

obraz 'uniwersytetu' w opinii mieszkańców polski

michał grech

obraz 'uniwersytetu' w opinii mieszkańców polski

seria projektowanie komunikacji

Wstęp 9

Problem badawczy 10

1. Historia i terażniejszość uniwersytetu 13

Tło społeczne i historyczne uniwersytetów na świecie 13

Tło społeczne i historyczne uniwersytetów w Polsce 17

Szkoły wyższe w Polsce 18

Aktualna sytuacja systemu szkolnictwa wyższego w Polsce 20

Strategia rozwoju szkolnictwa 21

Przegląd literatury – podobne badania 22

2. Teoria 27

Fazy metody naukowej 27

Postawienie i uzasadnienie problemu 29

Kognitywizm w językoznawstwie 33

Obraz świata i językowy obraz świata 36

Definicja kognitywna 40

Konstruktywizm 42

Konstruktywistyczna teoria komunikacji Michaela Fleischera (2007) 45

Hipoteza wyjściowa 51

3. Metodologia badań 55

Metodologia badań wycinków obrazu świata (wizerunków/konstruktów) 55

Cele i zagadnienia badawcze 67

Metoda, czas badania 68

Dobór respondentów do badania	69
Warunki i metodologia przeprowadzenia badania	69

4. Wyniki badań 71

Metodologia liczenia i prezentacji danych	71
Charakterystyka badanej grupy	71
Wykształcenie badanych	73
Charakterystyka osób studiujących i posiadających wyższe wykształcenie	74
Wyniki – odpowiedzi na pytania	77
Pytanie 1. Z czym kojarzy się uniwersytet?	77
Pytanie 2. Uniwersytet to ...	83
Pytanie 3. Jakie są cechy typowych polskich uniwersytetów?	87
Pytanie 4. Jakie są pożądane cechy idealnego uniwersytetu?	90
Pytanie 5. Jakie są zalety polskich uniwersytetów?	95
Pytanie 6. Jakie są wady polskich uniwersytetów?	99
Pytanie 7. Co polskie uniwersytety dają społeczeństwu?	103
Pytanie 8. Jacy ludzie pracują na polskich uniwersytetach?	107
Pytanie 9. Jacy ludzie studiują na uniwersytetach?	111
Pytanie 10a. Jakie są najlepsze polskie uniwersytety?	116
Pytanie 10b. Co wyróżnia najlepsze polskie uniwersytety?	118
Zestawienie 10c. Wyróżniki wybranych polskich uniwersytetów	121
Pytanie 11. Jakie są najgorsze uniwersytety w Polsce?	124
Pytanie 12a. Jakie są najlepsze uniwersytety na świecie?	126
Pytanie 12b. Co wyróżnia najlepsze uniwersytety na świecie?	129
Zestawienie 12c. Wyróżniki wybranych światowych uniwersytetów	132
Pytanie 13a. Uniwersytety są dostępne dla: ...	134
Pytanie 13b. Uniwersytety są niedostępne dla: ...	136

5. Podsumowanie i wnioski 139

Profilowanie i definicja kognitywna	146
-------------------------------------	-----

Aneks A. Wzór ankiety 151

Aneks B. Tabele charakteryzujące skład próby 153

Aneks C. Tabele charakteryzujące respondentów z wykształceniem wyższym i w trakcie studiów 159

Bibliografia 165

Wstęp

Jak i od czego zacząć książkę prezentującą wyniki badań empirycznych nad postrzeganiem 'uniwersytetu' i uniwersytetów w Polsce?

Wypadałoby się odnieść do tradycji uniwersytetu na świecie, a szczególnie w Polsce, warto uwzględnić konteksty, w których pojawił się jako nowa forma społeczna. Można też przytoczyć liczne teksty: manifesty, polemiki, dyskusje, których na przestrzeni dziejów powstało całkiem sporo. W kolejnych częściach książki będzie można znaleźć skróconą historię rozwoju uniwersytetów na świecie, czy też formułując rzecz bardziej w ramach przyjętej tu perspektywy: zmian w pojmowaniu tego, czym miałyby one być. Jednak w przypadku niniejszej pracy postanowiono inaczej postawić punkt ciężkości – nie na historii instytucji, idei czy kultury, choć w pierwszej części pracy znalazło się omówienie wybranych aspektów tych tematów wraz z odniesieniem do literatury omawiającej szerzej te zagadnienia.

Celem głównym pracy jest prezentacja wyników badania – rekonstrukcji aktualnego obrazu uniwersytetu w populacji mieszkańców Polski, szczególnie tego, jak ten obraz się komunikuje.

Temat ten podjęto w wyniku obserwacji kolejnych zmian w szkolnictwie wyższym, które zachodzą od ponad 20 lat. Wiąże się to zarówno z otwarciem systemu na „nowych graczy”, liberalizacją rynku edukacji wyższej (choć niekoniecznie idzie to w parze z rozwojem nauki), zwiększeniem liczby osób podejmujących i kończących studia, jak i prawdopodobnie zmienianiem się roli różnych instytucji społecznych związanych z tymi zmianami. Intensywność reform, szczególnie regulacji prawnych i finansowych, systemu nauki i szkolnictwa wyższego nabrała tempa w ciągu ostatnich kilku lat. W związku z tym powstaje pytanie o związek tych zmian z postrzeganiem uniwersytetu i uniwersytetów w społeczeństwie.

Historia zainteresowań badawczych autora tematem szkolnictwa wyższego sięga czasu studiów magisterskich, a także pracy doktorskiej, w której dokonano analizy językowej autoprezentacji wszystkich (dostępnych) niepublicznych szkół wyższych na podstawie stron www. Wychodząc z założeń konstruktywistycznych i tak pojmowanej teorii społeczeństwa i komunikacji (Luhmann 2007a, Fleischer 2003 i 2007), uniwersytet rozumie się tu jako instytucje społeczne, które zostały wykształcone przez pewne realizacje systemu społecznego (społeczeństwa), w pewnych warunkach i spełniały

w nim funkcje. Wraz z adaptacją idei uniwersytetu w innych warunkach społecznych, a także ewolucyjnymi zmianami systemu, należy oczekiwać zmian rozumienia także tego pojęcia.

I to właśnie pytanie o jego aktualną społeczną adaptację jest głównym pytaniem tej książki.

Problem badawczy

Przystępując do pracy, postawiono kilka pytań badawczych, wśród których najważniejsze jest to zawierające główny problem badawczy:

Przy pomocy jakich kategorii kognitywnych konstruowany jest społecznie 'uniwersytet', jego istotne elementy wewnętrzne, a także otoczenie (polskie i zagraniczne)?

Poza tym sprawdzono uzyskane wyniki pod kątem społecznych i demograficznych uwarunkowań konstrukcji, takich jak: 1) wykształcenie, 2) płeć, 3) wiek, 4) zamieszkanie – rodzaj, 5) rodzaj wykonywanej pracy, 6) dochody (osobiste i na osobę w gospodarstwie domowym), a także 7) rodzaj i nazwa uczelni studiów – choć tu ze względu na charakter doboru próby nie wszystkie sprawdzenia będą możliwe.

Przygotowując badanie, główny cel rozwinęto na poszczególne aspekty ogólne i szczegółowe. Te z kolei znalazły odzwierciedlenie w pytaniach zadanych respondentom. Kompletna lista zagadnień oraz wyjaśnienie procesu konstrukcji kwestionariusza zawarte są w części poświęconej metodologii badań. Wzór ankiety znajduje się w aneksie.

Technicznie zdecydowano się na formę badania kwestionariuszowego, na ogólnopolskiej próbie mieszkańców Polski, którego wykonanie, ze względów organizacyjnych i jakości doboru próby, zlecono jednej z firm badania opinii i rynku.

Tak więc na podstawie klasycznie przeprowadzonego badania opinii wyciągane będą wnioski o uwarunkowanym językowo i kulturowo (historycznie) sposobie konstrukcji uniwersytetu jako instytucji, jego rolach i relacjach z innymi systemami społecznymi oraz aktualnie przypisywanych mu cechach. Ze względu na przyjętą metodologię i teorię praca sytuuje się w nurcie szeroko rozumianych badań kognitywnych, szczególnie języka i komunikacji. Metoda ankietowa, zastosowana do zbierania danych, została wybrana ze względu na jej użyteczność dla badań kognitywnych i stosunkowo niewielkie rozprzestrzenienie na gruncie kognitywizmu w Polsce, co, jak mam nadzieję, ulegnie zmianie w najbliższej przyszłości.

Na koniec chciałbym wyjaśnić jeszcze jedną konwencję zapisu stosowaną w książce. W niniejszej publikacji terminy i pojęcia będą oznaczane przez ' ' i tak np. 'uniwersytet' oznacza pewną ideę, czy też mówiąc precyzyjniej konstrukt społeczny. Natomiast cudzysłów „ ” oznacza cytat lub bardziej metaforyczne niż ścisłe rozumienie ujętego w te ramy fragmentu.

1. Historia i terażniejszość uniwersytetu

Na początek warto zarysować historię rozwoju uniwersytetów, a szczególnie tego, co pod tą nazwą rozumiano, i wskazać, które tradycje miały większy wpływ na kształt instytucji określanej dziś tym mianem. Ze względu na zakres pracy zostaną omówione zarówno koncepcje starsze, przede wszystkim w celu ukazania głównych rysów procesu historycznego, jak i bardziej współczesne (od XIX wieku), których wpływ na obecną formę uniwersytetu jest widoczny. Za ważne uznano też wskazanie na źródła i wyjaśnienie używanych współcześnie odwołań do tradycji.

Tło społeczne i historyczne uniwersytetów na świecie

Jak wykazał przegląd literatury dotyczącej założeń i tradycji uniwersytetu (np. Baszkiewicz 1997, Gieysztor 1997, Goćkowski 1996 i 1999, Wolaniuk 2010), autorzy są zwykle zbieżni w omówieniu historii uniwersytetów i różnią się głównie poziomem szczegółowości i aspektem podkreślanym podczas referowania tematu. Dlatego też w poniższym tekście odwołania dotyczące bardziej szczegółowych kwestii będą wskazywały na autorów poświęcających im więcej uwagi.

Nim przejdziemy do omówienia genezy i historii uniwersytetów w Europie, i szczególnie w Polsce, warto wspomnieć choćby o tym, że o ile szkoły wyższe zaczęły się rozwijać w Europie dopiero w średniowieczu, o tyle zgodnie z aktualną wiedzą na obszarze dzisiejszych Chin i Indii istniały one już co najmniej 500 lat p.n.e. Zwykle jako punkt odniesienia dla europejskich uniwersytetów podaje się Akademię Platońską (Wolaniuk 2010: 33), założoną około 387 roku p.n.e., a więc wtedy, kiedy wspomniane wcześniej szkoły wyższe funkcjonowały od wielu lat, a często i stuleci. Jednak jak wskazuje Jan Baszkiewicz: „uniwersytet zachodnioeuropejski organizował się w oderwaniu od ustrojowych wpływów greckich. Odrębnie też kształtowały się ośrodki wyższego nauczania w świecie arabskim [...]” (1997: 11) i tak też zwykle są omawiane we wspomnianej literaturze przedmiotu.

Z kolei Anita Wolaniuk (2010) w książce poświęconej wpływom uniwersytetów na organizację przestrzeni (miejskiej) wyróżnia trzy większe okresy w procesie rozwoju zachodnioeuropejskich uniwersytetów.

Pierwszy z nich to okres od początkowych założeń do rozwinięcia się w formę, która przyjmuje nazwy „Universitas Magistrorum et Scholarium” i „Studium Generale” (Wolaniuk 2010: 46); trwał od XI do XVI wieku. Więcej o aspekcie rozwoju pojęcia pisze też A. Gieysztor, wymieniając, że w trakcie rozwoju uniwersytetów w Europie używano trzech łacińskich nazw dla określenia zasady uniwersalności nauki uzyskiwanej na uczelni (Czeżowski 1995: 16, Gieysztor 1997: 12).

1. Pierwsza z nich – *studium generale* dające między innymi po ukończeniu nauki prawo do nauczania w obrębie chrześcijaństwa łacińskiego.
2. Druga to *universitas magistrorum et scholarium*, społeczność, wspólnota nauczycieli i uczniów odpowiedzialnych za udzielanie i pobieranie nauk (Czeżowski 1995: 16, Gieysztor 1997: 12).
3. Od czasów Renesansu rozwinęły się w *universitas scientiarum*, czyli wspólnoty uczonych.

Wracając jednak do początków: załączkami przyszłego uniwersytetu były szkoły klasztorne oraz, co nie mniej istotne, biblioteki przy nich tworzone, w których zajmowano się kopiowaniem, tłumaczeniem (zwykle z greki i arabskiego na łacinę) starych dzieł oraz pisaniem nowych. Bezpośrednia zależność od Kościoła nie dawała wielu, szczególnie bardziej rewolucyjnym, myślicielom wsparcia w głoszeniu ich poglądów. Stąd też większemu rozwojowi uległa następną formą organizacji szkolnictwa wyższego – *studium generale*.

Następnie w średniowieczu (od XI wieku) zaczęły powstawać, wspomniane już, *studia generalia*, będące pierwszą formą dzisiejszego uniwersytetu (Wolaniuk 2010: 6). Forma ta zapewniała większą swobodę zarówno wykładowcom, jak i studentom. Znajdowali oni (wykładowcy i absolwenci) też zatrudnienie w rozwijających się wówczas miastach europejskich, szczególnie we władzach – zarówno świeckich, jak i kościelnych. W swej podstawowej formie *studium generale* nie zawsze było połączeniem wszystkich (ówczesnych) nauk w jednej szkole i zwykle było otwarte dla studentów pochodzących nie tylko z miasta, w którym działało.

Z czasem (i w wyniku reakcji Watykanu) *studia generalia* zaczęły się różnicować i ewoluować w kierunku większej zależności od władzy kościelnej i świeckiej (miejskiej, królewskiej czy cesarskiej). Nowe uczelnie powstawały już nie tylko spontanicznie, ale (szczególnie od XIV w.) dzięki fundacjom czy to królewskim, czy papieskim. Uczelnie już istniejące próbowano wiązać przy pomocy różnych przywilejów nadawanych przez papieży, królów czy cesarzy. Pojawiła się też nowa forma organizacyjna *studium generale* – *universitas*, która charakteryzowała się większym poziomem organizacji i połączeniem wszystkich (ówczesnych) nauk w jednej uczelni. Samo pojęcie *universitas* ewoluowało jeszcze w czasach średniowiecza, kiedy, jak pisze Baszkiewicz

(1997: 35), tym określeniem nazywano różne korporacje (zawodowe) czy cechy. Powoli odchodzono od „obowiązkowej” często teologii, a same uczelnie specjalizowały się w poszczególnych kierunkach, i tak np. w Bolonii uniwersytet rozwinął się na podstawie prywatnych szkół prawa, podczas gdy w Paryżu rozwój filozofii i teologii motywowany był opieką Kościoła i praktycznym wykorzystaniem uczonych, m.in. do walki z herezjami czy wzmacniania rozrastającego się systemu administracji.

W okresie średniowiecza uniwersytetów było niewiele, a zlokalizowane były w miastach, które dzięki temu często uzyskiwały większą rangę. I choć większość społeczeństwa nadal zajmowała się rolnictwem, to dynamika spontanicznego rozwoju uniwersytetów była taka, że powstało wówczas kilka typów organizacyjnych uczelni, współcześnie określanych następująco (za: Wolaniuk 2010: 38, Baszkiewicz 1997):

- studencki (boloński) – w którym o założeniu, funkcjonowaniu uniwersytetu, a także zmianie miasta (w którym działał) decydowali studenci, bardzo niezależni i często skonfliktowani z władzami miejskimi. Jak podaje J. Baszkiewicz (1997: 48), uniwersytet boloński był od końca XII do końca XIV wieku „dyktaturą studentów”. O wykształceniu modelu korporacyjnego w Bolonii pod koniec XII wieku pisze też A. Gieysztor (1997: 10), podkreślając, że to korporacje studentów (a nie profesorów) występowały wobec miasta, walczyły o autonomię uczelni, ustalały z profesorami warunki i opłaty związane z pobieraniem studiów. Ustrój ten dominował w Europie do końca XIV wieku, głównie za sprawą „pączkowania” uniwersytetu w Bolonii i jego pochodnych, powstających z powodu ucieczek niezadowolonych studentów do innych miast;
- profesorski (paryski) – w którym realna władza należała do profesorów i kanclerza – Kościół zarządzał nim i opłacał profesorów; można powiedzieć za Baszkiewiczem (1997: 40), że uniwersytet paryski był cechem profesorów, choć zorganizowanym i administrowanym przez Kościół;
- kolejalny (brytyjski) – po doświadczeniach paryskich, z których niejako wypączkował, został bardziej odizolowany od miasta, co zapewniło (przynajmniej na jakiś czas, jak pokazały przykłady Oxfordu i Cambridge) mniej konfliktów z miastami. Co istotne – nauczający i uczący się także mieszkali razem. Tu dla odmiany profesorowie i magistrzy opłacani byli z budżetu państwa i Korony, co pozwoliło im przetrwać usunięcie instytucji kościelnych z Anglii. Jednak, tak jak w modelu paryskim, dominującą rolę mieli wykładowcy, choć ich zależność od kurateli kościelnej była znacznie słabsza niż w Paryżu (Wolaniuk 2010: 43, Baszkiewicz 1997: 41);
- mieszany (praski) – wzorowany przede wszystkim na modelu paryskim (nadzór kanclerza) i bolońskim (głosy studentów);
- krakowski – jedyny średniowieczny polski uniwersytet po reaktywacji wzorowany był na uniwersytecie paryskim, z osobnymi mieszkaniami dla profesorów (ko-

legia) i studentów (bursy). Był, jak pisze Wolaniuk, „autonomiczną korporacją zarządzaną przez obieralne władze, wśród których dominowali profesorowie teologii i prawa, [...] miał charakter oligarchiczny” (Wolaniuk 2010: 45).

Po okresie rozwoju nastąpiło daleko idące spowolnienie czy też właściwie zatrzymanie się rozwoju uniwersytetu zarówno jako formy organizacyjnej, jak i dynamiki przyrostu na ponad 200 lat (druga połowa XVI w.–koniec XVIII w.). Źródła tego spowolnienia upatruje się zarówno w okresie wojen i sporów politycznych, jak i w rozłamie w Kościele katolickim (Wolaniuk 2010: 62–63).

Dopiero pojawienie się ostatniego typu uniwersytetu, jakim jest „uniwersytet wprowadzający badania” (berliński), zapoczątkowało nową epokę rozwoju tej instytucji. Założona w 1810 roku przez Wilhelma von Humboldta uczelnia wprowadziła zasadniczą zmianę jakościową, mającą duże znaczenie dla współczesnych uniwersytetów – oparcie nauczania i rozwoju teorii na badaniach prowadzonych na uniwersytecie. Model ten sprzyja rozwojowi nowych idei, ich weryfikacji zarówno podczas badań, jak i dyskusji, a także promuje wolność głoszenia poglądów i niezależność uniwersytetu od władzy – kościelnej i świeckiej. Ta koncepcja działania uczelni stała się motorem odradzania się uniwersytetów po ponad dwustuletnim okresie upadku ich świetności i przyczyniła się znacząco do odnalezienia nowej roli w zmieniającym się świecie XIX-wiecznej Europy. A sytuacja zaczęła się zmieniać wraz z rewolucją przemysłową, toflerowską drugą falą, która wyzwalała falę wielu zmian społecznych, spowodowała także wzrost liczby szkół wyższych. Nadal jednak tylko w określonych miastach. Okres ten trwał od początku XIX wieku do zakończenia II wojny światowej.

Pisze też o tym Tadeusz Czeżowski:

[...] za punkt zwrotny i początek nowoczesnej organizacji uniwersytetów należy przyjąć wprowadzenie z końcem XVIII wieku dwóch zasad organizacyjnych. Pierwsza z nich to zasada wolności głoszenia z katedry przekonań naukowych profesora; druga – realizowana w Polsce już wcześniej niż w wielu innych krajach [...] ustala podwójny charakter uniwersytetu jako instytucji badawczej, a zarazem szkoły najwyższej (Czeżowski 1994: 13).

Kolejna znacząca zmiana związana jest z nadejściem „ery postindustrialnej”, kiedy to miejsce dominującej roli przemysłu jako „pracodawcy” zaczęły przejmować usługi. Wtedy też zaczęła rosnąć liczba szkół wyższych, o różnych specjalizacjach i profilach, coraz częściej umiejscawianych poza największymi ośrodkami miejskimi. Zauważalny jest też bliższy związek uczelni z przemysłem, szczególnie w roli innowatora.

Współcześnie zdają się funkcjonować w Europie dwie tradycje uniwersyteckie, obie omówione powyżej. Pierwsza z nich to koncepcja Humboldta („niemiecka”), z habilitacją i naciskiem na łączenie nauki i dydaktyki, oraz druga – „francuska”, wedle której głównym zadaniem profesorów jest kształcenie elit (i reprodukcja systemu), a warun-

kiem przyjęcia do grona profesorów jest raczej egzamin z wiedzy, a nie jakiegokolwiek dokonania naukowe.

Jak podaje A. Wolaniuk (2010: 47), niektórzy autorzy (Genua 1996) mówią też o kolejnym, piątym etapie związanym z upowszechnieniem i umasowieniem szkolnictwa wyższego w ostatnich kilku dziesięcioleciach.

Tło społeczne i historyczne uniwersytetów w Polsce

Rozwój uniwersytetów w Polsce został dość szczegółowo opracowany, m.in. przez Skubałę-Tokarską i Tokarskiego (1972) oraz wspomnianą już Wolaniuk (2010: 99–111), i powtarzanie tych opracowań nie wydaje się celowe. Ograniczono się więc do wskazania najistotniejszych etapów i tendencji rozwojowych, opracowanych na podstawie prac wymienionych powyżej autorów.

Etapy:

1. Pierwszy etap rozwoju uniwersytetów porównać można do tła europejskiego, które to (z powodów wymienionych już wcześniej) miało zasadniczy wpływ na kształt szkolnictwa wyższego w Polsce. Zarówno założenie pierwszego, średnio-wiecznego uniwersytetu na ziemiach polskich (Jagiellońskiego), jak i powstanie pozostałych trzech, renesansowych już uczelni: Akademii Wileńskiej (Batorego), Akademii Zamojskiej i Akademii Lwowskiej związane było z miastami i silną władzą królewską.
2. Drugi etap to etap zaborów, w czasie którego działały na ziemiach (w pewnym sensie) polskich cztery uniwersytety: w Krakowie, Lwowie, Wilnie oraz Warszawie (od 1816 r.). Tu autor zdaje sobie sprawę z trudności definicyjnych i historycznych „polskości” części wskazanych ziem, jednak by uniknąć zbędnych w tym miejscu wywodów historycznych, postanowiono oprzeć się na literaturze przedmiotu.
3. Po odzyskaniu niepodległości, w okresie międzywojennym, na ziemiach ówczesnej Rzeczypospolitej działało pięć uniwersytetów państwowych (Kraków, Lwów, Wilno, Poznań od 1919 r., Warszawa) i jeden prywatny – Lubelski (od 1928 r. dodano „Katolicki”). Poza wymienionymi uniwersytetami działało wówczas w Polsce osiem innych państwowych szkół wyższych (Wolaniuk 2010: 100).
4. Podczas II wojny światowej uniwersytety w Wilnie i Lwowie przekształcono odpowiednio w Uniwersytet Litewski i Ukraiński, pozostałe zamknięto, co jednak niekoniecznie oznaczało zaprzestanie działalności, gdyż w Warszawie, Krakowie, Poznaniu i Lublinie pracę dydaktyczną kontynuowano na tajnych kursach (Wolaniuk 2010: 100).

5. Po zakończeniu wojny w granicach Polski znalazł się obecny Uniwersytet Wrocławski oraz utworzono Uniwersytet Łódzki (1945) i Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu (1945), tym samym w 1960 roku funkcjonowało w Polsce osiem uniwersytetów, poza wymienionymi powyżej (Uniwersytet Jagielloński, Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu, Katolicki Uniwersytet Lubelski i Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie). W 1968 roku powstał jeszcze Uniwersytet Śląski, w 1970 roku Uniwersytet Gdański, a w 1984 roku Uniwersytet Szczeciński – wszystkie na bazie istniejących wcześniej jednostek akademickich – co daje łączną sumę 11 uniwersytetów funkcjonujących do czasu zmiany systemowej w 1989 roku (Wolaniuk 2010: 102).
6. Od roku 1990 do chwili obecnej powstało jeszcze siedem uniwersytetów, w dwóch falach: pierwszej 1990–1998: Opolski w 1994 r. i Białostocki w 1997 r., w drugiej 1999–2012: w 1999 r. Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie i Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, w 2001 r. Zielonogórski i Rzeszowski, a w 2005 r. Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy (za: Wolaniuk 2010: 102).
7. W roku 2011 Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach został przekształcony z uniwersytetu przyrodniczego (Humanistyczno-Przyrodniczego).

Obecnie (w roku 2012) działa więc na terenie Polski 19 uniwersytetów, których zestawienie można znaleźć w tabeli poniżej (tabela 1.1. „Zestawienie miast, w których znajdują się siedziby uniwersytetów/państwowych uczelni wyższych – uniwersytetów i akademii”).

Szkoły wyższe w Polsce

Poniżej znajduje się zestawienie uczelni w Polsce na dzień 20.11.2011 opracowane na podstawie wykazów prezentowanych na stronach odpowiednich ministerstw:

1. Uniwersytety, techniczne, ekonomiczne, pedagogiczne: <http://www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/system-szkolnictwa-wyzszego/uczelnie/uczelnie-publiczne/wykaz-uczeln-publicznych-nadzorowanych-przez-ministra-wlasciwego-ds-szkolnictwa-wyzszego/publiczne-uczelnie-akademickie>.
2. Uczelnie medyczne: <http://www.mz.gov.pl/wwwmz/dex?mr=m111111&ms=&ml=pl&mi=&mx=0&mt=&my=0&ma=048>.
3. Uczelnie artystyczne: <http://www.mkidn.gov.pl/pages/strona-glowna/uczniowie-i-studenci/uczelnie-artystyczne/wykaz-uczeln-artystycznych.php>

Tabela 1.1. Zestawienie miast, w których znajdują się siedziby uniwersytetów/państwowych uczelni wyższych – uniwersytetów i akademii

Nr	Miasto	Razem	Uniwersytety	Politechniki	Ekonomiczne	Pedagogiczne	Rolnicze	Wychowania Fizycznego	Medyczne	Artystyczne
1	Białystok	3	1	1					1	
2	Bielsko-Biała	1		1						
3	Bydgoszcz	4	1				1		1	1
4	Częstochowa	2		1		1				
5	Gdańsk	6	1	1				1	1	2
6	Gliwice	1		1						
7	Katowice	6	1		1			1	1	2
8	Kielce	2	1	1						
9	Koszalin	1		1						
10	Kraków	11	1	2	1	1	1	1	1	3
11	Lublin	5	2	1			1		1	
12	Łódź	6	1	1					1	3
13	Olsztyn	1	1							
14	Opole	2	1	1						
15	Poznań	8	1	1	1		1	1	1	2
16	Toruń	1	1							
17	Radom	1		1						
18	Rzeszów	2	1	1						
19	Siedlce	1				1				
20	Słupsk	1				1				
21	Szczecin	4	1	1					1	1
22	Warszawa	11	2	1	1	1	1	1	1	3
23	Wrocław	8	1	1	1		1	1	1	2
24	Zielona Góra	1	1							
	Razem		19	18	5	5	6	6	11	19

Źródło wszystkich tabel – opracowanie własne

Aktualna sytuacja systemu szkolnictwa wyższego w Polsce

Choć trudno jest krótko podsumować aktualną sytuację szkolnictwa wyższego w Polsce, choćby ze względu na wieloaspektowość tematu, to jednak od kilku lat widoczna jest systematyczna i konsekwentna aktywność w tym zakresie. Co ważne, aktywność ta prowadzona jest zarówno w środowisku akademickim, jak i w instytucjach państwa.

I tak w ramach regulacji państwowych równolegle prowadzone są zmiany prawa – ustawy o szkolnictwie wyższym wydawane co kilka lat (1997, 2005, 2012) – a także sposobów finansowania nauki i szkolnictwa wyższego.

Środowisko akademickie nie pozostaje jednak bierne i samo podejmuje dość skuteczne (jak się wydaje) próby bycia aktywnym uczestnikiem tych zmian. Najbardziej chyba widoczną aktywnością jest wypracowanie projektu środowiskowego: „Strategii rozwoju szkolnictwa wyższego: 2010–2020”, w jego najbardziej aktualnej wersji (2009). Co ważne, strategia ta opiera się na głównych atutach środowiska naukowego, czyli analizach i badaniach prowadzonych przez samych zainteresowanych („Polskie szkolnictwo wyższe” 2009).

Ponieważ diagnozy te są podstawą do planowania i wprowadzania zmian, postanowiono oprzeć się na najważniejszych punktach wskazanych w powyższych dokumentach.

I tak wspomniana diagnoza wskazuje na kilka najistotniejszych spostrzeżeń i problemów:

- dynamiczny ilościowy wzrost szkół wyższych, ich studentów i absolwentów;
- niedofinansowanie sektora nauki i szkolnictwa wyższego;
- często związany ze wspomnianym niedofinansowaniem niski poziom jakościowy edukacji,

a także kierunków zmian:

- zwiększenie liczby zajęć ćwiczeniowych i konsultacyjnych, także on-line;
- w wymiarze personalnym – rozłączenie funkcji dydaktycznych i naukowych i zarządzania uniwersytetami;
- zmniejszenie zatrudnienia pracowników etatowych poza uczelnią macierzystą;
- zwiększenie wynagrodzeń pracowników nauki;
- zmiana sposobu oceniania i modelu kariery – cykliczna ewaluacja wszystkich pracowników i uzależnienie zatrudnienia od jej wyników;
- premiowanie najlepszych pracowników;
- premiowanie mobilności pracowników i studentów, szczególnie międzynarodowej;
- wprowadzenie procesów zapewniających utrzymanie i poprawę jakości kształcenia;

- urynkowanie szkolnictwa wyższego;
- partnerstwo publiczno-prywatne i związki z biznesem (na podstawie: Rószkiewicz 2009: 11–44).

Strategia rozwoju szkolnictwa

Wspomniana już powyżej „Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego: 2010–2020 – projekt środowiskowy” ustala najistotniejsze cele strategiczne i operacyjne, które przytoczono poniżej.

CS1. DOSTOSOWANIE SYSTEMU KSZTAŁCENIA DO ZMIENIAJĄCYCH SIĘ POTRZEB SPOŁECZNYCH

CO1.1: Upowszechnienie uczenia się przez całe życie

CO1.2: Zwiększenie dostępności studiów i wyrównywanie szans edukacyjnych na poziomie wyższym

CO1.3: Poprawa stopnia dopasowania kompetencji absolwentów uczelni do potrzeb społecznych i gospodarczych

CO1.4: Poprawa warunków kształcenia się osób szczególnie uzdolnionych

CS2: PODNIESIENIE JAKOŚCI KSZTAŁCENIA W WARUNKACH JEGO MASOWOŚCI

CO2.1: Poprawa poziomu przygotowania kandydatów na studia poprzez lepszą koordynację działań w systemie szkolnictwa wyższego i w systemie oświaty

CO2.2: Stworzenie warunków systemowych sprzyjających jednoznaczności i poprawie efektów kształcenia oraz zwiększaniu społecznego zaufania do studiów wyższych

CO2.3: Zwiększenie skuteczności działania mechanizmów zapewniania jakości kształcenia w warunkach postępującej dywersyfikacji i internacjonalizacji szkolnictwa wyższego

CO2.4: Zwiększenie podmiotowości studentów w procesie kształcenia

CO2.5: Ograniczenie zjawisk patologicznych w procesie kształcenia

CS3: ZWIĘKSZENIE PRODUKTYWNOŚCI DZIAŁALNOŚCI NAUKOWO-BADAWCZEJ SZKOLNICTWA WYŻSZEGO

CO3.1: Udoskonalenie systemu finansowania działalności naukowo-badawczej i rozwojowej

CO3.2: Udoskonalenie systemu organizacji i zarządzania badaniami naukowymi i pracami rozwojowymi

CS4: ZWIĘKSZENIE EFEKTYWNOŚCI DZIAŁALNOŚCI NAUKOWO-BADAWCZEJ PRACOWNIKA NAUKOWEGO SZKOLNICTWA WYŻSZEGO

CO4.1: Zracjonalizowanie mechanizmów ilościowego i jakościowego rozwoju kadr naukowych

CO4.2: Poprawa systemu wspierania działalności naukowo-badawczej i rozwojowej na uczelniach

CS5: ROZSZERZENIE SŁUŻEBNEJ ROLI UCZELNI WZGLĘDEM SPOŁECZEŃSTWA

CO5.1: Określenie i upowszechnienie idei nowej społecznej odpowiedzialności uczelni

CO5.2: Poprawa stopnia przygotowania absolwentów do pełnienia ról społecznych

CO5.3: Wzmocnienie służebnej funkcji uczelni poprzez działalność na rzecz podmiotów jej otoczenia społecznego

CS6: ZWIĘKSZENIE STOPNIA UMIĘDZYNARODOWIENIA POLSKIEGO SZKOLNICTWA WYŻSZEGO I POPRAWA POZYCJI POLSKICH UCZELNI W SKALI MIĘDZYNARODOWEJ

CO6.1: Podniesienie atrakcyjności polskich uczelni jako partnerów w międzynarodowych przedsięwzięciach edukacyjnych i badawczych

CO6.2: Nadanie międzynarodowego charakteru działalności edukacyjnej i badawczej prowadzonej w polskich uczelniach

CO6.3: Poprawa wizerunku polskiego szkolnictwa wyższego w świecie

CS7: USPRAWNIECIE ROZWIĄZAŃ SYSTEMOWYCH SZKOLNICTWA WYŻSZEGO

CO7.1: Usprawnienie rozwiązań systemowych w odniesieniu do instytucji centralnych

CO7.2: Rozszerzenie możliwości kształtowania statusu formalno-prawnego szkół wyższych

CO7.3: Podniesienie efektywności zarządzania szkołą wyższą

CO7.4: Zwiększenie poziomu i poprawa racjonalności finansowania szkolnictwa wyższego

CO7.5: Zwiększenie efektywności alokacji środków budżetowych oraz ich wykorzystywania przez uczelnie.

Powyższe cele są cytatami ze „Strategii rozwoju szkolnictwa wyższego: 2010–2020 – projektu środowiskowego” (2009: 61–120) i w przejrzysty sposób prezentują założone cele, do których wrócimy jeszcze raz w podsumowaniu badań.

Przegląd literatury – podobne badania

Podczas przeglądu literatury natrafiono na wiele pozycji, które w większym czy mniejszym zakresie dotyczyły podjętego tematu. Część z nich została omówiona w części pracy dotyczącej historii idei uniwersytetu, gdyż głównie były to pozycje omawiające istotne historycznie koncepcje uniwersytetu.

Znaleziono także dwie propozycje, na tyle bliskie tematowi badań, że postanowiono omówić je szerzej.

Pierwsza ze wspomnianych książek jest zbiorem tekstów różnych autorów pt. „Wizerunek Uniwersytetu Wrocławskiego” (Graszewicz, Lewiński, Stasiuk-Krajewska 2012) i przedstawia wyniki i wnioski z badań wizerunku Uniwersytetu Wrocławskiego wśród studentów studiów dziennych. W książce tej znajduje się też tekst autora, podsu-

mowujący wyniki badań. Choć badanie koncentruje się na kwestiach związanych z rekonstrukcją wizerunku Uniwersytetu Wrocławskiego, to można też znaleźć pytanie 13. „Jaki powinien być idealny uniwersytet?“, które w prawie tej samej formie („Jaki Pani/Pana zdaniem powinien być idealny uniwersytet?“) zadano także w przedstawionym poniżej badaniu ogólnopolskim, a wyniki zaprezentowano w rozdziale (4.5). W tym samym badaniu można także znaleźć pytania o obraz studenta i pracownika Uniwersytetu Wrocławskiego, których wyniki można porównać (z zastrzeżeniem różnic) z uzyskanymi danymi na temat tego, jacy ludzie studiuje i pracują na uniwersytetach. Wszystkich tych porównań dokonano w odpowiednich punktach, po analizie wyników badań własnych.

W tym miejscu warto także wspomnieć o tym, że choć książka ukazała się dopiero na początku roku 2012, to omawiane w niej badanie zostało przeprowadzone w roku 2009. Przedłużający się proces redakcyjno-wydawniczy spowodował znaczne opóźnienie w prezentacji badania, które jest prawdopodobnie pierwszym przeprowadzonym i publicznie dostępnym tak rozległym badaniem wizerunku wybranego polskiego uniwersytetu. Wcześniej podobną próbę, choć na mniejszą skalę, podjęła jeszcze dwójka autorów – Artur Maroń i Olga Kempieńska (Maroń, Kempieńska 2006).

Drugą pozycją jest książka Alicji Waszkiewicz (2011) „Wizerunek organizacji. Teoria i praktyka badania wizerunku uczelni“ wydana przez Instytut Dziennikarstwa i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Warszawskiego. Do rąk autora trafiła ona niestety dopiero w roku 2012, więc już po przeprowadzeniu badań. Jednak ze względu na różnice w podejściu do badań, nie wydaje się, by wcześniejsza lektura miała większy wpływ na kształt prezentowanego badania, co więcej: wydaje się, że uzyskano wyniki szersze niż siedem wymiarów prezentowanych przez Alicję Waszkiewicz.

Jak pisze sama autorka:

Temu tematowi – pojęciu wizerunku instytucji, badaniom dotyczącym postrzegania obrazu mentalnego organizacji przez jej członków oraz na tej podstawie propozycji działań z bogatego repertuaru public relations – poświęcona jest ta publikacja (Waszkiewicz 2012, 9–10).

I choć samo zdanie skonstruowane jest dość „karkołomnie” (co ciekawe, podobny zarzut autorka czyni innym badaczom, których poglądy omawia), można z niego odczytać ważniejsze punkty ciężkości książki.

A są one zbieżne z prezentowanym badaniem zarówno z powodu tematu (badania wizerunku), jak i realizacji badań empirycznych, co nie jest częste w literaturze dotyczącej Polski. Z drugiej strony są też zasadnicze różnice, które nie pozwalają na pełne porównywanie uzyskanych rezultatów badań. Pierwsza i najważniejsza różnica dotyczy celu i doboru respondentów – badania Waszkiewicz skupiają się na wizerunku

uczelni wśród jej studentów i pracowników, a więc grup wewnętrznych. Druga istotna różnica leży w metodologii badań: kwestionariusze prezentowane składają się z pytań zamkniętych, w których badani proszeni byli (tylko) o zaznaczenie, na ile zgadzają się z tezami prezentowanymi w pytaniach kwestionariusza (skala pięciostopniowa, od „zdecydowanie nie”, przez „raczej nie/tak”, do „zdecydowanie tak”, z „trudno powiedzieć” pośrodku). Analiza kwestionariusza wskazuje, że obie te „różnice” są ze sobą powiązane – przeprowadzenie badań porównawczych na osobach niezwiązanych z uniwersytetem wymagałoby znacznych zmian kwestionariusza, o ile w ogóle byłoby to możliwe. Nie ujmuje to oczywiście wagi badaniu, którego cel jest jasny, jednak z perspektywy autora jest istotnym ograniczeniem przyjętej przez autorkę metody. Także model wymiarów wizerunku uczelni, choć, jak stara się wykazać autorka jest dla badanych przez nią grup adekwatny, wydaje się nie wyczerpywać złożoności zagadnienia. W ramach prezentowanych badań własnych udało się wyróżnić jeszcze co najmniej jeden aspekt istotny (zewnątrznie): uniwersytet jako gwarant zatrudnienia a często także „dostarciciel prestiżu”.

Nie bez znaczenia są też różnice teoretyczne, będące podstawą pracy. Tu A. Waszkiewicz zdecydowała się na fenomenologię i konstruktywizm społeczny (wychodząc od prac Bergera i Luckmanna). Obie propozycje są ciekawe i spójnie zaprezentowane, szkoda, że autorka nie sięgnęła po nowsze teorie konstruktywistyczne, co wydaje się wynikać albo z utożsamiania konstruktywizmu społecznego (w jego wersji z lat 60. XX wieku) z późniejszym konstruktywizmem w wersji mniej lub bardziej radykalnej (od lat 70. do współczesności) czy też „rozsądnej” (Fleischer 2005), albo też z nieświadomości istnienia tego ostatniego. Szczególnie świadczy o tym uwaga na temat (niezrozumiałości) teorii komunikacji M. Fleischera (Waszkiewicz 2012: 96). Skutkuje to prawdopodobnie także ograniczeniem badania do aspektu ról społecznych i pominięciem innych aspektów konstruktów.

Omówienie książki Alicji Waszkiewicz można podsumować kolejnym cytatem:

Myślą przewodnią pracy jest przekonanie, że wizerunek uczelni można i należy badać, a uzyskane informacje wykorzystywać do projektowania strategii komunikacyjnej i działań PR (Waszkiewicz 2012: 13),

z którym autor się oczywiście zgadza. Jednak tu też najłatwiej wskazać różnice pomiędzy omawianą książką (a właściwie obydwoma książkami) a niniejszą pracą, w której problem postawiono szerzej – w perspektywie ogólnego systemu społecznego i funkcjonujących w nim wyobrażeń i oczekiwań, a nie tylko w zakresie podsystemu uczelni. W systemie społecznym funkcjonują bowiem wszystkie uczelnie i wizerunek każdej z nich w sposób konieczny powstaje także w konfrontacji z tym systemowym otoczeniem.

Ostatnią pozycją, której wyniki postanowiono zreferować, jest raport z badań „Jak studiuje się w Polsce?: badanie zadowolenia studentów Erasmusa 2001/2002”, Łódź, Wydawnictwo WSH-E, 2003, cz.1. i 2. Powstał on co prawda ponad 10 lat temu, jednak jest jedynym kontynuowanym badaniem tego typu dostępnym publicznie. Niestety autorowi nie udało się dotrzeć do porównywalnych wyników z ostatnich lat. Sytuacja, w której powstał omawiany raport, była specyficzna, o czym piszą także autorzy, szczególnie ze względu na coraz większe otwarcie na systemy szkolnictwa wyższego i studentów spoza Polski. Było (i jest) ono spowodowane zarówno przystąpieniem Polski do Unii Europejskiej (i związanymi z tym wymaganiami o charakterze organizacji toku studiów – karta bolońska), jak i różnicami kulturowymi. Te z kolei stają się widoczne dopiero w momencie konfrontacji osób ze społeczeństw o różnych regułach, normach, wartościach i znaczeniach.

Jak można oczekiwać, otwarcie to i związane z nim różne sposoby porównań i ewaluacji szkolnictwa wyższego w Polsce spowodują zmiany o charakterze jakościowym, najprawdopodobniej dostosowania reguł obowiązujących lokalnie do szerszego otoczenia.

Referując najistotniejsze wyniki badania przeprowadzonego w roku akademickim 2001/2002 (Saryusz-Wolski 2003), postanowiono wskazać na główną zaletę studiów w Polsce: zdobycie doświadczenia życiowego. Jeśli chodzi o zestawienie ocen poszczególnych aspektów studiowania, to w większości z nich uniwersytety (w porównaniu do innych uczelni) wypadają poniżej średniej, szczególnie w aspekcie zadowolenia z zajęć dydaktycznych (Saryusz-Wolski 2003: 63). Co ciekawe, w podobnym badaniu przeprowadzonym po roku większość wskaźników poprawiła się o co najmniej jeden stopień, co może wskazywać na zdolność szkół wyższych do szybkiej reakcji na wyniki badań.

2. Teoria

W niniejszym rozdziale przedstawiono istotny dla pracy dorobek teoretyczny i metodologiczny oraz stan badań, które to wydają się ważne dla wypracowania odpowiedniego podejścia do badania społecznej (komunikacyjnej) konstrukcji uniwersytetu. Teorie, na podstawie których powstała praca, pochodzą z kilku dyscyplin naukowych, jednocześnie celem pracy nie jest tylko przedstawienie wybranych propozycji, lecz raczej zintegrowanie dotychczasowego dorobku kilku dziedzin, koncentrujących się na problematyce językowej, komunikacyjnej (kulturowej) konstrukcji świata w społeczeństwie.

W przyjętym podejściu nauka zajmuje się zjawiskami poddającymi się empirycznej i intersubiektywnej weryfikacji, czyli sprawdzalnymi i falsyfikowalnymi przy użyciu badań oraz dyskusji tychże w ramach środowiska naukowego. Opowiadając się za stanowiskiem Maria Bungego, przyjmuję, że daną teorię uznaje się za empirycznie sprawdzalną, jeżeli:

zawiera obok danych empirycznych poszczególne propozycje (tj. pojęcia spójne semantycznie), które porównać można z propozycjami pochodzącymi z kontrolowanych badań (Fleischer 2002: 479),

przy czym są one sprawdzalne bezpośrednio lub też pośrednio (tzn. za pomocą teorii).

„Teoretycznie sprawdzalne jest coś wtedy, kiedy można daną hipotezę lub teorię porównać z hipotezami lub teoriami, które są empirycznie sprawdzalne” (za: Fleischer 2002: 479).

Fazy metody naukowej

Bunge wyróżnia dziewięć faz metody naukowej:

1. Odkrycie problemu.
2. Precyzyjne przedstawienie problemu.
3. Poszukiwanie wiadomości lub instrumentów relevantnych dla problemu.
4. Próba rozwiązania problemu za pomocą znalezionych środków.
5. Stworzenie nowych idei (hipotez, technik) lub wprowadzenie nowych empirycznych danych, które posłużą rozwiązaniu problemu.
6. Osiągnięcie (ściślego lub aproksymatywnego) rozwiązania za pomocą instrumentów pojęciowych lub empirycznych.

7. Zbadanie konsekwencji osiągniętego rozwiązania, prognozowanie.
8. Sprawdzenie rozwiązania.
9. Korekta hipotez, teorii lub danych.

Zestawiając fazy metodologiczne Bungego z metodologią badań kulturoznawczych, Fleischer (Fleischer 2002: 479) przedstawił dwa katalogi pytań dla fazy teoretycznej i analitycznej, które przedstawiono poniżej.

Faza teoretyczna – postawienie problemu

1. Jak nazywa się problem?
2. Z jakiej teorii problem ten jako taki wynika?
3. Jak brzmi hipoteza wyjściowa (zerowa)?
4. Na jakiej drodze i za pomocą jakich środków chcemy ten problem rozwiązać?
5. Jakie znaczenie posiada nasze rozwiązanie problemu dla teorii (i odwrotnie)? Czego dowiadujemy się przez to o obiekcie i jego funkcjach?
6. Dla jakiego obszaru zastosowań nasze rozwiązanie obowiązuje, a dla jakiego nie obowiązuje i dlaczego? Jakie hipotezy proponujemy dla wyjaśnienia?
7. Jakie konkurencyjne teorie istnieją i jaka jest ich wydajność (moc wyjaśniająca)?
8. W czym nasze rozwiązanie problemu lub nasza teoria przewyższają istniejące rozwiązania lub teorie, w jakim stopniu je modyfikują? Jak produktywnie jest nasze rozwiązanie problemu lub teoria?
9. Na jakie prognozy w odniesieniu do obiektu pozwala nasze rozwiązanie problemu lub teoria? Jak prognozy te można sprawdzić?
10. Jakich problemów nasza teoria nie rozwiązuje, jakie nowe problemy stwarza?

Faza analityczna

1. Co jest obiektem naszych badań?
2. W jaki sposób czasowo i przestrzennie, socjalnie i kulturowo uwarunkowany jest obiekt?
3. Jak zbudowany jest obiekt i jakie są jego manifestacje: znakowość, konstrukcja, znaczenie, stopień znaczeniowości i funkcje obiektu?
4. Jaka jest ewolucyjna pozycja obiektu (konstruktywistyczne odniesienie do rzeczywistości)?
5. Jaki jest kulturowy (semiotyczny) i socjalny wymiar obiektu?
6. Jaki jest systemowy wymiar obiektu?
7. Jaki jest komunikacyjny i dyskursowy wymiar obiektu?
8. Cechy i właściwości obiektu oraz jego semantyzacja w danej kulturze. Jaką rolę spełnia i jaką funkcję posiada obiekt dla danej kultury?
9. Dla jakiego obszaru kulturowego obiekt obowiązuje (grupa kulturowa, subkultura, kultura jednostkowa, interkultura)?

10. Czego chcemy się dowiedzieć o obiekcie, a czego o generującej go kulturze lub subkulturze?

Przedstawioną powyżej propozycję Bungego i rozwinięte na jej podstawie katalogi pytań Fleischera przyjęto jako obowiązujące dla przedstawianej pracy, szczególnie, z racji orientacji pracy, uwzględniono katalog pytań odnoszący się do fazy teoretycznej.

Postawienie i uzasadnienie problemu

Problem badawczy

Rozpoczynając pracę, postawiono kilka pytań badawczych, wśród których najważniejsze jest to, w którym sformułowano główny problem badawczy pracy:

Przy pomocy jakich kategorii kognitywnych konstruowany jest społecznie 'uniwersytet', jego istotne elementy wewnętrzne, a także otoczenie (polskie i zagraniczne)?

Z jakiej teorii problem ten jako taki wynika?

Tak postawiony problem mieści się w zakresie szeroko rozumianego kognitywizmu i konstruktywizmu, jako teorii obejmujących społeczeństwo, język, komunikację i kulturę. W zależności od specyfiki dyscypliny teorie te podkreślają społeczny aspekt tworzenia rzeczywistości.

I dlatego też jako ogólną teorię paradygmatyczną przyjmuję Ogólną Teorię Systemów (ang. *general systems theory*), która rozwijana jest jako podejście integrujące w wielu dziedzinach nauki (por. Bertalanfy 1984, Koch 2000).

Uniwersytet jako instytucja społeczna nie istnieje poza społeczeństwem, i tylko przez niektóre społeczności (i kultury) został w określonych warunkach i celach wytworzony. Historię rozwoju uniwersytetów w Europie przedstawiono w poprzednim rozdziale. Tak więc w ramach tak postawionego problemu badane jest to, jak uczestnicy systemu społecznego postrzegają i komunikują aktualną rolę i atrybuty tej instytucji, a dokładniej: ich konstrukt tejże. Pytani są ludzie, jako uczestnicy systemu, ponieważ nie można zapytać społeczeństwa, gdyż ono, zgodnie z przyjętymi założeniami, to komunikacje i relacje między jednostkami.

Jakie są inne możliwości badań?

Można badać relacje i komunikacje?

Pierwszą możliwością są obserwacje, jednak trudno jest zaobserwować relacje i komunikacje ludzi, którzy tych relacji z instytucją aktualnie nie mają i nie planują mieć.

Siłą rzeczy badanie to byłoby więc ograniczone do jednostek już związanych z systemem nauki i szkolnictwa wyższego. Jakkolwiek jest to ciekawe podejście, to nie zdecydowano się na nie z dwóch powodów: badania takie są robione i są węższe. Tu natomiast było interesujące, czy i jak postrzegają i komunikują instytucję ci, którzy niekoniecznie mają z nią kontakt, a jeśli mają lub mieli, to czy ich odpowiedzi różnią się od pozostałych.

