

UNIwersYTET RZESZOWSKI

Kolegium Nauk Społecznych



Sebastian Moskalski

**KAPITAŁ KARIERY STUDENTÓW I ABSOLWENTÓW
SOCJOLOGII A RYNEK PRACY**

Rozprawa doktorska
napisana pod kierunkiem naukowym
promotora dr hab. Teresy Zbyrad, prof. UR
oraz promotora pomocniczego dr Anny Mazurkiewicz

Rzeszów 2024

Spis treści

Wprowadzenie	5
---------------------------	----------

Część pierwsza

Rynek pracy i kapitał kariery – zagadnienia teoretyczne

Rozdział I. Wybrane zagadnienia związane z rynkiem pracy	10
1.1. Rynek pracy w ujęciu socjologicznym	10
1.2. Tranzycja studentów z edukacji formalnej na rynek pracy	16
1.3. Specyfika współczesnego rynku pracy	26
1.4. Funkcjonowanie studentów i absolwentów socjologii na rynku pracy	32f
Rozdział II. Pojęcie kapitału i kapitał kariery	43
2.1. Geneza pojęcia kapitału i jego rodzaje	43
2.2. Kapitał kariery – próba teoretycznego ustrukturyzowania	50
2.2.1. Gromadzenie kapitału kariery w świetle wybranych elementów teorii strukturacji Anthony’ego Giddensa.....	50
2.2.2. Konwersja kapitału kariery – koncepcja Pierre’a Bourdieu	55
2.2.3. Kapitał kariery w świetle społeczno-poznawczej teorii kariery	60
2.3. Wybrane składowe kapitału kariery	63
2.3.1. Kapitał edukacyjny	63
2.3.2. Kapitał doświadczenia zawodowego	66
2.3.3. Kapitał aktywności studenckich	69
2.3.4. Kapitał sieci społecznych.....	72
Rozdział III. Kariera zawodowa – wybrane koncepcje teoretyczne.....	76
3.1. Kariera zawodowa	76
3.2. Współczesne uwarunkowania kształtowania karier zawodowych młodych ludzi	84
3.3. Kariera socjologa – możliwości, zagrożenia i wyzwania	89
3.4. Kompetencje i narzędzia wspierające skuteczną realizację kariery zawodowej	93
3.4.1. Wybrane teorie kompetencji w kontekście rozwoju zawodowego	94
3.4.2. Kształtowanie kariery zawodowej w oparciu o model marki osobistej	97
3.4.3. Design thinking jako metoda projektowania kariery zawodowej.....	99
Rozdział IV. Wybrane akademickie i pozaakademickie czynniki związane z gromadzeniem kapitału kariery i możliwe efekty zróżnicowania jego poziomu	104
4.1. Czynniki akademickie	104
4.1. Czynniki pozaakademickie	108
4.1. Możliwe efekty zróżnicowania poziomu kapitału kariery	113

Część druga

Kapitał kariery studentów socjologii w świetle własnych badań ilościowych

Rozdział I. Metodologiczna koncepcja badań	115
1.1. Cel, zakres badań, problemy i hipotezy badawcze	115
1.2. Zmienne i wskaźniki	125
1.3. Metody, techniki i narzędzia badawcze	138
1.4. Dobór próby badawczej, charakterystyka badanej grupy i przebieg badań	140
1.5. Trudności i dylematy badawcze	146
Rozdział II. Ogólne wyniki dla zmiennych pozaakademickich, akademickich oraz efektów zróżnicowania poziomu kapitału kariery	148
Rozdział III. Gromadzenie kapitału edukacyjnego	162
3.1. Czynniki pozaakademickie i akademickie a gromadzenie kapitału edukacyjnego	163
3.2. Efekty zróżnicowania poziomu kapitału edukacyjnego	171
3.3. Kluczowe wnioski z analizy gromadzenia kapitału edukacyjnego	176
Rozdział IV. Gromadzenie kapitału doświadczenia zawodowego	179
4.1. Czynniki pozaakademickie i akademickie a gromadzenie kapitału doświadczenia zawodowego	180
4.1. Efekty zróżnicowania poziomu kapitału doświadczenia zawodowego	188
4.1. Kluczowe wnioski z analizy gromadzenia kapitału doświadczenia zawodowego	194
Rozdział V. Gromadzenie kapitału aktywności studenckich	198
4.1. Czynniki pozaakademickie i akademickie a gromadzenie kapitału aktywności studenckich	199
4.1. Efekty zróżnicowania poziomu kapitału aktywności studenckich	207
4.1. Kluczowe wnioski z analizy gromadzenia kapitału aktywności studenckich	213
Rozdział VI. Gromadzenie kapitału sieci społecznych	215
4.1. Czynniki pozaakademickie i akademickie a gromadzenie kapitału sieci społecznych	216
4.1. Efekty zróżnicowania poziomu kapitału sieci społecznych	223
4.1. Kluczowe wnioski z analizy gromadzenia kapitału sieci społecznych	229
Rozdział VII. Kapitał kariery studentów socjologii – weryfikacja hipotez i podsumowanie badań	232

Część trzecia

Kapitał kariery absolwentów socjologii w świetle własnych badań jakościowych

Rozdział I. Metodologiczna koncepcja badań	247
1.1. Cel, zakres badań, problemy	247
1.2. Metody, techniki i narzędzia badawcze	250
1.3. Dobór próby badawczej, charakterystyka badanej grupy i przebieg badań	256

1.4. Trudności i dylematy badawcze	260
Rozdział II. Wyniki własnych badań jakościowych	262
2.1. Rola wykształcenia socjologicznego w realizacji aspiracji zawodowych	262
2.2. Rola czynników pozaakademickich w kontekście gromadzenia kapitału kariery	273
2.3. Tranzycja z edukacji formalnej na rynek pracy	286
2.4. Funkcjonowanie na rynku pracy i dalsze plany zawodowe	293
2.5. Kapitał kariery absolwentów socjologii – podsumowanie badań	304
Zakończenie	309
Bibliografia.....	313
Spis tabel, wykresów, schematów	324
Spis tabel	324
Spis wykresów	328
Spis schematów	329
Załącznik 1. Kwestionariusz ankiety	330
Załącznik 2. Scenariusz Indywidualnego Wywiadu Pogłębionego	336
Załącznik 3. Konspekt autorskiego warsztatu „Projektowanie kariery socjologa”	339

Wprowadzenie

Współczesny rynek pracy staje się coraz bardziej złożony, co wprowadza nowe wyzwania związane z planowaniem i realizacją kariery zawodowej, zwłaszcza wśród młodych osób wchodzących na rynek pracy. Z tej perspektywy istotne jest pojęcie kapitału kariery, które obejmuje różnorodne zasoby, takie jak wykształcenie, doświadczenie zawodowe, aktywność społeczną oraz umiejętności interpersonalne. Gromadzenie tych zasobów nie tylko wspiera jednostki w osiągnięciu sukcesu zawodowego, ale także pozwala lepiej przystosować się do szybko zmieniających się wymogów rynku pracy. Socjologia, jako kierunek studiów, stawia przed absolwentami szczególne wyzwania związane z koniecznością przekształcania swoich kompetencji w zasoby cenione przez pracodawców. Badania nad kapitałem kariery pomagają zrozumieć, jak studenci i absolwenci gromadzą te zasoby i jak wykorzystują je w dalszym rozwoju zawodowym, co ma szczególne znaczenie w dzisiejszym, dynamicznym środowisku pracy.

Motywacją do podjęcia niniejszego tematu były moje osobiste doświadczenia oraz obserwacje poczynione w trakcie studiów socjologicznych. W tym okresie wielokrotnie miałem okazję zaobserwować, jak wielu moich rówieśników zmagало się z niepewnością co do swojej przyszłej ścieżki zawodowej. Sam również stanąłem przed dylematem dotyczącym wyboru odpowiedniego kierunku rozwoju zawodowego.

Zauważyłem, że wokół kierunku studiów, jakim jest socjologia, panuje negatywna narracja społeczna, która często devaluuje wartość tego wykształcenia na rynku pracy. Pojawiały się opinie, że „po socjologii nie ma pracy” lub że „ten kierunek nie daje konkretnych kwalifikacji”. Choć były to powszechne przekonania, zastanawiałem się, na ile faktycznie odzwierciedlają one rzeczywistość. Chciałem zrozumieć, jakie zasoby faktycznie gromadzą studenci socjologii oraz jakie możliwości mają na rynku pracy.

Mając na uwadze powyższe motywacje, głównym celem pracy było dokonanie diagnozy procesu gromadzenia kapitału kariery przez studentów i absolwentów socjologii. Istotnym elementem było również rozpoznanie, które zmienne akademickie (np. rok studiów, pobieranie stypendiów, uczelnia badanych) i pozaakademickie (np. aktywność w czasie szkoły średniej, kapitał edukacyjny rodziców, wsparcie finansowe) współwystępują z poziomem zgromadzonego kapitału kariery. Dodatkowo, badania miały na celu analizę możliwych efektów zróżnicowania poziomu tego kapitału,

wyrażających się m.in. w samoocenie kompetencji, ocenie szans na rynku pracy oraz w dalszych planach zawodowych respondentów.

Praca została podzielona na trzy główne części, z których każda koncentruje się na innym aspekcie kapitału kariery studentów i absolwentów socjologii. Struktura pracy została zaprojektowana tak, aby najpierw przedstawić teoretyczne podstawy i kluczowe koncepcje, następnie przejść do analizy badań empirycznych, a na końcu omówić wyniki i wnioski dotyczące gromadzenia kapitału kariery.

Pierwsza część pracy ma charakter teoretyczny i koncentruje się na analizie rynku pracy oraz pojęcia kapitału kariery. Składa się z czterech rozdziałów, w których szczegółowo omówiono socjologiczne ujęcie rynku pracy, teorie kariery zawodowej oraz różne rodzaje kapitału, które odgrywają kluczową rolę w budowaniu ścieżek zawodowych. W tej części pracy poruszono również akademickie i pozaakademickie czynniki związane z gromadzeniem kapitału kariery.

W Rozdziale I zaprezentowano socjologiczne aspekty rynku pracy. Rozdział ten został podzielony na cztery podrozdziały. W pierwszym podrozdziale omówiono definicje pracy oraz rynku pracy w ujęciu socjologicznym, w tym ewolucję podejść badawczych do tych kwestii. Kolejny podrozdział poświęcony jest tranzycji studentów z edukacji formalnej na rynek pracy, opisując modele przejściowe oraz wyzwania związane z wchodzeniem na rynek pracy. Następnie ukazana zostaje specyfika współczesnego rynku pracy, w tym prekaryzacja zatrudnienia oraz zmiany kulturowe i technologiczne, które wpływają na formy pracy. Ostatni podrozdział przedstawia funkcjonowanie studentów i absolwentów socjologii na rynku pracy, na podstawie dostępnych badań i danych empirycznych.

Rozdział II koncentruje się na pojęciu kapitału, ze szczególnym uwzględnieniem kapitału kariery. Rozdział ten rozpoczyna się od omówienia genezy pojęcia kapitału i jego rodzajów, odnosząc się do teorii Pierre'a Bourdieu. Następnie podjęto próbę ustrukturyzowania pojęcia kapitału kariery, odwołując się do teorii strukturacji Anthony'ego Giddensa oraz koncepcji konwersji kapitału Bourdieu. Rozdział kończy się analizą kapitału kariery w świetle społeczno-poznawczej teorii kariery, a także omówieniem jego poszczególnych składowych: kapitału edukacyjnego, kapitału doświadczenia zawodowego, aktywności studenckich oraz kapitału sieci społecznych.

Rozdział III poświęcony jest wybranym koncepcjom kariery zawodowej. W pierwszym podrozdziale przedstawiono klasyczne i współczesne teorie kariery, w tym teorie kompetencji oraz kariery zawodowej w kontekście współczesnych wyzwań na

rynku pracy. W kolejnych podrozdziałach omówiono współczesne uwarunkowania kształtowania karier młodych ludzi, a także szczególne wyzwania i możliwości związane z karierą zawodową absolwentów socjologii. Na końcu rozdziału zaprezentowano narzędzia i kompetencje wspierające skuteczną realizację kariery zawodowej, w tym teorię marki osobistej oraz podejście „design thinking” do projektowania ścieżki zawodowej.

W Rozdziale IV przedstawiono wybrane akademickie i pozaakademickie czynniki związane z gromadzeniem kapitału kariery oraz możliwe efekty różnicowania jego poziomu. Analiza opiera się na przeglądzie literatury oraz badań empirycznych dotyczących takich aspektów, jak rok studiów, identyfikacja ze studiowanym kierunkiem, miejsce zamieszkania, wsparcie finansowe czy proaktywność jednostek. W szczególności skupiono się na korelacjach między tymi czynnikami a poszczególnymi składowymi kapitału kariery, co pozwoliło na wyciągnięcie wniosków na temat różnicowanego podejścia do budowania kariery zawodowej.

Część druga pracy poświęcona jest empirycznej analizie kapitału kariery studentów socjologii, opartej na własnych badaniach ilościowych przeprowadzonych wśród studentów socjologii z pięciu polskich uczelni: Uniwersytetu Rzeszowskiego, Uniwersytetu Jagiellońskiego, Akademii Górniczo-Hutniczej, Uniwersytetu Śląskiego oraz Uniwersytetu Łódzkiego. Głównym celem badania była diagnoza kapitału kariery studentów socjologii. Realizacja badań właściwych trwała od kwietnia 2023 roku do czerwca tego samego roku. Kwestionariusz ankiety wypełniło 779 osób.

W Rozdziale I szczegółowo omówiono metodologiczne założenia badań. Skoncentrowano się na celach, problemach i hipotezach badawczych, a także na doborze zmiennych i wskaźników oraz opisanu metod, technik i narzędzi badawczych wykorzystanych w analizie. Przedstawiono również charakterystykę badanej grupy oraz szczegóły dotyczące przebiegu badań. Ważnym elementem tego rozdziału jest również refleksja nad trudnościami i dylematami, które pojawiły się podczas realizacji badań.

Rozdział II obejmuje prezentację ogólnych wyników badań dla zmiennych akademickich i pozaakademickich, a także dla różnicowania poziomu kapitału kariery. Wyniki te stanowią podstawę do dalszej, bardziej szczegółowej analizy poszczególnych komponentów kapitału, które omówione zostaną w kolejnych rozdziałach.

W dalszych rozdziałach tej części pracy omówiono szczegółowo gromadzenie poszczególnych rodzajów kapitału, takich jak kapitał edukacyjny, doświadczenia zawodowego, aktywności studenckich oraz sieci społecznych. Każdy z tych rozdziałów

skupia się na badaniu zarówno zmiennych akademickich, jak i pozaakademickich, które mogą współwystępować z gromadzeniem poszczególnych zasobów. Analizowane są również efekty zróżnicowania poziomu kapitału wśród badanych studentów, co pozwala lepiej zrozumieć dynamikę budowania kariery w grupie studentów socjologii.

W ostatnim rozdziale tej części rozprawy dokonano podsumowania wyników badań ilościowych oraz zweryfikowano postawione wcześniej hipotezy. Przeanalizowano zgromadzone dane pod kątem ich spójności z założeniami badawczymi, co pozwoliło na wyciągnięcie wniosków dotyczących związków między zmiennymi akademickimi i pozaakademickimi a poziomami kapitału kariery studentów. Ponadto omówiono konsekwencje zróżnicowanego poziomu kapitału kariery dla planowania dalszej ścieżki zawodowej oraz postrzegania możliwości na rynku pracy przez badanych studentów.

W trzeciej części pracy skoncentrowano się na jakościowej analizie kapitału kariery absolwentów socjologii, opartej na badaniach własnych. Zrealizowano 25 wywiadów jakościowych z absolwentami kończącymi studia na 13 uczelniach. Wywiady realizowane były od października 2022 roku do lutego 2023 roku. Głównym celem tej części jest dokonanie diagnozy gromadzenia kapitału kariery przez absolwentów, z uwzględnieniem różnorodnych czynników, które kształtowały ich rozwój zawodowy. Dodatkowo, praca ma na celu uzyskanie pełniejszego obrazu ich obecnej sytuacji na rynku pracy oraz sposobu, w jaki oceniają oni okres studiów jako przygotowanie do przyszłych wyzwań zawodowych.

W Rozdziale I omówiono metodologiczną koncepcję badań jakościowych. Przedstawiono cele badawcze, metody, techniki oraz narzędzia badawcze, a także szczegółowo opisano dobór próby i charakterystykę badanej grupy absolwentów. Ważną częścią tego rozdziału jest również refleksja nad trudnościami oraz dylematami napotkanymi podczas przeprowadzania badań.

W Rozdziale II zaprezentowano wyniki badań jakościowych, koncentrując się na roli wykształcenia socjologicznego w realizacji aspiracji zawodowych absolwentów. Omówiono także znaczenie czynników pozaakademickich, takich jak wsparcie finansowe, doświadczenie zawodowe oraz sieci społeczne, które mogą współwystępować z różnym poziomem kapitału kariery. Dokonano także analizy procesu tranzycji absolwentów z edukacji formalnej na rynek pracy, a także ich funkcjonowania w zawodzie oraz dalszych planów zawodowych. Eksploracja tych aspektów pozwala na ukazanie, w jaki sposób absolwenci socjologii postrzegają swoje szanse na rynku pracy

i jakie kroki podejmują w celu dalszego rozwoju kariery. Podsumowanie badań zawiera wnioski na temat znaczenia zgromadzonego kapitału kariery dla dalszej ścieżki zawodowej absolwentów.

Badanie kapitału kariery studentów i absolwentów jest kluczowe z perspektywy współczesnych wyzwań, jakie stawia przed młodymi osobami rynek pracy. Złożoność procesów związanych z gromadzeniem zasobów edukacyjnych, zawodowych i społecznych wymaga szczegółowej analizy, która pozwala na lepsze zrozumienie mechanizmów kształtowania ścieżek zawodowych. Wyniki tych badań mogą dostarczyć istotnych danych dla instytucji edukacyjnych, które odpowiadają za przygotowanie studentów do wymogów rynku pracy. Kontynuacja badań w tym obszarze jest niezbędna, aby zidentyfikować kluczowe czynniki wpływające na rozwój kapitału kariery oraz wspomóc tworzenie strategii wspierających procesy zawodowej adaptacji absolwentów.

Badania nad kapitałem kariery studentów i absolwentów socjologii są również istotne z perspektywy samej dyscypliny socjologicznej. W kontekście dynamicznie zmieniającego się rynku pracy oraz rosnących oczekiwań wobec absolwentów, socjologia jako dziedzina nauki musi poszukiwać nowych sposobów na urynkowanie swoich kompetencji. Analiza kapitału kariery pozwala na lepsze zrozumienie, w jaki sposób absolwenci socjologii mogą wykorzystać swoje umiejętności w różnych sektorach zawodowych.

W ramach aplikacyjnej części niniejszej pracy planowane jest również przeprowadzenie cyklu warsztatów „Projektowanie kariery socjologa”. Warsztaty te, skierowane do studentów socjologii, będą miały na celu wsparcie uczestników w kreatywnym planowaniu swojej ścieżki zawodowej oraz rozwijaniu kluczowych kompetencji potrzebnych do skutecznego poruszania się na współczesnym rynku pracy. Program warsztatów opiera się na dwudniowym szkoleniu, które obejmuje zarówno kreatywne projektowanie kariery z wykorzystaniem metodologii Design Thinking, jak i praktyczne zarządzanie karierą, w tym rozwój kompetencji miękkich, zarządzanie sobą w czasie oraz budowanie marki osobistej. Warsztaty mają na celu nie tylko dostarczenie narzędzi do projektowania kariery, ale także zwiększenie świadomości studentów dotyczącej znaczenia efektywności osobistej oraz współpracy w nowoczesnych organizacjach. Planowane jest przeprowadzenie pilotażowej edycji warsztatów we współpracy z kołami naukowymi i organizacjami studenckimi, aby przetestować program i jego skuteczność wśród studentów z różnych kierunków.

CZEŚĆ I

RYNEK PRACY I KAPITAŁ KARIERY – ZAGADNIENIA TEORETYCZNE

Rozdział I: Wybrane zagadnienia związane z rynkiem pracy

W pierwszym rozdziale zaprezentowane zostaną wybrane aspekty socjologiczne dotyczące rynku pracy, które zapewnią lepsze zrozumienie kontekstu, w jakim młodzi ludzie rozwijają kapitał kariery. Rozdział ten został podzielony na cztery podrozdziały, które traktują o: wybranych zagadnieniach socjologicznych w kontekście rynku pracy, tranzycji studentów z edukacji formalnej na rynek pracy, specyfice współczesnego rynku pracy oraz danych zastanych dotyczących funkcjonowania studentów i absolwentów socjologii na rynku pracy.

Pierwszy podrozdział rozpoczyna się od analizy socjologicznej definicji pracy i rynku pracy, by następnie zgłębić rolę socjologii pracy oraz syntetycznie ukazać historię tej subdyscypliny. W dalszej części omówione zostaną teorie socjologiczne, takie jak, między innymi: teoria instytucjonalna, teoria strukturalnych działów pracy oraz teoria racjonalizacji działań, ukazując różne perspektywy badawcze. Kolejne punkty tego rozdziału będą poświęcone analizie tranzycji studentów z edukacji formalnej na rynek pracy, przywołując różne perspektywy, modele, strategie i trendy związane z tym procesem. Następnie ukazana zostanie specyfika współczesnego rynku pracy, uwzględniając zagadnienia takie jak prekaryzacja zatrudnienia, zmiany w kulturach organizacyjnych, globalizacja i rozwijające się technologie, a także oceniając zarówno szanse, jak i zagrożenia, jakie niesie ze sobą dynamicznie ewoluujący rynek pracy. Na końcu tego rozdziału, zaprezentowane zostaną dane i wyniki badań naukowych związanych z sytuacją studentów i absolwentów socjologii i innych nauk społecznych w kontekście zawodowym.

1.1. Rynek pracy w ujęciu socjologicznym

Z pojęciem pracy, choć nie w tym samym znaczeniu, co wykonywanie pracy zawodowej, mamy do czynienia już jako dzieci. Gdy młody człowiek wykazuje nieskuteczność w jakimś działaniu, często słyszy od dorosłego „musisz nad tym jeszcze popracować”. Podobna sytuacja ma miejsce w szkołach, gdzie nauczyciele zwykle akcentują konieczność wykonania określonej pracy, aby np. uczeń mógł zdobyć dobrą ocenę. Młodzież akademicka również pracuje na to, by z powodzeniem przechodzić przez

kolejne szczeble edukacji formalnej, aż do zdobycia dyplomu. Pracę wykonujemy także sprząając dom czy mieszkanie, trenując do maratonu, ucząc się języka obcego. Piszemy również prace naukowe, pracujemy nad jakimś dziełem, dopracowujemy metodologię badania. Termin „praca” jest wielowymiarowy. Używa się go z jednej strony wtedy, gdy chce się uwzględnić ogólny charakter danego działania (np. praca zarobkowa, praca naukowa), ale także wtedy, gdy akcentuje się trudność danego zadania, którego realizacja wymaga wysiłku. Uznaje się, że jednostka osiągnęła sukces dzięki własnym wysiłkom, systematycznie pracując na osiągnięcie zamierzonych celów. W tym sensie praca dotyczy ogółu działań osadzonych w jakimś czasie, które prowadzą do określonych konsekwencji (np. student nie zdał sesji, ale sam sobie na to zapracował, bo nie przykładał się przez cały semestr do obowiązków, lub w wymiarze pozytywnym – ktoś pracował skutecznie przez cały rok, więc zapracował sobie na wymarzone wakacje). Wojciech Drzeżdżon zauważa, że pracy, pomimo mnogości interpretacji, można przypisać pewne uniwersa, do których należy m.in. to, że jest ona wpisana w ludzką egzystencję oraz umożliwia realizację życiowych celów¹. Na tę uniwersalność wskazywał także Wojciech Wiatrowski, twierdząc, że praca jest „naturalną potrzebą człowieka w jego przeróżnych postaciach bycia i rozwoju”².

Autorem jednej z popularniejszych, socjologicznych definicji pracy jest Jan Szczepański, który twierdził, że ta jest „zespołem czynności prowadzących do zaspokojenia ludzkich potrzeb, posiadających społeczną doniosłość i zapewniających jednostkom i grupom, które ją wykonują, określoną pozycję w społeczeństwie”³. W przytoczonej definicji kluczowe wydają się być dwa aspekty. Po pierwsze, dzięki pracy ludzie mogą zaspokajać potrzeby różnego rzędu. Po drugie, praca stanowi istotne narzędzie do społecznego pozycjonowania jednostek. Istotne jest także przywołanie definicji miejsca, w którym aktorzy realizują swe zawodowe aspiracje – rynku pracy. Według Wiesławy Kozek, autorki wielu publikacji związanych ze społecznym ujęciem rynku pracy, ten jest „instytucją życia społecznego”, za czym przemawia fakt, że dochodzi tam do stałych interakcji między pracodawcą a pracownikiem, a więc tymi, którzy dają pracę i tymi, którzy ją świadczą⁴.

¹ W. Drzeżdżon, *Praca jako fundamentalna czynność człowieka. Studium interpretacyjne*, „Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość”, t. XII, 2015, s. 101.

² Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2005, s. 85-86.

³ J. Kulpińska, *Socjologia pracy i przemysłu w Polsce*, „Studia Socjologiczne”, nr 4, 1973, s. 7.

⁴ W. Kozek, *Rynek pracy. Perspektywa instytucjonalna*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2013, s. 53.

W celu lepszego zrozumienia tego jaki jest związek socjologii z problematyką pracy warto przywołać historyczny rys i podstawowe założenia subdyscypliny jaką jest socjologia pracy. W. Kozek zauważa, że uprawianie tej nauki było możliwe, a zarazem sensowne, dopiero po transformacji systemowej w 1989 roku, a wcześniej mogło przyjmować jedynie charakter zaspokajania ciekawości teoretycznej, związanej z ogółem funkcjonowania rynkowych mechanizmów⁵. Polska socjolożka wskazuje na to, że pojawienie się masowego bezrobocia w Polsce w 1990 roku w dużym stopniu obnażyło sposoby działania rynku, a sytuacja ta spowodowała narastające zainteresowanie tą problematyką⁶. Do kluczowych prac polskiej socjologii, w których dokonywano opisu rynku pracy, zaliczyć można, idąc za Kozek, pracę Henryka Domańskiego pt. „Segmentacja rynku pracy a struktura społeczna” (1987), „Nierówności płci w teoriach i badaniach: teoretyczne wyjaśnienia nierówności płci w sferze pracy zawodowej” (1991) autorstwa Ireny Reszke, a także „Rynek pracy w Polsce” (2002) autorstwa Rafała Drozdowskiego⁷. W. Kozek wskazuje także na to, że analizując światowe zbiory socjologicznych prac, można wysnuć wniosek, że niewiele jest tych, które dotyczą rynku pracy, a problematyka ta była dotąd podejmowana głównie przez ekonomistów⁸.

Opracowanie, którego autorami są Ewa Giermanowska, Adam Mrozowicki oraz Joanna Róg-Ilnicka, ma na celu opisanie problemów związanych z instytucjonalizacją subdyscypliny, jaką jest socjologia pracy⁹. Przytoczeni socjolodzy oprócz analizy materiałów zastanych, przeprowadzili wywiady narracyjne z naukowcami wykazującymi istotny wkład w rozwój tej subdyscypliny w czasach PRL (m.in. z.: Danutą Dobrowolską, Juliuszem Gardawskim, Krystyną Janicką, Henrykiem Januszkiem, Wiesławą Kozek). Autorzy na podstawie zgromadzonych materiałów badawczych wysnuli tezę, że po zmianie systemu ustrojowego w Polsce mieliśmy do czynienia ze swego rodzaju próżnią w obszarze socjologii pracy; brakowało ekspertów oraz krytyków nowej, rynkowej rzeczywistości, co powodowało marginalizację tej subdyscypliny¹⁰. Badacze zwracają uwagę także na zjawisko instytucjonalnej erozji i fragmentacji socjologii pracy, tłumacząc jednocześnie, że jest to konsekwencją dynamiki świata pracy i zachodzących

⁵ W. Kozek, *Rynek pracy...*, s. 53.

⁶ Ibidem.

⁷ Ibidem, s. 8.

⁸ Ibidem.

⁹ E. Giermanowska, A. Mrozowicki, J. Róg-Ilnicka, *Socjologia pracy w Polsce: społeczno-gospodarcze i polityczne problemy instytucjonalizacji subdyscypliny*, „Przegląd socjologiczny”, 68(3), 2019, s. 11-41.

¹⁰ Ibidem, s. 35.

w nim zmian¹¹. Autorzy zauważają także, że „W Polsce, ze względu na specyficzne dziedzictwo socjalistycznej socjologii pracy, obserwowane symptomy renesansu subdyscypliny w pierwszych dekadach XXI w. pojawiają się z opóźnieniem w stosunku do głębokich, a często dramatycznych (z punktu widzenia pracowników) przemian społeczno-gospodarczych zapoczątkowanych zmianą ustroju w 1989 roku.¹²”

Nie sposób charakteryzować socjologii pracy bez poddania refleksji tego, czym ta subdyscyplina może się zajmować. Janusz Sztumski, do najważniejszych zadań socjologii pracy zalicza:

- 1) badanie i opisywanie roli pracy w kontekście życia zbiorowego;
- 2) poruszanie kwestii związanych ze społecznymi aspektami zarządzania zasobami ludzkimi w organizacjach;
- 3) badanie i opisywanie problemów dotyczących organizacji, w których istotnym czynnikiem jest zbiorowość/społeczność;
- 4) zajmowanie się motywacją pracowniczą z uwzględnieniem czynników społecznych;
- 5) zajmowanie się konfliktami i innymi zjawiskami zachodzącymi w zespołach¹³.

Krzysztof Konecki wskazuje, na trzy najczęściej występujące ujęcia problematyki aktywności zawodowych w polskiej socjologii pracy, a są to: psychologistyczne, socjologistyczne oraz ekonomizujące¹⁴. To pierwsze, idąc za Koneckim, dotyczy potrzeb, postaw i wartości człowieka¹⁵. To drugie związane jest z pojęciem struktury społecznej, która jest różnicowana poprzez pozycjonowanie jednostek ze względu na wykonywaną pracę¹⁶. Trzecie podejście umiejscawia pracę w paradygmacie ekonomicznym, gdzie ta jest towarem, a kluczowe dla takiego pojmowania pracy jest to, że można ją „sprzedać”. W tym ujęciu pracodawca jest tym, który „kupuje” pracę od tych, którzy mogą ją wykonać¹⁷.

¹¹ E. Giermanowska, A. Mrozowicki, J. Róg-Ilnicka, *Socjologia pracy...*, s. 11-41.

¹² Ibidem.

¹³ J. Sztumski, 1992, *Spółczesność i wartości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2010, s. 10-11.

¹⁴ K. Konecki, *Praca w koncepcji socjologii interakcjonistycznej*, „Studia Socjologiczne”, nr 1, 1988, s. 243-244.

¹⁵ Ibidem [za:] J. Kulpińska, *Tendencje rozwoju socjologii pracy*, s. 14-15 [W:] S. Dziecielska-Machnikowska, J. Kulpińska (red.), *Socjologia pracy i przemysłu*, Łódź 1986.

¹⁶ Ibidem.

¹⁷ K. Konecki, *Praca w koncepcji...*, s. 243-244

Teorie socjologiczne stanowią fundament analizy zagadnienia pracy i rynku pracy, wzbogacając przy tym perspektywę innych nauk, np. ekonomii. Wyróżnić można makro i mikro teorie społeczne, które traktują o szeroko pojętej pracy oraz takie, których klasyfikacja jest utrudniona poprzez zależność od celu, jakiemu ma służyć. W poniższej tabeli przedstawiono wybrane ujęcia teoretyczne wraz z krótką charakterystyką.

Tabela 1. Wybrane socjologiczne teorie w kontekście pracy i rynku pracy

Poziom analiz	Teoria	Charakterystyka
Makro	Teoria instytucjonalna (Meyer, Rowan)	Zajmuje się analizą wpływu norm, wartości i kultury organizacyjnej na działanie instytucji, wskazując na ich rolę w stabilizacji społecznej i ekonomicznej ¹⁸ .
	Teoria systemów światów (Wallerstein)	Analizuje globalne procesy ekonomiczne i ich wpływ na struktury rynku pracy, ukazując zależności między lokalnymi a globalnymi dynamikami ekonomicznymi ¹⁹ .
	Teoria strukturalnych działań pracy (Durkheim)	Rozważa podział pracy jako kluczowy element integracji społecznej, podkreślając jego rolę w tworzeniu solidarności społecznej i struktur społecznych ²⁰ .
	Teoria konfliktu (Marks)	koncentruje się na nierównościach i konfliktach między różnymi grupami społecznymi, zwłaszcza między klasą pracującą a kapitalistami. Teoria ta wskazuje na konflikt jako podstawowy mechanizm napędzający zmiany społeczne i gospodarcze, podkreślając rolę walki klas w kształtowaniu struktur rynku pracy ²¹ .
	Racjonalizacji działań (Weber)	Koncentruje się na znaczeniu racjonalizacji, biurokracji i władzy w organizacjach

¹⁸ J.W. Meyer, B. Rowan, *Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony*, „American Journal of Sociology” vol. 83, nr 2, 1977.

¹⁹ I. Wallerstein, *The Modern World-System I: Capitalist Agriculture and the Origins of the European World-Economy in the Sixteenth Century*, University of California, 1974.

²⁰ E. Durkheim, *The Division of Labor in Society*, Simon and Schuster, 1893, s. 12-32.

²¹ K. Marks, *Kapitał: Krytyka ekonomii politycznej*, Książka i Wiedza, Warszawa 1951, s. 31-38.

		i społeczeństwie, badając wpływ tych czynników na rynek pracy i ekonomię ²² .
Mikro	Interakcjonizm symboliczny (Blumer, Mead)	Skupia się na znaczeniu komunikacji i interpretacji w codziennych interakcjach, badając, jak ludzie nadają znaczenie swojemu doświadczeniu zawodowemu ²³ .
	Teoria racjonalnego wyboru (Becker)	Przedstawia decyzje jednostek jako wynik maksymalizacji korzyści, biorąc pod uwagę ograniczenia i dostępne informacje ²⁴ .
	Fenomenologia (Schutz)	Bada doświadczenie i percepcję świata społecznego przez jednostki (również pracy, rynku pracy), koncentrując się na subiektywnym doświadczeniu i konstruowaniu sensu (po co jednostka wykonuje pracę?) ²⁵ .
	Teoria kapitału społecznego (Bourdieu, Coleman)	Wskazuje na znaczenie relacji społecznych i sieci kontaktów w uzyskiwaniu dostępu do zasobów, promowaniu mobilności zawodowej i wpływaniu na trajektorie kariery ²⁶ .
Makro i/lub mikro (zależnie od kontekstu)	Teoria Embeddedness (Granovetter)	Podkreśla znaczenie sieci społecznych i relacji międzyludzkich w działaniach ekonomicznych, pokazując, jak te interakcje wpływają na decyzje gospodarcze i kształtowanie rynków ²⁷ .
	Teoria strukturalizacji (Giddens)	Podkreśla wzajemne powiązania między działaniami jednostek a strukturami społecznymi.

Zródło: opracowanie własne.

²² M. Weber, *Economy and Society: An Outline of Interpretive Sociology*, University of California Press, California 1992, s. 17-25.

²³ H. Blumer, *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*, University of California Press, California 1969, s. 47-60.

²⁴ G. S. Becker, *The Economic Approach to Human Behavior*, University of Chicago Press, Chicago 1976, s. 32-51.

²⁵ A. Schutz, *The Phenomenology of the Social World*, Northwestern University Press, Northwestern 1967, s. 17-29.

²⁶ P. Bourdieu, *The Forms of Capital*. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, 1986.

²⁷ M. Granovetter, *Economic Action and Social Structure: The Problem of Embeddedness*, „American Journal of Sociology”, vol. 91, No. 3, 1985, s. 481-510.

Bogactwo socjologicznych perspektyw teoretycznych pozwala na kompleksową analizę zagadnienia pracy i rynku pracy, uwzględniając zarówno ogólne struktury społeczne, jak i indywidualne doświadczenia i interakcje. To interdyscyplinarne podejście jest niezbędne do pełnego zrozumienia dynamiki rynku pracy i jego wpływu na społeczeństwo jako całość.

1.2. Tranzycja studentów z edukacji formalnej na rynek pracy

Analizując kwestie rynku pracy, należy poświęcić uwagę zagadnieniu związanemu z podejmowaniem pierwszych zawodowych aktywności przez młodych dorosłych. Termin tranzycja wywodzi się z języka angielskiego (*transition*) i w kontekście pracy oznacza transfer młodych ludzi z przestrzeni akademickiej (lub innej, gdy nie mamy do czynienia z uczestnikami studiów wyższych) do sfery zawodowej. W trakcie tego procesu dochodzi do transformacji w obrębie autoidentyfikacji – młody człowiek w coraz mniejszym stopniu utożsamia się z „byciem studentem”, zyskując tym samym tożsamość pracowniczą (tak dzieje się głównie w przypadku pełnej tranzycji po zakończeniu studiów)²⁸.

Zagadnienia związane z przechodzeniem studentów z edukacji formalnej na rynek pracy zostaną omówione z dwóch perspektyw. W pierwszej kolejności dokonany zostanie przegląd koncepcji teoretycznych i badań naukowych, a w kolejnej części refleksji poddana zostanie współczesna rola uczelni wyższych w tym procesie, ze szczególnym uwzględnieniem uniwersytetów.

W literaturze przedmiotu spotkać można wiele ujęć teoretycznych związanych z tranzycją młodych dorosłych na rynek pracy. Problematyką tą zajmują się m.in.: psychologowie, socjologowie, ekonomiści. Proces przejścia studentów i absolwentów uczelni wyższych na rynek pracy traktowany jest nie tylko w kategoriach ekonomicznych (jako wykonywanie zawodu, zdobywanie profesji czy budowanie kapitału finansowego), ale także jako szersza pod kątem zakresu kategoria – wejścia w dorosłość (odłączenia od domu rodzinnego, transformacji ról życiowych, planowania założenia własnej rodziny)²⁹. Mamy więc do czynienia najczęściej z podwójną tranzycją: edukacja-praca oraz dorastanie-dorosłość³⁰. Większość badaczy wskazuje,

²⁸ S. Moskalski, *Wykorzystanie okresu studiów w kontekście planowania kariery zawodowej*, praca magisterska, Uniwersytet Rzeszowski, 2020, s. 16.

²⁹ E. Calvert, *Young People's Housing Transition in Context*, „CPC Working Papers”, 2010, s. 7-8.

³⁰ L. Myszka-Strychalska, *Przygotowanie do startu w dorosłość – młodzież w okresie tranzycji z edukacji na rynek pracy*, „Rocznik Andragogiczny”, 25/2018, s. 231.

że usamodzielnienie się w sferze zawodowej młodej osoby jest jednym z kluczowych wskaźników osiągnięcia dojrzałości i stanowi warunek konieczny do realizacji aspiracji jednostki w pozostałych sferach życia³¹.

Jak zauważa Danuta Piróg problem przejściowości studentów i absolwentów uczelni wyższych do sfery zawodowej jest badany stosunkowo od niedawna. Do lat 80. XX wieku skupiano się głównie na analizowaniu ścieżek karier uczestników szkół zawodowych oraz średnich, pomijając tym samym młodzież akademicką. Było to spowodowane elitarnością szkolnictwa wyższego – niewiele osób miało problem z rozpoczęciem kariery zawodowej tuż po ukończeniu studiów, stąd też, ze względu na stabilność i brak wyzwań, nie traktowano tego zjawiska jako atrakcyjnego z perspektywy problematyki naukowej. Sytuacja zmieniała się wraz z postępującym umasowieniem edukacji wyższej, wraz z którym pojawiać zaczęły się nowe wyzwania, np. większa konkurencyjność na rynku pracy, a sam dyplom ukończenia studiów przestał być gwarantem zatrudnienia³². Jak dowodzi D. Piróg, pomimo znaczącej różnicy między liczbą badań i opracowań związanych z tranzycją na linii student/absolwent – praca, przed i po transformacji systemu edukacji wyższej, problematyka ta nadal jest mało rozpoznana³³. Jest to spowodowane głównie brakiem prowadzenia działań monitorujących losy absolwentów przez uczelnie wyższe, co przyczynia się do tego, że badaczom trudno dotrzeć do danych zastanych³⁴. Badania wokół tej problematyki prowadzone są zwykle ze studentami, którzy kończą swoją formalną edukację, z racji tego, że można do nich łatwo dotrzeć, natomiast wyzwaniem jest badanie ich późniejszych losów, a więc skutków tranzycji do sfery zawodowej³⁵.

Analizując koncepcje teoretyczne związane z przejściowością studentów i absolwentów uczelni wyższych na rynek pracy należy przywołać podstawowe rodzaje tranzycji wyróżniane w literaturze przedmiotu. Wskazać można m.in. na tranzycje wewnętrzną i zewnętrzną. Ta pierwsza odnosi się do tego, co przeżywa jednostka

³¹ R. Beaujot, *Delayed Life Transitions: Trends and Implications*, Vanier Institute of The Family, Ottawa 2004, s. 12.

³² D. Piróg, *Wybrane determinanty tranzycji absolwentów studiów wyższych na rynek pracy*, Kraków 2012, s. 132 [za:] R. Plugor, *Transition from Higher Education to the World of Work*, Central European University, Budapest 2009, s. 52.

³³ Ibidem, s. 133.

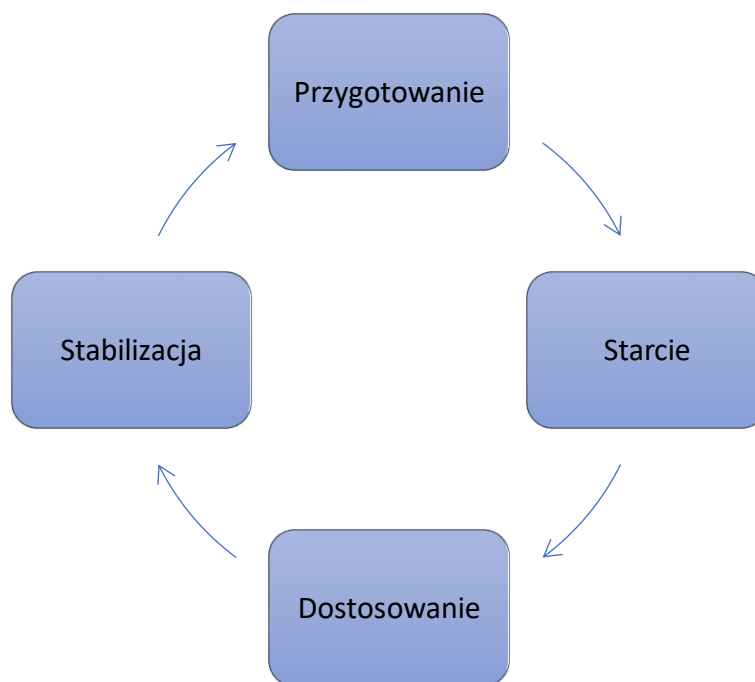
³⁴ D. Piróg, *Wybrane teorie przechodzenia absolwentów szkół wyższych na rynek pracy w warunkach gospodarki opartej na wiedzy*, „Prace Komisji Geografii Przemysłu Polskiego Towarzystwa Geograficznego”, Kraków 2013, s. 148.

³⁵ Niektóre uczelnie wyższe prowadzą rejestr danych na temat zawodowych losów swoich absolwentów (np. Akademia Górniczo-Hutnicza w Krakowie), ale są to wyjątki. Zdarza się, że uniwersyteckie Biura Karier prowadzą takie rejestry, ale zebrane dane rzadko nadają się do naukowych analiz.

w trakcie transformacji własnej tożsamości. Kluczową rolę odgrywają wyzwania stawiane przed młodymi dorosłymi oraz to, w jaki sposób sobie z nimi radzą. Tranzycja zewnętrzna oznacza natomiast przypisanie tożsamości do jakiegoś zewnętrznego kontekstu, np. konkretnej instytucji, z którą jednostka może się identyfikować³⁶.

Pod koniec lat 80. XX wieku Nigel Nicolson oraz Michael A. West opracowali model tranzycji na linii edukacja-praca. Poniższy schemat prezentuje cztery główne fazy przejścia.

Schemat 1. Model tranzycji na linii edukacja – praca (Nigel Nicolson, Michael A. West)



Źródło: opracowanie własne na podstawie: N. Nicholson, M.A. West, *Managerial Job Change: Men and Women in Transition*, Cambridge 1987.

Faza przygotowania związana jest z jednej strony z wykształceniem odpowiedniej postawy mentalnej, a z drugiej z gromadzeniem konkretnych umiejętności. Na tym etapie kształtują się oczekiwania oraz aspiracje młodych ludzi względem ich przyszłej lub obecnej sytuacji zawodowej. Dochodzi także do gromadzenia początkowego kapitału kariery w postaci kompetencji przydatnych z jednej strony do zaplanowania wejścia na rynek pracy, a z drugiej strony do tego, aby w oczach pracodawców być „atrakcyjnym graczem”. Istotne z punktu widzenia fazy przygotowania są także działania w obrębie kapitału społecznego, nastawione głównie na uczestnictwo w konkretnych sieciach

³⁶ M. Czuba-Koch, A. Nizińska, *Między uniwersytetem a światem pracy. Tranzycje w narracjach studentów polskich i hiszpańskich*, „Dyskursy Młodych Andragogów”, 18/2017, s. 14.

społecznych, co może zaowocować skutecznym funkcjonowaniem na rynku pracy w przyszłości. Starcie to sytuacja, w której młody człowiek znalazł się już w nieznaną dotąd sytuacji życiowej. To moment, w którym student zakończył edukację i dokonał pełnej tranzycji do sfery zawodowej. Nawet jeśli podczas studiów podejmował pracę, to całkowite wygasanie tożsamości studenckiej może być dla niego sytuacją, w której będzie musiał nauczyć się nowych wzorców postępowania. Często dzieje się tak, że na tym etapie wcześniejsze plany, aspiracje i zdobyte doświadczenia rozmywają się w konfrontacji z rynkową rzeczywistością, co bywa źródłem frustracji i poczucia zagubienia. Młodzi dorośli, którzy cechują się niskim poziomem kapitału kariery (zaniedbali fazę przygotowania) na etapie starcia przyjmują często strategię spontanicznego postępowania. W tej fazie pojawia się też pewna refleksyjność, która służy wypracowaniu nowych zachowań w celu radzenia sobie z trudnościami. Dostosowanie to czas, w którym młody człowiek doświadczający przejścia do sfery zawodowej rozumie coraz więcej zachodzących wokół niego procesów, potrafiąc się przy tym do nich dostosować. Na tym etapie dochodzi także do większej aktywizacji jednostki, przypisanej do nowej tożsamości. Kontakty studenckie zaczynają ustępować tym, które są nawiązywane w nowej pracy. Stabilizacja związana jest z pełnym zaadaptowaniem jednostki do nowej roli. Dochodzi do uwolnienia potencjału i korzystania z doświadczeń zgromadzonych w ramach wcześniejszych faz tranzycji. Stan ten jest jednak chwilowy, z racji tego, że jednostka w chwili dokonania kolejnej tranzycji (np. przebranżowienia, zmiany pracy) przechodzi na nowo do fazy przygotowania, będąc jednak bogatszą o zgromadzone doświadczenia³⁷.

Wśród badaczy trwa spór na temat tego, w jaki sposób różnicować teoretyczne podejście do tranzycji studia – praca, biorąc pod uwagę fakt, że znaczna część młodzieży akademickiej podejmuje różne zawodowe aktywności już w czasie trwania ich formalnej edukacji. W literaturze przedmiotu możemy spotkać się ze stanowiskiem, że finalizacja procesu przejścia odbywa się dopiero w momencie całkowitego zakończenia przez jednostkę ścieżki formalnej edukacji (tranzycja pełna)³⁸. Pojawia się także pojęcie samotranzycji, które związane jest z tym, że młodzież akademicka z różnych względów stwarza sobie warunki do tego, aby łączyć pracę zawodową ze studiowaniem³⁹. Istnieje

³⁷ N. Nicholson, M.A. West, *Managerial Job Change: Men and Women in Transition*, Cambridge University Press, Cambridge 1987, s. 37-53.

³⁸ D. Piróg, *Wybrane determinanty tranzycji...*, s. 131.

³⁹ Ibidem.

kilka determinantów tego, że młodzi ludzie podejmują pracę zawodową jeszcze podczas studiów. Należy jednak w tym miejscu zaznaczyć, że omawiane sytuacje dotyczą w głównej mierze młodzieży podejmującej studia w trybie stacjonarnym, choć mogą stanowić także podstawę do podjęcia przez młodego dorosłego decyzji o chęci studiowania w trybie niestacjonarnym. Determinanty samotranzycji mogą być następujące:

- przekonanie na temat tego, że doświadczenie zawodowe jest najwyżej cenioną wartością na rynku pracy i można je zdobyć jedynie poprzez bycie zatrudnionym;
- chęć poprawy warunków ekonomicznych (często przy braku wsparcia finansowego ze strony rodziny);
- uleganie społecznej narracji dewaluującej wartość studiów wyższych (wiedzy) na rzecz pracy (umiejętności) – „praca uszlachetnia”, „po tych studiach to raczej pracy nie znajdziesz”;
- niezadowolenie z realizowanych studiów wyższych i jednoczesna chęć rekompensowania tego w obszarze zawodowym;
- styl konsumpcji, który powoduje, że posiadanie pieniędzy i możliwość ich wydawania jest kluczową wartością dla jednostki;
- styl aktywności polegający na częstej zmianie środowiska w myśl „wszystkiego w życiu trzeba spróbować”⁴⁰.

Bohdan Rożnowski wyróżnił cztery główne sposoby przejścia z edukacji formalnej na rynek pracy. Tranzycja deterministyczna polega na tym, że kluczową rolę w kontekście zawodowych aktywności odgrywa kapitał rodzinny. Zarówno sukces, jak i porażka są wynikiem sytuacji rodzinnej i powiązań społecznych. Młody człowiek mający rodziców, którzy są lekarzami, może mieć ułatwioną ścieżkę kariery, gdy sam postanowi kształcić się w tym kierunku. Z drugiej strony możemy sobie wyobrazić sytuację, gdzie rodzina nie przekazuje młodej osobie pozytywnych wzorców postępowania w obszarze kariery zawodowej, co może zdeterminować jego losy. Tranzycja randomizacyjna dotyczy sytuacji, w której kluczową rolę odgrywa obecna sytuacja na rynku pracy (idealnym przykładem może być pandemia koronawirusa zapoczątkowana w 2019 roku). Dochodzi do obniżenia sprawstwa jednostki. Tranzycja związana z chaosem wiąże się z tym, że młody dorosły podejmuje spontaniczne działania.

⁴⁰ S. Moskalski, *Wykorzystanie okresu studiów...*, s. 17-19.

Pojawia się szereg czynników, które powodują, że nie da się precyzyjnie przewidzieć tego, jakie będą rezultaty podejmowanych aktywności. Tranzycja strategiczna polega na świadomym zaprojektowaniu ścieżki przejścia z edukacji na rynek pracy. Działania jednostki są intencjonalne i często prowadzone w myśl zasady racjonalności⁴¹.

W poniższej tabeli zaprezentowano kolejne, wybrane teorie przechodzenia młodych dorosłych z edukacji formalnej na rynek pracy z uwzględnieniem rodzaju nauki, z której te teorie pochodzą oraz ich kluczowych założeń.

Tabela 2. Wybrane teorie związane z przechodzeniem młodych dorosłych z edukacji formalnej na rynek pracy

Nauki	Teoria	Kluczowe założenia w kontekście tranzycji
Ekonomiczne	Kapitału ludzkiego	samorozwój, wykształcenie, podnoszenie kompetencji, wzrost wiedzy, inwestowanie w siebie. Edukacja i zdobywanie wykształcenia (na drodze formalnej i nieformalnej) jako najwyższa wartość.
	Filtra	dowodzi, że nierówności w obszarze wchodzenia młodych na rynek pracy biorą się z różnego poziomu zgromadzonego kapitału ludzkiego.
	Segmentacji	dowodzi, że wykształcenie jest kluczowym czynnikiem warunkującym tranzycję i powodzenie w sferze zawodowej. Rynek pracy dzieli się na segmenty, które charakteryzują się różnymi warunkami oferowanymi pracownikom.
	Sygnalizacyjna	główny nacisk kładzie na certyfikaty i inne poświadczenia nabycia konkretnych umiejętności – to na ich podstawie pracodawca może zdecydować o zatrudnieniu młodego dorosłego, a same dokumenty traktowane są przez niego jako obietnica udanej współpracy.
	Konkurencji	wiąże się z przekonaniem, że młodzi dorośli w okresie tranzycji rzadko są przygotowani do wykonywania zawodowych obowiązków. Istotny jest poziom wykształcenia, ponieważ stanowi

⁴¹ B. Różnowski, Przechodzenie młodzieży z systemu edukacji na rynek pracy w Polsce: Analiza kluczowych pojęć dotyczących rynku pracy u młodzieży, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2009, s 34.

		<p>kartę przetargową do tego, aby być brany pod uwagę w procesie rekrutacji. Ważne są pewne uniwersalia (np. dyplom konkretnej uczelni, kursy) oraz postawa mentalna – to w tych obszarach zdają się głównie konkurować jednostki. Umiejętności specjalistyczne traktuje się jako takie, których można nauczyć się w późniejszym czasie, będąc już zatrudnionym.</p>
	Kompetencji	<p>wskazuje na to, że wraz z różnorodnością i poziomem kompetencji absolwenta, rośnie jego szansa na zatrudnienie i sukces w tranzycji.</p>
Socjologiczne	Kapitału społecznego	<p>powodzenie w tranzycji zależne jest od istniejących sieci społecznych, z którymi powiązany jest młody dorosły. Istotne są powiązania rodzinne, przyjacielskie oraz firmowe.</p>
Psychologiczne	Kapitału psychologicznego	<p>powodzenie w tranzycji może być determinowane przez czynniki psychologiczne. Istotna jest wiara w siebie, optymizm, upór oraz elastyczność (poznawczo-behawioralna)</p>
	Aspiracji	<p>aspiracje traktowane są jako główny czynnik wyznaczający kierunek tranzycji. Im wyższy poziom kapitału kariery (szczególnie w zakresie kompetencji) młodej osoby tym zwykle większe są jej zawodowe aspiracje oraz starania związane z realizacją własnych celów.</p>
	Motywacji	<p>motywacja jest głównym czynnikiem, który wpływa na przebieg tranzycji. Wyróżnia się motywację wewnętrzną (odczuwane emocje, własne potrzeby) oraz zewnętrzną (presja otoczenia, chęć udowodnienia komuś swojej skuteczności).</p>

Źródło: opracowanie własne na podstawie: D. Piróg, *Wybrane teorie przechodzenia absolwentów szkół wyższych na rynek pracy w warunkach gospodarki opartej na wiedzy*, Prace Komisji Geografii Przemysłu Polskiego Towarzystwa Geograficznego, Kraków 2013, s. 149-155.

Badacze zwracają uwagę na to, że istotnym zjawiskiem, które nabiera w ostatnim czasie na sile jest opóźnienie przechodzenia absolwentów szkół wyższych na rynek pracy⁴². Jak zauważa D. Piróg, jest to spowodowane m.in.: umasowieniem studiów, niewystarczającymi działaniami uczelni (lub całkowitym brakiem takich działań) w zakresie wsparcia młodych dorosłych w procesie przejścia do sfery zawodowej, zmianami społeczno-kulturowymi i mentalnymi oraz przyczynami natury psychologicznej, do których zaliczyć można np. lęk przed nowymi, nieznanymi dotąd sytuacjami. Istotne dla odkładania w czasie przejścia z edukacji na rynek pracy mogą być także konkretne wzorce postępowania, wywodzące się z kultury danego miejsca (uwarunkowania geograficzne)⁴³.

Mając na uwadze opóźnienia w przechodzeniu młodych dorosłych z edukacji do sfery zawodowej możemy wyróżnić kilka dodatkowych typów tej tranzycji. Piróg wskazuje m.in. na tranzycję wrażliwą, która charakteryzuje się potencjałem do częstej zmienności. To sytuacja, gdy młody człowiek jest całkowicie lub częściowo na utrzymaniu swoich rodziców. Może (ale nie musi) decydować o podejmowaniu dodatkowych prac zarobkowych. Zdarzają się jednak sytuacje, w których dochodzi do konieczności podejmowania pracy, np. w czasie losowej sytuacji rodzinnej, która wiąże się z koniecznością zmodyfikowania domowego budżetu (np. przymusowe rozpoczęcie oszczędzania lub jednorazowy, większy wydatek). Kolejny typ to tranzycja niepełna, która związana jest z tym, że absolwent nie dopasował swoich umiejętności do potrzeb rynku, co powoduje, że zwykle musi szukać dłużej swojego pracodawcy. Istnieje także tranzycja prolongowana, która związana jest przykładowo z podjęciem decyzji o dalszym kształceniu formalnym (najczęściej rozpoczęcie drugiego kierunku studiów). Kontynuowanie przez młodego dorosłego edukacji na uczelni wyższej jest zwykle w tym przypadku związane z chęcią utrzymania studenckiej tożsamości, a samo przejście do sfery zawodowej odbywa się w późniejszym czasie⁴⁴.

Harriet Bradley oraz Ranji Devadason stworzyli typologie młodzieży w związku z ich postawą wobec rynku pracy. Pierwszy typ to ludzie, których można nazwać naklejkami. To osoby, których model działania polega na przywiązaniu do jednego miejsca. Młodzi dorośli z tej kategorii często znajdują pracę jeszcze podczas studiów

⁴² D. Piróg, *Opóźnienia w przechodzeniu absolwentów szkół wyższych na rynek pracy: przyczyny, typologia, następstwa*, „Studia ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach”, nr 292/2016, s. 144-146.

⁴³ Ibidem, s. 146-151.

⁴⁴ Ibidem, s. 144-146.

(czasami w formie praktyki lub stażu), a po zakończeniu edukacji zakotwiczą się w danej firmie, licząc na awanse w ramach tej instytucji. Strategia ta jako jedyna z zaproponowanych nie ma związku z przedłużaniem okresu tranzytacji. Kolejny typ to manetki, które charakteryzują się chaotycznym funkcjonowaniem na rynku pracy. Zagmatwana historia zatrudnienia, ciągle zmiany, brak zdecydowanie powodują, że jednostki o tym usposobieniu mają problem z podpisaniem umowy dającej gwarancję pracy na dłuższy czas. Osadnicy zdecydowali się na wzięcie jakiegokolwiek pracy, w myśl zasady, że na lepszą przyjdzie jeszcze czas. Mogą spełniać swoje podstawowe potrzeby ekonomiczne, ale nie mogą pozwolić sobie na życie w wyższym standardzie. Niski kapitał finansowy warunkuje często opóźnienie opuszczenia domu rodzinnego. Młodzi dorośli o osadniczym charakterze często tkwią w błędnym kole, ponieważ za sprawą braku odpowiednich kompetencji i utrwalonych, nieskutecznych wzorców postępowania nie są w stanie zmienić swojej sytuacji na lepszą. Ostatni typ to przełączniki. Są to osoby, które z różnych przyczyn życiowych decydują się na opóźnienie wejścia na rynek pracy. Do tej grupy zaliczyć można np. osoby odbywające częste podróże, mające zbyt wiele pomysłów na własną karierę przy jednoczesnym braku konieczności podejmowania pracy zarobkowej (np. za sprawą pochodzenia z dobrze usytuowanego domu), marzące o wielkim zawodowym sukcesie, ale nie mające kompetencji, aby ten proces logicznie zaplanować⁴⁵.

Istotne wydaje się być także zwrócenie uwagi na zjawisko tzw. „godzin szczytu”. Młodzi dorośli zmagają się jednocześnie z kilkoma kluczowymi (również za sprawą społecznej narracji) wyzwaniem z tranzytacją. Powinni zadbać o edukację, usamodzielnąć się finansowo, znaleźć odpowiedniego partnera, zdobyć odpowiednie kompetencje, a to wszystko w niemal tym samym czasie. Dodatkowo, często młodzież narzuca sobie w tych wszystkich obszarach wysokie oczekiwania, a społeczeństwo zdaje się ich utwierdzać w tym, że powinni osiągać sukces na wszystkich możliwych polach⁴⁶.

Ważne dla problematyki przejściowości studentów i absolwentów uczelni wyższych na rynek pracy jest omówienie współczesnej roli uniwersytetów. Joanna Wyleżalek zauważa, że obecnie uniwersytety coraz rzadziej pełnią funkcje związane z realizacją ich tradycyjnej misji. Kształcenie elit zostało wyparte przez umasowienie

⁴⁵ D. Piróg, *Opóźnienia w przechodzeniu absolwentów...*, s. 144-146.

⁴⁶ A. Brzezińska, W. Syska, *Ścieżki wkraczania w dorosłość*, Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2016, s. 43.

edukacji wyższej, a nauka logiki czy kreowanie dobra wspólnego, stanowią raczej działania jednostkowe i należy traktować je w kategoriach wyjątku⁴⁷.

Według teorii Aleksandra Kobylarka i Ilony Zakowicz, tradycyjny model funkcjonowania uniwersytetu sprawdzał się w czasach, gdy studiowanie miało charakter elitarny, a dyplom ukończenia kształcenia stanowił swego rodzaju przepustkę do zajmowania wysokich pozycji społecznych⁴⁸. Wspomniani pedagodzy stwierdzają także, że charakterystycznym zjawiskiem dla przejściowości studentów z edukacji formalnej na rynek pracy jest to, że „pracodawcy narzekają permanentnie na słabo przygotowanych absolwentów, którzy nie potrafią nic praktycznego; absolwenci na to, że uniwersytet nie nauczył ich niczego konkretnego, a wykładowcy na coraz mniej przygotowanych i mało lotnych studentów⁴⁹”.

Zgodnie z założeniem Marii Czerepaniak-Walczak istnieją dwa, funkcjonujące równolegle, modele działania współczesnego uniwersytetu. Uniwersytet działający jak przedsiębiorstwo można porównać do funkcjonowania taśmy produkcyjnej. Kluczowe jest to, aby skutecznie „wypuszczać” na rynek kolejnych absolwentów, tworzyć specjalistów poprzez wyposażanie ich w umiejętności praktyczne. Drugi model to uniwersytet przedsiębiorczy, w którym główny nacisk kładzie się na świadome kształtowanie kapitału społecznego poprzez prowadzenie badań naukowych, odpowiedzialne kształcenie oraz wzbogacające relacje z różnymi środowiskami (również instytucjami rynku pracy). Pierwszy model stoi w opozycji do tradycyjnie funkcjonującego uniwersytetu, a drugi wydaje się mieć charakter ewolucyjny, uwzględniający z jednej strony wymogi rynkowe i przemiany współczesnego świata pracy, a z drugiej dający szanse na to, aby wartości takie jak poszukiwanie prawdy, otwarty dialog czy wiedza, nie zostały całkowicie zapomniane⁵⁰.

Magdalena Jelonek w książce pt. „Z uczelni na rynek pracy. Indywidualne decyzje, mechanizmy społeczne a polityki publiczne” opisuje alternatywne spojrzenie na relację między edukacją a rynkiem pracy. Autorka przywołuje m.in. koncepcję wykształcenia jako dobra pozycyjnego. Koncepcja ta została naszkicowana przez Lestera

⁴⁷ J. Wyleżalek (red.), *Spoleczne funkcje uniwersytetu w czasach dynamicznych zmian*, Wydawnictwo Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie, Warszawa 2017, s. 46-47.

⁴⁸ A. Kobylarek, I. Zakowicz, *Polski uniwersytet wobec wymagań rynku pracy*, „Przegląd pedagogiczny”, nr 2, 2011, s. 105.

⁴⁹ Ibidem.

⁵⁰ M. Czerepaniak-Walczak, *Uniwersytet – instytucja naukowo-edukacyjna czy przedsiębiorstwo? Szkoła wyższa w procesie zmiany*, 2010 s. 55-57 [w:] A. Kobylarek, I. Zakowicz, *Polski uniwersytet wobec wymagań rynku pracy*, „Przegląd pedagogiczny”, nr 2, 2011, s. 112.

C. Thurowa oraz Freda Hirscha w latach 70. XX wieku. Według tej teorii, powodzenie jednostki na rynku pracy jest warunkowane głównie przez dwa czynniki – wykształcenie własne oraz poziom wykształcenia konkurencji. Z jednej strony mechanizm polegający na stałym podejmowaniu aktywności edukacyjnych (a jest to konieczne, aby utrzymać wysoką pozycję na rynku pracy) prowadzi do rozwoju społeczeństwa, z drugiej strony, poprzez to, że większość aktorów społecznych uczestniczy w grze o edukacyjne awanse, dochodzi do dewaluacji osiągnięć na tym polu⁵¹. Teorię tę wykorzystywano w nauce m.in. do tego, aby wyjaśnić skutki umasowienia edukacji wyższej⁵².

Podsumowując, współczesne wyzwania związane z przejściem młodych dorosłych z edukacji na rynek pracy są wynikiem złożonej interakcji między zmianami społecznymi, strukturalnymi oraz działaniami instytucji edukacyjnych. Zjawisko opóźniania tego procesu manifestuje się w różnych typach tranzycji, które wskazują na różnorodność doświadczeń absolwentów. W kontekście roli uniwersytetów, coraz większy nacisk kładziony jest na praktyczne umiejętności oraz współpracę z rynkiem pracy, co stanowi odpowiedź na potrzeby zmieniającego się świata. Wreszcie, koncepcja wykształcenia jako dobra pozycyjnego ukazuje, że sukces na rynku pracy jest uzależniony nie tylko od indywidualnych osiągnięć, ale również od kontekstu społecznego i edukacyjnego, w jakim funkcjonują młodzi dorośli.

1.3. Specyfika współczesnego rynku pracy

Istotne dla socjologii zajmującej się rynkiem pracy są przemiany, które obecnie dokonują się w obszarze zawodowego funkcjonowania ludzi. Jednym z istotnych wyznaczników tych przemian jest prekaryzacja pracy. Termin prekariat został kompleksowo opisany w książce Guya Standinga pt. „Prekariat. Nowa niebezpieczna klasa”⁵³. Dominika Polkowska zauważa, że brytyjski ekonomista w prekariacie upatrywał cech klasy (ale nie był on klasą samą w sobie), którą charakteryzuje brak bezpieczeństwa związanego z wykonywaną pracą, m.in. w kontekście zabezpieczenia warunków pracy (przestrzeganie prawa, zasad BHP) czy zabezpieczenia dochodu (stałość wynagrodzeń)⁵⁴.

⁵¹ M. Jelonek, *Z uczelni na rynek pracy. Indywidualne decyzje, mechanizmy społeczne a polityki publiczne*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2020, s. 42-44.

⁵² Ibidem.

⁵³ G. Standing, *Prekariat. Nowa niebezpieczna klasa*, tłum. K. Czarnecki, P. Kaczmarek, M. Karolak, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014, s. 17-31.

⁵⁴ D. Polkowska, *Od proletariatu do prekariatu. Ciągłość czy zmiana? Próba analizy*, „Prakseologia”, nr 160, 2018, s. 54.

Jak zauważa Renata Tomaszewska-Lipiec; „w związku z zachodzącymi dynamicznie przeobrażeniami na znaczeniu zyskują elastyczne formy zatrudnienia i organizacji pracy, obejmujące sposoby jej wykonywania odbiegające od tradycyjnego modelu pracy najemnej”⁵⁵. Tomaszewska-Lipiec wskazuje, że mamy do czynienia z modyfikowaniem modelu pracy poprzez narastającą indywidualizację zawodowych działań i rozwój „pracy atypowej”⁵⁶. Prekarność jest charakterystyczna dla prac wykonywanych przez studentów, głównie przez powszechność wykonywania pracy tymczasowej oraz tej w niepełnym wymiarze godzin⁵⁷. Jedną z kluczowych cech prekariatu jest niepewność, która dotyka człowieka we wszystkich sferach życia, również zawodowej⁵⁸. Taki stan rzeczy uniemożliwia jednostce zaplanowanie swojej przyszłości (bo nigdy nie wiadomo, co może się wydarzyć), co powiązane jest z poczuciem lęku⁵⁹. Bożena Majerek zauważa, że prekarność w przypadku młodych osób prowadzi także do bezradności, braku wiary w swoje możliwości, krótkowzroczności, a otaczającą rzeczywistość można scharakteryzować jako chaotyczną. Autorka głosi także, że skutki prekariatu sięgają daleko poza sferę zawodową. Niemożność osiągnięcia stabilności finansowej i tworzenia spójnych planów na przyszłość może prowadzić do decyzji o niezawieraniu związku małżeńskiego, rozwodów czy rezygnacji z prokreacji⁶⁰.

Kolejnym, istotnym dla socjologów zjawiskiem są przemiany w obrębie kultur organizacyjnych. Coraz częściej dochodzi do zaniechania praktyk powiązanych z budowaniem ścisłych hierarchii w firmach, co rodzi z jednej strony wiele szans i możliwości, ale także nowe wyzwania. W tym miejscu istotne wydaje się być przywołanie modeli kultur organizacyjnych oraz ich ewolucji na przestrzeni ostatnich lat. Można to z powodzeniem uczynić wskazując na typologię zaproponowaną przez belgijskiego badacza i eksperta zarządzania Frederica Loloux⁶¹.

⁵⁵ R. Tomaszewska-Lipiec, *Prekarna praca jako produkt współczesnej cywilizacji*, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 2, 2014, s. 41.

⁵⁶ Ibidem, s. 43.

⁵⁷ P. Czakon, *Prekaryzacja pracy: propozycja socjologicznego ujęcia zjawiska*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej. Organizacja i Zarządzanie”, z. 112, 2017, s. 123-33.

⁵⁸ I. Desperak, *Socjologowie wobec transformacji świata pracy, czyli czy przegapiliśmy prekariat*, „Humanizacja Pracy. Kondycja współczesnej humanizacji pracy. Ciągłość czy zmiana?”, 3 (273), 2013, s. 87-105.

⁵⁹ J. Sowa, *Prekariat – globalny proletariat w epoce pracy niematerialnej*, Wrocław 2010, s. 108.

⁶⁰ B. Majerek, *Młody prekariat, czyli codzienna niepewność* [w:] M. Humeniuk, I. Paszenda (red.), *Codziennosc jako wyzwania edukacyjne*, tom I, Wrocław 2017, s. 93-103.

⁶¹ F. Loloux, *Reinventing Organizations. An Illustrated Invitation to Join the Conversation on Next-Stage Organizations*, Nelson Parker, 2014, s. 31-60.

Tabela 3. Ewolucja typów organizacji ze względu na panującą w nich kulturę organizacyjną

Typ organizacji	Charakterystyka	Metafora
Czerwone	Jednoosobowa, autorytarna władza. Motorem napędowym do działania jest lęk. Koncentracja na terażniejszości i tym, co do zrobienia „tu i teraz”. Przykładem takiego funkcjonowania są mafie i gangi.	Wataha wilków
Bursztynowe	Wysoki stopień sformalizowania hierarchii organizacyjnej. Istotną rolę odgrywa kontrola, która jest sprawowana przez zwierzchnika. Istnienie rygorystycznych procesów.	Armia
Pomarańczowe	Uwaga organizacji skupiona jest na konkurencji, a głównym celem jest jej pokonanie na wielu polach. Walka wyznacza kierunek działania. Istotnym elementem pozwalającym konkurować jest innowacyjność.	Maszyna
Zielone	Jedną z ważniejszych ról w organizacji odgrywa kultura. Pojawia się demokracja.	Rodzina
Turkusowe	Splaszczanie hierarchii poprzez odejście od zarządzania na rzecz samodzielnego zarządzania.	Żywy organizm

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: F. Loloux, *Reinventing Organizations. An Illustrated Invitation to Join the Conversation on Next-Stage Organizations*, 2014, s. 14-22.

Na podstawie powyższej typologii organizacji można wysnuć wniosek, że ewolucja kultur organizacyjnych niesie nowe wyzwania, nie tylko dla samego zarządzania, socjologii, ale także jednostki funkcjonującej na rynku pracy, na którym brane pod uwagę nie są już tylko umiejętności związane z wykonywanym zawodem, ale także dopasowanie do panującej w firmie kultury. Problemy takie jak przemiany w obrębie kontroli pracy (być może w przypadku odhierarchizowanych form kultury organizacyjnej należy mówić już o samokontroli pracowników), przemiany w zakresie odpowiedzialności pracowniczej, czy w końcu zmiany w funkcjonowaniu zespołów, mogą i powinny być przedmiotem zainteresowań socjologów pracy.

Przemiany w sferze zawodowej, które wynikły z pandemii Covid-19, wymagają szczegółowej refleksji i otwierają dodatkowy obszar badań dla socjologów w zakresie funkcjonowania rynku pracy. Alvin Toffler w książce „Trzecia fala” pisał o tym, że praca biurowa odejdzie w zapomnienie i zostanie wyparta przez pracę zdalną⁶². Amerykański futurysta nie przewidywał jednak, że wydarzy się to już w 2019 roku za sprawą koronawirusa (trzy lata po śmierci Tofflera).

Istotne w tym miejscu jest przywołanie pracy Ewy Jarczewskiej-Gerc, Mirosława Filiciaka oraz Bartłomieja Bracha pt. „Modele pracy w nowej (nie)normalności”⁶³. Autorzy wskazują, że praca zdalna (a także jej różne odłamy, jak np. praca hybrydowa) na stałe wpiszą się w krajobraz rynku pracy. W celu poparcia tej tezy można przywołać zdaniem autorów trzy kluczowe obserwacje:

- 1) przedsiębiorcy włożyli sporo wysiłku i kosztów w to, aby zorganizować pracę zdalną będą chcieli w dalszym ciągu czerpać z tego korzyści;
- 2) pojawia się coraz więcej technologii, które wspierają skuteczne wykonywanie prace z domu;
- 3) praca zdalna i cyfryzacja dają przedsiębiorcom możliwość do bardziej globalnego podejścia do rekrutacji, a co za tym idzie pojawia się szansa na pozyskanie pracowników wysokiej jakości⁶⁴.

Autorzy opracowania wskazują również na to, że „praca zdalna realizowana jako jedyna opcja, szczególnie w dłuższej perspektywie czasowej, może generować liczne

⁶² A. Toffler, *Trzecia fala*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1986, s. 240.

⁶³ E. Jarczewska, M. Filiciak, B. Brach, Raport „Modele pracy w nowej (nie)normalności, 2021, <https://www.cdprojekt.com/pl/wp-content/uploads-pl/2021/09/modele-pracy-w-nowej-nienormalnosci.pdf> [dostęp: 12.01.2022]

⁶⁴ Ibidem, s. 7.

problemy natury psychologicznej, nie zawsze uświadomione przez pracowników”⁶⁵. Taki stan rzeczy może skutkować m.in. wzmożonym poczuciem alienacji społecznej, którą John P. Clark definiował jako stan, w trakcie którego jednostka odczuwa bezsilność wobec zamierzeń co do osiągnięcia roli, którą uważa za właściwą w danym kontekście sytuacyjnym⁶⁶.

W swojej pracy E. Jarczewska-Gerc, M. Filicak i B. Brach wskazują na aspekt związany z miejscem, z którego wykonywana jest praca zdalna. W opracowaniu przytoczony został komentarz Mikołaja Lewickiego, socjologa z Uniwersytetu Warszawskiego, który zauważa, że warunki mieszkaniowe w Polsce nie sprzyjają wykonywaniu pracy zdalnej. Za taki stan rzeczy odpowiedzialny jest przede wszystkim niewielki metraż lokali mieszkalnych oraz częste współdzielenie „zawodowej” przestrzeni z pozostałymi osobami mieszkającymi pod jednym dachem. M. Lewicki zwraca uwagę także na rosnące koszty życia (rachunki, czynsze, najem), twierdząc, że nie sprzyja to zyskiwaniu dodatkowej przestrzeni do swobodnego i skutecznego wykonywania pracy. Socjolog wskazuje, że powyższe czynniki mogą skutkować tym, że coraz częściej ludzie pracujący zdalnie będą poszukiwali nowego miejsca pracy, z dala od swojego mieszkania, co może prowadzić do rozwoju usług co-workingowych (współdzielenia miejsca pracy w specjalnie wyznaczonej przestrzeni)⁶⁷.

Jak zauważa M. Lewicki, upowszechnienie pracy zdalnej może przyczynić się do zmian w strukturach zamieszkania w Polsce. Rosnące koszty życia w dużych miastach przy jednoczesnej „społecznej zgodzie” na pracę zdalną mogą powodować, że bardziej opłacalne będzie zamieszkanie na terenach podmiejskich lub po prostu tam, gdzie będzie taniej. Ta sytuacja może dotyczyć szczególnie młodych osób⁶⁸.

Z upowszechnieniem pracy zdalnej wiąże się także problem globalizacji rynku pracy, który z kolei powiązany jest z rozwojem technologicznym. Roland Robertson zaproponował jedną z bardziej uniwersalnych definicji globalizacji, która według niego jest procesem jednoczenia świata (czyni świat społeczny jednym)⁶⁹. Justyna Mirończuk twierdzi, że analizując wpływ globalizacji na rynek pracy należy szczególną uwagę poświęcić zagadnieniu kapitału ludzkiego. J. Mirończuk w kapitale ludzkim upatruje

⁶⁵ E. Jarczewska, M. Filicak, B. Brach, Raport „Modele pracy...”, [dostęp: 12.01.2022]

⁶⁶ J. P. Clark, *Measuring Alienation Within a Social System*, „American Sociological Review”, vol. 24, 1959, s. 849–850.

⁶⁷ E. Jarczewska, M. Filicak, B. Brach, Raport „Modele pracy...”, s. 31.

⁶⁸ Ibidem, s. 32.

⁶⁹ R. Robertson, *Globalisation: Social Theory and Global Culture*, SAGE Publications Ltd, London 1992, s. 17.

przewagę konkurencyjną firm, zauważając jednocześnie, że w zglobalizowanym świecie występuje stała potrzeba podnoszenia kwalifikacji oraz umiejętności⁷⁰.

Globalizacja w kontekście rynku pracy ma swoje pozytywne strony. Oprócz wspomianej motywacji do permanentnego rozwoju pracowników, zaliczyć można do nich między innymi:

- pobudzanie konkurencyjności przedsiębiorstw;
- efektywność działań i stały postęp są konieczne, aby pozostać na rynku;
- zarządzanie pod wpływem konkurencji skutkuje bardziej przystępnymi cenami towarów i usług;
- tworzenie nowych miejsc pracy;
- tworzy nowe możliwości dla mobilności zawodowej;
- daje dostęp do wielu trendów i innowacji⁷¹.

Z procesem globalizacji w kontekście gospodarki i rynku pracy wiążą się także negatywne strony. Wśród nich wskazać można między innymi:

- zastępowalność człowieka przez nową technologię (roboty bardziej wydajne niż człowiek, będące w stanie wykonać pracę szybciej i taniej);
- konieczność częstego przekwalifikowania (za sprawą nowych trendów oraz rozwoju technologicznego);
- pogłębianie nierówności społecznych, gdzie niektóre grupy mogą odnosić większe korzyści, podczas gdy inne tracą na znaczeniu;
- firmy mogą eksportować model niskich kosztów pracy, co może być szkodliwe dla lokalnych rynków pracy i warunków pracy;
- globalne rynki pracy są bardziej podatne na wpływ kryzysów gospodarczych, co może prowadzić do masowych utrat miejsc pracy;
- może prowadzić do masowej migracji pracowników, co generuje wyzwania związane z integracją społeczną i kulturową w nowym otoczeniu zawodowym⁷².

Analizując sytuację młodych dorosłych na rynku pracy, należy dostrzec dynamiczne przemiany, które kształtują ich zawodową rzeczywistość. Pojęcie prekariatu staje się kluczowe, definiując warunki pracy charakteryzujące się brakiem

⁷⁰ J. Mirończuk, *Kapitał ludzki w dobie globalizacji i integracji*, „Studia Ekonomiczne”, nr 139, 2013, s. 29-40.

⁷¹ M. Golka, *Cywilizacja współczesna i globalne problemy*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2012, s. 137.

⁷² Ibidem, s. 138-140.

bezpieczeństwa. Elastyczne formy zatrudnienia i ewolucja kultur organizacyjnych stawiają przed młodymi pracownikami nowe wyzwania. Pandemia przyspieszyła globalne trendy, wprowadzając pracę zdalną jako trwały element krajobrazu zawodowego. Jednostki, wkraczając na rynek pracy, muszą nie tylko posiadać umiejętności związane z zawodem, ale także dostosowywać się do różnorodnych kultur organizacyjnych. W obliczu tych zmian, niepewność staje się stałym towarzyszem, wymagając od młodego pokolenia elastyczności, adaptacji i zdolności samodzielnego kształtowania swojej ścieżki zawodowej.

Twórcy „Dzienników Stanu Pandemii” – Wiesław Gumuła, Małgorzata Bogunia-Borowska oraz Joanna Janiszewska zauważyli, że kryzys gospodarczy wywołał liczne bankructwa, zamknięcia firm oraz wzrost nierówności społecznych. Wiele osób, w tym młodych, których sytuacja materialna już wcześniej była trudna, stanęło w obliczu zagrożenia dalszego pogorszenia się warunków finansowych, co zwiększało obawy o przyszłość. Opisywano również konieczność przedefiniowania swojego miejsca w strukturze społecznej oraz niepewność co do stabilności zatrudnienia⁷³.

1.4. Funkcjonowanie studentów i absolwentów socjologii oraz pozostałych kierunków społecznych na rynku pracy w świetle danych zastanych

Zanim omówione zostaną wybrane badania naukowe oraz dane związane z funkcjonowaniem studentów i absolwentów nauk społecznych na rynku pracy, przedstawiona zostanie ogólna charakterystyka wybranych kierunków studiów. W tym celu dokonano analizy danych z Systemu RAD-on, który jest częścią Zintegrowanej Sieci Informacji o Nauce i Szkolnictwie Wyższym. Wzięto pod uwagę najnowszy zbiór danych, który dotyczył stanu rzeczy z 2022 roku oraz obydwu trybów studiów – stacjonarny i niestacjonarny. Kierunki specjalistyczne (np. ekonomia menadżerska, socjologia cyfrowa) zostały włączone do ogólnych kategorii.

⁷³ W. Gumuła, M. Bogunia-Borowska, J. Janiszewska, *Dzienniki Stanu Pandemii – projekt badawczy, perspektywa teoretyczno-metodologiczna, wyniki badań*, „Człowiek i Społeczeństwo”, t. 65, 2023, s. 220-235.

Tabela 4. Liczebność studentów na wybranych kierunkach nauk społecznych w 2022 roku

Kierunek studiów	I stopień	II stopień	Ogółem
Psychologia (jednolite)	-	-	56 370
Ekonomia	18 141	6 461	24 602
Bezpieczeństwo wewnętrzne	17 995	5 410	23 365
Socjologia	5 719	2 260	7 979
Stosunki międzynarodowe	5 994	1700	7 694
Politologia	2 340	1 006	3 346

Źródło: opracowanie własne na podstawie: dane z Systemu RAD-on „*Studenci nauk społecznych na poszczególnych kierunkach studiów*”.

Jak wynika z danych (tabela nr 4), wśród wybranych kierunków nauk społecznych największą popularnością cieszyła się psychologia (56 370 osób). Na podium znalazła się także ekonomia (24 602) oraz bezpieczeństwo wewnętrzne (23 365). Socjologia oraz stosunki międzynarodowe charakteryzują się podobną liczbą studentów, która wynosi odpowiednio 7 979 oraz 7 694 osób. Istnieją także kierunki o charakterze niszowym, do których zaliczyć można politologię (3 346 osób).

W związku z tym, że niniejsza praca dotyczy studentów i absolwentów socjologii, poniżej zaprezentowano dane dotyczące tego kierunku studiów. W zestawieniu uwzględniono socjologię ogólną oraz bardziej specjalistyczne kierunki, np. socjologię cyfrową lub ekonomiczną. Dane dotyczą stanu z 2022 roku oraz obydwu trybu studiów – stacjonarnego i niestacjonarnego.

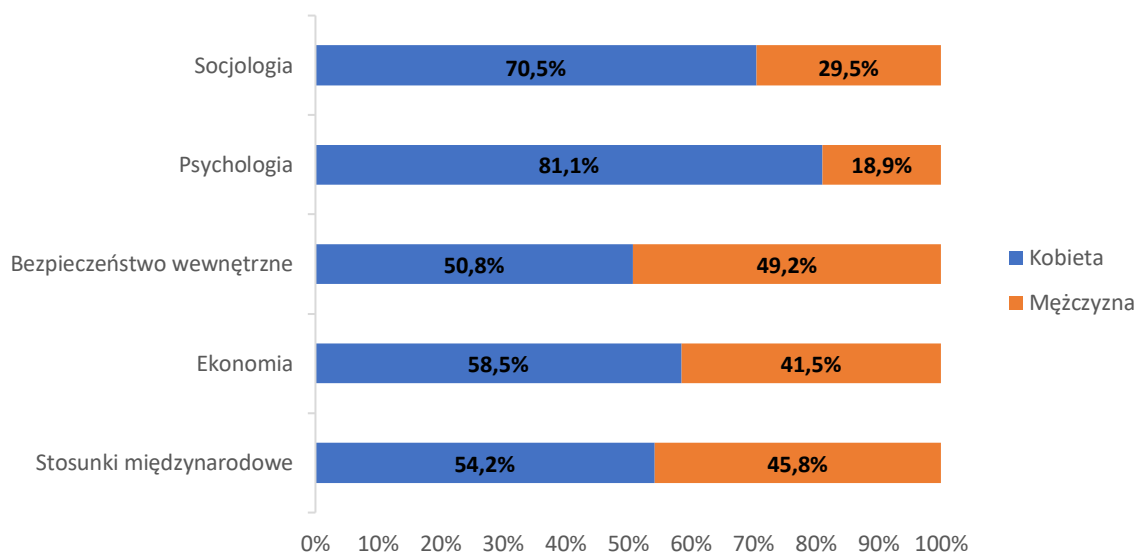
Tabela 5. Liczebność studentów socjologii w Polsce w 2022 roku

Kierunek	I stopień	II stopień	Ogółem
Socjologia	5 127	1 868	6 995
Socjologia stosowana i antropologia społeczna	367	226	593
Socjologia ekonomiczna	157	68	225
Socjologia cyfrowa	-	72	72
Socjologia grup dyspozycyjnych	68	2	70
Socjologia interwencji społecznych	-	24	24
Suma	5 719	2 260	7 979

Źródło: opracowanie własne na podstawie: dane z Systemu RAD-on „*Studenci nauk społecznych na poszczególnych kierunkach studiów*”.

Z danych wynika (tabela nr 5), że w Polsce w 2022 roku socjologię studiowało łącznie 7 979 osób, z czego 5 719 na I stopniu, a 2 260 na II stopniu. Oprócz socjologii o profilu ogólnym, istnieją studia o bardziej specjalistycznym charakterze, nie cieszą się one jednak dużą popularnością.

Wykres 1. Wybrane społeczne kierunki studiów w 2022 roku a płeć osób studiujących



Źródło: opracowanie własne na podstawie: dane z Systemu RAD-on „*Studenci nauk społecznych na poszczególnych kierunkach studiów*”.

Psychologia i socjologia spośród wybranych kierunków studiów charakteryzują się największą dysproporcją w kontekście płci osób studiujących. W przypadku psychologii kobiety stanowią 81,1% całości, a w przypadku socjologii 70,5%. Biorąc pod uwagę pozostałe kierunki zauważyć można, że dysproporcje te są mniejsze (ekonomia, stosunki międzynarodowe) lub nawet nie występują (bezpieczeństwo wewnętrzne).

Wykres 2. Studenci socjologii w 2022 roku a tryb studiów



Źródło: opracowanie własne na podstawie: dane z Systemu RAD-on „*Studenci nauk społecznych na poszczególnych kierunkach studiów*”.

W 2022 roku studenci socjologii w zdecydowanej większości kształcili się na studiach stacjonarnych – stanowili oni 77,8% wszystkich osób studiujących. 22,2% przyszłych socjologów uczyło się w trybie niestacjonarnym.

Wykres 3. Studenci socjologii w roku akademickim 2021/22 a rodzaj uczelni



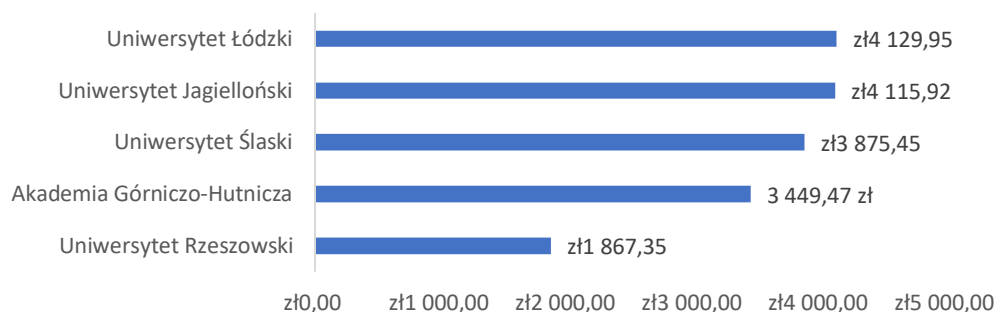
Źródło: opracowanie własne na podstawie: dane z Systemu RAD-on „*Studenci nauk społecznych na poszczególnych kierunkach studiów*”.

Zdecydowana większość studentów socjologii w 2022 roku pobierała naukę na uczelniach publicznych – 76,6%. 22,0% przyszłych socjologów kształciło się na uczelniach niepublicznych, a 1,4% na uczelniach kościelnych.

W dalszej kolejności przeanalizowano dane związane z funkcjonowaniem absolwentów socjologii na rynku pracy. W tym celu posłużono się ogólnopolskim systemem monitorowania Ekonomicznych Losów Absolwentów szkół wyższych (ELA), który działa na zasadzie agregowania danych z Zakładu Ubezpieczeń Społecznych oraz POL-on (Zintegrowanej Sieci Informacji o Nauce i Szkolnictwie Wyższym). System ELA rozwijany jest na zlecenie Ministerstwa Edukacji i Nauki i jest najbardziej innowacyjnym systemem tego typu w Europie. Należy zaznaczyć, że najnowsze dane (w chwili pisania pracy, pochodzą one z 2023 roku) dotyczą osób, które ukończyły studia dwa lata wcześniej (to czas, który autorzy systemu dają absolwentom na podjęcie zawodowych kroków, które będą poddawane analizom). Należy zaznaczyć, jak podają również twórcy systemu ELA, że sytuacja zawodowa absolwentów poszczególnych kierunków jest zależna w dużej mierze od kondycji lokalnego rynku pracy⁷⁴. Pod uwagę wzięto absolwentów socjologii ogólnej, studiów stacjonarnych II stopnia. Wybrano uczelnie, na których zostały przeprowadzone badania własne, które zostaną zaprezentowane w II części pracy.

⁷⁴ Strona internetowa systemu ELA, <https://ela.nauka.gov.pl/pl/labor-market> [dostęp: 14.10.2023].

Wykres 4. Mediana wynagrodzeń absolwentów socjologii z rocznika 2020/21 wybranych uczelni w pierwszym roku po uzyskaniu dyplomu (brutto)

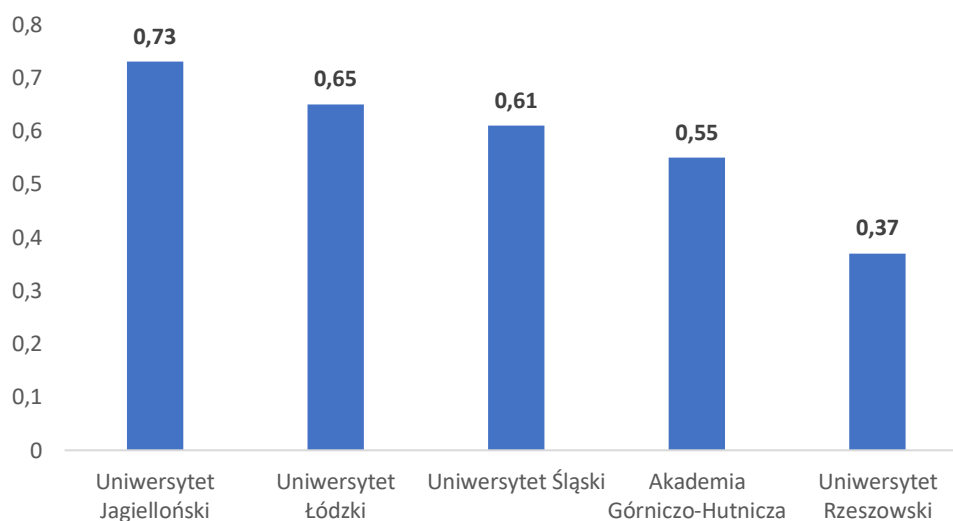


Źródło: opracowanie własne na podstawie: system ELA, <https://ela.nauka.gov.pl/pl/labor-market> [dostęp: 14.10.2023]

Jak wynika z wykresu (wykres nr 4), w pierwszym roku po ukończeniu studiów socjologicznych II stopnia w roku akademickim 2020/21, mediana zarobków najwyższa była wśród absolwentów Uniwersytetu Łódzkiego (4129,95 zł brutto), nieznacznie mniej, bo 4115,92 zł w przypadku osób kończących socjologię na Uniwersytecie Jagiellońskim. Mediana zarobków absolwentów socjologii na Uniwersytecie Śląskim wyniosła 3875,45 zł, a w przypadku Akademii Górniczo-Hutniczej – 3449,47 zł. Najmniejszą medianę zarobków odnotowano wśród osób kończących studia na Uniwersytecie Rzeszowskim – 1867,35 zł brutto (sytuacja ta nie miała jednak miejsca w poprzednich latach, stąd należy uznać, że na niski wynik mogły wpłynąć jakieś czynniki zewnętrzne). Należy raz jeszcze zaznaczyć, że zarobki mogą być zależne od funkcjonowania i kondycji lokalnego rynku pracy. Miejsce zamieszkania może stanowić zatem bardziej istotną zmienną determinującą zarobki po studiach socjologicznych niż ukończenie danej uczelni.

Kolejny wykres (nr 5) przedstawia porównanie absolwentów socjologii wybranych uczelni biorąc pod uwagę względny wskaźnik zarobków. Wskaźnik ten dotyczy zarobków podczas pierwszego roku po ukończeniu studiów II stopnia. Wartości powyżej 1 oznaczają, że absolwenci zarabiają przeciętnie więcej niż średnia wynagrodzeń w ich miejscu zamieszkania.

Wykres 5. Absolwenci socjologii wybranych uczelni z rocznika 2020/21 a względny wskaźnik zarobków w ich pierwszym roku po uzyskaniu dyplomu

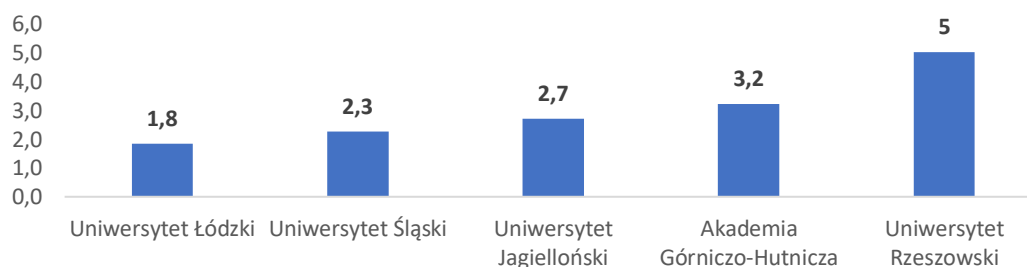


Źródło: opracowanie własne na podstawie: system ELA, <https://ela.nauka.gov.pl/pl/labor-market> [dostęp: 14.10.2023]

Jak wynika z danych (wykres nr 5), absolwenci socjologii wszystkich wybranych kierunków w pierwszym roku po ukończeniu kształcenia, zarabiają mniej niż wynosi średnia wynagrodzeń w ich miejscu zamieszkania. Najbardziej zbliżone do średnich wynagrodzeń w swoim miejscu zamieszkania były osoby kończące studia na Uniwersytecie Jagiellońskim (0,73). Wśród absolwentów Uniwersytetu Łódzkiego omawiany wskaźnik wyniósł 0,65, w przypadku Uniwersytetu Śląskiego – 0,61, a Akademii Górniczo-Hutniczej – 0,55. Najmniej w odniesieniu do średnich zarobków w danym miejscu zamieszkania zarabiali absolwenci socjologii kończący Uniwersytet Rzeszowski (0,37).

Na kolejnym wykresie przedstawiono czas, który przeciętny absolwent, zatrudniony na etacie, potrzebował do znalezienia pracy etatowej.

Wykres 6. Czas poszukiwania pracy etatowej po ukończeniu socjologii w 2021 roku na wybranych uczelniach (w miesiącach)

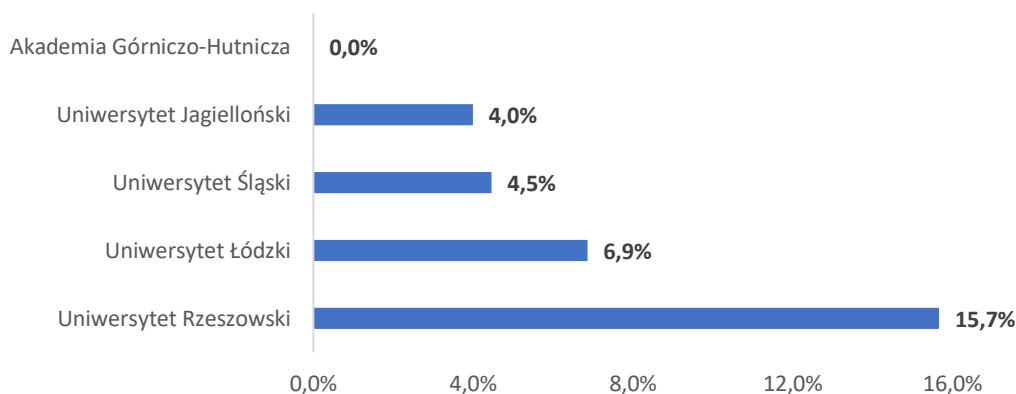


Źródło: opracowanie własne na podstawie: system ELA, <https://ela.nauka.gov.pl/pl/labor-market> [dostęp: 14.10.2023]

W pierwszym roku po ukończeniu II stopnia studiów socjologicznych najdłużej zatrudnienia musieli poszukiwać absolwenci Uniwersytetu Rzeszowskiego (5 miesięcy). Osoby kończące Akademię Górniczo-Hutniczą szukały pracy średnio 3,2 miesiąca. Wskaźnik dla absolwentów socjologii Uniwersytetu Jagiellońskiego wynosi 2,7 miesiąca. Nieco krócej, bo 2,3 miesiąca, pracy poszukiwały osoby kończące Uniwersytet Śląski. Najszybciej zatrudnienie znajdowali absolwenci Uniwersytetu Łódzkiego (1,8 miesiąca).

Poniższy wykres przedstawia % czasu na bezrobociu w ciągu pierwszego roku po uzyskaniu dyplomu, gdy absolwent socjologii wybranej uczelni był na bezrobociu. 100% oznacza 1 rok.

Wykres 7. Czas pozostawania na bezrobociu absolwentów socjologii rocznika 2020/21 wybranych uczelni w ciągu roku po zdobyciu dyplomu

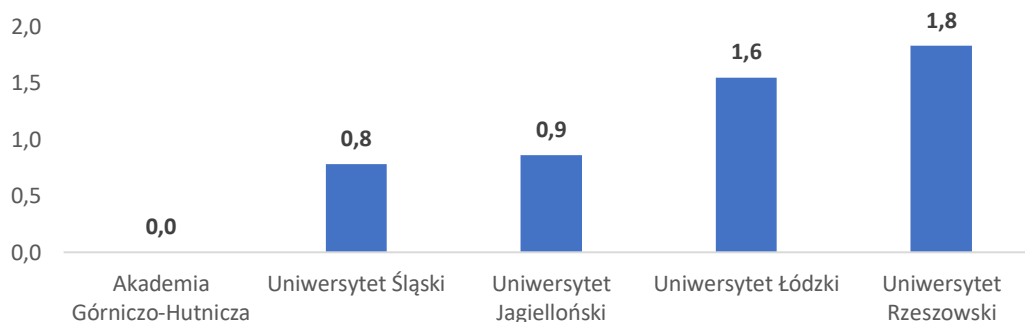


Źródło: opracowanie własne na podstawie: system ELA, <https://ela.nauka.gov.pl/pl/labor-market> [dostęp: 14.10.2032]

Jak wynika z danych (wykres nr 10) najdłużej bezrobotni po ukończeniu studiów socjologicznych pozostawali absolwenci Uniwersytetu Rzeszowskiego (15,7%). Wskaźnik bezrobocia w skali roku dla kończących socjologię na Uniwersytecie Łódzkim wynosił 6,9%. W lepszej sytuacji byli absolwenci Uniwersytetu Śląskiego (4,5%) oraz Uniwersytetu Jagiellońskiego (4,0%). Wskaźnik pozostawania na bezrobociu w skali roku był najniższy wśród osób kończących socjologię na Akademii Górniczo-Hutniczej (0%).

Ostatnia z omawianych kwestii dotyczy względnego bezrobocia. Na poniższym wykresie przedstawiono bezrobocie absolwentów w pierwszym roku po uzyskaniu dyplomów stosunku do stopy bezrobocia w ich miejscu zamieszkania (im niższy wskaźnik tym lepiej). Wartości poniżej 1 oznaczają, że bezrobocie wśród absolwentów jest niższe niż stopa bezrobocia w ich miejscu zamieszkania.

Wykres 8. Wskaźnik względnego bezrobocia wśród absolwentów socjologii rocznika 2020/21 wybranych uczelni



Źródło: opracowanie własne na podstawie: system ELA, <https://ela.nauka.gov.pl/pl/labor-market>, [dostęp: 14.10.2023]

Wskaźniki dla Uniwersytetu Rzeszowskiego (1,8) oraz Uniwersytetu Łódzkiego (1,6) przekroczyły wartość 1, co oznacza, że przeciętnie bezrobocie wśród absolwentów jest wyższe niż stopa bezrobocia w ich miejscu zamieszkania. Wskaźniki bezrobocia nie przekraczające wartości 1 dotyczą absolwentów socjologii Akademii Górniczo-Hutniczej (0,0), Uniwersytetu Śląskiego (0,8) oraz Uniwersytetu Jagiellońskiego (0,9) – wartości te świadczą o tym, że bezrobocie wśród absolwentów tych uczelni jest niższe niż stopa bezrobocia w ich miejscu zamieszkania.

Po analizie danych z systemu RAD-on oraz ELA warto zapoznać się z jednym z projektów badawczych oscylujących wokół tematyki rynku pracy i absolwentów kierunków społecznych. Omawiany projekt realizowany był w 2016 roku. Autorką opracowania jest Justyna Sarnowska ze Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej (obecnie Uniwersytet SWPS)⁷⁵, która w ten sposób opisuje cel projektu – „badanie własne ma pokazać subiektywną perspektywę absolwenta. Dlaczego znalazł się w takiej, a nie innej sytuacji, jaka była jego droga edukacyjna oraz zawodowa”⁷⁶. Przeprowadzono 20 wywiadów pogłębionych z absolwentami kierunków społecznych I oraz II stopnia w wieku od 25 do 34 lat. Wśród badanych znaleźli się absolwenci m.in.: socjologii, administracji, kulturoznawstwa. Scenariusz wywiadu składał się z czterech bloków tematycznych. W pierwszej kolejności pytano o kapitał rodzinny (np. wykształcenie rodziców). Drugi blok związany był z edukacją, poruszano w nim tematy oscylujące wokół szkoły średniej oraz studiów. Trzecia część związana była z tym, jakie działania podejmują absolwenci na rynku pracy. Czwarty blok tematyczny dotyczył

⁷⁵ J. Sarnowska, *Absolwenci nauk społecznych na rynku pracy*, „Prace o młodych”, nr 3/2016, s. 15-27.

⁷⁶ Ibidem, s. 30.

przyszłościowych strategii w kontekście sfery zawodowej. Ponieważ podrozdział ten podejmuje problematykę funkcjonowania studentów i absolwentów nauk społecznych na rynku pracy, dokonując syntetycznego opisu danych zastanych, skupiono się głównie na trzecim bloku tematycznym.

Autorka badania w celu opisanie strategii funkcjonowania absolwentów nauk społecznych na rynku pracy posłużyła się typologią Izabeli Grabowskiej-Lusińskiej, dzieląc tym samym badanych na: pasywnych agentów, aktywnych agentów, rutynowców oraz konsekwentnych przez przypadek⁷⁷. W poniższej tabeli zawarto krótką charakterystykę poszczególnych typów.

Tabela 6. Strategie funkcjonowania na rynku pracy według typologii Izabeli Grabowskiej-Lusińskiej

Typ	Cechy
pasywni agenci	wysoka refleksyjność, brak działania, bezpieczeństwo jako jedna z najwyższych wartości, chęć związania się z jedną organizacją na możliwie najdłuższy okres, rzadko podejmują zmiany.
aktywni agenci	wysoka refleksyjność połączona z działaniem, podejmowanie aktywności z nastawieniem na osiągnięcie zaplanowanego celu, nie boją się ryzyka i mierzą się z ewentualnymi skutkami błędnych decyzji, starają się podejmować racjonalne działania, znając przy tym własne ograniczenia.
Rutynowcy	niska refleksyjność oraz niski poziom podejmowanych aktywności, asekuracyjny model funkcjonowania (brak ryzyka, bezpieczeństwo jako wartość nadrzędna), kapitał sieci społecznych stanowi dla nich często jedyną ramę podejmowanych działań (znajomości pozwalają im na aktywność zawodową).
konsekwentni przez przypadek	brak planów w sferze zawodowej, polegają na intuicji, ich działania są spójne, wierzą w przypadek, działanie jest wartością nadrzędną, refleksyjność jest efektem podejmowanych aktywności (pojawia się później).

Źródło: Opracowane własne na podstawie: J. Sarnowska, *Absolwenci nauk społecznych na rynku pracy*, Prace o młodych, nr 3/2016, s 40-45 [za:] I. Grabowska-Lusinska, *Migrantów ścieżki zawodowe bez granic*, Warszawa 2012.

⁷⁷ I. Grabowska-Lusinska, *Migrantów ścieżki zawodowe bez granic*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2012, s. 4-7.

Wszystkie powyższe typy funkcjonowania absolwentów na rynku pracy (tabela nr 6) znalazły swoje odzwierciedlenie w postawach respondentów. Jak zauważa autorka badań, istotnymi zmiennymi warunkującymi sposób funkcjonowania respondentów w sferze zawodowej było miejsce zamieszkania oraz wykształcenie rodziców – „Nie dla wszystkich przypadków miało to zastosowanie, jednakże zauważono taką tendencję, że im mniejsza miejscowość i niższe wykształcenie rodziców, tym większa potrzeba zbudowania poczucia bezpieczeństwa i chęć posiadania stałej pracy”⁷⁸. Zauważono także, że osoby, które charakteryzują się wysokim wskaźnikiem podejmowania działania mają zarazem tendencję do utrwalania swych aktywności w formie świadomego gromadzenia kapitału kariery, np. potrafią racjonalnie ocenić własne doświadczenia, wykorzystać zgromadzoną wiedzę ze studiów oraz określić, które z zasobów będą dla nich w przyszłości przydatne w kontekście pracy zawodowej i codziennego życia⁷⁹. Wśród badanych absolwentów nauk społecznych znaleźli się też tacy, którzy podejmowali aktywność zawodową niezwiązaną z wykształceniem. Charakterystyczne dla takich osób było to, że kontynuowali oni gromadzenie kapitału edukacyjnego, tym razem skupiając się na nabyciu umiejętności przydatnych w określonym zawodzie⁸⁰. Z przytoczonych badań wynika także, że płeć w żaden sposób nie warunkowała funkcjonowania absolwentów nauk społecznych na rynku pracy. Wykształcenie rodziców, jak zostało już wspomniane, miało pośredni wpływ na aktywność respondentów w sferze zawodowej – „czasami było pewnym drogowskazem dla respondentów, również wentylem bezpieczeństwa, dzięki wydeptanym wcześniej ścieżkom przez rodziców, rozmówcy czuli się pewniej”⁸¹. Badani w swoich wypowiedziach wskazywali często na podział kierunków studiów na humanistyczne oraz ścisłe, utrwalając przy tym często spotykany schemat myślowy, gdzie humanistyczne były; „w ich odczuciu tymi „przyjemniejszymi”, a wszystko, co „przyjemne” nie jest, jest ścisłe”⁸².

W przypadku badań przeprowadzonych na studentach, przytoczyć można najciekawsze wnioski z projektu „Start na rynku pracy” z 2018 roku⁸³. W raporcie wyodrębniono analizy dla nauk politycznych i społecznych. Z badań wynika, że ponad

⁷⁸ J. Sarnowska, *Absolwenci nauk społecznych na rynku pracy...*, s. 46.

⁷⁹ Ibidem.

⁸⁰ Ibidem..

⁸¹ Ibidem.

⁸² J. Sarnowska, *Absolwenci nauk społecznych na rynku pracy...*, s. 47.

⁸³ Raport Fundacji Inicjatyw Młodzieżowych, *Start na rynku pracy*, 2018.

połowa, bo 59% badanych wyrażała zadowolenie ze studiów na wspomnianych kierunkach. Respondenci deklarowali, że najbardziej cenią dobrą atmosferę na uczelni, zaangażowanie prowadzących zajęcia, infrastrukturę akademicką oraz jakość prowadzonych zajęć. Co ważne, jedynie 17% badanych uznało, że uczelnie skutecznie przygotowują studentów do wejścia na rynek pracy, co w porównaniu do innych kierunków studiów, szczególnie tych ścisłych, stanowiło jeden z najniższych wyników. Większość studentów, bo prawie 70%, podejmowało podczas swojej edukacji pracę zarobkową. W przypadku poszukiwań stażu lub praktyki istotną rolę odgrywał kapitał sieci społecznych, bo ponad połowa badanych deklarowała, że to właśnie dzięki znajomym mogli podjąć dodatkowe aktywności w sferze zawodowej. Najwięcej studentów wskazywało, że za swoją pierwszą pracę chcą otrzymać od 2 do 4 tys. „na rękę”. Spośród badanych, aż co trzeci twierdził, że rozważał pracę poza granicą naszego kraju⁸⁴.

Przedstawione dane i przytoczone badania stanowią istotny punkt odniesienia dla dalszych refleksji dotyczących procesu gromadzenia kapitału kariery przez studentów i absolwentów socjologii oraz ich funkcjonowania na rynku pracy.

⁸⁴ Raport Fundacji Inicjatyw Młodzieżowych, *Start na rynku pracy*, 2018.

