

# Iwona Werner, Małgorzata Piorunek

---

## Poczucie koherencji a postrzeganie wybranych aspektów studiowania

---

Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja : kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej nr 4 (56), 105-123

---

2011

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

IWONA WERNER

Wyższa Szkoła Nauk Humanistycznych i Dziennikarstwa, Poznań

MAGDALENA PIORUNEK

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań

## **Poczucie koherencji a postrzeganie wybranych aspektów studiowania**

Wprowadzanie zmian w systemie edukacji wyższej jest procesem mającym swój wymiar zarówno obiektywny (instytucjonalny, prawny, organizacyjny, finansowy), jak i subiektywny (psychologiczny, symboliczny, aksjologiczny). Działanie takie wiąże się bowiem nie tylko z reformą instytucji edukacyjnych i zmianą ram organizacyjnych, w jakich ma miejsce edukacja, lecz także (a może przede wszystkim) ze zmianą mentalności uczestników procesu edukacyjnego<sup>1</sup>. Skuteczność reformy, rozumiana jako osiągnięcie zamierzonych przez jej projektantów celów, to dbałość o zharmonizowanie obiektywnego i subiektywnego jej aspektu. To zaś wymaga zrozumienia specyfiki obu aspektów oraz ich monitorowania (zob.: Werner 2009b).

W wymiarze obiektywnym istotą procesu bolońskiego, będącego ogólnoeuropejskim przedsięwzięciem realizowanym we współpracy ze środowiskami akademickimi, są zmiany w systemach szkolnictwa wyższego w Europie, których celem było utworzenie do 2010 roku Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (zob.: Piorunek, Werner 2011). Komponentem subiektywnego aspektu procesu edukacyjnego wydaje się świadomość odbiorców działań edukacyjnych (studentów), której rdzeniem jest rozpoznanie własnych potrzeb i możliwości edukacyjnych w odniesieniu do wymiaru zarówno pragmatycznego (przede wszystkim możliwości zatrudnienia), jak i osobo-

---

<sup>1</sup> Obiektywna charakterystyka warunków dokonywania zmian edukacyjnych jest z punktu widzenia podmiotu (w tym wypadku studenta) mniej ważna niż znaczenie, które on jej przypisuje. Subiektywne definiowanie sytuacji społecznej jest podstawową przesłanką wszelkiego działania (zob.: Konarzewski 2005).

twórczego (np. traktowania edukacji jako inwestycji w ogólny rozwój). W odniesieniu do wagi zagadnienia w naszym kraju w stopniu niezadowolającym, jak się wydaje, został rozpoznany i przedyskutowany właśnie ów subiektywny aspekt studiowania w toku zmian strukturalnych. Tematykę tę bowiem zdominował, skądinąd potrzebny, dyskurs „informacyjno-promocyjny” proponowany przez ekspertów bolońskich (np. Pawlikowski 2006; Kraśniewski 2009), a stosunkowo niewiele znajdziemy analiz krytycznych (np. Kwieciński 2006) czy badawczych (np. Krauze 2009) proponowanych przez przedstawicieli nauk społecznych. Fakt ten jest tym ciekawszy, że interesujący nas obszar jest przestrzenią kontrowersyjną, w której odnajdujemy radykalnie opozycyjne sądy i przekonania. Ich probierzem mogą być dwa przytoczone niżej stanowiska wybrane z prac opublikowanych w tym samym roku. Pawlikowski (2006) stwierdza, że:

*Nieuczestniczenie w procesie bolońskim (które jest równie dobrowolne jak uczestnictwo w nim) nie niesie więc żadnych skutków negatywnych o naturze formalnoprawnej, natomiast skutkuje powszechnie negatywną opinią bądź o całym kraju, bądź też o konkretnej uczelni oraz zdecydowanie gorszą jej sytuacją na rynku usług edukacyjnych, który staje się przecież coraz bardziej globalny, otwarty i konkurencyjny. Co najważniejsze zaś – w wyraźnym stopniu pogarsza „pozycję konkurencyjną” studentów i absolwentów pochodzących z takiego kraju (uczelni) na rynku pracy w przestrzeni nie tylko europejskiej. Jak więc wyraźnie widać: proces boloński to jedyna aktualnie możliwa, wyważona i kompromisowa propozycja rozwoju wspólnego europejskiego systemu szkolnictwa wyższego, dająca przy tym wyraźne szanse rozwoju polskim uczelniom oraz ogromne korzyści głównym beneficjentom procesu – polskim studentom (s. 6–7).*

Opinię opozycyjną wobec tego stanowiska przedstawił Z. Kwieciński (2006). Jego zdaniem,

*... proces boloński otworzył szeroką drogę do oderwania nauczania od badań naukowych, a także i przede wszystkim wywołał eksplozję rynku edukacyjnego, komercjalizację, prywatyzację i komodyfikację kształcenia wyższego. Proces ten jest zarazem bezprecedensową próbą unifikacji wielkich systemów narodowej edukacji i grozi – co najgorsze – samobójstwem szkolnictwa wyższego. Nikt, kto myśli, nie może brać poważnie trzyletniego liceum zawodowego po maturze jako studiów wyższych ani też traktować dwuletnich studiów uzupełniających jako ekwiwalent dotychczasowych pięcio- czy sześćioletnich studiów magisterskich (s. 42–43).*

Oprócz dyskusji dotyczącej funkcjonowania całego systemu edukacji wyższej (zob. np.: Biały 2009) istotne wydaje się diagnozowanie aktualnego stanu świadomości studentów jako głównych odbiorców zmian zapoczątkowanych przez Deklarację Bolońską. Jest to szczególnie ważne, gdyż jednym z podstawowych wyznaczników reorganizacji systemu kształcenia (zob.: Dokumenty Bolońskie, <http://ekspercibolonscy.org.pl>)

jest zaangażowanie całego środowiska akademickiego, z podkreśleniem podmiotowej i czynnej roli studentów w tym procesie. Aktywny udział w procesie projektowania i współtworzenia indywidualnej ścieżki edukacyjnej z kolei związany jest z wieloma czynnikami natury socjokulturowej i psychospołecznej. W zakresie tych ostatnich można zwrócić uwagę na poczucie koherencji (*sense of coherence*, SOC), czyli zmienną psychologiczną związaną ze stopniem postrzegania rzeczywistości jako zrozumiałej, poddającej się wpływowi, czyli sensownej i sterowalnej.

Rozliczne doniesienia wskazują, że silne poczucie koherencji może być czynnikiem buforowym w zakresie radzenia sobie z różnego rodzaju wyzwaniami i zagrożeniami, jakie niesie życie. Badania wskazują zwłaszcza na to, że osoby o silnym poczuciu koherencji skuteczniej radzą sobie ze stresem, jednocześnie mają większe możliwości zachowania zdrowia, aniżeli osoby o niskim poziomie SOC, a w przypadku obecności choroby mają większe szanse na lepszą jakość życia (zob.: Hesen, Sęk 2007).

