

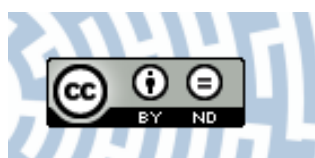


You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice

Title: W odpowiedzi na recenzję Prof. dr. hab. Bogusława Śliwerskiego

Author: Jolanta Suchodolska

Citation style: Suchodolska Jolanta. (2018). W odpowiedzi na recenzję Prof. dr. hab. Bogusława Śliwerskiego. „Przegląd Pedagogiczny” (2018, nr 2, s. 310-318)



Uznanie autorstwa - Bez utworów zależnych Polska - Ta licencja zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu zarówno w celach komercyjnych i niekomercyjnych, pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

W odpowiedzi na recenzję Prof. dr. hab. Bogusława Śliwerskiego

W odpowiedzi na recenzję prof. zw. dr. hab. Bogusława Śliwerskiego pragnę odnieść się do kilku ważnych aspektów teoretyczno-metodologicznych zawartych w monografii, których konstrukcja została przez Recenzenta zakwestionowana.

Monografia nosząca tytuł: *Poczucie jakości życia młodych dorosłych na przykładzie studenckiej społeczności akademickiej* zainspirowana została potrzebą diagnozy subiektywnego wymiaru doświadczanej przez studentów jakości życia, opisywanej w kontekście ich codziennej aktywności indywidualnej, społecznej, edukacyjnej i prozawodowej. Dlatego też poczucie jakości życia badanych odnośnie do wspomnianych kategorii opisu w przestrzeniach aktywności, w których realizują oni ważne zadania rozwojowe. Kategoria zadań rozwojowych – jako podstawowe kryterium diagnozy i opisu poczucia jakości życia – uwzględnia takie przestrzenie ich realizacji jak: przestrzeń relacji i bliskich związków, doświadczania siebie, edukacji, planowania przyszłości oraz doświadczanego wsparcia społecznego i edukacyjnego. Odwołanie się do zadań rozwojowych okresu wczesnej dorosłości wyraźnie porządkuje sposób mojego myślenia o doświadczanej przez badanych jakości życia. W tych oto przestrzeniach realizują się studiujący młodzi dorośli, doświadczają siebie i zadowolenia z własnej codzienności, dojrzewiając do samodzielności życiowej i licznych wyborów, z którymi przyjdzie im się zmierzyć tuż po ukończeniu studiów.

Konstrukcja teoretyczna

Filar teoretyczny rozważań – służący zbudowaniu modelu badań własnych (Suchodolska, s. 252) – stanowią koncepcje jakości życia sytuujące ją w nurcie subiektywistycznym, w kontekście samooceny realizacji ważnych zadań młodości (koncepcje jakości życia Augustyna Bańki i Romualda Derbisa), a także koncepcja „wyłaniającej się dorosłości” Jeffreya J. Arnetta, wybrana spośród wielu charakteryzujących fazę rozwoju, w której znajdują się młodzi dorośli (młodzież akademicka). Analiza literatury przedmiotu, zwłaszcza użytecznych empirycznie koncepcji, pozwala przyjąć, że najważniejszymi, szeroko pojmowanymi, dostarczającymi zadowolenia z siebie zadaniami młodości są: intymność w relacjach, kształcenie (dalsza edukacja) oraz praca (i przygotowanie do niej). Dlatego kategorie te zostały przeze mnie uwzględnione i uszczegółowione w projekcie badań własnych. Celem prowadzonych badań była diagnoza i opisanie subiektywnego wymiaru (poczucia) jakości życia studentów, który odzwierciedla się w ich samoocenach w przyjętych przeze mnie pięciu przestrzeniach realizowanych zadań rozwojowych, w związku z wiekiem badanej grupy i formami aktywności społeczno-edukacyjnej. Przestrzenie te odzwierciedlają treść zadań rozwojowych, dostarczając studentom doświadczeń w zakresie oceny własnej osoby i swojego życia (Suchodolska, s. 283 – rozdział 5).

