



GRZEGORZ ŚWIECARZ

WSGE University of Applied Sciences
in Józefów, Poland
ORCID iD: 0000-0001-9007-0907

JAKUB MATEJA

The Pontifical University of John Paul II
in Krakow, Poland
ORCID iD: 0009-0004-2154-0257

BARTŁOMIEJ JAŻWIŃSKI

Social-Economic Higher School in Gdańsk,
Poland
ORCID iD: 0009-0006-7323-5830

AGNIESZKA REGULSKA

Cardinal Stefan Wyszyński University
in Warsaw, Poland
ORCID iD: 0000-0002-0988-8339

DAWID KOBYLAŃSKI

Badacz niezależny, Poland
ORCID iD: 0000-0001-7725-877X

TOMASZ KOPICZKO

Cardinal Stefan Wyszyński University
in Warsaw, Poland
ORCID iD: 0000-0002-8000-6714

OD HABITUSU RODZINNEGO DO HABITUSU AKADEMICKIEGO. RODZINA, WYCHOWANIE I SOCJALIZACJA NAUKOWA W DOŚWIADCZENIU STUDENTÓW PROWADZĄCYCH DZIAŁALNOŚĆ NAUKOWĄ. STUDIUM ANKIETOWE

FROM FAMILY HABITUS TO ACADEMIC
HABITUS: FAMILY, UPBRINGING AND ACADEMIC
SOCIALIZATION IN THE EXPERIENCE OF
STUDENTS ENGAGED IN RESEARCH ACTIVITY.
A SURVEY STUDY

ABSTRACT

The article examines how students engaged in research activity describe family attitudes toward education, upbringing styles, and the significance of these experiences for their academic engagement. The family is approached as a primary space of socialization in which dispositions toward knowledge, duty, authority, autonomy, and academic aspirations are formed. The analysis draws on a questionnaire-based survey of a non-probability purposive volunteer sample of 250 students from different levels and fields of study and uses descriptive statistics. Respondents most often recalled education as an obligation, a path to employment, or an instrument of occupational stability; dialogue, trust, and encouragement of independent thinking were reported less frequently than control and high expectations. The results do not establish causal mechanisms. Within the sample, however, they support a cautious hypothesis that research activity may involve autonomization from, or compensation for, some family patterns of thinking about education. Family thus appears as an important but ambivalent point of reference rather than a uniform source of academic dispositions.

KEYWORDS: family, upbringing, students' research activity, academic socialization, educational capital, academic habitus, higher education

STRESZCZENIE

Artykuł analizuje, jak studenci prowadzący działalność naukową opisują rodzinny stosunek do edukacji, styl wychowania oraz znaczenie tych doświadczeń dla własnego zaangażowania akademickiego. Rodzinę ujmuje się jako pierwotną przestrzeń socjalizacji, w której kształtują się dyspozycje wobec wiedzy, obowiązku, autorytetu, samodzielności i aspiracji akademickich. Analizę oparto na sondażu z użyciem autorskiego kwestionariusza, przeprowadzonym w nielosowej, celowo-ochotniczej próbie 250 studentów reprezentujących różne poziomy i profile kształcenia, oraz na statystyce opisowej. Badani najczęściej przedstawiali edukację jako obowiązek, drogę do pracy lub narzędzie przyszłej stabilizacji zawodowej; dialog, zaufanie i zachętę do niezależnego myślenia wskazywali rzadziej niż kontrolę i wysokie wymagania. Wyniki nie dowodzą istnienia mechanizmu przyczynowego. W obrębie badanej próby pozwalają jednak ostrożnie postawić hipotezę, że aktywność naukowa może wiązać się z autonomizacją wobec niektórych rodzinnych wzorów myślenia o edukacji lub z ich kompensowaniem. Rodzina jawi się zatem jako ważny, lecz ambiwalentny punkt odniesienia, nie zaś jednolite źródło dyspozycji akademickich.

SŁOWA KLUCZOWE: rodzina, wychowanie, aktywność naukowa studentów, socjalizacja akademicka, kapitał edukacyjny, habitus akademicki, edukacja wyższa

WSTĘP

Choć rodzina należy do fundamentalnych i z pozoru oczywistych kategorii społecznych, jej jednoznaczne zdefiniowanie nastręcza wielu trudności. Wynikają one z wieloaspektowości tego pojęcia, które w spójny sposób jednoczy sferę biologiczną, emocjonalną, aksjologiczną, prawną, kulturową oraz wychowawczą. W pedagogice i socjologii rodzina bywa ujmowana nie tylko jako podstawowa grupa społeczna, lecz także jako środowisko wychowawcze, środowisko kulturowe, instytucja socjalizacyjna oraz system społeczno-wychowawczy, w którym jednostka po raz pierwszy doświadcza norm, zobowiązań, więzi, hierarchii, wsparcia i uznania (Okoń, 1992, s. 177; Dyczewski, 1994, s. 11; Zimny, 2016; Leśniewicz, 2025). Wieloaspektowy charakter rodziny sprawia, że stanowi ona przedmiot badań wielu dziedzin nauki. Zagadnienie to analizowane jest nie tylko na gruncie pedagogiki czy psychologii, lecz także socjologii, prawa, nauk o kulturze oraz badań nad edukacją. Jej znaczenie polega nie tylko na tym, że wprowadza dziecko w podstawowe role społeczne, lecz także na tym, że wytwarza pierwszy język interpretowania świata – tego, co ważne, pożądane, godne wysiłku, użyteczne, prestiżowe albo zbędne. W tym sensie rodzina nie jest neutralnym tłem biografii edukacyjnej, ale pierwotną przestrzenią symbolicznej inicjacji, w której kształtują się dyspozycje wobec wiedzy, pracy, obowiązku, autorytetu i samodzielności. Ten pierwotny charakter rodzinnej socjalizacji szczególnie wyraźnie ujawnia się w biografiach studentów pierwszego pokolenia akademickiego, dla których wejście w świat uczelni oznacza często konieczność rozpoznania kodów kultury akademickiej niewyniesionych bezpośrednio z domu rodzinnego (Wilbur, Roscigno, 2016; LeBouef, Dworkin, 2021).