Rozdział II: Pojęcie kapitału i kapitał kariery

W niniejszym rozdziale przedstawione zostaną kluczowe aspekty dotyczące problematyki kapitału oraz kapitału kariery, które stanowią fundament dla rozumienia procesów zawodowych młodych ludzi w kontekście współczesnego rynku pracy. Treść rozdziału została podzielona na trzy główne części. W pierwszej omówiona zostanie ewolucja pojęcia kapitału, począwszy od jego historycznych korzeni, przez różnorodne interpretacje w literaturze naukowej, aż po współczesne ujęcia. W drugiej części rozdziału skupiono się na próbie teoretycznego ustrukturyzowania pojęcia „kapitał kariery”, odnosząc się do znanych teorii – strukturacji A. Giddensa, ujęcia kapitałów w teorii P. Bourdieu oraz do społeczno-poznawczej teorii kariery. W trzeciej części skupiono się na kapitale kariery jako specyficznym rodzaju zasobu, który obejmuje edukację, doświadczenie zawodowe, zaangażowanie w dodatkowe aktywności studenckie oraz budowanie sieci społecznych.

2.1. Geneza pojęcia kapitału i jego rodzaje

Słowo „kapitał” ma interesującą etymologię, wiodącą nas przez historię języka i kultury. Pochodzi od łacińskiego terminu *capitale*, który wywodzi się z *caput*, oznaczającego głowę. W starożytnym Rzymie pojęcie to miało szersze znaczenie, odnoszące się do głównych środków finansowych lub majątku, ale także mogło być używane w kontekście liczby głów bydła, co było jedną z form bogactwa. Z czasem, w językach europejskich, słowo ewoluowało do określenia finansowych zasobów lub aktywów, które mogą być użyte do generowania dochodu lub zysku. Ta zmiana w znaczeniu odzwierciedla ewolucję gospodarczą społeczeństw, od agrarnych do skupionych na handlu i produkcji⁸⁵.

Jak zauważa Kamilla Marchewka, pojęcie kapitału budzi wiele kontrowersji i emocji, a próby jego interpretacji, które można odnaleźć w literaturze, często wywołują spory między zwolennikami różnych kierunków teoretycznych. Ta dyskusja pozostawiła po sobie wielorakie definicje i terminologię dostosowaną do konkretnych teorii i kontekstów. Analizując zarówno historyczne, jak i współczesne podejścia do tego

⁸⁵ K. Marchewka, *Główne nurty w teorii kapitału*, „Ruch prawniczy, ekonomiczny i socjologiczny”, z. 3, 2000, s. 105-106.

zagadnienia, dochodzimy do wniosku, że brak jednolitego podejścia i klarownej definicji terminu „kapitał” jest jednym z głównych problemów⁸⁶.

Luca Pacioli, wybitny uczyony swojej epoki, identyfikowany jest przez wielu jako twórca pojęcia „kapitał”. To właśnie w jego dziele, opublikowanym w 1494 roku, po raz pierwszy wyodrębniono rachunkowość jako samodzielną dziedzinę nauki. Jego prace nie tylko wpłynęły na rozwinięcie rachunkowości, ale także wywarły wpływ na sposób, w jaki rozumiemy i badamy koncepcję kapitału w naukach socjologicznych i ekonomicznych⁸⁷. Należy zaznaczyć, że pierwsze interpretacje pojęcia kapitału były ukierunkowane na aspekty finansowe, takie jak między innymi: źródła finansowania, majątku, sumy zaciągniętych długów⁸⁸.

Jak podaje K. Marchewka, termin kapitał był stale modyfikowany przez kolejnych badaczy. Adamowi Smithowi przypisuje się dodanie naukowych ram do tego pojęcia. David Hume za kapitał uważał to, co namacalne, a więc dobra materialne, które pojmowane były jako środki produkcji. W ofensywie stała jednak inna koncepcja kapitału, gdzie głoszone, że ten ma wymiar finansowy i przejawia się w oszczędnościach (Turgot, Say)⁸⁹.

Hubert Kotarski zwraca uwagę na znaczący wzrost zainteresowania niematerialnymi aspektami kapitału w dyskursie naukowym z ostatnich kilkadziesiąt lat. Jak twierdzi Kotarski, terminy „kapitał ludzki” i „kapitał społeczny” pierwotnie kojarzone były odpowiednio z ekonomią i socjologią, obecnie jednak przestały być ograniczone do swoich macierzystych dziedzin⁹⁰.

Kapitał ludzki jest pojęciem utożsamianym głównie z ekonomią, choć obecny jest też w socjologii i innych naukach⁹¹. Upatruje się go przede wszystkim jako element budowania przewagi konkurencyjnej współczesnych przedsiębiorstw⁹². Za twórcę tego pojęcia uznaje się Gary'ego S. Beckera, który głosił, że człowiek ma swoje indywidualne atrybuty, do których należą kwalifikacje, które można rozwijać poprzez edukację formalną⁹³.

⁸⁶ K. Marchewka, *Główne...*, s. 105-106.

⁸⁷ M. Dobija, D. Dobija, *O naturze kapitału*, „Zeszyty Teoretyczne Rachunkowości”, nr 17, 2003, s. 5.

⁸⁸ Ibidem, s. 6-9.

⁸⁹ K. Marchewka, *Główne nurty...*, s. 106-107.

⁹⁰ H. Kotarski, *Kapitał ludzki i kapitał społeczny a rozwój województwa podkarpackiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2013, s. 11.

⁹¹ Ibidem.

⁹² M. Rosińska, *Kapitał ludzki podstawą budowania przewagi konkurencyjnej współczesnych przedsiębiorstw* [w:] Bogdanienko J.; Kuzel M.; Sobczak I. (red.), *Uwarunkowania budowania konkurencyjności przedsiębiorstw w otoczeniu globalnym*, Toruń 2007, s. 11-20.

⁹³ G.S. Becker, *Human capital*, New York 1962, s. 17.

Teza dotycząca obecności kapitału ludzkiego otwiera perspektywę dla zrewidowanej teorii kapitału, która obejmuje bardziej zintegrowane rozumienie jego natury. Według tej koncepcji, kapitał może być rozróżniony na dwie główne kategorie: kapitał materialny oraz kapitał ludzki, przy czym obie te kategorie charakteryzują się wewnętrzną różnorodnością⁹⁴.

W koncepcji przedstawionej przez Annę Gizę-Poleszczuk i Mirosławę Marody w 2000 roku, relacje pomiędzy kapitałem ludzkim a kapitałem społecznym są przedmiotem szczegółowej analizy, sugerując, że kapitał ludzki obejmuje szereg charakterystyk zbiorowych. Do tych cech zalicza się aspekty demograficzne takie jak rozkład wiekowy społeczeństwa, wskaźniki śmiertelności, częstość występowania urodzeń oraz ogólny stan zdrowia populacji, które wspólnie formułują szerszą kategorię wskaźników demograficznych. Elementem kluczowym w strukturze kapitału ludzkiego są także kompetencje indywidualne jej członków, manifestujące się przez poziom edukacji, dystrybucję zawodów oraz stopień, w jakim struktura zawodowa odpowiada na potrzeby dynamicznie zmieniającego się rynku pracy⁹⁵.

Katarzyna Sierocińska zauważa, że termin kapitał społeczny jest stosunkowo nowy, a za jego naszkicowanie w 1916 roku odpowiedzialny jest Lyda J. Hanifan⁹⁶. Dla Hanifana, kapitał społeczny powiązany był z tymi fundamentalnymi wartościami, które odgrywają kluczową rolę w codziennym życiu człowieka, takie jak wzajemność, zaufanie, solidarność oraz bliskie relacje międzyludzkie i rodzinne, które przyczyniają się do budowania silnej wspólnoty. Amerykański uczony podkreślał, że zwiększenie interakcji między osobami prowadzi do wzrostu kapitału społecznego, co z kolei jest satysfakcjonujące w kontekście potrzeb społecznych jednostki, która izolowana od innych, staje się bezsilna. Zdaniem Hanifana, to właśnie sieć pozytywnych relacji między ludźmi i ich otoczeniem jest fundamentem dla gromadzenia się kapitału społecznego, który ma bezpośredni wpływ na dobrostan jednostek i całych społeczności⁹⁷.

Kolejnym autorem, który podejmował tematykę kapitału społecznego był James Samuel Coleman. Dla jego rozważań punktem wyjścia było odejście od rozumienia

⁹⁴ S. R. Domański, *Kapitał ludzki i wzrost gospodarczy*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1993, s. 19.

⁹⁵ A. Giza-Poleszczuk, M. Marody, *Kapitał ludzki i systemowy* [w:] Strategie i system. Polacy w obliczu zmiany społecznej, red. A. Giza-Poleszczuk, M. Marody, A. Rychard, Warszawa 2000.

⁹⁶ K. Sierocińska, *Kapitał społeczny. Definiowanie, pomiar i typy*, „Studia ekonomiczne”, nr 1, 2011, s. 69-71.

⁹⁷ R. D. Putnam, *Bowling Alone. The Collapse and Survival of American Community*, New York 2000, s. 19-22.

społeczeństwa jako odrębnych jednostek, które nie mają żadnych wspólnych celów⁹⁸. Idąc za Sierocińską, można zauważyć, że Coleman podchodził do koncepcji kapitału społecznego akcentując jego znaczenie przede wszystkim w kontekście małych grup, które tworzą się wokół mocnych relacji międzyludzkich. Coleman podkreślał, że ludzie tworzą grupy nie tylko w celu realizacji indywidualnych aspiracji, ale również jako efekt uboczny tych działań, w tych skupiskach pojawia się kapitał społecznego charakteru. Jest on odbiciem tworzących się silnych więzi, które nie są efektem świadomej produkcji, lecz naturalną konsekwencją dążenia do osobistych celów. W konsekwencji, kapitał społeczny, rozumiany w ten sposób, przekształca indywidualne dążenia w zbiorowe dobro, z którego korzystać mogą nie tylko pierwotni członkowie grupy, ale i ci, którzy dołączają do niej w późniejszym czasie. To, co z początku wydaje się być skupiskiem jednostek nastawionych na realizację własnych interesów, ewoluje w stronę wspólnoty, której członkowie czerpią korzyści z budowanych relacji, przekraczając w ten sposób indywidualistyczne podejście na rzecz wzajemnego wsparcia i solidarności. Kapitał społeczny w ujęciu Colemana zyskuje więc charakter zasobu wspólnego, będącego wynikiem naturalnego procesu kreowania się mocnych, międzyludzkich więzi w małych grupach⁹⁹.

Robert Putnam to politolog, którego można postrzegać jako postać, która rozwija idee zapoczątkowane przez Jamesa Colemana, przyjmując jednak nieco szerszą perspektywę na kapitał społeczny. Według Putnama, ten rodzaj kapitału obejmuje elementy strukturalne i kulturowe życia społecznego, takie jak sieci kontaktów, wzajemne normy postępowania oraz zaufanie międzyludzkie, które razem wspierają kooperację i koordynację działań na rzecz osiągania wspólnych celów. Taka definicja wskazuje na bogactwo i złożoność relacji społecznych, które stają się fundamentem dla skutecznej współpracy, ułatwiając osiągnięcie celów, które byłyby trudne lub niemożliwe do zrealizowania przez jednostki działające w izolacji. Prace Putnama podkreślają znaczenie inicjatyw i działań mających na celu odbudowę i wzmacnianie kapitału społecznego, jako fundamentalnego czynnika wpływającego na jakość życia społecznego i politycznego¹⁰⁰.

⁹⁸ J. S. Coleman, *Foundations of social theory*, Harvard University Press, Cambridge 1990, s. 300.

⁹⁹ K. Sierocińska, *Kapitał społeczny...*, s. 71-72.

¹⁰⁰ R. Putnam, *Democracy in America at century's end* [w:] A. Hadenius, *Democracy's Victory and Crisis*, Cambridge 1997, s. 31-35.

Wśród badaczy kapitału społecznego wyróżnić należy także Francisa Fukuyamę, amerykańskiego politologa, filozofa politycznego i ekonomistę. W analizach Fukuyamy, kapitał społeczny jest przedstawiany jako zestaw niepisanych zasad, które są kluczowe dla umożliwienia współpracy między ludźmi. Te zasady, niekiedy subtelne, a innym razem zakorzenione w głęboko ugruntowanych systemach wartości jak chrześcijaństwo, tworzą fundament, na którym budowane są ludzkie interakcje. Fukuyama argumentuje, że takie normy mogą manifestować się w różnorodnych kontekstach, od prostej zasady wzajemnej pomocy między przyjaciółmi po bardziej złożone struktury moralne i etyczne, które kształtują całe społeczeństwa¹⁰¹. Wzbogacając tę analizę o dodatkowe konteksty teoretyczne, warto zwrócić uwagę na to, jak Fukuyama podkreśla znaczenie nieformalnych norm w ułatwianiu działalności społecznej i ekonomicznej, wskazując na ich fundamentalną rolę w budowaniu społeczeństwa obywatelskiego¹⁰². Jego prace wskazują, że kapitał społeczny, rozumiany jako te niepisane zasady, ma zasadnicze znaczenie dla efektywności instytucji publicznych oraz dla ogólnej kondycji demokracji. Fukuyama argumentuje, że bez solidnej bazy kapitału społecznego, społeczeństwa stają się mniej spójne, a ich członkowie - mniej skłonni do współpracy na rzecz wspólnego dobra¹⁰³.

Pierre Bourdieu zwracał uwagę na koncepcję kapitału społecznego rozumianego jako indywidualne bogactwo, oparte na sieci kontaktów i wzajemnych relacjach. Jego definicja podkreśla, że kapitał ten wynika z zasobów, które są dostępne dzięki byciu częścią określonej społeczności lub grupy, charakteryzującej się wzajemnym uznaniem i znajomościami. W tym kontekście, kapitał społeczny manifestuje się poprzez możliwość korzystania z wsparcia i zasobów grupy, co w praktyce oznacza zdolność do zaciągania „społecznego kredytu” na różnych polach działania. Według Bourdieu, kluczowe w kontekście kapitału społecznego nie jest tylko ilość posiadanych znajomości, ale przede wszystkim ich jakość i znaczenie w kontekście społecznym – podążając za maksymą, że najistotniejsze jest to, kogo znamy¹⁰⁴.

¹⁰¹ F. Fukuyama, *Social Capital and Civil Society*, IMF Conference on Second generation Reforms, Washington 1999.

¹⁰² Ibidem.

¹⁰³ Ibidem.

¹⁰⁴ P. Bourdieu, *The Forms of Capital* [w:] Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education, J. Richardson (ed.), New York, 1986, s. 37-45.

Warto zaznaczyć, jak przywołuje Sierocińska, że pomiar kapitału społecznego sam w sobie nie należy do łatwych i jest jeszcze bardziej utrudniony przez mnogość perspektyw i definicji¹⁰⁵.

Wyróżnić można także kapitał kulturowy, który kojarzony jest z postacią przywołanego już wcześniej francuskiego socjologa, antropologa i filozofa, Pierre'a Bourdieu. Kapitał kulturowy jest utożsamiany przez Bourdieu jako zbiór możliwości, które są dostępne lub mogą się pojawić dla jednostki lub grupy dzięki utrzymywaniu trwałych społecznych koneksji i relacji. Obok kapitału kulturowego, który może przyjmować formę ucieleśnioną (m.in. gust), zinstytucjonalizowaną (formalne wykształcenie) lub uprzedmiotowioną (dobra kulturowe, np. książki), Bourdieu wyróżniał także wcześniej przywołany kapitał społeczny, ekonomiczny i symboliczny¹⁰⁶. Istotnym procesem w teorii kapitału kulturowego Bourdieu jest reprodukcja. Jak zauważa Dominika Czajkowska-Ziobrowska, dla francuskiego socjologa rodzina odgrywa fundamentalną rolę w zachowaniu społecznego porządku poprzez powielanie nie tylko aspektów biologicznych, lecz także tych społecznych. Można by rzec, że rodzina jest kluczowym czynnikiem w podtrzymywaniu struktury przestrzeni społecznej i stosunków społecznych¹⁰⁷. Teoria Bourdieu zostanie szerzej omówiona w kolejnym podrozdziale.

Pozostając przy francuskim socjologu, wskazać należy także na kapitał symboliczny. Jak zauważyli Filip Nalaskowski i Mirosław Zientarski, kapitał symboliczny reprezentuje zasoby skumulowane przez jednostki, które pozwalają im aktywnie oddziaływać na otaczający świat i wpływać na niego poprzez władzę symboliczną. Wartość tego kapitału zależy od intensywności relacji społecznych oraz rozmiaru posiadanych i potencjalnych kapitałów cząstkowych, które mogą przybierać różne formy. W praktyce oznacza to, że osoby reprezentujące najwyższe poziomy kapitałów cząstkowych mają predyspozycje do zajmowania wyższych pozycji w społecznym hierarchicznym układzie, dzięki swojej zdolności do kształtowania znaczeń i wpływania na strukturę społeczeństwa¹⁰⁸.

¹⁰⁵ K. Sierocińska, *Kapitał społeczny...*, s. 78.

¹⁰⁶ P. Bourdieu, *Réponses*, Seuil 1992, s. 95.

¹⁰⁷ D. Czajkowska-Ziobrowska, *Reprodukcja kapitału kulturowego w ujęciu Pierre'a Bourdieu ze szczególnym uwzględnieniem kapitału szkolnego*, „Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla Bezpieczeństw”, nr 1, 2009, s. 9-16.

¹⁰⁸ F. Nalaskowski, M. Zientarski, *Bogacze i biedacy – plany edukacyjne młodzieży Grudziądza i okolic a ich kapitał symboliczny*, „Kultura i Edukacja”, nr 3, 2013, s. 185.

Następny z kapitałów, który należy omówić, to kapitał intelektualny, który jest powiązany z opisanym wcześniej kapitałem ludzkim¹⁰⁹. Kapitał ten opisywany jest głównie z perspektywy organizacyjnej (przedsiębiorstwa) i oznacza sumę wartościowych zasobów, które nie są uwzględniane w oficjalnych raportach finansowych firmy¹¹⁰. Obejmuje on zarówno wiedzę i umiejętności zawarte w umysłach członków organizacji, jak i to, co pozostaje w miejscu pracy nawet po ich odejściu¹¹¹. Podążając za Anną Pietruszką-Ortyl, rozmaite definicje i podejścia do identyfikacji kapitału intelektualnego doprowadziły do powstania różnorodnych propozycji dotyczących jego struktury. W gruncie rzeczy, można wyodrębnić trzy kluczowe składniki kapitału intelektualnego, które stanowią jego trzon: kapitał ludzki, reprezentujący wiedzę, umiejętności i doświadczenie pracowników; kapitał relacyjny, który opisuje relacje z klientami i partnerami biznesowymi, oraz kapitał organizacyjny lub strukturalny, obejmujący struktury organizacyjne, procesy i systemy, które wpływają na efektywność i wartość tworzoną dla przedsiębiorstwa. Te trzy elementy wspólnie tworzą bogactwo kapitału intelektualnego, który ma istotny wpływ na sukces i konkurencyjność organizacji¹¹².

Kolejnym kapitałem, który relatywnie niedawno zainteresował badaczy, jest kapitał cyfrowy. Odnosi się on do akumulacji kompetencji cyfrowych i technologii cyfrowych, które umożliwiają jednostkom i organizacjom efektywne uczestnictwo w gospodarce cyfrowej. Jest to zestaw zasobów cyfrowych, który przyczynia się do zwiększenia produktywności, innowacyjności i konkurencyjności. Obejmuje on wiedzę i umiejętności związane z wykorzystaniem cyfrowych technologii, a także zasoby cyfrowe takie jak dane, oprogramowanie, i infrastruktura cyfrowa. Kapitał cyfrowy jest kluczowym czynnikiem w kontekście transformacji cyfrowej i rozwijającej się gospodarki opartej na wiedzy¹¹³.

Należy podkreślić, że przedstawione tu kapitały stanowią jedynie część bogatego spektrum różnorodnych kategorii, które mogą mieć znaczenie w badaniach

¹⁰⁹ E. Bombiak, *Kapitał intelektualny przedsiębiorstwa – kluczowy majątek współczesnych organizacji*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach”, nr 96, 2013, s. 70.

¹¹⁰ A. Mazurkiewicz, *Kapitał ludzki jako niematerialne aktywa organizacji*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. Seria Ekonomiczna. Marketing i Zarządzanie”, nr 20, 2004, s. 154-155.

¹¹¹ G. Osbert-Pociecha, M. Karaś, *Wykorzystanie koncepcji zarządzania zintegrowaną wiedzą pracowników (kapitałem intelektualnym) w reengineeringu przedsiębiorstwa*, „Przegląd Organizacji”, nr 3, 1999, s. 18-21.

¹¹² A. Pietruszka-Ortyl, *Indywidualny kapitał intelektualny profesjonalisty – model konceptualny*, „ZN WSH Zarządzanie”, nr 3, 2023, s. 127-142.

¹¹³ G. Merzlikina, N. Mogharbel, *Digital capital as an indicator of the effectiveness of the use of digital technologies in the management of socio-economic systems*, „SHS Web of Conferences”, vol. 14, 2022, s. 8-16.

socjologicznych. Nie zostały tutaj omówione kapitały takie, jak chociażby: naturalny, psychologiczny, ekonomiczny (który zostanie przywołany w podrozdziale o teorii kapitału Bourdieu), zdrowia czy polityczny.

2.2. Kapitał kariery – próba teoretycznego ustrukturyzowania

Elżbieta Turska, jako prekursorka badań nad kapitałem kariery, zdefiniowała go jako złożony zasób obejmujący: kapitał edukacyjny, kapitał doświadczenia zawodowego, kapitał przedsiębiorczości oraz kapitał językowy. W jej pionierskim ujęciu, każdy z tych elementów odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu ścieżki zawodowej jednostki, wpływając na jej pozycję na rynku pracy. Turska podkreślała znaczenie szerokiego spektrum edukacji, praktycznego doświadczenia, umiejętności przedsiębiorczych i kompetencji językowych jako fundamentów dla rozwoju zawodowego¹¹⁴.

Autor niniejszego opracowania dokonuje modyfikacji składowych kapitału kariery, znanych z ujęcia Turskiej, dostosowując je do współczesnych realiów rynku pracy, specyfiki badań socjologicznych oraz bazując na wnioskach z przeprowadzonych własnych badań pilotażowych. Celem tej części rozdziału jest zbudowanie solidnego podłoża teoretycznego, które umożliwi głębsze zrozumienie i analizę relacji tych zasobów z trajektoriami zawodowymi. Przed omówieniem poszczególnych składowych kapitału kariery, przytoczone zostaną trzy teorie, które nadadzą nowy kontekst rozważaniom na temat karier zawodowych, mianowicie: teoria strukturacji A. Giddensa, teoria kapitałów Bourdieu oraz społeczno-poznawcza teoria kariery.

2.2.1. Gromadzenie kapitału kariery w świetle wybranych elementów teorii strukturacji Anthony’ego Giddensa

Teoria strukturacji Anthony’ego Giddensa, zaprezentowana po raz pierwszy w latach 80. XX wieku, uznawana jest za punkt zwrotny w socjologii, ponieważ połączyła struktury społeczne z działaniami jednostek, podkreślając ich wzajemną zależność. Praca wybitnego, brytyjskiego socjologa wychodzi tym samym poza dotychczasowe ujęcia, bazujące na dychotomii, w której istniała tylko działająca jednostka, bez większej roli struktury społecznej lub tylko struktura, w której osadzeni są społeczni aktorzy, którym

¹¹⁴ E. Turska, *Kapitał kariery ludzi młodych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2014, s. 43-48.

nie przypisywało się większej sprawczości¹¹⁵. Jak zauważa Ewelina Zarzycka, teoria strukturacji Giddensa przekroczyła granice socjologii, zyskując uznanie i znajdując zastosowanie w wielu innych dziedzinach naukowych. Wniknęła głęboko w obszary takie jak studia nad organizacjami, zarządzanie w szerokim rozumieniu oraz geografia społeczna, dostarczając nowych perspektyw i narzędzi analitycznych. Jej interdyscyplinarny charakter umożliwił badaczom z różnorodnych dziedzin zrozumienie, w jaki sposób struktury społeczne wpływają na działania jednostek i grup w kontekstach organizacyjnych, przestrzennych i zarządczych, a także jak te działania mogą na te struktury wpływać i je modyfikować. W ten sposób teoria Giddensa stała się kluczowym punktem odniesienia dla analizujących dynamikę społeczną w kontekście przepływów władzy, zmian organizacyjnych, a także dla badaczy zajmujących się wpływem przestrzeni na społeczne interakcje i vice versa, podkreślając złożoność i wielowymiarowość relacji między strukturą a działaniem¹¹⁶.

Podążając ścieżką myślową Jana Turowskiego, wybitnego przedstawiciela polskiej socjologii, należy podkreślić, że Anthony Giddens zwraca uwagę na fundamentalny rozdźwięk w sposobie pojmowania życia społecznego. Giddens eksponuje konfrontację między podejściem interpretacyjnym, akcentującym znaczenie działań ludzkich, a strukturalizmem, gdzie priorytetem jest struktura. Wykracza to poza różnice w postrzeganiu wiedzy, dotycząc podstawowych rozbieżności w rozumieniu samej istoty społeczeństwa. W kontrze do tego dychotomicznego widzenia, Giddens proponuje teorię strukturacji, dążąc do syntetyzowania i równoważenia wpływu indywidualnych działań i struktur społecznych. Jego podejście ma na celu zniwelowanie tradycyjnego podziału, oferując perspektywę, w której działanie i struktura współistnieją w dynamicznej i wzajemnie zależnej relacji¹¹⁷.

Idąc dalej za Turowskim, można zauważyć, że w samym rdzeniu teorii strukturacji Giddensa leży przekonanie autora o tym, że szczególną wagę należy przykładać do analizy społecznych praktyk zlokalizowanych w określonych ramach czasowych i przestrzennych. Angielski socjolog podkreśla, że klucz do zrozumienia struktur społecznych i dynamiki życia społecznego tkwi w obserwacji codziennych działań, które ludzie podejmują w specyficznych kontekstach czasu i miejsca.

¹¹⁵ E. Zarzycka, *Teoria strukturacji Anthony'ego Giddensa i jej wykorzystanie w badaniach z zakresu rachunkowości zarządczej*, „Zeszyty Teoretyczne Rachunkowości”, tom 73, 2013, s. 147-148.

¹¹⁶ Ibidem.

¹¹⁷ J. Turowski, A. *Giddensa teoria strukturacji a teoria konstruktywizmu strukturalnego P. Bourdieu*, „Roczniki Nauk Społecznych”, tom 33, 2005, s. 38.

Te rutynowo wykonywane praktyki są nie tylko odbiciem istniejących struktur społecznych, ale również mają siłę ich przekształcania i kształtowania na nowo. Dzięki tej perspektywie, Giddens eksponuje, że społeczeństwo jest procesem ciągłym, w którym struktury są nieustannie (re)produkowane przez działania jednostek. Ta teoria rzuca nowe światło na to, jak działania zakorzenione w życiu codziennym wpływają na ewolucję i dynamiczne zmiany w tkance społecznej, uwypuklając jej nieustanny rozwój i adaptacyjność¹¹⁸.

Kluczowym elementem teorii strukturacji Giddensa, oprócz już wspomnianego znaczenia społecznych praktyk usytuowanych w czasie i przestrzeni oraz wzajemnej zależności między strukturami społecznymi a działaniami jednostek, jest koncepcja dwoistości struktury. Zakłada ona, że struktury społeczne są jednocześnie medium i wynikiem działań społecznych, co oznacza, że działania jednostek są uwarunkowane przez struktury, które jednocześnie tworzą i przekształcają. Innymi słowy, struktury społeczne nie tylko ograniczają działania jednostek, ale są również przez te działania kształtowane, co wskazuje na dynamiczny i rekursywny charakter relacji między jednostkami a strukturami społecznymi¹¹⁹.

Jak zauważa J. Turowski, brytyjski socjolog podkreśla również znaczenie świadomości praktycznej oraz świadomości dyskursywnej w działaniu społecznym. Świadomość praktyczna odnosi się do nieartykułowanej, często nieświadomej wiedzy, którą ludzie wykorzystują w codziennym działaniu, natomiast świadomość dyskursywna obejmuje zdolność do werbalizowania i refleksji nad działaniami społecznymi. Te aspekty świadomości są kluczowe dla rozumienia, jak jednostki interpretują i nadają znaczenie swoim działaniom oraz strukturom społecznym, w których te działania są osadzone¹²⁰.

Refleksyjność stanowi istotną część teorii strukturacji, odnosząc się do zdolności jednostek do ciągłego monitorowania i refleksji nad własnym życiem, działaniami oraz kontekstem społecznym, w którym te działania się odbywają. Ten proces nieustannego przemyślenia i oceny własnych działań jest kluczowy dla strukturacji, czyli mechanizmu tworzenia i przekształcania struktur społecznych przez jednostki. Dzięki refleksyjności,

¹¹⁸ J. Turowski, *A. Giddensa teoria...*, s. 38.

¹¹⁹ Ibidem, s. 43.

¹²⁰ Ibidem, s. 41-42.

ludzie nie tylko reagują na swoje otoczenie, ale aktywnie przyczyniają się do kształtowania i zmieniania struktur społecznych¹²¹.

Ważnym elementem prac brytyjskiego socjologa jest także bezpieczeństwo ontologiczne. Koncepcja ta odnosi się do poczucia stałości, przewidywalności i ciągłości własnej tożsamości oraz otaczającego świata, które jest fundamentalne dla zdolności jednostki do funkcjonowania i interakcji w życiu społecznym. Bezpieczeństwo ontologiczne pozwala jednostkom na odczuwanie zaufania i bezpieczeństwa w codziennym życiu, co jest niezbędne do podejmowania działań i angażowania się w różnorodne interakcje społeczne. Dla poczucia bezpieczeństwa ontologicznego istotne są rutynowe praktyki, dzięki którym jednostka ma poczucie porządku i przewidywalności¹²².

Kolejny, istotny termin w teorii Giddensa to *agency* czyli sprawczość, która odnosi się do zdolności jednostki do działania niezależnie od ograniczeń strukturalnych. Giddens argumentuje, że jednostki nie są tylko biernymi odbiorcami struktur społecznych, ale aktywnymi uczestnikami zdolnymi do wywierania wpływu na swoje środowisko społeczne¹²³.

Agnieszka Cybal-Michalska w monografii „Młodzież akademicka a kariera zawodowa” dokonuje rekonstrukcji teorii strukturacji Giddensa w kontekście kariery zawodowej. Autorka wskazuje, że teoria brytyjskiego socjologa stanowi dobry fundament do badania: „procesów społecznych aktualizowanych w miejscach pracy (w organizacjach) i może być wykorzystywana w interpretacjach zagadnień z obszaru zjawiska kariery”¹²⁴.

Teorię strukturacji Giddensa można z powodzeniem stosować w rozważaniach nad kapitałem kariery i karierą zawodową. W kontekście rosnącej złożoności rynków pracy i wyzwań stojących przed młodymi ludźmi na początku ich ścieżek zawodowych, teoria strukturacji A. Giddensa oferuje wręcz fascynujące tło teoretyczne do badania kapitału kariery. Rozumienie kapitału kariery jako zasobu obejmującego edukację, doświadczenie zawodowe, dodatkową aktywność studencką (naukową i społeczną) i sieci społeczne, znajduje silne odzwierciedlenie w dynamice strukturacji, gdzie jednostki i struktury społeczne są w ciągłej interakcji. Kluczowe w tej teorii jest uświadomienie, że

¹²¹ J. Turowski, A. Giddensa teoria..., s. 40-41.

¹²² Ibidem, s. 40.

¹²³ E. Zarzycka, Teoria strukturacji..., s. 147-148.

¹²⁴ A. Cybal-Michalska, Młodzież akademicka a kariera zawodowa, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, s. 84.

jednostki nie działają w próżni, lecz w ramach struktur, które jednocześnie otwierają możliwości i nakładają ograniczenia na ich działania, w tym na budowanie i rozwijanie kapitału kariery.

Kapitał kariery, w kontekście teorii strukturacji, nie jest statyczny. Jest on produktem ciągłych interakcji między jednostką a otaczającymi ją strukturami społecznymi. Edukacja, doświadczenie zawodowe, zaangażowanie w działalność społeczną i naukową, a także budowanie sieci kontaktów są postrzegane jako elementy, które jednostki aktywnie kształtują w odpowiedzi na strukturalne możliwości i ograniczenia. Równocześnie, te aspekty kapitału kariery wpływają na struktury społeczne, przyczyniając się do ich ewolucji. Takie ujęcie zakłada uwzględnianie w procesie badawczym zarówno zmiennych o charakterze „jednostkowym”, na przykład motyw podjęcia studiów lub zadowolenie ze studiowanego kierunku, ale także tych o charakterze „strukturalnym”, takich jak kapitał kulturowy rodziny.

Równie ważne jest rozpoznanie roli, jaką w kształtowaniu kapitału kariery odgrywają bezpieczeństwo ontologiczne, świadomość dyskursywna i świadomość praktyczna. Bezpieczeństwo ontologiczne, rozumiane jako poczucie stabilności i ciągłości własnej tożsamości, może być bezpośrednio powiązane z poziomem i rodzajem akumulowanego kapitału kariery. Osoby z większym bezpieczeństwem ontologicznym mogą być bardziej skłonne do inwestowania w swoją edukację i rozwój zawodowy, co z kolei wpływa na ich sytuację na rynku pracy. Świadomość praktyczna jest kluczowa dla podejmowania działań na rzecz rozwoju kariery. Umożliwia ona jednostkom skuteczne nawigowanie w strukturach społecznych, identyfikowanie i wykorzystywanie dostępnych zasobów na rzecz budowania kapitału kariery. Z kolei świadomość dyskursywna, umożliwiająca refleksję i planowanie kwestii zawodowych, stanowi fundament dla konstruowania kariery jako świadomego projektu życiowego. Przyjmując, że w kontekście kształtowania własnej kariery, jednostka działa w określonych strukturach, można uznać, że są nimi między innymi: lokalny rynek pracy, kapitał wynoszony z domu rodzinnego, znajomi z roku na uczelni, czy konkretna uczelnia, która daje jakieś szanse, ale także ma swoje ograniczenia w kontekście rozwoju zawodowego.

Brytyjski socjolog w swojej teorii sporo miejsca poświęca na opis jednostki jako sprawczej, której bliska jest idea postępu. Idealnym zwieńczeniem tego podrozdziału wydaje się być przywołanie słów Piotra Sztompki: „W czym wyrażać się może postępowość zwykłych ludzi, mas społecznych, działających na własny rachunek, dla

siebie czy najwyżej własnej rodziny? Otóż w tym, aby podejmując każde działanie, wykorzystywać do maksimum istniejące pole możliwości, szans, środków, i nadawać działaniom jakieś znamiona oryginalności, twórczości, wkładać w nie całego siebie i tym samym rozwijać swoją własną osobowość, bezustannie się samodoskonalić. A ponad to aby zawsze „rozpychać się” trochę w polu możliwości, próbować poszerzyć jego granice, nie godzić się na nieracjonalne, arbitralne ograniczenia”¹²⁵.

2.2.2. Konwersja kapitału kariery – koncepcja Pierre’a Bourdieu w kontekście rozwoju kariery zawodowej

Pierre Bourdieu, wybitny myśliciel i kluczowa postać w dziedzinie socjologii, zasłynął jako autor teorii, która zyskała uznanie jako jedna z najbardziej wpływowych koncepcji współczesnej myśli społecznej. Jego prace, choć często spotykają się z krytyką, pozostają niezmiennie ważne dla zrozumienia złożonych interakcji między jednostką a strukturami społecznymi. Bourdieu z niezwykłą precyzją bada, jak te relacje kształtują zarówno społeczeństwo, jak i poszczególne trajektorie życiowe, ukazując mechanizmy, które wpływają na reprodukcję nierówności oraz mobilność społeczną. Jego analizy dotyczące sposobów, w jakie jednostki wchodzą w interakcje z szeroko pojętymi zbiorowościami, i jak te dynamiki są uwarunkowane przez istniejące struktury władzy, otwierają nowe perspektywy na zrozumienie społecznych procesów kształtowania tożsamości, kapitału oraz władzy¹²⁶.

Francuski socjolog w swojej teorii stara się zniwelować tradycyjne rozróżnienia w socjologii, takie jak podział na subiektywne i obiektywne aspekty rzeczywistości społecznej oraz na struktury i działania. Podkreśla, że społeczna rzeczywistość jest złożona zarówno z obiektywnych warunków, czyli zewnętrznych struktur społecznych, jak i z wewnętrznych, subiektywnie przyswojonych schematów myślenia i działania, określanych przez niego jako habitus. Dzięki takiej perspektywie, teoria Bourdieu umożliwia holistyczne spojrzenie na dynamikę społeczną, pokazując, jak struktury społeczne i indywidualne praktyki są ze sobą wzajemnie powiązane i jak na tym tle kształtują się procesy społeczne. Habitus, jako produkt historii, zapewnia stabilność

¹²⁵ P. Sztompka, *Socjologia*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2003, s. 451.

¹²⁶ T. Zarycki, *Kapitał kulturowy – założenia i perspektywy zastosowań teorii Pierre'a Bourdieu*, „Psychologia Społeczna”, tom 4, nr 10, 2009, s. 12-25.

i przewidywalność praktyk społecznych, jednocześnie pozostając otwartym na zmiany w odpowiedzi na nowe doświadczenia¹²⁷.

Agnieszka Kołodziej-Durnaś zauważa, że w teorii Bourdieu centralne miejsce zdają się zajmować struktury społeczne, zwłaszcza te, które utrzymują się dzięki subtelnej sile przemocy symbolicznej, ukierunkowując i ograniczając działania jednostek w ramach narzuconych ról społecznych. Część badaczy zarzuca francuskiemu socjologowi, że w swoim ujęciu niedostatecznie docenia siłę sprawczą jednostki. Kołodziej-Durnaś przytacza jednak, że podobne zarzuty są stawiane wobec innych teoretyków, między innymi Giddensa, z tym, że w jego ujęciu, według wielu krytyków, zbyt akcentuje się rolę jednostki i jej refleksyjnych działań, a nie docenia wystarczająco siły oddziaływania struktur¹²⁸.

Jak zauważa M. Jelonek, teoria Bourdieu głęboko penetruje kwestię klasowości, która u tego myśliciela jest definiowana przez pojęcie przestrzeni społecznej. Bourdieu rozumie klasowość jako wynik różnic w posiadaniu kapitału – nie tylko ekonomicznego, ale również kulturowego, społecznego i symbolicznego. Jest to zatem orientacja zgoła odmienna od klasycznego rozumienia klasowości¹²⁹. Klasowość, w ujęciu Bourdieu, jest więc złożoną konstrukcją społeczną, która przekracza prosty podział ekonomiczny i obejmuje szereg subtelnych mechanizmów dominacji i podporządkowania. Przestrzeń społeczna, zdefiniowana przez dystrybucję kapitału, jest areną walki o pozycję społeczną, gdzie jednostki i grupy stosują różne strategie, aby zachować lub poprawić swoją pozycję¹³⁰.

Idąc dalej za M. Jelonek, zauważyć można, że w ujęciu Pierre'a Bourdieu, edukacja, szkolnictwo wyższe oraz rodzina odgrywają kluczową rolę w reprodukcji klasowości i utrwalaniu pozycji społecznej. Dostęp do wyższego wykształcenia i zdobyte kwalifikacje są postrzegane przez Bourdieu jako istotne elementy kapitału kulturowego, które mogą być przekazywane międzypokoleniowo, wzmacniając istniejące podziały klasowe. System edukacyjny, według Bourdieu, nie jest neutralnym medium przekazu wiedzy, lecz narzędziem przemocy symbolicznej, które preferuje i legitymizuje kulturę dominujących klas społecznych. Tym samym, edukacja staje się areną walki o społeczne

¹²⁷ A. Kołodziej-Durnaś, *O teorii strukturacji Anthony'ego Giddensa jako poszukiwaniu trzeciej drogi w naukach społecznych*, Szczecin 2004, s. 111-113 [za:] M. Jacyno, *Iluzje codzienności. O teorii socjologicznej Pierre'a Bourdieu*, Warszawa 1997, s. 92-94.

¹²⁸ A. Kołodziej-Durnaś, *O teorii strukturacji...*, s. 114-115.

¹²⁹ M. Jelonek, *Z uczelni na rynek pracy...*, s. 55.

¹³⁰ *Ibidem*, s. 55-57.

pozycjonowanie, gdzie kapitał kulturowy rodziców decyduje o edukacyjnych trajektoriach i przyszłych szansach ich dzieci, perpetuując hierarchię społeczną¹³¹.

W teorii społecznej Pierre'a Bourdieu, pojęcie kapitału zajmuje kluczowe miejsce, umożliwiając dogłębne zrozumienie mechanizmów rządzących społeczną strukturą i dynamiką. Bourdieu rozróżnia trzy główne rodzaje kapitału: ekonomiczny, kulturowy i społeczny, które są fundamentalne dla określenia pozycji społecznej jednostek i grup. Te trzy formy kapitału, wchodząc w interakcje, przyczyniają się do wytworzenia kapitału symbolicznego, rozumianego jako forma prestiżu i uznania, która jest kluczowa dla utrzymania lub zmiany pozycji społecznej¹³².

Kapitał ekonomiczny, obejmujący materialne zasoby i bogactwo, jest najbardziej bezpośrednio związany z władzą i wpływami w społeczeństwie. Jego znaczenie jest oczywiste i łatwo mierzalne, stanowiąc podstawę do zdobycia pozostałych form kapitału¹³³.

Kapitał kulturowy wyraża się poprzez wiedzę, edukację, umiejętności oraz gusty nabyte przez jednostkę, często w wyniku procesu socjalizacji i edukacji. Bourdieu podkreśla, jak kapitał kulturowy może być przekazywany międzypokoleniowo, co umacnia istniejące struktury klasowe i reprodukuje nierówności społeczne. Jak zwraca uwagę Tomasz Zarycki, definicja kapitału kulturowego według Bourdieu pozostaje nieostatecznie zdefiniowana, podobnie jak wiele innych kluczowych pojęć wykorzystywanych przez tego socjologa¹³⁴.

Kapitał społeczny, zdefiniowany jako sieć relacji i kontaktów, umożliwia jednostkom dostęp do zasobów posiadanych przez inne osoby w ich sieci. Ten rodzaj kapitału podkreśla znaczenie społecznych koneksji i przynależności dla zdobycia i utrzymania pozycji społecznej¹³⁵.

Kapitał symboliczny, będący produktem akumulacji ekonomicznego, kulturowego i społecznego kapitału, odnosi się do prestiżu, honoru i uznania, które jednostka posiada w społeczeństwie. Jest to kapitał, który umożliwia jednostce wywarcie wpływu na percepcję i działania innych, często w sposób nieświadomy i subtelny¹³⁶.

¹³¹ M. Jelonek, *Z uczelni na rynek pracy...*, s. 54-55.

¹³² A. Lis, A. Szerenos, *Koncepcja kapitałów Pierre'a Bourdieu w badaniach klastrów przemysłowych*, „Studia Regionalne i Lokalne”, nr 2, 2009, s. 32-33.

¹³³ T. Zarycki, *Kapitał kulturowy...*, s. 15.

¹³⁴ *Ibidem*, s. 13.

¹³⁵ A. Lis, A. Szerenos, *Koncepcja kapitałów Pierre'a Bourdieu*, s. 36.

¹³⁶ *Ibidem*, s. 34.

Habitus to głęboko zakorzeniony system percepcji, myśli i działań, który kształtuje się pod wpływem społecznego pochodzenia i doświadczeń jednostki, działając jednocześnie jako nieświadomy mechanizm kierujący jej zachowaniami w różnych kontekstach społecznych. Bourdieu argumentuje, że habitus działa jako mediator między zewnętrznymi strukturami a indywidualnymi działaniami, co pozwala na zrozumienie, jak jednostki wchodzą w interakcje ze społeczeństwem i jak te interakcje wpływają na reprodukcję lub zmianę społecznych struktur. Habitus odgrywa kluczową rolę w procesie przyswajania, wykorzystywania i reprodukcji różnych form kapitału. Jest to produkt historycznych i społecznych warunków życia jednostki, kształtujący sposób, w jaki postrzega ona świat i interweniuje w nim¹³⁷.

Bourdieu wprowadza również pojęcie pola, rozumianego jako przestrzeń społeczna charakteryzująca się własnymi regułami, w której odbywa się walka o kapitał. Pola są różnorodne (np. pole zawodowe, polityki, nauki) i charakteryzują się specyficznymi hierarchiami i mechanizmami akumulacji kapitału¹³⁸.

Konwersja kapitałów według francuskiego socjologa jest kluczowym mechanizmem, pozwalającym na zrozumienie dynamiki społecznej i możliwości mobilności społecznej wewnątrz określonych struktur społecznych. Proces ten dotyczy zdolności jednostek do przekształcania jednego rodzaju kapitału w inny, na przykład kapitału kulturowego w kapitał ekonomiczny poprzez zdobycie prestiżowego wykształcenia i wykorzystanie go do uzyskania dobrze płatnej pracy. Analogicznie, kapitał społeczny, taki jak wartościowe kontakty i sieci wsparcia, może być konwertowany na kapitał ekonomiczny lub kulturowy, otwierając dostęp do nowych zasobów lub możliwości edukacyjnych. Konwersja ta nie jest jednak procesem automatycznym ani wolnym od ograniczeń; jest uwarunkowana przez istniejące struktury społeczne, pole, w którym jednostka działa, oraz przez habitus, który wpływa na percepcję możliwości i ograniczeń. Proces konwersji kapitałów ujawnia zatem złożoność społecznych mechanizmów nierówności i mobilności, podkreślając, jak strategiczne wykorzystanie posiadanych zasobów może wpływać na pozycję społeczną jednostki¹³⁹.

Wybrane elementy teorii Bourdieu, według autora niniejszej pracy, można z powodzeniem powiązać z problematyką kapitału kariery z uwzględnieniem jego wybranych składowych (kapitału edukacyjnego, doświadczenia zawodowego,

¹³⁷ A. Lis, A. Szerenos, *Koncepcja kapitałów Pierre'a Bourdieu...*, s. 34.

¹³⁸ Ibidem.

¹³⁹ Ibidem, s. 40-41.

aktywności studenckich oraz sieci społecznych). Kapitał edukacyjny można utożsamiać z kapitałem kulturowym w ujęciu francuskiego socjologa, który obejmuje wiedzę, umiejętności i tytuły akademickie. Jest to zasób nabywany i akumulowany przez jednostkę, często dzięki inwestycji rodzinnej w edukację. Doświadczenie zawodowe łączy się zarówno z kapitałem kulturowym, jak i ekonomicznym. Praktyczna znajomość branży i umiejętności zawodowe (kapitał kulturowy) oraz zarobki i inne korzyści materialne wynikające z pracy (kapitał ekonomiczny) są tutaj kluczowe. Dodatkowe aktywności studenckie mogą być rozumiane jako forma kapitału kulturowego i społecznego. Udział w organizacjach, projektach czy wolontariacie nie tylko rozwija umiejętności i wiedzę (kapitał kulturowy), ale także buduje sieć kontaktów i znajomości (kapitał społeczny), które mogą być później wykorzystane w karierze zawodowej. Sieci społeczne odpowiadają kapitałowi społecznemu w teorii Bourdieu, czyli zasobom dostępnym jednostce dzięki sieci relacji i przynależności do grup. Kapitał ten ułatwia wymianę informacji i dostęp do zasobów, co może być kluczowe dla rozwoju kariery zawodowej.

Istotnym aspektem teorii Bourdieu jest możliwość konwersji między różnymi rodzajami kapitału, co ma bezpośrednie przełożenie na zagadnienie kapitału kariery. Proces ten jest dynamiczny i wielokierunkowy, co oznacza, że kapitały mogą wzajemnie na siebie wpływać i przekształcać się w inne formy kapitału, sprzyjając tym samym budowie kapitału kariery. Na przykład, student decyduje się aktywnie działać w organizacji studenckiej (kapitał aktywności studenckich), co przyczynia się do tego, że poznaje ambitnych ludzi (kapitał sieci społecznych). W konsekwencji poznaje osobę, która informuje go o możliwości odbycia ciekawego stażu (wzrasta kapitał doświadczenia zawodowego).

Koncepcje habitusu i pola w kontekście teorii kapitału kariery pomagają zrozumieć, jak wewnętrzne uwarunkowania (habitus) oraz zewnętrzne struktury społeczne (pole) wpływają na rozwój kariery zawodowej i kapitału kariery. Habitus, jako zestaw internalizowanych preferencji i zachowań, kształtuje decyzje dotyczące wyboru ścieżki zawodowej oraz preferencje związane z karierą. Natomiast pole, reprezentujące obszar społeczny, na którym jednostki rywalizują o różne formy kapitału, odzwierciedla rynek pracy lub uczelnie, czyli miejsca na których jednostki konkurują o stanowiska zawodowe, uznanie, pozycje, wykorzystując swoje zasoby i mierząc się z różnymi ograniczeniami. Analiza habitusu i pola w kontekście kapitału kariery może umożliwić lepsze zrozumienie procesów kształtowania się i rozwijania kariery zawodowej.

2.2.3. Kapitał kariery w świetle społeczno-poznawczej teorii kariery

Jak zauważa Agnieszka Cybal-Michalska, społeczno-poznawcza teoria kariery (SCCT), opracowana przez Roberta W. Lenta, Stevena D. Browna oraz Gail Hackett, podkreśla kluczową rolę wsparcia społecznego w efektywności indywidualnych inicjatyw związanych z rozwojem kariery. Teoria ta skutecznie łączy elementy socjologiczne z psychologicznymi, akcentując wpływ teorii uczenia się oraz procesów decyzyjnych na ścieżki kariery. Przez ten pryzmat, SCCT rzuca światło na to, jak wsparcie z otoczenia społecznego i warunki środowiskowe wspomagają działania jednostek na rzecz ich rozwoju zawodowego, ułatwiając podejmowanie decyzji i realizację osobistych aspiracji zawodowych¹⁴⁰.

Jak wnioskuje A. Cybal-Michalska, opierając się na podstawach teorii społeczno-poznawczej sformułowanej przez Bandurę w 1986 roku, społeczno-poznawcza teoria kariery podkreśla aktywną rolę, jaką ludzie odgrywają w kształtowaniu własnej ścieżki zawodowej. Teoria ta bada, jak indywidualne działania w kontekście rozwoju zawodowego są wspierane lub ograniczane przez czynniki zewnętrzne. W centrum SCCT leżą takie pojęcia jak przekonanie o własnej skuteczności (*self-efficacy*), oczekiwanie odnośnie do rezultatów działań (*outcome expectations*) i cele osobiste (*goals*), które są formowane i modyfikowane przez aspekty indywidualne (jak na przykład płeć, wiek) oraz kontekstowe (takie jak wsparcie społeczne). Te mechanizmy stanowią oś, wokół której obraca się proces zarządzania karierą, podkreślając znaczenie samoregulacji i wpływu środowiska na decyzje i osiągnięcia zawodowe¹⁴¹.

Przekonanie o własnej skuteczności powiązane jest z tym, co jednostka sądzi o swoich umiejętnościach do realizacji zadań niezbędnych do uzyskania pożądaných rezultatów w sferze zawodowej. Te przekonania są formowane przez doświadczenia osobiste, obserwację zachowań innych, wpływ zachęt społecznych, a także przez stan emocjonalny i reakcje fizjologiczne jednostki. Wpływają one na decyzje dotyczące podejmowania określonych działań, intensywność zaangażowania w te działania oraz na determinację w pokonywaniu przeszkód¹⁴².

Oczekiwania dotyczące wyników odnoszą się do przekonań jednostki o możliwych skutkach podjętych działań zawodowych. W ramach teorii społeczno-poznawczej kariery, te oczekiwania dotyczą oceny przez jednostkę potencjalnych

¹⁴⁰ A. Cybal-Michalska, *Młodzież akademicka...*, s. 115.

¹⁴¹ Ibidem, s. 115-116.

¹⁴² Ibidem, s. 115-117.

pozytywnych lub negatywnych konsekwencji (takich jak zadowolenie z pracy, możliwości awansu, czy bezpieczeństwo zatrudnienia), które mogą nastąpić w wyniku wyboru danej drogi zawodowej lub podjęcia określonych kroków w swojej karierze¹⁴³.

W świetle SCCT cele są zobowiązaniami jednostki do realizacji konkretnego planu lub osiągnięcia określonego wyniku. Służą one jako siła napędowa, koncentrując uwagę, strategie planowania oraz aktywności indywidualne na osiąganiu celów zawodowych, które sobie postawiono. Takie cele mogą się różnić zakresem, od szeroko zakrojonych ambicji zawodowych po bardziej bezpośrednio, krótkoterminowe zadania edukacyjne lub zawodowe¹⁴⁴.

Kolejną składową, ważną w SCCT, jest otaczające środowisko, które odgrywa znaczącą rolę w kształtowaniu trajektorii kariery jednostek. Elementy takie jak wsparcie ze strony bliskich, mentorów czy kolegów z pracy, a także napotymane przeszkody, na przykład bariery w dostępie do edukacji lub zjawiska dyskryminacyjne, są uznawane za kluczowe dla procesu zawodowego. Te aspekty zewnętrzne mogą istotnie wpłynąć na sposób, w jaki jednostki postrzegają swoje kompetencje (przekonania o własnej skuteczności), antycypują potencjalne wyniki swoich działań zawodowych (oczekiwania dotyczące wyników) oraz definiują i dążą do realizacji swoich zawodowych aspiracji i zadań (cele)¹⁴⁵.

W 2011 roku Mary E. Rogers i Peter A. Creed przeprowadzili naukowy projekt wykorzystujący teorię społeczno-poznawczą do badania wpływu kluczowych czynników psychologicznych i społecznych na procesy planowania i eksploracji kariery wśród młodzieży. Analizując dane zebrane od 631 uczniów szkół średnich, skoncentrowali się na roli, jaką samoskuteczność, oczekiwania odnośnie wyników, cele zawodowe, wsparcie społeczne oraz cechy osobowości odgrywają w kształtowaniu decyzji edukacyjnych i zawodowych. Analiza przeprowadzona na przestrzeni czasu pozwoliła na obserwację, że uczniowie z wyższym poziomem poczucia własnej skuteczności i jasno określonymi celami zawodowymi wykazywali większą aktywność w planowaniu swojej przyszłości zawodowej oraz w eksploracji różnych ścieżek kariery. To odkrycie podkreśla, jak ważne jest budowanie samoskuteczności i pomaganie młodzieży w definiowaniu ich aspiracji zawodowych już na wczesnym etapie edukacji¹⁴⁶. Dodatkowo, badanie ujawniło,

¹⁴³ A. Cybel-Michalska, *Młodzież akademicka...*, s. 115-117.

¹⁴⁴ Ibidem.

¹⁴⁵ Ibidem.

¹⁴⁶ M. E. Rogers, P. A. Creed, *A longitudinal examination of adolescent career planning and exploration using a social cognitive career theory framework*, „Journal of Adolescence”, vol. 34, 2011, s. 163-172.

że wsparcie społeczne i pozytywne oczekiwania co do wyników również mają istotny wpływ na procesy związane z karierą. Uczniowie, którzy postrzegali, że otrzymują wsparcie od rodziny, nauczycieli i rówieśników, byli bardziej skłonni do eksploracji zawodowej i angażowania się w planowanie kariery. To wskazuje na znaczenie kreowania wspierającego środowiska dla młodzieży, które zachęca do rozwijania zainteresowań zawodowych i realizacji zawodowych planów¹⁴⁷. Dowiedziono również, że cechy osobowości, takie jak otwartość na doświadczenia i sumienność, wpływają na proces eksploracji kariery, sugerując, że indywidualne różnice w podejściu do planowania przyszłości zawodowej mogą mieć podstawy w osobowości ucznia. To podkreśla potrzebę indywidualizowanego podejścia w doradztwie zawodowym, które uwzględnia unikalne cechy osobowości oraz specyficzne potrzeby każdego ucznia¹⁴⁸.

Odkrycia te mają kluczowe znaczenie dla projektowania skutecznych programów edukacyjnych i interwencyjnych, które adresują zarówno psychologiczne, jak i społeczne aspekty rozwoju kariery.

W perspektywie teoretycznej, pojęcie kapitału kariery, rozumiane jako zbiór zasobów gromadzonych przez jednostki w takich obszarach jak: edukacja, doświadczenie zawodowe, dodatkowe aktywności studenckie i sieci społeczne, znajduje głębokie zrozumienie i zastosowanie w ramach społeczno-poznawczej teorii kariery. Ta teoria, kładąc nacisk na interakcje między osobistymi przekonaniami, celami zawodowymi, a kontekstem społeczno-ekonomicznym, dostarcza solidnej podstawy do analizy, w jaki sposób jednostki gromadzą, wykorzystują i interpretują swoje zasoby kariery. Zbieżność między koncepcją kapitału kariery a społeczno-poznawczą teorią kariery wynika z uznania, że procesy kariery są dynamiczne i wielowymiarowe, obejmujące zarówno aspekty indywidualne, jak i społeczne. Rozpatrywanie kapitału kariery w takim ujęciu pozwala na dogłębne zrozumienie mechanizmów wpływających na decyzje zawodowe, adaptację kariery oraz rozwój zawodowy w szerokim kontekście społeczno-poznawczym, podkreślając, jak indywidualne zasoby i przekonania współgrają z możliwościami i ograniczeniami środowiska.

¹⁴⁷ M. E. Rogers, P. A. Creed, *A longitudinal...*, s. 163-172.

¹⁴⁸ Ibidem.

2.3. Wybrane składowe kapitału kariery

W obecnym krajobrazie rynku pracy, sukces zawodowy młodych ludzi jest złożonym procesem, wymagającym strategicznego planowania i świadomego rozwijania różnorodnych zasobów. Kluczowe składowe kapitału kariery, takie jak edukacja, doświadczenie zawodowe, dodatkowe aktywności studenckie czy sieci społeczne, odgrywają istotną rolę w tym procesie. Poniżej omówiono wskazane elementy kapitału kariery.

2.3.1. Kapitał edukacyjny

Jak zauważa Joanna Szłapińska, w obecnych czasach zdolność do generowania nowej wiedzy, zdobywania oraz analizy informacji stanowi kluczowy element osiągnięcia sukcesu ekonomicznego¹⁴⁹. Zdaniem Izabeli Stalończyk, tradycyjny model gospodarki, bazujący na mechanizacji i pracy fizycznej, ustępuje miejsca nowemu paradygmatowi rozwoju. W przeszłości głównym celem było przygotowywanie pracowników, czyli osób zdolnych zrozumieć procesy produkcyjne i wykonywać określone zadania na swoich stanowiskach. Teraz, w erze gospodarki opartej na wiedzy, kluczową rolę odgrywa dostęp do informacji i rosnące znaczenie umiejętności wykorzystania wiedzy oraz potencjału intelektualnego¹⁵⁰.

Powyższe uwarunkowania zdają się potwierdzać zauważalny trend, jakim jest koncepcja *lifelong learning*. Analiza Zbyszko Melosika dotycząca podejścia do edukacji w kontekście *lifelong learning* ukazuje trzy istotne perspektywy. Autor dokonuje rekonstrukcji tych perspektyw w społeczno-kulturowym kontekście, podkreślając ich różnice oraz implikacje społeczne i ekonomiczne. Zgodnie z perspektywą tradycyjną: podejście do *lifelong learning* skoncentrowane jest na dostarczaniu osobom dorosłym możliwości rozwijania kompetencji, zdobywania wiedzy i podtrzymywania zainteresowań. W tym kontekście istnieją instytucje takie jak Uniwersytety Trzeciego Wieku oraz centra kształcenia ustawicznego. Ta perspektywa jest ważna, szczególnie w perspektywie kariery zawodowej jednostki. Druga perspektywa związana jest z ujęciem neoliberalno-korporacyjnym. W neoliberalizmie, edukacja traktowana jest jako narzędzie zarządzania kapitałem ludzkim, który ma przynosić maksymalną

¹⁴⁹ J. Szłapińska, *Podnoszenie wartości kapitału edukacyjnego pracowników w systemie kształcenia ustawicznego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2009, s. 60.

¹⁵⁰ I. Stalończyk, *Edukacja formalna i pozaformalna w procesie kształtowania społeczeństwa wiedzy*, „Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy”, nr 3, 2014, s. 320.

produktywność siły roboczej w organizacjach. Jednostka jest postrzegana jako pionek w instytucjonalnej grze, gdzie jej umiejętności i kompetencje są mierzone i zarządzane w celu maksymalizacji zysków. Trzecia perspektywa jest nazywana przez Z. Melosika popkulturową. Autor zwraca uwagę na rosnący wpływ kultury popularnej na edukację. W społeczeństwie, które szybko ewoluuje i zmienia się, kultura popularna dostarcza nowe możliwości rozwojowe. Jednakże, jednostki muszą być gotowe do szybkiego dostosowywania się do zmiany i zdobywania nowych umiejętności w krótkim czasie. To podejście jest charakteryzowane przez elastyczność w podejściu do życia zawodowego i tożsamości¹⁵¹. W rezultacie, analiza Z. Melosika wskazuje na trzy różne perspektywy *lifelong learning*, z których każda ma swoje unikalne implikacje społeczne i ekonomiczne. Współczesna edukacja i rozwijanie się jednostek odbywa się w kontekście dynamicznych zmian społecznych i kulturowych, które wymagają elastyczności i gotowości do przyswajania nowej wiedzy i umiejętności w trzech wymienionych perspektywach. Wydaje się także, że perspektywa popkulturowa jest istotna w kontekście rozwoju nieformalnej edukacji, bo ta ma bowiem związek z elastycznością i dostosowywaniem się do zmieniających się warunków zewnętrznych. W dzisiejszym świecie, kursy *online* i inne formy nieformalnego uczenia się pozwalają szybko dostosowywać się do aktualnych potrzeb i okoliczności, co może być bardziej efektywne niż chociażby tradycyjne studia, których proces jest dłuższy, a zdobyta wiedza może się zdezaktualizować przed uzyskaniem dyplomu.

Wincenty Okoń – polski pedagog, specjalista w zakresie dydaktyki i pedeutologii, przedstawił podział kształcenia na:

- formalne – kształcenie, które odbywa się w ramach ustalonego harmonogramu i programu nauczania, rozpoczynając od podstawowego poziomu edukacji aż do szczybla uniwersyteckiego. Obejmuje ona zarówno kursy ogólnoedukacyjne, jak i szereg specjalistycznych programów oraz instytucji oferujących kształcenie techniczne i zawodowe, najczęściej w formie stacjonarnej;
- nieformalne, nazywane również pozaformalnym, odnosi się do celowej i zaplanowanej aktywności edukacyjnej realizowanej poza granicami formalnego systemu edukacji. Powiązane jest z uczestnictwem w różnych

¹⁵¹ Z. Melosik, *Lifelong learning – społeczno-kulturowe re(konstrukcje)*, „Studia Edukacyjne”, nr 49, 2018, s. 67-74.

programach i inicjatywach edukacyjnych, które nie są regulowane przez formalne przepisy edukacyjne. Do tej grupy można zaliczyć kursy internetowe, kursy stacjonarne, czytanie książek branżowych, uczęszczanie na prezentacje biznesowe itd.;

- incydentalne, które jawi się jako proces ciągły, który nie jest ani zorganizowany, ani systematyczny, a mimo to trwa przez całe życie jednostki. Jest to sposób, w jaki ludzie zdobywają wiedzę, umiejętności, przekonania i postawy poprzez codzienne doświadczenia i interakcje z otoczeniem. Ten rodzaj edukacji zachodzi spontanicznie, w wyniku bezpośredniego zaangażowania w różnorodne sytuacje życiowe i społeczne, przez co ma znaczący wpływ na rozwój osobisty i społeczny jednostek¹⁵².

W kontekście przejścia młodych ludzi do świata pracy, pracodawcy kładą znaczący nacisk na posiadanie przez kandydatów dyplomów i certyfikatów, a potencjalni pracownicy mają tego świadomość. Dyplom ukończenia szkoły średniej czy też wyższej może nie dostarczać wystarczających informacji o umiejętnościach, wiedzy i kompetencjach osoby. Istnieje potrzeba posiadania przez młodzież „kredencjału zatrudnialności”, który identyfikuje i dokumentuje szeroki zakres ich doświadczeń rozwojowych i tłumaczy te doświadczenia na konkretne kompetencje, które będą respektowane przez pracodawców i cenione przez młodzież. Teoria ta podkreśla, jak ważne stało się posiadanie formalnych potwierdzeń umiejętności w dzisiejszym świecie, gdzie dyplomy i certyfikaty są traktowane jako waluty na rynku pracy, często niezależnie od rzeczywistych umiejętności i wiedzy posiadanych przez kandydata. *Credentialism* może również prowadzić do dyskryminacji tych, którzy nie mają możliwości zdobycia takich formalnych kwalifikacji, pomimo posiadania odpowiednich umiejętności lub doświadczenia. Ponadto, świadomość aktorów związana z tym, że wszyscy posiadają dyplomy i certyfikaty prowadzi do chęci wyróżnienia się na tle konkurencji i posiadania coraz to większej liczby „społecznych dowodów słuszności”, co nie jest bez znaczenia w kontekście motywacji do rozwoju kapitału edukacyjnego¹⁵³.

Badacze dowodzą, że kapitał edukacyjny uzyskany podczas studiów ma znaczący wpływ na sukces absolwentów na rynku pracy. Analiza przeprowadzona przez D. Piróg na grupie absolwentów geografii w Polsce w 2012 roku wykazała, że rodzaj wybranej

¹⁵² W. Okoń, *Słownik Pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992, s. 28.

¹⁵³ I. Charner, *Employability Credentials: A Key to Successful Youth Transition to Work*, „Journal of Career Development”, vol. 15, 1988, s. 30-40.

specjalizacji podczas studiów oraz poziom uzyskanego wykształcenia (czy ktoś ukończył studia licencjackie czy magisterskie) mają decydujący wpływ na ich późniejsze możliwości zatrudnienia. Wynika z tego, że zarówno wybór specjalizacji, jak i dalsze kształcenie na poziomie magisterskim, mogą być kluczowe dla lepszego dostosowania się do wymagań i oczekiwań rynku pracy. Dodatkowo, Oznacza to, że studenci powinni starannie rozważyć swoje decyzje edukacyjne, biorąc pod uwagę nie tylko swoje zainteresowania, ale też perspektywy zawodowe związane z konkretnymi specjalizacjami i poziomami wykształcenia. Inne zmienne, takie jak końcowa ocena na dyplomie czy samoocena kompetencji, nie miały statystycznie znaczącego wpływu na rozróżnienie między grupą pracujących i bezrobotnych absolwentów¹⁵⁴.

Choć trudno w literaturze przedmiotu znaleźć jednoznaczną definicję kapitału edukacyjnego, to można uznać, idąc za Turską, że ten obejmuje wszystkie aktywa, które jednostka zdobywa w procesie dotychczasowej edukacji, a w szczególności wiedzę oraz umiejętności¹⁵⁵.

2.3.2. Kapitał doświadczenia zawodowego

Jak zauważa Izabela Ostoj, istnieją liczne czynniki przyczyniające się do narastania problemu bezrobocia wśród absolwentów szkół wyższych. Jednakże szczególną uwagę należy zwrócić na niedostatek praktycznych kompetencji oraz brak doświadczenia zawodowego. Wspomniane doświadczenie można zdobywać w trakcie studiów poprzez różnorodne formy, takie jak praktyki zawodowe, wolontariat, staże studenckie czy też podjęcie niepełnoetatowej lub pełnoetatowej pracy¹⁵⁶. Ta sama badaczka zauważa, że współcześnie coraz więcej studentów w Polsce decyduje się na pracę zarobkową, łącząc ją jednocześnie ze studiowaniem w trybie stacjonarnym. Chociaż motywacją do tego może być potrzeba poprawy sytuacji materialnej, warto pamiętać, że okres nauki powinien być traktowany jako czas ciągłego rozwoju osobistego i zawodowego. To ważny czas, który wymaga zaangażowania i poświęcenia. Choć praca może być wartościowym doświadczeniem, ważne jest znalezienie równowagi między

¹⁵⁴ D. Piróg, *The impact of degree programme educational capital on the transition of graduates to the labour market*, „Studies in Higher Education”, vol. 41, 2016, s. 95-109.

¹⁵⁵ E. Turska, *Kapitał kariery ludzi młodych...*, s. 48.

¹⁵⁶ I. Ostoj, *Dylematy związane ze zdobywaniem doświadczenia zawodowego przez studentów – wyniki badania ankietowego*, „Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe”, nr 258, 2016, s. 76.

obowiązkami zawodowymi a akademickimi, aby zapewnić efektywne zdobywanie wiedzy i umiejętności potrzebnych na rynku pracy¹⁵⁷.

Powszechność jednoczesnego studiowania oraz wykonywania pracy zawodowej potwierdzają wyniki badań E. Turskiej. Z grupy ponad 700 studentów różnych kierunków, prawie połowa, bo 47%, charakteryzowała się wysokim poziomem kapitału doświadczenia zawodowego. Należy zaznaczyć, że badania te były przeprowadzone wśród osób, które niebawem miały skończyć studia. Badano studentów pobierających naukę w trybie stacjonarnym oraz niestacjonarnym, przy czym grupy te nie różniły się od siebie znacznie w kontekście gromadzenia kapitału doświadczenia zawodowego¹⁵⁸.

Wśród czynników wpływających na rozwój kariery młodych ludzi, szczególną rolę odgrywa bezpośrednio zaangażowanie w pracę zarobkową. Badania opublikowane w 2003 roku przez Petera A. Creeda i Wendy Patton wykazały, że uczniowie szkół średnich posiadający doświadczenie zawodowe charakteryzują się wyższym poziomem zaawansowania w zakresie postaw związanych z rozwojem kariery w porównaniu z ich rówieśnikami bez takiego doświadczenia¹⁵⁹. Badacze wskazali także, że doświadczenie w pracy zarobkowej dostarcza młodym ludziom okazji do:

- rozwoju umiejętności interpersonalnych i komunikacyjnych, które są kluczowe w każdym miejscu pracy;
- zrozumienia dynamiki środowiska pracy, co może wpływać na ich przyszłe wybory zawodowe;
- budowania sieci zawodowych, które mogą być cenne w przyszłej karierze;
- zdobycia wiedzy na temat własnych preferencji zawodowych oraz silnych i słabych stron¹⁶⁰.

W pracy autorstwa Marka H. Salisbury'ego, Ernesta T. Pascarelli, Ryana D. Padgetta i C. Blaicha z 2012 roku, przedstawiono wyniki badania, które skupiło się na wpływie pracy zawodowej na rozwój umiejętności przywódczych u studentów w ich pierwszym roku studiów. W ramach tego badania zebrano dane od 2931 studentów reprezentujących 19 różnorodnych instytucji szkolnictwa wyższego. Wyniki badań ukazały, że zaangażowanie się studentów w pracę zawodową, szczególnie poza terenem

¹⁵⁷ I. Ostoja, *Motywy podejmowania pracy przez studentów studiów stacjonarnych – wyniki badań*, „Studia i Prace”, nr 44, 2016, s. 232.

¹⁵⁸ E. Turska, *Kapitał kariery młodych...*, s. 175-176.

¹⁵⁹ P. A. Creed, W. Patton, *Differences in Career Attitude and Career Knowledge for High School Students with and without Paid Work Experience*, „International Journal for Educational and Vocational Guidance”, vol. 3, 2003, s. 21-33.

¹⁶⁰ Ibidem.

uczelni, może mieć znaczący i pozytywny wpływ na kształtowanie ich zdolności do przywództwa. Analiza uwzględniła zarówno charakterystyki uczniów przed rozpoczęciem studiów, jak i ich zaangażowanie w życie akademickie, wskazując na znaczenie pracy jako czynnika wpływającego na rozwój przywódczy. Jednakże zauważono, że intensywne zaangażowanie w pracę poza uczelnią może mieć także negatywny wpływ, ograniczając możliwości interakcji z rówieśnikami i uczestnictwo w aktywnościach kampusowych¹⁶¹. Wnioski płynące z pracy Salisbury'ego i jego zespołu wskazują na wartość doświadczenia zawodowego w przygotowaniu studentów do ról liderów w przyszłości, zwracając jednocześnie uwagę na rolę instytucji edukacyjnych w wspieraniu studentów w harmonijnym łączeniu doświadczeń studenckich z wymogami rynku pracy¹⁶².

Możliwość zdobywania doświadczenia zawodowego, jak już zostało wcześniej przytoczone, nie wiąże się jedynie z koniecznością wykonywania pracy zarobkowej, ale także ze stażami i praktykami. W analizie opublikowanej przez Rutha Helyera i Dionne Lee w 2014 roku dokonano przeglądu znaczenia praktycznych doświadczeń zawodowych, takich jak staże, dla zwiększenia perspektyw zatrudnienia absolwentów. Badanie to wskazuje na dynamiczne zmiany w oczekiwaniach rynku pracy oraz instytucji edukacyjnych, podkreślając rosnącą wartość integracji doświadczeń praktycznych z tradycyjnym programem nauczania. Autorzy argumentują, że staże przynoszą korzyści wieloaspektowe: od aplikacji teoretycznej wiedzy w praktyce, przez rozwój kompetencji międzyludzkich, po budowanie profesjonalnych sieci kontaktów. Z kolei dla pracodawców, są one okazją do oceny potencjalnych pracowników. R. Helyer i D. Lee zauważają, że odpowiednio zarządzane doświadczenia zawodowe są niezbędne dla wzmocnienia zatrudnialności studentów. W konkluzji, ich praca ilustruje, jak istotne jest połączenie teorii z praktyką w kontekście przygotowywania studentów do wejścia na rynek pracy, wskazując na potrzebę bliskiej współpracy pomiędzy sektorem edukacyjnym a biznesowym¹⁶³.

Wolontariat również odgrywa istotną rolę w kontekście zdobywania doświadczenia zawodowego, umożliwiając rozwój kluczowych umiejętności i kompetencji przydatnych na rynku pracy. W badaniu Manuela Epure z 2013 roku

¹⁶¹ M.H. Salisbury, E. T. Pascarella, R. D. Padgett, C. Blaiçh, *The effects of work on leadership development among first-year college students*, „Journal of College Student Development”, 53(2), 2012, s. 300–324.

¹⁶² Ibidem.

¹⁶³ R. Helyer, D. Lee, *The Role of Work Experience in the Future Employability of Higher Education Graduates*, „Higher Education Quarterly”, vol. 68, 2014, s. 348-372.

zwrócono uwagę na to, jak wolontariat jako ścieżka edukacji przez doświadczenie wspiera młodych ludzi w rozwoju osobistym i zawodowym. Epure podkreśla, że wolontariat może wzmacniać poczucie solidarności, promować aktywne obywatelstwo i poprawiać perspektywy zatrudnienia poprzez rozwijanie umiejętności społecznych i zawodowych¹⁶⁴.

Z kolei Anna S. Phillips i Charles R. Phillips w swoim badaniu z 2000 roku skupili się na wykorzystaniu umiejętności nabytych przez wolontariat w poszukiwaniu pracy. Wskazują, że wolontariat może służyć jako alternatywa dla formalnych praktyk zawodowych, oferując uczestnikom możliwość zdobycia cennych umiejętności praktycznych, które są wysoko cenione przez przyszłych pracodawców¹⁶⁵.

Oba badania potwierdzają, że wolontariat stanowi ważne narzędzie w budowaniu ścieżek zawodowych, oferując unikalne możliwości rozwoju, które mogą być kluczowe dla przyszłego sukcesu zawodowego uczestników.

Ze względu na niemożność odnalezienia definicji kapitału doświadczenia zawodowego w literaturze przedmiotu, na bazie badań i koncepcji kapitału ludzkiego, można wysnuć następującą definicję: kapitał doświadczenia zawodowego, wywodzący się z kapitału ludzkiego, to esencja nabytych umiejętności i wiedzy przez pracę zarobkową lub niezarobkową, kluczowa dla rozwoju zawodowego i wartości pracownika na rynku pracy.

2.3.3. Kapitał aktywności studenckich

Kapitał aktywności studenckich pojawia się w pracy E. Turskiej jako kapitał przedsiębiorczości studenckiej¹⁶⁶. Oba terminy odnoszą się do podobnych konceptów i mają na celu opisanie wartości generowanej przez zaangażowanie studentów w różnorodne, dodatkowe formy działalności na uczelni. Autor niniejszej pracy świadomie odchodzi od stosowania terminu „przedsiębiorczość” ze względu na duże konotacje z biznesem oraz działalnością gospodarczą. Decyzja ta została oparta na bazie badań pilotażowych oraz konsultacji.

Bartłomiej Kurzyk dostrzega istotną rolę organizacji studenckich oraz kół naukowych w kontekście rozwoju kapitału kariery. Według niego te struktury nie tylko

¹⁶⁴ M. Epure, *Learning about volunteering – a path to personal development*, „Review of Applied Socio-Economic Research”, vol. 5, issue 1, 2013, s. 61-68.

¹⁶⁵ A. Phillips, C. R. Phillips, *Using Skills Gained Through Volunteerism in Job Searches: A Workable Strategy*, „Journal of Business and Psychology”, vol. 14, 2000, s. 573-577.

¹⁶⁶ E. Turska, *Kapitał kariery...*, s. 58.

służą jako wsparcie procesu edukacyjnego, ale również stanowią dodatkową platformę dla rozwoju zawodowego. Poprzez aktywne uczestnictwo w projektach badawczych i społecznych, studenci mają możliwość pogłębiania swojej wiedzy i doskonalenia umiejętności w środowisku, w którym mają niewiele do stracenia i wiele nie ryzykują. Wzmianka o znaczeniu tych organizacji nabiera szczególnego wyjątku w kontekście współczesnego środowiska akademickiego, gdzie doświadczenia praktyczne zdobywane poza tradycyjnymi salami wykładowymi cieszą się coraz większym uznaniem¹⁶⁷.

Zgodnie z analizą Agnieszki Nymś-Górnej, projekty realizowane przez studentów stanowią kluczowe forum do wymiany pomysłów badawczych, społecznych i dydaktycznych wśród młodych ludzi, jednocześnie poszerzając ich krąg znajomych. Te wydarzenia nie tylko sprzyjają rozwojowi wiedzy, ale również kształtują umiejętności komunikacyjne i organizacyjne. Zdobycie dodatkowych kompetencji w ramach aktywności w kołach naukowych oraz współpraca na poziomie lokalnym i międzyinstytucjonalnym przyczyniają się do zwiększenia atrakcyjności studentów na rynku pracy oraz ułatwiają adaptację w początkowych latach życia zawodowego¹⁶⁸.

W badaniu przeprowadzonym przez Qi Zhang, Yubing Fan i Mingyang Zhang w 2018 roku analizowano przyczyny, dla których studenci decydują się na wstąpienie do organizacji studenckich oraz powody ich rezygnacji z dalszego uczestnictwa. Wykorzystując model wyboru binarnego, autorzy badań eksplorowali wpływ czynników określonych przez teorię poznania społecznego, hierarchię potrzeb według Masłowa oraz teorię oczekiwań. Ustalono, że decyzje o wstąpieniu w szeregi organizacji studenckich i kół naukowych kierowane są głównie przez osobiste zaangażowanie i zainteresowania, natomiast niejasność w możliwościach awansu i rozwoju osobistego prowadzi do rezygnacji z członkostwa. Wyniki sugerują konieczność formułowania klarownych dróg rozwoju w organizacjach studenckich, aby zwiększyć retencję członków i promować ich rozwój kompetencji społecznych. Badanie to podkreśla wagę tworzenia w organizacjach studenckich środowiska, które wspiera rozwój osobisty i profesjonalny studentów¹⁶⁹.

¹⁶⁷ B. Kurzyk, *Model organizacji koła naukowego a rozwój praktycznych kompetencji studentów*, [w:] *Nauczyciel akademicki wobec nowych wyzwań edukacyjnych*, red. P. Wdowiński, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2015, s. 129-141.

¹⁶⁸ A. Nymś-Górna, *Wokół uniwersyteckich kół naukowych – przegląd pojęć i możliwości*, „Parecja. Forum Młodych Pedagogów Przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN”, 2/2021, s. 46-53.

¹⁶⁹ Q. Zhang, Y. Fan, M. Zhang, *An Empirical Analysis of Students' Involvement and Exit Behaviors in College Organizations: The Case of Nanjing Agricultural University in China*, „Sustainability”, vol. 10, 2018, s. 1-18.

W analizie Meera Komarraju, Sergeya Musulkina i Gargi Bhattacharyi z 2010 roku zwrócono uwagę na znaczący wpływ, jaki uczestnictwo w organizacjach studenckich ma na rozwój akademicki studentów, podkreślając w szczególności rolę, jaką odgrywają interakcje między studentami a kadra akademicką. Z perspektywy kapitału aktywności studenckich, kluczowe okazuje się budowanie relacji student-nauczyciel akademicki, które wykraczają poza tradycyjne ramy dydaktyczne. Zaangażowanie w życie akademickie przez pryzmat uczestnictwa w różnorodnych grupach i inicjatywach pozauczelnianych staje się katalizatorem dla głębszego zrozumienia treści nauczanych, rozwijania krytycznego myślenia oraz wzmacniania motywacji do nauki. Wyniki badania wskazują, że aktywne zaangażowanie studentów w życie uniwersytetu, którego wynikiem są także interakcje z nauczycielami akademickimi, ma pozytywny wpływ na ich osiągnięcia akademickie, rozwój osobisty oraz kwestie zawodowe. To podkreśla, jak istotne jest stworzenie przestrzeni dla takich interakcji, które wspierają budowanie kapitału aktywności studenckich, otwierając drzwi do szeroko pojętego sukcesu edukacyjnego i osobistego¹⁷⁰.

Jak dowodzi E. Turska, dodatkowe aktywności w postaci organizowania lub uczestnictwa w różnych projektach naukowych i społecznych są podejmowane głównie przez studentów kierunków przyrodniczych, społecznych, technicznych, ścisłych i prawnych, a zdecydowanie rzadziej przez osoby studiujące medycynę, nauki humanistyczne oraz ekonomiczne¹⁷¹. Autorka wykazała także, że omawiane aktywności były częściej podejmowane przez osoby stanu wolnego w porównaniu do osób, które w chwili badania były w związku małżeńskim¹⁷². Dodatkowo, okazało się, że poziom kapitału przedsiębiorczości studenckiej nie korelował w żaden sposób z chęcią założenia firmy w przyszłości oraz z sytuacją materialną badanych¹⁷³.

Kapitał aktywności studenckich, podobnie jak kapitał przedsiębiorczości studenckiej, idąc za polską psycholog, można zdefiniować jako zasoby wygenerowane poprzez wkładanie przez studentów wysiłku w zadania i projekty, które wykraczają poza standardowy program nauczania. Może to oznaczać zarówno uczestnictwo

¹⁷⁰ M. Komarraju, S. Musulkin, G. Bhattacharya, *Role of student-faculty interactions in developing college students' academic self-concept, motivation, and achievement*, „Journal of College Student Development”, 51(3), 2010, s. 332–342.

¹⁷¹ E. Turska, *Kapitał kariery ludzi młodych...*, s. 190.

¹⁷² Ibidem, s. 191.

¹⁷³ Ibidem.

w wydarzeniach przygotowanych przez innych, jak i twórcze angażowanie się w tworzenie różnych inicjatyw o charakterze naukowym i społecznym¹⁷⁴.

2.3.4. Kapitał sieci społecznych

Koncepcja sieci społecznych wywodzi się z teorii kapitału społecznego. W ujęciu zaproponowanym przez Nana Lina, kapitał społeczny jest rozumiany jako kompendium zasobów, które są zgromadzone w strukturach sieci społecznych, udostępniając informacje, wpływy, wsparcie społeczne oraz poczucie solidarności w obrębie grup. Te zasoby stają się dostępne dla jednostek w zależności od ich pozycji w hierarchii sieciowej, co determinuje ich zdolności do osiągnięcia zamierzonych celów, zarówno na płaszczyźnie osobistej, jak i zawodowej. Kluczową rolę w efektywnym wykorzystaniu tych zasobów odgrywa zdolność do strategicznego planowania i angażowania się w sieci społeczne, co z kolei wymaga umiejętności wykorzystania dostępnych zasobów w sposób celowy i skuteczny¹⁷⁵.

N. Lin dowodzi także, że rozumienie dynamiki kapitału społecznego i jego wpływu na struktury społeczne jest kluczowe dla analizy możliwości, jakie jednostki mają do osiągnięcia swoich celów. Niezbędne jest podkreślenie roli, jaką pełnią zaufanie i ugruntowane normy społeczne, w kontekście funkcjonowania sieci społecznych. Stanowią one fundament, który umożliwia wymianę i efektywne wykorzystanie dostępnych zasobów, wspierając współpracę oraz wzajemne wsparcie wśród członków sieci. To przyczynia się do sprawnej redystrybucji kapitału społecznego. Różnice w możliwościach dostępu do tego kapitału oraz jego wykorzystania mogą nasilać istniejące nierówności społeczne. Osoby, które dysponują większymi zasobami kapitału społecznego, w tym sieci społecznych, częściej osiągają sukces, co ukazuje bezpośredni związek między ich pozycją a szansami na rozwój osobisty i zawodowy¹⁷⁶.

Lin uważa, że o ludzkiej skuteczności w różnych obszarach decyduje między innymi to, w jaki sposób potrafią oni nawigować sieci społeczne, budować zaufanie oraz utrzymywać wypracowane normy współpracy z innymi. Opanowanie tych kompetencji umożliwia jednostkom nie tylko efektywne wykorzystywanie własnego kapitału społecznego, ale także przyczynia się do budowania silniejszych, bardziej

¹⁷⁴ E. Turska, *Kapitał kariery ludzi młodych...*, s. 190.

¹⁷⁵ N. Lin, *Social Capital: A Theory of Social Structure and Action*, Cambridge University Press, Cambridge 2001, s. 22-38.

¹⁷⁶ Ibidem.

produktywnych i satysfakcjonujących relacji zarówno w życiu osobistym, jak i zawodowym. W świecie, gdzie sieci społeczne odgrywają coraz większą rolę, umiejętność skutecznego działania w obrębie tych sieci staje się kluczowym czynnikiem sukcesu¹⁷⁷. W kontekście rynku pracy i rozwoju kariery, teoria Lina wskazuje na znaczenie budowania i utrzymywania szerokich oraz jakościowych sieci społecznych. Osoby z rozbudowanymi sieciami społecznymi, które efektywnie mobilizują dostępne zasoby, mogą mieć przewagę w zdobywaniu informacji o pracy, uzyskiwaniu rekomendacji oraz osiąganiu awansu zawodowego.

Sieci społeczne jako składowa kapitału społecznego pojawiają się nie tylko w pracach Lina. Przywołany wcześniej Bourdieu kładł nacisk na sposób, w jaki zasoby społeczne są wykorzystywane w różnych polach społecznych do osiągnięcia przewagi oraz reprodukcji nierówności społecznych¹⁷⁸. Putnam badał, jak sieci społeczne i zaangażowanie obywatelskie przyczyniają się do rozwoju społecznego oraz politycznego¹⁷⁹. Coleman uznawał sieci społeczne za kluczowe w tworzeniu i wykorzystywaniu kapitału społecznego, zwracając uwagę na to, jak relacje społeczne są źródłem cennych zasobów – w tym zaufania, norm, wsparcia i informacji¹⁸⁰.

Mark Granovetter, w swojej przełomowej teorii słabych więzi (*weak ties*), podkreśla znaczenie mniej intensywnych relacji społecznych w dostępie do informacji i zasobów, które często są niedostępne w ramach gęsto splecionych sieci społecznych. Wskazuje, że te pozornie marginalne połączenia mogą być kluczowe w rozprzestrzenianiu się informacji i innowacji, umożliwiając jednostkom wykorzystanie okazji, które mogłyby pozostać niezauważone w obrębie silnych więzi charakteryzujących się dużą bliskością i częstotliwością interakcji¹⁸¹.

Rolę zaufania w kreowaniu kapitału społecznego oraz sieci społecznych podkreśla także Piotr Sztompka, według którego jest ono niezbędne dla funkcjonowania zarówno mikrostruktur społecznych (np. rodzin, grup przyjaciół), jak i makrostruktur (np. państw, organizacji międzynarodowych). W dziele Sztompki, zaufanie ujawnia się jako kluczowa waluta w społecznej i gospodarczej wymianie, będąc nieodzownym elementem dla

¹⁷⁷ N. Lin, *Social Capital: A Theory of Social...*, s. 22-38.

¹⁷⁸ P. Bourdieu, *The Forms of Capital*, [w]: J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (s. 241-258). New York, 1986, s. 241-258.

¹⁷⁹ R. D. Putnam, *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*, Simon and Schuster, New York, 2000. s. 35-51.

¹⁸⁰ J. S. Coleman, *Social Capital in the Creation of Human Capital*, „*American Journal of Sociology*”, vol. 94, 1988, s. 95-120.

¹⁸¹ M. Granovetter, *The Strength of Weak Ties*, „*American Journal of Sociology*”, 78(6), 1973, s. 1360-1380.

skutecznej współpracy. Jego brak komplikuje wszelkiego rodzaju interakcje, zwiększając zależność od mechanizmów kontrolnych. Polski, wybitny socjolog podkreśla również, że zaufanie stanowi siłę napędową dla społecznej adaptacji i innowacji, ułatwiając społeczeństwu przejście przez procesy transformacji. Autor eksploruje dynamikę kształtowania się zaufania, akcentując rolę takich atrybutów jak wiarygodność oraz konsekwencję w działaniu. Z drugiej strony, zaznacza również, jak łatwo jest zaufanie utracić i jak wielkim wyzwaniem jest jego odbudowa. Ta dwutorowość zaufania – jego budowa i zagrożenia dla jego trwałości – rzuca światło na jego złożony charakter i niezastąpioną rolę w spajaniu tkanki społecznej¹⁸².

W tym miejscu przywołać należy także innego polskiego socjologa, Henryka Domańskiego, który specjalizuje się w socjologii ekonomicznej i socjologii stratyfikacji. W jednej ze swoich prac, socjolog koncentruje się na roli pochodzenia społecznego i merytokracji w kształtowaniu kapitału społecznego. Wskazuje, że kapitał społeczny, definiowany przez możliwość uzyskiwania wsparcia od znajomych i krewnych, jest ściśle powiązany ze stratyfikacją klasową. Badania wykazują, że pochodzenie społeczne ma bezpośredni wpływ na kapitał społeczny, ukazując jego znaczenie w reprodukcji podziałów klasowych. Z kolei związek kapitału społecznego z poziomem wykształcenia podkreśla wpływ cech nabywanych, które odnoszą się do otwartości struktury społecznej. Domański zauważa, że niezależnie od pochodzenia, edukacja i zdolności indywidualne różnicują dostęp do kapitału społecznego, chociaż wpływ zdolności jest ograniczony. Analiza ta, oparta na danych z badań przeprowadzonych w Polsce w 2014 roku, rzuca światło na złożone procesy kształtowania się hierarchii społecznej i podkreśla znaczącą rolę kapitału społecznego w tych procesach¹⁸³.

Badanie przeprowadzone w 2001 roku przez Scotta E. Seiberta, Maria L. Kraimera i Roberta C. Lidena koncentruje się na analizie, jak struktura sieci społecznych oraz zasoby dostępne w tych sieciach wpływają na osiągnięcia zawodowe jednostek. W pracy tej, kapitał społeczny został zdefiniowany jako zbiór zasobów społecznych, takich jak dostęp do informacji i wsparcie, które są dostępne dla jednostek poprzez ich relacje i sieci społeczne. Autorzy dowodzą, że kapitał społeczny odgrywa kluczową rolę w promowaniu sukcesu zawodowego poprzez trzy główne korzyści: ułatwiony dostęp do informacji, zasobów oraz wsparcie w postaci sponsoringu kariery

¹⁸² P. Sztompka, *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2007, s. 303-328.

¹⁸³ H. Domański, *Wpływ pochodzenia społecznego i czynników merytokratycznych na kapitał społeczny*, „Studia Socjologiczne”, nr 4, 2017, s. 147-163.

(wsparcia rozwoju kariery innych osób poprzez otwieranie przed nimi drzwi do nowych możliwości przez osoby sprawcze i decyzyjne). Ich analiza, oparta na próbie 448 pracowników z różnych zawodów i organizacji, pokazuje, że relacje i sieci społeczne mogą być strategicznie wykorzystywane do osiągnięcia celów zawodowych, podkreślając znaczenie budowania silnych sieci zawodowych. Wyniki tego badania podkreślają, jak ważne jest dla jednostek inwestowanie w relacje społeczne¹⁸⁴.

Z kolei w pracy stworzonej przez Dorthę H. Jensen i Jolandę Jetten w 2015 roku, zbadano wpływ kapitału społecznego zdobywanego w trakcie studiów na formowanie się tożsamości akademickiej i zawodowej u studentów. Odkrycia wskazują, że relacje między studentami sprzyjały rozwojowi tożsamości akademickiej, jednak nie miały takiego samego wpływu na kształtowanie tożsamości zawodowej. Z kolei, interakcje z kadrami dydaktycznymi okazały się kluczowe dla budowania tożsamości zawodowej. Wnioski z badania podkreślają znaczenie inicjowania i wzmacniania interakcji między studentami a nauczycielami akademickimi jako środka do rozwoju kapitału społecznego w kontekście rozwoju kapitału kariery młodych ludzi¹⁸⁵.

Kapitał sieci społecznych w kontekście kapitału kariery można, na bazie dotychczas przytoczonych źródeł, zdefiniować jako zasób oparty na relacjach i połączeniach międzyludzkich, które jednostka tworzy i rozwija w trakcie studiów i poza nimi. Sieci te zapewniają dostęp do informacji, zasobów, wsparcia oraz możliwości zawodowych, które są nieocenione na konkurencyjnym rynku pracy. W kontekście kariery zawodowej, kapitał ten umożliwia lepsze pozycjonowanie się w przestrzeni zawodowej, otwierając drzwi do nowych możliwości, rekomendacji i współprac, które mogą przyczynić się do szybszego rozwoju zawodowego i osiągnięcia sukcesu.

W świetle przytoczonych teorii i badań można wysnuć wniosek, że omówione składowe kapitału kariery, takie jak: kapitał edukacyjny, doświadczenie zawodowe, dodatkowe aktywności studenckie oraz sieci społeczne, są kluczowe w kontekście planowania kariery zawodowej. Edukacja zapewnia fundament teoretyczny, doświadczenie pozwala na jego praktyczne zastosowanie, dodatkowe aktywności studenckie rozwijają głównie umiejętności miękkie, a sieci społeczne otwierają drzwi do nowych możliwości i ofert pracy.

¹⁸⁴ S. E. Seibert, M. L. Kraimer, R. C. Liden, *A Social Capital Theory of Career Success*, „The Academy of Management Journal”, vol. 44, nr 2, 2001, s. 219-237.

¹⁸⁵ D. H. Jensen, J. Jetten, *Bridging and bonding interactions in higher education: social capital and students academic and professional identity formation*, „Frontiers in Psychology”, vol. 6, 2015, s. 1-11.

Rozdział III: Kariera zawodowa – wybrane koncepcje teoretyczne

W tym rozdziale przedstawiono kluczowe koncepcje teoretyczne dotyczące kariery zawodowej, które stanowią podstawę do dalszych analiz empirycznych. Omówione teorie pozwalają na zrozumienie złożoności procesu budowania ścieżki zawodowej oraz gromadzenia kapitału kariery, uwzględniając zarówno czynniki indywidualne, jak i strukturalne.

3.1. Kariera zawodowa

W literaturze przedmiotu dominują dwie główne perspektywy definiowania pojęcia kariery. Z jednej strony, kariera może być rozumiana jako strukturalny element zawodu lub organizacji, gdzie typowa trajektoria zawodowa jest definiowana przez kolejne etapy awansu – od edukacji poprzez różne stopnie zawodowe aż do emerytury. Taka perspektywa podkreśla kariery zdefiniowane przez organizacje lub specyficzne dla zawodu ścieżki rozwoju. Z drugiej strony, współczesne ujęcia postrzegają karierę częściej jako indywidualną własność jednostki, akcentując sekwencję doświadczeń, ról i aktywności zawodowych rozgrywających się na przestrzeni życia. Ta perspektywa rozszerza definicję kariery poza granice pojedynczego zawodu czy organizacji, uwzględniając bogactwo doświadczeń zawodowych jednostki¹⁸⁶.

W tym podrozdziale zaprezentowano klasyfikację teorii kariery zawodowej, stworzonej specjalnie na potrzeby tej pracy, aby pomóc w uporządkowaniu i zrozumieniu różnych podejść teoretycznych spotykanych w literaturze. Opierając się na przeglądzie istniejących koncepcji, zaproponowano podział na cztery główne kategorie: teorie rozwoju kariery, teorie podejmowania decyzji zawodowych, teorie społeczno-ekonomiczne oraz ujęcia psychologiczne i osobowościowe. Celem tej klasyfikacji jest ułatwienie orientacji w bogactwie teorii kariery, zapewniając prostszy sposób na ich systematyzowanie i analizę. Nie pretenduje ona do bycia naukowym, ściśle określonym wzorcem, lecz jest narzędziem ułatwiającym dyskusję na temat różnorodnych perspektyw na karierę zawodową, odzwierciedlając tym samym złożoność i dynamikę dzisiejszego świata pracy. Należy zaznaczyć, że w niniejszym podrozdziale skoncentrowano się

¹⁸⁶ A. Bańka., *Jak wykorzystywać teorie naukowe we współczesnym doradztwie karier - aktualizacja teorii osobowości, rozwoju człowieka i karier z perspektywy integracji transkulturowej* [w:] Materiały z konferencji zorganizowanej przez Ogólnopolskie Forum Poradnictwa Zawodowego „Poradnictwo zawodowe w przededniu przystąpienia Polski do Unii Europejskiej” (Warszawa, 15.12.2003), Warszawa 2004.

jedynie na wybranych teoriach kariery zawodowej spośród bogatego spektrum dostępnych koncepcji.

W pierwszej kolejności zostanie omówiona jedna z teorii, która koncentruje się na ewolucji kariery jednostki w czasie, akcentując głównie etapy rozwoju zawodowego, a więc teoria znanego psychologa, Donalda E. Supera. Uczony opisał rozwój kariery jako proces trwający przez całe życie, podzielony na pięć etapów, które charakteryzują się różnymi zadaniami i wyzwaniem rozwojowymi:

- 1) wzrost (do około 14 roku życia): ten wczesny etap charakteryzuje się kształtowaniem samoświadomości i pierwszymi refleksjami na temat świata pracy. Dzieci oraz młodzież zaczynają wyobrażać sobie, jaką rolę mogą pełnić w przyszłości, rozwijając swoje pierwsze koncepcje zawodowe;
- 2) eksploracja (15-24 lata): okres ten jest czasem poszukiwań i prób, podczas którego młodzi ludzie eksplorują różne role zawodowe, kierunki edukacji oraz wchodzi w pierwsze doświadczenia pracy. To faza testowania i odkrywania, mająca na celu znalezienie odpowiedzi na pytania dotyczące własnych predyspozycji, zainteresowań i wartości;
- 3) ustabilizowanie (25-44 lata): na tym etapie następuje skupienie na określonej ścieżce zawodowej, gdzie celem jest stabilizacja i rozwój w wybranej dziedzinie. To czas, gdy jednostki dążą do potwierdzenia swojej profesjonalnej tożsamości poprzez zdobywanie specjalistycznych umiejętności i budowanie pozycji w branży;
- 4) utrzymanie (45-64 lata): ten etap koncentruje się na zachowaniu zdobytej pozycji zawodowej i adaptacji do ewentualnych zmian. Jest to okres aktywnego uczestnictwa w życiu zawodowym, który może również obejmować mentorowanie młodszych kolegów oraz dalszy rozwój osobisty i zawodowy;
- 5) zanikanie (65 lat i więcej): finałowy etap rozwoju kariery, kiedy to następuje stopniowe wycofywanie się z aktywności zawodowej i przejście na emeryturę. Mimo zmniejszenia intensywności pracy, dla niektórych może to być czas angażowania się w działalność doradczą lub wolontariacką, wykorzystując swoje doświadczenie na rzecz społeczności lub branży¹⁸⁷.

¹⁸⁷ E. Gurba, *Wczesna dorosłość* [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów człowieka*, Warszawa 2001, t. 2, s. 223-224.

D. Super podkreślał, że te etapy nie są sztywno określone i mogą na siebie nachodzić, a przejścia między nimi są płynne i mogą zależeć od indywidualnych ścieżek życiowych, wyborów oraz okoliczności zewnętrznych. Teoria ta uwypukla rozwój kariery jako proces adaptacji i ciągłego uczenia się, podkreślając znaczenie elastyczności w planowaniu kariery oraz gotowości do zmian, które są nieodłączną częścią życia zawodowego i osobistego¹⁸⁸.

Amerykański psycholog wprowadza do swojej teorii termin „Model ról życiowych, w którym podkreśla kompleksowość doświadczeń życiowych jednostki i ich wpływ na rozwój kariery. D. Super uznaje, że kariera jest tylko jednym z wielu aspektów życia i nie może być rozpatrywana izolacyjnie od innych ról, jakie osoba pełni w różnych okresach swojego życia. Wśród tych ról Super wymienia między innymi pracownika, uczącego się, obywatela, partnera i rodzica. Każda z tych ról niesie za sobą określone obowiązki, wyzwania i satysfakcję, a ich równoczesne pełnienie wymaga od jednostki zdolności do zarządzania wieloma zadaniami i odpowiedzialnościami¹⁸⁹.

Amerykański badacz wprowadza do swojej teorii metaforę tęczy jako rozwoju kariery, co jest symbolicznym odzwierciedleniem różnorodności i zmienności ścieżek zawodowych. Tęcza, z jej bogactwem kolorów, reprezentuje szeroki wachlarz możliwości, umiejętności, zainteresowań i wartości charakteryzujących indywidualne trajektorie kariery. Podkreśla ona, że kariera nie jest liniowym ciągiem wydarzeń, lecz dynamicznym procesem, który ewoluje pod wpływem osobistych preferencji oraz czynników zewnętrznych, takich jak sytuacja na rynku pracy. Ta metafora zachęca do przyjęcia otwartego i adaptacyjnego podejścia do planowania kariery, uwzględniając jej wielowymiarowy charakter i nieprzewidywalność przyszłych zmian¹⁹⁰.

Praca D. Supera, oprócz walorów *stricte* naukowych, wywarła znaczny wpływ na funkcjonowanie doradztwa zawodowego. Doradcy są zachęceni do przyjmowania holistycznego podejścia, które uwzględnia nie tylko aspiracje zawodowe klienta, ale także inne role życiowe, jakie pełni lub będzie pełnić. Rozumienie, jak różne role wpływają na siebie nawzajem, pozwala doradcom lepiej wspierać klientów

¹⁸⁸ E. Gurba, *Wczesna dorosłość...*, s. 223-224.

¹⁸⁹ E. Stolarczyk-Ambrozik, *Nowe trendy w teoriach rozwoju karier – implikacje dla poradnictwa kariery*, „Studia Edukacyjne”, nr 35, 2015, s. 30-35.

¹⁹⁰ D. L. Blustein, *A Context-Rich Perspective of Career Exploration Across the Life Roles*, „The Career Development Quarterly”, vol 45, iss. 3, s. 260-274.

w podejmowaniu zrównoważonych decyzji kariery, które harmonizują z ich życiem osobistym i wartościami¹⁹¹.

Koncepcja Marka Savickasa dotycząca konstrukcji kariery przedstawia nowoczesne spojrzenie na rozwój zawodowy, będąc rozwinięciem idei zaprezentowanych przez Donalda Super'a. W tej teorii, centralne miejsce zajmuje pojęcie, że jednostki aktywnie kształtują swoje ścieżki zawodowe, tworząc spójne narracje, które łączą ich osobiste doświadczenia i aspiracje zawodowe w jednolity, sensowny sposób. Savickas wskazuje na to, że kariera indywidualna jest efektem ciągłego procesu konstruowania przez jednostkę, który jest głęboko zakorzeniony w jej interakcjach z otoczeniem oraz wewnętrznych predyspozycjach. Wzorując się na pracach Super'a, teoria ta podkreśla dynamikę rozwoju kariery w kontekście życiowym, uznając, że każda osoba jest autorem własnej historii zawodowej, która ewoluje w zależności od zmieniających się okoliczności, wartości i doświadczeń¹⁹².

Teoria planowania kariery zaproponowana przez Johna D. Krumboltza kładzie nacisk na rolę przypadkowych zdarzeń w procesie kształtowania decyzji zawodowych. Odróżnia się od innych teorii kariery przez podkreślenie, że kariera nie zawsze jest wynikiem linearnego planowania i racjonalnych wyborów, ale często kształtuje się w nieprzewidywalny sposób, pod wpływem nieoczekiwanych okoliczności, spotkań czy doświadczeń. Krumboltz w swojej pracy „Luck is No Accident: Making the Most of Happenstance in Your Life and Career¹⁹³” argumentuje, że przypadkowe zdarzenia mogą mieć znaczący wpływ na naszą ścieżkę zawodową, a adaptacja do tych zdarzeń oraz otwartość na zmiany są kluczowe w zarządzaniu karierą¹⁹⁴. W tym ujęciu wskazuje się na cztery czynniki, które mają kluczowe znaczenie dla rozwoju preferencji zawodowych i podjętych decyzji: genetyczne wyposażenie i zdolności specjalne, doświadczenia uczenia się, czynniki środowiskowe oraz zdarzenia losowe¹⁹⁵.

Teoria ta podkreśla, że umiejętność korzystania z przypadkowych okazji, elastyczność w podejmowaniu decyzji oraz gotowość do eksplorowania nieznanych możliwości są równie ważne jak tradycyjne metody planowania kariery. W ten sposób,

¹⁹¹ A. Kargulowa, *Zmiany tożsamości poradnictwa zawodowego i ich reperkusje*, „Chowanna 2”, 2005, s. 111-125.

¹⁹² M.L Savickas, *The Theory and Practice of Career Construction* [w:] S. D. Brown & R. W. Lent (red.), *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work*, 2005, s. 42-70.

¹⁹³ J. D. Krumboltz, A. S. Levin, *Luck is No Accident: Making the Most of Happenstance in Your Life and Career*, Impact Publishers, 2004, s. 17-37.

¹⁹⁴ J. D. Krumboltz, A. S. Levin, Mitchell K. E., *Planned Happenstance: Constructing Unexpected Career Opportunities*, „Journal of Counseling and Development”, Vol. 77, 1999, s. 3-12.

¹⁹⁵ Ibidem.

teoria planowania kariery Krumboltza bezpośrednio dotyka kwestii decyzji zawodowych, ukazując je jako proces bardziej złożony i dynamiczny, niż mogłoby się wydawać w świetle bardziej deterministycznych podejść¹⁹⁶.

Klasyfikacja teorii Krumboltza jako teorii podejmowania decyzji zawodowych wynika z jej skupienia na procesie decyzyjnym i dynamice wyborów kariery. Teoria ta rozszerza rozumienie procesu decyzyjnego o elementy związane z nieprzewidywalnością i przypadkowością, co jest istotne w kontekście podejmowania decyzji zawodowych.

Teoria kariery proteanowej, wprowadzona przez Douglasa T. Halla, oraz koncepcja kariery bez granic, rozwijana przez Halla, Briscoe i innych, choć różne, mają wiele wspólnych punktów i często są omawiane razem w kontekście nowoczesnego podejścia do zarządzania karierą. Obie te koncepcje odzwierciedlają zmiany na rynku pracy i w podejściu do kariery zawodowej, które nastąpiły w wyniku globalizacji, postępu technologicznego i zmian społecznych¹⁹⁷.

Koncepcja kariery bez granic reprezentuje nowoczesne podejście do rozwoju zawodowego, akcentując adaptacyjność i mobilność jako kluczowe aspekty ścieżek kariery w dzisiejszym, szybko zmieniającym się świecie pracy¹⁹⁸. W przeciwieństwie do tradycyjnych, liniowych modeli kariery, ograniczonych przez struktury organizacyjne i zawodowe, kariery bez granic charakteryzują się otwartością na zmiany, przekraczaniem tradycyjnych barier zawodowych i organizacyjnych oraz ciągłym poszukiwaniem możliwości rozwoju. Podstawowe założenia tej koncepcji obejmują:

- 1) nieograniczoną mobilność: zachęca do przekraczania konwencjonalnych granic między branżami, zawodami i krajami w poszukiwaniu nowych możliwości rozwoju zawodowego;
- 2) samosterowność: podkreśla rolę jednostki w kształtowaniu własnej ścieżki kariery, gdzie kluczowe są osobiste decyzje, inicjatywa i odpowiedzialność za własny rozwój zawodowy;
- 3) adaptacyjność: wymaga elastyczności i gotowości do dostosowywania się do zmieniających się warunków rynkowych oraz wykorzystywania nowych możliwości, które pojawiają się w wyniku globalnych zmian ekonomicznych i technologicznych;

¹⁹⁶ J. D. Krumboltz, A. S. Levin, Mitchell K. E., *Planned Happenstance...*, s. 3-12.

¹⁹⁷ E. Turska, M. Stasiła-Sieradzka, *Wstępna charakterystyka psychometryczna polskiej wersji skal do diagnozy postaw wobec kariery proteuszowej i kariery bez granic*, „Czasopismo Psychologiczne”, t. 21, nr 2, s. 219-227.

¹⁹⁸ Ibidem.

- 4) Sieciowanie: akcentuje znaczenie budowania i utrzymywania sieci kontaktów zawodowych, które mogą wspierać mobilność kariery i dostęp do informacji o nowych możliwościach zawodowych¹⁹⁹.

Model kariery proteuszowej (w przeciwieństwie do wyróżnianych przez Halla: karier zależnych, reaktywnych oraz sztywnych) podkreśla indywidualną inicjatywę i adaptacyjność w kształtowaniu własnej ścieżki zawodowej, gdzie kluczowym aspektem jest głęboka znajomość własnych wartości oraz determinacja w dążeniu do osobistych celów. Osoby przyjmujące ten model kariery charakteryzują się wysoką samosterownością, co oznacza, że samodzielnie definiują swoje aspiracje zawodowe i niezależnie dążą do ich realizacji. Adaptują się do zmieniających się warunków rynku pracy, wykorzystując swoje umiejętności i kompetencje do osiągnięcia sukcesu w sposób, który jest zgodny z ich osobistymi przekonaniami i wartościami. W tym kontekście, kariera proteuszowa jest odzwierciedleniem ciągłego procesu uczenia się i rozwoju, gdzie indywidualne dążenie do wyznaczonych celów idzie w parze z elastycznością i otwartością na nowe możliwości²⁰⁰.

Obie teorie (kariery proteuszowej oraz kariery bez granic) można klasyfikować jako teorie rozwoju kariery, ponieważ skupiają się na indywidualnym procesie kształtowania ścieżki zawodowej w kontekście szerszych zmian społeczno-ekonomicznych. Jednakże, ze względu na ich nacisk na adaptację do globalnych trendów rynkowych, zmian w organizacjach i wpływ technologii, można je również rozpatrywać w kontekście teorii społeczno-ekonomicznych. Podkreślają one, jak zmiany w strukturze rynku pracy, zanikanie stałych form zatrudnienia i rosnąca potrzeba elastyczności wpływają na indywidualne trajektorie zawodowe.

Teoria krystalizacji preferencji Johna L. Hollanda jest jednym z najbardziej rozpoznawalnych podejść w dziedzinie doradztwa zawodowego i psychologii kariery. Holland założył, że ludzie najlepiej rozwijają się w pracy, gdy środowisko, w którym się znajdują, jest zgodne z ich typem osobowości²⁰¹. Jego teoria klasyfikuje ludzi oraz zawody do sześciu dominujących typów osobowości i środowisk pracy, które

¹⁹⁹ E. Turska, M. Stasiła-Sieradzka, *Wstępna charakterystyka...*, s. 219-227.

