

e-mentor

DWUMIĘSIĘCZNIK SZKOŁY GŁÓWNEJ HANDLOWEJ W WARSZAWIE
WSPÓŁWYDAWCA: FUNDACJA PROMOCJI I AKREDYTACJI KIERUNKÓW EKONOMICZNYCH

2016, nr 4 (66)



A. Litawa, Z. Szarota, *Negatywne aspekty uczestnictwa w edukacji w opiniach uczących się dorosłych*, „e-mentor” 2016, nr 4(66), s. 55–63, <http://dx.doi.org/10.15219/em66.1263>.

Negatywne aspekty uczestnictwa w edukacji w opiniach uczących się dorosłych

Aleksandra Litawa, Zofia Szarota

Artykuł dotyczy niekorzystnych następstw uczenia się dorosłych, towarzyszących mu problemów oraz wynikających z tego procesu obciążeń. Jest próbą odpowiedzi na pytania: czy uczący się dorośli mają poczucie, że poprzez swoją aktywność edukacyjną zaniedbują pozostałe sfery swojego życia; jakie są ich opinie na temat konsekwencji tej aktywności dla życia osobistego lub zawodowego; z jakimi problemami wiąże się dla dorosłych ich uczestnictwo w zorganizowanej (pozaformalnej) edukacji? Przebadano 189 zaangażowanych edukacyjnie osób – uczestników studiów podyplomowych (Kraków), warsztatów instruktazowo-metodycznych (Biszynek, woj. warmińsko-mazurskie) oraz kursu doskonalącego (Warszawa). Z przeprowadzonego sondażu wynika, że brak problemów wynikających z zaangażowania oświatowego zadeklarowało 25 proc. badanych. Pozostali ankietowani, czyli zdecydowana większość, dostrzegali konkretne negatywne konsekwencje uczestnictwa w zorganizowanym procesie dydaktycznym. Koszty aktywności edukacyjnej, jak pokazały badania, dotyczą wielu sfer życia. Uczenie się zabiera czas, który można by poświęcić na odpoczynek. Odbija się negatywnie na relacjach rodzinnych, towarzyskich i pogarsza sytuację finansową respondentów.

Mniej więcej od połowy XX wieku aktywność edukacyjna stała się uświadomionym obowiązkiem osób dążących do sukcesu społecznego i zawodowego¹. Idee kształcenia ustawicznego, edukacji permanentnej, uczenia się całościowego kolejno wyznaczały paradygmaty społeczeństwa opartego na wiedzy². Stąd urodzeni w wieku XX obywatele zachodniej cywilizacji zostali wychowani w przeświadczeniu, że edukacja jest wartością autoteliczną, a ambicje edukacyjne są podstawowym wektorem indywidualnej kariery zawodowej i społecznej w nowoczesnym, opartym na wiedzy społeczeństwie. Demokracja

dostępu do powszechnej edukacji minimum drugiego stopnia jawi się dzisiaj jako zdobycz współczesnych wysoko rozwiniętych krajów, a zarazem postulat edukacji włączającej, kierowanej do grup i zbiorowości defaworyzowanych³. Odpowiedzi na pytania, jak się uczyć, aby wiedzieć, działać, żyć wspólnie oraz być, niosą ze sobą duży ładunek humanizmu, ale jeszcze większy – technokracji. W szkolnictwie wszystkich poziomów „rządzą” efekty kształcenia i Krajowe Ramy Kwalifikacji. Kluczowe kompetencje standaryzują umiejętności oczekiwane na rynku pracy. Jednocześnie, jak krytycznie zauważa Eugenia Potulicka, aktywność edukacyjna dorosłych, jako dobro indywidualne, nie jest objęta wsparciem państwa⁴. Jest za to koniecznością w korporacyjnych sieciach zawodowych, stanowi składową kapitału ludzkiego i kapitału intelektualnego. Wartość kapitału ludzkiego wyznaczana jest zasobem wiedzy zawodowej, doświadczeniami i umiejętnościami poszczególnych osób. Ściśle koreluje z wydajnością pracy. Ciężar inwestowania w siebie ponosi jednak uczący się dorosły (oraz jego rodzina). Im większych obciążeń doświadcza, tym mniejsze ma szanse na włączenie się w edukację i tym bardziej maleją jego szanse na awans społeczny czy zawodowy.

Intencjonalne uczenie się w dorosłości może być heterogenne, kierowane czynnikami zewnętrznymi, np. przepisami dotyczącymi zawodów regulowanych, a także autogenne, zależne od zainteresowań uczącego się. Może przyjąć postać formalną, pozaformalną, nieformalną; przebiegać systematycznie lub incydentalnie. Może opierać się na uczestnictwie w wybranych formach organizacyjnych oświaty dorosłych i na (kierowanym) samokształceniu. Może też mieć postać niezamierzonego, mimowolnego poznawania. Może być zaplanowane, ale nie stanowić celu samego

¹ Światowe konferencje edukacji dorosłych UNESCO: 1949 r. – Elsinore (Dania), 1960 r. – Montreal, 1972 r. – Tokio, 1985 r. – Paryż, 1997 r. – Hamburg, 2009 r. – Belem (Brazylia).

² E. Solarczyk-Ambrozik (red.), *Całozyciowe uczenie się jako wyzwanie dla teorii i praktyki edukacyjnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2013.

³ Z. Szarota (red.), *Oświata dorosłych wobec jednostek i grup defaworyzowanych społecznie*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2012.

⁴ E. Potulicka, *Kto nam urządzi edukację?*, „Polonistyka” 2013, nr 9, s. 4–8.

w sobie – przykładem są tu podróże, zwiedzanie, edukacja muzealna i amatorski ruch artystyczny. Wreszcie może mieć charakter okazjonalny, zdarzeniowy – być nieformalną impresją tworzącą życiowe doświadczenie i jego efektem.

Bogactwo form organizacyjnych oraz wielość środowisk edukacyjnych dedykowanych uczącym się dorosłym stwarza warunki do nieprzerwanej aktywności skierowanej na pozyskiwanie wiedzy i umiejętności, doskonalenie cech kierunkowych i instrumentalnych osobowości. Po co więc szukać negatywnych konsekwencji owej aktywności? Bowiem one istnieją i trzeba je nazwać.