## 1. Założenia i cele badawcze

Główne pojęcie koncepcji zdrowia A. Antonovsky'ego (1995) – poczucie koherencji – cieszy się sporą popularnością w psychologii. Zgodnie z założeniami teoretycznymi, podstawowy nurt empirycznych weryfikacji tej koncepcji dotyczy, ujmując w dużym uproszczeniu, zagadnień relacji: stres – zdrowie vs. choroba. Jednakże ze względu na duży heurystyczny potencjał tej koncepcji można przyglądać się jej także w nieco innych kontekstach (zob. np.: Gulczyńska, Jankowiak 2007; Szymczak 2005; Werner 2009a). Samo pojęcie A. Antonovsky definiował jako: *globalną orientację człowieka, wyrażającą stopień, w jakim człowiek ten ma dojmujące, trwałe, choć dynamiczne poczucie pewności, że:*

1) *bodźce napływające w ciągu życia ze środowiska wewnętrznego i zewnętrznego mają charakter ustrukturuwany, przewidywalny i wytłumaczalny (poczucie zrozumiałości; comprehensibility);*

2) *dostępne są zasoby, które pozwolą mu sprostać wymaganiom stawianym przez te bodźce (poczucie zaradności – sterowalności; manageability);*

3) *wymagania te są dla niego wyzwaniem wartym wysiłku i zaangażowania (poczucie sensowności; meaningfulness) (1995, s. 34).*

Przyglądając się składowym poczucia koherencji wskazuje się (tamże), że poczucie zrozumiałości jest poznawczą właściwością, dzięki której człowiek potrafi zorientować się w sytuacji, w jakiej aktualnie się znajduje. Nie oznacza to, że człowiek tworzy nieskomplikowaną reprezentację rzeczywistości. Wręcz przeciwnie, jest zdolny do opisu otoczenia we wszystkich jego uwarunkowaniach (Sęk, Ścigała 1996). Człowiek o silnym poczuciu zrozumiałości oczekuje, że może przewidzieć to, co pojawi się

w przyszłości, a jeśli nieoczekiwanie pojawi się jakiś nowy, nieznaną element, będzie mógł go do czegoś przyporządkować (Antonovsky 1995).

Kolejny komponent poczucia koherencji – zaradność to przekonanie, że człowiekowi dostępne są zasoby (możliwości), za których pomocą poradzi on sobie w sytuacji tego wymagającej. Jeśli człowiek o silnym poczuciu zaradności nie będzie dysponował odpowiednimi kompetencjami, to w twórczy sposób będzie ich poszukiwał w otoczeniu.

W odróżnieniu od powyższych komponentów poczucia koherencji, mających charakter poznawczy (poczucie zrozumiałości) lub poznawczo-instrumentalny (poczucie zaradności), poczucie sensowności jest składnikiem emocjonalno-motywacyjnym. Wyraża ono *głębokie poczucie wartości życia, wolę życia oraz przekonanie, że warto się angażować i kreować swoje życie* (Sęk, Ściagała 1996, s. 138). W przypadku trudności, niepowodzeń osoba o wysokim poczuciu sensowności będzie poszukiwać znaczenia tych wydarzeń i podejmie wyzwanie sprostania nieszczęściu (Antonovsky 1995).

Oprócz sporego zainteresowania psychologów znaczeniem poczucia koherencji, ostatnio podkreśla się również pedagogiczne walory omawianej koncepcji<sup>2</sup>, wskazując na szeroko rozumianą edukację i wychowanie jako szczególnie ważne obszary, w których obrębie kształtowane jest poczucie koherencji (Binnebesel 2006).

Rzeczywiście, A. Antonovsky (1995) wskazywał, że zasadnicze znaczenie dla formowania poczucia koherencji mają doświadczenia pierwszych trzech dekad życia człowieka. Doświadczenia trzeciej dekady, przypadające na okres wczesnej dorosłości, mogą być ważnym przyczynkiem do formowania pewnych zgeneralizowanych orientacji życiowych, gdyż wiele spośród najistotniejszych wydarzeń i wyborów życiowych dokonywanych jest właśnie wówczas (Martin, Stayer 1990). Tym samym, jest to czas szczególnie ważny z perspektywy rozwoju tzw. kompetencji autokreacyjnej, definiowanej jako *współformowanie się jednostki poprzez swe względnie autonomiczne wybory i działania* (Pietrasiński 2008, s. 71). Przy czym każdy wybór, zarówno intencjonalny (w tym przypadku wybór o charakterze edukacyjnym), jak i nieintencjonalny, niesie ze sobą pewne konsekwencje osobotwórcze. A zatem doświadczenia okresu studiowania odciskają swoje piętno na osobowości młodego człowieka, w tym między innymi, jak można przypuszczać, mogą one umacniać lub osłabiać poczucie koherencji. Z drugiej wszakże strony, wymiar poznawczy (np. ocena przebiegu studiów oraz bilans zysków

---

<sup>2</sup> Wydaje się, że omawiana koncepcja koherencji w pewnym stopniu konweniuje z obecnymi w literaturze pedagogicznej rozważaniami na temat wymiarów subiektywnego środowiska szkolnego (zob.: Konarzewski, 2005). W interpretacji owego środowiska szkolnego proponuje się wyróżnić kilka jego subiektywnych wymiarów, opisywanych m.in. poprzez: *życzliwość–wrogość* (spoztrzymanie środowiska jako gotowego do zaspakajania potrzeb podmiotu, respektowania jego praw i udzielania mu pomocy vs. działającego na szkodę podmiotu), *sensowność–bezsensowność* (spoztrzymanie środowiska jako środka do osiągnięcia pożądanego, interesujących podmiot stanów rzeczy vs. postrzymanie go jako nie prowadzącego do pożądanego następstwa), *kontrolę–brak kontroli* (środowisko jest kontrolowalne jeśli podmiot wierzy, że ma na nie wpływ vs. nie jest kontrolowalne, gdy podmiot nie wierzy w możliwość wprowadzenia w nim jakichkolwiek zmian).

i strat wynikających ze studiowania) i motywacyjno-działaniowy osobowości (np. poziom zaangażowania w studiowanie, planowanie kariery zawodowej), jak można przypuszczać, będą współzależne od tego w jakim stopniu dwudziestoparoletni człowiek postrzega swoje dotychczasowe życie jako zrozumiałe, warte wysiłku i zaangażowania, a zatem od poziomu poczucia koherencji w momencie podjęcia studiów wyższych. Empiryczną przesłanką wskazującą na zasadność tego ostatniego założenia mogą być badania słowackich nastolatków, w których poszukiwano czynników powiązanych z poziomem aspiracji edukacyjnych (Madarasova-Geckova i in. 2010). Wykazano w nich, że poziom poczucia koherencji jest, obok czynników środowiskowych (np. statusu socjoekonomicznego rodziny, czy atmosfery w szkole), istotnym predyktorem poziomu aspiracji edukacyjnych młodzieży.

Uwzględniając współczesny społeczno-kulturowy kontekst studiowania (zob.: Piorunek, Werner 2011) z jego zindywidualizowaniem, dynamiką i pluralizmem, ale też niepewnością, nieprzewidywalnością i chaosem informacyjnym, można zakładać, że silne poczucie koherencji będzie czynnikiem wspierającym konstruktywną adaptację do współczesnych warunków, w jakich przebiega edukacja wyższa.

Celem podjętych badań było zatem poszukiwanie związków poczucia koherencji z wybranymi ocenami i opiniami dotyczącymi studiowania w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego (EOSW)<sup>3</sup>. Przyjęto hipotezę mówiącą, że poczucie koherencji będzie pozytywnie korelować ze zgeneralizowanymi i szczegółowymi miarami zadowolenia z dotychczasowych studiów oraz postrzegania ich jako istotnych w kontekście przygotowania do podjęcia pracy zawodowej. Dodatkowo, zaplanowano zbadanie, czy i w jakim stopniu poziom poczucia koherencji może korelować z opiniami studentkami dotyczącymi wybranych, budzących kontrowersje zjawisk z zakresu współczesnej „pragmatyki” studiowania (np. problem sensowności podejmowania studiów humanistycznych, problem podejmowania studiów głównie w celu uzyskania dyplomu czy zjawisko plagiatowania). W tym ostatnim przypadku nie przyjęto założeń dotyczących kierunku ewentualnych zależności, ponieważ brakuje ku temu stosownych przesłanek teoretycznych oraz empirycznych.

