

Uniwersytet Warszawski

Mgr Aneta Julita Sobotka

**Rola niedoskonałej informacji w podejmowaniu decyzji
o wyborze studiów w Polsce**

Praca doktorska

dziedzina: nauki społeczne

dyscyplina: ekonomia i finanse

**Praca wykonana pod kierunkiem
dr. hab. Mikołaja Herbsta, prof. UW
Centrum Europejskich Studiów Regionalnych i Lokalnych,
Uniwersytet Warszawski**

Warszawa, 2020

Oświadczenie kierującego pracą

Oświadczam, że niniejsza praca została przygotowana pod moim kierunkiem i stwierdzam, że spełnia ona warunki do przedstawienia jej w postępowaniu o nadanie stopnia doktora.

Data

Podpis kierującego pracą

Oświadczenie autora pracy

Świadom odpowiedzialności prawnej oświadczam, że niniejsza praca doktorska została napisana przez mnie samodzielnie i nie zawiera treści uzyskanych w sposób niezgodny z obowiązującymi przepisami.

Oświadczam również, że przedstawiona praca nie była wcześniej przedmiotem procedur związanych z uzyskaniem stopnia naukowego.

Oświadczam ponadto, że niniejsza wersja pracy jest identyczna z załączoną wersją elektroniczną.

Data

Podpis autora pracy

Zgoda autora pracy

Wyrażam zgodę na udostępnianie mojej rozprawy doktorskiej dla celów naukowo-badawczych.

Data

Podpis autora pracy

Streszczenie

Edukacja wyższa postrzegana jest jako inwestycja jednostek w przyszłą pozycję na rynku pracy. W związku z upowszechnieniem się wykształcenia wyższego wielu maturzystów zastanawia się nie tyle, czy pójść na studia, lecz jakie studia wybrać. Młodzi ludzie podejmują jedną z najważniejszych decyzji w swoim życiu posiadając niekompletne informacje o możliwych konsekwencjach wyboru, co często prowadzi do podjęcia niesatysfakcjonujących decyzji oraz nieoptymalnych inwestycji w rozwój kapitału ludzkiego na poziomie kraju. Celem niniejszej pracy jest analiza podejmowania decyzji o wyborze studiów w kontekście posiadanych przez uczniów informacji o edukacji wyższej oraz możliwości wpływania przez państwo na wybory edukacyjne poprzez dostarczanie odpowiednich informacji.

Słowa kluczowe

Niedoskonała informacja; decyzje edukacyjne; wybory edukacyjne; edukacja wyższa; kapitał ludzki; wybór studiów; źródła informacji; nierówności edukacyjne.

Tytuł pracy w języku angielskim

Role of imperfect information in making higher education decisions in Poland

Streszczenie w j. angielskim

Higher education is perceived as an investment of individuals in the future position on the labor market. Due to the massification of higher education, many high school graduates are wondering not so much whether to go to university but what studies to choose. Young people make one of the most important decisions in their lives with incomplete information about the possible consequences of their choice, which often leads to unsatisfactory choices and non-optimal investments in human capital at the national level. The aim of this work is to study how students make higher-education decisions in the context of possessed information about higher education and to analyze what are the possibilities for the state to influence educational choices by providing relevant information.

Słowa kluczowe w j. angielskim

Imperfect information; educational decisions; higher education; human capital; higher education choice; sources of information; educational inequalities.

Podziękowania

Pisanie doktoratu przypomina chodzenie po górach bez mapy i wyznaczonego szlaku. Czasami nie wiadomo którędy iść, często się błądzi, a czasem nawet trzeba zawrócić, żeby wejść na właściwą ścieżkę. Niepodważalną wartością tej wyprawy są jednak napotymane po drodze osoby, które wyznaczając swój własny szlak podpowiadają początkującym podróżnikom, gdzie warto się zatrzymać i na co zwrócić uwagę. Miałam to szczęście, że podczas swojej wędrówki trafiłam na wiele wartościowych osób, które ukształtowały mój sposób myślenia o edukacji i nauczyły mnie patrzeć na wybory edukacyjne z wielu różnych perspektyw.

W pierwszej kolejności chciałabym złożyć podziękowania mojemu promotorowi, dr. hab. Mikołajowi Herbstowi za zachęcenie mnie do podjęcia studiów doktoranckich, cenne wskazówki dotyczące pisania pracy, udzielone wsparcie oraz cierpliwość.

Chciałabym również podziękować dr. Janowi Herczyńskiemu, od którego przez wiele lat wspólnej pracy bardzo dużo nauczyłam się o polityce edukacyjnej.

Dziękuję dr. Pawłowi Bukowskiemu za merytoryczne wsparcie i długie dyskusje o systemie edukacji, które zawsze były dla mnie inspirujące.

Pragnę podziękować prof. dr. hab. Tomaszowi Zaryckiemu, dr. hab. Przemysławowi Sadurze, dr. hab. Marcie Zahorskiej-Bugaj i prof. dr. hab. Mirosławie Marody za pokazanie jak patrzeć na świat i edukację przez socjologiczne okulary.

Dziękuję pracownikom Instytutu Badań Edukacyjnych, a w szczególności członkom nieistniejącego Zespołu Analiz Śródkresowych za interdyscyplinarne dyskusje o edukacji, które wiele mnie nauczyły.

Dziękuję również prof. dr. hab. Pawłowi Swianiewiczowi za rozbudzenie podczas studiów magisterskich moich zainteresowań problemami polityki edukacyjnej i roli państwa w jej kształtowaniu.

Jestem również bardzo wdzięczna za otrzymane możliwości rozwoju naukowego oraz wsparcie finansowe udzielone przez Narodowego Centrum Nauki, Polsko-Amerykańską Fundację Wolności, Fundację Edukacyjnej Przedsiębiorczości, Pracownię Badań i Innowacji Społecznych „Stocznia”, Instytut Studiów Społecznych im. Profesora Roberta Zajonca oraz Institute for Social Research University of Michigan.

Spis treści

Wstęp.....	10
1. Podejmowanie decyzji edukacyjnych	16
1.1. Dlaczego ludzie się kształcą?	16
1.1.1. Kapitał ludzki i sygnalizacyjna funkcja dyplomów	16
1.1.2. Klienci na rynku edukacji wyższej	27
1.1.3. Teorie konfliktu, wpływ rodziny i nierówności społeczne w edukacji	34
1.1.4. Poczucie kontroli, osobowość i kompromisy zawodowe.....	38
1.2. Użyteczność i preferencje	45
1.3. Ryzyko i niepewność	49
1.4. Racjonalność i jej ograniczenia w podejmowaniu decyzji	52
2. Rola informacji w wyborach edukacyjnych	61
2.1. Asymetria informacji i niedoskonała informacja	61
2.2. Poszukiwanie i przetwarzanie informacji.....	64
2.3. Informacje edukacyjne	70
2.4. Rankingi uczelni wyższych	77
2.5. Czy osoby podejmujące decyzje edukacyjne są źle poinformowane?.....	79
2.6. Informacja jako narzędzie polityki edukacyjnej.....	82
2.6.1. Badania o charakterze eksperymentalnym w edukacji.....	82
2.6.2. Dostęp do informacji a zwiększenie inwestycji w kapitał ludzki.....	84
2.6.3. Dostęp do informacji a zwiększenie odsetka osób kształcących się w szkolnictwie wyższym	86
2.6.4. Dostęp do informacji a zmniejszenie niedopasowania umiejętności do potrzeb rynku pracy	88
2.6.5. Dostęp do informacji a zmniejszenie nierówności społecznych w edukacji wyższej	91
2.6.6. Dostęp do informacji a zmniejszenie zróżnicowania wyborów edukacyjnych kobiet i mężczyzn	96
3. Wspieranie wyborów edukacyjnych w Polsce.....	101
3.1. Zmiana modelu edukacji wyższej	101
3.2. Wybory edukacyjne polskich uczniów.....	104
3.3. Doradztwo edukacyjno-zawodowe	119

3.4. Dostęp do informacji	129
3.5. Kierunki zamawiane jako przykład interwencji informacyjnej	136
4. Maturzyści – co chcieliby wiedzieć, gdzie tego szukają i jak podejmują decyzje, co i gdzie studiować	144
4.1. Dane i metodyka.....	144
4.2. Źródła informacji maturzystów	147
4.2.1. Internet	147
4.2.2. Sieć społeczna	152
4.2.3. Szkoła.....	157
4.2.4. Rankingi.....	160
4.2.5. Brakujące informacje i brak szukania informacji.....	163
4.3. Społeczne zróżnicowanie podejmowania decyzji edukacyjnych	164
4.3.1. Planowanie przyszłości i stosunek do edukacji wyższej	164
4.3.2. Horyzonty wyborów	171
4.3.3. Wybór uczelni i kierunku studiów	174
4.3.4. Rola rodziców w wyborach edukacyjnych.....	180
4.4. Podsumowanie i dyskusja wyników	184
5. Wpływ posiadanych informacji na sukces edukacyjny	192
5.1. Nietrafione decyzje – odpad i odsiew w edukacji wyższej	192
5.2. Dane	197
5.3. Strategia badawcza	198
5.4. Źródła informacji o studiach – statystyki opisowe	206
5.5. Wyniki.....	211
5.6. Dyskusja wyników	224
Zakończenie.....	227
Bibliografia.....	237
Aneks 1.....	252

Spis tabel

Tabela 1 Udział studentów wybranych grup kierunków kształcenia	112
Tabela 2 Główne przyczyny podejmowania studiów – przegląd polskich badań.....	114
Tabela 3 Typ źródła a rodzaj dostarczanych informacji oraz ich rola w podejmowaniu decyzji	186
Tabela 4 Charakterystyka zmiennych.....	205
Tabela 5 Typy źródeł informacji o edukacji wyższej, z których korzystał badany/a (%).....	207
Tabela 6 Typy źródeł informacji o edukacji wyższej, z których korzystał badany/a a płeć (%)	207
Tabela 7 Typy źródeł informacji o edukacji wyższej, z których korzystał badany/a a wykształcenie matki, gdy badany/a miał/a 17 lat (%).....	208
Tabela 8 Typy źródeł informacji o edukacji wyższej, z których korzystał badany/a a sytuacja materialna w domu rodzinnym, gdy badany/a miał/a 17 lat (%).....	209
Tabela 9 Typy źródeł informacji o edukacji wyższej, z których korzystał badany/a a średnia ocen na ostatnim świadectwie szkolnym (%)	210
Tabela 10 Wyniki regresji logistycznej (wartość współczynników i błędów standardowych) dla modeli 1-6 ..	213
Tabela 11 Wyniki regresji logistycznej (wartość współczynników i błędów standardowych) dla modeli 7-12	214
Tabela 12 Wyniki regresji logistycznej (wartość współczynników i błędów standardowych).....	216
Tabela 13 Wyniki regresji logistycznej (Marginal Effects at the Means i błędy standardowe) dla modeli 1-6.	219
Tabela 14 Wyniki regresji logistycznej (Marginal Effects at the Means i błędy standardowe) dla modeli 7-13.	220
Tabela 15 Wyniki regresji logistycznej (Marginal Effects at the Means i błędy standardowe) dla modeli 6a-6c i 13a-13c.	222
Tabela 16 Charakterystyki badanych maturzystów	252

Spis rysunków

Rysunek 1 Zmiana wskaźnika skolaryzacji netto w latach 1990/91-2017/18	102
Rysunek 2 Najpopularniejsze kierunki studiów w 2007/09 i 2013/14 roku	138
Rysunek 3 Logistyczna funkcja sigmoidalna	202
Rysunek 4 Histogram częstości zmiennej liczba źródeł informacji (Iz)	211

Spis skrótów

ELA	Ogólnopolski system monitorowania Ekonomicznych Losów Absolwentów szkół wyższych
IALS	Badanie Kompetencji Dorosłych (ang. <i>International Adult Literacy Survey</i>)
MEN	Ministerstwo Edukacji Narodowej
MNiSW	Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego
MZDiN	Monitoring zawodów deficytowych i nadwyżkowych
NIK	Najwyższa Izba Kontroli
OECD	Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (ang. <i>Organisation for Economic Co-operation and Development</i>)
ORE	Ośrodek Rozwoju Edukacji
PIAAC	Międzynarodowe Badanie Kompetencji Osób Dorosłych PIAAC (ang. <i>The Programme for the International Assessment of Adult Competencies</i>)
PISA	Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów (ang. <i>The Programme for International Student Assessment</i>)
PKA	Państwowa Komisja Akredytacyjna
STEM	ang. <i>science, technology, engineering and mathematics</i>
ZSK	Zintegrowany System Edukacji
ZSU	Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030 – część ogólna
ZUS	Zakład Ubezpieczeń Społecznych

Wstęp¹

1. Uzasadnienie wyboru tematu

Upowszechnienie kształcenia na poziomie wyższym sprawiło, że znaczna część młodych ludzi stoi przed pierwszą ważną decyzją w ich życiu – nie tyle, czy studiować, ale jakie studia wybrać? Decyzja ta wpłynie na ich ścieżkę zawodową, pozycję społeczno-ekonomiczną oraz to, jakich ludzi poznają na swej drodze. Mało który 18-19 latek czuje się w pełni przygotowany do wyboru, który naznaczy jego dalsze losy. Czym się kierować przy wyborze kierunku studiów – zainteresowaniami czy potrzebami rynku pracy? Czy studiować dziennie i przedłużyć okres młodości, czy też lepiej równoległe do nauki zdobywać doświadczenie zawodowe? Czy studia będą ciekawe, czy stworzą dobre możliwości rozwoju? Czy włożony wysiłek będzie warty poświęconego czasu i pieniędzy? Czy rankingi naprawdę pokazują, które uczelnie są lepsze? Czy poziom nauki nie okaże się zbyt trudny? Czy warto słuchać porad rodziców i starszych znajomych, czy też lepiej kierować się tym, co podpowiada intuicja? Większość młodych ludzi nie posiada gotowych odpowiedzi na te pytania. Część z nich wybierze studia, z których będzie zadowolona i je ukończy, inni z powodu nietrafionych wyborów, będą szukać dłużej właściwego kierunku. Niektórzy studia porzucają, bo okażą się dla nich zbyt trudne, inni chociaż je ukończą, nie będą mogli znaleźć pracy powiązanej ze swoją specjalizacją i będą musieli się przekwalifikować. Część będzie kwestionować wartość nabytego wykształcenia, gdy zostaną zatrudnieni poniżej swojego poziomu umiejętności. Nietrafione decyzje edukacyjne to jednak nie jest tylko kwestia prywatna – skumulowane prowadzą do takich zjawisk jak nieefektywne inwestycje w kapitał ludzki, niedopasowanie umiejętności do potrzeb rynku pracy, nierówności społeczne w edukacji wyższej, czy zróżnicowanie zarobków kobiet i mężczyzn.

Jak pisze Stiglitz (2004, s. 89) w swoim noblowskim wykładzie, modele ekonomiczne przez ponad 100 lat opierały się na założeniu, że istnieje doskonała informacja na podstawie której różne podmioty – gospodarstwa domowe, przedsiębiorstwa, politycy oraz zwykli ludzie, podejmują decyzje. Założenie o istnieniu doskonałej informacji było tak zakorzenione w rozumowaniu, że nie musiało być formułowane *explicite*. Oczywiście zdawano sobie sprawę, że w rzeczywistości informacja nie była doskonała, ale jednocześnie zakładano, że jeśli

¹ Niniejsza praca powstała w ramach grantu Narodowego Centrum Nauki – Grant 2015/17/N/HS4/00886.

informacja nie jest zbyt niedoskonała, to nie wpłynie to na równowagę na rynku. Podejmując codzienne decyzje dotyczące zakupów różnych dóbr, mamy do dyspozycji wiele narzędzi, które pozwalają nam podejmować lepsze decyzje. W przypadku decyzji, która ma wpływ zarówno na życie zawodowe, jak i prywatne, jak ma to miejsce w przypadku wyboru studiów, dostęp do rzetelnych informacji i narzędzi przedstawiających te informacje w przystępny sposób jest bardzo ograniczony. Skutkuje to tym, że wiele osób podejmuje jedną z najważniejszych decyzji w życiu nie posiadając informacji o potencjalnych konsekwencjach swojego wyboru.

Współcześnie za sprawą rozwoju ekonomii behawioralnej podejście do podejmowania decyzji zmienia się i dostrzega się, że ludzie często kierują się emocjami, stosują heurystyki oraz nie każdemu zależy na podejmowaniu optymalnych decyzji. Na podjęcie decyzji o wyborze studiów wpływa szereg czynników, a zrozumienie, w jaki sposób ludzie dokonują wyborów edukacyjnych jest przedmiotem zainteresowania ekonomistów, socjologów, psychologów, decydentów kształtujących politykę państwa oraz władz uczelni. W niniejszej pracy pokazuję, że wiele indywidualnych dylematów dotyczących wyboru studiów i problemów polityki edukacyjnej można ograniczyć poprzez dostarczanie osobom podejmującym decyzje edukacyjne odpowiednich informacji o studiach. Pokazuję liczne przykłady świadczące o tym, że dzięki zmniejszeniu niedoinformowania osób wybierających studia, można pomóc ludziom podejmować lepsze, zarówno z indywidualnego punktu widzenia, jak i ze względu na korzyści społeczne, decyzje.

Badania nad zagadnieniami roli niedoskonałej informacji i asymetrii informacji mają już kilkudziesięcioletnią historię. Kwestie te od samego początku były analizowane do opisanie zjawisk na styku systemu edukacji i rynku pracy. Chociaż za koncepcją urynkwienia edukacji wyższej wdrożoną w wielu krajach, a częściowo także w Polsce, stoją założenia oparte na modelu wyboru konsumenta, w tym o dostępie do informacji koniecznej do podjęcia decyzji, tak ważne zagadnienie jak to, czy i jakie informacje posiadają osoby wybierające studia przez długie lata pozostawało zarówno nieanalizowane przez badaczy, jak i niezaadresowane przez decydentów zajmujących się szkolnictwem wyższym. W niniejszej rozprawie doktorskiej rola niedoskonałej informacji analizowana jest w kontekście indywidualnych decyzji o inwestowaniu w kształcenie wyższe. Jest to temat, który w ostatnich latach budzi coraz większe zainteresowanie wśród ekonomistów edukacji, pokazując swój duży potencjał w zwiększeniu efektywności inwestycji w kapitał ludzki. Wyniki wielu badań przeprowadzonych w innych krajach badań pokazują obiecujące rezultaty w zmianie zachowań edukacyjnych w wyniku dostarczania odpowiednich informacji o jakości, kosztach

i korzyściach z kształcenia. Ciągłe jednak mało wiadomo o tym, w jaki sposób młodzi ludzie szukają informacji o studiach, w jaki sposób analizują zebrane informacje, jakie informacje są kluczowe do podejmowania dobrych decyzji edukacyjnych i jakich informacji uczniom brakuje. Niektórzy badacze (np. Liwiński, Sztanderska, 2007; Rószkiewicz, Saczuk, 2014) zauważają problem istnienia niedoskonałej bądź asymetrycznej informacji na rynku edukacji wyższej w Polsce, jednak zjawisko to do tej pory nie zostało opisane i zanalizowane. Należy jednocześnie zauważyć, że zjawisko niedoskonałej informacji w szkolnictwie wyższym jest bardzo szerokim polem badawczym. W niniejszej pracy dotykam jedynie jego niewielkiego wymiaru związanego z kwestią posiadanych informacji w chwili podejmowania decyzji o wyborze studiów i wpływie tych informacji na wybór studiów. Nie omawiam innych zagadnień, takich jak wpływ informacji o absolwentach na decyzje podejmowane przez uczelnie dotyczące oferty zajęć i jakości kształcenia, wpływ posiadanych informacji o absolwentach i uczelniach na politykę szkolnictwa wyższego czy wpływ informacji na stosunki między uczelniami a pracodawcami.

2. Cel pracy, pytania i metody badawcze

Głównym celem niniejszej pracy jest analiza podejmowania decyzji o wyborze studiów w kontekście posiadanych przez uczniów informacji o edukacji wyższej oraz możliwości wpływania przez państwo na wybory edukacyjne poprzez dostarczanie odpowiednich informacji w celu rozwiązania problemów polityki szkolnictwa wyższego i rynku pracy.

Cele szczegółowe to:

- Identyfikacja rodzajów zachowań edukacyjnych, które można zmienić poprzez dostarczanie osobom podejmującym decyzje edukacyjne informacji o studiach.
- Analiza procesu poszukiwania informacji o studiach przez maturzystów.
- Analiza związku między poinformowaniem w chwili podejmowania decyzji edukacyjnej a ukończeniem studiów.

Najważniejsze pytania, na które staram się odpowiedzieć w tej pracy to:

- W jaki sposób ludzie podejmują decyzje o wyborze studiów? Czy podejmują decyzje racjonalnie?
- Czy państwo może wpływać na decyzje dotyczące wyboru kierunku studiów? Czy powinno?

- Czy ludzie podejmując decyzje edukacyjne posiadają odpowiednie informacje, żeby dokonać świadomego wyboru studiów?
- Czy interwencje oparte na dostarczaniu informacji mogą wpływać na zmianę wyborów edukacyjnych?
- Jakie problemy polityki szkolnictwa wyższego można rozwiązać dzięki dostarczaniu lepszych informacji?
- Jakich informacji potrzebują uczniowie, żeby podjąć decyzje o wyborze studiów?
- Kiedy informacje powinny być dostarczane?
- Kto powinien być odpowiedzialny za dostarczanie informacji o studiach?

Tematyka podejmowania decyzji edukacyjnych ma interdyscyplinarny charakter, co powoduje konieczność zastosowania triangulacji metod badawczych, polegającej na połączeniu analizy pogłębionych wywiadów z osobami planującymi podjęcie studiów z analizami ekonometrycznymi na reprezentatywnej próbie badanych. Zastosowanie metod jakościowych i ilościowych pozwala na szerszą analizę badanego zagadnienia umożliwiając zarówno identyfikację pewnych zjawisk związanych z poszukiwaniem informacji o studiach, jak i wskazanie statystycznie istotnych zależności między posiadanymi informacjami i wykorzystywanymi źródłami informacji a efektami dokonanych wyborów edukacyjnych. Wywiady zostały przeprowadzone z 42 warszawskimi maturzystami – uczniami ostatniej klasy liceum ogólnokształcącego lub technikum, natomiast w ramach analiz ekonometrycznych stworzono model regresji logistycznej oparty na reprezentatywnej próbie pochodzącej z badania *Społeczne i ekonomiczne uwarunkowania wyborów osób w wieku 19-30 lat dotyczących studiowania* przeprowadzonego w Instytucie Badań Edukacyjnych

3. Układ pracy

Niniejsza praca składa się z pięciu rozdziałów, z czego rozdziały czwarty oraz piąty przedstawiają wyniki analiz empirycznych. W rozdziale pierwszym skupiam się na tym, w jaki sposób ludzie podejmują decyzje edukacyjne. Próbując odpowiedzieć na pytanie, dlaczego niektóre osoby po obowiązkowym etapie edukacji chcą się dalej kształcić, a inne wcześniej wkraczają na rynek pracy omawiam najważniejsze teorie dotyczące podejmowania decyzji edukacyjnych oraz roli edukacji formalnej na rynku pracy, sięgając do teorii ekonomicznych (teoria kapitału ludzkiego, teoria signallingu, teoria filtra, teoria konkurencji

o miejsca pracy), jak i do teorii wywodzących się z innych nauk społecznych (np. teoria motywacji, teorie konfliktu). Poruszam również wynikające z różnych podejść badawczych, założenia o zachowaniach jednostek związane z dokonywaniem wyborów edukacyjnych – przede wszystkim rolę preferencji w wyborach – czy i w jakim stopniu można na nie wpływać, racjonalności i jej braku w podejmowaniu decyzji oraz kwestii ryzyka i niepewności, które nieodłącznie towarzyszą decyzjom edukacyjnym.

W rozdziale drugim skupiam się na roli, jaką pełnią informacje w podejmowaniu decyzji edukacyjnych. Omawiam teorię asymetrii informacji i pojęcie niedoskonałej informacji pokazując, że brak dostępu do informacji wpływa negatywnie na rynek usług edukacyjnych. W rozdziale tym przedstawiono liczne dowody na to, że osoby podejmujące decyzje edukacyjne nie są świadome potencjalnych kosztów i korzyści z inwestycji w wyższe wykształcenie, co wpływa na ich nieoptymalne wybory edukacyjne. Na przykładzie licznych badań eksperymentalnych pokazuję, że dostarczanie uczniom lepszych informacji o studiach może pomóc rozwiązać wiele problemów identyfikowanych w polityce edukacyjnej: nieoptymalne inwestycje w kapitał ludzki, niedopasowanie umiejętności na rynku pracy, społeczne nierówności edukacyjne oraz zróżnicowanie wyborów edukacyjnych ze względu na płeć.

Rozdział trzeci poświęcony jest wspieraniu uczniów w podejmowaniu decyzji edukacyjnych w Polsce. Omawiam w nim kwestie związane z doradztwem edukacyjno-zawodowym – jego rolą w polityce edukacyjnej oraz dostępem do niego. Poruszam zagadnienie dostępności do informacji o jakości kształcenia i o ekonomicznych korzyściach z edukacji wyższej oraz do informacji o zapotrzebowaniu na zawody na rynku pracy. Pokazuję niewykorzystany potencjał systemu Ekonomicznych Losów Absolwentów oraz na przykładzie programu *kierunki zamawiane* omawiam wady i zalety wpływania państwa na wybory edukacyjne.

W rozdziale czwartym przedstawiam wyniki analiz dotyczących sposobu zbierania informacji i podejmowania decyzji edukacyjnych na podstawie przeprowadzonych wywiadów z 42 warszawskimi maturzystami. Pokazuję jak, gdzie i jakich informacji szukają młodzi ludzie przygotowując się do podjęcia decyzji, co i gdzie studiować. W drugiej części rozdziału analizuję społeczne zróżnicowanie procesu podejmowania decyzji – pokazuję, że w zależności od pochodzenia społeczno-ekonomicznego uczniowie posiadają inny zasób informacji o szkolnictwie wyższym, inaczej postrzegają rolę edukacji wyższej oraz stosują inne taktyki wyboru uczelni i kierunku studiów.

W rozdziale piątym prezentuję wyniki modelu regresji logistycznej pokazując, że lepiej

poinformowane osoby dokonują lepszych wyborów edukacyjnych, to jest częściej kończą rozpoczęte studia niż osoby gorzej poinformowane. Analizuję także wpływ poszczególnych źródeł informacji na szanse ukończenia studiów wskazując, że niektóre źródła mają charakter dezinformujący. Zakończenie pracy zawiera wnioski dotyczące mechanizmów podejmowania decyzji o wyborze studiów, roli informacji w tym procesie oraz możliwych działań w obszarze polityki edukacyjnej, które mogłyby wesprzeć młode osoby w podejmowaniu lepszych decyzji edukacyjnych.

1. Podejmowanie decyzji edukacyjnych

1.1. Dlaczego ludzie się kształcą?

1.1.1. Kapitał ludzki i sygnalizacyjna funkcja dyplomów

Powstała w latach 60-tych XX wieku teoria kapitału ludzkiego zrewolucjonizowała myślenie ekonomistów o wpływie edukacji na gospodarkę, zróżnicowanie zarobków i na popyt na edukację. Pojęcie kapitału ludzkiego wyszło daleko poza akademię i na stałe zagościło w prasie i polityce publicznej, a stworzona rama teoretyczna stanowi do dzisiaj podstawę badań z zakresu ekonomii edukacji. Twórcy teorii kapitału ludzkiego, czyli Gary Becker (1964), Theodor Schulz (1961) i Jacob Mincer (1958) prowadzili swoje analizy oddzielnie, jednak łączyło ich wspólne myślenie o indywidualnych cechach jednostki takich jak np. wiedza, umiejętności, czy witalność, jako jednego z czynników produkcji obok ziemi, kapitału fizycznego i pracy. Traktowanie cech jednostki jako kapitału wynikało z założenia o możliwości inwestycji w wiedzę i umiejętności człowieka na podobieństwo inwestycji w kapitał finansowy, w celu zwiększenia wartości ekonomicznej. Zgodnie z tym założeniem inwestowanie w kapitał ludzki poprzez edukację, szkolenia i doskonalenie zawodowe zwiększa produktywność jednostki prowadząc do wzrostu dobrobytu państwa, wyższych przychodów przedsiębiorstwa oraz wyższych zarobków pracownika.

Opublikowana w 1964 roku przez Gary'ego Beckera książka *Kapitał ludzki* była pierwszą całościową analizą teoretyczną wyjaśniającą indywidualne inwestycje jednostek w edukację oraz ich następstwa dla podaży pracy, wysokości wynagrodzeń i ich zmienności w cyklu życia jednostki (Freeman, 1986). W rozumieniu Beckera jednostka kształcą się, a więc inwestując w swój kapitał ludzki, poświęca czas i środki finansowe dla przyszłej wyższej płacy. Kluczowym założeniem w teorii kapitału ludzkiego jest responsywność jednostek na zmiany stopy zwrotu z edukacji, dlatego chociaż edukacja może mieć dla niektórych jednostek cechy dobra konsumpcyjnego, w którym główne znaczenie ma np. bieżąca przyjemność z nauki, aspekt inwestycyjny jest przeważający (Freeman, 1986).

Becker stworzył teorię kapitału ludzkiego analizując zmiany w wysokości zarobków pracowników w ciągu całego życia. Zauważył, że na początku pracy zawodowej zarobki są niskie i rosną wraz z wiekiem. Powyższą zależność tłumaczył koniecznością inwestycji pracodawcy w umiejętności niedoświadczonego pracownika. Produktywność przeszkolonego pracownika jest wyższa, dlatego też zarobki bardziej doświadczonych pracowników są wyższe. W związku z tym, że pracodawca ponosi koszt szkolenia pracownika, na początku okresu

zatrudnienia wynagrodzenie pracownika jest niższe niż wartość jego pracy. Firmy zachowują się racjonalnie, więc nie ponosiłyby kosztów szkolenia, gdyby nie liczyły, że dzięki temu podniosą produktywność swoich pracowników. Becker (1964) wyróżnia szkolenia ogólne zwiększające marginalną produktywność pracownika w takim samym stopniu w firmie, która go szkoli, jak i w innych firmach oraz szkolenia specyficzne, zwiększające produktywność pracownika tylko w firmie, która go szkoli. Przykładowo, umiejętność pilotowania samolotu podnosi produktywność pracownika zatrudnionego w lotnictwie, jednak trudno jest ją wykorzystać w innych branżach.

Jednostka dążąc do maksymalizacji korzyści z wykonywanej pracy, może podnieść swoją produktywność poprzez rozwijanie pożądanых przez pracodawcę umiejętności. Kluczowym założeniem w teorii kapitału ludzkiego jest postrzeganie szkoły jak specjalnego typu instytucji przygotowującej do pracy, a procesu edukacji jako indywidualnej inwestycji w przyszłe zarobki i karierę zawodową. Podobnie jak pracodawcy mogą prowadzić szkolenia rozwijające umiejętności specyficzne lub ogólne, tak też szkoły mogą kształtować wybrany rodzaj umiejętności przydatny u jednego pracodawcy czy w konkretnej branży (np. szkoła fryzjerska) lub kształcić wiele umiejętności ogólnych możliwych do wykorzystania u różnych pracodawców i w wielu branżach (np. uniwersytet). Stworzona przez Beckera teoria podejmowania decyzji edukacyjnych oparta jest na mikroekonomicznym modelu wyboru konsumenta zakładającym, że jednostki zachowują się racjonalnie i podejmują decyzje zgodnie ze swoimi preferencjami na podstawie dostępnych informacji dążąc do maksymalizacji użyteczności. Jednostka dokonuje wyboru pomiędzy dłuższym kształceniem i przyszłymi korzyściami z tego tytułu (takimi jak wyższe zarobki czy możliwość zdobycia lepszej pracy) i bieżącymi kosztami (opłaty za naukę, utracone zarobki) a wkroczeniem na rynek pracy. Decyzja ta podejmowana jest na podstawie analizy marginalnej (z modelu wykluczona jest sytuacja, w której jednostka jednocześnie uczy się i pracuje), tzn. jednostka zdecyduje się na kształcenie przez kolejny rok tylko wtedy, gdy korzyści z kolejnego roku kształcenia będą przewyższały koszty. Istotne w założeniach Beckera jest to, że dążenie do maksymalizacji użyteczności nie musi być świadome, a osoby inwestujące w edukację nie zawsze mają dostęp do pełnej informacji podejmując decyzje edukacyjne.

Zarobki jednostki są proporcjonalne do ilości zgromadzonego kapitału ludzkiego, a różnice w zarobkach między ludźmi wyjaśnia zróżnicowanie posiadanego kapitału ludzkiego. Według Beckera różnica w zarobkach między absolwentami z wykształceniem średnim i wyższym jedynie w niewielkim stopniu wynika ze zdolności, natomiast w znacznej mierze jest wynikiem inwestycji w dłuższą edukację formalną. W związku z tym, że osoby zdolne

częściej inwestują w kształcenie (nauka nie przysparza im trudności, a więc ponoszą niższe koszty), osiągają wyższe zarobki. Dla potwierdzenia tej tezy Becker (1964) pokazuje, że rozkład dochodów jest znacznie bardziej skrzywiony niż rozkład umiejętności.

W badaniach ekonometrycznych opartych na teorii kapitału ludzkiego, służących do pomiaru prywatnej stopy zwrotu z edukacji, używa się tradycyjnie funkcji płac Mincera, w której logarytm zarobków jest funkcją liniową lat kształcenia jednostki oraz lat doświadczenia zawodowego podniesionych do kwadratu (wraz z nabytym doświadczeniem rosną umiejętności i jednocześnie dochodzi do dekapitalizacji wiedzy wyniesionej ze szkoły):

$$\log y = a + bS + cX + dX^2 + e$$

gdzie y to zarobki, S to liczba lat edukacji, X liczba lat doświadczenia zawodowego, a e oznacza błąd losowy.

Badacze opierający swoje analizy na teorii kapitału ludzkiego używali miar zarobków w zestawieniu rocznym, tygodniowym i godzinnym, ale co charakterystyczne, zawsze w formie logarytmu ze względu na to, że rozkład logarytmiczny zarobków jest zbliżony do rozkładu naturalnego, a otrzymany w ten sposób wynik łatwy do interpretacji (Card, 1999). Zgodnie z przyjętym założeniem, przy kontrolowaniu liczby lat doświadczenia zawodowego, każdy kolejny rok wykształcenia ma taki sam wpływ na zarobki. Używanie liczby lat edukacji, zamiast osiągniętego poziomu wiedzy może wydawać się sprzeczne z intuicyjnym założeniem, że to ukończone poziomy edukacji, a nie lata kształcenia wpływają na sytuację jednostki na rynku pracy. Stosowanie tej miary ma swoją długą tradycję w USA, ze względu na dawny sposób zbierania danych statystycznych, ale też dobrze odzwierciedlało liniowość amerykańskiego systemu edukacji bez podziału na różne ścieżki kształcenia (Card, 1999), w przeciwieństwie do wielu systemów europejskich, w tym polskiego. Przeciwnicy tego podejścia uważają, że to zdobyte dyplomy mają większy wpływ na zarobki niż same skończone lata edukacji. Hipoteza ta określana jest mianem efektu dyplomu (ang. *sheepskin effect*) zakładającym istnienie premii za ukończenie ostatniego roku każdego etapu edukacji, co powoduje, że część badaczy decyduje się na zastąpienie liczby lat kształcenia osiągniętym przez jednostkę poziomem edukacji (Card, 1999).

Zgodnie z teorią kapitału ludzkiego, wzrost i spadek skolaryzacji na etapie szkolnictwa wyższego, wynikają ze zmieniających się kosztów i korzyści z edukacji – jeśli płace osób z wyższym wykształceniem rosną, to więcej osób decyduje się na dłuższe kształcenie. Zarówno analizy Beckera, jak i wyniki wielu analiz empirycznych prowadzonych przez

kolejne dziesięciolecia pokazały duże zróżnicowanie indywidualnych stóp zwrotu z wykształcenia wyższego. Zróżnicowany zwrot z edukacji sprawia, że dla różnych ludzi różne decyzje edukacyjne są optymalne. Wynika to z kilku czynników – po pierwsze ze zróżnicowania kosztów kształcenia – osobom z zamożnych rodzin łatwiej jest sfinansować studia, a ich koszt nie jest dla nich takim obciążeniem jak dla osób mniej majątnych, po drugie z gustu (ang. *taste*) rozumianego jako indywidualnej preferencji odnośnie kształcenia (np. ktoś się lubi uczyć, a ktoś inny nie lubi), a po trzecie ze zróżnicowania korzyści z kształcenia (np. jeśli stopa zatrudnienia kobiet w społeczeństwie jest niska, to kobiety mają niższe korzyści z edukacji). Stopa zwrotu z wykształcenia wyższego może być zróżnicowana ze względu na miejsce zamieszkania, płeć, pochodzenie społeczne, jakość szkoły oraz indywidualne zdolności jednostki. Jeśli przedstawiciele jakiejś grupy posiadają wyższy zwrot z edukacji wyższej, to częściej decydują się na podjęcie studiów. Prosty model regresji liniowej opartej na funkcji płac Mincera, uwzględniający wykształcenie i doświadczenie zawodowe, wyjaśnia 20-35% zróżnicowania w obserwowanych zarobkach (Card, 1999). Po uwzględnieniu dodatkowych zmiennych takich jak płeć, pochodzenie etniczne, miejsce zamieszkania czy rodzaj firmy, jego wartość wyjaśniająca wzrasta.

Analiza kosztów i korzyści związanych z kształceniem wykorzystywana jest nie tylko do wyjaśniania decyzji dotyczących wyboru między wkroczeniem na rynek pracy a pójściem na studia, ale także do decyzji dotyczących wyboru uczelni czy kierunku studiów. Jednym z przykładów podawanych przez Beckera (1964) jest zmieniająca się liczba kobiet podejmujących studia. Przed rokiem 1960 w USA kobiety częściej niż mężczyźni kończyły szkoły średnie, jednak mimo to rzadziej kontynuowały kształcenie na poziomie wyższym. Te, które decydowały się na podjęcie studiów, wybierały najczęściej takie kierunki jak nauki o gospodarstwie domowym, pedagogikę, języki obce, czy literaturę, natomiast bardzo rzadko studiowały matematykę, prawo czy ekonomię. Jak tłumaczy Becker (1964), z punktu widzenia teorii kapitału ludzkiego wybór takich kierunków przez kobiety był racjonalny – mężatki rzadko podejmowały pracę zawodową, w związku z tym kobiety inwestowały w te kierunki studiów, które podnosiły ich umiejętności przyczyniające się do lepszego prowadzenia gospodarstwa domowego oraz podwyższały ich wartość na rynku matrymonialnym. Wkroczenie amerykańskich kobiet na rynek pracy w latach 60-tych zmieniło strukturę ich wyborów edukacyjnych – kobiety zaczęły studiować rachunkowość, prawo, medycynę, inżynierię i inne kierunki, które wiązały się z wyższymi zarobkami. Podobne trendy w wyborach edukacyjnych kobiet obserwowane były w Wielkiej Brytanii, Francji, w krajach skandynawskich, na Tajwanie, w Japonii, Meksyku i wielu innych. Wpływ oczekiwanych

zarobków na wybór kierunku studiów przy kontroli wpływu innych charakterystyk potwierdziło wiele badań (m.in. Berger, 1988; Montmarquette, Cannings, Mahseredjian, 2002; Altonji, Arcidiacono, Maurel, 2016), choć nie brak też badań pokazujących, że zarobki są istotne, ale bardzo dużą rolę odgrywają indywidualne preferencje (np. Beffy, Fougère, Maurel 2012; Zafar, 2013; Gemici, Wiswall, 2014; Wiswall, Zafar, 2015) oraz że trudno jest oddzielić indywidualne preferencje od posiadanych uzdolnień i oczekiwanych przyszłych zarobków, gdyż uczniowie o wysokich umiejętnościach częściej preferują kierunki studiów charakteryzujące się wysokimi oczekiwanymi zarobkami (Arcidiacono, 2004). Niektórzy badacze zwracają uwagę, że istotnym czynnikiem przy wyborze kierunku studiów jest prawdopodobieństwo odniesienia sukcesu (np. Montmarquette, Cannings, Mahseredjian, 2002). Osoby wybierające kierunek studiów biorą pod uwagę swój poziom umiejętności i zainteresowania, wybierając takie ścieżki kształcenia, które z największym prawdopodobieństwem pozwolą im na odniesienie sukcesu – dokonują więc wyboru między oczekiwaną stopą zwrotu z edukacji a ryzykiem niepowodzenia. Najzdolniejsi uczniowie mają wysokie prawdopodobieństwo ukończenia wielu kierunków studiów, dlatego dokonując wyborów edukacyjnych bardziej istotny jest dla nich poziom zarobków i stopa zwrotu z edukacji (*tamże*).

Chociaż korelacja między wykształceniem a zarobkami istnieje w każdej gospodarce na świecie, wielu badaczy długo nie było przekonanych, że jest to zależność o charakterze przyczynowo skutkowym, zwracając uwagę, że na wysokość zarobków większy wpływ mogą mieć uzdolnienia jednostki (ang. *ability bias*), a nie lata edukacji (Card, 1999). Badania z użyciem zmiennych instrumentalnych, takich jak np. kwartał urodzenia jednostki, pokazują jednak, że osoby pozostające w szkole o kilka miesięcy dłużej (osoby urodzone na początku roku kalendarzowego osiągną wiek, od którego kształcenie już nie jest obowiązkowe wcześniej niż osoby urodzone pod koniec roku kalendarzowego) uzyskują wyższe zarobki, a więc nie (tylko) uzdolnienia jednostki wpływają na wyższe zarobki, ale także dłuższe kształcenie (Angrist, Krueger, 1991). Również liczne badania prowadzone na bliźniętach potwierdzają zależność przyczynowo skutkową między dłuższym kształceniem a wyższymi zarobkami (np. Isacsson, 1997, Aschenfelter, Rouse, 1998), co nie oznacza jednak, że zdolności nie mają żadnego wpływu na zarobki – osoby bardziej zdolne mają wyższy zwrot z kształcenia nie dlatego jednak, że mają wyższe korzyści, ale z powodu niższych kosztów krańcowych edukacji (Aschenfelter, Rouse, 1998). W krajach należących do OECD mężczyźni, aby zdobyć dyplom wyższej uczelni inwestują średnio 45 100 USD (bezpośredni koszt studiów oraz koszt

utraconych zarobków), natomiast kobiety 34 800 USD (w związku z tym, że zarobki kobiet na rynku pracy są niższe, ich koszt utraconych zarobków jest również niższy) (OECD, 2019a). W związku z tym, że kobiety przeciętnie mniej zarabiają, w większości krajów ich stopa zwrotu z edukacji wyższej jest niższa niż dla mężczyzn. Jedynie w Belgii, na Łotwie, w Holandii, Norwegii, Hiszpanii i Turcji, to kobiety mają wyższy zwrot z edukacji niż mężczyźni, co wynika z większej różnicy między zarobkami kobiet ze średnim i wyższym wykształceniem w porównaniu do różnicy w zarobkach mężczyzn (OECD, 2019a). W Polsce prywatny zwrot z edukacji wyższej zarówno dla mężczyzn, jak i dla kobiet jest wyższy niż średnio w krajach OECD oraz wyższy niż w większości krajów UE, co zachęca kolejne roczniki do podejmowania kształcenia na studiach. Jednak publiczna stopa zwrotu z edukacji wyższej, czyli zwrot jaki osiąga państwo z inwestycji w edukację i utraconych podatków dochodowych, jest niższa w Polsce niż w krajach OECD i w krajach europejskich (OECD, 2019a), co tłumaczyć można między innymi niską progresywnością systemu podatkowego w Polsce.

Odmienne rozumienie funkcji szkolnych dyplomów i motywów kierujących jednostkami decydującymi się na dłuższe kształcenie zaprezentował Spence (1973) w teorii signallingu na rynku pracy. Spence (1973) wychodząc od teorii asymetrii informacji, na przykładzie rynku pracy pokazał, w jaki sposób pracodawcy radzą sobie z podejmowaniem decyzji o zatrudnieniu pracowników posiadając jedynie część informacji o zdolnościach, umiejętnościach i cechach charakteru kandydatów do pracy. W związku z tym, że informacje o produktywności pracownika nie są dostępne natychmiast po zatrudnieniu – potrzeba czasu, aby przekonać się, czy pracownik jest odpowiednią osobą do wykonywania określonej pracy – decyzja pracodawcy o zatrudnieniu pracownika jest rodzajem decyzji inwestycyjnej podejmowanej w warunkach niepewności. Pracodawca decyduje się zapłacić określoną kwotę za udział w grze, którą jest indywidualne wynagrodzenie pracownika o nieznanym poziomie produktywności. Chociaż pracodawca nie obserwuje bezpośrednio produktywności potencjalnego pracownika, to jednak dysponuje różnymi charakterystykami, na podstawie których może tę produktywność oszacować. Informacje o pracowniku można podzielić na obserwowalne i niezmiennie (np. płeć, rasa) oraz na sygnały, czyli informacje obserwowalne, ale takie, na które jednostka ma wpływ (np. poziom edukacji). Pracodawca obserwując zatrudnianych pracowników z czasem zaczyna łączyć określone wskaźniki i sygnały z produktywnością pracowników, co podczas kolejnych procesów rekrutacji pozwala mu na łatwiejsze podejmowanie decyzji, kogo zatrudnić i jakie wynagrodzenie mu zaproponować. Jednostka nie może wpływać na niektóre swoje charakterystyki, może jednak manipulować

wysyłanymi pracodawcy sygnałami. Uzyskanie sygnału, np. zdobycie wykształcenia, wiąże się z określonymi kosztami. Racjonalni pracownicy będą wybierali te sygnały, dla których różnica między kosztami ich uzyskania a korzyściami z ich posiadania, będzie największa. Jednak, aby jakaś charakterystyka pracownika funkcjonowała jako sygnał dla pracodawcy, musi występować negatywna korelacja pomiędzy kosztami zdobycia sygnału a produktywnością. Oznacza to, że inwestycja w edukację będzie najbardziej korzystna dla osób zdolnych, gdyż koszty uzyskania wykształcenia będą dla nich najniższe. Jeśli jednak koszty uzyskania sygnału będą zbyt niskie w stosunku do uzyskiwanym dzięki nim zarobkom, sygnał straci swoją moc. Przykładowo, jeśli wszyscy we współczesnych zachodnich społeczeństwach ukończyli szkołę podstawową, świadectwo ukończenia szkoły podstawowej nie stanowi już sygnału na rynku pracy.

W podobny sposób do funkcji edukacji i motywów kształcenia jednostek podchodzi Stiglitz (1975) w teorii screeningu. Stiglitz (1975), podobnie jak Spence (1973) zauważa, że jedynie pracownik posiada pełną informację o swojej produktywności. Pracodawca wie, że na rynku są pracownicy charakteryzujący się zarówno wysoką, jak i niską produktywnością, więc biorąc pod uwagę ryzyko trafienia na mało produktywnego pracownika przyjmuje, że wynagrodzenie będzie równe średniej produktywności w populacji. Taki poziom płac jest niekorzystny dla pracowników o wysokiej produktywności, którzy mogliby zarabiać więcej, gdyby pracodawca posiadał o nich lepsze informacje. Pracodawcy stosują screening, czyli próbują zidentyfikować pracowników o niskiej i wysokiej produktywności analizując ich różne charakterystyki. W interesie wysokoproduktywnych pracowników leży ujawnienie informacji o ich rzeczywistym poziomie produktywności, dlatego są oni gotowi ponieść koszty związane ze screenowaniem. Screening jest także jedną z funkcji systemu edukacji – podczas nauki szkolnej nauczyciele rozpoznają potencjał każdego ucznia i w ten sposób selekcionują jednostki bardziej zmotywowane i zdolne, które będą bardziej produktywne w przyszłej pracy.

Według Arrowa (1973) system edukacyjny został pierwotnie zaprojektowany tak, aby przekazywać wiedzę, ale chęć mierzenia swojej skuteczności przez instytucje edukacyjne prowadzi do generowania sygnałów o zdolnościach edukacyjnych uczących się. Wykształcenie będzie stanowiło sygnał o produktywności pracownika tylko wtedy, gdy założymy, że zdolność do 'absorbowania edukacji' jest skorelowana ze zdolnością do produkcji wartości ekonomicznej. Oszacowanie jakości pracy wykonywanej przez pracownika jest trudne i kosztowne dla pracodawców, dlatego chętnie posługują się oni sygnałami, których emisja nie generuje dla nich kosztów. System edukacyjny może stanowić skuteczne narzędzie do identyfikowania bardziej zdolnych jednostek, ale pewne jednostki, które z jakiegoś powodu

nie podjęty studiów, również mogą mieć wysoką produktywność. W artykule *Education as a filter*, Arrow (1973) zauważa, że trudność w oszacowaniu produktywności pracownika utrzymuje się nawet po jego zatrudnieniu – choć wraz z upływem czasu pracodawca posiada bardziej kompletne informacje o pracowniku, to ocena marginalnej efektywności pracownika, kluczowej z punktu widzenia pracodawcy, pozostaje bardzo trudna do oszacowania. Pracodawca chcąc zmniejszyć ryzyko zatrudnienia nieodpowiedniego pracownika będzie korzystał z informacji, które są dla niego łatwe do uzyskania. Z wcześniejszych doświadczeń lub ogólnej wiedzy, pracodawca zna statystyczny rozkład produktywności pracowników, np. zauważa, że osoby, które dłużej się kształciły, lepiej wykonują swoją pracę, dlatego informacja o poziomie wykształcenia przekształca się w sygnał o produktywności pracownika. W tym ujęciu, dyplom wyższej uczelni nie stanowi więc potwierdzenia nabycia określonych kompetencji, lecz jest niedoskonałą miarą posiadanych zdolności do pracy. Stanowi on rodzaj podwójnego filtra dla pracodawcy, oddzielającego pracowników o wysokich umiejętnościach od pracowników o niskich umiejętnościach. Podwójność filtra wynika z tego, że jednostka chcąc wysłać sygnał o swojej produktywności najpierw musi zostać przyjęta do szkoły wyższej, a następnie musi ją skończyć i otrzymać dyplom.

Jak zauważa Weiss (1995) teoria kapitału ludzkiego i teorie oparte na założeniu o sortującej funkcji edukacji (teoria signallingu, filtra i screeningu) mają bardzo podobne założenia. W obu podejściach maksymalizujące korzyści firmy konkurują o maksymalizujących korzyści pracowników, a oczekiwane wynagrodzenie pracownika o określonych charakterystykach, jest równe oczekiwanej produktywności losowego pracownika o tych samych charakterystykach. W obu podejściach zakłada się, że jednostka wybiera okres nauki, który zrównuje marginalny zwrot z edukacji z kosztami kształcenia. Główna różnica między tymi podejściami polega na przyjęciu w modelach sortujących założenia, że nieobserwowalne cechy pracowników są skorelowane z długością nauki.

Inne wytłumaczenie motywów, które skłaniają ludzi do dłuższego kształcenia zaproponował Lester Thurow (1975) w teorii konkurencji o miejsca pracy. Teoria ta zakłada, że wszyscy pracownicy muszą być przeszkoleni, żeby wykonywać swoją pracę, jednak poszczególni pracownicy różnią się kosztami szkolenia. Osoby posiadające wyższy poziom wykształcenia są zdolniejsze, więc koszt ich przeszkolenia jest niższy. Według Thurowa pracownicy rywalizując o miejsca pracy tworzą kolejkę – na jej początku znajdują się osoby o najniższych kosztach szkolenia, które zostaną zatrudnione jako pierwsze. Jeśli liczba miejsc pracy dla wysoko wykwalifikowanych pracowników będzie niższa niż liczba osób posiadających wysokie kwalifikacje, to część pracowników, chociaż będzie miała podobny

poziom kwalifikacji do pracowników na początku kolejki, będzie zmuszona przyjąć pracę poniżej swoich kwalifikacji. Oznacza to, że nawet jeśli korzyści z edukacji będą niskie, ludzie nadal będą mieli motywację do inwestowania w dodatkowe wykształcenie, żeby zdobyć zatrudnienie. W przypadku pojawienia się nadwyżki osób wykształconych na rynku (ang. *overeducation*), osoby lepiej wykształcone stopniowo będą wypierać osoby o niższych kwalifikacjach zajmując ich miejsca, co doprowadzi z czasem do sytuacji, w której osoby najsłabiej wykształcone zostaną wypchnięte z rynku pracy i staną się bezrobotne. Zgodnie z teorią kapitału ludzkiego (Becker, 1964) wynagrodzenie pracownika uzależnione jest od jego produktywności determinowanej przez formalne wykształcenie, naukę w miejscu pracy i doświadczenie zawodowe, a więc sytuacja, w której osoba wykonuje pracę poniżej swojego poziomu wykształcenia zarabia mniej niż osoby o podobnych charakterystykach, nie powinna w ogóle wystąpić. W takim razie, która z tych teorii lepiej opisuje zależność między wykształceniem a zatrudnieniem? Chociaż poziom wykształcenia niewątpliwie wpływa na szanse znalezienia pracy i wysokość zarobków, to jednak występowanie zjawiska *overeducation* potwierdza wiele badań empirycznych. Liczba osób, którym nie udaje się wykorzystać zdobytego wykształcenia wzrasta, gdyż podaż prac dla wykształconych pracowników rośnie wolniej niż popyt na te prace. W USA ponad 15% taksówkarzy i strażaków posiada wyższe wykształcenie (*college degree*) (Vedder, 2012). Analizy przeprowadzone na danych z Polskiego Generalnego Sondażu Społecznego pokazują, że w latach 1988-2003 systematycznie wzrastało niedopasowanie poziomu kształcenia do wykonywanej pracy, najsilniej dotykając najmłodszych, a co piąty pracownik zajmował stanowisko poniżej posiadanego poziomu umiejętności (Kiersztyn, 2011, Kiersztyn, 2016). Zjawisko przededukowania nie jest jednak nowe, gdyż już przed II wojną światową kilka niemieckich stowarzyszeń handlowych i innych organizacji wydało publiczne ostrzeżenie, że stale rosnąca liczba studentów inżynierii jest negatywnym zjawiskiem i może doprowadzić do produkcji „jałowego, wykształconego proletariatu” bez szansy na zarobkowe zajęcie (Jedell, 1931, s. 56). Jednak zjawisko przededukowania stało się przedmiotem licznych analiz dopiero w latach 70-tych XX wieku, gdy pojawiły się obawy, że popyt na edukację wyższą, a w związku z tym podaż wysoko wykwalifikowanych pracowników, rośnie w szybszym tempie niż popyt na nich. W 1976 roku Richard B. Freeman opublikował książkę *The Overeducated American*, w której pokazał drastyczny spadek premii z tytułu edukacji wyższej w latach 1969-1974 w USA z 40% do 16%, przewidując, że zjawisko nadpodaży wykształconych pracowników utrzyma się przez wiele lat, stawiając pod znakiem zapytania celowość inwestowania środków w edukację wyższą. Kolejne analizy zjawiska

przeedukowania przeprowadzone przez Smitha i Welcha (1978) na dłuższym szeregu czasowym i przy zastosowaniu nieco innej metodologii, potwierdziły, że spadek premii wystąpił, jednak był znacznie mniejszy niż w analizach przedstawionych przez Freemana. Dopiero artykuł Duncana i Hoffmana z 1981 roku *The incidence and wage effects of overeducation* zmienił sposób rozumienia i mierzenia zjawiska overeducation, zbliżając je do tego jak rozumiane jest ono współcześnie, czyli jako zbyt wysokiego poziomu formalnego wykształcenia pracowników w stosunku do kwalifikacji wymaganych w danej pracy (Leuven, Oosterbeek, 2011). Współcześnie wyróżnia się trzy podejścia do analizy zjawiska nadwyżki edukacyjnej: jako problemu strukturalnego (obrazuje go opisana wyżej teoria Thurowa), jako zjawiska tymczasowego i jako problemu pozornego. Według hipotezy mobilności zawodowej Sichermana i Galora (1990), przeedukowanie jest jedynie zjawiskiem tymczasowym, dotyczącym osoby charakteryzujące się krótkim stażem na rynku pracy. Młodzi ludzie dobrowolnie podejmują prace poniżej swoich kwalifikacji, aby zdobyć doświadczenie zawodowe i z czasem przenieść się do prac zgodnych ze swoim wykształceniem. Przeedukowanie bywa także ujmowane jako problem pozorny (Green, McIntosh, 2007) – to, że pracownicy posiadają taki sam poziom wykształcenia nie znaczy, że nie różnią się pod względem innych cech, które zdecydowały o alokacji ich do określonych prac, tj. posiadanymi umiejętnościami, poziomem inteligencji, motywacją do pracy, wyznawanymi wartościami, czy nastawieniem do pracy. Na przykład badania umiejętności osób dorosłych PIAAC przeprowadzone przez OECD pokazują, że chociaż istnieje silna korelacja między wykształceniem a umiejętnościami, to w ramach osób legitymujących się tym samym poziomem wykształcenia, istnieje duże zróżnicowanie umiejętności (Rynko, 2013). Wśród badaczy nie ma konsensusu, czy przeedukowanie jest zjawiskiem tymczasowym dla jednostki, czy trwałym, w którym przejście do pracy dopasowanej do posiadanego wykształcenia zdarza się rzadko (Quintini, 2011). Jak pokazuje wiele badań (np. Belfield, 2010, Peiro i inni, 2010), osoby wykonujące prace poniżej swoich kwalifikacji nie tylko mniej zarabiają, ale są także mniej usatysfakcjonowane, bardziej zestresowane, a ich umiejętności kognitywne obniżają się (de Grip i inni, 2008). Jak pokazuje przegląd badań autorstwa McGuinness (2006), zjawisko przeedukowania dotyczy od 7 do 57% pracowników, przy czym zazwyczaj mieści się w przedziale 20-30%. Z badań Meroni i Vera-Toscano (2017) na danych z 14 krajów europejskich, wynika, że przyjmowanie ofert pracy poniżej swoich kwalifikacji jest pułapką, szczególnie w krajach Europy Wschodniej, gdyż wcale nie zwiększa szans na zatrudnienie, za to zwiększa szanse wykonywania pracy niedopasowanej do wykształcenia w przyszłości.

Podobnym zagrożeniem dla absolwentów do *overeducation*, jest znalezienie pracy

w tzw. sektorze wtórnym. Stworzona przez Michaela Deoringera i Petera Piore'a (1971) teoria dualnego rynku pracy zakłada, że rynek pracy nie jest jednolity, lecz składa się z sektora pierwotnego (ang. *primary*) i sektora wtórnego (ang. *secondary*). Sektory różnią się warunkami pracy, wysokością płac oraz możliwościami rozwoju kompetencji. Pracownicy w sektorze pierwszym cieszą się stabilnym zatrudnieniem, bezpiecznym środowiskiem pracy, wysokimi zarobkami oraz dużymi możliwościami awansu, natomiast ci, którzy trafili do sektora wtórnego wykonują niskopłatne prace niedające możliwości rozwoju. Między sektorami nie zachodzi mobilność pracowników, ponieważ nisko opłacani pracownicy z wtórnego rynku pracy nie mają możliwości rozwijania swoich kompetencji, a dostęp do prac w sektorze pierwotnym jest obwarowany licznymi wymaganiami, w tym pozamerytorycznymi takimi jak rasa czy wiek (Kryńska, 1995). Zrzeszenia zawodowe w celu ograniczenia konkurencji oraz utrzymania wysokiego poziomu płac i innych przywilejów, stwarzają liczne bariery dostępu do określonych zawodów, w postaci konieczności przejścia długich programów szkoleniowych, czy licznych egzaminów. Absolwenci studiów, którzy trafią na rynek wtórny (np. kierując się chęcią zdobycia jakiegokolwiek doświadczenia zawodowego, bądź z przyczyn geograficznych niemający dostępu do rynku pierwotnego), mogą utracić nabyty na studiach kapitał ludzki poprzez brak możliwości rozwijania nabytych umiejętności, co jeszcze bardziej obniży ich szanse na przejście do sektora pierwszego.

Szybko zmieniający się rynek pracy w XXI wieku oraz wynikająca z niego konieczność ciągłej aktualizacji zdobytego w młodości wykształcenia, sprawiają, że rola ukończonych studiów i zdobytych dyplomów maleje, na rzecz jakości wykształcenia i posiadanych umiejętności jako najważniejszego miernika kapitału ludzkiego. Przeprowadzone w USA badania pokazują, że zastąpienie słabego nauczyciela w szkole podstawowym przeciętnym nauczycielem, podnosi liczone w perspektywie całego życia zarobki uczniów tego nauczyciela o 250 000 dolarów (Chetty, Friedman, Rockoff, 2014). Konieczność odnajdywania się w nowych rolach zawodowych wymaga posiadania umiejętności uniwersalnych, np. komunikatywności, umiejętności uczenia się, posługiwanie się językami obcymi, czy umiejętności społecznych, które nie zawsze idą w parze z ukończonymi latami edukacji. Wyniki badania PIAAC w Polsce (Rynko, 2013), pokazały bardzo duże zróżnicowanie zarówno umiejętności uczniów szkół ponadgimnazjalnych, jak i studentów w zależności od kierunku studiów, co pokazuje, że na posiadany poziom umiejętności wpływa jakość otrzymanej edukacji. Pracodawca rekrutując kandydata do pracy, nie jest w stanie ocenić, czy ukończona przez niego uczelnia wyższa rzeczywiście wyposażyla go w potrzebne umiejętności, a coraz częściej posiada własne narzędzia pomiaru, które dostarczają mu lepszych informacji

o tym, czy osoba dobrze sobie poradzi z wykonywaniem pracy. Podejście to świadczy o spadającej roli sygnalizacyjnej dyplomów szkolnych oraz zmniejszaniu się znaczenia uczelni wyższych, jako najważniejszych instytucji kształtujących umiejętności, na rzecz zdobywania ich w formach pozaszkolnych czy uczenie nieformalne.

1.1.2. Klienci na rynku edukacji wyższej

Zastosowanie teorii rynku do zasad działania systemu edukacji wyższej zakłada, że uczelnie pełnią rolę producentów świadczących usługi edukacyjne, które są nabywane przez konsumentów, czyli studentów. Uczelnie konkurują między sobą zarówno o środki finansowe, jak i o studentów. W wyniku konkurencji między uczelniami dochodzi do ustalenia się ceny usługi edukacyjnej. Konsumenci (przyszli studenci), mają szerokie możliwości wyboru preferowanej usługi edukacyjnej, a jej jakość wynika z konkurencji między uczelniami i decyzji konsumentów. Producenci czy usługodawcy, którzy nie oferują wysokiej jakości usług, nie są wybierani przez konsumentów i zostają wyeliminowani z rynku. W wielu krajach edukacja wyższa jest w znacznym stopniu finansowana ze środków publicznych, co sprawia, że zasady konkurencji są zakłócone, dlatego w kontekście edukacji wyższej częściej używa się określenia quasi-ryнку lub rynku usług publicznych. Quasi-rynki nie wykształcają się w wyniku działania sił popytu i podaży, lecz są stwarzane przez rząd w celu przezwyciężenia problemów takich jak wydajność, wybór czy responsywność (Dill, 2007).

Kluczowy dla działania mechanizmu rynkowego jest dostęp do informacji, gdyż niekompletna informacja/asymetria informacji między podmiotami jest jednym z czynników prowadzących do zawodności rynku. Zgodnie z tym założeniem, zarówno producenci, jak i konsumenci są poinformowani o cenie i jakości usługi edukacyjnej (Teixeira i inni, 2004). Jeśli przyszli studenci podejmują decyzje edukacyjne nie mając odpowiednich informacji, jest mało prawdopodobne, że podejmą decyzje, które zgodnie z założeniami modelu rynkowego przyczynią się do podniesienia jakości edukacji (Dill, 2007). Informacja jest także istotna dla producentów – dostawców usług edukacyjnych, ponieważ bez niej nie podniosą jakości świadczonych usług. Głównym narzędziem informującym o jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym są rankingi uczelni.

Konkurencja między uczelniami i chęć przyciągnięcia jak największej liczby studentów spowodowała rozwój marketingu edukacji wyższej. Celem działań marketingowych jest satysfakcja studentów-klientów, a mechanizm jej odczuwania opisują dwa podejścia.

W pierwszym z nich zadowolenie jest funkcją oczekiwań, jakie ma konsument względem produktu i postrzeganego spełnienia tych oczekiwań przez produkt. Jeśli produkt, rozumiany w tym znaczeniu jako kształcenie na wybranej uczelni, przewyższył oczekiwania, to student-konsument jest bardzo usatysfakcjonowany, jeśli natomiast nie spełnił oczekiwań, to jest nieusatysfakcjonowany, co może prowadzić do porzucenia nauki, zmiany instytucji lub rozpowszechniania negatywnych opinii o uczelni (Kotler, Fox, 1985). W drugim podejściu występowanie satysfakcji z zakupu produktu opiera się na teorii dysonansu pozakupowego (podecyzyjnego), objawiającego się wątpliwościami po zakupie, co do słuszności podjętej decyzji, zastanawiania się, czy inne opcje nie były lepsze. Dysonans podecyzyjny pojawia się najczęściej w przypadku decyzji rzadkich, nieodwracalnych i o dużej wadze (np. znaczących konsekwencjach dla przyszłości jak wybór studiów). Może wystąpić także w wyniku oparcia decyzji o zakupie na podstawie nierzetelnych informacji, a w związku z tym nierealistycznych oczekiwań względem produktu. Student może np. nie lubić niektórych wykładowców czy mieć problemy z odnalezieniem się w grupie rówieśniczej, przez co będzie podważał słuszność swojego wyboru. To jednak, jak ostatecznie oceni podjętą decyzję, zależy od indywidualnego sposobu radzenia sobie z dysonansem pozakupowym, np. wyolbrzymianie różnic między oczekiwaniami a ich spełnieniem doprowadzi do przerwania nauki na studiach, a z kolei skupienie się tylko na pozytywnych elementach i umniejszanie znaczenia elementów związanych z rozczarowaniem, do wzrostu satysfakcji i utwierdzeniu w słuszności podjętej decyzji (*tamże*).

Klienci na rynku usług edukacji wyższej, podobnie jak klienci na innych rynkach, mają zróżnicowane preferencje i oczekiwania, a więc różne osoby będą usatysfakcjonowane z różnych usług edukacyjnych. Założenie to prowadzi do segmentacji rynku – dostosowania działań marketingowych oraz świadczonych usług edukacyjnych do potrzeb klientów, np. pewne osoby preferują kształcenie o charakterze czysto akademickim, a dla innych ważna jest praktyczność przekazywanej wiedzy. Odpowiedzią na te zróżnicowane potrzeby studiujących na polskim rynku edukacji wyższej jest podział na uczelnie akademickie i uczelnie zawodowe. Zróżnicowanie preferencji wpływa także na zróżnicowanie jakości świadczonych usług edukacyjnych przez uczelnie. Podobnie jak w przypadku innych usług, klienci przy wyborze usług edukacyjnych kierują się różnymi kryteriami – nie tylko jakością, ale także prestiżem czy ceną usługi (w przypadku, gdy koszty edukacji wyższej ponosi jednostka). Nawet jeśli jakość kształcenia jest istotnym czynnikiem wyboru studiów, to bardzo wiele młodych osób nie jest w stanie zapłacić za naukę na najbardziej prestiżowych uczelniach amerykańskich, czy brytyjskich. Rynek odpowiada na ich potrzeby przez oferowanie usług edukacyjnych

cechujących się niższą ceną i niższą jakością. Kolejną kwestią wpływającą na różnicowanie się jakości usług edukacyjnych, jest zróżnicowanie zdolności intelektualnych osób podejmujących studia. W interesie studentów o niższych możliwościach przyswojenia wiedzy, nie leży wybranie uczelni o wysokiej jakości kształcenia, gdyż istnieje duże ryzyko, że nie uda im się ukończyć studiów. Osoby te będą więc zainteresowane usługami edukacyjnymi, które w łatwy sposób pozwolą im na zdobycie dyplomu. W różnicowaniu się jakości kluczowe znaczenie ma również to, że w przeciwieństwie do innych usług, cena nie jest głównym czynnikiem warunkującym dostęp do usługi – żeby osoba mogła skorzystać z usługi edukacyjnej, musi spełnić określone wymagania (np. zdać egzaminy, wykazać się aktywnościami na różnych polach). Jednak ci, którzy tych wymagań nie spełniają, również chcą korzystać z usług edukacyjnych, czym można tłumaczyć istnienie na polskim rynku uczelni, które przyjmują kandydatów na studia bez stawiania im żadnych wymagań merytorycznych, oferując przy tym usługę o niższej jakości, ale dostosowanej do potrzeb przyjętych osób.

Badacze marketingowi starali się zrozumieć, w jaki sposób ludzie podejmują decyzje edukacyjne, a zwłaszcza w jaki sposób dokonują wyboru poszczególnych uczelni czy programów studiów (Hossler, Gallagher, 1987, Marginson, 2006). Chociaż jest to zbliżone podejście do tego prezentowanego w teorii kapitału ludzkiego pod względem motywacji do kształcenia, to jednak warto je omawiać osobno, z uwagi na oddzielne tradycje badań z obszaru ekonomii edukacji i badań z obszaru marketingu szkolnictwa wyższego. Wyrosłe w tym nurcie modele podejmowania decyzji edukacyjnych mają charakter deskryptywny i oparte są na założeniach ekonomicznych, socjologicznych i psychologicznych. Do najpopularniejszych modeli wyboru studiów należą te stworzone przez Kotlera i Focha (1985), Chapmana (1984), Hansona i Littena (1982), Jackson (1982) oraz Hosslera i Gallaghiera (1987).

Kotler i Fox (1985) dzielą proces podejmowania decyzji o wyborze studiów na pięć etapów: (1) pobudzenie potrzeby, (2) zbieranie informacji, (3) ocena decyzji, (4) wykonanie decyzji, (5) ocena postdecyzyjna. Potrzeby mogą być pobudzone przez czynniki wewnętrzne, np. uczeń odczuwa chęć rozwijania się i zdobywania wiedzy, dlatego zaczyna myśleć o kontynuowaniu edukacji na studiach, bądź zewnętrzne, np. inne osoby zaczynają mówić o swoich planach na przyszłość, a szkolni doradcy zawodowi zaczynają się pytać jakie uczelnie uczeń rozważa. Edukacja wyższa jest postrzegana bardziej jako dobro konsumpcyjne niż inwestycyjne – w ramach doświadczenia studiowania, uczniowie chcą zaspokoić różne potrzeby, np. potrzebę przynależności do grupy, potrzebę wyróżnienia się poprzez uczęszczanie na prestiżową uczelnię. Władze uczelni, żeby zaspokoić te potrzeby, powinny

być świadome, jakie cechy studiów są dla uczniów szczególnie ważne. Według Kotlera i Foxa (1985) są to następujące charakterystyki: reputacja uczelni, koszty kształcenia, umiejscowienie kampusu, odległość uczelni od domu, wielkość kampusu, życie studenckie, fizyczny wygląd kampusu, standard zakwaterowania na kampusie oraz usługi pośrednictwa pracy. Zbieranie informacji o uczelniach i kierunkach zależy od motywacji, początkowo posiadanych informacji, trudności zdobycia nowych informacji, przykładania wagi do nowo pozyskanych informacji i satysfakcji z poszukiwania informacji. Poprzez poszukiwanie informacji uczeń-konsument staje się bardziej świadomy jakie są dostępne opcje wyboru – jakie istnieją typy uczelni, jakie są uczelnie w ramach każdego z nich oraz jakie są kierunki studiów. W pierwszej kolejności eliminuje niektóre opcje, które najmniej pokrywają się z jego preferencjami. Następnie dokonuje oceny opcji wyboru, stosując analizę użyteczności według indywidualnego zestawu atrybutów uczelni, które uczeń uważa za istotne, np. jakość nauczania, życie studenckie, lokalizacja i koszt. Niektóre atrybuty mogą mieć większe znaczenie niż inne, dlatego używając stosowanych wag jednostka wybiera opcję, której przypisuje najwyższą użyteczność. Na ostateczną decyzję mogą wpłynąć także inne czynniki, na przykład brak akceptacji wyboru przez rodziców, może skłonić do wybrania opcji, której uczeń wcale nie przypisywał najwyższej użyteczności. Jednostka dokonuje oceny podjętej decyzji odczuwając satysfakcję i kontynuując naukę, bądź niezadowolona z kształcenia porzuca studia. Kotler i Fox (1985) zaznaczają, że nie każdy konsument będzie podejmował decyzję o wyborze szkoły wyższej przechodząc przez wszystkie wyróżnione etapy, niektórzy pominą niektóre z nich, np. wcale nie będą poszukiwali informacji i podejmą decyzję bardziej spontanicznie. Na zachowanie indywidualnych uczniów wpływa także szereg różnych czynników, takich jak czynniki kulturowe (przynależność do subkultury czy klasy społecznej), czynniki społeczne (rola rodziny), czynniki indywidualne (wiek, styl życia, osobowość) oraz psychologiczne (motywacja, przekonania, nastawienie), a uczelnia, żeby przyciągnąć studentów o różnych charakterystykach, powinna w działaniach marketingowych stosować techniki segmentacji klientów.

Jackson (1982) w procesie podejmowania decyzji o wyborze uczelni wyróżnia trzy fazy: określenie preferencji (ang. *preferences*), wykluczenie (ang. *exclusion*) oraz ocenę (ang. *evaluation*). Wpływ na preferencje odnośnie kształcenia, tj. czy uczeń chce kontynuować naukę na etapie szkolnictwa wyższego oraz jakie uczelnie lub kierunki studiów rozważa, ma status społeczno-ekonomiczny rodziny ucznia, kształtowane przez rodzinę i otoczenie społeczne aspiracje edukacyjne oraz dotychczasowe wyniki edukacyjne. Inne czynniki wpływające na wybór to: lokalizacja uczelni, dostępne informacje, koszty studiowania, charakterystyki

uczelni i charakterystyki pracy. Gdy preferencje są określone, a więc uczniowie wiedzą, czego chcą, przystępują do zbierania informacji o interesujących ich uczelniach i programach studiów. Informacje te dotyczą różnych aspektów takich jak lokalizacja uczelni, koszty kształcenia czy jakość studiów. Uczniowie stopniowo zawężają swoje preferencje odrzucając niektóre uczelnie np. ze względu na zbyt wysokie czesne, wysokie wymagania edukacyjne lub ze względu na profil niezgodny z zainteresowaniami. W ostatniej fazie uczniowie oceniają pozostałe opcje i dokonują wyboru. Jackson (1982) dokonuje oceny siły wpływu poszczególnych czynników zarówno na każdym z trzech etapów, jak i ogółem, np. uprzednie osiągnięcia edukacyjne mają silny wpływ na kształtowanie się preferencji, jednak ich rola na pozostałych dwóch etapach jest już mniejsza, z kolei lokalizacja uczelni i dostępne informacje najważniejsze są na etapie wykluczania, a wpływ statusu społeczno-ekonomicznego jest umiarkowany na każdym etapie. Zwraca również uwagę na aspekt losowości sprawiający, że nie da się całkowicie zrozumieć dokonywanego przez jednostkę wyboru studiów.

Według Chapmana (1984) preferencje edukacyjne kształtowane są zarówno przez czynniki indywidualne, takie jak: status społeczno-ekonomiczny, osiągnięcia szkolne, wyniki egzaminu na zakończenie szkoły średniej i aspiracje edukacyjne, jak i przez czynniki zewnętrzne: otoczenie społeczne (przyjaciele, rodzice, nauczyciele), cechy uczelni (koszty, lokalizacja, programy kształcenia) oraz działania marketingowe podejmowane przez uczelnie (udostępniane informacje, organizacja dni otwartych). Chapman (1984) dzieli proces podejmowania decyzji na pięć etapów: wstępne szukanie informacji (ang. *presearch*), szukanie informacji (ang. *search*), proces aplikowania (ang. *applications*), wybór (ang. *choice*) i przyjęcie na studia (ang. *enrollment*). Pierwsza faza nie ma określonego początku i może trwać wiele lat, duży wpływ na jej przebieg ma status społeczno-ekonomiczny rodziny. Uczniowie na tym etapie rozważają przede wszystkim, czy chcieliby kontynuować edukację na poziomie wyższym, zbierają ogólne informacje z jakimi kosztami i korzyściami łączy się dłuższe kształcenie. Faza poszukiwania bardziej szczegółowych informacji zaczyna się w szkole średniej. Uczniowie zaczynają gromadzić informacje o poszczególnych uczelniach – zbierają foldery i katalogi uczelni, rozmawiają z nauczycielami, rodzicami i innymi członkami rodziny, starszymi znajomymi oraz obecnymi i byłymi studentami. Gromadzone informacje dotyczą m.in. kosztów i korzyści wynikających z wyboru konkretnych uczelni i programów studiów, np. perspektyw zawodowych. W momencie, gdy koszty zdobycia kolejnych informacji przekraczają potencjalne korzyści z użycia tych informacji, uczniowie przechodzą do kolejnej fazy, czyli ubiegania się o przyjęcie do kilku wybranych uczelni. Wśród tych kilku uczelni znajdują się zarówno uczelnie najbardziej preferowane, jak i te, które stanowią tzw. bezpieczny wybór. Po ocenieniu

przez uczelnie aplikacji kandydatów – zaakceptowaniu ich bądź odrzuceniu, uczeń dokonuje wyboru uczelni, w której będzie studiował.

Warto wymienić również model wyborów edukacyjnych stworzony przez polski zespół – Bogdana Sojkina, Pawła Bartkowiaka i Agnieszkę Skuzę (2011). Autorzy, podobnie jak inni twórcy przedstawionych wcześniej modeli, wyróżniają trzy fazy w procesie podejmowania decyzji, jednak obok etapu kształtowania się decyzji o jego kontynuacji oraz poszukiwania informacji, wyróżniają także etap oceny podjętej decyzji edukacyjnej. Na podstawie przeprowadzonego badania na polskich studentach kierunków biznesowych, Sojkin, Bartkowiak i Skuza (2011), wśród czynników wpływających na kształtowanie się decyzji o zdobyciu wyższego wykształcenia wyróżniają wpływ oczekiwań i opinii rodziny, styl życia studenta (np. chęć prowadzenia zróżnicowanego i ciekawego życia towarzyskiego, chęć uczestnictwa w kulturze studenckiej), wsparcie finansowe rodziny, większe szanse na znalezienie pracy oraz rozwój zawodowy. Czynniki wpływające na wybór konkretnej uczelni to przede wszystkim możliwość awansu zawodowego, tradycja uczelni, działania marketingowe uczelni, oczekiwania i opinia rodziny, prestiż uczelni, oferta kształcenia oraz koszt studiów i dostępność wsparcia finansowego. Najważniejsze czynniki wpływające na zadowolenie z kształcenia się na danej uczelni to warunki socjalne na uczelni (zaplecze sportowe uczelni, stołówka, kawiarnie, parkingi, dofinansowanie zakwaterowania), rozwój zawodowy, praktyczny charakter nabywanej wiedzy i umiejętności, warunki kształcenia (niewielkie grupy, dostęp do zasobów edukacyjnych, dostępność komputerów), oferta oraz osiągnięcia edukacyjne i badawcze wydziału (np. stosowanie nowoczesnych metod nauczania, osiągnięcia naukowe kadry).

Wiele krajów przekonanych o pozytywnym wpływie mechanizmów rynkowych w edukacji wprowadziło różne rozwiązania systemowe mające na celu zapewnienie większej swobody dokonywania wyborów edukacyjnych (np. poprzez zniesienie polityki rejonizacji szkolnej, tworzenie szkół prywatnych i społecznych, wprowadzenie bonów oświatowych, itd.), aby podnieść jakość kształcenia, zmniejszyć nierówności edukacyjne oraz zwiększyć efektywność i innowacyjność edukacji. Analitycy OECD (Waslander i inni, 2010) dokonali przeglądu skuteczności wprowadzonych rozwiązań rynkowych w edukacji w różnych krajach. Chociaż wyciągnięte przez nich wnioski dotyczą przede wszystkim obowiązkowych etapów kształcenia, pewne mechanizmy związane z podejmowaniem decyzji edukacyjnych wydają się uniwersalne, bez względu na etap nauki:

- 1) Wybór szkoły, niezależnie od statusu społeczno-ekonomicznego badanych, składa się

z dwóch etapów. W pierwszym z nich ustalana jest nieformalna, wstępna liczba preferowanych szkół, a w drugim dokonuje się wyboru jednej z nich. Co ciekawe, wstępna liczba rozważanych szkół nie jest związana z pochodzeniem społecznym badanych ani ich sytuacją ekonomiczną, jednak na sposób tworzenia list szkół wpływają czynniki społeczne i kulturowe, np. niektórzy rozważają tylko szkoły prywatne.

- 2) Ludzie różnią się posiadaną wiedzą i kompetencjami w obszarze wyboru szkoły.
- 3) Z możliwości wyboru częściej korzystają osoby o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym, z tym, że nie jest jasne, czy dzieje się tak dlatego, że stosują skuteczniejsze strategie wyboru, czy np. niższa jakość szkół na wcześniejszych etapach edukacji nie pozwala im dzieciom na wybór szkół.
- 4) W krajach o wysokim zróżnicowaniu etnicznym uczniów ujawniają się mechanizmy autoselekcji, to znaczy, że rodzice z grup mniejszościowych częściej wybierają dla swoich dzieci szkoły, do których uczęszczają przedstawiciele ich grupy etnicznej.
- 5) Często strategią wyboru szkoły jest kierowanie się jej reputacją, czyli wypadkową formalnych i nieformalnych informacji o szkole jako strategią o niskim koszcie poszukiwania informacji.
- 6) Sieci społeczne pełnią rolę filtra wskazującego, które szkoły warto rozważyć.
- 7) Lepiej wykształceni rodzice wybierając szkołę dla dziecka częściej kierują się oficjalnymi wynikami placówki i wskaźnikami struktury społecznej, natomiast dla słabiej wykształconych rodziców większe znaczenie ma lokalizacja szkoły.
- 8) Rankingi szkół, zarówno te oparte na wynikach końcowych szkoły, jak i te oparte na edukacyjnej wartości dodanej, wpływają na wybory szkoły przez rodziców, jednak niezależnie od nich, przy wyborze szkoły dla dziecka rodzice kierują się również własnymi doświadczeniami i opiniami na temat szkoły pochodzącymi ze źródeł nieformalnych.
- 9) Jakość nauczania, wbrew teoretycznym założeniom, nie stanowi kluczowego czynnika wyboru szkoły. Większość rodziców po otrzymaniu informacji, że szkoła, do której uczęszcza ich dziecko ma niską jakość nauczania, nie decydowała się na przeniesienie dziecka do innej szkoły.

1.1.3. Teorie konfliktu, wpływ rodziny i nierówności społeczne w edukacji

To, co zasadniczo różni podejście socjologiczne od podejścia ekonomicznego (a zwłaszcza ekonomii neoklasycznej), to przede wszystkim sam stosunek do wyboru, który z punktu widzenia ekonomii jest wyborem wolnym i świadomym, a z punktu widzenia socjologii jest wyborem osadzonym w środowisku społecznym, często zdeterminowanym przez przynależność do klasy społecznej czy grupy etnicznej. *Ekonomia zajmuje się tym, jak ludzie dokonują wyborów, podczas gdy socjologia zajmuje się tym, dlaczego ludzie nie mają wyboru* (Duesenberry, 1960, s. 233). Podczas gdy ekonomiści zakładają, że użyteczność ma charakter subiektywny, wynika z preferencji i gustu, przez co nie wymaga dalszej analizy, socjologowie są zainteresowani ukrytymi determinantami wpływającymi na wybory (Schwarz, 2018), przede wszystkim wpływem wykształcenia i statusu społeczno-ekonomicznego rodziców.

W literaturze wyróżnia się następujące możliwe kanały wpływu rodziców na osiągnięcia edukacyjne dziecka:

- uwarunkowania genetyczne: przekazywany przez rodziców poziom inteligencji i nieobserwowalnych zdolności kognitywnych,
- uwarunkowania ekonomiczne: lepszy dostęp do zasobów edukacyjnych dzięki środkom finansowym, inwestowanie w edukację dziecka, tworzenie możliwości do rozwoju.
- uwarunkowania kulturowe: wyznawane wartości, stosunek do nauki szkolnej, odtwarzanie przez dzieci wyborów edukacyjnych rodziców, stosunek do ryzyka, posiadane informacje o roli edukacji i systemie edukacyjnym.

Wpływ czynników rodzinnych ujawnia się na wszystkich etapach edukacji, począwszy od osiągnięć szkolnych, poprzez wybór typu szkoły, profilu kształcenia (akademicki/ogólny, zawodowy), kierunku studiów, aż po prawdopodobieństwo osiągnięcia określonego poziomu wykształcenia. Wysoki wpływ pochodzenia społecznego na sukcesy szkolne sprawia, że równość szans (ang. *equality of opportunities*) nie jest zapewniona, gdyż jednostka nie ma wpływu na to, w jakiej rodzinie przyszła na świat. Anders Björklund i Kjell G. Salvanes (2017) w przeglądzie badań dotyczącym wpływu pochodzenia na ukończoną liczbę lat edukacji, pokazują, że czynniki wspólne dzielone przez rodzeństwo (rodzinne i środowiskowe), wyjaśniają przeciętnie 50% zróżnicowania, a siła ich wpływu w poszczególnych krajach nie

zmienia się na przestrzeni lat. W przypadku bliźniąt jednojajowych zależność ta jest jeszcze silniejsza i wyjaśnia aż 75% zróżnicowania. W większości krajów korelacja między wykształceniem rodziców a wykształceniem dzieci jest wysoka i wynosi od 0,3 do 0,5 (Björklund, Salvanes, 2017).

Teorie konfliktu społecznego podważają charakterystyczne powiązanie między nabywanymi w edukacji formalnej umiejętnościami a umiejętnościami potrzebnymi do wykonywania pracy, przedstawiając system edukacyjny jako pole walki, w której ścierają się interesy różnych klas, a wygraną stanowi wysoka pozycja społeczna. Bourdieu i Passeron (2012) analizując zhierarchizowany system szkolnictwa wyższego we Francji, pokazują, że szkolny sukces związany jest przede wszystkim z posiadaniem wysokiego kapitału kulturowego, a nie indywidualnymi zdolnościami. Kapitał kulturowy to wiedza, umiejętności językowe, znajomość norm społecznych oraz kodów kulturowych, dające jednostce dostęp do kultury prawomocnej (kultury klasy dominującej). Decyduje on, obok kapitału ekonomicznego i społecznego, o pozycji w społeczeństwie. Uczniowie wywodzący się z uprzywilejowanych społecznie środowisk nabywają w rodzinnym domu umiejętności (np. językowe, kulturowe), wiedzę, zachowania i postawy, które są szczególnie cenione w szkole, przez co łatwiej przechodzą przez kolejne progi edukacyjne. Szkoła jest w tym ujęciu instytucją przyczyniającą się do reprodukcji podziałów społecznych – poprzez narzucanie kultury prawomocnej oddziałuje na klasy podporządkowane w taki sposób, aby funkcjonujący system nierówności odbierały jako naturalny porządek społeczny. Wybory edukacyjne dokonywane przez uczniów są zgodne z ich habitusem klasowym, czyli sposobem postrzegania świata, strategiami działania i regułami zachowania, przez co w znacznej mierze stanowią powielenie wyborów edukacyjnych rodziców. Znaczącą rolę czynników kulturowych w petryfikowaniu układu społecznego przez szkoły pokazuje Paul Willis (1977) argumentując, że dla dzieci z klasy średniej i wyższej środowisko szkolne jest zbliżone do środowiska domu rodzinnego, przez co łatwiej się w nim odnajdują i odnoszą sukcesy, z kolei uczniowie z rodzin robotniczych odrzucają szkołę jako instytucję obcą kulturowo, co prowadzi do niższych wyników edukacyjnych i wcześniejszego zakończenia formalnej edukacji. Według Collinsa (1979) edukacja służy monopolizacji dostępu do najbardziej lukratywnych profesji, a wysoka pozycja społeczno-zawodowa osób wykształconych, wynika z reprodukcji struktury społecznej przez system edukacji. Collins (1979) podważa tłumaczenie funkcjonalistów, że rosnąca skolaryzacja na poziomie edukacji wyższej wynika z coraz większej liczby miejsc pracy w nowoczesnym społeczeństwie, wymagających szerokiej wiedzy i specjalistycznych umiejętności, argumentując, że zdecydowana większość rynku opiera się na podstawowych

umiejętnościach. Wpływ ukończonych lat nauki na wydajność pracownika nie jest pewny, gdyż szkoły w przeważającej większości nie przekazują wiedzy technicznej i zawodowej, a wiele prac można wykonywać bez ukończenia formalnej edukacji. Według Collinsa szkoły pod pozorem idei merytokracji selekcionują uczniów do określonych ról społeczno-zawodowych, a rozbudowany system certyfikacji stanowi narzędzie legitymizowania istniejących nierówności ekonomicznych i tworzy *społeczeństwo kredencjałów* (ang. *credential society*). Dyplomy uczelni wyższych świadczą o nabyciu stosownych umiejętności kulturowych, są swego rodzaju „walutę kulturową” potwierdzającą nabycie stosownego dla klasy średniej lub wyższej kapitału kulturowego otwierającego dostęp do najbardziej prestiżowych zawodów i stanowisk, a więc podobnie jak w podejściu ekonomicznym, stanowią pewnego rodzaju sygnał o posiadanych umiejętnościach. Konkurencja o najlepsze miejsca pracy stanowi siłę napędową wzrostu skolaryzacji, jednak w dłuższym okresie, wraz ze wzrostem liczby dyplomów na rynku (co niewątpliwie związane jest z niższym kosztem uzyskania edukacji), ich wartość spada (a więc zmniejsza się rola sygnału), co nazywane jest zjawiskiem inflacji dyplomów.

