

3 → GDYŃSKA → TRÓJKA → I CO DALEJ?

EMIGRACYJNE PLANY EDUKACYJNE
MATURZYSTÓW i MATURZYSTEK Z III LO
IM. MARYNARKI WOJENNEJ RP W GDYNI

RAPORT Z BADANIA

Z RECENZJI...

”

Recenzowane opracowanie [...] odbieram jako istotne – i zarazem bardzo ciekawe – uzupełnienie dyskusji na temat nie tylko sfery migracji, ale i zmian dotyczących młodych ludzi w Polsce. Skupia się ono na jednej wybranej szkole i w tym sensie odnosi się jedynie do wybranego aspektu rzeczywistości społeczno-ekonomicznej w naszym kraju, ale pomimo tego ograniczenia [...] pozwala jak w soczewce wskazać na kwestie, które stanowią, i stanowiąc będą, wyzwania rozwojowe zarówno na poziomie regionalnym, jak i ogólnokrajowym. A moja satysfakcja jest tym większa, że mamy tutaj do czynienia nie tylko z zadaniem ciekawym metodologicznie, ale też po prostu dobrze napisanym tekstem, który może być interesujący i inspirujący dla czytelników. [...] Opracowanie, którym się tutaj zajmuję, to kolejny już przykład raportu z projektu badawczego realizowanego przez Muzeum Emigracji w Gdyni. I sam ten fakt zasługuje na uwagę i docenienie, mamy bowiem do czynienia z jednostką, która realizuje nie tylko misję muzealną, ale także niezwykle aktywnie włącza się w debatę naukową toczącą się w Polsce i w Europie. Zaryzykuję nawet twierdzenie, że nie tylko się włącza, ale i sugeruje nowe obiecujące ścieżki – tak było w przypadku badania poświęconego diasporze technologicznej, tak jest i teraz.

dr hab. Paweł Kaczmarczyk

”

Recenzowane opracowanie [...] jest pokłosiem projektu badawczego, mającego na celu „poznanie planów edukacyjnych maturzystów III Liceum Ogólnokształcącego im. Marynarki Wojennej RP w Gdyni, którzy zamierzali podjąć studia za granicą, oraz głównych uwarunkowań związanych z tymi zamiarami”. [...] Należy jednak podkreślić, iż raport nie jest jedynie sprawozdaniem z badań, ale stanowi całościowe opracowanie ujmujące problematykę migracji edukacyjnych, także w perspektywie teoretycznej i porównawczej. [...] Ponieważ miałem okazję recenzować koncepcję badań oraz narzędzia badawcze, które stały się podstawą badań, z dużym zaciekawieniem rozpocząłem lekturę raportu. Nie zawiodłem się. W mojej opinii jest to opracowanie interesujące i wartościowe. Dostarcza czytelnikowi nie tylko ciekawych informacji na temat planów migracji edukacyjnej uczniów Gdyńskiej Trójki i ich uwarunkowań, ale także daje solidną podstawę do poszerzenia naszej wiedzy na temat badanego problemu. Nie jest to li tylko kolejny raport prezentujący wyniki badań. Dzięki wyraźnie zarysowanemu kontekstowi teoretycznemu oraz osadzeniu w literaturze przedmiotu mamy w istocie do czynienia z monografią pewnego fenomenu społecznego.

dr hab. Michał Nowosielski

SPIS TREŚCI

6	WSTĘP	Rafał Raczyński, Sebastian Tyrakowski
13	KLUCZOWE WYNIKI I WNIOSKI Z BADANIA	Bartosz Chruścielski, Rafał Raczyński
19	ROZDZIAŁ 1 WSPÓŁCZESNE MIĘDZYNARODOWE MIGRACJE STUDENTÓW	Rafał Raczyński
19	1.1. Wprowadzenie	
22	1.2. Skala i kierunki międzynarodowych migracji studenckich	
26	1.3. Migracje studentów w ujęciu teoretycznym	
29	1.4. Korzyści ze studiowania za granicą	
32	1.5. Zakończenie	
36	ROZDZIAŁ 2 STUDIA ZA GRANICĄ W PERSPEKTYWIE MŁODYCH POLAKÓW – PRZYKŁAD UNII EUROPEJSKIEJ I STANÓW ZJEDNOCZONYCH	Katarzyna Morawska
36	2.1. Wprowadzenie	
38	2.2. Szkolnictwo wyższe jako jeden z priorytetów polityki edukacyjnej Unii Europejskiej	
45	2.3. „American dream”, czyli studia w Stanach Zjednoczonych	
48	2.4. Zakończenie	
51	ROZDZIAŁ 3 WYNIKI BADANIA	Bartosz Chruścielski, Rafał Raczyński
51	3.1. Cele badania i metodologia.	
51	3.2. Próba badawcza i termin realizacji	
52	3.3. Nota dotycząca epidemii choroby COVID-19, wywoływanej przez koronawirusa SARS-CoV-2	
53	3.4. Dane społeczno-demograficzne maturzystów i maturzystek	
55	3.5. Biografia i motywacje. Dotychczasowe doświadczenia migracyjne maturzystów i maturzystek z III LO	
65	3.6. Tożsamość maturzystów i maturzystek z III LO w Gdyni	

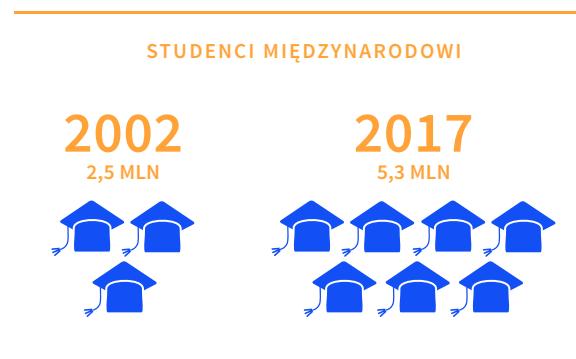
67	3.7. Uwarunkowania decyzji w kontekście sytuacji życiowej, planów na przyszłość i rozwiązań systemowych
67	3.7.1. Wybór miejsca studiów
68	3.7.2. Okoliczności decyzji o studiowaniu za granicą
74	3.7.3. Wpływ innych, wsparcie, moment podjęcia decyzji
77	3.7.4. Docelowe kraje, preferowane uczelnie i kierunki studiów
80	3.7.4.1. Preferowane kierunki studiów
86	3.8. Wiedza i wyobrażenia na temat studiowania za granicą
94	3.9. Plany życiowe i zawodowe po skończeniu studiów
101	ROZDZIAŁ 4 ZARYS HISTORII GDYŃSKIEJ TRÓJKI
	<i>Kinga Alina Langowska</i>
101	4.1. Wprowadzenie
101	4.2. Zarys historii III Liceum Ogólnokształcącego
104	4.3. Historia matury międzynarodowej w III Liceum Ogólnokształcącym
105	4.4. Zakończenie
107	BIBLIOGRAFIA
114	SPIS RYSUNKÓW
115	REPORT SUMMARY
121	WZORY NARZĘDZI BADAWCZYCH
121	➔ Kwestionariusz ankiety
126	➔ Scenariusz indywidualnego wywiadu pogłębionego
128	NOTY BIOGRAFICZNE

Rafał Raczyński, Sebastian Tyrakowski

We wstępie do klasycznej już dziś pozycji z zakresu badań nad międzynarodowymi migracjami studentów, książki *Student Mobility and Narrative in Europe. The New Strangers*, Elizabeth Murphy-Lejeune [2002: 2] pisze: „[...] od późnych lat 80. XX wieku poważne zmiany w strukturach gospodarczych, społecznych i politycznych większości krajów doprowadziły do globalizacji, przyspieszenia, zróżnicowania i feminizacji migracji [...]. Pojawiają się nowe przestrzenie migracyjne i nowe diaspory [...]. Nigdzie zmiany te nie wywarły większego wpływu niż w Europie [...]. Ponadto zmieniają się formy migracji, co skutkuje powstaniem nowego rodzaju migrantów. Jednym z najbardziej znaczących nowych profili migrantów jest profil wysoko wykwalifikowanego pracownika poszukującego zawodowej wartości dodanej lub zmieniającego miejsce zamieszkania ze względu na studia, którego migracja może mieć charakter tymczasowy”. I dodaje zaraz: „Mobilny student z Europy toruje drogę dla tego nowego rodzaju

migranta”. Warto podkreślić, że od czasu wydania tej publikacji w 2002 r. liczba studentów międzynarodowych uległa więcej niż podwojeniu, wzrastając z 2,5 mln do 5,3 mln w 2017 r. [OECD, 2019a: 231], dzięki czemu migracje tej grupy zyskały status jednej z najszybciej rozwijających się form mobilności w ramach międzynarodowych przemieszczeń ludności [Riaño i Piguet, 2016; Okólski, 2018; Kaczmarczyk, 2019: 21].

Pomimo że migracje edukacyjne Polaków mają wielowiekową tradycję¹, to transformacja ustrojowa (po 1989 r.), przystąpienie Polski do programu Erasmus (1998 r.), a następnie członkostwo w Unii Europejskiej (od 2004 r.) znacznie ułatwiły i zintensyfikowały wyjazdy Polaków na studia za granicę. Tym samym również polscy studenci w większym niż dotychczas stopniu zaczęli zaznaczać swój udział w globalnej mobilności edukacyjnej. Często podkreśla się, że wobec umasowienia studiów w Polsce i związanej z tym dewaluacji ich wartości kształcenie na zagranicznym uniwersytecie stanowi strategię inwestowania w jakość i rynkową wartość wyższego wykształcenia [Andrejuk, 2013: 33]. Mimo postępujących procesów internacjonalizacji polskiego szkolnictwa wyższego oraz strategii edukacyjnych polskich studentów na studia za granicę wciąż decydują się nieliczni. Wedle najbardziej aktualnych danych UNESCO Institute for Statistics łączna liczba polskich mobilnych studentów kształcących się za granicą



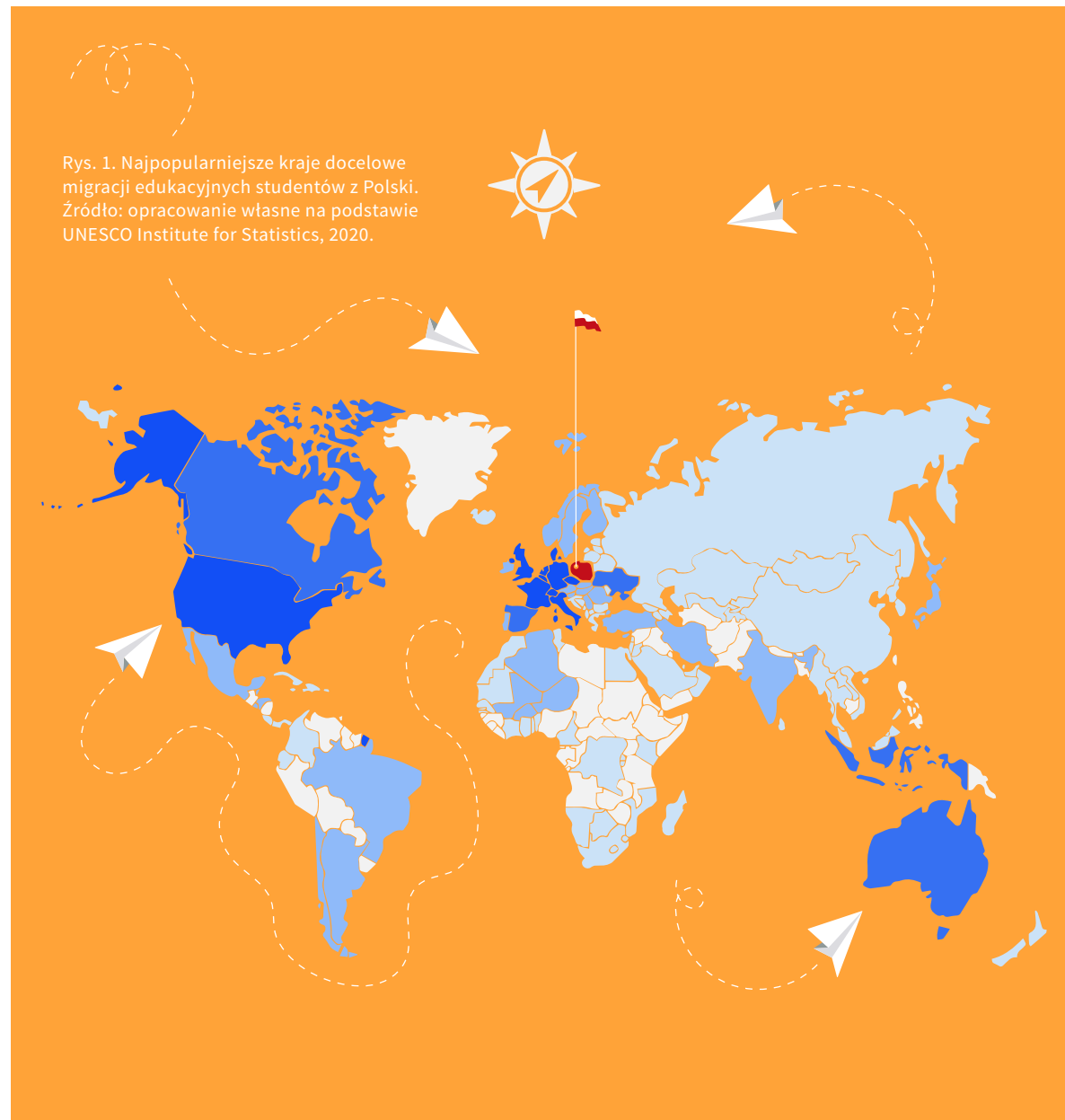
w celu uzyskania dyplomu (*degree mobility*) wynosiła w 2017 r. 24 918 osób (co stanowiło około 0,5% wszystkich mobilnych studentów międzynarodowych), a najpopularniejszymi kierunkami wybieranymi przez Polaków były: Wielka Brytania (6565), Niemcy (4710), Francja (1565), Dania (1462), USA (1429), Włochy (1361), Holandia (1284), Austria (816), Ukraina (678) i Australia (579) (zob. rys. 1) [UNESCO Institute for Statistics, 2020].

CEL PROJEKTU

Projekt Muzeum Emigracji w Gdyni pn. „Gdyńska Trójka i co dalej? Emigracyjne plany edukacyjne maturzystów i maturzystek z III LO w Gdyni” miał na celu poznanie planów edukacyjnych maturzystek i maturzystów z III Liceum Ogólnokształcącego im. Marynarki Wojennej RP w Gdyni, którzy zamierzali podjąć studia za granicą, oraz głównych uwarunkowań związanych z tymi zamiarami.

Cele szczegółowe obejmowały takie zagadnienia jak:

- poznanie powodów i osobistych motywacji, które skłaniają do podjęcia studiów poza Polską;
- zidentyfikowanie doświadczeń biograficznych, które sprzyjają podjęciu edukacji na zagranicznych uczelniach;
- poznanie preferowanych krajów docelowych emigracji edukacyjnej, uczelni oraz kierunków studiów;
- poznanie uwarunkowań decyzji o wyjeździe w kontekście obecnej sytuacji życiowej, funkcjonujących rozwiązań systemowych oraz planów życiowych i zawodowych;



- zbadanie stanu wiedzy i wyobrażeń na temat studiowania za granicą – w konkretnym kraju czy na konkretnej uczelni; poznanie, na ile maturzyści i maturzystki są świadomi dokonanych wyborów;
- pozyskanie informacji na temat potencjalnych planów życiowych i zawodowych po zakończeniu edukacji za granicą – ewentualny powrót do kraju lub dalsza emigracja;
- określenie kształtującej się tożsamości maturzystów i maturzystek decydujących się na wyjazd na zagraniczne studia – polska, europejska, globalna.

Prekonceptualizacja hipotez badawczych w naszym projekcie została ograniczona do minimum. Chodziło nam bowiem o pozyskanie szerokiego spectrum informacji, które pozwoliłyby nam na zbudowanie ogólnego obrazu badanej grupy. Obszary badawcze wyodrębniono na podstawie przeglądu wyników podobnych badań, a także literatury przedmiotu.

Inspirację do podjęcia tematyki związanej z migracjami studenckimi stanowiły dla nas wyniki wcześniej zrealizowanego w Muzeum Emigracji w Gdyni projektu badawczego, którego podsumowanie stanowiła publikacja pt. *E-migracja. Polska diaspora technologiczna. Raport z badań* pod redakcją Rafała Raczyńskiego (Gdynia 2019). Badania przeprowadzone w grupie wysoko wykwalifikowanych Polaków i osób o polskich korzeniach zatrudnionych za granicą w szeroko rozumianych nowoczesnych sektorach gospodarki potwierdziły, że studia za granicą w wielu przypadkach stanowiły prolog do rozpoczęcia kariery międzynarodowej i, związanych z tym, emigracji długookresowej lub nomadycznego trybu życia.

GRUPA DOCELOWA BADANIA

Grupę docelową badania stanowili – jak już wspomniano – uczniowie i uczennice klas maturalnych III Liceum Ogólnokształcącego im. Marynarki Wojennej RP w Gdyni, którzy po zakończeniu nauki w szkole średniej planowali wyjazd na zagraniczne studia.

Badanie zostało jednak przeznaczone wyłącznie dla osób zamierzających przejść za granicą pełen cykl kształcenia, którego efektem jest uzyskanie kwalifikacji (dyplomu), czyli kategorii określanej w języku angielskim jako *degree-mobile students*. Grupa docelowa nie obejmowała zatem tych uczniów i uczennic, którzy zamierzali podjąć studia na polskich uczelniach, a następnie wziąć udział w mobilności studenckiej realizowanej w celu uzyskania osiągnięć (*credit mobility*), polegającej na uczestnictwie w różnego rodzaju programach (takich jak np. Erasmus+) zakładających pobyt na zagranicznej uczelni przyjmującej jedynie w ustalonym okresie (zazwyczaj semestr lub dwa).

Zdecydowano się na wybór III Liceum Ogólnokształcącego z dwóch zasadniczych powodów. Pierwszy wiązał się z faktem, iż III Liceum Ogólnokształcące w Gdyni to jedno z najlepszych i najbardziej prestiżowych liceów w Polsce. W prowadzonym przez redakcję czasopisma „Perspektywy” rankingu szkół średnich liceum to od lat znajduje się w czołówce (w 2019 r. zajęło miejsce czwarte, w 2018 – piąte, a w 2017 – siódme) [Perspektywy, 2020]. W szkole od 1993 r. realizowany jest program matury międzynarodowej, prowadzony w ramach Gdynia International

Baccalaureate World School. Oferując wysoki poziom nauczania oraz umożliwiając podejście do matury międzynarodowej, III LO w naturalny sposób przygotowuje swoich absolwentów i absolwentki do kontynuowania nauki nie tylko w kraju, lecz także za granicą, jego uczniów i uczennice zaś postrzegać należy jako młodą polską elitę intelektualną. Szkoła szczyci się tym, że wielu jej absolwentów i absolwentek studiowało i studiuje na najlepszych uczelniach Polski i świata, począwszy od Uniwersytetu Jagiellońskiego, przez Sorbonę, Oxford i Cambridge, a skończywszy na MIT, Columbii, Harvardzie czy Yale. Z wywiadu przeprowadzonego z dyrekcją wynika, że każdego roku kilkudziesięciu absolwentów i absolwentek tej szkoły planuje podjęcie studiów za granicą i dąży do tego.

STUDIOWAĆ ZA GRANICĄ



Drugi powód miał niejako charakter pragmatyczny i wynikał z lokalizacji. Zarówno szkoła, jak i muzeum to instytucje gdyńskie. Funkcjonowanie w jednym mieście ułatwiało realizację badania nie tylko w wymiarze czysto technicznym, ale także pozwalało na przełamanie bariery braku rozpoznawalności czy

też anonimowości w dotarciu do relatywnie trudnej grupy badawczej – uczniów i uczennic skupionych na uzyskaniu jak najlepszych ocen końcowych i przygotowujących się do matury. Realizacja badań zaplanowana została bowiem w lutym i marcu, czyli w okresie bezpośrednio poprzedzającym pierwotnie planowane terminy egzaminów maturalnych (które ze względu na pandemię SARS CoV-2 ostatecznie przesunięto). Uwzględniając zagrożenia związane z absencją uczniów i uczennic oraz brakiem chęci do zaangażowania się w projekt w okresie intensywnej nauki, ten „napięty” harmonogram realizacji badań opierał się na założeniu, że im bliżej do zakończenia szkoły i egzaminów maturalnych, tym większy odsetek uczniów i uczennic będzie miał sprecyzowane plany odnośnie do dalszego kształcenia.

REALIZACJA PROJEKTU

Badania w ramach projektu obejmowały dwa etapy. Pierwszy stanowiły badania ilościowe w formie ankiety, która była rozpowszechniana wśród wszystkich uczniów i uczennic klas maturalnych, bez względu na ich plany dotyczące dalszej edukacji (podjęcie studiów w kraju czy za granicą). Ankieta podzielona została na dwie części. Pierwszą część, o charakterze ogólnym, skierowano do wszystkich uczniów i uczennic – zawierała ona pytania dotyczące m.in. motywacji do podjęcia nauki w III LO; opinii na temat nauki w tej szkole; ewentualnych doświadczeń w zakresie zamieszkiwania za granicą oraz udziału w jakichś formach edukacji za granicą (np. szkoły letnie, wymiana uczniów, kursy językowe); doświadczeń rodziny i znajomych

w zakresie emigracji i studiowania za granicą; zagadnień tożsamościowych, a także planów dotyczących dalszej edukacji.

O wypełnienie drugiej części, zasadniczej dla badania, poprosiliśmy jedynie tych uczniów i uczennic, którzy w części pierwszej zadeklarowali, że „raczej” lub „zdecydowanie” planują kontynuowanie edukacji za granicą. Zawarte w niej pytania zostały tak sformułowane, by odpowiadały na kluczowe zagadnienia z wyodrębnionych przez nas obszarów badawczych. W okresie od 29 stycznia do 22 lutego 2020 r. ankietę w wersji elektronicznej i papierowej wypełniło łącznie 141 maturzystów i maturzystek, co stanowiło ponad 64% wszystkich uczniów klas maturalnych III Liceum Ogólnokształcącego (220 uczniów i uczennic). Co jednak istotne, w badaniu ankietowym wzięło udział 53 uczniów i uczennic, którzy mieli w planach wyjazd na zagraniczną uczelnię wyższą.

BADANIE ANKIETOWE – STUDIOWANIE ZA GRANICĄ



Biorąc pod uwagę wcześniejsze informacje uzyskane od dyrekcji i grona pedagogicznego, dotyczące liczby przyszłych absolwentów i absolwentek

zamierzających podjąć studia za granicą, możemy stwierdzić z dużą dozą prawdopodobieństwa, że w naszym badaniu wzięli udział niemal wszyscy uczniowie i uczennice z interesującej nas grupy (dyrekcja i grono pedagogiczne na podstawie wstępnych deklaracji uzyskanych od uczniów i uczennic szacowali ich liczbę na 40–50 osób).

Drugi etap empirycznej części projektu stanowiły badania jakościowe zrealizowane w formie wywiadów pogłębionych. Miały one na celu przede wszystkim pogłębienie informacji i weryfikację danych uzyskanych w badaniu ilościowym. Jakościowa część przedsięwzięcia, zrealizowana w okresie od 16 do 23 marca 2020 r., obejmowała przeprowadzenie łącznie 20 wywiadów (z 13 maturzystkami i 7 maturzystami). Pierwotnie planowano, by rozmowy odbyły się w sposób bezpośredni, podczas indywidualnych spotkań, jednak ze względu na obserwowany w Polsce w marcu wzrost zachorowań na COVID-19 i wynikające z tego obawy o bezpieczeństwo uczniów i uczennic ostatecznie zdecydowano się zrealizować je zdalnie (przy wykorzystaniu komunikatorów WhatsApp oraz Skype).

Narzędzia badawcze w postaci kwestionariusza ankiety oraz scenariusza indywidualnego wywiadu pogłębionego zostały opracowane przez Bartosza Chruścielskiego oraz Rafała Raczyńskiego, a następnie poddane ewaluacji wewnętrznej (gruntownie przedyskutowane w ramach zespołu badawczego) oraz zewnętrznej (o ich ocenę poprosiliśmy doświadczonego socjologa – dr. hab. Michała Nowosielskiego). Uzyskane w ten sposób uwagi

i sugestie uwzględniono w ostatecznej wersji narzędzi badawczych. Zespół projektowy tworzyli:

- Sebastian Tyrakowski
(Muzeum Emigracji w Gdyni)
- dr Rafał Raczyński
(Muzeum Emigracji w Gdyni)
- dr Katarzyna Morawska
(Muzeum Emigracji w Gdyni)
- Kinga Alina Langowska
(Muzeum Emigracji w Gdyni)
- Bartosz Chruścielski
(Inny Format)
- Joanna Michałowska
(Inny Format)
- Aleksandra Morawska
(Inny Format)

Badania ilościowe i jakościowe zostały zrealizowane przez pracowników firmy badawczej Inny Format sp. z o.o.

ZAWARTOŚĆ RAPORTU

Nasz raport składa się z czterech rozdziałów, przy czym jego zawartość merytoryczna wykracza poza wąską prezentację wyników przeprowadzonych w ramach projektu badań empirycznych i obejmuje również takie tematy jak zarys współczesnej międzynarodowej mobilności studentów, uwarunkowania formalnoprawne migracji studenckich młodych Polaków w ramach Unii Europejskiej i Stanów Zjednoczonych, a także szkic historyczny dotyczący III Liceum Ogólnokształcącego im. Marynarki Wojennej RP w Gdyni.

Raport otwiera rozdział pt. *Współczesne międzynarodowe migracje studentów*, opracowany przez Rafała Raczyńskiego. Tekst ten ma charakter syntetycznego wprowadzenia w tematykę międzynarodowej mobilności studentów i służy nakreśleniu szerszych ram dla prezentacji wyników przeprowadzonych badań, szczegółowo omówionych w rozdziale trzecim. We wstępie autor w ogólny sposób definiuje podstawowe pojęcia związane z migracjami studenckimi, a także – odwołując się do przeglądu badań dokonanego przez Yvonne Riaño i Etienne’a Pigueta – wskazuje na trzy podstawowe uwarunkowania wzrostu międzynarodowej mobilności studentów, jaki dokonał się w ostatnich latach. W sekcji drugiej opisano – w dużej mierze na podstawie danych statystycznych OECD – skalę zjawiska, główne kierunki oraz najważniejsze trendy w zakresie międzynarodowych migracji studenckich. Kolejna część zawiera przegląd najważniejszych podejść teoretycznych związanych z omawianym zagadnieniem, zarówno tych uznanych już dzisiaj za klasyczne (np. teoria kapitału ludzkiego czy teoria sygnalizacyjna), jak i bardziej współczesnych (połączenie koncepcji popytowych z podażowymi, teoria globalnej wiedzy czy też koncepcja nowej elity migracyjnej). W części czwartej scharakteryzowano natomiast najważniejsze korzyści związane ze studiowaniem za granicą, ukazując je z punktu widzenia osób uczestniczących w tych przepływach migracyjnych. Wiele przeprowadzonych w ostatnich latach badań potwierdza bowiem, że doświadczenie w zakresie kształcenia za granicą niesie za sobą wiele pozytywnych konsekwencji, związanych zarówno z rozwojem osobistym, jak i zawodowym. Rozdział zamyka podsumowanie,

w którym autor porusza tematykę zysków i strat wynikających z migracji studentów, rozpatrując je w skali makro, tzn. z perspektywy państw wysyłających i przyjmujących.

Rozdział drugi, przygotowany przez Katarzynę Morawską, nosi tytuł *Studia za granicą w perspektywie młodych Polaków – przykład Unii Europejskiej i Stanów Zjednoczonych*. Jego głównym celem jest przybliżenie polityk i rozwiązań legislacyjnych dotyczących międzynarodowej mobilności studenckiej obowiązujących na obszarze Unii Europejskiej oraz w Stanach Zjednoczonych. Europa i USA stanowią bowiem najpopularniejsze kierunki migracji studenckich z Polski, co znalazło potwierdzenie również w naszych badaniach. W pierwszej części autorka przedstawia podstawowe regulacje prawne w zakresie szkolnictwa wyższego funkcjonujące w ramach Unii Europejskiej, a także opisuje proces kształtowania się Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (w tym proces boloński, program Erasmus oraz wyjazdy na zagraniczne studia w ramach swobody przepływu osób). W kolejnej części doświadczenia europejskie zestawione zostały z rozwiązaniami amerykańskimi, które charakteryzują się własną specyfiką. Ta sekcja zawiera statystyki dotyczące migracji studenckich do USA, prezentuje w sposób ogólny system organizacji amerykańskiego szkolnictwa wyższego, opisuje trzy zasadnicze kategorie wiz studenckich, a także informuje o kosztach związanych z kształceniem na poziomie studiów wyższych w Stanach Zjednoczonych. Całość podsumowuje zakończenie.

Rozdział trzeci, autorstwa Bartosza Chruścielskiego i Rafała Raczyńskiego, ma zasadnicze znaczenie dla niniejszego raportu, stanowi bowiem sprawozdanie z wyników badań ilościowych (ankietowych) oraz jakościowych (indywidualnych wywiadów pogłębiennych) zrealizowanych w ramach projektu „Gdyńska Trójka i co dalej? Emigracyjne plany edukacyjne maturzystów i maturzystek z III LO w Gdyni”. Układ rozdziału ma charakter problemowy. Poza wstępem (w którym przywołano raz jeszcze główne cele badania, zastosowaną metodologię oraz opis próby badawczej i terminy realizacji badań) znajdują się w nim najważniejsze wyniki z wcześniej wyodrębnionych obszarów badawczych, takich jak: biografia i motywacje oraz dotychczasowe doświadczenia migracyjne maturzystów i maturzystek z III LO; tożsamość przyszłych absolwentów i absolwentek; uwarunkowania emigracyjnych planów edukacyjnych w kontekście sytuacji życiowej, dalszych projektów życiowych i funkcjonujących rozwiązań systemowych (wybór miejsca studiów; okoliczności podjęcia decyzji o studiowaniu za granicą; wpływ innych, wsparcie, moment podjęcia decyzji; docelowe kraje, preferowane uczelnie i kierunki studiów); wiedza i wyobrażenia na temat studiowania za granicą oraz plany życiowe i zawodowe po zakończeniu kształcenia na poziomie studiów wyższych. Oprócz prezentacji ustaleń badawczych w tekście zawarto również odwołania do wyników innych, podobnych badań oraz literatury przedmiotu.

Ostatni rozdział, choć odbiega od zasadniczej tematyki raportu, stanowi ważną i integralną część niniejszej publikacji. Ukazuje on bowiem rys historyczny

III Liceum Ogólnokształcącego im. Marynarki Wojennej RP w Gdyni. Tekst daje Czytelnikowi nie tylko możliwość bliższego zapoznania się z placówką edukacyjną, z której wywodzą się badani, ale i doświadczenia swoistego *genius loci* tego miejsca, które niewątpliwie wywiera istotny wpływ na plany życiowe kształcącej się tam młodzieży. W tekście zatytułowanym *Zarys historii Gdyńskiej Trójki* Kinga Alina Langowska w syntetycznej formie prezentuje zarówno dzieje szkoły, jak i członkostwo tej placówki w International Baccalaureate Organization oraz funkcjonujący w jej ramach program matury międzynarodowej.

PODZIĘKOWANIA

Nasz projekt nie zostałby zrealizowany, a tym samym niniejsza publikacja nie ujrzałaby światła dziennego bez zaangażowania i wsparcia wielu osób. W tym miejscu chcielibyśmy podziękować przede wszystkim tegorocznym maturzystom i maturzystkom z III LO, którzy pomimo natłoku spraw i obowiązków zdecydowali się wziąć udział w naszym projekcie i podzielić informacjami na temat nie tylko swoich planów życiowych, lecz także dotychczasowych doświadczeń. Serdeczne podziękowania kierujemy do dyrekcji, grona pedagogicznego oraz pracowników administracyjnych szkoły za pomoc w realizacji badań. Szczególne wyrazy wdzięczności należą się jej dyrektorowi – Panu Wiesławowi Kosakowskiemu, który z wielką życzliwością odniósł się do naszej inicjatywy i którego wsparcie okazało się nieodzowne w jej przeprowadzeniu. Na koniec – *last but not least* – pragniemy podziękować dr. hab. Michałowi

Nowosielskiemu za jego krytyczne uwagi i cenne sugestie dotyczące narzędzi badawczych.

Zdając sobie sprawę z wycinkowości naszych badań, koncentrujących się na migracyjnych planach edukacyjnych absolwentów jednej tylko szkoły, autorzy raportu oraz wydawca żywią nadzieję, że niniejsza publikacja okaże się cennym źródłem wiedzy dla szerokiego grona odbiorców oraz przyczyni się do lepszego zrozumienia uwarunkowań i mechanizmów współczesnych migracji Polaków, a także rozwoju w Polsce badań dotyczących migracji studenckich.

¹ Początki międzynarodowych podróży edukacyjnych Polaków sięgają okresu średniowiecza, przy czym pierwszy poważny wzrost zainteresowania zagranicznymi migracjami edukacyjnymi odnotowano w Rzeczypospolitej w XV i XVI w. Do XVIII w. wielką popularnością wśród mieszkańców ziem polskich udających się na zagraniczne studia cieszyły się przede wszystkim ośrodki włoskie, francuskie, a także niemieckie. W okresie średniowiecza i renesansu Polacy najchętniej podejmowali naukę na uniwersytetach w Bolonii i Padwie. W XV w. dużą siłą przyciągania studentów z ziem polskich odznaczały się również ośrodki w Sienie, Ferrarze i Perugii, a w XVIII w. Polacy kierowali się głównie na uczelnie w Padwie, Rzymie i Florencji. Popularność uczelni francuskich wynikała zarówno z renomy tamtejszych uniwersytetów, jak i rozpowszechnienia w Rzeczypospolitej francuskich wzorców kulturowych. Nie bez znaczenia były w tym kontekście również powiązania pomiędzy polskimi i francuskimi rodami arystokratycznymi. Jeżeli chodzi o uczelnie francuskie, to w XIII i XIV w. mieszkańcy ziem polskich wybierali głównie ośrodek paryski oraz szkołę lekarską w Montpellier, natomiast w późniejszym okresie Paryż i Orléan. Polacy chętnie podejmowali również kształcenie na uczelniach niemieckich, które zyskały na popularności zwłaszcza w okresie reformacji i kontrreformacji (Altdorf, Dillingen, Fryburg, Heidelberg, Ingolstadt, Jena, Lipsk, Marburg).

Wzorce migracji edukacyjnych Polaków uległy wyraźnej zmianie w okresie zaborów. Ujawniły się wówczas dwie tendencje. Pierwsza wiązała się z faktem, że podejmowanie edukacji za granicą stanowiło często element uboczny emigracji powodowanej racjami politycznymi i patriotycznymi. W tym przypadku główne ośrodki edukacji polskich emigrantów znajdowały się w państwach przyjmujących polskich uchodźców politycznych, w tym zwłaszcza we Francji. Druga tendencja polegała zaś na dość masowej mobilności edukacyjnej Polaków w ramach państw zaborczych. W pierwszej połowie XIX w. polscy studenci podejmowali naukę głównie na uniwersytetach rosyjskich (Petersburg, Moskwa, Kijów, Charków), natomiast w drugiej połowie tego stulecia dużą popularność zaczęły zyskiwać uczelnie niemieckie (Berlin, Lipsk, Monachium). W konsekwencji tych migracji, po odzyskaniu przez Polskę niepodległości, życie naukowe w naszym kraju opierało się w dużej mierze na kadrze naukowej wykształconej poza ziemiami polskimi.

Kolejne fundamentalne zmiany wzorców migracji edukacyjnych Polaków zaszły po II wojnie światowej. Wówczas to istotnie ograniczono możliwości wyjazdu na studia do państw zachodnich, a promowano przede wszystkim podejmowanie kształcenia w ramach państw bloku socjalistycznego. W okresie funkcjonowania Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej najpopularniejszym kierunkiem migracji studenckich był ZSRR, a na kolejnych miejscach plasowały się NRD oraz Czechosłowacja. Od połowy lat 70. do końca lat 80. stosunkowo dużo Polaków wyjeżdżało również na studia do Bułgarii i na Węgry, a w dekadzie lat 70. i na początku lat 80. pewną popularnością cieszyła się również Jugosławia.

Zmiany w środowisku międzynarodowym, a także towarzysząca im transformacja polskiego systemu społeczno-politycznego, jakie miały miejsce na przełomie lat 80. i 90. XX w., doprowadziły do kolejnej zmiany wzorców polskich migracji edukacyjnych. Głównym celem migracji studenckich Polaków stały się państwa Europy Zachodniej, a kierunki mobilności edukacyjnej zaczęły pokrywać się z kierunkami migracji zarobkowych [Andrejuk, 2013: 22-40].

KLUCZOWE WYNIKI I WNIOSKI Z BADANIA

Bartosz Chruścielski, Rafał Raczyński

TŁO SPOŁECZNO-DEMOGRAFICZNE DECYZJI

Analiza danych ilościowych i jakościowych pozwala na wyodrębnienie **kilku kluczowych elementów, które w zdecydowany sposób wpływają na decyzje badanych uczniów i uczennic odnośnie do studiów poza Polską**. Należy do nich zaliczyć przede wszystkim:

- wybór III Liceum Ogólnokształcącego w Gdyni – sam fakt nauki w elitarnej Gdyńskiej Trójce, a przede wszystkim wybór klasy z międzynarodową maturą to bardzo ważne elementy ścieżki edukacyjnej i przyszłej ścieżki emigracyjnej badanych;
- tożsamość i osobowość maturzystów i maturzystek – badani postrzegają siebie przede wszystkim jako Europejczyków i obywateli świata. To osoby niezwykle ciekawe świata oraz konsekwentnie rozwijające swoje pasje i zainteresowania – zarówno naukowe, jak i sportowe czy artystyczne. W większości to także ludzie bardzo ambitni i zdeterminowani, by realizować swoje plany.

W kontekście tożsamości badanych maturzystów i maturzystek i ich decyzji o podjęciu zagranicznych studiów **najważniejsze są doświadczenia biograficzne, które pozwoliły na pewne „otwarcie” na świat**. Są to przede wszystkim:

- udział w jakiejś formie edukacji zagranicznej – najczęściej w programie wymiany uczniów Erasmus+. To takie wyjazdy, możliwość poznania nowych krajów, osób i kultur stanowią pewien kamień milowy w ich życiu. Dzięki nim definiowana jest tożsamość i osobowość badanych, pozwalają także zawierać trwałe i użyteczne międzynarodowe znajomości;
- doświadczenia studiowania za granicą najbliższej rodziny badanych, najczęściej rodzeństwa; starsze rodzeństwo to modele roli dla badanych – to w dużej mierze dzięki ich doświadczeniu badani podejmują decyzję o emigracji edukacyjnej;
- doświadczenia mieszkania za granicą na pewnym etapie życia badanych.

Dodatkowym, ważnym elementem są sieci społeczne badanych. **Znajomi studiujący za granicą z jednej strony są „bazą wiedzy”** na temat większości aspektów studiowania na zagranicznej uczelni (od kosztów życia, przez jakość kształcenia, po formalności związane z procedurą aplikacji). Z drugiej strony także dzięki tym znajomym dojrzewają decyzje maturzystów i maturzystek o wyjeździe na konkretny uniwersytet.

Na dalszym planie można wyodrębnić jeszcze dwie zmienne, które – choć najprawdopodobniej nie wpływają bezpośrednio na decyzję o wyjeździe na studia – **wpływają znacząco na kapitał społeczny uczniów i uczennic oraz ich zdolności adaptacyjne w przypadku podjęcia studiów za granicą**. Są to doświadczenia migracyjne rodziców maturzystów i maturzystek oraz doświadczenia mieszkania poza miejscem urodzenia badanych.

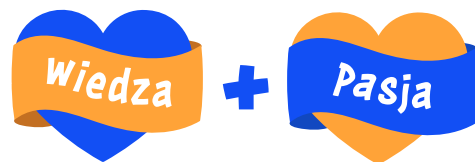
Wydaje się, że uprawnione jest postawienie hipotezy, iż powyższe doświadczenia biograficzne oraz w mniejszym stopniu niektóre cechy społeczno-demograficzne (np. płeć, miejsce zamieszkania) kształtują maturzystów i maturzystki w taki sposób, że w przyszłości mają sporą szansę zostać **współczesnymi nomadami lub transmigrantami**.

DECYZJA O WYJEŹDZIE W KONTEKŚCIE PLANÓW NA PRZYSZŁOŚĆ

POWODY DECYZJI

Przyszli studenci biorący udział w badaniu w swoich decyzjach o studiowaniu są **pragmatyczni – wydają się one gruntownie przemyślane pod kątem potencjalnych zysków i strat**. U podstaw ich decyzji stoją jednak przede wszystkim „miękkie” aspekty związane z rozwojem siebie, swoich pasji, pogłębieniem wiedzy.

DECYZJA O STUDIOWANIU ZA GRANICĄ



Nie oznacza to, że nie myślą oni o przyszłej karierze i lepszych zarobkach (dzięki ukończeniu prestiżowej uczelni). Oczywiście większość z nich bierze

te czynniki pod uwagę, ale nie mają one charakteru priorytetowego. W tym kontekście polskie uczelnie nie są dla nich atrakcyjne, gdyż ich zdaniem nie są w stanie zapewnić im rozwoju na odpowiednim poziomie. **Zagraniczne uczelnie postrzegane są po prostu jako lepsze**. W ocenie badanych ich system kształcenia stoi na wyższym poziomie, jest bardziej efektywny, nastawiony na zdobywanie praktycznej wiedzy w bardziej atrakcyjny sposób. Wielu badanych uczniów i uczennic nie może studiować w Polsce, gdyż nie ma tu kierunków studiów, które są w stanie zaspokoić ich ambicje edukacyjne.

Poza tym **dzięki studiom zagranicznym uczniowie i uczennice będą mogli zaspokoić potrzebę poznania świata, działania w wielokulturowym środowisku**. Będą mogli nawiązać ciekawe znajomości, poznać inne kultury i narody. Wyjazd na zagraniczne studia część z nich traktuje jako punkt wyjściowy do dalszej emigracji i faktycznego bycia „obywatelom świata”.

W tym kontekście mogą być oni postrzegani jako część „elity migracyjnej”, a zatem – jak podkreśla Elizabeth Murphy-Lejeune [2002: 5] – charakteryzującej się długą tradycją klasy, która na przestrzeni wieków obejmowała różne kategorie mobilnych osób: począwszy od mnichów i innych wędrowców z czasów średniowiecza, poprzez kupców w okresie renesansu, bankierów w rozwijającym się kapitalizmie XIX w., a skończywszy na współczesnych ludziach biznesu i sportu oraz oczywiście myślicielach i artystach wszystkich epok. Murphy-Lejeune zauważa, że globalizacja wielu ludzkich działań sprzyja ekspansji tej grupy, a współcześni

mobilni studenci do pewnego stopnia ją współtworzą. Ponadto dzięki **renomie danej uczelni oraz nowym kontaktom** znajdują się oni w optymalnym punkcie, by kształtować i rozwijać karierę zawodową.

Dla wielu maturzystów i maturzystek – widać to szczególnie wyraźnie dzięki danym pozyskanym w badaniu jakościowym – niezwykle istotnym czynnikiem wpływającym na decyzje związane z wyjazdem **jest „logistyka” studiowania, a przede wszystkim koszty studiów i życia za granicą**. Z tego powodu w pierwszej kolejności decydują się na aplikowanie na uczelnie brytyjskie, a nie amerykańskie, i szkockie, a nie angielskie – koszty studiowania są tam niższe lub też pozyskanie kredytu studenckiego czy stypendium – łatwiejsze.

Oprócz kwestii praktycznych badani maturzyści i maturzystki kierują się także bardziej „romantycznymi” przesłankami. Dla części z nich ważne są też **atrakcyjność kraju docelowego czy wręcz fajny, inspirujący „klimat” miasta lub miasteczka uniwersyteckiego, jak również aktywne i ciekawe społeczności studenckie**.

WPŁYW INNYCH NA DECYZJĘ ORAZ OKOLICZNOŚCI JEJ PODEJMOWANIA

Badanie pokazuje, że maturzystki są bardziej „niezależne” przy podejmowaniu decyzji o zagranicznych studiach (przynajmniej deklaratywnie) niż ich koledzy i częściej deklarują, że podjęły tę decyzję samodzielnie. Maturzyści natomiast są pod większym wpływem opinii bliskich.

Ciekawie kształtują się różnice między płciami w kwestii momentu podjęcia decyzji i planu działania. Badane maturzystki **o wyjeździe zdecydowały czasem na długo przed rozpoczęciem nauki w Gdynńskiej Trójce – najczęściej w gimnazjum. Niekiedy cała ścieżka edukacyjna – np. gimnazjum przy III Liceum, aplikacja do klasy z International Baccalaureate – jest podporządkowana temu planowi.** Z drugiej jednak strony maturzystki nieco częściej niż maturzyści deklarują pewne niezdecydowanie, jeśli chodzi o przyszłość na studiach. Średnio składają więcej aplikacji na więcej uczelni i kierunków – niekiedy nieprzystających do siebie (np. finanse, business management, projektowanie mebli).

Maturzyści natomiast częściej deklarują, że ich decyzje dość **długo „dojrzewały” i ostateczny plan studiów za granicą przeważnie rodził się dopiero w trakcie nauki w III LO w Gdyni.** Wybierają oni także nieco częściej jeden kierunek studiów i aplikują na niego na kilku uczelniach. Planują aplikację w tym konkretnym roku (2020) na semestr jesienny. **W tym sensie zakres ich „planu alternatywnego” jest mniejszy i są oni bardziej zdeterminowani do podjęcia nauki na wcześniej wybranym, konkretnym kierunku studiów.**

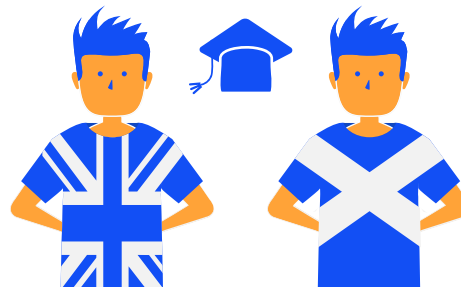
Warto w tym kontekście zwrócić uwagę na rolę płci. Wyniki naszego projektu potwierdzają, że badania nad migracjami studentów powinny być prowadzone z uwzględnieniem kryterium płci. Jest to zgodne z podejściem badawczym reprezentowanym przez takich badaczy jak: Scott L. Thomas i Mary E. McMahon [1998]; Randi I. Kim i Susan B. Goldstein [2005];

Mark H. Salisbury, Paul D. Umbach, Michael B. Paulsen i Ernest T. Pascarella [2009]; Mark H. Salisbury, Michael B. Paulsen, Ernest T. Pascarella [2010]; Kaylee Hackney, David Boggs i Anci Borozan [2012] czy Evie Browne [2017]. Ta ostatnia badaczka podkreśla jednak, że wciąż istnieją znaczne luki w wiedzy na temat związku pomiędzy płcią, edukacją i migracją [2017: 3]. W wielu miejscach naszego raportu zaznacza się różnica pomiędzy maturzystkami a maturzystami zarówno w podejściu do studiowania za granicą, jak i przyjmowanych strategiach migracyjnych.

WYBIERANE UCZELNIE I KIERUNKI

Badani uczniowie i uczennice najczęściej chcą studiować w **Wielkiej Brytanii – w Anglii lub Szkocji.** Na kolejnych miejscach stawiają Holandię, Danię, USA lub Francję. Jeśli chodzi o wskazania preferowanych i najczęściej wybieranych uniwersytetów, są to: **University of Edinburgh, University College London, London School of Economics, University of Glasgow, King’s College London oraz University of St. Andrew’s.**

ANGLIA – SZKOCJA 1 : 1



Nauki społeczne, nauki humanistyczne ze sztuką oraz biznes i prawo wybierane są częściej przez maturzystki – przede wszystkim ze względu na większe perspektywy po studiach, a także – ich zdaniem – wyższy poziom naukowy, merytoryczny tych kierunków na zagranicznych uczelniach w porównaniu z polskimi. **Maturzyści natomiast częściej wskazują na nauki techniczne i matematyczno-przyrodnicze** – przede wszystkim ze względu na chęć rozwoju swoich pasji i zainteresowań.

CO STUDIOWAĆ?



BREXIT

Z rozmów z maturzystami i maturzystkami planującymi wyjazd do Zjednoczonego Królestwa wynika, że sytuacja związana z wyjściem ze struktur Unii Europejskiej w większości przypadków **nie wpływa w znaczący sposób na ich plany ani działania.**

WIEDZA I WYOBRAŻENIA O STUDIOWANIU ZA GRANICĄ

WYZWANIA, OBawy I WSPARCIE W TRAKCIE STUDIÓW

W związku z tym, że zdecydowana większość badanych planuje studia w Wielkiej Brytanii, kluczowym wyzwaniem jest **sprostanie finansowym aspektom nauki** na tamtejszych uczelniach. To, co zaprzęta mocno głowy maturzystom i maturzystkom (obok wyników na egzaminie maturalnym i wyniku procedury aplikacyjnej), to sposób, w jaki będą **możli sfinansować swoją edukację**. Dlatego też ważne są dla nich wszelkiego rodzaju programy ułatwiające studiowanie. Na pierwszy plan w tym kontekście wychodzą starania o **przyznanie kredytu studenckiego oraz stypendium**. Dla części uczniów i uczennic istotne jest także **wsparcie w znalezieniu zakwaterowania**.

FINANSOWE ASPEKTY NAUKI



Większość badanych zamierza **dywersyfikować źródła utrzymania na studiach** – uzyskanie kredytu

studenckiego, otrzymanie stypendium oraz wsparcie finansowe rodziców lub też uzyskanie kredytu studenckiego, wsparcie finansowe rodziców oraz podjęcie pracy.

Można powiedzieć, że inne dostrzegane wyzwania i obawy związane ze studiowaniem poza krajem nie są nadzwyczajne. Spora grupa badanych martwi się o to, czy **szybko uda im się zaaklimatyzować w nowym miejscu i wśród nowych ludzi**. Dla części wyzwaniem będzie **odległość i samodzielne funkcjonowanie – w tym planowanie finansów, zapewnienie zakwaterowania i jedzenia**.

PRZYGOTOWANIE DO STUDIOWANIA. ŹRÓDŁA INFORMACJI

Badanie jakościowe pokazuje jednak, że przeważnie maturzyści i maturzystki patrzą raczej optymistycznie na studia za granicą – postrzegają je zwłaszcza jako **duże wyzwanie, ale jednocześnie pewną przysgodę**. Warto podkreślić, że solidnie się do niej przygotowują. Przede wszystkim **czują się mocni merytorycznie** – akademicki tryb pracy w III LO i wysoki poziom nauczania z pewnością pozwolą im na dobry start na zagranicznej uczelni. Poza tym wiele osób **ma dość dobrze przemyślane kwestie zakwaterowania oraz transportu i poczyniło w tym kierunku pierwsze przygotowania**.

Dobre przygotowanie do nauki poza Polską to także **efekt sprawnego poszukiwania informacji o wszystkich aspektach studiowania**, m.in. o aplikacji, poziomie nauczania, kosztach życia i atmosferze

na studiach. Najlepszymi źródłami wiedzy dla badanych maturzystów i maturzystek są znajomi oraz najbliższa rodzina studiujący na zagranicznej uczelni. To od nich pozyskują najwięcej wartościowych danych. Poza tym bardzo ważnym źródłem informacji są strony WWW uczelni, do których aplikują, blogi studentów oraz osobiste wizyty, np. w trakcie tzw. drzwi otwartych.



Poza tym część badanych bierze udział w **programach mentorskich** (Project Access, MyOXperience czy Mentorship), które ułatwiają start na zagranicznym uniwersytecie, a przede wszystkim pomagają w przebrnięciu przez skomplikowaną i wymagającą procedurę aplikacyjną. Co ważne, pomysł wzięcia udziału w takich programach jako mentor spotkał się z pozytywnym odbiorem – nawet tych uczniów i uczennic, którzy z nich nie korzystali.

PLANY ŻYCIOWE I ZAWODOWE PO UKOŃCZENIU STUDIÓW

Plany większości badanych uczniów i uczennic dotyczące okresu po studiach nie są jasne. **Większość z nich nie planuje jednak powrotu do Polski, przynajmniej nie w najbliższej, dającej się jasno określić przyszłości.**

Widoczna jest grupa badanych, którzy mają dość jasno sprecyzowane plany zawodowe i życiowe. Kilko-
ro bierze pod uwagę karierę naukową i rozpoczęcie studiów doktoranckich, a niektórzy mają jasno narysowaną ścieżkę zawodową – np. **otwarcie „własnej firmy oferującej wynalazek”, otwarcie gabinetu stomatologicznego w Wielkiej Brytanii, pracę w jednej z agend ONZ, pracę w branży lotniczej jako prawnik, pracę jako reżyser filmowy, inżynier budownictwa, architekt czy psychoterapeutka.**



WSPÓŁCZESNE MIĘDZYNARODOWE MIGRACJE STUDENTÓW

Rafał Raczyński

1.1. WPROWADZENIE

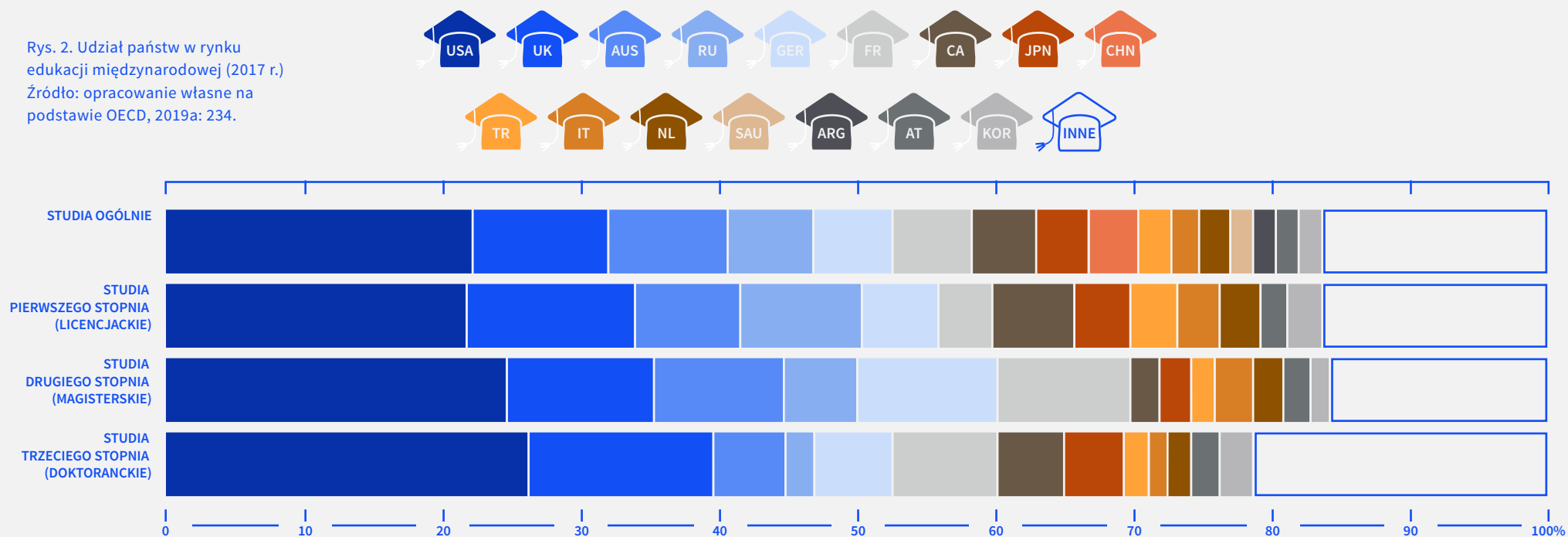
Współcześnie mobilność ludzi jest większa niż kiedykolwiek w historii. Według szacunków Departamentu Spraw Ekonomicznych i Społecznych ONZ w 2019 r. w kraju innym niż kraj urodzenia mieszkały ponad 272 mln osób [McAuliffe i Khadria, 2020: 21]. Jedną z najszybciej rozwijających się form mobilności osób w przestrzeni międzynarodowej są w ostatnich latach migracje edukacyjne, które obejmują głównie studentów szkół wyższych [Okólski, 2018: 20].



Studenci międzynarodowi (*international students*) są najczęściej definiowani jako osoby, które opuszczają swój kraj pochodzenia i przeprowadzają się do innego kraju w celu podjęcia tam studiów. Generalnie wyróżnia się dwie formy takiej mobilności: w celu uzyskania dyplomu (*degree mobility*) oraz w celu uzyskania osiągnięć (*credit mobility*). Pierwsza kategoria odnosi się do osób odbywających za granicą pełen cykl kształcenia, którego efektem jest uzyskanie kwalifikacji (dyplomu). Druga natomiast obejmuje osoby uczestniczące w różnego rodzaju programach wymiany, przebywające na uczelni przyjmującej jedynie w ustalonym okresie, zazwyczaj w celu uzyskania punktów akademickich. Osobną kategorię w sensie statystycznym stanowią studenci zagraniczni (*foreign students*) – tworzą ją osoby, niebędące obywatelami kraju, w którym studiuje. Chociaż są liczeni jako mobilni na arenie międzynarodowej, to jednak mogą być oni rezydentami długoterminowymi, a nawet urodzić się w kraju przyjmującym [OECD, 2019a: 238].

Yvonne Riaño i Etienne Piguet, badający powody, dla których studenci podejmują naukę za granicą, wskazują na trzy podstawowe uwarunkowania wzrostu ich międzynarodowej mobilności w ostatnich latach. Po pierwsze, uczelnie w wielu krajach zaczęły stosować biznesowe podejście do szkolnictwa wyższego, a niektóre dla zwiększenia dochodów wdrożyły nawet globalne strategie mające na celu przyciągnięcie zagranicznych studentów. Zjawisko to znane jest jako globalizacja edukacji międzynarodowej (*globalization of international education*). Po drugie, wiele państw, zwłaszcza wysoko rozwiniętych, zaczęło postrzegać zagranicznych studentów jako cennych przyszłych wykwalifikowanych pracowników i wprowadziło polityki i programy zachęcające ich do pozostania w kraju po ukończeniu studiów. Po trzecie, coraz więcej studentów, a także ich rodzin, dostrzega rynkową wartość uzyskanych za granicą kwalifikacji, które – o czym będzie jeszcze mowa – znajdują przełożenie

Rys. 2. Udział państw w rynku edukacji międzynarodowej (2017 r.)
 Źródło: opracowanie własne na podstawie OECD, 2019a: 234.



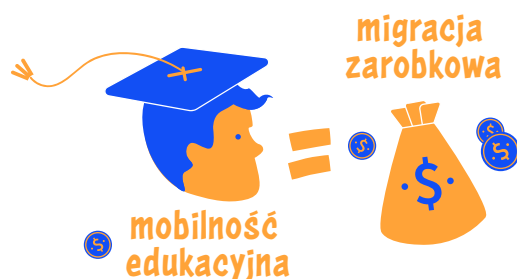
m.in. na lepsze perspektywy kariery zawodowej [Riaño i Piguet, 2016: 2].

Osoby, które podejmują naukę na zagranicznych uczelniach wyższych, stanowią dziś siłę napędową ogromnego przemysłu migracyjnego, angażującego uniwersytety, międzynarodowe zespoły rekrutujące studentów oraz inne instytucje oferujące usługi edukacyjne. Już na przełomie pierwszej i drugiej dekady XXI w. szacowano, że rynek studiów międzynarodowych przynosił krajom goszczącym 80–90 mld dolarów rocznie [Fundacja Edukacyjna Perspektyw]. W przypadku wielu państw (zwłaszcza takich jak Australia, Kanada, Nowa Zelandia, USA czy Wielka Brytania) szkolnictwo wyższe zyskało w ostatnich latach status jednej z kluczowych

gałęzi „eksportowych” [Mazzarol i Hosie, 1996; Ben-nell i Pearce, 2003; OECD, 2004; Baas, 2010; Lewis, 2011; Robertson, 2013; Beech, 2017; Findlay et al., 2017; Levatino et al., 2018; O’Connor, 2018; Liu-Farrer i Huy Tran, 2019]. Szacuje się, że tylko w brytyjskiej gospodarce w latach 2014–2015 studenci zagraniczni wygenerowali sumę 25,8 mld funtów [Universities UK, 2017], natomiast ich wkład w gospodarkę amerykańską w roku akademickim 2016–2017 wyniósł około 36,9 mld dolarów, co znalazło przełożenie na wsparcie ponad 450 tys. miejsc pracy [Haynie, 2018]. Obecnie, w dobie ograniczania subwencji państwowych, dla wielu uniwersytetów środki pozyskiwane od studentów zagranicznych stanowią ważne źródło przychodów (zob. rys. 2). Jednocześnie uczelnie te są zainteresowane rekrutowaniem największych

międzynarodowych talentów, które przyczynią się do rozwoju badań, a tym samym do budowania marki danego uniwersytetu [Zheng, 2014; Beech, 2017; Riaño, Van Mol i Raghuram, 2018].

Jednym z czynników, który ma wpływ na rozwój globalnego przemysłu edukacyjno-migracyjnego, jest fakt, że mobilność edukacyjna stanowi legalną i stosunkowo łatwą formę migracji międzynarodowych. Często jest ona de facto kanałem migracji zarobkowej [Liu-Farrer i Huy Tran, 2019]. W związku z tym w przypadku studentów często mówi się o migracji dwuetapowej (*two-step migration*). Jej pierwszym etapem jest migracja czasowa, czyli wyjazd na studia za granicę, która po ich ukończeniu przeradza się w emigrację stałą [Tani, 2017].



Taka praktyka nie tylko spotyka się z akceptacją państw przyjmujących, ale także – w dobie gospodarki opartej na wiedzy oraz globalnej rywalizacji o talenty – często jest przez nie w sposób aktywny wspierana i promowana. Pochodzący z zagranicy absolwenci rodzimych uniwersytetów są bowiem postrzegani jako „idealni” imigranci, którzy dzięki wysokim kompetencjom językowym, kulturowym, a także posiadanym kwalifikacjom nie tylko relatywnie łatwo ulegają procesom integracji, ale też wnoszą duży wkład w rozwój społeczno-gospodarczy. Jak zauważają autorzy raportu OECD, przyciąganie mobilnych studentów, zwłaszcza jeśli zamierzają oni osiąść na stałe, jest sposobem na wykorzystanie globalnej puli talentów; umożliwia zrekomensowanie słabszego poziomu nauczania na niższych szczeblach edukacji, wspiera rozwój systemów innowacji i produkcji oraz – w przypadku wielu krajów wysoko rozwiniętych – łagodzi wpływ starzejącej się populacji na przyszłe „zasoby umiejętności” w gospodarce [OECD, 2016]. Dzięki aktywnej polityce państw jedną z konsekwencji wzrostu międzynarodowej mobilności studentów jest dzisiaj rosnąca tendencja wśród

studentów międzynarodowych do pozostawania w kraju, w którym ukończyli studia [Gribble, 2008].