Druga możliwa metoda to analiza zapisanych komunikatów, tu jednak rodzi się kilka podstawowych w takiej sytuacji problemów, z których najważniejsze dotyczą doboru materiału (tekstów) do analizy, a w szczególności celowości i warunków jego powstania. Z powodów opisanych wyżej nie brano pod uwagę tekstów medialnych czy pism/podań skierowanych do uczelni. Z ogólnie dostępnych i niemotywowanych konkretnym celem pozostały teksty komentarzy internetowych, blogów itp. Tu jednak występuje problem ustalania ich autorstwa, a co za tym idzie – trudności w zapewnieniu (choćby podstawowej) reprezentatywności. Aktualnie w Polsce dostęp do Internetu ma około 71% populacji, przy czym udział ten związany jest znacząco z tym, czy w gospodarstwie domowym są dzieci (91,5%) czy też ich nie ma (60,0%), oraz z wielkością miasta: od 75,8% w dużych miastach do 66% na obszarach wiejskich (GUS: „Społeczeństwo informacyjne w Polsce 2012”, www.stat.gov.pl, dostęp: 7.02.2013).

Teoria systemów społecznych Niklasa Luhmanna

Teorią, którą przyjmuję jako relewantną dla zrozumienia funkcjonowania społeczeństwa i jego wytworów, jest systemowo-funkcjonalna teoria niemieckiego socjologa Niklasa Luhmanna. Przy pomocy teorii Luhmanna można wyjaśnić mechanizmy funkcjonowania, wewnętrznego różnicowania (współczesnych) społeczeństw, jako ogólnego systemu i jego (funkcjonalnych) podsystemów. Ponieważ jednak Luhmann w niezadowolający, moim zdaniem, sposób podejmuje problemy: czasu, ewolucji systemu społecznego i komunikacji, rozwiązanie tychże znajduję w ogólnej teorii komunikacji Michaela Fleischera (Fleischer 2007a).

Jak pisze Grażyna Skąpska:

Niklas Luhmann uchodzi obok Jurgena Habermasa za najwybitniejszego współczesnego przedstawiciela niemieckiej teorii społeczeństwa. Jego dzieło poświęcone jest przede wszystkim konstrukcji teorii społeczeństwa w oparciu o najnowsze osiągnięcia cybernetyki. Teoria systemów znajduje w pracach Luhmanna zastosowanie również do zjawisk kulturowych, sztuki, religii oraz prawa, które określa Luhmann jako systemy cząstkowe w ramach ogólnego systemu społecznego (Skąpska 2007: 1).

Ponieważ bardzo rozległy system teoretyczny Luhmanna nie jest w Polsce szerzej znany, z liczącej setki pozycji bibliografii jego prac w Polsce przetłumaczono zaledwie

kilka, dlatego też poniżej przedstawiono najważniejsze jego ustalenia, z których korzysta niniejsza praca.

Zdaniem Luhmanna, świat charakteryzuje przede wszystkim zjawisko wzrastającej kompleksowości i niepewności, nieprzewidywalności i ryzyka, że podjęte działania nie będą zrozumiałe, co skutkuje niemożnością porozumiewania się, selekcji napływających informacji, a w konsekwencji prowadzi do utraty przystosowania do warunków i zatracenia własnej tożsamości. Luhmann poszukuje odpowiedzi na pytanie o źródła ułatwiającego komunikację oraz umożliwiającego kształtowanie i zachowanie przez systemy cząstkowe własnej tożsamości porządku społecznego i rozwoju w warunkach wzrastającego różnicowania i kompleksowości społeczeństwa (por. Skąpska 2007: 2); bazuje na ogólnej teorii systemów, teorii ewolucji i funkcjonalnej teorii Talcotta Parsonsa. Społeczeństwo dla Luhmanna to otwarty, autoreferencyjny i autorefleksyjny system, który obserwując siebie i swoje otoczenie, dąży do utrzymania swojej tożsamości. Czerpie on z otoczenia informacje ze względu na swoje potrzeby i rozwój. Wszystkie systemy cząstkowe, z których składa się system ogólny, pełnią funkcję, jak to ujmie Luhmann, redukcji kompleksowości, przez co redukują niepewność i wyjaśniają realności. Tym samym wybierają jedno z kontyngentnych rozwiązań, a następnie w ramach programu komunikacji je perpetuują, utrwalając rzeczywistość (społeczną). Uwalniają się od konieczności rozwiązywania każdego problemu na nowo, powtarzają zastosowane wcześniej rozwiązania. Luhmann twierdzi, że „społeczeństwo i składające się nań systemy cząstkowe to systemy komunikacyjne, reprodukcujące się poprzez nadawanie znaczeń i programowanie działań komunikacyjnych” (Skąpska 2007: 3).

Zaczynając jednak od podstawowych tez: powstawanie struktury zawsze jest ograniczeniem dowolności kombinacji elementów, a ograniczenia te mogą zostać osiągnięte tylko poprzez utworzenie systemu. Utworzenie się systemu wymaga odgraniczenia od środowiska, które (siłą rzeczy) nie należy do systemu. Z tego to powodu żadnej struktury systemowej nie można zrozumieć bez odniesienia do środowiska, z którego się wydzieliła.

Kompleksowość to, zdaniem Luhmanna, selektywne ustanawianie relacji w zbiorze elementów (Luhmann 2007: 16). Jej wynikiem jest to, że żaden system nie może własnych elementów ani relacji odnieść punkt za punktem do elementów i relacji całego środowiska. Uwalnia to tym samym system od prostych zależności i pozwala na rozwinięcie przetwarzania relacji ze środowiskiem w abstrakcyjne wzorce (ta właściwość umożliwia systemom organicznym postrzeganie). Jednocześnie oznacza to, że każdy proces zachodzący w systemie musi postępować selektywnie i przy tym rozwiązywać problem redukcji złożoności. Dotyczy to również procesów budo-

wania struktur systemu, a nawet procesów, dzięki którym powstają struktury udostępniające systemowi bardziej złożone środowisko. Dlatego też każdy system agreguje, upraszcza i uogólnia te elementy i relacje decydujące o kompleksowości jego środowiska bądź też przeprowadza ich selekcję tak, żeby zwrócić ich uwagę i wywołać reakcję. W konsekwencji nawet to, co rejestrowane jest jako jednostka elementu czy wydarzenia, jest już wynikiem uproszczenia, dostosowania do zdolności percepcyjnych systemu. Tak więc dla każdego systemu środowisko (i on sam) będzie relewantne (i widoczne) jako kontyngentna selekcja (choć zawiera ono „wszystko inne”). Na selektywność relewancji nakładany jest przez system, jak twierdzi Luhmann, raster, który wdefiniowuje go w środowisko i nadaje wartość informacyjną, tym samym czyniąc go czytelnym.

Zasada ta dotyczy wszystkich systemów, więc także języka jako systemu znaków.

Kolejnym ważnym pojęciem w teorii systemowej jest kontyngencja, czyli zasada, w myśl której wiele rozwiązań jednej sytuacji jest możliwych, jednak wybór żadnego z nich nie jest zdeterminowany, co pociąga za sobą niewiedzę systemu o przyszłych kierunkach własnego rozwoju (por. Luhmann 2007b: 18).

Podsumowując, można zacytować fragment ze wstępu do „Funkcji religii”:

Tak więc w przypadku systemów konstytuujących znaczenie w warunkach autoreferencji nie zachodzą już żadne związki punkt-w-punkt ze środowiskiem. Reguła ogólna mówiąca, że systemy mogą zaistnieć nie tylko jako związki punkt-w-punkt ze środowiskiem, znajduje tu swe krańcowe zastosowanie. Samoodnoszenie (autoreferencja-MG) oferuje zarazem rodzaj domknięcia otwartych procesów aprezentacji, o ile to relewantne dla samego systemu. Jako powracający do punktu wyjścia proces cyrkularny, samoodnoszenie konstytuuje tożsamość jako formę tego, co zastaje zachowane w wewnętrznych aktach ustalania relacji.

Identyfikacja samoodnosząca jest techniką domykania, dającą się zastosować tylko do samego systemu. Domknięcie to jest możliwe dzięki temu, że, by tak rzec, daje ona szansę na sformułowanie punktu widzenia, które jednocześnie pozostawia otwartą resztę świata.

Drugą techniką redukcji kompleksowości jest ponowne wprowadzanie aprezentowanego przez prezentację. Może się to odnosić zarówno do środowiska, jak i do systemu. Również i w tym przypadku proces komunikacji zwraca się do siebie samego. [...] Każda spoista komunikacja zakłada takie odnoszenia, które zabezpieczają związek tego, co zamierzamy powiedzieć, z tym, co zostało wcześniej powiedziane czy pomyślane (Luhmann 2007b: 25–26).

Reasumując powyższe rozważania, należy podkreślić, że wskutek stosowania przez systemy mechanizmów: upraszczania, autoreferencji i powielania własnych struktur powstanie i utrzymanie tożsamości wydaje się konieczne. Jednak niekonieczna, a nawet kontyngentna powinna być semantyka tejże. Każdy system opierający się na znaczeniu jest autoreferencyjny (por. Luhmann 2007b: 30).

Systemy wprowadzają środowisko w siebie jako zmienną niezależną, wtedy widoczne jest ono jako Inność, Nie-Ja.

W systemach społecznych [...] zawsze komunikujemy zarazem o komunikacji, o sobie, o partnerach; zmuszeni jesteśmy do autoprezentacji, których kruchość jest nam znana, i wiemy oraz bierzemy pod uwagę, iż partnerzy mogą w odpowiedzi pytać, negocjować, przerwać albo nawet zacząć kłótnię. Ta podstawowa cecha komunikacji wykluczałaby każde samookreślenie, gdyby nie było przerywników wzajemnych zależności w postaci historii systemu i w postaci importu ze środowiska, jak choćby wiedza, której nie można bezceremonialnie zignorować (Luhmann 2007b: 33).

Powyższy cytat jednoznacznie wskazuje na konieczność badania postrzegania systemu szkolnictwa wyższego z zewnątrz, w tym uniwersytetów, a także badanie postrzegania wewnątrz tegoż systemu, które warto przeprowadzić w przyszłości przy pomocy podobnych narzędzi.

Przedstawione powyżej najistotniejsze dla tematu ustalenia teorii systemów społecznych Niklasa Luhmanna, będącej nowoczesnym połączeniem osiągnięć funkcjonalnej teorii społecznej, teorii systemów i konstruktywizmu, nie wyczerpują zaplecza teoretycznego przedstawianej pracy, choć są pierwszą systemową teorią, której zakres obowiązywania nie pozwala ominąć.

Wydaje się, że najpóźniej w tym miejscu trzeba nawiązać, a właściwie nazwać to, co wspólne dla ustaleń konstruktywistycznych teorii społeczeństwa i językoznawstwa kognitywnego, czyli pojęcie „obrazu świata”. Powyżej zaprezentowano ustalenia teoretyczne konstruktywizmu w teorii społeczeństwa, poniżej zaś zostanie jeszcze omówiona istotna dla tematu część kognitywistyczna i językoznawcza, dla której konstruktywizm i ogólna teoria systemów wydają się ważnym tłem teoretycznym.

Kognitywizm w językoznawstwie

Jak pisze Elżbieta Tabakowska:

Językoznawstwo kognitywne zrodziło się w latach siedemdziesiątych w USA jako wyraz rozczarowania generatywizmem – przede wszystkim zaś nadmiernym formalizmem tzw. „głównego nurtu”, czasem określanego nawet mianem „generatywistycznych ekscesów” (Tabakowska 2004: 6).

Kognitywizm jest funkcjonalizmem, wychodzi od założeń, że język jest jednym z narzędzi aparatu poznawczego człowieka i jako taki jest od człowieka, a dokładniej rzecz ujmując od jego konstrukcji cielesnej uzależniony, co zostało pokazane kompleksowo między innymi w fundamentalnej już dziś książce George’a Lakoffa „Kobiety, ogień i rzeczy niebezpieczne” (1987, 2011). Ponieważ przedstawiana praca

skupia się raczej na problematyce obrazu świata, nie sposób nie wspomnieć o tej książce jako kamieniu milowym w dalszych pracach, które doprowadziły do wzrostu zainteresowania badaniami i teoriami dotyczącymi problematyki obrazu świata w różnych dyscyplinach naukowych. Tu jednak, ze względu na specyfikę tematu, zajmujemy się tylko aspektem językowym i komunikacyjnym, a czytelników zainteresowanych poszerzeniem tematu zapraszam do lektury innych prac omawiających problem z perspektywy innych nauk, których sporo można obecnie znaleźć na rynku wydawniczym, a historyczny rozwój bardzo dobrze omówiony został we wspomnianej pracy George'a Lakoffa (2011).

Gramatyka kognitywna – Roland W. Langacker

Pierwszą z bardziej szczegółowych teorii, która doprowadziła do innego spojrzenia na gramatykę, a w konsekwencji na język jako całość, była gramatyka kognitywna R.W. Langackera. Jako jeden z pierwszych wskazał na gramatykę nie tylko z perspektywy reguł generujących, ale także odzwierciedlenia konceptualizacji postrzeganego świata.

Jak pisze Roland W. Langacker:

semantyka lingwistyczna zajmuje się analizą i opisem struktury konceptualnej, także musi odzwierciedlać naszą umiejętność konceptualizowania tej samej sytuacji na wiele sposobów (mówię tu o obrazowaniu) (Langacker 1995: 9).

Powiąztał też na nowo semantykę z fonologią przy pomocy symboliki (Langacker 1995: 9), które to elementy, jego zdaniem, są podstawą języka jako działającego systemu:

- a. Gramatyka kognitywna postuluje tylko semantyczne, fonologiczne i symboliczne jednostki języka.
- b. Jednostkę symboliczną stanowi symboliczna asocjacja jednostki semantycznej z jednostką fonologiczną.
- c. Leksykon, morfologia i składnia tworzą kontinuum i są całkowicie opisywalne w kategoriach jednostek symbolicznych (Langacker 1995: 12).

Co szczegółowiej ujął tak:

Jednostka symboliczna to związek symboliczny między jednostką semantyczną a fonologiczną, dokładniej – między biegunem semantycznym a biegunem fonologicznym tej jednostki (Langacker 1995: 12).

By jednak opisać cały system, trzeba nie tylko odwołać się do elementów języka wymienionych powyżej, lecz uwzględnić także schematy dopuszczalnych struktur językowych oraz relacje kategoriałne między nimi.

Co bardzo istotne dla prowadzenia badań empirycznych i weryfikacji stawianych hipotez, w tym modelu zakłada się istnienie tylko elementów dostępnych bezpośrednio obserwacji lub pochodzących od nich.

Kluczowe dla gramatyki kognitywnej, ale także szerzej rozumianego kognitywizmu jest wyjaśnienie tego, w jaki sposób odbywa się tworzenie nowych struktur językowych, które Langacker wyjaśnia następująco:

Przechodzenie od jednej struktury do drugiej odbywa się za pomocą jednej z dwu podstawowych zdolności kognitywnych człowieka – zdolności do abstrahowania lub schematyzowania oraz zdolności do kategoryzowania (Langacker 1995: 13).

Co za tym idzie, konieczne jest przyjrzenie się problemowi kategoryzacji, który przed kognitywizmem (a właściwie zwrotem w filozofii XX-wiecznej) traktowany był nieproblematicznie – kategorie tworzone na podstawie cech wspólnych. Zakwestionowanie tego podejścia czy też dostrzeżenie w nim luk przez Wittgensteina było jednym z motorów rozwoju badań i teorii kognitywnych, szczególnie zaś skupienia się na elementach centralnych postrzeganych podobieństw, często dość rozmytych.

Tak więc w ramach kategoryzacji wyodrębnia się jej dwa podstawowe rodzaje:

- przez schemat – $A \rightarrow B$, A jest schematem dla B, B jest tylko bardziej dokładny, szczegółowy;
- przez prototyp – $A \rightarrow B$, A jest prototypem B, zachodzi między nimi konflikt. B zostaje włączone do A na mocy postrzeganego podobieństwa (za: Langacker 1995: 13).

Podstawowe założenia semantyki kognitywnej:

- a) znaczenie bazuje na konceptualizacji – doświadczeniu mentalnym obejmującym doświadczenia sensoryczne, procesy tworzenia nowych pojęć i wiedzę kontekstową;
- b) dobrze utrwalone w języku wyrażenie jest zazwyczaj polisemiczne, tzn. ma szereg powiązanych ze sobą sensów, które tworzą złożoną kategorię w postaci modelu kognitywnego;
- c) znaczenie wyrażenia charakteryzowane jest w odniesieniu do jednej lub wielu domen kognitywnych (ram, modeli, skryptów); każdy rodzaj doświadczenia – pojęcie, konceptualne, złożenie lub system wiedzy – może służyć jako domena kognitywna, która jest przywoływana przez określone wyrażenie w funkcji podstawy znaczenia;
- d) znaczenie wyrażenia jest nie tylko zbiorem treści poznawczych (*array of conceptual content*), składa się na nie również obrazowanie konwencjonalne, tzn. sposób ujmowania treści poznawczych dostarczanych przez przywołaną domenę (za: Langacker 1995: 18).

Tak więc domena kognitywna to

sójny obszar konceptualizacji, względem którego charakteryzowane (definiowane) są struktury semantyczne, obejmujące pojęcia, doświadczenia, a także system wiedzy (Langacker 1995: 164).

Prezentowane w niniejszej książce badanie pyta o wycinek domeny kognitywnej – obraz uniwersytetu obecny w języku i komunikacjach w Polsce. Jednak inaczej niż większość badań nie opiera się ono na analizie wypowiedzi czy tekstów, ale na badaniu ankietowym, czyli formule komunikacyjnej. Powodów po temu jest kilka, zostaną one szczegółowo wyjaśnione poniżej. Najważniejszy z nich jest taki, że choć ludzie zawsze jakoś widzą świat, jednak bez wyrażenia czy zakomunikowania nie możemy poznać tego obrazu – pozostaje tylko w głowach. A bez zapytania różnych respondentów trudno dotrzeć do ich wypowiedzi, których nigdzie nie wygłaszają i nie utrwalają.

Obraz świata i językowy obraz świata

Głównym celem analizy uzyskanych danych jest przede wszystkim rekonstrukcja fragmentu obrazu świata (OS) dotyczącego ‘uniwersytetu’. Przy czym, jak zostanie wyjaśnione poniżej, pojęcie obrazu świata jest odróżniane od językowego obrazu świata (JOS). Jak pisze Rafał Zimny (Zimny 2008: 89), za Ireneuszem Bobrowskim (1998), pojęcia te są dość często łączone i traktowane zamiennie, co prowadzi czasem do pewnego zamieszania.

Także Jerzy Bartmiński (2012) wprost tematyzuje problemy związane z definiowaniem OS: „[...] samemu pojęciu daleko do jednoznaczności i zarówno w aspekcie teoretycznym, jak też – a może nawet przede wszystkim – metodologicznym” (2012: 11), jednak jego użyteczność jest na tyle znacząca, że zdecydowano się na próby przeglądu ważniejszych ujęć i uściślenie na potrzeby niniejszej pracy.

I choć, jak pisze Jerzy Bartmiński (2012: 11–12), pojęcie językowego obrazu świata ma długą historię, której można by szukać nawet u Arystotelesa, wydaje się, że w niniejszej pracy bardziej sensowne jest uwzględnienie linii rozwojowej, którą można zacząć od koncepcji Wilhelma von Humboldta, przez gramatykę treści Leo Weisbergera, po prace antropologów, takich jak Franz Boas czy kontynuatorów – Edwarda Sapira i Benjamin Lee Whorfa. Koncepcje ostatniej trójki miały znaczny wpływ na rozwój nurtów relatywistycznych i strukturalistycznych, zarówno w antropologii kulturowej, kulturoznawstwie, jak i językoznawstwie. Szczególnym przykładem jest tu znana dziś już niemal powszechnie hipoteza „relatywizmu językowego” (w obu jej postaciach) (Sapir 1978, Whorf 1982).

Jak piszą m.in. Janusz Anusiewicz (1990 i 1995) i Rafał Zimny (2008), w polskim piśmiennictwie językoznawczym pojęcie językowego obrazu świata pojawiło się 1978 roku w „Encyklopedii wiedzy o języku polskim”, w której Walery Pisarek zamieścił definicję JOS. Streszczenie historii rozwoju pojęcia w polskiej lingwistyce zostało już opracowane przez kilku autorów (np. Zimny 2008, Żuk 2010, Tabakowska 2004).

Na pytanie: „Czym jest językowy obraz świata?” wspomniany już Jerzy Bartmiński udziela następującej odpowiedzi:

Przyjmuję, że najogólniej mówiąc, jest zawartą w języku, różnie zwerbalizowaną interpretacją rzeczywistości dającą się ująć w postaci zespołu sądów o świecie. Mogą to być sądy „utrwalone”, czyli mające oparcie w samej materii języka, a więc w gramatyce, słownictwie, kliszowanych tekstach (np. przysłowia), ale także sądy presuponowane, tj. implikowane przez formy językowe, utrwalone na poziomie społecznej wiedzy, przekonań, mitów i rytuałów (Bartmiński 2012: 12).

I jak pisze dalej:

Dodajmy jednak, że definicje JOS nie zostały nigdy przez językoznawców do końca uzgodnione, oscylują między traktowaniem JOS jako „struktury pojęciowej utrwalonej (zakrzepłej) w systemie danego języka (Grzegorzczakowa 1990)” a „zbiorem prawidłowości” zawartych w związkach gramatycznych i strukturach leksyki, pokazujących różne sposoby widzenia i rozumienia świata (Tokarski 1999) (Bartmiński 2012: 12).

Z kolei w innej pozycji tego autora z 2010 roku możemy znaleźć następującą definicję:

JOS jest zawartą w języku interpretacją rzeczywistości dającą się ująć w postaci zespołu sądów o świecie, o ludziach, rzeczach, zdarzeniach. Jest interpretacją, a nie odbiciem, jest subiektywnym portretem, a nie fotografią przedmiotów realnych. Interpretacja ta jest rezultatem subiektywnej percepcji i konceptualizacji rzeczywistości przez mówiących danym językiem, ma więc charakter wyraźnie podmiotowy, antropocentryczny, ale zarazem jest intersubiektywna w tym sensie, że podlega uspołecznieniu i staje się czymś, co łączy ludzi w danym kręgu społecznym, czyni z nich wspólnotę myśli, uczuć i wartości; czymś, co wtórnie wpływa (z jakąś siłą – to już jest przedmiotem sporu) na postrzeganie i rozumienie sytuacji społecznej przez członków wspólnoty (Bartmiński 2010).

Trójka autorów (Anusiewicz, Dąbrowska, Fleischer 2000) podaje, że JOS stanowi raczej podsumowanie i zestawienie codziennych doświadczeń i zaakceptowanych przez wspólnotę komunikatywną norm, wartości, sposobów wartościowania oraz wyobrażeń i zestawień wobec rzeczywistości.

Jak pisze z kolei J. Bartmiński, JOS jest

potoczną interpretacją rzeczywistości z punktu widzenia przeciętnego użytkownika języka, oddaje jego mentalność, odpowiada jego punktowi widzenia i jego potrzebom. Jest „naiw-

ny' w sensie upowszechnionym przez J. Apresjana, to znaczy równocześnie antropocentryczny i etnocentryczny, tworzony wyraźnie z punktu widzenia człowieka, mierzony ludzkimi miarami. [...] JOS przekazywany wraz z językiem, jest zarazem praktyczny, wystarczający na potrzeby codziennej komunikacji (Bartmiński 2012: 14).

Wszystkie te cechy, a szczególnie ostatnia, wskazująca na wystarczalność do codziennej komunikacji, wydają się bardzo istotne dla niniejszej pracy, która próbuje zrekonstruować obraz uniwersytetu, właśnie w języku i komunikacji, a nie, jak się to zwykle czyni, w tekstach pisanych. Ponieważ, jak pisze m.in. Bartmiński (2012), obraz świata jest wytworem przeszłości, owocem ludzkich doświadczeń, historii rozwoju społecznego i równocześnie jest przyswajany wraz z językiem w ramach socjalizacji.

Wspomniany już wcześniej Michael Fleischer w ramach rozwijanej teorii komunikacji rozwija też problematykę obrazu świata, a definiuje go następująco:

Obrazy świata to wykazujące oddziaływanie pierwszej i drugiej rzeczywistości i produkowane przez trzecią rzeczywistość regulatywy i komponenty sterujące, służące do generowania, organizowania, specyficznego z uwagi na manifestację i zgodnego z nią zachowania komunikacji, które ze swej strony same współdecydowały o ich organizacji. Obrazy świata dostarczają kryteriów semantycznych dla konstrukcji trzeciej rzeczywistości w obrębie wypowiedzi, nie mając jednak nic wspólnego z samymi semantyzacjami lub z treściami. Obrazy świata decydują o odnoszącej się do tego organizacji wypowiedzi budujących tę rzeczywistość, posiadają systemowo usieciwione wymiary językowe i komunikacyjne, w tym (między innymi) komponentę naukową, gospodarczą, polityczną, religijną itp. Obrazy świata występują w różnych usieciwionych i uwarunkowanych ze względu na stratyfikację komunikacji i dyskursów wariantach, manifestacjach. Ujmując rzecz metaforycznie, powiedzieć można, że obrazy świata to językowo i komunikacyjnie uwarunkowane sposoby mówienia (Fleischer 2007: 278).

Na marginesie pytań o definicję OS i JOS warto też wrócić do tematu relacji obrazu świata do realności i rzeczywistości (rozumienie pojęć przyjmuję za: Fleischer 2007).

Obraz świata a trzecia rzeczywistość. W tym kontekście pojawia się kolejny ważny problem, a mianowicie pytanie – Czy obrazy świata i wypowiedzi są trzecią rzeczywistością, czy też w nich się jedynie manifestują? Odpowiedź sprowadza się również tu do zjawiska usieciwionej i funkcjonalnej przyczynowości: wypowiedzi generują obrazy świata, a te wytwarzają (wspólnie z innymi czynnikami) trzecią rzeczywistość, która z kolei generuje także obrazy świata. Obrazy świata posiadają również funkcję organizującą przy generowaniu wypowiedzi, decydują o ich manifestacji i funkcjonowaniu. Jednocześnie obrazy świata są odczytywalne w wypowiedziach, z nich rekonstruowalne. Raz powstałe wypowiedzi potwierdzają, modyfikują, zmieniają itp. obrazy świata. Zabezpieczają modyfikowalność, wzrost wzorów, przemiany ewolucyjne oraz tworzą materiał dla tych operacji. Z drugiej strony obrazy świata są generalnie zmiennym i modyfikowalnym polem możliwości wypowiedzi. Mamy zatem do czynienia z przynajmniej trójelementową konstrukcją: a) wypowiedzi produkujące znaczenia w ramach dyskursów i programów komunikacji tworzą b) różne obrazy świata, które z kolei sterują generowaniem wypowiedzi i są ze swej strony odpowiedzialne za tworzenie c) okre-

ślonej trzeciej rzeczywistości, która decyduje o organizacji obrazów świata i – pośrednio – wypowiedzi, a sama współgenerowana jest przez obrazy świata i stanowi „miejsce”, przez które system społeczny oraz system biologiczny wpływają na generowanie trzeciej rzeczywistości, modeli świata i w końcu wypowiedzi. Mamy więc do czynienia ze zjawiskami wzrastającej kompleksowości, organizacji i stopni porządku, które tworzą, wzajemnie usieciowane, bardziej kompleksowy system i przez niego są uwarunkowane. Manifestują się one w wypowiedziach i w nich są odczytywalne, to znaczy w znakowych produktach oraz w dyskursach i w interdyskursie. Obrazy świata, mimo iż same stanowią element komunikacji, są swego rodzaju pośrednikiem między systemem społecznym a trzecią rzeczywistością. Przestrzegają reguł systemu społecznego i funkcjonują w obrębie komunikacji jako instancja pośrednicząca (Fleischer 2007: 273–274).

Przechodząc do metod i elementów istotnych przy rekonstrukcji JOS, Bartmiński wymienia następujące, w kolejności ich istotności:

- gramatyka, która jednak w niniejszej pracy nie może być brana pod uwagę ze względu na przyjętą metodę – badania ankietowe, których wynikiem są odpowiedzi respondentów na zadane pytania, a nie teksty czy zdania, których analiza gramatyczna byłaby możliwa i sensowna;
- słownictwo, a szczególnie inwentarz pojęć i frazeologizmy. Szczególnie zestaw pojęć używanych do określania różnych aspektów ‘uniwersytetu’ jest głównym punktem ciężkości badania.

Jak pisze Jerzy Bartmiński:

Opublikowane polskie studia różnią się pod względem metod gromadzenia materiału, jego zakresu oraz sposobów analizy. Szczególną popularność zdobyły sobie studia oparte na przysłowach i frazeologizmach i studia dotyczące konkretnych autorów tekstów; brak natomiast systematycznych, odpowiednio przygotowanych badań eksperymentalnych, w tym ankietowych (Bartmiński 2012: 19).

I to właśnie tę lukę stara się uzupełniać badanie prezentowane w dalszej części książki – ankietowego i poniekąd eksperymentalnego badania fragmentu obrazu świata dotyczącego ‘uniwersytetu’, ponieważ, jak postuluje Bartmiński, JOS można zrekonstruować na podstawie trojakiemu typu danych: 1) systemu językowego (S), 2) konwencji dostępnej badaniom ankietowym (A) i 3) tekstów (T) (por. Bartmiński 2012: 20).

Na koniec omówienia problematyki obrazu świata postanowiono przedstawić dość nową propozycję: ‘dyskursywny obraz świata’ (DOŚ) sformułowany przez Waldemara Czachura (Czachur 2011). Propozycja ta, o czym pisze też autor, bazuje zarówno na dorobku etnolingwistyki, jak i amerykańskiego kognitywizmu, które w istotnych aspektach omówiono powyżej. Można też zauważyć inspiracje pracami autorów konstruktywistycznych, szczególnie Michaela Fleischera. Propozycja przedstawiona w artykule skupia się jednak znacznie na aspekcie medialnym i procesie negocjacji znaczeń, co, pomimo wagi tematu, tylko częściowo dotyczy prezentowanego badania,

które to koncentruje się raczej na diagnozie aktualnej sytuacji – znaczeń, punktów widzenia związanych z ‘uniwersytem’.

Czytelników zainteresowanych przeglądem aktualnej sytuacji JOS w lingwistyce można zaprosić także do lektury artykułu „Językowy obraz świata w polskiej lingwistyce przełomu wieków”, w którym Grzegorz Żuk (2010) dokonuje przeglądu aktualnych koncepcji.

Pojęcie JOS pozwala więc docierać do sposobów postrzegania i konceptualizacji świata przez człowieka wyrażanych przy pomocy języka, a głębsza ich analiza pozwala także na określenie reguł rządzących generowaniem tekstów i komunikacji. Wtedy możemy mówić nie tylko o podstawowym, w gruncie rzeczy, aspekcie językowym, ale także o aspektach komunikacyjnych, czy, jak sugeruje Waldemar Czachur, także dyskursowych: tworzenia, zmiany i manifestowania OS danej społeczności.

By z poziomu ogólnego pojęcia, jakim jest obraz świata, przejść do operacjonalizacji badania konkretnych fragmentów, warto sięgnąć po bardziej specyficzne pojęcia i narzędzia. W przypadku badań kognitywnych kluczowa wydaje się tu definicja kognitywna, jako narzędzie precyzowania i profilowania wybranych obszarów obrazu świata.

Definicja kognitywna

Definicja kognitywna za cel stawia

zdanie sprawy ze sposobu pojmowania przedmiotu przez mówiących danym językiem, tj. utrwalonej społecznie i dającej się poznać poprzez język i użycie języka wiedzy o świecie, kategoryzacji jego zjawisk, ich charakterystyki i wartościowania [...].

Model definicji kognitywnej jest oparty na zasadzie rekonstrukcji podmiotowej, co znaczy, że opis znaczenia zrelatywizowany jest do człowieka (**wspólnoty komunikatywnej**) [podkreślenie MG], nie jest opisem znaczenia *in abstracto*. Opis taki powinien, po pierwsze – ujmować wszystkie cechy zakodowane głęboko w strukturze języka i przypisywane przedmiotowi w sposób stały, cechy zatem relewantne dla rozumienia tekstów (bez ograniczania się – jak w definicjach taksonomicznych – do cech „koniecznych i wystarczających”); po drugie – powinien odtwarzać wewnętrzne uporządkowanie cech, zgodne z poczuciem mówiących (Bartmiński 1980a, 1988a; Wierzbicka 1985) i odpowiadające utrwalonemu w języku „najwzajemniejszemu obrazowi świata” (Apresjan) (Bartmiński 2012: 42).

Problemem oczywiście jest wybranie istotnych elementów ze sporej liczby dostępnych. Drugim problemem jest odtwarzanie cech zgodnie z poczuciem mówiącego. By rozwiązać oba problemy, zdecydowano się na metodę ankietową i oparcie się na częstości odpowiedzi jako wskaźniku ważności. Z drugiej strony zdecydowano się na ka-

tegoryzację tych wyrazów i wyrażeń, które, choć inaczej brzmiące, semantycznie odnoszą się do najczęściej podawanych odpowiedzi.

Profilowanie

Profilowanie obejmuje: 1) wstępną kategoryzację przedmiotu – najbardziej ogólną, 2) dobór aspektów odpowiadających dokonanej kategoryzacji oraz 3) jakościowe charakterystyki przedmiotu w ramach przyjętych aspektów. Kluczowe w ramach profilowania wydaje się ustalenie zespołu cech definicyjnych („struktury kognitywnej pojęcia” w: Wierzbicka 1985) i wskazanie, jaki typ wiedzy powoływany jest przy charakteryzowaniu przedmiotu analizy. W przypadku definicji kognitywnej jest to zwykle wiedza potoczna, naiwna, zdroworozsądkowa (por. Bartmiński 2012: 95–97).

Uwarunkowania profilowania wynikają ze wstępnej kategoryzacji przedmiotu, i tak np. jak pisze Bartmiński:

kąkol, bławat czy rumianek [...] mogą być ujmowane jako chwasty, kwiaty, jako zioła, wreszcie ogólnie jako rośliny – i odpowiednio do tego otrzymają w definicjach charakterystyki pod (nieco) innymi względami (Bartmiński 2012: 96).

O problemie profilowania nie tylko pojęć konkretnych, mających swoje empirycznie postrzegalne odnośniki, ale także pojęć ogólnych, niemających prostej empirycznej reprezentacji, pisali także inni autorzy (Wierzbicka 1985, Tokarski 1988, Bartmiński 1993a).

Przy podejmowaniu problemu profilowania konieczne staje się rozstrzygnięcie problemu faset (u Bartmińskiego i Wierzbickiej), których zakres znaczeniowy porównywalny jest z ‘domeną’ u Langackera (1995: 164), co można też przełożyć na termin ‘podkategoria’ (jeśli uznamy, że ‘kategorie’ dotyczą już wyższego rzędu, obecnego podczas wstępnej kategoryzacji przedmiotu). W niniejszym badaniu przyjęto przy ustalaniu faset (kategorii) podejście wychodzące od danych empirycznych, a nie od z góry założonej siatki, narzuconej materiałowi, oraz fakt, że nazwa ta będzie używana w wymiennie z ‘kategorią’ – co wynika z przyjętych założeń teoretycznych, a także wyników badań empirycznych (np. Wejland 1989: 95).

Przy krótkim podsumowaniu celów profilowania konieczne staje się zwrócenie uwagi na odmienne niż tradycyjnie zakładano rezultaty tegoż. Mianowicie profile nie wskazują na różne znaczenia, a raczej na fakt, że nawet nazwy własne, o których tradycyjnie mówi się, że „tylko” denotują obiekt, posiadają zwykle swoisty „korelat semantyczny”, często mocno zróżnicowany dla podobnych, jakby się mogło wydawać, obiektów. Aspekt ten jest widoczny w całym badaniu, a szczególnie podczas profilowania wybranych uniwersytetów.

Konstruktywizm

Kolejną specjalistyczną, systemową teorią, której ustalenia są relewantne dla problemu niniejszej pracy, jest „Ogólna teoria komunikacji” Michaela Fleischera ogłoszona w 2007 roku (Fleischer 2007a). Ponieważ już na początku książki autor przedstawia konstruktywizm jako teorię właściwą dla nauki o komunikacji, na gruncie której zbudował własną teorię komunikacji, rozpocznę od krótkiego omówienia konstruktywizmu, by przejść do jego rozwinięcia i modyfikacji zaproponowanych w „Ogólnej teorii komunikacji”. Ponieważ w Polsce nie istnieją praktycznie opracowania na temat radykalnego konstruktywizmu, spróbuję omówić krótko jego założenia, rozwój i wykazać istotne dla mojej pracy przyczyny jego użyteczności w nauce, w tym szczególnie w naukach o poznaniu i komunikacji. Przy czym referuję, głównie odnosząc się do kilku dostępnych w Polsce pozycji – Fleischer 2007a, Fleischer 2005 i Fleischer 2002.

Konstruktywizm jest ważnym punktem wyjścia, w niniejszej pracy odnoszę się do jego łagodnej wersji, którą będę nazywał za M. Fleischera umiarkowanym bądź rozsądnym konstruktywizmem (por. Fleischer 2005). Do dziś w Polsce nie ma wielu opracowań konstruktywizmu i poza wspomnianymi już Fleischera i Skąpską oraz tłumaczeniami prac Luhmanna warto wspomnieć jeszcze o dwóch inicjatywach.

Pierwszą z nich jest „Radykalny konstruktywizm. Antologia”, zawierająca wybrane historyczne i współczesne teksty, wydana w roku 2010.

Drugą jest rozwijana przez Grażynę Habrajską i Aleksiego Awdiejewa „Gramatyka komunikacyjna”, która szczególnie w ostatnich latach zbliżyła się do propozycji konstruktywistycznych.

Także w filozofii pojawiło się opracowanie autorstwa Michała Wendlanda „Konstruktywizm komunikacyjny”, które z właściwych tradycji filozoficznej perspektyw próbuje omówić wskazane zjawisko. Jednak ze względu na przyjętą perspektywę tradycyjną omawianie nowszych koncepcji przez pryzmat starszych nie jest przydatne w niniejszej pracy.

Konstruktywizm – początki

Jak pisze Michael Fleischer w „Teorii kultury i komunikacji”:

Twórcy radykalnego konstruktywizmu to w pierwszej mierze Humberto Maturana i Francisco Varela (w ramach biologicznej teorii kognitywizmu), Heinz von Foerster i Ernst von Glasersfeld (w ramach konstrukcji wiedzy). Sam termin pochodzi od Glasersfelda. Epistemologia radykalnego konstruktywizmu rozumiana być musi jako teoria kognitywizmu z jednej strony oraz nieredukcjonistycznie i systemowo z drugiej. Nie pytamy zatem o – jakkolwiek rozumiane – treści lub przedmioty, lecz o ‘jak’ ich poznania, o jego oddziaływania i rezultaty (Fleischer 2002: 108).

Założenia

Konstrukttywizm wychodzi z założenia – hipotezy wynikającej z badań neurofizjologicznych – że poznanie, a tym samym (postrzegana) rzeczywistość, są operacyjnie zamknięte, lecz energetycznie otwarte. Wypowiedzi o rzeczywistości są produktami wewnątrzsystemowego, kognitywnego przyporządkowania znaczeń obiektom, które same tych znaczeń nie posiadają. Konstrukttywizm uważany jest (i sam się takim chce widzieć) wyłącznie za teorię poznania, abstrahuje od zjawiska postrzegania, nie wyowiada się zatem na temat teorii postrzegania (por. Glasersfeld 1992). W teorii konstrukttywizmu psychiczna lub kognitywna rzeczywistość wyjaśniana być musi wyłącznie z wewnętrznych zasad organizacji samej kognitywności.

Wspomniana wcześniej teoria Luhmanna również wychodzi z założeń konstrukttywistycznych z całym ich bagażem. Jak zaznacza Fleischer (por. Fleischer 2002), w takim ujęciu pojawia się problem modyfikabilności oraz wariabilności, które, zdaniem konstrukttywistów, mogą być wyjaśnione tylko jako wewnętrzne procesy samego systemu. W odpowiedzi na wynikające z obserwacji pytanie o to, dlaczego wytwarzane w zamkniętym systemie konstrukty rzeczywistości tak dobrze przystają do rzeczywistości, można oczywiście twierdzić, że są przez nas tylko uważane za przystające. Jednak także ten rodzaj przystawalności powinien być wyjaśniony. I tu odpowiedź konstrukttywizmu zmierza ku tezie, że konstrukcja rzeczywistości pojawia się razem z pojawieniem się kognitywności i uważana musi być przez to za emergentne dokonanie człowieka.

Kolejnym problemem konstrukttywizmu jest koncepcja ewolucji, która musi występować w dwóch wersjach: biologicznej i konstrukttywistycznej (lub kognitywnej). I tak Maturana, analizując kognitywność z perspektywy biologicznej, postuluje z uwagi na postrzeganie zjawisk zasadniczą dyferencję między poziomem fizykalnym a biologicznym. We wcześniejszych (tradycyjnych) teoriach poznania obowiązuje, zdaniem Maturany (Maturana 1987: 90), zasada, że

istnieją postrzegalne obiekty, a ich obecność decyduje o ich poznawalności. Na poziomie biologicznym rzeczywistość jako obiekt nie jest niezbędna, ponieważ używamy kognitywności, by analizować kognitywność. W wypadku postrzegania nie mamy więc do czynienia z przyjmowaniem lub przekazywaniem informacji, pochodzącej z zewnątrz, lecz z konstrukcją inwariantów, za pomocą których organizm może asymilować i organizować swoje doświadczenia (por. Richards, Glasersfeld 1987: 194, za: Fleischer 2002: 110).

Z tego wynika bezpośrednio konstrukttywistyczne pojęcie modelu:

Model nie odzwierciedla danej struktury, ani jej nie powiela, lecz ilustruje możliwą drogę do wypełnienia funkcji, prowadzącej do danego rezultatu. [...] Model nie ma prawa do twierdzenia lub zaprzeczania korespondencji z rzeczywistością, nie pytamy zatem 'Co jest strukturą realnego świata?', lecz 'Co jest strukturą świata naszych doświadczeń?'. Dysponujemy tylko modelem świata, to znaczy jego konstruktem, tak iż można twierdzić: „Zachowanie steruje

postrzeganiem. [...] Zachowanie zostaje zmienione, by modyfikować to, co jest postrzegane” (por. Fleischer 2002: 110).

Punktem wyjścia perspektywy konstruktywistycznej nie są zatem zmysły czy organy postrzegania, lecz mózg. Postrzeganie jest tym samym przypisywaniem znaczeń wolnym od znaczeń neuronalnym procesom, jest konstrukcją i interpretacją (por. Fleischer 2002: 110). W tym punkcie można też nakreślić najważniejszą różnicę między podejściami kognitywistycznymi i konstruktywistycznymi. Różnica ta dla przedstawianej pracy nie wydaje się specjalnie znacząca, jednak w podsumowaniu dokonana zostanie także próba ewaluacji obu podejść – na uzyskanym materiale.

Implikacje

Ważniejsze, wynikające z konstruktywizmu implikacje dla ‘języka’, ‘myślenia’ i ‘komunikacji’ przedstawiono poniżej. Zdaniem Maturany, funkcja języka polega na tym, by „orientować mówiącego w obrębie jego obszaru kognitywnego, a nie na tym, by wskazywać na samodzielne jednostki” (por. Schmidt 1987: 28).

Ewolucja języka wydaje się procesem autopoietycznym. Wiedza odnosi się do inwariantów doświadczeń organizmów ożywionych, „a nie do struktur lub wydarzeń egzystującego niezależnie świata” (Richards, Glasersfeld 1987: 194). „Wiedza oznacza, być w stanie, adekwatnie operować w sytuacji indywidualnej lub socjalnej” (Maturana 1982: 76). Wiedza jest tym samym zależna od podmiotu.

Z uwagi na pojęcia ‘obiektywność’ i ‘empiria’ konstruktywizm argumentuje następująco: „Systemy ożywione są systemami interakcyjnymi, budującymi wspólnie z innymi systemami konsensualne obszary o charakterze socjalnie akceptowanych rzeczywistości” (Schmidt 1987: 34, za: Fleischer 2002: 118). W procesie tym własne doświadczenia przedkładane są innym.

Uda się to podsuwanie, uzyskujemy pojęcie obiektu. [...] Doświadczenia oraz rozwiązania intersubiektywnie rozróżnialnych problemów interpretowane są tak, jak gdyby były one ‘adekwatne do rzeczywistości’, powtarza się je i oczekuje się ich, gdyż systemy ożywione operują induktywnie i prognostycznie (Schmidt 1987: 35, za: Fleischer 2002: 118).

Nasz świat

jest wielkością konstruktywną i konceptualną, którą wytwarzamy i wypróbujemy w naszej socjo-kulturowej wspólnotie za pomocą równoległych interakcji i która dla naszego indywidualnego oraz socjalnego życia, myślenia i zachowania jest relewantna. O alternatywnych jak gdyby może i musi zatem decydować praktyka, a nie epistemologiczny dowód rzeczywistości (Schmidt 1987: 35, za: Fleischer 2002: 118).

Konceptualizację pojęcia ‘wypowiedzi’ konstruktywizm opiera na aspekcie znaczenia, różniąc przy tym dwa jego wymiary: środki komunikacji i komunikaty. Środki

komunikacji nie posiadają znaczenia, „uczestnicy komunikacji muszą konsensualnie uzgodnionym środkom komunikacji przypisać znaczenia w swoim obszarze kognitywnym” (Schmidt 1987: 65). Mamy więc do czynienia ze środkami komunikacji (np. tekstami językowymi) oraz z kognitywnymi konstruktami, „które dany system przypisuje środkom komunikacji” (Schmidt 1987: 65). Konstrukty te nazywamy komunikatami. Tego, czym środki komunikacji są i w jaki sposób są akceptowane, uczymy się w procesie socjalizacji.

Rozróżnienie to znaczące jest też dla niniejszej pracy, w której rekonstruowane są środki komunikacji używane przez respondentów podczas komunikacji na temat uniwersytetu i uniwersytetów.

Istnienie samoreferencyjnych i samoorganizujących się systemów zależy od wymiany z ich środowiskiem. Interakcje dane są wtedy, gdy ma miejsce wymiana między systemem a „ustrukturyzowanym na odmiennym poziomie środowiskiem” (Jantsch 1987: 169). Zbiór tych interaktywnych procesów nazywany jest obszarem kognitywnym. System „wie”, jakie relacje ze środowiskiem muszą zostać utrzymane, by utrzymać system. Komunikacja jest dana, kiedy obydwa systemy zachowują pełną autonomię, i tylko wtedy, kiedy obydwa obszary kognitywne na siebie zachodzą. Nie mamy przy tym do czynienia z transferem wiedzy, lecz z reorientacją interaktywnych procesów

danego systemu przez autoreprezentację innego systemu i właściwych dla niego (dla jego obszaru kognitywności) procesów. [...] Komunikacja to nie dawanie, lecz prezentacja samego siebie, swojego życia, która ewokuje odpowiednie procesy życiowe w kimś innym. [...] Komunikacja między systemami autopoietycznymi zawiera w sobie możliwość samoorganizacji wiedzy poprzez wzajemną stymulację wysondowania i rozszerzania obszarów kognitywnych (Jantsch 1987: 170),

pod nadzorem danych i oddziałujących warunków środowiska. Wiedza, która nie odpowiada wymogom środowiska systemu, a to znaczy: zakłóca jego trwanie, zostanie prędzej czy później z danego systemu wyeliminowana (por. Fleischer 2002: 120).

Powyższe ustalenia wskazują na bardzo istotny aspekt obrazu świata, jakim jest jego odpowiedniość do środowiska, w którym operuje, więc uzyskany obraz uniwersytetów pośrednio wskazuje na te aspekty systemu społecznego i języka, do których się odnosi.

Konstruktywistyczna teoria komunikacji Michaela Fleischera (2007)

W książce „Ogólna teoria komunikacji” Michael Fleischer przedstawił tytułową, ogólną teorię komunikacji, której wybrane aspekty zostaną przedstawione poniżej. W ramach całościowej koncepcji Fleischera mieszczą się dwie, szczególnie istotne: koncepcja pro-

gramów komunikacji oraz rozwinięta tematyka obrazu świata (Fleischer 2007a). Obie zostaną skrótowo zreferowane, ze względu na tematykę pracy.

Przed omówieniem nowej koncepcji należałoby wspomnieć, że autor we wstępie do niej odnosi się do poprzedniej swojej koncepcji kultury i komunikacji w sposób krytyczny. Stwierdza, co następuje:

Moja opublikowana w 2001 teoria kultury musi tutaj – jeśli chodzi o rozdziały odnoszące się do kultury – zostać poddana w wątpliwość. Wszystko natomiast, co powiedziane w niej zostało na temat ewolucji, systemów otwartych i ich praw, a także na temat konkretnych obiektów komunikacyjnych, pozostaje (dla mnie) w mocy. Problematyczne było tylko ich przeniesienie na system kultury, który dziś konceptualizuję jako operatywną fikcję. Przykro mi, że niepokoiłem lub zgółta zainteresowałem Państwa tym swego czasu (Fleischer 2007a: 20).

W przedstawianej (nowej) koncepcji autor konstatuje, że wszystkie systemy społeczne (i ich podsystemy) są generowane i podtrzymywane przez komunikację, ta zaś zwrótnie utrzymuje się w ruchu przez perpetuowanie jej przez system społeczny. System ogólny funkcjonuje więc w założeniu na bazie komunikacji jako takiej (por. Fleischer 2007a: 177 – Schemat 1. Rozczłonkowanie mechanizmu komunikacji i systemu społecznego).

W sposób nieunikniony pociąga to za sobą dyferencjację systemu społecznego, powstanie subsystemów, które dla określonych komunikacji używają różnych środków, co systemowo powoduje właśnie powstanie (i trwanie) subsystemu (przez perpetuowanie wybranych środków). „Jako mechanizm wszystkie komunikacje funkcjonują za pomocą języka i innych systemów znakowych, zarówno w systemie społecznym, jak i jego subsystemach” (Fleischer 2007a: 175). W konsekwencji Fleischer proponuje wyróżnienie programów komunikacji oraz związanych z nimi systemów funkcyjnych społeczeństwa.

Programy komunikacji

Programy komunikacji są producentami systemów funkcyjnych systemu społecznego, które dla swoich produktów są niewidoczne. Dodatkowo autopoietyczność języka zapewnia, że można powiedzieć i pomyśleć tylko o tym, o czym można językowo powiedzieć i pomyśleć. Tak więc na każde pytanie można uzyskać odpowiedź i możemy zawsze pomyśleć, co chcemy, bo i tak nic poza to, co możemy, nie pomyślimy (i nie zachemy).