## 2. Badana grupa

W badaniu wzięło udział 418 studentów III roku studiów licencjackich, studiujących w niepublicznej uczelni w zachodniej Polsce. Zastosowano dobór losowy próby.

---

<sup>3</sup> Opisywane badania są częścią projektu sfinansowanego z grantu badawczego przyznanego przez jedną z uczelni niepublicznych. Podstawowym celem podjętych badań było wstępne naszkicowanie subiektywnego wymiaru studiowania poprzez analizę doświadczeń, opinii i planów edukacyjno-zawodowych młodzieży studiującej w EOSW (zob.: Piorunek, Werner 2011).

Badanie miało charakter dobrowolny i anonimowy. Studenci, którzy wzięli udział w badaniu, stanowili 46,4% ogółu populacji studentów III roku i rekrutowali się z pięciu kierunków humanistycznych: kulturoznawstwa, pedagogiki, politologii, socjologii oraz stosunków międzynarodowych. Badanie odbyło się w maju i w czerwcu 2010 r., tj. w ostatnich dwóch miesiącach kształcenia na studiach licencjackich. Podstawową charakterystykę badanej grupy (tryb studiowania, wiek, płeć, miejsce zamieszkania) zamieszczono w tabeli 1.

Tabela 1. Charakterystyka badanej grupy

|                            | Liczebność | Procent |
|----------------------------|------------|---------|
| Tryb studiowania:          |            |         |
| stacjonarny                | 127        | 30,4    |
| niestacjonarny             | 285        | 68,2    |
| braki                      | 6          | 1,4     |
| Wiek <sup>4</sup> :        |            |         |
| 20–23 lata                 | 258        | 61,7    |
| więcej niż 23 lata         | 150        | 35,9    |
| braki                      | 10         | 2,4     |
| Płeć:                      |            |         |
| kobiety                    | 296        | 70,8    |
| mężczyźni                  | 117        | 28,0    |
| braki                      | 5          | 1,2     |
| Miejsce zamieszkania:      |            |         |
| duże miasto pow. 200 tys.  | 177        | 42,3    |
| średnie miasto 50–200 tys. | 56         | 13,4    |
| małe miasto do 50 tys.     | 116        | 27,8    |
| wieś                       | 62         | 14,8    |
| braki                      | 7          | 1,7     |

### 3. Metody badawcze

W badaniach posłużono się metodą sondażu diagnostycznego, a w jego ramach zastosowano autorską ankietę pt. *Studiowanie w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego*, składającą się zasadniczo z pytań zamkniętych, lecz dającą również możli-

<sup>4</sup> Jako kryterium przynależności do młodszej grupy wiekowej (20–23 lata) przyjęto podjęcie studiów bezpośrednio po maturze (lub rok później w przypadku ukończenia technikum zawodowego). Zatem pod koniec III roku studiów osoby z grupy młodszej mają 22 lub 23 lata. Jedna z osób badanych określiła swój wiek na 20 lat, stąd taka dolna granica tej grupy wiekowej.

wość otwartej wypowiedzi (*Mam inne zdanie/opinię na ten temat. Jakie?*). Ankieta obejmowała stosunkowo szerokie spektrum zagadnień, w tym przede wszystkim: diagnozę poziomu wiedzy dotyczącej zmian w szkolnictwie wyższym zapoczątkowanych przez proces boloński, ocenę własnego zaangażowania w proces kształcenia oraz ocenę samego procesu kształcenia (program studiów, jakość kształcenia, wymagania nauczycieli akademickich), plany edukacyjno-zawodowe oraz ocenę przygotowania do radzenia sobie na rynku pracy.

Do pomiaru poczucia koherencji wykorzystano *Kwestionariusz Orientacji Życiowej SOC-13* (skrótowa wersja *Kwestionariusza SOC-29* autorstwa Antonovsky'ego)<sup>5</sup>. W wersji skróconej 5 stwierdzeń odwołuje się do poczucia zrozumiałości, 5 odnosi się do poczucia zaradności, a 3 do poczucia sensowności. Do udzielania odpowiedzi służy siedmiopunktowa skala szacunkowa występująca po każdym stwierdzeniu.

## 4. Omówienie wyników

### 4.1. Ogólne miary poczucia koherencji w badanej grupie

W zakresie kontrolowanych zmiennych niezależnych, tj. wieku, płci, trybu studiowania, kierunku studiowania oraz miejsca zamieszkania, badaną grupę różnicują dwie zmienne: wiek oraz tryb studiowania.

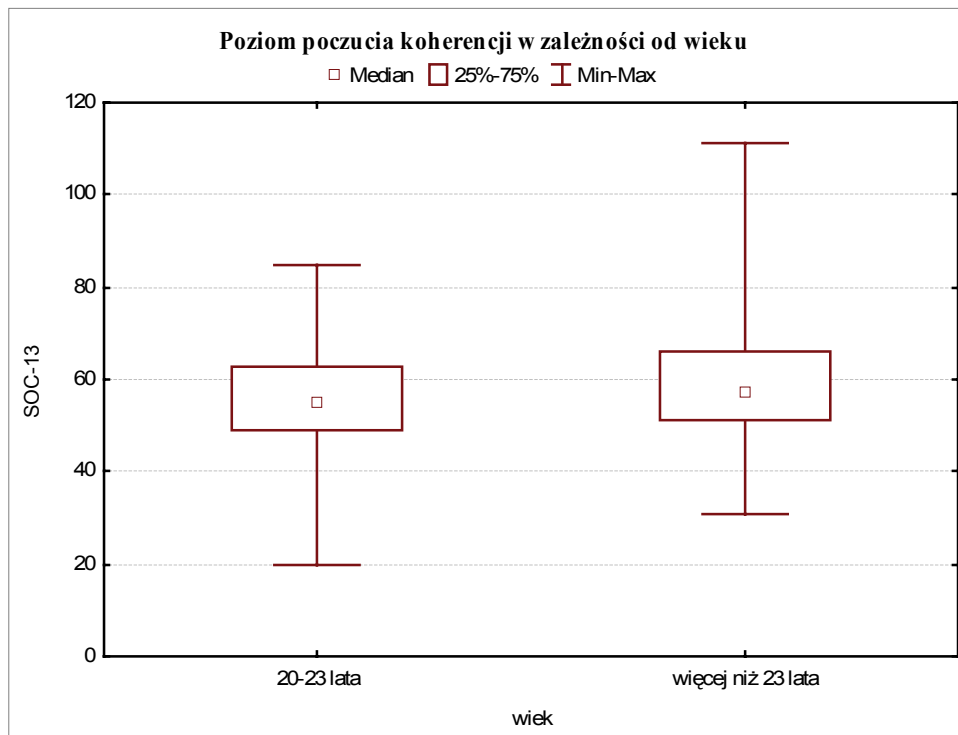
Młodszy studenci, z przedziału wiekowego 20–23 lata, przejawiają słabsze poczucie koherencji w porównaniu ze studentami starszymi (powyżej 23. roku życia) (mediana: 55 vs. 58,  $p = 0,012251$  w teście Manna-Whitneya, zob.: wykres nr 1). W literaturze nie znajdziemy w tym względzie jednoznacznego stanowiska. Niektóre badania przeprowadzone na dużych próbach kwestionariuszem *SOC-13* (np. Larsson, Kallenberg 1996; Nilsson *et. al.*, 2010) wskazują, że poczucie koherencji wzrasta wraz z wiekiem, inne takiej tendencji nie potwierdzają (np. Lundberg, Nyström, Peck 1994). Co interesujące, te niejednoznaczne wnioski pochodzą z badań obejmujących znacznie szersze przedziały wiekowe niż relacjonowane tutaj badania, a zatem uzyskane różnice pomiędzy studentami młodszymi i starszymi należy uznać za ciekawe, tym bardziej że w grupie studentów powyżej 23. roku życia udział osób ze starszych pokoleń jest stosunkowo niewielki (w grupie było 14,6% osób powyżej 35. roku życia). Wyjaśniając otrzymane różnice, należy przypuszczać, że wynikają one z ogólnych prawidłowości