Według teorii korespondencji Bowlesa i Gintisa (1976), relacje i zasady obowiązujące w systemie edukacji przypominają stosunki między podmiotami w systemie kapitalistycznym, a system szkolny legitymizuje istniejące nierówności ekonomiczne. Relacje między uczniem a nauczycielem są analogiczne do relacji między pracownikiem a pracodawcą. W trakcie szkolnych lat uczniowie są stale kontrolowani przez nauczycieli niczym robotnicy w fabryce. Dopiero podczas edukacji wyższej stosunki między wykładowcami a studentami się zmieniają i przypominają te obowiązujące w bardziej prestiżowych zawodach. Najważniejszą rolą szkoły jest socjalizacja uczniów i przygotowanie ich do zajęcia właściwego miejsca w kapitalistycznym społeczeństwie. W zależności od pochodzenia społecznego, wobec uczniów stosuje się różne wzory socjalizacji, co powoduje wykształcenie się w zależności od pochodzenia społecznego, różnych zestawów cech. Instytucje edukacyjne nagradzają przede wszystkim niekognitywne charakterystyki uczniów, istotne z punktu widzenia rodzaju pracy wykonywanej w przyszłości. Dzieci z niższych warstw społecznych uczone są dyscypliny, punktualności, uległości i bierności, natomiast potomkowie klasy uprzywilejowanej nagradzani są za samodzielność, ambicję czy kreatywność, co pozwala im na podjęcie prestiżowych profesji. Breen i Goldthorpe (1997) wyjaśniają utrzymujące się mimo gwałtownego wzrostu skolaryzacji różnice w wyborach edukacyjnych klasy usługowej i klasy pracującej oraz zanikające różnice w wyborach kobiet i mężczyzn, opierając się na teorii racjonalnego wyboru. Podobnie jak w teorii kapitału ludzkiego, uważają, że dłuższe

kształcenie wiąże się z korzyściami ekonomicznymi, a uczniowie (i rodzice) zachowują się racjonalnie, podejmując decyzje edukacyjne na podstawie analizy bieżących kosztów i przyszłych korzyści. Obok korzyści ekonomicznych z kształcenia występują korzyści społeczne związane z utrzymaniem statusu społecznego, a ważnym czynnikiem wpływającym na decyzję o kontynuacji bądź zakończeniu kształcenia, jest subiektywnie postrzegane prawdopodobieństwo odniesienia sukcesu edukacyjnego, rozumianego jako zdanie egzaminu potwierdzającego zakończenie etapu kształcenia. Breen i Goldthrope (1997) przyjmują, że uczniów z klasy usługowej i klasy robotniczej różnią zdolności oraz zasoby pozwalające na sfinansowanie edukacji, a główną motywacją jest chęć uniknięcia degradacji społecznej, tj. osiągnięcia niższego statusu społecznego niż rodzice. Uczniowie z klasy usługowej dysponują większymi zasobami pozwalającymi na sfinansowanie kształcenia, częściej preferują kontynuowanie nauki w związku z chęcią utrzymania statusu społecznego, a w związku z wyższymi umiejętnościami ich szanse na odniesienie sukcesu edukacyjnego są również wyższe. Zanik różnic edukacyjnych ze względu na płeć Breen i Goldthrope (1997) tłumaczą podobnie do Beckera (1964), czyli zwiększającym się uczestnictwem kobiet na rynku pracy, a w związku z tym zmianą zwrotu z edukacji. W czasach, kiedy kobiety postrzegały swoją rolę społeczną głównie przez pryzmat bycia żoną i matką, i znacznie rzadziej pracowały zawodowo, ich status społeczny był definiowany przez status męża, a zwrot z edukacji był niski. Wraz ze wzrostem uczestnictwa kobiet na rynku pracy, wzrósł ich zwrot z edukacji, co doprowadziło do zaniku różnic w poziomie wykształcenia zdobywanym przez obie płcie.

Z nowszych teorii upowszechnienia edukacji wyższej warto wspomnieć również o koncepcji Schofera i Meyera (2005), którzy używając danych o poziomie skolaryzacji pokazują, że ekspansja szkolnictwa wyższego wynika ze zmiany modelu społecznego w okresie powojennym. Nadmiar osób wykształconych przestał być postrzegany jako nieefektywność systemu prowadząca do anomii, na rzecz postrzegania edukacji jako sposobu na wytworzenie kapitału ludzkiego prowadzącego do rozwoju społeczno-ekonomicznego. Na zmianę obowiązującego paradygmatu wpłynęły cztery zjawiska: rozpowszechnienie idei demokratycznych, rozwój praw człowieka, w tym upowszechnienie przekonania, że każdy człowiek ma prawo do kształcenia się, scjentyfikacja życia społecznego poprzez podporządkowanie nauki aktywnościom państw i przedsiębiorstw oraz rozwój instytucjonalizacji oparty na koncepcji kapitału ludzkiego zakładającej, że wszyscy mogą stać się bardziej produktywni dzięki edukacji.

1.1.4. Poczucie kontroli, osobowość i kompromisy zawodowe

W psychologii uczenia się kluczowe pojęcie stanowi motywacja do nauki – niektórzy uczniowie są bardziej zmotywowani do nauki a inni mniej, co związane jest z ich subiektywnym postrzeganiem sprawczości. Teoria poczucia umiejscowienia kontroli (ang. *locus of control*) wyjaśnia, jak jednostki postrzegają swoją sprawczość, tj. czy wydarzenia, które je spotykają w życiu zależą od nich samych czy wpływ na nie mają przede wszystkim zewnętrzne okoliczności – szczęście, przeznaczenie, siła wyższa czy też działania innych ludzi. Osoba z pierwszej grupy, o tzw. wewnętrznym poczuciu umiejscowienia kontroli (ang. *internals*), np. gdy straci pracę, będzie analizowała, jakie czynniki związane z jej zachowaniem, czy wkładanym wysiłkiem wpłynęły na decyzję szefa o zwolnieniu, natomiast osoba o zewnętrznym poczuciu umiejscowienia kontroli (ang. *externals*), zwolnienie z pracy wytłumaczy sobie tym, że ma po prostu pecha w życiu, a szef był niesprawiedliwy. Według psychologów umiejscowienie poczucia kontroli kształtuje się już w dzieciństwie w wyniku wzmocniania określonych zachowań dziecka, tj. stosowania nagród, zachęt i kar. Na przykład, gdy rodzice cieszą się z zachowań, które są zależne od starań i wysiłku dziecka, czuje ono swoją sprawczość, natomiast jeśli brak jest takich wzmocnień, to poczucie wewnętrznej kontroli zmniejsza się (Rotter, 1966). Zewnętrzne poczucie kontroli rozwija się często u dzieci, które doświadczyły stresujących i traumatycznych przeżyć, natomiast wewnętrznemu poczuciu kontroli sprzyja wychowywanie się w środowisku rodzinnym zapewniającym wsparcie emocjonalne (Carton, Nowicki, 1944). Uczniowie, którzy posiadają wewnętrzny system kontroli uważają, że sukces edukacyjny zależy od ich pracy, a w przypadku doświadczenia porażek tłumaczą je sobie niewystarczającym wysiłkiem, rozumiejąc, że aby poprawić swoje wyniki muszą się więcej uczyć. W przypadku uczniów umiejscawiających swoje poczucie kontroli w czynnikach zewnętrznych, wiara we własną sprawczość działania jest niska, co obniża motywację do nauki, zwłaszcza jeśli pojawiają się jakieś trudności. Socjolog James Coleman, autor słynnego i kontrowersyjnego raportu *Equality of Education Opportunity* (zwanego „Raportem Colemana”) opublikowanego w 1966, na podstawie badań przeprowadzonych dla rządu amerykańskiego, pokazał, że wewnętrzny system poczucia kontroli jest najlepszym predyktorem osiągnięć edukacyjnych, lepszym niż pochodzenie społeczne czy charakterystyki szkoły (Coleman i inni, 1966). Teoria umiejscowienia kontroli w badaniach edukacyjnych bywa łączona z teorią kapitału ludzkiego, wyjaśniając sposób podejmowania decyzji edukacyjnych, a zwłaszcza brak motywacji niektórych uczniów do

inwestowania w kształcenie. Coleman i DeLeire (2003) wykorzystują umiejscowienia ośrodka kontroli w modelu podejmowania decyzji edukacyjnych według teorii kapitału ludzkiego. Kontrolując pochodzenia społeczne ucznia i jego wyniki edukacyjne, pokazują, że jest on dobrym predyktorem, czy uczeń ukończy szkołę średnią oraz czy pójdzie na studia. Wynika to z tego, że uczniowie o zewnętrznym poczuciu kontroli są zdania, że czynniki odpowiedzialne za sukces jednostki na rynku pracy są zewnętrzne, a więc są one kwestią szczęścia czy przeznaczenia.

Kolejnym istotnym czynnikiem wpływającym na decyzje edukacyjne jednostki są aspiracyjne edukacyjne. Pod pojęciem aspiracji edukacyjnych rozumie się poziom wykształcenia, jaki jednostka chciałaby osiągnąć w przyszłości (Gutman, Akerman, 2008). Na kształtowanie się aspiracji edukacyjnych dzieci bardzo duży wpływ mają aspiracje rodziców względem wykształcenia dziecka, a te z kolei zależą przede wszystkim od wykształcenia rodziców i ich poziomu zamożności. Inne czynniki wpływające na aspiracje edukacyjne to płeć, wcześniejsze osiągnięcia szkolne oraz postrzeganie własnej skuteczności działania przez ucznia (Majkut, Humenny, 2015).

Psychologowie zwracają także uwagę na występowanie w edukacji *efektu Pygmaliona*, czyli efektu samospełniającej się przepowiedni. Nauczyciele przekonani, że jakieś dzieci w klasie są zdolniejsze niż inne, zaczynają je inaczej traktować, np. wymagają od nich więcej, dają im trudniejsze zadania. Dzięki takiemu zachowaniu nauczyciela, uczniowie ci stają się bardziej samodzielni, a konieczność rozwiązywania trudniejszych zadań prowadzi do podniesienia ich umiejętności kognitywnych. Uczniowie, których nauczyciel uważa za słabszych z jakiegoś powodu (np. pochodzących z uboższych rodzin), poprzez ciągłą asystę i otrzymywanie łatwiejszych zadań, zgodnie z oczekiwaniem, są mniej samodzielni i osiągają niższe wyniki edukacyjne.

Według teorii Kahnemana (2011) ludzie posiadają dwa systemy myślenia wpływające na podejmowanie decyzji – szybki i wolny. W ramach systemu 1 ludzie podejmują decyzje automatycznie, bez zastanowienia się, a w ramach systemu 2, z namysłem i racjonalnie. System 1 uruchamiany jest w wielu codziennych sytuacjach, gdy podejmujemy rutynowe decyzje, czy wydajemy osądy o ludziach. Stosowany jest w sytuacjach powtarzalnych, dobrze znanych, które jesteśmy w stanie wykonywać automatycznie, co pozwala na oszczędzenie czasu i energii. Przykładowo, gdy chce nam się pić nie zastanawiamy się, jak zaspokoić swoje pragnienie, jakie czynności po kolei musimy wykonać, tylko automatycznie idziemy do kuchni i nalewamy sobie wody. W przypadku bardziej skomplikowanych zadań (np. obliczenie czegoś, kupno mieszkania, zmiana pracy), odpowiedzi nie przychodzą automatycznie, konieczne jest

skupienie się i analiza różnych opcji, co wymaga czasu. Używając charakterystyk Systemu 1 i 2, Lavecchia, Liu i Oreopoulos (2014) opisują proces, jaki zachodzi u ucznia, który podejmuje decyzję o podjęciu nauki na studiach. Chociaż jest to ważna decyzja o znaczących konsekwencjach i do jej podjęcia odpowiedni wydaje się System 2, część uczniów może podejmować nieoptymalne decyzje, ponieważ używają Systemu 1. Ci sami autorzy opierając się na badaniach neurobiologów, zauważają, że uczniowie są szczególnie podatni na myślenie w krótkiej perspektywie przy podejmowaniu decyzji ze względu na to, że ich mózg nie jest w pełni rozwinięty. Chociaż części mózgu odpowiedzialne za zmysły i motorykę rozwijają się bardzo wcześnie, to przednia część kory mózgowej odpowiadająca m.in. za planowanie i samokontrolę rozwija się znacznie dłużej. Naukowcy długo byli przekonani, że proces dojrzewania psychicznego zachodzi przed procesem dojrzewania płciowego, jednak najnowsze badania pokazują, że trwa on aż ponad 20 lat, dlatego też dzieci, nastolatki i młodzi ludzie, bardziej są nastawieni na teraźniejsze korzyści niż na przyszłe zyski, zarówno podejmując decyzje o mniejszej wadze, np. czy odrobić teraz pracę domową, jak i te większe, np. czy iść na studia (Lavecchia i inni, 2014). Odrabianie prac domowych, uczenie się do egzaminów, szukanie informacji o studiach – każda z tych czynności wymaga nastawienia na przyszłe korzyści, a nie na bieżące przyjemności związane ze spędzaniem czasu na portalach społecznościowych, oglądaniem Netflixa czy spędzaniem czasu ze znajomymi. Tendencja do przeszacowywania obecnych korzyści nad korzyściami w przyszłości z czasem maleje, jednak występuje także u dorosłych ludzi prowadząc do podejmowania suboptymalnych decyzji.

Badania wyborów edukacyjnych i preferencji zawodowych doprowadziły do stworzenia dziedziny wiedzy, jaką jest poradnictwo zawodowe. Jego teoretyczne podstawy zostały stworzone na początku XXI wieku przez Franka Parsonsa. Wiele później powstałych teorii, jak i narzędzi stosowanych w poradnictwie zawodowym nawiązywało do opracowanej przez Parsonsa *Teorii cechy i czynnika* (Bańka, 2016). Teoria ta opiera się na założeniu, że każdy człowiek ma stały zestaw cech osobowości i zdolności, które mogą zostać obiektywnie zmierzone testami psychometrycznymi, a każdy zawód można opisać za pomocą koniecznych do jego wykonywania cech osobowości i zdolności. Jednostka posiada jedną optymalną ścieżkę kariery zawodowej, a kluczowym czynnikiem wpływającym na wybór zawodu jest stopień dopasowania osobowości i zdolności do wymagań określonego zawodu (Bańka, 2016).

Jedną z najpowszechniejszych teorii wyrosłych na gruncie psychologii i doradztwa zawodowego jest powstała w 1959 teoria preferencji zawodowych Johna Hollanda (1959). Wrodzone cechy osobowości oraz proces socjalizacji prowadzą do wykształcenia się u każdego

człowieka jednego z sześciu typów preferencji zawodowych: realistycznego, badawczego, artystycznego, społecznego, przedsiębiorczego lub konwencjonalnego. Preferencje zawodowe są pewnym stylem reagowania na wymagania otoczenia, sposobem przyswajania, gromadzenia i rozumienia informacji. Wysoki lub niski poziom określonego typu preferencji zawodowych pokazuje, jakie czynności i role społeczne jednostka uznaje za przyjemne i ciekawe, czyli preferowane, natomiast jakie są przez nią odrzucane, ponieważ postrzegane są jako nieinteresujące i nieprzyjemne (Bajcar i inni, 2006). Każdemu typowi preferencji zawodowych odpowiada jeden typ środowiska zawodowego. Ludzie dokonując wyborów zawodowych szukają środowiska pracy zgodnego z ich typem osobowości, a więc takiego, w którym znajdą ludzi podobnych do siebie. Wyobrażenie o cechach charakterystycznych przedstawicieli wybranych zawodów wykształca się w procesie socjalizacji. Stereotypy dotyczące charakterystycznych cech wykonawców różnych zawodów są relatywnie stałe i niezależne od cech społeczno-demograficznych. Wybór zawodu stanowi manifestację osobowości człowieka, odzwierciedla zainteresowania, zdolności oraz wyznawane wartości. Według Hollanda (1959) poszczególne typy zawodów nie tyle wyróżniają umiejętności potrzebne do ich wykonywania czy określone czynności, lecz styl życia i rodzaj środowiska społecznego. Im większa zgodność między typem preferencji zawodowych a środowiskiem pracy, tym wyższa jest satysfakcja z wykonywanych zadań. Heksagonalny model struktury preferencji zawodowych Hollanda wyróżnia następujące typy preferencji zawodowych:

- **Realistyczny:** wyróżnia myślenie praktyczne oraz zdolności mechaniczne. Wiąże się z pracą z obiektami, maszynami, narzędziami np. pilot samolotu, inżynier mechanik, stolarz, hydraulik.
- **Badawczy:** charakteryzują zdolności intelektualne, myślenie abstrakcyjne, otwartość poznawcza, ciekawość i skłonność do analizy. Przykładowe zawody to antropolog, historyk sztuki, socjolog.
- **Artystyczny:** cechuje go rozwinięta wyobraźnia, działalność twórcza, niekonwencjonalność. Wiąże się z chęcią wyrażania uczuć i przeżyć poprzez różne formy ekspresji artystycznej. Dominuje w zawodach związanych ze sztuką, np. malarz, muzyk, aktor.
- **Spółeczny:** cechuje łatwość nawiązywania kontaktów z innymi ludźmi oraz wysokie umiejętności interpersonalne. Osoby o tym typie preferencji zawodowych czerpią przyjemność z pracy z innymi ludźmi, chętnie pomagają innym i wyjaśniają jak należy

postępować. Przykładowe zawody to: nauczyciel w szkole podstawowej, opiekun społeczny, pielęgniarka.

- **Przedsiębiorczy:** osoby o tym typie preferencji zawodowych chętnie podejmują ryzyko, mają zdolności przywódcze, lubią nadzorować pracę innych, negocjować. Przykładowe zawody to biznesmen, makler, menedżer, handlowiec.
- **Konwencjonalny:** reprezentanci tego typu odznaczają się sumiennością, rzetelnością, są odporni na rutynę, przestrzegają procedur i instrukcji. Typowe zawody to sekretarka, urzędnik.

Przedstawione typy osobowości stanowią typy idealne, u niektórych ludzi wyraźnie dominuje jeden typ preferencji zawodowych, inni posiadają cechy charakterystyczne dla kilku typów. Podobnie jest z organizacjami, które czasem łączą w sobie cechy różnych środowisk pracy, np. organizacja pozarządowa zajmująca się pomocą ubogim i posiadająca głównie cechy środowiska społecznego może być zarządzana w sposób charakterystyczny dla środowiska pracy typu konwencjonalnego, natomiast start-up charakteryzujący środowisko typu przedsiębiorczego może mieć wiele cech występujących w środowisku artystycznym. Stopień wewnętrznej spójności preferencji wynika z ich ułożenia w graficznym modelu preferencji Hollanda zwanym heksagonem – preferencje sąsiadujące są do siebie zbliżone i często współwystępują u jednej osoby, np. preferencje realistyczne i preferencje badawcze. Rzadko jednak zdarza się połączenie preferencji leżących naprzeciwko siebie, a więc najbardziej kontrastujących, np. konwencjonalnych i artystycznych. Holland na podstawie swojej teorii stworzył narzędzie do diagnozowania preferencji zawodowych znane jako Kwestionariusz Preferencji Zawodowych (ang. *Vocational Preference Inventory*). Na jego podstawie doradca zawodowy określa profil preferencji zawodowych przedstawiany za pomocą trzyliterowego kodu od pierwszych liter typów preferencji zawodowych. Kwestionariusz Hollanda został zaadaptowany do polskich warunków w 1997 roku na zlecenie Ministerstwa Pracy i Polityki Socjalnej (Bajcar i inni, 2006).

Preferencje i wybory dokonane na ich podstawie, nie zawsze są tożsame z powodu wielu czynników zarówno o charakterze egzogenicznym (np. dostępność kierunków kształcenia), jak i endogenicznym (np. potencjał intelektualny). Linda Gottfredson stworzyła teorię ograniczenia i kompromisu wyjaśniającą kształtowanie się preferencji zawodowych oraz dokonywanie kompromisów w procesie wyborów zawodowych. Jej teoria opiera się na opisanym przez Hollanda założeniu, że ludzie wybierają zawody najbardziej zgodne z ich

obrazem własnego Ja. Używając uproszczonych wyobrażeń o wykonawcach różnych zawodów, ludzie analizują, w jakim stopniu ich osobowość jest zbliżona do tej wyobrażonej, np. jeśli jednostka uważa się za osobę kreatywną, będzie próbowała spełnić się w zawodach, które postrzegane są jako zawody wymagające kreatywności. Gottfredson wyróżnia cztery fazy kształtowania się preferencji zawodowych, które prowadzą do eliminacji poszczególnych zawodów i stworzenia wąskiego zakresu alternatyw, z których jednostka ostatecznie dokonuje wyboru zawodu. Pierwsza faza następuje w okresie wczesnego dzieciństwa (3-5 lat) i określana jest jako orientacja do wielkości i siły. Dzieci w tym okresie mówiąc o przyszłości i swoich preferencjach zawodowych powoli przechodzą od myślenia magicznego przejawiającego się w deklarowaniu, że w przyszłości zostaną postaciami ze świata bajek i fantazji (np. księżniczkami, smokami) do wyrażania aspiracji do zawodów, które wykonują dorośli (np. lekarz, policjant). W kolejnej fazie rozwoju, tzw. orientacji do ról płciowych, która zachodzi ok. 6-8 roku życia, kluczowym elementem tożsamości staje się płeć i z tej perspektywy dzieci zaczynają postrzegać różne zawody dzieląc je na te wykonywane częściej przez mężczyzn (strażak, policjant) i te wykonywane przez kobiety (pielęgniarka, nauczycielka). Już na tym etapie zarówno chłopcy, jak i dziewczynki odrzucają zawody, które nie są zgodne z ich postrzeganym obrazem własnego Ja, a więc mali chłopcy nie chcą wykonywać zawodu pielęgniarza, a małe dziewczynki nie palą się do gaszenia pożarów. W kolejnych latach (9-13 lat), dzieci zaczynają dostrzegać różnice między prestiżem przypisywanym różnym zawodom oraz ilorazem inteligencji potrzebnym do ich wykonywania. Chociaż większość dzieci na tym etapie rozwoju nie zna pojęcia klas społecznych, w podobny do dorosłych sposób potrafią uszeregować zawody według ich prestiżu społecznego oraz dostrzegają cechy dystynktywne przyporządkowując ludzi do różnych klas społecznych. W czwartej fazie, czyli w wieku nastoletnim (14+), następuje orientacja do własnego Ja. Młodzież staje się świadoma swoich zainteresowań zawodowych, zastanawia się nad swoimi predyspozycjami oraz wielkością wysiłku koniecznego do wykonywania różnych profesji. Po tym etapie młody człowiek rozwija ostateczną wersję poznawczej mapy zawodów, w której zawody podzielone są według kategorii męskość-kobiecość oraz klasa społeczna/prestiż danego zawodu. Jak pokazują liczne wyniki badań przywołane przez Gottfredson, większość ludzi ma bardzo podobne wyobrażenie o przedstawicielach konkretnych zawodów (czyli opiera się na podobnych stereotypach dotyczących osób reprezentujących zawód), jeśli chodzi o posiadane przez nich cechy charakteru i styl życia, a więc posiada podobną poznawczą mapę zawodów. Gottfredson wyjaśnia, że chociaż ludzie mają te same wyobrażenia o zawodach i ich prestiżu społecznym, to nie mają takich samych preferencji zawodowych, ponieważ obszar zawodów

akceptowalnych, a więc zgodnych z ich obrazem własnego Ja i środowiskiem, z którego pochodzą kształtowany jest przez płeć, klasę społeczną, poziom inteligencji i preferencje zawodowe. Jednostka dokonuje wyborów w obszarze indywidualnie określonego pola zawodów akceptowalnych, a więc zgodnych z jej postrzeganiem własnego Ja, dlatego chociaż syn rolnika i córka dyrektora banku posiadają podobną mapę zawodów, to w obrębie tej mapy sytuują się w innym miejscu i będą dokonywać innych wyborów edukacyjno-zawodowych. Gottfredson zwraca również uwagę na rolę przypadku w wyborach edukacyjno-zawodowych, jednak pokazuje, że w porównaniu do czynników społeczno-demograficznych ma on niewielkie znaczenie. Ktoś może zostać mechanikiem samochodowym, bo akurat taka szkoła znajdowała się w pobliżu, ale to, że w ogóle rozważał wybór takiej szkoły i postrzegał zawód mechanika samochodowego jako akceptowalny, wiąże się przede wszystkim z płcią, klasą społeczną i inteligencją. Na wybory wpływ mają również różne ograniczenia, które jednostka napotyka, np. społeczne zapotrzebowanie na muzyków jest mniejsze niż liczba osób pragnących wykonywać zawód muzyka, dlatego część osób przejawiających zainteresowania muzyczne musi dokonać wyboru innego zawodu. Jednocześnie, zapotrzebowanie na określone zawody również wpływa na dokonywane wybory zawodowe i część osób wybiera prace, które nie pokrywają się z wcześniej ujawnionymi preferencjami zawodowymi, ale gwarantują np. stabilność zatrudnienia czy awans społeczny. Ludzie różnią się w postrzeganiu swoich szans na wykonywanie określonego zawodu, są świadomi, że ścieżka do wykonywania pewnych zawodów jest znacznie dłuższa a szanse mniejsze niż w innych, dlatego istotnym elementem wyborów zawodowych są szanse na odniesienie sukcesu. Według teorii Gottfredson można wyróżnić kilka zasad, według których ludzie dokonują kompromisów zawodowych. Jednostka najpierw jest skłonna zrezygnować z wykonywania zawodu zgodnego z zainteresowaniami, następnie zgodnego z prestiżem społecznym i dopiero na końcu z zawodu postrzeganego jako zgodny z własną płcią. Przebieg schematu, według którego jednostka dokonuje kompromisu na skutek napotkanych barier, wynika z istotności poszczególnych wymiarów zawodu w postrzeganiu własnego Ja i kolejnych faz orientacji zawodowej. Najmniej prawdopodobne jest, że jednostka napotykając na konieczność dostosowania swoich preferencji do rzeczywistości, zgodzi się na wykonywanie zawodu postrzeganego społecznie jako niezgodnego z jej płcią. Płeć jest jednym z najważniejszych wymiarów konstytuujących obraz samego siebie, dlatego kompromisy związane z wyborem zawodów niezgodnych z rolą płciową będą dokonywane dopiero po wyczerpaniu innych możliwości. Zainteresowania można realizować w inny sposób niż poprzez pracę zawodową, dlatego kompromis w tym wymiarze jest najłatwiejszy do zaakceptowania dla jednostki. Kolejną zasadą według której dochodzi do kompromisu jest

podejmowanie decyzji satysfakcjonujących, a nie decyzji optymalnych. Jednostka woli zaakceptować ofertę pracy, która nie jest w pełni zgodna z jej preferencjami zawodowymi niż kontynuować poszukiwania optymalnej oferty pracy. Ostatnią wyróżnianą przez Gottfredson zasadą kompromisu jest racjonalizacja podjętych decyzji polegająca na tym, że ludzie są raczej skłonni dostosować preferencje do wykonywanej pracy niż zmienić typ pracy, aby był zgodny z ich preferencjami. Mechanizm racjonalizacji oraz niska rola zainteresowań zawodowych dla postrzegania własnego Ja, wyjaśniają dlaczego zgodność wykonywanej pracy z wcześniej ujawnionymi preferencjami nie jest czynnikiem różnicującym poziom satysfakcji zawodowej.

1.2. Użyteczność i preferencje

W Polsce, według deklaracji absolwentów uczelni wyższych, najczęstszym czynnikiem wpływającym na wybór kierunku studiów są zainteresowania (np. Herbst, Sobotka, 2014, Grotkowska, Sztanderska, 2015). Zainteresowanie jakimś obszarem wiedzy jest wyrazem preferencji jednostki – np. jednostka preferuje studiowanie germanistyki w większym stopniu niż kulturoznawstwa. Pojęcie preferencji, ich roli w wyborach oraz przypisywanych im charakterystyk jest kluczowe dla rozważań nad wyborami edukacyjnymi.

W ekonomii preferencje i użyteczność stanowią dwa podstawowe terminy służące do opisu sposobu podejmowania wyborów konsumenckich oraz wyjaśniania zachowań jednostek. Pojęcia te są kluczowe w teorii zachowania (wyboru) konsumenta – najpowszechniejszej teorii podejmowania decyzji ekonomicznych stanowiącej fundament wielu struktur teoretycznych w ekonomii i wyznaczającej sposób myślenia o ekonomicznych zachowaniach ludzi. Termin *użyteczność* został wprowadzony przez Jeremy'ego Benthama w XIX wieku i stał się podstawą utilitaryzmu. Bentham (1958) twierdził, że ludzie w swoim postępowaniu powinni kierować się zasadą użyteczności, zwaną także zasadą największego szczęścia. Użyteczność rozumiał jako „*właściwość jakiegoś przedmiotu, dzięki której sprzyja on wytwarzaniu korzyści, zysku, przyjemności, dobra lub szczęścia (...) lub zapobiega powstawaniu szkody, przykrości, zła lub nieszczęścia zainteresowanej strony*” (Bentham, 1958, s. 18-19). Pojęcie użyteczności zostało następnie użyte niezależnie przez W. S. Jevonsa, C. Mengera i L. Walrasa w latach 70-tych XIX wieku, którzy jako pierwsi próbowali wyjaśnić zachowania konsumentów nabywających różne dobra, tworząc podstawy współcześnie rozumianej mikroekonomii (Bartkowiak, 2008). Twórcy marginalizmu przyjęli koncepcję natury ludzkiej stworzoną przez Adama Smitha

w XVIII wieku – racjonalnego i egoistycznego *homo economicus*, który przekłada swoje interesy nad interesy innych ludzi, a jego zachowanie jest oparte na kalkulacji wyboru najkorzystniejszej opcji. Zgodnie z ideą Benthamu zakładali, że ludzie w swoim postępowaniu dążą do maksymalizacji przyjemności (korzyści) i minimalizacji strat. Nieograniczone potrzeby konsumpcyjne ludzi oraz ograniczone możliwości ich zaspokojenia, stawiają człowieka w sytuacji wyboru. Jednostki nabywają bądź konsumują różne dobra, żeby zaspokoić swoje potrzeby – im bardziej jakieś dobro czyni człowieka szczęśliwszym, tym większa jest jego użyteczność.

Użyteczność nie jest jednak cechą określonego dobra – jest ona subiektywnie odczuwana przez jednostki w procesie konsumpcji. Carl Menger zakładał, że konsumenci potrafią określić użyteczność w sposób bezwzględny (nie odwołując się do użyteczności innych dóbr), np. przypisując konsumpcji określonego dobra jakąś wartość liczbową opisującą użyteczność (Bartkowiak, 2008). Tak rozumiana użyteczność określana jest mianem użyteczności kardynalnej. Współcześnie użyteczność rozumie się zgodnie z koncepcją Jevonsa i Walrasa, którzy uważali, że użyteczność ma charakter względny – postawiony przed wyborem konsument szereguje dobra od najmniej do najbardziej pożądanym – czyli od dóbr o największej użyteczności do dóbr o najmniejszej użyteczności, tworząc w ten sposób swój własny ranking użyteczności. Tak rozumiana użyteczność to użyteczność ordynalna, zakładająca pełną wiedzę jednostki o dobrach występujących na rynku oraz nieograniczonych możliwościach gromadzenia i przetwarzania informacji. W przypadku wyborów edukacyjnych oznacza to, że jednostka zastanawiając się, jaki kierunek studiów wybrać z szerokiej oferty uniwersytetu, potrafi uszeregować kierunki od najbardziej do najmniej użytecznych z indywidualnego punktu widzenia.

Zgodnie z prawem malejącej użyteczności krańcowej, konsumpcja każdej kolejnej jednostki dobra charakteryzuje się mniejszą użytecznością niż konsumpcja poprzedniej jednostki. Użyteczność ze zjedzenia pierwszego kawałka czekolady jest większa niż użyteczność ze zjedzenia drugiego, gdyż ten pierwszy silniej zaspokoił potrzebę zjedzenia czegoś słodkiego. Stosowanie analizy marginalnej pozwala jednostce na podjęcie racjonalnych decyzji dotyczących ilości konsumowanego dobra. Gdy użyteczność z konsumpcji kolejnej jednostki danego dobra wynosi zero, oznacza to, że potrzeba została zaspokojona. Jeśli cztery kawałki czekolady zaspokoilił chęć zjedzenia czegoś słodkiego, zjadanie całej tabliczki czekolady jest zachowaniem nieracjonalnym, gdyż użyteczność z konsumpcji jest negatywna, np. zaczyna boleć brzuch. Różne kombinacje ilościowe dwóch dóbr mogą mieć tę samą

użyteczność (np. trzy kawałki czekolady i jedno ciastko vs. trzy ciastka i jeden kawałek czekolady). W przypadku decyzji edukacyjnych, analiza marginalna w podejściu neoklasycznym jest podstawą do podjęcia decyzji o optymalnej liczbie lat kształcenia – jeśli marginalna użyteczność z kolejnego roku nauki wynosi 0, jednostka powinna przerwać kształcenie i wkroczyć na rynek pracy.

Zależność pomiędzy łączną użytecznością z konsumpcji dóbr a ich ilością można przedstawić za pomocą krzywej obojętności. Zbiór krzywych obojętności tworzy tzw. mapę obojętności lub mapę preferencji – im wyżej na wykresie położone są krzywe obojętności, tym większa jest użyteczność danego koszyka dóbr. Zgodnie z przyjętym założeniem o przechodniości preferencji, krzywe te nie mogą się przeciąć. To, w jaki sposób jednostka chce zaspokoić jakąś potrzebę, a więc jakie dobra uważa za bardziej pożądane, decydują preferencje odzwierciedlające gusty. Konsument w swoich wyborach kieruje się indywidualnymi preferencjami, wybierając dobra o najwyższej użyteczności, ale w swoich wyborach ograniczony jest posiadaniem budżetu oraz wysokością cen na rynku. Postawiony w sytuacji wyboru konsument wskaże ten koszyk dóbr, który pozwala uzyskać mu najwyższą użyteczność w ramach swojego budżetu. Poszczególnym koszykom dwóch dóbr można przypisać użyteczność poprzez przypisanie do nich wartości liczbowych, np. $U(A)=2$, $U(B)=4$, jednak wartości te mają jedynie charakter porządkowy – pokazują, że koszyk B jest bardziej preferowany niż koszyk A, nie pozwalają jednak na określenie, o ile bardziej koszyk B jest preferowany niż koszyk A.

Teoria wyboru konsumenta zakłada, że dobra mają charakter jednorodny, jednak w rzeczywistości konsumenci często dokonują wyboru spośród dóbr o zróżnicowanej jakości. Jedną z możliwości uwzględnienia jakości dobra w wyborach konsumenckich jest traktowanie dóbr o różnej jakości jako odrębnych dóbr, które są dla siebie bliskimi substytutami. Przykładowo studia na prestiżowej uczelni mogą być traktowane jako inny rodzaj dobra niż studia na niecieszącej się najlepszą opinią uczelni, chociaż jedno i drugie mogą oferować ten sam kierunek kształcenia, a więc teoretycznie zaspokajać tę samą potrzebę rozwijania zainteresowań. W takim podejściu, ważne jest jednak traktowanie jakości dobra jako jednego stałego parametru, podczas, gdy na jakość składa się często wiele atrybutów.

Zgodnie z teorią zaproponowaną przez Lancastera (1975), to nie dobra są bezpośrednim źródłem użyteczności, lecz ich cechy i charakterystyki, które pozwalają na zaspokojenie różnych potrzeb. Przykładowo posiłek, traktowany jako jedno dobro, posiada zarówno określone wartości odżywcze, jak i walory smakowe – obie te charakterystyki mają swoją

własną użyteczność. Różne posiłki mogą zawierać różne kombinacje obu tych cech, a więc mogą mieć różną użyteczność. Usługa edukacyjna jest bardzo złożona i posiada wiele charakterystyk – studia zaspokajają nie tylko potrzebę rozwijania zainteresowań, ale również potrzeby towarzyskie, czy potrzebę postępowania zgodnie ze stylem danej grupy. Każde dobro posiada kilka charakterystyk, a różne dobra mogą posiadać te same charakterystyki np. kino i teatr zaspokajają tę samą potrzebę – dostarczają rozrywkę. Charakterystyki dóbr mają charakter obiektywny, to znaczy są takie same dla wszystkich konsumentów, ale użyteczność poszczególnych charakterystyk jest subiektywna i zależy od indywidualnych preferencji. Ponadto jak zauważa Lancaster (1975), kombinacja dóbr (np. posiłek w towarzystwie przyjaciół) może posiadać inne cechy niż każde z tych dóbr osobno (posiłek zjedzony w samotności, spotkanie z przyjaciółmi).

Teoria wyboru konsumenta zakłada, że preferencje są niezmiennie w czasie i nie można ich obserwować, gdyż są znane jedynie jednostce. To, co jednak można obserwować, a w związku z tym także analizować, to wybory konsumentów, czyli tzw. preferencje ujawnione (ang. *revealed preferences*). Zakładając, że konsument zachowuje się racjonalnie, preferencje ujawnione powinny być bliskie preferencjom. Tradycyjna teoria wyboru konsumenta zakładała, że preferencje są stałe, z czym nie wszyscy ekonomiści się zgadzali. Lancaster (1975) jako słabość teorii wyboru konsumenta wskazywał, że konsumenci, np. pod wpływem reklamy zmieniają preferencje, czego teoria wyboru konsumenta nie zakłada. Obrońcami założenia o stałości preferencji byli Stigler i Becker (1977), którzy w swoim słynnym artykule *De gustibus non est disputandum*, twierdzą, że założenie o różnicach w preferencjach nie prowadzi do żadnych istotnych wyjaśnień zachowań ludzkich, a preferencje są stałe. Jako możliwe powody zmian zachowania jednostek przy założeniu niezmiennych preferencji, Stigler i Becker (1977) wymieniają zmiany czynników determinujących oczekiwaną użyteczność, np. dostarczenie informacji o cechach produktu może prowadzić do tego, że konsument dokona innego wyboru, bo zmieni się użyteczność, którą przypisywał początkowo produktom, ale nie oznacza to, że zmieniły się jego preferencje. Przykładowo maturzysta bardziej chciałby studiować na uczelni X niż na uczelni Y, gdyż zależy mu na znalezieniu dobrej pracy po studiach, jednak pod wpływem opublikowanych informacji dotyczących zatrudnialności absolwentów obu uczelni, zmienia zdanie i bardziej zależy mu na studiach na uczelni Y. W napisanej prawie 20 lat później książce *Accounting for Tastes*, Becker (1996) rozwinął koncepcję czynników wpływających na preferencje twierdząc, że to przeszła konsumpcja i doświadczenia osobiste wpływają na teraźniejsze preferencje, np.

preferowanie muzyki klasycznej wynika z przeszłej wysokiej konsumpcji muzyki. Współcześnie założenie o stałości preferencji w ekonomii nie jest już tak silne – traktowane jest raczej jako metodologiczna heurystyka ułatwiająca modelowanie problemu niż istotna hipoteza empiryczna (Bradley, 2009).

W ujęciu psychologicznym preferencje wynikają z wrodzonych różnic w osobowości. Osobowość po osiągnięciu pewnego wieku nie podlega dalszym zmianom, dlatego przyjmuje się, że preferencje są stałe dla jednostki, ale różni ludzie mają różne preferencje (Caplan, 2001). Nawet jeśli przeszła konsumpcja i doświadczenia osobiste są podobne, to o preferencjach decyduje wrodzony typ osobowości. Przykładowo niektórzy ludzie mają wrodzoną preferencję dla ryzyka, inni z kolei unikają sytuacji ryzykownych za wszelką cenę. To, co dla jednych postrzegane jest jako zysk, dla innych może być utożsamiane ze stratą. W socjologii podobnie jak w ekonomii, preferencje wyrażają gust, jednak socjologowie skupiają się na tym jak kształtowane są preferencje, tj. jak poprzez socjalizację rozwijany jest klasowo zróżnicowany gust (Bourdieu, 2005). Jego zmienność nie jest niemożliwa, jednak dosyć trudna i rzadka – zmiana gustu może wynikać z nabycia nowego habitusu – wtórnego lub profesjonalnego poprzez doświadczenie awansu społecznego.

1.3. Ryzyko i niepewność

Człowiek w swoim życiu codziennie podejmuje tysiące decyzji – od tych najprostszych, co zjeść na śniadanie i w co się ubrać, aż po decyzje kluczowe dotyczące ścieżki kształcenia, czy wyboru partnera życiowego. Jednostka, zastanawiając się jaką decyzję podjąć, analizuje dostępne alternatywy i ich możliwe konsekwencje, czyli stany natury. Skutki niektórych decyzji łatwo przewidzieć – jeśli jakieś wybory cechuje powtarzalność, to podejmując je, jednostka ma pewność odnośnie prawdopodobieństwa wystąpienia możliwych stanów natury będących konsekwencją wyboru każdej z alternatyw. Wiedzę tę ludzie czerpią przede wszystkim z własnego doświadczenia – jeśli wiem, że potrzebuję ośmiu godzin snu, ale postanowię obejrzeć film i skrócę swój sen do sześciu godzin, to na pewno będę niewyspana. Moja pewność wynika z mojego doświadczenia – za każdym razem, gdy tak robię, konsekwencje są takie same. Pełna informacja odnośnie prawdopodobieństwa następstw określonych decyzji występuje w przypadku niektórych, często dokonywanych wyborów, jednak w przypadku bardzo wielu decyzji jednostka nie ma pewności, czy wybór doprowadzi do określonego rezultatu. Jedynie w niektórych sytuacjach możliwe jest oszacowanie prawdopodobieństwa wystąpienia danego stanu na podstawie wyników z przeszłości.

Przykładowo maturzysta zastanawiając się na jakiej uczelni studiować preferowany kierunek studiów, żeby zdobyć pracę, może skorzystać z dostępnych informacji o poziomie zatrudnialności absolwentów. Wiedząc, że 70% absolwentów uczelni A i 90% uczelni B zdobywa zatrudnienie w ciągu 3 miesięcy po zakończeniu studiów, może oszacować swoje prawdopodobieństwo znalezienia pracy po studiach w zależności od wybranego kierunku. Taka decyzja podejmowana jest w warunkach ryzyka – nie istnieje pewność, co do wystąpienia poszczególnych stanów natury, a więc znalezienia pracy po studiach, jednak istnieje rozkład prawdopodobieństwa zajścia tego zdarzenia. Stosunek do ryzyka jest sprawą indywidualną i wyrażony jest przez kształt indywidualnej funkcji użyteczności. Wyróżnia się trzy postawy wobec ryzyka – obojętność, niechęć (awersję) i skłonność do ryzyka. Załóżmy, że maturzysta posiada informacje o średnich zarobkach oraz ich wariancji dla dwóch preferowanych kierunków studiów. Na obu kierunkach średnie zarobki są takie same, ale kierunek X ma znacznie większą wariancję zarobków (część studentów zarabia bardzo dużo, część bardzo mało) niż kierunek Y (zarobki studentów nie są bardzo zróżnicowane). Jeśli maturzysta jest skłonny do ryzyka, wybierze kierunek X, ale jeśli cechuje go awersja do ryzyka, zdecyduje się na kierunek Y.

Ryzykiem można zarządzać poprzez podejmowanie różnych działań, zmniejszając rozmiar potencjalnych strat, czy zmniejszając prawdopodobieństwo wystąpienia niekorzystnych stanów natury. Do najpopularniejszych metod ograniczania ryzyka w przypadku działalności gospodarczej zalicza się wykupienie ubezpieczenia, zwiększenie dostępu do informacji oraz dywersyfikację produkcji, zaopatrzenia i zbytu. Niektóre z tych metod mogą być stosowane także na rynku usług edukacyjnych, np. student może obniżyć ryzyko nieznalezienia zatrudnienia poprzez studiowanie więcej niż jednego kierunku studiów. Takie zachowania studentów potwierdzają badania – Zafar (2012) pokazuje, że studenci wykazują się strategicznym myśleniem wybierając drugi kierunek studiów, który różni się od pierwszego prawdopodobieństwem ukończenia studiów i znalezienia pracy. Niektórzy ekonomiści są zdania, że chociaż zdobycie informacji zwiększa przewidywalność zjawisk, to nie prowadzi do zmniejszenia ryzyka (Williams, Smith, Young, 1998), gdyż ryzyko jest zjawiskiem obiektywnym, w przeciwieństwie do niepewności, która stanowi stan umysłu.

Nauka na studiach wymaga znacznie więcej osobistego zaangażowania, samodzielności i chęci pogłębiania wiedzy ze strony studentów niż nauka w szkole. Młodzi ludzie często nie są pewni, jak sobie poradzą w nowych warunkach, czy sprostają wymaganiom oczekiwaniom, jaki wysiłek będą musieli włożyć w uzyskanie wykształcenia oraz jak zostanie on wynagrodzony na rynku pracy – a więc jakie będzie zapotrzebowanie na dany zawód, jak

zmieni się rynek pracy, jakie umiejętności będą potrzebne za kilka lat. Niepewność dotyczy inwestycji edukacyjnej w każdym jej aspekcie – odnosi się zarówno do niepewności co do własnych umiejętności, kosztów kształcenia (w tym kosztów utraconych możliwości), jakości kształcenia i programu studiów, jak i przyszłej wartości dyplomu. Brak pewności jednostki dotyczy zarówno ogólnych trendów (np. podaż prac na rynku wymagających wyższego wykształcenia, średnie zarobki absolwentów studiów wyższych), ale przede wszystkim swojej indywidualnej pozycji w rozkładzie (np. w ramach zarobków absolwentów jednego kierunku istnieje zazwyczaj duże zróżnicowanie). Niepewność i ryzyko w decyzjach edukacyjnych często przeplatają się, a wyznaczenie linii demarkacyjnej między nimi nie jest proste. Uwzględnianie obu aspektów jest jednak niezwykle ważne w polityce publicznej, ponieważ zarówno jednostka, jak i państwo mogą doprowadzić do obniżenia ryzyka podjęcia nieoptymalnych decyzji edukacyjnych. Dynamicznie zmieniająca się gospodarka oraz różnorodność uczelni i kierunków studiów, sprawiają, że dokonujący wyborów młodzi ludzie mają trudności z określeniem wartości wykształcenia, które zamierzają zdobyć. Informacje o prawdopodobieństwie wystąpienia jakichś zdarzeń nie zawsze istnieją – np. gdy uczelnia otwiera nowy kierunek studiów, dotychczas nigdzie niedostępny, wybierający go maturzyści nie są w stanie oszacować prawdopodobieństwa osiągnięcia określonej wysokości zarobków czy prawdopodobieństwa znalezienia pracy. Nikt nie posiada takich informacji, ponieważ absolwenci tego kierunku studiów nie funkcjonowali jeszcze na rynku pracy, stąd nie jest wiadome, czy w ogóle powstaną miejsca pracy dla osób o takich kwalifikacjach, oraz jak pracodawcy wycenią nabyte przez absolwentów umiejętności. Maturzyści decydujący się na studiowanie nowego kierunku, będą podejmować decyzje w warunkach niemierzalnej niepewności.

Kolejną kwestią wpływającą na niepewność decyzji edukacyjnych, jest odroczenie w czasie korzyści z kształcenia. W ciągu trzech czy pięciu lat potrzebnych na ukończenie studiów, na rynku pracy mogą zajść niespodziewane sytuacje. Wojna czy kryzys ekonomiczny mogą znacząco obniżyć stopę zwrotu z edukacji wyższej, jednak ani jednostka, ani państwo² w imieniu jednostki, nie mogą wpłynąć na prawdopodobieństwo wystąpienia tych zdarzeń. Wiedza młodych osób o rynku pracy jest zazwyczaj bardzo ograniczona a mgliste wyobrażenie oparte jest na relacjach rodziny i kręgu znajomych, a więc ograniczone do bańki społecznej, w której żyje młody człowiek. Gajderowicz i inni (2015) podają przykład różnego postrzegania ryzyka inwestowania w edukację wyższą, w zależności od wykorzystywanego źródła

² Zakładając, że rząd nie planuje wywołać wojny ani kryzysu ekonomicznego.

finansowania studiów. Osoba, która wie, że może liczyć na wsparcie finansowe rodziny podczas studiów postrzega koszt inwestycji w naukę jako nieobarczony ryzykiem, natomiast osoba dysponująca bardzo ograniczonymi zasobami finansowymi, postrzega inwestycję w studia jako zbyt ryzykowną, co może sprawić, że nie zdecyduje się na kontynuowanie kształcenia.

W krajach, gdzie edukacja wyższa finansowana jest tak jak w Polsce w przeważającej mierze ze środków publicznych, inwestycja w kształcenie obarczona jest znacznie mniejszym ryzykiem finansowym, gdyż to podatnik, a nie student ponosi koszty kształcenia. Chociaż także w tym przypadku nietrafiona decyzja ma swoje konsekwencje w postaci utraconych zarobków i czasu, to jednak obie te straty mają nieco abstrakcyjny charakter w porównaniu do konieczności zainwestowania dużej kwoty pieniędzy, jak dzieje się to w systemach, gdzie koszt studiów pokrywany jest w większej stopniu przez jednostki. Państwo finansując edukację wyższą i stwarzając odpowiednie mechanizmy zapewniania jakości, daje przyszłym studentom pewnego rodzaju gwarancję, że edukacja finansowana z podatków obywateli jest wysokiej jakości. Taki układ może powodować mniejsze poczucie odpowiedzialności za swoją decyzję (np. myślenie, że jeśli uczelnia oferuje taki kierunek studiów, to pewnie ktoś sprawdził, że jest zapotrzebowanie na absolwentów tego kierunku wśród pracodawców) oraz poczucie, że ciężar poszukiwania informacji o jakości uczelni został z nich częściowo zdjęty (Blackmur, 2007).

1.4. Racjonalność i jej ograniczenia w podejmowaniu decyzji

Kolejnym ważnym pojęciem w teoriach podejmowania decyzji jest sposób definicji oraz różny stosunek do *racjonalności*, jako podstawy zachowań ludzkich. Pojęcie racjonalności jest powszechnie używane w życiu codziennym, przez co łatwo można ulec złudzeniu, że wszyscy ludzie postrzegają znaczenie tego słowa w ten sam sposób. Według Słownika Języka Polskiego przymiotnik racjonalny ma 3 znaczenia: 1. oparty na nowoczesnych, naukowych metodach, dobrze zaplanowany i dający dobre wyniki 2. oparty na logicznym rozumowaniu 3. kierujący się rozumem, logiką. Wyróżnia się podział na racjonalność metodologiczną, czyli postępowanie zgodne z posiadaną wiedzą, niezależnie od tego, czy jej stan jest zgodny z obiektywną rzeczywistością oraz racjonalność rzeczową (przedmiotową), czyli skuteczne działanie występujące, gdy dokonany dobór środków odpowiada obiektywnie istniejącej rzeczywistości.

Założenie o racjonalnym zachowaniu podmiotów i instytucji jest definicyjną cechą

ekonomii przyjmowaną w neoklasycznych teoriach, a odrzucenie paradygmatu racjonalności oznaczałoby konieczność stworzenia nowej teorii ekonomii (Dzik, Tyszka, 2003). Założenie o racjonalności zachowań i decyzji jest tak głęboko zakorzenione w ekonomii, że w podręcznikach dla studentów nawet nie jest ono tłumaczone – racjonalność jest tak oczywista, że nie trzeba jej wyjaśniać.

Już samo rozróżnienie warunków podejmowania decyzji, czyli omówionych w poprzednim rozdziale pewności, ryzyka, czy niepewności – wpływa na definicję racjonalności podmiotów. W przypadku decyzji podejmowanych w warunkach pewności, zgodnie z podejściem neoklasycznym jednostka dąży do maksymalizacji użyteczności. W tym podejściu odstępstwa od racjonalności zachowań podmiotów nie są analizowane. Wyróżnia się wprawdzie istnienie efektów zewnętrznych konsumpcji, które można uznać za przejaw nieracjonalnego zachowania jednostek (np. efekt prestiżu dotyczący konsumpcji na pokaz), jednak zjawiska te uważane są za marginalne. Pierwotnie zakładano, że jednostka postawiona w sytuacji wyboru w warunkach ryzyka, będzie również kierowała się zasadą maksymalizacji oczekiwanej wartości, czyli mnożąc prawdopodobieństwo wystąpienia jakiegoś stanu przez wartość wypłaty, wybierze tę opcję, która charakteryzuje się najwyższą wartością oczekiwaną. Założenie to było jednak wielokrotnie podważane – po raz pierwszy już w 1738 roku przez Daniela Bernoulliego, który przeprowadzając grę znaną jako paradoks petersburski pokazał, że w warunkach ryzyka jednostki nie będą kierowały się maksymalizacją wartości oczekiwanej, lecz wartością oczekiwaną użyteczności wypłat. Bernoulli zakwestionował także, że wartość każdej dodatkowej jednostki pieniężnej jest taka sama dla każdego człowieka – wartość przypisywana wypłatom uzależniona jest od stanu posiadania zgodnie z myślą, że *„wygrana o wartości jednego tysiąca dukatów jest bardziej wartościowa dla biedaka niż dla bogacza, choć obaj wygrywają tyle samo”* (Zaleśkiewicz, 2012, s. 99). Rozwiązanie paradoksu petersburskiego stanowi zastosowanie zasady maksymalizacji oczekiwanej użyteczności, zgodnie z którą o wartości niepewnego działania nie decyduje iloczyn prawdopodobieństwa i obiektywnych wartości konsekwencji, lecz osobiste użyteczności tych konsekwencji (Dzik, Tyszka, 2003). W 1944 roku von Neumanna i Morgenstern stworzyli model podejmowania decyzji w warunkach ryzyka, zgodnie z którym, podobnie jak w paradoksie petersburskim, jednostka podejmująca decyzje, subiektywnie przypisuje użyteczność pewnym opcjom wyboru, biorąc pod uwagę prawdopodobieństwo ich zdarzenia, a wybory wynikają z preferencji. Von Neumann i Morgenstern wyróżnili następujące aksjomaty, które muszą

spełniać preferencje racjonalnie zachowujących się osób³ – kompletność, przechodniość i zwrotność (Nicholson, Snyder, 2012). Kompletność oznacza, że w przypadku dwóch kombinacji ilościowych dóbr z i y , jednostka potrafi porównać te koszyki i wskazać, że preferuje koszyk y względem koszyka x . Przechodniość preferencji zakłada ich wewnętrzną spójność – jeśli x jest preferowany względem y , a y jest preferowany względem z , to oznacza, że x jest preferowany względem z . Kolejną właściwością preferencji jest wynikająca ze spójności zwrotność. Jeśli x jest preferowany względem y , to sytuacja bliska x musi być preferowana nad sytuację y . Zakłada się, że analizowane dobra są pożądane przez konsumenta i im więcej ich konsumuje, tym wyższa jest jego użyteczność, co określane jest mianem monotoniczności.

Bardzo wiele decyzji podejmowanych przez ludzi nie ma jednak jasno określonego prawdopodobieństwa wystąpienia określonych stanów natury, są to więc decyzje podejmowane w warunkach niepewności. Racjonalność decyzyjna w warunkach niepewności traktowana jest jako stosowanie jednego z następujących kryteriów wyboru (Cabała, 2014, s. 11):

1. Kryterium max-max – optymistycznie nastawiony do przyszłości decydent wybiera wypłatę najwyższą z możliwych, nie patrząc na wysokość możliwych strat.
2. Kryterium max-min (reguła Walda) – pesymistycznie nastawiony do przyszłości decydent wybiera działanie, które wiąże się z najniższymi możliwymi stratami.
3. Kryterium mini-max (kryterium Savage'a, kryterium żalu) – decydent dokonując wyboru minimalizuje straty z tytułu źle podjętej decyzji.
4. Kryterium Hurwicza – decydent wybiera działanie wypośredkowane pomiędzy postępowaniem optymisty a pesymisty.
5. Kryterium Laplace'a – nieznający rozkładu prawdopodobieństwa poszczególnych stanów natury decydent zakłada, że są one równe i dokonuje wyboru podstawie średniej wartości odpowiadających im wypłat.

Neoklasyczne podejście do podejmowania decyzji jest przedmiotem częstej krytyki, jako podejście dalekie od rzeczywistego sposobu podejmowania decyzji przez ludzi. Broniący go Friedman (1953), odpiera często pojawiający się zarzut o fałszywych założeniach modelu,

³Aksjomaty racjonalnego zachowania zostały opracowane w 1926 roku przez Franka Ramseya, jednak nie zyskały one wówczas uznania środowiska naukowego.

twierdząc, że nawet jeśli założenia nie są prawdziwe, to przewidywania na podstawie tego modelu są i tak lepsze, niż na podstawie modeli o innych założeniach, a to właśnie trafność prognoz stanowi o wartości modelu neoklasycznego. Amerykański psycholog, Herbert Simon był jednym z pierwszych słynnych krytyków założeń ekonomicznego modelu zachowań ludzkich i przyjętego w ekonomii paradygmatu racjonalności. W 1957 roku Simon przedstawił teorię ograniczonej racjonalności, dowodząc, że ludzie dokonują wyborów satysfakcjonujących, a nie optymalnych. Simon (1957) definiował w swoich pracach racjonalność jako zachowanie pozwalające na osiągnięcie założonych celów w określonych warunkach i przy przyjętych ograniczeniach. Jego teoria ograniczonej racjonalności podważyła założenie neoklasycznego modelu podejmowania decyzji, w którym jednostka ma dostęp do pełnej informacji, jej preferencje są niezmiennie, a możliwości poznawcze pozwalają na wybór najlepszej opcji. Podjęcie optymalnej decyzji wymaga niezwykle dużo czasu i wysiłku – najpierw konieczne jest rozpoznanie wszystkich opcji wyboru, następnie określenie kryteriów służących ich porównaniu, przypisanie im wartości, oraz porównanie ocen. Ludzie i organizacje bezustannie podejmują liczne decyzje realizując wiele celów. Zasoby czasowe każdego człowieka są ograniczone, dlatego podejmowanie decyzji zgodnie z neoklasycznym modelem wyboru, musiałoby się odbić na innych wyborach. Simon twierdził, że teoria racjonalnego wyboru ma charakter normatywny, a więc opisuje jak ludzie powinni się zachowywać, a nie jak rzeczywiście się zachowują. Zdaniem Simona wynika to z tego, że przedmiotem zainteresowania ekonomistów nigdy nie była deskryptywna mikroekonomia – zrozumienie zachowań ludzkich było konieczne jedynie po to, by zbudować podstawy dla teorii makroekonomicznych. Ekonomiczne teorie wyboru nie wykluczają, że na zadowolenie jednostki z konsumpcji, poza samym konsumowanym dobrem wpływa także szereg innych czynników, takich jak nastawienie psychiczne, presja grupy, osobiste doświadczenia i środowisko kulturowe, jednak czynniki te nie są analizowane w teorii wyboru konsumenta i dla większej przejrzystości oraz łatwiejszego wnioskowania, stosuje się do nich zasadę *ceteris paribus*, czyli przy pozostałych warunkach niezmiennych (Nicholson, Snyder 2012). Simon (1959) podkreślał, że teoria racjonalnego wyboru ma charakter dedukcyjny i nie jest oparta na danych empirycznych. Inny amerykański psycholog, Sidney Siegel (Siegel 1959, 1961 za Smith, 2013), zauważył, że pojęcie racjonalności można rozumieć dwojako. Badacze analizujący racjonalność zachowań ludzkich mają pewne wyobrażenie o tym, jakie zachowanie uważają za racjonalne, co Siegel nazywa racjonalnością obiektywną. Również osoby biorące udział w takich badaniach mają pewne wyobrażenie, jakie zachowanie jest z ich punktu widzenia racjonalne. Zachowanie jakiejś osoby, czy jej sposób podejmowania decyzji może

być więc racjonalne z punktu widzenia tej osoby, co określane jest mianem racjonalności subiektywnej, jednak nieracjonalne z punktu widzenia badacza. Siegel zauważa, że jeśli akceptujemy założenie o subiektywnej racjonalności, zgodnie z którą zachowanie może być inne niż w przypadku racjonalności obiektywnej, to wtedy postulat racjonalności traci swoją moc przewidywania. Samo założenie o racjonalności człowieka jest niewystarczające do przewidzenia jego zachowania – aby to zrobić, trzeba wiedzieć jak dana osoba postrzega świat, tzn. jakie widzi możliwości wyboru i jakie konsekwencje im przypisuje.

W 1979 roku Kahneman i Tversky w swoim przełomowym artykule „Prospect Theory: an Analysis of Decisions under Risk”, przedstawili teorię perspektywy, która podważyła aksjomaty racjonalnego wyboru w warunkach ryzyka wg Neumanna i Morgensterna. Zgodnie z teorią perspektywy, dokonujący wyborów ludzie nie kierują się oczekiwaną użytecznością, lecz wielkością potencjalnych zysków i strat, z którymi wiążą się poszczególne opcje wyboru. W zależności od przyjętego punktu odniesienia, pewne wybory postrzegane są jako zyski, a inne jako straty. Wartość zysków i strat, czyli ich odchylenie od punktu odniesienia, opisywana jest przez S-kształtną krzywą wartości (ang. *value function*), która jest wklęsła i łagodna dla zysków oraz wypukła i stroma dla strat. Inny kształt krzywej dla zysków i dla strat pokazuje, że ludzie inaczej odczuwają wartość zysku niż wartość straty – strata boli bardziej niż zysk cieszy. Ludzie preferują te opcje wyboru, które są pewne, a nie te, których użyteczność jest wyższa, co Kahneman i Tversky określają mianem efektu pewności. Podobne obserwacje na temat zachowania ludzi wyciągał już Adam Smith, który pisał, że „*znacznie bardziej cierpimy, gdy nasza sytuacja się pogorszy, niż kiedykolwiek cieszy nas, gdy awansujemy z gorszej pozycji na lepszą. Bezpieczeństwo jest więc pierwszym i głównym celem rozważań. Narażanie na ryzyko naszego zdrowia, szczęścia, rangi społecznej, czy reputacji spotyka się z niechęcią.*” (Smith, 1989, s. 179, za Smith, 2013). Na podejmowanie decyzji wpływa również tzw. efekt izolacji – ludzie mając do wyboru dwie opcje, skupiają się na tym, co je różni, a nie na tym, w czym są one podobne. Oznacza to, że inne sformułowanie sytuacji wyboru może prowadzić do niespójności preferencji. Zgodnie z teorią zaproponowaną przez Kahnemanna i Tversky’ego (1979) osoby podejmujące decyzje przypisują każdej opcji wyboru pewną wagę odzwierciedlającą sposób postrzegania prawdopodobieństw. Ludzie podejmując decyzje mają skłonność do przeceniania niskich prawdopodobieństw zdarzeń, przypisując im wagi wyższe od ich rzeczywistego prawdopodobieństwa. Z kolei w przypadku zdarzeń o średnim i wysokim prawdopodobieństwie, przypisywane wagi są zaniżone. Zależność między prawdopodobieństwem jakiegoś zdarzenia a przypisywaną mu wagą decyzyjną pokazuje funkcja wag decyzyjnych będącą pewną transformacją prawdopodobieństwa.

Racjonalność podejmowania decyzji zakłócana jest przez różne błędy poznawcze będące przejawem heurystyk, czyli używanych nieświadomie, uproszczonych reguł wnioskowania (Kahneman, 2012). Dzięki stosowaniu heurystyk decyzje podejmowane są szybciej, jednak często prowadzą one do systematycznych i przewidywalnych błędów. Kahneman i Tversky (1979) wyróżniają trzy heurystyki wpływające na podejmowanie decyzji: heurystykę reprezentatywności, heurystykę dostępności, oraz heurystykę zakotwiczenia i dostosowania. W przypadku niepewnych zdarzeń, ludzie szacują prawdopodobieństwo wystąpienia danego stanu natury stosując heurystykę reprezentatywności, polegającą m.in. na ignorowaniu rezultatów prawdopodobieństwa a priori, ignorowaniu wielkości próby, czy błędnym wyobrażeniu na temat losowości. Innym przykładem heurystyki reprezentatywności jest błędne wyobrażenie na temat losowości – osoby grające w ruletkę zazwyczaj po długiej serii czerwonych pól, spodziewają się, że następnym razem wypadnie pole czarne. Takie oczekiwanie wynika z przekonania, że sekwencja kilku rzutów będzie odzwierciedlała rozkład nieskończenie wielu rzutów. Heurystyka dostępności polega na szacowaniu prawdopodobieństwa wystąpienia jakiegoś zdarzenia na podstawie łatwości z jaką jest się w stanie przypomnieć dany przykład. Stosując heurystykę dostępności ludzie przywiązują większą wagę do zdarzeń, które są w stanie sobie łatwo przypomnieć (np. ryzyko zawału serca szacowane jest na podstawie częstości zawałów wśród znajomych), zdarzeń, które wydarzyły się niedawno oraz do zdarzeń, czy informacji, które wywołują duże emocje. Jednym z często podawanych przykładów stosowania heurystyki dostępności jest strach niektórych ludzi przed lataniem samolotami (Zaleśkiewicz, 2013). Chociaż statystycznie wypadki samolotów zdarzają się znacznie rzadziej niż wypadki samochodowe, to ludzie bardziej boją się latania samolotem, gdyż katastrofa lotnicza jest wydarzeniem spektakularnym, wywołującym silne emocje. Heurystyka zakotwiczenia i dostosowania polega na wpływie wartości wyjściowej na oceny szacunkowe. W jednym z eksperymentów Kahneman i Tversky poprosili uczestników badania o oszacowanie w formie procentowej, jaki odsetek wszystkich członków ONZ stanowią kraje afrykańskie. Uczestnikom dostarczono losowe liczby, a następnie pytano, czy szacowana przez nich wartość jest większa czy mniejsza od otrzymanej liczby. Wylosowane liczby stanowiły kotwicę, do której badani dostosowali swoje szacunki.

Przedstawiciele ekonomii behawioralnej pokazują liczne dowody na to, że ludzie zachowują się nieracjonalnie i często podejmują szkodliwe dla siebie decyzje. Richard H. Thaler i Cass R. Sunstein idą jednak o krok dalej i proponują wprowadzenie libertariańskiego paternalizmu, w którym sytuacje wyboru projektowane są w taki sposób, aby skłaniać ludzi do lepszych podejmowania lepszych decyzji. Przykładowo, ludzie czekający w kolejce są skłonni

do podejmowania decyzji o zakupie drobnych artykułów leżących przy kasie. Jeśli wszystkim zależy na tym, żeby dzieci zdrowo się odżywiały, zamiast słodczy, przy kasie na szkolnej stołówce można sprzedawać owoce. Nie wprowadza się tym samym zakazu sprzedaży słodczy na stołówce, który ingerowałby w wolność jednostki, ale daje się delikatny impuls (ang. *nudge*) do zmiany zachowania na bardziej korzystne zarówno z indywidualnego (lepsze samopoczucie i stan zdrowia), jak i społecznego punktu widzenia (niższe koszty walki z otyłością). Architekci wyboru projektują sytuacje wyboru, w których opcja najkorzystniejsza, jest opcją domyślną, ale jednocześnie nie wprowadzają żadnych przymusów czy nakazów. Chociaż paternalizm nie wywołuje pozytywnych skojarzeń, Sustain i Thaler pokazują, że wiele decyzji organizacyjnych jest nieuniknionych, a gdy alternatywy dla paternalistycznych rozwiązań są nieatrakcyjne (nikomu nie powinno zależeć, żeby dzieci spożywały nadmierne ilości słodczy), wtedy kluczowym pytaniem nie jest, czy być paternalistycznym, czy nie, tylko którą z paternalistycznych opcji wybrać. Sustain i Thaler uzasadniają stosowanie paternalistycznego libertarianizmu podejmowaniem przez ludzi niekorzystnych dla siebie decyzji w wyniku braku kompletnej informacji, ograniczonych zdolności kognitywnych, słabej silnej woli, stosowania heurystyk, niespójności preferencji, zmieniania wyborów w zależności od sposobu sformułowania problemu, preferowania bieżącej konsumpcji nad przyszłą oraz problemów z samokontrolą. Jeśli założenie o racjonalności zachowań byłoby prawdziwe, działania związane z projektowaniem sytuacji wyboru nie miałyby wpływu na zachowanie ludzi, jednak jak pokazują liczne eksperymenty, ludzie wykazują tendencję do wyboru domyślnej opcji, której siła wynika z tendencji do prokrastynacji i preferowania inercji, gdyż podjęcie decyzji wymaga wysiłku (Thaler, Sustain, 2003). Zastosowanie powyższej logiki często stosowane jest w pracowniczych planach emerytalnych, gdzie pewien procent wynagrodzenia pracowników odkładany jest na przyszłe emerytury, a pracownicy, którzy nie chcą korzystać z takiego rozwiązania, muszą podjąć wysiłek i wyrazić chęć wypisania się z niego. Takie rozwiązanie prowadzi do znacznie wyższego odsetka pracowników odkładających na swoją emeryturę niż w firmach, w których pracownicy muszą się zapisać do pracowniczych programów emerytalnych (Beshears i inni, 2008).

Obraz człowieka, jego motywów i reguł rządzących jego zachowaniem w naukach społecznych jest bardzo niespójny. Przedstawiciele poszczególnych dyscyplin – ekonomiści, psychologowie, socjologowie – podobnie jak przedstawiciele różnych dyscyplin w naukach przyrodniczych, skupiają się na opisywaniu niewielkich wycinków rzeczywistości, jednak w przeciwieństwie do nauk przyrodniczych, wypracowane przez nich wnioski dotyczące reguł rządzących ludzkim zachowaniem nie są komplementarne i nie tworzą jednej wizji człowieka.

Jak pisze Richard Thaler w swojej książce „The Making of Behavioral Economics. Misbehaving”, neoklasyczne modele ekonomiczne nie przewidują zachowania ludzi – *homo sapiens*, lecz sposoby postępowania wymyślonych stworzeń – *homo economicus*, które Thaler nazywa w skrócie Ekonami (ang. *Econs*). Ilustracją różnic w postrzeganiu założeń o prawidłowościach rządzących ludzkim zachowaniem przez przedstawicieli różnych nauk społecznych są refleksje Daniela Kahnemana (2012, s. 25) zawarte w książce „Pułapki myślenia”, gdzie przywołuje on swoją pierwszą bliższą styczność z literaturą ekonomiczną, jaką był esej Bruno Freya, zaczynający się od słów „*W świetle teorii ekonomicznej uczestnik gospodarki jest racjonalny i samolubny, a jego upodobania są trwałe.*” Jak pisze Kahneman, słowa te wprawiły go w osłupienie - „*koledzy i koleżanki z wydziału ekonomii pracowali w budynku obok, jednak nie spodziewałem się, jak ogromna różnica dzieli nasze intelektualne światy. Dla psychologa jest czymś oczywistym, że ludzie nie są do końca racjonalni ani całkowicie samolubni, a ich upodobania nie są w żadnym wypadku całkowicie niezmiennie. Robiło to wrażenie, jakby nasze dwie dyscypliny badały dwa różne gatunki istot.*” Neoklasyczny model podejmowania decyzji, czy stworzona na jego podstawie teoria gier, współcześnie coraz częściej traktowane są jako modele normatywne, czyli pozwalające na podjęcie racjonalnej decyzji, a nie jako modele opisujące, jak faktycznie ludzie podejmują decyzje. Thaler (2016) pisze, że jest niezwykle ironiczne, że chociaż większość modeli ekonomicznych oparta jest na błędnym założeniu o zachowaniu ludzi, to ekonomia ma najlepszą reputację wśród wszystkich nauk społecznych – ekonomiści mają największy wpływ na politykę publiczną, znacznie częściej niż przedstawiciele innych nauk społecznych występują w funkcji politycznych doradców czy ekspertów. Jednak do słów Thalera należy podejść ostrożnie, gdyż ekonomia, podobnie jak inne nauki społeczne, składa się z wielu podejść i nurtów, a niektóre z nich również podważają założenie o racjonalności podmiotów, czy omówione w kolejnym rozdziale założenie o działaniu w warunkach pełnej informacji. W ostatnich latach ekonomia behawioralna zaczęła się dynamicznie rozwijać, co nawet zostało docenione przez Komitet Noblowski przyznając w 2019 roku Nagrodę Nobla dla Abhijit Banerjee, Esther Duflo i Michael Kremer za wykorzystywanie metod ekonomii behawioralnej do walki z problem ubóstwa. Ekonomia behawioralna łączy wiedzę z ekonomii, psychologii, neurobiologii i socjologii, żeby lepiej zrozumieć w jaki sposób ludzie podejmują decyzje i na tej podstawie rozwinać rozwiązania, które skłonią ich do podejmowania lepszych wyborów (Lavecchia, Liu, Oreopoulos, 2014). Kluczowe jest jednak zdefiniowanie, co rozumie się przez lepsze wybory. Według modelu podejmowania decyzji opartego na teorii kapitału ludzkiego, jeśli ktoś decyduje, że nie kontynuuje nauki po szkole średniej, to robi to dlatego, że

wcześniejsze wkroczenie na rynek pracy jest dla niego korzystniejszą opcją. Nie jest jednak możliwe z zewnątrz rozróżnienie, czy ktoś wybrał pracę zamiast studiów, ponieważ rozważył różne opcje wyboru, posiadane zasoby (np. intelektualne, materialne) oraz długoterminowe koszty i korzyści wszystkich opcji, i na tej podstawie dokonał wyboru, czy po prostu chciał szybko zacząć zarabiać i nie myślał o przyszłości. Wiele badań pokazuje, że po latach ludzie bardzo często żałują podjętych decyzji o niekontynuowaniu kształcenia, np. próbując usprawiedliwić swoją decyzję o przedwczesnym zakończeniu szkoły średniej zbyt wielką swobodą i niedostatkami reguł (Bridgeland i inni, 2006). Z tego powodu oraz z uwagi na liczne indywidualne i społeczne korzyści z edukacji, zakłada się, że lepsza decyzja, to ta o kontynuowaniu kształcenia. Z tego powodu w wielu krajach tworzy się ramy prawne nakładające na uczniów obowiązek nauki do 18 roku życia, co odbiera jednostkom możliwość podjęcia decyzji o porzuceniu szkoły. Według podejścia behawioralnego, żałowanie podjętych decyzji edukacyjnych usprawiedliwia paternalistyczne polityki mające na celu np. zachęcać ludzi do dłuższego pobierania nauki.

2. Rola informacji w wyborach edukacyjnych

2.1. Asymetria informacji i niedoskonała informacja

Zjawisko asymetrii informacji i jego wpływ na zachowania podmiotów na rynku zostało po raz pierwszy opisane w 1970 roku przez George'a Akerlofa w artykule *The Market for "Lemons": Quality Uncertainty and the Market Mechanism*. Akerlof pokazał zjawisko asymetrii informacji na przykładzie rynku używanych samochodów, gdzie sprzedawca dysponuje pełną informacją o jakości sprzedawanego auta w przeciwieństwie do kupującego, który nie wie, czy trafi na sprawny pojazd, czy też na bubel (ang. *lemon*). Kupujący nie wie, jaka jest jakość samochodu, który chce nabyć, a więc określając cenę, za którą gotów jest nabyć samochód musi uwzględniać ryzyko trafienia na pojazd z ukrytymi wadami. W wyniku asymetrii informacji na rynku sprzedawcy posiadający samochody w dobrym stanie technicznym dostaną cenę poniżej wartości samochodu, co w konsekwencji może doprowadzić do sytuacji, w której nie będą chcieli ich sprzedawać (np. będą nimi sami dłużej jeździli lub sprzedadzą je członkom rodziny). Zwiększenie na rynku puli samochodów o niskiej jakości doprowadzi z kolei do spadku oczekiwań, co do jakości towaru oraz kolejnego spadku cen. Zgodnie z prawem Kopernika-Greshama samochody o niskiej jakości będą wypierać z rynku samochody o wysokiej jakości.

Zjawisko asymetrii informacji jest silne na rynku edukacji wyższej, gdzie kupujący usługę – przyszli studenci posiadają znacznie mniej informacji o jakości kształcenia oraz innych atrybutach studiów niż świadczący usługi edukacyjne. Uczelnie mogą prowadzić badania losów absolwentów, co pozwala im na zdobycie informacji o zatrudnieniu i zarobkach swoich absolwentów. Jeśli wyniki stawiają instytucję w pozytywnym świetle, uczelnia ma motywację, aby podzielić się nimi z kandydatami na studia, gdyż dzięki temu będzie miała więcej studentów. Jeśli jednak absolwenci uczelni mają problemy ze znalezieniem pracy, w interesie uczelni nie leży informowanie kandydatów o losach absolwentów, gdyż niższa liczba chętnych na studia, a w konsekwencji przyjętych studentów, odbije się na finansach uczelni. Jednocześnie, należy również zwrócić uwagę na wpływ specyfiki usługi edukacyjnej na otrzymane efekty – to, czy ktoś zdobędzie wiedzę i umiejętności, znajdzie pracę zgodną z wybranym wykształceniem, czy osiągnie określoną wysokość zarobków jest tylko częściowo zależne od uczelni, ponieważ wpływ mają także indywidualne zdolności, cechy charakteru, cechy społeczno-demograficzne i czynniki zewnętrzne (np. miejsce zamieszkania, sytuacja na

rynku pracy). Uczelnia, podobnie jak osoba wybierająca studia, nie posiada pełnej informacji o tym, jaki będzie efekt ukończonych studiów dla poszczególnych absolwentów, jednak w porównaniu do przyszłych studentów, wie w jaki sposób został skonstruowany program nauczania, jakie umiejętności mają zatrudnieni pracownicy, jaki jest poziom wymagań na uczelni oraz jakie są losy absolwentów.

Problemy z dostępem do informacji na rynku edukacji wyższej może pogłębiać oportunizm jednostek. Konsumenci oceniając jakieś dobro po jego konsumpcji (np. poprzez wypełnianie kwestionariuszy zadowolenia), ujawniają informacje o atrybutach i jakości dobra przyszłym konsumentom. Niezadowoleni absolwenci studiów negatywnie oceniając swoją uczelnię przyczyniają się do spadku jej reputacji, co może odbić się bezpośrednio na nich – pracodawcy będą negatywnie oceniać zdobyty przez nich dyplom, co może powodować u absolwentów chęć do zatajenia tej informacji w celu ochrony własnych interesów (Blackmur, 2007).

Zjawisko asymetrii informacji uwidoczniło się na polskim rynku edukacji wyższej po nałożeniu na uczelnie obowiązku monitorowania losów absolwentów w 2011 roku. Uczelnie zostały zobowiązane do prowadzenia badań losów absolwentów w celu dostosowania programów kształcenia do potrzeb rynku pracy. Nie wiadomo, czy uczelnie rzeczywiście wykorzystały zdobyte informacje o sytuacji absolwentów do wprowadzenia zmian w programach nauczania, jednak niektóre z nich wykorzystały swoją przewagę informacyjną. Jak zauważyła ówczesna Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego, prof. Barbara Kudrycka (2013) obserwowana była „*tendencja niektórych uczelni do utajniania wyników badań lub ich publikowania w sposób zmanipulowany, służący jedynie celowi marketingowemu*”. Przeprowadzone analizy własne⁴ pokazały, że raporty z monitorowania losów absolwentów opublikowało na swoich stronach internetowych jedynie 15% uczelni, co potwierdza zauważone przez resort szkolnictwa wyższego zjawisko ukrywania zdobytych informacji. Chociaż wiele instytucji zamieściło informację o prowadzonym badaniu absolwentów, to nie zamieściła jego wyników na stronie internetowej. Intencją ustawodawcy nie było wykorzystanie raportów z monitorowania losów absolwentów do informowania kandydatów na studia, a uczelnie również nie starały się pomóc przyszłym studentom udostępniając

⁴ Analiza raportów z badań monitorowania losów absolwentów przez uczelnie została przeprowadzona w ramach grantu NCN nr 2015/17/N/HS4/00886. W ramach badania dokonałam analizy informacji zawartych w raportach z monitorowania losów absolwentów dostępnych w okresie kwiecień-maj 2016 na stronach internetowych 406 uczelni. Wyniki badania zostały zaprezentowane 8 czerwca 2016 roku w Poznaniu na III Ogólnopolskiej Konferencji Badaczy Szkolnictwa Wyższego.

uzyskane informacje o absolwentach. Nawet te uczelnie, które publikowały wyniki przeprowadzonych badań losów absolwentów, nie starały się dotrzeć z informacją do kandydatów na studia – większość raportów umieszczona była w zakładce Biura Karier lub Absolwenci, a nie w zakładkach „Rekrutacja”, „Informacje o studiach” czy „O uczelni”, czyli tych, do których przede wszystkim zaglądają kandydaci na studia. Oznacza to, że narzędzie, które potencjalnie mogło wspomóc uczniów w podejmowaniu lepszych decyzji o wyborze studiów, doprowadziło do zwiększania asymetrii informacji między dostarczycielami usług edukacyjnych a ich konsumentami. Powyższy przykład pokazuje, że w procesie informowania o edukacji kluczowe jest, kto kontroluje wskaźniki, w jakim celu ich używa i ostatecznie czyim interesom te wskaźniki służą (Ball, 1993). W 2014 roku MNiSW wprowadziło centralny system monitorowania ekonomicznych losów absolwentów ELA. Badanie losów absolwentów przez państwo wydaje się znacznie lepszym rozwiązaniem niż badanie ich przez uczelnie z uwagi na opisane zagrożenie asymetrią informacji. Jednocześnie, rządzący mogą również chcieć wykorzystać niewiedzę maturzystów na temat zarobków w różnych zawodach, np. w celu zaoszczędzenia na wynagrodzeniach pracowników sektora publicznego. Informowanie maturzystów, ile zarabiają absolwenci pielęgniarstwa czy nauczyciele może spowodować, że deficyt pracowników w tych zawodach jeszcze bardziej się pogłębi.

Analizy nad konsekwencjami wpływu niedoskonałej informacji na zachowania rynkowe podmiotów rozwinął Kenneth J. Arrow w *Information and Economic Behavior* (1973), stwierdzając, że najważniejszą cechą przyszłości jest to, że nie jest ona znana. Wszelkie prognozy dotyczące przyszłych cen, przyszłej wielkości sprzedaży, czy też przyszłej jakości produktów nie są w pełni znane, a więc nie da się całkowicie przewidzieć konsekwencji podejmowanych decyzji. Jednak, jak zauważa Arrow, tam, gdzie istnieje niepewność, istnieje zazwyczaj też możliwość zredukowania jej przez uzyskanie informacji lub poprzez wysłanie sygnału. Sygnały pojawiają się na rynku, gdy kupujący i sprzedający różnią się posiadanymi informacjami – w interesie pierwszych leży zdobycie informacji, a w interesie drugich emisja sygnałów. Mimo że miejsce w rankingu uczelni nie odzwierciedla faktycznej jakości kształcenia oferowanej na uczelni, to może pełnić funkcję sygnału dla przyszłych studentów, pozwalając odróżnić lepsze uczelnie od słabszych. Sygnałem o jakości uczelni mogą być też profesorowie znani poza kręgiem akademickim, chociaż ich rozpoznawalność nie musi wcale świadczyć o dobrych umiejętnościach dydaktycznych. W przypadku usług, których jakość jest trudno ocenić funkcję sygnału pełni często cena – bardzo niskie czesne za studia może wskazywać na niską jakość kształcenia, a wysokie może być utożsamiane z prestiżem i wysoką jakością. Podobnie jednak jak z kadrą akademicką, czy miejscem w rankingu, wysokie opłaty

za studia nie muszą być związane z poziomem kształcenia, lecz mogą wynikać np. z inwestycji w infrastrukturę, a nowe sale wykładowe czy stołówka nie mają wpływu na jakość kształcenia.

Analizy zjawiska niedoskonałej informacji i asymetrii informacji zostały użyte przez Arrowa (1973), Spence'a (1973) i Stiglitz (1975) do wyjaśnienia sygnalizacyjnej roli dyplomów uczelni wyższych w przewyżnianiu niedoskonałej informacji o posiadanych przez pracowników umiejętnościach (podrozdział 1.1.1). Vernon Smith (2013) kontynuując analizy nad wpływem posiadanych informacji na zachowania rynkowe podmiotów, chociaż zgadza się, że przyjmowanie w modelach ekonomicznych założenia o posiadaniu pełnej informacji jest nierealistyczne, to jednak w przeciwieństwie do twórców teorii asymetrii informacji nie stara się udowodnić, że przy braku doskonałej informacji równowaga nie może być osiągnięta. Argumentuje, że chociaż podmioty działające na rynku zazwyczaj posiadają informacje prywatne, informacje niedoskonałe, to rynek dochodzi do równowagi. Smith zwraca uwagę, że brakuje modeli, które opisywałyby, w jaki sposób podmioty dysponujące rozproszonymi informacjami wykorzystują do poprawy swojej sytuacji publicznie dostępne wiadomości i dzięki nim zbliżają się bądź oddalają od przewidywanej w modelu równowagi. Zwolennicy ekonomii informacji uważają, że konsekwencje asymetrii informacji i niedoskonałej informacji stanowią argument za interwencjonizmem państwowym, jednak Smith (2013) uważa, że nie można mówić o niesprawności rynku z powodu istnienia niedoskonałej informacji, jeśli koszty uzyskania pełnej informacji są nieopłacalne. Ponadto zauważa, że państwo również zmaga się z niedoskonałą informacją i brak jest dowodów na to, że rozwiązania rządowe są lepsze niż dobrowolne rozwiązania prywatne.

2.2. Poszukiwanie i przetwarzanie informacji

Zdobycie informacji o wszystkich opcjach wyboru jest często niemożliwe z uwagi na ich mnogość, trudność pozyskania informacji oraz czas potrzebny na zdobycie i przeanalizowanie zgromadzonych danych. Wysiłek zainwestowany w poszukiwanie informacji nie daje gwarancji podjęcia optymalnej decyzji, dlatego w przypadku podejmowania niektórych decyzji, zwłaszcza tych o niewielkich konsekwencjach w przypadku wyboru nieoptymalnego, ludzie korzystają zazwyczaj tylko z najłatwiej dostępnych źródeł informacji, wybierając opcję postrzeganą jako satysfakcjonującą, czyli spełniającą założone wymagania (Dzik, Tyszk, 2004). To, czy jednostka angażuje się w poszukiwanie informacji również podlega analizie kosztów i korzyści – w pewnych sytuacjach bardziej efektywne jest poleganie na swoich

przyzwyczajeniach niż dążenie do maksymalizacji użyteczności (Stigler, Becker, 1977). Badania z obszaru marketingu pokazują, że ilość zebranych informacji o produkcie przed podjęciem decyzji o jego zakupie jest bardzo zróżnicowana – jedni ludzie podejmują decyzje spontanicznie, inni poszukują informacji bardzo długo porównując różne oferty i cechy produktów. Zaangażowanie w poszukiwanie informacji zależy od motywacji, ilości posiadanych początkowo informacji, stopnia trudności zdobycia nowych informacji, indywidualnej wartości przypisywanej nowym informacjom oraz satysfakcji, którą czerpie jednostka z poszukiwań informacji (Kotler, Fox, 1985). Im ważniejsza i bardziej złożona decyzja, tym więcej czasu jednostka poświęca na zgromadzenie informacji przed jej podjęciem. Wyróżniane są trzy rodzaje sytuacji ze względu na intensywność poszukiwania informacji przez konsumenta (Howard, Sheth, 1969). W przypadku decyzji rutynowych, podejmowanych codziennie, których doświadczenie zakupu jest powtarzalne, a wartość nabywanych dóbr i usług niewielka, konsumenci podejmują decyzje o zakupie nie poszukując nowych informacji, bazując na swoich poprzednich doświadczeniach (ang. *routinized response behavior* - RRB). Dotyczy to przede wszystkim zakupu produktów codziennego użytku – zakup czekolady czy mleka nie wymaga poszukiwania informacji. Jeśli zakupiony produkt okaże się niezgodny z oczekiwaniami, to po prostu przy kolejnych zakupach nie zostanie już wybrany. Drugim rodzajem wyróżnianych sytuacji jest taka, w której konsument spotyka się z nieznaną marką i potrzebuje zdobyć dodatkowe informacje przed podjęciem decyzji (ang. *limited problem solving*). Na przykład na rynek wchodzi nowy producent lodówek oferujący sprzęt w atrakcyjnej cenie, ale konsument nie wie, czy lodówki tego producenta są dobrej jakości, więc przed podjęciem decyzji musi zdobyć odpowiednie informacje. Kotler i Fox (1995) do tego rodzaju sytuacji zaliczają także decyzje o wyborze kierunku studiów, ponieważ uczeń jest świadomy, że istnieją różne kierunki studiów, wie na jakich charakterystykach kierunku studiów mu zależy, ale jednocześnie nie jest świadomy istnienia wszystkich kierunków studiów i w związku z tym musi zdobyć odpowiednie informacje. Trzeci wyróżniany typ sytuacji (ang. *extensive problem solving*) wymaga zmierzenia się z nabyciem nieznanego dobra, co do którego konsument nawet nie wie, jakie kryteria wyboru powinien zastosować, a więc musi włożyć wiele wysiłku w poszukiwanie informacji. Na przykład osoba z rodziny, w której nikt nie studiował musi najpierw dowiedzieć się czym kierować się przy wyborze uczelni i kierunku studiów zanim zacznie zbierać odpowiednie informacje, które pomogą jej podjąć decyzję.