Poniżej skrótowo przedstawiono założenia programów komunikacji zaproponowane przez Michaela Fleischera (Fleischer 2007a: 180–198). Przedstawiając każdy z programów, wymieniono także jego modusy wewnętrzne, służące stabilności wewnątrz subsystemu i zabezpieczające jego spójność i tożsamość, oraz zewnętrzne zapew-

niające wymianę między subsystemami. Tak więc modus wewnętrzny odpowiedzialny jest za kontakt z otoczeniem subsystemu, i ewentualne wzajemne wpływy między subsystemami komunikacji. Przy czym postuluje się, że modus zewnętrzny jest produktem modusu wewnętrznego, wytworzonym właśnie w celu kontaktu z otoczeniem. Modusy służą do rozróżnienia i stabilizacji programów komunikacji.

Trzecim istotnym czynnikiem składowym programów komunikacji są konstrukty stabilizujące. Są to znakowe konstrukty służące do umożliwiania i zabezpieczania komunikacji między poszczególnymi programami. Posiadają kilka bardzo istotnych właściwości: manipulowalność, dopasowywalność do danych manifestacji systemu, uzasadnialność i wykładalność, a więc i stosowalność. Umożliwiają też tworzenie nowych konstruktów, dając stabilność i połączenie jednym programom komunikacji z innymi. Programy komunikacji to specyficzne obszary zastosowań komunikacji i producenci systemów funkcyjnych systemu społecznego (gospodarka, religia, wojsko itp.) (por: Fleischer 2007a: 180).

gospodarka

Program komunikacji *gospodarka* wyprodukował system funkcyjny gospodarki i komunikuje gospodarkę za pomocą modusów *towar* (wewnętrznie) i *pieniądz* (zewnętrznie).

religia

Program komunikacji *religia* wewnętrznie komunikuje *bogami*, a zewnętrznie *wiarą*. Wielość bogów zapewnia temu programowi widoczność i trwanie, podobnie jak gospodarce *towary*, o których można komunikować, i w ramach systemu: wymieniać.

medycyna

Program komunikacji *medycyna* wewnętrznie komunikuje *zdrowiem*, a zewnętrznie *normalnością*.

prawo

Program komunikacji *prawo* funkcjonuje dzięki wewnętrznemu modusowi *prawa/ustawy* (niem. *Gesetz*), a z innymi programami komunikuje się przy pomocy *regulowania*.

wojsko

Program komunikacji *wojsko* wewnętrznie komunikuje *rozkazem*, a zewnętrznie *przemocą*.

polityka

Program komunikacji *polityka* charakteryzuje się *instytucjonalizacją komunikacji*, zewnętrznie objawia się przez *tworzenie partii/stronnictw*, przy czym należy zaznaczyć,

że wyrazy te są rozumiane w ich możliwie szerokim znaczeniu, jakichkolwiek grup, stronnictw, aliansów itp. tworzących się w systemie społecznym.

administracja

Program komunikacji *administracja* rządzi się wewnątrznie *rozporządzeniem*, zewnątrznie widoczny jest przez *organizowanie*, przy czym chodzi tu o każdy rodzaj administracji, od państwowej po związki działkowców.

edukacja

Program komunikacji *edukacja* bazuje na modusie wewnętrznym *socjalizacji* i zewnętrznym *wychowania*. Należy tu dodać, że z systemowego punktu widzenia edukacja i wychowanie to jedno, a ich rozróżnienie w lokalnej manifestacji programu jest operacją semantyczną, powstałą w wyniku wewnętrznej dyferencjacji subsystemu. Modus *socjalizacji* ustala, jaką rolę otrzymuje w danym systemie edukacja, i to, jakie programy podlegają edukacji, a więc z perspektywy systemowej patrząc: służy tradycyjnej socjalizacji i stabilizacji systemu. Szczególnie ten i kolejne dwa programy wydają się istotne dla kategoryzacji obiektu badań – ‘uniwersytetu’.

nauki ścisłe

Program komunikacji *nauki ścisłe (=nauka)* jest ciekawym przykładem, gdyż sam siebie przedstawia jako zewnętrznego, nadrzędnego obserwatora, jednak w ramach przedstawianej teorii jest jedynie kolejnym systemem funkcyjnym społeczeństwa pracującym według wewnętrznego modusu *odkrycia*. Zewnątrznie *nauka* oferuje *przyrost poznania*. Obydwa koncepty składowe *przyrostu poznania* wydają się produktami programu, tak jak pytanie – produkt uboczny tego procesu, gdyż, jak twierdzi Michael Fleischer, poznania produkują właśnie pytania, a nie wiedzę (jak się zwykło sądzić).

nauki humanistyczne

Program komunikacji *nauki humanistyczne* wewnątrznie stabilizuje się przy pomocy *potwierdzania/perpetuowania*, co widać na przykładzie filozofii, która od tysięcy lat zajmuje się tymi samymi pytaniami i odpowiedziami (co odróżnia ją od nauk ścisłych). Zewnątrznie *nauki humanistyczne* oferują *wiedzę* jako konsensualny, stabilny obszar, którego sposobem na przetrwanie jest powtarzanie samego siebie w określony sposób.

sport

Program komunikacji *sport* wyróżnia się przy pomocy wewnętrznego modusu *zwycięstwa*, który do kontaktów z innymi systemami wytworzył *rywalizację*. Dzięki konceptowi rywalizacji religie czy gospodarki mogą ze sobą rywalizować, nie widząc, że jest to koncept innego systemu.

rozrywka

Program komunikacji *rozrywka* generowany jest przez modus *gry*, zasadę, według której można coś robić *na niby* i to właśnie *fikcjonalność* jest zewnętrznym modusem *rozrywki* pozwalającym innym programom na oderwanie komunikacji od *realności*.

technika

Program komunikacji *technika* wewnętrznie stosuje *naprawialność*, zewnętrznie zaś *funkcjonowanie*. Pozwala na stwierdzanie właściwych, poprawnych stanów funkcjonowania i odchyłeń od nich, widzianych również jako zakłócenia czy zepsucia.

prywatność

Program komunikacji *prywatność* wewnętrznie zorientowany jest na *Ja*, zewnętrznie zaś na *osobę*.

Do koncepcji programów komunikacji odwołano się podczas kategoryzowania danych, podsumowania i interpretacji końcowych wyników pracy.

Koncepcja trzech rzeczywistości

Po omówieniu podstaw teorii oraz programów komunikacji warto jeszcze wskazać podstawowe założenia teoretyczne, na których bazuje prezentowana powyżej teoria, oraz przedstawić koncepcję trzech rzeczywistości, a szczególnie trzeciej rzeczywistości, gdyż jest ona jedną z podstaw formowania obrazu świata. Jak pisze jej autor Michael Fleischer, jego teoria komunikacji

[...] bazuje na trzech teoretycznych filarach, na ogólnej teorii systemów, na teorii ewolucji oraz na perspektywie semiotycznej. Z punktu widzenia epistemologii teoria bazuje na konstruktywizmie, z punktu widzenia teorii nauki chodzi o koncepcję ugruntowaną empirycznie (Fleischer 2007: 242).

Wyjaśniając dalej podstawową dla teorii koncepcję trzech rzeczywistości, można przytoczyć skrótowy opis wskazujący na ewolucyjny rozwój i zależność kolejnych trzech rzeczywistości:

Rzeczywistość komunikacyjna rozumiana jest tutaj jako produkt realności. Jak zaś rzeczywistości są konstruowane, zależy od wielu czynników, niesprowadzalnych już wprost lub w ogóle do realności jako ich producenta. W ramach pierwszej rzeczywistości (czyli realności) powstało przez emergentny skok fazowy zjawisko życia, a więc system biologiczny, w którym z kolei pojawiło się w konsekwencji postrzeganie, przy pomocy którego organizmy ożywione produkują drugą rzeczywistość, wynikającą w sposób konieczny z postrzeżeń dokonywanych przez każdy gatunek w sposób specyficzny dla tego gatunku. W ramach systemu biologicznego z kolei powstały przez kolejny skok fazowy systemy społeczne wraz z ich modusem – komunikacją; przez zastosowanie na tym poziomie znaków powstał tym samym mechanizm komunikacji. Jako jego produkt natomiast powstała trzecia, semiotyczna, se-

mantyczna, a więc komunikacyjna rzeczywistość. Z powodów komunikacyjnych jako podstawa dla funkcjonowania komunikacji wytworzył się więc twór, który, jako uczestnicy systemu społecznego, uznajemy za rzeczywistość (lub zgoła realność), gdyż stabilizuje się przez to system społeczny (Fleischer 2007: 242).

Omówienie koncepcji M. Fleischera można znaleźć zarówno w traktującej temat całościowo i szeroko pozycji „Teoria kultury i komunikacji” (2002), jak i w „Ogólnej teorii komunikacji” (2007).

Przechodząc z kolei do wyjaśnienia funkcjonowania i relacji trzeciej rzeczywistości, komunikacji i systemu społecznego oraz tego, dlaczego proces ten jest dla jego uczestników w większości niezauważalny, Michael Fleischer podkreśla, że mechanizm komunikacji jest dla systemu społecznego niewidoczny, gdyż to komunikacja jako mechanizm generuje i stabilizuje socjalność. Pozwala tym samym wytworzyć trzecią rzeczywistość, w której to socjalność właśnie funkcjonuje. Tu także podkreślana jest homologia z mechanizmem ewolucji, który przez gatunki biologiczne także nie jest „widziany”, gdyż te, a dokładniej rzecz biorąc indywidua, „zajęte” są indywidualnym przetrwaniem i światem powstałym z postrzeżeń. Tym samym nie mogą rozszerzyć perspektywy, by zauważyć, że w rzeczy samej utrzymują jedynie w ruchu mechanizm ewolucji, który, raz powstały, „dąży” do podtrzymania (się). Podobnie komunikacja,

utrzymywana jest w ruchu za pośrednictwem systemu społecznego, który sam tego nie «zauważa». I nie ma też zauważać, gdyż w przeciwnym wypadku, gdyby wiedział, do czego służy, nie byłby w stanie utrzymywać komunikacji w ruchu (Fleischer 2007: 242).

W systemie społecznym jego uczestnicy tworzą i stabilizują socjalność przez brańie w niej udziału, socjalność nie ma jednak „zawartości”, lecz jest tylko podstawą innych procesów, np. komunikacji. I to właśnie komunikacja i jej mechanizmy pozwalają przy pomocy uczestników i reguł komunikacji produkować wypowiedzi. Wypowiedzi te stanowią z kolei materiał, przy pomocy którego komunikacja utrzymywana jest cały czas w ruchu, bo jest o czym komunikować (por. Fleischer 2007: 242–243).

W tym miejscu warto się jeszcze zająć sprecyzowaniem różnic w pojmowaniu kilku pojęć. Pierwsze z nich to ‘obraz świata’, rozumiany jako nadrzędna, zbiorcza „całość”, który różni się od ‘językowego obrazu świata’ i ‘komunikacyjnego obrazu świata’ zarówno wspomnianą już ogólnością, jak i pewnego rodzaju abstrakcyjnością i niemożnością bezpośredniego badania. Z kolei językowy i komunikacyjny aspekt obrazu świata są poddawane analizie w niniejszej pracy, gdyż to właśnie materiał językowy i komunikacyjny, uzyskany z badań ankietowych, jest w nich analizowany jako empirycznie dostępny przejaw obrazu świata.

I tak można powiedzieć, że poziom językowy obrazu świata bazuje na obecnych i oddziałujących w języku naturalnym mechanizmach semantyzacji, na wytwarzanych przez język i w języku konwencjach obrazów świata. Jak pisze M. Fleischer:

Kompleks ten stanowi podstawowy stopień generowania trzeciej rzeczywistości, silnie obciążony funkcjonalnie, prawie wcale niereflektowany przez interpretatorów, odporny ze swej strony w dużym stopniu na manipulacje. Mechanizmy te w obrębie różnych języków naturalnych różnią się oczywiście od siebie, bazują one jednak na wspólnych filogenetycznych podstawach i wykazują tym samym takie same funkcje. To samo dotyczy pozostałych systemów znakowych (Fleischer 2007: 244–245).

Z kolei aspekt specyficznie komunikacyjny obrazu świata widoczny jest w tych semantyzacjach, które wychodzą poza to, co konieczne językowo, i zależne są od danej manifestacji systemu społecznego i związanej z nim trzeciej rzeczywistości (w niektórych koncepcjach o źródłach antropologicznych mówi się o kulturze). Odbijające się w nich komunikacje są ściśle związane i korzystają z semantyk i reguł generowania obecnych tylko w tej jednej (trzeciej) rzeczywistości. Nie są one sprowadzalne bez reszty do języka, co dość dobrze widoczne jest przy próbach przekładu czysto językowego sytuacji, zdań czy konceptów właściwych tylko jednej społeczności i jej wersji (trzeciej) rzeczywistości (por. Fleischer 2007: 244–245).

W tym miejscu warto się jeszcze przyjrzeć temu, co tak skomplikowany mechanizm „daje” społeczeństwu, po co go „utrzymywać”? I tu znów można się powołać na M. Fleischera, który wskazuje przede wszystkim na to, że generowanie obrazów świata umożliwia między innymi manipulacje semantyzacji „elementów pierwszej i drugiej rzeczywistości, bez konieczności «trzymania się faktów» (fizyczno-biologicznych)”, a także „różnorodne, daleko idące i głębokie manipulacje oraz produkcje własnych (specyficznych dla niej) «faktów»” (por. Fleischer 2007: 247).

Obrazy świata decydują więc – by tak rzec – o zawartości, wypełnieniu, obecności (lub braku) określonych elementów (pierwszej lub drugiej rzeczywistości) w danej manifestacji, to znaczy w jednej z form realizacyjnych trzeciej rzeczywistości (Fleischer 2007: 247).

Szczególnie widoczne jest to w komunikacyjnym aspekcie obrazu świata, którego to zawartość jest mniej koniecznie związana zarówno z regułami języka, jak i z pierwszą i drugą rzeczywistością.

Hipoteza wyjściowa

W niniejszym badaniu nie ma hipotezy, która podlegałaby prostej weryfikacji, szczególnie według kryteriów stosowanych w znacznej części badań psychologicznych, jednak zdecydowano się na sformułowanie kilku oczekiwań, które wynikałyby z syste-

mowej teorii komunikacji. Nie ma klasycznie rozumianej zmiennej, która zmieniałaby wartość ilościowo czy porządkowo. Choć można przyjąć odpowiedzi na pytania jako wartości o charakterze nominalnym, to trudno mówić tu o kwantyfikacji pojedynczej odpowiedzi. Można jednak liczyć odpowiedzi i na tej podstawie ustalać ich powszechność, a co za tym idzie – ważność w systemie. Ponieważ, jak pisze Jerzy Brzeziński: „zmiennie teoretyczne i zachodzące między nimi relacje, o których traktuje hipoteza badawcza, powinny być wyprowadzone z tego samego paradygmatu” (Brzeziński 1997a: 15) oraz „założenia teoretyczne, leżące u podstaw zastosowanych metod badawczych, powinny być zgodne z założeniami teorii, z której wywiedziona jest sprawdzana hipoteza” (Brzeziński 1997a: 16).

Także

interpretacja rezultatu badawczego musi uwzględniać zarówno założenia teorii, z której wywiedziona została sprawdzona hipoteza, jak i założenia (i ograniczenia) przyjętego modelu eksperymentu (Brzeziński 1997a: 24).

W przypadku przedstawianych badań wiodącymi teoriami są kognitywizm i konstruktywizm omówione powyżej, które jako teorie poznania, języka i komunikacji wskazują na konieczność i możliwość badania konstruktów komunikowanych przy użyciu jednego z systemów znakowych. W niniejszym badaniu zrekonstruowano komunikowanie o ‘uniwersytecie’, w języku naturalnym, a dokładniej rzecz ujmując: w jego najbardziej podstawowej formie, jaką jest rozmowa i wypowiedzi będące odpowiedziami na zadawane pytania.

Jednocześnie autor świadomy jest ograniczeń wyływających z sytuacji badania, w której część badanych może, przynajmniej w pewnym zakresie, komunikować nieco inaczej, niż gdyby nie miała świadomości uczestniczenia w badaniu. Trudność ta jest jednak właściwie nie do ominięcia i inne rozwiązanie tego problemu (zebrania kompleksowych opinii o ‘uniwersytecie’) przy założonym celu i zakresie badań nie wydaje się możliwe do osiągnięcia w ramach dostępnych środków.

Dlatego też zdecydowano się na kompleksowe badanie empiryczne komunikatów uzyskanych w drodze standaryzowanych wywiadów ankietowych dla rekonstrukcji obrazu (*image*) ‘uniwersytetu’ w populacji mieszkańców Polski.

Udzielenie odpowiedzi na tak zakreślony problem badawczy pozwoli, w przypadku gdy odpowiedź ta będzie pozytywna, potwierdzić przystawalność przyjętych założeń teoretycznych. Gdy zaś nie uda się wykazać istnienia bardziej spójnego profilu wizerunku ‘uniwersytetu’, przyjęte założenia teoretyczne zostaną postawione pod znakiem zapytania.

Wydaje się, że ogół przyjętych teorii pozwala w przypadku ich potwierdzenia na bardzo szerokie zastosowanie wypracowanych rozwiązań, dla wszystkich komunikacji, szczególnie autoprezentacyjnych, produkowanych przez wszystkie jednostki i organizacje społeczne – systemy operujące systemami znakowymi.

Nie są znane porównywalne teorie systemowe, ale można znaleźć inne teorie komunikacji.

Jak pisze Marek Sikora (Sikora 1997), nie ma wśród uczonych zgody co do reguł decydujących o wyborze teorii.

Jedni z nich, na przykład, akceptują teorię wtedy, gdy można na jej podstawie dostarczyć nieoczekiwanych, a nawet zaskakujących przewidywań, które następnie okażą się trafne. Inni przyjmują teorię, jeżeli tylko wyjaśnia ona zjawiska w odpowiednio szerokim zakresie. Są również tacy, którzy za pożyteczną uznają tylko taką teorię, która przeszła pozytywnie dużą ilość zróżnicowanych co do charakteru testów (Sikora 1997: 36).

Idąc dalej, Sikora wskazuje na krytykę hierarchicznego modelu uzasadniania jedno-myślności (*hierarchical model of justification*, Sikora 1997: 35) podkreślających niesłuszność założenia o tym, że dowolny zbiór danych empirycznych można łączyć z jedną tylko teorią. Wskazuje tym samym, że często wiele teorii może podobnie przekonująco wyjaśniać uzyskane dane. Wskazuje to na model sieciowy (Sikora 1997: 35–38), w ramach którego relacje

między regułami metodologicznym a teoriami, między celami i teoriami nie są, jak w modelu hierarchicznym, jedno-jednoznaczne. Reguły metodologiczne uzasadniają teorie, lecz także i teorie ograniczają wybór poprawnych w ich ramach metod. Z kolei cele poznawcze uzasadniają metody, ale również i metody mają wpływ na wybór możliwych do realizacji celów. Wreszcie cele i teorie też ze sobą harmonizują (Sikora 1997: 37).

Istotą współczesnej (nowożytnej) nauki jest badanie, czyli stały proces samoorganizującego się procesu poznawania, budowania obrazu, który, by móc przebiegać, potrzebuje w miarę stałych, powtarzalnych procedur i nawiązywania. Tak więc współczesną naukę charakteryzuje proces wzajemnej referencji opisu i empirii.

Wobec powyższego stanu uznano, że najbardziej adekwatną teorią naukową jest konstruktywizm, który sam zajmuje się samoreferencyjnymi procesami doświadczania, poznania i opisu świata. Jak szczegółowo wskazał też Michael Fleischer (2003), konstruktywizm wydaje się też użyteczny jako teoria nauki, szczególnie nauki zajmującej się problematyką języka i komunikacji. Został więc przyjęty jako teoria wiodąca, wyjaśniająca właśnie ten (systemowy) proces konstrukcji, w stopniu chyba najdokładniejszym. Wydaje się też aktualnie jedyną teorią łączącą w spójną całość problematykę postrzegania i komunikacji.

Ponadto traktuje wypowiedzi jako komunikacje, które są funkcjonalne w każdej sytuacji, tzn. każda wypowiedź czy odpowiedź jest zależna od osoby, sytuacji komunikacyjnej (rozmowa, wywiad, wypowiedź), pytania (jeśli było) i osadzona w systemie komunikacji danego społeczeństwa, grupy społecznej.

I choć np. interakcjonizm symboliczny także zwraca uwagę na silne społeczne uwarunkowanie interakcji symbolicznych, to uwaga ta koncentruje się na aspekcie już ustalonych i działających norm społecznych. Trudno jednak, opierając się tylko na interakcjonizmie symbolicznym, przeprowadzić badanie wizerunku, które pozwoliłoby na odkrycie konstruktów wychodzących poza ustabilizowane normy.

Podobnie konstruktywizm społeczny w wersji zaprezentowanej przez Bergera i Luckmanna, choć w założeniach wydaje się bardzo odpowiednią teorią, nie został bardziej rozwinięty, i w przeciwieństwie do teorii opierających się na koncepcjach konstruktywistycznych zatrzymał się w pewnym momencie w rozwoju. I to właśnie konstruktywizm wydaje się najbardziej współczesną interpretacją tego nurtu.

O problemie z wymienionymi teoriami wspomniano także przy okazji omawiania pracy Alicji Waszkiewicz (2012).

Jak już powiedziano wcześniej, teorie tradycyjne nie pozwalają na kompleksowe widzenie społeczeństwa, komunikacji i języka jako zjawisk systemowo współzależnych.

Wstępnie można założyć, że wyniki uzyskane dla próby populacji Polski są relewantne dla całości populacji, a potencjalne różnice wewnątrz próby, których należy oczekiwać w związku z tym, czy badani mieli kontakt z uczelniami wyższymi, czy też nie, można zweryfikować na podstawie badań szczegółowych przeprowadzonych w grupach różniących się stycznością z uczelniami. Główne komponenty powinny być jednak wspólne dla większości podgrup. Uzyskane wyniki można pośrednio zweryfikować poprzez porównanie z wynikami podobnych badań przeprowadzonych wewnątrz uczelni.

Ponadto można postawić hipotezę, że podobne badanie przeprowadzone na innych branżach powinno wykazać istnienie porównywalnych wyników, dających możliwość systemowej ich analizy.

Odpowiedź na te pytania, jakich problemów nasza teoria nie rozwiązuje, jakie nowe problemy stwarza, będzie możliwa po analizie wyników. Wstępnie jednak można założyć, że problemy te będą miały charakter niejednoznaczności pewnych danych, których bez dalszych badań nie będzie można jednoznacznie rozstrzygnąć.

3. Metodologia badań

Metodologia badań wycinków obrazu świata (wizerunków/konstruktów)

Celem tego rozdziału jest wprowadzenie do badania fragmentów obrazu świata, nazywanych też często zamiennie wizerunkiem. Zmiana terminologii uwarunkowana jest zarówno wygodą, jak i tradycją takich badań w naukach społecznych, z dorobku których postanowiono skorzystać, jako bardzo użytecznego także na gruncie badań języka, komunikacji i obrazu świata.

Ze względu na to, że badanie to jest ankietowe, postanowiono się ograniczyć do przedstawienia tylko tej najpopularniejszej metody badawczej, rezygnując z alternatyw opierających się na analizach tekstów.

Co prawda na rynku wydawniczym dostępnych jest wiele książek z zakresu badań nauk społecznych: psychologii (Brzeziński 2005, Shaughnessy, Zechmeister 2010), socjologii (Babbie 2009, Silverman 2009) czy marketingu (Maison 2007, Hague 2002), jednak wszystkie one koncentrują się bądź to na ogólnych regułach wspólnych dla większości nauk, bądź specyficznie na problemach czy to socjo-, czy psychologicznych. Jeśli zajmują się badaniami ankietowymi, to często jedynie ogólnie, np. badaniami sondażowymi (Babbie 2009: 274).

Jednak do czasu powstania niniejszego opracowania nie znaleziono artykułu czy fragmentu książki zajmujących się problematyką przygotowania i realizacji badania wizerunku, zarówno wizerunku osób, jak i firm, za pomocą metod ankietowych, poza wymienionymi już we wstępie książkami Alicji Waszkiewicz oraz tekstem autora zawartym w zbiorze (Graszewicz, Lewiński, Stasiuk-Krajewska 2012).

Ponieważ temat jest rozległy, w niniejszym opracowaniu został on zawężony do aspektu przygotowania badań wizerunku przy pomocy ankiet, zgodnie z kolejnymi etapami:

1. Od wprowadzenia i wyjaśnienia, jak w ramach konstruktywistycznej teorii komunikacji i społeczeństwa rozumiane są pojęcia 'wizerunek' i 'proces powstawania konstruktów kognitywnych'.

2. Przez skrótowe wskazanie na to, jak do badań wizerunku przydatne są poszczególne metody: ankiety, analizy tekstów, eksperymenty.
3. Po wyjaśnienie podejścia do przygotowania badań: krok po kroku – od dobrania celu badania, przez opracowanie zagadnień badawczych, ułożenie pytań, umieszczenie ich w odpowiedniej kolejności w kwestionariuszu, przygotowanie wstępu i tytułu ankiety, po test narzędzia. Na tym etapie omówiono zestaw standardowych pytań otwartych używanych do badań wizerunku.

Wyniki tak przygotowanych badań może czytelnik znaleźć w dalszej części książki.

To, czego w tej części pracy nie napisano, to generalne wyjaśnienia odnoszące się zarówno do podejść teoretycznych, jak i podejścia do badań komunikacji, gdyż zostało to wyczerpująco opisane w innych miejscach (por. Siemes 2011, też: Fleischer 2008).

W zależności od opracowania wizerunek rozumiany jest dość różnie (np. Fleischer 2003 i 2010, Wheeler 2010, Rozwadowska 2006). Tym, co jednak powtarza się w większości opracowań przedmiotu, jest wskazanie na wizerunek jako wynik pojedynczych bądź powtarzających się postrzeżeń pojedynczego uczestnika procesu komunikacji, znajdujący się w jego umyśle.

W niniejszym opracowaniu zdecydowano się na przyjęcie takiego podejścia do zagadnienia, które na poziomie teoretycznego opisu procesu powstawania wizerunku zakłada, że wizerunek jest konstruktem wynikającym z procesu komunikacji i – co z tego wynika – że jest ciągle modyfikowany i negocjowany w ramach owego procesu. Podejście takie, równocześnie z umożliwianiem badania form manifestacji wizerunku, oferuje możliwość sprawdzenia korzyści poznawczych wynikających z wykorzystania podejść konstruktywistycznych i teorii systemów w badaniach komunikacji. Podstawowa definicja wyjściowa dla wizerunku może w tym kontekście brzmieć:

„Wizerunek zatem jest tym, co funkcjonuje na temat organizacji zewnątrz na rynku, jest tym, co my o danej organizacji społecznie mniemamy” lub „wizerunek jest tym, co ludzie o organizacji na zewnątrz sądzą (kimkolwiek owi ‘ludzie’ by byli)” (Fleischer 2010).

Konsekwencje – czyli co umożliwiają badania wizerunku

Konsekwencją tego podejścia jest akcentowanie procesualności – procesu powstawania, aktualizacji, czyli ciągłej zmiany i lokalności wizerunku. Ponieważ wizerunek jest zawsze w jednostkowej świadomości, z której badania dopiero przy pomocy pytań niejako go „wydobywają”, względnie umożliwiają pewną rekonstrukcję na podstawie

wypowiedzi respondentów. Temu 'wydobyciu' należy się bliżej przyjrzeć, gdyż termin mógłby sugerować, że wizerunek już jest i dopiero się go niejako „wyciąga” na powierzchnię. Jest z tym jednak kilka problemów:

1. Trudno powiedzieć, co jest pod tą założoną „powierzchnią”, gdyż aktualnie nie jest to dostępne bezpośrednio badaniom. Co prawda są osoby, które twierdzą, że wiedzą, co kryje się za takimi czy innymi odpowiedziami, lecz tak długo, jak nie podlega to weryfikacji metodami naukowymi, są to tak samo dobre twierdzenia, jak każde inne. W przypadku nauki zaś mogą być co najwyżej ciekawymi tezami.
2. To, co zwykle otrzymujemy, zadając pytanie, to odpowiedź lub odpowiedzi, z punktu widzenia komunikacji nic więcej – tylko odpowiedź, a więc oczekiwana reakcja na pytanie.
3. Czasem badacz nie otrzymuje niczego pomimo pytania lub – co gorsza – odpowiedź wydaje się nie pasować do zadanego pytania. Sytuacje, w których udzielona odpowiedź wydaje się nie pasować do pytania, można też interpretować z dwóch innych perspektyw. W pierwszej z nich mówi się, że respondent nie zrozumiał pytania, w drugiej, że badacz nie zrozumiał odpowiedzi. Jest to jednak problem wynikający najprawdopodobniej tylko z perspektywy widzenia zadającego pytania i jego, jak się okazuje, nie do końca adekwatnych oczekiwań i wiedzy o przedmiocie badań i respondentach.
4. Skoncentrujmy się na sytuacji, gdy odpowiedzi na pytania wydają się zgodne z oczekiwaniami pytającego. Można wtedy powiedzieć, że założenia powzięte odnośnie do wiedzy respondenta o X są spełnione: np., że X istnieje i jest znany pytanemu, posiada pewne atrybuty, a badany wie, jak na to pytanie odpowiedzieć. Tak więc odpowiedzi, ich rodzaj lub brak są kwestią adekwatności pytań do oczekiwanych odpowiedzi u wybranych (potencjalnych) respondentów.

Tutaj dochodzimy do istotnej konkluzji, że ankietowe badania wizerunku rekonstruują na pewno znane sposoby komunikacji o przedmiocie badań. O tym, co jeszcze badają, trudno jest jednoznacznie orzekać na gruncie badań komunikacji, choć bywa to bardzo pociągające – szczególnie stwierdzanie, że wypowiadający nie tylko wypowiada, ale podziela wszystkie wypowiedzane opinie.

5. Jak odpowiedzi mają się do „zawartości głowy”, czy też mniej metaforycznie: obrazu świata, tego do końca nie wiemy. Jednak raczej nie można powiedzieć więcej, niż ma się w głowie, tak jak i zrozumieć tego, co zostało powiedziane inaczej, niż pozwala na to aktualna wiedza.

Tutaj dochodzimy do istotnego dla wszystkich kognitywnych i konstruktywistycznych podejść pojęcia, jakim jest 'obraz świata' – rozumiany jako zakres tego, co w świecie

się widzi, czy też patrząc z perspektywy komunikacyjnej: tego, co w ogóle może o nim (badany) powiedzieć, bo tyle w ogóle wie.

Odpowiedzi na pytania mogą pozwolić ustalić:

- wyrażane nastawienia (z naciskiem na wyrażane);
- to, co (prawdopodobnie) ludzie powiedzieliby zapytani o to samo w innej sytuacji, gdyż zwykle korzystamy z wiedzy i obrazu świata, który mamy. Tu należy jednak uwzględnić jeszcze sytuacyjność różnych komunikacji, w tym udzielania odpowiedzi, a w różnych ramach sytuacyjnych można różnie (choć adekwatnie do aktualnej sytuacji) komunikować. Nie do końca przewidywalna jest stabilność odpowiedzi, choć badania psychologiczne pokazują, że konstrukcja osobowości ma tendencje do stabilizacji z wiekiem.

Tak więc wnioski są zawsze również konstruktem – badawczym, którego sensowność opiera się na założeniach o względnej stałości relacji między pytaniem i odpowiedzią – tylko że ten konstrukt polega na zastosowaniu sprawdzonych ze względu na reguły ich funkcjonowania metod oraz udokumentowaniu procesu jego powstania; on zatem w dalszym ciągu umożliwia (tym, którzy chcą) obserwację wyższego stopnia.

Przechodząc więc do odpowiedzi na pytanie, co to znaczy badać wizerunek X, można powiedzieć, że badanie wizerunku to uzyskiwanie w miarę stałych – powtarzalnych odpowiedzi (reakcji znakowych) od wybranych respondentów na zadane, uznane za adekwatne pytania.

W związku z tym bardzo ciekawym przypadkiem są badania wizerunku opierające się na pytaniach zamkniętych, gdyż tu badający oferują nie tylko pytania, ale i gotowe odpowiedzi. Otwarte więc pozostaje pytanie: co badają takie procedury? – gdyż najprawdopodobniej nie jest to wizerunek/obraz świata badanych.

W ramach badania wizerunku wykorzystuje się zwykle ankiety oraz wywiady, czasem analizę tekstów oraz, w celach sprawdzenia efektów (potencjalnych) zmian, również plany eksperymentalne. Choć warto tu zaznaczyć, że w przypadku badań eksperymentalnych zwykle efekty mierzone są przy pomocy ankiet bądź wywiadów.

Analizy tekstów są z kolei zwykle stosowane do ustalania wizerunku i jego zmian w mediach utrwalających wypowiedzi i komunikacje; na ten temat i szczegółowiej napisano w pierwszej szeroko dostępnej pozycji poświęconej badaniom wizerunku w mediach (Gackowski, Łączyński 2009).

Przygotowanie przykładowego ankietowego badania wizerunku/postrzegania

Ustalenie celu

Ustalenie celu badania jest pierwszym punktem przygotowania badań, czasem też równocześnie z celem ustala się główne pytanie badawcze. Różnice między podejściem bardziej opartym na pytaniach badawczych a podejściem bardziej zorientowanym na cel leżą przede wszystkim w zakresie otwartości badania. Badania zorientowane na uzyskanie odpowiedzi na pytania badawcze są zwykle bardziej otwarte, podczas gdy badania bardziej zorientowane na realizację celu mają zwykle bardziej zawężony zakres tego, o co się pyta. W przypadku badań pragmatycznych, jakimi są zwykle badania wizerunku, procedura wyjścia od pytań i sformułowania celów badania wydaje się zwykle bardziej przydatna, szczególnie w sytuacji współpracy ze zleceniodawcami, którzy działają w ramach podejścia planowego – a tak funkcjonuje większość instytucji zainteresowanych badaniami.

Z perspektywy przygotowania badania jest to podstawowy krok, bo na podstawie tego ustalone jest, co i jak będzie dalej robione, i w przypadku różnych wątpliwości pojawiających się w trakcie badania: czy to z doborem pytań, czy sposobem przeprowadzenia, to właśnie cel badania jest jednym z ważniejszych punktów odniesienia dla dalszych decyzji.

W przypadku badania wizerunku cele badania najczęściej obejmują:

- rekonstrukcję aktualnego wizerunku X – ta ewentualność zostanie przedstawiona w dalszej części;
- ewaluację efektów, szczególnie jeśli w przypadku instytucji, jaką jest uniwersytet, stosowane są pewne cele i założenia strategiczne i komunikacyjne. A o „Strategii rozwoju szkolnictwa wyższego: 2010–2020 – projekcie środowiskowym” (2009) wspomniano w pierwszej części pracy.

Sprecyzowanie pojęć

Sprecyzowanie pojęć – co dokładnie chcemy badać, jak rozumiemy pojęcie wizerunku/obrazu świata, jest najpóźniej na tym etapie konieczne, by móc rozwinąć choćby wstępne badanie. Oczywiście istnieją podejścia, w których badanie ewoluuje wraz z jego rozwojem, jednak zwykle stosowane są one w sytuacjach, gdy przedmiot badań jest słabo znany i trudny do sprecyzowania oraz jeszcze nie posiadamy tyle teoretycznych podstaw, ile w przypadku badania wizerunku (por. Krotz 2005, który opisuje badania generujące teorie o badanym obiekcie w ramach nauki o komunikacji). Jak pokazano powyżej, w przypadku badań wizerunku istnieje dość duża zgodność w podstawach definiowania tego, czym jest i, w związku z tym, jak można go badać.

Dobór grupy do badań

Dobór grupy do badań zależy od celu oraz możliwości technicznych i finansowych badacza, i o ile w przypadku badań socjologicznych celem jest zdobycie opinii wybranej części populacji, o tyle w badaniach wizerunku na sprawę można spojrzeć także z drugiej strony – od strony puli odpowiedzi, nie zaś respondentów. Jednak nim zaczniesz dobierać próbę, warto się zastanowić, co się dobiera i po co.

Kwestia reprezentatywności

W tej pracy warto przyjrzeć się krótko problemom reprezentatywności, choć w badaniach komunikacji został już omówiony w kilku publikacjach (Siemes 2011, Fleischer 2002 i 2008).

Problem odpowiedniości badań, które się rzeczy prawie zawsze nie obejmują całej, szczególnie większej populacji, znany jest wielu dziedzinom nauki i różnie w ramach tych dziedzin naukowcy sobie z nim radzą. Dominuje obecnie podejście oparte na założeniach o znanym charakterze populacji i cech jej jednostek oraz statystycznych metodach przybliżeń adekwatności wyniku. Może się ono dobrze sprawdzać tam, gdzie populacje i rozkład wybranych cech są znane i (względnie) łatwe do zmierzenia, jak choćby w biologii czy demograficznym opisie członków społeczeństwa.

Jednak w przypadku badania wizerunku i komunikacji problem wydaje się nieco inny – nie jest znana populacja (wszystkich) opinii, mniemań, wizerunków czy komunikacji, które funkcjonują w społeczeństwie. Co więcej, wydaje się wątpliwe, czy da się je kiedykolwiek ustalić. Wynikającą z tego konsekwencją jest brak możliwości sprawdzenia, jak uzyskane wyniki dowolnych badań mają się do całej populacji sądów czy opinii. Na szczęście w badaniach wizerunku często nie o to chodzi – zwykle istotne jest to, jaki jest on w wybranych, dość jasno zdefiniowanych grupach wewnętrznych organizacji (pracownicy) czy otoczenia (klienci, konkurencja, kontrahenci itp.).

Potrzeba innego doboru próby zachodzi zwykle, kiedy planowane jest badanie w społeczności nieokreślonej jasnymi kryteriami społecznymi, a więc takimi, które powodują, że społeczność jest społecznością, a nie zbiorem jednostek (np. zamieszkujący wybrane terytorium to tylko zbiór jednostek). Wtedy badacz ma do wyboru różne stratyfikacje: zarówno tradycyjne demograficzne, jak i psychograficzne i coraz popularniejsze ostatnio, choć w Polsce jeszcze słabo rozwinięte, koncepcje związane ze stylem życia (*lifestyle*) (Maison, Noga-Bogomilski 2007).

Dobór respondentów do badań zależy więc od ustalenia tego, co ma zostać w badaniach uzyskane. Czy są to opinie wybranej, jasno określonej grupy (pracownicy, klienci), czy też określenie, jaka jest populacja opinii na temat x. Te dwa różne cele powo-

dują, że inne będą oczekiwania wobec charakteru odpowiedzi, które chcemy uzyskać w badaniu – czy mają być wypowiedziami pewnej grupy, czy też wyczerpywać zakres wyobrażeń, wiedzy czy opinii o x.

Opracowanie zagadnień badawczych

Opracowanie zagadnień badawczych jest kolejnym etapem badań wizerunku, w których ustala się szczegółowe pytania, na które badanie ma przynieść odpowiedź, by finalnie móc odpowiedzieć na główne pytanie(-a) badawcze czy cel(e) badania – w przypadku tej pracy jest to rekonstrukcja wizerunku instytucji.

Zgodnie z aktualnymi podejściami do definicji obrazu świata, których przegląd zamieszczono powyżej, a część dotyczącą wizerunku można znaleźć w literaturze (Fleischer 2010, Gutjahr 2000, Herbst 1998), skrótkowo można podsumować, że badając wizerunek, badamy „system cech i właściwości organizacji wraz z wyróżnieniem tożsamości istniejącej i postulowanej” (Fleischer 2010, rozdz. 5.1.1.).

Tak więc badając wizerunek, badamy system cech organizacji, a im bardziej organizacja dąży do (względnej choćby) unikalności, tym ważniejsze są cechy bądź ich zestawy, które pomagają odróżnić organizację (lub osobę) od innych, z którymi jest porównywana czy z którymi konkuruje.

Tak więc zestaw zagadnień badawczych może wyglądać na przykład tak:

- a) Pytania ogólne – podstawowe charakterystyki instytucji:
- skojarzenia – nie muszą konieczne dotyczyć wprost wizerunku firmy, jednak pozwalają na uzyskanie bardziej jednostkowych, prywatnych asocjacji i nastawień respondenta. Jeśli chodzi o umiejscowienie, to zwykle umieszcza się je na samym początku ankiety, by uniknąć „farbowania” wcześniej zadanymi pytaniami, np. o to, co robi firma;
 - kim/czym jest – jedno z podstawowych pytań, które ma na celu ustalenie tego, do jakiej grupy przyporządkowana jest instytucja czy firma i jakie relacje łączą z nią badanych. Ta podwójność kryjąca się w zagadnieniu, która według niektórych podejść mogłaby być uznana za błędną, w tym przypadku wydaje się uzasadniona, gdyż to, czym dla kogoś jest np. firma, zależy w znacznej mierze od relacji łączących badanych i firmę, np. jej pracowników czy klientów. Choć oczywiście pytania można zawsze zawęzić;
 - co robi/czym się zajmuje – to, czy badany, szczególnie klient czy potencjalny klient, jest w stanie coś powiedzieć o przedmiocie działania firm/instytucji, to podstawowa kwestia dla większości firm i instytucji, zarówno usługowych, jak i produkcyjnych. Istotne tu są zarówno aspekty dość ogólne, jak to, czy firma produkuje (i co?), świadczy usługi (jakie?), jak i to, w czym się specjalizuje;

- jaka jest – cechy przypisywane, czyli to, przez pryzmat jakich atrybucji, będących często jednocześnie pewnego typu generalizacjami, widziana jest instytucja. Często wskazują one zarówno na ogólne kategorie, w ramach których widziana jest instytucja, jak i nastawienia respondentów;
 - cele/do czego dąży – ponieważ firmy i spora część instytucji istnieją po to, by realizować pewne funkcje, istotne jest, jak odbierają to obserwatorzy. Czy widzą tę celowość i użyteczność – szczególnie dla nich i innych ludzi, czy też mają wrażenie, że firma działa, żeby działać, lub co gorsza np. zarabiać kosztem innych ludzi. W odpowiedziach badani często wskazują cele dość ogólne i długofalowe, rzadko zaś, jak definiuje się to w literaturze dotyczącej zarządzania, operacyjne;
 - wartości – to pytanie o to, co jest ważne – uzasadnienie celów, do których dąży lub, by nazwać rzecz metaforycznie, „horyzont celów”. W niektórych teoriach kulturoznawczych czy społecznych wartości są ostatecznym uzasadnieniem dla idei czy działań i to właśnie one różnicują kultury przedsiębiorstw;
 - wyróżniki deklarowane przez respondentów są kluczowe dla ustalenia, czy i jak są oni w stanie wskazać specyfikę instytucji, która jest unikalna dla niej. Wyróżniki te mogą być bardzo różne i dlatego też analiza tego, jakich kategorii i elementów dotyczą, mówi wiele o istnieniu i spójności obrazu x dla badanych;
 - oczekiwania – to, jaka powinna być, zdaniem istotnych grup opinii, instytucja, jest kluczowe dla podejmowania jakichkolwiek działań strategicznych dotyczących czy to tożsamości, czy też sposobów jej komunikacji. Jako że oczekiwania odbiorców stanowią filtr, przez który postrzegana jest każda firma i instytucja, brak ich rozpoznania i zaspokojenia lub choćby sensownego (dla oczekujących) odniesienia musi powodować, i to już na początku, niezadowolenie.
- b) Istotne otoczenie:
- jacy są klienci – to pytanie może być zadane zarówno w wersji otwartej, jak i jako seria pytań szczegółowych o np. wiek, płeć, sposób spędzania czasu, zainteresowania, ewentualnie pytania o konkretne, często podawane zainteresowania, np. muzyka, książki, sport;
 - kto jest konkurencją – celem tego zagadnienia jest poznanie zakresu relewantnej, zdaniem badanych, konkurencji;
 - jaka jest konkurencja – w połączeniu z poprzednim zagadnieniem wiadomo nie tylko, kto jest konkurencją, ale też czym się ona odróżnia. Zagadnienie to jest uzupełniające i lustrzane dla pytania o wyróżniki firmy, i jego stosowanie jest sensowne tylko w niektórych wypadkach.

Oczywiście poza wymienionymi powyżej grupami istotne może być też zapytanie o wizerunek innych grup otoczenia firmy, to jednak zależy od specyfiki firmy i sytuacji.

- c) Ewaluacja aktualnego postrzegania/nacechowania firmy:
- co się podoba – daje wskazówki odnośnie do tych elementów wizerunku firmy, które warto utrzymać w dalszej pracy. Problemem bywa rozproszenie odpowiedzi, spowodowane indywidualnym zdaniem każdego respondenta. Wtedy można zdecydować się na uwzględnienie w analizie tylko tych grup odpowiedzi, które przekraczają założony próg relewancji.

Kolejnym czasem istotnym, choć nieprzewidywanym efektem analizy odpowiedzi respondentów na to pytanie jest uzyskanie takich elementów wizerunku, z których firma czy instytucja nie zdawała sobie sprawy lub których nie planowała.

- Co się nie podoba/co należy zmienić – podobnie jak poprzednie zagadnienie, to daje szansę uzyskania bezpośrednich wskazówek dotyczących oczekiwanych zmian. Do zagadnienia tego można podejść na co najmniej dwa sposoby – w zależności od celu i zdolności do rozróżnienia obu pytań przez respondentów – czasem ciekawe wyniki daje zastosowanie obu tych pytań, bo niekoniecznie to, co się nie podoba, jest w wyobrażeniu respondentów możliwe do zmiany lub jej warte – czasem natomiast uzyskane odpowiedzi praktycznie się pokrywają.

Przed przejściem do kolejnego etapu pracy wskazane jest sprawdzenie kompletności zagadnień: czy wszystkie potrzebne zagadnienia zostały już uwzględnione, czy się nie dublują i nie wychodzą poza zakres tego, co zaplanowano jako główne cele czy problemy badawcze.

Ustalenie kolejności zagadnień i pytań

Przed układaniem pytań do kwestionariusza warto się zastanowić nad kolejnością tego, o co będą pytani respondenci. Warto to zrobić właśnie przed układaniem pytań, ponieważ zagadnienia są zwykle bardziej przejrzyste niż ułożone pytania, gdzie od tego, co istotne, odciąga naszą uwagę forma pytania, gramatyka, liczba słów, zwroty do osoby, a więc to wszystko, co w gotowym pytaniu powinno być dobrane w taki sposób, by respondent chętnie i łatwo mógł odpowiedzieć.

Generalne zasady przy podejmowaniu decyzji o kolejności pytań w kwestionariuszu:

- na początek pytamy o kwestie bardziej otwarte i ogólne;
- pytania szczegółowe i zorientowane na uzyskanie nastawienia respondenta do tematu zostawiamy na później, by nie zasugerować (niechcący) zawężania tematu ani nie spowodować torowania myślenia przez pozytywne bądź negatywne emocje;
- pytania o podobne zagadnienia staramy się umieścić razem, np. najpierw wszystkie zagadnienia dotyczące firmy, potem klientów czy konkurencji. Unika-

my przeplatania pytań – na przykład: pierwsze o firmę, drugie o klienta, trzecie znowu o firmę itd.

Podane wyżej ogólne zasady są oczywiście jedynie wskazówką, która często pomaga uniknąć podstawowych błędów, nie są jednak (jak wszystkie zasady) uniwersalne – w wielu sytuacjach to, co mogłoby się wydawać błędne, może – jeśli jest świadomym działaniem badacza – przynieść oczekiwane korzyści poznawcze.

Opracowanie formy pytań

Stosując konsekwentnie podane powyżej reguły, można zaproponować np. taki układ wymienionych powyżej zagadnień (choć nie jest on oczywiście jedynie słuszny):

Tabela 3.1. Zestawienie zagadnień badawczych i przykładowych pytań używanych do badań wizerunku

Zagadnienie	Przykładowe pytania
Skojarzenia	Co przychodzi Pani/Panu na myśl kiedy słyszy/widzi Pani/Pan ...? Z czym kojarzy się Pani/Panu „[nazwa firmy]”?
Kim/czym jest	Czym jest dla Pani/Pana „[nazwa firmy]”; „[Nazwa/X]” to ...?
Co robi	Czym Pani/Pana zdaniem zajmuje się ...? W czym Pani/Pana zdaniem specjalizuje się ...?
Jaka jest	Jaka Pani/Pana zdaniem jest firma/institucja?
Jaka powinna być	Jaka Pani/Pana zdaniem powinna być firma/institucja?
Cele (do czego dąży)	Do czego Pani/Pana zdaniem dąży firma/institucja?
Wartości/co jest ważne	Co Pani/Pana zdaniem jest ważne dla firmy/institucji?
Wyróżniki	Co Pani/Pana zdaniem wyróżnia firmę/institucję na tle innych? Czym Pani/Pana zdaniem wyróżnia się firma/institucja na tle innych/ podobnych?
Co się podoba	Co podoba się Pani/Panu w ...?
Co się nie podoba	Co nie podoba się Pani/Panu w ...?
Jacy są klienci, pracownicy	Jakimi cechami określiliby Pan/Pani klientów X? Jacy są klienci X? Proszę podać kilka cech.
Kto jest konkurencją	Jakie inne firmy z branży/institucje zna Pani/Pan? Jakie inne podobne firmy/institucje Pani/Pan zna? Proszę wymienić konkurencję X.
Jaka jest konkurencja	Jakimi cechami określiliby Pan/Pani konkurentów X? Jaka jest konkurencja X? Proszę podać kilka cech.

Więcej zrealizowanych pytań i kompletnych ankiet można znaleźć np. w książce pod redakcją M. Grecha (2012a). Na tej też podstawie opracowano kwestionariusz użyty w badaniu, uwzględniając specyfikę badania.

Do zakończenia przygotowania kompletnego kwestionariusza potrzebne są jeszcze dwa elementy. Pierwszy z nich to tytuł ankiety, którego główną funkcją jest możliwość szybkiego uzyskania informacji lub potwierdzenia słów ankietera odnoszących się do tego, co jest celem badania i czy badanie ma jakikolwiek związek z badanym.

Drugi istotny element to wstęp do badania, mieszczący się zwykle poniżej tytułu, a przed badaniem właściwym, którego główne funkcje to poinformowanie respondenta, w czym bierze udział i dlaczego jego zaangażowanie i poświęcenie pewnej ilości czasu może być dla niego ważne.

Wstęp powinien być krótki, prosty i jasny dla wszystkich potencjalnych respondentów. Szczególnie warto tu zwrócić uwagę na to, by nie używać specjalistycznych terminów typu „wizerunek” czy „marka”, które (wbrew pozorom) nie muszą być znane badanym, choć zna je badacz, lub co gorsza mogą wprowadzać zamieszanie czy sugerować kierunki odpowiedzi.

Standardowo w podręcznikach do metodologii umieszcza się następujące zagadnienia, na które odpowiedź powinna być zawarta we wstępie: kto przeprowadza badanie, po co, jak będą wykorzystane wyniki, anonimowość respondenta (lub jej brak) i – niekoniecznie wprost – dlaczego respondenci mieliby wziąć udział w badaniu.

Podziękowanie za udział może być umieszczone na końcu zarówno wstępu, jak i całego kwestionariusza.

Wygląd, rozmiar i czytelność kwestionariusza

To przedostatni moment na korekty kwestionariusza – szczególnie jego wielkości i czytelności.