W perspektywie pedagogicznej szczególnie istotne okazuje się rozumienie rodziny jako naturalnego i fundamentalnego środowiska wychowawczego. Leśniewicz (2025) podkreśla, że to właśnie w rodzinie dziecko nabywa podstawowe kompetencje społeczne, emocjonalne i poznawcze, a prawidłowe spełnianie funkcji rodziny zależy od systemu wartości, uwarunkowań społeczno-kulturowych, zasobów materialnych oraz świadomej postawy dorosłych. Rodzina realizuje funkcje: wychowawczą, socjalizacyjną, tożsamościową, opiekuńczo-zabezpieczającą, psychohigieniczną, kulturową i religijną. Nie można jednak

pomijać również jej funkcji ekonomicznej i rekreacyjnej, ponieważ to one współokreślają codzienną organizację życia, dostęp do zasobów i praktyki spędzania czasu (Dybowska, 2018, s. 22–24; Leśniewicz, 2025). Z punktu widzenia niniejszego artykułu najważniejsze jest to, że funkcje te nie mają wyłącznie abstrakcyjnego charakteru. Przekładają się one na konkretne praktyki – rozmowę lub jej brak, zakup dodatkowych materiałów edukacyjnych lub ograniczenie się do obowiązkowych szkolnych podręczników, wsparcie emocjonalne albo kontrolę wyników, zachętę do samodzielnego myślenia albo podporządkowanie autorytetowi. Tym samym rodzina może stać się zarówno przestrzenią reprodukcji kapitału kulturowego, jak i środowiskiem, w którym edukacja zostaje zredukowana do obowiązku, oceny lub narzędzia przyszłej stabilizacji zawodowej. Z tej perspektywy użyteczne okazują się współczesne badania nad kapitałem kulturowym, które pokazują, że nie jest on jednorodnym zasobem, lecz zespołem praktyk, kompetencji, dyspozycji i sposobów uczestnictwa w kulturze, przekazywanych w rodzinie i uruchamianych w różnych polach edukacyjnych (Davies, Rizk, 2018; Willekens, Lievens, 2014; Jin i in., 2025).

Wartość rodziny w świadomości studentów nie wyczerpuje się jednak w jej funkcji instytucjonalnej. Badania Pasternak-Kobyłeckiej i Przybysz-Zaremba (2019) pokazują, że młodzi dorośli często opisują rodzinę językiem bliskości, bezpieczeństwa, zaufania, miłości, wsparcia i więzi. Rodzina bywa dla nich przestrzenią identyfikacji i emocjonalnego zakorzenienia, a zarazem punktem odniesienia dla projektowania własnej przyszłości. Autorki zwracają uwagę także na przemiany hierarchii wartości młodego pokolenia – obok rodziny coraz wyraźniej pojawiają się wykształcenie, rozległa wiedza, praca, wolność, samodzielne decydowanie o życiu i rozwój osobisty (Zielińska, 1995; Malewska, 2008; Pasternak-Kobyłecka, Przybysz-Zaremba, 2019). To przesunięcie jest szczególnie istotne dla badań nad aktywnością naukową studentów. Pokazuje bowiem, że rodzina może być wysoko ceniona jako wartość emocjonalna i moralna, ale nie musi automatycznie funkcjonować jako środowisko realnie wspierające rozwój naukowy, ciekawość badawczą czy udział w kulturze akademickiej. Między rodziną jako wartością deklarowaną a rodziną jako zapleczem aktywności intelektualnej może istnieć wyraźne napięcie. W literaturze dotyczącej studentów pierwszego pokolenia akademickiego wielokrotnie podkreśla się, że wsparcie rodzinne może mieć znaczenie

dla sukcesu akademickiego, ale jego oddziaływanie zależy od tego, czy rodzina dysponuje zasobami pozwalającymi rozumieć logikę szkolnictwa wyższego, jego niewidoczne reguły, język osiągnięć i formy akademickiego uznania (Roksa, Kinsley, 2019; O'Shea, 2016; LeBouef, Dworin, 2021).

Badania nad wyborem studiów i motywacją edukacyjną potwierdzają, że środowisko rodzinne oddziałuje na decyzje młodych ludzi, choć jego wpływ nie zawsze jest prosty, jednoznaczny i bezpośredni. Chodkowski (2020; 2021) wskazuje, że motywacja towarzyszy aktywności człowieka od najmłodszych lat, a środowisko rodziców, rodzeństwa, dziadków, rówieśników, nauczycieli i wychowawców kształtuje sposób postrzegania świata oraz aspiracje edukacyjne. Odwołanie do ekologicznej teorii rozwoju Bronfenbrennera (2009) pozwala widzieć rodzinę nie jako izolowaną enklawę, lecz jako jeden z kluczowych mikrosystemów, powiązany ze szkołą, grupą rówieśniczą, instytucjami edukacyjnymi i szerszym porządkiem społeczno-kulturowym (Kim, Mok, Seidel, 2020; Chodkowski, 2020). Z kolei rozróżnienie motywacji wewnętrznej i zewnętrznej pozwala uchwycić, czy edukacja jest przeżywana jako przestrzeń autonomicznego zainteresowania, czy raczej jako odpowiedź na oczekiwania, presję, ocenę, przymus lub obietnicę zewnętrznej gratyfikacji (Zimbardo, Johnson, McCann, 2010; Tołwińska, 2009; Chodkowski, 2021). W tym miejscu szczególnie ważne są badania wskazujące na znaczenie zaangażowania rodzicielskiego, wsparcia autonomii i motywacji akademickiej jako czynników powiązanych z osiągnięciami oraz wytrwałością studentów, zwłaszcza tych, którzy nie dziedziczą akademickiego habitusu wprost z rodzinnego środowiska (Ratelle, Larose, Guay, Senécal, 2005; Zulfiqar, Shafi, Ajmal, 2025). Dla analizy aktywności naukowej studentów rozróżnienie to jest zasadnicze – działalność badawcza wymaga bowiem nie tylko poprawnego wykonywania zadań akademickich, lecz także wewnętrznej gotowości do formułowania pytań, podejmowania ryzyka interpretacyjnego i uczestnictwa w obiegu wiedzy.

