgodę i była ciekawa dalszej części badania. Bardzo sprawnie i w krótkim czasie, ale rzetelnie uzupełniła zrekonstruowaną ankietę. Z ciekawością również porównywała swoje wyniki, co jakiś czas komentując swoje odpowiedzi.

W gimnazjum badana szacowała, że otrzyma wysokie lub celujące wyniki w nauce. Oceniała, że i z polskiego i z matematyki jest jednym z lepszych uczniów. Była wysoko zainteresowana szkołą i nauką. Nie uczęszczała na korepetycje, na zajęcia pozalekcyjne chodziła na brydża i kółko matematyczne. Badana czytała książki dla przyjemności, poza lekturami szkolnymi.

W wolnym czasie słuchała muzyki, oglądała telewizję oraz *siedziała* w Internecie. Swoją szkołę określiła jako *miejsce, w którym praca wre*. Badana nigdy nie opuściła pojedynczej lekcji bez zgody i wiedzy rodziców, rzadko zdarzało jej się opuszczać cały dzień szkoły bez zgody rodziców. Nigdy nie została po szkole za karę oraz nie odbyła rozmowy dyscyplinującej na temat swojego zachowania.

Szkoła była ważna dla badanej, ponieważ potrzebowała dobrych stopni, żeby dostać pracę o jakiej marzy; szkoła daje okazję, żeby zrobić coś dla siebie; jest to szansa na podniesienie jakości życia; poznanie fajnych ludzi. W szkole, w której się uczyła, respondentka oceniła, że jest duży nacisk na stopnie, oraz że większość rodziców zakłada, że ich dzieci pójdą na studia.

Badana w gimnazjum uważała, że można odnieść naprawdę wielki sukces, jeśli jest się przygotowanym do ciężkiej pracy i że najlepszym zabezpieczeniem przed bezrobociem jest nauka i ciężka praca. Badana interesowała się prawem pracy oraz problemami dotyczącymi Polski.

Badana w liceum nie wiedziała, w jakim zawodzie chce pracować, wiedziała natomiast, że pójdzie do liceum. Wysoko oceniła swoje szanse na realizację planów edukacyjno-zawodowych. Zapytana o zarobki oszacowała, że chciałaby zarabiać między 2000 a 3000 zł.

Na studiach w 2019 roku stawka wzrosła do 4000 zł. Poglądy społeczne również uległy zmianie. Badana odpowiedziała, że nie zgadza się, że wykształcenie może uchronić przed bezrobociem, aczkolwiek wciąż uważała, że ciężka praca przybliży do sukcesu. W gimnazjum jak i w wieku 24 lat badana знаła osoby bezrobotne.

Nie uważam, żeby zawód, tytuł przed nazwiskiem, czy nie wiem logo uczelni miało coś zmienić. Uważam jednak, że jeśli chcemy coś osiągnąć, musimy włożyć w to dużo pracy i się starać.

Po studiach magisterskich nie planuje dalej się kształcić w systemie szkolnictwa wyższego, planuje jednak zrobić certyfikat z języka angielskiego oraz odbywać liczne kursy i szkolenia, poszerzające umiejętności i kwalifikacje. Nie wyklucza przeprowadzki za granicę.

Badana średnio jest zadowolona ze swoich decyzji, jednak nie wie, co innego mogłaby zrobić w życiu. Jak sama mówi, cieszy się jednak, że jest duża szansa na pracę w zawodzie i dobre zarobki.

B: Trochę żałuję, że nigdy nie poszłam do doradcy zawodowego, czy innego specjalisty, który mógłby mi pomóc podjąć decyzję. Nawet dziś, gdybym miała cofnąć się w czasie, nie wiem, naprawdę nie wiem, co bym wybrała. Jestem chyba jedną z tych osób, które nie odnalazły do końca siebie i pasji w życiu.

A: A pani rodzina? Pomogła pani podjąć decyzję?

B: Tak i nie, wspierali mnie, mówili, że bez względu na to, jakie studia nie wybiorę, będzie dobrze i mi pomogą. I kocham ich za to, ale nikt mi nigdy nie powiedział, mogłabyś być dobra w tym.

A: A rozważała pani nie pójść na studia?

B: Nie, to nie wchodziło w grę. Przecież coś w życiu trzeba robić, a co można robić po liceum, może mężczyzna, to jeszcze pójdzie na produkcję, ale kobieta? Do kasy do Biedronki? Nie mówię, że to coś złego, ale musiałam pójść na studia.

Badana, mimo że miała dobre relacje z rodzicami i pod tym względem zapewnione poczucie bezpieczeństwa, nie rozważała nie pójść na studia. Jej wybór podyktowany był pewnego rodzaju przymusem, być może podyktowanym oczekiwaniami rodziny, otoczenia, porównaniem się do znajomych.

Z wywiadu trudno jednoznacznie określić, jakie cele miała. Ponieważ z rozmowy na pierwszy plan wychodziła potrzeba pójścia na studia, bez względu na to, jakie to studia miałyby być i jakie cele spełnić. Co prawda mamy wiedzę o potencjalnych potrzebach finansowych badanej, jednak to wciąż za mało, żeby móc zaproponować drzewo decyzyjne. Niestety, to już kolejny przykład, w którym osoba badana, decyduje się na studia, jednak bez wcześniejszej analizy. Sama badana przyznaje, że żałuje, że nie skorzystała z rady specjalisty, bo być może to pozwoliłoby jej się ukierunkować lub chociaż przeanalizować właśnie cele oraz stworzyć drzewo decyzyjne, które przedstawiłoby przed respondentką szereg różnych alternatyw i ich konsekwencji.

Przypadek 9

Kobieta, w chwili wywiadu pogłębionego miała 24 lata. Urodziła się i mieszka we Wrocławiu. Uczęszczała do gimnazjum Z. Oboje rodziców wykształcenie wyższe. Mama pracuje jako specjalistka do spraw kadr i płac, a ojciec jest inżynierem elektrykiem.

Studentka ostatniego roku pedagogiki, studia magisterskie, dzienne. Wcześniej studiowała również pedagogikę na studiach licencjackich. Po studiach planuje pracować jako przedszkolanka. Częściowo utrzymywana przez rodziców, mieszka z rodzicami i młodszym rodzeństwem.

Na badanie wstępnie się nie zgodziła, ze względu na trwającą wówczas sesję egzaminacyjną, jednak po niej sama się odezwała i zapytała, czy może jeszcze wziąć udział w badaniach. Badanie odbyło się na DSW w sali wykładowej. Respondentka przyszła ubrana w cekinowe buty i kolorową sukienkę. Od drzwi wytłumaczyła się, że mieli w przedszkolu zabawę i nie zdążyła się przebrać. Po wejściu do sali wydawała się podekscytowana, zajęła swoje miejsce i z uśmiechem podpisała zgodę, a następnie przeszła do zrekonstruowanej ankiety. W pierwszym odruchu przekartkowała ankietę i stwierdziła, że jest długa, gdy została poinformowana, że taką samą ankietę uzupełniała w gimnazjum, zaśmiała się, że skoro wtedy dała radę, to teraz też powinna. Po wykonaniu ankiety, przeszła do analizy swoich wypowiedzi w gimnazjum.

W gimnazjum badana przewidywała u siebie przeciętne wyniki w nauce. Z matematyki oraz polskiego określiła, że była ponadprzeciętna. Uczęszczała na korepetycje z języka angielskiego. Nie chodziła na inne zajęcia pozalekcyjne. Czas wolny lubiła spędzać najbardziej z rówieśnikami oraz chętnie z rodzicami i rodzeństwem.

Byłam raczej żywym dzieckiem, nauka nie była dla mnie aż tak ważna, choć bardzo zależało mi na stopniach i na tym, żeby nie zawieść rodziców. Widzę, że w gimnazjum zaznaczyłam, że dostanę dzięki temu dobrą pracę. Dziś wiem, że tak nie jest. Ale w ogóle dużo bardziej lubiłam bawić się z koleżankami. Rodzice proponowali mi różne zajęcia poza szkolne, ale żadne nie wydawały mi się ciekawe. Taniec, balet, jazda konna, nie były dla mnie. Byłam raczej dzieckiem podwórka, ganiającym z rówieśnikami niż dającym się zamknąć w ramach.

Szkoła była dla niej ważna ze względu na potrzebę dobrych stopni, żeby dostać dobrą pracę o jakiej marzy, jej rodzice chcieliby ona osiągnęła sukces w życiu. Uważała również, że ludzie bardziej cię szanują, kiedy odniesiesz sukces w szkole oraz poznasz fajnych ludzi i przyjaciół. Ponadto uważała, że uczenie się jest najlepsze wtedy, kiedy rozumie się, po co się uczy danego tematu, można liczyć na pomoc innych uczniów oraz można zobaczyć, że to, czego się uczy odnosi się do codziennego życia.

W gimnazjum, w którym się uczyła, większość rodziców oczekiwała, że ich dzieci pójdą na studia oraz uczniowie byli porównywani na podstawie dużej ilości testów. Na pytanie *w jaki sposób określiłabyś swoją szkołę w każdym z podanych wymiarów*, respondentka odpowiedziała, że gimnazjum było bardzo dobre, jeśli chodzi o stwierdzenie *uczą tu naprawdę dobrzy nauczyciele*, dobre w obszarze *pomaga mi w planowaniu mojej kariery*, natomiast słabe w *rozwijaniu talentów*. Badana określiła swoją szkołę jako *fabrykę egzaminów*.

Teraz jako nauczycielka, choć przedszkolanka, zgadzam się z tym określeniem i odpowiedziałabym tak samo. Większość szkół to fabryki egzaminów. Nauczyciele uczą pod egzaminy, nie ma w tym kreatywności, osobowości, jest tylko sztamkowe myślenie.

Respondentka nigdy nie opuściła lekcji, nie była na wagarach, nigdy nie miała poważnej rozmowy z nauczycielem na temat swojego zachowania oraz nigdy nie została za karę po lekcjach. Badana wybrała tę szkołę, bo dzięki niej dostanie się do dobrej szkoły ponadgimnazjalnej, na dobre studia oraz znajdzie dobrą pracę w przyszłości. Po gimnazjum planowała pójść do Liceum Ogólnokształcącego, jednak nie dostała się do szkoły pierwszego wyboru. W gimnazjum nie wiedziała, jaki kierunek studiów wybierze, odpowiedziała jednak, że po liceum wybierze zawodowe studia wyższe. Swoje szanse na realizację swoich planów odnośnie do wykształcenia, oceniła na średnie. Planowała miesięcznie zarabiać 10000 zł.

B: Ja nie wiem czemu dałam taką kwotę, może się pomyliłam?

A: To możliwe?

B: Nie wiem, ale nie byłam wybitną uczennicą, sam fakt, że nie dostałam się do szkoły pierwszego wyboru, więc skąd te zarobki. Sama nie wiem. Może to marzenia dziecka. Wydaje mi się, że nie znałam wtedy wartości pieniądza. Nie musiałam się niczym martwić, za wszystko odpowiadali rodzice.

W gimnazjum badana nie знаła nikogo kto jest bezrobotny, uważała, że jeśli nie radzisz sobie dobrze w szkole to możesz spodziewać się nisko płatnej pracy oraz że najlepszym zabezpieczeniem przed bezrobociem jest pilne uczenie się.

Na studiach jej poglądy zmieniły się, stwierdziła, że nie zgadza się z określeniem, że jeśli nie radzisz sobie dobrze w szkole to możesz spodziewać się nisko płatnej pracy, poznała osobę bezrobotną, zmieniła się również stawka wynagrodzenia która na studiach wynosiła 4000 zł.

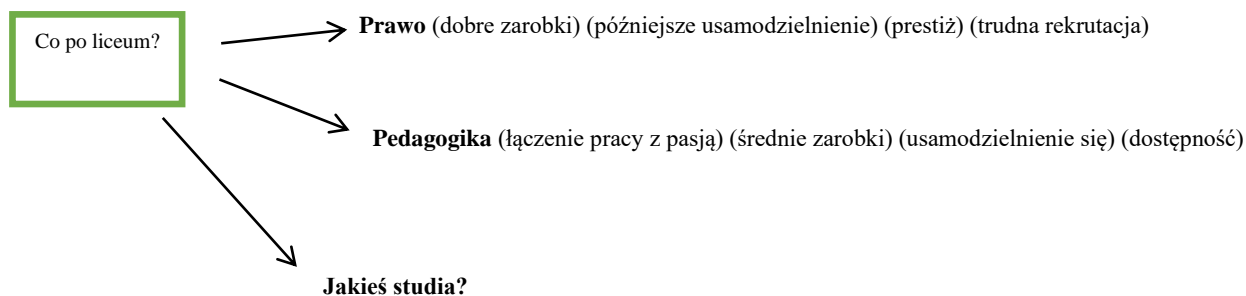
Życie dorosłe weryfikuje, zdecydowanie. A praca w edukacji jeszcze bardziej. Myślę, że jako dziecko żyłam w bańce stworzonej przez rodziców i świat wydawał mi się magiczny. Teraz, jako osoba pracująca, studiująca, dorosła, wiem, że nie wszystko jest czarno-białe.

Badana stwierdziła, że jest średnio zadowolona ze swoich decyzji. Wybrała studia pedagogiczne ze względu na łatwość dostania pracy. Ponieważ maturę z polskiego na poziomie podstawowym zaliczyła na 78%, a rozszerzoną 49%, matematykę podstawową zaliczyła na poziomie 55% oraz angielski podstawowy z wynikiem 70%. Nie dostała się na prawo, gdzie aplikowała. Dostała się za to na pedagogikę dzienną, gdzie kontynuuje studia do dzisiaj. Zapytana, czy gdyby mogła zmienić swoje decyzje odpowiedziała, że tak, ale w zasadzie nie wie na jakie.

Głównymi celami badanej, które wybrzmiały podczas wywiadu były:

1. Dobrze płatna praca

2. Dostanie się na prawo
3. Usamodzielnienie się
4. Łączenie pracy z pasjami



W przypadku badanej jej osiągnięcia szkolne nie szły w parze z możliwościami na rynku edukacyjnym. Badana posiadała dobre wyniki, jednak jako swoją podstawową ścieżkę wyboru wybrała prawo, na które się nie dostała. Podobnie, jak w przypadku liceum pierwszego wyboru, zabrakło jej punktów. Pedagogika nie była jej głównym celem, jednak umożliwiła jej studiowanie, do tego badana nie miała innego pomysłu na siebie. Pedagogika dała badanej również możliwość szybkiego podjęcia pracy, ponieważ pracy w zawodzie pedagoga/nauczyciela/wychowawcy jest z roku na rok coraz więcej.

Z wywiadu można było wywnioskować, że badana jest rozczarowana swoimi decyzjami i ma poczucie niespełnienia. Jej aspiracje były duże, realizacja okazała się przeciętna. Nie przewidywała jednak możliwości, nie pójścia na studia w ogóle.

Przypadek 10

Mężczyzna, w chwili wywiadu pogłębionego miał 24 lata. Urodził się i mieszka we Wrocławiu. Chodził do gimnazjum Y. Jedynak. Oboje rodziców wykształcenie wyższe. Matka pracuje jako bibliotekarz, ojciec urzędnik.

Po gimnazjum poszedł do technikum pierwszego wyboru. W gimnazjum planował pracować jako kucharz lub pracownik restauracji. Po technikum jednak poszedł na studia z fizjoterapii. Obecnie mieszka z rodzicami, którzy częściowo go utrzymują. Pracuje dorywczo w zawodzie.

Do propozycji badania podszedł ochoczo i z zainteresowaniem. Badanie odbyło się w DSW w sali wykładowej. Badany był ubrany w dres, wydawał się odprężony i pozytywnie nastawiony do badania. Od razu chciał przejść do procedury badania, podpisał zgodę na badanie i zaczął wypełniać zrekonstruowaną ankietę. Wypełnienie ankiety zajęło badanemu około czterdziestu pięciu minut. Następnie przeszedł do porównywania swoich odpowiedzi z gimnazjum. Emocjonalnie zareagował na swoje wypowiedzi w związku z planami na przyszłość.

*Całkiem zapomniałem, że chciałem pracować w gastronomii.
Trochę mi tego szkoda, choć dalej hobbistycznie rozwijam się w
tym kierunku. Uznałem jednak, że zawód fizjoterapeuty jest na tyle
potrzebny i nowy, że szybciej znajdę pracę.*

W gimnazjum badany oczekiwał od siebie przeciętnych wyników, takie też oceny otrzymywał z matematyki i polskiego. Nie uczęszczał na żadne zajęcia poza szkolne ani korepetycje. Czas wolny spędzał oglądając telewizję i słuchając muzyki. Chętnie spędzał czas z kolegami ze szkoły, rodzicami oraz dalszymi krewnymi.

Szkoła była ważna dla badanego ze względu na oczekiwania rodziców. Badany określił, że jego szkoła jest jak *szczęśliwa rodzina*. Czasami chodził na wagary, nigdy nie opuścił całego dnia w szkole, nigdy też nie został wezwany na dyscyplinującą rozmowę, ani nie został po lekcjach za karę. Badany raczej się zgadzał z określeniami, że wybrał tę szkołę gimnazjalną ze względu na możliwość dostania się do lepszej szkoły ponadgimnazjalnej, do pracy i na studia.

Szkoła nie była nigdy centrum mojego świata. Szczególnie jeśli chodzi o naukę. Nie byłem z tych dzieciaków, które całe dnie uczą się w szkole, żeby później uczyć się w domu i na karkach. Dlatego też rozważałem kuchnię. Wiedziałem, że nie jestem typem naukowca, a raczej będę pracować czynnie. Myślę w ogóle, że gdyby nie rodzice, to poszedłbym do zawodówki na kucharza, po prostu.

W gimnazjum zaznaczył, że chciałby zarabiać 2000 złotych. Na studiach kwota się zmieniła do 3000 złotych. Swoje szanse na realizację planów zawodowych ocenił jako duże. Respondent uważał, że najlepszym zabezpieczeniem przed bezrobociem jest pilna nauka, ten pogląd zmienił się na studiach. Również zmienił się jego pogląd na stwierdzenie, że biedni za swój stan mogą winić jedynie siebie. W podejmowaniu decyzji zawodowych kierował się i do dziś kieruje zdaniem rodziców. Zawód fizjoterapeuty wybrał ze względu na lepszą możliwość pracy oraz lepsze zarobki.

Tak, zdanie rodziców, jak już wspomniałem, jest i było dla mnie ważne. Nie wiem, czy dlatego, że nie chciałem ich zawieść, czy z innych powodów. Wiem jednak, że gdyby nie oni być może moja ścieżka potoczyłaby się zupełnie inaczej. Nie wiem, czy lepiej, czy gorzej, ale inaczej.

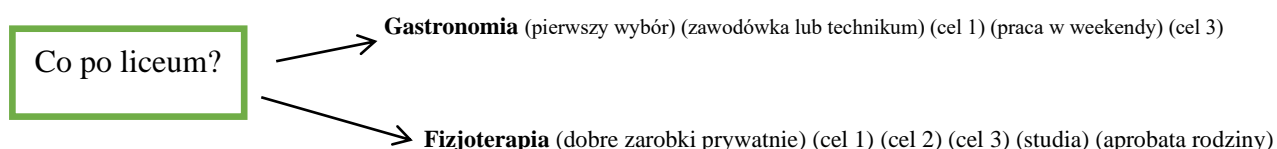
Badany jest zadowolony ze swojej decyzji, jak sam stwierdził, lubi pomagać ludziom, a praca fizjoterapeuty daje mu tę możliwość. Nigdy specjalnie nie lubił się uczyć, a praca fizjoterapeuty według badanego jest bardziej społeczna niż naukowa, co mu odpowiada. Po studiach planuje zakończyć edukację na poziomie akademickim, planuje jednak robić kursy i szkolenia zawodowe. Myśli o technice vojty lub stażu klinicznym w Niemczech. Jak sam dodaje, ta praca mu odpowiada, bo można ją również połączyć z pasjami i posiadaniem w przyszłości rodziny. Do tego jest to obszar, który wciąż się rozwija, a ze względu na postęp medycyny i choćby narodzin coraz większej liczby wcześniaków, obszar fizjoterapii neonatologicznej, w której chce się specjalizować badany, z roku na rok jest coraz bardziej opłacalny.

Nie żałuję, że jestem tu, gdzie jestem. Nie to nie tak. Mogę się rozwijać, szkolić i być w tym serio dobry. Jest czasami sentyment, szczególnie gdy przeczytałem tę ankietę z gimnazjum, nie ukrywam, że nie. To marzenia małego, wówczas pulchnego chłopca, który kochał jeść i gotować. Myślę, że ten obraz pozostanie ze mną na zawsze. Z drugiej strony mogę pomagać. Dzieciom. Ich rodzinom. To ważne, bardzo ważne i potrzebne i to mnie uskrzydla.