Zebranie informacji nie jest tożsame z ich wykorzystaniem. Przetwarzanie informacji polega na wykorzystaniu ich do oceny oraz wykluczenia opcji wyboru. Możliwości poznawcze

człowieka w obszarze gromadzenia i przetwarzania informacji są ograniczone, np. większość ludzi nie potrafi poprawnie obliczyć prawdopodobieństwa wystąpienia określonych zdarzeń, czy porównać wszystkich dostępnych opcji wyboru i wybrać tej optymalnej. Ograniczona zdolność do przetwarzania informacji powoduje, że ludzie podejmujący decyzje stosują liczne heurystyki, czyli uproszczone sposoby myślenia. Chociaż większość ludzi lubi mieć wybór, a wielość opcji wyboru traktowana jest z założenia jako coś dobrego, utożsamianego z wolnością, to jednak zbyt wiele opcji wyboru powoduje, że podejmowanie decyzji staje się jeszcze trudniejsze. O ile wybór jednego z trzech dostępnych rodzajów ketchupu większości ludzi nie sprawi problemu, o tyle wybór jednego z trzydziestu może przyprawić o zawrót głowy. Zbyt wiele opcji do rozważenia i w związku z tym informacji do przeanalizowania powoduje zjawisko tzw. przeciążenia wyborem (ang. *choice overload*) wywołującego niepokój i paraliż procesu decyzyjnego. Amerykański psycholog Barry Schwartz mówi o tzw. paradoksie wyboru (ang. *the paradox of choice*) pokazując, że więcej opcji wyboru powoduje, że podjęcie decyzji staje się nie tylko procesem długim i męczącym, ale zwiększa także prawdopodobieństwo niezadowolenia z podjętych decyzji, gdyż prowadzi do zastanawiania się, czy inne opcje nie były lepsze. Na postrzeganie przeciążenia wyborem wpływa nie tylko liczba opcji wyboru, ale także liczba atrybutów każdej opcji, ograniczenia czasowe oraz niepewność preferencji (Chernev i inni, 2015). Im więcej opcji wyboru, tym oczekiwania są wyższe, a odpowiedzialność za brak satysfakcji z podjętej decyzji spoczywa na jednostce, która dokonała niewłaściwego wyboru, a nie na okolicznościach zewnętrznych. W celu uniknięcia przeciążenia wyborem ludzie często decydują się na wybór opcji domyślnej, co może stanowić wybór suboptymalny. W Polsce maturzyści mają do wyboru ponad 400 uczelni, a na każdej uczelni wybór od kilkunastu do ponad 100 programów kształcenia. Tak szeroki wybór powoduje, że przeanalizowanie wszystkich opcji jest niemożliwe.

Ludzie mają tendencję do wykonywania różnych rzeczy rutynowo, bez zastanowienia się, co często jest bardzo korzystne, gdyż pozwala na zaoszczędzenie czasu i energii oraz łatwiejsze wykonywanie zadań (Kahneman, 2012). Są jednak sytuacje, w których poleganie na rutynie nie jest korzystne i prowadzi do podejmowania suboptymalnych decyzji. Uczniowie gromadzą wiele informacji o studiach z różnych źródeł zarówno świadomie, poprzez proces poszukiwania informacji, jak i nieświadomie poprzez absorbowanie informacji o studiach przy wykonywaniu różnych zadań, czy w trakcie kontaktów z innymi ludźmi. Na to, które ze zgromadzonych informacji będą kluczowe przy podejmowaniu decyzji wpływa kierowanie się heurystyką dostępności, zgodnie z którą, ludzie wybierają informacje najłatwiej dostępne, np. niedawno zdobyte informacje, które dobrze pamiętają (spotkany dwa dni wcześniej znajomy

opowiadał jak bardzo jest zadowolony ze studiowania biotechnologii) lub też były one wielokrotnie powtarzane przez co się utrwały (w mediach ciągle powtarzają, że humaniści mają trudności ze znalezieniem pracy). W tej sytuacji jednostki często nawet nie zdają sobie sprawy, że powinny poszukiwać jakichś dodatkowych informacji lub są tak przekonane, że te informacje, które posiadają są rzetelne, że nie czują potrzeby sięgania po inne (Lavecchia, Liu, Oreopoulos, 2014). Zjawisko to jest szczególnie częste wśród uczniów z mniej wykształconych rodzin (Morgan, 2010), którzy nie są świadomi, że nie posiadają odpowiednich informacji do podjęcia decyzji. Tłumaczy to, dlaczego nawet jeśli niektóre informacje edukacyjne są łatwo dostępne, wiele osób nie korzysta z nich dokonując wyborów. Jeśli informacje nie są dostarczone w przystępny i wygodny sposób, to uczniowie są bardziej skłonni polegać na domyślnych opcjach wyboru, podejmując decyzje w sposób rutynowy, nie zastanawiając się, że takie zachowanie prowadzi do suboptymalnych wyborów edukacyjnych. Konieczność poszukiwania informacji o studiach wiąże się nie tylko z przełamaniem rutyny, a więc działania zgodnie z Systemem 1, ale wymaga także włożenia wysiłku w poszukiwanie informacji, znalezienia na tę czynność czasu oraz samokontroli sprawiającej, że po pierwszej próbie nie porzuci się tego zadania (Lavecchia, Liu, Oreopoulos, 2014). Brytyjskie badania (Renfrew i inni, 2010) pokazują, że nawet jeśli uczniowie oceniali jakieś informacje za użyteczne przy podejmowaniu decyzji o wyborze studiów, to wielu z nich nie poszukiwało tych informacji. Autorzy raportu wyjaśniają to prawdopodobnym brakiem wiedzy uczniów o dostępności określonych wskaźników, ale powyższe wyniki można interpretować też jako brak świadomości uczniów, że warto poszukiwać określonych informacji oraz jako naturalną tendencję do ograniczania wysiłku. Także badania przeprowadzone na greckich studentach (Menon, Saiti, Socratous, 2007) pokazują, że aż 40% w ogóle nie poszukiwało informacji przed podjęciem decyzji o wyborze studiów. Poszukiwanie informacji częściej deklarowali uczniowie z rodzin o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym oraz ci, którzy twierdzili, że decyzja o wyborze studiów była dla nich ważna (*tamże*).

Częstym problemem pojawiającym się przy analizie zgromadzonych informacji jest poleganie na dowodach anegdotycznych, czyli takich, które nie pozwalają na wyciągnięcie wiarygodnych wniosków, np.: „Nie trzeba iść na studia, żeby mieć pracę i dobre zarobki, bo mój kuzyn skończył zawodówkę i powodzi mu się bardzo dobrze”, „Moja kuzynka jest youtuberką i zarabia już więcej niż jej rodzice. Studia nie są do niczego potrzebne”. Oba te zdania oczywiście mogą być prawdziwe w odniesieniu do konkretnych osób, jednak nie podważają naukowych dowodów, że im wyższe wykształcenie, tym większe szanse na znalezienie pracy i wyższe zarobki. Gdy uczniowie polegają na dowodach anegdotycznych,

rośnie prawdopodobieństwo, że podejmą suboptymalne decyzje edukacyjne.

Długotrwałe funkcjonowanie w warunkach braku dostępu do pełnych informacji prowadzi do wytworzenia się systemów gromadzenia i zdobywania informacji. Gdy transakcje nie są powtarzalne, a stawka jest wysoka, jednym z takich systemów jest dobrowolne dzielenie się informacjami przez ludzi, czyli plotka. Jak pisze Smith (2013, s.123) *Lokalne plotki szybko i skutecznie przekazują „empiryczne” informacje o najlepszych chirurgach ocznych, najrzetelniejszych mechanikach samochodowych, a także o tym, kto nie jest godny zaufania.*

Relacje z innymi ludźmi uważane są także za ważne źródło informacji w niektórych koncepcjach kapitału społecznego. Teoria słabych więzi Marka Granovettera (1973) opisuje mechanizm rozprzestrzeniania się informacji w sieciach społecznych. Granovetter zbudował swoją teorię na podstawie badań, w jaki sposób ludzie dowiadują się o dostępnych ofertach pracy. Okazało się, że formalne źródła informacji, takie jak np. ogłoszenia w gazecie, miały stosunkowo niewielkie znaczenie przy poszukiwaniu pracy, a większość osób dowiadywała się o dostępnych miejscach pracy od innych ludzi, ale przede wszystkim takich, które nie były członkami rodziny, czy najbliższymi przyjaciółmi. Na tej podstawie Granovetter wyróżnił dwa typy więzi społecznych – silne i słabe. Silne więzi, to takie, które łączą nas z osobami, które kochamy, bądź bardzo lubimy, więzi oparte na bliskości, zaufaniu i emocjach. Ich przeciwieństwem są więzi słabe, czyli z osobami, które znamy, ale które nie należą do naszego najbliższego grona. Chociaż najbliższym bardziej zależy na pomocy w znalezieniu pracy niż dalekim znajomym, to jednak większych korzyści w tym względzie możemy doświadczyć szukając informacji u tych drugich. Dzieje się tak, ponieważ bliskie nam osoby należą do tej samej bańki społecznej, co my, a więc zazwyczaj posiadają również te same informacje, do których my mamy dostęp. Natomiast słabe więzi pozwalają na dostęp do informacji krążących w innej bańce społecznej, stanowiąc pomost prowadzący do wymiany informacji między różnymi grupami społecznymi. Także w koncepcji kapitału społecznego Nana Lin (1999), sieć kontaktów międzyludzkich postrzegana jest przez pryzmat dostępu do informacji i innych zasobów. Według Lin jednostki inwestują w kontakty społeczne oczekując z nich zwrotu, a więc konwersji kapitału społecznego w ekonomiczny. Przynależność do sieci społecznej ułatwia przepływ informacji i pozwala na zdobycie użytecznych informacji, które nie są dostępne za pomocą innych kanałów. Dzięki temu możliwe jest obniżenie kosztów transakcyjnych, np. pracodawca dzięki nieformalnej wiedzy może zrekrutować lepszych pracowników, a pracownik może znaleźć lepszego pracodawcę (*tamże*). Lin nawiązuje także do koncepcji słabych więzi Granovettera (1973), argumentując, że nie wszystkie słabe więzi prowadzą do uzyskania lepszych informacji – bardziej użyteczne jest posiadanie dostępu do

grup społecznych, które są wysoko w hierarchii społecznej.

Brytyjscy socjologowie, Ball i Vincent (1998) na podstawie analizy metod gromadzenia informacji na temat szkół średnich przez rodziców w Wielkiej Brytanii, wprowadzili termin *zimne informacje* odnoszący się do informacji logicznych, abstrakcyjnych, opartych na danych i wynikach badań, do których zaliczają wszystkie oficjalne, opublikowane informacje, np. informatory szkolne, dane statystyczne o szkołach, rankingi. Przeciwnieństwem zimnych informacji są *informacje gorące*, czyli informacje nieoficjalne, nasycone emocjami, wynikające z bezpośredniego doświadczenia innych ludzi, ale także anegdoty, wrażenia i plotki, rozpowszechniane przez sieć społeczną (ang. *information from grapevine*). Według Balla i Vincenta (1998), gorące informacje są często postrzegane jako bardziej wiarygodne niż informacje oficjalne dostarczane przez szkoły, a dostęp do nich warunkowany jest przede wszystkim przez kapitał społeczny. W badaniach Balla i Vincenta (1998) rodzice nieposiadający wyższego wykształcenia, określani zostali terminem *przypadkowych wybierających* (ang. *contingent choosers*). W ich sieci społecznej znajdowało się mniej znajomych, którzy mogliby dostarczyć ważnych wiadomości o szkołach, dlatego zbierając informacje w większym stopniu polegali na przewodnikach po szkołach, prospektach reklamowych i stronach internetowych szkół. *Doświadczeni wybierający* (ang. *embedded choosers*) mieli nie tylko lepszy dostęp do gorących informacji, ale także częściej korzystali z wielu różnych źródeł informacji. Kolejne badania opierające się na podziale informacji na ciepłe i zimne, prowadziły do zróżnicowanych wniosków na temat używania informacji przez przedstawicieli różnych klas społecznych. Na przykład Lynch i O'Riordan (1998) badając zachowanie uczniów pochodzących z klas robotniczych wybierających uczelnie, uzyskali podobne wyniki, co Ball i Vincent (1998) – badani uczniowie o niskim statusie społecznym polegali przede wszystkim na informacjach dostarczanych przez szkoły wyższe. Z kolei Hutchings (2003) pokazał, że uczniowie z klas robotniczych byli bardziej zależni od gorących informacji, co czasami prowadziło do podejmowania decyzji opartych na podstawie nierzetelnych wiadomości. Podobne wyniki zaprezentował Connor i Dewson (2001) – uczniowie pochodzący z rodzin o niższym statusie społecznym częściej polegali na informacjach, które słyszeli, w szczególności od osób, które lubili i szanowali. Smith (2011) zwraca uwagę na problem ze zrozumieniem zimnych informacji przez uczniów wywodzących się z mniej wykształconych środowisk i wskazuje na konieczność większego wparcia ze strony nauczycieli i innych znajomych osób z wyższym wykształceniem w procesie zbierania informacji i podejmowania decyzji. Slack, Mangan, Hughes i Davies (2014) wprowadzili do terminologii Balla i Vincenta (1998) pojęcie *ciepłych informacji*, tj. informacji pochodzących

od osób spoza sieci społecznej, np. nieznanych absolwentów na dniach otwartych czy przypadkowych studentów. Wyniki ich badań również potwierdziły, że uczniowie bardziej ufali gorącym i ciepłym informacjom, nie zwracając uwagi na ich subiektywność, natomiast ze znacznie większym krytycyzmem odnosili się do zimnych informacji.

2.3. Informacje edukacyjne

Za jednego z pierwszych, który dostrzegł problem braku odpowiednich informacji towarzyszący wyborom edukacyjnym można uznać Johna Stuarta Milla, który uważał, że nabywcy usług oświatowych nie są w stanie należycie ocenić ich jakości, ponieważ aby ocenić wartość edukacji, trzeba posiadać doświadczenie edukacyjne – *ktoś niewykształcony nie może kompetentnie wyrokować o kształceniu* (Blaug, 1994, s. 231). Jeśli dokonujemy jakiś wyborów często, to przez powtarzalność nabywamy wiedzę, jakie kryteria stosować przy wyborze, aby wybrać satysfakcjonujący produkt lub usługę. Jednak niektórych wyborów dokonujemy w życiu znacznie rzadziej niż innych, a koszt nietrafionego wyboru może być bardzo wysoki. Większość osób wybiera studia tylko raz w życiu, nie posiadając żadnego doświadczenia jakimi czynnikami należy się kierować, na jakie cechy uczelni zwrócić uwagę, w jaki sposób wybrać kierunek studiów i jak odróżnić wysokiej jakości studia, które stworzą dobre możliwości rozwoju i przyczynią się do sukcesu życiowego, od tych, które z perspektywy czasu będą uważać za stracony czas.

Andersen i Philipsen (1998) dzielą dobra na trzy kategorie ze względu na łatwość oceny ich jakości w chwili transakcji oraz koszty uzyskania informacji. Pierwsze, to tzw. dobra poszukiwane (ang. *search goods*), których jakość łatwo jest ocenić przed zakupem, a koszty zdobycia tych informacji są niewielkie, np. kupując krzesło możemy wypróbować czy jest wygodne, a kupując ubranie sprawdzić jak na nas leży. Druga kategoria to dobra doświadczalne (ang. *experience goods*), przy których koszty zdobycia informacji przed transakcją są wysokie, a większość atrybutów dobra jest znana dopiero w trakcie jego konsumpcji, ale zdobyta dzięki doświadczeniu informacja może być wykorzystana przy kolejnej konsumpcji. Ciężko jest ocenić jakość serwowanego jedzenia w restauracji przed posiłkiem, ale już po jego spożyciu wiadomo, czy podawane dania są smaczne, a zdobytą w ten sposób wiedzę wykorzystujemy przy ponownym wyborze restauracji. Trzecia kategoria to dobra oparte na zaufaniu (ang. *credence goods*), gdzie ocena jakości jest trudna zarówno przed, jak i po konsumpcji. Dotyczy to wielu rodzaju usług, gdzie usługodawca posiada bardzo wyspecjalizowaną wiedzę

a usługobiorca nie posiada odpowiednich kompetencji, żeby ocenić jakość usługi. Na przykład odbierając samochód od mechanika, chociaż jesteśmy w stanie powiedzieć, czy problem, z którym do niego przyszedliśmy został rozwiązany, czy nie, to jednak ocena tego, czy zostało to zrobione dobrze jest dla przeciętnej osoby bardzo trudna. Podobnie jest przy wizycie u lekarza – osoba, nieposiadająca wiedzy medycznej nie jest w stanie stwierdzić, czy lekarz należycie wykonał swoją usługę, np. nie zlecił wszystkich badań, które powinien z powodu niskiego budżetu publicznej służby zdrowia, czy w przypadku prywatnych usług medycznych – zlecił pacjentowi zrobienie kosztownych badań, choć nie było takiej potrzeby. O ile istnieje konsensus co do tego, że informacje o edukacji wyższej są trudne do zdobycia przed rozpoczęciem kształcenia, o tyle kwestią sporną pozostaje, czy edukacja wyższa jest dobrem o charakterze doświadczalnym, a jednostka zdobywa informacje o jakości podczas studiowania czy dobrem opartym na zaufaniu, ponieważ trudno jest ocenić, na ile nauka na uniwersytecie przyczyniła się do rozwoju wiedzy i umiejętności (Weingarten, Hicks, Kaufman, 2018). Jednak w odróżnieniu od usług mechaników samochodowych, w przypadku edukacji, starania i wysiłek studenta mają duży wpływ na uzyskane efekty usługi edukacyjnej, tj. na to czy osiągnie on zakładany poziom wiedzy i umiejętności. Jeśli celem edukacji wyższej ma być zdobycie zatrudnienia, to wtedy jeszcze trudniej jest ocenić, czy ktoś nie dostał pracy, ponieważ z powodu niskiej jakości nauczania na studiach nie zdobył wymaganych przez pracodawcę umiejętności, czy uczelnia stworzyła właściwe możliwości, ale to student nie przykładał się do nauki, czy wreszcie student zdobył wymagane umiejętności zawodowe, ale źle wypadł na rozmowie rekrutacyjnej i z tego powodu nie dostał pracy. Sfrustrowani absolwenci coraz częściej podają uczelnie wyższe do sądu, żądając zwrotu poniesionych kosztów z powodu niskiej jakości kształcenia. Amerykanka Connie Askenback pozwała szwedzki uniwersytet Mälardalen za „prawie bezwartościowy” dyplom, a sąd nakazał uczelni zwrot kosztów kształcenia absolwentce (Thalassites, 2016). Z kolei inna absolwentka, Pok Wong oskarżyła Anglia Ruskin University z Wielkiej Brytanii o wprowadzenie w błąd poprzez upowszechnianie fałszywych informacji – uczelnia zapewniała w swoich prospektach reklamowych, że oferuje wysoką jakość kształcenia oraz pozwala zdobyć umiejętności wymagane przez pracodawców, co jak argumentowała Wong nie było zgodne prawdą (Busby, 2019). Ubezpieczyciel uniwersytetu pokrył roszczenia byłej studentki i koszty sądowe, chociaż przegrała ona sprawę w sądzie. Niewielu studentów podaje uczelnie do sądu za szerzenie nieprawdziwych informacji, jednak zjawisko takie niewątpliwie istnieje. Advertising Standards Authority (ASA), organizacja typu watchdog zajmująca się rzetelnością informacji zamieszczanych przez brytyjskie uczelnie na stronach internetowych wykazała, że część

uczelni podaje nieprawdziwe informacje odnośnie pozycji w międzynarodowych rankingach, wprowadzając w ten sposób w błąd przyszłych studentów (Busby, 2018).

Przykładanie coraz większej wagi do roli informacji w podejmowaniu decyzji edukacyjnych jest następstwem procesów urynkowienia edukacji zachodzących od lat 60-tych XX wieku. Wprowadzenie mechanizmów rynkowych w edukacji powszechnej wzbudziło duże nadzieje wśród osób tworzących politykę edukacyjną na podniesienie jakości kształcenia, wzrost innowacyjności edukacji oraz wyrównanie szans edukacyjnych (Waslander i inni, 2010). Konkurencja między szkołami/uczelniami wyższymi oraz szerokie możliwości wyboru szkoły/uczelni, miały na celu rozwiązanie licznych bolączek szkolnictwa, w tym przede wszystkim podniesienie jakości. Przyjęto proste założenie wywodzące się z ekonomii neoklasycznej, że ludzie dokonują racjonalnych wyborów, a więc jeśli będą mieli zapewnione możliwości wyboru szkoły, to będą wybierać placówki edukacyjne charakteryzujące się wysoką jakością kształcenia. Szkoły, które nie będą zapewniać wysokiego poziomu nauki będą traciły uczniów a wraz z nimi finanse, ponieważ pieniądze „podążają” za uczniem. W ten sposób w wyniku działania mechanizmu rynkowego, słabe szkoły zostaną wyeliminowane, a pozostałe szkoły będą ze sobą konkurowały o uczniów, co będzie prowadziło do wzrostu ogólnego poziomu kształcenia. Z czasem zaczęto jednak zauważać, że wdrożone mechanizmy rynkowe nie działają, tak jak zakładano, to znaczy nie wszyscy kierują się jakością kształcenia przy wyborze i nie wszyscy korzystają z wolności wyboru w takim samym stopniu, np. decyzje edukacyjne (przede wszystkim na niższych poziomach kształcenia) często są podejmowane ze względu na aspekty praktyczne, takie jak lokalizacja szkoły. Twórcy polityk edukacyjnych doszli do wniosku, że ludzie podejmują niekorzystne dla siebie wybory, ponieważ są niedoinformowani, co rozpoczęło szereg interwencji, w których zaczęto dostarczać rodzicom i uczniom informacje, aby podejmowali lepsze decyzje edukacyjne. W 2002 roku w USA wprowadzono ustawę o równym dostępie do edukacji – No Child Left Behind, w której jednym z narzędzi poprawy wyników edukacyjnych uczniów jest polityka informowania rodziców o jakości kształcenia w szkole, do której uczęszcza dziecko. Zgodnie z ustawą, rodzice dzieci uczęszczających do placówek edukacyjnych o niskiej jakości kształcenia, są o tym pisemnie informowani i otrzymują możliwość wyboru innej szkoły dla swojego dziecka. W Wielkiej Brytanii w 2004 roku opracowano standardy informowania przyszłych studentów o jakości uczelni, rozróżniając jakość naukową od jakości nauczania (Blackmur, 2007), a z kolei w USA, zaniepokojenie rosnącymi opłatami za studia wraz ze spadającą jakością edukacji wyższej spowodowało przyjęcie w 2005 roku ustawodawstwa mającego zapewnić dostęp do lepszych informacji o jakości studiów (Dill, 2007).

Brytyjski model transparentności danych o edukacji wyższej i wspierania wyborów edukacyjnych jest wyjątkowo rozwinięty. Od 2012 roku brytyjskie uczelnie są zobowiązane do umieszczania na swych stronach internetowych tzw. kluczowego zestawu informacji (ang. *Key Information Set*), obejmującego informacje na temat satysfakcji studentów ze studiów, wyników absolwentów, informacje odnośnie programów nauczania, metod oceny, wysokości czesnego, możliwości sfinansowania studiów i warunków oraz kosztów zakwaterowania. Analizy poprzedzające stworzenie KIS oraz innych narzędzi wspomagających wybory przyszłych studentów, poprzedziły badania ankietowe na próbie prawie 2000 uczniów oraz jakościowe dotyczące potrzeb informacyjnych uczniów. Badanych poproszono o ocenę istotności 52 zaproponowanych wskaźników edukacyjnych przy podejmowaniu decyzji o wyborze studiów (Renfrew i inni, 2010). Za najważniejsze uczniowie uznali informacje dotyczące zadowolenie z uczelni i kierunku byłych studentów, perspektywy zawodowe po studiach oraz koszty kształcenia. Najczęściej wskazywane przez badanych informacje (ponad 30% wskazań) potrzebne do podjęcia decyzji, co i gdzie studiować to:

- Odsetek studentów na uczelni zadowolonych lub bardzo zadowolonych z kształcenia (54,4%);
- Odsetek studentów na uczelni zadowolonych lub bardzo zadowolonych z wybranego kierunku kształcenia (50,5%);
- Odsetek zatrudnionych absolwentów w pierwszym roku po ukończeniu kierunku (44,6%);
- Organizacje zawodowe uznające kierunek kształcenia (44,3%);
- Odsetek studentów na uczelni zadowolonych lub bardzo zadowolonych z otrzymanego doradztwa (43,6%);
- Odsetek studentów na uczelni zadowolonych lub bardzo zadowolonych z otrzymanych informacji zwrotnych na temat swoich postępów w nauce (41,7%);
- Odsetek absolwentów zatrudnionych na pełen etat na stanowiskach eksperckich lub zarządczych rok po ukończeniu studiów (40,5%);
- Odsetek studentów na uczelni zadowolonych lub bardzo zadowolonych z zasobów biblioteki (40,1%);
- Koszt zakwaterowania w akademiku (37,7%);
- Tygodniowa liczba godzin kształcenia (37,6%);
- Udział pracy na zajęciach wpływający na ocenę końcową (35,2%);
- Średnie wynagrodzenie w pierwszym roku po ukończeniu kierunku studiów (35,1%);

- Odsetek studentów na uczelni zadowolonych lub bardzo zadowolonych z organizacji studenckich (34,7%);
- Maksymalna wysokość stypendium (34,5%);
- Odsetek studentów na uczelni zadowolonych lub bardzo zadowolonych z zaplecza IT (33,6%);
- Maksymalny dochód gospodarstwa domowego uprawniający do stypendium (33,3%).

W kolejnych latach skupiono się na przedstawieniu danych w jak najbardziej przystępnej dla uczniów formie. W tym celu brytyjski Departament Edukacji ogłosił konkurs na stworzenie dwóch aplikacji, które w ciekawej formie prezentowałyby dane o uczelniach i kierunkach studiów, pomagając uczniom dokonać wyboru ścieżki kształcenia i przyszłej kariery zawodowej. W kwietniu 2019 roku aplikacje *The Way Up!* (<https://www.thewayup.co.uk/>) i *ThinkUni* (<https://www.thinkuni.org/>), zostały oddane do użytku przyszłym studiującym. Obie z nich daleko wykraczają poza proste prezentowanie statystyk. Te cyfrowe narzędzia doradztwa edukacyjno-zawodowe mają na celu zachęcenie uczniów do podejmowania przemyślanych decyzji edukacyjnych, w szczególności tych pochodzących z defaworyzowanych środowisk, którzy nie mogą liczyć na wsparcie rodziców w wyborze uniwersytetu i kierunku kształcenia. Aplikacja *The Way Up!* ma formę gry, która w zabawny sposób prowadzi uczniów przez proces wyboru kierunku studiów, uczelni i planowania kariery pokazując nie tylko jakie istnieją możliwości, ale także jak stworzyć listę uczelni, do których będą aplikować oraz zwiększyć ich świadomość dotyczącą wpływu wykształcenia i zarobków na poziom życia. Na początku użytkownicy wybierają swojego awatara, który odzwierciedla zarówno płeć, jak i przynależność etniczną. Następnie wirtualny doradca prosi o wybranie 3 z 16 obszarów, w których chciałoby się pracować, np. architektura, administracja rządowa, media, zdrowie, usługi, business. Przy każdym sektorze znajduje się jednozdaniowy opis dotyczący jego specyfiki. Następnie uczniowie zapoznają się z różnymi zawodami występującymi w danych sektorze – opisami na czym polega praca, wymaganiami odnośnie ukończonego poziomu edukacji, najważniejszymi umiejętnościami potrzebnymi do wykonywania zawodu oraz rocznym przedziałem zarobków. Na kolejnych etapach użytkownicy wybierają swoją ścieżkę edukacyjną (*A-level* bądź *apprenticeship*, odpowiedniki ścieżki ogólnokształcącej i zawodowej w polskim systemie), przedmioty, z których będą zdawać egzaminy końcowe oraz wskazują, jakich spodziewają się wyników. Po wskazaniu preferowanych kierunków studiów otrzymują propozycje różnych uczelni mających je w swojej ofercie. Przy każdej uczelni widzą swoje szanse na przyjęcie (na podstawie podanych

wcześniej spodziewanych wyników egzaminów), a wirtualny asystent podpowiada, żeby tworzona lista uczelni była zróżnicowana pod względem szans przyjęcia. W kolejnym etapie gry, uczniowie dowiadują się, czy przewidywane wynagrodzenie pozwoli im na prowadzenie preferowanego stylu życia, np. określają czy będą dzielili z kimś wynajęte mieszkanie, czy zamieszkają sami, czy będą chodzili do restauracji, czy sami gotowali, jak będą spędzali czas wolny, itd. Uczniom wyświetlana jest symulacja wzrostu zarobków przez kolejnych 10 lat, pokazująca wzrost poziomu życia. Druga brytyjska aplikacja, *ThinkUni* skupia się w mniejszym stopniu na możliwych karierach zawodowych, za to kładzie nacisk na wybór uczelni zgodnie z preferencjami. Uczniowie muszą odpowiedzieć na wiele pytań dotyczących swoich oczekiwań względem uczelni, np. czy preferują uczelnię położoną w mieście czy uczelnię z dużym kampusem, czy ważniejsze jest dla nich rozwijanie swoich zainteresowań na studiach czy zdobycie pracy, dzięki której będą osiągać wyższe zarobki, czy woleliby pracować w dużej międzynarodowej firmie, czy w organizacji pozarządowej, czy zamierzają pracować na część etatu, żeby opłacić studia, czy będą liczyć na pomoc rodziny w ich sfinansowaniu, jak ważna jest dla nich jakość kształcenia na uczelni, itd. Po tej serii pytań uczniowie otrzymują krótką listę rekomendowanych uczelni. Dla każdej z nich dostępne są dane dotyczące miejsca w rankingu, oceny jakości kształcenia (podobnego do systemu prowadzonego w Polsce przez PKA), wskaźnika zatrudnienia absolwentów, wskaźników satysfakcji studentów (ogólnej, z nauki, z warunków kształcenia oraz zadowolenia ze wsparcia w nauce). Ciekawie zostały przedstawione dane finansowe – oprócz wysokości czesnego oraz kosztów zakwaterowania, uczniowie mogą się zapoznać z medianą zarobków 5 lat po ukończeniu studiów, ze wskazaniem miesięcznej raty spłaty kredytu na studia i miesięcznej kwoty, która zostanie im do dyspozycji. Chociaż w obu aplikacjach postawiono duży nacisk na zapoznanie się uczniów z kosztami i korzyściami ekonomicznymi z kształcenia, to jednak nie sugeruje się, że są to jedyne kryteria jakimi należy się kierować przy wyborze kierunku i uczelni. Uczniowie po zapoznaniu się z dostępnymi informacjami zachęceni są do porozmawiania o swoich preferencjach z doradcami zawodowymi i rodziną, wzięcia udziału w dniach otwartych uczelni oraz zdobycia doświadczenia związanego z preferowanym kierunkiem kształcenia.

System dostarczania informacji o studiach jest także szeroko rozwinięty w USA, choć dostępne platformy (np. <https://nces.ed.gov/collegenavigator/>, <https://collegescorecard.ed.gov/>) przedstawiają dane w sposób mniej przyjazny dla użytkowników niż opisane powyżej aplikacje brytyjskie. Amerykańskie platformy skupiają się w mniejszym stopniu na wyborze kierunku

kształcenia a bardziej na wyborze uczelni (co przede wszystkim odzwierciedla specyfikę amerykańskiego systemu edukacji wyższej), głównie na podstawie lokalizacji czy wysokości czesnego. Po wybraniu preferowanych uczelni przyszli studenci mogą znaleźć bogaty zasób danych statystycznych dotyczących kosztów studiów (np. wysokość czesnego, koszty zakwaterowania), pomocy finansowej (np. dostępne programy stypendialne, odsetek studentów otrzymujących pomoc stypendialną), danych o studentach (np. odsetek kobiet/mężczyzn, odsetek reprezentantów różnych grup etnicznych, odsetek studentów uczących się w trybie dziennym i zaocznym), danych o sukcesie edukacyjnym (np. odsetek studentów, którzy ukończyli studia w przewidzianym czasie), danych o istniejących klubach sportowych na uniwersytecie (z podziałem na kluby dla kobiet i mężczyzn) oraz dane o bezpieczeństwie na kampusie (np. liczba gwałtów, napadów). Zasób danych jest niewątpliwie bardzo szeroki, jednak można postawić pytanie, czy tak wiele danych ułatwia czy utrudnia podjęcie decyzji.

Jak wspomniano już wcześniej, uczniowie nie zawsze sami szukają informacji o możliwych ścieżkach edukacyjno-zawodowych. W przypadku zachęcania uczniów do poszukiwania informacji czy też dostarczania im informacji, ważne jest aby odbyło się to we właściwym czasie. Hastings i Weinstein (2008) przeprowadzając eksperyment badający związek dostarczanych informacji z decyzjami odnośnie wyboru szkoły dla dziecka przez rodziców, doszli do wniosku, że termin dostarczania informacji może być nawet ważniejszy niż forma udostępnianych informacji. Informacje o korzyściach z kształcenia powinny być dostarczone na tyle wcześnie przed podjęciem decyzji edukacyjnej, aby uczeń miał czas na zmianę swojego zachowania, np. zwiększenie wysiłku wkładanego w przygotowanie do egzaminów. Jednocześnie zaś zbyt wczesne dostarczenie informacji może być nieskuteczne – informowanie uczniów szkoły podstawowej o zróżnicowaniu zarobków ze względu na ukończoną uczelnię i kierunek studiów będzie prawdopodobnie nieskuteczne, gdyż na tym etapie kształcenia wybór studiów wydaje się dosyć odległy, więc informacja ta prawdopodobnie nie będzie postrzegana jako istotna. Kiedy zatem uczniowie zaczynają zastanawiać się nad wyborem studiów? W pewnej mierze zależy to od systemu edukacji, który w zależności od kraju, wymusza w różnym wieku na uczniach określenie, jaką ścieżkę kształcenia – zawodową czy ogólnokształcącą chcą podążać. Chociaż na tym etapie niewielu uczniów ma sprecyzowane plany odnośnie preferowanego kierunku studiów, to jednak konieczność wyboru szkoły średniej wynika z ogólnej wizji przyszłości, jaką mają uczniowie. Na przykład już wtedy uczniowie wybierający technikum, myślą, że ukończenie tego typu

szkoły da im możliwość wcześniejszego nabycia kwalifikacji (w porównaniu do wyboru liceum ogólnokształcącego), a w związku z tym także wcześniejszego wkroczenia na rynek pracy (Herbst, Sobotka, 2015). W badaniu przeprowadzonym przez PwC (2014) 38% uczniów szkół średnich wskazało, że nie posiada jeszcze sprecyzowanych planów zawodowych. Część uczniów (30%) podjęła taką decyzję w trakcie nauki w szkole średniej, a część (27%) jeszcze wcześniej. Jednak wśród studentów biorących udział w tym samym badaniu, odsetek wskazujących na podjęcie decyzji o ścieżce zawodowej na etapach edukacji poprzedzających szkołę średnią wyniósł jedynie 10%, natomiast prawie 40% twierdziło, że podjęło taką decyzję dopiero na studiach, a 17% twierdziło, że nadal nie ma sprecyzowanych planów zawodowych. Te duże różnice w odpowiedziach dwóch grup badanych pokazują pewne trudności w mierzeniu czasu podejmowania decyzji edukacyjno-zawodowych. Bardziej precyzyjnych danych dostarcza badanie prowadzone na studentach i absolwentach kierunków zamawianych w Polsce (Grotkowska i inni, 2014). Ponad połowa badanych zdecydowała o wyborze studiów w okresie 3 miesięcy przed rozpoczęciem studiów, prawie 30% w czasie od 3 miesięcy do roku i ok. 17% w czasie dłuższym niż rok. Okres 3 miesięcy przed rozpoczęciem nauki na studiach oznacza mniej więcej czas między egzaminem maturalnym a nowym rokiem akademickim, a więc biorąc pod uwagę kalendarz rekrutacji, maturzyści podejmują decyzję w ostatniej chwili.

2.4. Rankingi uczelni wyższych

Jednym z podstawowych narzędzi dostarczania informacji o jakości edukacji wyższej jest ranking, jednak jak zauważa Dill (2007), żeby rankingi rzeczywiście pełniły swoją rolę, powinny być spełnione trzy warunki. Po pierwsze, powinny używać wskaźników odzwierciedlających poziom nabytego kapitału ludzkiego przez absolwentów, to jest odnosić się do ich wiedzy i umiejętności. Po drugie, przyszli studenci podejmując decyzje o wyborze uczelni powinni korzystać z rankingów i na ich podstawie dokonywać wyboru. Po trzecie, uczelnie powinny wykazywać responsywność względem wyborów studentów, tj. uczelnie, które są rzadziej wybierane przez uczniów, powinny podnieść jakość nauczania.

Pierwszy z tych warunków, czyli odzwierciedlanie przez rankingi jakości kształcenia, jest najczęściej kwestionowany. W zależności od przyjętej metodyki w rankingach do pomiaru jakości wykorzystuje się czynniki na wejściu (ang. *input*), czynniki procesowe (ang. *process*) oraz/lub czynniki na wyjściu (ang. *outcome*) przypisując im różne wagi. Najczęściej stosowane wskaźniki na wejściu to umiejętności uczniów (mierzone ocenami na koniec szkoły średniej, bądź wynikiem egzaminów), kwalifikacje kadry i zdobywane przez nią granty badawcze,

stosunek liczby studentów do liczby nauczycieli, a także zasoby finansowe uczelni przeznaczone na nauczanie (Dill, Soo, 2005). Czynniki mierzone na wyjściu, to np. odsetek absolwentów w stosunku do liczby przyjętych (ang. *graduation rate*), odsetek absolwentów, którzy znaleźli zatrudnienie, czy satysfakcja/zadowolenie ze studiów. Trudności nastręcza mierzenie czynników odnoszących się do samego procesu nauczania – w niektórych rankingach mierzy się je przeprowadzając ankiety wśród studentów (Dill, Soo, 2005). Powyższe wskaźniki budzą jednak wiele wątpliwości – jeśli badania pokazują, że środki na kształcenie mają niewielki bądź żaden wpływ na wyniki osiągane przez uczniów, używanie takiego wskaźnika w rankingu i sugerowanie na tej podstawie, że taka zależność jednak istnieje, jest celowym wprowadzaniem w błąd przyszłych studentów (Pascarella, 2001). Podobnie brak dowodów na to, że wysoka jakość badań na uczelni przekłada się na wysoką jakość dydaktyki, a mimo to jest to częsty wskaźnik używany w rankingach (Dill, Soo, 2005). Wysoki odsetek absolwentów w stosunku do przyjętych studentów może wynikać zarówno z efektywności kształcenia, jaki i z celowego zaniżania poziomu kształcenia (Dill, 2007). Stosowanie w rankingach wskaźników mierzących efekty kształcenia odnoszące się do znalezienia pracy przez absolwentów oraz ich zarobków jest bardziej uzasadnione metodologicznie, jednak pod warunkiem, że analizuje się, czy absolwenci znaleźli pracę zgodną z otrzymanym wykształceniem. W związku z tym, że efektywność kształcenia jest różna dla różnych grup absolwentów (Waslander i inni, 2010), istotne jest także kontrolowanie czynników wpływających na zatrudnienie oraz wysokość zarobków, takich jak status społeczno-ekonomiczny, płeć, ukończony kierunek studiów czy miejsce zamieszkania.

Wiele uwagi w krytyce rankingów poświęca się także kwestii umiejętności osób przyjmowanych na uczelnie. Studenci są konsumentami usług edukacyjnych, ale posiadane przez nich umiejętności i cechy, wpływają także na jakość nauczania, a przez to na efekty, które osiągną inni studenci (Rothschild, White, 1995). Wynika to z szeroko opisywanego w literaturze zjawiska, jakim jest efekt rówieśnika (ang. *peer effect*) występujący w edukacji, polegający na wpływie różnych cech społecznych, demograficznych i kognitywnych na zachowania, postawy i osiągnięcia pozostałych uczniów (Sacerdote, 2011).

Przyjmowanie lepszych uczniów znacząco zwiększa szanse, że mury uczelni opuszczą absolwenci, którzy dobrze poradzą sobie na rynku pracy. Nie musi być to jednak zasługa uczelni, włożonego wysiłku kadry i stosowanych metod nauczania, tylko kwestia cech samych uczących się, np. zdolności, samodyscypliny, umiejętności uczenia się. Chociaż część rankingów uwzględnia umiejętności uczniów na wejściu, nie stosuje ich do kontrolowania wpływu uczelni na mierzone efekty, czyli mierzenia wartości dodanej kształcenia, lecz jako

wyznacznik prestiżu uczelni (Dill, 2007) lub wskaźnik dobrych warunków kształcenia – możliwość uczenia się w gronie najlepszych (Dill, Soo, 2005).

Jakość kształcenia charakteryzuje się niewielką zmiennością w czasie, dlatego coroczne zmiany miejsc uczelni w rankingach podważają ich rzetelność tracąc swoją wartość predykcyjną. W związku z tym, że dane do rankingów dostarczane są przez same uczelnie, istnieje również podejrzenie, że mogą być one zmanipulowane dla osiągnięcia lepszego miejsca w rankingu (Dill, 2007). Podważana jest też celowość tworzenia rankingów poszczególnych uczelni, gdyż z punktu widzenia przyszłych studentów kluczowe jest jakie kierunki studiów oferuje uczelnia, a jakość nauczania na poszczególnych kierunkach nie musi odzwierciedlać jakości nauczania mierzonej dla całej uczelni.

Drugi z wymienionych na początku rozdziału warunków pełnienia przez rankingi roli informacyjnej, zakłada, że uczniowie kierują się nimi przy dokonywaniu wyborów. Z badań wynika, że uczniowie podejmujący decyzje o wyborze uczelni nie przywiązują dużej wagi do rankingów (np. Eccles, 2002, Provan, Abrecromby, 2000; Bartkowiak, Sojkin i Skuza, 2012). Jedynie wąska grupa uczniów o wysokim statusie społeczno-ekonomicznym oraz wysokich osiągnięciach edukacyjnych kieruje się rankingami przy wyborze studiów. Jednak jak pokazują badania Rolfe (2003) prowadzone na brytyjskich uczelniach, menadżerowie uczelni wierząc, że uczniowie wybierając uczelnie kierują się miejscem uczelni w rankingu, koncentrują swoje działania na podniesieniu pozycji uczelni w celu przyciągnięcia najlepszych studentów. Chęć „przechytrzenia” systemu rankingowego, zamiast skupienia się na poprawie jakości kształcenia jest częstym zarzutem wobec rankingów (Avery i inni, 2004; Dill, Soo, 2005).

2.5. Czy osoby podejmujące decyzje edukacyjne są źle poinformowane?

Brak dostępu do pełnych informacji towarzyszy uczniom i rodzicom podejmującym decyzje w każdym systemie edukacyjnym, ale łatwość pozyskania informacji, ich zakres i charakter różnią się w zależności od poziomu rozwoju gospodarczego kraju, złożoności systemu edukacji oraz dostępności i jakości poradnictwa edukacyjno-zawodowego. Zainteresowanie badaczy rolą informacji w podejmowaniu decyzji edukacyjnych, motywowane było przede wszystkim chęcią upowszechnienia szkolnictwa wyższego w związku z jego licznymi korzyściami dla rozwoju gospodarczego i społecznego wskazywanymi w teorii kapitału ludzkiego. W związku z tym, że nauka na studiach nie jest obowiązkowa, a w wielu krajach wiąże się z wysokimi opłatami, eksperci edukacyjni uważali,

że pokazując młodym ludziom korzyści finansowe z wykształcenia mogą ich przekonać do inwestowania w swoją przyszłość. Z czasem interwencje informacyjne zaczęły być używane także do pokazywania młodym ludziom zróżnicowania stóp zwrotu z edukacji w zależności od dziedziny kształcenia, czy charakterystyk uczniów takich jak płeć bądź pochodzenie społeczne. Jak pokazują przykłady z innych obszarów dostarczanie informacji może być potężnym narzędziem polityki publicznej, mającym wpływ, np. na zmianę zachowań emerytalnych (Duflo, Saez, 2003), zachowań seksualnych (Dupas, 2011), czy też uczestnictwa w rynku pracy (Liebman, Luttmer, 2010).

Dostarczanie osobom podejmującym studia rzetelnych informacji o kosztach i korzyściach z inwestycji w edukację opiera się na założeniu, że gdyby uczniowie posiadali więcej informacji, bądź informacje lepszej jakości, to dokonaliby innych, lepszych wyborów. W związku z tym przezwycięzenie trudności z dostępem do informacji powinno być przedmiotem interwencji państwa. Kluczowe jest jednak, w jaki sposób mierzymy niedoskonałość posiadanej informacji. Avitabile i de Hoyos (2015) zauważają, że zróżnicowanie postrzeganych zwrotów z edukacji wynika zarówno z niedoskonałej informacji jednostek w tym obszarze, jak i z subiektywnych przewidywań jednostek opartych na tylko im znanych charakterystykach. Należy więc rozróżnić wiedzę jednostki o średnich zarobkach dla populacji absolwentów preferowanego przez nią kierunku studiów od próby oszacowania, w którym miejscu rozkładu zarobków mogłaby się uplasować biorąc pod uwagę wpływ innych czynników (np. niemierzalne zdolności, kapitał społeczny, lokalny rynek pracy, etc.). Do podobnych wniosków dochodzi Nguyen (2008) twierdząc, że niepewność zwrotu z edukacji wynika z dwóch źródeł: niedoskonałej wiedzy na temat średniego zwrotu oraz zależności między indywidualnymi cechami jednostek a indywidualnym zwrotem. Wiswall i Zafar (2015) zauważają, że uczniowie przy szacowaniu zwrotu z edukacji posługują się zarówno publicznymi informacjami o zarobkach, a więc informacjami powszechnie dostępnymi oraz informacjami prywatnymi, znanymi jedynie jednostce. W badaniach mierzących niedoskonałość posiadanej informacji przez osoby podejmujące studia, często używa się terminu *oczekiwane zarobki*, co może być różnie rozumiane – Jensen (2010) zauważa, że nie jest jasne, czy termin ten odnosi się do średniej, mediany czy do rozkładu zarobków oraz która z tych miar ma decydujące znaczenie dla osób dokonujących wyboru.

Kolejna istotna kwestia związana z pomiarem niedoskonałej informacji przy podejmowaniu decyzji edukacyjnych dotyczy wielkości różnicy między tym, co wiedzą uczniowie a tym, co wskazują dane. Wiswall i Zafar (2015) podają przykład, że średnia

oczekiwanych zarobków oszacowana przez grupę uczniów bliska obserwowanej średniej zarobków nie musi świadczyć o braku niedoskonałej informacji wśród uczniów. Istotne jest patrzenie na rozkład odpowiedzi, ponieważ jeśli niektórzy uczniowie przeszacowują oczekiwane zarobki, podczas gdy inni ich niedoszacowują, to chociaż średnia zarobków oczekiwanych jest bliska średniej zarobków obserwowanych, większość uczniów posiada niedoskonałe informacje.

W badaniach przeprowadzonych przez Nguyena (2008) na Madagaskarze, chociaż średnie oczekiwane zarobki absolwentów szkół średnich były zbliżone do średnich obserwowanych, to aż jeden na trzech badanych rodziców nie udzielił odpowiedzi na zadane pytanie dot. zarobków, a faktyczna różnica w percepcji związku między zarobkami a wykształceniem była znacznie większa niż wynikało to ze średniej. Uczniowie, zwłaszcza pochodzący z krajów rozwijających się, bardzo często niedoszacowują korzyści finansowych z inwestycji w edukację. Wśród badanych przez Jensena (2010) uczniów ósmej klasy płci męskiej na Dominikanie, blisko 42% chłopców twierdziło, że ich zwrot z edukacji będzie taki sam, zarówno przy ukończeniu szkoły podstawowej, jak i przy ukończeniu szkoły średniej, co oczywiście nie pokrywało się z obserwowanymi zarobkami. Pomimo szerokiego wsparcia w obszarze doradztwa edukacyjno-zawodowego i łatwiejszego dostępu do informacji podobne problemy występują w krajach rozwiniętych. W badaniach przeprowadzonych przez McGuigan, McNally i Wyness (2016) w Wielkiej Brytanii, aż jedna piąta uczniów uważała, że ich szanse znalezienia zatrudnienia nie poprawią się, jeśli będą kontynuowali naukę do 18 roku życia (zamiast do 16 roku życia, czyli zakończenia obowiązku szkolnego), czy gdy podejmą studia (w porównaniu do zakończenia nauki na poziomie szkoły średniej). W tym samym badaniu, prawie połowa uczniów zamierzających podjąć studia nie była świadoma zróżnicowania zwrotów z edukacji ze względu na dyscyplinę, a ponad połowa ze względu na instytucję. Aż 36% chilijskich uczniów przebadanych przez Hastingsa i innych (2015) nie potrafiło oszacować oczekiwanych zarobków po studiach. Posiadane różnice w informacjach były zróżnicowane również ze względu na status społeczno-ekonomiczny uczniów. Uczniowie z mniej uprzywilejowanych rodzin rzadziej potrafili podać wysokość opłat za wybrany przez nich kierunek studiów oraz oczekiwane zarobki w porównaniu do uczniów o wyższym statusie, chociaż ci drudzy mieli z kolei tendencję do zawyżania przyszłych zarobków. Wyniki z Meksyku (Avitabile, de Hoyos, 2015) również potwierdzają, że większość uczniów postrzegała zarobki po ukończeniu szkoły średniej jako niższe niż te obserwowane. Z kolei we Włoszech uczniowie częściej zawyżali oczekiwane zarobki w stosunku do obserwowanych, oczekując średnio kwoty o 434 euro wyższej niż przeciętne zarobki. W Kolumbii aż 90%

badanych uczniów miało zawyżone oczekiwania finansowe odnośnie zwrotu z edukacji wyższej, ale przeszacowanie mieściło się w obszarze jednego odchylenia standardowego obserwowanego zwrotu z edukacji (Bonilla, 2019). Podobnie jak w innych przywołanych wcześniej badaniach, uczniowie z rodzin o niższym statusie społeczno-ekonomicznym częściej nie doszacowywali zwrotu z edukacji, a z kolei ich koledzy z bardziej zamożnych rodzin częściej zawyżali finansowe korzyści z kształcenia. W fińskich badaniach (Kerr i inni, 2015), chociaż uczniów nie pytano bezpośrednio o oczekiwane zarobki po zakończeniu edukacji, to po zapoznaniu się z obserwowanymi zarobkami blisko jedna trzecia uczniów była zaskoczona, że różnią się one od ich oczekiwań. W amerykańskich badaniach Wiswalla i Zafara (2015) brały udział osoby, które już zostały przyjęte na selektywne, prywatne uczelnie, więc można by oczekiwać, że posiadane przez nich informacje będą mniej niedoskonałe niż w przypadku młodszych uczniów, jednak ich oczekiwane zarobki znacząco odbiegały od średniej zarówno dla osób bez dyplomu szkoły wyższej, jak i dla absolwentów ekonomii/studiów biznesowych.

Dla oszacowania opłacalności inwestycji edukacyjnej kluczowa jest nie tylko informacja o przyszłych zarobkach, ale także o kosztach studiów, zwłaszcza w krajach, gdzie pobierane są za nie opłaty. Z badań McGuigan, McNally i Wyness (2016) wynika, że aż 20% przebadanych brytyjskich uczniów postrzega edukację wyższą jako zbyt drogą, co zniechęca ich do podjęcia studiów. Podobne zjawisko obserwowane jest w USA, np. badani uczniowie z Karoliny Północnej przez Bettingera i innych (2012) przeszacowywali koszt studiów o ponad 300%, a we Włoszech uczniowie zawyżali koszty kształcenia o ponad 70% (Barone i inni, 2017). Oprócz przeszacowania kosztów edukacji wyższej, częstym problemem jest również brak informacji o możliwych pożyczkach studenckich czy stypendiach pozwalających sfinansować edukację. Aż 41% meksykańskich uczniów badanych przez Dinkelman i Martínez (2014) nie wiedziało jak mogłoby sfinansować swoje kształcenie. Holenderskie badania Booij, Leuven i Oosterbeek (2012) pokazują, że uczniowie są słabo poinformowani na temat przysługujących im pożyczek studenckich, a w Kolumbii (Bonilla, 2019) prawie co piąty uczeń nie był świadomy istnienia programów stypendialnych.

2.6. Informacja jako narzędzie polityki edukacyjnej

2.6.1. Badania o charakterze eksperymentalnym w edukacji

Największą zaletą badań eksperymentalnych jest siła wnioskowania o związku przyczynowo skutkowym między badanymi zmiennymi. Eksperymenty były wykorzystywane

m.in. do zmierzenia wpływu edukacji przedszkolnej na wyniki szkolne uczniów (the High/Scope Perry Preschool study – Schweinhart i inni, 2005), czy wpływu wielkości klasy na wyniki szkolne uczniów (STAR experiment – Word i inni, 1990). Wyniki eksperymentów edukacyjnych przynoszą niejednokrotnie zaskakujące wyniki, gdyż podważają istniejące ramy teoretyczne. Glewwe i jego zespół (Glewwe i inni, 2009) pokazali, że poprawienie dostępu do podręczników w krajach rozwijających się nie przyniosło poprawy średnich wyników uczniów zgodnie z założeniami edukacyjnej funkcji produkcji, ale bardzo skutecznym sposobem podwyższenia frekwencji szkolnej uczniów (wzrost aż o 25%) okazało się odrobaczanie uczniów (Miguel, Kremer, 2004).

Poprawnie przeprowadzone eksperymenty pozwalają uzyskać rzetelne i precyzyjne estymacje (Bouguen, Gourgand, 2012), pozwalając na uniknięcie problemu selekcji badanych jednostek (ludzi, szkół) do próby, co często stanowi problem w takich metodach jak regresja, PSM (ang. *propensity score matching*) czy RDD (ang. *regression discontinuity design*) (Duflo i inni, 2007). W przeciwieństwie do licznych eksperymentów przeprowadzanych przez ekonomistów w laboratoriach, eksperymenty badające wpływ dostarczanych informacji na zachowania edukacyjne badanych, przeprowadzane są w szkołach. Próba szkół losowana jest z populacji lub subpopulacji o określonych charakterystykach (np. szkoły wiejskie), a następnie szkoły są dzielone losowo na grupę (lub grupy) eksperymentalną i grupę kontrolną. Obie grupy powinny być podobne do siebie pod względem cech, które mogą wpływać na wynik eksperymentu, np. ze względu na rozkład płci uczniów, rozkład grup etnicznych czy rozkład pochodzenia społecznego uczniów. Na początku w obu grupach przeprowadza się pomiar zmiennej, na którą zgodnie z przyjętą hipotezą ma wpłynąć interwencja. Na przykład w przedstawionych w kolejnych podrozdziałach (2.6.2-2.6.6.) interwencjach informacyjnych z obszaru edukacji mierzono zazwyczaj stopień poinformowania uczniów o kosztach i korzyściach z kształcenia, możliwych źródłach finansowania edukacji, zróżnicowanych zwrotach i oczekiwanych zarobkach ze względu na poziom wykształcenia czy kierunek kształcenia oraz dokonywano pomiaru preferencji i planów edukacyjnych. Następnie w grupie eksperymentalnej stosowana jest interwencja, która zgodnie z przyjętą hipotezą powinna zmienić wiedzę czy zachowanie badanych osób. Kolejnym krokiem jest przeprowadzenie drugiego pomiaru w obu grupach – może być to ankieta, taka jak przed interwencją, ale mogą być to także dane administracyjne o uczniach z obu grup, np. pokazujące, czy i na jakie studia dostali się uczestnicy obu grup. Różnica w efekcie między grupą kontrolną a grupą eksperymentalną pokazuje efekty przeprowadzonej interwencji.

Badania eksperymentalne oprócz zalet mają jednak też pewne ograniczenia – ich główną wadą jest prawdziwość uzyskanej zależności przyczynowo-skutkowej w ramach właściwych dla każdego systemu warunków ekonomicznych, społecznych czy instytucjonalnych. Sukces eksperymentu zależy silnie od kontekstu badanego zjawiska, dlatego nie można zagwarantować, że podobne efekty uzyska się w innych systemach czy krajach (Bouguen, Gourgand, 2012), jednak analiza różnych badań eksperymentalnych pozwala przewidzieć, jaki typ interwencji może być skuteczny dla rozwiązania badanego problemu (Duflo i inni, 2007).

2.6.2. Dostęp do informacji a zwiększenie inwestycji w kapitał ludzki

Jak pokazują liczne przykłady przedstawione w podrozdziale 2.5., pod wpływem interwencji informacyjnych część uczniów aktualizuje swoją wiedzę i przekonania na temat kosztów i korzyści z edukacji. Wiedza jednak nie zawsze idzie w parze ze zmianą zachowań, np. większość ludzi jest świadoma, że papierosy szkodzą zdrowiu, a jedzenie warzyw jest zdrowe, jednak znacznie mniej osób stosuje tę wiedzę w swoim życiu, dlatego o skuteczności interwencji informacyjnych może świadczyć jedynie faktyczna zmiana zachowań uczniów.

Motywacja uczniów do kształcenia jest kluczowym czynnikiem dla szeroko pojętego sukcesu edukacyjnego. Jeśli postrzegane przez uczniów korzyści z edukacji są wysokie, to są oni bardziej zmotywowani, żeby uczęszczać na zajęcia i inwestować w rozwój kapitału ludzkiego. Brak motywacji do nauki na wcześniejszych etapach edukacyjnych wpływa na niskie osiągnięcia edukacyjne, co zamyka wielu uczniom drogę do edukacji wyższej. Przeprowadzone badania o charakterze eksperymentalnym pokazują, że dostarczanie informacji o korzyściach z kształcenia ma pozytywny wpływ na wyniki uczniów mierzone testami standardowymi, ale efekty interwencji są większe w krajach rozwijających się, gdzie bariery informacyjne są wyższe.

W badaniu przeprowadzonym przez Jensena (2010) na Dominikanie, uczniowie z grupy eksperymentalnej, którym dostarczono informacje o korzyściach z edukacji mieli o 4 pp. wyższe prawdopodobieństwo powrotu do szkoły w następnym roku szkolnym i przeciętnie ukończyli o 0,2 lat edukacji więcej w ciągu następnych czterech lat, jednak interwencja nie wpłynęła na odsetek uczniów kończących szkołę średnią. Podobny wpływ dostarczania informacji na frekwencję uczniów uzyskano w eksperymencie madagaskarskim (Nguyen, 2008), gdzie frekwencja uczniów klasy czwartej mierzona pięć miesięcy po interwencji wzrosła o 3,5 pp. w stosunku do grupy kontrolnej. Efekt interwencji uwidocznił się

jednak tylko wtedy, gdy informacje były dostarczane w formie statystyk – gdy informacji dostarczała osoba mająca służyć uczniom jako wzór do naśladowania nie odnotowano wpływu na frekwencję. Chilijski eksperyment przeprowadzony przez Dinkelmana i Martíneza (2014) na uczniach klasy ósmej, dotyczący możliwych sposobów sfinansowania edukacji policealnej, spowodował spadek absencji uczniów z grupy eksperymentalnej aż o 8,8 pp., co świadczy o znaczącej zmianie podejścia uczniów do nauki pod wpływem dostarczonych informacji. Największe efekty w kontynuowaniu edukacji po szkole średniej i spadku nieobecności, odnotowano wśród uczniów osiągających średnie wyniki edukacyjne – zmiana odpowiednio o 8,2 pp. i -11,3 pp. W Wielkiej Brytanii (McGuigan, McNally, Wyness, 2016) pod wpływem dostarczonej informacji o kosztach i korzyściach z nieobowiązkowej edukacji nastąpił wzrost odsetka uczniów deklarujących chęć kontynuowania nauki po zakończeniu obowiązku szkolnego (czyli ukończeniu 16 roku życia) o 3 pp. Jednak nie wszystkie interwencje informacyjne okazują się być skuteczne w podnoszeniu frekwencji uczniów. W przeprowadzonym w USA badaniu, Fryer (2016) nie odnotował wpływu dostarczonych informacji na frekwencję uczniów w szkole, a meksykańskie badanie Avitabile i de Hoyos (2015) nie potwierdziło pozytywnego wpływu informacji na ukończenie przez uczniów szkoły średniej trzy lata później.

Innym wskaźnikiem mierzącym motywację uczniów do kształcenia są ich wyniki edukacyjne. Uczniowie upatrujący wysokich korzyści w inwestowaniu w edukację wkładają większy wysiłek w kształcenie i dzięki temu uzyskują wyższe wyniki edukacyjne. Pod wpływem dostarczenia informacji o korzyściach z kształcenia, powinni zoptymalizować wysiłek wkładany w naukę. W meksykańskim badaniu przeprowadzonym przez Avitabile i de Hoyos (2015), uczniowie z grupy eksperymentalnej 3 lata po przeprowadzeniu badania, częściej deklarowali, że wkładają więcej wysiłku w naukę (o 0,24 odchylenia standardowego w porównaniu do grupy kontrolnej), co potwierdziły również ich wyższe o 0,29 odchylenia standardowego wyniki w matematyce. Wyniki z języka hiszpańskiego również były wyższe, jednak jedynie o 0,1 odchylenia standardowego, ale różnica nie była istotna statystycznie.

Optymalizacja wysiłku wkładanego w edukację może jednak przebiegać w dwie strony – uczniowie, którzy zaniżali korzyści z edukacji po dostarczeniu rzetelnych informacji wkładają więcej wysiłku w swoje kształcenie, ale ci, którzy dowiedzieli się, że inwestycja w kapitał ludzki jest mniej opłacalna niż myśleli, zmniejszą swój wysiłek. Efekty przytoczonej optymalizacji wysiłku edukacyjnego zostały zaobserwowane przez Nguyena (2008) – wśród tych, którzy zawyżali zwrot z edukacji wyniki spadły o 0,22 odchylenia standardowego, chociaż ogółem wyniki grupy eksperymentalnej na koniec roku szkolnego były wyższe o 0,2

odchylenia standardowego w stosunku do grupy kontrolnej. Najwyższy wzrost wyników edukacyjnych – o 0,37 odchylenia standardowego, obserwowano w grupie uczniów o najniższym oczekiwanym zwrocie z edukacji. Wyniki eksperymentu przeprowadzonego przez Fryera (2016) w USA pokazały, że dostarczenie informacji nie doprowadziło ani do wzrostu wyników szkolnych, ani do indywidualnie szacowanego wysiłku edukacyjnego mierzonego mniej niż rok po przeprowadzeniu interwencji. Jednak cztery lata po przeprowadzonej interwencji, gdy uczniowie kończyli szkołę średnią, wyniki uczniów z grupy eksperymentalnej z angielskiego były wyższe o 0,18 odchylenia standardowego w porównaniu do grupy kontrolnej. W chilijskim eksperymencie Dinkelman, Martínez (2014) nie odnotowano wpływu informacji na wzrost wyników edukacyjnych, co autorzy badania tłumaczą zbyt krótkim czasem między przeprowadzeniem eksperymentu a pomiarem wyników. Również kolumbijska interwencja (Bonilla, 2019) nie wykazała wpływu na wyniki uczniów, ale podobnie jak w chilijskim badaniu, efekt mierzony był już po pięciu miesiącach, co może być po prostu zbyt krótkim okresem do zaobserwowania efektów zwiększonej motywacji do kształcenia.

Z przeprowadzonych badań można wyciągnąć wniosek, że wpływ interwencji informacyjnych widoczny jest dopiero w dłuższej perspektywie, ponieważ uczniowie potrzebują czasu, aby dopasować swój poziom wysiłku edukacyjnego do oczekiwanych zwrotów z edukacji. Oznacza to, że interwencje informacyjne mające na celu zwiększenie motywacji do kształcenia powinny być przeprowadzane na długo przed przejściem do kolejnego etapu nauki. Pokazanie uczniom korzyści z edukacji pozytywnie wpływa na ich frekwencję szkolną, jednak dostarczanie informacji nie jest remedium na problemy z przedwczesnym kończeniem kształcenia, prawdopodobnie ze względu na inne, poza-informacyjne czynniki, wpływające na decyzję o wcześniejszym wkroczeniu na rynek pracy.

2.6.3. Dostęp do informacji a zwiększenie odsetka osób kształcących się w szkolnictwie wyższym

Wzrost poziomu wykształcenia obywateli jest celem strategicznym wielu rozwiniętych państw. Stany Zjednoczone Ameryki dążą do osiągnięcia wskaźnika 60% osób w wieku 25-34 lat co najmniej ze stopniem *associate*⁵ do 2020 roku (U.S. Department of Education Strategic

⁵ Odpowiednik dyplomu uzyskiwanego w ramach krótkich form kształcenia na poziomie piątym Europejskiej Ramy Kwalifikacji.

Plan: Fiscal Years 2014–18), a Unia Europejska wyznaczyła sobie cel co najmniej 40% osób w wieku 30-34 lat legitymujących się dyplomem uczelni wyższej do 2020 roku (European Commission's Europe 2020 Strategy). Wyniki przeprowadzonych badań pokazują, że samo dostarczanie informacji nie jest efektywnym narzędziem do podniesienia wskaźnika skolaryzacji w edukacji wyższej, ponieważ brak rzetelnej informacji nie jest jedyną przeszkodą do podjęcia studiów wyższych. Większych efektów w tym obszarze należy oczekiwać w krajach rozwijających się, gdzie świadomość korzyści z ukończenia wyższej edukacji jest znacznie mniejsza oraz przy zastosowaniu interwencji łączących dostarczanie informacji ze wsparciem finansowym oraz doradczym.

Loyalka, Song i Wei (2013) dostarczyli informacje o możliwościach sfinansowania studiów uczniom szkół średnich zamieszkujących w ubogich regionach Chin w wyniku czego w grupie eksperymentalnej nastąpił wzrost udziału w edukacji uniwersyteckiej aż o 6,7 pp. (12,7%). W chilijskim badaniu (Dinkelman, Martínez, 2014) pod wpływem interwencji informacyjnej, udział uczniów uczęszczających do szkoły przygotowującej do podjęcia studiów wyższych wzrósł o 6,3 pp. (10%). McGuigan i McNally (2012) nie odnotowali zmian częstotliwości ubiegania się o miejsce w szkole wyższej wśród osób z grupy eksperymentalnej, ale autorzy tłumaczą brak efektu eksperymentu pojawieniem się w tym samym czasie informacji w prasie o wzroście opłat za studia. Bettinger, Long i inni (2012) w Karolinie Północnej również nie odnotowali zwiększenia się liczby osób ubiegających się o przyjęcia na studia wśród uczniów biorących udział w interwencji informacyjnej, jednak połączenie dostarczania informacji ze wsparciem przy wypełnianiu formularza o pomoc finansową podniosło odsetek osób, które rozpoczęły studia aż o 7,7 pp. Pokazuje to, że oprócz barier informacyjnych, istotny jest również brak umiejętności poruszania się po systemie edukacyjnym. We Włoszech (Barone i inni, 2017), Finlandii (Pekkalä Kerr i inni, 2015), USA (Fryer 2016, Carell, Sacredote 2017), Chile (Hastings i inni, 2016) i Kolumbii (Bonilla, 2019), przeprowadzone interwencje informacyjne nie wykazały wpływu na wzrost uczestnictwa w szkolnictwie wyższym.

Nie we wszystkich krajach edukacja wyższa jest finansowana w całości z budżetu państwa, co powoduje, że większą część kosztów kształcenia ponoszą jednostki. Dla uczniów osiągających wysokie wyniki, ale pochodzących z ubogich rodzin, których nie stać na sfinansowanie studiów przeznaczone są różne stypendia oraz pożyczki na preferencyjnych warunkach. W wielu krajach jednak zauważono, że uczniowie, którzy kwalifikują się do pomocy finansowej, nie korzystają z niej i nie aplikują na studia. Szukając przyczyn ich zachowania postawiono hipotezę o niewystarczającej wiedzy uczniów na temat istniejących

możliwości wsparcia. Wyniki interwencji informacyjnych pokazują jednak, że chociaż wielu uczniów nie jest świadomych, jak mogliby sfinansować swoje studia, to brak wiedzy nie jest jedyną przyczyną stojącą za niekorzystaniem z oferowanych możliwości – duże znaczenie ma stosunek do ryzyka oraz skomplikowana procedura ubiegania się o pomoc finansową.

W badaniu przeprowadzonym w Chinach (Loyalka i inni, 2013) wśród uczniów z grupy eksperymentalnej w wyniku interwencji informacyjnej odsetek osób, które otrzymały środki na sfinansowanie studiów wzrósł o 4 pp. w stosunku do grupy kontrolnej, czyli aż o 30%. Dinkelman i Martínez (2014) pokazują z kolei, że dostarczanie uczniom informacji o różnych sposobach finansowania edukacji po szkole średniej spowodowało wzrost deklaracji na temat planowanego użycia pożyczek o 4,6 pp., jednak nie wpłynęło na chęć aplikowania o stypendium. Responsywność uczestników eksperymentu była zróżnicowana ze względu na wyniki edukacyjne uczniów.

Na brak wiedzy o możliwych źródłach finansowania nauki nakładać się może problem trudnej i długotrwałej procedury ubiegania się o stypendium, czy pożyczkę, zniechęcającej uczniów do aplikowania na studia. Potwierdzenie istotności powyższego problemu stanowi eksperyment przeprowadzony przez Bettingera (Bettinger i inni, 2012), którego wyniki pokazały, że uczniowie otrzymujący zarówno informacje o możliwościach sfinansowania studiów, jak i wsparcie przy wypełnieniu aplikacji, częściej ubiegali się o pomoc finansową niż uczniowie z grupy kontrolnej. Wśród uczniów z grupy, w której dostarczano informacje bez dodatkowego wsparcia, nie zaobserwowano wzrostu złożonych wniosków o pomoc finansową, wzrostu udziału uczniów, którym przyznano wsparcie ani wzrostu wartości przyznanej pomocy finansowej. Także w amerykańskim (Hoxby, Turner, 2015) oraz holenderskim (Booij, Leuven i Osterbeek, 2012) badaniu dostarczenie informacji o potencjalnych możliwościach sfinansowania studiów nie wpłynęło na wzrost odsetka osób ubiegających się o pomoc finansową.

2.6.4. Dostęp do informacji a zmniejszenie niedopasowania umiejętności do potrzeb rynku pracy

We współczesnych⁶ dyskursach nad rolą uniwersytetów i celem kształcenia, dominuje podejście zakładające, że uczelnia musi kształcić na potrzeby rynku pracy. To założenie, wyrosłe z teorii kapitału ludzkiego, ale wzmocnione przez umasowienie kształcenia wyższego

⁶ Krzysztof Podwójciec w książce *Uniwersytet w pułapce rynku pracy. O teoretycznych założeniach praktyczności kształcenia*, zauważa, że postulat pragmatyczności kształcenia jest tak stary jak sam uniwersytet.

zakłada, że kształcenie studentów powinno być podporządkowane potrzebom zgłaszanym przez pracodawców. Niedopasowanie umiejętności do potrzeb pracodawców można rozumieć zarówno przez pryzmat niedopasowania struktury kierunków studiów do zapotrzebowania na poszczególne zawody (przykładem interwencji odpowiadającej na tak zdefiniowane niedopasowanie był polski program kierunków zamawianych opisany w podrozdziale 3.5.), jak i poprzez strukturę nabywanych umiejętności na studiach. Przyczyny niedopasowania umiejętności na rynku pracy są konsekwencją wyborów dokonywanych przez uczniów, dostępnej oferty kierunków kształcenia, jak i dostępności informacji o zapotrzebowaniu na umiejętności i polityk wspierających wybory edukacyjne.

Zarówno OECD, jak i Komisja Europejska promują podejmowanie działań, które zapewniłyby dopasowanie umiejętności absolwentów do zapotrzebowania na umiejętności na rynku pracy poprzez opracowywanie krajowych Strategii Umiejętności (np. *OECD Skills Strategy Poland*) oraz rozwijanie systemów przewidywania zapotrzebowania na umiejętności (np. inicjatywa *Skills Panorama*). Niedobory określonych umiejętności oraz niedopasowanie struktury umiejętności są zarówno kosztowne dla gospodarki ze względu na wyższe koszty pracy, niższy wzrost produktywności, czy wolniejszy postęp technologiczny (OECD, 2016), jak i dla jednostki – ukończenie studiów w obszarze, w którym jest nadpodaż pracowników na rynku, może znacząco wydłużyć okres poszukiwania pracy, prowadzić do konieczności akceptacji pracy dającej niską satysfakcję, czy nawet do przekwalifikowania się. Pracownicy, którzy wykonują pracę niezwiązaną z ukończonym kierunkiem studiów, zarabiają mniej (Robst, 2007). Absolwenci kierunków, na których rozwija się przede wszystkim umiejętności ogólne mają większe szanse na wykonywanie pracy niezgodnej z ukończonymi studiami. Z drugiej strony potencjalna „kara” za niedopasowanie ukończonego kierunku do wykonywanej pracy jest mniejsza, niż w przypadku absolwentów kierunków nastawionych na kształcenie bardziej specyficznych umiejętności zawodowe, którzy mają mniejsze ryzyko niedopasowania, ale jeśli już do niego dojdzie, to ma ono większe negatywne konsekwencje dla ich zarobków (OECD, 2019b). Lepsze dopasowanie między strukturą wykształcenia niedawnych absolwentów a strukturą zapotrzebowania na umiejętności na rynku pracy chroni także przed doświadczeniem bezrobocia, które ma swoje negatywne konsekwencje dla jednostki nie tylko w krótkim okresie, lecz także w dłuższym, gdyż powoduje wystąpienie tzw. efektu blizny (ang. *scarring effect*), oznaczającego wyższe prawdopodobieństwo ponownego doświadczenia bezrobocia oraz gorszego samopoczucia przez osoby, które doświadczyły go zaraz po ukończeniu edukacji (Arulampalam, Gregg i Gregory, 2001).

Jak pokazują wyniki przeprowadzonych interwencji dostarczanie informacji może być

efektywnym sposobem na zmianę preferencji uczniów odnośnie kierunków kształcenia. Amerykańskie badania Hoxby i Turner (2015) pokazują, że pod wpływem dostarczonej informacji o kosztach i jakości uczelni, uczniowie z grupy eksperymentalnej zmienili swoje zachowanie podczas rekrutacji, co zaowocowało podjęciem studiów na lepszych uczelniach. Pod wpływem dostarczonych informacji uczniowie starali się o przyjęcie do większej liczby uniwersytetów oraz częściej wysyłali aplikacje do lepszych i bardziej selektywnych uniwersytetów. Największe efekty interwencji odnotowano wśród uczniów pochodzących z niezamożnych rodzin uzyskujących wysokie wyniki edukacyjne. W interwencji informacyjnej przeprowadzonej przez Avitabile i de Hoyos (2015) wśród mężczyzn nie odnotowano wpływu na zmianę preferencji, ale uczennice, które dowiedziały się o różnicowaniu zwrotu z edukacji ze względu na kierunki kształcenia, częściej wybierały programy odznaczające się wyższym zwrotem z edukacji. W eksperymencie przeprowadzonym w Chile przez Hastingsa i innych (2015) uczniowie, którzy zawyżali oczekiwane zwroty z edukacji byli bardziej skłonni zmienić swoje preferencje odnośnie kierunków kształcenia niż uczelni. Efekty zauważalne były zwłaszcza wśród uczniów wywodzących się z rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym, którzy przeciętnie preferowali kierunki o niższych oczekiwanych zarobkach (wzrost wartości netto wybieranych kierunków studiów w tej grupie o 3,4%). Interwencja nie miała jednak wpływu na wybór dłuższych programów studiów. Równie pozytywne wyniki odnotowano w eksperymencie przeprowadzonym przez Barone i innych (2018), gdzie zaobserwowano wzrost preferencji względem dłuższych programów kształcenia o 2,5%, a ogólnie odnośnie kształcenia wyższego o 3,3%. W wyniku interwencji badani rzadziej (spadek o 2,8%) wybierali kierunki studiów charakteryzujące się niskim zwrotem z edukacji, ale efekt był znacznie silniejszy wśród dziewcząt (spadek o 4,5%). Podobnie jak w innych wymienionych wyżej badaniach, zaobserwowano zróżnicowanie siły efektu interwencji w zależności od statusu społeczno-ekonomicznego uczniów. Zmiana preferencji była szczególnie zauważalna wśród osób wybierających kierunki o oczekiwanych niższych zarobkach, które pod wpływem dostarczanych informacji częściej wybierały kierunki, których absolwenci zarabiają więcej. Wysoką skuteczność interwencji informacyjnej potwierdzają wyniki uzyskane przez Wiswalla i Zafara (2015) – aż 12,3% uczniów pod wpływem dostarczonej informacji zmieniło preferowany kierunek studiów. W fińskim eksperymencie (Kerr i inni, 2015) dostarczenie informacji nie wpłynęło na częstsze wybieranie kierunków o wyższych oczekiwanych zarobkach, ale brak efektu autorzy tłumaczą krótkim okresem między przeprowadzoną interwencją a momentem składania dokumentacji na uczelnię – 6 miesięcy mogło być okresem

niewystarczającym do przełożenia zdobytej wiedzy na zachowania edukacyjne ze względu na wcześniej podjęte decyzje. Brak wpływu dostarczanych informacji na zmianę preferencji odnotowano także w chińskim eksperymencie (Loyalka i inni, 2013), jednak należy wziąć pod uwagę specyficzną definicję zmiany preferencji przyjętą w badaniu, tj. chęć aplikowania na uczelnię o charakterze wojskowym lub na inny typ uczelni.

2.6.5. Dostęp do informacji a zmniejszenie nierówności społecznych w edukacji wyższej

Im wyższe wykształcenie, tym wyższe zarobki, mniejsze prawdopodobieństwo bycia bezrobotnym, większy prestiż wykonywanej pracy (Card, 1999), lepszy stan zdrowia (Hartog, Oosterbeek, 1998) i niższe prawdopodobieństwo wkroczenia na ścieżkę przestępczą (Lochner, Moretti, 2004). W związku z tak licznymi korzyściami z nauki jednostki powinny być zmotywowane, aby inwestować w edukację. Wiele badań empirycznych potwierdziło założenia teorii kapitału ludzkiego (Becker 1964) o decydującym wpływie stopy zwrotu z edukacji na decyzje dotyczące chęci inwestowania w wykształcenie, jednak niektórzy badacze dziwili się, że powszechność szkolnictwa wyższego nie rośnie tak szybko, jak tego oczekiwano, a wskaźniki skolaryzacji są zróżnicowane ze względu na status społeczno-ekonomiczny i rasę (Pfeffer, 2008). Mimo powszechności kształcenia wyższego w społeczeństwach zachodnich, osoby wywodzące się ze środowisk o niższym statusie społeczno-ekonomicznym, rzadziej decydują się na podjęcie studiów, częściej preferują krótsze programy i mniej wymagające kształcenie policealne oraz częściej są gotowi wcześniej wkroczyć na rynek pracy (OECD, 2018). Jak pokazują analizy OECD (2018), średnia mobilność w górę w ciągu ostatnich 30 lat spadła, co świadczy o tym, że wzrost ogólnej dostępności kształcenia na poziomie wyższym nie spowodował zmniejszenia różnic społecznych w edukacji. Wśród osób posiadających co najmniej jednego rodzica z dyplomem wyższej uczelni prawdopodobieństwo osiągnięcia wykształcenia wyższego wynosi 60%, z kolei prawdopodobieństwo uzyskania dyplomu magistra w przypadku osób, których rodzice nie mają wykształcenia średniego wynosi jedynie 2%. Analizy na danych PIAAC (OECD, 2018) pokazują, że osoby wywodzące się z wykształconych rodzin mają większe prawdopodobieństwo zdobycia wykształcenia niż wskazywałyby na to ich umiejętności kognitywne. Dzieje się tak ponieważ, nawet jeśli dziecko wykształconych rodziców ma niskie wyniki edukacyjne, rodzice dbają o jego edukację, pilnując, żeby nie wypadało z systemu szkolnego i inwestują dodatkowe środki w jego naukę (np. opłacają prywatne lekcje).

W literaturze wyróżnia się trzy główne hipotezy wyjaśniające, dlaczego osoby z mniej uprzywilejowanych społecznie środowisk – rozumianych bardzo szeroko, tj. osoby pochodzące z rodzin o niskich dochodach, osoby nie-białe, należące do klasy pracującej lub osoby będące pierwszym pokoleniem na studiach w rodzinie (grupy te do pewnego stopnia się pokrywają), rzadziej aplikują na studia i rzadziej je kończą. Są to: brak kwalifikacji do podjęcia studiów, bariery finansowe, brak informacji o kosztach i korzyściach z wykształcenia oraz możliwościach sfinansowania studiów (Herbaut, Geven, 2019).

Uczniowie wywodzący się z mniej uprzywilejowanych środowisk często nie posiadają odpowiedniego przygotowania akademickiego do podjęcia studiów. Może to wynikać np. z braku dostępu do szkół bądź ich niskiego poziom kształcenia, co uniemożliwia im zdobycie odpowiednich kompetencji pozwalających na rozpoczęcie kształcenia na poziomie wyższym (Checchi, 2006). Osoby wywodzące się z mniej uprzywilejowanych środowisk często podejmują mniej ambitne decyzje edukacyjne, co także sprzyja pogłębianiu się nierówności społecznych w edukacji. Na przykład badanie Avery i Hoxby (2012) pokazuje, że większość uczniów osiągających bardzo wysokie wyniki edukacyjne, ale pochodzących z ubogich rodzin, wybiera nisko selekcyjne dwu- lub czteroletnie college i nie aplikuje do najlepszych uniwersytetów, chociaż placówki te mogłyby im zaoferować wysokie wsparcie finansowe. Jak pokazują dane OECD (2019a), nie ma powiązania między wykształceniem rodziców a ukończeniem studiów w przewidzianym terminie, jednak przy wydłużeniu czasu uzyskania dyplomu o 3 lata, prawie w każdym kraju, wartość wskaźnika kończących studia jest wyższa dla osób, których przynajmniej jeden rodzic ma wyższe wykształcenie i niższa dla osób wywodzących się z rodzin, w których żaden rodzic nie miał wykształcenia średniego.

Hipoteza o barierach finansowych uniemożliwiających podjęcie studiów osobom z mniej zamożnych rodzin, ale posiadających wysokie wyniki w nauce, skłoniła władze wielu krajów do wprowadzenia programów stypendialnych i niskooprocentowanych kredytów studenckich. Założenie o zróżnicowaniu udziału reprezentantów różnych grup społecznych w edukacji wyższej z uwagi na trudności w sfinansowaniu studiów jest powszechne wśród amerykańskich badaczy, ze względu na odpłatność edukacji wyższej i bardzo wysoki, ponad trzykrotny, wzrost kosztów studiów w USA w latach 1985-2015 (Baum i inni, 2015). Chociaż bariery finansowe niewątpliwie wpływają na dostęp do edukacji osób z mniej zamożnych rodzin, to jednak wprowadzane programy stypendialne mające na celu skłonienie do podjęcia studiów najuboższych uczniów zazwyczaj mają bardzo niską skuteczność (Avery, Kane, 2004; Herbaut, Geven, 2019). Badacze zaczęli więc doszukiwać się przyczyn niskiej partycypacji w edukacji wyższej w percepcji kosztów i korzyści przez uczniów. Jeśli uczniowie zaniżają

przyszłe zarobki oraz zawyżają koszty związane z edukacją, to postrzegają studiowanie jako nieopłacalne i dlatego nie podejmują nauki na studiach. Jednym z pierwszych badaczy, który zauważył, że za niedostatecznymi inwestycjami w edukację stoi niedoskonała informacja był Manski (1993), który w swoich analizach pokazał, że decyzje o wyborze szkoły wyższej nie są podejmowane na podstawie faktycznej stopy zwrotu z edukacji, ale na podstawie stopy zwrotu postrzeganej przez studentów i ich rodziców. Chociaż zaburzenia postrzegania kosztów i korzyści mogą dotyczyć wszystkich uczniów, to w przypadku tych z mniej uprzywilejowanych grup, w związku z nałożeniem się czynników kulturowych (np. brak zachęt ze strony rodziców i środowiska do podjęcia studiów), mogą mieć one większy wpływ na wybory edukacyjne i prowadzić do pogłębiania się nierówności edukacyjnych.

W zależności od pochodzenia społecznego, uczniowie mają różną wiedzę o regułach działania systemu edukacji, typach placówek, kierunkach kształcenia, zróżnicowaniu jakości między placówkami, procesie rekrutacji, czy powiązaniu wyborów edukacyjnych z karierą zawodową. Wybór kierunku studiów jest jedną z najbardziej widocznych różnic społecznych w podejmowaniu decyzji edukacyjnych i jednocześnie czynnikiem znacząco wpływającym na wysokość zarobków absolwentów (OECD, 2019a). Preferencje studentów pochodzących z inteligentnych rodzin, skłaniają ich do wyboru tradycyjnych kierunków akademickich, są przede wszystkim konsekwencją socjalizacji i dyspozycji klasowych. Według Bourdieu i Passerona (2012), osoby wywodzące się z rodzin o wysokim kapitale kulturowym nie są zainteresowane trywialną wizją zawodu, w związku z tym preferują prestiżowe kierunki studiów pozwalające na realizację swoich planów intelektualnych oraz wykorzystanie posiadanych kompetencji kulturowych i umiejętności językowych. Prowadzone w Niemczech badania na kilku kohortach studentów, pokazały, że mimo ekspansji szkolnictwa wyższego, wpływ pochodzenia społecznego na wybór kierunku studiów nie uległ zmianie, a osoby wywodzące się z rodzin o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym znacznie częściej wybierają prestiżowe kierunki studiów, takie jak medycyna czy prawo (Reimer, Pollack, 2006).

Zgodnie z teorią racjonalnego wyboru ludzie mają takie same zdolności do podejmowania decyzji, gdyż bez względu na inne charakterystyki, podejmują decyzje po przeprowadzeniu analizy kosztów i korzyści, wybierając opcje o najwyższej użyteczności. Jednak według wielu socjologów, umiejętności podejmowania decyzji są nierówno rozdystrybuowane pomiędzy różnymi warstwami społeczeństwa (Ball i inni, 2002; Gewirtz i inni, 1995) – klasa społeczna wpływa na sposób dokonywania wyboru, posiadane informacje o systemie szkolnictwa wyższego, rynku pracy oraz potencjalnym ryzyku wyboru konkretnych ścieżek kariery. Bourdieu i Waquant (1992) twierdzą, że to co często nazywane jest

indywidualnym wyborem, stanowi iluzję, gdyż niemożliwe jest oddzielenie tego, co naprawdę indywidualne i charakterystyczne dla danej osoby od klasowych dyspozycji i habitusu stanowiącego niezmienną zasadę wszystkich wyborów (ang. *the unchosen principle of all choices*). Habitus i kapitał kulturowy wpływają na podejmowanie decyzji m.in. poprzez ustanawianie opcji wyboru, czyli możliwości, które jednostka bierze pod uwagę przy podejmowaniu decyzji. Przykładowo osoba z małej miejscowości, pozbawiona wsparcia finansowego rodziców, jeśli zdecyduje się na kształcenie na poziomie wyższym, prawdopodobnie podejmie studia na najbliższej uczelni, bez względu na jej jakość czy ofertę. Natomiast uczeń z dużego miasta i z rodziny o wysokim statusie, będzie rozważał więcej opcji wyboru, zastanawiał się, która uczelnia w kraju jest mu w stanie zapewnić najwyższy poziom nauczania na wybranym kierunku kształcenia, czy też będzie rozważał podjęcie studiów na uczelni zagranicznej, ponieważ posiada odpowiednie umiejętności kulturowe i językowe, a rodzice są w stanie wesprzeć go finansowo. Młodzież z dobrze wykształconych rodzin jest zaznajomiona ze światem uniwersyteckim, który jest częścią jej habitusu (Bourdieu, Passeron 1990). W trakcie socjalizacji uczniowie pochodzący z wykształconych rodzin przyswajają wiedzę na temat zawilego świata inteligenckich zawodów i potencjalnych ścieżek kariery zawodowej. Uczniowie poszukujący awansu społecznego w większości są świadomi, że droga do wyższego statusu wiedzie przez uniwersytet, jednak złożoność systemu szkolnictwa wyższego jest dla nich *terra nova*. Różnice wynikające z pochodzenia społecznego wpływają także na techniki wyboru jak korzystanie z profesjonalnych doradców, dobór zawodu do indywidualnych zainteresowań czy ocenianie szans na odniesienie sukcesu w zawodzie (Schwarz, 2018). Badanie studentów kierunków ekonomicznych przeprowadzone na sześciu polskich uczelniach (Czarnecki, 2015) pokazało, że studenci elitarnych uczelni warszawskich znacznie częściej wywodzili się z wykształconych rodzin niż studenci pobierający naukę w prywatnych uczelniach. Co ważne, część studentów o niższym kapitale kulturowym miała wystarczająco wysokie wyniki, żeby podjąć studia na bardziej prestiżowych uczelniach, ale z różnych przyczyn zdecydowała się na studiowanie na słabszej uczelni (Czarnecki, 2015). Według socjologów edukacji podejmowanie „gorszych” wyborów edukacyjnych – studiowanie na słabszych uczelniach i wybieranie mniej ambitnych programów studiów wynika z tzw. wtórnego efektu stratyfikacji (Boudon, 1974). Dla uczniów z mniej wykształconych środowisk inwestycja w edukację jest mniej pewna, a potencjalne korzyści wydają się odległe, gdyż nie występuje ich potwierdzenie w najbliższym otoczeniu społecznym, np. brak jest osób, które podniosły swój status społeczny i jakość życia dzięki wykształceniu.

Flamandzki rząd kilka lat temu w ramach walki z nierównościami edukacyjnymi,

postawił sobie cel na 2020 rok, aby co najmniej 60% absolwentów szkół średnich, których matka nie ma wykształcenia wyższego, uczestniczyło w edukacji wyższej (OECD, 2019c). W wielu krajach wprowadza się specjalne programy, które mają na celu zwiększenie odsetka osób studiujących wywodzących się z rodzin o niższym statusie społeczno-ekonomicznym. Na przykład we Francji od kilkunastu lat na wielu najlepszych uniwersytetach działa program *Une grande école: pourquoi pas moi?* oferujący uczniom szkół średnich z robotniczych środowisk warsztaty rozwijające pewność siebie, kompetencje społeczne i kulturowe oraz pomoc w wybraniu placówki edukacyjnej po liceum. Coraz częstsze jest też stosowanie odrębnych ścieżek rekrutacji dla osób wywodzących się z defaworyzowanych środowisk. Francuska uczelnia Sciences Po chcąc zwiększyć różnorodność społeczną studentów, prowadzi specjalny program rekrutacyjny na studia we współpracy z liceami na terenach o licznych problemach społecznych (np. położonych w strefach ZEP – *Zone d'éducation prioritaire*, czy strefach *Réseau d'Éducation Prioritaire* – REP). Uczniowie z wybranych szkół mogą wziąć udział w specjalnych egzaminach na studia, a najlepsi mają szanse zostać studentami Sciences Po.