²⁰⁰ Ibidem.

²⁰¹ B. Bajcar, A. Borkowska, A. Czerw i.in., *Psychologia preferencji i zainteresowań zawodowych*, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2006, s. 36-37.

tworzą tak zwany „model RIASEC”:

- 1) realistyczny (R) - osoby praktyczne, wolące pracę fizyczną i umiejętności manualne. Środowiska realistyczne to takie, gdzie dominuje praca z narzędziami, maszynami, czy roślinami.
- 2) badawczy (I) - osoby analityczne i intelektualne, preferujące rozwiązywanie problemów i prace badawcze. Środowiska badawcze promują naukowe lub techniczne eksploracje;
- 3) artystyczny (A) - osoby kreatywne, które cenią wolność ekspresji i oryginalność. Środowiska artystyczne są otwarte na innowacje, sztukę i kulturę;
- 4) społeczny (S) - osoby, które preferują pracę z ludźmi, pomagając, ucząc, czy doradzając. Środowiska społeczne charakteryzują się interakcjami międzyludzkimi i usługami społecznymi;
- 5) przedsiębiorczy (E) - osoby energiczne, które lubią wpływać na innych, prowadzić i przewodzić. Środowiska przedsiębiorcze skupiają się na działalności biznesowej, zarządzaniu i perswazji;
- 6) konwencjonalny (C) - osoby uporządkowane, preferujące strukturyzowane zadania i procedury. Środowiska konwencjonalne promują pracę z danymi, liczbami i szczegółami, często w kontekście biurowym²⁰².

J. Holland podkreśla, że zrozumienie własnego typu osobowości i związanych z nim preferencji zawodowych jest kluczowe dla satysfakcji i efektywności w pracy. Jego teoria dostarcza cennego narzędzia do samopoznania i planowania kariery, umożliwiając lepsze dopasowanie między jednostką a środowiskiem zawodowym²⁰³.

Teoria samoskuteczności zawodowej, opracowana przez Alberta Bandurę, koncentruje się na kluczowym znaczeniu, jakie przekonanie o własnej skuteczności ma dla kształtowania ścieżki zawodowej i osiągnięć w pracy. Samoskuteczność, definiowana jako wiara w własne zdolności do organizowania i wykonania działań niezbędnych do osiągnięcia zamierzonych celów, jest fundamentem, na którym jednostki opierają swoje decyzje zawodowe i działania zmierzające do sukcesu zawodowego. Bandura podkreśla, że osoby z wysokim poziomem samoskuteczności są bardziej skłonne do podejmowania

²⁰² L. Myszk-Strychalska, *Koncepcje rozwoju zawodowego – przegląd wybranych stanowisk teoretycznych*, „Szkola, Zawód, Praca”, nr 14, 2017, s. 63-64.

²⁰³ B. Bajcar i.in., *Psychologia preferencji...*, s. 36-37.

wyzwań, wytrwałego dążenia do celów mimo trudności oraz efektywnego radzenia sobie ze stresem i niepowodzeniami²⁰⁴.

W kontekście kariery zawodowej teorię samoskuteczności można rozumieć jako kluczowy czynnik motywujący do aktywnej eksploracji kariery, gdzie wiara w swoje umiejętności skłania do poszukiwania informacji o różnych możliwościach zawodowych, podejmowania nowych wyzwań i eksplorowania rozmaitych ścieżek kariery. Osoby charakteryzujące się wysoką samoskutecznością wykazują również zwiększoną wytrwałość i odporność na niepowodzenia oraz trudności, co jest niezbędne w długotrwałym procesie budowania kariery. Ponadto, przekonanie o własnej skuteczności wpływa na chęć do uczenia się i rozwijania nowych umiejętności, co jest kluczowe w adaptacji do dynamicznych zmian na rynku pracy²⁰⁵.

W książce *"Self-efficacy: The Exercise of Control"*²⁰⁶ Bandura rozszerza swoją teorię samoskuteczności na różne dziedziny życia, w tym edukację, zdrowie, wybory zawodowe i organizacje, dostarczając kompleksowego wglądu w sposób, w jaki przekonania o własnej skuteczności kształtują ludzkie działania i osiągnięcia.

Teorię samoskuteczności zawodowej Bandury można sklasyfikować jako psychologiczną, ponieważ skupia się na wewnętrznych przekonaniach jednostki dotyczących jej własnych zdolności do efektywnego wykonywania zadań i osiągania celów zawodowych.

Podrozdział ten rzuca światło na różnorodność teoretycznych podejść do kariery zawodowej, ukazując, jak pojęcie kariery ewoluowało od strukturalnych definicji związanych z organizacjami i zawodami, do bardziej indywidualnych i dynamicznych ujęć, akcentujących osobistą ścieżkę oraz adaptacyjność na zmieniającym się rynku pracy. Przedstawione teorie podkreślają, że kariera jest zjawiskiem wielowymiarowym, w którym na pierwszy plan wysuwają się nie tylko zewnętrzne struktury, ale również wewnętrzne przekonania, wartości i decyzje jednostki. Wskazuje to na znaczącą zmianę w postrzeganiu kariery zawodowej, gdzie coraz większą rolę odgrywa indywidualna agencja w kontekście szeroko rozumianego rozwoju. Ta różnorodność teoretyczna jest odzwierciedleniem złożoności ścieżek kariery w dzisiejszym świecie, podkreślając potrzebę ciągłego badania i dostosowywania teorii do zmieniających się realiów

²⁰⁴ A. Hauzinski, *Psychologiczne mechanizmy procesu przejścia z edukacji zawodowej do pracy*, „Kultura i Edukacja”, nr 49, s. 169-188.

²⁰⁵ Ibidem.

²⁰⁶ A. Bandura, *Self-efficacy: The Exercise of Control*, New York 1997, s. 46-63.

rynkowych. Omówienie wyselekcjonowanych koncepcji stanowi zaledwie punkt wyjścia, który ma na celu zachęcenie do dalszego zagłębiania się w szerokie spektrum teorii dotyczących rozwoju zawodowego, podkreślając bogactwo i zróżnicowanie perspektyw w tej problematyce.

3.2. Współczesne uwarunkowania kształtowania karier zawodowych młodych ludzi

W obecnych czasach, młodzi ludzie wchodzący na rynek pracy napotykają na szereg wyzwań związanych z kształtowaniem swojej kariery zawodowej. Presja sukcesu, niepewne ścieżki kariery oraz wymóg ciągłego rozwoju osobistego i zawodowego definiują nowe realia. Wyzwania te są pogłębiane przez szybkie zmiany w strukturze i wymaganiach rynku pracy, co wymaga od studentów i absolwentów uczelni elastyczności, zdolności do adaptacji i proaktywnego podejścia do planowania własnej przyszłości zawodowej. Rozumienie tych wyzwań przez pryzmat socjologiczny może okazać się kluczowe dla wypracowania strategii umożliwiających sukcesywne budowanie satysfakcjonującej kariery.

Anthony Giddens w książce „Konsekwencje nowoczesności” opisywał, że żyjemy w czasach, w których zagrożenia globalne stają się nieodłącznym elementem naszej codzienności. Wspominał o nasilających się ryzykach, które stanowią kluczowy wymiar współczesnych wyzwań, takich jak ryzyko konfliktów nuklearnych, katastrof ekologicznych, niekontrolowanego przyrostu populacji czy kryzysów w globalnej gospodarce, jako źródeł destabilizacji naszego bezpieczeństwa. W obliczu tych zagrożeń, każdy z nas stoi przed niepewnym horyzontem przyszłości²⁰⁷. W tym kontekście, warto podkreślić, że w chwili pisania tej pracy, tuż za naszą wschodnią granicą, toczy się konflikt zbrojny. Dodatkowo, niedawno doświadczyliśmy globalnego kryzysu zdrowotnego w postaci pandemii Covid-19, która jeszcze bardziej uwypukliła globalny charakter współczesnych wyzwań. Te wydarzenia naświetlają, w jaki sposób zagrożenia zidentyfikowane przez Giddensa manifestują się w realnym świecie, podkreślając znaczenie zrozumienia i zarządzania ryzykiem w nowoczesnej rzeczywistości.

W dobie późnej nowoczesności możemy wyróżnić cztery zasadnicze elementy, które definiują jej kontury: konieczność polegania na złożonych systemach technologicznych i organizacyjnych; emergencja nowych typów ryzyka wynikających

²⁰⁷ A. Giddens, *Konsekwencje ponowoczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008, s. 88-94.

z przemian cywilizacyjnych i technologicznych; wszechobecna niejasność, niepewność oraz złożoność społecznego doświadczenia; oraz rosnące zjawisko globalizacji wpływające na ekonomię, politykę i kulturę. Taki stan rzeczy przyczynia się do postrzegania współczesności jako „społeczeństwa ryzyka” lub „kultury ryzyka”, gdzie nowe wyzwania i zagrożenia stają się nieodłączną częścią codzienności. Kluczowym aspektem definiującym współczesną rzeczywistość jest również rosnąca różnorodność sposobów życia i niezbędność permanentnego podejmowania decyzji.²⁰⁸

Istotną rolę w ujęciu nowoczesności przez Giddensa odgrywa ewolucja problematyki tożsamości aktorów społecznych. Jak podkreśla Mirosław Szymański, zastanawianie się nad własną tożsamością stanowi jedno z kluczowych zagadnień egzystencjalnych. Ludzie, żyjąc w społecznościach zróżnicowanych pod wieloma aspektami – od celów po sposoby interakcji – stają przed wyzwaniem określenia własnego miejsca w tym mozaikowym świecie. Ta próba samookreślenia staje się jeszcze bardziej skomplikowana w obliczu wewnętrznych turbulencji czy znaczących zmian w życiorysie. W erze dynamicznych przekształceń społecznych, gdzie stabilność bytu zdaje się być pod ciągłą próbą, pytanie o to, „kim jestem?”, nabiera jeszcze głębszego, niepokojącego wymiaru, zmuszając jednostki do refleksji nad swoją pozycją w społecznych strukturach²⁰⁹.

Brytyjski socjolog, badając tożsamość w kontekście nowoczesności, zauważa, iż w dynamicznie zmieniających się społeczeństwach nowoczesnych, tożsamość osobista ulega ciągłej ewolucji i reinterpretacji. W jego perspektywie, nowoczesność charakteryzuje się przez nieustanne przekształcenia społeczne i kulturowe, które wymagają od jednostek aktywnego uczestnictwa w procesie kształtowania własnego „ja”. A. Giddens podkreśla, że w erze nowoczesnej tożsamość nie jest już dana raz na zawsze ani nie jest wyłącznie produktem tradycji czy przynależności społecznej. Zamiast tego, staje się projektem „do zrobienia”, gdzie jednostka, poprzez ciągłe refleksje nad własnym życiem (refleksyjność jednostki), dokonuje wyborów i podejmuje decyzje, które kształtują jej tożsamość. W tym procesie, tożsamość jest przemyślanym wyborem, a nie tylko dziedzictwem przeszłości. Ta koncepcja tożsamości jako „projektu do zrobienia” wskazuje na większą autonomię jednostek w definiowaniu, kim są, ale również na

²⁰⁸ A. Giddens, *Konsekwencje ponowoczesności...*, s. 88-94.

²⁰⁹ M. J. Szymański, *Kim jestem? Tożsamość jako zadanie w czasach gwałtownej zmiany społecznej*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, t. 25, z. 1, 2016, s. 11-13.

zwiększone wyzwania związane z koniecznością dokonywania wyborów w kontekście niepewności i zmienności charakterystycznych dla współczesnych społeczeństw²¹⁰.

Ujęcie Giddensa dotyczące nowoczesności i tożsamości ma bezpośrednie odniesienie do wyzwań, z jakimi mierzą się młodzi ludzie przy konstruowaniu swoich karier zawodowych. Dla młodych osób, decyzje dotyczące kariery stają się częścią szerszego projektu konstruowania „ja”, gdzie wybory zawodowe są ściśle powiązane z poszukiwaniem i definiowaniem własnej tożsamości. Wyzwania związane z tym procesem obejmują konieczność nawigacji w dynamicznie zmieniającym się rynku pracy, gdzie tradycyjne ścieżki kariery ulegają rozmyciu, a nowe możliwości wymagają od młodych ludzi elastyczności, adaptacji i ciągłego rozwoju. Giddensa dostarcza ram do zrozumienia, jak proces kształtowania kariery przez młodych ludzi jest zintegrowany z głębszymi procesami społecznymi i indywidualnymi dążeniami, podkreślając znaczenie refleksyjności i proaktywnego zarządzania własną ścieżką zawodową w kontekście nieustannie zmieniającej się nowoczesności.

Teoria społeczeństwa ryzyka Ulricha Becka uzupełnia i rozszerza perspektywę Anthony'ego Giddensa na temat nowoczesności, skupiając się na sposobie, w jaki globalne zagrożenia i ryzyka wpływają na życie społeczne i indywidualne decyzje. Beck argumentuje, że współczesne społeczeństwa charakteryzują się przez przenikliwą obecność ryzyka, które jest nieodłącznie związane z postępem technologicznym i zmianami cywilizacyjnymi. Ryzyka te, niegdyś ograniczone lokalnie, obecnie mają charakter globalny i dotyczą każdego, niezależnie od geograficznej lokalizacji czy statusu społecznego²¹¹. Beck wskazuje na konieczność indywidualnego i społecznego zarządzania ryzykiem jako kluczowego elementu życia w społeczeństwie ryzyka. Zarówno Beck, jak i Giddens, zwracają uwagę na to, jak nowoczesne społeczeństwa muszą stawiać czoła wyzwaniom, które są zarówno rezultatem ich własnego postępu, jak i przyczyną nowych form niepewności²¹².

W teorie głoszące o zmienności rzeczywistości i stałym ryzyku otaczającym społecznych aktorów wpisuje się koncepcja VUCA, pochodząca z wojskowej terminologii, znalazła zastosowanie w opisie współczesnego świata biznesu i społeczeństwa. Ta perspektywa oferuje istotne ramy do zrozumienia dynamiki

²¹⁰ M. J. Szymański, *Kim jestem?...*, s. 12-15.

²¹¹ P. Stankiewicz, *W świecie ryzyka. Niekończąca się opowieść Ulricha Becka*, „Studia Socjologiczne”, nr 3, 2008, s. 120-123.

²¹² P. Stankiewicz, *W świecie ryzyka...*, s. 120-123.

współczesnego życia, wskazując na szybkie i często nieprzewidywalne zmiany, które wpływają na każdy aspekt działalności ludzkiej, w tym na rynek pracy. VUCA, oznacza Volatility (zmienność), Uncertainty (niepewność), Complexity (złożoność) i Ambiguity (dwuznaczność) i akronimy te mają stanowić odwzorowanie najważniejszych cech współczesnego świata²¹³. Część badaczy wprowadza nowszy akronim BANI, który odnosi się do obecnych realiów społecznych i biznesowych. BANI to skrót od słów Brittle (kruchy, łamliwy), Anxious (pełen niepokoju), Nonlinear (nieliniowy) i Incomprehensible (niezrozumiały). Ten model opisuje świat jako miejsce, w którym systemy są bardziej podatne na nagłe i nieoczekiwane zmiany (kruche), ludzie doświadczają wzrostu niepokoju i lęku związanego z niepewnością, zdarzenia mają charakter nieliniowy, co oznacza, że małe zmiany mogą prowadzić do drastycznych i trudnych do przewidzenia skutków, a złożoność współczesnych wyzwań sprawia, że są one często trudne do zrozumienia i interpretacji²¹⁴.

Następnym współczesnym uwarunkowaniem, a zarazem wyzwaniem, związanym z kształtowaniem karier zawodowych przez młodych ludzi, jest zjawisko szeroko omawiane w teorii społeczeństwa zmęczenia Byunga-Chula Hana. Ta koncepcja zwraca uwagę na intensyfikację pracy i życia w rytmie nieustannego pośpiechu oraz presji sukcesu, co prowadzi do zwiększonego zmęczenia, stresu i wypalenia zawodowego. Młodzi ludzie, starając się odnaleźć swoją ścieżkę zawodową w takim kontekście, stają przed wyzwaniem znalezienia równowagi między aspiracjami a możliwościami własnego organizmu i umysłu, co jest niezbędne do budowania zdrowej i satysfakcjonującej kariery. Imperatyw produktywności i ciągłej aktywności, charakterystyczny dla współczesnych modeli pracy, prowadzi nie tylko do chronicznego zmęczenia, ale i do głębokiego wypalenia zawodowego. Rozumienie tego, jak te oczekiwania wpływają na nowych pracowników, pozwala na głębsze zgłębienie psychospołecznych aspektów rynku pracy i podkreśla konieczność tworzenia strategii wspierających zdrowie psychiczne i dobrostan w miejscu pracy²¹⁵.

Kolejną kwestią wartą omówienia jest wypalenie, które zostało już wcześniej przywołane. W kontekście młodych ludzi, którzy wchodzą na rynek pracy i/lub nadal się

²¹³ G. Mikołajczyk-Lerman, J. Sztobryn-Giercuszkiewicz, *Życie z niepełnosprawnością w świecie VUCA*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2022, s. 8-9.

²¹⁴ S. Evseeva, O. Evseeva, P. Rawat, *Employee Development and Digitalization in BANI World*, „Innovations in Digital Economy”, 2021, s. 253-264.

²¹⁵ K. Szymala, *Wspólnota zmęczenia: od ZOE do BIOS? Kilka uwag w związku z esejem Społeczeństwo zmęczenia Byung-Chul Hana*, „Ethos. Kwartalnik Instytutu Jana Pawła II”, nr 2, 2018, s. 435-444.

uczają, można je rozpatrywać w co najmniej dwóch obszarach: jako wypalenie studenckie oraz jako wypalenie zawodowe. Bazując na badaniach Christyny Maslach można przyjąć, że wypalenie studenckie, podobnie jak wypalenie zawodowe, obejmuje trzy elementy: emocjonalne wyczerpanie, postawę cyniczną (w przypadku wypalenia studenckiego jest to postawa cyniczna wobec studiów) oraz zmniejszoną percepcję własnych osiągnięć²¹⁶. Pojęcie „wypalenia studenckiego” zostało wprowadzone do dyskursu naukowego w 1985 roku przez Scotta T. Meiera i Ronalda R. Schmecka. Początkowo, badania dotyczące wypalenia skupiały się na kadrze dydaktycznej, by następnie rozszerzyć zakres zainteresowania na grupę studentów²¹⁷.

Badanie przeprowadzone wśród studentów socjologii i ekonomii na Uniwersytecie Rzeszowskim w czerwcu 2022 roku, miało na celu zbadanie wpływu zmiennych akademickich na wypalenie studenckie. W badaniu wzięło udział 186 osób uczących się stacjonarnie. Wykorzystano metodę kwestionariuszową PAPI, skupiając się na analizie korelacji między funkcjonowaniem w środowisku akademickim a doświadczeniem wypalenia. Wśród badanych 40% stanowili studenci socjologii, natomiast 60% to przyszli ekonomiści.

Wybrane wnioski z badań wskazują na interesujące zależności. W pierwszej kolejności przytoczyć należy, że ponad 90% badanych zostało sklasyfikowanych do przeciętnego lub wysokiego poziomu wypalenia na podskalach wyczerpania emocjonalnego (przeciętny 31%, wysoki 62%) oraz cynizmu (przeciętny: 28%, wysoki 68%). W przypadku podskali obniżonego poczucia własnych dokonań zdecydowana większość badanych klasyfikowała się jako osoby "nisko" wypalone (95%). Potwierdziło się, jak przypuszczano, że studenci, którzy dywersyfikują swoje aktywności podczas studiów (robią coś więcej niż tylko nauka lub praca) wykazują niższy poziom wypalenia niż ich mniej aktywni rówieśnicy. Ponadto, zadowolenie z wybranego kierunku studiów korelowało z niższym poziomem wypalenia, sugerując wpływ satysfakcji edukacyjnej na dobrostan psychiczny studentów²¹⁸.

W świetle wyników badań przeprowadzonych na Uniwersytecie Rzeszowskim, wypalenie studenckie w naukach społecznych jawi się jako znaczący problem, który

²¹⁶ S. Moskalski, E. Burlikowska, J. Rajss, J. Kusiak., *Korelaty wypalenia studenckiego w naukach społecznych na przykładzie studentów socjologii i ekonomii Uniwersytetu Rzeszowskiego*, Społeczeństwo, Edukacja, Język, t. 17, 2023, s. 240.

²¹⁷ Ibidem [za:] S. T. Meier, R. R. Schmeck, *The Burned-Out College Student: A Descriptive Profile*, „Journal of College Student Personnel”, 26 (1), 1985, s. 63–69.

²¹⁸ S. Moskalski i.in., *Korelaty wypalenia...*, s. 249.

wymaga uwagi. Konsekwencje tego zjawiska mogą wykraczać poza sferę akademicką, ponieważ studenci, którzy doświadczają wysokiego poziomu wyczerpania emocjonalnego i cynizmu, mogą mieć trudności z adaptacją do wymagań zawodowych, zarządzaniem stresem i budowaniem satysfakcjonującej kariery.

Jak wynika z badania „Mind the Gap” przeprowadzonego przez firmę Jabra, wypalenie zawodowe wśród młodych ludzi, zwłaszcza przedstawicieli pokolenia Z, stanowi istotny problem. Badanie, realizowane w listopadzie 2023 roku, objęło młodych profesjonalistów z 14 krajów, w tym Polski, wskazując na globalny charakter wyzwania. Kluczowe wnioski podkreślają, że ponad połowa (52%) badanych doświadcza stresu i wypalenia zawodowego, co skłania ich do rozważenia zmiany miejsca pracy w najbliższym roku. Niemalże 48% planuje zmianę stanowiska jako element rozwoju kariery, a 42% aspiruje do założenia własnej firmy. 79% respondentów ceni elastyczność w trybie pracy, a większość wyraża zadowolenie ze swojej obecnej roli. Wnioski te wskazują na złożoność wyzwań stojących przed młodymi na rynku pracy, podkreślając potrzebę wsparcia w zarządzaniu stresem i promowania zdrowia psychicznego²¹⁹.

Młodzi ludzie rozpoczynający swoją karierę zawodową doświadczają licznych wyzwań, które mają istotny wpływ na definiowanie ich przyszłych ścieżek pracy. Ciągła presja osiągnięcia sukcesu, niepewność co do przyszłej kariery i konieczność stałego rozwoju osobistego i zawodowego tworzą złożony obraz współczesnego świata pracy. Problemy takie jak wypalenie studenckie i zawodowe, szybkie zmiany na rynku pracy oraz zwiększone oczekiwania w zakresie adaptacji wymagają opracowania nowych metod wsparcia dla młodych pracowników. W tym świetle, zrozumienie tych wyzwań przez młode pokolenie, pracodawców, jak również środowiska akademickie, jest niezbędne do tworzenia zdrowych, satysfakcjonujących i efektywnych środowisk pracy. Sposób, w jaki młodzi ludzie poradzą sobie z tymi wyzwaniami, nie tylko określi ich indywidualne drogi zawodowe, ale także wpłynie na kształt przyszłości rynku pracy.

3.3. Kariera socjologa – możliwości, zagrożenia i wyzwania

W Polsce lat 70. XX wieku istniało zjawisko zatrudniania specjalistów na stanowiskach oficjalnie określanych mianem „socjolog”. Była to praktyka charakterystyczna dla tamtego okresu, która jednak nie przetrwała próby czasu. Współcześnie rola socjologów na rynku pracy uległa transformacji, adaptując się do

²¹⁹ Jabra, *Mind the Gap. How Gen Z is disrupting the workplace in 2024*, Raport z badania.

zmieniających się potrzeb i wymagań. Obecnie socjology znajdują zatrudnienie w różnorodnych sektorach, od badań rynku, przez analizę danych społecznych, po doradztwo w zakresie polityki społecznej i rozwoju organizacji. Ich umiejętności analityczne i zdolność do interpretacji zjawisk społecznych są wykorzystywane w projektowaniu strategii marketingowych, zarządzaniu zasobami ludzkimi, a także w sektorze publicznym i organizacjach pozarządowych. Choć stanowisko „socjolog” jest rzadko spotykane w organizacjach, to kompetencje nabyte w trakcie kształcenia socjologicznego otwierają szerokie możliwości zawodowe, podkreślając uniwersalność i aktualność wiedzy socjologicznej w analizie współczesnych wyzwań społecznych i gospodarczych.

W obliczu szerokiego spektrum możliwości zawodowych, jakie otwiera przed absolwentami socjologii ich wykształcenie, stajemy przed paradoksem, który z jednej strony jest atutem tej dziedziny, a z drugiej – wyzwaniem. Wielość dróg, które można obrać po ukończeniu socjologii, od badań społecznych, przez pracę w sektorze publicznym, po angażowanie się w projekty społeczne lub biznesowe, z pewnością jest bogactwem wyboru. Jednakże, to samo bogactwo może stać się źródłem paraliżu decyzyjnego²²⁰, szczególnie dla osób, które mają mnóstwo pomysłów na siebie, ale zmagają się z ograniczeniami w zakresie umiejętności planowania kariery na poziomie strategicznym.

Paradoks wyboru, opisany przez Barry'ego Schwartza²²¹, rzuca światło na to zjawisko, pokazując, że nadmiar opcji nie zawsze przekłada się na większą satysfakcję z podjętych decyzji. W kontekście kariery socjologicznej, gdzie możliwości są niemal nieograniczone, paradoks ten nabiera szczególnego znaczenia. Osoby stojące przed koniecznością wyboru swojej ścieżki mogą czuć się przytłoczone, co paradoksalnie może prowadzić do mniejszej pewności co do podjętych decyzji i w efekcie – do zmniejszenia satysfakcji z wybranej kariery.

To wyzwanie jest szczególnie istotne dla socjologów, którzy charakteryzują się bogatą wyobraźnią społeczną i otwartością na różnorodne doświadczenia zawodowe, lecz mogą nie posiadać rozwiniętych narzędzi do strategicznego planowania swojej przyszłości zawodowej. W tym kontekście, ważne staje się wyposażenie socjologów

²²⁰ K. Idzikowska, *Recenzja książki Barry'ego Schwartza „Paradoks wyboru”*, „Decyzje”, nr 28, 2017, s. 121.

²²¹ B. Schwartz, *Paradoks wyboru. Dlaczego więcej oznacza mniej*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2013, s. 17-28.

w kompetencje nie tylko analityczne, ale i te związane z zarządzaniem własną karierą – od umiejętności określania własnych celów zawodowych, przez efektywne wykorzystywanie dostępnych zasobów, po adaptacyjność i gotowość do ciągłego uczenia się w dynamicznie zmieniającym się świecie pracy.

W kontekście kariery zawodowej socjologów, ważne jest, aby w procesie doradztwa kariery zastosować strategie pomagające w radzeniu sobie z paradoksem wyboru, np. poprzez skupienie na kluczowych wartościach i celach zawodowych, co może ułatwić dokonywanie bardziej świadomych i satysfakcjonujących wyborów zawodowych.

Wzrost znaczenia socjologów w sektorze biznesowym można postrzegać jako bezpośrednią konsekwencję ewoluujących modeli zarządzania, które coraz częściej akcentują demokratyczne podejście i potrzebę zrozumienia mechanizmów rządzących zachowaniami grupowymi oraz dynamiką społeczną. Taka zmiana perspektywy w zarządzaniu i projektowaniu strategii marketingowych podkreśla wartość wiedzy socjologicznej, umożliwiając lepsze zrozumienie i przewidywanie tendencji konsumenckich oraz optymalizację procesów wewnętrznych w organizacjach.

W literaturze znajdują się odniesienia potwierdzające rosnącą potrzebę integracji kompetencji socjologicznych w biznesie. Przykładowo, prace takie jak "The Rise of the Social Enterprise"²²² opublikowane przez Deloitte wskazują na trend, w którym organizacje coraz intensywniej skupiają się na aspektach społecznych, takich jak kultura organizacyjna, zaangażowanie pracowników i odpowiedzialność społeczna przedsiębiorstw. Podobnie, Rosabeth Moss Kanter w swojej pracy "Men and Women of the Corporation"²²³ analizuje, jak struktury społeczne w organizacjach wpływają na efektywność i innowacyjność, podkreślając rolę socjologów w optymalizacji tych procesów. Dodatkowo, zwiększone zainteresowanie kwestiami równości i różnorodności w miejscu pracy, jak również wyzwania związane z globalizacją i zarządzaniem międzykulturowym, są obszarami, w których wiedza socjologiczna znajduje bezpośrednie zastosowanie. Prace takie jak "Managing Cultural Diversity"²²⁴ autorstwa Taylora Coxa i Stacy Blake podkreślają, jak socjologiczne rozumienie różnorodności może przyczynić się do tworzenia bardziej inkluzywnych i efektywnych organizacji.

²²² Deloitte, *The rise of the social enterprise. 2018 Deloitte Global Human Capital Trends*, 2018.

²²³ R. M. Kanter, *Men and Women of the Corporation*, New York 1977, s. 37-51.

²²⁴ T. H. Cox, S. Blake, *Managing Cultural Diversity: Implications for Organizational Competitiveness*, "The Executive", vol. 5, no. 3, 1991, s. 45-56.

W obliczu tych zmian, kariera socjologa w biznesie otwiera się na szereg nowych możliwości, od doradztwa w zakresie kultury organizacyjnej po analizę danych społecznych, co stanowi szansę na wykorzystanie socjologicznej wiedzy i umiejętności w praktycznych zastosowaniach biznesowych. Ta ewolucja rynku pracy dla socjologów odzwierciedla nie tylko zmiany w samej dyscyplinie socjologii, ale również szerszą potrzebę zrozumienia złożonych zjawisk społecznych w dynamicznie zmieniającym się świecie biznesu.

Rozwój technologii stanowi zarówno szansę, wyzwanie, jak i zagrożenie dla kariery socjologów, wprowadzając dynamiczne zmiany, które wymagają ciągłego dostosowywania się i zdobywania nowych umiejętności. Z jednej strony, postęp technologiczny otwiera przed socjologami nowe możliwości badawcze, umożliwiając zbieranie i analizę danych na niespotykaną dotąd skalę. Narzędzia takie jak analiza dużych zbiorów danych (big data) czy algorytmy sztucznej inteligencji mogą znacznie rozszerzyć zakres i głębię analiz socjologicznych.

Jednakże, szybkie tempo zmian technologicznych stanowi wyzwanie dla socjologów, którzy muszą nieustannie aktualizować swoje kompetencje, aby nadążyć za nowymi metodami badawczymi i narzędziami analitycznymi. Teoria technokracji, która podkreśla dominującą rolę ekspertów technicznych i technologii w kształtowaniu społeczeństwa, dostarcza cennego kontekstu do zrozumienia, jak rozwój technologiczny wpływa na pracę socjologiczną. Prace takie jak „Technopoly” Neila Postmana²²⁵ oferują krytyczne spojrzenie na wpływ technologii na społeczeństwo (zagrożenie dla krytycznego myślenia, dominacja technologii nad wartościami społecznymi, co może prowadzić do marginalizacji socjologii).

Z drugiej strony, rozwój technologii rodzi obawy, że specjalistyczna wiedza socjologów może stać się mniej potrzebna, na przykład w obszarach, gdzie mechaniczna analiza danych może być efektywnie realizowana przez zaawansowane algorytmy. To zagrożenie wymaga od socjologów nie tylko biegłości w korzystaniu z nowoczesnych narzędzi analitycznych, ale również podkreślenia unikalnej wartości, jaką wnosi socjologiczne zrozumienie zjawisk społecznych – umiejętność interpretacji i kontekstualizacji danych, która wykracza poza ich mechaniczną analizę.

W kontekście tych wyzwań, kluczowe staje się zatem nie tylko techniczne (samo)szkolenie socjologów, ale również rozwijanie umiejętności krytycznego myślenia,

²²⁵ N. Postman, *Technopoly*, Random House, New York 1993, s. 42-63.

zdolności interpretacyjnych i etycznych rozważań dotyczących stosowania technologii w badaniach społecznych. Te aspekty wskazują na konieczność zintegrowanego podejścia, które łączy zaawansowane umiejętności technologiczne z głębokim zrozumieniem dynamiki społecznej, co może stanowić odpowiedź na wyzwania i zagrożenia związane z rozwijającym się środowiskiem technologicznym.

Należy zauważyć, że rozwój technologii, dynamiczne zmiany w modelach zarządzania oraz rosnące zapotrzebowanie na zrozumienie zjawisk społecznych w kontekście biznesowym, tworzą zarówno wyzwania, jak i szanse dla socjologów na rynku pracy. Aby skutecznie wykorzystać te możliwości, socjolodzy muszą angażować się w ciągły rozwój umiejętności, adaptować metody badawcze do nowych narzędzi analitycznych oraz stosować się do wysokich standardów etycznych w swojej praktyce zawodowej. Dzięki temu socjolodzy mogą nie tylko utrzymać swoją konkurencyjność jako eksperci od analizy i interpretacji zjawisk społecznych, ale również odegrać kluczową rolę w kształtowaniu przyszłości.

3.4. Kompetencje i narzędzia wspierające skuteczną realizację kariery zawodowej

Przywołanie teorii kompetencji i wybranych narzędzi wspierających skuteczną realizację kariery zawodowej w kontekście kapitału kariery studentów i absolwentów socjologii uwydatnia indywidualną ścieżkę rozwoju oraz potencjał do maksymalizacji własnych możliwości zawodowych. Włączenie tego aspektu do publikacji pozwoli na głębsze zrozumienie, jak zarządzanie własnymi zasobami i umiejętnościami może przyczynić się do osiągnięcia satysfakcjonującej pozycji na rynku pracy. Koncentruje się to nie tylko na bezpośrednich korzyściach z zatrudnienia, ale także na budowaniu długoterminowej wartości dla kariery, podkreślając znaczenie proaktywnej postawy i ciągłego samodoskonalenia w kontekście zawodowym.

3.4.1. Wybrane teorie kompetencji w kontekście rozwoju zawodowego

Kompetencje można zdefiniować jako zbiór niezbędnych umiejętności i zachowań, które są kluczowe dla efektywnej realizacji obowiązków związanych z określonym stanowiskiem pracy. Te umiejętności są zakorzenione w praktykach pracowniczych, mają znaczący wpływ na ich działania i są bezpośrednio powiązane z rezultatami ich pracy²²⁶. Jak podkreślali David Dubois i Wiliam Rothwell, kompetencje integrują w sobie wiedzę, zdolności i postawy, przyczyniając się do osiągnięcia celów zawodowych²²⁷.

Klasyfikacja kompetencji na uniwersalne i specjalistyczne, opisywana przez Renatę Kolbusz-Kielską, uchodzi za jedno z najbardziej ogólnych i elastycznych podejść do kategoryzacji zdolności zawodowych. Pozwala ona na szeroką interpretację możliwości zastosowania poszczególnych umiejętności w różnorodnych kontekstach działania, co otwiera przed badaczami przestrzeń do analizy transferowalności kompetencji między różnymi sektorami i specjalnościami. To podejście daje badaczom większą swobodę w eksplorowaniu, jak poszczególne umiejętności przyczyniają się do efektywności zawodowej w różnorodnych środowiskach pracy²²⁸.

Grzegorz Filipowicz tworzy podział kompetencji ze względu na dwa główne typy: bazowe (uniwersalne, odnoszące się do jednostki) oraz wykonawcze, które dotyczą sfery biznesowej, firmowej oraz menadżerskiej. Kompetencje bazowe w klasyfikacji Filipowicza składają się z: osobistych, społecznych oraz poznawczych²²⁹.

Jeszcze inną klasyfikację proponuje Jonathan Winterton, który wskazuje, że oprócz kompetencji poznawczych, funkcjonalnych oraz społecznych, istnieją jeszcze metakompetencje, które definiowane są jako kompetencje wyższego rzędu, które umożliwiają skuteczne wykorzystanie innych kompetencji. Mogą one obejmować zdolności takie jak uczenie się na przestrzeni całego życia, krytyczne myślenie, rozwiązywanie problemów, komunikacja, adaptacja do zmian czy zarządzanie wiedzą²³⁰.

²²⁶ G. Filipowicz, *Zarządzanie kompetencjami zawodowymi*, Wolters Kluwer, Warszawa 2002, s. 17.

²²⁷ D. Dubois, W. Rothwell, *Zarządzanie zasobami ludzkimi oparte na kompetencjach*, Onepress, Gliwice 2004, s. 10-14.

²²⁸ R. Kolbusz-Kielska, *Mój potencjał – kompetencje osobowe. Poradnik dla poszukujących pracy. Potencjał osobisty i zawodowy wybór ćwiczeń i testów*, Łódź 2016, 50-75.

²²⁹ J. Piwowarczyk, *Tworzenie i wdrażanie systemu zarządzania kompetencjami w organizacji*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie”, nr 853, s. 23 [za:] G. Filipowicz, *Zarządzanie kompetencjami zawodowymi*, Warszawa 2004.

²³⁰ I. Pisz, I. Łapuńska, *Wpływ podejścia projektowego na kompetencje współczesnego menedżera logistyki cz. I*, „Logistyka”, nr 6, 2014, s. 8715-8720.

Niezależnie od przyjętej klasyfikacji, warto opisać szerzej wybrane typy kompetencji. Kompetencje osobiste, szeroko rozumiane w literaturze zarządzania i psychologii pracy, odnoszą się do wewnętrznych zdolności, cech osobowości oraz postaw, które umożliwiają jednostce efektywne funkcjonowanie w życiu zawodowym i osobistym. Są to umiejętności, które nie są bezpośrednio powiązane z konkretną wiedzą fachową czy specjalistycznymi umiejętnościami technicznymi, lecz dotyczą bardziej ogólnych aspektów postępowania, takich jak: kreatywność, umiejętność zarządzania własną pracą, odporność na stres, asertywność²³¹.

Kompetencje społeczne to zbiór zdolności, które umożliwiają skuteczną interakcję z innymi w różnorodnych kontekstach społecznych. Obejmują one umiejętności komunikacyjne, zdolność do współpracy, rozwiązywania konfliktów, empatii, oraz adaptacji do zmieniających się sytuacji społecznych. W praktyce, osoby posiadające wysoki poziom kompetencji społecznych potrafią lepiej nawiązywać i utrzymywać relacje, efektywniej pracować w grupie, a także skuteczniej radzić sobie w sytuacjach wymagających negocjacji czy perswazji²³².

Kompetencje poznawcze odnoszą się do zdolności umysłu do przetwarzania informacji, rozumienia, uczenia się, rozwiązywania problemów, podejmowania decyzji, oraz krytycznego myślenia. Są one fundamentem dla zdobywania wiedzy i adaptacji do nowych sytuacji czy wyzwań. Te umiejętności obejmują szeroki zakres procesów mentalnych, takich jak uwaga, percepcja, pamięć, język, oraz zdolność do planowania i organizacji. Osoby z wysokimi kompetencjami poznawczymi są w stanie lepiej analizować złożone informacje, szybciej uczyć się nowych umiejętności i efektywniej rozwiązywać problemy²³³.

Kompetencje funkcjonalne, często określane również jako umiejętności techniczne lub specjalistyczne, odnoszą się do konkretnych zdolności i wiedzy, które są bezpośrednio związane z wykonywaniem określonych zadań i funkcji w ramach danej dziedziny lub zawodu. Są to umiejętności nabyte przez edukację, szkolenie lub praktykę,

²³¹ W. Kilar, S. Kurek, T. Rachwał, *Kształtowanie kompetencji osobistych i społecznych w szkolnictwie zawodowym dla sektora handlu detalicznego w świetle opinii partnerów społecznych*, „Przedsiębiorczość-Edukacja”, nr 9, 2013, s. 274-277.

²³² Ibidem.

²³³ J. Uszyńska-Jarmoc, *Komu sprzyja szkoła? Różnice w rozwoju kompetencji poznawczych i społecznych dzieci w młodszym wieku szkolnym*, „Psychologia Rozwojowa”, t. 13, nr 2, s. 85-100.

umożliwiający efektywne wykonywanie zadań specyficznych dla danego stanowiska pracy czy sektora działalności²³⁴.

Badanie „Umiejętności 2030” identyfikuje kluczowe kompetencje, które będą niezbędne na rynku pracy w nadchodzącym dziesięcioleciu. Skupia się na rosnącej roli umiejętności cyfrowych, zdolności do krytycznego myślenia, kreatywności oraz umiejętności współpracy. Podkreśla znaczenie elastyczności, adaptacji do zmian i gotowości do ciągłego uczenia się jako niezbędnych atrybutów przyszłych pracowników²³⁵.

Z kolei raport EY „Kompetencje przyszłości” z 2023 roku podkreśla, że dynamiczne zmiany technologiczne i cyfrowa transformacja kształtują nowe wymagania na rynku pracy. Koncentruje się na rosnącej potrzebie umiejętności miękkich, takich jak zdolność do uczenia się, elastyczność i adaptacja. Zwraca uwagę na znaczenie kompetencji cyfrowych, analitycznych i technologicznych w połączeniu z umiejętnościami interpersonalnymi i zarządzania zmianą. Raport podkreśla konieczność ciągłego rozwoju i adaptacji pracowników do szybko zmieniającego się środowiska, aby sprostać przyszłym wyzwaniom zawodowym²³⁶.

Podjęcie problematyki kompetencji jest nierozdzielnie związane z kształtowaniem kapitału kariery młodych ludzi. Kluczowe znaczenie ma tu rozwój zarówno kompetencji ogólnych, jak i specjalistycznych, które bezpośrednio wpływają na ich przyszłość zawodową. Wśród młodzieży szczególnie ważne są umiejętności takie jak przygotowanie profesjonalnego CV, efektywna autoprezentacja podczas rozmów o pracę oraz budowanie sieci kontaktów zawodowych. Rozwijanie tych kompetencji stanowi fundament dla sukcesu na rynku pracy i jest kluczowe dla długoterminowego rozwoju kariery.

²³⁴ W. Wudarczewski, *System kompetencji funkcjonalnych i wyznaczniki jego sprawności*, „Prace Naukowe Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu”, nr 963, 2002, s. 620-628.

²³⁵ Raport z badania „Umiejętności 2030”, <http://umiejtnosci2030.pl> [dostęp: 17.08.2023].

²³⁶ Raport z badania „Kompetencje przyszłości – jakie kompetencje będą najbardziej cenione w przyszłości przez pracodawców?”, https://www.ey.com/pl_pl/workforce/kompetencje-przyszlosci [dostęp: 22.12.2023].

3.4.2. Kształtowanie kariery zawodowej w oparciu o model marki osobistej

W budowaniu kapitału kariery kluczową rolę odgrywa marka osobista, czy też z angielskiego *personal branding*, działając jako most łączący indywidualne umiejętności, doświadczenie i wartości z percepcją zewnętrzną. W erze cyfrowej, gdzie pierwsze wrażenie często kształtowane jest *online*, silna marka osobista tym bardziej może otworzyć drzwi do nowych możliwości zawodowych, wzmocnić pozycję na rynku pracy i zwiększyć widoczność wśród potencjalnych pracodawców lub klientów. To inwestycja w siebie, która przekłada się na długoterminowe korzyści, pomagając wyróżnić się na tle konkurencji i budować trwałe relacje zawodowe.

Agnieszka Walczak-Skałeczka podkreśla, że idea marki osobistej miała służyć jako narzędzie wspierające rozwój kariery i zawodowych aspiracji. Analogicznie do firm dbających o swoją wartość dla klientów, marka osobista miała być budowana przez kompetentne prezentowanie się i komunikowanie z otoczeniem. Jej początkowe skupienie na marketingu, a nie na zarządzaniu, skierowało uwagę głównie na efektywną komunikację. W rzeczywistości, tworzenie mocnej marki osobistej wymaga kompleksowego podejścia, wykraczającego poza samą komunikację z interesariuszami²³⁷.

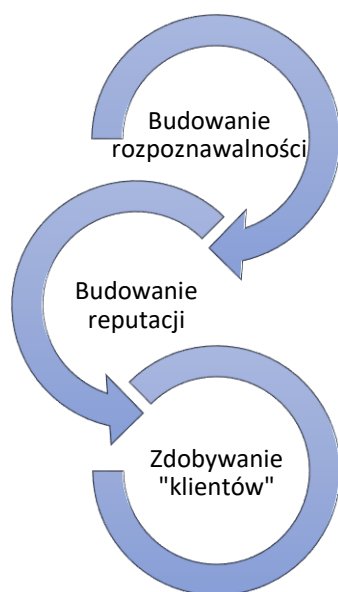
Jak zauważają badacze problematyki, m.in.: Marian Niedźwiedziński, Halina Klepacz oraz Kamila Szymańska, cechy i funkcje marki komercyjnej można adaptować do marki osobistej. Interpretując pojęcie marki w kontekście indywidualnym, rozumie się ją jako symbol identyfikujący osobę (przy użyciu imienia, nazwiska itd.), jej wizerunek w percepcji społecznej, a także jako zestaw oferowanych wartości. Te wartości, w tym umiejętności, doświadczenie i kultura osobista, stanowią fundament obietnicy korzyści wynikających z interakcji z daną osobą²³⁸.

Sergiusz Trzeciak, specjalista od marek osobistych, wskazuje na to, jak przebiega proces budowania własnego *brandu*. Proces ten został zaprezentowany na schemacie nr 2, który znajduje się na kolejnej stronie.

²³⁷ A. Walczak-Skałeczka, *Marka osobista – narzędzie czy zwińczenie rozwoju zawodowego?*, „Journal of Modern Science”, tom 5, nr 54, 2023, s. 147-150.

²³⁸ M. Niedźwiedziński, H. Klepacz, K. Szymańska, *Budowanie marki osobistej w mediach społecznościowych*, „Marketing i Zarządzanie”, nr 4, s. 339-349.

Schemat 2. Etapy procesu budowania marki osobistej według Sergiusza Trzeciaka



Źródło: opracowanie własne na podstawie: S. Trzeciak, *Coaching marki osobistej czyli kariera lidera*, Gdańsk 2015.

Proces budowania marki osobistej, zgodnie ze wskazówkami S. Trzeciaka, wymaga szczegółowego podejścia i adaptacji strategii do indywidualnych potrzeb. Pierwszy etap, budowanie rozpoznawalności, to klucz do otwarcia drzwi kariery. Młodzi ludzie mogą wykorzystać platformy takie jak LinkedIn, aby prezentować swoje osiągnięcia, umiejętności i doświadczenia. Strony internetowe czy blogi to kolejne narzędzia, które pozwalają na pokazanie ekspertyzy i pasji. Drugi etap, budowanie reputacji, to proces długoterminowy, wymagający konsekwentnej pracy i zaangażowania. Opublikowanie artykułów branżowych, udział w konferencjach czy szkoleniach, a także aktywne uczestnictwo w dyskusjach na wydarzeniach branżowych to przykłady działań budujących autorytet w danej dziedzinie. Ostatni etap, zdobywanie „klientów” – czyli osób zainteresowanych współpracą, może przybierać różne formy. Dla studentów czy absolwentów może to oznaczać zdobywanie ofert pracy, propozycji projektów czy możliwości networkingowych. Ważne jest, aby każdy krok był przemyślany i dopasowany do indywidualnych celów zawodowych, co umożliwi skuteczne wykorzystanie kapitału kariery i rozwoju profesjonalnego²³⁹.

Inną, wydaje się nieco bardziej kompletną, ścieżkę projektowania marki osobistej zaproponował Sergey Gorbatov wraz ze swoimi współpracownikami. Obejmuje ona kilka kluczowych etapów, zaczynając od określenia tożsamości jednostki i marki, przez wybór

²³⁹ S. Trzeciak, *Coaching marki osobistej czyli kariera lidera*, Estymator, Gdańsk 2015, s. 17-36.

metod promocji, motywację do działania, aż po ocenę skuteczności podejmowanych działań. To zintegrowane podejście wymaga głębokiej introspekcji, strategicznego planowania oraz ciągłego zaangażowania w rozwój własnego wizerunku. Kluczowe jest tu zidentyfikowanie unikalnych cech i wartości, które odróżniają jednostkę na rynku pracy, a następnie skuteczne komunikowanie tych atutów za pomocą wybranych kanałów. Niezwykle ważne jest również samozachęcanie do konsekwentnego budowania marki oraz regularne monitorowanie jej percepcji wśród odbiorców, co pozwala na bieżące dostosowywanie strategii²⁴⁰.

W perspektywie młodych ludzi wkraczających na rynek pracy, marka osobista staje się narzędziem nie tylko do wyróżnienia się, ale również do świadomego kształtowania swojej przyszłości zawodowej. Ta koncepcja podkreśla znaczenie postrzegania siebie przez pryzmat wartości, które można zaoferować potencjalnym pracodawcom (jednostka z punktu widzenia rynku pracy jest „produktem”). Świadomość własnych celów, umiejętności i wartości, które definiują markę osobistą, umożliwia nie tylko efektywniejsze komunikowanie swojego profilu zawodowego, ale także budowanie ścieżki kariery zgodnej z własnymi aspiracjami. Rozwijając markę osobistą, młodzi ludzie uczą się, jak skutecznie zarządzać własnym wizerunkiem i kreować percepcję swojej osoby na zewnątrz, a także rozwijają swój kapitał kariery, co jest kluczowe w budowaniu solidnych fundamentów dla przyszłych sukcesów zawodowych.

3.4.3. Design thinking jako metoda projektowania kariery zawodowej

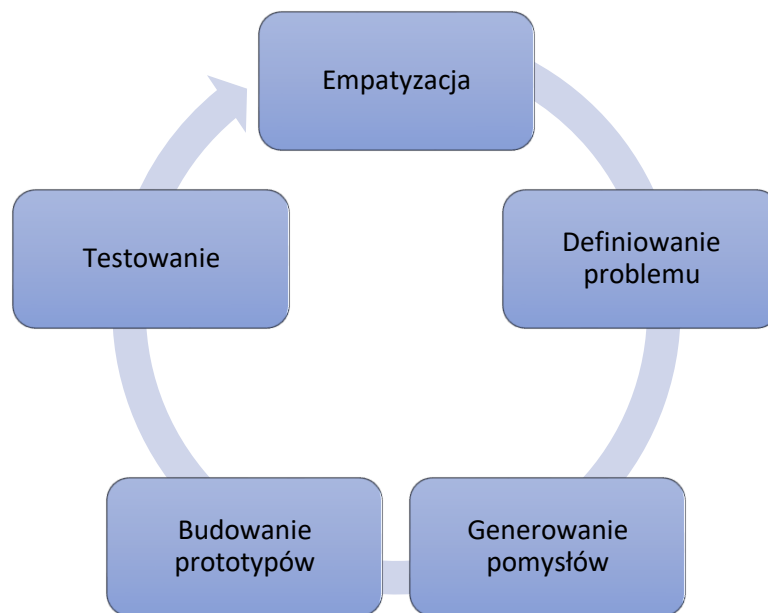
W obliczu dynamicznie zmieniającego się świata, gdzie problemy stają się coraz bardziej złożone, konieczne jest poszukiwanie nowych rozwiązań. Design thinking, jako innowacyjna metoda projektowa, zyskuje na znaczeniu w wielu obszarach. Łukasz Afeltowicz i Seweryn Rudnicki zwracają uwagę na rozwój metody design thinking jako narzędzia przekraczającego granice tradycyjnego projektowania. W XXI wieku metodologia ta stała się narzędziem strategicznym dla menedżerów i edukatorów, promujących kreatywne podejście do problemów społecznych i biznesowych. Reprezentanci nauk społecznych podkreślają, że design thinking zaczęto

²⁴⁰ S. Gorbatov, S. N. Khapova i in., *Personal brand equity: Scale development and validation*, „Personnel Psychology”, 74(3), 2021, s. 505–542.

postrzegać jako sposób na wspieranie kreatywności i innowacyjności, co przyczyniło się do jego popularności w różnych sektorach.²⁴¹.

Praca metodą design thinking, mająca przynieść ostatecznie rozwiązanie jakiegoś problemu w sposób twórczy i innowacyjny, składa się z kilku etapów, które zostały zaprezentowane na poniższym schemacie.

Schemat 3. Etapy procesu design thinking



Źródło: opracowanie własne na podstawie: M. Skowrońska, *Miasto i myślenie projektowe. Design thinking jako skrzynka narzędziowa*, Człowiek i społeczeństwo, t. 48, 2019, s. 80.

Poniżej omówiono pokrótce każdy z etapów:

- 1) empatia – ten etap polega na głębokim zrozumieniu użytkowników, ich potrzeb, motywacji i sposobu myślenia. W praktyce oznacza to prowadzenie rozmów, obserwacje oraz analizę, aby móc spojrzeć na problem z perspektywy użytkownika;
- 2) definiowanie – tutaj zadaniem jest syntetyzowanie zebranych informacji i określenie głównego problemu do rozwiązania. To etap, na którym formułuje się jasne i precyzyjne pytanie problemowe, które będzie prowadzić przez kolejne etapy procesu.
- 3) generowanie pomysłów – na tym etapie zachęca się do burzy mózgów i tworzenia jak największej liczby pomysłów na rozwiązanie zdefiniowanego problemu.

²⁴¹ Ł. Afeltowicz, S. Rudnicki, *Socjologia wobec design thinking*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny”, nr 2, 2023, s. 237-252.

Nie ma tu miejsca na krytykę – każdy pomysł jest cenny i może prowadzić do innowacyjnego rozwiązania;

- 4) prototypowanie – wybrane pomysły są przekształcane w prototypy, czyli wstępne wersje produktów lub rozwiązań. Prototypy te są uproszczone i mają na celu szybkie testowanie koncepcji w praktyce;
- 5) testowanie – ostatni etap to testowanie prototypów z użytkownikami. Zbierane są opinie, które mogą potwierdzić założenia lub wskazać na potrzebę dalszych modyfikacji. Ten etap często prowadzi do powrotu do poprzednich faz, co jest naturalnym elementem iteracyjnego charakteru design thinking²⁴².

Kluczową cechą design thinking jest jego iteracyjność – proces nie jest liniowy, a wyniki testowania często prowadzą z powrotem do wcześniejszych etapów, umożliwiając ciągle doskonalenie i adaptację rozwiązań²⁴³.

Design Thinking (DT) znalazło zastosowanie w Uniwersytecie Stanforda nie tylko jako narzędzie do projektowania produktów czy usług, ale również do kształtowania ścieżek kariery zawodowych młodych ludzi. W książce „Dobrze zaprojektowane życie”, autorzy Bill Burnett i Dave Evans, wykorzystują zasady DT do pomocy ludziom w projektowaniu satysfakcjonujących i spełnionych życiowych ścieżek. Podkreślają, że tak samo jak w tradycyjnym DT, proces projektowania kariery rozpoczyna się od etapu empatii – zrozumienia siebie, własnych wartości, zainteresowań i pasji. Następnie przechodzi przez etapy definiowania celów zawodowych, generowania możliwości, prototypowania różnych ścieżek kariery poprzez staże, projekty boczne czy rozmowy z mentorami, aż po testowanie i iterację tych rozwiązań. Burnett i Evans podkreślają, że kluczem do skutecznego projektowania kariery jest otwartość, gotowość do eksperymentowania i adaptacji do zmieniających się okoliczności, co jest w pełni zgodne z duchem design thinking²⁴⁴.

Burnett i Evans wprowadzają również koncepcję radykalnej współpracy (kolaboracji), podkreślając jej znaczenie w procesie projektowania życiowych ścieżek i kariery. Radykalna współpraca polega na otwartym, bezstronnym dialogu i wspólnym poszukiwaniu rozwiązań z innymi ludźmi, którzy mogą wносить różnorodne perspektywy i doświadczenia. Ta metoda zakłada budowanie relacji opartych na wzajemnym

²⁴² R. Curedale, *Design Thinking: Process and Methods Manual*, Lightning Source Inc, 2013, s. 4-11.

²⁴³ Ibidem.

²⁴⁴ B. Burnett, D. Evans, *Designing Your Life: How to Build a Well-Lived, Joyful Life*, Cambridge 2016, s. 12-30.

szacunku, otwartości na feedback i gotowości do uczenia się od innych. W kontekście projektowania kariery, radykalna współpraca umożliwia korzystanie z wiedzy mentorów, kolegów z branży i innych osób, które mogą pomóc w eksplorowaniu różnych ścieżek zawodowych, identyfikowaniu możliwości i wyzwaniach, a także w tworzeniu prototypów przyszłych doświadczeń zawodowych. Burnett i Evans argumentują, że przez angażowanie się w taką głęboką współpracę, jednostki mogą lepiej zrozumieć siebie, swoje cele i jak mogą one rezonować z możliwościami, które oferuje świat²⁴⁵.

Praca amerykańskich uczonych zawiera szereg oferuje szereg praktycznych ćwiczeń, które mają na celu pomoc czytelnikom w zrozumieniu i projektowaniu swoich ścieżek zawodowych i życiowych. Jednym z takich ćwiczeń jest wypracowanie własnego życio- i pracopoglądu, co pozwala na głębsze zrozumienie tego, co dla jednostki jest najważniejsze w życiu i pracy. Ćwiczenie to zachęca do refleksji nad własnymi wartościami, pasjami, a także nad tym, jakie działania sprawiają, że czujemy się spełnieni i jakie warunki pracy są dla nas optymalne. Poprzez analizę swoich przekonań, doświadczeń i aspiracji, uczestnicy są prowadzeni do zdefiniowania swojego indywidualnego podejścia do pracy i życia, co stanowi fundament pod budowanie świadomej i satysfakcjonującej kariery. To ćwiczenie, podobnie jak inne zawarte w książce, podkreśla znaczenie aktywnego kształtowania własnej przyszłości i otwartości na ciągłe uczenie się i adaptację²⁴⁶.

Metoda design thinking stosowana w projektowaniu ścieżek kariery zawodowej na Uniwersytecie Stanforda, stała się przedmiotem wielu badań naukowych, w tym prac doktorskich przeprowadzonych w Stanach Zjednoczonych²⁴⁷. Wyniki tych badań jednoznacznie wskazują, że osoby korzystające z zasad design thinking w planowaniu i rozwijaniu swojej kariery zawodowej osiągają lepsze rezultaty od tych, którzy tej metody nie stosują. Uczestnicy programów opartych na tej metodzie częściej odnoszą sukcesy zawodowe, są lepiej przygotowani do zmian rynkowych i wykazują większą elastyczność w adaptacji do nowych wyzwań. Ponadto, badania podkreślają, że stosowanie design thinking w zarządzaniu karierą przyczynia się do zmniejszenia liczby doświadczanych kryzysów zawodowych, poprzez lepsze zrozumienie własnych potrzeb,

²⁴⁵ B. Burnett, D. Evans, *Designing Your Life...*, s. 12-30.

²⁴⁶ Ibidem.

²⁴⁷ M.in.: L. Oishi, *Enhancing Career Development Agency in Emerging Adulthood: An Intervention Using Design Thinking*, praca doktorska, Graduate School of Education, Stanford University, 2012; T. S. Reilly, *Design Life: Studies of Emerging Adult Development*, praca doktorska, Graduate School of Education, Stanford University, 2013.

celów oraz możliwości rynku pracy. Ta holistyczna i elastyczna metoda pozwala na skuteczniejsze nawigowanie w złożonym świecie zawodowym, co przekłada się na większą satysfakcję i poczucie spełnienia w życiu zawodowym uczestników²⁴⁸.

Podsumowując temat wykorzystania design thinking w projektowaniu kariery, warto podkreślić jego elastyczność i uniwersalność. Ta metoda nie tylko otwiera nowe perspektywy w kontekście zawodowym, ale również zachęca do refleksji nad własnym życiem i wyborami. Praca z design thinking, zarówno w samotności, jak i w grupie, staje się podróżą odkrywczą, podczas której możemy eksplorować różnorodne ścieżki i możliwości, jakie przed nami stoją. Jest to proces, który uczy nas nie tylko elastyczności w myśleniu, ale również odwagi w realizacji własnych marzeń zawodowych. Praktykowanie design thinking może być więc cennym narzędziem w budowaniu nie tylko satysfakcjonującej kariery, ale i życia zgodnego z naszymi najgłębszymi wartościami i aspiracjami.

²⁴⁸ B. Burnett, D. Evans, *Designing Your Life...*, s. 12-30.

Rozdział IV: Wybrane akademickie i pozaakademickie czynniki związane z gromadzeniem kapitału kariery

W tym rozdziale skupiono się na analizie różnorodnych czynników akademickich i pozaakademickich, które mają kluczowe znaczenie w procesie gromadzenia kapitału kariery. Rozpoznanie tych elementów jest niezbędne, by zrozumieć, jakie aspekty wpływają na budowanie wartościowych zasobów zawodowych. W tym rozdziale główny nacisk położono na prezentację interesujących wyników badań, z minimalnym odwołaniem do teorii, aby zilustrować praktyczne implikacje tych czynników. Jest to istotny kontekst, który posłuży jako fundament dla późniejszych analiz badań własnych, podkreślając praktyczne aspekty gromadzenia kapitału kariery.

4.1. Czynniki akademickie

Czynniki akademickie odgrywają kluczową rolę w kontekście kapitału kariery młodych ludzi. We współczesnym, dynamicznie zmieniającym się świecie, gdzie konkurencja na rynku pracy jest intensywna, a wymagania pracodawców są coraz wyższe, edukacja wyższa oraz doświadczenia akademickie stają się nie tylko drogą do zdobycia wiedzy teoretycznej, ale również narzędziem kształtowania umiejętności praktycznych, które są niezbędne na rynku pracy. Czynniki takie jak studencki staż (rok studiów), uczelnia (konkretne środowisko), zadowolenie ze studiów czy pobieranie stypendiów to zmienne, które mogą różnicować poziom kapitału kariery, ponieważ odzwierciedlają one zarówno poziom zaangażowania w proces edukacyjny, jak i dostęp do zasobów edukacyjnych i finansowych.

Łukasz Jach w 2014 roku przeprowadził na Uniwersytecie Śląskim badania na grupie 473 studentów, reprezentujących różne kierunki studiów. Celem projektu było zbadanie, jak różne etapy studiów wpływają na rozwój kariery studentów, skupiając się na związku między poziomem ich aktywności akademickiej i pozaszkolnej a kluczowymi wskaźnikami potencjału kariery. Analiza wykazała, że istnieje istotny związek między aktywnością studentów a ich osiągnięciami akademickimi oraz mierzoną średnią ocen. Ponadto, stopień zaangażowania studentów wpływał na ilość otrzymywanych stypendiów, co może świadczyć o uznaniu ich pracy i osiągnięć przez instytucje edukacyjne. Badanie ujawniło również, że postrzegana atrakcyjność studenta zarówno w oczach kolegów, jak i potencjalnych pracodawców, była związana z ich poziomem

aktywności, sugerując, że studenci aktywnie uczestniczący w życiu akademickim i pozaszkolnym są postrzegani jako bardziej atrakcyjni kandydaci na rynku pracy²⁴⁹.

Wnioski z badania podkreślają, że różne etapy edukacji mają znaczący wpływ na rozwój kapitału kariery studentów, wskazując na wartość zaangażowania w różnorodne aktywności podczas studiów. To zaangażowanie nie tylko przyczynia się do poprawy osiągnięć akademickich, ale również zwiększa atrakcyjność na rynku pracy, co może służyć jako cenna wskazówka dla studentów dążących do budowania solidnych fundamentów swojej przyszłej kariery już na etapie edukacji wyższej²⁵⁰.

W badaniu przeprowadzonym przez Jacoba Bastiana i Katherine Michelmora w 2018 roku, analizowano długoterminowy wpływ Earned Income Tax Credit (EITC) – amerykańskiego programu wsparcia finansowego, który można porównać do funkcji stypendiów w Polsce – na edukację i wyniki zatrudnienia osób dorosłych. Badacze wykorzystali dane z długofalowych badań, aby ocenić, jak wcześniejsze wsparcie finansowe wpływa na późniejsze osiągnięcia edukacyjne i zawodowe uczestników. Analiza wykazała, że osoby, które korzystały z wsparcia finansowego w młodości, miały lepsze wyniki w edukacji oraz były bardziej skuteczne na rynku pracy w porównaniu z osobami, które nie otrzymały takiego wsparcia. To sugeruje, że stypendia i inne formy wsparcia finansowego mogą mieć znaczący, pozytywny wpływ na rozwój kariery edukacyjnej i zawodowej²⁵¹.

Badacze podkreślają, że wsparcie finansowe, takie jak EITC, może stanowić ważny instrument w zmniejszaniu barier edukacyjnych i zawodowych, zwłaszcza dla osób z niższych warstw społeczno-ekonomicznych. Wyniki ich badań wskazują na kluczową rolę stypendiów i podobnych programów w promowaniu sukcesu edukacyjnego i zawodowego, co przekłada się na lepsze perspektywy życiowe i zawodowe w dorosłości²⁵².

Badanie to podkreśla znaczenie inwestycji w wsparcie finansowe dla studentów jako sposobu na zwiększenie szans edukacyjnych i zawodowych, zwłaszcza w kontekście długoterminowego wpływu takiego wsparcia na życiową i zawodową trajektorię osób dorosłych²⁵³.

²⁴⁹ Ł. Jach, *Objective and subjective effectiveness of students in the context of their activity level*, „The New Educational Review”, no. 1, 2014, s. 265-276.

²⁵⁰ Ibidem.

²⁵¹ J. Bastian, K. Michelmora, *The Long-Term Impact of the Earned Income Tax Credit on Children's Education and Employment Outcomes*, „Journal of Labor Economics”, vol. 36, no. 4, s. 1127-1163.

²⁵² Ibidem.

²⁵³ Ibidem.

Kolejna praca badawcza, zatytułowana „Samoocena wiedzy umiejętności zawodowych i kompetencji społecznych studentów podstawą ewaluacji programu studiów kierunku turystyka i rekreacja” przeprowadzona na Wydziale Kultury Fizycznej i Promocji Zdrowia Uniwersytetu Szczecińskiego w roku akademickim 2015/2016 objęła 88 studentów tego kierunku. Wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego, wywiadu nieskategoryzowanego oraz obserwacji. Analiza wyników skupiała się na samoocenie wiedzy, umiejętności zawodowych i kompetencji społecznych, a także na identyfikacji studentów z wybranym kierunkiem studiów. Wyniki wykazały, że większość studentów mocno identyfikowała się z kierunkiem, choć samoocena wiedzy specjalistycznej była w większości przypadków na niskim poziomie. Zaobserwowano zależność między poziomem identyfikacji z kierunkiem studiów a samooceną umiejętności i kompetencji – studenci mocniej identyfikujący się z kierunkiem wyżej oceniali swoje umiejętności zawodowe oraz kompetencje społeczne. Wnioski z badania wskazują na istotność identyfikacji ze studiowanym kierunkiem w kontekście samooceny wiedzy i umiejętności zawodowych studentów. Identyfikacja ta ma wpływ na poziom zadowolenia ze studiów oraz na percepcję własnych kompetencji. Dla programów edukacyjnych i procesu kształcenia oznacza to konieczność nie tylko przekazywania wiedzy i umiejętności, ale także budowania związku studenta z kierunkiem studiów, co może przyczynić się do lepszego przygotowania do przyszłej kariery zawodowej²⁵⁴.

Badanie przeprowadzone przez Teresę Zbyrad na grupie 320 studentów Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego w Stalowej Woli na kierunkach: ekonomia, pedagogika oraz socjologia także traktuje o stopniu identyfikacji ze studiowanym kierunkiem wyrażanym w zadowoleniu z wybranego kierunku studiów. Zdecydowana większość studentów, bo aż 73,4%, wyraziła zadowolenie z wybranego kierunku studiów, co świadczy o silnej identyfikacji z podejmowanymi studiami. Najwyższy poziom satysfakcji odnotowano wśród studentów socjologii, gdzie aż 76,8% badanych uznało, że kierunek spełnia ich oczekiwania. Nieco mniejszy, ale nadal wysoki poziom zadowolenia odnotowano na pedagogice, gdzie 73,5% studentów pozytywnie oceniło wybór swojego kierunku. Studenci ekonomii, choć w większości również zadowoleni, wykazali nieco

²⁵⁴ W. Łubowska, J. Nadobnik, M. Tarnowski i in., *Samoocena wiedzy, umiejętności zawodowych i kompetencji społecznych studentów podstawą ewaluacji programu studiów kierunku turystyka i rekreacja*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie”, t. 16, nr 4, 2017, s. 145-161.

niższy poziom satysfakcji, z wynikiem 69,7%²⁵⁵.

W ramach przeprowadzonego w 2012 roku przez Stephanie Shimotsu-Dariol i współpracowników badania, naukowcy zdecydowali się przyjrzeć z bliska, jak konkurencja akademicka wpływa na aktywność uczniowską i ich zaangażowanie w proces edukacyjny. Badanie to skupiło się na analizie, czy dążenie studentów do osiągnięcia lepszych wyników niż ich koledzy z kursu przekłada się na ich większe zaangażowanie w naukę, komunikację z wykładowcami oraz aktywność na zajęciach. Aby zbadać ten związek, zespół badawczy wykorzystał metodykę opartą na samoopisach uczestników, zbierając dane za pomocą serii narzędzi pomiarowych. Uczestnicy badania, którymi byli studenci wyższych uczelni, zostali poproszeni o wypełnienie ankiety oceniającej ich poziom konkurencyjności akademickiej, a także ich zaangażowanie w różne aspekty procesu edukacyjnego, takie jak motywacja do komunikacji z wykładowcami, częstotliwość komunikacji poza zajęciami i aktywność w grupie.

Analiza zebranych danych wykazała istotny pozytywny związek między konkurencyjnością akademicką a zaangażowaniem studentów w proces nauczania. Wyniki sugerują, że studenci, którzy charakteryzowali się wyższą konkurencyjnością, byli bardziej skłonni do aktywnego uczestnictwa w zajęciach, częstszej komunikacji z wykładowcami oraz ogólnie większego zaangażowania w swoją edukację.

Wnioski z tego badania wskazują na to, że konkurencyjne nastawienie może mieć pozytywny wpływ na edukacyjne zaangażowanie studentów, motywując ich do większej aktywności i uczestnictwa w procesie nauczania (kapitał edukacyjny). Podkreśla to znaczenie tworzenia środowiska akademickiego, które promuje zdrową konkurencję i zachęca studentów do dążenia do doskonałości, jednocześnie wspierając ich rozwój edukacyjny.

Podsumowując, badanie Shimotsu-Dariol i współpracowników rzuca nowe światło na pozytywne aspekty konkurencyjności akademickiej, ukazując, jak może ona służyć jako katalizator dla zwiększenia zaangażowania studentów w ich własną edukację. Przynosi to cenne wnioski dla edukatorów i administratorów szkolnych, sugerując, że odpowiednio zarządzana konkurencja może przyczynić się do poprawy wyników

²⁵⁵ T. Zbyrad, *Studencki Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego w Stalowej Woli "o sobie" i "o nas"*, [w:] Prejs R. (red.), *Społeczeństwo i Rodzina*, „Stalowowolskie Studia Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego”, nr 3, Stalowa Wola 2005, s. 177.

edukacyjnych i motywować studentów do aktywnego uczestnictwa w życiu akademickim.

Przywołane badania dotyczące roli czynników akademickich w kontekście aktywności zawodowych i kapitału kariery dowodzą, że edukacja wyższa i doświadczenia akademickie mają istotny wpływ na rozwój zawodowy młodych ludzi. Elementy takie jak studencki staż (rok studiów), uczelnia (środowisko), konkurencja w grupie, zadowolenie ze studiów oraz dostęp do wsparcia finansowego w postaci stypendiów mogą znacząco różnicować zachowania młodych ludzi w kontekście kariery zawodowej.

4.2. Czynniki pozaakademickie

Czynniki pozaakademickie, takie jak kapitał kulturowy rodziny, doświadczenia zdobyte w trakcie wcześniejszej edukacji (np. w szkole średniej), sposób w jaki było się wychowanym, postawy wobec ryzyka i niepewności, wsparcie finansowe, profil temporalny czy dominująca osobowość mogą mieć znaczący wpływ na kształtowanie kapitału kariery młodych ludzi.

W badaniu przeprowadzonym przez Joan Abbott-Chapman i współpracowników w 2014 roku, skupiono się na zrozumieniu, jak zaangażowanie szkolne wpływa na długoterminowe wyniki edukacyjne i zawodowe uczniów. Naukowcy postanowili zbadać, czy aktywne uczestnictwo w życiu szkolnym i zaangażowanie w procesy edukacyjne mogą mieć wpływ na przyszłe osiągnięcia w edukacji i na rynku pracy. Do przeprowadzenia tego badania wykorzystano dane zebrane od uczniów w różnych etapach edukacyjnych, śledząc ich postępy i osiągnięcia w długim okresie. Zaangażowanie szkolne mierzono poprzez różne wskaźniki, takie jak uczestnictwo w zajęciach pozalekcyjnych, aktywność w klasie, relacje z nauczycielami i rówieśnikami, a także poziom zaangażowania w naukę²⁵⁶.

Wyniki badania jednoznacznie wskazały na istotny wpływ zaangażowania szkolnego na sukces edukacyjny i zawodowy uczniów. Uczniowie, którzy aktywnie uczestniczyli w życiu szkolnym i wykazywali wysokie zaangażowanie w procesy

²⁵⁶ J. Abbot-Chapman, K. Marting et al., *The longitudinal association of childhood school engagement with adult educational and occupational achievement: findings from an Australian national study*, „British Educational Research Journal”, vol. 40, iss. 1, 2014, s. 102-120.

edukacyjne, osiągnęli lepsze wyniki w nauce, częściej kontynuowali edukację na wyższych poziomach i mieli lepsze perspektywy zawodowe w przyszłości²⁵⁷.

Analiza przeprowadzona przez Abbott-Chapman i współpracowników podkreśla znaczenie tworzenia środowiska edukacyjnego, które promuje zaangażowanie uczniów w proces nauki. Wyniki badania sugerują, że wsparcie dla uczniów w ich rozwoju szkolnym i zawodowym może przyczynić się do poprawy ich przyszłych wyników edukacyjnych i zawodowych²⁵⁸.

Podsumowując, badanie to dostarcza cennych wskazówek dla nauczycieli, szkół i polityków edukacyjnych na temat znaczenia promowania zaangażowania szkolnego wśród uczniów. Pokazuje, że inwestycja w rozwój uczniowskiego zaangażowania może przynieść długoterminowe korzyści edukacyjne i zawodowe, co jest kluczowe dla wsparcia uczniów w osiągnięciu sukcesu w życiu dorosłym²⁵⁹.

W badaniu przeprowadzonym przez Jennifer Metheny i Ellen McWhirter w 2013 roku, zdecydowano się zbadać wpływ statusu społecznego i wsparcia rodzinnego na decyzje dotyczące kariery młodych dorosłych, którzy kontynuują edukację na poziomie wyższym. Celem analizy było zrozumienie, w jaki sposób te dwa czynniki przyczyniają się do rozwoju kariery w kontekście teorii kariery społeczno-kognitywnej, która podkreśla rolę osobistych przekonań, kontekstu społecznego i zachowań w procesie podejmowania decyzji zawodowych. Do przeprowadzenia badania wykorzystano dane uzyskane od studentów poprzez ankiety, które oceniały ich postrzeganie wsparcia rodzinnego, status społeczno-ekonomiczny ich rodzin, a także ich aspiracje i plany zawodowe. Naukowcy zwrócili szczególną uwagę na to, jak te czynniki wpływają na poczucie skuteczności w podejmowaniu decyzji zawodowych oraz na gotowość do angażowania się w działania mające na celu rozwój kariery²⁶⁰.

Wyniki badania wskazują, że zarówno status społeczno-ekonomiczny rodziny, jak i otrzymywane wsparcie rodzicielskie mają znaczący wpływ na rozwój kariery młodych dorosłych. Studenci pochodzący z rodzin o wyższym statusie społecznym oraz ci, którzy otrzymywali silne wsparcie rodzicielskie, wykazywali większą pewność siebie w kontekście swojej przyszłej kariery, byli bardziej skłonni do podejmowania działań na

²⁵⁷ J. Abbot-Chapman, K. Marting et al., *The longitudinal...*, s. 102-120.

²⁵⁸ Ibidem.

²⁵⁹ Ibidem.

²⁶⁰ J. Metheny, E. Hawley-Mcwhirter, *Contributions of Social Status and Family Support to College Students' Career Decision Self-Efficacy and Outcome Expectations*, „Journal of Career Assessment”, 21(3), 2013, s. 378-394.

rzecz rozwoju zawodowego i częściej planowali swoją ścieżkę kariery w sposób strategiczny²⁶¹.

Badanie Metheny i McWhirter podkreśla znaczenie środowiska rodzinnego i kontekstu społecznego w kształtowaniu aspiracji i decyzji zawodowych młodych dorosłych. Wnioski z tej analizy sugerują, że wsparcie i zasoby, jakie młodzi ludzie otrzymują od swoich rodzin, mogą odgrywać kluczową rolę w umożliwieniu im skutecznego planowania i realizacji ich ambicji zawodowych²⁶².

Podsumowując, badanie to dostarcza cennych wskazówek dla doradców zawodowych, nauczycieli i rodziców na temat roli, jaką mogą odegrać w wspieraniu młodych dorosłych w procesie podejmowania decyzji dotyczących kariery. Wskazuje na potrzebę zapewnienia młodym ludziom odpowiedniego wsparcia i zasobów, które pozwolą im rozwijać swoje aspiracje zawodowe i realizować je z sukcesem²⁶³.

Podczas gdy badanie Metheny i McWhirter podkreśla pozytywny wpływ wsparcia rodzinnego na rozwój kariery młodych dorosłych, Tomasz Szlendak zauważa, że tego rodzaju wsparcie może również działać ograniczająco. Silne więzi rodzinne mogą skutkować izolowaniem się od zewnętrznych wpływów, które są kluczowe w budowaniu kapitału kariery. Zamknięcie się w rodzinnym kręgu, choć zapewnia poczucie bezpieczeństwa, może ograniczać otwartość na nowe doświadczenia, relacje zawodowe i adaptację do dynamicznie zmieniających się warunków rynku pracy. W efekcie, zbyt ściśle uzależnienie od rodziny może hamować rozwój autonomii i inicjatywy, które są niezbędne dla sukcesu zawodowego²⁶⁴.

W badaniu przeprowadzonym przez Kevina A. Hoffa i jego zespół w 2020 roku, skupiono uwagę na zrozumieniu, w jaki sposób ewolucja cech osobowości od okresu adolescencji do wczesnej dorosłości wpływa na wczesne osiągnięcia zawodowe. Celem analizy było zbadanie, czy zmiany w pięciu głównych wymiarach osobowości – neurotyczności, ekstrawersji, otwartości na doświadczenia, ugodowości oraz sumienności - mogą przewidywać takie wyniki kariery, jak uzyskanie wyższego wykształcenia, poziom dochodów, prestiż zawodowy oraz poziom satysfakcji z kariery i pracy. Do przeprowadzenia tego badania wykorzystano dane zebrane od grupy młodych dorosłych, których śledzono przez kilka lat. Uczestnicy badania byli oceniani pod kątem

²⁶¹ J. Metheny, E. Hawley-Mcwhirter, *Contributions of Social Status...*, s. 378-394.

²⁶² Ibidem.

²⁶³ Ibidem.

²⁶⁴ T. Szlendak, *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, Wydawnictwo PWN, Warszawa, 2010, s. 249.

ich cech osobowości w różnych punktach czasowych, co pozwoliło na zbadanie, jak zmiany w tych cechach wpływają na ich późniejsze osiągnięcia zawodowe²⁶⁵.

Wyniki badania wykazały, że zmiany w cechach osobowości mają znaczący wpływ na wczesne wyniki kariery. Na przykład, wzrost sumienności i spadek neurotyczności były związane z lepszymi osiągnięciami w zakresie edukacji i wyższymi dochodami. Ponadto, zwiększona ekstrawersja przyczyniała się do wyższego prestiżu zawodowego oraz większej satysfakcji z pracy²⁶⁶.

Badania przeprowadzone przez E. Turską również potwierdzają, że cechy osobowości są istotnym czynnikiem w kontekście zróżnicowania kapitału kariery zgromadzonego przez jednostki. Przykładowo, kapitał edukacyjny oraz językowy był znacznie częściej gromadzony przez osoby charakteryzujące się wysoką sumiennością, otwartością na doświadczenia oraz ekstrawersją, a niską ugodowością i neurotycznością²⁶⁷.

Kolejny, warty omówienia czynnik pozaakademicki to nietolerancja niepewności. Nietolerancja niepewności to termin psychologiczny odnoszący się do trudności, jakie niektóre osoby mają z radzeniem sobie z niepewnością, nieznanym lub nieprzewidywalnością. Osoby o wysokiej nietolerancji niepewności mogą doświadczać zwiększonego stresu, lęku lub niepokoju w sytuacjach, których wynik nie jest jasny lub pewny. Nietolerancję niepewności zwykle mierzy się za pomocą Skali Nietolerowanej Niepewności (*Intolerance of Uncertainty Scale, IUS*), która zawiera dwie podskale: lęku powstrzymującego przed działaniem oraz lęku związanego z tym, co może się zdarzyć²⁶⁸.

Badanie przeprowadzone przez Consuelo Arbonę i jej zespół w 2021 roku obejmowało próbę zrozumienia wpływu nietolerancji niepewności na proces podejmowania decyzji zawodowych przez studentów, z lękiem jako mediatorem tego związku. Nietolerancja niepewności, czyli trudność w akceptacji niepewności i nieznanymi wyników, została zbadana w kontekście wpływu na niezdecydowanie młodych ludzi co do ich przyszłej ścieżki zawodowej. W ramach badania, autorzy przeprowadzili analizę ścieżki, aby zbadać bezpośrednie i pośrednie (przez lęk) związki między nietolerancją niepewności a trudnościami w podejmowaniu decyzji zawodowych.

²⁶⁵ K. A. Hoff, S. Einarsdottir, et al., *Personality Changes Predict Early Career Outcomes: Discovery and Replication in 12-Year Longitudinal Studies*, „British Educational Research Journal”, 40(1), 2014, s. 1-17.

²⁶⁶ Ibidem.

²⁶⁷ E. Turska, *Kapitał kariery...*, s. 207.

²⁶⁸ K. Mudyń, *Tolerancja niepewności a szacowany konsensus i efekt fałszywej zgodności*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Psychologica”, nr 1, 2019, s. 39-62.

Trudności te zdefiniowano w trzech kategoriach: brak gotowości do podjęcia decyzji, brak informacji potrzebnych do podjęcia decyzji, oraz niespójne informacje utrudniające podjęcie decyzji²⁶⁹.

Analiza wykazała, że nietolerancja niepewności była zarówno bezpośrednio, jak i pośrednio – poprzez lęk – związana z wymienionymi trudnościami. Oznacza to, że studenci z wyższym poziomem nietolerancji niepewności doświadczali większego lęku związanego z niepewnością swojej przyszłości zawodowej, co z kolei prowadziło do większych trudności w podejmowaniu decyzji o karierze²⁷⁰.

Na podstawie tych wyników, Arbona i współpracownicy sugerują, że interwencje mające na celu wsparcie studentów w podejmowaniu decyzji zawodowych powinny uwzględniać techniki radzenia sobie z nietolerancją niepewności i lękiem. Poprzez naukę strategii radzenia sobie z nietolerancją niepewności i redukcji lęku, studenci mogą być lepiej przygotowani do podejmowania przemyślanych decyzji dotyczących swojej przyszłości zawodowej. Badanie to wnosi ważny wkład do literatury, podkreślając znaczenie nietolerancji niepewności i lęku w procesie podejmowania decyzji zawodowych. Wskazuje na potrzebę bardziej zintegrowanych podejść w doradztwie zawodowym, które adresują nie tylko aspekty informacyjne i umiejętności decyzyjne, ale również emocjonalne bariery stojące przed studentami w trakcie planowania ich kariery²⁷¹.

Analiza czynników pozakademyckich w kontekście budowania kapitału kariery ujawnia ich kluczowe znaczenie obok aspektów akademickich. Badania te pokazują, że dla pełnego zrozumienia ścieżek kariery młodych ludzi niezbędne jest rozważenie zarówno wpływów edukacyjnych, jak i pozakademyckich, takich jak nietolerancja niepewności czy wsparcie rodziny. Znaczący to także, że strategie wspierające rozwój kariery powinny być kompleksowe, uwzględniając szeroki zakres czynników. Takie podejście może lepiej przygotować młodych dorosłych do wyzwań rynku pracy, poprzez holistyczne wsparcie rozwoju ich kapitału kariery.

²⁶⁹ C. Arbona, W. Fan, et al., *Intolerance of Uncertainty, Anxiety, and Career Indecision: A Mediation Model*, „Journal of Career Assessment”, 29(4), 2021, s. 699-716.

²⁷⁰ Ibidem.

²⁷¹ Ibidem.

4.3. Możliwe efekty zróżnicowania poziomu kapitału kariery

W ostatnim podrozdziale skupiono się na możliwych efektach zróżnicowania poziomu kapitału kariery. Analiza czynników korelujących z wielkością kapitału kariery jest kluczowa, jednak równie istotne jest zrozumienie, jak poziom tego kapitału wpływa na dalsze aspekty życia zawodowego i osobistego badanych. Efekty te mogą obejmować zarówno rozwój kompetencji, jak i wpływ na samopoczucie oraz perspektywy patrzenia w przyszłość. Wysoki poziom kapitału kariery może przyczynić się do lepszego dostosowania na rynku pracy, większej satysfakcji z wykonywanej pracy i pozytywnego samopoczucia. Z kolei niski poziom kapitału kariery może prowadzić do trudności w znalezieniu zatrudnienia, mniejszej pewności siebie w kontekście zawodowym oraz obniżonej motywacji do dalszego rozwoju.

Z badań przeprowadzonych przez E. Turską, wybitną polską psycholożkę i pionierkę w dziedzinie analizy kapitału kariery, wynika zaskakujące odkrycie dotyczące wpływu akumulacji kapitału kariery na postawy młodych ludzi wobec rynku pracy i ich przyszłych aspiracji zawodowych. Eksploracja ta ujawniła, że indywidualne zasoby kapitału kariery, zarówno na poziomie niskim, jak i wysokim, odgrywają kluczową rolę w kształtowaniu postaw wobec przyszłego zatrudnienia. W szczególności, E. Turska zauważyła, że osoby posiadające bogatszy kapitał kariery wykazują większą pewność co do łatwości wejścia na rynek pracy oraz osiągnięcia sukcesu zawodowego. Jednakże, interesującym wnioskiem jest to, że zgromadzone zasoby nie wywierają znaczącego wpływu na konkretne plany i decyzje dotyczące dalszej ścieżki zawodowej, takie jak zakładanie własnej działalności gospodarczej. Wyjątkiem jest kapitał językowy, który stanowi wyraźny wyznacznik zainteresowania karierą zagraniczną. Inwestycja w umiejętności językowe zdaje się być świadomą strategią przygotowawczą do międzynarodowej kariery, sugerując, że takie podejście może prowadzić do bardziej satysfakcjonujących wyników zawodowych²⁷².

Analiza E. Turskiej uwzględnia również porównanie między poziomem satysfakcji, a wysiłkiem i zaangażowaniem w przygotowania do przyszłej kariery wśród osób z różnymi poziomami kapitału kariery. Wyniki te potwierdzają, że większy kapitał kariery wiąże się intensywniejszym zaangażowaniem i wysiłkiem w jego budowanie, co jednak nie różnicuje osób z różnym poziomem kapitału językowego. To może sugerować, że nabywanie umiejętności językowych wiąże się z indywidualnymi

²⁷² E. Turska, *Kapitał kariery...*, s. 215.

predyspozycjami, a osiągnięcie porównywalnych efektów wymaga różnego nakładu pracy²⁷³.

Podsumowując, prace T. Turskiej rzucają nowe światło na złożoność związku między akumulacją kapitału kariery a oczekiwaniami młodych ludzi odnośnie do rynku pracy i ich dalszych ambicji zawodowych. Ujawniają one, że choć większy kapitał kariery wzmacnia pewność siebie w kontekście przyszłego sukcesu zawodowego, to jednak nie determinuje bezpośrednio konkretnych decyzji dotyczących kariery, z wyjątkiem tych, które są związane z międzynarodowymi aspiracjami zawodowymi opartymi na kapitale językowym²⁷⁴.

Biorąc pod uwagę potencjalne skutki zróżnicowania poziomu kapitału kariery, interesujące wydaje się być zbadanie różnych zmiennych, takich jak: samoocena kompetencji, postrzeganie rynku pracy i studiów wyższych czy posiadanie lub brak pomysłu na karierę zawodową. Istotne z punktu widzenia problematyki kapitału kariery jest stałe poszukiwanie nowych zależności i perspektyw.

²⁷³ E. Turska, *Kapitał kariery...*, s. 215.

²⁷⁴ *Ibidem*.

CZEŚĆ II

KAPITAŁ KARIERY STUDENTÓW SOCJOLOGII W ŚWIETLE WŁASNYCH BADAŃ ILOŚCIOWYCH

Rozdział I: Metodologiczna koncepcja badań

W niniejszym rozdziale skupiono się na prezentacji kluczowych aspektów metodologicznych przyjętych w ilościowym badaniu kapitału kariery studentów socjologii. Zaprezentowano cele, zakres oraz hipotezy badawcze, czyli elementy, które stanowią fundament projektu. Omówiono również wybrane metody, techniki i narzędzia badawcze, które umożliwiły zgromadzenie i analizę danych. Ponadto, dokonano charakterystyki doboru próby badawczej, opisano profil uczestników badania oraz przebieg całego procesu badawczego. Rozdział uwzględnia także omówienie napotkanych trudności i dylematów badawczych, co pozwala na głębsze zrozumienie kontekstu oraz ograniczeń metodologicznych niniejszej pracy.

1.1. Cel, zakres badań, problemy i hipotezy badawcze

Każdy projekt badawczy ma swoje korzenie i źródła motywacji. Mogą być one złożone i wielowymiarowe, obejmujące zarówno indywidualne pasje naukowca, jak i społeczne zapotrzebowanie na wiedzę. Nie można również pomijać zjawiska, które określa się mianem sytuacji problemowej – momentu, gdy badacz znajduje się w stanie wewnętrznego dyskomfortu, który prowokuje do twórczego wysiłku intelektualnego²⁷⁵.

Motywacje stojące za realizacją projektu badawczego przedstawionego w niniejszej rozprawie były złożone i wielowymiarowe. Jak zaznaczono we wstępie pracy, istotnym impulsem do podjęcia badań była dogłębna obserwacja zachowań rówieśników, zwłaszcza w kontekście ich przygotowania do wejścia na rynek pracy oraz strategii rozwoju zawodowego. Nie mniej istotne były powszechne opinie i postawy wśród studentów socjologii dotyczące percepcji własnych perspektyw zawodowych, często ujmowane w retoryce pytającej: „Co właściwie można robić po tych studiach?”.

Kluczowym momentem w przygotowywaniu koncepcji rozprawy i niniejszego badania okazało się zapoznanie autora z, przywoływaną już w części teoretycznej, pracą

²⁷⁵ W. W. Skarbek, *Wybrane zagadnienia metodologii nauk społecznych*, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2013, s. 53 [za:] G. Babiński, *Etapy procesu badawczego* [w:] *Elementy socjologii*, Katowice 1999, s. 284.

E. Turskiej nt. kapitału kariery młodych ludzi²⁷⁶. Publikacja polskiej psycholożki stała się inspiracją i zarazem fundamentem dla autorskiego modelu badawczego zaprezentowanego w tej rozprawie. Należy zaznaczyć, że inspiracja ta dotyczy przede wszystkim schematu zastosowanego w koncepcji badania, to znaczy wyodrębnienia różnych składowych kapitału kariery, czynników, które potencjalnie mogą korelować z poziomami kapitału kariery, a także zmiennych, które stanowią efekt zróżnicowania poziomu kapitału kariery. Zapoznanie się z pracą E. Turskiej, choć było jedynie punktem wyjścia, wpłynęło znacząco na formułowanie własnego podejścia badawczego w niniejszej pracy. Inspiracja tą koncepcją skłoniła mnie do refleksji nad wielowymiarowością kapitału kariery, jednak autorski model badawczy, który został opracowany, wykracza poza ramy ustalone przez E. Turską, wprowadzając innowacyjne zmienne, perspektywy oraz metodologiczne ujęcia. Dzięki temu badanie prezentuje oryginalne spojrzenie na kwestie kariery zawodowej i przygotowania do niej, zwracając szczególną uwagę na unikalne aspekty dotyczące młodych socjologów na wczesnych etapach ich ścieżki zawodowej.

Głównym celem własnego badania ilościowego jest dokonanie diagnozy kapitału kariery studentów socjologii wybranych polskich uczelni. W tym celu wyodrębniono cztery składowe kapitału kariery (edukacyjny, doświadczenia zawodowego, aktywności studenckich oraz sieci społecznych) oraz dwa poziomy kapitału: niski i wysoki. Składowe kapitału kariery mogą być także nazywane kapitałami kariery, które ostatecznie agregują się w jeden, ogólny kapitał kariery. W przyjętym modelu badawczym każdy z kapitałów jest analizowany osobno, co sprzyja uchwyceniu różnorodności i złożoności zagadnień związanych z rozwojem kariery i funkcjonowaniem lub przygotowaniem do funkcjonowania na rynku pracy.

W opracowanej koncepcji badawczej kapitał kariery ma charakter otwarty (dynamiczny), tzn. że respondenci w każdej chwili mogą dokonać zmian, które znacząco zmodyfikują posiadane przez nich zasoby. Takie podejście do badania kapitału kariery ma zarówno swoje zalety, jak i wady. Badanie zamkniętego kapitału kariery, takie jak przeprowadzone przez Turską – analizujące sytuację studentów kończących edukację i deklarujących pełną tranzycję na rynek pracy – umożliwia precyzyjne zrozumienie konkretnego momentu przejściowego i jego bezpośrednich skutków. Z drugiej strony, badanie otwartego kapitału kariery, obejmujące osoby na różnych etapach edukacji

²⁷⁶ E. Turska, *Kapitał kariery...*, 2014.

(rocznikach studiów), pozwala na uwzględnienie szerszego zakresu zmiennych i perspektyw (można wziąć pod uwagę aspekt dynamiki gromadzenia kapitału kariery, a nie tylko retrospektywę).

Biorąc pod uwagę niewielkie zasoby publikacji naukowych traktujących *stricte* o kapitale kariery oraz oryginalność przedstawianej koncepcji, przyjęć należy, że niniejsze badanie ma również charakter eksploracyjny. Jak zauważa Earl Babbie: „Większość badań społecznych jest prowadzona po to, aby rzucić światło na jakiś temat bądź też oswoić badacza z jakąś tematyką. Takie podejście zdarza się najczęściej, gdy badacz wchodzi w nową dla siebie dziedzinę zainteresowań lub gdy przedmiot badań sam w sobie jest stosunkowo nowy”²⁷⁷.

Mając na uwadze kontekst teoretyczny (głównie teorię strukturacji A. Giddensa, konwersję kapitałów P. Bourdieu oraz społeczno-poznawczą teorię kariery) modelu badawczego, do zagadnienia kapitału kariery dodałem szereg zmiennych. Zmienne, które potencjalnie mogą korelować z poziomem kapitału kariery pogrupowano na pozaakademickie i akademickie. Do tych pierwszych zaliczyć można: nietolerancję niepewności, proaktywność w czasie szkoły średniej, kapitał edukacyjny rodziców/opiekunów, otrzymywane wsparcie finansowe oraz miejsce zamieszkania. Do drugich przyporządkować można: rok studiów, uczelnię badanych, stopień identyfikacji z kierunkiem studiów oraz pobieranie stypendiów.

Opracowano także zmienne, które mają służyć zweryfikowaniu potencjalnych efektów (nie)gromadzenia kapitału kariery (zróźnicowania jego poziomu). Należą do nich: samoocena kompetencji, samoocena możliwości zatrudnienia, postrzeganie rynku pracy i studiów socjologicznych oraz plany zawodowe.

Zdecydowano się także na dodanie dwóch zmiennych, umieszczonych w centralnym miejscu w modelu badawczym, tuż obok kapitału kariery, a mianowicie samooceny związanej z ogółem zgromadzonego do tej pory kapitału kariery oraz zmienną, która ma na celu zbadać w jaki sposób gromadzenie danego kapitału kariery współwystępuje z poziomami pozostałych kapitałów.

W autorskim modelu badawczym kapitał kariery stanowi zmienną, która przyjmuje charakter zmiennej zależnej (dla zmiennych akademickich i pozaakademickich, które potencjalnie współwystępują z poziomami kapitału kariery)

²⁷⁷ E. Babbie, *Podstawy badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 107.

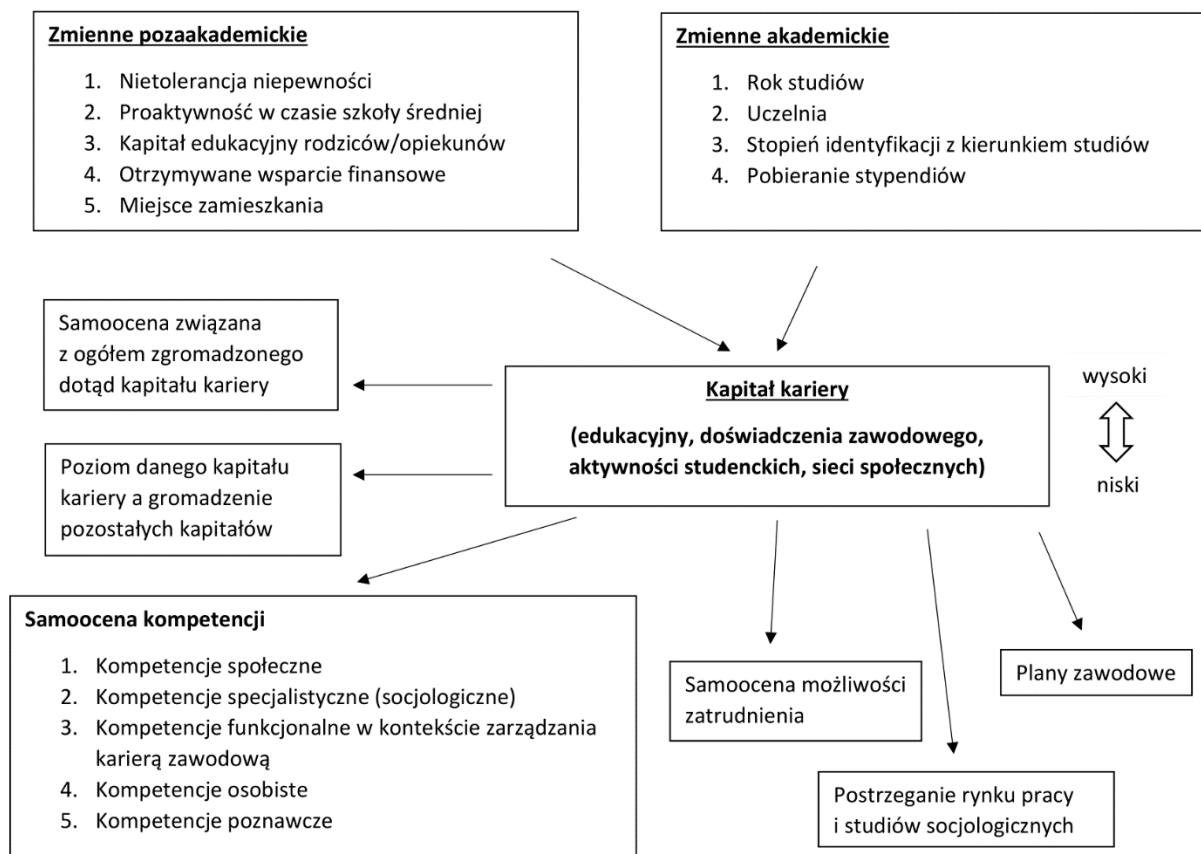
oraz zmienną niezależną dla zmiennych, które służą zbadaniu możliwych efektów gromadzenia kapitału kariery.

Reasumując powyższe, uznać można, że celem badania jest dokonanie diagnozy gromadzenia kapitału kariery przez studentów socjologii, a więc opisanie tego, jak duży odsetek badanych charakteryzuje się niskim, a jak duży wysokim poziomem kapitału kariery (edukacyjnego, doświadczenia zawodowego, aktywności studenckich i sieci społecznych). Drugi cel dotyczy zweryfikowania tego, czy, a jeśli tak, to w jaki sposób, wskazane zmienne pozaakademickie i akademickie współwystępują z poziomami (niski-wysoki) kapitału kariery oraz jakie są efekty różnicowania poziomu kapitału kariery między innymi w kontekście: samooceny kompetencji, planów zawodowych czy postrzegania rynku pracy i studiów socjologicznych.

Należy zaznaczyć, że badanie nie ma na celu ukazania związków przyczynowo-skutkowych, a wszelkie późniejsze analizy należy rozpatrywać w kategorii współwystępowania lub niewspółwystępowania zmiennych (korelacji).

Poniżej zaprezentowano w formie schematu przyjęty w pracy autorski model badawczy.

Schemat 4. Autorski model badawczy



Źródło: opracowanie własne.

Ważnym krokiem w realizacji procesu badawczego jest odpowiednie skonstruowanie pytań badawczych. Jak zauważa polski socjolog, Janusz Sztumski, precyzyjne definiowanie problemu badawczego, które następuje po dokładnym określeniu obszaru zainteresowań, jest kluczowym etapem w procesie naukowego dochodzenia. Dlatego niezbędne jest opracowanie dobrze sformułowanych pytań badawczych, które kierują badacza do zgłębiania i pełnego zrozumienia analizowanego zjawiska. Pytania te, podzielone na kategorie ogólne i szczegółowe, powinny zapewniać kompleksowe podejście do tematu oraz umożliwiać uzyskanie wnikliwych i obszernych odpowiedzi. Podczas gdy pytania ogólne mają na celu nakreślenie szerokiego kontekstu badania, pytania szczegółowe skoncentrowane są na dokładnym badaniu określonych aspektów zjawiska. Taka struktura zapytań pozwala na metodologicznie ugruntowane i celowe prowadzenie badań, co z kolei sprzyja wypracowaniu nowych wniosków i perspektyw w obrębie badanego obszaru²⁷⁸.

W toku prac nad metodologią niniejszego badania wyodrębniłem pięć głównych problemów badawczych, które przyjmują formę wymienionych niżej pytań badawczych:

1. Jakie kapitały kariery są gromadzone przez badanych studentów socjologii? Jaki odsetek badanych charakteryzuje się niskim, a jaki wysokim poziomem kapitału kariery (edukacyjnego, doświadczenia zawodowego, aktywności studenckich, sieci społecznych)?
2. Czy, a jeśli tak, to w jaki sposób, zmienne o charakterze pozaakademickim (nietolerancja niepewności, proaktywność w czasie szkoły średniej, kapitał edukacyjny rodziców/opiekunów, otrzymywane wsparcie finansowe, miejsce zamieszkania) oraz akademickim (rok studiów, uczelnia badanych, stopień identyfikacji z kierunkiem studiów, pobieranie stypendiów) współwystępują z poziomem (niski-wysoki) danego kapitału kariery wśród badanych?
3. Czy, a jeśli tak, to w jaki sposób, poziom (niski-wysoki) danego kapitału kariery badanych współwystępuje z samooceną zgromadzonego dotąd ogólnego kapitału kariery?

²⁷⁸ J. Sztumski, *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Śląsk, Katowice 1999, s. 51-52.

4. Czy, a jeśli tak, to w jaki sposób, gromadzenie danego kapitału kariery współwystępuje z gromadzeniem innych kapitałów kariery (składowych kapitału kariery) wśród badanych?
5. Czy, a jeśli tak, to w jaki sposób, poziom (niski-wysoki) danego kapitału kariery badanych współwystępuje ze zmiennymi stanowiącymi potencjalne efekty (nie)gromadzenia kapitału kariery (samoocena kompetencji, samoocena możliwości zatrudnienia, postrzeganie rynku pracy i studiów socjologicznych, plany zawodowe)?

Celowo pominięto wypisanie szczegółowych problemów i pytań badawczych, z racji tego, że w powyższym wykazie umieszczono w nawiasach nazwy poszczególnych zmiennych. Przykładowo, jedno ze szczegółowych pytań badawczych przybrałoby następującą formę: Czy, a jeśli tak, to w jaki sposób, poziom (niski-wysoki) kapitału doświadczenia zawodowego badanych współwystępuje z różnym postrzeganiem przez nich rynku pracy i studiów socjologicznych?

Nieodłącznym elementem badań ilościowych jest sformułowanie hipotez badawczych, które powinny być powiązane z uprzednio sformułowanymi problemami badawczymi²⁷⁹. Zgodnie z założeniem Tadeusza Pilcha, hipoteza prezentuje się jako spekulatywne założenie, które zapewnia tymczasowe wyjaśnienie dla obserwowanych danych, nie opierając się jeszcze na pełnych dowodach. Takie założenie ma swoje podłoże w teorii, a często także w dotychczas przeprowadzonych pracach empirycznych. W trakcie badań, taka hipotetyczna konstrukcja jest poddawana weryfikacji: może być potwierdzona, co nazywamy przyjęciem hipotezy alternatywnej (H1), jeśli dane ją wspierają, lub może być odrzucona na rzecz hipotezy zerowej (H0), jeśli wyniki badań zaprzeczają początkowym założeniom lub nie dostarczają wystarczających dowodów na ich poparcie. Proces ten pozwala na stopniowe odkrywanie prawdy i eliminowanie błędnych przekonań, prowadząc tym samym do głębszego zrozumienia badanej rzeczywistości²⁸⁰.

Nawiązując do wcześniej wskazanych problemów badawczych, postawiłem następujące hipotezy:

H1: Nietolerancja niepewności będzie korelować negatywnie z gromadzeniem (wysokim poziomem) kapitału kariery studentów socjologii (edukacyjnym,

²⁷⁹ J. Brzeziński, *Metodologia badań psychologicznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997, s. 226.

²⁸⁰ T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2001, s. 43-55.

doświadczenia zawodowego, aktywności studenckich, sieci społecznych). Przewiduje się, że osoby, które wykazują większą niechęć do sytuacji niepewnych, mogą mieć tendencje do ograniczania swojego zaangażowania w różnorodne aktywności edukacyjne, zawodowe oraz społeczne, co z kolei będzie powiązane z niższym kapitałem kariery.

H2: Oczekuje się, że osoby o wysokim poziomie proaktywności w czasie szkoły średniej będą częściej charakteryzować się wysokim kapitałem kariery (edukacyjnym, doświadczenia zawodowego, aktywności studenckich, sieci społecznych) w porównaniu z grupami o przeciętnym oraz niskim poziomie proaktywności. Ponadto, przewiduje się, że osoby o przeciętnym poziomie proaktywności w czasach szkoły średniej będą częściej charakteryzować się wysokim poziomem kapitału kariery niż osoby, których proaktywność w czasie szkoły średniej była niska.

H3: Badani, których rodzice lub opiekunowie posiadają wysoki poziom kapitału edukacyjnego (wyższe wykształcenie, dokończanie się w ciągu ostatnich 3 lat, znajomość co najmniej jednego języka obcego), będą częściej charakteryzować się wysokim poziomem kapitału kariery (edukacyjnym, doświadczenia zawodowego, aktywności studenckich, sieci społecznych) w porównaniu z osobami, których rodzice mają przeciętny lub niski poziom kapitału edukacyjnego. Ponadto, przewiduje się, że osoby, których rodzice/opiekunowie mają przeciętny poziom kapitału edukacyjnego częściej będą charakteryzować się wysokim poziomem kapitału kariery niż osoby, których rodzice/opiekunowie mają niski poziom kapitału edukacyjnego.

H4: Osoby, które nie otrzymują żadnego wsparcia finansowego ze strony rodziny lub otrzymują je, ale nie większe niż 50% miesięcznych wydatków będą częściej charakteryzować się wysokim poziomem kapitału doświadczenia zawodowego niż osoby, które otrzymują wsparcie pokrywające więcej niż 50% miesięcznych wydatków lub są w całości utrzymywane przez rodzinę. Szacuje się, że taka sama sytuacja będzie miała miejsce w przypadku kapitału studenckich aktywności. Odwrotna sytuacja będzie miała miejsce w przypadku kapitału edukacyjnego – osoby, które otrzymują wsparcie rodziny pokrywające więcej niż 50% miesięcznych wydatków lub są w całości utrzymywane przez rodzinę będą częściej charakteryzować się wysokim poziomem kapitału edukacyjnego niż osoby o niższym wsparciu finansowym. Przypuszcza się także, że wsparcie finansowe ze strony rodziny nie będzie miało znaczenia dla poziomu kapitału sieci społecznych.

H5: Badani studenci, którzy zamieszkują poza domem rodzinnym będą częściej niż ci, którzy w nim na co dzień mieszkają, charakteryzować się wysokim poziomem kapitału kariery (edukacyjnym, doświadczenia zawodowego, aktywności studenckich, sieci społecznych).

H6: Identyfikacja ze studiowanym kierunkiem będzie powiązana z poziomem kapitału kariery badanych. Osoby o najniższym stopniu identyfikacji ze studiowanym kierunkiem (niezadowolone ze studiowanego kierunku oraz nie wybierające hipotetycznie tego samego kierunku ponownie) będą najczęściej ze wszystkich grup cechować się wysokim poziomem kapitału doświadczenia zawodowego. W przypadku kapitału edukacyjnego, aktywności studenckich oraz sieci społecznych – osoby o najwyższym stopniu identyfikacji ze studiowanym kierunkiem (zadowolone i hipotetycznie wybierające ten sam kierunek ponownie) będą najczęściej ze wszystkich grup cechować się wysokimi poziomami tych kapitałów.

H7: Badani, którzy nie pobierają żadnych stypendiów będą częściej niż osoby, które je pobierają, charakteryzować się wysokim poziomem kapitału doświadczenia zawodowego. Dodatkowo przypuszcza się, że osoby pobierające stypendia pomocowe będą najczęściej ze wszystkich grup charakteryzowały się niskim poziomem kapitału doświadczenia zawodowego. Studenci, którzy pobierają stypendia nagradzające oraz ci, którzy pobierają jednocześnie stypendium nagradzające i pomocowe będą częściej niż ci, którzy pobierają tylko stypendium pomocowe lub nie pobierają żadnych stypendiów charakteryzować się wysokim poziomem kapitału edukacyjnego, aktywności studenckich oraz sieci społecznych.

H8: Osoby o wysokim poziomie kapitału kariery (edukacyjnym, doświadczenia zawodowego, aktywności studenckich, sieci społecznych) będą wskazywać na wyższą samoocenę dotychczasowych działań związanych z obecną lub przyszłą karierą zawodową w porównaniu do osób, które charakteryzują się niskim kapitałem kariery.

H9: Badani o wysokim poziomie kapitału kariery (edukacyjnym, doświadczenia zawodowego, aktywności studenckich, sieci społecznych) będą korzystniej oceniać swoje kompetencje niż osoby o niskim kapitale kariery.

H10: Studenci o wysokim poziomie kapitału kariery (edukacyjnym, doświadczenia zawodowego, aktywności studenckich, sieci społecznych) będą częściej niż ci o niskim poziomie kapitału, najkorzystniej oceniać możliwość swojego zatrudnienia po studiach (znalezienie pracy zgodnej z aspiracjami, która spełni większą część oczekiwań).