Ramy teoretyczne podjętego problemu

Podstawę metodologiczną opracowania stworzyły studia nad literaturą z zakresu teorii edukacji dorosłych. Na teoretyczne fundamenty edukacji dorosłych składają się paradygmaty, które wyjaśniają mechanizmy tak aktywności, jak i bierności edukacyjnej (stymulatory i siły hamujące). Analizie poddano XX-wieczne teorie aktywności edukacyjnej przybliżone polskiej andragogice przez Mieczysława Malewskiego⁵, m.in.: koncepcję sił pola Harry'ego Millera, model symetrii osobowości Rogera Boshiera oraz model łańcucha interakcji Patricii Cross, który dla prezentowanych rozważań wydaje się szczególnie istotny. Uwzględniono także koncepcję uczenia się transformatywnego Jacka Mezirowa⁶.

Patricia Cross zjawisko świadomej i celowej aktywności człowieka ujmuje poprzez psychiczny mechanizm oczekiwania. Na wypadkową samooceny dokonywanej w relacji do zadań edukacyjnych i przyjmowanych wobec nich postaw, zdaniem autorki, wpływa orientacja na życiowo istotne wartości oraz subiektywne przeświadczenie jednostki, że uczestnictwo w edukacji może prowadzić do ich osiągnięcia⁷. Nie bez znaczenia jest tutaj sytuacja życiowa człowieka, obfitująca w elementy utrudniające kształcenie: brak czasu, zbyt wysokie koszty, problematyczny dojazd, brak możliwości powierzenia komuś opieki nad dziećmi itp. Szczególną uwagę zwraca autorka na okresy przejściowe (graniczne) pomiędzy kolejnymi fazami życiowego cyklu i związku, w jakich pozostają one z procesem kształtowania się oczekiwań edukacyjnych. U podstaw okresów przejściowych leżą dramatyczne wydarzenia (np. utrata pracy, śmierć bliskiej osoby, długotrwała choroba), których zaistnienie *przekreśla dotychczasowy sposób życia, stawia*

*człowieka w nowej sytuacji, podważa sens wyznawanych dotąd wartości, rodzi wiele trudnych pytań o charakterze egzystencjalnym*⁸. Z drugiej jednak strony, zgodnie z myślą P. Cross, są to momenty szczególnie istotne w sensie edukacyjnym. Aktywność oświatowa (ukazując alternatywy aksjologiczne oraz tworząc podstawę do zaistnienia u człowieka nowych oczekiwań wobec siebie i życia) pozwala na nowo „zorganizować” osobie dorosłej jej istnienie w świecie⁹.

Dorosłość jako faza życia podzielona jest na etapy, z których każdy obfituje w różnego rodzaju trudności wynikające w dużej mierze ze stawianych człowiekowi zadań oraz ról społecznych, które musi odgrywać we wciąż zmieniającej się rzeczywistości, prowadząc egzystencję nacechowaną lękiem i niepewnością odnośnie do tego, co przyniesie jutro. Problemy związane z dorosłością potęgowane są przez uwarunkowania makrocywilizacyjne i społeczno-kulturowe, wśród których Elżbieta Dubas wymienia m.in. szybki postęp nauki i techniki, osłabienie więzi rodzinnych, kryzys autorytetów, rozbuchany konsumpcjonizm, zaburzone poczucie bezpieczeństwa wynikające z sytuacji przemocy, terroryzmu, zagrożenia wojnami oraz będące konsekwencją obowiązującego współcześnie kultu indywidualizmu silne tendencje samorealizacyjne dorosłych, które niewłaściwie wyważone prowadzą do zaniedbania relacji rodzinnych, wspólnotowych¹⁰. Owe tendencje samorealizacyjne mają swoje źródło w przekonaniu o autotelicznej wartości wykształcenia i dalszego kształcenia się, a samokształcenie jest potrzebą osób z silnym potencjałem poznawczym, o dużej sile autokreacji.

W poszukiwaniu swoistych „napięć”, „konfliktów” występujących u człowieka dorosłego, który jest obarczony koniecznością odpowiedzialnego pełnienia równocześnie wielu ról społeczno-zawodowych, poddano kwerendzie literaturę psychologiczną¹¹. Wynika z niej (co nie jest andragogicznym *novum*), że w dorosłości regres jest warunkiem koniecznym progresu (tu: rozwoju kompetencji). Aby optymalnie wypełniać dane zadanie, realizować się w dominującej aktualnie roli, dorosły musi zrezygnować z mistrzostwa, pełnego zaangażowania w wypełnianiu swych powinności na innych polach życiowej aktywności. Na przykład rodzicielstwo może stać się czynnikiem zakłócającym pracę zawodową lub rozwój osobisty, praca zawodowa może z kolei deformować role rodzinne itd. Problemy te sprawiają, że uczący się dorosły musi stale dokonywać oceny tego, co w danym momencie, na danym etapie życia jest

⁵ M. Malewski, *Teorie andragogiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1998, s. 93–101; 106–115.

⁶ J. Mezirow, *An overview on transformative learning*, [w:] K. Illeris (ed.), *Contemporary Theories of Learning. Learning theorists... in their own words*, Routledge Taylor & Francis Group, London–New York 2009.

⁷ M. Malewski, *Teorie andragogiczne*, dz.cyt.

⁸ Tamże, s. 98–99.

⁹ Tamże, s. 99.

¹⁰ E. Dubas, *Przygotowanie do dorosłości – być i stawać się dorosłym*, „Edukacja Dorosłych” 2015, nr 1(72), s. 14–16.

¹¹ M.in. A. Brzezińska, *Dorosłość – szanse i zagrożenia dla rozwoju*, [w:] A. Brzezińska, K. Appelt, J. Wojciechowska (red.), *Szanse i zagrożenia rozwoju w okresie dorosłości*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2002, s. 13.

dla niego priorytetem, czy udźwignie (dodatkowe) zobowiązania, czy sprosta oczekiwaniom pracodawcy, członków rodziny, otoczenia społecznego. Uczący się dorosły zazwyczaj jest permanentnie zmęczony, a przy okazji jest narażony na utratę wiary we własne możliwości, doświadczane przez niego kryzysy mogą być przyczyną różnorodnych napięć. Odczuwany dyskomfort z jednej strony może prowadzić do przerwania edukacji, opuszczenia środowiska uczenia się (model symetrii osobowości R. Boshiera), z drugiej – do wyzwolenia nowych pokładów motywacji (koncepcja P. Cross).