Uzupełnieniem tła teoretycznego do badań są koncepcje, wśród których ważne miejsce zajmuje liczba czasu psychologicznego Czesława Nosala. Korzystam z niej, by pokazać znaczenie doświadczeń studentów finalizujących studia (Suchodolska, s. 39). Dlatego też w części teoretycznej (poświęconej kwestiom rozumienia jakości życia i jego poczucia, a także zagadnieniom dedykowanym szerokiej charakterystyce funkcjonowania młodych dorosłych w różnych kontekstach rozwojowych i społecznych) korzystam z interdyscyplinarnego przeglądu literatury przedmiotu, czego konsekwencją jest także odwołanie się w trzecim rozdziale książki zatytułowanym *Pomiar jakości życia – pomiędzy jakością życia a jej poczuciem* do ujęć teoretycznych oraz wyników badań prowadzonych przez innych badaczy w zakresie subiektywnej oceny własnego życia przez młodych dorosłych (w szczególności młodzieży akademickiej).

Różnicowanie w sposobach traktowania pedagogiki, wynikające zarówno z teoretycznych założeń poznawczych, jak i orientacji metodologicznych, pozwala na przyjęcie różnych kryteriów porządkujących myślenie o przedmiocie i sposobach badania naukowego (Palka, 1998, s. 12). Traktując pedagogikę jako dyscyplinę przynależącą do nauk społecznych, korzystam z szerokiego, interdyscyplinarnego podejścia do problematyki stanowiącej przedmiot badań, co pozwala na przywołanie teorii i koncepcji wywodzących się z bliskich pedagogice subdyscyplin. Służy też przybliżeniu czytelnikowi humanistycznych i społecznych źródeł postrzegania kategorii dookreślającej zarówno rozumienie jakości życia, jak i pojmowanie – używanego w monografii – poczucia jakości życia. Aktualny status jakości życia wydaje się niekwestionowany, ponieważ kategoria ta jest zarazem przedmiotem, co i celem badań empirycznych (Czapiński, 1994; Derbis, 2000). Jakość życia jest wielowymiarowym konstruktami i odnosi się do wymiaru subiektywnego, odzwierciedlającego oczekiwania człowieka wobec wybranych aspektów własnego życia. We wspomnianym trzecim rozdziale, ukazującym różnice w sposobach pojmowania i interpretacji (w naukach społecznych) jakości życia i jego poczucia, wskazuję również na określone trudności obiektywnego i subiektywnego ich pomiaru (Suchodolska, s. 195). Odwołanie do różnych teorii opracowanych zarówno przez zachodnich, jak i polskich badaczy służy przybliżeniu koncepcji pomocnych w ich rozumieniu i interpretacji, a kolejna część rozdziału (3.1) – jedynie wskazaniu „niektórych sposobów myślenia o możliwościach mierzenia i diagnozowania jakości życia człowieka” (s. 198). Dlatego też – jak piszę w monografii – „odwołuję się w niej do zaprezentowania kilku odrębnych metodologicznie stanowisk teoretycznych”, prezentowanych zarówno przez zachodnich, jak i polskich autorów. Analiza ta pozwoliła na wskazanie znaczenia, jakie w naukach społecznych przypisuje się dwóm rodzajom wskaźników jakości życia: obiektywnemu i subiektywnemu, umożliwiając tym samym – w dalszej części książki – konsekwentną, zamierzoną koncentrację na rozumieniu poczucia jakości życia. Celem tego rozdziału było pokazanie natury doświadczeń indywidualnych, odzwierciedlających owo poczucie, a na tym tle odwołanie się do wyników badań odnoszących się właśnie do tej jakże trudnej (a nawet często niemożliwej) do zobiektywizowania perspektywy opisu doświadczeń życiowych młodych dorosłych. Doświadczenia te mierzone są przecięznie niezwykle indywidualnymi wskaźnikami, wyrażającymi się w emocjonalnych ocenach, odczuciach, a także uznawanych przez badanych wartościach.

Recenzent zakwestionował trafność doboru treści zamieszczonych w tym rozdziale. Pragnę podkreślić, że rozdział ten powstał z potrzeby interdyscyplinarnego przeglądu badań prowadzonych w zakresie poczucia jakości życia młodych dorosłych, w szczególności młodzieży akademickiej, w różnych dostępnych i bliskich peda-