H11: Badani, którzy mają wysoki poziom kapitału kariery (edukacyjny, doświadczenia zawodowego, aktywności studenckich, sieci społecznych) będą częściej niż ci o niskim poziomie kapitału, korzystniej postrzegać rynek pracy oraz studia socjologiczne (opinia na temat rynku pracy i tego, czy jest na nim dużo możliwości dla osób z wykształceniem socjologicznym, opinia na temat wymagań pracodawców wobec studentów i absolwentów rozpoczynających swoje kariery, opinia na temat tego, czy studia socjologiczne na ten moment dobrze przygotowują do funkcjonowania na rynku pracy).

H12: Poziom kapitału kariery (niski-wysoki) będzie powiązany z decyzją odnośnie rozwoju kariery zawodowej. Przewiduje się, że osoby o wysokim poziomie kapitałów kariery (edukacyjnym, doświadczenia zawodowego, aktywności studenckich, sieci społecznych) będą częściej niż te o niskim poziomie kapitałów, deklarowały, że mają pomysł na swoją karierę zawodową i znają obszar, w którym chcą się rozwijać.

Treść hipotez została uwarunkowana głównie przez opisane w części teoretycznej dotychczas przeprowadzone badania empiryczne powiązane z problematyką kariery zawodowej oraz przez przytaczane ujęcia teoretyczne.

Należy zaznaczyć, że dla pewnych zagadnień badawczych nie sformułowano szczegółowych hipotez. Decyzja ta wynika z istotnych trudności w przewidzeniu wyników oraz złożoności analizowanych zjawisk. Wśród tych zagadnień znajdują się zmienne takie jak, na przykład: preferowane obszary zawodowego rozwoju, rok studiów oraz uczelnia, na której badani odbywają kształcenie. Owe zmienne charakteryzują się wysokim stopniem heterogeniczności oraz są podatne na wpływ szeregu czynników zewnętrznych i wewnętrznych, co znacząco utrudnia formułowanie jednoznacznych przewidywań. Brak hipotez w odniesieniu do tych aspektów nie oznacza braku zainteresowania nimi czy marginalizacji ich roli w badaniu. Przeciwnie, jest to odzwierciedleniem otwartego podejścia badawczego, które pozwala na eksplorację danych bez wcześniejszych założeń, co może doprowadzić do identyfikacji nieznanych wcześniej wzorców, tendencji czy zależności.

Autorom rozpraw doktorskich stawia się wymogi związane z wypełnieniem luk badawczych oraz przyczynianiem się do rozwoju nauki poprzez dostarczenie oryginalnego wkładu. Poniżej przedstawiono punktowe uzasadnienie, które podkreśla, w jaki sposób omawiane, własne badanie ilościowe odpowiada na te kryteria:

1. Kapitał kariery składa się ze zmodyfikowanych w oparciu o dotychczasowe prace, składowych: kapitału edukacyjnego, doświadczenia zawodowego, aktywności studenckich, sieci społecznych). Taka modyfikacja pozwala na głębsze zrozumienie mechanizmów kształtowania się kapitału kariery w kontekście akademickim oraz w odniesieniu do wyzwań współczesności. Taka konstrukcja kapitału kariery nie była dotąd stosowana w innych pracach.
2. Kapitał kariery, choć zaczerpnięty z koncepcji Turskiej, został w znacznej części zmierzony w sposób odmienny od dotychczas stosowanych metodologii.
3. W pracy wprowadzono pojęcie otwartego kapitału kariery, umożliwiające inkorporację dodatkowych zmiennych i perspektyw, co wzbogaca dotychczasowe rozumienie tematu i otwiera nowe ścieżki badawcze.
4. Przeprowadzenie badania wyłącznie na studentach socjologii pozwala na szczegółowe zbadanie specyfiki gromadzenia kapitału kariery w tej konkretnej grupie akademickiej, co jest istotne dla zrozumienia zależności między dyscypliną akademicką a rozwojem zawodowym. Dotychczasowe badania nad kapitałem kariery były prowadzone wśród reprezentantów różnych kierunków studiów.
5. W pracy uwzględniono zmienne strukturalne oraz wynikające z działań jednostki, analizowane w kontekście teorii społecznych (teoria strukturacji A. Giddensa, Konwersja kapitału P. Bourdieu, społeczno-poznawcza teoria kariery), co stanowi nowe ujęcie w badaniach nad kapitałem kariery, integrujące różne aspekty działania w kontekście akademickim i pozaakademickim.
6. Realizacja badania na kilku uczelniach umożliwia perspektywę porównawczą, co pozwala na wstępne rozpoznanie, czy i w jaki sposób kontekst uczelni (różne środowiska, jakość kształcenia itp.) współwystępuje z (nie)gromadzeniem kapitału kariery przez studentów.
7. Ponadto, badanie ma wymiar praktyczny i aplikacyjny, gdyż wyniki zostaną wykorzystane do opracowania kursu dla studentów z zakresu projektowania kariery zawodowej. Takie zastosowanie wyników badań pozwoli na stworzenie programu edukacyjnego, który będzie oparty na solidnych podstawach empirycznych i teoretycznych, co przyczyni się do skuteczniejszego wspierania studentów w planowaniu i realizacji ich ścieżek kariery.

Mam nadzieję, że te przesłanki będą stanowić o oryginalności oraz istotnym wkładzie naukowym niniejszej rozprawy doktorskiej, a także o jej praktycznym

znaczeniu dla rozwoju programów edukacyjnych wspierających studentów w kształtowaniu ich kapitału kariery.

1.2. Zmienne i wskaźniki

W pracy wykorzystałem głównie własne narzędzia badawcze. Istotnym krokiem w realizacji procesu badawczego jest ustalenie zmiennych oraz wskaźników. Stefan Nowak sugeruje klasyfikację zmiennych według dwóch głównych typów: ilościowych i jakościowych. Zmienne ilościowe są związane z mierzalnymi aspektami zjawiska, często dotyczącymi jego intensywności lub wielkości. Natomiast zmienne jakościowe odnoszą się do bardziej abstrakcyjnych cech zjawiska, takich jak jego struktura, preferencje, rodzaje czy różne formy²⁸¹. E. Babbie podkreśla, że istotą badań socjologicznych jest eksploracja różnych zmiennych i identyfikacja rodzajów powiązań występujących między nimi²⁸². Najczęściej wyróżnia się podział zmiennych na: zależne, niezależne oraz współzależne²⁸³.

Uwzględniając propozycję S. Nowaka, wskaźniki można postrzegać jako narzędzia badawcze, które umożliwiają naukowcom klasyfikowanie obserwowanych zjawisk i obiektów zgodnie z uprzednio zdefiniowanymi kategoriami. W świetle jego podejścia, po ustanowieniu teoretycznego schematu klasyfikacyjnego, naukowiec stoi przed wyzwaniem identyfikacji i segregacji danych elementów do odpowiednich kategorii, co jest kluczowe dla precyzyjności i wiarygodności badań. Wybór właściwych wskaźników jest fundamentalnym elementem procesu badawczego, który decyduje o zdolności do właściwego rozróżnienia i klasyfikacji badanych zjawisk²⁸⁴.

W centralnym punkcie autorskiego modelu badawczego znajduje się kapitał kariery, podzielony na cztery składowe (zwane także kapitałami kariery): kapitał edukacyjny, doświadczenia zawodowe, aktywności studenckich oraz sieci społecznych. Jak zostało już wcześniej opisane, kapitał kariery przyjmuje w badaniu zarówno formę zmiennej zależnej (dla czynników akademickich i pozaakademickich) oraz zmiennej niezależnej (dla zmiennych, które określić można jako efekty gromadzenia kapitału kariery).

²⁸¹ S. Nowak, *Metodologia badań społecznych*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2011, s. 152-158.

²⁸² E. Babbie, *Podstawy badań społecznych...*, s. 41.

²⁸³ Ibidem, s. 34.

²⁸⁴ S. Nowak, *Metodologia badań...*, s. 165.

Kapitał kariery w odniesieniu do przytaczanych wcześniej teorii stanowi wyraz świadomości praktycznej (Giddens) badanych. Świadomość praktyczna jawi się jako gromadzenie kapitału kariery przez studentów poprzez ich działania (zdobywanie zasobów), które nie są zawsze w pełni uświadomione czy werbalizowane, ale efektywnie wpływają na ich rozwój zawodowy. Na przykład, sieciowanie, udział w projektach społecznych czy podjęcie dodatkowego kierunku studiów. Działania te wskazują także na sprawczość jednostki (*agency*).

W celu dokonania pomiaru kapitału edukacyjnego w pierwszej kolejności uwzględniono podział kształcenia na formalne i nieformalne (W. Okoń), co pozwoliło na uchwycenie wielowymiarowości gromadzenia zasobów²⁸⁵. Pierwszy wskaźnik dotyczy edukacji formalnej, a drugi i trzeci edukacji nieformalnej. Diagnozy kapitału edukacyjnego dokonano na podstawie następujących aktywności:

1. Kształcenia się równoległe na dwóch (lub więcej) kierunkach studiów (biorąc pod uwagę jedynie ukończone studia lub te z perspektywą ukończenia) (0 pkt – nie, 2 pkt - tak).
2. Doksztalcenia się za pomocą kursów i szkoleń realizowanych poza uczelnianym programem nauczania (np. kursy online, szkolenia z ekspertami...) (0 pkt – nie, 1 pkt- tak).
3. Systematycznego czytania artykułów i innych publikacji na tematy, które interesują badanych (np. czasopisma branżowe, specjalistyczne blogi...) (0 pkt – nie, 1 pkt – tak).

Wskaźnik dotyczący kształcenia równoległe na dwóch (lub więcej) kierunkach studiów otrzymał największą wagę punktową. Jako kryterium, które o tym przesądziło uznano wysiłek, który trzeba włożyć w daną aktywność (trudniej jest realizować i ukończyć równoległe dwa kierunki studiów niż brać udział w dodatkowych kursach poza uczelnią lub doksztalać się poprzez czytanie literatury). Punktacja została ustalona w taki sposób, aby wskaźnik, który ma największą wagę punktową klasyfikował badanego do wysokiego poziomu kapitału edukacyjnego – badani mieszący się w przedziale 0-1 punktów charakteryzowani byli jako ci z niskim kapitałem, a osoby z przedziału 2-4 pkt jako te z wysokim. Należy zauważyć, że realizacja przez badanych

²⁸⁵ W dotychczasowych pracach skupiano się jedynie na kapitale formalnym (podjęciu dodatkowego kierunku studiów).

obydwu aktywności związanych z kształceniem nieformalnym (dająca łącznie 2 punkty) klasyfikowała badanych do wysokiego poziomu kapitału edukacyjnego.

Kapitał doświadczenia zawodowego został zmierzony podobnie jak w pracy E. Turskiej²⁸⁶, dokonano jednak modyfikacji w przypadku wskaźników dotyczących podejmowania przez badanych pracy zarobkowej. E. Turska ten rodzaj pracy podzieliła na taką, która jest związana z kierunkiem studiów oraz taką, która nie jest z nim związana. W niniejszej pracy postanowiono rozróżnić tę aktywność na taką, która w ocenie badanych przyczyniła się do zdobywania cennego doświadczenia zawodowego oraz na prace dorywcze, gdzie głównym aspektem była chęć zaspokojenia potrzeb ekonomicznych i w opinii badanych nie zdobywało się cennego doświadczenia. Kapitał doświadczenia zawodowego zoperacjonalizowano w następujący sposób:

1. Podejmowanie pracy zarobkowej, w której nie zdobywało się cennego doświadczenia zawodowego (np. prace dorywcze, niezwiązane z kierunkiem studiów, służące wyłącznie zaspokojeniu potrzeb ekonomicznych) (0 pkt – nie, 0,5 pkt – tak).
2. Podejmowanie pracy zarobkowej, w której zdobywało się cenne doświadczenia zawodowe w celu rozwoju własnej kariery (0 pkt – nie, 2 pkt – tak)
3. Udział w stażach i praktykach nieobjętych programem nauczania, gdzie zdobywało się cenne doświadczenia zawodowe (0 pkt – nie, 1 pkt – jeden staż/praktyka, 2 pkt – więcej niż jeden staż/praktyka).
4. Udział w wolontariacie poza uczelnią (np. w organizacjach pozarządowych), gdzie zdobywało się dodatkowe doświadczenia zawodowe (0 pkt – nie, 0,5 pkt – tak).

Wskaźnik dotyczący podejmowania pracy zarobkowej, w której zdobywało się cenne doświadczenia zawodowe w celu rozwoju własnej kariery otrzymał największą wagę punktową. Jako kryterium, które o tym przesądziło uznano wysiłek, który trzeba włożyć w daną aktywność (uznano, że taką aktywność na tle pozostałych trudno jest zapoczątkować i kontynuować w czasie, a przy tym potencjalnie może ona dawać najlepsze efekty w kontekście jakości gromadzonego kapitału doświadczenia zawodowego). Punktacja została ustalona w taki sposób, aby wskaźnik, który ma największą wagę punktową klasyfikował badanego do wysokiego poziomu kapitału

²⁸⁶ Trudno wyobrazić sobie badanie kapitału doświadczenia zawodowego w innej formie, niż pytając o wykonywanie pracy zarobkowej, odbyte staże itp.

doświadczenia zawodowego – badani mieszący się w przedziale 0-1 pkt charakteryzowani byli jako ci z niskim kapitałem, a osoby z przedziału 2-5 pkt jako te z wysokim. Należy zauważyć, że realizacja przez badanych kilku innych, niepowiązanych z pracą zarobkową i zdobywaniem w niej doświadczenia, aktywności pozwala na zakwalifikowanie do grupy o wysokim kapitale doświadczenia zawodowego. Jednocześnie udział w więcej niż jednym stażu/praktyce także klasyfikował badanych do wysokiego poziomu kapitału. Uznano, że wolontariat i praca dorywcza, w której nie zdobywało się w opinii badanego cennego doświadczenia zawodowego otrzymują najniższe wagi punktowe (0,5 pkt).

Kapitał aktywności studenckiej, w pracy E. Turskiej nazywany kapitałem przedsiębiorczości studenckiej²⁸⁷, został zmierzony za pomocą wskaźników dotyczących czynnej działalności organizatorskiej o charakterze naukowym i społecznym oraz udziału w różnych wydarzeniach jako uczestnik/uczestniczka. Dodatkowo, co stanowi element niepraktykowany w dotychczasowych ujęciach, w przypadku działalności organizatorskiej dokonano podziału ze względu na trudność i wysiłek wkładany przez studenta w realizację przedsięwzięć. Kapitał aktywności studenckiej mierzono zatem w oparciu o następujące wskaźniki:

1. Organizowanie konferencji, warsztatów lub innych wydarzeń o charakterze społecznym/akademickim:
 - a) jako główny organizator/współorganizator, pomysłodawca (praca koncepcyjna, zarządzanie zespołem, kierowanie projektem...) (0 pkt – nie, 2 pkt – tak)
 - b) jako pomocnik (np. praca na recepcji, pomoc doraźna w trakcie obsługi wydarzenia...) (0 pkt – nie, 1 pkt – tak).
2. Aktywne członkostwo (obecnie lub w przeszłości) w kole/kołach naukowych lub organizacji studenckiej (np. Samorząd Studentów, Niezależne Zrzeszenie Studentów) (0 pkt – nie, 1 pkt – tak).
3. Częste, czynne uczestnictwo w dodatkowych wydarzeniach organizowanych na uczelniach (np. wykładach, konferencjach itp.) (0 pkt – nie, 1 pkt – tak).

²⁸⁷ Jak zostało już wcześniej przytoczone, w niniejszej pracy celowo unikam sformułowania „przedsiębiorczość” ze względu na silne konotacje z biznesem, głównie działalnością gospodarczą. Dyskusyjne wydaje się być także uznanie, że uczestnictwo w wydarzeniu jako słuchacz jest wyrazem przedsiębiorczości.

Realizowanie aktywności o największej wadze punktowej (organizacja wydarzeń jako pomysłodawca, kierowanie projektem itp.) klasyfikuje badanego do wysokiego poziomu kapitału aktywności studenckich. Jednocześnie należy zaznaczyć, że podejmowanie przez ankietowanych kilku aktywności o niższej wadze punktowej również skutkuje uznaniem, że zaliczają się oni do grupy o wysokim poziomie kapitału aktywności studenckich. Osoby mieszczące się w przedziale 0-1 pkt są klasyfikowane do niskiego poziomu kapitału aktywności studenckich, a te z przedziału 2-4 pkt do wysokiego.

Niebadany dotąd w pracach o kapitale kariery studentów, kapitał sieci społecznych, zoperacjonalizowany został za pomocą trzech wskaźników:

1. Poznanie w trakcie studiów za sprawą swoich aktywności osoby, dzięki której badany mógłby prawdopodobnie zostać zatrudniony w satysfakcjonującej go pracy, np. poprzez polecenie (dotyczy także potencjalnej zmiany pracy) (0 pkt – nie, 2 pkt – tak).
2. Posiadanie wśród bliskich znajomych (tacy, z którymi spędza się sporo czasu lub utrzymuje stały kontakt) co najmniej dwóch osób, które w opinii badanego realizują się zawodowo lub podejmują ambitne działania na rzecz przyszłej kariery zawodowej i są dobrym przykładem do naśladowania w tym obszarze (0 pkt – nie, 1 pkt – tak).
3. Nawiązanie znajomości zawodowych podczas uczestnictwa w wydarzeniach typu konferencje, targi pracy lub z wykorzystaniem Internetu (np. przez portal LinkedIn) (0 pkt – nie, 1 pkt – tak).

W przypadku kapitału sieci społecznych wskaźnik nr 1 – poznanie w trakcie studiów osoby, dzięki której badany mógłby zostać prawdopodobnie zatrudniony w satysfakcjonującej go pracy, uznano za ten o najwyższej wadze punktowej, ze względu na możliwe największe i bezpośrednie przełożenie sieci społecznej na zawodowy rozwój. Studenci, którzy deklarują znajomość takiej osoby klasyfikują się do wysokiego poziomu kapitału sieci społecznych. Twierdzące odpowiedzi w przypadku dwóch pozostałych wskaźników także pozwalają na scharakteryzowanie badanych jako tych o wysokim kapitale sieci społecznych. Badani mieszczący się w przedziale 0-1 pkt traktowani są jako ci o niskim poziomie kapitału sieci społecznych, a ci z przedziału 2-4 pkt o wysokim.

Zanim zaprezentowane zostaną sposoby pomiaru kolejnych zmiennych, warto przytoczyć w jaki sposób są one powiązane z przedstawianymi we wcześniejszej części pracy koncepcjami teoretycznymi.

W świetle teorii strukturacji Anthony'ego Giddensa, niniejsze badanie ustanawia *agency* i strukturę jako kluczowe tło dla zrozumienia procesów kształtujących kapitał kariery studentów socjologii. Zmienne takie jak kapitał aktywności studenckich czy proaktywność w szkole średniej są zdecydowanie zakorzenione w domenie *agency*, odzwierciedlając indywidualne tendencje i zachowania, które bezpośrednio wpływają na podejmowanie decyzji i działania odnośnie kariery. Przyjmijmy za przykład studenta, który wykazuje wysoki poziom dodatkowych aktywności studenckich, organizując różne projekty społeczne lub naukowe na studiach. Ta indywidualna inicjatywa nie tylko bezpośrednio przyczynia się do budowania jego własnego kapitału kariery poprzez rozwijanie umiejętności, zdobywanie doświadczenia i tworzenie sieci kontaktów, ale również może oddziaływać na strukturę społeczno-edukacyjną w jego otoczeniu. Na przykład, jeśli działania tego studenta zostaną dobrze przyjęte i docenione przez jego rówieśników i wykładowców, mogą one zainspirować innych do podobnych inicjatyw, zwiększając ogólny poziom aktywności i zaangażowania wśród studentów danego roku czy kierunku. W konsekwencji, to, co zaczyna się jako indywidualne działanie (*agency*), może prowadzić do zmiany percepcji i oczekiwań (struktura), przyczyniając się do stworzenia kultury aktywności na danym kierunku studiów i uczelni. Takie zmiany w strukturze mogą na dłuższą metę ułatwić innym studentom gromadzenie własnego kapitału kariery, ponieważ środowisko edukacyjne staje się bardziej sprzyjające inicjatywom, eksperymentowaniu i rozwojowi zawodowemu. W ten sposób, działania jednostki (*agency*) i oczekiwania strukturalne (struktura) wzajemnie się kształtują i wpływają na siebie, co jest kluczowym aspektem teorii strukturacji Giddensa. W niniejszym badaniu uwzględnione są także zmienne strukturalne, takie jak kapitał edukacyjny rodziców/opiekunów czy uczelnia, na której studiują badani, które mogą wpływać na dostępne zasoby i możliwości studentów. Te strukturalne aspekty oferują szerokie tło dla indywidualnych działań młodych ludzi, kształtując ich ścieżki edukacyjne i zawodowe oraz dostęp do różnych form kapitału. Analizując zarówno zmienne *agency*, jak i strukturalne, niniejsze badanie dąży do kompleksowego zrozumienia mechanizmów leżących u podstaw gromadzenia kapitału kariery, uwzględniając zarówno indywidualne inicjatywy, jak i wpływ istniejących struktur społecznych i edukacyjnych.

Istotne jest także wskazanie na wybrane elementy teorii A. Giddensa, które z powodzeniem mogą zostać zastosowane w niniejszym projekcie. Jak już napisano w części teoretycznej tej pracy, kapitał kariery oraz wszystkie zmienne, gdzie jednostka gromadzi zasoby poprzez własne działania można uznać za przejaw świadomości praktycznej. Świadomość dyskursywna stanowiąc będzie plany i opinie wyrażane przez badanych (np. dalsze plany zawodowe, refleksje nad własną karierą, dokonywanie samooceny, wyrażanie opinii na temat rynku pracy czy studiów socjologicznych). Bezpieczeństwo ontologiczne można powiązać z takimi zmiennymi, jak wsparcie finansowe oraz kapitał edukacyjny rodziców/opiekunów – są to kwestie, które mogą stanowić o poczuciu stabilności lub jego braku.

Teoria konwersji kapitału Pierre'a Bourdieu, koncentrująca się na możliwości przekształcania jednego typu kapitału (np. społecznego, kulturowego, ekonomicznego) w inny, stanowi znaczący element kontekstualny dla zaproponowanego modelu badawczego. Polega ona na zrozumieniu, jak różne rodzaje kapitału mogą być wymieniane lub transformowane, przyczyniając się do zwiększenia pozycji społecznej jednostki. Szczególnie zwrócono uwagę na to, jak akumulacja konkretnych kapitałów, takich jak doświadczenie zawodowe czy sieci społeczne współwystępuje ze zdobywaniem i rozwijaniem innych form kapitału, co ostatecznie przekłada się na kształtowanie kompleksowego kapitału kariery. Ten proces konwersji i akumulacji różnych kapitałów jest kluczowy dla zrozumienia, jak studenci budują swoje trajektorie zawodowe w dynamicznym środowisku akademickim i rynku pracy. Chociaż głównym celem użycia tej teorii w kontekście własnych badań nie jest bezpośrednio analizowanie sposobów, w jakie kapitał kariery jest akumulowany i konwertowany na inne formy kapitału – co stanowiłoby znaczące wyzwanie metodologiczne – to przywołanie tej koncepcji służy przede wszystkim podkreśleniu, że poszczególne kapitały nie funkcjonują w izolacji (nie są od siebie niezależne). Teoria Bourdieu pomaga zilustrować, jak różne aspekty kapitału kariery są ze sobą wzajemnie powiązane i jak ich interakcje mogą być powiązane z rozwojem zawodowym jednostek.

Integracja społeczno-poznawczej teorii kariery z autorskim modelem badawczym umożliwia głębsze zrozumienie, jak indywidualne cechy studentów oraz ich interakcje z otoczeniem kształtują procesy budowania kapitału kariery. Teoria ta, obejmująca elementy takie jak, między innymi: samoefektywność, oczekiwania wynikowe i cele osobiste, wskazuje na ważne związki między indywidualnymi przekonaniami a działaniami kariery.

W perspektywie opracowanego modelu badawczego, społeczno-poznawcza teoria kariery służy jako tło teoretyczne, oferując kontekst dla zrozumienia interakcji między różnorodnymi zmiennymi a budowaniem kapitału kariery przez studentów. Samoefektywność, centralny element tej teorii, może rzucać światło na mechanizmy leżące u podstaw proaktywności studentów i ich zdolności do zdobywania kapitału kariery. Nie jest to bezpośrednia analiza, lecz raczej sposób na zrozumienie, jak wewnętrzne przekonania mogą wpływać na aktywności zewnętrzne.

Podobnie, oczekiwania dotyczące wyników mogą być postrzegane przez pryzmat nietolerancji na niepewność oraz postaw studentów wobec edukacji i przyszłych ścieżek zawodowych, oferując perspektywę na to, jak przekonania te kształtują ich decyzje i inwestycje w różne aspekty kapitału kariery. Jest to kontekst, który pomaga zrozumieć, w jaki sposób zewnętrzne warunki i wewnętrzne postawy współgrają, prowadząc do akumulacji kapitału.

Wreszcie, cele osobiste studentów, ujęte w modelu jako elementy związane z planami zawodowymi, mogą być analizowane w świetle tej teorii jako siły napędowe kierujące ich zachowaniami i wyborami. W ten sposób, społeczno-poznawcza teoria kariery dostarcza użytecznego kontekstu dla interpretacji, w jaki sposób osobiste dążenia i kontekst społeczny wpływają na budowanie kapitału kariery. Ostatecznie, choć teoria ta stanowi tło dla zrozumienia dynamiki między indywidualnymi cechami a procesem akumulacji kapitału kariery, nie jest ona używana do bezpośredniej analizy tych zmiennych. Zamiast tego, ułatwia ona głębsze zrozumienie, jak połączenie różnych elementów osobistych i kontekstowych wpływa na rozwój zawodowy studentów.

Zintegrowanie trzech teorii – strukturacji Giddensa, konwersji kapitału Bourdieu oraz społeczno-poznawczej teorii kariery – w kontekście przyjętego modelu badawczego, dostarczyło kompleksowego tła do analizy procesów kształtowania kapitału kariery. W efekcie, połączenie tych perspektyw umożliwiło głębsze zrozumienie złożonych interakcji kształtujących kapitał kariery, uwydatniając rolę różnych czynników w rozwoju zawodowym studentów.

Poniżej przedstawiono w jaki sposób dokonywano pomiaru zmiennych o charakterze pozaakademickim. Zmienne te mogą potencjalnie współwystępować z poziomami (niskim-wysokim) kapitału kariery.

1. Nietolerancja niepewności (Skala Nietolerancji Niepewności w wersji Krzysztofa Mudynia). Narzędzie składa się z dwóch podskal oraz 12 itemów:

- a) skala odczuwanego lęku hamującego (*np. kiedy trzeba zacząć działać, paraliżuje mnie niepewność*),
- b) skala odczuwanego lęku perspektywicznego (*np. małe nieprzewidziane zdarzenie może zepsuć wszystko, nawet przy najlepszym zaplanowaniu*),
- c) wyodrębnia się także skalę ogólną, sumując powyższe podskale.

Kafeteria zbudowana jest pięciostopniowo: od 1 – zupełnie do mnie nie pasuje do 5 – bardzo do mnie pasuje. Im wyższy zsumowany wynik tym większa nietolerancja niepewności²⁸⁸.

2. Proaktywność w czasie szkoły średniej:

- a) angażowanie się w działalność samorządu szkolnego/klasowego,
- b) udział w różnych wolontariatach,
- c) udział w różnych dodatkowych zajęciach w szkole (*np. językowych, teatralnych, dyskusyjnych*),
- d) czynny udział w wydarzeniach szkolnych, *np. akademiach*,
- e) reprezentowanie szkoły w różnych konkursach, turniejach, olimpiadach.

Zmienna została początkowo zmierzona na poziomie nominalnym (tak/nie). Utworzono grupy respondentów, którzy charakteryzują się różnym poziomem proaktywności z czasów szkoły średniej: niska (0-1 pkt), przeciętna (2-3 pkt) oraz wysoka (4-5 pkt).

3. Kapitał edukacyjny rodziców/opiekunów zbadano na podstawie następujących wskaźników:

- a) rodzice/opiekunowie mają/mieli wykształcenie wyższe,
- b) biorąc pod uwagę ostatnie trzy lata dokończali się za pomocą kursów/szkoleń/dodatkowych studiów,
- c) znają co najmniej jeden język obcy (minimum w stopniu komunikatywnym) lub uczą się go obecnie²⁸⁹.

Kafeteria została skonstruowana w taki sposób, aby umożliwić respondentowi odniesienie się osobno do ojca/opiekuna lub matki/opiekunki, zadeklarować że sytuacja dotyczy obojga rodziców/opiekunów, albo że nie dotyczy żadnego z nich. Punktacja

²⁸⁸ Z narzędziem można się zapoznać w załączonym do pracy kwestionariuszu ankiety.

²⁸⁹ Zmienna „kapitał edukacyjny rodziców/opiekunów” została znacznie rozbudowana, w porównaniu do dotychczasowych badań, gdzie zwykle ograniczano się jedynie do tego jakie wykształcenie formalne posiadają rodzice/opiekunowie.

prezentowała się w następujący sposób: nikt – 0 pkt, tylko matka – 1 pkt, tylko ojciec – 1 pkt, oboje – 2 pkt. Na tej podstawie stworzono poziomy, do których klasyfikowani byli badani: niski (0-1 pkt), przeciętny (2-4 pkt), wysoki (5-6 pkt).

4. Wsparcie finansowe zmierzono za pomocą pytania jednokrotnego wyboru, które składało się z następujących *itemów*.
 - a) brak otrzymywania jakiegokolwiek wsparcia finansowego ze strony rodziny/opiekunów,
 - b) otrzymywanie wsparcia od rodziny/opiekunów, ale nie większe niż 50% miesięcznych wydatków badanego,
 - c) otrzymywanie wsparcia finansowego od rodziny/opiekunów, większe niż 50%, ale nie pokrywające wszystkich wydatków badanego,
 - d) pokrywanie przez rodzinę/opiekunów 100% wydatków badanego.
5. Miejsce zamieszkania:
 - a) dom rodzinny,
 - b) wynajem stancji (pokój, mieszkanie),
 - c) akademik,
 - d) u rodziny, ale poza domem rodzinnym (np. u siostry, ciotki),
 - e) własna nieruchomość (poza domem rodzinnym),
 - f) inne, jakie?

Zmienna ta została na etapie analiz statystycznych zredukowana w taki sposób, aby rozpoznać badanych, którzy mieszkają w domu rodzinnym lub poza nim.

Zmienne, które w autorskim modelu badawczym nazwane zostały akademickimi zmierzono w następujący sposób:

1. Rok studiów (od I roku I stopnia do II roku II stopnia).
2. Uczelnia badanych:
 - a) Uniwersytet Rzeszowski,
 - b) Uniwersytet Jagielloński,
 - c) Uniwersytet Śląski,
 - d) Uniwersytet Łódzki,
 - e) Akademia Górniczo-Hutnicza
3. Identyfikacja ze studiowanym kierunkiem została zmierzona w sposób zaproponowany uprzednio przez Wiolettę Łubkowską, Jarosława Nadobnika,

Michała Tarnowskiego oraz Marię A. Nowak. Uwzględniono zadowolenie ze studiów oraz hipotetyczny, ponowny wybór tego samego kierunku²⁹⁰. Zadano pytanie jednokrotnego wyboru, którego kafeteria prezentuje się następująco:

- a) zadowolenie ze studiów i wybór tego kierunku ponownie,
- b) zadowolenie ze studiów, ale brak wyboru tego kierunku ponownie,
- c) niezadowolenie ze studiów i w przypadku takiej możliwości wybór innego kierunku,
- d) niezadowolenie, ale mimo to ponowny wybór tego samego kierunku.

4. Pobieranie stypendiów

- a) stypendia socjalne lub inne pomocowe,
- b) Stypendium Rektora,
- c) Stypendium Ministra,
- d) inne stypendia ze środków prywatnych (np. z fundacji),
- e) niepobieranie żadnego stypendium

Na podstawie powyższych odpowiedzi utworzono cztery typy studentów, a mianowicie, pobierający: stypendia pomocowe, stypendia nagradzające, stypendia pomocowe i nagradzające oraz niepobierający żadnych stypendiów.

W centralnym miejscu w modelu badawczym, obok kapitału kariery, znajduje się zmienna związana z samooceną dotychczas zgromadzonego kapitału kariery. Badanym zadano następujące pytanie: „Proszę w skali od 1-6 (adekwatnie do systemu ocen w szkole, gdzie 1 to najniższa ocena, a 6 – najwyższa) dokonać samooceny swojego dotychczasowego przygotowania do kariery zawodowej i funkcjonowania na rynku pracy. Zmienna, która dotyczy powiązań między gromadzeniem poszczególnych kapitałów kariery przyjęła w badaniu charakter wtórny, to znaczy, że jej wartości są uzyskiwane na podstawie innych danych zebranych w badaniu poprzez przekształcenie lub kombinację tych danych, a nie poprzez bezpośrednią odpowiedź respondentów na dane pytanie.

W niniejszym projekcie badawczym występują także zmienne, które określa się mianem możliwych efektów (nie)gromadzenia kapitału kariery (samoocena kompetencji, samoocena możliwości zatrudnienia, postrzeganie rynku pracy i studiów socjologicznych oraz plany zawodowe).

²⁹⁰ W. Łubkowska i in., *Samoocena wiedzy, umiejętności zawodowych i kompetencji społecznych studentów podstawą ewaluacji programu studiów kierunku turystyka i rekreacja*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Kultura Fizyczna”, 16 (4), 2017, s. 145–161.

W celu operacjonalizacji zmiennej „samoocena kompetencji” zmodyfikowano istniejące ujęcia teoretyczne (Kolbusz-Kielska, Filipowicz), przystosowując typologię kompetencji do badań prowadzonych na studentach socjologii oraz uwzględniając kontekst kapitału kariery. Badani mogli oceniać swoje kompetencje w skali od 1 do 6 (adekwatnie do systemu ocen w szkole). Analizy statystyczne oparte zostały o średnią dla każdego typu kompetencji. Wyszczególniono 5 typów kompetencji oraz 15 *itemów* (po 3 do każdego typu kompetencji):

1. Samoocena kompetencji:

- a) kompetencje społeczne (umiejętność pracy w grupie, umiejętność skutecznego rozwiązywania konfliktów, asertywne wyrażanie swoich uczuć, przekonań),
- b) kompetencje specjalistyczne, socjologiczne (umiejętności związane z analizą danych, konstruowanie badań naukowych, wyjaśnianie skomplikowanych zjawisk społecznych (znajomość teorii socjologicznych),
- c) kompetencje funkcjonalne w kontekście zarządzania karierą (umiejętność napisania dobrego CV, świadoma autoprezentacja podczas wystąpień publicznych (przed grupą, rozmowa o pracę itp.), wyszukiwanie atrakcyjnych ofert pracy),
- d) kompetencje osobiste (skuteczne radzenie sobie w sytuacjach stresowych, skuteczna organizacja pracy (wyznaczanie priorytetów, zarządzanie zadaniami, szybkie i skuteczne podejmowanie decyzji),
- e) Kompetencje poznawcze (kreatywność prowadząca do wielu pomysłów i rozwiązań problemów, łatwość w przyswajaniu nowej wiedzy, umiejętność skupiania się i bycia „tu i teraz”).

2. Samoocena możliwości zatrudnienia (pytanie jednokrotnego wyboru, dotyczące przewidywań związanych ze znalezieniem pracy po ukończeniu studiów. Uwzględniono także, że badani mogą pracować w trakcie studiów, wówczas pytano o hipotetyczną zmianę pracę). Wskaźniki dla tej zmiennej prezentują się następująco:

- a) trudno będzie badanemu znaleźć jakąkolwiek pracę
- b) badany znajdzie pracę, ale poniżej swoich aspiracji, wychodząc z założenia, że od czegoś jednak trzeba zacząć,
- c) badany od razu znajdzie pracę zgodną ze swoimi aspiracjami, która spełni znaczą część jego oczekiwań,

- d) deklaracja, że badany jeszcze o tym nie myślał.
3. Postrzeganie rynku pracy i studiów socjologicznych. Ta zmienna została zoperacjonalizowana za pomocą trzech pytań, które poruszały następujące kwestie:
- a) opinia badanych na temat tego, czy uważają oni studia socjologiczne za takie, które na ten moment dobrze przygotowują ich do funkcjonowania na rynku pracy,
 - b) opinia badanych na temat ilości możliwości (zatrudnienia, rozwoju kariery) na rynku pracy dla osób z wykształceniem socjologicznym,
 - c) opinia badanych dotycząca wymagań, które pracodawcy stawiają studentom i absolwentom socjologii, którzy rozpoczynają swoje kariery.

Kafeteria została opracowana w formie zaproponowanej przez Likerta (1 – zdecydowanie nie do 5 – zdecydowanie tak).

4. Plany zawodowe. Ta zmienna została zoperacjonalizowana poprzez zadanie respondentom dwóch, następujących po sobie pytań. Pierwsze z nich było pytaniem o charakterze filtrującym i dotyczyło tego, czy badani mają pomysł na swoją karierę zawodową. Opracowano następujące wskaźniki:
- a) badani, którzy mają pomysł na karierę i znają obszar, w którym chcą się rozwijać,
 - b) badani, którzy nie mają jeszcze żadnego pomysłu na karierę zawodową,
 - c) badani, którzy mają za dużo pomysłów związanych z karierą zawodową i nie wiedzą na co się zdecydować.

Ze względu na to, że za istotne uznano chęć poznania realnych planów, a nie tylko wstępnych, ogólnych założeń badanych związanych z ich przyszłą karierą zawodową, osoby które zadeklarowały, że mają pomysł na karierę i znają obszar, w którym chcą się rozwijać, poproszono o to, aby wskazały, w jakiej konkretnie branży chcą się rozwijać. Poinstruowano dodatkowo w treści pytania, aby respondenci zaznaczyli tylko jeden obszar, który jest dla nich w tej chwili najważniejszy – ten zabieg w połączeniu z wcześniejszym pytaniem filtrującym pozwolił na uzyskanie względnie precyzyjnych deklaracji i umożliwił wiarygodną analizę intencji i kierunków działań.

W kwestionariuszu ankiety znalazły się także zmienne, które mają umożliwić skonstruowanie opisu badanej grupy, a także stanowią ważny element weryfikacji czy dany respondent powinien brać udział w badaniu, mając na uwadze cel i problemy

badawcze. Zmienne te, to między innymi: płeć, wiek (który posłużył wyłączeniu z badania osób powyżej 26 roku życia), studiowanie kiedykolwiek wcześniej innego niż socjologia kierunku (co okazało się nie mieć znaczenia w kontekście gromadzenia kapitału kariery), korzystanie z indywidualnego toku studiów (co pozwoliło na identyfikację studentów, którzy mogą mieć więcej czasu na aktywności zawodowe, bo nie muszą chodzić na co dzień na zajęcia) oraz korzystanie kiedykolwiek przed udziałem w badaniu z usług doradcy zawodowego.

1.3. Metody, techniki i narzędzia badawcze

W obrębie socjologii, ale także ogólnie w nauce, można zidentyfikować dwie dominujące tradycje metodologiczne, które odmiennie interpretują naturę oraz cele badań społecznych. Te dwie ścieżki – ilościowa i jakościowa – charakteryzują się nie tylko rozbieżnościami w preferencjach ich zwolenników, ale również w zakresie podstawowych założeń epistemologicznych oraz wizji tego, co powinny osiągnąć badania empiryczne²⁹¹.

Badania ilościowe dążą przede wszystkim do wyjaśniania i prognozowania zjawisk, wykorzystując do tego celu statystyczne metody analizy. Z kolei podejście jakościowe opiera się na przekonaniu, że rzeczywistość społeczna jest rezultatem procesów interpretacyjnych i stałego konstruowania przez jednostki i grupy. Kontrast między tymi metodologiami najbardziej widoczny jest w codziennej praktyce badawczej, gdzie każda z nich kieruje się odmiennymi priorytetami i wykorzystuje różnorodne techniki zbierania oraz analizy danych²⁹².

Jak zauważa E. Babbie, metody ilościowe w socjologii oferują szerokie możliwości analizy, umożliwiając badanie obszernych grup populacyjnych. Ich siła tkwi w zdolności generowania obfitych zbiorów danych, które dzięki standaryzacji pozwalają na obiektywne porównanie wyników. Nie można też pominąć ich efektywności w zakresie rzetelności i spójności, co jest rezultatem ograniczenia wpływu badacza na respondentów²⁹³.

Z drugiej strony, główne wady badań ilościowych obejmują ograniczoną elastyczność, co może prowadzić do pewnej sztuczności w rezultatach. Krytykuje się je

²⁹¹ A. Skrzypczak, *Metody, techniki i praktyka społeczna* [w:] A. Bąk, Ł. Kubisza-Muła (red.), *Metody, techniki i praktyka badań społecznych*, Wydawnictwo Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku-Białej, Bielsko-Biała 2009, s. 91-101.

²⁹² Ibidem.

²⁹³ E. Babbie, *Podstawy badań...*, s. 350-352.

za potencjalną słabą trafność – czyli stopień, w jakim narzędzia pomiarowe faktycznie mierzą to, co miały mierzyć. Pomimo iż w większości przypadków są kosztowo efektywne, prowadzenie badań reprezentatywnych na dużą skalę może generować znaczne koszty. Ponadto, metody ilościowe często są krytykowane za brak „głębokości” i kontekstu, co może prowadzić do pominięcia subtelnych niuansów i znaczeń społecznych, które są kluczowe dla pełnego zrozumienia badanych zjawisk²⁹⁴.

Bazując na dotychczasowych ustaleniach oraz parafrazując definicję przedstawioną przez Janusza Sztumskiego, można stwierdzić, że metoda stanowi skonstruowany zestaw przekonań i dyrektyw, który kieruje strukturą działań praktycznych lub teoretycznych, zapewniając skuteczne dążenie do określonych zamierzeń²⁹⁵.

Konsekwencją wyboru danej metody badawczej jest posłużenie się wybraną techniką badawczą. W odniesieniu do wyjaśnień Jerzego Apanowicza, można zinterpretować, że termin ten odnosi się do konkretnych działań podejmowanych w ramach różnorodnych zadań szczegółowych. To precyzyjnie wykonywane działania, które są niezbędne do osiągnięcia celów poszczególnych etapów pracy. W tym kontekście, technika jest elementem wchodzącym w skład szerszego pojęcia – metody²⁹⁶.

W przypadku metody ilościowej wyróżnić możemy takie techniki, jak między innymi: kwestionariusz papierowy (PAPI), kwestionariusz telefoniczny (CATI), kwestionariusz wypełniany internetowo (CAWI) czy badanie obserwacyjne z użyciem kwestionariusza²⁹⁷.

W niniejszej pracy, w przypadku badania ilościowego, zastosowano technikę ankietową (sondażu) z wykorzystaniem narzędzia – kwestionariusza ankiety, służącego do zebrania informacji, które mają być następnie poddane analizom statystycznym²⁹⁸. Uszczegółowiając, wykorzystana została technika ankiety (sondażu) środowiskowego, co oznacza, że badaniu poddano studentów w trakcie ich zajęć (w naturalnym dla nich środowisku).

Autorski kwestionariusz ankiety, który został wykorzystany w niniejszym badaniu, składa się z 4 stron w formacie A4 oraz 22 pytań (przeważnie w formie rozbudowanych indeksów). Pytania te pozwalają łącznie zbadać ponad 100 wskaźników,

²⁹⁴ E. Babbie, *Podstawy badań...*, s. 350-352.

²⁹⁵ J. Sztumski, *Wstęp do metod...*, s. 82.

²⁹⁶ J. Apanowicz, *Metodologia ogólna*, Gdynia 2002, s. 80.

²⁹⁷ E. Babbie, *Podstawy badań...*, s. 316.

²⁹⁸ *Ibidem*, s. 548.

opracowanych na podstawie wcześniej ustalonych problemów badawczych, co umożliwi dogłębną analizę i interpretację zebranych danych.

1.4. Dobór próby badawczej, charakterystyka badanej grupy i przebieg badań

Ważnym etapem projektowania badania naukowego jest ustalenie, w jaki sposób zostanie dobrana próba badawcza. Jak podkreśla E. Babbie, naukowcy często są zobowiązani do selekcjonowania takich obserwacji, które umożliwiają im formułowanie wniosków dotyczących osób i zdarzeń poza zakresem ich bezpośrednich obserwacji. Ten proces obejmuje organizację próby badawczej, czyli wyselekcjonowanie określonej grupy osób do szczegółowego badania²⁹⁹.

Podążając za amerykańskim socjologiem, rozróżnić możemy dwie podstawowe metody formowania prób badawczych: probabilistyczną oraz nieprobabilistyczną. Pierwsza z nich, metoda probabilistyczna, opiera się na zasadach losowości, co pozwala na tworzenie reprezentatywnych próbek z dużych i dobrze zdefiniowanych populacji. Dzięki zastosowaniu technik losowania, metoda ta minimalizuje ryzyko stronniczego wyboru próby, zapewniając każdemu jej elementowi określone prawdopodobieństwo włączenia do badania. Wśród technik doboru probabilistycznego wymienić można na przykład losowanie proste, systematyczne, warstwowe oraz skumulowane zastosowanie losowania systematycznego z podziałem na warstwy³⁰⁰.

W przypadku doboru nieprobabilistycznego, wybór próby odbywa się bez użycia mechanizmów losowania, co oznacza, że próba ta może nie odzwierciedlać w pełni struktury populacji. Metody nieprobabilistyczne, takie jak dobór na podstawie dostępności badanych, celowy, dobór arbitralny, technika kuli śnieżnej czy dobór kwotowy, są często stosowane z uwagi na ich praktyczność i niższe koszty. Jednakże, brak losowości w doborze próby w metodach nieprobabilistycznych prowadzi często do ograniczenia reprezentatywności wyników badania³⁰¹.

W ramach przedmiotowego badania, uwzględniając jego tematykę, wytyczone problemy i cele, zdecydowano się na zastosowanie metody nieprobabilistycznej, a konkretnie doboru próby w sposób celowy. Strategia ta zakładała wyselekcjonowanie konkretnych uczelni, oraz badanie studentów ze wszystkich roczników, przy czym, co również jest istotne w kontekście sposobu doboru próby, ograniczono zakres badania

²⁹⁹ E. Babbie, *Podstawy badań...*, s. 246-247.

³⁰⁰ Ibidem.

³⁰¹ Ibidem.

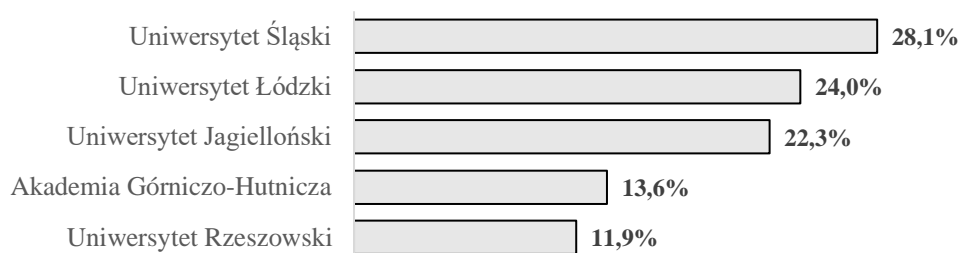
wyłącznie do osób studiujących socjologię. Kwestią dyskusyjną jest, czy metodę doboru próby można uznać zarówno za celową jak i opartą na dostępności badanych. Dystrybuowanie kwestionariuszy w trakcie akademickich zajęć sugeruje, że wybór uczestników badania był częściowo uwarunkowany ich dostępnością w określonym miejscu i czasie, co może wpływać na kompozycję próby. Realizacja badań właściwych trwała od kwietnia 2023 roku do czerwca tego samego roku.

Badania zostały przeprowadzone na pięciu polskich uczelniach: Uniwersytecie Śląskim, Uniwersytecie Łódzkim, Uniwersytecie Jagiellońskim, Akademii Górniczo-Hutniczej oraz Uniwersytecie Rzeszowskim i objęły 779 osób (800 przed wykluczeniem osób, które nie spełniały warunków przystąpienia do badania). Wybór uczelni można uzasadnić kilkoma kluczowymi czynnikami, które wpłynęły na kompleksowość przeprowadzonych badań:

1. decyzja ta umożliwiła uzyskanie danych od studentów pochodzących z różnorodnych środowisk akademickich, co pozwoliło na uwzględnienie perspektyw osób studiujących na uczelniach o różnej wielkości i profilu,
2. różnice w kosztach życia, dostępności miejsc pracy, a także w zakresie współpracy między uczelniami a lokalnym biznesem, są istotnymi czynnikami wpływającymi na strategie rozwoju zawodowego studentów,
3. ze względu na fakt, że badania były realizowane ze środków własnych, konieczne było dokonanie wyboru, który pozwoliłby na jak najszersze zbadanie zjawiska przy jednoczesnym utrzymaniu kosztów realizacji badania na akceptowalnym poziomie.

Wśród uczestników badania, najwięcej było tych z Uniwersytetu Śląskiego – 28,1%. Nieco mniej, bo 24,0% ankietowanych kształciło się na Uniwersytecie Łódzkim, a 22,3% na Uniwersytecie Jagiellońskim. Akademia Górniczo-Hutnicza oraz Uniwersytet Rzeszowski to uczelnie, na których kształci się relatywnie mało przyszłych socjologów i miało to swoje odzwierciedlenie w badanej próbie – 13,6% oraz 11,9% badanych.

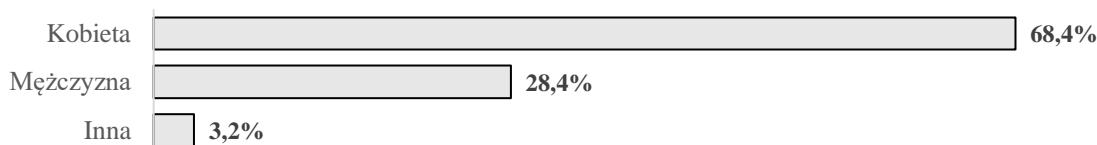
Wykres 9. Uczelnie, do której uczęszczają badani [n=779]



Źródło: badania własne.

Wśród respondentów zdecydowanie przeważały kobiety, stanowiły one aż 68,4% wszystkich ankietowanych. Statystyka ta zgadza się z obserwowalną tendencją, zgodnie z którą na kierunkach studiów, takich jak socjologia, zazwyczaj dominują studentki.

Wykres 10. Płeć badanych [n=779]

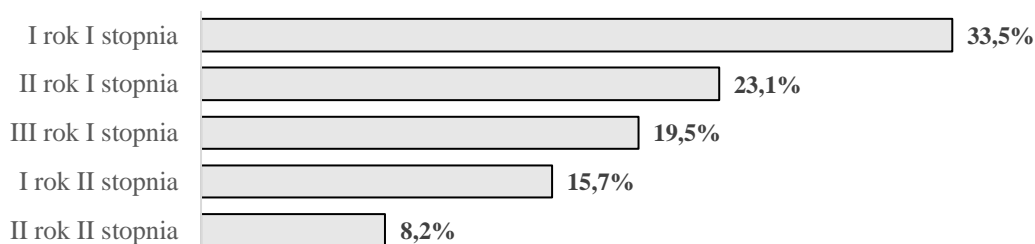


Źródło: badania własne.

Jednym z kryteriów, które warunkowało możliwość udziału w badaniu był wiek ankietowanych. Ze względu na problem badawczy zdecydowano, że kwestionariusz ankiety mogą wypełnić tylko te osoby, które w chwili badania mają maksymalnie 26 lat. Kryterium to miało spowodować, że w badaniu nie będą brały udziału osoby starsze, a zatem mogące mieć dużo większe doświadczenie zawodowe, kapitał edukacyjny oraz sieci społeczne. Kwestionariusz ankiety wypełniło 800 osób, z czego 21 ankietowanych miało ponad 26 lat. W wyniku wyłączenia tej grupy z badania, ostateczna liczba respondentów wyniosła 779.

W badaniu brali udział studenci ze wszystkich roczników (od I roku I stopnia do II roku II stopnia). Wśród respondentów najwięcej było tych z I roku I stopnia – 33,5%, a najmniej z II roku II stopnia – 8,2%. Zauważalny spadek liczby uczestników badania w kolejnych latach studiów odzwierciedla typową strukturę demograficzną na uczelniach wyższych, gdzie zwykle największa grupa to studenci pierwszego roku, a najmniejsza – osoby kończące edukację.

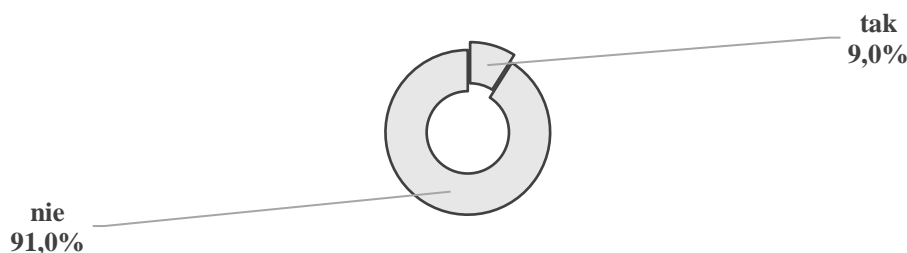
Wykres 11. Rok studiów badanych [n=779]



Źródło: badania własne.

Zweryfikowano także, ilu studentów ukończyło wcześniej inny kierunek studiów niż socjologia, na przykład korzystając z systemu bolońskiego. Okazało się, że taka sytuacja ma miejsce w przypadku 9,0% ankietowanych. 91,0% badanych nie ukończyło wcześniej innego kierunku studiów. Dodatkowo ustalono, że ukończenie innego kierunku studiów przed tymi socjologicznymi, nie współwystępowało w żaden sposób ze zróżnicowaniem poziomu kapitału kariery badanych.

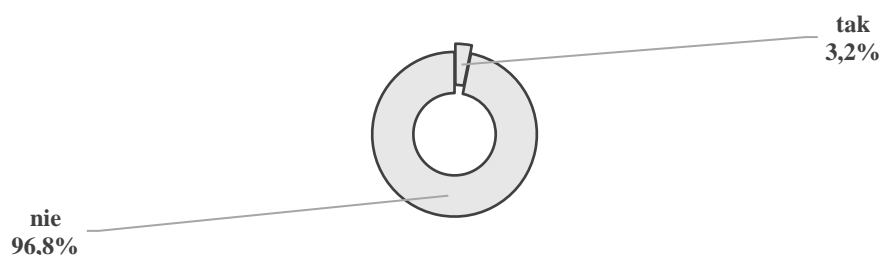
Wykres 12. Ukończenie innego kierunku przed podjęciem studiów socjologicznych przez badanych [n=779]



Źródło: badania własne.

Postanowiono także sprawdzić, ilu ankietowanych korzysta z indywidualnego toku/planu studiów, co mogłoby mieć wpływ na to, że dysponują oni większym zasobem czasu, który mogą poświęcać na pracę zawodową. Z danych wynika, że z takiego toku/planu studiów korzystało w chwili badania jedynie 3,2% ankietowanych. Jednocześnie 96,8% respondentów studiuje w standardowym trybie.

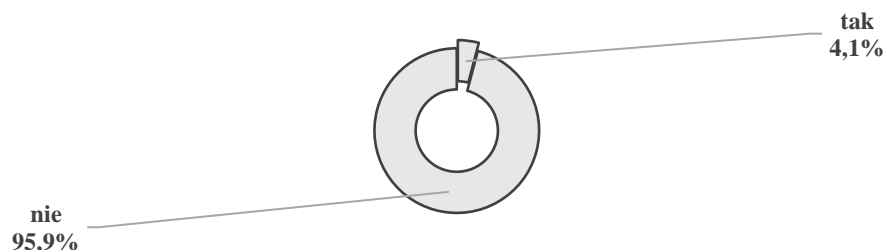
Wykres 13. Korzystanie z indywidualnego toku/planu studiów przez badanych [n=779]



Źródło: badania własne.

Zweryfikowano również ilu badanych korzystało kiedykolwiek podczas studiów z usług doradcy zawodowego. Okazało się, że z tej formy poradnictwa skorzystało jedynie 4,1% ankietowanych. Jednocześnie 95,9% badanych studentów socjologii zadeklarowało, że nigdy nie udało się do biura karier w celu zasięgnięcia konsultacji.

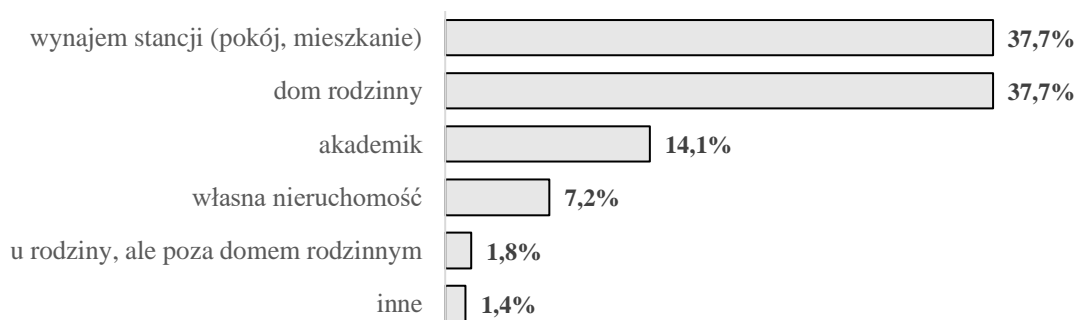
Wykres 14. Korzystanie z usług doradcy zawodowego podczas studiów przez badanych [n=779]



Źródło: badania własne.

Istotny w kontekście opisu badanej grupy jest także opis miejsca zamieszkania ankietowanych. Z zebranych danych wynika, że respondenci w chwili badania najczęściej zamieszkiwali w wynajętych stancjach (pokojach lub mieszkaniach) oraz w domach rodzinnych – te odpowiedzi wskazało po 37,7% badanych. 14,1% uczestników badania mieszkało w akademikach, a 7,2% we własnych nieruchomościach. Niewielu respondentów, bo 1,8% żyło na co dzień u rodziny, ale poza domem rodzinnym (np. u siostry, ciotki), a 1,4% wskazało na odpowiedź „inne”.

Wykres 15. Obecne miejsce zamieszkania badanych [n=779]



Źródło: badania własne.

Spółeczno-demograficzna charakterystyka badanej populacji odgrywa kluczową rolę w kontekście dalszych analiz, ponieważ dostarcza istotnych informacji na temat osób uczestniczących w badaniu. Zrozumienie tego, kim są respondenci, pozwala na lepszą

interpretację uzyskanych danych i dostosowanie wniosków do specyfiki i potrzeb badanej grupy.

Badania właściwe zostały poprzedzone badaniem pilotażowym, które było realizowane w maju 2022 roku z wykorzystaniem techniki CAWI oraz PAPI. Przebadano wówczas 89 studentów socjologii z różnych ośrodków akademickich. Badanie pilotażowe pozwoliło na wyłonienie, kluczowych dla badań właściwych, składowych kapitału kariery (edukacyjnego, doświadczenia zawodowego, aktywności studenckich, sieci społecznych) oraz weryfikację dotychczas opracowanego narzędzia badawczego. W wyniku badań pilotażowych zredukowano liczbę zmiennych oraz w niektórych przypadkach zmodyfikowano sposoby ich pomiaru.

Oprócz zastosowania techniki PAPI, którą zrealizowano 767 kwestionariuszy, zastosowano także technikę CAWI – internetowy kwestionariusz wypełniły 33 osoby. Wykorzystanie techniki CAWI miało na celu umożliwić udział w badaniu osobom, które nie były dostępne na uczelni w dniu, w którym były realizowane badania w formie kwestionariusza papierowego. Wypełnienie kwestionariusza było poprzedzone przekazaniem podstawowych informacji na temat badania, poufności oraz dobrowolności uczestnictwa. Badania były realizowane, w znacznej większości, osobiście przez autora niniejszej pracy, za wyjątkiem tych przeprowadzonych na Uniwersytecie Śląskim, gdzie kwestionariusze były dystrybuowane przez reprezentantkę koła naukowego, która przeszła wcześniej krótkie szkolenie związane z prawidłową realizacją zadania.

Po zebraniu i zakodowaniu danych rozpoczęto etap analiz statystycznych. W związku z podziałem respondentów na grupy charakteryzujące się niskim i wysokim kapitałem kariery, kluczowym elementem przeprowadzonych analiz statystycznych stała się analiza różnic pomiędzy tymi dwoma grupami.

W ramach przeprowadzonych badań wykorzystano szereg statystyk opisowych, aby dokładnie zanalizować i przedstawić zebrane dane. Średnia oraz mediana posłużyły do zobrazowania centralnych tendencji rozkładów, natomiast minimalne i maksymalne wartości rozkładu pozwoliły na określenie zakresu zmienności badanych zmiennych. Odchylenie standardowe dostarczyło informacji na temat rozproszenia danych wokół średniej. Test Shapiro-Wilka pozwolił na sprawdzenie, czy dany zestaw danych pochodzi z populacji o normalnym rozkładzie. W celu zweryfikowania hipotez i związków między zmiennymi przeprowadzono test chi-kwadrat, obliczono współczynnik V-Cramera, a także w przypadku niektórych zmiennych, współczynnik korelacji rang Spearmana. Analizy statystyczne przeprowadzono w programie PS IMAGO, którego silnikiem

analitycznym jest IBM SPSS Statistics.

Liczba respondentów (N) odpowiadających na poszczególne pytania może się różnić, ponieważ w przypadkach, gdzie odnotowano braki danych, nie było możliwe efektywne dokonanie jednoznacznej klasyfikacji badanego do określonej grupy.

1.5. Trudności i dylematy badawcze

W realizacji niniejszego badania napotkałem na szereg dylematów i wyzwań badawczych, wymagających szczególnej analizy. Jednym z kluczowych obszarów była problematyka związana z jakością gromadzonego kapitału kariery, która jest trudna do jednoznacznej kwantyfikacji ze względu na jej wielowymiarowość. Aby zapobiec całkowitemu odejściu od kwestii jakości kapitału kariery, badanie zostało wzbogacone o wskaźniki różnicujące takie aspekty, jak w przypadku dodatkowej działalności studenckiej o charakterze organizatorskim: aktywności, gdzie jednostka miała duży lub mały wkład w dane przedsięwzięcie. Podobnie, w przypadku pracy zawodowej, zastosowano rozróżnienie na doświadczenia, które respondenci uznawali za cenne i rozwijające, oraz na te, które postrzegane były jako mniej istotne. Dzięki temu podejściu, mimo istniejących ograniczeń metod ilościowych, próbowano uwzględnić i podkreślić różnorodność jakościową kapitału kariery. Jednakże, w interpretacji wyników, należy mieć na uwadze te ograniczenia i zachować ostrożność w formułowaniu ostatecznych wniosków. Trzeba zwrócić uwagę także na to, że wspomniana jakość kapitału w kontekście niniejszego badania dotyczy głównie tego, jak jednostka postrzega swoje dotychczasowe aktywności, natomiast nie dotyczy realnej, bardziej obiektywnej, weryfikacji jakości tego kapitału, na przykład na rynku pracy. Zagadnienie kapitału kariery pod kątem jego jakości stanowi ciekawy i obiecujący wątek do dalszych badań w przyszłości.

Kolejnym problemem, z którym zmierzyłem się w trakcie realizacji badań, była kwestia dostępności badanych. Pomimo tego, że badanie realizowane techniką PAPI wspierane było, w celu zwiększenia zasięgu i ułatwienia uczestnictwa, dodatkowo przez kwestionariusz internetowy – CAWI, napotkano trudności w dotarciu do wszystkich potencjalnych respondentów. Na Uniwersytecie Jagiellońskim szczególne wyzwania pojawiły się z powodu możliwości indywidualnego dostosowywania planu studiów przez studentów, co skutkowało wcześniejszym zakończeniem edukacji przez część z nich.

Ta specyficzna organizacja studiów spowodowała, że studenci ci byli mniej dostępni dla obu form badania, zarówno PAPI jak i CAWI.

Wybór między narzędziami badawczymi PAPI a CAWI niesie za sobą kolejne wyzwania. Choć metoda PAPI pozwala na lepszą kontrolę nad procesem zbierania danych, jest czasochłonna i często droższa. Z kolei CAWI zwiększa potencjalnie zasięg badania i jest kosztowo efektywniejsze, ale wiąże się z ryzykiem mniejszej kontroli nad procesem odpowiedzi oraz potencjalnie niższą stopą zwrotu kwestionariuszy. W kontekście niniejszego badania, istniało ryzyko, że kwestionariusz w formie CAWI nie przyniesie oczekiwanej liczby odpowiedzi, co mogłoby wpłynąć na ogólną jakość i wiarygodność wyników badawczych. Finalnie, podjęcie decyzji, że fundamentalnym narzędziem w badaniu będzie kwestionariusz papierowy okazało się kluczowe dla efektywności zebrania danych.

Wreszcie, otwarty charakter badań kapitału kariery, choć stanowił wartość dodaną ze względu na możliwość uzyskania szerokiego obrazu, wprowadzał również pewne ograniczenia. Różnorodność etapów edukacyjnych i zawodowych respondentów utrudniała bezpośrednie porównania i mogła wpływać na heterogeniczność odpowiedzi, co w konsekwencji mogło komplikować interpretację wyników. Ten aspekt wymagał więc szczególnej uwagi przy analizie i interpretacji zebranych danych.

Rozdział II: Ogólne wyniki dla zmiennych pozaakademickich, akademickich oraz efektów różnicowania poziomu kapitału kariery

W niniejszym rozdziale zaprezentowano ogólne wyniki dla zmiennych pozaakademickich, akademickich oraz efektów różnicowania poziomu kapitału kariery wśród badanych. W tej części przedstawiono te wyniki, które nie zostały omówione w rozdziale metodologicznym w części związanej z opisem badanej grupy.

W celu ukazania ogólnych wyników nietolerancji niepewności, postanowiono skrzyżować tę zmienną z płcią badanych (tabela nr 7). Najwyższą średnią punktową skali odczuwanego lęku hamującego (16,44 pkt.) charakteryzowały się osoby identyfikujące się z innymi niż kobieta/mężczyzna płciami. Celem zbadania zależności pomiędzy zmiennymi posłużono się testem Kruskala-Wallisa. Jego wynik potwierdził istotną statystycznie ($p < 0,05$) zależność.

Tabela 7. Skala odczuwanego lęku hamującego a płeć badanych [n=769]

Płeć:	N	Skala odczuwanego lęku hamującego (5-25 pkt.):				
		M	Me	Min.	Max.	SD
Kobieta	527	15,31	15,00	5,00	25,00	4,28
Mężczyzna	217	13,79	13,00	5,00	25,00	4,43
Inna	25	16,44	17,00	9,00	25,00	3,95
Istotność statystyczna:		H (2, N= 769)=22,3457,1 p=0,0000*				

Źródło: badania własne.

Dla dokładnego zidentyfikowania różnic wykorzystano test post hoc (test Dunna). Wykazał on (tabela nr 8), iż istotne statystycznie różnice w skali odczuwanego lęku hamującego zachodzą pomiędzy kobietami a mężczyznami oraz mężczyznami a osobami identyfikującymi się z inną płcią.

Tabela 8. Skala odczuwanego lęku hamującego a płeć badanych - różnice między kategoriami [n=769]

Różnice w skali odczuwanego lęku hamującego między kategoriami płci badanych – wartości p (pogrubiono różnice istotne statystycznie)			
Płeć:	Kobieta	Mężczyzna	Inna
Kobieta	-	0,000034	0,687635
Mężczyzna	0,000034	-	0,013424
Inna	0,687635	0,013424	-

Źródło: badania własne.

Także w przypadku odczuwanego lęku perspektywicznego (tabela nr 9) najwyższą średnią punktową odnotowano dla studentów identyfikujących się z innymi niż kobieta/mężczyzna płciami (24,20 pkt.). Wynik testu Kruskala-Wallisa potwierdził, iż pomiędzy zmiennymi zachodzi statystycznie istotna ($p < 0,05$) zależność.

Tabela 9. Skala odczuwanego lęku perspektywicznego a płeć [n=771]

Płeć:	N	Skala odczuwanego lęku perspektywicznego (7-35 pkt.):				
		M	Me	Min.	Max.	SD
Kobieta	527	23,21	23,00	7,00	35,00	4,56
Mężczyzna	219	21,66	22,00	7,00	35,00	5,20
Inna	25	24,20	24,00	15,00	31,00	4,16
Istotność statystyczna:		H (2, N= 771) =21,69711, p =0,0000*				

Źródło: badania własne.

Test post hoc wskazał na istotne statystycznie różnice w skali odczuwanego lęku perspektywicznego pomiędzy kobietami a mężczyznami oraz mężczyznami a osobami identyfikującymi się z inną płcią (tabela nr 10).

Tabela 10. Skala odczuwanego lęku hamującego a płeć badanych – różnice między kategoriami [n=769]

Różnice w skali odczuwanego lęku perspektywicznego między kategoriami płci badanych – wartości p (pogrubiono różnice istotne statystycznie)			
Płeć:	Kobieta	Mężczyzna	Inna
Kobieta	-	0,000076	0,426969
Mężczyzna	0,000076	-	0,007415
Inna	0,426969	0,007415	-

Źródło: badania własne.

Najwyższym średnim wynikiem ogólnej skali nietolerancji niepewności (40,64 pkt.) także cechowali się respondenci, którzy identyfikowali się z innymi niż kobieta/mężczyzna płciami. Przeprowadzony test Kruskala-Wallisa dowiódł, że pomiędzy nietolerancją niepewności a płcią badanych zachodzi istotna statystycznie ($p < 0,05$) zależność (tabela nr 11).

Tabela 11. Ogólna skala nietolerancji niepewności a płeć badanych [n=761]

Płeć:	n	Ogólna skala nietolerancji niepewności (12-60 pkt.):				
		M	Me	Min.	Max.	SD
Kobieta	521	38,49	39,00	16,00	57,00	7,84
Mężczyzna	215	35,49	36,00	12,00	60,00	8,49
Inna	25	40,64	41,00	24,00	54,00	7,13
Istotność statystyczna:	H (2, N= 761) =30,72605, p =0,0000					

Źródło: badania własne.

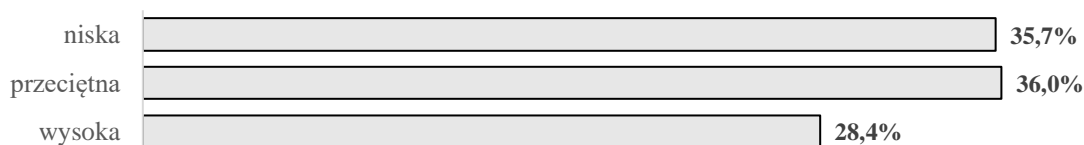
Test Dunna dowiódł, że istotne statystycznie różnice w ogólnej skali nietolerancji niepewności zachodzą pomiędzy kobietami a mężczyznami oraz mężczyznami a osobami identyfikującymi się z inną płcią (tabela nr 12).

Tabela 12. Skala odczuwanego lęku hamującego a płeć badanych - różnice między kategoriami [n=769]

Różnice w ogólnej skali nietolerancji niepewności między kategoriami płci badanych – wartości p (pogrubiono różnice istotne statystycznie)			
Płeć:	Kobieta	Mężczyzna	Inna
Kobieta	-	0,000002	0,232152
Mężczyzna	0,000002	-	0,000840
Inna	0,232152	0,000840	-

Źródło: badania własne.

W przypadku proaktywności z czasów szkoły średniej, 35,7% respondentów charakteryzowało się niskim jej poziomem, 36,0% przeciętnym, a 28,4% wysokim (wykres nr 16).

Wykres 16. Skala proaktywności w szkole średniej [n=776]

Źródło: badania własne.

W kolejnej tabeli (nr 13) zaprezentowano dodatkowo statystyki opisowe dla zmiennej „proaktywność w czasie szkoły średniej”. Analiza ukazuje, że średnia wynosi 2,35, a mediana to 2,00. Oznacza to, że większość respondentów mieści się w zakresie niższego od przeciętnego poziomu proaktywności. Odchylenie standardowe wynoszące

1,65 sugeruje pewne rozproszenie danych wokół średniej, co oznacza, że istnieje pewna zmienność w odpowiedziach uczestników badania.

Tabela 13. Skala proaktywności w szkole średniej – statystyki opisowe [n=776]

Zmienne:	M	Me	Min.	Maks.	SD	S-W
skala proaktywności w szkole średniej (0-5 pkt.):	2,35	2,00	0,00	5,00	1,65	0,91287*
M – średnia; Me – mediana; Min. – najniższa wartość rozkładu; Maks. – najwyższa wartość rozkładu; SD – odchylenie standardowe; S-W – test Shapiro-Wilka; p – istotność statystyczna; * - p < 0,05						

Źródło: badania własne.

Analiza kapitału edukacyjnego rodziców/opiekunów badanych ukazuje różnicowanie poziomu wykształcenia (tabela nr 14). Niemniej jednak, znaczna liczba respondentów pochodzi z rodzin, w których oboje rodziców posiada/posiadało wykształcenie wyższe (30,4%). Należy zauważyć, że odsetek rodziców, którzy dokończyli w ciągu ostatnich 3 lat, jest niższy niż poziom wykształcenia wyższego. Widoczny jest wysoki odsetek rodziców znających języki obce (38,8% – oboje rodziców/opiekunów). Jednakże, istnieje również istotna grupa, w której nikt z rodziców nie posiada tej umiejętności (34,3%).

Tabela 14. Kapitał edukacyjny rodziców/opiekunów badanych – częstości [n=777]

Stwierdzenia dotyczące edukacji rodziców/opiekunów:		Oboje	Tylko matka	Tylko ojciec	Nikt	Ogółem
Mają/mieli wykształcenie wyższe	N	236	174	46	321	777
	%	30,4%	22,4%	5,9%	41,3%	100,0%
Dokończyli w ciągu ostatnich 3 lat, np. za pomocą kursów itp.	N	134	160	56	427	777
	%	17,2%	20,6%	7,2%	55,0%	100,0%
Znają co najmniej jeden język obcy (minimum w stopniu komunikatywnym) lub uczą się go obecnie	N	301	107	101	266	775
	%	38,8%	13,8%	13,0%	34,3%	100,0%

Źródło: badania własne.

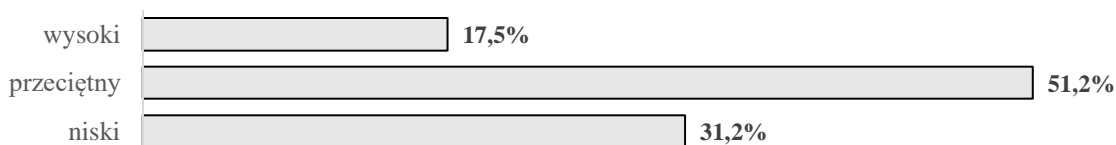
Średnio badani przypisują swoim rodzicom kapitał edukacyjny wynoszący 2,56 punktów na skali od 0 do 6. Statystyki opisowe zostały przedstawione w tabeli nr 15.

Tabela 15. Skala kapitału edukacyjnego rodziców/opiekunów – statystyki opisowe [n=775]

Zmienne:	M	Me	Min.	Maks.	SD	S-W
skala kapitału edukacyjnego rodziców (0-6 pkt.):	2,56	2,00	0,00	6,00	1,86	0,92613*
M – średnia; Me – mediana; Min. – najniższa wartość rozkładu; Maks. – najwyższa wartość rozkładu; SD – odchylenie standardowe; S-W – test Shapiro-Wilka; p – istotność statystyczna; * - p < 0,05						

Źródło: badania własne.

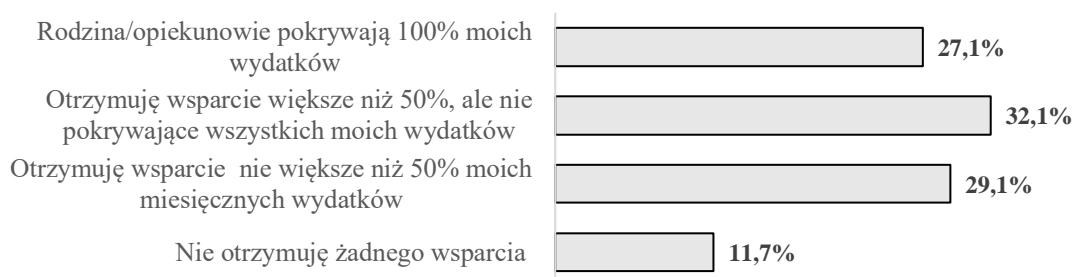
Na podstawie opisanych w rozdziale metodologicznym ustaleń utworzono trzy grupy badanych: o niskim, przeciętnym i wysokim kapitale edukacyjnym rodziców/opiekunów (wykres nr 17). Niskim poziomem kapitału edukacyjnego rodziców/opiekunów cechowało się 31,2% ankietowanych, przeciętnym poziomem 51,2%, a wysokim 17,5%.

Wykres 17. Poziom kapitału edukacyjnego rodziców/opiekunów [n=775]

Źródło: badania własne.

Kolejna zmienna jest związana z otrzymywanym przez badanych wsparciem finansowym ze strony rodziny/opiekunów (wykres nr 18). Zdecydowana większość uczestników badania otrzymuje wsparcie finansowe, jest ono jednak zróżnicowane: 29,1% ankietowanych otrzymuje wsparcie, ale nie większe niż 50% ich miesięcznych wydatków, 32,1% studentów może liczyć na wsparcie większe niż 50%, ale nie pokrywające wszystkich wydatków, a 27,1% respondentów ma pokrywane wszystkie wydatki przez rodzinę/opiekunów. Jednocześnie 11,7% badanych nie otrzymuje żadnego wsparcia finansowego ze strony rodziny/opiekunów.

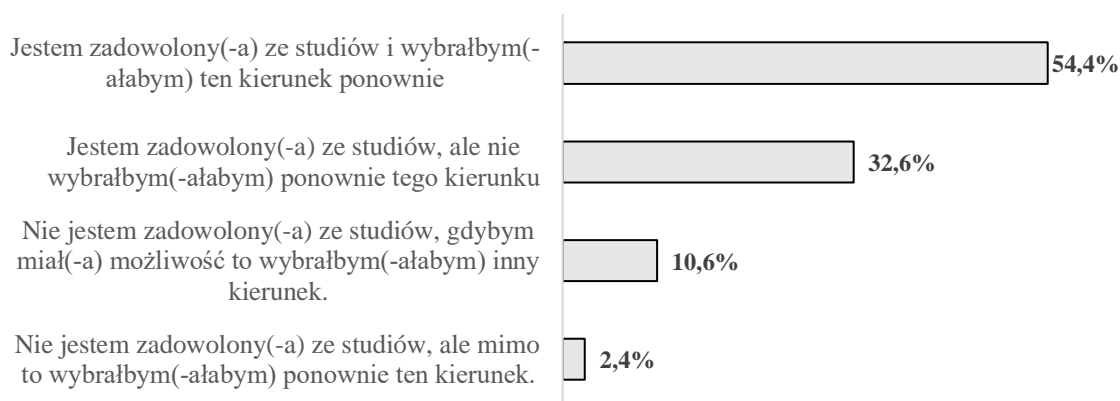
Wykres 18. Wsparcie finansowe, jakie badani otrzymują od swojej rodziny/opiekunów [n=779]



Źródło: badania własne.

Istotne w kontekście badań nad kapitałem kariery jest także ustalenie w jakim stopniu ankietowani identyfikują się ze studiowanym kierunkiem, czyli socjologią (wykres nr 19). Z danych wynika, że 54,4% respondentów jest zadowolonych ze studiów i wybrałoby ponownie ten sam kierunek. 32,6% badanych wykazuje zadowolenie ze studiów, ale jednocześnie nie wybrałoby socjologii ponownie. 10,6% ankietowanych nie jest zadowolonych ze studiów i gdyby miało taką możliwość, to wybrałoby inny kierunek studiów. 2,4% uczestników badania wykazuje niezadowolenie ze studiów socjologicznych, ale mimo to wybrałoby ponownie ten sam kierunek.

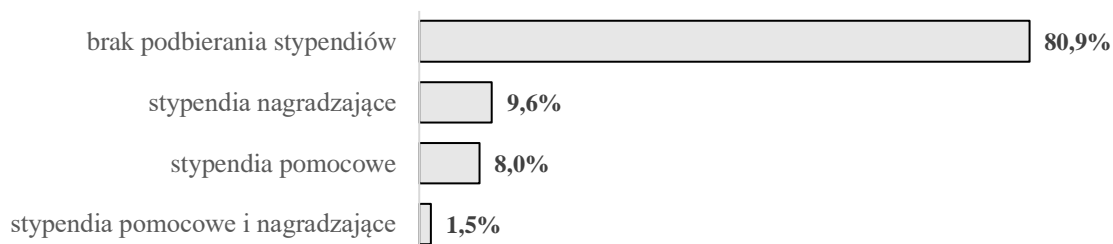
Wykres 19. Identyfikacja ze studiowanym kierunkiem [n=776]



Źródło: badania własne.

Kolejna zmienna to pobieranie stypendiów przez badanych (wykres nr 20). Zdecydowana większość, bo aż 80,9% ankietowanych nie pobierała w chwili przeprowadzania badania żadnych stypendiów. 9,6% respondentów pobierało stypendia nagradzające, 8,0% badanych korzystało ze stypendiów pomocowych (np. stypendium socjalne), a 1,5% studentów pobierało stypendia pomocowe i nagradzające jednocześnie (np. Stypendium Rektora wraz ze stypendium socjalnym).

Wykres 20. Stypendia, jakie pobierają badani [n=779]



Źródło: badania własne.

W przypadku samooceny dotychczasowego przygotowania do kariery zawodowej i funkcjonowania na rynku pracy Test Shapiro-Wilka ($p < 0,05$) wskazuje na istotność statystyczną, co sugeruje, że rozkład danych nie jest normalny (tabela nr 16). Niemniej jednak, wartości średniej i mediany są bliskie sobie, co sugeruje symetryczny rozkład. Odchylenie standardowe jest stosunkowo niskie, co wskazuje na ograniczoną zmienność w samoocenie badanych. Wartości te sugerują, że badani średnio oceniają swoje dotychczasowe przygotowanie do kariery zawodowej i funkcjonowania na rynku pracy jako „dostateczne” (średnia powyżej 3 punktów na 6-punktowej skali, adekwatnie do systemu ocen w szkole).

Tabela 16. Samoocena swojego dotychczasowego przygotowania do kariery zawodowej [n=779]

Zmienne:	M	Me	Min.	Maks.	SD	S-W
Samoocena dotychczasowego przygotowania do kariery zawodowej i funkcjonowania na rynku pracy (0-6 pkt.):	3,34	3,00	1,00	6,00	1,16	0,93216*
M – średnia; Me – mediana; Min. – najniższa wartość rozkładu; Maks. – najwyższa wartość rozkładu; SD – odchylenie standardowe; S-W – test Shapiro-Wilka; p – istotność statystyczna; * - $p < 0,05$						

Źródło: badania własne.

Następna zmienna, która w modelu badawczym stanowiła efekt zróżnicowania poziomu kapitału kariery to samoocena kompetencji (tabela nr 17). W przypadku kompetencji społecznych badani wyrażają wysoką samoocenę, zwłaszcza w umiejętnościach pracy w grupie oraz skutecznego rozwiązywania konfliktów, gdzie większość ocen oscyluje w zakresie 5-6. Umiejętność asertywnego wyrażania siebie również uzyskuje pozytywne oceny, chociaż z większym zróżnicowaniem. Ogólnie rzecz biorąc, badani wydają się postrzegać swoje kompetencje społeczne jako

satysfakcjonujące, co może wpływać pozytywnie na ich funkcjonowanie w różnych kontekstach społecznych.

Tabela 17. Samoocena kompetencji posiadanych przez badanych studentów (kompetencje społeczne) [n=779]

Kompetencja społeczna		1	2	3	4	5	6	Ogółem:
Umiejętność pracy w grupie	n	6	29	69	199	350	126	779
	%	0,8%	3,7%	8,9%	25,5%	44,9%	16,2%	100,0%
Umiejętność skutecznego rozwiązywania konfliktów	n	6	37	109	213	316	98	779
	%	0,8%	4,7%	14,0%	27,3%	40,6%	12,6%	100,0%
Asertywne wyrażanie swoich uczuć, przekonań	n	24	82	124	196	197	155	778
	%	3,1%	10,5%	15,9%	25,2%	25,3%	19,9%	100,0%

Źródło: badania własne.

Badani studenci w sposób zróżnicowany oceniają swoje kompetencje specjalistyczne, socjologiczne (tabela nr 18). Zauważyć można, że umiejętności związane z analizą danych cechują się na tle pozostałych najwyższymi wartościami, jednocześnie w przypadku tej kompetencji występuje największy odsetek badanych, którzy oceniają się celująco (7,8%). Zauważyć można także, że w przypadku konstruowania badań naukowych oceny 1 oraz 2 (niedostateczny oraz dopuszczający) wskazało aż 28,4% ankietowanych. Samoocena badanych w przypadku wszystkich kompetencji specjalistycznych oscyluje wokół wartości 3-4.

Tabela 18. Samoocena kompetencji posiadanych przez badanych studentów (kompetencje specjalistyczne/socjologiczne) [n=779]

Kompetencja specjalistyczna		1	2	3	4	5	6	Ogółem:
Umiejętności związane z analizą danych	n	30	84	202	219	183	61	779
	%	3,9%	10,8%	25,9%	28,1%	23,5%	7,8%	100,0%
Konstruowanie badań naukowych	n	63	158	223	192	118	24	778
	%	8,1%	20,3%	28,7%	24,7%	15,2%	3,1%	100,0%
Wyjaśnianie skomplikowanych zjawisk społecznych	n	29	111	209	223	161	46	779
	%	3,7%	14,2%	26,8%	28,6%	20,7%	5,9%	100,0%

Źródło: badania własne.

Analiza samooceny kompetencji funkcjonalnych studentów socjologii w zarządzaniu karierą (tabela nr 19) wykazuje, że umiejętność napisania CV jest najwyżej oceniana (41,8% ocen na poziomie 5-6 punktów). Świadoma autoprezentacja podczas wystąpień publicznych uzyskuje pozytywne oceny (4 lub 5) u 37,8% badanych. Wyszukiwanie atrakcyjnych ofert pracy jest nieco gorzej oceniane przez badanych (29,6%).

Tabela 19. Samoocena kompetencji posiadanych przez badanych studentów (kompetencje funkcjonalne w kontekście zarządzania karierą) [n=778]

Kompetencja funkcjonalna		1	2	3	4	5	6	Ogółem:
Umiejętność napisania dobrego CV	N	33	69	145	206	202	123	778
	%	4,2%	8,9%	18,6%	26,5%	26,0%	15,8%	100,0%
Świadoma autoprezentacja podczas wystąpień publicznych	N	41	104	150	189	189	105	778
	%	5,3%	13,4%	19,3%	24,3%	24,3%	13,5%	100,0%
Wyszukiwanie atrakcyjnych ofert pracy	N	49	112	195	191	159	71	777
	%	6,3%	14,4%	25,1%	24,6%	20,5%	9,1%	100,0%

Źródło: badania własne.

Analiza samooceny kompetencji osobistych studentów socjologii (tabela nr 20) ukazuje zróżnicowane oceny poszczególnych umiejętności. W obszarze skutecznego radzenia sobie w sytuacjach stresowych, 52,2% studentów ocenia swoje kompetencje na poziomie 4-6. W przypadku skutecznej organizacji pracy 68,2% badanych ocenia się na poziomie 4-6 punktów. Badani również dobrze oceniają szybkość i skuteczność podejmowania decyzji, ponieważ aż 63,3% ankietowanych mieści się w przedziale 4-6 (dobry-celujący). Jednocześnie kompetencją, w której badani dokonywali najniższej samooceny było skuteczne radzenie sobie w sytuacjach stresowych – 23,1% ankietowanych oceniło się na 1 lub 2 (niedostateczny lub dopuszczający).

Tabela 20. Samoocena kompetencji posiadanych przez badanych studentów (kompetencje osobiste) [n=779]

Kompetencja osobista		1	2	3	4	5	6	Ogółem:
Skuteczne radzenie sobie w sytuacjach stresowych	N	55	125	192	195	161	51	779
	%	7,1%	16,0%	24,6%	25,0%	20,7%	6,5%	100,0%
Skuteczna organizacja pracy	n	37	74	136	226	193	112	778
	%	4,8%	9,5%	17,5%	29,0%	24,8%	14,4%	100,0%
Szybkie i skuteczne podejmowanie decyzji	N	34	88	164	221	198	74	779
	%	4,4%	11,3%	21,1%	28,4%	25,4%	9,5%	100,0%

Źródło: badania własne.

Ostatnie z analizowanych kompetencji dotyczą sfery poznawczej (tabela nr 21). Badani dokonali najlepszej samooceny w przypadku kreatywności prowadzącej do wielu pomysłów i rozwiązań problemów – 76,8% ankietowanych zaznaczyło oceny 4-6 oraz w łatwości przyswajania nowej wiedzy – 76,2% badanych zaznaczyło oceny 4-6. Nieco słabiej respondenci ocenili umiejętność skupiania się i bycia „tu i teraz”, ponieważ w tym przypadku w przedziale ocen 4-6 mieściło się 58,4% ankietowanych, a w przedziale ocen 1-2 było to 17,4% studentów, czyli najwięcej na tle pozostałych kompetencji.

Tabela 21. Samoocena kompetencji posiadanych przez badanych studentów (kompetencje poznawcze) [n=779]

Kompetencja poznawcza		1	2	3	4	5	6	Ogółem:
Kreatywność prowadząca do wielu pomysłów i rozwiązań problemów	N	8	41	132	215	215	168	779
	%	1,0%	5,3%	16,9%	27,6%	27,6%	21,6%	100,0%
Łatwość w przyswajaniu nowej wiedzy	N	5	33	148	278	232	83	779
	%	0,6%	4,2%	19,0%	35,7%	29,8%	10,7%	100,0%
Umiejętność skupiania się i bycia „tu i teraz”	N	34	101	189	232	158	65	779
	%	4,4%	13,0%	24,3%	29,8%	20,3%	8,3%	100,0%

Źródło: badania własne.

Dla lepszego zobrazowania ogólnych wyników samooceny kompetencji, przedstawiono poniżej dane opisowe (tabela nr 22). W obszarze kompetencji społecznych średnia ocena wynosi 4,39 punktów, co wskazuje na najwyższy poziom samooceny. Niskie odchylenie standardowe (0,90) sugeruje jednolitość ocen studentów. W kompetencjach specjalistycznych/socjologicznych średnia ocena to 3,58 punktów,

sygnalizując umiarkowany poziom samooceny. Podobnie jak w przypadku kompetencji społecznych, niskie odchylenie standardowe (0,96) wskazuje na spójność ocen. W obszarze kompetencji funkcjonalnych w zarządzaniu karierą średnia ocena to 3,88 punktów, przy wyższym odchyleniu standardowym (1,10), co może oznaczać większe zróżnicowanie ocen studentów w tym obszarze. Kompetencje osobiste uzyskały średnią ocenę 3,82 punktów, z niskim odchyleniem standardowym (1,07), co potwierdza jednolite oceny w tym obszarze. W obszarze kompetencji poznawczych średnia ocena wynosi 4,12 punktów, sygnalizując wysoki poziom samooceny. Niskie odchylenie standardowe (0,87) potwierdza jednolitość ocen w tym obszarze. Studenci oceniają swoje kompetencje najwyżej w kompetencjach społecznych, a najniżej w kompetencjach specjalistycznych/socjologicznych, z większym zróżnicowaniem ocen w obszarze kompetencji funkcjonalnych w zarządzaniu karierą.

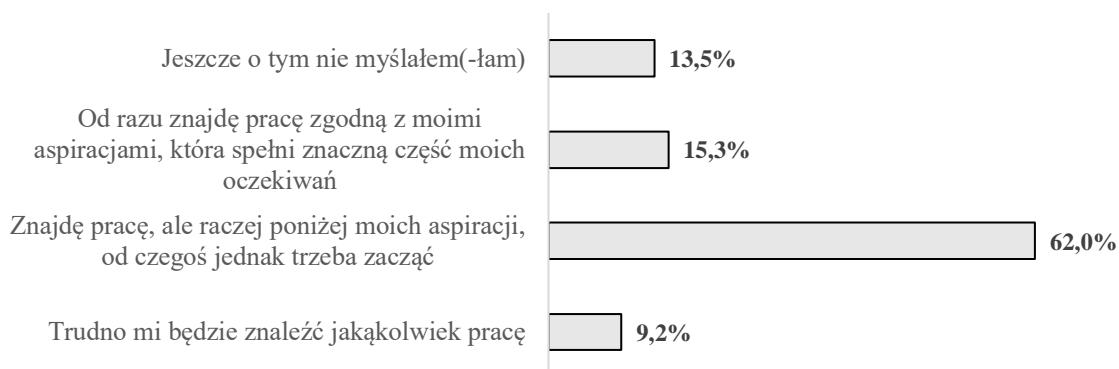
Tabela 22. Skale dotyczące samooceny kompetencji posiadanych przez badanych – statystyki opisowe [n=779]

Zmienne (samoocena kompetencji):	M	Me	Min.	Maks.	SD	S-W
Kompetencje społeczne (0-6 pkt.):	4,39	4,33	1,00	6,00	0,90	4,39
Kompetencje specjalistyczne/ socjologiczne (0-6 pkt.):	3,58	3,67	1,00	6,00	0,96	3,58
Kompetencje funkcjonalne w kontekście zarządzania karierą (0-6 pkt.):	3,88	4,00	1,00	6,00	1,10	3,88
Kompetencje osobiste (0-6 pkt.):	3,82	4,00	1,00	6,00	1,07	3,82
Kompetencje poznawcze (0-6 pkt.):	4,12	4,00	1,00	6,00	0,87	4,12
M – średnia; Me – mediana; Min. – najniższa wartość rozkładu; Maks. – najwyższa wartość rozkładu; SD – odchylenie standardowe; S-W – test Shapiro-Wilka; p – istotność statystyczna; * - p < 0,05						

Źródło: badania własne.

Kolejna zmienna dotyczyła samooceny możliwości zatrudnienia po studiach (wykres nr 21). Większość badanych, bo 62,0% uważa, że znajdzie pracę, ale poniżej ich aspiracji. 15,3% ankietowanych wskazało, że przewidują znalezienie pracy zgodnej z ich aspiracjami, która spełni znaczną część ich oczekiwań. 13,5% studentów przyznało, że jeszcze o tym nie myślało. W badanej grupie znaleźli się także respondenci, którzy pesymistycznie postrzegali swoje szanse na zatrudnienie – 9,2% ankietowanych wskazało, że trudno im będzie znaleźć jakąkolwiek pracę.

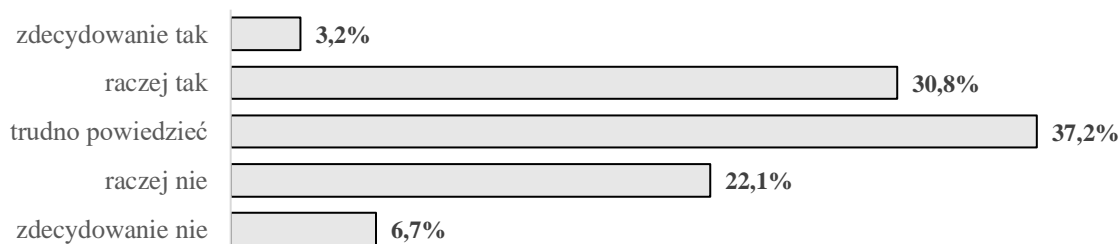
Wykres 21. Samoocena możliwości zatrudnienia po studiach [n=777]



Źródło: badania własne.

Następne pytania dotyczyły postrzegania studiów socjologicznych oraz rynku pracy. W pierwszej kolejności badanych zapytano o to, czy według nich studia socjologiczne, na ten moment, dobrze przygotowują ich do funkcjonowania na rynku pracy (wykres nr 22). Odpowiedzi twierdzącej udzieliło łącznie 34,0% ankietowanych, z czego 30,8% uważa, że raczej tak jest, a 3,2% badanych, że zdecydowanie tak jest. Odpowiedzi negatywnej, a więc świadczącej o tym, że respondenci nie uważają, że studia socjologiczne przygotowują ich dobrze do funkcjonowania na rynku pracy, udzieliło łącznie 28,8% ankietowanych, z czego 22,1% uważa, że raczej tak nie jest, a 6,7% badanych, że zdecydowanie tak nie jest. Znaczna część respondentów nie potrafiła jednoznacznie odpowiedzieć na to pytanie – 37,2%.

Wykres 22. Opinia badanych nt. tego, czy uważają oni, że studia socjologiczne za takie, które na ten moment dobrze przygotowują ich do funkcjonowania na rynku pracy [n=777]



Źródło: badania własne.

Kolejne pytania dotyczyły tego, czy badani uważają, że na rynku pracy jest dużo możliwości (zatrudnienia, rozwoju kariery) dla osób z wykształceniem socjologicznym oraz czy pracodawcy mają za duże wymagania wobec osób, które zaczynają kariery zawodowe (tabela nr 23). Dane ukazują, że 42,0% ankietowanych zgadza się ze stwierdzeniem, że po studiach socjologicznych ma się dużo możliwości na rynku pracy,

z czego 35,2% respondentów uważa, że raczej tak jest, a 6,8% że zdecydowanie tak jest. Przeciwnego zdania jest 25,2% badanych, z czego 18,1% uważa, że raczej tak nie jest, a 7,1% studentów twierdzi, że zdecydowanie tak nie jest. Znaczna część ankietowanych nie potrafiła jednoznacznie odpowiedzieć na to pytanie – 32,9%. Szczegółowe dane zostały zaprezentowane w poniższej tabeli (tabela nr 23), wraz ze statystykami dotyczącymi kolejnego pytania.

Większość badanych, bo 59,2% twierdzi, że pracodawcy mają zbyt wysokie wymagania wobec studentów i absolwentów rozpoczynających swoje kariery zawodowe, z czego 33,5% ankietowanych uważa, że raczej tak jest, a 25,7%, że jest tak zdecydowanie. Odwrotnie uważa 10,0% ankietowanych, z czego 8,7% twierdzi, że raczej tak nie jest, a 1,3% badanych, że zdecydowanie tak nie jest. Dominująca percepcja, że pracodawcy stawiają zbyt wysokie wymagania wobec studentów i absolwentów, sugeruje potencjalne napięcia między oczekiwaniami rynku pracy a dostępnymi zasobami młodych ludzi. Jednocześnie znaczna część badanych nie odpowiedziała jednoznacznie na to pytanie – 30,8%. Szczegółowe dane przedstawiono w poniższej tabeli.

Tabela 23. Postrzeganie rynku pracy przez badanych [n=779]

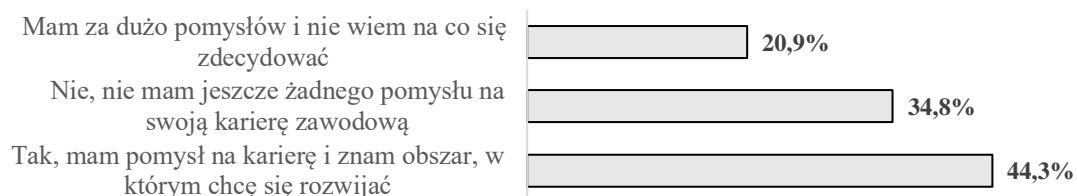
Opis postrzeżenia		1 – zdecydowa- nie nie	2 – raczej nie	3 – trudno powiedzieć	4 – raczej tak	5 – zdecydowa nie tak	Ogółem
Uważam, że na rynku pracy jest dużo możliwości dla osób z wykształceniem socjologicznym	N	55	141	256	274	53	779
	%	7,1%	18,1%	32,9%	35,2%	6,8%	100,0%
Uważam, że pracodawcy mają zbyt wysokie wymagania wobec studentów i absolwentów rozpoczynających swoje kariery	N	10	68	240	261	200	779
	%	1,3%	8,7%	30,8%	33,5%	25,7%	100,0%

Źródło: badania własne.

Kolejna badana kwestia dotyczyła dalszych planów zawodowych respondentów. W pierwszej kolejności zapytano o to, czy ankietowani mają pomysł na swoją karierę zawodową i wiedzą w jakim obszarze chcą się rozwijać (wykres nr 23). Odpowiedzi respondentów były zróżnicowane. Najwięcej osób, bo 44,3%, ma pomysł na swoją karierę i zna obszar, w którym chce się rozwijać. 34,8% badanych nie ma żadnego

pomysłu na swoją karierę zawodową. 20,9% studentów ma za dużo pomysłów i nie wie na co się zdecydować.

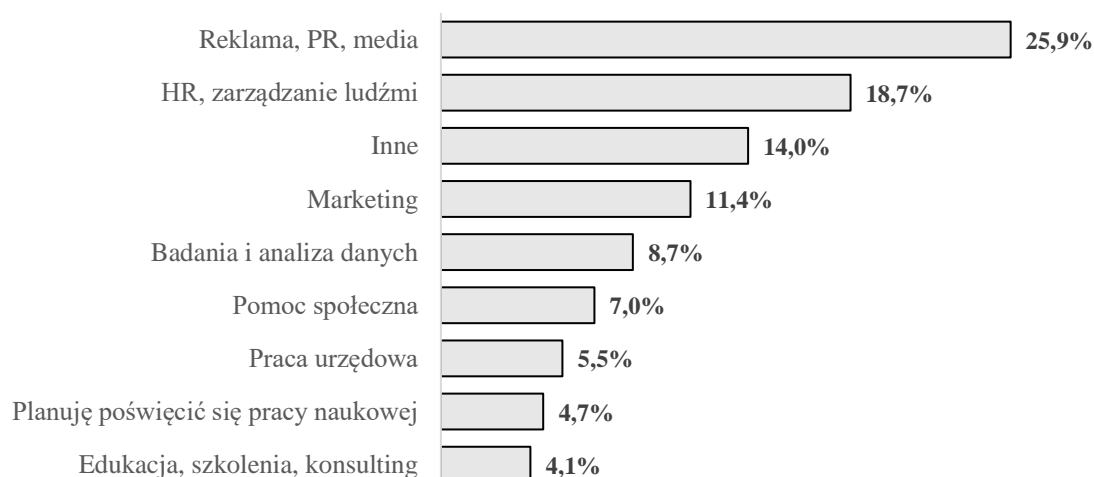
Wykres 23. Decyzja badanych odnośnie rozwoju kariery zawodowej [n=777]



Źródło: badania własne.

Pytanie o decyzję odnośnie rozwoju kariery zawodowej miało charakter filtrujący. Następnie, osoby, które deklarowały, że mają pomysł i znają obszar, w którym chcą się zawodowo rozwijać, zapytano o to, jaki konkretnie jest to obszar (wykres nr 24). Poproszono o zaznaczenie tylko jednej branży (badany, jeśli tych obszarów było więcej, proszony był o zaznaczenie tego, który jest w tej chwili dla niego priorytetowy). Dane pokazują, że badani studenci najczęściej chcą się rozwijać w kierunku reklamy, PR, mediów (25,9%), HR i zarządzania ludźmi (18,7). Odpowiedź „inne” zaznaczyło 14,0% badanych, gdzie przeważał rozwój w kierunku zostania psychoterapeutą. Badania i analiza danych, a więc obszary głównie kojarzone z socjologią, zostały wskazane przez 8,7% ankietowanych.

Wykres 24. Preferowany przez badanych obszar rozwoju kariery zawodowej [n=343]



Źródło: badania własne.

Przedstawienie powyższych wyników stanowi kluczowy wstęp do późniejszych, bardziej szczegółowych analiz.

Rozdział III: Gromadzenie kapitału edukacyjnego

W niniejszym rozdziale zaprezentowano szczegółowe wyniki związane z gromadzeniem przez badanych studentów kapitału edukacyjnego.

W przypadku poszczególnych wskaźników kapitału edukacyjnego (tabela nr 24), najwięcej badanych przyznało, że systematycznie czyta artykuły i inne publikacje na tematy, które ich interesują (60,8%). Drugą, najczęściej podejmowaną aktywnością jest doksztalcanie się za pomocą kursów i szkoleń realizowanych poza uczelnianym programem nauczania (36,9%). Najrzadziej badani podejmują się kształcenia na dwóch (lub więcej) kierunkach studiów w sposób równoległy (7,1%), co może być uzasadnione tym, że wymaga to najwięcej wysiłku, jest najbardziej czasochłonne i trudne do pogodzenia z innymi aktywnościami, na przykład zawodowymi.

Tabela 24. Aktywności podejmowane przez badanych w czasie studiów (kapitał edukacyjny) [n=778]

Aktywności w czasie studiów		Nie	Tak	Ogółem
Kształcę/kształciłem(-łam) się na dwóch (lub więcej) kierunkach studiów równoległe	n	723	55	778
	%	92,9%	7,1%	100,0%
Doksztalcam się za pomocą kursów i szkoleń realizowanych poza uczelnianym programem nauczania	n	491	287	778
	%	63,1%	36,9%	100,0%
Systematycznie czytam artykuły i inne publikacje na tematy, które mnie interesują	n	305	473	778
	%	39,2%	60,8%	100,0%

Źródło: badania własne.

Z danych wynika, że wysokim poziomem kapitału edukacyjnego charakteryzuje się 30,3% badanych, a niskim 69,7% (tabela nr 25). Na tle pozostałych kapitałów, kapitał edukacyjny jest drugim najczęściej gromadzonym (po kapitale doświadczenia zawodowego).

Tabela 25. Zróżnicowanie poziomu kapitału edukacyjnego wśród respondentów i inne kapitały kariery [n=779]

Kapitał		niski	wysoki	Ogółem
Kapitał doświadczenia zawodowego	n	425	354	779
	%	54,6%	45,4%	100,0%
Kapitał edukacyjny	n	543	236	779
	%	69,7%	30,3%	100,0%
Kapitał aktywności studenckich	n	601	178	779
	%	77,2%	22,8%	100,0%
Kapitał sieci społecznych	n	603	176	779
	%	77,4%	22,6%	100,0%

Źródło: badania własne.

Podsumowując, wyniki analizy wskazują, że badani studenci najczęściej gromadzą kapitał edukacyjny poprzez regularne czytanie artykułów i publikacji oraz uczestnictwo w kursach i szkoleniach poza programem uczelnianym. Mimo to, tylko 30,3% ankietowanych osiągnęło wysoki poziom kapitału edukacyjnego. W kolejnej części pracy skoncentrowano się na analizie zależności między czynnikami akademickimi i pozaakademickimi a gromadzeniem kapitału edukacyjnego.

3.1. Czynniki pozaakademickie i akademickie a gromadzenie kapitału edukacyjnego

W niniejszym podrozdziale skoncentrowano się na analizie czynników pozaakademickich oraz akademickich, które mogą współwystępować z procesem gromadzenia kapitału edukacyjnego wśród studentów. Badane zmienne obejmują m.in. kapitał edukacyjny rodziców, wsparcie finansowe, miejsce zamieszkania, a także rok studiów, stopień identyfikacji z kierunkiem oraz pobieranie stypendiów. Celem tej analizy jest zidentyfikowanie możliwych korelacji między wymienionymi czynnikami a poziomem zgromadzonego kapitału edukacyjnego.

W przypadku kapitału edukacyjnego wyższy średni wynik skali odczuwanego lęku hamującego (15,28 pkt.) odnotowano wśród studentów cechujących się niskim poziomem tego kapitału. Wynik współczynnika korelacji rang Spearmana potwierdził istotną statystycznie ($p < 0,05$) zależność pomiędzy zmiennymi. Udowodniona korelacja cechowała się nikłą siłą oddziaływania oraz ujemnym charakterem (tabela nr 26). Oznacza to, że wraz ze wzrostem skali odczuwanego lęku hamującego spadał poziom kapitału edukacyjnego badanych. Należy zaznaczyć, że korelacja ta była nikła (-0,12).

Tabela 26. Skala odczuwanego lęku hamującego a kapitał edukacyjny badanych [n=769]

Kapitał edukacyjny:	n	Skala odczuwanego lęku hamującego (5-25 pkt.):				
		M	Me	Min.	Max.	SD
Niski	535	15,28	15,00	6,00	25,00	4,33
Wysoki	234	14,09	14,00	5,00	25,00	4,36
Istotność statystyczna:		$r_s = -0,119388$, $p = 0,000909^*$				

Źródło: badania własne.

Nie udało się dowieść istotnej statystycznie ($p > 0,05$) korelacji pomiędzy odczuwanym przez ankietowanych studentów poziomem lęku perspektywicznego a poziomem ich kapitału edukacyjnego (tabela nr 27).

Tabela 27. Skala odczuwanego lęku perspektywicznego a kapitał edukacyjny badanych [n=771]

Kapitał edukacyjny:	n	Skala odczuwanego lęku perspektywicznego (7-35 pkt.):				
		M	Me	Min.	Max.	SD
Niski	535	22,93	23,00	9,00	34,00	4,66
Wysoki	236	22,50	23,00	7,00	35,00	5,06
Istotność statystyczna:		$r_s = -0,039740$, $p = 0,270414$				

Źródło: badania własne.

Natomiast istotną statycznie ($p < 0,05$) zależność udowodniono pomiędzy ogólną skalą nietolerancji niepewności a kapitałem edukacyjnym badanych (tabela nr 28). Korelacja cechowała się nikłą siłą i ujemnym charakterem ($-0,09$). Oznacza to, że wraz ze wzrostem skali nietolerancji niepewności spada poziom kapitału edukacyjnego wśród badanych.

Tabela 28. Ogólna skala nietolerancji niepewności a kapitał edukacyjny badanych [n=761]

Kapitał edukacyjny:	n	Ogólna skala nietolerancji niepewności (12-60 pkt.):				
		M	Me	Min.	Max.	SD
Niski	527	38,22	38,00	16,00	58,00	7,98
Wysoki	234	36,59	37,00	12,00	60,00	8,35
Istotność statystyczna:		$r_s = -0,088465$, $p = 0,014638^*$				

Źródło: badania własne.

W przypadku proaktywności badanych w czasach szkoły średniej (tabela nr 29) udowodniono, że osoby o jej wysokim poziomie istotnie częściej ($p < 0,05$) cechują się wysokim poziomem kapitału edukacyjnego (42,7%).

Tabela 29. Kapitał edukacyjny a proaktywność w szkole średniej [n=776]

Poziom proaktywności w szkole średniej:		Poziom kapitału edukacyjnego:		Ogółem
		niski	wysoki	
Niska	N	223	54	277
	%	80,5%	19,5%	100,0%
Przeciętna	N	192	87	279
	%	68,8%	31,2%	100,0%
Wysoka	N	126	94	220
	%	57,3%	42,7%	100,0%
Ogółem	N	541	235	776
	%	69,7%	30,3%	100,0%
Istotność statystyczna:		$\chi^2=31,87945$, $df=2$, $p=0,00000^*$, $V=0,201523$		

Źródło: badania własne.

Statystycznie istotną zależność ($p < 0,05$) zaobserwowano także pomiędzy poziomem kapitału edukacyjnego a poziomem kapitału edukacyjnego rodziców/opiekunów (tabela nr 30). Wysoki kapitał edukacyjny częściej posiadali studenci, których rodzice odznaczali się wysokim kapitałem edukacyjnym (39,0%).