Podstawy metodologiczne badań własnych

Przedmiotem podjętych analiz były opinie uczących się dorosłych na temat negatywnych konsekwencji ich zaangażowania edukacyjnego. Celem badań było rozpoznanie rozmiaru osobistych kosztów będących konsekwencją zaangażowania edukacyjnego – ustalenie dominujących czynników obciążających osoby uczące się, poprzez stworzenie katalogu negatywnych skutków podjęcia wysiłku edukacyjnego.

Problem badawczy koncentrował się wokół tytułowych negatywnych aspektów uczestnictwa oświatowego, a zoperacjonalizowany przyjął postać pytań szczegółowych:

1. Czy uczący się dorośli mają poczucie, że poprzez swoją aktywność edukacyjną zaniedbują pozostałe sfery życia?
2. Jakie są ich opinie na temat konsekwencji tej aktywności dla życia osobistego lub zawodowego?
3. Z jakimi problemami wiąże się dla dorosłych ich uczestnictwo w zorganizowanej (pozaformalnej) edukacji?

Respondentów poproszono o ustosunkowanie się do zaproponowanych stwierdzeń poprzez wypełnienie kwestionariusza ankiety: *Czuję, że poprzez swoją aktywność edukacyjną zaniedbuję pozostałe sfery życia* (zaproponowano trzy odpowiedzi – *tak, nie, czasami*); *Uczenie się/uczestnictwo w edukacji wiąże się dla mnie z dodatkowymi problemami* (20 możliwych odpowiedzi, w tym jedna otwarta, do swobodnego uzupełnienia). Trzecie stwierdzenie przyjęło postać zdania: *Na sku-*

tek uczestnictwa edukacyjnego..., do którego autorki zaproponowały 17 uzupełnień (w przypadku każdego z nich należało zaznaczyć jedną z trzech odpowiedzi: *znacznie, w pewnym stopniu, nie*).

Teren badań stanowiły określone formy organizacyjne edukacji dorosłych: studia podyplomowe prowadzone przez jedną z krakowskich uczelni, warsztaty instruktazowo-metodyczne dla pracowników domów pomocy społecznej (Bisztynek, woj. warmińsko-mazurskie) oraz kurs doskonalący z zakresu prawa pracy (Warszawa). Badania (osobiście oraz z pomocą edukatorów) przeprowadzono w okresie od lutego do marca 2016 roku.

Jedynym kryterium doboru respondentów było ich zaangażowanie w edukację dorosłych nurtu pozaformalnego. Poprawnie wypełnione kwestionariusze ankiety uzyskano od 189 osób kształcących się w dniu przeprowadzania badań w wybranej formie organizacyjnej, w tym od 45 uczestników doskonalenia zawodowego: kursu z zakresu prawa pracy (20 osób) i warsztatów instruktazowo-metodycznych (25 osób) oraz 144 słuchaczy studiów podyplomowych (kierunek pedagogika opiekuńczo-wychowawcza – 55 osób, kierunek pedagogika szkolna i wczesnoszkolna – 89 osób).

Średnia wieku respondentów wynosiła 34,9 lat, zaś mediana – 31 lat. Najmłodsza uczestniczka badań miała 23 lata (słuchaczka z dyplomem licencjata), najstarsza – 57 (wykształcenie wyższe licencjackie, opiekun). Dziewięć osób nie podało informacji na temat swojego wieku, jedna napisała „50+” (tych odpowiedzi nie uwzględniono w obliczeniach dla zmiennej: wiek).

Intencją autorek nie było diagnozowanie opinii uczących się kobiet, zważywszy jednak, że w badaniach uczestniczyły 184 kobiety i tylko 5 mężczyzn, uzyskane dane jednoznacznie sprofilowały sylwetkę zbiorowego podmiotu podjętych rozważań (tab. 1). Stała się nim kobieta o dobrej lub przeciętnej sytuacji materialnej, z wyższym wykształceniem, pozostająca w związku, mieszkanka miasta.

Badani byli zatrudnieni głównie w sferze budżetowej. Grupę dominującą stanowili pracownicy resortu edukacji. Na stanowisku nauczyciela pracowały 83 osoby, na stanowiskach pomocy nauczyciela, nauczyciela wspomagającego w klasach I–III, opiekuna-

Tabela 1. Profil socjodemograficzny uczestników badań

Samoocena sytuacji ekonomicznej		Wykształcenie		Stan rodzinny		Miejsce zamieszkania	
deskryptor	L	deskryptor	L	deskryptor	L	deskryptor	L
dobra	81	wyższe magisterskie	162	w związku	146	duże miasto	78
przeciętna	98	wyższe licencjackie	16	samotni	43	małe miasto	51
zła	3	maturalne	7	z dziećmi	92	wieś	49
b.o.	7	średnie policealne	4	bezdzielni	97	b.o.	11

Źródło: badania własne.

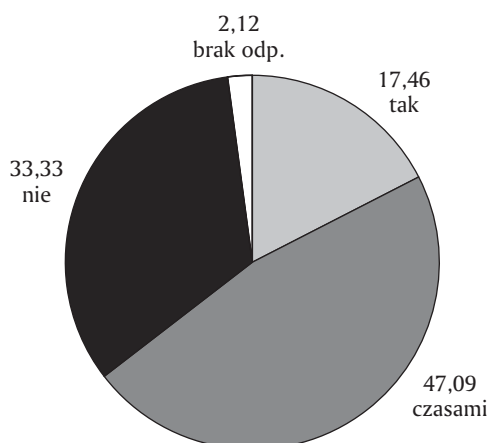
wychowawcy lub asystenta nauczyciela w przedszkolu pracowało 13 kolejnych osób, funkcję pedagoga pełniło 13 osób. Pozostałe zawody związane z edukacją to: nauczyciel-bibliotekarz (4 osoby) oraz nauczyciel-educator muzealny. Wśród respondentów byli także opiekunowie w żłobku (4 osoby), logopedzi (2 osoby), psychologowie (2 osoby), oligofrenopedagodzy. Zawód urzędnika/pracownika biurowego wykonywało 25 osób. Ponadto w grupie badanych znaleźli się: prawnik, przedstawiciel handlowy, sprzedawca, konsultant telefoniczny, osoba prowadząca własną działalność gospodarczą, muzyk, dwoje studentów studiów drugiego stopnia, lektor języka angielskiego, osoba bezrobotna oraz osoba wykonująca pracę fizyczną związaną z produkcją. Badaniami objęto też 10 opiekunów w domu pomocy społecznej, pielęgniarkę, instruktorów ds. rewalidacji, terapeutów zajęciowych (po 2 osoby), pracowników socjalnych (3 osoby) i opiekunki środowiskowe (5 osób). Od dziewięciu osób nie uzyskano odpowiedzi na pytanie o wykonywany zawód.