Rodzinny wpływ na aktywność naukową należy więc rozumieć szerzej niż jako deklarowane wsparcie rodziców. Obejmuje on zarówno kapitał kulturowy i edukacyjny, jak i style wychowania, strukturę codziennych rozmów, emocjonalny klimat domu, wzorce reagowania na porażkę, stosunek do autorytetu, sposób rozumienia pracy oraz model aspiracji. W badaniach nad habitusem i kapitałem kulturowym coraz silniej akcentuje się przy tym kontekstualny

charakter tych kategorii – dyspozycje wyniesione z domu rodzinnego nabierają znaczenia dopiero w określonym polu edukacyjnym, które może je wzmacniać, osłabiać albo ujawniać ich niedopasowanie do dominujących norm instytucjonalnych (Roksa, Robinson, 2017; O'Shea, 2016; Jin i in., 2025). Jach (2012), analizując dobrostan psychiczny studentów w kontekście zasobów finansowych i społecznych, zwraca uwagę, że sytuacja studentów nie może być opisywana wyłącznie przez pryzmat indywidualnych cech, ponieważ istotne są również zasoby społeczne, rodzinne tradycje akademickie, źródła utrzymania i warunki funkcjonowania w środowisku studenckim. Wsparcie społeczne, rozumiane jako zasób dostarczany przez relacje z innymi, może modyfikować aktywność jednostki w sytuacjach trudności, wzmacniać poczucie sprawstwa i ułatwiać podejmowanie działań przekraczających minimum instytucjonalnych wymagań (Sheridan, Radmacher, 1998; Cieślak, 2004; Jach, 2012). Z tej perspektywy aktywność naukowa studentów nie jest wyłącznie rezultatem talentu, ambicji lub pracowitości. Jest także efektem dostępności zasobów – emocjonalnych, symbolicznych, organizacyjnych, materialnych i kulturowych – które mogą być przez rodzinę dostarczane, ograniczane albo zastępowane przez środowisko akademickie.

Niniejszy artykuł przesuwając zatem akcent z pytania o samą wartość rodziny na sposób, w jaki studenci prowadzący działalność naukową opisują rodzinne doświadczenia edukacyjne i wychowawcze oraz znaczenie przypisywane im w odniesieniu do własnej aktywności. Analiza obejmuje rodzinne definicje edukacji, style wychowania, formy wsparcia i reakcje na osiągnięcia akademickie. Aktywność naukową rozumie się jako zaangażowanie wykraczające poza uzyskiwanie zaliczeń i dyplomu, w szczególności udział w konferencjach, projektach, publikacjach, konkursach lub samodzielnych poszukiwaniach badawczych. Badanie nie porównuje jednak studentów aktywnych i nieaktywnych naukowo ani nie testuje przyczynowego wpływu środowiska rodzinnego. Kategorie habitusu rodzinnego i akademickiego pełnią więc funkcję ramy interpretacyjnej dla deklaracji respondentów, a nie dowodu jednokierunkowego przejścia między tymi porządkami. Dzięki tej perspektywie doświadczenia studentów pierwszego pokolenia nie są postrzegane wyłącznie przez pryzmat deficytów, ale jako proces balansowania między tradycją rodzinną a wymogami środowiska akademickiego (O'Shea, 2016; Wilbur, Roscigno, 2016; Roksa, Kinsley, 2019).

METODA BADANIA I CHARAKTERYSTYKA PRÓBY

Badanie miało charakter ilościowy, przekrojowy i eksploracyjno-opisowy. Zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, technikę ankiety, a narzędziem był autorski kwestionariusz ankiety. Celem było rozpoznanie, jak studenci prowadzący działalność naukową opisują rodzinny stosunek do edukacji, style wychowania i formy wsparcia oraz jakie znaczenie przypisują tym doświadczeniom w odniesieniu do własnego zaangażowania akademickiego. Badanie nie było projektowane jako pomiar przyczynowego wpływu rodziny.

Kwestionariusz obejmował 17 pytań: sześć metryczkowych i jedenaście merytorycznych. Drugą grupę podzielono na trzy bloki: rodzinny stosunek do edukacji i wiedzy, styl wychowania i formy wsparcia oraz reakcje rodziny na bieżącą aktywność naukową. Wykorzystano pytania zamknięte jednokrotnego i wielokrotnego wyboru oraz skale porządkowe. Badanie pilotażowe przeprowadzono w grudniu 2025 r. wśród 50 studentów aktywnie podejmujących działalność naukową. Na podstawie pilotażu zmodyfikowano kwestionariusz, dlatego uzyskanych wówczas odpowiedzi nie włączono do wyników badania właściwego.