Badany jako główne cele w wyborze ścieżki edukacyjnej określił następująco:

1. Praca na rzecz ludzi, raczej nie naukowa
2. Praca mogąca pogodzić różne role (np. ojca, męża)
3. Praca pozwalająca na realizację pasji i marzeń

W tym zbiorze nie zostały uwzględnione zarobki, ponieważ badany na żadnym etapie procedury badawczej nie zaznaczył, że jest to dla niego bardzo istotny element. Podane przez niego zarobki również oscylują wokół najniższej krajowej. Choć w zawodzie fizjoterapeuty można zarobić zdecydowanie więcej, szczególnie w sektorze prywatnym (we Wrocławiu średni koszt wizyty to 150 zł za sesję).



Pomimo, że fizjoterapia była drugim wyborem badanego, to relatywnie spełnia więcej celów i kryteriów ważnych dla respondenta. Co prawda jako fizjoterapeuta badany musi więcej się uczyć akademicko, za czym nie przepada, jednak praca jest typowo w relacji i na rzecz drugiej osoby. Do tego ma aprobatę rodziców, na której bardzo mu zależało. Jak sam zauważył, jest to praca ciesząca się coraz większym zapotrzebowaniem, co wiąże się z większymi zarobkami oraz stabilizacją zawodową. Do tego w gastronomii, trudniej byłoby badanemu łączyć różne role, na czym też mu zależało, ponieważ praca jest często w godzinach popołudniowych i nocnych oraz w weekendy.

Z drzewa decyzyjnego decydenta wynika, że wybrał odpowiednią ścieżkę kariery i podjął decyzje racjonalnie. Podjęcie również takiej decyzji nie przekreśla ewentualnych planów związanych z gastronomią, którą można traktować jako hobby, czy dodatkowe zajęcie. Natomiast ładunek emocjonalny zauważalny w wypowiedziach badanego, raczej wynika z tęsknoty za dziecięcymi marzeniami. Jak sam badany wskazał jedzenie, jego konsumpcja oraz przyrządzanie, stanowiły ważny element jego dzieciństwa i wieku adolescencji. Dziś badany jest szczupłym i wysportowanym mężczyzną, a po pulchnym, jak sam określił chłopcu nie ma śladu. Być może właśnie inny obraz siebie, który zmienił się na przestrzeni lat, wpływa na tęsknotę za marzeniami. Racjonalnie jednak patrząc na drzewo decyzyjne oraz analizując wypowiedzi badanego, jak i ankietę, można stwierdzić, że jego proces decyzyjny przebiegł z korzyścią dla badanego.

Przypadek 11

Mężczyzna, w chwili wywiadu pogłębionego miał 24 lata. Wychował się i mieszka we Wrocławiu. Jedynak. Chodził do gimnazjum Y. Ojciec wykształcenie średnie - strażak, matka wyższe – nauczycielka. Obecnie student Politechniki Wrocławskiej na kierunku robotyka. Po gimnazjum poszedł do liceum pierwszego wyboru. W gimnazjum planował również pójść na politechnikę na kierunek informatyka – programowanie.

Respondent wynajmuje samodzielnie mieszkanie, wyprowadził się od rodziców. Pracuje jako programista i kontynuuje naukę.

Do badania podszedł bardzo konkretnie. Stworzył listę pytań, na którą oczekiwał odpowiedzi przed badaniem. Pytania dotyczyły tematu, uczelni, danych promotora, nazwy badań, doświadczenia i dotychczasowego wykształcenia badacza, przeprowadzającego badania. Po uzyskaniu odpowiedzi, badany poprosił o kilka dni na zastanowienie się. Po trzech dniach, oddzwonił i zadeklarował udział w badaniach.

Na badanie przyszedł przed czasem, ubrany był w garnitur, zachowywał się bardzo służbowo, z zauważalnym dystansem. Po zajęciu miejsca, dokładnie zapoznał się ze zgodą i przejrzał sprzęt do nagrywania. Po wyrażeniu zgody na nagrywanie, badany został zapoznany z zrekonstruowanym kwestionariuszem. Dokładnie i powoli go czytał i uzupełniał. Kilkukrotnie zadał pytanie, co do celowości pytania zawartego w kwestionariuszu. Zadania wykonywał ponad godzinę. Gdy skończył, otrzymał ankietę z gimnazjum, którą dokładnie analizował i przeglądał. W trakcie przeglądania ankiety, nie pozwalał na zadawanie pytań, gdyż jak zadeklarował przeszkadza mu to się skupić. Dopiero po skończeniu analizy, oznajmił, że jest gotowy na kolejną część, jaką jest rozmowa.

Podczas rozmowy odpowiadał zdawkowo, nawet przy pytaniach otwartych, raczej skupiał się na głównym wątku i nie odbiegał od niego, co utrudniało zagłębienie się w temat.

Badany w gimnazjum oczekiwał, że będzie osiągał dobre wyniki w nauce, swoje zainteresowanie nauką również ocenił jako wysokie. Z polskiego był przeciętny, z matematyki jeden z lepszych uczniów. Uczęszczał na zajęcia dodatkowe z programowania, na basen i harcerstwo. Odbywał korepetycje z języka angielskiego.

W czasie wolnym czytał książki dla przyjemności, „siedział” w Internecie, słuchał muzyki oraz grał na instrumentach muzycznych. Czas wolny lubił spędzać z kolegami ze szkoły, niechętnie z kolegami spoza szkoły.

Na podwórku dzieci mnie nie rozumiały. Nie znaleźliśmy wspólnego języka. Koledzy w klasie znali mnie i czułem się przy nich bezpiecznie.

Badany uważał, że uczenie się jest najlepsze wtedy, kiedy rozumie się po co się uczy, a wiedza odnosi się do codziennego życia. Nauczyciele upewniają się, że każdy rozumie zadanie, można liczyć na pomoc innych uczniów. Szkoła dla respondenta była ważna z powodu uzyskania dobrych stopni, dzięki którym można dostać dobrą pracę, jest to szansa na podniesienie jakości życia. Ponadto badany stwierdził, że szkoła gimnazjalna pomagała mu w planowaniu kariery oraz pozwalała rozwijać talenty.

Chodziłem na harcerstwo, które było w szkole. Rodzice nie musieli za nie płacić, co było korzystne dla wszystkich stron.

W gimnazjum, według badanego, większość rodziców oczekiwało, że ich dzieci pójdą na studia. Większość uczniów również była ze sobą w dobrych stosunkach i w razie potrzeby pomagali sobie i wspierali się.

Badany określił swoje gimnazjum jako *miejsce pełne możliwości*. Wybrał to gimnazjum, bo dzięki niemu dostanie się na dobre studia i ma większe szanse na lepszą pracę.

Badany często chodził na wagary z pojedynczych lekcji, rzadko opuścił cały dzień w szkole. Nigdy nie odbył poważnej rozmowy z nauczycielami na temat swojego zachowania oraz nigdy nie został po szkole za karę.

Na wagary chodziłem głównie z polskiego. Pani kazala wypowiadać swoje myśli, analizę. Nie wiem i nie wiedziałem, co autor miał na myśli. Myślę, że on sam nie wiedział. Ona tego oczekiwała. Więc chodziłem na wagary.

W gimnazjum ocenił, że ma bardzo duże szanse na realizację swoich planów edukacyjnych oraz duże na realizację planów zawodowych. Przewidywał, że będzie zarabiał 6000 złotych.

Badany w gimnazjum znał osoby bezrobotne, uważał, że jest mnóstwo dobrze płatnej pracy dla osób, które nie skończyły szkoły. Zgodził się ze stwierdzeniem, że możesz naprawdę odnieść sukces, jeśli jesteś przygotowany do ciężkiej pracy, oraz że każdy zasługuje na szacunek bez względu na kolor skóry i pochodzenie.

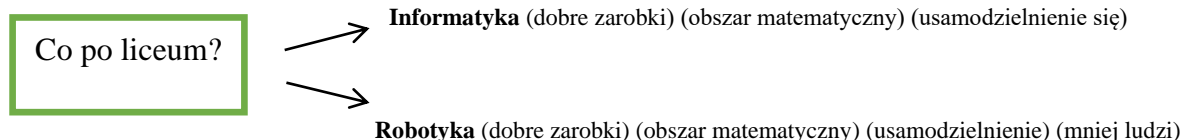
Obecnie jego poglądy nie zmieniły się, zaznaczył dokładnie te same odpowiedzi jakie zaznaczył w gimnazjum. Jedyne co uległo zmianie, to stawka finansowa, obecnie wynosi ona 5000 złotych.

Bądźmy realistami. Sześć tysięcy złotych, to mało realne. Wolę realnie patrzeć na swoje szanse zarobkowe.

Badany jest zadowolony ze swojego życia, cieszy się, że wybrał zawód, który pozwala mu kształcić się i pracować oraz być samodzielnym. Stać go na pasje, marzenia czy wynajęcie mieszkania. Gdyby miał znów podjąć te same decyzje, nie zmieniłby ich.

Badany rozważał dwa kierunki, oba te kierunki miały spełnić jego główne cele:

1. Dobre zarobki
2. Możliwość usamodzielnienia się
3. Praca w obszarze, w którym jest dobry



Ponieważ oba obszary są bardzo do siebie podobne, jeśli chodzi o realizację celów oraz rodzaj nauki (nauki ścisłe), dodałam od siebie element, który jest czystą hipotezą i który nie został poruszony przez badanego, a który być może zaważył na decyzji. Mianowicie praca w obszarze robotyki jest bardziej pracą indywidualną, nie związaną z kontaktem z klientem.

Informatyka czy programowanie, wiąże się z pewnego rodzaju zleceniowością i pracą interpersonalną. Badany reprezentował zbiór cech mogących świadczyć o wysokim introwertyzmie.²² Badany nie nawiązywał kontaktu wzrokowego, na przywitanie nie chciał podać dłoni, krzesło odsunął dalej niż stało, zanim na nim usiadł. Musiał poznać wszystkie szczegóły badania, był bardzo zasadniczy i mało elastyczny. Ważne w relacjach rówieśniczych dla badanego było poczucie bezpieczeństwa, nie lubił zmian. Być może biorąc pod uwagę te cechy indywidualne wybór robotyki dawał badanemu większe poczucie bezpieczeństwa ze względu na charakter wykonywanej pracy.

Badany nie wspominał również nic o relacjach rodzinnych. Nie ma danych stwierdzających, dlaczego tak naprawdę zmienił zdanie, co do zawodu. Być może wynika to z rady rodziców lub jeszcze innych czynników. Na pytania o rodzinę odpowiadał w zasadzie pojedynczymi zdaniami; *są, pomagają, akceptują, nie mieszkam już z nimi*. Na wszelkie próby nawiązania relacji i dogłębnej analizy tego obszaru badany stwierdzał, że to jego prywatne sprawy, które w jego odczuciu nie dotyczą tematu badań.

²² Nie jest to diagnoza kliniczna, ponieważ nie taki był cel spotkania. Ponadto jedno spotkanie, nie jest wystarczające, żeby takową diagnozę postawić. Analizując jednak zachowanie, emocje, proces decyzyjny, dedukcję badanego, warto wspomnieć, że takie cechy w jego postawie, wypowiedzi i sposobie bycia można było zaobserwować

Przypadek 12

Mężczyzna, w chwili wywiadu pogłębionego miał 24 lata. Wychował się i mieszka we Wrocławiu. Chodził do gimnazjum Y. Posiada jedno rodzeństwo. Mama wykształcenie wyższe, ojciec średnie. Ojciec pracuje jako analityk, matka w banku.

Obecnie pracuje jako programista i studiuje dziennie informatykę. Mieszka z rodzicami, jednak dokłada im się do rachunków i utrzymuje się sam.

W badaniu wziął udział chętnie. Na badanie przyszedł punktualnie. Podeszedł do procedury z ciekawością. Podpisał zgodę oraz przeszedł do wypełniania zrekonstruowanej ankiety, zajęło mu to trzydzieści minut. Następnie otrzymał do porównania ankietę z gimnazjum. Nie reagował emocjonalnie, podziękował za udostępnienie ankiety.

Badany w gimnazjum osiągnął przeciętne wyniki, jednak z matematyki był ponadprzeciętny, a z języka polskiego był jednym z lepszych uczniów. Zainteresowanie nauką w gimnazjum określił jako niskie. Nie uczęszczał na żadne korepetycje ani zajęcia dodatkowe.

Rodzice próbowali mnie namówić kilkakrotnie na zajęcia dodatkowe. Ja jednak nigdy nie widziałem takiej potrzeby. Przedmioty, które lubiłem radziłem sobie na nich, a te gorsze zaliczałem, nie miałem ochoty uczyć się jeszcze ich po lekcjach.

W wolnym czasie czytał książki dla przyjemności, grał w gry komputerowe, „siedział” w Internecie, słuchał muzyki. Najchętniej czas wolny spędzał z rodzicami, kolegami ze szkoły i kolegami w „sieci”. Od czasu do czasu chodził do kina.

Jestem i zawsze byłem bardzo mocno związany z rodzicami. Wspólnie graliśmy w planszówki, chodziliśmy na niedzielne spacer, jedliśmy wspólne obiady. Nie przeszkadzało mi to, że jestem facetem i nie wypada. Rodzice zawsze mnie wspierali i byli przy mnie, gdy tego potrzebowałem.

Badany uważał, że uczenie się jest najlepsze wtedy, kiedy rozumie się po co się uczy danego tematu, można skoncentrować się na problemie, a inni mu nie przeszkadzają i może zobaczyć, że to czego się uczy odnosi się do codziennego życia. Szkoła była dla niego ważna, ponieważ potrzebował dobrych stopni, żeby dostać pracę o jakiej marzy. Jego rodzice chcą by osiągnął sukces w życiu, jest to szansa na podniesienie jakości życia, pomaga współżyć z innymi ludźmi.

Ogólnie lubiłem się uczyć tego, co lubiłem. Pozostałe przedmioty mnie nie interesowały. Nie były mi potrzebne, a moi rodzice ogólnie wychodzili z założenia, że mam zaliczać, mieć jakąś pasję, a oceny się nie liczą. Bylebym osiągnął coś w życiu.

W gimnazjum, w którym się uczył był duży nacisk na dobre stopnie, większość rodziców oczekiwało, że ich dzieci pójdą na studia oraz uczniowie byli porównywani na podstawie dużej ilości testów.

Respondent w gimnazjum stwierdził, że jego szkoła oczekuje od uczniów dobrych wyników w nauce, natomiast słabo pomaga w planowaniu kariery oraz słabo pozwala rozwijać talenty. Badany uważał, że większość szkoły to nuda. Swoją szkołę nazwał *workiem gwoździ w uchu*.

Tak właśnie z tego powodu, że człowiek musiał się uczyć wszystkiego i przez to wszystko był oceniany. A przecież nie trzeba być świetnym we wszystkim. I te przedmioty typu polski, były właśnie jak taki worek, brzęczący ciągle w uchu, a gdy człowiek się źle obrócił, to gwoździe wypadają i przypominał o sobie boleśnie.

Respondent rzadko chodził na wagary z pojedynczych lekcji, nigdy nie opuścił całego dnia w szkole bez wiedzy i zgody rodziców, rzadko odbył rozmowy dyscyplinujące, nigdy nie został po szkole za karę. Badany wybrał to gimnazjum, bo dzięki niemu mógł się dostać do lepszej szkoły ponadpodstawowej oraz na studia.

W gimnazjum zakładał, że pójdzie do liceum i dostał się do liceum pierwszego wyboru, a następnie na studia wyższe. W gimnazjum jednak zakładał, że pójdzie na filologię angielską. Swoje szanse na realizację planów ocenił na wysokie. W gimnazjum zakładał, że będzie zarabiał około 4000 złotych.

W podejmowaniu decyzji, rady rodziców były dla niego najważniejsze. W gimnazjum zakładał również, że będzie mieszkał za granicą i na pewno w dużym mieście.

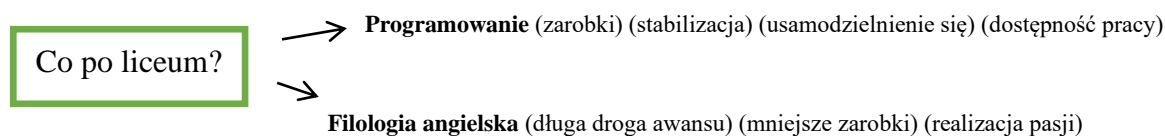
Badany nie zgadzał się, ani w gimnazjum, ani obecnie z poglądem, że jeśli nie radzisz sobie dobrze w szkole to możesz spodziewać się nisko płatnej pracy oraz że najlepszym zabezpieczeniem przed bezrobociem jest pilne uczenie się. Zgadzał się jednak z poglądem, że jest mnóstwo dobrze płatnej pracy dla tych, którzy nie kończą szkoły oraz że nie zna nikogo, kto jest bezrobotny. Obecnie ostatnie stwierdzenie się zmieniło, ponieważ zna osoby bezrobotne. Uważał, że również w Polsce każdy ma równe szanse na sukces, obecnie zmienił jednak zdanie i nie zgadza się z tym stwierdzeniem.

Większość poglądów na życie pozostało takich samych. Dziś badany zwiększył stawkę, jaką chciałby zarabiać i wzrosła ona do 7000 złotych.

Cele zawodowe badanego plasowały się w następujący sposób:

1. Zarobki
2. Usamodzielnienie się
3. Możliwość łączenia pracy z pasją
4. Stabilizacja

W związku z tym drzewo decyzyjne można zobrazować tak jak poniżej:



Na początkowym etapie w liceum badany rozważał filologię angielską, poza matematyką to drugi przedmiot, który sprawiał badanemu przyjemność i dobrze mu szedł. Jak sam mówi *naturalnie*. Respondent zmienił jednak zdanie co do decyzji i wybrał programowanie i studia

informatyczne ze względu na pieniądze. Nauczyciel stażysta zarabia około 2700 zł netto, natomiast zarobki w obszarze programowania w Polsce, w zależności od profesji, nie spadają poniżej 5000 zł netto. Jak sam stwierdził, nauczyciele zarabiają zbyt mało i dużo czasu potrzeba, żeby osiągnęli awans, do tego, żeby osiągnąć awans nie wystarczą umiejętności i kompetencje, a konkretnie określone lata pracy i procedura. W programowaniu, czym pracownik jest lepiej wykwalifikowany, tym ma możliwość więcej zarabiać i w bardziej ambitnych projektach pracować. Ponieważ maturę z matematyki zdał na poziomie 87% i dostał się na politechnikę, postanowił iść w tym kierunku. Z perspektywy czasu nie żałuje, mimo że nadal kształci się w kierunku filologii angielskiej.

Rozdział 6 Decyzje edukacyjne w społeczeństwie ryzyka

Każda teoria psychologiczna jest osadzona w ogólniejszym paradygmacie, który określa, kim jest człowiek i w jaki sposób jest on związany z otoczeniem. Psychologia narracyjna zrodziła się w nurcie konstrukcjonizmu społecznego. Przyjmuje się w nim, że świat ludzi jest tworzony oraz stale przebudowywany w procesie komunikacji międzyludzkiej i stanowi zintegrowany system semantyczny - uniwersum symboliczne (Berger, Luckmann, 2010).

Pojęcie *narracja* w literaturoznawstwie odnosi się do sposobu prezentowania treści w utworze prozatorskim – jest to pewna opowieść o historii widzianej oczyma respondentów. Psychologia nadaje narracji różne definicje (Dryll, 2004), ale zawsze jest związane z werbalną reprezentacją zdarzeń. Elementarnymi jednostkami narracji są epizody przedstawiające zdarzenia wraz z ich unikalnym kolorytem i sensem, jaki mają dla opowiadającego (Dryll, 2015).

Podczas analizy narracji respondentów, odkryłam, że każdemu z nich poczucie bezpieczeństwa daje coś zupełnie innego. W zależności od tego z jakich klas społecznych się wywodzili, jakie pochodzenie rodzinne posiadali i jakie perspektywy przed nimi stały, w taki sposób definiowali bezpieczeństwo. Dlatego właśnie konieczne było, w celu usystematyzowania i dogłębnego zrozumienia ich wypowiedzi, zastosowanie kodów, pozwalających lepiej zrozumieć, co motywowało badanych do podjęcia takich, a nie innych decyzji.

Na podstawie przeprowadzonych wywiadów i sporządzonych transkrypcji, po ich analizie wyodrębniłam następujące kategorie, będące podstawą kodowania:

Nowe perspektywy (obejmuje takie kody jak: nowość, nowa szansa, nowy kierunek, luka w zawodzie na rynku pracy, innowacja) – opowieści respondentów skupiające się na aspekcie świeżości i nowości. Większa szansa na znalezienie pracy, nowy zawód i większe perspektywy z powodu mniejszej konkurencji.

Prestiż (obejmuje takie kody jak: ranking, renoma, szacunek, pozycja, respekt) – dotyczy wypowiedzi, w których badany podkreśla znaczenie pozycji społecznej i zysków, w postaci ukończenia danej szkoły, czy wybrania zawodu.

Zarobki (obejmuje takie kody jak: finanse, pensja, dobry status materialny, samodzielność finansową) – elementem, mającym znaczenie w podejmowaniu procesu decyzyjnego, okazywała się kwestia finansowa.