---

<sup>5</sup> Polska adaptacja kwestionariusza została przeprowadzona w 1993 roku przez Zakład Psychologii Klinicznej, Instytut Psychiatrii i Neurologii, Warszawa; Zakład Psychoprofilaktyki, Instytut Psychologii UAM, Poznań; Zakład Psychologii Pracy, Instytut Medycyny Pracy, Łódź.

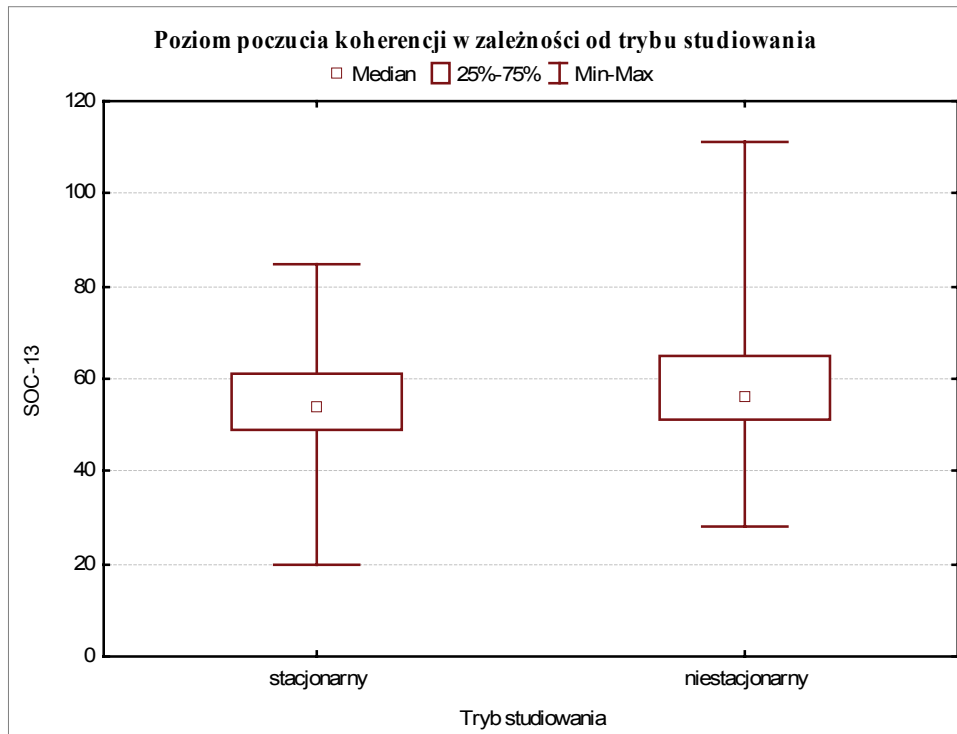


rozwojowych. A mianowicie, tożsamość młodszych studentów jeszcze nie została skonsolidowana, zapewne też towarzyszy im słabsze poczucie ugruntowania w rolach społecznych, typowych dla okresu dorosłości (np. pracownik, małżonek, rodzic). Nie postrzegają oni jeszcze swojego życia oraz otaczającej ich rzeczywistości jako uporządkowanego ciągu doświadczeń, ponieważ stosunkowo niedawno przeżywali „okres burzy i naporu” związany z dojrzewaniem, w tym z reorganizacją dotychczasowej wiedzy o sobie i o świecie.



Wykres nr 1

Pomiar poczucia koherencji w zależności od trybu studiowania wykazał, iż studenci studiów niestacjonarnych uzyskali wyższe wyniki w skali *SOC-13* aniżeli studenci trybu stacjonarnego (mediana: 56 vs. 54,  $p = 0,022688$  w teście Manna-Whitneya, por. wykres nr 2). Efekt ten nie jest zaskakujący, gdy zważymy na to, iż średnia wieku na studiach niestacjonarnych jest wyższa niż na studiach stacjonarnych (25.3 vs. 22.3,  $p < 0,000001$  w teście Manna-Whitneya). A zatem wyjaśnienie tego rezultatu w znacznej mierze będzie tożsame z wyjaśnieniem odwołującym się do charakterystyki rozwojowej początkowych i późniejszych lat wczesnej dorosłości.



Wykres nr 2

Ponadto dalsze analizy wykazały, iż zaobserwowane w ramach powyższych grup rozbieżności w poziomie poczucia koherencji wynikają z różnic w odniesieniu wyłącznie do jednej składowej poczucia koherencji, a mianowicie poczucia zrozumiałości. Studenci z grupy wiekowej 21–23 lata uzyskali w tym zakresie niższe rezultaty aniżeli studenci powyżej 23. roku życia (mediana: 19 vs. 20,  $p = 0,012149$  w teście Manna-Whitneya) oraz analogicznie studenci stacjonarni przejawiają słabsze poczucie zrozumiałości w zestawieniu ze studentami niestacjonarnymi (mediana: 19 vs. 20,  $p = 0,036855$  w teście Manna-Whitneya). A zatem głównym czynnikiem różnicującym okazał się poznawczy aspekt poczucia koherencji – wyższy wynik uzyskany przez studentów starszych oraz studiujących w trybie niestacjonarnym sugeruje, iż ci studenci wyraźniej doświadczają poczucia ciągłości, spójności i przewidywalności otaczającego ich świata aniżeli studenci młodszy oraz kształcący się w ramach studiów dziennych. Zważywszy z jednej strony na to, iż badania przeprowadzono pod koniec etapu kształcenia na studiach I stopnia, z drugiej zaś na odmienny stopień uciążliwości studiowania w trybie stacjonarnym oraz niestacjonarnym (nieodogodność jest większa w przypadku studiów niestacjonarnych, co wynika m.in. z kumulacji zajęć i egzaminów, dużych grup, mniejszej dostępności wykładowców czy problemu godzenia stu-

diowania z pracą zarobkową i życiem rodzinnym), trudno zakładać, iż różnice te są wynikiem doświadczeń związanych ze studiowaniem. Raczej należy przyjąć wyjaśnienie odwołujące się do tendencji umacniania się poczucia koherencji wraz z wiekiem. Wydaje się, że wyższy poziom poczucia zrozumiałości może być jednym z czynników osobowościowych sprzyjających podtrzymywaniu motywacji do kontynuowania studiowania w przypadku studentów niestacjonarnych.