Jednym z najczęściej wymienianych w literaturze sposobów walki z nierównościami społecznymi w edukacji jest oprócz podnoszenia umiejętności uczniów, wprowadzanie polityk publicznych wspierających dokonywanie wyborów przez uczniów i rodziców poprzez dostarczanie rzetelnych, łatwo porównywalnych informacji o placówkach edukacyjnych, korzyściach, kosztach kształcenia i możliwych źródłach finansowania edukacji. Herbaut i Geven (2019) w przeglądzie badań interwencji mających na celu zmniejszenie nierówności w edukacji wyższej wyróżniają następujące typy interwencji: (1) interwencje o niskiej intensywności, w których uczniom szkół średnich dostarcza się ogólnych informacji na temat pomocy finansowej, kosztów kształcenia i stóp zwrotu z edukacji wyższej w postaci pojedynczych, krótkich sesji informacyjnych, (2) interwencje, w których powyższe informacje uzupełnione są o zindywidualizowaną asystę w procesie edukacji i rozciągnięte nieco w czasie, oraz (3) interwencje, które oprócz informacji i spersonalizowanego doradztwa mają na celu podniesienie umiejętności osób z grup defaworyzowanych, poprzez intensywne zajęcia pozalekcyjne trwające przez okres nauki w szkole średniej. Z przeprowadzonego przez badaczy przeglądu badań o charakterze eksperymentalnym i quasi-eksperymentalnym wynika, że najniższa skuteczność interwencji mierzonej za pomocą dwóch wskaźników – odsetka studentów o niskim statusie społeczno-ekonomicznym, którzy zostali przyjęci na studia oraz ukończyli studia, miały działania skupione jedynie na dostarczaniu informacji. W przypadku interwencji łączących dostarczanie informacji z indywidualnym doradztwem lub wsparciem, skuteczność była znacznie wyższa. Chociaż wielkość uzyskanego efektu była bardzo

zróźnicowana, w ponad połowie analizowanych interwencji odsetek osób przyjętych na studia z defaworyzowanych środowisk wzrósł o co najmniej 10%. Wyniki tego przeglądu badań można wytłumaczyć przy użyciu teorii kapitału kulturowego, który nie tylko wpływa na zasób informacji o systemie edukacji (dlatego interwencje skupione na samym dostarczaniu informacji mają niską skuteczność), ale także na umiejętności analizy i przetwarzania informacji oraz poruszania się w systemie edukacji. Należy jednak wziąć pod uwagę, że większość analizowanych badań pochodziła z USA, gdzie proces ubiegania się o pomoc finansową jest bardzo skomplikowany i wymaga wypełnienia bardzo długiego formularza (ok. 100 stron). W innych systemach, gdzie procedury nie są tak skomplikowane, sama informacja również może przynieść pozytywne efekty. W eksperymencie przeprowadzonym w Chile przez Hastingsa, Neilsona i Zimmermana (2015) uczniowie o niskich wynikach edukacyjnych oraz o niskim statusie społeczno-ekonomicznym, mieli znacznie bardziej zaburzone postrzeganie zarobków po studiach niż uczniowie o wysokich wynikach i pochodzący z bardziej wykształconych rodzin. W wyniku dostarczonej informacji, uczestnictwo w edukacji wyższej wśród uczniów o niskim statusie społeczno-ekonomicznym wzrosło o 2,4 pp. (3,9%). Uczniowie ci częściej wybierali 4-letnie programy kształcenia zamiast krótszych oraz rzadziej (spadek o 4,6%) decydowali się na podjęcie studiów o najniższych oczekiwanych zarobkach. Z eksperymentu informacyjnego Barone, Shizzerotoo, Abbiati i Argentin (2017) przeprowadzonego we Włoszech, wynika, że uczniowie z mniej zamożnych rodzin byli szczególnie podatni na informacje o kosztach studiów, podczas gdy uczniowie o średnim i wysokim statusie społeczno-ekonomicznym wykazywali większą responsywność na informacje o zarobkach absolwentów. Uczniowie o niskim i średnim statusie społeczno-ekonomicznym pod wpływem interwencji częściej wybierali kształcenie wyższe o profilu zawodowym (wzrost o 4,9% wśród uczniów o niskim SES i 8,9% wśród uczniów o średnim SES). Z kolei badania Loyalki i innych (2013) pokazują, że przeprowadzona w Chinach interwencja informacyjna podniosła prawdopodobieństwo otrzymania pomocy finansowej przez uczniów o niskim statusie społeczno-ekonomicznym o 4 pp.

2.6.6. Dostęp do informacji a zmniejszenie zróźnicowania wyborów edukacyjnych kobiet i mężczyzn

W ostatnich 40 latach doszło do gwałtownego wzrostu udziału kobiet w edukacji wyższej. Według danych UNESCO (2016) odsetek kobiet kształcących się na poziomie

wyższym wzrósł w Ameryce Północnej i Zachodniej Europie z 39% do 56,4%, we wschodniej Azji z 34% do 51,3%, w południowo-wschodniej Azji z 21% do 32,8%, w Afryce Subsaharyjskiej z 22% do 45,6% i w Ameryce Łacińskiej i na Karaibach z 35% do 56,3%. Według danych Europejskiej Komisji Gospodarczej (UNECE, 2019) w większości krajów regionu (państwa europejskie, państwa byłego ZSRR, Izrael, Kanada, USA), kobiety stanowią większość wśród studiujących, przy czym najwyższy odsetek absolwentek jest na Islandii, Cyprze i w Polsce. Mimo że kobiety są lepiej wykształcone, w każdym kraju na świecie zarabiają mniej niż mężczyźni. Jedną z hipotez odnośnie przyczyn występowania różnic w zarobkach kobiet i mężczyzn odnosi się do różnic w wyborach edukacyjnych, tj. uzyskiwania przez kobiety wykształcenia wyższego prowadzącego do słabiej płatnych prac, poprzez wybór innych kierunków studiów i mniej selektywnych uczelni (Bobbitt-Zeher, 2007).

W większości krajów europejskich obserwowane są podobne trendy w obszarze wpływu płci na wybór kierunku studiów. Kobiety dominują na kierunkach humanistycznych i społecznych, podczas gdy najwyższe zarobki osiągają absolwenci STEM, wśród których w 107 ze 114 analizowanych krajów przeważają mężczyźni (Wadha, 2019). Najmniejsze różnice między udziałem kobiet na kierunkach z zakresu technologii informacyjnych a pozostałymi kierunkami studiów obserwowane są w Rumunii, Serbii i Danii. Polska, razem z Włochami, Węgrami, Litwą, Gruzją, Holandią, Słowacją i Słowenią należy do krajów, gdzie różnica ta jest szczególnie duża (Haushildt i inni, 2018).

Dlaczego kobiety decydują się na kierunki kształcenia charakteryzujące się niższym zwrotem z edukacji? Najczęściej przywoływaną tezę są fundamentalne różnice między kobietami a mężczyznami, wyrażające się odmiennymi umiejętnościami, zainteresowaniami i wartościami. Przekonania odnośnie tych różnic są internalizowane przez jednostki w procesie socjalizacji i pełnią rolę skryptu kulturowego, czyli zestawu wartości, przekonań i postaw wpływających na sposób myślenia, komunikowania się i zachowania się. Skrypt kulturowy używany jest przez jednostki nieświadomie, pełni podobną rolę do heurystyk stosowanych przy podejmowaniu decyzji, tj. pozwala jednostkom na szybkie działanie bez zastanowienia się. Zgodnie z tą hipotezą kobiety nie wybierają opłacalnych ekonomicznie kierunków i karier STEM, ponieważ nie są nimi zainteresowane i nie posiadają odpowiednich umiejętności. Zafar (2013) pokazuje, że kobiety i mężczyźni wybierając kierunek studiów przywiązują tak samo dużą wagę do zgodności z zainteresowaniami i aprobaty kierunku przez rodziców, ale dla mężczyzn korzyści finansowe z wyższego wykształcenia są ważniejsze niż dla kobiet. Inne badania wskazują z kolei, że to nie różnice w umiejętnościach kobiet i mężczyzn oraz plany odnośnie posiadania rodziny są przyczyną segregacji płciowej w edukacji wyższej (ang. *gender*

segregation in Higher Education), lecz raczej stereotypy dotyczące męskich i kobiecych zawodów (np. Morgan i inni, 2013; Konrad i inni, 2000). Jeszcze inne wyjaśnienie różnic w wyborze kierunku studiów podają autorzy kontrowersyjnego paradoksu równości płci w STEM – Gijsbert Stoet i David C. Geary (2018), którzy pokazują, że w krajach o większej równości płci mierzonej Global Gender Gap Index, mniej kobiet wybiera kierunki kształcenia STEM. Najwięcej absolwentek kierunków STEM jest w Tunezji, Algierii, Beninie i Omanie (powyżej 50%), podczas gdy w Holandii jedynie 8,7%, w Norwegii 10,9%, w Szwecji 15,7%, a w Niemczech 19,2% (dane dla 2017 roku, Bank Światowy). Według autorów badania, chociaż kobiety posiadają umiejętności, żeby podjąć studia matematyczno-techniczne, nie decydują się na to, gdyż mają odmienne preferencje i cechy osobowości, a liczne zabezpieczenia socjalne w krajach rozwiniętych pozwalają im na mniejsze kierowanie się czynnikami ekonomicznymi w przypadku wyboru zawodu. Z kolei w wielu krajach rozwijających, gdzie polityka społeczna jest znacznie słabiej rozwinięta, kobiety chcąc lepiej zarabiać częściej decydują się na studiowanie kierunków matematyczno-technicznych. Maria Charles i Karen Bradley (2009) wyjaśniają ten fenomen odmiennymi ścieżkami rozwoju krajów postindustrialnych i rozwijających się. W krajach postindustrialnych, mimo wyznawania libertariańskich i egalitarnych wartości, panuje silna ideologia esencjonalizmu płciowego, czyli przekonanie, że kobiety i mężczyźni różnią się nie tylko cechami biologicznymi, ale także psychospołecznymi, co umacnia stereotypy w wyborze kierunku kształcenia i zawodu. Drugim czynnikiem jest dominujący w krajach zachodnich system wartości sprzyjający wyrażaniu siebie, który stwarza kobietom możliwość podążania za swoją stereotypową rozumianą rolą płciową.

Nowe hipotezy dotyczące przyczyn wyboru przez kobiety kierunków studiów charakteryzujących się niższymi zarobkami skupiają się na zróżnicowaniu płciowym przekonań odnośnie zwrotu z edukacji. Barone i inni (2018) w przeprowadzonym we włoskich szkołach eksperymencie polegającym na dostarczaniu informacji o zarobkach absolwentów różnych kierunków studiów, pokazują, że brak dostępu do tych informacji ma bardziej negatywny wpływ na kobiety niż na mężczyzn. Dzieje się tak ponieważ w przypadku mężczyzn preferencje do studiowania technicznych kierunków studiów pokrywają się z wysoko wynagradzanymi zawodami, a dodatkowo chłopcy zachęceni są w ramach procesu socjalizacji do rozwijania swoich zainteresowań w obszarze STEM (Barone i inni, 2018). W przypadku kobiet, preferencje dotyczące kierunków studiów humanistycznych i społecznych prowadzą do zawodów, które są nisko wynagradzane, a więc istnieje niedopasowanie między zainteresowaniami wykształconymi w wyniku oddziaływania kultury

a kierunkami kształcenia, które przynoszą korzyści ekonomiczne. Z tego powodu wśród kobiet znacznie częściej niż wśród mężczyzn obserwowano niezdecydowanie pomiędzy wysoko i nisko wynagradzanymi kierunkami studiów (Barone i inni, 2018). Badanie pokazało, że preferencje absolwentów odnośnie kierunków kształcenia były bardziej ambitne na początku ostatniej klasy szkoły średniej niż ostatecznie podjęte decyzje, przy czym spadek ambicji silniejszy był wśród dziewcząt. Na początku roku 27,8% uczennic preferowało kierunki studiów charakteryzujące się wysokim zwrotem z edukacji, ale ostatecznie tylko niecałe 14% zdecydowało się na ich studiowanie. Wśród mężczyzn spadek ambicji również nastąpił, ale był znacznie mniejszy – z 44% do 33,8%. Dziewczęta znacznie częściej niż chłopcy wśród trzech preferowanych kierunków kształcenia wskazywały takie, które znacząco się różniły stopą zwrotu z kształcenia, a więc kierunki zarówno wiążące się z wysokimi zarobkami, jak i z niskimi (30,2% dziewcząt i 17,2% chłopców). Co ważne, różnice w preferencjach odnośnie kierunków kształcenia nie wynikały z różnego podejścia do wyborów edukacyjnych – chłopcy i dziewczęta tak samo często deklarowali, że wybierając kierunek studiów zwracają uwagę na jego poziom trudności, możliwości kariery zawodowej po studiach oraz koszt studiowania. W eksperymencie Avitable i de Hoyos (2015) przeprowadzonym w Meksyku, kobiety pod wpływem dostarczonej informacji o zwrocie z edukacji wyższej częściej deklarowały zwiększoną motywację do nauki niż mężczyźni, co przełożyło się także na ich wyniki edukacyjne, które wzrosły o 0,25 odchylenia standardowego, podczas gdy wyniki mężczyzn nie uległy zmianie. Co ciekawe, osoby biorące udział w interwencji, nie otrzymały szczegółowych informacji o różnicach w zarobkach wynikających z kształcenia się na poszczególnych kierunkach studiów, ale niektóre dziewczęta z grupy poddanej interwencji preferujące początkowo kursy w obszarze biologii i chemii, prowadzące zarówno do zawodów charakteryzujących się wysokimi zarobkami, takich jak medycyna, ale też zawodów nisko płatnych, takich jak pielęgniarstwo, zaczęły skłaniać się ku studiowaniu ekonomii (35% w grupie eksperymentalnej vs. 19% w grupie kontrolnej), z której zwrot z edukacji jest znacznie wyższy. Autorzy badania stawiają hipotezę, że interwencja zmotywowała kobiety do poszukiwania bardziej szczegółowych informacji o zarobkach, co wpłynęło na tak znaczącą zmianę ich preferencji. Podobne efekty tj. większą responsywność kobiet odnotowano w badaniu przeprowadzonym przez Wiswalla i Zafara (2015). Również w chińskim eksperymencie informacyjnym (Loyalka i inni, 2013) odnotowano dużą skuteczność interwencji w wyrównywaniu różnic między płciami w edukacji. Pod wpływem dostarczonych informacji na studia poszło o 10,7 pp. kobiet więcej niż w grupie kontrolnej, natomiast wśród mężczyzn nie odnotowano żadnych efektów. Także badanie Barone i innych (2019) we

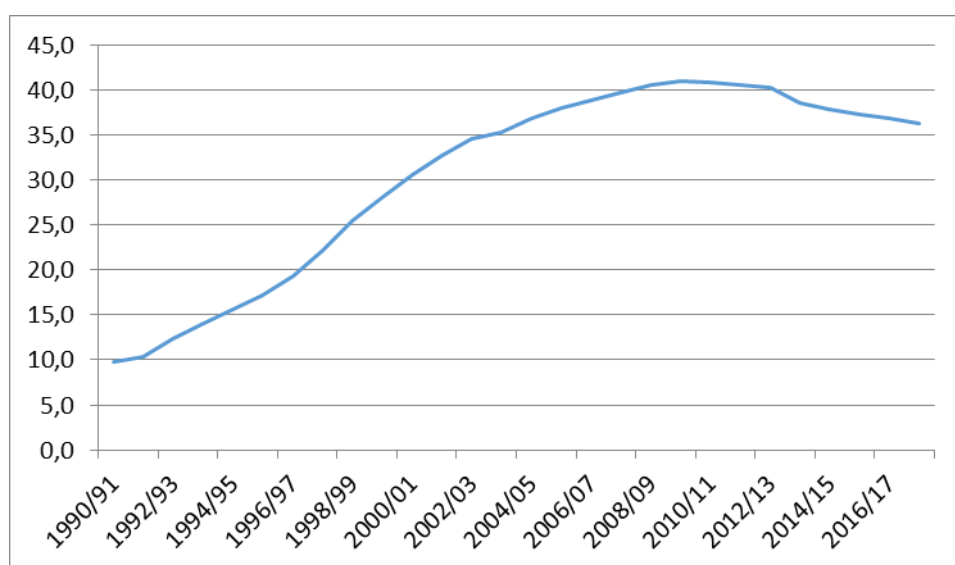
Włoszech pokazało, znacznie większą responsywność kobiet na dostarczone informacje. Pod wpływem interwencji edukacyjnej kobiety częściej (wzrost o 8 %) wybierały kierunki charakteryzujące się średnimi i wysokimi zarobkami po studiach, co przyczyniło się do obniżenia segregacji płciowej w edukacji wyższej (GSHE), podczas gdy wśród chłopców nie odnotowano wpływu interwencji. W niektórych eksperymentach informacyjnych to mężczyźni wykazywali większą responsywność. Fryer (2016) w USA pokazał, że pod wpływem interwencji badani mężczyźni w większym stopniu niż kobiety aktualizowali swoje przekonania o oczekiwanych zarobkach. Z kolei wyniki fińskiego eksperymentu (Kerr i inni, 2015) pokazały, że interwencja była najskuteczniejsza wśród chłopców z obszarów o niższym poziomie wykształcenia, którzy pod wpływem dostarczonej informacji zwiększyli liczbę aplikacji składanych na studia i częściej ubiegali się o przyjęcie na kierunki studiów o wyższych oczekiwanych zarobkach. W niektórych badaniach nie odnotowano jednak różnic w skuteczności interwencji informacyjnych ze względu na płeć, np. McGuigan i inni (2012) czy Hoxby i Turner (2015).

3. Wspieranie wyborów edukacyjnych w Polsce

3.1. Zmiana modelu edukacji wyższej

Okres powojennej stabilizacji zarówno w krajach Europy Zachodniej, jak i w USA wiązał się z rosnącą liczbą młodych ludzi podejmujących studia wyższe. Pierwsza połowa lat 90-tych to czas dynamicznego wzrostu liczby studentów w krajach OECD – w latach 1990-1996 liczba studentów na Węgrzech, w Irlandii, Turcji i Wielkiej Brytanii wzrosła o ponad 50%, ale jedynie w Polsce i w Portugalii wzrosła ponad dwukrotnie w tak krótkim czasie (OECD, 1998). Na początku lat 90-tych XX wieku zaszły rewolucyjne zmiany w dostępie do szkolnictwa wyższego w Polsce. Wprowadzenie możliwości zakładania niepublicznych uczelni oraz tworzenia płatnych programów studiów w systemie zaocznym i wieczorowym na uczelniach publicznych doprowadziło do bardzo szybkiego zwiększenia liczby miejsc w szkolnictwie wyższym. Liczba studentów wzrosła z 400 tys. na początku lat 90-tych do prawie 2 milionów w roku 2006, a liczba uczelni wyższych ze 113 w 1990 roku do 456 w 2008 roku, przy czym większość stanowiły uczelnie niepubliczne. Wskaźnik skolaryzacji netto wzrósł z 9,8% w roku 1990/91 do 40,8% w 2010/11 roku (GUS, 2018). Zgodnie z klasyfikacją Trowa (1973) nastąpiła zmiana modelu edukacji wyższej z elitystycznego na masowy. Po roku 2006 liczba studentów zaczęła spadać z przyczyn demograficznych. W roku akademickim 2017/18 na uczelniach w Polsce kształciło się już tylko ponad 1,29 mln studentów (GUS, 2018), czyli podobnie jak w roku 1998/99. Powszechność studiowania mierzona wskaźnikiem skolaryzacji netto pokazuje spadające zainteresowanie studiami wyższymi w Polsce (Rysunek 1).

Rysunek 1 Zmiana wskaźnika skolaryzacji netto w latach 1990/91-2017/18



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS.

Główne przyczyny boomu edukacyjnego w Polsce w latach 90-tych XX wieku to wyższy demograficzny, wzrost aspiracji edukacyjnych oraz chęć uzupełnienia wykształcenia przez osoby już funkcjonujące na rynku pracy na skutek podniesienia wymagań pracodawców oraz chęci poprawienia swojej sytuacji zawodowej (Górniak, 2015). Istotny wpływ na wzrost upowszechnienia studiów w Polsce miało także rosnące zapotrzebowanie na wykwalifikowanych pracowników w kształtującej się gospodarce wolnorynkowej oraz wysoka premia płacowa dla osób legitymujących się wyższym wykształceniem. Polska roczna stopa zwrotu z inwestycji w wykształcenie wyższe w latach 1988-2005 należała do najwyższych w Europie (Strawiński, 2006) oraz w krajach o porównywalnym poziomie rozwoju (Psacharopoulos, Patrinos, 2004). Szanse na zatrudnienie stały się bardzo związane z posiadanym poziomem wykształcenia – w 1997 roku stopa bezrobocia dla osób z wykształceniem podstawowym była aż 6,6 razy wyższa niż dla osób z wykształceniem wyższym (Sztanderska, 2004).

Zjawisko szerokiego dostępu do edukacji wyższej w debacie publicznej było negatywnie postrzegane. Opinia społeczna była przekonana o spadającej jakości dyplomów ogółem i przede wszystkim o niskiej jakości kształcenia na uczelniach niepublicznych, które zyskały niechlubny przydomek „Wyższych Szkół Lansu i Bansu” i „fabryk magistrów” i oskarżane były na łamach prasy o masowe produkowanie bezrobotnych (np. Pikula, 2012; Papuzińska, 2009). Nieufność wzbudzały również studia w trybie zaocznym postrzegane jako mniej wartościowe od studiów dziennych. Powszechność studiów w trybie niestacjonarnym

była cechą odróżniającą polski system kształcenia wyższego od systemów w innych krajach europejskich. W 2008 roku prawie 52% studentów studiowało w trybie zaocznym (GUS), podczas gdy w krajach OECD jedynie 20%. Na początku lat 90-tych najwięcej studentów kształciło się na kierunkach inżynierskich i technicznych (Zajac i inni, 2017), ale z uwagi na wysokie koszty tworzenia takich kierunków studiów wynikające z potrzebnej infrastruktury, maszyn i sprzętu oraz popyt ze strony nowych grup studentów w sektorze prywatnym zaczęły dominować kierunki społeczno-ekonomiczne – w roku 2000 udział studentów kształcących się w obszarze nauk społecznych, ekonomii oraz prawa przekraczał 70% (Kwiek, 2017). Wysokość czesnego była przy tym silnie zróżnicowana – Sztanderska (2004) wskazuje, że najwyższe opłaty za studia na kierunku zarządzanie i marketing w trybie wieczorowym na uczelniach publicznych były 4,7 razy wyższe w stosunku do najniższego czesnego, a na niepublicznych 5 razy.

Spadająca liczba studentów sprawia, że na uczelniach publicznych kształci się coraz wyższy odsetek studentów – w roku akademickim 2016/2017 było to już ponad trzy czwarte ogółu studentów (GUS, 2017), co prowadzi do stopniowej likwidacji i konsolidacji uczelni niepublicznych, których w roku 2017/18 było 267, w porównaniu do 330 w roku 2009/10. Kwiek (2017) określa zmniejszającą się rolę sektora prywatnego na rzecz sektora publicznego, jako unikalne w skali globalnej zjawisko deprywatyzacji, charakterystyczne jedynie dla europejskich krajów postkomunistycznych. Wyróżnia on w procesie deprywatyzacji cztery okresy – system całkowicie publiczny funkcjonujący do 1989 roku, system publiczno-prywatny w okresie ekspansji szkolnictwa wyższego w latach 1990-2005 z dominującą rolą sektora publicznego pod względem prestiżu i liczby studentów, system ulegający deprywatyzacji (2006-2024) oraz system zdeprywatyzowany z marginalną rolą sektora prywatnego (udział studentów na poziomie maksymalnie 10-15%) i przewagą publicznego finansowania. Te z kolei na tle krajów UE jest w Polsce bardzo niskie – wydatki na kształcenie na poziomie ISCED 5-8 na jednego ucznia (liczone parytetem siły nabywczej) wynoszą 7 000 EUR przy średnich wydatkach w UE na poziomie 11 413 EUR na ucznia (Eurostat, 2019).

Na tle państw Unii Europejskiej Polska przoduje pod względem odsetka osób w wieku 30-34 posiadających wyższe wykształcenie (PL – 46,6%, UE – 40,3%, Eurostat, 2019), a wysoką motywację młodych osób do nauki mimo spadającego wskaźnika skolaryzacji netto, potwierdza niski odsetek osób w wieku 18-24 lat niekontynuujących kształcenia (PL – 5,2%, średnia UE – 10,2%, Eurostat, 2019). Wraz z upowszechnieniem się kształcenia na poziomie wyższym spadła stopa zwrotu ze studiów. Studia licencjackie przestały być opłacalną

inwestycją, natomiast dyplom magistra i doktora nadal charakteryzują się wysoką stopą zwrotu (Czapiński, 2015). Poziom zatrudnienia absolwentów jest na wysokim poziomie w porównaniu do innych krajów UE – 90,1% vs. 80,5% (wskaźnik liczony dla grupy absolwentów, którzy ukończyli edukację na poziomie ISCED 5-8, Eurostat, 2019). Jak pokazują wyniki badania Bilans Kapitału Ludzkiego, w Polsce osoby legitymujące się wyższym wykształceniem znacznie częściej deklarują, że wykonują pracę zgodną z ukończonym poziomem edukacji (75,2%) niż osoby, które osiągnęły wykształcenie średnie (48,3%) lub niższe podstawowe (49,3%) (Czarnik i inni, 2017). Wskaźnik ten jest jednak bardzo zróżnicowany ze względu na wiek badanych. Wśród osób w wieku 55-85 lat legitymujących się wyższym wykształceniem, aż 85% wskazało zgodność między wykonywaną pracą a posiadanym wykształceniem, jednak w grupie najmłodszych badanych wskaźnik wyniósł jedynie 65% (*tamże*), co pokazuje, że absolwentów szkół wyższych coraz częściej dotyka zjawisko *overeducation*.

3.2. Wybory edukacyjne polskich uczniów

W rozdziale drugim zaprezentowano problemy, których skalę częściowo można zmniejszyć dzięki dostarczaniu uczniom lepszych informacji o studiach. Problemy te w większości są również nieobce polskiemu systemowi edukacji wyższej, gdzie decyzje o podjęciu studiów, wyborze uczelni, trybu i kierunku studiów są zależne od statusu społeczno-ekonomicznego, płci i miejsca zamieszkania, co przekłada się na szanse awansu społecznego i zróżnicowanie zarobków kobiet i mężczyzn. Problemy te mają oczywiście złożone przyczyny i nie wynikają wyłącznie z posiadania nieodpowiednich informacji przez osoby podejmujące decyzje o wyborze studiów, jednak wsparcie procesu wyborów oraz dostarczenie uczniom rzetelnych informacji o studiach mogłoby zmniejszyć częściowo skalę tych zjawisk zwiększając efektywność inwestycji w kapitał ludzki zarówno na poziomie indywidualnym, jak i społecznym.

Wraz z upowszechnieniem szkolnictwa wyższego w Polsce, wzrosły nadzieje na zmniejszenie się nierówności społecznych w edukacji wyższej, tj. na zwiększenie reprezentacji osób wywodzących się z mniej zamożnych i mniej wykształconych środowisk oraz zamieszkujących na terenach wiejskich i oddalonych od dużych miast. Ruchliwość międzypokoleniowa w Polsce w połowie lat 90-tych była znacznie niższa niż w innych krajach OECD. Wyniki Badania Kompetencji Dorosłych IALS (ang. *International Adult Literacy Survey*) przeprowadzone w 12 krajach w 1996 roku pokazały, że w Polsce osoba, której rodzice

mają wyższe wykształcenie miała prawie 6-krotnie większe szanse na zdobycie dyplomu wyższej uczelni niż osoba, której rodzice nie mają wykształcenia średniego. Była to najwyższa wartość wskaźnika wśród badanych krajów, np. w Niemczech wynosił on 2,3, w Szwecji 2,2, w Kanadzie 2,4, a w USA 3,3 (OECD, 1998). Wyższym wykształceniem legitymowało się wówczas w Polsce jedynie 9,2% osób, których rodzice nie mieli średniego wykształcenia, 26% osób, których rodzice mieli wykształcenie średnie i aż 53,8% tych, których rodzice mieli wyższe wykształcenie. Nierówności społeczne w edukacji mają jednak trwały charakter, co potwierdzają prowadzone w kolejnych latach badania pokazujące silny wpływ wykształcenia rodziców na decyzje edukacyjne. Analizy przeprowadzone na danych z Badania Ekonomicznej Aktywności Ludności (BEAEL) z 2001 roku (Szapiro, 2004) wykazały silną zależność między wykształceniem matki i nieco słabszą między wykształceniem ojca a podjęciem studiów oraz studiowaniem w trybie dziennym. Wpływ wykształcenia matki na podjęcie studiów wynika jednak przede wszystkim z wpływu na wybór odpowiedniej szkoły ponadpodstawowej (Sztanderska, 2004) – osoby, które trafiły na zawodową ścieżkę kształcenia mają niewielkie szanse podjęcia studiów. Także przeprowadzone kilka lat później badania GUS *Wybory ścieżki kształcenia a sytuacja zawodowa Polaków* (2013) pokazały silne odtwarzanie struktury wykształcenia rodziców przez dzieci. Prawie 80% osób, których ojciec ukończył studia wyższe również uzyskało wyższe wykształcenie, a 1/5 wykształcenie średnie. Wykształcenie zawodowe osiągnęło 40% osób, których ojciec nie posiadał żadnego wykształcenia, jednak wyniki dla osób zamieszkałych w miastach i na wsi znacząco się różniły (odpowiednio 5,9% i 44,5%). Bardzo podobne tendencje występowały w przypadku wykształcenia matek – badani uzyskiwali taki sam poziom wykształcenia rodziców lub o jeden poziom wyższy (*tamże*).

Uczniowie pochodzący z rodzin o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym nie tylko znacznie częściej uczęszczają do liceów ogólnokształcących, ale także częściej uczą się w szkołach lepszych pod względem poziomu umiejętności innych uczniów (mierzonych wynikami egzaminu maturalnego) (Herbst, Sobotka, 2015), co w wyniku działania tzw. efektu rówieśnika, czyli pozytywnego wpływu wysokich wyników innych uczniów w klasie, przyczynia się do lepszych wyników edukacyjnych, a to z kolei zwiększa szanse dostania się na studia. Badania PISA pokazują jednak, że w Polsce w porównaniu do średniej dla krajów UE mniejsze jest zarówno zróżnicowanie wyników między szkołami, jak i słabszy jest wpływ pochodzenia społecznego na umiejętności uczniów (11, 6% vs. 14,2%) (OECD, 2019c). W przeciwieństwie jednak do innych krajów unijnych, pochodzenia społeczne w Polsce ma silny wpływ na aspiracje i plany edukacyjne uczniów – jedynie 29,3% uczniów o najniższym statusie społeczno-ekonomicznym planuje zdobyć wyższe wykształcenie, podczas, gdy

w krajach UE 43,4% (*tamże*). Siła wpływu pochodzenia społecznego na aspiracje edukacyjne uwidacznia się niezależnie od umiejętności uczniów – wśród tych osiągających wysokie wyniki edukacyjne, ale pochodzących z rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym, 47% nie planuje studiować, podczas gdy wśród tych wywodzących się z uprzywilejowanych środowisk jedynie 8,4% (OECD, 2019c). Dodatkowo nierówności edukacyjne w Polsce są wzmacniane przez sygnalizacyjną funkcję dyplomu, która jak pokazuje *Międzynarodowe Badanie Kompetencji Osób Dorosłych PIAAC* ciągle ma większy wpływ na posiadanie pracy i wysokość zarobków niż faktyczny poziom umiejętności (Rynko, 2013).

Wpływ wykształcenia rodziców widoczny jest także w przypadku wyboru trybu studiów. We wszystkich krajach europejskich biorących udział w badaniu *Eurostudent* (PBS, 2018) osoby z rodzin o niższym kapitale edukacyjnym częściej studiowały w trybie niestacjonarnym, jednak w Polsce odsetek ten był wyjątkowo wysoki – prawie co drugi student, którego rodzice nie mieli wykształcenia wyższego studiował w trybie zaocznym, podczas gdy wśród studentów, których rodzice ukończyli studia, co czwarty. Z bezpłatnych studiów dziennych na wyższych uczelniach częściej korzystają uczniowie z lepiej sytuowanych i wykształconych rodzin, natomiast uczniowie o niższym statusie społeczno-ekonomicznym i z mniejszych ośrodków częściej korzystają z płatnej oferty uczelni prywatnych i studiów w trybie zaocznym (Herbst, Rok, 2014; Herbst, Sobotka 2015). Uczniowie z mniej uprzywilejowanych środowisk są w tej sytuacji podwójnie pokrzywdzeni, gdyż nie dość, że muszą płacić za swoją edukację, to jeszcze dostają ofertę niższej jakości mierzoną m.in. wydatkami na jednego studenta i stosunkiem liczby studentów do liczby nauczycieli (Herbst, Rok, 2014).

Status społeczno-ekonomiczny rodziców różnicuje również wybór kierunku studiów. Wyniki międzynarodowego badania *Eurostudent* (PBS, 2018) pokazują, że najczęściej wybieranym kierunkiem studiów wśród uczniów z rodzin o niskim kapitale edukacyjnym (posiadających poziom wykształcenia ISCED 0-4) jest kształcenie. W Polsce dysproporcja uczniów pochodzących z wykształconych rodzin (ISCED 6-8) i rodzin o niższych poziomach wykształcenia (ISCED 0-4) na kierunkach pedagogicznych jest większa niż w innych krajach europejskich (poza Szwecją i Austrią). Z kolei wyniki badania *Uwarunkowania decyzji edukacyjnych osób w wieku 19-30 lat* (Sztanderska, Grotkowska, 2015) pokazują, że osoby, których ojciec pracował w rolnictwie mają większe szanse wyboru kierunku rolniczego na studiach i mniejsze szanse podjęcia kierunków ścisłych. Sytuacja materialna rodziny okazała się nie mieć wpływu na wybór kierunku studiów, co autorzy badania tłumaczą specyfiką pytania – z uwagi na wrażliwość danych dot. kwestii finansowych i ich retrospektywny

charakter pytanie miało formę jakościową, co mogło doprowadzić do zmniejszenia precyzji odpowiedzi. Badacze zauważają, że dochód rodziny może wpływać przede wszystkim na samą decyzję o podjęciu studiów, gdyż generuje ona dodatkowe koszty dla rodziny (np. koszty utrzymania w innym mieście), ale już nie sam wybór kierunku studiów. Zależność między wykształceniem rodziców a wyborem kierunku studiów jest mniej jednoznaczna. Badanie pokazało, że wykształcenie ojca nie wpływa na wybór kierunku studiów, a w przypadku wykształcenia matki istotny wpływ odnotowano tylko w przypadku wykształcenia zawodowego/średniego ogólnokształcącego na częstszy wybór kierunków z obszaru nauk społecznych, gospodarki i prawa w porównaniu do kierunków humanistycznych i ścisłych.

Osoby mieszkające na wsi częściej deklarują niekontynuowanie kształcenia z powodu braku dostępnych szkół w okolicy miejsca zamieszkania oraz niezaspokojenie potrzeb edukacyjnych na wszystkich etapach kształcenia (GUS, 2013). Osoby pochodzące z większych ośrodków mają wyższe szanse kontynuowania nauki na studiach – ok. 46% badanych osób pochodzących z miejscowości poniżej 5 tys. i 62% pochodzących z największych miast podjęło studia (Herbst, Sobotka, 2014). Jedną z przyczyn tego zjawiska jest niższa jakość szkół na wcześniejszych etapach edukacji, do których uczęszczają osoby mieszkające na wsi. Osoby uczęszczające do liceów i technik w gminach powyżej 20 tys. mieszkańców mają dostęp do znacznie lepszych szkół średnich (Herbst, Sobotka, 2014).

Mobilność edukacyjna w Polsce, rozumiana zarówno jako zmiana miejsca zamieszkania z powodu podjęcia kształcenia, jak i dojeżdżanie do szkoły (migracje wahadłowe) jest stosunkowo niska. Na etapie szkoły podstawowej do szkół poza swoim rejonem (a więc szkół niepołożonych najbliżej miejsca zamieszkania) według danych z 2012 roku uczęszczało 16% uczniów i 17% gimnazjalistów (Herbst, Sobotka, 2014). Wskaźniki te bardzo różnicuje miejsce zamieszkania – uczniowie z terenów miejskich mają znacznie większy wybór szkół w pobliżu miejsca zamieszkania i znacznie częściej uczęszczają do szkół poza swoim rejonem. Na poziomie szkoły średniej nie obowiązuje już rejonizacja, sieć szkół średnich jest mniej skoncentrowana niż sieć szkół podstawowych, a większa samodzielność uczniów pozwala na dojazdy do dalej położonych szkół. Jak pokazuje raport *Mobilność społeczna i przestrzenna* (Herbst, Sobotka, 2014), aż 69% badanych uczęszczało do szkoły średniej w tej samej miejscowości, w której uczęszczali do szkoły podstawowej, 11% uczęszczało do szkoły położonej w innej gminie, ale w tym samym powiecie, 18% uczęszczało do szkoły położonej w innym powiecie, ale tym samym województwie i 2% do szkoły położonej w innym województwie. Przeciętnie szkołę podstawową badanego od szkoły średniej dzieliło 27,4 km (mediana 14,9 km). Szkół wyższych jest znacznie mniej niż średnich, co wymusza większą

mobilność edukacyjną – 38% badanych podejmowało studia w tej gminie, w której znajdowała się ich szkoła średnia, 45% w innym powiecie, a 15% w innym województwie. Mediana odległości między szkołą średnią a uczelnią wyższą, do której uczęszczał badany/a (liczona tylko dla osób, które studiowały w innej miejscowości niż uczęszczały do szkoły średniej), wyniosła jedynie 71,2 km. Kobiety nieco częściej niż mężczyźni decydowały się na studia w innym województwie (odpowiednio 16,5% i 12,9%) i wybierały uczelnie położone przeciętnie o 6 km dalej od ich szkoły średniej. Większa mobilność cechowała osoby pochodzące z mniejszych miejscowości, co wynika przede wszystkim z koncentracji uczelni w większych ośrodkach miejskich, a najmniejsza osoby zamieszkujące miasta powyżej 100 tys. mieszkańców. Uzyskane wyniki były spójne z deklaracjami badanych – połowa z nich twierdziła, że bliskość domu rodzinnego była ważnym czynnikiem przy wyborze studiów. Podobne wyniki uzyskano w badaniu *Spoleczne i ekonomiczne uwarunkowania wyborów osób w wieku 19-30 lat dotyczących studiowania* (red. Sztanderska, Grotkowska, 2015). Wysoka preferencja studiów blisko miejsca zamieszkania widoczna było zarówno w preferencjach deklarowanych przez badanych, jak i w pogłębionych analizach stawiających badanych w hipotetycznej sytuacji wyboru. Osoby, które wskazały odległość uczelni od miejsca zamieszkania jako istotny czynnik, rzadziej wybierały kierunki ścisłe, inżynieryjne i usługowe, co jak tłumaczą autorzy może wynikać z tego, że kierunki te rzadziej są oferowane przez uczelnie znajdujące się w mniejszych miastach.

Wyniki szkolne są istotną determinantą decyzji o rozpoczęciu nauki na studiach, jak i wyboru kierunku studiów. W polskim systemie osoba, która nie zdała egzaminu maturalnego, jest formalnie wykluczona z nauki na poziomie wyższym, a niskie wyniki maturalne mogą znacząco ograniczyć studiowanie na wybranej uczelni czy kierunku studiów. Wyniki badania *Uwarunkowania decyzji edukacyjnych osób w wieku 19-30 lat* pokazują, że osoby, które uzyskały wysokie wyniki z matury podstawowej z matematyki (powyżej 90%), znacznie częściej wybierały kierunki techniczne, a osoby, które uzyskały średnie wyniki (45-60%), rzadziej wybierały kierunki techniczne i rolnicze, za to częściej kierunki pedagogiczne (wszystkie porównania odnoszą się do grupy referencyjnej, którą stanowią kierunki z obszaru nauk społecznych, gospodarki i prawa). Osoby, które otrzymały wysokie wyniki z egzaminu maturalnego z języka polskiego miały większe szanse wyboru kierunku ścisłego, technicznego, związanego z ochroną zdrowia niż w przypadku kierunku z obszaru nauki społeczne, gospodarka i prawo.

Kobiety w Polsce częściej niż mężczyźni inwestują w rozwój kapitału ludzkiego – stanowią większość wśród studiujących na studiach licencjackich i magisterskich (58,0%), na

studiach doktoranckich (54,8%) i podyplomowych (72,3%) (GUS, 2019). Chociaż według oszacowań Eurostatu luka płacowa ze względu na płeć jest w Polsce niższa niż w innych krajach UE, to skorygowana luka płacowa wynosi aż 20%, a uwzględnienie ukończonego kierunku studiów jeszcze zwiększa różnice w zarobkach kobiet i mężczyzn (IBS, 2015). Płeć jest czynnikiem bardzo silnie różnicującym wybór kierunku studiów w Polsce. Kobiety w Polsce znacznie częściej wybierają kierunki studiów prowadzące do niższych zarobków – stanowią prawie 70% studiujących kierunki humanistyczne i aż 87% studiujących na programach związanych z edukacją (GUS, 2019). Mają prawie o 80% większe szanse wyboru kierunków z obszaru ochrony zdrowia i opieki społecznej (Grotkowska, Sztanderska, 2015). Kobiety częściej niż mężczyźni deklarują, że istotne przy wyborze studiów są dla nich takie kwestie jak realizacja powołania, jakość uczelni, możliwości współpracy międzynarodowej oraz łatwość uzyskania stypendium (Grotkowska, Sztanderska, 2015). Z kolei mężczyźni częściej niż kobiety twierdzą, że ważne jest dla nich przyszłe wynagrodzenie oraz znalezienie pracy pozwalającej na wykorzystanie nabytych na studiach umiejętności (*tamże*). W badaniu GUS (2013) *Wybory ścieżki kształcenia a sytuacja zawodowa Polaków* ujawniło się silne zróżnicowanie istotności lokalizacji uczelni jako czynnika wyboru studiów ze względu na płeć badanych. 61,6% kobiet oraz 38,4% mężczyzn uważało lokalizację za czynnik istotny w przypadku wyboru szkoły wyższej. Kobiety nieco rzadziej niż mężczyźni wybierają uczelnie publiczne (69% vs. 75%), co może być powiązane z wyborami kierunku studiów – kierunki stereotypowo traktowane jako typowo męskie (np. budownictwo) rzadziej oferowane są na uczelniach niepublicznych (Herbst, Sobotka, 2015).

Wbrew powszechnym opiniom, absolwenci prywatnych uczelni znajdują pracę szybciej i mają niższe prawdopodobieństwo bycia bezrobotnymi w pierwszym roku po ukończeniu studiów niż absolwenci uczelni publicznych (Zajac i inni, 2018). Wynika to przede wszystkim z tego, że na uczelniach niepublicznych przeważają studia w trybie zaocznym, przeznaczone głównie dla osób, które pracują, a więc większość absolwentów po uzyskaniu dyplomu nie szuka nowej pracy, tylko pozostaje w dotychczasowej. Gdy w modelu kontrolowano tryb studiów, nie wystąpiły różnice w prawdopodobieństwie zatrudnienia między absolwentami szkół publicznych i prywatnych (Zajac i inni, 2018). Absolwenci uczelni prywatnych uzyskiwali przeciętnie nieco wyższe średnie wynagrodzenie niż absolwenci uczelni publicznych – odpowiednio 2 982 PLN vs. 2 820 PLN, ale gdy w modelu kontrolowano inne zmienne (płeć, wiek, doświadczenie zawodowe przed uzyskaniem dyplomu, średnie wynagrodzenie w miejscu zamieszkania, średnią stopę bezrobocia w miejscu zamieszkania,

kierunek i tryb studiów), to wynagrodzenie absolwentów uczelni publicznych było wyższe o 220 PLN (Zajac i inni, 2018). Co zaskakujące, najwyższe zarobki w pierwszym roku po studiach uzyskują absolwenci leśnictwa zarabiając 60% więcej niż przeciętny absolwent, czyli 4 544 PLN. Tak dobre zarobki w tej grupie wynikają ze specyfiki zatrudnienia absolwentów leśnictwa, którzy w większości zatrudniani są przez spółkę Lasy Państwowe (Zajac i inni, 2018). Kolejna grupa uzyskująca wysokie zarobki to absolwenci matematyki, informatyki, technologii oraz nauk farmaceutycznych. Zarobki absolwentów z grupy STEM są jednak bardzo zróżnicowane – osoby, który ukończyły nauki chemiczne, biologiczne, weterynaryjne czy nauki o Ziemi, podobnie jak absolwenci kierunków artystycznych, dłużej szukają zatrudnienia i otrzymują niższe wynagrodzenie. W systemie ELA brak jest informacji o rodzaju wykonywanej pracy, dlatego nie wiadomo, jak wielu absolwentów znajduje pracę wymagającą dyplomu uczelni wyższej oraz czy wykonywana przez nich praca jest zgodna z ukończonym kierunkiem studiów.

Istotnym czynnikiem wpływającym na znalezienie pracy przez absolwenta uczelni wyższej jest jego miejsce zamieszkania – osoby mieszkające w większych miastach mają znacznie większe szanse na znalezienie zatrudnienia niż mieszkańcy mniejszych miast i wsi. Podobnie jak w przypadku doświadczenie zawodowego, wraz z upływem czasu od ukończenia studiów rola tego czynnika maleje. Wpływ kierunku studiów na zatrudnienie jest znacznie bardziej stabilny w czasie niż inne wymienione czynniki. Co zaskakujące, absolwenci nauk przyrodniczych mieli najmniejsze szanse na znalezienie pracy zaraz po studiach (grupą referencyjną w modelu były kierunki humanistyczne), co pokazuje, że wbrew powszechnym opiniom nie wszystkie kierunki zaliczane do kategorii STEM, dają gwarancję szybkiego znalezienia dobrej pracy (Zajac i inni, 2017, Jasiński i inni, 2017). Trudności ze znalezieniem pracy mieli również absolwenci kierunków artystycznych. Natomiast największe szanse na szybkie zatrudnienie po ukończeniu studiów mieli absolwenci kierunków medycznych i związanych z ochroną zdrowia oraz absolwenci kierunków technicznych (Jasiński i inni, 2017).

W rozdziale 1.1. przedstawiono główne teorie wyjaśniające, dlaczego ludzie się kształcą, jednak w badaniach ankietowych motyw wyboru studiów analizuje się na podstawie deklaracji badanych. Deklarowane powody wyboru mogą być inne w chwili podejmowania decyzji, a inne po upływie czasu, gdy stosowane są mechanizmy racjonalizacji swojego postępowania. Uczniowie o najniższych wynikach często rezygnują z ubiegania się na najlepsze uczelnie, a ci o przeciętnych wynikach częściej aplikują na mniej popularne studia

(niestacjonarne bądź stacjonarne, na których jest niewielka liczba aplikujących w przeliczeniu na jedno miejsce) (Zajac, 2011), jednak przyznanie się do stosowania takiej taktyki nie jest zachowaniem oczekiwanym społecznie i badani mogą chcieć je ukryć przed osobą przeprowadzającą wywiad. W zależności od sformułowania pytania, przewidzianych przez projektujących badanie opcji odpowiedzi oraz zasad dotyczących wskazania jednego lub wielu czynników uważanych za istotne, rozkłady odpowiedzi uzyskiwanych w badaniach motywów wyboru studiów różnią się. Najczęściej analizowane deklaratywne motywy podejmowania studiów w polskich badaniach (ich podsumowanie znajduje się w Tabeli 2), to te związane z wewnętrzną motywacją jednostki do rozwoju (np. zainteresowanie kierunkiem studiów, chęć rozwoju, ambicja), ekonomicznymi korzyściami z kształcenia (np. łatwość znalezienia pracy, wysokość przyszłych zarobków), charakterystykami studiów (np. prestiż uczelni, jakość kształcenia, lokalizacja uczelni) oraz czynnikami zewnętrznymi (np. wybory znajomych, presja ze strony rodziców). Chociaż do deklaracji badanych należy podchodzić z dużą ostrożnością, to wyniki analizy WTP (ang. *willingness to pay*) przeprowadzone w ramach badaniach *Spoleczne i ekonomiczne uwarunkowania wyborów osób w wieku 19-30 lat dotyczących studiowania* (Grotkowska, Sztanderska, 2015), pokazują, że postawieni w hipotetycznej sytuacji wyboru badani, byłiby gotowi ponieść dodatkowy koszt 3 138 zł/semestr, aby studiować na kierunku zgodnym z ich zainteresowaniami niż na kierunku, którego zgodność z zainteresowaniami jest niewielka oraz zaakceptować niższe o 3 221 PLN miesięczne wynagrodzenie 5 lat po ukończeniu studiów w zamian za możliwość studiowania na kierunku zgodnym z zainteresowaniami. Wyniki oszacowanych modeli pokazały również, że gotowość do płacenia za studiowanie kierunku zgodnego z zainteresowaniami jest większa wśród studentów i absolwentów niż uczniów szkoły średniej, co autorzy tłumaczą nabytym podczas studiów doświadczeniem, że uczenie się czegoś niezgodnego z zainteresowaniami wymaga znacznie większego wysiłku. Brak wpływu oczekiwanych zarobków na wybór kierunku może wynikać z ich słabego rozeznania na rynku pracy, przede wszystkim z trudności z oszacowaniem wysokości zarobków po ukończeniu studiów. Pogłębione analizy preferencji polegające na stawianiu badanych w hipotetycznej sytuacji wyboru i badaniu istotności poszczególnych atrybutów studiów pokazały, że badani nie traktują studiów jako inwestycji, przywiązując większe znaczenie do kosztów studiów niż do wynagrodzenia po ich ukończeniu (Grotkowska, Sztanderska, 2015). Pokazuje to, że uczniowie nie działają racjonalnie zgodnie z ujęciem ekonomii neoklasycznej, ich zachowanie lepiej opisuje teoria perspektywy (Kahnemann, Tversky, 1979) zakładająca, że potencjalna strata boli bardziej niż potencjalny zysk cieszy.

Skoro zainteresowania są tak ważnym czynnikiem przy wyborze kierunku studiów w Polsce, to czy państwo mogłoby wpłynąć na zmianę struktury wyborów kierunkowych? Jak pokazują m.in. dane GUS i wyniki badania *Bilans Kapitału Ludzkiego*, struktura wyborów kierunków studiów w Polsce na przestrzeni lat znacząco się zmieniła (Tabela 1) – spadło zainteresowanie studiami z obszaru kształcenie, natomiast studia z obszaru nauk społecznych, które pod koniec lat 90-tych XX wieku były niezwykle popularne, cieszą się współcześnie mniejszym zainteresowaniem, rośnie zainteresowanie studiami technicznymi. Jeśli więc założyć, że osoby wybierające kierunek studiów zawsze kierowały się przede wszystkim swoimi zainteresowaniami, to pokazuje to, że struktura zainteresowań zmienia się pod wpływem czynników zewnętrznych, a więc może być także kształtowana przez państwo.

Tabela 1 Udział studentów wybranych grup kierunków kształcenia

Grupa kierunków studiów	1990	2004	2010	2017
Kształcenie	14,2%	10,9%	11,8%	7,2%
Humanistyczne/sztuka	11,5%	8,8%	9,1%	9,8%
Społeczne	4,4%	14%	13,3%	11,6%
Biznes administracja i prawo	17,9%	24,8%	25,7%	21,9%
Techniczne	16,9%	21,4%	18,9%	24,3%

Źródło: Czarnik i inni, 2019.

Zgodnie z teorią kapitału ludzkiego na zmiany wyborów kierunków studiów wpływają zmiany stopy zwrotu ze studiowania tych kierunków. W Polsce obserwuje się znaczące zróżnicowanie stopy zwrotu z kształcenia w zależności od ukończonego kierunku studiów, które na przestrzeni lat się zmieniało. Najwyższy zwrot z inwestycji w wyższe wykształcenie osiągają osoby, które ukończyły prawo, informatykę lub medycynę, choć stopę zwrotu znacząco różnicuje także płeć (Czapiński, 2015). Dla kobiet szczególnie opłacalne jest ukończenie informatyki oraz studiów z obszaru nauk ścisłych i inżynierskich, natomiast mężczyźni osiągają najwyższą stopę zwrotu inwestując w studia medyczne i prawnicze (*tamże*).

Wyniki badania *Bilans Kapitału Ludzkiego* (Czarnik i inni, 2017) pokazują, że 70% osób jest zadowolonych z ukończonego kierunku kształcenia i postawieni w hipotetycznej sytuacji wyboru, ponownie zdecydowałoby się na ten sam kierunek studiów. Choć ogólnie wskaźnik ten można uznać za wysoki, to jednak pokazuje on również, że znaczna grupa

absolwentów nie jest usatysfakcjonowana z dokonanego wyboru studiów. Odsetek zadowolonych jest zróżnicowany ze względu na ukończony kierunek studiów oraz typ uczelni. Częściej zadowolone są osoby, które studiowały na uczelniach publicznych niż na niepublicznych (niezależnie od wybranego kierunku studiów) oraz absolwenci technologii informatycznych, sztuki oraz nauk humanistycznych, natomiast najmniej zadowolonych jest wśród absolwentów nauk społecznych i dziennikarstwa (53,6%) (*tamże*). Wpływ na zadowolenie ze studiów może mieć wykonywanie pracy zgodnej z ukończonym kierunkiem. Wyniki badania PIAAC pokazują, że w Polsce niedopasowanie między studiowanym kierunkiem a wykonywaną pracą jest nieco wyższe niż w krajach OECD i krajach z Grupy Wyszehradzkiej (OECD, 2019b). Niedopasowanie jest jednak silnie zróżnicowane w zależności od kierunku studiów i płci. Najczęściej pracę zgodną z ukończonym kierunkiem studiów wykonują kobiety, które studiowały kierunek z obszaru zdrowie lub opieka społeczna oraz mężczyźni, którzy ukończyli technologie informacyjne, natomiast najrzadziej mężczyźni, którzy ukończyli nauki społeczne lub dziennikarstwo oraz kobiety, które ukończyły kierunek z grupy usługi (Czarnik i inni, 2017).

Czy dostarczając odpowiednich informacji o jakości kształcenia można byłoby zachęcić osoby z mniej wykształconych rodzin do podejmowania studiów charakteryzujących się wyższą jakością kształcenia a kobiet do wyboru kierunków studiów prowadzących do wyższych zarobków? Nie ma w Polsce badań, które pozwalałyby odpowiedzieć na te pytania, ale te przeprowadzone zagranicą (podrozdział 2.6) sugerują, że odpowiednio zaprojektowane działania informacyjne prowadzone na szeroką skalę, mogłyby przynieść pozytywne zmiany w obu tych obszarach.

Tabela 2 Główne przyczyny podejmowania studiów – przegląd polskich badań

Badanie	Czynniki wpływające na wybór studiów/uczelni	Czynniki wpływające na wybór kierunku studiów
Minkiewicz (2004), <i>Uwarunkowania wyborów edukacyjnych – zarządzanie i marketing</i>	➤ Prestiż uczelni (30%), ➤ Zainteresowanie ofertą kształcenia (15%), ➤ Zarobki po ukończeniu studiów (9%), ➤ Kształcenie na tej uczelni ułatwi późniejszą karierę zawodową (10%), ➤ Łatwość dostania się na studia (5%), ➤ Lokalizacja (5%), ➤ Polityka promocyjna szkoły (3,4%), ➤ Nie dostałem/nie dostałam się do wybranej uczelni (4,8%).	
Suchorab, A. Czynniki determinujące wybory edukacyjno-zawodowe studentów, <i>Szkoła - Zawód - Praca</i> , 2014, Numer 7/8	➤ Ambicja posiadania wyższego wykształcenia (23,3%), ➤ Przekonanie, że ukończenie studiów umożliwi znalezienie dobrze płatnej pracy (15,2%), ➤ Przekonanie, że ukończenie studiów gwarantuje łatwiejsze znalezienie stałej i pewnej pracy (10,6%), ➤ Potrzeba rozwoju, zdobywania nowej wiedzy i umiejętności (10,5%), ➤ Przekonanie, że ukończenie studiów jest warunkiem zdobycia interesującej pracy,	➤ Zgodność z zainteresowaniami (28,3%), ➤ Obiecujące perspektywy zawodowe po tym kierunku (9,6%), ➤ Był to najbardziej interesujący kierunek z dostępnych w uczelni blisko mojego miejsca zamieszkania (8,3%), ➤ Zgodność z predyspozycjami zawodowymi (6,2%), ➤ Osiąganie w szkole dobrych wyników z przedmiotów głównych dla kierunku branych pod uwagę przy rekrutacji (6,2%),

	przynoszącej satysfakcję (6,4%), ➤ Strach przed bezrobociem (5,9%), ➤ Chęć bycia studentem, poznania życia studenckiego (5,6%), ➤ Oczekiwania ze strony rodziców (4,9%), ➤ Możliwość rozwoju osobowości (4,8%), ➤ Chęć zdobycia zawodu wymagającego wysokich kwalifikacji zawodowych (4,1%), ➤ Chęć osiągnięcia wysokiej pozycji społecznej (3,9%), ➤ Możliwość poznania nowych ludzi (1,8%), ➤ Przesunięcie na pewien czas obowiązku pracy (1,1%), ➤ Przykład/namowa otoczenia/przyjaciół (1,0%), ➤ Przypadek (0,5%), ➤ Inne motywy (0,5%).	➤ Łatwość znalezienia po nim pracy (6,1%), ➤ Nie dostałem(am) się na inny kierunek (5,3%), ➤ Wysokie możliwości zarobkowe po wybranym kierunku (4,1%), ➤ Łatwość dostania się na kierunek (4,0%), ➤ Wybór był przypadkowy (3,9%), ➤ Sugestia otoczenia (3,1%), ➤ Namowa rodziny (3,0%), ➤ Popularność kierunku (2,8%), ➤ Łatwość studiowania kierunku (2,7%), ➤ Praca po tym kierunku nie zapewni wysokich zarobków, ale pewną pracę (2,0%), ➤ Kontynuacja zawodowych tradycji rodzinnych (1,4%), ➤ Znajomy studiuje/studiował ten kierunek (1,4%), ➤ Chęć studiowania razem ze znajomym, który wybrał ten kierunek (1,1%), ➤ Inne motywy (0,5%).
PWC (2014) (Nie)świadome wybory zawodowe		➤ Ambicje i pasje (suma odpowiedzi ważne i bardzo ważne - 87%), ➤ Perspektywa znalezienia pracy po studiach (76%), ➤ Renoma uczelni (73%), ➤ Lokalizacja (51%), ➤ Popularność kierunku w rankingach (18%),

		➤ Tradycje rodzinne, opinia rodziców (13%), ➤ Wybór kierunku przez znajomych (4%).
Grotkowska, G. Sztanderska, U. <i>Spoleczne i ekonomiczne uwarunkowania wyborów osób w wieku 19-30 lat dotyczących studiowania</i> , IBE 2015	➤ Zgodność kierunku studiów z zainteresowaniami (kluczowe znaczenie – 60%) ➤ Możliwość realizacji powołania lub misji życiowej (30%) ➤ Wybory edukacyjne rówieśników (10%) ➤ Pozycja uczelni w rankingu (np. Perspektyw) (21%) ➤ Prestiż naukowy uczelni (27%) ➤ Renoma uczelni w oczach pracodawców (29%) ➤ Zakres współpracy uczelni z pracodawcami (25%) ➤ Zakres współpracy międzynarodowej uczelni (np. program Erasmus) (16%) ➤ Wyposażenie materialne uczelni (24%) ➤ Łatwość uzyskania stypendium (21%) ➤ Wielkość miejscowości, w której zlokalizowana jest uczelnia (23%) ➤ Życie towarzyskie (16%) ➤ Organizacja studiów pozwalająca na łączenie studiów z pracą zawodową (32%) ➤ Wynagrodzenie absolwentów zaraz po	

	studiach (31%) ➤ Wynagrodzenie absolwentów 10 lat po studiach (30%) ➤ Łatwość znalezienia po studiach pracy wykorzystującej nabyte kompetencje (46%) ➤ Możliwość wykonywania po studiach pracy o krótszym i/lub bardziej elastycznym czasie (25%) ➤ Możliwość kontynuacji rodzinnej działalności (10%) ➤ Prestiż zawodu wykonywanego po danyh studiach (33%).	
Herbst, Sobotka (2014) <i>Mobilność społeczna i przestrzenna</i>, IBE 2014		➤ Zainteresowanie kierunkiem studiów (istotne lub bardzo istotne – 79,6%), ➤ Jakość oferty dydaktycznej (68,3%), ➤ Wysoka renoma uczelni (65,5%), ➤ Dobra kadra profesorska (64%), ➤ Duże szansa znalezienia pracy po studiach (57,8%), ➤ Niskie koszty utrzymania w miejscu studiów (54,5%), ➤ Bogate zaplecze uczelni (54,5%), ➤ Niskie bezpośrednie koszty studiowania (53,4%), ➤ Bliskość domu rodzinnego (49,1%),

		➤ Stosunkowo łatwo było się dostać (36,9%).
Grotkowska i inni (2014) Raport końcowy z badania: „Ocena jakości i skuteczności wsparcia kierunków zamawianych w ramach Poddziałania 4.1.2 PO KL”		➤ Chęć kształcenia się zgodnie z zainteresowaniami, pasją (43%), ➤ Perspektywy atrakcyjnej kariery zawodowej (24%), ➤ Łatwość znalezienia pracy bezpośrednio po studiach (23%), ➤ Rodzice doradzali taki wybór (3%) ➤ Wpływ doradcy zawodowego/psychologa (1%) ➤ Inny powód (5%).

3.3. Doradztwo edukacyjno-zawodowe

W 2017 roku Rada Ministrów Edukacji Unii Europejskiej przyjęła Zalecenia Rady z dnia 20 listopada 2017 r. dotyczące monitorowania losów absolwentów (Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej z dnia 9 grudnia 2017 r.) w szkolnictwie wyższym i zawodowym. Głównym powodem powstania Zaleceń Rady było zaniepokojenie niskim poziomem zatrudnienia wśród niedawnych absolwentów, który nie powrócił do poziomu sprzed kryzysu finansowego w 2008 roku. Zalecenia Rady odnoszą się do tworzenia przez państwa systemów monitorowania losów absolwentów szkół wyższych gromadzących dane biograficzne i społeczno-ekonomiczne, informacje na temat kształcenia i szkolenia, informacje na temat zatrudnienia lub dalszego kształcenia i szkolenia, adekwatności kształcenia i szkolenia dla zatrudnienia lub uczenia się przez całe życie oraz rozwoju kariery. Zbieranie tych danych ma na celu zrozumienie z czego wynikają problemy z zatrudnialnością absolwentów, a następnie znalezienie sposobów rozwiązania tych problemów. Rada w swych zaleceniach zwraca się również do Komisji Europejskiej, aby ta opracowała pilotażowy projekt europejskiego badania dotyczącego absolwentów szkolnictwa wyższego, który pozwoliłby na zwiększenie dostępności porównywalnych informacji na temat zatrudnienia absolwentów oraz doświadczeń państw członkowskich we wdrażaniu własnych systemów monitorowania losów absolwentów.

Kwestia wzmocnienia dostępu i podniesienia jakości doradztwa edukacyjnego pojawiała się już w wielu polskich dokumentach strategicznych (np. Strategia Państwa dla Młodzieży na lata 2003–2012, Strategia Rozwoju Edukacji na lata 2007-2013, Strategia na rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju (SOR), Strategia Rozwoju Kapitału Ludzkiego 2020 (SRKL)), jednak była ona traktowana dosyć powierzchownie, przez co przez lata niewiele się zmieniło w tym obszarze. W styczniu 2019 roku polski rząd przyjął *Zintegrowaną Strategię Umiejętności 2030 – część ogólną* (ZSU), która jest głównym dokumentem wyznaczającym cele strategiczne dla polityki edukacyjnej w Polsce. Także w 2019 roku Polska współpracowała z ekspertami OECD przy opracowaniu raportu *OECD Skills Strategy Poland: Assessment and Recommendations* (OECD, 2019b), który stanowi uszczegółowienie wcześniej przyjętej ZSU. W ZSU dostrzeżono strategiczną rolę doradztwa edukacyjno-zawodowego oraz dostępu do informacji o popycie na umiejętności i kwalifikacje w doradztwie zawodowym. Jak zauważają autorzy strategii, *Diagnozowanie zapotrzebowania na umiejętności staje się obecnie nieodłącznym elementem systemu koordynacji edukacji i rynku pracy. „Samoistne” dopasowanie na rynku pracy jest bowiem ograniczane przez szereg barier, przede wszystkim*

barierę informacyjną (asymetrię informacyjną), powodującą wzajemną nieznajomość oczekiwań przez uczestników rynku pracy. (...) Luki w zapewnieniu dostępu do rzetelnych informacji o zapotrzebowaniu na umiejętności mają negatywny wpływ na wybory edukacyjne i zawodowe. Lepszy dostęp do takich informacji wspiera proces podejmowania decyzji w tych obszarach i stanowi kluczowy wymóg dla szybszej i lepszej reakcji na popyt gospodarczy. Kluczową rolę w tym procesie odgrywa doradztwo edukacyjno-zawodowe. (ZSU, 2019, s.55).

W strategii podkreślono konieczność stworzenia dostępu do informacji wspierających procesy decyzyjne oraz przygotowanie uczniów do podejmowania decyzji edukacyjnych i zawodowych przez szkoły. Brak integracji systemów diagnozowania umiejętności z punktu widzenia rynku pracy postrzegany jest jako jedno z głównych wyzwań w ramach zmniejszania niedopasowania struktury umiejętności. W ramach strategii przewidziano różne działania kierunkowe, w tym rozwijanie efektywnego systemu doradztwa edukacyjno-zawodowego. W dokumencie opracowanym przez OECD, wśród czterech priorytetów dla zarządzania umiejętnościami w Polsce, znalazł się jeden dotyczący zwiększenia responsywności systemu edukacji do zmieniających się potrzeb rynku pracy (ang. *making the education system more responsive to labour market needs*). W lipcu 2020 roku MEN przedłożyło do publicznych konsultacji projekt Zintegrowanej Strategii Rozwoju Umiejętności 2030 (część szczegółowa), czyli głównego dokumentu strategicznego w obszarze polityki edukacyjnej na najbliższych 10 lat. W projekcie strategii wyróżniono 8 obszarów wsparcia, w tym doradztwo zawodowe, dla którego określono cel *Funkcjonowanie efektywnego doradztwa zawodowego dla dzieci, młodzieży i osób dorosłych ze wszystkich grup społecznych i zawodowych*. Niestety nie zdefiniowano w mierzalny sposób, jak rozumiana jest efektywność systemu doradztwa zawodowego a dla wybranych do monitorowania tego obszaru wskaźników, nie określono wartości docelowych, co rodzi obawy, że podobnie jak we wcześniejszych dokumentach strategicznych, problemy doradztwa zawodowego chociaż zauważone, nie zostaną należycie zaadresowane, przez co nie dojdzie do znaczącej zmiany systemu.

Doradztwo edukacyjno-zawodowe w Polsce ma kilkudziesięcioletnią tradycję, ale mimo tak długiego okresu obfitującego w liczne punktowe inicjatywy, nie udało się stworzyć stabilnego systemu zapewniającego uczniom profesjonalną pomoc przy podejmowaniu decyzji edukacyjnych. Konieczność organizacji i wspierania poradnictwa zawodowego wynika z Konstytucji RP z dnia 02.04.1997 (art. 65) *Władze publiczne prowadzą politykę zmierzającą do pełnego, produktywnego zatrudnienia poprzez realizowanie programów zwalczania bezrobocia, w tym organizowanie i wspieranie poradnictwa i szkolenia zawodowego oraz robót publicznych i prac interwencyjnych*. Konstytucja odnosi się wyłącznie do poradnictwa

zawodowego, nie wspomina natomiast o konieczności zapewnienia doradztwa edukacyjnego, które to jednak pojawia się w wielu innych aktach prawnych. Jednym z pierwszych dokumentów regulujących zasady poradnictwa zawodowego była *Uchwała nr 110 Rady Ministrów z dnia 3 maja 1974 r. w sprawie rozwoju i doskonalenia systemu orientacji i poradnictwa zawodowego*. Zadania z zakresu doradztwa zawodowego zostały powierzone resortowi edukacji oraz resortowi pracy i polityki społecznej. Zgodnie z uchwałą, poradnictwo skierowane do osób uczących się, tj. młodzieży uczącej się i studiującej, miało być świadczone przez szkoły, szkoły wyższe oraz poradnie wychowawczo-zawodowe, a jego celem była „pomoc związana z prawidłowym wyborem lub zmianą zawodu albo pracy”. Punkty orientacji i poradnictwa zawodowego ustalane przez Ministra Pracy, Płac i Spraw Socjalnych miały m.in. za zadanie przygotowanie informacji o zawodach, warunkach pracy i płac, perspektywach rynku pracy, w tym zwłaszcza o zawodach mało popularnych. Orientacja zawodowa zgodnie z uchwałą stanowić miała integralną część procesu nauczania i wychowania. Skierowana była do uczniów ostatnich klas szkół podstawowych, średnich ogólnokształcących i zawodowych. W ramach nauczanych przedmiotów szkolnych uczniowie mieli zdobywać elementarną wiedzę o zawodach oraz wykształcić „pożądaną postawę i dążenia zawodowe”. Orientacja zawodowa w szkołach powierzona była odpowiednio przeszkolonemu nauczycielowi, sprawującemu funkcję organizatora orientacji zawodowej, czyli doradcy zawodowego. Obowiązek opracowania materiałów informacyjnych, metodyczno-instruktażowych i diagnostycznych, został powierzony Ministrowi Oświaty i Wychowania.

Po zmianie ustroju państwa, doradztwo edukacyjno-zawodowe zostało przeniesione ze szkół do poradni. W latach 90-tych nie było rozporządzenia regulującego usługi doradcze dla uczniów, jedynie w *Ustawie o systemie oświaty* z 1991 roku wskazano, że „pomoc uczniom w wyborze kierunku kształcenia i zawodu” świadczona jest przez poradnie wychowawczo-zawodowe, poradnie psychologiczno-pedagogiczne oraz inne poradnie specjalistyczne (art. 2. pkt. 4). Dopiero *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutow publicznego przedszkola oraz publicznych szkół* (Dz. U. Nr 61, poz. 624, z późn. zm), zobowiązało licea ogólnokształcące i szkoły zawodowe do określenia w statucie szkoły „wewnątrzszkolnego systemu doradztwa oraz zajęć związanych z wyborem kierunku kształcenia i zawodu, a także organizację współdziałania liceum/szkoły zawodowej z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi oraz innymi instytucjami świadczącymi poradnictwo i specjalistyczną pomoc uczniom i rodzicom”.

Kolejne próby wzmocnienia roli doradztwa edukacyjno-zawodowego podjęto w 2003 roku. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 stycznia 2003 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* wprowadziło do szkół stanowisko doradcy zawodowego, choć nie narzuciło wymogu zatrudnienia go, zezwalając na trwającą przez kolejne lata fakultatywność tej formy wsparcia uczniów. W rozporządzeniu określono obowiązki doradcy, do których zaliczono m.in. systematyczne diagnozowanie zapotrzebowania uczniów na informacje edukacyjne i zawodowe; gromadzenie, aktualizowanie i udostępnianie informacji oraz wskazywanie uczniom, rodzicom i nauczycielom najważniejszych źródeł informacji dotyczących rynku pracy i występujących na nim trendów rozwojowych. W dokumencie określono jasno cel doradztwa („zajęcia związane z wyborem kierunku kształcenia i zawodu organizuje się w celu wspomagania uczniów w podejmowaniu decyzji edukacyjnych i zawodowych, przy wykorzystaniu aktywnych metod pracy”, art. 12.1) oraz wskazano osoby uprawnione do świadczenia usług z zakresu doradztwa zawodowego – doradca zawodowy, nauczyciel, wychowawca, psycholog, albo pedagog posiadający przygotowanie do prowadzenia zajęć związanych z wyborem kierunku kształcenia i zawodu (art.12.3). W *Rozporządzeniu z dnia 23 maja 2004 r. w sprawie zasad sprawowania nadzoru pedagogicznego, wykazu stanowisk wymagających kwalifikacji pedagogicznych* w ramach przykładowych wskaźników jakości pracy szkoły, wpisano prowadzenie orientacji zawodowej i planowania kariery. W *Rozporządzeniu z dnia 17 listopada 2010r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* (Dziennik Ustaw Nr 228 Poz. 1487) doprecyzowano w stosunku do wcześniejszego rozporządzenia, że zajęcia z doradztwa edukacyjno-zawodowego mogą być prowadzone przez nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych oraz specjalistów (art. 17), natomiast w przypadku braku doradcy zawodowego w szkole lub placówce dyrektor szkoły lub placówki wyznacza nauczyciela planującego i realizującego zadania z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego (art. 31.2.).

Przez lata różne środowiska zgłaszały, że aby podnieść zarówno dostępność, jak i jakość świadczonego doradztwa, konieczne jest wskazanie w ramowych planach nauczania liczby godzin doradztwa edukacyjno- zawodowego oraz stworzenie podstaw programowych dla tego obszaru. Regulacja obu tych kwestii nastąpiła dopiero w 2019 za sprawą dwóch rozporządzeń – *Rozporządzenia z dnia 12 lutego 2019 r. w sprawie doradztwa zawodowego* (Dz.U. 2019 poz. 325) oraz *Rozporządzenia z dnia 3 kwietnia 2019 r. w sprawie ramowych*

planów nauczania dla publicznych szkół (Dz.U. 2019 poz. 639). Pierwsze z rozporządzeń określa treści programowe dla przedszkoli, szkół podstawowych (oddzielnie dla klas I-VI i VII-VIII), szkół branżowych I stopnia, liceów ogólnokształcących, techników oraz branżowych szkół II stopnia, szkół policealnych i szkół dla dorosłych. Zgodnie z rozporządzeniem doradztwo stanowi proces wspierania uczniów i słuchaczy od przedszkola, przez wszystkie kolejne etapy edukacji, poprzez świadczenie wyspecjalizowanych zajęć z doradztwa zawodowego w klasie VII i VIII szkoły podstawowej oraz w szkołach ponadpodstawowych, wplatanie elementów wiedzy o zawodach, rynku pracy i identyfikacji własnych zainteresowań podczas zajęć ogólnych oraz lekcji z wychowawcą, na zajęciach związanych z wyborem kierunku kształcenia i zawodu prowadzonych w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz podczas wizyt zawodoznawczych. W stosunku do wcześniejszych rozporządzeń doprecyzowano również, co powinno znaleźć się w wewnątrzszkolnym systemie doradztwa zawodowego oraz wskazano zakres obowiązków doradcy zawodowego. W rozporządzeniu przewidziano okres przejściowy i do końca roku szkolnego 2021/2022 zajęcia z doradztwa zawodowego mogą być prowadzone przez innego nauczyciela lub osobę niebędącą nauczycielem.

Program doradztwa zawodowego dla każdego etapu nauczania został podzielony na cztery obszary tematyczne: (1) Poznanie własnych zasobów, w ramach których uczniowie powinni być w stanie określić swoje zainteresowania, umiejętności oraz mocne i słabe strony; (2) Świat zawodów i rynek pracy, w ramach którego, uczniowie zdobywają wiedzę i umiejętności pozwalające na sprawne poruszanie się po rynku pracy; (3) Rynek edukacyjny i uczenie się przez całe życie, czyli zdobywanie informacji o systemie edukacji i pozaszkolnych formach uczenia się oraz (4) Planowanie własnego rozwoju i podejmowanie decyzji edukacyjno- zawodowych, gdzie uczniowie powinni nabyć umiejętności wyznaczania celów edukacyjno-zawodowych i sposobów ich osiągnięcia. W Polsce, podobnie jak w innych krajach zachodnich, doradztwo zawodowe wywodzi się z nurtu psychologicznego, przez co skupia się na samorealizacji jednostki i wyrażaniu siebie poprzez aktywność zawodową (Katzensteiner i inni, 2007), co może prowadzić do powielania niekorzystnych dla jednostki skryptów kulturowych związanych z utrwalaniem stereotypów związanych z pochodzeniem społecznym lub płcią. Programy kładą znacznie większy nacisk na zainteresowania i potencjał jednostki niż na analizowanie trendów na rynku pracy, a więc szans jednostki na zdobycie zatrudnienia w danym zawodzie ze względu na podaż miejsc pracy, czy osiągnięte zarobki powszechne w ekonomicznym podejściu do wyborów edukacyjno-zawodowych. Pewne

nawiązanie do takiego podejścia odnaleźć można w sformułowaniu „uczeń określa zawody i stanowiska pracy, dla których bazę stanowią jego kwalifikacje, z uwzględnieniem zawodów przyszłości i zapotrzebowania rynku pracy”. Co ciekawe zapis ten odnosi się do programów dla szkół zawodowych, w programie dla szkół ogólnokształcących został on pominięty, chociaż część uczniów liceów ogólnokształcących wybierze naukę w wyższych szkołach zawodowych i w chwili podejmowania decyzji o tym, co i gdzie studiować, powinni być świadomi, jakie są perspektywy na rynku pracy w poszczególnych zawodach dla osób z wykształceniem wyższym.

Rozporządzenie z dnia 3 kwietnia 2019 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół wskazuje minimalny wymiar godzin zajęć z zakresu doradztwa zawodowego wynoszący 10 godzin w klasie VII i VIII w szkole podstawowej, natomiast w liceum ogólnokształcącym, technikum oraz w branżowej szkole I stopnia (powszechnej i specjalnej) 10 godzin w całym okresie nauczania. Wprowadzenie tych minimów stanowi niewystępującą dotychczas w polskim prawie gwarancję dostępu do usług z zakresu doradztwa zawodowego dla uczniów. Chociaż w wielu szkołach jeszcze przed ustaleniem tych przepisów realizowano doradztwo edukacyjne w wymiarze wyższym niż określony w ustawie, to aż w 25% szkół świadczone usługi doradcze w wymiarze poniżej 4 godzin rocznie na klasę, a w 7% szkół przeznaczano na nie do jednej godziny na klasę (Podwójcic, 2015). Należy zwrócić uwagę, że zapisane w rozporządzeniu minima dotyczą zajęć o charakterze grupowym, które nie dla każdego ucznia czy uczennicy będą wystarczające do podjęcia decyzji edukacyjnej – część z nich będzie miała potrzebę skorzystania z zajęć indywidualnych, a dostęp do nich zależy od dyrektora szkoły. Niepokojące w kontekście doradztwa edukacyjno-zawodowego w szkołach jest zróżnicowanie dostępu do niego ze względu na wyniki edukacyjne uczniów. Badanie PISA pokazuje, że w szkołach, w których uczniowie otrzymują niższe wyniki edukacyjne, znacznie rzadziej mają dostęp do doradztwa niż uczniowie w szkołach osiągających wysokie wyniki (OECD, 2019c).

Rozwijaniem doradztwa edukacyjno-zawodowego, w tym opracowywaniem materiałów dydaktycznych dla doradców zawodowych, przygotowaniem programów kształcenia i doksztalcania dla doradców zawodowych oraz poradników i informacji zawodoznawczych, zajmuje się Ośrodek Rozwoju Edukacji, który w 2016 roku został połączony z Krajowym Ośrodkiem Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej (KOWEZiU), wcześniej odpowiedzialnym za to zadanie. Zarówno KOWEZiU, jak i ORE realizowało projekty mające na celu wsparcie rozwoju doradztwa zawodowego. W latach 2009-2012 zrealizowano projekt finansowany z Europejskiego Funduszu Społecznego

Opracowanie modelu poradnictwa zawodowego oraz internetowego systemu informacji edukacyjno-zawodowej. Celem projektu było m.in.: zwiększenie dostępu do informacji edukacyjno-zawodowej dla uczniów, rodziców, nauczycieli i doradców zawodowych poprzez utworzenie *Internetowego Systemu Informacji Edukacyjno-Zawodowej* (<https://doradztwo.ore.edu.pl/>). Doradcy zawodowi mogą znaleźć na portalu narzędzia diagnostyczne do pracy z uczniami, gotowe programy doradztwa zawodowego, publikacje dotyczące doradztwa zawodowego oraz liczne krótkie filmy skierowane do uczniów dotyczące podejmowania decyzji edukacyjno-zawodowych i przedstawiające specyfikę poszczególnych zawodów. Dużym minusem portalu, który jednocześnie jest odzwierciedleniem podejścia ORE do doradztwa edukacyjno-zawodowego, jest wąskie skupianie się na zawodach oferowanych w ramach szkolnictwa zawodowego na poziomie szkół ponadpodstawowych, tj. pomijanie zawodów, które można wykonywać po ukończeniu pozaszkolnych form kształcenia, czy po ukończeniu kształcenia zawodowego na poziomie wyższym. Przeciwnieństwem takiego podejścia do doradztwa zawodowego jest portal *Mapa Karier* (<https://mapakarier.org/>), założony przez fundację *Katalyst Education*, której misją jest wyrównywanie szans edukacyjnych uczniów. Na portalu tym uczniowie mogą zapoznać się z bardzo przystępnymi opisami pracy w różnych zawodach, napisanych w pierwszej osobie, gdzie osoba wykonująca dany zawód opowiada, jaka wiedza i umiejętności są potrzebne do wykonywania określonej pracy oraz co najbardziej lubi w tym zawodzie⁷.

W 2016 roku w ramach programu operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój (PO WER) 2014-2020, finansowanego z Europejskiego Funduszu Społecznego, Ośrodek Rozwoju Edukacji rozpoczął liczne działania nad poprawą jakości doradztwa edukacyjno-zawodowego. W ramach unijnego projektu zaplanowano opracowanie programów nauczania dla doradztwa zawodowego dla różnych etapów edukacyjnych, utworzenie standardów realizacji doradztwa edukacyjno-zawodowego, przygotowanie wzorcowych rozwiązań organizacyjnych dla

⁷ Portal oferuje dwa tryby poszukiwania i odkrywania różnych możliwości zawodowych. W pierwszym z nich, Miasto Zawodów, uczniowie eksplorując miasto i występujące w nim instytucje mogą dowiedzieć się kto pracuje w różnych miejscach, np. w filharmonii, muzeum, ZUS, urzędzie miasta, na giełdzie czy w kancelarii prawnej. Po najechaniu kursorem na wybrany budynek wyświetlają się przedstawiciele lub przedstawicielki (w zależności od wybranych ustawień) różnych zawodów pracujących w danym miejscu. I tak w Filharmonii pracuje np. szatniarka, dyrygentka, organomistrzyni, piosenkarka, lutniczka i techniczka budowy fortepianów. Drugi sposób na korzystanie ze strony to Ścieżki Kariery, czyli wyszukiwarka zawodów składająca się z opisu zawodu i środowiska pracy, szkół koniecznych do uzyskania kwalifikacji w danym zawodzie, ale także zapotrzebowania na rynku pracy na dany zawód (obliczenia na podstawie danych z Urzędów Pracy – nawet autorzy na stronie zaznaczają, że w związku z tym realne zapotrzebowanie może się różnić od zaprezentowanego), średnich zarobków, średnich zarobków kobiet, stopnia feminizacji zawodu, odsetka pracowników zatrudnionych w sektorze publicznym oraz specyfiki pracy (np. praca z ludźmi, godziny pracy standardowe, praca w ruchu wymagająca dużej sprawności fizycznej). Na portalu wymienione są także tzw. zawody przyszłości, takie jak wywiadowczyni gospodarcza, programistka blockchain, kontrolerka ruchu dronów czy terapeutka końca życia.

wewnątrzszkolnych systemów doradztwa zawodowego oraz multimedialnych zasobów wspierających proces doradztwa (dane o zawodach i kwalifikacjach, filmy zawodoznawcze, statystyki dotyczące uczniów i absolwentów), opracowanie narzędzi i materiałów dla doradców zawodowych oraz zasobów do bezpośredniego użytku przez uczniów i rodziców. W projekcie przewidziano również przygotowanie kadry trenerów, którzy będą prowadzili szkolenia dla osób realizujących zadania z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego oraz przygotowanie kadry osób realizujących zadania z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego do stosowania nowych rozwiązań organizacyjno-prawnych (PO WER, 2018). Innym projektem realizowanym przez ORE, mającym na celu wsparcie doradztwa zawodowego jest projekt *Eurodoradztwo Polska*, finansowany ze środków programu Erasmus+. Zgodnie z Rozporządzeniem Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) Nr 1288/2013 z dnia 11 grudnia 2013 r. ustanawiającym program „Erasmus+” wspierający kształcenie, szkolenie, młodzież oraz sport, każdy kraj członkowski UE został poproszony o utworzenie Narodowego Centrum Eurodoradztwa na lata 2014-2020. W Polsce powstały dwa takie centra – jedno w Departamencie Rynku Pracy Ministerstwa Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, drugie w Departamencie Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego Ministerstwa Edukacji Narodowej, ale na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej zadania w projekcie realizuje Ośrodek Rozwoju Edukacji. Projekt *Eurodoradztwo Polska* ma na celu podniesienie kompetencji zawodowych doradców. Realizowane w ramach projektu działania to m.in. gromadzenie i upowszechnianie informacji zawodowej, wymiana i upowszechnianie dobrych praktyk poradnictwa zawodowego, opracowywanie materiałów metodycznych z obszaru teorii i praktyki poradnictwa zawodowego, organizowanie seminariów, szkoleń i konferencji oraz udział w krajowych i międzynarodowych spotkaniach i konferencjach poświęconych poradnictwu zawodowemu.

Chociaż resortem odpowiedzialnym za doradztwo edukacyjno-zawodowe dla uczniów jest Ministerstwo Edukacji Narodowej, to w przeszłości również Ministerstwo Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej zaniepokojone rosnącym bezrobociem wśród absolwentów, wprowadziło działania mające na celu podniesieniu jakości i dostępu do usług doradczych. Jedną z takich inicjatyw był program *Pierwsza Praca*, w ramach którego w 2003 roku ogłoszono konkurs grantowy na tworzenie w szkołach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych Szkolnych Ośrodków Kariery, nazywanych w skrócie SzOK-ami. Celem SzOK-ów było wyrównywanie szans edukacyjnych, zapewnienie dostępu do technologii informacyjnej w uczeniu się oraz rozwiązywaniu problemów edukacyjnych oraz przygotowanie młodzieży do wejścia na rynek pracy (Wieczorek, 2008). W ramach trzech edycji programu utworzono

360 SZOK-ów, co przy kilkunastu tysiącach szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych w Polsce jedynie w niewielkim stopniu zaspokajało potrzeby. Ponadto, po upływie wymaganej trwałości projektu, część szkół zdecydowała się wygasić powstałe ośrodki (Wieczorek, 2008). W drugiej edycji konkursu utworzono 49 Mobilnych Centrów Informacji Zawodowej (MCIZ), których zadaniem było zwiększenie dostępu do informacji zawodowej i zapobieganie wykluczeniu społecznemu młodzieży w szczególnie trudnej sytuacji życiowej tj. przebywającej w jednostkach opiekuńczo-wychowawczych OHP, w trudnej sytuacji socjalnej, po odbytych leczeniu, itp. Podobnie jak w przypadku SzOK-ów, konkurs organizowany był przez Ochotnicze Hufce Pracy, które w pierwszej kolejności starały się dotrzeć z projektem do wykluczonej społecznie młodzieży zamieszkałej w małych miastach i gminach na terenach wiejskich. Obie inicjatywy mimo ciekawych założeń, miały wąski zasięg oddziaływania i nie zmieniły systemu doradztwa zawodowego.

Jak wpływ licznych projektów unijnych przekłada się na faktyczny dostęp do doradztwa edukacyjno-zawodowego w szkołach? W 2014 roku w szkołach podstawowych, gimnazjach i ponadgimnazjalnych zatrudnionych było jedynie 1 372 doradców zawodowych na 519 etatach. Cztery lata później, w 2018 roku liczba doradców zawodowych w szkołach wzrosła aż sześciokrotnie (8 267), ale liczba etatów jedynie dwukrotnie (1 040,64) (dane z Systemu Informacji Oświatowej). Chociaż z powyższych danych wynika, że większość doradców zatrudniona jest w szkole tylko na część etatu, to i tak wzrost liczby etatowych doradców świadczy o profesjonalizacji doradztwa edukacyjno-zawodowego w szkołach. W związku z przepisami *Rozporządzenia z dnia 12 lutego 2019 r. w sprawie doradztwa zawodowego*, do końca roku szkolnego 2021/2022 wymagane jest zatrudnienie doradcy zawodowego w każdej szkole, dlatego w najbliższym czasie można spodziewać się dalszego dynamicznego wzrostu liczby doradców.

