Uniwersytet Śląski w Katowicach

Wydział Nauk Społecznych

Instytut Pedagogiki

mgr Anna Orlińska

Dorosły w roli podmiotu uczącego się.

Postawy osób dorosłych wobec własnego uczestnictwa w edukacji formalnej oraz ich niektóre uwarunkowania

Praca doktorska

przygotowana pod opieką dr hab. Violetty Rodek, prof. UŚ

Katowice 2025

Wstęp.....4

Rozdział I

Problematyka postaw w świetle krytycznej analizy literatury przedmiotu.....9

1.1. Pojęcie postawy-główne stanowiska…….....9

1.2. Komponenty, cechy i typy postaw…….....21

1.3. Kształtowanie i transformacja postaw ..…….....33

1.4. Przegląd niektórych badań naukowych korespondujących z problematyką postaw…….....42

Rozdział II

Edukacja ustawiczna osób dorosłych jako problem społeczny i indywidualny.....48

2.1. Pojęcie edukacji formalnej jako jednego z obszarów edukacji…….....48

2.2. Dorosłość w świetle niektórych teorii rozwoju…….....58

2.3. Niektóre teorie uczenia się dorosłych……. …….....69

2.4. Specyfika uczenia się człowieka dorosłego.....81

2.5. Zarys problematyki edukacji ustawicznej.....95

Rozdział III

Metodologia badań własnych.....107

3.1. Przedmiot i typ badań własnych.....107

3.2. Cele i problemy badawcze.....114

3.3. Zmienne i wskaźniki.....119

3.4. Metody, techniki, narzędzia badawcze 123

3.5. Dobór, charakterystyka grupy badawczej i teren badań…….....158

Rozdział IV

Postawy osób dorosłych wobec własnego uczestnictwa w edukacji formalnej. **Prezentacja wyników badań własnych**…….....171

4.1. Postawy badanych wobec własnego uczestnictwa w edukacji formalnej występujące na początku kształcenia…….....171

4.2. Postawy badanych wobec własnego uczestnictwa w edukacji formalnej występujące na końcu procesu kształcenia …….....179

4.3. Różnice w postawach badanych wobec własnego uczestnictwa w edukacji formalnej (pierwszy pomiar vs drugi pomiar)…….....186

4.4. Postawy badanych wobec własnego uczestnictwa
w edukacji formalnej w odniesieniu do poziomu samooceny …….....196

4.5. Postawy badanych wobec własnego uczestnictwa w edukacji formalnej w aspekcie
płci……..210

4.6. Postawy badanych wobec własnego uczestnictwa w edukacji formalnej w kontekście
miejsca zamieszkania …….....221

4.7. Postawy badanych wobec własnego uczestnictwa w edukacji formalnej według
wieku.....229

4.8. Postawy badanych wobec własnego uczestnictwa w edukacji formalnej z perspektywy
wykształcenia …….....236

4.9. Podsumowanie ilościowego etapu badań…….....244

4.10. **Postawy osób dorosłych wobec własnego udziału w edukacji formalnej. Jakościowa analiza danych**……...247

4.11. Postawy wobec edukacji formalnej – na podstawie narracji autobiograficznych badanych osób. Analiza wertykalna. Portrety badanych…….....257

4.12. Postawy wobec edukacji formalnej – na podstawie narracji autobiograficznych badanych osób. Analiza horyzontalna…….....300

4.12.1. Znaczenie środowiska rodzinnego dla kształtowania się określonych postaw osób badanych.....300

4.12.2. Znaczenie relacji społecznych dla kształtowania się określonych postaw osób badanych.....309

4.12.3. Znaczenie doświadczeń edukacyjnych dla kształtowania się określonych postaw osób badanych…….316

4.12.4. Znaczenie biografii zawodowej i życiowych momentów przełomowych dla kształtowania się określonych postaw osób badanych…….....323

4.13. Podsumowanie jakościowego etapu badań…….....330

Zakończenie 332

Bibliografia 336

Wykaz tabel……351

Wykaz wykresów.....354

Wykaz rysunków 355

Wykaz aneksów……..358

Aneksy……359

3:1424351504

Wstęp

Kluczową inspiracją dla podjętych badań była koncepcja uczenia się przez całe życie (*lifelong learning*), uznawana współcześnie za jeden z kluczowych paradygmatów edukacyjnych i społecznych[1]. W realiach dynamicznych przemian cywilizacyjnych, globalizacji oraz intensywnego rozwoju technologii informacyjno-komunikacyjnych, całożyciowe uczenie się przestaje być dobrowolną aktywnością zarezerwowaną dla wąskiej grupy jednostek, a staje się warunkiem koniecznym efektywnego funkcjonowania i adaptacji we współczesnym świecie[2]. W warunkach permanentnych zmian społecznych, gospodarczych i technologicznych, idee uczenia się przez całe życie, takie jak: aktywność poznawcza, samodzielność w nabywaniu wiedzy oraz gotowość do modyfikowania dotychczasowych schematów działania, ściśle wiążą się z poczuciem sprawstwa i przekonaniem o możliwości kierowania własnym rozwojem[3]. Przyspieszone tempo życia, rosnąca złożoność procesów społecznych oraz mnogość możliwych ścieżek biograficznych czynią rzeczywistość znacznie mniej przewidywalną niż w przeszłości. Wymaga to od jednostek nie tylko zdolności podejmowania decyzji w warunkach niepewności, lecz także elastyczności oraz kompetencji w zakresie przewidywania potencjalnych konsekwencji działań.

Odpowiedzią na te wyzwania jest nowa struktura kompetencyjna, obejmująca umiejętności poznawcze, społeczne i metapoznawcze, kształtowana i rozwijana w procesie całożyciowego uczenia się oraz samokształcenia. W ujęciu instytucjonalnym i społecznym koncepcja ta zakłada stworzenie warunków umożliwiających jednostkom swobodne przemieszczanie się pomiędzy różnymi formami kształcenia, zawodami, regionami i krajami w dążeniu do zdobywania nowych kompetencji. Obejmuje ona proces edukacyjny od etapu przedszkolnego, poprzez kolejne poziomy i formy kształcenia, aż po okres po zakończeniu aktywności zawodowej, integrując edukację formalną, pozaformalną i nieformalną w spójną, ciągłą trajektorię rozwoju[4]. Tak więc całożyciowe uczenie się (*lifelong learning)* występuje we wszystkich obszarach edukacyjnych.

---

[1] J. Delors:.*Edukacja: jest w niej ukryty skarb*. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji dla XXI wieku. Warszawa, UNESCO, 1998; *Global Report on Adult Learning and Education (GRALE III)*. Hamburg: UNESCO, 2016, Institute for Lifelong Learning.

[2] OECD, *Analiza polityki edukacyjnej 2004* , OECD Publishing, Paryż, 2005, https://doi.org/10.1787/epa-2004-en.

[3] K. Illeris: *Uczenie się transformacyjne i tożsamość*. "Journal of transformative education*"* 12.2 (2014): 148-163.

[4] *Definicja uczenia się przez całe życie*. Rezolucja Rady Unii Europejskiej z dnia 27 czerwca 2002 r. w sprawie uczenia się przez całe życie-Dz.U. UE (2002/C 163/01) oraz Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 29 stycznia 2008r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji (EQF) dla uczenia się przez całe życie.

4:9863470145

Na gruncie tej koncepcji, szczególne znaczenie mają postawy dorosłych wobec edukacji formalnej, ponieważ determinują one zarówno gotowość do podejmowania aktywności edukacyjnych, jak i wytrwałość w przezwyciężaniu pojawiających się trudności. Zgodnie z koncepcją edukacji ustawicznej, człowiek nieustannie poszerza swoje kompetencje, zdobywa nowe umiejętności oraz konfrontuje dotychczasowe przekonania z nowymi doświadczeniami. W literaturze pedagogicznej, w tym andragogiki akcentuje się, że wspomniane postawy stanowią jeden z kluczowych czynników efektywności uczenia się w dorosłości, ponieważ decydują nie tylko o podjęciu kształcenia, lecz także o sposobie uczestnictwa w procesie edukacyjnym, gotowości do eksplorowania nowych obszarów wiedzy oraz umiejętności krytycznej autorefleksji**.** Pełnią również funkcję wzorca międzypokoleniowego, wpływając na motywacje i aspiracje edukacyjne młodszych generacji. Jak wskazuje Hanna Solarczyk-Szwec „*tylko kompetentni dorośli będą w stanie organizować warunki młodszym do rozwijania potrzebnych w życiu kompetencji. Już wkrótce nie tyle poziom wykształcenia, co postawa dorosłych wobec edukacji, będzie decydować o włączeniu lub wyłączeniu społecznym*” [5]. Analiza postaw dorosłych w tym obszarze nabiera szczególnego znaczenia w dobie globalizacji, cyfryzacji i rosnących wymagań rynku pracy, który premiuje mobilność, elastyczność i zdolność adaptacji. W tym świetle badania nad postawami edukacyjnymi nie są jedynie próbą opisu rzeczywistości, ale stają się narzędziem diagnozy społecznej oraz podstawą do formułowania rekomendacji dla praktyki edukacyjnej.

Jakkolwiek tematyka dorosłości i edukacji w ujęciu całożyciowym stanowi powszechny obszar zainteresowania naukowców, to temat postaw osób dorosłych wobec samego procesu edukacyjnego i ich aktywnego uczestnictwa w nim stanowi rzadko eksplorowany obszar badawczy. Postawa dorosłych wobec uczestnictwa w edukacji wydaje się być niszą, jawi się jako obszar badawczy o ograniczonym zainteresowaniu, co może stanowić zaskoczenie w kontekście propagowania koncepcji uczenia się przez całe życie.

Mimo rosnącego zainteresowania problematyką uczenia się dorosłych, analiza dostępnych publikacji pozwala stwierdzić, że badania prowadzone w Polsce i na świecie koncentrują się głównie na:

[5] H.Solarczyk-Szwec: *Od kapitału adaptacyjnego do rozwojowego Polaków. Niektóre uwarunkowania zmiany*, „Rocznik Andragogiczny”,2014,*20*, 41–64. https://doi.org/10.12775/RA.2013.0

5:4704272576

- studentach w okresie wczesnej dorosłości – liczne prace badają motywacje, bariery i efektywność kształcenia osób w wieku 19–26 lat, jednak nie uwzględniają perspektywy osób starszych wiekiem[6],
- uczestnikach studiów wyższych - dominują tu badania nad populacją akademicką (np. studentów studiów stacjonarnych i niestacjonarnych), co ogranicza możliwość przenoszenia wniosków na inne formy kształcenia formalnego[7],
- kursach dokształcających i szkoleniach zawodowych – pojawiają się analizy dotyczące programów krótkoterminowych, ale brak jest pogłębionych badań procesów edukacyjnych przebiegających w ramach dłuższych cykli kształcenia, takich jak np. szkoły policealne[8],
- perspektywie przekrojowej - zdecydowana większość badań ma charakter jednorazowy, co uniemożliwia obserwację zmian w postawach w czasie. Brak jest podejścia podłużnego łączącego metody ilościowe i jakościowe w badaniu tego zjawiska[9].

Przegląd literatury wskazuje zatem, że niemal całkowicie pominięta została grupa dorosłych słuchaczy szkół policealnych, którzy stanowią istotny segment edukacji formalnej, a zarazem posiadają odmienny profil demograficzny, zawodowy i motywacyjny niż studenci uczelni wyższych. Edukacja policealna odgrywa istotną rolę w kształtowaniu ścieżek zawodowych osób dorosłych, a jej analiza dostarcza cennych informacji na temat motywacji, barier i zmian postaw edukacyjnych w różnych etapach życia. Równie rzadko bada się dynamikę postaw edukacyjnych, większość dotychczasowych opracowań ogranicza się do pomiaru na jednym etapie procesu kształcenia, co nie pozwala na uchwycenie ewolucji tych postaw pod wpływem doświadczeń edukacyjnych. Luka ta stanowiła bezpośrednią przesłankę do realizacji badań przedstawionych w niniejszej rozprawie, których celem było pogłębienie

---

[6] Por.M. Gromadzka: *Idę na studia! – łatwo powiedzieć… Badania narracyjne studentek rozpoczynających studia w okresie średniej dorosłości.* „Rocznik Andragogiczny”2014, t. 2,s.197-211. DOI: http://dx.doi.org/10.12775/RA.2014.01, A.R. Bennett: *Attitudes Toward Adult Education Among Adult Learners Without a High School Diploma or GED.* Graduate Theses and Dissertations. Retrieved, 2016, s. 109-112. Więcej w tym kontekście zostało zaprezentowane w podrozdziale 1.4.

[7]Por.M. Sulik: *Znaczenia edukacji ustawicznej w percepcji studentów–refleksje z badań*. Dyskursy Młodych Andragogów/Adult Education Discourses, 2012, 13., 61-72, A.Franczyk., A. Rajchel: *Postawy studentów wobec edukacji zdalnej–doniesienie z badań.* „Edukacja Ustawiczna Dorosłych*”* 2024,(1), 85-99.

[8] Por.Mena-Guacas, A. F. (2023). Evolution of teaching in short-term courses: A systematic review. *International Journal of Educational Research Open, 4,* 100304. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100304

[9] Por. G.Schüttengruber, G., E. Stolz, C. Lohrmann, U. Kriebernegg, R. Halfens,, F.Großschädl,: *Attitudes towards older adults (80 years and older): A measurement with the ageing semantic differential – A cross-sectional study of Austrian students*. “International Journal of Older People Nursing”*, 2022,17*(3), e12430. https://doi.org/10.1111/opn.12430, C.J.Chiu, Y.H. Hu, D.C.Lin,, F.Y.Chang, C.S., Chang, C.F. Lai:. The attitudes, impact, and learning needs of older adults using apps on touchscreen mobile devices: Results from a pilot study. *Computers in Human Behavior,* 2016, 63, 189–197. https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.020

6:6383750645

wiedzy pedagogicznej o postawach osób dorosłych wobec własnego uczestnictwa w edukacji formalnej oraz identyfikacja uwarunkowań tych postaw poprzez:

- uwzględnienie grupy dorosłych słuchaczy szkół policealnych, dotychczas marginalizowanej w badaniach pedagogicznych,
- zastosowanie podejścia ilościowo–jakościowego oraz badań podłużnych, co umożliwiło analizę zarówno struktury postaw, jak i ich zmian w czasie,
- wieloaspektowe ujęcie uwarunkowań postaw, od cech demograficznych, przez doświadczenia edukacyjne, po znaczenie środowiska społecznego i rodzinnego.

Istotnym celem było również pogłębienie wiedzy o mechanizmach kształtowania się postaw edukacyjnych w dorosłości, co może stanowić podstawę do formułowania rekomendacji dla praktyki dydaktycznej w pracy z osobami dorosłymi.

Moje zainteresowanie podjętą problematyką wynika nie tylko z refleksji naukowej, lecz także z osobistych doświadczeń zawodowych. Przez ponad dekadę pracowałam jako nauczyciel przedmiotów zawodowych oraz egzaminator w zespole szkół policealnych, gdzie miałam możliwość bezpośredniego obserwowania postaw osób dorosłych wobec uczestnictwa w edukacji formalnej. Zauważyłam, że decyzje słuchaczy o podjęciu nauki najczęściej nie były efektem presji ze strony pracodawcy, lecz wynikały z ich własnych, wewnętrznych potrzeb i inicjatywy. Szczególnie istotne było dla mnie dostrzeżenie, że mimo licznych obowiązków zawodowych i rodzinnych oraz dużych kosztów czasowych związanych z nauką w szkołach policealnych, osoby dorosłe chętnie podejmowały trud dalszego kształcenia, często mając już wykształcenie wyższe. To doświadczenie zawodowe uświadomiło mi, jak ważne jest badanie postaw i motywacji dorosłych wobec edukacji, a także jak istotną rolę w ich rozwoju osobistym i zawodowym odgrywa proces uczenia się podejmowany na własną odpowiedzialność.

Dysertacja składa się z czterech rozdziałów. Rozdział I prezentuje teoretyczne zagadnienia, związane z pojęciem „postawy": definicje, cechy, typy, komponenty, funkcje oraz przegląd badań korespondujących z tematem pracy. Rozdział II dotyczy problematyki edukacji ustawicznej ze szczególnym uwzględnieniem edukacji formalnej, jak również-teorii uczenia się dorosłych oraz specyfiki tego procesu. Rozdział III przedstawia metodologię badań własnych: przedmiot i typ badań, cele, problemy badawcze, zmienne, wskaźniki oraz dobór i charakterystykę próby badawczej, a także uzasadnia wybór procedur badawczych. Ostatni - rozdział IV zawiera prezentację wyników badań własnych, obejmujących zarówno etap ilościowy, jak i jakościowy, z analizą dynamiki postaw badanych osób.

7:3515729613

Pracę zamyka zakończenie z podsumowaniem wyników badań, wnioskami teoretycznymi i praktycznymi, a także sugestiami dla dalszych badań. Całość uzupełniają: bibliografia, wykaz tabel, wykresów, rysunków oraz aneksy.

8:3526332934

ROZDZIAŁ I. PROBLEMATYKA POSTAW W ŚWIETLE KRYTYCZNEJ ANALIZY LITERATURY PRZEDMIOTU

Badanie postaw osób dorosłych wobec własnego uczestnictwa w edukacji formalnej wymaga w pierwszej kolejności wyjaśnienia kluczowego dla rozprawy pojęcia – postawa. W związku z tym rozdział pierwszy rozpoczęłam od zaprezentowania ustaleń terminologicznych i kontrowersji wokół rozumienia pojęcia postawy. Następnie przedstawiłam strukturę i komponenty postaw, mechanizmy ich powstawania, a rozdział zakończyłam przedstawieniem przeglądu niektórych badań korespondujących z problematyką postaw.

1.1. Pojęcie postawy - główne stanowiska

Rozważania nad sposobem definiowania postaw, ich cechami, klasyfikacją oraz problemami pomiaru w psychologii i pedagogice wskazują, że są one jednym z trudniejszych obiektów poznania. Wynika to z ich złożonej struktury, typowej dla zjawisk psychicznych, a także z konieczności diagnozowania wielu współzależnych cech. Postawy stanowią reakcję oceniającą wobec określonego obiektu – zarówno konkretnego, jak i abstrakcyjnego, materialnego bądź społecznego – a więc zawsze są postawą wobec czegoś. Oznaczają subiektywne ustosunkowanie się jednostki do rzeczy, osób, zdarzeń czy grup. Pełnią przy tym funkcję autodefinicyjną, są integralnym elementem indywidualności człowieka i podlegają zmianom w toku rozwoju. Obejmują komponenty afektywne, behawioralne i poznawcze. Z tego względu pojęcie „postawy" w literaturze przedmiotu uchodzi za wielowymiarowe i trudne do jednoznacznego ujęcia, co wiąże się zarówno z istotą badanego zjawiska, jak i z wielością definicji funkcjonujących w naukach społecznych[10].

W nauce pojęcie „postawa" jest wspólne dla kilku dyscyplin naukowych, m.in. pedagogiki, psychologii i socjologii. Spory toczą się nawet wokół ustalenia autorstwa tego terminu. Uznaje się, że termin został wprowadzony do nauki przez Williama Thomasa i Floriana Znanieckiego we wstępie do „Polish Peasant in Europe and America" („Chłop polski w Europie i Ameryce") wydanej po raz pierwszy w 1918 roku. Autorzy podali tam uznawaną za pierwszą i jednocześnie za najprostszą i najbardziej ogólną definicję: „*przez postawę rozumiemy proces indywidualnej świadomości, określający rzeczywistą lub możliwą działalność jednostki wobec społecznego świata. Postawa jest więc jednostkowym*

[10] W. Soborski: *Postawy ich badanie i kształtowanie*. Kraków, Wydawnictwo Naukowe WSP, 1987, s.7. Por.G. Bohner, M. Wanke: *Postawy i zmiana postaw*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2004, s. 17.

9:7278320303

przeciwczłonem wartości społecznej, działalność jakiegokolwiek rodzaju jest łącznikiem między nimi"[11]. Można więc przyjąć, że pojęcie postawy zrodziło się na gruncie socjologii.

Odmienne stanowisko reprezentuje Kazimierz Pospiszyl, który podaje, że terminu „postawa" pierwsza użyła Mary Calkins. W tej wersji wywodzi się on z amerykańskiej psychologii początku XX wieku[12]. Niemniej, Stefan Nowak zwraca uwagę na rozważania Gordona Willarda Allporta, według którego termin „postawa" został po raz pierwszy użyty przez filozofów: Herberta Spencera i Alexandra Baina w XIX wieku, rozumiejących przez postawę psychiczny stan gotowości do słuchania, uczenia się czegoś, stan, który jest warunkiem przyswojenia sobie prawdziwej wiedzy. Ostatecznie ta definicja została określona jako „nastawienie, wewnętrzna predyspozycja"[13].

W poszukiwaniu precyzyjnego ujęcia terminu, jako punkt wyjścia analizy, przyjęłam definicje słownikowe odnoszące się do pedagogiki, psychologii i socjologii. We współczesnym „Słowniku pedagogiki i psychologii" znajduje się następująca definicja postawy: „*stanowisko, sposób postępowania, ustosunkowanie się do osoby, zdarzenia, poglądów itd. Postawa organizuje sposób myślenia, określa rodzaj napięcia, warunkuje siłę i charakter emocji towarzyszących danej sytuacji, stosunek do otaczającej rzeczywistości, tendencję do pewnego rodzaju zachowań, nastawienie (np. negatywne lub pozytywne), bywa zależna od właściwości indywidualnych jednostki (cech osobowości), wpływów środowiskowych, w tym wychowawczych, kształceniowych, społecznych i kulturowych*"[14]. Z kolei, w socjologii termin „postawa" jest rozumiany jako „*predyspozycja do określonego działania oparta na przekonaniach (poglądach i opiniach) oraz uznanych regułach (normach i wartościach)*"[15]. To ujęcie podkreśla wpływ społecznych i kulturowych uwarunkowań na kształtowanie się postaw oraz rolę interakcji społecznych w ich rozwoju.

Aby przybliżyć pojęcie „postawa", oprócz definicji słownikowych, należy sięgnąć do ujęć wypracowanych na gruncie psychologii oraz socjologii, ponieważ oba te obszary nauki od dawna zajmują się badaniem zjawisk, związanych z postawami, ich genezą, strukturą oraz wpływem na zachowania jednostki w społeczeństwie. Każda z tych dziedzin wnosi unikalne spojrzenie na „postawę": psychologia analizuje ją głównie przez pryzmat wewnętrznych reakcji

[11] S. Nowak: *Pojęcie postawy w teoriach i stosowanych badaniach społecznych*, [w:] S. Nowak (red.), *Teorie postaw*, PWN, Warszawa 1973, s. 17; zob. też: W.J. Thomas, F. Znaniecki, Polish Peasant in Europe and America, t. I, Boston 1918–1920, s. 21.

[12] W. Soborski: *Postawy…,* s.9.

[13] S. Nowak: *Pojęcie postawy*…, s.17.

[14] J. Janus: *Słownik pedagogiki i psychologii*. *Zagadnienia, pojęcia terminy*. Buchmann sp. z o.o., 2011, s. 212.

[15] P. Sztompka: *Słownik socjologiczny. 1000 pojęć*. Kraków, Znak Horyzont, 2020, s. 228.

10:7749488875

emocjonalnych, poznawczych i behawioralnych jednostki, natomiast socjologia koncentruje się na relacjach między jednostką, a obiektami społecznymi oraz na wpływie otoczenia na kształtowanie się postaw. Szczególne zasługi w rozwijaniu definicji i teorii postaw przypisuje się psychologii społecznej, która dostarczyła fundamentalnych ram teoretycznych i narzędzi do ich zrozumienia oraz pomiaru. Moim zamiarem w niniejszym podrozdziale było ukazanie ewolucji pojęcia „postawa" w naukach społecznych - co pozwoliło lepiej zrozumieć jego współczesne znaczenie i zastosowanie - a zwłaszcza w psychologii społecznej, która odegrała kluczową rolę w rozwoju sposobu rozumienia terminu: postawa. Pojęcie to kształtowało się nawiązując do teorii:

- behawiorystycznych, w których kluczowe są konsekwentne i powtarzające się zachowania oraz reakcje jednostki na świat zewnętrzny, zgodnie z definicją Williama Fusona (gdzie postawa jest rozumiana jako prawdopodobieństwo wystąpienia określonego zachowania w konkretnej sytuacji) i podejściem Daniela Droby (gdzie działanie jednostki wobec określonych przedmiotów oraz związane z nimi psychiczne dyspozycje są traktowane jako postawa),
- socjologicznych, kładących nacisk na stosunek nosiciela postawy do przedmiotu, zgodnie z Louisem Thurstonem (gdzie postawa jest definiowana jako stosunek pozytywny lub negatywny i jego natężenie wobec konkretnego przedmiotu) oraz Martinem Fishbeinem (gdzie postawa jest wyrażana poprzez ocenę negatywną, neutralną lub pozytywną interesującego obiektu),
- poznawczych, zwracających uwagę nie tylko na zachowania i stosunek emocjonalny do przedmiotu, ale także na kwestie poznawcze (m.in. Milton Rosenberg). W tym kontekście postawa jest rozumiana jako konstrukt składający się zarówno z przekonań jednostki odnoszących się do wartości realizowanych przez interesujący obiekt, jak i z jej stosunku emocjonalnego do tego obiektu[16].