Tabela 30. Kapitał edukacyjny a poziom kapitału edukacyjnego rodziców [n=775]

Kapitał edukacyjny:		Poziom kapitału edukacyjnego rodziców:			Ogółem
		niski	przeciętny	wysoki	
Niski	N	178	280	83	541
	%	73,6%	70,5%	61,0%	69,8%
Wysoki	N	64	117	53	234
	%	26,4%	29,5%	39,0%	30,2%
Ogółem	N	242	397	136	775
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Istotność statystyczna:		$\chi^2=6,495699$, $df=2$, $p=0,03886^*$, $V=0,0928500$			

Źródło: badania własne.

Wynik testu chi-kwadrat dowiódł, że pomiędzy poziomem kapitału edukacyjnego badanych a poziomem wsparcia finansowego od rodziców/opiekunów zachodzi istotna statystycznie zależność ($p > 0,05$). Wyższym poziomem kapitału edukacyjnego cechują się osoby, które nie otrzymują żadnego wsparcia finansowego od rodziców (39,6%). Szczegółowe dane zaprezentowano w tabeli nr 31.

Tabela 31. Kapitał edukacyjny a poziom wsparcia finansowego od rodziców [n=779]

Poziom wsparcia finansowego od rodziców:		Poziom kapitału edukacyjnego:		Ogółem
		niski	wysoki	
brak wsparcia	N	55	36	91
	%	60,4%	39,6%	100,0%
wsparcie nie większe niż 50% moich miesięcznych wydatków	N	157	70	227
	%	69,2%	30,8%	100,0%
wsparcie większe niż 50%, ale nie pokrywające wszystkich moich wydatków	N	170	80	250
	%	68,0%	32,0%	100,0%
wsparcie pokrywające 100% moich wydatków	N	161	50	211
	%	76,3%	23,7%	100,0%
Ogółem	N	543	236	779
	%	69,7%	30,3%	100,0%
Istotność statystyczna:		$\chi^2=8,454313$, $df=2$, $p=0,03750^*$, $V=0,103998$		

Źródło: badania własne.

Ostatnia zmienna pozaakademicka dotyczyła miejsca zamieszkania badanych. Dane, które wykazywały dokładne miejsce zamieszkania zostały zrekodowane do takich, które pozwalają ustalić, czy badany mieszka w domu rodzinnymi, czy poza nim. Nie udowodniono statystycznie istotnej ($p>0,05$) zależności pomiędzy poziomem kapitału edukacyjnego a miejscem zamieszkania badanych studentów (tabela nr 32).

Tabela 32. Kapitał edukacyjny a miejsce zamieszkania badanych [n=779]

Kapitał edukacyjny:		Miejsce zamieszkania		Ogółem
		dom rodzinny	poza domem rodzinnym	
Niski	N	214	329	543
	%	72,8%	67,8%	69,7%
Wysoki	N	80	156	236
	%	27,2%	32,2%	30,3%
Ogółem	N	294	485	779
	%	100,0%	100,0%	100,0%
Istotność statystyczna:		$\chi^2=2,145619$, $df=1$, $p=0,14298$		

Źródło: badania własne.

Przechodząc do zmiennych akademickich, w pierwszej kolejności przeanalizowano związek między rokiem studiów badanych (stażem studenckim) a kapitałem kariery (tabela nr 33). Największy odsetek badanych cechujących się wysokim poziomem kapitału edukacyjnego odnotowano wśród osób podejmujących studia na II roku II stopnia (48,4%). Test chi-kwadrat wykazał, że pomiędzy poziomem kapitału edukacyjnego a rokiem studiów zachodzi istotna statystycznie zależność ($p<0,05$). Jednocześnie należy wskazać, że różnice między I a II rokiem I stopnia studiów

oraz III a I rokiem II stopnia studiów są praktycznie niezauważalne. Wyniki mogą sugerować, że kapitał edukacyjny może być gromadzony intensywniej w określonych okresach studiów, szczególnie na II roku II stopnia. To może wynikać z bardziej skoncentrowanych działań związanych z planowaniem kariery w późniejszych etapach nauki (być może również poczuciem presji w związku z przejściem na rynek pracy, które ma zaraz nastąpić lub z chęcią przedłużenia edukacji formalnej i tożsamości studenckiej).

Tabela 33. Kapitał edukacyjny a rok studiów [n=779]

Kapitał edukacyjny:		Rok studiów:					Ogółem
		I rok I stopnia	II rok I stopnia	III rok I stopnia	I rok II stopnia	II rok II stopnia	
Niski	N	197	138	97	78	33	543
	%	75,5%	76,7%	63,8%	63,9%	51,6%	69,7%
Wysoki	N	64	42	55	44	31	236
	%	24,5%	23,3%	36,2%	36,1%	48,4%	30,3%
Ogółem	N	261	180	152	122	64	779
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Istotność statystyczna:		$\chi^2=22,64733$, $df=4$, $p=0,00015^*$, $V=0,170506$					

Źródło: badania własne.

Wynik zastosowanego testu chi-kwadrat nie dowiódł, aby pomiędzy poziomem kapitału edukacyjnego a uczelnią, na którą uczęszczają badani zachodziła istotna statystycznie zależność ($p>0,05$). Z danych (tabela nr 34) wyczytać można jednakże, że studenci Uniwersytetu Jagiellońskiego najczęściej cechują się wysokim poziomem kapitału edukacyjnego (38,5%), a najrzadziej ankietowani z Uniwersytetu Rzeszowskiego (24,7%).

Tabela 34. Kapitał edukacyjny a uczelnia, do której uczęszczają badani [n=779]

Uczelnia:		Kapitał edukacyjny:		Ogółem
		niski	wysoki	
Uniwersytet Rzeszowski	N	70	23	93
	%	75,3%	24,7%	100,0%
Uniwersytet Jagielloński	N	107	67	174
	%	61,5%	38,5%	100,0%
Uniwersytet Śląski	N	161	58	219
	%	73,5%	26,5%	100,0%
Uniwersytet Łódzki	N	133	54	187
	%	71,1%	28,9%	100,0%
Akademia Górniczo-Hutnicza	N	72	34	106
	%	67,9%	32,1%	100,0%
Ogółem	N	543	236	779
	%	69,7%	30,3%	100,0%
Istotność statystyczna:		$\chi^2=8,615424$, $df=4$, $p=0,07146$		

Źródło: badania własne.

Kolejna weryfikowana zależność to stopień identyfikacji badanych ze studiowanym kierunkiem a ich kapitał edukacyjny. Nie udało się udowodnić istotnej statystycznie ($p>0,05$) zależności pomiędzy tymi zmiennymi. Z danych wynika (tabela nr 35) jednakże, że niskim poziomem kapitału edukacyjnego charakteryzują się najczęściej osoby, które nie są zadowolone ze studiów, ale mimo to wybrałyby ponownie ten sam kierunek (84,2%).

Tabela 35. Kapitał edukacyjny a identyfikacja ze studiowanym kierunkiem [n=776]

Identyfikacja ze studiowanym kierunkiem:		Poziom kapitału edukacyjnego:		Ogółem
		niski	Wysoki	
Nie jestem zadowolony(-a) ze studiów, gdybym miał(-a) możliwość to wybrałbym(-ałabym) inny kierunek	N	58	24	82
	%	70,7%	29,3%	100,0%
Nie jestem zadowolony(-a) ze studiów, ale mimo to wybrałbym(-ałabym) ponownie ten kierunek	N	16	3	19
	%	84,2%	15,8%	100,0%
Jestem zadowolony(-a) ze studiów, ale nie wybrałbym(-ałabym) ponownie tego kierunku	N	182	71	253
	%	71,9%	28,1%	100,0%
Jestem zadowolony(-a) ze studiów i wybrałbym(-ałabym) ten kierunek ponownie	N	286	136	422
	%	67,8%	32,2%	100,0%
Ogółem	N	542	234	776
	%	69,8%	30,2%	100,0%
Istotność statystyczna:		$\chi^2=3,516787$, $df=2$, $p=0,31859$		

Źródło: badanie własne.

Zbadano również zależność między pobieraniem stypendiów przez badanych a ich kapitałem edukacyjnym. Wynik zastosowanego testu chi-kwadrat udowodnił (tabela nr 36), że pomiędzy poziomem kapitału edukacyjnego a pobieranymi przez badanych stypendiami zachodzi istotna statystycznie zależność ($p < 0,05$). Wysokim poziomem tego kapitału charakteryzują się najczęściej respondenci pobierający stypendia nagradzające (46,7%). Prawdopodobnie respondenci o wysokim kapitale edukacyjnym, pobierający stypendia nagradzające, korzystają z dodatkowych zasobów finansowych na cele edukacyjne. Możliwe również, że rzadziej niż osoby, które takich stypendiów nie pobierają, muszą podejmować pracę zarobkową w celach zaspokojenia potrzeb ekonomicznych, co daje im zasób w postaci wolnego czasu, który mogą spożytkować na doksztalcanie. Jednocześnie zauważyć należy, że osoby, które pobierają stypendia pomocowe (np. stypendium socjalne) najczęściej spośród wszystkich charakteryzują się niskim poziomem kapitału edukacyjnego (74,2%). Niski kapitał edukacyjny wśród beneficjentów stypendiów pomocowych może być wynikiem społecznych barier i nierówności. Te osoby mogą często koncentrować się na przezwyciężaniu trudności finansowych, co może wpływać na ich postawy wobec edukacji. Być może skupiają się oni na obecnych wyzwaniach (głównie finansowych), a nie długofalowym rozwoju edukacyjnym.

Tabela 36. Kapitał edukacyjny a pobierane stypendia [n=779]

Pobierane stypendia:		Poziom kapitału edukacyjnego:		Ogółem
		niski	wysoki	
brak pobierania stypendiów	n	449	181	630
	%	71,3%	28,7%	100,0%
stypendia nagradzające	n	40	35	75
	%	53,3%	46,7%	100,0%
stypendia pomocowe	n	46	16	62
	%	74,2%	25,8%	100,0%
stypendia pomocowe i nagradzające	n	8	4	12
	%	66,7%	33,3%	100,0%
Ogółem	n	543	236	779
	%	69,7%	30,3%	100,0%
Istotność statystyczna:		$\chi^2=10,22573$, $df=2$, $p=0,01674^*$, $V=0,118256$		

Źródło: badania własne.

W przypadku kapitału edukacyjnego wyższą średnią samooceny dotychczasowego przygotowania do kariery zawodowej i funkcjonowania na rynku pracy cechują się badani o wysokim poziomie tego kapitału (3,75 pkt.). Współczynnik rang

Spearmana wskazał na istotną statystycznie ($p < 0,05$) korelację pomiędzy zmiennymi (słaba siła, dodatni charakter). Oznacza to, że im wyższy jest kapitał edukacyjny studentów, tym wyższa jest ich samoocena dotycząca dotychczasowego przygotowania do kariery zawodowej i funkcjonowania na rynku pracy. Szczegółowe dane zaprezentowano w poniższej tabeli.

Tabela 37. Samoocena dotychczasowego przygotowania do kariery zawodowej i funkcjonowania na rynku pracy a kapitał edukacyjny badanych [n=776]

Kapitał edukacyjny:	N	Samoocena dotychczasowego przygotowania do kariery zawodowej i funkcjonowania na rynku pracy (0-6 pkt.):				
		M	Me	Min.	Max.	SD
Niski	542	3,16	3,00	1,00	6,00	1,10
Wysoki	234	3,75	4,00	1,00	6,00	1,20
Istotność statystyczna:		$r_s = 0,225485$, $p = 0,000000^*$				

Źródło: badania własne.

Zbadano również korelacje pomiędzy różnymi kapitałami. Z zebranych danych (tabela nr 38) wynika, że wraz ze wzrostem kapitału edukacyjnego najczęściej wzrasta kapitał aktywności studenckich (przeciętna siła oddziaływania) oraz kapitał sieci społecznych (przeciętna siła oddziaływania).

Tabela 38. Kapitał edukacyjny a korelacje z innymi kapitałami [n=779]

Kapitał kariery:	Kapitał doświadczenia zawodowego:	Kapitał edukacyjny:	Kapitał aktywności studenckich:	Kapitał sieci społecznych:
Kapitał doświadczenia zawodowego:	$r = 1,000$, $p = -$	$r = 0,273$, $p = 0,000$	$r = 0,344$, $p = 0,000$	$r = 0,228$, $p = 0,000$
Kapitał edukacyjny:	$r = 0,273$, $p = 0,000$	$r = 1,000$, $p = -$	$r = 0,401$, $p = 0,000$	$r = 0,355$, $p = 0,000$
Kapitał aktywności studenckich:	$r = 0,344$, $p = 0,000$	$r = 0,401$, $p = 0,000$	$r = 1,000$, $p = -$	$r = 0,456$, $p = 0,000$
Kapitał sieci społecznych:	$r = 0,228$, $p = 0,000$	$r = 0,355$, $p = 0,000$	$r = 0,456$, $p = 0,000$	$r = 1,000$, $p = -$

Źródło: badania własne.

Podsumowując, analiza wykazała istotne zależności między czynnikami pozaakademickimi i akademickimi a poziomem kapitału edukacyjnego badanych studentów. Wysoki poziom kapitału edukacyjnego częściej występował u osób charakteryzujących się wysoką proaktywnością w szkole średniej, wyższym kapitałem edukacyjnym rodziców oraz brakiem wsparcia finansowego od rodziców. Ponadto, stwierdzono, że studenci z wyższym kapitałem edukacyjnym cechowali się wyższą

samooceną dotyczącą przygotowania do kariery zawodowej i funkcjonowania na rynku pracy.

Korelacje między kapitałem edukacyjnym a innymi kapitałami, takimi jak kapitał aktywności studenckich i sieci społecznych, również okazały się istotne. W kolejnej części pracy skoncentrowano się na analizie możliwych skutków zróżnicowania poziomu kapitału edukacyjnego wśród badanych.

3.2. Efekty zróżnicowania poziomu kapitału edukacyjnego

W tej części pracy skoncentrowano się na analizie możliwych skutków zróżnicowania poziomu kapitału edukacyjnego wśród ankietowanych. Badane zmienne obejmują m.in.: samoocenę kompetencji, samoocenę szans zatrudnienia, postrzeganie rynku pracy i studiów socjologicznych.

Pierwsza zmienna związana z efektami zróżnicowania poziomu kapitału edukacyjnego badanych dotyczy samooceny kompetencji (tabela nr 39). Wyższą oceną skali kompetencji społecznych (4,64 pkt.) cechują się badani o wysokim poziomie kapitału edukacyjnego. Współczynnik rang Spearmana wskazał na istotną statystycznie ($p < 0,05$) korelację pomiędzy zmiennymi (słaba siła, dodatni charakter). Zatem im wyższy jest kapitał edukacyjny studentów, tym wyższa jest ocena posiadanych przez nich kompetencji społecznych.

Tabela 39. Skala kompetencji społecznych a kapitał edukacyjny badanych [n=778]

Kapitał edukacyjny:	n	Skala kompetencji społecznych (0-6pkt.):				
		M	Me	Min.	Max.	SD
Niski	543	4,28	4,33	1,00	6,00	0,89
Wysoki	235	4,64	4,67	1,33	6,00	0,87
Istotność statystyczna:		$r_s=0,1898615$, $p=0,000000^*$				

Źródło: badania własne.

Istotną statycznie ($p < 0,05$) zależność udowodniono także pomiędzy kapitałem edukacyjnym badanych a skalą kompetencji specjalistycznych/socjologicznych (słaba siła, dodatni charakter). Wobec tego należy stwierdzić, że im wyższy jest kapitał edukacyjny badanych, tym wyższa jest ocena ich kompetencji socjologicznych (tabela nr 40).

Tabela 40. Skala kompetencji socjologicznych a kapitał edukacyjny badanych [n=778]

Kapitał edukacyjny:	n	Skala kompetencji socjologicznych (0-6pkt.):				
		M	Me	Min.	Max.	SD
Niski	542	3,43	3,33	1,00	6,00	0,93
Wysoki	236	3,91	4,00	1,00	6,00	0,96
Istotność statystyczna:		$r_s=0,220552, p=0,000000^*$				

Źródło: badania własne.

Istotną statycznie ($p<0,05$) zależność udowodniono również pomiędzy kapitałem edukacyjnym a skalą kompetencji funkcjonalnych w kontekście zarządzania karierą (korelacja słaba, charakter dodatni). Wobec tego wraz ze wzrostem kapitału edukacyjnego wśród studentów wzrasta ich ocena kompetencji funkcjonalnych w kontekście zarządzania karierą (tabela nr 41).

Tabela 41. Skala kompetencji funkcjonalnych w kontekście zarządzania karierą a kapitał edukacyjny badanych [n=777]

Kapitał edukacyjny:	N	Skala kompetencji funkcjonalnych w kontekście zarządzania karierą (0-6pkt.):				
		M	Me	Min.	Max.	SD
Niski	541	3,74	3,67	1,00	6,00	1,05
Wysoki	236	4,21	4,33	1,00	6,00	1,13
Istotność statystyczna:		$r_s=0,203684, p=0,000000^*$				

Źródło: badania własne.

Respondenci o wysokim poziomie kapitału edukacyjnego osiągnęli wyższą średnią ocenę na skali kompetencji osobistych (4,12 pkt.) Zależność ta jest istotna statycznie ($p<0,05$) (korelacja słaba, charakter dodatni). Zatem należy stwierdzić, że wraz ze wzrostem kapitału edukacyjnego wśród studentów wzrasta ich ocena kompetencji osobistych (tabela nr 42).

Tabela 42. Skala kompetencji osobistych a kapitał edukacyjny badanych [n=778]

Kapitał edukacyjny:	n	Skala kompetencji osobistych (0-6pkt.):				
		M	Me	Min.	Max.	SD
Niski	542	3,69	3,67	1,00	6,00	1,03
Wysoki	236	4,12	4,33	1,00	6,00	1,09
Istotność statystyczna:		$r_s=0,184909, p=0,000000^*$				

Źródło: badania własne.

Współczynnik rang Spearmana dowiódł, iż pomiędzy kapitałem edukacyjnym a skalą kompetencji poznawczych zachodzi statystycznie istotna ($p < 0,05$) zależność (korelacja słaba, charakter dodatni). Wynik ten pozwala stwierdzić, iż wraz ze wzrostem kapitału edukacyjnego wzrasta skala kompetencji poznawczych wśród ankietowanych studentów (tabela nr 43).

Tabela 43. Skala kompetencji poznawczych a kapitał edukacyjny badanych [n=779]

Kapitał edukacyjny:	n	Skala kompetencji poznawczych (0-6pkt.):				
		M	Me	Min.	Max.	SD
Niski	543	4,03	4,00	1,00	6,00	0,85
Wysoki	236	4,32	4,33	1,00	6,00	0,87
Istotność statystyczna:		$r_s=0,159867$, $p=0,000007^*$				

Źródło: badania własne.

Kolejną zbadaną zmienną była samoocena możliwości zatrudnienia po ukończeniu studiów (lub zmiany pracy na inną). Wynik testu chi-kwadrat wskazał, że pomiędzy kapitałem edukacyjnym a przewidywaniami studentów odnośnie wejścia na rynek pracy (lub zmiany pracy po studiach) zachodzi istotna statystycznie ($p < 0,05$) zależność (tabela nr 44). Osoby o wysokim kapitale edukacyjnym częściej przewidują, że znajdą pracę zgodną z ich aspiracjami, która spełni większą część ich oczekiwań (24,6%).

Tabela 44. Kapitał edukacyjny a przewidywania odnośnie wejścia na rynek pracy po studiach [n=779]

Kapitał edukacyjny:		Przewidywania odnośnie wejścia na rynek pracy po studiach:				Ogółem
		trudność w znalezieniu jakiegokolwiek pracy	znalezienie pracy, ale poniżej aspiracji	znalezienie pracy zgodnej z aspiracjami, która spełni większą część oczekiwań	jeszcze o tym nie myślałem (-łam)	
Niski	n	55	338	61	89	543
	%	10,1%	62,2%	11,2%	16,4%	100,0%
Wysoki	n	17	145	58	16	236
	%	7,2%	61,4%	24,6%	6,8%	100,0%
Ogółem	n	72	483	119	105	779
	%	9,2%	62,0%	15,3%	13,5%	100,0%
Istotność statystyczna:		$\chi^2= 32,09863$, $df=3$, $p=0,00000^*$, $V=0,202627$				

Źródło: badania własne.

W dalszej części badania podjęto temat postrzegania rynku pracy i studiów socjologicznych przez ankietowanych. Test chi-kwadrat nie potwierdził istotnej statycznie ($p>0,05$) zależności pomiędzy poziomem kapitału edukacyjnego badanych a ich opinią na temat tego, czy studia socjologiczne dobrze przygotowują ich do funkcjonowania na rynku pracy (tabela nr 45).

Tabela 45. Opinia badanych na temat tego, czy uważają oni studia socjologiczne za takie, które na ten moment dobrze przygotowują ich do funkcjonowania na rynku pracy a poziom kapitału edukacyjnego [n=777]

Opinia badanych nt. tego, czy uważają oni, że studia socjologiczne za takie, które na ten moment dobrze przygotowują ich do funkcjonowania na rynku pracy:		Poziom kapitału edukacyjnego:		Ogółem
		niski	Wysoki	
zdecydowanie nie	n	34	18	52
	%	65,4%	34,6%	100,0%
raczej nie	n	121	51	172
	%	70,3%	29,7%	100,0%
trudno powiedzieć	n	211	78	289
	%	73,0%	27,0%	100,0%
raczej tak	n	163	76	239
	%	68,2%	31,8%	100,0%
zdecydowanie tak	n	13	12	25
	%	52,0%	48,0%	100,0%
Ogółem	n	542	235	777
	%	69,8%	30,2%	100,0%
Istotność statystyczna:		$\chi^2=5,689937$, $df=4$, $p=0,22353$		

Źródło: badania własne.

Test chi-kwadrat nie potwierdził także istotnej statycznie ($p>0,05$) zależności pomiędzy poziomem kapitału edukacyjnego badanych a oceną posiadanych przez nich ilości możliwości na rynku pracy (tabela nr 46).

Tabela 46. Kapitał edukacyjny a ocena ilości możliwości na rynku pracy [n=778]

Kapitał edukacyjny:		Uważam, że na rynku pracy jest dużo możliwości dla osób z wykształceniem socjologicznym:					Ogółem
		zdecydowanie nie	raczej nie	trudno powiedzieć	raczej tak	zdecydowanie tak	
Niski	n	34	101	191	186	31	543
	%	6,3%	18,6%	35,2%	34,3%	5,7%	100,0%
Wysoki	n	21	40	65	88	22	236
	%	8,9%	16,9%	27,5%	37,3%	9,3%	100,0%
Ogółem	n	55	141	256	274	53	779
	%	7,1%	18,1%	32,9%	35,2%	6,8%	100,0%
Istotność statystyczna:		$\chi^2=8,227010$, df=4, p=0,08361					

Źródło: badania własne.

Nie udowodniono również istotnej statycznie ($p>0,05$) zależności pomiędzy poziomem kapitału edukacyjnego badanych a oceną poziomu wymagań pracodawców wobec osób rozpoczynających kariery zawodowe (tabela nr 47).

Tabela 47. Kapitał edukacyjny a ocena wymagań pracodawców wobec osób rozpoczynających kariery zawodowe [n=778]

Kapitał edukacyjny:		Uważam, że pracodawcy mają zbyt wysokie wymagania wobec studentów i absolwentów rozpoczynających swoje kariery:					Ogółem
		zdecydowanie nie	raczej nie	trudno powiedzieć	raczej tak	zdecydowanie tak	
Niski	n	5	47	173	174	144	543
	%	0,9%	8,7%	31,9%	32,0%	26,5%	100,0%
Wysoki	n	5	21	67	87	56	236
	%	2,1%	8,9%	28,4%	36,9%	23,7%	100,0%
Ogółem	n	10	68	240	261	200	779
	%	1,3%	8,7%	30,8%	33,5%	25,7%	100,0%
Istotność statystyczna:		$\chi^2=3,978998$, df=4, p=0,40886					

Źródło: badania własne.

Ostatnie pytania, które związane były z efektami zróżnicowania kapitału kariery badanych dotyczą dalszych planów zawodowych respondentów. Wynik testu chi-kwadrat wskazał, że pomiędzy kapitałem edukacyjnym a decyzjami dotyczącymi rozwoju kariery

zawodowej zachodzi istotna statystycznie ($p < 0,05$) zależność. Studenci, którzy posiadali wysoki poziom kapitału edukacyjnego częściej mają pomysł na karierę i znają obszar, w którym chcą się rozwijać (39,7%). Szczegółowe dane zaprezentowano w kolejnej tabeli.

Tabela 48. Kapitał edukacyjny a decyzja odnośnie rozwoju kariery zawodowej badanych [n=779]

Decyzja odnośnie rozwoju kariery zawodowej:		Kapitał edukacyjny:		Ogółem
		niski	Wysoki	
Mam pomysł na karierę i znam obszar, w którym chcę się rozwijać	N	208	137	345
	%	60,3%	39,7%	100,0%
Nie mam jeszcze żadnego pomysłu na swoją karierę zawodową	N	234	37	271
	%	86,3%	13,7%	100,0%
Mam za dużo pomysłów i nie wiem na co się zdecydować	N	101	62	163
	%	62,0%	38,0%	100,0%
Ogółem	N	543	236	779
	%	69,7%	30,3%	100,0%
Istotność statystyczna:		$\chi^2=59,44309$, $df=2$, $p=0,00000^*$, $V=0,264866$		

Źródło: badania własne.

3.3. Kluczowe wnioski z analizy gromadzenia kapitału edukacyjnego

Z analizy danych wynika, że 30,3% badanych charakteryzuje się wysokim poziomem kapitału edukacyjnego, podczas gdy 69,7% ma niski poziom. Kapitał edukacyjny jest drugim najczęściej gromadzonym kapitałem, tuż po kapitale doświadczenia zawodowego.

W przypadku analiz korelacyjnych dla zmiennych pozaakademickich i kapitału edukacyjnego ustalono, że:

- wraz ze wzrostem odczuwanego lęku hamującego spada poziom kapitału edukacyjnego badanych. Korelacja ta była jednak nikła (-0,12). Wraz ze wzrostem wartości na ogólnej skali nietolerancji niepewności spada poziom kapitału edukacyjnego wśród badanych (korelacja nikła, -0,09).

Nie odnotowano zależności między lękiem perspektywicznym a poziomem kapitału edukacyjnego badanych,

- wysoki kapitał edukacyjny częściej posiadają studenci, których rodzice odznaczają się wysokim kapitałem edukacyjnym,
- osoby o wysokim poziomie proaktywności w czasie szkoły średniej częściej od pozostałych cechują się wysokim poziomem kapitału edukacyjnego ($V=0,20$), co może wskazywać na ogólną postawę rozwojową badanych, utrwaloną w czasie.
- wyższym poziomem kapitału edukacyjnego częściej cechują się osoby, które nie otrzymują żadnego wsparcia finansowego od rodziców
- nie wykazano statystycznie istotnych zależności między miejscem zamieszkania badanych (w domu rodzinnym lub poza nim) a kapitałem edukacyjnym,
- osoby o wysokim poziomie kapitału edukacyjnego kształcą się najczęściej na ostatnim roku studiów II stopnia. Nie zauważono za to istotnych różnic między I a II rokiem I stopnia oraz III rokiem I stopnia a I rokiem II stopnia, co wskazuje na to, że liczba osób z wysokim kapitałem kariery nie wzrasta proporcjonalnie wraz ze studenckim stażem, a wzrost ten jest skokowy,
- uczelnia, na której studiują badani okazała się nie mieć istotnego statystycznie znaczenia w kontekście kapitału edukacyjnego. Pokazuje to, że środowisko, w którym kształcą się badani prawdopodobnie nie jest kluczowe w kontekście gromadzenia tej formy kapitału,
- nie odnotowano powiązań między stopniem identyfikacji ze studiowanymi kierunkiem a kapitałem edukacyjnym. Jednocześnie, osoby, które nie są zadowolone ze swoich studiów, ale wybrałyby ponownie ten sam kierunek, najczęściej spośród wszystkich cechowały się niskim poziomem kapitału edukacyjnego,
- osoby pobierające stypendia nagradzające najczęściej cechują się wysokim poziomem kapitału edukacyjnego (być może przez fakt, że dysponują dodatkowymi zasobami finansowymi oraz wolnym czasem, ponieważ rzadziej muszą podejmować pracę zarobkową ze względu na chęć zaspokojenia podstawowych potrzeb ekonomicznych). Niskim

kapitałem edukacyjnym najczęściej charakteryzują się osoby, które pobierają stypendia pomocowe.

- im wyższy był kapitał edukacyjny studentów, tym wyższa jest ich samoocena dotycząca dotychczasowego przygotowania do kariery zawodowej i funkcjonowania na rynku pracy. Pokazuje to, że potencjalnie istnieją różnorodne korzyści z doświadczeń edukacyjnych (na przykład realny rozwój umiejętności),
- wraz ze wzrostem kapitału edukacyjnego najczęściej wzrasta kapitał aktywności studenckich (przeciętna siła oddziaływania) oraz kapitał sieci społecznych (przeciętna siła oddziaływania). Pokazuje to, że doświadczenia edukacyjne mogą kreować dodatkowe korzyści w postaci pojawienia się nowych przestrzeni do realizacji projektów o charakterze społecznym lub naukowym, a także sprzyjać zawieraniu nowych znajomości,

W przypadku zmiennych, które stanowią efekt zróżnicowania poziomu kapitału edukacyjnego ustalono, że:

- osoby o wysokim kapitale edukacyjnym w przypadku każdego rodzaju kompetencji dokonują lepszej samooceny niż osoby o niskim poziomie tego kapitału,
- badani, którzy charakteryzują się wysokim poziomem kapitału edukacyjnego, częściej niż ci o niskim poziomie tego kapitału, korzystnie postrzegają swoje szanse na zatrudnienie (praca zgodna z aspiracjami, która spełni większość oczekiwań),
- nie udowodniono istotnych statystycznie zależności między poziomem kapitału edukacyjnego a postrzeganiem przez badanych studiów socjologicznych i rynku pracy,
- wykazano, że osoby, które charakteryzują się wysokim poziomem kapitału edukacyjnego, częściej niż te o niskim, mają pomysł na swoją karierę zawodową i wiedzą w jakim kierunku chcą się rozwijać. To zjawisko może wynikać z faktu, że wysoki poziom kapitału edukacyjnego dostarcza jednostkom szerszego spektrum umiejętności, wiedzy i doświadczeń.

Rozdział IV: Gromadzenie kapitału doświadczenia zawodowego

W niniejszym rozdziale zaprezentowano szczegółowe wyniki związane z gromadzeniem przez badanych studentów kapitału doświadczenia zawodowego.

W przypadku poszczególnych wskaźników kapitału doświadczenia zawodowego, najwięcej badanych przyznało, że podejmowało pracę zarobkową, w której nie zdobywało cennego doświadczenia zawodowego (67,3%). Drugą, najczęściej podejmowaną aktywnością jest praca zarobkowa, w której zdobywało się cenne doświadczenia zawodowe w celu rozwoju kariery (31,0%). Najrzadziej badani podejmują się udziału w więcej niż jednym stażu/praktyce (11,83%). Szczegółowe dane zaprezentowano w poniższej tabeli.

Tabela 49. Aktywności podejmowane przez badanych w czasie studiów (kapitał doświadczenia zawodowego) [n=779]

Aktywności w czasie studiów		nie	tak	Ogółem
Podejmowanie pracy zarobkowej, w której nie zdobywało się cennego doświadczenia zawodowego	N	255	524	779
	%	32,7%	67,3%	100,0%
Podejmowanie pracy zarobkowej, w której zdobywało się cenne doświadczenia zawodowe w celu rozwoju własnej kariery	N	535	240	775
	%	69,0%	31,0%	100,0%
Udział w jednym stażu/ jednej praktyce nieobjętych programem nauczania, gdzie zdobywało się cenne doświadczenia zawodowe	N	597	181	778
	%	76,74%	23,26%	100,0%
Udział w więcej niż jednym stażu/ jednej praktyce nieobjętych programem nauczania, gdzie zdobywało się cenne doświadczenia zawodowe	N	686	92	778
	%	88,17%	11,83%	100,0%
Udział w wolontariacie poza uczelnią, gdzie zdobywało się dodatkowe doświadczenia zawodowe	N	607	168	775
	%	78,3%	21,7%	100,0%

Źródło: badania własne.

Z danych wynika (tabela nr 50), że wysokim poziomem kapitału doświadczenia zawodowego charakteryzuje się 45,4% badanych, a niskim 54,6%. Na tle pozostałych kapitałów, kapitał doświadczenia zawodowego jest najczęściej gromadzonym.

Tabela 50. Zróznicowanie poziomu kapitału doświadczenia zawodowego wśród respondentów i inne kapitały kariery [n=779]

Kapitał		niski	wysoki	Ogółem
Kapitał doświadczenia zawodowego	N	425	354	779
	%	54,6%	45,4%	100,0%
Kapitał edukacyjny	N	543	236	779
	%	69,7%	30,3%	100,0%
Kapitał aktywności studenckich	N	601	178	779
	%	77,2%	22,8%	100,0%
Kapitał sieci społecznych	N	603	176	779
	%	77,4%	22,6%	100,0%

Źródło: badania własne.

Podsumowując, wyniki analizy wskazują, że studenci najczęściej gromadzili kapitał doświadczenia zawodowego poprzez podejmowanie pracy zarobkowej, nawet jeśli nie zawsze zdobywali w niej cenne doświadczenia zawodowe. Mimo to, 45,4% badanych osiągnęło wysoki poziom kapitału doświadczenia zawodowego, co czyni go najczęściej gromadzonym spośród wszystkich badanych kapitałów kariery. W kolejnej części pracy omówiono zależności pomiędzy czynnikami akademickimi i pozaakademickimi a gromadzeniem kapitału doświadczenia zawodowego.

4.1. Czynniki pozaakademickie i akademickie a gromadzenie kapitału doświadczenia zawodowego

W niniejszym podrozdziale skoncentrowano się na analizie czynników pozaakademickich oraz akademickich, które mogą współwystępować z procesem gromadzenia kapitału doświadczenia zawodowego wśród studentów. Badane zmienne obejmują m.in. kapitał edukacyjny rodziców, wsparcie finansowe, miejsce zamieszkania, a także rok studiów, stopień identyfikacji z kierunkiem oraz pobieranie stypendiów. Celem tej analizy jest zidentyfikowanie możliwych korelacji między wymienionymi czynnikami a poziomem zgromadzonego kapitału edukacyjnego.

Wyższą średnią punktową skali odczuwanego lęku hamującego (15,18 pkt.) uzyskały osoby z niskim kapitałem doświadczenia zawodowego. Celem zbadania zależności pomiędzy zmiennymi posłużono się współczynnikiem korelacji rang Spearmana. Uzyskany wynik nie był statystycznie istotny ($p > 0,05$). Szczegółowe dane zaprezentowano w tabeli nr 51.

Tabela 51. Skala odczuwanego lęku hamującego a kapitał doświadczenia zawodowego badanych [n=769]

Kapitał doświadczenia zawodowego:	n	Skala odczuwanego lęku hamującego (5-25 pkt.):				
		M	Me	Min.	Max.	SD
Niski	420	15,18	15,00	5,00	25,00	4,25
Wysoki	349	14,61	14,00	5,00	25,00	4,50
Istotność statystyczna:		$r_s = -0,064554$, $p = 0,073600$				

Źródło: badania własne.

Wynik współczynnika korelacji rang Spearmana nie wykazał także istotnie statystycznego ($p > 0,05$) związku między kapitałem doświadczenia zawodowego respondentów a poziomem odczuwanego przez nich lęku perspektywicznego. Dodatkowo, w średnich punktowych dla lęku perspektywicznego nie zauważono znaczących różnic między osoby o niskim i wysokim poziomie kapitału doświadczenia zawodowego (tabela nr 52).

Tabela 52. Skala odczuwanego lęku perspektywicznego a kapitał doświadczenia zawodowego badanych [n=771]

Kapitał doświadczenia zawodowego:	n	Skala odczuwanego lęku perspektywicznego (7-35 pkt.):				
		M	Me	Min.	Max.	SD
Niski	422	22,91	23,00	7,00	34,00	4,73
Wysoki	349	22,67	23,00	7,00	35,00	4,86
Istotność statystyczna:		$r_s = -0,039870$, $p = 0,268856$				

Źródło: badania własne.

Analiza statystyczna nie potwierdziła także istotnej statystycznie ($p > 0,05$) korelacji pomiędzy poziomem kapitału doświadczenia zawodowego studentów a ogólną niechęcią do sytuacji niepewnych (tabela nr 53).

Tabela 53. Ogólna skala nietolerancji niepewności a kapitał doświadczenia zawodowego badanych [n=761]

Kapitał doświadczenia zawodowego:	n	Ogólna skala nietolerancji niepewności (12-60 pkt.):				
		M	Me	Min.	Max.	SD
Niski	417	38,12	39,00	16,00	58,00	7,92
Wysoki	344	37,22	37,00	12,00	60,00	8,35
Istotność statystyczna:		$r_s = -0,066321$, $p = 0,067464$				

Źródło: badania własne.

Wynik testu chi-kwadrat dowiódł, że kapitał doświadczenia zawodowego jest istotnie częściej ($p < 0,05$) gromadzony przez badanych o wysokim poziomie proaktywności w szkole średniej (52,3%). Szczegółowe dane zaprezentowano w poniższej tabeli.

Tabela 54. Kapitał doświadczenia zawodowego a proaktywność w szkole średniej [n=776]

Poziom proaktywności w szkole średniej:		Poziom kapitału doświadczenia zawodowego:		Ogółem
		niski	wysoki	
Niska	n	171	106	277
	%	61,7%	38,3%	100,0%
przeciętna	n	146	133	279
	%	52,3%	47,7%	100,0%
Wysoka	n	105	115	220
	%	47,7%	52,3%	100,0%
Ogółem	n	422	354	776
	%	54,4%	45,6%	100,0%
Istotność statystyczna:		$\chi^2=10,49011$, $df=2$, $p=0,00542^*$, $V=0,115953$		

Źródło: badania własne.

Wynik testu chi-kwadrat dowiódł (tabela nr 55), że kapitał doświadczenia zawodowego jest istotnie częściej ($p < 0,05$) gromadzony przez respondentów, których rodzice cechowali się wysokim kapitałem edukacyjnym (52,2%).

Tabela 55. Kapitał doświadczenia zawodowego a poziom kapitału edukacyjnego rodziców [n=775]

Kapitał doświadczenia zawodowego:		Poziom kapitału edukacyjnego rodziców:			Ogółem
		niski	przeciętny	Wysoki	
Niski	n	150	209	65	424
	%	62,0%	52,6%	47,8%	54,7%
Wysoki	n	92	188	71	351
	%	38,0%	47,4%	52,2%	45,3%
Ogółem	n	242	397	136	775
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Istotność statystyczna:		$\chi^2=8,526871$, $df=2$, $p=0,01407^*$, $V=0,104576$			

Źródło: badania własne.

Badanie pozwoliło ustalić (tabela nr 56), że pomiędzy poziomem kapitału doświadczenia zawodowego badanych a poziomem wsparcia finansowego od rodziców/opiekunów zachodzi istotna statystycznie zależność ($p > 0,05$). Respondenci nie otrzymujący żadnego wsparcia finansowego ze strony rodziny (68,1%) lub otrzymujący je, ale nie większe niż 50% miesięcznych wydatków (52,4%) częściej niż pozostali

cechują się wysokim kapitałem doświadczenia zawodowego. Jednocześnie ankietowani, którym rodzice oferują wsparcie pokrywające 100% ich wydatków charakteryzują się najczęściej spośród wszystkich niskim kapitałem doświadczenia zawodowego.

Tabela 56. Kapitał doświadczenia zawodowego a poziom wsparcia finansowego od rodziców [n=779]

Poziom wsparcia finansowego od rodziców:		Poziom kapitału doświadczenia zawodowego:		Ogółem
		Niski	Wysoki	
brak wsparcia	N	29	62	91
	%	31,9%	68,1%	100,0%
wsparcie nie większe niż 50% moich miesięcznych wydatków	N	108	119	227
	%	47,6%	52,4%	100,0%
wsparcie większe niż 50%, ale nie pokrywające wszystkich moich wydatków	N	130	120	250
	%	52,0%	48,0%	100,0%
wsparcie pokrywające 100% moich wydatków	N	158	53	211
	%	74,9%	25,1%	100,0%
Ogółem	N	425	354	779
	%	54,6%	45,4%	100,0%
Istotność statystyczna:		$\chi^2=61,35238$, $df=2$, $p=0,00000^*$, $V=0,275606$		

Źródło: badania własne.

Zaobserwowano również, że kapitał doświadczenia zawodowego jest istotnie częściej ($p<0,05$) gromadzony przez osoby mieszkające poza domem rodzinnym (49,3%). Możliwe, że osoby mieszkające poza domem rodzinnym są bardziej skłonne do podjęcia różnorodnych doświadczeń zawodowych, wynikających z niezależności i potrzeby samodzielnego funkcjonowania. Ponadto, taka sytuacja może stwarzać większe możliwości nawiązywania kontaktów zawodowych i eksploracji różnych ścieżek kariery, co sprzyja gromadzeniu kapitału doświadczenia zawodowego. Szczegółowe dane zaprezentowano w tabeli nr 57.

Tabela 57. Kapitał doświadczenia zawodowego a miejsce zamieszkania badanych [n=779]

Kapitał doświadczenia zawodowego:		Miejsce zamieszkania		Ogółem
		dom rodzinny	poza domem rodzinnym	
Niski	n	179	246	425
	%	60,9%	50,7%	54,6%
Wysoki	n	115	239	354
	%	39,1%	49,3%	45,4%
Ogółem	n	294	485	779
	%	100,0%	100,0%	100,0%
Istotność statystyczna:		$\chi^2=7,665075$, $df=1$, $p=0,00576$, $V=0,0984651$		

Źródło: badania własne.

W przypadku zmiennych akademickich w pierwszej kolejności zweryfikowano potencjalny związek między poziomem kapitału doświadczenia zawodowego a rokiem studiów ankietowanych (studenckim stażem). Analiza zebranych wyników wykazała, że wysoki poziom kapitału doświadczenia edukacyjnego odnotowano najczęściej wśród studentów II roku II stopnia (82,8%), zaś niski w grupie respondentów studiujących na I roku I stopnia (77,8%). Wyniki testu chi-kwadrat dowiodł, że pomiędzy zmiennymi zachodzi istotna statystycznie ($p<0,05$) zależność (tabela nr 58). Taki stan rzeczy może być związany między innymi z presją, którą odczuwają młodzi ludzie w związku z wejściem na rynek pracy, która prawdopodobnie zwiększa się wraz ze studenckim stażem, prowadząc do podejmowania zawodowych aktywności.

Tabela 58. Kapitał doświadczenia zawodowego a rok studiów [n=779]

Kapitał doświadczenia zawodowego:		Rok studiów:					Ogółem
		I rok I stopnia	II rok I stopnia	III rok I stopnia	I rok II stopnia	II rok II stopnia	
Niski	N	203	109	73	29	11	425
	%	77,8%	60,6%	48,0%	23,8%	17,2%	54,6%
Wysoki	N	58	71	79	93	53	354
	%	22,2%	39,4%	52,0%	76,2%	82,8%	45,4%
Ogółem	N	261	180	152	122	64	779
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Istotność statystyczna:		$\chi^2= 144,6816$, $df=4$, $p=0,000000^*$, $V=0,430961$					

Źródło: badania własne.

Wynik zastosowanego testu chi-kwadrat nie dowiodł, aby pomiędzy poziomem kapitału doświadczenia zawodowego a uczelnią, na którą uczęszczają badani zachodziła istotna statystycznie zależność ($p>0,05$). Z danych wyczytać można (tabela nr 59) jednakże, że studenci Uniwersytetu Jagiellońskiego najczęściej cechują się wysokim

poziomem tego kapitału (52,3%), a najrzadziej ankietowani z Uniwersytetu Śląskiego (39,7%).

Tabela 59. Kapitał doświadczenia zawodowego a uczelnia, do której uczęszczają badani [n=779]

Uczelnia:		Kapitał doświadczenia zawodowego:		Ogółem
		niski	wysoki	
Uniwersytet Rzeszowski	N	55	38	93
	%	59,1%	40,9%	100,0%
Uniwersytet Jagielloński	N	83	91	174
	%	47,7%	52,3%	100,0%
Uniwersytet Śląski	N	132	87	219
	%	60,3%	39,7%	100,0%
Uniwersytet Łódzki	N	94	93	187
	%	50,3%	49,7%	100,0%
Akademia Górniczo-Hutnicza	N	61	45	106
	%	57,5%	42,5%	100,0%
Ogółem	N	425	354	779
	%	54,6%	45,4%	100,0%
Istotność statystyczna:		$\chi^2=8,755373$, $df=4$, $p=0,06751$		

Źródło: badania własne.

Obliczony wynik testu chi-kwadrat nie potwierdził istotnej statystycznie ($p>0,05$) zależności pomiędzy poziomem kapitału doświadczenia zawodowego a zadowoleniem badanych z wybranych studiów i chęcią ich ponownego wyboru (tabela nr 60). Należy jednak zauważyć, że wysokim poziomem kapitału doświadczenia zawodowego cechują się najczęściej osoby, które są niezadowolone ze studiów, ale mimo to wybrałyby ponownie ten sam kierunek. Może to być związane między innymi z tym, że takie osoby celowo wybierają socjologię, która uważana jest za relatywnie łatwy kierunek studiów, mogąc przy tym łączyć swobodnie edukację z pracą zawodową. Jednocześnie ich niskie zaangażowanie w studiowanie może powodować ogólne niezadowolenie z własnego kształcenia.

Tabela 60. Kapitał doświadczenia zawodowego a identyfikacja ze studiowanym kierunkiem [n=776]

Identyfikacja ze studiowanym kierunkiem:		Poziom kapitału doświadczenia zawodowego:		Ogółem
		niski	Wysoki	
Nie jestem zadowolony(-a) ze studiów, gdybym miał(-a) możliwość to wybrałbym(-ałabym) inny kierunek	n	43	39	82
	%	52,4%	47,6%	100,0%
Nie jestem zadowolony(-a) ze studiów, ale mimo to wybrałbym(-ałabym) ponownie ten kierunek	n	6	13	19
	%	31,6%	68,4%	100,0%
Jestem zadowolony(-a) ze studiów, ale nie wybrałbym(-ałabym) ponownie tego kierunku	n	139	114	253
	%	54,9%	45,1%	100,0%
Jestem zadowolony(-a) ze studiów i wybrałbym(-ałabym) ten kierunek ponownie	n	236	186	422
	%	55,9%	44,1%	100,0%
Ogółem	n	424	352	776
	%	54,6%	45,4%	100,0%
Istotność statystyczna:		$\chi^2=4,558379$, $df=2$, $p=0,20714$		

Źródło: badania własne.

Zbadano również zależność między pobieraniem stypendiów przez badanych a poziomem kapitału doświadczenia zawodowego (tabela nr 61). Wynik zastosowanego testu chi-kwadrat udowodnił, że pomiędzy poziomem kapitału doświadczenia zawodowego a pobieranymi przez badanych stypendiami zachodzi istotna statystycznie zależność ($p < 0,05$). Najczęściej wysokim poziomem doświadczenia zawodowego cechują się studenci, którzy pobierają stypendia nagradzające (64,0%). Jednocześnie grupą, która najczęściej charakteryzuje się niskim poziomem kapitału doświadczenia zawodowego jest ta, która pobiera stypendia pomocowe (62,9%). Może mieć to związek z tym, że takie osoby nie chcą stracić możliwości uzyskiwania, na przykład stypendium socjalnego, zatem nie podejmują aktywności związanych z pracą zawodową lub robią to znacznie rzadziej niż pozostałe grupy.

Tabela 61. Kapitał doświadczenia zawodowego a pobierane stypendia [n=779]

Pobierane stypendia:		Poziom kapitału doświadczenia zawodowego:		Ogółem
		niski	Wysoki	
brak pobierania stypendiów	N	353	277	630
	%	56,0%	44,0%	100,0%
stypendia nagradzające	N	27	48	75
	%	36,0%	64,0%	100,0%
stypendia pomocowe	N	39	23	62
	%	62,9%	37,1%	100,0%
stypendia pomocowe i nagradzające	N	6	6	12
	%	50,0%	50,0%	100,0%
Ogółem	N	425	354	779
	%	54,6%	45,4%	100,0%
Istotność statystyczna:		$\chi^2=12,84599$, $df=2$, $p=0,00498^*$, $V=0,128248$		

Źródło: badania własne.

W przypadku kapitału doświadczenia zawodowego średnia samoocena przygotowania badanych studentów do podjęcia kariery zawodowej oraz funkcjonowania na rynku pracy wyniosła 3,76 pkt. dla grupy respondentów, która cechowała się wysokim poziomem tego kapitału. Z kolei ankietowani z niskim poziomem kapitału doświadczenia zawodowego przyznawali sobie średnio 2,99 pkt. Do zbadania zależności pomiędzy tymi zmiennymi posłużono się współczynnikiem korelacji rang Spearmana (tabela nr 62). Jego wynik wskazał na istotną statystycznie ($p<0,05$) korelację (przeciętna siła, dodatni charakter). Wobec tego należy uznać, że wraz ze wzrostem poziomu kapitału doświadczenia zawodowego rosła samoocena respondentów dotycząca ich dotychczasowego przygotowania do kariery zawodowej i funkcjonowania na rynku pracy.

Tabela 62. Samoocena dotychczasowego przygotowania do kariery zawodowej i funkcjonowania na rynku pracy a kapitał doświadczenia zawodowego badanych [n=776]

Kapitał doświadczenia zawodowego:	n	Samoocena dotychczasowego przygotowania do kariery zawodowej i funkcjonowania na rynku pracy (0-6 pkt.):				
		M	Me	Min.	Max.	SD
Niski	423	2,99	3,00	1,00	6,00	1,12
Wysoki	353	3,76	4,00	1,00	6,00	1,08
Istotność statystyczna:		$r_s=0,327725$, $p=0,000000^*$				

Źródło: badania własne.

Zbadano także korelacje pomiędzy różnymi kapitałami. Z zebranych danych wynika (tabela nr 63), że wraz ze wzrostem kapitału doświadczenia zawodowego najczęściej wzrasta kapitał aktywności studenckich (przeciętna siła oddziaływania).

Tabela 63. Kapitał doświadczenia zawodowego a korelacje z innymi kapitałami [n=779]

Kapitał kariery:	Kapitał doświadczenia zawodowego:	Kapitał edukacyjny:	Kapitał aktywności studenckich:	Kapitał sieci społecznych:
Kapitał doświadczenia zawodowego:	r=1,000, p=-	r=0,273, p=0,000	r=0,344, p=0,000	r=0,228, p=0,000
Kapitał edukacyjny:	r=0,273, p=0,000	r=1,000, p=-	r=0,401, p=0,000	r=0,355, p=0,000
Kapitał aktywności studenckich:	r=0,344, p=0,000	r=0,401, p=0,000	r=1,000, p=-	r=0,456, p=0,000
Kapitał sieci społecznych:	r=0,228, p=0,000	r=0,355, p=0,000	r=0,456, p=0,000	r=1,000, p=-

Źródło: badania własne.

Podsumowując, analiza wykazała istotne zależności pomiędzy czynnikami pozaakademickimi i akademickimi a poziomem kapitału doświadczenia zawodowego badanych studentów. Wysoki poziom tego kapitału częściej występował u osób charakteryzujących się wysoką proaktywnością w szkole średniej, wyższym kapitałem edukacyjnym rodziców oraz brakiem wsparcia finansowego od rodziców. Ponadto, zaobserwowano, że osoby mieszkające poza domem rodzinnym częściej gromadziły kapitał doświadczenia zawodowego. Respondenci z wyższym poziomem tego kapitału cechowali się również wyższą samooceną dotyczącą przygotowania do kariery zawodowej. Korelacje między kapitałem doświadczenia zawodowego a innymi kapitałami, takimi jak kapitał aktywności studenckich, również okazały się istotne. W kolejnej części pracy omówiono możliwe skutki zróżnicowania poziomu kapitału doświadczenia zawodowego wśród badanych.

4.2. Efekty zróżnicowania poziomu kapitału doświadczenia zawodowego

W tej części pracy skoncentrowano się na analizie możliwych skutków zróżnicowania poziomu kapitału doświadczenia zawodowego wśród ankietowanych. Badane zmienne obejmują m.in.: samoocenę kompetencji, samoocenę szans zatrudnienia, postrzeganie rynku pracy i studiów socjologicznych.

Wyższą średnią punktową skali kompetencji społecznych (4,47 pkt.) uzyskały osoby z wysokim kapitałem doświadczenia zawodowego. Do zbadania zależności

pomiędzy tymi zmiennymi posłużono się współczynnikiem korelacji rang Spearmana (tabela nr 64). Jego wynik wskazał na istotną statystycznie ($p < 0,05$) korelację (nikłą siłą, dodatni charakter). Wobec tego wraz ze wzrostem poziomu kapitału doświadczenia zawodowego rosła ocena kompetencji społecznych respondentów.

Tabela 64. Skala kompetencji społecznych a kapitał doświadczenia zawodowego badanych [n=778]

Kapitał doświadczenia zawodowego:	n	Skala kompetencji społecznych (0-6pkt.):				
		M	Me	Min.	Max.	SD
Niski	424	4,33	4,33	1,00	6,00	0,90
Wysoki	354	4,47	4,67	1,33	6,00	0,90
Istotność statystyczna:		$r_s=0,079394$, $p=0,026798^*$				

Źródło: badania własne.

W przypadku skali kompetencji specjalistycznych/socjologicznych wyższą średnią punktową (3,84 pkt.) uzyskali badani o wysokim poziomie kapitału doświadczenia zawodowego. Wynik współczynnika korelacji rang Spearmana (tabela nr 65) potwierdził istotną statystycznie ($p < 0,05$) zależność pomiędzy zmiennymi. Korelacja ta cechowała się słabą siłą oddziaływania oraz dodatnim charakterem. Oznacza to, że wraz ze wzrostem kapitału doświadczenia zawodowego rosła ocena kompetencji socjologicznych respondentów.

Tabela 65. Skala kompetencji socjologicznych a kapitał doświadczenia zawodowego badanych [n=778]

Kapitał doświadczenia zawodowego:	n	Skala kompetencji socjologicznych (0-6pkt.):				
		M	Me	Min.	Max.	SD
Niski	424	3,36	3,33	1,00	6,00	0,92
Wysoki	354	3,84	4,00	1,33	6,00	0,95
Istotność statystyczna:		$r_s=0,252125$, $p=0,000000^*$				

Źródło: badania własne.

Średni wynik na skali kompetencji funkcjonalnych w kontekście zarządzania karierą był wyższy (4,14 pkt.) wśród studentów, którzy wykazywali wysoki poziom kapitału doświadczenia zawodowego. Analiza współczynnika korelacji rang Spearmana (tabela nr 66) potwierdziła, że istnieje istotna statystycznie ($p < 0,05$) zależność między tymi zmiennymi. Udowodniona korelacja cechowała się słabą siłą oddziaływania oraz dodatnim charakterem. Oznacza to, że im wyższy jest kapitał doświadczenia

zawodowego badanych, tym wyższa jest ocena ich kompetencji funkcjonalnych w kontekście zarządzania karierą.

Tabela 66. Skala kompetencji funkcjonalnych w kontekście zarządzania karierą a kapitał doświadczenia zawodowego badanych [n=777]

Kapitał doświadczenia zawodowego:	n	Skala kompetencji funkcjonalnych w kontekście zarządzania karierą (0-6pkt.):				
		M	Me	Min.	Max.	SD
Niski	423	3,66	3,67	1,00	6,00	1,09
Wysoki	354	4,14	4,33	1,00	6,00	1,04
Istotność statystyczna:		$r_s=0,213567$, $p=0,000000^*$				

Źródło: badania własne.

Respondenci o wysokim poziomie kapitału doświadczenia zawodowego osiągnęli wyższą średnią ocenę na skali kompetencji osobistych (4,02 pkt.). Rezultat analizy współczynnika korelacji rang Spearmana (tabela nr 67) wykazał istotną statystycznie ($p<0,05$) korelację (słaba siła, dodatni charakter). Wobec tego w miarę wzrostu kapitału doświadczenia zawodowego, ocena kompetencji społecznych respondentów również wzrastała.

Tabela 67. Skala kompetencji osobistych a kapitał doświadczenia zawodowego badanych [n=778]

Kapitał doświadczenia zawodowego:	n	Skala kompetencji osobistych (0-6pkt.):				
		M	Me	Min.	Max.	SD
Niski	424	3,66	3,67	1,00	6,00	1,07
Wysoki	354	4,02	4,00	1,00	6,00	1,04
Istotność statystyczna:		$r_s=0,171709$, $p=0,000001^*$				

Źródło: badania własne.

Wyższy średni wynik skali kompetencji poznawczych (4,24 pkt.) odnotowano wśród studentów cechujących się wysokim poziomem kapitału doświadczenia zawodowego. Wynik współczynnika korelacji rang Spearmana (tabela nr 68) potwierdził istotną statystycznie ($p<0,05$) zależność pomiędzy zmiennymi. Korelacja ta odznaczała się słabą siłą oddziaływania i dodatnim charakterem. Wobec tego wraz ze wzrostem kapitału doświadczenia zawodowego badanych rosła także ich samoocena w kontekście kompetencji poznawczych.

Tabela 68. Skala kompetencji poznawczych a kapitał doświadczenia zawodowego badanych [n=779]

Kapitał doświadczenia zawodowego:	n	Skala kompetencji poznawczych (0-6pkt.):				
		M	Me	Min.	Max.	SD
Niski	425	4,02	4,00	1,00	6,00	0,87
Wysoki	354	4,24	4,33	1,33	6,00	0,85
Istotność statystyczna:		$r_s=0,128272$, $p=0,000332^*$				

Źródło: badania własne.

Kolejna zmienna dotyczy samooceny możliwości zatrudnienia po ukończeniu studiów (lub zmiany pracy na inną). Wynik testu chi-kwadrat (tabela nr 69) wskazał, że pomiędzy kapitałem doświadczenia zawodowego a przewidywaniami studentów odnośnie wejścia na rynek pracy zachodzi istotna statystycznie ($p<0,05$) zależność. Osoby o wysokim kapitale doświadczenia zawodowego częściej przewidują, że znajdą one pracę zgodną z ich aspiracjami, która spełni większą część ich oczekiwań (23,2%).

Tabela 69. Kapitał doświadczenia zawodowego a przewidywania odnośnie wejścia na rynek pracy po studiach [n=779]

Kapitał doświadczenia zawodowego:		Przewidywania odnośnie wejścia na rynek pracy po studiach:				Ogółem
		trudność w znalezieniu jakiegokolwiek pracy	znalezienie pracy, ale poniżej aspiracji	znalezienie pracy zgodnej z aspiracjami, która spełni większą część oczekiwań	Jeszcze o tym nie myślałem (-łam)	
Niski	n	44	277	37	67	425
	%	10,4%	65,2%	8,7%	15,8%	100,0%
Wysoki	n	28	206	82	38	354
	%	7,9%	58,2%	23,2%	10,7%	100,0%
Ogółem	n	72	483	119	105	779
	%	9,2%	62,0%	15,3%	13,5%	100,0%
Istotność statystyczna:		$\chi^2= 33,14219$, $df=3$, $p=0,00000^*$, $V=0,205259$				

Źródło: badania własne.

W dalszej części badania podjęto temat postrzegania rynku pracy i studiów socjologicznych przez ankietowanych. Obliczony wynik testu chi-kwadrat (tabela nr 70) wskazał, że pomiędzy opiniami respondentów nt. przygotowania do funkcjonowania na rynku pracy przez studia socjologiczne a poziomem kapitału zawodowego zachodzi istotna statystycznie ($p<0,05$) zależność. Studenci, którzy uważają, że wybrany przez nich kierunek studiów zdecydowanie dobrze przygotowuje ich do wejścia na rynek pracy istotnie częściej odznaczali się wysokim poziomem kapitału zawodowego (80,0%).

Tabela 70. Opinia badanych nt. tego, czy uważają oni, że studia socjologiczne za takie, które na ten moment dobrze przygotowują ich do funkcjonowania na rynku pracy a poziom kapitału zawodowego [n=777]

Opinia badanych nt. tego, czy uważają oni, że studia socjologiczne za takie, które na ten moment dobrze przygotowują ich do funkcjonowania na rynku pracy:		Poziom kapitału zawodowego:		Ogółem
		niski	wysoki	
zdecydowanie nie	N	26	26	52
	%	50,0%	50,0%	100,0%
raczej nie	N	88	84	172
	%	51,2%	48,8%	100,0%
trudno powiedzieć	N	177	112	289
	%	61,2%	38,8%	100,0%
raczej tak	N	128	111	239
	%	53,6%	46,4%	100,0%
zdecydowanie tak	N	5	20	25
	%	20,0%	80,0%	100,0%
Ogółem	N	424	353	777
	%	54,6%	45,4%	100,0%
Istotność statystyczna:		$\chi^2=19,18886$, $df=4$, $p=0,00072^*$, $V=0,1546743$		

Źródło: badania własne.

Wynik testu chi-kwadrat nie dowiódł za to istotnej statystycznie ($p>0,05$) zależności pomiędzy kapitałem doświadczenia zawodowego a oceną ilości możliwości na rynku pracy. Szczegółowe dane zaprezentowano w poniższej tabeli.

Tabela 71. Kapitał doświadczenia zawodowego a ocena ilości możliwości na rynku pracy [n=778]

Kapitał doświadczenia zawodowego:		Uważam, że na rynku pracy jest dużo możliwości dla osób z wykształceniem socjologicznym:					Ogółem
		zdecydowanie nie	raczej nie	trudno powiedzieć	raczej tak	zdecydowanie tak	
Niski	n	29	79	146	147	24	425
	%	6,8%	18,6%	34,4%	34,6%	5,6%	100,0%
Wysoki	n	26	62	110	127	29	354
	%	7,3%	17,5%	31,1%	35,9%	8,2%	100,0%
Ogółem	n	55	141	256	274	53	779
	%	7,1%	18,1%	32,9%	35,2%	6,8%	100,0%
Istotność statystyczna:		$\chi^2=2,751124$, $df=4$, $p=0,60030$					

Źródło: opracowanie własne.

Udowodniono jednak, że istnieje istotna statycznie zależność ($p < 0,05$) pomiędzy kapitałem doświadczenia zawodowego badanych a oceną poziomu wymagań pracodawców (tabela nr 72). Badani, którzy twierdzą, że pracodawcy zdecydowanie nie mają zbyt wysokich wymagań wobec studentów i absolwentów rozpoczynających swoje kariery częściej cechowali się wyższym poziomem kapitału doświadczenia zawodowego (2,3%).

Tabela 72. Kapitał doświadczenia zawodowego a ocena poziomu wymagań pracodawców [n=778]

Kapitał doświadczenia zawodowego:		Uważam, że pracodawcy mają zbyt wysokie wymagania wobec studentów i absolwentów rozpoczynających swoje kariery:					Ogółem
		zdecydowanie nie	raczej nie	trudno powiedzieć	raczej tak	zdecydowanie tak	
Niski	N	2	31	141	137	114	425
	%	0,5%	7,3%	33,2%	32,2%	26,8%	100,0%
Wysoki	N	8	37	99	124	86	354
	%	2,3%	10,5%	28,0%	35,0%	24,3%	100,0%
Ogółem	N	10	68	240	261	200	779
	%	1,3%	8,7%	30,8%	33,5%	25,7%	100,0%
Istotność statystyczna:		$\chi^2=9,873557$, $df=4$, $p=0,04261^*$, $V=0,1113346$					

Źródło: badania własne.

Ostatnie pytania, które związane były z efektami zróżnicowania kapitału doświadczenia zawodowego badanych dotyczą dalszych planów zawodowych respondentów. Udowodniono, że pomiędzy kapitałem doświadczenia zawodowego a decyzjami dotyczącymi rozwoju kariery zawodowej zachodzi istotna statystycznie ($p < 0,05$) zależność (tabela nr 73). Osoby o wysokim kapitale doświadczenia zawodowego częściej mają pomysł na karierę i znają obszar, w którym chcą się rozwijać (54,8%). Wysoki kapitał doświadczenia zawodowego może wpływać na lepsze zrozumienie różnych obszarów zawodowych, umożliwiając jednostce bardziej świadome podejście do kształtowania swojej kariery. Osoby z bogatym doświadczeniem zawodowym mają większą szansę eksplorować różne ścieżki zawodowe, co pomaga im lepiej zdefiniować swoje cele i preferencje kariery. Ponadto, zdobyte doświadczenia mogą również rozwijać umiejętności samorefleksji i samooceny, co sprzyja bardziej precyzyjnemu określeniu własnej ścieżki zawodowej.

Tabela 73. Kapitał doświadczenia zawodowego a decyzja odnośnie rozwoju kariery zawodowej badanych [n=779]

Decyzja odnośnie rozwoju kariery zawodowej:		Kapitał doświadczenia zawodowego:		Ogółem
		Niski	Wysoki	
Mam pomysł na karierę i znam obszar, w którym chcę się rozwijać	n	156	189	345
	%	45,2%	54,8%	100,0%
Nie mam jeszcze żadnego pomysłu na swoją karierę zawodową	n	183	88	271
	%	67,5%	32,5%	100,0%
Mam za dużo pomysłów i nie wiem na co się zdecydować	n	86	77	163
	%	52,8%	47,2%	100,0%
Ogółem	n	425	354	779
	%	54,6%	45,4%	100,0%
Istotność statystyczna:		$\chi^2=31,19901$, $df=2$, $p=0,00000^*$, $V=0,198648$		

Źródło: badania własne.

Podsumowując, wyniki analizy wskazują na istnienie zróżnicowanych zależności pomiędzy poziomem kapitału edukacyjnego a różnymi aspektami postrzegania własnych kompetencji i planów zawodowych. Zidentyfikowano kilka istotnych statystycznie korelacji, jednak nie we wszystkich obszarach rynku pracy zauważono wyraźne powiązania z poziomem tego kapitału. W kolejnej części pracy omówiono ogólne wnioski dotyczące procesu gromadzenia kapitału edukacyjnego wśród badanych.

4.3. Kluczowe wnioski z analizy gromadzenia kapitału doświadczenia zawodowego

Z analizy danych wynika, że 45,4% badanych charakteryzuje się wysokim poziomem kapitału doświadczenia zawodowego, podczas gdy 55,6% ma niski poziom. Kapitał doświadczenia zawodowego jest najczęściej gromadzonym kapitałem przez badanych.

W przypadku analiz korelacyjnych dla zmiennych pozaakademickich i kapitału edukacyjnego ustalono, że:

- lęk hamujący oraz perspektywiczny nie jest istotny statystycznie w kontekście gromadzenia kapitału doświadczenia zawodowego. Nie ukazano także zależności dla ogólnej skali nietolerancji niepewności i poziomu kapitału doświadczenia zawodowego,

- wysoki kapitał doświadczenia zawodowego częściej posiadają studenci, których rodzice odznaczają się wysokim kapitałem edukacyjnym,
- kapitał doświadczenia zawodowego jest istotnie częściej gromadzony przez badanych o wysokim poziomie proaktywności w szkole średniej,
- respondenci nie otrzymujący żadnego wsparcia finansowego ze strony rodziny lub otrzymujący je, ale nie większe niż 50% miesięcznych wydatków, częściej niż pozostali cechują się wysokim kapitałem doświadczenia zawodowego. Jednocześnie ankietowani, którym rodzice oferują wsparcie pokrywające 100% ich wydatków charakteryzują się najczęściej spośród wszystkich niskim kapitałem doświadczenia zawodowego. Wyniki te są istotne statystycznie,
- kapitał doświadczenia zawodowego jest istotnie częściej gromadzony przez osoby mieszkające poza domem rodzinnym, co może mieć związek z koniecznością większej samodzielności finansowej oraz większym dostępem do różnych zasobów, np. miejsc pracy (szczególnie w przypadku, gdy ankietowany pochodzi ze wsi lub miast, gdzie występuje nierozwinięty rynek pracy dla młodych osób).
- wysoki poziom kapitału doświadczenia edukacyjnego odnotowano najczęściej wśród studentów II roku II stopnia, zaś niski w grupie respondentów studiujących na I roku I stopnia. Należy zaznaczyć, że wzrost liczby osób o wysokim kapitale doświadczenia edukacyjnym wraz ze studenckim stażem nie ma charakteru liniowego, a bardziej skokowy,
- uczelnia, na której studiuje badani okazała się nie mieć istotnego statystycznie znaczenia w kontekście gromadzenia kapitału doświadczenia zawodowego,
- nie odnotowano powiązań między stopniem identyfikacji ze studiowanymi kierunkiem a kapitałem edukacyjnym. Jednakże wysokim poziomem kapitału doświadczenia zawodowego cechują się najczęściej osoby, które są niezadowolone ze studiów, ale mimo to wybrałyby ponownie ten sam kierunek,
- najczęściej wysokim poziomem doświadczenia zawodowego cechują się studenci, którzy pobierają stypendia nagradzające. Jednocześnie grupą, która najczęściej charakteryzuje się niskim poziomem kapitału

doświadczenia zawodowego jest ta, która pobiera stypendia pomocowe (być może przez fakt chęci utrzymania stypendium socjalnego, co wyklucza się z podejmowaniem pracy zarobkowej). Wyniki te były istotne statystycznie,

- im wyższy był kapitał doświadczenia zawodowego studentów, tym wyższa była ich samoocena dotycząca dotychczasowego przygotowania do kariery zawodowej i funkcjonowania na rynku pracy,
- wraz ze wzrostem kapitału doświadczenia zawodowego najczęściej wzrasta kapitał aktywności studenckich (przeciętna siła oddziaływania).

W przypadku zmiennych, które stanowią efekt zróżnicowania poziomu kapitału doświadczenia zawodowego ustalono, że:

- osoby o wysokim kapitale doświadczenia zawodowego w przypadku każdego rodzaju kompetencji dokonują lepszej samooceny niż osoby o niskim poziomie tego kapitału,
- badani, którzy charakteryzują się wysokim poziomem kapitału doświadczenia zawodowego, częściej niż ci o niskim poziomie tego kapitału, korzystnie postrzegają swoje szanse na zatrudnienie (praca zgodna z aspiracjami, która spełni większość oczekiwań),
- pomiędzy opiniami respondentów nt. przygotowania do funkcjonowania na rynku pracy przez studia socjologiczne a poziomem kapitału zawodowego zachodzi istotna statystycznie ($p < 0,05$) zależność. Studenci, którzy uważają, że wybrany przez nich kierunek studiów zdecydowanie dobrze przygotowuje ich do wejścia na rynek pracy istotnie częściej odznaczają się wysokim poziomem kapitału zawodowego,
- badani, którzy twierdzą, że pracodawcy zdecydowanie nie mają zbyt wysokich wymagań wobec studentów i absolwentów rozpoczynających swoje kariery częściej cechują się wyższym poziomem kapitału doświadczenia zawodowego. Nie odnotowano za to zależności pomiędzy poziomem kapitału doświadczenia zawodowego a zdaniem na temat wymagań pracodawców stawianych przed osobami, które zaczynają swoje kariery zawodowe,
- studenci o wysokim poziomie kapitału doświadczenia zawodowego częściej niż ci o niskim mają pomysł na karierę i znają obszar, w którym

chęć się rozwijać. Posiadanie doświadczeń zawodowych może generować konkretne pomysły i zwiększać świadomość dotyczącą własnej ścieżki zawodowej. Osoby pracujące mogą w większym stopniu niż te, które nie podejmują pracy, klarować obraz tego, co chcieliby robić zawodowo, ale także na bazie praktycznych doświadczeń uświadamiają sobie, czego z pewnością robić nie chcą.

Rozdział V: Gromadzenie kapitału aktywności studenckich

W niniejszym rozdziale zaprezentowano szczegółowe wyniki związane z gromadzeniem przez badanych studentów kapitału aktywności studenckich.

W przypadku poszczególnych aktywności związanych z kapitałem aktywności studenckich, najwięcej badanych przyznało, że często, czynnie uczestniczą w dodatkowych wydarzeniach organizowanych na uczelniach (26,0%). Drugą, najczęściej podejmowaną aktywnością jest aktywne członkostwo w kołach naukowych lub organizacjach studenckich (22,6%). Najrzadziej badani podejmują się organizowania konferencji, warsztatów lub innych wydarzeń o charakterze społecznym/akademickim jako pomocnicy (10,80%). Szczegółowe dane zaprezentowano w poniższej tabeli.

Tabela 74. Aktywności podejmowane przez badanych w czasie studiów (kapitał aktywności studenckich) [n=778]

Aktywności w czasie studiów		nie	tak	Ogółem
Jako student(ka) organizowałem(-łam) konferencje, warsztaty lub inne wydarzenia o charakterze społecznym/akademickim: jako główny organizator/współorganizator, pomysłodawca	N	687	91	778
	%	88,30%	11,70%	100,0%
Jako student(ka) organizowałem(-łam) konferencje, warsztaty lub inne wydarzenia o charakterze społecznym/akademickim: jako pomocnik	N	694	84	778
	%	89,20%	10,80%	100,0%
Jestem/byłem(-łam) aktywnym członkiem/członkinią koła/kół naukowych lub organizacji studenckiej/studenckich	N	602	176	778
	%	77,4%	22,6%	100,0%
Często, czynnie uczestniczę w dodatkowych wydarzeniach organizowanych na uczelniach	N	574	202	776
	%	74,0%	26,0%	100,0%

Źródło: badania własne.

Z danych wynika (tabela nr 75), że wysokim poziomem kapitału aktywności studenckich charakteryzuje się 22,8% badanych, a niskim 77,2%. Kapitał aktywności studenckich jest znacznie rzadziej gromadzony przez badanych niż kapitał edukacyjny oraz doświadczenia zawodowego.

Tabela 75. Zróźnicowanie poziomu kapitału aktywności studenckich wśród respondentów i inne kapitały kariery [n=779]

Kapitał		niski	wysoki	Ogółem
Kapitał doświadczenia zawodowego	N	425	354	779
	%	54,6%	45,4%	100,0%
Kapitał edukacyjny	N	543	236	779
	%	69,7%	30,3%	100,0%
Kapitał aktywności studenckich	n	601	178	779
	%	77,2%	22,8%	100,0%
Kapitał sieci społecznych	n	603	176	779
	%	77,4%	22,6%	100,0%

Źródło: badania własne.

Podsumowując, wyniki analizy wskazują, że studenci najczęściej gromadzili kapitał aktywności studenckich poprzez udział w dodatkowych wydarzeniach organizowanych na uczelniach oraz członkostwo w kołach naukowych i organizacjach studenckich. Jednak tylko 22,8% badanych osiągnęło wysoki poziom tego kapitału, co czyni go znacznie rzadziej gromadzonym w porównaniu z kapitałem edukacyjnym i doświadczenia zawodowego. W kolejnej części pracy omówiono zależności między czynnikami akademickimi i pozaakademickimi a gromadzeniem przez badanych kapitału aktywności studenckich.

5.1. Czynniki pozaakademickie i akademickie a gromadzenie kapitału aktywności studenckich

W niniejszym podrozdziale skoncentrowano się na analizie czynników pozaakademickich oraz akademickich, które mogą współwystępować z procesem gromadzenia kapitału aktywności studenckich wśród studentów. Badane zmienne obejmują m.in. kapitał edukacyjny rodziców, wsparcie finansowe, miejsce zamieszkania, a także rok studiów, stopień identyfikacji z kierunkiem oraz pobieranie stypendiów. Celem tej analizy jest zidentyfikowanie możliwych korelacji między wymienionymi czynnikami a poziomem zgromadzonego kapitału edukacyjnego.

Wynik współczynnika korelacji rang Spearmana nie dowiódł istotnej statystycznie ($p > 0,05$) zależności pomiędzy poziomem kapitału aktywności studenckich respondentów a odczuwanym przez nich lękiem hamującym (tabela nr 76).

Średnie wartości punktowe na skali odczuwanego lęku hamującego dla osób o niskim i wysokim kapitale kariery są podobne (15,08 oraz 14,39 pkt.)

Tabela 76. Skala odczuwanego lęku hamującego a kapitał aktywności studenckich badanych [n=769]

Kapitał aktywności studenckich:	N	Skala odczuwanego lęku hamującego (5-25 pkt.):				
		M	Me	Min.	Max.	SD
Niski	594	15,08	15,00	5,00	25,00	4,33
Wysoki	175	14,39	14,00	5,00	25,00	4,48
Istotność statystyczna:		$r_s = -0,056827$, $p = 0,115355$				

Źródło: badania własne.

Nie zaobserwowano również istotnej statystycznie ($p > 0,05$) korelacji pomiędzy skalą odczuwanego lęku perspektywicznego a poziomem kapitału aktywności studenckich badanych (tabela nr 77). Podobnie jak w przypadku lęku hamującego, średnie wartości punktowe na skali odczuwanego lęku perspektywicznego są podobne dla osób o wysokim i niskim kapitale aktywności studenckich (22,84 oraz 22,79 pkt.).

Tabela 77. Skala odczuwanego lęku perspektywicznego a kapitał aktywności studenckich badanych [n=771]

Kapitał aktywności studenckich:	N	Skala odczuwanego lęku perspektywicznego (7-35 pkt.):				
		M	Me	Min.	Max.	SD
Niski	593	22,79	23,00	7,00	35,00	4,60
Wysoki	178	22,84	23,00	7,00	35,00	5,40
Istotność statystyczna:		$r_s = 0,008919$, $p = 0,804717$				

Źródło: badania własne.

Również w przypadku ogólnej skali nietolerancji niepewności a poziomem kapitału aktywności studenckich nie odnotowano istotnych statystycznie ($p > 0,05$) zależności (tabela nr 78). Podobnie jak wcześniej, średnie wyniki na skali ogólnej nietolerancji niepewności są niemal identyczne dla osób o wysokim i niskim poziomie kapitału aktywności studenckich (37,18 oraz 37,88 pkt.).

Tabela 78. Ogólna skala nietolerancji niepewności a kapitał aktywności studenckich badanych [n=761]

Kapitał aktywności studenckich:	N	Ogólna skala nietolerancji niepewności (12-60 pkt.):				
		M	Me	Min.	Max.	SD
Niski	586	37,88	38,00	16,00	60,00	7,87
Wysoki	175	37,18	37,00	12,00	57,00	8,93
Istotność statystyczna:		$r_s = -0,031836$, $p = 0,380470$				

Źródło: badania własne.

Statystycznie istotną zależność ($p < 0,05$) zaobserwowano za to pomiędzy poziomem kapitału aktywności studenckich a poziomem proaktywności w czasach szkoły średniej (tabela nr 79). Badani o wysokim poziomie proaktywności w czasie szkoły średniej częściej cechują się wysokim kapitałem aktywności studenckich (36,4%).

Tabela 79. Kapitał aktywności studenckich a proaktywność w szkole średniej [n=776]

Poziom proaktywności w szkole średniej:		Poziom kapitału aktywności studenckich:		Ogółem
		niski	wysoki	
Niska	N	242	35	277
	%	87,4%	12,6%	100,0%
przeciętna	N	216	63	279
	%	77,4%	22,6%	100,0%
Wysoka	N	140	80	220
	%	63,6%	36,4%	100,0%
Ogółem	N	598	178	776
	%	77,1%	22,9%	100,0%
Istotność statystyczna:		$\chi^2 = 39,13684$, $df = 2$, $p = 0,00000^*$, $V = 0,224432$		

Źródło: badania własne.

Nie potwierdzono natomiast istotnej statystycznie zależności ($p > 0,05$) pomiędzy poziomem kapitału aktywności studenckich ankietowanych studentów a poziomem kapitału edukacyjnego ich rodziców (tabela nr 80). Należy jednak zauważyć, że badani, których rodzice/opiekunowie cechują się wysokim kapitałem edukacyjnym częściej niż inni charakteryzują się wysokim kapitałem aktywności studenckich (29,4%).

Tabela 80. Kapitał aktywności studenckich a poziom kapitału edukacyjnego rodziców [n=775]

Kapitał aktywności studenckich:		Poziom kapitału edukacyjnego rodziców:			Ogółem
		niski	przeciętny	wysoki	
Niski	n	190	312	96	598
	%	78,5%	78,6%	70,6%	77,2%
Wysoki	n	52	85	40	177
	%	21,5%	21,4%	29,4%	22,8%
Ogółem	n	242	397	136	775
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Istotność statystyczna:		$\chi^2=3,861159$, df=2, p=0,14506			

Źródło: badania własne.

Test chi-kwadrat nie potwierdził istotnej statycznie ($p>0,05$) zależności pomiędzy poziomem kapitału aktywności studenckich a poziomem wsparcia finansowego od rodziców (tabela nr 81). Należy jednak zauważyć, że najwięcej osób o wysokim poziomie kapitału aktywności studenckich jest w grupie, która nie otrzymuje żadnego wsparcia finansowego od rodziny (27,5%), a najmniej wśród ankietowanych, którzy otrzymują wsparcie pokrywające 100% ich wydatków (82,0%).

Tabela 81. Kapitał aktywności studenckich a poziom wsparcia finansowego od rodziców [n=779]

Poziom wsparcia finansowego od rodziców:		Poziom kapitału aktywności studenckich:		Ogółem
		niski	wysoki	
brak wsparcia	n	66	25	91
	%	72,5%	27,5%	100,0%
wsparcie nie większe niż 50% moich miesięcznych wydatków	n	169	58	227
	%	74,4%	25,6%	100,0%
wsparcie większe niż 50%, ale nie pokrywające wszystkich moich wydatków	n	193	57	250
	%	77,2%	22,8%	100,0%
wsparcie pokrywające 100% moich wydatków	n	173	38	211
	%	82,0%	18,0%	100,0%
Ogółem	n	601	178	779
	%	77,2%	22,8%	100,0%
Istotność statystyczna:		$\chi^2=4,933894$, df=2, p=0,17670		

Źródło: badania własne.

Statystycznie istotną zależność ($p<0,05$) zaobserwowano z kolei pomiędzy poziomem kapitału aktywności studenckich a miejscem zamieszkania respondentów

(tabela nr 82). Należy stwierdzić, że kapitał aktywności studenckich jest widocznie częściej gromadzony przez osoby mieszkające poza domem rodzinnym (27,6%).

Tabela 82. Kapitał aktywności studenckich a miejsce zamieszkania badanych [n=779]

Kapitał aktywności studenckich:		Miejsce zamieszkania		Ogółem
		dom rodzinny	poza domem rodzinnym	
Niski	n	250	351	601
	%	85,0%	72,4%	77,2%
Wysoki	n	44	134	178
	%	15,0%	27,6%	22,8%
Ogółem	n	294	485	779
	%	100,0%	100,0%	100,0%
Istotność statystyczna:		$\chi^2=17,41797$, $df=1$, $p=0,00003^*$, $V=0,144656$		

Źródło: badania własne.

W przypadku czynników akademickich w pierwszej kolejności zweryfikowano potencjalny związek między poziomem kapitału aktywności studenckich a rokiem studiów respondentów (studenckim stażem). Największy odsetek badanych o wysokim poziomie kapitału aktywności studenckich występuje wśród studentów II roku II stopnia (42,2%). Obliczony wynik testu chi-kwadrat potwierdził istotną statystycznie ($p<0,05$) zależność pomiędzy zmiennymi. Jednocześnie zauważyć można, że najczęściej niskim kapitałem aktywności studenckich cechują się osoby na I roku studiów (86,6%). Nie odnotowano znaczących różnic w liczbie osób z niskim i wysokim poziomem tego kapitału pomiędzy II rokiem a III rokiem I stopnia. Szczegółowe dane zaprezentowano w poniższej tabeli.

Tabela 83. Kapitał aktywności studenckich a rok studiów [n=779]

Kapitał aktywności studenckich:		Rok studiów:					Ogółem
		I rok I stopnia	II rok I stopnia	III rok I stopnia	I rok II stopnia	II rok II stopnia	
Niski	n	226	136	117	85	37	601
	%	86,6%	75,6%	77,0%	69,7%	57,8%	77,2%
Wysoki	n	35	44	35	37	27	178
	%	13,4%	24,4%	23,0%	30,3%	42,2%	22,8%
Ogółem	n	261	180	152	122	64	779
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Istotność statystyczna:		$\chi^2=30,90155$, $df=4$, $p=0,00000^*$, $V=0,199169$					

Źródło: badania własne.

Statycznie istotną zależność ($p < 0,05$) potwierdzono również pomiędzy poziomem kapitału aktywności studenckich a uczelnią, do której uczęszczają respondenci (tabela nr 84). Częściej wysokim poziomem tego kapitału cechują się studenci Uniwersytetu Jagiellońskiego (35,1%) oraz Akademii Górniczo-Hutniczej (33,0%). Jednocześnie najrzadziej wysokim poziomem kapitału aktywności studenckich cechują się respondenci z Uniwersytetu Śląskiego (13,2%) oraz Uniwersytetu Łódzkiego (13,9%).

Tabela 84. Kapitał aktywności studenckich a uczelnia, do której uczęszczają badani [n=779]

Uczelnia:		Kapitał aktywności studenckich:		Ogółem
		Niski	Wysoki	
Uniwersytet Rzeszowski	N	66	27	93
	%	71,0%	29,0%	100,0%
Uniwersytet Jagielloński	N	113	61	174
	%	64,9%	35,1%	100,0%
Uniwersytet Śląski	N	190	29	219
	%	86,8%	13,2%	100,0%
Uniwersytet Łódzki	N	161	26	187
	%	86,1%	13,9%	100,0%
Akademia Górniczo-Hutnicza	N	71	35	106
	%	67,0%	33,0%	100,0%
Ogółem	N	601	178	779
	%	77,2%	22,8%	100,0%
Istotność statystyczna:		$\chi^2=43,34959$, $df=4$, $p=0,00000^*$, $V=0,234674$		

Źródło: badania własne.

W dalszej kolejności analizie poddano związek pomiędzy poziomem kapitału aktywności studenckich a identyfikacją badanych ze studiowanym kierunkiem. Wynik testu chi-kwadrat wskazał na istotną statycznie ($p < 0,05$) zależność pomiędzy tymi zmiennymi (tabela nr 85). Respondenci o najwyższym stopniu identyfikacji ze studiowanym kierunkiem (zadowolone i hipotetycznie wybierające ten sam kierunek ponownie) najczęściej ze wszystkich grup cechują się wysokim poziomem kapitału aktywności studenckich (29,6%).

Tabela 85. Kapitał aktywności studenckich a zadowolenie ze studiów i chęć ich ponownego wyboru [n=776]

Zadowolenie ze studiów i chęć ich ponownego wyboru:		Poziom kapitału aktywności studenckich:		Ogółem
		niski	wysoki	
Nie jestem zadowolony(-a) ze studiów, gdybym miał(-a) możliwość to wybrałbym(-ałabym) inny kierunek	n	70	12	82
	%	85,4%	14,6%	100,0%
Nie jestem zadowolony(-a) ze studiów, ale mimo to wybrałbym(-ałabym) ponownie ten kierunek	n	15	4	19
	%	78,9%	21,1%	100,0%
Jestem zadowolony(-a) ze studiów, ale nie wybrałbym(-ałabym) ponownie tego kierunku	n	217	36	253
	%	85,8%	14,2%	100,0%
Jestem zadowolony(-a) ze studiów i wybrałbym(-ałabym) ten kierunek ponownie	n	297	125	422
	%	70,4%	29,6%	100,0%
Ogółem	n	599	177	776
	%	77,2%	22,8%	100,0%
Istotność statystyczna:		$\chi^2=25,69720$, df=2, p=0,00001*, V=0,178932		

Źródło: badania własne.

Zbadano także zależność między pobieraniem stypendiów przez badanych a poziomem kapitału aktywności studenckich (tabela nr 86). Test chi-kwadrat dowiódł istotną statycznie zależność ($p < 0,05$) pomiędzy tymi zmiennymi. Najczęściej wysokim poziomem kapitału aktywności studenckich cechują się badani pobierający stypendia nagradzające, na przykład Stypendium Rektora (46,7%).

Tabela 86. Kapitał aktywności studenckich a pobierane stypendia [n=779]

Pobierane stypendia:		Poziom kapitału aktywności studenckich:		Ogółem
		niski	wysoki	
brak pobierania stypendiów	n	506	124	630
	%	80,3%	19,7%	100,0%
stypendia nagradzające	n	40	35	75
	%	53,3%	46,7%	100,0%
stypendia pomocowe	n	46	16	62
	%	74,2%	25,8%	100,0%
stypendia pomocowe i nagradzające	n	9	3	12
	%	75,0%	25,0%	100,0%
Ogółem	n	601	178	779
	%	77,2%	22,8%	100,0%
Istotność statystyczna:		$\chi^2=24,49176$, df=2, p=0,00002*, V=0,189780		

Źródło: badanie własne.

Średni wynik samooceny dotychczasowego przygotowania do kariery zawodowej i funkcjonowania na rynku pracy jest wyższy (4,04 pkt.) wśród studentów, którzy wykazują wysoki poziom kapitału aktywności studenckich (tabela nr 87). Analiza współczynnika korelacji rang Spearmana potwierdziła, że istnieje istotna statystycznie ($p < 0,05$) zależność między tymi zmiennymi (przeciętna siła oddziaływania, dodatni charakter). Oznacza to, że im wyższy jest kapitał aktywności studenckich badanych, tym wyższa jest ich samoocena przygotowania do podjęcia kariery zawodowej oraz funkcjonowania na rynku pracy.

Tabela 87. Samoocena dotychczasowego przygotowania do kariery zawodowej i funkcjonowania na rynku pracy a kapitał aktywności studenckich badanych [n=776]

Kapitał aktywności studenckich:	N	Samoocena dotychczasowego przygotowania do kariery zawodowej i funkcjonowania na rynku pracy (0-6 pkt.):				
		M	Me	Min.	Max.	SD
Niski	599	3,14	3,00	1,00	6,00	1,09
Wysoki	177	4,04	4,00	1,00	6,00	1,12
Istotność statystyczna:	$r_s=0,321191$, $p=0,000000^*$					

Źródło: badania własne.

Zbadano również korelacje pomiędzy różnymi kapitałami. Z zebranych danych (tabela nr 88) wynika, że wraz ze wzrostem kapitału aktywności studenckich najczęściej wzrasta kapitał sieci społecznych (przeciętna siła oddziaływania).

Tabela 88. Kapitał aktywności studenckich a korelacje z innymi kapitałami [n=779]

Kapitał kariery:	Kapitał doświadczenia zawodowego:	Kapitał edukacyjny:	Kapitał aktywności studenckich:	Kapitał sieci społecznych:
Kapitał doświadczenia zawodowego:	$r=1,000$, $p=-$	$r=0,273$, $p=0,000$	$r=0,344$, $p=0,000$	$r=0,228$, $p=0,000$
Kapitał edukacyjny:	$r=0,273$, $p=0,000$	$r=1,000$, $p=-$	$r=0,401$, $p=0,000$	$r=0,355$, $p=0,000$
Kapitał aktywności studenckich:	$r=0,344$, $p=0,000$	$r=0,401$, $p=0,000$	$r=1,000$, $p=-$	$r=0,456$, $p=0,000$
Kapitał sieci społecznych:	$r=0,228$, $p=0,000$	$r=0,355$, $p=0,000$	$r=0,456$, $p=0,000$	$r=1,000$, $p=-$

Źródło: badania własne.

Wysoki poziom kapitału aktywności studenckich częściej występował u osób charakteryzujących się wysoką proaktywnością w szkole średniej, mieszkających poza domem rodzinnym oraz pobierających stypendia nagradzające. Ponadto, respondenci z wyższym kapitałem aktywności studenckich wykazywali wyższą samoocenę dotyczącą

przygotowania do kariery zawodowej i funkcjonowania na rynku pracy. W kolejnej części pracy omówiono możliwe skutki zróżnicowania poziomu kapitału aktywności studenckich wśród badanych.

5.2. Efekty zróżnicowania poziomu kapitału aktywności studenckich

W tej części pracy skoncentrowano się na analizie możliwych skutków zróżnicowania poziomu kapitału aktywności studenckich wśród ankietowanych. Badane zmienne obejmują m.in.: samoocenę kompetencji, samoocenę szans zatrudnienia, postrzeganie rynku pracy i studiów socjologicznych.

Współczynnik rang Spearmana dowiódł istotnej statystycznie ($p < 0,05$) zależności pomiędzy poziomem kapitału aktywności studenckich a skalą kompetencji społecznych (słaba siła, dodatni charakter). Oznacza to, że im wyższy jest kapitał aktywności studenckich, tym wyższa jest samoocena badanych w obszarze kompetencji społecznych (4,71 pkt.). Szczegółowe dane zaprezentowano w poniższej tabeli.

Tabela 89. Skala kompetencji społecznych a kapitał aktywności studenckich badanych [n=778]

Kapitał aktywności studenckich:	n	Skala kompetencji społecznych (0-6pkt.):				
		M	Me	Min.	Max.	SD
Niski	601	4,30	4,33	1,00	6,00	0,92
Wysoki	177	4,71	4,67	2,67	6,00	0,76
Istotność statystyczna:		$r_s=0,183359$, $p=0,000000^*$				

Źródło: badania własne.

Z danych wynika (tabela nr 90) również, że pomiędzy kapitałem aktywności studenckich a samooceną kompetencji specjalistycznych/socjologicznych zachodzi statystycznie istotna ($p < 0,05$) korelacja (słaba siła, dodatni charakter). Można zatem stwierdzić, iż wraz ze wzrostem kapitału aktywności studenckich wzrasta samoocena badanych w obszarze kompetencji specjalistycznych/socjologicznych (4,04 pkt.).

Tabela 90. Skala kompetencji socjologicznych a kapitał aktywności studenckich badanych [n=778]

Kapitał aktywności studenckich:	n	Skala kompetencji socjologicznych (0-6pkt.):				
		M	Me	Min.	Max.	SD
Niski	600	3,44	3,33	1,00	6,00	0,94
Wysoki	178	4,04	4,00	1,67	6,00	0,91
Istotność statystyczna:		$r_s=0,256621$, $p=0,000000^*$				

Źródło: badania własne.

Uzyskany wynik współczynnika rang Spearmana dowiódł także, że pomiędzy kapitałem aktywności studenckich a skalą kompetencji funkcjonalnych w kontekście zarządzania karierą zachodzi statystycznie istotna ($p<0,05$) korelacja (słaba siła, dodatni charakter). Oznacza to, że osoby o wysokim poziomie kapitału aktywności studenckich dokonują lepszej samooceny kompetencji funkcjonalnych w kontekście zarządzania karierą niż te o niskim poziomie tego kapitału (4,33 pkt.). Szczegółowe dane zaprezentowano w poniższej tabeli.

Tabela 91. Skala kompetencji funkcjonalnych w kontekście zarządzania karierą a kapitał aktywności studenckich badanych [n=777]

Kapitał aktywności studenckich:	n	Skala kompetencji funkcjonalnych w kontekście zarządzania karierą (0-6pkt.):				
		M	Me	Min.	Max.	SD
Niski	599	3,75	3,67	1,00	6,00	1,08
Wysoki	178	4,33	4,33	1,67	6,00	1,05
Istotność statystyczna:		$r_s=0,213718$, $p=0,000000^*$				

Źródło: badania własne.

Potwierdzono także istotną statystycznie ($p<0,05$) zależność pomiędzy kapitałem aktywności studenckich respondentów a samooceną kompetencji osobistych (słaba siła, dodatni charakter). Wobec tego osoby o wysokim poziomie kapitału aktywności studenckich dokonują lepszej samooceny kompetencji osobistych niż te o niskim poziomie tego kapitału (4,17 pkt.). Szczegółowe dane zaprezentowano w kolejnej tabeli.

Tabela 92. Skala kompetencji osobistych a kapitał aktywności studenckich badanych [n=778]

Kapitał aktywności studenckich:	n	Skala kompetencji osobistych (0-6pkt.):				
		M	Me	Min.	Max.	SD
Niski	600	3,72	3,67	1,00	6,00	1,07
Wysoki	178	4,17	4,33	1,33	6,00	1,01
Istotność statystyczna:		$r_s=0,174074$, $p=0,000001^*$				

Źródło: badania własne.

Ponadto, statystycznie istotną ($p<0,05$) zależność potwierdzono pomiędzy kapitałem aktywności studenckich a skalą kompetencji poznawczych (słaba siła, dodatni charakter). Oznacza to, że wraz ze wzrostem kapitału aktywności studenckich wśród ankietowanych studentów, wzrasta ocena posiadanych przez nich kompetencji poznawczych (4.47 pkt.). Szczegółowe dane zaprezentowano w tabeli nr 93.

Tabela 93. Skala kompetencji poznawczych a kapitał aktywności studenckich badanych [n=779]

Kapitał aktywności studenckich:	n	Skala kompetencji poznawczych (0-6pkt.):				
		M	Me	Min.	Max.	SD
Niski	601	4,01	4,00	1,00	6,00	0,85
Wysoki	178	4,47	4,33	1,33	6,00	0,83
Istotność statystyczna:		$r_s=0,219351$, $p=0,000000^*$				

Źródło: badania własne.

Kolejna zależność dotyczy poziomu kapitału aktywności studenckich i samooceny możliwości zatrudnienia po ukończeniu studiów (lub zmiany pracy na inną). Udowodniono statystycznie istotną zależność pomiędzy tymi zmiennymi (tabela nr 94). Badani posiadający wysoki kapitał aktywności studenckich częściej przewidują znalezienie pracy zgodnej z aspiracjami, która spełni większą część ich oczekiwań (27,5%).

Tabela 94. Kapitał aktywności studenckich a przewidywania odnośnie wejścia na rynek pracy po studiach [n=779]

Kapitał aktywności studenckich:		Przewidywania odnośnie wejścia na rynek pracy po studiach:				Ogółem
		trudność w znalezieniu jakiegokolwiek pracy	znalezienie pracy, ale poniżej aspiracji	znalezienie pracy zgodnej z aspiracjami, która spełni większą część oczekiwań	jeszcze o tym nie myślałem (-łam)	
Niski	n	61	383	70	87	601
	%	10,1%	63,7%	11,6%	14,5%	100,0%
Wysoki	n	11	100	49	18	178
	%	6,2%	56,2%	27,5%	10,1%	100,0%
Ogółem	n	72	483	119	105	779
	%	9,2%	62,0%	15,3%	13,5%	100,0%
Istotność statystyczna:		$\chi^2=25,67435$, $df=3$, $p=0,00001^*$, $V=0,1903156$				

Źródło: badania własne.

W dalszej części badania podjęto analizę korelacji pomiędzy poziomem kapitału aktywności studenckich a postrzeganiem rynku pracy i studiów socjologicznych przez ankietowanych. Istotną statystycznie ($p<0,05$) zależność zaobserwowano pomiędzy poziomem kapitału aktywności studenckich a oceną ilości możliwości na rynku pracy (tabela nr 95). Osoby o wysokim kapitale aktywności studenckich częściej niż te o niskim twierdzą, że na rynku pracy jest zdecydowanie dużo możliwości dla osób posiadających wykształcenie socjologiczne (9,0%). Jednocześnie osoby o wysokim poziomie kapitału aktywności studenckich znacznie częściej, niż osoby o niskim poziomie tego kapitału, uważają, że na rynku pracy jest raczej dużo możliwości dla osób po studiach socjologicznych (45,5%).

Tabela 95. Kapitał aktywności studenckich a ocena ilości możliwości na rynku pracy [n=778]

Kapitał aktywności studenckich:		Uważam, że na rynku pracy jest dużo możliwości dla osób z wykształceniem socjologicznym:					Ogółem
		zdecydowanie nie	raczej nie	trudno powiedzieć	raczej tak	zdecydowanie tak	
Niski	N	43	117	211	193	37	601
	%	7,2%	19,5%	35,1%	32,1%	6,2%	100,0%
Wysoki	N	12	24	45	81	16	178
	%	6,7%	13,5%	25,3%	45,5%	9,0%	100,0%
Ogółem	N	55	141	256	274	53	779
	%	7,1%	18,1%	32,9%	35,2%	6,8%	100,0%
Istotność statystyczna:		$\chi^2=15,33217$, df=4, p=0,00406*, V=0,140639					

Źródło: badania własne.

Nie udowodniono za to statystycznie istotnej ($p>0,05$) zależności pomiędzy kapitałem aktywności studenckich a oceną poziomu wymagań pracodawców (tabela nr 96).

Tabela 96. Kapitał aktywności studenckich a ocena wymagań pracodawców wobec osób rozpoczynając kariery zawodowe [n=778]

Kapitał aktywności studenckich:		Uważam, że pracodawcy mają zbyt wysokie wymagania wobec studentów i absolwentów rozpoczynających swoje kariery:					Ogółem
		zdecydowanie nie	raczej nie	trudno powiedzieć	raczej tak	zdecydowanie tak	
Niski	N	5	51	191	194	160	601
	%	0,8%	8,5%	31,8%	32,3%	26,6%	100,0%
Wysoki	N	5	17	49	67	40	178
	%	2,8%	9,6%	27,5%	37,6%	22,5%	100,0%
Ogółem	N	10	68	240	261	200	779
	%	1,3%	8,7%	30,8%	33,5%	25,7%	100,0%
Istotność statystyczna:		$\chi^2=6,591941$, df=4, p=0,15909					

Źródło: badania własne.

Kolejne badane kwestie dotyczą dalszych planów zawodowych ankietowanych. Z danych wynika, że istnieje istotna statystycznie zależność pomiędzy poziomem kapitału aktywności studenckich a decyzjami związanymi z rozwojem kariery

zawodowej badanych (tabela nr 97). Respondenci z wysokim kapitałem aktywności studenckich najczęściej mają zbyt dużo pomysłów i nie wiedzą na który z nich się zdecydować (31,9%). Może to wynikać z nadmiernego rozproszenia uwagi oraz braku koncentracji na jednym konkretnym celu, co utrudnia podjęcie decyzji. Ponadto, wysoki poziom aktywności studenckich może generować różnorodne doświadczenia i możliwości, co może prowadzić do trudności w wyborze ścieżki kariery.

Tabela 97. Kapitał aktywności studenckich a decyzja odnośnie rozwoju kariery zawodowej badanych [n=779]

Decyzja odnośnie rozwoju kariery zawodowej:		Kapitał aktywności studenckich:		Ogółem
		niski	Wysoki	
Mam pomysł na karierę i znam obszar, w którym chcę się rozwijać	n	249	96	345
	%	72,2%	27,8%	100,0%
Nie mam jeszcze żadnego pomysłu na swoją karierę zawodową	n	241	30	271
	%	88,9%	11,1%	100,0%
Mam za dużo pomysłów i nie wiem na co się zdecydować	n	111	52	163
	%	68,1%	31,9%	100,0%
Ogółem	n	601	178	779
	%	77,2%	22,8%	100,0%
Istotność statystyczna:		$\chi^2=36,63395$, $df=2$, $p=0,00000^*$, $V=0,208158$		

Źródło: badania własne.

Podsumowując, wyniki analizy wskazują na istnienie zróżnicowanych zależności pomiędzy poziomem kapitału aktywności studenckich a różnymi aspektami samooceny kompetencji i planów zawodowych. Zidentyfikowano kilka istotnych statystycznie korelacji, jednak nie we wszystkich obszarach rynku pracy zauważono wyraźne powiązania z poziomem tego kapitału. W kolejnej części pracy omówiono ogólne wnioski dotyczące efektów gromadzenia kapitału aktywności studenckich wśród badanych.

5.3. Kluczowe wnioski z analizy gromadzenia kapitału aktywności studenckich

Z analizy danych wynika, że 22,8% badanych charakteryzuje się wysokim poziomem kapitału edukacyjnego, podczas gdy 77,2% ma niski poziom. Kapitał aktywności studenckiej, podobnie jak kapitał sieci społecznych, jest znacznie rzadziej gromadzony przez badanych niż kapitał doświadczenia edukacyjnego i edukacyjny.

W przypadku analiz korelacyjnych dla zmiennych pozaakademickich i kapitału aktywności studenckich ustalono, że:

- nie istnieje istotna statystycznie zależność statystyczna między nietolerancją niepewności a poziomem kapitału aktywności studenckich (w przypadku wszystkich podskal),
- badani o wysokim poziomie proaktywności w czasie szkoły średniej częściej niż ci o przeciętnym lub niskim poziomie cechują się wysokim kapitałem aktywności studenckich,
- nie potwierdzono istotnej statystycznie zależności pomiędzy poziomem kapitału aktywności studenckich ankietowanych studentów a poziomem kapitału edukacyjnego ich rodziców,
- nie dowiedziono również istotnej statystycznie zależności pomiędzy poziomem kapitału aktywności studenckich a poziomem wsparcia finansowego od rodziców. Należy jednak zauważyć, że najwięcej osób o wysokim poziomie kapitału aktywności studenckich jest w grupie, która nie otrzymuje żadnego wsparcia finansowego od rodziny, a najmniej wśród ankietowanych, którzy otrzymują wsparcie pokrywające 100% ich wydatków,
- kapitał aktywności studenckich jest widocznie częściej gromadzony przez osoby mieszkające poza domem rodzinnym. Wynik ten jest istotny statystycznie,
- największy odsetek badanych o wysokim poziomie kapitału aktywności studenckich występuje wśród studentów II roku II stopnia. Jednocześnie zauważyć można, że najczęściej niskim kapitałem aktywności studenckich cechują się osoby na I roku studiów I stopnia. Nie odnotowano znaczących różnic w liczbie osób z niskim i wysokim poziomem tego kapitału pomiędzy II rokiem a III rokiem I stopnia. Wyniki te są istotne statystycznie,
- najczęściej wysokim poziomem kapitału aktywności studenckich cechują się studenci Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz Akademii Górniczo-Hutniczej,

- respondenci o najwyższym stopniu identyfikacji ze studiowanym kierunkiem (zadowolone i hipotetycznie wybierające ten sam kierunek ponownie) najczęściej ze wszystkich grup cechują się wysokim poziomem kapitału aktywności studenckich,
- najczęściej wysokim poziomem kapitału aktywności studenckich cechują się badani pobierający stypendia nagradzające, na przykład Stypendium Rektora,
- średni wynik samooceny dotychczasowego przygotowania do kariery zawodowej i funkcjonowania na rynku pracy jest wyższy wśród studentów, którzy wykazują wysoki poziom kapitału aktywności studenckich,
- wraz ze wzrostem kapitału aktywności studenckich najczęściej wzrasta kapitał sieci społecznych (przeciętna siła oddziaływania),

W przypadku zmiennych, które stanowią efekt zróżnicowania poziomu kapitału doświadczenia zawodowego ustalono, że:

- im wyższy jest kapitał aktywności studenckich, tym wyższa jest samoocena badanych (dotyczy wszystkich rodzajów kompetencji),
- badani posiadający wysoki kapitał aktywności studenckich częściej przewidują znalezienie pracy zgodnej z aspiracjami, która spełni większą część ich oczekiwań,
- osoby o wysokim kapitale aktywności studenckich częściej niż te o niskim twierdzą, że na rynku pracy jest zdecydowanie dużo możliwości dla osób posiadających wykształcenie socjologiczne. Nie zaobserwowano natomiast zależności między poziomem kapitału aktywności studenckich a oceną wymagań pracodawców wobec osób rozpoczynających kariery zawodowe,
- respondenci z wysokim kapitałem aktywności studenckich najczęściej mają zbyt dużo pomysłów na karierę zawodową i nie wiedzą na który z nich się zdecydować. Może mieć to związek z dużą dywersyfikacją aktywności, która jest charakterystyczna dla kapitału aktywności studenckich, co z kolei może przekładać się na większą trudność w dokonaniu wyboru, co chciałoby się robić zawodowo.

Rozdział VI: Gromadzenie kapitału sieci społecznych

W niniejszym rozdziale zaprezentowano szczegółowe wyniki związane z gromadzeniem przez badanych studentów kapitału sieci społecznych.

W przypadku poszczególnych wskaźników związanych z kapitałem sieci społecznych, najwięcej badanych przyznało, że mają wśród swoich bliskich znajomych co najmniej dwie osoby, które w ich opinii realizują się zawodowo lub podejmują ambitne działania na rzecz przyszłej kariery zawodowej i są dla badanych dobrym przykładem do naśladowania (55,1%). Drugim, najczęściej wskazywanym wskaźnikiem jest poznanie w trakcie studiów osoby, dzięki której mogłoby się zostać zatrudnionym w satysfakcjonującej pracy, np. przez polecenie (23,1%). Najrzadziej badani podejmują się nawiązywania znajomości zawodowych podczas uczestnictwa w wydarzeniach typu konferencje, targi pracy lub z wykorzystaniem Internetu, np. portalu LinkedIn (11,8%). Szczegółowe dane zaprezentowano w poniższej tabeli.

Tabela 98. Aktywności podejmowane przez badanych w czasie studiów (kapitał sieci społecznych) [n=778]

Aktywności w czasie studiów		Nie	Tak	Ogółem
W trakcie studiów za sprawą swojej aktywności poznałem(-łam) osoby, dzięki którym mógłbym/mogłabym prawdopodobnie zostać zatrudniony(-a) w satysfakcjonującej mnie pracy, np. poprzez polecenie	N	598	180	778
	%	76,9%	23,1%	100,0%
Mam wśród swoich bliskich znajomych co najmniej dwie osoby, które w mojej opinii realizują się zawodowo lub podejmują ambitne działania na rzecz przyszłej kariery zawodowej i są dla mnie dobrym przykładem do naśladowania	N	349	429	778
	%	44,9%	55,1%	100,0%
Nawiązałem(-łam) znajomości zawodowe podczas uczestnictwa w wydarzeniach typu konferencje, targi pracy lub z wykorzystaniem Internetu	N	686	92	778
	%	88,2%	11,8%	100,0%

Źródło: badania własne.

Z danych wynika (tabela nr 99), że wysokim poziomem kapitału sieci społecznych charakteryzuje się 22,6% badanych, a niskim 77,4%. Kapitał sieci społecznych, podobnie

jak aktywności studenckich, jest znacznie rzadziej gromadzony przez badanych niż kapitał edukacyjny oraz doświadczenia zawodowego.

Tabela 99. Zróznicowanie poziomu kapitału sieci społecznych wśród respondentów i inne kapitały kariery [n=779]

Kapitał		Niski	wysoki	Ogółem
Kapitał doświadczenia zawodowego	n	425	354	779
	%	54,6%	45,4%	100,0%
Kapitał edukacyjny	n	543	236	779
	%	69,7%	30,3%	100,0%
Kapitał aktywności studenckich	n	601	178	779
	%	77,2%	22,8%	100,0%
Kapitał sieci społecznych	n	603	176	779
	%	77,4%	22,6%	100,0%

Źródło: badania własne.

Podsumowując, wyniki analizy wskazują, że studenci najczęściej gromadzili kapitał sieci społecznych poprzez znajomości z osobami, które realizują się zawodowo i stanowią dla nich przykład do naśladowania, choć tylko 22,6% badanych osiągnęło wysoki poziom tego kapitału. Kapitał sieci społecznych, podobnie jak kapitał aktywności studenckich, jest rzadziej gromadzony w porównaniu do kapitału edukacyjnego oraz doświadczenia zawodowego. W kolejnej części pracy omówiono zależności pomiędzy czynnikami akademickimi i pozaakademickimi a gromadzeniem przez badanych kapitału sieci społecznych.