gogice (jako dyscyplinie z rodziny nauk społecznych) perspektywach opisu. Dlatego też sięgam w nim do teorii i wyników badań społecznych prowadzonych przez Janusza Czapińskiego (Suchodolska, podrozdział 3.1.1., s. 206), a następnie dokonuję przeglądu „wybranych badań empirycznych nad poczuciem jakości życia młodych dorosłych studiujących na uniwersytecie” (s. 231). Przegląd ten służy przybliżeniu opracowań dotyczących funkcjonowania młodych dorosłych w świecie społecznym. Jak wskazuję w monografii „konteksty te sytuują tę grupę społeczno-demograficzną w obszarach spraw wyznaczających jej rozwój i warunki samorealizacji, kategorie myślenia i działania [...]” (s. 231). Dlatego w kontekście rozważań o poczuciu jakości życia korzystam z opracowań psychologicznych, stanowiących „swoistą ilustrację życia młodych dorosłych na tle głównych uwarunkowań ich rozwoju i społeczno-kulturowych wyznaczników” (s. 231). To w tej perspektywie poszukuję odniesień do literatury i prowadzonych badań. Analizy dokonane w tym podrozdziale przyczyniają się do lepszego zilustrowania, a także zrozumienia warunków indywidualnych i społeczno-kulturowych (także edukacyjnych), w których kształtuje się przekonanie studentów o sobie i jakości własnego życia.

Przywołanie wyników badań nad grupą młodych dorosłych służy pokazaniu obszarów badawczych, które wpisują się w nurt rozważań o różnych obszarach ich funkcjonowania, wskazując na te, które świadczą o wzroście „zainteresowania kategorią młodzieży w kontekście badań o charakterze interdyscyplinarnym nad szeroko rozumianą jakością życia” (s. 232). W części tej nie analizuję narzędzi zastosowanych przez badaczy, ale jedynie przybliżam zakres prowadzonych badań i uzyskane wyniki dotyczące wyobrażeń, przekonań, wartości, samooceny młodzieży akademickiej w ważnych przestrzeniach jej życia i edukacji. I czynię to po to, by moje badania realizować w pokrewnej do prowadzonych badań perspektywie społecznej.

Profesor Bogusław Śliwerski swoje krytyczne stanowisko argumentuje tym, że „nie jest zasadne badanie młodzieży akademickiej [...] w wygodnej dla badacza, bo dostępnej w jego środowisku niereprezentatywnej przecież społeczności akademickiej” (recenzja), ponadto niejako bez weryfikacji „wykorzystywanych przez dotychczasowych badaczy tego zjawiska narzędzi”. Pragnę jednak wspomnieć, że wskazując wyniki badań prowadzonych przez różnych badaczy, nie pozostawiam ich bez odniesień w rozdziale empirycznym (Suchodolska, rozdział 6, s. 429-504), tylko odwołuję się do niektórych z nich (uzyskanych w najbardziej zbliżonych perspektywach badawczych i kategoriach oceny), ukazując pewne podobieństwa i różnice (badania A. Cybał-Michalskiej, s. 445, 466, 484; M. Piorunek, s. 445, 490, 494; M. Czechowskiej-Bielugi, s. 450, 462, 471). Istotnie, brakuje zachowania izomorficzności metodologicznej pomiaru, jednak nie było to zamierzeniem w tej pracy. Zasugerowana przez Recenzenta potrzeba weryfikacji narzędzi stosowanych przez innych badaczy mogłaby być przedmiotem odrębnej pracy poświęconej wykorzystywaniu metod badawczych i narzędzi.

Narzędzie badawcze

W mojej wypowiedzi staram się pokazać, że podjęta diagnoza poczucia jakości życia studentów koncentruje się właśnie na wskazaniu ważnych elementów konstytuujących ich stan psychiczny. Ma on wymiar jednostkowy, mierzony indywidualnymi odczuciami, trudnymi do sprecyzowania i jednoznacznej interpretacji. Dlatego też opracowując narzędzie, starałam się uwzględnić szeroki kontekst spraw, które w sposób niejako