Rodzina (obejmuje takie kody jak: znaczenie rodziny, rodzina pochodzenia, wsparcie rodziny, sytuacja ekonomiczna rodziny, socjalizacja pierwotna) – są to wszystkie te narracje, w których respondent wskazuje, że rodzina w sposób pośredni lub bezpośredni, odgrywała istotną rolę w podejmowaniu decyzji.

Ryzyko (obejmuje takie kody jak: ryzykowny, zagrożenie, bezpieczny, dający szansę) – są to te wypowiedzi, w których respondenci kładli nacisk na ryzyko danej decyzji lub wybór pewnej drogi ze względu na jej bezpieczeństwo.

W kolejnych podrozdziałach opiszę poszczególne kategorie. Skupię się na przedstawieniu jak o wyżej wymienionych kategoriach opowiadają respondenci i jakie znaczenie im nadają. Jak się jednak okaże, wszystkie te kategorie, pośrednio lub bezpośrednio, zawierają w sobie element *decyzji bezpiecznych* i bez względu na to, czy będziemy rozważać, je w kategoriach rodziny, nowych perspektyw, czy finansów, wszystkie decyzje w konsekwencji miały zapewnić poczucie bezpieczeństwa respondentom.

6.1 Nowe perspektywy

Pierwszą kategorią, którą poddałam analizie była kategoria *nowych perspektyw*. Nowe perspektywy, czy inaczej *świeże* zawody, czy kierunki studiów, przy tak dużej inflacji dyplomów oraz masowej edukacji wyższej, wydają się nieodłącznym elementem przy wyborze ścieżki zawodowej. W roku akademickim 2021/2022 najbardziej obleganymi kierunkami były informatyka, psychologia i zarządzanie. Według portalu bulldogjob.pl (2022) wynika, że w 2020 roku studentów informatyki w Polsce było 33 tysiące, a miejsc pracy zdecydowanie jest dużo mniej, najwięcej w dużych miastach, co wiąże się z dużym ryzykiem niezalezienia pracy w zawodzie, czy koniecznością poszerzania swoich umiejętności i kwalifikacji.

Już w pierwszym wywiadzie, okazało się, że nowe perspektywy i bezpieczeństwo, jakie daje wybór kierunku nowego, z małą ilością specjalistów na rynku pracy, jest bardzo istotne w procesie decyzyjnym.

Przykład 1. (kobieta, gimnazjum Z)

Badacz (A): A jak myślała pani o sobie w kontekście edukacji. to zawsze pani wiedziała jakie studia pani wybierze

Badany (B): Nie! to w zasadzie tak było że w liceum że że to liceum nadało temu jakieś tory ...

A: Yhy

B: Bo wybierając liceum nadarzyła się okazja bo otwierano klasę z językiem włoskim? y: i i tak jakoś (śmiech) z zaczęłam brnąć w ten język y: bo to już tam wcześniej >był angielski?, niemiecki i tak poszło< (śmiech) i tak stwierdziłam że właśnie w liceum podjęłam decyzję że pójdę w te języki tak? a że: jakby to będzie na studiach też to jeszcze nie wiedziałam nie przewidywałam?, .hhh ale jakby liceum otworzyło temu drzwi. tak się pięknie złożyło że akurat po moim liceum yy właśnie w tym roku w którym kończyłam. hhh .. to zaraz kiedy ja szłam na studia otwierano pierwszy rocznik tej italianistyki we Wrocławiu. .. hhh dlatego ja mówię super? nowe studia nowe ten nowe no to pójdę? i tak się złożyło

A: Czyli główne znaczenie miał fakt że to nowy kierunek tak? czy dobrze rozumiem.

B: Tak w sumie w sumie to tak ... nowy kierunek czyli nowe perspektywy nowe nowe no mniej konkurenci (śmiech) większa szansa na pracę no i: lubiłam to

Przykład 2 (mężczyzna, gimnazjum Y)

A: Już w gimnazjum pan rozważał zawód masażysty =

B: = Tak y:: masażysty lub tłumacza jednak jednak poszedłem na fizjoterapię

A: Jak pan teraz miałby powiedzieć co sprawiło że właśnie taki zawód? pan wybrał

B: Myślę myślę że **nowość mężczyzn w obszarze medycznym** <na lekarza nie czułem się zbyt mądry> a chciałem pomagać chciałem no wie pani coś coś znaczyć a **mężczyźni w świecie medycznym po za lekarzami to była jakaś nowość liczyłem na większą szansę na pracę** .. co prawda gdy już poszedłem na studia okazało się że **więcej jest facetów**

Mimo, że element świeżości i nowości, a co za tym idzie mniejszej konkurencji na rynku pracy okazał się argumentem jedynie u dwóch respondentów, w świecie nauki znaczy on znacznie więcej i warto się nad nim przez chwilę pochylić. Dlaczego, w procesie decyzji edukacyjnych znaczenie mają nowe *perspektywy zawodowe*, które również pośrednio, stają się buforem poczucia bezpieczeństwa? A co za tym idzie, jednym z elementów właśnie społeczeństwa ryzyka. I pomimo, że nowe perspektywy zawodowe są uznane za odrębny kod, są nieodłącznym elementem decyzji podjętych pod wpływem tego, co jest mniej ryzykowne, a więc i bardziej opłacalne.

Jak opisałam w rozdziale trzecim pierwsze określenie *społeczeństwo ryzyka* użył Ulrich Beck (2012), który w połowie lat osiemdziesiątych XX wieku ukuł tezę, że dziś, jak nigdy dotąd, całe społeczeństwa i poszczególne jednostki doświadczają niepewności. Ryzyko jest tu pojmowane szeroko – od zagrożenia fizycznego poprzez ryzyko wojny globalnej, terroryzmu, skażenia środowiska do niepewności egzystencjonalnej, psychospołecznej, wynikającej z braku jasności reguł, niepewności wynikającej z konsekwencji wyboru, mówiąc w skrócie: niepewności losu (Mikiewicz, 2016, s. 55). Dzisiejsze doświadczenie braku jasności reguł i niepewności co do słuszności swoich wyborów życiowych jest w gruncie rzeczy o wiele bardziej dobitne i dojmujące, a to z powodu szybkości zmian, których dziś doświadczamy. Jeżeli historia świata to 12 godzin na zegarze, wówczas najważniejsze zmiany, które kształtują nasze dzisiejsze życie, to ostatnie 30 sekund (Giddens, 2004).

Pęd, nieprzewidywalność, ciągłe zmiany i niemożność podjęcia raz, a dobrze decyzji, a konieczność ciągłego jej weryfikowania powoduje, że głównym doświadczeniem jednostki jest dziś poczucie ryzyka, brak pewności co do kształtu przyszłości i zmaksymalizowanie poczucia odpowiedzialności związane z hiperindywidualizacją (Mikiewicz, 2014).

Właśnie ta indywidualna odpowiedzialność staje się dziś głównym źródłem niepokoju między innymi za swoją edukację, która w obecnym tempie staje się biletem donikąd. Nic więc dziwnego, że wyrazem logiki indywidualizmu staje się przekonanie, że musimy stać się bardziej konkurencyjni na rynku pracy.

Być może właśnie w myśl teorii ryzyka respondenci, którzy nie byli do końca pewni w którym kierunku powinni iść, obawiając się, że idąc na oblegane studia, nie poradzą sobie z konkurencją, a rynek pracy w przyszłości ich odrzuci.

6.2 Prestiż

Drugą kategorią, która wyróżniła się w narracji respondentów okazał się *prestiż*. Wbrew pozorom, może on odgrywać bardzo podobne znaczenie jak *nowe perspektywy*, bowiem wspólna wiara w znaczenie edukacji jest jednym z motorów ekspansji edukacji. Jednocześnie jest to jeden z czynników podnoszących niepewność albo podnoszących ryzyko braku adekwatności decyzji życiowych (Mikiewicz, 2016). Dlatego właśnie, oceniając znaczenie edukacji jako zasobu na rynku pracy, mierzymy się z efektem inflacji dyplomów (Beck, 2002), który spowodował, że świadectwo kapitału ludzkiego (dyplom określonego szczebla szkoły lub uczelni) stracił na wartości. Jak twierdzi Mikiewicz (2016) umasowienie edukacji średniej i wyższej spowodowało, że dostęp do nich ma coraz więcej osób, zatem znaczenie sygnałne dyplomów znika. Dziś nie jest niczym wyjątkowym posiadanie dyplomu szkoły wyższej, nie samo skończenie studiów ma znaczenie, a to jakie studia i gdzie ukończyliśmy. W tym wypadku dla pokolenia Z, które wciąż musi walczyć o pozycję, *prestiż* nabiera zupełnie nowego znaczenia w procesie decyzji edukacyjnych.

Poniżej zaprezentowałam przykłady, w których można zauważyć, jak respondenci opowiadali o prestiżu i jakie znaczenie mu nadali.

Przykład 1. (Kobieta, gimnazjum Z)

A: Czy coś poza sprawiedliwością? i poczuciem: misji? sprawiło że mimo dylematu jaki pani miała wybrała pani prawo.

B: **Myślę że też trochę powód egoistyczny hhh taki taki prestiż że to coś wow**

A: Z wywiadu w gimnazjum i ankiety, którą pani dziś uzupełniła. **wynika że rankingi są dla pani ważne**

B: Tak. °tak.° ale myślę tak myślę. że nie miałam wtedy świadomości jak to wygląda. bo u mnie w rodzinie nie ma >żadnego prawnika nie ma żadnego psychologa< a rodzice zachęcali mnie żeby poszła w to prawo yy chociaż nigdy nie było tak że:: hhh idź. koniecznie. musisz. tylko? przedstawiali takie bardzo REALNE PLUSY I MINUSY obu kierunków a:: i:: **to prawo wybrałam chyba właśnie na takie bezpieczeństwo::? zawodowe.** może właśnie °tak to bym opisała° teraz właśnie myślę że to nie do końca tak jest i jak ktoś nie przeszedł przez prawo i nie miał później tych problemów z e::: ukończeniem. tych studiów i późniejszej aplikacji nie do końca ma pojęcie jak to wygląda w rzeczywistości? więc myślę że gdybym miała tę? wiedzę? to nie wybrałabym? tego tego kierunku. i nawet nie chodzi o studia ... choć choć? gdybym miała znów wybierać uczelnię to nie była by to ona? w sensie moja obecna. zawiodłam. się bardzo (5) pewnie poszła ... bym gdzieś po za Wrocław: .hhh ale jak mówiłam tu nie chodzi o studia hhh a bardziej to co robić. po nich. gdy się je kończy. aplikację? praktyki? to ma się >trzydzieści lat< i dopiero się zaczyna pracę zawodową gdzie mamy znajomych na politechnice gdzie? którzy już pracują utrzymują się sami a::: a jednak e::: e taki aplikant czy student? to to nie ma co liczyć na wynagrodzenie.

W wypowiedzi badanej można zaobserwować, jak łączy prestiż z poczuciem bezpieczeństwa zawodowego. Połączenie tych dwóch zwrotów w jednej wypowiedzi może nie być przypadkiem, a dokładnym zaprezentowaniem tego, o czym mówił Beck (2002). Mimo, że

respondentka podkreśla również, że gdyby miała ponownie dokonać wyboru, wybrałaby inną uczelnię, gdyż ta nie spełniła jej oczekiwań. Za to nie bierze w ogóle pod uwagę faktu, żeby nie studiować. Posiadanie dyplomu szkoły wyżej, co prawda nie jest gwarancją sukcesu i wymarzonej pracy, jego posiadanie staje się znów warunkiem koniecznym, w przeciwnym razie narażamy się na wykluczenie na margines społeczny – wśród tych, którzy nie są rozpoznawalni w ogóle.

6.3 Zarobki

W tym podrozdziale dochodzimy do zetknięcia się wyborów edukacyjnych z wyborami zawodowymi. Jest to cienka linia, oddzielająca te dwie płaszczyzny, ale nadająca im zupełnie inne znaczenie. Bowiem może się to stać problemem uczniów; jak powiązać karierę zawodową z wyborem odpowiedniej szkoły, a co za tym idzie z zarobkami i życiem w świecie dorosłych. Trzeba zauważyć, że już w szkole podstawowej (a więc w wieku 14/15 lat) respondenci zostali zmuszeni do podjęcia tak ważnej decyzji, jaką jest wybór kariery zawodowej. Wybór szkoły ponadpodstawowej okazał się wyborem pracy i również potencjalnej pensji, jaka na nich czekała w przyszłości.

Według amerykańskiego ekonomisty Lestera C. Thurowa w relacji pomiędzy ekonomią i edukacją albo pomiędzy karierą szkolną a rynkiem pracy mamy do czynienia z dwoma modelami myślenia. Pierwszy z nich Thurow określa mianem *rywalizacji o płacę*, drugim *rynkiem pozycji zawodowej* (Mikiewicz, 2016). W tym podrozdziale, zajmiemy się tym pierwszym.

Ekonomiści od dawna twierdzą, że za pieniądze nie da się kupić szczęścia. Ale wynagrodzenie jest nadal głównym czynnikiem, który rozważamy, wybierając pracę i zawód. (Chamberlain, źródło:<https://www.hbrp.pl/b/jest-cos-co-sie-liczy-dla-twoich-pracownikow-bardziej-niz-pieniadze/E1lvIkQG>)

W danych, które udało mi się zebrać, na pytanie, *ile chciałbyś/chciałabyś zarabiać* badani odpowiadali, że od czterech do piętnastu tysięcy złotych miesięcznie, gdzie przeciętne miesięczne wynagrodzenie w sektorze przedsiębiorstw bez wypłat nagród z zysku w styczniu 2020 r. wyniosło 5282,72 zł. (źródło: stat.gov.pl) Natomiast, zgodnie z rozporządzeniem Rady Ministrów w sprawie minimalnego wynagrodzenia za pracę, 1 stycznia 2020 r. najmniejsza pensja wzrosła do 2.600 zł brutto. Już z tych danych można

wnioskować, że dla badanych, finanse są istotne przy podejmowaniu decyzji zawodowych i edukacyjnych. Do tego trzeba wspomnieć, że w ich wypowiedziach dominowała tendencja wzrostowa. Jeśli w gimnazjum podawali około trzy tysiące złotych, na studiach było to pięć. Inflacja i wartość pieniądza, również się zmienia, a co za tym idzie postrzeganie zawodu z perspektywy zarobków, jest bardzo istotną kwestią. Wybór pomiędzy pracą nauczyciela, który jako stażysta zarabia około 2600 zł netto, a lekarza bez specjalizacji 4840 zł netto, staje się dość oczywisty, jeśli przyjmiemy, że jedyną zmienną jest kwota wynagrodzenia, a nie inne czynniki.

W podobny sposób reprezentują to badani w swoich wypowiedziach.

Przykład 1. (kobieta, gimnazjum Z)

*B: GENERALNIE?, ja pracuję w tej firmie od miesiąca ale jest to zajebiste? miejsce dla mnie? .. no i: yyy czuję się tam ekstra?, i chciałabym tam zostać y:: ogólnie ja jestem też taką osobą że kariera nie jest dla mnie jakaś tam priorytetowa **ma mi dawać pieniądze czym lepsz- ... większe tym lepiej ale ma mi dawać przyjemność. nie nie stre- stresuje mnie wcześniej miałam dużo stresujących zajęć no to super?! jeśli więc praca jest fajna i mnie satysfakcjonuje to nie mam potrzeby jej zmieniać TYLKO PO TO ŻEBY BYĆ KIMŚ?, jeżeli ze strony firmy będzie okej i kasa będzie się zgadzać to nie widzę powodu żeby jej zmieniać***

A: Czyli można podsumować że nie jest dla pani najważniejszy awans. społeczny tylko bardziej zależy pani na stabilizacji finansowej i dobrej atmosferze w pracy? bez stresu i sytuacji problemowych czy tak

B: tak tak yhyy dokładnie tak

Przykład 2. (kobieta, gimnazjum Z)

A: Czyli największym marzeniem pani jest ...

B: *Samodzielność ... móc wkroczyć w tą dorosłość na własnych siłach*

A: *Praktyczne*

B: *Praktyczne .. (śmiech) prawda .. ludzie marzą o majorce a ja o samodzielności (śmiech) .. ale tak są praktyczne ... nie będę nie ... no marzyć że chce gdzieś pojechać no bo uzbieram pieniądze i pojedę tak i i myślę żeby to właśnie było możliwe ta samodzielność życiowa? finansowa? chciałabym żeby nie musiała się martwić żeby nie musiała wybierać między tym? a tym? ... tylko po prostu żeby mnie było na to na to stać? wiadomo nie marzę o tym .. pięć tysięcy to nie jest bardzo zadowalająca kwota bo to też nie jest ponad jakieś realia .. więc to chyba to ... tak? tak. myślę.*

Przykład 3. (mężczyzna, gimnazjum Z)

A: *Duża zmiana to również zarobki ... wtedy napisał pan cztery tysiące teraz piętnaście?*

B: *Tak ale wtedy te cztery tysiące to wydawały mi się takie przyzwoite i chyba nawet były dużo bardziej niż teraz bo pamiętam że jak w tamtych czasach szło się na zakupy. to sto złotych to był taki do połowy pełny kosz a teraz za sto złotych to jest siateczka? więc: po prostu złotówka strasznie straciła na wartości. no i dlatego mi to wystarczyło a teraz to:: mało by to było można oczywiście żyć bo za mniej żyję ale chciałbym już po studiach wyższych?! chciałbym godnie żyć? dlatego się tak zwiększyły >a to piętnaście to jest taki ideał?< a to nie jest tak że chce od razu że pójdę i na dzień dobry dawajcie piętnaście kafli ale to mój cel chce do tego dojść?*

A: *Czy fakt że na prawie można tyle zarobić miał znaczenie w wyborze pana kariery zawodowej*

B: Tak finanse są dla mnie ważne i: nie ... to nie tak że jestem materialistką? ale chce mieć taką pracę pracować w takim miejscu które pozwoli mi żyć!

Mimo, że dla respondentów finanse nie są najważniejsze, podają je jako powód swoich decyzji, chociażby z punktu widzenia *lepszego życia*. Możliwości zaspokojenia innych potrzeb, nie martwiąc się o przeżycie od pierwszego do pierwszego, czy możliwość *samodzielności życiowej* i odłączenia się od rodziców. W wypowiedziach badanych, wybrzmiewa fakt, że dobre zarobki są pośrednim środkiem do osiągnięcia postawionego sobie celu, ale żeby wyżej wymieniony cel móc osiągnąć, konieczne jest wybranie zawodu, który to umożliwi.

Większość respondentów, z którymi przeprowadziłam badanie mieszka z rodzicami. Według badań w 2021 roku w Unii Europejskiej mężczyźni wyprowadzali się z rodzinnego domu średnio w wieku 27,4 lat, a kobiety opuszczały swoich rodziców w wieku 25,5 lat (<https://www.bankier.pl/wiadomosc/Mlodzi-Polacy-pozniej-wyprowadzaja-sie-z-domu-Jak-wypadamy-na-tle-UE-Wykres-dnia-8169283.html>, 2022) Taka tendencja była zauważalna w każdym kraju. Trudno osiągnąć samodzielność, przy zarobkach np. 2600 zł netto. Poczucie samodzielności dla młodych dorosłych oznacza sytuację funkcjonowania w warunkach dynamicznie kreowanej rzeczywistości i wielu niewiadomych (Suchodolska, 2017). Kreowanie nowych ról i zadań, przy braku wsparcia rodziców oraz zarobków, które na to pozwolą, sprawia, że lęk i nie stabilizacja rośnie, co wiąże się podejmowaniem decyzji pod wpływem czynnika jakim są zarobki.

6.4 Rodzina

Na aspekt semantyczny charakteryzujący rodzinę pierwsi zwrócili uwagę antropolodzy (Halbwachs, 1969), posługując się pojęciem *rodzinnej pamięci*. Następnie, pod wpływem inspirującej pracy Bergera i Luckmanna (1983) Społeczne tworzenie rzeczywistości, powstaje koncepcja *rodzinnego konstruowania rzeczywistości* (Reiss, 1981). Zaczęły się w niej rysować dwie płaszczyzny opisu treści semantycznych, które w rodzinie są generowane, przechowywane i stale aktualizowane: rytuał (obyczajowość) i narracja (Dryll, 2015).

W moich badaniach rodzina w wypowiedzi respondentów, to druga kategoria zaraz po ryzyku, która była najbardziej widoczna i wyróżniała się w wypowiedziach badanych. W licznych wypowiedziach, można wręcz zauważyć, że rodzina i podążanie za ich zdaniem, daje badanym największe poczucie bezpieczeństwa i w sytuacjach kryzysu, wsparcie z ich strony.

Jednym z takich przykładów, potwierdzających, że pewne decyzje zostały podjęte ze względu na rodzinę, jest przykład wypowiedzi, tej samej osoby badanej, (przykład 1a i 1b) w którym na początku opowiada o swoich relacjach z rodzicami a następnie, mimo pogorszonych stosunków, przyznaje się do tego, że studia magisterskie robi jedynie po to, żeby ich nie zawieść.