6.1. Czynniki pozaakademickie i akademickie a gromadzenie kapitału sieci społecznych

W niniejszym podrozdziale skoncentrowano się na analizie czynników pozaakademickich oraz akademickich, które mogą współwystępować z procesem gromadzenia kapitału sieci społecznych wśród studentów. Badane zmienne obejmują m.in. kapitał edukacyjny rodziców, wsparcie finansowe, miejsce zamieszkania, a także rok studiów, stopień identyfikacji z kierunkiem oraz pobieranie stypendiów. Celem tej analizy jest zidentyfikowanie możliwych korelacji między wymienionymi czynnikami a poziomem zgromadzonego kapitału edukacyjnego.

Wyższą średnią punktową skali odczuwanego lęku hamującego (15,32 pkt.) uzyskali badani cechujący się niskim poziomem kapitału sieci społecznych

(tabela nr 100). Współczynnik rang Spearmana wskazał na istotną statystycznie ($p < 0,05$) korelację pomiędzy zmiennymi (korelacja słaba, charakter ujemny). Zatem wraz ze wzrostem skali odczuwanego lęku hamującego spada poziom kapitału sieci społecznych wśród respondentów.

Tabela 100. Skala odczuwanego lęku hamującego a kapitał sieci społecznych badanych [n=769]

Kapitał sieci społecznych:	n	Skala odczuwanego lęku hamującego (5-25 pkt.):				
		M	Me	Min.	Max.	SD
Niski	598	15,32	15,00	5,00	25,00	4,33
Wysoki	171	13,53	13,00	5,00	24,00	4,23
Istotność statystyczna:	$r_s = -0,163909$, $p = 0,000005^*$					

Źródło: badania własne.

Nie dowiedziono za to statystycznie istotnej ($p > 0,05$) zależności pomiędzy kapitałem sieci społecznych a poziomem lęku perspektywicznego badanych studentów (tabela nr 101).

Tabela 101. Skala odczuwanego lęku perspektywicznego a kapitał sieci społecznych badanych [n=771]

Kapitał sieci społecznych:	n	Skala odczuwanego lęku perspektywicznego (7-35 pkt.):				
		M	Me	Min.	Max.	SD
Niski	595	22,87	23,00	10,00	35,00	4,73
Wysoki	176	22,58	23,00	7,00	34,00	5,00
Istotność statystyczna:	$r_s = -0,010429$, $p = 0,772489$					

Źródło: badania własne.

Średni wynik na ogólnej skali nietolerancji niepewności (38,19 pkt.) był wyższy wśród studentów, którzy wykazywali niski poziom kapitału sieci społecznych (tabela nr 102). Analiza współczynnika korelacji rang Spearmana potwierdziła, że istnieje istotna statystycznie ($p < 0,05$) zależność między tymi zmiennymi. Obserwowana korelacja cechuje się słabą siłą oddziaływania oraz ujemnym charakterem. W praktyce oznacza to, że w miarę wzrostu wartości na skali nietolerancji niepewności, poziom kapitału sieci społecznych respondentów spada.

Tabela 102. Ogólna skala nietolerancji niepewności a kapitał sieci społecznych badanych [n=761]

Kapitał sieci społecznych:	N	Ogólna skala nietolerancji niepewności (12-60 pkt.):				
		M	Me	Min.	Max.	SD
Niski	591	38,19	38,00	16,00	60,00	8,02
Wysoki	170	36,08	36,50	12,00	55,00	8,29
Istotność statystyczna:		$r_s = -0,100791$, $p = 0,005386^*$				

Źródło: badania własne.

Wynik testu chi-kwadrat potwierdził także istotną statycznie zależność ($p < 0,05$) pomiędzy kapitałem sieci społecznych a proaktywnością badanych w szkole średniej (tabela nr 103). Osoby o wysokiej proaktywności zdecydowanie częściej odznaczają się wysokim poziomem kapitału sieci społecznych (36,4%). Jednocześnie osoby o niskim poziomie proaktywności w czasie szkoły średniej najrzadziej mają wysoki kapitał sieci społecznych (10,8%).

Tabela 103. Kapitał sieci społecznych a proaktywność w szkole średniej [n=776]

Poziom proaktywności w szkole średniej:		Poziom kapitału sieci społecznych:		Ogółem
		niski	wysoki	
Niska	N	247	30	277
	%	89,2%	10,8%	100,0%
przeciętna	N	213	66	279
	%	76,3%	23,7%	100,0%
Wysoka	N	140	80	220
	%	63,6%	36,4%	100,0%
Ogółem	N	600	176	776
	%	77,3%	22,7%	100,0%
Istotność statystyczna:		$\chi^2 = 47,23948$, $df = 2$, $p = 0,00000^*$, $V = 0,242998$		

Źródło: badania własne.

Nie udało się za to udowodnić istotnej statycznie ($p > 0,05$) zależności pomiędzy poziomem kapitału sieci społecznych badanych a poziomem kapitału edukacyjnego ich rodziców/opiekunów (tabela nr 104).

Tabela 104. Kapitał sieci społecznych a poziom kapitału edukacyjnego rodziców [n=775]

Kapitał sieci społecznych:		Poziom kapitału edukacyjnego rodziców:			Ogółem
		niski	przeciętny	wysoki	
Niski	N	192	303	105	600
	%	79,3%	76,3%	77,2%	77,4%
Wysoki	N	50	94	31	175
	%	20,7%	23,7%	22,8%	22,6%
Ogółem	N	242	397	136	775
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Istotność statystyczna:		$\chi^2=0,794526$, $df=2$, $p=0,67216$			

Źródło: badania własne.

Istotną statystycznie ($p<0,05$) zależność zaobserwowano z kolei pomiędzy poziomem kapitału sieci społecznych a wsparciem finansowym otrzymywanym od rodziców (tabela nr 105). Wyższym poziomem kapitału sieci społecznych częściej odznaczają się badani, którzy nie otrzymywali wsparcia finansowego (34,1%).

Tabela 105. Kapitał sieci społecznych a poziom wsparcia finansowego od rodziców [n=779]

Poziom wsparcia finansowego od rodziców:		Poziom kapitału sieci społecznych:		Ogółem
		niski	wysoki	
brak wsparcia	n	60	31	91
	%	65,9%	34,1%	100,0%
wsparcie nie większe niż 50% moich miesięcznych wydatków	n	177	50	227
	%	78,0%	22,0%	100,0%
wsparcie większe niż 50%, ale nie pokrywające wszystkich moich wydatków	n	189	61	250
	%	75,6%	24,4%	100,0%
wsparcie pokrywające 100% moich wydatków	n	177	34	211
	%	83,9%	16,1%	100,0%
Ogółem	n	603	176	779
	%	77,4%	22,6%	100,0%
Istotność statystyczna:		$\chi^2=12,18474$, $df=2$, $p=0,00678^*$, $V=0,126281$		

Źródło: badania własne.

W toku analiz potwierdzono, że studenci zamieszkujący poza domem rodzinnym istotnie częściej ($p<0,05$) charakteryzują się wysokim poziomem kapitału sieci społecznych (26,0%). Szczegółowe dane zaprezentowano w poniższej tabeli.

Tabela 106. Kapitał sieci społecznych a miejsce zamieszkania badanych [n=779]

Kapitał sieci społecznych:		Miejsce zamieszkania		Ogółem
		dom rodzinny	poza domem rodzinnym	
niski	N	244	359	603
	%	83,0%	74,0%	77,4%
wysoki	N	50	126	176
	%	17,0%	26,0%	22,6%
Ogółem	N	294	485	779
	%	100,0%	100,0%	100,0%
Istotność statystyczna:		$\chi^2=8,678287$, $df=1$, $p=0,00322^*$, $V=0,103445$		

Źródło: badania własne.

W przypadku czynników akademickich w pierwszej kolejności zweryfikowano potencjalny związek między poziomem kapitału aktywności studenckich a rokiem studiów respondentów (studenckim stażem). Udowodniono, że zachodzi statystycznie istotna ($p<0,05$) zależność pomiędzy poziomem kapitału sieci społecznych a rokiem studiów badanych (tabela nr 107). Liczba osób charakteryzujących się wysokim kapitałem sieci społecznych wzrasta wraz z rokiem studiów (studenckim stażem).

Tabela 107. Kapitał sieci społecznych a rok studiów [n=779]

Kapitał sieci społecznych:		Rok studiów:					Ogółem
		I rok I stopnia	II rok I stopnia	III rok I stopnia	I rok II stopnia	II rok II stopnia	
Niski	N	220	148	119	80	36	603
	%	84,3%	82,2%	78,3%	65,6%	56,3%	77,4%
Wysoki	N	41	32	33	42	28	176
	%	15,7%	17,8%	21,7%	34,4%	43,8%	22,6%
Ogółem	N	261	180	152	122	64	779
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Istotność statystyczna:		$\chi^2=35,67577$, $df=4$, $p=0,00000^*$, $V=0,2140020$					

Źródło: badania własne.

Z danych wynika również, że istnieje istotna statystycznie ($p<0,05$) zależność pomiędzy kapitałem sieci społecznej a uczelniami, do których uczęszczają badani (tabela nr 108). Częściej wysokim poziomem kapitału sieci społecznych odznaczają się studenci Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie (34,9%). Jednocześnie najmniej osób o wysokim poziomie kapitału sieci społecznych odnotowano na Uniwersytecie Śląskim (8,2%).

Tabela 108. Kapitał sieci społecznych a uczelnia, do której uczęszczają badani [n=779]

Uczelnia:		Kapitał sieci społecznych:		Ogółem
		niski	Wysoki	
Uniwersytet Rzeszowski	N	72	21	93
	%	77,4%	22,6%	100,0%
Uniwersytet Jagielloński	N	124	50	174
	%	71,3%	28,7%	100,0%
Uniwersytet Śląski	N	201	18	219
	%	91,8%	8,2%	100,0%
Uniwersytet Łódzki	N	137	50	187
	%	73,3%	26,7%	100,0%
Akademia Górniczo-Hutnicza	N	69	37	106
	%	65,1%	34,9%	100,0%
Ogółem	N	603	176	779
	%	77,4%	22,6%	100,0%
Istotność statystyczna:		$\chi^2=45,66247$, $df=4$, $p=0,00000^*$, $V=0,228440$		

Źródło: badania własne.

Obliczony wynik testu chi-kwadrat nie potwierdził natomiast istotnej statystycznie ($p>0,05$) zależności pomiędzy poziomem kapitału sieci społecznych a identyfikacją ze studiowanym przez badanych kierunkiem (tabela nr 109).

Tabela 109. Kapitał sieci społecznych identyfikacja ze studiowanym kierunkiem [n=776]

Zadowolenie ze studiów i chęć ich ponownego wyboru:		Poziom kapitału sieci społecznych:		Ogółem
		niski	Wysoki	
Nie jestem zadowolony(-a) ze studiów, gdybym miał(-a) możliwość to wybrałbym(-ałabym) inny kierunek	n	65	17	82
	%	79,3%	20,7%	100,0%
Nie jestem zadowolony(-a) ze studiów, ale mimo to wybrałbym(-ałabym) ponownie ten kierunek	n	16	3	19
	%	84,2%	15,8%	100,0%
Jestem zadowolony(-a) ze studiów, ale nie wybrałbym(-ałabym) ponownie tego kierunku	n	201	52	253
	%	79,4%	20,6%	100,0%
Jestem zadowolony(-a) ze studiów i wybrałbym(-ałabym) ten kierunek ponownie	n	319	103	422
	%	75,6%	24,4%	100,0%
Ogółem	n	601	175	776
	%	77,4%	22,6%	100,0%
Istotność statystyczna:		$\chi^2=2,106431$, $df=2$, $p=0,55061$		

Źródło: badania własne.

Zbadano także zależność między pobieraniem stypendiów przez badanych a poziomem kapitału aktywności studenckich (tabela nr 110). W przypadku kapitału sieci

społecznych istotnie ($p < 0,05$) częściej wyższym jego poziomem odznaczają się ankietowani studenci, którzy pobierali jedynie stypendia nagradzające (41,3%).

Tabela 110. Kapitał sieci społecznych a pobierane stypendia [n=779]

Pobierane stypendia:		Poziom kapitału sieci społecznych:		Ogółem
		niski	wysoki	
brak pobierania stypendiów	n	504	126	630
	%	80,0%	20,0%	100,0%
stypendia nagradzające	n	44	31	75
	%	58,7%	41,3%	100,0%
stypendia pomocowe	n	47	15	62
	%	75,8%	24,2%	100,0%
stypendia pomocowe i nagradzające	n	8	4	12
	%	66,7%	33,3%	100,0%
Ogółem	n	603	176	779
	%	77,4%	22,6%	100,0%
Istotność statystyczna:		$\chi^2=16,35870$, $df=2$, $p=0,00096^*$, $V=0,153545$		

Źródło: badania własne.

W przypadku kapitału sieci społecznych wyższą średnią samoocenę dotychczasowego przygotowania badanych do kariery zawodowej i funkcjonowania na rynku pracy odnotowano w grupie badanych z wysokim poziomem tego kapitału (4,01 pkt.). Współczynnik korelacji rang Spearmana potwierdził istotną statystycznie ($p < 0,05$) zależność pomiędzy obiema zmiennymi (przeciętna siła, dodatni charakter). Wobec tego wraz ze wzrostem kapitału sieci społecznych wśród ankietowanych wzrasta ich samoocena związana z przygotowaniem do kariery oraz funkcjonowania na rynku pracy. Szczegółowe dane zaprezentowano w poniższej tabeli.

Tabela 111. Samoocena dotychczasowego przygotowania do kariery zawodowej i funkcjonowania na rynku pracy a kapitał sieci społecznych badanych [n=776]

Kapitał sieci społecznych:	N	Samoocena dotychczasowego przygotowania do kariery zawodowej i funkcjonowania na rynku pracy (0-6 pkt.):				
		M	Me	Min.	Max.	SD
Niski	600	3,15	3,00	1,00	6,00	1,13
Wysoki	176	4,01	4,00	1,00	6,00	1,04
Istotność statystyczna:		$r_s=0,3136398$, $p=0,000000^*$				

Źródło: badania własne.

Zbadano również korelacje pomiędzy różnymi kapitałami. Z zebranych danych wynika (tabela nr 112), że wraz ze wzrostem kapitału sieci społecznych najczęściej wzrasta kapitał aktywności studenckich (przeciętna siła oddziaływania).

Tabela 112. Kapitał sieci społecznych a korelacje z innymi kapitałami [=n779]

Kapitał kariery:	Kapitał doświadczenia zawodowego:	Kapitał edukacyjny:	Kapitał aktywności studenckich:	Kapitał sieci społecznych:
Kapitał doświadczenia zawodowego:	r=1,000, p=-	r=0,273, p=0,000	r=0,344, p=0,000	r=0,228, p=0,000
Kapitał edukacyjny:	r=0,273, p=0,000	r=1,000, p=-	r=0,401, p=0,000	r=0,355, p=0,000
Kapitał aktywności studenckich:	r=0,344, p=0,000	r=0,401, p=0,000	r=1,000, p=-	r=0,456, p=0,000
Kapitał sieci społecznych:	r=0,228, p=0,000	r=0,355, p=0,000	r=0,456, p=0,000	r=1,000, p=-

Źródło: badania własne.

Podsumowując, przeprowadzona analiza ujawniła istotne zależności między czynnikami pozaakademickimi oraz akademickimi a poziomem kapitału sieci społecznych studentów. Osoby o wysokim poziomie tego kapitału częściej charakteryzowały się wysoką proaktywnością w szkole średniej, zamieszkiwały poza domem rodzinnym oraz nie korzystały z wsparcia finansowego rodziców. Ponadto, studenci otrzymujący stypendia nagradzające częściej gromadzili wysoki kapitał sieci społecznych. Wysoki poziom tego kapitału korelował również z wyższą samooceną w zakresie przygotowania do kariery zawodowej i funkcjonowania na rynku pracy. Istotne były także korelacje z innymi kapitałami, takimi jak kapitał aktywności studenckich. W następnej części pracy przybliżono potencjalne skutki zróżnicowanego poziomu kapitału sieci społecznych wśród respondentów.

6.2. Efekty zróżnicowania poziomu kapitału sieci społecznych

W tej części pracy skoncentrowano się na analizie możliwych skutków zróżnicowania poziomu kapitału sieci społecznych wśród ankietowanych. Badane zmienne obejmują m.in.: samoocenę kompetencji, samoocenę szans zatrudnienia, postrzeganie rynku pracy i studiów socjologicznych.

Istotną statystycznie ($p < 0,05$) korelację wykazano pomiędzy kapitałem sieci społecznych a skalą kompetencji społecznych (słaba siła, dodatni charakter). Zatem wraz ze wzrostem poziomu tego kapitału rosną wartości na skali kompetencji społecznych

posiadanych przez ankietowanych studentów. Szczegółowe dane zaprezentowano w tabeli nr 113.

Tabela 113. Skala kompetencji społecznych a kapitał sieci społecznych badanych [n=778]

Kapitał sieci społecznych:	N	Skala kompetencji społecznych (0-6pkt.):				
		M	Me	Min.	Max.	SD
Niski	603	4,30	4,33	1,00	6,00	0,90
Wysoki	175	4,72	4,67	2,33	6,00	0,81
Istotność statystyczna:		$r_s=0,19558$, $p=0,000000^*$				

Źródło: badania własne.

Udowodniono także statystycznie istotną ($p<0,05$) korelację pomiędzy kapitałem sieci społecznych a skalą kompetencji socjologicznych (korelacja słaba, charakter dodatni). Oznacza to, że wraz ze wzrostem kapitału sieci społecznych wśród badanych wzrasta ich samoocena kompetencji socjologicznych (tabela nr 114).

Tabela 114. Skala kompetencji socjologicznych a kapitał sieci społecznych badanych [n=778]

Kapitał sieci społecznych:	N	Skala kompetencji socjologicznych (0-6pkt.):				
		M	Me	Min.	Max.	SD
Niski	602	3,47	3,33	1,00	6,00	0,95
Wysoki	176	3,94	4,00	1,67	6,00	0,93
Istotność statystyczna:		$r_s=0,204018$, $p=0,000000^*$				

Źródło: badania własne.

Uzyskany wynik współczynnika rang Spearmana dowiódł także, że pomiędzy kapitałem sieci społecznych a skalą kompetencji socjologicznych zachodzi istotna statystycznie zależność (korelacja słaba, charakter dodatni). Oznacza to, że wraz ze wzrostem kapitału sieci społecznych wśród badanych wzrasta ich samoocena kompetencji funkcjonalnych w kontekście zarządzania karierą (tabela nr 115).

Tabela 115. Skala kompetencji funkcjonalnych w kontekście zarządzania karierą a kapitał sieci społecznych badanych [n=777]

Kapitał sieci społecznych:	n	Skala kompetencji funkcjonalnych w kontekście zarządzania karierą (0-6pkt.):				
		M	Me	Min.	Max.	SD
Niski	601	3,74	3,67	1,00	6,00	1,08
Wysoki	176	4,36	4,33	1,67	6,00	1,02
Istotność statystyczna:		$r_s=0,22726$, $p=0,000000^*$				

Źródło: badania własne.

Potwierdzono również istotną statystycznie ($p<0,05$) zależność pomiędzy kapitałem aktywności studenckich respondentów a ich kompetencjami osobistymi (słaba siła, dodatni charakter). Wobec tego wraz ze wzrostem kapitału aktywności studenckich wśród ankietowanych wzrasta samoocena posiadanych przez nich kompetencji osobistych (tabela nr 116).

Tabela 116. Skala kompetencji osobistych a kapitał aktywności studenckich badanych [n=778]

Kapitał sieci społecznych:	n	Skala kompetencji osobistych (0-6pkt.):				
		M	Me	Min.	Max.	SD
Niski	600	3,72	3,67	1,00	6,00	1,07
Wysoki	178	4,17	4,33	1,33	6,00	1,01
Istotność statystyczna:		$r_s=0,174074$, $p=0,000001^*$				

Źródło: badania własne.

Uzyskany wynik współczynnika rang Spearmana potwierdziła także istotną statystycznie ($p<0,05$) zależność pomiędzy kapitałem sieci społecznych a skalą kompetencji poznawczych (słaba siła, dodatni charakter). Wobec tego wraz ze wzrostem kapitału sieci społecznych wzrastają wartości na skali kompetencji poznawczych wśród badanych studentów. Szczegółowe dane zaprezentowano w poniższej tabeli.

Tabela 117. Skala kompetencji poznawczych a kapitał sieci społecznych badanych [n=779]

Kapitał sieci społecznych:	n	Skala kompetencji poznawczych (0-6pkt.):				
		M	Me	Min.	Max.	SD
Niski	603	4,05	4,00	1,00	6,00	0,84
Wysoki	176	4,35	4,33	1,33	6,00	0,91
Istotność statystyczna:		$r_s=0,145504$, $p=0,000046^*$				

Źródło: badania własne.

Kolejna zależność dotyczy poziomu kapitału aktywności studenckich i samooceny możliwości zatrudnienia po ukończeniu studiów (lub zmiany pracy na inną). Obliczony wynik testu chi-kwadrat wskazał także na istotną statystycznie ($p < 0,05$) zależność pomiędzy kapitałem sieci społecznych a przewidywaniami respondentów związanymi z wejściem na rynek pracy (tabela nr 118). Badani, którzy posiadali wysoki kapitał sieci społecznych częściej przewidują pozytywny start na rynku pracy (29,0%).

Tabela 118. Kapitał sieci społecznych a przewidywania odnośnie wejścia na rynek pracy po studiach [n=779]

Kapitał sieci społecznych:		Przewidywania odnośnie wejścia na rynek pracy po studiach:				Ogółem
		trudność w znalezieniu jakiegokolwiek pracy	znalezienie pracy, ale poniżej aspiracji	znalezienie pracy zgodnej z aspiracjami, która spełni większą część oczekiwań	jeszcze o tym nie myślałem (-łam)	
Niski	N	63	378	68	94	603
	%	10,4%	62,7%	11,3%	15,6%	100,0%
Wysoki	N	9	105	51	11	176
	%	5,1%	59,7%	29,0%	6,3%	100,0%
Ogółem	N	72	483	119	105	779
	%	9,2%	62,0%	15,3%	13,5%	100,0%
Istotność statystyczna:		$\chi^2=39,44871$, $df=3$, $p=0,00000^*$, $V=0,229839$				

Źródło: badania własne.

W dalszej części badania podjęto analizę korelacji pomiędzy poziomem kapitału sieci społecznych a postrzeganiem rynku pracy i studiów socjologicznych przez ankietowanych (tabela nr 119). Wynik testu chi-kwadrat wskazał na istotną statystycznie ($p < 0,05$) zależność pomiędzy opinią badanych nt. tego, czy uważają oni, że studia socjologiczne za takie, które na ten moment dobrze przygotowują ich do funkcjonowania na rynku pracy a poziomem kapitału sieci społecznych. Wyniki przedstawione w poniższej tabeli wskazują, że największy odsetek respondentów o wysokim poziomie kapitału sieci społecznych zaobserwowano wśród respondentów, którzy stwierdzą, że studia socjologiczne odpowiednio przygotowują ich do wejścia na rynek pracy (32,2% - raczej tak; 36,0% - zdecydowanie tak).

Tabela 119. Opinia badanych nt. tego, czy uważają oni, że studia socjologiczne za takie, które na ten moment dobrze przygotowują ich do funkcjonowania na rynku pracy a poziom kapitału sieci społecznych [n=777]

Opinia badanych nt. tego, czy uważają oni, że studia socjologiczne za takie, które na ten moment dobrze przygotowują ich do funkcjonowania na rynku pracy:		Poziom kapitału sieci społecznych:		Ogółem
		niski	Wysoki	
zdecydowanie nie	N	38	14	52
	%	73,1%	26,9%	100,0%
raczej nie	N	140	32	172
	%	81,4%	18,6%	100,0%
trudno powiedzieć	N	245	44	289
	%	84,8%	15,2%	100,0%
raczej tak	N	162	77	239
	%	67,8%	32,2%	100,0%
zdecydowanie tak	N	16	9	25
	%	64,0%	36,0%	100,0%
Ogółem	N	601	176	777
	%	77,3%	22,7%	100,0%
Istotność statystyczna:		$\chi^2=25,91986$, $df=4$, $p=0,00003^*$, $V=0,1838824$		

Źródło: badania własne.

Nie zaobserwowano za to statystycznie istotnych ($p>0,05$) zależności pomiędzy kapitałem sieci społecznych studentów a oceną ich możliwości na rynku pracy (tabela nr 120).

Tabela 120. Kapitał sieci społecznych a ocena ilości możliwości na rynku pracy [n=778]

Kapitał sieci społecznych:		Uważam, że na rynku pracy jest dużo możliwości dla osób z wykształceniem socjologicznym:					Ogółem
		zdecydowanie nie	raczej nie	trudno powiedzieć	raczej tak	zdecydowanie tak	
Niski	N	46	108	210	197	42	603
	%	7,6%	17,9%	34,8%	32,7%	7,0%	100,0%
Wysoki	N	9	33	46	77	11	176
	%	5,1%	18,8%	26,1%	43,8%	6,3%	100,0%
Ogółem	N	55	141	256	274	53	779
	%	7,1%	18,1%	32,9%	35,2%	6,8%	100,0%
Istotność statystyczna:		$\chi^2=9,287082$, $df=4$, $p=0,05431$					

Źródło: badania własne.

Ponadto, nie zaobserwowano statystycznie istotnych ($p > 0,05$) zależności pomiędzy kapitałem sieci społecznych badanych studentów a ich oceną poziomu wymagań pracodawców (tabela nr 121).

Tabela 121. Kapitał sieci społecznych a ocena wymagań pracodawców wobec osób rozpoczynając kariery zawodowe [n=778]

Kapitał sieci społecznych:		Uważam, że pracodawcy mają zbyt wysokie wymagania wobec studentów i absolwentów rozpoczynających swoje kariery:					Ogółem
		zdecydowanie nie	raczej nie	trudno powiedzieć	raczej tak	zdecydowanie tak	
Niski	N	7	50	182	201	163	603
	%	1,2%	8,3%	30,2%	33,3%	27,0%	100,0%
Wysoki	N	3	18	58	60	37	176
	%	1,7%	10,2%	33,0%	34,1%	21,0%	100,0%
Ogółem	N	10	68	240	261	200	779
	%	1,3%	8,7%	30,8%	33,5%	25,7%	100,0%
Istotność statystyczna:		$\chi^2=3,221006$, $df=4$, $p=0,52154$					

Źródło: badania własne.

Kolejna badana kwestia dotyczyła dalszych planów zawodowych respondentów. Wynik testu chi-kwadrat wskazał na istotną statystycznie ($p < 0,05$) zależność pomiędzy kapitałem sieci społecznych a decyzjami dotyczącymi rozwoju kariery zawodowej studentów (tabela nr 122). Badani posiadający wysoki kapitał sieci społecznych częściej mają pomysł na karierę i znają obszar, w którym chcą się rozwijać (30,4%).

Tabela 122. Kapitał sieci społecznych a decyzja odnośnie rozwoju kariery zawodowej badanych [n=779]

Decyzja odnośnie rozwoju kariery zawodowej:		Kapitał sieci społecznych:		Ogółem
		niski	wysoki	
Mam pomysł na karierę i znam obszar, w którym chcę się rozwijać	N	240	105	345
	%	69,6%	30,4%	100,0%
Nie mam jeszcze żadnego pomysłu na swoją karierę zawodową	N	245	26	271
	%	90,4%	9,6%	100,0%
Mam za dużo pomysłów i nie wiem na co się zdecydować	n	118	45	163
	%	72,4%	27,6%	100,0%
Ogółem	n	603	176	779
	%	77,4%	22,6%	100,0%
Istotność statystyczna:		$\chi^2=45,05919$, $df=2$, $p=0,00000^*$, $V=0,228457$		

Źródło: badania własne.

Podsumowując, wyniki analizy wskazują na istnienie zróżnicowanych zależności pomiędzy poziomem kapitału sieci społecznych a różnymi aspektami samooceny kompetencji i planów zawodowych. W kolejnej części pracy omówiono ogólne wnioski dotyczące efektów gromadzenia kapitału sieci społecznych wśród badanych.

6.3. Kluczowe wnioski z analizy gromadzenia kapitału sieci społecznych

Z analizy danych wynika, że 22,6% badanych charakteryzuje się wysokim poziomem kapitału sieci społecznych, podczas gdy 77,4% ma niski poziom. Kapitał sieci społecznych jest, podobnie jak kapitał aktywności studenckich, dużo rzadziej gromadzony niż kapitał doświadczenia zawodowego oraz edukacyjny.

W przypadku analiz korelacyjnych dla zmiennych pozaakademickich i kapitału edukacyjnego ustalono, że:

- wraz ze wzrostem skali odczuwanego lęku hamującego spada poziom kapitału sieci społecznych wśród respondentów. Nie dowiedziono za to statystycznie istotnej zależności pomiędzy kapitałem sieci społecznych a poziomem lęku perspektywicznego badanych studentów,

- w miarę wzrostu wartości na skali nietolerancji niepewności, poziom kapitału sieci społecznych respondentów spada,
- osoby o wysokiej proaktywności zdecydowanie częściej odznaczają się wysokim poziomem kapitału sieci społecznych. Jednocześnie osoby o niskim poziomie proaktywności w czasie szkoły średniej najrzadziej ze wszystkich grup mają wysoki kapitał sieci społecznych,
- nie udało się udowodnić istotnej statystycznie zależności pomiędzy poziomem kapitału sieci społecznych badanych a poziomem kapitału edukacyjnego ich rodziców/opiekunów,
- wyższym poziomem kapitału sieci społecznych częściej odznaczają się badani, którzy nie otrzymują żadnego wsparcia finansowego od rodziny,
- studenci zamieszkujący poza domem rodzinnym istotnie częściej charakteryzują się wysokim poziomem kapitału sieci społecznych,
- liczba osób charakteryzujących się wysokim kapitałem sieci społecznych wzrasta wraz z rokiem studiów (studenckim stażem),
- częściej wysokim poziomem kapitału sieci społecznych odznaczają się studenci Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie. Jednocześnie najmniej osób o wysokim poziomie kapitału sieci społecznych odnotowano na Uniwersytecie Śląskim,
- nie potwierdzono istotnej statystycznie zależności pomiędzy poziomem kapitału sieci społecznych a identyfikacją ze studiowanym przez badanych kierunkiem,
- w przypadku kapitału sieci społecznych istotnie częściej wyższym jego poziomem odznaczają się ankietowani studenci, którzy pobierają jedynie stypendia nagradzające,
- wraz ze wzrostem kapitału sieci społecznych wśród ankietowanych wzrasta ich samoocena związana z przygotowaniem do kariery oraz funkcjonowania na runku pracy,
- wraz ze wzrostem kapitału sieci społecznych najczęściej wzrasta kapitał aktywności studenckich (przeciętna siła oddziaływania).

W przypadku zmiennych, które stanowią efekt zróżnicowania poziomu kapitału doświadczenia zawodowego ustalono, że:

- samoocena kompetencji koreluje z poziomem kapitału sieci społecznych. Osoby o wysokim poziomie zawsze korzystniej oceniają swoje kompetencje,
- badani, którzy posiadają wysoki poziom kapitału sieci społecznych częściej przewidują pozytywny start na rynku pracy,
- największy odsetek respondentów o wysokim poziomie kapitału sieci społecznych zaobserwowano wśród respondentów, którzy twierdzą, że studia socjologiczne odpowiednio przygotowują ich do wejścia na rynek pracy,
- nie zaobserwowano za to statystycznie istotnych zależności pomiędzy kapitałem sieci społecznych studentów a oceną ilości możliwości na rynku pracy oraz oceną wymagań pracodawców wobec osób rozpoczynających kariery zawodowe,
- badani posiadający wysoki kapitał sieci społecznych częściej mają pomysł na karierę i znają obszar, w którym chcą się rozwijać.

Rozdział VII: Kapitał kariery studentów socjologii – weryfikacja hipotez i podsumowanie badań

W niniejszym rozdziale zaprezentowano podsumowanie własnych badań ilościowych oraz zweryfikowano postawione hipotezy badawcze.

Z przeprowadzonych badań wynika (tabela nr 123), że najczęściej gromadzonym kapitałem kariery przez studentów jest kapitał doświadczenia zawodowego ($M=1,66$). Nieco rzadziej studenci gromadzą kapitał edukacyjny ($M=1,05$), a najrzadziej kapitał sieci społecznych ($M=0,90$) oraz aktywności studenckich ($M=0,82$).

Tabela 123. Kapitał kariery badanych studentów – statystyki opisowe [n=779]

Zmienne:	M	Me	Min.	Maks.	SD	S-W
Kapitał doświadczenia zawodowego (0-5 pkt.):	1,66	1,00	0,00	5,00	1,33	0,88575 *
Kapitał edukacyjny (0-5 pkt.):	1,05	1,00	0,00	3,00	0,84	0,85036 *
Kapitał aktywności studenckich (0-5 pkt.):	0,82	0,00	0,00	4,00	1,16	0,72265 *
Kapitał sieci społecznych (0-5 pkt.):	0,90	1,00	0,00	3,00	0,89	0,82286 *

M – średnia; Me – mediana; Min. – najniższa wartość rozkładu; Maks. – najwyższa wartość rozkładu; SD – odchylenie standardowe; S-W – test Shapiro-Wilka; p – istotność statystyczna; * - $p < 0,05$

Źródło: badania własne.

Powyższe statystyki mogą świadczyć o istotnych tendencjach w budowaniu kapitału kariery przez studentów, które mogą być wynikiem kilku potencjalnych czynników. Współczesny rynek pracy coraz bardziej ceni praktyczne doświadczenie zawodowe, co skłania studentów do intensywnego poszukiwania możliwości zdobycia praktycznych umiejętności. Widoczne to jest w wyższym priorytecie gromadzenia kapitału doświadczenia zawodowego, który może być kluczem do zwiększenia atrakcyjności na rynku pracy. Kapitał edukacyjny, choć wciąż istotny, może być postrzegany przez studentów jako coś, co już posiadają, dzięki uczestnictwu w systemie szkolnictwa wyższego, przez co badani nie widzą często konieczności dalszego jego rozwoju. Dodatkowo, presja społeczna i oczekiwania otoczenia mogą kształtować priorytety studentów, sugerując im, że doświadczenie zawodowe jest kluczowym elementem budowania kariery. Wszystkie te czynniki razem mogą skłaniać studentów do koncentracji na gromadzeniu kapitału doświadczenia zawodowego jako głównego źródła przyszłego sukcesu zawodowego. Możliwe, że mniejsze znaczenie przywiązane do gromadzenia kapitału sieci społecznych oraz aktywności studenckich wynika z różnych

czynników. Po pierwsze, zdobycie i rozwinięcie sieci społecznych wymaga czasu, wysiłku i umiejętności interpersonalnych, które nie zawsze są łatwe do osiągnięcia dla wszystkich studentów. Ci, którzy nie czują się komfortowo w budowaniu relacji społecznych lub nie mają dostępu do odpowiednich środowisk społecznych, mogą zaniedbywać ten aspekt budowania kapitału kariery. Ponadto, zmniejszone zainteresowanie aktywnościami studenckimi może wynikać z faktu, że nie wszystkie działania studenckie są postrzegane jako istotne dla rozwoju zawodowego. Studenci mogą preferować inwestowanie czasu w działania, które bezpośrednio zwiększą ich szanse na rynku pracy, a niekoniecznie w aktywności społeczne czy kulturalne, które mogą być postrzegane jako mniej związane z ich przyszłą karierą.

Istotnym punktem ilościowej pracy badawczej jest weryfikacja wcześniej zaproponowanych hipotez.

W hipotezie pierwszej (H1) przypuszczano, że nietolerancja niepewności będzie korelować negatywnie z gromadzeniem (wysokim poziomem) kapitału kariery studentów socjologii (edukacyjnym, doświadczenia zawodowego, aktywności studenckich, sieci społecznych). Przewidywano, że osoby, które wykazują większą niechęć do sytuacji niepewnych, mogą mieć tendencje do ograniczania swojego zaangażowania w różnorodne aktywności edukacyjne, zawodowe oraz społeczne, co z kolei będzie powiązane z niższym kapitałem kariery. W przeprowadzonych analizach nie odnotowano żadnych zależności pomiędzy: nietolerancją niepewności (wszystkie trzy podskale) a poziomem kapitału aktywności studenckich, lękiem hamującym a poziomem kapitału doświadczenia zawodowego, lękiem perspektywicznym a poziomem kapitału edukacyjnego, lękiem perspektywicznym i ogólną skalą nietolerancji niepewności a poziomem kapitału doświadczenia zawodowego oraz lękiem perspektywicznym a poziomem kapitału sieci społecznych. Odnotowano natomiast istotne statystycznie korelacje o charakterze ujemnym pomiędzy:

- lękiem hamującym a poziomem kapitału edukacyjnego ($r=-0,12$, $p=0,00$) oraz poziomem kapitału sieci społecznych ($r=-0,16$, $p=0,00$),
- ogólną nietolerancją niepewności a poziomem kapitału edukacyjnego ($r=-0,09$, $p=0,01$) oraz poziomem kapitału sieci społecznych ($r=-0,01$, $p=0,01$).

Wyniki analiz nie potwierdzają istotnych korelacji dla większości zmiennych, co oznacza, że znaczna część pierwotnych przypuszczeń nie została potwierdzona. W przypadku części zmiennych, odnotowano istotne statystycznie zależności, które mogą

sugerować bardziej złożoną dynamikę badanego zjawiska. Biorąc jednak pod uwagę nikłą siłę wskazanych zależności, postanowiono tę hipotezę odrzucić w całości.

Hipoteza druga (H2) brzmiała następująco: oczekiwano, że osoby o wysokim poziomie proaktywności w czasie szkoły średniej będą częściej charakteryzować się wysokim kapitałem kariery (edukacyjnym, doświadczenia zawodowego, aktywności studenckich, sieci społecznych) w porównaniu z grupami o przeciętnym oraz niskim poziomie proaktywności. Ponadto, przewiduje się, że osoby o przeciętnym poziomie proaktywności w czasach szkoły średniej będą częściej charakteryzować się wysokim poziomem kapitału kariery niż osoby, których proaktywność w czasie szkoły średniej była niska. Analizy dowiodły, że w przypadku każdego rodzaju kapitału kariery (edukacyjnego, doświadczenia zawodowego, aktywności studenckich, sieci społecznych) istniała statystycznie istotna zależność. Osoby, które wykazywały wysoki poziom proaktywności w czasie szkoły średniej najczęściej ze wszystkich charakteryzują się wysokim poziomem badanych kapitałów kariery. Dodatkowo, tak jak przewidywano, osoby o przeciętnym poziomie proaktywności w czasach szkoły średniej charakteryzują się częściej wyższym poziomem kapitałów kariery niż te o niskim poziomie proaktywności. Poniżej wypisano siły omawianych korelacji dla poziomu proaktywności w czasie szkoły średniej a:

- poziomu kapitału edukacyjnego ($V=0,20$, $p=0,00$),
- poziomu kapitału doświadczenia zawodowego ($V=0,12$, $p=0,01$),
- poziomu kapitału aktywności studenckich ($V=0,22$, $p=0,00$),
- poziomu kapitału sieci społecznych ($V=0,24$, $p=0,00$).

Mając na uwadze powyższe dane należy całkowicie przyjąć powyższą hipotezę. Możliwe wyjaśnienie tego zjawiska może wiązać się z tym, że proaktywność w czasie szkoły średniej może przyczynić się do rozwoju umiejętności, cech osobistych i zachowań, które są korzystne dla budowania kapitału kariery. Osoby, które w przeszłości wykazywały wysoki poziom proaktywności mogą być bardziej skłonne do podejmowania inicjatywy, poszukiwania nowych możliwości i angażowania się w różnorodne działania w teraźniejszości, co może prowadzić do zdobycia większej ilości doświadczeń, nawiązania większej liczby relacji społecznych oraz aktywnego uczestnictwa w życiu akademickim i zawodowym. Ponadto, proaktywność jako cecha może sprzyjać osiągnięciu sukcesów i osiągnięć, co z kolei może przekładać się na budowanie kapitału kariery. Osoby o wyższym poziomie proaktywności mogą być

bardziej motywowane do realizacji swoich celów, podejmowania wyzwań i rozwijania swoich kompetencji, co może prowadzić do lepszych osiągnięć edukacyjnych, zdobycia cennego doświadczenia zawodowego oraz rozwinięcia silnych sieci społecznych.

Hipoteza trzecia (H3) głosiła, że badani, których rodzice lub opiekunowie posiadają wysoki poziom kapitału edukacyjnego (wyższe wykształcenie, dokończanie się w ciągu ostatnich 3 lat, znajomość co najmniej jednego języka obcego), będą częściej charakteryzować się wysokim poziomem kapitału kariery (edukacyjnym, doświadczenia zawodowego, aktywności studenckich, sieci społecznych) w porównaniu z osobami, których rodzice mają przeciętny lub niski poziom kapitału edukacyjnego. Ponadto, przewiduje się, że osoby, których rodzice/opiekunowie mają przeciętny poziom kapitału edukacyjnego częściej będą charakteryzować się wysokim poziomem kapitału kariery niż osoby, których rodzice/opiekunowie mają niski poziom kapitału edukacyjnego. Statystycznie istotną zależność wykazano pomiędzy poziomem kapitału edukacyjnego rodziców/opiekunów a poziomem kapitału edukacyjnego badanych studentów ($V=0,09$, $p=0,03$) oraz poziomem kapitału doświadczenia zawodowego ($V=0,10$, $p=0,01$). Nie odnotowano natomiast zależności między poziomem kapitału edukacyjnego rodziców/opiekunów a poziomem kapitału aktywności studenckich oraz sieci społecznych. W związku z powyższym hipotezę trzecią należy przyjąć jedynie częściowo. Brak potwierdzenia pełnej hipotezy trzeciej może wynikać z kilku czynników. Po pierwsze, choć wysoki poziom kapitału edukacyjnego rodziców lub opiekunów może stwarzać pewne warunki korzystne dla rozwoju kapitału kariery u potomstwa, to nie jest to gwarancja, że każde dziecko wykorzysta ten potencjał w pełni. Z drugiej strony kształtowanie kapitału kariery charakteryzuje się sporą różnorodnością. Niektórzy studenci mogą wykorzystywać zasoby i wsparcie rodziców lub opiekunów, a inni mogą polegać bardziej na własnych wysiłkach i możliwościach.

Hipoteza czwarta (H4) brzmiała: osoby, które nie otrzymują żadnego wsparcia finansowego ze strony rodziny lub otrzymują je, ale nie większe niż 50% miesięcznych wydatków będą częściej charakteryzować się wysokim kapitałem doświadczenia zawodowego niż osoby, które otrzymują wsparcie pokrywające więcej niż 50% miesięcznych wydatków lub są w całości utrzymywane przez rodzinę. Szacuje się, że taka sama sytuacja będzie miała miejsce w przypadku kapitału studenckich aktywności. Odwrotna sytuacja będzie miała miejsce w przypadku kapitału edukacyjnego – osoby, które otrzymują wsparcie rodziny pokrywające więcej niż 50% miesięcznych wydatków

lub są w całości utrzymywane przez rodzinę będą częściej charakteryzować się wysokim kapitałem edukacyjnym niż osoby o niższym wsparciu finansowym. Przypuszcza się także, że wsparcie finansowe ze strony rodziny nie będzie miało znaczenia dla poziomu kapitału sieci społecznych. Poniżej wykazano wszystkie zależności lub ich brak:

- studenci nie otrzymujący żadnego wsparcia finansowego ze strony rodziny lub otrzymujący je, ale nie większe niż 50% miesięcznych wydatków częściej niż pozostali cechują się wysokim kapitałem doświadczenia zawodowego ($V=0,28$, $p=0,00$),
- w przypadku kapitału edukacyjnego istotnie wyższym jego poziomem cechują się osoby, które nie otrzymywały żadnego wsparcia finansowego od rodziców ($V=0,10$, $p=0,04$),
- nie potwierdzono istotnej statycznie ($p>0,05$) zależności pomiędzy poziomem kapitału aktywności studenckich a poziomem wsparcia finansowego od rodziców,
- istotną statystycznie zależność zaobserwowano pomiędzy poziomem kapitału sieci społecznych a wsparciem finansowym otrzymywanym od rodziców. Wyższym poziomem kapitału sieci społecznych częściej odznaczali się badani, którzy nie otrzymywali wsparcia finansowego ($V=0,13$, $p=0,01$).

Mając na uwadze powyższe zależności lub ich brak, należy jedynie częściowo potwierdzić zaproponowaną hipotezę. Potwierdziło się, że osoby, które nie otrzymują żadnego wsparcia finansowego ze strony rodziny lub otrzymują je, ale nie większe niż 50% miesięcznych wydatków będą najczęściej spośród wszystkich charakteryzowały się wysokim kapitałem doświadczenia zawodowego. Nie spodziewano się jednak, że podobna sytuacja będzie miała miejsce w przypadku kapitału edukacyjnego. Nie przypuszczano także, że nie odnotuje się istotnej statystycznie zależności między wsparciem finansowym od rodziny a poziomem kapitału aktywności studenckich oraz że odnotuje się zależność w przypadku wsparcia finansowego a poziomem kapitału sieci społecznych. Brak lub ograniczone wsparcie finansowe może zmuszać studentów do podjęcia pracy, co prowadzi do zdobycia doświadczenia zawodowego. Brak wsparcia finansowego może prowadzić do większej niezależności studentów, którzy mogą podejmować decyzje dotyczące swojej edukacji bez zewnętrznych ograniczeń finansowych. Taka sytuacja być może pozwala im na skupienie się na inwestowaniu w swoją edukację poprzez wybór kursów, udział w dodatkowych szkoleniach czy podjęcie nowych studiów. Dodatkowo, niezależność finansowa może sprzyjać

nawiązywaniu relacji społecznych poza rodziną, co może być korzystne dla rozwoju sieci społecznych studentów. Ponadto, brak związku między wsparciem finansowym a zaangażowaniem w aktywności studenckie wskazuje na istnienie innych czynników powiązanych z uczestnictwem w takich działaniach.

Hipoteza piąta (H5): badani studenci, którzy zamieszkują poza domem rodzinnym będą częściej niż ci, którzy w nim na co dzień mieszkają, charakteryzować się wysokim poziomem kapitału kariery (edukacyjnym, doświadczenia zawodowego, aktywności studenckich, sieci społecznych). Z przeprowadzonych analiz wynika, że:

- nie istnieje statystycznie istotna zależność pomiędzy miejscem zamieszkania badanych studentów a poziomem kapitału edukacyjnego,
- kapitał doświadczenia zawodowego jest istotnie częściej gromadzony przez osoby mieszkające poza domem rodzinnym ($V=0,10$, $p=0,01$),
- kapitał aktywności studenckich jest istotnie częściej gromadzony przez osoby mieszkające poza domem rodzinnym ($V=0,14$, $p=0,00$),
- studenci zamieszkujący poza domem rodzinnym istotnie częściej odznaczają się wysokim kapitałem sieci społecznych ($V=0,10$, $p=0,00$)

Należy częściowo przyjąć zaproponowaną hipotezę. Wszystkie przewidywane zależności, oprócz braku korelacji pomiędzy miejscem zamieszkania badanych a poziomem kapitału edukacyjnego, zostały potwierdzone. Osoby mieszkające poza domem rodzinnym częściej gromadzą kapitał doświadczenia zawodowego oraz aktywności studenckich, co może wynikać z większej samodzielności i potrzeby zarobkowania lub zaangażowania w dodatkowe działania. Ponadto, studenci mieszkający poza domem rodzinnym częściej odznaczają się wysokim kapitałem sieci społecznych, co sugeruje, że otoczenie społeczne poza rodziną może być korzystne dla rozwoju relacji i wsparcia społecznego.

Hipoteza szósta (H6): identyfikacja ze studiowanym kierunkiem będzie powiązana z poziomem kapitału kariery badanych. Osoby o najniższym stopniu identyfikacji ze studiowanym kierunkiem (niezadowolone ze studiowanego kierunku oraz nie wybierające hipotetycznie tego samego kierunku ponownie) będą najczęściej ze wszystkich grup cechować się wysokim kapitałem doświadczenia zawodowego. W przypadku kapitału edukacyjnego, aktywności studenckich oraz sieci społecznych – osoby o najwyższym stopniu identyfikacji ze studiowanym kierunkiem (zadowolone i hipotetycznie wybierające ten sam kierunek ponownie) będą najczęściej ze wszystkich

grup cechować się wysokimi poziomami tych kapitałów. Poniżej wypisano wszystkie zależności lub ich brak:

- nie potwierdzono istotnej statystycznie zależności pomiędzy poziomem kapitału doświadczenia zawodowego a identyfikacją badanych ze studiowanym kierunkiem,
- nie udało się także udowodnić istotnej statystycznie zależności pomiędzy poziomem kapitału edukacyjnego a identyfikacją badanych ze studiowanym kierunkiem,
- osoby o najwyższym stopniu identyfikacji ze studiowanym kierunkiem (zadowolone i hipotetycznie wybierające ten sam kierunek ponownie) najczęściej ze wszystkich grup cechują się wysokim poziomem kapitału aktywności studenckich ($V=0,18$, $p=0,00$),
- nie potwierdzono istotnej statystycznie zależności pomiędzy poziomem kapitału sieci społecznych a identyfikacją ze studiowanym kierunkiem.

Mimo że istnieje istotna zależność między identyfikacją ze studiowanym kierunkiem a poziomem kapitału aktywności studenckich, brak potwierdzenia pozostałych przewidywanych związków prowadzi do falsyfikacji hipotezy szóstej. Brak istotnej zależności między identyfikacją ze studiowanym kierunkiem a większością kapitałów kariery może być wynikiem wieloaspektowej natury czynnika identyfikacji, a także może wskazywać na istnienie bardziej istotnych czynników dla gromadzenia kapitału kariery przez studentów.

Hipoteza siódma (H7): studenci, którzy nie pobierają żadnych stypendiów będą częściej niż osoby, które je pobierają, charakteryzować się wysokim poziomem kapitału doświadczenia zawodowego. Dodatkowo przypuszcza się, że osoby pobierające stypendia pomocowe będą najczęściej ze wszystkich grup charakteryzowały się niskim poziomem kapitału doświadczenia zawodowego. Studenci, którzy pobierają stypendia nagradzające oraz ci, którzy pobierają jednocześnie stypendium nagradzające i pomocowe będą częściej niż ci, którzy pobierają tylko stypendium pomocowe lub nie pobierają żadnych stypendiów charakteryzować się wysokim poziomem kapitału edukacyjnego, aktywności studenckich oraz sieci społecznych. Poniżej zaprezentowano najważniejsze dane:

- najczęściej wysokim poziomem doświadczenia zawodowego cechują się studenci, którzy pobierali stypendia nagradzające ($V=0,13$, $p=0,00$),

- osoby, które pobierały stypendia pomocowe najczęściej ze wszystkich charakteryzują się niskim poziomem kapitału doświadczenia zawodowego (62,9%),
- w przypadku kapitału edukacyjnego istotnie częściej wysokim poziomem tego kapitału odznaczają się respondenci pobierający stypendia nagradzające ($V=0,12$, $p=0,02$),
- najczęściej wysokim poziomem kapitału aktywności studenckich cechują się badani pobierający stypendia nagradzające ($V=0,19$, $p=0,00$),
- w przypadku kapitału sieci społecznych istotnie częściej wyższym jego poziomem odznaczają się ankietowani, którzy pobierali jedynie stypendia nagradzające ($V=0,15$, $p=0,00$),
- studenci, którzy pobierają jednocześnie stypendia nagradzające i pomocowe charakteryzują się częściej niż ci, którzy pobierają jedynie stypendia pomocowe lub nie pobierają żadnych stypendiów, wysokim poziomem kapitału edukacyjnego oraz sieci społecznych.

Zebrany materiał badawczy ukazuje że, należy częściowo przyjąć zakładaną hipotezę. Trzeba zaznaczyć, że nie potwierdziło się to, że studenci, którzy nie pobierają żadnych stypendiów będą najczęściej charakteryzować się wysokim poziomem kapitału doświadczenia zawodowego. W przypadku kapitału aktywności studenckich nie dowiedziono także, że osoby, które pobierają jednocześnie stypendia nagradzające oraz pomocowe będą charakteryzować się częściej wysokim poziomem tego kapitału niż osoby, które pobierają jedynie stypendia pomocowe.

Hipoteza ósma (H8): osoby o wysokim poziomie kapitału kariery (edukacyjnym, doświadczenia zawodowego, aktywności studenckich, sieci społecznych) będą wskazywać na wyższą samoocenę dotychczasowych działań związanych z obecną lub przyszłą karierą zawodową w porównaniu do osób, które charakteryzują się niskim kapitałem kariery. W każdym przypadku samoocena badanych jest wyższa wśród osób, które charakteryzują się wysokimi poziomami kapitałów. Siły korelacji między poziomem kapitału a samooceną wypisano poniżej:

- poziom kapitału edukacyjnego a samoocena dotychczasowych działań ($r=0,23$, $p=0,00$, $M^*niski=3,16$, $M^*wysoki=3,75$),
- poziom kapitału doświadczenia zawodowego a samoocena dotychczasowych działań ($r=0,33$, $p=0,00$, $M^*niski=2,99$, $M^*wysoki=3,76$),

- poziom kapitału aktywności studenckich a samoocena dotychczasowych działań ($r=0,32$, $p=0,00$, $M^*niski=3,14$, $M^*wysoki=4,04$),
- poziom kapitału sieci społecznych a samoocena dotychczasowych działań ($r=0,31$, $p=0,00$, $M^*niski=3,15$, $M^*wysoki=4,01$).

Powyższe dane wskazują na to, że zaproponowaną hipotezę należy w całości przyjąć. Przywołane statystyki pokazują, że posiadanie różnorodnych form kapitału kariery może wpływać na postrzeganie własnych kompetencji i osiągnięć przez badanych, co może mieć istotne konsekwencje dla ich dalszego rozwoju zawodowego i akademickiego.

Hipoteza dziewiąta (H9): studenci o wysokim poziomie kapitału kariery (edukacyjnym, doświadczenia zawodowego, aktywności studenckich, sieci społecznych) będą korzystniej oceniać swoje kompetencje (społeczne, specjalistyczne/socjologiczne, funkcjonalne, osobiste, poznawcze) niż osoby o niskim kapitale kariery. Podobnie jak w przypadku samooceny dotychczasowych działań, w tym przypadku również studenci o wysokich poziomach kapitałów zawsze lepiej oceniają swoje kompetencje. Wszystkie wyniki są istotne statystycznie, a siła korelacji oscylowała wokół wartości $r=0,20$. Hipotezę dziewiątą należy przyjąć w całości.

Hipoteza dziesiąta (H10): studenci o wysokim poziomie kapitału kariery (edukacyjnym, doświadczenia zawodowego, aktywności studenckich, sieci społecznych) będą częściej niż ci o niskim poziomie kapitału, najkorzystniej oceniać możliwość swojego zatrudnienia po studiach (znalezienie pracy zgodnej z aspiracjami, która spełni większą część oczekiwań). Najważniejsze zależności wynotowano poniżej:

- studenci, którzy posiadają wysoki kapitał edukacyjny częściej przewidują pozytywny start na rynku pracy ($V=0,20$, $p=0,00$),
- osoby o wysokim kapitale doświadczenia zawodowego częściej przewidują, że znajdą pracę zgodną z ich aspiracjami, która spełni większą część ich oczekiwań ($V=0,21$, $p=0,00$),
- badani posiadający wysoki poziom kapitału aktywności studenckich częściej przewidują znalezienie pracy zgodnej z aspiracjami, która spełni większą część oczekiwań ($V=0,19$, $p=0,00$),
- studenci, którzy posiadają wysoki poziom kapitału sieci społecznych częściej przewidują pozytywny start na rynku pracy ($V=0,23$, $p=0,00$)

Uzyskane wyniki wskazują że, należy w całości przyjąć hipotezę dziesiątą. Dane sugerują, że studenci posiadający bogatszy kapitał kariery mają większą wiarę w swoje możliwości zatrudnienia się na rynku pracy, zgodnie z własnymi oczekiwaniami i aspiracjami zawodowymi.

Hipoteza jedenasta (H11): badani, którzy mają wysoki poziom kapitału kariery (edukacyjnym, doświadczenia zawodowego, aktywności studenckich, sieci społecznych) będą częściej niż ci o niskim poziomie kapitału, korzystniej postrzegać rynek pracy oraz studia socjologiczne (opinia na temat tego, czy studia socjologiczne na ten moment dobrze przygotowują badanych do funkcjonowania na rynku pracy, opinia na temat rynku pracy i tego, czy jest na nim dużo możliwości dla osób z wykształceniem socjologicznym, opinia na temat wymagań pracodawców wobec studentów i absolwentów rozpoczynających swoje kariery). Najważniejsze zależności lub ich brak wynotowano poniżej:

- nie potwierdzono istotnej statycznie zależności pomiędzy poziomem kapitału edukacyjnego badanych a ich opinią nt. tego, czy studia socjologiczne dobrze przygotowują ich do funkcjonowania na rynku pracy,
- studenci, którzy uważają, że wybrany przez nich kierunek studiów zdecydowanie przygotowuje ich do wejścia na rynek pracy istotnie częściej odznaczają się wysokim poziomem kapitału doświadczenia zawodowego ($V=0,15$, $p=0,00$),
- badani, którzy uważają, że studia socjologiczne przygotowują ich zdecydowanie dobrze do funkcjonowania na rynku pracy zdecydowanie częściej odznaczają się wysokim poziomem kapitału aktywności studenckich ($V=0,16$, $p=0,00$),
- największy odsetek respondentów o wysokim poziomie kapitału sieci społecznych zaobserwowano wśród respondentów, którzy twierdzą, że studia socjologiczne odpowiednio przygotowują ich do wejścia na rynek pracy ($V=0,18$, $p=0,00$),
- nie dowiedziono istotnej statycznie zależności pomiędzy kapitałem doświadczenia zawodowego, kapitałem edukacyjnym oraz kapitałem sieci społecznych a oceną ilości możliwości na rynku pracy,
- wysokim poziomem kapitału aktywności studenckich częściej odznaczają się badani, którzy zdecydowanie uważają, że na rynku pracy jest dużo możliwości dla osób z wykształceniem socjologicznym ($V=0,14$, $p=0,00$),

- badani, którzy twierdzą, że pracodawcy zdecydowanie nie mają zbyt wysokich wymagań wobec studentów i absolwentów rozpoczynających swoje kariery częściej cechują się wyższym poziomem kapitału doświadczenia zawodowego ($V=0,11$, $p=0,04$),
- nie potwierdzono istotnej statystycznie korelacji między postrzeganiem wymagań pracodawców wobec osób rozpoczynających kariery zawodowe a poziomem kapitału edukacyjnego, aktywności studenckich oraz sieci społecznych.

W związku z powyższymi analizami, należy uznać, że hipoteza jedenasta uległa falsyfikacji, ponieważ zdecydowana większość przypuszczeń nie znalazła odzwierciedlenia w danych. Jednocześnie można uznać, że poziom kapitału kariery nie odgrywa kluczowej roli w kontekście postrzegania rynku pracy i studiów socjologicznych.

Hipoteza dwunasta (H12): poziom kapitału kariery (niski-wysoki) będzie powiązany z decyzją odnośnie rozwoju kariery zawodowej. Przewiduje się, że osoby o wysokim kapitale kariery (edukacyjnym, doświadczenia zawodowego, aktywności studenckich, sieci społecznych) będą częściej niż te o niskim kapitale, deklarowały, że mają pomysł na swoją karierę zawodową i znają obszar, w którym chcą się rozwijać. Z danych wynika, że taka sytuacja miała miejsce w przypadku kapitału edukacyjnego ($V=0,26$, $p=0,00$) kapitału doświadczenia zawodowego ($V=0,20$, $p=0,00$) oraz kapitału sieci społecznych ($V=0,23$, $p=0,00$). Respondenci z wysokim kapitałem aktywności studenckich najczęściej mają zbyt dużo pomysłów i nie wiedzą, na który z nich się zdecydować ($V=0,20$, $p=0,00$).

W związku z powyższym, hipotezę dwunastą należy częściowo potwierdzić. Nie spodziewano się, że studenci o wysokim poziomie kapitału aktywności studenckich będą najczęściej wskazywać, że mają za dużo pomysłów na swoją karierę i nie wiedzą, na który się zdecydować. Studenci o wysokim poziomie kapitału aktywności studenckich mogą być bardziej otwarci na nowe doświadczenia i aktywnie uczestniczyć w różnych inicjatywach, co prowadzi do zgromadzenia wielu pomysłów i możliwości. Jednakże, nadmiar opcji może prowadzić do niepewności i trudności w podjęciu decyzji.

Podsumowując weryfikację hipotez wskazać należy, że w całości zostały potwierdzone: H2, H8, H9, H10. Częściowo potwierdzono: H3, H4, H5, H7, H12. Odrzucono w całości: H1, H6, H11.

Na podstawie badania ankietowego możliwe jest także wyszczególnienie nowej zmiennej, tj. ogólnego kapitału kariery. Celem wyliczenia tej skali zsumowano wyniki punktowe odnoszące się do czterech kapitałów kariery. Finalnie zatem indeks ogólny kapitału kariery mieścił się w przedziale 0-17 pkt. Należy zaznaczyć, że obliczenie ogólnego kapitału kariery badanych nie było celem pracy i stanowi jedynie dodatek do wcześniejszych analiz, który być może zainspiruje przyszłych badaczy.

W poniższej tabeli przedstawione zostały statystyki opisujące przetworzonych w ten sposób wyników badania. Średnia wartość indeksu wyniosła 4,43 pkt. (przy odchyleniu standardowym równym 2,68 pkt.).

Tabela 124. Ogólna skala kapitału kariery – statystyki opisowe [n=775]

Zmienne:	M	Me	Min.	Maks.	SD	S-W
Ogólny kapitał kariery (0-17 pkt.):	4,43	4,00	0,00	14,00	3,01	0,92765*
M – średnia; Me – mediana; Min. – najniższa wartość rozkładu; Maks. – najwyższa wartość rozkładu; SD – odchylenie standardowe; S-W – test Shapiro-Wilka; p – istotność statystyczna; * - p < 0,05						

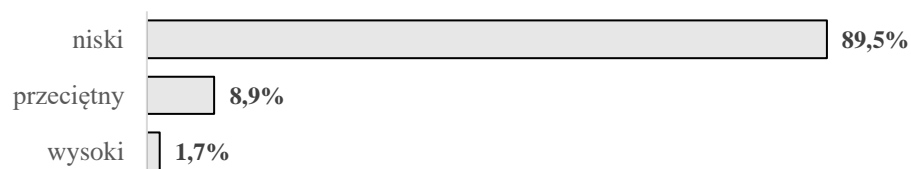
Źródło: badania własne.

Uzyskane w ten sposób wyniki liczbowe indeksu pogrupowano w trzy kategorie:

- niski poziom kapitału kariery: 0-8 pkt.,
- przeciętny poziom kapitału kariery: 9-12 pkt.,
- wysoki poziom kapitału kariery: 13-17 pkt.

Wyniki zaprezentowane na kolejnym wykresie wskazują, że największa część uczestników przeprowadzonego badania cechuje się niskim poziomem ogólnego kapitału kariery (89,5%).

Wykres 25. Poziomy ogólnego kapitału kariery [n=779]



Źródło: badania własne.

Ponadto, postanowiono porównać ogólne kapitały kariery badanych studentów w podziale na uczelnie, do których uczęszczają (tabela nr 125). Wyniki przedstawione w następnej tabeli wskazują, że największy odsetek studentów z niskim poziomem ogólnego kapitału kariery uczęszcza na Uniwersytet Śląski (95,0%). Z kolei największy

odsetek badanych posiadających wysoki kapitał kariery zaobserwowano wśród studentów Uniwersytetu Rzeszowskiego (3,2%). Celem zbadania zależności pomiędzy zmiennymi posłużono się testem chi-kwadrat. Jego wynik dowiódł, że pomiędzy ogólnym poziomem kapitału kariery a uczelnią, na której uczą się badani studenci zachodzi istotna statystycznie ($p < 0,05$) zależność.

Tabela 125. Ogólny poziom kapitału kariery a uczelnia, do której uczęszczają badani [n=779]

Uczelnia:		Ogólny poziom kapitału kariery:			Ogółem
		niski	przeciętny	wysoki	
Uniwersytet Rzeszowski	N	79	11	3	93
	%	84,9%	11,8%	3,2%	100,0%
Uniwersytet Jagielloński	N	146	26	2	174
	%	83,9%	14,9%	1,1%	100,0%
Uniwersytet Śląski	N	208	10	1	219
	%	95,0%	4,6%	0,5%	100,0%
Uniwersytet Łódzki	N	172	11	4	187
	%	92,0%	5,9%	2,1%	100,0%
Akademia Górniczo-Hutnicza	N	92	11	3	106
	%	86,8%	10,4%	2,8%	100,0%
Ogółem	N	697	69	13	779
	%	89,5%	8,9%	1,7%	100,0%
Istotność statystyczna:		$\chi^2=21,33675$, $df=8$, $p=0,00630^*$, $V=0,1170255$			

Źródło: badania własne.

Postanowiono także sprawdzić jak przedstawiają się wyniki ogólnego kapitału kariery wśród osób kończących studia, czyli będących w chwili badania na II roku II stopnia studiów (tabela nr 126). Średnia wartość indeksu w tej grupie wyniosła 7,22 pkt. (przy odchyleniu standardowym równym 3,12 pkt.). Badany z najmniejszym poziomem ogólnego kapitału kariery uzyskał 2,00 pkt., zaś z największym – 14,00 pkt.

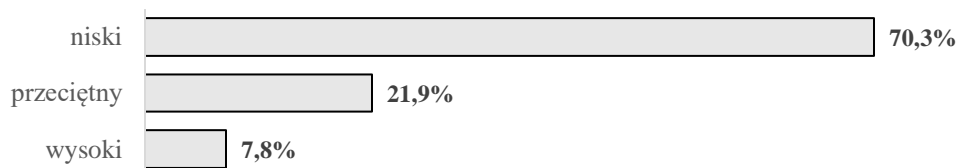
Tabela 126. Ogólna skala kapitału kariery wśród badanych będących na II roku studiów II stopnia – statystyki opisowe [n=64]

Zmienne:	M	Me	Min.	Maks.	SD	S-W
Ogólny kapitał kariery (0-17 pkt.):	7,22	7,00	2,00	14,00	3,12	0,95727*
M – średnia; Me – mediana; Min. – najniższa wartość rozkładu; Maks. – najwyższa wartość rozkładu; SD – odchylenie standardowe; S-W – test Shapiro-Wilka; p – istotność statystyczna; * - $p < 0,05$						

Źródło: badania własne.

Większość respondentów będących na II roku studiów II stopnia została zaliczona do kategorii niskiego ogólnego poziomu kapitału kariery (70,3%). Z kolei wysokim poziomem kapitału kariery cechuje się jedynie 7,8% badanych studentów. Przeciętnym poziomem ogólnego kapitału kariery charakteryzuje się 21,9% ankietowanych (wykres nr 26).

Wykres 26. Poziomy ogólnego kapitału kariery wśród badanych będących na II roku studiów II stopnia [n=64]



Źródło: badania własne.

Zestawiono także poziomy ogólnego kapitału kariery studentów II roku II stopnia z uczelniami, do których uczęszczają (tabela nr 127). Największy odsetek badanych cechujących się wysokim kapitałem kariery zaobserwowano wśród studentów Uniwersytetu Rzeszowskiego (50,0%). Natomiast niskim poziomem ogólnego kapitału kariery cechuje się w największym stopniu grupa ankietowanych studiujących na Uniwersytecie Śląskim (78,6%). Do zbadania zależności pomiędzy zmiennymi posłużono się testem chi-kwadrat. Uzyskany wynik wskazuje, iż pomiędzy ogólnym poziomem kapitału kariery a uczelnią, na której studiują badani studenci II roku studiów II stopnia zachodzi istotna statystycznie ($p < 0,05$) zależność.

Tabela 127. Ogólny poziom kapitału kariery wśród badanych będących na II roku studiów II stopnia a uczelnia, do której uczęszczają [n=64]

Uczelnia:		Ogólny poziom kapitału kariery:			Ogółem
		niski	przeciętny	wysoki	
Uniwersytet Rzeszowski	N	2	1	3	6
	%	33,3%	16,7%	50,0%	100,0%
Uniwersytet Jagielloński	N	17	5	1	23
	%	73,9%	21,7%	4,4%	100,0%
Uniwersytet Śląski	N	11	3	0	14
	%	78,6%	21,4%	0,0%	100,0%
Uniwersytet Łódzki	N	9	4	0	13
	%	69,2%	30,8%	0,0%	100,0%
Akademia Górniczo-Hutnicza	N	6	1	1	8
	%	75,0%	12,5%	12,5%	100,0%
Ogółem	N	45	14	5	64
	%	70,3%	21,9%	7,8%	100,0%
Istotność statystyczna:		$\chi^2=18,59623$, $df=8$, $p=0,01717^*$, $V=0,3811601$			

Źródło: badania własne.

Niski poziom ogólnego kapitału kariery wśród badanych wskazuje na to, że nie dywersyfikują oni wystarczająco swoich aktywności w kontekście zawodowym (nie podejmują działań w kilku badanych obszarach). Dodatkowo, analizy wykazały, że znaczna część osób, które kończą studia i potencjalnie niebawem dokonają pełnej tranzycji na rynek pracy, charakteryzuje się niskim poziomem ogólnego kapitału kariery (70,3%).

CZEŚĆ III

KAPITAŁ KARIERY ABSOLWENTÓW SOCJOLOGII W ŚWIETLE WŁASNYCH BADAŃ JAKOŚCIOWYCH

Rozdział I: Metodologiczna koncepcja badań

W niniejszym rozdziale zaprezentowano kluczowe aspekty metodologiczne własnego, jakościowego badania kapitału kariery absolwentów socjologii. Zaprezentowano cele, zakres badań oraz problemy badawcze. W dalszej kolejności omówiono zastosowaną metodę, technikę i narzędzie badawcze. Ponadto, dokonano charakterystyki doboru próby badawczej, opisano profil uczestników badania oraz przebieg całego procesu badawczego. Rozdział, analogicznie do części poświęconej badaniom ilościowym, uwzględnia także omówienie napotkanych trudności i dylematów badawczych, co pozwala na głębsze zrozumienie kontekstu oraz ograniczeń metodologicznych projektu.

1.1. Cel, zakres badań, problemy badawcze

Wykorzystanie wyłącznie badań ilościowych ze studentami socjologii mogłoby być niewystarczające w kontekście kompleksowej analizy kapitału kariery. Z tego powodu zdecydowano się również na przeprowadzenie badań jakościowych z absolwentami socjologii różnych uczelni. Badanie przeprowadzone wśród absolwentów ma charakter jakościowy, co umożliwi uzyskanie dodatkowej perspektywy związanej z omawianą problematyką, zwłaszcza poprzez retrospektywny ogląd ich doświadczeń i ścieżek kariery.

Głównym celem badania jakościowego jest dokonanie diagnozy gromadzenia wybranych kapitałów kariery przez absolwentów socjologii. Jest to istotne ze względu na fakt, że badana jest grupa osób, która może dokonać samooceny swojego przygotowania do pracy zawodowej z perspektywy doświadczeń zdobytych na rynku pracy. Analiza ta umożliwi lepsze zrozumienie, jakie kapitały kariery są najbardziej istotne dla absolwentów socjologii oraz w jaki sposób są one gromadzone i wykorzystywane w praktyce zawodowej. Dodatkowym celem badania jest uzyskanie ogólnego obrazu sytuacji zawodowej absolwentów socjologii oraz postrzegania studiów jako okresu przygotowującego do pracy zawodowej. Ponadto, badanie jakościowe pozwoli również

na lepsze zrozumienie percepcji absolwentów na temat wartości ich wykształcenia socjologicznego i jego roli w ich karierze zawodowej.

W toku prac nad metodologią niniejszego badania wyodrębniono cztery główne problemy badawcze, które przyjmują formę wymienionych niżej pytań badawczych:

1. Jaka jest rola wykształcenia socjologicznego w realizacji aspiracji zawodowych badanych?
2. Jaka jest rola czynników pozaakademickich w kontekście gromadzenia kapitału kariery u badanych?
3. Jak wyglądał u badanych proces tranzycji z edukacji formalnej na rynek pracy? Jak go wspominają?
4. Jaka jest obecnie sytuacja zawodowa badanych absolwentów? Jak funkcjonują na rynku pracy, jak postrzegają rynek pracy i jakie mają plany na przyszłość?

W przypadku roli wykształcenia socjologicznego w realizacji aspiracji zawodowych, poruszano tematy dotyczące między innymi:

- motywów podjęcia studiów, hipotetycznego ponownego wyboru tego samego kierunku, dokończenia się dodatkowo na innym kierunku studiów,
- opinii na temat tego, czy studia socjologiczne powinny przygotowywać do funkcjonowania na rynku pracy, czy to jest ich rola? (socjologia jako dyscyplina naukowa, wartości humanistyczne, urynkwienie uniwersytetów itp.),
- wspomnienia i oceny z perspektywy czasu studiów socjologicznych w kontekście nabytej wiedzy i umiejętności,
- działań podejmowanych przez badanych w czasie studiów z myślą o karierze i rynku pracy, realizowanych strategii, momentów przełomowych w trakcie studiów, które zadecydowały o dalszych aktywnościach i planach na przyszłość,
- kontynuowania edukacji socjologicznej po studiach (we własnym zakresie).

W kontekście roli czynników pozaakademickich podejmowano takie zagadnienia jak:

- definicja pracy, czym ona jest dla badanych?
- identyfikacja czynników pozaakademickich, które według badanych miały i/lub mają największy wpływ na ich funkcjonowanie w sferze zawodowej,
- identyfikacja wpływu rodziny badanych na ich kariery zawodowe. Co badani uważają o karierach swoich bliskich? Czy chcieliby realizować podobną ścieżkę zawodową?

- identyfikacja własnego uprzywilejowania lub jego braku w kontekście możliwości w obszarze zawodowym, biorąc pod uwagę warunki bytowe, wychowanie oraz edukację sprzed podjęcia studiów. Identyfikacja dodatkowych obszarów uprzywilejowania lub jego braku.

W przypadku tranzykcji z edukacji formalnej na rynek pracy, pytania dotyczyły między innymi:

- emocji towarzyszących respondentom pod koniec edukacji. Czy pojawiały się jakieś obawy, dylematy? Czy już wtedy badani mieli jakieś pomysły na karierę zawodową?
- wspomnień okresu bezpośrednio po zakończeniu studiów. Co wyniknęło z wcześniejszych planów? Jaki to był czas w życiu badanych?
- podejmowanych aktywności po zakończeniu studiów, które miały na celu poprawę sytuacji na rynku pracy i rozwój kariery,
- rad, których absolwenci mogą udzielić obecnym studentom, aby mogli skutecznie wejść na rynek pracy – na bazie tego, co się powiodło, ale też tego, co się nie powiodło badanym.

W ostatnim obszarze, dotyczącym obecnego funkcjonowania na rynku pracy, postrzegania rynku pracy oraz planów na przyszłość, pytano o:

- ogólną ocenę obecnej sytuacji zawodowej, powiązania pracy z wykształceniem socjologicznym oraz o obszary wiedzy socjologicznej, z której badani szczególnie korzystają w swojej pracy zawodowej,
- identyfikację trudności, na które napotykają absolwenci socjologii w kontekście funkcjonowania na rynku pracy,
- ocenę szans możliwości na rynku pracy absolwentów socjologii oraz absolwentów innych kierunków społecznych,
- pośredni lub bezpośredni wpływ pandemii Covid-19 na kariery zawodowe badanych,
- dalsze plany zawodowe, najbliższe cele, pracę marzeń.

Powyższe problemy badawcze i zakres tematów, biorąc pod uwagę, że badania prowadzone są wśród absolwentów socjologii, wydają się być dobrym uzupełnieniem badań ilościowych. Badania jakościowe umożliwią głębsze zrozumienie doświadczeń i perspektyw absolwentów socjologii, co znajdzie odzwierciedlenie w bardziej

kompleksowej analizie gromadzenia kapitału kariery oraz funkcjonowania na rynku pracy. K. Konecki twierdzi, że „uprawiając socjologię jakościową, dążymy do tego, by znaleźć się jak najbliżej badanych. Jeśli naszym celem jest zrozumienie ich perspektyw i definicji sytuacji, powinniśmy dotrzeć do miejsc, w których przebywają, wystrzegając się przy tym czynienia jakichkolwiek apriorycznych założeń na temat ludzi i społeczności, jakie przyjdzie nam obserwować”³⁰² – takie też założenie przyświecało realizacji tych badań.

1.2. Metody, techniki i narzędzia badawcze

Badania jakościowe można porównać do eksploracji nieodkrytych terytoriów, gdzie badacze stają się podróżnikami w świecie doświadczeń i perspektyw badanych. Rozpoczynając od szerokiego spektrum tematów, stopniowo skupiają uwagę na istotnych obszarach, odkrywając głębsze zrozumienie badanych zagadnień. Badania te, w odróżnieniu od ilościowych, charakteryzuje elastyczność, która pozwala badaczom dostosować podejście do zmieniających się potrzeb badawczych, bez konieczności trzymania się ściśle określonych reguł czy narzędzi. Próba badawcza, jak zauważa Stanisław Juszczyk, jest zazwyczaj starannie wyselekcjonowana, co oznacza, że wnioski wyciągnięte z badań dotyczą konkretnych jednostek i ich kontekstu, tworząc bogactwo mikrohistorii społecznej³⁰³.

Badania jakościowe charakterystyczne są dla wielu dziedzin nauki, włączając w to między innymi: filozofię, antropologię czy socjologię. Uprawianie badań z wykorzystaniem tej metody jest ściśle powiązane z hermeneutyką, fenomenologią, dialogiem filozoficznym oraz innymi koncepcjami teoretycznymi, takimi jak interakcjonizm symboliczny. Badacze wdrażają interpretacje świata poprzez dialog z badanymi, starając się zrozumieć ich perspektywę. To zderzenie różnych punktów widzenia otwiera nowe horyzonty dla badań naukowych, umożliwiając głębsze zrozumienie zjawisk społecznych³⁰⁴.

K. Konecki zaznacza, że badania jakościowe bywają często definiowane jako kreatywne. Na przykład wywiad swobodny, może być niezmiernie użytecznym sposobem na eksplorację nowych zjawisk. Polski socjolog wskazuje też na

³⁰² K. Konecki, *O socjologii jakościowej*, „Roczniki Nauk Społecznych”, 4, 2016, s. 29.

³⁰³ S. Juszczyk, *Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2013, s. 9.

³⁰⁴ *Ibidem*, s. 10.

kontemplatywność badań jakościowych, co związane jest między innymi z ciszą, która pojawia się w sytuacji, gdy badacz pragnie jeszcze głębszego zrozumienia sytuacji, o której mówi respondent. O kontemplatywności w prowadzeniu badań K. Konecki pisał: „zatem kontemplatywne badania służą zrozumieniu innych ludzi i światów społecznych, a nie udowadnianiu tez czy weryfikacji hipotez. Niezbędne jest tutaj zachowanie pełnej otwartości świadomości oraz trzymanie w ryzach własnych założeń. Wtedy możemy być maksymalnie blisko rzeczywistości społecznej, niejako dotykać jej w sposób bezpośredni, bowiem dokonujemy tutaj także wglądu we własny aparat poznawczy i własną tożsamość badacza”³⁰⁵.

Jeden z kluczowych momentów, który napędzał rozwój antypozytywistycznego podejścia do nauk społecznych, to powstanie konstruktywizmu w drugiej połowie XX wieku. Ta koncepcja, wprowadzając nową orientację teoretyczną i metodologiczną, podważyła istnienie obiektywnej rzeczywistości społecznej. Zamiast tego, konstruktywizm sugeruje, że to, co postrzegamy jako rzeczywistość, jest efektem społecznej konstrukcji. Poprzez indywidualne interpretacje i społeczne interakcje, jednostki kształtują swoje otoczenie i rzeczywistość, co prowadzi do różnorodnych sposobów postrzegania i rozumienia świata³⁰⁶.

E. Babbie trafnie zauważa, że w codziennym życiu wszyscy poniekąd odgrywamy rolę badaczy społecznych. Analizujemy różnorodne zdarzenia, interpretujemy je i przekazujemy innym, tworząc w ten sposób własne narracje o świecie. Jest to zgodne między innymi z podejściem etnometodologicznym, które zakłada, że społeczeństwo jest nieustannie analizowane i interpretowane przez jego członków w ramach codziennych interakcji. W ten sposób, każdy z nas pełni rolę badacza społecznego, nieświadomie posługując się metodami podobnymi do tych, które stosują przedstawiciele świata nauki. Ta refleksja zachęca do uważniejszego przyjrzenia się naszym codziennym doświadczeniom społecznym i docenienia znaczenia interpretacji i analizy w naszym życiu. Amerykański socjolog głosi także, że przedstawiciele wielu profesji, na przykład dziennikarstwa czy pracy socjalnej, posługują się podobnymi narzędziami, co socjolog, który wychodzi w teren, aby przeprowadzić badania jakościowe³⁰⁷.

Według E. Babbie, jedną z mocniejszych stron badań jakościowych jest to, że

³⁰⁵ K. T. Konecki, *Kreatywność w badaniach jakościowych. Pomiędzy procedurami a intuicją*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, nr 3, 2019, s. 37.

³⁰⁶ R. Geisler, *Zastosowanie metod badań jakościowych w analizach rodzin osób bezrobotnych*, „Family Forum”, nr 3, 2013, s. 41-54.

³⁰⁷ E. Babbie, *Podstawy badań...*, s. 231.

pozwalają one na dokładne zgłębienie postaw i zachowań jednostek oraz umożliwiają badanie procesów społecznych w dynamicznym kontekście czasowym. Poprzez głębsze zanurzenie się w badanej materii, badacze mogą lepiej zrozumieć złożone wzorce działań społecznych, uwzględniając różnorodne konteksty i sytuacje, w których zachowania mają miejsce. Ponadto, badania jakościowe pozwalają na lepsze zrozumienie kontekstu społecznego, w którym zachodzą badane procesy. Poprzez bezpośrednie uczestnictwo w życiu społeczności, badacze mogą lepiej zrozumieć specyfikę lokalnych norm, wartości i relacji społecznych, co pozwala na bardziej trafne interpretacje zebranych danych³⁰⁸. Do innych mocnych stron badań jakościowych, poza wspomnianą już wcześniej elastycznością, można zaliczyć również relatywnie niski koszt ich przeprowadzenia, szczególnie w porównaniu do badań ilościowych o charakterze reprezentatywnym oraz wysoką trafność, która odnosi się do stopnia, w jakim wyniki badania odzwierciedlają rzeczywistość oraz odpowiadają na pytania badawcze.³⁰⁹

Jednym z głównych ograniczeń badań jakościowych jest ich ograniczona skalowalność, co sprawia, że nie są one odpowiednie do badania dużych populacji. Wynika to bezpośrednio z charakterystyki technik używanych w badaniach jakościowych, które skupiają się na pogłębionym zrozumieniu konkretnych przypadków lub zjawisk społecznych. Ze względu na intensywną analizę indywidualnych doświadczeń i kontekstów, badania jakościowe często obejmują niewielkie próby badawcze, co ogranicza możliwość uogólniania uzyskanych wyników na całą populację³¹⁰.

Kolejną słabą stroną jest niska rzetelność, wynikająca często z subiektywności interpretacji danych oraz braku standaryzacji procedur badawczych. W badaniach jakościowych istnieje ryzyko wprowadzenia uprzedzeń czy błędów interpretacyjnych przez badaczy, co może wpłynąć na wiarygodność uzyskanych wyników. Ponadto, elastyczność metodologiczna może prowadzić do braku spójności między różnymi etapami badania, co utrudnia porównanie wyników i ocenę ich rzetelności³¹¹.

W prowadzeniu badań jakościowych kluczowe są różnorodne umiejętności, którymi powinien wykazywać się badacz. W przypadku wywiadów szczególnie ważne jest aktywne słuchanie które, umożliwia skoncentrowanie się na drugiej osobie i pełne

³⁰⁸ E. Babbie, *Podstawy badań...*, s. 350-351.

³⁰⁹ Ibidem.

³¹⁰ Ibidem.

³¹¹ Ibidem.

rozumienie jej perspektywy. Empatia również odgrywa kluczową rolę, pomagając badaczowi lepiej wczuć się w doświadczenia i emocje badanych, co buduje zaufanie i ułatwia zrozumienie kontekstu społecznego badanych zjawisk. Kolejną istotną umiejętnością jest parafrazowanie, pozwalające potwierdzić zrozumienie przekazu respondentów i wydobywać istotne aspekty ich wypowiedzi. Ważne są także kompetencje powiązane z analizowaniem tekstu i interpretacją danych, które w sposób istotny różnią się od tych, które dotyczą badań ilościowych. Budowanie otwartej i akceptującej atmosfery podczas wywiadów sprzyja szczerym rozmowom i zdobywaniu wartościowych informacji. Aby badania jakościowe, zwłaszcza w formie wywiadów, odniosły sukces, to znaczy zostały pomyślnie zrealizowane, kluczową rolę odgrywa komfort i samopoczucie badanego. Badany powinien czuć się swobodnie i komfortowo w obecności badacza, co umożliwi otwarte dzielenie się doświadczeniami i uczuciami. Budowanie zaufanej i akceptującej atmosfery jest niezwykle istotne dla uzyskania głębokich i wartościowych informacji podczas wywiadów oraz dla osiągnięcia wiarygodnych wyników badań³¹².

W badaniach jakościowych stosuje się rozmaite techniki badawcze, które mają służyć różnym celom. Jedną z popularnych technik są wywiady, zarówno indywidualne, jak i grupowe, które umożliwiają bezpośredni kontakt z badanymi i zdobycie wglądu w ich doświadczenia, poglądy i emocje. Wywiad indywidualny może przybierać formę mniej lub bardziej ustrukturyzowaną. Najmocniej ustrukturyzowany wywiad określa się mianem standaryzowanego, a na przeciwległym biegunie mamy do czynienia z wywiadem swobodnym, czyli takim, gdzie badacz posługuje się co najwyżej listą zagadnień i wstępnych pytań, które chce poruszyć w trakcie rozmowy. Inną powszechnie stosowaną techniką jest obserwacja, którą, ze względu na rodzaj zaangażowania badacza, można podzielić na uczestniczącą i nieuczestniczącą. Kolejnymi technikami są analiza dokumentów oraz analiza treści, które polegające na dokładnym badaniu różnych rodzajów dokumentów i tekstów, takich jak pamiętniki czy raporty. Analiza treści polega przede wszystkim na systematycznym przeglądaniu tekstów w celu wyłonienia wzorców, tematów i znaczeń. Analiza narracji, związana z kolejną techniką jakościową, skupia się z kolei na badaniu historii życia badanych, aby odkryć istotne tematy i znaczenia w ich doświadczeniach życiowych. Na koniec, analiza wideo, która zyskuje coraz bardziej na popularności, wykorzystuje materiały wizualne do analizy zachowań, gestów i interakcji,

³¹² E. Babbie, Podstawy badań..., s. 340-342.

co umożliwia lepsze zrozumienie komunikacji werbalnej i niewerbalnej³¹³.

W niniejszym badaniu posłużyłem się techniką wywiadu pogłębianego. Radomir Miński zwraca uwagę na istnienie pewnej niedookreśloności w kontekście technik badawczych stosowanych w badaniach jakościowych. Wśród tych technik, wywiad pogłębiony wydaje się być szczególnie niejednoznaczny, co stwarza wyzwanie dla badaczy, zwłaszcza tych mniej doświadczonych. W obliczu takiej niepewności metodologicznej istnieje ryzyko uogólnień i niedostatecznego zrozumienia tej techniki. W socjologii brakuje jasno określonych, jednoznacznych kryteriów definiujących, co dokładnie oznacza wywiad pogłębiony i w jaki sposób różni się od innych technik badawczych³¹⁴.

Jak zauważa R. Miński, pojęcie „pogłębienia” w praktyce badań socjologicznych może mieć co najmniej dwie różne interpretacje. Po pierwsze, odnosi się ono do badań, które wykorzystują zarówno metody ilościowe, jak i jakościowe – tak zwanej triangulacji. Po drugie, termin „pogłębiony” odnosi się do specyficznej techniki badawczej, jaką jest wywiad pogłębiony. Jest to podejście odrębne od tradycyjnych metod ilościowych, takich jak ankiety czy standaryzowane wywiady, oraz od swobodnych rozmów, które nie są ograniczone wcześniej ustalonymi ramami. W przypadku wywiadu pogłębianego istotne są precyzyjnie określone cele (lista poszukiwanych informacji), które przybierają formę scenariusza, co stanowi istotę tej techniki badawczej³¹⁵.

Niezależnie od kontekstu czy celu przeprowadzanego wywiadu pogłębianego, istnieje szereg charakterystycznych cech, które wyróżniają tę technikę. Pierwszą z nich jest bezpośredni kontakt twarzą w twarz pomiędzy badaczem a respondentem, co umożliwia głębsze zrozumienie i lepsze wychwycenie niuansów w wypowiedziach. Kolejną istotną cechą jest otwarty charakter pytań, który pozwala respondentom swobodnie wyrażać swoje myśli i uczucia bez ograniczeń narzuconych przez ściśle określone ramy. Scenariusz wywiadu może być częściowo ustrukturyzowany, co daje elastyczność w prowadzeniu rozmowy, ale jednocześnie pozwala na zachowanie pewnej organizacji i celowości. Istotną rolę odgrywa także postawa badacza, która powinna być refleksyjna i empatyczna, umożliwiającą zrozumienie i interpretację wypowiedzi respondentów w kontekście ich życiowych doświadczeń i perspektyw. Styl rozmowy

³¹³ E. Babbie, *Podstawy badań...*, s. 340-342.

³¹⁴ R. Miński, *Wywiad pogłębiony jako technika badawcza. Możliwości wykorzystania IDI w badaniach ewaluacyjnych*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, t. 13, nr 3, 2017, s. 30.

³¹⁵ *Ibidem*, s. 31-32.

powinien być konwersacyjny, co sprzyja nawiązaniu relacji i budowaniu zaufania między badaczem a respondentem, co z kolei może prowadzić do bardziej szczerych i głębokich odpowiedzi. Ważnym elementem prowadzenia wywiadu jest także rejestracja wypowiedzi respondentów, która może odbywać się przy użyciu dyktafonu lub innych narzędzi, co pozwala na dokładne przekazanie treści rozmowy do dalszej analizy. Dodatkowo, obserwacja zachowań respondentów może dostarczyć dodatkowych informacji i kontekstu dla zrozumienia ich wypowiedzi³¹⁶.

R. Miński wskazuje na istotę prawidłowo skonstruowanego scenariusza wywiadu pogłębionego, który składa się z trzech głównych elementów. Po pierwsze, część metryczkowo-ewidencyjna służy do zbierania informacji o respondentach, takich jak dane osobowe czy inne istotne informacje identyfikacyjne. Kolejnym ważnym elementem jest część zawierająca tematy, które badacz planuje poruszyć w trakcie wywiadu, wraz z przykładowymi formami pytań. Na koniec, część podsumowująca pozwala na zakończenie rozmowy w sposób uporządkowany i zrozumiały dla obu stron. Dodatkowo, czasami scenariusz wywiadu może obejmować część informacyjną, która wymaga podpisu respondentów, wyrażających zgodę na nagrywanie rozmowy. Scenariusz wywiadu pogłębionego powinien spełniać kilka kluczowych kryteriów, aby zapewnić skuteczność i efektywność prowadzonej rozmowy. Po pierwsze, musi zawierać precyzyjnie określone tematy, w obrębie których badacz poszukuje informacji. Jednocześnie nie może być zbyt restrykcyjny, aby dać respondentowi swobodę w relacjonowaniu swoich doświadczeń. Pytania powinny być formułowane w taki sposób, aby zachęcać do obszernych i szczerych odpowiedzi, unikając sugestywnych czy niejasnych sformułowań. Istotne jest także zachowanie logicznego układu pytań, który prowadzi respondentów od ogólnych kwestii do bardziej szczegółowych zagadnień³¹⁷.

W niniejszym badaniu scenariusz wywiadu został skonstruowany z uwzględnieniem wszystkich wcześniej wymienionych kryteriów. Pełnił on rolę pomocnego narzędzia, umożliwiając częściową strukturyzację rozmowy i zapewnienie spójności w zadawanych pytaniach. Niemniej jednak, w praktyce nie był on w pełni egzekwowany. Gdy w trakcie wywiadu pojawiał się interesujący wątek lub respondent poruszał tematy nieobjęte scenariuszem, zdecydowano się elastycznie podążać za tymi ścieżkami, zamiast posługiwać się wcześniej przygotowanymi pytaniami. Należy zaznaczyć, że scenariusz wywiadu ewoluował w trakcie przeprowadzania wywiadów

³¹⁶ R. Miński, *Wywiad pogłębiony jako technika badawcza...*, s. 38-39.

³¹⁷ *Ibidem*, s. 40-41.

pilotażowych, co pozwoliło na lepsze dopasowanie podejmowanych problemów do potrzeb badanych oraz bardziej efektywne zbieranie danych.

1.3. Dobór próby badawczej, charakterystyka badanej grupy i przebieg badań

Dobór próby badawczej odgrywa równie istotną rolę w badaniach ilościowych, jak i jakościowych, stanowiąc kluczowy element tworzenia każdego projektu badawczego. W kontekście niniejszego badania, proces selekcji próby był jednym z głównych punktów, na które zwrócono szczególną uwagę podczas jego planowania. Ze względu na przeprowadzanie wywiadów z absolwentami socjologii oraz konieczność samodzielnego dotarcia do nich, zdecydowałem się na wykorzystanie celowego doboru próby z dodatkowym wykorzystaniem metody kuli śnieżnej.

Metoda kuli śnieżnej to podejście do pozyskiwania respondentów, które rozpoczyna się od jednej osoby, która następnie „otwiera drzwi” do kolejnych uczestników, tworząc efekt „kuli śnieżnej”. W tej metodzie pierwotny respondent lub osoba, która nie bierze udziału w badaniu, ale może posiadać wiedzę, co do potencjalnych badanych, poleca inne osoby, które mogą być zainteresowane udzieleniem wywiadu³¹⁸.

Często w celu zapewnienia różnorodności próby i uniknięcia zniekształcenia wyników, stosuje się różne strategie w pozyskiwaniu pierwszych informatorów. Zamiast polegać wyłącznie na osobach, które się znają i mogą być związane wspólnymi więzami, wykorzystuje się różne źródła, aby zapewnić różnorodność perspektyw i doświadczeń. Takie podejście było stosowane w niniejszym badaniu, gdzie dbano o to, aby osoby, które dzielą się kontaktem do kolejnego potencjalnego respondenta, pochodziły z różnych środowisk.

W realizacji tego badania, metodę kuli śnieżnej zrealizowano na dwa sposoby. Po pierwsze, osoby, które nie spełniały kryteriów uczestnictwa w badaniu (na przykład takie, które dawno temu skończyły studia lub studiowały inny kierunek), zostały poproszone o wskazanie znajomych, którzy niedawno ukończyli socjologię. Po drugie, respondentów, którzy już udzielili wywiadu, poproszono na końcu o udostępnienie kontaktu do kolejnej osoby, która również niedawno ukończyła socjologię. Pierwszych kontaktów szukano często za pomocą portalu LinkedIn, po odpowiednim ustawieniu filtrów, co umożliwiło dotarcie do osób kończących studia socjologiczne w określonym czasie.

³¹⁸ E. Babbie, Podstawy badań..., s. 213.

Zrealizowałem łącznie 30 wywiadów, z czego 5 pierwszych miało charakter pilotażowy. W procesie pilotażowym zaangażowano osoby posiadające doświadczenie w prowadzeniu badań jakościowych, co umożliwiło nie tylko sprawdzenie poprawności pytań i dynamiki rozmowy, ale także identyfikację potencjalnych kwestii metodologicznych, które wymagały modyfikacji. Należy zaznaczyć, że wywiady pilotażowe, mimo swojej istotnej roli w doskonaleniu procesu badawczego, nie zostały uwzględnione w ostatecznych analizach ze względu na znaczące różnice w scenariuszu wywiadu. W związku z tym, należy przyjąć, że poddanych analizie zostało 25 wywiadów, które były zgodne z ustalonym planem badawczym i scenariuszem wywiadu.

W procesie kwalifikacji do udzielenia wywiadu istniał szereg kryteriów, które respondent musiał spełnić. Jednym z głównych kryteriów było ukończenie studiów socjologicznych najpóźniej pięć lat temu. Miało to zapewnić to, że respondent dysponuje aktualnym spojrzeniem retrospektywnym na studia socjologiczne oraz potrafi wykazać ich związek z wejściem na rynek pracy i funkcjonowaniem zawodowym. Dodatkowe kryteria rekrutacyjne miały na celu zapewnienie zróżnicowania wśród badanych respondentów. W selekcji uwzględniano różne aspekty, które miały przyczynić się do uzyskania zróżnicowanej grupy badawczej. Priorytetem było uwzględnienie różnych uczelni, na których ukończono studia, różnych sytuacji zawodowych (w tym osoby zatrudnione w różnych sektorach zawodowych oraz osoby bezrobotne), różnych poziomów zaangażowania w studia oraz zróżnicowany poziom kapitału rodzinnego. Dzięki temu podejściu badana grupa była reprezentowała różnorodne konteksty edukacyjne i zawodowe, co pozwoliło na uzyskanie bogatego i wielowymiarowego spojrzenia na badane zagadnienia. Selekcja respondentów odbywała się poprzez przeprowadzenie krótkich rozmów z wykorzystaniem komunikatorów internetowych, które umożliwiały uzyskanie kluczowych informacji decydujących o tym, czy dana osoba zostanie ostatecznie poproszona o udzielenie wywiadu. Te krótkie rozmowy pozwalały na wstępną ocenę zgodności profilu respondentów z założeniami badawczymi oraz na ustalenie ich gotowości i chęci do udziału w dalszych etapach badania. Dzięki temu podejściu możliwe było skuteczne i efektywne selekcjonowanie osób, które najlepiej odpowiadały celom i zakresowi badania. Zróżnicowanie grupy respondentów było kluczowym elementem, ponieważ miało istotny wpływ na wiarygodność uzyskanych wyników. Można wyobrazić sobie sytuację, w której badania przeprowadzono by jedynie wśród absolwentów, którzy przez całe studia aktywnie uczestniczyli w życiu społeczności akademickiej, działając w różnych organizacjach studenckich. Wówczas

można byłoby spodziewać się tendencji do uzyskania wyników skupionych wokół tego środowiska. Takie podejście mogłoby prowadzić do zniekształcenia obrazu rzeczywistości i ograniczyć zakres i różnorodność perspektyw reprezentowanych w badaniu.

Wywiadu udzieliło 15 kobiet oraz 10 mężczyzn. Badania przeprowadzono wśród absolwentów 13 uczelni: Uniwersytetu Rzeszowskiego, Uniwersytetu Jagiellońskiego, Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie, Akademii Górniczo-Hutniczej, Uniwersytetu Wrocławskiego, Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, Uniwersytetu w Białymstoku, Uniwersytetu Warszawskiego, Uniwersytetu Łódzkiego oraz Uniwersytetu Gdańskiego. Wśród badanych znalazło się 6 osób, które ukończyły jedynie I stopień studiów socjologicznych i kontynuują edukację na innych kierunkach lub zakończyły edukację formalną na tym etapie oraz 2 osoby, które ukończyły jedynie II stopień studiów socjologicznych, co było poprzedzone studiowaniem innego kierunku. Pozostali badani, tj. 17 osób odbyło cały cykl kształcenia na studiach socjologicznych (studia I oraz II stopnia). Badani w większości studiowali socjologię ogólną, ale wywiady przeprowadzono także z absolwentami socjologii ekonomicznej – 3 osoby oraz socjologii cyfrowej – 2 osoby. Wśród respondentów w chwili przeprowadzania wywiadów, 20 osób podejmowało pracę zarobkową, a 5 badanych było bezrobotnych. Badani, którzy byli aktywni zawodowo, wykazywali się różnorodnymi doświadczeniami zawodowymi, obejmującymi obszary takie jak, między innymi: marketing, gastronomia, dział HR, badania marketingowe, konsulting strategiczny, praca jako ekspedientka w sklepie, e-commerce oraz dziennikarstwo. Ich różnorodne ścieżki zawodowe odzwierciedlały różnorodność i elastyczność ich kariery po ukończeniu studiów socjologicznych, co stanowiło istotny element analizy ich doświadczeń i trajektorii zawodowych.

Wywiady realizowane były od października 2022 roku do lutego 2023 roku. Rozmowy przeprowadziłem w formie zdalnej, korzystając z programu Skype, przy zachowaniu wysokiego komfortu i atmosfery przypominającej rozmowę twarzą w twarz. Zadbano o to, aby uczestnicy mogli czuć się swobodnie i komfortowo. Uczestnicy wypowiadali się pozytywnie o takiej formie prowadzenia badań, podkreślając możliwość połączenia się ze swojego własnego domowego otoczenia, co sprzyjało bardziej naturalnej i swobodnej atmosferze rozmowy. Jeden wywiad przeprowadzono w formie stacjonarnej ze względu na preferencje respondentki. Najkrótsza rozmowa trwała nieco

ponad 50 minut, a najdłuższa ponad 1 godzinę i 40 minut.

Wszystkie wywiady były nagrywane na bieżąco, co umożliwiło dokładne rejestrowanie każdej wypowiedzi. Zebrane nagrania zostały następnie poddane procesowi transkrypcji. Ten proces pozwolił na dokładne przeanalizowanie treści rozmów oraz na dalsze badania i interpretacje zebranych danych. Dzięki nagraniom i transkrypcji możliwe było także zachowanie autentyczności wypowiedzi respondentów oraz zapewnienie wierności i dokładności analizowanych treści.

W procesie analizy danych, w pierwszej kolejności przeprowadzono grupowanie najważniejszych wątków, które emergowały z zebranych wypowiedzi respondentów. Następnie, na bazie tych głównych wątków, stworzono kody analityczne, które posłużyły do bardziej szczegółowej analizy konkretnych fragmentów materiału badawczego. Każdy kod analityczny odnosił się do określonych kategorii, pojęć lub tematów, co umożliwiło systematyzację i głębsze zrozumienie zawartych w wypowiedziach treści. Dzięki tej metodzie analizy możliwe było wyodrębnienie istotnych wzorców, relacji i interpretacji w badanych danych oraz dalsze wnioskowanie na temat badanych zagadnień.

Proces analizy danych poprzedzony został czynnością polegającą na zanonimizowaniu respondentów. Polegało to na przydzieleniu im unikalnych kodów identyfikacyjnych. Te kody zostały opracowane w taki sposób, aby zachować poufność i prywatność uczestników badania, jednocześnie umożliwiając skuteczną identyfikację ich wypowiedzi w trakcie analizy. Kody identyfikacyjne są istotne również dla osoby, która zapoznaje się z treścią analiz, ponieważ umożliwia rozpoznanie, kto jest autorem danej wypowiedzi. Przykładowy kod prezentuje się następująco – (W13, UW, so+sc, I+II st, 2021, konsulting strategiczny). W tym przypadku można rozpoznać: numer wywiadu (W13), uczelnię, na której respondent ukończył studia (UW – Uniwersytet Warszawski), profil studiów socjologicznych – w tym przypadku socjologię ogólną (so) oraz socjologię cyfrową (sc), stopnie na których studiował respondent (I oraz II), rok ukończenia studiów (2021) oraz wykonywaną w chwili udzielania wywiadu pracę (konsulting strategiczny). Pełne nazwy uczelni zostały zastąpione skrótami, a w przypadku profilu studiów socjologicznych występuje jeszcze, oprócz wcześniej wskazanych, skrót „se”, co oznacza socjologię ekonomiczną.

1.4. Trudności i dylematy badawcze

Realizacja wywiadów z absolwentami socjologii niekiedy napotykała na wyzwania związane z tendencją respondentów do ogólnikowego opisywania społecznych zjawisk i zachowań, zamiast koncentrować się na swoich osobistych doświadczeniach i odczuciach. To zjawisko stanowiło jedną z głównych trudności w procesie zbierania danych, wymagając starannego monitorowania i kierowania rozmów w odpowiednim kierunku.

Jedną z możliwych przyczyn tego zjawiska może być fakt, że absolwenci socjologii często są wykształceni w analizie społecznych problemów i zjawisk, co prowadzi do ich naturalnej skłonności do refleksji na temat szeroko pojętego społeczeństwa. Ponadto, środowisko akademickie często promuje naukową obiektywność i dystans w analizie, co może wpływać na sposób w jaki absolwenci opisują swoje doświadczenia. Inną przyczyną może być brak doświadczenia w udzielaniu wywiadów jako respondenci. Absolwenci socjologii mogą nie być świadomi potrzeby skupienia się na swoich osobistych doświadczeniach i emocjach podczas udzielania odpowiedzi, ponieważ ich szkolenie skupiało się bardziej na analizie społecznych zjawisk z perspektywy obserwatora.

W celu pokonania tych trudności, niezbędne było aktywne prowadzenie wywiadów i pilnowanie, aby respondenci skupiali się na swoich własnych odczuciach i doświadczeniach. Należało wykazać się empatią i umiejętnością stworzenia bezpiecznej przestrzeni do dzielenia się osobistymi historiami i refleksjami. Ponadto, ważne było także dostosowanie sposobu prowadzenia wywiadów do indywidualnych potrzeb i preferencji respondentów, aby jak najlepiej wydobyć wartościowe informacje.

Kolejną, często napotykaną trudnością były wstępne odmowy udziału w wywiadach ze strony osób, które charakteryzowały się niewielkim zaangażowaniem naukowym oraz społecznym w czasie studiów socjologicznych. W takich sytuacjach konieczne było tłumaczenie respondentom, że celem wywiadów nie jest ocena ich aktywności podczas studiów, lecz zgłębienie ich perspektywy i doświadczeń związanych z wejściem na rynek pracy i funkcjonowaniem zawodowym. Ważne było przekonanie respondentów, że każde doświadczenie i perspektywa ma wartość i może przyczynić się do wzbogacenia zrozumienia badanych zagadnień. Dążenie do stworzenia atmosfery otwartości i zrozumienia pozwoliło pokonać te wstępne opory i umożliwiło przeprowadzenie wartościowych wywiadów.

Podczas fazy planowania badania pojawił się istotny dylemat związany z selekcją grupy respondentów, a mianowicie, którzy absolwenci socjologii powinni zostać objęci badaniem pod względem okresu ukończenia studiów. Po przeprowadzeniu dogłębnej analizy i dyskusji ustalono, że uwzględnione zostaną osoby, które ukończyły studia socjologiczne maksymalnie pięć lat przed przeprowadzeniem badania. Takie podejście wynikało z przekonania, że uczestnicy z tego okresu posiadają jeszcze aktualne i niedawne doświadczenia związane z procesem edukacji oraz adaptacją na rynku pracy, co przyczyni się do bardziej trafnych i aktualnych obserwacji.

Kolejnym dylematem, który pojawił się podczas planowania badania, było pytanie, czy ograniczyć badanie do absolwentów, którzy ukończyli zarówno studia I stopnia, jak i II stopnia, czy też uwzględnić również tych, którzy ukończyli tylko jeden stopień. Po dyskusji zdecydowano o przyjęciu, że badanie obejmie obie grupy absolwentów. Uznano, że badanie obu grup może być wartościowe i przynieść dodatkowe perspektywy, co pozwoli na uzyskanie bardziej kompleksowego obrazu ścieżek rozwoju zawodowego absolwentów socjologii oraz na zrozumienie różnic w ich doświadczeniach i perspektywach zawodowych.

Rozdział II: Wyniki własnych badań jakościowych

W niniejszym rozdziale przedstawione zostaną wyniki własnych badań jakościowych, przeprowadzonych w celu pogłębienia zrozumienia procesów gromadzenia kapitału kariery przez absolwentów socjologii. Analiza oparta na wywiadach pogłębionych pozwala na uzyskanie bardziej szczegółowych informacji dotyczących doświadczeń zawodowych badanych oraz ich perspektyw na przyszłość. Wyniki te stanowią istotne uzupełnienie badań ilościowych, dostarczając kontekstu do lepszej interpretacji dynamicznych procesów kształtowania ścieżek zawodowych.

2.1. Rola wykształcenia socjologicznego w realizacji aspiracji zawodowych

W pierwszym bloku pytań skupiono się na roli wykształcenia socjologicznego w realizacji aspiracji zawodowych oraz ogólnym postrzeganiu okresu studiowania przez absolwentów socjologii. W tym obszarze problemowym respondentów pytano o motywacje do podjęcia studiów socjologicznych, ogólną ocenę studiów z perspektywy czasu oraz ich opinie na temat przygotowania do wejścia na rynek pracy przez te studia. Omawiano również wspomnienia z czasów studiów, ze szczególnym uwzględnieniem nabytych umiejętności i wiedzy, a także o działaniach podejmowanych na studiach z myślą o przyszłej karierze zawodowej oraz kontynuowaniu edukacji socjologicznej we własnym zakresie, poza formalnym systemem edukacyjnym. Te pytania stanowiły punkt wyjścia do dalszych analiz, których celem było lepsze zrozumienie wpływu edukacji socjologicznej na trajektorie zawodowe absolwentów oraz ich perspektyw na rynek pracy.

Motywy wyboru socjologii jako studiowanego kierunku

Badanych w kontekście motywów wyboru kierunku studiów można podzielić na różne kategorie, a jedną z nich stanowią ci, którzy decydują się na studia socjologiczne jako drugi wybór, często po nieudanym staraniu się o miejsce na innym kierunku, zazwyczaj psychologii. Badani ci dzielą się na takich, którzy podjęli starania, aby dostać się na inny kierunek, ale im się nie powiodło oraz na takich, którzy mają świadomość tego, że nie podołaliby procesowi rekrutacji, najczęściej ze względu na słaby wynik matury: *W pierwszej kolejności to była psychologia w Poznaniu, psychologia we Wrocławiu i socjologia jako taki zapasowy kierunek, jakbym nigdzie się nie dostała* (W3, UW, so, I st, 2022, ekspedientka w sklepie); *Po prostu trochę też od początku wiedziałam, że z tą psychologią może pójść tak średnio, więc można powiedzieć, że od*

razu wiedziałam, że gdzieś socjologia chyba zostanie jako mój kierunek (W4, UŁ+UW, so, I+II st, 2022, HR). W analizie tej sytuacji można dostrzec szereg powiązań i tendencji, które warto zgłębić, aby lepiej zrozumieć dynamikę wyboru kierunków studiów oraz ich wpływ na późniejsze ścieżki zawodowe absolwentów. Osoby, które nie uzyskały miejsca na kierunku psychologii, często szukają alternatywnych ścieżek edukacyjnych, co może prowadzić do tego, że socjologia staje się kierunkiem drugiego wyboru. Warto również zauważyć, że istnieje pewna korelacja między kierunkami studiów psychologicznych a socjologicznymi, zwłaszcza jeśli chodzi o ich podobną naturę badawczą i zainteresowanie społecznymi zjawiskami i interakcjami. Studia socjologiczne mogą być postrzegane jako przedłużenie zainteresowań kandydatów, którzy początkowo rozważali psychologię, ale ze względu na ograniczoną dostępność miejsc lub niewystarczająco dobry wynik matury, zdecydowali się na alternatywne kierunki, które nadal umożliwiają zgłębianie i badanie ludzkich zachowań i społeczności. W toku analiz zaobserwowano także, że znaczna część badanych, którzy studiuje socjologię, a pierwotnie chcieli studiować psychologię, nie porzuca swych edukacyjnych planów. Takie osoby najczęściej traktują studia socjologiczne jako możliwość zdobycia wykształcenia, które następnie przełoży się na dostanie dobrej pracy, po to, aby później można było wykorzystać zgromadzone środki finansowe w celu odbycia prywatnej edukacji psychologicznej: *To nie jest takie złe. Mam wykształcenie wyższe, mogę zdobyć dobrą pracę i później za własną kasę wykształcić się w kierunku psychologii* (W20, UW+UJ, so, I+II st, 2020, marketing). Można przypuszczać także, że niekiedy socjologia jawi się jako kierunek drugiego wyboru ze względu na niewystarczającą wiedzę o możliwościach i potencjale zawodowym tej dyscypliny. Psychologia, jako bardziej rozpoznawalna i popularna dziedzina, może cieszyć się większym prestiżem społecznym oraz być postrzegana jako bardziej bezpośrednio związana z określonymi ścieżkami kariery, co może wpływać na wybór kierunku studiów przez niektórych kandydatów.