Pytania, które warto sobie zadać, sprawdzając kwestionariusz przed rozpoczęciem badań testowych:

- na co może zwrócić uwagę respondent patrzący na kwestionariusz?;
- ile czasu zajmie udzielanie odpowiedzi?

Tym, na co zwykle zwraca uwagę potencjalny respondent, jest tytuł badania, wielkość kwestionariusza, objaśnienie celu badania i czasu jego trwania oraz instrukcja wypełniania. Wszystkie spostrzeżenia powinny wspierać potencjalnego (jeszcze wtedy) respondenta w przekonaniu, że warto poświęcić czas i wysiłek na udział w badaniu – tu konieczne jest oszacowanie, jakim czasem i sposobami odpowiedzi na pytania może w danej sytuacji dysponować badany. I tak, jeśli badanie przeprowadzane

jest w komfortowych warunkach, gdy badany dysponuje czasem i miejscem specjalnie wydzielonym na badanie (np. jest ono przeprowadzane w czasie pracy), to można się pokusić o dłuższe kwestionariusze, których uzupełnienie trwać może nawet kilkadziesiąt minut. Jeśli jednak badanie jest robione w przerwie innych zajęć respondenta, to zwykle nie będzie on skłonny poświęcić więcej niż 10–15 minut na udzielanie odpowiedzi na kolejne pytania, co czasem może się skutkować nieukończeniem całego badania.

Kolejne istotne pytania to:

- czy w zależności od rodzaju oczekiwanej odpowiedzi jest przygotowane dla niej odpowiednie miejsce – inne dla pytań otwartych, wyboru, skali, wyboru z uzupełnieniem?;
- czy sposób sformułowania pytań jest stały w całym kwestionariuszu: układ, gramatyka, formy osobowe i grzecznościowe?

Po sprawdzeniu kwestionariusza, a przed badaniem właściwym, wskazane jest przetestowanie kwestionariusza.

Test i wnioski

Badanie testowe ma na celu przede wszystkim sprawdzenie, czy nie ma w kwestionariuszu i procedurze badania błędów, których jako twórcy nie byliśmy w stanie zobaczyć, gdyż patrzymy z perspektywy badacza, a nie badanych.

Dlatego wskazane jest przeprowadzenie tego testu w warunkach jak najbardziej zbliżonych do warunków planowanego badania, zarówno jeśli chodzi o dobór respondentów, jak i sposobu oraz miejsca przeprowadzania badań. Grupa testowa powinna być na tyle duża i zróżnicowana, by zapewnić wielość perspektyw, z których oglądany jest kwestionariusz. Jeśli samo badanie i grupa są niewielkie, to można też ograniczyć test kwestionariusza, jednak dobrze, by liczba respondentów nie spadła poniżej kilkunastu osób – wskazane jest, by było to 20–30 osób. Jeśli test nie wykaże błędów w kwestionariuszu, to uzyskane wyniki zwykle można umieścić w ogólnej puli odpowiedzi z całego badania.

Podczas przeprowadzania badania testowego istotna jest uważna obserwacja sposobu wypełniania kwestionariusza przez badanych, ze szczególnym uwzględnieniem miejsc, w których respondenci zdają się zatrzymywać, zastanawiać, szukać rozwiązań na kolejnej stronie kwestionariusza lub reagują w inny sposób, dając wskazówkę, że fragment arkusza wydaje się dla nich problematyczny.

Jeśli to możliwe, dobrze jest po zakończeniu badania testowego zapytać respondentów o wrażenia z badania, ewentualne sugestie zmian czy prosić o wskazanie trudności.

Przy czym dobrze jest przy omawianiu używać czystego kwestionariusza, a nie posługiwać się wypełnionym przez respondenta, by uniknąć sytuacji, gdy respondent nagle deanonimizuje swoje odpowiedzi.

Po zakończeniu zbierania danych w badaniu testowym warto wpisać je do arkusza bazy danych. Pozwala to na uniknięcie problemu skupienia na pojedynczych ankietach, a tym samym niezauważenia błędu systematycznego.

Po wpisaniu warto dokonać analizy odpowiedzi szczególnie ze względu na dwa aspekty:

1. Czy ich rodzaj jest zgodny z celem pytania: np. oczekujemy cech firmy, a respondenci wpisują prywatne skojarzenia typu: „letnie wakacje nad morzem”.
2. Liczby i braków odpowiedzi. To, ile odpowiedzi otrzymujemy na jedno pytanie, może być wskaźnikiem: błędnie sformułowanych pytań, braku odpowiedniego miejsca do wpisania (zaznaczenia) odpowiedzi, nieodpowiedniej długości kwestionariusza czy trudnych lub drażliwych tematów.

Jeśli w wybranych pytaniach nie otrzymujemy odpowiedzi lub jest ich mniej niż zakładaliśmy, warto się przyjrzeć bliżej sytuacji, szczególnie jeśli takie braki stanowią więcej niż 10% ankiet. Dlatego też istotne jest zadbanie o minimalną wielkość grupy testowej na poziomie 20–30 osób.

Opisane powyżej procedury pozwoliły autorowi i współpracownikom na przygotowanie licznych i zróżnicowanych badań wizerunku, których przykłady można znaleźć w dalszej części książki. Jednak żadne, nawet wielokrotnie sprawdzone procedury nie gwarantują powodzenia, szczególnie kiedy robi się coś pierwszy raz. A uważność przy własnych doświadczeniach pozwala odkryć zarówno błędy, jak i zupełnie nowe możliwości.

Cele i zagadnienia badawcze

Zagadnienia przedstawiono w porządku, zakładając pewną ogólność części z nich, którą potem rozwinięto w liście zagadnień szczegółowych.

Pierwszym zagadnieniem ogólnym jest ‘konstrukt ogólny uniwersytetu’. W jego ramach wyróżniono kilka bardziej szczegółowych kwestii, takich jak:

1. Skojarzenia z uniwersytetem.
2. Co to jest uniwersytet.
3. Co daje uniwersytet: rola we współczesnym świecie.
4. Jaki powinien być idealny uniwersytet.
5. Typowy uniwersytet – cechy.
6. Co wyróżnia uniwersytety wśród innych instytucji o podobnym charakterze.

7. Zalety uniwersytetu/studiów uniwersyteckich.
8. Wady uniwersytetu/studiów uniwersyteckich.
9. Ludzie.
10. Jacy ludzie pracują na uniwersytecie.
11. Jacy ludzie studiują na uniwersytecie.
12. Hierarchizacja.
13. Najlepsze uniwersytety w Polsce.
14. Co wyróżnia najlepsze uniwersytety w Polsce.
15. Najgorsze uniwersytety w Polsce.
16. Najlepsze uniwersytety na świecie.
17. Co wyróżnia najlepsze uniwersytety na świecie.
18. Dostępność.
19. Dla kogo są dostępne i niedostępne uniwersytety.

Wzór kwestionariusza zawarty jest w aneksie na końcu książki.

Metoda, czas badania

Dane od respondentów zebrano przy pomocy wywiadów ankietowych metodą CAPI (*Computer Aided Personal Interview*) przeprowadzonych w okresie 16–18.12.2011 oraz 6–9.01.2012.

W fali badania Omnibus przeprowadzonej w dniach 16–18.12.2011 zostało wykonanych $n=1085$ wywiadów, natomiast w fali 6–9.01.2012 wykonano jeszcze 50 brakujących wywiadów koniecznych do zrównoważenia próby.

Dobór próby do badania był w pełni losowy, co miało na celu zapewnienie różnym respondentom równych szans w dostaniu się do próby. Stąd też wynikała konieczność przeprowadzenia drugiej tury badania, gdyż w trakcie pierwszej nie udało się zapewnić odpowiednich proporcji badanych.

W tym miejscu konieczne jest wyjaśnienie punktu ciężkości badań, gdyż leży on nie tyle w reprezentatywności demograficznej populacji mieszkańców Polski (choć postarano się o zapewnienie podstawowych parametrów), ile w uzyskaniu możliwie szerokiego zestawu odpowiedzi na postawione pytania, co umożliwi rekonstrukcję schematów komunikacji o 'uniwersytecie'.

W analizie danych najbardziej istotne jest zrekonstruowanie wizerunku 'uniwersytetu' w populacji, jego najważniejszych rysów, a także analiza wewnętrzna, a dopiero na końcu porównania odpowiedzi ze względu na zmienne demograficzne czy ekonomiczne.

Dobór respondentów do badania

Dobierając próbę, postanowiono zadbać o cztery podstawowe zmienne.

Trzy z nich: wiek (powyżej 18. roku życia), płeć i miejsce zamieszkania miały zapewnić możliwy rozrzut ze względu na mierzalne cechy jednostek i ich rozlokowanie w przestrzeni. Czwarty parametr – wykształcenie był istotny ze względu na temat badania. W przypadku gdy respondent studiował lub ukończył już studia wyższe, zbierane były także informacje o uczelni i kierunku studiów.

Warunki i metodologia przeprowadzenia badania

By uzyskać możliwie szeroki i losowy dobór osób do populacji oraz przeprowadzić badanie w możliwie krótkim czasie, zdecydowano się na skorzystanie z sieci ankieterów jednej z wyspecjalizowanych agencji badania opinii i rynku PBS DGA.

Poniżej podaję opis metodologii badania zgodnie z materiałami uzyskanymi z PBS DGA.

Omnibus to badanie ilościowe prowadzone metodą wywiadu bezpośredniego, realizowane co dwa tygodnie na ogólnopolskiej reprezentatywnej grupie co najmniej 1060 osób w wieku 15 lat i więcej (w tym co najmniej 1000 osób dorosłych), kontrolowanej ze względu na 4 parametry demograficzne: płeć, wiek, wykształcenie, wielkość miejscowości.

Omnibus w PBS DGA realizowany jest przy użyciu metody CAPI (Computer Assisted Personal Interview) – tj. ok. 200 multimedialnych komputerów przenośnych (laptopów).

Badanie realizowane jest w domach respondentów.

Zastosowany przez PBS DGA schemat doboru respondentów jest procedurą wielostopniową, tak zaplanowaną, aby dał ogólnopolską reprezentatywną próbę losową. W tym celu zastosowany został schemat losowania warstwowego, trójstopniowego. Jednostkami losowania I stopnia są gminy, jednostkami losowania II stopnia są adresy lokali, natomiast na trzecim stopniu losowania dobierane są osoby (respondenci).

Losowanie próby I stopnia:

Pierwszy etap losowania jest losowaniem warstwowym i systematycznym. W tym celu tworzymy 64 warstwy terytorialne składające się z 16 województw podzielonych na 4 klasy miejscowości:

- 1) wsie,
- 2) miasta do 50 tys. mieszkańców,
- 3) miasta pomiędzy 50 a 200 tys. mieszkańców,
- 4) miasta powyżej 200 tys. mieszkańców.

Należy zwrócić uwagę, że nie wszystkie kategorie miejscowości są obecne w każdym z 16 województw. W związku z tym w rzeczywistości otrzymujemy 60 warstw terytorialnych. Ope-

3. Metodologia badań

ratem losowania na tym etapie doboru próby jest zbiór gmin. Losowanie gmin odbywa się niezależnie w każdej warstwie, w taki sposób, aby liczba zrealizowanych wywiadów w warstwach była proporcjonalna do proporcji, jaką dana warstwa stanowi w populacji.

Losowanie próby II stopnia:

W etapie II losowania operatem losowania jest rejestr PESEL. Losowanie w tym etapie polega na losowaniu (bez zwracania – dany adres może pojawić się w próbie tylko raz) adresów lokali w wylosowanych gminach (dokonywane jest w Ministerstwie Spraw Wewnętrznych i Administracji).

Losowanie próby III stopnia:

W etapie III losowania operatem losowania stanowi spis osób mieszkających pod wylosowanym adresem. Losowanie respondentów dokonywane jest przy pomocy metody ostatnich urodzin.

Standardowo do każdej edycji badania Omnibusowego losowanych jest około 170 wiązek.

Taka ilość wiązek pozwala na uzyskanie optymalnego rozproszenia próby pod względem terytorialnym. Daje to możliwość uzyskiwania odpowiedzi od różnych badanych grup i prowadzi do faktu, iż poszczególni badani prezentują różnorodne spectrum badanego zjawiska.

Z przygotowanej próby adresów ankieterzy przeprowadzają średnio od 1060 do 1100 wywiadów, realizując założenie reprezentatywności próby ogólnopolskiej. Taka wielkość próby Omnibusowej zapewnia również wnioskowanie o interesujących Klientów zjawiskach z +/-3-procentowym marginesem błędów statystycznych przy założeniu 95% przedziału ufności (PBS DGA 2012).

Powyższy cytat pochodzi z dokumentu opisującego metodologię badania „Omnibus” otrzymanego z PBS DGA w styczniu 2011 roku.

4. Wyniki badań

W dalszej części pracy przedstawione zostały wyniki przeprowadzonego badania oraz wstępne wnioski wyłaniające się z analizy tychże. Nim jednak omówione zostaną poszczególne zagadnienia badawcze, warto przyjrzeć się badanej grupie, a ściślej rzecz biorąc: jej charakterystykom demograficznym i ekonomicznym.

Metodologia liczenia i prezentacji danych

Podczas liczenia danych nie stosowano wag, ponieważ głównym celem badania było nie tyle wskazanie na zróżnicowania między grupami utworzonymi na podstawie wieku (a tu wagi byłyby potrzebne jedynie dla respondentów poniżej 18. roku życia), ile raczej zajęcie się zbiorem odpowiedzi jako całością zebraną na reprezentatywnej próbie populacji. Dlatego też podczas prezentacji danych w tabelach kolejność kolumn jest następująca: nazwa kategorii odpowiedzi, jej liczebność, procentowy udział w całym zbiorze odpowiedzi (na dane pytanie) i na końcu dla porównania przeliczenie także na liczbę respondentów (tu zadbano, by podczas liczenia wykluczyć podwójne liczenie kategorii, jeśli respondent odpowiadał podobnie).

Charakterystyka badanej grupy

Jak wspomniano w części opisującej metodologię badań, podczas doboru próby do badania zdecydowano się na reprezentację populacji Polski ze względu na kilka kryteriów. Pierwszym z nich jest płeć – jak wskazuje tabela 4.0.1., w badanej próbie kobiety stanowią 52,3% jej składu, co stanowi nieznaczne odchylenie od wartości podawanych przez GUS dla lat 2010 – 51,7% i 2011 – 52,1% czy 51,5% (NSP 2011) i podczas analizy danych nie będzie uznawane za istotne.

Tabela 4.0.1. Rozkład płci respondentów w próbie

Płeć	Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
Kobieta	594	52,3	52,3	52,3
Mężczyzna	541	47,7	47,7	100,0
Ogółem	1135	100,0	100,0	

Tabela 4.0.2. Rozkład wieku respondentów w próbie

Wiek	Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
15–17 lat	27	2,4	2,4	2,4
18–24 lat	132	11,6	11,6	14,0
25–39 lat	325	28,6	28,6	42,6
40–59 lat	418	36,8	36,8	79,5
>59 lat	233	20,5	20,5	100,0
Ogółem	1135	100,0	100,0	

Ze względu na nieznaczną liczebność najmłodszej grupy respondentów analiza odpowiedzi pod kątem tej grupy traktowana jest bardziej ostrożnie. Ze względu na losowy charakter doboru próby zastosowano ważenie, jednak, jak wykazała analiza porównawcza wyników liczonych bez zastosowania wag i z ich zastosowaniem, nie przynosi ono znaczących zmian. Ewentualne większe różnice omówiono w pytaniach, w których się pojawiły.

Tabela 4.0.3. Tabela krzyżowa wieku respondentów w próbie

Płeć	Kobieta	Mężczyzna	Ogółem
15–17 lat	11	16	27
18–24 lat	59	73	132
25–39 lat	188	137	325
40–59 lat	229	189	418
>59 lat	107	126	233
Ogółem	594	541	1135

Tabela 4.0.4. Rozkład pochodzenia respondentów ze względu na liczbę osób w gospodarstwie domowym

Wielkość gosp.	Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
1 osoba	217	19,1	19,1	19,1
2 osoby	312	27,5	27,5	46,6
3 osoby	282	24,8	24,8	71,5
4 osoby	200	17,6	17,6	89,1
5 osób i więcej	124	10,9	10,9	100,0
Ogółem	1135	100,0	100,0	

Wykształcenie badanych

Rozkład wykształcenia badanych też nie odbiega znacząco od danych opisujących populację zamieszukującą teren RP, a odchylenia w próbie są „na korzyść” wykształcenia średniego (3%) i zawodowego (6%), a na niekorzyść podstawowego (4%) i wyższego (1%). Jak więc widać, nie są to różnice znaczne, które uniemożliwiałyby dalsze wnioskowanie.

Według GUS, w 2011 roku w Polsce było około 19,3% osób z wykształceniem wyższym (rocznik statystyczny 2011, s. 152, tablica 24). Od kilku lat wartość ta rośnie w tempie około 1% na rok.

Tabela 4.0.5. Rozkład wykształcenia wśród respondentów

Jakie jest Pana/i obecne wykształcenie?	Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
Podstawowe	176	15,5	15,5	15,5
Zawodowe	325	28,6	28,6	44,1
Średnie	424	37,4	37,4	81,5
Wyższe licencjackie	41	3,6	3,6	85,1
Wyższe magisterskie, inżynierskie	169	14,9	14,9	100,0
Ogółem	1135	100,0	100,0	

Jak widać, sensowne jest analizowanie danych przede wszystkim za względu na kilka zmiennych, których liczebność umożliwia porównywanie danych.

Są to: rodzaj miejscowości, płeć, kategoria wiekowa, wielkość gospodarstwa domowego, dochód osobisty respondenta, korzystanie z Internetu i sytuacja gospodarstwa domowego.

Natomiast w zmiennych, takich jak: dochód na osobę w gospodarstwie domowym, grupa społeczna oraz województwo, część kategorii jest na tyle nieliczna, że postanowiono nie poddawać ich szczegółowej analizie, ze względu na zróżnicowaną i nieporównywalną liczbę respondentów.

Charakterystyka osób studiujących i posiadających wyższe wykształcenie

Uczelnie, które kończyli badani

Analiza częstości wystąpień poszczególnych uczelni nie wykazuje tendencyjności w doborze próby. Jedyne, co zwraca uwagę, to niewielka nadreprezentacja UMCS, w związku z tym dane odnoszące się do UMCS i KUL należy traktować z większą ostrożnością.

W tabeli 7.1. w aneksie C zestawiono najczęściej wymieniane kierunki studiów, które ukończyli badani. W przypadku kierunków mniej częstych niż 3 wystąpienia dokonano kategoryzacji danych do większych kategorii, takich jak: humanistyczne i społeczne (filozofia, historia sztuki, politologia, stosunki międzynarodowe), inżynieryjne (elektronika, elektryka, mechanika, budowa maszyn), medyczne (farmacja, stomatologia, protetyka, medycyna), finanse i handel (bankowość, handel), rolno-środowiskowe (inżynieria środowiska, leśnictwo, ogrodnictwo).

Aktualni studenci

Aktualnie studiuje 5,1% próby, co w przybliżeniu odpowiada proporcjom studentów w populacji, gdzie współczynnik ten w 2010 roku wynosił około 4,8%, jeśli przyjmiemy liczbę studentów 1841,3 tys. („Mały rocznik statystyczny” 2011, s. 251, tab. 16), a liczebność populacji Polski 38167 tys. (tamże, s. 115, tab. 2). Wydaje się więc, że także w aspekcie wykształcenia skład próby odpowiada składowi populacji ze znaczną dokładnością.

Tabela 4.0.6. Rozkład uniwersytetów, w których studiowali badani z wykształceniem wyższym

Proszę podać nazwę ostatniej uczelni, którą Pan/i ukończył/a	Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
szkoły wyższe (różne)	49	4,3	4,3	4,3
politechniki	27	2,4	2,4	6,7
Warszawski	11	1,0	1,0	7,7
UMCS	10	0,9	0,9	8,5
Jagielloński	9	0,8	0,8	9,3
Śląski	8	0,7	0,7	10,0
akademie i uniwersytety ekonomiczne	9	0,8	0,8	10,8
AGH	7	0,6	0,6	11,5
Gdański	6	0,5	0,5	12,0
UAM	6	0,5	0,5	12,5
KUL	5	0,4	0,4	13,0
Wrocławski	5	0,4	0,4	13,4
akademie medyczne	6	0,5	0,5	13,9
Akademia Świętokrzyska	4	0,4	0,4	14,3
AWF-y	4	0,4	0,4	14,6
UMK Toruń	4	0,4	0,4	15,0
Rzeszowski	4	0,4	0,4	15,3
Łódzki	4	0,4	0,4	15,7
inne uniwersytety	14	1,2	1,2	16,9
inne	17	1,5	1,5	18,4
Nie dotyczy	925	81,5	81,5	99,9
Brak odpowiedzi	1	0,1	0,1	100,0
Ogółem	1135	100,0	100,0	

Tabela 4.0.7. Liczba osób studiujących (w próbie)

Czy obecnie studiuje Pan/i na uczelni wyższej?	Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
Tak	58	5,1	5,1	5,1
Nie	1077	94,9	94,9	100,0
Ogółem	1135	100,0	100,0	

Nazwy uczelni – aktualni studenci

Tabela 4.0.8. Nazwy uczelni, w których studiują badani będący aktualnie w trakcie studiów

Proszę podać nazwę uczelni, na której Pan/i obecnie studiuje	Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
Politechniki	12	1,1	21,1	21,1
Jagielloński	3	0,3	5,3	26,3
Śląski	3	0,3	5,3	31,6
UMCS	3	0,3	5,3	36,8
Uniwersytet Ekonomiczny	3	0,3	5,3	42,1
Jana Kochanowskiego	3	0,3	5,3	47,4
UAM	2	0,2	3,5	50,9
Łódzki	2	0,2	3,5	54,4
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski	2	0,2	3,5	57,9
Wyższa Szkoła Bankowa	2	0,2	3,5	61,4
inne uniwersytety	8	0,7	14,0	75,4
inne szkoły wyższe	9	0,8	15,8	91,2
inne	5	0,4	8,8	100,0
Ogółem	57	5,0	100,0	
Systemowe braki danych	1078	95,0		
	1135	100,0		

Pozostałe tabele szczegółowe wskazujące skład próby ze względu na dochody, lata spędzone na nauce, zatrudnienie, grupę społeczną, korzystanie z Internetu oraz sytuację gospodarstwa domowego zamieszczono w aneksie. Podobnie postąpiono z odpowiednimi tabelami dotyczącymi grupy osób aktualnie studiujących i absolwentów znajdujących się w całej próbie.

Wyniki – odpowiedzi na pytania

W tym rozdziale zaprezentowano najistotniejsze dla pracy wyniki badań, czyli tabelaryczne zestawienia odpowiedzi na poszczególne pytania. Porządek prezentacji jest zgodny z układem badania, a dokładnie rzecz biorąc: z porządkiem pytań w kwestionariuszu.

W tabelach prezentowane są dane skategoryzowane według kryterium funkcjonalnego: podobieństwa (choć nie identyczności) desygnatów. Dla przejrzystości materiału nazwy kategorii często składają się z jednego lub dwóch członów, które stanowią podstawę i liczebną większość danej kategorii. I tak na przykład w pytaniu pierwszym o skojarzenia pojawia się kategoria ‘uczelnia/szkoła wyższa’, która grupuje odpowiedzi wskazujące na miejsce uczenia się związane tradycyjnie ze szkolnictwem wyższym. Osobno wyróżniono kategorię ‘szkoła’ jako wskazującą bądź szerzej, bądź też na inny rodzaj szkoły.

W większości tabel przyjęto porządek sortowania malejący, ze względu na liczbę odpowiedzi w kategorii, jednak niektóre kategorie, np. braki odpowiedzi, odpowiedzi ‘nie wiem’ czy też kategorie typu ‘inne’ zawierające pojedyncze odpowiedzi, często znajdują się na dole tabeli. Zabieg ten zastosowano w celu zwiększenia przejrzystości tabel, pod kątem głównych kategorii.

Jak każda kategoryzacja, także i przedstawiona w tej książce ma charakter arbitralny. Z pewnością można by ją sporządzić także z wielu innych punktów widzenia, na co pozwalają zgromadzone dane. Jednakże by przeprowadzić analizę, konieczne jest wybranie jednej z możliwości. Wyboru tego dokonano. By zapewnić czytelnikowi możliwość dokonywania własnych porównań i analiz, zdecydowano się na wspomniane już złożone nazwy kategorii, których zadaniem jest zarówno wskazywanie na zawartość każdej z nich, jak i nieukrywanie faktu, że dane zostały tak, a nie inaczej ułożone, tylko niejako przypomnienie o tej okoliczności, która nieodłącznie wiąże się z analizą danych językowych.

Pytanie 1. Z czym kojarzy się uniwersytet?

Pierwsze pytanie, które zadano respondentom, dotyczyło skojarzeń z ‘uniwersyte-tem’. Taka kolejność pytań – rozpoczęcie od skojarzeń – miała na celu uzyskanie odpowiedzi nieuprzedzonych przez pozostałe, szczegółowe pytania.

4. Wyniki badań

Tabela 4.1.1. Zestawienie kategorii odpowiedzi na pytanie 1. „Z czym kojarzy się Pani/Panu uniwersytet?”

1. Z czym kojarzy się Pani/Panu uniwersytet?	Liczebność	% z N w kolumnie	% z odp. w kolumnie	Nieważona liczebność
nauka	491	43,3	23,5	468
uczelnia* (8,9%), uczelnia wyższa (7,2%), szkoła wyższa (7,2%)*	224	19,7	10,7	244
wykształcenie* (w tym wyższe)	206	18,2	9,9	209
studenci	129	11,3	6,2	123
studia* (studiowanie)	125	11,0	6,0	145
szkoła	110	9,7	5,3	114
profesorowie* (naukowcy)	101	8,9	4,8	86
wiedza, zdobywanie wiedzy	101	8,9	4,9	104
wykłady, zajęcia	30	2,6	1,4	26
miasto** (nazwy)	30	2,6	1,4	28
zabawa, imprezy	30	2,6	1,4	24
znajomi, ludzie*	27	2,4	1,3	22
egzaminy, zaliczenia	26	2,3	1,2	26
młodzież, młodość	24	2,1	1,2	24
akademik	24	2,1	1,2	24
prestiż, renoma*	22	2,0	1,1	21
wysoki poziom, dobre wykształcenie*	23	2,0	1,1	23
budynek, sale	20	1,8	1,0	19
praca	16	1,4	0,8	18
mądrość	15	1,3	0,7	14
trzeciego wieku	15	1,3	0,7	13
badania	15	1,3	0,7	15
humanistyka	12	1,0	0,6	11
nazwy uniwersytetów**: UJ 6, UW 3, UW 2	12	1,0	0,6	13

inne pozytywne	40	3,5	1,9	35
inne negatywne	23	2,0	1,1	23
inne pozostałe	152	13,4	7,3	140
nie wiem/z niczym	47	4,1	2,2	39
Ogółem	2090	183,8	100,0	2051

* kategorie podwójne, ** kategorie niejednorodne,
 N (liczba respondentów)=1135,
 Ws (współczynnik stereotypizacji wg Bartmińskiego)=63,
 śr_odp (średnia liczba odpowiedzi w przeliczeniu na respondenta)=1,84.

Jak widać na wstępie, odpowiedzi na to pytanie są, mimo umieszczenia tego pytania na samym początku, bardzo zestereotypizowane, bo współczynnik stereotypizacji liczony według formuły Bartmińskiego (2012: 151–163) wynosi $W_s=63$, jest więc relatywnie wysoki. Wynika to przede wszystkim z bardzo wysokiej frekwencji pierwszej liczebnie kategorii. Jak można zobaczyć w tabeli (4.1.1.), największą grupę swobodnych skojarzeń stanowią te wskazujące na specyfikę działań uniwersytetu, jaką jest 'nauka', i to właśnie to słowo (bo stanowi ono prawie 100% tej jednorodnej kategorii) podaje aż 43% respondentów, a jego liczebność równa jest prawie 1/4 całego zbioru odpowiedzi uzyskanych na to pytanie. Przy czym istotne jest tu wskazanie na specyficzną dwuznaczność tego słowa, które używane bywa zarówno dla oznaczenia badań naukowych, jak i zdobywania, przyswajania wiedzy w rozumieniu szkolnym. Niestety trudność z jednoznacznym zakwalifikowaniem takich odpowiedzi respondentów wynikająca z właściwości języka, który operuje na znakach (z zasady wieloznacznych), jest w tym przypadku nieusuwalna. Rozjaśnienie tej różnicy wymagałoby zastosowania badań pogłębiających zagadnienie, np. wywiadów, a i one nie zawsze dają pewność, czy respondenci mają to samo na myśli. Można też w ramach wywiadów stosować pytania pogłębiające udzielone odpowiedzi, na co jednak nie zdecydowano się w przyjętej metodologii. Z drugiej strony można też spojrzeć na tę odpowiedź z perspektywy funkcji uniwersytetu, które definiuje się współcześnie co najmniej podwójnie: jako (1) rozwój wiedzy naukowej i (2) jej upowszechnianie (patrz rozdział 1). Wtedy owa podwójność (choć nie znikną) staje się nieco mniej problematyczna. Patrząc także na tę grupę odpowiedzi (a i inne także) w kontekście całego badania i zakładając pewną spójność w konstrukcji uniwersytetu w świadomości badanych, a co za tym idzie – w odpowiedziach, zrekonstruowawszy dominujące funkcje uniwersytetu (czego dokonano w części 7. – pytanie: „Co uniwersytety dają społeczeństwu?”), można ekstrapolować uzyskane wyniki, by rozjaśnić omawianą kategorię odpowiedzi. W świetle całości uzyskanych danych wydaje się, że odpowiedzi z kategorii 'nauka' należy rozumieć raczej w kontekście „szkolnego” zdobywania wiedzy niż badań naukowych.

Kolejna duża grupa to skojarzenia, które można nazwać tautologicznymi, do tej grupy można zaliczyć przede wszystkim wprost tautologiczne odpowiedzi: 'uczelnia, szkoła wyższa, uczelnia wyższa', które stanowią 10% odpowiedzi, a wypowiedzi je 1/3 respondentów. Ciekawa jest sytuacja, w której badani zapytani o skojarzenia z „x” (uniwersytetem) podają właściwie inną, bardziej ogólną nazwę tegoż „x”. Świadczyć to może o braku innych (pierwszych) skojarzeń respondentów, którzy w zastępstwie skojarzeń niejako „wykazują się” wiedzą o funkcji przedmiotu. Trawestując to pytanie (i udzielone na nie odpowiedzi), można by przytoczyć taki dialog:

- Z czym kojarzy się Pani/Panu korkociąg?
- Z wyciąganiem korka (względnie: otwieraniem butelek).
- ... a z czym samochód?
- Z jeżdżeniem.

Wracając jednak do analizy danych, na które patrząc nieco szerzej, za „tautologiczne” czy też „funkcjonalne” można też uznać odpowiedzi takie jak: wykształcenie, studia, egzaminy/zaliczenia, wykłady, (uniwersytet) trzeciego wieku oraz poniekąd wymienianie nazw wybranych uniwersytetów. Wszystkie one odpowiadają na pytania: co robi?, co to jest? Ryzykując nieco daleko idącą hipotezę, można zaproponować inne wyjaśnienie: osoby, które na pytanie o skojarzenia wyjaśniają funkcję przedmiotu (obiektu), prawdopodobnie nie są z tym obiektem mocno obeznane i poprzez podawanie funkcji niejako upewniają się w swojej (nie)wiedzy. Weryfikacja tej hipotezy poprzez analizę tego, jacy respondenci udzielają tych odpowiedzi, przynosi rezultaty ją wspierające, lecz nie jednoznacznie potwierdzające – osoby z wykształceniem wyższym oraz studenci mają niższy udział tej odpowiedzi w puli grupy o 9–14% w stosunku do osób z wykształceniem podstawowym i zawodowym.

Tylko 4% respondentów udzieliło odpowiedzi zakwalifikowanych do wspólnej grupy 'nie wiem, z niczym'. Odpowiedź ta może wskazywać zarówno na braki wiedzy, jak i niechęć do udzielania odpowiedzi. Jest to najniższy odsetek tych odpowiedzi w ramach wszystkich pytań zadanych respondentom, co świadczy o tym, że skojarzenia z uniwersytetem ma prawie każdy.

Z kolei patrząc na dane z perspektywy systemów, można zadać pytanie, ile skojarzeń z uniwersytetem pochodzi niejako z jego wnętrza, a ile z jego otoczenia. Oczywiście w wielu przypadkach rozstrzygnięcia te trudno uznać za jednoznaczne, gdyż elementy, o których mowa, są zarówno elementami konstrukcji uniwersytetu jako konstruktu społecznego (i kognitywnego), jak i mniej lub bardziej istotnymi elementami komunikacji także poza uczelniami. Niech za przykład posłuży tu „wykształcenie”, które z jednej strony można uznać za istotny element funkcjonowania uniwersytetu, a z drugiej strony nie jest to element właściwy tylko uniwersytetowi – istnieje wiele instytucji

społecznych oferujących „wykształcenie” – nawet jeśli jest ono inne niż uniwersyteckie. W poniższej tabeli (4.1.2.) zestawiono odpowiedzi w dwóch głównych kategoriach oraz te, które trudno zakwalifikować do jednej z nich.

Jak można zobaczyć, skojarzenia te w przeważającej mierze (78,9%) dotyczą samego uniwersytetu i jego wnętrza, funkcji i wytworów. Prawie dziewięciokrotnie mniej jest skojarzeń odnoszących się do szeroko rozumianego otoczenia uniwersytetu. Wskazuje to na dość ciekawą sytuację, w której jest on przez respondentów dość nieznacznie osadzony w otoczeniu – jest sam dla siebie punktem odniesienia.

Tabela 4.1.2. Odpowiedzi na pytanie 1. pogrupowane ze względu na obszar systemowy, do którego się odnoszą

Obszar odniesienia	1. Z czym kojarzy się Pani/Panu uniwersytet?	% z N w kolumnie	% z odp. w kolumnie
Wewnętrzne	nauka, uczelnia, szkoła wyższa, wykształcenie, studia, studenci	149,5	78,9
Zewnętrzne	miasto, zabawa/impreza, młodzież/młodość, prestiż	17,3	9,1
inne, nie wiem	inne, nie wiem	22,55	11,99
	Suma	189,35	100,0

Analiza danych pod kątem zmiennych demograficznych nie wskazuje na istotne zróżnicowania odpowiedzi ze względu na: płeć, grupy wiekowe, wielkość gospodarstwa domowego czy dochody.

Jako kryterium istotności odchylenia (w tym i pozostałych pytaniach) przyjęto próg 10% różnicy pomiędzy odpowiedziami poszczególnych grup i średnią, przy ich ogólnym udziale przekraczającym 8% odpowiedzi, i w przypadku odpowiedzi mniej częstych (niż 8%) znaczące jest nieudzielenie odpowiedzi przez przedstawicieli analizowanej grupy.

Tymczasem zwykle odchylenia utrzymują się na poziomie 5% między grupami i mają raczej charakter niesystematyczny – tylko poszczególne grupy lub ich segmenty wykazują pojedyncze odchylenia.

I tak np.:

- w przedziale wiekowym 18–24, a więc domyślnie „studenckim”, kobiety znacząco częściej podają odpowiedzi z grupy ‘nauka’ – w ich odpowiedziach mówi tak 53% respondentów (przy średniej 43%). Sytuacja odwraca się przy kolejnych odpowiedziach: ‘uczelnia’, ‘szkoła’ oraz ‘nauka’, gdzie wybijają się odpowiedzi

mężczyzn w tym wieku (41%), a spada liczba odpowiedzi kobiet (18%) wobec średniej 32%;

- uczniowie, studenci znacząco częściej wskazują odpowiedź 'nauka', a rzadziej 'szkoła', 'uczelnia', gdzie z kolei na plus wychylają się odpowiedzi robotników wykwalifikowanych. Ta tendencja może wskazywać na istotność konceptów 'szkoły' dla wskazanych grup.

Ciekawe zjawisko widoczne jest też w grupie odmawiającej podania odpowiedzi dotyczącej sytuacji finansowej gospodarstwa domowego (abstrahując od jej niskiej liczebności), gdzie ponadprzeciętnie wysoko wskazywane są odpowiedzi 'nauka', 'studia', 'egzamin'y i 'wykłady', a znacznie mniej 'wykształcenie' i 'kadra'. Głębsza analiza wskazuje, że grupa ta składa się w połowie z niepracujących studentów (bez dochodów), w drugiej połowie zaś z pracowników umysłowych i robotników wykwalifikowanych o nie najniższych dochodach. Analiza odpowiedzi ze względu na kolejność, w jakiej były wypowiedziane, nie wykazuje większych odchyśleń od wzorca ogólnego, jedynie dwie pierwsze kategorie były częściej podawane jako pierwsze. Natomiast odpowiedzi dotyczące kadry, zajęć oraz zabawy proporcjonalnie częściej jako trzecie czy czwarte.

Profilowanie w skojarzeniach

Profilując obraz 'uniwersytetu' wyłaniający się z odpowiedzi na pytania o skojarzenia, zauważono, że wstępnie można przyporządkować go do kategorii 'szkoła', która wydaje się schematem dla 'uniwersytetu'. Z drugiej strony pojawienie się wyrazu 'uczelnia' wskazuje też na możliwość postrzegania przez prototyp, gdzie 'szkoła' jest co prawda blisko, jednak nie da się uniwersytetu wprost sprowadzić do szkoły, np. podstawowej, i stąd potrzeba posłkowania się innym wyrazem.

Dodatkowo analiza podstawy wyrazu 'uczelnia' wskazuje na **uczenie** – słowniki etymologiczne (np. Długosz-Kurczabowa 2008, Boryś 2005, Malmor 2009) jednoznacznie wskazują na pochodzenie 'uczelni' od słowa 'uczyć', ogólnostowiańskie 'ucit', czyli przekazywać wiedzę, umiejętności lub je przyswajając, ale też przyzwyczajając do czegoś. Podobnie analiza danych nie wskazała, by pewne grupy respondentów specyficznie często używały 'uczelni', 'uczelni wyższej' czy 'szkoły wyższej'. Także w pozostałych odpowiedziach na to pytanie nie wyróżniono takich (istotnych), które mogłyby współkonstituować jądro uczelni jako coś wyraźnie innego od szkoły.

Podsumowując więc tę część analizy, można spróbować sformułować wstępną definicję kognitywną 'uniwersytetu', z całą świadomością ograniczenia danych, jakimi są skojarzenia. Podobne próby będą podejmowane też przy niektórych innych pyta-

niach, by stopniowo rekonstruować obraz przedmiotu badań zarówno do końcowego podsumowania, jak i udoskonalenia metody.

Tak więc ze skojarzeń wyłania się następujący profil obrazu uniwersytetu:

- co robi: miejsce, w którym się uczy, zdobywa wykształcenie, studiuje;
- co to jest: szkoła (posiada też specyficzną nazwę: uczelnia);
- kto: studenci i profesorowie;
- co się tam dzieje: egzaminy i zaliczenia oraz wykłady i zajęcia;
- inne rzeczy związane: wiedza, miasto.

Profil koncentruje się na aspekcie edukacyjnym, tym, że uniwersytet jest dla badanych przede wszystkim szkołą, miejscem nauki, a także studiów i zdobywania wiedzy.

Pytanie 2. Uniwersytet to ...

Pytanie drugie, w którym poproszono respondentów o dokończenie zdania („Uniwersytet to ...”), miało na celu uzyskanie kognitywnych definicji ‘uniwersytetu’ używanych przez respondentów.

Zebrane odpowiedzi skategoryzowano ze względu na to, jakiego aspektu dotyczyły. Co ważne, w tym pytaniu respondenci proszeni byli o udzielenie jednej wypowiedzi, więc procenty odpowiedzi i respondentów są tożsame.

W pytaniu o definicję współczynnik stereotypizacji liczony według formuły Bartmińskiego wynosi $W_s=37,8$ i, co ciekawe, jest niższy niż w przypadku skojarzeń, które zwykle są najbardziej indywidualne. W tym przypadku wynika to z przyjętego sposobu kategoryzacji danych w pytaniach 1. i 2., ponieważ o ile w pytaniu 1. o skojarzenia do wspólnej kategorii zaliczono odpowiedzi wskazujące na wyrazy zarówno ‘uczelnia’, jak i ‘szkoła wyższa’, o tyle w pytaniu 2. – o definicję – pozostawiono te odpowiedzi osobno. Jednak ta decyzja nie rodzi problemów przy porównaniu wyników odpowiedzi na oba pytania, ponieważ łatwo można zsumować zarówno kategorię ‘uczelnia’, jak i ‘szkoła wyższa’ z pytania drugiego (uzyskamy wtedy 37% respondentów) i kolejną kategorię – ‘miejsce zdobywania wiedzy, nauki’. Uzyskaną tak liczbę (50,4%) możemy porównać ze współczynnikiem z pytania pierwszego – $W_s= 63$. Jest też oczywiście możliwe przeprowadzenie analizy bardziej szczegółowej, czyli wyróżnienie, jaka część respondentów w pytaniu pierwszym wskazywała osobno na wyrazy ‘uczelnia’ (16,1%) i ‘szkoła wyższa’ (7,2%). Porównanie tych wskaźników ukazuje, że są one nieznacznie (6–8%) częściej używane do definiowania niż jako wolne skojarzenia.

Tabela 4.2.1. Zestawienie kategorii odpowiedzi na pytanie 2. „Uniwersytet to ...”

2. Uniwersytet to ...	Częstość	Procent	Procent skumulowany	Częstość nieważona
uczelnia, uczelnia wyższa*	253	22,3	22,3	262
szkoła wyższa	177	15,6	37,8	196
miejsce zdobywania wiedzy, miejsce nauki i studiów*	143	12,6	50,4	143
szkoła	102	9,0	59,4	101
kształcenie, nauczanie	73	6,4	65,8	69
nauka	57	5,0	70,9	49
studia	33	2,9	73,8	33
prestiżowa, renomowana uczelnia*	29	2,6	76,4	31
przyszłość (lepsz, inwestycja w ...)***	28	2,4	78,8	26
instytucja naukowa	22	2,0	80,8	18
dobra, najlepsza szkoła i uczelnia	19	1,7	82,5	18
państwowa szkoła, uczelnia	15	1,3	83,8	15
ludzie (głównie naukowcy)***	10	0,9	84,7	12
tytuł magistra (zdobycie)	10	0,9	85,6	12
budynek	13	1,1	86,8	10
„szkoła życia”	9	0,8	87,6	9
inne pozytywne	30	2,7	90,2	28
inne negatywne	10	0,9	91,1	8
inne pozostałe	53	4,7	95,8	49
brak odpowiedzi	47	4,2	100,0	46
Ogółem	1133	100,0		1135

N=1135, Ws=37,8, Ws_sk=50,4, śr_odp=1,0

Tak więc największe kategorie wskazują, że uniwersytet to dla badanych przede wszystkim jednostka dydaktyczna. Najczęstsze kategorie, takie jak ‘uczelnia’ (22%) i ‘szkoła wyższa’ (15%), wydają się wskazywać wprost na ten aspekt. Podobnie kolejne kategorie wyłonione w trakcie analizy dotyczą także wprost ‘szkoły’ (9%) oraz

określają uniwersytet jako 'miejsce zdobywania wiedzy, miejsce nauki i studiów' (12,6%), co wydaje się praktycznie tożsame z wcześniejszymi odpowiedziami. Jeśli do wspomnianych powyżej dodamy jeszcze kolejną kategorię – 'kształcenie, nauczanie' – to otrzymujemy obraz uniwersytetu jako instytucji o nastawieniu (w oczach badanych) na kształcenie i edukację – razem prawie 66% badanych. Niejednoznaczna pozostaje interpretacja kolejnych dwóch kategorii: 'nauka' i 'studia', które też zdają się pasować do edukacji.

Odpowiedzi adresujące wprost funkcję naukową stanowią 2% zbioru ('instytucja naukowa'). Gdyby chcieć zinterpretować niejednoznaczną semantykę odpowiedzi zawartych w kategorii 'nauka' (5%) jako wskazującą na badania naukowe, można by liczyć na wzrost tej kategorii do 7% odpowiedzi. Jednak pomysł ten (wobec powyższych akapitów i odpowiedzi na pozostałe pytania) nie wydaje się mieć mocnych podstaw w pozostałych danych empirycznych.

Jak już wspomniano, wiele wypowiedzi i tekstów zajmujących się problematyką roli uniwersytetów we współczesnym świecie wskazuje na podwójną rolę uniwersytetów, zarówno jako instytucji badawczych, jak i kształcących. Zwykle, za Humboldtem, definiuje się te funkcje jako nierozdzielnie ze sobą związane i uzupełniające się wzajemnie, jednak zwykle wskazuje się na prymarną funkcję nauki jako źródła przekazywanej i rozwijanej wiedzy.

W analizowanych danych dominuje jednak aspekt dydaktyczny i badani wydają się praktycznie nie dostrzegać aspektu naukowego. Sytuację można wyjaśniać oczywiście tym, że badani nie byli w znakomitej większości pracownikami uniwersytetów (jedna osoba się przyznaje do pracy na uczelni i kilka podaje liczbę lat nauki przewyższającą standardowe wartości). Jednak to, że respondenci nie pracują na uczelniach, nie wyklucza tego, że mogą wiedzieć, czym się one zajmują – szczególnie na najwyższym poziomie ogólności (nie wnikając już w specyfikę różnych dyscyplin nauki).

Jako kolejną, osobną grupę odpowiedzi można wyróżnić te skierowane na aspekty prestiżu i renomy uniwersytetów oraz związanego z nimi wartościowania ich działalności jako z założenia dobrej i lepszej. Nie do końca jasne jest też, w jaki sposób należy rozumieć odpowiedzi wskazujące na 'państwowość' uczelni uniwersyteckich – czy jest to dla respondentów ich atut (prestiż, solidność, stabilność), czy też raczej słabość (anachronizm, biurokracja)? Na odpowiedź na to pytanie może pozwolić analiza pozostałych pytań, szczególnie o cechy uniwersytetu.

Pozostałe, mniej liczne odpowiedzi wskazują na to, że dla około 2% badanych uniwersytet to nadzieja na przyszłość, zwykle lepszą, a nauka traktowana jest wtedy jako inwestycja w przyszłość. Jeszcze mniej liczne są odpowiedzi, w których uniwersytet

rozumiany jest jako tytuły nadawane na uniwersytetach czy budynki; rzadki jest też związek frazeologiczny 'szkoła życia'.

Warty jest także porównania stosunek odpowiedzi pojedynczych skategoryzowanych jako 'inne': ujawniających pozytywne nastawienie (np. interesujące miejsce, wspa- niałe miejsce, fajna perspektywa) i negatywne (np. strata czasu, produkcja bezro- botnych, to zło) oraz pozostałych, niedających się prosto przyporządkować do jednej z obu powyższych kategorii. Wykazują one dość niski udział w tej puli odpowiedzi ne- gatywnych oraz ogólne nacechowanie pozytywne i neutralne.

Jak wskazuje podsumowanie z tabeli 4.2.2., większość cech definicyjnych (80%) po- dawana jest z perspektywy wnętrza systemu, a więc dotyczą one szkoły, uczelni, na- uki itp. Tylko 8% to odpowiedzi odnoszące się do odmiennych aspektów, nie eduka- cyjno-naukowych.

Tabela 4.2.2. Odpowiedzi na pytanie 2. pogrupowane ze względu na obszar systemowy, do którego się odnoszą

Obszar odniesienia	2. Uniwersytet to ...	% z N w kolumnie	% z odpowiedzi w kolumnie
Wewnętrzne	uczelnia, szkoła wyższa, wykształcenie, nauka, szkoła, studia, instytucja naukowa, nazwy uniwersytetów	80,0	80,0
Zewnętrzne	prestiż, przyszłość, ludzie, szkoła życia, budynek	7,8	7,8
inne, nie wiem, brak odpowiedzi	inne, nie wiem, brak odpowiedzi	12,2	12,2
	Suma	100,0	100,0

Analiza danych pod kątem zmiennych demograficznych nie wskazuje stałych, istot- nych różnicowań odpowiedzi ze względu na: płeć, grupy wiekowe, wielkość gospo- darstwa domowego, dochody.

Mieszkańcy miast powyżej 200 tys. mniej mówią o nauce, a więcej o prestiżu, na- ukowości i „państwowości” uniwersytetu. Mieszkańcy małych miast (do 50 tys.) i wsi więcej mówią o nauce, budynkach, a mniej o naukowości. Mieszkańcy wsi więcej mówią o nauce, studiach, inwestycji w lepszą przyszłość, ludziach i uniwer- sytecie jako 'lepszej szkole', a mniej o prestiżu. Widoczne różnice między dużymi i małymi miejscowościami najprawdopodobniej wynikają z możliwości kontaktu z uniwersytetami czy innymi uczelniami znajdującymi się (bądź nie) w miejscu za-

mieszkania. Z tym też może się wiązać rodzaj stratyfikacji: ‘lepszą szkoła’, a nie odległy ‘prestż’ (bardziej postrzegany przez mieszkańców miast). Ciekawa sytuacja jest też w przypadku zatrudnionych w sferze budżetowej, którzy znacząco częściej podają słowo ‘uczelnia’, i zatrudnionych w gospodarstwach rolnych (ale nie rolnikach) preferujących ‘szkoła wyższa’ – co zdaje się korelować z wcześniejszymi wynikami i wnioskami.

W przypadku województw trudno o wskazanie prawidłowości.

Z mniejszych, choć zauważalnych różnic, można wskazać, że w grupie wiekowej 18–24 mniej było odpowiedzi ‘uczelnia’ i ‘szkoła wyższa’, a więcej ‘miejsce zdobywania wiedzy, miejsce nauki i studiów’. W jednoosobowych gospodarstwach nieco rzadziej (o 7,2%) podawano też odpowiedzi z kategorii ‘uczelnia’.

Analizując związek liczby osób w podgrupach ze stabilnością udzielonych odpowiedzi, zauważono, że powyżej 125–135 respondentów dane te są stabilne i nie wykazują większych wahań.

Pytanie 3. Jakie są cechy typowych polskich uniwersytetów?

Pytanie o cechy typowych polskich uniwersytetów miało na celu uzyskanie cech uniwersytetów takich, jak je aktualnie postrzegają badani. Forma pytania, szczególnie wyrażenie „typowe” zostało zaczerpnięte z badań Jerzego Bartmińskiego (2012), a skuteczność jego formuły została potwierdzona w kilku badaniach, które autor miał możliwość przeprowadzać lub analizować od czasu ogłoszenia tej propozycji przez Bartmińskiego.

Tabela 4.3.1. Zestawienie kategorii odpowiedzi na pytanie 3. „Jakimi cechami określił(a)by Pani/Pan typowe polskie uniwersytety?”