Dane o dostępności doradztwa zawodowego, tj. o liczbie godzin realizowanych zajęć, czy o nauczycielach wykonujących pracę doradcy obok innych obowiązków w szkołach, nie są zbierane w Systemie Informacji Oświatowej, ani w żadnym innym systemie danych administracyjnych. Dostępna wiedza w tym obszarze ograniczona jest przede wszystkim do przeprowadzonych przez Instytut Badań Edukacyjnych badań ankietowych opartych na reprezentatywnych próbach. W *Badaniu czasu i warunków pracy nauczycieli* przeprowadzonym w latach 2011-2012, tylko 4,4% nauczycieli zadeklarowało, że zajmuje się doradztwem edukacyjno-zawodowym w szkole (Federowicz i inni, 2013). Była to najrzadziej wykonywana przez nauczycieli czynność zawodowa z 53 do wyboru. Znacznie bardziej szczegółowych informacji

o sposobach organizacji doradztwa zawodowego, podaży doradztwa w szkołach oraz o samych doradcach i innych osobach świadczących usługi z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego, dostarcza badanie przeprowadzone przez IBE w 2015 roku *Diagnoza stanu doradztwa edukacyjno-zawodowego w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych*, autorstwa Krzysztofa Podwójcica. Wyniki badania pokazały m.in. fikcyjność wymogu tworzenia Wewnętrzznego Systemu Doradztwa (WSD), który zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 roku (wraz z późniejszymi zmianami) powinien być opisany w statucie szkoły. Jedynie w co trzeciej szkole respondenci (dyrektorzy szkół i doradcy zawodowi), zadeklarowali, że szkoła posiada WSD. Fakt posiadania lub nieposiadania WSD, nie był jednak w żaden sposób związany z podażą doradztwa czy zatrudnieniem profesjonalnego doradcy zawodowego. Dostępność do profesjonalnych doradców w szkołach w czasie, gdy robione było badanie, była bardzo niska. Jedynie 16% szkół zatrudniało doradcę na etacie, w 74% szkół obowiązki doradcze wykonywała osoba, dla której nie było to podstawowe zadanie, a 5% szkół nie realizowało poradnictwa w ogóle. Zatrudnianie doradcy zawodowego na etacie wpływało na wiele wymiarów jakości świadczonego doradztwa, ale przede wszystkim na jego dostępność dla uczniów. W szkołach, w których zatrudniano doradcę etatowego, średnia liczba godzin doradztwa na jedną klasę wynosiła 20,9 godzin, natomiast w szkołach, w których doradztwo świadczyła inna osoba, średnia liczba godzin doradztwa na jedną klasę w ciągu roku w szkołach wynosiła 12,2 godzin. Niepokojące jest, że aż 25% szkół realizowało poradnictwo w zakresie poniżej 4 godzin rocznie na klasę, a 7% szkół przeznaczało na to do jednej godziny na klasę rocznie. Badanie IBE dostarcza również ciekawych danych o wykształceniu osób świadczących doradztwo. Prawie $\frac{3}{4}$ doradców zawodowych zatrudnionych na etacie ukończyło kierunkowe studia w tym obszarze, podczas gdy wśród innych osób świadczących doradztwo w szkołach, jedynie niecałe 37%. Zdziwiające jest, że aż tylu etatowych doradców zawodowych nie ma skończonych studiów w tym obszarze, gdyż zgodnie z *Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 roku w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli*, osoba pracująca na stanowisku doradcy zawodowego powinna móc wylegitymować się stosownym dyplomem. W przypadku osób świadczących doradztwo, ale niezatrudnionych na stanowisku doradcy zawodowego, aż ponad $\frac{1}{3}$ osób nie ukończyła nawet kursów czy szkoleń z zakresu doradztwa, co stawia pod znakiem zapytania, jakość świadczonych usług przez nieprzygotowane osoby. W badaniu zaobserwowano ciekawą zależność w przypadkach liceów

ogólnokształcących – im wyższe wyniki szkoły, tym rzadziej zatrudniano w niej doradcę „etatowego”.

Chociaż dostęp do profesjonalnego doradztwa zawodowego w szkołach jest ograniczony, to nakłada się na niego problem niskiego uczestnictwa uczniów w zajęciach. Według przewodniczącego Stowarzyszenia Doradców Szkolnych i Zawodowych, Tomasza Magnowskiego: *Uczniowie podchodzą do zajęć z doradztwa zawodowego jak do wychowania do życia w rodzinie: frekwencja jest lekko powyżej połowy klasy. Są to zajęcia z reguły na początku albo na końcu dnia, więc często spóźniają się, zasypiają albo wychodzą wcześniej. Nie wiedzą, czy mają przychodzić na te zajęcia, czy nie – pomimo stałych przypomnień doradcy i wychowawców, czy one są przez cały rok, czy nie* (Edukacja Dziennik, 2019). Zdaniem Magnowskiego lekceważący stosunek uczniów do doradztwa zawodowego wynika także z tego, że przedmiot ten nie jest odnotowywany na świadectwie szkolnym, a za brak obecności nie są wyciągane konsekwencje. Być może jednak stosunek uczniów do tego przedmiotu wynika z niskiej jakości zajęć, słabego przygotowania zawodowego osób świadczących doradztwo oraz stosowanych form pracy na zajęciach. Niestety w badaniu IBE nie uwzględniono opinii samych uczniów o jakości usług doradztwa edukacyjno-zawodowego, jednak opinie na temat doradztwa zawodowego w szkołach zebrane w ramach przeprowadzonych wywiadów z maturzystami (rozdział 4) oraz powyższe dane ilościowe, skłaniają do przyjęcia takiej hipotezy.

3.4. Dostęp do informacji

Aby uczniowie podejmowali lepsze decyzje edukacyjne, potrzebne są im do tego rzetelne, przedstawione w prosty sposób i łatwo dostępne informacje. Informacje te jednak ktoś najpierw musi wytworzyć, a następnie dostarczyć osobom wybierającym studia.

Ustawa z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw* (Dz.U. nr 84, poz. 455) nałożyła na uczelnie wyższe obowiązek monitorowania losów zawodowych absolwentów, po trzech i po pięciu latach od czasu ukończenia studiów (art. 13a). Celem wprowadzenia monitorowania było dostosowanie programów kształcenia do potrzeb rynku pracy. Przepis wszedł w życie 1 października 2011 roku, jednak na wdrożenie systemu monitorowania uczelnie miały trzy lata. Niezwykle istotne jest, że wprowadzeniu nowego wymogu nie towarzyszyło rozporządzenie, które doprecyzowywałoby wytyczne odnośnie monitorowania karier absolwentów, takie jak metodyka prowadzonych badań, zakres zbieranych informacji, stosowane wskaźniki

monitoringu, forma prezentacji wyników czy konieczność ich upublicznienia. Intencją ustawodawcy nie było stworzenie systemowego rozwiązania, lecz zwrócenie uwagi uczelni na istotność kwestii śledzenia losów absolwentów oraz wywołanie dyskusji wewnątrz uczelni odnośnie jakości kształcenia i zapotrzebowania na umiejętności absolwentów zgłaszanego przez pracodawców. Pod względem sposobu zapisu i wynikających z niego konsekwencji, widoczna jest tu pewna analogia do art. 5a ust. 4 ustawy o systemie oświaty, który nakłada na organ wykonawczy jednostki samorządu terytorialnego obowiązek przedstawienia informacji o stanie realizacji zadań oświatowych tej jednostki za poprzedni rok szkolny. W tym przypadku ustawodawca również nie określił jakie informacje, poza wynikami sprawdzianu i egzaminów zewnętrznych powinny znaleźć się w opracowaniu, jaka powinna być ich forma i zakres przedstawianych danych, co podobnie jak w przypadku monitoringu prowadzonego przez uczelnie, doprowadziło do bardzo dużego zróżnicowania tworzonych dokumentów, niepozwalającego na porównanie gmin i wyciągnięcie systemowych wniosków (Sobotka, 2011; Charytonowicz, Sobotka, 2012).

W 2011 roku, jako nowe kryterium oceny uczelni przez Państwową Komisję Akredytacyjną (PKA) wprowadzono wykorzystywanie wyników z monitorowania losów zawodowych absolwentów do dostosowania oferty programowej uczelni do potrzeb rynku pracy (Dz.U. nr 207, poz. 1232). Uczelnie powoli wdrażały własne systemy monitorowania losów absolwentów, jednak szybko zaczęto zauważać wady wprowadzonego rozwiązania, np. niską reprezentatywność wyników wynikającą z niewypełniania przez absolwentów ankiet, niemożność porównania zbieranych danych oraz rosnącą asymetrię informacji na rynku edukacji wyższej (podrozdział 2.3.). MNiSW zauważało liczne problemy związane z powierzeniem obowiązku monitorowania losów absolwentów uczelniom, co widać w wypowiedzi ówczesnej Ministra, prof. Barbary Kudryckiej (Kudrycka, 2013):

Daje się również zauważyć tendencja niektórych uczelni do utajniania wyników badań lub ich publikowania w sposób zmanipulowany, służący jedynie celowi marketingowemu. Wreszcie, z racji stosowania przez uczelnie różnorodnej metodologii badań, wyniki monitorowania nie mogą być porównywane w skali całego kraju. Na dzień dzisiejszy, Minister, kandydaci na studia ani opinia publiczna nie mają dostępu do wiarygodnych, obiektywnych i porównywalnych informacji na temat losów zawodowych absolwentów np. danego kierunku w skali kraju (w porównaniu do innych kierunków) lub tego samego kierunku na różnych uczelniach.

Ministra w swojej wypowiedzi zwraca uwagę, że zebrane przez uczelnie informacje nie są kierowane do kandydatów na studia. Pokazuje to, że chociaż celem wprowadzenia monitoringu

losów absolwentów nie było dostarczenie informacji osobom aplikującym na studia, to z czasem zaczęto dostrzegać jego potencjalne nowe funkcje i grupy odbiorców.

W związku z wyżej wymienionymi problemami, w 2013 roku, na wzór innych krajów europejskich, rząd rozpoczął pracę nad centralnym systemem monitorowania losów absolwentów wykorzystującym dane administracyjne. U podstaw pomysłu stworzenia krajowego systemu monitorowania losów absolwentów leżała chęć zmierzenia skuteczności edukacji wyższej w Polsce rozumianej jako zatrudnialność absolwentów w zależności od ukończonej uczelni, kierunku czy trybu studiów (Jasiński i inni, 2017). W 2014 roku z ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* wykreślony został wprowadzony w 2011 roku art. 13a, dodano natomiast artykuł 13b nakładający coroczny obowiązek monitorowania losów absolwentów przy użyciu danych z Zakładu Ubezpieczeń Społecznych przez MNiSW. Schemat działania jest następujący: MNiSW wysyła dane o absolwentach zebrane w systemie POL-on do ZUS-u, a następnie ZUS łączy otrzymane dane z danymi z kont ubezpieczeniowych i płatników składek, zastępując nr PESEL losowo wygenerowanym identyfikatorem i przekazuje dane z powrotem do Ministerstwa. Zebrane i przeanalizowane dane udostępniane są do publicznej informacji na portalu <https://ela.nauka.gov.pl>. Jednocześnie art. 13b ust. 12 przewiduje, że równolegle do centralnego systemu monitorowania losów absolwentów, uczelnia może prowadzić własny monitoring. Chociaż uczelniany monitoring nie ma charakteru obligatoryjnego, to w *Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 3 października 2014 roku w sprawie podstawowych kryteriów i zakresu oceny programowej oraz oceny instytucjonalnej*, znalazł się zapis dotyczący uczelnianego monitoringu, jako jednego z kryteriów oceny programowej (par. 3 ust. 8a). W tzw. Ustawie 2.0, czyli *Ustawie z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* (Dz. U. 2018 poz. 1668), podtrzymano wcześniejsze zapisy, czyli prowadzenie przez Ministra ds. Nauki i Szkolnictwa Wyższego monitoringu karier studentów i absolwentów studiów (art. 352). W tym samym artykule, podpunkt 14, wskazano możliwość prowadzenia systemu monitorowania karier studentów i absolwentów w celu dostosowania programu studiów do potrzeb rynku pracy.

System ELA, czyli Ekonomiczne Losy Absolwentów oparty jest na danych administracyjnych z systemu Zakładu Ubezpieczeń Społecznych (ZUS) oraz z systemu POL-on, czyli systemu informacji o szkolnictwie wyższym Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Oparcie systemu na danych administracyjnych jest rozwiązaniem charakteryzującym się wieloma zaletami, takimi jak objęcie monitoringiem całej populacji, wysoka rzetelność danych oraz niski koszt utrzymania systemu. Z systemu POL-on pobierane są dane o nazwie ukończonej uczelni, nazwie kierunku, nazwie wydziału, programie studiów

(licencjackie/magisterskie/inżynierskie), dacie ukończenia studiów oraz ewentualnie informacje o rozpoczęciu kolejnego kierunku studiów, natomiast z ZUS pochodzą dane o statusie na rynku pracy (zatrudnienie na podstawie umowy o pracę, samozatrudnienie, bezrobocie, przebywanie na urlopie macierzyńskim bądź rodzicielskim) i podstawie wymiaru składki do ubezpieczenia społecznego. Dane z obu systemów łączone są za pomocą numeru PESEL, który w celu ochrony prywatności danych, zamieniany jest następnie na inny identyfikator (Jasiński i inni, 2017). Wprowadzenie systemu było wielkim wyzwaniem z uwagi na istniejące przepisy dotyczące ochrony danych osobowych, konieczna była także nowelizacja ustawy – *Prawo o szkolnictwie wyższym*, która weszła w życie 1 października 2014 r. System zarządzany jest przez Ośrodek Przetwarzania Informacji – Państwowy Instytut Badawczy na zlecenie Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

System ELA dostarcza rzetelnych informacji o zarobkach, czasie poszukiwania pracy oraz bezrobociu absolwentów wszystkich kierunków studiów w Polsce (pod warunkiem, że co najmniej 10 osób ukończyło studia w danym roku). Jest to niezwykle cenne (potencjalne) źródło informacji o ekonomicznych korzyściach z kształcenia dla osób podejmujących studia, które może ustrzec ich przed wyborem uczelni i kierunków, po których znalezienie zatrudnienia i osiągnięcie wysokiego poziomu zarobków może być szczególnie trudne. Niestety system ELA nie obejmuje osób, które z uwagi na typ zatrudnienia nie są wykazywane w rejestrach ZUS, a więc osób zatrudnionych na umowę o dzieło, umowy zawierane za granicą Polski, czy osób pracujących bez umowy. ELA nie pozwala także na określenie, czy podjęta praca jest zgodna z ukończonym kierunkiem studiów, co jest ważnym czynnikiem przy wyborze studiów. Chociaż w danych ZUS widnieje kod Polskiej Klasyfikacji Działalności (PKD), na podstawie którego można określi branżę, w której pracuje absolwent, jednak to, że absolwent prawa pracuje w branży budowlanej nie oznacza automatycznie, że nie wykonuje pracy zgodnej z ukończonym kierunkiem studiów (firma budowlana może zatrudniać na stanowisku prawnika) i odwrotnie – ten sam absolwent prawa zatrudniony w kancelarii prawnej może być zatrudniony do zarządzania sekretariatem, do czego nie jest konieczne ukończenie studiów prawnych.

System ELA przez pierwsze lata swojego funkcjonowania rozpoznawalny był głównie wśród osób zajmujących się badaniami edukacyjnymi, media sporadycznie wspominały o kolejnych opublikowanych wynikach, uczelnie na swoich stronach nie chwaliły się, czym zajmują się ich absolwenci, a większość jego potencjalnie najważniejszych użytkowników – przyszłych studentów – prawdopodobnie nawet nigdy o nim nie słyszała. Wśród maturzystów, z którymi przeprowadzono wywiady (badanie własne opisane w rozdziale 4), jedynie jedna

osoba wiedziała o istnieniu systemu monitorowania losów absolwentów prowadzonym przez MNiSW, ale i tak z niego nie korzystała. Ani MEN, ani odpowiedzialne za doradztwo zawodowe ORE, nie zachęcały do korzystania z systemu ELA. Dlaczego? Można podejrzewać, że jest to typowy przykład silosowości – MEN i ORE nie zajmują się absolwentami uczelni wyższych, a MNiSW nie zajmuje się uczniami szkół średnich. Przełamanie trwającego od lat impasu, które Ministerstwo – MEN czy MNiSW, powinno wspomóc maturzystów w wyborze studiów nastąpiło w 2018 roku wraz z intensywną promocją ELI przez resort szkolnictwa wyższego. Ówczesny Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Jarosław Gowin, zachęcał maturzystów do skorzystania z systemu ELA: *Głównym powodem, żeby iść na studia, powinna być pasja poznawcza i chęć rozwijania własnych zainteresowań. Ale obok tych, którzy mają sprecyzowane zainteresowania, jest też wielu takich, którzy dopiero się zastanawiają. A dla nich takim istotnym pomocniczym kryterium mogą być perspektywy odpowiednio wysokich zasobów. Pod tym względem ELA oferuje znakomite odpowiedzi* (PAP, 2018). Z przemówienia Ministra wynikało, że głównym założeniem ELA jest ułatwienie maturzystom podjęcia właściwego wyboru kierunku studiów, co pokazuje zmianę w postrzeganiu roli systemu, który we wcześniejszej narracji MNiSW przedstawiany był jako narzędzie skierowane przede wszystkim do uczelni w celu poprawy programu nauczania i zatrudnialności absolwentów. Wypowiedź Ministra słusznie wskazuje, że ELA nie powinna być jedynym źródłem informacji o studiach, a kierowanie się wysokością zarobków najważniejszym kryterium wyboru kierunku, jednak ELA może stanowić dodatkowe, a przy tym rzetelne źródło informacji dla tych osób, dla których finansowe warunki przyszłego zatrudnienia mają znaczenie. Rozważmy sytuację, w której uczeń stworzył listę preferowanych kierunków zgodnych z zainteresowaniami, ale nadal nie wie, który z nich wybrać. Jeśli jest to osoba charakteryzująca się awersją do ryzyka, której zależy na tym, żeby po studiach szybko znaleźć zatrudnienie ze względu na trudną sytuację materialną, informacja o tym, w jakim czasie absolwentom udało się znaleźć zatrudnienie, może jej pomóc w ostatecznym podjęciu decyzji. Z kolei inny uczeń może być zdecydowany, jaki kierunek chciałby studiować, ale wahać się, która z oferujących go uczelni wyposaży pozwoli mu zdobyć lepsze umiejętności. Chociaż system ELA nie oferuje wskaźników odnoszących się do jakości nauczania, to jednak lepiej wynagradzani absolwenci jednej uczelni, mogą w tym przypadku stanowić pewną wskazówkę, których absolwentów preferują pracodawcy.

W czerwcu 2019 roku MNiSW wykonało kolejny krok w stronę lepszego przygotowania uczniów do wyboru studiów i uruchomiło portal STUDIA.GOV.PL. Na stronie znajduje się specjalna zakładka dla kandydatów na studia, na której znajdują się odnośniki do

systemu ELA, wyszukiwarki kierunków studiów *Wybierz studia* oraz rankingu najpopularniejszych kierunków studiów. Na stronie znajdują się także informacje dla studentów i doktorantów o pomocy materialnej, stypendiach i programach grantowych dla studentów i doktorantów. Wyszukiwarka *Wybierz studia*, podobnie jak wiele komercyjnych stron, pozwala na zapoznanie się z ofertą uczelni wyższych, jednak jej główną zaletą jest przedstawianie także innych ustandaryzowanych informacji o uczelniach. Kandydaci na studia na podstawie preferowanego miejsca studiów, czy przedmiotów wybranych na maturze, mogą znaleźć kierunki, na które chcieliby aplikować. Przeprowadzone z maturzystami wywiady (rozdział 4) pokazują, że rozwiązanie to powinno cieszyć się dużą popularnością, ponieważ miejsce studiowania ma kluczowe znaczenie przy wyborze studiów. Natomiast lista kierunków, na które można się ubiegać ze względu na zdawane na maturze przedmioty, jest szczególnie użyteczna dla osób, które nie mają sprecyzowanych zainteresowań oraz niewiele wiedzą na temat możliwości kształcenia się na uczelniach wyższych. Każda uczelnia na portalu *Wybierz studia* ma swoją podstronę, na której maturzyści mogą zapoznać się z informacjami, takimi jak odsetek nieprzyjętych osób na studia, informacjami o możliwościach wyjazdu na Erasmusa dla studentów i pracowników, oceną jakości kształcenia Polskiej Komisji Akredytacyjnej, kwalifikacje kadry oraz przygotowanym przez uczelnię listem zapraszającym kandydatów na studia w swoje mury. Za dużą wadę wyszukiwarki należy uznać brak informacji o wskaźnikach z systemu ELA.

Stworzenie portali z informacjami o studiach przez MNiSW można uznać za krok w dobrą stronę – dostrzeżenie konieczności dostarczania informacji o studiach w celu wsparcia młodych osób w procesie wyboru studiów. Pojawiają się jednak dwa kluczowe pytania – czy zebrane informacje są rzeczywiście pomocne przy podejmowaniu decyzji oraz czy młodzi ludzie wiedzą o portalu i korzystają z niego. Użyteczność części przedstawionych informacji jest wątpliwa. Na przykład w przypadku programu Erasmus, podano jaki odsetek osób wyjechał na praktyki a jaki na studia, ale brak informacji, jaki odsetek z ogólnej liczby studentów wziął udział w programie, nie pozwala na porównanie, na której uczelni szanse na zagraniczny wyjazd są większe. Jak wynika z przeprowadzonych z maturzystami wywiadów (Rozdział 4), informacje o kadrze akademickiej są bardzo istotne dla osób wybierających studia, ale wątpliwe jest czy informacja o tym, jaki jest odsetek zatrudnionych doktorów habilitowanych, a jaki profesorów, spełni ich potrzeby w tym obszarze. Jak przedstawić informacje o kadrze, żeby były one jednocześnie obiektywne i użyteczne dla uczniów? To pytanie pozostawiam otwartym. Podobnie trudnym wyzwaniem jest przedstawienie informacji o jakości kształcenia, które są niewątpliwie kluczowe z punktu widzenia kandydatów na studia.

Instytucją odpowiedzialną za ocenę jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym jest Polska Komisja Akredytacyjna (PKA), która przyznaje kierunkom jedną z czterech ocen: wyróżniającą, pozytywną, warunkową i negatywną. To właśnie z tymi ocenami mogą zapoznać się kandydaci na studia na portalu *Wybierz studia*. Być może informacja o ocenie warunkowej ustrzeże ich przed wybraniem kierunku studiów odznaczającego się bardzo niską jakością kształcenia, ale raczej nie pomoże rozróżnić programów przeciętnych od lepszych i najlepszych, ponieważ aż 92% kierunków otrzymuje ocenę pozytywną lub wyróżniającą (NIK, 2018). Z przeprowadzonej przez NIK kontroli wynika, że w Polsce brak jest kompleksowej informacji o jakości szkolnictwa wyższego, a brak analiz w tym obszarze nie pozwala na wprowadzenie mechanizmów doskonalenia jakości (*tamże*). Bez stworzenia lepszego narzędzia do mierzenia jakości nauczania, nie można lepiej informować maturzystów o jakości studiów.

Aby zachęcić uczniów do wybierania studiów na kierunkach, które są szczególnie ważne dla rozwoju gospodarki należy najpierw posiadać informacje o tym, jakich absolwentów potrzebują pracodawcy oraz jak zapotrzebowanie na poszczególnych pracowników będzie kształtowało się w najbliższych latach. Przewidywaniem zapotrzebowania na pracowników w poszczególnych branżach i zawodach zajmuje się Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej. Jednym z narzędzi służących do analizowania informacji o zjawiskach zachodzących na rynku pracy jest badanie *Barometr zawodów*. *Barometr zawodów* stanowi krótkookresową prognozę o zawodach nadwyżkowych, tzn. takich, w których pracowników na rynku jest więcej niż ofert pracy oraz zawodach deficytowych, czyli takich, w których pracowników brakuje. Narzędzie ma na celu dopasowanie popytu i podaży na pracę i może być wykorzystywane w doradztwie zawodowym. W edycji badania z 2019 roku wyróżniono aż 31 zawodów deficytowych i tylko jeden nadwyżkowy (Antończak-Świder i inni, 2018). Wśród zawodów deficytowych bardzo mało jest zawodów wymagających ukończenia studiów wyższych. Prognozy wskazują, że w Polsce brakuje lekarzy, pielęgniarek i położnych, pracowników ds. rachunkowości i księgowości, a jedyny zawód nadwyżkowy w Polsce to ekonomista (*tamże*). Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej wraz z powiatowymi i wojewódzkimi urzędami pracy prowadzi również badanie *Monitoring zawodów deficytowych i nadwyżkowych (MZDiN)*, jednak lista zawodów deficytowych, podobnie jak w przypadku *Barometru* jest bardziej użyteczna dla osób wybierających naukę w technikum lub szkole branżowej niż dla maturzystów zastanawiających się nad przyszłym kierunkiem studiów. Wśród zawodów deficytowych wymagających wykształcenia wyższego wskazano m.in. lektorów języka obcego, adwokatów, radców prawnych i prokuratorów, specjalistów do spraw

szkoleń zawodowych i kadr, urzędników do spraw świadczeń społecznych oraz kierowników ds. marketingu i sprzedaży. Wśród zawodów nadwyżkowych wskazano m.in. muzyków, plastyków, dekoratorów wnętrz, bibliotekoznawców i literatów. Chociaż powyższe wyniki badań zapotrzebowania na zawody mogą stanowić pewną wskazówkę dla maturzystów, jaki kierunek wybrać bądź jakiego lepiej nie wybierać, to jednak z uwagi na niewielką liczbę zawodów wymagających wykształcenia wyższego ich użyteczność dla osób wybierających studia jest dosyć ograniczona.

Zarówno ELA, jak i po wprowadzeniu pewnych modyfikacji, portal *Wybierz studia*, mogłyby znacząco wpłynąć na podejmowane przez maturzystów decyzje o wyborze studiów. Aby jednak uczniowie skorzystali z tych informacji, najpierw muszą je znaleźć. Przedstawione w następnym rozdziale wyniki wywiadów z maturzystami wskazują na niskie kompetencje wyszukiwania informacji o studiach, brak zwracania uwagi na rzetelność źródeł oraz ogólną niechęć części młodych osób do danych przedstawianych w postaci statystyk nie pozostawiają nadziei na to, że młodzież sama wejdzie na strony stworzone na zamówienie MNiSW. Z tego względu ważne jest, aby to szkoły średnie, zarówno poprzez doradców zawodowych, inne osoby zajmujące się doradztwem edukacyjno-zawodowym oraz wychowawców pokazywały uczniom, że takie informacje są dostępne i jak można je wykorzystać do podejmowania decyzji o wyborze studiów.

3.5. Kierunki zamawiane jako przykład interwencji informacyjnej

Upowszechnienie kształcenia wyższego w latach 90-tych i towarzysząca mu zmiana struktury kierunków kształcenia, doprowadziły do pojawienia się na polskim rynku pracy ogromnej liczby absolwentów kierunków społecznych i humanistycznych, z których tylko część miała szanse na znalezienie pracy zgodnej z ukończonym kierunkiem studiów. W podrozdziale 2.6. przedstawiono liczne przykłady na to, że interwencje edukacyjne mogą wpływać na indywidualne decyzje edukacyjne, w tym niedopasowanie umiejętności do potrzeb rynku pracy. Istotne jest jednak postawienie pytania, czy państwo lub uczelnia, powinno w ogóle ingerować w wybory edukacyjne jednostek. Nietrafione decyzje edukacyjne są kosztowne dla budżetu państwa, ale czy można komuś zabronić nauki na kierunku, na który nie ma zapotrzebowania na rynku pracy? W 2014 roku premier Donald Tusk w dosadny sposób wyraził sprzeciw wobec ingerowania państwa w wybór studiów (Gazeta Prawna, 2014):

To nie jest rola państwa, żeby zgwałcić wyższe uczelnie i nakazywać uczenia czegoś, co

w naszym rozeznaniu będzie przydatne na rynku pracy. Jeśli ktoś uparł się, żeby studiować psychologię czy socjologię, mimo że na dzisiejszym rynku pracy trudno o robotę dla ludzi z takim wykształceniem, to trudno, żebyśmy używali maszyny państwowej, żeby mu to uniemożliwić.

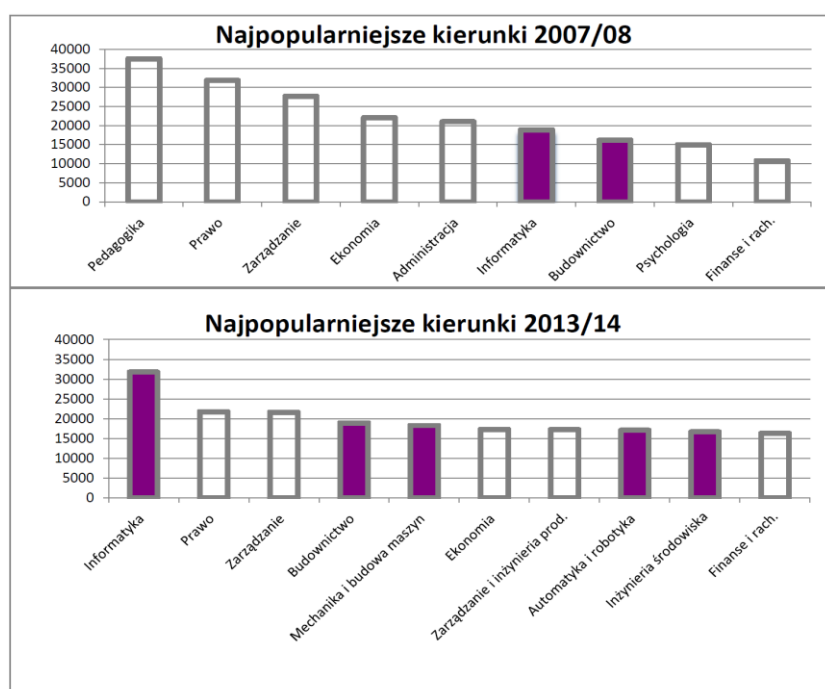
Machina ta jednak została w pewnym stopniu uruchomiona w latach 2008 – 2015, gdy prowadzono w Polsce program tzw. *kierunków zamawianych* mający na celu zwiększenie liczby absolwentów kierunków o znaczeniu kluczowym dla gospodarki opartej na wiedzy. Interwencja ta, chociaż krytykowana za liczne błędy oraz niską efektywność (NIK, 2015), ukazała wiele ciekawych mechanizmów związanych z preferencjami odnośnie kształcenia, podejmowaniem decyzji edukacyjnych oraz wpływem dostarczania informacji na zachowania uczelni i przyszłych studentów.

Głównym celem programu kierunki zamawiane było zachęcenie uczelni do kształcenia, a maturzystów do podjęcia i ukończenia, wskazanych kierunków technicznych, matematycznych i przyrodniczych zidentyfikowanych przez MNiSW jako kierunki strategiczne dla polskiej gospodarki. Na program przeznaczono 1,2 mld PLN, co pozwoliło m.in. na zwiększenie kwoty finansowania przypadającego na jednego studenta wybierającego kierunek zamawiany z 15 tys. do 25 tys., sfinansowanie stypendiów dla studentów w wysokości do 1 000 zł miesięcznie, wypłacanych już od pierwszego roku studiów (podstawą do przyznania stypendium były wyniki maturalne, w kolejnych latach średnia ocen na studiach) oraz podniesienie atrakcyjności studiów. W związku z tym, że dużym problemem na studiach technicznych i matematycznych jest porzucanie nauki przez niemożność spełnienia wymagań akademickich, dla studentów kierunków zamawianych zorganizowano zajęcia pozwalające nadrobić zaległości z przedmiotów ścisłych w liceum. Do programu włączeni zostali też pracodawcy, którzy oferowali studentom staże i praktyki, dzięki którym mieli być oni lepiej przygotowani do podjęcia pracy po studiach. Równolegle do programu kierunków zamawianych, prowadzone były duże akcje informacyjno-promocyjne zachęcające do studiowania na kierunkach matematycznych, technicznych i przyrodniczych. W latach 2008 – 2010 w 18 zorganizowanych przez uczelnie i MNiSW spotkaniach uczestniczyło 5 106 uczniów szkół ponadgimnazjalnych (NIK, 2015). Podczas kolejnej kampanii promocyjnej wyemitowano siedem spotów reklamowych zachęcających do podjęcia studiów na kierunkach technicznych, matematycznych i przyrodniczych, a w spotkaniach promocyjnych wzięło udział 5 178 osób.

Przeprowadzona interwencja osiągnęła założony cel – według danych GUS, odsetek

osób podejmujących studia na kierunkach technicznych, przyrodniczych i matematycznych wzrósł z 17,4% w 2009 r. do 21% w 2013 roku (NIK, 2015), co pokazało, że państwo ma narzędzia do wpływania na zmiany wyborów uczniów. Kierunek informatyka (zaliczony do kierunków zamawianych), który w roku szkolnym 2007/08 był na 6 miejscu pod względem liczby osób studiujących, w roku akademickim 2013/2014, znalazł się na pierwszym miejscu (Rysunek 2). Znacząco wzrosła także popularność innych kierunków zamawianych – budownictwa, mechaniki i budowy maszyn, automatyki i robotyki oraz inżynierii środowiska, natomiast spadło zainteresowanie studiami na kierunkach humanistycznych, społecznych, administracyjnych, pedagogicznych i ekonomicznych (Grotkowska i inni, 2014). Program pokazał też niewielki, jednak obiecujący wpływ na egalitaryzację wyborów kierunkowych ze względu na płeć – kobiety nieco częściej wybierały kierunki studiów uważane za „typowo męskie” a mężczyźni kierunki uważane za „typowo kobiece” (Jelonek, Antosz, 2014).

Rysunek 2 Najpopularniejsze kierunki studiów w 2007/09 i 2013/14 roku



Źródło: Kierunki zamawiane – przewodnik po raporcie PSDB

[https://www.archiwum.nauka.gov.pl/g2/original/2014_06/a5e23a2c2f94c33d8e40e8a0a554f0b5.pdf dostęp 27.06.2020]

Mimo że jedynie ponad połowa uczniów studentów i absolwentów kierunków zamawianych deklarowała, że zetknęła się z kampanią informacyjno-promocyjną, to wśród tej grupy aż 70% stwierdziło, że kampania miała wpływ na dokonany przez nich wybór kierunku studiów (Grotkowska i inni, 2014). Może wydawać się to zadziwiające, że dostarczone informacje o tym, że rynek pracy potrzebuje specjalistów z określonych dziedzin, miały tak

duży wpływ na wybór kierunku studiów, skoro większość osób deklaruje, że przy wyborze kieruje się przede wszystkim zainteresowaniami. Należy jednak wziąć pod uwagę to, jacy uczniowie są skłonni zmienić swoje preferencje pod wpływem dostarczanych informacji. Większość uczniów zastanawiając się jaki kierunek studiów wybrać, rozważa kierunki zbliżone do siebie pod względem wymagań maturalnych, a więc np. zastawiają się, który spośród kilku kierunków humanistycznych wybrać. Niewielu jest jednak takich uczniów, którzy wahają się między podjęciem kierunków o bardzo odmiennych wymaganiach, np. kierunku humanistycznego lub technicznego. Z tego względu wpływ interwencji informacyjnych przeprowadzanych na ostatnim etapie wyboru, kiedy opcje wyboru są już zawężone, a ich zmiana kosztowna lub niemożliwa (np. wybór innych przedmiotów maturalnych) jest ograniczony (Jelonek, Antosz, 2014) i odnosi się tylko do wąskiej grupy uczniów, którzy wahają się między dwoma lub kilkoma kierunkami i pod wpływem dostarczonych informacji mogą wybrać ten, który oferuje lepsze korzyści w przyszłości. Badanie ewaluacyjne (Grotkowska i inni, 2014) pokazało, że uczniowie, którzy najdłużej zwlekali z podjęciem decyzji o wyborze studiów, najczęściej deklarowali, że prowadzona kampania informacyjno-promocyjna miała wpływ na wybór kierunku studiów. Zgodnie z intuicją pokazuje to, że jest mało prawdopodobne, że ci, którzy już wcześniej zdecydowali, co chcą studiować, w ostatniej chwili zmienili zdanie pod wpływem dostarczonych informacji. Najwyższą skuteczność w zmianie wyborów edukacyjnych na krótko przed dokonaniem ostatecznego wyboru, można osiągnąć w grupie osób niezdecydowanych.

Przekonanie uczniów do zmiany preferencji odnośnie studiów nie musi przekładać się na strukturę wykształcenia absolwentów – część osób może w trakcie studiów dojść do wniosku, że jednak nie są one zgodne z zainteresowaniami lub poziom trudności jest zbyt wysoki. Chociaż dokładne informacje o przerywających studia nie są zbierane, to oszacowania oparte na zmianie liczby studentów w poszczególnych latach pokazują, że po pierwszym roku ok. 25% studentów nie kontynuuje nauki (Grotkowska i inni, 2014). Celem programu kierunku zamawiane było obniżenie przerywania studiów o 33%, jednak wyniki ewaluacji prowadzone na niepełnych danych pokazały niewielką skuteczność interwencji w tym obszarze, chociaż studenci kierunków zamawianych posiadali przeciętnie wyższe wyniki niż studenci podobnych kierunków nieobjętych wsparciem, zwłaszcza w przypadku egzaminu z matematyki (*tamże*). Potencjalną wadą ingerencji w wybory kierunków studiów, jest przyciągnięcie osób mniej zainteresowanych, a przez to niewystarczająco zmotywowanych do kształcenia. Szczególnie wątpliwe etycznie wydają się w tym kontekście zachęty finansowe mające na celu skłonienie

młodych osób do określonych wyborów edukacyjnych. W badaniu ewaluacyjnym 43% zadeklarowało, że oferta stypendialna miała (obok innych czynników takich jak zainteresowania i perspektywy kariery zawodowej) wpływ na podjęty przez nich wybór studiów. Odsetek pozytywnych odpowiedzi wśród kobiet i mężczyzn był zbliżony, jednak wpływ oferty stypendialnej na wybór kierunku studiów był znacznie niższy wśród osób, które podjęły decyzję, jaki kierunek chcą studiować już na rok przed podjęciem studiów (Grotkowska i inni, 2014), co tak jak w przypadku podejmowania decyzji pod wpływem kampanii informacyjnej pokazuje, że tych, którzy mają silne preferencje, ciężko jest przekonać do zmiany decyzji. Jelonek i Antosz (2014) analizując wpływ stypendiów na wybór kierunku studiów stwierdzają, że prawdopodobnie znaczna część studentów wybrałaby te same kierunki także wtedy, gdyby nie otrzymała dodatkowego wsparcia finansowego, co stawia pod znakiem zapytania sens oferowania stypendiów⁸.

Na obserwowane zwiększenia zainteresowania kierunkami z grupy STEM mogły mieć wpływ także inne czynniki, niezwiązane ze wsparciem finansowym uczelni i studentów. W 2010 roku wprowadzono obowiązkową maturę z matematyki, co mogło wzmocnić zainteresowanie uczniów przedmiotami ścisłymi i także wpłynąć na wzrost udziału studentów na kierunkach technicznych. Inną istotną kwestią, nieanalizowaną w badaniach ewaluacyjnych, jest samo opracowanie listy kierunków zamawianych, czyli kierunków, które według rządu warto studiować, ponieważ jest na nie zapotrzebowanie na rynku pracy. Dla osób wybierających studia był to bardzo jasny sygnał, wręcz pewnego rodzaju gwarancja ze strony państwa, że absolwenci tych kierunków nie powinni mieć problemów ze znalezieniem pracy, nawet jeśli na wybranej uczelni kierunek nie uzyskał wsparcia w ramach programu. Z kolei dla tych, którzy wybrali studia w ramach programu kierunków zamawianych, ale nie zostali objęci wsparciem stypendialnym, był to sygnał, że jakość nauczania na tym kierunku jest wyższa z uwagi na udział w programie.

O ile samo przekazanie informacji o przyszłym zapotrzebowaniu na specjalistów można uznać za sukces programu, o tyle dyskusyjne jest, na ile prognoza, że to właśnie te, a nie inne kierunki są kluczowe dla polskiej gospodarki, okazała się trafna po latach. Skuteczność prognoz jest kwestią kluczową dla dyskusji o działaniach państwach skłaniających młode

⁸ Również Najwyższa Izba Kontroli bardzo krytycznie odniosła się do systemu stypendialnego, wskazując na liczne błędy przy sposobie jego konstruowania (NIK, 2015). Główne zarzuty dotyczyły braku ustalenia minimalnej wysokości średniej ocen, od której możliwe byłoby otrzymanie wsparcia stypendialnego (stypendia były przyznawane już od średniej ocen 3,1), braku zróżnicowania wysokości stypendium w zależności od osiągniętych wyników oraz braku mechanizmu zwracania stypendium w przypadku przerwania studiów.

osoby do podjęcia wybranych kierunków studiów. Najlepszym wskaźnikiem pokazującym, czy prognozy były prawidłowe, jest odsetek absolwentów kierunków zamawianych, którzy znaleźli pracę w zawodzie. W programie nie ustalono jednolitego systemu monitorowania losów absolwentów kierunków zamawianych, co sprawiło, że niektóre uczelnie monitorowały zadowolenie ze studiów, a nie sytuację zawodową absolwentów, a powszechnym problemem było dotarcie do absolwentów (Grotkowska i inni, 2014). Przeprowadzone badanie ewaluacyjne pokazało, że jedynie 53% absolwentów kierunków zamawianych wykonywało pracę zawodową, która miała duży związek z ukończonym kierunkiem studiów, co trudno uznać za wysoki wskaźnik⁹. Natomiast wśród osób studiujących kierunki zamawiane nieobjęte wsparciem programu jedynie 27% stwierdziło, że wykonywana praca ma związek ze studiami. Z jednej strony powyższą różnicę można interpretować na korzyść programu kierunki zamawiane, pokazując, że program przyczynił się do podniesienia jakości kształcenia, co przełożyło się na znalezienie pracy zgodnej z kierunkiem studiów, chociaż osiągnięta wartość wskaźnika jest i tak zaskakująco niska. Z drugiej strony, skoro tak niewielu absolwentów kierunków zamawianych nieobjętych programem znalazło pracę zgodną z kierunkami określonymi jako kluczowe dla polskiej gospodarki, stawia to pod znakiem zapytaniem trafność tych prognoz. Należy wprowadzić uwagę na duże zróżnicowanie wykonywania pracy zgodnej z kierunkiem w zależności od kierunku studiów, np. wśród absolwentów informatyki 72% deklaruje pracę w pełni zgodną z ukończonym kierunkiem, a 16% częściowo zgodną. Podobnie wysokie dopasowanie między studiami a wykonywaną pracą było wśród absolwentów elektrotechniki – odpowiednio 77% i 9%. W przypadku ochrony środowiska czy inżynierii środowiska wysoki odsetek studentów wykonujących prace zupełnie niezwiązaną z ukończonym kierunkiem (odpowiednio 44% i 33%) sugeruje, że kierunki te niesłusznie zostały wskazane jako te, których absolwenci będą poszukiwani na rynku pracy. Abstrahując od tego, czy wybór kierunków do programu wynikał z nieprawidłowo przeprowadzonej diagnozy zapotrzebowania na przyszłe kompetencje, czy też między wykonaniem analizy a ukończeniem studiów sytuacja na rynku pracy znacznie się zmieniła, istotne jest, że państwo, podobnie jak jednostki, również może posiadać niedoskonałe informacje odnośnie zapotrzebowania na kompetencje i w przypadku zachęcania uczniów do podjęcia określonych kierunków kształcenia przez państwo, ma to potencjalnie znacznie bardziej negatywne konsekwencje niż nietrafione wybory uczniów wynikające z posiadania niedoskonałych informacji. Warto w tym miejscu zauważyć, że polski program kierunków

⁹ Podobny stopień dopasowania między wykonywaną pracą a ukończonym kierunkiem studiów występuje w populacji studentów z USA – 55% (Robst, 2007).

zamawianych ingerował w wybory uczniów w znacznie większym stopniu niż interwencje informacyjne przedstawione w podrozdziale 2.6. W opisanych wynikach badań eksperymentalnych uczniowie otrzymywali informacje odnośnie kosztów i korzyści z kształcenia, co sprawiało, że z jednej strony musieli przeanalizować więcej danych i włożyć więcej wysiłku w ich analizę, ale z drugiej strony posiadali też więcej informacji, aby podjąć decyzję (np. zarobki absolwentów w zależności od ukończonego kierunku kształcenia). W polskim programie kierunki zamawiane uczniowie nie musieli porównywać żadnych danych, co było dla nich łatwiejsze, ale nie wiedzieli, czy zapotrzebowanie na wszystkie kierunki zamawiane jest tak samo wysokie i czy wszystkie charakteryzuje podobny poziom zarobków. Pokazuje to, że z jednej strony dostarczenie silnego i prostego impulsu (ang. *nudge*) do zmiany decyzji charakteryzuje wysoka skuteczność, ale z drugiej strony, istnieje także wysokie ryzyko w przypadku błędu przy jego konstrukcji.

Jeśli przyjmujemy, że nadrzędnym celem edukacji wyższej jest kształcenie na potrzeby rynku pracy¹⁰, to jak definiować przyszłe potrzeby rynku pracy – przez pryzmat nauczanych kierunków kształcenia, tak jak to miało miejsce w programie kierunków zamawianych, czy szerzej, jak jest to promowane w podejściu zaproponowanym w przygotowanej przez OECD Strategii Umiejętności dla Polski, przez zdefiniowanie zapotrzebowania na umiejętności? Zachodzące procesy automatyzacji pracy, robotyzacja, rozwój sztucznej inteligencji oraz rewolucja cyfrowa, sprawiają, że trudno myśleć o tym, co będzie potrzebne na rynku pracy za kilka lat w kategorii wąsko definiowanych kierunków studiów. Kluczowe stają się nie tyle ukończone kierunki studiów, co wysoki poziom umiejętności kognitywnych, społecznych, emocjonalnych i cyfrowych. Szacuje się, że w Europie do 2030 roku, 22% zawodów ulegnie automatyzacji, a 21 mln osób będzie musiało zmienić zawód (Smit i inni, 2020). Postęp technologiczny spowoduje także powstanie nowych zawodów, z których większość będzie wymagała wysokiego poziomu zarówno umiejętności ogólnych oraz specjalistycznych. Ukończone studia staną się podstawą posiadanych umiejętności, ale kluczowe będzie stałe podnoszenie swoich umiejętności w ciągu całego życia. Największy wzrost miejsc pracy w Europie prognozuje się w usługach profesjonalnych, naukowych i technicznych oraz w obszarze zdrowia i pracy społecznej, natomiast największy spadek przewidywany jest w rzemiośle (*tamże*). Komisja Europejska w *Europejskim programie na rzecz umiejętności* (ang. *Skills Agenda*) stawia duży nacisk na przewidywanie zapotrzebowania na umiejętności,

¹⁰ O zagrożeniach takiego postrzegania roli uczelni wyższych pisze Krzysztof Podwójciec w książce *Uniwersytet w pułapce rynku pracy. O teoretycznych założeniach praktyczności kształcenia*, IPiSS, 2020.

dotyczy to zarówno prognoz w wymiarze geograficznym (np. jakie jest zapotrzebowanie na umiejętności w regionie X), jak i sektorowym. W *Europejskim programie na rzecz umiejętności* przewiduje się większy nacisk na krótkie formy szkoleniowe pozwalające na szybkie przekwalifikowanie się, uczenie się przez całe życie, wzrost liczby absolwentów kierunków z grupy STEM, rozwijanie przedsiębiorczości oraz umiejętności przekrojowych (ang. *transversal skills*), które mogą być wykorzystane w różnych miejscach pracy, np. odporność na stres, komunikatywność, umiejętność pracy w zespole.

4. Maturzyści – co chcieliby wiedzieć, gdzie tego szukają i jak podejmują decyzje, co i gdzie studiować

4.1. Dane i metodyka

Przedstawiona w tym rozdziale analiza potrzeb informacyjnych maturzystów oraz społecznego zróżnicowania procesu podejmowania decyzji o tym, co, gdzie i dlaczego studiować, oparta jest na 42 wywiadach z uczniami III klasy liceum ogólnokształcącego i IV klasy technikum. Metody jakościowe pozwalają na dobre zrozumienie sposobu poszukiwania informacji, zidentyfikowanie najbardziej poszukiwanych informacji oraz napotykanych trudności w odnalezieniu i zrozumieniu informacji. Jest to istotne zwłaszcza z tego względu, że w Polsce nie ma badań analizujących potrzeby informacyjne uczniów, ale wyniki poniższej analizy mogą być wykorzystane do przeprowadzenia w przyszłości badań ilościowych, które pogłębiłyby uzyskane wnioski. O tym, że w Polsce istnieją społeczne różnice w dokonywanych wyborach odnośnie uczelni i kierunku kształcenia, świadczą wyniki wielu badań ilościowych zaprezentowanych we wcześniejszych rozdziałach tej pracy. Jednak aby zrozumieć, w jaki sposób planować system wsparcia decyzji edukacyjnych uczniów, konieczne jest zrozumienie, na czym polegają różnice w wyborze studiów uczniów pochodzących z rodzin, w których rodzice sami studiowali i tych, w których nie mieli takiego doświadczenia. Główne pytania badawcze postawione w tej części to:

- Jakie są źródła informacji o studiach?
- Jaki jest stosunek uczniów do rankingów uczelni/kierunków studiów?
- Jakich informacji o studiach poszukują uczniowie?
- Jakie informacje o studiach znajdują uczniowie w poszczególnych źródłach?
- Jakich informacji uczniowie nie mogą znaleźć? Jakie informacje chcieliby posiadać, ale nie są dostępne?
- Jaką rolę w wyborze uczelni i kierunków studiów pełnią ekonomiczne korzyści z kształcenia?
- Jaka jest rola zainteresowań w wyborze kierunku studiów?
- Czy uczniowie dostrzegają różnice w prestiżu studiowania na uczelni publicznej i prywatnej?

- Czy uczniowie z rodzin, w których rodzice nie mają wyższego wykształcenia w ten sam sposób podejmują decyzje o wyborze uczelni i kierunku studiów, co uczniowie pochodzący z wykształconych rodzin?

Wywiady z maturzystami zostały przeprowadzone w Warszawie, w grudniu 2016 i styczniu 2017 roku, czyli na kilka miesięcy przed podjęciem przez uczniów decyzji o wyborze dalszej ścieżki edukacyjno-zawodowej. Wybór terminu badania wynikał z założenia, że w tym czasie uczniowie są najbardziej zainteresowani pozyskiwaniem informacji o studiach i mogą opowiedzieć o swoich bieżących poszukiwaniach i dylematach związanych z wyborem. Pewne decyzje wpływające na wybór studiów zostały już podjęte kilka lat wcześniej przy wyborze profilu kształcenia w liceum czy technikum, a inne kilka miesięcy wcześniej, gdy uczniowie na początku roku szkolnego złożyli deklaracje maturalne, wskazując przedmioty zdawane na egzaminie maturalnym oraz ich poziom (podstawowy lub rozszerzony). Wywiady zostały przeprowadzone w warszawskich liceach i technikach według następującego schematu doboru respondentów do badania: ze 187 szkół ponadgimnazjalnych w Warszawie (liceów ogólnokształcących i techników, publicznych i niepublicznych) losowo wybrano siedemnaście szkół, do których wysłano listy do dyrekcji placówki z prośbą o zgodę na przeprowadzenie wywiadów z trzema uczniami. Następnie nawiązano kontakt telefoniczny ze szkołami, ponownie prosząc o zgodę na udział w badaniu. Siedem szkół odmówiło udziału, co spowodowało konieczność wylosowania dodatkowych szkół i powtórzenie opisanej wyżej procedury. Z wylosowanych w drugiej turze siedmiu szkół, trzy odmówiły udziału w badaniu. Dyrektorzy otrzymali następującą instrukcję wyłonienia uczniów do wywiadów: *Z oddziału zarejestrowanego w szkole jako pierwszy z rzędu (np. „oddział A”), proszę wybrać ucznia o numerze w dzienniku uczniów 3, 13 i 23. Jeśli wskazany uczeń odmówi, proszę wybrać kolejnego ucznia z listy, a więc ucznia mającego w dzienniku uczniów numer 4, 14 lub 24.* Zastosowana procedura pozwoliła na losowe wyłonienie do badania 42 respondentów. Wywiady za zgodą uczniów były nagrywane, trwały ok. 35-45 minut (uczniowie na czas przeprowadzenia wywiadów zostali zwolnieni z zajęć) i przebiegały według ustalonego wcześniej scenariusza. Badani pytani byli o swoje plany edukacyjne – preferowane uczelnie i kierunki studiów, motywację do podjęcia studiów oraz wykorzystywane źródła informacji o studiach wyższych. Transkrypcje nagranych wywiadów zostały zakodowane, a następnie przeanalizowane.

Jako zmienne kontekstualne zebrano dane o sytuacji ekonomicznej rodziny ucznia, wykształceniu rodziców oraz o posiadanej liczbie książek w domu. Ta ostatnia zmienna mierzy

kapitał kulturowy, który często mierzony jest nie tylko wykształceniem rodziców, ale również na podstawie nawyków czytania lub preferencji literackich (np. Jæger, 2009). Poziom wykształcenia i liczba książek w domu są ze sobą dosyć silnie skorelowane, ale ta druga zmienna pozwala na wyróżnienie inteligencji jako grupy społecznej, której rola z uwagi na swoją dominującą pozycję jest istotna w analizach polskiego społeczeństwa (Zarycki, Warczok, 2014).

W badanej próbie przeważały kobiety (K=26, M=16), a większość respondentów określała swoją sytuację ekonomiczną jako podobną do innych znanych im gospodarstw domowych (podobna sytuacja niż w innych znanych gospodarstwach domowych, n=29, gorsza sytuacja niż w innych znanych gospodarstwach domowych, n=5, lepsza niż w innych znanych gospodarstwach domowych, n=8). Szesnastu uczniów pochodziło z rodzin, w których żadne z rodziców nie posiadało wyższego wykształcenia, jedenastu z rodzin, w których jeden rodzic posiadał wykształcenie wyższe, piętnastu miało oboje rodziców legitymujących się dyplomem uczelni wyższej. Dwudziestu uczniów zadeklarowało, że w ich domu znajduje się mniej niż 200 książek, kolejnych dwudziestu, że liczba książek wynosi między 200 a 400, a dziesięciu, że wynosi ponad 400. Spis wywiadów wraz z charakterystykami uczniów i szkół, do których uczęszczali znajduje się w aneksie 1. W tekście wypowiedzi uczniów opisane są w następujący sposób: numer wywiadu, płeć [K – kobieta, M – mężczyzna] oraz wykształcenie rodziców – OBWW – oboje rodzice bez dyplomu ukończenia studiów wyższych; MWW – matka z wykształceniem wyższym; OWW – ojciec z wykształceniem wyższym; MOWW – matka i ojciec z wykształceniem wyższym.

Jak pokazuje wiele badań omówionych w poprzednich rozdziałach pracy, pochodzenie społeczne jest ważnym czynnikiem wpływającym na podejmowane inwestycje w kapitał ludzki, różnicującym odsetek osób osiągających wyższe wykształcenie, wybór uczelni, kierunku studiów oraz ich trybu. W przeciwieństwie do wielu innych badań, nie analizuję dokonanych wyborów, tylko sam proces podejmowania decyzji. Jest to ważne ponieważ zrozumienie, w jaki sposób uczniowie pochodzący z różnych środowisk społecznych podejmują decyzje odnośnie wyborów studiów, daje szansę stworzenia interwencji publicznych, które lepiej będą niwelowały nierówności edukacyjne.

Maturzyści zostali podzieleni na dwie grupy: w pierwszej znajdują się uczniowie, których oboje rodzice nie uzyskali dyplomu ukończenia studiów wyższych (w tekście często określani jako osoby z niższym kapitałem kulturowym), a w drugiej uczniowie, w których jedno lub oboje rodzice legitymują się wyższym wykształceniem. Druga grupa uczniów jest znacznie bardziej zróżnicowana – znajdują się w niej zarówno osoby z klasy średniej, jak

i przedstawiciele inteligencji czy klasy średniej wyższej. W przypadku, gdy w tekście niektórzy uczniowie określani są, jako ci z najwyższym kapitałem kulturowym, odnosi się to do maturzystów z rodzin, w których oboje rodzice mieli wyższe wykształcenie, a deklarowana liczba książek w domu była wyższa niż 500.

4.2. Źródła informacji maturzystów

4.2.1. Internet

Wraz z rozwojem technologii popularnym źródłem informacji o szkolnictwie wyższym stał się Internet stwarzający szeroki dostęp do różnorodnych informacji, które przyszli kandydaci na studia mogą wykorzystać do podjęcia decyzji edukacyjnych. Chociaż informacje w Internecie są łatwo dostępne, to korzystanie z nich wymaga posiadania odpowiednich umiejętności wyszukiwania i analizy danych.

Ball i Vincent (1998) wprowadzając omówiony wcześniej podział na gorące i zimne informacje, zakładają, że jeśli informacja jest zimna, takie jest również źródło. Internet można jednak traktować zarówno jako zimne, jak i gorące źródło informacji. Jako zimne, ponieważ informacje umieszczane na stronach internetowych przez uczelnie, rząd lub podmioty komercyjne mają charakter informacji ustrukturyzowanej, opartej na danych. Są one zbliżone do informacji dystrybuowanych w postaci ulotek, czy folderów informacyjnych zawierających szczegółowe dane o zasadach rekrutacji, ofercie studiów czy sukcesach absolwentów. Internet oferuje jednak znacznie szerszy zakres informacji, gdyż oprócz wyżej wymienionych, dostarcza także wiedzę nieformalną – indywidualne doświadczenia, którymi uczniowie dzielą się na forach informacyjnych, grupach dyskusyjnych czy w portalach społecznościowych. Chociaż informacje te również dostarczane są głównie w formie pisemnej, charakterystycznej dla zimnych informacji, posiadają przede wszystkim cechy gorących informacji z uwagi na ich subiektywizm i oparcie na emocjach.

Wszyscy uczestnicy wywiadów, bez względu na pochodzenie społeczne, spontanicznie wskazali Internet jako podstawowe źródło informacji o studiach. Wśród najczęściej odwiedzanych typów stron internetowych uczniowie wymieniali oficjalne strony uczelni. Większość uczniów używała bardzo prostych technik wyszukiwania, trafiając na strony uczelni zazwyczaj po wpisaniu w wyszukiwarkę nazwy uczelni i słowa „kierunki” (np. „Politechnika Warszawska kierunki”) lub preferowanego kierunku i nazwy miasta

(np. „kryminologia studia Warszawa”). Maturzyści używali stron internetowych uczelni przede wszystkim do zapoznania się z ofertą uczelni oraz z procedurami rekrutacyjnymi w celu określenia możliwych opcji wyboru. Badani analizowali listy kierunków studiów dostępnych na wybranych uczelniach oraz sprawdzali dla wybranych kierunków, z jakich przedmiotów powinni mieć zdany egzamin maturalny, na jakim poziomie oraz jaki jest algorytm przeliczania punktów uzyskanych na maturze na punkty rekrutacyjne. Jedynie nieliczni zainteresowani byli bardziej szczegółowymi informacjami pozwalającymi na zaplanowaniu procesu aplikacji na studia tak, aby zmaksymalizować swoje szanse na przyjęcie, tj. minimalną liczbą punktów wymaganą do przyjęcia w poprzednich latach i/lub liczbą kandydatów na jedno miejsce.

No na przykład [wpisuję w wyszukiwarkę] (...), „Akademia Wychowania Fizycznego”, tak? I tam wchodzę sobie na ich stronę i patrzę, jakie tam mają oferowane kierunki. Tam jest zawsze wszystko napisane, na jaką patrzą maturę, jak liczą te punkty i tak dalej. W sumie na nic innego nie patrzę. [37_K_ OBWW]

Część uczniów wyrażała większe zainteresowanie informacjami udostępnionymi na stronach uczelni i zapoznawała się także z przedmiotami nauczania dla wybranego kierunku kształcenia. Służyło to zarówno stworzeniu wizji przyszłych studiów – zrozumieniu, co będzie stanowiło ich istotę, jak i analizie ryzyka inwestycji edukacyjnej. Na podstawie przedmiotów nauczanych na danym kierunku studiów, uczniowie próbowali ocenić swoje szanse na ich ukończenie – kilka semestrów matematyki czy fizyki przewidzianych w programie zazwyczaj sprawiało, że maturzyści obawiali się, czy sobie poradzą na studiach.

Badani wyrażali duże zainteresowanie opisami kierunków studiów wyjaśniającymi, jakiego rodzaju kompetencjami i wiedzą odznaczają się absolwenci tych kierunków oraz jakie są ich perspektywy na rynku pracy. Tego rodzaju informacje były szczególnie istotne dla uczniów wywodzących się z rodzin, w których nikt wcześniej nie studiował i nie wykonywał prac wymagających dyplomu studiów wyższych. Sposób przedstawienia tych informacji na stronach uczelni, jak i ich poziom szczegółowości zazwyczaj nie były zadowalające w odczuciach maturzystów. Niektórzy uczniowie deklarowali trudności w zrozumieniu przedstawionych informacji i po ich przeczytaniu nadal nie potrafili sobie wyobrazić, czego będą się uczyli i jakiego rodzaju prace będą mogli wykonywać w przyszłości. Część podchodziła do publikowanych przez uczelnie perspektyw po ukończeniu studiów z pewną dozą ostrożności, traktując je bardziej jako przekaz o charakterze marketingowym a nie informacyjnym, tj. wiedząc, że celem uczelni jest przyciągnięcie nowych studentów na uczelnie, a nie dostarczenie obiektywnych informacji.

Ja mam właśnie chyba z tym problem, bo chociażby wchodzę na stronę Uniwersytetu Warszawskiego, tak, czy tam innych takich uczelni, to jest w pewien sposób dla mnie nieczytelne. Bo są kierunki, ale one w sumie też nie przedstawiają do końca, znaczy są kierunki, ale one czasami nic nie mówią. Potem się okazuje, że po tych kierunkach można robić coś, o czym zupełnie bym nie wiedziała. Dlatego, co z tego, że jest jakaś nazwa kierunku, która mi kompletnie nic nie mówi. Też uważam, że powinny być nie wiem, jakieś informacje z takimi... Chociażby praktyki (...) czy są praktyki, czy jakieś umowy są z jakimiś tam...nie wiem, może to ja po prostu nie umiem korzystać z tych informatorów i z tych stron, ale myślę, że większość osób ma problem z tym. [25_K_OWW]

Każda uczelnia to się na tych stronach w superlatywach określa, że jest jakby, jakby na dobrym poziomie, zapewniają pracę taką, że na pewno, jak się zda, to masz potem pracę, no ale, żeby tak po prostu szczerze napisali prawdę wiadomo, że muszą tak, żeby zachęcić, ale tak, żeby napisali jaka sytuacja na rynku pracy po tym kierunku jest pod tym względem. [13_M_OBWW]

W czasie gdy prowadzone było badanie, istniał już system monitorowania losów absolwentów ELA (od 2014 roku), ale z 42 maturzystów, z którymi przeprowadzono wywiady, tylko jedna uczennica wiedziała o jego istnieniu. Niektórzy uczniowie, słysząc, że powstało takie obiektywne źródło informacji pokazujące sytuację absolwentów poszczególnych uczelni i kierunków studiów na rynku pracy, wyrazili duże zainteresowanie i chęć zapoznania się z danymi z systemu ELA. Nie brakowało jednak głosów sceptycznych, twierdzących, że informacje zebrane od przyjaciół, starszych kolegów lub na forach internetowych są lepsze niż „suche liczby” i „zimne statystyki”, co stanowi dobrą ilustrację tezy Balla i Vincenta (1998) o większej skłonności ludzi do korzystania z gorących źródeł informacji.

(...) wiadomo, że na liczby się inaczej patrzy niż na historie poszczególnych osób, więc może być po prostu liczba, a może być historia człowieka, któremu się udało coś osiągnąć i wiadomo, że ta historia tego jednego człowieka będzie bardziej inspirująca i motywująca niż te liczby.

[30_K_OWW]

(...) jednak to są liczby, a nie ludzie... A opinie ludzi i to, co naprawdę z nimi się dzieje po tych studiach jest najważniejsze według mnie, więc lepiej zasięgać właśnie informacji na jakiś forach, czy właśnie od znajomych, czy w takim sensie niż z liczb, to tak trochę bez sensu.

[3_K_MOWW]

Ostatnia grupa informacji poszukiwanych przez maturzystów na stronach internetowych uczelni, to informacje dotyczące aktywności społecznych i możliwości rozwijania kompetencji zawodowych oraz nabywania doświadczenia kierunkowego. Badani wyrażali zainteresowanie oferowanymi praktykami, czy możliwościami wyjazdu na wymiany studenckie, jednak tego rodzaju informacje było poszukiwane przez stosunkowo niewielu maturzystów.

Druga kategoria stron internetowych, które odwiedzili uczniowie obejmowała fora, na których obecni studenci wymienili opinie na temat instytucji i kierunków kształcenia. Uczniowie nie potrafili powiedzieć, jakie to były fora internetowe, tzn. na jakich portalach były zamieszczone, czy kto je prowadził. Fora internetowe stanowiły, w szczególności dla uczniów wywodzących się rodzin, w których nikt nie studiował, możliwość łatwego rozszerzenia sieci społecznej poprzez dostęp do relacji osób studiujących. Chociaż na forach internetowych interakcje nie odbywają się w czasie rzeczywistym, a osoby dzielące się swoim doświadczeniem nie są osobiście znane, fora tworzą iluzję informacji dostarczanych bezpośrednio. Dużą wadą czerpania informacji z forów internetowych jest subiektywizm i brak rzetelności zamieszczonych tam opinii, jednak badanym to nie przeszkadzało. Wręcz przeciwnie – dzięki temu postrzegali zamieszczone informacje jako „prawdziwe”. Głównym powodem, dla którego uczniowie korzystali z forów internetowych były wyrażane na nich ogólne opinie na temat stopnia zadowolenia z uczelni, czy kierunku studiów, obejmujące przede wszystkim takie zagadnienia, jak ocena trudności i ciekawości zajęć oraz programu studiów, umiejętności pedagogiczne wykładowców. Chociaż anonimowi użytkownicy forów internetowych nie stanowili w żaden sposób elementu sieci społecznej badanych maturzystów, co było istotne w przypadku rodziców badanych przez Balla i Vincenta (1998), ten kanał informacyjny uważany był za istotny, ponieważ w łatwy sposób dostarczał aktualnych informacji oraz w przeciwieństwie do informacji na stronach uczelni, pozwalał na stworzenie bardziej klarownego obrazu studiów.

Kiedy wpisywałam pytanie, czy dany kierunek jest opłacalny, czy warto na niego iść, to wtedy trafiałam na te fora, a do grup na facebooku jakoś tak nie trafiałam. Może lepiej, bo by wtedy zaśmiecały mi facebooka, więc to nie byłoby fajne. Ciągłe by przychodziła informacja „Tak, idziesz na studia, pamiętaj matura”. To by było niefajne. Chociaż wiem, że są takie grupy takich bio-chemów, którzy się uczą do matury. [29_K_OBWW]

Na forach właśnie można się dowiedzieć od ludzi, których w sumie nie znam, ale skoro studiowali na danych uczelniach, no to mają, że tak powiem, informacje na bieżąco.

[19_K MOWW]

Przede wszystkim [szukam informacji] przez Internet, są różne fora. Wystarczy, że się na przykład wpisze kierunek, na przykład tak z kryptologią było, chciałem się dowiedzieć, co się tam w ogóle robi. I wpisałem, dodałem „opinie” i wyskoczyło mi jakieś forum. (...) „Kryptologia WAT opinie” i wyskoczyło mi jakieś forum, poczytałem. Osoby, które są na tym kierunku, piszą, co tam się w ogóle robi, co można po tym robić. Tak można się dowiedzieć bardzo wielu ciekawych rzeczy. Bo to są opinie zazwyczaj od prawdziwych ludzi, którzy wiedzą, jak tam jest. [24_M_OBWW]

Ciekawym zjawiskiem jest wykorzystywanie forów internetowych do zbierania zimnych informacji, ale zaprezentowanych w „gorący” sposób, tj. informacji o zarobkach albo o perspektywach na rynku pracy. Powszechność czerpania tych informacji z forów internetowych może wynikać zarówno z lepszego pozycjonowania ich w wyszukiwarce internetowej, przez co uczniowie trafiają na nie w pierwszej kolejności, jak i ich łatwiejszej formy, niewymagającej wysiłku koniecznego przy analizie danych. Chociaż celem badania nie było sprawdzenie, czy uczniowie wiedzą, jakie występuje zróżnicowanie w zarobkach po ukończeniu rozważanych kierunków, to większość badanych, która próbowała odpowiedzieć na pytanie, czy wiedzą ile zarabiają absolwenci kierunku, nad którym się zastanawiają, używała bardzo ogólnych wyrażen określających wysokość zarobków – np. dużo, niedużo, dobre zarobki, kilka tysięcy, itd. Pokazuje to, że uczniowie nie tyle nie wiedzą jak zróżnicowane są zarobki absolwentów różnych kierunków studiów, co raczej jak abstrakcyjną kwestią dla młodych ludzi jest wysokość zarobków.

Wiesz, ile zarabiają absolwenci informatyki?

No na pewno parę tysięcy, 5 000 wwyż.

I skąd to wiesz?

No to tak sobie ze słuchu w sumie i trochę z Internetu, jak kiedyś wpisałem z ciekawości.

Co wpisałeś?

Ile zarabia informatyk po studiach.

Napisaleś to na jakimś forum?

Nie, to było w wyszukiwarce, po prostu pytam, wyskakiwały różne fora. Nie jestem w stanie powiedzieć, bo to było jakieś 2 lata temu, no i tak jakoś popatrzyłem, że wypowiadali się tam właśnie różni..., że było, że się parę tysięcy zarabia, ale też dołączyłam do grupy na Facebooku, takie że tam jest właśnie nie pamiętam jak się nazywa ta grupa, ale są zlecenia dla programistów itd. że tam właśnie oferują pracę itd. I też jest parę tysięcy na start.
[12_ M_OBWW]

Oprócz stron internetowych uczelni oraz forów internetowych, uczniowie nie potrafili wymienić żadnych innych stron internetowych, ani komercyjnych, ani tych prowadzonych przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, na których znaleźli informacje o studiach. Przyznawali, że nie zwracali uwagi na to, jakie strony odwiedzili podczas zbierania informacji, co świadczy o nieprzywiązywaniu znaczenia do rzetelności zbieranych informacji.

4.2.2. Sieć społeczna

Drugim najczęstszym źródłem informacji o studiach wskazywanym przez uczniów, była ich sieć społeczna. Chociaż informacje z Internetu były najłatwiej dostępne, to informacje z sieci społecznej były najbardziej atrakcyjne i pożądane przez maturzystów, co potwierdza zaobserwowaną w innych badaniach ogólną preferencję źródeł gorących nad zimnymi (Ball, Vincent, 1998, Lynch, O'Riordan, 1998). Prawie wszyscy maturzyści, bez względu na pochodzenie społeczne, zdobywali jakieś informacje o studiach od swoich rówieśników, innych studentów lub absolwentów szkół wyższych, którzy byli ich przyjaciółmi, rodzeństwem lub znajomymi z zajęć pozalekcyjnych, ale czasem także zupełnie obcymi osobami.

Z rówieśnikami uczniowie dyskutowali przede wszystkim o swoich planach na przyszłość, rozważali różne opcje wyboru oraz dzielili się zdobytymi informacjami i opiniami na temat kierunków studiów. Informacje dostarczane przez sieć społeczną w znacznym stopniu wpływały na opinie uczniów o uczelniach i kierunkach studiów. Bardzo często, gdy badani opowiadali o tym, co wiedzą o różnych uczelniach czy kierunkach studiów, używali sformułowania „słyszałam/słyszałem”, a nie np. „czytałam/czytałem”, pokazując dominującą rolę przekazu ustnego w procesie zbierania informacji o studiach.

Słyszałam dużo opinii o Uniwersytecie Warszawskim, że jest taki bardziej akademicki, że teoretyczny i jakoś nie ciągnie mnie na Uniwersytet. Politechnika jest tą praktyczną [uczelnia], oni się praktyką zajmują. [2_K_MWW]

Kluczowi dla badanych uczniów byli przede wszystkim starsi znajomi, którzy już studiowali na uczelni wyższej i mogli przekazywać informacje wynikające z ich bezpośredniego doświadczenia. Ich opinia na temat ogólnej oceny studiów była najbardziej pożądaną informacją, maturzyści często pytali starszych kolegów „Jak naprawdę jest na tej uczelni?”, „Czy warto studiować ten kierunek?”, „Czy jest ciężko”? Znajomi studenci byli w stanie dostarczyć informacje o charakterze jakościowym, których nie można znaleźć na stronach uczelni, np. atmosfera panująca na studiach, umiejętność przekazywania wiedzy przez wykładowców czy też ocena, na ile interesujące są zajęcia na studiach. Maturzyści duże znaczenie przywiązywali do kwestii poziomu trudności zajęć, próbując oszacować w ten sposób, czy sobie poradzą na studiach. Część wykorzystywała wiedzę starszych znajomych do zapoznania się z perspektywami zawodowymi po ukończeniu nauki – jakie są możliwości pracy, czy studia dają pełne kwalifikacje do wykonywania określonego zawodu, itp.

Tych którzy skończyli, pytam się, jak było i co to dało. No i odpowiadają, że dało dobrą pracę zazwyczaj. Jeszcze nie spotkałem się z innym przypadkiem. Tych którzy są trakcie, pytam, jak jest. Czyli no, czy jest aż tak strasznie, jak wszyscy mówią, czy trzeba kuć, czy na przykład jest całkiem znośnie i nie jest tak trudno. No zazwyczaj odpowiadają, że trochę roboty jest i nie spodziewałem się niczego innego, ale czasami trzeba. I ci którzy planują, to rozmawiamy zwykle o tym, rozmawiam teraz na przykład była matura próbna z matematyki, to rozmawiamy, że no ciekawe, co tam będziemy robić, bo jak już teraz zrobimy jakieś tam programowania, to ciekawe, co tam dalej będzie na studiach, czy jeszcze jakieś ciekawsze rzeczy się tam znajdują i pewnie tak. [24_M_OBWW]

(...) głównie z mamą to konsultuję, jeszcze jakimiś znajomymi czasami z wyższych roczników. No oni wiadomo, zawsze coś doradzą, powiedzą, że na ten kierunek nie warto iść, że oni tam mieli jakieś znajomego, który tam chodził i że się nie opłaca.

Ale co to znaczy, że się nie opłaca?

Na przykład zastanawiałam się przez chwilę nad rehabilitacją i właśnie kolega mi powiedział, że to jest zupełnie nieopłacalne, bo po tej rehabilitacji trzeba robić jeszcze dużo dodatkowych kursów, które naprawdę dużo kosztują i zanim się to zwróci, to minie bardzo dużo czasu (...) jak się skończy te studia, to trzeba jeszcze zrobić, dodatkowe kursy za które trzeba zapłacić i to są koszty około 15 000 zł, coś takiego, więc zanim to Ci się w zawodzie zwróci... [1_K_MOWW]

Wiele z posiadanych przez maturzystów informacji o studiach zostało zebranych w sposób nieintencjonalny, tj. podczas utrzymywania relacji przyjacielskich czy spotkań towarzyskich, gdzie samoistnie pojawiały się tematy dotyczące studiów. Nawet jeśli informacje nie były dostosowane do preferowanych kierunków przez badanych maturzystów, dostarczały cennej wiedzy na temat studiów jako kolejnego etapu edukacji, jego organizacji, panujących reguł i zasad.

(...) Właśnie sporo osób poszło na AWF, no i są zadowoleni. Mam koleżankę, która jest na SGGW na gospodarce przestrzennej, to wie, że to już był błąd i po prostu no jakby, no póki co kierunek jakoś w żaden sposób nie nawiązuje, znaczy przedmioty, których się musi uczyć nie nawiązują w żaden sposób do tego, co wybrała. Bo ona zawsze geografia, geografia, a teraz nagle ma na większości przedmiotów fizykę, więc jest jej ciężko. No i generalnie na SGGW jest dziwny rozkład zajęć, ma okienka po sześć godzin. To jest, przez to, że ma daleko na uczelnię, to nie ma co ze sobą zrobić przez ten czas. (...) Mam paru znajomych, którzy się dostali na Uniwersytet Warszawski, no i oni są w sumie zadowoleni. (...) W sumie nie pytam ich jakoś konkretnie, tylko opowiadają mi po prostu, jak tam. [25_K_OWW]

Sieć społeczna jest kluczowa dla kształtowania preferencji odnośnie szkół wyższych i przekazywania informacji o jakości nauczania. Opinie rodziców, znajomych i innych osób z najbliższego otoczenia pełnią ważną rolę w potwierdzaniu słuszności preferowanych uczelni i kierunków, a brak ich aprobaty może prowadzić do zmiany preferencji.

(...) czy rozważałaś jakieś inne uczelnie?

Szczerze, to nie w sumie, bo słyszałam, że to jest po prostu bardzo dobra uczelnia i nie rozważałam żadnej innej.

Od kogo słyszałaś, że to jest dobra uczelnia?

No od wielu osób, znajomych, od rodziców znajomych też jak rozmawiałam z nimi o tym. No i...no to w sumie od większości ludzi, z którymi, jak mówiłam, że planuje na Politechnice [studiować], to mówili „O to dobra uczelnia” i tak dalej. [17_K_OBWW]

Usłyszałam właśnie od znajomych, takich starszych, że tam jest wysoki poziom i właśnie, że teraz na rynku pracy to potrzebują inżynierów i chciałam właśnie iść na studia inżynierskie. No i właściwie tylko dlatego. No tak, stwierdziłam właśnie, że tam jest wysoki poziom i może znajde

jakąś dobrą pracę potem. Słyszałam właśnie, że jakby inżynierowie są teraz potrzebni, więc no tylko właśnie od tej strony patrzyłam. (...) taki znajomy dorosły jeden powiedział właśnie, który też jest inżynierem. Też mówił, że właśnie cały czas jest zapotrzebowanie na inżynierów.
[18_K_OBWW]

Niektórzy uczniowie zdobywali cenne informacje o uczelniach i kierunkach studiów od znajomych z klubów zainteresowań, harcerstwa czy kursów przygotowujących na studia. W grupach tych częściej mogli spotkać osoby starsze od nich i posiadające doświadczenie w wyborze studiów oraz osoby bardziej zaznajomione ze specyfiką danej dziedziny. Na przykład dwie maturzystki uczęszczały na kursy przygotowujące na architekturę prowadzone przez osoby wykonujące zawód, które one też chciały zdobyć, co stanowiło dla nich cenne źródło informacji nie tylko o egzaminach wstępnych, ale także o specyfice studiów i późniejszej ścieżce zawodowej.

Chodzę na kurs rysunku i tam uczą nas ludzie, którzy studiują na tej architekturze, więc jakby cały czas mam jakieś jakby wiadomości, jak to wygląda, jak wyglądają te studia. Mam dosyć dokładny obraz tego, jak wyglądają egzaminy przed dostaniem się na architekturę z rysunku, więc...no głównie stąd [mam informacje o studiach], od bardziej doświadczonych ode mnie.
[16_K_MOWW]

W przeciwieństwie do obserwacji Slacka i innych (2014) wiadomości pozyskiwane od innych ludzi były postrzegane jako gorące, nawet jeśli pochodziły od osób nienależących do sieci społecznej. Badani uczniowie bardzo cenili możliwość rozmowy ze studentami rozważanych kierunków studiów, nawet jeśli nie znali ich osobiście. Takie kontakty były tym bardziej wartościowe, jeśli nie posiadali w swojej sieci społecznej osób, które studiowały na preferowanych kierunkach. Informacje, które maturzyści pozyskiwali od nieznanых studentów, nie różniły się zasadniczo od informacji pozyskiwanych od znajomych należących do sieci społecznej. Uczniowie starali się wykorzystywać wszelkie okazje do nawiązania kontaktu ze studentami i możliwości zadania pytań, np. dni otwarte, odwiedziny absolwentów w liceum, czy nawet przypadkowe spotkania w miejscach publicznych. Na przykład jeden z maturzystów opowiadał, że często jeździł tym samym pociągiem, co studenci preferowanej przez niego uczelni, dzięki czemu na bieżąco słuchał ich opinii o studiach, a raz nawet sam zaczął zadawać im pytania, żeby dowiedzieć się więcej. Chociaż posiadał także informacje o tej uczelni od swoich znajomych, zebranie opinii od większej liczby osób, pozwalało mu na lepszą weryfikację informacji.

Z SGH było w sumie tak samo, że ja wiedziałam, jak tam dostać się, gdzie to jest, ale właśnie była ta dziewczyna na godzinie wychowawczej, i ją zapytałam i praktycznie z pół godziny rozmawiałyśmy o tym, bo ja się jej zapytałam, a jak tam jest, a jak np. z tymi językami jest, i które ona by kierunki polecała, że np. ona studiuje, albo których na przykład by nie polecała, bo widzi, że no niezbyt jest, i ogólnie o tej uczelni jakieś tam rzeczy, i ona mi to wszystko opowiedziała, ja praktycznie dowiedziałam się z dziewięćdziesiąt procent tego, co chciałam wiedzieć. [2_K_MWW]

Wbrew pozorom, kiedy zbierałem, kiedy zbieram opinie o dajmy na to WAT, to przez przypadek, jeżdżąc do swojej dziewczyny, która mieszka w Legionowie, więc stąd jest kawaleczek, ona nawet nie mieszka w Legionowie, tylko jeszcze pod Legionowem. Aczkolwiek często mi się zdarzyło, bo wiadomo Legionowo jest kojarzone z tym wojskowym zagłębieniem, bo jest baza kojarzona, to bardzo często jadąc ze Wschodniego pociągiem do Legionowa spotykałam studentów WAT-owskich, którzy rozmawiali, a ja jestem osobą, która nie krępuje się rozmową z obcymi osobami, to potrafiłem podejść i podpytać o uczelnię, czy też siedząc w pociągu potrafiłem usłyszeć jak ktoś gada przez telefon o uczelni, więc opinie założymy o WAT wyrokowałem sobie nie tylko przez znajomych, którzy też tam studiują, (...) ale też przez ludzi obcych, których kompletnie nie znałem i rozmawiałem z nimi może 5-10 min, a później pewnie już ich nigdy więcej nie zobaczę na oczy. [5_M_MWW]

Na tych „Horyzontach” zobaczyliśmy właśnie absolwenta i tak no słuchaliśmy najpierw i później była część, że mogliśmy właśnie sobie rozmawiać z tymi studentami tak po prostu i naprawdę nie było problemu, żeby podejść do kogoś i żeby ktoś przybliżył nam to, co się dzieje na uczelni. No i właśnie on do nas podszedł i coś do nas zagadał i w sumie zaczęliśmy z nim rozmawiać i w sumie zaczęliśmy się czuć tak bardziej na luzie, chodziliśmy do tej samej szkoły, że tak nie znałam go jakoś personalnie, tylko tak z widzenia się kojarzyliśmy, więc w sumie jak już nam zaczął tak opowiadać tak naprawdę co sądzi itd., no to wiadomo, te informacje też się różnią od tych, które mówią tak oficjalnie. [40_K_OBWW]

Pozyskiwanie informacji z sieci społecznej jest bardzo pożądane przez młode osoby. Z jednej strony można tłumaczyć popularność tego źródła informacji w kontekście łatwości pozyskiwania informacji przez bezpośrednią komunikację – forma ta nie wymaga wysiłku czy analizy jak interpretacja danych w źródłach pisemnych. Z drugiej strony chodzi także o sam rodzaj pozyskiwanych informacji (np. zadowolenie studentów ze studiów, ocena jakości kształcenia, ocena trudności wymagań) – sieć społeczna pozwala na zdobycie pożądanych informacji niedostępnych w innych źródłach.

4.2.3. Szkoła

Na podstawie wywiadów z uczniami działalność szkoły w zakresie informowania o studiach można podzielić na trzy typy: zajęcia i rozmowy z nauczycielami prowadzącymi lekcje, zajęcia z doradztwa zawodowego oraz organizację spotkań z absolwentami szkoły. Nauczyciele rzadko byli wymieniani jako ci, którzy dostarczają informacji albo do których uczniowie sami się zwracają w celu zdobycia odpowiedzi na pytania dotyczące dalszej ścieżki kształcenia. Niektórzy uczniowie wspominali nauczycieli, którzy próbowali im przybliżyć poziom trudności na studiach, poprzez porównywanie go do treści omawianych na lekcjach w szkole. W niektórych placówkach temat studiów poruszany był np. na godzinie wychowawczej, jednak prowadzone rozmowy stanowiły raczej wyraz zainteresowania nauczycieli planami edukacyjnymi uczniów, a nie lepszego przygotowywania maturzystów do wyboru studiów.

(...) szczerze mówiąc szkoła nas bardzo słabo przygotowuje, w ogóle nam nie pomagają w tym wyborze.(...) słabo przygotowuje do wyboru studiów. W sensie, że nie pomagają w żaden sposób, może jakiś pojedynczy nauczyciel np. pani od matematyki, ale ona tak po prostu z ciekawości tak się nas pytała, gdzie chcielibyśmy iść i nam starała się jakoś doradzić, ale tak to szkoła w ogóle nam nie pomaga w tym. [1_K_ MOWW]

Na podstawie wypowiedzi uczniów można dojść do wniosku, że nauczyciele, jeśli dostarczali uczniom informacji o studiach i próbowali ich jakoś wesprzeć w procesie podejmowania decyzji, co i gdzie studiować, to robili to z własnej inicjatywy i ze względu na charakter ich relacji z uczniami, a nie w wyniku działania usystematyzowanego na poziomie szkoły procesu wsparcia decyzji edukacyjnych.

(...) Nauczyciele też dość często, o to pytają [o plany na przyszłość]. A potem słyszą pedagogika „nie, nie idź na pedagogikę, nie zostawaj nauczycielem”. [29_K_OBWW]

Z wychowawcą to jest o tyle fajnie, że mamy wychowawcę, który do nas podejdzie i faktycznie porozmawia, w taki sposób, że indywidualnie, co chcemy robić, potrafi nam coś poradzić tak że... jako takiego doradcy nie potrzebujemy, bo mam akurat taką osobę, która jest w stanie to zrobić z siebie samej. [9_M_ MOWW]

Pojedynczy uczniowie opowiadali o swoich bliższych relacjach z nauczycielami, którzy znając dobrze ich umiejętności doradzali, jaki kierunek mogliby wybrać. Ciekawym przykładem

silnego wpływu nauczycielki na decyzję o studiach, jest historia maturzystki planującej naukę w kolegium nauczycielskim na Uniwersytecie Warszawskim, a następnie po ukończeniu pierwszego kierunku, rozpoczęcie studiów z ekonomii. Uczennica, chociaż nie chciała zostać nauczycielką i nie posiadała żadnych planów na przyszłość związanych z ekonomią, planowała aplikować na polecone przez nauczycielkę francuskiego kierunku ze względu na ogromne zaufanie jakim ją darzyła. Rodzice dziewczyny ukończyli studia, a ojciec pracował na uczelni, ale maturzystka przyznała, że nie rozmawia z rodzicami o studiach, a nauczycielka francuskiego jest jedyną osobą wspierającą ją w podjęciu decyzji. Nauczycielka jednak zamiast pomóc swojej uczennicy poprzez wskazanie jej, jakie czynniki należy rozważyć przy wyborze studiów, dała jej gotową poradę co studiować, opartą na swoim własnym doświadczeniu życiowym. Przykład ten pokazuje jak ważne jest, aby nauczyciele, bez względu na to czy zajmują się oficjalnie doradztwem edukacyjno-zawodowym w ramach wykonywanych obowiązków służbowych, czy też nie, wiedzieli w jaki sposób się zachować, gdy uczniowie proszą ich o wsparcie w podjęciu decyzji o wyborze studiów.

Kolegium nauczycielskie poleciła mi moja pani od francuskiego. Sama się tam uczyła... (...) nauczycielką nie chciałabym być, no ale wiem, że to jest jakiś sposób na przyszłość, natomiast myślę, że to kolegium byłoby w tym momencie dobre, dlatego, że łatwo dostać się po maturze. (...) to, że tak powiem są takie plany, no takie też nie do końca rozważone, bo w zasadzie też nie wiem do czego ta ekonomia mogłaby mi się przydać, to są raczej sugestie właśnie tej pani mojej od francuskiego, więc no tak kieruje się tym, co ona mówi. Może, że tak powiem, bardzo jej ufam i wiem, że jak ona mi powiedziała, że mi się przyda, to mi się przyda.

Ale jeszcze nie masz pomysłu do czego może się przydać?

Nie, jeszcze do końca nie. [8_K_MOWW]

W szkołach, do których uczęszczali uczniowie, nie organizowano regularnych zajęć z zakresu doradztwa zawodowego, ale w niektórych placówkach odbywały się pojedyncze spotkania z doradcą zawodowym. Przeprowadzone warsztaty czy spotkania z zakresu doradztwa zawodowego w relacji uczniów polegały przede wszystkim na rozwiązywaniu testów osobowości oraz mocnych i słabych stron, na podstawie których rekomendowano uczniom różne zawody. Większość badanych uczęszczających do szkół organizujących zajęcia z doradztwa zawodowego, nie oceniała ich jako użyteczne i pomagające w podjęciu decyzji, co i gdzie studiować. Badani nie wspominali także o zapoznaniu się z możliwymi kryteriami wyboru studiów i charakterystykami, na które warto zwrócić uwagę. Oprócz zróżnicowanej

jakości zajęć z doradztwa edukacyjno-zawodowego, główną przyczyną niezadowolenia uczniów może być ich incydentalny charakter – podczas 45 minut w 30 osobowej klasie trudno przekazać informacje, które w znaczący sposób pomogą niezdecydowanym uczniom w podjęciu decyzji, co studiować. W jednym z liceów, do którego uczęszczali badani uczniowie, po zgłoszeniu dyrekcji, że przeprowadzone zajęcia z doradztwa nie spełniły oczekiwań uczniów, zorganizowano kolejne, kierując się tym razem potrzebami zgłaszanymi przez uczniów.