Kluczowy wydaje się podział koncepcji sposobu rozumienia postawy w zależności od tego, który z czynników postawy wydaje się najważniejszy. Taki podział przedstawił Tadeusz Mądrzycki stwierdzając, iż według tego kryterium można wyodrębnić pięć grup koncepcji:

- koncepcje, które istotę postawy widzą w czynniku poznawczym - w przekonaniach czy poglądach. Tak ujmują postawy, m.in. Milton Rokeach, Fred Nichols Kerlinger, Nicholas Henry Pronko, L. W. Ferguson. Typowa dla tych autorów jest definicja

[16] S.Mika: *Psychologia społeczna*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1981, s. 113,114. Por. J. Kossewska: *Uwarunkowania postaw. Nauczyciele i inne grupy zawodowe wobec integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych*. Kraków, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2000, s. 81.

11:5199646592

F.N. Kerlingera: „*postawa jest trwałą strukturą opisujących i oceniających przekonań, które predysponują jednostkę do wybiórczego zachowania się w stosunku do desygnatu postawy*",

- koncepcje, zgodnie z którymi najistotniejszym elementem postawy są pozytywne lub negatywne uczucia. W ten sposób ujmują postawę, m.in. Louis Leon Thurstone, Joy Paul Guilford, Milton J. Rosenberg, Hermann Henry Remmers. Według M.J. Rosenberga postawa jest „*względnie stałą reakcją uczuciową w stosunku do pewnego przedmiotu*",
- koncepcje, które akcentują w postawie składnik oceniający, wyodrębniając go jako oddzielny (Breer, Locke) lub łączą go ze składnikiem emocjonalnym i poznawczym (Daniel Katz, Ezra Stotland, Stefan Nowak), a także behawioralnym (David Krech, Richard S.Crutchfield, Egerton L.Ballachey). Tak na przykład D. Katz i E. Stotland definiują postawę jako „*tendencję czy dyspozycję do oceniania w pewien sposób przedmiotu lub jego symbolu*",
- koncepcje, według których głównym, zasadniczym elementem postawy są motywy. Tego rodzaju definicje podają, m.in. Laurance Frederic Shaffer i Edward Joseph Shoben określając postawę jako „*organizację motywów wokół reakcji jednostki w stosunku do osoby, sytuacji czy instytucji*",
- koncepcje wskazujące, iż postawę stanowią reakcje, zachowania, czy działania. Do tej grupy można zaliczyć stanowiska Wiliama M. Fussona, Donalda Campbella i Berta Greena, definiując postawę jako prawdopodobieństwo wystąpienia określonych zachowań w danej sytuacji bodźcowej[17].

Z kolei, Wojciech Soborski klasyfikuje definicje postawy ze względu na przypisywane temu pojęciu funkcje. Jeżeli, zadaniem definiowanego terminu ma być określenie służące opisowi zjawiska, mamy do czynienia z definicją z grupy deskryptywnej. Kolejną grupę stanowią definicje normatywne, w większości formułowane na gruncie pedagogiki, których zadaniem jest diagnoza, zarówno prawidłowości rządzących zachowaniem jednostki, jak i grup społecznych. Trzeci typ definicji stanowią definicje uniwersalne (np. autorstwa T. Mądrzyckiego), o cennym dla nauki charakterze poznawczym. Podkreślić należy, iż właśnie W. Soborski dokonał historycznego przeglądu kształtowania się pojęcia postawa i przypisywanych mu znaczeń w polskiej literaturze naukowej. Przedstawił następującą listę znaczeń przypisywanych temu terminowi:

[17] T. Mądrzycki: *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1977, s. 16, 17.

12:8071067197

- pogotowie uczuciowo-emocjonalne,
- nastawieniowy mechanizm samoregulacji,
- dyspozycja do przeżywania określonego motywu,
- stosunek do wartości społecznych,
- składowa charakteru,
- dyspozycja przejawiająca się w zachowaniu,
- stosunek uczuciowy do przedmiotu,
- stałe ustosunkowanie się do otoczenia (przedmiotu, idei, wartości),
- skłonność do zachowania się w określony sposób,
- trwały sposób zachowania się w określonych sytuacjach,
- nastawienie,
- trwała struktura przekonań,
- względnie trwałe dyspozycje do wydawania opinii, reagowania na dany przedmiot (sytuację),
- gotowość określonego zachowania się,
- stan psychiczny wyjaśniający, co zaszło między bodźcem, a reakcją,
- względnie stały sposób odnoszenia się do danego obiektu,
- zachowanie interpersonalne – podnoszące, wymienne, obniżające, synonim uczuć,
- wyraz bliskoznaczny z opinią[18].

Na zakończenie przeprowadzonych analiz badacz wyciągnął wniosek, że „„*postawa (…) jest kategorią, pojęciem stworzonym przez naukę w celu opisu psychicznego funkcjonowania człowieka i wniknięcia w mechanizmy jego zachowania. Jest to zatem wyraz, który nie ma fizycznie istniejącego desygnatu, dającego się postrzegać sensorycznie. Treść owego znaku językowego (jego pole semantyczne) może być wyznaczona jedynie za pomocą innych znaków językowych*”[19].

Jak wcześniej nadmieniłam, mimo długoletniej historii obecności pojęcia „postawa” na gruncie naukowym nie jest ono jednoznacznie zdefiniowane. W jednych ujęciach znajdują się odniesienia do liczby komponentów przypisywanych postawie, w innych natomiast, akcentowane są związki z różnymi koncepcjami teoretycznymi. Oznacza to, że różni badacze mogą inaczej ujmować znaczenie terminu „postawa”, w zależności od przyjętych założeń teoretycznych i wybranych aspektów, na których się koncentrują. Aby ukazać tę różnorodność

[18] W. Soborski: *Postawy …*, s. 10.

[19] Ibidem, s.10.

13:8400001796

stanowisk badaczy nauk społecznych, warto rozważyć, jak odmienne podejścia teoretyczne wpływają na sposób definiowania pojęcia „postawa". Na przykład Stanisław Mika za postawę uważa „*względnie trwałą strukturę (lub dyspozycję do pojawiania się takiej struktury) procesów poznawczych, emocjonalnych i tendencji do zachowań, w której wyraża się określony stosunek wobec danego przedmiotu*" [20].

Interesujące stanowisko przedstawił Stefan Nowak wskazując: „*postawą pewnego człowieka wobec pewnego przedmiotu jest ogół względnie trwałych dyspozycji do oceniania tego przedmiotu i emocjonalnego nań reagowania oraz ewentualnie towarzyszących tym emocjonalno-oceniającym dyspozycjom względnie trwałych przekonań o naturze i własnościach tego przedmiotu i względnie trwałych dyspozycji do zachowania się wobec tego przedmiotu*"[21]. Autor ten uważa, że komponent afektywny (emocjonalno-oceniający) jest czynnikiem konstytuującym postawę, a jego wystąpienie jest warunkiem koniecznym i wystarczającym dla istnienia postawy, gdyż postawa o charakterze emocjonalno-oceniającym może istnieć nawet w przypadku braku wiedzy (elementu poznawczego) o przedmiocie postawy.

Z kolei, Mirosława Marody zwróciła uwagę na rozwój różnorodnych technik pomiaru postaw autorstwa Louisa Thurstone, Rensisa Likerta, Eliyahu Guttmana i Paula Lazarsfelda. Metody te nadając pojęciu postawy charakter ilościowy, dostarczyły bardziej precyzyjnych sposobów formułowania i weryfikowania hipotez. Niemniej, następowało coraz większe zróżnicowanie samego pojęcia postawy[22]. Autorka wskazuje, iż to zróżnicowanie teoretyczne, z jednej strony, wynikało z bogactwa i złożoności zjawisk wchodzących w zakres terminu „postawa", z drugiej strony, wzmacniane było faktem przynależności poszczególnych badaczy do różnych „szkół" czy orientacji psychologicznych, a co za tym idzie, podkreślaniem przez nich i uwypuklaniem w definicjach poszczególnych aspektów zjawisk określanych terminem „postawa". Analiza M. Marody jest istotna, ponieważ wnosi świadomość metodologiczną i ukazuje, jak ważne jest dopasowanie definicji teoretycznej do metod pomiaru postaw. Przedstawienie jej stanowiska podkreśla potrzebę spojrzenia na postawy jako zjawiska wieloaspektowego i wymagającego precyzyjnego podejścia badawczego, co jest kluczowe w każdej analizie opartej na tym pojęciu.

[20] S.Mika: *Psychologia społeczna*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1981, s. 114.

[21] S. Nowak: *Pojęcie postawy*…., s.23.

[22] Autorka odwołała się do 23 sposobów, w jakich termin ten był definiowany lub używany, które przedstawił w artykule z 1939 roku Erland Nelson (Zob.M. Marody: *Sens teoretyczny a sens empiryczny pojęcia postawy. Analiza metodologiczna zasad doboru wskaźników w badaniach nad postawami*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1976, s. 13).

14:1033990036

Stopniowo jednak, pojawiać zaczęło się szereg prac na temat postaw, w których autorzy wychodzili od stwierdzenia, że postawy są zjawiskami o strukturze złożonej, w których wyodrębnić można wiele komponentów i aspektów oraz, iż zarówno istnienie czy brak poszczególnych komponentów, jak i wzajemne relacje między nimi mają znaczenie dla wyjaśnienia i zrozumienia tych zjawisk[23].

Jeśli wziąć pod uwagę kryterium ilościowe, czyli liczbę komponentów przypisywanych postawie, to wśród modeli postaw wyróżnia się:

- jednokomponentowe,
- dwukomponentowe,
- trójkomponentowe[24].

Jednokomponentowe są definiowane przy pomocy tylko jednego składnika postawy, przy czym zwolennicy takiego modelu odróżniają pojęcie postawy od pojęcia przekonania (aspekt poznawczy) i od pojęcia intencji behawioralnej lub jawnego zachowania się (aspekt behawioralny). W modelach dwuwymiarowych konceptualizacja pojęcia postawy sprowadza się do komponentu afektywnego i poznawczego; element behawioralny traktowany jest tylko jako przejaw postawy, a nie element konstytuujący. Stanowisko takie zajmuje na przykład W. Soborski, który uważa, iż zachowanie może być jedynie przejawem postawy, a ta nie jest równoznaczna ze stanowieniem jej elementu. Określone zachowanie może być jedynie wynikiem istnienia takiej a nie innej postawy[25]. W modelach trój komponentowych postawa jest rozumiana jako hipotetyczny konstrukt, złożony z trzech elementów (emocjonalnych, poznawczych i behawioralnych), ale pośredniczący między obserwowanymi bodźcami a późniejszym zachowaniem.

Interesujące, nieco odmienne stanowisko przedstawia Gerd Bohner i Michaela Wanke wskazując, iż postawy mogą obejmować reakcje afektywne, behawioralne i poznawcze, ale nie muszą być rozłączne, ani reprezentować trzech niezależnych czynników, czyli nie jest konieczne, aby owe trzy komponenty współistniały zawsze ze sobą. Tak więc postawy mogą składać się wyłącznie z komponentów poznawczych lub afektywnych i nie jest konieczne żeby wszystkie trzy kategorie były reprezentowane. Postawy reprezentują reakcję oceniającą wobec pewnego obiektu. Autorzy definiują postawę jako sumaryczną ocenę dowolnego obiektu, o którym daje się pomyśleć a obiektem postawy może być każda rzecz, którą dana osoba

[23] M. Marody: *Sens teoretyczny* ...s. 14.

[24] J. Kossewska*: Uwarunkowania postaw…*, s. 82.

[25] W. Soborski: *Postawy ich badanie…*,s.17.

15:3570498767

rozróżnia lub o której myśli, czy to konkretna czy abstrakcyjna, rzecz nieożywiona, osoba lub grupa[26].

Niemniej, wraz z rozwojem teorii i badań odnoszących się do tych zagadnień zaczęły pojawiać się prace, których autorzy dokonując syntezy dotychczasowych podejść stwierdzają, że postawy są zjawiskami o złożonej strukturze i można w nich wyodrębnić wiele komponentów. Takie stanowisko zajmują: D. Krech i R.S. Crutchfield (1948) oraz M.B. Smith (1947), który wskazał trzy zasadnicze składniki postaw-afektywny, poznawczy i działaniowy.[27] Wśród polskich badaczy takie stanowisko zajmują: S. Nowak (1973), M. Marody (1976), T. Mądrzycki (1977), S. Mika (1981). Ujęcia tych autorów-wyżej zaprezentowane- nawiązują do strukturalnej orientacji w definiowaniu postaw, ale należy zauważyć, iż S. Nowak, a zanim M. Marody przyznają nadrzędną rolę komponentowi emocjonalnemu, natomiast T. Mądrzycki - poznawczemu. Spór wydaje się nie do rozstrzygnięcia, gdy chce się wybrać jedną z tych możliwości.

Nieco inne stanowisko zajmuje Janusz Reykowski wskazując, iż postawa jest wewnętrznym warunkiem aktów ustosunkowania się wobec przedmiotów, dyspozycją do tych aktów, dzięki której ustosunkowania wobec przedmiotów wykazują względną stałość w dłuższym czasie. W każdym akcie ustosunkowania autor wyróżnia trzy podstawowe komponenty: behawioralny, emocjonalny i poznawczy. W tym ujęciu traktuje się postawę jako głębszy mechanizm i układ motywacyjny, wyrażający się w dążeniu do zachowania trwałego stosunku wobec obiektu, nie zaś jako zbioru pewnych stanów lub dyspozycji do tych stanów w związku z określonym przedmiotem[28]. Warto podkreślić, iż J. Reykowski także przyjmuje trójkomponentową definicję postawy, lecz dodaje, że postawa jest strukturą latentną (dyspozycyjną), a mierzone bezpośrednio elementy (emocjonalne, poznawcze, behawioralne) są aktem ustosunkowania się wobec przedmiotu postawy i zarazem pewnym jej przejawem.

Analizując współczesną literaturę przedmiotu odnośnie postaw, można zauważyć, iż nadal cechuje się ona wielością definicji oraz składników. Na przykład według Bogdana Wojciszke postawa to względnie stała skłonność do pozytywnego lub negatywnego ustosunkowania się człowieka do tego obiektu[29]. Z kolei Philip G. Zimbardo i Michael R. Leippe opisali postawę jako wartościujące nastawienie oparte na elementach poznawczych,

[26] G. Bohner, M. Wanke: *Postawy…,* s. 17,18.

[27] S. Mika: *Psychologia…,* s.115.

[28] J. Reykowski: *Postawy a osobowość*. W: *Teorie postaw*. Red. S. Nowak. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1973, s. 95.

[29] B.Wojciszke: *Postawy i ich zmiana*. W: *Psychologia. Podręcznik akademicki. T. 3: Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*. Red.J. Strelau, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2003, s. 236.

16:1760924162

reakcjach uczuciowych oraz intencjach co do przyszłości i na zachowaniu[30]. Natomiast Spencer A. Rathus postawę określa jako trwałą umysłową reprezentację ludzi, miejsc lub obiektów powodującą reagowanie pozytywnymi lub negatywnymi emocjami i wpływającą na zachowanie[31].

Z kolei psychologowie Greg Maio i Geoffrey Haddock nawiązują do „tradycyjnej" strukturalnej definicji postawy wskazując, iż zawiera trzy powiązane ze sobą komponenty:

- poznawczy – dotyczący całokształtu informacji na temat danego obiektu,
- behawioralny – związany ze sferą zachowań i sposobami reagowania na dany obiekt,
- afektywny – wyrażający emocje wobec danego obiektu[32].

Należy jeszcze wspomnieć o pojęciu „postawy utajonej", gdzie jak wskazuje Norbert Maliszewski prawdziwy renesans badań dotyczących postaw nastąpił dopiero w latach dziewięćdziesiątych XX wieku wraz z artykułem Greenwalda i Banaji (A.G. Greenwald, M.R. Banaji. (1995). Implict social cognition: attitudes, self-esteem and steresotypes. *Psychological Review*, 102, 4-27) gdzie autorzy ukuli pojęcie postawy utajonej (implict attitude) wywodząc je z badań nad pamięcią utajoną. Badacze zajęli stanowisko, iż postawa utajona to zapis przeszłego doświadczenia, który wpływa na przychylne lub nieprzychylne odczucia, myśli czy działania wobec obiektów społecznych, choć zapis ten pozostaje introspekcyjnie niezidentyfikowany lub jest identyfikowany nietrafnie[33].

N. Maliszewski natomiast podkreśla, że niebywale trudno jest mierzyć postawy, których podmiot nie jest świadomy i w związku z tym nie jest w stanie ich zwerbalizować. Postawa utajona jest definiowana jako pamięciowy zapis ewaluacji. Nie ma jednak takiej metody aby zmierzyć te doświadczenia w sposób bezpośredni. O utajonej postawie wnioskuje się pośrednio z tego jak dana osoba reaguje na różne bodźce. Są to takie zadania, w których osoba badana nie jest świadoma tego, co jest mierzone i nie potrafi wpływać intencjonalnie na swój wynik ani go kontrolować. Postawy utajone mierzy się za pomocą metod, które u swojego źródła mają tak różne typy takich procesów jak: priming, czas kategoryzaji bodźców, reakcję dążenia i unikania[34].

Dokonując analizy wielości ujęć terminu „postawa", można skonstatować, że w środowisku naukowym (pomimo przedstawionych różnorodnych ujęć i braku jednej, spójnej

[30] P.G. Zimbardo, M.R. Leippe*: Psychologia zmiany postaw i wpływu społecznego*. Poznań, Zysk i S-ka, 2004, s. 52.

[31] S. Rathus: *Psychologia współczesna*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2004, s.769.

[32] G. Maio, G. Haddock: *The Psychology of Attitudes and Attitudes Change*. London, Sage Publications Ltd, 2009, s. 25.

[33]N.Maliszewski*: Dynamiczna Teoria Postaw. O relacji postaw jawnych i utajonych*. Warszawa, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2011, s. 10. Omawianie relacji dynamicznych postaw wykracza poza ramy mojej dysertacji.

[34] Ibidem, s. 17,18.

17:2508311886

definicji) panuje w miarę zgodny pogląd, co do sposobu ujmowania „postawy" jako względnie trwałej skłonności człowieka do określonego sposobu myślenia na temat przedmiotu postawy, określonego wartościowania danego obiektu postawy oraz określonego zachowania wobec niego. Teoretyczny sens pojęcia postawy nawiązuje zatem do jej trójskładnikowej struktury, na którą składają się: komponent poznawczy, komponent afektywno-oceniający oraz komponent behawioralny[35]. Pomimo różnic w definicjach, niemal wszyscy badacze odnoszą się do tego modelu jako do fundamentu struktury postawy. W badaniach empirycznych nad postawami konsekwentnie identyfikowane są trzy główne składniki, co wskazuje, że ten model jest użyteczny i uniwersalny w opisywaniu ludzkich postaw. Zarówno w psychologii społecznej, jak i w innych naukach społecznych, badacze uznają, że postawa jest wieloaspektowa. Różnice definicyjne koncentrują się zazwyczaj na akcentowaniu różnych aspektów lub kontekstów postawy, ale trójskładnikowy model pozostaje wspólnym mianownikiem, który łączy różne podejścia teoretyczne.

Niezależnie od różnic w teoretycznych definicjach, każdy z trzech składników jest obecny jako kluczowy element wpływający na kształtowanie i wyrażanie postaw. Trójskładnikowy model działa jako "most" między różnymi definicjami, ponieważ pozwala na integrowanie odmiennego spojrzenia na postawy i wyodrębnianie aspektów szczególnie ważnych dla różnych badaczy. Jest bardziej praktyczny do operacjonalizacji, co ułatwia przeprowadzanie pomiarów i analiz. Skale mierzące postawy (np. skale Likerta) bazują na trzech komponentach, umożliwiając kwantyfikację postaw w sposób bardziej spójny i uniwersalny. Trójelementowy model jest najbardziej wszechstronny i praktyczny dla badań nad postawami, umożliwiając spójne podejście do ich analizy i pomiaru oraz lepsze zrozumienie wpływu postaw na zachowania człowieka.

Znaczna różnorodność interpretacji pojęcia „postawy" świadczy o dużym zainteresowaniu badaczy tą problematyką, ale równocześnie utrudnia wybór jednej, spójnej definicji. Odwołanie się do określonej orientacji teoretycznej staje się jednak niezbędne, gdyż pozwala precyzyjnie określić treściowy zakres pojęcia, a także uporządkować problemy badawcze i przyjąć adekwatną strategię interpretacji materiału empirycznego.

W swojej dysertacji odnoszę się do nurtu psychologii społecznej, który od wielu lat operuje pojęciem „postawa", starając się za jego pomocą lepiej zrozumieć jednostkę i jej funkcjonowanie w społeczeństwie. Pedagogika często korzysta z dorobku psychologii społecznej, aby lepiej zrozumieć procesy uczenia się, wychowania i kształtowania postaw

[35] Marciniak B.: *Metodyczne aspekty pomiaru deklaratywnych i utajonych postaw*. W: *Handel Wewnętrzny 2016*, s. 153.

18:7316163326

u dzieci i dorosłych. Psychologia społeczna dostarcza narzędzi, m.in. opracowała skuteczne metody pomiaru postaw, które umożliwiają ilościowe mierzenie postaw i ich komponentów. Dzięki temu badacze mogą systematycznie badać różnice w postawach, a także analizować ich dynamikę w czasie). Szczególne zasługi psychologii społecznej polegają również na opracowaniu teoretycznych ram dla badania postaw, które do dziś stanowią fundament badań nad postawami. Dzięki temu można dokładniej zrozumieć, jak i dlaczego ludzie przyjmują określone postawy wobec, np. edukacji oraz jak te postawy mogą być modyfikowane w odpowiedzi na zmiany społeczne i psychologiczne. Psychologia społeczna przyczyniła się do zrozumienia, jak powstają postawy i jakie mechanizmy prowadzą do ich zmiany. Teoria dysonansu poznawczego autorstwa Leona Festingera czy teoria perswazji opracowana przez Carla Hovlanda są przykładami wkładu psychologii społecznej w analizowanie procesów zmiany postaw, które mają duże znaczenie także w kontekście edukacji dorosłych i ich podejścia do kształcenia.

Definicja postawy w psychologii społecznej uwzględnia komponenty poznawcze, emocjonalne i behawioralne, co daje pełniejszy obraz postawy jako zjawiska. W pedagogice jest to szczególnie istotne, ponieważ skuteczna edukacja wymaga rozumienia, jak uczniowie myślą, jak się czują oraz jak zachowują się w odniesieniu do danego zagadnienia. Takie ujęcie sprzyja całościowej ocenie skuteczności procesów wychowawczych. Ujęcie psychologii społecznej jest tu przydatne, ponieważ wyjaśnia, jak postawy są kształtowane, modyfikowane i wzmacniane w wyniku oddziaływań społecznych i edukacyjnych. Wiedza ta pomaga projektować efektywne programy wychowawcze, które wpływają na wartości i przekonania uczniów.

W swoich badaniach przyjęłam zaproponowane przez T. Mądrzyckiego rozumienie pojęcia postawy, jako: „*względnie stałej i zgodnej organizacji poznawczej, uczuciowo-motywacyjnej i behawioralnej podmiotu, związanej z określonym przedmiotem czy klasą przedmiotów*”. Wyróżniłam zatem (zob. rysunek 1), w postawie trzy składniki: poznawczy, uczuciowo-motywacyjny (emocjonalny) i behawioralny (działanie i reakcje ekspresywne)[36].

Przyjęcie tego stanowiska znajduje uzasadnienie w jego szerokiej akceptacji i ugruntowanej obecności w literaturze naukowej. Definicja ta odzwierciedla holistyczne ujęcie postawy, akcentując jej wielowymiarowość i uwzględniając komponenty poznawcze, emocjonalne oraz behawioralne. Takie podejście sprzyja pełniejszej analizie i głębszemu

[36] T. Mądrzycki: *Psychologiczne prawidłowości…,*s.18.