Przykład 1a (kobieta, gimnazjum Z)

A: Jak pani ocenia tę zmianę w końcu jak sama pani pisała i mówiła wcześniej studiowała? pani dziennie: mieszkała na utrzymaniu rodziców nie pracowała. takie przedłużenie młodości a nagle z dnia na dzień? takie odcięcie i dorosłość?

B: Myślę że yy to wpłynęło na mnie bardzo dobrze? jakąś tam wolność mi dała. w sensie yy::: ... takim że no bo ja się sama faktycznie całkowicie utrzymuję no w sensie że no yy::: .. oboje z narzeczonym pracujemy?, i::: tego wsparcia od nich? nie ma? e::: jak wspominałam? moje eee::: relacje z ... no ... pogorszyły się i tenhhh hhh w SENSIE NO WIESZ WYJEŹDŹASZ NO TO SOBIE RADŹ?;! NO TO OKEJ NO! TO BĘDĘ SOBIE RADZIĆ SAMA? i::: ... yyy w sensie. ° nie nie wpłynęło to na mnie negatywnie.,° no że jestem w stanie jakoś połączyć koniec yyy no bo pierwszy rok byłam dzienną studentką i mogłam pracować tylko w weekendy? ale teraz patrząc na specyfikę. uczelni wiem że mogę pracować na cały etat więc. eee: spoko? (śmiech) więc więc to nie miało jakoś negatywnego wpływu na mnie? była to faktycznie duża zmiana ale na dobre? dała mi taką wolność i::: w sumie tak::: ... no tak: .. weszłam w dorosłość? i odpowiedzialność?

A: Wspomina pani o tym że rodzice z powodu pani decyzji: ? uznali że musi pani sobie radzić sama a czy na innych płaszczyznach ma pani od nich wsparcie.

B: Myślę że generalnie tak (hh) ... yyy:: to znaczy .. myślę że (5) lepiej z nim? co kiedyś było jakby troszeczkę odwrotnie ... yy::: jakoś yy ... no tak w ogóle dystans bardzo dobrze działa na takie relacje rodzic dziecko °tak mi się wydaje. ° < trochę się tak dystansujemy od takich codziennych spraw.> aa::: bardziej możemy porozmawiać a co tam u ciebie i tak dalej tak nie ma takich codziennych kłótni? yyy mm ... znaczy czy jakieś wsparcie od nich dostają (hh) ... niee::: wydaje:: mi się? yy jak się tam przyjeżdża raz na dwa trzy miesiące no to jest w porządku jak wiadomo nie ma problemu .. ee::: ... ale no tak? jakby no to tak .. było nawet w tej? ankiecie ... tak że jak coś cię trapi to z kim rozmawiasz no?! nie są to rodzice jakby jako pierwsze osoby tak? zdecydowanie nie! °jakby te relacje są w porządku ale::: nie są jakieś super? ... i::: no: nie są dla mnie priorytetowe. °

A: Czyli jeśli dobrze panią rozumiem można powiedzieć że te więzi pani z rodzicami się rozluźniły szczególnie z mamą

B: Tak tak zdecydowanie

A: Gdyby mogła pani wskazać co jest tego głównym? powodem

B: Moja przeprowadzka yy::: albo może to że zrobiłam to bez jej zgody: no chyba. tak właśnie?

A: yhy

B: Ona? miała inną wizję (śmiech)

A: Wizję czego

B: MNIE! ? boli to w sumie::: teraz wie pani? teraz gdy no gdy myślę? o tym .. to nie zgodziła? się z moją decyzją?! ona nie zaakceptowała mnie? ... ale::: nie: ? proszę możemy inny temat. może zaraz ... okej zmieńmy to

Przykład 1b (kobieta, gimnazjum Z)

*B: Ćwiczyłam? ale myślę że yy:: teraz jak o tym myślę to że żeby?
no:: żeby zaimponować mamie. ale się nie udało (śmiech) nawet te
studia wie pani te magisterskie no bo ja je chciałam rzucić w sumie
po co mi one no po co ... jakby poziom poziom niski tutaj a i tak
pracuje włoski znam znam bardzo dobrze. i no:: .hhh ale chciałam
dla niej (4) dla niej skończyć je chciałam myślę tak sobie teraz
myślę gdy o tym mówię że gdyby nie ona .. nie oni że gdyby (3)
przepraszam. ale już je skończę bo teraz to już szkoda ale nie
poszłabym a przez nie wszystko się posypało*

A: Przez studia?

*B: No tak bo poszłam na nie i ona się z tym nie zgodziła ale
gdybym nie poszła zawiodłabym ją zrezygnowałabym tak! ale już za
późno*

Analizując wypowiedzi kobiety z przykładu 1a i 1b, widzimy, że respondentka głównie ma żal do matki. Usamodzieliła się, sama się utrzymuje, mieszka w innym mieście z narzeczoną. Jest niezależna materialnie od rodziców, a mimo tego swoją decyzję o pójściu na studia magisterskie i kontynuowaniu ich, pomimo, że już od dawna nie widzi w tym sensu, argumentuje chęcią zaimponowania mamie.

Drugi przykład ma inny kontekst, jednak możemy zaobserwować ten sam mechanizm. Mężczyzna w swoich wypowiedziach nie kryje złości na rodziców i ich sytuację społeczno – ekonomiczną. Wręcz zarzuca rodzinie, że to przez nich nic nie mógł osiągnąć. Również używa formy oni, mimo tego wprost zapytany, o swoje decyzje, swoją argumentację opiera na ich roli w swoim życiu.

Przykład 2a (mężczyzna, gimnazjum X)

*B: Kiedyś marzyłem że pójdę na studia że coś coś osiągnę i i no::
wiesz*

A: Z ankiety wynika że pracuje pan na stacji CPN =

*B: = wyobraź sobie że młody chłopak. że .. on ma aspiracje że chce
ale oni oni mu stoją na przeszkodzie ich zarobki ich wybory ich
ONI TO ONI zdecydowali za mnie za moje marzenia. hhh*

A: Oni ..

*B: tak oni matka ma średnie ojciec niby też ona pakowacz a on
magazynier: ale wszystko musiałem sam wszystko (5) nie było
korepetycji nie było .. nie było niczego więc poszedłem do liceum
bo nie było pomysłu i tak stacja ale.: by były marzenia aspiracje
były plany (4) a gdybym urodził się gdzie indziej. ale nikt nie dał
szansy zwykłemu koleśowi z (nazwa ulicy)*

Przykład 2b (mężczyzna, gimnazjum X)

*A: W jednej z ankiet było pytanie jak pana. znajomi skończyli
szkołę średnią tak samo lepiej gorzej. ocenił pan że lepiej ja.. =*

*B= wiem do czego zmierzasz ja wiem. (4) że oni mogli a ja nie tak:
tak o to chodzi .. mogłem ja mogłem (3) po liceum dostałem
propozycję od swoje matematyczki w sensie. że czemu czemu że
może pójdę na studia! że ona mi pomoże że pomoże. ale była
potrzebna kasa była potrzebna i oni. hhh no dla nich .. a tamto to i
tak marzenia to marzenia a to moje życie. od życie moje.*

W przytoczonych fragmentach możemy zaobserwować, że słowo rodzice, mama, tata – zostały zamienione na oni, ona, on lub pozostawione w domyśle. W narracjach respondentów dominuje również opis w trzeciej osobie. Zaczęłam się zastanawiać, dlaczego mimo tego dystansu ich kolejne wypowiedzi świadczyły o tym, że ich ostateczne decyzje były podyktowane rolą rodziny. W pierwszym przykładzie manifestowało się to tym, że respondentka chciała, żeby jej mama była z niej dumna i chciała jej zaimponować. W drugim zaś, element odpowiedzialności za rodzinę, był tym mocno wybrzmiewającym.

Według Edwarda I. Moser (2014) człowiek posiada dwa sposoby refleksji nad emocjami, jednym z nich jest *analiza cudzych emocji*. Moser i jego współpracownicy przypuszczali, że jeśli postawi się badanych w sytuacji silnego pobudzenia emocjonalnego i poprosi ich o użycie do jej opisu zwrotów w trzeciej osobie, to nawet mimo tego, iż będą mieć na myśli

siebie, ich umysły automatycznie przełączą się na trzecioosobowy tryb rozumowania – tryb mniej kosztowny, bardziej zautomatyzowany, umożliwiający w efekcie czystszy osąd. Eksperymentatorzy założyli, że również fakt użycia własnego imienia lub imienia czy nazwy, osób, które wywołują w nas negatywne emocje w trzeciej osobie lub w bezkoliczniku spowoduje u badanych automatyczne uruchomienie procesu odpowiedzialnego za myślenie o innych, obcych zamiast pierwszoosobowego, autoreferencyjnego mechanizmu i powinno to w konsekwencji uczynić zapanowanie nad emocjami znacznie łatwiejszym, niż prowadzenie tradycyjnego monologu w pierwszej osobie. Można odnieść wrażenie, że badani, mówiąc o rodzicach i ich roli w podejmowanych przez nich decyzjach, sięgają do tego dyskursu, być może żeby ochronić siebie przed silnym pobudzeniem emocyjnym z tym związanym, zabezpieczyć siebie przed zmierzeniem się z konsekwencjami, jakie ponoszą dziś z powodu własnych decyzji. Ponadto możemy zauważyć, że pomimo iż w przytoczonych fragmentach badani zastosowali ten sam dyskurs, w treści ich osądy się różniły. W pierwszym przykładzie, respondentka argumentowała, że dobrze, że tak się sprawy potoczyły, gdyż otrzymała wolność. W drugim zaś, badany nie ukrywa, że jest wściekły na rodziców i wręcz oskarża ich o swoją obecną sytuację. Pomimo innego mechanizmu i argumentacji, ich proces decyzyjny wygląda bardzo podobnie i kończy się na tym, że oboje w swych narracjach przyznają, że gdyby nie rodzina, podjęliby inne decyzje. Można również zauważyć, że badani implikują dystans, co może świadczyć o oddawaniu sprawstwa rodzinom czy też sytuacji rodzinnej w jakiej się znaleźli. Mogą świadczyć o tym takie zwroty jak:

- „dla nich”

- „oni zdecydowali za mnie”

- „gdyby nie ona”

Tendencja do oddawania sprawczości i odpowiedzialności na rodzinę za własne decyzje, okazała się bardzo często stosowana przez badanych. W tych wypowiedziach dominuje zestawienie „chcę” – „muszę”, „dla siebie” – „dla nich”, „gdybym mógł”, „ktoś zadecydował”. Poniżej prezentuje przykłady, w których możemy to zaobserwować.

Przykład 3 (kobieta, gimnazjum Z)

A: Opowiadała pani wcześniej, że nie jest zadowolona z obecnej uczelni i studiów skąd w takim razie decyzja o studiach magisterskich

B: On ... to znaczy rodzice. hhh myślę że myślę tak.: .hhh oczekują tego ode mnie a ja chce im udowodnić że mogę .. takie poczucie że muszą to zrobić bo inaczej oni będą mieli rację

Przykład 4 (mężczyzna, gimnazjum X)

A: Poszedł pan do liceum z ankiety wynika że maturę zdał bardzo dobrze =

B: = dlaczego nie poszedłem na studia (śmiech) .hhh tak o to chodzi? a więc odpowiem tak odpowiem mieli długi byliśmy zadłużeni nie dogaduje się z rodzeństwem ale nie mogłem ich zostawić wie pani zostawić tak miałem obowiązki wszyscy mieliśmy ale ... ja .hhh ja musiałem musiałem podjąć takie decyzje z ich powodu

A: A studia zaoczne brał je pan pod uwagę

B: Brałem nie brałem lubie czytać już w gimnazjum dużo czytałem ale tam był alkohol później te długi praca studia nowe mieszkanie nie udało by się a tak było prościej tak.: to nie by .hhh to nie moja decyzja los? życie? oni? ktoś. tak ktoś zadecydował ale nie ja nie? nie ja.

Decyzje związane z wyborem ścieżki kształcenia są powiązane z różnym wsparciem ze strony rodziny. Rodzice (szczególne z klasy wyższej) wykorzystują swoje doświadczenie, wiedzę i zasoby społeczne, by pomóc dziecku w wyborze i wesprzeć w nawigacji w systemie szkolnym, zapewniając w ten sposób lepszą jakość edukacji (Mikiewicz, 2016). Wyżej wymienione przykłady mogą świadczyć o tym, że przerzucenie odpowiedzialności na rodziców, chęć ich zaspokojenia lub sytuację rodzinną, z jednej strony zwalnia respondentów ze złości na siebie, z powodu konsekwencji jakie musieli ponieść z powodu decyzji jakie podjęli. Z drugiej zaś, pozbawiają ich kontroli. Gdy zrzucamy winę na wszystko wokół, nie mamy żadnej siły sprawczej, aby cokolwiek zmienić. Tworzy to błędne koło obwiniania i frustracji (Liegmann, 2017). W wypowiedziach respondentów, również taki dyskurs jest widoczny, pojawiają się zwroty „rady”, „wskazówki”, „zachęcali mnie”, „sugestie”:

Przykład 5a (kobieta, gimnazjum Z)

B: Bo:: myślałam że zaznaczyłam psychologię↑ bo w liceum bardzo zastanawiałam się pomiędzy prawem a psychologią↑ .. jeszcze większy po później dostałam się na oba kierunki oba kierunki i teraz myślę! że mogłam wybrać jednak psychologię↑ myślę że teraz yy jak po pięciu:: latach zakończę te? studia i miałabym pójść na kolejne lata nauki to myślę ... myślę że psychologia. mogłaby mi sprawić większą? radość? to to było jednak taka czysta kalkulacja gdziee ee mam większe możliwości. i:: takie wyobrażenie właśnie?! rodzina też kazała mi zobaczyć na to co otworzy więcej drzwi i:: właśnie prawo było takim wyborem >wcześniej chyba prawo było takie że ... eee< ja tu sprawiedliwość.↓ po prostu zapanuje na świecie jak ja tu za to się wezmę. rodzice dumni. coś ... no jakoś tak

Przykład 5b (kobieta, gimnazjum Z)

B: Tak. °tak.° ale myślę tak myślę. że nie miałam wtedy świadomości jak to wygląda. bo u mnie w rodzinie nie ma >żadnego prawnika nie ma żadnego psychologa< a rodzice zachęcali mnie żebym poszła w to prawo yy chociaż nigdy nie było tak że:: hhh idź. koniecznie. musisz. tylko? przedstawiali takie bardzo REALNE PLUSY I MINUSY obu kierunków a:: i:: to prawo wybrałam chyba właśnie na takie bezpieczeństwo::? zawodowe. może właśnie °tak to bym opisała° ich sugestie ich rady ich no rodzina mi pomogła ... teraz właśnie myślę że to nie do końca tak jest i jak ktoś nie przeszedł przez prawo i nie miał później tych problemów z e::: ukończeniem. tych studiów i późniejszej aplikacji nie do końca ma pojęcie jak to wygląda w rzeczywistości?

A: A gdyby rodzice zasugerowali pani psychologię ...

B: To pewnie poszłabym na psychologię .. ale ale to:: nie tak że nie że oni mi kazali. ich zdanie no ... jest dla mnie ważne bardzo ważne oni mnie znają w sensie moja rodzina więc może dlatego to prawo żeby byli dumni że dałam radę że mi dobrze doradzili

Przykład 6 (kobieta, gimnazjum Z)

B: yyy znaczy: ... w sumie. od momentu pójścia do liceum no to odpowiadałam że na pewno na studia tak? bo gdzieś tam w gimnazjum rozważałam yyy:: (4) myślałam o tym ale jak już podjęłam decyzję o liceum no to .. mówiłam że nie wiem na co: (hh) ale na pewno na studia ale:: faktycznie? teraz sobie przypominam że był taki wątek .. yyy gdzie bardzo nad pedagogiką myślałam przedszkolną? wczesnoszkolną? i przedszkolną. =

A: = yhy

B: yy no i też babci opowiadałam one były tym takie zainteresowane (śmiech) tak teraz sobie przypominam

A: Czyli rozważała pani pedagogikę między innymi ze względu ze względu na babcię tak?

B: ... tak .. tak .. myślę że głównie dlatego kocham moją babcię a ona chciała dla mnie dobrze jej rady były cenne

Takie rady i sugestie w dyskursie rodziców, szczególnie w klasie wyższej i średniej, pojawiają się bardzo często, głównie na początkowych etapach edukacji. Może mieć to na celu rozpoznawanie środowiska, w którym ewentualnie ma się uczyć nasze dziecko, jako zgodne z naszym – wybieramy takich, jak my. Po drugie jest to separacja od innych, nie takich jak my. Wybór szkoły zatem jest skonceptualizowany w wypowiedziach rodziców jako osadzenie w konkretnym środowisku społecznym i oddzielenie od innego. Rodzice robią rozpoznanie, wywiady, rozmawiają z innymi rodzicami. Wybór szkoły jest wyborem środowiska, ale i zachowania wartości, które są nam bliższe. Rodzice z klasy średniej i wyższej zdają sobie sprawę, z rangi edukacji w związku z tym „przejmują się nią” i bardzo angażują się w proces decyzyjny swoich dzieci. Często są to decyzje podejmowane wspólnie, podczas *narad* rodzinnych i rozważania wszelki za i przeciw (Mikiewicz, 2016). Z kolei dzieci, jak również

wynika z zaprezentowanych narracji, stojąc przed dylematem, zawierając, jedynej pewnej instytucji jaką jest rodzina.

Kolejny przykład, jest dość wyjątkowy, ponieważ rolę rodziny przejmuje tu bardzo mocno sytuacja, w jakiej znalazł się respondent a dokładnie odpowiedzialność za mamę, która mieszka sama z powodu śmierci ojca.

Przykład 7 (mężczyzna, gimnazjum Z)

A: gdyby pana tata żył i pana mama miałyby wsparcie czy wówczas myślałby pan o wyprowadzce.

B: A to nie:: to na pewno chciałbym się wyprowadzić? i spróbować samemu bo to zupełnie inne przeżycie ja: .. to na na pewno! na pewno! bym: y:: chciał usamodzielnąć się dużo szybciej. tak jak zresztą większość moich znajomych. że już od pierwszego roku studiów .. no wiadomo że na początku tu wspomagani ale teraz to już ... więc tak chciałbym! inne miasto wtedy bym wybrał! tak bym zrobił wtedy ale ale życie zadecydowało. za mnie? sytuacja więc to tylko marzenia nie realny wybór.

Mimo, że w tym przypadku znów spotykamy się ze zwrotami „chciałbym”, „życie zdecydowało za mnie” – czyli na skupieniu się na czynnikach zewnętrznych, które pośrednio lub bezpośrednio kierowały dalszymi decyzjami badanego – jest to zupełnie inna narracja. Badany świadomie podjął taką decyzję. W jego wypowiedzi nie widać żalu czy złości na sytuację rodzinną w jakiej się znalazł. Jego rola z syna, zmieniła się poniekąd na rolę „opiekuna matki”. W tym wypadku, można odnieść wrażenie, że to była najważniejsza decyzja respondenta i właśnie ta decyzja, miała również znaczenie na późniejszych etapach procesu decyzyjnego, jak choćby to w jakim mieście respondent będzie studiował.

W przytoczonych wyżej przypadkach widać, że respondenci bardziej lub mniej pogodzili się z faktem, że rodzina ma znaczenie w podejmowanych przez nich decyzjach, niemniej jednak doskonale zdają sobie z tego sprawę i potrafią to wyartykułować. W przeprowadzonych wywiadach, znalazł się jednak jeden przypadek, w których badany, opowiadając o swoich wyborach i rodzinie używał liczby mnogiej, nie oddzielając swojego „ja” od rodziny.

