


Mateusz Rutkowski*

 <https://orcid.org/0000-0001-7141-8656>

ŚWIADOMOŚĆ RYZYKA¹ WYNIKAJĄCEGO Z PROCESU UMASOWIENIA SZKOLNICTWA WYŻSZEGO I SPOSOBY RADZENIA SOBIE Z NIM – PERSPEKTYWA STUDENCKA²

Abstrakt. Jednym z kluczowych problemów szkolnictwa wyższego, z którym aktualnie boryka się Polska, jest jego umasowienie. Ważne stają się pytania o to, jak studenci funkcjonują w obliczu dotykających ich wad umasowienia szkolnictwa wyższego. Najistotniejsze z nich dotyczy działań, jakich się podejmują, aby przeciwdziałać takiemu stanowi. W celu uzyskania odpowiedzi na powyższe pytanie przeprowadzono badanie jakościowe wśród polskich studentów z uniwersytetów i politechnik, w którym metodą badawczą był klasyczny wywiad swobodny. Po przeprowadzonej analizie materiału badawczego można wyróżnić trzy działania, które stosują studenci, aby przeciwdziałać ryzykom, a są to kolejno: zdobywanie dodatkowego doświadczenia zawodowego, ciągłe dokształcanie się przy pomocy różnych kursów oraz przebranzawianie się.

Słowa kluczowe: umasowienie, szkolnictwo wyższe, studia, ryzyko, kulturowa teoria ryzyka.

1. Wprowadzenie

Koniec lat 80. XX wieku w Polsce to czas, w którym doszło do wielu zmian ustrojowych, gospodarczych i społecznych. Zmiany te zapoczątkowały budowę społeczeństwa informacyjnego oraz gospodarki opartej na wiedzy, w związku

* Mgr, Instytut Socjologii, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, ul. Fosa Staromiejska 1A, 87-100 Toruń, e-mail: mateusz.rutkowski10@gmail.com

¹ Na potrzeby artykułu słowo „ryzyko” będzie nazywane zamiennie „niebezpieczeństwem” lub „zagrożeniem”.

² Artykuł ten stanowi rozwinięcie pracy magisterskiej, dlatego chciałbym w tym miejscu podziękować mojemu promotorowi prof. Krzysztofowi Olechnickiemu za nieocenioną pomoc oraz dr Beacie Bielskiej za udzielenie wskazówek.

z tym jedną z ważniejszych ról zaczęła odgrywać nauka (czyli m.in. szkolnictwo wyższe). Przekształcenia systemowe mające miejsce w Polsce po 1989 roku to również zmiany w strukturze szkolnictwa wyższego, a miały one charakter zarówno ilościowy, jak i jakościowy (Buchner-Jeziorska 2011; Długosz 2013; Dziedziczak-Foltyn 2009; Godłów-Legiędź 2016; Misztal 2000). Utworzono wiele szkół wyższych, w których można było uzyskać tytuł licencjata i magistra. Z roku na rok rosła liczba studentów oraz absolwentów, zwiększał się ogólny poziom wykształcenia Polaków, a także poziom skolaryzacji (GUS 2000; GUS 2007; GUS 2014; GUS 2017). Ogólnie rzecz biorąc, studia stały się czymś, do czego zaczęło aspirować o wiele więcej osób aniżeli przed rokiem 1989.

Z drugiej strony należy pamiętać, że proces umasowienia szkolnictwa wyższego nie był zjawiskiem pozbawionym negatywnych aspektów. Z powodu ekspansji szkolnictwa wyższego dyplom uległ pewnej mitologizacji (Rozmus, Kurek-Ochmańska 2015), studenci, nadając dyplomowi ukończenia studiów wartość instrumentalną, doprowadzili do spadku jego wartości. Upowszechnienie edukacji na poziomie wyższym spowodowało, że polskie społeczeństwo stało się podatne na *diploma disease*, czyli chorobę dyplomową. Przekonanie, że zdobycie wykształcenia gwarantuje uzyskanie satysfakcjonującej pracy, spowodowało, że wiele osób cały czas się doksztalało, aby zapewnić sobie jak najlepsze kwalifikacje i umiejętności cenione przez pracodawców (Dore 1980; Little 1997). Ciągłe edukowanie się niesie ze sobą negatywne konsekwencje, ponieważ nadprodukcja osób z wyższym wykształceniem poszukujących pracy sprawia, że rośnie poziom kwalifikacji wymaganych dla danego stanowiska (Dore 1980). *Overeducation*, czyli przedukowanie, to kolejna wada masowości kształcenia wyższego. Przedukowanie to systematyczny wzrost liczby osób z wyższym wykształceniem, co powoduje, że młodsze pokolenia doświadczają wielu trudności z wejściem na rynek pracy. W takiej sytuacji młodzi decydują się na stanowiska pracy poniżej swoich kwalifikacji (Green i in. 1999). Oprócz wskazanych powyżej wad nie można zapominać również o spadku aspiracji edukacyjnych młodzieży (CBOS, KBPN 2014; CBOS, KBPN 2016), wzroście poziomu studenckiej kultury nieuczciwości (Bielska 2015), wszelkiego rodzaju oszustwach i plagiatach (Gromkowska-Melosik 2009; McCabe i in. 2001; Wei i in. 2013; Wypler 2014) czy zjawisku plastikowych studentów (Klauziński 2014; Pietrzyk 2014).

Jednak kiedy mowa o umasowieniu szkolnictwa wyższego, przywołuje się przeważnie wyłącznie pozytywne aspekty tego procesu, takie jak wzrost wskaźnika społecznego HDI czy też poprawa nierównego dostępu do edukacji na wyższym etapie na przełomie lat 80. i 90. XX wieku. W mediach o ekspansji szkolnictwa wyższego w ciągu ostatnich 25 lat mówiło się głównie w superlatywach, powołując się na GUS-owskie liczby i słupki, które pokazywały – i nadal pokazują – jak wiele szkół wyższych powstało, jak wielu studentów rozpoczęło studia, jak wielu je ukończyło itd.

W mojej opinii często pomija się pytania o to, jak studenci funkcjonują w obliczu dotyczących ich ewidentnych wad umasowienia szkolnictwa wyższego. W publikacjach naukowych problemy upowszechnienia edukacji wyższej w Polsce są często omawiane i analizowane z perspektywy pracowników naukowych bądź całego systemu edukacji (Antonowicz 2015; Rozmus, Kurek-Ochmańska 2015; Thieme 2009). Artykuł ten koncentrować się będzie wyłącznie na perspektywie studenckiej, dlatego jego celem jest przedstawienie, czy – mimo umasowienia i wielu skutków ubocznych tego procesu – studenci kierują się na studia bez żadnej refleksji, czy są świadomi problemów wynikających z masowości kształcenia i czy przeciwdziałają im w jakikolwiek sposób, stosując konkretne działania tudzież strategie.