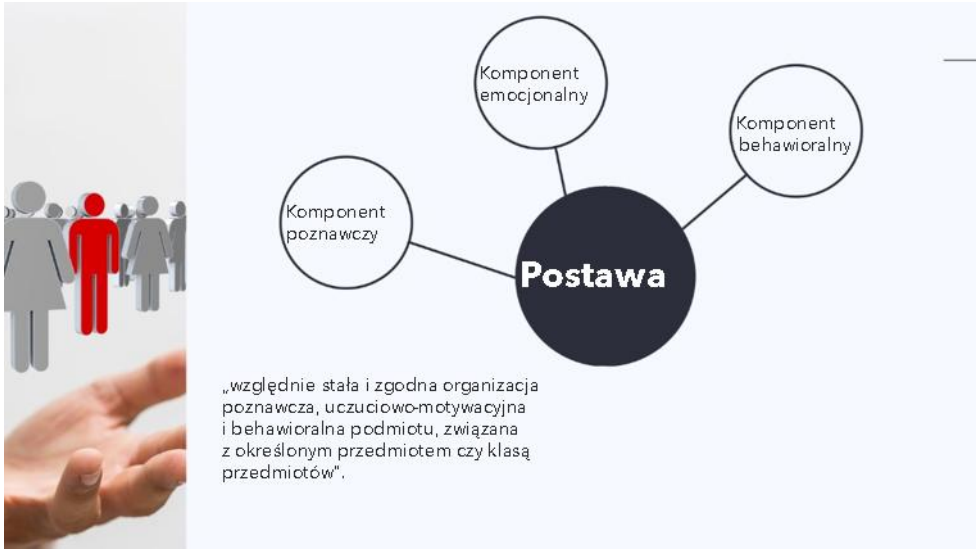
19:8507452580

zrozumieniu badanego zjawiska, co czyni je szczególnie użytecznym w badaniach nad postawami.

Szczegółowe uzasadnienie przyjęcia trójelementowej struktury postawy, jej cechy oraz typy przedstawiłam w kolejnym podrozdziale.

Rysunek 1

Komponenty postawy



Źródło: opracowanie własne

20:2701996293

1.2. Komponenty, cechy i typy postaw

Podziału i charakterystyki postaw można dokonywać poprzez pryzmat wielu ich właściwości uwzględnianych w literaturze przedmiotu, ale przede wszystkim poprzez: strukturę, cechy i typy postaw. Ze względu na specyfikę pojęcia "postawa", przy jego zastosowaniu możliwe jest uzyskanie szerokiej perspektywy badawczej. Wpływa to na jego częste wykorzystywanie w badaniach społecznych. Badanie postaw dorosłych słuchaczy szkół policealnych, dało szansę na poznanie przekonań, myśli, wiedzy, emocji oraz zachowań, jakie deklarują respondenci wobec własnego udziału w edukacji formalnej. Uważam za zasadne, aby dokładniej scharakteryzować poszczególne komponenty, co pozwoli na precyzyjne wyjaśnienie ujęcia teoretycznego postaw, w tym także ujęcia zaprezentowanego w niniejszej dysertacji.

W artykule z 1947 roku Mahlon Brewster Smith, po raz pierwszy wyodrębnił trzy zasadnicze składniki postaw. Zaproponował strukturalną definicję postawy, obejmującą trzy elementy: afektywny (odnoszący się do uczuć), poznawczy (dotyczący myśli) oraz behawioralny (struktury, która dotyczy potencjalnych zachowań). Co ciekawe, przy aspekcie beahwioralnym M.B. Smith użył terminu „policy orientation"- tj. to, co byśmy chcieli zrobić, jak chcielibyśmy się zachować wobec przedmiotu postawy. Podobnie strukturalną definicję postawy przyjmują Daniel Katz i Ezra Stotland, według których „*postawa może być zdefiniowana jako tendencja lub predyspozycja jednostki do oceniania pewnego przedmiotu lub symbolu w określony sposób. Ocena polega na przyznaniu własności, które mogą być lokowane wzdłuż wymiaru „pożądany – niepożądany", „dobry – zły". Taki rodzaj oceny wiąże się z włączeniem elementów poznawczych i afektywnych postawy wobec danego obiektu. Postawa może również zawierać komponent behawioralny. Komponent behawioralny oznacza tendencje do zachowania się wobec przedmiotu niezależnie od wyrażania uczuć o nim*"[37].

Jak wskazałam we wcześniejszym podrozdziale, polscy badacze-prekursorzy w badaniu postaw : Stefan Nowak (1973), Mirosława Marody (1976), Tadeusz Mądrzycki (1977), Stanisław Mika (1981), Janusz Reykowski (1973) nawiązują do strukturalnej orientacji w definiowaniu postaw. Opierają swoje założenia za zagranicznymi zwolennikami trójelementowego rozumienia postawy (m.in. David Krech, Richard S. Crutchfield, M.B. Smith, Milton J. Rosenberg, Carl I. Hovland, D. Katz i E. Stotland)[38].

[37] D. Katz, E. Stotland: *A Preliminary Statement to a Theory of Attitude Structure and Change*. W: *Psychology, a Study of Science*, t. III, Red. S. Koch, cyt. za: S. Nowak: *Pojęcie postawy*..., s.21, 22.

[38] Zob. D. Katz, E. Stotland: *A Preliminary Statement to a Theory of Attitude Structure and Change*. W: *Psychology, a Study of Science*, t. III, Red. S.Koch, cyt. za: S. Nowak: *Pojęcie postawy*..., s. 22; J. Kossewska: *Uwarunkowania postaw*…s.81.

21:4795426795

Należy zaznaczyć, iż współcześni badacze jak na przykład Elliot Aronson, Timothy D. Wilson i Robin M. Akert wskazują na istnienie trzech kluczowych komponentów postawy, które przyjmują bardzo zbliżoną formę. Pierwszym z tych komponentów jest aspekt emocjonalny, obejmujący emocje i uczucia związane z obiektem postawy. Kolejnym komponentem jest aspekt poznawczy, który obejmuje myśli i przekonania dotyczące właściwości obiektu postawy. Ostatnim z identyfikowanych komponentów jest aspekt behawioralny, obejmujący obserwowalne działania wobec obiektu postawy[39].

Podobnie, Abraham Naftali Oppenheim podkreśla trójkomponentowy charakter postaw, akcentując analogiczne elementy. W jego analizie zauważa się, że postawy są wzmacniane przez przekonania (komponent poznawczy), najczęściej związane z intensywnymi uczuciami (komponent emocjonalny), a także generują konkretne zachowania (komponent behawioralny, inaczej nazywany składnikiem skłonności do działania)[40].

Z kolei Davig G. Myers wprost wskazuje: „ *myśląc o postawach, mamy na myśli ich trzy komponenty, składając się na ABC postaw: komponent emocjonalny (uczucia), behawioralny (zachowania) i poznawczy (przekonania*)". Skrót ABC pochodzi od angielskich słów **a**ffect, **b**ehawior i **c**ognition. A samą postawę definiuje jako generalnie pozytywne lub negatywne nastawienie wobec kogoś lub czegoś znajdujące odzwierciedlenie w przekonaniach, emocjach oraz zamierzonych zachowaniach[41].

Tak więc w ramach strukturalnej analizy postawy wyodrębnia się najczęściej trzy jej komponenty:

- afektywny (lub inaczej emocjonalno-oceniający),
- poznawczy,
- behawioralny, o których istnieniu stwierdza się na postawie werbalizowanych przez jednostkę opinii oraz obserwowanych jej zachowań.

Komponent afektywny zawiera dwa podwymiary: emocje i oceny. Może on może mieć charakter bardziej chłodnych, zintelektualizowanych ocen, które są werbalizowane za pomocą takich określeń jak „dobry", „zły", „słuszny", „niesłuszny" lub — w wypadku gdy towarzyszą im dyspozycje do zachowań — „należy", „chcę", „powinienem". Komponent ten może również wyrażać się w postaci dodatnich i ujemnych emocji towarzyszących wyobrażeniu przedmiotu

[39] E. Aronson, T. Wilson, R. Akert: *Psychologia społeczna: serce i umysł*. Poznań, Zysk i S-ka, 2012,s. 314. Zob.K. Tuczyński, W. Walat: *Trójskładnikowa koncepcja postawy człowieka wobec wykorzystywania e-learningu w procesie kształcenia.* Edukacja – Technika – Informatyka" 2019, nr 3(29), s.212. DOI: 10.15584/eti.2019.3.31

[40] A.N. Oppenheim: *Kwestionariusze, wywiady, pomiary postaw*. Poznań, Zysk i S-ka, 2004, s. 204.

[41] D.G. Myers: *Psychologia*…, 152. Por. A.S. Reber: *Słownik psychologii.* Warszawa, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, 2000, s. 282*,* K. Kokot: . *Determinanty samodzielności osób niepełnosprawnych ruchowo w latach 1945 – 2001 w Polsce na przykładzie Dolnego Śląska.* Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2010, s.49.

22:1091729032

postawy lub też wywołanych jego widokiem, takich jak radość, lęk, szacunek, pogarda itp. Łączne traktowanie emocji i ocen jako podwymiarów składnika afektywnego uzasadnione jest przez fakt, iż pełnić one mogą bardzo podobne funkcje i to funkcje zarówno orientacyjne (określające życiową ważność przedmiotu postawy) jak też i motywacyjne, wyznaczające nasze wobec niego zachowania. Oceny i emocje osoby wobec obiektu posiadają określony kierunek (znak) i intensywność. Kierunek jest wyznacznikiem pozytywnego lub negatywnego stosunku wobec obiektu postawy. Intensywność określona jest przez siłę emocji wywoływanych przez obiekt[42] .

Jak wskazuje S. Nowak, podstawowe znaczenie dla konstruowania postawy przypada właśnie komponentowi afektywnemu. Zdaniem S. Nowaka jest on *„(...) czynnikiem konstytuującym w sensie definicyjnym postawę - która ponadto może, ale nie musi zawierać wiedzę o przedmiocie postawy oraz skrystalizowane sposoby zachowania wobec niego*"[43]. Ponadto, zdaniem autora wśród teoretyków i badaczy istnieje wyraźna tendencja do rozpatrywania właśnie komponentu afektywnego jako zjawiska dającego się uporządkować w sposób jednowymiarowy, od wartości silnie dodatnich-przez zerowe tj. afektywnie obojętne aż do silnie ujemnych. Co więcej mogą występować też ambiwalencje polegające na łącznym występowaniu dwóch różnoimiennych emocji. Typowym przykładem ambiwalentnej postawy, w której pozytywnej ocenie towarzyszy negatywna emocja jest zdanie: „cenię go ale go nie lubię". Możliwe są też i sytuacje odwrotne, w których np. sympatii towarzyszy brak uznania dla cech przedmiotu postawy[44]. Badając postawy dorosłych słuchaczy szkół policealnych, komponent uczuciowo-motywacyjny ujęłam jako element afektywny postawy, rozumiany w tej pracy poprzez deklarowane przez respondentów motywy, przeświadczenia, oceny oraz uczucia związane z ich udziałem w edukacji formalnej.

Komponent poznawczy natomiast to przede wszystkim przekonania i wiedza o obiekcie postawy. Niemniej, warto zwrócić uwagę na stanowisko T. Mądrzyckiego, który wskazuje, iż w skład komponentu poznawczego postawy mogą wchodzić odpowiednie wiadomości dotyczące przedmiotu postawy, przekonania, przypuszczenia lub wątpienia. Zasadniczą rolę jednak pełnią w nim przekonania. Przekonanie można tu określić jako intelektualny stan pewności o realności lub słuszności jakiegoś przedmiotu lub stanu rzeczy. Przekonania zawierają aspekt oceniający-ocenę realności jakiegoś przedmiotu lub słuszności jakiegoś stanu

[42] M.Marody: *Sens teoretyczny*...s.17,18. Zob. T. Mądrzycki: *Psychologiczne prawidłowości*…,s.25.
[43] S.Nowak: *Pojęcie postawy*…., s.24.
[44] Ibidem... s. 38,39.

23:3722373018

rzeczy. W skład określonej postawy wchodzi zwykle szereg przekonań[45]. Aby wywrzeć wpływ na czyjąś postawę, nie wystarczy tylko przedstawienie komuś faktów/wiedzy, lecz trzeba sprawić, aby odbiorca się do nich/niej przekonał i wkomponował je/ją w swój indywidualny system przekonań, czyli w komponent poznawczy własnej postawy wobec obiektu, którego te fakty/wiedza dotyczą/dotyczy. Na interesujący aspekt komponentu poznawczego zwraca uwagę S. Nowak wskazując, iż w pewnych przypadkach wiedza o jakimś przedmiocie – mniej lub bardziej rozległa – ma charakter całościowy – dotyczy przedmiotu postawy w całości. W innych przypadkach rozporządzamy systemem wierzeń czy przekonań dotyczących różnych jego elementów składowych, różnorodnych jego funkcji itp.[46] Wiedza może mieć dwojaki charakter – subiektywny (indywidualne przekonania) oraz obiektywny (usystematyzowana wiedza, bazująca na prawach nauki).

Komponenty poznawcze, a co za tym idzie i postawy, klasyfikować można ze względu na rozległość wiedzy, jaką mamy o przedmiocie postawy oraz ze względu na jej prawdziwość. Ze względu na rozległość wiedzy, tj. stopień rozbudowania komponentu poznawczego, postawy można uporządkować wzdłuż kontinuum od takich, w których komponent poznawczy jest ledwie zarysowany, sprowadzony do przekonania o istnieniu lub możliwości istnienia pewnego przedmiotu, do takich, w których wiedza o własnościach i funkcjach istniejącego przedmiotu postawy jest bardzo rozległa. Niezależnie od tego, jak rozległa i w jakim stopniu artykułowana jest wiedza o przedmiocie postawy, wszystkie zawarte w niej przekonania oceniać możemy ze względu na ich prawdziwość. Możliwość takiej oceny oparta jest oczywiście na założeniu, iż badacz posiada kryteria pozwalające mu na oddzielenie przekonań empirycznie uzasadnionych od pozostałych. W wielu jednak wypadkach założenie to jest uprawomocnione. Komponent poznawczy, podobnie jak komponent afektywny może być wewnętrznie niespójny. Relacje między różnymi sądami o przedmiocie postawy pozwalają określić wewnętrzną spójność elementu poznawczego. Jeżeli sądy nie są wzajemnie sprzeczne, to postawa jest wewnętrznie spójna. Spójność wewnętrzna postawy bywa także rozważana w aspekcie psychologicznym i przyjmuje się, że postawa jest niespójna, gdy występuje brak zgodności pomiędzy komponentem poznawczym a innymi składnikami postawy. Badacze wyróżniają dwa typy relacji: relacje logiczne i relacje psychologiczne. Spójność logiczna wiedzy o przedmiocie postawy występuje wtedy gdy do danej postawy należą sądy nawzajem logicznie niesprzeczne. Spójność wewnętrzna wiedzy o przedmiocie postawy częściej rozpatrywana jest jednak

[45] T. Mądrzycki: *Psychologiczne prawidłowości…*,s. 24.

[46] S. Nowak: *Pojęcie postawy*…., s.43.

24:6848746844

w aspekcie relacji psychologicznych. W tym kontekście postawa uznawana jest za niespójną wewnętrznie w przypadku, gdy komponent poznawczy składa się z przekonań o przedmiocie postawy, logicznie niesprzecznych ale sprzecznych pod względem walencji[47].W kontekście podjętych przeze mnie badań, treść komponentu poznawczego stanowią wiedza i przekonania dorosłych słuchaczy szkół policealnych na temat edukacji formalnej.

Komponent behawioralny postawy natomiast jest określany jako mniej lub bardziej jednorodny zespół dyspozycji do zachowania się w określony sposób wobec obiektu postawy. Na bardzo interesujący aspekt zwraca uwagę T. Mądrzycki wskazując, iż w skład postawy- poza wcześniej wymienionymi komponentami wchodzą reakcje mimiczne, pantomimiczne, wokalne, werbalne i działania, które razem stanowić będą właśnie komponent behawioralny. Działaniem określa autor aktywność zorganizowaną i ukierunkowaną na cel. Takie więc czynności jak nawiązywanie kontaktu, pomoc, opieka, oddawanie czci, unikanie, przeszkadzanie, znieważanie mogą być przejawami określonych postaw, mogą wchodzić w skład empirycznej strony tych postaw[48].

Z kolei S. Nowak podkreśla, iż mówiąc o dyspozycjach do zachowania się w określony sposób wobec przedmiotu postawy, mamy na myśli to, iż w psychice danego człowieka istnieje mniej lub bardziej skrystalizowany program działania wobec przedmiotu postawy. Program ten może być introspekcyjnie postrzegany przez posiadacza postawy jako zamiar, pragnienie, dążenie czy poczucie powinności zachowania się w określony sposób wobec przedmiotu postawy. Niekiedy przybiera on postać subiektywnie uświadamianego czy odczuwanego przymusu wewnętrznego, nieomal niemożliwości zachowania się inaczej[49]. Podobnie jak w wypadku komponentu poznawczego, postawy możemy uszeregować ze względu na „rozległość" komponentu behawioralnego od takich, które nie zawierają żadnego programu działania wobec obiektu postawy, poprzez takie, gdzie program działania jest ledwo zarysowany i ogranicza się do ogólnych wskazań unikania lub dążenia ku obiektowi postawy aż po takie, w których program działania określa jasno zarówno kierunek jak i formy reagowania na obiekt postawy. Niezależnie jednak od stopnia krystalizacji, samo istnienie programu działania nie gwarantuje jeszcze zachowań zgodnych z odpowiednimi dyspozycjami. Dyspozycje te mają bowiem charakter warunkowy i dla ich przekształcenia się w określone zachowanie konieczne jest zaistnienie pewnych, mniej lub bardziej jednoznacznie określonych, warunków. Również komponent behawioralny może okazać się niespójny wewnętrznie. Ma to

[47] M. Marody: *Sens teoretyczny…*s. 19,20.

[48] T. Mądrzycki: *Psychologiczne prawidłowości…,*s. 25, 26.

[49] S. Nowak: *Pojęcie postawy….*, s.30-31.

25:6778749939

miejsce w sytuacjach, gdy obiekt postawy wywołuje w jednostce konflikt dążenia—unikania. Warunkiem wystąpienia takiego konfliktu jest ambiwalencja lub brak spójności pozostałych składników postawy, wynikające z faktu, iż obiekt postawy jest postrzegany przez jednostkę jako składający się zarówno z elementów atrakcyjnych dla niej jak i cech ocenianych przez nią negatywnie. Jeżeli obie tendencje, tj. dążenie i unikanie, są równie silne, jednostka nie jest w stanie opracować spójnego programu działania[50]. W kontekście podjętych przeze mnie badań, komponent behawioralny ujęłam jako deklarowane przez badanych zamiary i działania związane z uczestnictwem w edukacji formalnej.

Zachowanie, będące komponentem behawioralnym postawy, jest związane z pozostałymi komponentami postawy: afektywnym i poznawczym. Wypływa z tych komponentów i oddziałuje na nie równocześnie.

Omówienie struktury postaw (jej komponentów) stanowi wprowadzenie do tego, aby poddać analizie poziom złożoności postawy, ponieważ wszystkie te komponenty posiadają wiele wspólnych cech (wymiarów), jak np. treść przedmiotowa, zakres czy kierunek. Charakteryzując więc postawy wobec danego zjawiska czy obiektu, należy nie tylko dokonać analizy pod kątem złożoności komponentów, ale także ich cech. Na wstępie należy określić, co jest przedmiotem danej postawy, do jakich treści odnoszą się uczucia, posiadane przekonania, czy zachowania (jeżeli występuje). Znaczące przy opisie postawy jest określenie jej kierunku (wspominałam już o tym przy okazji rozważań dotyczących komponentu afektywnego). Możemy mówić więc o postawach pozytywnych, np. wobec edukacji albo odpowiednio negatywnych, czy też ambiwalentnych.

S. Mika na przykład podkreśla szczególną wagę dwu wymiarów, które są najczęściej uwzględniane w badaniach postaw. Są to znak (kierunek) oraz siła postawy. Znak postawy mówi o charakterze: pozytywnym, negatywnym lub ambiwalentnym ocen przedmiotu postawy oraz zabarwieniu emocji z nim przeżywanych. Znak postawy przejawia się także w pozostałych komponentach w postaci charakteru sądów oraz zbliżania się do przedmiotu postawy lub tendencji do jego unikania. Siła postawy także może przejawiać się we wszystkich trzech wymiarach. W związku z określonym przedmiotem można przeżywać bardzo silne lub też słabe stany emocjonalne. W przypadku umiarkowanej postawy negatywnej może wystąpić jedynie unikanie przedmiotu, podczas gdy bardzo silna postawa negatywna może doprowadzić nawet do prób jej zniszczenia[51].

[50] M. Marody: *Sens teoretyczny*…s. 21.
[51] S. Mika: *Psychologia…,* s.120.

26:1027452760

Niektórzy badacze, jak R.S. Crutchfield, D. Krech, E. L. Ballachey, T. Mądrzycki, przedstawiają jeszcze inne cechy postaw:

- treść przedmiotowa,
- zakres postawy,
- kierunek postawy,
- siła postaw,
- złożoność,
- zwartość,
- trwałość,
- miejsce postawy w systemie[52].

T. Mądrzycki prezentuje stanowisko, iż podstawowe znaczenie dla charakterystyki postawy ma treść przedmiotowa, czyli wskazanie czego postawa dotyczy. Zakres określa różnice w ilości przedmiotów, których postawa dotyczy. Złożoność stanowi o tym, w jakim stopniu rozwinięte są poszczególne komponenty postawy. Zwartość (spójność) określa się stopniem zgodności między trzema komponentami pod względem kierunku (znaku) i siły. Określając zwartość postawy należy ustalić czy w jednakowym stopniu są rozbudowane jej poszczególne elementy, który dominuje swą złożonością oraz czy i w jakim stopniu poszczególne składniki postawy są dodatnie bądź ujemne. Wreszcie należy ustalić czy siła poszczególnych elementów jest jednakowa i jaka jest siła każdego komponentu w stosunku do pozostałych. Kolejnym wymiarem wymienionym przez autora jest miejsce postawy w systemie. Postawy zwykle nie funkcjonują oddzielnie lecz w powiązaniu z innymi tworząc zespoły. Wszystkie te zespoły stanowią ogólny system postaw jednostki. Postawy dotyczące najistotniejszych dla podmiotu wartości zajmują centralne miejsce w systemie i w przeciwieństwie do postaw obwodowych wywierają znaczny wpływ na zachowanie jednostki. Są one także bardziej trwałe i odporne na zmianę[53].

Podobne stanowisko prezentuje Wojciech Soborski wymieniając następujące cechy postaw:

- przedmiot postawy,
- walencja (znak),
- spójność między komponentami,
- siła,
- złożoność,

[52] Zob. M. Pakuła: *Postawy osób starszych wobec edukacji*. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2010, s. 19-20; T. Mądrzycki: *Psychologiczne prawidłowości…*,s.27.
[53] T. Mądrzycki: *Psychologiczne prawidłowości…*,s. 28-30.

27:3306938430

- zwartość,
- i miejsce w systemie postaw[54].

Pierwsze trzy cechy (przedmiot, znak i spójność) zostały przeze mnie wcześniej scharakteryzowane. Rozwinięcia natomiast wymagają kolejne cztery cechy, a zatem siła postawy opisuje stopień przychylności postawy wobec danego przedmiotu lub stopień jego odrzucenia. Złożoność postawy określa stopień organizacji komponentów, czyli wzajemne proporcje między komponentami konstytuującymi postawę. Zwartość postawy stanowi zgodność między komponentami pod względem ich złożoności, kierunku i siły. Postawy zwarte charakteryzują się względnie jednakowo rozbudowanymi komponentami, o tym samym kierunku i tej samej sile. Miejsce w systemie podaje pozycję danej postawy w hierarchicznej strukturze postaw. Przeważnie postawy tworzą wzajemnie skorelowane i powiązane grupy, a główne miejsce w tym systemie pełni postawa centralna, spełniająca funkcję organizującą wobec postaw peryferyjnych (obwodowych).

Zgodnie ze stanowiskiem większości badaczy przyjęłam, iż podstawowymi kryteriami w opisie postaw jest siła i kierunek postawy. W części empirycznej pracy, zwróciłam uwagę przede wszystkim na te cechy postaw dorosłych wobec własnego udziału w edukacji formalnej.

Ilość definicji postawy, wynikająca ze złożoności tego pojęcia, przekłada się także na trudności w klasyfikacji postaw. Literatura przedmiotu ukazuje wiele prób dokonywania podziału postaw. Złożoność tych struktur, różnorodność zjawisk mogących być obiektami postaw fakt, iż w rzeczywistości zachowania ludzkie wyznaczone są przez wiele różnych postaw oddziałujących równolegle, wszystko to wpływa na powstawanie dużej ilości schematów klasyfikacyjnych. Jak zauważa T. Mądrzycki dotychczas nie powstała zadowalająca typologia postaw, niemniej według autora - nawet niedoskonały podział może mieć praktyczno-użyteczne znaczenie[55]. Idąc dalej, T. Mądrzycki za podstawę podziału przyjął cechy postaw i zaproponował klasyfikację postaw, która jest uznawana w polskiej literaturze za najpełniejszą. Przedstawia się ona następująco:

- treść przedmiotowa:
    a. postawy personalne (odnoszące się do osoby lub grupy),
    b. rzeczowe (odnoszące się do przedmiotów),
    c. niepersonalne i nierzeczowe (postawy, np. wobec norm społecznych);
- zakres:

[54] W. Soborski: *Postawy ich badanie…,*s.22,23.

[55] T. Mądrzycki: *Psychologiczne prawidłowości…,*s. 31.