naturalny (i dynamiczny zarazem w kreowanej pluralistycznej rzeczywistości) nie pozostają bez znaczenia dla oceny własnych doświadczeń. Sugerowałam się zarówno analizą literatury przedmiotu, jak i pytaniami zbliżonymi do tych, które zastosowane zostały przez innych badaczy tego typu zjawisk. Za taki przykład służyły w dużej mierze pytania zawarte w kwestionariuszu do badania (doświadczanej) codzienności Derbisa. W procesie budowania własnego narzędzia badawczego ważne poznawczo kategorie oceny uwzględnione w badaniach przez Derbisa odniosłam do przyjętych przeze mnie kategorii jakości życia zawierających się w najważniejszych zadaniach rozwojowych realizowanych przez studentów na etapie finalizacji studiów. Służyło to dookreśleniu treści poszczególnych zadań rozwojowych w wyróżnionych przestrzeniach aktywności młodzieży akademickiej. W monografii piszę, że kwestie charakteryzujące badaną grupę studentów stanowią „bogatą mozaikę spraw ważnych w ich aktywności w tej fazie życia” (Suchodolska, s. 255). Ich swoistą ilustrację prezentuję w modelu badań własnych (s. 253). W aneksie monografii istotnie zabrakło narzędzia ankiety. Nie zamieściłam go, wzorując się na podobnych opracowaniach monograficznych wydawanych w obszarze pedagogiki.

Wątek niedostrzeżony

Wątkiem o charakterze autorskim było uwzględnienie ważnego kryterium porządkującego zebrany przeze mnie materiał empiryczny, któremu Recenzent nie poświęcił uwagi, uznając konstrukt teoretyczno-metodologiczny oraz sposób konceptualizacji badań za nieprawidłowy i bezwartościowy. Kryterium to zawiera się w wyróżnieniu ważnych obszarów życia społecznego, do których przygotowują się w toku kształcenia uniwersyteckiego, i w których będą w niedalekiej przyszłości funkcjonowali młodzi dorośli w związku z podejmowanymi rolami społecznymi i zawodowymi. W tym kontekście ważne było dla mnie – na tle badania poczucia jakości życia całej uwzględnionej w badaniach grupy studentów (1400 osób) – pokazanie wyników „diagnozy poczucia jakości życia młodzieży akademickiej kształcącej się w zakresie: medycyny, ekonomii, prawa i pedagogiki, stanowiących płaszczyzny przygotowania prozawodowego do pełnienia ról społecznych w ważnych obszarach życia społecznego” (s. 29). Wyłonienie tych grup uważałam za zasadne i spodziewałam się, że kształcenie uniwersyteckie przygotowujące młodych dorosłych do funkcjonowania w obszarach: „zdrowia, ekonomii, prawa i edukacji może mieć swoje odzwierciedlenie w pojmowaniu i ocenie realizowanych ról oraz zadań rozwojowych, których treść na tym etapie rozwoju i edukacji stanowi o poczuciu ich jakości życia” (s. 29). Do wątków empirycznych związanych z tym obszarem powrócę jeszcze w końcowej części mojej wypowiedzi.

Diagnostyczny charakter badań i dobór próby badawczej

Zrealizowane przeze mnie badania miały charakter diagnostyczny (s. 33-34, s. 248, 249, 255). Poprzez uwzględnienie w badaniach grupy studentów ostatnich lat studiów na wskazanych uniwersytetach, poszukiwałam odpowiedzi na pytanie: Jakie jest poczucie jakości życia młodych dorosłych finalizujących studia

uniwersyteckie w ważnych przestrzeniach zadań rozwojowych? (s. 250). Było to pytanie o wartość zmiennej o charakterze jakościowym (Rubacha, 2008, s. 43 i 45), a uzyskana w wyniku badania odpowiedź miała znaczenie opisowe. Taki sam diagnostyczny charakter miały sformułowane problemy szczegółowe odwołujące się do poszczególnych przestrzeni, w których realizowane są przez studiujących zadania rozwojowe. Odpowiedź na te pytania uzupełniła istniejącą wiedzę o nowe informacje, co jest istotnym kryterium/warunkiem stosowania pytań dopełnienia jako pytań badawczych (Rubacha, s. 104). Wobec tak sformułowanego problemu badawczego pojawia się pytanie: dlaczego zatem nie uczynić studentów kończących ten etap edukacji na największych uczelniach publicznych na Śląsku (Uniwersytecie Śląskim, Uniwersytecie Ekonomicznym i Śląskim Uniwersytecie Medycznym) docelową grupą badawczą, z uwzględnieniem kryterium doboru celowego (Frankfort-Nachmiast i Nachmiast, 2001, s. 199) i kryterium reprezentatywności próby, zgodnie z którym reprezentatywność jest kwestią stopnia (Nowak, 1970, s. 67)? Wyniki badań otrzymane w takiej grupie mogą być uogólniane w odniesieniu do wybranych uczelni, na których badania były prowadzone, z uwzględnieniem przyjętego w naukach społecznych (w tym także pedagogice) błędu statystycznego $p \leq 0,05$.