Sytuacja ekonomiczna respondentów w ich samocenie przedstawiała się raczej dobrze (dobra – 81 osób, przeciętna – 98 osób), tylko trzy osoby zdefiniowały swój status ekonomiczny jako zły. Siemdem osób nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie.

Wyniki badań

Odpowiedź na pytanie o negatywne konsekwencje edukacyjnej aktywności nie jest jednoznaczna ani prosta, zero-jedynkowa. Uczestnicy przeprowadzonych badań w większości (64,55 proc., tj. 122 osoby) mieli poczucie, że podejmując aktywność edukacyjną, zaniedbują pozostałe sfery życia: odpowiedzi *czasami* udzieliła niemal połowa badanych – 47,09 proc., zaś odpowiedzi *tak* – 17,46 proc. badanych (odpowiednio 89 i 33 osoby). U co trzeciego respondenta (tj. 63 osób) owo poczucie nie występowało. Cztery osoby nie udzieliły odpowiedzi na to pytanie. Dane przedstawiono na rysunku 1.

Rysunek 1. Aktywność edukacyjna a poczucie zaniedbywania pozostałych sfer życia (w proc.)



Źródło: badania własne

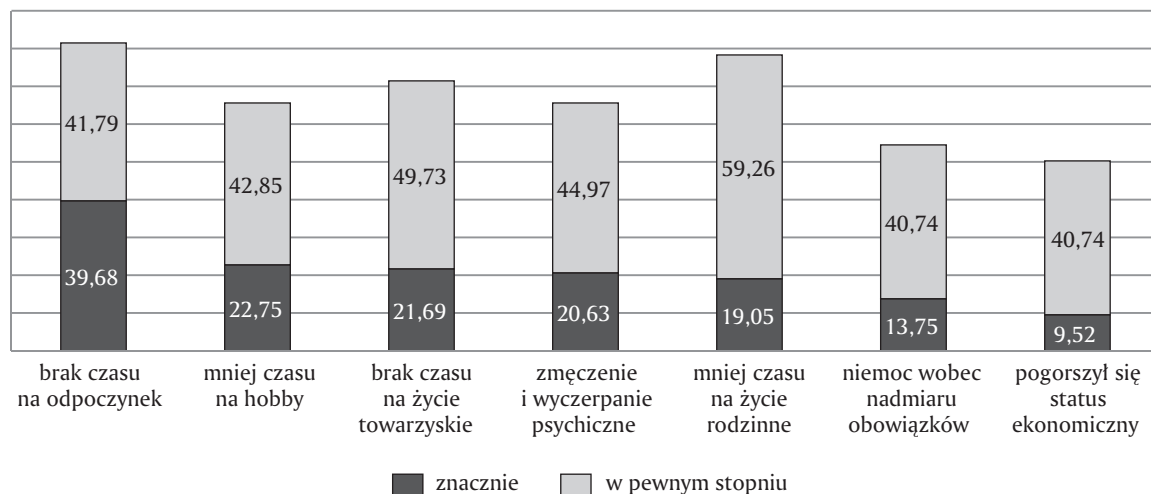
Warto nadmienić, że 17 osób (tj. 8,99 proc. ogółu), mimo wstępnej deklaracji, że nie zaniedbują pozostałych sfer życia, wskazało określone negatywne skutki uczestnictwa edukacyjnego. Dlatego też do grupy respondentów skutecznie godzących różne role społeczne ostatecznie zakwalifikowano 46 osób, tj. 24,33 proc. ogółu.

W drugim etapie badań uczących się dorosłych poproszono o wskazanie negatywnych skutków tej aktywności. Wśród odpowiedzi w kategorii *znacznie* na pierwszym miejscu znalazł się brak czasu na odpoczynek (39,68 proc., 75 osób), który wskazano dwukrotnie częściej niż kolejne dwie odpowiedzi, czyli brak czasu na hobby (22,75 proc., 43 osoby) i na życie towarzyskie (21,69 proc., 41 osób). Zmęczenie i wyczerpanie psychiczne deklarowało 20,63 proc. respondentów (39 osób), kolejne 19,05 proc. (tj. 36 osób) miało mniej czasu na życie rodzinne. Stosunkowo najmniej badanych wskazało poczucie przeciążenia obowiązkami (13,75 proc., 26 osób) oraz pogorszenie statusu ekonomicznego (9,52 proc., 18 osób). W ramach ustosunkowania się do stwierdzenia, że aktywność ta *wiąże się z dodatkowymi problemami* w kategorii *w pewnym stopniu* respondenci w pierwszej kolejności wymieniali: uczenie się kosztem życia rodzinnego (59,26 proc., 112 osób) i życia towarzyskiego (49,73 proc., 94 osoby) oraz doświadczanie stanu zmęczenia i wyczerpania psychicznego (44,97 proc., 85 osób). Badani deklarowali również, że brakuje im czasu na hobby (42,85 proc., tj. 81 osób), na odpoczynek i regenerację sił (41,79 proc., 79 osób). Tyle samo respondentów odczuwało przytłoczenie nadmiarem obowiązków oraz pogorszenie swojego statusu ekonomicznego (po 40,74 proc., tj. po 77 osób). Dane zilustrowano wykresem 2.