3. Jakimi cechami określił(a)by Pani/Pan typowe polskie uniwersytety?	Liczebność	% z N w kolumnie	% z odp. w kolumnie	Nieważona liczebność
wysoki poziom (nauczania)	118	10,4	7,1	128
dobrze, bardzo dobrze	85	7,5	5,1	87
wiedza, nauka	70	6,2	4,2	74
tradycyjne, stare	59	5,2	3,5	59
dostępne, otwarte*	47	4,1	2,8	49
prestż, renowacja*	53	4,7	3,2	50

3. Jakimi cechami określił(a)by Pani/Pan typowe polskie uniwersytety?	Liczebność	% z N w kolumnie	% z odp. w kolumnie	Nieważona liczebność
nie dla każdego, trudno się dostać, w dużych miastach**	43	3,8	2,6	46
kadra, dobra kadra*	37	3,3	2,2	45
dobrze kształcą	35	3,1	2,1	39
kształcą	43	3,8	2,6	39
dużo studentów, przeludnione*	42	3,7	2,5	38
znane, słynne*	37	3,3	2,2	36
duże	27	2,4	1,6	28
drogie	26	2,2	1,5	28
niepraktyczne, oderwane od rzeczywistości*	24	2,1	1,5	25
różne kierunki**	25	2,2	1,5	26
bezpłatne	23	2,1	1,4	22
skostniałe	17	1,5	1,0	21
nowoczesne	18	1,6	1,1	20
niski poziom	17	1,5	1,0	18
mądrość	18	1,5	1,1	16
państwowe	16	1,4	1,0	16
biedne, niedofinansowane*	11	1,0	0,7	12
inne pozytywne	93	8,2	5,6	88
inne negatywne	49	4,3	2,9	52
inne pozostałe	218	19,2	13,1	218
nie wiem/trudno powiedzieć	417	36,8	25,0	400
Ogółem	1668	147,1	100,0	1680

N=1135, Ws=17,9, śr_odp=1,47

Co ciekawe, kolejne dwie najczęstsze kategorie zawierają odpowiedzi wartościujące wprost: 'wysoki poziom nauczania' i 'dobre, bardzo dobre' – zsumowane stanowią tyle, ile połowa liczebności kategorii 'nie wiem/trudno powiedzieć'. Wart podkreślenia jest też sposób wartościowania – dość ogólny: wysoki poziom i bardzo dobre – to

praktycznie to samo. Gdyby podliczyć razem wszystkie kategorie zawierające wartościowanie wyrażone wprost, otrzymamy w sumie 34,6% odpowiedzi, w tym pozytywne: 27% (wysoki poziom, dobre, dobrze kształcą, prestiż/renoma, dobra kadra, mądrość, inne pozytywne) i negatywne: 7,6% (niepraktyczne, skostniałe, niski poziom, niedofinansowane, inne negatywne). Podsumowując kwestie wartościowania, warto zauważyć, że największą grupę stanowią odpowiedzi, które trudno jednoznacznie sklasyfikować jako pozytywne czy negatywne (54%), kolejną – odpowiedzi raczej pozytywne (32–33%), a tylko około 14% odpowiedzi negatywne.

W tym pytaniu jest też najwyższy odsetek odpowiedzi rzadkich czy pojedynczych ujętych w kategorię ‘inne’ – łącznie stanowi ona ponad 21% całości udzielonych odpowiedzi, a średnio prawie co trzeci respondent udzielił takiej odpowiedzi. Jeśli więc dodać odpowiedzi z kategorii ‘inne’ i braki odpowiedzi otrzymujemy: 45% odpowiedzi i 66% respondentów, co wydaje się świadczyć także o niskiej konwencjonalizacji obrazu uniwersytetu wśród badanych. Diagnoza ta potwierdza się także, jeśli spojrzymy na (znaczną) liczbę kategorii oscylujących w okolicach 1–2%.

Pozostałe grupy odpowiedzi są już (jak wspomniano powyżej) raczej rzadkie i koncentrują się wokół kilku większych aspektów: 1) wiedza/nauka, 2) tradycja i wiekość vs nowoczesność, 3) renoma i sława, 4) jakość (kształcenia i kadry), 5) odpłatność (drogie i bezpłatne), a także 6) wielkość i liczba studentów.

Z czego może wynikać niska konwencjonalizacja wypowiedzi i wysoki odsetek ich braku? Czy z niewiedzy i braku kontaktu, jakby wskazywała analiza demograficzna? Ale chyba można też wysunąć hipotezę, że i z braku zainteresowania – ogólną definicję i funkcje znali prawie wszyscy (pytania 1. i 2.), natomiast cechy określające już raczej tylko zainteresowani, mający styczność. W tym miejscu warto też postawić pytanie, na które w ramach tego badania nie można udzielić jednoznacznej odpowiedzi – o wpływ wiedzy wstępnej na zainteresowanie i przyszły kontakt z uniwersytetem. Temat ten jednak wymaga osobnych badań.

Analiza odpowiedzi ze względu na to, z jakiego obszaru systemowego pochodzą, wskazuje dość ciekawy rozkład tychże. I tak praktycznie tyle samo stanowią odpowiedzi odnoszące się do wnętrza systemu naukowo-edukacyjnego, jak i te „mówione” niezależnie od niego. Jednak wydaje się, jeśli porównywać odpowiedzi na to pytanie z odpowiedziami na poprzednie, że to wyrównanie wynika w dużej mierze ze znacznej liczebności kategorii ‘inne’. Duża jest także, wspomniana kilka akapitów wcześniej, liczba braków odpowiedzi.

Tabela 4.3.2. Odpowiedzi na pytanie 3. pogrupowane ze względu na obszar systemowy, do którego się odnoszą

Obszar odniesienia	3. Cechy uniwersytetów	% z N w kolumnie	% z odp. w kolumnie
Wewnętrzne	wysoki poziom (nauczania), dobre, wiedza, nauka, kadra, kształcą, dobrze kształcą, niski poziom	35,8	24,3
Zewnętrzne	tradycyjne, stare, dostępne/otwarte, prestiż/renoma, nie dla każdego, znane/słynne, duże, drogie, niepraktyczne	42,8	29,2
inne, nie wiem	inne, nie wiem, brak odpowiedzi	68,5	46,6
	Suma	147,1	100,1

Analiza danych pod kątem zmiennych demograficznych nie wykazuje większych odchyleń, poza zanalizowanym powyżej brakiem odpowiedzi. Z mniejszych różnic: kobiety bardziej podkreślają prestiż, dobrą kadre i sławę uniwersytetów. Korzystający z Internetu – jego ograniczoną dostępność i prestiż, a licencjaci – ‘wiedzę/naukę’.

Rolnicy i robotnicy niewykwalifikowani oraz gospodynie domowe i właściciele nie wypowiadają się kilkakrotnie, najczęściej o (nie-)dostępności i starości, prestiżu oraz kształceniu i bezpłatności – tak jakby nie widzieli takich możliwości.

Pytanie 4. Jakie są pożądane cechy idealnego uniwersytetu?

Pytanie o pożądane cechy idealnego uniwersytetu miało na celu uzyskanie cech uniwersytetów, których badani życzyliby sobie, przy czym niekoniecznie postrzegają je w aktualnych uniwersytetach. Tu forma pytania, szczególnie wyrażenie „idealne”, została opracowana przez autora na potrzeby badania, w tym przypadku z dystansem w stosunku do rozwiązania zaproponowanego przez Jerzego Bartmińskiego, głównie w celu wzmocnienia „życzeniowości” i „idealności” uzyskanego obrazu, i ze świadomością, że „idealny nie istnieje”. Tu jednak nie chodziło o to, co ludzie uważają za możliwą realność, a raczej o wyjście nieco dalej, w kierunku idealizacji. Przy okazji uzyskano też cechy, które są w badanym kontekście wartościowane pozytywnie, co zapewnia formuła pytania; podobną funkcję mają też dwa kolejne pytania, o zalety i wady. Istotność takich rozstrzygnięć trudno przecenić przy analizie tekstów, kiedy badacz zwykle nie może już zapytać autora, co miał na myśli i jak wartościuje dane słowo czy cechę.

Tabela 4.4.1. Zestawienie kategorii odpowiedzi na pytanie 4. „Jaki powinien być idealny uniwersytet?”

4. Jaki powinien być idealny uniwersytet?	Liczebność	% z N w kolumnie	% z odp. w kolumnie	Nieważona liczebność
wysoki poziom	134	11,8	7,7	139
dobra kadra	128	11,3	7,3	139
przyjazny, dbający o studenta*	125	11,0	7,1	121
praktyczny, praca po studiach*	117	10,3	6,7	113
dostępne (dla wszystkich)	109	9,6	6,2	110
dobrze kształcą	86	7,6	4,9	97
bezpłatny, darmowy*	75	6,6	4,3	76
dobrze wyposażony, zaplecze, bogaty**	62	5,5	3,6	62
tani i stypendia*	52	4,5	2,9	56
nowoczesny	49	4,3	2,8	50
otwarty	54	4,7	3,1	45
prestżowy, renomowany, ceniony**	33	2,9	1,9	34
dobry	33	2,9	1,9	32
dużo kierunków	27	2,4	1,6	26
tradycja	22	1,9	1,3	21
wiedza	18	1,6	1,1	19
nie dla każdego	26	2,3	1,5	18
wymagający	17	1,5	0,9	17
niezależny, nieskorumpowany*	15	1,3	0,9	15
duży	14	1,3	0,8	12
zorganizowany	11	1,0	0,6	11
ciekawny	9	0,8	0,5	12
inne	231	20,3	13,2	240
nie wiem, trudno powiedzieć	302	26,6	17,3	286
Ogółem	1747	154,0	100,0	1751

N=1135, Ws=23,1, śr_odp=1,54

I jak widać w tabeli (4.4.1.), w odpowiedzi na pytanie czwarte o cechy idealnego uniwersytetu, podobnie jak w pytaniu trzecim (o cechy typowego uniwersytetu), największą grupę stanowią odpowiedzi typu 'nie wiem/trudno powiedzieć' – choć tu grupa respondentów nieudzielających takich odpowiedzi jest o 10% mniejsza. Jednak w tym pytaniu grupa odpowiedzi 'inne' jest większa o 7% w stosunku do pytania trzeciego. Wstępnie wskazuje to na większą ilość bardziej zróżnicowanych wyobrażeń i oczekiwań wśród respondentów i stosunkowo większą ich grupę niż w pytaniu o cechy typowych uniwersytetów. Potwierdza to częściowo przyjętą formę pytania, która umożliwiła większej grupie respondentów wypowiedzenie swojego zdania poprzez utrudnienie ucieczki w odpowiedzi typu 'nie wiem', o które łatwo w przypadku pytania o „prawdziwy uniwersytet”.

Uzyskany efekt wzrostu liczby odpowiedzi i ich nieco tylko większej stereotypizacji ($W_s=23$ wobec 17,9 w poprzednim pytaniu), choć może mało zaskakujący (i wstępnie założony), niesie jednak daleko idące konsekwencje dla uniwersytetów w Polsce.

Skoro oczekuje się od uczelni więcej, niż się wie, to prawdopodobnie: po pierwsze – ludzie wiedzą mało, po drugie – mają własne (wciąż dość zindywidualizowane) wyobrażenia, a po trzecie – ich spełnienie wiąże się z potwierdzeniem własnej wizji świata, a w konsekwencji przekonania o tym, że uniwersytet jest dobry. Bo kto z czytelników (klientów) nie wie, jak powinny działać firmy czy instytucje, z usług których korzystamy? A uniwersytet jest dla badanych (jak wiemy z pytania 2.) przede wszystkim instytucją edukacyjną. W konsekwencji spełnienia oczekiwań otrzymujemy zadowolenie z uniwersytetu (firmy). Przeciwniej sytuacji nie trzeba już wyjaśniać. Kluczowe są więc oczekiwania od uniwersytetu i to, na ile jest on w stanie je spełnić. Tu z kolei konieczne jest wstępne badanie i potem monitorowanie zarówno wiedzy o oczekiwaniach, jak i możliwości ich spełnienia. Potem także konsekwentna komunikacja, tak by osoby mające kontakt z uniwersytetami wiedziały, czego mogą (a czego nie) oczekiwać – długofalowo buduje to wzajemne zrozumienie, zaufanie i pozytywny odbiór. Na podstawie analizy danych można stwierdzić, że aktualnie aspekt ten jest nieco zaniedbany.

Generalnie dwie najczęstsze odpowiedzi zasadniczo powielają się w pytaniach o cechy uniwersytetu typowego i idealnego: brak odpowiedzi i 'wysoki poziom'.

Jednak następne odpowiedzi wskazują kierunki oczekiwań od uniwersytetu. Część z nich jest nowa w stosunku do pytania o cechy uniwersytetu: 'przyjazny, dbający o studenta', 'praktyczny', 'dobrze wyposażony', 'tani' i 'otwarty', 'niezależny', 'zorganizowany'. Są to cechy pożądane, których respondenci „nie widzą”, mówiąc o typowych uniwersytetach.

Druga część to niejako wzmocnienie cech uznanych (wcześniej) za właściwe dla typowych uniwersytetów, przy czym podawane są one tu 2–3 razy częściej niż w poprzednim pytaniu.

Wyróżnione różnice pomiędzy stanem obecnym a oczekiwanym wydają się wskazywać deficyty, czy też mówiąc łagodniej: „pożądane kierunki zmian”. Cechy te to: ‘dobra kadra’, ‘dostępne dla wszystkich’, ‘dobrze kształcą’, ‘bezpłatne/darmowe’, ‘nowoczesne’.

Analizując kolejne odpowiedzi, dostrzec można ponownie tylko odpowiedzi znane już z pytania trzeciego – tu jednak podane zostały 2–3 razy rzadziej niż przy określaniu typowości. Można wnosić, że cechy te wskazują na aspekty, które są zdaniem respondentów wystarczająco obecne. Dotyczą one takich właściwości, jak: ‘prestż/renoma’, ‘dobry’, ‘tradycja’, ‘wiedza’, ‘nie dla każdego’, ‘duży’, a więc są to cechy w pewnym stopniu wyjątkowe, ekskluzywne (może poza wiedzą), które nie jest łatwo uzyskać.

Z kolei analiza zależności między pytaniem trzecim (jakie są typowe uniwersytety) i czwartym (oczekiwania od idealnych uniwersytetów) pokazuje kilka związanych ze sobą kategorii. Z istotnych korelacji należy wymienić: 1) pomiędzy 30 a 60%: niepraktyczne – praktyczne, skostniałe – praktyczne, 2) pomiędzy 25 a 29%: kształcą – wysoki poziom, nie dla każdego – przyjazny, dobra kadra – dobrze wyposażony, skostniałe – przyjazne. Niższe związki uznano za nieistotne.

Zauważono cztery istotne autokorelacje: ‘nie wiem’ – 49,5% (69%), ‘wysoki poziom’ 35% (33,6%), ‘dobra kadra’ – 32% (10%), tradycja – 25% (77,3%). W procentach podano liczbę respondentów powtarzających odpowiedź z pytania trzeciego w pytaniu czwartym. Natomiast liczby w nawiasach oznaczają sytuację analizowaną z drugiej strony – ile procent respondentów wypowiedziających odpowiedź w pytaniu czwartym powiedziało ją też wcześniej w pytaniu trzecim. Jak więc widać, najwyższą stabilność w komunikacji o cechach uczelni mają ‘tradycja’ i brak odpowiedzi, czyli mówienie konsekwentnie tego samego albo niemówienie niczego.

Analiza danych ze względu na perspektywy, z których mówi się o cechach idealnych uniwersytetów, wykazuje znaczącą różnicę na tle wcześniejszych pytań, ponieważ po raz pierwszy liczba odpowiedzi udzielanych z perspektywy zewnątrzsystemowej jest znacząco większa niż tych dotyczących wprost systemu nauki i edukacji. To bardzo ważna informacja, gdyż wskazuje, że oczekiwania leżą poza aktualnym systemem uniwersytetów.

Tabela 4.4.2. Odpowiedzi na pytanie 4. pogrupowane ze względu na obszar systemowy, do którego się odnoszą

Obszar odniesienia	4. Cechy idealnych uniwersytetów	% z N w kolumnie	% z odp. w kolumnie
Wewnętrzne	wysoki poziom, kadra, dobrze kształcą, dobre, kierunki, wiedza, nauka	37,6	24,5
Zewnętrzne	przyjazny, praktyczny, dostępne, bezpłatne, tani, nowoczesny, otwarty, prestiż/renoma, tradycja, stare, nie dla każdego, wymagający, niezależne, duży, zorganizowany, ciekawy	69,5	45,0
inne, nie wiem	inne, nie wiem, brak odpowiedzi	47,0	30,5
	Suma	154,1	100,0

Analiza danych pod kątem zmiennych demograficznych nie wykazuje większych odchyleń z wyjątkiem kilku kategorii. Najmłodsza i najstarsza grupa z najniższymi dochodami osobistymi oraz rolnicy i robotnicy niewykwalifikowani – więcej odpowiedzi ‘nie wiem’. Mniej ‘nie wiem’ – grupa z najwyższymi dochodami osobistymi i sfera budżetowa, pracownicy umysłowi, kadra i właściciele – jak pokazuje analiza – mocny związek z wykształceniem. Mniejsza liczba odpowiedzi z kategorii ‘dostępne’ związana jest z niższymi dochodami osobistymi i w przeliczeniu na osobę w gospodarstwie domowym, a także z wykształceniem licencjata oraz grupą społeczną rolników. Uniwersytet powinien być ‘bardziej dbający’ – dla kadry i pracowników przedsiębiorstw państwowych oraz ponownie licencjatów.

Porównanie z wynikami Uniwersytetu Wrocławskiego

Poniżej przedstawiono odpowiedzi oraz wnioski wypływające z pytania o wyobrażenie idealnego uniwersytetu („Jaki powinien być idealny uniwersytet?”). Pytanie to było częścią badania wizerunku Uniwersytetu Wrocławskiego wśród studentów, a zadano je w badaniu przeprowadzonym w 2009 roku. Referowane wyniki opublikowano między innymi w artykule „Badanie wizerunku wewnętrznego Uniwersytetu Wrocławskiego wśród jego studentów. Cele, metody, dobór próby i wyniki zbiorcze” (Grech 2011a).

Obraz wyłaniający się z wyników wydaje się dość prosty. Uniwersytet powinien być po pierwsze: zorientowany na studenta, otwarty na jego potrzeby, przyjazny; po drugie: aktywnie podejmujący działania, by być na czasie, zmieniający się (nowoczesny, ak-

tywny); po trzecie: stawiający na praktyczny rozwój i wymagający tegoż, a nie „wkucania teorii”.

Kolejne aspekty wymienione przez respondentów – studentów dotyczą dobrej organizacji, wyposażenia w sprzęt i komputery oraz niestwarzania barier w dostępności i otwartości dla wszystkich, w tym szczególnie barier finansowych.

Porównano te odpowiedzi z tym, jak widziany był uniwersytet przez jego studentów. Na podstawie różnic można wskazać kierunki zmian wewnętrznych. Są to przede wszystkim: nastawienie na studenta, nowoczesność, praktyczna użyteczność zdobywanej wiedzy (w przyszłej pracy zawodowej), lepsza organizacja pracy uczelni oraz wyposażenie w odpowiedni sprzęt.

Porównując powyższe wyniki z tymi uzyskanymi w badaniach autora, można wskazać zarówno na podobieństwa, jak i różnice w zakresie wyobrażenia ideału.

I tak wyobrażenia ideału wśród populacji (2012) i studentów (2009) pokrywają się przede wszystkim w oczekiwaniu: nastawienia na studenta, praktyczności (studenci podkreślają to znacznie częściej), wysokiego poziomu, dobrej kadry, kompetencji oraz dostępności. Różnią się natomiast w dużo mniejszym odsetku braków odpowiedzi wśród studentów oraz większym naciskiem na nowoczesność, aktywność, otwartość i dobrą organizację. Ponadto studenci Uniwersytetu Wrocławskiego (studiów stacjonarnych) mniej mówili o niskich kosztach nauki, co z racji trybu studiów i związanym z nim brakiem stałej odpłatności wydaje się zrozumiałe.

Pytanie 5. Jakie są zalety polskich uniwersytetów?

Pytanie o zalety uniwersytetów w założeniu miało dwie istotne funkcje. Pierwsza z nich to wyłonienie tych z cech, które są postrzegane przez respondentów jako aktualnie pozytywne. Druga, nie mniej ważna, to skonstrastowanie aktualnych zalet z ideałem, a następnie z aktualnymi cechami typowych uniwersytetów uzyskanymi w pytaniu trzecim (kiedy jeszcze nie proszono badanych o wartościowanie). Dodatkowym efektem pytania jest też uzyskanie listy cech, co do których można mieć pewność, że są przez respondentów wartościowane pozytywnie, co w literaturze przedmiotu od lat stanowi przedmiot zainteresowań i sporów (np. Puzynina, Laskowska, Habrajska i Awdiejew), których często nie sposób jednoznacznie rozstrzygnąć tylko na gruncie analizy tekstów. Tu metody ankietowe mogą stanowić znakomite uzupełnienie analiz językowych.

Tabela 4.5.1. Zestawienie kategorii odpowiedzi na pytanie 5. „Jakie są zalety polskich uniwersytetów?”

5. Jakie są zalety polskich uniwersytetów?	Liczebność	% z N w kolumnie	% z odp. w kolumnie	Nieważona liczebność
wysoki poziom	153	13,5	10,3	159
kształcenie	137	12,1	9,2	139
kadra	104	9,2	7,0	107
dostępne	86	7,6	5,8	90
prestż, znane, cenione**	74	6,5	4,9	77
bezpłatne (darmowe)*	75	6,6	5,1	75
jest ich dużo (wybór)	41	3,6	2,7	47
tanio i stypendia*	29	2,6	1,9	27
wiedza	20	1,7	1,3	21
nie ma zalet	17	1,5	1,1	18
polskie	17	1,5	1,1	18
współpraca i wymiany zagraniczne*	19	1,7	1,3	18
tradycja	16	1,5	1,	17
przyjazne, dbają o studenta*	14	1,3	1,0	13
studenci, wielu studentów*	14	1,3	1,0	13
wyposażenie, zaplecze*	15	1,3	1,0	12
dobrze	10	0,9	0,7	12
nowoczesne	10	0,9	0,7	10
duże	8	0,7	0,5	8
inne (pozytywne)	221	19,5	14,9	211
nie wiem	404	35,6	27,2	390
Ogółem	1485	130,9	100,0	1482

N=1135, Ws=25,6, śr_odp=1,3

Przejdźmy najpierw do analizy tego, co respondenci wymieniają jako zalety (tabela 4.5.1.). Największy udział w puli odpowiedzi ma, podobnie jak w poprzednim pytaniu (o idealny uniwersytet), kategoria ‘nie wiem’. Stanowi ona ¼ zbioru odpowiedzi, a udzielił jej co trzeci badany. Trawestując to, można powiedzieć, że jedynie ¾ badanej populacji ma cokolwiek do powiedzenia na temat zalet uniwersytetów. Czy to dużo,

czy mało? Jeśli wziąć pod uwagę tylko to badanie i porównać liczbę braków odpowiedzi, to pytanie to sytuuje się powyżej średniej dla całego badania i w pierwszej piątce (analizując rangi) – nie jest jednak w tym względzie wyjątkowe. Ci, którzy udzielali takiej odpowiedzi ('nie wiem'), to przede wszystkim osoby po 59. roku życia, z jednoosobowych gospodarstw domowych, z dochodem osobistym poniżej 800 zł i dochodem na osobę w gospodarstwie poniżej 700 zł, emeryci i renciści oraz pracujący w gospodarstwach rolnych, także robotnicy niewykwalifikowani i gospodynie domowe. Przeważają także osoby niekorzystające z Internetu z wykształceniem podstawowym i zawodowym. Są to więc osoby, które z racji wykształcenia czy sytuacji finansowej miały/mają utrudniony dostęp do uniwersytetów i nie korzystają z medium, jakim jest Internet.

Kolejne zalety uniwersytetów dotyczą dobrego kształcenia, na wysokim poziomie (odpowiedzi 'wysoki poziom', 'dobrze kształcą') – tu analiza socjodemograficzna nie wykazuje znaczących różnic – można więc założyć, że jest to dość rozpowszechnione i stabilne mniemanie. Mniej o aspekcie dobrego kształcenia mówią tylko pracownicy sfery budżetowej, choć może to być nieregularność przypadkowa.

Zdaniem badanych, kolejnym atutem polskich uniwersytetów jest ich kadra, a więc osoby (współ-)odpowiedzialne ze wymieniony wcześniej 'wysoki poziom' i 'dobre kształcenie'. Także znajdującą się na końcu tabeli kategorię odpowiedzi 'dobre' uznano za funkcjonalnie związaną z 'kadram'. I gdyby zsumować wymienione przed chwilą odpowiedzi jako dużą grupę, stanowiłoby one łącznie 27,3% zbioru odpowiedzi na to pytanie.

Następna duża grupa to odpowiedzi wskazujące na szeroko rozumianą dostępność uniwersytetu: 'dostępne/otwarte', 'bezpłatne/tanie', 'jest ich dużo' – w sumie 12,6% odpowiedzi.

Ostatnia już grupa odpowiedzi, która przekracza poziom 2% respondentów, dotyczy 'prestżu' uniwersytetów. Tu nie ma większych różnic między grupami respondentów, z wyjątkiem rolników i gospodyń domowych, którzy nie wymienili żadnej odpowiedzi z tej kategorii.

Analizując różnice między zaletami a stanem idealnym, czyli ile z wyobrażenia ideału zostało już zrealizowane, można zauważyć kilka istotnych zależności:

- 68% osób, które nie wiedziały, jaki powinien być idealny uniwersytet, nie zna też zalet;
- 41% badanych, którzy wcześniej twierdzili, że idealny uniwersytet powinien mieć wysoki poziom, takiż poziom uważa za zaletę polskich uniwersytetów;
- 28% respondentów, którzy twierdzili, że ideałem jest dobre kształcenie, nie wie, jakie są zalety;

- po 20% osób, które jako cechę idealnego uniwersytetu wymieniały ‘dobrą kadre’, podaje ‘dobrą kadre’ i ‘wysoki poziom’ jako zalety.

Z powyższego zestawienia można wyciągnąć dwa najważniejsze wnioski.

Pierwszy z nich to taki, że wiedza o ideale ma znaczny związek (a prawdopodobnie i wpływ) z postrzeganiem zalet, oraz drugi, że aktualne zalety realizujące wyobrażony ideał uniwersytetu to przede wszystkim wysoki poziom i dobra kadra.

Różnice i związki między postrzeganiem zalet a stanem obecnym

63% osób, które nie znały cech typowych polskich uniwersytetów, nie wymienia też zalet.

Analizując szczegółowo zależności między pytaniami 3., 4. i 5., zauważono stałą grupę liczącą 153 osoby, które udzieliły odpowiedzi ‘nie wiem’ na wszystkie trzy pytania – jest to ponad 13% wszystkich badanych.

- 46% badanych, którzy określili typowe uniwersytety jako charakteryzujące się wysokim poziomem, podaje tę odpowiedź także jako zaletę, a 20% podaje także kadre;
- 36% uważających, że typowe uniwersytety są dostępne, podaje to także jako zaletę;
- 32% uznających typowe uniwersytety za prestiżowe podaje wysoki poziom jako zaletę;
- z ludzi uznających typowe uniwersytety za wyposażone w dobrą kadre 40% wskazuje kadre, a 35% wysoki poziom jako zalety polskich uniwersytetów.

Podsumowując tę część analizy, warto podkreślić, że założony związek między ‘wysokim poziomem’ i ‘kadre’ został potwierdzony w odpowiedziach części respondentów.

Analiza danych ze względu na perspektywę systemową (tabela 4.5.2.) wskazuje na przewagę perspektywy wewnętrznej nad zewnętrzną przy dość wysokim udziale braków odpowiedzi i ‘innych’. Sytuację tę można wyjaśnić charakterem pytania o zalety uniwersytetów, które swą formą zwraca uwagę na sam podmiot pytania, czyli uniwersytet. W tym jednak przypadku zastanawiający jest 23-procentowy udział odpowiedzi zewnątrzsystemowych, wskazujących na pewną grupę odpowiedzi dostrzegających zalety uniwersytetów w ich relacjach z otoczeniem/innymi subsystemami społeczeństwa. Wynik ten zdaje się też potwierdzać założenie o kategoryzowaniu głównej funkcji uniwersytetu jako funkcji edukacyjnej, zarówno ze względu na to, jakich odpowiedzi udzielali badani, jak i ze względu na ich znaczny udział w całej puli.

Tabela 4.5.2. Odpowiedzi na pytanie 5. pogrupowane ze względu na obszar systemowy, do którego się odnoszą

Obszar odniesienia	5. Zalety polskich uniwersytetów	% z N w kolumnie	% z odp. w kolumnie
Wewnętrzne	wysoki poziom, kształcenie, kadra, dobre, kierunki, wiedza, studenci, wyposażenie	37,4	29,5
Zewnętrzne	dostępne, prestiż, bezpłatne, jest ich dużo, tanie, nie ma zalet, polskie, współpraca i wymiany zagraniczne, nowoczesny, tradycja, dobre, duże	37	28,3
inne, nie wiem	inne, nie wiem, brak odpowiedzi	55	42,2
	Suma	129,4	100,0

Pytanie 6. Jakie są wady polskich uniwersytetów?

Pytanie o wady uniwersytetów w założeniu miało dwie istotne funkcje. Pierwsza z nich to wyłonienie tych z cech, które są postrzegane przez respondentów jako aktualnie negatywne. Druga, nie mniej istotna, to skontrastowanie aktualnych wad z ideałem, a następnie z aktualnymi cechami typowych uniwersytetów uzyskanymi w pytaniu trzecim (kiedy jeszcze nie proszono badanych o wartościowanie). Kolejnym istotnym celem założonym podczas układania pytania było też uzyskanie zestawu cech, co do których można mieć pewność, że są przez respondentów wartościowane negatywnie, co, jak już wspomniano, często jest problemem podczas badań skoncentrowanych na analizie tekstu.

Analizując zestawienie kategorii uzyskanych na podstawie odpowiedzi respondentów na pytanie 6. „Jakie są wady polskich uniwersytetów?” (tabela 4.6.1.), ponownie na pierwszym planie widzimy spory udział kategorii ‘nie wiem, nie znam, trudno powiedzieć’, który sięga prawie 45% badanych. Jeśli doliczyć do tego odpowiedzi z kategorii ‘brak odpowiedzi’ i ‘nie mają wad’, to okazuje się, że ponad połowa (54,4%) respondentów nie podaje wad uniwersytetu. Jest to więc pytanie z trzecią (lub drugą, jeśli liczyć także ‘brak odpowiedzi’ i ‘nie mają wad’) najwyższą liczbą odpowiedzi ‘nie wiem’ w całym badaniu. Więcej odpowiedzi typu ‘nie wiem’ jest tylko w pytaniu o najgorsze uniwersytety w Polsce. Z powyższego zestawienia można wnioskować, że badani najmniej (chętnie) wypowiadają się o negatywnych stronach uniwersytetu, jakby panowała zasada, że o tym, co negatywne/złe się, nie mówi, lub też po prostu ich nie znają.

Tabela 4.6.1. Zestawienie kategorii odpowiedzi na pytanie 6. „Jakie są wady polskich uniwersytetów?”

6. Jakie są wady polskich uniwersytetów?	Liczebność	% z N w kolumnie	% z odp. w kolumnie	Nieważona liczebność
drogie, płatne, dla bogatych	135	11,9	10,0	138
nie mają wad	97	8,6	7,2	97
niepraktyczne, niedostosowane	62	5,5	4,6	62
trudno znaleźć pracę	38	3,3	2,8	42
braki w wyposażeniu i zapleczu	34	3,0	2,5	39
trudno się dostać, niedostępne	46	4,0	3,4	46
przepełnione, mało miejsc	40	3,5	3,0	46
niski poziom	43	3,8	3,2	44
brak pieniędzy, finansowania	39	3,5	2,9	38
organizacja i biurokracja	38	3,3	2,8	35
skostniałe, zamknięte	33	2,9	2,4	36
kadra	28	2,5	2,1	27
korupcja, kumoterstwo	17	1,5	1,2	18
podejście do studenta	22	2,0	1,7	20
braki w kierunkach kształcenia	18	1,6	1,4	20
jest ich za mało	24	2,1	1,8	22
tylko w dużych miastach	10	0,9	0,7	13
pomoc socjalna za mała	13	1,1	0,9	13
trudne, dużo wymagają	16	1,4	1,2	12
inne	64	5,7	4,8	68
nie wiem, nie znam, trudno powiedzieć	519	45,7	38,5	508
brak odpowiedzi	10	0,9	0,8	12
Ogółem	1346	118,6	100,0	1356

N=1135, Ws=17,2, śr_odp=1,18

Warto też od razu się przyjrzeć liczbie odpowiedzi w kategorii 'inne', która jest dość niska, bo wynosi zaledwie nieco ponad 5% zbioru odpowiedzi i 7% respondentów, a więc znacząco poniżej średniej dla wszystkich pytań. Można więc przyjąć, że na to

pytanie albo nie odpowiadano, albo odpowiadano w dość mało skonwencjonalizowany sposób ($W_s=17,2$).

Warto zwrócić uwagę na liczbę kategorii w tabeli, których jest mniej niż w poprzednich pytaniach (19).

Przejdźmy do analizy tego, co respondenci wymieniają jako wady.

Najistotniejsza grupa odpowiedzi wskazuje na aspekt finansowy: uniwersytety postrzegane są jako 'drogie, płatne' czy wręcz nastawione na osoby bogate. W podobnym tonie utrzymane są odpowiedzi wskazujące na niewystarczającą pomoc społeczną. Łącznie odpowiedzi te stanowią ponad 11%, a udzieliło ich 14% ankietowanych.

Druga grupa odpowiedzi wskazuje na niepraktyczność, niedostosowanie do aktualnych realiów i trudności w znalezieniu pracy po studiach – odpowiedzi tych udzieliło łącznie 10% badanych, a jeśli doliczyć jeszcze 'skostniałe', to ponad 13%.

Następne wady to zdaniem badanych: 'trudności w dostaniu się', 'przepełnienie', 'jest ich za mało' i to, że są 'tylko w dużych miastach' oraz 'braki niektórych kierunków studiów' – co daje łącznie 13% respondentów.

Ostatnie dwie grupy wskazań koncentrują się wokół braków w wyposażeniu i finansowaniu (7%) oraz niedostatkach organizacyjnych, skostniałości i biurokracji (6,6%).

Wymienionych powyżej 5 dużych grup odpowiedzi wyczerpuje prawie cały katalog wad uniwersytetów zebranych w ramach tego pytania. Upraszczając, można je podsumować jednym zdaniem: nie dość, że są tylko dla bogatych, to i tak są biedne, słabo wyposażone i zorganizowane, a człowiek nie ma pracy po ich ukończeniu.

Jest to obraz dość ciekawy, wskazujący na instytucję, która mimo że jest „klientem” bogatszej części społeczeństwa, nie radzi sobie z własnym, często biurokratycznym i anachronicznym wnętrzem, przez co staje się niedostosowana do współczesności. Co ciekawe, wciąż jednak jest ona pożądana i pozytywnie oceniana.

Z jednej strony widać więc niespełnione oczekiwania społeczne i możliwości uczestnictwa, z drugiej zaś niedostatki merytoryczno-praktyczne i organizacyjne.

Odpowiedź 'nie wiem' częściej wskazują osoby niekorzystające z Internetu z wykształceniem podstawowym i zawodowym, mieszkające na wsi i powyżej 40. roku życia, z dochodami osobistymi poniżej 800 zł oraz emeryci, rolnicy, robotnicy niewykwalifikowani i gospodynie domowe, a także osoby z dziećmi usamodzielnionymi.

Na kwestię ograniczenia dostępu z racji kosztów częściej wskazują mieszkańcy małych miast (do 50 tys.). Na niedostosowanie i niepraktyczność – młodzież w wieku 18–24 lata i osoby korzystające z Internetu oraz te z gospodarstw domowych,

w których, zdaniem respondentów, starcza na wszystko bez potrzeby wyrzeczeń. Na 'przepełnienie' i 'biurokrację/organizację' częściej wskazują małżeństwa i związki partnerskie bez dzieci. Na takie wady, jak 'biurokracja', 'skostniałe', 'kadra' znacząco częściej narzekają osoby z wykształceniem wyższym, co, choć zrozumiałe, jest to też niepokojące – prowadzi to do wniosku, że wady te znają z autopsji. Powyższe stwierdzenie można uogólnić na wiele wad uniwersytetów – wymieniają je najczęściej ci, którzy mogą je znać z osobistego doświadczenia, co jest o tyle alarmujące, że wskazują raczej na istnienie realnych problemów dostrzeganych przez ludzi niż tylko na opinie krążące wśród nich.

Analiza danych ze względu na perspektywę systemową wskazuje na niewielką przewagę perspektywy wewnętrznej (26,3% odp.) nad zewnętrzną (24,6%) przy wysokim (49%) udziale braków odpowiedzi, braku wad i 'innych'. Wady sięgające poza ramy uniwersytetów to przede wszystkim: cena, niepraktyczność, trudność w znalezieniu pracy po ukończeniu uczelni. Wady wewnętrzne to przede wszystkim kwestie organizacji, wyposażenia, przepełnienia, niskiego poziomu zajęć i kadry, a także biurokracji i podejścia do studenta.

Tabela 4.6.2. Odpowiedzi na pytanie 6. pogrupowane ze względu na obszar systemowy, do którego się odnoszą

Obszar odniesienia	6. Wady polskich uniwersytetów	% z N w kolumnie	% z odp. w kolumnie
Wewnętrzne	braki w wyposażeniu, trudno się dostać, przepełnione, niski poziom, organizacja, skostniałe/zamknięte, kadra, korupcja/komoterstwo, podejście do studenta, braki w kierunkach	42,2	35,5
Zewnętrzne	drogie, niepraktyczne/niedostosowane, trudno znaleźć pracę, brak pieniędzy	24,2	20,3
inne, nie wiem	nie wiem, nie mają wad, brak odpowiedzi, inne	52,3	44,1
	Suma	118,7	

Porównanie liczby i procentowego udziału odpowiedzi sklasyfikowanych jako wewnętrz- i zewnątrzsystemowe w pytaniach 5. i 6. wskazuje na ciekawą właściwość: zalet (pytanie 5.) jest więcej i mają one charakter bardziej wewnętrzny, wad natomiast jest mniej i można je zakwalifikować w równym stopniu jako wewnętrzne i zewnętrzne.

Wady a stan idealny

Zajmując się związkiem między wadami (pytanie 6.) a stanem idealnym (pytanie 4.), wskazano największe grupy związanych ze sobą odpowiedzi:

- na oba pytania odpowiadają ‘nie wiem’ 222 osoby, czyli 19% wszystkich respondentów; 75% tych, którzy nie wiedzieli, jaki powinien być idealny uniwersytet, nie wymienia wad;
- 36% badanych uznających ‘wysoki poziom’ jako cechę idealną nie podaje wad i 13% twierdzi, że ‘nie ma wad’ – to razem połowa tej grupy;
- 27–29% z osób uznających za pożądane cechy dobrą kadre i przyjazność dla studenta nie podaje wad;
- z kolei z tych, którzy uważają, że pożadanymi cechami są dostępność dla wszystkich, taniość i bezpłatność, 31–38% nie podaje wad, ale 24–30% twierdzi, że wadą jest dostępność dla osób bardziej zamożnych.

Analizując związki w odpowiedziach na pytania o wady i stan obecny, zauważono konsekwencję grupy osób udzielających odpowiedzi ‘nie wiem’ na poziomie 70%. Poza tym nie zauważono specjalnych różnic, a raczej konsekwencję w podkreślaniu cech głównie negatywnych uznanych za typowe (niepraktyczne, przepełnione, nie dla wszystkich), także w pytaniu o wady.

Pytanie 7. Co polskie uniwersytety dają społeczeństwu?

Pytanie o to, co polskie uniwersytety dają społeczeństwu, zadano w celu uzyskania odpowiedzi wskazujących na to, jakie są funkcje uniwersytetów nie tylko dla jednostek (jak w pytaniu drugim), ale także w perspektywie społeczeństwa. Pytanie to jest więc uzupełnieniem pytania drugiego o definicję uniwersytetu, w którym spodziewano się, że respondenci spojrzą raczej z bardziej indywidualnego punktu widzenia. Dzięki temu uzyskano rozszerzoną listę działań i ich efektów, które są przypisywane uniwersytetowi.

Dokonując wstępnej analizy tabeli, warto zwrócić uwagę na liczbę kategorii w tabeli, która jest mniejsza niż w poprzednich, przez co są średnio bardziej liczne. Na szczycie tabeli lokują się dwie kategorie o bardzo zbliżonej liczebności (po 23–24% respondentów), obie dotyczą kształcenia i wykształcenia – jedna wprost ludzi (‘wykształconych ludzi’), druga ogólniej wykształcenia. Jednak jako że na uniwersytetach kształcić się mogą jedynie ludzie, obie kategorie wydają się w tym aspekcie zbieżne. Przy czym o ile jedna z nich zwraca uwagę na aspekt efektu: ‘wykształceni ludzie’, o tyle druga wskazuje na proces i możliwość wzięcia w nim udziału. Łącznie wypowiada je 48% badanych, co przy niskim wskaźniku średniej liczby odpowiedzi na jednego respondenta (1,36) i stosunkowo nielicznej grupie nieudzielającej odpowiedzi, wskazuje na wysoką konwencjonalizację tematu.

Tabela 4.7.1. Zestawienie kategorii odpowiedzi na pytanie 7. „Co polskie uniwersytety dają społeczeństwu?”

7. Co polskie uniwersytety dają społeczeństwu?	Liczebność	% z N w kolumnie	% z odp. w kolumnie	Nieważona liczebność
wykształconych ludzi	263	23,2	17,0	277
wykształcenie, kształcenia*	281	24,8	18,1	271
kadry, specjalistów*	167	14,7	10,8	164
wiedzę	131	11,5	8,4	133
postęp, odkrycia*	73	6,5	4,7	74
naukowców	52	4,6	3,4	54
bezrobotnych	52	4,6	3,4	55
pracę	55	4,9	3,6	51
mądrych ludzi	43	3,8	2,7	47
naukę	49	4,3	3,2	40
tytuły: magistrów i inżynierów**	30	2,6	1,9	35
inteligencję i elity	30	2,6	1,9	29
nic	23	2,0	1,5	21
wyższy poziom	20	1,8	1,3	21
możliwości, przyszłość*	15	1,3	1,0	16
prestż, renomę*	16	1,4	1,0	14
kulturę	14	1,2	0,9	14
pieniądze	11	1,0	0,7	9
kontakty	8	0,7	0,5	8
inne negatywne	24	2,1	1,6	23
inne	106	9,4	6,8	99
nie wiem	88	7,8	5,7	82
Ogółem	1552	136,7	100,0	1537

N=1135, Ws=48,0, \bar{s}_r_{odp} =1,36

Kolejna dość liczna kategoria (25% respondentów) wskazuje na 'kadry, specjalistów' (15,6%) jako „zysk społeczeństwa” z uniwersytetów, także ona zwraca więc uwagę na efekty kształcenia, tym razem w odniesieniu do rynku pracy. Do rynku pracy odnoszą

się także dwie inne kategorie: ‘bezrobotni’ (4,8%) i ‘praca’ (4,6%). Przy czym, co warto zauważyć, pozytywnie odnosi się do tego aspektu 20,2% badanych (15,6+4,6), a negatywnie ponad cztery razy mniej (‘bezrobotnych’ – 4,8%).

Kolejna grupa odpowiedzi dotyczy ‘postępów, odkryć’, nowych możliwości, przyszłości i rozwoju na wyższym poziomie (‘postęp, odkrycia’, ‘wyższy poziom’, ‘możliwości, przyszłość’). Kategorie zsumowane w tej grupie zostały podane przez 10,8% respondentów.

Wydaje się, że także na naukowy aspekt uniwersytetu zwracają uwagę badani, gdy mówią, że uniwersytet daje społeczeństwu ‘naukowców’ (4,8%) i ‘naukę’ (3,5%). Nie do końca jasne jest tu, jak zakwalifikować odpowiedzi wskazujące na ‘magistrów i inżynierów’, a więc absolwentów uniwersytetu. Nie są oni naukowcami, choć teoretycznie mogą wybrać taką drogę rozwoju. W przypadku tych odpowiedzi można więc mówić o wskazywaniu aspektu naukowego uniwersytetów, i to w stopniu dotychczas nienotowanym w tym badaniu. Licząc ostrożnie, można uznać, że o nauce w sensie badań, odkryć i rozwoju wiedzy oraz osobach ją uprawiających (‘naukowcy’) mówi łącznie około 11% (analiza danych wykazała, że takich odpowiedzi udzielają inni respondenci, tylko 4% się powtarza). A jeśli dodać jeszcze ‘naukę’, która w tym kontekście wydaje się bardziej pasować nie tylko jako „uczenie się”, to około 16% badanych.

Także nie do końca pewne jest to, jak interpretować odpowiedzi dotyczące ‘wiedzy’ (8,3%). Czy traktować je w kategoriach postępu wiedzy, rozwoju nauki itp., czy też raczej bardziej dydaktycznie, jako możliwość zdobywania wiedzy, może niekoniecznie odkrytej na tym uniwersytecie, jednak ustabilizowanej i sprawdzonej (na co wskazywałyby odpowiedzi na wcześniejsze pytania).

Ostatnią dość liczną grupą odpowiedzi są wskazania na to, że uniwersytety „dają” ‘mądrych ludzi’ (4,3%) oraz ‘inteligencję, elity’ społeczeństwa (2,6%). Odpowiedzi te są omawiane osobno od odpowiedzi dotyczących wykształcenia czy kadry, gdyż, jak się wydaje, wskazują na zupełnie inny rodzaj kształcenia – nie chodzi tu wszakże o wiedzę, szczególnie w jej rozumieniu regułkowo-książkowym, ale raczej o pewną wykształconą zdolność oglądu rzeczywistości i rozwiązywania problemów w sposób bardziej kreatywny, niż przewidują „standardowe” rozwiązania.

Przyglądając się kolejnym, choć mniej licznym kategoriom, zauważono, że wskazują one zarówno na pewnego rodzaju dobra niematerialne (prestż, kultura) jak i materialne (pieniądze) czy przekładające się na możliwości współpracy i rozwoju (kontakty).

Liczba odpowiedzi 'inne' lokuje się na poziomie średnim dla badania, natomiast liczba braku odpowiedzi (7,3%) nawet zsumowana z odpowiedzią 'nic' (1,9%) lokuje się raczej w niższych wartościach na tle innych pytań.

Podsumowując analizę pytań od 3. do 7., zestawiono grupę osób, które konsekwentnie udzielały odpowiedzi 'nie wiem' na te wszystkie pytania. Przyglądając się bliżej charakterystyce społeczno-demograficznej tej grupy, dokonano jej charakterystyki ze względu na zmienne, które są różnicujące. Płeć, miejsce zamieszkania nie różnicują grup. Natomiast im więcej odpowiedzi 'nie wiem' (szczególnie pytania 3–7), tym większa szansa, że respondenci to emeryci i renciści, powyżej 60 lat, których osobisty dochód utrzymuje się w przedziale 800–1500 zł (a raczej do 1100 zł), raczej robotnicy niewykwalifikowani i osoby niekorzystające z Internetu. Znacząco częściej badani to osoby z wykształceniem podstawowym i mające trudności z zaspokojeniem podstawowych potrzeb materialnych. Raczej nie są to pracownicy przedsiębiorstw prywatnych ani pracownicy umysłowi.

Bardzo ciekawe wyniki ukazuje analiza odpowiedzi na pytanie „Co uniwersytety dają społeczeństwu?”, ponieważ, jak się okazuje, zyski te praktycznie w tej samej mierze mają charakter związany z systemem nauki i kształcenia (43% odp.), jak i dotyczą innych aspektów organizacji życia społecznego (41,5% odp.). Można to podsumować w ten sposób, że podobna liczba odpowiedzi (i respondentów) uważa samo wykształcenie, naukę i naukowców jako zysk społeczeństwa, tym samym przejmując niejako perspektywę uniwersytecką i jej hierarchię wartości. Stosunkowo niski jest też odsetek braków odpowiedzi i odpowiedzi typu 'inne'.

Tabela 4.7.2. Odpowiedzi na pytanie 7. pogrupowane ze względu na obszar systemowy, do którego się odnoszą

Obszar odniesienia	7. Co uniwersytety dają społeczeństwu?	% z N w kolumnie	% z odp. w kolumnie
Wewnętrzne	wykształconych ludzi, wykształcenie, naukowcy, nauka, tytuły	74	54
Zewnętrzne	kadry, wiedzę, postęp, bezrobotnych, pracę, mądrych ludzi, inteligencję/elity, wyższy poziom, możliwości/przyszłość, prestiż/renoma, kultura, pieniądze	43	32
brak odpowiedzi, inne	inne, brak odpowiedzi/nie wiem, nic	19	14
	Suma	136	100

Pytanie 8. Jacy ludzie pracują na polskich uniwersytetach?

Pytanie o cechy pracowników uniwersytetów, choć wydaje się wychodzić poza zakres podstawowych charakterystyk opisujących uniwersytet jako taki, jest istotnym uzupełnieniem uzyskanego dotychczas obrazu. A to ze względu na fakt, że żadna szkoła czy uczelnia nie uczy samą tylko swoją obecnością, a raczej dzięki osobom w niej zatrudnionym. I choć z jednej strony można oddzielać ideał czy założenia instytucji od jej „personelu”, to z drugiej strony odpowiedź na pytanie o to, czy obrazy instytucji i jej pracowników są ze sobą zgodne, wydaje się wyznacznikiem spójności i wiarygodności całego obrazu. A także, jak pokazują rozliczne przykłady, to właśnie pracownicy, ich zachowania i komunikaty są zwykle związane ze zmianą postrzegania firm i instytucji, często o charakterze kryzysowym. Na ile takie kryzysy, jakie są udziałem firm, dotyczą też uniwersytetów, jest kwestią otwartą i chyba na większą skalę nie mającą precedensu wśród polskich uniwersytetów. Choć, jak pokazują historie kilku niepublicznych uczelni wyższych szeroko opisywane w mediach, ta część szkolnictwa wyższego nie może „spać spokojnie”, a i uniwersytety nierzadko trafiają na pierwsze strony gazet w związku z sytuacjami związanymi z zachowaniem pracowników czy polityką wobec studentów. I choć, jak wykazuje między innymi niniejsze badanie, mają one dużo większy kapitał zaufania społecznego i ich obraz jest raczej pozytywny, to i te zasoby nie są nieskończone.

Przechodząc do analizy danych, można zauważyć, że poziom konwencjonalizacji wypowiedzi jest bardzo podobny do tego w poprzednim pytaniu, niewiele wyższa jest średnia liczba odpowiedzi, ale rośnie też grupa odpowiedzi zakwalifikowanych do kategorii ‘inne’ na poziomie 15% respondentów (i 11% odpowiedzi).

Największe grupy odpowiedzi dotyczą zaledwie kilku istotnych aspektów.