Przykład 8a (mężczyzna, gimnazjum Z)

B: To była nasza decyzja w sensie nikt mi nie kazał ... wie pani tak zdecydowaliśmy mieszkamy razem razem żyjemy

A: Z ankiety wynika że studiuje pan na politechnice

B: Tak wybraliśmy taki kierunku bo w szkole dobrze mi szło z matematyki a kiedyś też na tym można zarobić a kasa by się nam przydała

Ten fragment zawiera obraz badanego i jego rodziny, nieoderwalność i brak zewnętrznego bytu jakim jest rodzina. To ewidentna zmiana do opisów powyżej, w których mimo, że decydenci czuli się jak aktorzy, kierowani przez pewnego rodzaju scenariusz, to jednak byli świadomi tego procesu. Tutaj nie mamy aktora, nie mamy jednej osoby, która zadecydowała, która wzięła na siebie odpowiedzialność. Ja i oni, stało się nierozzerwalnym bytem i wszystkie decyzje, stały się wspólne, co za tym idzie najprawdopodobniej konsekwencje również. W późniejszym wywiadzie, ten sam badany opisał się tak:

Przykład 8b (mężczyzna, gimnazjum Z)

B: dwudziestopięcioletni chłopak mieszkający z rodzicami gram ... chodzę do szkoły ... spotykam się ze znajomymi jakie jakie ja. no jakie ja mogę mieć problemy. hhh dobrze mi

A: Rozumiem że odpowiada panu taka sytuacja

B: tak ... no tak jest jak w szkole średniej tylko że że teraz uczymy się tego co lubię

Już w pierwszej frazie widać, że badany nie mówi w pierwszej osobie liczby pojedynczej, tak jakby nie mówił o sobie. I mimo, że w pewnym momencie zaczyna używać formy „ja” – gram, chodzę do szkoły, to już na końcu znów przechodzi w formę „uczymy się.” Jak sam respondent zauważa, jego życie wygląda jak życie nastolatka, a nie dorosłego mężczyzny. Takie postrzeganie siebie w narracji badanego może świadczyć (choć jeden przykład, może być zbyt małą liczbą danych do stwierdzenia, tezy jako pewnej) o słabych i niewyraźnych

granicach wewnątrz systemu rodzinnego. Słabe i niewyraźne granice wewnętrzne charakteryzują rodziny silnie ze sobą związane i spójne, nie zostawiające jednocześnie przestrzeni dla indywidualnego rozwoju. Prowadzą one najczęściej do utraty autonomii członków rodziny (Świętochowski, 2020). W takim przypadku trudno odróżnić i za pewne sam respondent może mieć z tym trudność, jakie decyzje są podejmowane przez niego samego, a jakie narzucane przez jego rodzinę.

Na podstawie zebranych danych można powiedzieć, że gdy badani przestają się posługiwać etykietą „decyzje zostały podjęte” i zaczynają opowiadać, o czym myślą i jak czują, wyłania się opowieść skomplikowanych i chwilami trudnych doświadczeń lęku przed przyszłością i zawierzenia w to co pewne, czyli rodzinę

6.5 Ryzyko

W podrozdziale tym pokażę, jak respondenci opisywali swoje decyzje przez pryzmat ryzyka. Jak mogliśmy zauważyć wyżej, bez względu na to, czy omawialiśmy perspektywę rodziny, prestiżu czy finansów, każdy z tych elementów, wiązał się pośrednio lub bezpośrednio z zapewnieniem sobie poczucia bezpieczeństwa. W tym podrozdziale, postaram się przybliżyć wypowiedzi, w których temat poczucia bezpieczeństwa i jego braku, został nazwany bezpośrednio.

Przykład 1a (mężczyzna, gimnazjum X)

A: Wspomniał pan o poczuciu bezpieczeństwa?

B: Wspomniałem (.) tak wspomniałem (..) ono .hhh jest jest dla mnie ważne hh tak ta- mi się wydaje

A: Denerwuje się pan =

B: = Nie ja ja (..) może ale hhh ale to nie z pani (.) nie pani powodu tylko hh gdy pani to powiedziała powiedziała TO pani to (..) °nie czuję go° (...)

A: Nie czuje się pan bezpieczny yhy?

B: (...) °nie° (...) nigdy go nie czułem go nigdy. hhh chyba (...)
WIE PANI >to tak tak jakby rzucić monetą i wypadnie no wypadnie
co wypadnie<

A: yhy

B: (.) no (hhh) i :: ja rzuciłem tę monetę i ::: .hhh wyszło co wyszło
. ja nie . nie planowałem (.) nie (20 s) moje wybory (.) tak
chciałem czuć się bezpieczny chciałem wybrać dobrze (.) ta:: tak
dobrze żeby było bezpiecznie żeby żeby nie martwić się jutrem WIE
pani tak? tak wie pani jak to jest.

A: I udało się panu? udało się panu podjąć takie decyzje

B: Chyba (.) w gimnazjum w gimnazjum (20 s) żyłem w rodzinie w
której żyło się z dnia na dzień wtedy (hhh) wtedy nie martwiłem się
hh nie martwiłem się chyba yhyy :: tak mi się wydaje bo (.) nie
chciałem zdawać sobie sprawy z :: tego a później nagle musiałem
musiałem wybrać taki zawód który by mi pozwolił bo :: nie było nie
było na kogo liczyć . musiałem (.) yhy musiałem liczyć na siebie

A: Czyli decyzje o szkole zawodowej podjął pan ze względu na
potrzebę stabilizacji czy tak bezpieczeństwa?

B: tak tak jak mówiłem dobrze się uczyłem uczyłem się dobrze ale
(hhh) ale no musiałem wyjść z domu musiałem im pomóc i
musiałem żyć tak więc tak hh tak mi się yhy tak wydaje

A: a ter- =

B: = a teraz PRZEPRASZAM a teraz czasami się boję boję się
czasami bo tu zamkną zakład tu zwolnienia a tu (.) ale **ALE umiem**
wszystko WSZYSTKO tak więc tak zawsze znajdę pracę zawsze

W pierwszym przykładzie możemy zaobserwować, że mężczyzna jest chaotyczny w swoich wypowiedziach i sam temat wzbudza w nim wiele skrajnych emocji. Trudno oddzielić jednoznacznie jego myśli od emocji. Poczucie bezpieczeństwa związane z odpowiednim zawodem, jest dla badanego o tyle istotne, że to on ponosi całkowite konsekwencje swoich decyzji. Jak może wynikać z jego wypowiedzi, nie ma wsparcia w rodzinie, a raczej to on

jeszcze musi wspierać swoją rodzinę pierwotną. Tym bardziej jego wybór zawodowy obciążony jest ryzykiem. Poczucie bezpieczeństwa daje mu za to jego kapitał w postaci umiejętności. Jak sam o sobie mówi, *ale umiem wszystko, wszystko, tak więc tak zawsze znajdę pracę zawsze*. W tym przypadku, głównym celem badanego jest posiadanie pracy. Nie ma do końca znaczenia jaka to praca, ważne, żeby była, przynosiła pieniądze i pozwoliła się utrzymać.

Ten sam badany w dalszym wywiadzie opowiada o swoim komforcie i bezpieczeństwie w taki sposób:

Przykład 1b (mężczyzna, gimnazjum X)

B: Gdybym miał wybór to w sumie nie wiem (.) nie wiem czy poszedł bym do liceum bo mam kumpla w sumie (śmiech) nie jednego który który poszedł do liceum i oni nadal mieszkają u rodziców nadal uczą się (..) no a ja mam dom SWÓJ dom swój zarabiam yhy i to nie mało nie (10 s) nie zawsze było dobrze WIE pani nie zawsze bałem się i.: jak mówiłem ale w sumie teraz teraz w sumie nie żałuje tak tak mi się wydaje że teraz jest dobrze

Jak wynika z badań przeprowadzonych przez Piotra Stańczyka (2013), które przeprowadził wśród gimnazjalistów, uczniowie częściej wybierają liceum, ponieważ chcą skończyć studia i mieć wyższe wykształcenie. Dla badanych wykształcenie zawodowe nie jest atrakcyjne. Jak stwierdził sam Stańczyk

praca fizyczna nie cieszy się najwyższym uznaniem, a „dobra szkoła” w percepcji respondentów, to szkoła, która odracza inicjację zawodową (Stańczyk, 2013, s. 274).

Zgodnie jednak z teorią *inflacji dyplomów*²³, prestiż jaki daje skończenie liceum a następnie pójście na studia, nie daje wystarczającego poczucia bezpieczeństwa. A wręcz, jak może wynikać z wypowiedzi moich respondentów, szczególnie tych, którzy nie posiadali zabezpieczenia w postaci rodziny, dużo bezpieczniejsze dla nich jest wybranie ścieżki zawodowej, a nie edukacyjnej.

Przykład 2a (mężczyzna, gimnazjum X)

B: Kiedyś może gdy jeszcze miałem nadzie... a może nie gdy marzyłem o! tak gdy marzyłem (uśmiech) no to wtedy myślałem że może studia że może coś osiągnę ale potem doszedłem do wniosku że żeby coś osiągnąć w dzisiejszych czasach to trzeba coś więcej (4) no wiesz studia mają wszyscy (śmiech) no prawie? ja nie mam (5) ale już nie o to chodzi zmierzam że studia dziś to za mało że trzeba później dalej i dalej że mgr przed nazwiskiem to jak grzyby po deszczu żaden prestiż żadne wow więc gdy już tak rozmawiamy no wiesz już bez pretensji na cały świat (uśmiech) to myślę że też dlatego nigdzie nie poszedłem wiedziałem że zginę w świecie pełnym lepszych ode mnie dlatego ... no dlatego. sam wybrałem swoje miejsce tak było bezpieczniej

Przykład 2b (mężczyzna, gimnazjum X)

A: Bierze pan pod uwagę zmianę planów

B: W sensie że kiedyś na studia. że pójść?

A: yhy

B: Boję się (4) i:: to jest chyba odpowiedź na wszystkie twoje pytania. bałem się wziąć udział w tych badaniach bałem się spotkać. i boję się! boję. coś zrobić bo póki tu jestem w tym moim świecie to jestem znam go. i jest mój? tu nie jestem nikim a moje marzenia są moimi marzenia i mogę się wściekać i być zły. i mogę!

²³ O inflacji dyplomów pisałam w rozdziale trzecim.

no a gdy spróbuje pójść. no to już nie będę mógł wtedy będę musiał zmierzyć się z tym co zastanę a chyba nie chce. więc nie wiem (5)

Przykład 3 (mężczyzna, gimnazjum Y)

A: Teraz jest pan na studiach magisterskich z fizjoterapii czy tak?

B: Tak w tym roku się bronię i:: mam nadzieję że się uda ale chce robić też kursy i szkolenia wie pani to taki zawód że ciągle coś człowiek mógłby robić żeby doskonalić swoje umiejętności

A: Taki zawód? czy takie czasy?

*B: Hym:: myślę że chyba jedno i drugie ... **tak mi się wydaje same studia dziś to za mało** .. kiedyś czytałem taką książkę polecaną przez dziewczynę która studiowała socjologię ... już co prawda nie jesteśmy razem (śmiech) ale ale no w każdy razie nie pamiętam tytułu bo była chyba dla mnie zbyt abstrakcyjna ale pamiętam z niej takie hasło że **jesteśmy pokoleniem ryzyka i chyba coś w tym jest** ... nie mamy nic od! tak? na zasadzie jak nasi rodzice urodziłem się byle gdzie ... wychowałem byle gdzie zazwyczaj to osiedle ich wychowywało. kumple. skończyłem jakąkolwiek szkołę a praca i tak będzie i to będą wakacje i dzieci będą miały co jeść w sensie nie mówię że wtedy było lepiej czy gorzej. jakby mówię że było inaczej. inaczej niż teraz. **dziś dziś można skończyć studia można mieć fakultety a i tak być na rynku pracy nikim!** ale są też zawody tak jak mój że bez względu na rynek pracy na to co się dzieje. po prostu ja muszę robić kursy? szkolenia? muszę się dodatkowo kształcić. bo bez tego co? będę fizjo? i:: i to za mało muszę mieć specjalizację a i tak będę jednym z miliona dlatego muszę być świetny?*

W przypadku trzecim, widać, że największym zagrożeniem dla respondenta jest to, że zniknie wśród innych, lepszych od siebie. Widzimy, że jego celem nie było i nie jest posiadanie dyplomu samego w sobie. To za mało, musi wyróżniać się wśród innych, jak sam określił być „świetny”.

Z wyżej przedstawionych narracji, głównie widać, że największe zagrożenie wynika z masowości posiadanych tytułów i osób na rynku pracy. Ci, którzy nie mają wsparcia w rodzinie, nie mogą pozwolić sobie, na *popelnienie błędu*, ponieważ ich buforem nie będzie dom rodzinny i finanse rodziców. Wybierają więc drogę dla nich znaną i w ich perspektywie bezpieczną, zapewniającą im przetrwanie. Ci z kolei, którzy mogą liczyć na rodzinę, również dostrzegają wyścig o jak najwyższy kredytniał (Meyer,2011) i starają się być jeszcze lepsi, żeby móc zostać zauważonym na rynku pracy, bo jeśli się to nie stanie, nie zrealizują nadrzędnego celu – nie będą usamodzielnieni.

Przykład 4 (kobieta, gimnazjum Z)

A: Rozumiem a gdzie widzi się pani za osiem lat

*B: Mam nadzieję że przy swoim biurku (śmiech) osiem lat to jest akurat tyle ... o boże to jest akurat tyle co minęło od pierwszego badania? (śmiech) no to to mam nadzieję. że że nie przejmuję się tym czy dostanę wypłatę nie przejmuję się tym czy mnie przyjmą do pracy i po prostu. będę to miała? i i będę miała taką stabilizację właśnie ... zawodową która **zapewni mi właśnie takie bezpieczeństwo** i i możliwość planowanie dalszego życia .. i i mieszkanie?! i inne i KREDYT na to mieszkanie cokolwiek ... eee więc mam nadzieję że to moje teraz↑ marzenia będą po prostu moim planami i i ... że będą możliwe po prostu*

Badana w swoich wypowiedzi zestawia słowo bezpieczeństwo z długofalową transakcją jaką jest kredyt na mieszkanie. Jak widać, słowo kredyt wzbudza w niej emocje, ponieważ podkreśla je i intonuje. Zakłada jednak, że jeśli będzie miała bezpieczną i stabilną pracę, ten kredyt nie pozbawi ją braku bezpieczeństwa, a będzie mógł jej zapewnić start w tym, że będzie w stanie wyprowadzić się od rodziców.

Lęk u badanych wywołuje również brak dookreślenia w czym jest się dobrym. Rynek pracy jest dynamiczny i wciąż się zmienia, zawody, które wczoraj były na topie dziś tracą na wartości. Mimo, że miejsc pracy przybywa, potencjalnych pracowników również. Osoby, które nie wiedzą w czym są dobre, co chciałyby robić w życiu, nie mają nawet palety

alternatyw, a ich jedyny cel, to *po prostu studiować*, często ta niepewność siebie wywołuje lęk i dezorganizację emocjonalną.

Przykład 5 (kobieta, gimnazjum Z)

*B: Brak brak wyboru to chyba chyba tak to był mój strach i::
czułam (..) hh czułam że że muszę podjąć decyzję JAKĄKOLWIEK
jakąkolwiek decyzję ale sama presja że:: muszę presja związana z
podjęciem tej! decyzji okazała się niszczycielska*

A: Niszczycielska=

*B: =Tak niszczycielka dl dla mnie (5) podjęłam ją bo °musiałam°
musiałam myślę wręcz że gdybym nie musiała to to nie zrobiłabym
tego (6)*

A: Gdyby nie musiała pani?

*B: Tak. tak gdybym nie musiała ale skończyłam skończyłam liceum
i wszyscy! PYTALI pytali gdzie pójdziesz! co będziesz! robić:: i:: co
miałam odpowiedzieć że. nie wiem nie! Tego zrobić nie mogłam*

A: Nie rozważała pani przerwy

*B: Nie! (paniczny śmiech) nie (3) to nie wchodziło w grę musiałam
coś wybrać ale ale i wybrałam tak*

A: A co by się stało gdyby jednak jednak pani nie wybrała?

B: Nie brałam nie brałam tego nigdy pod uwagę

Co można zaobserwować w literaturze przedmiotu, jak i w wielu opisach przypadkach u moich badanych, wybór studiów na podstawie odgórnego przymusu, mimo braku sprecyzowanej ścieżki edukacyjnej, zainteresowań i pomysłu na siebie. Młodzi ludzie zaraz po liceum szli na studia. Często bez wewnętrznej zgody, na rezygnację z kierunku, który im nie odpowiadał. W społeczeństwie ryzyka, te praktyki wywoływały tylko jeszcze większy lęk i obawę, że skoro studiuje się coś, co nie jest *nasze* to i praca nie sprawi nam satysfakcji. A jednak pozwolenie sobie np. na rok przerwy, w ogóle moim respondentom nie przyszedł na myśl. Jak widać w przykładzie 5, gdy badana dopuściła do siebie myśl o przerwie, pojawiła się reakcja nerwowa w postaci śmiechu, który miał rozładować napięcie a zaraz później

podwójne zaprzeczenie. Pójście na jakiegokolwiek studia, stawało się alternatywą mniejszego ryzyka niż nie pójście na nie wcale.

Dzisiejszy adolescent, ma jednak inną strategię na brak wiedzy o sobie i swoich planach. Coraz częściej młodzi ludzie po liceum stosują strategię gap year. W wolnym tłumaczeniu termin ten oznacza „wolny rok” lub „rok przerwy”. Andrew Jonas (2004) gap year definiuje jako:

okres czasu pomiędzy 3 a 24 miesiącami, gdy jednostka opuszcza formalną edukację, kursy lub miejsce zatrudnienia; okres ten jest umiejscowiony w przestrzeni dalszej zaplanowanej ścieżki zawodowej (Jonas, 2004, s. 9).

Młody dorosły zaraz po liceum może pójść do pracy, poświęcić się swoim pasjom, podróżować czy wyjechać za granicę w celach zarobkowych lub turystycznych. Celem *przerwy* jest odkrycie siebie, uwolnienie od formalnej nauki, danie sobie *oddechu* i czasu na podjęcie decyzji. Taki zabieg obniża napięcie po ponad dwunastu latach nauki, pozwala podwyższyć samoocenę oraz obniżyć lęk.

Ta strategia jednak nie jest dla każdego, a często nasze fantazje, wyobrażenia i zapewnienia innych są tak silne i kuszące, że nie dopuszczamy do siebie pewnych alternatyw, które widnieją tuż przed nami.

Przykład 6 (kobieta, gimnazjum Z)

A: W obecnym życiu co pani najbardziej przeszkadza

B: Pewne takie poczucie że ... wszyscy mówiliście idź na prawo będzie dobrze **JESTEM NA PRAWIE NIE JEST DOBRZE więc to jest pewne takie poczucie że właśnie coś coś jest nie tak coś jakiś wybór? yym był nie taki .. yy jak widzę też że ja znowu w książkach a inni na wakacjach majówka zaraz a mi się się chce płakać bo po majówce zaraz jest sesja. więc zupełnie inaczej wygląda to studencie doświadczenie po prostu to studenckie życie i i właśnie te możliwości i właśnie jak chce się kontynuować pracę**

w tym zawodzie to trzeba się liczyć z o wiele większą nauką ... a tam już nie tam kończy? się studia? kończy się nawet licencjat i i nie trzeba więcej już już można iść do pracy i to bardzo dobrej pracy. i to jest takie? takie. myślę sobie czy to jest warte: tego wszystkiego. i myślę że jeszcze to że to co mówiłam na samym początku yy że byłam taka bardzo naiwna ... i i to chyba też bardzo mi przeszkadzało ale chyba się zmieniło:: ... porażki które mnie spotykają (5)

Zawierzenie innym lub jedynie swoim wyobrażeniom, bez racjonalnego przeanalizowania alternatyw wyboru, często wiąże się z ryzykiem rozczarowania i poczuciem, że nasz wybór okazał się błędny. W społeczeństwie ryzyka jednak, nie tak łatwo się cofnąć i podjąć nowe decyzje, szczególnie na zaawansowanym etapie procesu. Badana bardzo mocno podkreśla swoje oburzenie

**JESTEM NA PRAWIE NIE JEST DOBRZE więc to jest pewne
takie poczucie że właśnie coś coś jest nie tak coś jakiś wybór?
wym był nie taki**

W dalszej wypowiedzi, gdy przyznaje się do bezsilności i chwil słabości oraz płaczu, widać jaki ładunek emocjonalny ze sobą dźwiga i jak pozabezpieczanie z tą decyzją się czuje. Miała ona jej dać wszystko, co najlepsze, po czym porównując się do innych, oni osiągnęli samodzielność, stabilizację, a ona wciąż o nią *walczy*.

Złożony, pozabezpieczany, nieprzewidywalny i skomplikowany współczesny świat oczekuje od młodego człowieka ciągłego rozwijania i stawania się najlepszą wersją samego siebie. Mimo, że bardzo często ten młody człowiek nie odpowiedział sobie jeszcze na pytanie kim jest, jaki jest i kim chce być. Wszyscy dookoła radzą i oczekują – nauczyciele, rodzice, system – od adolescenta wchodzącego w świat dorosłych i pragnącego się usamodzielnąć, żeby się rozwijał i poszerzał swoje kompetencje. Mówią, co będzie dla niego słuszne, jaki kierunek powinien wybrać i zapewniają, że wszystko będzie dobrze. Nie licząc się z tym i nie pytając, czy w społeczeństwie ryzyka, gdzie z każdą decyzją wiąże się lęk, ten młody człowiek chce i jest gotowy na wzięcie odpowiedzialności za całe swoje życie.

Jednocześnie nie można zaprzeczyć, że w tak dynamicznie rozwijającym się społeczeństwie ciągła nauka i adaptacja do zmieniającej się rzeczywistości politycznej, technicznej, ekonomicznej i społecznej nie jest konieczna (Przybylski, 2017). Młodzi ludzie to wiedzą i to jeszcze bardziej wzmacnia u nich lęk, na podwalinach którego podejmują większość swoich decyzji. Bez względu na to, że przeanalizujemy odpowiedzi badanych z klasy niższej, wyższej czy średniej. Ich decyzje były różne, bo zasoby, umiejętności, kompetencje i kapitał był różny, motywacja do podejmowania decyzji była jednak u wszystkich taka sama. Wybrać jak najlepszą i najbezpieczniejszą decyzję, która pozwoli im przetrwać.