Uczestnictwo dorosłych w edukacji wiązało się dla nich również z innymi dodatkowymi problemami. Najwięcej badanych (57,67 proc., tj. 109 osób) uznało, że ponoszą za wysokie koszty edukacji. Na drugim miejscu wśród wskazywanych problemów znalazła się potrzeba zorganizowania opieki nad dziećmi lub innymi członkami rodziny na czas zajęć edukacyjnych (38,62 proc., tj. 73 osoby). Istotną dolegliwością okazała się również uciążliwa konieczność dojazdów na zajęcia, co dla wielu oznaczało marnotrawienie czasu (35,98 proc., tj. 68 osób). Część badanych (31,75 proc., tj. 60 osób) dostrzegała problem w obowiązku przyswajania w ramach zajęć edukacyjnych treści, które w ich opinii nie miały praktycznego zastosowania. U blisko jednej czwartej respondentów (24,87 proc., tj. 47 osób) uczenie się kolidowało z pracą zawodową. W przypadku 21,69 proc. badanych (41 osób) problem był pochodną braku zgody przełożonych na zwalnianie się z pracy w związku z zajęciami dydaktycznymi. Dorośli deklarowali też, że w związku z uczeniem się nie wystarcza im na nic innego czasu (20,11 proc., tj. 38 osób), mieli również poczucie, że ich zdolności do uczenia się na przestrzeni lat zmalały (19,05 proc., tj. 36 osób). Dla kolejnych 19,05 proc. respondentów problemem

Negatywne aspekty uczestnictwa w edukacji...

Wykres 2. Najważniejsze konsekwencje uczestnictwa edukacyjnego, w proc. (wybór spośród 17 propozycji)



Źródło: badania własne.

okazał się odczuwany brak zrozumienia ze strony otoczenia dla podejmowanej przez nich aktywności edukacyjnej. Dane zilustrowano wykresem 3.

Wśród respondentów, dla których aktywność poznawcza wiązała się z dodatkowymi problemami, znalazła się grupa 49 osób (25,93 proc. dla N=189), którą określić można mianem wieloprotblemowej. Osoby te (same kobiety) dostrzegały i wskazywały przynajmniej po pięć problemów. Na pierwszym miejscu znalazły się koszty związane z edukacją – 38 spośród 49 respondentek (tj. 77,55 proc.) określiło je jako zbyt wysokie. Dla 27 osób (tj. 55,19 proc.) zna-

czącą troską była konieczność zorganizowania opieki nad członkami rodziny na czas zajęć dydaktycznych, w przypadku kolejnych 24 (tj. 48,98 proc.) nauka kolidowała z pracą zawodową. Brak czasu na pozostałe aktywności deklarowały 22 kobiety (tj. 44,9 proc.), zaś 19 (tj. 38,78 proc.) ubolewało, że marnuje czas na dojazdy. Na ostatnim miejscu wśród wymienianych przez tę grupę respondentek problemów znalazły się: brak zgody ze strony przełożonych na zwalnianie się z pracy oraz poczucie pogorszenia się zdolności do uczenia się, na które wskazało po 18 osób (tj. 36,73 proc.).

Wykres 3. Dodatkowe problemy generowane przez uczenie się (najczęstsze wskazania z 20 propozycji, wielokrotność wyboru), w proc.



Źródło: badania własne.

Inne problemy, wyłaniające się ze swobodnych wypowiedzi 10 respondentów (tj. 5,29 proc. ogółu), można zaklasyfikować do trzech kategorii. Pierwszą z nich stanowią czynniki zewnętrzne, instytucjonalne, związane z konkretnym środowiskiem edukacyjnym¹². W opiniach respondentów wadliwa organizacja procesu dydaktycznego jest przyczyną ich frustracji, irytacji, rozczarowania: *Czasami odnoszę wrażenie, że uczelnia (prowadzący) niepoważnie podchodzą do studentów studiów podyplomowych, uważając, że chcą oni „zdobyć papier”, a nie wiedzę i umiejętności [...] (K 25, nauczycielka); Uczymy się rzeczy, które są nam niepotrzebne [...] (K 24, pracownik administracyjny); Uczestniczenie w czymś, co nie do końca odpowiada moim potrzebom, brak informacji „na wejściu” (K b.d., pedagog); Dodatkowym problemem jest frustracja, chodzi o poziom, treść i przekaz wiedzy na studiach podyplomowych (K 38, nauczyciel); Irytacja z powodu braku dobrej organizacji studiów, samoistne douczanie z powodu braku należytego przygotowania osób prowadzących zajęcia [...] (K 44, nauczyciel).*

Druga kategoria problemów to również czynniki zewnętrzne, ale związane z pracą zawodową: *Przełożony wymaga ode mnie poszerzenia kwalifikacji, ale nie daje możliwości logicznej organizacji łączenia pracy z nauką (K 26, nauczyciel przedszkolny); Dostosowanie planu lekcji w pracy do godzin zjazdów studiów podyplomowych (K 35, nauczyciel bibliotekarz); Pogodzenie pracy (piątkowej) z dojazdem na zajęcia, które zaczynają się wczesnym popołudniem (K 28, nauczyciel); Reorganizacja czasu pracy (K 44, nauczyciel).*

Kategoria trzecia to problemy dotkliwe w kontekście życia rodzinnego i osobistego: *Spędzam weekend bez córki i musimy obie się do tego przyzwyczaić. Nie*

będę mieć możliwości uczestniczyć w Komunii św. chrześnicy, gdyż wtedy będę miała zjazd (K 27, nauczyciel); Zmęczenie (K 27 lat, psycholog). Inne odpowiedzi tu przyporządkowane to: rodzina; weekendowe wyjazdy do rodziny; problemy domowe; spotkania, obowiązki domowe; rzadszy kontakt ze znajomymi; ograniczenie ilości czasu wolnego; finansowymi; hobby.

Wypowiedzi kolejnych 12,69 proc. respondentów (tj. 24 osób) zawarte w odpowiedziach na inne pytanie otwarte o osobiste wyrzeczenia stanowią dodatkową ilustrację problemu, który jest związany z brakiem czasu dla siebie i rodziny, np.: *Poświęcenie weekendu na zajęcia, zamiast spędzania go z rodziną (K 28, nauczyciel); Brak czasu dla siebie i na regenerację sił po tygodniu pracy (K 28, nauczyciel); Mało czasu na zabawę z dzieckiem (K 32, logopeda); Zamiast do teatru, kina, wyjazdu rodzinnego – spędzamy czas na uczelni (K 48, nauczyciel).*

Interesujące wyniki otrzymano, analizując odpowiedzi występujące sporadycznie. Mogą one być traktowane jako „nawyki mentalne”, obrazy uprzedzeń wynikających z osobistych doświadczeń, kryzysów, „dylematów dezinformacyjnych” towarzyszących edukacji w dorosłości¹³. Do analizy wybrano odpowiedzi o niższej niż 10 proc. frekwencji (tab. 2).