Badania nie miały charakteru zależnościowego; badane było zróżnicowanie diagnostyczne, nie natomiast związki pomiędzy zmiennymi. W drugim etapie analiz w sposób szczególnie interesowała mnie kwestia zawierająca się w pytaniu: jakie jest poczucie jakości życia studentów medycyny, ekonomii, prawa i pedagogiki? To ważny autorski wątek w moich badaniach. W badaniach służących realizacji wyżej wskazanych zamierzeń dobór próby badawczej miał charakter celowy (Suchodolska, s. 272), a dobór osób badanych – zgodnie z poprawnością metodologiczną – wyznaczony był charakterystycznymi cechami wyróżniającymi grupę. W naukach społecznych dopuszcza się badania celowe przy przyjętych jasno określonych kryteriach (np. określających jednorodność grupy). O takiej jednorodności w przypadku grupy studenckiej świadczyć mogą: fakt realizacji (szczególnie etap finalizacji) studiów wyższych uniwersyteckich, przedział wieku i inne kryteria wspólne dookreślające grupę badaną pod względem realizowanych celów indywidualnych, społecznych i edukacyjnych, poziom uprzywilejowania o wyróżniającym się statusie społeczno-(pro)zawodowym, a także charakter realizowania zadań rozwojowych typowych dla studentów. Warto w tym miejscu podkreślić, że badani studenci podczas prowadzonych badań studiowali na największych, podobnych rangą uniwersytetach na Śląsku. Uwzględnione w badaniach uczelnie zajmują względem siebie uprawnioną równą pozycję i zbliżony status, a w rankingu państwowych uczelni wyższych w skali ogólnokrajowej znajdują się na środkowych (uśrednionych) pozycjach. Ponadto uniwersytety te funkcjonują w regionie, w którym – w ostatnich dziesięcioleciach – nastąpiły duże zmiany społeczno-gospodarcze, przyczyniające się także do licznych zmian natury społecznej, tj. wzrost (zmiana) poziomu życia i edukacji mieszkańców, także względne ujednoczenie kryteriów porządkujących zarówno ocenę szans życiowych młodych ludzi (w porównaniu z ich rówieśnikami żyjącymi w innych regionach), jak i doświadczanie potencjalnych szans życiowej samorealizacji. Nie bez powodu osoby uczestniczące w badaniach to studenci konkretnych uczelni wyższych. Pomimo że zaprezentowane wyniki badań dotyczą tylko jednego regionu (i śląskich uczelni), nie uważam ich za bezwartościowe. Dostarczyły one sporo ważnych informacji o przestrzeniach doświadczanej przez badanych jakości życia. Jak wskazują w monografii „uzyskane wyniki badań stanowią zatem jedynie przykładową reprezentację [...]”,

»wycinek« umożliwiający przekrojowy wgląd w kwestie postrzeganej jakości swojego życia przez studentów studiujących w Polsce, na Śląsku” (s. 272).

Procedura zbierania materiału badawczego

Pragnę zwrócić uwagę na fakt, że w celu zachowania zasady rzetelności w sposobie zbierania danych zwracałam się do dziekanów poszczególnych wydziałów z pisemną prośbą o zgodę na prowadzenie badań wśród studentów uczestniczących w zajęciach. W ramach ustalonej próby celowej przeprowadzone zostało losowanie warstwowe, w którym jako operat losowania przyjęto wybór grupy studenckiej. Na podstawie zgody dziekanów poszczególnych wydziałów i w porozumieniu z dyrektorami poszczególnych jednostek ustaliłam, w których grupach studentów mogę prowadzić badania. Zachowane zostały zasady reprezentatywności grup studentów na wskazanych uczelniach na Śląsku, zgodnie ze wspomnianym już kryterium doboru próby, którym jest reprezentatywność stopnia (Nowak, s. 67). W tym rozumieniu można kwalifikować grupę badawczą jako reprezentatywność typologiczną (Suchodolska, s. 41), co oznacza, że próba zawiera jednakową liczbę wszystkich elementów danej zbiorowości generalnej, badanej ze względu na pewne zmienne, mimo że proporcje tych elementów w populacji generalnej są całkowicie różne. Zgodnie z tym wyróżnieniem opisuję uzyskany obraz poczucia jakości życia w odniesieniu do grupy studenckiej jako grupy typologicznej (s. 270).