Po pierwsze szeroko rozumianego wykształcenia i przygotowania, zarówno z perspektywy pozytywnej: ‘wykształceni’, ‘kompetentni’, ‘dobrzy, odpowiedni, dobrzy fachowcy’, ‘dydaktycy, umiejący przekazać wiedzę’ (łącznie 52%), jak i negatywnej: ‘niekoniecznie kompetentni’ (5,6%), co daje razem 57% respondentów. Fakt, że jedyna mocna negatywna kategoria dotyczy właśnie kompetencji, wydaje się potwierdzać to, że jest to cecha polaryzująca, niejako różnicująca dobrych i złych pracowników uczelni.

Analiza socjodemograficzna wskazuje, że liczba odpowiedzi z kategorii ‘wykształcenie’ jest wprost proporcjonalna do liczby osób w gospodarstwie domowym (od 28 do 46%) i odwrotnie proporcjonalna do wynagrodzenia. Mniej mówią o nim także robotnicy niewykwalifikowani. Z kolei kategorię ‘niekoniecznie kompetentni’ podkreślają właściciele i kadra, a także (niestety) osoby z wykształceniem wyższym.

Tabela 4.8.1. Zestawienie kategorii odpowiedzi na pytanie 8. „Jacy ludzie pracują na polskich uniwersytetach?”

8. Jacy ludzie pracują na polskich uniwersytetach?	Liczebność	% z N w kolumnie	% z odp. w kolumnie	Nieważo- na liczeb- ność
wykształceni	400	35,2	24,2	410
mądrzy	156	13,7	9,4	145
tytuły i funkcje: profesorowie, doktorzy etc.**	108	9,6	6,6	113
kompetencja, wiedza, specjaliści**	93	8,2	5,6	98
niekoniecznie kompetentni	63	5,6	3,8	60
naukowcy	65	5,7	3,9	68
oddani pracy, pasjonaci, ambitni*	62	5,5	3,7	66
dobrzy, odpowiedni, dobrzy fachowcy*	59	5,2	3,6	65
inteligentni, inteligencja	44	3,8	2,6	46
uczciwi i odpowiedzialni*	43	3,8	2,6	43
dydaktycy, umiejący przekazać wiedzę	45	4,0	2,7	42
różni	40	3,5	2,4	39
doświadczeni	36	3,2	2,2	39
wybitni, znani*	27	2,4	1,6	25
zdolni	27	2,4	1,6	25
starsi	21	1,9	1,3	19
normalni, przeciętni	8	0,7	0,5	10
bogaci	13	1,1	0,8	12
inne negatywne	16	1,4	1,0	18
inne pozytywne	59	5,2	3,6	58
inne	104	9,2	6,3	98
nie wiem	164	14,4	9,9	151
Ogółem	1653	145,6	100,0	1650

N=1135, Ws=48,9, śr_odp=1,45

Kolejna grupa dotyczy specyficznych dyspozycji, których zdobycie w toku wykształcenia nie jest już takie proste, a czasem w ogóle mało możliwe. Należą do nich: ‘mądrość’, ‘inteligencja’, ‘zdolności’ czy też po prostu bycie ‘wybitnym, znanym’ (prawdopodobnie na bazie tych specyficznych dyspozycji). Wszystkie te cechy zsumowane podaje łącznie 20% respondentów, tym samym ilościowo jest to druga duża grupa cech pracowników uczelni.

Kolejna grupa określająca pracowników ma charakter opisu stwierdzającego fakt, że na uczelni pracują ‘naukowcy’ i osoby posiadające różne ‘stopnie i tytuły naukowe’. Co ciekawe, jest to jedyna grupa pracowników zauważana przez badanych – o pracownikach administracji czy technicznych nie wspomnieli żaden z respondentów, wydaje się więc, że jest to grupa w opinii badanych specyficzna dla uniwersytetów. Odpowiedzi z tej grupy zostały wypowiedziane przez 19% respondentów, przy czym częściej przez mieszkańców miast 50–200 tys. oraz osoby z wykształceniem licencjackim.

Ostatnią grupą pokazującą jakiś aspekt profilu pracowników uczelni jest ta, która wskazuje na to, że są to ‘oddani pracy, ambitni pasjonaci’ (6%).

Kolejne grupy są już znacząco mniej liczne i istotne, i albo nie koncentrują się na niespecyficznych aspektach (‘różni, normalni’ – 4,5%), albo podkreślają ich charakterystyki wiekowe czy ekonomiczne (‘starsi’, ‘bogaci’).

Liczba odpowiedzi w kategoriach ‘inne’ oraz ‘nie wiem’ także jest bliska średniej dla całego badania. Przy czym wart podkreślenia jest fakt, że kategoria ‘inne pozytywne’ jest najliczniejsza wśród studentów i uczniów.

Porównując uzyskane wyniki z propozycjami różnych badaczy i filozofów nauki, można znaleźć kilka przykładów (większość jest dość do siebie podobna). Dlatego też zdecydowano się na przytoczenie zestawienia „istotnych cech natury społecznej i moralnej”, którymi powinni się charakteryzować uczeni.

Są to, zdaniem prof. Czeżowskiego (Winclawski 1994: 32), następujące właściwości:

- a) wytrwałość w pokonywaniu przeciwności;
- b) systematyczność pracy;
- c) dokładność;
- d) sumienność;
- e) rzetelność (przeciwieństwo obłudy);
- f) skromność;
- g) odwaga przekonań.

Jak więc widać, perspektywy obecne na poziomie społeczeństwa i propozycje idealne, formułowane w ramach uniwersyteckich, zwracają uwagę na inne aspekty, głów-

nie za sprawą innych wytycznych wstępnych. Badani widzą pracowników uczelni głównie w roli dydaktyków, podczas gdy uczeni raczej jako badaczy.

Dominuje perspektywa wewnętrzna (46% odp.), co wskazuje na to, że z perspektywy respondentów zasady zatrudniania pracowników uniwersytetów reguluje bardziej sam uniwersytet i jego wewnętrzne zasady i potrzeby (wykształcenie, tytuły, kompetencje, naukowcy) niż zewnętrzne punkty odniesienia (33% odp.), takie jak mądrość, inteligencja, uczciwość. Oczywiście cechy te się nie wykluczają, a wskazują na odmienne perspektywy oceny.

Tabela 4.8.2. Odpowiedzi na pytanie 8. pogrupowane ze względu na obszar systemowy, do którego się odnoszą

Obszar odniesienia	8. Jacy ludzie pracują na uniwersytetach?	% z N w kolumnie	% z odp. w kolumnie
Wewnętrzne	wykszałceni, tytuły, kompetencja, naukowcy, wiedza, specjaliści, dobrzy/fachowcy, dydaktycy	68	46
Zewnętrzne	mądrzy, niekoniecznie kompetentni, oddani pracy, inteligentni, uczciwi, różni, doświadczeni, wybitni, zdolni, starsi, normalni, bogaci	47	33
nie wiem, brak odpowiedzi, inne	inne, brak odpowiedzi/nie wiem, nic	30	21
	Suma	145	100

Gdyby uznać powyższe podsumowanie za zbyt pobieżne potraktowanie tematu, to można spojrzeć z perspektywy, którą próbują ustanowić sami naukowcy wypowiadający się na temat tego, jakich cech oczekiwać od pracownika uniwersytetu. Wskazują oni na następujące pożądane cechy, które wymieniono powyżej lub które można znaleźć u innych autorów (Goćkowski 1999: 60–75). I tak Janusz Goćkowski (1999: 60–75) pisze zarówno o funkcjach uniwersytetu, jak i o społecznych rolach uczonego (1999: 70–75), a także o sporze o kształt uniwersytetu (1999: 409–413).

Porównanie z wynikami badań Uniwersytetu Wrocławskiego

W ramach wspomnianych już badań wizerunku Uniwersytetu Wrocławskiego zadano też studentom pytanie: „Jaki jest wykładowca Uniwersytetu Wrocławskiego?”. I choć brzmiało ono inaczej niż w niniejszym badaniu i inna była grupa respondentów, to dokonano krótkiego porównania uzyskanych wyników. Kategorie odpowiedzi wskazują na podobne zakresy: wykształcenia, kompetencji, inteligencji i mądrości, które

są stereotypowo związane z rolą wykładowcy. Poza tym obrazy te raczej się różnią. Studenci wskazują więcej cech, które wynikają z kontaktu z prowadzącymi zajęcia, szczególnie są to takie odpowiedzi, jak: wymagający, nudny, miły, przyjazny, ale też aroganci czy konserwatywni. W ich odpowiedziach z kolei praktycznie nie pojawiają się tytuły i stopnie naukowe, braki kompetencyjne oraz naukowa część aktywności pracowników Uniwersytetu Wrocławskiego, a także uczciwość. Nie uchylają się także od odpowiedzi tak często, jak badani z próby ogólnopolskiej. Powyższe różnice wskazują na niedostrzeganie zarówno naukowej pracy wykładowców, jak i braków kompetencyjnych czy dydaktycznych, istotnych dla pozostałych respondentów. Potwierdza to tezę o dydaktycznej roli uniwersytetów.

Pytanie 9. Jacy ludzie studiują na uniwersytetach?

Pytanie o cechy studentów uniwersytetów jest drugim z serii pytań uzupełniających ogólny obraz 'uniwersytetu' o obraz istotnych grup wewnętrznych – o pracowników zapytano już w poprzednim pytaniu.

Badani w pierwszej kolejności wskazują na aspekty związane z szeroko rozumianą ambicją czy dążeniem do pewnego celu ('żądni wiedzy', 'ambitni', 'myślący o dobrej pracy', 'pracowici, wytrwali') – wszystkie odpowiedzi wypowiada 42% badanych, a nieco częściej kobiety. Tak więc studia uniwersyteckie to przede wszystkim cel lub sposób realizacji ambicji i oczekiwań związanych zarówno z aspektem osobistym (wiedza), jak i społecznym (praca), ale też pewnego podejścia do życia (pracowici), co można zgeneralizować jako ogólne nastawienie: praca w celu realizacji ambicji i celu. Przez przeciwieństwo można założyć, że studia najprawdopodobniej nie są dla osób mniej ambitnych czy leniwych itp., co znajduje potwierdzenie w odpowiedziach na pytanie 13. o to, dla kogo są dostępne i niedostępne uniwersytety.

Analizując zmienne socjoekonomiczne, zauważono, że odpowiedź 'żądni wiedzy', znacząco częściej podawały osoby z gospodarstw czteroosobowych i z dochodem 300–500 zł na osobę, studenci i uczniowie oraz korzystający z Internetu, a rzadziej gospodynie domowe i robotnicy niewykwalifikowani oraz właściciele firm. Z kolei odpowiedź 'ambitni' rzadziej wskazywali rolnicy i osoby niekorzystające z Internetu, a częściej osoby samotnie wychowujące dzieci oraz z wykształceniem licencjackim.

Kolejne kategorie, które wskazują na podobny aspekt, to 'zdolni, utalentowani' i 'inteligentni'; podsumowane razem dają 20% respondentów, są więc drugą (ze względu na częstość) grupą odpowiedzi. Wskazują one predyspozycje o charakterze jednostkowym, „wyposażenia”, z którymi niejako przychodzi się na świat i/lub które miało się szansę bardziej rozwinąć i wskazują na przekonanie badanych o konieczno-

ści pewnej predestynacji do studiów. Co ciekawe, respondenci zatrudnieni w gospodarstwach rolnych i rolnicy znacząco częściej podawali odpowiedź 'zdolni, utalentowani', a nie podawali odpowiedzi 'inteligentni'.

Tabela 4.9.1. Zestawienie kategorii odpowiedzi na pytanie 9. „Jacy ludzie studiuja na uniwersytetach?”

9. Jacy ludzie studiuja na uniwersytetach?	Liczebność	% z N w kolumnie	% z odp. w kolumnie	Nieważona liczebność
żądni wiedzy, wykształcenia*	211	18,6	12,	215
młodzi	212	18,6	12,8	207
ambitni, chcący coś osiągnąć	211	18,6	12,7	205
zdolni, utalentowani	179	15,8	10,8	179
zamożni	94	8,3	5,7	94
mądrzy	80	7,1	4,8	84
różni	75	6,6	4,5	78
wykształceni, najlepsi uczniowie*	67	5,9	4,0	61
wszyscy, kto chce*	42	3,7	2,6	53
inteligentni	48	4,3	2,9	45
studenci	39	3,5	2,4	44
myślący o (dobrej) pracy	30	2,7	1,8	25
pracowici, wytrwali	23	2,0	1,4	22
bez pomysłu na życie	21	1,9	1,3	18
inne negatywne	60	5,3	3,6	54
inne pozytywne	36	3,2	2,2	30
inne	119	10,5	7,2	116
nie wiem	110	9,7	6,6	100
Ogółem	1658	146,1	100,0	1630

N=1135, Ws=37,2, śr_odp=1,46

Grupa odpowiedzi 'zamożni' i 'wykształceni' (razem 14% respondentów) wskazuje na kapitał finansowy i społeczny, który zdaniem respondentów jest niezbędny, by stać się studentem. Istotne wydaje się tu zwrócenie uwagi na pewną cykliczność w obrazie świata stojącym za tą odpowiedzią: studiować idą zamożni i wykształceni, dzięki czemu będą bardziej wykształceni i zamożni. Wydaje się, że jest to cykl samowzmac-

nijący, o którym pisało już wielu autorów (systemowo i o edukacji), a którego konsekwencją jest co najmniej utrzymanie, a raczej wzrost rozwarstwienia społecznego w tych dwóch związanych ze sobą aspektach. Odpowiedź ‘zamożni’ była częściej wskazywana przez badanych z pięćosobowych gospodarstw domowych oraz pracowników przedsiębiorstw państwowych, a więc osoby, których ten problem najbardziej może dotyczyć.

Kolejna za względu na częstość występowania grupa kategorii pokazuje, że w obrazie części badanych studenci są zróżnicowani i studiują praktycznie ‘wszyscy’ (12,5% respondentów). A to z kolei wskazuje na przekonanie o powszechnej dostępności uniwersytetów, niejako przeciwstawne do dwóch wcześniejszych grup odpowiedzi. Co ciekawe, przekonanie to jest dość równo rozłożone, a jedyne istotne wyjątki to większa (od średniej) frekwencja wśród kadry oraz absolwentów uczelni oraz to, że praktycznie nie występuje ono wśród badanych z gospodarstw domowych większych niż czteroosobowe.

Z kolei kategoria ‘młodzi’ (18,6% respondentów) wskazuje na postrzeganie studentów z perspektywy tradycji, w której na studia (dzienne) idą głównie ludzie zaraz po ukończeniu szkoły średniej. Choć obecnie możliwe jest podejmowanie studiów także przez osoby starsze (głównie na studiach zaocznych i wieczorowych), to, jak pokazują dane statystyczne („Mały rocznik statystyczny 2011”, tab. 3., s. 239), możliwość ta nie jest wykorzystywana. I tak podczas gdy w grupie wiekowej 19–24 studiuje w ostatnich latach 55–57% osób, to w przedziale 25–29 lat już tylko około 10%. Natomiast powyżej 30. roku życia odsetek ten stanowi około 1%. W sytuacji, w której od kilkunastu lat mamy swobodniejszy dostęp do wykształcenia wyższego w Polsce, trudno jest wytłumaczyć niski odsetek studiujących faktem, że wszyscy, którzy chcieli studiować, już są po studiach. Wydaje się, że z jednej strony raczej pokolenia starsze dorastały w systemie, w którym wykształcenie wyższe nie było uważane za tak istotne i powszechne, z drugiej zaś przekonanie o nieadekwatności wieku do czasu rozpoczęcia studiów może być obecnie jedną z blokad przed podjęciem studiów. Co istotne, respondenci zatrudnieni w gospodarstwach rolnych i rolnicy znacząco częściej podawali tę odpowiedź.

Kategoria ‘mądrzy’ (7,5%) nie wskazuje jednoznacznie na źródło mądrości, to, czy pochodzi ona ze studiów, czy jest uprzednia, jest jednak wraz z kategorią ‘inni’ jedną z tych, które pojawiły się także w pytaniu o pracowników.

Omawianie kategorii ‘studenci’ postanowiono ograniczyć do stwierdzenia, że jest to swoista tautologia czy też po prostu, podobnie jak w odpowiedziach na pytanie pierwsze, posłużenie się prostym trikiem definicyjno-funkcjonalnym: skoro studenci, to osoby studiujące. To kto studiuje? – Studenci. Odpowiedź ta wskazuje najprawdo-

podobnie na brak szerszej wiedzy o przedmiocie badań, co znajduje częściowe potwierdzenie w tym, że odpowiedzi tej części udzielali respondenci z wykształceniem podstawowym i niekorzystający z Internetu, a rzadziej z wykształceniem wyższym.

W pytaniu o to, jakie osoby studiuje na uniwersytecie, niewielki jest udział odpowiedzi zakwalifikowanych do kategorii 'inne negatywne' (kategoria zawierające pojedyncze odpowiedzi o takim charakterze, np. leniwi, głupi, tłumoki, kombinatory) – to 3,5% odpowiedzi i 5,3% respondentów. Poza tym znaleziono jeszcze jedną grupę odpowiedzi jednoznacznie negatywnych: 'bez pomysłu na życie' – 1,1% odpowiedzi, 1,9% respondentów.

Odpowiedzi z kategorii 'nie wiem' udzieliło 8,8% badanych, co lokuje się w niskich wartościach na tle całego badania; współczynnik konwencjonalizacji $Ws=37$ lokuje się w wartościach średnich dla całego badania, ale raczej wyższych. Wydaje się to świadczyć o tym, że obraz studenta nie jest bardzo skonwencjonalizowany i pozostawia respondentom pole do kreatywnych odpowiedzi, tym samym dając szansę na wprowadzenie nowych znaczeń czy też wzmocnienie już istniejących.

Wydaje się, że jednym z czynników decydujących o podejmowaniu studiów jest przekonanie o tym, czy pasuje się do studiowania, i tutaj można wskazać kilka kluczowych obszarów, w których przekonania te mogą stanowić utrudnienie widoczne także w danych statystycznych. Głównym takim obszarem jest wiek, a dokładniej młodość, która to może powstrzymywać osoby po 30. roku życia od podejmowania studiów. Kolejnym jest przekonanie o pewnego rodzaju predestynacji, specjalnych zdolnościach czy umiejętnościach niezbędnych do studiowania, a trzecim wymagania finansowe.

Przyglądając się danym z perspektywy systemu, do którego się odnoszą, można zauważyć, że badani najczęściej określają osoby studiuje z bardzo zróżnicowanych perspektyw zewnętrznych wobec systemu nauki i szkolnictwa wyższego (młodzi, ambitni, zdolni, zamożni itp.). Takie odpowiedzi stanowią ponad 60% całości zbioru. Następnie można wyróżnić prawie 20-procentowy zbiór odpowiedzi nazywających osoby studiuje określeniami związanymi z systemem nauki i szkolnictwa, jednak są to tylko trzy określenia i odnoszą się one niejako do trzech etapów: przed nauką ('żądni wiedzy'), w trakcie ('studenci') i po odebraniu części (?) wykształcenia ('wykształcone') – co zdaje się potwierdzać wcześniejsze spostrzeżenia i wyniki dotyczące głównej funkcji uniwersytetów jako szkół wyższych. Oczywiście samo pytanie zwraca uwagę tylko na osoby studiuje i sam aspekt kształcenia/studiowania, więc spodziewano się znacznego udziału takich odpowiedzi, jednak tu występują praktycznie tylko takie. Pozostałe odpowiedzi ('inne', 'nie wiem') stanowią grupę około 19% całości zbioru.

Tabela 4.9.2. Odpowiedzi na pytanie 9. pogrupowane ze względu na obszar systemowy, do którego się odnoszą

Obszar odniesienia	9. Jacy ludzie studiują na uniwersytetach?	% z N w kolumnie	% z odp. w kolumnie
Wewnętrzne	żądni wiedzy/wykształcenia, wykształceni, studenci	28	19
Zewnętrzne	młodzi, ambitni, zdolni, zamożni, mądrzy, różni, wszyscy, inteligentni, myślący o dobrej pracy, pracowici, bez pomysłu na życie	90	61
nie wiem, inne	inne, nie wiem, brak odpowiedzi	29	20
	Suma	147	100

Porównanie z wynikami Uniwersytetu Wrocławskiego

Porównując otrzymane wyniki z danymi uzyskanymi w ramach badań przeprowadzanych wśród studentów na Uniwersytecie Wrocławskim (Grech 2012), zauważono pewne ciekawe zbieżności i różnice. Nim jednak do nich przejdziemy, konieczne jest wskazanie różnic między obydwoimi badaniami.

Pierwszą różnicą jest grupa respondentów: studenci dzienni, drugą brzmienie pytania: „Jaki jest student Uniwersytetu Wrocławskiego?”, trzecią czas (2009) i metoda przeprowadzenia – kwestionariusz papierowy wypełniany samodzielnie przez badanych.

Różnice można zauważyć przede wszystkim na dwóch poziomach:

- różnice w odpowiedziach. Na czele hierarchicznej listy odpowiedzi u studentów znajduje się odpowiedź: ‘otwarty’ (22% respondentów), która nie pojawiła się w niniejszym badaniu. Kolejne różnice w odpowiedziach to: wyluzowany, przyjazny, wesoły, zmęczony, ciekawy świata, ale też leniwy i kulturalny – by wymienić tylko odpowiedzi przekraczające próg 5% respondentów. Z kolei w badaniu wśród studentów nie pojawiły się w ogóle odpowiedzi, takie jak: ‘żądni wiedzy’, ‘zamożni’ czy ‘bez pomysłu na życie’;
- różnice w hierarchii odpowiedzi. Studenci Uniwersytetu Wrocławskiego znacząco częściej podkreślają odpowiedzi, takie jak: pracowici (10 razy), inteligentni (5 razy), wykształceni (2 razy), a rzadziej mówią o młodości (5 razy).

Podobne miejsca na liście rangowej wraz z podobnym udziałem procentowym respondentów zajmują odpowiedzi: ‘ambitny’, ‘mądry’.

Jak więc widać, obraz studentów według populacji jest zasadniczo rozbieżny z auto-obrazem studentów Uniwersytetu Wrocławskiego, choć może to być wynikiem właściwym tylko dla jednego uniwersytetu – nie wydaje się jednak, że jest to większa właściwość systemowa. By jednak móc to jednoznacznie potwierdzić, wskazane są badania porównawcze na innych uniwersytetach.

Pytanie 10a. Jakie są najlepsze polskie uniwersytety?

Kolejne pytanie składało się z dwóch części: pierwszej, w której proszono o wymienienie najlepszych polskich uniwersytetów, i drugiej, w której respondenci byli proszeni o uzupełnienie swojej odpowiedzi poprzez wskazanie tego, co wyróżnia te wymienione właśnie przez nich uczelnie. Tym samym uzyskano trzy rodzaje istotnych danych: (a) listę uniwersytetów uznawanych przez badanych za najlepsze, (b) listę wyróżnień, a pośrednio powodów, dla których są one uznawane za najlepsze. Na końcu wreszcie możliwe jest sporządzenie zestawienia (c) cech charakterystycznych dla każdej z wymienionych uczelni.

Analizę warto zacząć od współczynnika stereotypizacji, który w tym pytaniu osiąga najwyższą wartość w całym badaniu, $W_s=90,3$, co jest równoznaczne z tym, że któryś z dwóch pierwszych uniwersytetów wymienia teoretycznie prawie każdy badany, a biorąc pod uwagę, że 17% badanych nie udzieliło odpowiedzi, robiłby to praktycznie każdy badany. Szczegółowa analiza danych pokazuje jednak, że 15% respondentów nie wymienia ani UJ, ani UW, czyli którąś z uczelni wymieniło 66% wszystkich badanych. Tak wysokie wartości wynikają oczywiście pośrednio z tego, o co pytano badanych – nazwy konkretnych uniwersytetów, których lista jest skończona i znacznie krótsza niż lista możliwych odpowiedzi na inne pytania.

Przechodząc do bardziej szczegółowej analizy, na początek postanowiono porównać liczbę braków odpowiedzi, która w tym pytaniu jest poniżej średniej dla całego badania i w przeliczeniu na liczbę badanych równa jest 17% całej próby. Częściej nie odpowiadali lub mówili 'nie wiem' badani powyżej 59. roku życia, z wykształceniem podstawowym i zawodowym, z jednoosobowych gospodarstw domowych z dochodami osobistymi poniżej 1500 zł i zatrudnieni w gospodarstwach rolnych, rolnicy i robotnicy niekorzystający z Internetu w ciągu ostatnich 30 dni.

Z kolei liczba odpowiedzi w kategorii 'inne' utrzymuje się na poziomie podobnym do innych pytań, w których proszono badanych o wymienienie najlepszych czy najgorszych uniwersytetów, i wynika z niewielkiej liczby wymienianych obiektów, do których odnosiły się odpowiedzi badanych.

Tabela 4.10a.1. Zestawienie kategorii odpowiedzi na pytanie 10a. „Proszę wymienić najlepsze uniwersytety w Polsce”

10a. Proszę wymienić najlepsze uniwersytety w Polsce.	Liczebność	% z N w kolumnie	% z odp. w kolumnie	Nieważona liczebność
Jagielloński	617	54,4	30,5	618
Warszawski (w Warszawie 10)	407	35,9	20,1	410
UAM w Poznaniu (Poznański 50, w Poznaniu 4)	127	11,2	6,3	118
Wrocławski	88	7,8	4,4	81
Śląski	67	5,9	3,3	70
UMK Toruń	69	6,1	3,4	70
KUL w Lublinie	62	5,5	3,1	65
Gdański	33	2,9	1,6	41
UMCS w Lublinie	33	2,9	1,6	35
lubelski	33	2,9	1,6	32
Łódzki	30	2,6	1,5	32
Rzeszowski	15	1,3	0,7	14
UKW w Bydgoszczy	12	1,0	0,6	11
inne uniwersytety (poniżej 1%)	29	2,6	1,4	32
krakowski (prawdopodobnie UJ)	56	4,9	2,8	53
AGH i Politechniki	55	4,8	2,7	57
medyczne	20	1,7	1,0	22
ekonomiczne (w tym SGH)	33	2,9	1,6	32
przyrodnicze, rolnicze	12	1,1	0,6	10
artystyczne, prywatne, wojskowe	13	1,1	0,6	12
inne	15	1,3	0,8	14
nie wiem/brak odpowiedzi	196	17,3	9,7	189
Ogółem	2024	178,3	100,0	2018

N=1135, Ws=90,3, śr_odp=1,78

Osoby, które studiują lub studiowały na uniwersytetach znajdujących się na pierwszych czterech miejscach listy, znacząco częściej wymieniają je jako najlepsze (40–80% badanych studiujących na tych uczelniach). Tymczasem osoby, których uniwersytety znalazły się poniżej pierwszych czterech miejsc, albo w ogóle nie wymieniają swoich uniwersytetów, albo robią to relatywnie rzadziej niż osoby wspomniane powyżej. Ponadto zwykle częściej podają też uniwersytety z początku listy niż własne. Sytuacja ta może świadczyć o rozpowszechnieniu przekonań uzyskanych w badaniu i pewnej mocy ich oddziaływania – realności i niejako obowiązywaniu tych przekonań dla badanych. Osoby aktualnie studiujące częściej podają pierwsze cztery uniwersytety z listy niż niestudiujące i pozostałe, co może świadczyć o ich aktualnie lepszym postrzeganiu wśród studentów. Z kolei UMK w Toruniu (1945 r.) i KUL (1918 r.) są wymieniane rzadziej przez aktualnych studentów, co może wynikać zarówno z ich mniejszej popularności, jak i mniejszego udziału w próbie grupy badanych osób z tych miast.

Zestawiając uzyskaną listę najlepszych polskich uniwersytetów z listą wszystkich polskich uniwersytetów (www.nauka.gov.pl), zauważono, że powyżej progu 1% respondentów nie zmieściły się uniwersytety z takich miast, jak: Białystok (1997 r.), Kielce (2011 r.), Opole (1994 r.), Olsztyn (2001 r.), Szczecin (1984 r.), Zielona Góra (2001 r.). To, co łączy te uniwersytety, to położenie w mniejszych miastach i krótsza historia istnienia, a co za tym idzie – mniejsza szansa na dotarcie do odbiorców. Z drugiej strony jednak ta sytuacja wskazuje na celowość podjęcia działań komunikacyjnych. Jest jeszcze UKSW w Warszawie, choć tu sprawa jest niejasna z racji tego, że podobnie jak UW znajduje się w Warszawie i część respondentów mogła, mając ten fakt na myśli, nie specyfikować tego dokładnie. Ciekawe wydaje się też porównanie postrzegania uczelni znajdujących się w jednym mieście, co wydaje się częściowo możliwe w przypadku Lublina (KUL i UMCS), które zostanie wykonane w dalszej części tekstu.

Pytanie 10b. Co wyróżnia najlepsze polskie uniwersytety?

Jak wspomniano we wstępie do omówienia pytania, pytanie 10. miało dwie części: prośbę o wymienienie najlepszych polskich uniwersytetów oraz gdy badani tego dokonali, podanie tego, co je wyróżnia. W tabeli 4.10b.2. zestawiono podliczenie skategoryzowanych odpowiedzi na drugą część pytania.

Tabela 4.10b.1. Zestawienie kategorii odpowiedzi na pytanie 10b. „Co wyróżnia najlepsze polskie uniwersytety?”

10b. Co wyróżnia najlepsze polskie uniwersytety?	Liczebność	% z N w kolumnie	% z odp. w kolumnie	Nieważona liczebność
tradycja	183	16,1	8,6	184
poziom, wysoki poziom	191	16,8	9,0	182
znany	144	12,7	6,8	146
stary, najstarszy	112	9,9	5,2	115
renoma	114	10,1	5,4	120
kadra, najlepsza kadra	98	8,6	4,6	106
kierunki	85	7,5	4,0	82
prestż	73	6,4	3,4	77
najlepszy, dobry, dobrze kształci	67	5,9	3,1	74
historia	50	4,4	2,3	48
region, blisko*	46	4,1	2,2	49
wielkość	46	4,0	2,2	43
popularny	39	3,4	1,8	39
miasto (w którym jest)**	37	3,3	1,7	38
absolwenci dobrzy i znani*	33	2,9	1,5	31
religijny, katolicki	28	2,5	1,3	27
nowoczesny	26	2,3	1,2	25
łatwiej po nim o pracę	18	1,6	0,8	19
wysoko w rankingach	19	1,7	0,9	19
warunki studiowania, zaplecze techniczne	20	1,8	0,9	16
otwarty, przyjazny studentom*	11	1,0	0,5	10
niczym	13	1,1	0,6	13
inne	201	17,7	9,4	209
nie wiem	274	24,1	12,8	274
brak odpowiedzi	206	18,2	9,7	193
Ogółem	2134	100,0	100,0	2139

N=1135, Ws=32,9, śr_odp=1,46

W tabelarycznym zestawieniu kategorii odpowiedzi można wyróżnić dwie podgrupy tych istotnych. Pierwsza z nich to odpowiedzi najczęściej podawane, których liczebność przekracza sumę średniej i jednego odchylenia standardowego dla tabeli. Są to odpowiedzi, takie jak: 'tradycja' i 'wysoki poziom', a podsumowane razem są wypowiedziane przez 32,9% respondentów.

Kolejne odpowiedzi, których częstość sytuuje się w zakresie pomiędzy średnią dla tabeli a wartością jednego odchylenia standardowego ($79,4 + 73,1 = 152,5$): 'znany, renoma i prestiż, stary/najstarszy, kadra, kierunki', zsumowane razem stanowią 30% całości. W powyższych podliczeniach celowo pominięto kategorie, takie jak: 'nie wiem', brak odpowiedzi czy 'inne', by skoncentrować się tylko na znanych cechach uniwersytetów. Gdyby jednak przeprowadzić analizę, uwzględniając także kategorie wskazujące liczbę braków odpowiedzi, to właśnie ta grupa byłaby najliczniejsza.

Tak więc w zależności od wyboru perspektywy można na pytanie o wyróżniki najlepszych polskich uniwersytetów odpowiedzieć dwojako. Albo twierdząco, wymieniając na pierwszym miejscu tradycję i wysoki poziom, albo w pewnym sensie negatywnie, wskazując na to, że najliczniejsza grupa badanych takich wyróżników po prostu nie podaje, częściowo z powodu braku wiedzy o tym, jakie są najlepsze uniwersytety (189 osób), częściowo zaś nie umiając uzasadnić wcześniejszych swoich wskazań na najlepsze polskie uniwersytety (275). Sytuacja ta wskazuje na dwie dość istotne kwestie. Pierwsza z nich jest natury metodologicznej – to potwierdzenie właściwej konstrukcji pytania złożonego, w którym to najpierw pytano o znane uniwersytety, a dopiero potem o uzasadnienie. Druga z kolei ma charakter merytoryczny i wskazuje skalę zjawiska zarówno braku wiedzy o najlepszych, wyróżniających się uniwersytetach, jaki i, co ważniejsze, braku uzasadnień tego, dlaczego ten, a nie inny uniwersytet jest lepszy. Prawdopodobnie więc część wyrażonych przez badanych odpowiedzi, wskazujących na te najlepsze uniwersytety ma charakter dość fasadowy, niepoparty wiedzą mogącą te przekonania długofalowo obronić i podtrzymać, co wykazano powyżej.

W porównaniu odpowiedzi na to pytanie z odpowiedziami na wcześniejsze pytania o cechy aktualne i pożądane można zauważyć, że:

- a) cechy typowych uniwersytetów i najlepszych pokrywają się w zakresach takich jak: tradycja, wysoki poziom i najlepszy/dobrze kształci, renoma i prestiż, dobra kadra, znany, najstarszy;
- b) różnią się nieco: dostępnością (typowe są bardziej dostępne) i kierunkami (wymienianymi częściej w kontekście najlepszych uniwersytetów), wiedzą (wymienianą w kontekście typowych);

- c) zgodnie z pytaniem 4. idealne uniwersytety powinny być, a najlepsze są podobne w takich aspektach, jak: wysoki poziom, dobra kadra;
- d) zgodnie z pytaniem 4. idealne uniwersytety powinny być, a najlepsze nie są: przyjazne, praktyczne, dostępne, dobrze wyposażone, tanie;
- e) nie było przez respondentów wskazywane, że powinny być, a są: renomowane, stare, mają unikalne kierunki.

Przyglądając się danym z perspektywy systemu, do którego się odnoszą, można zauważyć, że badani bardzo rzadko wskazują na cechy wyróżniające, które byłyby wprost związane z systemem nauki i szkolnictwa. W najlepszym razie (jeśli wliczymy w to kadre) stanowią one około 19% całości. Odpowiedzi niezwiązane wprost z systemem stanowią prawie 50% całości zbioru, a pozostałe ('inne', 'nie wiem', brak odpowiedzi) – 33%. Gdyby spojrzeć z kolei na dane z perspektywy poszczególnych uniwersytetów, to wysoki udział mają odpowiedzi związane z tradycją, wiekiem, historią itp.

Sytuacja ta wydaje się świadczyć o tym, że budowanie rozróżnień zachodzi przede wszystkim w oparciu o przeszłość, tradycje i elementy otoczenia uniwersytetów.

Tabela 4.10b.2. Odpowiedzi na pytanie 10b. pogrupowane ze względu na obszar systemowy, do którego się odnoszą

Obszar odniesienia	10. Wyróżniki najlepszych polskich uniwersytetów	% z N w kolumnie	% z odp. w kolumnie
Wewnętrzne	wysoki poziom, kadra, kierunki, absolwenci,	36	19
Zewnętrzne	tradycja, znany, stary, renoma, prestiż, najlepszy/dobry, historia, region, wielkość, popularny, łatwiej o pracę, miasto, nowoczesny, dostępny, katolicki, wysoko w rankingach, otwarty/przyjazny, warunki studiowania	91	48
nie wiem, inne	inne, nie wiem, brak odpowiedzi, niczym	61	33
	Suma	188	100

Zestawienie 10c. Wyróżniki wybranych polskich uniwersytetów

Poniżej wykonano szczegółowe zestawienie wyróżników czterech uniwersytetów uznanych przez badanych za najlepsze (tabela 4.10c.1.). Kryterium wyróżnienia poszczególnych grup byłyby wartości średniej i odchylenia standardowego dla liczeb-

ności wystąpień poszczególnych uniwersytetów, opisane podczas omawiania odpowiedzi na pytanie 10a. Ze względu na liczebności odpowiedzi sensowne wydaje się to tylko dla trzech pierwszych uniwersytetów z listy rangowej przedstawionej w tabeli 4.10a.1. Ograniczenie to wynika z przyjętej metody ustalania ważności, którą oparto na dwóch miarach: średniej i odchyleniu standardowym – liczonych dla listy rangowej odpowiedzi. Miary te policzono w dwóch wariantach. Pierwszy z nich policzono dla tabeli (4.10a.1.) i powyżej średniej znalazły się tylko trzy uniwersytety: UAM, UW i UJ. Powyżej zsumowanych wartości średniej i jednego odchylenia standardowego odpada UAM, a powyżej dwóch odchyłeń pozostaje tylko UJ. W drugim przypadku miary te policzono tylko dla wymienionych w tabeli uniwersytetów (bez innych uczelni) i choć wartości liczbowe wyszły nieco wyższe, to nie zmieniają one opisanego powyżej układu. Tak więc poniżej zostaną porównane i zanalizowane wyniki następujących uniwersytetów: Uniwersytetu Jagiellońskiego, Uniwersytetu Warszawskiego, Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu i Uniwersytetu Wrocławskiego (pomimo nieznacznie mniejszych wartości wskaźników dodano go dla porównania). Co ważne, pomiędzy badanymi uniwersytetami nie widać większych różnic, szczególnie pierwsze trzy uczelnie z listy nie wykazują różnic większych niż 3–4% w głównych wyróżniających cechach. I tak podobne do siebie ze względu na: tradycję, poziom, renomę, kadre, kierunki, jakość kształcenia oraz fakt, że są znane, są UJ, UW, UAM i UWr.

Uniwersytet Jagielloński wydaje się najbardziej prototypowy, większość cech utrzymuje się w wartościach średnich i wysokich – najbardziej wyróżnia się tym, że jest znany. Najniżej zaś (choć nieznacznie) wskazywane są w jego przypadku następujące aspekty: 'łatwość uzyskania pracy przez absolwentów', 'warunki studiowania', 'otwartość, przyjazność'. Uniwersytet Warszawski podobnie jak Uniwersytet Jagielloński jest dość prototypowy, z nieznacznymi wyróżnikami w postaci wysokiej pozycji w rankingach, a słabością w postaci mniej licznych wskazań na otwartość i przyjazność. Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu wyróżnia się częstszymi wskazaniami respondentów na kierunki studiów. Mniej otrzymuje natomiast wskazań na cechy, takie jak: 'znany', 'renomowany', 'religijny, katolicki' oraz 'absolwenci dobrzy/znani'. Na tym tle nieco odstaje Uniwersytet Wrocławski z mniejszym naciskiem respondentów na tradycję, wysoki poziom, historię i katolickość, a za to większym na wiek uczelni, regionalność, nowoczesność, dobrych absolwentów i także warunki studiowania.

Analizując liczbę odpowiedzi typu 'nie wiem', brak odpowiedzi, zauważono, że nie różnicuje ona specjalnie badanych uczelni.

Tabela 4.10c.1. Zestawienie najczęściej podawanych cech polskich uniwersytetów uznanych za najlepsze

10c. Co wyróżnia najlepsze polskie uniwersytety?	Jagielloński		Warszawski		UAM w Poznaniu		Wrocławski	
	Liczebność	% z N w kolumnie	Liczebność	% z N w kolumnie	Liczebność	% z N w kolumnie	Liczebność	% z N w kolumnie
tradycja	166	26,8	105	25,7	31	24,0	14	15,8
poziom, wysoki poziom	146	23,7	98	24,0	34	26,8	20	22,1
znany	113	18,3	72	17,6	14	11,3	9	9,8
stary, najstarszy	99	16,1	57	14,1	20	15,6	18	19,9
renoma	86	14,0	61	15,0	11	8,6	10	11,7
kadra, najlepsza kadra	70	11,3	46	11,4	16	12,3	8	9,6
kierunki	53	8,7	39	9,5	17	13,6	6	7,1
prestż	59	9,6	38	9,3	10	7,9	5	5,4
najlepszy, dobry, dobrze kształci	49	8,0	25	6,0	10	7,6	6	7,0
historia	47	7,7	28	6,8	10	7,9	2	2,3
region, blisko*	32	5,3	23	5,6	7	5,1	7	8,3
wielkość	33	5,3	29	7,1	3	2,2	0	0,0
popularny	27	4,4	22	5,3	2	1,8	5	6,0
miasto (w którym jest)**	25	4,1	19	4,7	7	5,6	3	3,1
absolwenci dobrzy i znani*	20	3,3	19	4,6	4	2,8	6	6,8
religijny, katolicki	13	2,1	10	2,5	1	0,8	3	3,9
nowoczesny	22	3,6	16	4,0	4	3,0	5	5,9
łatwiej po nim o pracę	11	1,7	6	1,5	4	3,1	4	4,1
wysoko w rankingach	18	3,0	18	4,4	2	1,7	2	2,1

10c. Co wyróżnia najlepsze polskie uniwersytety?	Jagielloński		Warszawski		UAM w Poznaniu		Wrocławski	
	Liczebność	% z N w kolumnie	Liczebność	% z N w kolumnie	Liczebność	% z N w kolumnie	Liczebność	% z N w kolumnie
warunki studiowania, zaplecze	17	2,7	13	3,3	6	4,40	6	7,2
otwarty, przyjazny studentom*	11	1,8	5	1,2	5	3,70	2	2,5
niczym	6	0,9	3	0,7	3	2,40	2	2,0
inne	131	21,3	100	24,6	33	25,80	21	23,9
nie wiem	168	27,2	131	32,3	37	29,20	29	32,8
brak odpowiedzi	7	1,1	1	0,3	0	0,00	3	3,8
Ogółem	1429	232,0	984	241,5	291	227,2	196	223,1

N=1135, Ws UJ=50,5, Ws UW=49,7, Ws UAM=50,8, Ws UWf=37,9

Porównując profile uniwersytetów położonych w jednym mieście – Lublinie – zauważono, że KUL postrzegany jest jako bardziej tradycyjny i (nieznacznie) bardziej katolicki oraz wyróżniający się kierunkami. UMCS natomiast widziany jest jako bardziej renomowany i prestiżowy oraz dobrze kształcący. Poza tym nie zauważono większych różnic pomiędzy uczelniami, choć w tym miejscu warto przypomnieć o różnicy w liczbie wskazań na obie uczelnie oraz odpowiedziach typu 'lubelski', które trudno jednoznacznie zaklasyfikować – także porównanie profili odpowiedzi 'KUL', 'UMCS' i 'lubelski' nie pozwala na jednoznaczne sklasyfikowanie ostatniej grupy odpowiedzi.

Pytanie 11. Jakie są najgorsze uniwersytety w Polsce?

Pytanie o najgorsze polskie uniwersytety miało dwa główne cele. Pierwszym z nich było zweryfikowanie wstępnego założenia, że lista wymienionych uczelni będzie odmienna (lub lustrzana) od tej uzyskanej przy pytaniu o najlepsze. Drugim – pośrednie (ponieważ nie pytano już wprost) wywnioskowanie, co decyduje o negatywnej ocenie.

Tabela 4.11.1. Zestawienie kategorii odpowiedzi na pytanie 11. „Proszę wymienić znane Pani/Panu najgorsze uniwersytety w Polsce”

11. Proszę wymienić znane Pani/Panu najgorsze uniwersytety w Polsce.	Liczebność	% z N w kolumnie	% z odp. w kolumnie	Nieważona liczebność
nie wiem	947	83,4	81,1	938
nie ma takiego/żadne	47	4,2	4,0	47
prywatne	20	1,8	1,7	20
Szczeciński	12	1,0	1,0	12
Rzeszowski	12	1,1	1,0	11
KUL	10	0,9	0,8	9
Uniwersytet Białostocki	8	0,7	0,7	9
Zielonogórski	10	0,9	0,8	9
szkoła Rydyzka	6	0,6	0,5	7
Warszawski	9	0,8	0,7	7
Łódzki	6	0,5	0,5	6
UMK Toruń	7	0,6	0,6	6
UWM Olsztyn	5	0,4	0,4	6
małe, w małych miastach	4	0,4	0,4	6
UKW w Bydgoszczy	7	0,6	0,6	5
Wrocławski	4	0,4	0,4	5
Śląski	3	0,3	0,3	5
lubelski	2	0,2	0,2	5
Gdański	2	0,2	0,2	4
Politechniki	3	0,3	0,3	4
Jagielloński	3	0,2	0,2	3
UMCS	3	0,2	0,2	2
Kielce	2	0,2	0,2	2
inne	36	3,1	3,1	38
Ogółem	1168	102,8	100,0	1166

N=1135, Ws=6

Respondenci zapytania o najgorsze uniwersytety w znaczącej większości (86,7%) nie wymieniają żadnego, tylko mówią, że nie wiedzą, bądź też, że takiego nie ma. Pozostałe odpowiedzi są nieliczne, żadna nie przekracza progu 5% odpowiedzi czy respondentów, a jedynie trzy mają udział większy niż 1% respondentów bądź równy: 'prywatne', 'szczeciński', 'rzeszowski'.

Z czego może wynikać tak wysoki udział braku odpowiedzi wymieniających jakiegokolwiek uniwersytety? Skoro najlepsze uniwersytety i kryteria służące do ich wyróżnienia są jasne, to dlaczego nie dzieje się tak z najgorszymi? Taka sytuacja wydaje się możliwa do wyjaśnienia poprzez wynikający z pozostałych części badania ogólny pozytywny *image* uniwersytetów, i w konsekwencji idące za tym przekonania typu: „skoro są takie dobre i muszą (jako coś lepszego) być dobre, i nie są znane uniwersytety złe, to najwidoczniej ich nie ma (i być nie może)”. Ten sposób myślenia ma jedną ciekawą, szczególnie z systemowego punktu widzenia, właściwość: sam się stabilizuje. Najbardziej ciekawe w tym kontekście wydaje się znalezienie odpowiedzi na pytanie o przyczyny braku negatywności, inne niż wynikające z faktu, że uniwersytety były „zawsze dobre”. Możliwe i z punktu widzenia systemowej teorii komunikacji całkowicie sensowne jest, że takowych nie ma i być nie musi, gdyż każdy system otwarty dąży do samopodtrzymywania i wszelkie zmiany następują raczej na drodze zachodzących w czasie wahań.

Przechodząc do analizy kolejnych odpowiedzi, można zauważyć, że najczęściej podawane są uczelnie charakteryzujące się zarówno peryferyjnym położeniem, w mniejszych miastach, jak i względnie krótką, kilkunastoletnią historią.

Warto też zauważyć, że na liście znajdują się także uniwersytety uznawane za najlepsze (pytanie 10a), jednak frekwencja ich wystąpień jest podobnie niska jak pozostałych.

Analiza krzyżowa, ze zmiennymi demograficznymi, nie przynosi szczególnych rezultatów, także ze względu na niewielką liczbę osób, które wskazały jakiegokolwiek uniwersytety.

Pytanie 12a. Jakie są najlepsze uniwersytety na świecie?

Ostatnie z trzech pytań o konkretne uniwersytety nakierowane było na uzyskanie listy znanych respondentom najlepszych uniwersytetów – tym razem w perspektywie całego świata, a nie, jak w pytaniu 10., tylko Polski. Podobnie jak w pytaniu 10. i tu zapytano o to, co wyróżnia podawane przez badanych uczelnie.

Wydaje się, że warto jeszcze wyjaśnić kolejność tych dwóch pytań w kwestionariuszu. Postanowiono rozpocząć od pytania o kontekst polski jako z jednej strony bliższy badanym, a z drugiej chciano obraz skonstruowany dla kontekstu lokalnego umie-

ścić potem (także w świadomości badanych) w kontekście świata. Przy okazji chciano także uniknąć sytuacji, w której badani zapytani najpierw o „świat” podadzą uniwersytety polskie, a tym samym większa część danych będzie zdublowana czy w pewnym sensie stracona poprzez sploty obrazu. Jednocześnie badani uznający wybrane polskie uniwersytety za najlepsze także w świecie mogli je w tym pytaniu podać, z czego, jak można zobaczyć w tabeli 4.12a.1., skorzystali.

Tabela 4.12a.1. Zestawienie kategorii odpowiedzi na pytanie 12a. „Proszę wymienić znane Pani/Panu najlepsze uniwersytety na świecie”

12a. Proszę wymienić znane Pani/Panu najlepsze uniwersytety na świecie.	Liczebność	% z N w kolumnie	% z odp. w kolumnie	Nieważona liczebność
Oxford	333	29,3	21,6	327
Cambridge	204	18,0	13,2	204
Harvard	178	15,7	11,6	169
Sorbona	97	8,6	6,3	98
Yale	57	5,0	3,7	62
Jagielloński	37	3,2	2,4	36
Europa inne**	29	2,6	1,9	31
amerykańskie	18	1,6	1,1	18
MIT	18	1,6	1,2	18
amerykańskie inne**	20	1,7	1,3	18
polskie inne**	18	1,6	1,2	18
angielskie**	13	1,2	0,9	15
Stanford	13	1,1	0,8	12
inne	16	1,4	1,1	15
nie wiem/brak odpowiedzi	490	43,2	31,8	482
Ogółem	1541	135,7	100,0	1523

N=1135, Ws= 47

Przystępując do analizy odpowiedzi na pytanie o znane respondentom najlepsze uniwersytety na świecie, warto zacząć od przyjrzenia się wielkości/długości listy odpowiedzi. Zawiera ona w sumie 15 kategorii odpowiedzi, z czego 8 stanowią nazwy uniwersytetów, które zostały wymienione przez choćby 1% badanych. W tej ósemce

znajdują się dwa uniwersytety z Wielkiej Brytanii (Oxford, Cambridge) łącznie wymieniane przez 47% badanych – są one wymieniane najczęściej i tym samym zajmują dwa pierwsze miejsca na liście rangowej. Kolejne cztery uczelnie są z USA (Harvard, Yale, MIT, Stanford) – 22% respondentów, jedna z Francji (Sorbona) – 8,6% i jedna z Polski (UJ) – 3,2%.

Trzy pierwsze pozycje listy zostały wymienione łącznie przez 63% respondentów i stanowią prawie 46% całości zbioru odpowiedzi, dwie pierwsze odpowiednio 46,8% i 34%. Jeśli jednak dokonać podobnych obliczeń, biorąc pod uwagę tylko osoby, które udzieliły jakiegokolwiek odpowiedzi, innej niż 'nie wiem', to okaże się, że trzy pierwsze miejsca z listy to łącznie 107% respondentów i 67% odpowiedzi, a dwa odpowiednio 81% i 51%. Analizując szczegółowo materiał empiryczny, stwierdzono, że którykolwiek z pierwszych dwóch uniwersytetów został podany przez 38% badanych, ponadto prawie 100 razy występowały one w odpowiedziach badanych razem. Podsumowując, można więc powiedzieć, że dla badanych najlepsze uniwersytety znajdują się właściwie tylko w trzech, a głównie w dwóch krajach: Wielkiej Brytanii i USA.