Schematy poznawcze (zazwyczaj stereotypy) mogą mieć destrukcyjny wpływ na osobę uczącą się. Ramy odniesienia są narzucone przez społeczeństwo każdemu człowiekowi. Uczenie się pomaga w redefinicji sądów ograniczających (nawyki mentalne), zmieniając je w świadomość wspierającą¹⁴ (punkty widzenia). Przykładem sądu ograniczającego może być stwierdzenie, że dorosły nie nadaje się do roli uczącego się, że ponosi zbyt wysokie – nieproporcjonalne do efektu – osobiste koszty aktywności oświatowej.

Tabela 2. Najbardziej wskazywane problemy towarzyszące edukacji w dorosłości

Lp.	OPINIA	L	proc.
1.	Nie widzę celu w uczeniu się	1	0,53
2.	Po prostu mi się nie chce	2	1,06
3.	Trudności w sprostaniu wymaganiom nauczycieli/ edukatorów	2	1,06
4.	Po co mam się kształcić, skoro i tak nie ma szans na awans (znalezienie nowej pracy)	5	2,65
5.	Przełożony wymaga ode mnie podnoszenia kwalifikacji, a ja czuję niechęć do tego	6	3,17
6.	Poczucie nacisku ze strony przełożonych	7	3,7
7.	Nieprzychylny stosunek przełożonych	9	4,76
8.	Pogorszyły się moje relacje z kolegami z pracy	11	5,82
9.	Brak zgody przełożonych na zwalnianie się z pracy	15	7,94
10.	Brak zrozumienia i wsparcia ze strony rodziny	15	7,94
11.	Nieżyczliwość znajomych	17	8,99
12.	Wiąże się dla mnie z wieloma osobistymi wyrzeczeniami	17	8,99

Źródło: badania własne.

¹² Zachowano oryginalny styl i pisownię.

¹³ J. Mezirow, *An overview on transformative learning*, dz.cyt., s. 90–93.

¹⁴ Tamże.

W prezentowanych wynikach badań najrzadziej występującymi ograniczeniami były: jednostkowo występujące poczucie braku sensu podejmowania aktywności edukacyjnej, obawa przed wymaganiami nauczycieli, poczucie przymusu edukacyjnego, zakłócenia w relacjach zawodowych, koleżeńskich i rodzinnych, ludzka nieżyczliwość oraz doświadczanie osobistych wyrzeczeń.

Dyskusja i podsumowanie

W podjętych badaniach poszukiwano odpowiedzi na pytanie, czy aktywność edukacyjna, będąca skutkiem rozwiniętych potrzeb wyższych, rozbudzonej motywacji intelektualnej i silnie zaznaczonej determinacji w dążeniu do poszerzania własnych horyzontów, może skutkować negatywnymi – w subiektywnej perspektywie – konsekwencjami? Czy zaangażowanie edukacyjne przynosi, poza korzyściami, także i straty? Jakie są opinie uczących się dorosłych na temat negatywnych skutków ich uczestnictwa w pozaformalnym kształceniu się? Które są dominujące, które występują sporadycznie, które są jedynie projekcją wyobrażeń o trudach ponoszonych w związku z (auto)inwestycjami oświatowymi?

Brak problemów wynikających z zaangażowania oświatowego zadeklarowała blisko jedna czwarta badanych (46 osób). Byli to uczestnicy doskonalenia zawodowego (kurs z zakresu prawa pracy, studia podyplomowe; mieszkańcy Warszawy, Krakowa i okolic tych miast), z dobrą sytuacją materialną, pozostający w związku, bezdzietni lub z maksymalnie dwójką dzieci, zatrudnieni w sferze budżetowej. Pozostali ankietowani uświadamiali sobie konkretne negatywne konsekwencje uczestnictwa w zorganizowanym procesie dydaktycznym. Podsumowując wątek konsekwencji zaangażowania edukacyjnego i sumując odpowiedzi *znacznie i w pewnym stopniu* (zob. rys. 2), można stwierdzić, że uczenie się w przekonaniu respondentów odbywało się przede wszystkim kosztem ich odpoczynku (81,48 proc., czyli 154 osoby), życia rodzinnego (78,31 procent, 148 osób) i towarzyskiego (71,42 proc., 135 osób).

Koszty kształcenia były za wysokie dla 57,67 proc. ankietowanych (czyli 109 osób), konieczność zapewnienia dodatkowej opieki nad dziećmi sprawia trudność 38,62 proc. badanych (73 osoby), zaś 35,98 proc. ogółu (68 osób) odczuwało dyskomfort z powodu trudności związanych z dojazdami na zajęcia (dane z rys. 3).

Otrzymane wyniki są zbieżne nie tylko z teoriami andragogicznymi, ale przede wszystkim z rezultatami badań przytoczonych w raporcie Eurydice 2015, według którego przeszkody dla aktywności dorosłych w procesach uczenia się są związane z obowiązkami rodzinnymi i zawodowymi oraz kosztami edukacji. Znaczącymi barierami dla grup defaworyzowanych (których w przeprowadzonych badaniach – poza osobą bezrobotną – nie było) są także: brak odpowiednich kwalifikacji zapewniających im swobodne uczestnictwo w kształceniu (dostęp do niego) oraz słabo rozbudowana sieć poradnictwa zawodowego¹⁵. Innego rodzaju danych, mogących stanowić uzupełnienie prezentowanych wyników badań, dostarczają analizy dotyczące edukacji dorosłych w środowisku pracy, z których wynika, że barierą w podejmowaniu dokształcania i doskonalenia zawodowego często jest wiek¹⁶. Według Doroty Nawrat im starsi są pracownicy, tym rzadziej uczestniczą w oświacie. Owa tendencja ma swoje podłoże w negatywnych stereotypach i postawach społecznych wobec starszych pracowników (przekonanie pracodawców, że nie warto w nich inwestować, brak strategii zarządzania wiekiem w przedsiębiorstwach)¹⁷. Jak pisze Bogusława Urbaniak, *wiek sam w sobie jest kategorią neutralną – to, co nadaje mu wartość, to procesy społeczne i postawy wynikające z kultury*¹⁸. Osoby czterdziesto- pięćdziesięcioletnie mają poczucie, że ich „wartość rynkowa” spada, pojawia się u nich lęk i brak wiary we własne możliwości rozwoju, skąd niedaleka droga do poddania się stereotypowi starszego pracownika niechętnego uczestnictwu oświatowemu.