Kwestie te, związane z doбором próby, były już przeze mnie wyjaśniane i merytorycznie argumentowane. Z pewnością tym, co wywoływać może wrażenie braku rzetelności w doborze próby jest brak podania przez mnie w monografii liczby bezwzględnej osób ujętych w badaniach. Takie niedopatrzona niestety czasami się zdarzają, wnosząc chaos w odbiorze analizowanych treści, czyniąc wrażenie braku spójności i niekompetencji. Każdy badacz jednak ma prawo do rozwoju, którego etapy uwiidoczniają się także w popełnianiu błędów i niedopatrzeń, a których konsekwencją są krytyczne oceny sposobu konceptualizacji i opisu podejmowanych wątków badawczych.

W prowadzonych badaniach celowo określone zostały warstwy próby, na które składają się studenci także celowo dobranych dziedzin wiedzy realizowanych przez badanych na poszczególnych etapach zamykających kształcenie uniwersyteckie (byli to studenci ostatniego roku studiów; Suchodolska, s. 272). Liczebność całkowita grupy studentów realizujących ostatni rok studiów to około 4900. Na podstawie zgody władz dziekańskich na prowadzenie badań na wyżej wymienionych uczelniach (zgody takie są w posiadaniu autorki) ostatecznie uwzględniona została grupa licząca 4115 studentów, a w niej grupa 1400 osób, w której prowadzone były badania. Minimalna liczebność próby z grupy docelowej b obliczona została ze wzoru na obliczanie minimalnej liczebności – n_b (A. Matuszak i Z. Matuszak, 2011, s. 33-39) z uwzględnieniem błędu statystycznego $p \leq 0,05$, stosowanego w naukach społecznych.

W badaniach zachowane zostały zasady reprezentatywności grup; grupy studenckie wybierane były w liczbie proporcjonalnej do liczności danego kierunku (próba liczyła około 22-25% studentów w zakresie dziedzin wiedzy akademickiej, podobnie jak w przypadku studentów czterech wyodrębnionych przeze mnie kierunków, tj. medycyny, ekonomii, prawa i pedagogiki). Na etapie kwalifikacji prawidłowo wypełnionych

ankiet łącznie uwzględniono grupę liczącą 1400 osób, która okazała się grupą znacznie liczniejszą niż wymagana liczebność $n=356$. W przypadku dalszego etapu doboru w grupach studenckich reprezentujących cztery wymienione kierunki (grupie 493 osób), również liczebność ta była wystarczająca. Po dokonaniu wglądu w zebrany materiał empiryczny przyjął, że wielkość próby spełnia wymagania metodologiczne, co oznacza, że grupy są reprezentatywne dla studiowanych kierunków (z uwzględnieniem błędu statystycznego $p \leq 0,05$), a zgromadzone dane empiryczne stanowią podstawę do poszukiwania odpowiedzi na pytania badawcze i formułowania uogólnień na poziomie wybranych uczelni na Śląsku, w odniesieniu do grup studentów ostatnich lat studiów.