Jeśli porównać listę otrzymaną z badania ze współczesnymi rankingami uczelni, to okaże się, że z wyjątkiem Sorbony i Uniwersytetu Jagiellońskiego generalnie pokrywają się one w tych zestawieniach. Ciekawe też jest, skąd pojawiła się w odpowiedziach respondentów Sorbona i UJ, które nie mieszczą się zwykle nawet w pierwszych 100 miejscach rankingów (Shanghai ARWU, École des Mines de Paris – MINES ParisTech, QS World University Rankings). W przypadku Sorbony trudno mówić, co dokładnie badani mieli na myśli, gdyż po podziale uczelni w 1971 roku dziś trzy uniwersytety używają tego członu jako części nazwy, jednak żaden z nich nie znajduje się w czołówkach wspomnianych rankingów. Widać więc, że wiedza badanych ma w tym przypadku charakter historyczny.

W kategorii 'inne' znajdują się te odpowiedzi, które ze względu na niewielką liczebność nie przekroczyły progu 1% respondentów, jednak by nie tracić danych, pogrupowano je według kraju. I tak np. w kategorii 'polskie inne' znajdują się takie odpowiedzi, jak: warszawski, wrocławski czy polskie, a w kategorii 'amerykańskie inne' np. West Point, Chicago, Columbia itp., z kolei kategoria 'amerykańskie' ujmuje odpowiedzi o takim właśnie brzmieniu („amerykańskie”).

W tabeli 4.12a.2. zestawiono, jakie uczelnie były najczęściej wymieniane razem.

I tak jak można zobaczyć, kolokacje te są zgodne z częstością wszystkich odpowiedzi. Odstający wynik można wskazać jedynie w przypadku Uniwersytetu Jagiellońskiego, który znacząco częściej podawany jest w sąsiedztwie innych polskich uniwersytetów.

Tabela 4.12a.2. Uniwersytety, które były wymieniane razem przez badanych

Uniwersytet 1	Uniwersytet 2	Razem	Razem (% z uniwersytetu nr 1)
Oxford	Cambridge	93	28
Oxford	Harvard	59	18
Oxford	Sorbona	44	13
Oxford	Yale	22	6,7
Oxford	MIT	8	2,4
Oxford	Stanford	5	1,5
Oxford	Jagielloński	2	0,6
Cambridge	Harvard	40	9,3
Cambridge	Sorbona	19	19,6
Cambridge	Yale	14	7
Cambridge	MIT	5	2,5
Harvard	Sorbona	14	8,3
Harvard	Yale	11	6,5
Harvard	MIT	4	2,4
Harvard	Stanford	6	3,6
Harvard	Jagielloński	3	1,8
Sorbona	Yale	9	9,2
Sorbona	Jagielloński	3	3
Sorbona	MIT	2	2
Yale	Stanford	4	6,5
Jagielloński	inne polskie	7	19,4

Pytanie 12b. Co wyróżnia najlepsze uniwersytety na świecie?

Jak wspomniano we wstępie, pytanie 12. miało dwie części: prośbę o wymienienie najlepszych światowych uniwersytetów oraz gdy badani tego dokonali, podanie tego, co je wyróżnia. W tabeli 4.12b.1. zestawiono podliczenie skategoryzowanych odpowiedzi na drugą część pytania.

4. Wyniki badań

Tabela 4.12b.1. Zestawienie kategorii odpowiedzi na pytanie 12b. „Co wyróżnia najlepsze uniwersytety na świecie?”

12b. Co wyróżnia najlepsze uniwersytety na świecie?	Liczebność	% z N w kolumnie	% z odp. w kolumnie	Nieważona liczebność
znany	127	17,5	10,4	132
renoma	111	15,3	9,1	115
poziomem (wysokim)	110	15,2	9,0	108
tradycja	85	11,7	7,0	87
prestż	62	8,5	5,1	73
dobry, dobrze kształci, najlepszy	44	6,0	3,6	41
kadra (dobra)	43	5,9	3,5	40
absolwenci: znani i dobrzy	35	4,8	2,9	34
popularny, dużo studentów	33	4,6	2,7	28
elitarny	30	4,1	2,5	30
stary, najstarszy	28	3,8	2,3	30
światowy, angielski, amerykański	22	3,0	1,8	22
kierunki	21	2,9	1,7	20
studenci	21	2,9	1,7	20
nowoczesny	19	2,6	1,5	14
historia	18	2,5	1,5	20
infrastruktura/zaplecze	18	2,5	1,5	14
pieniądze	13	1,8	1,1	13
praca po studiach	11	1,5	0,9	13
przyjazny studentom/ sposób nauczania	9	1,2	0,7	11
inne	94	13,0	7,7	89
nie wiem/niczym	26	3,6	2,1	24
brak odpowiedzi	240	33,1	19,7	237
Ogółem	1220	168,3	100,0	1215

N=1135, Ws=32,7

Zestawienie cech najlepszych światowych uniwersytetów (tabela 4.12b.1.) wskazuje na trzy główne wyróżniki w opinii badanych: to, że są znane, renomowane i mają wysoki poziom oraz dwa drugorzędne: tradycje i prestiż. Porównanie z danymi dotyczącymi uniwersytetów w Polsce wskazuje daleko idącą zbieżność pierwszej piątki, a nawet dziesiątki odpowiedzi (80% odpowiedzi jest identycznych) oraz choć niewielkie, to jednak interesujące różnice w ich kolejności, które uwidoczniło w tabeli (4.12b.2.).

Najważniejszą różnicą wydają się cechy różniące obie listy, czyli 'historia' i 'kierunki' charakterystyczne dla uniwersytetów w Polsce i 'absolwenci' oraz 'elitarny' dla uniwersytetów światowych. Wskazuje ona na różnice w kryteriach oceny w zależności od kontekstu. Jeśli zestawimy jeszcze różnice w hierarchii odpowiedzi, to zauważymy, że najbardziej zgodnie ocenia się uniwersytety przez pryzmat 'poziomu' i 'kadry', a najbardziej rozbieżnie przez pryzmat cech, takich jak 'stary', 'renoma', 'prestiż', i fakt, że postrzegany jest dobry.

Tabela 4.12b.2. Zestawienie cech wyróżniających dla uniwersytetów polskich i światowych

12b. Co je wyróżnia? – świat	nr w pyt. 12.	10b. Co je wyróżnia? – Polska	nr w pyt. 10.
znany	1	tradycja	1
renoma	2	poziom	2
poziom	3	znany	3
tradycja	4	stary/najstarszy	4
prestiż	5	renoma	5
dobry, dobrze kształci, najlepszy	6	kadra	6
kadra	7	kierunki	7
absolwenci: znani i dobrzy	8	prestiż	8
elitarny	9	dobry, dobrze kształci, najlepszy	9
stary/najstarszy	10	historia	10

Przeglądając się danym z perspektywy systemu, do którego się odnoszą, można zauważyć, podobnie jak w przypadku danych dotyczących polskich uniwersytetów, przewagę perspektywy zewnątrzsystemowej (53%) nad wewnętrzną (18%) w określaniu wyróżników uniwersytetów. Zarówno wyróżniki, jak i proporcje praktycznie powielają dane dotyczące Polski, o czym szerzej napisano w poprzednim akapicie.

Tabela 4.12b.3. Odpowiedzi na pytanie 12b. pogrupowane ze względu na obszar systemowy, do którego się odnoszą

Obszar odniesienia	12b. Wyróżniki najlepszych światowych uniwersytetów	% z N w kolumnie	% z odp. w kolumnie
Wewnętrzne	wysoki poziom, kadra, kierunki, absolwenci, studenci	32	19
Zewnętrzne	znany, renoma, tradycja, prestiż, najlepszy/dobry, elitarny, stary, popularny, światowy, historia, nowoczesny, infrastruktura, pieniądze, praca po studiach, przyjazny	87	52
nie wiem, brak odpowiedzi, inne	inne, nie wiem, brak odpowiedzi, niczym	50	29
	Suma	169	100

Zestawienie 12c. Wyróżniki wybranych światowych uniwersytetów

Jeśli przyjrzeć się bliżej charakterystykom uniwersytetów uznanych za najlepsze, to można zobaczyć, że podobnie jak w przypadku polskich uniwersytetów nie odbiegają one znacząco od średniej, szczególnie dotyczy to pierwszej trójki (Oxford, Cambridge, Harvard). Różnice pojawiają się dopiero w przypadku kolejnych uczelni z listy. I tak w przypadku Sorbony badani kładą większy nacisk na fakt, że jest to znana, tradycyjna, elitarna i stara uczelnia z dobrą kadrami (czyżby wpływ Marii Skłodowskiej-Curie?). Yale z kolei jest zdaniem badanych bardziej znany, tradycyjny i światowy, nie znają oni natomiast absolwentów ani historii tegoż. Natomiast Uniwersytet Jagielloński nie wyróżnia się specjalnie na tym tle, ani tym, że jest znany, ani tym, że ma renomę, tradycję czy prestiż. Nie jest także jego wyróżnikiem elitarność ani infrastruktura czy łatwość w uzyskaniu pracy po studiach.

Tabela 4.12c.1. Zestawienie najczęściej podawanych cech wyróżniających najlepsze światowe uniwersytety

12c. Co je wyróżnia? razem – kategorie	Oxford		Cambridge		Harvard		Sorbona		Yale	
	N	% z N w ko- lum- nie	N	% z N w ko- lumnie	N	% z N w ko- lumnie	N	% z N w ko- lumnie	N	% z N w ko- lumnie
znany	70	21,4	39	19,1	34	20,1	26	26,5	19	30,6
renoma	63	19,3	40	19,6	41	24,3	20	20,4	10	16,1
poziom (wysoki)	62	19,0	40	19,6	31	18,3	13	13,3	7	11,3
tradycja	48	14,7	32	15,7	23	13,6	26	26,5	6	9,7
prestż	40	12,2	30	14,7	24	14,2	9	9,2	8	12,9
dobry, dobrze kształci	26	8,0	14	6,9	14	8,3	5	5,1	4	6,5
kadra (dobra)	27	8,3	7	3,4	16	9,5	10	10,2	4	6,5
absolwenci: znani, dobrzy	14	4,3	13	6,4	8	4,7	7	7,1	0	0,0
elitarny	22	6,7	11	5,4	7	4,1	10	10,2	3	4,8
stary, najstarszy	19	5,8	10	4,9	5	3,0	11	11,2	2	3,2
popularny, dużo studentów	17	5,2	9	4,4	10	5,9	3	3,1	0	0,0
światowy, angielski, amerykański	16	4,9	6	2,9	6	3,6	5	5,1	6	9,7
kierunki	9	2,8	8	3,9	10	5,9	5	5,1	2	3,2
studenci	11	3,4	3	1,5	4	2,4	4	4,1	4	6,5
historia	12	3,7	12	5,9	4	2,4	4	4,1	0	0,0
nowoczesny	6	1,8	6	2,9	5	3,0	2	2,0	4	6,5
infrastruktura/ zaplecze	10	3,1	2	1,0	6	3,6	6	6,1	1	1,6
pieniądze	9	2,8	5	2,5	2	1,2	3	3,1	3	4,8

12c. Co je wyróżnia? razem – kategorie	Oxford		Cambridge		Harvard		Sorbona		Yale	
	N	% z N w ko- lumnie	N	% z N w ko- lumnie	N	% z N w ko- lumnie	N	% z N w ko- lumnie	N	% z N w ko- lumnie
praca po studiach	6	1,8	3	1,5	4	2,4	2	2,0	2	3,2
przyjazny studentom/ sposób nauczania	5	1,5	6	2,9	4	2,4	3	3,1	1	1,6
inne	43	13,1	28	13,7	22	13,0	24	24,5	13	21,0
nie wiem/ niczym	13	4,0	14	6,9	10	5,9	9	9,2	7	11,3
brak odpowiedzi	75	22,9	48	23,5	43	25,4	27	27,6	17	27,4
Ogółem	327	100,0	204	100,0	169	100,0	98	100,0	62	100,0

Pytanie 13a. Uniwersytety są dostępne dla: ...

Pytanie „Uniwersytety są dostępne dla: ..., a niedostępne dla ...” miało na celu wyłonienie postrzeganych preferencji i ograniczeń w dostępności do uniwersytetów. Sposób sformułowania pytania zawiera w sobie celowo poczynione założenie, że uniwersytety są dla wybranych osób czy grup dostępne, a dla innych niedostępne, tym samym chciano sprawdzić, ilu badanych zgodzi się z takimi tezami.

Tak więc jednym z pierwszych pytań, na które warto odpowiedzieć, jest pytanie o to, ilu badanych zgodziło się z sugestią zawartą w pytaniu. Jeśli zsumować i odjąć od całości odpowiedzi, takie jak: ‘dla wszystkich’, ‘nie wiem’ i brak odpowiedzi, to otrzymujemy około 70% badanych, którzy twierdząco uzupełnili sugestię, że dla kogoś polskie uniwersytety są niedostępne. Zauważono też, że w porównaniu do innych pytań zadanych w tym badaniu udzielono na to pytanie relatywnie niewielu odpowiedzi, co może być spowodowane zarówno tematem pytania, jak i (może bardziej) jego formą (prośba o dokończenie zdania). Jednocześnie bardzo niska jest też liczba braków odpowiedzi i odpowiedzi typu ‘nie wiem’ oraz odpowiedzi zakwalifikowanych do kategorii ‘inne’. Wszystko to wydaje się świadczyć o tym, że wiedza na temat tego, dla kogo są dostępne uniwersytety, jest wśród badanych rozpowszechniona i że większość z nich zgadza się z założeniem tkwiącym w pytaniu: 55% specyfikuje charakterystyki ludzi, dla których dostępne są uniwersytety, szczegółowo, a ponad 25% mówi, że dla wszystkich. Podobnie sytuacja przedstawia się, jeśli chodzi o odpowiedzi na drugą część pytania, o to,

dla kogo niedostępne są uniwersytety. Tutaj co prawda prawie czterokrotnie większa jest liczba odpowiedzi 'nie wiem', jednak odpowiedzi te wydają się symetryczne wobec odpowiedzi 'dla wszystkich'. Po porównaniu liczby odpowiedzi teza o ich symetryczności uzyskuje dodatkowe wsparcie, potwierdzone następnie w analizie krzyżowej danych: 185 osób (a więc około połowy rzeczonyj grupy) udzieliło odpowiedzi według opisanego schematu. Pozostali badani z tej grupy wskazywali zwykle jako czynnik (nie)dostępności kwestie (braku) zdolności, pracowitości (lenistwa), (braku) wiedzy.

Tabela 4.13a.1. Zestawienie kategorii odpowiedzi na pytanie 13a. „Uniwersytety są dostępne dla: ...”

13a. Uniwersytety są dostępne dla: ...	Liczebność	% z N w kolumnie	% z odp. w kolumnie	Nieważona liczebność
wszystkich, większości*	292	25,7	22,9	300
posiadających pieniądze, bogatych*	203	17,9	16,0	188
zdolnych, inteligentnych*	150	13,2	11,8	140
chcących się kształcić, zdobywać wiedzę	138	12,2	10,9	140
młodych	73	6,4	5,7	76
osób z maturą	54	4,8	4,3	61
ambitnych	55	4,8	4,3	60
wykształconych, uczniów, studentów**	56	5,0	4,4	60
mądrych	42	3,7	3,3	45
najlepszych, dobrze się uczących*	41	3,6	3,2	38
ludzi (różnych)	30	2,6	2,4	27
nielicznych, wybranych	27	2,4	2,2	28
ludzi z miast	12	1,0	0,9	14
posiadających znajomości	5	0,4	0,4	4
inne	27	2,4	2,1	28
nie wiem	66	5,9	5,2	67
brak odpowiedzi	1	0,0	0,0	1
Ogółem	1272	112,0	100,0	1277

N=1135, Ws=43,6

Przechodząc do analizy kategorii odpowiedzi wskazujących, dla kogo dostępne są uniwersytety, można wyróżnić kilka głównych grup odpowiedzi – profili. Pierwszy z nich, wspomniany już wcześniej, wskazuje na wszystkich (lub prawie wszystkich), a więc braki ograniczeń. Kolejne dwa profile wskazują, że albo trzeba coś mieć: a to pieniądze, a to maturę czy wykształcenie, albo jakimś być: zdolnym, młodym, ambitnym czy mądrym.

Jeśli porównać liczebność tych grup, to grupa, którą można nazwać roboczo ‘trzeba mieć’, liczy 27,7% respondentów (i 24,7% odpowiedzi), a odpowiednio grupa ‘trzeba być’ – 28,1% respondentów, podczas gdy grupa, którą można by nazwać ‘wystarczy być’ (‘dla wszystkich’), liczy 25% respondentów (i prawie 23% odpowiedzi). Są one więc rozłożone mniej więcej równo. Pozostają odpowiedzi wskazujące na to, że ‘wystarczy chcieć’ (12% respondentów), oraz pozostałe, inne i nieliczne już odpowiedzi. Tylko jedna osoba nie udzieliła odpowiedzi na tę część pytania.

Pytanie 13b. Uniwersytety są niedostępne dla: ...

Z kolei analiza odpowiedzi na drugą część pytania: „... a niedostępne dla ...” wskazuje na kilka aspektów, które powodują w opinii badanych niedostępność uniwersytetu dla wybranych osób. Najliczniejsza grupa odpowiedzi wskazuje na ‘biednych’ jako osoby, dla których uniwersytety są niedostępne. Zestawiając odpowiedzi udzielone w tej (drugiej) części z tymi udzielonymi na pierwszą część pytania, uzyskujemy 158 osób, które stwierdziły, że uniwersytety są dostępne dla bogatych i niedostępne dla biednych, a więc 84% zgodności w kierunku bogaty (dostępne) → biedny (niedostępne) i 62% – jeśli analizować w kierunku odwrotnym.

Kolejne kategorie odpowiedzi są już znacząco mniej liczne. I tak na pierwszym spośród pozostałych kategorii miejscu można wskazać na aspekt chęci do nauki czy też raczej jej braku ($72+42+47+19=180=15\%$ respondentów). Na kolejnych – braku zdolności ($50+34+14=98\%$ respondentów) i braku wykształcenia ($51+35=86=8\%$ respondentów). Tylko trzy osoby nie udzieliły odpowiedzi na tę część pytania.

Podsumowując analizę całości pytania 13., warto podkreślić symetryczność i spójność odpowiedzi w trzech głównych profilach.

Przechodząc z kolei do podsumowania perspektyw, z których odpowiadało na te pytania, a także ich porównania, zauważono, co następuje.

W pierwszej części pytania o to, dla kogo dostępne są uniwersytety, 25% respondentów wskazuje na kryteria wewnątrzsystemowe (głównie związane z wykształceniem); w drugiej części pytania zaś udział tych cech spada do 17,5% (o 8%). Podobna sytu-

acja występuje, jeśli chodzi o udział cech zewnątrzsystemowych – tu jednak spadek jest większy, z 78% (dostępne) do 60%, a więc o 18%. Różnica wspomniana w powyższych zestawieniach „odnajduje się” we wzroście liczby odpowiedzi typu ‘nie wiem’.

Tabela 4.13b.1. Zestawienie kategorii odpowiedzi na pytanie 13b. „...a niedostępne dla: ...”

13b. ...a niedostępne dla: ...	Liczebność	% z N w kolumnie	% z odp. w kolumnie	Nieważona liczebność
biednych	320	28,2	26,7	303
nie ma takich osób	71	6,2	5,9	72
tych, którzy nie chcą się uczyć	72	6,4	6,1	72
nieuków	42	3,7	3,5	50
leni	51	4,5	4,3	51
mniej zdolnych i słabszych	50	4,4	4,2	52
bez matury	47	4,2	4,0	51
głupich	34	3,0	2,8	34
przeciętnych, zwykłych	35	3,1	2,9	35
ze wsi i małych miast	36	3,2	3,0	38
mało ambitnych	19	1,6	1,6	21
niewykształconych, z małą wiedzą	36	3,2	3,0	35
wybranych	11	0,9	0,9	11
starych	10	0,9	0,9	10
obcokrajowców	6	0,5	0,5	3
pracujących	6	0,6	0,5	6
niepełnosprawnych	5	0,5	0,4	6
tych, którzy się nie dostali	8	0,7	0,6	5
mniej inteligentnych	14	1,2	1,1	12
inne	59	5,2	4,9	55
nie wiem	263	23,1	22,0	265
brak odpowiedzi	2	0,2	0,2	3
Ogółem	1197	105,5	100,0	1190

N=1135, Ws=34,4

4. Wyniki badań

Tabela 4.13a.2. Odpowiedzi na pytanie 13a. pogrupowane ze względu na obszar systemowy, do którego się odnoszą

Obszar odniesienia	13a. Uniwersytety są dostępne dla: ...	% z N w kolumnie	% z odp. w kolumnie
Wewnętrzne	chcących się uczyć, z maturą, wykształconych..., najlepszych, dobrze się uczących	25,6	23
Zewnętrzne	wszystkich, posiadających pieniądze, zdolnych, młodych, ambitnych, mądrych, ludzi (różnych), nielicznych, ludzi z miast, posiadających znajomości	78	70
nie wiem, brak odpowiedzi, inne	inne, nie wiem, brak odpowiedzi	8	7
	Suma	111,6	100

Tabela 4.13b.2. Odpowiedzi na pytanie 13b. pogrupowane ze względu na obszar systemowy, do którego się odnoszą

Obszar odniesienia	13b. ...a niedostępne dla: ...	% z N w kolumnie	% z odp. w kolumnie
Wewnętrzne	tych, którzy nie chcą się uczyć, nieuków, osób bez matury, niewykształconych	17,5	16,6
Zewnętrzne	biednych, nie ma takich osób, leni, mniej zdolnych, głupich, przeciętnych, ze wsi i małych miast, starych, wybranych, obcokrajowców, pracujących, niepełnosprawnych, tych, którzy się nie dostali	60	56,4
nie wiem, inne	inne, nie wiem, brak odpowiedzi	28,5	27
	Suma	106	100

5. Podsumowanie i wnioski

Po analizie odpowiedzi na pytania, którą przedstawiono w rozdziale czwartym, postanowiono na koniec podsumować najważniejsze wyniki uzyskane w badaniu, a następnie wyciągnąć wnioski dotyczące aktualnego postrzegania uniwersytetów.

Generalizując, można powiedzieć, że opinie wyrażane w badaniu, zarówno o uniwersytetach, jak i ich pracownikach i studentach, są pozytywne; tych, które wskazują na wady czy braki, pojawia się znacznie mniej. Wysoka liczba braków odpowiedzi w niektórych pytaniach, szczególnie o wady czy najgorsze uniwersytety, wskazuje, że w znacznej części społeczeństwa prawdopodobnie panuje reguła, w myśl której o uniwersytecie albo mówi się neutralnie, dobrze... albo wcale. Uzyskane dane można także interpretować w ten sposób, że znaczna część populacji może nie wiedzieć o wielu aspektach uniwersytetów, szczególnie takich jak: cechy uniwersytetów, zalety, wady oraz w pewnej mierze o tym, jaki powinien być 'idealny uniwersytet'. Jednak, co bardzo ważne, często nawet jeśli badani nie wiedzieli czy nie mieli opinii o aktualnym stanie, to posiadali wyobrażenia o stanie pożądanym – idealnym. Sytuacja ta ma skutki widoczne bardziej długofalowo, kiedy oczekiwania (nie) są spełniane – można oczekiwać efektów w postaci zmian w postrzeganiu uczelni.

Przechodząc do szczegółowych aspektów konstrukcji kognitywnej i komunikacyjnej uniwersytetu, można powiedzieć, że najistotniejszą, dominującą funkcją tegoż jest edukacja, która to wyłania się z odpowiedzi na kilka pytań – zarówno o skojarzenia, o to, czym jest uniwersytet, jak i o oczekiwania wobec niego czy wreszcie także, gdy zapytano wprost o jego funkcje. Alicja Waszkiewicz w referowanym już wcześniej badaniu wyróżniła siedem ról organizacji – wymiarów wizerunku uczelni, w ramach których uniwersytet występuje jako:

- nauczyciel,
 - twórca nauki i kultury,
 - autorytet moralny,
 - pracodawca,
 - podmiot wspierany finansowo,
 - inwestor,
 - transmitter władzy (Waszkiewicz 2012: 33–72).

Z aspektów wyróżnionych przez Alicję Waszkiewicz najmocniejsze potwierdzenie znalazła jeszcze (poza „nauczycielem”) funkcja tworzenia nauki, a także, niewyróż-

niona wprost przez A. Waszkiewicz, a związana z nauką, rola „katalizatora postępu”. Funkcje, takie jak tworzenie kultury czy transmisja władzy, znalazły niewielkie poparcie w danych ogólnopolskich. Z kolei funkcja pracodawcy jest niejednoznaczna: w pytaniu 7. jest kategoria ‘daje pracę’, może być ona jednak rozumiana co najmniej dwojako – nie tylko jako pracodawca, ale także instytucja, w której kształcenie ułatwia znalezienie (‘daje’) pracy. Nie udało się natomiast odnaleźć w zebranych danych poparcia dla dwóch kolejnych funkcji wymienionych przez A. Waszkiewicz: inwestor i autorytet moralny, co wydaje się świadczyć o niedostrzeganiu tych aspektów przez badanych reprezentantów mieszkańców Polski. W badaniu wyróżniono też aspekty niewskazane w powyższej propozycji, są to: 1) oczekiwanie zapewnienia pracy (po ukończeniu studiów) oraz 2) uniwersytet jako instytucja zapewniająca prestiż w społeczeństwie.

Z kolei jeśli zapytano o cechy charakteryzujące uniwersytety, otrzymano odpowiedzi skoncentrowane na wysokim poziomie, dobrej kadrze, tradycji, prestiżu i otwartości oraz ponownie na realizacji funkcji dydaktycznej; by wymienić tylko najważniejsze z nich.

Jak już wspomniano powyżej, badani oczekują więcej, niż wiedzą o aktualnych cechach uniwersytetów. Część z tych oczekiwań jest „nowa” w stosunku do pytania o cechy uniwersytetu: ‘przyjazny, dbający o studenta’, ‘praktyczny’, ‘dobrze wyposażony’, ‘tani’ i ‘otwarty’, ‘niezależny’, ‘zorganizowany’. Są to cechy pożądane, których respondenci nie widzą, mówiąc o typowych uniwersytetach, są to przede wszystkim: wysoki poziom, dobra kadra, dostępność itp.

Podobnie jeśli chodzi o zalety, to są one (poza wysokim poziomem braków odpowiedzi) także znacznym powieleniem cech znanych z poprzednich pytań, takich jak: wysoki poziom, dobre kształcenie, kadra, dostępność, prestiż. Tym samym przyjęto, że cechy, które zostały wymienione w odpowiedzi na pytania o zalety, wymieniane w innych pytaniach (np. o cechy aktualnych uniwersytetów), można uznać także za zalety. Podobnie jest w przypadku wad. Jeśli chodzi zaś o to, co badani wskazują jako wady uniwersytetów, to zwraca uwagę zarówno wysoki poziom nieudzielania odpowiedzi na to pytanie, jak i to, że odpowiedzi koncentrują się na kilku głównych wadach, takich jak: drogie, niepraktyczne, nie można znaleźć pracy po ukończeniu studiów, a także to, że trudno się dostać na przepełnione uczelnie. Porównując listę aktualnych cech i zalet, można zauważyć, że znaczna część jest wspólna, co świadczy o ogólnie pozytywnym postrzeganiu uniwersytetu. Lista wad jest od nich zasadniczo różna i w niektórych przypadkach stanowi lustrzane odbicie zalet. Obraz dopełnia kilka cech wskazujących pożądane kierunki rozwoju.

Pracownicy uniwersytetów są określani stanowczo pozytywnie i cechy te są istotne z perspektywy systemu nauki i szkolnictwa: wykształceni, mądrzy, posiadający stopnie i tytuły, dobrzy, choć czasem widziani są też jako niekompetentni.

Studenci uniwersytetów to dla badanych osoby, dla których studia to przede wszystkim kwestia realizacji ambicji i dążenia do różnych celów, możliwych do spełnienia dopiero po ukończeniu studiów. Poza ambicjami, to co określa studentów, to zdolności, wiedza i mądrość, ale także zamożność jako (wspomniany w pytaniu o to, dla kogo są dostępne uniwersytety) istotny czynnik selekcji.

W tym miejscu warto też nawiązać do odpowiedzi właśnie na wspomniane powyżej pytanie o kryteria dostępu do uniwersytetów. I tak największa grupa badanych deklaruje, że uniwersytety są dostępne w znacznej mierze dla wszystkich, bez różnic (25%). Jeśli jednak mówi się już o jakichś kryteriach, to pozytywnymi są: chęć nauki, zdolności i wiedza (oraz zamożność). Negatywnymi kryteriami selekcji są natomiast pieniądze (ich brak – 28%), a także lenistwo i niechęć do nauki – dla takich osób uniwersytety są zdaniem respondentów niedostępne.

W ostatniej części podsumowania postanowiono omówić między innymi temat najlepszych polskich (pytanie 10.) i światowych (pytanie 12.) uniwersytetów oraz tego, co je wyróżnia. Lista wyróżników jest dość stała i porównywalna dla kilku uznanych za najlepsze uniwersytetów polskich: Uniwersytetu Jagiellońskiego, Uniwersytetu Warszawskiego, Uniwersytetu Adama Mickiewicza. Cechy te to głównie: tradycja, wysoki poziom, fakt bycia znanym, długi wiek istnienia, renoma, kadra. Są one więc w znacznej mierze tożsame z aktualnymi cechami uniwersytetów. Najlepsze światowe uniwersytety (Oxford, Cambridge, Harvard) charakteryzowane są cechami podobnymi do polskich, różnice to większa „widoczność” absolwentów i elitarność (dla światowych), a także kierunki oraz historia (dla polskich).

Jako ostatnie było pytanie o najgorsze polskie uniwersytety – tu respondenci uznali, że chyba nie ma o czym mówić, bo poza tym, że zwykle wymieniane są te młode i położone w mniejszych miastach, to liczba tych wskazań jest nieduża, natomiast padło bardzo dużo odpowiedzi typu ‘nie wiem’ (83% badanych), co potwierdza tezę, że o uniwersytecie nie mówi się źle.

Na koniec warto jeszcze raz wrócić do pytania o to, jak wy tłumaczyć tak ogólnie pozytywny obraz wyłaniający się z odpowiedzi. Czy taki jest obraz w umysłach respondentów? Czy to raczej moc dyskursu? A może efekt ankietera, o którym trzeba pamiętać w badaniach przeprowadzanych w metodologii wywiadów bezpośrednich? Czy też może znaczenie ma połączenie tematu badań ze wskazanym wcześniej efek-

tem ankietera, który mimo tego, że nie był z uniwersytetu, to jednak przeprowadzał badania, w których o uniwersytetach nie wypada mówić źle.

Udzielenie jednoznacznej odpowiedzi na te pytania nie wydaje się do końca możliwe, przede wszystkim z racji niemożności „zajrzenia do głów” respondentów. Jednak opierając się na charakterze danych i braków odpowiedzi, warto wskazać na możliwość, w której jednoznacznie pozytywny obraz uzyskany w badaniu może być nieco zbyt tendencyjny.

Jeśli porównać uzyskane wyniki z podobnymi badaniami przeprowadzonymi wśród studentów Uniwersytetu Wrocławskiego, to widoczny jest nieco gorszy obraz uczelni, jednak pogorszenie związane jest z długością studiowania wprost proporcjonalnie. Zależność ta wspiera tezę, że osoby niemające styczności z uczelniami mogą mieć znacząco lepszy obraz tychże. Powyższy wniosek jest niepokojący, bo skoro osoby mające styczność z uniwersytetem oceniają go gorzej niż pozostałe, to szczególnie w sytuacji, w której liczba osób uzyskujących w ostatnich latach wyższe wykształcenie drastycznie wzrosła i stanowi około połowę każdego rocznika zdającego egzaminy maturalne, przyszłość uniwersytetu nie jawi się już tak optymistycznie jak terażniejszość ukazana w tym badaniu.

W tej sytuacji wskazane są dokładniejsze badania porównawcze różnych uczelni, przeprowadzane synchronicznie i diachronicznie. Część tych badań można włączyć do ewaluacji studiów i kariery absolwentów, szczególnie niedługo po ukończeniu uniwersytetu.

Porównanie najważniejszych miar statystycznych

Poniżej w tabeli 5.1. zestawiono najważniejsze miary ogólne dotyczące poszczególnych pytań.

Zdecydowano się na te miary, które obrazują zebrane dane w sposób możliwie najbardziej ogólny, czyli liczba odpowiedzi, ale także braków odpowiedzi i odmów udzielenia tejsze.

W badaniu brało udział 1135 respondentów, którzy mogli udzielać więcej niż jednej odpowiedzi. Tu wyjątkiem jest pytanie 2., w którym proszono o jedną tylko odpowiedź, a także poniekąd pytanie 13., którego forma mogła faworyzować pojedyncze odpowiedzi.

Specyficzna sytuacja była także w pytaniach o cechy najlepszych uniwersytetów polskich i światowych, gdzie można było podać kilka uczelni i do każdej podać kilka cech.

Tabela 5.1. Zestawienie zbiorcze ogólnych charakterystyk odpowiedzi na poszczególne pytania zawarte w ankiecie

Zagadnienie	Liczba odp.	Ws	Odp. 'nie wiem'/brak odp.	% resp. 'nie wiem'	Liczba odp. 'inne'	% resp. 'inne'	Średnia odp./resp.	Średnia odp. na resp. – 'nie wiem'	Liczba resp. – 'nie wiem'
skojarzenia	2090	63,0	47	4,1	215	18,9	1,84	1,88	1088
uniwersytet to*	1133	50,4	46	4,1	93	8,2	1,00	1,00	1089
cechy typowych	1668	17,9	417	36,7	360	31,7	1,47	1,74	718
idealny	1747	23,1	302	26,6	231	20,4	1,54	1,73	833
zalety	1485	25,6	404	35,6	221	19,5	1,31	1,48	731
wady	1346	17,2	519	45,7	64	5,6	1,19	1,34	616
co dają społeczeństwu	1552	48,0	88	7,8	130	11,5	1,37	1,40	1047
jacy ludzie pracują	1653	48,9	164	14,4	179	15,8	1,46	1,53	971
jacy ludzie studiują	1658	37,2	110	9,7	205	18,1	1,46	1,51	1025
a) najlepsze uniwersytety w Polsce**	2024	90,3	196	17,3	15	1,3	1,78	1,95	939
b) co je wyróżnia **	2134	32,9	480	42,3	201	17,7	1,88	2,53	655
najgorsze uniwersytety w Polsce	1168	6,0	947	83,4	36	3,2	1,03	1,18	188
a) najlepsze na świecie**	1541	47,3	490	43,2	16	1,4	1,36	1,63	645
b) świat – co je wyróżnia**	1220	32,7	266	23,4	94	8,3	1,07	1,10	869
uniwersytety są dostępne dla*	1272	43,6	67	5,9	27	2,4	1,12	1,13	1068
uniwersytety są niedostępne dla*	1197	34,4	265	23,3	59	5,2	1,05	1,07	870

*jedna odpowiedź możliwa, uzupełnienie zdania; ** pytanie złożone

Analiza tabeli wskazuje te pytania i obszary, które wyróżniają się na tle całego badania. Po kolei idąc, można zacząć od tych pytań, w których badani mieli najwięcej do powiedzenia, zarówno w sumie, jak i w obu sposobach przeliczenia na osobę. Są

to: skojarzenia oraz lista najlepszych polskich uniwersytetów i powiązana z nią lista cech je wyróżniających. Następne w kolejności są cechy idealnych i aktualnych uniwersytetów.

Najmniej z kolei respondenci powiedzieli, uzupełniając zdanie „Uniwersytet to ...”, co nie dziwi z racji formy pytania, a także wymieniając najgorsze polskie uniwersytety oraz określając, dla kogo niedostępne są polskie uniwersytety. Kolejne są wyróżniki światowych uniwersytetów i to, dla kogo są dostępne polskie uniwersytety. Wydaje się więc, że są to te tematy, o których badani wiedzą najmniej.

Ponieważ te aspekty omówiono szczegółowo już podczas analizy pytań, warto tylko przypomnieć, że z perspektywy komunikacji tematy, o których wie się więcej, to te, o których najprawdopodobniej mówi się więcej, stąd też wie się więcej i, co za tym idzie, można o nich łatwiej mówić – jest to więc cykl samowzmacniający. Wszelkie zmiany w tych (i innych zakresach) wymagają niejako przełamania i rozpoczęcia komunikacji na „nieużywane” dotychczas tematy. Tu widoczna jest też rola mediów, ponieważ o ile w przypadku uczelni polskich można oczekiwać, że wiedza i opinie o nich dochodziły do badanych różnymi drogami, o tyle w przypadku uniwersytetów leżących poza Polską rola mediów masowych wydaje się znacznie większa.

Liczba odpowiedzi typu ‘nie wiem’ i braków odpowiedzi liczona łącznie nie wydaje się związana wprost z liczbą odpowiedzi na pytania, a raczej wydaje się wskazywać (łącznie z liczbą odpowiedzi) na fragmenty obrazu świata, które są bardziej i mniej znane respondentom, te, w których mogą coś powiedzieć, bądź jest to dla nich trudniejsze czy wręcz niemożliwe. I tak do najlepiej opracowanych tematów należą: skojarzenia i definicja – ponad 95% badanych ma tu coś do powiedzenia i, jak pokazała analiza danych, odpowiedzi te są bardzo podobne. Przy czym, co ciekawe, w przypadku skojarzeń, a więc bardziej indywidualnego niż kolektywnego obszaru obrazu świata, mają prawie dwa razy więcej do powiedzenia. Co może istotne, były to też dwa pierwsze pytania w badaniu. Kolejne dwa tematy, na które coś do powiedzenia ma wciąż ponad 90% badanych, dotyczą tego, dla kogo dostępne są uniwersytety i co dają społeczeństwu. Są to więc fragmenty obrazu świata opracowane w stopniu pozwalającym powiedzieć coś prawie każdemu.

Najwięcej uchyień od odpowiedzi jest natomiast w przypadku pytań o najgorsze polskie uniwersytety (83% respondentów), a potem, choć już prawie dwukrotnie mniej, w pytaniach o wady i najlepsze uniwersytety w Polsce oraz wyróżniki światowych uniwersytetów. Te obszary obrazu świata badanych wykazują więc albo słabe opracowanie na poziomie ogólnospołecznym, tzn. niektórzy badani mają rozbudowane te aspekty obrazu świata, podczas gdy pozostali kompletnie nie (42–83% respondentów), albo też nie są one dla sporej grupy istotne. Analiza średniej liczby odpowiedzi

respondentów, którzy nie uchyliłi się od jej udzielenia, wskazuje na niewielkie opracowanie tematu – od 1,18 (najgorsze) do 1,34 (wady) odpowiedzi na respondenta, przy średniej dla badania 1,5.

Przechodząc do porównania liczby odpowiedzi w przeliczeniu na respondenta, można wyróżnić dwie grupy pytań, w których badani mieli najmniej odpowiedzi na zadane pytania: pierwsza z nich to grupa pytań, w których forma nieco ograniczała liczbę odpowiedzi, a więc pytania o to, czym jest uniwersytet i dla kogo jest dostępny i niedostępny. Druga grupa zawiera wymienione już powyżej pytania o najgorsze uniwersytety w Polsce oraz wyróżniki najlepszych światowych oraz wady polskich uniwersytetów. Najwięcej z kolei odpowiedzi w przeliczeniu na jednego badanego udzielono w pytaniach o najlepsze polskie uniwersytety i ich wyróżniki oraz skojarzenia.

Przechodząc do analizy stopnia stereotypizacji, mierzonej przy pomocy współczynnika stereotypizacji zaczerpniętego z pracy Jerzego Bartmińskiego (Bartmiński 2012), który pokazuje, jaka część badanych udzieliła dwóch pierwszych odpowiedzi, można wyróżnić najbardziej i najmniej zesterotypizowane obszary. I tak najniższej zesterotypizowany jest obszar najgorszych polskich uniwersytetów (6,0), przy założeniu, że brak odpowiedzi nie jest odpowiedzią stereotypową; w przeciwnym wypadku odpowiedzi na to pytanie byłyby drugim najbardziej zesterotypizowanym (po najlepszych polskich uniwersytetach) obszarem. Kolejne pytania, na które udzielono mało stereotypowych odpowiedzi, dotyczą wad i cech typowych uniwersytetów, a także ich zalet i ideału, co może wskazywać na to, że cechy, szczególnie negatywne i pozytywne, każdy postrzega bardziej indywidualnie, mniej sugeruje się opiniami innych.

Z kolei najbardziej stereotypowy jest obraz wspomnianych już najlepszych polskich uniwersytetów ($W_s=90$), a także skojarzeń (!) i definicji. Jak wspomniano powyżej, odpowiedzi na oba pytania były dość podobne. Również dość zesterotypizowane ($W_s=47-48$) są odpowiedzi na pytania o to, jacy ludzie pracują na uniwersytetach, co one dają społeczeństwu oraz jakie są najlepsze uniwersytety światowe.

Na koniec pozostawiono porównanie liczby odpowiedzi w kategorii 'inne' w różnych pytaniach. Najmniej odpowiedzi zakwalifikowano do kategorii zawierającej pojedyncze, niepowtarzające się odpowiedzi w pytaniach o nazwy najlepszych i najgorszych uniwersytetów, co wydaje się o tyle oczywiste, że wynika z charakteru pytania – logicznie zamkniętego, o elementy ze skończonej listy uniwersytetów. Podobny stopień spójności, bo większość danych przyporządkowano do spójnych kategorii, wykazują też odpowiedzi na pytania o to, dla kogo są dostępne i niedostępne polskie uniwersytety.

Najwięcej z kolei odpowiedzi pojedynczych, które nie pasowały do innych, znaleziono w pytaniach o cechy typowych i idealnych uniwersytetów, a także o zalety i sko-

[ideał]	<p>przepełnione, mało miejsc, skostniałe, biurokratyczne wysoki poziom, dobra kadra, dobrze kształci przyjazny, praktyczny, dostępny dla wszystkich, bezpłatny/ tani nowoczesny, dobrze wyposażony</p>
[czas]	to inwestycja, perspektywy na przyszłość
[ludzie – pracownicy]	<p>wykształceni, mądrzy, kompetentni, specjaliści, dobrzy, fa- chowi profesorowie, doktorzy, naukowcy pasjonaci, inteligentni, dydaktycy, uczniwi</p>
[ludzie – studiujący]	<p>żądni wiedzy, młodzi, ambitni, zdolni, zamożni, mądrzy wykształceni, różni, studenci</p>
[ludzie – dla kogo]	<p>1) wszyscy 2) posiadający środki finansowe lub wykształcenie 3) trzeba być: zdolni, młodzi 4) trzeba chcieć się kształcić 5) młodzi, wykształceni</p>
[ludzie – dla kogo nie]	biedni, nie chcą się uczyć, nieuki, leniwi, mniej zdolni, bez matury
[wzorowy reprezentant]	UJ, UW, Oxford, Cambridge, Harvard, Sorbona
[frazologia]	szkoła życia, żądni wiedzy

Z kolei definicja w wersji krótszej, pisanej w formie bliższej tradycjom słownikowym, może wyglądać na przykład tak:

„Uniwersytet to szkoła (instytucja), której funkcją jest przede wszystkim kształcenie na wysokim poziomie wszystkich (szczególnie chętnych, ambitnych, młodych, zdolnych i zamożnych) przez wykształconą i mądrą kadre (profesorów i doktorów). Drugą (mniej istotną) funkcją jest rozwój wiedzy i postępu. Celem kształcenia (z perspektywy studentów) jest zdobycie wykształcenia oraz zapewnienie osobom wykształconym (specjalistom) pracy po studiach.

Uniwersytety charakteryzuje jakość (poziom), tradycja i historia, kadra, dostępność.

Uniwersytety różnicuje się na podstawie: tradycji, poziomu, wieku, faktu, czy są znane, renomy i prestiżu oraz kadry.

Krytyka dotyczy: braku przyjazności i praktyczności oraz kosztów studiowania, co ogranicza dostęp biedniejszym studentom”.

Na pytanie, czy w populacji ogólnopolskiej uniwersytet jest kategorią podstawową (środkową), odpowiedź wydaje się raczej negatywna. Wynika to z omawianych już odniesień do szkoły (powszechnej) jako podstawy i kształcenia jako jej głównej funkcji, która nie wydaje się unikalna dla uniwersytetu. Gdyby poszukiwać takiej wyróżnialności wśród funkcji drugorzędnych, można wtedy wskazać na rozwijanie nowej wiedzy, katalizowanie postępu.

By móc to rozstrzygnąć, wskazane jest jeszcze przeprowadzenie porównywalnych badań, w których konieczne byłoby uzyskanie odpowiedzi na pytanie o to, jakie instytucje czy osoby tworzą wiedzę, rozwój i postęp. Gdyby wyniki wskazywały na uczelnie, lub jeszcze lepiej: uniwersytety, wtedy można mówić o pewnej prototypowości uniwersytetu, ponieważ, jak wskazuje się w literaturze, prototyp jako punkt odniesienia, poziom podstawowy, posiada zwykle wyróżnialne, działające funkcje (Langacker 2009).

Tym, co przełamuje prototypowość odniesień do ‘szkoły’, mogłyby być odpowiedzi wskazujące na studiowanie i studentów, które to nie do końca muszą być tożsame z nauczaniem i uczniami tychże, które i tu wydają się prototypami. Rozstrzygnięcie tego wymagałoby osobnych badań nad rozumieniem obu wyrazów, szczególnie że odpowiedzi na pytanie o to, jacy ludzie studiują na uniwersytetach, zadane w niniejszym badaniu nie przynosi jednoznacznych odpowiedzi, zwłaszcza jednoznacznie wskazujących na aspekt edukacyjny. Odnosząc się do modeli przedstawionych w rozdziale pierwszym, można zauważyć, że w świadomości badanych dominuje raczej model paryski (edukacja) i rozwinięty na jego podstawie brytyjski (Oxford, Cambridge) oraz pojawiają się nazwy uniwersytetów amerykańskich, znane najprawdopodobniej z przekazów medialnych.

Jeśli odnieść uzyskane wyniki do przedstawionej w rozdziale drugim koncepcji programów komunikacji Michaela Fleischera, wydaje się, że o uniwersytetach komunikuje się głównie w ramach programu ‘edukacja’, a także uzupełniająco – ‘nauki ścisłe’ i ‘nauki humanistyczne’ (wiedza, nauka, postęp) oraz ‘gospodarka’, poprzez odniesienia do rynku pracy.

Porównując uzyskane wyniki badań z omówionymi w pierwszej części pracy modelami uniwersytetu, można zobaczyć znaczną przewagę kształcenia jako dominującej społecznie roli. Cytując profesora Tadeusza Czeżowskiego, który w krótkim tekście poświęconym ideałowi uniwersytetu (Winclawski 1994: 29–37) wskazuje na istotne, jego zdaniem, cechy charakteryzujące uniwersytety:

Naczelnym założeniem struktury uniwersyteckiej jest podwójna rola uniwersytetu jako instytucji badawczej i szkoły zawodowej przygotowującej do zawodów tak zwanych akademickich, to jest wymagania władania metodą naukową (Winclawski red. 1994: 31),

warto podkreślić niedostrzeżenie przez respondentów badawczej roli uniwersytetów.

I to właśnie na to oraz na komunikowanie możliwych i realnych wyobrażeń idealnego funkcjonowania uczelni i jej społecznej użyteczności, jak się wydaje, warto położyć nacisk podczas komunikowania zarówno pojedynczych uczelni, jak i całej branży. Szczególnie że, jak wskazała analiza odpowiedzi na pytanie 4., oczekiwania jej dotyczące leżą poza aktualnym systemem uniwersytetów. Wydaje się to szczególnie ważne w obecnej sytuacji zmian społecznych i reorganizacji szkolnictwa wyższego.

Współcześnie pojawiają się różne głosy dzielące nauki na lepsze i gorsze, bardziej i mniej potrzebne, użyteczne i ekonomiczne. Mniej jest natomiast dyskusji o tradycji uniwersytetu i rozwoju tejże. Autor nie rości sobie praw do zabierania głosu w tej dyskusji, szczególnie przy świadomości tego, jak wiele już w tym temacie powiedziano. Dlatego też zdecydowano się na realizację badania wśród mieszkańców Polski, by móc zobaczyć, jak aktualnie postrzegany i oceniany jest przez nich uniwersytet jako instytucja o długiej tradycji. Wydaje się, że w rezultacie badania udało się wskazać te elementy, które, choć istotne, nie są przez respondentów dostrzegane, i na bazie takiej wiedzy można podjąć dyskusję nad ewentualnymi zmianami zarówno w ramach poszczególnych uniwersytetów, jak i na forum międzyuczelnianym.

Tu można przytoczyć słowa profesora Stanisława Kozyra-Kowalskiego, który zajmując się problemem funkcji uniwersytetu, stwierdził, że jest nią nie tyle

dotrzymywanie kroku zmianom koniunktur gospodarczych, lecz wyprzedzanie tego rodzaju zmian. Można to uczynić jedynie poprzez dostarczanie względnie wyspecjalizowanej wiedzy o charakterze uniwersalnym, ogólnym (Kozyr-Kowalski 2005: 52).

Na koniec warto jeszcze wskazać kolejne badania, których przeprowadzenie wydaje się celowe. Pierwsza kategoria to porównanie 'uniwersytetów' z innymi uczelniami wyższymi: politechnikami, uczelniami medycznymi, artystycznymi, co staje się tym istotniejsze, że w ostatnich latach wiele akademii przekształciło się w uniwersytety przymiotnikowe. Kolejna to badania porównawcze postrzegania poszczególnych uczelni, szczególnie wyróżnionych w badaniu, zarówno przeprowadzane w grupach wewnętrznych (pracownicy, studenci), jak i zewnętrznych, ze szczególnym uwzględnieniem absolwentów.

W trakcie analizy danych zauważono też niedostatek danych o interakcjach wewnętrznych, trudno na podstawie zebranych odpowiedzi odpowiedzieć na pytanie, co się robi na uniwersytecie, szczególnie i poza kształceniem. Brak ten można naj-

prawdopodobniej uzupełnić, zadając o to stosowne pytania (których nie zadano w niniejszym badaniu) oraz analizując system języka.

Badanie koncentruje się na wiedzy członków społeczeństwa, użytkowników języka, a nie na systemie, i także takie badania warto przeprowadzić w ramach uzupełnienia wyników.

Konstruktywizm czy kognitywizm?

Kognitywizm pomaga uporządkować dane, proponuje ramę związaną ze sposobami doświadczania i kategoryzowania świata przez ludzi.

Konstruktywizm natomiast, czyniąc mniej założeń o ramach poznawczych człowieka, pozwala na zbieranie danych w sposób bardziej otwarty na kategoryzacje używane przez badanych, tym samym ułatwiając lub wręcz umożliwiając badaczowi poznanie tych zakresów obrazów świata, których, mimo kompetencji językowej, kulturowej i komunikacyjnej, nie dostrzega, czasem z powodu nakładania własnych ram interpretacyjnych na materiał. Tu podejście konstruktywistyczne wydaje się pomocne przy dostrzeganiu tych ograniczeń.