28:8459112676

a. jednostkowe (dotyczące jednego przedmiotu),

b. ogólne;

- kierunek:

a. pozytywne,

b. negatywne;

- siła:

a. słabe,

b. silne;

- złożoność:

a. pełne (występują wszystkie komponenty),

b. niepełne;

- ranga poszczególnych komponentów:

a. intelektualne,

b. uczuciowo-motywacyjne,

c. behawioralne;

- zwartość:

a. zintegrowane silnie,

b. zintegrowane słabo;

· trwałość:

a. trwałe,

b. mało trwałe[56].

Z kolei S. Nowak, podobnie jak D. Katz i E. Stotland, przyjął definicję wynikającą z trójkomponentowej postawy i dokonał spójnej z nią klasyfikacji. Warte podkreślenia jest, iż według autora komponent poznawczy musi mieć wartość niezerową, czyli musi występować w każdej postawie aby można było w ogóle mówić o postawie. Postawa więc zawiera również trzy komponenty (składniki) i każdy z nich z osobna może przybierać różne wartości. Można przyjąć dla uproszczenia, że wartości każdej z trzech zmiennych należy podzielić na dwie kategorie, tj. taką, w której dany składnik istnieje (tj. ma wartość niezerową) i taką, w której nie występuje (lub ostrożniej-niemal nie występuje) w danej postawie. Jeśli chodzi o komponenty pozostałe mogą one mieć wartość zerową (lub bliską zeru), bądź też przybierać wartości niezerowe. Otrzymujemy wówczas cztery kategorie postaw:

[56] T. Mądrzycki: *Psychologiczne prawidłowości…,*s.31,32.

29:7686040114

- postawy nazywane jako **asocjacje afektywne**, które składają się z niemal wyłącznie z nastawień emocjonalno-oceniających wobec przedmiotu postawy, przy braku wiedzy o nim lub wyobrażeń o jego naturze i braku skrystalizowanych dyspozycji behawioralnych,
- **postawy poznawcze**, w których obok komponentu emocjonalno-oceniającego rysuje się mniej lub bardziej silnie rozbudowany ich aspekt poznawczy, tj. kiedy są to emocjonalnie naładowane przekonania o przedmiocie, brak jest jednak wyraźnie skrystalizowanych predyspozycji behawioralnych,
- **postawy behawioralne**, w których emocje czy oceny splatają się z pewną mniej lub bardziej skrystalizowaną dyspozycją do zachowań wobec przedmiotu postawy tzw. program działania. Jeśli dyspozycji do zachowania się w określony sposób wobec przedmiotu postawy towarzyszą określone oceny czy emocje (co jest niezbędne aby wchodziła ona w skład postawy) ale brak jest w postawie składnika poznawczego, postawę taką nazywamy behawioralną,
- **postawy pełne**, w których istnieją określone predyspozycje do reakcji emocjonalno-oceniających na przedmiot postawy, mniej lub bardziej określony obraz przedmiotu jak i też określony program zachowania wobec niego[57].

Interesujące wnioski w sprawie klasyfikacji postaw przedstawiła M. Marody. Powołując się na badaczy postaw (Douglasa Droba, Gordona Allporta, Luthera Bernarda, Floyda Nelsona House, T. Mądrzyckiego, S. Nowaka), wskazała główne systemy klasyfikacyjne postaw. Dominują wśród nich klasyfikacje proste, na przykład L. Bernard, wyróżniając pięciostopniowy podział klasyfikacyjny, przedstawił:

- związki korelatywne standaryzujące zachowanie (dające w efekcie postawy nacjonalistyczne),
- dążenie lub cel (w tej kategorii mieszczą się np. postawy humanitarne),
- wartościujące znaczenie (postawy wyrażające aprobatę lub niechęć),
- obiekty odniesienia (tu autor umieścił jako przykład postawę do pieniędzy),
- odniesienia czasowe (postawy trwałe, zmienne)[58].

Z kolei, D. Drob klasyfikuje postawy ze względu na:

- obiekt odniesienia,
- indywidualne lub społeczne znaczenie,

[57] S. Nowak: *Pojęcie postawy*…., s.29-32.

[58] Pod. za: M. Marody: *Sens teoretyczny*…s. 20,21.

30:3671945715

- tego czy są postawami pozytywnymi czy negatywnymi[59].

Natomiast F.N. House wyróżnia postawy:

- typu osobowego,
- typu materialnego,
- dotyczące kultury,
- dotyczące społeczeństwa[60].

Robert Ezra Park i Ernest Watson Burgess wyróżniają również cztery klasy postaw, charakteryzujące się skłonnością:

- do unikania,
- zbliżania się,
- do dominowania,
- do podlegania[61].

Należy jeszcze wskazać na podział postaw zaproponowany przez W. Soborskiego. Autor proponuje przyjąć kryterium normatywne, zgodnie z którym wyróżnia się postawy prawidłowe i nieprawidłowe, uniemożliwiające właściwe ukształtowanie relacji jednostki z otoczeniem. Postawy ambiwalentne uznaje się za nieprawidłowe i niedojrzałe, niezależnie od przedmiotu postawy. Postawy prawidłowe charakteryzują się wysokim stopniem integracji komponentów postawy, wysokim stopniem jej organizacji (rozległa wiedza i dojrzalsze uczucia), spójnością (zgodność znaku obu komponentów) i trwałością[62].

Bazując na przytaczanej już definicji postaw T. Mądrzyckiego i konceptualizując tytułowe pojęcie postaw dorosłych wobec własnego uczestnictwa w edukacji formalnej przyjmuję, że jest to względnie trwała i zgodna organizacja poznawcza, uczuciowo-motywacyjna i behawioralna dorosłych słuchaczy szkół policealnych wobec własnego udziału w edukacji formalnej. Badanie postaw słuchaczy wobec edukacji, dało możliwość rozpoznania przekonań, myśli, wiedzy, emocji oraz zachowań, jakie deklarują respondenci wobec przedmiotu badań. Dokonałam eksploracji badawczej w obszarze wspomnianych trzech komponentów. Tak więc treść komponentu poznawczego stanowi wiedza słuchaczy na temat istoty i ważności edukacji formalnej. Z kolei treść komponentu afektywnego (uczuciowo-motywacyjnego) to deklarowane przez respondentów motywy, przeświadczenia, oceny oraz uczucia związane

[59] Pod. za: M. Marody: *Sens teoretyczny*…s. 20,21.
[60] Ibidem, s.21.
[61] Ibidem, s.21.
[62] W. Soborski: *Postawy ich badanie…,* s.36,37.

31:4685127320

z tematyką edukacji formalnej. Natomiast komponent behawioralny to zamiary, pragnienia, plany oraz deklarowane działania i zachowania słuchaczy w zakresie kontynuacji edukacji.

Zgodnie ze stanowiskiem większości badaczy przyjęłam, iż podstawowymi kryteriami w opisie postaw jest siła i kierunek postawy. W części empirycznej pracy, zwróciłam uwagę przede wszystkim na te cechy postaw dorosłych wobec własnego udziału w edukacji formalnej.

W rzeczywistości społecznej ostatnia kategoria postaw, czyli postawy pełne występują najczęściej. Posiadanie postawy wobec edukacji oznacza zwykle, iż ma się predyspozycje do reagowania na nią, zarówno w aspekcie afektywnym (emocjonalno-oceniającym), poznawczym, jak i behawioralnym, a wszystkie te elementy mając wspólny przedmiot odniesienia, doświadczane są łącznie.

Postawy nie są wrodzone lecz nabyte w ciągu rozwoju, a kształtowanie określonych postaw jednostki dokonuje się pod wpływem społeczeństwa, na podłożu jej wrodzonych potrzeb. Mechanizm kształtowania postaw został zaprezentowany w następnym podrozdziale.

32:4961779281

1.3. Kształtowanie i transformacja postaw

Postawa dynamizuje i ukierunkowuje zachowanie jednostki, jest strukturą nabytą, indywidualną i zmienną. Najogólniej ujmując postawy jednostki tworzą się w oparciu o doświadczenie społeczne, tradycję kulturową, którą jednostka przejmuje od innych ludzi oraz w wyniku jej własnych działań i doświadczeń. Różne są źródła postaw oraz ich drogi formowania się, niemniej badacze postaw zgodni są co do tego, że mogą one być wynikiem samodzielnej aktywności i doświadczeń człowieka lub też tworzyć się w oparciu o doświadczenie społeczne i tradycję kulturową, przejmowaną od innych ludzi. Warto podkreślić, iż pomimo faktu, że postawa jest określana jako element osobowości człowieka, złożona struktura wewnętrzna, stosunkowo trwała predyspozycja do reagowania lub zachowywania się w określony sposób, to jednak może ulegać modyfikacjom, np. przez zdobycie nowych informacji.

W koncepcji powstawania postaw autorstwa Ralpha Winfreda Tylera, postawy powstają przez przejęcie ich od otoczenia, przez emocjonalny wpływ pewnego rodzaju doświadczeń, przez doświadczenia traumatyczne i procesy intelektualne. Natomiast Gordon Willart Allport stwierdza, że postawy kształtują się poprzez integrację, dyferencjację, wstrząs i adopcję (przejęcie od otoczenia)[63]. Zdaniem Tadeusza Mądrzyckiego przyswajanie postaw od innych ludzi dokonuje się w procesie obserwacji ich zachowania lub przez percepcję słowną, przy udziale takich mechanizmów jak:

- empatia,
- naśladownictwo,
- modelowanie,
- identyfikacja
- i przyswajanie opinii[64].

Natomiast kształtowanie się postaw w wyniku aktywności podmiotu następuje na drodze przeżyć uczuciowych, związanych z przedmiotem postawy, realizacji zadań zmierzających do zaspokojenia potrzeb oraz procesów intelektualnych[65]. Autor wskazuje, iż na kształtowanie postaw jednostki mają wpływ czynniki zewnętrzne (inne osoby, grupy społeczne, informacje przyjmowane za pośrednictwem środków masowego przekazu) oraz warunki wewnętrzne (potrzeby jednostki, jej wiedza, inteligencja, uprzednio ukształtowane postawy)[66]. Tym samym

[63]Pod. za: T. Mądrzycki: *Psychologiczne prawidłowości…*,s. 51.
[64] Ibidem, s.51.
[65] Ibidem, s. 52.
[66] Ibidem, s. 9.

33:2802571290

T. Mądrzycki charakteryzując zasadnicze czynniki kształtujące postawy, dzieli je na dwie grupy:

- społeczno-kulturowe,
- indywidualne.

Indywidualne czyli czynniki ogólne jak wiek, płeć, pewne właściwości osobowości jak wiedza, poziom inteligencji oraz potrzeby i wartości w oparciu o które powstają postawy. Natomiast wielorakie uwarunkowania kulturowe wiążą się przede wszystkim z przynależnością do określonego narodu, warstwy czy grupy społecznej. Dominujące w danej kulturze wierzenia, normy i naczelne wartości wpływają na postawy człowieka. Kultura narodowa wyraźnie zaznacza się w postaci wielu wspólnych postaw u członków danego narodu. Również przynależność do określonej warstwy społecznej sprzyja przyjmowaniu ukształtowanych przez lata poglądów i wartości różniących tę warstwę od innych. Określony więc kontekst społeczno-kulturowy, w którym znajduje się człowiek, zaczyna kształtować pewne zręby jego osobowości[67].

Podkreślić należy rolę małych grup społecznych, ponieważ to one mają bezpośredni wpływ na postawy jednostki. Poprzez zaspokajanie jej potrzeb uczestniczą w przekazywaniu wzorców osobowych, norm społecznych, wartości a także dokonuje się w nich tworzenie nowych wartości. Silna identyfikacja z grupą powoduje zaangażowanie całej osobowości człowieka i utrwalenie doświadczeń związanych z pełnieniem roli grupowej. W czego wyniku formują się postawy, które pozostają względnie trwałe nawet wtedy gdy jednostka nie będzie już z grupą związana. W najbardziej znaczący sposób postawy kształtuje rodzina, grupy koleżeńskie, instytucje oświatowo-wychowawcze i środowisko pracy. Krystyna Ferenz podkreśla bardzo dużą rolę pierwszych grup odniesienia: rodziny, otoczenia społeczno-zawodowego rodziców, grup sąsiedzko-lokalnych w kształtowaniu postaw wobec różnych wartości, włączając w to edukację. Jak zaznacza autorka grupy te ukazują „*wzory realizowania tej wartości, emocjonalne nastawienie do niej, postrzeganie jej w kontekście życiowej drogi człowieka. Edukacja jest tu poznawana i przeżywana, jest elementem codziennej rzeczywistości, znajduje miejsce w zinterioryzowanym prywatnym systemie wartości i staje się elementem myślenia potocznego*”[68].

Istotną rolę w kształtowaniu postaw odgrywają tzw. osoby znaczące, czyli te, które dostarczają jednostce wzorów postępowania i stanowią punkt odniesienia dla naśladowania

[67] K.Ferenz: *Społeczne i kulturowe uwarunkowania postaw wobec edukacji*. W: *Oświata dorosłych jako ruch społeczny. Materiały z Konferencji Międzynarodowej Wrocław-Karpacz, 16-19 X 1990*, Wrocław 1992, s. 254.
[68] Ibidem, s. 260.

34:8480058835

oraz identyfikacji. W relacjach z nimi kształtują się swoiste wzorce postaw wobec innych ludzi. Warunkiem wystąpienia naśladownictwa i identyfikacji jest wywoływanie przez te osoby motywacji i uczuć, co sprawia, że w istotny sposób wpływają one nie tylko na postawy jednostki, lecz także na kształtowanie jej osobowości. W dzieciństwie rolę osoby znaczącej najczęściej przybiera jedno z rodziców lub oboje, później mogą to być inne osoby wywierające znaczny wpływ na system wartości lub wzorce zachowań jednostki: nauczyciele, duchowni, zwierzchnicy w pracy zawodowej, współpracownicy, małżonkowie, wybitne postacie zależnie od sytuacji, w jakiej znalazła się jednostka oraz od wcześniej już ukształtowanych struktur osobowości[69].

Postawy ludzi kształtują się głównie pod wpływem konkretnych warunków społecznych, w których ludzie działają i zaspokajają potrzeby, ponieważ potrzeby i wartości są pierwotne wobec postaw, są czynnikami warunkującymi, kategorią przyczyn postaw. Zwraca na to uwagę Stefan Nowak podkreślając, iż niezależnie od tego co jest źródłem postawy: przyswojenie gotowych jej wzorów od innych osób czy aktywność jednostki, postawa jest zawsze funkcją potrzeb człowieka i uznawanych przez niego wartości. Autor zajmuje stanowisko, iż związek między potrzebami i wartościami, a postawami ma charakter związku warunkowego, tzn. wymagającego uwzględnienia różnego rodzaju modyfikatorów. Mogą one stanowić kategorię modyfikatorów zewnętrznych wobec postaw jednostek, np.: sytuacje społeczne, w jakich się one znajdują, grupy do jakich należą, ogół przedmiotów jakie znalazły się w zakresie ich codziennego doświadczenia.

Należy jednak pamiętać o tym, że człowiek z reguły działa pod wpływem wielu potrzeb i wartości łącznie, że określona potrzeba funkcjonuje w kontekście innych predyspozycji psychicznych, ogółu innych wartości, wiedzy o świecie oraz w kontekście innych postaw już ukształtowanych. Ustalenie kierunku procesów postawotwórczych jest możliwe, jeśli zostanie stwierdzone, które z konkurencyjnych potrzeb i wartości działają silniej od pozostałych, odgrywając decydującą rolę w kształtowaniu postaw. Istotna jest więc znajomość hierarchii wartości ludzkich, ponieważ wiedza na ten temat umożliwia w miarę trafne prognozowanie, w jakim stopniu zachowania jednostki wobec przedmiotu będą zgodne z jej postawą wobec tego przedmiotu[70]. Wojciech Soborski wprost stwierdza, iż badając postawy, poznajemy system wartości danej osoby czy grupy społecznej[71].

---

[69] Por. J. Reykowski: *Osobowość*. W: *Psychologia jako nauka o człowieku*. Red. M. Maruszewski. Warszawa, Wydawnictwo Książka i Wiedza, 1966, s. 158-172; E.B. Hurlock: *Rozwój młodzieży*. Warszawa, PWN, s. 180-189;T. Mądrzycki: *Psychologiczne prawidłowości*…, s. 148.

[70] S. Nowak: *Pojęcie postawy*…., s.70-71.

[71] W. Soborski: *Postaw*y…, s. 30.

35:1652177625

Procesualny charakter postaw postrzegany jest jako istnienie złożonych, często trudnych do przewidzenia (pomimo generalnych prawidłowości), bardzo zindywidualizowanych procesów kształtowania się postaw oraz ich zmiany. W literaturze przedmiotu rozróżnia się czasami dwa obszary: kształtowanie postaw i zmianę postaw. Jednak procesy leżące u podłoża kształtowania się i zmiany postaw często pokrywają się i są trudne do rozdzielenia. Każdy proces, dzięki któremu jednostki wykształcają postawę wobec jakiegoś nowego obiektu może w równej mierze przyczyniać się do zmiany istniejących postaw. I odwrotnie, procesy badane zwykle w dziedzinie zmiany postaw występują także w kształtowaniu nowych postaw [72]. Procesy te, mogą się pokrywać i w praktyce bywają trudne do rozdzielenia.

Bogdan Wojciszke, w swoich rozważaniach na temat kształtowania się nowych, jak i zmiany istniejących postaw, wskazuje na „poddźwięk", którego rolę w tych procesach odgrywają poszczególne komponenty postawy. Do najważniejszych mechanizmów genezy postawy zalicza: nabywanie przekonań na temat właściwości obiektu, przeżycia emocjonalne związane z danym obiektem, własne zachowania kierowane na ów obiekt oraz możliwość przyjmowania gotowych postaw bądź ich komponentów od innych ludzi[73].

W procesie kształtowania postaw, znacząca rola przypisana jest komponentowi poznawczemu. To właśnie przekonania, czyli świadomie wygenerowane opinie na temat obiektu, wpływają na kształtowanie postawy wobec niego. Uzasadnieniem takiej koncepcji jest teoria Martina Fishbeina i Icka Ajzena zwana modelem postawy doskonale racjonalnej lub teorią uzasadnionego działania. Teoria ta zakłada, iż u podstaw ludzkiego zachowania leży posiadana wiedza (procesy poznawcze), a podejmowane działanie jest racjonalne natomiast centralne znaczenie przypisywane jest intencji rozumianej jako świadomy zamiar, np. zmiany jakiegoś zachowania[74]. Intencje obejmują wszelkie komponenty motywacyjne ludzkich zachowań i są „*wskaźnikami tego, jak bardzo ludzie są skłonni dążyć do realizacji danego zachowania".* Głównym założeniem tego modelu jest to, że o ile nie zajdą żadne nieprzewidziane okoliczności, ludzie będą zachowywać się zgodnie ze sformułowanymi intencjami. Niemniej, pomimo faktu, iż na podstawie znajomości siły przekonań

[72] G. Bohner, M. Wanke: *Postawy*…, s. 84.

[73]B. Wojciszke: *Postawy i ich zmiana*. W: *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3.Red. J. Strelau, *Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2003, s. 79.

[74] Por.I. Ajzen: *The theory of planned behavior. Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 1991,*50*(2), 179-211; I. Ajzen, M. Fishbein (1980). *Understanding attitudes and predicting social behawior.*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall; J.H. Turner: *Psychologia społeczna. Zachowania społeczne. Aktywność i bierność w zachowaniu społecznym. Motywacje ludzkiego zachowania. Potrzeby. Aspiracje*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009; D.G.Myers: *Psychologia społeczna*. Poznań, Wydawnictwo Zysk-S-ka, 2003, s. 157; . B.Wojciszke: *Postawy i ich zmiana*…, s.80.

36:9155003920

i implikowanych przez nie ocen cząstkowych można przewidzieć ogólną postawę (przekonania) jednostki wobec danego obiektu, to jednak przewidywania takie zawsze pozostają jedynie pewną prognozą.

Na interesujący aspekt zwraca uwagę Janusz Reykowski wskazując, iż poznanie (czyli przyswajanie nowych informacji) wpływa na budowanie postaw, jednak podkreśla istotny problem, który wynika z psychologicznej natury człowieka: „*jednostka broni się przed informacjami, które mogłyby naruszyć strukturę sieci, a takimi są informację, które w sposób zasadniczy zmieniają stan wiedzy podmiotu o ważnych dlań przedmiotach. Tak więc informacja zmieniająca postawę musi przedrzeć się przez swego rodzaju barierę immunizacyjną, przy pomocy której sieć chroni się przed zmianą*"[75]. Jednostka często więc wybiera trwanie przy starych postawach z różnych powodów np. ograniczenia poznawczego bądź motywacyjnego ponieważ kultywowanie utrwalonej postawy na ogół bywa wygodniejsze i łatwiejsze, niż podjęcie wysiłku w celu wypracowania nowej i lepszej.

W kontekście problematyki podjętej w mojej pracy zasadna jest kwestia przekształcania trwałych struktur, jakimi są postawy osób dorosłych. Jak wcześniej zostało wskazane tendencja do zachowania ukształtowanych postaw jest uwarunkowana właściwościami osobowości jednostki (stanem jej doświadczeń i potrzeb) oraz oddziaływaniem środowiska społecznego. Podobnie zmiana postaw ma źródło zarówno w przemianach występujących w obrębie samej osobowości, jak i w przeobrażeniach środowiska zewnętrznego czy zmianie tego środowiska. Na zmiany postaw wpływają nie tylko przeobrażenia dokonywane na szeroką skalę ale również przeobrażenia w „mikroświecie" jednostki, takie jak: zmiana miejsca zamieszkania, szkoły, zakładu pracy, grupy koleżeńskiej, zmiana roli społecznej w grupie lub zakładzie pracy. Tak więc odmienna rzeczywistość fizyczna i społeczna przekształca obraz świata i działanie jednostki, co stwarza warunki do zmiany postaw. Poza czynnikami zewnętrznymi zmiana postaw może wynikać z przemian dokonujących się w samej osobowości. Zmiany te mają swą genezę w dojrzewaniu oraz oddziaływaniu społeczno-wychowawczym. Do nich należą przede wszystkim wzbogacanie się zasobu wiedzy oraz rozwój procesów poznawczych szczególnie myślenia, zmiana w stanie potrzeb-powstanie nowych potrzeb lub wyraźny rozwój już istniejących np. samodzielności, uznania, wiedzy[76].

Według Marii Chodkowskiej trwałość postaw jest względna , co oznacza, że „*w każdym okresie życia mogą one w konsekwencji różnych oddziaływań ulegać modyfikacjom,*

[75] J. Reykowski: *Postawy a osobowość*. W: Teorie postaw. Red. S. Nowak. Warszawa, Wydawnictwo PWN, 1973, s. 118.
[76] T. Mądrzycki: *Psychologiczne prawidłowości*…., s. 113-114.

37:9484921621

a w sytuacjach specyficznych, w efekcie szczególnie intensywnych bodźców-nagłym i całkowitym zmianom"[77]. Stanowisko to jest podłożem intencjonalnego procesu kształtowania (najczęściej zmiany) postaw osób dorosłych. Dążenie do zmiany bywa konieczne, np. w sytuacjach postaw szkodliwych społecznie oraz w przypadku postaw niedostosowanych do aktualnych warunków życia społecznego.

W tym kontekście na interesujący aspekt zwraca uwagę T. Mądrzycki, wskazując, iż przejawem nieprzystosowania do samego siebie i świata jest dysonans poznawczy. Odwołuje się przy tym do teorii dysonansu poznawczego (odkrytego przez amerykańskiego psychologa Leona Festingera): ludzie mają silną potrzebę zapewniania siebie, że ich wewnętrzne przekonania, postawy i zachowania są spójne. Kiedy człowiek dostrzega niezgodność między swoimi przekonaniami, a zachowaniem, stara się uniknąć tego konfliktu, aby nie wciągnął go w wewnętrzną dysharmonię. Tak więc jednostka unika dysonansu oraz stara się go zredukować gdy się zrodzi. Dysonans spełnia tu taką funkcję jak niezaspokojona potrzeba lub jak kara, zaś jego usunięcie działa jak zaspokojenie potrzeby lub jako nagroda. Teoria ta stała się częścią psychologii społecznej i jest wykorzystywana w różnych obszarach takich jak motywacja, podejmowanie decyzji, zmiana postawy czy dynamiki grupy[78].

T. Mądrzycki wskazuje iż TDP wyjaśnia opór przeciw zmianie postaw i sam proces ich przekształcania się. Tendencja do usunięcia sprzeczności jest według tej teorii proporcjonalna do siły dysonansu, z kolei siła dysonansu zależna od ilości i doniosłości przekonań będących w stosunku sprzeczności-im większa ilość i doniosłość przekonań tym większy dysonans. Gdy jednostka zaczyna doznawać dysonansu, to pierwszą jakoby obroną dla niej jest zwrot do uznawanych dotąd przekonań, szukanie informacji utrwalających te przekonania i unikanie informacji sprzecznych. Kiedy jednak obrona ta nie daje odpowiedniego skutku i dysonans ciągle rośnie tak, że jego siła zbliża się do wielkości granicznej, wówczas jednostka stara się zwiększyć dysonans i szuka informacji dotąd odrzucanych, co z kolei powoduje zmianę przekonań czy postaw. Zmiana ta polega na przebudowie struktury postawy i przewartościowaniu jej elementów poznawczych czyli powstają nowe powiązania między poszczególnymi elementami postawy, w konsekwencji czego podmiot zmienia ogólną ocenę przedmiotu postawy[79].