W literaturze przedmiotu podkreśla się, że odbycie studiów za granicą przynosi wiele korzyści, zarówno osobistych, jak i zawodowych. Studia za granicą to okazja do uzyskania dostępu do wysokiej jakości wiedzy, zdobycia umiejętności, których często nie można nabyć w kraju pochodzenia, a także uzyskania dostępu do rynków pracy, które oferują wyższe stopy zwrotu z edukacji. Oprócz rozwoju umiejętności twardych (takich jak specjalistyczna wiedza czy wysokie kompetencje językowe) umożliwiają one również rozwój umiejętności miękkich (takich jak praca w zróżnicowanym kulturowo środowisku, zaradność czy kreatywność). Studia za granicą są więc postrzegane jako sposób zwiększenia szans na zdobycie dobrego zatrudnienia na coraz bardziej zglobalizowanych rynkach pracy. W przypadku studentów, którzy zamierzają wrócić do kraju pochodzenia, zdobycie formalnych kwalifikacji za granicą jest sposobem na wyróżnienie się na lokalnym rynku absolwentów szkół wyższych. W przypadku osób, które po studiach nie zamierzają wracać do ojczyzny, otwierają one drogę do rozwoju międzynarodowej kariery zawodowej, a nierzadko również do awansu społecznego i członkostwa w nowej globalnej elicie, którą tworzą „osoby zmieniające z własnej woli miejsce pobytu w celu realizacji swoich aspiracji edukacyjno-zawodowych i/lub doświadczenia życia w odmiennym środowisku” [Łuczak, 2018: 182]. W obu przypadkach chodzi o pozyskanie wysokiej jakości kapitału intelektualnego, społecznego i kulturowego, który po wejściu na rynek pracy

automatycznie powinien przełożyć się na wyższy poziom osiąganego kapitału ekonomicznego. Należy jednak zaznaczyć, że – jak pokazuje wiele badań – obecnie studenci, podejmując decyzję o wyjeździe za granicę, nie zawsze w pierwszej kolejności kierują się motywacjami związanymi bezpośrednio z rynkiem pracy (będzie jeszcze o tym mowa).

Niniejszy rozdział ma charakter teoretycznego wprowadzenia w tematykę współczesnych migracji studentów, co służyć ma nakreśleniu szerszych ram dla prezentacji wyników projektu zawartych w rozdziale trzecim. Część pierwsza ma charakter wprowadzenia, w którym definiuję podstawowe pojęcia i wskazuję na wybrane globalne uwarunkowania wzrostu międzynarodowej mobilności studentów, jaki nastąpił w ostatnich latach. W części drugiej przedstawiam skalę zjawiska oraz ogólnie charakteryzuję globalne trendy w zakresie podejmowania nauki na zagranicznych uczelniach wyższych. Kolejny podrozdział poświęcony został omówieniu wybranych podejść teoretycznych dotyczących międzynarodowych migracji studenckich, a także czynników motywujących do studiowania za granicą. Część czwarta prezentuje natomiast wybrane wyniki badań dotyczących korzyści z odbycia studiów na zagranicznym uniwersytecie. Całość zamyka podsumowanie, w którym poruszam tematykę zysków i strat związanych z migracjami studentów, rozpatrywanych z perspektywy państw wysyłających i przyjmujących.

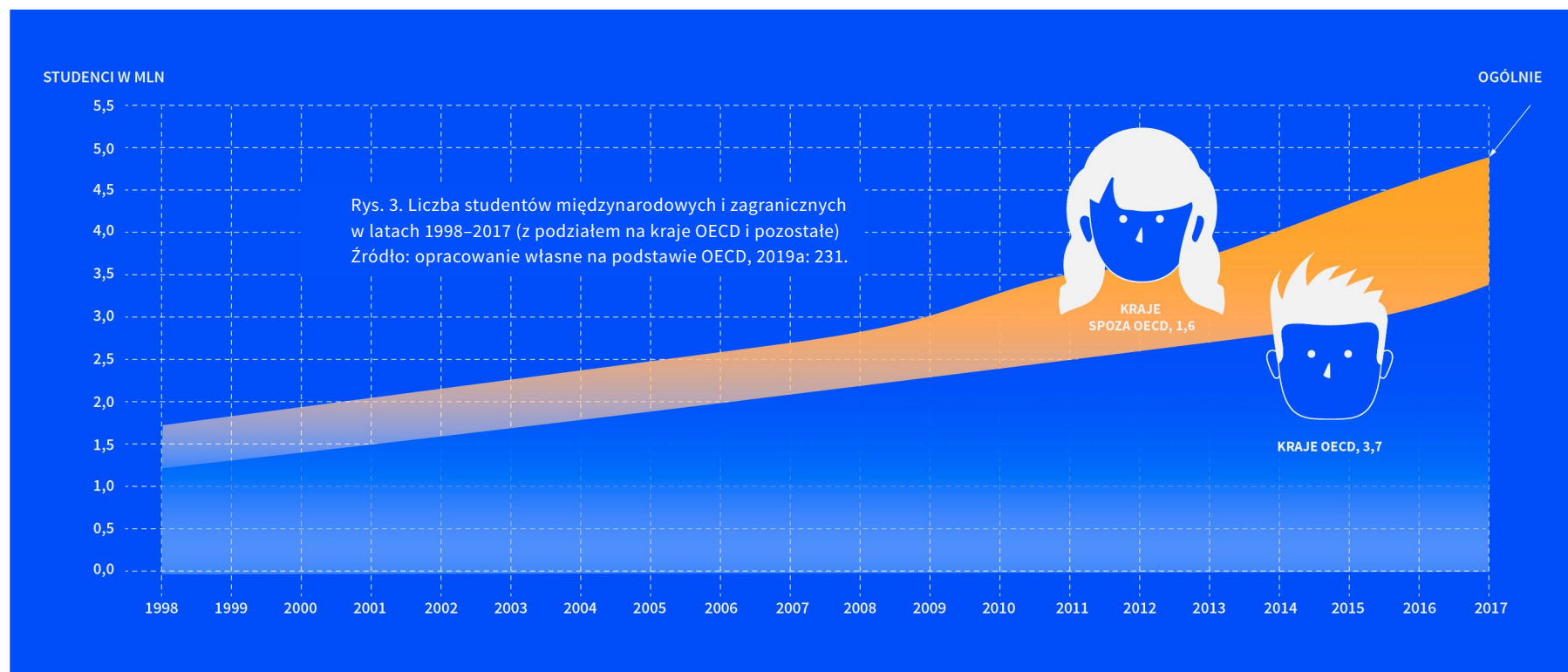
1.2. SKALA I KIERUNKI MIĘDZYNARODOWYCH MIGRACJI STUDENCKICH

Międzynarodowy charakter szkolnictwa wyższego nie jest zjawiskiem nowym. W zasadzie można powiedzieć, że stanowi on integralną część europejskiej koncepcji i tradycji szkolnictwa wyższego od początku funkcjonowania pierwszych uniwersytetów w XI i XII w. W ostatnich latach nastąpił jednak istotny wzrost liczby osób podejmujących naukę na zagranicznych uczelniach wyższych. O ile zatem studia za granicą dawniej miały charakter elitarny,

zarezerwowany dla wąskiej grupy osób najbardziej zdolnych i majątnych, o tyle dzisiaj stają się one w coraz większym stopniu zjawiskiem masowym, dostępnym niemalże dla każdej osoby, która spełnia podstawowe kryteria formalne, zna w sposób komunikatywny język i przede wszystkim posiada środki na pokrycie czesnego i kosztów utrzymania.

Zaledwie w ciągu dwóch dekad liczba międzynarodowych studentów wzrosła z 2 mln w roku 1998 do 5,3 mln w 2017, przyrastając średnio o 5% rocznie w krajach OECD i 6% w krajach spoza tej organizacji.

Wzrost ten był stały i osiągnął wartości szczytowe w latach 2002–2003 i 2014–2016, natomiast w latach 1999, 2004 i 2012 długoterminowe trendy były nieznacznie malejące. Jednak od 2014 r. liczba studentów zagranicznych ponownie zaczęła istotnie wzrastać (zob. rys. 3). W ostatnich latach najliczniejsza grupa studentów pochodziła z krajów o średnim poziomie zarobków, a najmniej studentów migrowało z krajów najbiedniejszych [Mucha i Pędziwiatr, 2019: 9].



Obecnie OECD jest głównym źródłem danych statystycznych dotyczących migracji studentów. W 2017 r. w państwach skupionych w tej organizacji naukę pobierało 3,7 mln międzynarodowych lub zagranicznych studentów. W latach 2010–2017 ich udział w ogólnej liczbie studentów wzrósł o dwa punkty procentowe i dotyczył niemal wszystkich państw, które gromadziły tego typu dane, a szczególnie wysoki był w Estonii, na Węgrzech, na Łotwie, w Holandii i w Nowej Zelandii [OECD, 2019a: 228] (zob. rys. 4).

Najpopularniejszymi kierunkami migracji studenckich są państwa anglojęzyczne. Jak pokazują statystyki, krajem przyciągającym najwięcej mobilnych studentów są Stany Zjednoczone – w 2017 r. kształciło się ich tam 985 tys. [OECD, 2019a: 234]. Liczba migrantów przybywających do USA w celach edukacyjnych znacznie wzrosła w ciągu ostatnich 50 lat: o ile w roku akademickim 1949–1950 studiowało tam niespełna 26,5 tys. osób z zagranicy, o tyle w latach 2011–2012 było ich już prawie 764,5 tys. [McGill, 2013: 168]. W 2017 r. udział studentów międzynarodowych i zagranicznych w ogólnej populacji studentów w USA wynosił średnio 5%, przy czym odsetek ten wzrastał dość istotnie wraz z poziomem edukacji – na poziomie studiów licencjackich stanowiąc 4%, magisterskich 13%, doktoranckich zaś aż 26% [OECD, 2019c].

Spośród krajów anglojęzycznych na kolejnych miejscach uplasowały się: Wielka Brytania (436 tys.), Australia (381 tys.) i Kanada (210 tys.). Łącznie w państwach tych przebywało ponad 40% wszystkich mobilnych studentów studiujących w państwach OECD i krajach partnerskich.

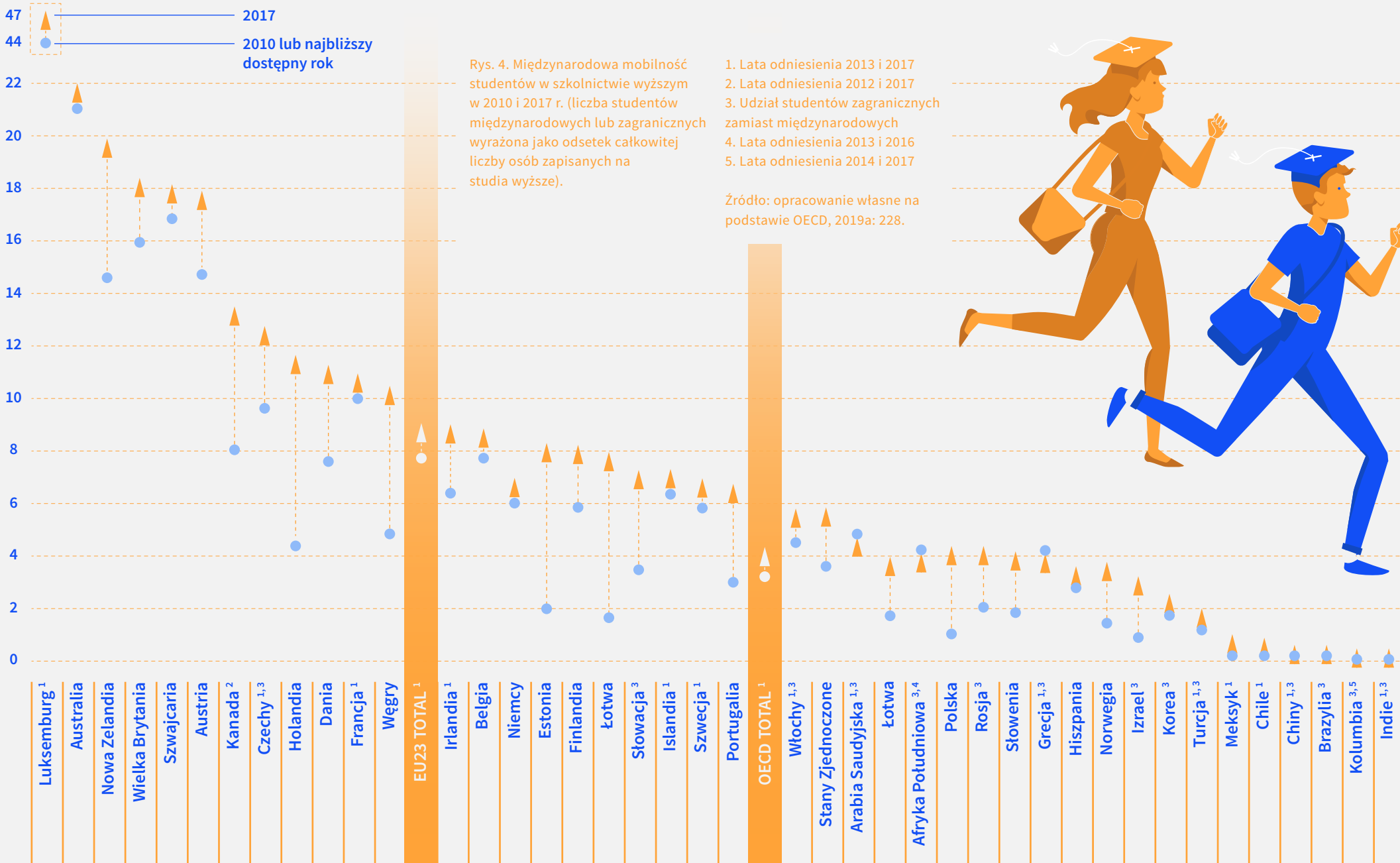
Innym ważnym obszarem pod względem mobilności międzynarodowej studentów jest Unia Europejska. W 23 państwach członkowskich tego ugrupowania, które były jednocześnie członkami OECD, w 2017 r. naukę pobierało 1,7 mln studentów z zagranicy. Oprócz wspomnianej wcześniej Wielkiej Brytanii najważniejszymi krajami docelowymi dla studentów międzynarodowych były tutaj: Francja (260 tys.) i Niemcy (260 tys.) – którym udało się przyciągnąć po około 5% globalnego zasobu studentów międzynarodowych – oraz Włochy (98 tys.), Holandia (96 tys.) i Austria (74 tys.). W Azji natomiast najpopularniejszym kierunkiem migracji edukacyjnych na poziomie studiów wyższych była Japonia (164 tys.), która wyprzedziła Chiny (157 tys.) – każde z tych państw miało 3-procentowy udział w międzynarodowym rynku edukacji wyższej [OECD, 2019a: 234 i 236].

Rozpatrując międzynarodową mobilność studentów pod względem regionów pochodzenia, obserwuje się przewagę Azji. Osoby z tego kontynentu tworzą zdecydowanie największą grupę studentów zagranicznych uczestniczących w programach szkolnictwa wyższego. W 2017 r. było ich w sumie 2,1 mln, co stanowiło 56% wszystkich mobilnych studentów w krajach OECD. W tej grupie największy udział mieli Chińczycy (ponad 860 tys.). Cechą charakterystyczną migracji edukacyjnych studentów azjatyckich jest ich koncentracja w krajach anglojęzycznych (tj. Australii, Kanadzie, Stanach Zjednoczonych oraz Wielkiej Brytanii), a także w Japonii – w tych pięciu państwach naukę pobierało aż dwie trzecie wszystkich studentów z Azji.



Drugim ważnym regionem pochodzenia studentów międzynarodowych jest Europa – studenci wywodzący się z tego kontynentu stanowili niemal jedną czwartą wszystkich mobilnych studentów przebywających w krajach OECD, natomiast ich udział w krajach Unii Europejskiej będących członkami OECD wynosił aż 42% [OECD, 2019a: 236–237]. Europejskich studentów wyróżnia skłonność do podejmowania migracji edukacyjnych w ramach Starego Kontynentu, na co duży wpływ ma funkcjonowanie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (European Higher Education Area), którego filarami są system boloński oraz program Erasmus+ [zob. European Commission/EACEA/Eurydice, 2018]. Zgodnie z danymi OECD co najmniej 8 na 10 studentów międzynarodowych w Austrii, Danii, Luksemburgu, Polsce, Portugalii, Słowacji i Słowenii pochodzi z krajów europejskich. Największą mobilnością wykazują się studenci z Luksemburga, gdzie 3 na 4 studentów uczestniczy w programach nauczania realizowanych za granicą. Również studenci z Islandii oraz Słowacji wykazują wysoką skłonność do podejmowania nauki w innych państwach. Ważnym

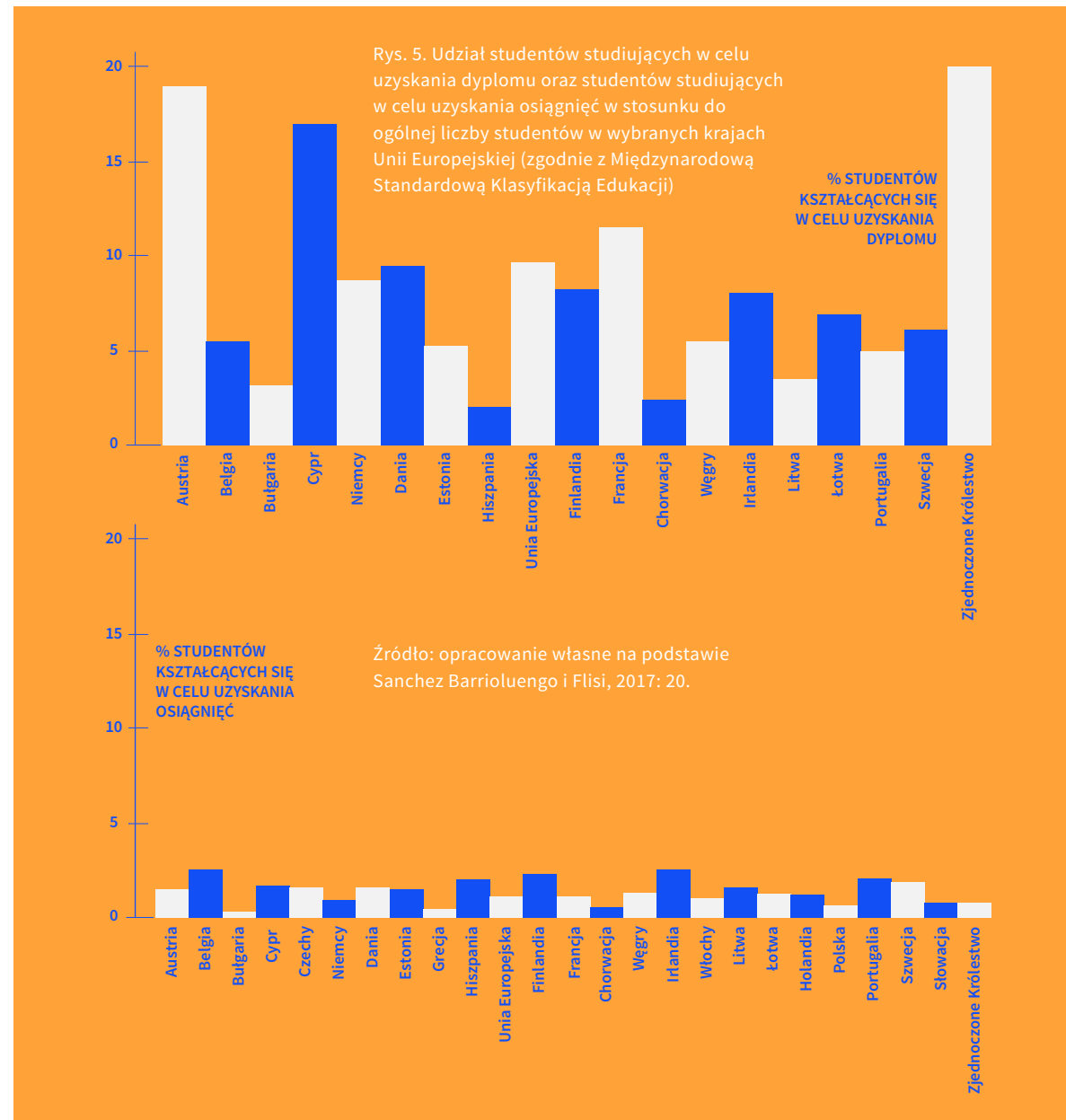
%



uwarunkowaniem europejskich migracji edukacyjnych jest bliskość geograficzna – dla przykładu w 2017 r. ponad 50% studentów międzynarodowych kształcących się w Austrii, Czechach, Luksemburgu, na Słowacji i w Szwajcarii pochodziło z krajów sąsiednich [OECD, 2019a: 237].

Warto zaznaczyć, że w ramach Unii Europejskiej – pomimo funkcjonowania programu Erasmus – liczba studentów podejmujących za granicą naukę w celu uzyskania dyplomu (*degree mobility*) jest większa niż tych, którzy wyjeżdżają na zagraniczne uniwersytety w celu uzyskania osiągnięć (*credit mobility*). O ile udział tych pierwszych w stosunku do ogólnej liczby studentów w krajach UE wynosi około 10%, o tyle udział studentów podejmujących naukę za granicą w ramach programu Erasmus wynosi tylko około 1,1% [Sanchez Barrioluengo i Flisi, 2017: 18-19].

Analiza danych statystycznych dotyczących międzynarodowych przepływów studentów wskazuje, że oprócz dystansu geograficznego kluczowymi determinantami ich mobilności są więzi historyczne, język, a także stosunki dwustronne i polityczne warunki ramowe (np. Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego) [OECD, 2019a: 236]. Ponadto poziom międzynarodowej mobilności studentów wzrasta wraz z kolejnymi stopniami edukacji. Średnio w krajach OECD studenci międzynarodowi stanowią 6% całkowitej liczby studentów zapisanych na studia wyższe. Najmniej osób z zagranicy podejmuje naukę na studiach licencjackich – w prawie połowie krajów OECD ich udział nie przekracza 5%. Na poziomie studiów magisterskich wynosi on już średnio 13%,



natomiast w przypadku studiów doktoranckich odsetek ten wzrasta aż do 22%. We Francji, Holandii, Nowej Zelandii i Wielkiej Brytanii co najmniej 40% studentów studiów doktoranckich pochodzi z zagranicy. W Luksemburgu i Szwajcarii jest ich natomiast więcej niż studentów rodzimych (odpowiednio 85% i 55%) [OECD, 2019a: 231–233].

1.3. MIGRACJE STUDENTÓW W UJĘCIU TEORETYCZNYM

Jednym z kluczowych wątków pojawiających się w dyskursie dotyczącym migracji edukacyjnych jest próba znalezienia odpowiedzi na pytanie: „Dlaczego ludzie przemieszczają się w celu podjęcia studiów za granicą?”. Decyzja o przeprowadzce do innego kraju w celu zdobycia wykształcenia była tradycyjnie tłumaczona z perspektywy teorii kapitału ludzkiego [Schultz, 1961; Mincer, 1974; Freeman, 1986; Rosenbaum, 1986; Becker, 1993; Paulsen, 2001]. Zgodnie z tym podejściem studia zagraniczne są traktowane jako inwestycja w kapitał ludzki, która pozwala na zdobycie lepszej jakości wiedzy i umiejętności, jednak – o czym była już mowa – nie chodzi tutaj wyłącznie o wiedzę i kompetencje twarde, ale również miękkie. Według teorii kapitału ludzkiego nabyte w ten sposób umiejętności znajdują przełożenie na wzrost wydajności, a to z kolei przekłada się na wyższe wynagrodzenie absolwenta. Innymi słowy, studenci decydują się na migrację, gdyż oznacza ona zdobycie doświadczenia lub dyplomu (kapitału ludzkiego), który da możliwość osiągnięcia w przyszłości wyższych zarobków i pozytywnie wpłynie na perspektywy zatrudnienia. W ramach tej koncepcji

dużą wagę przywiązuje się do jakości kształcenia i renomy uczelni wyższej. Badania przeprowadzone przez Brewera, Eide'a i Ehrenberga potwierdzają to, co na pierwszy rzut oka może wydawać się oczywiste: prestiż instytucji edukacyjnej rzeczywiście może zwiększać stopę zwrotu z poniesionych nakładów (dyplom renomowanego uniwersytetu wzmacnia szanse na wyższe wynagrodzenie po ukończeniu nauki, a także otwiera drzwi do ciekawych miejsc pracy) [Brewer, Eide i Ehrenberg, 1999]. W związku z tym, jak wykazały badania zrealizowane w Stanach Zjednoczonych oraz w Europie [Hoxby, 2005; Epple, Romano i Sieg, 2006; Brezis i Soueri, 2011; Van Bouwel i Veugelers, 2014], jakość edukacji jest ważnym czynnikiem determinującym zarówno wielkość i kierunki przepływu studentów między krajami, jak i wybór konkretnej uczelni. Różnice w jakości kształcenia, jako źródło motywacji do podjęcia studiów za granicą, są szczególnie wyraźnie widoczne w przypadku studentów z krajów rozwijających się [Gordon i Jallade, 1996; Kemp, Madden i Simpson, 1998; Aslanbeigui i Montecinos, 1998; Mazzarol i Soutar, 2000; Bourke, 2000; Szelényi, 2006]. Brezis i Soueri podkreślają jednak w tym kontekście, że „kapitał ludzki nie przepływa z krajów biednych do bogatych, ale raczej z krajów o niskiej jakości edukacji do krajów o wysokiej jakości edukacji” [Brezis i Soueri, 2011: 16].

Zgodnie z teorią kapitału ludzkiego studenci są postrzegani jako racjonalnie działające jednostki, kalku-

lujące rachunek kosztów (nakładów) i zysków (korzyści). Według teorii wyboru studentów (*student choice theory*), opartej na opracowanym przez Laurę Pernę modelu wyboru uczelni [Perna, 2006], proces podej-

kapitał ludzki
nie przepływa
z krajów biednych
do bogatych, ale
raczej z krajów
o niskiej jakości
edukacji do krajów
o wysokiej jakości
edukacji

mowania decyzji o wyjeździe na studia za granicę obejmuje trzy poziomy:

- 1) rozwój predyspozycji do studiowania za granicą lub pojawienie się takiego zamiaru;
- 2) poszukiwanie odpowiedniego programu i uczelni;
- 3) wybór określonego miejsca i programu oraz wyjazd [St. John i Asker, 2001; Paulsen i St. John, 2002; Salisbury et al., 2009]. Teoria wyboru studentów podkreśla przy tym, że decyzje uczniów są kształtowane przez uwarunkowania

społeczno-ekonomiczne, takie jak chociażby życie rodzinne czy środowisko szkolne.

Należy podkreślić, że w nawiązaniu do teorii kapitału ludzkiego racjonalne zachowania nie powinny być rozpatrywane wyłącznie w odniesieniu do decyzji, gdzie studiować (w kraju czy za granicą), ale i tego, gdzie pracować po studiach. W pierwszym przypadku decyzja dotyczy inwestycji w kapitał ludzki, w drugim zaś – maksymalizacji stopy zwrotu z jego nabycia. Dobrze obrazuje to dwustopniowy model opracowany przez Elise S. Brezis i Ariela Soueriego, który łączy obie te perspektywy.

Według tego modelu osoba rozważająca podjęcie nauki za granicą, kierując się rachunkiem kosztów i zysków z nabytego kapitału ludzkiego, może

Rys. 6. Dwuetapowy model opisujący decyzje jednostki w kontekście inwestycji w edukację

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Brezis i Soueri, 2011: 5.



wybrać jedną z czterech strategii, z których trzy opierają się na scenariuszach migracyjnych [Brezis i Soueri, 2011: 6–7]:

- **AF** – migracja stała – wyjazd na studia i pozostanie za granicą jako pracownik;
- **AS** – migracja czasowa – wyjazd za granicę na studia i powrót do kraju w celu podjęcia pracy;
- **BF** – migracja stała (tylko) jako pracownik;
- **BS** – brak migracji.

Przykładem innego klasycznego (i popularnego) podejścia, za pomocą którego starano się wyjaśnić motywacje studentów do podejmowania nauki za granicą, jest teoria sygnalizacyjna (*the signaling theory*) [Spence, 1973; Arrow, 1973; Stiglitz, 1975]. Podobnie jak teoria kapitału ludzkiego, teoria sygnalizacyjna opisuje skłonność do podejmowania studiów za granicą przez pryzmat możliwości na rynku pracy i wyższych wynagrodzeń. O ile jednak ta pierwsza traktowała kształcenie na zagranicznych uniwersytetach jako realną inwestycję w kapitał ludzki, która zwiększa produktywność, o tyle ta druga wskazuje, że

absolwenci zagranicznych uczelni otrzymują po wejściu na rynek pracy premię płacową niezależnie od tego, czy za ich dyplomem rzeczywiście stoi wyższy poziom kapitału ludzkiego (uzyskanie lepszej wiedzy i umiejętności). Dzieje się tak, gdyż pracodawcy przywiązują dużą wagę do samego faktu studiowania za granicą, traktując takie doświadczenie jako wyraźny sygnał, że osoba charakteryzuje się wysokim poziomem zdolności wrodzonych. W takim wypadku zagraniczne studia stanowią jedynie rodzaj filtra (jak ujmuje to Arrow

[1973]), za pomocą którego przedsiębiorcy wylawiają najbardziej zdolne i najlepiej rokujące jednostki.

W ostatnich latach pojawiło się jednak szereg nowych ujęć teoretycznych, które zrywają z rozpatrywaniem migracji studenckich jedynie przez pryzmat kosztów i korzyści. Dokonując ich przeglądu, Yvonne Riaño i Etienne Piguet [2016] podkreślają, że współczesne koncepcje teoretyczne opierają się na przyjęciu bardziej kontekstowej perspektywy, a także akcentują rolę polityk uniwersyteckich i rządowych w zakresie mobilności studentów. Autorzy ci wskazują na cztery główne podejścia teoretyczne, które w ostatnich latach zyskały na popularności i wpłynęły na sposób postrzegania międzynarodowych migracji studenckich:

1) Pierwsze to koncepcja zaproponowana przez Allana M. Findlaya [2010], który w badaniach nad migracjami studentów postuluje połączenie podejść podaźowych z popytowymi. Kwestionując adekwatność wcześniejszych teorii, opowiada się on za położeniem większego nacisku na analizę problematyki uwarunkowań podejmowania decyzji dotyczących mobilności studentów. Rozszerzając ekonomiczną perspektywę bazującą na porównywaniu kosztów i korzyści, autor twierdzi, że badacze muszą zwrócić większą uwagę na podejścia „popytowe” (których głównym obszarem badawczym jest analiza wyborów studentów dotyczących wyjazdu na zagraniczne studia w celu zwiększenia kapitału kulturowego) i podejścia „podażowe” (które z kolei przede wszystkim koncentrują się na badaniu finansowych interesów instytucji akademickich dążących do przyciągnięcia zagranicznych studentów).

2) Twórcami drugiego podejścia są Allan Findlay, Russell King, Fiona M. Smith, Alistair Geddes oraz Ronald Skeldon [2012]. Autorzy ci rozpatrują międzynarodowe migracje studentów z punktu widzenia reprodukcji klas, argumentując, że mobilność studentów powinna być rozumiana jako część szerszego procesu ponadnarodowej reprodukcji klas. Na podstawie badań ankietowych i wywiadów z zagranicznymi studentami kształcącymi się na brytyjskich uniwersytetach doszli oni do wniosku, że klasa reprodukuje się poprzez międzynarodowe studia: uczniowie ze szkół prywatnych częściej uzyskują dostęp do zagranicznych uniwersytetów i gromadzą w ten sposób „lepszy” kapitał społeczny i kulturowy. Jednocześnie badacze ci proponują, aby w analizie zachowań międzynarodowych studentów uwzględnić ich szersze aspiracje związane z cyklem życia.

3) Trzecie podejście akcentuje rolę teorii globalnej wiedzy (*global knowledge theory*), zgodnie z którą międzynarodowych studentów nie powinno się traktować tylko jako osób przemieszczających się między fizycznymi lokalizacjami, ale przede wszystkim jako kluczowych aktorów tworzących i przekształcających nowe globalne obszary wiedzy akademickiej. King i Raghuram [2013] w tym kontekście zwracają uwagę na napięcia i sprzeczności związane z postrzeganiem studentów zagranicznych zarówno jako „pożądanych” (przyszłych pracowników wysoko wykwalifikowanych, którzy będą zaspokajali potrzeby rynku pracy), jak i „niechcianych” (ze względu na dominującą politykę kontroli migracji). W swych badaniach autorzy ci kładą jednak przede wszystkim nacisk na powiązania między mobilnością studentów a sposobem wytwarzania wiedzy naukowej.

Podobnie Madge, Raghuram i Noxolo [2014] wskazują na konieczność zerwania z prostym postrzeganiem studentów międzynarodowych jako grupy dążącej do maksymalizacji kapitału ludzkiego oraz finansowego i skupienia się na wytwarzanej przez nich wiedzy akademickiej.

4) Ostatnie z wyróżnionych przez Riaño i Piguetę podejść, zaproponowane przez Elizabeth Murphy-Lejeune [2002], opiera się na założeniu, że zagranicznych studentów należy rozumieć jako nową elitę migracyjną. Łącząc studia przypadków i teorie, autorka ta opracowała pierwsze pogłębione badanie jakościowe, które dotyczyło migracji studentów w Europie. Bazując na teorii „obcego” jako typu socjologicznego, Murphy-Lejeune twierdzi, że mobilni studenci europejscy mogą być postrzegani jako nowa elita migracyjna. W swej książce badaczka przedstawia narracje podróżujących studentów; wyjaśnia ich motywacje, nakreśla skutki przejścia w nowy kontekst społeczny i kulturowy, a także opisuje budowę sieci społecznościowych oraz proces adaptacji do nowych kultur.

Wiele przeprowadzonych w ostatnich latach badań potwierdza różnorodność motywacji do podejmowania studiów za granicą, które niekiedy są związane z chęcią pozyskania kapitału ludzkiego oraz maksymalizacji finansowych i zawodowych korzyści z tego wynikających. Oprócz długoterminowej inwestycji w siebie mobilność oferuje bowiem studentom możliwość poznania nowych kultur, przebywania w nowych miejscach i środowiskach społecznych, a także przeżycia przygody. W związku z tym – jak argumentują Waters, Brooks

i Pilmott-Wilson [2011] – zabawa, emocje i ucieczka od znanych stanowią współcześnie ważne powody stymulujące mobilność studentów.



Podobne wnioski przynoszą badania przeprowadzone przez takich autorów jak Forsey, Broomhall i Davis [2011], He i Chen [2010], Farrugia i Sanger [2017] czy też Komisję Europejską [European Commission, 2014]. W pierwszym przypadku, odnosząc się do badań przeprowadzonych wśród australijskich studentów, najważniejszymi czynnikami motywującymi do wyjazdu za granicę okazały się: dobra zabawa, podróże oraz poznanie nowych przyjaciół; w drugim, dotyczącym amerykańskich studentów, były to turystyka i kontakty społeczne, w trzecim (również dotyczącym studentów w USA) – chęć zdobycia doświadczenia kulturowego; w czwartym zaś – obejmującym studentów studiujących w ramach programu Erasmus – najczęściej wskazywaną motywacją była możliwość życia za granicą i poznania nowych ludzi, a dopiero później poprawa znajomości języka obcego, rozwój uniwersalnych umiejętności oraz zwiększenie szans na zatrudnienie za granicą (przy

czym należy zaznaczyć, że ten ostatni powód został uznany za istotny przez ponad 85% badanych). Należy jednak mieć na uwadze, że – jak podkreśla Monika Stawiarska-Lietzau [2014: 270] – „motywy wyjazdów na studia zagraniczne po części są wspólne dla młodzieży pochodzącej z różnych stron świata, po części zaś zależne od sytuacji społecznej, gospodarczej i politycznej w danym kraju”¹.

1.4. KORZYŚCI ZE STUDIOWANIA ZA GRANICĄ

Badania potwierdzają, że studiowanie za granicą niesie ze sobą wiele korzyści związanych zarówno z rozwojem osobistym, jak i zawodowym. Ma ono pozytywny wpływ na poprawę szerokiej gamy umiejętności, które w XXI w. często przesądzają o możliwościach kształtowania kariery zawodowej i realizacji aspiracji życiowych. Wyniki przeprowadzonych badań wskazują, że kształcenie za granicą znacząco poprawia kompetencje językowe [Brecht et al., 1993; Freed, 1995; Dwyer i Peters, 2004; Kim i Goldstein, 2005; Magnan i Black, 2007; Cubillos et al., 2008; Salisbury et al., 2009], wzmacnia umiejętności komunikacji międzykulturowej [Anderson et al., 2006; Langley i Breese, 2005; Williams, 2005; Gammonley et al., 2007] i sprzyja budowaniu postawy otwartości wobec innych kultur [Carlson i Widaman, 1988; Pratzel, Curcio i Dilorenzo, 1996; Kitsantas, 2004], pozwala na lepsze zrozumienie problemów globalnych i zagadnień z zakresu polityki międzynarodowej [Carsello i Creaser, 1976; Carlson i Widaman, 1988; Carlson et al., 1990; Douglas i Jones-Rikkens, 2001; Golay, 2006], przyczynia się do poprawy własnego wizerunku osobistego i zawodowego [Cushner

i Mahon, 2002], umożliwia rozwój zdolności poznawczych [Nash, 1976], wzmaga pewność siebie, zwiększa zdolność radzenia sobie z niejednoznacznością, daje możliwość wglądu we własny system wartości i wpływa pozytywnie na ogólną dojrzałość [Carlson et al., 1990; Institute for the International Education of Students, 2004; Dwyer i Peters, 2004; Lindsey, 2005; Milstein, 2005; Black i Duhon, 2006; Salisbury et al., 2009]. Studia na zagranicznych uczelniach dają ponadto możliwość rozwoju odporności emocjonalnej, elastyczności i większej niezależności [Kitsantas, 2004].

Warto w tym kontekście przywołać szczegółowe wyniki badań realizowanych w ostatnich latach. Pierwsze to badanie przeprowadzone w Stanach Zjednoczonych przez Institute of International Education (IIE), które dotyczyło związków pomiędzy studiowaniem za granicą a rozwojem kluczowych umiejętności wpływających na rozwój kariery zawodowej i zwiększających szanse na znalezienie satysfakcjonującej pracy [Farrugia i Sanger, 2017]. Obejmowało ono badania ilościowe w formie ankiety przeprowadzonej wśród ponad 4,5 tys. absolwentów amerykańskich szkół wyższych, którzy uczestniczyli w jakiejś formie studiów za granicą w latach 1999/2000 i 2016/2017, oraz badania jakościowe w formie wywiadów. Wyniki badań potwierdziły, że kształcenie za granicą przyczyniło się do rozwoju niemal wszystkich głównych umiejętności, które mają zasadnicze znaczenie na obecnym rynku pracy. Większość respondentów potwierdziła, że pobyt na zagranicznym uniwersytecie pozytywnie wpłynął na 14 z 15 badanych umiejętności, obejmujących

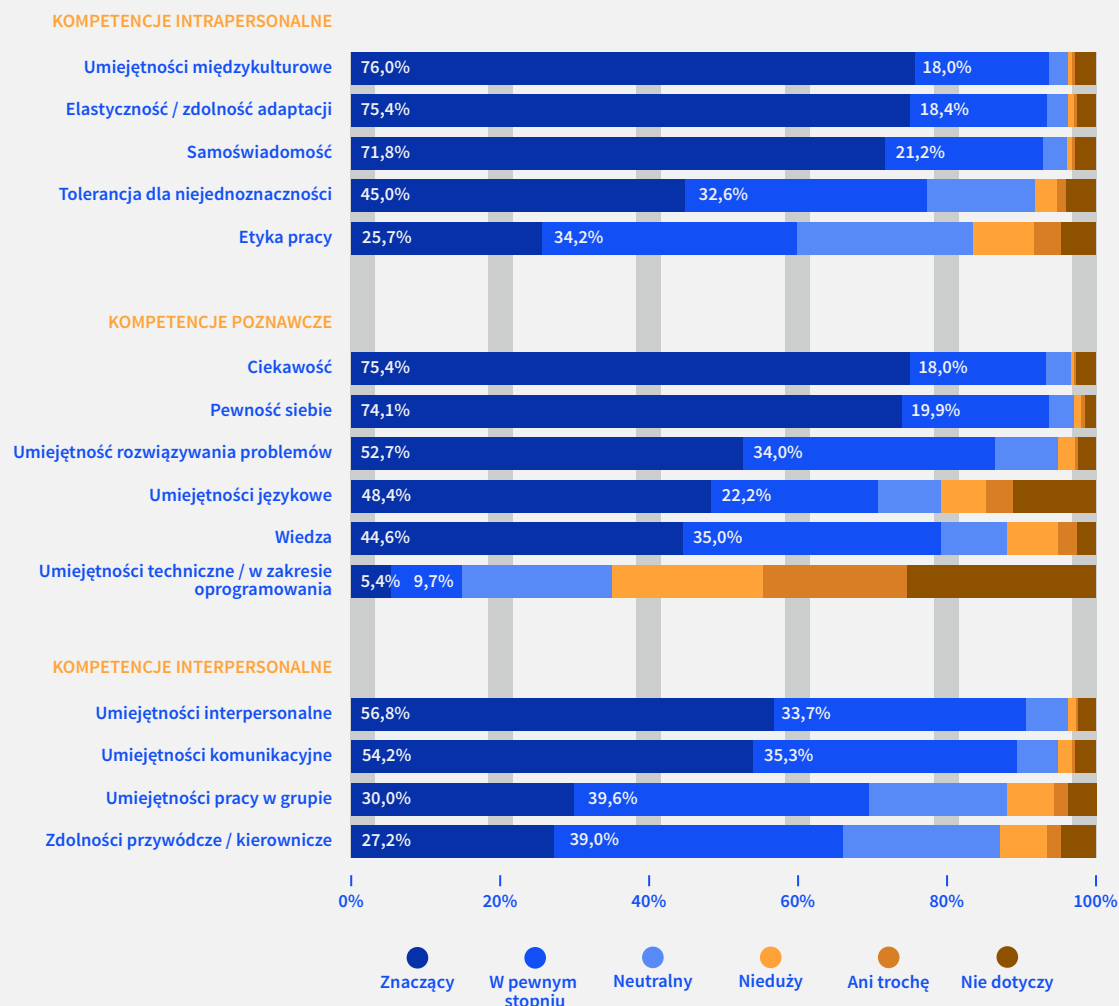
obszary poznawcze, intrapersonalne i interpersonalne. Ponad 70% respondentów stwierdziło, że doświadczenie zdobyte za granicą pomogło znacznie rozwinąć lub poprawić ich umiejętności międzykulturowe, elastyczność i zdolność adaptacji, samoświadomość, ciekawość i pewność siebie. Około połowy respondentów wskazało, że studia za granicą pomogły zwiększyć ich umiejętności interpersonalne, komunikacyjne, w zakresie rozwiązywania problemów, a także umiejętności językowe oraz tolerancję niejednoznaczności (zob. rys. 7).

Badanie wykazało ponadto, iż studia za granicą przyniosły również pewne nieplanowane korzyści: przyczyniły się one nie tylko do rozwoju umiejętności i zmiany postaw, ale także w wielu wypadkach zaowocowały lepszym zrozumieniem możliwości w zakresie rozwoju kariery zawodowej – otworzyły nowe ścieżki kariery, które wcześniej były niezbrane bądź nie były brane pod uwagę.

Zdaniem ponad połowy ankietowanych ich doświadczenia zdobyte za granicą w jakimś stopniu przyczyniły się do zdobycia pracy. Co jednak równie istotne, wśród ankietowanych, którzy nie byli pewni, czy zagraniczne studia znalazły bezpośrednie przełożenie na uzyskanie oferty pracy, lub nie wierzyli w to, większość nadal uważała, że umiejętności zdobyte w ten sposób były i są istotne dla rozwoju ich kariery zawodowej [Farrugia i Sanger, 2017].

Rys. 7. Wpływ studiów za granicą na rozwój lub udoskonalenie umiejętności kluczowych na rynku pracy

Źródło: opracowanie własne na podstawie Farrugia i Sanger, 2017: 12.



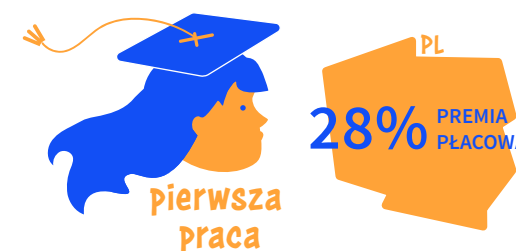
Podobne wyniki przyniosło badanie American Institute for Foreign Study (AIFS), zrealizowane na grupie 2,6 tys. stypendystów tej organizacji, którzy studiowali za granicą. Absolwenci AIFS deklarowali, że doświadczenie zdobyte podczas nauki w innym państwie miało znaczący wpływ na kluczowe obszary ich rozwoju osobistego i zawodowego: 90% respondentów zgodziło się ze stwierdzeniem, że studia za granicą wpłynęły na chęć przeciwstawienia się stereotypom na temat innych kultur; 85% potwierdziło, że udział w programach AIFS poszerzył zakres sektorów, w których mogliby pracować; 58% respondentów stwierdziło, że studia za granicą pomogły im w rozwoju kompetencji międzykulturowych, które przyczyniły się do uzyskania pierwszej pracy po ukończeniu studiów; 86% wskazało na pozytywne oddziaływanie studiów zagranicznych na zdolność do adaptacji w zróżnicowanym środowisku pracy. W zakresie budowania kariery i rozwoju zawodowego 79% ankietowanych zaznaczyło, że udział w studiach zagranicznych przełożył się na wzrost znaczenia, jakie przypisują pracy w dziedzinie, którą uważają za interesującą, a 81% twierdziło, że wywarły one również wpływ na wagę, jaką przywiązują do osobistego spełnienia w pracy. Ponadto 44% respondentów przyznało, że pobieranie nauki na zagranicznym uniwersytecie zaważyło na wyborze sektora zatrudnienia: 48% poszukiwało pracy o charakterze międzynarodowym/międzykulturowym, a 57% w trakcie rozmowy kwalifikacyjnej zostało zapytanych o swoje doświadczenia z pobytu za granicą. Jeżeli chodzi o rozwój osobisty, to ponad 96% uczestników badania przyznało, że studia zagraniczne zaprocentowały „lepszym zrozumieniem siebie i swoich wartości”,

u 81% pozytywnie wpłynęły na „wagę, jaką przywiązują do rozwijania swoich umiejętności i talentów”, u 87% zaś zintensyfikowały chęć zawierania bardziej różnorodnych przyjaźni i budowania zróżnicowanych kulturowo sieci społecznych [Hubbard, Reixen i Watson, 2018].

Korzyści ze studiowania za granicą potwierdzają również badania europejskie, których wyniki zawarto w raporcie *The Erasmus Impact Study*, opracowanym na zlecenie Komisji Europejskiej. Ich celem była ocena wpływu mobilności na umiejętności studentów i ich szanse na zatrudnienie, a także internacjonalizację instytucji szkolnictwa wyższego. Analiza materiału empirycznego pozyskanego od grupy ponad 56 tys. studentów potwierdza, że międzynarodowe doświadczenia zdobyte w procesie kształcenia za granicą mają pozytywny wpływ na rozwój osobisty oraz perspektywy kariery zawodowej: 81% studentów Erasmusa po powrocie z zagranicy dostrzegło u siebie poprawę w zakresie umiejętności uniwersalnych, takich jak: otwartość na nowe wyzwania i ciekawość, umiejętności rozwiązywania problemów i podejmowania decyzji, pewność siebie, tolerancja wobec innych wartości i zachowań². Ponadto stopa bezrobocia wśród byłych studentów Erasmusa pięć lat po ukończeniu studiów była niższa o 23% w porównaniu z absolwentami, którzy nie uczestniczyli w tym programie. Jednocześnie, co nie powinno zaskakiwać, udział w Erasmusie zwiększa międzynarodową mobilność – 40% absolwentów programu Erasmus przeniosło się do innego kraju po ukończeniu studiów (w porównaniu z 23% absolwentów niemobilnych), a 1 na 3 studentów Erasmusa został

zatrudniony przez firmę w kraju goszczącym lub otrzymał tam ofertę pracy [European Commission, 2014: 14].

Europejskie doświadczenia pokazują, że studiowanie za granicą może mieć przełożenie na premię płacową. O ile w Europie średnio 1 na 6 byłych studentów deklaruje pozytywny wpływ uczestnictwa w programie wymiany Erasmus na osiągnięte dochody, o tyle osoby z krajów Europy Środkowej i Wschodniej, w tym polscy absolwenci, sygnalizują to znacznie częściej. Badania przeprowadzone przez Jacka Liwińskiego wykazały, że polscy absolwenci, którzy ukończyli co najmniej jeden semestr studiów za granicą, podejmując swoją pierwszą pracę, korzystają z premii płacowej w wysokości 28%. Co istotne, premia ta jest szczególnie wysoka w przypadku osób o niskim statusie społecznym i ekonomicznym. Może to wskazywać, że studiowanie za granicą przyczynia się do zmniejszenia nierówności społecznych [Liwiński, 2016].



1.5. ZAKOŃCZENIE

W ostatnich latach mobilność międzynarodowa młodych ludzi istotnie wzrosła. Duży wpływ miała na to migracja zarówno osób wysoko wykwalifikowanych, które po ukończeniu studiów wyjeżdżają do pracy za granicę, jak i studentów, którzy zdecydowali się kontynuować swoją edukację formalną na zagranicznych uczelniach wyższych. Mobilność osób z obu tych kategorii wpisuje się obecnie w globalną rywalizację o talenty, prowadzoną przez najbardziej rozwinięte gospodarczo państwa świata, które dążą do przyciągnięcia i utrzymania pracowników dobrze wyposażonych w kapitał ludzki. Najprawdopodobniej w najbliższej przyszłości trend do studiowania za granicą będzie się utrzymywał. Wskazują na to m.in. przewidywania OECD [2009] dotyczące szkolnictwa wyższego, zgodnie z którymi do 2030 r.: będzie następował rozwój transgranicznego szkolnictwa wyższego, co oznacza wzrost mobilności zarówno studentów, jak i wykładowców; badania akademickie w coraz większym stopniu będą miały charakter międzynarodowy i będą nadal podlegać oddziaływaniom sił współpracy i konkurencji; systemy szkolnictwa wyższego w Azji i Europie będą stopniowo zwiększać swój globalny wpływ, chociaż Ameryka Północna utrzyma wyraźną przewagę, szczególnie w odniesieniu do badań.

Podsumowując, warto zastanowić się nad zyskami i stratami, jakie wiążą się z wyjazdami za granicę w celu odbycia tam studiów, rozpatrywanymi jednak w skali makro. O korzyściach dla studentów (w skali mikro) była już mowa. Niewątpliwie pobyt na

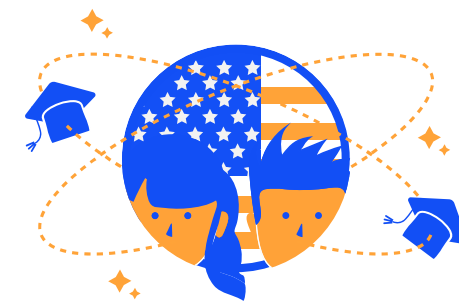
zagranicznej uczelni przynosi im wiele potencjalnych benefitów. Zauważalne w ostatnich latach otwarcie się państw i uczelni na studentów z zagranicy poszerza możliwości wyboru i tworzy lepsze perspektywy w zakresie rozwoju zawodowego i osobistego.



Warto w tym kontekście zaznaczyć, że chociaż – jak podkreśla Parvati Raghuram [2013: 138] – „migracja studentów jest kluczowym elementem migracji wiedzy”, to nie zawsze wiedza jest głównym czynnikiem motywującym do wyjazdu na zagraniczną uczelnię. Mimo że decyzja taka zawsze podlega indywidualnym uwarunkowaniom, badania pokazują, że coraz większą rolę w tym zakresie zaczynają odgrywać czynniki miękkie, takie jak chęć zmiany otoczenia, przeżycia przygody czy zdobycia doświadczeń międzykulturowych. Bez względu jednak na powody wyjazdu studia za granicą pozwalają na rozwój kapitału intelektualnego, społecznego i kulturowego, który może mieć istotne przełożenie na dalsze losy życiowe.

Migracje studentów przynoszą również sporo korzyści państwom goszczącym. W ostatnich latach stały

się one bardzo intratnym biznesem, zwłaszcza dla uniwersytetów, które dzięki napływowi studentów z zagranicy zyskały nie tylko nowe źródło dochodów, ale także dostęp do puli globalnych talentów, które w przyszłości mogą stanowić „siłę napędową” prowadzonych badań. Dla przykładu w Stanach Zjednoczonych międzynarodowi studenci odgrywają kluczową rolę w rozwoju nauki i technologii, czego dowodem jest liczba patentów, publikacji i Nagród Nobla. Obecność studentów międzynarodowych przynosi jednak profity w skali całej gospodarki narodowej. W związku z tym Yvonne Riaño, Christof Van Mol i Parvati Raghuram [2018] zidentyfikowali pięć dominujących rodzajów dyskursów na temat studentów zagranicznych, które są wykorzystywane przez elity polityczne w celu legitymizacji ich polityki, przy czym cztery z tych dyskursów mają charakter pozytywny lub neutralny.



W ich ramach studenci zagraniczni są postrzegani jako: podmioty gospodarcze lub podmioty napędzające rozwój wiedzy i wzrost gospodarczy; źródło dochodów dla sektora szkolnictwa wyższego; podmioty

tymczasowo przebywające na terytorium kraju (a więc „niezagrożające” w żaden sposób jego mieszkańcom w sposób długofalowy); część „miękkiej” siły oddziaływania w stosunkach międzynarodowych. Tylko jeden dyskurs prezentuje studentów w sposób negatywny, jako imigrantów o wątpliwej wartości. Warto jednak zaznaczyć, że nie odnosi się on do całej grupy studentów, opiera się bowiem na założeniu, że studenci z niektórych krajów są w rzeczywistości migrantami zarobkowymi, którzy wykorzystują wizy studenckie w celu uzyskania dostępu do (nieregularnego) rynku pracy w krajach zachodnich.

Dużo bardziej skomplikowana sytuacja dotyczy państw wysyłających. W ich przypadku zyski z wyjazdu są w dużej mierze uzależnione od tego, czy studenci po zakończeniu edukacji zdecydują się na powrót do ojczyzny lub ewentualnie zaangażują się w jakieś formy współpracy z podmiotami z kraju pochodzenia. Jeśli tak, to mogą oni być ważnym źródłem wzrostu gospodarczego i współtworzyć w przyszłości nową elitę naukową, ekonomiczną, społeczno-kulturalną czy polityczną. Jeśli zaś jako absolwenci zostaną oni za granicą i jednocześnie nie będą przejawiać zainteresowania rozwojem kontaktów zawodowych z krajem pochodzenia, to mogą być postrzegani jako „utracone talenty” i współtworzyć w ten sposób zjawisko drenażu mózgow. W ostatnich latach zaznacza się tendencja do pozostawiania cudzoziemców w krajach, w których studiowali. Już w pierwszej dekadzie XXI w. dane statystyczne wskazywały, że tylko około 50% zagranicznych studentów po uzyskaniu dyplomu amerykańskiego uniwersytetu wracało do państwa pochodzenia,

a w przypadku Australii blisko połowę wszystkich imigrantów, którzy przybywali do tego kraju w ramach programu przyciągania wysoko wykwalifikowanej siły roboczej, stanowili absolwenci australijskich uczelni wyższych [Gribble, 2008]. Doświadczenie studiowania za granicą znacznie zwiększa prawdopodobieństwo, że cudzoziemcy zostaną w przyszłości wykwalifikowanymi migrantami [Vertovec, 2002; Parey i Walddinger, 2008]. Oczywiście kraje wysyłające również mogą czerpać korzyści z edukacji swoich obywateli za granicą: mobilność studentów może przyczynić się do transferu wiedzy, technologii i know-how w ramach „cyrkulacji mózgow”, w przyszłości generować transfery finansowe do kraju pochodzenia, umożliwiać rozwój partnerstw biznesowych oraz sieci społeczno-zawodowych czy też poprawiać dostęp do szkolnictwa wyższego itp.

Cate Gribble [2008] wskazuje na trzy główne rodzaje polityk, za pomocą których państwa wysyłające mogą regulować międzynarodową mobilność studentów. Rządy mogą próbować zatrzymać studentów w kraju (*retain option*), m.in. poprzez poszerzanie i wzmacnianie dostępu do szkolnictwa wyższego, rozwój współpracy z zagranicznymi jednostkami akademickimi czy też powiązanie inwestycji w szkolnictwo wyższe z tymi dokonywanymi w zakresie badań i rozwoju. Druga opcja polega na umożliwieniu studentom, lub nawet zachęceniu ich do tego, podejmowania studiów za granicą, przy jednoczesnym zachęcaniu ich do powrotu po zakoń-

czeniu kształcenia (*return option*). Takie podejście wymaga jednak przyjęcia odpowiednich programów i strategii ułatwiających reemigrację studentów, w tym w szczególności stworzenia korzystnych warunków społeczno-ekonomicznych i zawodowych. Trzecią opcją jest zaakceptowanie faktu, że wielu

RETAIN
OPTION
•
RETURN
OPTION
•
DIASPORA
OPTION

studentów nie zdecyduje się na powrót, i wdrożenie takich rozwiązań, które umożliwią emigrantom przyczynienie się do rozwoju ich kraju pochodzenia „na odległość” (*engaging with the Diaspora lub Diaspora option*). W tym ostatnim przypadku chodzi o ustanawianie i utrzymywanie sieci diasporalnych; promowanie transnarodowej przedsiębiorczości czy stymulowanie transferu wiedzy i umiejętności. Zdaniem Gribble angażowanie diaspyry stanowi obecnie najskutecz-

niejszy sposób na włączanie wysoko wykwalifikowanych migrantów w rozwój społeczno-gospodarczy krajów pochodzenia.

Jednoczesne wdrożenie trzech opisanych wyżej polityk stanowi najlepszy sposób na rozwój kapitału ludzkiego w kraju pochodzenia, czego dobrym przykładem są rozwiązania wprowadzone w Chinach [Raczyński, 2019a: 54–58].

- ¹ Dla przykładu afrykańscy studenci (z Ghany, Senegalu, Wybrzeża Kości Słoniowej i Nigru) jako powód wyjazdu najczęściej wskazywali: lepsze możliwości zatrudnienia, wyższe wynagrodzenia, wyższy standard życia, możliwość uczestnictwa w sieciach społecznych, rozwój kariery, wyższy poziom edukacji i brak zaufania co do przyszłości ich ojczystego kraju. Natomiast głównymi motywacjami dla studentów angielskich były poziom nauczania i renoma uniwersytetu oraz chęć przeżycia przygody [Riaño i Piguet, 2016: 9].
- ² Warto zaznaczyć w tym kontekście, że 92% pracodawców poszukuje u pracowników tych umiejętności, a 64% uważa międzynarodowe doświadczenie za istotne w procesie rekrutacji [European Commission, 2014: 14].



STUDIA ZA GRANICĄ W PERSPEKTYWIE MŁODYCH POLAKÓW – PRZYKŁAD UNII EUROPEJSKIEJ I STANÓW ZJEDNOCZONYCH

Katarzyna Morawska

2.1. WPROWADZENIE

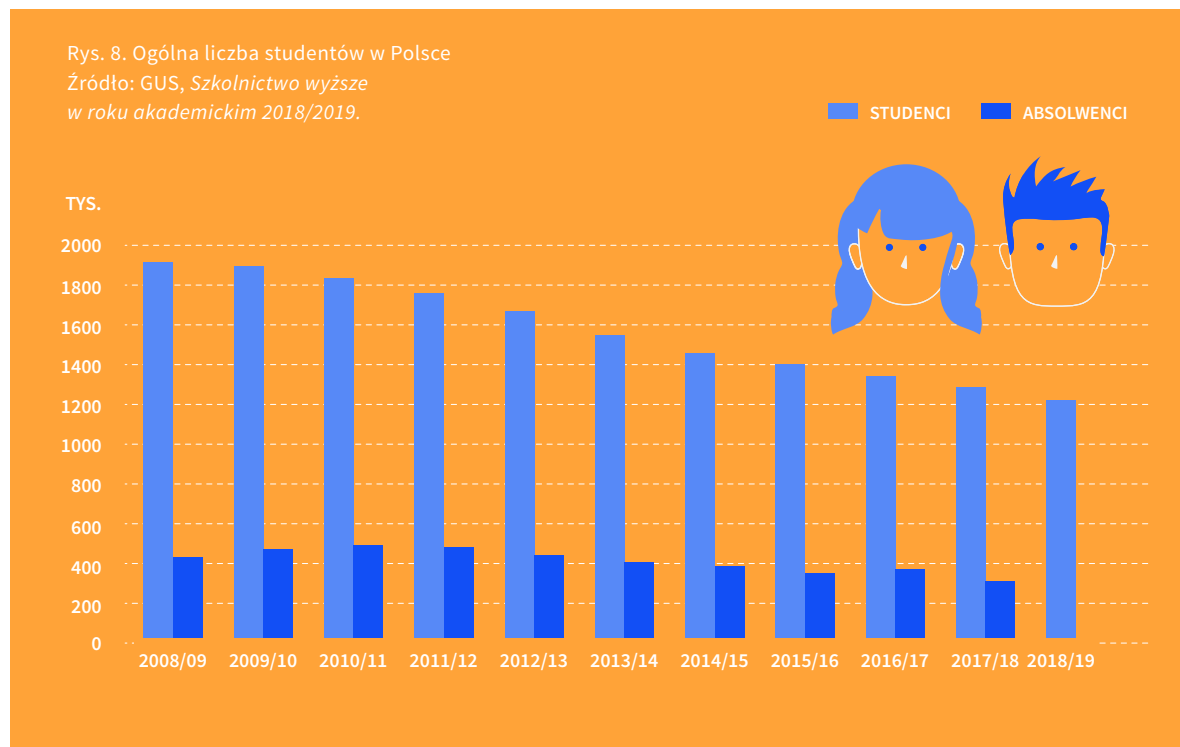
Kraje Europy Środkowo-Wschodniej od początku lat dziewięćdziesiątych XX w. odnotowały znaczący wzrost liczby osób podejmujących studia. W Polsce liczba studentów gwałtownie wzrosła pomiędzy rokiem 1989 (350 tys. osób) a latami 2005–2006, kiedy to osiągnęła rekordową wartość blisko 2 mln [Jarecki, 2008]. Wskaźnik skolaryzacji dla osób podejmujących studia wyższe wzrósł dość gwałtownie z niespełna 10% w 1990 r. do 40,9% w 2009 r. [GUS, 2010; GUS, 2015]. Uczelnie wyższe stanęły przed nowym wyzwaniem związanym ze wzrostem znaczenia wykształcenia i budowaniem społeczeństwa demokratycznego opartego na wiedzy i kwalifikacjach. Tendencje związane z podejmowaniem działań zmierzających do rozwoju i doskonalenia systemów edukacji zaobserwowano w ostatnich trzech dekadach również w państwach rozwiniętych, gdzie wskaźnik skolaryzacji młodzieży podejmującej stu-

dia wyższe zwiększył się do blisko 60%, a udział ludności z wyższym wykształceniem stanowi blisko 20–25% populacji [Szulc, 2004: 8].

Ten pozytywny trend wzrostowy w Polsce uległ jednak zmianie w ostatniej dekadzie. W związku z niekorzystnymi zmianami demograficznymi obserwowanymi od pewnego czasu, w tym m.in. spadkiem liczby osób w wieku 19–24 lata, począwszy od roku akademickiego 2006–2007 odnotowywany jest spadek liczby studentów. W ciągu ostatnich 10 lat ich liczba systematycznie się zmniejszała i w roku akademickim 2018/2019 wyniosła 1 230 300. Mimo tego spadek liczbowego studia wyższe i wykształcenie w dalszym ciągu stanowią jedną z najwyższych wartości na rynku pracy.