Osoby, które miały wsparcie w rodzinie, podejmowały decyzje w ich oparciu i to właśnie rodzina była ich głównym buforem bezpieczeństwa. Ci, którzy nie mogli sobie na to pozwolić, wybierali ścieżkę pozwalającą na jak najszybsze usamodzielnienie się, bo w ich schematach poznawczych tym właśnie było bezpieczeństwo.

Mimo, że nie każda decyzja podjęta przez badanych była podyktowana analizą wszystkich alternatyw, bardzo często pod wpływem emocji lub innych nieznanymi nawet im czynników, pozbawiona racjonalności, to dla nich była jedną z ważniejszych decyzji, mających wpływ na dalsze ich życie.

Podsumowanie

Głównym celem niniejszego rozprawy było poznanie procesu podejmowania decyzji edukacyjnych i zawodowych osób urodzonych w 1995 roku na przestrzeni lat 2011-2019/20, w społeczeństwie ryzyka. Poznajemy grupę badawczą w gimnazjum, kiedy to piętnastolatki będący jeszcze z jednej strony dziećmi, które tak naprawdę nie musiały się o nic martwić będąc *pod kloszem swoich rodziców*, stają w obliczu podjęcia decyzji, która ma zaważyć na ich dalsze życie. Jak również na postrzeganie ich samych w świecie już bardziej dorosłym, odpowiedzialnym.

Okres wczesnej i późnej adolescencji jest czasem bardzo trudnym, jest to czas tworzenia własnej tożsamości, zmian fizycznych jak i psychicznych, odnajdywanie własnego *ja*, identyfikacji seksualnej i płciowej (Arnett 2000; Erickson 1968). Do całej palety zmian wewnętrznych i zewnętrznych, dochodzą zmiany na etapie edukacyjnym – zmiana szkoły najpierw ze szkoły podstawowej na szkołę ponadpodstawową, żeby po kolejnych czterech czy pięciu latach, podjąć decyzję o wyborze ścieżki edukacyjno-zawodowej.

Okres podejmowania przełomowych decyzji edukacyjnych, często mających wpływ na całe życie młodego człowieka (Erikson 1979; Havighurst 1972), ta świadomość, która według literatury jak i moich badań, jest widoczna i z której młody człowiek zdaje sobie sprawę, potęguje lęk, obawę, zwiększa poczucie presji i odpowiedzialności za siebie i swoją przyszłość. Tym bardziej jest to trudne, w tak niepewnych i dynamicznych czasach.

W społeczeństwie ryzyka, w którym podjęcie racjonalnej, przemyślanej i przewidywalnej decyzji jest prawie niemożliwe, młody człowiek, czy tak naprawdę jeszcze dziecko – na pierwszym etapie podejmowania decyzji, po podstawówce – często nie wie, jak powinien postąpić, która z alternatyw jest tą właściwą i jakie konsekwencje go czekają.

Inflacja dyplomów spowodowała, że świadectwa kapitału ludzkiego straciły na wartości. Umasowienie edukacji, sprawiło, że coraz więcej osób decyduje się na studia, przez co wartość dyplomu straciła na wartości. Dostęp do studiów dał ułudę wyrównania szans, ale nie dał realnych zarobków i prestiżu, jaki do tej pory dawały studia. Przez wzrost liczby studiujących zmalało znaczenie wykształcenia wyższego jako nagrody samej w sobie, od razu dającej zyski społeczne i ekonomiczne. Przez umasowienie studiów wyższych nie zniwelowano nierówności społecznych, ale spowodowano, że studia przestały się liczyć jako

automatyczny wyznacznik statusu. Zaczęło się liczyć jaki kierunek i jaka konkretna szkoła została ukończona (Bourdieu 2005; Mikiewicz 2014).

Ciągłe zmiany w systemie edukacyjnym, przeformowania systemu, również pozbawiają młodego człowieka pewności co do swoich planów. Dynamiczna zmiana rynku pracy, która powoduje, że wybory podjęte w liceum, nie sprawdzają się po czterech latach nauki i zanim adolescent pójdzie na studia, wszystkie jego plany mogą ulec przewartościowaniu. Zmiany biologiczne i rozwojowe, poszukiwanie siebie i często brak gotowości do podjęcia decyzji tu i teraz, mimo że system tego od nas wymaga. Rodzina pochodzenia, która nie koniecznie jest wsparciem a często buforem do tego, żeby jak najszybciej się usamodzielnic i opuścić dom. Te wszystkie czynniki, mają ogromne znaczenie dla procesu podejmowania decyzji, często wprowadzają chaos a młody człowiek, zamiast racjonalnie podjąć decyzję, chwytą się poczucia bezpieczeństwa i na jego bazie, kształtuje cały proces decyzyjny.

Proces podejmowania decyzji, jest zawiłym i trudnym aktem. Polega on bowiem na zdefiniowaniu jednego, odpowiedniego wyboru i wybrania go, spośród przynajmniej dwóch alternatyw. Alternatyw, których konsekwencji nie znamy. Możemy przypuszczać i w sposób logiczny i racjonalny starać się przewidzieć skutki naszego wyboru, jednak nigdy nie możemy mieć pewności co do rozwinięcia się działań.

Szczególnie podejmowanie decyzji edukacyjnych i zawodowych jest trudne w społeczeństwie ryzyka. Podejmowanie decyzji w warunkach niepewności oznacza, że prawdopodobieństwo zaistnienia wyników różnych opcji nie jest znane. Jeśli prawdopodobieństwo nie jest przewidywalne na podstawie doświadczeń z przeszłości lub obserwacji, nazywamy tę sytuację podejmowaniem decyzji w warunkach ryzyka (Wojtas-Klima, 2014). Moi badani i jak podaje literatura przedmiotu, również obecne pokolenie, nie ma możliwości zaplanowania swoich działań nie narażając się na ryzyko i niepewność.

Przeprowadzone przeze mnie badania miały charakter podłużny, jakościowy. Zdaję sobie sprawę, że omówionych przeze mnie dwanaście biografii, choćby nie wiem jak szczegółowo nie jest w stanie zaprezentować pełnego obrazu problemu. Zdecydowałam się jednak na tę formę badań, ponieważ poznanie narracji i indywidualnych biografii moich badanych było dla mnie celem ważnym i przedstawiającym obraz decydenta w obszarze edukacyjno-zawodowym bardziej podmiotowo.

Tematyka badań nad decyzjami zazwyczaj dotyczy nauk ekonomicznych, konsumenckich lub typowo z obszaru poradnictwa zawodowego. Problematykę podejmowania decyzji można

analizować z perspektywy różnych orientacji teoretycznych. W swojej rozprawie, chciałam zaprezentować interdyscyplinarne podejście do wyżej omawianego problemu, analizując to zagadnienie na płaszczyźnie pedagogicznej, socjologicznej, neuronaukowej jak i psychologicznej. Skupiłam się jednak w swoich rozważaniach głównie na płaszczyźnie psychologiczno-socjologicznej. Poprzez moje badania starałam się wejść głębiej i poznać motyw, życie, emocje i biografie moich respondentów podczas procesu podejmowania decyzji. Obraz decydentów na przestrzeni prawie dziesięciu lat pozwolił mi lepiej zrozumieć ich motyw i odpowiedzieć na moje pytanie badawcze *jakie jest znaczenie ryzyka i niepewności w procesie podejmowania decyzji edukacyjnych i zawodowych. Jak badani w swoich narracjach opowiadali o ryzyku i swoich decyzjach edukacyjnych i zawodowych.*

W moim badaniu od początku jego trwania wzięło udział 262 osoby, z trzech różnych środowisk i klas społecznych. Z Gimnazjum X, które reprezentowało klasę niższą. Gimnazjum Y, klasę średnią oraz Gimnazjum Z, klasę wyższą.

Mimo, że moim głównym celem nie było badanie klas społecznych, to jednak w analizie nie można pominąć tak istotnego czynnika jakim jest środowisko pochodzenia decydentów. Jak czytaliśmy w podrozdziale *społeczne uwarunkowania dojrzenia*, w każdym *polu społecznym*, rozgrywa się *gra*. Gra ta posiada swoje wewnętrzne normy i zasady, a każdy *aktor społeczny*, doskonale je zna i porusza się wewnątrz pola, według narzuconych reguł i ról społecznych jakie ma przypisane. Stosowanie się do zasad nie jest wynikiem swobodnej twórczości i musi być posłuszne regułom czy lepiej prawidłowościom, które nie są ujawnione i skodyfikowane (Bourdieu, 2001, s. 81). Jeśli tego nie uczyni poniesie konsekwencje, nałożone przez grupę społeczną.

Pole w każdej warstwie społecznej wygląda inaczej, panują w nim inne normy i zasady. Polem w mojej rozprawie można definiować edukację i przestrzeń wyborów zawodowych i życiowych. To jak w tym polu odnajdują się badani i jakie decyzje podejmują jest uwarunkowane habitusem kształtowanym w konkretnych warunkach społecznych rodziny pochodzenia. Specyfika selekcji społecznych w edukacji spowodowała, że już w gimnazjum osoby te były poddane segregacji i dalszej socjalizacji wśród rówieśników takich jak oni. To spowodowało dalsze kształtowanie habitusu, który na kolejnych etapach warunkował decyzje.

Widać to choćby w ocenie swojej roli jako ucznia oraz szkoły do jakiej chodzili badani. Ale również oczekiwania rodzin, w poszczególnych klasach społecznych co do osiągnięć

uczniów były różne – a co za tym idzie, rola przypisana i oczekiwana przez społeczeństwo była inna.

W odpowiedziach respondentów z Gimnazjum Z, większość zaznaczyła, że *rodzice oczekują, że ich dzieci pójdą na studia oraz wiedzę uczniów, sprawdzano i weryfikowano, dużą ilością testów*. Takie odpowiedzi nie pojawiały się w Gimnazjum X. W klasie niższej uczniowie nie traktowali szkoły poważnie, często popadali w kłopoty, chodzili na wagary czy nie zdawali z klasy do klasy – a mimo to jako drugie najczęściej pojawiające się określenie szkoły było stwierdzenie *dom z dala od domu* – gdzie w Gimnazjum Z i Y, takie odpowiedzi nie pojawiały się lub były rzadkością.

Gdyby osoby z Gimnazjum Z nagle po gimnazjum wybrałyby szkołę zawodową i nie kontynuowałyby nauki, za pewne spotkałoby się to ze zdziwieniem i brakiem aprobaty z ich środowiska. Być może, jak w przypadku jednej respondentki, która poszła na studia, ale nie w takim systemie i mieście, w jakim oczekiwali od niej rodzice – została odcięta od rodziny i pozbawiona środków na utrzymanie. Poniosła *karę*, za niespełnienie przypisanej jej roli.

Z drugiej strony fakt, że osoby z Gimnazjum X, nie kontynuowały nauki, na wyższym szczeblu, mimo wysokich wyników w szkole, nikogo nie zdziwiło, a wręcz było społecznie akceptowalne. Pójście na studia w tym wypadku zostałyby uznane za egoizm i brak lojalności społecznej i względem rodziny.

Postrzeżenie przez uczniów szkoły, pokazuje, że mimo, że systemowo i formalnie, są to takie same placówki i pełnią z założenia tę samą rolę w środowisku, to normy i zasady wewnątrz systemu szkolnego i domowego, panują zupełnie inne.

Wynikać to może również z tego, że uczniowie z klas niższych, wchodzą do pola z zupełnie innym habitusem niż uczniowie z klas średniej i wyższej. To, w jaki sposób zachowujemy się w *polu*, zależy od tego w jaki sposób postrzegamy rzeczywistość, definiujemy role w jakich się znaleźliśmy oraz możliwości dyspozycji do działania, zwanych przez Bourdeu (1990) habitusem. I to właśnie habitus *dyktuje*, jakie role w polu, odgrywa jednostka.

Habitus jest nieodwracalny, pod jego wpływem jednostka działa świadomie, ale automatycznie, pod wpływem społecznych, historycznie wytworzonych uwarunkowań (Kłoskowska, 1990). Co najważniejsze kształtuje się podczas socjalizacji pierwotnej, w domu rodzinnym, a aktor społeczny w każdym momencie swojej biografii dąży do utworzenia systemu wartości jaki zna.

System wartości, norm i zasad jest zupełnie inny w poszczególnych klasach społecznych. Widać to chociażby na płaszczyźnie wyboru gimnazjum. Gimnazjum X miało charakter rejonowy, nie zostało wybrane ze względu na prestiż, rankingi czy dobrą kadrę pedagogiczną. Z przypadków, które zostały opisane wynika, że głównym motywem wyboru Gimnazjum X była łatwa dostępność, blisko domu, możliwość zajmowania się (odbierania i przeprowadzania) młodszym rodzeństwem. Rodzice większości uczniów nie zapisali ich na korepetycje, zajęcia dodatkowe, nie mieli oczekiwań, że ich dzieci pójdą na studia. W związku z tym uczniowie Gimnazjum X, nawet ci którzy oceniali się jako dobrzy uczniowie, również bardzo często nie decydowali się, nawet nie rozważali kontynuowania edukacji po szkole ponadgimnazjalnej.

W Gimnazjum Y i Z, sytuacja wyglądała inaczej. Rodzinie byli gotowi wybrać gimnazjum oddalone od miejsca zamieszkania nawet kilkaset kilometrów, zapewniali swoim dzieciom korepetycje, zajęcia dodatkowe. Wybierali szkołę ze względu na jej prestiż, rangę czy kadrę pedagogiczną, zakładali, że ich dzieci pójdą na studia. I tutaj również oczekiwania rodziców w dużym stopniu się sprawdziły, ponieważ nawet te osoby, które nie wiedziały na jaki kierunek chciałyby pójść, nie rezygnowały ze studiów i dalszej edukacji.

Sytuacja rodzinna, klasa społeczna, są to czynniki mające ogromny wpływ na postawę, schematy poznawcze, definiowanie rzeczywistości społecznej oraz siebie. To z kolei, są nieodłączne elementy mające znaczenie w procesie podejmowania decyzji.

Wydzwięk klas społecznych i habitusu jednostek widać również bardzo mocno przyglądając się opisom przypadków oraz analizie narracji. Osoby z klasy wyższej, mimo że nie zawsze zadowolone ze swoich decyzji i czasami wprost wypowiadających się, że żałują i gdyby cofnęli czas być może podjęłyby inne decyzje posiadają *moc sprawczą*. Mają poczucie, że mogą decydować i to czynią. To czy te decyzje z czasem wydają im się trafione czy nie, podlega zupełnie innej analizie i zależy bardziej od samooceny osób badanych, oczekiwań i tego czy się sprawdziły, również tego, dlaczego i dla kogo tak naprawdę podejmowali takie a nie inne decyzje.

Poczucie sprawstwa, daje jednostce poczucie kontroli. Gdy posiadamy poczucie kontroli nasz lęk opada, ponieważ możemy aktywnie konstruować naszą rzeczywistość. Decydent staje się współtwórcą a nie tylko biernym odbiorcą *losu* (Archer, 2013). Poczucie kontroli nad swoimi decyzjami, nawet minimalne lub złudne, pozwala decydentowi bardziej utożsamić się

z wyborem, uznać go za swój i bardziej pewniej i świadomie podążać za nim. Obniża również poczucie straty, nad niewybranymi alternatywami.

Badani z grupy gimnazjum Z i Y, w mniejszym stopniu deklarowali, że żałują swoich decyzji. Nawet jeśli podczas wywiadu, rozważali co by było, gdyby postąpili inaczej, to w ostatecznym rozrachunku potwierdzali słuszność wyboru jaki dokonali.

W dwóch przypadkach z Gimnazjum X, sytuacja wygląda inaczej. Mimo, że mamy zastosowany zabieg wyparcia i racjonalizacji, respondenci nie mieli poczucia sprawstwa i mocy. Odcinają się od decyzji jakie podjęli, przerzucając odpowiedzialność na rodzinę, los, przypadek. Z ich narracji wypływa wiele żalu, gniewu, goryczy. Mocno akcentują, że to warunki zewnętrzne, a nie oni sami są sprawcami procesu decyzyjnego a ich życie mogłoby wyglądać zupełnie inaczej, gdyby urodzili się w innej, *lepszey* rodzinie.

Jak wynika z badań Eriksona (1997) już w okresie dzieciństwa (na etapie czwartej fazy psychospołecznego rozwoju człowieka), jeśli posiadamy poczucie sprawstwa i mocy, naszym celem przy działaniach staje się ukończenie danego etapu, czy podjętej pracy. Osoby z poczuciem kontroli nad swoim życiem i decyzjami, charakteryzują się wytężoną uwagą, wytrwałością w działaniu oraz czerpaniem większej przyjemności z osiągnięcia celu i uznania otoczenia (Szyling, 2015). Jeśli potrzeba sprawstwa nie zostanie zaspokojona, jednostka może mieć poczucie niższości, bierności i braku wpływu na swoje życie.

Socjalizacja pierwotna i rodzina pochodzenia odgrywa kluczowe znaczenie nie tylko ze względu na przekazywany i wpajany habitus, ale i w postaci poczucia lub braku bezpieczeństwa.

Jak rozważałam w rozdziale metodologicznym, poświęconym narracjom – prestiż, zarobki, nowe perspektywy czy rodzina – wszystkie te elementy są mają doprowadzić do poczucia bezpieczeństwa i pewności swoich decyzji.

Młodzi ludzie, którzy są niepewni swoich decyzji, niepewni przyszłości i tego co ich zastanie w świecie dorosłym, szukają zapewnienia w *bezpiecznym źródle*. Dla każdego, w zależności od wcześniejszych doświadczeń, oczekiwań, cech indywidualnych, tym bezpieczeństwem okazało się coś innego. Mimo, że schemat psychologiczny podejmowania decyzji w społeczeństwa ryzyka u wszystkich moich badanych okazał się taki sam, to sposób realizacji i ulokowania bezpieczeństwa, różnił się w zależności od przypadku.

Rodzina stanowiła najczęstszy i najmocniejszy czynnik, mający znaczenie w procesie podejmowania decyzji. Aprobata rodziców, ich wsparcie finansowe, rady bardzo często były

zabezpieczeniem na wypadek, gdyby decyzja młodego człowieka okazała się błędna. Nawet jeśli badany nie zgadzał się z decyzją rodziców lub oni nie zgadzali się z decyzją respondenta, w konsekwencji osoba badana starała się spełnić oczekiwania rodziny.

Rodzina stanowi kluczowy element dla pokolenia Z przy ich wyborach. Daje im największe poczucie bezpieczeństwa i możliwość popełniania błędów. Szczególnie dotyczy to osób z klasy wyższej. Mimo, że to poczucie bezpieczeństwa obarczone jest również wysoką ceną spełniania oczekiwań rodziców.

W klasie niższej rodzina wybrzmiewa niczym *kula u nogi*, która jest odpowiedzialna, za niemożność podjęcia decyzji zgodnych z własnymi pragnieniami. Tutaj z kolei, poczucie bezpieczeństwa daje szybkie usamodzielnienie się i odzyskanie poczucia sprawstwa, poprzez pracę, zarobki, własne mieszkanie i złudne poczucie, że gdy odłączę się od rodziny, usamodzielnia się, *będę wolny*. Tak jak u decydentów z Gimnazjum Z i Y pójście na studia, dobre zarobki, prestiżowa praca, są wizją dobrego, bezpiecznego, stabilnego życia, nawet z kredytem, tak u badanych z Gimnazjum X taka wizja sprawiłaby, że musieliby zostać w domu rodzinnym, który w ich definicji świata zabiera im to poczucie bezpieczeństwa. Z tych samych powodów, decydują się na szkołę zawodową lub niekontynuowanie edukacji po szkole średniej, tylko szybkie wejście na rynek pracy.

Uważam, że moje rozważania teoretyczno-metodologiczne pozwalają sformułować odpowiedź na główny problem badawczy i stwierdzić, że: badana młodzież ma świadomość ryzyka i niepewności podejmowanych decyzji edukacyjnych i zawodowych. Przypisuje mu dominujące znaczenie w procesie decyzyjnym. Wszelka aktywność w tych procesach ukierunkowana jest na minimalizowanie ryzyka i zapewnienie sobie poczucia bezpieczeństwa. Głównym czynnikiem wspierającym badanych i dający im największe poczucie bezpieczeństwa w podejmowaniu decyzji jest doświadczenie i wiedza rodziców oraz ich wsparcie finansowe. Na pomoc rodziców mogą liczyć przede wszystkim młodzi ludzie pochodzący z klasy wyższej, u których widać *poczucie mocy sprawczej*. Ich rówieśnicy z klasy niższej na te pomoc mogą liczyć znacznie rzadziej i w ich postawach dominuje poddanie się losowi, a remedium na poczucie bezpieczeństwa jest szybkie usamodzielnienie się. Z tego powodu ich cele i wybory edukacyjno – zawodowe mimo, że podyktowane tym samym mechanizmem, wyglądają inaczej.