---

[77]M.Chodkowska: Kulturowe uwarunkowania postaw wobec inwalidztwa oraz osób niepełnosprawnych. Ciągłość i możliwość zmiany. W: *Człowiek niepełnosprawny. Problemy autorealizacji i społecznego funkcjonowania. Charisteria dla profesor Zofii Sękowskiej*. Red. M. Chodkowska. Lublin, Wydawnictwo UMCS, 1994, s. 112.

[78] Zob. N. Maliszewski*: Dynamiczna Teoria Postaw…, 135;* G. Bohner, M. Wanke*: Postawy…,* s. 180.

[79] T. Mądrzycki: *Psychologiczne prawidłowości*…, s. 118-119.

38:6273880646

Zmiany postaw jednostki zachodzą w wyniku jej samowychowawczej aktywności, spontanicznych przemian osobowości (głównie rozwojowych) oraz oddziaływania czynników zewnętrznych, przede wszystkim innych osób. Oddziaływania te mogą mieć charakter zamierzony lub niezamierzony. Mówiąc o metodach zmiany postaw, mamy na myśli jedynie oddziaływanie celowe, odpowiednio zorganizowane. Analizując możliwości zmiany danej postawy, należy uwzględnić jej właściwości: siłę, złożoność, zwartość oraz miejsce w systemie postaw, w tym centralność poszczególnych postaw i stopień spójności systemu. Istotne są także cechy osobowości jednostki, takie jak wiedza, inteligencja, wiek, płeć, poziom neurotyzmu czy tolerancja wieloznaczności, a także więzi jednostki z określonymi grupami społecznymi i właściwości tych grup. Należy przy tym podkreślić, że utrwalone postawy tworzą względnie samodzielną organizację, stają się coraz bardziej autonomiczne, a jednostka wykazuje wówczas silniejszą skłonność do interpretowania informacji w zgodzie z nimi, zamiast modyfikowania własnych postaw pod wpływem nowych danych. Jak wskazuje T. Mądrzycki:

- łatwiej ulegają zmianie postawy nierównoważone wewnętrznie, niezdecydowane, w których występuje brak zgodności między poszczególnymi składnikami niż zrównoważone, zdecydowanie spójne wewnętrznie,
- postawy położone centralnie są silniej powiązane z innymi postawami (a także potrzebami) jednostki są znacznie bardziej odporne na zmianę niż postawy peryferyjne,
- łatwiej ulegają zmianie postawy niezgodne z całością systemu lub aktualnymi potrzebami jednostki, dążenie do uzyskania zwartości systemu sprzyja zmianie takich postaw,
- zgodny i spójny system postaw jest odporny na zmianę bardziej niż znajdujący się w stanie niezrównoważenia,
- łatwiej ulegają zmianie postawy jednostki gdy członkowie grupy, w której mają swe oparcie reprezentują różne postawy, natomiast grupa jednolita wywiera silną presję na jednostkę w celu zachowania dotychczasowych jej postaw[80] .

W oparciu o te prawidłowości autor wskazuje dwie metody zmiany postaw. Pierwsza ma związek z komponentem poznawczym, czyli polega na oddziaływaniu na świadomość. Jej zastosowanie odnosi się do dostarczania jednostce odpowiednich informacji oraz organizowania jej zachowań werbalnych np. dyskusji. Przekazując informacje, zwraca się uwagę na ich treść, formę i źródło. Skuteczność organizowania zachowań werbalnych może

[80] T. Mądrzycki: *Warunki i metody zmiany postaw*. W: *Teorie postaw.* Red. S. Nowak. Warszawa, Wydawnictwo PWN, 1973, s. 322-324.

39:3586635295

być większa gdyż daje możliwość zadawania pytań, uzyskiwania dodatkowych wyjaśnień, a także przekonywanie innych. Druga metoda polega na oddziaływaniu na postawy przez przekształcenie zachowań bez ingerowania w świadomość (zakazy i nakazy). Autor podkreśla więc rolę komponentu poznawczego i behawioralnego w zmianie postaw.

Nieco odmienne stanowisko zajmuje J. Reykowski podkreślając również znaczenie komponentu afektywnego w modyfikacji postaw polegające na zabiegach informacyjnych, sterujących (nakłaniających jednostkę do określonego zachowania, jak nakazy i zakazy) i właśnie emocjonalnych mających na celu połączenie informacji o przedmiocie, bądź czynności go dotyczącej z doświadczeniami emocjonalnymi[81]. Stanowisko to koreluje z mechanizmami generowania postaw opierającymi się na emocjach. Teorie, które tłumaczą owe procesy to: warunkowanie klasyczne, warunkowanie instrumentalne oraz zjawisko ekspozycji. Istotą tych teorii jest korelacja pomiędzy ekspozycją obiektu na bodziec i związane z tym odczuwanie wzmocnień pozytywnych bądź emocji, stanów, doświadczeń negatywnych, co w rezultacie prowadzi do wykształcenia się postawy pozytywnej lub negatywnej względem obiektu[82].

Mechanizmy zmiany postaw leżą w określonych układach i sytuacjach społecznych. Takie układy postawotwórcze to, np. szkoła, zakład pracy, środki masowego przekazu. Stanowisko o znaczeniu warunków społecznych i wykonywanych zadań dla kształtowania i zmiany postaw zostało wyrażone, m.in. przez Stefana Nowaka i przez T. Mądrzyckiego. T. Mądrzycki zauważa, że z uwagi na to, iż postawy jednostki są z reguły powiązane z rolami, jakie pełni w określonej grupie społecznej, modyfikacja tych ról sprzyja transformacji postaw. Do zmian postaw może przyczynić się zerwanie związków z dotychczasowymi grupami przynależności i nawiązywanie z innymi. Sprzyjają temu przeobrażenia społeczno-ekonomiczne dokonujące się w jej najbliższym środowisku, kraju, a nawet w innych krajach. Podatność postaw na zmianę jest zależna również od takich właściwości osobowości jednostki jak ogólna inteligencja, wiedza, wiek, dominujące potrzeby, itp. Osoby o wyższym poziomie inteligencji oraz dysponujące szerszą wiedzą ogólną zwracają uwagę głównie na treść informacji i lepiej ją oceniają. Treść informacji wpływa niejednokrotnie na zmiany ich postaw. Osoby mniej inteligentne o mniejszym zasobie wiedzy mniej wnikliwie oceniają treść informacji. Na ich postawy często mają wpływ bardziej drugorzędne cechy informacji, takie jak: jej forma, źródło,

[81] E. Solarczyk-Ambrozik: *Mechanizmy kształtowania i płaszczyzny aktualizacji postaw ludzi dorosłych*. W: *Wybrane zagadnienia z oświaty dorosłych. Skrypt dla studentów pedagogiki*. Red. J. Skrzypczak. Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM, 1995, s. 27-28.

[82] B. Wojciszke: *Postawy i ich zmiana*. W: *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3.Red. J. Strelau, *Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 81-82.

40:1553089796

itp. Ponadto, podatność na określone oddziaływanie jest zależna od dominujących potrzeb jednostki i w końcu łatwiej ulegają zmianie postawy osób młodszych niż starszych[83].

Zależało mi na podkreśleniu, iż w konsekwencji przyjęcia w dysertacji definicji postawy autorstwa T. Mądrzyckiego, również jego szersze poglądy w tym zakresie stanowią podstawę teoretyczną w moich badaniach. Dotyczy to głównie kontekstu kształtowania i zmiany postaw wobec edukacji, gdyż „*poznanie jednostki wpływa na jej uczucia i tendencje do działania, zaś zmiana komponentu poznawczego jednostki (dotyczącego jakiegoś przedmiotu) zmienia jej uczucia i tendencje do działania*"[84]. Zmiana jest zadaniem trudnym, szczególnie w odniesieniu do osób dorosłych, których postawy wobec przedmiotów i zjawisk, w tym także własnej edukacji to wynik długotrwałych procesów oraz zdarzeń mających miejsce w ciągu całej ich biografii. Badanie postaw edukacyjnych dorosłych oraz ich uwarunkowań może przyczynić się do rozpoznania skutecznych sposobów ich kształtowania i podjęcia działań wspierających ich procesy rozwojowe.

W kolejnym podrozdziale przedstawiłam przegląd niektórych badań korespondujących z problematyką postaw.

[83] T. Mądrzycki: *Warunki i metody*…, s. 325. Por. B. Woynarowska: *Edukacja zdrowotna. Podręcznik akademicki*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007, s. 116.
[84] T. Mądrzycki: *Psychologiczne prawidłowości*…, s.9.

41:1057067789

1.4. Przegląd niektórych badań naukowych korespondujących z problematyką postaw

Tematyka dorosłości i edukacji w ujęciu całożyciowym stanowi powszechny obszar zainteresowania naukowców, jednak temat postaw osób dorosłych wobec samego procesu edukacyjnego i ich aktywnego uczestnictwa w nim uczestnictwa pozostaje stosunkowo rzadko eksplorowane. Dokonując przeglądu współczesnej literatury naukowej w tym zakresie – szczególnie w latach millenijnych- obserwuje się znaczącą liczbę prac poświęconą postawom nauczycieli w kontekście edukacji inkluzywnej, postawom dzieci, młodzieży i dorosłych wobec osób z niepełnosprawnościami, postawom społecznym, postawom wobec kultury fizycznej, postawom rodziców wobec dzieci, czy też postawom konsumenckim. Tymczasem postawa dorosłych wobec uczestnictwa w edukacji wydaje się być niszą, jawi się jako obszar badawczy o ograniczonym zainteresowaniu, co może stanowić zaskoczenie w kontekście propagowania koncepcji uczenia się przez całe życie.

Na tę kwestię zwraca uwagę Andrea Rose Bennett - powołując się na stanowisko Thomasa Valentine i Gordona G. Darkenwald'a - wskazując, że pomimo faktu, iż badania nad uczestnictwem dorosłych w edukacji są szeroko zakrojone, identyfikują poważny problem z poziomem i zakresem badań prowadzonych w tym obszarze. Koncepcja postaw jest jednym z obszarów, który nie był szeroko badany w odniesieniu do uczestnictwa w kształceniu dorosłych i ustawicznym. Ponieważ postawy są nierozerwalnie związane z wartościami i przekonaniami jednostki konieczne jest lepsze zrozumienie ich wpływu na brak uczestnictwa dorosłych w kształceniu całożyciowym. A. R. Bennett analizowała temat postawy wobec edukacji dorosłych wśród amerykańskich dorosłych uczniów nie posiadających dyplomu ukończenia szkoły średniej. Wykorzystała przy tym metody ilościowo-jakościowe: m.in. wystandaryzowany kwestionariusz AACES *Adult Attitudes Toward Adult Education Scale* AACES (autorstwa G.G. Darkenwalda i R. Hayes'a 1990) składający się z 22 pozycji do zbadania trzech czynników w konstrukcie postaw: przyjemności z działań edukacyjnych, znaczenia edukacji dorosłych oraz wewnętrznej wartości edukacji dorosłych, z pięciopunktową skalą Likerta oraz wywiad częściowo ustrukturyzowany[85]. Wyniki tego badania wskazały na niską przychylność wobec edukacji. Średni wynik postawy osób badanych był bardzo niski w porównaniu do wcześniejszych badań przeprowadzonych przez Darkenwald i Hayes (1986, 1990). W obecnym badaniu, postawy wobec edukacji dorosłych rosły wraz z wiekiem. Starsi dorośli mieli bardziej przychylne nastawienie do edukacji dorosłych w porównaniu

[85] A.R. Bennett: *Attitudes Toward Adult Education Among Adult Learners Without a High School Diploma or GED.* Graduate Theses and Dissertations. Retrieved, 2016, s. 52. https://digitalcommons.usf.edu/etd/6468/

42:9282775100

z młodszymi dorosłymi (dorośli w wieku 39 lat i starsi uzyskali wyższe wyniki w AACES niż wszystkie inne grupy wiekowe). Odpowiedzi kobiet i mężczyzn odzwierciedlały podobne poglądy na temat stosunku do edukacji dorosłych. Wyniki wcześniejszych badań (Darkenwald i Hayes, 1986, 1990) ujawniły znaczące różnice w postawach między mężczyznami i kobietami, przy czym kobiety wykazywały większą przychylność wobec edukacji dorosłych niż mężczyźni. Obecnie, większość mężczyzn wskazała, że nie wstydzi się uzyskania dyplomu ukończenia szkoły średniej jako osoba dorosła, natomiast kobiety mówiły o tym, że stały się bardziej pewne swojej zdolności do odniesienia sukcesu jako dorosłe osoby uczące się. Uczestnicy, z którymi przeprowadzono wywiady, wielokrotnie mówili o poziomie wsparcia i szacunku, jaki otrzymali od swoich dorosłych nauczycieli, co również doprowadziło ich do większej pewności siebie jako uczniów. Byli zmotywowani do uzyskania dyplomu ukończenia szkoły średniej, ponieważ sugerowali, że udział w programie da im możliwość znalezienia lepszego zatrudnienia. Niemniej, długoterminowe cele i plany dotyczące przyszłego uczestnictwa w edukacji dorosłych nie były widoczne wśród rozmówców.

Rozmówcy objęci tym badaniem pasują do kategorii uczniów zorientowanych na cel, zgodnie z teorią Houle'a (1961): to osoby, które uczestniczą w epizodach, gdy pojawia się taka potrzeba, w przeciwieństwie do osób uczących się, ich uczestnictwo nie jest stałe lub ciągłe. W oparciu o wyniki tego badania, dane jakościowe dostarczyły pewnych wyjaśnień dla niskiej przychylności ujawnionej w danych ilościowych. Podczas gdy uczestnicy wywiadów uważali, że uczestnictwo jest ważne dla rozwoju kariery, generalnie nie wyrażali entuzjazmu dla uczestnictwa w edukacji dorosłych, poza bieżącym uzyskaniem wykształcenia średniego, nie wskazali żadnych bezpośrednich planów dotyczących przyszłego uczestnictwa w edukacji dorosłych. Stąd brak zainteresowania przyszłym uczestnictwem może wyjaśniać niskie wyniki przychylności widoczne w danych ilościowych. Zwiększenie uczestnictwa w edukacji dorosłych zależy w dużej mierze od usunięcia barier, zwłaszcza barier dyspozycyjnych, takich jak niekorzystne postawy wobec edukacji dorosłych i brak wiary w zdolność do odniesienia sukcesu edukacyjnego[86].

Tożsamym narzędziem badawczym - kwestionariuszem AACES (oraz dwoma innymi kwestionariuszami) posłużyli się naukowcy badając postawy, motywację i poczucie własnej skuteczności w edukacji dorosłych w Chorwacji. Badacze podkreślili, że edukacja dorosłych jest obszarem, który rzadko był badany w kontekście chorwackim, a zatem istnieje niewiele danych empirycznych, które można by praktycznie wykorzystać do poprawy jakości

[86] A.R. Bennett: *Attitudes Toward Adult Education Among Adult Learners Without a High School Diploma or GED.* Graduate Theses and Dissertations. Retrieved, 2016, s. 109-112. https://digitalcommons.usf.edu/etd/6468/

43:1218318259

programów edukacji dorosłych lub motywowania dorosłych do udziału w programach edukacyjnych. Wyniki tego badania potwierdziły związek między motywacją wewnętrzną, poczuciem własnej skuteczności i postawami wobec edukacji dorosłych ale wykazały również, że motywacja jest złożoną koncepcją, której nie można postrzegać w jednolitym związku wewnętrznym i zewnętrznym, jak podkreśla się w teorii samostanowienia[87].

Wielu współczesnych badaczy z zakresu nauk społecznych uznaje postawę jako trójelementową kompozycję czynników. Na przykład w naukach organizacyjnych postawy wobec pracy definiowane są zazwyczaj w nawiązaniu do pojęcia postaw społecznych jako wartościujące stwierdzenia lub sądy – pozytywne lub negatywne – dotyczące przedmiotów, ludzi albo zdarzeń, obejmujące trzy komponenty: poznawczy (przekonania), emocjonalny/afektywny (uczucia) i behawioralny/intencjonalny/zachowania (predyspozycję do działania)[88].

Kolejnym przykładem są badania nad czynnikami związanymi z postawami i poziomem umiejętności empatycznych tureckich studentów gerontologii wobec osób starszych gdzie autorzy również przyjęli trójkomponentową definicję postawy. Dane zostały zebrane metodą ankiety internetowej Google przy użyciu formularza danych osobowych, Skali Postawy wobec Osób Starszych (ATE) Kogana i Podstawowej Skali Empatii (BES). Badanie wykazało, że studenci wydziału gerontologii mieli wysokie postawy i umiejętności empatyczne wobec seniorów[89].

Z kolei w badaniach postaw indyjskich i polskich nauczycieli wobec edukacji włączającej, badacze również przyjęli definicję postawy jako komponentu trójelementowego, wskazując, że te są powszechnie konceptualizowane jako agregat trzech wymiarów: aspektów poznawczych, afektywnych i behawioralnych[90]. Podobnie w badaniach nad powstawaniem i kształtowaniem postaw i zachowań zdrowotnych, gdzie autorzy wskazali, iż postawy zdrowotne mogą wywodzić się zarówno z emocji, przekonań, jak i zachowań wobec zdrowia. Natomiast zachowania zdrowotne odnoszą się w głównej mierze do komponentu poznawczego,

---

[87] M. Koludrović, I. Reić Ercegovac: *Attitudes, Motivation, and Self-Efficacy in Adult Education in Croatia*. Journal of Contemporary Educational Studies, Vol. 72 (138), pp. 214–229, https://sodobna-pedagogika.net/en/archive/load-article/?id=1956.

[88] E. Sanecka: *Ciemna triada osobowości w środowisku pracy. Perspektywa interakcyjna*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2020, s. 63.

[89] D. Doruk Kondakcı, A. Kılavuz, Ö. Özgür, I. Tufan,2023). *Factors related to the attitudes towards the older adults and emphatic skills of gerontology students*. Journal of Human Sciences. 2023, 20(4), 659-671. doi:10.14687/jhs.v20i4.6383. Por.O. Arrogante., J.F.Velarde-García,, P. Blázquez-González., M. Nieves Moro-Tejedor:. *"The effects of high-fidelity simulation training on empathy and attitudes toward older people among undergraduate nursing students: A quasi-experimental study".* Nurse Education in Practice, Volume 64, October 2022, 103441.

[90] K. Ćwirynkało, M. Parchomiuk, J. Gregory, S. Rav: *Attitudes of Indian and Polish teachers towards inclusion of children and youth with disabilities in regular classrooms. A comparative analysis.* Edukacja Międzykulturowa *2023, nr 4 (23) ISSN 2299-4106 DOI: 10.15804/em.2023.04.08.*

44:1080086037

behawioralnego oraz emocjonalnego. Łączą w sobie stosunek emocjonalny, przekonania oraz tendencje do pozytywnego lub negatywnego zachowania, dzięki czemu ich charakter jest bardzo złożony[91].

Tożsame stanowisko zajął autor badań nad postawami młodzieży wobec kultury fizycznej, zajęć i ćwiczeń wychowania fizycznego, przyjmując trójelementową koncepcję postawy. Podstawową metodą badawczą był sondaż diagnostyczny, zastosowano technikę ankietową z narzędziem badawczym: kwestionariuszem do badania postaw młodzieży wobec kultury fizycznej S. Strzyżewskiego, z 5-stopniową skalą Likerta. Kwestionariusz zawierał 67 pytań i służył do określenia postaw respondentów wobec kultury fizycznej w zakresie trzech komponentów: poznawczego - 26 pytań, emocjonalnego- 21 pytań i behawioralnego - 20 pytań. Jak wykazały badania, poszczególne wskaźniki postaw studentów wobec kultury fizycznej kształtowały się na średnim poziomie, a ich wartości wahały się od 2,06 do 2,55 pkt. Średnia wartość globalnego wskaźnika postawy wyniosła 2,28 pkt. Najwyższy wynik dotyczył komponentu poznawczego (2,55), a najniższą średnią wartość odnotowano w przypadku komponentu behawioralnego (2,06). Największe zróżnicowanie danych odnotowano w komponencie behawioralnym. Badani mężczyźni uzyskali wyższe wartości zarówno w poszczególnych komponentach postawy, jak i we wskaźniku globalnym. Uzyskane dane wskazały, że postawy wobec kultury fizycznej wśród badanej młodzieży kształtują się na satysfakcjonującym, choć średnim poziomie [92].

Natomiast, autorzy badań nad postawami człowieka wobec wykorzystywania e-learningu w procesie kształcenia, już w tytule opracowania wskazali, na trójskładnikową koncepcję postawy, zajmując dalej stanowisko, iż poszczególne komponenty stanowią integralną część życia człowieka. Za pośrednictwem każdego z omówionych w artykule komponentów dokonać można szczegółowej analizy postawy wobec wykorzystywania e-learningu w procesie kształcenia. Kluczowym czynnikiem, który stanowić może o sukcesie nauczania za pośrednictwem e-learningu, jest przejawianie „odpowiedniej" postawy nauczyciela, na którą składają się zarówno takie komponenty, jak wiedza z zakresu obsługi technologii informacyjno-komunikacyjnych, emocje towarzyszące korzystaniu z technologii e-

[91] P.M.Kaczor-Szkodny,W. Szkodny: *Wybrane elementy wpływające na powstawanie i kształtowanie postaw i zachowań zdrowotnych*. Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu. 2021, 27(1): 45–49. doi: 10.26444/monz/131778

[92] A. Gądek: *Students' attitudes towards physical culture, physical education classes and exercises.* Health Promotion and Physical Activity.2022, ISSN 2544-9117 ▪ 21 (4)s. 15–26 doi: 10.55225/hppa.474

45:2705135377

learningowych, jak i zachowanie przejawiane podczas próby wdrażania ich do procesu kształcenia[93].

Przytoczyłam powyższe badania, aby wykazać, że zastosowana przeze mnie trójelementowa definicja postawy i skala Likerta są zgodne z aktualnymi trendami badawczymi i metodologicznymi oraz aby podkreślić spójność między moimi, a dotychczasowymi badaniami. Trójelementowy model postawy jest solidnie zakorzeniony w psychologii społecznej i edukacyjnej, dzięki czemu pozostaje kluczowym fundamentem współczesnych teorii i badań empirycznych. Jego uniwersalność i szerokie zastosowanie w badaniach społecznych sprawiają, że inni badacze mogą odnosić się do tego samego fundamentu teoretycznego, co umożliwia porównywanie wyników między różnymi badaniami. Stosując skalę Likerta w swoich badaniach, zapewniłam metodologiczną zgodność z istniejącymi pracami naukowymi, co ułatwia interpretację wyników i ich porównywanie w kontekście dotychczasowych badań.

Pomimo istniejących badań nad postawami, analizowanych w różnych kontekstach, które przytoczyłam, brakuje badań stricte poświęconych postawom osób dorosłych wobec ich własnego uczestnictwa w edukacji formalnej. Dotychczasowe badania nad edukacją koncentrują się głównie na postawach wobec edukacji u osób, które nie biorą w niej faktycznego udziału i traktują edukację ogólnie[94]. A przecież żyjemy w czasach globalizacji, cyfryzacji i szybkiego rozwoju technologii gdzie edukacja formalna dorosłych staje się koniecznością. Niestety, brakuje badań, które diagnozowałyby, jak dorośli postrzegają tę formę kształcenia. Dokonując przeglądu literatury, nie znalazłam badań poświęconych postawom dorosłych wobec własnego uczestnictwa w edukacji. Moje badania wypełniają lukę w dotychczasowej wiedzy pedagogicznej, analizując specyficzny, a jednocześnie fundamentalny aspekt kształcenia ustawicznego. Wypełnia to niszę w badaniach nad edukacją osób dorosłych, które w większości koncentrują się na edukacji nieformalnej lub zawodowej. W obliczu dynamicznych zmian na rynku pracy i rosnącego znaczenia kształcenia przez całe życie, zrozumienie postaw dorosłych wobec edukacji formalnej jest kluczowe dla projektowania skutecznych programów edukacyjnych. Mam nadzieję, że moje badania wzbogacą wiedzę o motywacjach, barierach i czynnikach warunkujących uczestnictwo w edukacji formalnej, co ma praktyczne zastosowanie w rozwoju polityki edukacyjnej i oferty

[93] K. Tuczyński, W.Walat: *Trójskładnikowa koncepcja postawy człowieka wobec wykorzystywania e-learningu w procesie kształcenia.* Edukacja – Technika – Informatyka, 2019, nr 3/29/2019, 209-214, www.eti.rzeszow.pl DOI: 10.15584/eti.2019.3.31

[94] Por. M. Pakuła: Postawy osób starszych wobec edukacji. Lublin, Wydawnictwo UMCS, 2010.