Badania, obejmujące pilotaż i pomiar właściwy, realizowano od grudnia 2025 r. do marca 2026 r. w formie ankiety internetowej na platformie Microsoft Forms. Respondentów rekrutowano za pośrednictwem wiadomości e-mail kierowanych do studenckich kół naukowych z prośbą o udział ich członków w badaniu. Populację odniesienia stanowiły osoby studiujące i aktywnie podejmujące działalność naukową. Operacyjnym kryterium włączenia było deklarowane zaangażowanie w taką działalność w środowisku kół naukowych; nie stosowano odrębnego pytania filtrującego. Zastosowano nielosowy dobór celowy z ochotniczą samoselekcją uczestników. Udział był dobrowolny i anonimowy. Projekt badania, konstrukcję i modyfikację narzędzia, rekrutację, gromadzenie, weryfikację oraz analizę danych autorzy przeprowadzili samodzielnie.

Analizie poddano odpowiedzi 250 osób. Zastosowano statystykę opisową: liczebności i odsetki, bez ważenia wyników i bez testów wnioskowania statystycznego. Rozkłady odpowiedzi pozwalają zatem opisać deklaracje oraz postrzegane związki w badanej próbie, lecz nie dowodzą istnienia mechanizmów przyczynowych i nie stanowią podstawy do uogólnienia wyników

na ogół studentów. Zakres wnioskowania ograniczają ponadto nielosowy dobór, samoselekcja, retrospektywny charakter części pytań oraz brak grupy porównawczej osób niepodjęających działalności naukowej.

Próba liczyła 250 osób: 160 kobiet (64%) i 90 mężczyzn (36%). Najliczniejszą grupę tworzyli respondenci w wieku 20–22 lata (50%), następnie osoby w wieku 23–25 lat (24%), poniżej 20. roku życia (18%) i powyżej 25 lat (8%). Materiał pochodzi więc głównie od osób na wczesnych etapach kształcenia akademickiego. Studenci studiów licencjackich stanowili 38% próby, magisterskich 28%, jednolitych studiów magisterskich 16%, inżynierskich 14%, a doktoranci 4%.

Reprezentowane były kierunki społeczne (17,6%), humanistyczne (15,2%), pedagogiczne (14%), prawne i administracyjne oraz techniczne (po 11,2%), ekonomiczne (10%), medyczne (9,6%), ścisłe i przyrodnicze (7,2%) oraz artystyczne (4%). Zróżnicowanie to poszerza zakres doświadczeń obecnych w próbie, ale wymaga uwzględnienia odmiennych form aktywności naukowej w poszczególnych dyscyplinach. Ze wsi pochodziło 39,2% respondentów, a wraz z osobami z miast do 20 tys. mieszkańców grupa ta obejmowała 56,4% próby. Z miast średnich pochodziło 20,4% badanych, z dużych 15,2%, a z największych ośrodków 8%. Ponad połowa respondentów (56,8%) była pierwszą osobą w najbliższej rodzinie podejmującą studia wyższe, 41,6% nie miało takiego statusu, a 1,6% wybrało odpowiedź *trudno powiedzieć*. Nielosowy charakter próby nie pozwala traktować tej struktury jako odzwierciedlenia populacji studentów.

RODZINNY STOSUNEK DO EDUKACJI I WIEDZY

Analiza rodzinnego stosunku do edukacji i wiedzy dotyczy retrospektywnych deklaracji badanych, nie zaś niezależnie zweryfikowanych praktyk rodzinnych. Pozwala więc opisać dominujące sposoby pamiętania i oceniania środowiska rodzinnego, lecz nie rozstrzyga o jego przyczynowym wpływie na późniejszą aktywność naukową. Przedmiotem pytań było nie tylko deklarowane wsparcie dla kształcenia, lecz także rodzinne praktyki, oczekiwania i przekonania dotyczące wiedzy. W odpowiedziach większości badanych najczęściej pojawiał się instrumentalny sposób ujmowania edukacji: jako

obowiązku lub środka do osiągnięcia celów życiowych, nie zaś wartości samej w sobie. Ustalenie to odnosi się do rozkładu odpowiedzi w próbie i nie stanowi całościowej diagnozy rodzin ankietowanych.

Najwięcej respondentów uznało, że edukację traktowano w ich domu głównie jako drogę do zdobycia pracy (38,4%) lub obowiązek (29,2%). Łącznie 67,6% badanych wybrało zatem odpowiedzi należące do porządku pragmatyczno-obowiązkowego. Kategorie przedstawiające edukację jako jedną z najważniejszych wartości (4,8%) lub ważny element życia rodzinnego (11,2%) wskazało łącznie 16% próby. W deklaracjach badanych wyraźnie przeważał więc pragmatyczny i obowiązkowy sposób nadawania znaczenia edukacji. Nie należy jednak utożsamiać wyboru jednej kategorii z pełnym obrazem kultury edukacyjnej domu ani przyjmować, że respondenci wskazujący praktyczną funkcję kształcenia nie przypisywali mu zarazem innych wartości.

Bardzo częste lub raczej częste rozmowy o nauce, książkach, kulturze, studiach czy sprawach społecznych deklarowało 20,8% ankietowanych. Z kolei 58% respondentów wskazało, że tematy te pojawiały się rzadko albo niemal nigdy. W relacjach większości badanych wiedza i kultura nie były więc stałym przedmiotem rodzinnej komunikacji. Edukacja częściej była przedstawiana jako zewnętrzny obowiązek niż jako wspólna przestrzeń rozmowy i uczestnictwa w kulturze. Jest to jednak wniosek ograniczony do częstotliwości tematów wymienionych w kwestionariuszu; nie przesądza o treści pojedynczych rozmów ani o innych, nieobjętych badaniem formach rodzinnego wsparcia edukacyjnego.

Pozytywną ocenę rodzinnego wspierania zainteresowań w okresie szkolnym wyraziło 32,4% respondentów, podczas gdy oceny pośrednie i negatywne tworzyły większość. Odpowiedź pośrednią wybrało 30,4% próby. Tak wysoki udział ocen niejednoznacznych wskazuje na ambiwalencję doświadczeń, ale bez danych o konkretnych sytuacjach nie pozwala ustalić, czy wsparcie miało charakter selektywny, warunkowy lub nieregularny ani jakich zainteresowań dotyczyło.