2. Kontekst teoretyczny

Sposób interpretacji uzyskanych danych przy zastosowaniu poszczególnych koncepcji ryzyka – przynajmniej moim zdaniem – jest sprawą kłopotliwą ze względu na fakt, że pojęcie ryzyka w naukach społecznych jest wieloznaczne i często nie w pełni definiowane przez posługujących się nim autorów. Termin „ryzyko” jest bardzo problematyczny, ponieważ pojawia się nader często i jest różnorako opisywany (Michalak 2004: 119–120) zarówno w publikacjach naukowych z przeróżnych dyscyplin, w tekstach popularnonaukowych, w mass mediach, jak i w życiu codziennym. Jeśli przestuduje się kilka artykułów, które podejmują problematykę ryzyka, w każdym z nich znajdziemy inne definicje, a w związku z tym inne interpretacje. Wystarczy spojrzeć na prace Anthony’ego Giddensa, który nie definiuje i nie zamyka ryzyka w konkretnej klamrze koncepcyjnej, a przedstawia jego obszerny profil (Giddens 2008; Giddens 2010). Z kolei Ulrich Beck używa słowa „ryzyko” naprzemiennie z zagrożeniem i niebezpieczeństwem, nie rozróżniając ich znaczeń (Beck 2004; Beck 2012), co utrudnia wyszczególnienie konkretnej definicji (w zamian za to poznajemy cechy społeczeństwa ryzyka).

Ryzyko – z perspektywy socjologicznej – związane jest z poczuciem wzrostu niepewności (Stobińska 2011: 10–11), którego źródłem jest niemożność dokładnego przewidzenia negatywnych konsekwencji wynikających z wykorzystania wiedzy, np. w procesach modernizacyjnych. Wiedza poprawia funkcjonowanie społeczeństw oraz tworzy nowe zagrożenia, wskutek czego ryzyka stają się codziennym elementem naszego życia. W tej chwili nie będą mnie interesować niebezpieczeństwa obiektywne, czyli takie, których szansa pojawienia się istnieje zawsze i które nie są spowodowane przez człowieka.

Ryzyka nieobiektywne – nazywane w dalszej części pracy ryzykami nowoczesnymi, współczesnymi, wywołanymi przez systemy wiedzy – są wpisane w świadomość kulturową, to my tworzymy definicję niebezpieczeństw, abyśmy

mogli skonfrontować się z nadchodzącymi zagrożeniami. To społeczeństwa, w których funkcjonujemy, znaczenia i wartości, które wyznajemy, wpływają na to, w jaki sposób definiujemy ryzyko, jak je postrzegamy i jak sobie z nim radzimy. Różnica między ryzykami obiektywnymi a ryzykami nieobiektywnymi (współczesnymi) wynika z tego, że dzisiejsze lęki i obawy są efektem procesów modernizacyjnych (Kampka 2011: 28), otwierających przed nami swoim działaniem nowe drogi, na których to musimy z dnia na dzień oszacowywać niebezpieczeństwo.

Dlatego też najbardziej pomocną teorią ryzyka w mojej pracy będzie ujęcie kulturalistyczne Mary Douglas i Aarona Wildavskiego. Koncepcje Becka i Giddensa będą stanowiły dodatkowy punkt odniesienia.

Kulturowa teoria ryzyka, opracowana w książce *Risk and Culture* (Douglas, Wildavsky 1983), zajmuje się ryzykiem społecznie wytworzonym, jednak nie ignoruje rzeczywistych niebezpieczeństw, które są obecne, odkąd na świecie pojawił się pierwszy człowiek. Użycie podejścia kulturowego sprawia, że dostrzegamy, jak łączy się poszczególne naturalne niebezpieczeństwa z defektami moralnymi i jaki sposób czy konsensus wspólnotowy to umożliwia. Innymi słowy, ryzyka, na które zwraca się uwagę w konkretnych społeczeństwach, wybierane są na podstawie siły i kierunku krytyki społecznej (Douglas, Wildavsky 1983). Głównym założeniem, na którym opierają się Douglas i Wildavsky, jest to, iż każdy ma swój własny pogląd na środowisko naturalne, dlatego też w różnych społeczeństwach co innego wpływa na wybór niebezpieczeństw, którym będzie się poświęcało więcej uwagi.

Dlaczego dzieje się tak, że zwracamy uwagę tylko na niektóre ryzyka? Wybór zagrożenia, któremu będzie się przeciwdziałać, oprócz siły i kierunku krytyki społecznej, zależy od funkcjonujących w ramach społeczeństw określonych organizacji i instytucji (Douglas, Wildavsky 1983). Każda zbiorowość posiada z góry nakreśloną grupę niebezpieczeństw, na których będzie się koncentrowała. Podzielane wspólne wartości (w tym wspólne obawy) i zawarte umowy społeczne oddzielają zjawiska, które mogą prowadzić do zaburzenia codziennego funkcjonowania i narażenia na szkody. Reasumując, wszystko, co przeszkadza w utrzymaniu porządku społecznego, będzie traktowane jako ryzyko.

Różne formy organizacji społecznej charakteryzują się innym spojrzeniem na ryzyka. Aby zmienić narzucone klasyfikacje i selekcje niebezpieczeństw, należałoby zmienić sposób organizacji nazywany przez Douglas i Wildavskiego sposobem życia (Douglas, Wildavsky 1983). Dany sposób życia narzuca szczególny porządek w grupie oraz nastawienie wobec świata. One z kolei definiują, jak postrzegamy ryzyko, jak je kategoryzujemy i jak się do niego ustosunkowujemy. Przeważnie to działające instytucje i organizacje społeczne dokonują za nas wyboru zagrożeń, na których mamy się koncentrować, ponieważ człowiek nie jest w stanie w jednej chwili skupić się na wszystkim wokół siebie, jego sposób organizacji życia społecznego wymaga organizacji uprzedzeń (Douglas,

Wildavsky 1983: 9). W tym przypadku społeczeństwa nie mogą funkcjonować jak w pełni naoliwione maszyny, które w sposób systematyczny i bezbłędny będą zarówno identyfikować ryzyka, jak i natychmiastowo ograniczać ich działanie (Tansey, Rayner 2009).

To selekcjonowanie niebezpieczeństw oparte na subiektywnej percepcji nie się ze sobą dwie konsekwencje. Społeczne porozumienie odnośnie do świadomości ryzyka sprawia, że pewne zagrożenia stawiane są na piedestale jako kluczowe, podczas gdy inne niebezpieczeństwa – być może powodujące podobne straty – są wypierane i sprowadzane do najniższej rangi (Douglas, Wildavsky 1983). Jako że, po pierwsze, nie jesteśmy w stanie poznać wszystkich ryzyk, z którymi dane będzie się nam zmierzyć, a po drugie, mimo nieznamości niektórych zagrożeń musimy działać dalej, „kulturowa stronniczość”, o której przed chwilą wspomniałem, staje się nierozdzieloną częścią organizacji społecznej w ramach wszystkich zbiorowości.