46:3289929426

dydaktycznej. Analiza postaw dorosłych wobec edukacji formalnej pozwala lepiej zrozumieć ich potrzeby, obawy i oczekiwania, co jest szczególnie istotne w społeczeństwie starzejącym się, gdzie coraz więcej osób w wieku 40+ podejmuje decyzję o powrocie do nauki. Mój projekt badawczy dotyczący postaw osób dorosłych wobec edukacji formalnej wnosi nową perspektywę do szeroko rozwijanej teorii postaw, pokazując, jak specyficzny kontekst edukacyjny różnicuje dynamikę postaw i ich zmienność w cyklu życia człowieka.

47:2416766974

Rozdział II

EDUKACJA USTAWICZNA OSÓB DOROSŁYCH JAKO PROBLEM SPOŁECZNY I INDYWIDUALNY

W rozdziale drugim rozprawy przedstawiłam kolejne kluczowe dla dysertacji terminy: dorosłość oraz edukacja ustawiczna. W pierwszym podrozdziale zaprezentowałam pojęcie edukacji, ze szczególnym uwzględnieniem edukacji formalnej, następnie przeanalizowałam wybrane koncepcje dorosłości oraz przedstawiłam niektóre teorie uczenia się dorosłych. Kolejny podrozdział dotyczył specyfiki uczenia się człowieka dorosłego, a rozdział zakończyłam przedstawieniem idei edukacji ustawicznej.

2.1. Pojęcie edukacji formalnej jako jednego z obszarów edukacji

Współczesny dorosły powinien posiadać umiejętność odnajdywania się w zmieniającej się rzeczywistości, gdyż funkcjonuje w społeczeństwie oczekującym od niego aktywnej postawy edukacyjnej przez całe życie. Proces uczenia się stanowi kluczowy element rozwoju jednostki, także w okresie dorosłości. Dorosłość można rozumieć jako całożyciowy, wielowymiarowy proces rozwojowy, który może być stymulowany i wspierany poprzez edukację.

Termin „edukacja" pochodzący od łacińskiego *educatio (wychowanie, wykształcenie)* obejmuje-w szeroko rozumianym znaczeniu- całość procesów i działań zmierzających do wychowania osoby. Na działania i procesy składa się socjalizacja, kształcenie, nauczanie, uczenie się. Jest to nabywanie cech, umiejętności potrzebnych do życia w społeczeństwie. To stymulowanie rozwoju osoby, z odnajdywaniem własnych możliwości i własnej tożsamości. Edukacja w jakiejkolwiek formie jest zjawiskiem niezbędnym do optymalnego funkcjonowania państwa, a sam kształt danego społeczeństwa jest uzależniony od rozwoju systemu edukacji. Nie jest ona wytworem określonej formacji społecznej, chociaż jest od niej uzależniona. Stanowi twór społeczny dla istnienia i rozwoju jednostek i grup ludzkich oraz całego społeczeństwa. Celem edukacji jest kształcenie poprzez przekazywanie wiadomości, umiejętności oraz kształtowanie postaw a umiejętność uczenia się jest jedną z najważniejszych kompetencji życiowych.

W literaturze przedmiotu istnieje wiele definicji edukacji. Na przykład Mieczysław Malewski wskazuje iż edukacja *„może oznaczać ogół zabiegów kształcących i odpowiadających im czynności poznawczych zorientowanych na osiągnięcie intencjonalnie przyjętych celów rozwojowych, formułowanych w odniesieniu do jednostek, grup społecznych i całych społeczeństw. A zatem edukację tworzą czynności nauczania i czynności uczenia się.*

48:5131955293

Ich ranga w procesach edukacji ludzi dorosłych zmieniała się wraz ze zmianą społecznych funkcji, jakie dla tego typu edukacji zakładano"[95]. Nieco odmienne stanowisko prezentuje Malcolm S. Knowles czyniąc rozróżnienie pomiędzy edukacją i uczeniem się. Edukacja według tego autora jest działaniem podejmowanym lub inicjowanym przez jedną lub więcej osób, którego celem jest wprowadzenie zmian w wiedzy, umiejętnościach i postawach jednostek, grup i zbiorowości. W działaniu tym centralną postacią jest edukator-osoba działająca na rzecz zmiany, która stymuluje i wzmacnia uczenie się oraz projektuje czynności zmierzające do wywoływania owej zmiany. Natomiast w przeciwieństwie do edukacji pojęcie uczenia się kładzie nacisk na osobę, w której ta zmiana pojawia się lub od której oczekuje się, że zmiana się pojawi. Uczenie się jest aktem lub procesem, poprzez który zachodzą zmiany w zachowaniu, wiedzy, umiejętnościach i postawach[96].

Z kolei kształcenie i jego podział przedstawił Wincenty Okoń wyróżniając:

- kształcenie formalne, rozumiane jako: „s*ystem oparty na stałych pod względem czasu i treści formach nauki prowadzący od nauczania początkowego do uniwersytetu i włączający, obok kursów wykształcenia ogólnego, wiele programów specjalnych oraz instytucji stacjonarnego kształcenia technicznego i zawodowego*",
- kształcenie nieformalne/pozaformalne: „*świadoma i zorganizowana działalność o charakterze kształcenia i wychowywania, prowadzona poza ustawowym formalnym systemem szkolnym, umożliwiająca określonej grupie uczestników osiągnięcie założonych celów kształcenia*";
- kształcenie incydentalne: „*trwający przez całe życie niezorganizowany i niesystematyczny proces nabywania przez człowieka wiadomości, sprawności, przekonań i postaw na podstawie codziennego doświadczenia oraz wpływów wychowawczych otoczenia*"[97].

Przez wiele lat edukację utożsamiano wyłącznie z nauczaniem, rozumianym jako przekazywanie wiedzy w instytucjach szkolnych. Uczeń przyswajał treści wdrożone w programie nauczania, wykorzystując metody narzucone przez nauczyciela i akceptując ocenę osiąganych przez siebie efektów. Uczenie się miało charakter reaktywny i służyło celom społecznym, a nie indywidualnym. Dopiero w latach 70. ubiegłego wieku zaczęto podkreślać znaczenie uczenia się jako niezbędnego elementu edukacji. Wraz z rosnącą popularnością idei

[95]M. Malewski: *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2010, s.46.
[96] M.S. Knowles, E. F. Holton III, R. A. Swanson: *Edukacja dorosłych. Podręcznik akademicki.* Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009, s.22.
[97] W.Okoń: *Słownik pedagogiczny*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1992, s.28.

49:1059473633

kształcenia ustawicznego zwiększała się również podmiotowość osoby uczącej się. Od lat 90. XX wieku w refleksji nad edukacją dokonała się istotna zmiana, uwaga badaczy i praktyków została przesunięta z instytucji i systemów kształcenia na sam proces uczenia się, z uwzględnieniem potrzeb, preferencji i możliwości jednostki. W efekcie zaczęły się wyłaniać nowe koncepcje, takie jak społeczeństwo uczące się czy organizacja ucząca się. Edukacja przestała być traktowana jako ograniczony etap życia, stając się nieodłącznym elementem codzienności i warunkiem sprawnego funkcjonowania w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości. W tym ujęciu uczenie się jawi się jako proces aktywny, wielowymiarowy, zakorzeniony w interakcjach społecznych i relacji człowieka ze światem. Pojęcie edukacji zostało poszerzone i obecnie rozumiane jest jako wszelkie działania i procesy prowadzące do zmiany w jednostce, umożliwiające jej samorealizację oraz skuteczne uczestnictwo w życiu społecznym. Coraz częściej utożsamia się je z terminem uczenia się, co znajduje odzwierciedlenie zarówno w literaturze przedmiotu, jak i w dokumentach organizacji międzynarodowych.

Kształcenie dorosłych przybiera zróżnicowane formy, obejmując edukację formalną realizowaną w instytucjach szkolnych, edukację pozaformalną związaną z działalnością pozaszkolną oraz edukację nieformalną, która zachodzi w codziennych sytuacjach życiowych. Choć poszczególne formy uczenia się wykazują pewne elementy wspólne, to jednak różnią się zakładanymi koncepcjami edukacyjnymi, przyjmowanymi celami, a także odmiennym sposobem rozumienia roli nauczyciela i uczącego się. Najistotniejsze cechy różnicujące trzy systemy uczenia się zostały zaprezentowane w tabeli 1.

50:7551699689

Tabela 1

Trzy obszary edukacji

Edukacja formalna (formal education)	**Edukacja pozaformalna (non-formal education)**	**Edukacja nieformalna (informal education)**
Zorganizowana	Zorganizowana	Niezorganizowana
cele wyznaczone odgórnie	cele określone przez osobę ucząca się	brak z góry określonych celów
działania o charakterze dydaktycznym	uczenie się przez działanie	spontaniczne uczenie się przez działanie
duże znaczenie certyfikacji	małe znaczenie certyfikacji	brak certyfikacji
zamierzona działalność	zamierzona działalność	niezamierzona działalność
motywacja przeważnie zewnętrzna	motywacja przeważnie wewnętrzna	motywacja spontaniczna
ocena zewnętrzna	ocena zewnętrzna lub samoocena	brak oceny lub samoocena

Źródło: opracowanie własne na podstawie M. Malewski 2010

Powyższe obszary edukacji korelują ze stanowiskiem Jamesa Robbinsa Kidda, który wskazał na trzy różne wymiary kształcenia: w pionie, w poziomie i w głąb. Kształcenie w pionie wiąże się z formalną edukacją szkolną i z pokonywaniem kolejnych szczebli edukacyjnych, począwszy od przedszkola, poprzez szkołę i uczelnię wyższą, aż po studia podyplomowe. Dzięki drożności i dostępności kształcenia w tym wymiarze jest ono dostępne młodzieży i osobom dorosłym, niezależnie od ich zawodu, miejsca zamieszkania, statusu materialnego czy pozostałych czynników, które mogłyby utrudnić proces uczenia się. Natomiast edukację pozaformalną opisuje w kontekście kształcenia w poziomie. Umożliwia ono poznawanie różnych dziedzin życia, nauki i kultury, niezależnie od tego, na którym etapie nauczania znajduje się dana osoba. Ten wymiar kształcenia jest związany z działalnością pozaformalnych instytucji edukacyjnych i umożliwia własną aktywność człowieka. Z kolei kształcenie w głąb jest ściśle związane z jakością procesu edukacyjnego, wewnętrzną motywacją jednostki do kształcenia, umiejętnościach samokształceniowych oraz zainteresowania intelektualnych i stylem życia zgodnym z wykorzystaniem czasu wolnego w sposób twórczy. Koncepcja zaproponowana przez J.R. Kidda jest cenna, gdyż łączą się w niej trzy formy edukacyjnej

51:3640688837

aktywności: kształcenie szkolne, pozaszkolne oraz samokształcenie. Autor nie traktuje tych form jako przeciwstawnych ani ich nie wartościuje; wszystkie są dla niego równie istotne. Podkreśla jednocześnie potrzebę ich równoczesnej realizacji w trzech wymiarach aktywności edukacyjnej: edukacja szkolna powinna być uzupełniana aktywnością pozaszkolną i samokształceniem[98].

Natomiast na początku lat milenijnych, Daniel Livingstone zaproponował wyróżnienie zamiast trzech, cztery obszary edukacji:

• formalną edukację, gdzie znaczącym wyróżnikiem jest pozycja nauczyciela, który dzięki formalnemu autorytetowi, może przesądzać o zakresie wiedzy, niezbędnej uczącym się dorosłym do efektywnego osiągnięcia celów wyznaczonych programem nauczania,

• pozaformalną edukację, która pojawia się kiedy dobrowolnie podejmujący uczenie się dorośli, zapragną opanować wybrany przez siebie, ale przewidziany jakimś programem, zakres wiedzy lub umiejętności korzystając przy tym z pomocy towarzyszącego im w procesie uczenia się nauczyciela,

• nieformalne nauczanie i doskonalenie, które pojawia się, gdy nauczyciel lub mentor bierze odpowiedzialność za intencjonalnie przekazywaną innym dorosłym wiedzę, jednak bez odwoływania się do konkretnego programu czy zakresu treści. Nauczanie takie ma charakter spontaniczny i przypadkowy, a najczęściej dotyczy sytuacji pracy lub aktywności społecznej. W tym przypadku nauczyciel jest odpowiedzialny za proces edukacyjny i przekazuje uczniom pewną wiedzę, nieokreśloną w żadnych programach nauczania,

• nieformalne uczenie się, które jest rozumiane jako każdy rodzaj aktywności służący opanowaniu wiedzy lub umiejętności, który zachodzi bez wcześniej opracowanego programu i w każdej sytuacji jako naturalny proces zachodzący niemal w każdej sytuacji, mający na celu poszerzenie wiedzy lub zdobycie pewnych umiejętności. Nieformalne uczenie się nie wymaga istnienia żadnego programu ani planu.

We wszystkich czterech formach aktywności edukacyjnej obecny jest element intencjonalności. Stanowi to interesującą perspektywę teoretyczną, gdyż wcześniejsze koncepcje zakładały, iż uczenie się nieformalne ma charakter nieintencjonalny. Zdaniem D. Livingstone'a to właśnie intencjonalność przesądza o tym, czy dany proces można określić mianem uczenia się. W tym ujęciu przypadkowe nabywanie wiedzy, na przykład w trakcie zabawy, nie jest tożsame z procesem edukacyjnym. Propozycja D. Livingstone'a umożliwia uporządkowanie różnych rodzajów edukacji według określonych kryteriów. Ilustruje to

[98] G. Cęcelek: *Kształcenie ustawiczne jako wymóg konieczny współczesnej rzeczywistości*. Edukacja Ustawiczna Dorosłych, 2/2012, s.85. Por. R.J. Kidd: *The Implications of Continuous Learning*. Toronto, W.J. Cage, 1966.

52:1266325756

metafora „góry lodowej" edukacji dorosłych, w której częścią widoczną i dostępną analizie pozostaje edukacja formalna, natomiast pozostałe formy: pozaformalna i nieformalna pozostają ukryte i tym samym trudniej poddają się badaniom[99].

Polską definicję edukacji formalnej można znaleźć w ustawie z dnia 22 grudnia 2015 r. *o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji* (Dz.U. z 2020, poz. 226)*,* gdzie jest określona jako kształcenie realizowane przez publiczne i niepubliczne szkoły oraz inne podmioty systemu oświaty, uczelnie oraz inne podmioty systemu szkolnictwa wyższego i nauki, w ramach programów, które prowadzą do uzyskania kwalifikacji pełnych, kwalifikacji nadawanych po ukończeniu studiów podyplomowych, o których mowa w art. 160 ust. 1 ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. – *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* (Dz. U. z 2024 r. poz.1571), albo kwalifikacji w zawodzie, o której mowa w art. 10 ust. 3 pkt 1 ustawy z dnia 7 września 1991 r. *o systemie oświaty* (Dz. U. z 2024 r. poz. 750). Najkrócej można powiedzieć, że edukacja formalna oznacza uczenie się w szkole lub na uczelni w ramach programów prowadzących do nabycia kwalifikacji pełnych lub cząstkowych na ogół w postaci świadectwa lub dyplomu. Na edukację formalną składa się system kształcenia ogólnego, kształcenia zawodowego oraz szkolnictwa wyższego. Do edukacji formalnej zalicza się również studia podyplomowe i studia doktoranckie (obecnie szkoły doktorskie), a także realizowanie przez ucznia obowiązku szkolnego w systemie edukacji domowej.

Natomiast europejską definicję edukacji formalnej określiły dwie instytucje: CEDEFOP (Europejskie Centrum Rozwoju Kształcenia Zawodowego – jedna z agencji Unii Europejskiej, odpowiedzialna za kształtowanie oraz realizację polityki unijnej w zakresie kształcenia) oraz Eurostat (Urząd Statystyczny Unii Europejskiej, zajmujący się publikowaniem statystyk i wskaźników, umożliwiających porównanie określonych krajów i regionów Europy). CEDEFOP traktuje formalną edukację jako naukę, która odbywa się w zorganizowanym i ustrukturyzowanym środowisku (tj. w instytucji edukacyjnej, szkoleniowej lub w formie praktyki) i jest z założenia działaniem edukacyjnym (pod względem wyznaczonych celów, przeznaczonego czasu i zasobów). Nauka formalna jest ze strony osoby uczącej się zajęciem intencjonalnym. Zazwyczaj prowadzi do poświadczenia kompetencji i wydania świadectwa[100]. Z kolei definicja zaproponowana przez Eurostat jest następująca: (…) *to kształcenie prowadzone w ramach systemu szkół, kolegiów, uniwersytetów i innych formalnych instytucji*

[99] D.W. Livingstone: *Adult's Informal Learing: Definitions, findings, gaps and future research*, "Nall Working Paper", 2001, nr 21, s. 3-4.

[100] *Terminology of European education and training policy. A Selection of 100 key terms*. CEDEFOP, Office for Official Publications of the European Communities, Luksemburg, 2008, s. 85.

53:8075356535

edukacyjnych, które normalnie składa się z tzw. „drabiny" edukacyjnej w pełnym wymiarze godzin dla dzieci i młodzieży, zaczynające się zazwyczaj w wieku 5-7 lat i trwające do 20. lub 25. roku życia. W niektórych państwach wyższe partie tej „drabiny" stanowią zorganizowane programy łączące niepełny wymiar zatrudnienia z niepełnym wymiarem godzinowym udziału w zwykłym systemie szkolnym i uniwersyteckim: takie programy określa się jako „system dualny" lub za pomocą podobnych terminów [101].

Porównanie przytoczonych definicji ukazuje istotne różnice w sposobie rozumienia edukacji formalnej przez poszczególne organizacje. CEDEFOP ujmuje kształcenie formalne w sposób szeroki, zaliczając do niego wszelkie formy aktywności edukacyjnej realizowane w środowisku ustrukturyzowanym. W tym ujęciu edukacją formalną są nie tylko zajęcia kończące się uzyskaniem dyplomu bądź kwalifikacji o randze krajowej, lecz także różnego rodzaju kursy i szkolenia prowadzące do otrzymania certyfikatów lub zaświadczeń. Z kolei Eurostat przyjmuje definicję znacznie bardziej restrykcyjną, ograniczającą edukację formalną do programów zakończonych zdobyciem świadectw lub dyplomów potwierdzających określony poziom wykształcenia (np. świadectwo ukończenia szkoły średniej, dyplom uczelni wyższej). Kursy doskonalące i szkolenia są w tym ujęciu klasyfikowane zazwyczaj jako edukacja pozaformalna, natomiast za formalne nauczanie uznaje się wyłącznie te działania, które prowadzą do rezultatów zdefiniowanych w krajowych ramach kwalifikacji. Krajowe ramy kwalifikacji są definiowane jako (…) *jedyne narzędzie, uznawane na szczeblu międzynarodowym i krajowym, dzięki któremu wszystkie osiągnięcia edukacyjne można mierzyć i odnosić do siebie nawzajem w spójny sposób, określające też relacje między wszystkimi osiągnięciami edukacyjnymi* [102]. Zgodnie z takim stanowiskiem, wszystkie zajęcia, które mogą zostać umieszczone w obrębie krajowych ram kwalifikacji są uznawane za przykład kształcenia formalnego, nawet jeśli nie kończą się uzyskaniem tradycyjnych dyplomów czy świadectw szkolnych.

Definicje formalnego kształcenia skupiają się przede wszystkim na tym, że jest to proces silnie zinstytucjonalizowany i zaplanowany. Wymaga doboru odpowiednich treści i metod. Wiąże się z koniecznością sprawdzania posiadanej wiedzy, przeprowadzania testów i egzaminów. M. Malewski określa edukację formalną jako „*system instytucji oświatowych zbudowanych w sposób hierarchiczny, który przez świadectwa i dyplomy szkolne selekcjonuje uczących się do rozlicznych ról społecznych i lokuje ich na różnych poziomach struktury*

[101] *Classification of learning activities – Manual*, (2006), Eurostat, Office for Official Publications of the European Communities, Luksemburg, 2006, s. 13.
[102] Ibidem, s. 15.

54:7915793386

społecznego zróżnicowania"[103]. Natomiast Ryszard Pachociński zwrócił uwagę na fakt, że w edukacji formalnej istotna jest stałość miejsca i czasu. Kształcenie formalne oparte jest na stałych pod względem czasu i treści nauki formach, od szkoły początkowej po uniwersytet. W edukacji dorosłych systematyczny przekaz wiedzy, umiejętności i postaw odbywa się w ustalonym miejscu i czasie. Celem tego procesu jest uzyskanie formalnych kwalifikacji potwierdzonych odpowiednimi świadectwami i dyplomami.[104]. Dla edukacji formalnej charakterystyczne jest też ujednolicenie treści i realizowanie stałego, wcześniej zamierzonego programu nauczania. Uzyskane dyplomy i świadectwa są dowodem na to, że jednostka zdobyła określoną wiedzę, zawartą w podręcznikach i innego rodzaju materiałach edukacyjnych. Ważnym elementem edukacji formalnej jest możliwość zdobycia określonego poziomu wykształcenia lub formalnych uprawnień zobowiązujących pracodawcę do ich uznania. Odbywa się w ramach zinstytucjonalizowanego systemu edukacji, najczęściej kontrolowanego przez władze państwowe (w Polsce edukacja podlega Ministerstwu Edukacji Narodowej oraz Ministerstwu Nauki i Szkolnictwa Wyższego) i opiera się na dokumentowaniu postępów uczącego się i certyfikacji zdobytych kwalifikacji prowadzących do podwyższenia ogólnego poziomu wykształcenia . Edukacja formalna bywa też określana jako: kształcenie szkolne, akademickie, edukacja instytucjonalna, formalny system kształcenia, uczenie się formalne (*formal learning*).

Osoba nabywająca wiedzę w toku edukacji formalnej ma świadomość tego, że bierze udział w procesie uczenia się, ponieważ jest on zorganizowany i uporządkowany. Uczeń wie, jaki jest cel kształcenia i kto jest nauczycielem oraz wie, że na zakończenie uzyska formalne potwierdzenie nabytej wiedzy (np. w formie dyplomu lub certyfikatu).

Edukacja formalna i pozaformalna mogą się uzupełniać – ta pierwsza zapewnia fundamenty wiedzy teoretycznej oraz możliwość zdobycia specjalizacji, pozaformalna zaś stanowi praktyczne tego uzupełnienie w postaci konkretnych umiejętności i wiedzy o świecie. Dopiero połączone (wraz z edukacją nieformalną), stanowiąc układankę różnorodnych doświadczeń, pozwalają człowiekowi na zaspokojenie wszystkich potrzeb kształcenia i pełny rozwój swojego potencjału. Ten proces częściowo się dzieje i oba systemy, choć mocno się od siebie różnią, przenikają się wzajemnie i inspirują. W szkołach i uczelniach wyższych włącza się do procesu nauczania, czasem odgórnie, a czasem z inicjatywy prowadzących, elementy edukacji pozaformalnej – zindywidualizowane podejście programowe, pracę warsztatową, grupy

[103] M. Malewski: *Od nauczania*…, s. 21.

[104] R. Pachociński: *Andragogika w ujęciu międzynarodowym*. Warszawa, Wydawnictwo IBE, 1998, s.17.

55:2077060274

zainteresowań, klasy integracyjne, możliwość dokonywania przez uczących się wyboru przedmiotów zgodnie ze swoimi zainteresowaniami, pracę projektem i zespołową. Współcześnie najważniejszą rolą edukacji formalnej jest przygotowanie ludzi do całożyciowego uczenia się. Osoba kończąca formalną edukację musi być przygotowana na rzeczywistość, w której zmiany następują w sposób gwałtowny i wymagają szybkiego przystosowania się do nowych warunków.

Z badań Polskiej Agencji Rozwoju Przedsiębiorczości opublikowanych w raporcie „Bilans Kapitału Ludzkiego 2022/2021 Rozwój kompetencji – uczenie się dorosłych i sektor szkoleniowo-rozwojowy" wynika iż najmniejszą popularnością wśród dorosłych cieszy się edukacja formalna: w ten sposób swoje kompetencje rozwijało w ciągu 12 miesięcy poprzedzających badanie 6% dorosłych Polaków w wieku 25-64 lat. Wartość tego wskaźnika wzrosła o ponad jeden punkt procentowy w stosunku do 2019 roku. Wzrost ten może być związany ze stopniowym otwieraniem się uczelni na kształcenie zdalne, które łatwiej pogodzić z obowiązkami zawodowymi czy rodzinnymi[105].

Natomiast według wyników Badania Aktywności Ekonomicznej Ludności (BAEL), w 2020 roku wskaźnik uczestnictwa osób w wieku 25-64 lata w kształceniu był w Polsce prawie o połowę niższy niż w krajach Unii Europejskiej i wyniósł 3,7% (przy średniej 9,2% dla Unii Europejskiej). Wspomniane 3,7% badanych deklarowało uczestnictwo w edukacji obejmującej uczenie się formalne (szkoła i studia wyższe) i kształcenie pozaformalne (różnego rodzaju kursy i szkolenia).[106] Wynik ten wydaje się oczywisty, gdyż uczestnictwo w edukacji formalnej wymaga dużego zaangażowania czasowego (zajęcia trwają minimum dwa semestry), co trudno pogodzić z wykonywaniem obowiązków zawodowych i często rodzinnych. Ponadto, dla aktualizacji i uzupełnienia kompetencji osób, które ukończyły już niezbędny proces wstępnego kształcenia, zazwyczaj wystarczające jest uczestnictwo w krótszych formach uczenia się, samodzielna nauka czy możliwość uczenia się od innych pracowników.