Zakończenie

Krytyczna analiza literatury przedmiotu i przeprowadzone badania skłaniają do sformułowania końcowych wniosków i postulatów. Podjęty przeze mnie temat rzadko był przedmiotem zainteresowania badawczego pedagogów, psychologów czy socjologów. Nieliczne badania prowadzone były metodami ilościowymi i najczęściej skupiały się na szerszym spektrum zjawisk, takich, jak na przykład aspiracje zawodowe i edukacyjne młodzieży. Z tego wynikało też moje zainteresowanie badawcze. Głównym celem badań jest poznanie narracji osób urodzonych w 1995 roku na temat decyzji edukacyjnych, jakie podjęli i podejmują nadal oraz roli ryzyka w podejmowaniu tych decyzji. Główny problem badawczy niniejszej pracy zawarłam w pytaniu: Jak młodzi ludzie z pokolenia Z w swoich narracjach reprezentują decyzje edukacyjne i kto jest przedstawiany, jako osoba odpowiedzialna za te narracje. Szczególnie interesowała mnie rola szeroko pojętego ryzyka w kształtowaniu aspiracji edukacyjnych i zawodowych badanych. Podejmując próbę analizy wymienionych tu aspektów kierowałam się perspektywą konstruktywizmu społecznego, przyjmując za metodę Krytyczną Analizę Dyskursu w ujęciu Normana Fairclougha, która umożliwiła mi dogłębne i wielowymiarowe spojrzenie na otrzymane dane. W wywiadzie pogłębionym, który odbywał się między 2019 a 2020 rokiem, wzięło udział 12 osób.

Przeprowadzone badania ukazują poczucie ryzyka, a raczej szukania poczucia bezpieczeństwa jako główny czynnik decydujący o wyborze edukacyjnym dla młodzieży. Powiązanymi bezpośrednio z poczuciem bezpieczeństwa istotnymi czynnikami motywującymi były nowe perspektywy, zarobki, prestiż i rodzina, które jak się okazały, zawierały w sobie element podyktowany poszukiwaniem pewności swoich decyzji i wyeliminowania ryzyka. Choć nie są one dominujące, to w pewnych okolicznościach miały duże znaczenie i w chwili zwątpienia lub dylematu, były jednym z katalizatorów, które przechylały szalę na jeden z wyborów.

Choć nie było to celem badań, u większości respondentów widoczna jest satysfakcja i zadowolenie z podjętych w przeszłości wyborów. Świadczy to o tym, że ich decyzje, nie zawsze samodzielne, poparte wiedzą i doświadczeniem rodziny były słuszne. Rola i miejsce odszukania pewności i poczucia bezpieczeństwa w narracjach edukacyjnych badanych jest dominujące. Zdaję sobie sprawę, że przeprowadzone badania powinny być początkiem głębszego i szerszego zainteresowania psychologów problematyką motywów wyborów edukacyjnych i zawodowych młodzieży. Od nich bowiem zależy szczęście, satysfakcja

zawodowa, materialna i życiowa ludzi. Właściwy wybór szkoły i zawodu daje szansę na pełne wykorzystanie potencjału intelektualnego jednostek, co w przyszłości decydować będzie o jakości życia całego społeczeństwa.

Rysują się też nowe tematy. Obecnie młodzi ludzie, którzy są w klasie ósmej, czy klasie maturalnej nie dość, że muszą zmierzyć się ze wszystkimi omówionymi przeze mnie problemami, to dodatkowo funkcjonują w czasach, gdzie za naszymi granicami państwa jest wojna – która w sposób bezpośredni wpływa na ich poczucie bezpieczeństwa. Jedyne z własnych obserwacji, jako psycholog szkolny, zauważyłam, że po ogłoszeniu wojny na Ukrainie, poziom lęku, ataków paniki, niepewności, absencji w szkole wzrósł. Podczas spotkań grupowych, młodzież pytała jakie jest realne zagrożenie wojną dla nas, co to oznacza, czy będą mogli podejść do matury, czy uchodźcy z Ukrainy nie zabiorą im potencjalnych miejsc pracy, a w klasie ósmej, czy przez to dostaną się do wymarzonego liceum, skoro będzie więcej osób ubiegających się o przyjęcie do szkoły ponadpodstawowej.

Obecne pokolenie musiało również zmierzyć się z taką zmianą, jaką było zdalne nauczanie z powodu COVID-19. Doświadczenie konieczności wyborów edukacyjnych i zawodowych w warunkach odizolowania od rówieśników, czy „rozregulowania” mechanizmów egzaminów zewnętrznych z pewnością potęgowało poczucie niepewności. Analiza procesów decyzyjnych młodych ludzi w takich warunkach jest tematem samym w sobie i wyznacza kolejną pulę pytań badawczych na przyszłość.

Spis Tabel

Tabela 1. Fazy rozwoju według Piageta.....	16
Tabela 2. Tęczowy model Super – fazy kariery	42
Tabela 3. Zadania rozwojowe na różnych etapach kariery	43
Tabela 5. Proces podejmowania decyzji – podział na fazy	56
Tabela 6. Warianty w badaniach Kahnemana i Tversky’ego.....	65
Tabela 7. Ogólne założenia teorii racjonalnego wyboru	78
Tabela 8. Właściwości sytuacji traumatycznej.....	89
Tabela 9. Przebieg ścieżki edukacyjnej.....	109

Spis rysunków

Rys.1. Tęczowy model kariery Super.....	39
---	----

Spis Wykresów

Wykres 1. Wybór szkoły uczniów w Szczecinie.....	46
Wykres 2. Wybór kierunku kształcenia uczniów w Szczecinie	47
Wykres 3. Proces podejmowania decyzji według Targalskiego	54
Wykres 4. Proces podejmowania decyzji – główne czynniki wpływające	58
Wykres 5. Wybór prenumeraty badania Ariely.....	60
Wykres 6. Drzewo decyzyjne.....	63

Bibliografia

- Akaishi R. Umeda K. Nagase A. Sakai K. (2014). *Autonomous mechanism of internal choice estimate underlies decision inertia*. *Neuron*. 81(1), 195-206.
- Archer M.S. (2013) *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*, tłum. Dziuban A. Zespół Wydawniczy Nomos.
- Arnett J.J. (2000), *Emerging Adulthood. A Theory of Development from the Late Teens Through the Twenties*, "American Psychologist", Vol. 55(5), DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>.
- Adamczyk M. (2016). *Style przywiązania a psychospołeczne funkcjonowanie młodzieży w oparciu o studia przypadków*
- Bańka A. (2008), Nowe kierunki rozwoju współczesnego poradnictwa zawodowego, www.doradcazawodowy.ecorys.pl (dostęp: 10.08.2022).
- Bauman T., Pilch T. (2010). *Zasady badań pedagogicznych*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bąk O. (2011). *Informacje zwrotne przekazywane przez nauczycieli w percepcji uczniów szkół ponadgimnazjalnych*. *Psychologia Rozwojowa*, 16(2), 67-82.
- Bechara A., Tranel D., Damasio, H. *Characterization of the decision-making deficit of patients with ventromedial prefrontal cortex lesions*. *Brain* 2000; 123: 2189–2202. DOI: 10.1093/brain/123.11.2189
- Beck U. (2012). *Spółczeństwo światowego ryzyka*. Wydawnictwo Scholar.
- Berger P., Luckmann T. (2010). *Spółczne tworzenie rzeczywistości*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Biela A. Chlewiński Z. Walesa Cz. (1978). *Rozwój dokonywania decyzji*. *Roczniki Filozoficzne*, 26, 5-24.
- Blecharz J., Łuszczynska A., Scholz U., Schwarzer R., Siekańska M., Cieślak R. (2014). *Predicting performance and performance satisfaction: mindfulness and beliefs about the ability to deal with social barriers in sport*, *Anxiety, Stress and Coping*, 27(3), 270-287.
- Bolesta-Kukułka K. (2000). *Decyzje menedżerskie w teorii i praktyce zarządzania*. Wydawnictwo Naukowe Wydziału Zarządzania Uniwersytetu Warszawskiego.
- Bowlby J. (1940). *The influence of early environment in the development of neurosis and neurotic character*. *W: International Journal of Psychoanalysis*, 21, s. 154–178.

- Bowlby J. (1944). *Forty-four juvenile thieves: Their characters and home life*. W: *International Journal of Psychoanalysis*, 25, s. 1–57, 207–228;
- Brzezińska A. I., Rękosiewicz M. (2016). *Wczesne wspomaganie dziecka z perspektywy psychologii rozwoju*. W: Bąbka J.; Brzezińska A. (red.), *Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka w polskiej i międzynarodowej perspektywie*. Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Bussey K. (2011). *Gender identity development*. In S.J. Schwartz, Luyckx, K., & Vignoles, V. L. (Eds.) *Handbook of identity theory and research* (603-628). Springer. 77-98 doi: 10.1007/978-1-4419-7988-9_25.
- Chamberlain, A. (2020). *Jest coś, co się liczy dla twoich pracowników bardziej niż pieniądze*. Pobrano 16 czerwca 2020 z <https://www.hbrp.pl/b/jest-cos-co-sie-liczy-dla-twoich-pracownikow-bardziej-niz-pieniadze/E1lvIkQG>
- Damasio A. (1999). *Błąd Kartezjusza*. Wydawnictwo Rebis.
- Dijk T.A. (1998). *Ideology: A Multidisciplinary Approach*. London: Sage.
- Dijk T.A. (2001). *Dyskurs jako struktura i proces*. Przeł. G. Grochowski. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Domański H. (2015). *Czy są w Polsce klasy społeczne?* Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Dryll E. (2013). *Wrastanie w kulturę*. ENETEIA Wydawnictwo Szkolenia.
- Dzik B., Tyszka T. (2004). *Problem racjonalności podmiotów ekonomicznych*. W: T Tyszka (red.), *Psychologia ekonomiczna* (s. 39–75). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Ekman P. (2017). *Natura emocji. Podstawowe zagadnienia*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Erikson E.H. (1997). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Dom Wydawniczy Rebis.
- Eslinger P.J., Damasio A.R. *Severe disturbance of higher cognition after bilateral frontal lobe ablation: patient EVR*. *Neurology* 1985; 35: 1731–1741. DOI: <https://doi.org/10.1212/WNL.35.12.1731>
- Galanter E. (1966). *Plany i struktura zachowania*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Giddens A. (2004). *Socjologia*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gigerenzer G. (2007). *Gut feelings. The intelligence of the unconscious*. Allen Lane.

- Goldman-Rakic P.S. *Regional and cellular fractionation of working memory*. Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America 1996; 93: 13473–13480. DOI: <https://doi.org/10.1073/pnas.93.24.1347>
- Górniak-Durose M. (1995). *Wzór zachowania A jako model w socjalizacji*, [w:] Mandal E, Klar-Stefańska L. *Współczesne problemy socjalizacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Havighurst R.J. (1972), *Developmental Tasks and Education*, New York: Longman.
- Holska A. (2016). *Teorie podejmowania decyzji*. Pobrano 16 czerwca 2020 z <http://timo.wz.uw.edu.pl/wp-content/uploads/2016/09/15-Agata-Holska-Teorie-podejmowania-decyzji-Klincewicz-Krzysztof-red-Zarzadzanie-organizacje-i-organizowanie.pdf>
- Iyengar S., Lepper M. (2000). *When Choice Is Demotivating: Can One Desire Too Much of a Good Thing?*. Journal of Personality and Social Psychology, 79, 995–1006.
- Izard C. (1977). *Human Emotions*. Berlin: Wydawnictwo Springer.
- Janicka I., Liberska H. (2014). *Psychologia rodziny*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jemielniak D. (2020). *Badania jakościowe Tom 1*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jemielniak D. (2020). *Badania jakościowe Tom2*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jones A. (2004). *Review of gap year provision, Department for Education and Skills*, Londyn.
- Kamecka G. (2022). *Infrastruktura rynków małżeńskich polskiej klasy wyższej*. Studia Socjologiczne 2022 3 (246), 83–110. DOI: 10.24425/sts.2022.142635.
- Kaya A. (2014). *Decision making by coaches and athletes in sport*. ProcediaSocial and Behavior Sciences 152, 333-338.
- Kay J. (2002). *Beware the pitfalls of over-reliance on rationality: Attempting to shoehorn complex decisions into the framework of classical theory can be a mistake*. The Financial Times, 12, 8-9.
- Keeney R.L. (1996). *Value-Focused Thinking*. Wydawnictwo Harvard University Press.
- Kotzian J. (2015). *Pokolenie Z na rynku pracy. Jakie jest i czego oczekuje nowe młode pokolenie pracowników*. Pobrano 14 czerwca 2020 z <https://www.polskieradio.pl/42/275/Artykul/1372752,Pokolenie-Z-na-ryнку-pracy-Jakie-jest-i-czego-oczekuje-nowe-mlode-pokolenie-pracownikow>
- Kozielecki J. (1995). *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Państwowy Instytut Wydawniczy.

- Kozielecki J. (1975). *Psychologiczna teoria decyzji*. Wydawnictwo PWN.
- Kozielecki J. (1995). *Myślenie i rozwiązywanie problemów*. W: Tomaszewski T., (red.), *Psychologia ogólna* (91- 154). Wydawnictwo PWN.
- Krawczyk D. *Contributions of the prefrontal cortex to the neural basis of human decision making*. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews* 2002; 26: 631–664.
- Lee D., Rushworth M.F., Walton M.E., Watanabe M., Sakagami M. *Functional specialization of the primate frontal cortex during decision making*. *The Journal of Neuroscience* 2007; 27: 8170–8173.
- Lee D., Seo H. *Mechanisms of reinforcement learning and decision making in the primate dorsolateral prefrontal cortex*. *Annals of the New York Academy of Sciences* 2007; 1104: 108–122.
- Łatacz E. (1991), *Maria Montessori – o rozwoju i wychowaniu dzieci w wieku przedszkolnym*, „Wychowanie w przedszkolu”, nr 10.
- Łobocki M. (2007). *Metody i techniki badań*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Malewska K. (2013). *Rodzaje intuicji w procesie podejmowania decyzji*. W: H. Czubasiewicz, Z. Mokwy, P. Walentynowicza (red.), *Uwarunkowania sukcesu organizacji*. Fundacja Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego.
- Malone J., Malberg N. (2019). *Psychodynamic Diagnostic Manual PDM-2*. Guilford Press.
- Martyński W. (2022). *Zawody marzeń z dzieciństwa Polaków*. Pobrano dnia 15 września 2022 z <https://interviewme.pl/blog/zawody-marzen-badanie>
- Marchwicki P. (2006) *Teoria przywiązania J. Bowlby’ego*. *Seminare. Poszukiwania naukowe* 23, 365-383
- Mikiewicz P. (2016). *Socjologia edukacji*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Niczaj-Drag M. (2013). *Znaczenie edukacji dziecka w rodzinie z klasy średniej*. *Wychowanie w Rodzinie* t. VIII (2/2013). DOI: 1023734/wwr20132.253.266
- Nowak-Dziemianowicz M. (2000). *Edukacja i wychowanie w dyskursie nauki i codzienności*. Wydawnictwo Impuls.
- Nowicka M. (2020). *Co czyni cię wyjątkowym*. Pobrano 10 czerwca 2022 z <https://charaktery.eu/artykul/co-czyni-cie-wyjatkowym-9518>.
- Nosal C. (1990). *Psychologiczne modele umysłu*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Nosal C. (2001). *Psychologia myślenia i działania menedżera*. Wydawnictwo Arkade,
- Nosal C. (2007). *Psychologia poznania naukowego - umysły i problemy*. Nauka, 2, 57-76.
- Nosal C. (2008). *Inteligencja i intuicja. Komplementarność w strukturze zdolności umysłowych*. W: Brzeziński J., Cierpiałkowska L. (red.), *Zdrowie i choroba: problemy teorii, diagnozy i praktyki*, (439-455). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Oliveira A. (2007). *A discussion of rational and psychological decision-making theories and models: The search for a cultural-ethical decision-making model*. Pobrano 7 lipca 2022 z http://ejbo.jyu.fi/pdf/ejbo_vol12_no2_pages_12-17.pdf
- Osipow S.H. (1983). *Theories of career development*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs. Century psychology series (Englewood Cliffs, N.J.)
- Paikoff R. L., Brooks-Gunn J. (1991). *Do parent-child relationships change during puberty?* Psychological Bulletin, 110(1), 47–66. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.110.1.47>.
- Pawłowska M. (2013). *Generacja Z. Młodzi, otwarci, wychowani w dobrobycie, żyjący w świecie wirtualnym, skazani na kryzys*. Pobrano 14 czerwca 2020 z <https://natemat.pl/55617,generacja-z-mlodzi-otwarci-wychowani-w-dobrobycie-zyjacy-w-swiecie-wirtualnym-skazani-na-kryzys>
- Pujer K. (2016) *Rodzina i szkoła wobec szans i zagrożeń społeczno-cywilizacyjnych*. Wydawnictwo Exante
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 marca 2017 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego (Dz.U. 2017 r. poz. 622)
- Rozporządzenie MEN z dnia 28 marca 2017 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół (Dz. U. z 2017 r. poz. 703)
- Rudnicki L. (2000). *Zachowanie konsumentów na rynku*. Wydawnictwo PWE.
- Rushworth M.F., Behrens T.E. *Choice, uncertainty and value in prefrontal and cingulate cortex*. Nature Neuroscience 2008; 11: 389–397.
- Salecl R. (2013). *Tyrania wyboru*. Wydawnictwo Krytyka Polityczna.
- Schwarzer R. (1997). *Poczucie własnej skuteczności w podejmowaniu i kontynuacji zachowań zdrowotnych. Dotychczasowe podejścia teoretyczne i nowy model*. W: Heszen-Niejodek I., Sęk H. (red.), *Psychologia zdrowia*. (175- 205). Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Schwarz R. (2013). *The "Sandwich Approach" Undermines Your Feedback*, Pobrane 10 maja 2021 z <https://hbr.org/2013/04/the-sandwich-approach-undermin>
- Sheyholislami J. (2013). *Kurdish Identity, Discourse, and New Media*. Wydawnictwo Palgrave Macmillan.
- Simon H.A. (1955). *A Behavioral Model of Rational Choice*. *The Quarterly Journal of Economics*, 69(1), 99–118.
- Simon H.A. (1957). *Models of man, social and rational*. New York: John Wiley & Sons.
- Simon H.A. (1982). *Podjęmowanie decyzji kierowniczych*. Nowe nurty. Wydawnictwo PWE.
- Sroufe LA, Carlson EA, Levy AK, Egeland B. Implications of attachment theory for developmental psychopathology. *Dev. Psychopathol.* 1999; 11: 1–13.
- Strelau J., Doliński D. (2010) *Psychologia akademicka top 1*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Strelau J., Doliński D. (2010) *Psychologia akademicka top 2*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Szafranec K. (1986). *Gwałtowna zmiana – osobowość – anomia: próba konstrukcji modelu i hipotez*. *Socjologia Wychowania* 6 (166), 77-88
- Szyling G. (2015). *Uczniowskie poczucie sprawstwa a praktyki oceniania we wczesnej edukacji*. *Studia Pedagogiczne*, t. LXVIII/2015 PL ISSN 0081-6795
- Svenson O. (2003). *Values, affect, and processes in human decision making: a differentiation and consolidation theory perspective*. W: S.L. Schneider, J. Chateau (red.). *Emerging perspectives on judgment and decision research* (287- 326), Cambridge: Cambridge University Press.
- Telle N.T., Senior C., Butler M. (2011). *Trait emotional intelligence facilitates responses to a social gambling task*. *Personal and Individual Differences*. 50, 523-526.
- Walków M. (2019). *Pokolenia na rynku pracy w Polsce - kim są baby boomers, X, Y i C?* Pobrano 14 czerwca 2020 z <https://businessinsider.com.pl/rozwoj-osobisty/kariera/milleniials-pokolenie-x-y-z-i-baby-boomers-kim-sa-na-ryнку-pracy/6e53lmr>
- Wierzbicki P. (2018). *Teoria i praktyka wspomaganie decyzji*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

- Wojtas-Klima M. (2014). „Gdy emocje już opadną” – czyli co wpływa na podejmowanie decyzji. Pobrano 16 czerwca 2022 z <https://bibliotekanauki.pl/articles/321321>
- Ziółkowska B. (2005). *Okres dorastania. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?* [w:] Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa. Wydawnictwo GWP.
- Ziółkowska J. (2016). *Samobójstwo. Analiza narracji osób po próbach samobójczych.* Wydawnictwo Naukowe PWN.
- van de Bos R., Homberg J., de Visser L. (2013). *A critical review of sex differences in decision-making tasks: focus on the Iowa gambling task.* Behavioral Brain Research, 28, 95-108.