Problemem, który uwidacznia się w przypadku kulturowej stronniczości, jest fakt, że niektóre zagrożenia – wskutek uznania ich w ramach selekcji za nieistotne – są przez społeczeństwa ignorowane, co może z kolei doprowadzić do nagromadzenia się pozornie nieistotnych niebezpieczeństw, które w końcu wywrą taki wpływ na porządek społeczny, iż trzeba będzie dokonać nowej klasyfikacji i selekcji, która wiązać się może z przyjęciem nowych wartości, nowej formy organizacji społecznej i modyfikacji stosunków władzy.

Różne zbiorowości mają swój własny stosunek do ryzyka, a także obawiają się innych niebezpieczeństw. Należałoby teraz powiedzieć, w jaki sposób w ramach tych grup są selekcjonowane ryzyka. Pomocna w tym kontekście staje się koncepcja, opracowana przez Mary Douglas w książce *Czystość i zmaza* (2007), opisująca stosunek społeczeństw – najczęściej pierwotnych – do brudu i higieny. Teoria ta wyjaśnia, w jaki sposób społeczeństwa plemienne odseparowywały to, co zakłócało porządek społeczny, mowa tu o brudzie, zmazie i nieczystości. Jak pisze sama Mary Douglas: „Brud to wykroczenie przeciw porządkowi. Wyeliminowanie go nie stanowi działania negatywnego, lecz pozytywny wysiłek mający na celu organizację społeczeństwa” (Douglas 2007: 46). Na tej podstawie wszelki brud, z którym mamy do czynienia, musi zostać wyparty, ponieważ tylko jego usunięcie gwarantuje nam utrzymanie porządku społecznego, akceptowanego przez wszystkich. Douglas wskazuje, że brud jest skutkiem ubocznym ustalonej wcześniej klasyfikacji i obowiązującego porządku społecznego, pod warunkiem, że porządek z definicji narzucał odrzucanie elementów niekonstytuujących (Douglas 2007). Podsumowując, brud, podobnie jak ryzyko, ma negatywny wpływ na porządek funkcjonujący w obrębie danego społeczeństwa. W tym sensie, tak jak na początku wspomniano, to podzielane systemy wartości i cele – czyli sposób życia – oraz obawy i lęki determinują sposób, w jaki selekcjonujemy ryzyka. Innymi słowy, jeśli konkretny sposób życia nie widzi zagrożenia w danym zjawisku, to nie traktujemy go jako niebezpieczeństwa.

3. Metodologia badań własnych

Celem badania była próba poznania i opisanie strategii stosowanych przez studentów chcących poradzić sobie z ryzykiem wynikającym z umasowienia szkolnictwa wyższego w Polsce. Zaplanowane badanie miało odpowiedzieć na cztery pytania badawcze: 1. Jaki jest stosunek badanych do studiów w erze umasowienia? 2. Czy respondenci są świadomi istnienia ryzyk wynikających z procesu umasowienia szkolnictwa wyższego? 3. Jakie ryzyka wynikające z procesu umasowienia szkolnictwa wyższego identyfikują respondenci? 4. Czy i jakie strategie radzenia sobie z ryzykiem są stosowane przez respondentów? Czy podejmują oni dodatkowe aktywności, by im przeciwdziałać?

Dobór próby, który został zastosowany, był dobozem celowym na zasadzie dostępności. Istotne było, aby próba badawcza była mocno zróżnicowana pod względem płci oraz kierunków i etapów studiów, na których znajdowali się respondenci. Badani zostali zrekrutowani dzięki kontaktom osobistym i serwisom społecznościowym.

Przeprowadzono wywiady z 18 osobami studiującymi (kolejność alfabetyczna): administrację, architekturę informacji, biotechnologię, budownictwo, ekonomię, elektronikę i telekomunikację, filologię rosyjską, filozofię, fizykę medyczną, geologię, kognitywistykę, matematykę, nauki o rodzinie, pedagogikę, prawo, socjologię, wychowanie fizyczne, zarządzanie. W badanej próbie znaleźli się studenci nie tylko z uniwersytetów, ale również z politechnik. W Toruniu studiowało 10 badanych dobranych do próby, 2 w Poznaniu, 1 w Gdańsku, 2 w Łodzi, 1 w Gdyni i 2 w Bydgoszczy. Każdy z respondentów studiował na uczelni publicznej. Pod względem płci 7 wywiadów zrealizowano wśród kobiet, 11 wśród mężczyzn. Osobiście przeprowadzono 17 wywiadów, 1 ze względu na problemy prywatne respondenta został przeprowadzony online przy użyciu darmowego programu Discord. Wywiady średnio trwały 34 minuty, najkrótszy 21, najdłuższy – 63 minuty. Wywiady zrealizowano na przełomie maja i czerwca oraz listopada i grudnia 2019 roku.

Zdecydowano się na wybór metody wywiadu swobodnego, jako że wywiad o wyższym poziomie standaryzacji, czyli wywiad kwestionariuszowy, nie pozwoliłby na tak dogłębne poznanie i opis badanego zjawiska. Metoda wywiadu swobodnego jest nader często stosowana, gdy celami badania są opis i eksploracja (Gutkova 2012). Niski poziom standaryzacji pozwala szczegółowo poznać badaną problematykę. Kluczowe w wyborze metody badawczej okazały się subiektywne informacje, które można uzyskać, stosując wywiad swobodny. Metoda ta pozwala spojrzeć na badany problem oczyma respondentów, umożliwia przyjrzenie się temu, jaki stosunek do ryzyka mają studenci i jak radzą sobie z wymienionymi niebezpieczeństwami.

Pytając studentów o to, jakie ryzyka dostrzegają w kontekście umasowienia szkolnictwa wyższego, należało opracować definicję ryzyka, której zadaniem było ułatwienie interpretacji uzyskanego materiału badawczego.

W pracach Becka nie pojawia się dokładna definicja ryzyka. U Giddensa występuje podobny problem, bo mamy tam przedstawiony obszerny profil ryzyka, zaś u autorów kulturowej koncepcji ryzyka to sposób organizacji społeczeństwa oraz jednostki, stanowiące elementarną część zbiorowości, decydują o tym, co jest dla nich zagrożeniem. Na podstawie trzech przedstawionych w części teoretycznej koncepcji dotyczących ryzyka podjęto próbę stworzenia definicji, której celem miało być ułatwienie dokonania analizy zjawiska umasowienia szkolnictwa wyższego. Wszystkie trzy perspektywy teoretyczne ujmują ryzyko w nieco inny sposób, jednak na podstawie ich wspólnych elementów zaproponowano autorską definicję.