Postępująca globalizacja wpływa na konieczność umiędzynarodowienia edukacji, co związane jest ze stwarzaniem przez państwa i uczelnie wyższe

odpowiednich warunków do zdobywania doświadczeń edukacyjnych w innych krajach. Krótko- bądź długoterminowy pobyt na zagranicznej uczelni, odbycie praktyk studenckich za granicą bądź udział w międzynarodowych projektach stanowią dużą wartość dodaną w edukacji młodych ludzi. Tego typu elementy wykształcenia niejednokrotnie bywają doceniane, a niekiedy wręcz pożądane przez pracodawców. Wzrost znaczenia zagranicznych doświadczeń edukacyjnych powoduje, że coraz więcej osób rozważa podjęcie studiów lub odbycie ich częściowo za granicą. Wyniki badań przeprowadzonych w Polsce m.in. przez Wojciecha Jareckiego potwierdzają powyższą tezę. Badacz stwierdził, że absolwenci szkół średnich przy wyborze studiów kierują się głównie rozwojem zainteresowań oraz chęcią zdobycia dobrej pracy [Jarecki, 2008: 152]. W kontekście mobilności studentów szczególną rolę wydaje się odgrywać właśnie drugi z motywów. Do podobnych wniosków doszła Monika Stawiarska-Lietzau, której



badania dotyczące gotowości polskich studentów do podjęcia studiów za granicą i towarzyszącej im motywacji wskazują, że największą rolę przy wyborze ścieżki edukacyjnej odgrywają motywy związane z karierą zawodową, a studia zagraniczne są przez polskich studentów uznawane za atut na rynku pracy [Stawiarska-Lietzau, 2014: 278].

W takiej sytuacji nie powinien dziwić fakt, że rekrutacja studentów, podobnie zresztą jak wykwalifikowanych pracowników, stała się w ostatnich latach priorytetem wielu państw i instytucji. Studenci

postrzegani są jako potencjalni migranci wykwalifikowani, o których pozyskanie od lat toczy się batalia pomiędzy państwami przyjmującymi, na co w swoich pracach zwraca uwagę wielu badaczy [Brezis i Soueri, 2011; Mavroudi i Warren, 2013; Baas, 2019]. Polityka imigracyjna wobec zagranicznych studentów stopniowo zbliżała się do rozwiązań stosowanych wobec migrantów wykwalifikowanych [Baas, 2019: 1–6]. Wynika to z faktu, że zachęcanie obcokrajowców do studiowania w danym kraju, a następnie oferowanie im możliwości tymczasowego zatrudnienia niesie korzyści zarówno dla młodych ludzi, jak i dla

kraju przyjmującego. Dlatego coraz więcej państw oferuje zagranicznym uczniom miejsca na swoich uczelniach. Większość krajów pozwala jednocześnie na zatrudnianie studiujących migrantów w niepełnym wymiarze godzin. W wielu przypadkach absolwenci mogą pozostać przez pewien czas w kraju przyjmującym w celu zdobycia doświadczenia zawodowego. Możliwość ubiegania się o tymczasową wizę pracowniczą bądź w dalszej perspektywie o status rezydenta (po ukończeniu studiów) jest czynnikiem, który decyduje o atrakcyjności danego programu. Kraje o długich tradycjach imigracyjnych, bazujące na systemie punktowym (Australia, Nowa Zelandia, Kanada), preferują migrantów z doświadczeniem zawodowym, ale specjalnie z myślą o pochodzących z zagranicy absolwentach dodatkowe punkty przyznawane są obcokrajowcom kończącym tamtejsze uniwersytety [Papademetriou i O’Neil, 2004: 25]. Wiele zagranicznych uczelni, wzorując się na modelu australijskim, korzysta z pomocy wykwalifikowanych agentów, których zadaniem jest zrekrutowanie jak największej liczby zagranicznych studentów [Brooks i Waters, 2011; Collins, 2012; Cranson, 2017; Beech, 2018]. Stosowanie nowych i coraz bardziej innowacyjnych metod rekrutacji pokazuje, że szkolnictwo wyższe stało się w ostatnim czasie intratnym biznesem o międzynarodowym zasięgu.

Celem rozdziału jest przedstawienie zagadnienia mobilności studentów w kontekście Polski wraz z omówieniem polityk i rozwiązań legislacyjnych w zakresie szkolnictwa wyższego obowiązujących na dwóch obszarach cieszących się największą popularnością wśród polskich absolwentów i studentów.

W pierwszej kolejności zwracam uwagę na obszar państw członkowskich Unii Europejskiej, do których udaje się większość młodych Polaków. W ramach tej części artykułu przedstawiam podstawowe regulacje prawne oraz proces kształtowania się Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, w tym proces boloński i niezwykle popularny program Erasmus. Następnie krótkiej analizie poddaję rozwiązania stosowane przez Stany Zjednoczone, które mimo odległości geograficznej wciąż pozostają jedną z bardziej pożądaných destynacji wśród Polaków rozpoczynających studia. Zakończenie zawiera natomiast podsumowanie prezentowanych rozważań opatrzone moim komentarzem.

2.2. SZKOLNICTWO WYŻSZE JAKO JEDEN Z PRIORYTETÓW POLITYKI EDUKACYJNEJ UNII EUROPEJSKIEJ

Wspólnoty europejskie od początku swojego istnienia nie pozostawały obojętne wobec edukacji. Pierwsze regulacje wspólnotowe zostały zawarte w traktacie rzymskim podpisanym w 1957 r. Przewidziano wówczas współpracę państw członkowskich w zakresie kształcenia i doskonalenia zawodowego (art. 128 Traktatu ustanawiającego EWG) oraz wzajemnego uznawania dyplomów (art. 57). Dalsze regulacje prawne dotyczące edukacji stanowiły treść rozdziału *Edukacja, szkolenie zawodowe i młodzież* traktatu z Maastricht (1992). Kolejne traktaty rozszerzały działania Unii Europejskiej dotyczące kształcenia. Zgodnie z zapisami Traktatu o funkcjonowaniu Unii Europejskiej (art. 165 ust. 1 TFUE) „Unia przyczynia się do rozwoju edukacji o wysokiej jakości,

poprzez zachęcanie do współpracy między Państwami Członkowskimi oraz, jeśli jest to niezbędne, poprzez wspieranie i uzupełnianie ich działalności, w pełni szanując odpowiedzialność Państw Członkowskich za treść nauczania i organizację systemów edukacyjnych, jak również ich różnorodność kulturową i językową. (...) Jedną z form realizacji powyższego celu jest sprzyjanie mobilności studentów i nauczycieli, między innymi poprzez zachęcanie do akademickiego uznawania dyplomów i okresów studiów” (art. 165 ust. 2). Ponadto pewne horyzontalne założenia zawarte są w art. 9 TFUE, który zwraca uwagę na obowiązek państw członkowskich zapewnienia wysokiego poziomu kształcenia, a ogólną zasadę prawa do nauki potwierdza art. 14 Karty praw podstawowych. Wyraźnie widać, że prawo pierwotne UE nie pozostaje obojętne na sferę związaną z edukacją, w tym szkolnictwo wyższe. Główne cele działań Unii w dziedzinie szkolnictwa wyższego obejmują nauczanie i upowszechnianie języków państw członkowskich, sprzyjanie mobilności studentów i kadry pedagogicznej, wspieranie wzajemnego uznawania dyplomów i okresów studiów oraz promowanie współpracy między instytucjami szkolnictwa wyższego [Boruta, 2005: 563].

A. PROCES BOLOŃSKI

Działania państw członkowskich mogą dotyczyć poszczególnych sektorów edukacji, tak jak m.in. deklaracja bolońska, koncentrująca się na edukacji

na poziomie szkół wyższych. Deklaracja ta została przyjęta przez ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe z 29 krajów Europy w 1999 r. w Bolonii. Sygnatariusze zobowiązali się do zmian w systemach szkolnictwa wyższego w Europie w celu utworzenia do 2010 r. Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (European Higher Education Area, EOSW). Celem procesu bolońskiego nie jest stworzenie jednolitych standardów nauczania, którym podlegałyby systemy szkolnictwa wyższego w poszczególnych państwach członkowskich.

U podstaw zmian leży wypracowanie wraz ze środowiskiem akademickim zasad współdziałania i wdrażania mechanizmów porównywania rozwiązań istniejących w Europie, z uwzględnieniem zróżnicowania i autonomii państw członkowskich. Nie chodzi o to, aby systemy edukacyjne były identyczne na poziomie całej UE, ale o to, by były zbieżne na poziomie celów strategicznych, jakie państwa zamierzają osiągnąć [Zgliczyński, 2010: 75]. Poszanowanie odrębności narodowych w dziedzinie edukacji znacząco wpływa na zróżnicowanie treści programowych, co może powodować pewne trudności w kształtowaniu edukacji na poziomie UE, ale z drugiej strony stanowi o sile europejskiego systemu [Szapiro, 2012]. Realizacja procesu bolońskiego zakładała m.in. wprowadzenie wspólnego suplementu do dyplomu uczelni wyższych, Europejskiego Systemu Transferu Punktów ECTS, który umożliwił stworzenie wspólnych kryteriów oceny procesów edukacyjnych, wdrażanie mobilności wewnątrz-

Unia przyczynia się do rozwoju edukacji o wysokiej jakości, poprzez zachęcanie do współpracy między Państwami Członkowskimi [...]

Europejskiej studentów i ujednoczenie infrastruktury administracyjnej poprzez wprowadzenie trójstopniowego systemu studiów wyższych' [Lonbay, 2004].

lifelong learning

Kolejne komunikaty Komisji Europejskiej podsumowują realizację zakładanych działań oraz poszerzają założenia procesu bolońskiego, zwracając uwagę m.in. na ideę uczenia się przez całe życie (*lifelong learning*) oraz propagowanie atrakcyjności Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego poza Europą (Komunikat Praski, 2001), rozwój kształcenia interdyscyplinarnego i konieczność usunięcia wszystkich przeszkód utrudniających mobilność studentów (Komunikat Berliński, 2003) oraz znaczenie kształcenia przygotowującego do prowadzenia badań w zwiększaniu konkurencyjności i atrakcyjności EOSW (Komunikat z Bergen, 2005).

Kolejna konferencja ministrów szkolnictwa wyższego zaowocowała przyjęciem następujących priorytetów: mobilność studentów i wykładowców, system kształcenia w dwóch cyklach, uznawalność kwalifikacji, zapewnienie wysokiej jakości kształcenia, studia doktoranckie, zatrudnialność absolwentów oraz Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego w wymiarze globalnym (Komunikat Londyński, 2007). W komunikacie z Leuven/Louvain-la-Neuve z 2009 r. podkreślono pozytywne efekty mobilności studentów, naukowców i kadry akademickiej oraz założono jej zwiększenie – do roku 2020 r. co najmniej 20% studentów EOSW powinno odbyć część studiów za granicą. Inauguracji przewidzianego w deklaracji bolońskiej Europejskiego Obszaru Szkolnictwa

Wyższego dokonano w marcu 2010 r. w Budapeszcie i Wiedniu. Dwa lata później odbyło się spotkanie w Bukareszcie, które poświęcone było strategii mobilności w EOSW i możliwościom jej wspierania przy użyciu środków finansowych Unii Europejskiej.

W 2012 r. dokonano podsumowania z wdrażania procesu bolońskiego [Komisja Europejska, 2012]. Jednym z analizowanych zagadnień była mobilność studentów w EOSW. Po pierwsze zwrócono uwagę na trudności w zbieraniu szczegółowych danych dotyczących zagranicznych przemieszczeń studiujących Europejczyków i zapowiedziano konieczność poprawy w tym zakresie. Mobilność została uznana za jeden z obszarów wymagających dalszych prac. W raporcie podkreślono, że obecnie jedynie w przypadku dwóch państw (Cypr, Liechtenstein) wskaźnik mobilności studentów przyjeżdżających w celu uzyskania dyplomu wynosi ponad 50% ogółu studentów, większość krajów nie przekracza niestety progu 5%.

Za przełom w zakresie kształtowania polityki edukacyjnej można uznać przyjętą przez Radę Europejską w 2000 r. strategię lizbońską, tj. plan rozwoju UE i uczynienia z gospodarki unijnej najbardziej konkurencyjnej i dynamicznej gospodarki opartej na wiedzy, zrównoważonym rozwoju, charakteryzującej się wysokim poziomem spójności i większą liczbą miejsc pracy. Osiągnięcie tych ambitnych celów wiązało się ze zmianami w obrębie wielu polityk unijnych, w tym polityki edukacyjnej, która stała się elementem polityki gospodarczej. W maju 2009 r. Rada przyjęła strategiczne ramy europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia. W dokumen-

cie zapowiedziano realizację czterech celów strategicznych, a za pierwszy z nich uznano „realizację koncepcji uczenia się przez całe życie i mobilności”, zwracając uwagę, że okres nauki za granicą powinien stać się regułą, a nie wyjątkiem [Rada, 2009: 3].

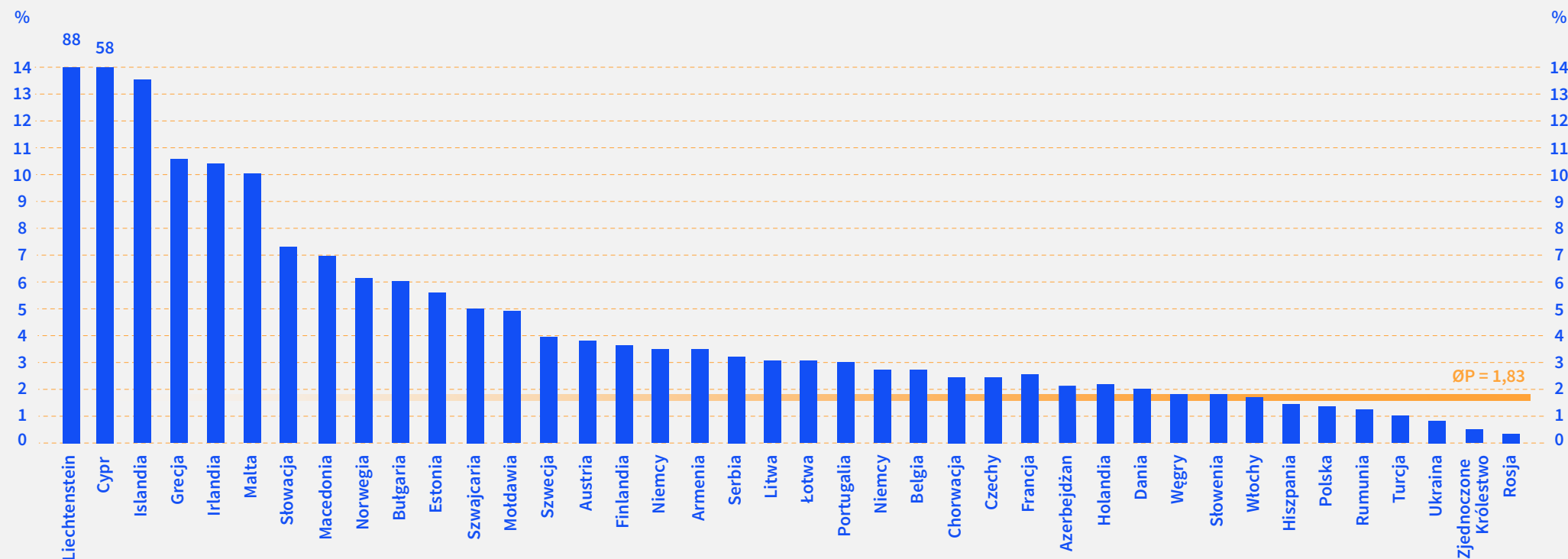


Na kontynuację rozpoczętych działań można uznać przyjętą w 2010 r. strategię Europa 2020, na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu, zapowiadającą efektywniejsze inwestowanie w kształcenie, badania i innowacje [Komisja Europejska, 2010].

W najnowszych dokumentach Komisja Europejska proponuje wprowadzenie odnowionego programu UE dla szkolnictwa wyższego, w którym skoncentrowano się na czterech obszarach priorytetowych, tj.:

- dostosowanie rozwoju umiejętności w szkolnictwie wyższym do potrzeb rynku pracy;
- zapewnienie powszechnej dostępności szkolnictwa wyższego oraz sprawienie, by sprzyjało w większym stopniu włączeniu społecznemu, a także zwiększenie interakcji ze społeczeństwem;

Rys. 9. Współczynnik mobilności studentów w ramach EOSW 2008/2009
Źródło: Eurostat.



Liechtenstein	87,8	Malta	10,0	Estonia	5,6	Finlandia	3,5	Łotwa	3,1	Czechy	2,4	Węgry	1,8	Rumunia	1,2
Cypr	58,5	Słowacja	7,3	Szwajcaria	5,0	Niemcy	3,4	Portugalia	2,9	Francja	2,4	Słowenia	1,8	Turcja	0,9
Islandia	13,5	Macedonia	6,9	Mołdawia	4,9	Armenia	3,4	Niemcy	2,8	Azerbejdżan	2,1	Włochy	1,6	Ukraina	0,8
Grecja	10,5	Norwegia	6,1	Szwecja	4,0	Serbia	3,2	Belgia	2,7	Holandia	2,1	Hiszpania	1,4	Zjednoczone Królestwo	0,4
Irlandia	10,4	Bułgaria	6,0	Austria	3,8	Litwa	3,1	Chorwacja	2,4	Dania	1,9	Polska	1,3	Rosja	0,3

UWAGI

Wskaźnik mobilności zewnętrznej (wyjazdów) to odsetek absolwentów z kraju EHEA, którzy ukończyli studia w innym kraju EHEA w stosunku do ogólnej populacji absolwentów z tego samego kraju pochodzenia (dane za rok 2008/09).

Na wykresie nie uwzględniono następujących miejsc docelowych w ramach EHEA: Albania, Bośnia i Hercegowina, Czarnogóra i Watykan.

W następujących krajach w przypadku wyjazdów prowadzących do ukończenia studiów w miejscu docelowym dane podano dla studentów określanych jako studenci zagraniczni: Armenia, Azerbejdżan, Belgia, Bułgaria, Czechy, Finlandia, Francja, Grecja, Gruzja, Islandia, Liechtenstein, Łotwa, Malta, Polska, Portugalia, Rosja, Turcja i Włochy.

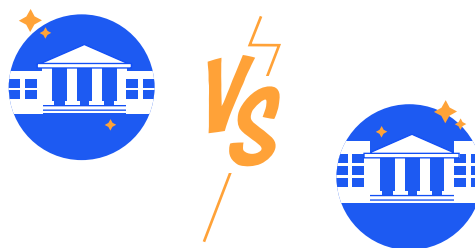
- pobudzanie innowacyjnego potencjału szkolnictwa wyższego;
 - poprawa skuteczności i wydajności szkolnictwa wyższego [Komisja Europejska, 2017].
- Z kolei w dokumencie Komisji Europejskiej wydanym rok później punkt ciężkości spoczywa na budowaniu europejskiego obszaru edukacji, który zakłada następujące krótko- i długofalowe działania:
- wzmocnienie programu Erasmus+;
 - utworzenie do 2024 r. co najmniej 20 europejskich szkół wyższych, co powinno się przyczynić do powstania europejskich stopni naukowych, które byłyby uznawane w całej Europie;
 - stworzenie europejskiej karty studenckiej ułatwiającej mobilność;
 - propagowanie automatycznego wzajemnego uznawania dyplomów szkół wyższych i świadectw ukończenia szkół średnich oraz efektów uczenia się osiągniętych w okresach nauki za granicą [Komisja Europejska, 2018a].

Instytucje unijne wielokrotnie wskazywały na wagę reform procesu bolońskiego dla utworzenia europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego oraz dla celów określonych w kolejnych strategiach rozwoju [Parlament Europejski, 2012; Parlament Europejski, 2015]. Parlament uznał, że reformy w ramach procesu bolońskiego przyczyniły się do poprawy jakości systemów edukacji oraz zwiększenia atrakcyjności szkolnictwa wyższego w Europie. Proces boloński umożliwił też lepszą porównywalność struktur szkolnictwa wyższego dzięki wprowadzeniu systemów jakości przy uznawaniu dyplomów. Liczne rezolucje Parlamentu Europejskiego, komunikaty

Komisji Europejskiej i konkluzje Rady świadczą nie tylko o pozytywnym oddziaływaniu przyjmowanych rozwiązań na europejski system edukacji, lecz także o wzrastającej spójności tego systemu i chęci jego dalszego rozwoju.

Zmiany i zrealizowane dotychczas inicjatywy w ramach EOSW przyczyniły się m.in. do zwiększenia mobilności studentów, naukowców i nauczycieli akademickich oraz wzrostu współpracy międzyuczelnianej, ale również spowodowały wzrost konkurencyjności między uczelniami wyższymi. Ten ostatni rezultat powinien pozytywnie wpłynąć na jakość i efektywność europejskich uczelni, które dzięki temu będą w stanie konkurować we wspólnym świecie z najbardziej popularnymi ośrodkami akademickimi poza Europą.

WZROST KONKURENCYJNOŚCI MIĘDZY UCZELNIAMI WYŻSZYMI



Polska, będąc od 2004 r. członkiem UE, jest częścią tego złożonego systemu, dzięki czemu polskie uczelnie i ich studenci wraz z kadrą akademicką są bezpośrednimi beneficjentami europejskich rozwiązań w zakresie szkolnictwa wyższego. Nie oznacza

to, że system boloński jest pozbawiony wad, słabości czy wręcz sprzeczności [Szapiro, 2012: 9–12], jednak pomimo swej niedoskonałości korzystnie wpływa na funkcjonowanie EOSW. Ponadto warto podkreślić, że proces boloński nie tylko miał przyczynić się do zwiększenia mobilności studentów pomiędzy państwami członkowskimi, ale też, a może nawet przede wszystkim, miał uczynić ze wspólnego europejskiego obszaru edukacji wyższej opcję atrakcyjną dla obywateli spoza UE [Teichler, 2012: 36–37]. Zatem mobilność w ramach EOSW traktowana jest szeroko i nie koncentruje się jedynie na przemieszczeniach wewnątrzunijnych.

B. PROGRAM ERASMUS

Flagową inicjatywą Unii Europejskiej w zakresie szkolnictwa wyższego jest zapoczątkowany w 1987 r. Europejski Program Działań na rzecz Mobilności Studentów – Erasmus (European Action Scheme for the Mobility of University Students). Ustanowiony początkowo dla 12 państw członkowskich, dziś swoim zasięgiem obejmuje 34 kraje uczestniczące, również spoza UE (np. Islandia, Liechtenstein, Norwegia, Turcja).

Program zakładał finansowanie wyjazdów na studia w innym kraju europejskim przez okres do jednego roku oraz wspieranie europejskiej współpracy uczelni wyższych. Realizacja programu Erasmus trwała w latach 1987–1994, potem został zastąpiony przez programy Socrates I (1995–1999) i Socrates II (2000–2007), a następnie stał się częścią programu „Uczenie się przez całe życie” (2007–2013). Od 2007 r. w ramach mobilności na obszarze

europiejskiego szkolnictwa wyższego po raz pierwszy pojawiła się możliwość wyjazdu za granicę w celu odbycia praktyk zawodowych.

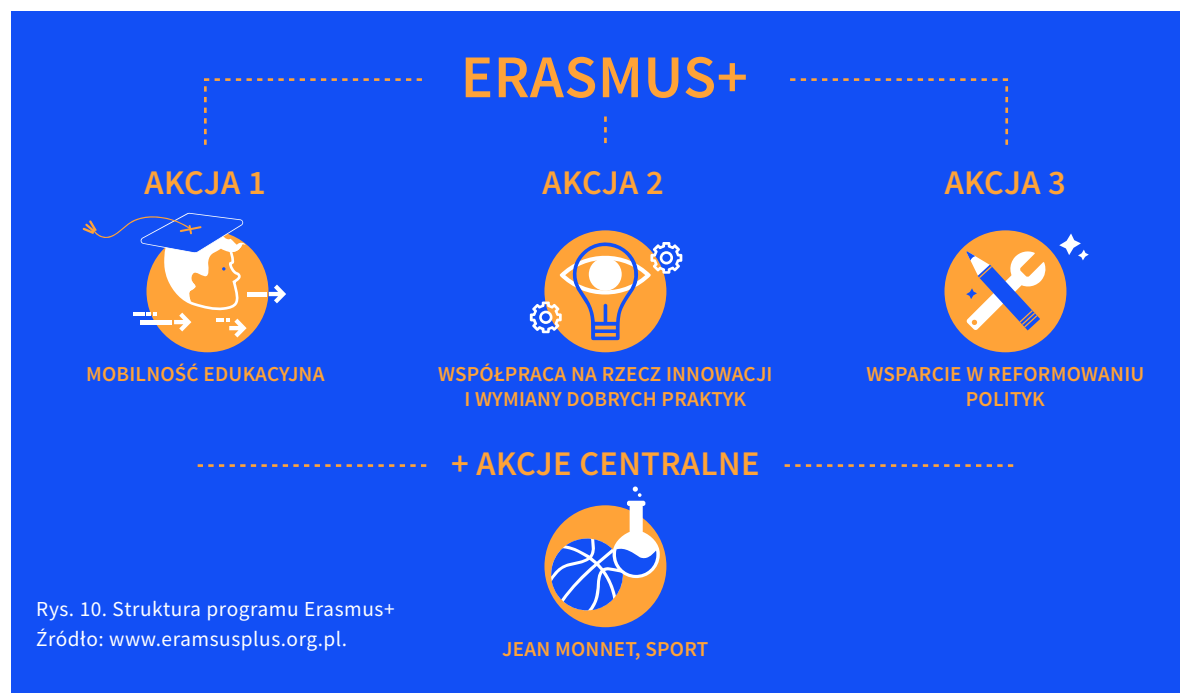
W aktualnej, kończącej się perspektywie finansowej na lata 2013–2020 program Erasmus realizowany jest jako część programu Erasmus+, będącego połączeniem kilku funkcjonujących dotychczas inicjatyw, w tym m.in. programu „Uczenie się przez całe życie”, „Młodzież w działaniu”, Erasmus Mundus, Tempus, Alfa. Całkowity budżet programu wynosi 14,7 mld euro, a jego szczegółową strukturę przedstawia rys. 10².

Szkolnictwo wyższe odgrywa niezwykle istotną rolę w strukturze programu, o czym świadczyć może fakt, że jedna trzecia budżetu przeznaczona jest właśnie na tę sferę edukacji. Założenia na lata 2014–2020 wskazują, że w programach mobilności wezmą udział dwa miliony studentów szkół wyższych. Warto pamiętać, że Erasmus+ nie tylko wspiera mobilność studentów i pracowników uczelni, lecz służy też finansowaniu wspólnych dyplomów studiów magisterskich w ramach programu Erasmus Mundus oraz pożyczek studenckich. Jedną z najnowszych inicjatyw realizowanych w ramach programu od 2018 r. jest projekt dotyczący europejskich szkół wyższych. Wszystkie te działania i inicjatywy pośrednio wpływają na wzrost mobilności studentów. W maju 2018 r. Komisja wydała wniosek w sprawie kolejnego programu na lata 2021–2027 [Komisja Europejska, 2018b]. Ogólna struktura programu nie powinna ulec zmianie, ale zaproponowano podwojenie budżetu w porównaniu z poprzednim okresem

programowania, który wyniesie ma w związku z tym 30 mld euro.

W ramach mobilności edukacyjnej studentom oferowane są trzy typy wyjazdów: wyjazdy studentów na studia do innych krajów programu (na okres od 3 do 12 miesięcy), wyjazdy studentów na praktyki do innych krajów programu (na okres od 2 do 12 miesięcy) oraz wyjazdy absolwentów na praktyki/staże do innych krajów programu (na okres od 2 do 12 miesięcy). Na każdym z trzech poziomów studiów (czyli na studiach pierwszego, drugiego i trzeciego stopnia) można skorzystać z wyjazdu lub wyjazdów trwających łącznie do 12 miesięcy. Studenci

jednolitych studiów magisterskich lub równoważnych (np. kierunków lekarskich, prawniczych) mogą korzystać z wyjazdów, których łączny czas trwania wynosi do 24 miesięcy. Od roku akademickiego 2014/2015 w programie Erasmus+ istnieje możliwość wyjazdu absolwentów uczelni na praktykę lub staż do zagranicznego przedsiębiorstwa, organizacji lub instytucji (nie dotyczy to wyjazdów do krajów partnerskich). Praktyka powinna być związana ze studiowanym kierunkiem. Może się ona odbyć w ciągu jednego roku od ukończenia studiów, a jej długość jest wliczana do łącznego czasu trwania wyjazdów na tym poziomie studiów, na którym student został zakwalifikowany na tego rodzaju wyjazd.



Rekrutacja na wyjazd absolwenta odbywa się na ostatnim roku studiów. To, do jakich krajów oraz na jakie uczelnie lub do jakich instytucji można wyjechać w ramach programu, zależy od umów w zakresie wymiany studentów podpisanych pomiędzy uczelniami i instytucjami. Proces rekrutacji jest przeprowadzany bezpośrednio na macierzystej uczelni, która otrzymuje środki finansowe w ramach programu Erasmus+. Wysokość stypendium na wyjazdy zagraniczne zależy od kraju, do którego się wyjeżdża. Miesięczna stawka wynosi od około 400 do 600 euro w zależności od kraju oraz formy wyjazdu (studia czy praktyka).

400-600 €
 stypendium → wyjazdy
 zagraniczne

Ponadto student otrzymuje ryczałt na koszty podróży. Dzięki systemowi ECTS część programu kształcenia zrealizowana za granicą (w tym egzaminy lub inne formy zaliczeń) zastępuje porównywalny okres studiów na uczelni macierzystej, mimo że treść uzgodnionego programu studiów za granicą może różnić się od programu uczelni macierzystej. Jest to bowiem rozwiązanie oparte na skali punktowej nakładu pracy, jaki trzeba włożyć w zaliczenie danego przedmiotu. Na zaliczenie pełnego roku akademickiego z reguły wymagane jest zdobycie 60 punktów ECTS. Dzięki temu studia za granicą wliczają

się do toku studiów na macierzystej uczelni. Zdarza się, że pewne różnice programowe trzeba nadrobić po powrocie, ale wszystko zależy od specyfiki studiów, wybranych przedmiotów i podejścia uczelni. Z reguły takie informacje powinny być studentom znane już przed wyjazdem. Studentom oferowane jest ponadto wsparcie językowe. Ci, którzy podczas studiów lub praktyki za granicą będą używać jednego z pięciu najczęściej nauczanych języków (angielskiego, francuskiego, niemieckiego, hiszpańskiego, włoskiego) lub języka: czeskiego, duńskiego, greckiego, niderlandzkiego, portugalskiego, szwedzkiego, bułgarskiego, chorwackiego, fińskiego, rumuńskiego, słowackiego czy węgierskiego, mogą skorzystać z kursów językowych online oferowanych przez Komisję Europejską. Studenci, którzy podczas zagranicznych studiów lub praktyki będą używać innych języków, mogą wziąć udział w innego typu kursach językowych, np. prowadzonych przez uczelnie przyjmujące.

W literaturze przedmiotu rozpoczęcie reform w ramach procesu bolońskiego uznawane jest za początek nowej fali migracji studenckich w Europie [Teichler, 2014: 35; Choudaha, 2017: 827]. Russell King zalicza migracje studenckie do nowych europejskich migracji (*new European migrations*) [King, 2002: 98]. Liczne badania dotyczące studentów weryfikują różne hipotezy związane z funkcjonowaniem systemu bolońskiego i programu Erasmus. Badacze najczęściej skupiają się na korzyściach, motywacjach do wyjazdu czy napotykanym przez młodych ludzi barierach utrudniających czerpanie korzyści z zagranicznych wyjazdów [Teichler, 2002; Bracht

et al., 2006; Papatsiba, 2006; Janson et al., 2009; Souto-Otero et al., 2013; Rodrigues, 2013; Szubert i Skrętowska, 2013; European Commission, 2014; Liwiński, 2016]. Celem niniejszego artykułu nie jest jednak ocena podejmowanych działań na poziomie UE, dlatego też wyniki przeprowadzonych badań nie będą przedstawiane, analizowane ani komentowane. Najważniejsza dla podejmowanych tu rozważań jest płynąca z tych badań ogólna konkluzja dotycząca przewagi pozytywnych aspektów zagranicznych wyjazdów oraz wzrostu mobilności studenckiej, szczególnie w kontekście obywateli państw trzecich przyjeżdżających do państw członkowskich. Ulrich Teichler zwraca uwagę, że w kwestii mobilności wewnętrznej jest jeszcze wiele do zrobienia, gdyż wzrost migracji studenckich pomiędzy państwami członkowskimi jest mniejszy niż w przypadku studentów spoza UE. Oczywiście proporcje dotyczące obecności zagranicznych studentów są bardzo zróżnicowane w państwach unijnych: prym wiodą Wielka Brytania, Austria, Belgia, Francja, Niemcy i Szwecja, najmniejszą popularnością cieszą się kraje Europy Środkowo-Wschodniej, w tym Polska i Słowacja [Teichler, 2012: 42; Van Moll i Ekamper, 2016].

Jeżeli chodzi o wyjazdy polskich studentów, którzy decydują się odbyć część studiów za granicą w ramach prezentowanego wcześniej programu Erasmus, tendencja jest wyraźnie rosnąca. W 1998 r., kiedy polscy studenci po raz pierwszy mogli skorzystać z programu, liczba osób, które zdecydowały się wyjechać za granicę, wyniosła niespełna 1,5 tys. Po 14 latach funkcjonowania programu w Polsce liczba wyjazdów wzrosła do ponad 16 tys.

Najnowsze statystyki potwierdzają tendencję wzrostową w kontekście wszystkich państw członkowskich i wskazują na rosnące zainteresowanie studentów zagranicznymi wyjazdami. W roku akademickim 2017/2018 blisko 96 tys. studentów i absolwentów skorzystało z opcji oferowanych w ramach programu Erasmus+ – to wzrost o 20 tys. osób w porównaniu z rokiem 2014 [European Commission, 2018: 34].

C. WYJAZDY NA STUDIA W RAMACH SWOBODNEGO PRZEPŁYWU OSÓB

Unia Europejska, której jednym z fundamentalnych osiągnięć jest wprowadzenie wspólnego rynku, gwarantującego m.in. swobodny przepływ osób, stwarza niezwykle korzystne warunki dla migracji studenckich. Idea swobodnego poruszania się od samego początku należy do najważniejszych założeń procesu integracyjnego. Od czasu powstania koncepcji swobodnego przepływu osób jej znaczenie uległo zmianie [Morawska, 2019]. Pierwsze postanowienia w tej sprawie, zawarte w Traktacie ustanawiającym Europejską Wspólnotę Gospodarczą z 1957 r., obejmowały swobodny przepływ pracowników oraz swobodę przedsiębiorczości, a zatem dotyczyły osób traktowanych jako pracownicy lub usługodawcy. Traktatem z Maastricht wprowadzono pojęcie obywatelstwa Unii Europejskiej, które automatycznie przysługuje wszystkim obywatelom państw członkowskich. Stanowi ono podstawę prawa do swobodnego przemieszczania się i pobytu na terytorium państw członkowskich, z którego korzystać mogą wszyscy obywatele UE [Barcz et al., 2015: 62]. Traktat z Lizbony, będący aktualną podstawą prawną



funkcjonowania Unii, potwierdził to prawo. Koncepcja swobody przemieszczania się ma zatem wyraźne podstawy traktatowe.

W celu skonsolidowania różnych, tym razem wtórnych aktów prawnych odnoszących się do swobody przemieszczania się dla obywateli UE (w tym m.in. dyrektywy Rady 90/366/EWG w sprawie prawa pobytu dla studentów) i uwzględnienia bogatego orzecznictwa w dziedzinie swobodnego przepływu osób w 2004 r. przyjęto kompleksową dyrektywę 2004/38/WE w sprawie prawa obywateli Unii i członków ich rodzin do swobodnego przemieszczania się i pobytu

na terytorium państw członkowskich. Dyrektywa ma zachęcać obywateli Unii do korzystania z prawa do swobodnego przemieszczania się i pobytu wewnątrz UE, przyczynić się do ograniczenia formalności administracyjnych do niezbędnego minimum, zapewnić precyzyjniejszą definicję statusu członka rodziny oraz ograniczyć możliwości odmowy prawa wjazdu lub utraty prawa pobytu. Jest to zatem dokument stanowiący podstawę prawną przemieszczeń studentów wewnątrz UE, który precyzuje warunki pobytu w innym państwie członkowskim w zależności od czasu jego trwania. Co więcej, zakres przysługujących Europejczykom praw jest uzależniony od

sytuacji danej osoby, tzn. inny jest w przypadku pracowników, studentów czy osób nieaktywnych zawodowo [Zawidzka-Łojek i Łazowski, 2018: 310]. W kontekście mobilności edukacyjnej niezwykle istotny wydaje się fakt, że w związku ze swobodą przepływu osób i towarzyszącej jej zasadzie zakazu dyskryminacji i zrównania praw obywateli UE opłaty za studia dla studentów pochodzących z innych państw członkowskich wynoszą tyle samo, co opłaty dla obywateli danego kraju. To bezsprzecznie spowodowało większe zainteresowanie studiowaniem na europejskich uczelniach wśród młodych Europejczyków i wpłynęło na wzrost migracji edukacyjnych wewnątrz Unii.

Poza mobilnością pomiędzy państwami członkowskimi zagwarantowaną w koncepcji obywatelstwa europejskiego szereg państw członkowskich podpisał bilateralne porozumienia z krajami trzecimi zorientowane na tymczasowy pobyt studentów i/lub praktykantów. Dla przykładu Węgry oferują wymianę studentów i naukowców oraz specjalne stypendia takim krajom jak Afganistan, Jemen, Mongolia, Palestyna, Ukraina czy Wietnam. Luksemburg zawarł szereg umów z uniwersytetami w krajach trzecich (m.in. w Republice Zielonego Przylądka czy Mali), umożliwiając wymianę studentów i praktykantów. Wielka Brytania zezwala na tymczasowy (maksymalnie dwuletni) pobyt i praktyki specjalistów medycznych z krajów trzecich w ramach Medical Training Initiative. Niektóre państwa (m.in. Czechy, Estonia, Litwa, Szwecja czy Wielka Brytania) podpisały z państwami trzecimi (głównie Kanadą, Australią i Nową Zelandią) umowy w sprawie tymczasowej migracji młodych profesjonalistów. Na ich mocy młodzi

ludzie mają ułatwione możliwości wjazdu i pobytu, co ma pozytywnie wpłynąć na ich doświadczenie zawodowe, poszerzyć horyzonty i zwiększyć ich mobilność [European Migration Network, 2010: 48].

2.3. „AMERICAN DREAM”; CZYLI STUDIA W STANACH ZJEDNOCZONYCH

Wśród krajów, do których udaje się największa liczba zagranicznych studentów, prym od lat wiodą Stany Zjednoczone [Lasanowski i Verbik, 2007; OECD, 2019a]. Niesłabnące zainteresowanie studiami za oceanem wynika m.in. z szerokiej promocji amerykańskiej edukacji za granicą, wysokiej jakości kształcenia oraz możliwości dalszego rozwoju kariery. Szkolnictwo wyższe szybko przerodziło się w globalny biznes. Do 2007 r. „edukacja eksportowa” (*export education*) stała się piątą siłą napędową amerykańskiego przemysłu [Hawthorne, 2008: 105].



Ponadto dla wielu uczelni wyższych ze Stanów Zjednoczonych, Australii czy Nowej Zelandii rekrutacja zagranicznych studentów stanowi jedną z głównych

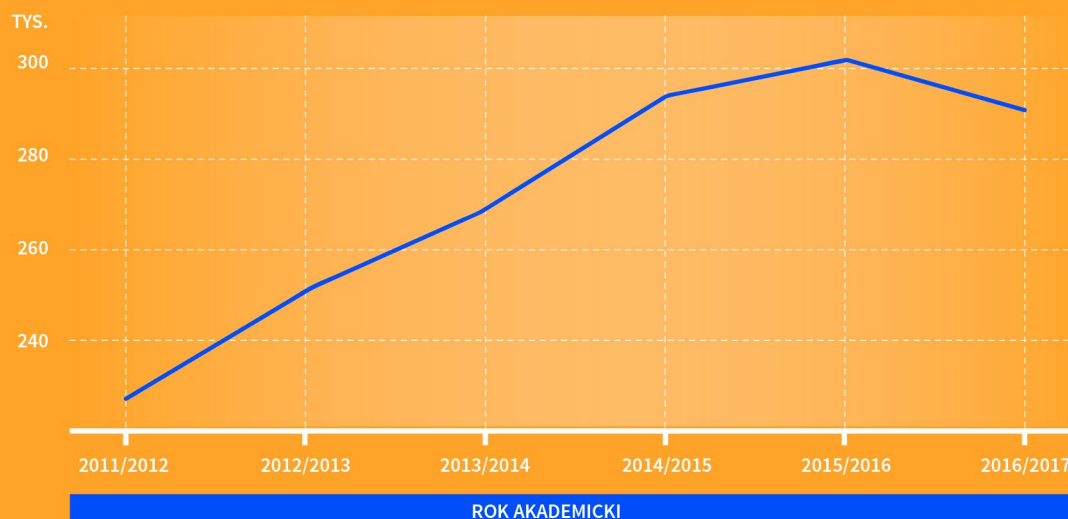
form dochodu tychże instytucji, których budżet w dużym stopniu zależy od rządowych subwencji [Kwiek, 2001]. Coraz więcej uczelni, nie tylko amerykańskich, zmienia swoje nastawienie do przyjmowania cudzoziemców na bardziej zorientowane na potrzeby rynku (*market oriented*), tzn. takie, które zaowocuje wzrostem zainteresowania daną szkołą wyższą wśród potencjalnych kandydatów na studia z zagranicy. Zwiększenie liczby studentów leży w interesie nie tylko uczelni, ale również korporacji i amerykańskiego rządu [McGill, 2013: 178]. Podmioty te stają się bezpośrednimi beneficjentami efektywnej polityki zorientowanej na zagranicznych studentów, głównie poprzez możliwość wykorzystywania ich obecności na rynku pracy. W ten sposób zdobyte wykształcenie i umiejętności stanowią wartość dodaną dla amerykańskiej gospodarki. Warto zwrócić uwagę na jeszcze jeden aspekt. Bhagwati podkreśla, że studia na amerykańskiej uczelni są dla cudzoziemców najłatwiejszą drogą do pozostania w Stanach Zjednoczonych. Autor szacuje, że blisko 70% zagranicznych studentów zdobywających tytuł doktora za oceanem decyduje się na pobyt długoterminowy [Bhagwati, 2003].

Jednakże najnowsze statystyki pokazują, że dominująca pozycja Stanów Zjednoczonych jest zagrożona. W roku akademickim 2016/2017 po raz pierwszy od 12 lat skala międzynarodowych rekrutacji studentów w USA uległa zmniejszeniu. Wynika to m.in. ze spadku zainteresowania studiami ze strony obywateli Chin i Indii. Zaistniała sytuacja jest wypadkową wielu czynników, w tym rosnącej konkurencji ze strony uczelni spoza Stanów Zjednoczonych, wzrastających

kosztów studiów, barier administracyjnych w zakresie wiz oraz niepewnego klimatu politycznego i społecznego. Tendencja ta może stać się szansą dla europejskich uczelni, które coraz mocniej skoncentrowane są na rekrutacji zagranicznych studentów i mogą stanowić realną konkurencję dla amerykańskich szkół wyższych. Spadek zainteresowania studiami na amerykańskich uczelniach potwierdzają również statystyki dotyczące liczby wydawanych wiz studenckich.

O ile za sprawą procesu bolońskiego w Unii Europejskiej mamy ujednolicony system szkolnictwa wyższego, o tyle w Stanach Zjednoczonych opiera się on na nieco innych rozwiązaniach. Funkcjonuje tu około 5000 uczelni, które mogą mieć różne nazwy: *university* (np. Emory University), *college* (np. Amherst College), *institute* (np. Massachusetts Institute of Technology) albo *school* (np. Rhode Island School of Design). Mogą to być szkoły zarówno publiczne, jak i prywatne. Szkolnictwo wyższe w Stanach Zjednoczonych można podzielić na studia *undergraduate* (studia I stopnia) oraz *graduate* (studia II i III stopnia). W ramach pierwszego rodzaju można uzyskać tytuł *Associate*, który nie ma polskiego odpowiednika, lub tytuł *Bachelor*, który można porównać do polskiego tytułu licencjata. Programy typu *Associate* oferowane są przez mniejsze uczelnie. Zazwyczaj trwają dwa lata i po ich ukończeniu można uzyskać tytuł *Associate of Arts* (najczęściej z przedmiotów humanistycznych, np. *AA in Teaching*) lub *Associate of Science* (najczęściej z przedmiotów ścisłych, np. *AS in Nursing*). Programy typu *Bachelor* są dostępne na większości uczelni. W zależności od wybranego

Rys. 12. Liczba nowych studentów zagranicznych w USA
Źródło: Instytut Edukacji Międzynarodowej.



Rys. 13. Wizy studenckie w USA wydane według klas w latach 2013–2017
Źródło: US State Department.

	2013	2014	2015	2016	2017
F-1 STUDIA AKADEMICKIE	534 320	595 596	644 233	471 728	393 573
M-1 STUDIA ZAWODOWE	11 320	11 706	11 058	10 305	9587
J-1 WIZYTA W RAMACH WYMIANY	312 522	331 068	332 540	339 712	343 811

kierunku studiów można uzyskać tytuł *Bachelor of Arts* albo *Bachelor of Science*. Do uzyskania stopni BA i BS wymaganych jest z reguły 120 punktów (*credits*) i średnio cztery lata studiów. Natomiast w ramach studiów *graduate* można zdobywać różnego rodzaju tytuły *Master* (tytuł magistra) albo *Doctorate* (odpowiednik polskiego tytułu doktora). Tego typu programy są oferowane na większych uczelniach, zarówno stanowych, jak i prywatnych. Programy *Master* trwają od roku do trzech lat. Aby ubiegać się o przyjęcie na studia magisterskie, należy najpierw uzyskać tytuł *Bachelor*. Dostępne są różne programy magisterskie, m.in. *Master of Arts* (np. *MA in Political Science*), *Master of Science* (np. *MS in Journalism*), *Master of Business Administration* (*MBA*) czy *Artistic Diploma* (np. *AD in Opera Studies*). Programy doktoranckie mogą zajmować średnio od trzech do pięciu lat (ale i dłużej). Można do nich przystąpić zarówno po ukończeniu studiów magisterskich, jak i bezpośrednio po ukończeniu studiów *undergraduate* typu *Bachelor*. Po ukończeniu studiów doktoranckich uzyskuje się tytuł *Ph.D.* (*Doctor of Philosophy*). Studia prawnicze oraz medyczne podlegają oddzielnym regulacjom³.

Kolejną różnicą pomiędzy EOSW a studiami w Stanach Zjednoczonych jest obowiązek posiadania wizy (opłata wizowa wynosi 160 dolarów). Przed ubieganiem się o wizę studenci muszą zostać przyjęci do szkoły lub programu. Istnieją trzy zasadnicze kategorie wiz studenckich: F, J i M. Wize F-1 przyznawane są studentom, którzy albo sami pokrywają koszty swojej edukacji, albo mogą poświadczyć odpowiednie finansowanie ze źródeł prywatnych bądź uczelni. Jest to najpopularniejszy rodzaj wizy studenckiej.

Z kolei wize J-1 przeznaczone są dla studentów, którzy otrzymali środki na studia od fundacji rządowych i prywatnych (np. stypendium Fulbrighta) albo biorą udział w międzynarodowych wymianach naukowych lub kursach językowych. W ten sposób corocznie kilkadziesiąt tysięcy cudzoziemców ma możliwość zrealizować swoje marzenie o studiach na amerykańskiej uczelni. Osoby planujące praktyki zawodowe w celu podniesienia kwalifikacji o charakterze innym niż naukowo-akademicki powinny ubiegać się o wizę M-1. Wize te przyznawane są studentom szkół zawodowych, technicznych i innych o profilu odmiennym

od czysto akademickiego⁴. Ponadto od roku 2005 wprowadzono *Omnibus Appropriations Act*, który umożliwia cudzoziemcom kończącym amerykańskie uczelnie w stopniu magistra lub wyższym zdobycie wizej pracowniczej [Iglicka i Młodawska, 2008].

Studia w USA są płatne i nie należą do tanich, ale dzięki bardzo dobrze rozwiniętemu systemowi pomocy finansowej zdolni uczniowie np. z Polski mają szansę na częściowe lub nawet pełne stypendium. Bardzo wiele uczelni, fundacji i innych instytucji oferuje pomoc materialną w formie stypendium oraz

Rys. 14. Średni roczny koszt studiowania w Stanach Zjednoczonych (w dolarach)

Źródło: Rzeczpospolita, <https://pieniadze.rp.pl/finanse-domowe/planowanie-wydatkow/18020-studia-w-usa> (dostęp: 20.05.2020).

UNIWERSYTET	CZESNE	AKADEMIK I WYŻYWIENIE	UBEZPIECZENIE	ŁĄCZNIE
HARVARD UNIVERSITY	44 990,00	16 660,00	3 130,00	64 780,00
YALE UNIVERSITY	51 400,00	15 500,00	2 332,00	69 232,00
BROWN UNIVERSITY	53 419,00	14 200,00	3 615,00	71 234,00
PRINCETOWN UNIVERSITY	49 330,00	16 290,00	1 800,00	67 420,00
UNIVERSITY OF PENNSYLVANIA	47 416,00	15 066,00	3 348,00	65 830,00
DARTHMOUTH UNIVERSITY	51 468,00	15 159,00	3 191,00	69 818,00
CORNELL UNIVERSITY	52 853,00	14 330,00	2 712,00	69 895,00
COLUMBIA UNIVERSITY	57 208,00	13 644,00	1 356,00	72 208,00

wsparcie w procesie rekrutacji, a następnie w czasie samego pobytu w Stanach Zjednoczonych. O środki finansowe trzeba zadbać jeszcze przed rozpoczęciem edukacji, gdyż w momencie aplikowania o wizę należy udokumentować posiadanie wystarczających środków (w formie stypendiów, pożyczek lub oszczędności własnych), które pozwolą na opłacenie czesnego i utrzymanie się podczas całego pierwszego roku studiów. Programy stypendialne i fundusze są oferowane przez międzynarodowe korporacje, np. Google czy General Electric. Swoje programy posiadają również uczelnie. Ubiegać się można m.in. o obniżenie lub umorzenie czesnego oraz stypendia socjalne i za wyniki w nauce. W przypadku studentów z Polski pomoc finansowa jest niekiedy oferowana przez prezydenta miasta lub samorząd województwa bądź też przez stronę rządową, głównie Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Jednym z popularniejszych stypendiów w Polsce, z którego co roku korzysta około 50–60 osób, są środki oferowane w ramach programu międzynarodowej wymiany naukowej Fulbrighta.



Popularne w Stanach Zjednoczonych kredyty studenckie nie są co do zasady dostępne dla zagranicznych studentów, zatem o finansowanie studiów trzeba zadbać samemu.

2.4. ZAKOŃCZENIE

Ostatnie trzy dekady charakteryzują się dużą dynamiką w obszarze szkolnictwa wyższego w Polsce. Okres transformacji i zmiana systemu politycznego znacząco wpłynęły na rynek edukacyjny, przyczyniając się do ekspansji publicznych i prywatnych uczelni wyższych. Co za tym idzie, aż do 2006 r. można było obserwować znaczący wzrost liczby studentów. Ostatnie kilkanaście lat, podczas których rekrutacja polskich absolwentów zmalała, spowodowało, że instytucje zmieniły swoje podejście względem studenta i zaczęły konkurować między sobą o pozyskiwanie kandydatów.

Z drugiej strony członkostwo Polski w Unii Europejskiej oraz postępująca globalizacja i internacjonalizacja sprawiają, że młodzi ludzie coraz częściej decydują się na rozpoczęcie bądź kontynuowanie edukacji za granicą. Europejskie i amerykańskie uczelnie kuszą absolwentów szkół średnich nie tylko interesującymi kierunkami studiów odpowiadającymi aktualnym potrzebom rynku pracy czy nowoczesnymi metodami dydaktycznymi, ale również programami wsparcia dla cudzoziemców, co uatrakcyjnia wyjazd i zwiększa jego dostępność. Dodatkowe atuty w krajach członkowskich UE to m.in. brak barier administracyjnych, swoboda przemieszczania się po terytorium UE, harmonizacja obszaru

szkolnictwa wyższego oraz tanie i częste połączenia pomiędzy państwami unijnymi. Nie powinien zatem dziwić fakt, że zorientowani na rozwój osobisty i karierę absolwenci decydują się na podjęcie części bądź całości studiów na zagranicznych uczelniach, wierząc, że będzie to przepustką do lepszej pracy i osiągnięcia celów zawodowych. Na większą aktywność migracyjną młodych ludzi, szczególnie po akcesji Polski do UE, wskazują statystyki [GUS, 2013]. Przed 2004 r. zagraniczne wyjazdy były w dużej mierze domeną osób dysponujących niezbędnym kapitałem społecznym [Kaczmarczyk, 2018: 57]. Dziś coraz częściej wyjeżdżają względnie młodzi, często już w pewnym stopniu wykształceni ludzie, którzy mają duże szanse na dołączenie w przyszłości do grupy pożądaných na całym świecie pracowników wykwalifikowanych bądź specjalistów. W tym miejscu niezwykle istotne, a wręcz kluczowe jest pytanie, czy Polska będzie w stanie wykorzystać potencjał tych osób bez względu na to, czy zdecydują się one powrócić do kraju po zakończeniu studiów, czy pozostaną za granicą.

- ¹ System przewiduje trzy etapy kształcenia: studia I stopnia zakończone dyplomem licencjata lub inżyniera, studia II stopnia zakończone tytułem magistra i studia III stopnia zakończone stopniem doktora.
- ² Więcej na ten temat zob.: <https://erasmusplus.org.pl/strony-informacyjne/informacje-o-programie/> (dostęp: 18.05.2020).
- ³ Informacje pochodzą z oficjalnego serwisu amerykańskiego Departamentu Stanu o studiach w USA: <https://educationusa.pl> (dostęp: 25.05.2020).
- ⁴ Więcej na temat procedury i wymogów wizowych zob. strona Ambasady i Konsulatu USA w Polsce: <https://pl.usembassy.gov/pl/visas-pl> (dostęp: 26.05.2020).



WYNIKI BADANIA

Bartosz Chruścielski, Rafał Raczyński

3.1. CELE BADANIA I METODOLOGIA

Głównym celem projektu Muzeum Emigracji w Gdyni było poznanie planów edukacyjnych maturzystów i maturzystek z 2020 r. kończących III Liceum Ogólnokształcące im. Marynarki Wojennej RP w Gdyni, którzy zamierzali podjąć studia za granicą, oraz głównych uwarunkowań związanych z tymi planami.

Cele szczegółowe obejmowały takie zagadnienia jak:

- poznanie powodów i osobistych motywacji, które skłaniają do podjęcia studiów poza Polską;
- zidentyfikowanie doświadczeń biograficznych, które sprzyjają podjęciu edukacji na zagranicznych uczelniach;
- poznanie preferowanych krajów docelowych emigracji edukacyjnej, uczelni oraz kierunków studiów;
- poznanie uwarunkowań decyzji o wyjeździe w kontekście obecnej sytuacji życiowej, funkcjo-

nujących rozwiązań systemowych oraz planów życiowych i zawodowych;

- zbadanie stanu wiedzy i wyobrażeń na temat studiowania za granicą – w konkretnym kraju czy na konkretnej uczelni; poznanie, na ile maturzyści i maturzystki są świadomi dokonanych wyborów;
- pozyskanie informacji na temat potencjalnych planów życiowych i zawodowych po zakończeniu edukacji za granicą – ewentualny powrót do kraju lub dalsza emigracja;
- określenie kształtującej się tożsamości maturzystów i maturzystek decydujących się na wyjazd na zagraniczne studia – polska, europejska, globalna.

3.2. PRÓBA BADAWCZA I TERMIN REALIZACJI

BADANIE ILOŚCIOWE

Badanie zostało podzielone na dwa moduły – ilościowy oraz jakościowy. Jako metodę zbierania danych

w badaniu ilościowym w pierwszej kolejności zastosowano wywiady kwestionariuszowe wspomagane komputerowo (CAWI – *computer assisted web interview*). Uczniowie mogli wypełnić je na komputerze stacjonarnym lub na urządzeniu mobilnym po kliknięciu w dedykowany link, który był dystrybuowany przez sekretariat szkoły oraz na spotkaniu przedstawicieli Muzeum Emigracji z maturzystami z III LO w Gdyni.

Badanie CAWI realizowano w dniach od 29 stycznia do 22 lutego, jednak frekwencja w tym module była bardzo niska – ostatecznie ankiety elektroniczne wypełniło jedynie 30 uczniów i uczennic. W związku z tym zdecydowano się na wykorzystanie kwestionariuszy papierowych, które uczniowie i uczennice mogli wypełnić samodzielnie. Ta część badania została zrealizowana w dniach od 17 do 21 lutego. Ankiety papierowe wypełniło 111 maturzystów i maturzystek

z III LO w Gdyni. Ogółem w badaniu ilościowym wzięło udział 141 uczniów i uczennic z klas maturalnych – w tym z międzynarodową maturą (IB).

Spośród 141 uczniów i uczennic biorących udział w badaniu ilościowym na pytanie: „Gdzie przede wszystkim zamierzasz studiować po ukończeniu III LO w Gdyni?” odpowiedzi udzieliły 133 osoby. I ta liczba – 133 ankietowanych – stanowi podstawę opreczentowania w analizach danych związanych z wyborem zagranicznych uczelni.

W raporcie wnioskowanie dotyczące danych ilościowych (zmiennych) oparte jest na analizach statystycznych dla rozkładów zmiennych – przeprowadzone przy użyciu testu chi-kwadrat dla proporcji.

BADANIE JAKOŚCIOWE

W badaniu jakościowym jako metodę zbierania danych wykorzystano indywidualny wywiad pogłębiony (IDI – *in-depth interview*). Scenariusz wywiadu zakładał pewną spójną strukturę rozmowy (zob. Wzory narzędzi badawczych, s. 126), jednak ze względu na zróżnicowane doświadczenia każdej z badanych osób oraz komfort rozmowy (naturalność dialogu moderatora z rozmówcami) rozmowa miała bardziej charakter narracyjny, swobodny.

Indywidualny wywiad pogłębiony to jedno z podstawowych narzędzi stosowanych w jakościowych badaniach marketingowych i społecznych. Wywiad prowadzony jest w swobodnej atmosferze

z jedną osobą. Ma na celu dotarcie do precyzyjnych informacji i poszerzenie wiedzy związanej bezpośrednio z tematem badania. Pozwala to na zebranie indywidualnych, szczerych opinii i spostrzeżeń.

Wywiady tego typu są zazwyczaj przeprowadzane indywidualnie w domu lub w pracy respondenta przez specjalnie przeszkolonego moderatora. Przebieg rozmowy jest zwykle rejestrowany (dyktafon, notatnik). Nie bez znaczenia jest rola moderatora, który umiejętnie kierując rozmową, potrafi wydobyć bardzo szczegółowe informacje i szczerze opinie. Moderator posługuje się wcześniej przygotowanym scenariuszem, ale nie musi sztywno się go trzymać. Każdorazowo sposób prowadzenia rozmowy dostosowuje do respondenta i rozwija wątki, które mogą mieć znaczenie dla badanego problemu.

Zaproszenia do udziału w badaniu jakościowym zostały rozesłane do wszystkich uczniów i uczennic deklarujących w badaniu ilościowym chęć studiowania za granicą. Spośród tych osób, które zgodziły się wziąć udział w wywiadach, próbę starano się dobrać tak, aby odwzorować proporcję płci z badania ilościowego.

Wszystkie wywiady miały odbyć się w trakcie umówionych spotkań z uczniami i uczennicami. Jednak ze względu na rozpoczynającą się w czasie badania epidemię SARS-CoV-2 i związane z tym bezpieczeństwo uczniów i uczennic zdecydowano się zrealizować wywiady w sposób zdalny. Wszystkie rozmowy przeprowadzono przez telefon (przy

wykorzystaniu aplikacji WhatsApp) lub przez komunikator Skype. Badanie miało zatem charakter synchronicznych wywiadów online.

Wywiady zrealizowano między 16 a 23 marca 2020 r. Wzięło w nich udział 20 uczniów III LO w Gdyni: 13 maturzystek i 7 maturzystów planujących studia na zagranicznych uczelniach.

3.3. NOTA DOTYCZĄCA EPIDEMII CHOROBY COVID-19, WYWOŁYWANEJ PRZEZ KORONAWIRUSA SARS-COV-2

Realizacja badania ilościowego przypadła na okres bezpośrednio poprzedzający rozwój epidemii w naszym kraju. Realizacja wywiadów pogłębionych przypadła na czas początkowej fazy rozwoju epidemii choroby COVID-19, wywoływanej przez koronawirusa SARS-CoV-2. Uczniowie nie wiedzieli wówczas, że ich egzaminy maturalne zostaną przełożone.

Procedura aplikacji na zagraniczne uczelnie tych uczniów i uczennic, którzy wzięli udział w badaniu jakościowym, została rozpoczęta na długo przed realizacją wywiadów. Rozmowy były prowadzone w taki sposób, że treści nie uwzględniały elementu obostrzeń związanych z rozwojem koronawirusa (np. zamknięcie uczelni wyższych, zamknięcie szkół, przesunięcie egzaminów maturalnych).

W związku z tym dane pozyskane w niniejszym badaniu analizowane są w sposób, który nie uwzględnia „czynnika” pandemii.



W niniejszym raporcie wypowiedzi respondentów oznaczono kursywą.

3.4. DANE SPOŁECZNO-DEMOGRAFICZNE MATURZYSTÓW I MATURZYSTEK

W niniejszym podrozdziale przedstawione są podstawowe dane „metryczkowe” uczniów i uczennic biorących udział w badaniu ankietowym. Część zmiennych społeczno-demograficznych prezentowanych i analizowanych jest pod kątem ich wpływu na decyzję o podjęciu studiów zagranicznych.

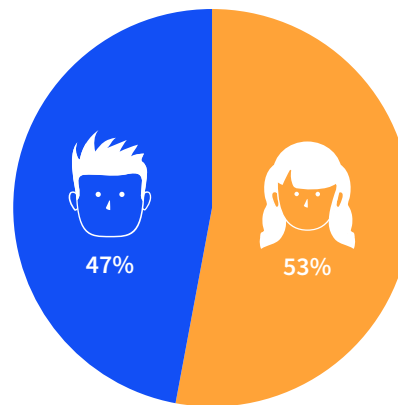
Wśród badanych uczniów 53% ogółu stanowią kobiety, a 47% – mężczyźni. Wyraźnie widać różnice w deklaracjach między uczniami a uczennicami odnośnie do planowanego miejsca studiowania. Przyszłe absolwentki chętniej niż absolwenci podejmą studia poza Polską (58% maturzystek vs 42% maturzystów). W przypadku studiów w kraju różnica jest minimalna. Wyniki naszych badań są w tym aspekcie zgodne z wcześniejszymi ustaleniami badawczymi, które wskazują, że kobiety częściej niż mężczyźni podejmują studia za granicą [Salisbury et al., 2009; Hackney, Boggs i Borozan, 2012]. Dla przykładu Mark H. Salisbury i jego współpracownicy, na podstawie doświadczeń amerykańskich, twierdzą nawet, że kobiety studiujące za granicą tradycyjnie mają przewagę liczebną nad mężczyznami w stosunku prawie 2 : 1 [2009: 121].

Ogromna większość osób, które wzięły udział w badaniu ankietowym (91%), urodziła się w roku 2001, 8% (11 osób) to osoby o rok młodsze (rocznik 2002), a 1% (1 osoba) była o rok starsza (rocznik 2000).

Niemal wszyscy badani urodzili się w Polsce. Prawie połowa próby badawczej (45% uczniów i uczennic) pochodzi z dużych miast, liczących 200–500 tys. mieszkańców. Zdecydowana większość z nich wychowała się w Gdyni (41% ogółu badanych), pozostali z tej grupy w większości deklarują, że pochodzą z innych miast Trójmiasta.