Załączniki

Załącznik 1

Karolina Klimkiewicz

Wrocław, 05.10.2022

Imię i nazwisko doktoranta

ul. Wileńska 30/2, 56-400 Oleśnica

Adres

OŚWIADCZENIE

Świadom(a) odpowiedzialności prawnej oświadczam, że złożona praca doktorska pt.: *Podjęmowanie decyzji edukacyjnych i zawodowych w społeczeństwie ryzyka*. została napisana przeze mnie samodzielnie.

Równocześnie oświadczam, że praca ta nie narusza praw autorskich w rozumieniu ustawy z dnia 4 lutego 1994 roku *o prawie autorskim i prawach pokrewnych* (Dz. U. 1994, nr 24, poz. 83) oraz dóbr osobistych chronionych prawem cywilnym.

Ponadto praca nie zawiera informacji i danych uzyskanych w sposób nielegalny i nie była wcześniej przedmiotem innych procedur urzędowych związanych z uzyskaniem dyplomów lub tytułów zawodowych uczelni wyższej.

.....
podpis doktoranta

Załącznik 2

Poniżej przedstawiam treść zgody, którą podpisywali respondenci przed przystąpieniem do wywiadu.

Wrocław, (data)

Imię i nazwisko:

Kod weryfikujący: (wpisuje prowadzący badanie)

Świadoma zgoda na udział w wywiadzie pogłębionym w ramach badań naukowych
„losy absolwentów”

Ja, niżej podpisany(a), wyrażam zgodę na udział w wywiadzie na temat dalszych losów absolwentów, który zostanie przeprowadzony przez Karolinę Klimkiewicz.

Wyrażam zgodę na nagrywanie rozmowy oraz przetwarzanie danych uzyskanych w wywiadzie, tj. przechowywanie i analizę przekazanych przeze mnie informacji wyłącznie w celach naukowych i pod warunkiem zachowania mojej całkowitej anonimowości. Jestem świadomy(a), że mój udział w wywiadzie jest dobrowolny oraz nie wiąże się z żadnymi korzyściami finansowymi. Przyjmuję do wiadomości, że mogę w każdej chwili przerwać rozmowę lub odmówić odpowiedzi na dowolne pytania, bez podania powodu. W każdej chwili mogę również wycofać zgodę na nagranie, wówczas zostanie ono w mojej obecności skasowane, przez osobę prowadzącą wywiad.

.....

Data i podpis badacza

.....

Data i podpis osoby badanej

Załącznik 3

Badanie edukacyjnych i społecznych losów absolwentów wrocławskich gimnazjów

Ankieta którą wypełniasz zbiera ważne informacje. Pytamy w niej o Twoją ścieżkę edukacyjną, dalsze plany życiowe, marzenia i zainteresowania. Znajdują się tu również pytania o społeczeństwo, w którym żyjemy i Twoje zdanie o nim. Twoje odpowiedzi zostaną wykorzystane jedynie do badań. Twoje dane personalne nie zostaną nigdzie przedstawione, a wyniki zostaną zapisane za pomocą kodu weryfikującego.

Instrukcja: Prosimy o zaznaczenie tylko jednej odpowiedzi w każdym wersie (linijce) poprzez wypełnienie wykropkowanych miejsc lub/i postawienie krzyżyka przy wybranej odpowiedzi. Jeśli w jakimś pytaniu zdarzy się inaczej – poprzedzone ono będzie inną instrukcją.

I. Informacje podstawowe

1. Rok urodzenia:..... płeć: kobieta mężczyzna
2. Gdzie mieszkasz?
 Wrocław /
- Poza Wrocławiem / Nazwa miejscowości.....
3. W czasie nauki (kiedy chodzisz do szkoły):
 1) mieszkasz w domu z rodziną?
 2) mieszkasz w internacie?
 3) inne (jakie?)
4. Ile czasu (średnio) zajmuje Ci dotarcie z domu do szkoły?
5. w jaki sposób dostajesz się do szkoły a potem wracasz do domu
1) chodzę na piechotę
2) używam środków komunikacji miejskiej
3) własnym samochodem
4) inne – jakie?
6. Czy masz rodzeństwo?
1 – tak 2 – nie Jeśli tak, to jak liczne?.....

II. Pytania o dotychczasową ścieżkę edukacyjną

7. Czy obecnie uczęszczasz do placówki edukacyjnej?
1 – tak 2 – nie Jeśli tak, to jakiej?

8. Jeśli tak to na jakim kierunku i tybie?

III. Pytania o pracę zawodową

9. Czy pracujesz zawodowo?

1 – tak 2 – nie

Jeśli tak, to gdzie?

Jeśli tak, to na jakim stanowisku?.....

10. Jeśli nie pracujesz to na kogo utrzymaniu jesteś?

IV. Pytania o aktywność poza edukacyjną

11. Jak często robisz następujące rzeczy?

	Nigdy	Mniej niż raz w tygodniu	Przynajmniej raz w tygodniu	Przez większość dni	Codziennie
Czytasz książki dla przyjemności					
Uprawiasz sport					
Oglądasz telewizję					
Grasz w gry komputerowe					
Chodzisz do kina					
Uczysz się					
„Siedzisz” w Internecie					
Słuchasz muzyki					
Grasz na instrumentach muzycznych					

12. Z kim lubisz spędzać czas wolny?

	najbardziej	chętnie	niechętnie	z pewnością nie
Rodzice/opiekunowie				
Koledzy ze szkoły				
Koledzy spoza szkoły (z podwórka, z ulicy)				
Koledzy „z sieci”				
Dziadkowie				
Dalsi krewni				
Inne, jakie?				

13. Czy z rodzicami często odwiedzasz?

	nigdy	Rzadko	od czasu do czasu	często	bardzo często
Kino					
Teatr/opereę					
Filharmonię					
Wystawy, muzea					
Inne, jakie?.....					

14. Czy przez ostatnie pół roku czytałeś(aś) jakąś książkę poza literaturą szkolą?

Tak Nie

15. Jakiego rodzaju muzyki słuchasz?

.....

16. Jeśli korzystasz z Internetu, to gdzie to robisz?

	Bardzo często	często	rzadko	nigdy
Dom				
Szkoła				
Domy kolegów				
Kafejki				
Inne, jakie?				

17. Jak często rozmawiasz z rodzicami o swoich sprawach (problemach, ważnych zdarzeniach,)

1 = nigdy 5 = bardzo często

1 2 3 4 5

18. Jak często rozmawiasz z rodzicami o szkole

1 = nigdy 5 = bardzo często

1 2 3 4 5

19. W jaki sposób korzystasz z Internetu?

	Bardzo często	często	rzadko	nigdy
Informacje/ serwisy informacyjne				
Blogi				
Czaty				
Poczta				
Serwisy społecznościowe (np. facebook.)				
Platformy edukacyjne				
Gry online				
Inne, jakie?				
.....				

20. Jakie gazety znajdują się u Ciebie w domu?

	Tak	Nie
Fakt		
Super Express		
Rzeczpospolita		
Gazeta Wyborcza		
Gazeta Polska		
Gazeta Wrocławska		
Polityka		
Wprost		

Uważam Rze		
Newsweek		
Inne, jakie?		
.....		

21. Gdy coś Cię trapi z kim o tym rozmawiasz?

	Nigdy	Rzadko	Od czasu do czasu	Często	Bardzo często
Rodzice/opiekunowie					
Koledzy , przyjaciele					
Rodzeństwo					
Dziadkowie					
Dalsi krewni					
Nauczyciel, wykładowca					
Ksiądz					
Psycholog					
Inni (Jacy?)					

22. Jak ważni są dla Ciebie? Jak istotne są ich rady i opinie

1 – w ogóle nie ważni 5 - bardzo ważni

	1	2	3	4	5
Rodzice/opiekunowie					
Koledzy , przyjaciele					
Rodzeństwo					
Dziadkowie					
Dalsi krewni					
Nauczyciel, wykładowca					
Ksiądz					
Psycholog szkolny					
Inni (jacy?)					

23. Jak wiele z poniższych rzeczy znajduje się w Twoim domu?

	żaden	jeden	dwa	trzy lub więcej
Telefony komórkowe				
Telewizory				
Komputery				
Samochody				
Łazienki z wanną lub prysznicem				

24. Jak wiele książek znajduje się w Twoim domu?

Zwykle na 1 metrze półek znajduje się około 40 książek. Nie uwzględniaj tutaj gazet, czasopism czy Twoich podręczników. (Zaznacz proszę tylko jedno okienko)

- 0-10 książek
- 11-25 książek
- 26-100 książek
- 101-200 książek
- 201-500 książek
- Więcej niż 500 książek

V. PYTANIA O SZKOŁĘ – odczucia, postawy, opinie (uzupełnij tylko jeśli nadal korzystasz z jakiejś formy edukacji; studia, studia podyplomowe, kursy, szkolenia)

25. Jakich wyników w nauce oczekujesz w tym roku szkolnym?

- bardzo dobrych/celujących wyników
- dobrych wyników
- przeciętnych wyników
- słabych wyników
- bardzo słabych wyników

26. Jak określił(a)byś swoje zainteresowanie nauką w szkole?

- bardzo wysokie wysokie średnie niskie bardzo niskie

27. Czy Twoi rodzice interesują się Twoją edukacją?

1. nigdy
2. bardzo rzadko
3. rzadko
4. często
5. bardzo często

Myśląc o sobie jako o uczniu, w jakim stopniu zgadzasz się lub nie zgadzasz z poniższymi zdaniem?
Odpowiedz przy każdym zdaniu.

28. Szkoła jest dla mnie ważna, ponieważ:

	Zgadzam się w pełni	Raczej się zgadzam	Raczej się nie zgadzam	Zupełnie się nie zgadzam
potrzebuję dobrych stopni, żeby dostać pracę, o jakiej marzę				
moi rodzice chcą, bym osiągnął sukces w życiu				
szkoła daje okazję, aby zrobić coś dla siebie				
ludzie bardziej Cię szanują, kiedy odniesiesz sukces w szkole				
to jest szansa na podniesienie jakości życia				
uczę się ważnych rzeczy o świecie				
zdoływam wiele umiejętności, które są przydatne w życiu				
uczę się jak współżyć z innymi ludźmi				
poznaję fajnych ludzi, przyjaciół				

29. W szkole, w której aktualnie się uczę

	Zgadzam się w pełni	Raczej się zgadzam	Raczej się nie zgadzam	Zupełnie się nie zgadzam
większość uczniów jest w dobrych stosunkach (panuje przyjazna atmosfera)				
znęcanie, tyranizowanie innych jest rzadkością				
jest duży nacisk na dobre stopnie				

30. W jaki sposób określił(a)byś swoją szkołę w każdym z podanych wymiarów?

	Świetna	bardzo dobra	dobra	słaba	bardzo słaba
pomaga mi w planowaniu mojej kariery					
pozwala rozwijać moje talenty					
uczają tu naprawdę dobrzy nauczyciele/wykładowcy					

31. Czy zgadzasz się z następującymi opiniami

	Zgadzam się w pełni	Raczej się zgadzam	Raczej się nie zgadzam	Zupełnie się nie zgadzam
Lubię być w szkole				
Zawsze staram się wypaść jak najlepiej				
Mam problemy w nauce				
Często wpadam w kłopoty w szkole				
Uważam, że większość szkoły to nuda				
Mam dobre relacje z większością moich nauczycieli/wykładowców				
Będę miał/a dobre wspomnienia o tej szkole				

32. Które z poniższych określeń najlepiej charakteryzuje Twoją szkołę? (Wybierz tylko jeden lub zaproponuj inny, własny obrazek)

Fabryka egzaminów	
Miejsce gdzie praca wre	
Szczęśliwa rodzina	

Więzienie	
Dom z dala od domu	
Odkocznia	
<i>inne, jakie?</i>	

33. Czy kiedykolwiek powtarzałeś/aś klasę, miałeś warunek, dziekankę?

	Nie	1 rok	Więcej niż 1 rok
w szkole podstawowej			
w gimnazjum			
na studiach			

34. W jakim stopniu utożsamiasz się z poniższymi twierdzeniami?

	Zgadzam się w pełni	Raczej się zgadzam	Raczej się nie zgadzam	Zupełnie się nie zgadzam
Wybrałem tę szkołę, bo zawsze o niej marzyłem				
Wybrałem tę szkołę, bo dzięki niej spełnię oczekiwania rodziców				
Wybrałem tę szkołę, bo dzięki niej dostanę dobrą pracę				
Wybrałem tę szkołę, bo jest prestiżowa				
Wybrałem tę szkołę, bo coś trzeba studiować a tylko do niej się dostałem.				

VI. Plany na przyszłość

35. Czy planujesz kontynuować edukację?

1 – tak

2 – nie

Jeśli tak, to gdzie?.....

36. Jaki poziom wykształcenia chciał(a)byś w życiu osiągnąć? (wybierz jedną z możliwości)

1 – zasadnicze zawodowe

2 – średnie – ogólnokształcące

3 – średnie – techniczne

4 – policealne, pomaturalne

5 – zawodowe studia wyższe (licencjat, inżynierskie)

6 – studia wyższe – magisterium

7 – doktorat

8 – wyżej

37. W jakim zawodzie chciałbyś(abyś) pracować?

.....

38. Jak oceniasz szanse na realizację swoich planów co do wykształcenia (1 – bardzo małe, 5 – bardzo duże)

1 2 3 4 5

39. Jak oceniasz szanse na realizację swoich planów co do zawodu? (1 – bardzo małe, 5 – bardzo duże)

1 2 3 4 5

40. Ile chciał(a)byś zarabiać? Podaj kwotę.....złotych

41. Kto lub co (i w jakim stopniu) ma dla Ciebie znaczenie podczas podejmowania decyzji o wyborze dalszej szkoły/scieżki edukacji/zawodu?

	W ogóle nie ważne	W małym stopniu ważne	Średnio ważne	W dużym stopniu ważne	Bardzo ważne
Bliskość/lokalizacja					
Rankingi					
Rady rodziców					
Rady znajomych					
Rady dalszych krewnych					
Rady nauczycieli					
Doradca zawodowy					
Poradnik					
Inne, jakie?.....					

42. Czy kiedykolwiek korzystałeś z usług doradcy zawodowego?

Tak nie

43. Jeśli tak, to gdzie to miało miejsce?

	tak	nie
Moja szkoła		
Szkolny Ośrodek Kariery (w Centrum Kształcenia Ustawicznego)		
Międzyskolny Ośrodek Wspierania Aktywności Zawodowej (CKP)		
Centrum informacji i planowania kariery		
Poradnia psychologiczno-pedagogiczna		
Ochotnicze Hufce Pracy		
Inne, gdzie?		

44. Gdzie chciał(a)byś docelowo mieszkać?

1 – na wsi 2 – w małym miasteczku 3 – w średnim mieście 4 – w dużym mieście

45. Gdzie chciał(a)byś docelowo mieszkać?

1 - w Polsce 2 - za granicą

VII. Pytania o świat społeczny

Teraz kilka pytań o Twoje poglądy na temat polskiego społeczeństwa i polityki. Interesują nas. Dla każdego stwierdzenia zaznacz proszę zakres Twojej zgody lub niezgody.

46. Poglądy na problemy polityki

	Zupełnie się nie zgadzam	Raczej się nie zgadzam się	Trudno powiedzieć / nie mam zdania	Raczej się zgadzam	Zupełnie się zgadzam
Polscy liderzy polityczni rozpoznają wielkie problemy, które stoją przed naszym krajem					
Są chętni rozwiązywać te problemy, nawet kosztem utraty poparcia					
Przylączenie się do partii politycznej jest sposobem, w jaki można pomóc kształtować politykę/strategię działania					
Nie ma dużej różnicy między dwiema największymi partiami					
Nie zastanawiam się nad polityką, nie interesuje mnie					
Mój głos i tak nie ma znaczenia, więc się w to nie zagłębiam.					
Nigdy nie powinno się z góry zakładać wyniku głosowania					
Demokracja oznacza sprawiedliwe społeczeństwa, a nie tylko prawa do głosowania					
Gazety są dla mnie ważnym źródłem informacji oraz idei					
Przeciętny polityk dba bardziej o swój wizerunek niż istotę sprawy					
Polityka dzisiaj oznacza ubieranie „nic nie robienia” w piękne słówka					

47. Poglądy na temat polskiego społeczeństwa:

	Zupełnie się nie zgadzam	Raczej się nie zgadzam się	Trudno powiedzieć / nie mam zdania	Raczej się zgadzam	Zupełnie się zgadzam
W Polsce tylko niewielka liczba dzieci żyje w ubóstwie					
Biedni często mogą za ten stan winić jedynie siebie					
Bogaci ludzie płacą sprawiedliwe podatki					
Różnice w dochodach są mniejsze w Polsce, niż w innych krajach					
Bezrobotni przeważnie sami nie chcą pracować					
Zamożniejsi zwykle cieszą się także lepszym zdrowiem					
Biedniejsi są mniej świadomi zagrożeń zdrowotnych, takich jak palenie i otyłość					
Jeśli politycy naprawdę dbaliby o słabszych, to zakazałoby umów śmieciowych					
Zwiększenie liczby policjantów i surowsze kary rozwiązałyby problem narkotyków /dopalaczy					
Jeśli nie możesz powstrzymać ludzi przed braniem narkotyków, przynajmniej reguluj/kontroluj to, jak je zdobywają					

48. Określ, czy byłbyś gotów/ była gotowa teraz lub w przyszłości podjąć się następujących działań:

	Na pewno nie	Prawdopodobnie nie	Prawdopodobnie tak	Na pewno tak
Wspomóc partię albo jej kandydata podczas kampanii wyborczej				
Zapisać się do partii politycznej				
Zapisać się do związku zawodowego				
Wystartować w wyborach lokalnych				
Wziąć udział w wiecu albo demonstracji przeciwko prawu, które uważam za niesprawiedliwe				
Przyłączyć się do jakiejś grupy protestujących				
Podjąć bezpłatną pracę wolontaryjną				
Napisać do gazety w jakiejś ważnej sprawie				

49. Jak bardzo interesujesz się?

	W ogóle się nie interesuję	Nie bardzo się interesuję	Trochę się interesuję	Średnio się interesuję	Bardzo się interesuję
Problemami Twojej społeczności lokalnej					
Problemami dotyczącymi Polski					
Polityką w innych krajach					
Jakością życia mniejszości narodowych, etnicznych, religijnych itp. w Polsce					
Pomocą dla bezrobotnych, ubogich i innych osób znajdujących się w potrzebie					
Prawami pracowniczymi					
Środowiskiem naturalnym					
Traktowaniem i godnym życiem zwierząt					

50. Poglądy na polską gospodarkę i szanse młodych ludzi na zatrudnienie:

	Zupełnie się nie zgadzam	Raczej się nie zgadzam się	Trudno powiedzieć / nie mam zdania	Raczej się zgadzam	Zupełnie się zgadzam
Jeśli nie radzisz sobie dobrze w szkole, to możesz spodziewać się niskopłatnej pracy					
Gdy stan gospodarki pogarsza się, ludzie o niskopłatnych zawodach są zwalniani jako pierwsi					
Jest mnóstwo dobrze płatnej pracy dla tych, którzy nie kończą szkoły					
Nie znam nikogo, kto jest bezrobotny					
Najlepszym zabezpieczeniem przed bezrobociem jest pilnie się uczyć					

51. Poglądy na temat społeczeństwa polskiego:

	Zupełnie się nie zgadzam	Raczej się nie zgadzam się	Trudno powiedzieć / nie mam zdania	Raczej się zgadzam	Zupełnie się zgadzam
W Polsce każdy ma równe szanse na sukces					
Możesz naprawdę odnieść sukces, jeśli jesteś przygotowany na ciężką pracę					
W Polsce obcokrajowcy są dyskryminowani					
Każdy jest szanowany, bez względu na narodowość czy kolor skóry					
Kobiety są wynagradzane gorzej za tę samą wykonaną pracę					

VIII. Charakterystyka rodziny

Na zakończenie prosimy o podanie kilku informacji na temat rodziny, w której się wychowałeś/wychowałeś.

52. Jakie wykształcenie posiadają Twoi rodzice? (*podkreśl właściwą odpowiedź*)

OJCIEC	MATKA
1. podstawowe	1. podstawowe
2. zasadnicze zawodowe	2. zasadnicze zawodowe
3. średnie – ogólnokształcące	3. średnie – ogólnokształcące
4. średnie – techniczne	4. średnie – techniczne
5. policealne, pomaturalne	5. policealne, pomaturalne
6. zawodowe studia wyższe (licencjat, inżynierskie)	6. zawodowe studia wyższe (licencjat, inżynierskie)
7. studia wyższe – magisterium	7. studia wyższe – magisterium
8. doktorat	8. doktorat

53. Jaki zawód wykonuje Twój ojciec?.....

54. Jaki zawód wykonuje Twoja mama?.....

55. Gdzie pracuje twój ojciec? - 1) w Polsce 2) za granicą 3.) nie pracuje w ogóle

56. Gdzie pracuje twoja matka? - 1) w Polsce 2) za granicą 3.) nie pracuje w ogóle

Dziękuję za wypełnienie ankiety!