Badania prowadziłam osobiście, kwestie dotyczące wyjaśnień w tym zakresie były już przedmiotem dyskusji z udziałem Recenzenta. Wyjątek w zakresie dostępu do badanych grup i przeprowadzenia badań stanowiły nieliczne grupy studentów, które – po uprzednim umówieniu terminu badań – okazały się z jakiegoś powodu niedostępne, podobnie jak osoby realizujące indywidualny tok studiów. W tych okolicznościach jedynie można mówić o wspomnianym przez profesora Bogusława Śliwerskiego „kuriozalnym postępowaniu”, zgodnie z którym – jak cytuje Recenzent, powołując się na moją wypowiedź – „studenci wypełniali ankiety w różnych sytuacjach: w kontakcie bezpośrednim z osobą prowadzącą badania, jak również korzystając z pomocy osób prowadzących zajęcia dydaktyczne (ćwiczenia, seminaria) bądź – w przypadku studentów realizujących indywidualny tok studiów – za pośrednictwem dziekanatu” (Śliwerski, recenzja; Suchodolska, s. 268). Pragnę wyraźnie podkreślić, że w żadnym przypadku nie zaistniała sytuacja, w której sami studenci prowadziliby badania wśród swoich koleżanek i kolegów. Twierdzenie takie, widoczne w recenzji, jest sporym nadużyciem interpretacyjnym. Nie uważam też, by w tej sytuacji błędem było zaznajomienie czytelnika z różnymi alternatywnymi formami fizycznego uczestniczenia studentów w prowadzonym badaniu i zwrócenie uwagi na kontekstowość warunków społecznych, towarzyszącą wypełniającym narzędzie. W kontakcie ze studentami podczas trwającego badania miałam wiele okazji, by zaobserwować ich reakcje, zróżnicowany poziom zaangażowania w tematykę oraz poziom koncentracji na narzędziu. Reakcje te związane były prawdopodobnie z oddziaływaniem wielu różnych czynników, ale także z miejscem i czasem, w których studenci wypełniali ankiety. Dlatego dopisałam w monografii zdanie wyjaśniające: „Nie jest wykluczone, że czynnik warunków przeprowadzenia badań (wypełniania narzędzia ankiety) może różnicować otrzymane wyniki” (s. 268). Istotnie, może je różnicować, ale podobnie mogą je różnicować inne czynniki obecne w przestrzeni społecznego funkcjonowania młodych ludzi w murach uczelni, takie jak: zbliżający się egzamin, aktualna atmosfera w grupie studenckiej, wymagania prowadzącego zajęcia i inne. Studentom, podobnie jak przedstawicielom innych grup badanych, mogą towarzyszyć zróżnicowane warunki uczestnictwa w badaniach tego typu. Czynniki różnicujące mają na ogół swoje odzwierciedlenie w stanie psychicznym, samopoczuciu, poczuciu koncentracji na różnych zadaniach. Takim zadaniem było także wypełnienie narzędzia. Nie wszyscy studenci wzięli udział w badaniu, między innymi także z powodu osobistych odczuć, przekonań czy braku potrzeby, co zostało przeze mnie w rozdziale metodologicznym także wyjaśnione (podrozdział 4.4., s. 268-269).

Wątek autorski – konkluzje

Podsumowując moją wypowiedź, pragnę powrócić do wątku, który podjęłam w ostatnim, szóstym rozdziale monografii zatytułowanym: *W poszukiwaniu modelu jakości życia młodych dorosłych – próba całościowego ujęcia*. Celem tego rozdziału było pokazanie obrazu diagnostycznego poczucia jakości życia studentów z uwzględnieniem swego portfolio studentów medycyny, ekonomii, prawa i pedagogiki. Te grupy studentów reprezentują „bezpośredni dostęp do obszarów życia społecznego związanych ze zdrowiem, ekonomią, prawem i edukacją” (s. 425). W rozdziale tym ważne było wskazanie (za pośrednictwem otrzymanych wyników badań) charakterystycznych elementów wpływających na subiektywną ocenę życia przez grupy studentów kształcących się na odmiennych względem siebie kierunkach prozawodowych. Zamierzenie to pozwoliło podjąć (na podstawie uzyskanych wyników badań) próbę skonstruowania modelu poczucia jakości życia studentów medycyny (s. 467-468), ekonomii (s. 473-474), prawa (s. 479-480) i pedagogiki (s. 485-486). Badanie dostarczyło interesujących informacji dotyczących oceny własnych doświadczeń przez samych badanych, a także preferowanych przez nich wartości. Egzemplifikacją oceny jakości życia studentów wybranych kierunków są zaproponowane przeze mnie modele prezentowane wraz z opisem ważnych przestrzeni doświadczania codzienności (podrozdział 6.2., s. 462-486). Modele te stanowią odniesienie do źródła (prototypu), jakim jest zawarty w części metodologicznej teoretyczny model badań własnych (s. 253). Analiza materiału empirycznego wskazuje na istnienie „wyróżnionego zróżnicowania w zakresie doświadczania siebie i kryteriów oceny własnego życia, co ma związek z kształtowaniem się indywidualnych perspektyw poznawczych studentów poszczególnych kierunków i tym samym przekłada się na zróżnicowanie oceny jakości życia” (s. 499). Codziennosc, w jakiej żyją studenci, konstruowana jest na podobieństwo codzienności innych młodych ludzi, jednak tym, co może wpływać na jej zróżnicowanie, jest „fakt realizacji studiów, które generują percepcję rzeczywistości i swojego w niej miejsca, a także postrzeganie jej w kontekście przygotowywania się do pełnienia zgodnych ze zdobywanym wykształceniem ról zawodowych” (s. 499). Na podstawie analizy materiału badawczego wskazać można także obecność pewnej tendencji, zgodnie z którą samoocena oraz ocena własnego życia przez młodych dorosłych realizujących studia na wybranych kierunkach idzie niejako w parze z zapotrzebowaniem na myślenie zorientowane prozawodowo. Ponadto można odnieść wrażenie, że studenci podświadomie bądź intuicyjnie przejmują niektóre wartości szczególnie cenione w tych środowiskach jako ważne dla siebie. To one znajdują odzwierciedlenie w licznych odczuciach, ocenach, wyborach i projekcjach życiowych. Jak wskazały wyniki prowadzonych badań (co opisuję w monografii)