Ryzyko w tej pracy będzie definiowane jako świadome niebezpieczeństwo czy zagrożenie wynikające z działalności człowieka i zastosowania jego wiedzy w środowisku, w którym funkcjonuje. Definicję oparto na dwóch kluczowych założeniach, pierwsze dotyczy wiedzy i jej istotnej wagi, innymi słowy, człowiek planując swoje działania, opiera się na dotychczas posiadanej wiedzy. W momencie kiedy posiada on nową wiedzę, może się okazać, że działania zaplanowane na podstawie wcześniejszej wiedzy są błędne. W konsekwencji każde działanie może nieść ze sobą zarówno pozytywne, jak i negatywne konsekwencje. Drugie założenie wywodzi się z kulturowej teorii ryzyka, ponieważ – za autorami tej koncepcji – stwierdzono, że percepcja zagrożenia jest zależna od jednostek funkcjonujących w danym społeczeństwie i dominujących tam sposobów życia. Autorska definicja wyróżnia się spośród powyższych ujęć dwójako, z jednej strony wyklucza aspekt przypadkowości, dając do zrozumienia, że wszelkie niebezpieczeństwa, które się pojawiły i na które ludzie są narażeni, wzięły się z błędu i nieodkrytej dotychczas wiedzy. Z drugiej strony pozwala na odrzucenie myślenia o ryzyku zewnętrznym jako o czymś, na co człowiek w ogóle nie miał wpływu.

4. Analiza uzyskanego materiału – czyli o tym, co studenci sądzą o studiach, jak rozumieją ryzyko, jakie ryzyka dostrzegają i jak im przeciwdziałają

Jaki jest stosunek badanych do studiów w erze umasowienia? Nie oceniają oni studiów całościowo negatywnie, aczkolwiek dostrzegają wiele wad tego procesu, dlatego ich stosunek do studiów nie jest tak optymistyczny, jak mógłby się wydawać obserwatorowi. Respondenci uważają jednak, że wiedza i umiejętności, które otrzymują, często nie są sprecyzowane i uszczegółowione. Zdaniem badanych coraz częściej nie są one przydatne z perspektywy wykonywania wyuczonych zawodów. Mimo dostarczanej wiedzy studenci na uczelniach poznają także nowe wartości i idee. Studia oferują możliwość samorozwoju, zawarcie nowych znajomości, które bynajmniej nie kończą się wraz z opuszczeniem uczelni.

Na pewno jakieś kompetencje, które się przydadzą w zawodzie, a jeśli nawet jakby nie przydadzą się w zawodzie, to może taką wiedzę też ogólną bardziej, którą można by wykorzystać do innych celów niż do zawodu na przykład. Niekoniecznie po studiach będziemy pracować w zawodzie, którego się wyuczylimy, ale ta wiedza może się i tak przydać.

Student, 24 lata, architektura informacji, III rok, uniwersytet, uczelnia publiczna

Na pewno, wiesz co, jakieś takie otwarte podejście do życia, jakiś światopogląd, bo jakby nie patrzeć, no troszkę uczysz się no tego, żeby postrzegać to [...] otwartości do świata, do patrzenia na innych troszkę inaczej niż tylko, jako o inny człowiek, raczej skupiasz się na pewnych relacjach, na pewnych wartościach.

Student, 26 lat, socjologia, V rok, uniwersytet, uczelnia publiczna

Rozmowy, które przeprowadzono, wykazały, że studenci dzielą się opinią, że niektóre uczelnie są traktowane przez pracodawców lepiej, a wiedza na nich przekazywana jest bardziej rzetelna i ceniona na rynku pracy niż ta, która pochodzi z mniej prestiżowych szkół wyższych. Innymi słowy, to, jaką wiedzę otrzymamy, w dużej mierze zależy od tego, jaką szkołę wyższą kończymy. W opinii respondentów kierunki studiów nie zawsze odpowiednio przygotowują młodą osobę do wejścia na rynek pracy. Zdaniem badanych osoba, ukończywszy taki „niewystarczający” kierunek, obowiązkowo musi się doksztalać lub przebranżawiać. Dyplom (często nazywany przez respondentów „papierem”), który otrzymujemy po ukończeniu studiów wyższych, nie jest już tak prestiżowy i ważny na rynku pracy, jak był kilkanaście lat temu, ponieważ co roku otrzymuje go zbyt wiele osób.

Można wynieść sporo wiedzy, ale dużo zależy od samej uczelni i kierunku, mimo wiedzy i wykształcenia wyższego najczęściej nie mamy nic poza tym. [...] Niektóre kierunki na dobrych uczelniach nie dostarczają studentom odpowiedniej wiedzy, nie mówię oczywiście o wszystkich. Czasami konkretne kierunki są traktowane poważniej, a niektóre ani trochę. [...] No to ja uważam, że na przykład studenci na biologii lub prawie, czyli takich konkretnych kierunkach, są uczeni tego, co im potrzeba później w zawodzie, wiadomo, sporo się uczą też podczas praktyki, ale kierunki, które są mniejszością, myślę, że nie do końca prowadzący wiedzą, co potrzeba przekazać studentom, no i sam program studiów nie jest porządnie ułożony. Tu mi chodzi chociażby o mój kierunek.

Studentka, 22 lata, fizyka medyczna, III rok, uniwersytet, uczelnia publiczna

[...] wiem, że powszechne jest takie założenie, że studia wyższe to dają tam jakiś status, jakieś tam wiadomo, że człowiek czuje się lepszy, jakoś wyższy, ale tak naprawdę to jest kłamstwo, można mieć papier i nic nie osiągnąć, no to jest papier.

Student, 22 lata, budownictwo, III rok, politechnika, uczelnia publiczna

Przed omówieniem wskazanych przez respondentów ryzyk wynikających z upowszechnienia edukacji na etapie wyższym uznano, że należy najpierw opisać, w jaki sposób badani rozumieją i definiują ryzyko. Ma to na celu sprawdzenie, czy respondenci przed pójściem na studia chociaż przez chwilę myśleli o nich w kategorii ryzyka.

Ryzyko, czyli podjęcie decyzji, która może skończyć się niepowodzeniem lub powodzeniem. Dokładniej po prostu coś niepewnego, ale nie zawsze złego.

Studentka, 22 lata, fizyka medyczna, III rok, uniwersytet, uczelnia publiczna

Ryzyko jest to coś, co może prowadzić, hmm, [do] straty czegoś. I robiąc coś, zawsze zakładamy, że może nam się to nie udać.

Studentka, 25 lat, pedagogika, V rok, uniwersytet, uczelnia publiczna

To jest taki jakby stan, w którym nasze działania mogą prowadzić czasem do negatywnych skutków.

Student, 24 lata, architektura informacji, III rok, uniwersytet, uczelnia publiczna

Rozpoczynanie jakiegoś działania bez gwarancji tego, że zakończy się tak, jak chcemy.

Studentka, 23 lata, nauki o rodzinie, III rok, uniwersytet, uczelnia publiczna

Na podstawie odpowiedzi badanych można wywnioskować, że rozumieją oni ryzyko jako:

- działanie, które prowadzi do negatywnych konsekwencji;
- działanie, którego skutek nie zawsze będzie pozytywny, może być też negatywny;
- niepewność, która jest wpisana we wszystko, co robimy, i która może przynieść nieznane konsekwencje.