Wśród form wsparcia najczęściej wskazywano pomoc w nauce (65,6%), a zarazem 51,2% badanych deklarowało, że edukację traktowano przede wszystkim jako ich własny obowiązek. Zestawienie tych odpowiedzi jest zgodne z obrazem wsparcia skoncentrowanego na realizacji zadań szkolnych. Rzadziej wymieniano wsparcie emocjonalne w trudnościach edukacyjnych (29,2%), docenianie sukcesów (22,4%), finansowanie dodatkowych zajęć (20,8%) oraz zakup

książek i materiałów innych niż obowiązkowe podręczniki (19,2%). Formy te były obecne, lecz nie stanowiły dominującego doświadczenia respondentów. Jeszcze niższe odsetki dotyczyły praktyk związanych z szerszym uczestnictwem w kulturze i samodzielnym rozwijaniem zainteresowań. Rozmowy o szkole, studiach lub przyszłości wskazało 10,8% ankietowanych, rozmowy o wydarzeniach społecznych, kulturalnych i naukowych 9,6%, zachęcanie do czytania 8,4%, a do udziału w konkursach, olimpiadach lub projektach 7,2%. W badanej próbie częściej deklarowano zatem pomoc związaną z realizacją obowiązków niż praktyki bezpośrednio rozwijające zainteresowania poznawcze. Rozkład odpowiedzi nie pozwala jednak ocenić jakości, regularności ani biograficznego znaczenia poszczególnych form wsparcia.

Potwierdzają to odpowiedzi na kolejne pytanie, dotyczące dominującego stosunku rodziny do edukacji respondenta. Największa grupa określiła go jako obojętny (32,8%), następnie kontrolujący i nastawiony na wyniki (25,6%) oraz krytyczny lub zniechęcający (19,2%). Łącznie kategorie te obejmują 77,6% próby. Pozytywne oceny były znacznie rzadsze – stosunek wspierający i motywujący wskazało 7,2% badanych, a wymagający, lecz wspierający 11,2%.

W badanej próbie rodzinny stosunek do edukacji i wiedzy był najczęściej opisywany w kategoriach pragmatycznych i obowiązkowych. Wiedza jako wartość autoteliczna, przedmiot rozmów lub element świadomej transmisji kulturowej pojawiała się w deklaracjach rzadziej. Rodzina jawi się więc częściej jako środowisko egzekwujące powinności edukacyjne niż jako przestrzeń rozwijania zainteresowań intelektualnych. Sformułowanie to opisuje sposób, w jaki ankietowani relacjonowali własne doświadczenia, a nie obiektywne właściwości ich rodzin. Rozkład odpowiedzi pozwala postawić hipotezę, że dla części studentów wejście w kulturę akademicką mogło uzupełniać zasoby wyniesione z domu lub otwierać dostęp do nieobecnych wcześniej sposobów myślenia o wiedzy. Nie potwierdza jednak mechanizmu autonomizacji, kompensacji ani przekroczenia. Jego weryfikacja wymagałaby analizy zależności na poziomie indywidualnym, grupy porównawczej, danych jakościowych lub badania podłużnego.

STYL WYCHOWANIA A POSTAWY WOBEC NAUKI

Pytanie o styl wychowania miało charakter wielokrotnego wyboru i opierało się na retrospektywnej samoocenie respondentów. Wyniki opisują zatem częstość wskazywania poszczególnych cech, nie zaś diagnozę stylu rodzicielskiego w sensie psychologicznym. Stanowią uzupełnienie danych o miejscu edukacji w systemie wartości domu rodzinnego, ponieważ odnoszą się do sposobów organizowania obowiązku, samodzielności, kontroli i relacji z autorytetem. Pozwalają zestawić deklaracje dotyczące kontroli, wymagań, samodzielności, dyscypliny, dialogu i zaufania. Nie pozwalają natomiast ustalić, jak poszczególne praktyki oddziaływały na rozwój badanych.

Najczęściej wskazywano wychowanie oparte na kontroli (55,2%), wysokich wymaganiach (49,6%), samodzielności (44,4%) i dyscyplinie (36,8%). Ponieważ można było wybrać więcej niż jedną odpowiedź, same odsetki nie pokazują, jak cechy te łączyły się u poszczególnych osób ani czy samodzielność oznaczała autonomię intelektualną, czy raczej obowiązek radzenia sobie bez pomocy. Na poziomie całej próby wysokie odsetki kontroli i wymagań współwystępują z wysokim odsetkiem samodzielności, lecz nie uprawnia to do odtworzenia jednego, spójnego modelu wychowania. Taki układ można jedynie interpretować jako możliwe napięcie między odpowiedzialnością a autonomią. Znacznie rzadziej wskazywano cechy bezpośrednio związane z dialogowym wymiarem relacji: styl oparty na dialogu wybrało 13,6% respondentów, na zaufaniu 11,6%, a na zachęcaniu do niezależnego myślenia 9,6%. W przyjętej ramie teoretycznej kategorii te są istotne, ponieważ działalność naukowa zakłada zdolność formułowania pytań, krytycyzm i gotowość do samodzielnego sądu. Kwestionariusz nie mierzył jednak, czy niższa częstość tych doświadczeń rzeczywiście ograniczała takie dyspozycje. Odpowiedź *swoboda* wskazało 22,8% ankietowanych, a *posłuszeństwo wobec autorytetów* 20,4%. Pierwsza z tych kategorii mogła obejmować zarówno przestrzeń samodzielności, jak i słabe zaangażowanie rodziny; druga sygnalizuje hierarchiczny komponent wychowania, ale nie przesądza o jego konsekwencjach. Odsetek odpowiedzi *trudno powiedzieć* wyniósł 15,6%, co dodatkowo potwierdza niejednoznaczność doświadczeń. Rozkład opisuje zatem przewagę kontroli i wymagań w deklaracjach, natomiast ich możliwe następstwa dla aktywności naukowej pozostają hipotezą interpretacyjną.