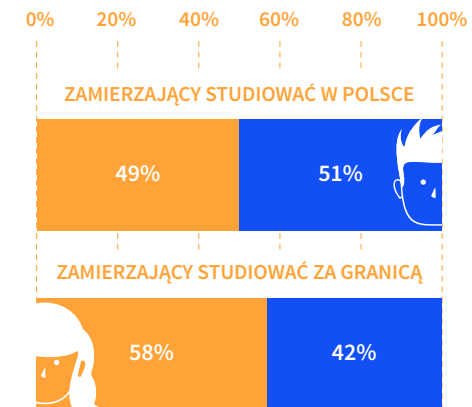
Ogółem z Trójmiasta pochodzi 62% uczniów i uczennic biorących udział w badaniu ankietowym (41% z Gdyni, 21% z Gdańska i Sopotu). Jedna czwarta ankietowanych pochodzi z małych miast, poniżej 50 tys. mieszkańców – w większości spoza Trójmiasta, ale

Rys. 15. Płeć maturzystów



Źródło: badanie ilościowe wśród maturzystów i maturzystek z III LO w Gdyni, $n = 1$, Inny Format, marzec 2020.

Rys. 16. Płeć maturzystów w podziale na plany związane z miejscem studiów



Źródło: badanie ilościowe wśród maturzystów i maturzystek z III LO w Gdyni, $n = 1$, Inny Format, marzec 2020.

z obszaru woj. pomorskiego. Z terenów wiejskich wywodzi się 6%.

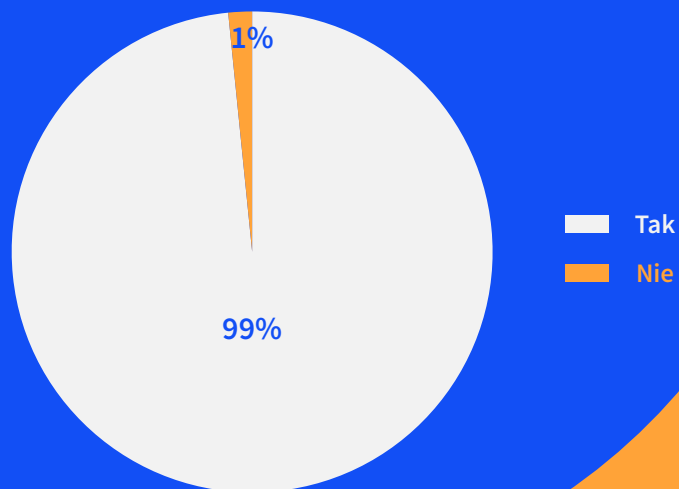
Warto zauważyć, że miejsce (miasto), w którym wychowali się badani, dość znacząco różnicuje deklaracje o miejscu studiowania. Uczniowie i uczennice wychowujący się w Trójmieście, a zwłaszcza w Gdyni, chętniej decydują się na wyjazd na studia zagraniczne. Osoby wychowujące się poza Trójmiastem lub poza województwem pomorskim chętniej wybierają studia na polskich uczelniach.

Trzech na czterech uczestników badania ilościowego wywodzi się z rodzin, w których oboje rodzice legitymują się wyższym wykształceniem. Spośród pozostałych połowa (jedna ósma ogółu) deklaruje, że tylko jedno z rodziców/opiekunów ma wyższe wykształcenie, i tyle samo (jedna ósma), że oboje

Rys. 17. Miejsce urodzenia

Źródło: badanie ilościowe wśród maturzystów i maturzystek z III LO w Gdyni, $n = 141$, Inny Format, marzec 2020.

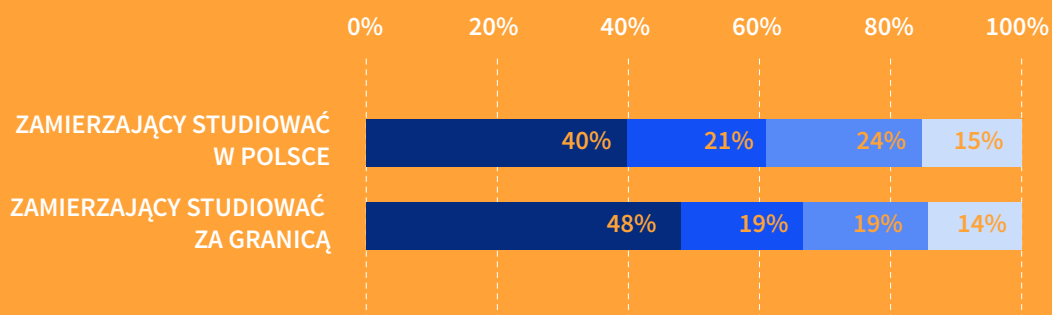
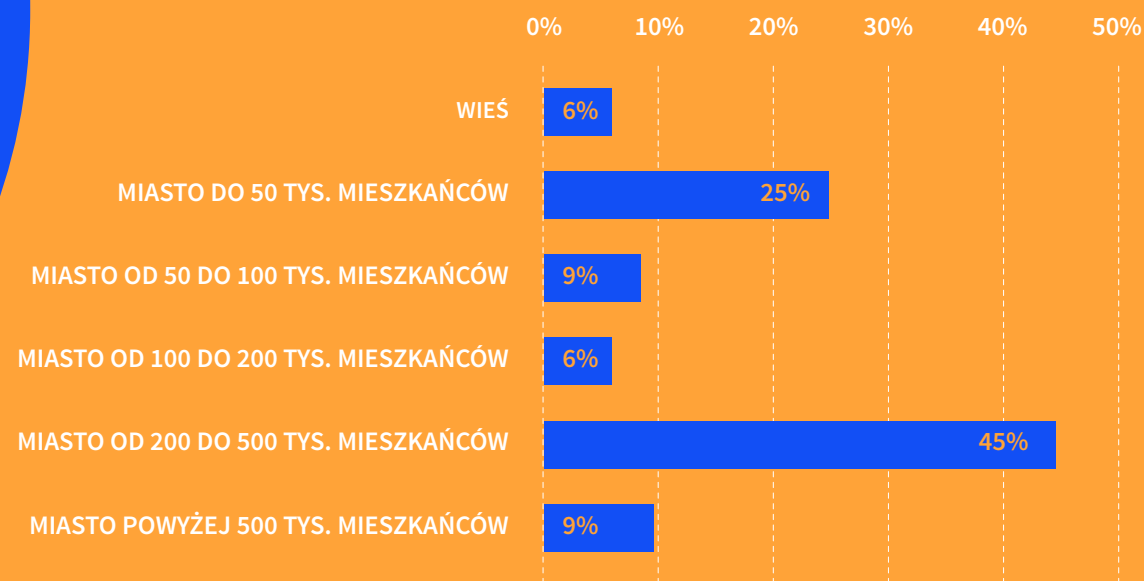
CZY URODZIŁEŚ SIĘ W POLSCE?



Rys. 18. Wielkość rodzinnej miejscowości i miejsce wychowania maturzystów

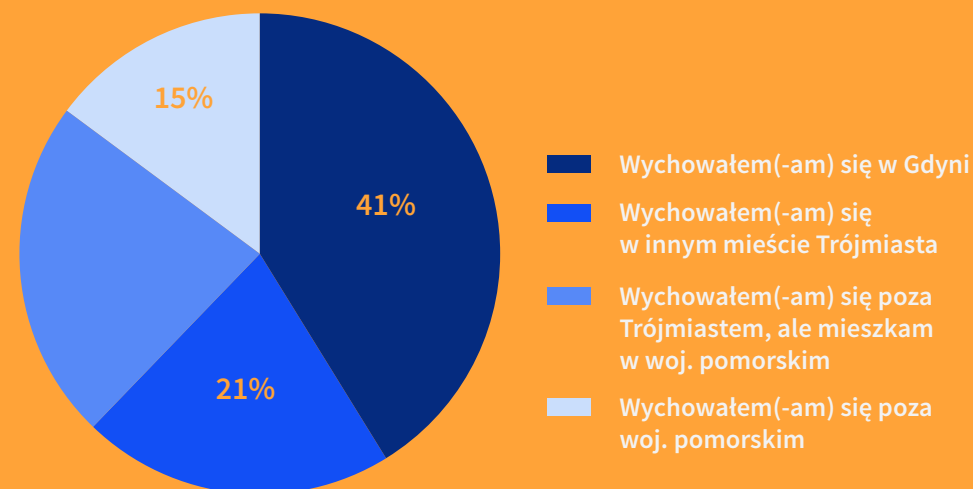
Źródło: badanie ilościowe wśród maturzystów i maturzystek z III LO w Gdyni, $n = 1$, Inny Format, marzec 2020.

WIELKOŚĆ RODZINNEJ MIEJSCOWOŚCI (MIEJSCE URODZENIA)



- Wychowałem(-am) się w Gdyni
- Wychowałem(-am) się w innym mieście Trójmiasta
- Wychowałem(-am) się poza Trójmiastem, ale mieszkam w woj. pomorskim
- Wychowałem(-am) się poza woj. pomorskim

GDZIE SIĘ WYCHOWAŁEŚ(-AŚ)?



- Wychowałem(-am) się w Gdyni
- Wychowałem(-am) się w innym mieście Trójmiasta
- Wychowałem(-am) się poza Trójmiastem, ale mieszkam w woj. pomorskim
- Wychowałem(-am) się poza woj. pomorskim

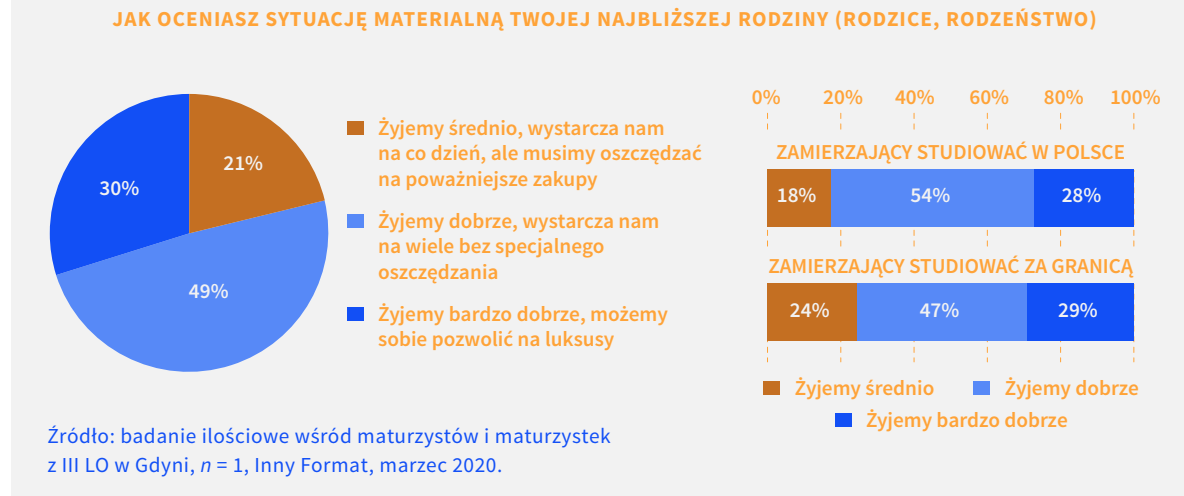
rodzice/opiekunowie uzyskali wykształcenie średnie lub niższe.

Badani uczniowie i uczennice dość dobrze oceniają sytuację materialną swojej najbliższej rodziny (rodzice, rodzeństwo) – 21% ocenia, że żyje im się średnio („wystarcza nam na co dzień, ale musimy oszczędzać na poważniejsze zakupy”), 49% deklaruje, że żyje im się dobrze („wystarcza nam na wiele bez specjalnego oszczędzania”), a 30% – bardzo dobrze („możemy sobie pozwolić na pewien luksus”). Nikt nie ocenił swojej sytuacji materialnej jako bardzo biedna lub skromna.

Nie zaobserwowano istotnego związku pomiędzy subiektywną oceną sytuacji materialnej a planami emigracyjnymi uczniów. W obu grupach – zarówno planujących studia za granicą, jak i w Polsce – odno-



Rys. 20. Ocena sytuacji materialnej



owano taki sam odsetek osób o bardzo dobrej sytuacji materialnej (28–29%).

Warto jednak podkreślić, że w grupie planującej wyjazd z Polski jest nieco więcej osób średnio za-
możnych (24% vs 18% w grupie planującej studia w Polsce), a nieco mniej – z dobrą sytuacją materialną (47% vs 54% w grupie planującej pozostanie w Polsce). Może to świadczyć o pewnym dążeniu uczniów z takich rodzin do przypieczętowania awansu społeczno-ekonomicznego, tj. zagwarantowania lepszego, bardziej prestiżowego wykształcenia oraz lepiej płatnej pracy za granicą. Studiowanie na zagranicznej uczelni wyższej – na co zwraca uwagę Marta Łuczak [2018] – nie tylko pozwala na zdobycie wiedzy i umiejętności, ale także nadaje i potwierdza status społeczny, a nawet przynależność do globalnej elity.

3.5. BIOGRAFIA I MOTYWACJE. DOTYCHCZASOWE DOŚWIADCZENIA MIGRACYJNE MATURZYSTÓW I MATURZYSTEK Z III LO

Analizowane dwie grupy nastolatków różnią powody wyboru III LO w Gdyni. Uczniowie i uczennice, którzy w badaniu zadeklarowali chęć podjęcia studiów za granicą, znacznie częściej niż pozostali jako powód wyboru tej właśnie szkoły wskazywali wysoki poziom nauczania (40%), możliwość zdawania matury międzynarodowej (26%), a także wysokie miejsce szkoły w rankingach szkół średnich (13%). Może to sugerować, że wyjazd na zagraniczną uczelnię rozważali oni jeszcze przed liceum. W takim wypadku wybór renomowanej szkoły średniej z możliwością zdawania matury międzynarodowej wydaje się najlepszym rozwiązaniem, które znacznie zwiększa szanse na realizację takiego długofalowego

planu. Zwłaszcza dla osób przystępujących do matury międzynarodowej jest to często – jak wykazały już wcześniej badania prowadzone przez Katarzynę Andrejuk wśród polskich studentów kształcących się w Wielkiej Brytanii – „naturalny krok” czy też „zwykła kolej rzeczy” [Andrejuk, 2013: 190].

Alternatywnym wytłumaczeniem mogłaby być teza, iż na studia za granicą wybierają się jednostki najzdolniejsze i najambitniejsze, dla których jakość nauczania już na wczesnym poziomie edukacji miała charakter priorytetowy.

Planujący studia w Polsce istotnie rzadziej wskazywali wymienione wyżej powody – odpowiednio 27%, 6% oraz 9%. Natomiast częściej niż dla osób zamierzających wyjechać na studia zagraniczne motywem podjęcia nauki w III LO były dla nich: kontynuacja gimnazjum (15% vs 9%), dobra lokalizacja szkoły, bliskość domu (12% vs 6%) oraz sposób nauczania, podejście do nauki funkcjonujące w tej szkole (12% vs 6%).

Uczniowie z obu grup równie często (19–21%) wskazywali, że jest to, ich zdaniem, bardzo dobra, a nawet najlepsza szkoła w Trójmieście oraz że wybierają szkołę, kierowali się jej renomą, prestiżem i dobrymi opiniami (po 9%).

Ciekawym aspektem wyboru III LO jest również wymiar sieci społecznych: ciekawi ludzie, przyjemna społeczność szkoły oraz polecenie tego liceum przez inne osoby. Na te elementy częściej wskazywali ci uczniowie, którzy zamierzają podjąć studia

na zagranicznych uczelniach (po 6% wskazań). To z kolei może sugerować, że badani mający w planach kontynuowanie kształcenia za granicą wykazują się nieco większą otwartością na poznawanie nowych osób i zawieranie interesujących znajomości (budowanie i uczestnictwo w sieciach społecznych), a także w nieco większym stopniu cenią sobie otoczenie społeczne, w którym funkcjonują, w tym atmosferę towarzyszącą edukacji. W dużym stopniu znajduje to potwierdzenie w wynikach badań jakościowych.

Badania przeprowadzone przez Elizabeth Murphy-Lejeune [2002: 67] wykazały już wcześniej, że cechy osobowościowe potencjalnego wędrowca – studenta międzynarodowego obejmują trzy podstawowe elementy, takie jak: ciekawość, pociąg do nowości lub różnorodności oraz towarzyskość lub chęć komunikowania się i szukania kontaktów społecznych.

wędrowiec
↓ ↓ ↓
student międzynarodowy

Obie grupy raczej poleciłyby naukę w III LO innym uczniom i uczennicom, swoim młodszym znajomym. W skali od 0 do 10, gdzie 0 oznacza „zdecydowanie nie polecił(a)bym”, a 10 – „zdecydowanie polecił(a)bym”, planujący studia w Polsce polecają naukę w tej szkole średnio na 6,9, a planujący studia za granicą – na 7,1.

Warto także zwrócić uwagę na skłonność do migracji (wewnętrznych) w związku ze zdobywaniem dobrego lub lepszego wykształcenia. Ogromna większość uczniów, którzy przyjechali do Trójmiasta (81%), zrobiła to, by podjąć naukę w Gdyńskiej Trójce.

Zmienną, która silnie wpływa na chęć studiowania za granicą, jest doświadczenie mieszkania za granicą. Średnio co dziesiąty uczeń trzecich klas III LO w Gdyni (11% ogółu) mieszkał kiedyś za granicą.

Z tej grupy ponad połowa (54%) planuje studia zagraniczne – z czego aż 47% jest silnie zmotywowanych (odpowiedź: „zdecydowanie za granicą”). Tylko jedna trzecia (33%) chce studiować w Polsce. Pozostali badani (13%) jeszcze nie podjęli decyzji.

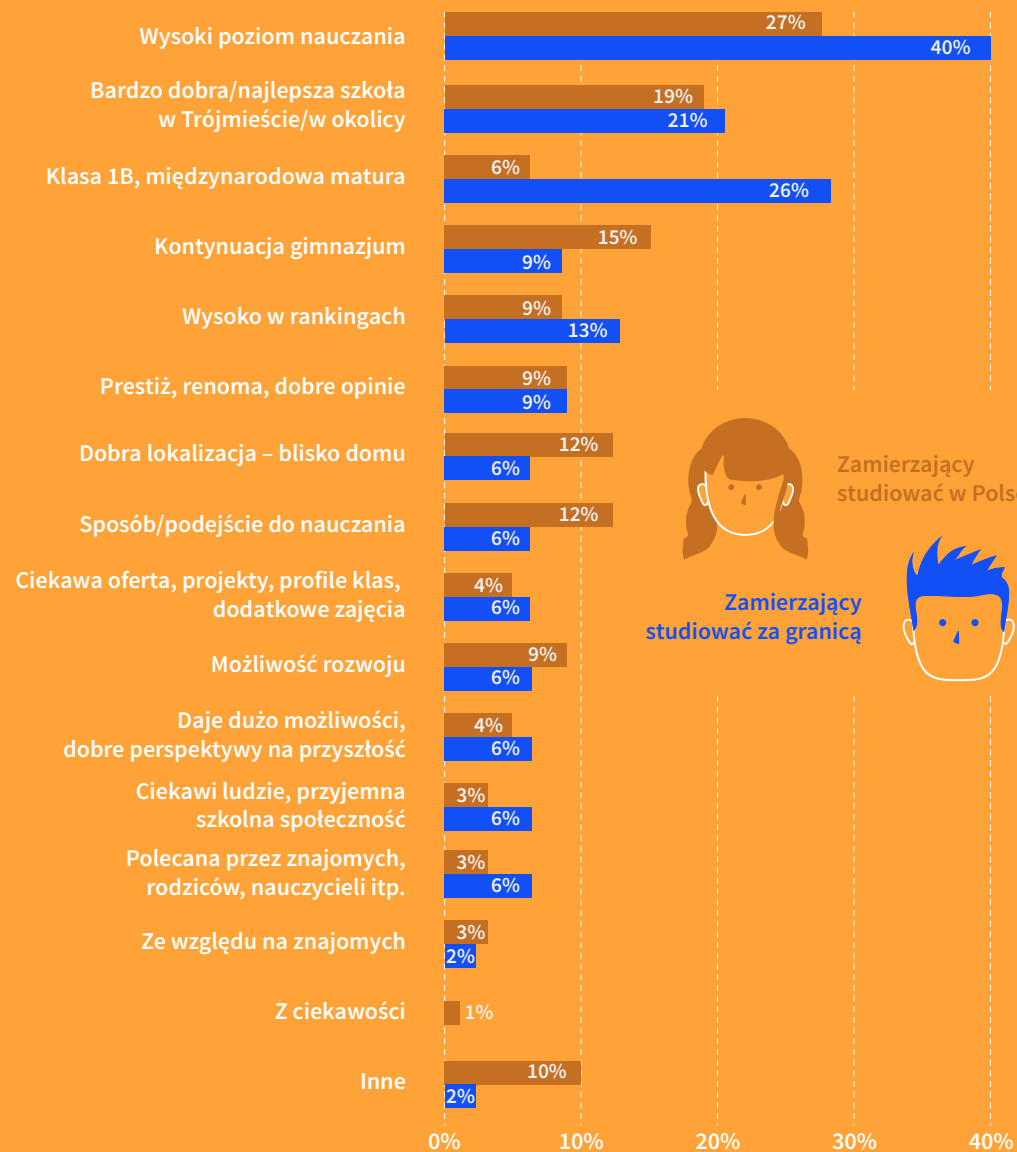
Proporcje są niemal dokładnie odwrotne w przypadku osób, które nie mieszkały za granicą. Spośród nich 56% zadeklarowało studia w Polsce, a „jedynie” 38% – zagraniczne. Wyniki te są zbliżone z wynikami innych badań [Murphy-Lejeune, 2002; Hackney, Boggs i Borozan, 2012], w tym tych prowadzonych przez Katarzynę Andrejuk [2011; 2013], które wskazują, że doświadczenia międzynarodowe/migracyjne stanowią ważną determinantę decyzji o zostaniu studentem międzynarodowym. Poszerzają one horyzonty i jednocześnie pozwalają na „oswojenie się” z zagranicznymi realiami.

Z badań Katarzyny Andrejuk wynika, że oprócz doświadczeń migracyjnych również wcześniejsze wyjazdy edukacyjne czynią bardziej prawdopodobną późniejszą migrację studencką [2013: 205].

Rys. 21. Powody wyboru III LO

Źródło: badanie ilościowe wśród maturzystów i maturzystek z III LO w Gdyni, n = 1, Inny Format, marzec 2020.

DLACZEGO WYBRAŁEŚ(-AŚ) NAUKĘ W III LO IM. MARYNARKI WOJENNEJ RP W GDYNI?



Rys. 22. Chęć polecenia III LO innym

Źródło: badanie ilościowe wśród maturzystów i maturzystek z III LO w Gdyni, n = 1, Inny Format, marzec 2020.

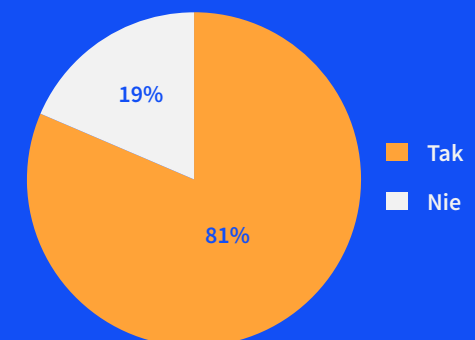
CZY POLECIE(-A)BYŚ NAUKĘ W III LO INNYM UCZNIOM, SWOIM MŁODSZYM ZNAJOMYM?



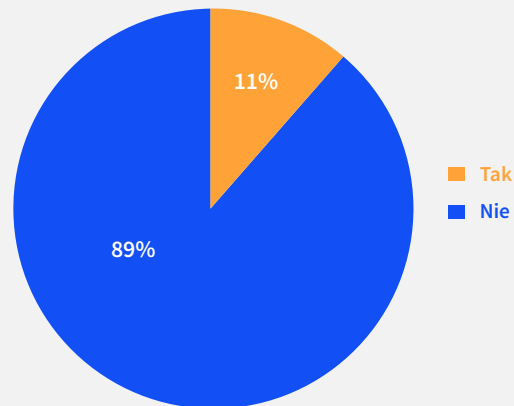
Rys. 23. Powód przyjazdu do Trójmiasta

Źródło: badanie ilościowe wśród maturzystów i maturzystek z III LO w Gdyni, n = 54¹, Inny Format, marzec 2020.

CZY POWODEM PRZYJAZDU DO TRÓJMIASTA BYŁO PODJĘCIE NAUKI W III LO W GDYNI?

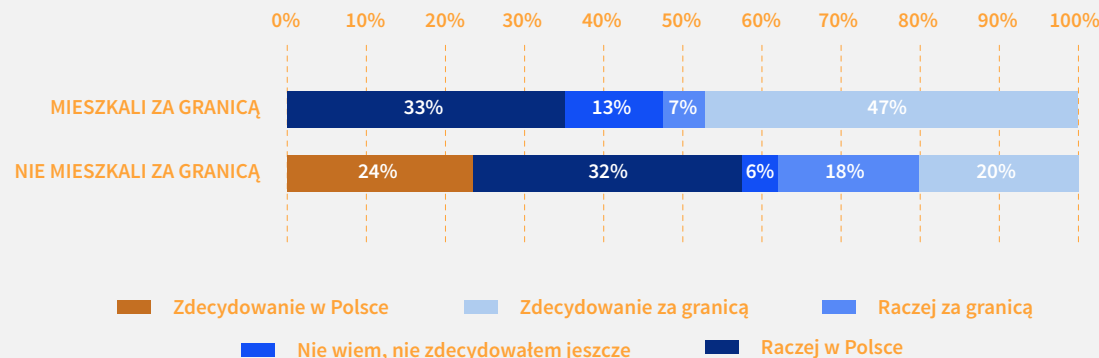


CZY MIESZKAŁEŚ(-AŚ) KIEDYŚ ZA GRANICĄ?



Rys. 24. Doświadczenia pobytu maturzystów za granicą
Źródło: badanie ilościowe wśród maturzystów i maturzystek z III LO w Gdyni, $n = 1$, Inny Format, marzec 2020.

GDZIE PRZEDĘ WSZYSTKIM ZAMIERZASZ STUDIOWAĆ PO UKOŃCZENIU III LO W GDYNI?



Wśród ogółu uczniów i uczennic biorących udział w badaniu ankietowym połowa (51%) przyznała, że brała kiedyś udział w jakichś formach edukacji za granicą, takich jak szkoły letnie, wymiana uczniów, kursy językowe.

Nasze badania również pokazują, że ta zmienna dość silnie wpływa na decyzję o miejscu studiowania (w kraju lub za granicą). Wśród wybierających się na zagraniczne uczelnie osoby, które mają doświadczenie jakiejś formy edukacji za granicą, stanowią aż dwie trzecie (65%), natomiast wśród planujących pozostać w Polsce – istotnie mniej, bo 40%.

Bardzo interesującą zmienną jest fakt życia na emigracji kogoś z najbliższej rodziny badanych maturzystów i maturzystek. Aż dwie trzecie (65%) ankietowanych przyznało, że ktoś z ich najbliższej rodziny żył na emigracji powyżej 3 miesięcy. Wpływa to w zaskakujący sposób na decyzję o studiach: ponad połowa (57%) uczniów i uczennic, którzy doświadczyli emigracji kogoś z członków najbliższej rodziny, zamierza podjąć studia w kraju, a tylko jedna trzecia (34%) planuje wyjazd za granicę.

Dokładniejsza analiza zmiennych związanych z doświadczeniami emigracyjnymi w rodzinach badanych maturzystów i maturzystek została przedstawiona poniżej.

Najczęściej sytuacja emigracji dotyczyła rodzin uczniów i uczennic pochodzących ze wsi i małych miast (76%) oraz największych miast, powyżej 200 tys. mieszkańców (64%), a zdecydowanie rzadziej rodzin

Rys. 25. Doświadczenia edukacji za granicą

Źródło: badanie ilościowe wśród maturzystów i maturzystek z III LO w Gdyni, $n = 1$, Inny Format, marzec 2020.

CZY BRAŁEŚ(-AŚ) KIEDYŚ UDZIAŁ W JAKICHŚ FORMACH EDUKACJI ZA GRANICĄ (SZKOŁY LETNIE, WYMIANA UCZNIÓW, KURSY JĘZYKOWE)?



ze średnich miast, liczących 50–200 tys. mieszkańców (tylko 40%).

Odsetek takich deklaracji spada wraz ze wzrostem poziomu wykształcenia rodziców – z 76% w rodzinach, w których oboje rodzice legitymują się wykształceniem co najwyżej średnim, do 62% w przypadkach, gdy oboje rodzice mają wyższe wykształcenie.

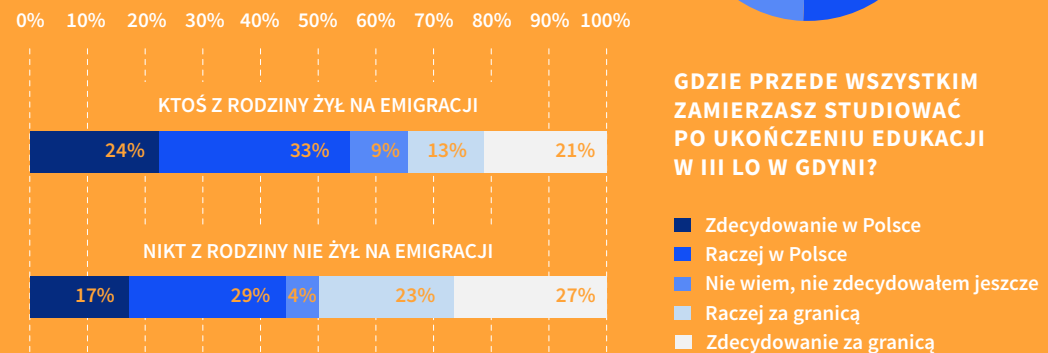
W rodzinach o średniej sytuacji materialnej emigracja zdarza/zdarzała się częściej (72%), a niewiele rzadziej (67%) w tych, które oceniają swoją sytuację materialną jako bardzo dobrą. Natomiast stosunkowo rzadziej (61%) emigracja dotyczyła rodzin, w których sytuacja materialna jest dobra.

Sam poziom wykształcenia rodziców nie różnicuje grup wybierających studia w Polsce lub za granicą, Natomiast spośród osób, które deklarują, że ktoś

Rys. 26. Doświadczenia rodzinne – emigracja

Źródło: badanie ilościowe wśród maturzystów i maturzystek z III LO w Gdyni, $n = 1$, Inny Format, marzec 2020.

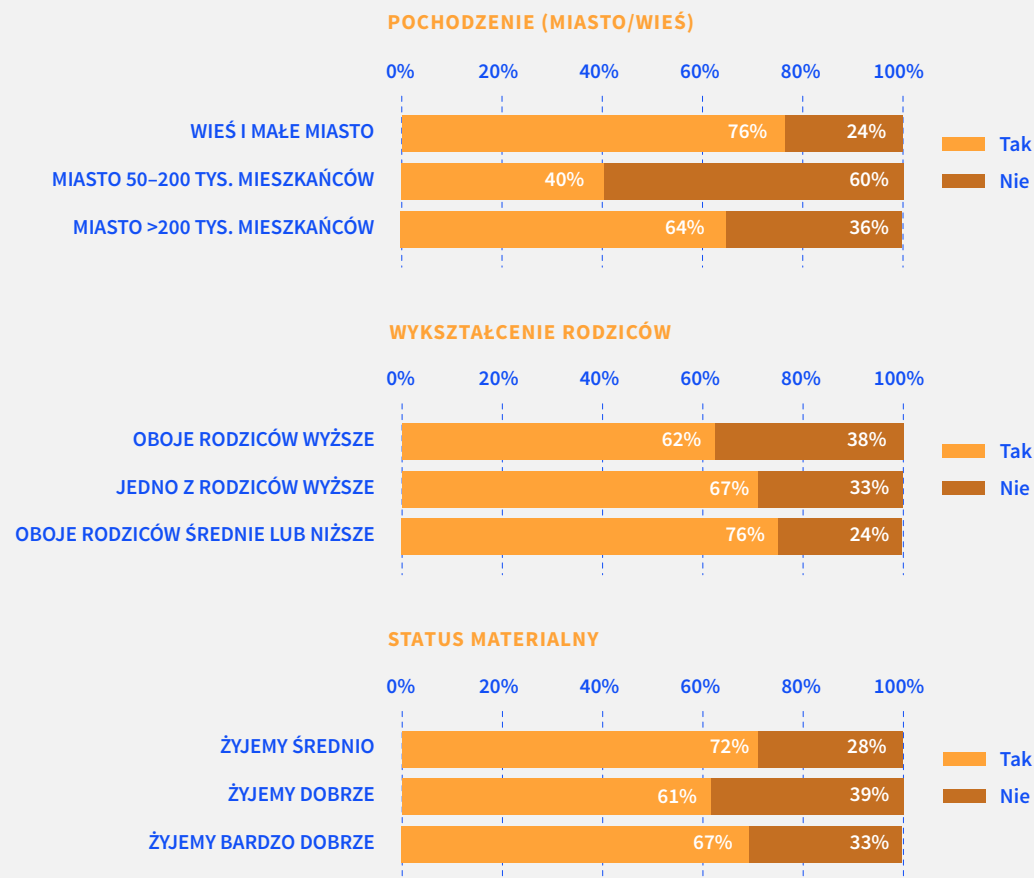
CZY KTOŚ Z TWOJEJ NAJBLIŻSZEJ RODZINY ŻYŁ NA EMIGRACJI, TZN. POZA GRANICAMI POLSKI, PRZEZ OKRES DŁUŻSZY NIŻ 3 MIESIĄCE?



Rys. 27. Doświadczenia rodzinne – emigracja (w rozbiciu na miejsce zamieszkania, wykształcenie rodziców i status materialny)

Źródło: badanie ilościowe wśród maturzystów i maturzystek z III LO w Gdyni, n = 1, Inny Format, marzec 2020.

CZY KTOŚ Z TWOJEJ NAJBLIŻSZEJ RODZINY ŻYŁ NA EMIGRACJI, TZN. POZA GRANICAMI POLSKI, PRZEZ OKRES DŁUŻSZY NIŻ 3 MIESIĄCE?



z ich najbliższej rodziny studiował za granicą, aż 55% planuje także pójście tą drogą, a tylko 35% zamierza studiować w Polsce. W tym wypadku podjęcie nauki na zagranicznej uczelni wyższej może być traktowane jako kontynuowanie rodzinnych tradycji.

Doświadczenia rodzinne w zakresie edukacji za granicą w dużym stopniu sprzyjają podjęciu decyzji o wyjeździe na zagraniczny uniwersytet. W tym aspekcie, w odniesieniu do polskich studentów kształcących się za granicą, wyniki naszych badań są zgodne z wynikami badań Katarzyny Andrejuk. Autorka ta zauważa przy tym, że np. „rodzice, którzy ukończyli studia za granicą, są bardziej gotowi wspierać dzieci w decyzjach o wyjeździe, są też bardziej kompetentni, jeśli chodzi o doradzanie i pomaganie młodym, którzy znaleźli się w nowej dla nich sytuacji migracji. Postawa rodziców ma tym większe znaczenie, że pierwsze działania w kierunku decyzji o wyjeździe na zagraniczne studia (np. wybór szkoły maturalnej) podejmowane są zwykle przez młodych w wieku kilkunastu lat, przed osiągnięciem pełnoletności i samodzielności – zarówno w sensie psychologicznym, jak i ekonomicznym” [Andrejuk, 2013: 200].

Natomiast uczniowie, których członkowie najbliższej rodziny studiowali w Polsce, zdecydowanie bardziej są skłonni powielić tę ścieżkę w swojej biografii (57%), niż studiować na zagranicznej uczelni (36%).

Kolejną zmienną, która może wpływać na decyzję dotyczącą studiowania, są doświadczenia najbliższych znajomych. Wśród uczniów i uczennic, którzy zadeklarowali chęć wyjazdu na studia za granicę, aż

Rys. 28. Doświadczenia rodzinne – studia zagraniczne
Źródło: badanie ilościowe wśród maturzystów i maturzystek z III LO w Gdyni, $n = 1$, Inny Format, marzec 2020.



85% twierdzi, że ktoś z ich przyjaciół lub znajomych studiował lub studiuje za granicą. W grupie uczniów i uczennic planujących edukację w Polsce jest to o 10 punktów procentowych mniej: znajomych studiujących za granicą ma 76% osób z tej grupy. Warto w tym miejscu odnieść się do wcześniej przywoływanych badań Hackney, Boggisa i Borozan [2012], które potwierdzają, że doświadczenie międzynarodowe u członków rodziny lub przyjaciół sprzyja podjęciu decyzji o wyjeździe na uczelnię zagraniczną.

OSOBISTE MOTYWACJE I DOŚWIADCZENIA BIOGRAFICZNE – BADANIE JAKOŚCIOWE

Badanie jakościowe umożliwia pogłębienie kwestii poruszanych w ankiecie i pozwala na stworzenie pełniejszego profilu biograficznego badanych maturzystów i maturzystek, którzy zdecydowali się na studiowanie na zagranicznej uczelni.

Uczniowie i uczennice z tej grupy – niezależnie od pochodzenia, wykształcenia rodziców czy sytuacji materialnej gospodarstwa domowego – są przeważnie osobami dojrzałymi, ukształtowanymi. W zdecydowanej

Rys. 29. Doświadczenia znajomych – studia za granicą
Źródło: badanie ilościowe wśród maturzystów i maturzystek z III LO w Gdyni, $n = 1$, Inny Format, marzec 2020.



większości są pewni siebie i dość mocno zdeterminowani w realizowaniu swoich planów dotyczących studiów i czasu bezpośrednio po studiach.

Maturzyści i maturzystki z III LO w Gdyni to osoby bardzo aktywne, pielęgnujące wiele pasji i zainteresowań. Wśród nich należy wymienić:

- **uprawianie sportu** – aktywne, często na wysokim poziomie, np. żeglarstwo, koszykówka, tenis stołowy;
- **działania na polu artystycznym** – nauka gry na instrumencie, występy w kabarecie, teatrze, poezja, rysunek;
- **zaangażowanie społeczne** – np. w działania Amnesty International, Model United Nations, AIESEC, działalność dziennikarska, wolontariat, praca przewodnika w Muzeum Stutthof;
- **udział w projektach naukowych i społecznych** – np. Explory, Gdynia Rodzinna, Młody Innowator;
- **pogłębianie specjalistycznej wiedzy** – np. na międzynarodowych kursach matematycznych, staż w międzynarodowych biurach architektonicznych;
- **dorabianie** – np. poprzez udzielanie korepetycji.

Warto podkreślić, że chęć kontynuowania i rozwijania wielu tych pasji – poza sportem – leży u podstaw decyzji o zagranicznych studiach.

” Realizuję projekt. Zaprojektowałam urządzenie medyczne, patentuję. To urządzenie jest wysyłane na różne konkursy naukowe (m.in. Explory, Młody Innowator). To jest teraz mój konik. Dużo czasu to pochłania. Jest to

dojrzała,
multidyscyplinarni
aktywiści

spora rzecz. Urządzenie endoskopowe, nie było co. Pomysł wziął się stąd, że bardzo lubię bawić się drukarkami 3D. Pewnego razu drukowałam sobie jakieś zabawki na drukarce 3D i pomyślałam, żeby wykorzystać drukarkę do czegoś bardziej pożytecznego. Znalazłam projekt takiej protezy ręki, którą wydrukowałam, skonstruowałam. W tej ręce zauważyłam wadę. Była bardzo ograniczona ruchomość stawu. (Uczeń 1)

” Jestem z Trójmiasta, jestem z Gdyni. Zajmuję się małoskalowym aktywizmem społecznym. Bardzo lubię sztukę, teatr, literaturę. Udziałam się w Młodej Zarazie. To organizacja młodych ludzi, która ma szerokie pole działania. Organizowaliśmy w wakacje marsz solidarności z Białymstokiem, jak była sytuacja z naklejkami, z przemocą na marszu równości. Organizowaliśmy marsz na rzecz zdrowia psychicznego, żeby uświadamiać ludzi na temat tego problemu. W Młodzieżowym Strajku Klimatycznym też się udzielałam. Organizowałam maraton Amnesty International u nas w szkole. (Uczennica 4)

” Jestem uczennicą III LO. Chodzę do klasy humanistycznej, ale maturę będę zdawać z biologii, ponieważ chciałabym studiować dietetykę. Ma to związek z tym, że jestem sportowcem. Uprawiam dużo różnych dyscyplin sportowych, m.in. wspinaczkę, jeźdź konno, żegluję. Dużo trenuję, wyjeżdżam na zawody za granicę. To jest całe moje życie. Jestem introwertyczką i te sporty lubię robić sama, nie są to gry zespołowe, lubię spędzać czas sama ze sobą, zdawać się sama na siebie. (Uczennica 7)

Zdaniem Elizabeth Murphy-Lejeune [2002: 52] kapitał mobilności studenta składa się z czterech głównych elementów: historii rodzinnej i osobistej; wcześniejszych doświadczeń związanych z mobilnością, w tym kompetencji językowych; doświadczeń adaptacyjnych i wreszcie cech osobowościowych potencjalnego wędrowca.

Maturzyści i maturzystki planujący zagraniczne studia to osoby niezwykle ciekawe świata. Uczniowie i uczennice z tej grupy chętnie podróżują, poznają inne kraje, języki, aktywnie zdobywają wiedzę o świecie, bardzo chętnie poznają nowych ludzi oraz ich kulturę.

W tym kontekście doświadczenia biograficzne dość silnie wpływają na decyzję o studiach. Można wyodrębnić indeks trzech głównych zmiennych, które są kluczowe, jeśli chodzi o wpływ na decyzję o studiowaniu. Są to (w kolejności od najważniejszego do najmniej ważnego czynnika):

- udział w formach edukacji za granicą – głównie Erasmus+, kursy, staże, międzynarodowe projekty;
- zagraniczne podróże – najczęściej turystyczne, z rodziną;
- doświadczenie edukacji zagranicznej wśród członków najbliższej rodziny – najczęściej starszego rodzeństwa.

w kierunku
współczesnych
nomadów

Niemal wszyscy badani maturzyści i maturzystki wskazują wyjazdy zagraniczne związane z edukacją (w liceum lub wcześniej) jako pewien kamień milowy w ich życiorysach. To dla

nich moment definiujący w biografii – wydarzenie ważne, emocjonujące, otwierające nową perspektywę. Dodatkowo w trakcie tych wyjazdów zawierają oni trwałe międzynarodowe znajomości.

Także turystyczne podróże zagraniczne (najczęściej z rodziną) to element, który bardzo często kształtuje otwartość (jako cechę osobowości) badanych uczniów i uczennic i wpływa znacząco na decyzję o zagranicznych studiach.



Ostatnim z czynników, które znacząco wpływają na decyzję uczniów i uczennic biorących udział w badaniu jakościowym, jest doświadczenie edukacji zagranicznej wśród członków najbliższej rodziny. Najczęściej to starszy brat lub starsza siostra są tymi osobami, na których nieco wzorują się badani maturzyści i maturzystki. To dla nich *role models*. Poza tym rodzeństwo niejako przeciera szlak, przekazuje kluczowe informacje o poziomie nauczania, jakości życia i niuansach związanych z logistyką studiowania.

Z rodziną nigdy nie mieszkalem poza Polską. Najdłużej poza Polską byłem pięć tygodni w USA na obozie matematycznym. Jedno z najfajniejszych wydarzeń, jakie w życiu miałem. I na poziomie społecznym, i jeśli chodzi o matematykę. Dużo można było zdobyć wartościowych informacji, co można robić w świecie matematyki, nauki. Dużo ciekawych znajomości i z profesorami, i z osobami na studiach wyższych. Tam mieszkalem na kampusie uniwersytetu, mieszkalem z kolegą w takim jakby internacie. (Uczeń 2)

Bardzo sporo jeżdżę za granicę. Ale to raczej wycieczki *aupairowe* z moją mamą. A ze znajomymi tak poznaję bardzo wiele ludzi. Jakoś tak wyszło, że miałam wiele międzynarodowych projektów. Wygrałam konkurs Gdynia Rodzinna. I reprezentowałam Gdynię – a Gdynia była miastem pilotażowym – reprezentowałam Polskę na szczycie Miast Przyjaznych Dzieciom, to jest UNICEF. I tam poznałam cudowne osoby. I z nimi utrzymuję kontakt. Najbardziej zaprzyjaźniłam się z ludźmi z Niemiec właśnie. To były dwie osoby – chłopak i dziewczyna. To jest całe moje serce – te dwie osoby. Dołączyłam teraz do organizacji AIESEC – mija w tym roku 75 lat. I tam poznałam – w radzie narodowej jest taki ziomek z Maroka. I z nim się zakolegowałam. Mam międzynarodowe towarzystwo. (Uczennica 8)

Zmienną, która wydaje się bardzo istotna w kontekście decyzji o studiach, jest posiadanie znajomych żyjących lub studiujących za granicą. Zarówno dane ilościowe, jak i analiza wywiadów pogłębionych skłaniają do hipotezy, że ten element ma bardzo

niewielki wpływ na ostateczną decyzję o wyjeździe na studia.

Rozmowy z maturzystami i maturzystkami pokazują jednak, że ich sieci społeczne odgrywają bardzo ważną rolę. Podobnie jak studiujące za granicą rodzzeństwo, tak samo bliżsi lub dalsi znajomi uczniów i uczennic stanowią doskonałą bazę wiedzy. Badani bardzo często kontaktują się z nimi w sprawie:

- ostatecznego wyboru uczelni i kierunku studiów;
- formalności związanych z aplikowaniem i studiowaniem na uczelni;
- aspektów wsparcia finansowego;
- jakości kształcenia;
- codziennego funkcjonowania, życia za granicą.

Sporo mam znajomych, którzy studiuje na zagranicznych uczelniach. Dowiadywałem się, jak tam jest pod kątem wyboru studiów. Koleżanka jest na London School of Economics. Drugi kolega na Delfcie w Holandii. Jeden kolega przeleciał przez Politechnikę Poznańską, Imperial w Londynie, a potem wylądował na uczelni w Australii. Rozmawiałem z nimi pod kątem wyboru uniwersytetu, szczególnie z kolegą, który trafił do Australii, bo on studiuje ten kierunek, który ja chcę studiować (inżynierię biomedyczną). W Polsce jej zbyt mało, jest to ogranicznik. Jest taki kierunek międzywydziałowy, a ja chciałem bardziej taki sprecyzowany, bo wiem, że to jest to, co chcę robić, a nie takie na pograniczu matematyki, fizyki i biologii... Upewniłem się, rozmawiając z nim, że chcę robić inżynierię

biomedyczną. Opowiadał mi, jak studiował, jak to było. Opowiadał mi o podejściu kompletnie innym, jakie mieli na uczelniach za granicą, a jakie mieli na politechnice. Mówił, że to dwa kompletnie odmienne światy. Podejście do studenta jest kompletnie inne ze strony wykładowców. Jest zastój w tej dziedzinie. Zostaliśmy w tyle. (Uczeń 1)

„ Dużo znajomych studiuje za granicą. Znajomi ze szkoły i znajomi, których poznałem w Stanach. Utrzymuję z nimi kontakty, to są bardzo wartościowe kontakty. Jeśli chcę studiować w Wielkiej Brytanii, to dobrze jest mieć kogoś, kto już tam studiował, zapozna mnie ze wszystkimi formalnościami, te kredyty studenckie, jak w ogóle wygląda życie, na jaki uniwersytet najlepiej aplikować, na czym się najbardziej skupić. To pomaga rzeczywistości. To jest zdecydowanie wsparcie. (Uczeń 2)

„ Byłam na stażu w studiu architektonicznym Daniela Libeskinda w Nowym Jorku. To było w wakacje 2018 r. Dowiedziałam się, że można się do nich zgłaszać, zrobić portfolio i do nich wysłać. Oni co roku organizują takie staże dla młodych ludzi z całego świata, wybierają kilka osób i akurat się udało. Sam staż trwał dwa tygodnie, ale zostałam miesiąc. To było bardzo ciekawe doświadczenie. Byłam tam sama, ale mieszkalam u cioci, która niedaleko mieszka, więc miałam takie wsparcie. (Uczennica 5)

Na podstawie danych z badania jakościowego można również postawić tezę, że doświadczenia biograficzne (udział w formach edukacji za granicą, podróże

i doświadczenie edukacji zagranicznej wśród członków rodziny) znacząco kształtują tożsamość maturzystów i maturzystek – jako Europejczyków i obywateli świata w pierwszej kolejności.

„ Erasmusy były nastawione na poznawanie nowych kultur i rozwiązywanie problemów w grupie międzynarodowej. To też są wartości, które wyniosłem z wyjazdów. Takie wyjazdy też uczą wielu rzeczy, pozwalają spojrzeć z szerszej perspektywy, nie ograniczać swojego pola widzenia na nasze polskie warunki. Warto wyjechać raz na jakiś czas i skonstrastować nasz punkt widzenia z obcym. (Uczeń 11)

Kolejne zmienne biograficzne, które współwystępują z decyzją o wyborze studiów poza Polską, to:

- doświadczenia emigracyjne wśród członków rodziny;
- mieszkanie poza miejscem urodzenia.

Rodzice części uczniów i uczennic mają doświadczenia emigracyjne. Co ciekawe, nieco więcej jest rodziców obcokrajowców, którzy osiedlili się w Polsce, niż rodziców Polaków, którzy mieli epizod życia poza granicami kraju². Warto w tym miejscu odwołać się do prawidłowości zdiagnozowanej przez Elizabeth Murphy-Lejeune [2002] czy też Katarzynę Andrejuk [2013: 201], według których do podejmowania studiów międzynarodowych predysponowana jest młodzież z rodzin dwunarodowych i dwujęzycznych.

Znacząca grupa badanych maturzystów i maturzystek (kilka osób) deklaruje też, że poza Polską żyją członkowie dalszej rodziny (np. wujostwo, kuzynostwo).

Trudno w jednoznaczny sposób określić siłę bezpośredniego oddziaływania tych doświadczeń na decyzję o zagranicznych studiach. Jednak doświadczenia emigracyjne bliższej i dalszej rodziny niewątpliwie ułatwiają badanym socjalizację w atmosferze kosmopolityczności, otwartości na świat i inne kultury.

W tym kontekście dane z wywiadów pogłębionych są w pewnym stopniu sprzeczne z danymi z badania ilościowego – według niego uczniowie, których żaden członek rodziny nie żył na emigracji, częściej zamierzają podjąć studia za granicą.

W badaniu jakościowym wzięła udział także dość liczna grupa maturzystów i maturzystek, którzy mają doświadczenie mieszkania poza miejscem urodzenia. Są to osoby, które przyjechały spoza Trójmiasta, by podjąć naukę w III Liceum Ogólnokształcącym im. Marynarki Wojennej RP.

Wydaje się, że w tym przypadku nie można mówić o wpływie tego czynnika na decyzję o studiowaniu. Kiedy analizuje się wywiady, dochodzi się do wniosku, że jest to po prostu konsekwencja decyzji o podjęciu studiów zagranicznych lub konsekwencja decyzji o uzyskaniu lepszego wykształcenia na poziomie średnim. Warto jednak podkreślić, że doświadczenia mieszkania w Gdyni podczas nauki w Trójce wyposażają badanych w duży potencjał adaptacyjny (np. w umiejętność radzenia sobie

samemu poza domem rodzinnym czy umiejętności łatwego nawiązywania kontaktów i rozwiązywania problemów, a także w dużą dawkę pewności siebie, przebojowości).

mieszkam w Gdyni → adaptuję się

Część badanych przyznaje, że potencjał ten powinien procentować w trakcie studiowania na zagranicznych uczelniach.

” Mieszkanie w internacie to było coś nowego. Przez całą podstawówkę i gimnazjum zawsze była mama i tata. Trochę na głęboką wodę zostałem wrzucony, ale zaaklimatyzowałem się i dużo na tym zyskałem. Zyskałem dużo soft skills, żeby się dogadywać, rozwiązywać problemy. Na początku były problemy w pokoju, ale musieliśmy sobie poradzić i sobie poradziliśmy. Mieszkanie w internacie otworzyło mi furtkę na wyjazd za granicę. Jestem z Łęborka. Tam licea nie oferują matury międzynarodowej i mało kto myśli o wyjeździe na studia za granicę. Trójka to najlepsze liceum na Pomorzu, najwyższy poziom. To bardzo wpłynęło na mój rozwój i wybór studiów. (Uczeń 12)

” Mój ojciec mieszkał przez prawie 20 lat na Bliskim Wschodzie, a mój brat pracował przez kilka lat w Belgii. Nie wydaje mi się, żeby te ich doświadczenia wpłynęły na moją decyzję. I ojciec, i brat wrócili do Polski. Brat pojechał tylko po to, żeby zdobyć doświadczenie, a mój ojciec wyjechał w czasie komunizmu i nie był w stanie wrócić do kraju. To jest inna sytuacja. Moje nastawienie na emigrację jest dużo bardziej moje. (Uczennica 19)

” Mieszkam w Gdyni, całkiem blisko szkoły. Widzę ją z okna. Mieszkałam za granicą. Ale musiałam wtedy zostać u babci, póki mi paszportu nie wyrobili rodzice. Dziadkowie i prawie cała bliższa rodzina ze strony mamy mieszka w Kaliningradzie. Ze strony mamy nikt nie mieszka w Polsce. Mieszkają w Uzbekistanie, Rosji, Izraelu, w Kanadzie i Ameryce. I może jeszcze jedna dziewczyna, ona mieszka czasem w Niemczech, czasem w Rosji, bo ona studiuje. (Uczennica 8)

W badaniu znalazło się też kilka osób, które nie mają bogatych doświadczeń migracyjnych ani epizodów edukacyjnych, których najbliższa rodzina nie mieszka(ła) poza Polską lub które nie mają wielu znajomych studiujących na zagranicznych uczelniach. Ta grupa uczniów i uczennic to osoby po prostu mocno zdeterminowane, by studiować poza krajem. Ci maturzyści i maturzystki są skupieni na realizacji swojego planu – na rozwijaniu

ambitni
introwertycy
bez doświadczeń
emigracyjnych
i rozbudowanych
sieci społecznych

pasji, zdobywaniu dobrego wykształcenia i wyjeździe z Polski na studia.

” Moją największą motywacją jest ambicja. Zależy mi, żeby coś osiągnąć. W wolnym czasie jestem dużą fanką gotowania. Lubię dowiadywać się rzeczy o świecie. Stawiam na samorozwój, nawet poza szkołą. Staram się czytać, kiedy mam czas, choć nie jest to proste w klasie maturalnej. Czytam i książki, i gazety światowe, żeby wiedzieć, co się dzieje na świecie. (Uczennica 19)

” Nie mieszkałam nigdy poza Polską. Nie byłam na Erasmusach. Raz na dwa lata gdzieś z rodzicami za granicę, czysto turystycznie. Nie mam bliskich mieszkających za granicą. (Uczennica 14)

3.6. TOŻSAMOŚĆ MATURYZYSTÓW I MATURYZYTEK Z III LO W GDYNI

W tym podrozdziale prezentowane są odpowiedzi na pytania o tożsamość uczniów i uczennic. Analizowane dwie kohorty młodzieży dość znacząco różni poczucie tożsamości.

Uczniowie i uczennice, którzy wybierają się na zagraniczne studia, w mniejszym stopniu niż pozostali określają siebie mianem Polak/Polka (5,9 vs 6,7 w skali 0–10), w większym stopniu zaś mianem Europejczyk/Europejka (8,4 vs 7,6), a także obywatel/obywatelka świata (8,2 vs 6,9).

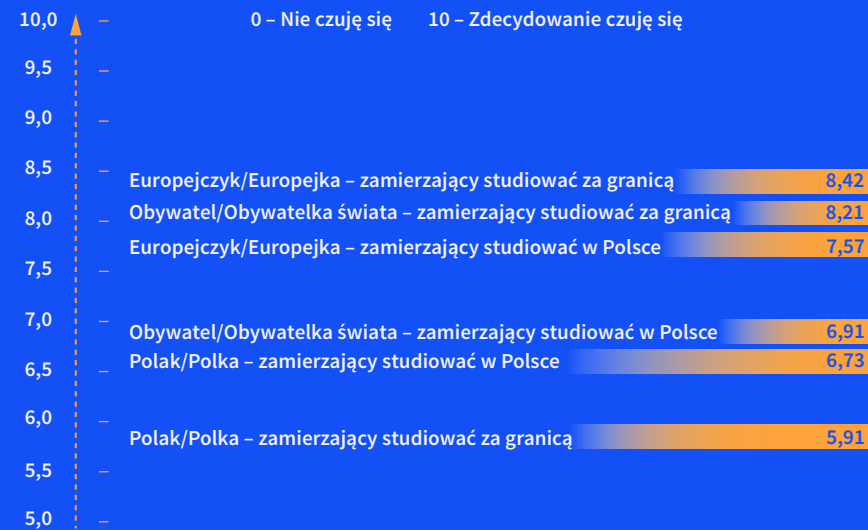
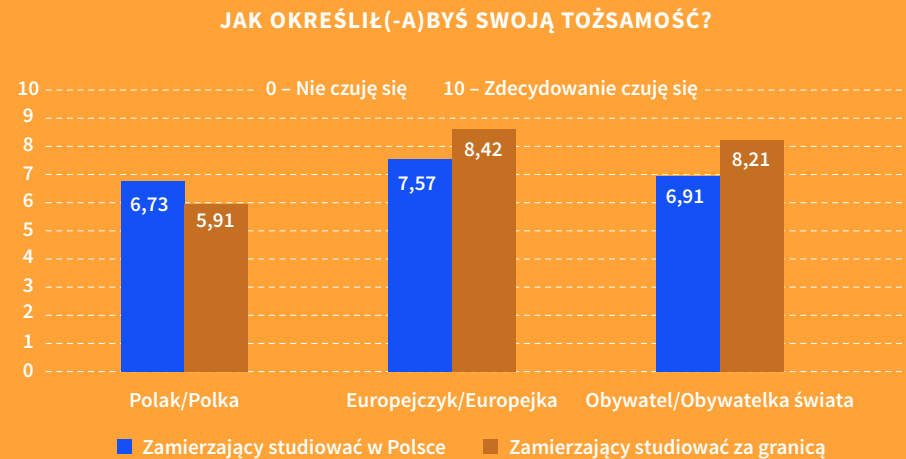
Analizując dane na kontynuum tożsamości, można stwierdzić, że uczniowie i uczennice chcący studiować za granicą przede wszystkim czują się Europejczykami (średnia: 8,42), w dalszej kolejności obywatelami świata (średnia: 8,21), a w dość małym stopniu Polakami (średnia: 5,91). Warto zwrócić uwagę na dość duże skupienie tożsamości światowej i europejskiej oraz duży dystans do tożsamości polskiej w tej grupie.

Z kolei uczniowie i uczennice chcący studiować w Polsce przede wszystkim czują się Europejczykami (średnia: 7,57), a w dalszej kolejności obywatelami świata (średnia: 6,91) i Polakami (średnia: 6,73). Przy czym warto zwrócić uwagę na dość zaskakujące bliskie sąsiedztwo tożsamości światowej i polskiej na kontynuum oraz na relatywnie niewielkie rozproszenie wszystkich tożsamości.

W literaturze dotyczącej migracji studentów – o czym była mowa w rozdziale pierwszym – często wskazuje się, że kształcenie na zagranicznej uczelni buduje postawy tolerancji i otwartości wobec innych kultur, a także zwiększa prawdopodobieństwo zamieszkania za granicą. Konsekwencjami migracji edukacyjnych, jak zauważa Katarzyna Andrejuk [2011], są również deterioryzacja przynależności i „tożsamość nomadów”. Na podstawie wyników naszych badań można zaryzykować stwierdzenie, że w przypadku uczniów i uczennic z III LO, zwłaszcza tych, którzy zamierzają studiować za granicą, zmiany tożsamościowe wystąpiły już dużo wcześniej. W odniesieniu do uczniów i uczennic, którzy chcą zostać studentami międzynarodowymi, w zasadzie poprzedzają one emigrację.

Rys. 30. Tożsamość maturzystów i maturzystek z III LO w Gdyni

Źródło: badanie ilościowe wśród maturzystów i maturzystek z III LO w Gdyni, $n = 141$, Inny Format, marzec 2020.



Na te zmiany tożsamościowe zapewne miał wpływ fakt, że maturzyści i maturzystki z III LO (urodzeni na początku XXI w.) dorastali w czasach, kiedy Polska była już członkiem Unii Europejskiej.

W większości wywiadów pogłębionych uczniowie i uczennice nie wypowiadali się na temat własnej tożsamości. Prawdopodobnie dlatego, że jest to trudny temat do dyskusji, wymagający dłuższego przygotowania ze strony rozmówcy. Pojedynczy badani maturzyści i maturzystki wskazywali na swoją tożsamość – europejską.

Analiza danych pozyskanych w wywiadach oraz wyniki cytowanych wyżej badań pozwalają upatrywać przyczyny prymatu tożsamości europejskiej nad narodową (polską) w funkcjonowaniu praktycznie przez całe szkolne życie w otwartym środowisku społecznym (szkoły, projekty edukacyjne, przyjaciele, znajomi). W dużej części kontakty społeczne oraz działania szkolne i pozaszkolne opierają się na osobach i instytucjach funkcjonujących w ramach Unii Europejskiej. Z tego powodu perspektywa myślenia i działania maturzystów i maturzystek biorących udział w naszym badaniu w przeważającej części jest europejska, a nie polska. Mimo że mieszkają oni w Polsce i w pewnych aspektach czują się Polakami, to podstawą jest tożsamość europejska.

W tym kontekście bardzo prawdopodobne jest, że badani maturzyści i maturzystki pod względem tożsamości sytuują się podobnie do swoich europejskich kolegów i koleżanek.

99 Zrobiłam taki mały emigracyjny eksperyment, żeby zobaczyć, czy jestem w stanie w tym języku funkcjonować. Poznałam też kulturę amerykańską i odkryłam, że jestem Europejką. Wcześniej miałam nastawienie, że jestem obywatelką świata, a ten wyjazd mi uświadomił, że nie jestem obywatelką świata. Amerykańska kultura jest dla mnie bardzo obca. To są małe rzeczy, np. jak się je przy stole, my używamy jednocześnie noża i widelca, a Amerykanie kroją na początku, a później jedzą widelcem. To mi się wydawało infantylne. Oni są bardzo otwarci, w taki sposób, w jaki my nie jesteśmy, u nas nie ma zagadywania nieznanym, jesteśmy dużo bardziej prywatni. Wydawało mi się, że kultura zachodnia, do której należymy, to jest to samo, a jednak nie. (Uczennica 19).

3.7. UWARUNKOWANIA DECYZJI W KONTEKŚCIE SYTUACJI ŻYCIOWEJ, PLANÓW NA PRZYSZŁOŚĆ I ROZWIĄZAŃ SYSTEMOWYCH

3.7.1. WYBÓR MIEJSCA STUDIÓW

Nieco ponad połowa zbadanych uczniów i uczennic (53% – połączone odpowiedzi „raczej tak” i „zdecydowanie tak”) deklaruje, że po ukończeniu III LO w Gdyni zamierza studiować w Polsce. Z kolei 39% ankietowanych (53 uczniów i uczennic) deklaruje chęć podjęcia studiów za granicą. Wśród osób, które wzięły udział w części ankietowej badania, 8% jeszcze nie zdecydowało, gdzie będzie studiować.