Skoro już wiadomo, w jaki sposób respondenci rozumieją ryzyko, przejdźmy zatem do wyszczególnionych przez nich niebezpieczeństw:

1. Bezrobocie. Jego ryzyko jest wskazywane najczęściej. Według badanych w związku z umasowieniem edukacji na etapie wyższym nieustannie będziemy się z nim borykać. Zdaniem studentki pedagogiki ryzyko to nasila się również przez fakt, że zwiększa się liczba osób kończących kierunki, na które nie ma popytu na rynku pracy, chodzi tutaj m.in. o oblegane kierunki humanistyczne, prawo i ekonomię.

Na przykład duża ilość specjalistów z danej dziedziny, co by powodowało brak miejsc pracy w danym obszarze. Na przykład będziemy mieli bardzo wielu absolwentów na przykład prawa, no i będzie ciężko im znaleźć pracę w tym zawodzie.

Student, 24 lata, architektura informacji, III rok, uniwersytet, uczelnia publiczna

Tak jak mówiłem, problem ze znalezieniem pracy po studiach. Może być za duża ilość osób wykształcona w danym kierunku na ilość możliwych stanowisk do zaoferowania. Może się to wiązać z masową emigracją, ludzie wykształceni będą wyjeżdżać do krajów, gdzie tę pracę mogą dostać po prostu, szczególnie w tym swoim kierunku, w którym się kształcili.

Student, 23 lata, biotechnologia, III rok, uniwersytet, uczelnia publiczna

2. Niska wartość dyplomu. Ryzyko spadku wartości dyplomu uczelni wyższej jest drugim najczęściej ujawnianym przez respondentów zagrożeniem. Tutaj podawanych jest zdecydowanie więcej argumentów tłumaczących taki stan rzeczy, przede wszystkim większość osób, z którymi rozmawiano, jest

zdania, że na studia w obecnych czasach może dostać się praktycznie każdy, kto zdał maturę. Jest to jedna z przyczyn obniżenia poziomu jakości kształcenia. Pamiętajmy jednak, że – oprócz nadmiaru studentów na uczelniach – od około 15 lat rośnie stosunek liczby studentów przypadających na jednego nauczyciela akademickiego. Oscyluje on – pomijając uczelnie niepubliczne – między 14 a 20 studentami (GUS 2007; GUS 2014; GUS 2017). Oznacza to, że nauczyciel akademicki, nawet gdyby chciał, nie jest w stanie wytłumaczyć każdemu ze swych podopiecznych niezrozumiałych dla nich kwestii. Jest to jeden z czynników, który powoduje, że coraz częściej stosowaną formą zaliczania zajęć są testy wyboru.

Przez to, że praktycznie każdy ma dostęp do edukacji, na wyższych uczelniach obniża się, według mnie, jakość tego kształcenia, a co za tym idzie, dyplom traci na wartości, wykształcenie wyższe jest uznawane teraz jako „pewnik”, coś, co każdy powinien posiadać, a ten, kto nie posiada, uznawany jest za osobę leniwą bądź ma po prostu bardzo mały zasób portfela, przez to pracodawcy też inaczej patrzą na wyższe wykształcenie, ponieważ nie jest ono już tak elitarne jak kiedyś.

Studentka, 25 lat, zarządzanie, V rok, uniwersytet, uczelnia publiczna

3. Nieuczciwa konkurencja. Kolejnym wymienianym zagrożeniem jest wzrost liczby „plastikowych” studentów, a w konsekwencji paradoksalnie nisko wykwalifikowanych pracowników. Chodzi tutaj o studentów, którzy zapisują się na studia tylko po to, by czerpać z nich korzyści, nie są zainteresowani nauką, a zajęcia zaliczają dzięki np. ściąganiu i oszukiwaniu. Na zwiększenie tego ryzyka wpływ ma wspomniany już fakt, że na studia w obecnych czasach może dostać się niemal każdy chętny. Brakuje większych restrykcji podczas rekrutacji na studia, co sprawia, że przyjmowane są również osoby, które osiągnęły słabe wyniki matur. Przy omawianiu tego niebezpieczeństwa warto podkreślić, że wielu respondentów jest zdania, że osoby opuszczające mury uczelni z tytułem licencjata lub magistra coraz częściej nie posiadają stosownej wiedzy. To prowadzi z kolei do tego, że pracodawcy wymagają od kandydatów nie tylko wykształcenia, lecz także doświadczenia zawodowego.

Wydaje mi się, że takim ryzykiem jest to, że osoby posiadające wyższe wykształcenie nie zawsze reprezentują wiedzę na godziwym poziomie, często osoby idą na studia ze względu na to, że pracodawca tak wymaga, nie zwracają oni uwagi na to, jaka to uczelnia i czy wiedza, która jest tam przekazywana, coś wnosi, poza uzyskaniem dyplomu.

Studentka, 25 lat, zarządzanie, V rok, uniwersytet, uczelnia publiczna

Może nastąpić przeciążenie grup w laboratoriach i po prostu będzie za dużo osób na możliwą ilość stanowisk. [Czym to skutkuje? Jakie są tego konsekwencje? – M.R.] Niektóre osoby mogą nie mieć okazji przeprowadzić doświadczeń, nie nauczyć się ich czy po prostu nauczyć się ich w gorszym stopniu, co też przekłada się potem na ich pracę.

Student, 23 lata, biotechnologia, III rok, uniwersytet, uczelnia publiczna

Na pewno niebezpieczeństwem jest to, że no, mój kierunek kończy się po trzech latach tym, że mogą pracować w szkole podstawowej z dziećmi, no, brać za nie odpowiedzialność i rozwój ich podlega nam. No, więc to umasowienie, tak jak mówiłem, niektórzy nie powinni studiować mojego kierunku moim zdaniem, bo są tacy ludzie nawet na trzecim roku, którzy, no, moim zdaniem, powinni już odejść z tego kierunku, bo się nie nadają, a mimo to mogą zdobyć uprawnienia do tego, później mogą to robić. Niebezpieczeństwem jest na pewno, że dzieci nie będą odpowiednio rozwijane pod względem zdrowotnym.

Student, 22 lata, wychowanie fizyczne, III rok, uniwersytet, uczelnia publiczna

Nadmiar absolwentów tych samych kierunków może również doprowadzić do sytuacji, w której pracodawcy przypadkowo pominą dobrego kandydata i zatrudnią na jego miejsce osobę, która – choć spełnia wymagania formalne – w praktyce zupełnie nie odnajduje się na swoim stanowisku, a w rzeczywistości nie posiada odpowiednich umiejętności i kompetencji.

Lepsi studenci nie zostaną docenieni z racji tego, że będzie zbyt duży nakład tych ludzi z tym samym wykształceniem, że ludzie, którzy nadają się do tego, mogą być ominięci przez osoby, które się nie nadają, przez przypadek tak naprawdę.