Aneks A. Wzór ankiety

Uniwersytety w Polsce

Szanowni Państwo,

zapraszam do udziału w badaniu naukowym, którego celem jest poznanie Państwa opinii na temat współczesnych polskich uniwersytetów. Ankieta jest anonimowa, dziękuję za pomoc w badaniu.

1. Z czym kojarzy się Pani/Panu uniwersytet?

2. Uniwersytet to:

3. Jakimi cechami określił(a)by Pani/Pan typowe polskie uniwersytety?

4. Jaki Pani/Pana zdaniem powinien być idealny uniwersytet?

5. Jakie są Pani/Pana zdaniem zalety polskich uniwersytetów?

6. Jakie są Pani/Pana zdaniem wady polskich uniwersytetów?

7. Co Pani/Pana zdaniem polskie uniwersytety dają społeczeństwu?

8. Jacy ludzie Pani/Pana zdaniem pracują na polskich uniwersytetach?

9. Jacy ludzie Pani/Pana zdaniem studiuje na uniwersytetach?

10. Proszę wymienić znane Pani/Panu najlepsze uniwersytety w Polsce. Co je wyróżnia?

_____ wyróżnia się: _____

_____ wyróżnia się: _____

_____ wyróżnia się: _____

11. Proszę wymienić znane Pani/Panu najgorsze uniwersytety w Polsce?

12. Proszę wymienić znane Pani/Panu najlepsze uniwersytety na świecie. Co je wyróżnia?

_____ wyróżnia się: _____

_____ wyróżnia się: _____

_____ wyróżnia się: _____

13. Proszę dokończyć zdanie: Uniwersytety w Polsce są dostępne dla:

_____ a niedostępne dla: _____

płeć: [] kobieta [] mężczyzna wiek: ____ lat

miejsce zamieszkania: typ: [] wieś [] miasto do 50 tys. [] miasta 50–200 tys. [] miasta pow. 200 tys., w przypadku miast nazwa: _____

wykształcenie:

[] podstawowe [] zawodowe [] średnie [] studenci [] wyższe: [] lic. czy [] magisterskie

jeśli: **student**, to pytamy o:

1. aktualną uczelnię
2. ostatnią ukończoną uczelnię

jeśli wykształcenie **wyższe** i **nie studiuje**, to o:

1. ostatnią ukończoną uczelnię.

dla wszystkich studiujących i z wyższym:

kierunek: _____

miasto studiów: _____

Aneks B. Tabele charakteryzujące skład próby

Tabela 6.1. Rozkład dochodów respondentów

Dochód netto respondentów	Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
Brak dochodów	150	13,2	14,8	14,8
Do 800 PLN	124	10,9	12,3	27,1
801–1500 PLN	309	27,2	30,5	57,6
Pow. 1500 PLN	429	37,8	42,4	100,0
Ogółem	1012	89,2	100,0	
Odmowa odpowiedzi	123	10,8		
Ogółem	1135	100,0		

Tabela 6.2. Rozkład dochodu na osobę w gospodarstwie domowym respondentów

Dochód na osobę w gosp. domowym	Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
Brak dochodów	9	0,8	0,9	0,9
Do 300 zł	31	2,7	3,1	4,0
301–500 zł	74	6,5	7,5	11,5
501–700 zł	98	8,6	9,9	21,4
701–900 zł	125	11,0	12,6	34,0
901–1100 zł	170	15,0	17,1	51,1
Pow. 1100 zł	485	42,7	48,9	100,0
Ogółem	992	87,4	100,0	
Odmowa odpowiedzi	143	12,6		
Ogółem	1135	100,0		

Tabela 6.3. Rozkład lat spędzonych na nauce wśród respondentów

Lata spędzone na nauce	Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
4	2	0,2	0,2	0,2
5	1	0,1	0,1	0,3
6	4	0,4	0,4	0,6
7	52	4,6	4,6	5,2
8	70	6,2	6,2	11,4
9	21	1,9	1,9	13,2
10	68	6,0	6,0	19,2
11	248	21,9	21,9	41,1
12	231	20,4	20,4	61,4
13	120	10,6	10,6	72,0
14	62	5,5	5,5	77,4
15	63	5,6	5,6	83,0
16	34	3,0	3,0	86,0
17	94	8,3	8,3	94,3
18	39	3,4	3,4	97,7
19	13	1,1	1,1	98,9
20	3	0,3	0,3	99,1
21	4	0,4	0,4	99,5
22	1	0,1	0,1	99,6
23	1	0,1	0,1	99,6
24	1	0,1	0,1	99,7
29	1	0,1	0,1	99,8
30	1	0,1	0,1	99,9
31	1	0,1	0,1	100,0
Ogółem	1135	100,0	100,0	

Tabela 6.4. Rozkład zatrudnienia respondentów

Zatrudnienie	Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
Przeds. państwowe	71	6,3	6,3	6,3
Przeds. prywatne	489	43,1	43,1	49,3
Sfera budżetowa	56	4,9	4,9	54,3
Gospodarstwo rolne	25	2,2	2,2	56,5
Emeryci i renciści	282	24,8	24,8	81,3
Bezrobotni	76	6,7	6,7	88,0
Niepracujący	136	12,0	12,0	100,0
Ogółem	1135	100,0	100,0	

Tabela 6.5. Rozkład grup społecznych, do których należą respondenci

Grupa społeczna (pracownicza)	Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
Kadra	60	5,3	5,3	5,3
Pracownicy umysłowi	244	21,5	21,5	26,8
Handel	169	14,9	14,9	41,7
Robotnicy wykwal.	284	25,0	25,0	66,7
Robotnicy niewykwal.	112	9,9	9,9	76,6
Rolnicy	58	5,1	5,1	81,7
Właściciele	29	2,6	2,6	84,2
Gospodynie domowe	56	4,9	4,9	89,2
Uczniowie, studenci	91	8,0	8,0	97,2
Inne	32	2,8	2,8	100,0
Ogółem	1135	100,0	100,0	

Tabela 6.6. Rozkład częstości korzystania z Internetu

Korzystanie: Internet (30 dni)	Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
Tak	659	58,1	58,1	58,1
Nie	476	41,9	41,9	100,0
Ogółem	1135	100,0	100,0	

Tabela 6.7. Rozkład częstości sytuacji gospodarstw domowych wśród respondentów

Sytuacja gospodarstwa domowego	Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
Samotna osoba, bez dzieci	219	19,3	19,3	19,3
Małżeństwo lub związek partnerski, bez dzieci	92	8,1	8,1	27,4
Samotna osoba, z dziećmi	57	5,0	5,0	32,4
Małżeństwo lub związek partnerski, z dziećmi	444	39,1	39,1	71,5
Samotna osoba, dzieci usamodzielnione	142	12,5	12,5	84,1
Małżeństwo lub związek partnerski, dzieci usamodzielnione	181	15,9	15,9	100,0
Ogółem	1135	100,0	100,0	

Tabela 6.8. Rozkład sytuacji finansowej gospodarstw domowych wśród respondentów

Sytuacja finansowa gospodarstwa	Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
Starcza na wszystko bez specjalnych wyrzeczeń	233	20,5	20,6	20,6
Żyjemy oszczędnie i dzięki temu starcza na wszystko	470	41,4	41,6	62,2
Żyjemy bardzo oszczędnie, aby odłożyć na poważniejsze zakupy	218	19,2	19,3	81,4
Pieniądzy nie starcza na wszystkie podst. potrzeby	193	17,0	17,1	98,5
Odmowa	17	1,5	1,5	100,0
Ogółem	1131	99,6	100,0	
Systemowe braki danych	4	0,4		

Aneks C. Tabele charakteryzujące respondentów z wykształceniem wyższym i w trakcie studiów

Miasto studiów – absolwenci

Zakończone kierunki studiów

Tabela 7.1. Rozkład kierunków studiów, które ukończyli badani z wykształceniem wyższym

Jaki kierunek studiował/a Pan/i na tej uczelni?	Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
pedagogika	34	3,0	16,2	16,2
zarządzanie	14	1,2	6,7	22,9
ekonomia	11	1,0	5,2	28,1
administracja	13	1,1	6,2	34,3
polonistyka	9	0,8	4,3	38,6
socjologia	7	0,6	3,3	41,9
informatyka	7	0,6	3,3	45,2
chemia	6	0,5	2,9	48,1
prawo	5	0,4	2,4	50,5
historia	5	0,4	2,4	52,9
ochrona środowiska	3	0,3	1,4	54,3
psychologia	3	0,3	1,4	55,7
turystyka	3	0,3	1,4	57,1
finanse	3	0,3	1,4	58,6
fizyka	3	0,3	1,4	60,0
gospodarka	3	0,3	1,4	61,4
filologie	7	0,6	3,3	64,8
humanistyczne	16	1,4	7,6	72,4

Jaki kierunek studiował/a Pan/i na tej uczelni?	Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
inżynierskie	12	1,1	5,7	78,1
medyczne	8	0,7	3,8	81,9
finanse, handel	5	0,4	2,4	84,3
środowisko	8	0,7	3,8	88,1
inne	23	2,0	11,0	99,0
odmowa udzielania odpowiedzi	2	0,2	1,0	100,0
Ogółem	210	18,5	100,0	
Systemowe braki danych	925	81,5		
Ogółem	1135	100,0		

Tabela 7.2. Rozkład miast, w których studiowali badani z wykształceniem wyższym

W jakim mieście Pan/i wtedy studiował/a?	Częstość	Procent	Procent ważnych
brak danych	925	81,5	81,5
Warszawa	32	2,8	2,8
Kraków	26	2,3	2,3
Lublin	17	1,5	1,5
Wrocław	17	1,5	1,5
Katowice	15	1,3	1,3
Poznań	13	1,1	1,1
Kielce	10	0,9	0,9
Białystok	7	0,6	0,6
Łódź	8	0,7	0,7
Rzeszów	6	0,5	0,5
Szczecin	6	0,5	0,5
Gdańsk	5	0,4	0,4
Radom	5	0,4	0,4
Słupsk	5	0,4	0,4
Toruń	5	0,4	0,4
Bydgoszcz	4	0,4	0,4
Olsztyn	4	0,4	0,4
Ciechanów	3	0,3	0,3
Zielona Góra	3	0,3	0,3
Gliwice	2	0,2	0,2
Opole	2	0,2	0,2
Sopot	2	0,2	0,2
Jelenia Góra	2	0,2	0,2
inne pojedyncze: Gdynia, Gliwice, Iława, Koszalin, Łowicz, Płock, Pułtusk, Starachowice, Wałbrzych, Żary, Żywiec	11	1,1	1,1
Ogółem	1135	100,0	100,0

Obecne kierunki studiów

Tabela 7.3. Rozkład kierunków studiów, które studiują badani będący aktualnie w trakcie studiów

Jaki kierunek Pan/i obecnie studiuje?	Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
zarządzanie	7	0,6	12,1	12,1
pedagogika	6	0,5	10,3	22,4
stosunki międzynarodowe	4	0,4	6,9	29,3
informatyka	4	0,4	6,9	36,2
prawo	4	0,4	6,9	43,1
mechanika	3	0,3	5,2	48,3
ochrona środowiska	2	0,2	3,4	51,7
socjologia	2	0,2	3,4	55,2
ekonomia	2	0,2	3,4	58,6
historia	2	0,2	3,4	62,1
elektronika i telekomunikacja	2	0,2	3,4	65,5
budownictwo	2	0,2	3,4	69,0
logistyka	2	0,2	3,4	72,4
administracja	2	0,2	3,4	75,9
inne	14	1,2	24,1	100,0
Ogółem	58	5,1	100,0	
Systemowe braki danych	1077	94,9		
	1135	100,0		

Miasto studiów – aktualni studenci

Tabela 7.4. Rozkład miast, w których studiują badani będący aktualnie w trakcie studiów

W jakim mieście Pan/i obecnie studiuje?	Częstość	Procent	Procent ważnych
nie dotyczy	1078	95,0	95,0
Kraków	10	0,9	0,9
Rzeszów	7	0,6	0,6
Poznań	6	0,5	0,5
Warszawa	5	0,4	0,4
Gliwice	4	0,4	0,4
Katowice	3	0,3	0,3
Kielce	3	0,3	0,3
Lublin	3	0,3	0,3
Łódź	2	0,2	0,2
Olsztyn	2	0,2	0,2
inne pozostałe: Bydgoszcz, Cze- ładź, Gdańsk, Jaworzno, Kalisz, Legnica, Słupsk, Sulechów, Szczecin, Toruń, Wrocław, Zielona Góra	12	1,1	1,1
Ogółem	1135	100,0	100,0

Bibliografia

- Altkorn J., 2004, Wizerunek firmy, Dąbrowa Górnicza: Wyższa Szkoła Biznesu.
- Antas J., 1991, O mechanizmach negocjowania. Wybrane semantyczne i pragmatyczne aspekty negacji, Kraków: Universitas.
- Antas J., 2008, O kłamstwie i kłamaniu. Studium semantyczno-pragmatyczne, Kraków: Universitas.
- Antonowicz D., 2005, Uniwersytet przyszłości: wyzwania i modele polityki, Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Anusiewicz J., 1990, Problematyka językowego obrazu świata w poglądach niektórych językoznawców i filozofów niemieckich XX wieku, [w:] J. Bartmiński (red.), Językowy obraz świata, Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 277–307.
- Anusiewicz J., 1994, Języki subkultur, [w:] Język a Kultura, t. 10, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Anusiewicz J., 1995, Lingwistyka kulturowa. Zarys problematyki, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Anusiewicz J., 1998, Stereotyp jako przedmiot lingwistyki: teoria, metodologia, analizy empiryczne, t. 12, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Anusiewicz J., 2000, Językowy obraz świata i kultura, [w:] Język a Kultura, Językowy obraz świata i kultura, t. 13, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Anusiewicz J., Dąbrowska A., Fleischer M., 2000, Językowy obraz świata i kultura. Projekt koncepcji badawczej, [w:] A. Dąbrowska i J. Anusiewicz (red.), Język a Kultura, Językowy obraz świata i kultura, t. 13, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Anusiewicz J., Skawiński J., 1994, Słownik polszczyzny potocznej, Warszawa – Wrocław: PWN.
- Awdziejew A., 1987, Pragmatyczne podstawy interpretacji wypowiedzi, Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- Awdziejew A. (red.), 1999, Gramatyka komunikacyjna, Warszawa – Kraków: PWN.
- Awdziejew A., Habrajska G., 2004, Wprowadzenie do gramatyki komunikacyjnej, t. 1, Łask: Leksem.
- Awdziejew A., Habrajska G., 2006, Wprowadzenie do gramatyki komunikacyjnej, t. 2, Łask: Leksem.
- Babbie E., 2004, Badania społeczne w praktyce, Warszawa: PWN.
- Babbie E., 2008, Podstawy badań społecznych, Warszawa: PWN.

- Balicki B. et al. (red.), 2010, *Radykalny konstruktoryzm. Antologia*, Wrocław: Gajt.
- Barbacka J., 2007, *Strona internetowa jako medium językowej autoprezentacji uniwersytetu*, Uniwersytet Łódzki: niepublikowana praca doktorska.
- Bartmiński J., 1980, *Założenia teoretyczne słownika*, [w:] J. Bartmiński (red.), *Słownik ludowych stereotypów językowych. Zeszyt próbny*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 7–36.
- Bartmiński J., 1988a, *Definicja kognitywna jako narzędzie opisu konotacji słowa*, [w:] J. Bartmiński (red.), *Konotacja*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Bartmiński J., 1988b, *Kryteria ilościowe w badaniu stereotypów językowych*, [w:] *Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego*, nr 41, Kraków: Polskie Towarzystwo Językoznawcze, s. 91–104.
- Bartmiński J., 1990, *Punkt widzenia, perspektywa, językowy obraz świata*, [w:] J. Bartmiński (red.), *Językowy obraz świata*, Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 103–120.
- Bartmiński J., 1993a, *O profilowaniu pojęć w słowniku etnolingwistycznym*, [w:] *Philologia Slavica. K 70 letiju akademika N.I. Tolstogo*, Moskwa: Nauka, s. 12–17.
- Bartmiński J., 1993b, *Styl potoczny*, [w:] *Język a kultura. Potoczność w języku i w kulturze*, t. 5, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 37–54.
- Bartmiński J., 1993c, *O profilowaniu pojęć*, [w:] J. Bartmiński (red.), *Profilowanie pojęć. Wybór prac*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 7–17.
- Bartmiński J. (red.), 2003, *Język w kręgu wartości*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Bartmiński J. (red.), 2004, *Językowy obraz świata*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Bartmiński J. (red.), 2006, *Język, wartości, polityka. Zmiany w rozumieniu nazw wartości w okresie transformacji ustrojowej w Polsce. Raport z badań empirycznych*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Bartmiński J., 2008, *Wartości i ich profile medialne*, [w:] I. Kamińska-Szmaj, T. Piekot, M. Poprawa (red.), *Ideologie w słowach i obrazach*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 23–41.
- Bartmiński J., 2010, *Pojęcie językowego obrazu świata i sposoby jego operacjonalizacji*, [w:] P. Czapliński, A. Legeżyńska, M. Telicki (red.), *Jaka antropologia literatury jest dzisiaj możliwa?*, Poznań: *Poznańskie Studia Polonistyczne*, s. 155–178.
- Bartmiński J., 2012, *Językowe podstawy obrazu świata*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Bartmiński J., Tokarski R. (red.), 1993, *O definicjach i definiowaniu*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Baszkievicz J., 1997, *Młodość uniwersytetów*, Warszawa: Żak.
- Bauman T., 2001, *Uniwersytet wobec zmian społeczno-kulturowych: casus Uniwersytetu Gdańskiego*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Bąba S., Liberek J., 2001, *Słownik frazeologiczny języka polskiego*, Warszawa: PWN.

- Berger P.L., Luckmann T., 1983, *Spółeczne tworzenie rzeczywistości*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Bertalanfy L. von, 1984, *Ogólna teoria systemów*, Warszawa: PWN.
- Biskupska K., Fleischer M., Grech M., Parus M., Przyborska A., 2003a, *System polskich metafor kulturowych (próba empirycznej rekonstrukcji)*, [w:] J. Jaskóła, A. Olearczyk (red.), *Prawda a metoda. Aporie myśli współczesnej*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 119–141.
- Biskupska K., Fleischer M., Grech M., Parus M., Przyborska A., 2003b, *Das System der Kulturmetaphern (an polnischem Material)*, [w:] *Wirklichkeitskonstruktion. Beiträge zur systemtheoretischen Konstruktivismusforschung*, Dresden: w.e.b.
- Boryś W., 2005, *Słownik etymologiczny języka polskiego*, Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Brzeziński J., 1997a, *Teoria i eksperyment – analiza współzależności*, [w:] J. Goćkowski, P. Kisiel (red.), *Oglądy i obrazy świata społecznego*, Poznań: Wydawnictwo IF UAM.
- Brzeziński J., 1997b, *Uniwersytety europejskie a przyszłe szkolnictwo wyższe w Polsce*, [w:] H. Żytkowicz (red.), *Idea uniwersytetu u schyłku tysiąclecia*, Warszawa: Fundacja na rzecz Nauki Polskiej.
- Brzeziński J., 2005, *Metodologia badań psychologicznych*, Warszawa: PWN.
- Brzeziński J., 2008, *Co zagraża uniwersytetowi?: wykład prof. dra hab. Jerzego Mariana Brzezińskiego wygłoszony na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego 12 marca 2008 roku*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Budzyński W., 2002, *Wizerunek firmy. Kreowanie, zarządzanie, efekty*, Warszawa: Poltext.
- Carley K.M., 1997, *Network Text Analysis: The Network Position of Concepts*, rozdział 4, [w:] C. Roberts (Ed.), *Text Analysis for the Social Sciences: Methods for Drawing Statistical Inferences from Texts and Transcripts*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, s. 79–100.
- Carley K.M., Kaufer D.S., 1993, *Semantic Connectivity: An Approach for Analyzing Semantic Networks*, „*Communication Theory*”, 3(3), s. 183–213.
- Chłopecki J., 2004, *W poszukiwaniu syntezy: o problemach szkolnictwa wyższego nie tylko w Polsce*, Rzeszów: Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania.
- Chłopecki J. (red.), 2006, *Uniwersytet, społeczeństwo, gospodarka*, Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Informatyki i Zarządzania.
- Czachur W., 2011, *Dyskursywny obraz świata. Kilka refleksji*, [w:] *test i dyskurs – text und diskurs 4*, s. 79–97, http://tekst-dyskurs.pl/tid_4.html, dostęp: 20.04.2013.
- Czeżowski T., 1994a, *O ideale uniwersytetu*, [w:] W. Winclawski (red.), *Tożsamość uniwersytetu: antologia tekstów Profesorów Uniwersytetu Mikołaja Kopernika*, Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika.
- Czeżowski T., 1994b, *Uniwersytet nowoczesny*, [w:] W. Winclawski (red.), *Tożsamość uniwersytetu: antologia tekstów Profesorów Uniwersytetu Mikołaja Kopernika*, Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika.

- Day D., Edwards H., 2006, *Kreowanie marki z pasją*, Kraków: Oficyna Ekonomiczna.
- Dąbrowska A., 1998, *Słownik eufemizmów polskich, czyli w rzeczy mocno, w sposobie łagodnie*, Warszawa: PWN.
- Denzin Norman K., Lincoln Yvonna S., 2009, *Metody badań jakościowych*, Warszawa: PWN.
- Dijk T. van, 2001, *Dyskurs jako struktura i proces*, Warszawa: PWN.
- Długosz-Kurczabowa K., 2003, *Nowy słownik etymologiczny języka polskiego*, Warszawa: PWN.
- Długosz-Kurczabowa K., 2008, *Wielki słownik etymologiczno-historyczny języka polskiego*, Warszawa: PWN.
- Domurat A., 2009, *Identyfikacja wartości osobistych w badaniach psychologicznych. Wartości jako cele działań i wyborów*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Drozdowicz Z. (red.), 2009, *Uniwersytety: tradycje – dzień dzisiejszy – przyszłość*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Duszek A., 1998, *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa: PWN.
- Eco U., 1996, *Uniwersytet a mass media*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Grzegorzczak A., Sójka J. (red.), 2008, *Fenomen uniwersytetu*, seria *Filozofia i Logika*, nr 104, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Fleischer M., 2002a, *Teoria kultury i komunikacji*, Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji Towarzystwa Wiedzy Powszechnej.
- Fleischer M., 2002b, *Konstrukcja rzeczywistości*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Fleischer M., 2003a, *Corporate identity i public relations*, Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji Towarzystwa Wiedzy Powszechnej.
- Fleischer M., 2003b, *Polska symbolika kolektywna*, Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji Towarzystwa Wiedzy Powszechnej.
- Fleischer M., 2004, *Kognitywny wizerunek Wrocławia*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Fleischer M., 2005, *Obserwator trzeciego stopnia. O rozsądnym konstruktywizmie*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Fleischer M., 2007, *Ogólna teoria komunikacji*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Fleischer M., 2008a, *Koncepty – elementy sterujące komunikacji*, Wrocław: Atut.
- Fleischer M., 2008b, *Jak empiryczna może być nauka o komunikacji*, [w:] M. Fleischer, *Konstrukcja rzeczywistości 2*, Wrocław: Atut, s. 49–111.
- Fleischer M., 2010, *Communication design, czyli projektowanie komunikacji*, Łódź: Primum Verbum.

- Fleischer M., Grech M., Książek A., 2003, Kognitywna i konstruktywna semantyka konceptu 'prawdy', [w:] *Kultura i komunikacja*, nr 2, Wrocław s. 18–23.
- Fleischer M., Grech M., Książek A., 2006, Die kognitive Semantik der 'Warheit', [w:] P. Grzybek, R. Köhler (red.), *Festschrift für Gabriel Altmann zum 75. Geburtstag*, Berlin – New York: De Gruyter.
- Flick U., 2010, *Projektowanie badania jakościowego*, Warszawa: PWN.
- Florida R., 2010, *Narodziny klasy kreatywnej oraz jej wpływ na przeobrażenia w charakterze pracy, wypoczynku, społeczeństwa i życia codziennego*, Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.
- Fodor J.A., 2011a, *Język myśli LOT 2*, Warszawa: PWN.
- Fodor J.A., 2001b, *Eksperci od wiązków. Język myślenia i jego semantyka*, Warszawa: Alatheia.
- Foucault M., 1977, *Archeologia wiedzy*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Frankfort-Nachmias Ch., Nachmias D., 2001, *Metody badawcze w naukach społecznych*, Poznań: Zysk i S-ka.
- Gackowski T., Łączyński M., 2009, *Metody w badaniach wizerunku w mediach*, Warszawa: Ce-DeWu.
- Gajda S., 2001, *Gatunkowe wzorce wypowiedzi*, [w:] J. Bartmiński (red.), *Współczesny język polski*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Gieysztor A., 1997, *Systemy wartości w tradycji uniwersyteckiej*, [w:] H. Żytkowicz (red.), *Idea uniwersytetu u schyłku tysiąclecia*, Warszawa: Fundacja na rzecz Nauki Polskiej.
- Goćkowski J., 1984, *Autorytety świata uczonych*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Goćkowski J., 1996, *Ethos nauki i role uczonych*, Kraków: Secesja.
- Goćkowski J., 1999, *Uniwersytet i tradycja w nauce*, Kraków: Secesja.
- Goćkowski J., Kisiel P. (red.), 2004, *Patologia i terapia życia naukowego*, Kraków: Universitas.
- Grabias S., 1994, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Graszewicz M., Lewiński D., Stasiuk-Krajewska K. (red.), 2012, *Wizerunek Uniwersytetu Wrocławskiego w oczach studentów studiów stacjonarnych*, Wrocław: Atut.
- Grech M., 2003a, *Konstrukty kulturowe substancji psychoaktywnych. Rekonstrukcja profili znaczeniowych i systemu relacji na podstawie badań ankietowych*, [w:] *Kultura i komunikacja*, nr 2, Wrocław: Wydawnictwo DSWE TWP, s. 24–45.
- Grech M., 2003b, *Obraz świata w powieści radiowej „Matysiakowie” (w latach 1968 i 1978)*, [w:] M. Parus-Jaskułowska, A. Stabrowska (red.), *Kultura i społeczeństwo PRL. Materiały ze studenckiej sesji naukowej, 26.04.2001*, Wrocław: Katedra Kulturoznawstwa Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 8–17.
- Grech M., 2007, *Autoprezentacja niepublicznych szkół wyższych na stronach domowych www*, [w:] G. Habrajska, A. Obrębska (red.), *Mechanizmy perswazji i manipulacji*, Łódź: Piktur.
- Grech M., 2009, *Wizualna prezentacja wybranych polskich uczelni niepublicznych na stronach*, [w:] A. Obrębska (red.), *Komunikacja wizualna w przestrzeni społecznej*, Łódź: Primum Verbum.

- Grech M., 2010a, *Komunikacja i wizerunek uczelni niepublicznych. Metodologia i wyniki badań empirycznych*, Łódź: Primum Verbum.
- Grech M., 2010b, *Problem badania grup komunikacyjnych*, [w:] A. Łaba (red.), *Współczesne teorie komunikacji 2*, Wrocław: Atut, s. 199–205.
- Grech M., 2010c, „Wszystko jest komunikacją”. Projekt opisu struktury społecznej i metodologii badań, [w:] M. Graszewicz i J. Jastrzębski (red.), *„Teorie Komunikacji i Mediów 2”*, Wrocław: Atut, s. 199–205.
- Grech M., 2011a, Wyniki badania wizerunku Uniwersytetu Wrocławskiego wśród jego studentów, „communication design magazine”, nr 1/2011, cd-magazine.uni.wroc.pl/artukul/wyniki_badania_wizerunku_uniwersytetu_wroclawskiego_wsrod_jego_studentow, dostęp: 13.04.2013.
- Grech M., 2011b, *Usieciowione schematy dyskursowe w tekstach autoprezentacyjnych polskich uczelni niepublicznych*, [w:] G. Habrajska (red.), *Komunikatywizm w Polsce – wybrane zagadnienia z teorii i praktyki*, Łódź: Primum Verbum.
- Grech M., 2012a, *Badanie wizerunku wewnętrznego Uniwersytetu Wrocławskiego wśród jego studentów: Cele, metody, dobór próby i wyniki zbiorcze*, [w:] M. Graszewicz, D. Lewiński, K. Stasiuk-Krajewska (red.), *Wizerunek Uniwersytetu Wrocławskiego w oczach studentów studiów stacjonarnych*, Wrocław: Atut, s. 99–132.
- Grech M., 2012b, *Badanie wizerunku – metody ankietowe. Metodologia badań*, [w:] M. Grech (red.), *Badanie wizerunku: ludzie, marki, branże*, Łódź: Primum Verbum, s. 11–26.
- Grech M., 2012c, *Wizerunek uniwersytetu w oczach maturzystów i studentów*, [w:] W. Wiśniowski (red.), *Marketing Instytucji Naukowych i Badawczych 2*, Warszawa: Instytut Lotnictwa, s. 359–382.
- Grech M., 2012d, *Image of universities from the point of view of students and high school graduates*, [w:] W. Wiśniowski (red.), *Marketing of scientific and research organizations 3*, Warszawa: Instytut Lotnictwa, s. 295–320.
- Grech M. (red.), 2012e, *Badanie wizerunku: ludzie, marki, branże*, Łódź: Primum Verbum, s. 397.
- Grech M., Kimbar A., 2009, *Modele konsumpcji – próba rekonstrukcji na podstawie badań empirycznych*, [w:] M. Graszewicz i J. Jastrzębski (red.), *Teorie Komunikacji i Mediów 1*, Wrocław: Atut, s. 363–370.
- Grech M., Książek A., 2003, *Wizerunek kulturoznawstwa*, [w:] *Kultura i komunikacja*, nr 2, Wrocław: Wydawnictwo DSWE TWP, s. 66–73.
- Grech M., Książek A., Przyborska-Borkowicz A., 2009, *Dyskurs firm i instytucji – konstrukcja rzeczywistości*, [w:] I. Kamińska-Szmaj, T. Piekot, M. Poprawa (red.), *Ideologie codzienności*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 145–158.
- Grech M., Siemes A. (red.), 2012, *Badanie i projektowanie komunikacji*, Wrocław – Kraków: Libron, s. 192.
- Grech M., Zawada M., 2005, *Stereotypizacja językowa i kulturowa płci. Wyniki badań empirycznych*, „2 K – Kultura i Komunikacja”, nr 5–6, Wrocław: Wydawnictwo DSWE TWP, s. 98–109.

- Grice H.P., 1980, *Logika i konwersacja*, [w:] B. Stanosz (red.), *Język w świetle nauki*, Warszawa: Czytelnik.
- Griffin E., 2002, *Podstawy komunikacji społecznej*, Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Grzegorzczkova R., 1990, *Pojęcie językowego obrazu świata*, [w:] J. Bartmiński (red.), *Językowy obraz świata*, Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 41–49.
- Grzegorzczkova R., 2002, *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*, Warszawa: PWN.
- Habrajska G., 2000, *Metody ankietowe i analiza tekstów w badaniach językowego obrazu świata*, [w:] A. Dąbrowska i J. Anusiewicz (red.), *Język a Kultura, Językowy obraz świata i kultura*, t. 13, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Habrajska G., 2002, *Semantyka i pragmatyka informacji prasowej*, [w:] *Tekst w mediach*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Habrajska G., 2008, *Kategoria normatywności w analizie tekstu*, [w:] A. Dąbrowska (red.), *Język a kultura*, t. 20, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 111–118.
- Habrajska G., 2012, *Wybrane zagadnienia wprowadzające do nauki o komunikowaniu*, Łódź: Primum Verbum.
- Hague P., 2006, *Badania marketingowe: planowanie, metodologia i ocena wyników*, Gliwice: Helion.
- Hall C.S., Lindzey G., Campbell J.B., 2006, *Teorie osobowości*, Warszawa: PWN.
- Hammerl R., Sambor J., 1990, *Statystyka dla językoznawców*, Warszawa: PWN.
- Hammerl R., Sambor J., 1993, *O statystycznych prawach językowych*, Warszawa: Polskie Towarzystwo Semiotyczne.
- Hejwosz D.A., 2010, *Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych*, Kraków: Impuls.
- Herbst D., 1998, *Corporate identity*, Berlin: Cornelsen.
- Hofstede G., 2000, *Kultury i organizacje*, Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Jak studiuje się w Polsce?: badanie zadowolenia Studentów Erasmusa 2001/2002, 2003, Łódź: Wydawnictwo WSH-E, cz. 1 i 2.
- JanKomunikant, 2011, *Słownik polszczyzny rzeczywistej (siłą rzeczy fragment)*, Łódź: Primum Verbum.
- JanKomunikant, 2012, *Style życia w komunikacji. Komunikacyjna stratyfikacja społeczeństwa*, Wrocław: Libron.
- Kamińska-Szmaj I., 1990, *Różnice leksykalne między stylami funkcjonalnymi polszczyzny pisanej. Analiza statystyczna na materiale słownika frekwencyjnego (Lexical differences between functional styles of written Polish. Statistical analysis based on the data from the frequency dictionary)*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Kamińska-Szmaj I., Piekot T., Zaško-Zielińska M., 2006, *Oblicza komunikacji 1. Perspektywy badań nad dyskursem i komunikacją*, t. 1 i 2, Kraków: Tertium.

- Kardela H., 2004, Ogdena i Richardsa trójkąt uzupełniony, czyli co bada gramatyka kognitywna, [w:] Bartmiński (red.), *Językowy obraz świata*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kardela H., Muszyński Z., Rajewski M., 2006, *Podobieństwo (RRR Kognitywistyka 2)*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kępińska O., Maroń A., 2006, Kognitywny wizerunek uniwersytetu. Na podstawie badania ankietowego wśród studentów UWr, „Kultura i Historia”, nr 10/2006, <http://www.kulturaihistoria.umcs.lublin.pl/archives/148>, dostęp: 18.02.2013.
- Kiklewicz A., 2006, Teoria metafor pojęciowych: zagadnienia dyskusyjne, [w:] *Język. Komunikacja. Wiedza*, Mińsk: Prawo i Ekonomika, s. 217–273.
- Kobylarek A., 2004, Sytuacja społeczno-zawodowa absolwentów uniwersytetu. Na przykładzie Uniwersytetu Wrocławskiego, Toruń: Adam Marszałek.
- Koch W., Altmann G., 2000, *Systems. New paradigm for human sciences*, Berlin – New York.
- Kostkiewicz J. (red.), 2007, *Uniwersytet i wartości*, Kraków: Impuls.
- Kozyr-Kowalski S., 2005, *Uniwersytet a rynek*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kwiatkowski S., 2000, *Przedsiębiorczość intelektualna*, Warszawa: PWN.
- Labuda G., 1998, *Nauka, nauczanie, upowszechnianie nauki*, Warszawa: PAN.
- Lakoff G., 2011, *Kobiety, ogień i rzeczy niebezpieczne. Co kategorie mówią nam o umyśle*, Kraków: Universitas.
- Lakoff G., Johnson M., 1988, *Metafory w naszym życiu*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Landry Ch., Bianco F., 1998, *The Creative city*, London: Demos.
- Langacker R.W., 1995, Wykłady z gramatyki kognitywnej, red. H. Kardela, P. Łozowski, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Langacker R.W., 1998, Wstęp do gramatyki kognitywnej, [w:] W. Kubiński, R. Kalisz, E. Modrzejewska (red.), *Językoznawstwo kognitywne. Wybór tekstów*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, s. 28–79.
- Langacker R.W., 2009, *Gramatyka kognitywna*, Kraków: Universitas, s. 758.
- Laskowska E., 1996, Typy wartości w tekstach potocznych, [w:] Z. Krążyńska i Z. Zagórski (red.), *Poznańskie Spotkania Językoznawcze*, t. 1, Poznań: Poznańskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk, s. 76–82.
- Laskowska E., 1997, Dom i rodzina w potocznych wypowiedziach wartościujących, [w:] G. Sawicka (red.), *Dom w języku i kulturze. Materiały z konferencji DOM w języku i kulturze, zorganizowanej w Uniwersytecie Szczecińskim przez Zakład Etnolingwistyki w dniach 22–24 marca 1995 roku*, Szczecin: JotA, s. 89–100.
- Laskowska E., 2000, Językowe środki wartościujące w funkcji nakłaniającej (na przykładzie wypowiedzi na sesjach Rady Miejskiej Bydgoszczy), [w:] K. Michalewski (red.), *Regulacyjna funkcja tekstów*, Łódź, s. 342–349.

- Laskowska E., 2004, *Dyskurs parlamentarny w ujęciu komunikacyjnym*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Laskowska E., 2005, *Przykład wizerunku jako obiektu „trzeciej rzeczywistości”*, „2 K: Kultura i Komunikacja”, nr 1–2, s. 58–61.
- Laskowska E., 2008, *Przywoływanie ideologii w dyskursie*, [w:] I. Kamińska-Szmaj, T. Piekot, M. Poprawa (red.), *Ideologie w słowach i obrazach*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 49–55.
- Laskowska E., Jaracz M., Benenowska J. (red.), 2008, *Język, społeczeństwo, wartości*, Bydgoszcz: Bydgoskie Towarzystwo Naukowe.
- Lewandowska-Tomaszczyk B., 2006, *Konstruowanie znaczeń i teoria stapienia*, [w:] J. Ślósarska, G. Habrajska (red.), *Poetyka i stylistyka kognitywna*, Kraków: Universitas.
- Lewandowska-Tomaszczyk B., 2005, *Podstawy językoznawstwa korpusowego*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Lewiński M., 2004, *Treść i dyskurs jako przedmioty badań w analizie zawartości i analizie dyskursu*, „2 K – Kultura i Komunikacja”, nr 2/04, s. 2–10.
- Leydersdorf L., 2003, *Sociological theory of communication*, Universal Publishers.
- Libura A., 2010, *Teoria przestrzeni mentalnych i integracji pojęciowej: struktura modelu i jego funkcjonalność*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Luhmann N., 1994, *Teoria polityczna państwa bezpieczeństwa socjalnego*, Warszawa: PWN.
- Luhmann N., 2007a, *Funkcja religii*, Kraków: Nomos.
- Luhmann N., 2007b, *Systemy społeczne. Zarys ogólnej teorii*, Kraków: Nomos.
- Luhmann N., 2009, *Realność mass mediów*, Wrocław: Gajt.
- Maćkiewicz J., 1990, *Kategoryzacja a językowy obraz świata*, [w:] J. Bartmiński (red.), *Językowy obraz świata*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Maison D., Noga-Bogomilski A. (red.), 2007, *Badania marketingowe. Od teorii do praktyki*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Malmor I., 2009, *Słownik etymologiczny języka polskiego*, Warszawa – Bielsko-Biała: Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Maturana H., 1970, *Biology of cognition*, Urbana: University of Illinois.
- Maturana H., 1987, *Kognition*, [w:] S.J. Schmidt (red.), *Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus*, Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Mazurek-Łopacińska K. (red.), 2011, *Uczelniany wewnętrzny system zapewniania jakości kształcenia na Uniwersytecie Ekonomicznym we Wrocławiu*, Wrocław: Uniwersytet Ekonomiczny.
- Melosik Z., 2009, *Uniwersytet i społeczeństwo: Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Kraków: Impuls.
- Morgan G., 2008, *Obrazy organizacji*, Warszawa: PWN.
- Nawojczyk M., 2002, *Przewodnik po statystyce dla socjologów*, Kraków: SPSS Polska.

- Newman J.H., 1990, *Idea uniwersytetu*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Nęcka E., Orzechowski J., Szymura B., 2006, *Psychologia poznawcza*, Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”.
- Niewiara A., 2009, *Kształty polskiej tożsamości. Potoczny dyskurs narodowy w perspektywie etnolingwistycznej (XVI–XX w.)*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Nobis A., 1999, *Od emergencji do samoorganizacji*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Nobis A., 2006, *Zmiana kulturowa: między historią i ewolucją*, Wrocław: Arboretum.
- Nowak A., Borkowski W., Winkowska-Nowak K. (red.), 2009, *Układy złożone w naukach społecznych*, Warszawa: Scholar.
- Nowak L., 2009, *Uwarunkowania zachowań konsumenckich młodzieży*, Poznań: Wydawnictwo UE.
- Nowak P., Tokarski R., 2007, *Medialna wizja świata a kreatywność językowa*, [w:] P. Nowak, R. Tokarski (red.), *Kreowanie światów w języku mediów*, Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 9–35.
- Nowakowska A. (red.), 2003, *Słownik frazeologiczny*, Wrocław: Europa.
- Oczachowska A., Oczachowski D., 2008, *Reprezentatywność w badaniach – nowe spojrzenie*, [w:] *Prace naukowe Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu*, Wrocław: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu, s. 204–254.
- Olins W., 2004, *O marce*, Warszawa: Instytut Marki Polskiej.
- Oppenheim A., 2004, *Kwestionariusze, wywiady, pomiary postaw*, Poznań: Zysk i S-ka.
- Pamuła S., 1996, *Metoda analizy zawartości prasy i jej zastosowanie w wybranych tygodnikach*, Częstochowa: Wydawnictwo WSP.
- Pawłowski A., 1999, *Metodologiczne podstawy wykorzystania słowników frekwencyjnych w badaniu językowego obrazu świata*, [w:] A. Pajdzińska, P. Krzyżanowski (red.), *Przeszłość w językowym obrazie świata*, Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 81–99.
- Pawłowski A., 2001, *Metody kwantytatywne w sekwencyjnej analizie tekstu*, Warszawa: Katedra Lingwistyki Formalnej Uniwersytetu Warszawskiego.
- Pawłowski A., 2003, *O problemie atrybucji tekstu w lingwistyce kwantytatywnej (na przykładzie tekstów Romaina Gary)*, [w:] J. Linde-Usiekiewicz, R. Huszcza (red.), *Prace językoznawcze dedykowane Profesor Jadwidze Sambor*, Warszawa: Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, s. 169–190.
- Pervin L.A., John O.P., 2006, *Osobowość. Teoria i badania*, Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Piaget J., 1966, *Narodziny inteligencji dziecka*, Warszawa: PWN.
- Pisarek W., 1978, *hasło: Językowy obraz świata*, [w:] S. Urbańczyk (red.), *Encyklopedia wiedzy o języku polskim*, Wrocław: Ossolineum, s. 143.
- Pisarek W., 2002, *Polskie słowa sztandarowe i ich publiczność*, Kraków: Universitas.
- Pisarek W., 2008, *Wstęp do nauki o komunikowaniu*, Warszawa: WAIp.

- Pluciński P., 2012, Uniwersytet i duch epoki. Wątpliwości wokół starej idei w nowych kontekstach, [w:] P. Żuk (red.), *Wiedza, ideologia, władza: o społecznej funkcji uniwersytetu w społeczeństwie rynkowym*, Warszawa: Scholar.
- Polskie szkolnictwo wyższe: stan, uwarunkowania i perspektywy, 2009, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Puzynina J., 1992, *Język wartości*, Warszawa: PWN.
- Rozmus A., 2010, Problem kształtowania wizerunku – ujęcie interdyscyplinarne, [w:] D. Tworzyno, Z. Chmielewski (red.), *Public relations w procesie kształtowania relacji z otoczeniem*, Kraków, Rzeszów, Zamość: Konsorcjum Akademickie Wydawnictwo WSE.
- Rozwadowska B., 2009, *Public relations. Teoria, praktyka, perspektywy*, Warszawa: Studia EMKA.
- Rószkiewicz M., 2009, Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce. Wyzwania w obszarach strategicznych, [w:] *Polskie szkolnictwo wyższe: stan, uwarunkowania i perspektywy*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, s. 11–44.
- Sambor J. (red.), 1997, *Z zagadnień kwantytatywnej semantyki kognitywnej*, Warszawa: Polskie Towarzystwo Semiotyczne.
- Sapir E., 1978, *Kultura, język, osobowość*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Sawicka G., 1996a, *Obraz domu we współczesnej polszczyźnie*, [w:] M. Białokórska (red.), *Synchroniczne i diachroniczne aspekty badań polszczyzny*, t. 3, Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, s. 185–196.
- Sawicka G., 1996b, *Funkcje stereotypu w nominacji językowej*, [w:] J. Anusiewicz i J. Bartmiński (red.), *Język a kultura, Stereotyp jako przedmiot lingwistyki*, t. 12, Lublin – Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 12–20.
- Sawicka G., 1997a, *Kształtowanie się stereotypu DOMU w polszczyźnie*, [w:] *Dom w języku i kulturze. Materiały z konferencji DOM w języku i kulturze, zorganizowanej na Uniwersytecie Szczecińskim przez Zakład Etnolingwistyki w dniach 22–24 marca 1995 roku*, Szczecin: JotA, s. 25–41.
- Sawicka G. (red.), 1997b, *Dom w języku i kulturze. Materiały z konferencji DOM w języku i kulturze, zorganizowanej na Uniwersytecie Szczecińskim przez Zakład Etnolingwistyki w dniach 22–24 marca 1995 roku*, Szczecin: JotA.
- Shaughnessy J., Zechmeister E., Zechmeister J., 2002, *Metody badawcze w psychologii*, Gdańsk: GWP.
- Siemes A., 2011, *Jak badać komunikację – dlaczego potrzebujemy podejścia jakościowego i na czym ono polega?*, [w:] *communication design magazine*, nr 1/2011, www.cd-magazine.uni.wroc.pl, Instytut Dziennikarstwa i Komunikacji Społecznej UW.
- Sikora M., 1997, *Problem wyboru teorii. Charakter kryteriów wyboru*, [w:] P. Kisiel, J. Goćkowski (red.), *Oglądy i obrazy świata społecznego*, Poznań: Wydawnictwo IF UAM.
- Silverman D., 2008, *Prowadzenie badań jakościowych*, Warszawa: PWN.
- Silverman D., 2009, *Interpretacja danych jakościowych*, Warszawa: PWN.

- Skąpska G., 1994, *Wstęp do: Niklas Luhmann, Teoria polityczna państwa bezpieczeństwa socjalnego*, Warszawa: PWN.
- Skąpska G., 2007, *Niklasa Luhmanna socjologia religii jako element ogólnej teorii systemu społecznego – Wstęp do: Niklas Luhmann, Funkcja religii*, Kraków: Nomos.
- Skubała-Tokarska Z., Tokarski Z., 1972, *Uniwersytety w Polsce: rys historyczny*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Społeczna odpowiedzialność uczelni*, 2008, Gdańsk: Politechnika Gdańska, Wydział Zarządzania i Ekonomii, Katedra Zarządzania Wiedzą i Informacją.
- Stalmaszczyk P. (red.), 2008, *Metodologie językoznawstwa. Od genu języka do dyskursu*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Strahl D., 2000, *Regionalny wymiar szkolnictwa wyższego w Polsce*, [w:] *Zarządzanie i Marketing*, nr 14, Aspekty makro i mikroekonomiczne. Wrocław: Wydawnictwo AE, s. 41–52.
- Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego: 2010–2020: projekt środowiskowy*, 2009, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Studenci a uniwersytet: badania nad wyborem studiów i funkcjami uczelni*, 2002, praca zbiorowa, Toruń: Adam Marszałek.
- Sułkowski Ł., 2002, *Kulturowa zmienność organizacji*, Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Sztumski J., 2010, *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Katowice: Śląsk.
- Szymczak W., 2008, *Podstawy statystyki dla psychologów*, Warszawa: Difin.
- Ślósarska J., Habrajska G., 2006, *Kognitywizm w poetyce i stylistyce*, Kraków: Universitas.
- Tabakowska E. (red.), 2001, *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*, Kraków: Universitas.
- Tabakowska E., 2004, *Kognitywizm po polsku – wczoraj i dziś*, Kraków: Universitas.
- Tabakowska E. (red.), 2006, *Ikoniczność znaku*, Kraków: Universitas.
- Taylor J., 2001, *Kategoryzacja w języku. Prototypy w teorii językoznawczej*, Kraków: Universitas.
- Taylor J., 2007, *Gramatyka kognitywna*, Kraków: Universitas.
- Toffler A., 1997, *Trzecia fala*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, s. 658.
- Tokarski R., 1988, *Element syntaktyczny w analizie semowej*, „Etnolingwistyka”, nr 1, s. 47–76.
- Tokarski R., 1999, *Przeszłość i współczesność w językowym obrazie świata*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Twardowski K., 2011, *O dostojeństwie uniwersytetu (pol., ang.)*, Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza.
- Uniwersytet zaangażowany: przewodnik Krytyki Politycznej*, 2010, Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Seria Przewodniki Krytyki Politycznej, nr 19.
- Warzywoda-Kruszyńska W., Rokicka E. (red.), 2001, *Uniwersytety w procesie zmian*, Łódź: Przedsiębiorstwo Specjalistyczne Absolwent.

- Waszkiewicz A., 2010, Tożsamość organizacyjna a wielowymiarowy wizerunek Uniwersytetu Warszawskiego, [w:] *Odmiany tożsamości*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Waszkiewicz A., 2011a, Wizerunek organizacji. Teoria i praktyka badania wizerunku uczelni, Instytut Dziennikarstwa UW, Warszawa: Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR.
- Waszkiewicz A., 2011b, Wielowymiarowy wizerunek uczelni wyższej w Polsce, [w:] K. Stasiuk-Krajewska, D. Tworzydło, Z. Chmielewski (red.), *Public relations – doświadczenia, badania, wątpliwości*, Rzeszów: Newline.
- Wendland M., 2011, *Konstruktywizm komunikacyjny*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Wheeler A., 2010, *Kreowanie marki*, Warszawa: PWN.
- Whorf B. Lee, 2002, *Język, myśl i rzeczywistość*, Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Wierzbička A., 1985, *Lexicography and Conceptual Analysis*, Ann Arbor: Karoma Publishers.
- Wilkoń A., 2002, *Spójność i struktura tekstu, Wstęp do lingwistyki tekstu*, Kraków: Universitas.
- Winclawski W. (red.), 1994, *Tożsamość uniwersytetu: antologia tekstów Profesorów Uniwersytetu Mikołaja Kopernika*, Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika.
- Wolaniuk A., 2010, *Uniwersytety i ich rola w organizacji przestrzeni*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Woźnicki J., 2007, *Uczelnie akademickie jako instytucje życia publicznego*, seria *Monografie Fundacji Rektorów Polskich*, Warszawa: Fundacja Rektorów Polskich.
- Wójcicka M., 2010, *Uniwersytet: stabilność i zmiana*, Warszawa: Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski.
- Zgótkowie H. i T., 1998, *Biznesmen, uczone i robotnik. Aksjologiczne podstawy stereotypu językowego. Rekonesans*, [w:] J. Anusiewicz, J. Bartmiński (red.), *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki. Teoria, metodologia, analizy empiryczne*, Wrocław: Towarzystwo Przyjaciół Polonistyki Wrocławskiej.
- Zimny R., 2008, *Kreowanie obrazów świata w tekstach reklamowych*, Warszawa: Trio.
- Żuk G., 2010, *Językowy obraz świata w polskiej lingwistyce przełomu wieków*, [w:] M. Karwatońska, A. Siwiec (red.), *Przeobrażenia w języku i komunikacji medialnej na przełomie XX i XXI wieku*, Chełm: Wydawnictwo Drukarnia Best Print, s. 239–257.
- Żuk P. (red.), 2012, *Wiedza, ideologia, władza: o społecznej funkcji uniwersytetu w społeczeństwie rynkowym*, Warszawa: Scholar.