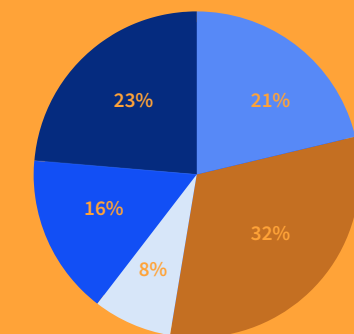
Do udziału w dalszej części badania zostali zaproszeni maturzyści i maturzystki, którzy zadeklarowali

chęć studiowania za granicą. Uczniowie i uczennice niezdecydowani oraz chcący studiować w Polsce po udzieleniu takich odpowiedzi na pytanie o plany związane ze studiowaniem zakończyli udział w ankiecie.

W dalszej części raportu analizowane są tylko odpowiedzi uczniów i uczennic zdecydowanych na studia poza granicami Polski.

Rys. 31. Wybór miejsca studiowania – Polska vs zagranica
Źródło: badanie ilościowe wśród maturzystów i maturzystek z III LO w Gdyni, $n = 131$, Inny Format, marzec 2020.

GDZIE PRZEDÉ WSZYSTKIM ZAMIERZASZ STUDIOWAĆ PO UKOŃCZENIU III LO W GDYNI?



- Zdecydowanie w Polsce
- Raczej w Polsce
- Nie wiem, nie zdecydowałem jeszcze
- Raczej za granicą
- Zdecydowanie za granicą

3.7.2. OKOLICZNOŚCI DECYZJI O STUDIOWANIU ZA GRANICĄ

Jednym z istotnych obszarów badawczych w zakresie migracji studenckich jest poznanie motywacji do podejmowania kształcenia za granicą. Dotychczasowe nieliczne polskie badania w tym zakresie akcentowały głównie kwestie związane z planami zawodowymi po studiach.

Z przywołanych w rozdziale drugim badań, zrealizowanych przez Monikę Stawiarską-Lietzau na grupie studentów Akademii im. J. Długosza w Częstochowie (66 osób) oraz Akademii Finansów i Biznesu Vistula w Warszawie (23 osoby), wynika, że dla polskich studentów najważniejsze przyczyny podjęcia studiów zagranicznych wiązały się z ich wpływem na przyszłą karierę zawodową. Uważali oni przede wszystkim, że dyplom zagranicznego uniwersytetu może być atutem na rynku pracy i pomóc w rozwoju kariery; równie ważne były dla nich nauka języka i zdobycie doświadczenia zawodowego. Kolejne pod względem ważności motywy zaliczone zostały do kategorii jakości życia, choć – jak zauważa autorka – były one bezpośrednio powiązane z karierą zawodową. Składały się na nie niemożność zdobycia dobrze płatnej pracy oraz niemożność zdobycia żadnej pracy w Polsce. Następne w kolejności powody ewentualnego wyjazdu za granicę w celach edukacyjnych dotyczyły możliwości poznania nowej kultury i rozwoju osobistego: chęci przeżycia czegoś nowego, sprawdzenia siebie, potrzeby zmiany w życiu oraz chęci udowodnienia innym, że badany sobie poradzi [Stawiarska-Lietzau, 2014: 273]. Na podobne motywacje

wskazują badania jakościowe (wywiady) przeprowadzone przez Martę Łuczak na grupie 14 polskich studentów związanych z renomowanymi uczelniami zagranicznymi, m.in. uniwersytetami w Oksfordzie, St Andrews, Londynie, Reading oraz Uniwersytetem Środkowoeuropejskim w Budapeszcie. W tym przypadku również aspiracje edukacyjne i ambitne plany zawodowe skłaniały badanych studentów do wyjazdu z kraju i podjęcia nauki na zagranicznej uczelni wyższej [Łuczak, 2018: 185].

Strategię studiowania za granicą w pewnym stopniu można traktować jako odpowiedź na umasowienie szkolnictwa wyższego w Polsce i związaną z tym inflację czy też dewaluację dyplomów. Wedle danych OECD w 2018 r. 44% młodych dorosłych w Polsce zdobyło wyższe wykształcenie, podczas gdy 10 lat wcześniej odsetek ten wynosił 32%. Ponadto w naszym kraju 7 na 10 osób z wyższym wykształceniem ma tytuł magistra, przy czym średnia w państwach OECD wynosi 3 na 10. Jednocześnie ich względne zarobki w porównaniu z pensją osób, które ukończyły edukację na poziomie studiów licencjackich, są niższe niż w przypadku większości krajów skupionych w tej organizacji [OECD, 2019b: 2 i 7].

Badania CBOS dotyczące szkolnictwa wyższego pokazują, że znakomita większość badanych (81%) uważa, że obecnie kształcenie na wyższych uczelniach jest w Polsce masowe, a studiować może każdy. Przeszło połowa respondentów (53%) na skali stopniowej skali wybrała skrajną odpowiedź (6), co świadczy o zdecydowanym przekonaniu o masowości kształcenia na poziomie wyższym [Głowacki,



2017: 2]. Jak podkreślono w komunikacie z badań: „wyższe wykształcenie mieć nie tyle warto, co raczej trzeba. Wraz z umasowieniem dyplomów wyższych uczelni przestają one być potwierdzeniem wyjątkowych kwalifikacji. W sytuacji, gdy coraz więcej osób posiada dyplom wyższej uczelni, coraz więcej pracodawców go oczekuje; nie jest on już gwarancją dobrej pracy, a jedynie warunkiem koniecznym. Potwierdzałyby się więc obawy, że upowszechnienie wyższego wykształcenia może prowadzić do jego dewaluacji, a także do zmniejszania się zysków z (poważnej) inwestycji, jaką jest kontynuowanie nauki po ukończeniu szkoły średniej” [Głowacki, 2017: 8]. W takich warunkach – na co z kolei zwróciła uwagę Katarzyna Andrejuk w trakcie swoich badań – część młodych Polaków wybiera specyficzną strategię zawodową, jaką jest ucieczka do przodu, czyli studia za granicą [2013: 181; 2011: 162].

Wyniki naszych badań nie do końca wpisują się w te narracje. Najważniejszym deklarowanym motywem podjęcia studiów na zagranicznej uczelni jest wysoki – zdaniem badanych wyższy niż w Polsce – poziom

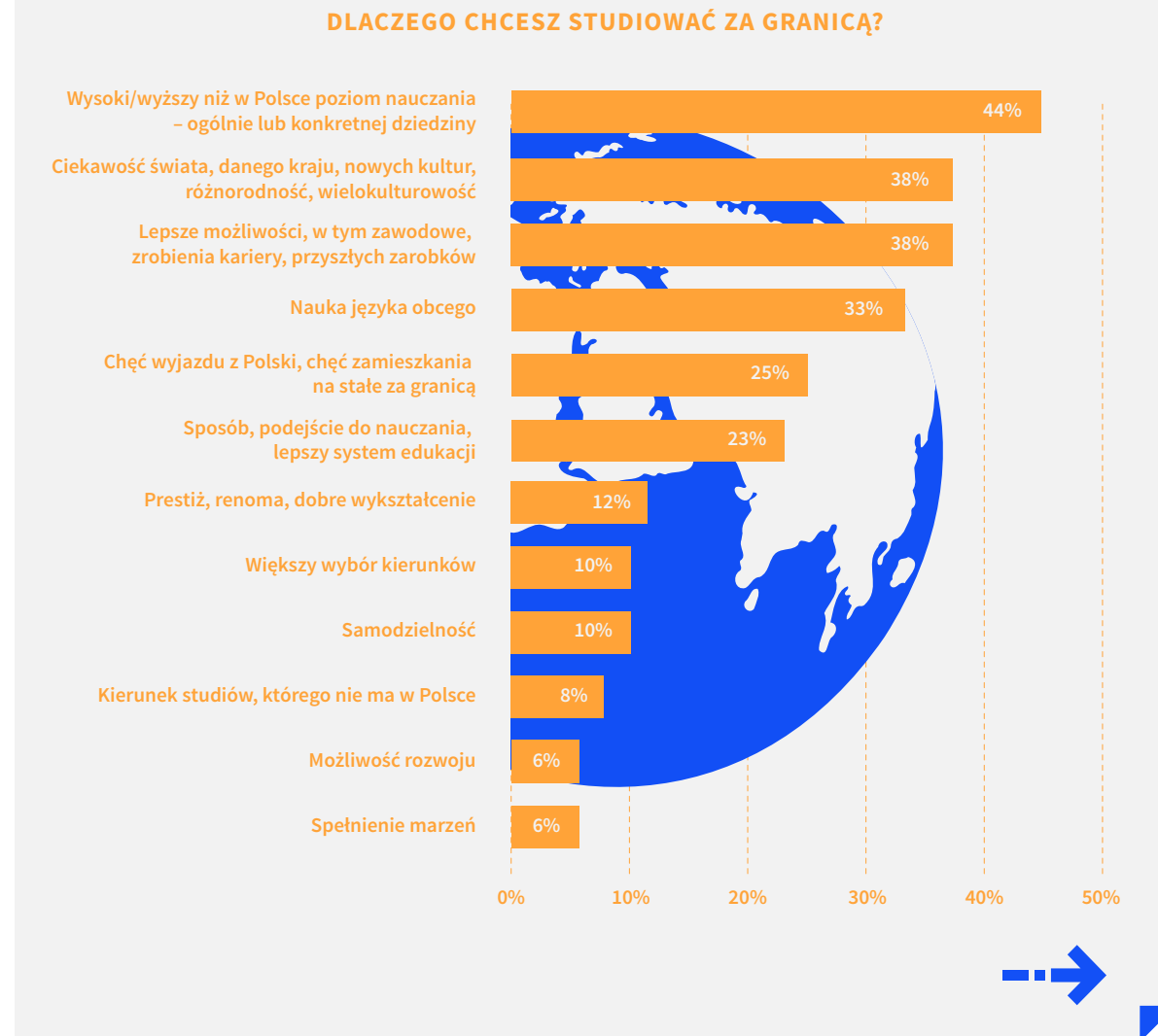
nauczania, rozumiany bądź ogólnie, bądź ze wskazaniem na konkretny kierunek akademicki (44% odpowiedzi). Taki powód wskazywany był częściej przez uczniów (59%) niż przez uczennice (33%).

Należy zaznaczyć, że ta motywacja w pełni wpisuje się w sposób postrzegania migracji studenckich zaproponowany przez Parvati Raghuram [2012]. Jej zdaniem – na co wskazuje się w rozdziale pierwszym – studenci międzynarodowi mają wiele różnorodnych powodów do podejmowania kształcenia za granicą i często również wiele tożsamości (pracownicy, członkowie rodziny, aktorzy polityczni itp.). Dlatego też tym, co wyróżnia migracje studenckie na tle migracji innych grup społecznych, jest według Raghuram dążenie do zdobywania wiedzy. Kategoria ta powinna stanowić kluczowe kryterium podczas analizowania migracji studenckich.

Wyniki te potwierdzają, że migracja studentów jest w dużej mierze warunkowana różnicami w możliwościach edukacyjnych (brak możliwości lub niski poziom nauczania w kraju pochodzenia oraz wysoki poziom nauczania i prestiż instytucji edukacyjnych w kraju przeznaczenia) [OECD, 2019a: 233], a studenci często przemieszczają się w poszukiwaniu lepszej edukacji, nie zaś wyższych płac [Dustmann i Glitz, 2011; Brezis i Soueri, 2011].

Niemal 40% badanych (20 osób) jako jeden z motywów studiowania poza Polską podało ciekawość świata (lub konkretnego kraju), chęć poznawania nowych kultur, zainteresowanie/zaciekawienie wielonarodowością, wielokulturowością, różnorodnością.

Rys. 32. Powody wyboru studiów zagranicznych
Źródło: badanie ilościowe wśród maturzystów i maturzystek z III LO w Gdyni, $n = 52$, Inny Format, marzec 2020.



Tę przyczynę podawano zazwyczaj na drugim lub trzecim miejscu, rzadko jako najważniejszą. Warto podkreślić, że taki powód wskazują przede wszystkim maturzystki (53%), a znacząco rzadziej maturzyści (18%).

Prawie 40% (20 osób) ankietowanych wskazywało ponadto na lepsze możliwości, w tym zawodowe, jakie daje ukończenie studiów za granicą – możliwość zrobienia kariery, lepsze przyszłe zarobki. Ten aspekt studiowania za granicą obie płcie traktują podobnie, choć jako powód nieco częściej wymieniają go uczniowie (41%) niż uczennice (37%).

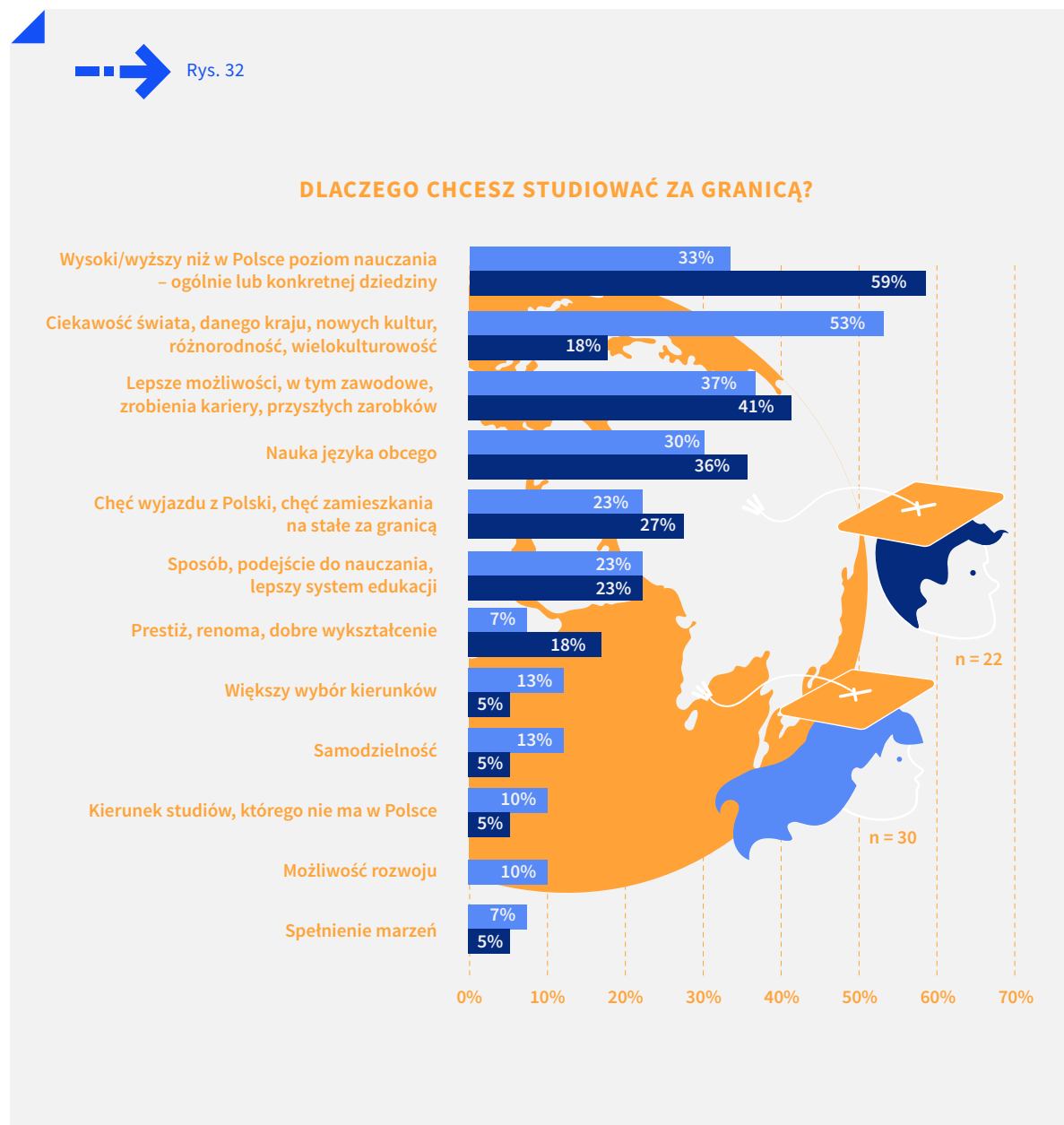
Z kolei wśród najważniejszych przyczyn stosunkowo często wymieniano ogólnie lepszy niż w Polsce system nauczania / sposób / podejście do nauczania oraz do studentów (powód wskazywany na trzecim miejscu wśród najważniejszych; ogółem 23% odpowiedzi).

Chęć doskonalenia znajomości języka obcego (33% ogółu odpowiedzi), a także chęć wyjazdu z Polski / zamieszkania na stałe za granicą (25% ogółu odpowiedzi) większość badanych wskazywała jako powody najmniej ważne, ale pojawiły się one w wielu wypowiedziach.

W kontekście motywów studiowania za granicą warto dokładniej przyjrzeć się różnicom w odpowiedziach między płciami. Maturzyści skupiają się na takich elementach, jak: wyższy poziom nauczania, doskonalenie znajomości języka, lepsze możliwości kariery, ale także prestiż, renoma zagranicznej uczelni



Rys. 32



(w pewnym sensie jako symbol statusu). Uczennice zaś są bardziej kosmopolityczne, ciekawe świata, otwarte na poznawanie innych kultur.

POWODY DECYZJI I SPODZIEWANE KORZYŚCI - BADANIE JAKOŚCIOWE

Dane zebrane w trakcie wywiadów pogłębionych z maturzystami i maturzystkami w dużym stopniu pokrywają się z wynikami badania ilościowego.

Rozmowy z uczniami i uczennicami pokazują wyraźnie, że ich decyzje o wyjeździe w zdecydowanej większości zostały gruntownie przemyślane pod kątem korzyści i barier. Nawet jeśli decyzja była podejmowana dość spontanicznie, to jej konsekwencje – tj. działania podjęte w celu realizacji planu – są przeważnie dość mocno ugruntowane. Należy podkreślić, że badani mają bardzo utylitarny stosunek do planowania swojej najbliższej przyszłości, choć plany te nie dotyczą w pierwszej kolejności materialnych aspektów studiów za granicą.

Badani uczniowie i uczennice brali pod uwagę wiele aspektów związanych ze studiowaniem poza Polską. Analizowali jakość systemu edukacji, poziom kształcenia na poszczególnych uczelniach, rankingi uczelni i kierunków, koszty studiowania, koszty życia poza krajem, możliwość rozwoju osobistego, możliwość podróżowania, możliwość budowania sieci kontaktów lub nawet atrakcyjność samego

kampusu uczelnianego czy klimatu docelowego kraju studiowania.

”

Kierunek – sam byłem nastawiony na Computer Science od dłuższego czasu. Koledzy doradzali co do wyboru college'u na uniwersytecie w Cambridge. No i te logistyczne, jak najtaniej bilety kupić, jak wygląda życie w UK. Koledzy zdecydowanie zachęcają do studiowania za granicą. (Uczeń 2)

postrzegane korzyści studiowania za granicą są niemal tożsame z głównymi powodami decyzji o wyjeździe na studia

—

Moja ciocia mieszka w Holandii. Kilka lat temu leciałam do niej na ferie zimowe i już wtedy się rozglądałam, byłam wtedy w drugiej lub trzeciej klasie gimnazjum, co chcę robić później, co i gdzie chcę studiować. Chciałam zobaczyć, co tam się dzieje w tej Holandii, i trafiłam tam przypadkiem na dzień otwarty. Pojechałam tam i to miejsce mnie urzekło, była tam pozytywna energia i tylu ciekawych ludzi, mega dużo ciekawych rzeczy tam się działo. To mnie przyciągnęło i tak w środku podjęłam tę decyzję. Byłam zdecydowana: „O, ja tu chcę być”. (Uczennica 5)

”

W kontekście powodów i korzyści studiowania poza Polską badani uczniowie i uczennice stawiają przede wszystkim na miękkie kwestie. Oprócz zdobywania i pogłębiania wiedzy ważne są dla nich rozwój osobisty, a także możliwość specjalizowania się w dziedzinie, która jest ich pasją. Uzyskanie dyplomu renomowanej zagranicznej uczelni nie jest dla większości

z nich głównym powodem wyboru ścieżki życiowej ani tym bardziej głównym celem, do którego maturzyści dążą. Takie deklaracje padały z ust pojedynczych osób.



Spośród innych korzyści i powodów decyzji o studiach zagranicznych badani maturzyści i maturzystki wymieniają takie aspekty, jak (w kolejności od najistotniejszych do mniej istotnych):

Lepszy system kształcenia, wyższy poziom uczelni – uczniowie i uczennice dość dokładnie i skrupulatnie zdobywali informacje o systemie edukacji czy poziomie i możliwościach docelowej uczelni. Pomagają im w tym m.in. kontakty ze starszymi kolegami i koleżankami studiującymi za granicą. Dzięki znajomościom badani są w stanie porównać warunki zagranicznych i polskich uczelni. Co ciekawe, na elementy związane z jakością kształcenia i poziomem studiów częściej wskazują osoby zamierzające studiować kierunki ścisłe (np. inżynieria, matematyka, architektura) lub kreatywne (np. reżyseria, Graphic Design).

Wśród kluczowych aspektów branych pod uwagę przez uczniów i uczennice Gdynskiej Trójki są przede wszystkim:

- **Wyższy poziom nauczania** – nacisk na zdobywanie praktycznej wiedzy, a nie podstaw teoretycznych danej dziedziny, na współpracę uczelni i profesorów z firmami. Dla wielu osób ważne są także indywidualne podejście do studenta oraz budowanie umiejętności samodzielnego myślenia i rozwiązywania problemów.

- **Lepsze podejście do studenta** – system mentorski, współpraca profesorów z małymi grupami studentów.

- **Ciekawszy program studiów** – możliwość studiowania kierunków i wyboru specjalizacji niedostępnych na polskich uczelniach. Dla części badanych ważna jest także możliwość korzystania z atrakcyjnych kierunków (uczelni partnerskich) w ramach wymiany studenckiej.

- **Klimat uczelni** – ciekawa lokalizacja (miasto), atrakcyjny kampus, żywa, rozwijająca się społeczność akademicka.

- **Lepsza infrastruktura naukowo-badawcza zagranicznych uczelni.**

- **Lepsze zaplecze kulturalne i sportowe.**

Logistyka studiowania – dla większości badanych niezwykle istotne jest także to, żeby w miarę możliwości ułatwić sobie oraz najbliższej rodzinie przejście całego procesu studiowania. Koszty życia za granicą to dla maturzystów i maturzystek zazwyczaj trudny aspekt. Warto zauważyć, że nawet ci uczniowie i uczennice, którzy deklarują chęć pójścia na płatne studia, wybierają uczelnie w krajach,

gdzie koszty życia będą do udźwignięcia przez nich samych i ich rodziców, np. studia w Wielkiej Brytanii zamiast w Stanach Zjednoczonych lub też w Szkocji zamiast w Anglii. Widoczna jest gradacja wysokości kosztów studiowania na anglosaskich uczelniach. Maturzyści i maturzystki podkreślają, że najwyższe koszty studiów są w USA (wysokie czesne + wysokie koszty życia), nieco tańsze są studia w Anglii (wysokie czesne + wysokie/średnie koszty życia), a najniższe koszty rodziny maturzystów i maturzystek będą ponosić w przypadku studiów na uczelniach szkockich (brak czesnego/subsydiowanie + wysokie/średnie koszty życia). W kontekście kosztów dla badanych ważne są przede wszystkim:

- **Możliwość darmowego studiowania lub łatwego subsydiowania kosztów studiów** – z tego powodu wielu badanych podkreśla, że wybór padał na kraje, gdzie koszty będą mogły być minimalizowane, nie będzie konieczności płacenia czesnego (np. Szkocja, Dania, Holandia).

- **Bliskość geograficzna** lub możliwości skorzystania z dość taniego i szybkiego środka transportu do i z miejsca studiowania – badani wskazują ten czynnik jako ważny szczególnie w pierwszym roku studiów, w czasie aklimatyzacji.

Możliwości dalszego rozwoju po studiach – większość badanych bierze pod uwagę fakt, że zagraniczne studia, zwłaszcza na renomowanej uczelni, dają lepszą możliwość kształtowania kariery zawodowej i otwierają szerszą perspektywę dla absolwentów. Trzeba podkreślić, że – poza pojedynczymi osobami – nie jest to czynnik najważniejszy przy podejmowaniu decyzji. Co więcej, wiele uczniów i uczennic

deklaruje, że na etapie badania, przed zakończeniem procesu aplikacji, nie jest w stanie sprecyzować szczegółowych planów dotyczących swojego życia zawodowego. Warto jednak zauważyć, że elementy związane z życiem po studiach w pewnym stopniu były przez nich uwzględniane w procesie decyzyjnym. Zaliczyć do nich można przede wszystkim:

- **Prestiż uczelni** – dla większości osób ma on znaczenie głównie jako element zdobywania bardzo dobrego wykształcenia. Dopiero w dalszej kolejności może mieć znaczenie jako czynnik ułatwiający znalezienie bardziej prestiżowej i lepiej płatnej pracy.

- **Sieciowanie** – widoczna jest grupa uczniów i uczennic, którzy zauważają, że studia za granicą, w międzynarodowym środowisku, przyczynią się do budowania bliskich relacji z osobami z innych krajów czy kultur, co może być pomocne np. w zdobyciu lepszej pracy.

- **Ranking uczelni** – cytowania, publikacje i renomacja badawcza mają znaczenie dla mniejszej grupy osób. Są to głównie uczniowie i uczennice, którzy zastanawiają się nad kontynuowaniem kariery naukowej po studiach.

Przygoda – spora grupa respondentów traktuje studia zagraniczne w dużej mierze jako możliwość posmakowania czegoś nowego, zwiedzenia świata, poznania innych kultur, krajów. Część wskazuje na możliwość sprawdzenia siebie w trakcie samodzielnego życia poza bezpośrednim wpływem rodziców.

Atrakcyjność kraju, kultury miejsca studiów – część badanych zauważa, że jednym z czynników wpływających na ich decyzję jest fakt, że dany kraj czy kultura danego miejsca im się podobają. Dotyczy

to w pierwszej kolejności osób, które zamierzają studiować w Wielkiej Brytanii lub Skandynawii.

Możliwość studiowania w języku angielskim – dla dużej grupy badanych to ważny aspekt. Jako że w klasie z maturą międzynarodową głównym językiem jest angielski, aplikowanie na uczelnie poza Wielką Brytanią wymaga zdobywania certyfikatów językowych (np. francuski DELF), co ze względów organizacyjnych (termin aplikowania, miejsce składania egzaminów) jest utrudnione.

99 Uczelnie zagraniczne są bardzo dobrze zaopatrzone technicznie. Składałem papiery do Anglii, która ma uniwersytety topowe. Mam ofertę z King's College w Londynie. Jeżeli wszystko pójdzie dobrze z maturami i znajdę na to pieniądze, to tam pójdę. Mój tata jest Irlandczykiem z urodzenia, dlatego angielski też nie jest żadnym utrudnieniem dla mnie, jest moim drugim językiem, takim naturalnym. Bariery lingwistycznej nie ma. (...) Poza tym kierunki biomedyczne w Polsce nie są na takim poziomie jak za granicą. (...) Mój projekt się rozwija i to jest duża rzecz. Chciałbym coś więcej z nim zrobić, skorzystać z tej infrastruktury, którą uczelnie tam mają. To jest mikroendoskop, który różni się tym, że jest sterowany w specyficzny sposób. Lekarz kontrolujący go z zewnątrz jest w stanie dopasować go do dowolnego kształtu w ciele pacjenta, co jest bardzo innowacyjne na tym rynku, bo endoskopy mają bardzo dużą względną sztywność i są zindywidualizowane pod jedno zadanie. Moje urządzenie jest wielofunkcyjne, może aplikować leki w trudno dostępnych miejscach, tworzyć struktury wzmacniające kości – cała gama rozwiązań, które wszystkie muszą być

przebadane. Aby to zrobić, trzeba zbudować zaawansowany prototyp, zdobyć pozwolenia na badania. Żeby zbudować prototyp, trzeba znaleźć fundusze na to, bo to będzie musiało być zrobione w skali mikro. Takie uczelnie mają ogromne budżety, to są uczelnie research university tak zwane, do której aplikuję zresztą, mają ogromne budżety na takie rzeczy. (...) Kolega mi mówił, jakie było podejście w Poznaniu. Większość wykładowców to byli ludzie, którzy zostali po studiach na tym kierunku i wykładali. Mówił, że kompletnie bez entuzjazmu to robili. To go zniechęciło. Jest kompletnie inne podejście do współpracy. Za granicą nie ma takiej bariery, że nauczyciel jest wyższością nad uczniem, której nie można osiągnąć w żaden sposób, tylko jest bardziej efektywna współpraca. (Uczeń 1)

99 Nie wiem, czy tak jest na innych uniwersytetach w UK, będę się posługiwał tym przykładem Cambridge University. To jest prywatny ośrodek. Tam college'e mają własne pieniądze, posiadłości. Im rzeczywiście zależy, żeby mieć tego ucznia, utrzymać go, żeby współpracować z korporacjami, żeby umożliwić mu dalszą drogę. Jest ten impuls finansowy. U nas finansowanie jest od rządu, a państwo nie jest na miejscu, nie jest na uniwersytecie, nie wie, jak wygląda sytuacja. Tam jest inaczej. Można zawrzeć więcej międzynarodowych relacji. (Uczeń 2)

99 Podejmując decyzję, odniosłem wrażenie, że możliwości rozwoju na Cambridge są większe, jest to znana i dobra uczelnia, będę mógł więcej z tego wynieść. Mówiąc o rozwoju, mam na myśli to, że będę mógł jak najbardziej poszerzyć swoje umiejętności. Oxford i Cambridge to

uczelnie, na które zlatują się ludzie z całego świata, jest większa kompetetywność, ciężko się dostać, wykładowcy są z całego świata, duża liczba cytowań – to wszystko świadczy, że będzie można się tam bardzo rozwijać. (...) Będę mógł więcej wynieść ze studiów, więcej się dowiedzieć, łatwiej będzie mi w aplikacji do pracy; jeśli nie podejmę pracy naukowej, to łatwo będzie mi znaleźć pracę. Samo ukończenie Cambridge dobrze będzie wyglądało w rekrutacji do pracy. Na obozie byli przedstawiciele Boston Consulting Group i oni mówili, że nie ma znaczenia, co się będzie studiowało na Cambridge, może być nawet historia sztuki, oni cię przyjmą z otwartymi rękoma. (Uczeń 3)

99 UCL, ponieważ przekonała mnie największa w UK katedra antropologii. UCL ma dużą renomę badawczą, jeśli chodzi o publikacje. Poza tym Londyn, w którym ciężko będzie przeżyć, ale to wydaje się rzuceniem na głębołą wodę i wyzwaniem – i to mnie kusi. Poza tym ważne jest dla mnie, że to jest Bachelor of Science, a nie Bachelor of Arts. Przepadam również za biologią. Uważam ją za fantastyczny przedmiot i bardzo ciekawą dziedzinę. Przez to, że to nie jest taka antropologia społeczno-kulturowa, ten kurs daje mi większe pole do indywidualnej specjalizacji. To mi się podoba. Gdybym chciała pójść w biologiczną antropologię, to też będę miała możliwość. (Uczennica 4)

99 Wybierając uczelnię, patrzyłam przede wszystkim na to, w jakim miejscu się znajduje i czy to miejsce mi się podoba. To był mój priorytet. Imponują mi też centra sportowe i uniwersyteckie, które tam są. Będę miała

możliwość rozwoju w sporcie w wielu dyscyplinach. Wybierając uczelnię, nie patrzyłam na rankingi. (Uczennica 7)

99 Pierwszym wyborem jest UCL w Londynie. Podoba mi się uczelnia, miejsce, lokalizacja, program nauki, możliwości wymiany (na kilka miesięcy jedzie się do innej uczelni za granicą). Najbardziej chciałabym pojechać do Hiszpanii albo Skandynawii. (...) Myślę o tym, bo chcę zacząć karierę naukową. To wiąże się z tym, że spędzę na tej uczelni jakiś czas. Jakbym miała się przenieść, to warto mieć papierek z czegoś, co ma znaczenie gdzieś na świecie. (...) Myślę, że pozwolą mi się bardziej rozwijać. Pozwolą mi poznać ludzi z szerszych kręgów. Nauczą też samodzielności. (Uczennica 9)

99 Zagraniczne uczelnie są bardziej rozpoznawalne w świecie. Jakbym chciała aplikować do pracy w międzynarodowej firmie, to moja uczelnia byłaby bardziej rozpoznawalna. Miałabym też okazję do rozwoju języka angielskiego, do wykorzystywania swoich umiejętności i szlifowania ich w życiu codziennym, a nie tylko na lekcjach. Też poznanie wielu ludzi z różnych krajów. (Uczennica 10)

99 Tam jest bardziej Architecture and Construction Management. To nie jest architektura i budownictwo. To jest bardziej architektura w praktyce. Na pierwszym roku projektują dom w grupkach trzyosobowych, na drugim roku chodzą na budowę i patrzą, jak architekt kieruje budową, jakie ma obowiązki, jaki jest rozwój budowlany, jakimi etapami. To jest praktyka, już od pierwszego roku coś

robią, projektują w programach, AutoCAD-zie itd. W Polsce to jest tak, że ma się historię architektury. To jest ciekawe, ale nie przydaje się w pracy. Jak się pyta osoby, które skończyły architekturę w Polsce, to przyznają, że do niczego to im się nie przydaje. Największe odsiewy na studiach na pierwszym roku są na przedmiocie „kreska”: albo się spodoba profesorowi twój styl rysowania, albo nie zdajesz. Nie podoba mi się takie ocenianie, ja się z nim nie zgadzam. Nie chciałabym być oceniana na podstawie tego, czy potrafię rozrysować rozwój wzgórza wawelskiego. To nie jest przygotowanie do pracy architekta. (Uczennica 18).

3.7.3. WPŁYW INNYCH, WSPARCIE, MOMENT PODJĘCIA DECYZJI

Badacze migracyjni, tacy jak: Collins [2008], Brooks i Waters [2010], Van Mol [2014] czy Beech [2015], zwracają uwagę na rolę, jaką w podjęciu decyzji o studiowaniu za granicą odgrywają sieci społeczne, w tym przede wszystkim rodzina i przyjaciele. Stanowią one ważny element kapitału mobilności przyszłych studentów międzynarodowych. Dla przykładu: Brooks i Waters [2010] podkreślają w tym kontekście, że decyzje dotyczące przeprowadzki za granicę często nie mają charakteru w pełni autonomicznego, lecz są silnie osadzone w relacjach społecznych, właśnie z rodziną, przyjaciółmi i partnerami. Beech [2015] wskazuje, że posiadanie wśród bliskich osób, które były migrantami lub wspierają dążenia jednostki do wyjazdu na zagraniczne studia, pozwala na swoistą normalizację planów migracyjnych. Z kolei Van Mol i Michielsen [2015] sygnalizują, że wielu studentów międzynarodowych formułuje

swoje sieci społeczne za granicą jeszcze przed wyjazdem na studia.

Nasze badanie pokazuje dość wyraźnie, że maturzystki są bardziej niezależne w podejmowaniu decyzji o zagranicznych studiach (przynajmniej deklaracyjnie) niż ich koledzy. Maturzyści zaś znajdują się pod większym wpływem opinii bliskich osób.

Wśród uczniów i uczennic 28% (nieco częściej maturzystki: 33% niż maturzyści: 20%) zadeklarowało, że decyzję o studiach zagranicznych podjęło całkowicie samodzielnie. W sumie 60% uczennic i 50% uczniów przyznało, że tę decyzję podjęło samodzielnie lub prawie samodzielnie (na skali 0–10, gdzie 0 – to moja własna decyzja, a 10 – na decyzję miały wpływ inne osoby, wystawili noty od 0 do 3).

Do wyników tych należy jednak podchodzić z pewną ostrożnością. Uwzględniając fakt, że duży odsetek osób uczestniczących w badaniu podjął decyzję o wyjeździe na zagraniczne studia w dość młodym wieku, to nasuwa się pytanie, na ile decyzja ta była rzeczywiście podjęta samodzielnie, a na ile współczesne jej postrzeganie stanowi pewną projekcję sytuacji z przeszłości.

Z kolei 40% uczniów i 26% uczennic przyznało, że na ich decyzję w dużym stopniu miały wpływ inne osoby (wystawili noty od 7 do 10).

Na decyzję najczęściej mieli wpływ członkowie najbliższej rodziny (64% odpowiedzi doprecyzowujących) oraz przyjaciele, znajomi (55% odpowiedzi,

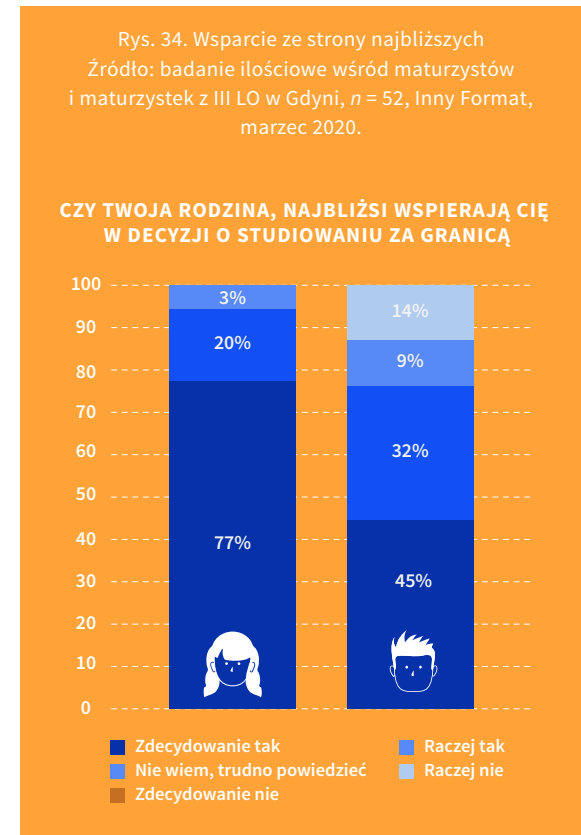
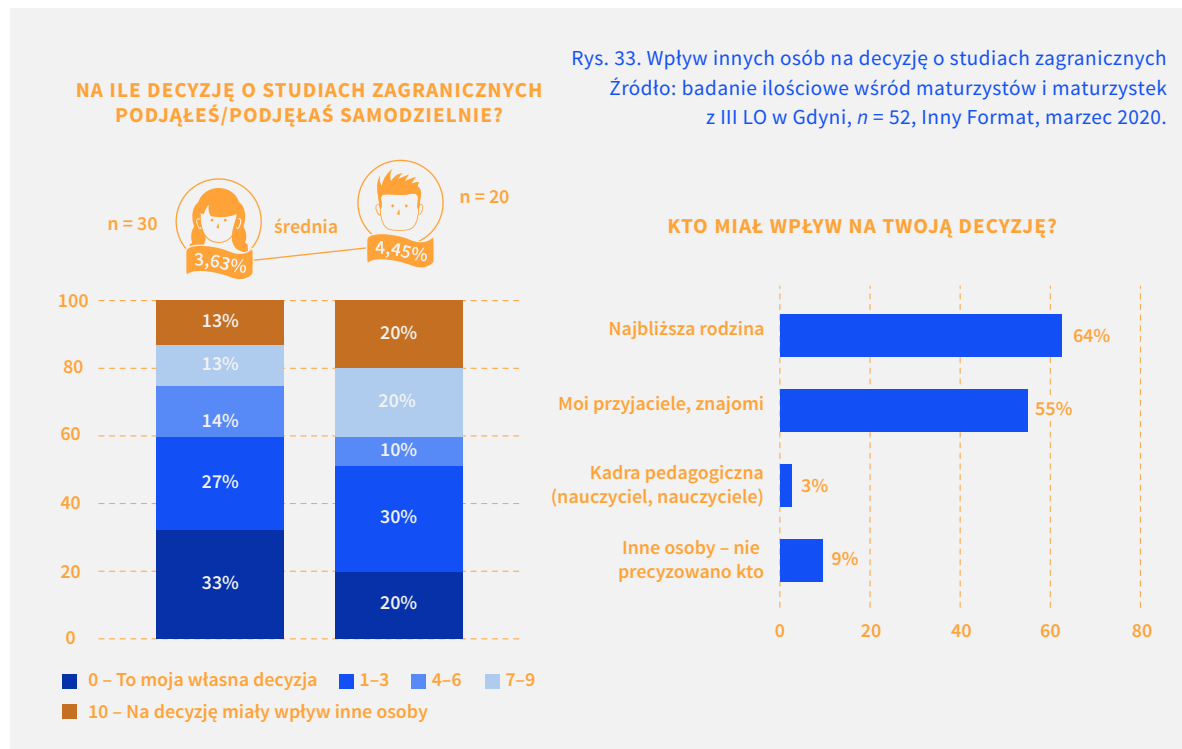
znacznie częściej u uczniów niż u uczennic – 67% vs 44%). Tylko jedna osoba przyznała, że na jej decyzję mieli wpływ nauczyciele.

Zdecydowana większość ankietowanych (88%) przyznaje, że rodzina i najbliżsi wspierają ich w decyzji o studiowaniu za granicą. Należy podkreślić, że zwłaszcza maturzystki mogą liczyć na wsparcie w tym wyborze – zadeklarowało tak aż 97% badanych uczennic (z czego 77% deklaruje zdecydowane wsparcie).

Uczniowie częściej mierzą się z konsekwencjami decyzji samodzielnie – 14% z nich raczej nie może

liczyć na wsparcie najbliższych w tej decyzji. A „jedyne” 45% deklaruje, że rodzina wspiera ich w sposób zdecydowany.

Badania prowadzone przez Marka Salisbury’ego i jego współpracowników [Salisbury et al., 2009; Salisbury et al., 2010], a także Sörena Carlsona [2013] wskazują, że proces podejmowania decyzji o wyjeździe na zagraniczne studia może trwać przez dłuższy czas i być uwarunkowany różnymi doświadczeniami biograficznymi.

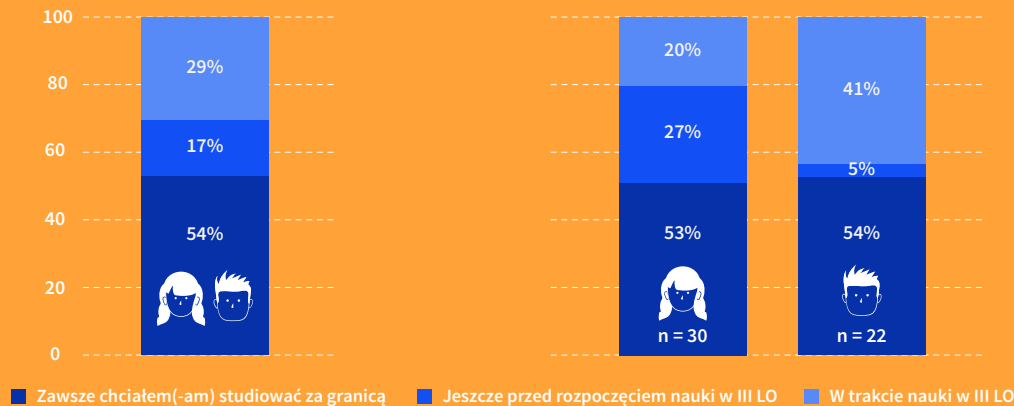


W naszych badaniach przeszło połowa badanych (54%) stwierdziła, że zawsze marzyła o tym, aby studiować za granicą. Są to zatem osoby, które wydają się mieć długofalowy plan na życie, a wyjazd na zagraniczne studia stanowi jego ważny element. O ile uczniowie i uczennice nie różnią się w tej deklaracji, o tyle znacznie więcej maturzystów (41%) niż maturzystek (20%) przyznaje, że decyzję o zagranicznych studiach podjęli już w trakcie nauki w Gdynskiej Trójce. Przed liceum taką decyzję podjęło zaś 27% badanych maturzystek.

Rys. 35. Moment decyzji o zagranicznych studiach

Źródło: badanie ilościowe wśród maturzystów i maturzystek z III LO w Gdyni, n = 52, Inny Format, marzec 2020.

KIEDY PODJĄŁEŚ/PODJĘŁAŚ DECYZJĘ O APLIKOWANIU NA ZAGRANICZNĄ UCZELNIĘ?



WPŁYW INNYCH, WSPARCIE, MOMENT PODJĘCIA DECYZJI – BADANIE JAKOŚCIOWE

Na poziomie deklaratywnym większość badanych uczniów i uczennic *sami o sobie* podkreśla, że decyzja o studiowaniu poza Polską była ich autonomiczną decyzją. Jednak w kontekście diskutowanych aspektów tego wyboru – przede wszystkim kosztów studiów oraz elementów związanych z jakością i codziennością studiowania (programy studiów, jakość nauczania, życie studenckie) – na decyzję zapewne miały wpływ osoby z najbliższej rodziny (rodzice, rodzeństwo), a także znajomi studiujący za granicą.

Należy jednak oddać maturzystom i maturzystkom, że bardzo sumiennie przygotowawali się do podjęcia decyzji, na własną rękę zdobywając wiedzę o wymarzonych kierunkach, wymaganiach, kosztach studiów, stypendiach czy warunkach zakwaterowania.

”Nigdy nie potrzebowałem osoby, która musiałaby mnie namawiać. Mam dziewczynę, która też planuje wyjazd na studia za granicę, więc znajduję w tym wsparcie i łatwiej mi jest się do tego zabrać. Nigdy nie prowadziłem rozmów z nauczycielami na temat studiów za granicą. Były jakieś pojedyncze rozmowy, to też zachęcało do zmiany otoczenia, zmiany perspektywy, wyjazdu.

W moim przypadku decyzja to efekt kalkulacji i długich przemyśleń. To jest rozważanie na temat transportu, połączeń z Polską. W pierwszych tygodniach, miesiącach nauki to połączenie do domu będzie istotne. To była naprawdę przemyślana decyzja. Brałem pod uwagę wiele opcji, wariantów, miejsc. Ta decyzja musi być praktyczna, jeśli chodzi o transport, o ceny życia. (Uczeń 11)

”Znajomi i rodzina też mieli jakiś wpływ, ale sama zaczęłam o tym myśleć już dawno temu. Chyba w gimnazjum. Wtedy chciałam się po prostu wyrwać, ale z czasem zaczęłam znajdować lepsze argumenty. (Uczennica 9)

Jeśli chodzi o moment podjęcia decyzji o studiowaniu na zagranicznej uczelni, wyniki badania jakościowego są bardzo spójne z danymi uzyskanymi z ankiet. Wywiady z maturzystkami pokazują, że o wyjeździe decydowały one czasem długo przed rozpoczęciem nauki w Gdynskiej Trójce, najczęściej w gimnazjum. Niekiedy cała ścieżka edukacyjna, np. gimnazjum przy III LO, aplikacja do klasy z International Baccalaureate, to konsekwencje planu maturzystek.

Decyzje maturzystów biorących udział w wywiadach najczęściej dość długo dojrzewały, a ostateczny plan o studiach zagranicznych rodził się zwykle dopiero w trakcie nauki w III LO w Gdyni. Wydaje się, że w tym kontekście decyzje męskiej części badanych są nieco bardziej ugruntowane. Dane pozyskane

maturzystki – szybka decyzja, nieco większe niezdecydowanie

maturzyści
– późna decyzja,
większa determinacja
i konkretny plan

w trakcie badania pokazują dość wyraźnie, dla czego tak jest. Przyszli absolwenci składają mniej aplikacji na zagraniczne uczelnie, co widać dzięki danym ilościowym (średnia liczba wszystkich aplikacji – szczególnie w dalszej części raportu) oraz jakościowym. Maturzyści wybierają często jeden kierunek studiów i aplikują na niego na kilku uczelniach. Planują aplikację w tym konkretnym roku (2020), na semestr jesienny. W tym sensie zakres planu awaryjnego jest mniejszy, uczniowie są bardziej zdeterminowani, by zrealizować jeden konkretny plan.

Maturzystki zaś częściej deklarują, że nie są do końca przekonane o tym, jaką ścieżkę obrać w przyszłości. Stąd aplikują na więcej uczelni oraz na kilka kierunków, czasem rozbieżnych ze sobą (np. finanse, Business Management, projektowanie mebli). Zakres ich planu awaryjnego jest szerszy. Nieco częściej maturzystki zostawiają sobie psychologiczną furtkę w postaci planu B, czyli studiów na polskiej uczelni w tym roku i ewentualnej aplikacji na studia zagraniczne w kolejnym roku/semestrze.

Co ciekawe, w wywiadach uczniowie częściej niż uczennice deklarują, że najbliżsi wspierają ich w realizacji decyzji o wyjeździe na studia. Pojedyncze maturzystki sygnalizują – nie wprost – że ich najbliżsi nie do końca akceptują wybory z tym związane.

W trakcie badania pokazują dość wyraźnie, dla czego tak jest.

Przyszli absolwenci składają mniej aplikacji na zagraniczne uczelnie, co widać dzięki danym ilościowym (średnia liczba wszystkich aplikacji – szczególnie w dalszej części raportu) oraz jakościowym.

Maturzyści wybierają często jeden kierunek studiów i aplikują na niego na kilku uczelniach. Planują aplikację w tym konkretnym roku (2020), na semestr jesienny. W tym sensie zakres planu awaryjnego jest mniejszy, uczniowie są bardziej zdeterminowani, by zrealizować jeden konkretny plan.

Zaczęłam o tym myśleć, gdy było za późno, czyli pod koniec drugiej klasy. Jak się dowiedziałem, na jakie studia chcę iść, jakie są wymogi na te studia, okazało się, że moje przedmioty kierunkowe nie były odpowiednie. Pod koniec drugiej klasy byłem na chemii, matematyce i biologii. Okazało się, że fizyka jest potrzebna. Od początku trzeciej klasy nadrabiam trzy lata fizyki w rok. Daję radę, już jestem blisko końca. (Uczeń 1)

Zaaplikowałam na pięć kierunków, ale na ten chcę najbardziej, bo on odpowiada dokładnie moim zainteresowaniom i je nazywa. Nie wiedziałam, czego szukam, dopóki nie zobaczyłam tego kierunku. Zaaplikowałam jeszcze na inny kierunek na tej samej uczelni: produkcja filmu i telewizji. (...) Miałam plan sobie odpuścić studia w Polsce. W związku z sytuacją wirusa, za radą mamy, będę próbowała aplikować na polskie studia, żeby mieć jakieś zabezpieczenie, gdyby coś się wydarzyło. Ja wolałabym rok poczekać i wtedy zaaplikować na ten kierunek. (Uczennica 14)

Ja zawsze wiedziałam, że chcę wyjechać. To nie jest taka skalkulowana decyzja, nie rozpisywałam plusów, minusów. Wiem, że z tym będę się czuła najlepiej, i chcę tego doświadczyć. Od kiedy miałam trzy lata, mówiłam sobie: „Będę mieszkać w Londynie”. (Uczennica 15)

Zdecydowałam się na studia zagraniczne jeszcze przed gimnazjum, bo zdecydowałam się na klasę pre-IB. U mnie to mogło być związane z tym, że co roku od 13 r.ż. jeździłam

na obozy językowe. Byłam na Malcie, we Frankfurcie. Otworzyło mi to perspektywę, jak bardzo różnią się osoby z różnych krajów. To jest coś, w co chciałabym się wgłębić w przyszłości, żeby nie zamykać się tylko na swój kraj. (Uczennica 17)

Mój plan B: na razie chcę iść na UG, tam jest kierunek wiedza o filmie. Chcę iść na niego na rok i w tym czasie poduczyć się francuskiego i zdać DELF-a. Chciałabym to zdać i może wtedy wyjechać na studia do Francji. Francja to ciekawe miejsce, jeśli chodzi o karierę filmową. Filmy francuskie są rozpoznawalne. Mam świetną nauczycielkę francuskiego, która bardzo mnie zachęcała do Francji, kultury francuskiej, studiów tam. (Uczennica 15)

3.7.4. DOCELOWE KRAJE, PREFEROWANE UCZELNIE I KIERUNKI STUDIÓW

Preferowane kierunki migracji edukacyjnych maturzystów i maturzystek z III LO dotyczą przede wszystkim krajów europejskich, co wpisuje się w ogólny trend – wspomniany w rozdziale pierwszym – zgodnie z którym międzynarodowi studenci z państw europejskich preferują studia na Starym Kontynencie. „Dane urzędowe dotyczące migracji edukacyjnych w krajach EU pokazują – pisze Katarzyna Andrejuk [2011: 149] – że studenci podejmują często studia w państwach bezpośrednio graniczących z krajem pochodzenia, tym samym mogą pozostać elastycznie mobilni i często zmieniać miejsce zamieszkania”. W tym kontekście należy zgodzić się z Wildavskym [2010: 5], który twierdzi, że zjawisko

internacjonalizacji migracji studenckich wykazuje tendencję do przejawiania się raczej w skali makroregionalnej lub w ramach „regionalnego globalizmu”, a nie w skali prawdziwie globalnej. Europa stanowi prawdopodobnie najdobitniejszy wyraz takiego regionalnego globalizmu, w dużej mierze za sprawą Unii Europejskiej, w tym procesu bolońskiego. Jak wykazano w rozdziale pierwszym, na Starym Kontynencie najwięcej studentów międzynarodowych studiuje w Wielkiej Brytanii, Niemczech i Francji.

Krajem, który przyciąga zdecydowanie najwięcej uczniów i uczennic III LO w Gdyni, jest Wielka Brytania – aż 81% z nich wskazało Anglię lub Szkocję jako pożądany kierunek emigracji edukacyjnej. Do Zjednoczonego Królestwa znacznie częściej wybierają się uczniowie (95% z nich) niż uczennice (70%).

Oprócz wysokiego poziomu nauczania na brytyjskich uniwersytetach (*lingua franca* (wiele brytyjskich uczelni należy do czołówki najlepszych uniwersytetów na świecie) ważną rolę w wyborze tej destynacji odgrywają zapewne kwestie językowe – maturzyści i maturzystki z III LO dobrze znają język angielski, który stanowi obecnie *lingua franca*, zwłaszcza w biznesie, szkolnictwie wyższym czy badaniach. Jak wskazano w rozdziale pierwszym, jednym z ważnych powodów, dla których studenci decydują się na podjęcie kształcenia za granicą, jest właśnie podniesienie swoich umiejętności językowych.

Znacznie rzadziej wymieniano inne kraje, wśród nich najczęściej:

- Holandię – 29%;
- Danię – 13%;
- USA – 12%;
- Francję – 10%.

Wszystkie wymienione powyżej kraje częściej wybierają maturzystki niż maturzyści.

Pojedyncze wskazania krajów, w których uczniowie zamierzają studiować, to: Niemcy, Finlandia,

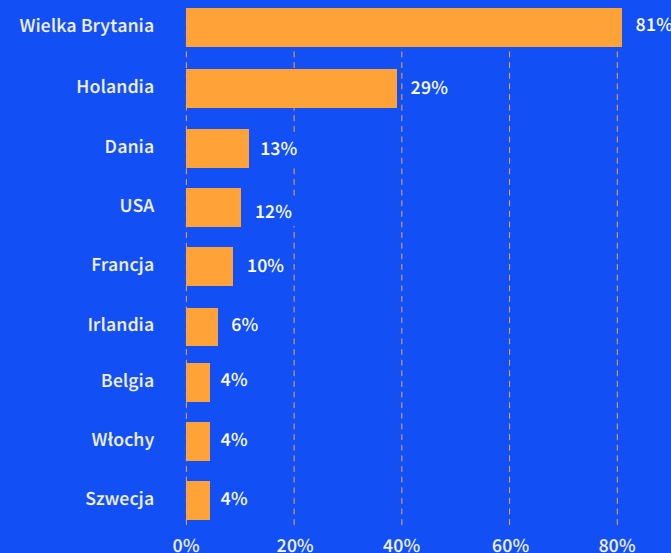
RPA, Szwajcaria, Japonia, Hiszpania oraz ogólnie Skandynawia.

Z uwagi na ogromne zainteresowanie Wielką Brytanią jako krajem docelowym studiów również uczelnie z tego kraju zdecydowanie dominują w planach aplikacyjnych uczniów i uczennic III LO. Najczęściej wymieniano:

- **University of Edinburgh** – 23% (uczniowie dwa razy częściej niż uczennice – 32% vs 17%);
- **University College London** – 15% (uczniowie częściej niż uczennice – 18% vs 13%);
- **London School of Economics** – 12% (uczennice częściej niż uczniowie – 13% vs 9%);

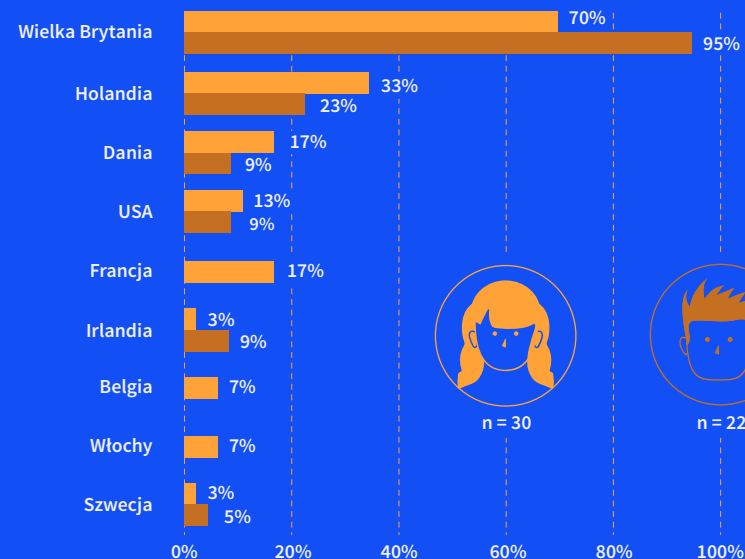
Rys. 36. Docelowy kraj podjęcia studiów
Źródło: Badanie ilościowe wśród maturzystów i maturzystek z III LO w Gdyni, $n = 52$, Inny Format, marzec 2020.

W JAKIM KRAJU ZAMIERZASZ PODJĄĆ STUDIA?



Rys. 36

W JAKIM KRAJU
ZAMIERZASZ
PODJAĆ STUDIA?



- **University of Glasgow** – 10% (równie często uczennice i uczniowie);
- **King's College London** – 10% (uczennice częściej niż uczniowie – 13% vs 5%);
- **University of St. Andrews** – 8% (równie często maturzyści i maturzystki).

Wśród innych, rzadziej wymienianych uczelni znalazły się takie jak:

- **University of York**
- **University of Cambridge**
- **University of Birmingham**
- **Imperial College London**

- **University of Manchester**
- **University of Oxford**
- **Royal Academy of Arts in The Hague**
- **Maastricht University**
- **University of Warwick**
- **University of Bath**
- **Université Paris Sorbonne**
- **Stanford University**
- **Eindhoven University of Technology**
- **University of Leeds**
- **University of Exeter**
- **VIA University College**
- **University of Oulu**

- **University of Amsterdam**
- **Université de Montpellier**
- **University of California**
- **Royal Danish Academy**
- **Academy of Fine Arts**
- **London Film School**
- **Lancaster University**
- **Lunds Universitet**
- **Humboldt-Universität zu Berlin**
- **Delft University of Technology**
- **Central Saint Martins – University of the Arts London**
- **University of Jönköping**
- **University of Durham**
- **University College of Northern Denmark**
- **Trinity College Dublin**
- **Stellenbosch University**
- **New York University**
- **Leiden University**
- **Copenhagen Business School**
- **Bocconi University**
- **University of Sheffield**
- **University of Padua**
- **Université de Toulouse**
- **Capitol Université de Lyon**
- **School of Oriental and African Studies London**
- **Royal Veterinary College**
- **Harvard University**
- **Cardiff University**
- **Universitat de Barcelona**
- **Université Grenoble Alpes**
- **Cape Town University**
- **University College Dublin**

Kilkoro uczniów i uczennic zadeklarowało, że nie zdecydowali, na którą uczelnię będą aplikować.

3.7.4.1 PREFEROWANE KIERUNKI STUDIÓW

Deklarowane preferowane kierunki studiów podane w ankiecie przez badanych zostały przekodowane i sklasyfikowane zgodnie z Międzynarodową Standardową Klasyfikacją Edukacji UNESCO (ISCED³). Oto lista kierunków wskazywanych przez badanych maturzystów i maturzystki:

1. Kształcenie nauczycieli ze specjalizacją tematyczną
2. Techniki audiowizualne i produkcje mediów
3. Moda, wystrój wnętrz i projektowanie przemysłowe
4. Historia i archeologia
5. Filozofia i etyka
6. Nauka języków
7. Literatura i językoznawstwo (lingwistyka)
8. Ekonomia
9. Politologia i wiedza o społeczeństwie
10. Psychologia
11. Socjologia i kulturoznawstwo
12. Dziennikarstwo
13. Rachunkowość i podatki
14. Finanse, bankowość i ubezpieczenia
15. Zarządzanie i administracja
16. Marketing i reklama
17. Prawo
18. Biologia
19. Biochemia
20. Chemia

21. Nauki o Ziemi
22. Fizyka
23. Matematyka
24. Obsługa i użytkowanie komputerów
25. Inżynieria chemiczna i procesowa
26. Elektronika i automatyka
27. Mechanika i metalurgia
28. Pojazdy samochodowe, statki i samoloty
29. Architektura i planowanie przestrzenne
30. Budownictwo i inżynieria lądowa i wodna
31. Weterynaria
32. Stomatologia
33. Medycyna
34. Technologie związane z diagnostyką i leczeniem
35. Terapia i rehabilitacja
36. Turystyka i wypoczynek

Zostały one zagregowane i pogrupowane zgodnie z klasyfikacją ISCED na główne grupy kierunków kształcenia. I tak największym zainteresowaniem cieszą się kierunki studiów z grupy: nauki społeczne, dziennikarstwo i informacja – 31% ogółu odpowiedzi, w tym zwłaszcza ekonomia (17%), politologia i wiedza o społeczeństwie (8%), psychologia (8%).

Spora część uczniów i uczennic – 27% ogółu (w tym aż 40% uczennic – to najpopularniejsza grupa kierunków wybieranych przez maturzystki – i tylko 9% maturzystów) – będzie aplikować na studia z grupy: nauki humanistyczne i sztuka. Największym zainteresowaniem cieszą się w szczególności: techniki audiowizualne i produkcja mediów (wybierane przez co dziesiątą osobę – równie często przez

uczniów i uczennice) oraz moda, wystrój wnętrz i projektowanie przemysłowe (na które aplikować zamierzają wyłącznie maturzystki).

Również 27% ogółu ankietowanych (częściej uczennice [30%] niż uczniowie [23%]) wybiera się na studia z grupy: biznes, administracja i prawo, w tym zwłaszcza na prawo (wybierane przez 10% ogółu; częściej przez uczennice [13%] niż przez uczniów [5%]).

Ogółem 23% badanej młodzieży wybrało studia na kierunkach z grupy: technika, przemysł, budownictwo – nieco popularniejsze wśród uczniów (27%) niż uczennic (20%). Najpopularniejsze kierunki w tej grupie to: elektronika i automatyka (8%; wybierany przez obie płcie równie często) oraz architektura i planowanie przestrzenne (również 8% ogółu, ale wyłącznie uczennice).

Choć studia na kierunkach z grupy: technika, przemysł, budownictwo znalazły się na czwartym miejscu w rankingu najczęściej wybieranych kierunków studiów ogółem, należy podkreślić, że były to jednocześnie kierunki najczęściej wskazywane jako najważniejsze – architektura i planowanie przestrzenne przez 4 osoby, a elektronika i automatyka przez 3 osoby.