Jeszcze inną perspektywę, bo dotyczącą barier uczenia się u dorosłych mężczyzn, prezentują w swoich rozważaniach Barry Golding, John McDonald oraz Małgorzata Malec-Rawiński. Autorzy wśród przyczyn zniechęcających mężczyzn do uczestnictwa edukacyjnego wymieniają (obok czynników kontekstualnych, informacyjnych, sytuacyjnych oraz predyspozycji osobistych) negatywne doświadczenia z wcześniejszych etapów szkolnych oraz innych form uczenia się, piętno (stygmata), którego niektórzy mężczyźni doświadczają w związku z trudnościami towarzyszącymi procesowi uczenia się (czytanie, pisanie, liczenie), a także mające swe podłoże w męskiej kulturze przekonanie o tym, że uczenie się jest czymś śmiesznym, bezwartościowym, niemęskim¹⁹.

Osobiste koszty podejmowania aktywności edukacyjnej, jak pokazały badania, mogą być różne i dotyczyć wielu sfer życia. Uczestnictwo edukacyjne

¹⁵ Raport Eurydice *Adult Education and Training in Europe: Widening Access to Learning Opportunities*, s. 12–15, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/179en.pdf, [15.06.2016].

¹⁶ D. Nawrat, *Edukacja dorosłych w środowisku pracy: stymulatory i inhibitory*, „Przedsiębiorczość i Zarządzanie” 2013, t. XIV, z. 5, cz. II, s. 145–162.

¹⁷ Tamże, s. 158.

¹⁸ B. Urbaniak, *Wyzwania wobec edukacji starszych pracowników w Polsce*, [w:] J.T. Kowaleski, P. Szukalski (red.), *Pomyślne starzenie się w perspektywie nauk o pracy i polityce społecznej*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2008, s. 78.

¹⁹ B. Golding, J. McDonald, M. Malec-Rawiński, *Uczenie się starszych mężczyzn we współczesnych badaniach andragogicznych: wybrane konteksty, implikacje i przypadki*, „Dyskursy Młodych Andragogów” 2015, nr 16, s. 62–63.

respondentów odbijało się negatywnie na ich finansach, relacjach rodzinnych, sytuacji zawodowej czy wreszcie samopoczuciu. Mimo deklarowanych trudności, braku wsparcia ze strony państwa, pracodawcy, a czasem najbliższego środowiska, badani kontynuowali podjęty wysiłek edukacyjny. Na ile kierowali się chęcią rozwoju, samorealizacji, a na ile strachem przed utratą pracy? Aby odpowiedzieć na to pytanie, należałoby poznać powody, dla których decydowali się na uczestnictwo w edukacji. Niezależnie od motywacji można jednak stwierdzić, że aktywność edukacyjna zajmowała w świadomości respondentów znaczące miejsce, odczuwali konieczność jej podejmowania, pokonywali trudności, radzili sobie z problemami. W przypadku edukacji w dorosłości realizowany jest program samokształceniowy, autoedukacyjny. Poznając, człowiek odkrywa samego siebie, czyni się podmiotem własnej aktywności poznawczej. W uczeniu się życia i uczeniu się od własnego życia dorosły (re)interpretuje i (re)definiuje siebie²⁰. Poznawanie staje się stylem życia, wytwarzaniem wiedzy poprzez interakcję z innymi, przede wszystkim w środowisku zawodowym, ale i codziennym, nieformalnym. Uczestnicy przeprowadzonych badań wiedzieli, że zyski płynące z aktywności edukacyjnej docelowo przewyższą odczuwane straty. Czyż nie na tym polega świadome kierowanie swoimi działaniami, dokonywanie przemian, transformacji w dążeniu ku obranym celom charakterystyczne dla uczącego się dorosłego?²¹ Jak twierdzi Jack Mezirow, odkrywanie siebie na poziomie samorealizacji polega na *odnalezieniu własnych możliwości skrywanych czy odsuwanych na bok ze względu na obowiązki domowe lub zawodowe*²². Jest to odkrywanie siebie ukrytego, „pozostawionego w zapasie” na inną fazę życia²³. Badania dowiodły, że jedna czwarta respondentów godziła pełnienie wszelkich ról społecznych z uczestnictwem edukacyjnym. Jedna z osób stwierdziła: *Cieszę się, że mogę podnosić moje kwalifikacje zawodowe, to jest mój czas, moja wola. Cieszę się, że tu mogę być* (K 32: własna działalność gospodarcza, słuchaczka studiów podyplomowych). Jednak dla 75 proc. uczących się dorosłych podjęcie aktywności oświatowej oznaczało

konieczność mierzenia się z różnego rodzaju problemami. W obliczu takich proporcji entuzjastyczny ton wypowiedzi respondentki (wraz z danymi, które za nim stoją) niestety blaknie.

Bibliografia

Adult Education and Training in Europe: Widening Access to Learning Opportunities, Eurydice, 2015, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/179en.pdf.

Brzezińska A., *Dorosłość – szanse i zagrożenia dla rozwoju*, [w:] A. Brzezińska, K. Appelt, J. Wojciechowska (red.), *Szanse i zagrożenia rozwoju w okresie dorosłości*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2002, s. 11–22.

Demetrio D., *Edukacja dorosłych*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika, tom III: Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*, GWP, Gdańsk 2006, s. 113–236.

Dubas E., *Przygotowanie do dorosłości – być i stawać się dorosłym*, „Edukacja Dorosłych” 2015, nr 1(72), s. 9–22.

Golding B., McDonald J., Malec-Rawiński M., *Uczenie się starszych mężczyzn we współczesnych badaniach andragogicznych: wybrane konteksty, implikacje i przypadki*, „Dyskursy Młodych Andragogów” 2015, nr 16, s. 59–72.

Malewski M., *Teorie andragogiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1998.