#### **4.2. Poczucie koherencji a oceny dotyczące przebiegu studiów**

Z przeprowadzonych badań wynika, że poczucie koherencji koreluje z wybranymi ocenami studentów dotyczącymi przebiegu dotychczasowych studiów. Uzyskane rezultaty jednoznacznie wykazują, że poczucie koherencji pozytywnie koreluje z opiniami wyrażającymi zadowolenie z przebiegu studiów (por.: tabela 2, pozycje a, d) oraz negatywnie z opiniami niepocholebnymi (por.: tabela 2, pozycje b, c<sup>6</sup>, e). Im bardziej w opiniach studenckich pobrzmiewa indyferentny stosunek do treści studiów wyrażonych programem poszczególnych przedmiotów (por.: tabela 2, pozycja f), tym niższy jest obserwowany poziom poczucia koherencji. Także ocena własnego zaangażowania w proces kształcenia koreluje z poczuciem koherencji (por.: tabela 2, pozycje g, h). Im bardziej respondenci zgadzali się z opinią dotyczącą niskiego własnego zaangażowania, tym niższy wynik uzyskiwali w skali mierzącej poczucie koherencji.

Natomiast w zakresie zgeneralizowanej oceny dotychczasowych studiów (por.: tabela 2, pozycja i) uzyskano słabą korelację dodatnią, co oznacza, że więcej niż połowa studentów (studenci w wieku 20–23 lat stanowili ponad 60% badanej próby) tym lepiej ocenia swoje studia im wyższy przejawia poziom poczucia koherencji.

Analiza zależności między poszczególnymi komponentami poczucia koherencji a ocenami realizowanych studiów upoważnia do wysunięcia bardziej szczegółowych wniosków. Po pierwsze, zarówno w przypadku zgeneralizowanych, jak i bardziej uszczegółowionych ocen, zaobserwowano korelację z poczuciem zrozumiałości oraz zaradności. Studenci o wysokim poczuciu zrozumiałości na poziomie poznawczej interpretacji środowiska edukacyjnego częściej zastane warunki oceniają jako akceptowalne oraz dostosowane do ich potrzeb. Prawdopodobnie chętniej selekcionują napływające do nich informacje pod kątem ich pozytywnego znaczenia, tj. dostrzegają wprawdzie niedoskonałości systemu, w którym funkcjonują, lecz ich nie podkreślają, przywiązując się raczej do informacji nasyconych pozytywnie. Jednocześnie towarzyszy im przekonanie o możliwości radzenia sobie z wyzwaniami, czyli poczucie, że

---

<sup>6</sup> Analiza rezultatów w szerszym, zarówno ilościowym, jak i jakościowym, kontekście wykazała, że studenci są niezadowoleni z przewagi treści teoretycznych nad pragmatycznym ich ujęciem (zob.: Piorunek, Werner 2011).

dostępne są im zasoby i szeroko rozumiane wsparcie, aby efektywnie radzić sobie w sytuacji studiowania.

Tabela 2. Oceny dotyczące przebiegu studiów i własnego zaangażowania w studiowanie a poczucie koherencji (korelacje porządku rang Spearmana;  $p < 0,05$ )

|  | Stacjonarni | Niestacjonarni | 20–23 lata | Powyżej 23 lat |
|--|-------------|----------------|------------|----------------|
| a) W toku studiów realizujemy bardzo interesujący program poszczególnych przedmiotów   | 0,211       | 0,137          | 0,273      |                |
| b) Treści programu nauczania są zdezaktualizowane  |             | –0,136         |            | –0,230         |
| c) Wiedza, którą na nich zdobywam, ma charakter głównie teoretyczny  |             | –0,142         | –0,187     |                |
| d) Realizowane zajęcia realnie poszerzają moją wiedzę i umiejętności   |             | 0,162          | 0,172      |                |
| e) Na studiach przekazuje się głównie gotową wiedzę i informacje do zapamiętania   |             | –0,138         | –0,177     |                |
| f) Nie interesuje mnie program, zależy mi wyłącznie na uzyskaniu dyplomu   |             | –0,205         | –0,152     | –0,213         |
| g) Jestem mało aktywny na zajęciach – o takich jak ja, mówi się: „zdolna(y), ale leniwa(y)”  |             | –0,226         | –0,249     |                |
| h) W zasadzie nie angażuję się w proces kształcenia, zależy mi przede wszystkim na ukończeniu studiów, a oceny raczej mnie nie interesują  |             | –0,210         | –0,184     | –0,201         |
| i) Jak generalnie oceniasz swoje dotychczasowe studia (pięcypunktowa skala od „jestem z nich zdecydowanie zadowolona(y)” do „w ogóle nie jestem z nich zadowolona(y), żałuję decyzji o podjęciu tych studiów”) |             |                | 0,159      |                |

Po drugie, istotne znaczenie poczucia sensowności wyraźnie zaznaczyło się w odniesieniu do oceny własnego zaangażowania w proces studiowania (por.: tabela 2, pozycje g, h) oraz wyraźnie instrumentalnego traktowania studiów, streszczonego w stwierdzeniu: *nie interesuje mnie program, zależy mi wyłącznie na uzyskaniu dyplomu*. Im studenci bardziej zgadzają się ze stwierdzeniami, w których deklarują mniejszą własną aktywność w procesie studiowania, tym niższe uzyskują wyniki w wymiarze poczucia sensowności. Wynik taki sugeruje, że brak zaangażowania nie jest związany wyłącznie z bieżącym kontekstem, w którym funkcjonują jako stu-

denci, lecz raczej jest efektem towarzyszącego im zgeneralizowanego przekonania, obejmującego także inne obszary ich życia, iż nie warto podejmować starań, aby aktywnie wpływać na swoje życie. Zatem brak zaangażowania w studiowanie jest związany nie tyle np. z poczuciem braku możliwości radzenia sobie na studiach (w analizowanych opiniach nie zaznaczył się jako istotny aspekt poczucia zaradności), ile raczej z brakiem przekonania o sensowności zdobywania wiedzy (korelacje pomiędzy poczuciem sensowności a analizowanymi stwierdzeniami kształtowała się na poziomie  $-0,3$ ).

Ponadto zapytano studentów, czy dwustopniowy system studiów odpowiada ich potrzebom. Większość studentów – blisko 67% – udzieliła pozytywnej odpowiedzi, natomiast 18% wskazało odpowiedź negatywną. Dalsze analizy wykazały, że w grupie studentów stacjonarnych ci, którym odpowiada dwustopniowy system, uzyskali istotnie wyższe wartości w skali poczucia koherencji w porównaniu ze studentami, którzy nie są zwolennikami tego systemu (mediana: 55 vs. 51,  $p = 0,033098$  w teście Manna-Whitneya). Reasumując prezentowane wyniki, należy zauważyć, iż studenci o wyższym poczuciu koherencji wydają się w większym stopniu akceptować zastaną rzeczywistość edukacyjną, chętniej wyrażają pozytywne opinie dotyczące przebiegu studiów oraz są bardziej zaangażowani w proces studiowania.

### 4. 3. Poczucie koherencji a przygotowanie do radzenia sobie na rynku pracy

W przeprowadzonych badaniach starano się również poznać opinie studiującej młodzieży dotyczące jej przygotowania do podjęcia pracy w kontekście finalizowanych właśnie humanistycznych studiów pierwszego stopnia. W tym zakresie uchwycono nieliczne korelacje z poczuciem koherencji, co – jak można przypuszczać – wynikać może ze sposobu sformułowania stwierdzeń, do których studenci się ustosunkowywali. Otóż, wiele stwierdzeń odwoływało się do ogólnej wiedzy o warunkach działania w świecie (np. *dyplom studiów licencjackich pomaga znaleźć interesującą pracę, czy pierwszeństwo w zatrudnieniu mają absolwenci studiów magisterskich*), a nie do osobistego doświadczenia (np. *po realizowanych obecnie studiach nie będę miał(a) kłopotów ze znalezieniem zatrudnienia zgodnego ze studiowanym kierunkiem*). Uzyskano korelacje tylko w tym drugim przypadku, co pośrednio może sugerować, iż znaczenie poczucia koherencji będzie tym większe, im bliższy osobistemu doświadczeniu jest diagnozowany obszar.