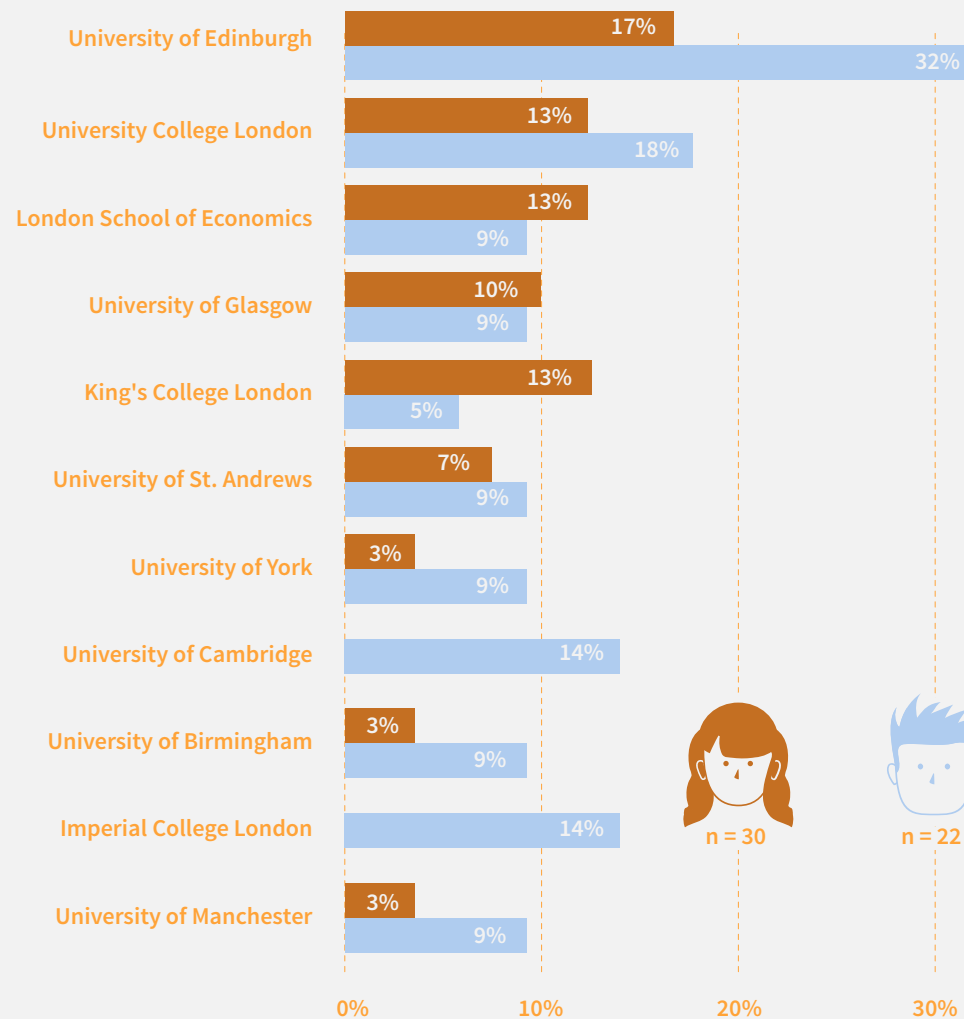
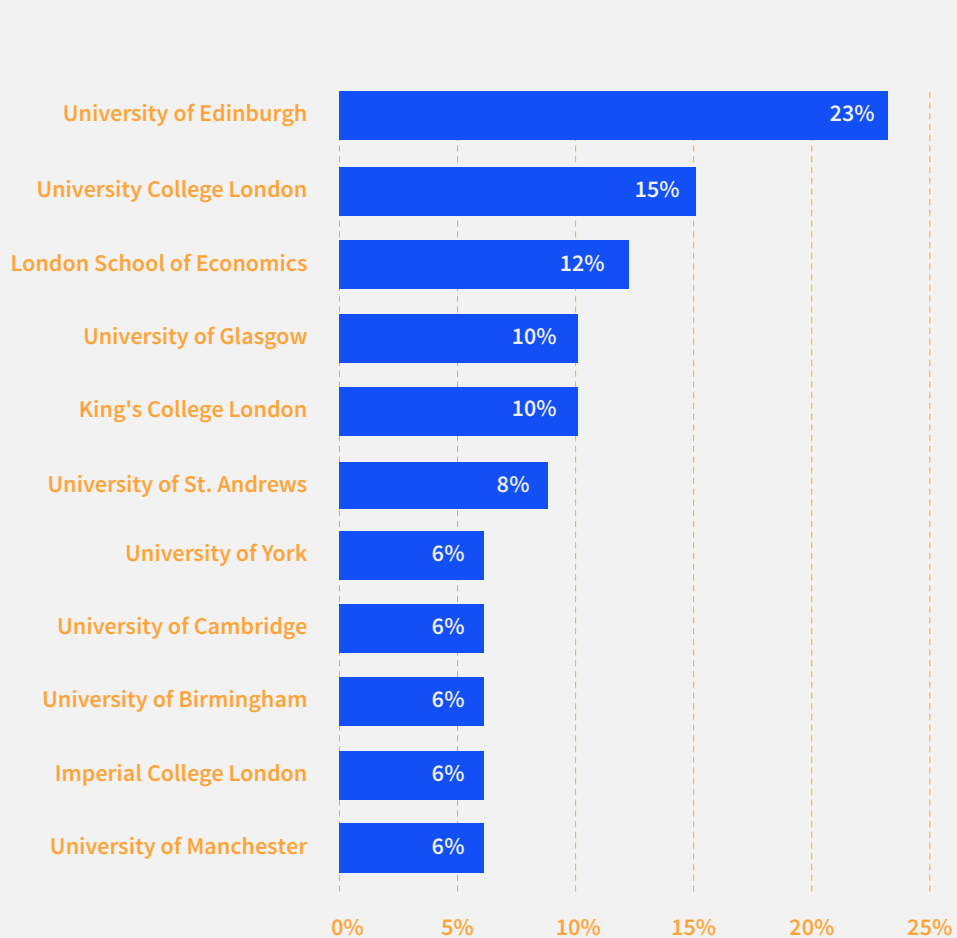
Co piąta osoba badana (21%, w tym 13% uczennic i aż 32% uczniów) planuje podjąć studia z zakresu nauk przyrodniczych, matematyki i statystyki. Najpopularniejszym kierunkiem jest tu matematyka (wybierana przez 10% ogółu, w tym aż 18% uczniów i tylko 3% uczennic).

Rys. 37. Preferowana uczelnia

Źródło: badanie ilościowe wśród maturzystów

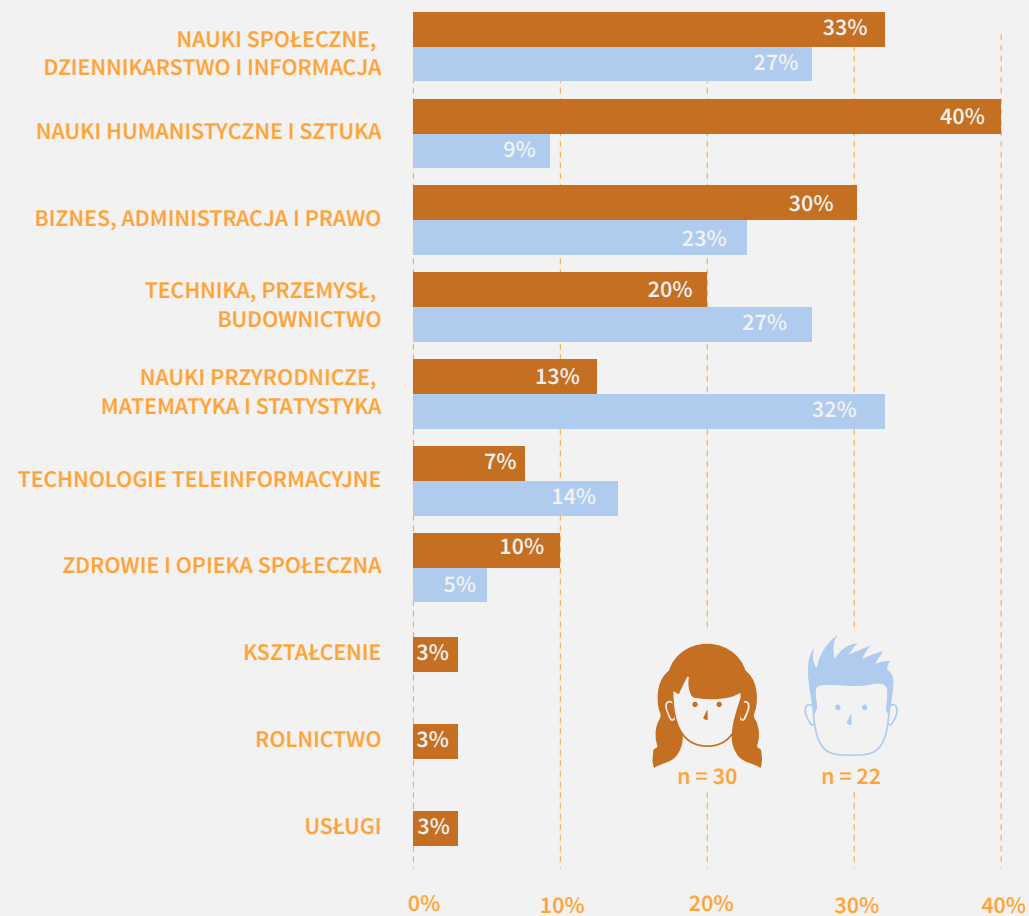
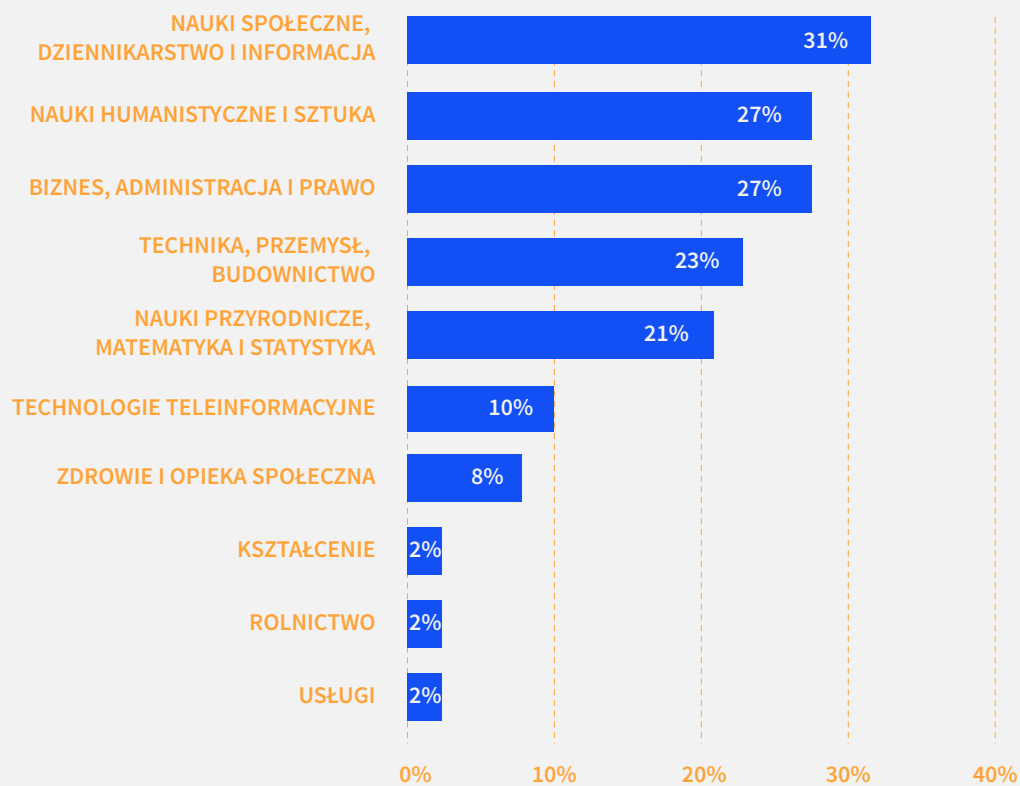
i maturzystek z III LO w Gdyni, $n = 52$, Inny Format, marzec 2020.

NA JAKIEJ ZAGRANICZNEJ UCZELNI PRZEDE WSZYSTKIM CHCIAŁ(A)BYŚ STUDIOWAĆ?



Rys. 38. Preferowane kierunki studiów – najpopularniejsze grupy według klasyfikacji ISCED
 Źródło: badanie ilościowe wśród maturzystów i maturzystek z III LO w Gdyni, n = 52, Inny Format, marzec 2020.

NA JAKIM KIERUNKU PLANUJESZ STUDIOWAĆ ZA GRANICĄ?



Warto w tym kontekście zaznaczyć, że – zgodnie z Informacją o wynikach rekrutacji na studia na rok akademicki 2019/2020 w uczelniach nadzorowanych przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego [Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, 2019: 102] – w Polsce najpopularniejszymi kierunkami studiów na studiach stacjonarnych pierwszego stopnia i jednolitych studiach magisterskich były (według ogólnej liczby zgłoszeń kandydatów [pow. 8 tys.]):

- Informatyka (32 680).
- Psychologia (25 831).
- Zarządzanie (22 930).
- Kierunek lekarski⁴ (22 180).
- Prawo (17 715).
- Ekonomia (17 143).
- Filologia angielska (16 239).
- Finanse i rachunkowość (14 729).
- Budownictwo (11 776).
- Logistyka (11 202).
- Zarządzanie i inżynieria produkcji (9 329).
- Administracja (9 132).
- Automatyka i robotyka (8 936).
- Fizjoterapia (8 521).
- Biotechnologia (8 455).
- Mechanika i budowa maszyn (8 104).

Wyniki naszego badania wskazują, że uczniowie najczęściej decydują się na wybór konkretnego kierunku studiów ze względu na zainteresowania, pasję (57% wskazań wśród maturzystów, 40% wśród maturzystek). Głównym motywem, którym kierują się uczennice, są większe perspektywy, wyższy poziom wiedzy, lepsze wyposażenie gabinetów i pracowni na

zagranicznych uczelniach (53% odpowiedzi; jedynie 29% wśród maturzystów).

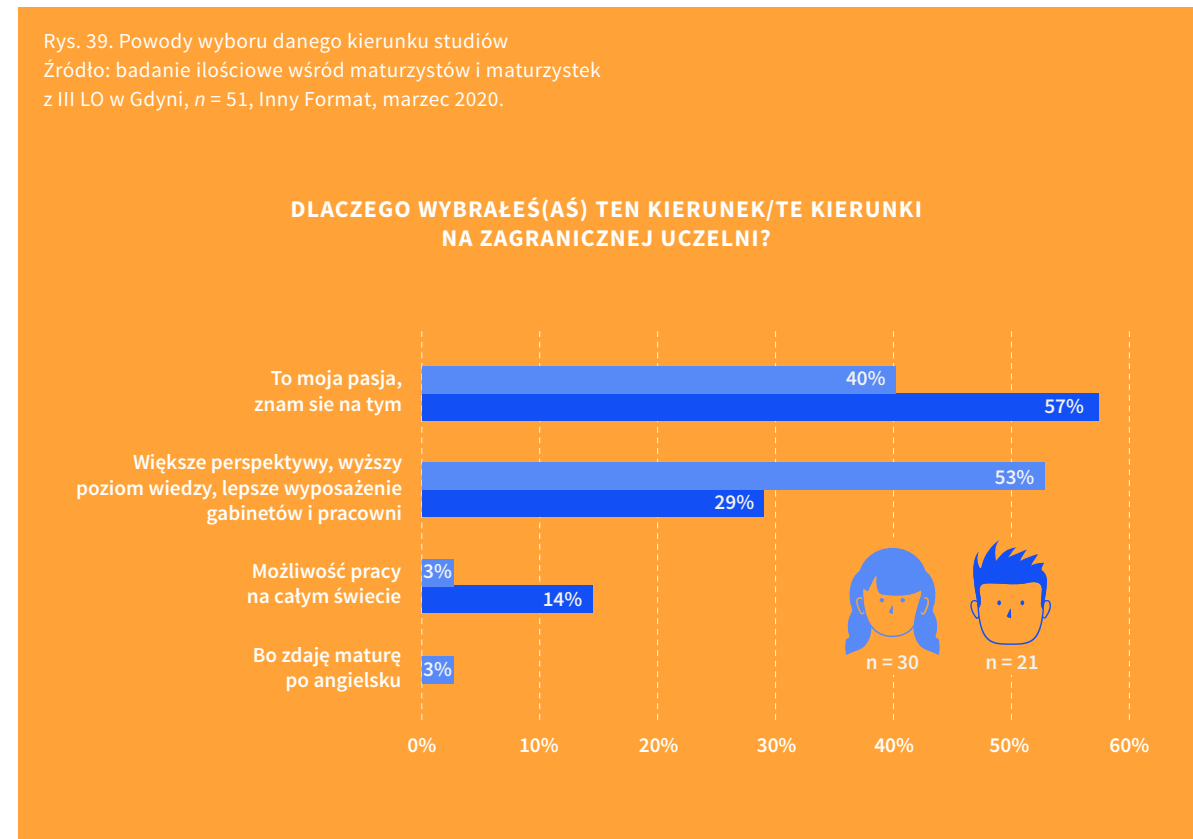
Dodatkowym powodem, wskazywanym przede wszystkim przez maturzystów (14% wskazań), jest możliwość pracy na całym świecie po ukończeniu wybranych studiów.

Przeciętny abiturient III LO w Gdyni zamierza złożyć siedem aplikacji na zagraniczne uczelnie, przy czym

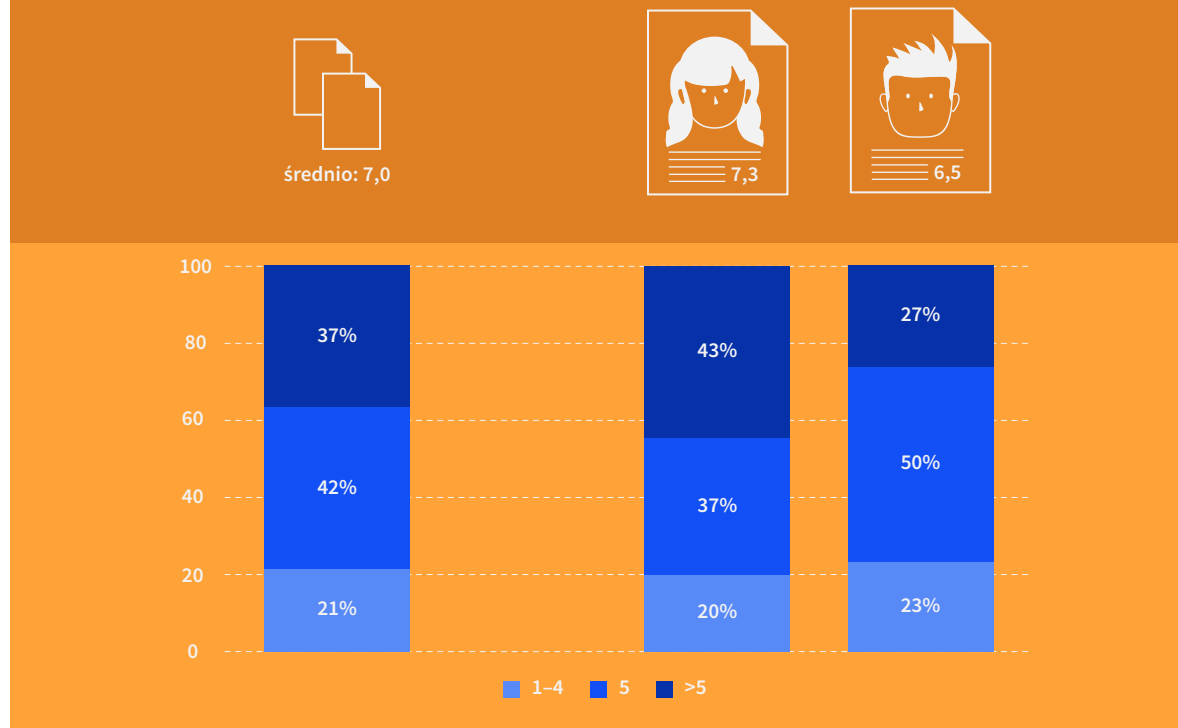
maturzystki nieco więcej (średnio 7,3) niż maturzyści (średnio 6,5).

Aplikować do pięciu uczelni planują 2 osoby badane na 5 (42%), a 1 osoba na 5 chce złożyć mniej niż pięć podań, natomiast pozostałe osoby, czyli niemal 2 na 5 (37%) – więcej niż pięć wniosków.

Rys. 39. Powody wyboru danego kierunku studiów
Źródło: badanie ilościowe wśród maturzystów i maturzystek z III LO w Gdyni, $n = 51$, Inny Format, marzec 2020.



Rys. 40. Liczba aplikacji na zagraniczne studia
 Źródło: badanie ilościowe wśród maturzystów i maturzystek z III LO w Gdyni, $n = 52$, Inny Format, marzec 2020.



WYBIERANE KRAJE, UCZELNIE I KIERUNKI – BADANIE JAKOŚCIOWE

Uczniowie i uczennice biorący udział w badaniu jakościowym wskazują, że aplikują w pierwszej kolejności na takie uczelnie i kierunki jak:

- King's College London, inżynieria biomedyczna;
- University of Cambridge, *computer science*;
- University of Cambridge, matematyka;

- University College London, antropologia lub antropologia z lingwistyką;
- Royal Academy of Arts, The Hague, *graphic design*;
- University of St Andrews, polityka i stosunki międzynarodowe;
- University of Warwick, nauki polityczne;
- University of Birmingham, dietetyka;
- VIA University College, finanse, *business management*, projektowanie mebli,

- University College London, chemia;
- University of Glasgow, elektronika z muzyką;
- Maastricht University, prawo międzynarodowe, prawo lotnicze;
- Dublin (bez nazwy uczelni), stomatologia;
- Holandia, Niemcy (bez nazwy uczelni), dziennikarstwo, kształcenie;
- University of York, *business of the creative industry*;
- University of St Andrews, ekonomia i studia filmowe;
- University of Birmingham, ekonomia;
- University of Leeds, *digital media*;
- London Film School, reżyseria filmowa, *cinematography*;
- University of Edinburgh, budownictwo;
- Niemcy, Holandia (bez nazwy uczelni), psychologia;
- Royal Danish Academy of Arts, *architecture and construction management*;
- University of Oxford, prawo z prawem europejskim;
- University of Exeter, historia i archeologia.

Większość badanych uczniów i uczennic *predicty* nie zamknęła jeszcze procedury aplikacji.

Kilkoro natomiast ma to już za sobą. Muszą jedynie zdać egzamin maturalny na poziomie wyznaczonym przez uczelnię. Badani maturzyści i maturzystki raczej nie mają obaw związanych z wynikami egzaminów maturalnych. Wielu deklaruje, że ich szacowane wyniki (tzw. *predicty*) pokazują, że progi wymagane przez poszczególne uczelnie są w ich zasięgu.

Jedna z badanych osób wie już, że jej aplikacja została rozpatrzona negatywnie – ze względu na niedostatecznie wysokie oceny z języka angielskiego.

” To jest University of Glasgow. Tylko na tej uczelni jest ten kierunek, który najbardziej mi pasuje. To jest kierunek nietypowy, bo obejmuje inne rzeczy. Najbardziej mi się podobają. Na inne też składam, żeby mieć jakieś szanse. Aplikuję na kilka uczelni. To są podobne kierunki, tylko na różnych uczelniach inaczej się nazywają i mają nieco inny program. Jedne bardziej się skupiają na inżynierii elektronicznej, inne na akustyce i nagłośnieniu. To są delikatne zmiany, ale podobny zakres. Aplikowałam przez system UCAS i tam można do pięciu uczelni składać aplikacje, więc stwierdziłam, że znajdę takie pięć, które są fajną opcją. Poza Glasgow aplikowałam na uczelnie w Edynburgu, Aberdeen, Yorku i Leeds. Na University of Glasgow są dosyć wysokie progi, więc na razie czekam na ofertę i informacje, jakie muszę mieć wyniki na maturze. Wtedy będę mogła oszacować, czy mam szansę. Na stronie są ogólne zakresy. I tak wymaga się ode mnie co najmniej 80–85% z przedmiotów rozszerzonych. To są dosyć wysokie progi i to zależy od poziomu matury, który będzie w tym roku. (Uczennica 10)

” Po moich predictach sądzę, że mam bardzo duże szanse. Z matury IB mam przewidywane 43 punkty na 45, a próg jest 34. (Uczennica 14)

” Zawsze najbardziej mi się podobało London Film School, to zawsze było moje marzenie. Nie wiem, jak te plany wyjdą. Mój rocznik jest ostatnim, który ma dofinansowanie na studia w UK. Musiałabym zdawać w tym roku, żeby dostać to dofinansowanie. (Uczennica 15)

” Aplikowałam na Oxford, ale nie dostałam się w ostatnim etapie rekrutacji. Dostałam się na inne uczelnie, z których będę mogła wybierać: Edynburg, Lester, Exeter. Czekam jeszcze na St Andrews. Jeszcze się zastanawiam, choć mój pierwszy wybór to Exeter. Odpowiadają mi tam moduły nauczania i tematy, jeśli chodzi o historię, bo mam sprecyzowany przedział historyczny, który mnie interesuje. Mój drugi wybór (zawsze się wybiera dwa) to jeszcze nie wiem. Na wszystkie uczelnie aplikowałam na ten sam kierunek: historia i archeologia. (Uczennica 20)

BREXIT – PERSPEKTYWA UCZNIÓW I UCZENNIC PLANUJĄCYCH STUDIA W WIELKIEJ BRYTANII

Z rozmów z maturzystami i maturzystkami planującymi wyjazd do Zjednoczonego Królestwa wynika, że sytuacja związana z wyjściem ze struktur Unii Europejskiej nie wpływa w znaczący sposób na plany ani działania związane z aplikacją. Wydają się uspokojeni deklaracją rządu brytyjskiego, że sytuacja związana z kosztami studiowania (czesne, pożyczki) nie zmieni się w najbliższym roku.

Pojedynczy badani przyznają, że rozważali wcześniej aplikowanie przede wszystkim na szkockie uniwersytety – w przypadku niepewności dotyczącej programu dofinansowania studiów dla studentów krajów UE. Jedna z uczennic podkreśla, że sytuacja związana z brexitem kosztowała ją wiele stresu.

” Komfortowe jest to, że wszystkie uniwersytety angielskie potwierdzają, że jako osoba z UE będę płacił podstawowe chesne za studia przez całą długość studiów. Gwarantowana kwota to jest 9250 funtów rocznie. Jak się aplikuje na uniwersytet, to są widelki chesnego. Pierwsze widelki są dla osób z UE i Brytyjczyków (9250 funtów) i drugie widelki dla wszystkich innych, i tam jest około 30 tys. rocznie. Ta ulga będzie obowiązywała tylko przez ten rok. Muszę zacząć studia w tym roku. (Uczeń 1)

” Na początku się obawiałam, czy to nie zmieni systemu aplikowania, czy te opłaty nie zostaną wprowadzone. Jednak jakiś czas temu podano, że po brexicie nie ma jakichś drastycznych zmian dla mieszkańców UE. Więc nie miało to dużego wpływu na moją decyzję. (Uczennica 10)

” Brexit wszystko mi popsuł i spowodował dużo stresu. Byłabym o wiele bardziej przekonana. Na początku procesu aplikacji miałabym o wiele mniej wątpliwości, byłabym dużo bardziej przekonana, gdyby nie brexit. Nie było wiadomo, czy to finansowanie, pożyczki studenckie będą dla nas zapewnione i czy opłaty za studia nie zostaną dla nas podniesione, bo Unia ma preferencyjne warunki. (Uczennica 4)

99 Miał wpływ. Najpierw myślałam bardziej o Szkocji, bo tam nie ma pożyczki, ale rząd opłaca studia dla mieszkańców UK i UE. Teraz nie wiadomo, jak będzie od przyszłego roku, więc przestawiłam się na myślenie o tej pożyczce jako tej bezpieczniejszej opcji niż o życiu z niewiedzą, czy za rok się nie okaże, że trzeba będzie płacić 9 tys. funtów rocznie. (Uczennica 9)

3.8. WIEDZA I WYOBRAŻENIA NA TEMAT STUDIOWANIA ZA GRANICĄ

Pomimo pewnego „umasowienia” studiowania za granicą, jakie dokonało się w ostatnich latach, kształcenie na zagranicznej uczelni wyższej wciąż wiąże się z koniecznością przełamania wielu barier materialnych, formalnoprawnych czy też psychologicznych. Autorzy tacy jak Cole [1991], Desoff [2006], Vossensteyn et al. [2010] oraz instytucje jak NAFSA [2003] czy też The Lincoln Commission [2005] wskazują na takie podstawowe ograniczenia w podejmowaniu studiów za granicą jak: środki finansowe; brak świadomości; przekonanie, że studiowanie za granicą jest nieistotne; bariery rodzinne i społeczne; mało elastyczne wymagania programowe na niektórych kierunkach kształcenia zawodowego i z zakresu nauk ścisłych oraz (w przypadku studentów należących do mniejszości) lęk przed rasizmem za granicą. Z kolei Laura Rumbley [2011: 192] na podstawie przeglądu literatury wyodrębniła osiem podstawowych przeszkód w mobilności studentów:

1) brak informacji na temat możliwości w zakresie mobilności;

2) niski poziom motywacji lub brak zainteresowania mobilnością;

3) niewystarczające wsparcie finansowe;

4) deficyty w zakresie znajomości języków obcych;

5) poczucie braku czasu lub miejsca na uzyskanie międzynarodowego doświadczenia w ramach ustalonego programu nauczania lub programu studiów (dla osób rozważających tymczasową mobilność w ramach programu studiów);

6) obawy dotyczące jakości zdobytych doświadczeń związanych z mobilnością;

7) bariery prawne, w szczególności dotyczące wiz i kwestii imigracyjnych;

8) problemy z formalnym uznaniem (zaliczeniem) pracy naukowej wykonanej za granicą.

Z polskich doświadczeń, opartych na badaniach Pawła Bryły i Beaty Ciabiady [2014] zrealizowanych na grupie 81 niemobilnych studentów, wynika, że największe przeszkody w podjęciu studiów za granicą to: niewystarczające wsparcie finansowe; obawy przed rozstaniem z partnerem lub rodziną; brak motywacji; niewystarczające informacje dotyczące możliwości w zakresie mobilności; obawy przed utratą pracy i obowiązek opieki nad dzieckiem lub rodzicem. Inne powody, o których spontanicznie wspominali respondenci, to: kształcenie na drugim kierunku studiów w Polsce; konieczność nadrobienia programu studiów po powrocie oraz preferencje do podejmowania pracy za granicą w okresie wakacyjnym.

Nasze badania wskazują, że największym wyzwaniem dla zdecydowanej większości uczniów i uczennic planujących wyjazd na zagraniczne studia jest kwestia

finansowania nauki – utrzymanie się, ewentualnie pogodzenie nauki z pracą (76%). Osoby obojga płci równie często poruszają ten temat, natomiast widocznie częściej zagadnienie to absorbuje uczniów i uczennice spoza dużych miast oraz tych o średniej sytuacji materialnej rodziny.

Niemal o połowę rzadziej (39–41% wskazań) wymieniano dwa kolejne wyzwania wobec studiowania poza Polską: nowi ludzie, konieczność adaptacji i akulturacji (wymieniane nieco częściej przez uczennice, znacznie częściej przez mieszkańców dużych i największych miast oraz osoby najbardziej zamożne), a także obawa o poczucie osamotnienia na obczyźnie, dużą odległość od najbliższych (zgłaszane znacznie częściej przez uczennice niż uczniów [46% vs 29%] oraz przez osoby z najmniej zamożnych rodzin [45% vs 36% wśród najbogatszych]).

Pewne wyzwanie stanowi także konieczność usamodzielnienia się i związane z tym kwestie mieszkaniowe (29% ogółu, w tym nieco częściej u kobiet niż mężczyzn [32% vs 24%] oraz znacznie częściej u osób ze wsi i małych miast [42% vs 24%], natomiast sporadycznie absorbuje to młodzież pochodząca z najbogatszych rodzin [jedynie 7% vs 38% u pozostałych]).



usamodzielić się
za granicą

Obawy związane z niedostateczną znajomością języka zgłasza co piąty uczeń (dwukrotnie częściej maturzyści niż maturzystki [29% vs 14%]), niewiele mniej (18%) obawia się, że nie sprosta wysokim wymaganiom edukacyjnym, jakie stawia wybrana przez nich uczelnia (dotyczy to nieco częściej maturzystów [24% vs 14%]).

Dwie trzecie (65%) abiturientów i abiturientek III LO w Gdyni zamierza skorzystać z programów ułatwiających studia za granicą oferowanych przez uczelnie, instytucje, organizacje bądź kraje – znacznie częściej

deklarację taką składają mężczyźni (86% vs 48% kobiet), natomiast znacznie rzadziej osoby z bardzo dobrą sytuacją materialną (40% vs 74%).

Najważniejsze elementy tych programów to:

- **stypendium** – 65% wskazań ogółem (nieco częściej wymieniane przez uczennice [73% vs 58%], mieszkańców najmniejszych miejscowości [89% vs 56%] oraz osoby o przeciętnej sytuacji materialnej [100% wskazań vs 56% i 33% wśród dobrze oraz bardzo dobrze sytuowanych]);

- **pożyczka studencka** – 59% (nieco częściej maturzyści [63% vs 53%]);

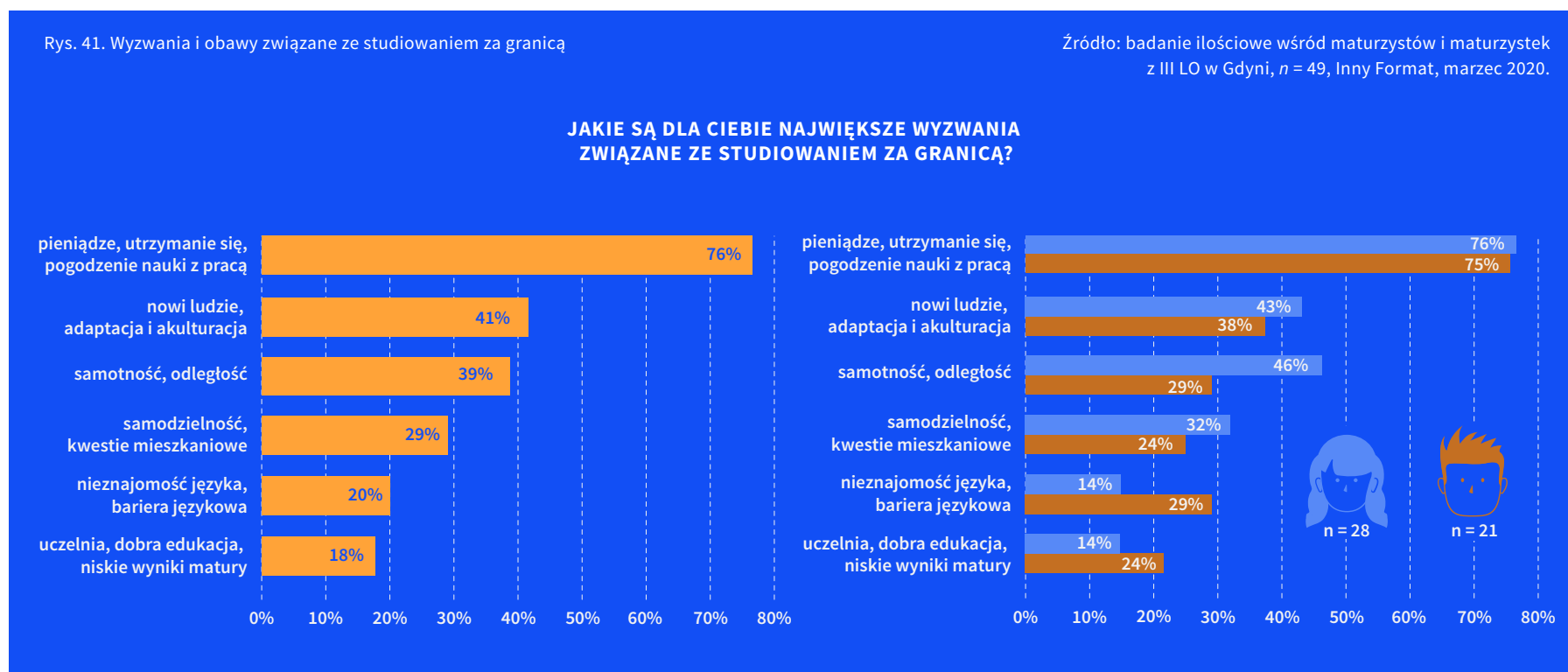
- **pomoc w znalezieniu zakwaterowania** – 56% (częściej maturzyści [63% vs 47%]).

Nieliczni wskazywali na jeszcze inne elementy takich programów, np. pomoc w zebraniu niezbędnej dokumentacji i procesie aplikowania na studia.

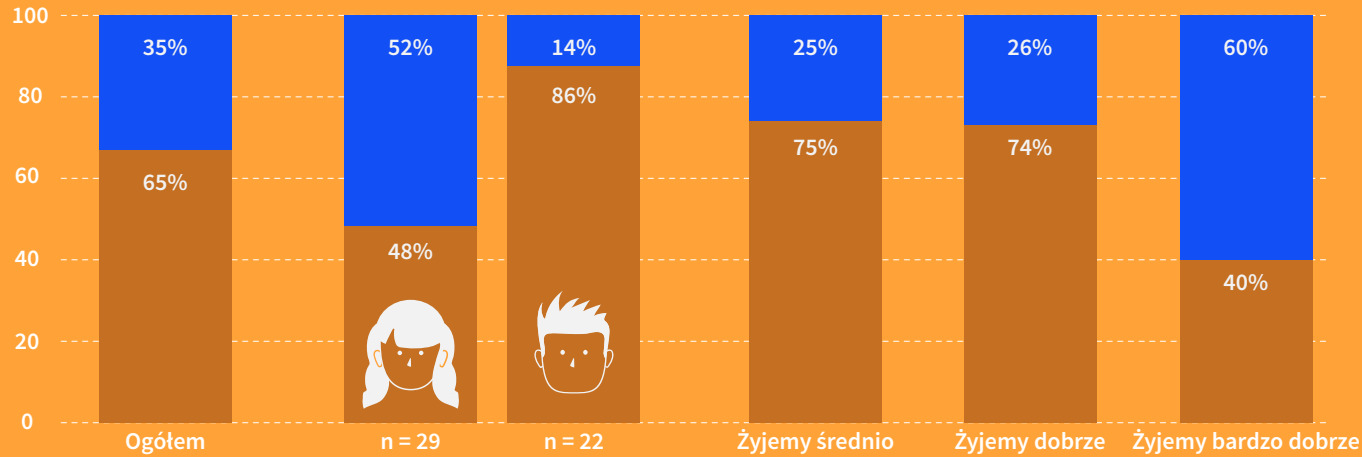
Jeśli chodzi o zdobywanie informacji o studiowaniu za granicą, to najpopularniejszym źródłem wiedzy na ten temat jest dla młodzieży Internet – 98% wskazań:

Rys. 41. Wyzwania i obawy związane ze studiowaniem za granicą

Źródło: badanie ilościowe wśród maturzystów i maturzystek z III LO w Gdyni, $n = 49$, Inny Format, marzec 2020.



Rys. 42. Chęć skorzystania z programów pomocowych
 Źródło: badanie ilościowe wśród maturzystów i maturzystek z III LO w Gdyni, n = 51, Inny Format, marzec 2020.

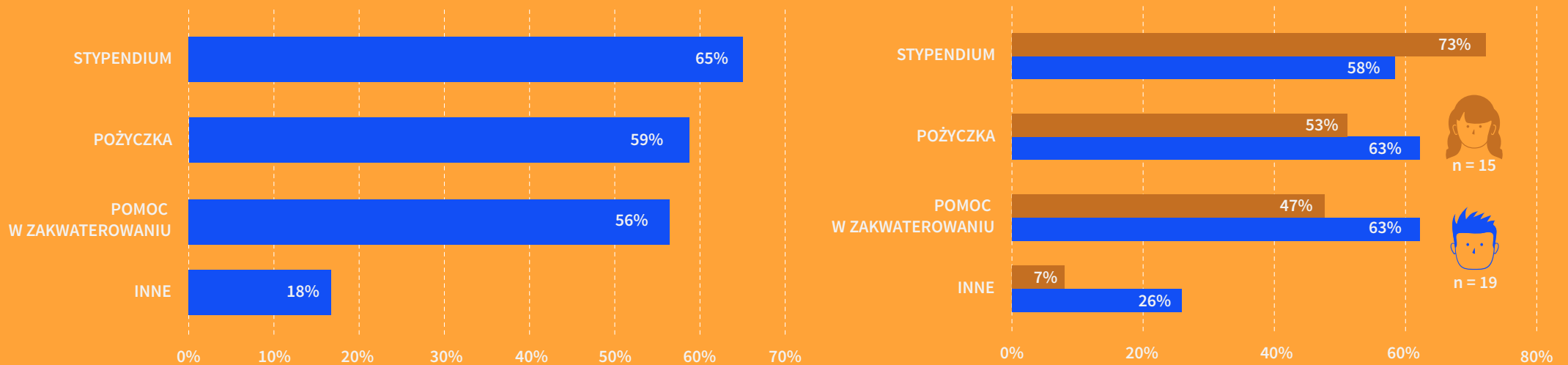


CZY ZAMIERZASZ SKORZYSTAĆ Z PROGRAMÓW UŁATWIAJĄCYCH STUDIA ZA GRANICĄ OFEROWANYCH PRZEZ UCZELNIĘ, INSTYTUCJĘ, ORGANIZACJĘ BĄDŹ KRAJE?

■ Tak
 ■ Nie

Rys. 43. Kluczowe elementy programów pomocowych
 Źródło: badanie ilościowe wśród maturzystów i maturzystek z III LO w Gdyni, n = 34, Inny Format, marzec 2020.

JAKIE ELEMENTY OFERTY TYCH PROGRAMÓW SĄ DLA CIEBIE NAJWAŻNIEJSZE?



równie wysoko we wszystkich analizowanych grupach podziałowych. Nieco rzadziej (79%) wskazywano na kontakty społeczne – rodzinę, znajomych.

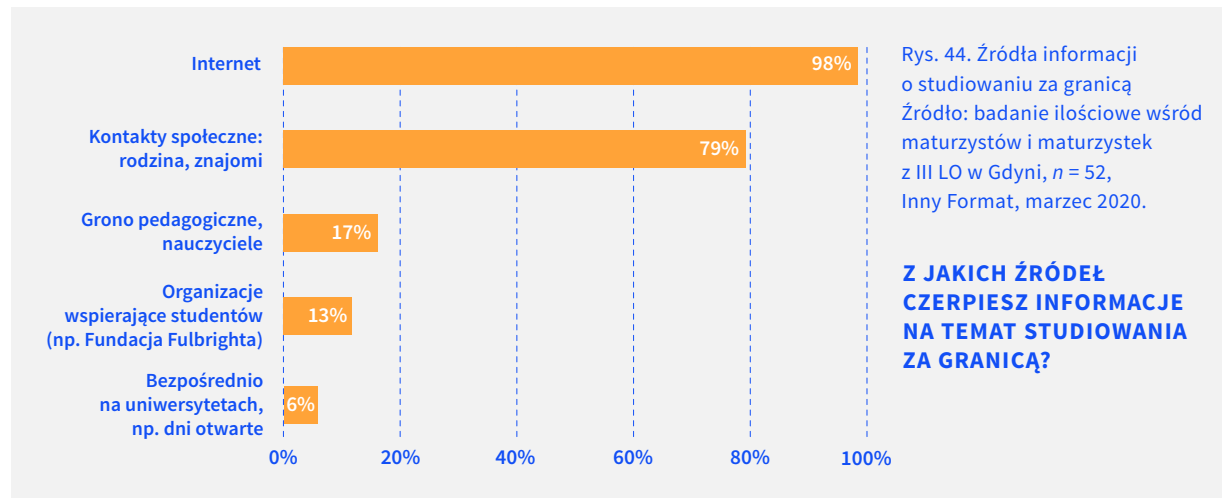
Inne źródła, takie jak nauczyciele/grono pedagogiczne, organizacje wspierające studentów (np. Fundacja Fulbrighta) czy też bezpośrednie kontakty z uniwersytetami (np. wizyty podczas dni otwartych), wymieniano znacznie rzadziej (6–17%).

Większość uczniów i uczennic (59%) deklaruje, że podczas studiów za granicą będą starali się utrzymać z różnych źródeł, np. dzięki rodzicom, pracy, stypendium. Jedynie młodzież pochodząca z najbogatszych rodzin znacznie częściej niż pozostali (43% vs 8%) deklaruje, że finansowanie studiów oraz ich utrzymania będzie się odbywać całkowicie przy wsparciu rodziców.

WYOBRAŻENIE O STUDIACH ZA GRANICĄ. WYZWANIA I BARIERY – BADANIE JAKOŚCIOWE

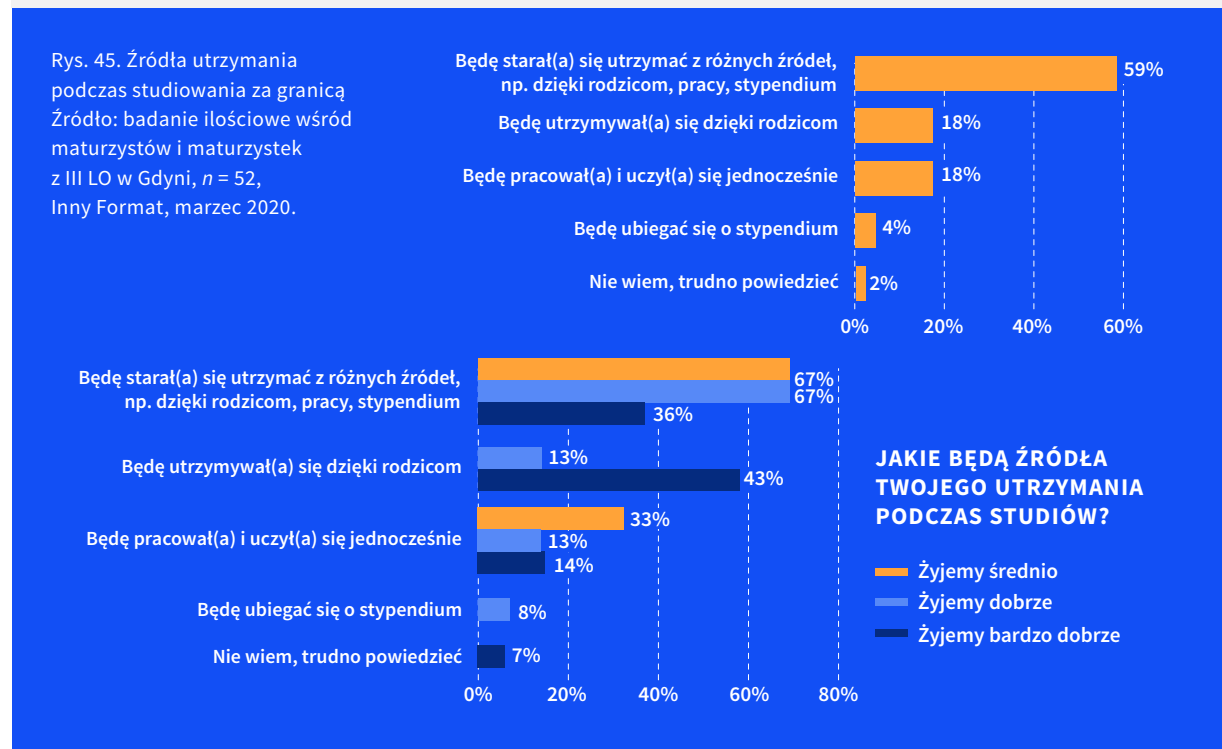
Wśród badanych maturzystów i maturzystek przeważają głównie pozytywne przekonania o tym, jak będzie wyglądać studiowanie na zagranicznej uczelni. Wyobrażenia o tym są bezpośrednią pochodną przyczyn wyboru uczelni, tożsamości i osobowości badanych (otwartość), a także przekonań odnośnie do systemu edukacyjnego krajów docelowych.

Studia poza Polską wielu wyobraża sobie jako ciekawą przygodę, możliwość działania, kształcenia się w wielokulturowym środowisku, a także intensywne sieciowanie – poznawanie nowych, ciekawych ludzi,



Rys. 44. Źródła informacji o studiowaniu za granicą
Źródło: badanie ilościowe wśród maturzystów i maturzystek z III LO w Gdyni, $n = 52$, Inny Format, marzec 2020.

Z JAKICH ŹRÓDEŁ CZERPIESZ INFORMACJE NA TEMAT STUDIOWANIA ZA GRANICĄ?



Rys. 45. Źródła utrzymania podczas studiowania za granicą
Źródło: badanie ilościowe wśród maturzystów i maturzystek z III LO w Gdyni, $n = 52$, Inny Format, marzec 2020.

JAKIE BĘDĄ ŹRÓDŁA TWOJEGO UTRZYMANIA PODCZAS STUDIÓW?

— Żyjemy średnio
— Żyjemy dobrze
— Żyjemy bardzo dobrze

angażowanie się w działania różnych społeczności. Pojedynczy badani wskazują na to, że w trakcie nauki za granicą będzie im towarzyszyć pewne poczucie ulgi: będą poznawać to, co lubią, co ich fascynuje. W końcu będą uczyć się ciekawych przedmiotów, a nie – jak w liceum – obowiązkowych.



„Z jednej strony od kilku miesięcy nie ma w moim życiu nic innego jak uczenie się do matury, szkoła, stres. Wyobrażam sobie, że wreszcie lepszy będzie stosunek pracy, którą muszę włożyć, i poczucia satysfakcji i rozwoju. Ja jestem nerdem i lubię się uczyć, ale lubię się uczyć rzeczy, które mnie interesują i sprawiają mi przyjemność. Myślę, że to będzie ciekawe doświadczenie pod względem społecznym. Nowe osoby, nowe relacje. Mam okazję porozmawiać lub zobaczyć w mediach społecznościowych znajomych, którzy wyjechali na studia, i wydaje się, że oni się dobrze odnajdują. (Uczennica 4)

„Wyobrażam to sobie jako życie w miasteczku studenckim, wśród studentów z różnych zakątków świata, w międzynarodowym gronie. (Uczennica 7)

„Myślę, że to będzie bardzo ciężka, trudna i wymagająca sytuacja, i dlatego też chcę spróbować. To będzie sytuacja, w której będę sama, będę musiała się odnaleźć w nowym środowisku, posługując się językiem innym niż polski, to będzie duże wyzwanie, więc nie mogę się doczekać. (Uczennica 11)

W tym kontekście warto zauważyć, że badani uczniowie i uczennice wydają się dobrze przygotowani do wyjazdu. Większość z nich nie mówi tego wprost, ale ich doświadczenia związane z programami edukacyjnymi takimi jak Erasmus+ oraz doświadczeniem mieszkania w internacie gdyńskiego Liceum to bardzo dobre „narzędzia” przygotowujące do tego wyzwania.

Przede wszystkim jednak większość uczniów i uczennic deklaruje dobre lub wręcz bardzo dobre przygotowanie do studiów pod względem:

- **merytorycznym** – zdecydowana większość maturzystów i maturzystek biorących udział w badaniu jakościowym podkreśla, że III LO w Gdyni to bardzo dobra szkoła średnia, a klasy z międzynarodową maturą (IB) bardzo dobrze przygotowują do pracy „w trybie akademickim”;

- **logistycznym** – wiele uczniów i uczennic ma także dość dobrze przemyślaną kwestię zakwaterowania. Część z nich wie, że będzie starać się o miejsce w akademiku (częściej maturzyści i maturzystki, badani wybierający uczelnie w Wielkiej Brytanii). Niektóre osoby zdecydują się jednak na większą

„niezależność” mieszkaniową – chcą mieszkać w wynajmowanym mieszkaniu lub u rodziny. Częściej taką deklarację składają maturzystki i osoby planujące studia w Europie kontynentalnej. Pojedyncze osoby motywują taki wybór większą niezależnością (chęć mieszkania w „swoim pokoju” wyposażonym według własnego pomysłu) oraz spodziewanymi kosztami (porównywalnymi do kosztów wynajmu kwatery studenckiej np. w Warszawie). Większość osób ma też dość dobrze przemyślane i sprawdzone opcje transportu – chodzi przede wszystkim o wygodne i tanie połączenia lotnicze z Polską, Trójmiastem.

solidne przygotowanie do studiów zagranicznych

Co ciekawe, badane uczennice nieco częściej deklarują, że nie do końca czują się przygotowane merytorycznie do studiów. Część z nich nie do końca jest przekonana, czy szybko uporają się z kwestiami zakwaterowania i ubiegania się o stypendium.

„Można to na pewno przyrównać do mojego życia w internacie w Gdyni. Tam też będę żył w takim jakby internacie, tylko że będę mówił w innym języku, będę dalej od domu i troszkę będzie inna kultura, bo inny jest typowy Brytyjczyk niż typowy Polak. Pewnie troszeczkę się zmieni, ale żyjąc sobie te trzy lata w internacie, przyzwyczajony jestem do tego schematu. Nie mam obaw. Ja bardzo optymistycznie do tego podchodzę. Nie widzę problemów. (Uczeń 2)

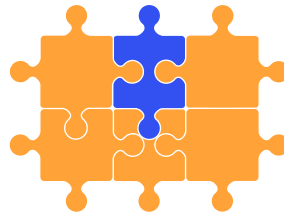
Jeżeli chodzi o język, to czuję się bardzo pewna. Cały czas go używam i on się robi coraz lepszy. W IB piszemy prace po angielsku. Da się z nim pracować dosyć płynnie. Czytam podręczniki po angielsku, od zeszłego roku czytam książki, rzadko mi się zdarza, żebym nie rozumiała zupełnie tekstu. To nie byłby problem. Osoby rekrutujące na studia zwracają uwagę na styczeń z pisaniem esejów, czy wiem, jak to się robi. Myślę, że to nie jest problem po tych wszystkich internalach. Moja matura z historii polega głównie na pisaniu eseju pod dużą presją czasu. Te dwa lata dobrze mnie do tego przygotowały. Jeśli chodzi o researchowanie informacji, to lubię to robić sama z siebie, więc to nie jest problem. Nie boję się, że teraz mi brakuje umiejętności. Akademicko czuję się pewnie po tych wszystkich latach w Trójce. (Uczennica 14)

OBAWY I WYZWANIA ZWIĄZANE ZE STUDIOWANIEM POZA KRAJEM – BADANIE JAKOŚCIOWE

W kontekście wyzwań i obaw wyniki badania jakościowego są spójne z danymi uzyskanymi w badaniu ilościowym. Podstawowe wyzwanie dla badanych maturzystów i maturzystek stanowią spodziewane wysokie koszty życia i studiowania, zwłaszcza na uczelniach w Zjednoczonym Królestwie. Maturzyści i maturzystki obawiają się o możliwość w miarę samodzielnego utrzymania się na studiach, w tym przede wszystkim o znalezienie pracy lub o pogodzenie pracy z nauką. W części brytyjskich uczelni nie jest to łatwe, ponieważ np. University of Cambridge zabrania pracy w trakcie trwania roku akademickiego.

Spora grupa uczniów i uczennic zastanawia się, czy będzie w stanie szybko zaaklimatyzować się na miejscu oraz czy będzie w stanie szybko się usamodzielnic – np. planować wydatki, dbać o wszystkie aspekty funkcjonowania poza domem rodzinnym (pranie, przygotowanie posiłków, zakupy itp.).

ZAAKLIMATYZOWAĆ SIĘ



Pojedynczy badani obawiają się, czy sprostają wymaganiom nauki na studiach (np. operowanie bardzo specjalistycznym słownictwem naukowym), czy dogadają się z osobami z innych kultur (obawa pojedynczych maturzystek) oraz czy nie utracą kontaktów i relacji ze znajomymi w Trójmieście. Jedna z osób chcących studiować w Wielkiej Brytanii zauważa, że pewnym problemem może być także dostosowanie się do systemu trymestralnego i egzaminów dopiero pod koniec każdego roku akademickiego.

Jak to będzie wyglądało, to główna różnica pomiędzy Polską a Anglią – to, że tam nie ma semestrów, a są trymestry, a między nimi przerwy. Różnica jest też taka, że jest jeden egzamin końcowy. Jeśli chodzi o nocleg, to to

zapewnia college, a sam koszt: jest cieszne 9 tys. funtów rocznie, a na to można uzyskać kredyt, który się spłaca w ten sposób, że jeśli się nie zarabia, to się nie spłaca, jeśli się zarabia poniżej pewnego poziomu, to też się nie spłaca, dopiero gdy się przekroczy pewien próg dochodowy, to się zaczyna spłacać. Początkowo rata jest niska, a później im wyższe zarobki, tym więcej, przy czym ustalona jest maksymalna rata kredytu, a kredyt jest nisko oprocentowany – 0,1% bodajże, a jeśli się go nie spłaci w ciągu 20 lat, to jest umarzony, więc jest na dość dobrych warunkach. Zakładają, że większość po Cambridge nie będzie miała problemów, aby go spłacić. Oczywiście będę się o niego ubiegał, bo bez niego nie miałbym szansy tam studiować. Jeśli się dostanę na Cambridge, kredyt mam gwarantowany, o ile złożę dokumenty w terminie. Jeśli chodzi o obawy, to koszty życia, o to się martwiłem, ale na obozie starsi koledzy z bardzo mocnym przekonaniem mówili, że to nie jest problem, aby opłacić studia. Cieszne nie pokrywa kosztów zakwaterowania, to trzeba opłacić osobno, tak samo jedzenie – tu pozostaje stołówka, ale poza kredytem są różne stypendia – jest stypendium od uczelni, od college'u, jak ktoś jest w chórze, organizatorem, za dobre wyniki itd. (Uczeń 3)

Najbardziej przerażające są dla mnie koszty. Samo mieszkanie miesięcznie kosztuje około 2 tys. złotych. A trzeba jeszcze inne koszty życia zapłacić. Na początku są duże koszty związane z przeprowadzką, zakupieniem podręczników, materiałów. Do tego, że nie widuję się często z rodziną, to się przyzwyczaiłam, mieszkając w internacie, więc to nie byłby dla mnie problem. Myślę, że też pogodzenie studiów z pracą może być problemem. (Uczennica 10)

99 Kwestia finansowa. Tego się najbardziej boję. Przyzwyczaiłam się do wygody, pracując w liceum i mieszkając z rodzicami. Rodzice płacą za jedzenie i rachunki, a za wypłatę kupuję sobie, co chcę. Boję się, że będę musiała myśleć o rachunkach, o czynszu i będę musiała sobie to rozplanowywać. To wydaje mi się najstraszniejsze. (Uczennica 15)

UTRZYMANIE SIĘ NA ZAGRANICZNYCH STUDIACH

dywersyfikacja źródeł utrzymania

W obszarze planowanego utrzymania się na zagranicznych studiach badanie jakościowe potwierdza wyniki ankiet. Uczestniczący w wywiadach pogłębionych najczęściej planują dywersyfikację źródeł utrzymania. Najbardziej „popularny” model wśród przyszłych studentów to:

- uzyskanie kredytu studenckiego, otrzymanie stypendium oraz wsparcie finansowe rodziców; lub
- uzyskanie kredytu studenckiego, wsparcie finansowe rodziców oraz podjęcie pracy.

Ten model dotyczy przede wszystkim przyszłych studentów angielskich uczelni. Kredyt studencki badani planują przeznaczyć na pokrycie czesnego, natomiast praca lub/i wsparcie rodziców przeznaczone będą na pokrycie wydatków związanych z bieżącym utrzymaniem się na studiach, np. na jedzenie, zakwaterowanie.

Dwie spośród badanych osób zadeklarowały, że ich rodzice pokryją koszty opłat za studia oraz będą

wspierać bieżące wydatki przyszłych studentów. Oprócz tego osoby te planują także podjęcie pracy podczas studiów.

Jeśli chodzi o pracę podczas studiów, to większość badanych planuje podjęcie pracy zgodnej z ich zainteresowaniami. Część z nich nie ma wymagań dotyczących typu wykonywanej pracy – deklarując, że mogą to być najprostsze, fizyczne prace, np. w restauracji („na zmywaku”) czy w magazynie itp. Niektóre osoby planują podjęcie pracy zgodnej z kierunkiem studiów w kolejnych latach nauki.

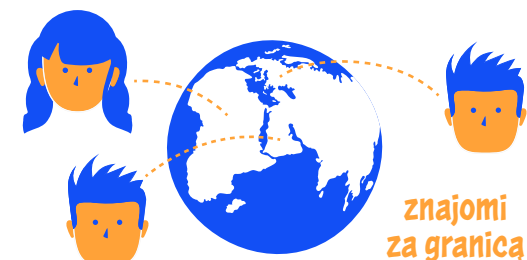
99 Koszty wynajęcia mieszkania są porównywalne do mieszkania w Warszawie. Te koszty nie są aż tak wysokie, tym bardziej że nie mówimy tu o Amsterdamie, ale koszty będą. Jakbym podliczył zwykłe koszty życia, zakup np. bułki, na pewno są wyższe niż w Polsce. Wsparcie rodziców będzie nieuniknione. Planuję też podjąć jakąś pracę. Nie zamierzam bazować na wsparciu rodziców. Nie wyobrażam sobie, że nie będę tych kosztów dzielił. (Uczeń 11)

99 Moi rodzice się zadeklarowali zapłacić za moje studia, więc mam ogromne szczęście z tym, że nas na to stać i nie będę musiała wchodzić w życie z ogromnym kredytem. Studia są bardzo drogie. Jeśli chodzi o finansowanie się na co dzień, to rodzice będą mi dokładać, ale rozważam też pracę dorywczą: na pół etatu jako kelnerka itp. Żeby pracy doświadczyć, żeby wiedzieć, co to znaczy zarabiać na własny chleb. Zależy, jak duża będzie ilość materiału, pracy na studiach. Bo studia to mój priorytet. (Uczennica 19)

99 Prawdopodobnie będę się uczył i pracował. Mam pomysł, żeby naprawiać telefony komórkowe. Nie jest to dla mnie problemem, bo już umiem to robić. Wymiana ekranów jest teraz pożądana. W razie czego mógłbym to robić. Nie jest to wymagająco czasowo praca, a można zarobić. Na pewno będę szukał jakiegoś stypendium, bo na pewno lepiej byłoby skupić się na nauce. Szukam takich stypendiów i nie jest to proste. (Uczeń 1)

ŹRÓDŁA INFORMACJI

Badanie jakościowe pokazuje, że informacje przekazywane z pierwszej ręki to najlepsze źródło wiedzy o studiowaniu za granicą. W tym kontekście najważniejsze są dla badanych kontakty ze znajomymi studiującymi na interesujących ich uczelniach oraz członkami rodzin badanych. To od nich czerpią najwięcej cennych praktycznych informacji – o procedurze rekrutacji, stypendiach, jakości kształcenia, atmosferze na uczelni, kosztach życia itp.



Badani maturzyści i maturzystki wskazują też na takie źródła jak:

- strony WWW docelowych uczelni – ważne ze względu na dane dotyczące aplikacji na studia, stypendia i organizację nauki; część badanych podkreśla, że uczelnie, na które aplikują, umożliwiają kontakty online ze swoimi studentami;
- osobiste wizyty na uczelniach, np. podczas tak zwanych dni otwartych;
- blogi studentów, poradniki dotyczące różnych aspektów studiowania za granicą;
- polskojęzyczne strony na temat studiów zagranicznych, np. www.ucas.com, www.studiazagranica.pl, czy aplikacja Discord (międzynarodowa grupa uczniów klas IB).

Jedna z badanych osób narzeka, że ma ograniczone możliwości poszukiwania wiedzy o studiach w Danii ze względu na to, że brakuje szczegółowych informacji w języku angielskim.

Strony internetowe uniwersytetu, college'u. Koledzy najbardziej pomagają, bo oni tam studiują. Oni wiedzą dokładnie, jak to działa, musieli sami przejść ten cały proces. To jest najlepsze, najrzetelniejsze źródło informacji. (Uczeń 2)

Znajomi z zagranicy i Internet. Pomaga mi to, że znalazłam serwer na platformie Discord, gdzie mam kontakt z innymi uczniami z innych części świata z klas z maturą międzynarodową. Mieszkają np. w Nowym Jorku. Poznałam dwójkę ludzi z Singapuru, którzy mi pomagają z geografią. Każdy jest z innego zakątka świata.