Ponad połowa respondentów (55,6%) oceniła, że rodzina raczej lub zdecydowanie nie zachęcała ich do aktywności wykraczających poza obowiązkową naukę; odpowiedzi pozytywne stanowiły 18% wskazań. W deklaracjach badanych wsparcie edukacyjne częściej mieściło się więc w granicach wymagań szkolnych, niż obejmowało aktywności dodatkowe. Konkursy, koła zainteresowań, lektury ponadprogramowe czy warsztaty mogą tworzyć przestrzeń rozwijania inicjatywy poznawczej, ale niniejsze badanie nie śledziło ich późniejszego przełożenia na działalność naukową. Wynik informuje zatem o deklarowanej częstotliwości zachęty, nie o jej skuteczności.

Brak wsparcia dla jakichkolwiek aktywności pozaszkolnych zadeklarowało 41,2% badanych. Wśród wspieranych działań wymieniano czytanie książek i samodzielne zdobywanie wiedzy (27,2%), naukę języków obcych (16,8%), zajęcia dodatkowe (15,6%) i sportowe (12,4%). Rzadziej wskazywano koła zainteresowań (8,4%), konkursy i olimpiady (7,2%), zajęcia artystyczne (6,8%), działalność społeczną lub wolontariat (5,6%) oraz wyjazdy edukacyjne, warsztaty i wykłady (4,8%). Dane te pokazują, że nawet najczęściej deklarowana praktyka wykraczająca poza obowiązki szkolne dotyczyła mniej niż jednej trzeciej próby. Jeszcze niższe odsetki odnotowano przy formach mogących rozwijać kapitał naukowy, kulturowy i obywatelski poprzez uczestnictwo w zorganizowanych działaniach. W obrębie przyjętej perspektywy można je traktować jako potencjalne zasoby socjalizacji akademickiej. Dane wskazują jednak wyłącznie na ograniczoną częstość deklarowanego wsparcia i nie pozwalają ocenić jego intensywności, jakości ani znaczenia dla późniejszych wyborów respondentów.

Łącznie odpowiedzi tworzą profil, w którym kontrolę, wymagania i obowiązek wskazywano częściej niż dialog, zaufanie i zachętę do niezależnego myślenia. Edukacja była zatem obecna w rodzinnych doświadczeniach ankietowanych, lecz częściej jako powinność i przedmiot oceny niż jako pole rozmowy oraz samodzielnego poszukiwania. Jest to opis rozkładu deklaracji, a nie rozpoznanie psychologicznych skutków wychowania ani indywidualnych trajektorii rozwoju.

Taki profil można teoretycznie wiązać zarówno z systematycznością, wytrwałością i odpowiedzialnością, jak i z ograniczoną przestrzenią dla autonomii intelektualnej. Kontrola i wymagania mogą sprzyjać wykonywaniu zadań, ale nie są tożsame z ciekawością, krytycyzmem, inicjatywą i odwagą zadawania pytań. Zebrane dane nie pozwalają jednak rozstrzygnąć, który

z tych mechanizmów wystąpił u respondentów ani czy wskazane cechy faktycznie pozostawały w związku z ich aktywnością. Niski poziom deklarowanego wsparcia dla działań ponadobowiązkowych uzasadnia jedynie hipotezę, że późniejsza działalność naukowa nie musi być prostą kontynuacją rodzinnych wzorów i może wiązać się z ich uzupełnianiem. Sprawdzenie tej interpretacji wymagałoby analizy zależności między zmiennymi, projektu porównawczego oraz danych pozwalających odtworzyć przebieg indywidualnych biografii edukacyjnych.

POSTRZEGANE ZNACZENIE RODZINY I WYCHOWANIA DLA AKTYWNOŚCI NAUKOWEJ

Ostatnia część analizy dotyczy znaczenia, jakie respondenci przypisują rodzinie w odniesieniu do własnej aktywności naukowej. Pytania obejmowały deklarowane wsparcie, reakcje na osiągnięcia oraz subiektywną ocenę związku wychowania z gotowością do podejmowania działalności akademickiej. Pozwala to ustalić, czy rodzina jest przez badanych przedstawiana jako zaplecze zaangażowania, środowisko obojętne, niezorientowane w specyfice nauki czy skoncentrowane na praktycznych efektach kształcenia. Wyniki odnoszą się zatem do percepcji ankietowanych i sposobu interpretowania własnej biografii, a nie do obiektywnego pomiaru oddziaływania rodziny.

Wyraźne lub umiarkowane wsparcie zainteresowań naukowych zadeklarowało 12,4% respondentów. Częściej wskazywano obojętność rodziny (29,6%), wyższe cenie praktycznego przygotowania do zawodu (19,6%), brak wsparcia (16,8%) albo rozwijanie aktywności całkowicie niezależnie od rodziny (17,6%). Łącznie 83,6% badanych wybrało więc jedną z kategorii niewskazujących na bezpośrednie rodzinne wsparcie działalności naukowej. Najczęstsza odpowiedź – obojętność – nie musi oznaczać sprzeciwu, ale wskazuje na brak wyraźnego udziału rodziny w świecie znaczeń akademickich opisywanym przez respondentów. Z kolei preferowanie przygotowania zawodowego jest zgodne z pragmatycznym sposobem ujmowania edukacji widocznym w poprzednich częściach badania. Nie można jednak uznać, że te odpowiedzi dowodzą jednego mechanizmu rodzinnego oddziaływania. Nie oznaczają też, że rodzina spowodowała lub zahamowała aktywność naukową.