Student, 22 lata, wychowanie fizyczne, III rok, uniwersytet, uczelnia publiczna

4. Niedostosowanie wykonywanej w przyszłości pracy do posiadanego wykształcenia. Szkolnictwo wyższe niedostosowane do rynku pracy jest ryzykiem, które powoduje, że coraz więcej osób wykształconych musi godzić się na pracę poniżej swoich oczekiwań i kwalifikacji bądź na niższe wynagrodzenie. Wiele osób przytaczało podczas rozmów różne przykłady firm, w których pracuje wielu magistrów danych kierunków, mimo że do wykonywania tego typu obowiązków nie potrzeba wyższego wykształcenia. Respondenci tłumaczyli również, że z drugiej strony zdarza się, że nawet na wysokich stanowiskach znajdują się osoby, które nigdy nie powinny się były tam znaleźć, ponieważ nie nadają się do pełnienia tak odpowiedzialnych funkcji, wymagających od człowieka nie tylko umiejętności, lecz także wiedzy.

Przykładowo część osób, które posiadają wyższe wykształcenie, pracuje na stanowiskach niższego szczebla, ponieważ mają problem ze znalezieniem pracy w zawodzie, przykładowo magister pedagogiki pracuje jako osoba sprzątająca, a nie mają komfortu związanego z tym, że mogą po studiach mieć dłuższą przerwę na szukanie pracy. [...] Oczywiście nie mówię, że jest to regułą, ale myślę, że da się to zauważyć.

Studentka, 25 lat, zarządzanie, V rok, uniwersytet, uczelnia publiczna

Takie [ryzyko], że za dużo osób jest wypuszczonych na rynek pracy, przez co dużo z nich pracuje w miejscach, które nie odpowiadają ich kwalifikacjom.

Studentka, 25 lat, pedagogika, V rok, uniwersytet, uczelnia publiczna

5. Brak wykwalifikowanych współpracowników niższego szczebla w przyszłości. Konsekwencją tego ryzyka jest inne niebezpieczeństwo, czyli zmniejszanie

się zainteresowania młodzieży szkołami zawodowymi i technikami, których ukończenie daje uprawnienia do wykonywania określonych zawodów czy obowiązków zawodowych. Z punktu widzenia studenta budownictwa brakuje osób wykształconych w konkretnym kierunku rzemieślniczym, np. tokarzy czy spawaczy. W efekcie może dojść do takiej sytuacji, że osoby z jego wykształceniem nie będą mogły realizować powierzonych przez kierownictwo obowiązków, bo nie będą mieć odpowiednio wyszkolonych współpracowników. Podobne wnioski wysnuwa student elektroniki i telekomunikacji, powołując się na fakt, że spada zainteresowanie szkołami zawodowymi.

Brak ludzi wykształconych w danym kierunku rzemieślniczym. Dla mnie to jest chyba najgorsze ryzyko, ponieważ ja będę w przyszłości narażony na pracę w moim zawodzie z ludźmi, którzy nie mają odpowiednich kwalifikacji albo mało tego, nie będę mógł przeprowadzić procesu budowlanego, ponieważ nie będę miał ludzi, którzy będą w stanie to wykonać... Ja w przyszłości nie będę mógł wykonywać swojej pracy, bo nie będę miał z kim pracować. Jeżeli, no, ludzie nie będą się kształcić w danym kierunku, nie pójdą do tych zawodówek... no to raz, że ich nie będzie, a dwa, że nie będą mieli kompetencji, bo ich nie będzie.

Student, 22 lata, budownictwo, III rok, politechnika, uczelnia publiczna

Będzie masa ludzi z wykształceniem wyższym, a brakuje ludzi, którzy mają to wykształcenie praktyczne, zawodowe. Już teraz widać, że mało kto chce iść tak typowo w zawód, większość po prostu idzie do liceum, później na studia... Z tego, co zauważyłem, to jednak większość ludzi wybiera liceum, później jednak te studia, mało kto chce pracować fizycznie... Szkoły zawodowe zanikają generalnie.

Student, 22 lata, elektronika i telekomunikacja, II rok, uniwersytet, uczelnia publiczna

6. Ryzyko zmniejszania się płac dla osób po studiach. Spowodowane jest ono głównie tym, że z roku na rok na rynek pracy wchodzi coraz więcej absolwentów. Z jednej strony taka sytuacja powinna prowadzić do wzrostu konkurencji i rywalizacji firm o najlepszego kandydata, można jednak dostrzec – i to nie jest wniosek wymagający jakiegoś naukowego potwierdzenia – że oprócz rywalizacji o dobre miejsca pracy absolwenci uczelni muszą walczyć między sobą także o te miejsca, które wybierają z konieczności. Jeden ze studentów zasugerował, że ta sytuacja prowadzi do tworzenia przez pracodawców tanich miejsc pracy i przyjmowania na nie osób z wyższym wykształceniem.

Wiesz... studiuje administrację, a co roku masa osób z tego kierunku wychodzi z lickiem czy magisterką i jak przeglądam oferty w necie, to coraz częściej widzę, że już nawet w pracy biurowej wymaga się licka administracji... to jest chore i tego się obawiam... no że wiesz, że mnie to też spotka, no.

Studentka, 23 lata, administracja, III rok, uniwersytet, uczelnia publiczna

7. Ryzyko przebranżowienia się. Jednocześnie można je zdefiniować jako działanie respondentów nakierowane na unikanie wskazanych wcześniej zagrożeń. Elastycznie i dynamicznie zmieniający się rynek pracy oraz brak modyfikacji w programach studiów, które kończą studenci, prowadzą do tego,

że szukający pracy absolwenci często muszą się douczać, poszukiwać szkoleń, warsztatów, innymi słowy, nowych kwalifikacji, by nie ograniczać się do wykonywania tylko określonych – np. przez studia – zawodów. Dzięki temu mają większe możliwości w kontekście poszukiwania pracy, ponieważ mogą szukać potencjalnego zatrudnienia również na innych stanowiskach, do których wiedzę i umiejętności nabyli we własnym zakresie.

Że ze względu na brak pracy jesteśmy bardzo często zmuszeni do nabywania nowych kwalifikacji, by dostosować się do warunków panujących na rynku pracy.

Studentka, 25 lat, pedagogika, V rok, uniwersytet, uczelnia publiczna

Oprócz wyżej podanych ryzyk warto krótko wspomnieć o tych, do których respondenci, mimo że zostały przez nich wspomniane, nie przywiązywali większej wagi. Można przypuszczać, że są to niebezpieczeństwa, na które narażeni mogą być inni studenci. Mowa tutaj kolejno o ryzyku wzrostu liczby osób kierujących się na dany kierunek studiów ze względu na jego popularność oraz ryzyku emigracji zarobkowej.