Polaków jest trzech, a użytkowników ponad 500. Ogromna baza danych. To jest główne źródło informacji. To też uczniowie, którzy planują wyjechać na studia za granicę albo mieszkają w moim kraju docelowym. Mogę się zapytać, czy ktoś studiuje w Groningen w Holandii. Zgłoszą się trzy-cztery osoby i powiedzą, że odpowiedzą na wszystkie pytania. Nawet wyślą zdjęcie stołówki. (Uczennica 13)

Jest dużo informacji na stronie WWW uczelni. Na samym dniu otwartym dużo się dowiedziałam. Można było się skonsultować ze studentami, z profesorami, można się było umówić na rozmowę. Na stronie WWW tam jest wszystko napisane. Oni są nastawieni, że z różnych krajów przyjeżdżają do nich studenci, dlatego mają wskazówki, jak sobie poradzić z wynajmem mieszkania, z ubezpieczeniem zdrowotnym, jak znaleźć pracę dorywczą. (Uczennica 5)

programy oparte na formule autorskiej

Większość badanych zetknęła się z programami wspomagającymi uczniów i uczennice szkół średnich w aplikowaniu na zagraniczne uczelnie. Są to przede wszystkim programy oparte na formule mentorskiej. Wśród nich uczniowie wskazują:

- Project Access Poland⁵ – najczęściej wymieniany przez badanych uczniów i uczennice;
- myOXperience⁶ – program dedykowany uczniom i uczennicom chcącym studiować na Oxfordzie;
- Mentorship⁷ – projekt Gdańskiego Stowarzyszenia Stypendystów Fahrenheita. Jedna z badanych

ocenia ten program negatywnie – po nawiązaniu kontaktu nie miała możliwości współpracy z mentorem według pożądanego profilu (nie ta uczelnia, brak mentora studiującego psychologię);

- program „Studia w Anglii” – wymieniane zalety to wsparcie procesu aplikacji, uzupełnienie aplikacji UCAS, porady.

Jest coś takiego jak Project Access. To jest darmowe. Bardzo to pomaga, jeśli chodzi o studiowanie za granicą. Ja tam za późno zaaplikowałam, nie było już dla mnie miejsca, mentora dla mnie nie starczyło. Koledzy, którzy dostali tego mentora, to byli chyba zadowoleni. (Uczeń 2)

Słyszałem o paru, ale nie jestem pewien, czy to są stypendia. Jeden to jest myOXperience. Startowałem w nim w zeszłym roku. Organizują wyjazd na Oxford kilkunastu osób, którym przedstawione tam zostaną zasady rekrutacji. Tam się nie dostałem. (Uczeń 12)

Mentorship program. Poleciałam go mojemu chłopakowi. Znalazł świetną mentorkę, która cały czas mu doradza. Ja trafiłam bardzo źle. Nie dostałam nikogo z uczelni, które mnie interesują, nikogo studiującego psychologię. Jedyna osoba, która się odezwała, nic nie wiedziała, powiedziała tyle, co było w ulotce. Później pisałam do tego programu, miałam dostać kolejną osobę, ale nie dostałam. Przedstawiciele tego programu przyszli do nas do szkoły. Opowiadali o sobie. Od razu do nich napisałam. Ta dziewczyna była średnio zainteresowana, żeby mi pomóc. Najbardziej mnie zdenerwowało

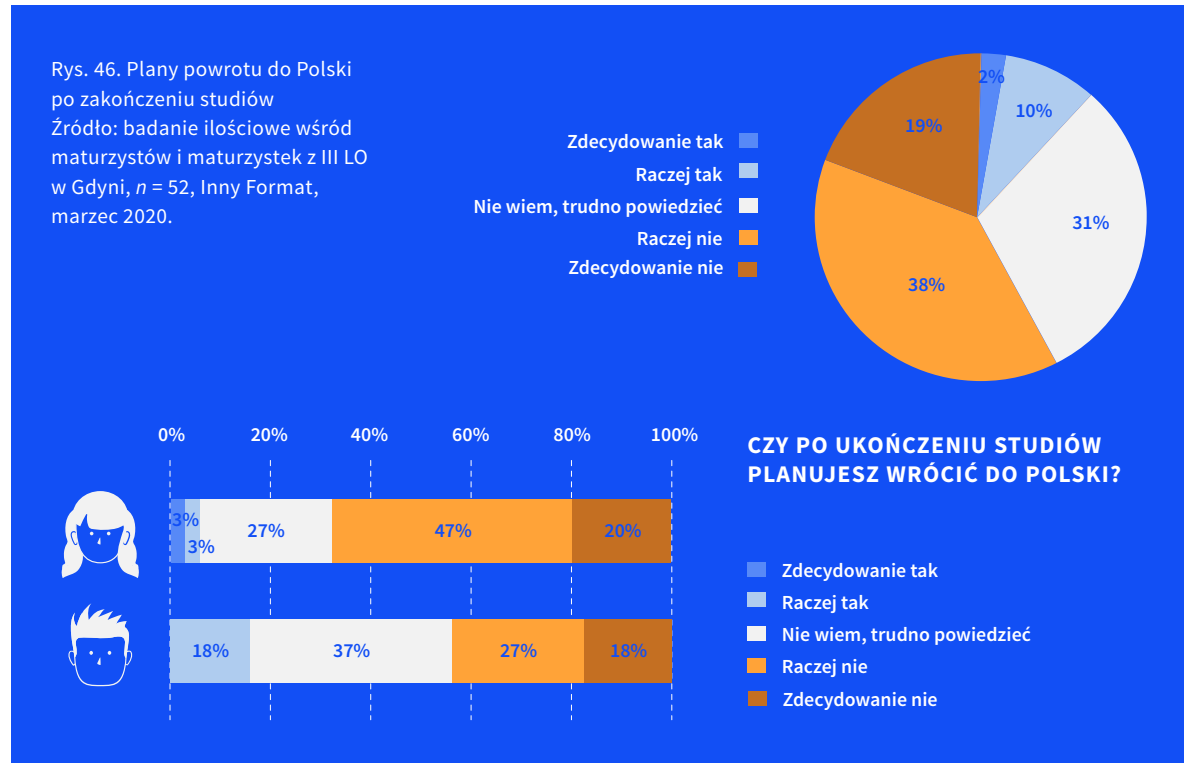
to, że nikt nie był z psychologii ani z tego miasta. (Uczennica 17)

3.9. PLANY ŻYCIOWE I ZAWODOWE PO SKOŃCZENIU STUDIÓW

W rozdziale pierwszym wspomniano, że jednym z istotnych trendów w obszarze międzynarodowej mobilności edukacyjnej jest rosnąca tendencja studentów międzynarodowych do pozostawania w kraju, w którym ukończyli studia, bądź ich dalsza migracja [Gribble, 2008; McGill, 2013; Friesen i Collins, 2017].

Z naszych badań wynika, że jedynie 12% ankietowanych – w tym 18% uczniów oraz jedynie 6% uczennic – planuje wrócić do Polski po ukończeniu studiów. Zdecydowana większość (57%; więcej maturzystek [67%] niż maturzystów [45%]) zamierza pozostać za granicą. Pozostała jedna trzecia (31%) jeszcze nie wie, jak postąpi.

Generalnie powrót do kraju po zagranicznych studiach częściej planują osoby, które nie mają bliskich doświadczeń z mieszkaniem lub studiowaniem za granicą – tj. same nie mieszkały za granicą, nie doświadczyły emigracji najbliższych członków rodziny, nie uczestniczyły w żadnych formach edukacji za granicą (np. szkoły letnie, wymiana uczniów, kursy językowe), nie mają w najbliższej rodzinie ani wśród przyjaciół czy znajomych osób studiujących za granicą. Może to sugerować, że ich plany dotyczące powrotu do Polski po studiach, po zdobyciu doświadczeń migracyjnych, ulegną jednak zmianom. Deklaracje te należy zatem traktować z dużą ostrożnością.



Co ciekawe, do Polski po studiach planują wrócić jedynie osoby wywodzące się z rodzin, w których oboje rodzice legitymują się wyższym wykształceniem. Młodzież z pozostałych rodzin – o niższym poziomie wykształcenia rodziców – planuje pozostać za granicą lub jeszcze nie podjęła w tej sprawie decyzji.

Za granicą po studiach zamierzają pozostać wszystkie osoby, które już kiedyś mieszkały za granicą (a dokładniej 86% z nich; pozostałe 14% jeszcze nie podjęło decyzji, ale nikt nie zadeklarował chęci powrotu do Polski).

Osoby wywodzące się z rodzin, które doświadczyły emigracji kogoś z członków najbliższej rodziny, w zdecydowanej większości planują nie wracać do Polski po studiach (64%; tylko 4% planuje powrót). Natomiast w rodzinach, które nie doświadczyły emigracji, więcej młodych osób zamierza wrócić do Polski (21%; 50% planuje pozostać za granicą).

Nasze badania mają charakter *case study* – dotyczą tylko i wyłącznie planów edukacyjnych maturzystów i maturzystek z III LO w Gdyni. Na podstawie trendów światowych można jednak założyć, że znaczna

część osób wyjeżdżających z Polski na studia nie ma w planach powrotu. W przypadku absolwentów Gdyńskiej Trójki, a także innych renomowanych liceów w Polsce jest to o tyle istotne, że młodzież ta wyróżnia się wysokim poziomem wiedzy i kompetencji – stanowi edukacyjną elitę, której strata jest szczególnie niekorzystna dla przyszłych zasobów kapitału ludzkiego w polskiej nauce i gospodarce.

EDUKACYJNA ELITA



W związku z tym należałoby zastanowić się nad wprowadzeniem w przyszłości kompleksowych programów zarówno ułatwiających reemigrację (dla tych, którzy zdecydują się na powrót), jak i umożliwiających włączenie w rozwój społeczno-gospodarczy Polski na odległość (dla tych, którzy nie zdecydują się na powrót). Na podstawie naszych wcześniejszych badań dotyczących polskiej diaspory technologicznej [Raczyński, 2019b] oraz analizy motywów skłaniających młodych ludzi do wyjazdu na zagraniczne studia można wnioskować, że zwłaszcza to drugie rozwiązanie (*diaspora option*) powinno mieć priorytetowy charakter. W ostatnich latach wiele krajów, np. Chiny, Indie, Izrael, Korea

Południowa czy Tajwan, z sukcesem wprowadziło tego typu rozwiązania, które przyczyniły się nie tylko do zwiększenia transferów finansowych od diaspory, ale też zaowocowały przede wszystkim rozwojem współpracy biznesowej i transferem w zakresie kapitału ludzkiego [Raczyński, 2019 a].

PLANY POWROTU DO POLSKI, KONTAKTY Z KRAJOWYMI INSTYTUCJAMI – BADANIE JAKOŚCIOWE

PLANY ZAWODOWE. EWENTUALNY POWRÓT DO KRAJU

Jeśli chodzi o przyszłość na studiach, to większość badanych maturzystów i maturzystek chce kontynuować studia magisterskie na wybranej uczelni. Pojedynczy uczniowie i uczennice rozważają studia magisterskie na innych uczelniach. Cztery osoby zadeklarowały, że planują karierę naukową i chcą rozpocząć studia doktoranckie.

Dalsza zawodowa przyszłość dla sporej grupy badanych jest jeszcze zbyt odległa, by mogli wypowiedzieć się o niej precyzyjnie. Poza osobami planującymi studia doktoranckie jest kilkoro badanych, którzy są pewni i zdeterminowani, aby pracować w określonym zawodzie, określonej branży lub organizacji – np. otwarcie własnej firmy „oferującej wynalazek”, otwarcie gabinetu stomatologicznego w Wielkiej Brytanii, praca w jednej z agend ONZ, praca w branży lotniczej jako prawnik, praca jako reżyser filmowy, inżynier budownictwa, architekt czy psychoterapeuta.



ucieczka do przodu

Większość osób biorących udział w wywiadach deklaruje, że nie ma w planach powrotu do Polski po studiach. Po analizie danych najsilniejszą hipotezą wydaje się hipoteza „ucieczki do przodu”. Badani maturzyści i maturzystki funkcjonują od dłuższego czasu w „międzynarodowym” środowisku społecznym. Studia zagraniczne z ogromnym prawdopodobieństwem wzmocnią ten stan i raczej skierują ich na ścieżkę emigracji. Nawet jeśli w momencie badania maturzyści i maturzystki nie mają zdecydowanych ambicji do rozwijania międzynarodowej kariery zawodowej lub naukowej, to rozbudowane podczas studiów sieci społeczne z dużym prawdopodobieństwem pchną ich w takim właśnie kierunku.

Kolejnym powodem ewentualnej dalszej emigracji jest osobowość badanych – ich otwartość na inne kultury i tradycje oraz chęć poznawania i zwiedzania świata. W przypadku kilkorga badanych brak chęci powrotu do kraju może też wiązać się z wyrażanym w ten sposób buntem. Deklarują oni otwarcie, że

w Polsce w przyszłości „nie ma dla nich miejsca” – ze względu na obraną ścieżkę zawodową czy też polityczne i kulturowe zmiany, do jakich doszło zwłaszcza w ostatnich kilku latach.



Warto zauważyć, że spora grupa maturzystów i maturzystek jest mniej kategoryczna i na obecnym etapie nie przesądza o pozostaniu za granicą. Jest wśród badanych widoczna grupa (8 osób), która rozważa powrót do kraju w przyszłości. Czwórka z tych osób deklaruje, że chciałaby pracować w Polsce po zdobyciu wykształcenia i doświadczenia za granicą. Pozostałe osoby – ze względu na ewentualną ścieżkę zawodową i możliwości zatrudnienia – rozważają taką opcję, jednak w dalszej (nieokreślonej) perspektywie czasowej.

Na ich ewentualny powrót do kraju wpływać mogą takie aspekty jak:

- **silny związek z najbliższą rodziną, przyjaciółmi i „lokalną ojczyzną”** – mimo deklarowanej europejskiej tożsamości relacje z najbliższymi są dla badanych na tyle znaczące, że rozważają po-

wrót do kraju na jakimś etapie kariery, by nie musieć utrzymywać relacji na odległość. Co ciekawe, część z badanych na tyle związana jest z Trójmiastem, że chcieliby mieć możliwość dość częstego odwiedzania go w przyszłości;

- **możliwość realizowania ciekawych projektów, pracy w międzynarodowym środowisku** – część osób nie wyklucza pracy w Polsce, jeśli mogliby pracować w ciekawych międzynarodowych projektach lub w międzynarodowym środowisku. Dotyczy to osób, które „widziałyby się” w międzynarodowych korporacjach, a także tych, które planują założenie własnej firmy.

„Jeżeli dobrze pójdzie, to założę firmę, która sprzedawać będzie mój wynalazek. To się okaże. A jak nie, to na początek zatrudnię się w jakiejś większej firmie. Mam nadzieję, że uda mi się to przez kontakty z uniwersytetem. Docelowo na pewno założę własną firmę. (Uczeń 1)

„Na pewno chciałbym pracować w temacie informatyki. Są takie główne kierunki, w które chciałbym pójść. Po uzyskaniu magisterki (na pewno będę próbował ją dostać) można zostać dalej i próbować otrzymać doktorat. Myślałem też o tym. Taka naukowa kariera też by mi odpowiadała, to jest możliwość, której ja jeszcze nie wykluczyłem. W czasie studiów pomiędzy terminami można sobie jakiś staż załatwić w którejś z korporacji. Jeden kolega pracował w Google, miał staż. Można się już wkręcić w środowisko, w pracę korporacji. Można też pójść w kierunku „przedsiębiorstwo”, spróbować założyć własną firmę. Inkubatory przedsiębiorczości na

Cambridge by temu sprzyjały i pomagały. To są trzy kierunki główne. Któryś z nich będę musiał wybrać. Najbardziej bym preferował samą przedsiębiorczość, ale jest to skomplikowane, trochę szczęścia potrzeba, żeby wszystko wypaliło. Doktorat to zupełnie inna ścieżka, pewnie by to się skończyło zostaniem na akademii. Nie wiem jeszcze. Raczej sobie wyobrażam, że zostanę gdzieś za granicą. Nie wiem do końca gdzie, raczej w jakimś kraju anglojęzycznym. Wybór będzie między UK a USA, bo do Australii się nie wybieram. Może bardziej jestem w stronę USA. To, co mnie tam ukierunkowało, to ten obóz matematyczny, ten pięcioletni. Pokazał mi z bardzo dobrej strony USA. Bardzo mi się podobało, niesamowici ludzie, bardzo dobrze wszystko zorganizowane, bardzo dobrze odnajdywałem się w tym środowisku. (Uczeń 2)

„Planuję wrócić do Polski, ale nie wiem, czy jak tam się nie zasiedzę, to czy nie zostaną. Jeśli wrócę, to też praca na uczelni albo praca w firmie prywatnej, ciężko powiedzieć w jakiej, może w korporacji, bo tam np. sporo ludzi pracuje po matematyce. (Uczeń 3)

„To, gdzie będę po studiach, nie jest zupełnie sprecyzowane. Ja nie traktuję UK jako mojego finalnego celu. To będzie bardziej zależało od dostępnych mi opcji. Nie planuję sobie w konkretnym miejscu, że za 20 lat będę miała ładny domek na przedmieściach brytyjskiego miasta. Do Polski raczej nie planuję wracać. Teraz niczego nie wykluczam. Jak byłam trochę młodsza, to byłam bardziej agresywnie nastawiona na emigrację, teraz mniej. (Uczennica 4)

Do pracy chciałabym wrócić do Polski, tutaj pracować, zamieszkać, założyć rodzinę. Czuję przywiązanie do Polski. Kocham Gdańsk. Chciałabym się zajmować psychoterapią. Choć psychologia jest takim obszernym kierunkiem, że wiele rzeczy można robić. (Uczennica 17)

Mimo że nie mam konkretnych planów, wiem, że wyjadę, bo nie mam tutaj przyszłości. (Uczennica 15)

KONTAKTY Z POLSKĄ. KONTAKTY Z III LO I MENTORING

Na pytanie o ewentualne utrzymywanie kontaktów zawodowych z Polską badanym uczniom i uczennicom raczej trudno jest udzielić jednoznacznej odpowiedzi. Zdecydowanie łatwiej odpowiedzieć jest na pytanie o kontakty osobiste. Oczywiście wszyscy będą podtrzymywać relację z najbliższą rodziną i najbliższymi znajomymi.

Jeśli chodzi o relacje towarzyskie, to większość osób jest przekonanych, że znajomości szkolne i trójmiejskie raczej nie przetrwają próby czasu w związku z ich emigracją na studia. Część z nich deklaruje – na podstawie własnych doświadczeń i doświadczeń znajomych – że uczniowie Gdyńskiej Trójki to taka grupa, która w dużej mierze „rozejżdża się po świecie”.

Co ciekawe, spora grupa badanych nie będzie dążyła specjalnie do utrzymywania kontaktów z innymi absolwentami ze swojego rocznika. Chętniej będą

natomiast próbować utrzymywać kontakty z nauczycielami III LO, których traktują jako mentorów i cenią ich wkład w kształcenie i przygotowanie do zagranicznych studiów.

Ze szkołą raczej będę utrzymywał kontakty, dlatego że tam pracuje pani Ania, która bardzo mi pomagała przy tym projekcie. Jest związana z tą szkołą, więc ja też jestem przez nią związany ze szkołą. Z ludźmi też. Mam bardzo fajną klasę. (Uczeń 1)

Ze szkołą: myślę, że nie. Wszyscy się rozejdą, pójdą własnymi drogami, te znajomości się rozejdą. Mam nadzieję, że nigdy nie wrócę do budynku szkoły. Będę pewnie utrzymywać kontakt z moją nauczycielką francuskiego. Rozmawiałam z nią ostatnio i powiedziała, że ma projekt erasmusowy z Turcją i jest jakaś szansa, że wezmę w nim udział. (Uczennica 15)

Zawodowe: wątpię... Rodzinne to na pewno. Jak będę miała dzieci, to chciałabym, żeby mówiły po polsku, znały Polskę, bywały w Polsce, bo to jest moja ojczyzna, to jest miejsce, w którym się wychowałam i tu będzie cała moja rodzina. Nie zamierzam zrywać kontaktów z ojczyzną. Ze szkołą – to chciałabym przynajmniej część nauczycieli odwiedzić, bo mam fantastycznych nauczycieli, którzy dużo dla mnie znaczą. Dużo mnie nauczyli, pozwolili mi się rozwinąć, otworzyli mi oczy na wiele rzeczy. Mam nadzieję podejść, porozmawiać, co tam u nich, co tam u mnie, jakiś kontakt utrzymać. Nie ze wszystkimi, ale z częścią bym chciała. (Uczennica 19)

mentoring absolwentów III LO

Sam pomysł mentoringu absolwentów III LO studiujących za granicą jest oceniany bardzo pozytywnie. Jednak nie wszyscy badani chcieliby w takim programie uczestniczyć jako mentorzy, przede wszystkim ze względów osobowościowych. Takie osoby deklarują, że nie czują się odpowiednio do takiej roli.

Osoby, które widziałyby się w roli mentorów, to przeważnie ci uczniowie bądź te uczennice, którzy mają pozytywne doświadczenia w podobnych programach w trakcie swojej nauki i procesu aplikowania na uczelnię. Zwracają oni uwagę na dwie kluczowe zalety korzystania ze wsparcia mentorów. Po pierwsze, mogą służyć bardzo cennymi praktycznymi wskazówkami dotyczącymi samej procedury aplikowania. Badani podkreślają, że są to informacje, których nie można uzyskać nigdzie indziej. Po drugie, mentorzy mogą stanowić pewnego rodzaju wsparcie psychologiczne dla uczniów starających się o miejsce na zagranicznym uniwersytecie. Mogą upewniać w wyborze, obniżać poziom stresu związanego z procesem aplikacji i rozwiewać wątpliwości dotyczące postrzegania barier w aplikowaniu i studiowaniu na zagranicznej uczelni.

Nie jest to głupi pomysł, bo jak sam przecho-
dziłem przez aplikację, to był bardzo stresujący proces, szczególnie na kierunku medyczne. To się zaczynało w październiku. Do listopada musiałem dostarczyć oceny przewidywane. Napisać pracę personal statement, gdzie opisuję siebie,

mój profil osoby. Potem czekanie na wyniki, na zaproszenie na rozmowę. Potem czekanie po rozmowie. Jest to długi, stresujący proces. Przydałby się mentor albo chociaż „uspokajacz” jakiś. (Uczeń 12)

99

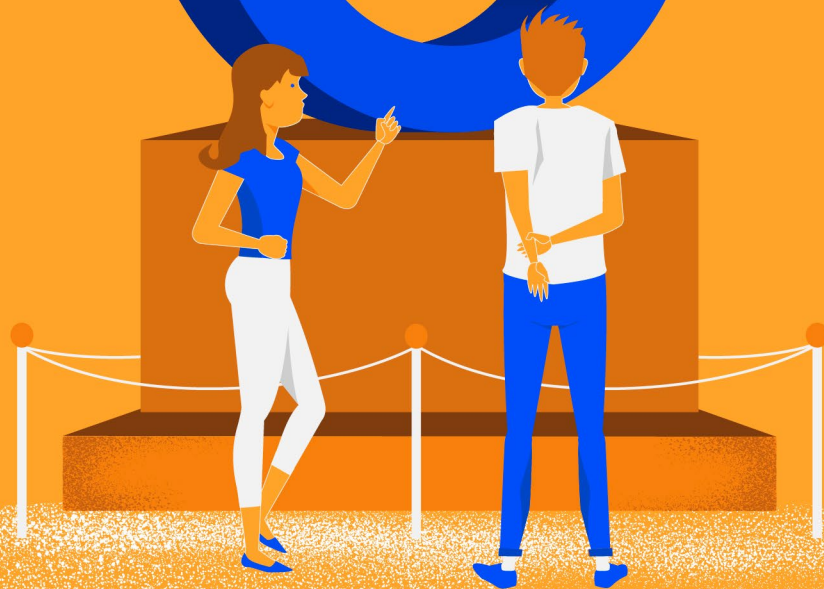
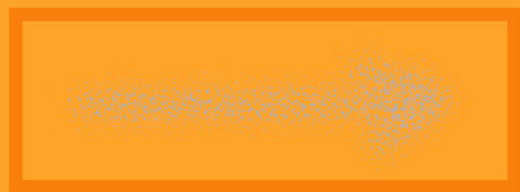
Dobry pomysł. Mało kto był w stanie mi powiedzieć, jak wygląda aplikacja na studia w Finlandii. Najwięcej dowiedziałam się od jednej dziewczyny, która studiowała w innym mieście. Nikt nie był w stanie mi powiedzieć, czy te studia są za darmo, czy mam szansę pracować, jakie są zarobki, co mogę studiować, czy mają angielskie kierunki. Gdybym się tam dostała, to na pewno bym coś takiego zrobiła. Postaram się być takim mentorem, bo ludzie potrafią być zagubieni. Ja też jestem zagubiona, nie mam planu na życie. Nawet dorośli ludzie nie wiedzą, co ze sobą zrobić, i potrzebują tej motywacji, żeby ruszyć dalej. Jeżeli ja ją znajdę, to zamierzam się nią dzielić. Jeżeli nie osiągnę sukcesu, to mogę zostać mentorem i mówić, czego nie robić. (Uczennica 13)

99

To dobry pomysł. Ostatnio na francuskim przyszła do nas absolwentka naszej szkoły, która pracuje teraz w Paryżu. Rozmawiała z nami o wyjeździe, o studiach zagranicznych, o wolontariacie. To, co mówiła, było tak ciekawe. Ona nie studiowała za granicą, ona wyjechała tam pracować. To było ciekawe, że są różne opcje, można na wiele sposobów zadziałać. Jeśli mi się uda wyjechać, to jak najbardziej mogłabym zostać mentorem. (Uczennica 15)

- ¹ W niniejszym raporcie dla większej przejrzystości i spójności analiz używa się wartości procentowych do prezentowania i analizowania danych (na wykresach oraz w tekście) – także w przypadku liczebności mniejszych niż 100. Dotyczy to przede wszystkim rozdziału 3.7. Uwarunkowania decyzji w kontekście sytuacji życiowej, planów na przyszłość i rozwiązań systemowych.
- ² Dwoje maturzystów ma rodziców obcokrajowców – pochodzących z Irlandii i Rosji. Jedna maturzystka deklaruje, że jej ojciec przez wiele lat pracował na Bliskim Wschodzie.
- ³ Dokument dostępny na stronie: https://polon.nauka.gov.pl/help/doku.php/integracja_gus/isced (dostęp: 31.03.2020).
- ⁴ Z wyłączeniem uczelni medycznych (nadzór ministra zdrowia).
- ⁵ <https://projectaccess.org/team-poland>
- ⁶ www.myoxperience.pl
- ⁷ www.facebook.com/programmentorship

3



ZARYS HISTORII GDYŃSKIEJ TRÓJKI

Kinga Alina Langowska

” VIR HONESTUS ET
BONUS CIVIS
Człowiek godziwy
i dobry obywatel

4.1. WPROWADZENIE

Tak brzmi dewiza jednego z najlepszych polskich liceów ogólnokształcących – III Liceum Ogólnokształcącego z Oddziałami Dwujęzycznymi im. Marynarki Wojennej RP w Gdyni, znanego także jako Gdyńska Trójka. Według obecnie obowiązującego statutu organizacyjnego, uchwalonego 1 września 2019 r., pod potoczną nazwą „Gdyńska Trójka” należy rozumieć:

- III Liceum Ogólnokształcące z Oddziałami Dwujęzycznymi im. Marynarki Wojennej RP;
 - International Baccalaureate School No 0704 Diploma Programme;
 - International Baccalaureate School No 5288 Middle Years Programme;
- a także Internat III Liceum Ogólnokształcącego z Oddziałami Dwujęzycznymi im. Marynarki Wojennej RP (Statut, 1.09.2019).

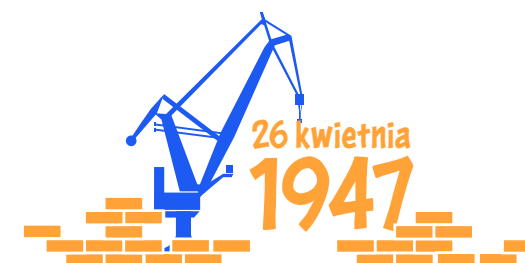
Niniejszy rozdział w syntetycznej formie prezentuje historię szkoły. Uwypukla najważniejsze momenty z dziejów tej wyjątkowej instytucji edukacyjnej, które wpłynęły na jej obecny, elitarny charakter. W tekście zwracam ponadto uwagę na proces wdrażania i funkcjonowania w III LO programu matury międzynarodowej, który stanowi prolog do studiowania za granicą. W zakończeniu zaś wskazuję na najchętniej wybierane zagraniczne szkoły wyższe przez absolwentów III Liceum Ogólnokształcącego.

4.2. ZARYS HISTORII III LICEUM OGÓLNOKSZTAŁCĄCEGO

Historia tego wyjątkowego zespołu szkolnego, mającego za zadanie wszechstronne kształcenie i wychowywanie młodzieży, rozpoczęła się ponad 70 lat temu. Dnia 26 kwietnia 1947 r. Komitet Budowy Pomnika Braterstwa Polsko-Radzieckiego uchwalił jednoznacznie postawienie pomnika – szkoły z funduszy

społecznych. Rozpoczęcie budowy gmachu nowej instytucji edukacyjnej nastąpiło 22 lipca 1948 r., czyli w dniu rocznicy ogłoszenia Manifestu Polskiego Komitetu Wyzwolenia Narodowego. Prace budowlane ukończono zaledwie po dwóch latach i już w kolejną rocznicę ogłoszenia Manifestu, 22 lipca 1950 r., szkoła została oddana do użytku [Kosakowski, 2000: 1–25].

PODJĘCIE DECYZJI O BUDOWIE SZKOŁY



Pełna nazwa utworzonego zespołu szkół brzmiała „Szkoła Ogólnokształcąca Stopnia Podstawowego i Licealnego Towarzystwa Przyjaciół Dzieci im. Adama Mickiewicza”. Oferta edukacyjna placówki, zlokalizowanej wówczas na Grabówku i wchodzącej w skład niniejszego zespołu, nie różniła się niczym od tej realizowanej w każdym innym gdyńskim liceum ogólnokształcącym, a zasięg oddziaływania przestrzennego III LO w okresie 1950/1951–1962/1963 ograniczony był praktycznie do obszaru Gdyni. W pierwszym roku szkolnym obok klas szkoły podstawowej były tylko cztery klasy licealne (dwie VIII, jedna IX i jedna X), liczące we wrześniu 1950 r. łącznie 152 uczniów, z których 20 zostało wykreślonych w ciągu roku z listy uczniów, najczęściej z powodu zaprzestania nauki i podjęcia pracy zawodowej lub przeniesienia się do innych, głównie zawodowych szkół. Pierwszy egzamin maturalny w historii III LO w Gdyni odbył się w czerwcu 1952 r. Złożyło go 12 spośród 15 absolwentów klasy maturalnej, która na początku roku szkolnego 1951/1952 liczyła 22 uczniów [Kosakowski, 2010a: 176–201].

W lutym 1961 r. odbył się I Zjazd Absolwentów Szkoły z okazji 10-lecia jej istnienia. Nadano wówczas szkole nazwę „III Liceum Ogólnokształcące im. Stefana Żeromskiego”. W 1962 r. nastąpił podział placówki na liceum ogólnokształcące i szkołę podstawową, która została przeniesiona do budynku po Szkole Podstawowej nr 14 przy ul. Czerwonych Kosynierów (obecnie i przed II wojną światową – ul. Morska) i otrzymała nazwę „Szkoła Podstawowa nr 29 w Gdyni” [Kosakowski, 2020: 6–15].

W efekcie obowiązującej wówczas w polskim systemie oświatowym zasadzie promowania wśród młodzieży i wspierania w pierwszej kolejności rozwoju szkół zawodowych oraz techników od 1 września 1962 r. na mocy uchwały Miejskiej Rady Narodowej w Gdyni do zajmowanej przez III Liceum Ogólnokształcące siedziby przeniesione zostało Technikum Chłodnicze, które zajęło parter i pierwsze piętro budynku przy ul. Sambora, pozostawiając dotychczasowemu gospodarzowi jedynie drugie piętro – z siedmioma salami lekcyjnymi i tylko trzema gabinetami specjalistycznymi. A zatem w roku szkolnym 1962/1963 warunki funkcjonowania Liceum istotnie się pogorszyły, prawie 400 jego uczniów dzieliło bowiem gmach z 720 uczniami Technikum Chłodniczego [Kosakowski, 2000: 128–130].

Na podstawie ustawy z dnia 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania opublikowano 11 sierpnia 1961 r. niezwykle ważne z punktu widzenia dalszego rozwoju III LO w Gdyni zarządzenie nr SO3-3140/62 ministra oświaty w sprawie organizacji liceów ogólnokształcących z obcym językiem wykładowym. Zarządzenie to zezwalało na tworzenie oddzielnych liceów ogólnokształcących, w których językiem wykładowym byłby jeden z następujących języków: angielski, francuski, niemiecki lub rosyjski. Z nauczania w języku wykładowym wyłączone zostały następujące przedmioty szkolne: język polski, drugi (niewykładowy) język obcy, historia, wychowanie fizyczne i przysposobienie obronne. Oprócz wykładowego języka obcego kolejnymi elementami istotnie wzbogacającymi, w porównaniu z innymi liceami, ofertę klas/liceów „wykładowych” były: zwiększona

dwukrotnie liczba godzin pierwszego (wykładowego) języka obcego i możliwość podziału na grupy na lekcjach z określonych przedmiotów (np. biologia, chemia, fizyka) przy mniejszej aniżeli w zwykłych liceach liczbie uczniów w klasie. Drugą trójmiejską szkołą, w której wprowadzono w tym czasie klasy z wykładowym językiem obcym, było II Liceum Ogólnokształcące im. Bolesława Bieruta w Sopocie, dzisiaj znane pod nazwą „II Liceum Ogólnokształcące im. Bolesława Chrobrego w Sopocie”. Wybór padł akurat na tę instytucję edukacyjną ze względu na jej położenie geograficzne. Mianowicie budynek II Liceum Ogólnokształcącego im. Bolesława Bieruta zlokalizowany był przy alei Grunwaldzkiej w Sopocie, stanowiącej środkowy kawałek głównej drogi kołowej aglomeracji trójmiejskiej. Te dwa licea ogólnokształcące zlokalizowane w dwóch miastach wchodzących w skład trójmiejskiej metropolii były pierwszymi szkołami w całej Polsce z klasami z wykładowym językiem obcym.

KLASY Z WYKŁADOWYM JĘZYKIEM OBCYM



Szczególny wpływ na utworzenie klas z wykładowym językiem angielskim w Trójmieście miało ówczesne

Kuratorium Gdańskiego Okręgu Szkolnego, w tym przede wszystkim wizytator Jerzy Dorant wspierany przez przyszłe legendy Gdyńskiej Trójki – znakomitych nauczycieli znających język angielski, zwłaszcza: Czesława Poznańskiego (nauczyciel matematyki), Jarosławę Stawicką-Nikiciuk (fizyka), Stefanię Krzyżańską (j. angielski), a także Danutę Szewczyk (j. angielski) i Teresę Regent (geografia) [Kosakowski, 2010a: 176–201].

Niezwykle ważnym rokiem w historii III Liceum Ogólnokształcącego w Gdyni był 1963. Obfitował on w szereg wydarzeń mających wpływ na funkcjonowanie tej instytucji oświatowej. Po pierwsze, w 1963 r. zdecydowano o przyjęciu do III LO w Gdyni potomków polskich emigrantów z Polskiego Liceum w Paryżu.



Szkoła ta została założona w 1842 r. w Châtillon-sous-Bagneux przez polskich emigrantów, którzy musieli uciec do Francji po powstaniu listopadowym. Już rok później szkołę przeniesiono do Paryża. Na początku zlokalizowana została w okolicach Panteonu, następnie przeniesiono ją do dzielnicy Batignolles,

dzięki czemu zyskała miano „szkoły batiniolskiej”. W 1870 r. zakupiono posesję przy ul. Lamande 13-15 i tam ją po raz kolejny przeniesiono. Komitet założycielski szkoły tworzony był przez najwybitniejszych polskich emigrantów tego okresu, takich jak m.in.: gen. Józef Dwernicki, Adam Mickiewicz, Joachim Lelewel, Seweryn Goszczyński, Ludwik Mierosławski oraz Józef Ignacy Kraszewski. Tablica wmurowana na podwórzu szkoły upamiętniała nazwiska jej uczniów poległych za wolność Polski i Francji w powstaniu roku 1863, w wojnie francusko-pruskiej z roku 1870 i w obu wojnach światowych. Na dziedzińcu szkoły znalazły swoje miejsce popiersia m.in. Stanisława Konarskiego, Adama Mickiewicza i Seweryna Gałęziowskiego. Szkoła miała wysoki poziom i świetną opinię. Napoleon III dekretem z 8 kwietnia 1869 r. przyznał jej status instytucji użyteczności publicznej. W okresie międzywojennym placówka pełniła także funkcję bursy dla stypendystów z Polski studiujących w Paryżu. W okresie II wojny światowej szkoła funkcjonowała w południowej Francji – w Viland-de-dens. W 1947 r. powstało w Paryżu przy ul. Lamande Liceum Polskie, które działało właśnie do roku 1963 [Kosakowski, 2020: 6–15].

Jak możemy przeczytać w artykule zamieszczonym w „Głosie Wybrzeża” z 2 września 1963 r., rząd Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej: „(...) doceniając chlubną i wieloletnią tradycję szkoły polonijnej w Paryżu, uważa, iż nie była ona w stanie przygotować uczniów do studiów na wyższych uczelniach francuskich czy polskich oraz, że wychowując młodzież w duchu patriotyzmu i miłości do Polski Ludowej – nie nadążała jednak za postępem” [Głos Wybrzeża, 2.09.1963: 2].

Decyzja o zamknięciu Polskiej Szkoły w Paryżu wiązała się z potrzebą znalezienia nowej instytucji edukacyjnej dla młodzieży wchodzącej w skład francuskiej Polonii. Brano pod uwagę kilka liceów ogólnokształcących rozsianych po całej Polsce: we Wrocławiu, Jeleniej Górze czy Poznaniu. Jednak ostatecznie zdecydowano, że najlepszym miejscem nauki dla młodych Polaków wychowanych we Francji będzie III Liceum Ogólnokształcące im. Stefana Żeromskiego w Gdyni. W związku z tym 29 sierpnia 1963 r. doszło w Ambasadzie Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej w Paryżu do wzruszającego wydarzenia – pożegnania 27 ostatnich uczniów Polskiego Liceum w Paryżu. Młodzi ludzie – pod opieką Ireny Hassine, nauczycielki języka francuskiego w Polskim Liceum w Paryżu, przybyli do Trójmiasta 30 sierpnia 1963 r. samolotem z Paryża oraz autokarami ze Szwajcarii i Belgii. Na miejscu polska młodzież emigracyjna została przywitana przez przedstawicieli Ministerstwa Spraw Zagranicznych, Marynarki Wojennej i kuratorium gdańskiego oraz władz Gdyni [Głos Wybrzeża, 2.09.1963: 2].

Również w 1963 r. oddano do użytku nowy gmach szkolny przeznaczony dla III Liceum Ogólnokształcącego, znajdujący się przy ul. Dzierżyńskiego 27 (obecnie Legionów 27), w którym szkoła mieści się do dzisiaj. Pierwszy dzwonek zabrzmiał na lekcje w tym budynku 27 października 1963 r. Wówczas do ławek szkolnych usiadło 667 licealistów, którzy do tej pory pobierali nauki w III Liceum Ogólnokształcącym im. Stefana Żeromskiego w Gdyni-Grabówku (492 uczniów), II Liceum Ogólnokształcącym im. Bolesława Bieruta w Sopocie (149 uczniów z klas

z wykładowym j. angielskim) lub w Polskim Liceum w Paryżu [1963: 1–2].



W tamtym roku zdecydowano także o zmianie patrona III LO. Pismo w tej sprawie do Ministerstwa Oświaty wystosował Społeczny Komitet Budowy Szkoły Tysiąclecia Marynarki Wojennej [Kosycarz, 1.09.1963: 1]: „Decyzja ta jest jak najbardziej słuszna. Pomnik Tysiąclecia wznoszony rękami marynarzy powinien mieć w swojej nazwie jakiś akcent wiążący się z Marynarką Wojenną i jej tradycjami”.

Autorzy pomysłu mieli wiele propozycji odnośnie do patrona dla III Liceum Ogólnokształcącego, m.in. im. Bitwy Oliwskiej czy Kaprów. Jednak ostatecznie zdecydowano, że szkoła przyjmie imię Marynarki Wojennej [cuk., 1963].

4.3. HISTORIA MATURY MIĘDZYNARODOWEJ W III LICEUM OGÓLNOKSZTAŁCĄCYM

Lata 80. XX w. były okresem przemian, które dotknęły również Gdyńską Trójkę. Wówczas w murach tej szkoły pojawiły się informacje o innowacyjnym systemie nauczania, jaki wprowadzony został do szkół zrzeszonych w International Baccalaureate Organization (IBO). Jednak najcenniejsze pod względem logistyczno-technicznym dane na temat IBO przekazał dyrektorowi III Liceum Ogólnokształcącemu w Gdyni – Wiesławowi Kosakowskiemu w październiku 1990 r. były uczeń tej placówki, który wyemigrował do Szwecji, gdzie podjął naukę w szkole średniej w Sigtunie (Sigtunaskolan Humanistiska Läroverket), zlokalizowanej niedaleko Sztokholmu. Sigtunaskolan Humanistiska Läroverket umożliwiła swym uczniom, oprócz kształcenia się w ramach typowego szwedzkiego systemu nauczania, również podjęcie nauki opartej na programie matury międzynarodowej. Idea ta niezwykle zainteresowała dyrektora Kosakowskiego, który niezwłocznie skontaktował się ze szkołą w Sigtunie. Uzyskane w ten sposób informacje wykorzystał on do stworzenia pisma, które 30 października 1990 r. skierował do Moniki Flodman, pełniącej ówczesnie funkcję dyrektorki Europejskiego Biura Organizacji Matury Międzynarodowej w Genewie, a prywatnie obywatelki Królestwa Szwecji. Pismo to zawierało deklarację woli wstąpienia Gdyńskiej Trójki do Organizacji Matury Międzynarodowej. Już po dwóch tygodniach – 12 listopada 1990 r. – przybyła do Gdyni pozytywna odpowiedź. Wraz z nią dyrektor Kosakowski otrzymał materiały oraz liczne formularze aplikacyjne dla europejskich

szkół ubiegających się o przyjęcie do IBO. Kolejne dwa lata pracowano wraz z IBO nad programem nauczania matury międzynarodowej w III LO w Gdyni. Do najważniejszych kryteriów International Baccalaureate Organization należały:

- zatrudnianie odpowiedniej liczby nauczycieli potrafiących nauczać różne przedmioty szkolne w języku angielskim (jeden z trzech języków wykładowych w szkołach IBO, obok francuskiego i hiszpańskiego);
- dysponowanie odpowiednim budżetem;
- posiadanie wyposażenia dydaktycznego w gabinetach lekcyjnych;
- posiadanie atrakcyjnej oferty edukacyjnej dla uczniów znających język angielski.

Dzięki już wówczas 30-letniemu doświadczeniu w prowadzeniu klas z wykładowym językiem obcym spełnienie warunków stawianych przed Gdyńską Trójką nie było problemem ani dla władz szkoły, ani dla kadry nauczycielskiej.

Jednocześnie niezbędne do utworzenia w III Liceum Ogólnokształcącym w Gdyni klas z maturą międzynarodową było skontaktowanie się z Ministerstwem Edukacji Narodowej (MEN) oraz Kuratorium Oświaty w Gdańsku, a także z władzami samorządowymi Gdyni, mimo że miasto – jako jednostka samorządu terytorialnego – nie było wówczas organem prowadzącym szkołę. Należało podjąć również szereg działań organizacyjnych, w tym:

- przeszkolić kadrę pedagogiczną i zatrudnić kolejnych nauczycieli potrafiących prowadzić lekcje z różnych przedmiotów w języku angielskim;

- przeprowadzić akcje informacyjne o IBO wśród potencjalnych kandydatów do tej klasy, uczniów z pierwszych i drugich klas liceum;
- zakupić profesjonalne wyposażenie do gabinetów lekcyjnych, a zwłaszcza laboratoriów do prowadzenia lekcji biologii, chemii i fizyki.

Wysiłek włożony przez Wiesława Kosakowskiego i kadrę nauczycielską nie poszedł na marne. Po licznych konsultacjach, rozmowach i wizytacjach zapadła twierdząca decyzja. Dnia 18 lutego 1993 r. III Liceum Ogólnokształcące w Gdyni otrzymało zgodę na rozpoczęcie procesu akredytacyjnego (ang. *accreditation process*) i wstępną akceptację jako potencjalna szkoła IBO. Dnia 1 września 1993 r. Gdyńska Trójka oficjalnie stała się członkiem International Baccalaureate Organization. Liceum w ramach struktury IBO otrzymało numer 0704. Od tego czasu w statucie szkoły, w rozdziale traktującym o nazwie placówki, obok określenia: „III Liceum Ogólnokształcące im. Marynarki Wojennej RP w Gdyni” znajduje się zapis: „Gdyńska Szkoła Matury Międzynarodowej nr 0704” (GSMM 0704) [Kosakowski, 2010b: 7].

International → → Baccalaureate Organization →

Obecnie młodzi ludzie mogą korzystać z kilku wariantów nauczania w III LO. Programy te są zgodne

z obowiązującym w Polsce systemem oświaty lub zarządzeniami IBO. Typy proponowanego nauczania są zależne od poziomu znajomości języka angielskiego:

- międzynarodowy z językiem angielskim jako językiem wykładowym (IBO-DP);
- dwujęzyczny z językiem angielskim;
- niedwujęzyczny z podstawowym lub rozszerzonym programem nauczania języka angielskiego.

Także nauczanie innych przedmiotów na poziomie rozszerzonym zostało podzielone ze względu na specjalizacje:

- biologiczno-chemiczna (BIOCHEM);
- humanistyczna (HUM): prawnicza (PRAHUM) lub teatralna i dziennikarska (TEDHUM);
- matematyczno-fizyczna (MATFIZ);
- matematyczno-geograficzno-ekonomiczna z wykorzystaniem systemu informacji geograficznej (MATGISE);
- matematyczno-informatyczna (MATINFO);
- przygotowująca do nauki w Diploma Programme International Baccalaureate Organization (PRE-IB);
- realizująca Middle Years Programme International Baccalaureate Organization (IBO-MYP).

Przez dwie ostatnie klasy uczeń III Liceum Ogólnokształcącego ma możliwość kontynuowania nauki w ramach programu International Baccalaureate Organization, realizując Diploma Programme (DP) w oddziale IBO-DP z wykładowym językiem angielskim. O przyjęciu do klas z programem nauczania

IBO-DP decyduje odrębne postępowanie rekrutacyjne, w którym mogą brać udział nie tylko uczniowie III Liceum Ogólnokształcącego w Gdyni, ale również innych szkół maturalnych w Polsce i za granicą [Kosakowski, 2018: 26–27].

4.4. ZAKOŃCZENIE

W ciągu 70 lat funkcjonowania III Liceum Ogólnokształcące w Gdyni stało się jedną z najbardziej elitarnych szkół w Polsce. W każdym corocznym rankingu polskich liceów zajmuje wysoką lokatę. Gdy powstawało w 1950., jego program niczym nie różnił się od innych liceów działających ówczesnie na Pomorzu. Zbieg pozytywnych wydarzeń, jak i świadome działanie szczególnych jednostek związanych z tą szkołą sprawiły, że stała się renomowaną instytucją edukacyjną. Pierwszym takim punktem tego procesu było wprowadzenie klas z wykładowym językiem obcym. W późniejszym czasie miało to ogromny wpływ na usprawnienie postępowania związanego z wprowadzeniem matury międzynarodowej w tym liceum. Aktualnie szkoła przyciąga do siebie młodzież z całej Polski ze względu na wyjątkowy program matury międzynarodowej i wysoki poziom nauczania. Dzięki pracy i poświęceniu Wiesława Kosakowskiego, sprawującego funkcję dyrektora III Liceum Ogólnokształcącego w Gdyni przez ostatnie 30 lat (od 1990), oraz ogromnemu zaangażowaniu wybitnego grona pedagogicznego młodzi ludzie mają możliwość studiowania nie tylko na najlepszych polskich uczelniach, ale również podejmują naukę w znanych zagranicznych szkołach wyższych, w tym University of Vienna, Hongkong University HKUST,

Université Paris Sorbonne, Humboldt-Universität zu Berlin, Technische Universität München, Harvard University, Yale University czy Massachusetts Institute of Technology. Szczególnie często wybieranymi uczelniami przez ostatnie 25 lat matury międzynarodowej w III LO w Gdyni są University of Edinburgh, University of London – University College London, Imperial College of London oraz University of Glasgow. Potwierdzają to również wyniki badań zamieszczonych w niniejszym raporcie.

- Anderson, P.H., Lawton, L., Rexeisen, R.J., Hubbard, A.C.** (2006), Short-term study abroad and intercultural sensitivity: a pilot study. *International Journal of Intercultural Relations*, 30: 457–469.
- Andrejuk, K.** (2011), Narodowa integracja czy europeizacja? Strategie osobiste i zawodowe imigrantów edukacyjnych w państwach Unii Europejskiej. *Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny*, 2(37): 148–166.
- Andrejuk, K.** (2013), *Europeizacja w diasporze. Studenci polscy na uczelniach w Londynie po 2004 roku*. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Arrow, K.J.** (1973), Higher education as a filter. *Journal of Public Economics*, 2(3): 193–216.
- Aslanbeigui, N., Montecinos, V.** (1998), Foreign students in U.S. doctoral programs. *Journal of Economic Perspectives*, 12(3): 171–182.
- Baas, M.** (2010), *Imagined Mobility: Migration and Transnationalism Among Indian Students in Australia*. London: Anthem Press.
- Baas, M.** (2019), The education-migration industry: international students, migration policy and the question of skills. *International Migration*, 57(3): DOI: 10.1111/imig.12540.
- Barcz, J., Górka, M., Wyrozumska, A.** (2015), *Instytucje i prawo Unii Europejskiej*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Becker, G.S.** (1993), *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with a Special Reference to Education*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Beech, S.E.** (2015), International student mobility: the role of social networks. *Social and Cultural Geography*, 16(3): 332–350.
- Beech, S.E.** (2017), Adapting to change in the higher education system: international student mobility as a migration industry. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 44(4): 610–625.
- Bennell, P., Pearce, T.** (2003), The internationalization of higher education: exporting education to developing and transnational economies. *International Journal of Educational Development*, 23: 215–232.
- Bhagwati, J.** (2003), Borders beyond controls. *Foreign Affairs*, 82(1): 98–104.
- Black, H.T., Duhon, D.L.** (2006), Assessing the impact of business study abroad programs on cultural awareness and personal development. *Journal of Education for Business*, 81(3): 140–144.
- Boruta, I.** (2005), Polityka społeczna, zatrudnienie, edukacja, szkolenie, młodzież. W: J. Barcz (red.), *Prawo Unii Europejskiej. Prawo materialne i polityki*. Warszawa: Prawo i Praktyka Gospodarcza: 543–566.
- Bourke, A.** (2000), A model of the determinants of international trade in higher education. *The Service Industries Journal*, 20(1): 110–138.
- Bracht, O., Engel, C., Janson, K., Over, A., Schomburg, H., Teichler, U.** (2006), *The Professional Value of ERASMUS Mobility*, International Centre for Higher Education Research (INCHER-Kassel), University of Kassel.
- Brecht, R.D., Davidson, D.E., Ginsberg, R.B.** (1993), *Predictors of Foreign Language Gain During Study Abroad*. Washington, DC: National Foreign Language Center.
- Brewer, D., Eide, E.R., Ehrenberg, R.G.** (1999), Does it pay to attend an elite private college? Cross-cohort evidence on the effects of college type on earnings. *Journal of Human Resources*, 34(1): 104–123.
- Brezis, E.S., Soueri, A.** (2011), Why do students migrate? Where do they migrate to? *Almalaurea Working Papers*, 25: September 2011.
- Brooks, R., Waters, J.L.** (2010), Social networks and educational mobility: the experiences of UK students. *Globalisation, Societies and Education*, 8(1): 143–157.
- Brooks, R., Waters, J.L.** (2011), *Student Mobilities, Migration and the Internationalization of Higher Education*. London: Palgrave Macmillan.
- Browne, E.** (2017), *Evidence on Education as a Driver for Migration. K4D Helpdesk Report*. Brighton: Institute of Development Studies.
- Bryła, P., Ciabiada, B.** (2014), Obstacles to international student mobility: the case of Poland. *Trends Journal of Sciences Research*, 1(1): 12–16.
- Carlson, J.S., Burns, B.B., Useem, J., Yachimowicz, D.** (1990), *Study Abroad: The Experience of American Undergraduates in Western Europe and the United States*. New York: Greenwood Press.
- Carlson, J.S., Widaman, K.F.** (1988), The effect of study abroad during college on attitudes toward other cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 12: 1–17.
- Carlson, S.** (2013), Becoming a mobile student: a processual perspective on German degree student mobility. *Population, Space and Place*, 19(2): 168–180.

- Carsello, C., Creaser, J.** (1976), How college students change during study abroad. *College Student Journal*, 10: 276–278.
- Choudaha, R.** (2017), Three waves of international student mobility (1999–2020). *Studies in Higher Education*, 42(5): 825–832.
- Cole, J.B.** (1991), Opening address of the 43rd international conference on educational exchange. W: *Black Students and Overseas Programs: Broadening the Base of Participation*. Papers and speeches presented at the 43rd CIEE International Conference on Education Exchange, New York: Council on International Education Exchange.
- Collins, F.L.** (2008), Bridges to learning: international student mobilities, education agencies and inter-personal networks. *Global Networks*, 8(4): 398–417.
- Collins, F.L.** (2012), Organizing student mobility: education agents and student migration to New Zealand. *Pacific Affairs*, 85(5): 137–160.
- Cranson, S.** (2017), Calculating the migration industries: knowing the successful expatriate in the Global Mobility Industry. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 44(4): 626–643.
- Cubillos, J.H., Chieffo, L., Fan, C.** (2008), The impact of short-term study abroad programs on L2 listening comprehension skills. *Foreign Language Annals*, 41: 157–185.
- (cuk.)**, (1963), Czynem uczcili żołnierskie święto. *Bandera – Tygodnik Marynarki Wojennej*, 41(348).
- Cushner, K., Mahon, J.** (2002), Overseas student teaching: Affecting personal, professional, and global competencies in an age of globalization. *Journal of Studies in International Education*, 6: 44–58.
- Desoff, A.** (2006), Who's not going abroad? *International Educator*, 15(2): 20–27.
- Douglas, C., Jones-Rikkens, C.G.** (2001), Study abroad programs and American student worldmindedness: an empirical analysis. *Journal of Teaching in International Business*, 13: 55–66.
- Dustmann, C., Glitz, A.** (2011), Migration and education. W: E.A. Hanushek, S. Machin, L. Woessmann (red.), *Handbook of the Economics of Education*. Amsterdam: Elsevier: 327–439.
- Dwyer, M.M., Courtney, K.P.** (2004), The benefits of study abroad: new study confirms significant gains. *Transitions Abroad*, 27(5): 56–57.
- Epple, D., Romano, R., Sieg, H.** (2006), Admission, tuition and financial aid policies in the market for higher education. *Econometrica*, 74(4): 885–928.
- European Commission** (2014), *The Erasmus Impact Study Effects of Mobility on the Skills and Employability of Students and the Internationalisation of Higher Education Institutions*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission** (2018), *Erasmus+ Annual Report*. Publications Office of the EU.
- European Commission/EACEA/Eurydice** (2018), *The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Migration Network** (2010), *Temporary and Circular Migration: Empirical Evidence, Current Policy Practice and Future Options in EU Member States*. Brussels.
- Farrugia, Ch., Sanger, J.** (2017), *Gaining an Employment Edge: The Impact of Study Abroad on 21st Century Skills & Career Prospects in the United States*. New York: Institute of International Education.
- Findlay, A.M.** (2010), An assessment of supply and demand-side theorizations of international student migration. *International Migration*, 49(2): 162–190.
- Findlay, A.M., King, R., Smith, F.M., Geddes, A., Skeldon, R.** (2012), World class? An investigation of globalisation, difference and international student mobility. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 37(1): 118–131.
- Findlay, A.M., McCollum, D., Packwood, H.** (2017), Marketization, marketing and the production of international student migration. *International Migration*, 55(3): 139–155.
- Forsey, M., Broomhall, S., Davis, J.** (2011), Broadening the mind? Australian student reflections on the experience of overseas study. *Journal of Studies in International Education*, 16: 128–139.
- Freed, B.F.** (1995), *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context*. Philadelphia, PA: Benjamins Publishing Company.
- Freeman, R.** (1986), Demand for education. W: O. Ashenfelter, R. Layard (red.), *Handbook of Labor Economics*. Netherlands: Elsevier.
- Friesen, W., Collins, F.L.** (2017), Brain chains: managing and mediating knowledge migration. *Migration and Development*, 6(3): 323–342.
- Fundacja Edukacyjna Perspektyw** (2012), *Studenci zagraniczni w Polsce 2012* [online]: www.studyinpoland.pl [dostęp: 25.03.2020].

- Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji**, Program Erasmus. Przebieg statystyk, www.erasmusplus.org.pl [dostęp: 20.05.2020].
- Gammonley, D., Rotabi, K.S., Gamble, D.N.** (2007), Enhancing global understanding with study abroad: ethically grounded approaches to international learning. *Journal of Teaching in Social Work*, 27(3-4): 115-135.
- Głowacki, A.** (2017), Czy warto się kształcić? Komunikat z badań nr 62/2017. Warszawa: CBOS.
- Gordon, J., Jallade, J.** (1996), Spontaneous' student mobility in the European Union: a statistical survey. *European Journal of Education*, 31(2): 133-151.
- Gribble, C.** (2008), Policy options for managing international student migration: the sending country's perspective. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 30(1): 25-39.
- GUS** (2013), *Migracje zagraniczne ludności. Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań 2011*. Warszawa.
- Hackney, K., Boggs, D., Borozan, A.** (2012), An empirical study of student willingness to study abroad. *Journal of Teaching in International Business*, 23(2): 123-144.
- Hawthorne, L.** (2008), Demography, migration and demand for international students. W: Ch. Findlay, W.G. Tierney (red.), *Globalisation and Tertiary Education in the Asia-Pacific*. Hackensack, NJ: World Scientific, 93-119.
- Haynie, D.** (2018), *The Great Game for International Students* [online]: <https://www.usnews.com/news/best-countries/articles/2018-01-23/competition-for-international-students-increases-among-countries?context=amp> [dostęp: 25.03.2020].
- He, N., Chen, R.** (2010), Motivations of American students toward selections of overseas educational programs. *International Journal of Hospitality and Tourism Administration*, 11(4): 347-359.
- Hoxby, C.M.** (2002), *The Effects of Geographic Integration and Increasing Competition in the Market for College Education*. Cambridge: Harvard University.
- Hubbard, A., Rexeisen, R., Watson, P.** (2018), *AIFS Study Abroad Alumni Outcomes. A Longitudinal Study of Personal, Intercultural and Career Development Based on a Survey of Our Alumni from 1990 to 2017*. Stamford: American Institute for Foreign Study.
- Iglicka, K., Młodawska A.** (2008), Programy zatrudniania i wizy jako instrument stymulowania migracji cyrkulacyjnych w Europie i USA. W: K. Iglicka (red.), *Kontrasty migracyjne Polski. Wymiar transatlantycki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar: 36-57.
- Institute for the International Education of Students** (2004), *50-Year Alumni Survey Results* [online]: <https://www.iesabroad.org/study-abroad/benefits/alumni-survey-results> [dostęp: 21.04.2020].
- Janson, K., Schromburg, H., Teichler, U.** (2009), *The Professional Value of ERASMUS Mobility*. Bonn: Lemmens.
- Jarecki, W.** (2008), Motywy wyboru studiów i kierunku studiów wyższych. *Studia i Prace Wydziału Nauk Ekonomicznych i Zarządzania*, 3: 143-153.
- Kaczmarczyk, P.** (2018), *Młodzi w dobie migracyjnej zmiany* [online]: <http://mlodzi2018.pl/files/raport4.pdf> [dostęp: 27.05.2020].
- Kaczmarczyk, P.** (2019), Między drenażem a cyrkulacją mózgow. Dylematy badań nad migracjami dobrze wykształconych Polaków. W: R. Raczyński (red.), *E-migracja. Polska diaspora technologiczna. Raport z badań*. Gdynia: Muzeum Emigracji w Gdyni: 17-32.
- Kemp, S., Madden, G., Simpson, M.** (1998), Emerging Australian education markets: a discrete choice model of Taiwanese and Indonesian student intended study destination. *Education Economics*, 6(2): 159-169.
- Kim, R.I., Goldstein, S.B.** (2005), Intercultural attitudes predict favorable study abroad expectations of U.S. college students. *Journal of Studies in International Education*, 9: 265-278.
- King, R.** (2002), Towards a new map of European migration. *International Journal of Population Geography*, 8(2): 89-106.
- King, R., Raghuram, P.** (2013), International student migration: mapping the field and new research agendas. *Population, Space and Place*, 19: 127-137.
- Kitsantas, A.** (2004), Studying abroad: the role of college students' goals on the development of cross-cultural skills and global understanding. *College Student Journal*, 38(3): 441-452.
- Komisja Europejska** (2010), *Europa 2020: Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu*. COM (2010) 2020.
- Komisja Europejska** (2012), *The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Komisja Europejska** (2017), *Komunikat dotyczący odnowionego programu UE dla szkolnictwa wyższego*, COM (2017) 247.