Było bodajże z jakieś dwa miesiące temu spotkanie z doradcą zawodowym, no i stwierdziłam, że się wybiorę, ale no nie dowiedziałam się w sumie niczego. Bo Pani mi po prostu przedstawiła katalog z uczelniami, gdzie ja też kompletnie nie jestem zorientowana, jak nawet szukać tych uczelni. Właśnie to jest też mój problem, bo ja nie wiem, czym się kierować i czego szukać, o w ten sposób. Tak no i w sumie nic się nie dowiedziałam i bo na przykład moja koleżanka była kiedyś w Pałacu [Kultury i Nauki] w Warszawie i tam miała całe testy jakieś przeprowadzane, co lubi i tak dalej, czym się interesuje i faktycznie to jej pomogło wybrać ten kierunek, który wybrała. No a tutaj po prostu Pani pogadala, pogadala coś tam. W sumie nawet nie wiedziała, co mi mówić, takie mam wrażenie. Nawet się nie spytała, czy czym się interesuję, jakie przedmioty lubię, ale spotkań żadnych innych nie było. [25_K_ OWW]

(...) jakieś tam zajęcia z doradztwa zawodowego też były, ale wiem, że jakoś nie przypadło to wszystkim do gustu, bo były takie trzy dziwne Panie i cały czas tak gadały i w sumie nie dawały dojść do słowa, nie było z nimi, o czym tak za bardzo porozmawiać, bo tam jakby przyszły, powiedziały swoje i poszły. Coś w tym stylu. (...) po takim czterdziestominutowym monologu to każdy już tam zasypiał po prostu... [37_K_ OBWW]

A powiedz mi, czy szkoła organizuje Wam jakieś zajęcia, które by pomagały w podjęciu decyzji? Na przykład jakieś spotkania z doradcą zawodowym?

Mieliśmy, ale raczej takie zajęcia nie pomagają, bo jak są jakieś ankiety, to ja zaznaczam wszystko i tam tak pod kątem właśnie tego, co lubię i właśnie wychodzi mi, że mogę być rolnikiem, czymś takim właśnie, nie wiem, coś związanego z przyrodą, ale nie chciałabym być rolnikiem raczej.(...) Raczej sama muszę wszystkiego szukać. [18_K_ OBWW].

Znacznie pozytywniejsze opinie na temat doradztwa zawodowego wygłaszali uczniowie, którzy mieli możliwość skorzystania z indywidualnej formy zajęć z doradcą czy pedagogiem. Takie spotkania odbywały się poza szkołą i zazwyczaj polegały na odbyciu kilku sesji z doradcą, podczas których uczniowie analizowali posiadane umiejętności i zainteresowania. Doradztwo w formie indywidualnej wynikało jednak z własnej inicjatywy

uczniów, a nie z działań szkoły w tym obszarze.

(...) spotykałyśmy się kilka razy [z doradczynią zawodową], rozmawiałyśmy o tym, jakie wydarzenie na przykład w moim życiu spowodowało takie, a nie inne cechy, zachowania i no jakie mam zalety, jakim jestem typem osobowości, co warunkuje potem ewentualny wybór zawodu, więc no ja bardzo dobrze wspominam te spotkania. (...) [kierunek studiów] animacja, która jest tym głównym celem teraz, to właśnie przez te spotkania. (...) jestem harcerką i nie zdawałam sobie sprawy, że mogę wykorzystać te umiejętności w przyszłej pracy zawodowej. To jakoś tak nie wiedziałam, że w taki sposób mogę pokierować moimi zainteresowaniami, a to mi pokazało, co jest całkiem fajne. [29_K_ OBWW]

Spośród różnych form dostarczania informacji przez szkoły, uczniowie najbardziej entuzjastycznie wyrażali się o spotkaniach z absolwentami liceów. Spotkania takie zapewniały rodzaj informacji, na którym uczniom zależy najbardziej – bezpośrednie relacje osób studiujących. Absolwenci znali poziom nauczania w swojej byłej szkole, co pozwalało im na porównanie poziomu trudności na studiach, na przykład uspokojenie maturzystów, że nie mieli problemów ze zdaniem egzaminów na studiach. Odwiedziny absolwentów w liceach wynikały zarówno z inicjatywy szkół średnich, jak i z działań marketingowych prowadzonych przez uczelnie, zachęcających studentów do powrotu do swoich szkół w celu przybliżenia uczelni potencjalnym studentom.

(...) po prostu przychodzą absolwenci i mówią...no akurat do nas przychodzą absolwenci właśnie z Politechniki, z WATu i mówią, jak jest. Myślę, że nie ma, nie potrzebujemy już lepszego źródła niż sami uczniowie, którzy byli kiedyś w [naszej szkole] i mają tak jakby, wiedzą, jak było tutaj i mają porównanie do tej samej szkoły, w której jesteśmy teraz. [24_M_ OBWW]

4.2.4. Rankingi

Rankingi rzadko były wymieniane przez badanych jako źródło, z którego czerpią informacje o studiach, jednak większość maturzystów była świadoma ich istnienia. Niektórzy maturzyści przyznawali, że zapoznali się już z rankingami, inni dopiero zamierzali je sprawdzić, ale nikt nie traktował rankingów jako bardzo istotnego źródła informacji wpływającego na wybór uczelni. Rankingi pełniły przede wszystkim uzupełniającą rolę w stosunku do tego, co uczniowie słyszeli o uczelniach w swojej sieci społecznej.

Stosunek do informacyjnej funkcji rankingów był bardzo zróżnicowany – poczynając od opinii, że rankingi pozwalają na odróżnienie uczelni prestiżowych od pozostałych, poprzez podważanie założenia, że mierzą jakość kształcenia, aż po ich zupełne odrzucenie, jako mało użyteczne źródło informacji. Maturzyści, którzy przywiązywali większą wagę do rankingów często pochodzili z rodzin, w których rodzice nie mieli wykształcenia wyższego, przez co nieco mniej byli zorientowani w hierarchii uczelni, a rankingi dostarczały im wiedzy, które instytucje „są dobre”. Wśród uczniów, których rodzice mieli wyższe wykształcenie również zdarzali się tacy, którzy uważniej śledzili rankingi, ale nie po to, żeby zapoznać się z ogólną hierarchią instytucji, lecz raczej zainteresowani byli rankingami porównującymi preferowany kierunek studiów na kilku uczelniach.

Myślę, że będę w niedługim czasie patrzeć rankingi, no bo jednak to jest ważne, czy dobrze wybieram, tak? A poza tym, tak jak mówiłam na początku, że ja nie rozważałam innych uczelni, więc może taki ranking by mi się przydał, żeby jednak uczelnie sobie porównać i może złożyć też do innej. [17_K_OBWW]

Chociaż wszyscy uczniowie traktowali studia jako inwestycję i wiązali je ze swoją przyszłą pracą zawodową, to jednak podczas rozmowy o rankingach nie przywoływali tych opartych w większym stopniu na wskaźnikach rezultatu, takich jak zatrudnialność czy zarobki. Wielu maturzystów wskazywało jako główną wadę rankingów opieranie się metodologii na czynnikach na wejściu, czyli np. osiągnięciach kandydatów przyjmowanych na studia. Badani, chociaż nie wyrażali tego bezpośrednio, wydawali się bardziej zainteresowani wartością dodaną uczelni, tj. przyrostem wiedzy (kapitału ludzkiego) studiujących.

...często jest tak, że to nie sama uczelnia tworzy, tylko uczniowie tworzą tę uczelnię, więc ludzie, którzy i tak są zdolni, mają predyspozycje do tego, co robią i wybierają tę uczelnię, ponieważ one już miały historię bycia złożonych z takich ludzi, i po prostu to oni, nie wiem, jak to powiedzieć, ale to tak często dzieje. [7_K_MOWW]

Tak jak mówiłam, myślę, że większość zależy od samego studenta i tego w jaki sposób on chce zdać te studia, bo uczelnia może być dobra, a może mieć złe wyniki tylko dlatego, że ma leniwych studentów. A z drugiej strony, jeżeli uczelnia daje odpowiednie możliwości i rzeczywiście studenci są z tego zadowoleni i szkoła jest wysoko w rankingach, bo zwykle tak jest, no to to ma bardzo duże znaczenie. [19_K_MOWW]

Krytyczne podejście uczniów do rankingów często wynikało z wcześniejszych doświadczeń z korzystaniem z rankingów szkół średnich. Niektórzy maturzyści opowiadali, że zmienili szkołę średnią ze szkoły na wyższym miejscu w rankingu na szkołę sklasyfikowaną jako „gorszą”, zwracając uwagę, że ich prywatne odczucia odnośnie poziomu nauczania w szkole, kompetencji nauczycieli i panującej atmosfery, nie były skorelowane z miejscami szkół w rankingu. Dzięki korzystaniu z rankingów szkół średnich uczniowie lepiej rozumieli metodologię konstruowania rankingów, wskazując, że nie uwzględnia ona charakterystyk studiów istotnych z ich punktu widzenia, takich jak np. atmosfera studiów czy umiejętności pedagogiczne wykładowców.

Na podstawie rankingów na przykład liceów, moja szkoła jest jakoś tak ustawiona w stosunku do innych szkół..., to jakoś tak rankingi nie mają aż tak dużego znaczenia według mnie, bo może szkoła być pierwsza, ale na przykład może być straszna atmosfera i mimo, że jest naprawdę dobra, to warunki nauczania i atmosfera, która panuje wśród uczniów może być dużo gorsza niż w liceum, które jest na przykład dziesięć pozycji niżej. I tak samo może być ze studiami, że no ok, fajnie mamy dobre wyniki, ale atmosfera jest napięta i no i nie jest przyjemnie na przykład. [24_M_ OBWW]

Kierowałam się rankingiem, jeśli chodzi o licea i to był mój błąd, więc już teraz nie będę. (...) byłam w innej szkole i była w miarę wysoko[w rankingu]... Chodziłam tutaj do gimnazjum, potem poszłam do innego liceum, no i to nie było wcale dobrze, bo nie nauczyłam się za wiele i potem się przeniosłam tutaj, i tu jest niby słabsze liceum, a dla mnie jest lepsze, bo więcej się uczę niż w poprzednim. [26_K_ MOWW]

W przypadku liceów, to ranking niczego nie pokazuje, więc tu w przypadku rankingu [uczelni] trzeba być ostrożnym, bo uważam, że trafiłam do dobrego liceum, chociaż nie jest ono w pierwszej dziesiątce na przykład. A w pierwszej dziesiątce z tego co wiem, zupełnie nic nie robią, bo nauczyciele liczą na to, że oni już przychodzą z jakąś wiedzą. Więc nic w takich szkołach nie robią. Także jeśli chodzi o ranking uczelni, to też byłabym dość sceptyczna, ale jednak jeśli szkoła jest na którymś tam miejscu, nie wiem za setkę na przykład, no to to już tak trochę... no dla mnie coś to pokazuje, że szkoła ma jakiś poziom albo go nie ma, albo jest niski. [29_K_ OBWW]

Niektórzy maturzyści wyrażali przekonanie, że sukces edukacyjno-zawodowy nie zależy w żaden sposób od instytucji, a jedynie od jednostki i jej ciężkiej pracy. Takie podejście sprawiało, że uczniowie nie byli zainteresowani jakością czy prestiżem uczelni, przez co całkowicie odrzucali rankingi jako źródło informacji o studiach.

Ja na to nie patrzę, bo wierzę, że jeśli ktoś chce się nauczyć, to się nauczy wszędzie, nieważne czy ta szkoła będzie na pierwszym miejscu, czy będzie na pięćdziesiątym, to chyba zależy od nas samych jak my do tego podejmiemy, bo tak jak ktoś chce się nauczyć, to się nauczy wszędzie. [38_K_MWW]

Dla mnie szkoła to szkoła. Jak mnie ma nauczyć, program nauczania mają wszystkie szkoły takie same, ważne jak się sam nauczę tego, tak, ale tak samo jak na studiach, więc mnie jakoś tak te rankingi nie obchodzą jak moich znajomych z klasy. [27_M_OBWW]

4.2.5. Brakujące informacje i brak szukania informacji

Uczniowie rzadko deklarowali, że nie mogą znaleźć informacji, które chcieliby posiadać, co można wytłumaczyć paradoksem Menona (Plato, 2002) – jeśli nie wiedzą, czego mają szukać, to trudno im zdefiniować, czego nie mogą znaleźć. Pojawiły się jedynie pojedyncze głosy o problemach ze znalezieniem informacji o rekrutacji na studia zagranicą, trudnościach w odszukaniu informacji o progach punktowych przy przyjęciu na studia w poprzednich latach, czy braku przykładów karier po studiów na stronach uczelni.

Właściwie to musiałam szukać na takich niepewnych stronach właśnie informacji, jaki zawód można mieć po danym kierunku. Na stronach raczej uczelni nie ma takich informacji, co mogę po tym robić. Właśnie też za bardzo nie ma tego, czego się uczymy i właściwie też nie ma tego, że, czy jest właśnie zapotrzebowanie, czy nie. Tak jakby są tylko wnioski takich ludzi po prostu z zewnątrz i nikt tego nie potwierdza tak naprawdę, czy naprawdę jest zapotrzebowanie, czy nie, czy ktoś tylko sobie tak wnioskuje. Właśnie takich informacji mi brakowało. [18_K_OBWW]

Brakuje takich jasnych informacji, co należy zrobić przed przyjściem na studia, wszystko jest tak dziwnie zagmatwane, gdzieś tego trzeba szukać po końcach Internetu, żeby dotrzeć do jakiegoś sensownego..., [znaleźć] sensowne instrukcje działania, tak naprawdę. [9_M_MOWW]

Wyjątkową proaktywność w poszukiwaniu informacji wykazała maturzystka zainteresowana studiami w USA, która próbując oszacować wydatki pośrednie związane z podjęciem studiów, wysłała maila do uczelni pytając się o wysokość kosztów utrzymania w mieście, jednak taka postawa, stanowiła wyjątek wśród badanych uczniów.

To, że uczniowie nie posiadali pewnych informacji o szkolnictwie wyższym, wynika nie tylko z tego, że informacje takie nie były dostępne, ale także z tego, że uczniowie ich nie szukali. Najmniej zaawansowani w procesie gromadzenia informacji byli uczniowie wyrażający niepewność, czy uda im zdać egzamin maturalny, którego pozytywny wynik jest konieczny do kontynuowania nauki na wyższym poziomie. Także słabsi uczniowie, którym trudno było oszacować, czy osiągną wystarczająco dobre wyniki na maturze, żeby dostać się na studia, z rezerwą podchodzili do szukania informacji, odkładając te zadanie na później. Ich postępowanie można uznać za przejaw racjonalności – w obliczu wysokiego ryzyka osiągnięcia niskich wyników matury, inwestowanie czasu w zbieranie informacji o studiach może nie przynieść żadnych korzyści.

4.3. Społeczne zróżnicowanie podejmowania decyzji edukacyjnych

4.3.1. Planowanie przyszłości i stosunek do edukacji wyższej

Jednym z częstych błędów poznawczych jest preferowanie szybkich nagród i niedoceniać przyszłych zysków. Planowanie ścieżki edukacyjno-zawodowej pozwala nie tylko na zastanowienie się, w jakim kierunku chce się podążać, ale także zapewnia więcej czasu na zebranie informacji oraz rozwinięcie umiejętności, które mogą być konieczne w momencie wyboru. Warto przy tym zauważyć, że planowanie przyszłości, wyznaczanie celów i ich osiąganie nie jest jedynie indywidualną charakterystyką, ale zestawem dyspozycji i umiejętności możliwych do wykształcenia (Morisano i inni, 2010).

Wśród badanych uczniów występowali zarówno tacy, którzy mieli bardzo precyzyjne plany na przyszłość, jak i tacy, którzy niewiele zastanawiali się nad tym, co i gdzie chcieliby studiować. Podejście maturzystów do przyszłości zależne było przede wszystkim od ich pochodzenia społecznego oraz wyników w nauce. Osoby pochodzące z bardziej wykształconych rodzin miały znacznie częściej sprecyzowane zainteresowania, rozwijane niekiedy od wczesnego dzieciństwa, stanowiące podstawę ich wizji przyszłości i pomysłu na osiągnięcie osobistych celów. Wysokie wyniki edukacyjne oraz wsparcie rodziny – zarówno emocjonalne, jak i ekonomiczne – tworzą dogodne warunki do planowania przyszłości edukacyjnej. W związku z tym, że dla osób z wykształconych rodzin decyzja o pójściu na studia stanowi tzw. nie-decyzję (edukacja wyższa jest środowiskową normą), dziecko od wczesnych lat zaznajomione jest z regułami edukacyjnej gry (Bourdieu, 1998), planując swoją ścieżkę edukacyjno-zawodową na długo, zanim uczeń z mniej uprzywilejowanej rodziny

zacznie rozważać, czy w ogóle iść na studia.

Prawie wszyscy badani uczniowie byli przekonani, że będą kontynuować naukę, chociaż wśród uczniów z technikum wizja studiów mocno konkurowała z możliwością wcześniejszego wejścia na rynek pracy. Tak wysokie zainteresowanie edukacją wyższą spowodowane jest częściowo przez dobór uczniów do badania – w dużych miastach więcej osób podejmuje studia niż w mniejszych, a bariery kulturowe – nawet dla uczniów z defaworyzowanych środowisk, są mniejsze niż w przypadku uczniów z niewykształconych rodzin mieszkających na terenach wiejskich. Mimo wspólnej wśród uczniów wizji najbliższej przyszłości, ich stosunek do studiowania, celu i wartości nauki, a także późniejszej pracy zawodowej był zróżnicowany ze względu na pochodzenie społeczne i selekcyjność szkoły, do której uczęszczali. Nie były to zawsze granice silne i wyraziste, ale zaobserwowane różnice były zgodne z wnioskami wcześniej prowadzonych badań. Na przykład Herbst i Sobotka (2015) wskazują, że głównym powodem pójścia na studia wśród osób pochodzących z inteligenckich rodzin była chęć rozwijania zainteresowań, natomiast osoby z mniej wykształconych rodzin bardziej były nastawione na zdobycie kwalifikacji, które umożliwiłyby im znalezienie dobrej pracy po studiach.

Uczniowie o najwyższych zasobach kapitału kulturowego (rozumianego jako wykształcenie rodziców i liczba książek w domu), postrzegali edukację wyższą przede wszystkim jako możliwość rozwijania osobistych zainteresowań i pogłębiania wiedzy w wybranych obszarach. Chociaż rozwój intelektualny stanowił dla nich główną motywację do kontynuowania nauki, w narracjach niektórych studentów zauważalna była także chęć sprostania normom środowiskowym, w tym pomnażania oddziedziczonego kapitału kulturowego, czy potrzeba utrzymania wysokiego statusu społecznego rodziny. Na przykład jeden z uczniów, którego matka jest radczynią prawną czuł, że musi tak pokierować swoją ścieżką edukacyjno-zawodową, aby osiągnąć podobny do matki status społeczno-ekonomiczny:

Mama odniosła sukces w swoim życiu zawodowym, więc jest rozchwytywana, co się też przekłada na zarobki. To też jest niejako ciekawa konwencja, człowiek, który wychował się na jakimś statusie, to podświadomie będzie do niego dążył, więc ja sobie, dlatego szukam kierunku, który będzie dawał możliwość może nie wyrównania, ale znalezienia czegoś, co będzie bliskie zarobkowo i statutowi moich rodziców i pewnie będę się o to starał, chociaż zamierzam się kierować szczęściem, bo to jest moim zdaniem najważniejsza rzecz, bo po prostu po co marnować życie, pracować w korporacji, patrzeć komputer, jeżeli nie ma się żadnej radości.
[5_M_MWW]

Studia przede wszystkim dają mi możliwość rozwoju, możliwość robienia tego, co chcę robić w życiu, no i zapewnienia moim dzieciom i rodzinie pewnego bytu, pewnej też możliwości rozwoju dla nich i przede wszystkim to, że ja będę mogła mieć pewność, że zrobiłam to, co powinnam zrobić i zapewnić mojej przyszłej rodzinie, no możliwość tak naprawdę funkcjonowania, możliwość pieniędzy, tego, że moje dzieci będą mogły się rozwijać itd.
[8_K_MOWW]

Wyobrażenia na temat przyszłej pracy ilustrują społeczne różnice w aspiracjach uczniów. W zależności od posiadanej wizji pracy wykształconej w procesie socjalizacji, to, czego jedni uczniowie chcieliby uniknąć, jest szczytem marzeń dla innych. Maturzyści z rodzin z wyższym wykształceniem nie obawiali się, że nie znajdą pracy po studiach, ale starali się tak pokierować swoimi wyborami edukacyjnymi, żeby znaleźć pracę ciekawą i rozwijającą. Podczas gdy praca w korporacji postrzegana była przez niektórych z tej grupy jako „marnowanie życia”, i stanowczo „nie chcieliby wylądować za biurkiem”, to dla uczniów stanowiących pierwsze pokolenie w rodzinie, które pójdzie na studia, edukacja wyższa dawała perspektywę ucieczki od ciężkiej pracy fizycznej i możliwość wykonywania upragnionej „pracy biurowej”. Kształcenie zawodowe i związane z nim zawody robotnicze stanowiły w narracjach niektórych uczniów z tej grupy punkt odniesienia w rozważaniach na temat wyboru studiów. Jak wspominała jedna maturzystka, której rodzice nie mają wykształcenia wyższego:

Właśnie w gimnazjum myślałam, że będę może tak w biurze pracować raczej. (...) [Studia dają] jakieś lepsze perspektywy niż właśnie na przykład po zawodówce. [18_K_OBWW]

W większości przeprowadzonych wywiadów pojawił się silny związek między studiami a przyszłą pracą zawodową. Wśród badanych nie było osób, które traktowałyby edukację wyższą jako dobro czysto konsumpcyjne, czy jedynie jako wartość samą w sobie

(Herbst, Sobotka, 2015). Wszyscy postrzegali naukę jako inwestycję w lepszą przyszłość, ale uczniowie o wyższym kapitale kulturowym częściej oczekiwali, że studia pozwolą im na wykonywanie interesującej i satysfakcjonującej pracy, stąd w wielu wypowiedziach pojawiło się przekonanie, że przy dokonywaniu wyborów edukacyjnych należy kierować się swoimi zainteresowaniami nie zważając na zapotrzebowanie rynkowe na różnych specjalistów czy zarobki. Uczniowie z tej grupy często wyrażali przekonanie, że jedynie prawdziwa pasja, prowadzi do sukcesu zawodowego, krytykując jednocześnie osoby, które swoje wybory bardziej podporządkowują wymaganiom rynku pracy.

Mam wrażenie, że w tych czasach studia są trochę źle rozumiane przez ludzi. No bo studiować to znaczy robić coś co się lubi. Rozwijać swoje pasje, kształcić się w tym kierunku, w którym się chce. A teraz studia są czymś takim, że dla ludzi to jest jakby klucz do sukcesu. Pójdiesz na studia, to będziesz miał karierę i będziesz inteligentny, i będziesz dobrze postrzegany, a tak naprawdę bardzo często jest tak, że ludzie nie wiedzą, co chcą robić. Po prostu idą na jakiegokolwiek studia, żeby po prostu mieć studia. (...) Ja uważam, że wszystko, co się robi z sercem będzie owocowało w przyszłości. I tak naprawdę, ile jest takich przypadków, gdzie ludzi poszli właśnie patrząc na tą, nie wiem, na to, czy będzie praca i to ich wcale nie interesowało i potem rezygnowali z tego, więc uważam, że jeżeli będę robić coś dobrze, będę robić coś z pasją, to znajdę pracę tak czy siak, nieważne, czy niby jest ta praca, czy nie.
[16_K_MOWW]

[Studia] przede wszystkim dają mi możliwość rozwoju, możliwość robienia tego, co chcę robić w życiu, no i zapewnienia moim dzieciom i rodzinie pewnego bytu, pewnej też możliwości rozwoju dla nich i przede wszystkim to, że ja będę mogła mieć pewność, że zrobiłam to, co powinnam zrobić. [8_K_MOWW]

U uczniów, których rodzice nie mieli wyższego wykształcenia, nieco częściej pojawiało się instrumentalne podejście do edukacji wyższej. Podobnie jak we wcześniejszych badaniach (np. Lehmann, 2009, Herbst, Sobotka, 2015, Wasielewski, 2013), powszechniejsze było postrzeganie edukacji wyższej przez pryzmat przygotowania do wykonywania zawodu i zdobycia oficjalnego potwierdzenia kwalifikacji do wykonywania określonej pracy. Na przykład jeden uczeń uczęszczający do technikum podkreślał, że posiadanie dyplomu wyższej uczelni jest przede wszystkim wymaganiem stawianym przez pracodawców, lecz studiowanie nie jest warunkiem koniecznym do zdobycia umiejętności, które pozwolą poradzić sobie w życiu. Jako przykład podał swojego ojca, który mimo braku wyższego wykształcenia prowadzi własną działalność gospodarczą:

Mój tata na przykład jest po zawodówce, a ma własną firmę i po prostu ma tutaj poukładane i wie z czym się je i wie, na czym polega życie i po prostu udało mu się i dał radę, więc studia to moim zdaniem jest po prostu papier, który jest po prostu przydatny. Ewentualnie czegoś się tam nauczymy, może nam się przydać w życiu, ale to jest po prostu też papier potrzebny do pracy, ale czy są nam potrzebne do pracy, to i tak bądźmy szczerzy, nie zawsze. I tak naprawdę liczy się moim zdaniem doświadczenie zawodowe, czyli jeśli po prostu dużo się pracowało i ma się w CV wpisane to, tamto i tamto, w recenzjach, że jest się takim i takim pracownikiem, no to wiadomo, pracodawca już patrzy „o jest dobry, chociaż może nie ma tych studiów”, ale wiadomo każdy wolalby chyba przyjąć osobę, która ma doświadczenie i dobrze się sprawdza w danym dziale niż osobę, która nic kompletnie nie potrafi i po studiach, tylko po prostu ma taką wiedzę. [27_M_OBWW]

Usłyszałam właśnie od znajomych, takich starszych, że tam jest wysoki poziom i właśnie, że teraz na rynku pracy to potrzebują inżynierów i chciałam właśnie iść na studia inżynierskie. No i właściwie tylko dlatego. No tak, stwierdziłam właśnie, że tam jest wysoki poziom i może znajdę jakąś dobrą pracę potem. [18_K_OBWW].

Presja ze strony rodziców, żeby zdobyć wyższe wykształcenie była widoczna jednak bez względu na pochodzenie uczniów. Jak pokazują niektóre badania (np. Lehmann, 2009), rodzice z klasy robotniczej często naciskają swoje dzieci, by poszły na studia, aby uniknęły trudności zawodowych z powodu braku formalnego wykształcenia, jakich oni sami doświadczyli oraz ciężkich warunków pracy. W czasach masowego kształcenia wyższego, nawet jeśli ktoś nie lubi się uczyć, a jego zainteresowania nie mieszczą się w ramach akademickiego świata, decyduje się na studia, ponieważ inny wybór oznacza samowykluczenie się z wysoko konkurencyjnego rynku pracy. Połączenie społecznych aspiracji z powszechnością edukacji wyższej sprawia, że wybór zmienia się w konieczność (Aronowitz, 2004). Presję studiowania podsumowała sarkastycznie jedna z badanych uczennic: „Wie pani, teraz wszyscy idą na studia, będzie brzydko jak nie pójdę.” Maturzystka nie ukrywała swojego braku zainteresowania dalszą nauką i ironicznie podchodziła do roli edukacji wyższej, jednak wiedziała, że musi iść na studia ze względu na stawiane wymagania rodzinne i społeczne.

Ja się nie nadaję do dalszej nauki. Po prostu nie lubię się uczyć, nie chce mi się, a zresztą chciałabym mieć własne pieniądze. Dlatego wybrałam, że pójdę do pracy [i będę studiowała zaocznie].

(...)

Dlaczego w ogóle się idzie na studia?

Właśnie nie wiem, chyba po to, żeby ładnie wyglądało w CV później, tak myślę.

Dlaczego Ty chcesz iść na studia?

No właśnie chyba po to i potem, żeby rodzice się nie czepiali, że nie poszłam, no ale może mnie tam czegoś nauczą. [35_K_MOWW]

Wielu uczniów z rodzin, w których rodzice mieli wyższe wykształcenie zaczęło myśleć o studiach już na początku gimnazjum, co pozwoliło im mieć w klasie maturalnej gotowy plan na przyszłość. Niektórzy badani wiedzieli dokładnie nie tylko co i gdzie by chcieli studiować, ale także jakie specjalizacje w danym obszarze chcieliby zgłębić, planowali studia doktoranckie, albo drugi kierunek po ukończeniu pierwszego, przyszłą pracę zawodową oraz mieli plany B i C, gdyby najbardziej preferowanego scenariusza nie udało się im zrealizować. Bathmaker i inni (2013) zauważają, że do typowych elementów edukacyjnych strategii klasy średniej, należy świadomość zasobów posiadanych kapitałów (ekonomicznego, kulturowego, społecznego) i zdolność do ich aktywizacji w celu osiągnięcia bardziej dominującej pozycji na rynku pracy. Zarówno te elementy, jak i szczegółowe planowanie „przyszłości obecnej prawie od dzieciństwa” (Reay i inni, 2009, s.1110), widoczne są w narracji maturzystki pochodzącej z lekarskiej rodziny, która także planuje studiować medycynę. Była ona nie tylko bardzo dobrze przygotowana do wyboru studiów, wiedząc, które uniwersytety oferują medycynę na najwyższym poziomie, jaka była minimalna liczba punktów rekrutacyjnych potrzebna do przyjęcia w poprzednich latach, ale wiedziała już także, jaką specjalizację chciałaby wybrać i w jakim mieście chciałaby pracować. Była przy tym świadoma korzystnych warunków w jakich przyszło jej dorastać, i które pozwoliły jej rozwijać zainteresowania. Śmiało patrzyła w przyszłość, gdyż wiedziała, że jeśli zajdzie taka potrzeba, będzie mogła skorzystać z pomocy krewnych, np. znajdzie zatrudnienie w klinice prowadzonej przez babcię.

Już właściwie od małego jestem ukierunkowana, że chcę iść na medycynę. Moim takim pierwszym wyborem jest Warszawski Uniwersytet Medyczny. Oczywiście chciałabym później jeszcze zrobić specjalizację z psychiatrii albo psychiatrii dziecięcej, albo ewentualnie radiologii. To są takie moje główne zainteresowania, że tak powiem. (...) ja jestem z rodziny, w której dosłownie $\frac{3}{4}$ mojej rodziny to lekarze, albo w jakiś sposób powiązani ze służbą zdrowia, więc tak jestem po prostu ukierunkowana na to, ale bardzo mi się to podoba, więc... bo od małego mam po prostu możliwości, żeby rozwijać to, co mnie interesuje. (...) chciałabym

pracować w Warszawie oczywiście, a jeżeli nie, to jestem bardzo wielką fanką Trójmiasta, więc tam, by też mogło być to miejsce, w którym bym się zatrzymała, ale jeżeli już tak kompletnie mi naprawdę żadna praca nie wyjdzie i nie będę mogła nigdzie znaleźć pracy, to moja babcia ma prywatną przychodnię, więc zawsze jakąś pracę będę miała. [3_F_MOWW]

Uczniowie pochodzący z rodzin, w których rodzice nie mieli wyższego wykształcenia rzadziej posiadali szczegółowe plany dotyczące tego, co mogliby robić w przyszłości. Wielu z nich nie wiedziało jeszcze, co chcieliby studiować. Ich ogólna wiedza o możliwych kierunkach studiów i karierach zawodowych była uboga, co powodowało, że plany na przyszłość były mniej sprecyzowane. Podejście do przyszłości wśród tej grupy uczniów było jednak bardzo zróżnicowane w zależności od szkoły, do której uczęszczali. Osoby z mniej selekcyjnych szkół i osiągające (prawdopodobnie) niższe wyniki szkolne często miały mniej ustrukturyzowane podejście do procesu podejmowania decyzji, charakteryzujące się większą przypadkowością rozważanych kierunków studiów, tendencją do prokrastynacji poszukiwania informacji oraz niejasną wizją przyszłości. Trudności z nauką w szkole średniej sprawiały, że przyszłość nie była tak pewna jak w narracjach uczniów z wykształconych rodzin i osiągających wysokie wyniki szkolne. Także przy dokonywaniu wcześniejszych wyborów edukacyjnych, tj. wybierając szkołę średnią, uczniowie ci nie zastanawiali się jeszcze nad możliwymi kierunkami studiów, czy uczelniami, na których chcieliby się kształcić, co pojawiała się u niektórych uczniów z bardziej uprzywilejowanych środowisk. Pewien uczeń przypominając sobie moment, w którym wybierał szkołę średnią, powiedział: „*Nie zmuszałem się do skupienia, myślenia o przyszłości*” [13_M_OBWW], co pokazuje, że w jego postrzeganiu planowanie edukacji i kariery było nieprzyjemną czynnością, do której musiał się zmuszać.

Tak, właśnie zamierzałam iść na geologię, ale niestety myślę, że się nie dostanę, ponieważ nie wiem, czy ta matura dobrze mi tak pójdzie i myślałam też o energetyce, ale nie piszę fizyki, więc też raczej nie. (...) Ja właściwie tak nie wiem za bardzo jeszcze, jeszcze się tak nie zastanawiałam. Właściwie stwierdziłam, że po maturze dopiero będę decydować o tym wszystkim. [18_F_BWHE]

Zazwyczaj właśnie osoby z mojej klasy też nie są jakoś pewne swojej przyszłości. Niektórzy chcą iść na studia, niektórzy nie. Jakoś muszę sam to przemyśleć. Nie dzielę się takimi informacjami z innymi raczej. Mam znajomych w moim wieku, którzy studiują, to są osoby, które kończyły liceum, nie technikum i one po prostu musiały iść na studia, tylko oni poszli na

takie studia, żeby chyba po prostu coś robić dalej i też nie wiadomo co chcą dalej robić w przyszłości. Ja właśnie chcę tego uniknąć i iść na jakiś kierunek, który by mnie jakoś kręcił, a nie tak po prostu. [32_M_OBWW]

Uczniowie pochodzący z rodzin o niższym kapitale kulturowym, ale uczęszczający do bardziej selektywnych szkół średnich, poddani są silnemu wpływowi koleżanek i kolegów z lepiej wykształconych rodzin. Mimo że rodziny nie przekazały im wiedzy, jak dokonać wyboru studiów, obserwując swoich znajomych, byli przekonani, że nie powinni pozwalać sobie na spontaniczność, a wybór ścieżki edukacyjnej powinien być przemyślany. Chociaż zaczęli zbierać informacje dość późno, raczej pod koniec nauki w szkole średniej niż na początku gimnazjum, wielu z nich próbowało zdobyć wiedzę, która nie została im przekazana w domu rodzinnym, czy w ramach innych relacji społecznych. Uczniowie ci charakteryzowali się dużym zaangażowaniem w poszukiwaniu informacji na temat uczelni i kierunków studiów, choć niektórzy z nich czuli się w tych poszukiwaniach nieco zagubieni.

4.3.2. Horyzonty wyborów

Zasoby dostępnych kapitałów – kulturowego, społecznego i ekonomicznego, wyznaczają ramy opcji wyboru. Tworzą granice między tym, do czego można dążyć, o czym można marzyć, a tym, co jest nieosiągalne lub nieakceptowalne, a przez to automatycznie wykluczone. Kapitał społeczny i kulturowy wpływają na percepcję opcji wyboru poprzez kształtowanie aspiracji, oczekiwań, preferencji i wyobrażeń na temat przyszłości. Zjawisko to jest wyjątkowo silne na poziomie wyboru szkoły średniej – prawie wszystkie dzieci z rodzin inteligenckich trafiają do liceów ogólnokształcących, podczas gdy większość osób z rodzin, w których rodzice nie mieli wyższego wykształcenia wybiera zawodowe ścieżki kształcenia (Herbst, Sobotka, 2014), postrzegane jako mniej prestiżowe w hierarchii społecznej. Brytyjskie badania (np. Ball, 2003; Reay, 1998) pokazują, że studenci często automatycznie wykluczają pewne uczelnie, które postrzegają jako nieosiągalne lub niezgodne z obrazem ich samych, tj. studenci z mniej zamożnych rodzin nie chcą uczęszczać do uczelni, w których większość uczniów stanowią absolwenci prywatnych szkół średnich, gdyż czują się niedopasowani społecznie poprzez różnice w doświadczeniach i stylu życia. Częściej przez to wybierają mniej selektywne, nowo powstałe uczelnie, podczas gdy uczniowie z bardziej zamożnych i wykształconych środowisk studiują na tradycyjnych uniwersytetach. W Polsce prywatne

uczelnie postrzegane są często jako mniej prestiżowe i oferujące niższą jakość kształcenia niż instytucje państwowe. Z przeprowadzonego przez CBOS badania opinii wynika, że Polacy uważają, że uczelnie niepubliczne i studia w trybie niestacjonarnym stwarzają gorsze perspektywy zawodowe (CBOS, 2013), a jak pokazują badania, częściej wybierane są przez studentów z rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym (Herbst, Rok, 2014).

Spośród badanych uczniów tylko kilka osób z mniej selektywnych szkół średnich rozważało aplikowanie na uczelnię niepubliczną. Większość, niezależnie od pochodzenia społecznego nie była zainteresowana prywatnymi uczelniami i jeśli kiedykolwiek się nad nimi zastanawiała, traktowała je raczej jako „opcję awaryjną” w przypadku nieprzyjęcia na uczelnię państwową. Uczniowie odrzucali prywatne uczelnie z powodu przekonania, że instytucje te koncentrują się wyłącznie na „zarabianiu pieniędzy”, a nie na zapewnianiu wysokiej jakości kształcenia. Nawet jeśli niektóre prywatne uczelnie stwarzają lepsze fizyczne warunki kształcenia, np. oferują dostęp do nowszej infrastruktury, czy posiadają bardziej przyjazną studentom kulturę administracyjną, cechy te nie miały znaczenia dla uczniów, gdyż ważniejsza była dla nich jakość kształcenia.

Nie mówię teraz o wszystkich uczelniach, aczkolwiek jest ta różnica pomiędzy uczelnią państwową a uczelnią prywatną, bo są uczelnie prywatne, które są bardzo dobre, ale istnieje to przeświadczenie, że uczelnia państwowa lepiej przygotowuje ucznia, bo im zależy na nauce, a nie na pieniądzach, które daje student, więc lepiej nawet mieć trochę gorzej i ciężiej na uczelni państwowej niż prywatnej, bo o to chodzi, żeby się czegoś nauczyć mimo wszystko na tych studiach, a nie iść, żeby mieć świstek, bo ten świstek na to... Oczywiście przydają się, ale tu chodzi o to, żeby zdobyć edukację. [5_M_MWW]

Państwowe uczelnie cieszą się taką bardzo dobrą... jak to powiedzieć, uznaniem, że tak powiem, no wiadomo państwowe są jednak niż prywatne lepsze. (...) Znaczą wiadomo, że jednak w tych państwowych uczelniach, to trzeba się dostać i potem się utrzymać no, a w prywatnych to się płaci, także no... [22_F_MOWW]

Niektórzy uczniowie z rodzin o wyższym poziomie kapitału kulturowego zapytani, czy rozważali studia na uczelni niepublicznej, byli zdziwieni pytaniem i mieli trudności z wyjaśnieniem, dlaczego nigdy nie pomyśleli o takiej opcji. Pokazuje to, że uczelnie te były przez nich nieświadomie wykluczone od samego początku, jako niepasujące do ich pochodzenia społecznego czy poziomu umiejętności. Uczelnie niepubliczne nie cieszyły się zainteresowaniem również wśród uczniów z rodzin bez wyższego wykształcenia, ale ci

zazwyczaj nie mieli problemu z powiedzeniem, dlaczego nie rozważali studiów na uczelni niepublicznej, podając za główny argument trudności ze sfinansowaniem nauki. Podjęcie studiów na prywatnej uczelni spowodowałaby konieczność wykonywania pracy zawodowej i połączenia jej z nauką, co nie było przez maturzystów pożądaną wizją przyszłości.

A powiedz mi, czy rozważałaś podjęcie studiów na jakiejś uczelni niepublicznej?

Nie.

Dlaczego?

Szczerze to nawet nie wiem. W sensie jakby ta Politechnika wydawała mi się na tyle dobra i na tyle atrakcyjna, że...nie nawet nie rozważałam innych opcji. [16_K_MOWW]

A dlaczego nie rozważasz uczelni niepublicznych?

No głównie ze względów finansowych, no i uważam, że mają większy prestiż, tak? I nie wiem, jak z poziomem nauczania, ale jednak no jest tak no chyba inaczej to wygląda, że chodziło się do takiej szkoły, gdzie nie liczyły się pieniądze tylko to, co miałeś na maturze. [23_M_OBWW]

W wypowiedziach badanych z mniej wykształconych rodzin nie było jednak widoczne poczucie, że jakieś uczelnie znajdują się poza ich horyzontem wyborów z powodu pochodzenia społecznego. Większość uczniów, niezależnie od wykształcenia rodziców, planowała studiować na Uniwersytecie Warszawskim, Politechnice, czy SGH. Niektórzy maturzyści oczywiście wyrażali niepewność co do tego, czy ich wyniki maturalne pozwolą im na dostanie się na wybraną uczelnię, jednak zjawisko autoselekcji z powodu niedopasowania społecznego nie ujawniło się w wypowiedziach badanych. Uczniowie z rodzin bez wyższego wykształcenia, podobnie jak ich koleżanki i koledzy z bardziej uprzywilejowanych rodzin, przyznawali, że chcą studiować na wybranych uczelniach, właśnie dlatego, że są prestiżowe lub „mają dobrą reputację”.

Czy myślałaś już na jakiejś uczelni chciałabyś studiować?

To będzie na 200% Uniwersytet Warszawski. W ogóle nie ma innej opcji. To jest tak, że zawsze jestem bardzo zżyta z Warszawą i jest miejscem zamieszkania, więc nie wyobrażam sobie, że

mogłabym studiować gdzie indziej niż w Warszawie i Uniwersytet Warszawski ma swoją renomę i zależy mi na dobrym wykształceniu, dlatego wybór był, można powiedzieć, oczywisty.
[29_K_OBWW]

Horyzonty wyboru można również opisać w kategoriach geograficznych, analizując bliskość wybranych instytucji szkolnictwa wyższego od miejsca zamieszkania ucznia. Osoby z mniej wykształconych rodzin częściej wykazują duży lokalizm w dokonywaniu wyborów edukacyjnych (Reay i inni, 2001; Pugsley, 1998), wybierając szkoły i uczelnie bliżej swoich domów rodzinnych, zarówno ze względu na ograniczenia finansowe, jak i na kwestie związane z przywiązaniem do miejsca zamieszkania, rodziny i przyjaciół. Mobilność przestrzenna w kontekście wyborów edukacyjnych w Polsce jest bardzo niska, młodzi ludzie wybierają instytucje szkolnictwa wyższego w pobliżu miejsca zamieszkania, co wynika z czynników kulturowych, braku infrastruktury mieszkaniowej zapewnianej przez uniwersytety i ograniczeń finansowych (Herbst, Sobotka, 2015).

W poniższym badaniu gotowość do mobilności przestrzennej wśród uczniów była bardzo niska, co wynika w dużej mierze z tego, że wszyscy uczniowie, z którymi przeprowadzono wywiady, mieszkali w Warszawie lub w jej bliskiej odległości, więc mieli bardzo duży wybór uczelni i kierunków studiów w miejscu zamieszkania. Tylko nieliczni rozważali studia w innym mieście lub za granicą, ale nie była to dla nich najbardziej preferowana opcja. Za wyjazdem na studia przemawiała chęć poznania innego miasta bądź posiadania większej swobody z dala od rodziny. Większość badanych niechęć do studiowania poza Warszawą argumentowała bogatą ofertą akademicką w Warszawie oraz przywiązaniem do rodziny i przyjaciół.

Wszyscy tutaj studiują na SGGW, no bo tak jak mówiłam, mieszkam w Konstancinie i to jest po prostu najbliższa uczelnia. [34_K_MBWW]

4.3.3. Wybór uczelni i kierunku studiów

Wyniki badań w wielu krajach pokazują wpływ pochodzenia społecznego na wybór kierunku studiów, tj. osoby pochodzące z mniej wykształconych rodzin są niedostatecznie reprezentowane na prestiżowych kierunkach studiów, a nadreprezentowane na innych (Spiegler, Bednarek, 2013). Bourdieu (1984) zwraca uwagę, że to, co często jest postrzegane jako „powołanie” do wykonania określonej pracy, jest w rzeczywistości wynikiem harmonii

między dyspozycjami i aspiracjami klasowymi. Indywidualny wybór stanowi w jego interpretacji jedynie złudzenie, ponieważ nie jest możliwe odróżnienie preferencji jednostki od specyficznych dla klasy gustów i dyspozycji (Bourdieu, Wacquant, 1992). Inaczej mówiąc, jeśli osoba wychowana np. w rodzinie prawników twierdzi, że chciałaby studiować prawo, trudno jest stwierdzić, w jakim stopniu rzeczywiście wynika to z indywidualnych zainteresowań jednostki, a w jakim z otoczenia, które wpłynęło na jej rozwój zainteresowania prawem. Ehrenberg (1991) analizując zmniejszający się popyt na kierunki humanistyczne i społeczne w latach 70-tych i 80-tych XX wieku na korzyść studiów biznesowych, sugeruje, że wzrost zainteresowania nowymi, nieakademickimi kierunkami studiów, wynika ze zmiany składu społecznego studentów oraz zmiany przeciętnych zdolności studentów. Wraz z upowszechnieniem kształcenia wyższego, na studia przyjmowanych jest coraz więcej osób o niższych umiejętnościach, dla których nauka na tradycyjnych kierunkach akademickich wymagających wysokich umiejętności byłaby zbyt trudna. Osoby te mają bardziej pragmatyczne nastawienie do kształcenia, w związku z tym wybierają łatwiejsze kierunki studiów. Z kolei Easterlin (1995) wyjaśniając ponad dwukrotny wzrost zainteresowania studentów kierunkami biznesowymi w latach 1972 – 1987, pokazuje, że związane było to nie tylko ze zmieniającą się stopą zwrotu z tych kierunków, ale także ze zmianą wartości jakimi młodzi ludzie kierują się w życiu, tj. przywiązywaniem większej wagi do zarabiania pieniędzy. Easterlin (1995) wyjaśnia, że rodzice postrzegając sytuację makroekonomiczną jako trudną, wykształcili u swoich dzieci system wartości, w którym pieniądze odgrywają ważną rolę, dlatego nastąpił tak duży wzrost zainteresowania kierunkami biznesowymi.

Niewiele jest jakościowych badań analizujących motywacje i sposoby wyboru kierunku studiów w Polsce, ale te przeprowadzone do tej pory pokazują silny wpływ pochodzenia społecznego na wybory. Zarycki (2007) badając studentów warszawskich i moskiewskich uczelni wskazuje na znaczącą rolę etosu inteligenckiego i kapitału kulturowego w warszawskim środowisku studenckim. Wasielewski (2013) zwraca z kolei uwagę na to, że pochodzenie społeczne determinuje nie tylko wybór kierunku studiów, ale także styl studiowania – np. studenci pochodzący z dużych miast wykazują się większą aktywnością w trakcie studiów niż studenci z terenów wiejskich. Sadura (2017) analizując zróżnicowane klasowo style studiowania studentów na Uniwersytecie Warszawskim, wyróżnia trzy style podejmowania decyzji o wyborze kierunku studiów. Przypadkowy wybór oparty na wyobrażeniach o kierunku studiów dominujący wśród przedstawicieli klasy ludowej, drobiazgową kalkulacją opartą na starannie zebranych informacjach z sieci społecznościowych,

rankingów i ekspertów powszechna szczególnie wśród niższej klasy średniej oraz swobodny wybór wynikający z pasji i chęci rozwoju zainteresowań wśród uczniów z wyższej klasy średniej.

Z przeprowadzonych wywiadów wynika, że najważniejszą różnicą w wyborze kierunku studiów między maturzystami z dwóch analizowanych grup jest rola zainteresowań akademickich. Uczniowie z rodzin o wysokich zasobach kapitału kulturowego zazwyczaj mieli sprecyzowane zainteresowania o charakterze akademickim, które w największym stopniu determinowały ich wybór kierunku studiów, czyniąc go naturalnym i prostym. Dylemat, który wybrać kierunek studiów z kilku preferowanych opcji, wynikał w tej grupie przede wszystkim z wszechstronnych zainteresowań. Uczniowie z mniej wykształconych rodzin w większości nie mieli tak sprecyzowanych zainteresowań akademickich, przez co wybierając kierunek byli bardziej niepewni i zagubieni – nie wiedzieli, czy kierunek, który wybierają spodoba się im oraz jakie stworzy im możliwości zawodowe. Zainteresowania, które rozwijają uczniowie z rodzin o wysokim kapitale kulturowym są zgodne z ofertą kształcenia uczelni wyższych, co daje im dużą swobodę wyboru. Uczniowie ci nie tylko potrafili jasno określić swoje zainteresowania akademickie, ale także deklarowali, że od wielu lat poświęcali się rozwijaniu swoich pasji, a niektórzy już od wczesnego dzieciństwa. Sprawiało to, że nie zadawali sobie pytań, na czym polega studiowanie kierunku X – częściej wiedzieli, czego mogą się spodziewać studiując wybrany kierunek i właśnie na podstawie tej wiedzy, wiedzieli, że chcą go studiować. Nawet jeśli ich preferencje i plany na przyszłość zmieniały się na przestrzeni lat, mogli z łatwością przypomnieć sobie swoje wczesne pomysły dotyczące kierunków studiów, którymi byli zainteresowani lub karier, które chcieli realizować. Wysokie kompetencje kulturowe sprawiały, że świat akademicki traktowali jako 'swoje' środowisko społeczne, pewni wiary we własny sukces. W przytoczonej poniżej wypowiedzi ucznia, który chciałby studiować psychologię zainspirowany pracą swojej matki, widać, że jest to dziedzina, którą już zaczął zgłębiać dużo wcześniej, wie zatem jakiego rodzaju treści może się spodziewać na studiach.

Psychologię [chciałem studiować] od dzieciństwa – przez mamę, przez to, że opowiadała mi różne śmieszne historie z psychologii, im poważniejsze były, tym były ciekawsze te historie, tym bardziej mnie motywowało, żeby coś zmieniać w psychologii (...) ... jeszcze parę lat temu zapoznałem się z moją przyjaciółką, to już w ogóle w psychologii byłem zakochany jak się jeszcze okazało, że to kolejna osoba, z którą mogę o tym rozmawiać. Dla mnie to było niesamowicie ciekawe. [9_M.MOWW]

Widzę, że bardzo wcześnie zaczęłaś się interesować dziennikarstwem.

Tak, nie tylko dziennikarstwem. Również teatrem, no takim, jakby to powiedzieć, bardziej artystycznym wyrażaniem siebie.(...) Moi rodzice oboje są po ekonomii i są przedsiębiorcami, ale oboje mieli takie zapędy, na przykład tato pisał wiersze, a mama kiedyś śpiewała w chórze, ja chodziłam do szkoły muzycznej, (...) wszystkie moje siostry włącznie ze mną zostałyśmy właśnie posłane do szkoły muzycznej. Gdzieś ta bliskość z kulturą była zawsze, z muzyką, taka ścisła. [19.F.HEC]

W obu przytoczonych powyżej przykładach widać, że dla uczniów z rodzin o wysokim kapitale kulturowym, wybór kierunku studiów nie stanowi trudności, jest pewnym naturalnym i oczekiwanym etapem rozwoju zainteresowań. Maturzyści z tej grupy nie boją się, że sobie nie poradzą na studiach – pewność siebie oczywiście jest związana z osiąganymi wynikami w nauce, ale znajomość pola ją podnosi, eliminując niepewność, z którą muszą się zmierzyć uczniowie z rodzin o niższym poziomie kapitału kulturowego. W przykładzie powyżej, uczeń zamierzający studiować psychologię jest na tyle pewny siebie i zaznajomiony z przyszłą tematyką studiów, że snuje plany nad dokonaniem zmian w dyscyplinie.

Uczniowie z rodzin o niższych zasobach kapitału kulturowego często dopiero przed zbliżającym się wyborem, dowiadują się jakie istnieją kierunki studiów. Proces decyzyjny tych uczniów charakteryzował się znacznie większą niepewnością oraz wymagał gromadzenia informacji, które dla uczniów z bardziej uprzywilejowanych rodzin są często wiedzą powszechną. Uczniowie, których rodzice nie mieli wyższego wykształcenia, w dzieciństwie nie interesowali się medycyną, psychologią czy dziennikarstwem, a część kierunków studiów jest dla nich na tyle abstrakcyjna, że trudno im sobie wyobrazić, jakiego rodzaju wiedzę nabędą na studiach, czy wybrany kierunek studiów będzie dla nich interesujący oraz jakie ścieżki kariery będą mogli wybrać po jego ukończeniu. Ci z badanych, którzy mieli sprecyzowane zainteresowania i chcieli się nimi kierować przy wyborze, często wymieniali kierunki studiów mniej osadzone w tradycji uniwersyteckiej, tj. o bardziej zawodowym charakterze, takie jak np. studia związane ze sportem, studia wojskowe, fizjoterapia, wizaż. Stosowane strategie wyboru kierunku studiów w obliczu dużej niepewności w związku z brakiem wiedzy o ich specyfice różniły się w tej grupie uczniów w zależności od uzyskiwanych wyników w szkole. Uczniowie z rodzin o niskim poziomie kapitału kulturowego i wysokich wynikach edukacyjnych zwykle stosowali strategię polegającą na dopasowaniu swoich mocnych stron do wymagań rekrutacyjnych. Z oferty uczelni wybierali kierunki, na które mogli aplikować ze względu na zdawane na maturze przedmioty i dokonywali spośród nich wyboru.

Skonstruowane w ten sposób listy zawierały często niepowiązane ze sobą kierunki (np. geologia, inżynieria i ekonomia), dla których wspólnym mianownikiem były wymagania rekrutacyjne. Elementy tego procesu dobrze ilustruje przykład ucznia [23_M_OBWW] z rodziny o niskim kapitale kulturowym, ale uczęszczającego do bardzo selektywnego liceum. Chociaż maturzysta wiedział, na jakiej uczelni chciałby studiować, zmagał się z decyzją, jaki wybrać kierunek studiów. Dwa główne stosowane przez niego kryteria wyboru to wymagane przedmioty maturalne przy rekrutacji na studia oraz szanse na ukończenie studiów. Opisy niektórych kierunków na stronach uczelni brzmiały dla niego interesująco, lecz nie rozwiewały wielu wątpliwości dotyczących tego, na czym polega studiowanie wybranej dziedziny. W przeciwieństwie do narracji uczniów pochodzących z rodzin o wysokim kapitale kulturowym, zainteresowania nie odgrywały roli w wyborze kierunku studiów, a podejmowaniu decyzji towarzyszył niepokój, czy studia nie okażą się zbyt trudne.

Rozważam obecnie najbardziej Politechnikę Warszawską i SGH.

Dlaczego te dwie uczelnie?

No raz to, że mam rozszerzoną matematykę i to jest ważne na tych uczelniach, no i jest duży wybór kierunków szczególnie na Politechnice (...).

Patrzyłeś już na jakieś konkretne kierunki?

No tak, no na przykład z Politechniki to informatyka, nie wiem jaki to jest wydział, jest taki kierunek, chyba geodezji i kartografii i może inżynierię środowiska. (...) No może to nie były jakieś żadne marzenia z dzieciństwa, ale no tak wydają mi się ciekawe, przynajmniej z opisów.
[23_M_OBWW]

Ciekawy przykład zróżnicowanych motywacji oraz wiedzy o karierach zawodowych stanowi historia dziewczyny wychowywanej przez matkę nieposiadającą wyższego wykształcenia, za to określającą sytuację finansową swojej rodziny, jako lepszą niż innych znanych rodzin (matka jest właścicielką kilku sklepów w szpitalach). Podobnie jak wśród uczniów z wyższym kapitałem kulturowym, maturzystka miała bardzo jasną wizję swojej przyszłości wynikającą z zainteresowań. Dziewczyna zastanawiała się nad dwiema opcjami wyboru – pierwsza z nich to studia z wizażu na prywatnej uczelni, ponieważ od dzieciństwa interesowała się modą i chciała zostać stylistką. W związku z tym, że uczęszczała na castingi

i grała w reklamach, posiadała pewne wyobrażenie jak mogłaby wyglądać jej przyszłość w tym zawodzie – wiedziała na przykład, w jakich miejscach może pracować stylistka lub jakiej wysokości zarobków może oczekiwać. Wybór prywatnej uczelni podyktowany był przede wszystkim dostępnością preferowanego kierunku studiów – studia z wizażu nie są dostępne na uczelniach publicznych, a w związku z dobrą sytuacją materialną konieczność ponoszenia opłat za studia nie stanowiła problemu dla matki dziewczyny. Drugą rozważaną przez maturzystkę opcją był kierunek filologia angielska na Uniwersytecie Warszawskim. Maturzystka uzasadniła, że interesują ją studia na Uniwersytecie Warszawskim głównie dlatego, że nie trzeba za nie płacić (podobnie jak inni badani, uważała że, jeśli to możliwe korzystniej jest nie ponosić kosztów kształcenia). Pomysł studiowania filologii angielskiej, w przeciwieństwie do wizażu, wydawał się bardzo przypadkowy i nie wynikał z jej zainteresowań. Opowiadając, dlaczego rozważa ten kierunek, stwierdziła: *O matko... no po prostu weszłam na stronę, spodobał mi się ten kierunek. Wzięłam sobie po prostu dodatkowe lekcje angielskiego w domu, no i tak się do tego przymierzam.* Brak wiedzy o kierunku i możliwościach jakie stwarza, ujawnił się także w odpowiedzi na pytanie, co chciałaby robić po jego ukończeniu. Dziewczyna wymieniła jedną możliwą ścieżkę kariery – nauczanie – od razu zaznaczając, że nie jest nią zainteresowana. Chociaż była przekonana, że studiowanie filologii angielskiej może zapewnić jej różne możliwości zawodowe, w związku z tym, że nie była zaznajomiona ze światem zawodów wymagających wyższego wykształcenia, nie była w stanie wymienić żadnych innych opcji kariery.

[Po ukończeniu filologii angielskiej można] być nauczycielem angielskiego, ale to kompletnie nie jest dla mnie. To jest taki kierunek, który wybrałam, no bo zawsze mogę coś po tym robić. No angielski mi się przyda. No i tyle. [34_K_MBWW]

Wśród osób o niższym kapitale kulturowym często występuje pragmatyczne nastawienie do kształcenia oraz traktowanie edukacji wyższej jak szkoły zawodowej. Jest to również widoczne w tym przykładzie – dla maturzystki, zarówno w przypadku studiowania wizażu, jak i anglistyki, ważna była chęć zdobycia praktycznych umiejętności zawodowych, które łatwo można wykorzystać także w codziennym życiu.

Chciałabym mieć takie studia, z których sama mogę skorzystać.

Co to znaczy sama skorzystać?

No że np. nie wiem, nauczę się malować, nie wiem siebie, jakieś postacie i to będzie taka umiejętność, z której ja też skorzystam. Jak będę mogła siebie pomalować czy koleżanki, ubrać się fajnie, to mi się podoba. [34_K_MBWW]

4.3.4. Rola rodziców w wyborach edukacyjnych

Chociaż wyboru studiów dokonują ludzie, którzy skończyli 18 lat i w świetle prawa są dorośli, to na podejmowane przez nich decyzje mają pośredni (np. poprzez kształtowanie aspiracji edukacyjnych, przekazywanie informacji), a czasem także bezpośredni wpływ rodzice (np. gdy nie zgadzają się na sfinansowanie studiów na wybranej uczelni czy kierunku studiów argumentując, że nie jest to dobry wybór). Zafar (2010) pokazuje, że aprobatą rodziców, jest obok zainteresowań, najważniejszą determinantą wyboru kierunku studiów, a uczniowie uważają, że rodzice chcą, aby wybrali kierunki charakteryzujące się wyższym zwrotem z edukacji i wyższym statusem społeczno-ekonomicznym. Swoboda wyboru związana jest z przynależnością do klasy społecznej – w rodzinach robotniczych dzieci częściej wybierają samodzielnie szkołę na wcześniejszych etapach kształcenia, natomiast rodzice z klasy średniej częściej sterują wyborami swoich dzieci i kontrolują je, jednak aby osiągnąć większą akceptację wybranej decyzji, tworzą iluzję sprawiającą, że dziecko czuje, że samo podejmuje decyzje (Waslander i inni, 2010).

Zasób informacji, jaki rodzice są w stanie przekazać dziecku, a także sposób w jaki je wspierają w procesie decyzyjnym, jest silnie warunkowany przez wykształcenie rodziców, wykonywany przez nich zawód oraz relacje w rodzinie. Poprzez codzienne interakcje z rodzicami i ich znajomymi, uczniowie z rodzin o wysokim kapitale kulturowym, zdobywają wiedzę na temat instytucji edukacyjnych. Uczą się o różnych ścieżkach kariery wymagających ukończenia studiów oraz o potencjalnych drogach prowadzących do wybranych stanowisk i profesji, co pozwala im na zdobycie łatwości poruszania się po systemie edukacyjnym. Rodzice z większymi zasobami kapitałów mają możliwość wspierania dziecka w dążeniu do wyznaczonych celów edukacyjnych, często pełniąc rolę „menadżerów ryzyka” zapobiegających niepowodzeniom edukacyjnym (Ball, 2003) (np. płacąc za korepetytorów) i niewłaściwym wyborom (np. porzuceniu edukacji, czy wyborowi niezgodnemu z zasadami obowiązującymi w środowisku społecznym). Z kolei rodzice z klasy robotniczej ufają często, że ich dziecko dokona najlepszego wyboru (Pugsley, 1998). Te wzorce zachowań nie są jednak uniwersalne i zależą od szerszego kontekstu kulturowego, np. w norweskim badaniu (Hegna,

Smette, 2016) nie zaobserwowano różnic klasowych w zakresie wsparcia rodzicielskiego w podejmowaniu decyzji, tłumacząc to obowiązującymi normami społecznymi, zgodnie z którymi wybory edukacyjne powinny być autonomiczne i podejmowane na podstawie indywidualnych zainteresowań i umiejętności.

Rodzice kształtują preferencje edukacyjne i wartości, które wpływają na wybory edukacyjne, a często także doradzają dzieciom w wyborze ścieżki edukacyjnej, jednak zazwyczaj nie posiadają informacji o aktualnych kierunkach studiów, stawianym poziomie wymagań czy panującej atmosferze i relacjach na uczelni. Badani maturzyści spontanicznie nie wskazywali rodziców jako źródła informacji o studiach, jednak dopytywani z kim rozmawiają o tym, jakich wyborów dokonać, bardzo często ich wymieniali. Skłania to do interpretacji, że rodzice nie są postrzegani jako źródło informacji o szkolnictwie wyższym, ponieważ dostarczanie informacji przez najbliższych rozciągnięte jest na cały proces wychowawczy. Informacje przekazywane przez rodziców są często internalizowane jako własne przekonania, wyobrażenia i opinie, a uczniowie pod pojęciem poszukiwania informacji o studiach rozumieją raczej zestaw podejmowanych działań w celu zgromadzenia nowej wiedzy.

Uczniowie opisywali rolę rodziców w procesie decyzyjnym zazwyczaj jako doradczą i wspierającą. Zainteresowanie i wsparcie rodziców są przejawami kapitału emocjonalnego, który, w przypadku mniej uprzywilejowanych uczniów może czasem zostać przekształcony w kapitał kulturowy, pomagając im w osiągnięciu celów edukacyjnych (Sadura, 2017). Większość uczniów była zdania, że rodzice nawet jeśli wyrażają pewne opinie, jaki wybór byłby lepszy pozostawiają im ostateczną decyzję. Rodzice w opinii badanych przede wszystkim motywowali do nauki, sugerując wybór kierunku studiów zgodny z zainteresowaniami. Niektórzy bardzo angażowali się w proces wyszukiwania informacji o edukacji wyższej, wykorzystując do tego swoją sieć społeczną, pomagając w wyszukiwaniu informacji w Internecie, czy wspierając w procesie analizy zebranych informacji, ale zachowania te były częstsze wśród rodziców z wyższym wykształceniem. Ci, którzy sami ukończyli studia, jako osoby posiadające wiedzę o funkcjonowaniu rynku pracy dla absolwentów studiów, często pomagali zrozumieć zalety i wady różnych zawodów oraz wybrać najbardziej odpowiednią ścieżkę kariery dla swoich dzieci, biorąc pod uwagę ich zainteresowania i umiejętności.

Z rodzicami na przykład siadaliśmy przed komputerem i coś wybieraliśmy, szukaliśmy. Też tak właśnie myśleli nad tym, co ja bym mogła robić, gdzie ja bym była dobra właśnie, bo ja jestem

osobą dosyć taką mocno niezdecydowaną i sama jeszcze nie mam dla siebie takich ściśle określonych planów. [22_K_MOWW]

Rodzice nieposiadający wyższego wykształcenia mają doświadczenia edukacyjne, które są trudne do wykorzystania przy wyborze studiów przez dziecko. W związku z tym, że sami nie studiowali, rzadziej angażują się w wybory edukacyjne swoich dzieci. Z wypowiedzi badanych wynika, że jeśli rodzice uczestniczyli w procesie wyboru, to częściej udzielili dosyć ogólnych porad, które nie pomagają w podjęciu decyzji, co i gdzie studiować, np. zdaj egzamin maturalny z dobrymi ocenami, idź na dobre studia, aby znaleźć dobrą pracę. Uczniowie byli w większości świadomi, że na pomoc rodziców w wyborze mogą liczyć w ograniczonym stopniu, przez co rzadziej rozmawiali z nimi na temat studiów, a niektórzy po prostu ograniczali się do poinformowania rodziców o swoich planach.

Jakoś nie rozmawiałem z rodzicami na ten temat, tylko powiedziałem, że chcę maturę zdać i ewentualnie na studia jakieś iść, ale na jaki kierunek, to nie rozmawiam.

Jak rodzice zareagowali na to?

Znaczy no ogólnie powiedzieli, że zadowoleni, że maturę chcę, że na studia chcę iść, ale powiedzieli, żebym poszedł na co ja chcę, nie naciskali na kierunek. [13_M_OBWW]

Rodzice o niższym kapitale kulturowym często nie dostrzegają zróżnicowanej jakości szkolnictwa wyższego, mając zaufanie do systemu, że liczy się przede wszystkim samo ukończenie studiów i zdobycie dyplomu. W przeciwieństwie do rodziców z klasy średniej, zazwyczaj nie planują szczegółowo ścieżki edukacyjno-zawodowej dziecka (Reay i inni, 2005), ufając, że dokona ono najlepszego wyboru (Pugsley, 1998).

Jedni mówią „idź do wojska”, jedni mówią „idź na strażaka”, inni „idź do policji”. (...). Mama mówi „idź na studia, nie wiem, na ekonomię albo idź na studia na medycynę, będziesz lekarzem”, chociaż jak jej to wytłumaczyłem, każda mama chce, żeby jej dziecko było lekarzem, tak, więc uświadomiłem jej, że to chyba jest bez szans, to mówi „idź na prawnika”, a ja mówię, że każda matka chce, żeby jej dziecko było prawnikiem, bo wiadomo z czym to się wiąże. Więc no tłumaczę jej, że ogólnie jej wymagania jakby dla mnie, są jakby trochę nieosiągalne w tej normalnej sferze.[27_M_OBWW]

Rodzice potrafią nie tylko wspierać w podejmowaniu decyzji, ale także skutecznie zniechęcać do niektórych opcji wyboru. Pod pozorem troski o dziecko, przekazują im swoje własne stereotypy dotyczące zawodów. Wśród badanych, dwie maturzystki wspomniały o zmianie uczelni i kierunku studiów pod wpływem sugestii rodziców, że są one „nieodpowiednie dla kobiety”, co częściowo ilustruje, dlaczego kobiety rzadziej są reprezentowane na niektórych kierunkach studiów, zwłaszcza tych charakteryzujących się wysokimi zarobkami. W pierwszym przypadku matka zniechęciła córkę do studiowania na Politechnice, ponieważ na podstawie własnych doświadczeń uważała, że na zdominowanej przez mężczyzn uczelni córce będzie trudno. Maturzystka, nie tylko przyjęła punkt widzenia matki, ale zaczęła także racjonalizować swoją decyzję o rezygnacji z aplikowania na uczelnię, deklarując, że nie ma odpowiednich zdolności w obszarze nauk ścisłych.

Moja mama skończyła Politechnikę, ale na takim bardziej biologicznym jakby kierunku no i ona, jakby nie poleca [iść] na Politechnikę. No i ona mówi, że to takie ciężkie dla dziewczyn, jeżeli się pójdzie na trochę bardziej męskie [studia], no może teraz tak trochę w dzisiejszych czasach głupio powiedzieć, że bardziej męski kierunek, czy żeński, bo w sumie każdy może na jaki chce, ale no, że, jeżeli, jednak bardziej wybierają to mężczyźni, bardziej im jest łatwiej, to jest ciężko kobiecie zostać na takim profilu i poza tym ja nie mam, aż takiego naprawdę matematycznego umysłu. [2_K_MWW]

Drugi przypadek silnej stereotypizacji wyboru kierunku studiów ukazuje historia uczennicy, która początkowo planowała studiować inżynierię, ale jej ojciec, który sam studiów nie ukończył, uznał, że kobieta wykonująca „męski” zawód, będzie miała problem ze znalezieniem pracy. Po argumentach ojca, dziewczyna przejęła jego punkt widzenia, że kobiety lepiej odnajdują się w dekorowaniu kuchni niż w rozwiązywaniu problemów technicznych i zrezygnowała z aplikowania na preferowany początkowo kierunek studiów.

Na przykład tata mi powiedział, bo na początku chciałam iść na inżynierię, ale tata powiedział, że to raczej dla kobiet, to jest słaby zawód, że dla kobiety to lepiej architektura wnętrz. Ja na początku nie chciałam, właśnie wolałam inżynierię, bo tak myślałam, że architektura wnętrz... i myślałam, bałam się, że po prostu u nas nie zatrudnią tak dużo ludzi, ale tata powiedział, że bardzo dużo ludzi bierze architektura wnętrz, na przykład do kuchni czy coś. I chyba po tych rozmowach stwierdziłam, że jednak faktycznie, że kobiety to raczej będą woleli wziąć do jakoś zagospodarowania przestrzeni, a nie do obliczania, do tych wszystkich, do budowania budynków. [17_K_OBWW]

4.4. Podsumowanie i dyskusja wyników

Przeprowadzone wywiady z 42 uczniami z 14 warszawskich szkół średnich pokazują, że uczniowie przywiązywali dużą wagę do wyboru studiów i chcieli podejmować świadomie decyzje o tym, gdzie i co studiować. Zgodnie z zaproponowaną przez Kahnemana (2012) klasyfikacją, do podjęcia decyzji o wyborze studiów uczniowie używali przede wszystkim Systemu 2, a więc myślenia powolnego, analitycznego i racjonalnego. Nie oznacza to jednak, że proces podejmowania decyzji o wyborze studiów spełnia kryteria racjonalności definiowanej w podejściu neoklasycznym. Decyzjom o wyborze studiów znacznie bliżej do założeń przyjętych w teorii ograniczonej racjonalności Simona (1957), a więc działania nastawianego na osiągnięcie założonych celów przy indywidualnych ograniczeniach wynikających z niedostępnej wiedzy o studiach, ograniczeń poznawczych i trudności w określeniu swoich preferencji.

Maturzyści w chwili badania byli na różnym etapie zbierania informacji o studiach – poczynając od tych, którzy mieli bardzo mgliste pojęcie o studiach i odkładali w czasie szukanie informacji, aż po tych, którzy już sprawdzili wszelkie dostępne dane o interesujących ich kierunkach studiów i uczelniach i od dawna mieli wszystko zaplanowane z najmniejszymi szczegółami. Zarówno pierwsza, jak i druga grupa była nieliczna, natomiast większość stanowili maturzyści, którzy zebrali już część informacji, ale cały czas byli w trakcie poszukiwania nowych i weryfikowania tych zdobytych. Poszukiwanie informacji można uznać za przejaw chęci podjęcia przemyślanej decyzji, jednak nie można uznać, że uczniowie, którzy informacji nie poszukiwali, chcieli wybór studiów pozostawić przypadkowi. Decyzję o niepoświęcaniu czasu na poszukiwanie informacji można traktować jako zachowanie racjonalne z subiektywnego punktu widzenia – uczniowie niepewni, czy zdadzą egzamin maturalny, nie chcieli inwestować swojego czasu w szukanie informacji o studiach, gdyż szacowane przez nich prawdopodobieństwo porażki było na tyle wysokie, że obawiali się, że nie wykorzystają zdobytych informacji.

Konieczność zmierzenia się z nowym problemem, gdy nie posiada się wiedzy jak postąpić w określonej sytuacji powoduje, że wyjściową strategią zachowania jest korzystanie z informacji najłatwiej dostępnych w najbliższym środowisku oraz analizowanie ich w sposób uproszczony (Barone i inni, 2019). Zachowanie takie było obserwowane wśród uczniów,

którzy najczęściej zdobywali informacje o studiach albo w Internecie, albo wykorzystując swoją sieć społeczną. Zarówno wejście na stronę internetową uczelni, jak i zapytanie się znajomych nie wymaga zbyt wielkiego wysiłku ani motywacji. Takie zachowanie nie oznacza jednak, że ludzie nie chcą korzystać z lepszych informacji – po prostu często nie wiedzą, jakich informacji potrzebują i są nieco zbyt leniwi, żeby ich poszukać, jeśli nie są one łatwo dostępne i przedstawione w przystępny sposób. Przykładowo uczniowie słysząc o istnieniu obiektywnych danych z systemu monitorowania losów absolwentów ELA, wyrażali nimi duże zainteresowanie, ale sami nie czynili kroków, żeby znaleźć te dostępne w Internecie informacje. Pokazuje to, że aby wspomóc uczniów w podejmowaniu lepszych decyzji edukacyjnych, nie wystarczy przygotować informacje – trzeba je także dostarczyć, uświadomić, że takie dane istnieją i że warto z nich korzystać podejmując decyzję o wyborze studiów. Bez tych dodatkowych działań, wiele osób, zwłaszcza ci, którzy prawdopodobnie najbardziej potrzebują informacji o studiach, nie sięgnie po nie.

Wielu uczniów poszukując informacji w Internecie ograniczało się do zapoznania się z najbardziej podstawowymi danymi o studiach, czyli ofertą uczelni i zasadami rekrutacji, stosując przy tym bardzo podstawowe techniki wyszukiwania, nie zwracając uwagi na rzetelność źródeł. Maturzyści najczęściej deklarowali, że szukają informacji w Internecie odwiedzając strony internetowe uczelni, rzadziej fora internetowe, prawie nikt nie wspominał o portalach społecznościowych lub innych stronach internetowych, jako źródłach wiedzy o studiach. Niektórzy skarżyli się na niezrozumiały język używany na stronach uczelni i niejasny przekaz, zwłaszcza w kontekście informacji, jakiego rodzaju prace można wykonywać po ukończeniu kierunku studiów. Przedstawione na stronach uczelni informacje dotyczące perspektyw zawodowych wynikających z ukończenia studiów, były też często odbierane przez uczniów jako materiały marketingowe, przez co wzbudzały nieufność. Maturzyści równie sceptycznie podchodzili do rankingów uczelni. Dla niektórych rankingi były dodatkowym źródłem informacji o studiach, jednak o niewielkim wpływie na ocenę rozważanych opcji wyboru. Część uczniów posiadająca doświadczenie w korzystaniu z rankingów przy wyborze liceum, uznawała, że miejsce uczelni w rankingu nie odzwierciedla jakości kształcenia, a przez to nie pomaga w podjęciu lepszych decyzji edukacyjnych. Maturzyści wykazywali szczególną preferencję wobec informacji pochodzących z sieci społecznej, zwłaszcza od osób, które aktualnie studiowały na rozważanych przez nich uczelniach bądź kierunkach studiów. Zbierali w ten sposób indywidualne opinie o studiach, np. o poziomie trudności, bądź o tym, jak interesujący jest program studiów, czyli informacje,

które z uwagi na swój jakościowy charakter, są po pierwsze mało atrakcyjne dla części uczniów, gdy prezentowane są w formie ilościowej, a po drugie – niedostępne w polskim systemie szkolnictwa wyższego. W czasie, gdy odbywało się badanie, większość uczelni jeszcze nie organizowała dni otwartych, ale wszelkie możliwości porozmawiania z osobami aktualnie studiującymi, jak odwiedziny absolwentów czy targi edukacyjne, były bardzo pożądane przez maturzystów.

Różne źródła dostarczają różnych informacji o studiach. O ile informacje zamieszczone na stronach uczelni pomagają przede wszystkim wyodrębnić możliwe opcje wyboru, to jednak zazwyczaj są dla uczniów mało użyteczne do ich oceny, nie dostarczają także wiedzy, jak w ogóle podejmować decyzje o wyborze uczelni i kierunku studiów. Podsumowanie typów źródeł informacji oraz rodzajów dostarczanych informacji i ich roli w podejmowaniu decyzji edukacyjnych znajduje się w Tabeli 3. Nawet jeśli maturzyści korzystają z tych samych źródeł informacji, to w zależności od pochodzenia społecznego, mogą otrzymać informacje różnej jakości. Dotyczy to zwłaszcza informacji uzyskiwanych od rodziców i z sieci społecznej, dlatego przy planowaniu wsparcia wyborów edukacyjnych należy przede wszystkim postawić na takie działania, które pomogą uczniom z rodzin o niższym poziomie kapitału kulturowego, zdobyć informacje podobne do tych posiadanych przez rówieśników z wykształconych rodzin. Jest to przede wszystkim wiedza o tym, czym się kierować przy wyborze kierunku studiów oraz jakie aspekty studiów należy rozważyć przed podjęciem decyzji, którą uczniowie powinni nabyć na szkolnych zajęciach z doradztwa edukacyjno-zawodowego. Drugą istotną kwestią jest stwarzanie uczniom możliwości nawiązania kontaktów ze studentami, którzy studiuje rozważane przez nich kierunki studiów, np. poprzez zapraszanie absolwentów do szkół w celu dzielenia się swoimi opiniami o studiach.

Tabela 3 Typ źródła a rodzaj dostarczanych informacji oraz ich rola w podejmowaniu decyzji

Typ źródła	Rodzaj informacji	Rola informacji w podejmowaniu decyzji
Strony internetowe uczelni	Informacje dotyczące rekrutacji (wymagane przedmioty maturalne, sposób obliczania punktów rekrutacyjnych); informacje o programie studiów, informacje o możliwościach zawodowych po studiach.	Wyodrębnienie opcji wyboru.
Fora internetowe	Informacje o zadowoleniu studentów ze studiów, poziomie trudności, informacje o zarobkach.	Ocena opcji wyboru.

Rankingi	Informacje odzwierciedlające poziom umiejętności przyjmowanych studentów, prestiż, jakość nauczania.	Uzupełniająca ocena opcji wyboru.
Sieć społeczna	Informacje o zadowoleniu studentów ze studiów, poziomie trudności, informacje o programie nauczania, wykładowcach, atmosferze na studiach, możliwościach zawodowych.	Ocena opcji wyboru.
Rodzice	Informacje dotyczące dopasowanie kierunku studiów do osobowości i zainteresowań, informacje o rynku pracy i zawodach, informacje dotyczące praktycznych względów studiowania (np. dojazd).	Kryteria wyboru studiów.
Nauczyciele	Informacje o poziomie trudności studiów; informacje o kierunkach kształcenia.	Uzupełniająca ocena opcji wyboru.
Doradcy zawodowi	Informacje o mocnych i słabych stronach, predyspozycjach.	Identyfikacji własnych zainteresowań do wyodrębnienia opcji wyboru (tylko w przypadku kilku indywidualnych sesji).
Media	-	Nieistotna.
Portale społecznościowe	-	Nieistotna.

Źródło: opracowanie własne.

Nie ma wątpliwości co do tego, że maturzyści dostrzegali zależność między wyższym wykształceniem a lepszymi możliwościami na rynku pracy. Uczniowie patrzyli na edukację wyższą jak na inwestycję – wszyscy łączyli studia z przyszłą pracą zawodową, a pojedynczy uczniowie używali nawet typowo inwestycyjnych pojęć, analizując czy dane studia „opłacają się”, czy się „zwróca”. Jednak inwestycja ta była postrzegana w bardzo ogólnych kategoriach, głównie przez pryzmat posiadania wyższego wykształcenia, które zapewnia lepsze możliwości na rynku pracy niż wykształcenie średnie. Chociaż niektórzy uczniowie zdawali sobie sprawę, że ukończenie pewnych kierunków studiów zapewnia lepsze perspektywy na rynku pracy niż ukończenie innych, to jednak podejście uczniów do wyboru studiów było dalekie od starannej analizy kosztów i korzyści każdej opcji. Maturzyści zazwyczaj nie wiedzieli, ile zarabiają absolwenci kierunków, na których zamierzali podjąć kształcenie, wskazując bardzo ogólnie, np. że zarabiają „kilka tysięcy”. Uczniowie w ogóle nie wspominali o kosztach kształcenia, gdyż prawie wszyscy planowali studiować dziennie na publicznych uczelniach, a więc postrzegali edukację wyższą jako bezpłatną, nie analizując kosztów utraconych zarobków. Pytani o to, jak zamierzają się utrzymać podczas studiów, wskazywali na pomoc rodziców,

niechętnie myśląc o podjęciu pracy zarobkowej. W tym kontekście studia postrzegane były jako pewne przedłużenie okresu dzieciństwa, gdzie aspekty ekonomiczne nie odgrywały większego znaczenia. U niektórych maturzystów widoczne były działania mające na celu minimalizację ryzyka nieukończenia studiów, poprzez dobór uczelni i kierunków stosownie do swoich umiejętności, to jest niezbyt trudnych, aby móc zdobyć sygnał na rynku pracy – dyplom uczelni wyższej. W wypowiedziach uczniów nie było stwierdzeń sugerujących konsumpcyjny stosunek do edukacji, przejawiający się kierowaniem się przy wyborze takimi kryteriami jak wygląd budynków, fizyczne warunki kształcenia, czy podejście uczelni do studenta. Znacznie ważniejsza była jakość kształcenia, co również pokazuje inwestycyjny charakter decyzji o wyborze studiów.

Uczniowie z bardziej wykształconych rodzin częściej prezentowali w swoich wypowiedziach przekonania zgodne z założeniami teorii kapitału ludzkiego, tj. wierzyli, że na studiach rozwiną się, zdobędą wiedzę i umiejętności, które będą mogli wykorzystać na rynku pracy. Najważniejszym kryterium wyboru studiów były zainteresowania, często pielęgnowane od dzieciństwa, przez co decyzja o wyborze studiów nie wymagała zdobycia aż tylu nowych informacji i rozważenia wielu opcji, jak miało to miejsce w przypadku osób o niższych zasobach kapitału kulturowego. Chociaż silny wpływ zainteresowań na wybór studiów obserwowany był także we wcześniejszych badaniach (Herbst, Sobotka, 2015), to w niniejszej analizie nie było uczniów, którzy traktowali edukację wyższą wyłącznie jako wartość samą w sobie. W postrzeganiu studiów przez dwie analizowane grupy uczniów było widać postawy ukazujące chęć „zdobycia wykształcenia” i „bycia wykształconym” (Wasielewski, 2010; Herbst, Sobotka, 2015), jednak nawet ci prezentujący drugie podejście chcieli być wykształceni, żeby móc wykonywać ciekawą pracę. Silniejsze w niniejszym badaniu nastawienie na pracę zawodową przy wyborze studiów w stosunku do wcześniejszych analiz (Herbst, Sobotka, 2015) wynika prawdopodobnie z czasu, który dzieli oba badania¹¹, a wraz z nim przemian kulturowych i rosnącej presji na młodych ludzi, aby ukończyć dobre studia i zdobyć pracę zapewniającą warunki życia klasy średniej. Traktowanie dyplomu jako sygnału wysyłanego na rynku pracy, silniej zaznaczało się w narracjach uczniów z mniej wykształconych rodzin, którzy częściej zwracali uwagę na wymagania stawiane przez pracodawców oraz bardziej przywiązywali uwagę do formalnego potwierdzenia kwalifikacji („zdobycia papieru”, wpisu do CV) niż do samego procesu rozwijania nowych umiejętności

¹¹ W badaniu Herbst i Sobotki (2015) respondenci byli w wieku 25-30 lat w 2013 roku i opisywali decyzje o wyborze studiów podejmowane kilka lat wcześniej.

i zdobywania wiedzy. Wszyscy uczniowie, niezależnie od pochodzenia społecznego, musieli mierzyć się z presją zdobycia wyższego wykształcenia, co dobrze ilustruje teorię konkurencji o miejsca pracy Lestera Thurowa (1975). Nawet uczniowie, którym nauka sprawiała trudności uważali, że muszą iść na studia, gdyż w przeciwnym wypadku, będą mieć problemy ze znalezieniem pracy.

Najczęściej uczniowie rozważają różne kombinacje kierunków studiów i uczelni, co pokazuje złożoność decyzji o wyborze studiów, gdzie wiele czynników analizowanych jest jednocześnie. Chociaż maturzyści zwracali uwagę na takie atrybuty kształcenia jak prestiż uczelni czy jakość nauczania, czynniki te były analizowane w ścisłym powiązaniu z oferowanymi kierunkami i opiniami o tych kierunkach. Pokazuje to, że w procesie wyboru studiów raczej nie można wydzielić pojedynczych decyzji dotyczących poszczególnych charakterystyk studiów (np. wybór uczelni, trybu studiów), gdyż opcje wyboru oceniane są całościowo.

Płeć wydaje się nie mieć żadnego wpływu na sposób zbierania informacji o studiach, korzystanie z poszczególnych źródeł informacji, potrzeby informacyjne, czy też sam sposób podejmowania decyzji edukacyjnej i stosunek do kształcenia. Jedyne różnice, jakie zaobserwowano, to konieczność mierzenia się dziewcząt ze stereotypami płciowymi odnośnie kierunków odpowiednich dla kobiet. Dwie maturzystki wspomniały o zmianie swoich planów ze względu na opinie rodziców, że wybrany kierunek bądź uczelnia, nie są odpowiednie dla kobiety. Zawody stereotypowo postrzegane jako przeznaczone dla mężczyzn, wiążą się z wyższymi zarobkami niż zawody postrzegane jako typowo kobiece, co pokazuje, że nawet gdy niektóre kobiety kierując się swoimi zainteresowaniami chcą podjąć się wykonywania lepiej płatnych zawodów, muszą mierzyć się z opinią środowiska, często najbliższych im osób, że to dla nich nieodpowiedni wybór i ścieżka zawodowa, której nie dadzą rady podołać. W związku z tym, że wywiady zostały przeprowadzone w stolicy, a obie badane chodziły do dobrych liceów, skala tego zjawisko w mniejszych miejscowościach i słabszych szkołach jest zapewne znacznie większa. Stereotypy dotyczące zawodów odpowiednich dla kobiet i mężczyzn przyczyniają się do utrzymywania się luki placowej, dlatego istotnym elementem doradztwa zawodowego powinna być kwestia zmiany myślenia, że Politechnika to dobry wybór, ale tylko dla mężczyzny, a kobieta nie może zostać inżynierką.

Bez względu na pochodzenie społeczne, uczniowie preferowali studiowanie na uczelniach publicznych, na studiach dziennych. Nie zaobserwowano procesów autoselekcji uczniów z rodzin o niższym kapitale kulturowym poprzez eliminowanie z opcji wyboru uczelni

postrzeganych jako zbyt prestiżowe, zjawiska często opisywanego w badaniach brytyjskich, ale tak jak w przypadku płci, może być to związane z tym, że uczniowie pochodzili z Warszawy. Sposób wyboru kierunków studiów był jednak silnie zróżnicowany w zależności od pochodzenia społecznego uczniów. Maturzyści z wykształconych rodzin w większości nie mieli problemów z podjęciem decyzji, jaki kierunek wybrać, a ich głównym kryterium wyboru były zainteresowania o charakterze akademickim. Uczniowie z rodzin bez tradycji kształcenie wyższego mieli albo niesprecyzowane zainteresowania, albo zainteresowania o charakterze zawodowym, które nie zawsze pokrywały się z ofertą uczelni wyższych. Powodowało to większą niepewność uczniów z tej grupy, w jaki sposób wybrać kierunek studiów oraz konieczność poszukiwania informacji, jaki rodzaj wiedzy przekazywany jest na różnych kierunków studiów oraz jak zdobyta wiedza i umiejętności mogą być wykorzystane na rynku pracy. Brak sprecyzowanych zainteresowań sprawia, że uczniowie z mniej wykształconych rodzin muszą poświęcić więcej czasu na poszukiwanie informacji o studiach. Są przez to bardziej narażeni na podjęcie kształcenia na kierunku, który okaże się dla nich nieciekawym i który przez to będą chcieli przerwać.