Jak wskazałam we wstępie dysertacji, celem moich badań było poznanie postaw dorosłych wobec własnego uczestnictwa w edukacji formalnej w świetle niektórych ich uwarunkowań. Wybór tematu podyktowany był dziesięcioletnim doświadczeniem, jakie zdobyłam pracując jako nauczyciel przedmiotów zawodowych i egzaminator w zespole szkół policealnych. Zaobserwowałam, iż dorosłe osoby decydują się na podjęcie nauki w dużym stopniu z własnej

[105]https://www.parp.gov.pl/storage/publications/pdf/14_BKL_-Aktywno_edukacyjna_WCAG_08_12.pdf.Data dostępu:01.06. 2023.

[106]https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5501/8/8/1/kapital_ludzki_w_polsce_w_latach_2016_2020.pdf. Data dostępu: 01.06.2023.

56:6518134081

inicjatywy, nie wiążąc tego z aktualnie zajmowanym stanowiskiem pracy ani przymusem ze strony pracodawcy. Ich aktywność edukacyjna jawi się jako skutek ich wewnętrznych potrzeb i własna inicjatywa. Funkcjonując już na rynku zawodowym, często mają rodziny a mimo to podejmują dalsza edukację, wymagającą wielu nakładów-przede wszystkim czasowych Co więcej, część słuchaczy stanowią osoby z wyższym wykształceniem, które zdecydowały się na zdobycie kwalifikacji na poziomie średnim policealnym. Ponadto, jest to nauka formalna a więc o wydłużonym czasie trwania niż kształcenie w formach pozaszkolnych takich jak kurs (trwający od kilku do kilkunastu dni). Poświęcić na nią trzeba bardzo dużo wolnego czasu, szczególnie w weekendy np. w szkole stacjonarnej policealnej medycznej, zajęcia odbywają się w każdy czwartek, piątek, sobotę i niedzielę. Dla osób pracujących może to stanowić spore wyzwanie, a mimo to nie brakuje chętnych do podjęcia takiej formalnej nauki.

Przyjmuję, iż celem nadrzędnym działań edukacyjnych jest wspomaganie rozwoju i rozwijanie potencjału każdego człowieka bez względu na płeć, pochodzenie ale też wiek, dlatego uważam, iż należy zwrócić szczególną uwagę na postawy osób dorosłych rozpoczynających/kontynuujących edukację w okresie dorosłości. Sądzę, że to zagadnienie jest bardzo aktualne i trzeba o nim mówić, a badań je eksplorujących pojawiło się zbyt mało. Wiąże się to z moim przekonaniem, że rolą edukacji i każdego nauczyciela/edukatora powinna być umiejętność kształtowania pełnych postaw wobec edukacji, kariery zawodowej, rozwoju osobistego na każdym szczeblu systemu edukacji. Edukator osób dorosłych odgrywa tutaj istotną rolę. Postawy zmieniają się i kształtują przez całe życie, w procesie rozwoju człowieka. Poznanie postaw osób dorosłych wobec własnego udziału w edukacji nabiera szczególnego znaczenia gdy rozważamy ją w kontekście edukacji ustawicznej/całożyciowej.

Koncepcja całożyciowego uczenia się i tematyka dorosłości zostaną przedstawione w kolejnym podrozdziale.

57:8469862607

2.2. Dorosłość w świetle niektórych teorii rozwoju

Z punktu widzenia tematyki dysertacji należy wyjaśnić pojęcia „osoba dorosła" i „dorosłość" pamiętając przy tym, iż pojęcie dorosłości jest terminem wieloznacznym i interdyscyplinarnym a każda próba jego definicji musi opierać się przede wszystkim na założeniach dyscypliny naukowej, z perspektywy której jest definiowana, następnie na teorii funkcjonującej w jej obrębie. Treść niniejszego podrozdziału zawiera analizę dorosłości w kontekście wybranych koncepcji psychologicznych i socjologicznych oraz analizę pojęcia dorosłość zawartą w literaturze andragogicznej.

Jeśli przyjmuje się „dorosłość" jako kontekst dla innych kategorii pojęciowych, takich jak „edukacja ustawiczna", konieczne jest określenie jej umownych granic. Można zatem stwierdzić, że pojęcia „dorosły" i „dorosłość" stanowią fundamentalną oś, wokół której koncentrują się refleksje teoretyczne oraz praktyka w obszarze edukacji dorosłych. Należy więc przyjąć kryterium wiekowe, które daje możliwość osadzenia „dorosłości" w obszarze całego życia człowieka. Analiza literatury wskazuje, że w poszukiwaniu definicyjnego ujęcia omawianego terminu badacze rzadko koncentrowali się na jego teoretycznych podstawach, skupiając się raczej na postulatach o charakterze praktycznym. W konsekwencji liczba definicji pozostaje stosunkowo ograniczona, co kontrastuje z bogactwem i różnorodnością opracowań pedagogicznych oraz psychologicznych dotyczących samej problematyki dorosłości.

Dorosłość to najdłuższy, najbardziej rozległy w czasie kalendarzowym okres życia ludzkiego, podlegający wewnętrznym periodyzacjom. Innymi słowy „dorosłość" to etap w życiu człowieka, który obejmuje trzy czwarte czasu jego egzystencji. Najczęściej poszczególne okresy (inaczej fazy, ery) i podokresy (etapy) rozwoju człowieka umiejscawiane są w określonych przedziałach wieku kalendarzowego z zaznaczeniem ich umownego i przybliżonego charakteru. Ich rozciągłość i granice w znacznym stopniu zależą od czynników biologicznych, demograficznych i socjokulturowych warunkujących długość życia i tempo procesów starzenia się[107]. Powszechne, potoczne rozumienie terminu wskazuje na to, że „*człowiek dorosły (...) to taki, który osiągnął dojrzałość fizyczną i pełnoletniość prawną, a więc znajdujący się w wieku między 18. rokiem życia a jego najdalszym możliwym do pomyślenia kresem*"[108].

Uwzględniając uregulowania prawne, należy podkreślić, że za osobę dorosłą uznaje się jednostkę, która ukończyła 18. rok życia, osiągając tym samym pełnoletniość oraz pełnię praw

[107] P.K. Oleś: *Psychologia człowieka dorosłego. Ciągłość-zmiana-integracja*. Warszawa , PWN, 2011, s. 15.
[108] Z. Pietrasiński: *Rozwój człowieka dorosłego*. Warszawa, Wydawnictwo Wiedza Powszechna, 1990, s. 9.

58:1116367179

obywatelskich i społecznych. Tak więc 18. rok życia wyznacza formalną granicę dorosłości, określoną wiekiem prawnym. Wiąże się to z osiągnięciem przez jednostkę pełnoletności oraz pełnej zdolności do czynności prawnych a więc do nabywania praw i pełnienia obowiązków[109]. W takim ujęciu potwierdzona prawem pełnoletniość obejmuje wywiązywanie się z obowiązków: rodzicielskich, zawodowych oraz obywatelskich. Jednakże pojęcie dorosłości jest znacznie bardziej złożone i obejmuje różne aspekty rozwojowe, społeczne oraz psychologiczne.

Rozważając zagadnienia związane z dorosłością i jej granicami należy rozważać je w kontekście psychologii rozwojowej. Ta subdyscyplina psychologii zajmuje się badaniem wzrostu, rozwoju i zmian w zachowaniach ludzi od poczęcia do śmierci. Na określenie tej nauki używa się także innych nazw: psychologia rozwoju w ciągu życia, psychologia rozwoju człowieka, psychologia rozwojowa biegu życia. Psychologowie rozwojowi w zakresie zainteresowania badawczego wykraczają poza okres dorastania i podejmują zagadnienia związane z dorosłością i wiekiem podeszłym. Należy zauważyć iż ta dziedzina nauki bada zachowania i przeżycia człowieka z punktu widzenia zmian jakim podlegają one w czasie tzn. uwzględnia w swoich badaniach zmienną czasu. Różnice wieku życia jednostki oznaczają również różnice czasu jednak wiek życia przestał być traktowany jako podstawa wyjaśniania zmian rozwojowych. Wiek życia służy przede wszystkim do opisu i porządkowania zmian i jest on traktowany jak oś, na której oznacza się pojawiające się zdarzenia znamionujące zmianę rozwojową. Rozwój psychiczny człowieka trwa przez całe życie człowieka: od poczęcia aż do śmierci. Zwrócenie uwagi na zmiany rozwojowe odbywające się w okresie dorosłości pozwala ująć procesy rozwojowe jako całość[110]. Rozwój ten ma związek z wciąż dokonującymi się w organizmie człowieka zmianami biologicznymi ale przede wszystkim jest stymulowany nowymi zadaniami jakie stoją przed jednostką w trakcie pełnienia przez nią różnorodnych ról społecznych, zwłaszcza rodzinnych i zawodowych. Charakter tych zadań zmienia się w poszczególnych etapach życia[111]. Psychologia rozwojowa zakłada, iż dorosłość rozciąga się od około 20-23 roku życia aż po jego kres, dzieląc przy tym etap dorosłości na trzy nieco węższe podokresy:

- wczesną dorosłość (od 20-23 r. ż. do 35-40 r. ż.),
- średnią dorosłość (od 35-40 r. ż. do 55-60 r. ż.),

[109] Ustawa z dnia 23 kwietnia 1964 r. Kodeks cywilny(Dz.U. 1964 nr 16 poz. 93) : art. 10. § 1, art. 11.

[110] M. Przetacznik-Gierowska, M.Tyszkowa: *Psychologia rozwoju człowieka-zagadnienia ogólne*. Warszawa, PWN, 2005, s.32.

[111] A. Matczak: *Zarys psychologii rozwoju-podręcznik dla nauczyciela*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak, 2003, s. 232.

59:4163630828

- oraz późną dorosłość (55-60 r. ż. i więcej)[112].

Nieco inny podział dorosłości przedstawiła Elżbieta Dubas proponując następującą periodyzację granic dorosłości:

- przedproże dorosłości (od 18 do 25 r. ż.),
- wczesną dorosłość (od 25 do 40 r. ż.),
- środkową dorosłość (od 40 do 60/65 r. ż.),
- późną dorosłość – starość (od 60/65 do 80 r. ż.),
- sędziwą dorosłość – wiek sędziwy (powyżej 80 r. ż.)[113]

Autorka zaznacza iż każdy z tych etapów wiąże się z odmiennymi procesami edukacji, które odpowiadają potrzebom „zmieniającego się" dorosłego i oczekiwaniom społeczno-kulturowym, kierowanym wobec niego podkreślając również iż formalna granica dorosłości nie jest równoznaczna z osiągnięciem dojrzałości, koniecznej dla realizacji dorosłego życia.

W literaturze rozważane są dwa rodzaje kryteriów według których najczęściej porządkuje się okres dorosłości. Są to zadania rozwojowe czyli ogół zmian w strukturze życia związanych z wydarzeniami typowymi dla różnych faz dorosłości oraz kryzysy życiowe, wobec których staje jednostka w różnych okresach swojego życia[114]. Jak wcześniej wskazałam, zwykle przyjmuje się iż dorosłość rozpościera się między 20/25 a 65/85 rokiem życia i dzieli się na trzy okresy: wczesną, średnią i późna dorosłość[115]. Dla przejrzystości obrazu przytoczę trzy wybrane koncepcje: Erika Homburgera Eriksona, Roberta Havighursta oraz Daniela J. Levinsona.

E. H. Erikson jest twórcą psychospołecznej teorii rozwoju wyrosłej na gruncie koncepcji psychoanalitycznych Zygmunta Freuda. Koncepcja E.H. Eriksona wyróżnia się w sposób szczególny tym, iż dotyczy całego życia człowieka, od niemowlęctwa do okresu starości, a wyróżnione stadia są kształtowane przez wpływy społeczne współdziałając z psychofizycznie dojrzewającym organizmem. Jest zaliczana do tzw. koncepcji stadialnych, gdyż kolejne stadia psychospołecznego rozwoju człowieka są następstwem poprzednich. Oznacza to, że pojawienie się każdego kolejnego stadium jest z jednej strony zależne od prawidłowego przebiegu stadium poprzedzającego, a z drugiej przygotowuje i warunkuje stadium kolejne. Autor wyodrębnił osiem faz w rozwoju człowieka. Pierwsze cztery fazy występują w okresie niemowlęctwa

[112] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.): *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Warszawa, PWN, 2009, s. 15.
[113] E. Dubas: *Auksjologia andragogiczna. Dorosłość w przestrzeni rozwoju i edukacji*, „Rocznik Andragogiczny", 2009, s. 135.
[114] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.): *Psychologia rozwoju człowieka.* Tom 2, Warszawa, PWN, 2000, s. 203.
[115] Por. P.K. Oleś: *Psychologia człowieka dorosłego*…, s. 15.

60:5245670083

i dzieciństwa, piąta w okresie dojrzewania, a kolejne trzy w wieku dojrzałym i starości. W każdym ze stadiów człowiek mierzy się z nowym wyzwaniem, związanym z wiekiem (stopniem rozwoju) i sytuacjami społecznymi w jakich się znajduje. Erik H. Erikson zakłada, że na każdym etapie rozwoju człowiek zaangażowany jest w trzy procesy rozwoju:

- procesy zachodzące w samym organizmie człowieka,
- procesy dokonujące się między organizmem a ludzkim środowiskiem,
- procesy organizowania, integrowania doświadczenia wewnętrznego i zewnętrznego na poziomie ego jednostki, co odpowiada za spójność i indywidualny charakter rozwoju[116].

Opisał w swojej koncepcji określone kryzysy występujące w poszczególnych stadiach, które w danym okresie są najbardziej charakterystyczne. To, jak każdy człowiek poradzi sobie z nimi kształtuje jego ego, czyli osobowość. Kryzys rozumiany jest w tej teorii jako konieczność wypracowania nowych form przystosowania się do środowiska oraz realizacji swoich potrzeb i potrzeb innych ludzi, a także określa sposób funkcjonowania w relacjach i realizowania samego siebie. Dla E. H. Eriksona kryzysy pozostają kryzysami wzrostu, a pomyślne pokonanie szczebla rozwojowego w danej fazie polega na osiągnięciu dynamicznej równowagi na korzyść bieguna pozytywnego (zob. tabela 2)[117].

Ze względu na tematykę dysertacji, przytoczę jedynie etapy/stadia rozwojowe dotyczące dorosłości. I tak według autora:

- wczesna dorosłość-to okres między około 20. a 35. rokiem życia,
- średnia dorosłość-to okres między około 30/35. a 60/65. rokiem życia,
- późna dorosłość-to okres rozpoczynający się około 60/65.roku życia.

W etapie wczesnej dorosłości (czyli szóstym stadium rozwojowym) autor wyróżnia: *intymność vs izolacja*, natomiast w etapie średniej dorosłości (czyli siódmym stadium rozwojowym) autor wyróżnia: *generatywność vs stagnacja*, z kolei w etapie późnej dorosłości (czyli ósmym stadium rozwojowym) autor wyróżnia: *integralność vs rozpacz*[118].

[116] M. Jankowska: *Sposoby rozwiązywania kryzysów w teorii psychospołecznego rozwoju E. H. Eriksona w aspekcie rozwoju człowieka i zdrowia psychicznego oraz zaburzeń w rozwoju*. Kwartalnik naukowy „Fides et Ratio". Tytuł numeru „W trosce o zdrowie. Ujęcie integralne". Tom nr 32, nr 4 (2017) ISSN 2082-7067 4(32)2017, s. 46-47.

[117] Ibidem, s. 48.

[118] Ibidem, s. 59-61.

61:6706191342

Tabela 2
Stadia rozwoju psychospołecznego E. H. Eriksona (od VI do VIII)

Stadium rozwoju	**Biegun pozytywny**	**Biegun negatywny**	**Wartość (cnota) stanowiąca osiągnięcie danego stadium rozwojowego**
wczesna dorosłość	intymność, bliskie relacje	poczucie izolacji	miłość
średnia dorosłość	produktywność	Stagnacja	troska o innych
późna dorosłość	integralność ego	Rozpacz	mądrość

Źródło: opracowanie własne na podstawie M. Jankowska*: Sposoby rozwiązywania kryzysów w teorii psychospołecznego rozwoju E. H. Eriksona w aspekcie rozwoju człowieka i zdrowia psychicznego oraz zaburzeń w rozwoju*. Kwartalnik naukowy „Fides et Ratio". Tytuł numeru „W trosce o zdrowie. Ujęcie integralne". Tom nr 32, nr 4 (2017) ISSN 2082-7067 4(32)2017

Omawiając etapy dorosłości warto zaznaczyć iż istnieją dwie przeciwstawne interpretacje dotyczące natury okresu średniej dorosłości. Pierwsza wskazuje na ten etap jako czas konfliktu i kryzysu[119]. W literaturze przedmiotu okres ten określany jest mianem „kryzysu wieku średniego" (ang. *mid-life crisis*)[120]. Jak słusznie zauważyła Violetta Rodek, zjawisko kryzysu połowy życia jest kontrowersyjnym tematem: kontrowersje dotyczą m.in. tego jak znaczny odsetek osób w wieku średnim przechodzi ten kryzys, czy jest tak jak z kryzysem tożsamościowym (w zasadzie powinien przechodzić go każdy) czy też zjawisko to dotyka tylko niektórych a jeśli tak to których? Ponadto, nie wszyscy psychologowie są przekonani, że takie zjawisko w ogóle istnieje, traktując je jak jeden z mitów, które przeniknęły do psychologii naukowej. Dalej autorka powołując się na stanowisko Gordona Allporta wskazuje iż kryzys ten wykazuje podobieństwo do kryzysu rozwojowego, który jest momentem zwrotnym w życiu człowieka ponieważ charakteryzuje go znacząca zmiana punktu widzenia, sposobu postrzegania i interpretacji świata lub własnego życia, swoich celów, zadań, a także podejmowanych ról. Nie musi manifestować się „rozstrojem psychicznym", może przebiegać łagodniej w dłuższej perspektywie czasowej i prowadzić do wyboru nowych celów, zadań, przewartościowań, rekonstrukcji samowiedzy, opracowania nowych relacji ze światem[121].

Natomiast druga interpretacja natury okresu średniej dorosłości wskazuje iż w tym etapie życia ludzie w coraz większym stopniu są świadomi zmian jakie zachodzą w ich życiu takich jak fizyczne i psychiczne efekty starzenia się czy opuszczenie domu przez dzieci. Podkreśla się

[119] A.Birch, T.Malim: *Psychologia rozwojowa w zarysie*. *Od niemowlęctwa do dorosłości*. Warszawa, PWN, 1998, s. 138.
[120] P.K. Oleś: *Psychologia przełomu połowy życia*. Lublin, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 2010, s. 122.
[121] V.Rodek: *Stan i uwarunkowania autoedukacji studentów*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2014, s. 122. Zob. także: G. Allport: *The person in psychology. Selected essays*. Boston, Beacon Pr., 1968, s.174.

62:7892095387

przy tym, iż wiek średni charakteryzuje samoakceptacja i ochota do życia. Przyjęcie któregoś z powyższych stanowisk jest uzależnione od tego jak sama jednostka postrzega siebie w danej chwili[122].

Jak wcześniej wspomniałam, każda z faz dorosłości ma specyficzne zadania rozwojowe i wymaga od człowieka podejmowania określonych ról społecznych. Proces indywidualnego rozwoju jednostki w ciągu życia można ujmować z tzw. perspektywy pragmatycznej (tj. osiągnięć, jakich społeczeństwo oczekuje od jednostki w danym okresie życia) oraz teleologicznej (tj. celów, które człowiek realizuje od momentu urodzenia aż do śmierci). Jedną z najbardziej popularnych koncepcji z tego nurtu jest koncepcja zadań rozwojowych R.J. Havighursta- autora terminu „zadania rozwojowe".

Koncepcja R. Havighursta jest kompleksowym spojrzeniem na zasady i prawidłowości rozwoju z pragmatycznego punktu widzenia[123]. Według jej podstawowych założeń, człowiek w procesie rozwoju przechodzi od jednej fazy do następnej, na każdym kolejnych etapów rozwiązując problemy typowe dla danego okresu. Zadanie rozwojowe R. Havighurst definiuje jako cel do realizacji wyłaniający się w konkretnym okresie życia człowieka. Pomyślna realizacja danego zadania prowadzi do satysfakcji oraz sukcesu przy wypełnianiu celów z późniejszych etapów życia. Niepowodzenie w tym zakresie często wiąże się z brakiem akceptacji ze strony otoczenia społecznego, co w efekcie może być źródłem głębokiego niezadowolenia z życia oraz poważnych trudności w procesie realizacji kolejnych zadań. Podejmowanie i rozwiązywanie przez jednostkę zadań pociąga za sobą przemiany sprawności motorycznych, poznawczych, emocjonalnych i społecznych. Powodzenie w realizacji zadań jest uzależnione od tego, jak jednostka poradziła sobie z zadaniami wcześniejszymi dla danego okresu[124]. Badacz wskazał na konkretne zadania rozwojowe w ciągu całego życia, niemniej ze względu na tematykę dysertacji przytoczę jedynie te dotyczące dorosłości:

<u>Wczesna dorosłość (18 – 35 lat):</u>

• wybór małżonka/i,

• uczenie się współżycia z małżonką/iem,

• założenie rodziny,

• wychowywanie dzieci,

---

[122] A.Birch, T.Malim: *Psychologia rozwojowa w zarysie…*s. 139.

[123] M.Przetacznik-Gierowska: *Zasady i prawidłowości psychicznego rozwoju człowieka*, s. 67. W: *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*. Red. M.Przetacznik-Gierowska, M.Tyszkowa. Tom I, Warszawa, 1996.

[124] A. Brzezińska: *Społeczna psychologia rozwoju*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2004, s. 228, cyt. Za:R.J.Havighurst: *Developmentaltasks and education*, New York, Longman, 1948/1981.

63:5796618227

• prowadzenie domu,

• rozpoczęcie pracy zawodowej,

• przyjmowanie odpowiedzialności obywatelskiej,

• znalezienie pokrewnej grupy społecznej.

Średnia dorosłość (36 – 60 lat):

• wspomaganie dorastających dzieci tak, aby stawali się odpowiedzialnymi i szczęśliwymi ludźmi dorosłymi,

• osiągnięcie dojrzałej odpowiedzialności społecznej i obywatelskiej,

• uzyskanie i utrzymywanie zadowalającej sprawności w pracy zawodowej,

• wypełnienie wolnego czasu zajęciami typowymi dla ludzi dorosłych,

• traktowanie małżonka/i jako osoby,

• akceptowanie i dostosowanie się do fizjologicznych zmian wieku średniego,

• przystosowanie do starzenia się rodziców.

Późna dorosłość (powyżej 60 lat):

• przystosowanie się do spadku sił fizycznych,

• przystosowanie się do emerytury i zmniejszonych dochodów,

• pogodzenie się ze śmiercią współmałżonka/i ,

• utrzymywanie stosunków towarzyskich z ludźmi w swoim wieku,

• przyjmowanie i dostosowywanie się do zmiennych ról społecznych,

• urządzenie w sposób dogodny fizycznych warunków bytu.

Koncepcja R.J. Havighursta jest istotna ze względu na to, iż obejmuje cały bieg życia człowieka oraz fakt, iż badacz ten ujmuje rozwój holistycznie, uwydatniając wiele istotnych zjawisk rozwojowych w różnych dziedzinach aktywności psychicznej jednostki oraz w kontekście społecznym[125].

Trzecią koncepcją dorosłości, jest teoria faz rozwoju w życiu człowieka dorosłego w ujęciu D. J. Levinsona. Ze względu na specyfikę mojego projektu badawczego, uważam, że ta koncepcja jest najbardziej odpowiednia, ponieważ uwzględnia zmienność i dynamikę dorosłości. Pozwala badać, jak osoby dorosłe mogą traktować, m.in. edukację jako odpowiedź na osobiste przejścia i redefiniowanie siebie na kolejnych etapach życia. Koncepcja dorosłości D. J. Levinsona oferuje szczególny wgląd w to, jak dorośli mogą podejść do edukacji jako do środka wspierającego osobiste przemiany lub adaptację do nowych ról. Ujęcie dorosłości jako

[125] M.Przetacznik-Gierowska: *Zasady i prawidłowości…*s.68-69.

64:4168823491

sekwencji faz pozwala badać postawy wobec edukacji w zależności od fazy życia. Można analizować, czy różne etapy dorosłości (np. wiek średni a wczesna dorosłość) wiążą się z odmiennymi motywacjami do nauki. Teoria E. Eriksona bardziej skupia się na konfliktach o charakterze wewnętrznym i interpersonalnym, nie opisując szczegółowo okresów przejściowych, które mogą bezpośrednio wpływać na podejmowanie edukacji. Z kolei, teoria R. Havighursta nie wyjaśnia tak dobrze, jak indywidualne kryzysy i zmiany cyklu życia wpływają na podejście do edukacji. Jego teoria jest bardziej statyczna, skupiając się na zadaniach, które trzeba spełnić, a nie na dynamice i motywacjach podejmowania edukacji w ramach różnych etapów życia.