- Komisja Europejska** (2018a), Budowa silniejszej Europy: rola polityki dotyczącej młodzieży, edukacji i kultury. COM (2018) 268.
- Komisja Europejska** (2018b), Rozporządzenia ustanawiające „Erasmus”: unijny program na rzecz kształcenia, szkolenia, młodzieży i sportu oraz uchylające rozporządzenie (UE) nr 1288/2013. COM (2018) 367.
- Kosakowski, W.** (red.) (2000), 50 lat Gdyńskiej Trójki: 1950–2000. Kronika 50-lecia. Gdynia: III Liceum Ogólnokształcące im. Marynarki Wojennej.
- Kosakowski, W.** (2010a), Nasza Gdyńska „Trójka” (1950–2010). Rocznik Gdyński, 22: 176–201.
- Kosakowski, W.** (2010b), Znaczenie Gdyńskiej Trójki w polskiej i międzynarodowej edukacji – 2010 r. Gdynia: Studio Spartan.
- Kosakowski, W.** (2018), 25 lat matury międzynarodowej w Polsce i Gdyńskiej Trójce, 1993–2018. Gdynia: III Liceum Ogólnokształcące im. Marynarki Wojennej.
- Kosakowski, W.** (2020), Miejsce III Liceum Ogólnokształcącego im. Marynarki Wojennej RP w przestrzeni miejskiej Gdyni w latach 1950–1965. Gdynia: Studio Spartan.
- Kosycarz, Z.** (1963), Młodzież Polonii francuskiej uczyć się będzie w Gdyni. Głos Wybrzeża, 1 września, 1.
- Kwiek, M.** (2001), Globalization and higher education. *Higher Education in Europe*, 26(1): 27–38.
- Langley, C.S., Bréese, J.R.** (2005), Interacting sojourners: a study of students studying abroad. *The Social Science Journal*, 42: 313–321.
- Lasanowski, V., Verbik, L.** (2007), *International Student Mobility: Patterns and Trends*. London: The Observatory on Borderless Higher Education.
- Levatino, A., Eremenko, T., Molinero Gerbeau, Y., Consterdine, E., Kabbanji, L. et al.** (2018), Opening or closing borders to international students? Convergent and divergent dynamics in France, Spain and the UK. *Globalisation, Societies and Education*, 16(3): 366–380.
- Lewis, N.** (2011), Political projects and micro-practices of globalising education: building an international education industry in New Zealand. *Globalisation, Societies and Education*, 9(2): 225–246.
- Lincoln Commission** (2005), *Global Competence and National Needs: One Million Americans Studying Abroad. Final Report from the Commission on the Abraham Lincoln Fellowship Program*. Washington, DC.
- Lindsey, E.W.** (2005), Study abroad and values development in social work students. *Journal of Social Work Education*, 41: 229–249.
- Liu-Farrer, G., Huy Tran, A.** (2019), Bridging the institutional gaps: international education as a migration industry. *International Migration*, 57(3): 235–249.
- Liwiński, J.** (2016), Does it pay to study abroad? Evidence from Poland. *Working Papers*, 25 (216): 1–17.
- Lonbay, J.** (2004), Reflections on education and culture in EC law. W: R. Craufurd Smith (red.), *Culture and European Union Law*. Oxford University Press: 251–256.
- Łuczak, M.** (2018), Globalna elita – próba analizy pojęcia na przykładzie polskich studentów. *Studia Europaea Gnesnensia*, 17: 177–194.
- Madge, C., Raghuram, P., Noxolo, P.** (2014), Conceptualizing international education: from international student to international study. *Progress in Human Geography*, 39(6): 681–701.
- Magnan, S.S., Back, M.** (2007), Social interaction and linguistic gain during study abroad. *Foreign Language Annals*, 40: 43–61.
- (mat.)**, (1950), Dobre postępy w nauce to wkład młodzieży Wybrzeża w realizację zadań planu 6-letniego. Uroczysta inauguracja roku szkolnego w trójmieście. Głos Wybrzeża, 2 września, 2.
- Mavroudi, E., Warren, A.** (2013), Highly skilled migration and the negotiation of immigration policy: non-EEA post-graduate students and academic staff at English Universities. *Geoforum*, 44: 261–270.
- Mazzarol, T., Hosie, P.** (1996), Exporting Australian higher education: future strategies in a maturing market. *Quality Assurance in Education*, 4(1): 37–50.
- Mazzarol, T., Soutar, G.** (2000), “Push-pull” Factors Influencing International Students Destination Choice. *The International Journal of Educational Management*, 16(2): 82–90.
- McAuliffe, M., Khadria, B.** (2020), *World Migration Report 2020*. Geneva: IOM.
- McGill, J.** (2013), International student migration: outcomes and implications. *Journal of International Students*, 3(2): 167–180.
- Milstein, T.** (2005), Transformation abroad: sojourning and the perceived enhancement of self-efficacy. *International Journal of Intercultural Relations*, 29: 217–238.

- Mincer, J.** (1974), *Schooling, Experience and Earnings*. New York: Columbia University Press for the National Bureau of Economic Research.
- Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego** (2019), *Informacja o wynikach rekrutacji na studia na akademicki 2019/2020 w uczelniach nadzorowanych przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego* [online]: <https://studia.gov.pl/wp-content/uploads/2019/12/20191120-WYNIKI-rekrutacji-2019-2020.pdf> [dostęp: 30.07.2020].
- Morawska, K.** (2019), *Współczesne międzynarodowe migracje pracownicze w ujęciu formalnoprawnym*. W: R. Raczyński (red.), *E-migracja. Polska diaspora technologiczna. Raport z badań*. Gdynia: Muzeum Emigracji w Gdyni: 34-47.
- Mucha, J., Pędziwiatr, K.** (2019), *Cudzoziemcy na uczelniach krakowskich*. Kraków: Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie.
- Murphy-Lejeune, E.** (2002), *Student Mobility and Narrative in Europe: The New Strangers*. London and New York: Routledge.
- NAFSA: Association of International Educators** (2003), *Securing America's future: Global Education for a Global Age. Report of the Strategic Task Force on Education Abroad*. Washington: NAFSA.
- Nash, D.** (1976), The personal consequences of a year of study abroad. *Journal of Higher Education*, 47: 191-203.
- O'Connor, S.** (2018), Problematising strategic internationalisation: tensions and conflicts between international student recruitment and integration policy in Ireland. *Globalisation, Societies and Education*, 16(3): 339-352.
- OECD** (2004), *Internationalisation and Trade in Higher Education – Opportunities and Challenges*. Paris: OECD Publishing.
- OECD** (2009), *Higher Education to 2030. Vol. 2: Globalisation*. OECD: Centre for Education Research and Innovation.
- OECD** (2016), *OECD Science, Technology and Innovation Outlook 2016*. Paris: OECD Publishing.
- OECD** (2019a), *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*, Paris: OECD Publishing.
- OECD** (2019b), *Poland. W: Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OECD** (2019c), *United States. W: Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Okólski, M.** (2018), Migracje pracownicze we współczesnym świecie. *The Polish Migration Review*, 2(4): 9-24.
- Papademetriou, D.G., O'Neil, K.** (2004), *Efficient Practices for the Selection of Economic Migrants*. Migration Policy Institute.
- Papatsiba, V.** (2006), Making higher education more European through student mobility? Revisiting EU initiatives in the context of the Bologna Process. *Comparative Education*, 42(1): 93-111.
- Parey, M., Waldinger, F.** (2008), *Studying Abroad and the Effect on International Labor Market Mobility: Evidence from the Introduction of ERASMUS*. Bonn: IZA.
- Parlament Europejski** (2011), *Rezolucja z dnia 13 marca 2012 r. w sprawie wkładu instytucji europejskich w konsolidację i postępy procesu bolońskiego (2011/2180 (INI))*, Dz.U. C 251 E z 31.08.2013: 24.
- Parlament Europejski** (2015), *Rezolucja z dnia 28 kwietnia 2015 r. w sprawie kontynuacji wdrażania procesu bolońskiego (2015/2039(INI))*, Dz.U. C 346 z 21.09.2016: 2.
- Paulsen, M.B.** (2001), The economics of human capital and investment in higher education. W: M.B. Paulsen, J.C. Smart (red.), *The Finance of Higher Education: Theory, Research, Policy, & Practice*. New York: Agathon Press, 55-94.
- Paulsen, M.B., St. John, E. P.** (2002), Social class and college costs: examining the financial nexus between college choice and persistence. *The Journal of Higher Education*, 73(2): 189-239.
- Perna, L.** (2006), Studying college access and choice: a proposed conceptual model. W: J.C. Smart (red.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research 21*. New York: Springer Press, 99-157.
- Perspektywy** (2020), *Ranking liceów ogólnokształcących 2020* [online]: <http://licea.perspektywy.pl/2020/tabele/ranking-glowny-liceow> [dostęp: 25.05.2020].
- Praetzel, G.D., Curcio J., Dilorenzo, J.** (1996), Making study abroad a reality for all students. *International Advances in Economic Research*, 2(2): 174-182.
- Raczyński, R.** (2019a), Transfer kapitału ludzkiego pomiędzy diasporą a państwem pochodzenia – wyzwania dla Polski. W: R. Raczyński (red.), *E-migracja. Polska diaspora technologiczna. Raport z badań*. Gdynia: Muzeum Emigracji w Gdyni, 48-64.
- Raczyński, R.** (red.) (2019b), *E-migracja. Polska diaspora technologiczna. Raport z badań*. Gdynia: Muzeum Emigracji w Gdyni.
- Rada Unii Europejskiej** (2009), *Konkluzje Rady z dnia 12 maja 2009 r. w sprawie strategicznych ram Europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia („ET 2020”)*, 2009/C 119/02.

- Raghuram, R.** (2013), Theorising the spaces of student migration. *Population, Space and Place*, 19(2): 138–154.
- Riaño, Y., Piguet, E.** (2016), International student migration. W: B. Warf (red.), *Oxford Bibliographies in Geography*. New York: Oxford University, 1–29.
- Riaño, Y., Van Mol, Ch., Raghuram, P.** (2018), New directions in studying policies of international student mobility and migration. *Globalisation, Societies and Education*, 16(3): 283–294.
- Robertson, S.** (2013), *Transnational Student-Migrants and the State: The Education-Migration Nexus*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Rodrigues, M.** (2013), Does Student Mobility During Higher Education Pay? Evidence from 16 European Countries. Luxembourg: European Commission.
- Rosenbaum, J.E.** (1986), Institutional career structures and the social construction of ability. W: J.G. Richardson (red.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press: 139–172.
- Rumbley, L.** (2011), Review of the existing literature on mobility obstacles and incentives. W: U. Teichler, I. Ferenc, B. Wächter (red.), *Mapping Mobility in European Higher Education. Volume I: Overview and Trends*. Brussels: the European Commission: 190–205.
- Salisbury, M.H., Paulsen, M.B., Pascarella, E.T.** (2010), To see the world or stay at home: applying an integrated student choice model to explore the gender gap in the intent to study abroad. *Research in Higher Education*, 51(7): 615–640.
- Salisbury, M.H., Umbach, P.D., Paulsen, M.B., Pascarella, E.T.** (2009), Going global: understanding the choice process of the intent to study abroad. *Research in Higher Education*, 50: 119–143.
- Sanchez Barrioluengo, M., Flisi, S.** (2017), *Student Mobility in Tertiary Education: Institutional Factors and Regional Attractiveness*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Schultz, T.W.** (1961), Investment in human capital. *American Economic Review*, 51(1): 1–17.
- Souto-Otero, M., Huisman, J., Beerkens, M., de Witt, H., Vujic, S.** (2013), Barriers to international student mobility evidence from the Erasmus Program. *Educational Researcher*, 42(2): 70–77.
- Spence, A.M.** (1973), Job market signaling. *Quarterly Journal of Economics*, 87(3): 355–374.
- Spotkanie młodzieży polonijnej z Paryża z ojcami miasta Gdyni.** (1963), *Głos Wybrzeża*, 2 września.
- St. John, E.P., Asker, E.H.** (2001), The role of finances in student choice: a review of theory and research. W: M.B. Paulsen, J.C. Smart (red.), *The Finance of Higher Education: Theory, Research, Policy, & Practice*. New York: Agathon Press, 419–438.
- Statut III Liceum Ogólnokształcącego z Oddziałami Dwujęzycznymi im. Marynarki Wojennej RP w Gdyni z dnia 1 września 2019 roku.**
- Stawiarska-Lietzau, M.** (2014), Decyzje edukacyjne młodzieży w erze globalizacji. Motywy studiowania za granicą – doniesienie z badań. *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika*, 23: 267–281.
- Stiglitz, J.E.** (1975), The theory of „screening”, education and the distribution of income. *The American Economic Review*, 65(3): 283–300.
- Szapiro, T.** (2012), Proces Boloński: Nowe szanse czy nieznane zagrożenia. W: E. Drogosz-Zabłocka, B. Minkiewicz (red.), *Ekonomiczne studia licencjackie z perspektywy absolwenta i władz uczelni*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego.
- Szelényi, K.** (2006), Students without borders? Migratory decision-making among international graduate students in the U.S. *Knowledge, Technology & Policy*, 19(3): 64–86.
- Szubert, T., Skrzętowska, A.** (2013), *Program Erasmus w opinii polskich studentów. Rok akademicki 2010/11*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Szulc, T.** (2004), Dynamika przemian w szkolnictwie wyższym w Polsce a realizacja procesu bolońskiego. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 2(24): 7–36.
- Tani, M.** (2017), *Paper Commissioned for the Global Education Monitoring Report 2019 Consultation on Migration*. UNESCO.
- Teichler, U.** (2002), *ERASMUS in the SOCRATES Programme: Findings of an Evaluation Study*. Bonn: Lemmens.
- Teichler, U.** (2012), International student mobility and the Bologna Process. *Research in Comparative and International Education*, 7(2): 34–49.
- Thomas, S.L., McMahon, M.E.** (1998), Americans abroad: student characteristics, pre-departure qualifications and performance abroad. *International Journal of Educational Management*, 12(2): 57–64.

- UNESCO Institute for Statistics** (2020), *Global Flow of Tertiary-Level Students* [online]: <http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow> [dostęp: 25.05.2020].
- Universities UK** (2017), *The Economic Impact of International Students*. London: Universities UK.
- Van Bouwel, L., Veugelers, R.** (2014), *The Determinants of Student Mobility in Europe: The Quality Dimension*. Leuven: Katholieke Universiteit.
- Van Mol, C.** (2014), *Intra-European Student Mobility in International Higher Education Circuits: Europe on the Move*. UK: Palgrave Macmillan.
- Van Mol, C., Michielsen J.** (2015), The reconstruction of social networks abroad. An analysis of the interaction patterns of Erasmus students. *Mobilities*, 10(3): 423–444.
- Van Mol, C., Ekamper, P.** (2016), Destination cities of European exchange students. *Geografisk Tidsskrift – Danish Journal of Geography*, 116: 1.
- Vertovec, S.** (2002), *Transnational Networks and Skilled Labour Migration*. Paper presented at the conference: Ladenburger Diskurs “Migration” Gottlieb Daimler- und Karl Benz-Stiftung, Ladenburg, 14–15 February 2002 [online]: <https://www.mmh.mpg.de/344500/publications> [dostęp: 4.05.2020].
- Vossensteyn, H., Beerkens, M., Cremonini, L., Besançon, B., Focken, N. et al.** (2010), *Improving the Participation in the Erasmus Programme*. Brussels: European Parliament.
- Waters, J., Brooks, R., Pilmot-Wilson, H.** (2011), Youthful escapes? British students, overseas education and the pursuit of happiness. *Social and Cultural Geography*, 12: 455–469.
- Wildavsky, B.** (red.) (2010), *The Great Brain Race: How Global Universities Are Reshaping the World*. Princeton: Princeton University Press.
- Williams, T.R.** (2005), Exploring the impact of study abroad on students’ intercultural communication skills: adaptability and sensitivity. *Journal of Studies in International Education*, 9: 356–371.
- Zawidzka-Łojek, A., Łazowski, A.** (red.) (2018), *Podręcznik prawa Unii Europejskiej*. Warszawa: Instytut Wydawniczy EuroPrawo.
- Zgliczyński, W.** (2008), Polityka edukacyjna Unii Europejskiej. *Studia BAS*, 2(22): 65–88.
- Zheng, P.** (2014), Antecedents to international student inflows to UK higher education: a comparative analysis. *Journal of Business Research*, 67(2): 136–143.

Rys. 1. Najpopularniejsze kraje docelowe migracji edukacyjnych studentów z Polski → 7

Rys. 2. Udział państw w rynku edukacji międzynarodowej (2017 r.) → 20

Rys. 3. Liczba studentów międzynarodowych i zagranicznych w latach 1998–2017 (z podziałem na kraje OECD i pozostałe) → 22

Rys. 4. Międzynarodowa mobilność studentów w szkolenictwie wyższym w 2010 i 2017 r. (liczba studentów międzynarodowych lub zagranicznych wyrażona jako odsetek całkowitej liczby osób zapisanych na studia wyższe) → 24

Rys. 5. Udział studentów studiujących w celu uzyskania dyplomu oraz studentów studiujących w celu uzyskania osiągnięć w stosunku do ogólnej liczby studentów w wybranych krajach Unii Europejskiej (zgodnie z Międzynarodową Standardową Klasyfikacją Edukacji) → 25

Rys. 6. Dwuetapowy model opisujący decyzję jednostki w kontekście inwestycji w edukację → 27

Rys. 7. Wpływ studiów za granicą na rozwój lub udoskonalenie umiejętności kluczowych na rynku pracy → 30

Rys. 8. Ogólna liczba studentów w Polsce → 37

Rys. 9. Współczynnik mobilności studentów w ramach EOSW 2008/2009 → 40

Rys. 10. Struktura programu Erasmus+ → 42

Rys. 11. Mobilność polskich studentów → 44

Rys. 12. Liczba nowych studentów zagranicznych w USA → 46

Rys. 13. Wizy studenckie w USA wydane według klas w latach 2013–2017 → 46

Rys. 14. Średni roczny koszt studiowania w Stanach Zjednoczonych (w dolarach) → 47

Rys. 15. Płeć maturzystów → 53

Rys. 16. Płeć maturzystów w podziale na plany związane z miejscem studiów → 53

Rys. 17. Miejsce urodzenia → 54

Rys. 18. Wielkość rodzinnej miejscowości i miejsce wychowania maturzystów → 54

Rys. 19. Wykształcenie rodziców → 55

Rys. 20. Ocena sytuacji materialnej → 55

Rys. 21. Powody wyboru III LO → 57

Rys. 22. Chęć polecenia III LO innym → 57

Rys. 23. Powód przyjazdu do Trójmiasta → 57

Rys. 24. Doświadczenia pobytu maturzystów za granicą → 58

Rys. 25. Doświadczenia edukacji za granicą → 59

Rys. 26. Doświadczenia rodzinne – emigracja → 59

Rys. 27. Doświadczenia rodzinne – emigracja (w rozbiciu na miejsce zamieszkania, wykształcenie rodziców i status materialny) → 60

Rys. 28. Doświadczenia rodzinne – studia zagraniczne → 61

Rys. 29. Doświadczenia znajomych – studia za granicą → 61

Rys. 30. Tożsamość maturzystów i maturzystek z III LO w Gdyni → 66

Rys. 31. Wybór miejsca studiowania – Polska vs zagranica → 67

Rys. 32. Powody wyboru studiów zagranicznych → 69–70

Rys. 33. Wpływ innych osób na decyzję o studiach zagranicznych → 75

Rys. 34. Wsparcie ze strony najbliższych → 75

Rys. 35. Moment decyzji o zagranicznych studiach → 76

Rys. 36. Docelowy kraj podjęcia studiów → 78–79

Rys. 37. Preferowana uczelnia → 81

Rys. 38. Preferowane kierunki studiów – najpopularniejsze grupy według klasyfikacji ISCED → 82

Rys. 39. Powody wyboru danego kierunku studiów → 83

Rys. 40. Liczba aplikacji na zagraniczne studia → 84

Rys. 41. Wyzwania i obawy związane ze studiowaniem za granicą → 87

Rys. 42. Chęć skorzystania z programów pomocowych → 88

Rys. 43. Kluczowe elementy programów pomocowych → 88

Rys. 44. Źródła informacji o studiowaniu za granicą → 89

Rys. 45. Źródła utrzymania podczas studiowania za granicą → 89

Rys. 46. Plany powrotu do Polski po zakończeniu studiów → 94

REPORT SUMMARY

INTRODUCTION

Although the educational migrations of Poles have a centuries-old tradition, the political transformation (after 1989), Poland's accession to the Erasmus programme (1998) and then its membership in the European Union (since 2004) have greatly facilitated and intensified the mobility of Poles to study abroad. Thus, Polish students also started to mark their participation in global learning mobility to a greater extent than before. It is often emphasized that due to the fact that university studies in Poland have popularised and at the same time devalued, education at a foreign university is a strategy of investing in the quality and market value of higher education [Andrejuk, 2013: 33]. Despite the progressing processes of internationalisation of Polish higher education and the educational strategies of Polish students, only a few decide to study abroad. According to the most recent data of the UNESCO Institute for Statistics,

the total number of Polish mobile students studying abroad for the purpose of obtaining a diploma (*de-gree mobility*) in 2017 was 24,918 people (which accounted for about 0.5% of all international mobile students), and the most popular directions chosen by Poles were: United Kingdom (6565), Germany (4710), France (1565), Denmark (1462), USA (1429), Italy (1361), Netherlands (1284), Austria (816), Ukraine (678) and Australia (579) [UNESCO Institute for Statistics, 2020].

PURPOSE OF PROJECT

The project of the Emigration Museum in Gdynia under the title "III Liceum Ogólnokształcące im. Marynarki Wojennej in Gdynia – Where Do We Go From Here? Emigrational and Educational Plans of The Graduates" aimed at learning about the educational plans of high school graduates of the Polish Navy High School No. 3 in Gdynia, who intended to

study abroad, and the main conditions associated with these intentions.

The specific objectives included such issues as:

- getting to know the reasons and personal motivations that make them want to study outside Poland;
- identifying the biographical experiences that are conducive to taking up education at foreign universities;
- getting to know the preferred destination countries of educational emigration, universities and fields of study;
- getting to know the conditions of the decision to leave in the context of the current life situation, functioning system solutions and life and professional plans;
- examining the state of knowledge and ideas about studying abroad – in a specific country

- or at a specific university; getting to know to what extent high school graduates are aware of their choices;
- obtaining information on potential life and professional plans after completing education abroad – possible return to the country or further emigration;
- determining the emerging identity of high school graduates who decide to go abroad to study – Polish, European, global.

Pre-conceptualisation of research hypotheses in our project was reduced to a minimum. We wanted to obtain a wide range of information that would allow us to build a general picture of the surveyed group. The research areas have been identified on the basis of a review of the results of similar research, as well as the literature on the subject.

TARGET GROUP

The target group of the research were – as already mentioned – male and female students of the baccalaureate classes of Polish Navy High School No. 3 in Gdynia, who were planning to go study abroad after completing their secondary education. However, the research was intended only for those who intend to complete a full cycle of education abroad, which results in obtaining a qualification (diploma), i.e. a category defined in English as *degree-mobile students*. Therefore, the target group did not include those students who intended to take up studies at Polish universities and then take part in *credit mobility*, consisting in participation in various types of

programmes (such as e.g. Erasmus+) that assume a stay at a foreign host university only for a fixed period (usually a semester or two).

It was decided to choose High School No. 3 for two main reasons. The first was related to the fact that High School No. 3 in Gdynia is one of the best and most prestigious high schools in Poland. In the ranking of secondary schools, run by the editorial staff of *Perspektywy* magazine, this high school has been at the forefront for years (in 2019 it took fourth place, in 2018 – fifth, and in 2017 – seventh) [*Perspektywy*, 2020]. Since 1993, the school has been implementing the International Baccalaureate exam programme, conducted as part of Gdynia International Baccalaureate World School. Offering a high level of teaching and allowing to take the International Baccalaureate exam, High School No. 3 naturally prepares its graduates to continue their education not only at home, but also abroad; its students and pupils should be perceived as the young Polish intellectual elite. The school prides itself on the fact that many of its graduates have studied and graduated from the best universities in Poland and the world, from the Jagiellonian University, through the Sorbonne, Oxford and Cambridge, to MIT, Columbia, Harvard and Yale. The interview with the management shows that every year several dozen graduates of this school plan to study abroad and strive to do so.

The second reason was, in a way, of a pragmatic nature and resulted from the location. Both the school and the museum are institutions in Gdynia. Functioning in the same city made it easier to carry out

the research not only in a purely technical dimension, but also to break the barrier of lack of recognition or anonymity in reaching a relatively difficult research group – students focused on obtaining the best possible final marks and preparing for the final exams. The study was planned to be carried out in February and March, i.e. in the period immediately preceding the originally planned dates of the baccalaureate exams (which were finally postponed due to the SARS CoV-2 pandemic). Taking into account the risks associated with the absenteeism of students and lack of willingness to get involved in the project during the period of intensive learning, this „tight” schedule of research implementation was based on the assumption that the closer to the end of school and matriculation exams, the higher the percentage of students with specific plans for further education.

PROJECT IMPLEMENTATION

The research in the project involved two stages. The first was quantitative survey in the form of a questionnaire, which was disseminated to all students of the baccalaureate classes, regardless of their plans for further education (undertaking studies in Poland or abroad). The survey was divided into two parts. The first part, of a general nature, was addressed to all students – it contained questions concerning, among others, motivation to take up studies in High School No. 3; opinions about learning in this school; possible experiences with living abroad and participating in some forms of education abroad (e.g. summer schools, student exchanges, language courses); experiences of family and friends in emigration and

studying abroad; identity issues, as well as plans for further education.

The second part, which is essential for the study, was directed at only those students who declared in the first part that they “rather” or “definitely” plan to continue their education abroad. The questions contained therein were formulated in such a way as to answer key issues from the research areas we have identified. In the period from 29 January to 22 February 2020, a total of 141 graduates filled in the electronic and paper versions of the questionnaire, which accounted for over 64% of all students in the matriculation classes of High School No. 3 (220 students). Importantly, however, the survey was attended by 53 students who were planning to go to a foreign university. Taking into account previous information obtained from the management and the teaching staff regarding the number of future graduates intending to study abroad, we can state with a high degree of probability that almost all students from the group we are interested in took part in our survey (the management and the teaching staff estimated it at 40-50 on the basis of initial declarations obtained from students).

The second stage of the empirical part of the project was qualitative research carried out in the form of in-depth interviews. They were primarily aimed at deepening the information and verifying the data obtained in the quantitative survey. The qualitative part of the project, carried out in the period from 16 to 23 March 2020, included 20 interviews (with 13 females and 7 males). Originally, the interviews

were planned to take place directly, during individual meetings, however, due to the upsurge in COVID-19 observed in Poland in March and the resulting concerns about the safety of students, it was finally decided to carry them out remotely (using WhatsApp and Skype communicators).

The research tools in the form of a questionnaire and a scenario of an individual in-depth interview were prepared by Bartosz Chruścielski and Rafał Raczyński, and then subjected to internal (thoroughly discussed within the research team) and external (we asked an experienced sociologist – dr. hab. Michał Nowosielski) evaluation. The comments and suggestions obtained in this way were taken into account in the final version of the research tools.

The project team comprised:

- Sebastian Tyrakowski (Emigration Museum in Gdynia);
- Dr Rafał Raczyński (Emigration Museum in Gdynia);
- Dr Katarzyna Morawska (Emigration Museum in Gdynia);
- Kinga Alina Langowska (Emigration Museum in Gdynia);
- Bartosz Chruścielski (Inny Format);
- Joanna Michałowska (Inny Format);
- Aleksandra Morawska (Inny Format).

The quantitative and qualitative survey was carried out by the employees of the research company Inny Format sp. z o.o.

KEY RESULTS AND CONCLUSIONS FROM RESEARCH

SOCIO-DEMOGRAPHIC BACKDROP OF DECISION

The analysis of quantitative and qualitative data allows for the identification of a few key elements, which have a decisive influence on the decisions of the researched students regarding studies outside Poland. These include above all:

- **the choice of High School No. 3 in Gdynia** – the very fact of studying in the elite Gdynia Three, and most of all the choice of a class with international baccalaureate are very important elements of the educational path and future emigration path of the respondents;
- **identity and personality of high school graduates** – the respondents perceive themselves primarily as Europeans and world citizens. They are people who are extremely interested in the world and who consistently develop their passions and interests – both scientific, sports or artistic. Most of them are also very ambitious and determined to realize their plans.

In the context of the identity of the high school graduates and their decision to study abroad, the most important thing is the biographical experience, which allowed for a certain “opening” to the world. These are above all:

- **participation in some form of foreign education** – most often in the Erasmus+ student exchange programme. It is those trips, the opportunity to get to know new countries, people and cultures that constitute a certain milestone in their lives. Thanks to them, the identity and personality of the respondents is defined; they also allow to make permanent and useful international acquaintances;

- **experience of studying abroad of the closest family of the respondents, most often siblings**; older siblings are role models for the respondents – it is largely thanks to their experience that the respondents decide to emigrate for education;

- **experience of living abroad at a certain stage of the respondents' lives.**

An additional, important element is the social networks of the respondents. Friends studying abroad are, on the one hand, a “knowledge base” on most aspects of studying at a foreign university (from the cost of living, through the quality of education, to formalities related to the application procedure). On the other hand, also thanks to those friends, decisions of the graduates to attend a particular university mature.

In the background, two more variables can be distinguished, which – although most likely do not directly affect the decision to go to university – have a significant impact on their social capital and adaptability when studying abroad. These are the migration experiences of parents of graduates and the experiences of living outside the place of birth.

It seems legitimate to put forward a hypothesis that the above biographical experiences and, to a lesser extent, certain socio-demographic characteristics (e.g. gender, place of residence) shape graduates in such a way that they have a good chance to become modern nomads or transmigrants in the future.

DECISION TO LEAVE IN THE CONTEXT OF FUTURE PLANS

REASONS FOR DECISION

Future students participating in the research are pragmatic in their decisions to study – they seem to be well thought out in terms of potential profits and losses. At the basis of their decisions, however, are primarily “soft” aspects related to the development of themselves, their passions and deepening of knowledge. This does not mean that they do not think about their future career and better earnings (thanks to graduation from a prestigious university). Of course most of them take these factors into account, but they are not a priority. In this context Polish universities are not attractive to them, because in their opinion they are not able to provide them with development at the appropriate level. Foreign universities are simply perceived as better. In the opinion of the respondents, their education system is at a higher level, it is more effective, oriented towards acquiring practical knowledge in a more attractive way. Many of the surveyed students cannot study in Poland, as there are no fields of study here that are able to satisfy their educational ambitions. Moreover, thanks to studying abroad, the students

will be able to satisfy the need to get to know the world and act in a multicultural environment. They will be able to make interesting acquaintances, get to know other cultures and nations. Part of them treat studying abroad as a starting point for further emigration and actual being “citizens of the world”.

In this context, they can be seen as part of the “migration elite” and therefore, as Elizabeth Murphy-Lejeune emphasizes [2002: 5] – a class with a long tradition that over the centuries has included different categories of mobile people: from monks and other travelers from the Middle Ages, through merchants during the Renaissance, bankers in the developing capitalism of the 19th century, to contemporary business and sports people and, of course, thinkers and artists of all eras. Murphy-Lejeune notes that the globalization of many human activities is conducive to the expansion of this group, and that modern mobile students are to some extent co-creating it.

Moreover, thanks to the reputation of the given university and the new contacts, they will be in an optimal position to shape and develop their careers.

For many graduates – this is particularly evident from the data obtained in the qualitative study – the “logistics” of studying and, above all, the costs of studying and living abroad are an extremely important factor influencing the decisions related to leaving. For this reason, they first decide to apply to British (rather than American) or Scottish (rather than English) universities – the costs of studying there are lower or obtaining a student loan or scholarship – easier.

In addition to practical issues, the graduates are also guided by more “romantic” premises. For some of them, the attractiveness of the destination country is also important, or even a nice, inspiring “climate” of the city or university town, as well as active and interesting student communities.

INFLUENCE OF OTHERS ON THE DECISION AND CIRCUMSTANCES OF MAKING IT

The study shows that female graduates are more “independent” in making decisions about studying abroad (at least declaratively) than their colleagues and more often declare that they made the decision on their own. On the other hand, male graduates are more influenced by the opinions of their relatives.

There are interesting gender differences in the timing of decisions and action plans. The inquired female graduates have sometimes decided to leave long before the start of their studies in the Gdynia Three - most often in secondary school. Sometimes, the whole educational path – e.g. junior high school at High School No. 3, the application for a class with International Baccalaureate – is subordinated to this plan. On the other hand, however, female graduates slightly more often than males declare a certain indecisiveness as far as the future of their studies is concerned. On average, they submit more applications to more universities and faculties – sometimes incompatible (e.g. finance, business management, furniture design).

On the other hand, males more often declare that their decisions have been “maturing” for quite a long time and that the final plan of studying abroad generally emerged only after taking up education in High School No. 3 in Gdynia. They also choose a single faculty a little more often and apply for it at several universities. They plan to apply in this particular year (2020) for the autumn semester. In this sense, the scope of their „alternative plan” is narrower and they are more determined to study a particular field of study chosen earlier.

In this context, the role of gender should be highlighted. The results of our project confirm that research on student migration should be carried out on the basis of the gender criterion. This is in line with the research approach represented by such researchers as: Scott L. Thomas and Mary E. McMahon [1998]; Randi I. Kim and Susan B. Goldstein [2005]; Mark H. Salisbury, Paul D. Umbach, Michael B. Paulsen and Ernest T. Pascarella [2009]; Mark H. Salisbury, Michael B. Paulsen, Ernest T. Pascarella [2010]; Kaylee Hackney, David Boggs and Anci Borozan [2012] or Evie Browne [2017]. The latter, however, stresses that there are still significant gaps in knowledge about the relationship between gender, education and migration [2017: 3]. In many places in our report there is a difference between graduates both in their approach to studying abroad and in their migration strategies.

SELECTED UNIVERSITIES AND COURSES

The researched students most often want to study in the UK – in England or Scotland. They also want to study in the Netherlands, Denmark, USA or France. In terms of indications of preferred and most often chosen universities, these are: University of Edinburgh, University College London, London School of Economics, University of Glasgow, King's College London and University of St. Andrew's.

Social sciences, humanities with art and business and law are more often chosen by females – mainly due to the greater prospects after graduation, as well as – in their opinion – a higher level of scientific and substantive education of these faculties at foreign universities as compared to Polish ones. On the other hand, males more often point to technical and mathematical-natural sciences – mainly due to the desire to develop their passion and interests.

BREXIT

Discussions with graduates planning to go to the United Kingdom show that the situation related to leaving the European Union structures does not in most cases significantly affect their plans or actions.

KNOWLEDGE AND IDEAS ABOUT STUDYING ABROAD

CHALLENGES, CONCERNS AND SUPPORT DURING STUDIES

As the vast majority of respondents are planning to study in the UK, the key challenge is to meet the financial aspects of learning at the universities there. What is bothering high school graduates (in addition to the results of the baccalaureate exam and the outcome of the application procedure) is the way they will be able to finance their education. That is why all kinds of programs facilitating study are important for them. Efforts to grant a student loan and a scholarship come to the fore in this context. For some students it is also important to receive support in finding accommodation.

Most of the respondents intend to diversify their livelihoods during their studies – obtaining a student loan, receiving a scholarship and financial support from their parents or obtaining a student loan, financial support from their parents and taking up employment.

It can be said that other perceived challenges and fears related to studying outside the country are not extraordinary. A large group of respondents are worried about whether they will manage to acclimatize quickly in a new place and among new people. For some, the challenge will be distance and independent functioning – including financial planning, providing accommodation and food.

PREPARING TO UNIVERSITY. SOURCES OF INFORMATION

The qualitative research shows, however, that male and female graduates look rather optimistically to studying abroad – they perceive it as a big challenge but also as an adventure. It is worth noting that they are preparing for it in a solid way. Above all, they feel strong in knowledge terms – the academic mode of work in High School No. 3 and the high level of teaching will certainly allow them a good start at a foreign university. Besides, many people have quite well thought-out accommodation and transport issues and have made their first preparations in this direction.

Good preparation for studying outside Poland is also a result of efficient search for information on all aspects of studying, including the application, teaching level, cost of living and the atmosphere at the university. The best sources of knowledge for the researched graduates are their friends and closest family studying at a foreign university. It is from them that they obtain the most valuable data. Moreover, the websites of the universities they apply to, student blogs and personal visits, e.g. during the so-called open door, are very important sources of information.

Moreover, some of the respondents take part in mentoring programmes (Project Access, MyOXperience or Mentorship), which make it easier to start at a foreign university and, above all, help to get through the complicated and demanding application

procedure. Importantly, the idea of taking part in such programs as a mentor was positively received – even by those students who did not use them.

LIFE AND PROFESSIONAL PLANS AFTER GRADUATION

The plans of most of the researched students for the postgraduate period are not clear. However, most of them do not plan to return to Poland, at least not in the nearest, clearly identifiable future.

There is a group of respondents who have quite clearly defined professional and life plans. A few consider a scientific career and starting their doctoral studies, and some have a clear career path – e.g. opening “their own company offering an invention”, opening a dental office in the UK, working in one of the UN agencies, working in the aviation industry as a lawyer, working as a film director, construction engineer, architect or psychotherapist.

WZORY NARZĘDZI BADAWCZYCH

KWESTIONARIUSZ ANKIETY

Drodzy Uczniowie,

Muzeum Emigracji w Gdyni w partnerstwie z III LO w Gdyni inauguruje projekt naukowy dotyczący losów maturzystów Szkoły. Chcemy poznać Wasze plany edukacyjne na najbliższą przyszłość, zwłaszcza w kontekście wyjazdów na zagraniczne uczelnie.

Serdecznie zapraszamy Was do udziału w badaniu. Składa się ono z dwóch etapów. W pierwszym prosimy Was – wszystkich uczniów klas maturalnych – o wypełnienie ankiety online. Drugi etap skierowany będzie tylko do tych uczniów, którzy zamierzają studiować za granicą. W trakcie krótkiej rozmowy pragniemy dopytać Was o kwestie związane z planowanym wyjazdem.

Badanie jest anonimowe. Raport będzie miał formę analizy statystycznej i zbiorczego zestawienia opinii, bez ujawniania danych wrażliwych: np. nazwisk, wieku, klasy. Wszyscy uczniowie, którzy wezmą udział w badaniu, otrzymają certyfikaty i upominki.

W razie jakichkolwiek pytań lub wątpliwości jesteśmy do Waszej dyspozycji. W sprawie szczegółów związanych z projektem można kontaktować się z Rafałem Raczyńskim (tel.: 58 670 41 71, mail: r.raczyński@muzeumemigracji.pl), zaś w sprawie badań ankietowych oraz wywiadów z Bartoszem Chruscielskim (tel.: 509 102 373, mail: bartosz.chruscielski@innyformat.pl), który w imieniu Muzeum Emigracji odpowiadał będzie za realizację badań socjologicznych.

1. Dlaczego wybrałeś(aś) naukę w III LO im. Marynarki Wojennej RP w Gdyni?

.....
.....
.....
.....

2. Czy polecił(a)byś naukę w III LO innym uczniom, swoim młodszym znajomym?

0 – zdecydowanie nie polecił(a)bym,
10 – zdecydowanie polecił(a)bym.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3. Czy urodziłeś(aś) się w Polsce?

1. Tak
2. Nie, w jakim kraju:

.....

4. Gdzie się wychowałeś(aś)?

1. Wychowywałem(am) się w Gdyni – **przejdź do P6**
2. Wychowywałem(am) się w innym mieście Trójmiasta – **przejdź do P6**
3. Wychowywałem(am) się poza Trójmiastem, ale mieszkam w woj. pomorskim – **przejdź do P5**
4. Wychowywałem(am) się poza województwem pomorskim – **przejdź do P5**
5. Jestem obcokrajowcem, wychowywałem(am) się poza Polską – **przejdź do P5**

5. Czy powodem przyjazdu do Trójmiasta było podjęcie nauki w III LO w Gdyni?

1. Tak
2. Nie

6. Czy mieszkałeś(aś) kiedyś za granicą?

Chodzi o pobyt związany z nauką, pracą, wolontariatem, a nie z turystyką.

1. Tak
2. Nie

7. Czy brałeś(aś) kiedyś udział w jakichś formach edukacji za granicą – np. szkoły letnie, wymiana uczniów, kursy językowe?

1. Tak
2. Nie

8. Czy ktoś z Twojej najbliższej rodziny żył na emigracji, tzn. poza granicami Polski, przez okres dłuższy niż 3 miesiące?

1. Tak
2. Nie

9. Czy ktoś z Twojej najbliższej rodziny studiował za granicą?

1. Tak
2. Nie

10. Czy ktoś z Twoich przyjaciół, znajomych studiował lub studiuje za granicą?

1. Tak
2. Nie

11. Jak określił(a)byś swoją tożsamość – Polak/Polka?

0 – nie czuję się Polką/Polakiem
 10 – zdecydowanie czuję się Polką/Polakiem

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

12. Jak określił(a)byś swoją tożsamość – Europejczyk/Europejka?

0 – nie czuję się Europejką/Europejczykiem
 10 – zdecydowanie czuję się Europejką/Europejczykiem

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

13. Jak określił(a)byś swoją tożsamość – obywatel/obywatelka świata?

0 – nie czuję się obywatelką/obywatelem świata
 10 – zdecydowanie czuję się obywatelką/obywatelem świata

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

14. Gdzie przede wszystkim zamierzasz studiować po ukończeniu III LO w Gdyni?

1. Zdecydowanie w Polsce – zakończ ankietę, **przejdź do P32**
2. Raczej w Polsce – zakończ ankietę, **przejdź do P32**
3. Nie wiem, nie zdecydowałem(am) jeszcze – zakończ ankietę, **przejdź do P32**
4. Raczej za granicą – **przejdź do P15**
5. Zdecydowanie za granicą – **przejdź do P15**

15. Dlaczego chcesz studiować za granicą?

Wpisz, proszę, trzy najważniejsze dla Ciebie powody. Uszereguj od najważniejszego do najmniej ważnego.

najważniejszy:

.....

.....

najważniejszy:

mniej ważny:

najmniej ważny:

mniej ważny:

najmniej ważny:

16. W jakim kraju zamierzasz podjąć studia?

Możesz wpisać więcej niż jeden kraj.

17. Na jakiej zagranicznej uczelni przede wszystkim chciał(a)byś studiować?

Możesz wpisać więcej niż jedną uczelnię.

18. Jaki kierunek planujesz studiować za granicą?

Wskaż, proszę, maksymalnie trzy kierunki, które są dla Ciebie priorytetem. Wypisz je od najważniejszego do najmniej ważnego.

19. Dlaczego wybrałeś(aś) ten kierunek/te kierunki na zagranicznej uczelni?

20. Czy zamierzasz skorzystać z programów ułatwiających studia za granicą oferowanych przez uczelnie, instytucje, organizacje bądź kraje?

- 1. Tak – **przejdź do P21**
- 2. Nie – **przejdź do P23**

21. Jakie elementy oferty tych programów są dla Ciebie najważniejsze?

Możesz zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź.

- 1. Stypendium
- 2. Pożyczka studencka
- 3. Pomoc w znalezieniu zakwaterowania
- 4. Inne, jakie:

22. Czy programy takie miały wpływ na wybór kraju, uczelni, na której zamierzasz studiować?

- 1. Zdecydowanie tak
- 2. Raczej tak
- 3. Nie wiem, trudno powiedzieć
- 4. Raczej nie
- 5. Zdecydowanie nie

23. Ile łącznie aplikacji na zagraniczne uczelnie zamierzasz złożyć?

Wpisz, proszę, liczbę WSZYSTKICH TWOICH APLIKACJI, które zamierzasz wysłać lub wysłałeś(aś)?

24. Kiedy podjąłeś(ęłaś) decyzję o aplikowaniu na zagraniczną uczelnię?

- 1. Zawsze chciałem(am) studiować za granicą
- 2. Jeszcze przed rozpoczęciem nauki w III LO raczej nie
- 3. W trakcie nauki w III LO

25. Na ile decyzję o studiach zagranicznych podjąłeś(ęłaś) samodzielnie?

0 – to moja własna decyzja,
10 – na decyzję miały wpływ inne osoby.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

26. Kto miał wpływ na Twoją decyzję?

Wskaż, proszę, te odpowiedzi, które najbardziej pasują do Twojej sytuacji.

1. Wpływ na moją decyzję miała najbliższa rodzina
2. Wpływ na moją decyzję miała kadra pedagogiczna (nauczyciel, nauczyciele)
3. Wpływ na moją decyzję mieli moi przyjaciele, znajomi
4. Inne osoby:

27. Czy Twoja rodzina, najbliżsi wspierają Cię w decyzji o studiowaniu za granicą?

1. Zdecydowanie tak
2. Raczej tak
3. Nie wiem, trudno powiedzieć
4. Raczej nie
5. Zdecydowanie nie

28. Z jakich źródeł czerpiesz informacje na temat studiowania za granicą?

Możesz wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

1. Internet
2. Kontakty społeczne: rodzina, znajomi
3. Grono pedagogiczne, nauczyciele
4. Organizacje wspierające studentów (np. Fundacja Fulbrighta)
5. Z innych:

29. Jakie będą źródła Twojego utrzymania podczas studiów?

Wybierz jedną odpowiedź, najbardziej odpowiednią dla Twojej sytuacji.

1. Będę utrzymywał(a) się dzięki rodzicom
2. Będę pracował(a) i uczył(a) się jednocześnie
3. Będę ubiegać się o stypendium
4. Będę starał(a) się utrzymać z różnych źródeł – np. dzięki rodzicom, pracy, stypendium
5. Nie wiem, trudno powiedzieć

30. Jakie są dla Ciebie największe wyzwania związane ze studiowaniem za granicą?

Wskaż, proszę, trzy najważniejsze dla Ciebie bariery, trudności.

najważniejsza:

mniej ważna:

najmniej ważna:

31. Czy po ukończeniu studiów planujesz wrócić do Polski?

1. Zdecydowanie tak
2. Raczej tak
3. Nie wiem, trudno powiedzieć
4. Raczej nie
5. Zdecydowanie nie

METRYCZKA

32. Płeć

1. Kobieta
2. Mężczyzna

33. Rok urodzenia

34. Wielkość rodzinnej miejscowości (miejsce Twojego urodzenia)

1. Wieś
2. Miasto do 50 tys. mieszkańców
3. Miasto od 50 do 100 tys. mieszkańców
4. Miasto od 100 do 200 tys. mieszkańców

5. Miasto od 200 do 500 tys. mieszkańców
6. Miasto powyżej 500 tys. mieszkańców

35. Wykształcenie Twojej mamy

1. Podstawowe
2. Zasadnicze zawodowe
3. Średnie (liceum, technikum)
4. Pomaturalne, policealne
5. Wyższe

36. Wykształcenie Twojego taty

1. Podstawowe
2. Zasadnicze zawodowe
3. Średnie (liceum, technikum)
4. Pomaturalne, policealne
5. Wyższe

37. Jak oceniasz sytuację materialną Twojej najbliższej rodziny (rodzice, rodzeństwo)?

1. Żyjemy bardzo biednie – nie starcza nam nawet na podstawowe potrzeby
2. Żyjemy skromnie – musimy na co dzień bardzo oszczędnie gospodarować
3. Żyjemy średnio – wystarcza nam na co dzień, ale musimy oszczędzać na poważniejsze zakupy
4. Żyjemy dobrze – wystarcza nam na wiele bez specjalnego oszczędzania
5. Żyjemy bardzo dobrze – możemy sobie pozwolić na pewien luksus

38. Twój numer telefonu (potrzebny do kontaktu w dalszej części badania)

39. Twój adres mailowy (do kontaktu w dalszej części badania)

40. Zgoda na przetwarzanie danych osobowych

Wyrażam zgodę na przetwarzanie moich danych osobowych w celu realizacji projektu badawczego GDYŃSKA TRÓJKA I CO DALEJ? EMIGRACYJNE PLANY EDUKACYJNE MATURZYSTEK I MATURZYSTÓW Z III LO W GDYNI oraz oświadczam, iż otrzymałem(am) informacje o celach i sposobach przetwarzania moich danych osobowych (klauzula informacyjna).

KLAUZULA INFORMACYJNA

1. Administratorem Twoich danych osobowych jest Muzeum Emigracji w Gdyni (zwane dalej Administratorem) z siedzibą w Gdyni (81-339) przy ul. Polskiej 1 (dane kontaktowe inspektora ochrony danych: iod@muzeumemigracji.pl).
2. Twoje dane przetwarzane będą w celu realizacji projektu badawczego GDYŃSKA TRÓJKA I CO DALEJ? EMIGRACYJNE PLANY EDUKACYJNE MATURZYSTEK I MATURZYSTÓW Z III LO W GDYNI, w szczególności w celu:
 - komunikacji z realizatorem projektu badawczego;
 - opracowania raportu podsumowującego projekt, prezentującego zanonimizowane wyniki badań ankietowych w postaci zbiorczych zestawień

statystycznych oraz zanonimizowane fragmenty wypowiedzi z wywiadów pogłębionych;

- zbadania/weryfikacji planów dotyczących podjęcia edukacji na poziomie studiów wyższych oraz badania dalszych losów absolwentów III LO w Gdyni; na podstawie Twojej dobrowolnej zgody, do momentu jej odwołania.

3. Odbiorcami Twoich danych będą podmioty przetwarzające dane w imieniu Administratora wyłącznie w zakresie niezbędnym do wypełnienia określonych wyżej celów przetwarzania (jak bezpośredni realizator badania Inny Format sp. z o.o., III LO im. Marynarki Wojennej RP w Gdyni) oraz podmioty uprawnione do uzyskania Twoich danych na podstawie przepisów prawa.

4. Administrator nie zamierza przekazywać Twoich danych do państwa trzeciego ani do organizacji międzynarodowych. Twoje dane nie będą podlegały zautomatyzowanemu podejmowaniu decyzji, w tym profilowaniu.

5. Masz prawo do:

- dostępu do swoich danych, ich sprostowania, usunięcia lub ograniczenia przetwarzania, przeniesienia danych;
- cofnięcia zgody w dowolnym momencie (kontakt: iod@muzeumemigracji.pl) bez wpływu na zgodność z prawem przetwarzania, którego dokonano przed cofnięciem zgody;
- wniesienia skargi do organu nadzorczego.

6. Podanie Twoich danych i udział w projekcie mają charakter całkowicie dobrowolny.

SCENARIUSZ INDYWIDUALNEGO WYWIADU POGLĘBIONEGO

ROZGRZEWKA (5 MIN)

- Przedstawienie moderatora, agencji badawczej, omówienie założeń projektu GDYŃSKA TRÓJKA I CO DALEJ?, warunków i zasad przebiegu rozmowy/spotkania. Uprzedzenie o nagrywaniu. Prośba o nieskrępowane odpowiedzi i zapewnienie, że wszystkie uwagi, opinie są cenne, nie ma złych lub dobrych odpowiedzi.
- Poinformowanie o anonimowości badania – informacja o możliwości odstąpienia od udziału w badaniu. Prośba o wyrażenie zgody na nagrywanie i wykorzystanie cytatów z wypowiedzi uczniów w raporcie końcowym (w formie zanonimizowanych cytatów).
- Prośba moderatora o krótkie przedstawienie się respondenta – skąd pochodzi, jakie są jego pasje, zainteresowania, jakie ma plany na przyszłość.

OSOBISTE MOTYWACJE I DOŚWIADCZENIA BIOGRAFICZNE (15–20 MIN)

- Opowiedz, proszę, swoją historię – co Cię kręci? Na ile jesteś ciekawy(a) świata? Czy lubisz podróżować, poznawać nowe miejsca? A czy lubisz poznawać nowych ludzi? Z czego to wynika? Mieszkałeś(aś) kiedyś poza Polską? Jeśli tak – opowiedz trochę o tym. Co taki pobyt Tobie dał? Czego Cię nauczył?
- *Dla uczniów przyjeżdżających do Gdyni, by podjąć naukę w III LO* – Jak łatwo zaaklimatyzowałeś(aś)

się w Gdyni/Trójmieście? Co taki wyjazd daje Tobie w kontekście wyjazdu na studia?

- A miałeś(aś) okazję korzystać z jakiejś formy edukacji zagranicznej (szkoły letnie, Erasmus+, kursy językowe)? Jeśli tak – jakie są Twoje wrażenia? Co taki wyjazd Tobie dał? Czy taki wyjazd miał wpływ na decyzję o studiach za granicą?
- A czy ktoś z Twojej najbliższej rodziny żył na emigracji (powyżej 3 miesięcy)? Jeśli tak – kto to jest? Jakie były (są) okoliczności tego wyjazdu? Czy utrzymujesz z tą osobą kontakt?
- A jeśli chodzi o najbliższych znajomych – kolegów, koleżanki – czy ktoś z nich wyemigrował, żyje lub żył na emigracji? Jeśli tak – czy utrzymujesz z tą osobą/tymi osobami kontakty? Jak to wygląda?
- A czy ktoś z Twojej najbliższej rodziny studiował za granicą? Jeśli tak – kto? Czy utrzymujesz z tą osobą kontakty? Jeśli tak – w czym taka osoba jest dla Ciebie pomocna? Czy doradza Tobie w jakiś sposób w kontekście wyboru ścieżki życiowej (edukacyjnej)?
- A czy masz jakichś znajomych, przyjaciół, którzy studiują lub studiowali za granicą? Jeśli tak – czy utrzymujesz z nimi kontakty? Jeśli tak – w czym taka osoba jest Tobie pomocna? Czy pomaga Ci w jakiś sposób ukierunkować się, jeśli chodzi o ścieżkę edukacyjną? Jak to wygląda?

UWARUNKOWANIA DECYZJI W KONTEKŚCIE SYTUACJI ŻYCIOWEJ, PLANÓW NA PRZYSZŁOŚĆ I ROZWIĄZAŃ SYSTEMOWYCH (15–20 MIN)

- Wróćmy jeszcze do Twojej historii. Powiedz: dlaczego zdecydowałeś(aś) się na studia zagraniczne? Dlaczego to rozważałeś(aś)? Co jest takim

prawdziwym powodem? Z czego to wynika? *Moderator: zwróć szczególną uwagę na to, czy powodem jest głównie zdobycie wykształcenia na zagranicznej uczelni, czy są inne, dodatkowe powody – chęć poznania świata, przygody, wyrwania się z domu, usamodzielnienia.*

- Na ile decyzja o zagranicznych studiach była wyłącznie Twoja? Czy ktoś miał wpływ na Twoją decyzję? Jeśli tak – kto? Dlaczego zdanie tej osoby miało dla Ciebie znaczenie? *Moderator: dopytaj o znajomych, rodzinę, nauczycieli.*
- Kiedy podjąłeś(ęłaś) decyzję o studiowaniu za granicą? Na ile to był „spontan”, a na ile starannie to planowałeś(aś)? Jak to wyglądało w Twoim wypadku? *Moderator: ważne jest, na ile uczniowie kalkulują „zyski i straty”, planując studia i życie (ściska ścieżka edukacji i kariery), a na ile działają miękko, spontanicznie – biorą pod uwagę chęć przygody, wyrwania się z domu itp.*
- Jakie widzisz najważniejsze korzyści dla siebie ze studiowania na zagranicznej uczelni? Jakie jeszcze? *Moderator: dopytaj o kwestie miękkie – np. rozwój osobisty, działanie w zróżnicowanym/różnym kulturowo otoczeniu – oraz twarde – np. dyplom renomowanej uczelni, perspektywa lepszej pracy i wyższego wynagrodzenia.*
- Na ile Twoim zdaniem istnieje zależność między studiami za granicą a przyszłą pracą i wysokością wynagrodzenia? Na ile miało to wpływ na Twoją decyzję? Na ile brałeś(aś) pod uwagę ranking szanghajski? Co dla Ciebie ma znaczenie, jeśli chodzi o studia – jakość kształcenia czy po prostu dyplom zagranicznej uczelni? Z czego to wynika?

- A jak Twoim zdaniem wypada porównanie polskiego systemu edukacji wyższej z zagranicznymi? Jakie są ich mocne i słabe strony? Jakie jeszcze? Z czego wynika Twoja ocena? Na ile widzisz kwestię obniżania się wartości wyższego wykształcenia w Polsce?

- Jeśli chodzi o najważniejszy, wymarzony kierunek, uczelnię – gdzie chciał(a)byś studiować w pierwszej kolejności? Dlaczego na tej uczelni, na tym kierunku? A jak oceniasz szansę na dostanie się na ten kierunek, tę uczelnię? Jakie inne kierunki, uczelnie rozważasz? Z czego to wynika? *Moderator: jeśli respondent wskaże uczelnię w Wielkiej Brytanii – dopytaj, na ile brexit ma wpływ na decyzję o wyborze kraju studiowania.*

WIEDZA I WYOBRAŻENIA NA TEMAT STUDIOWANIA ZA GRANICĄ (15–20 MIN)

- Jak wyobrażasz sobie studiowanie za granicą? Czego się spodziewasz? A czy jest coś, czego obawiasz się? Jeśli tak – czego najbardziej? Dlaczego?

- Co Twoim zdaniem jest największą barierą w studiowaniu poza Polską? Co jeszcze? Z czego to wynika? A czy zetknąłeś(ęłaś) się z jakimś programem ułatwiającym podjęcie zagranicznych studiów? Jeśli tak – jaki to program? Czy korzystasz? Jeśli tak – co Tobie daje?

- A czy Twoim zdaniem jesteś dobrze przygotowany(na) do studiowania za granicą? Z czego wynika ocena? *Moderator: ważne są aspekty merytoryczne (język, poziom wiedzy i umiejętności), ale także kwestie pozanaukowe (informacje o kulturze, logistyka studiowania).*

- Z jakich źródeł pozyskujesz informacje, wiedzę na temat studiowania za granicą? Z jakich jeszcze? Które są dla Ciebie najcenniejsze, najbardziej wiarygodne? Dlaczego?

- A jak będziesz utrzymywać się w trakcie studiów? Czy będziesz uczyć się i pracować jednocześnie? Jakie masz plany w tym kontekście?

- A na ile Twoja najbliższa rodzina będzie wspierać Cię w realizacji Twoich planów? Jak to będzie wyglądać? A czy możesz liczyć także na ich wsparcie materialne?

- A czy myślałeś(aś) o tym, by kontynuować za granicą studia magisterskie lub doktoranckie? Jeśli tak – jakie masz plany z tym związane? Jakie to będą studia? Dlaczego chcesz kontynuować studia za granicą?

PLANY ŻYCIOWE I ZAWODOWE PO SKOŃCZENIU STUDIÓW (15–20 MIN)

- Jakie masz plany życiowe, zawodowe po ukończeniu studiów? Jak to poukładałeś(aś) sobie w głowie? Czy będziesz chciał(a) wrócić do Polski? Jeśli tak – gdzie, w jakim charakterze? Jeśli nie – dlaczego? Jeśli nie – czy chciał(a)byś pozostać w kraju studiów, czy wyemigrować do innego kraju? Jeśli tak – jaki widzisz kierunek dla siebie? Z czego to wynika?

- A czy wiesz, gdzie chciał(a)byś pracować po studiach? *Moderator: dopytaj o sektor, zawód, stanowisko lub ewentualną organizację, firmę. Z czego to wynika?*

- Pytania dla osób, które zamierzają zostać po studiach za granicą:

- Na ile jest prawdopodobne, że będziesz utrzymywać kontakty zawodowe, naukowe z osobami, instytucjami z Polski? Z czego to wynika?

- A na ile będziesz chciał(a) utrzymywać kontakty osobiste z Polską?

- Jest pomysł, by absolwenci Gdyńskiej Trójki zostawali „mentorami” dla innych absolwentów Liceum (i innych liceów), którzy będą chcieli podjąć studia za granicą? Czy to jest Twoim zdaniem dobry pomysł? Na ile chciał(a)byś się w coś takiego zaangażować w przyszłości?

- A czy będziesz utrzymywać kontakty z III LO na studiach lub po studiach? Dlaczego?

Podziękowanie za poświęcony czas i udział w badaniach!

NOTY BIOGRAFICZNE

Bartosz Chruścielski – absolwent socjologii na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu oraz Podyplomowego Studium Public Relations Uniwersytetu SWPS w Sopocie. Badaniami zajmuje się od 2006 r. Specjalizuje się w badaniach wizerunkowych, turystycznych, społecznych, badaniach marki oraz w badaniach wspierających rozwój nowych produktów i usług, a także w problematyce *user experience* i *user centered design*. Zazwyczaj jest zaangażowany we wszystkie etapy procesu badawczego – od planowania, przygotowania narzędzi badawczych i rekrutacji, przez prace terenowe, analizę danych, po prezentację wyników. Pracował zarówno w ramach dużych, wielomodułowych badań dla klientów korporacyjnych, jak i przy kameralnych projektach ad hoc dla małych i średnich przedsiębiorstw, instytucji publicznych oraz organizacji pozarządowych. Posiada także doświadczenie w planowaniu i realizacji konsultacji społecznych. Do 2016 r. prowadził zajęcia

na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu z zakresu badań jakościowych w praktyce.

Katarzyna A. Morawska – doktor nauk prawnych, absolwentka studiów doktoranckich w zakresie europeistyki na Uniwersytecie Gdańskim, studiów magisterskich European Studies w Institute for European Studies w Brukseli oraz stosunków międzynarodowych w Wyższej Szkole Studiów Międzynarodowych w Łodzi. Uczestniczka szkoły letniej European Union Law and Policy on Immigration and Asylum, organizowanej przez Uniwersytet w Brukseli i sieć Odysseus. Od 2010 r. wykładowca akademicki, m.in. w Wyższej Szkole Bankowej w Gdańsku i Gdyni. Od 2016 r. pracownik działu badawczego Muzeum Emigracji w Gdyni. Od 2017 r. członek zespołu redakcyjnego czasopisma naukowego „Polski Przegląd Migracyjny” i zespołu badawczego projektu „E-migracja – polska diaspora technologiczna”. Autorka artykułów naukowych z obszaru polityki migracyjnej

i prawa Unii Europejskiej w zakresie legalnej migracji oraz migracji cyrkulacyjnej.

Kinga Alina Langowska – specjalistka ds. badawczych w Muzeum Emigracji w Gdyni, absolwentka archeologii, historii i niemcoznawstwa na Uniwersytecie Gdańskim oraz Uniwersytecie Wrocławskim. Studiowała także stosunki międzynarodowe w ramach programu Erasmus+ na Uniwersytecie Karola w Pradze oraz ukończyła studia podyplomowe z gedanistyki na Uniwersytecie Gdańskim w ramach programu stypendialnego Fundacji Gdańska. Odbyła roczny staż w LVR-Archäologischer Park Xanten/LVR-RömerMuseum w Niemczech w ramach projektu „EVS for historical awareness and cultural comparison”. Zaangażowana w misje archeologiczne organizowane przez Centre national de la recherche scientifique w Mjanmie i Tajlandii oraz Ústav archeologické památkové péče severozápadních Čech v Mostě w Czechach. Członkini zespołu

badawczego projektu Muzeum Archeologicznego w Gdańsku dotyczącego badania strat wojennych, finansowanego z programu Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Należy do zespołu redakcyjnego „Polskiego Przeglądu Migracyjnego”.

Rafał Raczyński – pracownik akademicki, główny specjalista ds. badawczych w Muzeum Emigracji w Gdyni, doktor nauk społecznych w zakresie nauk o polityce o specjalności stosunki międzynarodowe, absolwent politologii na Uniwersytecie Gdańskim, Szkoły Europejskiej na Wydziale Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej oraz zarządzania personelem w Szkole Wyższej Psychologii Społecznej. Naukowo zajmuje się kwestiami migracyjnymi, problematyką diasporalną oraz zagadnieniami funkcjonowania małych państw, w tym w szczególności Republiki Islandii. Jest autorem dwóch monografii, redaktorem czterech prac zbiorowych oraz autorem ponad 40 rozdziałów i artykułów naukowych, opublikowanych zarówno w kraju, jak i za granicą. Redaktor naczelny w czasopiśmie „Polski Przegląd Migracyjny / The Polish Migration Review”, redaktor w czasopiśmie „European Journal of Transformation Studies” oraz członek rady naukowej czasopisma „Political Life”.

Sebastian Tyrakowski – menedżer kultury, z wykształcenia ekonomista. Od 2003 r. związany z sektorem publicznym. Doświadczenie zdobywał za granicą w strukturach samorządowych. Pracował w jednostce nadzorującej wdrażanie strategii i polityki regionalnej dla brytyjskiego hrabstwa Merseyside. Uczestniczył w opracowaniu oraz realizacji

5-letniego programu obchodów miasta Liverpool w związku z otrzymaniem tytułu Europejskiej Stolicy Kultury 2008. Był również konsultantem dla miasta Gdańsk i współautorem aplikacji konkursowej do tytułu Europejskiej Stolicy Kultury 2016. Od 2012 r. pracuje w Muzeum Emigracji w Gdyni. Uczestniczył w tworzeniu placówki i ekspozycji stałej, pełni funkcję zastępcy dyrektora.

Koordinacja projektu i publikacji

dr Rafał Raczyński

Recenzje

dr hab. Paweł Kaczmarczyk

dr hab. Michał Nowosielski

Opracowanie graficzne i skład

Joanna Michniewska (Fromline)

Redakcja i korekta językowa

KorektArt

© Copyright by Muzeum Emigracji w Gdyni

ISBN 978-83-65751-07-2

Wydawca

Muzeum Emigracji w Gdyni

ul. Polska 1

81-339 Gdynia

www.POLSKA1.pl