Zasadniczo poczucie koherencji pozytywnie koreluje z przekonaniem, iż realizowane studia w wystarczającym stopniu przygotowują do radzenia sobie na rynku pracy (por. tabela 3, pozycja c). W zakresie szczegółowych opinii studenci, którzy chętniej wskazywali, że nie spodziewają się trudności w znalezieniu zatrudnienia

zgodnego ze studiowanym kierunkiem, mają silniejsze poczucie koherencji aniżeli, chcieliby się rzec, realiści przewidujący większe trudności na rynku pracy po ukończonych studiach humanistycznych (por.: tabela 3, pozycja b). Jednocześnie ci pierwsi rzadziej narzekają na przeładowanie programu studiów treściami teoretycznymi kosztem zdobywania praktycznych umiejętności zawodowych (por.: tabela 3, pozycja a).

Tabela 3. Ocena przygotowania do podjęcia pracy a poczucie koherencji (korelacje porządku rang Spearmana;  $- < 0,05$ )

|   | Stacjonarni | Niestacjonarni | 20–23 lata | Powyżej 23 lat |
|---|-------------|----------------|------------|----------------|
| a) Program zawiera zbyt wiele treści teoretycznych, zbyt mały nacisk kładzie się na zdobycie przez studentów praktycznych umiejętności zawodowych         |             | -0,126         | -0,154     |                |
| b) Po realizowanych obecnie studiach nie będę miał(a) kłopotów ze znalezieniem zatrudnienia zgodnego ze studiowanym kierunkiem                            |             | 0,142          | 0,187      |                |
| c) Jak ogólnie oceniasz dotychczasowe studia w zakresie przygotowania do radzenia sobie na rynku pracy (pięciopunktowa skala od „bardzo dobrze” do „źle”) | 0,244       |                | 0,169      |                |

Szczegółowa analiza korelacji na poziomie poszczególnych składowych poczucia koherencji wykazała, że komponentem, który odgrywa w tym kontekście podstawową rolę, jest poczucie zaradności oraz, w mniejszym stopniu, poczucie sensowności. Uzyskane korelacje sugerują, iż studenci z wyższymi wynikami w skali *SOC-13* są pewni, iż dysponują wystarczającymi zasobami, zarówno osobistymi, jak i społecznymi, aby radzić sobie na rynku pracy, a co więcej, najprawdopodobniej oceniają realizowane studia jako ważną część tych zasobów. Co istotne, korelacje z poczuciem sensowności dodatkowo sygnalizują, iż ci studenci nie tylko są przekonani o tym, że potrafią sobie poradzić na rynku pracy, ale dostrzegają, że wymagania edukacyjne i zawodowe są warte wysiłku i zaangażowania. Taka interakcja poczucia zaradności i poczucia sensowności wydaje się dobrym prognostykiem aktywności i samodzielności na rynku pracy. Zapewne takie osoby nie będą biernie oczekiwały na propozycje zatrudnienia, lecz będą aktywnymi uczestnikami rynku pracy, być może częściej niż inni zdecydują się na np. własną działalność gospodarczą lub zdobycie kolejnego zawodu.

#### 4.4. Poczucie koherencji a kontrowersyjny obszar „pragmatyki” studiowania

W przeprowadzonym sondażu diagnozującym subiektywny wymiar studiowania w EOSW poproszono również studentów o ustosunkowanie się do kilkunastu stwierdzeń dotyczących edukacji wyższej, które wydają się kontrowersyjne (zob.: Piorunek, Werner 2011). Analizowano studenckie opinie w odniesieniu do czternastu stwierdzeń – sześć spośród nich wykazało związki współmienności z poczuciem koherencji.

Blisko 83% studentów z przebadanej próby potwierdza, że współcześnie młodzi ludzie studiuje przede wszystkim ze względu na korzyści wynikające z formalnych aspektów posiadania wyższego wykształcenia. Im wyższy poziom akceptacji dla takiej opinii, tym niższy poziom poczucia koherencji w grupie studentów niestacjonarnych oraz studentów z przedziału wiekowego 20–23 lata (por.: tabela 4, pozycja a). Bliższa analiza tej ujemnej zależności wykazała, że z tą opinią korelują wszystkie składowe poczucia koherencji ze szczególnym wskazaniem na poczucie zaradności. Zatem co nam mówi negatywna korelacja w tym przypadku? Czy posiadanie koherentnej wizji rzeczywistości, której towarzyszą silne poczucie sprawstwa oraz przekonanie o wartości angażowania się, jest czynnikiem buforowym, chroniącym przed indyferentnymi postawami czy raczej współwystępuje z osłabionym poczuciem realizmu (zważywszy przede wszystkim na możliwości zatrudnienia absolwentów studiów humanistycznych)?

Ujemną korelację uzyskano również w odniesieniu do opinii akcentującej brak zdecydowanych zainteresowań i niepewność co do aktywnego projektowania swojej ścieżki edukacyjno-zawodowej (por.: tabela 4, pozycja c). Studenci o wyższym poziomie poczucia koherencji wybór studiów humanistycznych postrzegają jako świadomą i celową decyzję studiujących. Na tę korelację wywarły wpływ wszystkie komponenty poczucia koherencji, spośród których największe znaczenia ma poczucie sensowności.

Natomiast studenci o słabszym poczuciu koherencji chętniej przyznają, że dzisiejsza młodzież studiuje „dla papieru”, że na studiach humanistycznych często można spotkać ludzi, którzy nie wiedzą, czym będą zajmować się w życiu, oraz wreszcie, że obecni studenci w obliczu trudnego rynku pracy traktują studia jako swoistą „poczekałnię” (por. tabela 4, pozycja b). Tę ostatnią opinię możemy potraktować jako przejaw ucieczkowej strategii radzenia sobie z trudnościami, a zatem chętniej taką wycofującą się postawę dostrzegają u swoich koleżanek i kolegów studenci o słabszym poczuciu koherencji. Jednocześnie w grupie młodszych studentów poczucie koherencji ujemnie koreluje z przekonaniem o tym, że z perspektywy możliwości zatrudnienia szczególnie nietrafioną inwestycją w edukację są studia humanistyczne (por.: tabela 4, pozycja d). Dodatkowo większość studentów o silnym poczuciu koherencji nie zgadza

się z opinią sugerującą obniżenie wartości wyższego wykształcenia wraz z wprowadzeniem studiów trzyletnich (por.: tabela 4, pozycja f).

Wobec tego, reasumując, z pewnym uproszczeniem można przyjąć, iż studenci o słabszym poczuciu koherencji krytycznej (pesymistycznej?) odnoszą się zarówno do motywacji kierującej młodymi ludźmi w zakresie wyboru studiów, jak i do możliwości, jakie dają studia humanistyczne na rynku pracy. Natomiast studenci, którzy uzyskali wyższe wskaźniki poczucia koherencji, częściej życzliwiej (optymistycznej?) postrzegają styk rzeczywistości edukacyjnej z zawodową.