Analizując cały materiał badawczy, można wyróżnić trzy działania stosowane przez respondentów, mające na celu przeciwdziałanie ryzykom. Pierwszym z nich jest zdobywanie doświadczenia zawodowego od samego początku studiów, drugie to ciągłe doksztalcanie się, czyli chodzenie na różnego rodzaju szkolenia, warsztaty, konferencje itp. Trzecie działanie to przebranżowienie się, a raczej jego forma. Badani są świadomi ewentualnych trudności ze znalezieniem pracy w swoim zawodzie po studiach, dlatego doksztalcają się, poszerzając swoje możliwości zawodowe i doprowadzając w ten sposób do – choćby w minimalnym stopniu – przebranżowienia się. Drugie i trzecie działanie wydają się bardzo podobne, ale jest pomiędzy nimi kluczowa różnica, ponieważ ciągłe doksztalcanie się zachodzi w obrębie studiowanego kierunku. Tak na przykład studentka nauk o rodzinie oraz studentka pedagogiki uczęszczały na dodatkowe zajęcia lub konferencje, które omawiały zagadnienia ważne z perspektywy ich kierunków studiów. Z kolei w przypadku przebranżowienia badani „zwiększają” swoje możliwości, czyli uczęszzczają na kursy i szkolenia, które są odmienne od tematyki studiów.

Na podstawie uzyskanych odpowiedzi zaproponowano wyróżnienie strategii czynnej i biernej.

Strategia czynna charakteryzuje się tym, że studenci są gotowi uczęszczać na zajęcia i przygotowywać się na nie, nie z obowiązku i konieczności, ale z chęci i przekonania. Innymi słowy, studenci „uprawiający” strategię czynną są aktywni podczas zajęć nie dlatego, że program zajęć przyznaje za to punkty, tylko dlatego, że chcą, że zależy im na zabraniu głosu, a także wiedzą, że dzięki dyskusji są w stanie w większym stopniu skorzystać z zajęć. Biorąc pod uwagę doświadczenie zawodowe zdobywane podczas studiów, osoby uprawiające strategię czynną w okresie studiów podjęły się pracy zawodowej, a także z pewnością uprawiały aktywność proedukacyjną (chodzi tu o wcześniej wspomniane szkolenia, kursy itp.).

W ramach strategii biernej badani uczęszczają na zajęcia i przygotowują się do nich z konieczności. Doświadczenie zawodowe i aktywność proprodukcyjna w strategii biernej nie mają żadnego znaczenia, osobom uprawiającym tego typu strategię nie zależy na zdobywaniu umiejętności oraz poszerzaniu wiedzy.

Strategia czynna w większym stopniu stara się przeciwdziałać ryzykom wynikającym z umasowienia szkolnictwa wyższego. Stosując ją osoby podejmują dodatkowe działania, aby zminimalizować wpływ ryzyk na ich życie. Od początku studiów próbują zdobywać doświadczenie zawodowe, doksztalcają się, chodząc na różne szkolenia, warsztaty i konferencje, poszerzają swoje możliwości, jeśli chodzi o pracę w przyszłości, a także wyrażają gotowość do przebranżowienia się.

Wydaje się, że wyodrębnione strategie znajdują swoje uzasadnienie wśród polskich studentów, wskazują na to wyniki badań na temat młodzieży studenckiej funkcjonującej we współczesnej rzeczywistości uniwersyteckiej (Chorab 2016). Przyglądając się tamtejszym analizom, czytamy, że 10% badanych to studenci zdolni, chętni i zaangażowani, którzy poświęcają więcej swojego czasu na realizację obowiązków studenckich (Chorab 2016: 132–134). Jest to grupa respondentów, którym nie zależy tylko na tym, aby jak najszybciej skończyć studia i otrzymać dyplom, są to raczej studenci pełni ciekawości i pasji (Chorab 2016: 134), dlatego możemy założyć, że są to osoby, które swoją postawą i działaniem – podobnie jak studenci, z którymi rozmawiano – udowadniają, że są świadomi niebezpieczeństw wynikających z masowego kształcenia uniwersyteckiego i starają się im przeciwdziałać.

5. Zakończenie

Po 30 latach umasowienie szkolnictwa wyższego w Polsce zapoczątkowane w 1989 roku można oceniać zarówno pozytywnie, jak i negatywnie. Z pewnością poprawił się poziom wykształcenia Polaków, zwiększył się poziom skolaryzacji, wyrównano również dostęp do edukacji uniwersyteckiej. Z drugiej jednak strony dyplom ukończenia szkoły wyższej uległ pewnej mitologizacji, wiele osób zachorowało na chorobę dyplomową, „nadprodukcja” absolwentów poszukujących pracy sprawiła, że poziom kwalifikacji wymaganych dla danego stanowiska wzrósł, a ostatecznie – nawet zdaniem ekspertów – jakość kształcenia na studiach jest obecnie niezadowolająca. Oznacza to, że potrzebne są zmiany, a polski system szkolnictwa wyższego właśnie takowe przeprowadza za sprawą reform ministra Jarosława Gowina (Dz.U. 2018 poz. 1668). Od roku akademickiego 2019/2020 zostały one oficjalnie wcielone w życie. Czy te reformy zmieniają coś w kontekście ryzyka wynikającego z umasowienia? Sądzę, że nie, ponieważ nadal na studia przyjmowanych będzie dużo studentów. Nawet zmiana systemu dofinansowań, wprowadzająca m.in. ograniczenie zakładające, że na 1 pracownika może przypadać 13–14 studentów, niewiele zmieni, uczelnie bowiem z pewnością

znajdą rozwiązanie, aby temu podołać. Jeśli nie pojawią się ostrzejsze restrykcje przy rekrutacji na studia, zmniejszające liczbę studentów, a programy studiów nie będą modyfikowane w kierunku praktycznym, to przyszli studenci będą wciąż narażeni na zagrożenia wymienione w artykule. Warto zastanowić się także nad przeprowadzeniem badań jakościowych, w których nie pytano by wyłącznie studentów o ich świadomość ryzyka i przeciwdziałanie mu w dobie umasowienia, ale także pracowników naukowych i administracyjnych. Pozwoliłoby to nam uzyskać pełen obraz, jak w rzeczywistości wygląda i funkcjonuje uczelnia.