Pokazują jedynie, jak respondenci sytuują własne zaangażowanie wobec środowiska rodzinnego.

Pozytywną reakcję rodziny na konferencje, publikacje lub projekty badawcze zadeklarowało 10,8% ankietowanych, postawę neutralną lub obojętną 50,4%, a raczej negatywną 15,6%. Kolejne 17,2% wskazało, że rodzina nie wie o ich aktywności naukowej. Działalność ta pozostawała zatem w relacjach znacznej części badanych poza obszarem wyraźnego rodzinnego zainteresowania i uznania. Neutralność jest analitycznie odmienna od krytyki, ale nie dostarcza symbolicznego wzmocnienia, które respondenci mogliby rozpoznawać jako wsparcie aspiracji akademickich. Nieinformowanie rodziny może natomiast oznaczać autonomizację sfery akademickiej, lecz może również wynikać z wielu innych okoliczności nieobjętych ankietą. Rozkład odpowiedzi można ostrożnie odczytać jako przejaw napięcia między akademickim kapitałem symbolicznym a pragmatycznym ujęciem edukacji. Kwestionariusz nie mierzył jednak bezpośrednio motywów postaw rodziny ani jakości relacji towarzyszących poszczególnym reakcjom.

Związek wychowania rodzinnego z gotowością do podejmowania aktywności naukowej dostrzegało 35,2% respondentów, odpowiedź pośrednią wybrało 31,6%, a 27,6% nie widziało istotnego związku. Rozkład nie potwierdza zatem jednolitego sposobu doświadczania rodziny: obok deklaracji wpływu występuje znaczny udział ocen ambiwalentnych i negatywnych. Wymagania, dyscyplina i samodzielność mogą być rozpatrywane w ramie teoretycznej jako potencjalne zasoby działalności naukowej. Mogą też współwystępować z poczuciem braku zrozumienia lub wsparcia. Ponieważ pytanie dotyczyło subiektywnej oceny, dane identyfikują jednak wyłącznie postrzeganą relację, nie zaś efekt przyczynowy, jego kierunek lub znaczenie poszczególnych praktyk wychowawczych. Nie uprawniają również do wskazania późniejszych doświadczeń akademickich jako alternatywnej przyczyny aktywności, ponieważ nie były one objęte pomiarem. Rozstrzygnięcie wymagałoby analizy zależności na poziomie indywidualnym i uzupełnienia danych ilościowych materiałem jakościowym.

Respondenci częściej opisywali własną aktywność naukową jako słabo wspieraną przez rodzinę lub rozwijaną niezależnie od niej niż jako bezpośrednio wspieraną. Rzadko przedstawiano ją jako świadomego promotora działalności akademickiej, częściej natomiast jako środowisko obojętne lub

podporządkowujące edukację logice użyteczności zawodowej. Nie oznacza to całkowitej nieobecności rodziny w biografii edukacyjnej: badani mogli przypisywać wychowaniu znaczenie pośrednie, ambiwalentne lub odmienne od bezpośredniego wsparcia. Rodzina jawi się więc w ich relacjach jako ważny, lecz niejednoznaczny punkt odniesienia. Ze względu na brak grupy porównawczej i analiz inferencyjnych nie można jednak stwierdzić, że aktywność rozwija się *mimo* rodziny albo *dzięki* niej, ani że stanowi kompensację rodzinnego kapitału edukacyjnego. Są to możliwe hipotezy do dalszego sprawdzenia.

WNIOSKI

W badanej próbie edukację rodzinną najczęściej przedstawiano w kategoriach obowiązku, kontroli i pragmatycznej użyteczności. Rozmowy o wiedzy, kulturze, sprawach społecznych i samodzielnym rozwoju intelektualnym deklarowano rzadziej niż pomoc w realizacji obowiązków szkolnych. Istotne jest zwłaszcza zestawienie częstego wskazywania pomocy w nauce z rzadszym deklarowaniem rozmów o książkach, kulturze, sprawach społecznych, konkursach i projektach. Dane uzasadniają więc opisowy wniosek o przewadze zadaniowego i normatywnego profilu socjalizacji edukacyjnej w odpowiedziach respondentów. Nie pozwalają natomiast twierdzić, że rodzina wytworzyła określone postawy lub mechanizmy psychologiczne ani że przedstawiony profil wyczerpuje złożoność doświadczeń poszczególnych osób.

Na podstawie zebranych danych aktywności naukowej nie można uznać ani za prostą kontynuację rodzinnego kapitału edukacyjnego, ani definitywnie za jego kompensację lub przekroczenie. Rozkład odpowiedzi pozwala sformułować drugą z tych interpretacji jako hipotezę, ponieważ znaczna część respondentów opisywała własną aktywność jako rozwijaną bez wyraźnego rodzinnego wsparcia. Kontrola i wysokie wymagania mogły współistnieć z dyspozycjami przydatnymi w pracy naukowej, takimi jak systematyczność i odpowiedzialność. Rzadziej deklarowane dialog, zaufanie i zachęta do niezależnego myślenia mogły z kolei wyznaczać ograniczoną przestrzeń autonomii. Rzeczywistego znaczenia żadnego z tych układów nie testowano. Rodzina pozostaje zatem ważnym i ambiwalentnym punktem odniesienia w relacjach badanych, natomiast uczelnia może być rozpatrywana jako miejsce

negocjowania odziedziczonych wzorów – nie jako mechanizm dowiedziony w tym badaniu, lecz jako kierunek dalszej analizy. Nielosowy dobór próby, retrospektywny charakter deklaracji, brak grupy porównawczej oraz zastosowanie wyłącznie statystyki opisowej ograniczają wnioski do analizowanej zbiorowości i wykluczają uogólnienia przyczynowe. Dalsze badania powinny porównać studentów o różnym poziomie aktywności, sprawdzić zależności między zmiennymi i pogłębić ilościowy obraz wywiadami biograficznymi.