Mezirow J., *An overview on transformative learning*, [w:] K. Illeris (ed.), *Contemporary Theories of Learning. Learning theorists... in their own words*, Routledge Taylor & Francis Group, London–New York 2009, s. 3–24.

Nawrat D., *Edukacja dorosłych w środowisku pracy: styulatory i inhibitory*, „Przedsiębiorczość i Zarządzanie” 2013, t. XIV, z. 5, cz. II, s. 145–162.

Potulicka E., *Kto nam urządzi edukację?*, „Polonistyka” 2013, nr 9, s. 4–8.

Solarczyk-Ambrozik E. (red.), *Całozyciowe uczenie się jako wyzwanie dla teorii i praktyki edukacyjnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2013.

Szarota Z. (red.), *Oświata dorosłych wobec jednostek i grup defaworyzowanych społecznie*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2012.

Urbaniak B., *Wyzwania wobec edukacji starszych pracowników w Polsce*, [w:] J.T. Kowaleski, P. Szukalski (red.), *Pomyślne starzenie się w perspektywie nauk o pracy i polityce społecznej*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2008, s. 68–83.

Negative consequences of educational participation in the opinions of adult learners

The article concerns the adverse consequences of adult learning, problems accompanying that process and burdens resulting from it. The authors carried out research, which aim was to give the answers to the following questions: Do the adult learners perceive their cognitive activity as a reason for neglecting the other areas of their lives? What are their opinions on the consequences of such activity for personal and professional life? What problems are linked to adults' participation in organized (non-formal) education? The sample of 189 educationally active adults being surveyed was recruited from the participants of: postgraduate studies, instruction and methodical workshops and a training course. The outcomes of the poll show that only one quarter of respondents declared the lack of any problems resulting from their educational involvement. The vast majority of the group admitted facing various types of negative consequences of such activity. Problems arising due to their learning may affect many spheres of peoples' lives: their family life and social relationships, their leisure time and health condition as well as their private budgets.

²⁰ D. Demetrio, *Edukacja dorosłych*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika, tom III: Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*, GWP, Gdańsk 2006, s. 116, 120, 122.

²¹ J. Mezirow, *An overview on transformative learning...*, dz.cyt.

²² Za: D. Demetrio, *Edukacja dorosłych...*, dz.cyt., s. 218.

²³ Tamże.

Negatywne aspekty uczestnictwa w edukacji...

Aleksandra Litawa jest doktorem nauk społecznych w zakresie pedagogiki, adiunktem na Uniwersytecie Pedagogicznym im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się głównie na zagadnieniach związanych z edukacją kulturalną oraz pozaformalnym i nieformalnym nurtem oświaty dorosłych. Członkini Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego.

Zofia Szarota jest doktorem habilitowanym, profesorem nadzwyczajnym Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, kierownikiem Katedry Pedagogiki Społecznej i Andragogiki. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się na problemach teorii edukacji dorosłych, pedagogiki społecznej, gerontologii społecznej. Jest redaktorką naczelną półrocznika „EXLIBIRIS Biblioteka Gerontologii Społecznej”, członkinią zarządu Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego, a także popularyzatorką wiedzy w uniwersytetach trzeciego wieku, wykładowcą pozaformalnego nurtu edukacji dorosłych, członkinią różnych gremiów doradczych i eksperckich. Stała recenzentka w kilku czasopismach i członkini rad naukowych kilku periodyków, w tym zagranicznych.

POLECAMY



Raport *Studenci zagraniczni w Polsce* Warszawa 2016

Prezentowany raport jest cykliczną publikacją opracowywaną przez analityków programu „Study in Poland”. Program, zainicjowany w 2005 r. przez Konferencję Rektorów Akademickich Szkół Polskich i Fundację Edukacyjną „Perspektywy”, ma na celu profesjonalną promocję Polski jako miejsca studiów i wspieranie procesu internacjonalizacji szkolnictwa wyższego. Poprzez koordynowanie działań uczelni oraz podmiotów państwowych, samorządowych i pozarządowych dąży do zmiany niekorzystnej (choć sukcesywnie poprawiającej się) sytuacji w zakresie umiędzynarodowienia polskich uczelni. Raport prezentuje najaktualniejsze informacje nt. studentów zagranicznych na polskich uczelniach, w tym niepublikowane w innych miejsca dane Głównego Urzędu Statystycznego. Analizuje tendencje na polskim rynku edukacyjnym i ewolucję w kompozycji grupy studentów obcokrajowców na przestrzeni lat – w różnych przekrojach. Więcej informacji można znaleźć na stronie: http://www.studyinpoland.pl/konsorcjum/index.php?option=com_content&view=section&layout=blog&id=8&Itemid=78

Raport *Edu-Tech 2016.* *Nowe technologie w świecie edukacji*

Edu-Tech 2016 otwiera cykl edukacyjnych raportów portalu Edutorial.pl. Publikacja poświęcona jest nowoczesnej nauce i technologiom w świecie edukacji. Zawiera analizy, komentarze ekspertów oraz liczne rankingi i zestawienia. Stanowi też próbę odpowiedzi na pytanie, jak mądrze wykorzystywać technologię w kształceniu, jak rozwijać jej potencjał i jak chronić się przed ewentualnymi zagrożeniami. Raport podzielony został na trzy części. W pierwszej części skupiono się na przeglądzie rynku EduTech. Pokazano trendy, perspektywy rozwoju i ograniczenia cyfryzacji świata edukacji. Przedstawiono wyniki badań kompetencji cyfrowych Polaków i porównano je z danymi z innych krajów. Druga część stanowi prezentację praktycznych rozwiązań z zakresu „nowoczesnej nauki” – zawiera m.in. zestawienie polskich start-upów edukacyjnych, którym udało się odnieść sukces nie tylko w kraju, najlepszych platform e-korepetycji czy aplikacji do nauki języków. W trzeciej części omówiono natomiast zagadnienie otwartości szkół, uczelni i firm szkoleniowych na nowe technologie. Można tu także znaleźć wskazówki, jak bezpiecznie, nowoczesnie i skutecznie prowadzić działalność edukacyjną w internecie.

Raport można pobrać ze strony: http://edutorial.pl/edutech/edu-tech-2016-raport-edutorial-pl/?utm_source=wysylka&utm_medium=PR&utm_campaign=raport-edutech-16#