Wśród badanych zidentyfikowano grupę respondentów, którzy wyrazili otwarcie fakt, że socjologia była ich pierwszym wyborem lub że nie aplikowali na żaden inny kierunek studiów. Analiza tej podgrupy wskazuje na różnorodne czynniki determinujące ich wybór, z których jednym z kluczowych jest zainteresowanie przedmiotem Wiedzy o Społeczeństwie (WOS) w szkole średniej: *Od kiedy pamiętam interesowałem się Wiedzą o Społeczeństwie. To były dla mnie najciekawsze zajęcia w liceum, choć przyznam, że wtedy nie padło ani jedno słowo o socjologii* (W8, UR, so, I+II st, 2020,

analizy strategiczne)

Osoby, dla których socjologia była pierwszym lub jedynym wyborem, można dalej podzielić na dwie główne kategorie. Pierwszą grupę stanowią osoby, które posiadały wcześniejszą świadomość i zrozumienie istoty socjologii, co mogło wynikać z ich zainteresowań i dociekliwości intelektualnej. Przed złożeniem dokumentów aplikacyjnych podjęły one starania w celu zgłębienia wiedzy na temat socjologii poprzez dokładne badanie materiałów informacyjnych i przeprowadzenie własnych badań. Ich wybór był więc bardziej świadomy i przemyślany, oparty na solidnym fundamencie wiedzy o kierunku studiów: *Ja sprawdzałem wszystko, co się dało. Patrzyłem na stronę internetową, pisałem do ludzi, byłem zobaczyć na uczelni. Staralem się dowiedzieć jak najwięcej o socjologii, zanim podjąłem decyzję, że chcę studiować ten kierunek. To jest chyba rzadkością, bo miałem wrażenie, że na początku studiów wiele osób nie do końca wie, co tutaj robi*(W16, APS, so, I+II st, 2021, gastronomia). Z kolei drugą grupę stanowią osoby, które podjęły decyzję o wyborze socjologii, nie mając wcześniejszej wiedzy na temat tego kierunku. Dla nich socjologia była jedną wielką niewiadomą, a ich wybór był bardziej oparty na intuicji lub na ogólnym zainteresowaniu dziedziną nauk społecznych. Nie przeprowadzili oni szczegółowych badań ani analiz przed złożeniem aplikacji, co sprawiło, że ich decyzja w pewnym sensie przypominała zakup „kota w worku”: *Zupełnie nie wiedziałem czym jest socjologia i co ja będę robił na tych studiach. Miałem w głowie jedynie powiązania z Wiedzą o Społeczeństwie* (W8, UR, so, I+II st, 2020, analizy strategiczne).

Kolejną grupę badanych stanowią osoby, które postrzegały socjologię jako bardzo łatwy kierunek studiów, będący szybką i łatwą drogą do zdobycia wyższego wykształcenia. Motywacją do wyboru socjologii dla tych respondentów często było uniknięcie trudności związanych z matematyką, która stanowi obowiązkowy element programu na wielu innych kierunkach studiów: *Nie oszukujmy się, studia socjologiczne nie są zbyt wymagające, a to była dla mnie ważna kwestia przy wyborze kierunku studiów. Znaczenie miało też między innymi to, aby było tam jak najmniej matematyki i innych przedmiotów ścisłych* (W10, UKSW, so, I+II st, 2022, bezrobotny). Jednakże, ta percepcja socjologii jako łatwego kierunku może być myląca i prowadzić do pewnego rodzaju samospelniającej się przepowiedni. Socjologia jako kierunek studiów społecznych jest postrzegana przez niektórych jako łatwa dyscyplina, która nie wymaga takiej samej ilości trudu i wysiłku co inne, bardziej techniczne lub naukowe kierunki. Jednakże, taka perspektywa może być wynikiem uproszczonego postrzegania socjologii

jako nauki, która zajmuje się wyłącznie obserwacją i analizą społecznych zjawisk, pomijając jej złożoność oraz wymagające aspekty teoretyczne i metodologiczne. W rzeczywistości, studia socjologiczne mogą być równie wymagające jak inne dziedziny nauki, a ich trudność może wynikać z potrzeby analizy złożonych struktur społecznych, interpretacji danych empirycznych oraz zrozumienia teoretycznych podejść i koncepcji. Jednakże, dla tych, którzy podchodzą do socjologii z przekonaniem o jej łatwości, istnieje ryzyko, że będą traktować studia pobieżnie, pomijając głębsze zrozumienie materiału i zaangażowanie w proces nauki. Ponadto, istnieje zagrożenie, że takie podejście może prowadzić do samospełniającej się przepowiedni, gdzie studenci, przekonani o łatwości socjologii, nie podejmują wysiłku w celu zgłębienia materiału i rozwinięcia umiejętności analitycznych, co w konsekwencji może prowadzić do niższej jakości edukacji i ograniczenia perspektyw zawodowych po ukończeniu studiów.

Analizując motywacje wyboru kierunku studiów socjologicznych, można zidentyfikować kilka głównych kategorii badanych. Pierwszą grupę stanowią „przekierowani studenci”, którzy wybierają socjologię jako alternatywę po nieudanych próbach dostania się na inne kierunki, często psychologię. Drugą grupę tworzą „pozorni socjolodzy”, którzy traktują socjologię jako łatwy kierunek studiów i możliwość relatywnie bezproblemowego zdobycia wykształcenia wyższego, pomijając złożoność tej nauki. Kolejną kategorią są „świadomi kandydaci” i „intuicyjni kandydaci”, którzy podejmują decyzję o wyborze socjologii zarówno świadomie, na bazie zdobytej wiedzy lub intuicyjnie, bez większego rozpoznania – do tych dwóch grup często należą osoby, dla których socjologia była pierwszym lub jedynym wyborem w przypadku kierunku studiów.

Studia socjologiczne a przygotowanie do funkcjonowania na rynku pracy

Kolejna istotna kwestia analizowana w badaniu dotyczyła roli, jaką powinny pełnić studia socjologiczne w kontekście przygotowania do funkcjonowania na rynku pracy. W pierwszej kolejności badani zostali zapytani, czy uważają, że studia socjologiczne powinny przygotowywać do wejścia na rynek pracy, czy też ich głównym celem powinno być kształtowanie wartości humanistycznych i naukowy rozwój.

Analiza wskazała, że większość respondentów zdecydowanie opowiadała się za tym, aby studia socjologiczne przygotowywały do wejścia na rynek pracy. Argumenty za tą postawą były liczne i zróżnicowane. Po pierwsze, w obliczu coraz większej konkurencji na rynku pracy, posiadanie praktycznych umiejętności i doświadczenia

zdobytego podczas studiów może być kluczowe dla zdobycia atrakcyjnej pracy. Ponadto, dynamiczne zmiany na rynku pracy oraz rosnące wymagania pracodawców sprawiają, że posiadanie specjalistycznej wiedzy i umiejętności jest coraz bardziej pożądanym: *Nie wyobrażam sobie, żeby mogło być inaczej. W dzisiejszych czasach mamy nastawienie na praktykę i uczelnie też powinny się tym kierować* (W25, KUL, so, I+II st, 2021, marketing). Współczesne społeczeństwo coraz bardziej ceni także elastyczność i umiejętność adaptacji, które mogą być rozwijane w trakcie studiów socjologicznych poprzez praktykę w różnorodnych środowiskach, np. poprzez praktyki zawodowe czy projekty badawcze. Ponadto, studia socjologiczne mogą zapewnić nie tylko konkretne umiejętności zawodowe, ale także rozwijać kompetencje miękkie, takie jak umiejętność pracy w zespole, komunikacja interpersonalna czy rozwiązywanie problemów, które są niezwykle cenione przez pracodawców. W obliczu tych argumentów większość badanych uznała, że studia socjologiczne powinny skutecznie przygotowywać do wejścia na rynek pracy, co stanowi istotne wyzwanie dla programów nauczania oraz metod dydaktycznych na uczelniach oferujących ten kierunek studiów.

Oprócz większości respondentów, którzy opowiedzieli się za tym, aby studia socjologiczne przygotowywały do wejścia na rynek pracy, pojawiły się także głosy sugerujące, że ta rola nie powinna być priorytetowa dla uniwersytetu. Argumenty przeciwne skupiały się głównie na podkreśleniu, że celem studiów socjologicznych powinno być głównie rozwijanie wartości humanistycznych oraz naukowy rozwój. Według tych osób, studia socjologiczne powinny skupiać się przede wszystkim na kształtowaniu myślenia krytycznego, analizie społecznych zjawisk oraz rozwijaniu umiejętności badawczych. W ich opinii, koncentracja na praktycznych aspektach, takich jak przygotowanie do rynku pracy, może prowadzić do zaniedbania tych wartościowych elementów edukacji socjologicznej: *Moim zdaniem to nie do końca jest rola uniwersytetów (przygotowanie do rynku pracy). Mam inne, nieco bardziej idealistyczne spojrzenie na tę sprawę. Skupianie się na kwestiach zawodowych może spowodować, że wykluczy się to tradycyjne rozumienie uniwersytetu* (W18, UR, so, I+II st, 2020, pracownik administracyjno-biurowy).

Analiza retrospektywna doświadczeń absolwentów studiów socjologicznych w kontekście opinii na temat zdobytych podczas studiów wiedzy i umiejętności ujawniła zarówno pozytywne aspekty, jak i obszary negatywne. Istotnym elementem, który zyskał aprobatę badanych, było nabywanie umiejętności badawczych, zwłaszcza prowadzenia i projektowania badań. Te umiejętności są niezbędne w praktyce zawodowej socjologa

i stanowią kluczowy element atrakcyjności kandydatów na rynku pracy. Pozytywna ocena tych aspektów może wskazywać na skuteczność programów nauczania w kształtowaniu praktycznych kompetencji studentów oraz zaangażowanie kadry dydaktycznej w rozwijanie ich umiejętności praktycznych. Wiele osób podkreśliło, że na ich studiach socjologicznych metodologia badań została solidnie omówiona i przekazana. Co więcej, badani mieli okazję praktycznie zastosować swoją wiedzę poprzez projektowanie badań lub udział w projektach badawczych. W perspektywie czasu, respondenci doceniają „efekty uboczne” zdobycia umiejętności projektowania badań, które przekładają się na szerszy zakres kompetencji. Oprócz samej techniki badawczej, wzmiankowano także korzyści takie jak selekcja informacji, rozwój logicznego myślenia czy umiejętność identyfikowania związków przyczynowo-skutkowych. Te umiejętności są istotne nie tylko w kontekście naukowym, ale także w życiu codziennym oraz w praktyce zawodowej, co zostało zauważone przez respondentów i jednocześnie podkreśla wartość nauki metodologii badań w ramach programu studiów socjologicznych: *Wskazałbym przede wszystkim na metodologię badań. Świetnie poprowadzony przedmiot, za sprawą którego nauczyłem się wiele rzeczy, które wykorzystuję obecnie w swojej pracy zawodowej i nie tylko, bo też po prostu w życiu codziennym* (W8, UR, so, I+II st, 2020, analizy strategiczne).

Kolejnym aspektem, który został doceniony przez badanych, były zdobywane na studiach socjologicznych kompetencje społeczne. Teoretycznie, absolwenci mogli oczekiwać, że studia socjologiczne przyczynią się do rozwinięcia umiejętności interpersonalnych, pracy w zespole oraz komunikacji i w większości przypadków tak właśnie się stało. Zdolność do skutecznej komunikacji, zarówno w piśmie, jak i w mowie, została uznana za istotną, zwłaszcza w kontekście pracy w obszarach związanych z analizą danych społecznych czy konsultingiem. Ponadto, umiejętność pracy w zespole, współpracy oraz rozwiązywania konfliktów zostały uznane za kluczowe, biorąc pod uwagę, że wiele zawodów wymaga współpracy w ramach interdyscyplinarnych zespołów: *Chyba najistotniejsza była możliwość rozwoju kompetencji... może nie tyle miękkich, ale społecznych. To wydaje się być charakterystyczne dla studiów socjologicznych* (W7, UR, so, I+II st, 2020, firma badawcza). Dodatkowym wnioskiem wynikającym z analizy jest to, że osoby aktywne w życiu uczelni oraz posiadające rozległą wiedzę na temat jej funkcjonowania, szczególnie podkreślały znaczenie rozwoju kompetencji społecznych oraz zauważały, że istotnie rozwinęły się na tym polu dzięki studiom.

Analiza wskazuje, że wiele osób identyfikuje studia socjologiczne z okresem, w którym pokonywali swoją nieśmiałość i stawiali czoła wyzwaniom społecznym. To doświadczenie może być interpretowane przez pryzmat socjologicznych teorii rozwoju osobowości oraz psychologii społecznej, które podkreślają znaczenie interakcji społecznych w kształtowaniu tożsamości jednostki. Proces akademickiego eksplorowania społecznych struktur i norm może stanowić swoisty trening społeczny, który pomaga studentom przełamać bariery nieśmiałości i zyskać pewność siebie w kontaktach interpersonalnych. Zdolność do otwartej dyskusji, prezentacji własnych poglądów czy udziału w projektach grupowych może być postrzegana jako efekt uboczny nauki socjologii, który prowadzi do wzrostu kompetencji społecznych i społecznej sprawności. Ta obserwacja sugeruje, że studia socjologiczne mogą pełnić rolę nie tylko w zakresie akademickiego kształcenia, ale także w rozwoju osobistym i społecznym studentów, przygotowując ich do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym oraz zawodowym: *...przestałam być tą osobą, która zawsze siedzi w koncie i się nie odzywa. W sumie chyba mogę powiedzieć nawet, że bardziej polubiłam siebie dzięki tym studiom* (W11, AGH, so, I st, 2020, bezrobotna).

Wśród negatywnych doświadczeń, często pojawiały się uwagi dotyczące aspektów teoretycznych programów studiów. Absolwenci krytykowali niejasność lub niską użyteczność pewnych zagadnień teoretycznych, które były poruszane w ramach zajęć. Ta obserwacja sugeruje potrzebę lepszej integracji teorii z praktyką w procesie nauczania oraz dostosowania programów studiów do aktualnych wymagań rynku pracy i oczekiwań studentów: *Co z tego, że ktoś potrafił wyłożyć teorię, jak my totalnie nie wiedzieliśmy, co możemy z tym zrobić* (W9, UMCS, so, II st, 2020, bezrobotna).

Postrzeganie niektórych kursów jako zbędnych lub mało wartościowych, często określanych jako „zapychające”, stanowi istotny element doświadczeń studentów na studiach socjologicznych: *O, teraz i się przypomniało... mieliśmy np. zajęcia z samorządności, które były powtarzane chyba ze 3 razy, tylko pod inną nazwą. Zdarzyło się, że różni prowadzący korzystali z tej samej prezentacji i chyba sami nie byli jakoś bardzo zainteresowani tym, czego nas uczą* (W16, APS, so, I+II st, 2021, gastronomia). Istnienie tych kursów może wynikać z różnych czynników, zarówno strukturalnych, jak i organizacyjnych, oraz może mieć negatywny wpływ na jakość edukacji i zadowolenie studentów. Pierwszym czynnikiem mogącym przyczynić się do pojawienia się kursów „zapychających” jest ograniczona elastyczność programów studiów. W przypadku studiów socjologicznych, gdzie istnieje szeroki zakres tematyczny i specjalizacji,

programy studiów mogą być skonstruowane w sposób hierarchiczny, obejmujący określone kursy podstawowe, które są wymagane dla uzyskania dyplomu. Wprowadzenie dodatkowych kursów, nawet jeśli nie są one ściśle związane z zainteresowaniami lub celami zawodowymi studentów, może wynikać z potrzeby spełnienia wymogów programowych. Dodatkowo, brak odpowiedniego wsparcia finansowego lub kadrowego może prowadzić do wprowadzenia kursów, których celem jest jedynie wypełnienie grafiku zajęć, bez szczególnego przemyślenia ich wartości dodanej dla studentów. Prowadzący tych kursów mogą być zmuszeni do nauczania zagadnień, w których nie są specjalistami lub które nie są związane z ich obszarem zainteresowań, co może prowadzić do niskiej jakości nauczania i braku zaangażowania ze strony studentów. Problem kursów „zapychających” może być również efektem braku aktualizacji programów studiów w odpowiedzi na zmieniające się potrzeby rynku pracy i oczekiwania studentów. W dzisiejszych czasach, gdzie konkurencja na rynku pracy jest coraz większa, studenci oczekują, że ich wykształcenie będzie odpowiadać na aktualne potrzeby i wyzwania zawodowe. Kursy, które nie są w stanie dostarczyć praktycznej wiedzy lub umiejętności potrzebnych na rynku pracy, mogą być postrzegane jako marnowanie czasu i zasobów: *Pamiętam, że miałem mieć zajęcia, w których pokładałem sporą nadzieję, a okazało się, że prowadząca uczy nas podstaw HTML zamiast kwestii bardziej dostosowanych do współczesności* (W8, UR, so, I+II st, 2020, analizy strategiczne).

W toku analiz ustalono, że dla absolwentów studiów socjologicznych istnienie konfliktu między ich potrzebami a podejściem prowadzących zajęcia stanowi ważny punkt refleksji. Badani często krytycznie odnosili się do tego, że zapowiadano im, że dany kurs jest ważny z punktu widzenia ich kariery zawodowej, a ostatecznie okazywało się, że prowadzący zajęcia miał nieco inne wartości i przekazywał głównie wiedzę teoretyczną, wracając często do tego, co już niejednokrotnie było wykładane podczas studiów przy okazji innych kursów. W opinii wielu respondentów część kadry akademickiej skupia się głównie na przekazywaniu ogólnej teorii i metodologii socjologicznej, traktując to jako fundament, który należy najpierw opanować. Taka perspektywa może prowadzić do niezadowolenia studentów, którzy oczekują bardziej praktycznego podejścia w swojej edukacji, ukierunkowanej na konkretne specjalizacje: *Mówiono nam w trakcie wyboru fakultetów, że coś się przyda w późniejszej pracy, czy ogólnie na rynku pracy, a okazywało się w sumie, że sam prowadzący nie wspomniał nawet słowem o wykorzystaniu danej wiedzy w praktyce...* (W17, UW, so, I+II st, 2021, HR) Rozwiązanie tego konfliktu wymaga dialogu i współpracy między absolwentami

a kadram naukowam, a także elastycznego podejścia do projektowania programów nauczania. Absolwenci mogą wносить cenne spostrzeżenia związane z ich doświadczeniami zawodowymi, które mogą pomóc w lepszym dostosowaniu programów studiów do potrzeb rynku pracy. Współpraca z praktykami zawodowymi oraz bardziej elastyczne podejście do projektowania programów nauczania mogą przyczynić się do rozwiązania tego konfliktu i poprawy jakości edukacji socjologicznej.

Działania badanych z czasów studiów podejmowane z myślą o karierze zawodowej

Podczas analizy doświadczeń absolwentów związanych z podejmowaniem działań z czasów studiów, mających na celu rozwój kariery zawodowej, można było zidentyfikować kilka głównych wzorców zachowań. W pierwszej kolejności wyodrębnić można te osoby, których działania w czasie studiów skupione były głównie na działalności zawodowej. Często motywowane były one koniecznością utrzymania się, a praca ta miała charakter dorywczy. Z perspektywy czasu, wielu respondentów uważa to za wartościowe doświadczenie, pomimo że praca ta nie była bezpośrednio związana z ich wykształceniem. Wskazują oni, że dzięki temu mogli się wiele nauczyć, a także dowiedzieć, czego na pewno nie chcą robić w przyszłości, bazując na negatywnych doświadczeniach: *W sumie to nawet się uśmiecham jak o tym teraz myślę, że ta praca i wstawanie codziennie o 5 to był istny koszmar, nigdy więcej* (W22, UR, so, I st, 2020, bezrobotna). Osoby, których główną aktywnością podczas studiów było wykonywanie pracy zarobkowej, często podkreślały brak czasu na angażowanie się w inne aktywności, takie jak działalność organizacyjna, społeczna czy naukowa. W wielu przypadkach, uczestnictwo w życiu społeczności akademickiej lub zaangażowanie w projekty badawcze było postrzegane jako luksus, na który nie było czasu ani środków: *Nie było opcji żeby godzić pracę z jakimiś innymi rzeczami. Czasami trudno było w ogóle znaleźć czas żeby pójść na kolokwium, a co dopiero robić jakieś inne rzeczy* (W19, UKSW, so, I+II st, 2021, analityk danych). Zamiast tego, skupienie się na pracy zarobkowej wynikało z konieczności utrzymania się, co sprawiało, że czas i energia były kierowane głównie na zdobycie środków do życia. Wiele osób, które ograniczały się tylko do pracy, wyrażało żal z powodu braku możliwości uczestnictwa w innych aktywnościach na uczelni. Jednakże, nie można ich winić za taki wybór, gdyż często był on konieczny dla zaspokojenia podstawowych potrzeb życiowych. Dodatkowo, brak świadomości alternatywnych ścieżek, takich jak praca naukowa czy społeczna na uczelni, mogło ograniczyć perspektywy tych osób. Niektórzy mogli nie zdawać sobie sprawy

z możliwości zdobycia stypendiów czy innych form wsparcia finansowego, które mogłyby umożliwić im zaangażowanie się w inne działania niż praca zarobkowa.

Kolejna grupa to badani, którzy skupiali się głównie na działalności naukowej, organizacyjnej lub społecznej podczas studiów. Cechowała ich duża aktywność zarówno w obszarze badawczym, jak i społecznym. Angażując się w różnorodne projekty badawcze, akademickie organizacje studenckie, wolontariat czy działalność społeczną, ci studenci dążyli do rozwijania swoich umiejętności analitycznych, organizacyjnych oraz budowania sieci kontaktów, co mogło przyczynić się do wzmocnienia ich pozycji na rynku pracy. Ważnym aspektem ich aktywności było także zgłębianie wiedzy na temat funkcjonowania uczelni, systemów stypendialnych i innych instytucji związanych z edukacją. Posiadając taką wiedzę, byli lepiej przygotowani do korzystania z dostępnych możliwości rozwoju, jak również do podejmowania świadomych decyzji dotyczących swojej kariery zawodowej: *Czasami wystarczyło dobrze poszukać na uczelni, albo wiedzieć gdzie się zahaczyć i nagle okazywało się, że np. można pozyskać jakieś dodatkowe środki na swoje projekty* (W23, UEK+UJ, so, I+II st, 2020, office asystent)

Do kolejnego typu zaliczyć można osoby, które dywersyfikowały swoje aktywności. Charakteryzowały się one podejmowaniem różnorodnych działań związanych z rozwojem kariery zawodowej. Te jednostki mogły równocześnie pracować zawodowo, angażować się w działalność naukową i organizacyjną, a także uczestniczyć w wolontariacie lub działalności społecznej. Dla tych osób dywersyfikacja działań była efektywną strategią, pozwalającą na rozwój różnorodnych umiejętności i zdobycie różnorodnego doświadczenia, co mogło być atrakcyjne dla przyszłych pracodawców. W analizie wypowiedzi osób, które dywersyfikowały swoje aktywności, można zauważyć wyraźną dawkę produktywności oraz przedsiębiorczości. Ci respondenci nie ograniczali się do jednego obszaru działań, lecz aktywnie uczestniczyli w różnych projektach i inicjatywach, poszukując możliwości rozwoju w różnych obszarach. Ich podejście do kształtowania kariery zawodowej było zazwyczaj elastyczne, co pozwoliło im gromadzić różnorodny i bogaty kapitał kariery, składający się z umiejętności, doświadczenia oraz szerokiej sieci kontaktów. Takie podejście może być kluczowym czynnikiem w odniesieniu sukcesu na rynku pracy, zwłaszcza w dynamicznym i konkurencyjnym środowisku zawodowym. Osoby, które dywersyfikowały swoje aktywności, często zwracały uwagę na korzyści wynikające z możliwości przełączania się pomiędzy różnymi zadaniami. Dla nich zdolność do elastycznego podejścia do różnych obszarów aktywności była niezwykle ważna, ponieważ umożliwiała im radzenie

sobie z przeciążeniem lub zmęczeniem. Kiedy czuli się przytłoczeni lub znużeni jednym obszarem działalności, mogli po prostu skupić się na innych zajęciach, które również były dla nich istotne: *Dla mnie to było świetne, bo mogłam po prostu zajmować się różnymi rzeczami. Jak coś mnie wkurzało to mogłam to odstawić i zająć się innym projektem, a po czasie wrócić do tamtego* (W20, UW+UJ, so, I+II st, 2020, marketing).

Kolejną grupę stanowili respondenci, którzy nie podejmowali żadnych dodatkowych działań związanych z karierą zawodową w trakcie studiów. Osoby te często miały różne podejścia i nastawienia do tego faktu. Niektórzy z nich, po latach żałowali braku zaangażowania w dodatkowe aktywności i dostrzegali teraz, że mogli by w ten sposób wzbogacić swój dorobek i zdobyć dodatkowe umiejętności. Inni jednak nie odczuwali żalu ani nie miało to dla nich większego znaczenia, ponieważ ich głównym celem było ukończenie edukacji i zdobycie dyplomu: *Z perspektywy czasu żałuję, że tak mało robiłem. Gdybym mógł jeszcze raz studiować to pewnie bym to zmienił* (W25, KUL, so, I+II st, 2021, marketing); *Ale co tu żałować... co było to było. Najważniejsze to patrzeć do przodu* (W10, UKSW, so, I+II st, 2022, bezrobotny). Często osoby te uważały studia socjologiczne za stosunkowo łatwe i mało wymagające w porównaniu do innych kierunków, co mogło być jednym z czynników determinujących ich decyzję o braku dodatkowej aktywności. Brak inicjatywy w dziedzinie rozwoju zawodowego mógł wynikać z przekonania, że samo ukończenie studiów zapewni im dostęp do pracy bez potrzeby dodatkowych wysiłków. Dla niektórych osób brak zaangażowania w dodatkowe działalności mógł być również spowodowany brakiem świadomości lub dostępu do możliwości rozwoju zawodowego poza programem studiów.

Analiza doświadczeń absolwentów studiów socjologicznych wykazała zróżnicowanie w podejmowanych działaniach związanych z karierą zawodową w czasie studiów. Te różnice miały istotne konsekwencje dla ich perspektyw dotyczących wartości edukacji socjologicznej, oczekiwań zawodowych oraz dalszych planów kariery. Grupy te wykazały odmienne podejścia do aktywności społecznej, naukowej i zawodowej, co sugeruje, że doświadczenia studenckie kształtują różnorodne perspektywy absolwentów na własną edukację i ścieżkę zawodową. Podczas dyskusji na temat aktywności podejmowanych podczas studiów, poruszono także kwestię istnienia momentów przełomowych, które miały wpływ na spojrzenie badanych na socjologię oraz ich dalszą ścieżkę zawodową. Często te decydujące chwile wiązały się z osobami, głównie wykładowcami, którzy zainspirowali badanych do zainteresowania się konkretnym tematem i kierunkiem zawodowym: *Takim momentem było dla mnie poznanie*

prowadzącego od socjotechniki. Ten gość zaraził mnie nie tylko zamilowaniem do tego tematu, ale też sposobem komunikacji (W8, UR, so, I+II st, 2020, analizy strategiczne). Jednak dla niektórych respondentów punktem zwrotnym był udział w projekcie badawczym, gdzie mogli aktywnie uczestniczyć w tworzeniu wiedzy i nawiązać trwałe kontakty zawodowe: Projekt badawczy, w którym pierwszy raz mogliśmy brać udział od początku do końca i jeszcze zarobić kasę (W12, UR+UJ, so, I+II st, 2020, dziennikarka). Te doświadczenia miały kluczowe znaczenie dla kształtowania ich drogi zawodowej i edukacyjnej, dodając nowe kompetencje i otwierając perspektywy na przyszłe możliwości.

Ostatnim omawianym wątkiem w pierwszym bloku pytań było kontynuowanie edukacji socjologicznej na własną rękę, w sposób nieformalny. Zdecydowana większość respondentów nie podejmuje takich działań, argumentując to brakiem czasu oraz koncentracją na umiejętnościach potrzebnych w obecnej pracy. Niektórzy otwarcie przyznali nawet, że nie lubią się uczyć, co sugeruje, że dla nich tym bardziej socjologia stanowi pewien etap zakończony wraz z uzyskaniem dyplomu, a nie kontynuowany proces zdobywania nowej wiedzy: *Bo w zasadzie to ja nie lubię się uczyć, więc jak nie mam jakiegoś przymusu, np. w postaci zbliżającego się egzaminu, to nawet nie zaglądam do książek (W16, APS, so, I+II st, 2021, gastronomia). Jednakże, wśród respondentów pojawiły się również osoby, które zdobywają wiedzę socjologiczną na własną rękę, choć zazwyczaj w sposób nieplanowany, na przykład poprzez natrafienie na ciekawy artykuł w mediach społecznościowych: Tak, robię to czasami, ale raczej nie jakoś celowo, po prostu czasami coś mnie przypadkiem zaciekawi, jakiś nagłówek artykułu, czy coś takiego (W9, UMCS, so, II st, 2020, bezrobotna).*

2.2. Rola czynników pozaakademickich w kontekście gromadzenia kapitału kariery

W kolejnym bloku pytań skupiono się na roli czynników pozaakademickich w kontekście gromadzenia kapitału kariery. Badani zostali zapytani o różne aspekty życia zawodowego, w tym o definicję pracy oraz o wpływ kapitału rodzinnego na ich karierę. Omawiano także, czy uważają, że sytuacja zawodowa ich rodziców i bliskich miała wpływ na ich własną działalność zawodową oraz czy identyfikują się jako osoby uprzywilejowane czy nieuprzywilejowane w kontekście własnej sytuacji zawodowej.

Czym jest dla badanych praca?

W pierwszej kolejności, badani zostali zapytani o to, jak definiują pracę. Analiza zebranego materiału badawczego wskazuje na to, że dla większości respondentów praca nie jest jedynie kwestią bytu (nie ma być jakakolwiek), lecz ma wymiar głębszy oparty na czynnikach jakościowych. Jest to aspekt, który zdaje się odzwierciedlać ewolucję społeczną, gdzie praca nie jest już tylko źródłem utrzymania, ale także elementem kształtującym tożsamość jednostki i satysfakcję z życia zawodowego. Badani wykazują zrównoważone podejście, zdając sobie sprawę z konieczności pracy, ale jednocześnie stawiając pewne wymagania, by uznać daną pracę za satysfakcjonującą: *To z jednej strony konieczność, nie oszukujmy się, za coś trzeba żyć, ale z drugiej strony ta praca nie może być jakakolwiek. Powiedziałabym nawet, że musi spełniać szereg kryteriów, szczególnie dziś, gdy wiele osób może zmieniać pracę kilka razy w roku* (W2, UW_r, se, I st, 2022, HR).

Analizując definicje pracy przedstawione przez respondentów, można dostrzec głębsze aspekty społeczne i kulturowe, które kształtują ich postrzeganie roli zawodu w życiu jednostki. Wyrażone przez nich oczekiwania odzwierciedlają zmiany społeczne zachodzące w społeczeństwie, takie jak rosnąca świadomość znaczenia równowagi między życiem zawodowym a osobistym, dążenie do większej elastyczności w pracy oraz zapewnienie warunków sprzyjających rozwojowi osobistemu i zawodowemu. Te trendy wskazują na ewolucję kulturową, gdzie praca staje się nie tylko źródłem utrzymania, lecz także elementem definiującym tożsamość i zadowolenie z życia zawodowego jednostki. To odzwierciedla zmiany zachodzące w obecnym społeczeństwie, gdzie młodsze pokolenia oczekują od pracodawców bardziej humanistycznego podejścia oraz oferowania warunków pracy sprzyjających zdrowiu psychicznemu i fizycznemu. Dodatkowo, dla wielu badanych istotny jest rozwój kapitału społecznego w miejscu pracy. Praca ma w opiniach badanych być swego rodzaju platformą sprzyjającą budowaniu relacji społecznych i rozwijaniu sieci kontaktów: *Nie wyobrażam sobie pracy w miejscu, gdzie nie mogę poznawać nowych ludzi i budować nowe znajomości. To mnie napędza do działania* (W13, UW, so+sc, I+II st, 2021, konsulting strategiczny). Młodzi ludzie coraz bardziej doceniają znaczenie relacji interpersonalnych w życiu zawodowym, co znajduje odzwierciedlenie w oczekiwaniach respondentów wobec pracy.

Praca często pełni funkcję nie tylko źródła utrzymania, lecz także symbolu statusu społecznego i prestiżu. W społeczeństwach opartych na kapitalizmie kulturowym, zawód może być ważnym elementem budowania pożądanego tożsamości społecznej, co prowadzi do dążeń jednostek do wyboru pracy, która nie tylko zapewnia środki do życia, ale także przyczynia się do zwiększenia ich prestiżu społecznego. Ponadto, analiza definicji pracy może rzucić światło na kwestię kapitału kulturowego i symbolicznego, który jest często związany z wykonywanym zawodem. Określone zawody mogą być postrzegane jako bardziej prestiżowe i zaszczytne, co wpływa na wybory zawodowe jednostek oraz ich postrzeganie samego siebie i innych. Dochodzi tutaj do złożonych interakcji między kapitałem ekonomicznym, społecznym a kulturowym, które kształtują dynamikę rynku pracy oraz hierarchię zawodów w społeczeństwie. Wypowiedzi respondentów, które podkreślają znaczenie rozwoju kapitału społecznego i budowania relacji w miejscu pracy, mogą wskazywać na ich aspiracje związane z osiągnięciem prestiżu zawodowego oraz posunięciem się w hierarchii zawodowej: *Ważne jest dla mnie to żeby móc się rozwijać, awansować i stale podnosić sobie poprzeczkę* (W6, UW, so+sc, I+II st, 2021, e-commerce). Kładąc nacisk na rozwój sieci kontaktów i zdobywanie nowych umiejętności, badani mogą dążyć do zwiększenia swojej wartości na rynku pracy oraz awansu zawodowego. Wskazania respondentów dotyczące preferencji dotyczących elastyczności w pracy i zdobycia nowych kompetencji mogą być interpretowane jako ich aspiracje do osiągnięcia wyższego statusu zawodowego oraz lepszych perspektyw kariery.

Wśród respondentów znalazły się również jednostki, dla których praca ma charakter czysto instrumentalny – służy przede wszystkim jako środek do gromadzenia środków potrzebnych do egzystencji. To podejście wyrażało brak identyfikacji z wartościami humanistycznymi. Jednocześnie przywoływano negatywne aspekty rynku pracy i kapitalizmu, w tym problem wyzysku i nierówności społecznych. Owo podejście krytyczne do struktur zawodowych i ekonomicznych może być interpretowane jako przejaw refleksji nad obecnymi systemami pracy i koniecznością ich ewolucji w kierunku bardziej sprawiedliwych i humanistycznych modeli: *Świat kapitalistyczny jest jaki jest i trudno mi tutaj sobie wyobrazić mówienie o jakichś ideałach i wielkich wartościach związanych z pracą zawodową. Możemy sobie jedynie gdybać, jak powinno być* (W18, UR, so, I+II st, 2020, pracownik administracyjno-biurowy). Osoby, dla których praca ma jedynie charakter instrumentalny, często wykazywały także niewielkie zaangażowanie

w dodatkowe działania w czasie studiów. Jednym z możliwych wyjaśnień jest brak wiary w swoją sprawczość oraz przekonanie, że ich działania nie przyniosą wymiernych korzyści lub nie mają wpływu na ich przyszłą karierę zawodową. Mogą oni być bardziej skupieni na realizacji celów krótkoterminowych, takich jak zdobycie stopnia naukowego czy uzyskanie pracy, niż na budowaniu swojego kapitału kariery poprzez uczestnictwo w dodatkowych aktywnościach.

Należy zauważyć także, że część badanych miała trudność z określeniem, czym dla nich jest praca: *To dość filozoficzne pytanie, chyba trudno mi będzie na nie odpowiedzieć* (W24, UJ, so, I+II st, 2020, badania marketingowe). Stanowi to istotny punkt wyjścia do analizy sposobu, w jaki jednostki postrzegają swoją rolę zawodową i kształtują swoją karierę. Istnieje kilka czynników społecznych i psychologicznych, które mogą wpływać na tę sytuację. Po pierwsze, warto zauważyć, że koncepcja pracy nie jest jednoznaczna i może być kształtowana przez szereg czynników, takich jak doświadczenia życiowe, wartości kulturowe, czy też kontekst społeczny. W społeczeństwach zachodnich, gdzie dominuje kultura kapitalistyczna, praca często jest postrzegana jako niezbędny element życia, który ma za zadanie zapewnić środki do egzystencji oraz status społeczny. Jednakże, złożoność współczesnego świata pracy sprawia, że definicja ta może być niejednoznaczna, co objawia się trudnościami w jej precyzyjnym określeniu przez badanych. Dodatkowo, warto wspomnieć o kontekście psychologicznym, który również może mieć wpływ na trudności w określeniu koncepcji pracy. Indywidualne cechy osobowościowe, doświadczenia emocjonalne oraz poziom samoświadomości jednostki mogą wpływać na sposób, w jaki postrzegają oni pracę oraz kształtują swoje aspiracje zawodowe. W końcu zauważyć należy także, że rzadko zastanawiamy się nad definicją pracy i jej znaczeniem w kontekście życia zawodowego. Temat ten często pozostaje na marginesie dyskursu publicznego, skupiając się głównie na aspektach ekonomicznych, takich jak zarobki czy bezrobocie, a nie na głębszych implikacjach społecznych i osobistych związanych z pracą. Jednakże, badanie sposobu, w jaki jednostki definiują pracę może być kluczowe dla zrozumienia ich motywacji, aspiracji zawodowych oraz satysfakcji z życia zawodowego.

Czynniki pozaakademickie, które badani identyfikują jako mające wpływ na ich funkcjonowanie w sferze zawodowej

Następne pytania skupiały się na identyfikacji czynników pozaakademickich, które badani uznają za mające wpływ na ich funkcjonowanie w sferze zawodowej. Były to pytania otwarte, mające na celu zweryfikowanie świadomości respondentów odnośnie istnienia i znaczenia tych czynników.

Większość respondentów napotkała trudności w identyfikacji czynników pozaakademickich wpływających na ich funkcjonowanie w sferze zawodowej. Może to świadczyć o ograniczonej świadomości tych czynników oraz o ich subtelnej naturze, co utrudnia ich jednoznaczne określenie. Jest to zjawisko, które sugeruje, że czynniki pozaakademickie często są niematerialne, ukryte lub trudne do uchwycenia w codziennym doświadczeniu jednostki. Wymagają one głębszego refleksyjnego namysłu nad własnym życiem i otoczeniem, co może stanowić wyzwanie dla respondentów w kontekście jednorazowego badania.

Poprzez wykorzystanie pytań pogłębiających, udało się uzyskać od części respondentów informacje na temat czynników pozaakademickich, które wpływają na ich funkcjonowanie w obszarze zawodowym. Wśród najczęściej wymienianych czynników znalazły się takie elementy jak kapitał społeczny, reprezentowany przez sieć znajomości i relacji, które mogą wpływać na zdobywanie informacji o możliwościach zawodowych oraz dostęp do zasobów potrzebnych do budowania kariery: *Chyba przede wszystkim ludzie, którymi się otaczam. To jest chyba najważniejszy czynnik, który powoduje, że stale się rozwijam, również zawodowo* (W17, UW_r, so, I+II st, 2021, HR). Kolejnym istotnym czynnikiem był kontekst miejsca urodzenia, który może determinować dostęp do różnorodnych szans edukacyjnych i zawodowych, uwzględniając lokalne warunki ekonomiczne i społeczne: *... miejsce urodzenia w sumie też, bo zawsze można było trafić gorzej, haha* (W15, Uw_B, so, I+II st, 2020, dziennikarz). Dodatkowo, otwartość na nowe doświadczenia oraz chęć ciągłego rozwoju osobistego i zawodowego zostały wskazane jako istotne dla kształtowania ścieżki kariery: *Mogłabym się określić też jako osobę, która jest zwykle otwarta na nowe i to mocno wpływa na moją karierę* (W17, UW_r, so, I+II st, 2021, HR). Te czynniki podkreślają złożoność procesu budowania kariery zawodowej, uwzględniając zarówno czynniki społeczne, jak i indywidualne cechy osobowościowe.

Interesujące jest to, że chociaż respondenci podawali uwarunkowania biologiczne i genetyczne, takie jak cechy charakteru czy predyspozycje, to jedynie otwartość na nowe doświadczenia i chęć rozwoju zostały wyróżnione jako istotne czynniki wpływające na

funkcjonowanie w sferze zawodowej. To sugeruje, że choć czynniki biologiczne i genetyczne mogą mieć znaczenie, badani skupiali się głównie na pozytywnych aspektach swojej osobowości i cechach sprzyjających rozwojowi kariery, nie identyfikując negatywnych czynników, takich jak podatność na stres czy inne ograniczenia. W ten sposób badani zdają się przywiązywać większą wagę do czynników społecznych i indywidualnych cech osobowościowych, które postrzegają jako sprzyjające osiągnięciu sukcesu zawodowego.

Badani wskazywali również partnera/partnerkę jako osoby mającej największy wpływ na funkcjonowanie zawodowe, co może wynikać z głęboko zakorzonego społecznego znaczenia relacji partnerskich oraz z ich rosnącego wpływu na różne sfery życia jednostki: *Sporo zawdzięczam swojej narzeczonej. Śmiało mogę stwierdzić, że w dużej mierze dzięki niej jestem dziś tym, kim jestem, również jeśli chodzi o pracę* (W8, UR, so, I+II st, 2020, analizy strategiczne). Można zauważyć, że zmiany w społeczeństwie, takie jak coraz większa równość płci, dążenie do równowagi między życiem zawodowym a osobistym oraz zmiany w tradycyjnych rolach społecznych, przyczyniają się do wzrostu znaczenia partnerstwa jako podstawowej jednostki życia społecznego. Partnerzy/partnerki stają się coraz częściej głównymi współdecydentami w kwestiach związanych z karierą zawodową, podejmowaniem decyzji życiowych oraz wspieraniem w dążeniu do celów zawodowych. Wzajemne wsparcie emocjonalne i motywacyjne od partnera/partnerki może mieć istotny wpływ na podejmowanie ryzyka, rozwój zawodowy oraz radzenie sobie z trudnościami w pracy. Jednocześnie, wskazanie partnera/partnerki jako osoby mającej największy wpływ na funkcjonowanie zawodowe może odzwierciedlać rosnącą integrację życia zawodowego i osobistego oraz zmiany w społecznych normach i oczekiwaniach dotyczących relacji partnerskich. Wspólna praca nad karierą zawodową może być przejawem współdziałania, wzajemnego zaufania i dążenia do osiągnięcia wspólnych celów życiowych, co z kolei może wpływać na rozwój kariery zawodowej i zaspokajanie potrzeb osobistych i zawodowych.

Podsumowując, analiza czynników pozaakademickich wpływających na funkcjonowanie w sferze zawodowej wydaje się ukazywać ich różnorodność i złożoność. Choć można zauważyć pewne wzorce w wypowiedziach badanych, takie jak znaczenie kapitału społecznego, miejsca urodzenia czy otwartości na nowe doświadczenia, to jednak każda jednostka może doświadczać tych czynników w indywidualny sposób. Pomimo trudności w jednoznacznym zidentyfikowaniu tych

czynników, badani podkreślali znaczenie współpracy z partnerem/partnerką oraz roli relacji partnerskich w kształtowaniu ich kariery zawodowej.

Znaczenie kapitału rodzinnego i sytuacji zawodowej najbliższych w kontekście karier zawodowych badanych

W kolejnej części wywiadu skoncentrowano się na znaczeniu kapitału rodzinnego oraz sytuacji zawodowej najbliższych dla respondentów. Pytania dotyczyły oceny karier zawodowych członków rodziny, zastanowienia się nad ewentualnym chęcią podążania ich ścieżką zawodową oraz wpływu postrzegania funkcjonowania rodziców w obszarze kariery zawodowej na decyzje zawodowe badanych.

Analiza wpływu kapitału rodzinnego oraz sytuacji zawodowej najbliższych na własne kariery respondentów ujawnia złożoność relacji między jednostką a jej rodziną oraz otoczeniem zawodowym. Ogólnie rzecz biorąc, respondentów można podzielić na dwie grupy: tych, którzy identyfikują wpływ kapitału rodzinnego oraz sytuacji zawodowej swoich najbliższych na własne kariery, oraz tych, którzy tego wpływu nie identyfikują: *Zdecydowanie tak. Jestem dość blisko z moją rodziną i oni mają istotny wpływ na to, jak wygląda moja sytuacja (zawodowa)* (W7, UR, so, I+II st, 2020, firma badawcza); *Nie uważa żeby to miało jakieś większe znaczenie. Raczej nawet nie rozmawiamy z rodziną o sprawach zawodowych, zajmujemy się też zupełnie innymi rzeczami jeśli chodzi o wykonywane zawody* (W19, UKSW, so, I+II st, 2021, analityk danych).

Wśród osób identyfikujących ten wpływ, można wyróżnić różnorodne podejścia i doświadczenia. Pierwsza grupa badanych dostrzega wpływ swojej rodziny, zwłaszcza rodziców, jako istotny czynnik kształtujący ich kariery zawodowe. Część respondentów postrzega swoją najbliższą rodzinę jako pozytywne lub negatywne grupy odniesienia. Ci, którzy dostrzegają pozytywne wzorce, często wspominają odbierane od rodziców wartości, takie jak zawziętość, dążenie do osiągnięcia celów oraz chęć ciągłego rozwoju osobistego i zawodowego: *...szczególnie mój tato, który wpoił we mnie to, że zawsze należy próbować i stawiać kolejny krok* (W21, UW, so, II st, 2020, analityk). Dla nich rodzina stanowiła inspirację do samorealizacji i podążania własną drogą zawodową. Z punktu widzenia socjologii rodziny, warto zauważyć, że rodzina pełni kluczową rolę jako pierwsza instytucja społeczna, w której jednostka uczestniczy i w której wytwarza swoje pierwsze doświadczenia społeczne. To właśnie w rodzinie kształtują się podstawowe wartości, normy i wzorce zachowań, które mają istotny wpływ na rozwój

jednostki. Z tego punktu widzenia, odbierane od rodziców wartości, takie jak zawziętość, dążenie do celów oraz chęć ciągłego rozwoju osobistego i zawodowego, mogą być traktowane jako wynik socjalizacji pierwotnej, czyli procesu przyswajania kulturowych wzorców i norm przez jednostkę w rodzinie. Rodzice pełnią wówczas rolę modelu, który jest naśladowany przez dzieci i młodzież, a wartości przekazywane przez nich stają się fundamentem dla dalszego życia jednostki, także w kontekście kariery zawodowej. Z perspektywy teorii interakcjonistycznej, istotne jest także zrozumienie znaczenia interakcji między jednostką a jej bliskimi w procesie kształtowania tożsamości i roli społecznej. W tym kontekście, odbierane od rodziców wartości i wzorce zachowań nie tylko wpływają na wybory zawodowe jednostki, ale także na sposób, w jaki jednostka interpretuje i reaguje na sytuacje zawodowe w przyszłości. Na przykład, jednostki, których rodzice promowali etos ciągłego rozwoju, mogą być bardziej skłonne do podejmowania ryzyka zawodowego i dążenia do osiągnięcia wysokich standardów w pracy, ponieważ odzwierciedla to ich wewnętrzne przekonania i wartości, które zostały wpojone we wczesnym dzieciństwie.

Część badanych dostrzegła również negatywne wzorce w funkcjonowaniu rodziny, które miały istotny wpływ na ich podejście do pracy i kariery zawodowej. Te negatywne wzorce mogą być analizowane z różnych perspektyw socjologicznych, podkreślając ich znaczenie dla rozumienia procesu kształtowania tożsamości zawodowej jednostki.

Negatywne wzorce w funkcjonowaniu rodziny, takie jak trzymanie się jednego miejsca pracy pomimo niezadowolenia czy brak inicjatywy w kwestii rozwoju zawodowego, mogą być głęboko zakorzenione w doświadczeniach i obserwacjach badanych. Na przykład, osoby, które widziały, że ich rodzice pracowali przez lata w miejscu, które ich nie satysfakcjonowało, mogą przejąć przekonanie, że lojalność wobec pracodawcy jest ważniejsza niż poszukiwanie własnej satysfakcji zawodowej. W takim przypadku, trzymanie się jednego miejsca pracy nie jest postrzegane jako przejaw stabilności, ale raczej jako brak odwagi lub determinacji do zmiany, co wybrzmiewało w wypowiedziach badanych: *Chyba nie mogę powiedzieć żeby to było pozytywne. Moi rodzice od około 20 lat pracują w tych samych miejscach i stale narzekają jak im ciężko, ale nic nie robią, aby to zmienić. To jest straszne i frustrujące* (W5, UG, so, I+II st, 2019, bezrobotny). Różne patologie rodzinne, takie jak alkoholizm czy pracoholizm, mogą wywrzeć negatywny wpływ na funkcjonowanie zawodowe badanych poprzez tworzenie niezdrowych wzorców zachowań i relacji rodzinnych. Jeśli jednostka dorastała

w środowisku, gdzie praca była postrzegana jako źródło konfliktów, stresu czy nawet tragedii związanych z nadmiernym zaangażowaniem w pracę lub problemami związanymi z uzależnieniem, może mieć negatywne skojarzenia z pracą: *Ja pochodzę z mocno dysfunkcyjnej rodziny, w której obecny był chociażby alkohol, a jak wiadomo, to rzutuje również na pracę* (W11, AGH, so, I st, 2020, bezrobotna). W takiej sytuacji, osoba może unikać aktywności zawodowych, które przypominają jej te negatywne doświadczenia. Z drugiej strony, taka osoba może przyjąć strategię zgodnie, z którą będzie podejmować wszelkie działania, aby nie podzielić losu swojego rodzica i będzie to dla niej czynnikiem motywujący.

Niektórzy badani neutralnie podchodzili do wpływu kapitału rodzinnego na ich kariery zawodowe. Choć zdawali sobie sprawę z istnienia tego wpływu, nie oceniali go ani pozytywnie, ani negatywnie. Dla nich rodzina stanowiła jedynie jeden z czynników, który mógł mieć wpływ na ich wybory zawodowe, ale nie był on znaczący: *Wiadomo, że zawsze rodzina będzie trochę wpływać, ale bez przesady. Rozumiem w jakich okolicznościach rynkowych moi rodzice zdobywali pracę, a obecny rynek pracy to zupełnie inne realia* (W12, UR+UJ, so, I+II st, 2020, dziennikarka). To zrozumienie realiów współczesnego świata pracy może świadczyć o szerszym spojrzeniu badanych na otaczającą rzeczywistość oraz o ich świadomości zmian społeczno-ekonomicznych. Wydaje się, że badani mają świadomość, że współczesny rynek pracy charakteryzuje się innymi wymogami, możliwościami i wyzwaniem niż ten, w którym działali ich rodzice. Takie podejście może być efektem zdobytej wiedzy oraz świadomości społecznej, a także może odzwierciedlać zaawansowaną refleksję na temat zmieniającej się natury pracy i zatrudnienia. W kontekście socjologicznym, to zrozumienie realiów rynku pracy może być interpretowane jako przejaw świadomości strukturalnej, czyli zdolności do analizy społecznych mechanizmów i procesów oraz ich wpływu na życie jednostki i społeczeństwa.

Oprócz rodziców, respondenci czasami wskazywali także na inne osoby z najbliższego otoczenia jako ważne dla ich kariery zawodowej. Przykładowo, niektórzy dostrzegali wpływ rodzeństwa, które mogło być źródłem inspiracji poprzez prowadzenie własnych firm czy wykazywanie się przedsiębiorczością: *Mój brat jest dla mnie takim przykładem. Od ponad 10 lat jest przedsiębiorcą z wieloma sukcesami. Mogę się wiele od niego uczyć* (W1, UW, se, I st, 2022, project manager). To ukazuje, że kapitał rodziny rozumiany jest często szerzej niż tylko poprzez relacje z rodzicami i może obejmować

także inne bliskie osoby, które odgrywają istotną rolę w kształtowaniu ścieżki zawodowej jednostki.

Identyfikacja własnego uprzywilejowania lub jego braku w kontekście możliwości zawodowych

Kolejnym istotnym zagadnieniem podczas wywiadu było rozpoznanie przez badanych identyfikacji własnego uprzywilejowania lub jego braku w kontekście możliwości zawodowych. Pytania skoncentrowane były głównie na trzech obszarach: warunków bytowych, wychowania oraz edukacji przed podjęcia studiów. Respondenci mieli także możliwość wskazania dodatkowych obszarów, w których czują się uprzywilejowani lub przeciwnie. Ta część wywiadu pozwoliła na zgłębienie świadomości respondentów na temat swojego położenia społecznego i jego wpływu na ich karierę zawodową.

Analiza warunków bytowych w kontekście identyfikacji własnego uprzywilejowania lub jego braku u badanych wydobywa złożoność perspektyw jednostek na ich sytuację życiową i zawodową. Niektórzy badani wskazywali na posiadanie domu rodzinnego w miejscu studiów jako czynnik uprzywilejowania. Dla nich, ten aspekt zapewniał wygodę i oszczędność czasu oraz pieniędzy, ponieważ nie musieli dojeżdżać na uczelnię ani wynajmować mieszkania. Z perspektywy tych osób, posiadanie domu rodzinnego stanowiło źródło stabilności i komfortu, co mogło sprzyjać ich aktywnościom na uczelni oraz w sferze zawodowej: *Samo to, że mieszkam w miejscu, w którym studiuje jest mega wygodne i jest jednym wielkim uprzywilejowaniem względem tych, którzy muszą wynajmować mieszkania* (W21, UW, so, II st, 2020, analityk). Jednakże, warto zauważyć, że dla innej grupy respondentów posiadanie domu rodzinnego w miejscu studiów było postrzegane jako brak uprzywilejowania. Ci badani twierdzili, że taka sytuacja nie jest dla nich korzystna, gdyż musieli mieszkać ze swoimi rodzicami. W ich percepcji, brak niezależności mieszkaniowej może ograniczać ich motywację do samodzielnego życia i podejmowania decyzji zawodowych. Mogą oni odczuwać presję rodzinnej opieki oraz brak autonomii w podejmowaniu życiowych wyborów: *Zupełnie nie widzę tego w ten sposób, dla mnie to jest brak przywileju, w sensie to mieszkanie z rodzicami. Mam wrażenie, że przez to robiłem dużo mniej niż inni na studiach* (W10, UKSW, so, I+II st, 2022, bezrobotny). Zjawisko to rzuca światło na subiektywną interpretację warunków bytowych i ich wpływu na drogę zawodową jednostki. Coś, co dla jednego z respondentów może stanowić źródło komfortu i stabilności, dla innych może być

źródłem ograniczeń i braku samodzielności. Warto podkreślić, że warunki bytowe są często postrzegane przez pryzmat społecznych norm i oczekiwań oraz indywidualnych aspiracji i doświadczeń życiowych, co determinuje ich percepcję jako czynnika uprzywilejowania lub braku uprzywilejowania.

Analiza przeprowadzonych wywiadów ujawniła istotną kwestię związaną z możliwością powrotu do domu rodzinnego w sytuacji kryzysowej, na przykład w przypadku utraty pracy lub potrzeby ograniczenia kosztów życia do minimum. Dla części badanych, perspektywa takiego powrotu stanowiła czynnik uprzywilejowania w porównaniu z tymi, którzy nie mieli takiej możliwości: *Zawsze mogę wrócić do swojego domu, do rodziny. To jest bardzo ważne, bo czuję się dzięki temu jakoś bezpieczniej* (W17, UW, so, I+II st, 2021, HR). Jest to szczególnie widoczne w kontekście obecnej sytuacji na rynku pracy, gdzie stabilność finansowa może być narażona na różnorodne nieprzewidziane wydarzenia, na przykład pandemię.

Niektórzy badani wyraźnie przyznawali, że ich obecna sytuacja życiowa wiąże się z brakiem uprzywilejowania. Mieszkając w miejscach, gdzie nie mają odpowiednich warunków do nauki lub rozwoju zawodowego, mogą czuć się ograniczeni w realizacji swoich aspiracji i celów. Co ciekawe, takie wypowiedzi częściej pojawiały się wśród osób mieszkających w domach rodzinnych, niż wśród tych, którzy wynajmują mieszkania lub pokoje: *Nie mam tu obecnie warunków do nauki, co chyba widzisz (respondentka udzielała wywiadu z kuchni, w obecności swojej rodziny, która gotowała obiad)* (W11, AGH, so, I st, 2020, bezrobotna).

W obszarze wychowania większość respondentów miała trudności z jednoznacznym określeniem, czy czują się reprezentantami grupy uprzywilejowanej czy też nie. Wskazywano głównie na fakt, że byli wychowywani w sposób „normalny”, pozbawiony skrajnych niedostatków lub nadmiarów: *No byłem wychowany w sumie chyba tak jak wszyscy... zwyczajnie, bez szalu, ale też bez powodu do załamania się* (W24, UJ, so, I+II st, 2020, badania marketingowe). Ta subiektywna percepcja normalności może wynikać z braku bezpośredniego porównania do innych sytuacji życiowych lub braku świadomości o potencjalnych uprzywilejowaniach. Jednakże, warto zauważyć, że jedna z respondentek wyraziła przekonanie, że sposób wychowania oraz zamożność jej rodziny stanowiły ogromne uprzywilejowanie: *Będąc zupełnie szczerą, od dziecka mogłam sobie pozwolić praktycznie na wszystko jeśli chodzi o sprawy materialne* (W4, UŁ+UW, so, I+II st, 2022, HR). Dzięki temu miała dostęp do różnorodnych możliwości rozwoju, zarówno w sferze edukacyjnej, jak i osobistej.

To ukazuje że nawet w ramach tzw. „normalnego” wychowania mogą istnieć znaczące różnice wynikające z warunków materialnych i społecznych, które mogą przekładać się na szanse i możliwości życiowe.

Warto zauważyć, że niewiele badanych odniosło się do kwestii związanych z dodatkowymi zajęciami czy innymi formami wsparcia, które mieli możliwość otrzymać dzięki swoim rodzicom. Takie zajęcia mogły obejmować dodatkowe lekcje, kursy językowe, wyjazdy edukacyjne czy możliwość korzystania z prywatnych korepetycji. Pomimo potencjalnego wpływu tych doświadczeń na rozwój osobisty i zawodowy, wielu respondentów nie przywiązywało do tego istotnej uwagi podczas refleksji nad własnym uprzywilejowaniem. Należy zauważyć, że trudność w jednoznacznym sklasyfikowaniu siebie jako uprzywilejowanych lub nieuprzywilejowanych wynika często z relatywizacji doświadczeń i warunków życiowych. Dla wielu respondentów ich codzienność wydaje się być standardem, z którym są obeznani od dzieciństwa, a której nie postrzegają jako szczególnie wyjątkowej lub uprzywilejowanej. W ten sposób, nawet jeśli korzystają z pewnych przywilejów czy wsparcia ze strony rodziny, mogą nie uświadamiać sobie pełnego zakresu swojej sytuacji w porównaniu z innymi. Dodatkowo, pojęcie „normalności” jest silnie związane z kontekstem społecznym i kulturowym, z którym jednostka się identyfikuje. To, co może być postrzegane jako „normalne” w jednym środowisku, może być zupełnie odmienne w innym. W rezultacie, badani mogą nie zdawać sobie sprawy z potencjalnych uprzywilejowań, ponieważ te są dla nich czymś naturalnym i inherentnym w ich życiu. Ponadto, proces samooceny w kontekście uprzywilejowania może być również utrudniony przez brak świadomości społecznych nierówności oraz różnic klasowych czy etnicznych. Osoby wychowane w pewnych warunkach mogą nie dostrzegać pewnych barier czy przeszkód, z którymi borykają się inne grupy społeczne. W rezultacie, mogą bagatelizować swoje przywileje lub nie rozumieć ich pełnego zakresu.

Kolejny badany obszar dotyczył edukacji badanych przed podjęciem studiów wyższych. Analiza materiału badawczego rzuca światło na różnorodne doświadczenia uczestników, zarówno w kontekście identyfikacji uprzywilejowania, jak i jego braku. Większość respondentów ponownie opisywała swoje doświadczenia jako „normalne”, co może sugerować, że nie dostrzegali oni wyraźnych różnic w warunkach edukacyjnych, jakie mieli w porównaniu z innymi: *To była po prostu zwykła szkoła, zwyczajni nauczyciele i nic więcej* (W9, UMCS, so, II st, 2020, bezrobotna).

Jednakże, osoby, które zidentyfikowały się jako uprzywilejowane, wskazywały na istotny wpływ inspirujących nauczycieli, którzy zachęcali ich do dalszego rozwoju. To właśnie te pozytywne doświadczenia edukacyjne mogły być kluczowe dla kształtowania ich postaw wobec nauki oraz motywacji do osiągania sukcesów: *Nauczycielka od biologii była świetna. Dzięki niej tak teraz lubię się uczyć* (W6, UW, so+sc, I+II st, 2021, e-commerce). Natomiast, przykład jednego z respondentów, który był wysłany do prywatnej, katolickiej szkoły przez swoich rodziców, ilustruje, że próby uprzywilejowania nie zawsze przynoszą pożądane efekty. Pomimo początkowych intencji rodziców, doświadczenie w nowym środowisku szkolnym okazało się dla niego negatywne, ponieważ nie lubił tej szkoły i doświadczał tam przemocy fizycznej oraz psychicznej ze strony rówieśników: *To zabawne, ale to było jedno z gorszych doświadczeń w moim życiu. Nigdy nie posłałbym do takiej szkoły swojego dziecka* (W16, APS, so, I+II st, 2021, gastronomia).

Badani rzadko wykazywali skłonność do identyfikacji dodatkowych obszarów, w których czuli się uprzywilejowani lub nieuprzywilejowani. Jednakże, pojedyncze wypowiedzi ujawniły różnorodność perspektyw na tę kwestię. Przykładowo, jeden z respondentów wskazał na swoje zdrowie psychiczne jako obszar, w którym doświadcza braku uprzywilejowania. Zauważył, że trafił na niekorzystny „układ nerwowy” w loterii genetycznej, co skutkowało skłonnością do obniżonego nastroju oraz podatności na depresję: *... nic z tym nie poradzę, tak mnie urządził los i to na pewno nie jest uprzywilejowanie* (W18, UR, so, I+II st, 2020, pracownik administracyjno-biurowy). Ta perspektywa ukazuje, jak jednostki mogą interpretować swoje własne cechy biologiczne jako czynniki determinujące ich pozycję społeczną i szanse w życiu. Z kolei inna respondentka wskazała na swoją płeć jako źródło uprzywilejowania: *tak, to że jestem kobietą też uważam za uprzywilejowanie* (W4, UŁ+UW, so, I+II st, 2022, HR). Argumentowała to tym, że samo bycie kobietą czyni ją uprzywilejowaną w pewnych kontekstach społecznych. Ta perspektywa podkreśla istnienie różnic w doświadczeniach życiowych związanych z płcią i ukazuje, jak jednostki mogą postrzegać pewne cechy swojej tożsamości jako zarówno źródło uprzywilejowania, jak i dyskryminacji.

Te różnorodne spojrzenia na kwestię uprzywilejowania ilustrują złożoność tego zagadnienia oraz subiektywność doświadczeń jednostek. Wynikają one zarówno z uwarunkowań biologicznych, jak i społeczno-kulturowych, oraz wpływu różnych czynników na życie jednostki. To także podkreśla potrzebę uwzględnienia różnorodnych

perspektyw i kontekstów społecznych w analizie uprzywilejowania oraz konieczność uwzględnienia indywidualnych doświadczeń i narracji jednostek w debacie na ten temat.

2.3 Tranzycja z edukacji formalnej na rynek pracy

Rozdział poświęcony tranzycji z edukacji formalnej na rynek pracy koncentruje się na doświadczeniach i emocjach związanych z końcem studiów oraz pierwszymi krokami na rynku pracy. Respondenci zostali zapytani o swoje emocje i obawy związane z zakończeniem studiów, plany zawodowe oraz doświadczenia bezpośrednio po ukończeniu studiów socjologicznych. Badani opowiadali o swoich doświadczeniach związanych z poszukiwaniem pracy, podejmowaniem różnych działań mających poprawić ich sytuację na rynku pracy oraz udzielali rad przyszłym absolwentom socjologii w kontekście wejścia na rynek pracy.

Proces tranzycji z życia akademickiego na rynek pracy nie zawsze był łatwy dla respondentów, którzy uczestniczyli w badaniu. Obserwując ich wypowiedzi, można było zauważyć podział między tymi, którzy czuli się zagubieni, a tymi, którzy mieli mniej lub bardziej sprecyzowane cele i kroki do ich osiągnięcia. Dla niektórych respondentów, szczególnie tych o niskim kapitale kariery zgromadzonym podczas studiów, proces tranzycji był trudny i niepewny: *Nie wspominam za dobrze. Przez pół roku nie mogłam w ogóle znaleźć jakiegokolwiek zajęcia* (W11, AGH, so, I st, 2020, bezrobotna). Często ci respondenci mieli trudności z określeniem swoich celów zawodowych i planów na przyszłość. Ich kapitał kariery, który jest kluczowym czynnikiem wpływającym na sukces na rynku pracy, był niski, co utrudniało im podejmowanie decyzji i działanie w kierunku osiągnięcia swoich zawodowych aspiracji. Brak pewności siebie oraz niejasna ścieżka kariery mogły być wynikiem niedostatecznego doświadczenia zawodowego, braku wsparcia społecznego lub niedostatecznego przygotowania do wejścia na rynek pracy.

Z drugiej strony, część respondentów miała wyraźne cele zawodowe i wiedziała, jakie kroki należy podjąć, aby je osiągnąć: *Było całkiem OK. Wiedziałem, co chcę robić i w jakim kierunku zmierzam. Chciałem się też przeprowadzić, więc szukałem konkretnej pracy w innym mieście* (W8, UR, so, I+II st, 2020, analizy strategiczne) Nawet ci, którzy pracowali już w trakcie studiów, nie zawsze uniknęli trudności związanych z tranzycją na rynek pracy. Zmiana pracy była często związana z nowymi wyzwaniem, takimi jak dostosowanie się do nowego środowiska pracy, rozwój nowych umiejętności zawodowych czy radzenie sobie z presją związaną z nowymi obowiązkami.

Dla części badanych, proces tranzykcji z edukacji na rynek pracy był trudny i burzliwy. Wielu z nich otwarcie mówiło o swoich problemach i kryzysach egzystencjalnych związanych z tą zmianą. Byli to nie tylko trudności związane z odnalezieniem się w nowym środowisku zawodowym czy podejmowaniem decyzji dotyczących kariery, ale także głębsze emocjonalne i psychiczne wyzwania: *Przeplaciłam to poważnym kryzysem. Powiem tylko, że nie obeszło się bez lekarza i tabletek na lepsze samopoczucie* (W11, AGH, so, I st, 2020, bezrobotna). Przykładowo, niektórzy respondenci doświadczali długotrwałego poczucia obniżonego nastroju lub nawet depresji w związku z niepewnością związaną z przyszłością zawodową. Brak perspektyw zawodowych, oczekiwań na rynku pracy, czy też presja społeczna mogły pogłębiać te trudności. Inni z kolei opowiadali o poczuciu zagubienia i dezorientacji, gdy ich oczekiwania dotyczące kariery nie spełniały się tak, jak tego oczekiwali. Na przykład, niektórzy z nich wyobrażali sobie, że po ukończeniu studiów szybko znajdą dobrze płatną pracę zgodną z ich wykształceniem i umiejętnościami, jednak rzeczywistość okazywała się być zupełnie inna. W efekcie, takie doświadczenia mogły prowadzić do silnego stresu emocjonalnego, frustracji, a nawet utraty wiary w siebie i swoje umiejętności. Część respondentów musiała zmierzyć się z wyzwaniami związanymi z niską samooceną, poczuciem nieadekwatności oraz trudnościami w utrzymaniu równowagi pomiędzy życiem zawodowym a osobistym: *No to chyba było największe wyzwanie w życiu jak dotąd. Co więcej, ja chyba nie miałam świadomości tego, ile mnie to tak naprawdę kosztuje* (W20, UW+UJ, so, I+II st, 2020, marketing).

Co istotne, problemy emocjonalne czy egzystencjalne związane z procesem tranzykcji nie były charakterystyczne jedynie dla respondentów o niskim kapitale kariery. Nawet ci, którzy mieli ambitne cele zawodowe, np. dążący do osiągnięcia wysokich stanowisk czy sukcesu zawodowego, nie byli pozbawieni tych wyzwań. Wręcz przeciwnie, często wydawało się, że im wyższe były ich aspiracje, tym większe napięcia i presja towarzyszyły procesowi wejścia na rynek pracy: *Oj, presję to odczuwam cały czas, nawet teraz, już jakiś czas po przejściu na rynek pracy. To raczej presja z tych niezdrowych. Chwilami nie czuję się z tym dobrze, tak jakby ktoś wiercił mi w głowie, haha* (W4, UŁ+UW, so, I+II st, 2022, HR). Ambitni respondenci, którzy stawiali sobie wysokie cele, często doświadczali silnego stresu związanego z presją sukcesu i oczekiwaniami społecznymi. Ich aspiracje mogły prowadzić do jeszcze większych oczekiwań co do siebie samego oraz doświadczenia większego rozczarowania w przypadku, gdy rzeczywistość nie odpowiadała ich wyobrażeniom. Ponadto, dążenie

do osiągnięcia wysokich stanowisk zawodowych często wiązało się z intensywną rywalizacją na rynku pracy, co dodatkowo generowało stres i napięcie psychiczne. Konkurencja o atrakcyjne stanowiska, presja związana z koniecznością ciągłego udowadniania swoich kompetencji oraz ryzyko niepowodzenia mogły być bardzo obciążające dla tych respondentów. W rezultacie, zarówno osoby o niskim, jak i wysokim kapitale kariery mogły doświadczać podobnych problemów emocjonalnych i egzystencjalnych w procesie tranzycji z edukacji na rynek pracy.

Pytanie dotyczące procesu tranzycji z edukacji na rynek pracy rzuciło również światło na brak znajomości skutecznych metod poszukiwania pracy wśród wielu absolwentów. Wielu z nich przyjmowało nieskuteczne strategie, które nie sprzyjały efektywnemu znalezieniu zatrudnienia. Przede wszystkim, wielu badanych stosowało podejście masowe, polegające na wysyłaniu tego samego standardowego CV do wielu różnych firm, bez jego modyfikacji czy dopasowania do konkretnych wymagań ogłoszeń o pracę. Nie zdawali sobie sprawy z konieczności personalizacji dokumentów aplikacyjnych i dostosowania ich do konkretnych stanowisk czy branż: *Wysyłałem po prostu jedno do CV do wielu firm z różnych branż* (W10, UKSW, so, I+II st, 2022, bezrobotny). Dodatkowo, należy zauważyć, że wielu respondentów ograniczało się jedynie do korzystania z internetu jako głównego narzędzia do poszukiwania pracy. Pomimo że internet stanowi niezwykle ważne źródło informacji o ofertach pracy, wiele możliwości pozyskania zatrudnienia pozostaje poza jego zasięgiem. Niektórzy absolwenci nie zdawali sobie sprawy z istnienia alternatywnych ścieżek do znalezienia pracy czy też nie wykorzystywali pełnego potencjału swojej sieci kontaktów zawodowych. Wielu z nich nie korzystało z możliwości nawiązywania relacji z pracodawcami poprzez uczestnictwo w targach pracy, konferencjach branżowych czy spotkaniach networkingowych. Brak aktywnego udziału w takich wydarzeniach mógł znacząco ograniczać dostęp do informacji o potencjalnych miejscach pracy oraz możliwości nawiązania kontaktu z pracodawcami. Ponadto, część badanych nie podejmowała prób bezpośredniego kontaktu z firmami czy instytucjami, w których mogliby być zainteresowani pracą. Zamiast tego, polegali głównie na ogłoszeniach o pracę zamieszczanych w internecie lub na stronach poświęconych rekrutacji. Brak inicjatywy w bezpośrednim nawiązywaniu kontaktów z pracodawcami mógł przekreślać szanse na zdobycie pracy, zwłaszcza w przypadku ofert ukrytych lub niepublikowanych publicznie: *Przeglądałem ogłoszenia o pracę zamieszczane na różnych portalach i po prostu aplikowałem na te ciekawsze* (W10, UKSW, so, I+II st, 2022, bezrobotny).

Czas bezpośrednio po dokonaniu tranzycji z edukacji formalnej na rynek pracy

Pierwsza grupa badanych kontynuowała aktywność zawodową bez większych zmian w stosunku do okresu studiów. Pracowali w tych samych miejscach lub realizowali podobne projekty, co sprawiało, że okres bezpośrednio po dokonaniu pełnej tranzycji na rynek pracy był dla nich stosunkowo stabilny i pozbawiony nagłych rewolucji. Dla nich to był czas kontynuacji rozpoczętych wcześniej działań, a ukończenie studiów było jedynie kolejnym krokiem na ich zawodowej ścieżce rozwoju: *Przez pewien czas robiłam w sumie wiele rzeczy tak jak na studiach, bo pracowałam w tym samym miejscu, więc niewiele się zmieniło. Jedyne odpadła konieczność uczęszczania na zajęcia* (W17, UW, so, I+II st, 2021, HR). Dla drugiej grupy badanych zakończenie studiów było punktem zwrotnym, który otwierał przed nimi nowe perspektywy zawodowe. Był to czas, który wielu z nich postrzegało jako okazję do rozpoczęcia świeżego rozdziału w swojej karierze. Pełni entuzjazmu i determinacji, zaczęli intensywnie planować swoją przyszłość zawodową, wierząc, że teraz mają możliwość osiągnięcia swoich zawodowych celów: *Na początku byłem bardzo podekscytowany faktem, że kończę studia i mogę w końcu zająć się w pełni pracą* (W16, APS, so, I+II st, 2021, gastronomia). Jednakże, mimo pozytywnego nastawienia i gotowości do podjęcia nowych wyzwań, wśród tej grupy badanych często pojawiły się napięcia i trudności. Brakowało im często niezbędnych kompetencji w zakresie skutecznego planowania kariery i podejmowania decyzji zawodowych. Pomimo chęci i determinacji, nie zawsze wiedzieli, jak skutecznie zaplanować swoją ścieżkę zawodową czy jakie konkretne kroki podjąć, aby osiągnąć zamierzone cele. To sprawiało, że ten okres intensywnego projektowania przyszłości zawodowej był również czasem niepewności i zmagania z własnymi ograniczeniami: *...ale później, jak zderzyłem się z realiami, to nie było już tak kolorowo. Za bardzo w sumie nie wiedziałem, co robić* (W16, APS, so, I+II st, 2021, gastronomia). Warto zauważyć, że dla wielu badanych brak odpowiednich umiejętności planowania kariery wynikał często z niedostatecznej edukacji w tym zakresie podczas studiów lub braku doświadczenia praktycznego. W efekcie, mimo silnego pragnienia zmiany i rozwoju zawodowego, napotykali na trudności w realizacji swoich aspiracji zawodowych.

W analizie zgromadzonego materiału badawczego ujawniono istotne zróżnicowanie sytuacji zawodowej absolwentów w zależności od specjalizacji, którą obrali w czasie studiów. Okazało się, że osoby kończące studia w dziedzinie socjologii cyfrowej były w znacznie lepszej sytuacji pod względem rozwoju kariery po ukończeniu studiów, w porównaniu z absolwentami socjologii ogólnej czy ekonomicznej.

Współczesne trendy rynkowe, takie jak rosnące znaczenie cyfryzacji i technologii informacyjnych, sprawiają, że umiejętności związane z analizą danych, marketingiem cyfrowym czy badaniami internetowymi są coraz bardziej poszukiwane przez pracodawców. Absolwenci socjologii cyfrowej, posiadający specjalistyczną wiedzę i umiejętności w zakresie analizy danych społecznych oraz wykorzystania narzędzi cyfrowych do prowadzenia badań społecznych, są w dużym zapotrzebowaniu na rynku pracy. Istotne jest również zrozumienie uwarunkowań rynkowych, które wpływają na tę dynamikę. Firmy coraz częściej dostrzegają potencjał wykorzystania danych społecznych w swoich strategiach biznesowych, co sprawia, że specjaliści z zakresu socjologii cyfrowej stają się atrakcyjnymi kandydatami do pracy. Ponadto, rozwój technologii informacyjnych sprawia, że wiele działań biznesowych przenosi się do przestrzeni cyfrowej, co zwiększa zapotrzebowanie na specjalistów, którzy potrafią efektywnie działać w tym obszarze. W niektórych przypadkach pracodawcy sami sięgają po absolwentów socjologii cyfrowej, oferując im pracę jeszcze przed ukończeniem studiów. Takie zjawisko wynika często z potrzeby rynkowej, a także z coraz większego zapotrzebowania na specjalistów w tym zakresie. To pokazuje, jak istotne jest dostosowanie się do trendów i zmian na rynku pracy, aby zwiększyć swoje szanse na rozwój kariery zawodowej: *Przychodzili do nas pracodawcy i prezentowali swoje firmy, namawiając do pracy u nich. Później kilku z nich kontaktowało się ze mną jeszcze na LinkedIn. W sumie to tak znalazłem pierwszą pracę w zawodzie (W6, UW, so+sc, I+II st, 2021, e-commerce).*

Aktywności, które miały na celu poprawę sytuacji zawodowej badanych tuż po zakończeniu studiów

Po zakończeniu studiów, część respondentów podejmowała różnorodne aktywności mające na celu poprawę swojej sytuacji zawodowej. Wśród tych działań wyróżnić można dwie główne strategie: kontynuację edukacji formalnej oraz uczestnictwo w mniej formalnych kursach i szkoleniach.

Pierwsza grupa badanych decydowała się na kontynuację edukacji poprzez dodatkowe studia podyplomowe lub kolejne studia II stopnia. Często było to podyktowane potrzebą zdobycia dodatkowych kwalifikacji związanych z konkretnym obszarem zawodowym lub branżą, w której już pracowali. Ci respondenci zdawali sobie sprawę z potrzeby stałego rozwoju zawodowego i widzieli w edukacji formalnej szansę na podniesienie swoich kompetencji i szersze możliwości rozwoju kariery. Przez to

działanie mogli również zwiększyć swoją atrakcyjność na rynku pracy oraz uzyskać przewagę konkurencyjną w poszukiwaniu nowych możliwości zawodowych: *Poszedłem na studia podyplomowe, bo tego w dużej mierze wymagała ode mnie praca, którą podejmowałem* (W8, UR, so, I+II st, 2020, analizy strategiczne). Natomiast druga grupa respondentów preferowała mniej formalne działania, takie jak różnego rodzaju kursy i szkolenia, w tym także te dostępne online. Działania te były często podejmowane bardziej spontanicznie i bez wyraźnej strategii rozwoju zawodowego: *Realizowałam różne kursy, ale przyznam, że to nie było efektem jakiejś super przemyślanej strategii i ścieżki działania* (W7, UR, so, I+II st, 2020, firma badawcza). W porównaniu z edukacją formalną, kursy i szkolenia tego typu mogły być łatwiej dostępne i mniej czasochłonne, co mogło przyciągać osoby poszukujące szybkich efektów lub rozwiązania konkretnych problemów zawodowych. Jednakże, brak spójnej strategii rozwoju zawodowego mógł sprawić, że ci respondenci nie osiągnęli takiej samej głębi ani wszechstronności rozwoju, jak osoby kontynuujące edukację formalną.

Warto zauważyć, że różnice w podejmowanych działaniach mogą wynikać także z różnic w dostępie do zasobów, takich jak czas, pieniądze czy możliwości uczestnictwa w kursach. Respondenci kontynuujący edukację formalną mogli być motywowani także przez pewne zabezpieczenie finansowe lub wsparcie ze strony pracodawcy, co umożliwiałoby im podejmowanie bardziej zorganizowanych działań. Natomiast osoby preferujące mniej formalne formy rozwoju mogły działać bardziej niezależnie, ale jednocześnie mogły napotykać trudności związane z brakiem wsparcia finansowego lub strukturyzacji procesu rozwoju zawodowego.

Liczna grupa respondentów decydowała się na bierność po zakończeniu studiów, nie podejmując żadnych konkretnych działań mających na celu poprawę swojej sytuacji zawodowej. Taka postawa stanowiła zaprzeczenie idei lifelong learning, która zakłada ciągłe doskonalenie i rozwój kompetencji przez całe życie: *...po prostu uznałem, że studia są wystarczające. Nie skupiałem się na tym, aby polepszać swoją sytuację jakoś szczególnie, no nie czułem takiej potrzeby* (W10, UKSW, so, I+II st, 2022, bezrobotny). Argumentacje za pozostaniem biernym po ukończeniu studiów mogły być różnorodne. Niektórzy respondenci mogli uważać, że posiadane kwalifikacje są wystarczające do podjęcia pracy lub rozwijania się w obecnym miejscu zatrudnienia, co mogło wynikać z przekonania o ich wystarczającej konkurencyjności na rynku pracy. Inni mogli czuć się zdezorientowani lub przytłoczeni ilością dostępnych opcji zawodowych i nie wiedzieć, od czego zacząć. Dodatkowo, brak świadomości istnienia alternatywnych form rozwoju

zawodowego lub brak motywacji do podjęcia dodatkowych działań mogły prowadzić do utrwalania się bierności. Jednakże, taka bierność po zakończeniu studiów mogła być również związana z brakiem wsparcia lub bodźców zewnętrznych, które mogłyby zachęcić respondentów do aktywnego podejmowania działań. Niektórzy mogli postrzegać kontynuację edukacji lub uczestnictwo w kursach jako zbyt czasochłonne lub kosztowne, co mogło ich zniechęcać do podejmowania takich działań. Dodatkowo, niektórzy respondenci mogli odczuwać lęk przed zmianami lub obawę przed porażką, co mogło prowadzić do oporu wobec podejmowania ryzyka związanego z podejmowaniem nowych wyzwań zawodowych.

Rady, których absolwenci mogą udzielić studentom, aby mogli skutecznie wchodzić na rynek pracy

Badani zostali poproszeni o podzielenie się swoimi radami dla studentów, aby ci mogli skutecznie wejść na rynek pracy. W odpowiedzi często pojawiała się sugestia rozwijania kapitału społecznego oraz aktywnego uczestnictwa w różnych projektach i działaniach na uczelni. Respondenci podkreślali znaczenie budowania relacji z innymi studentami, wykładowcami, pracodawcami oraz osobami z branży, co może być kluczowe przy poszukiwaniu pracy oraz budowaniu kariery zawodowej: *Przed wszystkim kwestie rozwoju sieci kontaktów. Chyba nie ma ku temu lepszej okazji niż studia* (W15, UwB, so, I+II st, 2020, dziennikarz).

Niektórzy badani zalecali dywersyfikację działań podczas studiów, czyli skupianie się na wielu różnorodnych aktywnościach zawodowych, studenckich oraz społecznych. Uważali, że posiadanie zróżnicowanego doświadczenia i umiejętności może być atutem na rynku pracy, umożliwiającym elastyczne reagowanie na zmieniające się warunki i potrzeby zawodowe: *Nie skupiałabym się na jednej rzeczy. Studia są fajne, aby popробować różnych i przede wszystkim zadbać o wiele obszarów swojego życia. Nie samą pracą człowiek żyje* (W12, UR+UJ, so, I+II st, 2020, dziennikarka).

Co istotne, badani również dzielili się swoimi doświadczeniami dotyczącymi tego, co im nie wyszło, co pozwoliło im formułować rady na bazie własnych błędów. Jedną z często wspominanych sugestii było szukanie pracy zgodnej z zainteresowaniami oraz kierunkiem studiów. Jedną z często wspominanych sugestii było poszukiwanie pracy zgodnej z zainteresowaniami oraz kierunkiem studiów. Badani podkreślali, że wybieranie zawodu lub ścieżki kariery zgodnie z pasjami i umiejętnościami może przynieść większą satysfakcję zawodową oraz lepsze rezultaty w dłuższej perspektywie czasowej. Czując

pasję do wykonywanej pracy, osoby te częściej angażują się w nią bardziej efektywnie, są bardziej motywowane do rozwoju zawodowego i często osiągają lepsze wyniki: *Chyba przede wszystkim podążanie za swoimi zainteresowaniami. Ja znalazłam pierwszą pracę, która niezbyt pasowała do mnie i to był błąd. Co więcej... jestem w niej do dzisiaj* (W3, UW, so, I st, 2022, ekspedientka w sklepie). Rozumienie, że praca powinna być zgodna z własnymi zainteresowaniami i umiejętnościami, może pomóc studentom w podejmowaniu bardziej świadomych decyzji dotyczących kierunku kariery. Szukanie pracy, która nie tylko zapewnia dochód, ale także satysfakcję i spełnienie, może być kluczowym elementem udanej tranzycji z edukacji na rynek pracy.

Niektórzy badani sugerowali podejście, które można określić jako bardziej elastyczne i relaksujące. Zalecali, aby nie brać wszystkiego zbyt poważnie i zachować zdolność do znajdowania rozwiązań w trudnych sytuacjach. Ich rady skupiały się na kształtowaniu umiejętności radzenia sobie z różnymi problemami bez konieczności doświadczania nadmiernego stresu lub obciążenia emocjonalnego: *Przede wszystkim spokój nas uratuje. Nie bierzmy wszystkie aż tak na serio. Warto też pamiętać, że zawsze da się znaleźć jakieś wyjście z sytuacji, nawet pozornie najtrudniejszej* (W24, UJ, so, I+II st, 2020, badania marketingowe). To podejście wskazuje na elastyczność i otwartość na zmiany, co jest szczególnie istotne w dzisiejszym dynamicznym środowisku zawodowym. Zamiast utrzymywać się w sztywnych ramach czy uparcie trzymać się jednego planu, te osoby sugerują, że warto być otwartym na nowe możliwości i elastycznie reagować na zmieniające się warunki. Kształtowanie umiejętności radzenia sobie z problemami bez nadmiernego obciążenia emocjonalnego może być ważne nie tylko w sferze zawodowej, ale także w życiu codziennym. Pozwala to na większą równowagę psychiczną i elastyczność w dostosowywaniu się do różnych sytuacji życiowych, co może przyczynić się do ogólnego dobrostanu i sukcesu zawodowego.

2.4. Funkcjonowanie na rynku pracy i dalsze plany zawodowe

W kolejnym rozdziale skupiono się na funkcjonowaniu absolwentów socjologii na rynku pracy oraz ich dalszych planach zawodowych. Respondenci byli pytani o ich obecną sytuację zawodową, związki między wykształceniem socjologicznym a pracą, wykorzystanie umiejętności socjologicznych w pracy oraz zadowolenie z obecnego zatrudnienia. Badani zostali również zapytani o trudności, z jakimi spotykają się w ich opinii absolwenci socjologii na rynku pracy, ocenę ich możliwości w porównaniu z absolwentami innych kierunków, wpływ pandemii Covid-19 na ich sytuację zawodową

oraz o ich kolejne cele zawodowe. Analizując powiązanie wykształcenia socjologicznego z aktywnościami zawodowymi badanych, należy zauważyć, że większość respondentów wskazywała na użyteczność umiejętności z zakresu badań społecznych w ich pracy zawodowej. Badani często podkreślali, że umiejętność analizy danych, prowadzenia badań jakościowych i ilościowych, interpretacji zjawisk społecznych czy też umiejętność obserwacji i wnioskowania są kluczowe dla skutecznego wykonywania wielu zawodów. Zdaniem respondentów, te umiejętności pozwalają na lepsze zrozumienie kontekstu społecznego, w którym funkcjonuje ich praca oraz na podejmowanie bardziej świadomych decyzji w życiu zawodowym: *Przed wszystkim wykorzystuję wiedzę z badań socjologicznych. Praktycznie jest mi ona przydatna na co dzień w mojej pracy* (W19, UKSW, so, I+II st, 2021, analityk danych).

Jednakże zaskakującym wnioskiem było to, że praktycznie nigdy nie poruszano kwestii teorii socjologicznych jako istotnych dla praktyki zawodowej. Zjawisko, w którym teoria socjologiczna jest rzadko postrzegana jako istotna dla praktyki zawodowej, może mieć różnorodne przyczyny. Jedną z możliwych przyczyn może być sposób, w jaki teoria socjologiczna jest przekazywana w ramach programów studiów. Często jest ona prezentowana w sposób abstrakcyjny i odizolowany od konkretnych przykładów z praktyki zawodowej. Studenci mogą mieć trudności ze zrozumieniem, jak teoria może być zastosowana w praktyce zawodowej, jeśli nie widzą bezpośredniego odniesienia do realnych sytuacji. Ponadto, brak postrzegania teorii socjologicznej jako istotnej dla praktyki zawodowej może wynikać z nacisku na umiejętności praktyczne i techniczne, które są bardziej widoczne i natychmiastowe w swoim zastosowaniu. W dzisiejszym świecie pracy, gdzie liczy się szybkość działania i konkretny efekt, teoria może być postrzegana jako mniej wartościowa w porównaniu do praktycznych umiejętności, które bezpośrednio przekładają się na wydajność i efektywność zawodową. Dodatkowo, brak zrozumienia roli teorii socjologicznej w praktyce zawodowej może wynikać z ogólnego zaniedbania nauk społecznych w kontekście edukacji i życia zawodowego. Socjologia często nie jest postrzegana jako dyscyplina, która ma bezpośrednie zastosowanie w wielu zawodach, co może prowadzić do marginalizacji jej roli w praktyce zawodowej.

Przedstawiciele wielu zawodów, w tym dziennikarstwa czy marketingu, często nie identyfikują swojej pracy jako związanej z socjologią: *Nie, moja praca nie jest związana z socjologią, pracuję jako dziennikarka zajmującą się kwestiami kultury* (W12, UR+UJ, so, I+II st, 2020, dziennikarka). Jest to zjawisko godne uwagi, które może

mieć istotne konsekwencje dla roli socjologii jako dyscypliny naukowej oraz dla praktyki zawodowej w tych obszarach. Socjologia jako dziedzina naukowa oferuje szeroki zakres narzędzi analitycznych do zrozumienia społecznych procesów, które są nieodłączną częścią wielu zawodów, w tym również dziennikarstwa i marketingu. Jednakże badani wyrażają przekonanie, że ich praca nie ma związku z socjologią, co może sugerować niedostateczne zrozumienie lub docenienie roli socjologii w ich dziedzinach zawodowych. Brak identyfikacji z socjologią może wynikać z braku odpowiedniego przygotowania do identyfikowania i wykorzystywania socjologicznych narzędzi analitycznych w praktyce zawodowej. Studenci socjologii często zdobywają umiejętności analityczne i społeczne, ale mogą nie być wystarczająco przeszkoleni w zakresie ich praktycznego zastosowania w różnych obszarach zawodowych. Brak praktycznego doświadczenia lub brak zachęty ze strony pracodawców do korzystania z wiedzy socjologicznej może ograniczać świadomość i zrozumienie roli socjologii w praktyce zawodowej. Konsekwencje tego zjawiska mogą być znaczące zarówno dla socjologii jako nauki, jak i dla praktyki zawodowej. Brak zrozumienia roli socjologii może prowadzić do niedoszacowania jej znaczenia w tych różnych dziedzinach, co może ograniczyć potencjał wykorzystania socjologicznych narzędzi analitycznych do zrozumienia i reagowania na zmiany społeczne. Warto zastanowić się, jak można zwiększyć świadomość i zrozumienie roli socjologii w różnych obszarach zawodowych poprzez lepsze zintegrowanie nauk społecznych z edukacją zawodową oraz promowanie praktycznego zastosowania socjologicznej wiedzy i umiejętności w praktyce zawodowej.

Trudności na rynku pracy, z którymi w opinii badanych spotykają się absolwenci socjologii

Trudności na rynku pracy, z którymi borykają się absolwenci socjologii, stanowiły istotny temat podczas przeprowadzanych wywiadów. Wiele osób wskazywało na brak konkretnego pomysłu na siebie po ukończeniu studiów. Studia socjologiczne charakteryzują się szerokim zakresem tematycznym, co może być zarówno ich atutem, jak i wyzwaniem. Z jednej strony, bogactwo możliwości daje absolwentom wiele potencjalnych ścieżek kariery do wyboru. Z drugiej strony, dla niektórych może to być przytłaczające, gdyż brak konkretnego pomysłu na siebie może prowadzić do poczucia zagubienia i niepewności co do przyszłości zawodowej: *No w dużej mierze chyba brak pomysłu na siebie. Socjologia daje sporo możliwości, a brak zdecydowania się na coś mocno blokuje przed działaniem* (W25, KUL, so, I+II st, 2021, marketing). Dodatkową

trudnością jest także fakt, że według opinii badanych uczelnie rzadko pomagają w odnalezieniu właściwego kierunku zawodowego. Absolwenci wskazywali na brak wsparcia ze strony uczelni w kreowaniu swojej zawodowej przyszłości. Pomimo tego, że studenci socjologii zdobywają szeroki zakres wiedzy i umiejętności, często brakuje im praktycznych narzędzi i wskazówek dotyczących konkretnych ścieżek kariery czy strategii rozwoju zawodowego. W efekcie, niektórzy absolwenci mogą czuć się pozostawieni sami sobie w procesie planowania swojej drogi zawodowej, co dodatkowo pogłębia uczucie niepewności i zagubienia: *Uczelnia nic nie robi w tym kierunku, aby pomóc młodym osobom w stworzeniu dobrej kariery. Biura karier to często jeden wielki żart, a na samym kierunku nic się w tym zakresie nie dzieje* (W22, UR, so, I st, 2020, bezrobotna).

W kontekście takiego braku wsparcia ze strony uczelni, istotne staje się poszukiwanie alternatywnych źródeł wsparcia i inspiracji w odnalezieniu swojej drogi zawodowej. Może to obejmować udział w warsztatach zorientowanych na rozwój zawodowy, konsultacje z dobrymi doradcami zawodowymi, czy też angażowanie się w praktyki zawodowe i staże, które mogą pomóc w zdefiniowaniu własnych zainteresowań i celów zawodowych. Dążenie do samodoskonalenia oraz poszukiwanie wsparcia społeczno-zawodowego może być kluczowe dla osób, które czują się zagubione w morzu możliwości po ukończeniu studiów socjologicznych.

Kolejną trudnością, z którą niektórzy badani się identyfikowali, było negatywne postrzeganie socjologii przez pracodawców. Analiza danych pozwala stwierdzić, że istnieje tendencja do bagatelizowania wartości zawodowej absolwentów socjologii w porównaniu do osób z innych kierunków, szczególnie tych technicznych czy biznesowych: *Jak moja szefowa w trakcie rekrutacji dowiedziała się, że jestem po socjologii, to powiedziała „O jezu, tylko nie to”, serio. Miała złe wspomnienia z socjologami* (W12, UR+UJ, so, I+II st, 2020, dziennikarka). W opinii badanych może to być związane z popularnym przekonaniem, że studia socjologiczne są łatwe, a ich absolwenci posiadają mniej konkretnych umiejętności zawodowych w porównaniu do np. absolwentów informatyki czy zarządzania. Negatywne postrzeganie socjologii przez pracodawców może wynikać także z braku świadomości na temat różnorodnych kompetencji zdobywanych przez absolwentów tej dziedziny. Praca socjologa wymaga umiejętności analizy danych, prowadzenia badań społecznych, interpretacji złożonych zjawisk społecznych oraz komunikacji interpersonalnej, a są to kompetencje istotne w wielu obszarach zawodowych. Skutkiem tego negatywnego postrzegania może być

ograniczona liczba ofert pracy dostępnych dla absolwentów socjologii (szczególnie poza obszarem badań społecznych) oraz niższe zarobki w porównaniu do absolwentów innych kierunków. Dodatkowo, może to również wpływać na samoocenę i pewność siebie absolwentów, utrudniając im wejście na rynek pracy i rozwój zawodowy.

Według niektórych respondentów, kolejną trudnością stanowi niewystarczająca liczba ofert pracy dla absolwentów socjologii: *Generalnie jest mało ofert pracy dla osób po socjologii* (W10, UKSW, so, I+II st, 2022, bezrobotny). Taki osąd może wynikać z braku umiejętności wiązania wykształcenia socjologicznego z późniejszą ścieżką zawodową. Istnieje bowiem wiele profesji, w których wiedza i umiejętności socjologiczne są niezwykle wartościowe, jednakże wymagają one odpowiedniego „opakowania i sprzedania”, aby były rozpoznawalne i atrakcyjne dla potencjalnych pracodawców. Istotne jest, aby absolwenci socjologii zdawali sobie sprawę z potencjalnych obszarów zatrudnienia, które są związane z ich wykształceniem, oraz umieli efektywnie komunikować swoje kompetencje w kontekście potrzeb pracodawców. Wielu pracodawców może nie zdawać sobie sprawy z tego, jakie korzyści mogą wynikać z zatrudnienia osoby z wykształceniem socjologicznym, dlatego ważne jest aktywne promowanie swoich umiejętności i pokazywanie, jak mogą być one wartościowe w praktyce zawodowej.

Możliwości i szanse absolwentów socjologii w porównaniu do absolwentów innych kierunków społecznych

Absolwenci socjologii często nie różnicowali znacząco możliwości i szans na rynku pracy między sobą a absolwentami innych kierunków społecznych. Wskazywali raczej na ogólną konkurencyjność rynku pracy, która dotyczy wszystkich absolwentów, niezależnie od specyfiki ich wykształcenia: *W zasadzie to wszyscy, jako absolwenci nauk społecznych, jesteśmy w podobnej sytuacji. Nie sądzę, aby kierunek studiów, w przypadku nauk społecznych, determinował to, że ktoś ma łatwiej lub trudniej* (W13, UW, so+sc, I+II st, 2021, konsulting strategiczny).

Jednakże, część ankietowanych dostrzegła kilka korzyści wynikających z ukończenia studiów socjologicznych. Wskazywali na to, że pozytywną stroną socjologii jest jej wszechstronność i szeroki zakres tematyczny, który pozwala na znalezienie pracy w różnorodnych obszarach zawodowych. Absolwenci socjologii mogą pracować zarówno w sektorze publicznym, jak i prywatnym, w organizacjach non-profit, agencjach badawczych, administracji publicznej, mediach czy edukacji: *Chyba więcej możliwości*

mamy niż na przykład osoby po pedagogice (W14, UW r, se, I st, 2022, marketing).

Co więcej, wielu respondentów podkreślało, że umiejętności nabyte podczas studiów socjologicznych, takie jak projektowanie badań społecznych, analiza danych czy redagowanie raportów z badań, są bardzo cenione na rynku pracy. W porównaniu do niektórych innych kierunków społecznych, socjologia może zapewnić solidne fundamenty w zakresie metodologii badawczej i analizy danych, co jest kluczowe w wielu dziedzinach zawodowych, szczególnie w badaniach społecznych, marketingu, analizie polityki publicznej czy zarządzaniu zasobami ludzkimi: *Przed wszystkim widzę różnicę w kontekście podejścia do badań. W socjologii to jest podstawa i my to raczej dobrze umiemy (W8, UR, so, I+II st, 2020, analizy strategiczne).* Należy również zauważyć, że socjologia, dzięki swojemu interdyscyplinarnemu charakterowi, może przygotować absolwentów do pracy w obszarach, które wymagają zrozumienia złożonych zjawisk społecznych i kulturowych. Może to obejmować obszary takie jak zrównoważony rozwój, społeczna odpowiedzialność biznesu, czy polityka społeczna.

Badani zostali dodatkowo poproszeni o wyrażenie opinii na temat łatwości w funkcjonowaniu na rynku pracy między nimi samymi a wcześniejszymi pokoleniami, na przykład ich rodzicami. Większość respondentów wyraziła przekonanie, że mają obecnie łatwiej na rynku pracy niż ich rodzice. Podkreślali, że współczesny rynek pracy oferuje znacznie więcej możliwości, elastyczność oraz różnorodność ścieżek kariery. Dla nich kluczowym czynnikiem decydującym o łatwości znalezienia pracy jest posiadanie odpowiednich kompetencji i umiejętności, które zdobywają poprzez naukę i doświadczenie zawodowe. Wierzą, że posiadanie odpowiednich kwalifikacji otwiera przed nimi drzwi do różnorodnych możliwości zawodowych, a zmiany pracy czy kariery są łatwiejsze niż kiedyś: *Bez porównania obecnie jest łatwiej. W końcu nie bez powodu mówi się, że mamy rynek pracownika (W17, UW r, so, I+II st, 2021, HR).*

Z drugiej strony, część badanych uważa, że pokolenie ich rodziców miało łatwiej na rynku pracy. Zaznaczali, że w przeszłości zatrudnienie było bardziej stabilne, a praca była postrzegana głównie jako środek do zapewnienia podstawowych potrzeb życiowych. W porównaniu do dzisiejszego rynku pracy, charakteryzującego się większą zmiennością i niepewnością, sytuacja zawodowa ich rodziców wydawała się bardziej przewidywalna i stabilna: *Oni przynajmniej mieli pewność, że ta praca zawsze będzie, nie to co u nas (W18, UR, so, I+II st, 2020, pracownik administracyjno-biurowy).*

Ten podział w opinii respondentów może być odzwierciedleniem zmieniającej się dynamiki rynku pracy oraz różnych doświadczeń i perspektyw społecznych w różnych pokoleniach. Dla jednych współczesny rynek pracy oferuje większą swobodę i możliwości rozwoju, podczas gdy inni z utęsknieniem spoglądają w kierunku przeszłości, gdzie w ich ocenie dominowała stabilność i pewność, jaką oferował rynek pracy.

Pandemia Covid-19 i jej wpływ na kariery zawodowe badanych

W kontekście wpływu pandemii Covid-19 na kariery zawodowe respondentów, obserwuje się zróżnicowane opinie i doświadczenia. Pierwsza grupa, składająca się z osób dopiero co wchodzących na rynek pracy, wyraża negatywne nastawienie wobec wpływu pandemii na ich początki zawodowe. Wielu z nich zauważało znaczne utrudnienia w znalezieniu pracy, z powodu ograniczenia ofert pracy na rynku oraz konkurencji ograniczone liczby miejsc. Dodatkowo, dla osób rozpoczynających karierę zawodową, pandemia uniemożliwiła lub utrudniła możliwości rozwoju zawodowego poprzez praktyki, staże czy szkolenia. Izolacja społeczna i brak bezpośrednich kontaktów z innymi mogły również negatywnie wpłynąć na stan psychiczny i motywację do poszukiwania pracy: *No wszystko stanęło w miejscu, a wyobraź sobie, że ty właśnie szukasz pracy, bo kończysz studia. Średnia perspektywa* (W5, UG, so, I+II st, 2019, bezrobotny). Dodatkowo, izolacja społeczna i brak bezpośrednich kontaktów z innymi miały w opinii wielu badanych negatywny wpływ na stan psychiczny i motywację do poszukiwania pracy.

Druga grupa respondentów, będąca już aktywnymi uczestnikami rynku pracy przed wybuchem pandemii Covid-19, wyraża często pozytywne stanowisko wobec wpływu pandemii na ich kariery zawodowe. Dla tych osób, możliwość przejścia na pracę zdalną była istotnym czynnikiem, który wpłynął korzystnie na ich życie zawodowe. Praca zdalna, stając się powszechniejsza w czasie pandemii, otworzyła nowe możliwości elastyczności i komfortu w wykonywaniu obowiązków zawodowych: *Dla mnie to było zbawienne, bo mogłam pracować zdalnie. Po czasie stwierdzam nawet, że to był początek przełomu w mojej pracy. Obecnie pracuję z Australii, gdzie jestem ze swoim chłopakiem* (W4, UŁ+UW, so, I+II st, 2022, HR). Dla niektórych respondentów, praca zdalna pozwoliła na efektywniejsze zarządzanie czasem oraz lepsze wyważenie między życiem zawodowym a prywatnym. Jest to istotny aspekt z punktu widzenia socjologii pracy, która bada wpływ pracy na życie społeczne i osobiste jednostki oraz relacje między pracą

a innymi obszarami życia. Praca zdalna może zatem wpłynąć na zmiany w codziennych rutynach, sposobach organizacji pracy i czasu wolnego, co może mieć długofalowe konsekwencje dla równowagi życia zawodowego i prywatnego. Dodatkowo, niektórzy z respondentów dostrzegali pozytywne aspekty związane z pandemią, takie jak możliwość zdobywania dodatkowych kompetencji w obszarze pracy online czy wykorzystanie nowych narzędzi technologicznych: *Sporo się nauczyłam pracując online. Poznałam ciekawe narzędzia. Myślę że to by się nie stało gdyby nie pandemia* (W1, UW_r, se, I st, 2022, project manager). To z kolei może być analizowane w kontekście teorii zmiany społecznej, która zakłada, że kryzysy i wydarzenia zewnętrzne mogą prowadzić do innowacji oraz zmiany sposobu funkcjonowania społeczeństwa.

Niestety, trzecia grupa respondentów doświadczyła negatywnych konsekwencji pandemii w kontekście swoich karier zawodowych. W wyniku utraty pracy wielu z nich musiało dokonywać istotnych zmian w życiu, takich jak powrót do domu rodzinnego z powodu problemów finansowych. Ponadto, niepewność związana z sytuacją na rynku pracy mogła wywołać stres i niepokój co do przyszłości zawodowej. Pandemia spowodowała zatem poważne trudności i wyzwania dla tej grupy respondentów, wymagając adaptacji i podejmowania szybkich decyzji w celu radzenia sobie z nową sytuacją zawodową: *Straciłam pracę i musiałam na chwilę zastopować sporo spraw w swoim życiu. Wróciłam też do domu rodzinnego, bo ciężko było się utrzymać w Krakowie bez pracy* (W20, UW+UJ, so, I+II st, 2020, marketing).

Podsumowując, pandemia Covid-19 dotknęła wielu respondentów w różnorodny sposób, zarówno pozytywnie, jak i negatywnie. Warto zauważyć, że ta zróżnicowana reakcja na pandemię oferuje interesujące spojrzenie z perspektywy socjologii kryzysu oraz socjologii pracy i organizacji.

Dalsze plany zawodowe badanych, cele oraz praca marzeń

Większość respondentów wyraziła posiadanie pewnych dalszych planów zawodowych, choć w większości przypadków były to raczej nieskrystalizowane koncepcje, a nie konkretne i ustrukturyzowane cele zawodowe. Te plany często miały formę ogólnych pomysłów lub kierunków: *Chciałbym się rozwinąć trochę w kierunku marketingu i mediów społecznościowych* (W8, UR, so, I+II st, 2020, analizy strategiczne). Takie niejasne koncepcje zawodowe mogą wynikać z różnych czynników, z których jednym z głównych może być brak kompetencji związanych z zarządzaniem karierą.

Wiele osób może nie posiadać wystarczającej wiedzy ani umiejętności, aby skutecznie planować i realizować swoje cele zawodowe. Brak świadomości własnych zainteresowań, umiejętności i wartości zawodowych może prowadzić do niepewności co do wyboru drogi zawodowej i braku jasno określonych celów. Konsekwencje braku konkretnych planów zawodowych mogą być różnorodne. Osoby, które nie mają sprecyzowanych celów zawodowych, mogą mieć trudności z podejmowaniem strategicznych decyzji dotyczących swojej kariery, co może prowadzić do stagnacji zawodowej lub braku satysfakcji z wykonywanej pracy. Dodatkowo, niejasne cele zawodowe mogą utrudniać zdobywanie niezbędnych kompetencji oraz skuteczne zarządzanie czasem i zasobami w celu osiągnięcia sukcesu zawodowego.

Możliwe przyczyny braku konkretnych planów zawodowych mogą być związane również z czynnikami zewnętrznymi, takimi jak zmienność rynku pracy, brak klarownych perspektyw zawodowych czy presja społeczna. Wiele osób może czuć się przytłoczonych ilością opcji zawodowych dostępnych na rynku oraz trudnościami w podejmowaniu decyzji związanych z wyborem ścieżki kariery.

Warto podkreślić, że rozwój kompetencji związanych z zarządzaniem karierą może być kluczowy dla efektywnego planowania i realizacji celów zawodowych. Edukacja i wsparcie w zakresie rozwoju umiejętności planowania kariery mogą pomóc jednostkom w lepszym zrozumieniu swoich zainteresowań, umiejętności i wartości zawodowych oraz w określeniu jasnych i realistycznych celów zawodowych. Dodatkowo, na brak konkretnego podejścia do planowania kariery wskazuje także sfera lingwistyczna, czyli sposób, w jaki badani wypowiadali się o swoich planach zawodowych. Analiza językowa ich wypowiedzi ukazuje, że rzadko pojawiały się w nich terminy typowe dla ustrukturyzowanych planów związanych z dalszą ścieżką zawodową, takie jak „zarządzanie karierą”, „projekty zawodowe” czy „ścieżka działania”. Zamiast tego, częściej używane były słowa potwierdzające bardzo ogólny charakter planów, takie jak „chciałbym”, „myślę o”, „może”, co sugeruje brak precyzji i zdecydowania w formułowaniu celów zawodowych. Ta lingwistyczna analiza potwierdza, że wiele z tych planów pozostaje na etapie wczesnych koncepcji, bez konkretnych działań planistycznych czy strategii realizacji: *Myślę o tym, żeby zrobić sobie jakieś dodatkowe studia, ale nie wiem jeszcze jakie* (W23, UEK+UJ, so, I+II st, 2020, office asystent).

Badani, którzy mieli już choć trochę ustrukturyzowane dalsze cele zawodowe, najczęściej wyrażali chęć inwestowania w kapitał edukacyjny. Wyrażało się to poprzez planowanie dodatkowych studiów lub kursów, których celem było podniesienie swoich

kompetencji. Wskazywali oni na potrzebę ciągłego kształcenia się oraz rozwijania umiejętności, aby dostosować się do zmieniających się wymagań rynku pracy i osiągnąć sukces zawodowy. Dla nich inwestowanie w edukację było kluczowym elementem budowania swojej kariery i zdobywania nowych możliwości rozwoju zawodowego: *Chcę się kształcić w kierunku psychologii, aby połączyć wiedzę z socjologii i psychologii i zbudować swoją przewagę na rynku pracy* (W21, UW, so, II st, 2020, analityk).