Tabela 4. Opinie dotyczące współczesnej edukacji wyższej a poczucie koherencji (korelacje porządku rang Spearmana;  $p < 0,05$ )

|  | Stacjonarni | Niestacjonarni | 20–23 lata | Powyżej 23 lat |
|--|-------------|----------------|------------|----------------|
| a) Dzisiejsza młodzież studiuje przede wszystkim „dla papieru” (dyplomu)   |             | –0,180         | –0,218     |                |
| b) Wielu ludzi podejmuje dziś studia po to, by przeczekać trudną sytuację na rynku pracy, uciec od bezrobocia                      | –0,217      |                | –0,174     |                |
| c) Studia humanistyczne często wybierają ludzie, którzy nie bardzo wiedzą, co chcą w życiu robić                                   | –0,213      | –0,231         | –0,334     |                |
| d) Uczelnie wyższe „produkują” bezrobotnych, czego przykładem jest „nadprodukcja” humanistów                                       |             |                | –0,228     |                |
| e) Plagiatowanie różnych prac (licencjackich, semestralnych itd.) to praktyki zdecydowanie naganne, które powinno się surowo karać |             | 0,169          | 0,162      |                |
| f) Wprowadzenie studiów licencjackich obniżyło wartość wykształcenia wyższego  | –0,182      | –0,134         | –0,180     |                |

Wśród badanych opinii sprawdzano również oceny studenckie dotyczące praktyk związanych z plagiatowaniem prac licencjackich czy semestralnych (por.: tabela 4, pozycja e). Uzyskano tutaj korelacje dodatnie, a zatem im silniejsze poczucie koherencji, tym większa tendencja do zgody na piętnowanie nieuczciwego korzystania z cudzej własności intelektualnej. Komponentem *SOC-13* korelującym z taką oceną jest poczucie sensowności, które nie tylko odwołuje się do zaangażowania jednostki, ale również podkreśla, że warto podejmować trud w zmaganiu się z życiowymi trudnościami oraz wyzwaniem, co w bieżącym kontekście może oznaczać, że student widzi sens w podejmowaniu samodzielnego wysiłku związanego z przygotowaniem różnego rodzaju prac pisemnych. Dodajmy, iż prawie 74% spośród wszystkich ankieto-



wanych zgodziło się, że plagiaryzm powinien podlegać zdecydowanemu napiętnowaniu, z czego zdecydowane poparcie dla karania nieuczciwości zadeklarowało ponad 46% przebadanych studentów. Wobec tego sporego zdecydowania respondentów oraz uzyskanych korelacji (por. tabela 4, pozycja e) zastanawiać może brak zależności pomiędzy poczuciem koherencji a stwierdzeniem: *ściąganie na egzaminach to działanie zdecydowanie naganne, które powinno się surowo karać*. Chociaż połowa badanych deklaruje konieczność karania ściągania, to aż blisko 28% uchyla się od udzielenia odpowiedzi w tej kwestii. Można się zastanawiać, w jakim stopniu to ostatnie jest po prostu zakamuflowaną akceptacją tego rodzaju praktyk, niemniej omawiane zjawisko interesuje nas z perspektywy związków z poczuciem koherencji. O czym zatem świadczy fakt, iż studenci o silniejszym poczuciu koherencji (w tym zwłaszcza poczucia sensowności) chętniej piętnują plagiowanie prac, a nie czynią tego względem, zdawać by się mogło, pokrewnego zjawiska ściągania w trakcie egzaminów? Gdzie znaczenie poczucia sensowności w odniesieniu do podejmowania wysiłku (obowiązku!) samodzielnego zdawania egzaminów? Pozostaje uznać, że nawet jeśli część studentów o silnym poczuciu koherencji deklaruwała konieczność uczciwego zaliczania zajęć, to inna część takiej opinii nie podzielała, stąd brak korelacji. Być może należałoby zastanowić się, czy u tych ostatnich poczucie zrozumiałości, zaradności i sensowności nie znalazło przełożenia właśnie w przystosowaniu się do panujących zwyczajów, do których należy duża pobłażliwość dla ściągania w trakcie egzaminów.

## Wnioski

Celem podjętych badań było sprawdzenie, czy i w jakim stopniu wystąpią związki poczucia koherencji z opiniami i ocenami studentów kierunków humanistycznych, dotyczącymi wybranych aspektów studiowania. Na podstawie uzyskanych rezultatów można sformułować kilka wniosków.

Generalnie należy skonstatować, że poczucie koherencji koreluje z częścią wyrażanych przez studentów opinii. Należy wszakże zauważyć, iż znakomita większość korelacji mieściła się w przedziale pomiędzy  $(-)$ 0.1 a  $(-)$ 0.3, a zatem wskazuje to na słabą siłę związku pomiędzy badanymi zmiennymi. Słabe, jedynie czasami przeciętne, korelacje nie są zaskoczeniem, zważywszy na naturę badanych opinii i ocen (tj. ich stosunkowo wysoki poziom szczegółowości oraz wieloaspektowość uwarunkowań zagadnień, które nas interesują). Niemniej jednak należy pamiętać o tym ilościowym wskaźniku w kontekście rozważań jakościowych.

Z przeprowadzonych badań wynika, że studenci o silniejszym poczuciu koherencji pozytywniej oceniają przebieg swoich studiów, co wiąże się przede wszystkim z postrzeganiem środowiska edukacyjnego jako w znacznej mierze ustrukturalizowanego

i przewidywalnego oraz jako takiego, w którym można sobie efektywnie radzić, ponieważ posiada się wystarczające zasoby osobiste i społeczne. Co więcej, ci studenci deklarują również większe zaangażowanie w proces kształcenia oraz częściej obca jest im postawa indyferentna wobec meritum, tj. np. treści programowych w zestawieniu z osobami przejawiającymi słabsze poczucie koherencji.

Poziom poczucia koherencji koreluje także z subiektywnymi przekonaniem dotyczącymi przygotowania do podjęcia pracy zawodowej – tutaj również silniejsze poczucie koherencji sprzyja pozytywnym ocenom dotyczącym znaczenia odbytych studiów humanistycznych w kontekście radzenia sobie na rynku pracy. Silniejsze poczucie koherencji współwystępuje także z przekonaniem o sensowności podejmowania studiów humanistycznych, które co więcej nie są podejmowane wyłącznie dla uzyskania dyplomu, oraz z opinią, że studenci studiów humanistycznych to niekiedy osoby bez sprecyzowanych zainteresowań czy pomysłów na życie.

Powyższe, skrótkowo przedstawione, wnioski dobrze komponują się z teoretycznymi założeniami A. Antonovsky'ego (1996), a zwłaszcza z pewnym ich aspektem, który zyskuje na znaczeniu w kontekście całościowego obrazu współczesnego kształcenia na poziomie akademickim, często bardzo krytycznego (np. Kwieciński 2006). Otóż lapidarnie ujął to sam Antonovsky: *...człowiek o silnym poczuciu koherencji wysysa z otoczenia ład (...), przeciwstawiając się tym samym czynnikom zewnętrznym i wewnętrznym, które go popychają w kierunku dezorganizacji* (1995, s. 119). Z naszych badań wyłaniają się przesłanki, które upoważniają do wniosku, iż studenci o silnym poczuciu koherencji dokonują specyficznej selekcji informacji, a mianowicie chętniej dostrzegają pozytywne strony otaczającej ich rzeczywistości edukacyjnej. Taki wniosek może nasuwać skojarzenie z inną miarą osobowościową, a mianowicie z optymizmem<sup>7</sup>. Jeden z naszych cząstkowych wniosków dotyczył właśnie zopozycjonowania ogólnego charakteru zaobserwowanych różnic pomiędzy osobami o silniejszym i słabszym poczuciu koherencji jako różnic w sposobie interpretacji rzeczywistości edukacyjnej, który jest życzliwszy i bardziej optymistyczny w pierwszej grupie, a bardziej krytyczny w grupie drugiej. Kwestią dyskusyjną pozostaje oczywiście pytanie o poziom realizmu tychże ocen. Można bowiem zastanawiać się, czy więcej realizmu nie przejawiają studenci o słabszym poczuciu koherencji, którzy wyrażają więcej obaw o swoją przyszłość zawodową? Czy pewność studentów posiadających silniejsze poczucie koherencji, wyrażająca się w postawie: „wszystko się ułoży” nie wykazuje cech nierealistycznego optymizmu, zwłaszcza że dotarły do nich zapewne echa publicznej debaty dotyczącej możliwości zatrudnienia absolwentów kierunków humanistycznych? Czy nie powinien nas niepokoić mniejszy krytycyzm, który zdaje