REFERENCES

- Bronfenbrenner, U. (2009). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Chodkowski, Z. (2020). Wpływ środowiska a motywacja wyboru studiów przez studentów nauk humanistycznych Uniwersytetu Rzeszowskiego i nauk ścisłych Politechniki Rzeszowskiej. *Szkola – Zawód – Praca*, 20, 250–269, <https://doi.org/10.34767/SZP.2020.02.16>.
- Chodkowski, Z. (2021). Wpływ środowiska na motywację do wyboru studiów przez studentów rzeszowskich uczelni. *Przedsiębiorczość – Edukacja*, 17(1), 126–139, <https://doi.org/10.24917/20833296.171.10>.
- Cieślak, R. (2004). *Wsparcie społeczne – problemy i techniki pomiaru*. W: H. Sęk, R. Cieślak (red.), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie* (s. 106–122). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Davies, S., Rizk, J. (2018). The three generations of cultural capital research: A narrative review. *Review of Educational Research*, 88(3), 331–365, <https://doi.org/10.3102/0034654317748423>.
- Dybowska, E. (2018). *Transformacja pojęcia rodzina we współczesnym dyskursie interdyscyplinarnym*. W: B. Sieradzka-Baziur (red.), *Pedagogika rodziny na początku XXI wieku w świetle pojęć i terminów* (s. 9–34). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Ignatianum w Krakowie.
- Dyczewski, L. (1994). *Rodzina – społeczeństwo – państwo*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Jach, Ł.M. (2012). Poczucie dobrostanu psychicznego studentów w kontekście posiadanych zasobów finansowych i społecznych. *Psychologia Ekonomiczna*, 1, 58–74, <https://doi.org/10.14659/PJOEP.2012.01.04>.
- Jin, M., Gootjes, D.Ch., Zhao, H., Gu, Y. (2025). Family cultural capital and academic achievement: The mediating roles of habitus and field. *Frontiers in Psychology*, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1745371>.
- Kim, Y., Mok, S.Y., Seidel, T. (2020). Parental influences on immigrant students' achievement-related motivation and achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 30, 100327, <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100327>.
- LeBouef, S., Dworkin, J. (2021). First-generation college students and family support: A critical review of empirical research literature. *Education Sciences*, 11(6), 294, <https://doi.org/10.3390/educsci11060294>.
- Leśniewicz, M. (2025). Rodzina w edukacji – edukacja w rodzinie. *Libertas Religiosa. Studia interdyscyplinarne wolności religijnej*, 4, 177–188, <https://doi.org/10.21697/lr.16396>.
- Małewska, E. (2008). *Praca – wartość czy konieczność*. W: R. Gerlach (red.), *Edukacja i praca. Konteksty – wyzwania – antynomie*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

- O'Shea, S. (2016). Avoiding the manufacture of „sameness”: First-in-family students, cultural capital and the higher education environment. *Higher Education*, 72, 59–78, <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9938-y>.
- Okoń, W. (red.). (1992). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pasterniak-Kobyłecka, E., Przybysz-Zaremba, M. (2019). Wartość rodziny w opiniach studentów państwowych uczelni wyższych. Zarys problemu. *Roczniki Pedagogiczne*, 11(47), 4, 31–41, <http://dx.doi.org/10.18290/rped.2019.11.4-3>.
- Ratelle, C.F., Larose, S., Guay, F., Senécal, C. (2005). Perceptions of parental involvement and support as predictors of college students' persistence in a science curriculum. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 286–293, <https://doi.org/10.1037/0893-3200.19.2.286>.
- Roksa, J., Kinsley, P. (2019). The role of family support in facilitating academic success of low-income students. *Research in Higher Education*, 60(4), 415–436, <https://doi.org/10.1007/s11162-018-9517-z>.
- Roksa, J., Robinson, K.J. (2017). Cultural capital and habitus in context: The importance of high school college-going culture. *British Journal of Sociology of Education*, 38(8), 1230–1244, <https://doi.org/10.1080/01425692.2016.1251301>.
- Sheridan, C.L., Radmacher, S.A. (1998). *Psychologia zdrowia*. Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia.
- Tołwińska, B. (2009). *Motywacja dzieci do uczenia się (problemy dzieci, rola dorosłych)*. W: J. Izdebska i J. Szymanowska (red.), *Wielowymiarowość przestrzeni życia współczesnego dziecka* (s. 195–203). Białystok: Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie.
- Wilbur, T.G., Roscigno, V.J. (2016). *First-generation disadvantage and college enrollment/completion. Socius: Sociological Research for a Dynamic World*, 2, <https://doi.org/10.1177/2378023116664351>.
- Willekens, M., Lievens, J. (2014). Family (and) culture: The effect of cultural capital within the family on the cultural participation of adolescents. *Poetics*, 42, 98–113, <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2013.11.003>.
- Zielińska, A. (1995). Dla uczniów i nauczycieli z miasta. Najważniejszych pięć wartości. *Edukacja i Dialog*, 4(67).
- Zimbardo, P. G., Johnson, R. L., McCann, V. (2010). *Psychologia. Kluczowe koncepcje. Motywacja i uczenie się*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zimny, J. (red.). (2016). *Rodzina jako wspólnota*. Stalowa Wola: Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II.
- Zulfiqar, N., Shafi, M.T., Ajmal, R. (2025). Academic achievement of first-generation university students in spotlight: Role of parental involvement, autonomy support, and academic motivation. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 27(1), 157–177, <https://doi.org/10.1177/15210251231160774>.