Koncept pracy marzeń stanowił kolejny temat, który poruszano w trakcie wywiadów z absolwentami. Wielu z nich było w stanie wyraźnie określić, jaką formę pracy uznają za wymarzoną. Niektórzy opierali swoje wyobrażenia na idei pracy, która angażuje ich w bezpośredni kontakt z ludźmi i stawia przed nimi pozytywne wyzwania: *Przede wszystkim praca z fajnymi ludźmi, z bezpośrednim kontaktem z nimi i ciekawymi wyzwaniami* (W15, UwB, so, I+II st, 2020, dziennikarz). Inni wskazywali konkretnie na różne zawody lub obszary działalności, które w ich opinii byłyby pracą marzeń: *Powiem tylko, że w praca w służbach powiązana z socjologią tajności* (W16, APS, so, I+II st, 2021, gastronomia).

Jednakże, mimo wyraźnych wyobrażeń na temat pracy marzeń, większość badanych nie podejmowała realnych kroków, aby zbliżyć się do realizacji tych aspiracji zawodowych. Co więcej, cele zawodowe, które wcześniej wyrażali, rzadko były związane z tym, co uznawali za swoją pracę marzeń. Występowała tu wyraźna rozbieżność między aspiracjami a podejmowanymi działaniami. Interesującym aspektem jest to, że gdy badani byli konfrontowani z tą rozbieżnością, często tłumaczyli, że ich praca marzeń jest jedynie marzeniem odległym w czasie i nieosiągalnym w obecnej rzeczywistości. Ten brak konkretnych kroków czy działań mających na celu zbliżenie się do pracy marzeń może wynikać z różnych czynników. Jednym z nich może być obawa przed niepowodzeniem. Może to powodować, że badani unikają podejmowania ryzyka związane z realizacją ich marzeń zawodowych i wolą pozostać w strefie komfortu, nie podejmując ryzyka związanego z próbą realizacji ich marzeń zawodowych. Dodatkowo, wpływ na brak działania w kierunku pracy marzeń może mieć również obecność przeszkód zewnętrznych, takich jak brak dostępu do odpowiednich zasobów, ograniczenia finansowe czy brak wsparcia ze strony otoczenia zawodowego lub społecznego. W konsekwencji, ta rozbieżność między wyobrażeniami a działaniami może prowadzić do poczucia frustracji i niezrealizowania potencjału zawodowego u badanych.

Opinia badanych na temat potrzeby wprowadzenia na uczelniach kursu o projektowaniu kariery zawodowej dla studentów socjologii

Badani zostali również zapytani o swoje zdanie na temat wprowadzenia na uczelniach kursu, na przykład jako fakultetu, który traktowałby o projektowaniu zawodowej przyszłości dla studentów socjologii. Zdecydowana większość respondentów wyraziła pozytywne stanowisko wobec takiej inicjatywy. Uznali, że taki kurs byłby niezwykle pomocny i przydatny dla przyszłych absolwentów socjologii: *Zdecydowanie jest takie zapotrzebowanie i chyba wszystko to, o czym do tej pory rozmawialiśmy zdaje się to potwierdzać* (W10, UKSW, so, I+II st, 2022, bezrobotny). Według badanych, kluczowymi elementami takiego kursu powinny być kwestie związane z zarządzaniem karierą oraz nowoczesne doradztwo zawodowe. Wskazywali, że studenci socjologii powinni mieć możliwość nauki praktycznych umiejętności związanych z planowaniem kariery, tworzeniem CV, przygotowywaniem się do rozmów kwalifikacyjnych oraz budowaniem marki osobistej w kontekście rynku pracy. Dodatkowo, badani podkreślali, że istotne byłoby także omówienie różnorodnych ścieżek zawodowych dostępnych dla absolwentów socjologii oraz możliwości rozwoju kwalifikacji i kompetencji w różnych obszarach zawodowych. Zwracali uwagę na potrzebę edukacji w zakresie umiejętności miękkich, takich jak komunikacja interpersonalna, negocjacje czy rozwiązywanie konfliktów, które są istotne w wielu dziedzinach zawodowych. W opinii badanych, taki kurs powinien również zawierać elementy praktyczne, takie jak warsztaty, case study czy spotkania z praktykami, które umożliwią studentom zdobycie konkretnych umiejętności i doświadczeń potrzebnych na rynku pracy. Co istotne, większość badanych wyraziła chęć uczestnictwa w takim kursie, gdyby był on dostępny za czasów ich studiowania. Uznali, że taka inicjatywa mogłaby istotnie wpłynąć na lepsze przygotowanie ich do wejścia na rynek pracy oraz zwiększyć ich szanse na sukces zawodowy po ukończeniu studiów socjologicznych: *Chętnie wzięłabym udział w takim kursie, gdyby był dostępny za czasów, gdy studiowałam. To pewnie sporo by ułatwiło* (W17, UW r, so, I+II st, 2021, HR).

W perspektywie pytania dotyczącego wprowadzenia kursu o projektowaniu zawodowej przyszłości dla studentów socjologii, badani często odwoływali się do funkcjonowania Biura Karier na swoich uczelniach. Wiele osób negatywnie oceniało działalność Biura Karier, sugerując, że nie spełnia ono w pełni swojej roli i nie skutecznie promuje swoje projekty oraz usługi. Respondenci często podkreślali, że brakuje im klarownych informacji na temat działań podejmowanych przez Biuro Karier oraz nie są

świadomości możliwości i ofert, jakie mogliby z niego skorzystać. Wskazywali również na brak komunikacji między Biurem Karier a studentami, co prowadzi do zaniżonego zainteresowania oferowanymi przez niego usługami. Badani sugerowali, że taki kurs mógłby być organizowany we współpracy z Biurem Karier. Uważali, że taka inicjatywa mogłaby przynieść korzyści zarówno studentom, jak i samej uczelni, poprawiając jakość i dostępność usług związanych z doradztwem zawodowym oraz zwiększając zaangażowanie studentów w działania Biura Karier: *Można by zrobić taki kurs we współpracy z Biurem Karier, w końcu by się tam coś działo ciekawego* (W22, UR, so, I st, 2020, bezrobotna).

2.5. Kapitał kariery absolwentów socjologii – podsumowanie badań

Decyzja o przeprowadzeniu badań jakościowych wśród absolwentów socjologii, oprócz badań ilościowych z udziałem studentów, okazała się trafna. Badania jakościowe dostarczyły głębszego zrozumienia kontekstu życia zawodowego młodych ludzi, ich doświadczeń, wyzwań i strategii podejmowanych w procesie wejścia na rynek pracy. Pozwoliło to na uzyskanie cennej wiedzy, która wzbogaciła analizę kapitału kariery w kontekście socjologów. Badania jakościowe umożliwiły także lepsze zrozumienie subtelnych aspektów procesu kształtowania się kariery zawodowej oraz identyfikację głębszych związków między różnymi czynnikami wpływającymi na rozwój zawodowy absolwentów. W pierwszej kolejności należy dostrzec mnogość perspektyw, zachowań i przyjmowanych strategii w zakresie kapitału kariery absolwentów socjologii. Pomimo tej różnorodności, w trakcie badań udało się wyłonić pewne uniwersalia oraz pogrupować respondentów w różne typy, co pozwoliło na bardziej szczegółowe zrozumienie dynamiki kapitału kariery gromadzonego przez absolwentów socjologii.

W pierwszej części skoncentrowano się na roli wykształcenia socjologicznego w realizacji aspiracji zawodowych absolwentów oraz ogólnym postrzeganiu okresu studiowania przez badanych. Analiza motywów wyboru socjologii jako kierunku studiów ujawniła różnorodność perspektyw, od osób traktujących socjologię jako drugi wybór po nieudanych próbach na innych kierunkach, po tych, dla których był to pierwszy, świadomy wybór. Niektórzy postrzegali socjologię jako łatwą ścieżkę do wyższego wykształcenia, unikając matematyki. W kontekście przygotowania do rynku pracy większość respondentów podkreślała, że studia socjologiczne powinny skutecznie przygotowywać do wejścia na rynek pracy, zwłaszcza w obliczu wzrastających wymagań pracodawców i konkurencji. Umiejętności badawcze oraz kompetencje społeczne,

rozwijane w trakcie studiów, zostały uznane za kluczowe. Jednak pojawiły się także głosy, że głównym celem studiów socjologicznych powinno być kształtowanie wartości humanistycznych i naukowy rozwój, co sugeruje potrzebę równowagi między praktycznymi aspektami edukacji a rozwijaniem umiejętności badawczych i krytycznego myślenia. Podczas analizy retrospektywnej doświadczeń, absolwenci doceniali nabyte umiejętności badawcze i kompetencje społeczne, ale również krytykowali niekiedy aspekty teoretyczne programów studiów. Warto zauważyć, że studia socjologiczne mogą odgrywać rolę w rozwoju osobistym i społecznym studentów, pomagając im przezwyciężać bariery nieśmiałości i rozwijać pewność siebie. Jednakże istnieje potrzeba lepszej integracji teorii z praktyką w procesie nauczania oraz dostosowania programów studiów do aktualnych wymagań rynku pracy i oczekiwań studentów. Podsumowując, postrzeganie niektórych kursów jako mało wartościowych przez studentów socjologii wynika z ograniczeń programowych i braku aktualizacji treści, co może negatywnie wpływać na jakość edukacji i zadowolenie studentów. Konflikt między oczekiwaniami studentów a podejściem kadry akademickiej wymaga elastyczności programów nauczania i dialogu między stronami. Badani krytycznie odnosili się do kursów, które nie odpowiadały na potrzeby rynku pracy i skupiały się głównie na teorii zamiast na praktyce. Działania podejmowane przez studentów w czasie studiów, takie jak praca zarobkowa, działalność naukowa czy społeczna, wpływają na ich rozwój zawodowy i perspektywy kariery. Grupy te różnią się w podejściu do aktywności studenckich, co kształtuje ich perspektywy na edukację socjologiczną i ścieżkę zawodową. Ważne momenty przełomowe, takie jak inspiracja ze strony wykładowców czy udział w projektach badawczych, mogą mieć kluczowe znaczenie dla kształtowania drogi zawodowej absolwentów. Badania wykazały, że większość respondentów nie podejmuje działań, które mają na celu kontynuowanie socjologicznej edukacji na własną rękę, argumentując to brakiem czasu lub koniecznością skupiania się na tematach powiązanych z ich obecną pracą.

W kolejnej części badania skupiono się na pozaakademickich czynnikach, które mogą w opinii badanych mieć wpływ na ich kariery zawodowe. Podsumowując, negatywne doświadczenia związane z brakiem wsparcia emocjonalnego lub konfliktami w rodzinie mogą prowadzić do internalizacji negatywnych wzorców zachowań, które utrudniają rozwój kariery zawodowej. Teoretyczne podejście symboliczne sugeruje, że negatywne wzorce funkcjonowania rodziny mogą prowadzić do internalizacji negatywnych schematów myślenia, co wpływa na postrzeganie siebie i swojej roli

zawodowej. Choć część badanych przyznaje wpływ rodziny na ich wybory edukacyjne i zawodowe, ostateczne decyzje dotyczące kariery zawodowej podejmowane są samodzielnie, niezależnie od opinii najbliższych. Analiza wpływu kapitału rodzinnego i sytuacji zawodowej najbliższych na kształtowanie kariery zawodowej wskazuje na istnienie złożonych relacji między jednostką a jej rodziną oraz otoczeniem zawodowym. Mimo pewnych wzorców w wypowiedziach badanych, każdy przypadek jest unikalny i determinowany przez szereg czynników, w tym indywidualne doświadczenia, wartości i aspiracje. Wspólnym mianownikiem dla większości respondentów jest świadomość wpływu kapitału rodzinnego i sytuacji zawodowej najbliższych na ich karierę zawodową, co wskazuje na znaczenie tych czynników dla procesu kształtowania tożsamości i roli społecznej jednostki.

Identyfikacja własnego uprzywilejowania lub jego braku w kontekście możliwości zawodowych jest istotnym zagadnieniem, które ujawnia złożoność perspektyw jednostek na ich sytuację życiową i zawodową. Analiza warunków bytowych, wychowania oraz edukacji przed podjęciem studiów wykazuje, że to, co może być postrzegane jako źródło uprzywilejowania dla jednych, może być dla innych brakiem przywileju. Warunki bytowe, takie jak posiadanie domu rodzinnego w miejscu studiów, mogą być postrzegane zarówno jako źródło stabilności i komfortu, jak i ograniczeń czy braku autonomii. Możliwość powrotu do domu rodzinnego w sytuacji kryzysowej jest uznawana przez niektórych za uprzywilejowanie w porównaniu z tymi, którzy nie mają takiej opcji. W obszarze wychowania i edukacji, inspirujący nauczyciele mogą stanowić czynnik uprzywilejowania, podczas gdy próby uprzywilejowania, np. wysłanie do prywatnej szkoły, nie zawsze przynoszą pożądane efekty. Identyfikacja dodatkowych obszarów uprzywilejowania lub jego braku może być zróżnicowana i obejmować różnorodne aspekty życiowe, od zdrowia psychicznego po płeć. Różnorodne perspektywy na kwestię uprzywilejowania podkreślają złożoność tego zagadnienia i konieczność uwzględnienia różnych kontekstów społecznych i indywidualnych doświadczeń.

W trzeciej części wywiadu skupiono się na procesie tranzycji z edukacji formalnej na rynek pracy. Zauważono, że ten proces zazwyczaj nie był łatwy, szczególnie dla osób o niskim kapitale kariery. Ci respondenci często mieli trudności z określeniem swoich celów zawodowych i planów na przyszłość, co wynikało z braku pewności siebie oraz niejasnej ścieżki kariery. Niewielu absolwentów miało klarowane cele zawodowe i wiedziało, jakie kroki należy podjąć, aby je osiągnąć. Jednak nawet ci, którzy mieli

ambitne cele zawodowe, doświadczali stresu związanego z presją sukcesu i oczekiwaniami społecznymi. Zauważono również, że problemy emocjonalne czy egzystencjalne nie były charakterystyczne tylko dla osób o niskim kapitale kariery; nawet ci, którzy mieli ambitne cele, doświadczali podobnych wyzwań emocjonalnych. Analiza wykazała również różnice w sytuacji zawodowej absolwentów w zależności od specjalizacji, którą obrali podczas studiów. Absolwenci socjologii cyfrowej mieli zazwyczaj lepsze szanse na rozwój kariery, ponieważ umiejętności związane z analizą danych społecznych i technologiami informacyjnymi były coraz bardziej poszukiwane na rynku pracy. W okresie bezpośrednio po zakończeniu studiów, niektórzy absolwenci kontynuowali aktywność zawodową bez większych zmian, podczas gdy inni widzieli w zakończeniu studiów zupełnie nową szansę. Wśród podejmowanych działań wyróżniono przede wszystkim kontynuację edukacji formalnej oraz uczestnictwo w mniej formalnych kursach i szkoleniach. W kontekście udzielania rad przyszłym absolwentom, badani zalecali przede wszystkim rozwijanie kapitału społecznego oraz aktywne uczestnictwo w różnych projektach i działaniach na uczelni. Ponadto sugerowano dywersyfikację działań podczas studiów oraz poszukiwanie pracy zgodnej z zainteresowaniami i kierunkiem studiów, ucząc się również na własnych błędach. Te rady mogą pomóc studentom w skutecznym wejściu na rynek pracy, przygotowując ich na różnorodne wyzwania i możliwości zawodowe.

Ostatnia część badania dotyczyła funkcjonowania absolwentów na rynku pracy, dalszych planów zawodowych oraz pracy marzeń. Dodatkowo zapytano także o opinię badanych na temat tego, czy na studiach socjologicznych powinno się wprowadzać dodatkowe kursy traktujące o projektowaniu kariery zawodowej. Badani podkreślają użyteczność umiejętności socjologicznych w pracy zawodowej, jednak rzadko podnoszą kwestię teorii socjologicznych jako istotnych dla praktyki zawodowej. Może to wynikać z braku praktycznego przedstawienia teorii w ramach programów studiów, co może prowadzić do trudności w zrozumieniu, jak teoria może być stosowana w praktyce zawodowej. Dodatkowo, niektórzy badani nie identyfikują swojej pracy jako związanej z socjologią, co może wynikać z braku odpowiedniego przygotowania do identyfikowania i wykorzystywania socjologicznych narzędzi w praktyce zawodowej. Brak zrozumienia roli socjologii w różnych obszarach zawodowych może prowadzić do niedoszacowania jej znaczenia i potencjału wykorzystania. Trudności na rynku pracy, z jakimi borykają się absolwenci socjologii, obejmują brak konkretnego pomysłu na siebie po ukończeniu studiów, brak wsparcia ze strony uczelni w kreowaniu drogi

zawodowej oraz negatywne postrzeganie socjologii przez pracodawców. Badani wskazują także na niewystarczającą liczbę ofert pracy dla absolwentów socjologii oraz konieczność umiejętnego promowania swoich kompetencji na rynku pracy. W porównaniu do absolwentów innych kierunków społecznych, absolwenci socjologii dostrzegają szereg korzyści wynikających z ich wykształcenia, takich jak szeroki zakres tematyczny studiów, solidne fundamenty w zakresie metodologii badawczej i analizy danych oraz możliwość pracy w różnorodnych obszarach zawodowych. Jednakże, niektórzy badani zauważają, że współczesny rynek pracy może być bardziej konkurencyjny i niepewny niż w przeszłości, co może utrudniać wejście na rynek pracy i rozwój zawodowy. Wpływ pandemii Covid-19 na kariery zawodowe badanych jest zróżnicowany, obejmując zarówno negatywne, jak i pozytywne aspekty. Dla niektórych pandemia uniemożliwiła lub utrudniła znalezienie pracy, podczas gdy dla innych otworzyła nowe możliwości, takie jak praca zdalna. Warto zauważyć, że pandemia miała również negatywny wpływ na niektórych respondentów, którzy stracili pracę i musieli dostosować się do nowej sytuacji zawodowej. Większość respondentów wyraziła posiadanie dalszych planów zawodowych, chociaż niektórzy doświadczają trudności związanych z ich realizacją.

Badani wyrazili pozytywne stanowisko wobec wprowadzenia kursu o projektowaniu kariery zawodowej dla studentów socjologii na uczelniach. Zdaniem respondentów, taki kurs byłby niezwykle pomocny, szczególnie w kwestiach zarządzania karierą i nowoczesnego doradztwa zawodowego. Wskazują oni na konieczność nauki praktycznych umiejętności związanych z planowaniem kariery i podkreślają także istotę edukacji w zakresie umiejętności miękkich oraz potrzebę omówienia różnorodnych ścieżek zawodowych dla przyszłych absolwentów socjologii. Dodatkowo, sugerowano, że kurs taki mógłby być skutecznie zorganizowany we współpracy z Biurem Karier, co przyniosłoby korzyści zarówno studentom, jak i uczelni.

Zakończenie

Przeprowadzone badania nad kapitałem kariery studentów i absolwentów socjologii dostarczyły wielu istotnych wniosków, które pozwalają na głębsze zrozumienie procesów związanych z gromadzeniem zasobów kariery oraz ich znaczenia dla funkcjonowania jednostek na współczesnym rynku pracy. W trakcie realizacji badań, zarówno ilościowych, jak i jakościowych, wyraźnie uwidoczniły się kluczowe czynniki, które wpływają na rozwój kariery socjologów, zarówno w sferze akademickiej, jak i pozaakademickiej. Wywiady jakościowe pokazały, jak ważne są nie tylko kompetencje formalne, ale również zdobywane doświadczenie zawodowe, aktywności studenckie oraz sieci kontaktów.

Wnioski z badań pozwalają stwierdzić, że zróżnicowany poziom kapitału kariery ma istotne znaczenie dla przyszłych planów zawodowych absolwentów. Badania ilościowe, ukazały m.in., że poziom zgromadzonego kapitału kariery różni się w zależności od takich zmiennych jak rok studiów, wsparcie finansowe, miejsce zamieszkania oraz stopień zaangażowania w aktywności studenckie i zawodowe. Studenci z większym wsparciem finansowym oraz pochodzący z większych miast częściej zgromadzili wyższy poziom kapitału edukacyjnego i zawodowego. Ponadto, badania wykazały, że proaktywność studentów, zarówno w trakcie edukacji formalnej, jak i w działaniach dodatkowych, współwystępowała z wyższym poziomem zgromadzonego kapitału kariery, co wyraźnie przekładało się na ich samoocenę kompetencji oraz przyszłych możliwości na rynku pracy.

Wyniki jakościowe, uzyskane w trakcie wywiadów pogłębionych z absolwentami socjologii, dostarczyły cennych wniosków dotyczących postrzegania przez nich wartości zgromadzonego kapitału w kontekście ich rzeczywistych doświadczeń zawodowych. Wiele osób podkreślało, że formalne wykształcenie, choć istotne, nie zawsze wystarczało do osiągnięcia sukcesu na rynku pracy. Z rozmów z absolwentami wynika, że największą wartość dla ich ścieżek zawodowych miało zdobywanie praktycznego doświadczenia już w trakcie studiów – zarówno poprzez staże, wolontariaty, jak i zaangażowanie w projekty związane z działalnością studencką. Jednym z kluczowych wniosków z wywiadów jest również znaczenie sieci społecznych i kontaktów zawodowych, które ułatwiały absolwentom dostęp do ofert pracy oraz zwiększały ich szanse na zatrudnienie w interesujących ich sektorach.

W trakcie wywiadów wyraźnie zaznaczyła się także kwestia samooceny kompetencji. Absolwenci, którzy intensywnie gromadzili różnorodne formy kapitału kariery – od edukacyjnego po społeczny – wyrażali wyższy poziom zadowolenia ze swoich umiejętności oraz większe poczucie pewności w odniesieniu do swoich planów zawodowych. Jednocześnie część absolwentów przyznała, że brak dostatecznego wsparcia ze strony uczelni w zakresie rozwijania kompetencji praktycznych oraz przygotowania do realiów rynku pracy wpłynął negatywnie na ich poczucie pewności po ukończeniu studiów. Wielu z nich wskazywało na potrzebę większego zaangażowania uczelni w praktyczne przygotowanie do życia zawodowego, co mogłoby wspomóc lepsze zrozumienie wymagań współczesnego rynku pracy.

Jednym z ważniejszych celów pracy było także zidentyfikowanie, jakie elementy kapitału kariery są szczególnie istotne dla studentów i absolwentów socjologii. Wyniki badań wskazują, że obok formalnej edukacji ogromną rolę odgrywają doświadczenia zawodowe zdobywane jeszcze w trakcie studiów oraz szerokie sieci społeczne, które ułatwiają dostęp do cennych informacji i możliwości zawodowych. Potwierdza to tezę, że kapitał kariery jest wielowymiarowym pojęciem, które obejmuje zarówno zasoby edukacyjne, jak i praktyczne oraz interpersonalne.

Przeprowadzone badania empiryczne pozwoliły na zrealizowanie postawionych celów badawczych, dostarczając kluczowych informacji na temat gromadzenia kapitału kariery przez studentów i absolwentów socjologii. Z powodzeniem zidentyfikowano zmienne akademickie i pozaakademickie, które współwystępują z różnymi poziomem zgromadzonego kapitału (m.in. rok studiów, wsparcie finansowe, miejsce zamieszkania, proaktywność w czasie szkoły średniej), co pozwoliło na lepsze zrozumienie, jak poszczególne zasoby wpływają na przyszłe plany zawodowe. Wyniki wskazują, że kapitał edukacyjny, doświadczenia zawodowe, aktywności studenckich oraz sieci społecznych gromadzony przez studentów i absolwentów różni się w zależności od tych zmiennych, co przekłada się na ich poczucie kompetencji i pewność siebie w planowaniu kariery.

Jednym z trudniejszych aspektów badania była organizacja procesu zbierania danych, zwłaszcza w kontekście dotarcia do odpowiedniej liczby respondentów. W niektórych przypadkach współpraca z uczelniami była ograniczona, co wymagało znacznego nakładu pracy i alternatywnych działań w celu uzyskania odpowiedzi od studentów i absolwentów. Dodatkowo, pilotaż badań jakościowych, choć przyniósł istotne wnioski, mógł być poszerzony, aby umożliwić jeszcze lepszą wstępną eksplorację

problemów badawczych oraz dostarczyć bardziej zróżnicowanych danych.

Gdybym miał ponownie przygotować tę rozprawę, rozszerzyłbym pilotaż badań jakościowych, aby uzyskać głębsze rozumienie analizowanych zjawisk, a także spróbowałbym lepiej skoordynować współpracę z władzami uczelni, aby ułatwić dostęp do respondentów. Problemy związane z dostępnością badanych wymagały znacznego nakładu pracy organizacyjnej, co mogło zostać zredukowane przy lepszej koordynacji na etapie planowania i realizacji badań.

Należy podkreślić, że przeprowadzone badania otwierają nowe pytania badawcze, które mogą stać się punktem wyjścia do dalszych eksploracji. Jakie konkretne umiejętności i kompetencje powinny być rozwijane przez studentów socjologii, aby zwiększyć ich konkurencyjność na rynku pracy? Jakie mechanizmy mogą wspierać lepsze połączenie między uczelniami a rynkiem pracy, aby studenci mogli jeszcze efektywniej gromadzić kapitał kariery?

Interesującym pytaniem jest, w jaki sposób różne formy kapitału – edukacyjny, społeczny i zawodowy – mogą wzajemnie oddziaływać na siebie w kontekście budowania kariery zawodowej. Czy istnieje optymalny sposób na łączenie tych zasobów, który daje studentom przewagę na rynku pracy? Warto również zastanowić się nad tym, jak absolwenci socjologii mogą skutecznie wykorzystywać swoje interdyscyplinarne kompetencje w sektorach niezwiązanych bezpośrednio z naukami społecznymi. Jakie sektory gospodarki mogłyby docenić kompetencje socjologów i jak można lepiej promować te umiejętności wśród potencjalnych pracodawców?

Kolejne pytania mogą dotyczyć systemowych rozwiązań, które mogłyby wspierać rozwój kapitału kariery. Jakie programy mentoringowe, szkolenia czy praktyki zawodowe mogłyby zostać wdrożone na uczelniach, aby wspierać bardziej kompleksowy rozwój kariery studentów? Warto również zastanowić się, czy podobne badania mogłyby zostać przeprowadzone wśród studentów innych kierunków, co pozwoliłoby na porównanie wyników i zidentyfikowanie specyficznych wyzwań oraz mocnych stron różnych grup absolwentów. Jakie różnice w gromadzeniu kapitału kariery występują między studentami socjologii a np. studentami nauk technicznych, humanistycznych lub ekonomicznych? Ciekawą kwestią do dalszych badań jest również to, jak dynamicznie zmieniający się rynek pracy, w tym rozwój nowych technologii i digitalizacja, wpływa na potrzeby absolwentów w zakresie kompetencji. Jak studenci i absolwenci socjologii mogą dostosować swoje umiejętności do przyszłych trendów, takich jak automatyzacja, sztuczna inteligencja czy praca zdalna? Czy i jak zmieniające się warunki pracy wpłyną

na kształtowanie kapitału kariery w przyszłości?

Podsumowując, dalsze badania mogą nie tylko pomóc w lepszym zrozumieniu procesu gromadzenia kapitału kariery, ale także dostarczyć odpowiedzi na kluczowe pytania dotyczące tego, jak przygotowywać studentów do rynku pracy w sposób, który pozwoli im odnaleźć się w zmieniających się realiach zawodowych.

Bibliografia

- Abbot-Chapman J., Marting K. et al., The longitudinal association of childhood school engagement with adult educational and occupational achievement: findings from an Australian national study, „British Educational Research Journal”, vol. 40, iss. 1, 2014, s. 102-120.
- Afeltowicz Ł, Rudnicki S., Socjologia wobec design thinking, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny”, nr 2, 2023, s. 237-252.
- Apanowicz J., Metodologia ogólna, Gdynia 2002, s. 80.
- Arbona C., Fan W., et al., Intolerance of Uncertainty, Anxiety, and Career Indecision: A Mediation Model, „Journal of Career Assessment”, 29(4), 2021, s. 699-716.
- Babbie E., Podstawy badań społecznych, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 107.
- Bajcar B., Borkowska A., Czerw A. i.in., Psychologia preferencji i zainteresowań zawodowych, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2006, s. 36-37.
- Bandura A., Self-efficacy: The Exercise of Control, New York 1997, s. 46-63.
- Bańka A., Jak wykorzystywać teorie naukowe we współczesnym doradztwie karier - aktualizacja teorii osobowości, rozwoju człowieka i karier z perspektywy integracji transkulturowej [w:] Materiały z konferencji zorganizowanej przez Ogólnopolskie Forum Poradnictwa Zawodowego „Poradnictwo zawodowe w przededniu przystąpienia Polski do Unii Europejskiej” (Warszawa, 15.12.2003), Warszawa 2004.
- Bastian J., Michelmor K., The Long-Term Impact of the Earned Income Tax Credit on Children’s Education and Employment Outcomes, „Journal of Labor Economics”, vol. 36, no. 4, s. 1127-1163.
- Beaujot R., Delayed Life Transitions: Trends and Implications, Vanier Institute of The Family, Ottawa 2004, s. 12.
- Becker G. S., Human capital, New York 1962, s. 17.
- Becker G.S, The Economic Approach to Human Behavior, University of Chicago Press, Chicago 1976, s. 32-51.
- Blumer H., Symbolic Interactionism: Perspective and Method, University of California Press, California 1969, s. 47-60.
- Blustein D. L., A Context-Rich Perspective of Career Exploration Across the Life Roles, „The Career Development Quarterly”, vol 45, iss. 3, s. 260-274.
- Bombiak E., Kapitał intelektualny przedsiębiorstwa – kluczowy majątek współczesnych organizacji, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach”, nr 96, 2013, s. 70.
- Bourdieu P., Réponses, Seuil 1992, s. 95.
- Bourdieu P., The Forms of Capital [w:] Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education, J. Richardson (ed.), New York, 1986, s. 37-45.

- Bourdieu P., The Forms of Capital, [w]: J. G. Richardson (Ed.), Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education (s. 241-258). New York, 1986, s. 241-258.
- Brzezińska A., Syska W., Ścieżki wkraczania w dorosłość, Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2016, s. 43.
- Brzeziński J., Metodologia badań psychologicznych, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997, s. 226.
- Burnett B., Evans D., Designing Your Life: How to Build a Well-Lived, Joyful Life, Cambridge 2016, s. 12-30.
- Calvert E., Young People's Housing Transition in Context, „CPC Working Papers”, 2010, s. 7-8.
- Charner I., Employability Credentials: A Key to Successful Youth Transition to Work, „Journal of Career Development”, vol. 15, 1988, s. 30-40.
- Clark J. P., Measuring Alienation Within a Social System, „American Sociological Review”, vol. 24, 1959, s. 849–850.
- Coleman J. S., Social Capital in the Creation of Human Capital, „American Journal of Sociology”, vol. 94, 1988, s. 95-120.
- Coleman J.S., Foundations of social theory, Harvard University Press, Cambridge 1990, s. 300.
- Cox T. H., Blake S., Managing Cultural Diversity: Implications for Organizational Competitiveness, „The Executive”, vol. 5, no. 3, 1991, s. 45-56.
- Creed P. A., Patton W., Differences in Career Attitude and Career Knowledge for High School Students with and without Paid Work Experience, „International Journal for Educational and Vocational Guidance”, vol. 3, 2003, s. 21-33.
- Curedale R., Design Thinking: Process and Methods Manual, Lightning Source Inc, 2013, s. 4-11.
- Cybal-Michalska A., Młodzież akademicka a kariera zawodowa, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, s. 84.
- Czajkowska-Ziobrowska D., Reprodukcyjność kapitału kulturowego w ujęciu Pierre'a Bourdieu ze szczególnym uwzględnieniem kapitału szkolnego, „Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla Bezpieczeństw”, nr 1, 2009, s. 9-16.
- Czakon P., Prekaryzacja pracy: propozycja socjologicznego ujęcia zjawiska, „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej. Organizacja i Zarządzanie”, z. 112, 2017, s. 123-33.
- Czerepaniak-Walczak M., Uniwersytet – instytucja naukowo-edukacyjna czy przedsiębiorstwo? Szkoła wyższa w procesie zmiany, 2010 s. 55-57.
- Czubak-Koch M., Nizińska A., Między uniwersytetem a światem pracy. Tranzycje w narracjach studentów polskich i hiszpańskich, „Dyskursy Młodych Andragogów”, 18/2017, s. 14.
- Deloitte, The rise of the social enterprise. 2018 Deloitte Global Human Capital Trends, 2018.
- Desperak I., Socjologowie wobec transformacji świata pracy, czyli czy przegapiliśmy prekariat, „Humanizacja Pracy. Kondycja współczesnej humanizacji pracy. Ciągłość czy zmiana?”, 3 (273), 2013, s. 87-105.
- Dobija M., Dobija D., O naturze kapitału, „Zeszyty Teoretyczne Rachunkowości”, nr 17, 2003, s. 5.

- Domański H., Wpływ pochodzenia społecznego i czynników merytokratycznych na kapitał społeczny, „Studia Socjologiczne”, nr 4, 2017, s. 147-163.
- Domański S. R., Kapitał ludzki i wzrost gospodarczy, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1993, s. 19.
- Drzeżdżon W., Praca jako fundamentalna czynność człowieka. Studium interpretacyjne, „Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość”, t. XII, 2015, s. 101.
- Dubois D., W. Rothwell, Zarządzanie zasobami ludzkimi oparte na kompetencjach, Onepress, Gliwice 2004, s. 10-14.
- Durkheim E., The Division of Labor in Society, Simon and Schuster, 1893, s. 12-32.
- Epure M., Learning about volunteering – a path to personal development, „Review of Applied Socio-Economic Research”, vol. 5, issue 1, 2013, s. 61-68.
- Evseeva S., Evseeva O., P. Rawat, Employee Development and Digitalization in BANI World, „Innovations in Digital Economy”, 2021, s. 253–264.
- Filipowicz G., Zarządzanie kompetencjami zawodowymi, Wolters Kluwer, Warszawa 2002, s. 17.
- Fukuyama F., Social Capital and Civil Society, IMF Conference on Second generation Reforms, Washington 1999.
- Geisler R., Zastosowanie metod badań jakościowych w analizach rodzin osób bezrobotnych, „Family Forum”, nr 3, 2013, s. 41-54.
- Giddens A., Konsekwencje ponowoczesności, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008, s. 88-94.
- Giddens A., The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration, University of California Press, California 1984, s. 17-37.
- Giermanowska E., Mrozowicki A., Róg-Ilnicka J., Socjologia pracy w Polsce: społeczno-gospodarcze i polityczne problemy instytucjonalizacji subdyscypliny, „Przegląd socjologiczny”, 68(3), 2019, s. 11-41.
- Giza-Poleszczuk A., Marody M., Kapitał ludzki i systemowy [w:] Strategie i system. Polacy w obliczu zmiany społecznej, red. A. Giza-Poleszczuk, M. Marody, A. Rychard, Warszawa 2000.
- Golka M., Cywilizacja współczesna i globalne problemy, Oficyna Naukowa, Warszawa 2012, s. 137.
- Gorbatov S., Khapova S. N. I in., Personal brand equity: Scale development and validation, „Personnel Psychology”, 74(3), 2021, s. 505–542.
- Grabowska-Lusinska I. , Migrantów ścieżki zawodowe bez granic, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2012, s. 4-7.
- Granovetter M., Economic Action and Social Structure: The Problem of Embeddedness, „American Journal of Sociology”, vol. 91, No. 3, 1985, s. 481-510.
- Granovetter M., The Strength of Weak Ties, „American Journal of Sociology”, 78(6), 1973, s. 1360-1380.

- Gumuła W., Bogunia-Borowska M., Janiszewska J., Dzienniki Stanu Pandemii – projekt badawczy, perspektywa teoretyczno-metodologiczna, wyniki badań, „Człowiek i Społeczeństwo”, t. 65, 2023, s. 220-235.
- Garba E., Wczesna dorosłość [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów człowieka, Warszawa 2001, t. 2, s. 223-224.
- H. Bradley, R.Devadason, Fractured Transitions: Young Adults’ Pathways into Contemporary Labour Markets, „Sociology”, No. 42(1)/2008, s. 45-63.
- Hauzinski A., Psychologiczne mechanizmy procesu przejścia z edukacji zawodowej do pracy, „Kultura i Edukacja”, nr 49, s. 169-188.
- Helyer R., Lee D., The Role of Work Experience in the Future Employability of Higher Education Graduates, „Higher Education Quarterly”, vol. 68, 2014, s. 348-372.
- Hoff K., Einarsdottir S., et al., Personality Changes Predict Early Career Outcomes: Discovery and Replication in 12-Year Longitudinal Studies, „British Educational Research Journal”, 40(1), 2014, s. 1-17.
- Idzikowska K., Recenzja książki Barry’ego Schwartza „Paradoks wyboru”, „Decyzje”, nr 28, 2017, s. 121.
- Jabra, Mind the Gap. How Gen Z is disrupting the workplace in 2024, Raport z badania.
- Jach Ł., Objective and subjective effectiveness of students in the context of their activity level, „The New Educational Review”, no. 1, 2014, s. 265-276.
- Jelonek M., Z uczelni na rynek pracy. Indywidualne decyzje, mechanizmy społeczne a polityki publiczne, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2020, s. 42-44.
- Jensen D. H., Jetten J., Bridging and bonding interactions in higher education: social capital and students academic and professional identity formation, „Frontiers in Psychology”, vol. 6, 2015, s. 1-11.
- Juszczak S., Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2013, s. 9.
- Kanter R. M., Men and Women of the Corporation, New York 1977, s. 37-51.
- Kargulowa A., Zmiany tożsamości poradnictwa zawodowego i ich reperkusje, „Chowanna 2”, 2005, s. 111-125.
- Kilar W., Kurek S., Rachwał T., Kształtowanie kompetencji osobistych i społecznych w szkolnictwie zawodowym dla sektora handlu detalicznego w świetle opinii partnerów społecznych, „Przedsiębiorczość-Edukacja”, nr 9, 2013, s. 274-277.
- Kobylarek A., Zakowicz I., Polski uniwersytet wobec wymagań rynku pracy, „Przegląd pedagogiczny”, nr 2, 2011, s. 105.
- Kolbusz-Kielska R., Mój potencjał – kompetencje osobowe. Poradnik dla poszukujących pracy. Potencjał osobisty i zawodowy wybór ćwiczeń i testów, Łódź 2016, 50-75.

- Kołodziej-Durnaś A., O teorii strukturacji Anthony'ego Giddensa jako poszukiwaniu trzeciej drogi w naukach społecznych, Szczecin 2004, s. 111-113
- Komaraju M., Musulkin S., Bhattacharya G., Role of student-faculty interactions in developing college students' academic self-concept, motivation, and achievement, „Journal of College Student Development”, 51(3), 2010, s. 332–342.
- Konecki K., Kreatywność w badaniach jakościowych. Pomiedzy procedurami a intuicją, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, nr 3, 2019, s. 37.
- Konecki K., O socjologii jakościowej, „Roczniki Nauk Społecznych”, 4, 2016, s. 29.
- Konecki K., Praca w koncepcji socjologii interakcjonistycznej, „Studia Socjologiczne”, nr 1, 1988, s. 243-244.
- Kotarski H., Kapitał ludzki i kapitał społeczny a rozwój województwa podkarpackiego, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2013, s. 11.
- Kozek W., Rynek pracy. Perspektywa instytucjonalna, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2013, s. 53.
- Krumboltz J. D., A. S. Levin, Luck is No Accident: Making the Most of Happenstance in Your Life and Career, Impact Publishers, 2004, s. 17-37.
- Krumboltz J. D., Levin A. S., Mitchell K. E., Planned Happenstance: Constructing Unexpected Career Opportunities, „Journal of Counseling and Development”, Vol. 77, 1999, s. 3-12.
- Kulpińska J, Tendencje rozwoju socjologii pracy, s. 14-15 [W:] S. Dzięcielska-Machnikowska, J. Kulpińska (red.), Socjologia pracy i przemysłu, Łódź 1986.
- Kulpińska J., Socjologia pracy i przemysłu w Polsce, „Studia Socjologiczne”, nr 4, 1973, s. 7.
- Kurzyk B., Model organizacji koła naukowego a rozwój praktycznych kompetencji studentów, [w:] Nauczyciel akademicki wobec nowych wyzwań edukacyjnych, red. P. Wdowiński, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2015, s. 129-141.
- Lin N., Social Capital: A Theory of Social Structure and Action, Cambridge University Press, Cambridge 2001, s. 22-38.
- Lis, A., Szerenos A., Koncepcja kapitałów Pierre'a Bourdieu w badaniach klastrów przemysłowych, „Studia Regionalne i Lokalne”, nr 2, 2009, s. 32-33.
- Loloux F., Reinventing Organizations. An Illustrated Invitation to Join the Conversation on Next-Stage Organizations, Nelson Parker, 2014, s. 31-60.
- Łubkowska W. i in., Samoocena wiedzy, umiejętności zawodowych i kompetencji społecznych studentów podstawą ewaluacji programu studiów kierunku turystyka i rekreacja, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Kultura Fizyczna”, 16 (4), 2017, s. 145–161.
- Łubowska W., Nadobnik J., Tarnowski M. I in., Samoocena wiedzy, umiejętności zawodowych i kompetencji społecznych studentów podstawą ewaluacji programu studiów kierunku turystyka i rekreacja, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie”, t. 16, nr 4, 2017, s. 145-161.

- M. Jacyno, *Iluzje codzienności. O teorii socjologicznej Pierre'a Bourdieu*, Warszawa 1997, s. 92-94.
- Majerek B., *Młody prekariat, czyli codzienna niepewność* [w:] M. Humeniuk, I. Paszenda (red.), *Codziennosc jako wyzwania edukacyjne*, tom I, Wrocław 2017, s. 93-103.
- Marchewka K., *Główne nurty w teorii kapitału*, „Ruch prawniczy, ekonomiczny i socjologiczny”, z. 3, 2000, s. 105-106.
- Marks K., *Kapitał: Krytyka ekonomii politycznej*, Książka i Wiedza, Warszawa 1951, s. 31-38.
- Mazurkiewicz A., *Kapitał ludzki jako niematerialne aktywa organizacji*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. Seria Ekonomiczna. Marketing i Zarządzanie”, nr 20, 2004, s. 154-155.
- Meier S. T., Schmeck R. R., *The Burned-Out College Student: A Descriptive Profile*, „Journal of College Student Personnel”, 26 (1), 1985, s. 63-69.
- Melosik Z., *Lifelong learning – społeczno-kulturowe re(konstrukcje)*, „Studia Edukacyjne”, nr 49, 2018, s. 67-74.
- Merzlikina G., Mogharbel N., *Digital capital as an indicator of the effectiveness of the use of digital technologies in the management of socio-economic systems*, „SHS Web of Conferences”, vol. 14, 2022, s. 8-16.
- Metheny J., Hawley-Mcwhirter E., *Contributions of Social Status and Family Support to College Students' Career Decision Self-Efficacy and Outcome Expectations*, „Journal of Career Assessment”, 21(3), 2013, s. 378-394.
- Meyer J.W., Rowan B., *Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony*, „American Journal of Sociology” vol. 83, nr 2, 1977.
- Mikołajczyk-Lerman G., Sztobryn-Giercuszkiewicz J., *Życie z niepełnosprawnością w świecie VUCA*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2022, s. 8-9.
- Miński R., *Wywiad pogłębiony jako technika badawcza. Możliwości wykorzystania IDI w badaniach ewaluacyjnych*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, t. 13, nr 3, 2017, s. 30.
- Mirończuk J., *Kapitał ludzki w dobie globalizacji i integracji*, „Studia Ekonomiczne”, nr 139, 2013, s. 29-40.
- Moskalski S., Burlikowska E., Rajss J., Kusiak J., *Korelaty wypalenia studenckiego w naukach społecznych na przykładzie studentów socjologii i ekonomii Uniwersytetu Rzeszowskiego*, „Społeczeństwo, Edukacja, Język”, t. 17, 2023, s. 240.
- Moskalski S., *Wykorzystanie okresu studiów w kontekście planowania kariery zawodowej*, praca magisterska, Uniwersytet Rzeszowski, 2020, s. 16.
- Mudyń K., *Tolerancja niepewności a szacowany konsensus i efekt fałszywej zgodności*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Psychologica”, nr 1, 2019, s. 39-62.
- Myszka-Strychalska L., *Koncepcje rozwoju zawodowego – przegląd wybranych stanowisk teoretycznych*, „Szkoła, Zawód, Praca”, nr 14, 2017, s. 63-64.
- Nalaskowski F., Zientarski M., *Bogacze i biedacy – plany edukacyjne młodzieży Grudziądza i okolic a ich kapitał symboliczny*, „Kultura i Edukacja”, nr 3, 2013, s. 185.

- Nicholson N., West M.A. , *Managerial Job Change: Men and Women in Transition*, Cambridge University Press, Cambridge 1987, s. 37-53.
- Niedźwiedziński M., Klepacz H., Szymańska K., Budowanie marki osobistej w mediach społecznościowych, „Marketing i Zarządzanie”, nr 4, s. 339-349.
- Nowak S., *Metodologia badań społecznych*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2011, s. 152-158.
- Nymś-Górna A., Wokół uniwersyteckich kół naukowych – przegląd pojęć i możliwości, „Parecja. Forum Młodych Pedagogów Przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN”, 2/2021, s. 46-53.
- Okoń W., *Słownik Pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992, s. 28.
- Osbert-Pociecha G. , Karaś M., Wykorzystanie koncepcji zarządzania zintegrowaną wiedzą pracowników (kapitałem intelektualnym) w reengineeringu przedsiębiorstwa, „Przegląd Organizacji”, nr 3, 1999, s. 18-21.
- Ostoj I., Dylematy związane ze zdobywaniem doświadczenia zawodowego przez studentów – wyniki badania ankietowego, „Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe”, nr 258, 2016, s. 76.
- Ostoj I., Motywy podejmowania pracy przez studentów studiów stacjonarnych – wyniki badań, „Studia i Prace”, nr 44, 2016, s. 232.
- Phillips A., Phillips C. R., Using Skills Gained Through Volunteerism in Job Searches: A Workable Strategy, „Journal of Business and Psychology”, vol. 14, 2000, s. 573-577.
- Pietruszka-Ortyl A., Indywidualny kapitał intelektualny profesjonalisty – model konceptualny, „ZN WSH Zarządzanie”, nr 3, 2023, s. 127-142.
- Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2001, s. 43-55.
- Piróg D., Opóźnienia w przechodzeniu absolwentów szkół wyższych na rynek pracy: przyczyny, typologia, następstwa, „Studia ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach”, nr 292/2016, s. 144-146.
- Piróg D., The impact of degree programme educational capital on the transition of graduates to the labour market, „Studies in Higher Education”, vol. 41, 2016, s. 95-109.
- Piróg D., Wybrane determinanty tranzykcji absolwentów studiów wyższych na rynek pracy, Kraków 2012, s. 132
- Piróg D., Wybrane teorie przechodzenia absolwentów szkół wyższych na rynek pracy w warunkach gospodarki opartej na wiedzy, „Prace Komisji Geografii Przemysłu Polskiego Towarzystwa Geograficznego”, Kraków 2013, s. 148.
- Pisz I., Łapuńska I., Wpływ podejścia projektowego na kompetencje współczesnego menedżera logistyki cz.1, „Logistyka”, nr 6, 2014, s. 8715-8720.
- Piowarczyk J., Tworzenie i wdrażanie systemu zarządzania kompetencjami w organizacji, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie”, nr 853, s. 23 [za:] G. Filipowicz, *Zarządzanie kompetencjami zawodowymi*, Warszawa 2004.
- Plugor R., *Transition from Higher Education to the World of Work*, Central European University, Budapest 2009, s. 52.

- Polkowska D., Od proletariatu do prekariatu. Ciągłość czy zmiana? Próba analizy, „Prakseologia”, nr 160, 2018, s. 54.
- Postman N., Technopoly, Random House, New York 1993, s. 42-63.
- Putnam R. D., Bowling Alone. The Collapse and Survival of American Community, New York 2000, s. 19-22.
- Putnam R. D., Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community, Simon and Schuster, New York, 2000. s. 35-51.
- Putnam R. D., Democracy in America at century's end [w:] A. Hadenius, Democracy's Victory and Crisis, Cambridge 1997, s. 31-35.
- Raport Fundacji Inicjatyw Młodzieżowych, Start na rynku pracy, 2018.
- Robertson R., Globalisation: Social Theory and Global Culture, SAGE Publications Ltd, London 1992, s. 17.
- Rogers M. E., Creed P. A., A longitudinal examination of adolescent career planning and exploration using a social cognitive career theory framework, „Journal of Adolescence”, vol. 34, 2011, s. 163-172.
- Rosińska M., Kapitał ludzki podstawą budowania przewagi konkurencyjnej współczesnych przedsiębiorstw [w:] Bogdanienko J; Kuzel M; Sobczak I. (red.), Uwarunkowania budowania konkurencyjności przedsiębiorstw w otoczeniu globalnym, Toruń 2007, s. 11–20.
- Różnowski B., Przechodzenie młodzieży z systemu edukacji na rynek pracy w Polsce: Analiza kluczowych pojęć dotyczących rynku pracy u młodzieży, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2009, s 34.
- rynek pracy, „Rocznik Andragogiczny”, 25/2018, s. 231.
- Salisbury M. H., Pascarella E. T., Padgett R. D., Blaich C., The effects of work on leadership development among first-year college students, „Journal of College Student Development”, 53(2), 2012, s. 300–324.
- Sarnowska J., Absolwenci nauk społecznych na rynku pracy, „Prace o młodych”, nr 3/2016, s. 15-27.
- Savickas M. L., The Theory and Practice of Career Construction [w:] S. D. Brown & R. W. Lent (red.), Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work, 2005, s. 42-70.
- Schutz A., The Phenomenology of the Social World, Northwestern University Press, Northwestern 1967, s. 17-29.
- Schwartz B., Paradoks wyboru. Dlaczego więcej oznacza mniej, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2013, s. 17-28.
- Seibert S. E., Kraimer M. L., Liden R. C., A Social Capital Theory of Career Success, „The Academy of Management Journal”, vol. 44, nr 2, 2001, s. 219-237.

- Sierocińska K., Kapitał społeczny. Definiowanie, pomiar i typy, „Studia ekonomiczne”, nr 1, 2011, s. 69-71.
- Skarbek W. W., Wybrane zagadnienia metodologii nauk społecznych, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2013, s. 53 [za:] G. Babiński, Etapy procesu badawczego [w:] Elementy socjologii, Katowice 1999, s. 284.
- Skrzypczak A., Metody, techniki i praktyka społeczna [w:] A. Bąk, Ł. Kubisza-Muła (red.), Metody, techniki i praktyka badań społecznych, Wydawnictwo Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku-Białej, Bielsko-Biała 2009, s. 91-101.
- Sowa J., Prekariat – globalny proletariat w epoce pracy niematerialnej, Wrocław 2010, s. 108.
- Stalończyk I., Edukacja formalna i pozaformalna w procesie kształtowania społeczeństwa wiedzy, „Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy”, nr 3, 2014, s. 320.
- Standing G., Prekariat. Nowa niebezpieczna klasa, tłum. K. Czarnecki, P. Kaczmarek, M. Karolak, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014, s. 17-31.
- Stankiewicz P., W świecie ryzyka. Niekończąca się opowieść Ulricha Becka, „Studia Socjologiczne”, nr 3, 2008, s. 120-123.
- Stolarczyk-Ambrozik E., Nowe trendy w teoriach rozwoju karier – implikacje dla poradnictwa kariery, „Studia Edukacyjne”, nr 35, 2015, s. 30-35.
- Szlendak T., Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie, Wydawnictwo PWN, Warszawa, 2010, s. 249.
- Szłapińska J., Podnoszenie wartości kapitału edukacyjnego pracowników w systemie kształcenia ustawicznego, Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2009, s. 60.
- Sztompka P., Socjologia, Wydawnictwo Znak, Kraków 2003, s. 451.
- Sztompka P., Zaufanie. Fundament społeczeństwa, Wydawnictwo Znak, Kraków 2007, s. 303-328.
- Sztumski J., 1992, Społeczeństwo i wartości, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2010, s. 10-11.
- Sztumski J., Wstęp do metod i technik badań społecznych, Śląsk, Katowice 1999, s. 51-52.
- Szymala K., Wspólnota zmęczenia: od ZOE do BIOS? Kilka uwag w związku z esejem Społeczeństwo zmęczenia Byung-Chul Hana, „Ethos. Kwartalnik Instytutu Jana Pawła II”, nr 2, 2018, s. 435-444.
- Szymański M. J., Kim jestem? Tożsamość jako zadanie w czasach gwałtownej zmiany społecznej, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, t. 25, z. 1, 2016, s. 11-13.
- Toffler A., Trzecia fala, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1986, s. 240.
- Tomaszewska-Lipiec R., Prekarna praca jako produkt współczesnej cywilizacji, "Przegląd Pedagogiczny", nr 2, 2014, s. 41.
- Trzeciak S., Coaching marki osobistej czyli kariera lidera, Estymator, Gdańsk 2015, s. 17-36.

- Turowski J., A. Giddensa teoria strukturacji a teoria konstruktywizmu strukturalnego P. Burdieu, „Roczniki Nauk Społecznych”, tom 33, 2005, s. 38.
- Turska E., Kapitał kariery ludzi młodych, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2014, s. 43-48.
- Turska E., Stasiła-Sieradzka M., Wstępna charakterystyka psychometryczna polskiej wersji skal do diagnozy postaw wobec kariery proteuszowej i kariery bez granic, „Czasopismo Psychologiczne”, t. 21, nr 2, s. 219-227.
- Uszyńska-Jarmoc J., Komu sprzyja szkoła? Różnice w rozwoju kompetencji poznawczych i społecznych dzieci w młodszym wieku szkolnym, „Psychologia Rozwojowa”, t. 13, nr 2, s. 85-100.
- Walczak-Skałeczka A., Marka osobista – narzędzie czy zwieńczenie rozwoju zawodowego?, „Journal of Modern Science”, tom 5, nr 54, 2023, s. 147-150.
- Wallerstein I., The Modern World-System I: Capitalist Agriculture and the Origins of the European World-Economy in the Sixteenth Century, University of California, 1974.
- Weber M., Economy and Society: An Outline of Interpretive Sociology, University of California Press, California 1992, s. 17-25.
- Wiatrowski Z., Podstawy pedagogiki pracy, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2005, s. 85-86.
- Wudarszewski W., System kompetencji funkcjonalnych i wyznaczniki jego sprawności, „Prace Naukowe Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu”, nr 963, 2002, s. 620-628.
- Wyleżalek J. (red.), Społeczne funkcje uniwersytetu w czasach dynamicznych zmian, Wydawnictwo Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie, Warszawa 2017, s. 46-47.
- Zarycki T., Kapitał kulturowy – założenia i perspektywy zastosowań teorii Pierre'a Bourdieu, „Psychologia Społeczna”, tom 4, nr 10, 2009, s. 12-25.
- Zarzycka E., Teoria strukturacji Anthony'ego Giddensa i jej wykorzystanie w badaniach z zakresu rachunkowości zarządczej, „Zeszyty Teoretyczne Rachunkowości”, tom 73, 2013, s. 147-148.
- Zbyrad T., Studencki Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego w Stalowej Woli "o sobie" i "o nas", [w:] Prejs R. (red.), Społeczeństwo i Rodzina, „Stalowowolskie Studia Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego”, nr 3, Stalowa Wola 2005, s. 177.
- Zhang Q., Fan Y., Zhang M., An Empirical Analysis of Students' Involvement and Exit Behaviors in College Organizations: The Case of Nanjing Agricultural University in China, “Sustainability”, vol. 10, 2018, s. 1-18.

Netografia:

- Jarczewska E., M. Filiciak, B. Brach, Raport „Modele pracy w nowej (nie)normalności, 2021, <https://www.cdprojekt.com/pl/wp-content/uploads-pl/2021/09/modele-pracy-w-nowej-nienormalnosci.pdf> [dostęp: 12.01.2022]
- Raport z badania „Kompetencje przyszłości – jakie kompetencje będą najbardziej cenione w przyszłości przez pracodawców?”, https://www.ey.com/pl_pl/workforce/kompetencje-przyszlosci [dostęp: 22.12.2023].

Raport z badania „Umiejętności 2030”, <http://umiejtnosci2030.pl> [dostęp: 17.08.2023].

Strona internetowa systemu ELA, <https://ela.nauka.gov.pl/pl/labor-market> [dostęp: 14.10.2023].

Spis tabel, wykresów, schematów

Spis tabel:

Tabela 1. Wybrane socjologiczne teorie w kontekście pracy i rynku pracy	14
Tabela 2. Wybrane teorie związane z przechodzeniem młodych dorosłych z edukacji formalnej na rynek pracy	21
Tabela 3. Ewolucja typów organizacji ze względu na panującą w nich kulturę organizacyjną ..	28
Tabela 4. Liczebność studentów na wybranych kierunkach nauk społecznych w 2022 roku	33
Tabela 5. Liczebność studentów socjologii w Polsce w 2022 roku.....	33
Tabela 6. Strategie funkcjonowania na rynku pracy według typologii Izabeli Grabowskiej-Lusińskiej	40
Tabela 7. Skala odczuwanego lęku hamującego a płeć badanych [n=769].....	148
Tabela 8. Skala odczuwanego lęku hamującego a płeć badanych - różnice między kategoriami [n=769].....	148
Tabela 9. Skala odczuwanego lęku perspektywicznego a płeć [n=771]	149
Tabela 10. Skala odczuwanego lęku hamującego a płeć badanych – różnice między kategoriami [n=769].....	149
Tabela 11. Ogólna skala nietolerancji niepewności a płeć badanych [n=761]	150
Tabela 12. Skala odczuwanego lęku hamującego a płeć badanych - różnice między kategoriami [n=769].....	150
Tabela 13. Skala proaktywności w szkole średniej – statystyki opisowe [n=776]	151
Tabela 14. Kapitał edukacyjny rodziców/opiekunów badanych – częstości [n=777]	151
Tabela 15. Skala kapitału edukacyjnego rodziców/opiekunów – statystyki opisowe [n=775].....	152
Tabela 16. Samoocena swojego dotychczasowego przygotowania do kariery zawodowej [n=779].....	154
Tabela 17. Samoocena kompetencji posiadanych przez badanych studentów (kompetencje społeczne) [n=779]	155
Tabela 18. Samoocena kompetencji posiadanych przez badanych studentów (kompetencje specjalistyczne/socjologiczne) [n=779]	155
Tabela 19. Samoocena kompetencji posiadanych przez badanych studentów (kompetencje funkcjonalne w kontekście zarządzania karierą) [n=778].....	156
Tabela 20. Samoocena kompetencji posiadanych przez badanych studentów (kompetencje osobiste) [n=779].....	157
Tabela 21. Samoocena kompetencji posiadanych przez badanych studentów (kompetencje poznawcze) [n=779]	157
Tabela 22. Skale dotyczące samooceny kompetencji posiadanych przez badanych – statystyki opisowe [n=779].....	158
Tabela 23. Postrzeganie rynku pracy przez badanych [n=779].....	160
Tabela 24. Aktywności podejmowane przez badanych w czasie studiów (kapitał edukacyjny) [n=778].....	162
Tabela 25. Zróżnicowanie poziomu kapitału edukacyjnego wśród respondentów i inne kapitały kariery [n=779].....	163
Tabela 26. Skala odczuwanego lęku hamującego a kapitał edukacyjny badanych [n=769]	164
Tabela 27. Skala odczuwanego lęku perspektywicznego a kapitał edukacyjny badanych [n=771]	164
Tabela 28. Ogólna skala nietolerancji niepewności a kapitał edukacyjny badanych [n=761].....	164
Tabela 29. Kapitał edukacyjny a proaktywność w szkole średniej [n=776]	165
Tabela 30. Kapitał edukacyjny a poziom kapitału edukacyjnego rodziców [n=775]	165

Tabela 31. Kapitał edukacyjny a poziom wsparcia finansowego od rodziców [n=779].....	166
Tabela 32. Kapitał edukacyjny a miejsce zamieszkania badanych [n=779].....	166
Tabela 33. Kapitał edukacyjny a rok studiów [n=779].....	167
Tabela 34. Kapitał edukacyjny a uczelnia, do której uczęszczają badani [n=779].....	168
Tabela 35. Kapitał edukacyjny a identyfikacja ze studiowanym kierunkiem [n=776].....	168
Tabela 36. Kapitał edukacyjny a pobierane stypendia [n=779].....	169
Tabela 37. Samoocena dotychczasowego przygotowania do kariery zawodowej i funkcjonowania na rynku pracy a kapitał edukacyjny badanych [n=776].....	170
Tabela 38. Kapitał edukacyjny a korelacje z innymi kapitałami [n=779].....	170
Tabela 39. Skala kompetencji społecznych a kapitał edukacyjny badanych [n=778].....	171
Tabela 40. Skala kompetencji socjologicznych a kapitał edukacyjny badanych [n=778].....	172
Tabela 41. Skala kompetencji funkcjonalnych w kontekście zarządzania karierą a kapitał edukacyjny badanych [n=777].....	172
Tabela 42. Skala kompetencji osobistych a kapitał edukacyjny badanych [n=778].....	172
Tabela 43. Skala kompetencji poznawczych a kapitał edukacyjny badanych [n=779].....	173
Tabela 44. Kapitał edukacyjny a przewidywania odnośnie wejścia na rynek pracy po studiach [n=779].....	173
Tabela 45. Opinia badanych na temat tego, czy uważają oni studia socjologiczne za takie, które na ten moment dobrze przygotowują ich do funkcjonowania na rynku pracy a poziom kapitału edukacyjnego [n=777].....	174
Tabela 46. Kapitał edukacyjny a ocena ilości możliwości na rynku pracy [n=778].....	175
Tabela 47. Kapitał edukacyjny a ocena wymagań pracodawców wobec osób rozpoczynających kariery zawodowe [n=778].....	175
Tabela 48. Kapitał edukacyjny a decyzja odnośnie rozwoju kariery zawodowej badanych [n=779].....	176
Tabela 49. Aktywności podejmowane przez badanych w czasie studiów (kapitał doświadczenia zawodowego) [n=779].....	179
Tabela 50. Zróżnicowanie poziomu kapitału doświadczenia zawodowego wśród respondentów i inne kapitały kariery [n=779].....	180
Tabela 51. Skala odczuwanego lęku hamującego a kapitał doświadczenia zawodowego badanych [n=769].....	181
Tabela 52. Skala odczuwanego lęku perspektywicznego a kapitał doświadczenia zawodowego badanych [n=771].....	181
Tabela 53. Ogólna skala nietolerancji niepewności a kapitał doświadczenia zawodowego badanych [n=761].....	181
Tabela 54. Kapitał doświadczenia zawodowego a proaktywność w szkole średniej [n=776].....	182
Tabela 55. Kapitał doświadczenia zawodowego a poziom kapitału edukacyjnego rodziców [n=775].....	182
Tabela 56. Kapitał doświadczenia zawodowego a poziom wsparcia finansowego od rodziców [n=779].....	183
Tabela 57. Kapitał doświadczenia zawodowego a miejsce zamieszkania badanych [n=779].....	184
Tabela 58. Kapitał doświadczenia zawodowego a rok studiów [n=779].....	184
Tabela 59. Kapitał doświadczenia zawodowego a uczelnia, do której uczęszczają badani [n=779].....	185
Tabela 60. Kapitał doświadczenia zawodowego a identyfikacja ze studiowanym kierunkiem [n=776].....	186
Tabela 61. Kapitał doświadczenia zawodowego a pobierane stypendia [n=779].....	187
Tabela 62. Samoocena dotychczasowego przygotowania do kariery zawodowej i funkcjonowania na rynku pracy a kapitał doświadczenia zawodowego badanych [n=776].....	187

Tabela 63. Kapitał doświadczenia zawodowego a korelacje z innymi kapitałami [n=779].....	188
Tabela 64. Skala kompetencji społecznych a kapitał doświadczenia zawodowego badanych [n=778].....	189
Tabela 65. Skala kompetencji socjologicznych a kapitał doświadczenia zawodowego badanych [n=778].....	189
Tabela 66. Skala kompetencji funkcjonalnych w kontekście zarządzania karierą a kapitał doświadczenia zawodowego badanych [n=777].....	190
Tabela 67. Skala kompetencji osobistych a kapitał doświadczenia zawodowego badanych [n=778].....	190
Tabela 68. Skala kompetencji poznawczych a kapitał doświadczenia zawodowego badanych [n=779].....	191
Tabela 69. Kapitał doświadczenia zawodowego a przewidywania odnośnie wejścia na rynek pracy po studiach [n=779].....	191
Tabela 70. Opinia badanych nt. tego, czy uważają oni, że studia socjologiczne za takie, które na ten moment dobrze przygotowują ich do funkcjonowania na rynku pracy a poziom kapitału zawodowego [n=777].....	192
Tabela 71. Kapitał doświadczenia zawodowego a ocena ilości możliwości na rynku pracy [n=778].....	192
Tabela 72. Kapitał doświadczenia zawodowego a ocena poziomu wymagań pracodawców [n=778].....	193
Tabela 73. Kapitał doświadczenia zawodowego a decyzja odnośnie rozwoju kariery zawodowej badanych [n=779].....	194
Tabela 74. Aktywności podejmowane przez badanych w czasie studiów (kapitał aktywności studenckich) [n=778].....	198
Tabela 75. Zróżnicowanie poziomu kapitału aktywności studenckich wśród respondentów i inne kapitały kariery [n=779].....	199
Tabela 76. Skala odczuwanego lęku hamującego a kapitał aktywności studenckich badanych [n=769].....	200
Tabela 77. Skala odczuwanego lęku perspektywicznego a kapitał aktywności studenckich badanych [n=771].....	200
Tabela 78. Ogólna skala nietolerancji niepewności a kapitał aktywności studenckich badanych [n=761].....	201
Tabela 79. Kapitał aktywności studenckich a proaktywność w szkole średniej [n=776].....	201
Tabela 80. Kapitał aktywności studenckich a poziom kapitału edukacyjnego rodziców [n=775].....	202
Tabela 81. Kapitał aktywności studenckich a poziom wsparcia finansowego od rodziców [n=779].....	202
Tabela 82. Kapitał aktywności studenckich a miejsce zamieszkania badanych [n=779].....	203
Tabela 83. Kapitał aktywności studenckich a rok studiów [n=779].....	203
Tabela 84. Kapitał aktywności studenckich a uczelnia, do której uczęszczają badani [n=779].....	204
Tabela 85. Kapitał aktywności studenckich a zadowolenie ze studiów i chęć ich ponownego wyboru [n=776].....	205
Tabela 86. Kapitał aktywności studenckich a pobierane stypendia [n=779].....	205
Tabela 87. Samoocena dotychczasowego przygotowania do kariery zawodowej i funkcjonowania na rynku pracy a kapitał aktywności studenckich badanych [n=776].....	206
Tabela 88. Kapitał aktywności studenckich a korelacje z innymi kapitałami [n=779].....	206
Tabela 89. Skala kompetencji społecznych a kapitał aktywności studenckich badanych [n=778].....	207
Tabela 90. Skala kompetencji socjologicznych a kapitał aktywności studenckich badanych [n=778].....	208

Tabela 91. Skala kompetencji funkcjonalnych w kontekście zarządzania karierą a kapitał aktywności studenckich badanych [n=777].....	208
Tabela 92. Skala kompetencji osobistych a kapitał aktywności studenckich badanych [n=778].....	209
Tabela 93. Skala kompetencji poznawczych a kapitał aktywności studenckich badanych [n=779].....	209
Tabela 94. Kapitał aktywności studenckich a przewidywania odnośnie wejścia na rynek pracy po studiach [n=779].....	210
Tabela 95. Kapitał aktywności studenckich a ocena ilości możliwości na rynku pracy [n=778].....	211
Tabela 96. Kapitał aktywności studenckich a ocena wymagań pracodawców wobec osób rozpoczynając kariery zawodowe [n=778].....	211
Tabela 97. Kapitał aktywności studenckich a decyzja odnośnie rozwoju kariery zawodowej badanych [n=779].....	212
Tabela 98. Aktywności podejmowane przez badanych w czasie studiów (kapitał sieci społecznych) [n=778].....	215
Tabela 99. Zróżnicowanie poziomu kapitału sieci społecznych wśród respondentów i inne kapitały kariery [n=779].....	216
Tabela 100. Skala odczuwanego lęku hamującego a kapitał sieci społecznych badanych [n=769].....	217
Tabela 101. Skala odczuwanego lęku perspektywicznego a kapitał sieci społecznych badanych [n=771].....	217
Tabela 102. Ogólna skala nietolerancji niepewności a kapitał sieci społecznych badanych [n=761].....	218
Tabela 103. Kapitał sieci społecznych a proaktywność w szkole średniej [n=776].....	218
Tabela 104. Kapitał sieci społecznych a poziom kapitału edukacyjnego rodziców [n=775].....	219
Tabela 105. Kapitał sieci społecznych a poziom wsparcia finansowego od rodziców [n=779].....	219
Tabela 106. Kapitał sieci społecznych a miejsce zamieszkania badanych [n=779].....	220
Tabela 107. Kapitał sieci społecznych a rok studiów [n=779].....	220
Tabela 108. Kapitał sieci społecznych a uczelnia, do której uczęszczają badani [n=779].....	221
Tabela 109. Kapitał sieci społecznych identyfikacja ze studiowanym kierunkiem [n=776].....	221
Tabela 110. Kapitał sieci społecznych a pobierane stypendia [n=779].....	222
Tabela 111. Samoocena dotychczasowego przygotowania do kariery zawodowej i funkcjonowania na rynku pracy a kapitał sieci społecznych badanych [n=776].....	222
Tabela 112. Kapitał sieci społecznych a korelacje z innymi kapitałami [n=779].....	223
Tabela 113. Skala kompetencji społecznych a kapitał sieci społecznych badanych [n=778].....	224
Tabela 114. Skala kompetencji socjologicznych a kapitał sieci społecznych badanych [n=778].....	224
Tabela 115. Skala kompetencji funkcjonalnych w kontekście zarządzania karierą a kapitał sieci społecznych badanych [n=777].....	225
Tabela 116. Skala kompetencji osobistych a kapitał aktywności studenckich badanych [n=778].....	225
Tabela 117. Skala kompetencji poznawczych a kapitał sieci społecznych badanych [n=779].....	225
Tabela 118. Kapitał sieci społecznych a przewidywania odnośnie wejścia na rynek pracy po studiach [n=779].....	226

Tabela 119. Opinia badanych nt. tego, czy uważają oni, że studia socjologiczne za takie, które na ten moment dobrze przygotowują ich do funkcjonowania na rynku pracy a poziom kapitału sieci społecznych [n=777].....	227
Tabela 120. Kapitał sieci społecznych a ocena ilości możliwości na rynku pracy [n=778].....	227
Tabela 121. Kapitał sieci społecznych a ocena wymagań pracodawców wobec osób rozpoczynając kariery zawodowe [n=778].....	228
Tabela 122. Kapitał sieci społecznych a decyzja odnośnie rozwoju kariery zawodowej badanych [n=779].....	229
Tabela 123. Kapitał kariery badanych studentów – statystyki opisowe [n=779]	232
Tabela 124. Ogólna skala kapitału kariery – statystyki opisowe [n=775]	243
Tabela 125. Ogólny poziom kapitału kariery a uczelnia, do której uczęszczają badani [n=779].....	244
Tabela 126. Ogólna skala kapitału kariery wśród badanych będących na II roku studiów II stopnia – statystyki opisowe [n=64]	244
Tabela 127. Ogólny poziom kapitału kariery wśród badanych będących na II roku studiów II stopnia a uczelnia, do której uczęszczają [n=64]	246

Spis wykresów:

Wykres 1. Wybrane społeczne kierunki studiów w 2022 roku a płeć osób studiujących	34
Wykres 2. Wybrane społeczne kierunki studiów w 2022 roku a płeć osób studiujących	34
Wykres 3. Studenci socjologii w 2022 roku a tryb studiów	34
Wykres 4. Studenci socjologii w roku akademickim 2021/22 a rodzaj uczelni	35
Wykres 5. Absolwenci socjologii wybranych uczelni z rocznika 2020/21 a względny wskaźnik zarobków w ich pierwszym roku po uzyskaniu dyplomu	37
Wykres 6. Czas poszukiwania pracy etatowej po ukończeniu socjologii w 2021 roku na wybranych uczelniach (w miesiącach).....	37
Wykres 7. Czas pozostawania na bezrobociu absolwentów socjologii rocznika 2020/21 wybranych uczelni w ciągu roku po zdobyciu dyplomu	38
Wykres 8. Wskaźnik względnego bezrobocia wśród absolwentów socjologii rocznika 2020/21 wybranych uczelni.....	38
Wykres 9. Uczelnia, do której uczęszczają badani [n=779].....	142
Wykres 10. Płeć badanych [n=779].....	142
Wykres 11. Rok studiów badanych [n=779]	143
Wykres 12. Ukończenie innego kierunku przed podjęciem studiów socjologicznych przez badanych [n=779]	143
Wykres 13. Korzystanie z indywidualnego toku/planu studiów przez badanych [n=779]	143
Wykres 14. Korzystanie z usług doradcy zawodowego podczas studiów przez badanych [n=779].....	144
Wykres 15. Obecne miejsce zamieszkania badanych [n=779].....	144
Wykres 16. Skala proaktywności w szkole średniej [n=776].....	150
Wykres 17. Poziom kapitału edukacyjnego rodziców/opiekunów [n=775].....	152
Wykres 18. Wsparcie finansowe, jakie badani otrzymują od swojej rodziny/opiekunów [n=779].....	153
Wykres 19. Identyfikacja ze studiowanym kierunkiem [n=776].....	153
Wykres 20. Stypendia, jakie pobierają badani [n=779]	154
Wykres 21. Samoocena możliwości zatrudnienia po studiach [n=777].....	159
Wykres 22. Opinia badanych nt. tego, czy uważają oni, że studia socjologiczne za takie, które na ten moment dobrze przygotowują ich do funkcjonowania na rynku pracy [n=777]	159

Wykres 23. Decyzja badanych odnośnie rozwoju kariery zawodowej [n=777].....	161
Wykres 24. Preferowany przez badanych obszar rozwoju kariery zawodowej [n=343]	161
Wykres 25. Poziomy ogólnego kapitału kariery [n=779]	243
Wykres 26. Poziomy ogólnego kapitału kariery wśród badanych będących na II roku studiów II stopnia [n=64]	245

Spis schematów:

Schemat 1. Model tranzycji na linii edukacja – praca (Nigel Nicolson, Michael A. West).....	19
Schemat 2. Etapy procesu budowania marki osobistej według Sergiusza Trzeciaka	99
Schemat 3. Etapy procesu design thinking	101
Schemat 4. Autorski model badawczy	118

Załącznik 1. Kwestionariusz ankiety

Szanowny(-a) Studencie(-tko)!

Zwracam się z uprzejmą prośbą o wzięcie udziału w badaniu do mojej pracy doktorskiej nt. gromadzenia wybranych kapitałów kariery przez studentów socjologii.

Proszę o udzielenie odpowiedzi na każde pytanie. Pozostawienie pytania bez odpowiedzi obniża wartość całego badania. Badanie jest anonimowe.

Serdecznie dziękuję za uważne i szczerze wypełnienie ankiety

1. Poniższe stwierdzenia dotyczą życiowej niepewności. Korzystając z zamieszczonej poniżej skali, zaznacz, w jakim stopniu poszczególne stwierdzenia odnoszą się do Ciebie. Proszę postawić „X” w odpowiednim okienku (1 do 5), które najlepiej Cię opisuje.

Punkty na skali oznaczają: 1 – zupełnie do mnie nie pasuje, 2 – raczej do mnie nie pasuje, 3 – w jakimś stopniu do mnie pasuje, 4 – raczej do mnie pasuje, 5 – bardzo do mnie pasuje.

	Stwierdzenia dotyczące niepewności					
1)	Nieprzewidziane zdarzenia mocno mnie denerwują	1	2	3	4	5
2)	Czuję się sfrustrowany(-a), kiedy nie mam wszystkich informacji, jakich potrzebuję	1	2	3	4	5
3)	Niepewność powstrzymuje mnie przed cieszeniem się pełnią życia	1	2	3	4	5
4)	Należy zawsze wybiegać myślą w przyszłość, by uniknąć niespodzianek	1	2	3	4	5
5)	Małe nieprzewidziane zdarzenie może zepsuć wszystko, nawet przy najlepszym zaplanowaniu	1	2	3	4	5

6)	Kiedy trzeba zacząć działać, paraliżuje mnie niepewność	1	2	3	4	5
7)	Kiedy czuję się niepewnie, funkcjonuję nie najlepiej	1	2	3	4	5
8)	Zawsze chciałem(-łam) wiedzieć, jaki los czeka mnie w przyszłości	1	2	3	4	5
9)	Nie cierpię być zaskakiwanym(-ą)	1	2	3	4	5
10)	Najmniejsza wątpliwość może powstrzymać mnie od działania	1	2	3	4	5
11)	Powinienem umieć zorganizować wszystko z wyprzedzeniem	1	2	3	4	5
12)	Muszę trzymać się z daleka od wszelkich niepewnych sytuacji	1	2	3	4	5

2. Poniżej przedstawiono aktywności, które można realizować w czasie szkoły średniej. Proszę o zaznaczenie, które z nich realizowałeś(-łaś) w liceum/technikum (1 - nie, 2 - tak).

	Aktywności z czasów szkoły średniej	nie	tak
1)	Angażowałem(-łam) się w działalność samorządu szkolnego/klasowego	1	2
2)	Brałem(-łam) udział w różnych wolontariatach	1	2
3)	Brałem(-łam) udział w różnych dodatkowych zajęciach w szkole (np. językowych, teatralnych, dyskusyjnych...)	1	2
4)	Brałem(-łam) czynny udział w wydarzeniach szkolnych (np. akademie, różne przedstawienia...)	1	2
5)	Reprezentowałem(-łam) szkołę w różnych konkursach, turniejach, olimpiadach	1	2

3. Proszę odnieść się do stwierdzeń dotyczących edukacji Twoich rodziców/opiekunów.

	Stwierdzenia dotyczące edukacji rodziców/opiekunów	Oboje	Tylko matka	Tylko ojciec	Nikt
1)	Mają/mieli wykształcenie wyższe	1	2	3	4
2)	Biorąc pod uwagę ostatnie 3 lata dokończali się za pomocą kursów/szkoleń/dodatkowych studiów	1	2	3	4
3)	Znają co najmniej jeden język obcy (minimum w stopniu komunikatywnym) lub uczą się go obecnie	1	2	3	4

4. Proszę wskazać czy, a jeśli tak, to jak duże otrzymujesz obecnie wsparcie finansowe od swojej rodziny/opiekunów?

- 1) Nie otrzymuję żadnego wsparcia finansowego od swojej rodziny/opiekunów
- 2) Otrzymuję wsparcie finansowe od rodziny/opiekunów nie większe niż 50% moich miesięcznych wydatków
- 3) Otrzymuję wsparcie finansowe od rodziny/opiekunów większe niż 50%, ale nie pokrywające wszystkich moich wydatków
- 4) Rodzina/opiekunowie pokrywają 100% moich wydatków

5. Proszę o wskazanie, z którą z poniższych sytuacji odnośnie realizowanych przez Ciebie studiów socjologicznych się utożsamiasz (można zaznaczyć tylko jedną odpowiedź).

- 1) Jestem zadowolony(-a) ze studiów i wybrałbym(-ałabym) ten kierunek ponownie.
- 2) Jestem zadowolony(-a) ze studiów, ale nie wybrałbym(-ałabym) ponownie tego kierunku.

3) Nie jestem zadowolony(-a) ze studiów, gdybym miał(-a) możliwość to wybrałbym(-ałabym) inny kierunek.

4) Nie jestem zadowolony(-a) ze studiów, ale mimo to wybrałbym(-ałabym) ponownie ten kierunek.

6. Proszę zaznaczyć czy pobierasz aktualnie, któreś z wymienionych stypendiów (można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź)

- 1) Stypendium Socjalne lub inne pomocowe
- 2) Stypendium Rektora
- 3) Stypendium Ministra
- 4) Inne stypendia ze środków prywatnych (np. z fundacji)
- 5) Nie pobieram żadnego stypendium

7. Poniżej wypisano niektóre aktywności, które można realizować w trakcie studiów.

Proszę o wskazanie, które z nich dotyczą Ciebie. Proszę wziąć pod uwagę cały dotychczasowy okres studiowania, a nie tylko chwilę obecną. (1 - nie, 2 - tak)

	Aktywności w czasie studiów	nie	tak
1)	Podejmowanie pracy zarobkowej, w której nie zdobywało się cennego doświadczenia zawodowego (np. prace dorywcze, niezwiązane z kierunkiem studiów, służące wyłącznie zaspokojeniu potrzeb ekonomicznych)	1	2
2)	Podejmowanie pracy zarobkowej, w której zdobywało się cenne doświadczenia zawodowe w celu rozwoju własnej kariery	1	2
3)	Udział w stażach i praktykach nieobjętych programem nauczania, gdzie zdobywało się cenne doświadczenia zawodowe		

	Jeden staż/praktyka	1	2
	Więcej niż jeden staż/praktyka	1	2
4)	Udział w wolontariacie poza uczelnią (np. w organizacjach pozarządowych), gdzie zdobywało się dodatkowe doświadczenia zawodowe	1	2
5)	Kształcę/kształciłem(-łam) się na dwóch (lub więcej) kierunkach studiów <u>równoległe</u> (biorąc pod uwagę jedynie ukończone studia lub te z perspektywą ukończenia)	1	2
6)	Dokształcam się za pomocą kursów i szkoleń realizowanych poza uczelnianym programem nauczania (np. kursy online, szkolenia z ekspertami...)	1	2
7)	Systematycznie czytam artykuły i inne publikacje na tematy, które mnie interesują (np. czasopisma branżowe, specjalistyczne blogi...)	1	2
8)	Jako student(ka) organizowałem(-łam) konferencje, warsztaty lub inne wydarzenia o charakterze społecznym/akademickim:		
	jako główny organizator/współorganizator, pomysłodawca (praca koncepcyjna, zarządzanie zespołem, kierowanie projektem...)	1	2
	jako pomocnik (np. praca na recepcji, pomoc doraźna w trakcie obsługi wydarzenia...)	1	2
9)	Jestem/byłem(-łam) aktywnym członkiem/członkinią koła/kół naukowych lub organizacji studenckiej/studenckich (np. Samorząd Studentów, Niezależne Zrzeszenie Studentów)	1	2
10)	Często, czynnie uczestniczę w dodatkowych wydarzeniach organizowanych na uczelniach (wykłady, konferencje itp.)	1	2
11)	W trakcie studiów za sprawą swojej aktywności poznałem(-łam) osoby, dzięki którym mógłbym/mogłabym prawdopodobnie zostać	1	2

	zatrudniony(-a) w satysfakcjonującej mnie pracy, np. poprzez polecenie (dotyczy także potencjalnej zmiany pracy)		
12)	Mam wśród swoich bliskich znajomych (tacy, z którymi spędza się sporo czasu lub utrzymuje stały kontakt) co najmniej dwie osoby, które w mojej opinii realizują się zawodowo lub podejmują ambitne działania na rzecz przyszłej kariery zawodowej i są dla mnie dobrym przykładem do naśladowania	1	2
13)	Nawiązałem(-łam) znajomości zawodowe podczas uczestnictwa w wydarzeniach typu konferencje, targi pracy lub z wykorzystaniem internetu (np. przez portal LinkedIn)	1	2

8. Proszę w skali od 1-6 (adekwatnie do systemu ocen w szkole, gdzie 1 to najniższa ocena, a 6 to najwyższa) dokonać samooceny swojego dotychczasowego przygotowania do kariery zawodowej i funkcjonowania na rynku pracy.

Oceniam swoje dotychczasowe działania na:

1	2	3	4	5	6
----------	----------	----------	----------	----------	----------

9. Proszę o dokonanie samooceny odnośnie wskazanych w tabeli kompetencji (skala 1-6 (adekwatnie do systemu ocen w szkole, gdzie 1 to najniższa ocena, a 6 to najwyższa))

	Kompetencja						
1)	Umiejętność pracy w grupie	1	2	3	4	5	6

2)	Umiejętność skutecznego rozwiązywania konfliktów	1	2	3	4	5	6
3)	Asertywne wyrażanie swoich uczuć, przekonań	1	2	3	4	5	6
4)	Umiejętności związane z analizą danych	1	2	3	4	5	6
5)	Konstruowanie badań naukowych	1	2	3	4	5	6
6)	Wyjaśnianie skomplikowanych zjawisk społecznych (znajomość teorii socjologicznych)	1	2	3	4	5	6
7)	Umiejętność napisania dobrego CV	1	2	3	4	5	6
8)	Świadoma autoprezentacja podczas wystąpień publicznych (przed grupą, rozmowa o pracę itp.)	1	2	3	4	5	6
9)	Wyszukiwanie atrakcyjnych ofert pracy	1	2	3	4	5	6
10)	Skuteczne radzenie sobie w sytuacjach stresowych	1	2	3	4	5	6
11)	Skuteczna organizacja pracy (wyznaczanie priorytetów, zarządzanie zadaniami...)	1	2	3	4	5	6
12)	Szybkie i skuteczne podejmowanie decyzji	1	2	3	4	5	6
13)	Kreatywność prowadząca do wielu pomysłów i rozwiązań problemów	1	2	3	4	5	6
14)	Łatwość w przyswajaniu nowej wiedzy	1	2	3	4	5	6
15)	Umiejętność skupiania się i bycia „tu i teraz”	1	2	3	4	5	6

10. Czy uważasz studia socjologiczne za takie, które na ten moment dobrze przygotowują Cię do funkcjonowania na rynku pracy (biorąc pod uwagę program studiów, jakość zajęć...)?

- 1) zdecydowanie nie
- 2) raczej nie
- 3) trudno powiedzieć
- 4) raczej tak
- 5) zdecydowanie tak

11. Poniżej wymieniono niektóre aspekty doświadczenia studiowania. Proszę odnieść się do każdego z nich z uwzględnieniem poniższej skali:

1 – nigdy, 2 – rzadko, 3 – czasami, 4 – często, 5 – bardzo często

	Doświadczenie studiowania					
1)	Ogólnie rzecz biorąc czuję się emocjonalnie wyczerpany(-a) przez moje studia	1	2	3	4	5
2)	Wątpię w znaczenie moich studiów	1	2	3	4	5
3)	Czuję, że potrafię efektywnie wykorzystywać swój czas na studiach	1	2	3	4	5

12. Poniżej wymieniono niektóre aspekty związane z postrzeganiem rynku pracy. Proszę odnieść się do każdego z nich (Odpowiedź „3” w tym przypadku oznacza „trudno powiedzieć”).

1 – zdecydowanie nie, 2 – raczej nie, 3 – trudno powiedzieć, 4 – raczej tak, 5 – zdecydowanie tak

	Postrzeganie rynku pracy					
1)	Uważam, że na rynku pracy jest dużo możliwości dla osób z wykształceniem socjologicznym	1	2	3	4	5
2)	Uważam, że młode pokolenia (jak moje) w porównaniu do starszych pokoleń (np. rodziców) mają łatwiejszy start na rynku pracy	1	2	3	4	5
3	Uważam, że pracodawcy mają zbyt wysokie wymagania wobec studentów i absolwentów rozpoczynających swoje kariery	1	2	3	4	5

13. Przewiduję, że tuż po studiach (jeśli pracujesz, to weź pod uwagę hipotetyczną możliwość zmiany pracy):

- 1) Trudno mi będzie znaleźć jakąkolwiek pracę
- 2) Znajdę pracę, ale raczej poniżej moich aspiracji, od czegoś jednak trzeba zacząć
- 3) Od razu znajdę pracę zgodną z moimi aspiracjami, która spełni znaczną część moich oczekiwań
- 4) Jeszcze o tym nie myślałem(-łam)

14. Czy wiesz już w jakim obszarze chcesz rozwijać własną karierę zawodową?

- 1) Tak, mam pomysł na karierę i znam obszar, w którym chcę się rozwijać
- 2) Nie, nie mam jeszcze żadnego pomysłu na swoją karierę zawodową (> przejdź do pytania M1)
- 3) Mam za dużo pomysłów i nie wiem na co się zdecydować (> przejdź do pytania M1)

15. W jakim obszarze chcesz rozwijać własną karierę zawodową? (w przypadku kilku wskaż jeden, który jest dla Ciebie w tej chwili najważniejszy).

- 1) Badania i analiza danych
- 2) Reklama, PR, media
- 3) HR, zarządzanie ludźmi
- 4) Edukacja, szkolenia, konsulting
- 5) Marketing
- 6) Pomoc społeczna
- 7) Praca urzędowa
- 8) Planuję poświęcić się pracy naukowej
- 9) Inne, jakie?

M1. Płeć

- 1) Kobieta
- 2) Mężczyzna
- 3) Inna

M2. Rok studiów (proszę zwrócić uwagę na stopień studiów)

I stopnia:

1) I rok 2) II rok 3) III rok

II stopnia:

4) I rok 5) II rok

M3. Czy przed podjęciem studiów socjologicznych ukończyłeś(-łaś) kiedykolwiek inny kierunek? (np. skorzystanie z systemu bolońskiego – realizowanie jednego stopnia studiów na innym kierunku) – to pytanie nie dotyczy studiowania równoległe drugiego kierunku.

1) tak 2) nie

M4. Uczelnia

1) Uniwersytet Rzeszowski

2) Uniwersytet Jagielloński

3) Uniwersytet Śląski

4) Uniwersytet Łódzki

M5. Wiek

1) do 26

2) 27-30

3) 31 i więcej

M6. Korzystasz z indywidualnego toku/planu studiów?

1) tak 2) nie

M7. Czy kiedykolwiek podczas studiów korzystałeś(-łaś) z usług doradcy zawodowego?

1) tak 2) nie

M8. Obecne miejsce zamieszkania

1) dom rodzinny

2) wynajem stancji (pokój, mieszkanie)

3) akademik

4) u rodziny, ale poza domem rodzinnym (np. u siostry, ciotki)

5) własna nieruchomość (poza domem rodzinnym)

6) inne

DZIĘKUJĘ ZA UDZIAŁ W BADANIU!

Załącznik 2. Scenariusz Indywidualnego Wywiadu Pogłębionego

Wstęp: W pierwszej kolejności dziękuję za chęć udziału w badaniu, które realizowane jest w ramach przygotowywania rozprawy doktorskiej nt. „Studenci i absolwenci socjologii a rynek pracy. Determinanty i skutki gromadzenia wybranych kapitałów kariery”. Badanie ma charakter wywiadu pogłębionego, a nasza rozmowa oparta będzie o scenariusz, w którym uwzględniono cztery główne bloki tematyczne:

- 1) rola wykształcenia socjologicznego w realizacji aspiracji zawodowych i ogólne postrzeganie okresu studiowania;
- 2) rola czynników pozaakademickich w kontekście gromadzenia kapitałów kariery;
- 3) tranzycja z edukacji na rynek pracy;
- 4) obecna sytuacja zawodowa, postrzeganie rynku pracy i plany na przyszłość.

Ze względu na realizację wywiadu w formie zdalnej, proszę o upewnienie się, że jesteśmy w stanie przeprowadzić swobodną rozmowę, niezakłóconą żadnymi czynnikami zewnętrznymi. W razie wystąpienia jakichkolwiek problemów, które wpływałyby negatywnie na komfort rozmowy, proszę o zasygnalizowanie tego faktu. Proszę również o to, aby kamera internetowa pozostała włączona przez cały czas trwania naszej rozmowy. Czy masz jakieś pytania dotyczące przebiegu wywiadu?

*Informacja na temat przechowywania danych i procesów charakterystycznych dla badania IDI.

Na początek przedstaw się proszę, powiedz: jak się nazywasz, ile masz lat, na jakiej uczelni ukończyłeś(-łaś) socjologię. Czy były to studia licencjackie oraz magisterskie, czy realizacja tylko jednego stopnia? W którym roku ukończyłeś(-łaś) studia socjologiczne? Czy obecnie pracujesz, jeśli tak, to czym się zajmujesz? Gdzie obecnie mieszkasz (miasto oraz stopień usamodzielnienia)?

1. Rola wykształcenia socjologicznego w realizacji aspiracji zawodowych i ogólne postrzeganie okresu studiowania

1. Cofnijmy się do czasu wyboru kierunku studiów. Dlaczego zdecydowałeś(-łaś) się na studiowanie socjologii? Czy z perspektywy czasu wybrałbyś(-łabyś) ten kierunek ponownie? Czy idąc na studia socjologiczne ważna była dla Ciebie sfera zawodowa i powiązania z rynkiem pracy? Czy studiowałeś(-łaś) lub obecnie studiujesz jakiś inny kierunek? Jeśli tak, to jaki był powód podjęcia studiów na drugim kierunku?
2. Czy uważasz, że studia socjologiczne powinny przygotowywać do wejścia na rynek pracy? Dlaczego tak, dlaczego nie? Czy uważasz studia socjologiczne za prestiżowe w kontekście zdobytej wiedzy i umiejętności? Czy jesteś dumny(-na) z tego, że studiowałeś(-łaś) socjologię?
3. Jak z perspektywy czasu wspominasz studiowanie socjologii w kontekście nabywania wiedzy i umiejętności? Co było według Ciebie pozytywne, a co oceniasz negatywnie w kontekście programu studiów, przebiegu zajęć? Czy zdobyłeś(-łaś) jakieś konkretne kompetencje, które są dla Ciebie ważne? Czego według Ciebie zabrakło na tych studiach? Czy były jakieś bariery w zdobywaniu wiedzy i umiejętności, które wynikały z uwarunkowań uczelnianych (np. brak możliwości realizacji fakultetów)? Czy dzięki studiom socjologicznym odkryłeś(-łaś) lub rozwinął(-łaś) swoje pasje? Czy, a jeśli tak,

to w jakim stopniu, studia socjologiczne poszerzyły Twoje możliwości na rynku pracy w porównaniu do okresu przed studiami (nie licząc kwestii formalnych jak posiadanie dyplomu)?

4. Jakie działania podejmowałeś(-łaś) w czasie studiów z myślą o karierze i rynku pracy? Dlaczego akurat te? Jak oceniasz te działania z perspektywy czasu? Czy te działania były w pełni świadome, planowane, czy raczej losowe (strategia)? Czy te działania zmieniały się w toku studiów? Czy te działania lub ich brak miały wpływ na Twoją kondycję psychospołeczną (wyczerpanie, stres, samotność, pewność siebie, wiara we własne możliwości)? Czy w trakcie studiów były jakieś momenty przełomowe, które zadecydowały o dalszych aktywnościach zawodowych i planach na przyszłość?
5. Czy kontynuujesz edukację socjologiczną we własnym zakresie (czytasz teksty socjologiczne, bierzesz udział w wydarzeniach socjologicznych...)? Dlaczego tak, dlaczego nie?

2. Rola czynników pozaakademickich w kontekście gromadzenia kapitałów kariery

1. Czym jest dla Ciebie praca? Czy utożsamiasz ją bardziej z życiową koniecznością, rozwojem kariery czy realizowaniem jakiegoś powołania? Wystarczy, że praca jest „jakaś”, czy musi być „jakościowa”? Czy uważasz, że praca powinna być źródłem przyjemności?
2. Co Twoim zdaniem, poza czynnikami akademickimi, miało i ma największy wpływ na Twoje funkcjonowanie w sferze zawodowej? (aspiracje, styl konsumpcji i wydawania pieniędzy, sytuacja materialna, środowisko (np. znajomi ze studiów), mentorzy...)
3. Jak duży wpływ na Twoją karierę miała/ma Twoja rodzina? Pomyśl przez chwilę o sytuacji zawodowej swoich rodziców/najbliższych. Co uważasz o ich karierach zawodowych? Czy chciałbyś(-abyś) realizować podobną ścieżkę zawodową? Dlaczego nie, dlaczego tak? Czy Twoim zdaniem to jak postrzegasz funkcjonowanie rodziców w obszarze kariery zawodowej wpływa na podejmowane przez Ciebie zawodowe aktywności?
4. Czy uważasz się za osobę uprzywilejowaną w kontekście możliwości w obszarze zawodowym, biorąc pod uwagę: warunki bytowe (z czasu studiów i obecnie: np. wsparcie finansowe od rodziny, możliwość mieszkania w domu rodzinnym...), kwestie związane z tym w jaki sposób byłeś(-łaś) wychowany(-na), biorąc pod uwagę dotychczasową edukację (także sprzed podjęcia studiów)? Czy są jakieś dodatkowe obszary, które identyfikujesz z Twoim uprzywilejowaniem lub jego brakiem w kontekście aktywności zawodowych?

3. Tranzycja z edukacji na rynek pracy

1. Pomyśl o czasie, gdy zbliżałeś(-łaś) się do końca studiów. Jakie emocje towarzyszyły Ci podczas kończenia studiów? Czy pojawiały się jakieś obawy? Być może pojawiały się jakieś dylematy? Czy miałeś(-łaś) pomysł na swoją karierę zawodową? Jakie były Twoje plany zawodowe? Czy były mocno skonkretyzowane? Czy były one powiązane z wykształceniem socjologicznym?

2. Jak wspominasz okres bezpośrednio po zakończeniu studiów socjologicznych (pierwsze miesiące po zostaniu absolwentem(-tką), co wyniknęło z planów – pyt 3.1.?). Był to czas odpoczynku, kontynuacji pracy zawodowej, czy rozpoczęcia zupełnie nowej ścieżki w życiu? Czy pojawiały się jakieś bariery (np. trudność znalezienia pracy)? Jeśli tak, to jak myślisz, z czego one wynikały? Czy i jak sobie z tym poradziłeś(-łaś)?
3. Czy podejmowałeś(-łaś) jakieś aktywności po zakończeniu studiów, które miały na celu poprawę Twojej sytuacji na rynku pracy? Jeśli tak, jakie to były działania? Jeśli nie, to dlaczego?
4. Jako absolwent(ka), jakich rad udzieliłbyś(-łabyś) studentom socjologii, aby mogli skutecznie i „bezkolizyjnie” wejść na rynek pracy? Jaki jest według Ciebie najskuteczniejszy sposób na znalezienie satysfakcjonującej pracy zawodowej?

4. Obecna sytuacja zawodowa, postrzeganie rynku pracy i plany na przyszłość

1. Jaka jest Twoja obecna sytuacja zawodowa? Czy uważasz, że Twoja praca jest powiązana z wykształceniem socjologicznym? Czy istnieje jakiś obszar wiedzy lub umiejętności socjologicznych, z których szczególnie czerpiesz w swojej pracy zawodowej? Czy jesteś zadowolony(-na) ze swojej pracy? Czy odczuwasz presję powiązaną z funkcjonowaniem na rynku pracy (kult sukcesu, wykonywany zawód jako główny element tożsamości...)? Jeśli nie pracujesz zawodowo, to dlaczego?
2. Jak uważasz, z jakimi trudnościami spotykają się absolwenci socjologii w kontekście funkcjonowania na rynku pracy?
3. Jak oceniasz możliwości i szanse absolwentów socjologii w porównaniu do absolwentów innych kierunków? Jak oceniasz możliwości i trudności związane z wejściem i funkcjonowaniem na rynku pracy obecnie i biorąc pod uwagę starsze pokolenia?
4. Czy pandemia Covid-19 miała pośredni lub bezpośredni wpływ na Twoją sytuację na rynku pracy? Jeśli tak, to co konkretnie się zmieniło?
5. Jakie są Twoje zawodowe plany na przyszłość? Który z kapitałów kariery zamierzasz rozwijać w największym stopniu? Dlaczego akurat ten? Jakie są Twoje zawodowe cele? Jaka jest Twoja praca marzeń?

Pytanie dodatkowe: Czy uważasz, że powinno się wprowadzić na uczelniach kurs (np. jako fakultet) dla studentów socjologii, który traktowałby o projektowaniu zawodowej przyszłości? Jeśli tak, to co w takim kursie powinno się według Ciebie znaleźć. Jeśli nie, to dlaczego?

Podsumowanie: Dziękuję za poświęcony czas i wyczerpujące odpowiedzi na pytania. Czy jest jeszcze coś, co chciałbyś(-łabyś) dodać do swoich wcześniejszych wypowiedzi? Może chcesz powrócić do któregoś tematu lub poruszyć jakiś nowy wątek? Jakie są Twoje odczucia związane z tym, że wywiad zrealizowany był w formie zdalnej?

Załącznik 3. Konspekt autorskiego warsztatu „Projektowanie kariery socjologa”

Warsztaty „Projektowanie kariery socjologa” to mój autorski, dwudniowy program szkoleniowy o uniwersalnym charakterze, który może być z powodzeniem przeprowadzony z udziałem studentów różnych kierunków. Niezależnie od dotychczasowych doświadczeń, uczestnicy będą mieli okazję kreatywnie zaprojektować swoją przyszłość zawodową oraz zdobyć narzędzia potrzebne do skutecznego zarządzania własną karierą. Warsztat został częściowo zaprojektowany na podstawie doświadczeń z wcześniej prowadzonych przeze mnie szkoleń dotyczących kreatywnego rozwiązywania problemów metodą Design Thinking, które cieszyły się dużym zainteresowaniem studentów i zebrały pozytywne opinie.

Program opiera się na dwóch kluczowych elementach: kreatywnym projektowaniu kariery (pierwszy dzień) oraz zarządzaniu karierą (drugi dzień), ze szczególnym uwzględnieniem rozwoju kompetencji niezbędnych do realizacji zawodowych planów w zmieniającym się środowisku pracy. Dodatkowo, drugi dzień zostanie wzbogacony o moduły poświęcone efektywności osobistej, współpracy oraz wspólnotowości – kluczowym wartościom kultury zaangażowania, które są istotne w nowoczesnych organizacjach.

Treść warsztatu została opracowana między innymi na podstawie rozmów przeprowadzonych w trakcie realizacji wywiadów jakościowych do niniejszej rozprawy.

Dzień 1: Projektowanie kariery socjologa – kreatywność i odkrywanie możliwości (6 godzin)

Pierwszy dzień warsztatów koncentruje się na procesie kreatywnego projektowania kariery z wykorzystaniem metodologii Design Thinking oraz podejścia opisanego w książce „Dobrze zaprojektowane życie” autorstwa Billa Burnetta i Dave'a Evansa. Uczestnicy będą mieli okazję zaprojektować różnorodne scenariusze swoich ścieżek kariery, analizując różne możliwości i wyzwania. Celem tego dnia jest stymulowanie kreatywności, wyjście poza schematy myślowe oraz zaprojektowanie kariery w sposób elastyczny i dopasowany do osobistych zainteresowań oraz zmieniających się potrzeb rynku pracy.

Wprowadzenie do metody Design Thinking i Modelu Evansa (45 minut)

- **Omówienie metod:** Przedstawienie metody **Design Thinking** jako narzędzia do kreatywnego projektowania kariery. Design Thinking składa się z pięciu etapów:

empatia, definiowanie problemu, generowanie pomysłów, prototypowanie i testowanie. Zostanie również omówione podejście **Billa Burnetta i Dave'a Evansa** do projektowania kariery, które opiera się na zrozumieniu własnych potrzeb i tworzeniu alternatywnych scenariuszy przyszłości.

- **Cel:** Zrozumienie, jak narzędzia te mogą pomóc w budowaniu kariery socjologa, jak również w planowaniu zawodowej przyszłości na każdym innym kierunku.

Blok 1: Mapowanie zainteresowań i celów zawodowych (1 godzina)

- **Ćwiczenie indywidualne:** Uczestnicy identyfikują swoje mocne strony, pasje i cele zawodowe. Każdy tworzy mapę swoich zainteresowań, która stanie się podstawą do dalszych prac projektowych.
- **Efekt:** Mapa zainteresowań i kompetencji, która pomaga lepiej zrozumieć potencjał i kierunki rozwoju kariery.

Blok 2: Generowanie pomysłów na ścieżki kariery (Odyssey Plans) (2 godziny)

- **Prototypowanie kariery:** Uczestnicy stworzą trzy różne scenariusze swoich przyszłych karier (tzw. *odyssey plans*): realistyczny, innowacyjny i śmiały. Każdy scenariusz będzie różnił się stopniem ryzyka i ambicji.
- **Cel:** Zainspirowanie uczestników do myślenia o różnych możliwych ścieżkach zawodowych, od tradycyjnych do bardziej kreatywnych, często nieoczywistych ról.
- **Efekt:** Trzy unikalne plany kariery, które będą analizowane i testowane w późniejszych etapach.

Blok 3: Testowanie i iteracja prototypów kariery (2 godziny)

- **Testowanie:** Uczestnicy w grupach analizują swoje scenariusze kariery, otrzymują feedback od pozostałych uczestników i pracują nad iteracją swoich planów.
- **Cel:** Zidentyfikowanie mocnych i słabych stron poszczególnych planów kariery oraz ich dostosowanie do rzeczywistości zawodowej.

- **Efekt:** Finalny, przemyślany plan kariery, gotowy do realizacji i dalszej analizy w ramach dnia drugiego.

Podsumowanie dnia (15 minut)

- **Refleksja:** Uczestnicy dzielą się swoimi doświadczeniami z procesu kreatywnego oraz przemyśleniami dotyczącymi swojego zaprojektowanego planu kariery.

Dzień 2: Zarządzanie karierą – narzędzia, kompetencje i skuteczność osobista (6 godzin)

Drugi dzień szkolenia skupi się na praktycznych aspektach zarządzania karierą, rozwijaniu kluczowych kompetencji oraz skuteczności osobistej. Uczestnicy będą pracować nad strategią budowania swojego zawodowego wizerunku, efektywnością w zarządzaniu sobą w czasie, a także nawiązywaniem współpracy i budowaniem wspólnoty.

Wprowadzenie do zarządzania karierą (30 minut)

- **Omówienie:** Zarządzanie karierą to proces dynamiczny, który wymaga ciągłego dostosowywania się do zmieniających się warunków. Przedstawienie strategii zarządzania swoją karierą w długiej perspektywie, planowania działań oraz monitorowania postępów.
- **Cel:** Wyposażenie uczestników w narzędzia potrzebne do realizacji ich planów zawodowych.

Blok 1: Modele kompetencji i kompetencje przyszłości (1,5 godziny)

- **Modele:** Uczestnicy poznają **model T-shaped** (połączenie specjalistycznej wiedzy z umiejętnościami interdyscyplinarnymi) oraz inne kluczowe kompetencje przyszłości: myślenie krytyczne, kreatywność, adaptacyjność, współpraca.
- **Ćwiczenie:** Każdy uczestnik opracuje indywidualny plan rozwoju swoich kompetencji, dopasowany do przyszłych wymagań rynku pracy.
- **Efekt:** Indywidualizowany plan rozwoju kompetencji, dostosowany do specyfiki wybranego kierunku kariery.

Blok 2: Social Selling i marka osobista (2 godziny)

Część 1: Social Selling – Budowanie relacji zawodowych w erze cyfrowej

- **Omówienie:** Social Selling to strategia rozwijania i pielęgnowania relacji zawodowych przy użyciu mediów społecznościowych. Uczestnicy dowiedzą się, jak efektywnie budować swoją sieć kontaktów za pomocą narzędzi takich jak LinkedIn.
- **Ćwiczenie:** Optymalizacja profilu LinkedIn oraz opracowanie strategii rozwoju swojej sieci zawodowej.
- **Efekt:** Gotowy plan działania w social sellingu oraz strategia budowania relacji.

Część 2: Budowanie marki osobistej

- **Omówienie:** Marka osobista to sposób, w jaki jesteśmy postrzegani przez innych. W dzisiejszym rynku pracy kluczowe jest świadome budowanie swojego wizerunku jako eksperta.
- **Ćwiczenie:** Uczestnicy tworzą plan budowania swojej marki osobistej, uwzględniając swoje kluczowe wartości, umiejętności i kompetencje.
- **Efekt:** Gotowy plan rozwoju marki osobistej, który pomoże wyróżnić się na rynku pracy.

Blok 3: Kultura współdziałania i współpraca (1,5 godziny)

- **Omówienie:** Współpraca oraz budowanie wspólnoty zawodowej są kluczowymi elementami w nowoczesnych organizacjach. **Kultura współdziałania** to podejście, które promuje zaangażowanie, współpracę i wspieranie innych.
- **Ćwiczenie:** Uczestnicy będą pracować w grupach nad symulacjami zawodowymi, w których będą musieli wykazać się umiejętnością współpracy, dzielenia się wiedzą i wspólnym rozwiązywaniem problemów.
- **Efekt:** Uczestnicy zrozumieją, jak współpraca w zespole oraz wspólnotowość mogą przyczynić się do sukcesu zawodowego i budowania kariery w długiej perspektywie.

Blok 4: Efektywność osobista i zarządzanie sobą w czasie (1,5 godziny)

- **Omówienie:** Efektywność osobista i zarządzanie sobą w czasie to kluczowe umiejętności, które pozwalają na skuteczne realizowanie zadań zawodowych i osiąganie celów. W trakcie tej sesji uczestnicy dowiedzą się, jak zarządzać swoimi priorytetami, energią oraz czasem w sposób, który maksymalizuje ich produktywność.
- **Ćwiczenie:** Uczestnicy stworzą osobisty plan zarządzania czasem i priorytetami, uwzględniający zarówno ich cele zawodowe, jak i życie prywatne.
- **Efekt:** Uczestnicy zakończą warsztat z gotowym planem działań, który pomoże im zwiększyć efektywność i osiągać lepsze wyniki w pracy.

Podsumowanie dnia (30 minut)

- **Refleksja:** Uczestnicy dzielą się swoimi wnioskami i planami na przyszłość. Omówienie dalszych kroków w realizacji zaplanowanych ścieżek kariery.

Planowane jest przeprowadzenie pilotażowej edycji warsztatów „Projektowanie kariery socjologa”, która zostanie zrealizowana we współpracy z kołami naukowymi oraz organizacjami studenckimi na wybranych uczelniach. Celem pilotażu będzie przetestowanie programu, jego skuteczności oraz atrakcyjności dla uczestników z różnych kierunków studiów. Współpraca z organizacjami studenckimi umożliwi dotarcie do szerszej grupy studentów, promowanie aktywnego projektowania kariery oraz rozwijanie kluczowych kompetencji, które pomogą im lepiej przygotować się do wyzwań współczesnego rynku pracy.

OŚWIADCZENIE STUDENTA O SAMODZIELNOŚCI PRACY

.....
Imię (imiona) i nazwisko doktoranta

Kolegium Nauk

.....
Nazwa kierunku

.....
Numer albumu:

1. Oświadczam, że moja praca dyplomowa pt.:
.....
.....
.....

- 1) została przygotowana przeze mnie samodzielnie*,
- 2) nie narusza praw autorskich w rozumieniu ustawy z dnia 4 lutego 1994 roku o prawie autorskim i prawach pokrewnych (t.j. Dz.U. z 2021 r., poz. 1062) oraz dóbr osobistych chronionych prawem cywilnym,
- 3) nie zawiera danych i informacji, które uzyskałem/am w sposób niedozwolony,
- 4) nie była podstawą nadania dyplomu uczelni wyższej ani mnie, ani innej osobie.

2. Jednocześnie *wyrażam zgodę/ nie wyrażam zgody* ** na udostępnienie mojej pracy dyplomowej do celów naukowo-badawczych z poszanowaniem przepisów ustawy o prawie autorskim i prawach pokrewnych.

.....
(miejscowość, data)

.....
(czytelny podpis studenta)

* uwzględniając merytoryczny wkład promotora pracy

** - niepotrzebne skreślić