Klasowe różnice w rozwoju zainteresowań można interpretować zarówno w kontekście omówionej na początku pracy teorii kapitału kulturowego Pierre'a Bourdieu, ale także jako konsekwencję różnych stylów wychowawczych stosowanych przez rodziców z klasy średniej i robotniczej. Etnolożka Lareau (2003) prowadząc badania na amerykańskich rodzicach, wyróżniła dwa odmienne style wychowania: „naturalny wzrost” (ang. *natural growth*) stosowany często w rodzinach z klasy robotniczej, charakteryzujący się nieingerowaniem w czas wolny dziecka oraz „zorganizowany rozwój” (ang. *concerted cultivation*), charakterystyczny dla rodziców z klasy średniej i wyższej, polegający na wypełnianiu czasu wolnego dziecka zorganizowanymi zajęciami rekreacyjnymi, których celem jest rozwój talentów, potencjału i zainteresowań dziecka. Lareau (2003) nie wskazuje, który ze stylów wychowania jest moralnie lepszy, ale poprzez wprowadzoną kategoryzację pokazuje, w jaki sposób dzieci z klas średnich zdobywają przewagę w szkole nad swoimi rówieśnikami z mniej uprzywilejowanych rodzin. Rodzice z klasy średniej częściej uważnie obserwują dziecko, wykazywane przez niego talenty i zainteresowania, a następnie starają się zapewnić mu jak najlepsze warunki do ich rozwoju. Dzięki temu ich potomkowie równolegle do edukacji szkolnej rozwijają wiele innych umiejętności, w tym także kulturowych, które pozwalają im lepiej odnaleźć się zarówno w szkole, jak i w dorosłym życiu. Dzieci z klasy średniej są przez to częściej świadome swoich umiejętności, zainteresowań i preferencji oraz bardziej skłonne

prosić o wyjaśnienia, jeśli czegoś nie wiedzą bądź nie rozumieją, czując, że mają do tego prawo. Z kolei dzieci z rodzin robotniczych zazwyczaj same organizują swój czas wolny, co rozwija ich kreatywność i samodzielność, jednak nie pozwala im na zdefiniowanie swoich zainteresowań oraz określenie mocnych i słabych stron. Rzadziej spędzają czas z dorosłymi, co często powoduje, że w oficjalnych kontaktach (np. z nauczycielami) są onieśmiałe i rzadziej skłonne do przyznawania się, że czegoś nie wiedzą i wymagają wsparcia.

Proces wyboru studiów, pokazuje błędne koło nierówności edukacyjnych. Uczniowie pochodzący z wykształconych rodzin od wczesnego dzieciństwa mają dosyć sprecyzowane zainteresowania, wcześniej zaczynają myśleć o studiach, co pozwala im na przeznaczenie więcej czasu na zdobywanie informacji o studiach i w efekcie zdobycie lepszych informacji. Nawet jeśli w młodszych latach za bardzo nie interesowali się przyszłą edukacją, mają większe szanse na pozyskanie ważnych informacji o studiach w krótkim czasie (wykorzystując swoją rozbudowaną i często dobrze poinformowaną sieć społeczną) oraz na wsparcie od rodziców. W międzyczasie osoby z rodzin, w których rodzice nie mieli wyższego wykształcenia próbują zrozumieć na czym polega nauka na studiach, co kryje się za nazwami kierunków, z którymi zarówno w szkole, jak i w życiu prywatnym nigdy nie mieli styczności i jakiego rodzaju prace mogą wykonywać absolwenci tych kierunków. Przeprowadzają trudny proces identyfikacji własnych zainteresowań i przełożenia ich na obco brzmiące kierunki studiów. Nawet jeśli są bardzo zmotywowani do poszukiwania informacji o studiach, to wytworzone różnice między nimi a rówieśnikami z bardziej wykształconych rodzin, trudno zniwelować z uwagi niższe zasoby kapitału społecznego, słabsze możliwości wsparcia ze strony rodziców, czy innych bliskich osób oraz nieobecne w procesie wyboru studiów wsparcie ze strony szkoły średniej.

Badanie posiada pewne ograniczenia związane z przeprowadzaniem wywiadów z maturzystami w Warszawie, co sprawia, że analizowane różnice społeczne, ale także te dotyczące stereotypów płciowych wpływających na wybory edukacyjno-zawodowe są prawdopodobnie znacznie mniejsze niż gdyby w badaniu uwzględniono także maturzystów uczących się w mniejszych ośrodkach, dla których podjęcie studiów jest decyzją o wyższych kosztach finansowych (np. konieczność wynajęcia mieszkania), jak i społecznych (np. rozstanie z rodziną), a opcje wyboru mogą być ograniczone z uwagi na czynniki geograficzne.

5. Wpływ posiadanych informacji na sukces edukacyjny

5.1. Nietrafione decyzje – odpad i odsiew w edukacji wyższej

Nie wszystkie osoby, które rozpoczynają studia, uzyskają po kilku latach dyplom uczelni wyższej. Wśród osób przerywających kształcenie wyższe wyróżnić można takie, które zmuszone są zrezygnować z powodu niespełnienia formalnych warunków, np. niezaliczenia egzaminu (tzw. odsiew edukacyjny) oraz osoby dobrowolnie rezygnujące, niezależnie od przyczyny, np. braku satysfakcji ze studiów, problemów finansowych czy ze względu na inne czynniki losowe (tzw. odpad edukacyjny) (Smużewska, Wasielewski, Antonowicz, 2015). O ile czynników losowych nie można przewidzieć, a w związku z tym im zapobiec, o tyle brak satysfakcji ze studiów jest w dużej mierze konsekwencją nietrafionej decyzji, podjętej na podstawie niepełnych bądź nieprawdziwych informacji. Czy tych straconych inwestycji w kształcenie oraz straconego czasu jednostek można byłoby uniknąć poprzez większe wsparcie uczniów w wyborach edukacyjnych i stworzenie im możliwości podejmowania decyzji opartych na rzetelnych informacjach? W niniejszym rozdziale sprawdzam, czy uczniowie, którzy posiadali więcej informacji przed rozpoczęciem studiów, częściej osiągnęli sukces edukacyjny, a więc kończyli rozpoczęte studia oraz jakie źródła informacji w największym stopniu podnoszą szanse na ukończenie studiów.

Badanie *Higher education dropout and completion in Europe* (HEDOCE) pokazuje, że sukces edukacyjny w kształceniu wyższym traktowany jest jako istotny cel polityczny w 3/4 z 35 badanych krajów europejskich (Vossensteyn, 2015). Istnieją trzy podejścia do mierzenia sukcesu edukacyjnego: (1) ukończenie studiów i uzyskanie dyplomu, (2) ukończenie studiów i uzyskanie dyplomu w czasie przewidzianym programem oraz (3) mierzenie odsetka studentów wypadających z systemu szkolnictwa wyższego. W zależności od przyjętej definicji sukcesu stosuje się nieco inne narzędzia polityki, np. w przypadku drugiego podejścia wprowadza się zachęty dla studentów, takie jak umorzenie części kredytu studenckiego, jeśli obronią się w wyznaczonym czasie, a w przypadku trzeciego podejścia najczęściej stosuje się interwencje polegające na wczesnym identyfikowaniu grup o większym ryzyku wypadnięcia z edukacji i kierowaniu do nich stosownych działań.

Dużym problemem dla analizowania zjawiska sukcesu edukacyjnego jest brak rzetelnych danych – jedynie w 12 z 35 krajów regularnie zbierano dane dot. liczby studentów, którzy ukończyli studia (Vossensteyn, 2015). Według danych OECD (2019a) jedynie 39% studentów rozpoczynających studia licencjackie w trybie dziennym kończy je

w przewidzianym programem terminie. Gdy wydłużymy okres na skończenie studiów o kolejne 3 lata, wskaźnik ukończenia studiów wzrasta do 67%. Najwyższe wskaźniki ukończenia studiów w przewidzianym czasie ich trwania odnotowywane są w Wielkiej Brytanii (powyżej 70%), Irlandii, na Litwie i w Izraelu. Wydłużając okres na ukończenie studiów o 3 lata w wielu krajach wskaźniki ukończenia studiów znacząco wzrastają, w niektórych krajach osiągając wartość ok. 80% (np. Wielka Brytania, Irlandia, Izrael, Szwajcaria), choć między państwami istnieją duże różnice i w niektórych nie udaje się nawet osiągnąć wartości 30% przy wydłużonym okresie kształcenia (np. Holandia, Belgia (Walonia), Austria, Słowenia, Chile). We wszystkich krajach OECD wskaźniki ukończenia studiów przybierają wyższą wartość dla kobiet, bez względu na to, czy mierzy się je w terminowym czy w wydłużonym okresie ukończeniu studiów. Wartości luki między płciami wahają się od mniej niż 7 pp. w Szwajcarii i Wielkiej Brytanii, do sięgającej ponad 27 pp. różnicy w Finlandii. Niestety Polska nie została uwzględniona w danych OECD przy szacowaniu wskaźnika ukończenia studiów.

W wielu krajach wskaźniki ukończenia studiów są ważnym elementem monitorowania systemu oświaty, a zaniepokojone niskimi wartościami władze wprowadzają różne środki mające na celu podniesienie odsetka osób kończących studia. Powszechne jest uzależnianie w pewnym stopniu finansowania uczelni od wartości wskaźnika ukończenia studiów – rozwiązania te wprowadzone zostały w Austrii, Brazylii, Finlandii i Izraelu (OECD, 2019a). W niektórych krajach z kolei działania w tym obszarze kierowane są bezpośrednio do studentów. Na przykład w Chile edukacja wyższa jest bezpłatna tylko dla osób, które skończą studia w przewidzianym przez program terminie, z kolei w Norwegii istnieje możliwość częściowego przekształcenia pożyczki na studia w stypendium, jeśli ukończy się studia w ustalonym czasie. Badanie HEDOCE (Vossensteyn, 2015) pokazało, że efektywna polityka nastawiona na sukces edukacyjny powinna składać się z różnych narzędzi, tj. zarówno wspierania ludzi w podejmowaniu decyzji edukacyjnych, promowania integracji społecznej, monitorowania i doradztwa, jak i nagradzania za osiągnięty sukces.

Przykładem interwencji o bardzo wysokiej skuteczności w obszarze podniesienia odsetka osób kończących studia jest przeprowadzony w kilku collegach w Nowym Yorku programu *Accelerated Study in Associate Program (ASAP)*, mający na celu wszechstronne wsparcie zagrożonych przerwaniem edukacji studentów pochodzących z ubogich rodzin (Scrivener i inni, 2015). W ramach programu uczniowie nadrabiali zaległości w kompetencjach kluczowych uczęszczając na uzupełniające kursy, otrzymywali pomoc finansową (darmowe bilety na transport publiczny, bezpłatne podręczniki, a najbardziej potrzebującym pokryto

część kosztów studiów), korepetycje oraz intensywne doradztwo edukacyjno-zawodowe. Program okazał się wielkim sukcesem, gdyż w jego wyniku udało się podwoić odsetek osób kończących naukę.

W Polsce nie są zbierane systemowe dane dotyczące studentów przerywających naukę na studiach bądź zmieniających kierunek kształcenia z powodu błędnie podjętej decyzji edukacyjnej. Wprawdzie jak wynika z kontroli NIK (2018), niektóre uczelnie stawiają sobie za cel obniżenie odsetka osób broniących prac dyplomowych po terminie ukończenia studiów, który na niektórych kierunkach sięga aż 70%, jednak wskaźnik ten nie pokazuje, ile osób, z tych które rozpoczęły studia, ukończyło je. Niewiele jest też dostępnych badań na temat odpadu i odsiewu w edukacji wyższej, zarówno jeśli chodzi o skalę zjawiska, jak i analizę przyczyn niekończenia studiów. Temat porażki edukacyjnej, bo tak często określane jest niekończenie studiów przez osoby, które je rozpoczęły, nie istnieje ani w polityce edukacyjnej, ani w dyskursie publicznym (Smużewska, Wasielewski, Antonowicz, 2015). Brak zainteresowania tą kwestią prawdopodobnie wynika z powszechnego w Polsce przekonania, że za dużo osób studiuje, a więc nie postrzega się sytuacji dobrowolnego lub przymusowego przerwania studiów jako ważnego problemu społecznego. Podobnie jednak jak dobra inwestycja w kapitał ludzki przynosi korzyści zarówno jednostce, jak i społeczeństwu, tak też niewłaściwa inwestycja przynosi straty jednostce i społeczeństwu. Osoby, które są niezadowolone z wybranego kierunku studiów i postanawiają go zmienić, ponoszą koszt zarówno utraconych zarobków, jak i straconego czasu. Oczywiście można argumentować, że czas na naukę nigdy nie jest stracony i nigdy nie wiadomo, kiedy się przyda coś, czego się nauczyliśmy, jednak konieczność przerwania studiów oznacza także opóźnienie momentu wejścia na rynek pracy, co wiąże się z mniejszym doświadczeniem zawodowym w stosunku do rówieśników, którzy od razu wybrali studia, z których są zadowoleni i niższymi zarobkami. W przypadku studiów finansowanych ze środków publicznych, nietrafione wybory podejmowane przez jednostki wpływają negatywnie na efektywność wydatków, które w przypadku poprawienia odsetka osób kończących studia, mogłyby zostać przeznaczone na inne cele edukacyjne bądź naukowe.

Przeprowadzone przez badaczy z Uniwersytetu Mikołaja Kopernika wywiady pogłębione z osobami odpowiedzialnymi za realizację polityki szkolnictwa wyższego w Ministerstwie Nauki i Szkolnictwa Wyższego pokazują, że kwestia przerywania studiów nie stanowi przedmiotu analiz, jak ma to miejsce w innych krajach, lecz jest uważana za nieuniknioną konsekwencję selekcyjności systemu (Smużewska, Wasielewski, Antonowicz, 2015). Co zaskakujące w kontekście światowego dyskursu nad przerywaniem studiów, według

badan Smużewskiej, Wasielewskiego i Antonowicza (2015) osoby tworzące politykę szkolnictwa wyższego w Polsce, są zdania, że kwestia ta nie jest systemowym problemem, a odsiew i odpad edukacyjny, to wręcz oznaka dbałości o jakość kształcenia. Badani zakładali, że zjawisko przerywania studiów wynika tylko i wyłącznie ze zbyt niskich kompetencji kandydatów, nie dostrzegając ani innych możliwych powodów rezygnacji, takich jak np. niezadowolenie studentów z oferowanej jakości kształcenia, podejmowanie decyzji edukacyjnych bez dostępu do rzetelnych informacji, czy rezygnacja uczniów z rodzin o niższym kapitale kulturowym ze względu na trudności w integracji i odnalezieniu się w przestrzeni akademickiej. Nie zauważali także konsekwencji dla budżetu państwa, ani możliwych instrumentów polityki zmniejszających skalę problemu. Uderzające jest też, że chociaż eksperci MNiSW zwracali uwagę, że problemem jest nieodpowiednie przygotowanie młodych ludzi do studiów, to winą za taki stan rzeczy obarczali jakość kształcenia w szkołach średnich, nie dostrzegając uwarunkowań systemowych, które w znacznym stopniu się do tego przyczyniają, takich jak np. brak możliwości wprowadzenia przez uczelnię egzaminów na studia (poza kilkoma wyjątkami, np. w przypadku konieczności sprawdzenia umiejętności niesprawdzanych na egzaminie maturalnym, takich jak umiejętności artystyczne, sportowe), matury z bardzo niskim, trzydziestoprocentowym progiem punktowym, który w architekturze systemu oświaty daje uczelniom i uczniom złudną nadzieję, że osoba która zdała egzamin maturalny, jest przygotowana intelektualnie do podjęcia studiów wyższych oraz systemu finansowania uczelni, który uzależnia wysokość budżetu uczelni od liczby studentów¹². Wśród pracowników badanych uczelni refleksja nad niepowodzeniami edukacyjnymi była znacznie większa – władze uczelni próbowały zrozumieć oczekiwania studentów, charakterystyki i elementy oferty wpływają na satysfakcję ze studiów oraz przyczyny rozczarowań studiami. Pojawiały się jednak także głosy pokazujące na odwrócenie logiki działania uczelni, które ze względu na system finansowania uczelni były przede wszystkim nastawione na rekrutację nowych studentów (Smużewska, Wasielewski, Antonowicz, 2015).

Badania przeprowadzone na danych administracyjnych Uniwersytetu Warszawskiego pokazują alarmująco wysoki odsetek rezygnacji ze studiów. Połowa studentów studiów dziennych i aż 70% studiów zaocznych nie kończy rozpoczętych studiów (Zajac, Komendant-Brodowska, 2019). Studenci na bardzo wczesnym etapie studiów podejmują decyzję o rezygnacji. Ok. 60% zrezygnowało w ciągu 12 miesięcy od przyjęcia na uczelnię, a 1/3 jeszcze przed pierwszą sesją. Jak zauważają Zajac i Komendant-Brodowska (2019) powyższe

¹² Wywiady były przeprowadzone przed wprowadzeniem w 2019 roku nowego algorytmu podziału subwencji dla uczelni wyższych.

miary są prawdopodobnie zaniżone z uwagi na fakt, że w interesie studenta nie leży poinformowanie uczelni o rezygnacji ze studiów, ze względu na przysługujące zniżki studenckie i ubezpieczenie zdrowotne. Studenci mogą być niezadowoleni z wybranych studiów i chcieć próbować zmienić kierunek, co w polskich uwarunkowaniach instytucjonalnych, nawet w ramach tej samej uczelni, oznacza często ponowne wzięcie udziału w procesie rekrutacji. Większość badanych studentów, którzy zrezygnowali, to właśnie takie przypadki – jedynie od 36 do 41% zrezygnowało zarówno z kierunku, jak i uczelni studiów (Zajac, Komendant-Brodowska, 2019). Na studiach dziennych najwyższy odsetek rezygnacji odnotowano na kierunkach matematycznych i z obszaru nauk przyrodniczych – 65%. Słabsze wyniki uzyskiwane na studiach powiązane są z wyższym odsetkiem rezygnacji, ale nie oznacza to, że uczniowie otrzymujący wysokie wyniki również nie rezygnują ze studiów. Prawie 70% osób z wynikami z dolnego kwintyla zrezygnowało ze studiów, natomiast z górnego kwintyla 23% osób. Korelacja wyników osiągniętych na studiach z odsetkiem osób niekończących studiów była szczególnie silna wśród osób studiujących nauki matematyczne i przyrodnicze, co świadczy o zachodzącym procesie odpadu edukacyjnego. Prawdopodobnie osoby te były niewystarczająco przygotowane pod względem merytorycznym do studiowania tych kierunków. Przeprowadzone w ramach tego samego badania wywiady ze studentami pokazują, że jedną z najczęstszych przyczyn rezygnacji ze studiów jest uznanie ich za zbyt trudne – studenci nie zdają jednego lub kilku egzaminów, co prowadzi ich do decyzji o rezygnacji ze studiów. Badani przyznawali, że wpływ na ich decyzję o przerwaniu studiów miał brak odpowiednich umiejętności oraz brak motywacji, ale podkreślali, że podejmując decyzje o wyborze studiów nie mieli odpowiedniej informacji o ich poziomie ich trudności (Zajac, Komendant-Brodowska, 2019). Na przykład osoby studiujące na kierunkach społecznych, takich jak socjologia, nie spodziewali się, że studia te wiążą się z koniecznością posiadania umiejętności matematycznych, potrzebnych do zaliczenia wielu przedmiotów, np. statystyki. Z kolei studenci kierunków lingwistycznych mieli często nieadekwatne wyobrażenia dotyczące charakteru studiów, oczekując że będą one zbliżone do kursów językowych czy nauki języka obcego w liceum. Byli studenci uważali, że materiały informacyjne powinny „ostrzegać” przyszłych studentów przed trudnymi przedmiotami, zwracali również uwagę na niską jakość przygotowanych przez uczelnię materiałów informacyjnych i sylabusów, które z punktu osoby wybierającej studia były niezrozumiałe (wątek ten pojawił się również w wywiadach przeprowadzonych na potrzeby niniejszej pracy, opisany w rozdziale 4).

Celem analiz ekonometrycznych przeprowadzonych w tym rozdziale jest sprawdzenie,

czy istnieje zależność między posiadanymi informacjami o studiach a sukcesem edukacyjnym, rozumianym jako ukończenie studiów. Na podstawie analizy literatury postawiono następujące hipotezy badawcze:

H1: Osoby lepiej poinformowane w chwili podejmowania decyzji posiadają wyższe szanse na ukończenia studiów.

H2: Niektóre źródła informacji zwiększają szanse ukończenia studiów a inne je obniżają.

H3: Wielkość efektu zarówno poinformowania, jak i użycia poszczególnych źródeł informacji na prawdopodobieństwo ukończenia studiów różni się w zależności od wykształcenia matki badanego.

5.2. Dane

Do analiz w tym rozdziale wykorzystuję bazę danych stworzoną w ramach badania *Spoleczne i ekonomiczne uwarunkowania wyborów osób w wieku 19-30 lat dotyczących studiowania* przeprowadzonego w Instytucie Badań Edukacyjnych¹³ w okresie od 7 lutego 2014 roku do 30 kwietnia 2015 roku. Baza ta stanowi jeden z komponentów ww. badania, w ramach którego zebrano informacje o preferencjach i prywatnych nakładach na kształcenie wyższe wraz z licznymi informacjami dotyczącymi cech społeczno-ekonomicznych badanych. Analizy przeprowadzone na danych z wyżej wymienionej bazy danych zostały opublikowane w raporcie *Spoleczne i ekonomiczne uwarunkowania wyborów osób w wieku 19-30 lat dotyczących studiowania* pod red. Gabrieli Grotkowskiej i Urszuli Sztanderskiej, Instytut Badań Edukacyjnych, 2015 oraz książce *Wybór studiów. Rola preferencji, kosztów i korzyści* również pod red. Gabrieli Grotkowskiej i Urszuli Sztanderskiej, Wydawnictwo Scholar, 2018. Baza ta stanowi bardzo bogate źródło danych, a wymienione publikacje nie wyczerpały możliwych do przeprowadzenia analiz. Przede wszystkim nigdy niewykorzystane były zmienne odnoszące się do poszukiwania informacji o studiach, które wykorzystuję w niniejszej pracy. Chociaż zebranie danych samodzielnie pozwoliłoby na zebranie bardziej szczegółowych informacji o poinformowaniu uczniów przed podjęciem decyzji edukacyjnej oraz dokładniejszą operacjonalizację

¹³ W latach 2012-2017 pracowałam w Instytucie Badań Edukacyjnych i brałam udział w opracowaniu i konsultacji opracowywanych narzędzi badawczych.

zmiennych, to jednak wiązałoby się z przeprowadzeniem analiz na znacznie mniejszej i niereprezentatywnej próbie badawczej, co prowadziłoby do mało wiarygodnych analiz. Powyższe względy przemówiły za wykorzystaniem istniejącej bazy danych oraz do pogłębienia pewnych kwestii związanych z wyborami w wywiadach przeprowadzonych z maturzystami.

Badanie przeprowadzone zostało metodą CAPI na losowej próbie reprezentatywnej dla osób w wieku 19-30 lat, czyli urodzonych między 1 stycznia 1984 roku a 31 grudnia 1995 roku, z wyłączeniem uczniów zasadniczych szkół zawodowych, gimnazjów i szkół podstawowych oraz absolwentów tych szkół, którzy nie kontynuowali nauki szkolnej. Próba miała charakter imienny i była losowana z operatu PESEL prowadzonego przez MSWiA. Poszczególne osoby dobierane były metodą losowania systematycznego w ramach wyróżnionych warstw uwzględniających wielkość miejscowości, województwo, płeć i wiek. Oryginalna liczebność próby wyniosła 19 000, a zakres pytań był dostosowany do przebytej ścieżki edukacyjnej respondentów, np. absolwenci szkół ponadgimnazjalnych, którzy nie podjęli studiów, nie odpowiadali na pytania dotyczące edukacji wyższej, dlatego nie wszystkie zmienne są dostępne dla wszystkich badanych. W próbie znajdują się osoby, które nigdy nie podjęły studiów, studenci, osoby, które studia przerwały oraz absolwenci. Z uwagi na przedmiot badania, którym jest wpływ informacji na prawdopodobieństwo ukończenia studiów, z oryginalnej próby wyłączono absolwentów szkół ponadgimnazjalnych, którzy nigdy nie podjęli studiów wyższych oraz osoby studiujące. W tak ograniczonej próbie znalazły się zarówno osoby, które rozpoczęły studia i na pewnym etapie je przerwały oraz osoby, które ukończyły studia – w sumie 3 121 osób. W zależności od analizowanych zmiennych, liczebność zbioru danych zmienia się, dlatego zawsze jest ona podawana w tabeli lub pod tabelą. Do przeprowadzenia analiz użyto pakietu Stata 15.1, a regresje logistyczne zostały obliczone przy użyciu polecenia *logit*.

5.3. Strategia badawcza

Jak przedstawiono we wcześniejszych rozdziałach, istnieje wiele dowodów na to, że ludzie nie zawsze są racjonalni dokonując wyborów edukacyjnych, używają licznych heurystyk, często są niedoinformowani, a szukając informacji częściej sięgają po te najłatwiej dostępne. Motywy, które skłaniają ludzi do kształcenia się w szkołach wyższych są bardzo różnorodne i nie ograniczają się tylko do korzyści ekonomicznych z kształcenia. Dla jedynych najważniejsza jest możliwość rozwijania zainteresowań, dla innych zdobycie cenionych na rynku kwali-

fikacji i kompetencji. Niektórzy przy wyborze będą kierować się wysokim poziomem nauczania, ale znajdą się też tacy, którzy będą chcieli przejść przez studia nie wkładając w nie zbyt dużo wysiłku. Użyteczność poszczególnych charakterystyk studiów jest subiektywna i zależy od indywidualnych preferencji. Niezależnie jednak od tego, jakie ktoś przyjmuje kryteria wyboru studiów i jakie są jego preferencje, to każdy dąży do podjęcia takich studiów, z których będzie zadowolony. Można więc przyjąć, że przy poszukiwaniu informacji, jednostka będzie zbierała informacje o tych aspektach studiów, które postrzega za najbardziej użyteczne, tak, aby podjąć najlepszą z indywidualnego punktu widzenia decyzję, czyli dopasować studia do swoich preferencji. Przykładowo, jeśli ktoś chce podjąć naukę na studiach, aby rozwijać swoje zainteresowanie sztuką, to będzie chciał się dowiedzieć, co oferują różne uczelnie na kierunkach artystycznych, czy zajęcia w sylabusie rzeczywiście pokrywają się z jego zainteresowaniami i czy inni studenci zadowoleni są ze studiowania tego kierunku na wybranej uczelni. Jeśli dla tej osoby korzyści ekonomiczne z kształcenia nie mają znaczenia, to nie będzie ona poszukiwała informacji na ten temat, ale brak poinformowania w tym obszarze nie powinien negatywnie wpłynąć na indywidualne zadowolenie z podjętych studiów. W rozdziale drugim pokazano liczne przykłady, w jaki sposób brak informacji o kosztach i korzyściach z kształcenia może wpływać na nieoptymalne decyzje edukacyjne, jednak w tym rozdziale kwestia poinformowania została ujęta bardzo szeroko – jako zasób informacji ważnych z indywidualnego punktu widzenia, których brak bądź niska jakość mogą wpłynąć na porzucenie bądź zmianę studiów – zjawiska niekorzystnego zarówno z indywidualnego, jak i społecznego punktu widzenia. Osoby zorientowane na sukces finansowy, jeśli będą chciały zdobyć jakieś informacje o studiach, to przede wszystkim będą zainteresowane wysokością potencjalnych zarobków po studiach. Dla niektórych osób wyjątkowo ważny może być aspekt społeczny studiów, dlatego jeśli będą poszukiwały jakiś informacji, to bardziej będą zainteresowane tym, jakie osoby studiuje na preferowanych uczelniach oraz jakie wydarzenia towarzyskie są tam organizowane. Mechanizm jednak zawsze będzie ten sam – jeśli podejmuje się wysiłek poszukiwania informacji, to szuka się tych informacji, które postrzega się jako istotne, żeby dopasować studia do swoich preferencji. Można, więc postawić hipotezę, że osoby lepiej poinformowane w chwili podejmowania decyzji, powinny być bardziej usatysfakcjonowane z dokonanego wyboru niż osoby, które dysponowały mniejszym zasobem informacji, a w związku z tym powinny posiadać wyższe szanse na ukończenia studiów (H1).

Sprawdzenie powyższej hipotezy wymaga przede wszystkim jasnego zdefiniowania, co rozumiemy pod pojęciem dobrego czy lepszego poinformowania. Zmierzenie posiadanych przez jednostkę informacji w chwili podejmowania decyzji edukacyjnej jest niezwykle trudne.

Po pierwsze, jak już wspomniano wyżej, wybierając ofertę kształcenie wyższego, ludzie biorą pod uwagę bardzo wiele czynników. Dokładny pomiar posiadanych przez jednostkę informacji wymagałby najpierw precyzyjnego określenia wszystkich czynników, które analizuje osoba dokonująca wyboru, a następnie przypisania tym czynnikom wag decyzyjnych. W kolejnym kroku należałoby zmierzyć zasób informacji o każdym aspekcie studiowania ważnym dla danej osoby i przemnożyć przez subiektywne przypisywane wagi decyzyjne. Mierzenie niektórych aspektów byłoby wyjątkowo trudne. O ile można w łatwy sposób porównać wiedzę młodych osób o zarobkach po studiach z oficjalnymi danymi i w ten sposób określić, w jakim stopniu, i jak wielu z nich, jest niepoinformowanych, o tyle w przypadku atmosfery na studiach X na uczelni Y, nie istnieje jakaś obiektywna miara, na podstawie której można byłoby obliczyć w jakim stopniu ktoś jest niepoinformowany w tym obszarze. Poleganie na deklaracjach o poinformowaniu badanych byłoby też trudne i mogłoby prowadzić do fałszywych wniosków – można sobie wyobrazić, że badani określiliby, w jakim stopniu czują się poinformowani o ważnych dla nich aspektach studiów, a następnie kilka lat później zmierzyć, ile z tych osób ukończyło studia, jednak subiektywne deklaracje o tym, na ile jednostka czuje się poinformowana, mogą być bardzo dalekie od rzeczywistości.

W niniejszej analizie przyjmuję inny sposób pomiaru poinformowania o ofercie szkolnictwa wyższego. Jest to niewątpliwie miara uproszczona, ale posiadająca też swoje zalety. Sposób poinformowania badanych o studiach mierzony jest liczbą źródeł informacji, z których badany czerpał wiedzę na temat oferty edukacyjnej uczelni wyższych. Zmienna ta nie mierzy bezpośrednio posiadanego przez osobę wybierającą studia zasobu informacji, nie jest bowiem wiadome jakie informacje jednostka ostatecznie zdobyła, pozwala jednak zidentyfikować osoby, które z dużym prawdopodobieństwem zebrały informacje lepszej jakości. Jak pokazują przeprowadzone w ramach niniejszej pracy wywiady z maturzystami (rozdział 4), różne typy źródeł dostarczają różnych informacji, co oznacza, że korzystanie z wielu źródeł pozwala poszerzyć nie tylko zakres posiadanych informacji, ale także podnieść ich jakość. Zdobywane informacje różnią się stopniem szczegółowości, obiektywności oraz rzetelności, nie wszystkie są tak samo ważne przy podejmowaniu decyzji edukacyjnej, jednak im jest ich więcej, a ich źródła są bardziej zdywersyfikowane, tym większe szanse, że będzie się dobrze poinformowanym. Zgodnie z powyższym tokiem rozumowania, większa liczba wykorzystywanych źródeł informacji powinna prowadzić do uzyskania bardziej rzetelnych informacji, co z kolei powinno prowadzić do lepszego dopasowania studiów do jednostek, a tym samym obniżać prawdopodobieństwo nietrafionej decyzji prowadzącej do rezygnacji ze studiów.

Sama ekspozycja na informacje nie oznacza ich przyswojenia, zrozumienia i wykorzystania. Uczniowie chodzący do jednej szkoły mają jednakową liczbę godzin matematyki, jednak ich umiejętności matematyczne są zróżnicowane ze względu na czynniki takie jak status społeczno-ekonomiczny rodziców, poziom inteligencji czy motywacja do nauki. Liczba źródeł informacji stanowi podobną miarę poinformowania, co poziom edukacji dla posiadanego zasobu kapitału ludzkiego. Osoby korzystające z takiej samej liczby źródeł informacji, czy nawet z tego samego źródła, poprzez różnice w posiadanych kompetencjach wyszukiwania, interpretowania i przyswajania informacji mogą różnić się posiadanymi informacjami, tak jak ludzie posiadający wyższe wykształcenie mogą mieć zróżnicowany poziom umiejętności. Gdy porównamy dwie osoby – jedną ze średnim wykształceniem, a drugą z wyższym jest możliwe, że to ta pierwsza będzie miała wyższy poziom umiejętności, a tym samym wyższy poziom kapitału ludzkiego, jednak patrząc na dane zagregowane, to osoby z wyższym poziomem wykształcenia będą miały wyższy poziom umiejętności. W podobny sposób można traktować liczbę źródeł informacji jako miarę poinformowania badanych. Zastrzeżenia może budzić to, że liczba zmienna ta może do pewnego stopnia odzwierciedlać motywację badanych do poszukiwania informacji i podjęcia dobrej decyzji edukacyjnej. Prawdopodobnie taka zależność zachodzi i motywacja wpływa na poszukiwanie informacji, jednak w podobny sposób, a może nawet większy, motywacja do nauki wpływa na inwestycje w kapitał ludzki w każdym ich wymiarze.

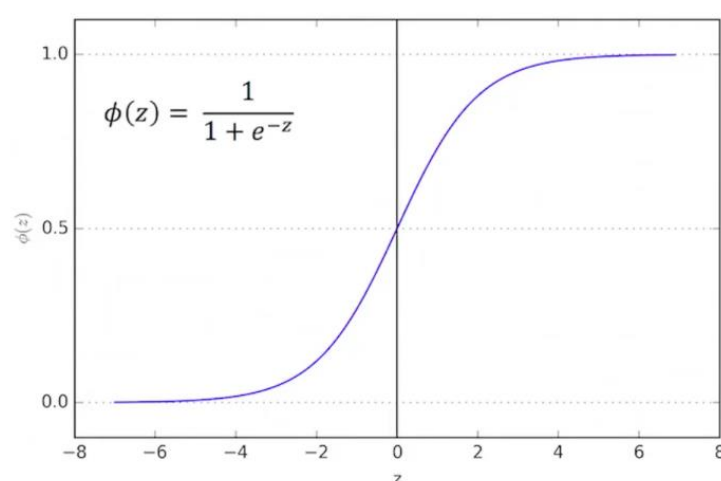
Zmienna liczba źródeł informacji jest zmienną stworzoną na podstawie wskazywanych przez badanych źródeł z dostępnego katalogu odpowiedzi. Oznacza to, że badani nie deklarowali sami czy korzystali z 1, 3 czy 5 źródeł, lecz wskazywali, czy korzystali ze stron internetowych uczelni, albo czy zdobyli informacje na targach edukacyjnych. Wskazane źródła informacji o studiach zostały zliczone i zakodowane jako nowa zmienna – liczba źródeł informacji (*lz*). Zaletą tego podejścia jest, że badanym na pewno znacznie łatwiej było sobie przypomnieć z jakich źródeł korzystali, niż gdyby po prostu sami mieli podać ich liczbę, a ponadto pytanie to ma charakter bardzo neutralny, nieoceniający – nie ma zagrożenia, że badani będą starali się ukryć informacje przed osobą przeprowadzającą ankietę, jak np. w przypadku bardziej wrażliwych danych, takich jak średnia ocen, czy sytuacja materialna, gdzie odsetek odmów odpowiedzi jest znacznie wyższy. Chociaż pytanie o źródła informacji o studiach dotyczyło zachowania badanych kilka lat wcześniej, to niski odsetek odpowiedzi *Nie wiem/nie pamiętam* świadczy o tym, że nie mieli oni problemów z przypomnieniem sobie, z jakich źródeł korzystali (Tabela 5).

Przyjmując hipotezę, że poinformowanie wpływa na zadowolenie z wyborów edukacyjnych, można zadać pytanie, dlaczego w takim razie nie użyć miary satysfakcji badanych ze

studiów i na tej podstawie próbować określić, czy podjęli dobrą decyzję. Podejście takie miałooby tę podstawową wadę, że pytanie o zadowolenie ze studiów zadaje się tym, którzy je ukończyli, a skoro je ukończyli, to nawet jeśli pewne kwestie nie były takie, jak się spodziewali i coś im się nie podobało, to jednak nie były to na tyle ważne kwestie, żeby ze względu na nie przerwać studia. Oznacza to, że pytając o satysfakcję z ukończonych studiów, pominięto by tych najbardziej niezadowolonych. Ponadto zarówno z punktu widzenia polityki szkolnictwa wyższego, jak i sytuacji życiowej jednostki, przerwanie studiów ma znacznie większe konsekwencje niż brak pełnej satysfakcji z podjętej decyzji.

Do sprawdzenia hipotezy o wpływie posiadanych informacji na ukończenie studiów stosuję model regresji logistycznej, będący odmianą uogólnionego modelu regresji liniowej, pozwalający w łatwy sposób zmierzyć zależność między wyjaśnianą zmienną mierzoną na skali nominalnej, przyjmującą wartość 1 lub 0 a zmienną/zmiennymi wyjaśniającymi. Logistyczna funkcja sigmoidalna (zwana dalej funkcją logistyczną) jest powszechnie używana do określenia wpływu jakiegoś czynnika na zajście bądź nie zajście zdarzenia, np. wpływ palenia papierosów na prawdopodobieństwa zachorowania na nowotwór (0 – nie zachorował, 1 – zachorował). Funkcja ma kształt nieco spłaszczonej litery S (Rysunek 3) i przyjmuje wartości od 0 do 1. Zmienne wyjaśniane mogą mieć zarówno charakter ilościowy, jak i jakościowy. Do oszacowania modelu regresji logistycznej stosuje się metodę największej wiarygodności (ang. *maximum likelihood*).

Rysunek 3 Logistyczna funkcja sigmoidalna



Źródło: <https://towardsdatascience.com/> [15.09.2020]

Regresja logistyczna stanowi funkcję przekształcającą prawdopodobieństwo

wystąpienia badanego zjawiska, a więc stosunek sukcesów do wszystkich prób, na logarytm ilorazu szans (ang. *odds ratio*, *OR*), czyli stosunek szans wystąpienia badanego zdarzenia w jednej grupie do szansy jego wystąpienia w innej grupie (np. szanse dostania się na studia przez kobietę i szanse dostania się na studia przez mężczyznę). Model regresji logistycznej charakteryzuje się nieco mniej restrykcyjnymi założeniami niż model regresji liniowej, jednak ważne jest aby próba była losowa i dostatecznie duża. Obserwacje powinny spełniać kryterium niezależności, zmienne wyjaśniające nie mogą być współliniowe, a zależność między logarytmem szans a wektorem zmiennych objaśniających musi być liniowa.

W niniejszej analizie zmienna wyjaśniana *grad*, przybiera dwie wartości – 1 jeśli osoba ukończyła studia (2 303 przypadków) i 0 jeśli osoba przerwała studia (818 przypadków). Analizowany model można zapisać w następujący sposób:

$$grad_i = \beta_1 lz_i + \beta_2 X_i + \varepsilon_i$$

grad_i – ukończenie studiów przez badanego¹⁴ *i*, *grad* = 0, jeśli badany rozpoczął studia licencjackie, jednolite magisterskie lub studia magisterskie II stopnia, ale ich nie ukończył, gdy *grad*=1, to badany ukończył studia jednolite magisterskie lub studia magisterskie II stopnia),

lz_i – zmienna wyjaśniająca określająca stopień poinformowania w chwili wyboru studiów absolwenta *i* (liczba źródeł informacji wykorzystywanych przez absolwenta i przy wyborze studiów¹⁵),

X_i – wektor zmiennych kontrolnych dla absolwenta *i* (płeć, rok urodzenia, wykształcenie matki, gdy badany miał 17 lat, sytuacja ekonomiczna gospodarstwa domowego, gdy badany miał 17 lat, średnia ocen na ostatnim świadectwie) (dokładny opis w Tabeli 4).

ε_i – błąd standardowy.

Źródła informacji różnią się formą, zakresem, rzetelnością oraz szczegółowością przekazywanych treści. Pewne źródła mogą prowadzić do podjęcia lepszych decyzji edukacyjnych, a inne do gorszych (H2), np. anegdotyczne informacje od rówieśników mogą prowadzić do

¹⁴ W zależności od przebytej ścieżki edukacji, badani byli przyporządkowani do poszczególnych modułów z odpowiednio dostosowanym zestawem pytań. Zmienna *grad* została utworzona na podstawie przypisania badanych do odpowiedniego modułu, tj. absolwenci studiów I stopnia, którzy podjęli studia II stopnia i je przerwali (*grad*=0), absolwenci studiów II stopnia lub studiów jednolitych (*grad*=1), absolwenci szkół ponadgimnazjalnych, którzy podjęli studia I stopnia lub jednolite magisterskie, ale je przerwali (*grad*=0).

¹⁵ Zmienna utworzona na podstawie pytania wielokrotnego wyboru, w którym badani wskazywali, z jakich źródeł informacji korzystali - ulotki informacyjne i informatory, targi edukacyjne lub dni otwarte organizowane przez uczelnie, portale społecznościowe, rówieśnicy, starsi znajomi, rodzice, inni członkowie rodzin poza rodzicami, nauczyciele, inne źródło informacji.

dezinformacji i podejmowania gorszych decyzji edukacyjnych. W związku z tym, w kolejnym etapie prowadzonej analizy identyfikuję, które źródła informacji podnoszą prawdopodobieństwo ukończenia studiów, które obniżają, czyli pełnią rolę dezinformującą, a które są neutralne.

Wprowadzone w modelu zmienne binarne pokazują czy osoba korzystała z danego źródła informacji przy dokonywaniu wyboru studiów. Badani mogli wskazać następujące źródła: strony internetowe uczelni, ulotki informacyjne i informatory, targi edukacyjne lub dni otwarte organizowane przez uczelnie, portale społecznościowe, rówieśnicy, starsi znajomi, rodzice, inni członkowie rodzin poza rodzicami, nauczyciele, inne źródło informacji. Niektóre źródła informacji były bardzo rzadko wskazywane przez badanych (Tabela 5), dlatego do analiz użyto tylko tych źródeł, dla których było więcej niż 10% wskazań.

$$grad_i = \beta_1 info_Internet_i + \beta_2 info_ulotki_i + \beta_3 info_targi_i + \beta_4 info_rodzice_i + \\ \beta_5 info_rowiesnicy_i + \beta_7 info_star_znajomi_i + \beta_8 info_nauczyciele_i + \beta_9 info_portale_i + \beta_{10} X_i + \\ \beta_{11} lz_i + \varepsilon_i$$

$grad_i$ – ukończenie studiów przez badanego i , $grad = 0$, jeśli badany rozpoczął studia licencjackie, jednolite magisterskie lub studia magisterskie II stopnia, ale ich nie ukończył, gdy $grad=1$, to badany ukończył studia jednolite magisterskie lub studia magisterskie II stopnia),

$info_ [nazwa \text{ źródła}]$ – zmienna zero-jedynkowa wskazująca na skorzystanie przez badanego i z danego źródła informacji,

X_i – wektor zmiennych kontrolnych dla absolwenta i (płeć, rok urodzenia, wykształcenie matki, gdy badany miał 17 lat, sytuacja ekonomiczna gospodarstwa domowego, gdy badany miał 17 lat, średnia ocen na ostatnim świadectwie).

ε_i – błąd standardowy.

Uczniowie rozpoczynając proces poszukiwania informacji o studiach przed maturą mają różny stan wiedzy wyjściowej o szkolnictwie wyższym. Jak pokazują wywiady z maturzystami z rozdziału 4, uczniowie których rodzice nie mają wyższego wykształcenia, są często mniej poinformowani o istniejących kierunkach studiach i karierach zawodowych, co sprawia, że muszą poświęcić więcej czasu, żeby zdobyć informacje, które uczniowie z rodzin z wyższym wykształceniem często już posiadają. W związku z tym, że zmienna lz nie mierzy bezpośrednio posiadanej wiedzy o studiach, jej wpływ na szanse ukończenia studiów może być większy w przypadku uczniów, których matka miała wykształcenie podstawowe niż w przypadku uczniów, których matka ma wykształcenie wyższe (H3). Podobne zróżnicowanie ze względu na wykształcenie matki może zachodzić w przypadku korzystania z różnych źródeł

informacji. Aby sprawdzić powyższą hipotezę, modele opisane w pierwszym i drugim kroku analizy zostaną powtórzone oddzielnie dla osób, których matka miała wyższe wykształcenie, wyższe, średnie oraz podstawowe, niższe lub zasadnicze zawodowe.

Tabela 4 Charakterystyka zmiennych

Nazwa zmiennej	Opis zmiennej	Wartości	N
<i>grad</i>	Ukończenie studiów przez badanego	0 – nie; 1 tak	3 121
<i>lz</i>	Liczba źródeł informacji, z których badany/a czerpał informacje na temat oferty edukacyjnej studiów wyższych i warunków rekrutacji.	0 – 9 źródeł	2 971
<i>info_Internet</i>	Źródło informacji o ofercie edukacji wyższej, z którego korzystał badany/a – Internet	0 – nie; 1 – tak	2 971
<i>info_ulotki</i>	Źródło informacji o ofercie edukacji wyższej, z którego korzystał badany/a – informatory i ulotki	0 – nie; 1 – tak	2 971
<i>info_targi</i>	Źródło informacji o ofercie edukacji wyższej, z którego korzystał badany/a – targi edukacyjne i dni otwarte uczelni	0 – nie; 1 – tak	2 971
<i>info_rodzice</i>	Źródło informacji o ofercie edukacji wyższej, z którego korzystał badany/a – rodzice	0 – nie; 1 – tak	3 121
<i>info_rowiesnicy</i>	Źródło informacji o ofercie edukacji wyższej, z którego korzystał badany/a – rówieśnicy	0 – nie; 1 – tak	2 971
<i>info_star_znajomi</i>	Źródło informacji o ofercie edukacji wyższej, z którego korzystał badany/a – starsi znajomi	0 – nie; 1 – tak	2 971
<i>info_nauczyciele</i>	Źródło informacji o ofercie edukacji wyższej, z którego korzystał badany/a – nauczyciele	0 – nie; 1 – tak	2 971
<i>info_portale</i>	Źródło informacji o ofercie edukacji wyższej, z którego korzystał badany/a – portale społecznościowe	0 – nie; 1 – tak	2 971
<i>plec</i>	Płeć	1 – mężczyzna [kategoria referencyjna]; 2 – kobieta	3 121
<i>rok</i>	Rok urodzenia	1984 – 1993	3 115
<i>edu_m</i>	Wykształcenie matki, gdy badany/a miał/a 17 lat	1 – podstawowe, niższe lub średnie zawodowe [kategoria referencyjna], 2 – średnie/pomaturalne ogólnokształcące, 3 – wyższe.	2 930
<i>syt_mat</i>	Sytuacja materialna, gdy badany/a miał/a 17 lat	1– Pieniądzy nie starczało nawet na najpilniejsze po-	2 975

		trzeby [kategoria referencyjna], 2 – Musieliśmy odmawiać sobie wielu rzeczy, 3 – Na co dzień pieniędzy starczało, ale nie stać nas było na większe wydatki, 4 – Pieniądzy starczało na wszystkie wydatki, 5 – Byliśmy zaможni, nie musieliśmy oszczędzać.	
<i>sred</i>	Średnia ocen na ostatnim świadectwie szkolnym	1 – poniżej 3,5 [kategoria referencyjna] 2 – 3,51-4,0 3 – 4,01-4,5 4 – powyżej 4,51	2 881

5.4. Źródła informacji o studiach – statystyki opisowe

Respondentom zostało postawione pytanie „Skąd czerpiesz informacje na temat oferty edukacyjnej studiów wyższych i warunków rekrutacji?” z następującą kafeletą źródeł informacji: strony internetowe uczelni, ulotki informacyjne i informatory, dni otwarte organizowane przez uczelnie i targi edukacyjne, reklamy w mediach, portale społecznościowe, rówieśnicy, starsi znajomi, rodzice, inni członkowie rodziny poza rodzicami, nauczyciele, doradcy zawodowi, inne. Badani musieli wskazać, czy korzystali z każdego z wymienionych źródeł oraz czy wskazane źródło zaważyło na ich wyborze studiów.

Najpopularniejszym źródłem informacji o ofercie szkolnictwa wyższego są **strony internetowe uczelni**, z których korzystało ponad 60% badanych (Tabela 5). Kobiety nieco częściej niż mężczyźni poszukiwały informacji na stronach internetowych (Tabela 6). Wykształcenie matki w niewielkim stopniu różnicowało odsetek badanych korzystających z uczelnianych stron internetowych (Tabela 7). Uczniowie z grupy o najniższych wynikach edukacyjnych rzadziej korzystali z Internetu w poszukiwaniu informacji o studiach niż uczniowie o wyższych osiągnięciach (Tabela 9). Trudna sytuacja materialna nie wpływała na rzadsze korzystanie z Internetu w poszukiwaniu informacji o studiach (Tabela 8), wręcz przeciwnie – to

w grupie osób deklarujących najlepszą sytuację materialną, najrzadziej wskazywano strony internetowe uczelni.

Tabela 5 Typy źródeł informacji o edukacji wyższej, z których korzystał badany/a (%)

Źródło informacji o edukacji wyższej	Odsetek wskazań
Strony internetowe uczelni	62,4
Ulotki informacyjne i informatory	35,4
Dni otwarte i targi Edukacyjne	30,2
Reklamy w mediach	5,4
Rodzice	11,6
Pozostali członkowie rodziny (poza rodzicami)	7,3
Rówieśnicy	22,4
Starsi znajomi	20,9
Nauczyciele w szkole	14,8
Doradca zawodowy	3,8
Portale społecznościowe	10,3
Inne	0,9
Nie wiem/nie pamiętam	6,4
Średnia liczba źródeł informacji	2,25
N	2 971

Z internetowych **portali społecznościowych** korzystało jedynie nieco ponad 10% badanych, częściej osoby wywodzące się z rodzin o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym. Ponad 1/3 badanych zdobywając informacje o edukacji wyższej sięgała do **ulotek i informatorów** (Tabela 5). Sięganie do ulotek i informatorów częściej deklarowały osoby z rodzin, w których matka miała wyższy poziom wykształcenia, z rodzin o lepszej sytuacji materialnej oraz uzyskujące wyższe oceny w szkole.

Tabela 6 Typy źródeł informacji o edukacji wyższej, z których korzystał badany/a a płeć (%)

Źródła informacji o edukacji wyższej	Mężczyźni	Kobiety
Strony internetowe uczelni	60,0	64,2
Ulotki informacyjne i informatory	33,6	36,7
Dni otwarte i targi edukacyjne	30,6	30
Reklamy w mediach	5,3	5,4
Rodzice	11,6	11,9

Pozostali członkowie rodziny (poza rodzicami)	8,9	6,1
Rówieśnicy	21,7	22,8
Starsi znajomi	22,5	19,7
Nauczyciele w szkole	14,4	15,2
Doradca zawodowy	3,3	4,2
Portale społecznościowe	11,3	9,6
Średnia liczba źródeł informacji	2,24	2,26
N	1 237	1 734

Nieco ponad 30% badanych zadeklarowało, że informacji o studiach szukało biorąc udział w **dniach otwartych organizowanych przez uczelnie oraz targach edukacyjnych** (Tabela 5). Powyższe źródło częściej było wskazywane przez uczniów z rodzin o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym (Tabela 7, 8).

Tabela 7 Typy źródeł informacji o edukacji wyższej, z których korzystał badany/a a wykształcenie matki, gdy badany/a miał/a 17 lat (%)

Źródła informacji o edukacji wyższej	Podstawowe, niższe lub zasadnicze zawodowe	Średnie ogólnokształcące/zawodowe/pomaturalne	Wyższe
Strony internetowe uczelni	63,3	65,4	62,1
Ulotki informacyjne i informatory	32,4	37,3	38,1
Dni otwarte i targi edukacyjne	26,5	29,7	37,7
Reklamy w mediach	4,3	5,3	6,4
Rodzice	5,9	12,3	18,9
Pozostali członkowie rodziny (poza rodzicami)	4,7	8,9	6,9
Rówieśnicy	24,1	21,5	22,3
Starsi znajomi	24,2	20,1	21,2
Nauczyciele w szkole	13	16,1	14,6
Doradca zawodowy	3,1	3,5	2,1
Portale społecznościowe	9,2	10	11,2
Średnia liczba źródeł informacji	2,1	2,3	2,4

N	818	1 450	520
---	-----	-------	-----

N=2 788

Częstym źródłem informacji o studiach jest sieć społeczna. Zarówno **rówieśnicy**, jak i **starsi znajomi** stanowili źródło informacji dla co piątego badanego (Tabela 5), nieco częściej informacje z sieci społecznej czerpały osoby z rodzin o niższym statusie społeczno-ekonomicznym i niskich osiągnięciach edukacyjnych (Tabela 7, Tabela 8, Tabela 9).

Tabela 8 Typy źródeł informacji o edukacji wyższej, z których korzystał badany/a a sytuacja materialna w domu rodzinnym, gdy badany/a miał/a 17 lat (%)

Źródła informacji o edukacji wyższej	Pieniędzy nie starczało nawet na najpilniejsze potrzeby	Musieliśmy odmawiać sobie wielu rzeczy	Na co dzień pieniędzy starczało, ale nie stać nas było na większe wydatki	Pieniędzy starczało na wszystkie wydatki	Byliśmy za- możni, nie musieliśmy oszczędzać
Strony internetowe uczelni	60,0	57,9	63,9	62,6	54,2
Ulotki informacyjne i informatory	31,4	35,9	37	33,1	43,8
Dni otwarte i targi edukacyjne	14,3	34,8	25,6	36,8	43,8
Reklamy w mediach	5,7	9,2	4,3	6,8	6,3
Rodzice	0,0	14	10,2	15,1	20,8
Pozostali członkowie rodziny (poza rodzicami)	2,9	8,8	7,2	7,4	6,3
Rówieśnicy	25,7	28,6	21,6	21,5	25
Starsi znajomi	17,1	19,4	22,1	20	29,2
Nauczyciele w szkole	5,7	17,2	14,7	14,8	20,8
Doradca zawodowy	11,4	4,8	3,3	4,7	0,0
Portale społecznościowe	0,0	12,5	9,1	12,5	18,6
Średnia liczba źródeł informacji	1,8	2,4	2,2	2,4	2,7
N	35	273	1 636	856	48

N=2 848

Rodzice stanowili źródło informacji jedynie dla niecałych 12% badanych. Tak rzadkie wskazywanie rodziców jako źródła informacji o studiach wynika prawdopodobnie z postrzegania ich informacji przekazywanych przez rodziców jako wiedzy powszechnej, a ich roli w wyborach edukacyjnych bardziej jako wspierającej niż informacyjnej. Płeć badanych (Tabela 6) nie różnicowała częstotliwości wskazań źródła w przeciwieństwie do statusu społeczno-ekonomicznego (Tabela 7, Tabela 8). Osoby wywodzące się z rodzin, w których matka legitymowała się dyplomem wyższej uczelni znacznie częściej czerpały informacje o studiach od rodziców, podobnie jak osoby deklarujące lepszą sytuację finansową. **Dalsza rodzina** (inni członkowie

rodziny poza rodzicami) stanowiła źródło informacji o edukacji wyższej jedynie dla nieco ponad 7% respondentów (Tabela 5). Częściej niż u rodziców i rodziny, uczniowie szukali informacji u nauczycieli (Tabela 5). Badani uzyskujący wyższe wyniki edukacyjne, częściej wskazywali nauczycieli jako źródło informacji o ofercie szkolnictwa wyższego, co może wynikać z lepszych relacji dobrych uczniów z nauczycielami.

Tabela 9 Typy źródeł informacji o edukacji wyższej, z których korzystał badany/a a średnia ocen na ostatnim świadectwie szkolnym (%)

Źródła informacji o edukacji wyższej	Poniżej 3,5	3,51-4,0	4,1-4,5	Powyżej 4,51
Strony internetowe uczelni	56,7	63	63,8	63,7
Ulotki informacyjne i informatory	28,9	27,5	40,1	37,7
Dni otwarte i targi edukacyjne	25,4	24,7	27,3	42,5
Reklamy w mediach	6,4	5,7	5,8	5,2
Rodzice	10,4	10,1	13,5	11,9
Pozostali członkowie rodziny (poza rodzicami)	6,9	8,5	5,9	8,7
Rówieśnicy	26,6	20,3	22,2	24,2
Starsi znajomi	17,9	21,8	22,1	19
Nauczyciele w szkole	8,1	12,5	14,8	20
Doradca zawodowy	4,6	3,6	4,1	4
Portale społecznościowe	11,6	10,8	9,6	10,7
Średnia liczba źródeł informacji	2	2,1	2,3	2,5
N	173	705	1 112	751

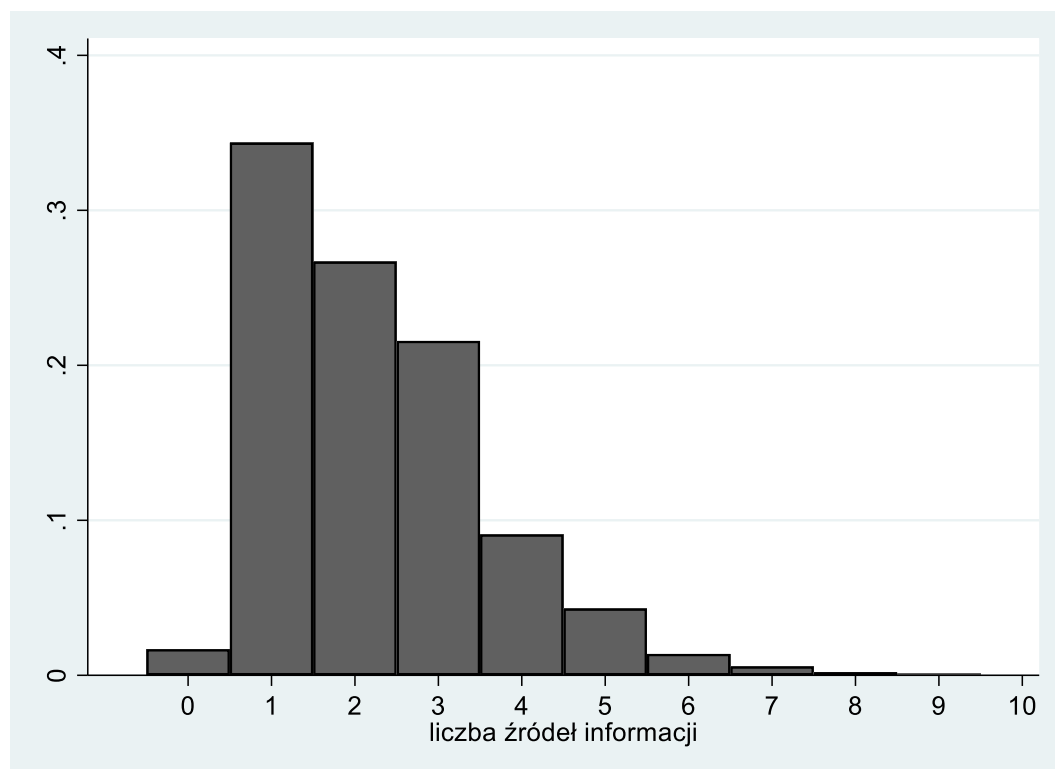
N= 2 741

Najrzadziej wskazywanym źródłem informacji o edukacji wyższej były **reklamy w mediach**, z których informacje czerpało nieco ponad 5% badanych oraz **doradcy zawodowi** wskazani przez mniej niż 4% badanych (Tabela 5).

Mediana używanej liczby źródeł informacji wynosi 2, natomiast średnia 2,3. Większej liczbie źródeł informacji sprzyja wyższy status społeczno-ekonomiczny rodziny, zwłaszcza lepsza sytuacja materialna oraz lepsze wyniki edukacyjne, natomiast płeć nie różnicuje liczby

źródeł, do których sięgali badani. 30% badanych szukając informacji o ofercie studiów wyższych korzystało tylko z jednego źródła, prawie co czwarty badany sięgnął w poszukiwaniu informacji do dwóch źródeł, 18% korzystało z trzech źródeł, a nieco ponad 14% z czterech źródeł. Histogram rozkładu zmiennej *lz* mierzącej liczbę źródeł informacji, z których korzystał badany przedstawiono na Rysunku 4.

Rysunek 4 Histogram częstości zmiennej liczba źródeł informacji (*lz*)



Źródło: opracowanie własne.

5.5. Wyniki

Wyniki modelu regresji logistycznej (model 1, Tabela 8) tylko ze stałą i ze zmienną wyjaśniającą pokazują, że im większej liczby źródeł używa badany/badana, tym wyższe szanse na ukończenia studiów. W modelu 2, jako zmienna kontrolna została wprowadzona płeć badanego. Kobiety mają większe prawdopodobieństwo ukończenia studiów niż mężczyźni (kategoria referencyjna), jednak zmienna *lz* nadal pozostaje statystycznie istotna a wartość współczynnika nawet nieznacznie wzrasta w porównaniu do modelu 1. W kolejnym kroku (model 3) do modelu wprowadzona zostaje zmienna kontrolna *wiek* – być może w niektórych

latach łatwiej było ukończyć studia niż w innych, ponadto starsi badani, nawet jeśli kiedyś przerwali studia, to mieli więcej czasu, żeby podjąć inne studia i je ukończyć. Zmienna *wiek* jest istotna statystycznie i dodatnia, co pokazuje, że starsi badani mieli przeciętnie większe szanse na ukończenie studiów niż młodsi. Analizowana zmienna wyjaśniająca *lz* nadal jest istotna statystycznie, a wartość współczynnika jest nieco wyższa niż w poprzednich dwóch modelach. Uczniowie z mniej wykształconych rodzin rzadziej decydują się na podjęcie studiów i rzadziej je kończą, dlatego w modelu 4 wprowadzona zostaje zmienna kontrolna wykształcenie matki. Zmienna ta jest dodatnia i istotna statystycznie, co oznacza, że uczniowie, których matka legitymowała się wykształceniem średnim/pomaturalnym lub wyższym mają większe prawdopodobieństwo ukończenia studiów niż uczniowie, których matka miała wykształcenie niższe, podstawowe lub zasadnicze zawodowe (kategoria referencyjna w modelu). Wprowadzenie zmiennej *edu_m* nieznacznie zmniejsza efekt zmiennej *lz* na szanse ukończenia studiów. Osoby wywodzący się z mniej zamożnych rodzin mogą zmagać się z problemami finansowymi podczas studiów, co może przyczynić się do przerwania nauki. W modelu 5 zostaje wprowadzona zmienna kontrolna mierząca sytuację materialną ucznia, która pokazuje, że zamożniejsi uczniowie mają większe szanse na ukończenie studiów niż uczniowie z grupy referencyjnej. Kontrolowanie wpływu zamożności rodziny ucznia na ukończenie studiów, podobnie jak wykształcenie matki, nieco zmniejsza wartość współczynnika *lz*, ale nie wpływa na istotność zmiennej. Uczniowie, którzy mieli słabsze wyniki w liceum, mogą nie podołać trudom studiowania i przez to mieć mniejsze szanse na ukończenie studiów, dlatego ostatnia zmienna kontrolna wprowadzana do modelu, to zmienna *sred* mierząca osiągnięcia ucznia w szkole średniej. Zmienna *sred* pokazuje, że uczniowie, którzy mieli lepsze wyniki edukacyjne, mają większe szanse na ukończenie studiów niż uczniowie z najniższą średnią ocen (kategorią referencyjną jest średnia poniżej 3,5). Wartość współczynnika przy zmiennej *lz* w modelu 6 nieco spada w stosunku do poprzednich modeli, ale zależność między liczbą źródeł informacji a ukończeniem studiów pozostaje dodatnia i istotna statystycznie przy kontroli wpływu wszystkich pozostałych zmiennych, które również pozostają dodatnie i istotne statycznie, poza sytuacją materialną ucznia (jedynie kategoria *Pieniądzy starczało na wszystkie wydatki* jest istotna statystycznie). Brak wpływu tej zmiennej może wynikać ze jej jakościowego charakteru, który mało precyzyjnie odzwierciedla sytuację ekonomiczną rodziny ucznia. Dla sprawdzenia czy siła zależność między liczbą źródeł informacji a ukończeniem studiów zależy od wykształcenia matki, wprowadzono do modelu 6 interakcję między zmienną *lz* a zmienną *edu_m*, jednak okazała się ona nieistotna statycznie.

Tabela 10 Wyniki regresji logistycznej (wartość współczynników i błędów standardowych) dla modeli 1-6

Zmienna	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5	Model 6
lz	.2626386*** (.0345514)	.2656041*** (1.05969)	.2965351*** (.0362254)	.2694425*** (.038997)	.2549922*** (.0393632)	.233844*** (.0418549)
plec (kobieta)		1.059598*** (.0876203)	1.122503*** (.0899786)	1.22101*** (.0980573)	1.206751*** (.0999782)	1.007553*** (.1080711)
wiek			.2804632*** (.0195905)	.316938*** (.0216645)	.3220899*** (.0221536)	.3149923*** (.0237788)
edu_m (średnie)				.7121979*** (.1068203)	.6135885*** (.1093701)	.5781705*** (.1171629)
edu_m (wyższe)				1.266246*** (.1535842)	1.120151*** (.162016)	.9494797*** (.1732621)
synt_mat (Musielimy odmawiać sobie wielu rzeczy)					1.145268** (.4664909)	.8724486 (.5467833)
synt_mat (Na co dzień pieniędzy starczało, ale nie stać nas było na większe wydatki)					.9334352** (.4419127)	.575588 (.523582)
synt_mat (Pieniędzy starczało na wszystkie wydatki)					1.453934*** (.4490895)	.9359365* (.5302368)
synt_mat (Byliśmy zamożni, nie musieliśmy oszczędzać)					1.256581** (.5935562)	.9616046 (.6861719)
sred (3,51-4,0)						.7441621*** (.2082207)
sred (4,01-4,5)						1.415101*** (.2053418)
sred (powyżej 4,51)						2.022677*** (.2309165)
stala	.4041037*** (.081781)	-.1626494* (.094083)	-7.784945*** (.5439739)	-9.230649*** (.6106422)	-10.36487*** (.7779835)	-10.83756*** (.8787145)
N	2 971	2 971	2 966	2 783	2 683	2 495

Istotność statystyczna ***0.001, **0.05, *0.1

Wyniki regresji logistycznej dla modeli 7-12 (Tabela 11) pokazują, które źródła informacji podnoszą szanse na ukończenie studiów. W modelu uwzględnione zostały tylko te źródła informacji, dla których odsetek wskazań wyniósł co najmniej 10%. Podobnie jak w przypadku modeli 1-6, w kolejnych etapach analizy wprowadzono zmienne kontrolne.

Model jedynie z rodzajami źródeł informacji (model 7, Tabela 11) pokazuje, że czerpanie informacji ze stron internetowych uczelni, targów, od rodziców i nauczycieli ma istotny statycznie i pozytywny wpływ na szanse ukończenie studiów. Informacje czerpane z informatorów i ulotek, od rówieśników i znajomych, a także z portali społecznościowych, nie wpływają na ukończenie studiów. Po wprowadzeniu kolejnych zmiennych kontrolnych w modelach 8-12 wartość współczynników przy zmiennych dotyczących czerpania informacji ze stron internetowych uczelni, targów, od rodziców i nauczycieli spada, ale źródła te nadal mają pozytywny i istotny statycznie wpływ na zmienną wyjaśnianą. Wszystkie zmienne kontrolne, poza sytuacją materialną, mają istotny statycznie i pozytywny wpływ na zmienną wyjaśnianą. W modelu 13 wprowadzona zostaje zmienna *lz* określająca liczbę źródeł informacji, z której korzystał badany. Wprowadzenie tej zmiennej do modelu ma bardzo duży wpływ na zmienne wyjaśniające wskazujące korzystanie z różnych źródeł informacji. Jeśli w modelu kontrolowana jest liczba źródeł informacji (zmienna *lz* w modelu 13 jest istotna statystycznie i ma dodatni znak), to wtedy czerpanie informacji ze stron internetowych uczelni, z targów, od rodziców i nauczycieli, przestaje mieć wpływ na szanse ukończenia studiów. Jednak co ciekawe, zmienne, które w poprzednich modelach (7-12) nie miały wpływu na ukończenie studiów, tj. czerpanie informacji z ulotek, od rówieśników i z portali społecznościowych, obniżają szanse ukończenia studiów, co sugeruje, że informacje czerpane z tych źródeł mogą być dezinformujące dla uczniów.

Tabela 11 Wyniki regresji logistycznej (wartość współczynników i błędów standardowych) dla modeli 7-12

Zmienna	Model 7	Model 8	Model 9	Model 10	Model 11	Model 12	Model 13
info_Internet	.4426802*** (.0865333)	.4148071*** (.0890615)	.5406396*** (.0939055)	.3648983*** (.1018759)	.3742319*** (.1035434)	.4045333*** (.1111301)	-.0093532 (.172514)
info_ulotki	.1088978 (.089876)	.077866 (.0924018)	.0448056 (.0964902)	-.0348176 (.1033008)	-.0219716 (.1049444)	-.0850005 (.1131972)	-.5477141** (.1847973)
info_targi	.5450218*** (.0979876)	.5801645*** (.1006321)	.6375639*** (.1049331)	.5728413*** (.1133622)	.4951309*** (.1155879)	.415795*** (.1235077)	-.0331265 (.1881484)
info_rodzice	.5718709*** (.1464354)	.5807923*** (.149823)	.5849357*** (.1552404)	.5228** (.1728935)	.520105** (.1761658)	.5063086** (.183754)	-.0591433 (.2536327)
info_rowiesnicy	.1122368 (.1030527)	.0923433 (.106114)	.1171156 (.1102944)	.0969906 (.1175507)	.1048666 (.1202095)	.1049052 (.1281297)	-.3506277* (.1927784)
info_starsi_znaj	.1186206 (.1056862)	.1488809 (.1083998)	.1785878 (.1131585)	.1047676 (.119245)	.0941346 (.1206131)	.1652325 (.129847)	-.2812248 (.1921474)

info_nauczyciele	.5196187*** (.1323283)	.5078281*** (.1353488)	.4750593*** (.139894)	.552099*** (.1535525)	.5168674*** (.1551477)	.4086002** (.161667)	-.0521491 (.217672)
info_portale	-.1534656 (1372682)	-.1038858 (.1418204)	.0491643 (.1490927)	.1236206 (.1633894)	.1058658 (.1651227)	.0404694 (.175327)	-.4400489* (.232009)
plec (kobieta)		1.057006*** (.0861881)	1.123517*** .0907565	1.227107*** .0987922	1.208815*** (.1006021)	1.00835*** (.1087724)	1.016542*** (.1090391)
wiek			.2850935*** (.0199449)	.3203798*** (.0219423)	.3252642*** (.0224195)	.3188665*** (.0240344)	.3214331*** (.0242095)
edu_m (średnie)				.705164*** (.1078962)	.6026678*** (.1105104)	.572942*** (.1184747)	.5729919*** (.1187376)
edu_m (wyższe)				1.241422*** (.1551991)	1.103033 (.1628668)	.9499967*** (.1743783)	.9575035*** (.175051)
synt_mat (Musielismy odmawiać sobie wielu rzeczy)					1.030582** (.4687743)	.8198594 (.5538334)	.8633751 (.552781)
synt_mat (Na co dzień pieniędzy starczało, ale nie stać nas było na większe wydatki)					.832713* (.4435354)	.5354231 (.5303205)	.5995761 (.5289865)
synt_mat (Pieniędzy starczało na wszystkie wydatki)					1.33642** (.4515063)	.875445* (.5374149)	.9235368* (.5358448)
synt_mat (Byliśmy zamożni, nie musieliśmy oszczędzać)					1.190856** (.6005561)	.9649359 (.6974337)	1.034371 (.6945106)
sred (3,51-4,0)						.7325535*** (.2091974)	.7249415*** (.2101896)
sred (4,01-4,5)						1.432407*** (.2059356)	1.441*** (.2069116)
sred (powyżej 4,51)						2.00687*** (.23167)	2.001432*** (.2326777)
lz							.4426063** (.1401637)
stała	.35277945*** (.0866658)	-.1944115** (.0985963)	-7.982084*** (.5577418)	-9.288846*** (.6210973)	-10.31958*** (.7873996)	-10.8918*** (.8908251)	-11.07852*** (.8957736)
N	2 971	2 971	2 966	2 783	2 683	2 495	2 495

Istotność statystyczna ***0.001, **0.05, *0.1

W ostatnim kroku przeprowadzono analizy wpływu poinformowania badanych na szanse ukończenia studiów w zależności od poziomu wykształcenia matki badanego. Wyniki powtórzonego modelu 6 i modelu 13 oddzielnie dla osób, których matka miała wykształcenie podstawowe, niższe lub średnie zawodowe (model 6a i 13a), średnie (model 6b i 13b) i wyższe (6c i 13c) zawiera Tabela 12. Wyniki modeli tylko ze zmienną *Iz* i zmiennymi kontrolnymi pokazują, że efekt wpływu poinformowania na szanse ukończenia studiów jest istotny statystycznie i pozytywny bez względu na wykształcenie matki badanego. W modelu dla badanych, których matka miała wyższe wykształcenie (6c i 13c), niektóre kategorie odpowiedzi nie występowały, tj. nie było badanych, którzy mieli średnią ocen poniżej 3,5 i badanych, którzy określili swoją sytuację materialną wskazując jedną z dwóch najniższych kategorii (1 – Pieniądzy nie starczało nawet na najpilniejsze potrzeby, 2 – Musieliśmy odmawiać sobie wielu rzeczy), dlatego kategorią referencyjną w tych modelach dla średniej ocen jest średnia ocen 3,51-4,0 oraz sytuacja materialna określona jako „Na co dzień pieniędzy starczało, ale nie stać nas było na większe wydatki”. W modelach uwzględniających oprócz poinformowania badanego, także typ źródeł informacji, z których korzystał badany (model 13a, 13b i 13c), widać, że efekt uzyskany w modelu 13 dotyczący zależności między korzystaniem z poszczególnych źródeł informacji a ukończeniem studiów, dotyczy przede wszystkim osób, których matka miała wykształcenie podstawowe. To dla tej grupy badanych czerpanie informacji z ulotek, od rówieśników i z portali społecznościowych obniża szanse na ukończenie studiów w stosunku do osób, które nie korzystały z tych źródeł (model 13a). Co ciekawe i co nie było widoczne w modelu 13, czerpanie informacji o studiach od rodziców ma dla osób z rodzin, w których matka miała wykształcenie podstawowe, niższe lub średnie zawodowe pozytywny wpływ na ukończenie studiów. Zależność ta nie występuje w przypadku osób, których matka miała wykształcenie średnie lub wyższe. W przypadku osób, których matka miała wykształcenie średnie żadne ze wskazanych źródeł informacji nie wykazuje istotnie statystycznego związku z ukończeniem studiów, podobnie jak samo poinformowanie badanych. Dla osób, których matka miała wyższe wykształcenie, jedynie czerpanie informacji z ulotek ma negatywny i istotny statystycznie związek z ukończeniem studiów.

Tabela 12 Wyniki regresji logistycznej (wartość współczynników i błędów standardowych) dla modeli 6a-6c i 13a-13c

Zmienna	Model 6a (edu_m=1)	Model 6b (edu_m=2)	Model 6c (edu_m=3)	Model 13a (edu_m=1)	Model 13b (edu_m=2)	Model 13c (edu_m=3)

plec (kobieta)	.9676747** (.1772966)	1.05486*** (.1560267)	.8527391** (.3174855)	1.01187*** (.1817764)	1.086889*** (.1586229)	.8999222** (.3305158)
wiek	.25002*** (.0386086)	.3413154*** (.0350039)	.4010396*** (.069909)	.2445477*** (.0400253)	.3437301*** (.0354251)	.4518245*** (.0763776)
synt_mat (Musielimy odmawiac sobie wielu rzeczy)	-.6167418 (.9528795)	.040061 (1.172105)		-.8614483 (.9850619)	.0113873 (1.18226)	
synt_mat (Na co dzien pieniedzy starczalo, ale nie stac nas bylo na wieksze wydatki)	-.8219941 .9281097	-.2561212 (1.149358)		-1.001006 (.9565267)	-.2892834 (1.159905)	
synt_mat (Pieniedzy starczalo na wszystkie wydatki)	-.7449253 (.9507194)	.1358346 (1.155468)	.5821409* (.3162314)	-.9373153 (.980614)	.1101777 (1.165841)	.5580203* (.3334398)
synt_mat (Bylimy zamożni, nie musielimy oszczedzac)	-1.304028 (1.487972)	1.05353 (1.407437)	.1254174 (.7072548)	-1.296611 (1.550155)	1.029411 (1.421118)	.3213557 (.7412833)
sred (3,51-4,0)	.6011124** (.3160583)	1.221506*** (.3102821)		.6847811** (.3268768)	1.220835*** (.3136181)	
sred (4,01-4,5)	1.243218*** (.3068181)	1.811759*** (.3075444)	.8820937** .3496642	1.318396*** (.3162801)	1.826419*** (.3109361)	.997354** (.3855554)
sred (powyzej 4,51)	2.075764*** (.3632015)	2.239787*** (.3408629)	1.624463*** .4263633	2.169674*** (.3741935)	2.228086*** (.3439685)	1.415404** (.4503595)
lz	.2212572** (.0751371)	.2238244*** (.0583047)	.2438695** (.1083853)	.6852691** (.2682871)	.1844988 (.1845208)	.6675091 (.451693)
info_Internet				-.2293335 (.3221235)	.1613893 (.2348446)	.255019 (.5523164)
info_ulotki				-.7858859** (.3481957)	-.2852487 (.2468926)	-1.104147** (.5834573)
info_targi				-.3168492 (.3321129)	.1293835 (.2615664)	.6484598 (.6213807)
info_rodzice				.9720803* (.5782259)	.036781 (.3553355)	-.9805966 (.6484607)
info_rowiesnicy				-.7463511** (.3390532)	.0593478 (.274512)	-.5976357 (.5957123)
info_starsi_znaj				-.4180423 (.3443302)	-.0623915 (.2660736)	-.7730396 (.5951746)

info_nauczyciele				-4788111 (.3746085)	.4937361 (.3132226)	-.3593554 (.6790085)
info_portale				-1.006525** (.4231749)	.1523896 (.3222682)	-.8872733 (.705183)
stała	-7.485444*** (1.448978)	-10.51597*** (1.555192)	-11.05036*** (1.932841)	-7.352116*** (1.487018)	-10.60302*** (1.575026)	-12.57481*** (2.132301)
N	734	1 295	432	734	1 295	432

Istotność statystyczna ***0.001, **0.05, *0.1

Przedstawione w tabeli 10, 11 i 12 logarytmy ilorazów szans są trudne do interpretacji, dlatego w Tabeli 13 i Tabeli 14 podano wielkość uzyskanych efektów krańcowych dla modeli 1-13 obliczonych metodą MEMs. Stata pozwala na obliczenie trzech rodzajów efektów krańcowych – MEMs (ang. *Marginal Effects at the Means*), AMEs (ang. *Average Marginal Effects*), MERs (*Marginal Effects at Representative Values*) (Williams, 2012). Najczęściej stosowane są MEMs, gdzie efekt liczony jest dla zmiennej wyjaśnianej przy założeniu średnich wartości pozostałych zmiennych w modelu, czyli otrzymana wielkość efekt dotyczy przeciętnego badanego z próby. W przypadku AMEs, efekty krańcowe wpływu zmiennej wyjaśniającej na zmienną wyjaśnianą, obliczane są na podstawie różnicy w teoretycznej wartości zmiennej przy kontroli wpływu pozostałych wartości na ich obserwowanym poziomie. Na przykład efekt wpływu płci na zmienną wyjaśnianą obliczany jest w pierwszej kolejności przy założeniu, że dana osoba jest kobietą, niezależnie od płci tej osoby przy kontroli obserwowanych wartości pozostałych zmiennych, następnie obliczenia są powtarzane dla danej osoby przy założeniu, że jest ona mężczyzną (znowu niezależnie od tego jaką płeć ma badany). Otrzymane różnice między obliczonymi w ten sposób prawdopodobieństwami są uśredniane i stanowią efekt krańcowy wpływu płci na zmienną wyjaśnianą liczony metodą AMEs. Część badaczy uważa, że szacowane w ten sposób efekty krańcowe są bardziej dokładne niż te obliczane metodą MEMs, jednak inni uważają, że przyjęte uproszczenia przy obliczaniu efektów krańcowych (np. traktowanie kobiet jak mężczyzn i mężczyzn jak kobiet) są zbyt duże, więc nie zapewniają trafniejszych estymacji (Williams, 2012). Trzecim sposobem obliczania efektów krańcowych jest metoda MERs, pozwalająca na otrzymanie efektu dla badanych o określonych charakterystykach.

W tabeli 13 przedstawiono wielkość efektu obliczonego za pomocą metody MEMs dla modeli 1-6. Przeciętna osoba z próby, które miała średnią ocen powyżej 4,5 miała wyższe o 36 pp. prawdopodobieństwo ukończenia studiów w stosunku do osób, które miały średnią poniżej

3,5 (model 6). Płeć stanowi kolejną ważną determinantę ukończenia studiów – kobiety mają wyższe prawdopodobieństwo ukończenia studiów niż mężczyźni o 17,2 pp. Dla osób, których matka miała wyższe wykształcenie, prawdopodobieństwo ukończenia studiów jest wyższe o 15,5 pp. w stosunku do osób, których matka miała wykształcenie niższe, podstawowe lub średnie zawodowe. Zwiększenie wieku badanych o 1 zwiększa prawdopodobieństwo ukończenia studiów o 5,1 pp. Sytuacja materialna nie wpływa na ukończenie studiów. Zmiana liczby źródeł informacji o 1, zwiększa prawdopodobieństwo ukończenia studiów dla przeciętnego badanego z próby o 3,8 pp.

Tabela 13 Wyniki regresji logistycznej (Marginal Effects at the Means i błędy standardowe) dla modeli 1-6.

Zmienna	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5	Model 6
lz	.0517261*** (.006701)	.0508874*** (.0065962)	.0546649*** (.0065828)	.0455966*** (.0065121)	.0434204*** (.0066215)	.038177*** (.0067699)
plec (kobieta)		.2096045*** (.0168322)	.2148348*** (.0171957)	.2180557*** (.0176481)	.2164265*** (.018074)	.172877*** (.0190062)
wiek			.0517021*** (.0035552)	.0536341*** (.0035861)	.0548459*** (.0036923)	.0514251*** (.0038485)
edu_m (średnie)				.1369507*** (.0211837)	.1168901*** (.0215003)	.1047033*** (.0219774)
edu_m (wyższe)				.2108455*** (.0229953)	.1867956*** (.0244745)	.1553217*** (.0260996)
syt_mat (Musieliśmy odmawiać sobie wielu rzeczy)					.2456154** (.1118224)	.1646483 (.1200737)
syt_mat (Na co dzień pieniędzy starczało, ale nie stać nas było na większe wydatki)					.2082195** (.1091415)	.1165187 (.1179589)
syt_mat (Pieniądzy starczało na wszystkie wydatki)					.2924226** (.1094109)	.1738511 (.1171917)
syt_mat (Byliśmy zamożni, nie musieliśmy oszczędzać)					.2635402** (.1251525)	.1774647 (.1329685)
sred (3,51-4,0)						.1771882*** (.0508656)
sred (4,01-4,5)						.303001*** (.0489247)
sred (powyżej 4,51)						.3601329*** (.0494325)

N	2 971	2 971	2 966	2 783	2 683	2 495
---	-------	-------	-------	-------	-------	-------

Istotność statystyczna ***0.001, **0.05, *0.1

Oszacowania liczone metodą MEMs dla modeli 7-13 przedstawiono w Tabeli 14. W modelu 13 obejmującym wszystkie analizowane zmienne, wielkość efektu dla zmiennych kontrolnych jest podobna do wartości dla modelu 6. Przeciętny badany, który korzystał z ulotek lub informatorów ma mniejsze szanse na ukończenie studiów o 8,8 pp. niż osoby, które nie wskazały tego źródła informacji o studiach. Czerpanie informacji od rówieśników obniża prawdopodobieństwo ukończenia studiów o 5,6 pp. w stosunku do osób, które nie korzystały z takich informacji. Także negatywny związek z ukończeniem studiów ma czerpanie informacji z portali społecznościowych – prawdopodobieństwo sukcesu edukacyjnego spada o 7,1 pp. w stosunku do osób niekorzystających z tego źródła. Należy zwrócić uwagę, że w modelu 13, przy kontroli korzystania z poszczególnych źródeł informacji, wielkość efektu dla zmiennej *lz* znacząco wzrasta w porównaniu do modelu 6 – zmiana liczby źródeł informacji o 1 powoduje wzrost prawdopodobieństwa ukończenia studiów o 7,1 pp.

Tabela 14 Wyniki regresji logistycznej (Marginal Effects at the Means i błędy standardowe) dla modeli 7-13.

Zmienna	Model 7	Model 8	Model 9	Model 10	Model 11	Model 12	Model 13
info_Internet	.0866014*** (.0168516)	.0789231*** (.016885)	.0989558*** (.0171016)	.0613259*** (.0170832)	.0633565*** (.0174762)	.0657872*** (.0180245)	-.0015154 (.0279504)
info_ulotki	.0213036 (.0175739)	.0148151 (.0175763)	.008201 (.017661)	-.0058515 (.01736)	-.0037197 (.017766)	-.0138232 (.0184075)	-.0887411** (.0298827)
info_targi	.1066225*** (.0190229)	.1103847*** (.0189983)	.1166963*** (.019065)	.0962735*** (.0189162)	.0838244*** (.0194646)	.0676186*** (.0200239)	-.0053672 (.0304833)
info_rodzice	.111875*** (.028518)	.1105042*** (.0283827)	.1070636*** (.0283008)	.0878128** (.0289282)	.0880524*** (.0297089)	.0823384** (.0297964)	-.0095825 (.0410953)
info_rowiesnicy	.0219569 (.020153)	.0175697 (.0201843)	.0214362 (.0201849)	.0163005 (.0197587)	.0177536 (.0203512)	.0170602 (.0208428)	-.056809* (.0311885)
info_starsi_znaj	.0232057 (.020668)	.0283267 (.0206189)	.0326878 (.0207052)	.0176076 (.0200381)	.0159367 (.0204178)	.0268709 (.0210993)	-.0455643 (.0311206)
info_nauczyciele	.1016529*** (.0257692)	.0966217*** (.0256495)	.0869523*** (.0255231)	.0927875*** (.0256708)	.0875043*** (.0261371)	.0664485*** (.0262008)	-.0084492 (.0352704)
info_portale	-.0300224 (.0268516)	-.0197658 (.0269845)	.0089988 (.0272867)	.0207761 (.0274532)	.0179228 (.0279507)	.0065813 (.028511)	-.0712971** (.0375722)

plec		.2077906*** (.0168808)	.2136916*** (.0172586)	.2178743*** (.0176979)	.2157139*** (.0181134)	.1724096*** (.0190721)	.1732863*** (.0190839)
wiek			.052182*** (.0035963)	.053844*** (.0036082)	.0550664*** (.0037141)	.0518556*** (.0038707)	.0520789*** (.0038838)
edu_m (średnie)				.1345378*** (.0212695)	.1140722*** (.0216132)	.1034055*** (.0221688)	.1031525*** (.0221586)
edu_m (wyższe)				.2058334*** (.0232324)	.182889*** (.0245787)	.1545726*** (.0261938)	.1550308*** (.0261451)
synt_mat (Musielimy odmawiać sobie wielu rzeczy)					.217249** (.1109858)	.1528459 (.1197252)	.1631434 (.1213333)
synt_mat (Na co dzień pieniędzy starczało, ale nie stać nas było na większe wydatki)					.1824702* (.1081296)	.1069055 (.1174998)	.1206154 (.119089)
synt_mat (Pieniędzy starczało na wszystkie wydatki)					.2636368** (.108549)	.1609228 (.1180013)	.1719131 (.119554)
synt_mat (Byliśmy zamożni, nie musieliśmy oszczędzać)					.2426658** (.1239955)	.1733212 (.1320851)	.1871868 (.132957)
sred (3,51-4,0)						.1744039*** (.0510945)	.1725494*** (.0513392)
sred (4,01-4,5)						.3043878*** (.0490138)	.3050909*** (.0492196)
sred (powyżej 4,51)						.3770947*** (.0496127)	.375629*** (.0498546)
lz							.0717114*** (.022648)
N	2 971	2 971	2 966	2 783	2 683	2 495	2 495

Istotność statystyczna ***.001, **.05, *.01

Tabela 15 prezentuje oszacowania prawdopodobieństwa liczonego metodą MEMs dla modeli 6a-6c i 13a-13c. Wielkość efektu dla zmiennej kontrolnej płeć znacząco się różni w zależności od wykształcenia matki. W grupie osób, których matka miała wykształcenie podstawowe kobiety mają znacznie wyższe prawdopodobieństwo ukończenia studiów niż mężczyźni (o 21,8 pp.), podczas gdy w grupie osób, których matka miała wykształcenie wyższe, przewaga kobiet nad mężczyznami jest mniejsza (8,4 pp.). W modelach analizujących zależność między poinformowaniem badanych bez kontroli poszczególnych źródeł informacji, zmienna *lz* ma

pozytywny i istotny statystycznie wpływ na ukończenie studiów, niezależnie od wykształcenia matki, jednak najwyższy efekt (wzrost prawdopodobieństwa ukończenia studiów o 4,8 pp.) odnotowano dla badanych, których matka miała wykształcenie podstawowe, niższe lub średnie zawodowe, natomiast najniższy dla tych, których matka miała wykształcenie wyższe (wzrost prawdopodobieństwa o 2,2 pp.). W przypadku modeli ze zmiennymi dotyczącymi wykorzystania poszczególnych źródeł informacji, efekt dla zmiennej *lz* jest istotny statystycznie tylko w przypadku osób, których matka miała wykształcenie podstawowe, ale jest on bardzo wysoki – zwiększenie liczby źródeł informacji o 1 powoduje wzrost prawdopodobieństwa ukończenia studiów o 14,7 pp. Czerpanie informacji z ulotek obniża prawdopodobieństwo ukończenia studiów o 16,9 pp. dla osób, których matka miała wykształcenie podstawowe. Mniejsza, chociaż również istotna statystycznie zależność, występuje dla osób, których matka miała wyższe wykształcenie (spadek prawdopodobieństwa ukończenia studiów o 8,9 pp. w stosunku do osób, które nie korzystały z tego źródła). Dla osób, których matka nie miała wyższego wykształcenia, czerpanie wiedzy o studiach od rówieśników i z portali społecznościowych obniża prawdopodobieństwo ukończenia studiów odpowiednio o 16 i 21,6 pp. w stosunku do grup referencyjnych. Wysoki i pozytywny związek między ukończeniem studiów dla osób, których matka miała wykształcenie podstawowe, ma czerpanie informacji od rodziców – prawdopodobieństwo ukończenia studiów jest wyższe aż 20,9 pp. w stosunku do osób, które nie zwracały się do rodziców w celu uzyskania informacji o studiach.