autonomia, pewność siebie i stanowczość charakteryzują zwłaszcza studentów medycyny i prawa, odpowiedzialność za siebie i swoje decyzje – studentów ekonomii, natomiast pomysłowość i kreatywność – przyszłych pedagogów. Obraz ten wydaje się wskazywać zgodnie z typem myślenia prozawodowego preferowane sposoby kształtowania otwartości na to, co może się zdarzyć w życiu zawodowym (s. 500).

Być może także studenci rozwijają otwartość i wrażliwość na postrzeganie pewnych wartości w wyniku obserwowania poszczególnych grup zawodowych (i przedzawodowego przejmowania etosu grup zawodowych),

które funkcjonują na co dzień w opisywanych obszarach życia społecznego. Uzyskane w badaniach wyniki stanowić mogą potwierdzenie prawdziwości przyjętej przeze mnie tezy, że „[...] Kierunek studiów przygotowujący młodych dorosłych do funkcjonowania w ważnych obszarach życia społecznego, tj.: zdrowie, ekonomia, prawo i edukacja może różnicować ich poczucie jakości życia, wyrażając się w treści realizowanych zadań rozwojowych” (s. 251, 501), także poprzez wartości uznawane i intuicyjnie projektowane jako prozawodowe. Różnice te mogą być związane ze świadomością roli albo typem myślenia, jaki rozwinął się w procesie kształcenia prozawodowego i realizowania aktualnych zadań społeczno-edukacyjnych w związku z mentalnym wymiarem wchodzenia w role społeczno-zawodowe, do których przygotowują się (zgodnie z kierunkiem kształcenia) po ukończeniu studiów.

Bibliografia

- Arnett J.J. (2007). *Adolescence and Emerging Adulthood: A Cultural Approach*. New Jersey: Person Prentice Hall.
- Bańka A. (2005). *Psychologia jakości życia*. Poznań: Stowarzyszenie Psychologia i Architektura.
- Czapiński J. (1994). *Psychologia szczęścia. Przegląd badań i zarys teorii cebulowej*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych, Polskie Towarzystwo Psychologiczne.
- Cybał-Michalska A. (2013). *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Czechowska-Bieluga M. (2012). *Poczucie jakości życia studentów pracy socjalnej i kierunków ekonomicznych. Analiza porównawcza*. Toruń: Wydawnictwo „Akapit”.
- Derbis R. (2000). *Doświadczenie codzienności. Poczucie jakości życia. Swoboda działania. Odpowiedzialność. Wartości osób bezrobotnych*. Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Frankfort-Nachmaist Ch., Nachmiast D. (2001). *Metody badawcze w naukach społecznych*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Matuszak A., Matuszak Z. (2011). Określenie próby i jej liczności w badaniach pedagogicznych. *General and Professional Education*, 2, 33-39.
- Nosal Cz. (2004). *Czas psychologiczny: wymiary, struktura i konsekwencje*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Polskiej Akademii Nauk.
- Nowak S. (1970). *Metodologia badań socjologicznych*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Palka S. (red.) (1998). *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Piorunek M., Drzewiecka A. (2008). Pomiędzy edukacją a rynkiem pracy. Dorastanie w warunkach transformacji ustrojowo-gospodarczych. W: Z. Watrowski, I. Mandrzejewska-Smól, A. Aftański (red.), *Pedagogika pracy i andragogika. Z myślą o dorastaniu, dorosłości i starości człowieka w XXI wieku* (s. 81-94). Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, Włocławskie Towarzystwo Naukowe.
- Rubacha K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Jolanta Suchodolska