Bibliografia

- Antonowicz D. (2015), *O nieoczekiwanych konsekwencjach procesu ekspansji szkolnictwa wyższego w Polsce*, „Nauka”, nr 4, s. 145–159.
- Beck U. (2004), *Spoleczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, przeł. S. Cieśla, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Beck U. (2012), *Spoleczeństwo światowego ryzyka. W poszukiwaniu utraconego bezpieczeństwa*, przeł. B. Baran, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Bielska B. (2015), „Magisterkę kupię”. *Sprzedawanie i kupowanie prac dyplomowych jako element studenckiej kultury nieuczciwości*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Buchner-Jeziorska A. (2011), *Studia wyższe – bez szans na sukces?!*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Sociologica”, nr 39, s. 17–31.
- Centrum Badania Opinii Społecznej, Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii (CBOS, KBPN) (2014), *Młodzież 2013*, http://www.cinn.gov.pl/portal?id=15&res_id=673746 (dostęp: 29.05.2021).
- Centrum Badania Opinii Społecznej, Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii (CBOS, KBPN) (2016), *Młodzież 2016. Prezentacja wybranych wyników badania*, https://www.cbos.pl/PL/wydarzenia/57_konferencja/Mlodziez_2016_prezentacja_Fundacji_CBOS.pdf (dostęp: 29.05.2021).
- Chorab M. (2016), *Funkcjonowanie studentów we współczesnej rzeczywistości uniwersyteckiej*, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, nr 2, s. 127–142, <https://doi.org/10.18276/psw.2016.2-10>
- Długosz P. (2013), *Efekt odwrócenia – przypadek polskiego systemu edukacji*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 3(63), s. 89–110.
- Dore R. (1980), *The Diploma Disease Revisited*, „The IDS Bulletin”, t. 11(2), <https://www.ids.ac.uk/files/dmfile/Dore11.2final.pdf> (dostęp: 29.05.2021).
- Douglas M. (2007), *Czystość i zmaza*, przeł. M. Buchole, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Douglas M., Wildavsky A. (1983), *Risk and culture: an essay on the selection of technological and environmental dangers*, University of California Press, Berkeley, <https://doi.org/10.1525/9780520907393>
- Dziedziczak-Foltyn A. (2009), *O reformowaniu szkolnictwa wyższego w Polsce w latach 1989–2009 i towarzyszącej temu debacie publicznej*, „Przegląd Socjologiczny”, t. 58(3), s. 51–76.
- Giddens A. (2008), *Konsekwencje nowoczesności*, przeł. E. Klekot, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Giddens A. (2010), *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, przeł. A. Szulżycka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

- Główny Urząd Statystyczny (GUS) (2000), *Szkoły wyższe i ich finanse w 1999 r.*, Warszawa.
- Główny Urząd Statystyczny (GUS) (2007), *Szkoły wyższe i ich finanse w 2006 r.*, Warszawa.
- Główny Urząd Statystyczny (GUS) (2014), *Szkoły wyższe i ich finanse w 2013 r.*, Warszawa.
- Główny Urząd Statystyczny (GUS) (2017), *Szkoły wyższe i ich finanse w 2016 r.*, Warszawa.
- Godłów-Legiędź J. (2016), *Szkolnictwo wyższe w procesie transformacji ustrojowej w Polsce a jakość kształcenia*, „Studia Prawno-Ekonomiczne”, t. XCVIII, s. 197–219.
- Green F., McIntosh S., Vignoles A. (1999), *Overeducation and Skills – Clarifying the Concepts*, Centre for Economic Performance, London.
- Gromkowska-Melosik A. (2009), *Plagiat. Konteksty edukacyjne i społeczno-kulturowe*, „Nauka”, nr 2, s. 61–79.
- Gutkova S. (2012), *Wywiad w badaniach jakościowych*, [w:] D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe*, t. II, *Metody i narzędzia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 111–130.
- Kampka F. (2011), *Zaufanie jako sposób ograniczania ryzyka*, [w:] K. Stobińska, F. Kampka, W. Połec (red.), *Ryzyko – między kulturą strachu a kalkulowaną niepewnością*, Wydawnictwo SGGW, Warszawa, s. 27–44.
- Klauziński S. (2014), *Plastikowi studenci. Zapisują się na studia tylko po legitymację i 50 proc. ulgi*, http://wyborcza.pl/1,76842,17188288,Plastikowi_studenci_Zapisuja_sie_na_studia_tylko.html (dostęp: 29.05.2021).
- Little W.A. (1997), *The Diploma Disease twenty years on: an introduction*, „Assessment in Education: Principles, Policy & Practice”, t. 4(1), s. 5–22, <https://doi.org/10.1080/0969594970040101>
- McCabe D.L., Treviño L.K., Butterfield K.D. (2001), *Cheating in Academic Institutions: A Decade of Research*, „Ethics & Behavior”, t. 11(3), s. 219–232, https://doi.org/10.1207/S15327019EB1103_2
- Michalak J. (2004), *Refleksje nad pojęciem ryzyka*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny”, t. LXVI(1), s. 119–131.
- Miształ B. (2000), *Prywatyzacja wyższego wykształcenia w Polsce. Wyzwania w świetle transformacji systemowej*, [w:] B. Miształ (red.), *Prywatyzacja szkolnictwa wyższego w Polsce. Wyzwania w świetle transformacji systemowej*, Universitas, Kraków, s. 15–39.
- Pietrzyk M. (2014), *Na krakowskich uniwersytetach przybywa plastikowych studentów*, <http://www.dziennikpolski24.pl/artukul/3624574,na-krakowskichuniwersytetach-przybywa-plastikowych-studentow,id,t.html> (dostęp: 29.05.2021).
- Rozmus A., Kurek-Ochmańska O. (2015), *Dynamika szkolnictwa wyższego w okresie transformacji*, [w:] M.S. Szczepański, K. Szafraniec, A. Śliz (red.), *Szkolnictwo wyższe, uniwersytet, kształcenie akademickie w obliczu koniecznej zmiany*, Komitet Socjologii Polskiej Akademii Nauk, Warszawa, s. 41–61.
- Stobińska K. (2011), *Spoleczny kontekst i percepcja ryzyka*, [w:] K. Stobińska, F. Kampka, W. Połec (red.), *Ryzyko – między kulturą strachu a kalkulowaną niepewnością*, Wydawnictwo SGGW, Warszawa, s. 9–26.
- Tansey J., Rayner S. (2009), *Cultural Theory and Risk*, [w:] L.R. Heath, H.D. O’Hair (red.), *Handbook of Risk and Crisis Communication*, Routledge, New York.
- Thieme J.K. (2009), *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku. Polska – Europa – USA*, Difin, Warszawa.
- Wei T., Chesnut S.R., Barnard-Brak L., Schmidt M. (2014), *University Students’ Perceptions of Academic Cheating: Triangulating Quantitative and Qualitative Findings*, „Journal of Academic Ethics”, t. 12(4), s. 287–298, <https://doi.org/10.1007/s10805-014-9219-x>
- Wypler W. (2014), *Oszukiwanie podczas sprawdzianów wiedzy a samoocena i tendencja do usprawiedliwiania zachowania u studentów*, „Profilaktyka Społeczna i Resocjalizacja”, t. 24, s. 109–141.

**AWARENESS OF THE RISK RESULTING FROM MASSIFICATION
OF THE HIGHER EDUCATION AND WAYS TO DEAL WITH IT
– STUDENT PERSPECTIVE**

Abstract. One of the key problems of higher education that Poland is currently facing is its massification. Questions about how students function in the face of the disadvantages of the massification of the higher education that affect their lives become important. The most important of them concerns what actions they take to counteract such a state. In order to answer the above questions, a qualitative study was conducted among Polish students from universities and polytechnics, in which the research method was classical free-form interview. After analyzing the research material, there are three activities that students use to prevent risks, and they are in order: gaining additional work experience, continuous training with the help of various courses and acquiring additional qualifications.

Keywords: massification, higher education, studies, risk, cultural risk theory.