Tabela 15 Wyniki regresji logistycznej (Marginal Effects at the Means i błędy standardowe) dla modeli 6a-6c i 13a-13c.

Zmienna	Model 6a Wykształcenie matki - podstawowe, niższe lub średnie zawodowe	Model 6b Wykształcenie matki - średnie	Model 6c Wykształcenie matki - wyższe	Model 13a Wykształcenie matki podstawowe, niższe lub średnie zawodowe	Model 13b Wykształcenie matki - średnie	Model 13c Wykształcenie matki - wyższe
plec (kobieta)	.2185246*** (.0402862)	.16905*** (.0252721)	.0845645** (.0334064)	.2266956*** (.0409867)	.172504*** (.0254394)	.0779173** (.0310754)
wiek	.0544454*** (.0083585)	.052719*** (.0053241)	.037561*** (.0067888)	.0526546*** .0086102	.0524785*** (.0053351)	.0366403*** (.0066911)
synt_mat (Musielismy odmawiać sobie wielu rzeczy)	-.1085821 (.1438837)	.00577 (.1708274)		-.1438641 (.1312104)	.0016033 (.1670356)	

synt_mat (Na co dzień pieniędzy starczyło, ale nie stać nas było na większe wydatki)	-.152358 (.1372407)	-.0404959 (.1679055)		-.1735674 (.1225244)	-.0448495 (.1641621)	
synt_mat (Pieniądzy starczyło na wszystkie wydatki)	-.1355206 (.1439777)	.0189597 (.1683704)	.0544998* (.0299541)	-.1598138 (.1304522)	.0150112 (.1645889)	.0457229* (.0276389)
synt_mat (Byliśmy zamożni, nie musieliśmy oszczędzać)	-.2661715 (.3183966)	.1074427 (.1755657)	.013915 (.0755307)	-.2412043 (.3147151)	.1020161 (.1717834)	.0288512 (.0598499)
sred (3,51-4,0)	.1489833** (.0767505)	.2866168*** (.0742134)		.1693378** (.078792)	.2856856*** (.0750551)	
sred (4,01-4,5)	.2968601*** (.0723267)	.3866663*** (.0722307)	.1269733** (.0556195)	.3138599*** (.0738331)	.3870193*** (.0730737)	.1189684** (.0531161)
sred (powyżej 4,51)	.4376999*** (.0735495)	.4390214*** (.0732335)	.1855239** (.0561442)	.4545859*** (.0747817)	.4355325*** (.0740818)	.1471292** (.0552063)
lz	.0481819** (.016298)	.0345715*** (.0089196)	.0228406** (.0100854)	.1475483*** (.0575683)	.0281681 (.0281688)	.0541311 (.0365237)
info_Internet				-.0493788 (.0693273)	.0246399 (.0358369)	.0206805 (.0448377)
info_ulotki				-.1692125** (.0748692)	-.0435499 (.0376686)	-.0895398** (.0465655)
info_targi				-.0682222 (.0714138)	.0197534 (.0399212)	.0525863 (.0499192)
info_rodzice				.2093029* (.1238358)	.0056155 (.0542472)	-.0795206 (.0521752)
info_rowiesnicy				-.1607001* (.0728015)	.0090608 (.0419078)	-.0484647 (.048139)
info_starsi_znaj				-.0900105 (.0741032)	-.0095255 (.0406282)	-.062689 (.0478147)
info_nauczyciele				-.1030949 (.0805852)	.0753804 (.0475901)	-.0291416 (.0550575)
info_portale				-.2167194** (.090976)	.0232658 (.0491814)	-.0719527 (.0570346)
N	734	1 295	432	734	1 295	432

Istotność statystyczna ***.001, **.05, *.01

5.6. Dyskusja wyników

Przeprowadzone analizy potwierdzają postawioną hipotezę (H1), że lepiej poinformowani uczniowie dokonują lepszych (z indywidualnego punktu widzenia) decyzji edukacyjnych, dzięki czemu częściej kończą podjęte studia. Korzystanie z wielu źródeł informacji pozwala na weryfikację zdobytych informacji, ale negatywny znak przy trzech źródłach, pokazuje, że znaczenie ma również to, z jakich źródeł się korzysta (H2). Uzyskane wyniki pokazują, że czerpanie informacji o studiach z niektórych źródeł, tj. z ulotek i informatorów, od rówieśników oraz z portali społecznościowych obniża prawdopodobieństwo ukończenia studiów. Powyższy wynik można interpretować w ten sposób, że źródła te nie tylko nie pomagają podejmować lepszych decyzji, lecz pełnią funkcję dezinformującą, prowadząc do niesatysfakcjonujących wyborów edukacyjnych skutkujących przerwaniem studiów. Wyniki modeli dla badanych ze względu na poziom wykształcenia matki pokazują, że źródła te mają przede wszystkim negatywny wpływ na osoby, których matka miała wykształcenie podstawowe, a więc osoby mniej poinformowane o szkolnictwie wyższym ze względu na środowisko, z którego pochodzą. Ulotki i informatory uczelni pełnią funkcję informacji marketingowej, ich celem jest zachęcenie przyszłych studentów do podjęcia wybranych studiów. Korzystanie z tych źródeł może prowadzić do niesatysfakcjonujących wyborów edukacyjnych ze względu na ich nierzetelność. Na przykład jeśli uczeń postanowi kierować się informacjami z ulotek dotyczącymi niskich kosztów kształcenia czy wysokich stypendiów, to chociaż informacje o kosztach są bardzo ważne w kontekście podejmowanej decyzji o inwestycji w wykształcenie wyższe, to na pewno nie są wystarczające do podjęcia satysfakcjonującej decyzji. Ulotki i uczelniane informatory mogą także zachęcać do podjęcia studiów podając nieprawdziwe informacje używając haseł reklamowych, za którymi nie stoją żadne dane, np. „Najwyższa jakość studiów 2015”, „Zmień swoją przyszłość”, „Nasi absolwenci znajdują pracę”. Czerpanie informacji od rówieśników w przypadku uczniów, których matka miała wykształcenie podstawowe, niższe lub zasadnicze zawodowe, może mieć negatywny wpływ na ukończenie studiów, ponieważ jest prawdopodobne, że uczniowie ci przyjaźnią się z osobami o podobnym pochodzeniu społecznym, a więc mającymi podobnie niewiele informacji o edukacji wyższej. W tym kontekście nieco zadziwiające może być, że czerpanie informacji o studiach od rodziców w przypadku tej grupy uczniów podnosi prawdopodobieństwo ukończenia studiów. Rodzice ci z uwagi na swoją własną ścieżkę edukacyjną i status społeczno-ekonomiczny nie posiadają wiedzy

o szkolnictwie wyższym i możliwych sposobach podejmowania decyzji edukacyjnych, a badani z tej grupy znacznie rzadziej deklarują zwracanie się do rodziców w celu uzyskania informacji o studiach. W kontekście przeprowadzonych wywiadów z maturzystami (rozdział 4) zaobserwowany efekt można interpretować jako motywowanie dziecka do wyboru „dobrych studiów”, które pomogą dokonać awansu społecznego, uniknąć trudnych warunków pracy i problemów ze znalezieniem zatrudnienia, których doświadczyli rodzice. Tacy uczniowie mogą czuć się bardziej zmotywowani zarówno do dokonania dobrego wyboru, jak i do ukończenia studiów, ze względu na nadzieje pokładane przez rodziców, jednak dokładne wyjaśnienie zachodzącego mechanizmu wymaga podjęcia pogłębionych analiz.

Przeprowadzony model, w którym kontrolowano zarówno liczbę źródeł informacji, jak i typ poszczególnych źródeł, pokazuje, że korzystanie z wielu źródeł informacji ma większe znaczenie niż używanie jakiegoś konkretnego źródła. W kontekście polityki edukacyjnej oznacza to, że w pierwszej kolejności należy podnosić świadomość młodych ludzi, że informacji o studiach trzeba szukać a podjęcie dobrej decyzji edukacyjnej warte jest włożonego wysiłku w zdobywanie informacji. Przeprowadzony na Uniwersytecie McGill eksperyment polegający na zachęceniu studentów zagrożonych przerwaniem nauki do poświęcenia dwóch godzin na ćwiczenia z planowania przyszłości – wyznaczania sobie długoterminowych celów i zadań prowadzących do ich osiągnięcia, pokazał, że na koniec roku szkolnego uczniowie z grupy eksperymentalnej osiągnęli wyższe o 0,7 odchylenia standardowego wyniki edukacyjne niż badani w grupie kontrolnej (Morisano i inni, 2010).

Wyniki modelu bez uwzględnienia liczby używanych źródeł informacji (model 12), sugerują jednak, że niektóre źródła mogą dostarczać lepszych informacji niż inne. Są nimi: strony internetowe uczelni, targi i dni otwarte uczelni, nauczyciele oraz rodzice. W kontekście teorii kapitału społecznego i czerpania informacji z sieci społecznej, ciekawe jest, że czerpanie informacji od starszych znajomych w żadnym z modeli nie miało pozytywnego i istotnego wpływu na ukończenie studiów. Brak istotności tego źródła może tłumaczyć częste przekazywanie tym kanałem informacji o studiach, które nie są zgodne z preferencjami osoby dokonującej wyboru. Jak wskazano w rozdziale czwartym, uczniowie często i chętnie zbierają informacje o studiach od znajomych, ale znajomi zazwyczaj nie studiują na kierunkach, na które maturzyści planują aplikować. Sugeruje to, że w przypadku podejmowania decyzji edukacyjnej informacje uzyskane od starszych rówieśników mogą być zbyt mało specyficzne, żeby podnieść szanse na dokonanie dobrego wyboru studiów.

Przerywanie studiów jest ważnym problemem szkolnictwa wyższego, któremu należy poświęcić więcej analiz, aby zrozumieć jego przyczyny i na tej podstawie móc wdrożyć odpowiednie instrumenty. Przeprowadzone analizy sugerują, że polityka szkolnictwa wyższego nastawiona na lepsze informowanie osób wybierających studia mogłaby obniżyć skalę tego problemu. Zastosowana miara poinformowania uczniów ma pewne wspomniane na początku rozdziału ograniczenia, jednak uzyskane wyniki – zmienna jest istotna statystycznie, ale wielkość efektu nie jest bardzo wysoka pokazuje, że nie jest ona statystycznym artefaktem.

Przeprowadzone analizy oczywiście nie wyczerpują zagadnienia – stanowią dopiero początek i być może inspirację dla innych badaczy do pochylenia się nad tym tematem. W przyszłych analizach warto byłoby przetestować różne sposoby operacjonalizacji poinformowania, sprawdzić jak inne cechy społeczne badanych, (np. pochodzenie ucznia z miejscowości oddalonej od ośrodków akademickich) wpływają na posiadaną wiedzę o studiach, rozszerzyć katalog testowanych źródeł informacji (szczególnie o doradców zawodowych i system ELA) oraz przeanalizować, jakie typy informacji mają znaczenie dla osiągnięcia sukcesu edukacyjnego. Jakość przyszłych analiz znacząco wzrosłaby po wprowadzeniu obowiązku zbieraniu danych administracyjnych o osobach przerywających studia. Kontynuując badania nad wpływem dostarczanych informacji na dokonywane wybory kierunkowe uczniów interesujące byłoby przeprowadzenie eksperymentu polegającego na dostarczeniu uczniom informacji z systemu ELA o zarobkach absolwentów poszczególnych kierunków studiów, a następnie sprawdzenie, jak pod wpływem interwencji zmieniły się wybory uczniów z grupy eksperymentalnej w stosunku do grupy kontrolnej ogółem, w zależności od płci i pochodzenia społecznego badanych.

Zakończenie

Przyszłość rynku pracy staje się przedmiotem analiz największych organizacji międzynarodowych, firm konsultingowych i think-tanków. Mnożą się prognozy o zapotrzebowaniu na umiejętności przyszłości, rozwijających się branżach i profesjach oraz zawodach, które w ciągu kilku lat znikną lub popyt na nie znacząco spadnie. Prace wymagające niskich kwalifikacji będą stopniowo podlegały automatyzacji, co pokazuje rosnącą potrzebę inwestowania w rozwój kapitału ludzkiego, zwłaszcza w wysokiej jakości edukację na poziomie wyższym. W tym kontekście dostarczanie informacji o zapotrzebowaniu na umiejętności staje się ważnym zadaniem państwa w obszarze kształtowania struktury i jakości kapitału ludzkiego. Rzeczne i łatwo dostępne informacje o szeroko rozumianych korzyściach z kształcenia mogą zachęcić więcej osób do inwestycji w edukację, wybierania uczelni oferujących wyższą jakość kształcenia oraz kierunków studiów, które pozwolą na odnalezienie się na przyszłym rynku pracy.

Decyzje dotyczące wyborów edukacyjnych i zawodowych należą do dwóch najczęściej wskazywanych kategorii decyzji, których podjęcia ludzie najbardziej żałują z perspektywy czasu (Roese, Summerville, 2008). Dzieje się tak, ponieważ zarówno wybory edukacyjne, jak i zawodowe stwarzają duże możliwości zmiany swojego życia, rozwoju i realizacji potencjału – świadomość, że się tych możliwości nie wykorzystało wywołuje uczucie żalu (*tamże*). Wiele osób dokonując wyborów edukacyjnych i zawodowych nie ma jednak pełnej świadomości, jakie te możliwości są i podejmuje tak ważne decyzje życiowe posiadając bardzo ograniczone informacje, nie realizując w ten sposób swojego potencjału oraz ponosząc dodatkowe koszty zmiany kwalifikacji przez nietrafione decyzje podjęte w młodym wieku. W dłuższej perspektywie na rynku usług edukacyjnych pojawiają się informacje o tym, że niektóre kierunki studiów zapewniają lepsze perspektywy na rynku pracy niż inne, ukończenie pewnych uczelni nie prowadzi do zdobycia dobrej pracy, a pewne programy studiów nie pozwalają rozwinąć umiejętności, które powinni posiadać specjaliści z danej dziedziny. Informacje te rozprzestrzeniają się bez ingerencji państwa, ale poprzez odpowiednio zaprojektowany system wspierania podejmowania decyzji edukacyjnych można ten proces znacząco przyspieszyć, stwarzając równy (lub przynajmniej równiejszy) dostęp do informacji.

Liczne przykłady przywołanych badań pokazują, że pod wpływem dostarczania odpowiednich informacji można dokonać zmiany preferencji wobec kierunków studiów, ale z uwagi na rozwinięte u wielu uczniów zainteresowania i wcześniej podjęte decyzje

edukacyjne, dotyczy to stosunkowo wąskiej grupy uczniów. Z tego powodu ważne jest, aby działania informacyjne nie odbywały się jedynie tuż przed podjęciem decyzji o wyborze kierunku studiów oraz były uzupełnione o dodatkowe działania wpływające na kształtowanie się zainteresowań uczniów. Jeśli z analiz wynika, że w przyszłości ważne będą określone umiejętności, to ważne jest aby już na wczesnych etapach edukacji ukierunkowywać na nie uczniów. Nie oznacza to oczywiście wprowadzenia „specjalizacji” na początkowych etapach edukacji – jak pokazują badania na danych PISA (Hanushek, Woessmann, 2006), wczesna selekcja uczniów do różnych ścieżek kształcenia prowadzi zarówno do wzrostu nierówności edukacyjnych, jak i do spadku średniego poziomu kształcenia. Przygotowanie uczniów na wyzwania przyszłości powinno być ukierunkowane na podniesienie jakości edukacji, obniżenie odsetka uczniów przerywających naukę w szkole oraz odsetka uczniów osiągających niskie umiejętności. Na przykład podniesienie progu zdawalności matur (z obecnych 30%) mogłoby zmotywować nauczycieli do podniesienia efektywności nauczania, a uczniów do podniesienia motywacji i wysiłku wkładanego w naukę. Rozwój określonych preferencji uczniów na wcześniejszych etapach kształcenia można osiągnąć poprzez miękkie formy, takie jak rozwijanie ciekawości poznawczej od najmłodszych lat, zwiększenie liczby godzin nauczania przedmiotów rozwijających wybrane umiejętności, czy organizację konkursów przedmiotowych.

Przedstawione wyniki badań przeprowadzonych w innych krajach pokazują, że wiele osób podejmujących decyzje edukacyjne posiada niedoskonałe informacje odnośnie kosztów i korzyści z wykształcenia, co wpływa na nieoptymalne decyzje edukacyjne. Nie ma w Polsce badań pokazujących skalę niedoinformowania uczniów i celem tej analizy nie było jej zmierzenie, ale biorąc pod uwagę takie czynniki jak niski dostęp do doradztwa zawodowego, brak standaryzacji informacji o studiach na stronach uczelni, ograniczony dostęp do informacji o jakości kształcenia i zapotrzebowaniu pracodawców na osoby legitymujące się wyższym wykształceniem w określonych dziedzinach można przyjąć, że osoby podejmujące decyzje edukacyjne często posiadają niedoskonałe i niekompletne informacje o edukacji wyższej. Badania eksperymentalne przeprowadzone w innych krajach pokazują, że dostarczając uczniom informacji o korzyściach z kształcenia można doprowadzić do zwiększenia wkładanego wysiłku w edukację oraz wpłynąć na wybory kierunków kształcenia, chociaż samo dostarczanie informacji nie jest skutecznym środkiem do podniesienia wskaźnika skolaryzacji na poziomie edukacji wyższej z uwagi na inne znaczące bariery (np. finansowe) i czynniki wpływające na tę decyzję. Niski wskaźnik osób przedwcześnie kończących edukację w Polsce

oraz wysoki wskaźnik skolaryzacji na poziomie wyższym świadczą o wysokiej motywacji do kształcenia, ale powyższe wnioski z interwencji informacyjnych mogłyby zostać zastosowane w Polsce do zmiany struktury wybieranych kierunków kształcenia. Dostarczanie wysokiej jakości informacji o zróżnicowaniu korzyści z kształcenia mogłoby skłonić część uczniów do wybierania kierunków studiów kształcących umiejętności, które są kluczowe dla rozwoju polskiej gospodarki. W wielu branżach zaczyna w Polsce brakować pracowników posiadających kwalifikacje zawodowe, które można uzyskać w technikach i szkołach branżowych. Pomimo wielokrotnych prób zmiany wizerunku szkół zawodowych podejmowanych przez MEN, uczniowie ciągle niechętnie decydują się na kształcenie zawodowe. Pokazanie im korzyści ekonomicznych związanych ze zdobyciem pożądanых przez pracodawców kwalifikacji, mogłoby pozytywnie wpłynąć na dopasowanie struktury umiejętności pracowników do potrzeb rynku pracy. Przyczyniłoby się to nie tylko do sprawniejszego funkcjonowania gospodarki, ale także do obniżenia wydatków na przekwalifikowanie pracowników. Osoby pochodzące z rodzin o niższym statusie społeczno-ekonomicznym podejmują mniej optymalne decyzje edukacyjne i mimo posiadanych możliwości intelektualnych, rzadziej wybierają ścieżki kształcenia, które zapewniłyby im lepszą pozycję zawodową w przyszłości. Uczniowie ci są również często mniej poinformowani niż ich rówieśnicy, ale gdy dostarcza się im lepszych informacji o kosztach i korzyściach z kształcenia, wykazują się większą responsywnością w zmianie preferencji. W Polsce wykształcenie rodziców również różnicuje podejmowane decyzje o wyborze uczelni, trybu i kierunku studiów, a także jak przedstawiono w wynikach badania jakościowego, wpływa na zasób posiadanych informacji o różnych kierunkach studiów i możliwych ścieżkach zawodowych oraz na sposób wyboru kierunku studiów. Dostarczanie uczniom lepszej jakości informacji o studiach mogłoby zmniejszyć związek wykształcenia rodziców z decyzjami edukacyjnymi obserwowanymi w polskim systemie, np. zachęcić uczniów z mniej wykształconych rodzin do wyboru lepszych uczelni i ambitniejszych programów kształcenia. Kobiety w Polsce chociaż ogólnie częściej inwestują w rozwój kapitału ludzkiego, to rzadziej niż mężczyźni wybierają kierunki kształcenia, które wiążą się z wysokimi zarobkami, co stanowi jedną z przyczyn różnic w wynagrodzeniach kobiet i mężczyzn. Przewyciężenie stereotypów płciowych nie jest prostym zadaniem, ale uświadomienie młodym kobietom, że kierunki często postrzegane jako kobiece prowadzą do gorszych perspektyw na rynku pracy, mogłoby chociaż w pewnym stopniu zmienić strukturę wyborów kierunkowych kobiet.

Wyniki stworzonych modeli regresji logistycznej pokazują, że istnieje związek między

posiadaniem lepszych informacji a wyższymi szansami ukończenia studiów, czyli podjęciem lepszej z indywidualnego punktu widzenia decyzji. Pokazuje to, że dostarczając uczniom rzetelne informacje o studiach można spodziewać się obniżenia odsetka osób porzucających studia i zmieniających kierunek kształcenia. Najwyższa zależność między posiadanymi informacjami a szansami na ukończenie studiów uzyskiwana jest w grupie uczniów, których matka miała wykształcenie podstawowe, niższe lub średnie zawodowe, co pokazuje, że to przede wszystkim uczniowie z rodzin o niższym statusie społeczno-ekonomicznym mogą skorzystać na lepszym przygotowaniu do wyboru studiów. Wyniki przeprowadzonych analiz sugerują, że nie wszystkie źródła pozwalają na zdobycie równie ważnych informacji o studiach. Czerpanie informacji o studiach z ulotek, od rówieśników i z portali społecznościowych dla uczniów pochodzących z rodzin o niższym statusie społecznym obniża szanse ukończenia studiów, co może świadczyć o dezinformującej roli tych źródeł. Pokazuje to, jak ważne jest, aby szkoły wskazywały uczniom, jakie źródła informacji są rzetelne, a do jakich należy podchodzić z ostrożnością oraz jak ważne jest weryfikowanie zebranych informacji. Przeprowadzone analizy dają pewne podstawy do wyciągnięcia wniosków, że czerpanie informacji o studiach ze stron internetowych uczelni, od rodziców, nauczycieli i z targów edukacyjnych może zwiększać szanse na podjęcie satysfakcjonującej decyzji, dlatego zachęcanie uczniów do korzystania z tych źródeł informacji mogłoby mieć pozytywny wpływ na podejmowane wybory edukacyjne.

Poprawa jakości posiadanych informacji nie jest panaceum na wszystkie problemy związane z konsekwencjami nietrafionych decyzji edukacyjnych, ale jak pokazuję w niniejszej pracy, jest bardzo obiecującym narzędziem polityki edukacyjnej, które może niektóre z tych problemów częściowo rozwiązać. Co ważne, dostarczanie informacji pozwala na podejmowanie lepszych wyborów edukacyjnych bez ingerencji w wolność wyboru jednostki. Państwo więc nie tyle próbuje wpłynąć na wybory, co tworzy takie ramy wyboru, w których informacje są łatwo dostępne, co służy zarówno jednostce, jak i społeczeństwu. Wydatki na stworzenie i dostarczenie lepszych informacji o studiach należy zatem postrzegać w kategoriach inwestycji, która przyniesie w przyszłości liczne korzyści. Dużą zaletą informowania jako narzędzia polityki edukacyjnej jest możliwość rozwiązania kilku problemów jednocześnie, np. dostarczając uczniom prognoz o branżach, które będą się rozwijały w najbliższych latach można nie tylko częściowo dostosować strukturę wyborów studiów do zapotrzebowania na przyszłe kompetencje, ale np. zwiększyć także mobilność społeczną poprzez zachęcenie uczniów z rodzin o niższym statusie społeczno-ekonomicznym

do podjęcia studiów na kierunkach, które pozwolą im znaleźć lepsze prace.

Przeprowadzone wywiady z maturzystami pokazują, że młodzi wybierając studia myślą o przyszłej pracy zawodowej. Studia stanowią dla nich inwestycję w przyszły rodzaj pracy i jej charakter oraz przyszłą satysfakcję zawodową wynikającą z wykonywania pracy, którą się lubi. Część uczniów traktuje edukację jako inwestycję w kapitał ludzki – przyświeca im chęć zdobywania wiedzy i umiejętności, które wykorzystają w przyszłej pracy, część ma nieco bardziej instrumentalne podejście do edukacji wyższej i dyplom uczelni traktuje jako sygnał na rynku pracy, często czując przy tym, że konkurencja na rynku pracy zmusza ich do podjęcia studiów, nawet jeśli woleliby już zakończyć okres nauki. Większość uczniów pragnie podjąć przemyślane decyzje o wyborze studiów i chciałaby o wybranych uczelniach i kierunkach studiów wiedzieć więcej. To, że uczniowie wielu informacji nie posiadają, nie wynika tylko z niewielkiego zakresu dostępnych informacji o studiach w polskim systemie, czy niechęci do włożenia wysiłku w szukanie informacji, ale często z braku świadomości, jakich informacji i gdzie należy szukać.

W zależności od zasobów posiadanych kapitałów – ekonomicznego, społecznego i kulturowego, młodzi ludzie zaczynają proces podejmowania decyzji edukacyjnych posiadając bardzo zróżnicowany zakres informacji o studiach. To zróżnicowanie dotyczy przede wszystkim wiedzy o określonych dziedzinach nauki, które nie pokrywają się bezpośrednio z przedmiotami szkolnymi. Uczniowie z rodzin o wysokim poziomie kapitału kulturowego mają często rozwinięte zainteresowania o charakterze akademickim, co oznacza, że wybierając kierunek studiów decydują się na wybór czegoś, co przynajmniej w pewnym stopniu jest już znane, co wiedzą, że ich interesuje. Oczywiście podobnie jak inni uczniowie mierzą się z niepewnością, jak w praktyce będzie wyglądało kształcenie w danej dziedzinie i również potrzebują informacji na ten temat, jednak niewątpliwie ich poziom wiedzy ogólnej dotyczącej zakresu i charakteru nauki na studiach jest wyższy. Dla uczniów, których zainteresowania nie mają charakteru akademickiego i dla tych, których zainteresowania są mało sprecyzowane wybór kierunku studiów opiera się przede wszystkim na wytypowaniu programów, na które mogą aplikować ze względu na spełnienie wymagań rekrutacyjnych oraz mają szanse dostać się i utrzymać. Taki wybór kierunku studiów obarczony jest dużą niepewnością – uczniowie nie wiedzą, czy dana dziedzina okaże się interesująca i będzie zgodna z wytworzonymi na podstawie częściowych informacji wyobrażeniami. Można to porównać do sytuacji, w której uczniowie z rodzin o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym wybierają po raz pierwszy w nieznannej restauracji danie, które jedli już nieraz w domu, natomiast uczniowie o niższym statusie

społeczno-ekonomicznym czytają opis dania zawierający egzotyczne składniki, których nie znają, próbując zgadnąć, czy będzie im smakowało. Drugi wymiar społecznego zróżnicowania w posiadaniu informacji dotyczy przede wszystkim możliwych ścieżek zawodowych po ukończeniu studiów. Większość kierunków studiów wiąże się z rozwinięciem wielu kompetencji, które mogą być wykorzystane w różnych branżach i profesjach, ale uczniowie z rodzin, w których rodzice nie mają wyższego wykształcenia, często niewiele o nich wiedzą. W swoim życiu rzadko mieli okazję, żeby poznać dorosłych ludzi będących absolwentami studiów (np. znajomych rodziców, rodziców swoich znajomych) i wykonującymi różne zawody. To, co dla jednych jest oczywiste, bo stanowi część procesu socjalizacji, dla innych stanowi informację, którą należy zdobyć.

Analiza wywiadów z maturzystami wskazuje możliwe kierunki udoskonalenia systemu podejmowania decyzji o wyborze kierunku studiów. Kluczowe jest jednak przypisanie odpowiedzialności jednej instytucji za koordynację tego procesu. Maturzyści znajdują się między etapem kształcenia, za który odpowiada Ministerstwo Edukacji Narodowej a etapem, za który odpowiada Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Niewątpliwie najlepiej byłoby, gdyby obie instytucje opracowały wspólną politykę wspierania wyborów edukacyjnych, jednak z uwagi na to, że proces przygotowania i zbierania informacji powinien zacząć się na długo przed tym, zanim uczniowie opuszczą mury szkoły średniej, liderem tego procesu powinno być MEN.

Uczniowie mogą mieć różne podejście do tego, co jest dla nich najważniejsze przy wyborze studiów, ale niektórzy nawet nie zdają sobie sprawy, że warto rozważyć pewne charakterystyki. Zadaniem szkoły powinno być wyposażenie uczniów w wiedzę, jakie aspekty studiów analizować, gdzie tych informacji szukać, ale przede wszystkim uświadomienie uczniom, że informacji o studiach warto poszukiwać i należy zacząć ten proces odpowiednio wcześniej. Szkoła średnia powinna niwelować nierównomierne przygotowanie uczniów do podejmowania decyzji edukacyjnych wynikające z różnic środowiska społecznego, w jakim przyszło im dorastać. Dostarczać nie tylko wiedzy o samym procesie wyboru studiów, ale także rozwijać kompetencje potrzebne do jego dokonania. Podniesienie poziomu poinformowania uczniów nie nastąpi jednak bez dobrej jakości doradztwa zawodowego w szkołach. Doradztwa, które nie ogranicza się do pojedynczego, 45-minutowego spotkania w ostatniej klasie liceum czy technikum, ale jest zaplanowanym procesem rozłożonym w czasie prowadzonym przez specjalistów. Wprowadzone niedawno zmiany prawne w obszarze doradztwa edukacyjno-zawodowego można uznać za pozytywne, gdyż w założeniu prowadzą do zwiększenia

dostępności do doradztwa w szkołach. Ważna jest jednak także jakość tej usługi – doradztwo zawodowe nie może ograniczać się jedynie do identyfikacji mocnych i słabych stron uczniów, ale powinno dostarczać szerokiej wiedzy o możliwych karierach zawodowych i umiejętnościach, które są w nich kluczowe oraz wskazywać kierunki studiów, które kształcą te umiejętności. Wyzwaniem, ale i koniecznością ze względu na dynamicznie zachodzące zmiany na rynku pracy jest wyjście poza wąsko rozumiane zawody na rzecz umiejętności i kompetencji, które są konieczne do wykonywania określonych prac. Uczniowie różnią się potrzebami informacyjnymi, dlatego ważne jest, aby ci, którzy mają szczególne problemy z dokonaniem wyboru, mieli możliwość skorzystania z indywidualnych bezpłatnych zajęć z doradcą zawodowym.

Nauczyciele obok rodziców są dorosłymi osobami, z którymi młodzi spędzają najwięcej czasu, dlatego nawet jeśli doradztwo edukacyjno-zawodowe nie leży w zakresie ich obowiązków powinni być merytorycznie przygotowani do wspierania uczniów w tym trudnym dla nich procesie. Nie chodzi o to, żeby nauczyciel posiadał wiedzę i umiejętności doradcy zawodowego, ale z uwagi na to jak silnie może oddziaływać na wybory edukacyjne uczniów, nie może kierować się jedynie własnymi doświadczeniami życiowymi. Nauczyciel pełniący funkcję wychowawcy powinien zachęcać uczniów do zastanawiania się nad wyborem studiów odpowiednio wcześniej, wskazywać uczniom, gdzie mogą szukać informacji o studiach, do kogo mogą się zwrócić o pomoc, uwrażliwiać na kwestię rzetelności informacji oraz zachęcać do weryfikowania jednej informacji w wielu źródłach. Wreszcie najbardziej oczywiste, najważniejsze i jednocześnie najtrudniejsze do wdrożenia zadanie szkoły, to rozwój zainteresowań uczniów. Zainteresowania są kluczowym czynnikiem w wyborze kierunku studiów dla wielu uczniów i państwo chcąc kształtować strukturę wyborów edukacyjnych powinno stawiać na rozwój zainteresowań uczniów już od najmłodszych lat. Szczególnego wsparcia wymagają uczniowie z rodzin o niższym statusie społeczno-ekonomicznym, dlatego ważne jest, aby szkoła oprócz realizacji swoich podstawowych zadań, stwarzała uczniom szerokie możliwości rozwoju i sprawdzania się w realizacji różnych zadań wychodzących poza szkolne przedmioty.

Wysoka preferencja uczniów wobec pozyskiwania informacji od innych studentów, istotna rola tych kontaktów w ocenie opcji wyboru oraz nierówny dostęp do zasobów kapitału społecznego pokazują, że ważnym elementem wsparcia decyzji o wyborze studiów powinno być stworzenie uczniom szkół średnich możliwości poznania studentów uczących się na kierunkach studiów, którymi są zainteresowani. Jednym z takich rozwiązań są powszechnie

organizowane przez uczelnie tzw. dni otwarte, jednak ta forma sprawdza się bardziej w przypadku uczniów, którzy już wiedzą, co chcieliby studiować i aktywnie szukają informacji. Jak pokazują badania osoby, których matki mają niższy poziom wykształcenia, znacznie rzadziej uczestniczą w targach. Aby dotrzeć z informacjami do uczniów z tej grupy oraz tych o mniej sprecyzowanych preferencjach, skuteczniejszą formą mogą być spotkania z już studiującymi absolwentami szkoły. Uczniom łatwiej jest nawiązać kontakt z kimś, kto ma podobne doświadczenia i należy (należał) do tej samej wspólnoty. Tego rodzaju spotkania mają również tę zaletę, że nie wymagają dodatkowego wysiłku ze strony uczniów związanego ze śledzeniem, kiedy poszczególne uczelnie organizują dni otwarte.

Wsparcie decyzji edukacyjnych powinno być także prowadzone przez uczelnie, z koniecznością koordynacji tego zadania przez MNISW. Najważniejszą kwestią jest dotarcie do maturzystów z istniejącymi informacjami o szkolnictwie wyższym, przede wszystkim danymi z systemu ELA, do których odnośnik, czy też poszczególne wskaźniki odnoszące się do sytuacji absolwentów powinny być zamieszczane na stronach internetowych uczelni. Zakres publicznych informacji o studiach można rozszerzyć o wiele innych informacji dotyczących np. absolwentów wykonujących pracę zgodną z ukończonym kierunkiem studiów, absolwentów zatrudnionych na stanowiskach menadżerskich i eksperckich, dane o zadowoleniu studentów i absolwentów z uczelni, kierunku studiów, programu kształcenia, umiejętności dydaktycznych kadry, itd. Informacje takie mogłyby być uzyskane przez nałożenie na uczelnie wyższe obowiązku zbierania ww. danych według ujednoliconej metodologii i upubliczniania ich na swoich stronach internetowych. Wiąże się to nieodłącznie z koniecznością uregulowania, jakiego typu informacje o studiach powinny być dostępne na stronach internetowych uczelni oraz ustalenia prostego i porównywalnego formatu tych danych. Inspirację stanowić może opisany w pracy brytyjski system KIS. Kolejną istotną kwestią jest sposób prezentowania przez uczelnie informacji o charakterze jakościowym – przedstawianie treści w bardziej przystępny sposób, np. poprzez używanie prostego języka, podawanie konkretnych przykładów karier i prac możliwych do wykonywania po ukończeniu kierunku studiów, zamiast stosowania bardzo ogólnych sformułowań, których użyteczność z punktu widzenia uczniów jest niska. Uczniom brakuje możliwości zapoznania się w obiektywny sposób z treścią programu studiów. Spis przedmiotów wraz z liczbą godzin zajęć, chociaż pozwala się zorientować w programie, jest dosyć trudny w odbiorze i interpretacji. Lepsze zapoznanie się z treściami programu nauczania na studiach można osiągnąć np. przez organizację otwartych wykładów, które przybliżyłyby maturzystom naukę

na studiach i poziom stawianych wymagań. W związku z tym, że nie wszyscy mają możliwość uczestniczenia w takich wykładach, dużym ułatwieniem byłoby umieszczanie pojedynczych wykładów na stronie internetowej uczelni w formie filmów lub podcastów.

Bibliografia

- Akerlof, G. A. 1970. The Market for "Lemons": Quality Uncertainty and the Market Mechanism, *The Quarterly Journal of Economics*, 84(3), 488-500.
- Altonji, J. G. Arcidiacono, P. Maurel, A. 2015. The Analysis of Field Choice in College and Graduate School: Determinants and Wage Effects, w: Hanushek, E. A. Machin, S. Woessmann, L. (red.) *Handbook of the Economics of Education*, Vol. 5, Elsevier.
- Andersen, E. S. Philipsen, K. 1998. The evolution of credence goods in customer markets: exchanging "pigs in pokes", w: DRUID Winter Seminar, Middelfart. Vol. 10. https://www.researchgate.net/profile/Esben_Andersen/publication/267402623_The_evolution_of_credence_goods_in_customer_markets_exchanging_%27pigs_in_pokes%27/links/5450b28c0cf201441e938b9a.pdf
- Angrist, J. D. Krueger, A. B. 1991. Does Compulsory School Attendance Affect Schooling and Earnings? *The Quarterly Journal of Economics*, 106(4), 979-1014.
- Antończak-Świder, K. Biernat, A. Furmanek, M. Kałwa, O. Panecka-Niepsuj, M. Perczyk, M. Simonides, P. 2018. *Barometr zawodów 2019. Raport podsumowujący badanie w Polsce*, Kraków: Wojewódzki Urząd Pracy w Krakowie.
- Arcidiacono, P. 2004 Ability sorting and the returns to college major, *Journal of Econometrics*, 121, 343–375.
- Aronovitz, S. 2004. Against Schooling: Education and Social Class, *Social Text*, 22(2), 13–35.
- Arrow, J. Kenneth, 1973, Information and Economic Behavior, Technical Report No. 14, Office of Naval Research. <https://pdfs.semanticscholar.org/8000/cc9d8a0af5ffd73991d80c68d2360ceac96b.pdf>
- Arrow, K. 1973. Higher education as a filter, *Journal of Public Economics*, 2(3), 193-216.
- Arulampalam, W. Gregg, P. Gregory, M. 2001. Unemployment Scarring, *The Economic Journal*, 111(475), F577–F584.
- Ashenfelter, O. Rouse, C. 1998. Income, Schooling, and Ability: Evidence from a New Sample of Identical Twins, *The Quarterly Journal of Economics*, 113(1), 253–284.
- Avery, Ch. Glickman, M. Hoxby, C. Metrick, A. 2004. A revealed preference ranking of U.S. colleges and universities. NBER Working Paper 10803, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA. <http://www.nber.org/papers/w10803>.
- Avery, Ch. Kane, T. J. 2004, Student Perceptions of College Opportunities. The Boston COACH Program, w: C. M. Hoxby (red.) *College Choices: The Economics of Where to Go, When to Go, and How to Pay For It*, University of Chicago Press.
- Avitabile, C. de Hoyos, R. 2015. The Heterogeneous Effect of Information on Student Performance. Evidence from a Randomized Control Trial in Mexico. *Policy Research Working Paper No. 7422*. World Bank, Washington, DC. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/22845>.
- Ball, S. 1993. Education Markets, Choice and Social Class: The Market as a Class Strategy in the UK and the USA, *British Journal of Sociology of Education*, 14, 3-19.

- Ball, S. J. Vincent, C. 1998. 'I Heard It on the Grapevine': 'Hot' Knowledge and School Choice. *British Journal of Sociology of Education*, 19(3), 377–400.
- Bajcar, B. Borkowska, A. Czerw, A. Gąsiorowska, A. Nosal, Cz. S. 2006. *Psychologia preferencji i zainteresowań zawodowych. Przegląd teorii i metod*, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Departament Rynku Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa. <http://eurodoradztwo.praca.gov.pl/publikacje/34.pdf>
- Bańka, A. 2016. *Psychologiczne doradztwo karier*, Poznań: Wydawca Stowarzyszenie Psychologia i Architektura.
- Barone, C. Schizzerotto, A. Abbiati, G. Argentin, G. 2017. Information Barriers, Social Inequality, and Plans for Higher Education: Evidence from a Field Experiment, *European Sociological Review*, 33(1): 84-96.
- Bartkowiak, R. 2008 *Historia myśli ekonomicznej*, Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Bathmaker, A-M, Ingram, N. Waller, R. 2013. Higher education, social class and the mobilisation of capitals: recognising and playing the game, *British Journal of Sociology of Education*, 34(5-6), 723–743.
- Baum, S. Ma, J. Pender, M. Bell, D'W. 2015. *Trends in Student Aid 2015*, New York: College Board Research. <https://eric.ed.gov/?id=ED572541>
- Becker, G. 1960. Comment on 'An Economic Analysis of Fertility w: *Demographic and Economic Change in Developed Countries*, edited by the Universities National Bureau Committee for Economic Research. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Becker, G. 1964. *Human Capital. 2nd edition*. New York: Columbia University Press.
- Beffy, M. Fougère, D. Maurel, A. 2012. Choosing the field of study in postsecondary education: Do expected earnings matter? *The Review of Economics and Statistics*, 94(1), 334-347.
- Belfield, C. 2010. Over-education: What influence does the workplace have? *Economics of Education Review*, 29(2), 236-245.
- Bentham, J. 1958. *Wprowadzenie do zasad moralności i prawodawstwa*, przeł. B. Nawroczyński, Warszawa: PWN.
- Beshears, J. Choi, J. J. Laibson, D. Madrian, B. C. 2008. How are preferences revealed? *Journal of Public Economics*, 92(8-9), 1787-1794.
- Berger, M.C. 1988. Predicted Future Earnings and Choice of College Major, *Industrial and Labor Relations Review*, 41(3), 418-429.
- Bettinger, E. P. Long, B. T. Oreopoulos, P. Sanbonmatsu, L. 2012. The Role of Application Assistance and Information in College Decisions: Results from the H&R Block Fafsa Experiment, *Quarterly Journal of Economics* 127(3):1205–1242.
- Blackmur, D. 2007. The Public Regulation of Higher Education Qualities: Rationale, Processes, and Outcomes w: Westerheijden, Don F. Stensaker, B. Rosa, M. J. (red.), *Quality Assurance in Higher Education: Trends in Regulation Translation and Transformation*, Springer.
- Bobbitt-Zeher, D. 2007. The Gender Income Gap and the Role of Education, *Sociology of Education*, 80(1), 1–22.
- Bonilla, L. Bottan, N. Ham, A. 2019. Information Policies and Higher Education Choices. Experimental Evidence from Colombia, *Journal of Behavioral and Experimental Economics*, 83, 101468.

- Booij, A. S. Leuven, E. Oosterbeek, H. 2012. The role of information in the take up of student loans, *Economic of Education Review*, 31(1): 33-44.
- Boudon, R. 1974. *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*, New York: John Wiley and Sons.
- Bourdieu, P. 1998. *Practical Reason: On the Theory of Action*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Bourdieu, P. Passeron, J.-C. 2012 *Reprodukcja*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bourdieu, P. Wacquant, L. J. D. 1992. *An Invitation to Reflexive Sociology*, Chicago: University of Chicago Press.
- Bowles, S. Gintis, H. 1976 *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*, New York: Basic Books.
- Bradley, R. 2009. Becker's thesis and three models of preference change, *Politics, Philosophy & Economics*, 8 (2), 223–242.
- Breen R. Goldthorpe, J. H. 1997. Explaining Educational Differentials: Towards a Formal Rational Action Theory, *Rationality and Society*, 9 (3), 275-305.
- Bridgeland, J. M. DiIulio, J. J. Burke Morison, K. 2016. *The Silent Epidemic Perspectives of High School Drop-outs* A report by Civic Enterprises in association with Peter D. Hart Research Associates for the Bill & Melinda Gates Foundation. <https://docs.gatesfoundation.org/documents/thesilentepidemic3-06final.pdf>
- Busby, E. More graduates could make financial claims after former student receives £61k over 'Mickey Mouse' degree, *Independent*, 04.06.2019. <https://www.independent.co.uk/news/education/education-news/angliaruskun-university-degree-pok-wong-student-graduate-settlement-a8942106.html> [15.09.2020]
- Busby, E. Universities make 'misleading' marketing claims to students, report suggests, *Independent*, 21.09.2018. <https://www.independent.co.uk/news/education/education-news/marketing-claims-students-which-university-rankings-advertising-standards-authority-a8547416.html>
- Cabała, P. 2014. *Podejmowanie decyzji w warunkach niepełnej informacji. Wybrane zagadnienia*. Krakow: Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie.
- Card, D. 1999, The Causal Effect of Education on Earnings, w: Ashenfelter, R. Layard, O. Card, D. (red.) *Handbook of Labor Economics*, Volume 3, Elsevier, 1801-1863.
- Caplan, B. 2003. Stigler–Becker versus Myers–Briggs: why preference-based explanations are scientifically meaningful and empirically important, *Journal of Economic Behavior & Organization*, 50, 391–405.
- Carrell, S. Sacerdote, B. 2014. Late Interventions Matter Too: The Case of College Coaching in New Hampshire. *NBER Working Paper 19031*, <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Study/73500>.
- Carlo, B. Schizzerotto, A. Assirelli, G. Abbiati, G. 2019. Nudging gender desegregation: a field experiment on the causal effect of information barriers on gender inequalities in higher education, *European Societies*, 21 (3), 356-377.
- Carton, J. Nowicki, S. 1994. Antecedents of Individual Differences in Locus of Control of Reinforcement-A Critical Review, *Genetic Social and General Psychology Monographs*, 120, 31-81.
- CBOS, 2013. *Studia wyższe – dla kogo, po co i z jakim skutkiem*, BS/92/2013 https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K_092_13.PDF

- Chapman, R. 1984. *Toward a Theory of College Choice: A Model of College Search and Choice Behavior*, Alberta, Canada: University of Alberta Press.
- Charles, M. Bradley, K. 2009. Indulging Our Gendered Selves? Sex Segregation by Field of Study in 44 Countries, *American Journal of Sociology*, 114(4), 924-976.
- Charytonowicz, J. Sobotka, A. 2012. Analiza informacji oświatowych za rok 2010/2011, w: *Informacje oświatowe*, Herczyński, J. (red.), Biblioteczka Oświaty Samorządowej, tom 4, Warszawa.
- Checchi, D. 2006. *The Economics of Education*, Oxford: Oxford University Press.
- Chernev, A. Böckenholt, U. Goodman, J. 2015. Choice overload: A conceptual review and meta-analysis, *Journal of Consumer Psychology*, 25(2), 333-358.
- Chetty, R., Friedman, J. N. Rockoff, J. E. 2014. Measuring the Impacts of Teachers II: Teacher Value-Added and Student Outcomes in Adulthood. *American Economic Review*, 104 (9): 2633–79.
- Collins, R. 1979. *The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification*. New York: Academic Press.
- Coleman, J. 1966. Equality of Educational Opportunity, United States Office of Education, Washington D.C.: GPO.
- Coleman, M. DeLeire, T. 2003. An Economic Model of Locus of Control and the Human Capital Investment Decision, *The Journal of Human Resources*, 38(3): 701-721.
- Czapiński, J. 2015. Indywidualna jakość i styl życia, w: Czapiński, J. Panek, T. 2015. *Diagnoza społeczna 2015. Warunki i jakość życia Polaków*, Warszawa: Rada Monitoringu Społecznego.
- Czarnecki, K. 2015 Uwarunkowania nierówności horyzontalnych w dostępie do szkolnictwa wyższego w Polsce, *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 1(45), 161-189.
- Czarnik, Sz. Jelonek, M. Kasparek, K. Antosz, P. 2018. *Bilans Kapitału Ludzkiego 2017. Raport z badania ludności w wieku 18–69 lat*, Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.
- Czarnik, Sz. Górniak, J. Jelonek, M. Kasparek, K. Kocór, M. Lisek, K. Prokopowicz, P. Strzebońska, A. Szczucka, A. Worek, B. 2019. *Bilans Kapitału Ludzkiego – Aktywność zawodowa i edukacyjna dorosłych Polaków wobec wyzwań współczesnej gospodarki – Raport podsumowujący VI edycję badania BKL w latach 2017-2018*, Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.
- De Grip, A. Bosma, H. Willems, D. van Boxtel, M. 2008. Job-Worker Mismatch and Cognitive Decline, *Oxford Economic Papers*, 60(2), 237-253.
- Deoringer, M. Piore, P. 1971. *Internal Labor Markets and Manpower Analysis*, Lexington MA: Lexington Books.
- Dill, D. D. 2007. Will Market Competition Assure Academic Quality? An Analysis of the UK and US Experience, w: Westerheijden, D.F. Stensaker, B. Rosa, M. J. (red.) *Quality Assurance In Higher Education, Trends in Regulation, Translation and Transformation*, Springer.
- Dill, D. D. Soo, M. 2005. Academic quality, league tables, and public policy: A cross-national analysis of university ranking systems, *Higher Education*, 49: 495–533.
- Dinkelman, T. Martínez, A. C. 2014. Investing in Schooling in Chile: the Role of Information about Financial Aid for Higher Education. *The Review of Economics and Statistics* 96(2): 244–257.
- Duflo, E., Saez, E. 2003. The Role of Information and Social Interactions in Retirement Plan Decisions: Evidence

- from a Randomized Experiment. *The Quarterly Journal of Economics* 118(3): 815-842.
- Duflo, E. Glennerster, R. Kremer, M. 2007. Using Randomization in Development Economics Research: A Toolkit. *Discussion Paper No. 6059*, Centre for Economic Policy Research. 10.3386/t0333.
- Duncan, G. J. Hoffman, S. D. 1981. The Incidence and Wage Effects of Overeducation, *Economics of Education Review*, 1(1), 75-86.
- Dupas, P. 2011. Do Teenagers Respond to HIV Risk Information? Evidence from a Field Experiment in Kenya. *American Economic Journal: Applied Economics*, 3:1–34.
- Dzik, B. Tyska T. 2004 Problem racjonalności podmiotów ekonomicznych, w: Tyska, T. *Psychologia ekonomiczna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Easterlin, R. A. 1995. Preferences and prices in choice career: The switch to business, 1972-87, *Journal of Economic Behavior and Organization*, 27, 1-34.
- Eccles, Ch. 2002. The Use of University Rankings in the United Kingdom, *Higher Education in Europe*, 27(4), 423-32.
- Edukacja Dziennik. 2019. Doradztwo zawodowe w szkołach obowiązkowe, choć niepopularne. "Lepszy rydz niż nic", 06.11.2019. <https://edukacja.dziennik.pl/aktualnosci/artykuly/612168,doradztwo-zawodowe-szkoly-edukacja-nauczyciel-uczen.html>
- Ehrenberg, R. G. 1991. Decisions to Undertake and Complete Doctoral Study and Choices of Sector of Employment, w: Clotfelter, Ch. T. Ehrenberg, R. G. Getz, M. Siegfried, J. J. (red.) *Economic Challenges in Higher Education*, University of Chicago Press.
- Eurostat. 2019. <https://ec.europa.eu/eurostat/data/database>
- European Commission. 2010. *European Commission's Europe 2020 Strategy*, <https://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20EN%20BARROSO%20%20%20007%20-%20Europe%202020%20-%20EN%20version.pdf>
- Federowicz, M. Haman, J. Herczyński, J. Hernik, K. Krawczyk-Radwan, M. Malinowska, K. Pawłowski, M. Strawiński, P. Walczak, D. Wichrowski, A. 2013. *Czas pracy i warunki pracy w relacjach nauczycieli*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Freeman, R. B. 1976. *The Overeducated American*, Academic Press.
- Freeman, R. B. 1986. Demand for Education, w: O. Ashenfelter, R. Laydard (red.) *Handbook of Labor Economics*, Vol. I, North Holland.
- Friedman, M. 1953 *Essays in Positive Economics*, Chicago IL: University of Chicago Press.
- Fryer, R. G. 2016. Information, Non-Financial Incentives, and Student Achievement: Evidence from a Text Messaging Experiment, *Journal of Public Economics*, 144: 109-121.
- Gajderowicz, T. Grotkowska, G. Giergiczny, M. Czajkowski, M. Mycielski, J. Preferencje młodzieży względem usług edukacyjnych na poziomie wyższym, w: Grotkowska, G. Sztanderska, U. (red.) *Społeczne i ekonomiczne uwarunkowania wyborów osób w wieku 19-30 lat dotyczących studiowania*, 2015, Warszawa: IBE.
- Gazeta Prawna. 2014. Tusk: Będąc w opozycji, domagałem się niskich podatków. Dziś mogę za to przeprosić,

- 04.05.2014.<https://www.gazetaprawna.pl/artykuly/794164,tusk-bedac-w-opozycji-domagalem-sie-niskich-podatkow-dzis-moge-za-to-przeprosic.html> [15.10.2020]
- Glewwe, P. Kremer, M. Moulin, S. 2009. Many Children Left Behind? Textbooks and Test Scores in Kenya. *American Economic Journal: Applied Economics* 1(1): 112-35.
- Gottfredson, L. S. 1981 Circumscription and Compromise: A Developmental Theory of Occupational Aspirations, *Journal of Counselling Psychology*, 28/6, 545–579.
- Granovetter, M. 1973. The Strength of Weak Ties, *The American Journal of Sociology*, 78 (6), 1360-1380.
- Grotkowska, G. Gajderowicz, T. Wincenciak, L. Wolińska, I. 2014 *Raport końcowy z badania: „Ocena jakości i skuteczności wsparcia kierunków zamawianych w ramach Poddziałania 4.1.2 PO KL”*, Warszawa: PSDB, https://www.ncbr.gov.pl/fileadmin/user_upload/import/tt_content/files/raport_psd_final.pdf
- Green, F. McIntosh, S. 2007. Is there a genuine under-utilization of skills amongst the overqualified? *Applied Economics*, 4, 427-439.
- Grotkowska, G. Sztanderska U. 2015. *Spoleczne i ekonomiczne uwarunkowania wyborów osób w wieku 19-30 lat dotyczących studiowania*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Grotkowska, G. Gajderowicz, T. Wincenciak, L. Wolińska, I. 2014. *Raport końcowy z badania: „Ocena jakości i skuteczności wsparcia kierunków zamawianych w ramach Poddziałania 4.1.2 PO KL*, PSDB, https://www.ncbr.gov.pl/fileadmin/user_upload/import/tt_content/files/raport_psd_final.pdf
- Górniak, J. (red.) 2015. *PROGRAM ROZWOJU SZKOLNICTWA WYŻSZEGO DO 2020 R. CZĘŚĆ III, Diagnoza szkolnictwa wyższego*, Warszawa: Fundacja Rektorów Polskich, https://www.frp.org.pl/images/publikacje/publication/cz_iii_program_001244_diagnoza.pdf
- GUS. 2013. *Wybory ścieżki kształcenia a sytuacja zawodowa Polaków*, Warszawa: Główny Urząd Statystyczny <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/wybory-sciezki-ksztalcenia-a-sytuacja-zawodowa-polakow,7,1.html>
- GUS. 2017. *Szkoły wyższe i ich finanse w 2016r.* Warszawa: Główny Urząd Statystyczny. <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/szkoły-wyzsze-i-ich-finance-w-2016-r,2,13.html>
- GUS. 2018. *Szkoły wyższe i ich finanse w 2017 roku*, Warszawa, Gdańsk: Główny Urząd Statystyczny <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/szkoły-wyzsze-i-ich-finance-w-2017-roku,2,14.html>
- GUS. 2019. *Szkoły wyższe i ich finanse w 2018 roku*, Warszawa, Gdańsk: Główny Urząd Statystyczny
- Gutman, L. Akerman, R. 2008. *Determinants of aspirations. [Wider Benefits of Learning Research Report No. 27]*. Centre for Research on the Wider Benefits of Learning, Institute of Education, London: University of London.
- Hanson, K. Litten, L. 1982, Mapping the road to academia: A review of research on women, men, and the college selection process, in: P. Perun (red.) *The Undergraduate Woman: Issues in Education*, Lexington, Mass.: Lexington.
- Hanushek, E. A. Woessmann, L. 2006. Does Educational Tracking Affect Performance And Inequality? Differences-In-Differences Evidence Across Countries, *The Economic Journal*, 116, C63–C76.
- Hartog, J. Oosterbeek, H. 1998. Health, wealth and happiness: why pursue a higher education? *Economics of*

- Education Review*, 17(3), 245-256.
- Hauschildt, K. Vögtle, E.M, Gwosć, Ch. (red.) 2018. *Social and economic Conditions of Student Life in Europe. Eurostudent VI report 2016-2018*, Synopsis of Indicators, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG. https://www.eurostudent.eu/download_files/documents/EVSynopsisofIndicators.pdf
- Hastings, J. Neilson, Ch. A. Zimmerman, S. D. 2015. The Effects of Earnings Disclosure on College Enrollment Decisions, *NBER Working Paper 21300* 10.3386/w21300.
- Hayek, F. 1967. *Studies in Philosophy, Politics and Economics*, London: Routledge and Kegan Paul.
- Hegna, K. Smette, I. 2016. Parental influence in educational decisions: young people's perspectives, *British Journal of Sociology of Education*, 38(8), 1111–1124. <http://dx.doi.org/10.1080/01425692.2016.1245130>
- Herbaut, E. Geven, K. 2019. What Works to Reduce Inequalities in Higher Education? A Systematic Review of the (Quasi-)Experimental Literature on Outreach and Financial Aid. *Policy Research Working Paper No. 8802*, World Bank, Washington, DC. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/31497>
- Herbert, A. S., 1955. A Behavioral Model of Rational Choice, *The Quarterly Journal of Economics*, 69 (1), 99-118.
- Herbert, A. S. 1959. Theories of Decision-Making in Economics and Behavioral Science, *The American Economic Review*, 49(3), 253-283.
- Herbst, M. Sobotka, A. 2014. *Mobilność społeczna i przestrzenna w kontekście wyborów edukacyjnych*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Herbst, M. Sobotka, A. 2015 Studia jako dźwignia awansu? Wybory i ścieżki edukacyjne inteligencji i osób aspirujących do wyższego statusu społecznego, *Kultura Współczesna*, 4, 14-36.
- Holland, J. L. 1959. A theory of vocational choice, *Journal of Counseling Psychology*, 6, 35– 45.
- Hossler, D. Gallagher, K. 1987. Studying Student College Choice: A Three-Phase Model and the Implications for Policymakers, *College and University*, 62, 207-221.
- Howard, J. A. Sheth, J. N. 1969. *The Theory of Buyer Behavior*, New York: Wiley.
- Hoxby, C. M. Avery, Ch. 2012. The Missing "One-Offs": The Hidden Supply of High-Achieving, Low Income Students, *NBER Working Paper No. 18586*. <https://www.nber.org/papers/w18586>
- Hoxby, C. Turner, S. 2015. What High-Achieving Low-Income Students Know about College, *American Economic Review* 105(5): 514-17.
- Isacsson, G. 1999. Estimates of the return to schooling in Sweden from a large sample of twins, *Labour Economics*, 6(4), 471-489.
- IBS. 2015. *Nierówności płacowe kobiet i mężczyzn. Pomiar, trendy, wyjaśnienia*, Warszawa: Instytut Badań Strukturalnych.
- Jackson, G. 1982. Public efficiency and private choice in higher education. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 4, 237-247.
- Jæger, M. M. 2009. Equal Access but Unequal Outcomes: Cultural Capital and Educational Choice in a Meritocratic Society, *Social Forces*, 87(4), 1943–1971.
- Jedell, H. 1931. Warns Germany on Overeducation: Sees Economic Waste. *New York Times*, November 1.
- Jelonek, M. Antosz, P. 2014. Studenci kierunków strategicznych dla polskiej gospodarki – wybory edukacyjne,

- strategie zawodowe, perspektywa na przyszłość, w: Górniak, J. (red.) *Kompetencje Polaków a potrzeby polskiej gospodarki*, Warszawa: PARP.
- Jensen, R. 2010. The Perceived Return to Education and Demand for Schooling, *The Quarterly Journal of Economics*, 125(2): 515-548.
- Kahneman, D. 2012 *Pułapki myślenia. O myśleniu szybkim i wolnym*, Poznań: Media Rodzina.
- Kahneman, D. Tversky, A. 1979. Prospect Theory: An Analysis of Decisions under Risk, *Econometrica*, 47, 313–327.
- Katzensteiner, M. Ferrer-Sama, P. Rott, G. (red.) 2007. Guidance and Counselling in Higher Education in European Union Member States, Aarhus: Narayana Press. <https://www.uhr.se/globalassets/syv/webbibliotek/utbildning-och-arbetsliv/guidance-and-counselling-fedora.pdf>
- Kerr, P. S. Pekkarinen, T. Sarvimäki, M. Uusitalo, R. 2015. Post-Secondary Education and Information on Labor Market Prospects: A Randomized Field Experiment, *IZA DP No. 9372*. <http://ftp.iza.org/dp9372.pdf>.
- Kiersztyn, A. 2011. Racjonalne inwestycje czy złudne nadzieje: nadwyżka wykształcenia na polskim rynku pracy, *Polityka Społeczna*, 1, 7-14.
- Kiersztyn, A. 2016. Skills, Inequalities, and Overeducation: The Perverse Effects of Educational Expansion in Poland, w: Slomczynski, M. K, Wysmułek, I. (red.) *Social Inequality and the Life Course. Poland's Transformative Years 1988–2013*, Warszawa: IFiS.
- Konrad, A.M. Ritchie Jr, J.E, Lieb, Corrigall, P. E. Sex differences and similarities in job attribute preferences: A meta analysis, *Psychological Bulletin*, 126 (4), 593-641.
- Kotler, P. Fox, F. A. K. 1985. *Strategic Marketing for Educational Institutions*, Engelwood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Kryńska, E. 1995. Podziały rynku pracy. Koncepcje segmentacyjne. *Acta Universitatis Lodziensis. Folia Oeconomica*, 137, 15-30.
- Kwiek, M. 2017. Prywatyzacja i deprywatyzacja: od ekspansji (1990–2005) do implozji (2006–2025) systemu szkolnictwa wyższego w Polsce, *Nauka*, 1, 39–67.
- Kudrycka, B. 2013. *Odpowiedź ministra nauki i szkolnictwa wyższego na interpelację nr 17522 w sprawie monitorowania karier absolwentów uczelni wyższych*. <http://www.sejm.gov.pl/sejm7.nsf/Interpelacje-Tresc.xsp?key=3D7AD4D9>
- Lancaster, K. J. 1966. A New Approach to Consumer Theory, *Journal of Political Economy*, 74 (2), 132-157.
- Lareau, A. 2003. *Unequal Childhoods: Class, Race and Family Life*. Berkeley, CA University of California Press.
- Lavecchia, A. M. Liu, H. Oreopoulos, P. 2014, Behavioral Economics of Education: Progress and Possibilities, *NBER Working Paper No. 20609*. <https://www.nber.org/papers/w20609>
- Lehmann, W. 2009. University as vocational education: working-class students' expectations for university. *British Journal of Sociology of Education*, 30(2), 137–149.
- Leuven, E. Oosterbeek, H. 2011. Overeducation and Mismatch in the Labor Market, w: Hanushek, E. A. Machin, S. Woessmann, L. *Handbook of the Economics of Education*, Vol. 4, 283-326, Elsevier.
- Liebman, J. B. Luttmer, E. F. P. 2015. Would People Behave Differently If They Better Understood Social

- Security? Evidence from a Field Experiment, *American Economic Journal: Economic Policy* 7(1): 275–299.
- Lin, N. 1999. Building a Network Theory of Social Capital, *Connections*, 22(1): 28-51.
- Liwiński, J. Sztanderska, U. 2007. Determinanty wyborów edukacyjnych młodzieży [w:] *Edukacja dla pracy. Raport o rozwoju społecznym*, Warszawa: UNDP.
- Lochner, L. Moretti, E. 2004. The Effect of Education on Crime: Evidence from Prison Inmates, Arrests, and Self-Reports. *American Economic Review*, 94 (1): 155-189.
- Lynch, K. O'Riordan, C. 1998, Inequality in Higher Education: a study of class barriers, *British Journal of Sociology of Education*, 19(4), 445-478.
- Loyalka, P. Song, Y. Wei, J. Zhong, W. Rozelle, S. 2013. Information, College Decisions and Financial Aid: Evidence from a cluster-randomized controlled trial in China, *Economics of Education Review*, 36: 26-40.
- Majkut, P. Humenny, G. 2015. Czynniki wpływające na zmianę aspiracji edukacyjnych rodziców względem uczniów szkół podstawowych, *XXI Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej*, <http://www.oke.krakow.pl/inf/filedata/files/Majkut%2C%20Humenny.pdf>
- Manski, C. F. 1993. Adolescent Econometricians: How do Youth Infer the Returns to Schooling? w: Clotfelter, C.T. Rothschild, M. *Studies of Supply and Demand in Higher Education*, Chicago: University of Chicago Press.
- Marginson, S. 2006. Dynamics of national and global competition in higher education, *Higher Education*, 52(1), 1–39.
- McGuigan, M. McNally, S. Wyness, G. 2016. Student Awareness of Costs and Benefits of Educational Decisions: Effects of an Information Campaign, *Journal of Human Capital* 10(4): 482-519.
- McGuinness, S. 2006. Overeducation in the labour market, *Journal of Economic Survey*, 20(3), 387-418.
- Meroni, E. C. Vera-Toscano, E. 2017. The persistence of overeducation among recent graduates, *Labour Economics*, 48, 120-143.
- Menon, M. E. Saiti, A. Socratus, M. 2007. Rationality, Information Search and Choice in Higher Education: Evidence from Greece, *Higher Education*, 54, 705–721.
- Miguel, E. Kremer, M. 2004. Worms: Identifying Impacts on Education and Health in the Presence of Treatment Externalities, *Econometrica*, 72(1): 159– 217.
- Mincer, J. 1958. Investment in human capital and personal income distribution, *Journal of Political Economy*, 66 (4), 281–302.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2019, *Zintegrowana Strategia Rozwoju Umiejętności 2030 (część ogólna)*, MEN, Warszawa <https://www.kwalifikacje.gov.pl/images/zsu.pdf>
- Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2019, *Zintegrowana Strategia Rozwoju Umiejętności 2030 (część szczegółowa)*, MEN, Warszawa <https://bip.men.gov.pl/dzialalnosc/c36-programyprojekty/zintegrowana-strategia-umiejtnosci-2030-skierowana-do-konsultacji-publicznych.html>
- Minkiewicz, B. 2005. Uwarunkowania wyborów edukacyjnych studentów zarządzania i marketingu, *Zarządzanie Zasobami Ludzkimi*, 1, 65-80.

- Montmarquette, C. Cannings, K. Mahseredjian, S. 2002 How do young people choose college majors? *Economics of Education Review*, 21(6), 543-556.
- Morgan, S.L. Gelbgiser, D. Weeden, K. A. 2013. Feeding the pipeline: Gender, occupational plans, and college major selection', *Social Science Research*, 42(4), 989-1005.
- Morgan, J. M. 2010. *The Role of Financial Information in College Decision Making: Implications for Federal Higher Education Policy*, Boston College University Libraries (praca doktorska). <http://hdl.handle.net/2345/1407>
- Morisano, D. Hirsh, J. B. Peterson, J. B. Pihl, R. O. Shore, Br. M. 2010. Setting, elaborating, and reflecting on personal goals improves academic performance, *Journal of Applied Psychology*, 95(2): 255-264.
- Nelson, P. 1970. Information and Consumer Behavior, *Journal of Political Economy*, 78(2), 311-329.
- Nguyen, T. 2008. Information, Role Models and Perceived Returns to Education: Experimental Evidence from Madagascar, *Job Market Paper*, MIT [https://www.povertyactionlab.org/sites/default/files/documents/Nguyen %202008.pdf](https://www.povertyactionlab.org/sites/default/files/documents/Nguyen%202008.pdf).
- Nicholson, W. Snyder, Ch. 2012. *Microeconomic Theory Basic Principles and Extensions ELEVENTH EDITION*, South-Western, Cengage Learning.
- NIK. 2015. *Informacje o wynikach kontroli. Kształcenie na kierunkach zamawianych*. <https://www.nik.gov.pl/plik/id,9576,vp,11822.pdf>
- NIK. 2018. *System oceny jakości kształcenia w szkołach wyższych*. <https://www.nik.gov.pl/plik/id,18017,vp,20609.pdf>
- OECD. 1998. Education at a Glance 1998, *OECD Indicators* Centre for Educational Research and Innovation <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/eag-1998-en.pdf?expires=1583765471&id=id&ac-cname=guest&checksum=FC3308423A98BFDA20E022AFCF2675D9>
- OECD. 2016. *Getting Skills Right: Assessing and Anticipating Changing Skill Needs, Getting Skills Right*, Paris: OECD Publishing. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264252073-en>.
- OECD. 2018. *A Broken Social Elevator? How to Promote Social Mobility*, Paris: OECD Publishing <http://dx.doi.org/10.1787/9789264301085-en>
- OECD. 2019a. *Education at the Glance 2019*, OECD Indicators, Paris: OECD Publishing <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>
- OECD. 2019b. *OECD Skills Strategy Poland*, Paris: OECD Publishing <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/b377fbcc-en.pdf?expires=1592835944&id=id&accname=oid031827&checksum=AE9A064EBECEDD8958301F2329310BA6>
- OECD. 2019c. *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed, PISA*, Paris: OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>
- PAP. 2018. Gowin: system ELA podpowiada, po jakich studiach są wysokie zarobki, 08.06.2018. <https://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news%2C29815%2Cgowin-system-ela-podpowiada-po-jakichstudiach-sa-wysokie-zarobki.html> [15.10.2020]
- Papuzińska, M. Kryzys polskich uczelni, *Polityka*, 29.09.2009. <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/kraj/303296,1,kryzys-polskich-uczelni.read> [15.10.2020]

- Pascarella, E.T. 2001. Identifying excellence in undergraduate education: Are we even close? *Change*, 33(3), 19–23.
- PBS. 2018. *Spoleczne i ekonomiczne warunki życia studentów w Polsce na tle innych krajów europejskich*, Sopot Warszawa: PBS https://www.eurostudent.eu/download_files/documents/20181029_EUROSTUDENT_VI_raport_krajowy.pdf
- Peiro, J. M. Agut, S. Grau, R. 2010. The relationship between overeducation and job satisfaction among young Spanish workers: The role of salary, contract of employment, and work experience, *Journal of Applied Social Psychology*, 40 (3), 666-689.
- Pfeffer, F. T. 2008. Persistent Inequality in Educational Attainment and its Institutional Context, *European Sociological Review*, 24(5), 543–565.
- Pikuła, R. 2012. Wyższe szkoły lansu i bansu – produkują bezrobotnych, *Polityka*, 29.10.2012 <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/1531873,1,wyzsze-szkoly-lansu-i-bansu--produkuja-bezrobotnych.read> [15.09.2020]
- Plato, *Five Dialogues: Euthyphro, Apology, Crito, Meno, Phaedo*, Indianapolis: Hackett Publishing Company.
- Podwójcic, K. 2015. *Diagnoza stanu doradztwa edukacyjno-zawodowego w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych*, Instytut Badań Edukacyjnych.
- Podwójcic, K. 2020. *Uniwersytet w pułapce rynku pracy. O teoretycznych założeniach praktyczności kształcenia*, Warszawa: IPISS.
- Program Operacyjny Wiedza Edukacja Rozwój 2014-2020, (wersja z 17 grudnia 2019 roku). https://www.pow.gov.pl/media/83902/Program_Wiedza_Edukacja_Rozwoj_2014-2020_2019.pdf
- Provan, D. Abercromby, K. 2000. University League Tables and Rankings: A Critical Analysis, Commonwealth Higher Education Management Service (CHEMS) Paper No. 30. <http://www.acu.ac.uk/chems/onlinepublications/976798333.pdf>
- Psacharopoulos, G. Patrinos, H. 2004. Returns to investment in education: a further update, *Education Economics*, 2004, 12(2), 111-134.
- Pugsley, L. 1998. Throwing your brains at it: Higher education, markets and choice, *International Studies in Sociology of Education*, 8(1), 71–92.
- PwC. 2014. *(Nie)świadome wybory zawodowe*. <https://www.pwc.pl/pl/publikacje/assets/wybory-zawodowe-2014-raport-pwc.pdf> [18.09.2020].
- Reay, D. Crozier, G. Clayton, J. 2009. ‘Strangers in Paradise?’ Working-class Students in Elite Universities. *Sociology*, 43(6), 1103–1121.
- Reay, D. Davies, J. David, M. Ball, S. J. 2001. Choices of Degree or Degrees of Choice? Class, ‘Race’ and the Higher Education Choice, *Process Sociology*, 35(4), 855–874.
- Reimer, D. Pollack, R. 2010. Educational Expansion and Its Consequences for Vertical and Horizontal Inequalities in Access to Higher Education in West Germany, *European Sociological Review*, 26(4), 415–430.
- Renfrew, K. Davies, P. Baird, H. Hughes, A. Green, H. Mangan, J. Slack, K. 2010. *Understanding the information needs of users of public information about higher education*. Report to HEFCE by Oakleigh Consulting and Staffordshire University, Manchester: Oakleigh Consulting Limited.

- Robst, J. 2007. Education and job mismatch: The relatedness of college major and choice, *Economics of Education Review* 26, 397–407.
- Roose, N. J. Summerville, A. What We Regret Most... and Why, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31(9), 1273-1285.
- Rolfe, H. 2003. University Strategy in an Age of Uncertainty: The Effect of Higher Education Funding on Old and New Universities, *Higher Education Quarterly*, 57(1), 24–47.
- Ronald, G. 1991. Decisions to Undertake and Complete Doctoral Study and Choices of Sector of Employment, in Charles T. Clotfelter, Ronald G. Ehrenberg, Malcolm Getz and John J Siegfried (red.), *Economic Challenges in Higher Education*, Chicago: University of Chicago Press for National Bureau of Economic Research.
- Rothschild, M. White, L. J. 1995. The Analytics of the Pricing of Higher Education and Other Services in Which the Customers Are Inputs, *Journal of Political Economy*, 103(3), 573-586.
- Rotter, J. B. 1966. Generalized Expectancies for Internal Versus External Control of Reinforcement In Applications of a Social Learning Theory of Personality, *Psychological Monographs*, 80, 1–28.
- Rószkiewicz, M. Sączuk, K. (red.) 2014. *Uwarunkowania decyzji edukacyjnych. Wyniki pierwszej rundy badania panelowego gospodarstw domowych*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Rynko, M. 2013. Umiejętności Polaków – wyniki Międzynarodowego Badania Kompetencji Osób Dorosłych (PIAAC), Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Sacerdote, B. 2011. Peer Effects in Education: How Might They Work, How Big Are They and How Much Do We Know Thus Far? Chapter 04, w: Hanushek, E.A. Machin, S. L. *Handbook of the Economics of Education*, 3, 249-277, Elsevier.
- Sadura, P. 2017. *Państwo, szkoła, klasy*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Schofer, E. Meyer, J. W. 2005. The Worldwide Expansion of Higher Education in the Twentieth Century, *American Sociological Review*, 70 (6), 898-920.
- Schultz, T. W. 1961. Investment in human capital, *American Economic Review*, 51 (1), 1–17.
- Schwarz, O. 2018. Cultures of choice: towards a sociology of choice as a cultural phenomenon, *British Journal of Sociology*, 69 (3), 845-864.
- Schweinhart, L. J, Montie, J. Xiang, Z. Barnett, W.S. Belfield, C.R. Nores, M. 2005. *Lifetime Effects: The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 40*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- Scrivener, S. Weiss, M. J. Ratledge, A. Rudd, T. Sommo, C. Fresques, H. 2015. *Doubling Graduation Rates: Three-Year Effects of CUNY's Accelerated Study in Associate Programs (ASAP) for Developmental Education Students*, New York: MDRC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED558511.pdf>
- Sicherman, N. Galor, O. 1990. A Theory of Career Mobility, *Journal of Political Economy*, 98(1), 169-192.
- Siegel, S. 1959. Theoretical models of choice and strategy behavior: Stable state behavior in the two-choice uncertain outcome situation, *Psychometrika*, 24, 303–316.
- Siegel, S. 1961. Decision making and learning under varying conditions of reinforcement, *Annals of the New York Academy of Sciences*, 89, 766–783.
- Simon, H. 1957. *Models of Man, Social and Rational: Mathematical Essays on Rational Human Behavior in a Social Setting*. New York: Wiley.

- Simões, C. Soares, A. M. 2010. Applying to higher education: information sources and choice factors, *Studies in Higher Education*, 35(4), 371–389.
- Slack, K. Mangan, J. Hughes, A. Davies, P. 2014. 'Hot', 'cold' and 'warm' information and higher education decision-making. *British Journal of Sociology of Education*, 35(2), 204-223.
- Smit, S. Tacke, T. Lund, S. Manyika, J. Thiel, L. 2020. The future of work in Europe Automation, workforce transitions, and the shifting geography of employment, *Discussion paper*, McKinsey Global Institute.
- Smith, A. 1989, *Teoria uczuć moralnych*, Warszawa: PWN.
- Smith, J.P. Welch, F. 1978. *The overeducated American? A review article*, Santa Monica, CA: RAND Corporation. <https://www.rand.org/pubs/papers/P6253.html>.
- Smith, V. L. 2013. *Racjonalność w ekonomii*, Wydawnictwo Wolters Kluwer Polska.
- Smużewska, M. Wasielewski, K. Antonowicz, D. 2015. Niepowodzenia w studiowaniu z perspektywy uczelni i studentów, *Edukacja*, 4 (135), 130-146.
- Sobotka, A. Sprawozdania oświatowe za rok szkolny 2008/2009, w: Herczyński, J. (red.), 2011. *Przygotowanie informacji o stanie realizacji zadań oświatowych. Propozycje dla jednostek samorządu terytorialnego*, Warszawa.
- Sojkin, B. Bartkowiak, P. Skuza, A. 2012. Determinants of higher education choices and student satisfaction: the case of Poland, *Higher Education*, 63, 565–581.
- Spence, M. 1973. Job Market Signaling, *Quarterly Journal of Economics*, 87(3), 355–374.
- Spiegler, T. Bednarek, A. 2013. First-generation students: What we ask, what we know and what it means: An international review of the state of research, *International Studies in Sociology of Education*, 23(4), 318-337.
- Stigler, G. J. Becker, G. 1997. De Gustibus Non Est Disputandum, *The American Economic Review*, 67 (2), 76–90.
- Stiglitz, J. E. 1975. The Theory of "Screening," Education, and the Distribution of Income, *American Economic Review*, 65 (3), 283-300.
- Stiglitz, J. E. 2000. The Contributions of the Economics of Information to Twentieth Century Economics, *The Quarterly Journal of Economics*, 115(4), 1441–1478.
- Stiglitz, J. E. 2004. Informacja i zmiana paradygmatu w ekonomii, *Gospodarka Narodowa*, 3, 78-120.
- Stoet, G. Geary, D. C. 2018. The Gender-Equality Paradox in Science, Technology, Engineering, and Mathematics Education, *Psychological Science*, 29(4), 581 –593.
- Suchorab, A. 2014. Czynniki determinujące wybory edukacyjno-zawodowe studentów, *Szkola - Zawód - Praca*, 7/8, 92-103.
- Szapiro, T. 2004. Badanie decyzji edukacyjnych, w: Szapiro, T. (red.) 2004. *Mechanizmy kształtujące decyzje edukacyjne*, Szkoła Główna Handlowa w Warszawie.
- Sztanderska, U. 2004. Determinanty kształcenia wyższego w Polsce, w: Szapiro, T. (red.) 2004. *Mechanizmy kształtujące decyzje edukacyjne*, SGH.
- Teixeira, P. Jongbloed, B.B. Dill, D.D. Amaral, A. (red.) 2004. *Markets in Higher Education Rhetoric or Reality?* Springer.
- Thalassites, J. 2016. *US student sues university in Sweden over useless degree, and wins - how long until this*

- happens in the UK?* <https://www.telegraph.co.uk/education/2016/07/13/us-student-sues-university-in-sweden-over-useless-degree-and-win/>, 13.07.2016. [18.09.2020]
- Thaler, R. H. 2016. Behavioral Economics: Past, Present, and Future, *American Economic Review*, 106 (7), 1577-1600.
- Thaler, R.H. Sunstein C.R. 2003 Libertarian Paternalism, *The American Economic Review*, 2, 175-179.
- Thurow, Lester C. 1975. *Generating Inequality*, New York: Basic Books.
- Tversky, A. Kahneman, D. 1974. Judgment under Uncertainty: Heuristics and Biases *Science, New Series*, 185 (4157), 1124-1131.
- Trow, M. 1973. *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*. Berkeley, California: Carnegie Commission on Higher Education.
- Quintini, G. 2011, Over-Qualified or Under-Skilled: A Review of Existing Literature, *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, No. 121, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5kg58j9d7b6d-en>
- UNECE. 2019. Women outnumber men in higher education but gender stereotyped subject choices persist <https://www.unece.org/info/media/news/statistics/2019/women-outnumber-men-in-higher-education-but-gender-stereotyped-subject-choices-persist/doc.html> [18.09.2020]
- UNESCO, <http://data.uis.unesco.org/index.aspx?queryid=162> [18.09.2020]
- U.S. Department of Education, U.S. Department of Education Strategic Plan: Fiscal Years 2014–18. <https://www2.ed.gov/about/reports/strat/plan2014-18/strategic-plan.pdf>
- Vedder, R. 2012. Twelve Inconvenient Truths about American Higher Education Center for College Affordability and Productivity, *A Policy Paper from the Center for College Affordability and Productivity*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED541358.pdf>
- Vossensteyn, J. J. Kottmann, A. Jongbloed, B. W. A. Kaiser, F. Cremonini, L. Stensaker, B. Wollscheid, S. 2015. *Dropout and completion in higher education in Europe: main report*, European Union. <https://doi.org/10.2766/826962>
- Wadhwa, D. 2019. *There are fewer female than male STEM graduates in 107 of 114 economies*, <https://blogs.worldbank.org/opendata/there-are-fewer-female-male-stem-graduates-107-114-economies> [18.09.2020]
- Wasielowski, K. 2010. Młodzież wiejska na studiach wyższych – selekcje społeczne, obecność na studiach, uwarunkowania, *Wies i Rolnictwo*, 4, 156-167.
- Wasielowski, K. 2013. *Młodzież wiejska na uniwersytecie. Droga na studia, mechanizmy alokacji, postawy wobec kształcenia*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Waslander, S. Pater, C. van der Weide, M. 2010. Markets in Education: An Analytical Review of Empirical Research on Market Mechanisms in Education, *OECD Education Working Papers*, No. 52, OECD Publishing. https://www.oecd-ilibrary.org/education/markets-in-education_5km4pskmkr27-en
- Weingarten, H. P. Hicks, M. Kaufman, A. 2018. *Assessing Quality in Postsecondary Education: International Perspectives*, McGill-Queen's University Press.
- Weiss, A. 1995. Human Capital vs. Signalling Explanations of Wages, *The Journal of Economic Perspectives*, 9(4), 133-154.

- Wieczorek, G. Szkolny Ośrodek Kariery jako element wewnątrzszkolnego systemu poradnictwa zawodowego, *Pedagogika*, 17, 245-255.
- Williams, C. A. Smith, M. L. Young, P. C. 1998. *Risk management and insurance*, Irwin/McGraw-Hill.
- Williams, C. A., Smith, M. L. Young, P.C. 2002. *Zarządzanie ryzykiem a ubezpieczenia*, przekład P. Wdowiński, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Willis, P. 1977. *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*, Farnborough: Saxon House.
- Williams, R. 2012. Using the margins command to estimate and interpret adjusted predictions and marginal effects, *The Stata Journal*, 12 (2), 308–331.
- Wiswall, M. Zafar, B. 2015. How Do College Students Respond to Public Information about Earnings? Federal Reserve Bank of New York. *Journal of Human Capital* 9(2): 117-169.
- Zafar, B. 2010. Double Majors: One for Me, One for the Parents? *Federal Reserve Bank of New York Staff Reports*, no.478 <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED517638.pdf>
- Zafar, B. 2013. College Major Choice and the Gender Gap, *Human Resources*, 48(3), 545-595.
- Zajac, T. Jasiński, M. Bożykowski, M. 2018. Early careers of tertiary graduates in Poland: Employability, earnings, and differences between public and private higher education, *Polish Sociological Review*, 2, 187-208.
- Zajac, T. Komendant-Brodowska, A. 2019. Premeditated, Dismissed, and Disenchanted: Higher Education Drop-outs in Poland, *Tertiary Education and Management*, 1(25), 1-16.
- Zajac, T. 2011. Jak kandydaci starają się dostać na studia? Analiza strategii kandydatów na wybrane kierunki studiów na Uniwersytecie Warszawskim, *Decyzje*, 16, 73-104.
- Zajac, T. Jasiński, M. Bożykowski, M. 2017. DOES IT PAY TO BE A STEM GRADUATE? Evidence from the Polish Graduate Tracking System, *Research and Occasional Papers Series (ROPS)*, Center for Studies in Higher Education. <https://cshe.berkeley.edu/publications/does-it-pay-be-stem-graduate-evidence-polish-graduate-tracking-system-tomasz-zajac> [18.09.2020]
- Zaleśkiewicz, T. 2012. *Psychologia ekonomiczna*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zarycki, T. Warczok, T. 2014. Hegemonia inteligencka: Kapitał kulturowy we współczesnym polskim polu władzy—perspektywa „długiego trwania”, *Kultura i społeczeństwo*, 4, 27-49.
- Zarycki, T. 2007. Tożsamość inteligencka współczesnych studentów moskiewskich i warszawskich, w: Mamzer, H. (red.) *W poszukiwaniu tożsamości. Humanistyczne rozważania interdyscyplinarne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Aneks 1

Tabela 16 Charakterystyki badanych maturzystów

	Płeć	Typ szkoły	Program kształcenia	Selekcyjność szkoły	Wykształceni e rodziców	Liczba książek domu w	Sytuacja ekonomiczna
1.	K	P	LO	31-40/100	MOWW	>500	Lepsza
2.	K	P	LO	21-30/100	MWW	>500	Podobna
3.	K	NP	LO	61-70/100	MOWW	>500	Lepsza
4.	M	NP	LO	61-70/100	MOWW	<100	Podobna
5.	M	NP	LO	61-70/100	MWW	400-500	Lepsza
6.	K	P	LO	21-30/100	MWW	300-400	Podobna
7.	K	P	LO	> 100	MOWW	>500	Lepsza
8.	K	P	LO	> 100	MOWW	200-300	Podobna
9.	M	P	LO	> 100	MOWW	>500	Podobna
10.	M	P	LO	60-70	MOWW	>500	Podobna
11.	M	P	LO	60-70	OWW	100-200	Lepsza
12.	M	P	LO	60-70	OBWW	200-300	Podobna
13.	M	P	T	100/100	OBWW	<100	Podobna
14.	M	P	T	100/100	OWW	200-300	Podobna
15.	M	P	T	100/100	OBWW	<100	Podobna
16.	K	P	LO	21-30/100	MOWW	100-200	Podobna
17.	K	P	LO	21-30/100	OBWW	<100	Podobna
18.	K	P	LO	10-20/100	OBWW	100-200	Podobna
19.	K	P	LO	91-100/100	MOWW	400-500	Gorsza
20.	K	P	LO	91-100/100	MOWW	200-300	Podobna
21.	K	P	LO	91-100/100	OBWW	<100	Podobna
22.	K	P	LO	11-20/100	MOWW	300-400	Podobna
23.	K	P	LO	11-20/100	OBWW	100-200	Podobna
24.	M	P	LO	61-70/100	OBWW	200-300	Podobna
25.	K	P	LO	41-50/100	OWW	200-300	Podobna
26.	K	P	LO	41-50/100	MOWW	<100	Podobna
27.	M	P	LO	41-50/100	OBWW	100-200	Podobna
28.	K	P	LO	31-40/100	OBWW	<100	Podobna
29.	K	P	LO	31-40/100	OBWW	100-200	Gorsza
30.	K	P	LO	31-40/100	OWW	200-300	Lepsza
31.	M	P	TS	> 100	MOWW	>500	Lepsza
32.	M	P	TS	> 100	OBWW	100-200	Podobna
33.	M	P	TS	> 100	OBWW	>500	Gorsza
34.	K	P	LO	61-70/100	MBWW	100-200	Lepsza

35.	K	P	LO	61-70/100	MOWW	<100	Podobna
36.	M	P	LO	61-70/100	MWW	100-200	Podobna
37.	K	P	LO	61-70/100	OBWW	<100	Podobna
38.	K	P	LO	61-70/100	MWW	200-300	Podobna
39.	K	P	LO	61-70/100	MOWW	200-300	Podobna
40.	K	P	LO	0-10/100	OBWW	100-200	Gorsza
41.	M	P	LO	0-10/100	MWW	200-300	Podobna
42.	M	P	LO	0-10/100	MWW	>500	Podobna

Słownik skrótów:

Płeć: K – kobieta, M – mężczyzna;

Typ szkoły: P – publiczna; NP – niepubliczna;

Program kształcenia: LO – liceum ogólnokształcące, T – technikum;

Selekcyjność szkoły: Przedział w rankingu liceów ogólnokształcących w Warszawie 2014 http://perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=1370:ranking-liceow-warszawskich-2014&Itemid=257; Przedział w rankingu techników w Warszawie 2014 https://perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=1263:ranking-technikow-2014&catid=127&Itemid=267&strona=0

Wykształcenie rodziców: OBWW – oboje rodzice bez dyplomu ukończenia studiów wyższych; MWW – matka z wykształceniem wyższym; OWW – ojciec z wykształceniem wyższym; MOWW – matka i ojciec z wykształceniem wyższym.

Sytuacja ekonomiczna w gospodarstwie domowym – Lepsza – lepsza niż w innych znanych gospodarstwach domowych, Podobna – podobna jak w innych znanych gospodarstwach domowych, Gorsza – gorsza niż w innych znanych gospodarstwach domowych.