---

<sup>7</sup> Rzeczywiście, badania, których celem było określenie trafności teoretycznej narzędzia do pomiaru poczucia koherencji, wykazały, iż bliskimi miarami silnego poczucia koherencji jest optymizm oraz poczucie własnej skuteczności, natomiast ze słabym poczuciem koherencji silnie koreluje lęk oraz neurotyzm (Gruszczyńska 2006).

się towarzyszyć silniejszemu poczuciu koherencji? Dalej, pytając już retorycznie, czy postulowane w założeniach procesu bolońskiego aktywne i świadome uczestnictwo studentów w reformach edukacyjnych jest możliwe, gdy w niewielkiej mierze towarzyszy mu krytyczny namysł? Czy zatem wyższe poczucie koherencji nie sprzyja „płynięciu z nurtem” tego, co proponują dzisiejsze studia?<sup>8</sup> Oczywiście nasze badania nie mogą dać jednoznacznej odpowiedzi, lecz sugerują, że im silniejsze poczucie koherencji przejawia student, tym wydaje się lepiej przystosowany do współcześnie panujących warunków, w których odbywa się kształcenie wyższe. Otwarte pozostaje pytanie, w jakim stopniu adaptacja ta ma konstruktywny dla jednostki charakter, a w jakim owa adaptacja do zastanego „tu i teraz” utrudni emancypację zawodową, która w warunkach nieprzewidywalnej konkurencyjnej rzeczywistości rynkowej może bardzo szybko okazać się nieskuteczna. Zapewne wyższe poczucie zarówno koherencji, jak i optymizmu, będzie jednostce ułatwiało zmaganie się z trudnościami na rynku pracy, czy jednak wystarczy dla uzyskania subiektywnego poczucia zadowolenia i samorealizacji, nie wspominając już o mierzonym kategoriami obiektywnymi zawodowym sukcesie?

## Literatura

- ANTONOVSKY A., 1995, *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia. Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować*, Fundacja IPN, Warszawa.
- BIAŁY K., 2009, *Między ekspertyzą a humanistycznym wglądem – analiza dyskusji o reformie szkolnictwa wyższego*, Innowacje w Edukacji Akademickiej, 1.
- BINNEBESEL J., 2006, *Pedagogiczne możliwości kształtowania poczucia koherencji w kontekście salutogenetycznej koncepcji zdrowia A. Antonovsky’ego*, Psychoonkologia, 2.
- GRUSZCZYŃSKA E., 2006, *What is measured by the Orientation to Life Questionnaire? Construct validity of the instrument for the Sense of Coherence measurement*, Polish Psychological Bulletin, 37.
- GULCZYŃSKA A., JANKOWIAK B., 2007, *Poczucie koherencji studentów a jakość i trwałość ich związków partnerskich*, Seksuologia Polska, 2.
- HESZEN I., SĘK H., 2007, *Psychologia zdrowia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- KONARZEWSKI K., 2005, *Uczeń*, [w:] K. Konarzewski (red.), *Sztuka nauczania. Szkoła*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- KRAŚNIEWSKI A., 2009, *Proces Boloński: to już 10 lat*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa.
- KRAUZE E., 2009, *Proces boloński w świadomości studentów Collegium Medicum Uniwersytetu Mikołaja Kopernika*, Dialogi Polityczne, 11.
- KWIECIŃSKI Z., 2006, *Dryfować i ludzić. Polska „strategia” edukacyjna*, Nauka, 1.
- LARSSON G., KALLENBERG K.O., 1996, *Sense of coherence, socioeconomic conditions and health. Interrelationships in a nation-wide Swedish sample*, European Journal of Public Health, 6, 175–180.
- LUNDBERG O., NYSTRÖM PECK M., 1994, *Sense of coherence, social structure and health: Evidence from a population survey in Sweden*, European Journal of Public Health, 4.

---

<sup>8</sup> Przykładem studenckiego „płynięcia pod prąd” jest opracowanie pt. *The Black Book of the Bologna Process*, przygotowane przez studentów europejskich pod egidą The National Unions of Students in Europe.

- MADARASOVA-GECKOVA A., TAVEL P., VAN DIJK J.P., ABEL T., REIJNEVELD S.A., 2010, *Factors associated with educational aspirations among adolescents: cues to counteract socioeconomic differences?*, BMC Public Health, 10, 154 [<http://www.biomedcentral.com/1471-2458/10/154>].
- MARTIN P., STAYER M.A., 1990, *The experience of micro- and macroevents: A life span analysis*, Research on Aging, 12.
- NILSSON K.W., LEPPERT J., SIMONSSON B., STARRIN B., 2010, *Sense of coherence and psychological well-being: improvement with age*, Journal of Epidemiology & Community Health, 64.
- PAWLIKOWSKI J.M., 2006, *Polskie uczelnie wobec wyzwań procesu bolońskiego*. Materiały opublikowane przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji.
- PIETRASIŃSKI Z., 2008, *Ekspansja pięknych umysłów. Nowy Renesans i ożywcza autokreacja*, Wydawnictwo CIS, Warszawa.
- PIORUNEK M., WERNER I. 2011, *Studiowanie w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego. Subiektywne opinie i plany studentów studiów humanistycznych*, Ruch Pedagogiczny, 3–4.
- SĘK H., ŚCIGAŁA I., 1996, *Stres i radzenie sobie w modelu salutogenetycznym*, [w:] I. Heszen-Niejodek, Z. Ratajczak (red.), *Człowiek w sytuacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- SZYMCZAK J., 2005, *Poczucie koherencji u osób przyjętych na studia medyczne w Akademii Medycznej w Gdańsku przed rozpoczęciem nauki i w latach przedklinicznych*, Annales Academiae Medicae Gedanensis, 35.
- WERNER I., 2009a, *Poczucie koherencji a praca*, [w:] M. Piorunek (red.), *Człowiek w kontekście pracy. Teoria – empiria – praktyka*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- WERNER I., 2009b, *Subiektywny aspekt kształcenia w ramach Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego – prolegomena*, Innowacje w Edukacji Akademickiej, 1.

### Źródła internetowe

- Dokumenty Bolońskie*, <http://ekspercibolonscy.org.pl> (zakładka Dokumenty i publikacje).
- The Black Book of the Bologna Process*, ESIB – The National Unions of Students in Europe, 2005 [[http://www.esib.org/documents/publications/official\\_publications/Bologna-Blackbook\\_2005.pdf](http://www.esib.org/documents/publications/official_publications/Bologna-Blackbook_2005.pdf)]