D.J. Levinson, podobnie jak E.H. Erikson łączy poszczególne fazy z wiekiem i tym samym wpisuje się w teorie, które podkreślają porządek w przebiegu cyklu życia. Co charakterystyczne, w prezentowanej teorii rozwoju życia występują specyficzne wydarzenia w określonym przedziale czasowym. Jednak w odróżnieniu od innych badaczy rozwojowych badacz ten wyodrębnia również okresy przejściowe stanowiące swoiste połączenie czterech głównych podstawowych er w życiu człowieka:

- okres formowania się, niedojrzałości; trwa do 15. -20. roku życia,
- okres wczesnej dorosłości, trwa od 15. -20. do około 40. roku życia. Jest to faza życia, w której dochodzi do zawarcia małżeństwa, założenia rodziny i podjęcia aktywności zarobkowej. Natężenie sił młodości osiąga maksymalne wartości,
- okres środkowy dorosłości, trwa od 40. do 60. roku życia. Szczytowe nasilenie osiągają wtedy intelektualne i moralne zasoby jednostki,
- okres późnej dorosłości; zaczyna się on około 60. roku życia. Charakteryzuje go zmniejszanie się sił i zasobów[126].

D. J. Levinson przyjmuje, że życie człowieka stanowi pewną całość, że jest to pewien cykl. W ramach tego cyklu istnieje uporządkowany układ następujących po sobie faz nazywanych erami. Każda era ma swoją własną specyfikę biopsychospołeczną. Każda z nich stanowi swoisty wkład w całość, jaką stanowi ludzkie życie. Między poszczególnymi erami występują okresy przejścia. Kiedy jedna era się kończy, nie następuje gwałtowne i nagłe cięcie, lecz raczej wyłanianie się następnej fazy. Okresy przejścia między jedną a drugą erą trwają przeciętnie

[126] L.Miś: *Ery i fazy rozwoju w życiu człowieka dorosłego w ujęciu D.J.Levinsona*. W: *Duchowy rozwój człowieka fazy życia-osobowść-wiara-religijność. Stadialne koncepcje rozwoju w ciągu życia*. Red. P. Socha. Kraków, Wyd. I, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2000, s. 47.

65:8426554348

pięć lat[127]. Tak więc pewna faza w życiu człowieka kończy się, zaś równocześnie zaczynają się procesy wzrostu i budowania następnej struktury:

- okres przejścia do wczesnej dorosłości trwa od mniej więcej 17. roku życia do 22. Jest to era pełnej dojrzałości adolescenta i kompletnej dziecinności młodego człowieka,
- okres przejścia między wczesną a środkową erą dojrzałości (wchodzenie w wiek średni). Mówiąc inaczej jest to okres przejścia środkowej fazy życia. Trwa od 40. do 45. roku życia,
- okres przejścia do późnej dorosłości (wchodzenie w późną dorosłość) ma miejsce w 20 lat po okresie przejściowym w środkowej fazie życia. Zaczyna się około 60., a kończy około 65. roku życia[128].

Tym samym autor podkreśla, że zmiana jaką jest przejście z jednej fazy w drugą jest milowym (ang. *massive*) krokiem i wymaga okresu przejściowego trwającego kilka lat. Każda era i okres rozwojowy rozpoczyna się w ściśle określonym wieku z możliwym odchyleniem około 2 lat w górę lub w dół. Zadaniami okresu przejściowego są: zakończenie ery wcześniejszej, większy stopień indywidualizacji przez integrowanie konfliktowych przeciwieństw oraz zainicjowanie nowej ery i nowej struktury życia. Okres przejściowy jest przeznaczony na dokonywanie ocen minionego życia jednostki oraz daje czas na opanowanie i przepracowanie trudnych rozwojowych zadań.

Należy zaznaczyć iż D. J. Levinson wskazuje na kryzys wieku średniego powołując się na swoje badania że większość (od 70 do 80 % osób badanych) przeżywa w tej fazie życia umiarkowany bądź poważny kryzys. Czasami kryzys przybiera drastyczne formy. Są to na przykład rozwody, głębokie depresje, nadużywanie alkoholu, narkotyki, wybór alternatywnych stylów życia, gwałtowne zmiany w życiu zawodowym lub rodzinnym. Częściej kryzys nie przybiera tak wyrazistych kształtów. Ogranicza się do poczucia zmęczenia, bezradności, bezsilności, nieadekwatności, frustracji. Kryzys okresu przejściowego może mieć charakter adaptacyjny. Jednostka przed włączeniem się ponownie w świat zewnętrzny potrzebuje moratorium (odwleczenia w czasie), aby zebrać siły i przemyśleć kierunek ich wydatkowania. Nadchodzące lata wymagają budowania wstępu do dorosłości okresu środkowego[129].

[127] L.Miś: *Ery i fazy rozwoju w życiu człowieka dorosłego w ujęciu D.J.Levinsona*..., s.49.

[128] Ibidem, s.50.

[129] Ibidem, s.55. Zob. również D.J. Levinson: *The mid-life transition: a period in adult psychosocial development*. Psychiatry, 40, 1977, s. 99-112.

66:8755896947

Jak wskazałam na początku podrozdziału, dorosłość jest przedmiotem analiz nie tylko psychologicznych, ale i pedagogicznych. Terminy „dorosłość" i „człowiek dorosły" są jednymi z podstawowych kategorii pojęciowych andragogiki a szczególnie auksologii andragogicznej.

Jak wskazuje E. Dubas auksologia andragogiczna jest działem refleksji i badań andragogicznych, koncentrujących się wokół zagadnień dotyczących rozwoju człowieka dorosłego, w tym także i starszego, powiązanego z procesami szeroko rozumianej edukacji. Auksologia andragogiczna wiąże więc procesy rozwoju z procesami edukacyjnymi i traktuje je jako immanentne i uniwersalne cechy procesu życia człowieka dorosłego. Przedmiot jej badań odnosi się więc do powiązanej ze sobą przestrzeni rozwoju i edukacji człowieka dorosłego. Jej związek z andragogiką jest zasadniczy, gdyż stanowi jej subdyscyplinę i jako taka włącza się swymi badaniami w teorię andragogiczną oraz praktykę edukacji dorosłych. Widoczny jest jej silny związek z psychologią rozwojową człowieka dorosłego. Podstawowymi pojęciami auksologii andragogicznej są: dorosłość, rozwój, edukacja[130]. Wychodząc z przekonania, że „dorosłość" jest złożonym fenomenem ludzkiego życia warto zwrócić uwagę na to, że można ją rozpatrywać na gruncie wielu paradygmatów. Dokonując ogólnej syntezy pojęcia w tym kontekście można przyjąć, że dorosłość:

- w odniesieniu do paradygmatu auksologicznego rozumiana jest jako rozwojowy etap życia człowieka,
- w zakresie paradygmatu aksjologicznego traktowana jest jako pełna dojrzałość,
- z punktu widzenia paradygmatu socjologicznego jest postrzegana przez pryzmat ról społecznych i wynik socjalizacji,
- w płaszczyźnie paradygmatu biograficznego zdaje się być obrazem indywidualnych doświadczeń człowieka, które są obecne w jego (auto) biograficznej pamięci,
- w odniesieniu do paradygmatu edukacyjnego jest opisywana jako edukacyjny okres życia człowieka[131].

Z kolei Mieczysław Malewski, w swoich analizach dotyczących dorosłości, zauważył, że pojęcie to ulegało stopniowym przemianom na przestrzeni lat. Wskazał również na istnienie dwóch odrębnych koncepcji tego zagadnienia. Pierwsze podejście traktuje „dorosłość" w sposób statyczny, jako pewien stan, który człowiek osiąga w pewnym momencie życia, drugie zaś postrzega „dorosłość" poprzez pryzmat rozwoju psychicznego a także z punktu

[130] E. Dubas: *Auksjologia andragogiczna. Dorosłość w przestrzeni rozwoju i edukacji*, „Rocznik Andragogiczny", 2009, s. 133.
[131] Ibidem, s. 134.

67:1012676326

widzenia procesu społeczno-kulturowego. W drugim ujęciu „dorosłość" wiąże się z ciągłymi przeobrażeniami, jest pojmowana jako „ciągłe stawanie się"[132].

Analizując oba podejścia rozumienia terminu „dorosłość" zasadnym dla mnie jest wybór drugiego z nich z uwagi, m.in. na fakt, iż człowiek w toku swojego życia zdobywa nie tylko rozmaitą wiedzę, ale i doświadczenie. Wiedza i doświadczenie kształtują człowieka, sprzyjają jego rozwojowi a także formują jego stosunek do otaczającej go rzeczywistości. Dlatego też postawy człowieka, oczekiwania ulegają przeobrażeniom, są pewnym procesem postępujących zmian, co uwzględniłam w swoim projekcie badawczym. Dorosłość postrzegana przez pryzmat takich podejść przestaje być „stanem" zewnętrznym wobec jednostki i nieuniknionym w jej rozwoju (jak poszczególne etapy dojrzewania biologicznego, nieuchronnie następujące po sobie, w przewidywalnym porządku), a staje się zależna od podmiotu, jest zjawiskiem wewnętrznym, subiektywnym, związanym bezpośrednio ze świadomym wysiłkiem człowieka.

Dorosły jest również *homo educandus,* dla którego edukacja stanowi integralny element egzystencji. Współcześnie proces edukacyjny ma charakter złożony i wieloaspektowy, obejmując całe życie człowieka, w tym również etap dorosłości. Edukacja w tym okresie ma przede wszystkim sprzyjać „uświadomieniu, zrozumieniu, oświeceniu – dookreśleniu tożsamości jednostki"[133].

Należy więc zastanowić się, jakie teorie uczenia się dotyczą dorosłych uczniów. Zagadnienie to przedstawiłam w kolejnym podrozdziale.

[132] Z. Glanc: *Obraz dorosłości w dobie ponowoczesności. Mozaika wymiarów dorosłości*, „Edukacja Dorosłych", nr 1/2011, s. 116. Zob. również H. Sęk: *Społeczna psychologia kliniczna*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1991.
[133] E. Dubas: *Auksjologia andragogiczna…,* s.141.

68:2596285128

2.3. Niektóre teorie uczenia się dorosłych

W podrozdziale przedstawiłam dwie[134] wybrane przez siebie teorie uczenia się, które współcześnie są uznawane za kluczowe dla rozumienia uczenia się osób dorosłych. Niemniej podkreślić należy szeroki zakres tego pojęcia, a dobór poszczególnych teorii umożliwia spojrzenie na uczenie się z różnych perspektyw. Wszystkie teorie uczenia się dorosłych odnoszą się do motywów uczenia się dorosłych, celów i efektów-innymi słowy do wielorakich uwarunkowań. Dorośli na przestrzeni życia nabywają doświadczenia życiowego i zawodowego oraz dokonują wyborów odnośnie swojego rozwoju. Ponadto, pełnią różne role społeczne i zawodowe, które stawiają ich wobec różnych zadań edukacyjnych. Uwarunkowania pracy zawodowej i stałego doskonalenia zawodowego w aktywny sposób wpływają na charakter uczenia się dorosłych.

Z punktu widzenia tematu mojej dysertacji szczególnie bliska jest mi teoria uczenia się transformatywnego *(transformative learning*) Jack'a Mezirowa, współczesnego amerykańskiego andragoga, tworzącego w XX i XXI wieku. Według tego badacza, zdolność do krytycznej refleksji jest istotą uczenia się ludzi dorosłych, a transformacja celem edukacji dorosłych[135]. Przedmiotem jego teorii jest specyficzny dla dorosłego człowieka proces uczenia się, prowadzący do głębokiej przemiany w sposobie postrzegania i interpretowania siebie oraz świata, a także w dokonywaniu zmian w otaczającej rzeczywistości. Innymi słowy, teoria ta opisuje uczenie się dorosłego jako proces transformacji, w którym jednostka modyfikuje swoje indywidualne rozumienie siebie i świata.

J.Mezirow zaprezentował swoją koncepcję po raz pierwszy w 1978 roku, po przeprowadzeniu rozległych, ugruntowanych badań jakościowych na grupie kobiet kontynuujących po dłuższej przerwie naukę na studiach wyższych (żona J.Mezirowa również podjęła naukę w college'u jako dorosła kobieta, stąd też badacz miał osobiste doświadczenia). Ich nadrzędnym celem było zdefiniowanie charakterystycznych czynników ułatwiających lub utrudniających kobietom powrót do nauki. Zauważył, że podczas procesu przyswajania wiedzy

---

[134] Przykładowe inne teorie: **teoria uczenia się biograficznego** (badania biografii prowadzone przez andragogów skupiają się na dwóch ważnych obszarach poznania: biografii i edukacji). Peter Alheit definiuje biograficzne uczenie się: (…) *teoretyczna perspektywa spojrzenia na edukację i kształcenie, która jako punkt wyjścia przyjmuje historię życia konkretnego uczącego się i odwołuje się do fenomenologicznej koncepcji uczenia się* (P.Alheit:, *Podejście biograficzne do całożyciowego uczenia się,* „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2011, nr 3(55), s. 7-21).
-teoria sytuacyjnego uczenia się. Twórcą teorii jest Etienne Wenger, który uważa, że uczestnictwo we wspólnocie jest podstawowym elementem procesu uczenia się. (E. Wenger: *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, New York, Cambridge University Press, 1998; J.Lave, E.Wenger: *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991; E.Rozkosz: *Teoria Etienne'a Wengera w badaniach usytuowanego uczenia się kompetencji informacyjnych*, „Forum Oświatowe", 2017, 29(1), s. 109–140).

[135] J. Mezirow: *Transformation Theory and Social Action: A Response to Collard and Law*. "Adult Education Quarterly" 1989, nr 3 (39), s.169.

69:7370909361

kobiety przeżywają coś, co zdefiniował jako „osobistą transformację" i wyodrębnił jej dziesięć faz (zostaną omówione w kolejnej części podrozdziału). W 1978 roku J. Mezirow zaprezentował wyniki badań w pracy (napisanej we współpracy z Victorią Marsick) pt. „*Education for perspective transformation. Women's re-entry programs in Community Colleges"* (w tłumaczeniu: „*Edukacja dla transformacji perspektyw. Program powrotu kobiet do szkół wyższych).* Natomiast pierwsza praca, w której J. Mezirow szeroko informuje o teorii transformatywnego uczenia się, ukazała się w 1991 roku i nosi tytuł „*Transformative Dimensions of Adult Learning* (w tłumaczeniu *Transformatywne wymiary uczenia się dorosłych*)[136].

Teoria ta opiera się w dużej mierze na fundamentach filozoficznych i wyraźnie nawiązuje do poglądów Thomasa Kuhna, Paulo Freire'a, Ivana Illicha, Jürgena Habermasa, Rogera Goulda oraz Jerome'a Brunera. Analizując wieloletni rozwój koncepcji uczenia się transformatywnego, można dostrzec w niej „wtopione" jak w kompozyt liczne wątki i konteksty: filozoficzne, socjologiczne, z zakresu językoznawstwa, sztuki i innych dziedzin, jednak sam Mezirow twierdził, że nie chciałby, aby proponowana przez niego teoria była wiązana z jakąś pojedynczą tradycją intelektualną czy dyscypliną, pisząc w 1991 roku: *chociaż wykorzystuję np. idee zawarte w pracach Jurgena Habermasa, nie piszę z perspektywy Szkoły Frankfurckiej, z którą był on związany; ani też nie próbuję interpretować w sposób systematyczny tego, co Habermas lub jakikolwiek inny teoretyk miał do powiedzenia na temat uczenia się dorosłych*" [137].

Istotą omawianej teorii jest pokazanie, że proces uczenia się prowadzi do przemiany, a sposób, w jaki jednostka interpretuje i postrzega siebie oraz świat, warunkuje możliwość dokonywania zmian w otaczającej rzeczywistości. Transformacyjne uczenie się polega na przekształceniu utrwalonych schematów znaczeniowych, które ograniczają samodzielne myślenie, działanie i dalsze uczenie się. Obejmuje zmianę sposobu spostrzegania i interpretowania rzeczywistości, a w konsekwencji modyfikację pojęć, przekonań, sądów i uczuć. Kluczową rolę w tym procesie odgrywa refleksyjne myślenie – jednostka analizująca własne doświadczenia odchodzi od dotychczasowych sposobów interpretacji, dokonuje zmian we własnym światopoglądzie i jednocześnie go poszerza. Posługując się terminologią J. Mezirowa, istotą uczenia się transformatywnego jest transformacja indywidualnej ramy

[136] M. Chmielecka: *Ewolucja teorii transformatywnego uczenia się.* „Edukacja ustawiczna Dorosłych" 2019,4/2019, s. 9-10, DOI: 10.34866/e9fc-7x67

[137] K. Pleskot-Makulska: *Teoria uczenia się transformatywnego autorstwa Jack'a Mezirowa*. „Rocznik Andragogiczny" 2007, s. 82.

70:1148982314

odniesienia (*frame of reference*), prowadząca do wyzwolenia się jednostki z bezrefleksyjnego stosowania utrwalonych, dysfunkcyjnych schematów nadawania znaczeń. Transformacja ta stanowi swoistą rewolucję epistemologiczną w rozwoju jednostki, polegającą na dążeniu do poznania samego siebie i otaczającego świata oraz na poszerzaniu własnej niezależności w myśleniu i działaniu. Proces ten obejmuje zmianę sposobu nadawania znaczeń własnym doświadczeniom – oddzielanie tego, co jednostka bezkrytycznie przyjmuje od innych lub stosuje automatycznie, od świadomej refleksji i oparcie działań na krytycznej analizie. Nasuwają się pytania: Jak przebiega ten proces? Na czym polega jego istota? Co decyduje o jego znaczeniu?[138].

Należy podkreślić, że J. Mezirow uważał krytyczną refleksję za cechę wyróżniającą kształcenie dorosłych. Transformacje myślenia pozostają ściśle związane z perspektywą poznawczą jednostki, na którą składają się doświadczenia, wiedza oraz uwarunkowania społeczno-kulturowe. Wspomniane wcześniej ramy odniesienia (*frames of reference*) to struktury umysłowe definiujące nasz sposób postrzegania świata. Stanowią one podstawę naszych założeń i oczekiwań, filtrując doświadczenia i warunkując ich interpretację. Kształtują nasze wyobrażenia, oczekiwania i uczucia, działając w sposób automatyczny zarówno podczas aktywności psychicznej, jak i fizycznej. Badacz utożsamiał ramy odniesienia z perspektywą myślenia, rozumianą jako wiedza osobista, mapa pojęciowa, tożsamość poznawcza czy światopogląd jednostki. Perspektywa poznawcza kształtuje się w oparciu o silnie utrwalone poprzez socjalizację przekonania. Żyjąc w określonej kulturze i w danym czasie, wszyscy doświadczamy podobnych zdarzeń, co prowadzi do nadawania im podobnych znaczeń i rozumienia ich w zbliżony sposób. Ramy poznawczego odniesienia obejmują – podobnie jak postawy – komponenty motywacyjny, poznawczy i emocjonalny. Opisywane struktury można wyróżnić w dwóch wymiarach:

- nawyków umysłowych (*habits of mind*) oraz
- punktów widzenia (*points of view*)[139].

Nawyki umysłowe to szerokie, abstrakcyjne orientacje, tworzące zestaw kodów o charakterze kulturowym, społecznym, edukacyjnym, politycznym lub psychologicznym. Można je rozumieć jako utrwalone przez przyzwyczajenie sposoby myślenia, które w określony sposób kształtują nasze odczuwanie i działanie. Działają one jak filtr, przez który „cedzimy”

[138] K. Pleskot-Makulska: *Teoria uczenia się transformatywnego...,* s. 82.

[139] A. Perkowska-Klejman: *Transformacyjne uczenie się dorosłych w świetle teorii Jack'a Mezirowa*. „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 1(100)/2018, s. 35-36.

71:3577109981

własne doświadczenia. J. Mezirow dokonał kategoryzacji nawyków umysłowych, wyróżniając następujące ich przykłady:

- socjolingwistyczne : zwyczaje, normy społeczne, określenia językowe, itd.),
- moralno-etyczne: normy moralne, sumienie),
- epistemologiczne: style uczenia się, preferencje sensoryczne,
- filozoficzne: doktryny religijne, transcendentny pogląd na świat),
- psychologiczne (typy osobowości, style wychowania, marzenia, obraz siebie itd.),
- estetyczne: postawy, wartości, gusta estetyczne, standardy, itd.)[140].

Rezultatem określonego nawyku umysłowego są konkretne punkty widzenia jednostki – przekonania, sądy, postawy i uczucia wobec siebie, innych osób oraz określonych zjawisk w świecie. Kształtują one szczegółowe interpretacje codziennych wydarzeń i stanowią punkt odniesienia dla oczekiwań oraz przewidywań w danej sytuacji. Punkty widzenia są więc konkretnymi przejawami nastawień mentalnych i ram odniesienia, powstającymi w wyniku zestawienia uczuć, przekonań, sądów i postaw danej osoby lub grupy osób. Można je uznać za specyficzne interpretacje kształtowane poprzez proces socjalizacji, przede wszystkim w wyniku asymilacji kulturowej. Największe znaczenie w ich formowaniu mają główni opiekunowie jednostki, najczęściej rodzice[141].Schematy znaczeń stanowią najmniejszy element w strukturze naszej wiedzy i obejmują zestawy niewypowiedzianych przedsądów, przekonań oraz uczuć, które kształtują sposób opisu siebie i świata oraz określają wzajemne relacje między tymi elementami.

Należy podkreślić, że choć każdy człowiek funkcjonuje w określonych ramach odniesienia, pierwotnie mu narzuconych, proces uczenia się umożliwia wyzbycie się tych, które uznaje za ograniczające, nabycie nowych, bardziej pożądanych, bądź pozostanie przy starych, lecz wykorzystywanych w sposób świadomy i refleksyjny. Uczenie się transformatywne wiąże się z niedoskonałością istniejącej ramy odniesienia i potrzebą jej zmiany. Skłania do krytycznej refleksji nad przesłankami, na których opierają się nasze nawyki mentalne i punkty widzenia, oraz do uświadomienia sobie ich kontekstu. W efekcie może dojść do zmiany dotychczasowej ramy odniesienia, czyli swoistego przeramowania (*reframing*).Obejmuje ono trzy etapy:

- krytyczną refleksję nad własnymi założeniami,

[140] J. Mezirow: *Learning to Think Like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory*. W:*Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*. EDS. J. Mezirow&Associates, CA: Jossey-Bass. San Francisco, 2000, s. 18.
[141] A. Perkowska-Klejman: *Transformacyjne uczenie się* …, s. 36.

72:7985679520

- dyskurs (polega on na angażowaniu się w specyficzny dialog ukierunkowany na poszukiwanie sposobu oceny własnego rozumowania i rozumowania innych osób; obejmuje krytyczną ocenę założeń myślowych),
- działanie (podjęcie go lub zaniechanie).

Proces transformacji myślenia może być zainicjowany na dwa sposoby. Po pierwsze, jako efekt powtarzającej się, aktywnej interakcji, na przykład w sytuacji rozpoczęcia studiów. Po drugie, jako rezultat asymilacji nowych doświadczeń, np. zetknięcia się z inną kulturą. Transformacja może mieć charakter nagły, dramatyczny, prowadzący do niemal natychmiastowego wglądu we własne struktury poznawcze, lub przebiegać stopniowo, poprzez serię drobnych zmian reorientujących punkty widzenia jednostki. Autor zauważył, że uczestnicy jego badań przechodzili proces transformacji w sposób indywidualny, zależny od ich potrzeb, poziomu integracji oraz przekonania o sensowności zmiany własnej perspektywy poznawczej. Proces ten różnił się również intensywnością i skutecznością, co pozwoliło autorowi wyodrębnić dziesięć faz[142]. Nie zawsze występują one w ściśle określonej kolejności, jednak na ogół ich przebieg jest następujący:

- uruchomienie procesu zmiany ramy odniesienia, na ogół na skutek pojawienia się dylematu dezorientacyjnego (może nim być pojedyncze wydarzenie lub zespół zdarzeń występujących w pewnym czasie),
- autobadanie – analiza siebie, której towarzyszy poczucie wstydu lub winy,
- krytyczna ocena założeń epistemologicznych, społeczno-kulturowych lub psychologicznych,
- stwierdzenie, że inne osoby doświadczają podobnego stanu niezadowolenia i dokonuje się u nich podobna przemiana,
- eksploracja możliwości wyboru nowych ról, relacji międzyludzkich i działań,
- planowanie przebiegu działań,
- zdobywanie wiedzy i umiejętności niezbędnych do realizacji zaplanowanych działań,
- podejmowanie na próbę nowych ról,
- budowanie kompetencji i pewności siebie w nowych rolach i relacjach,
- reintegracja własnego życia z uwzględnieniem warunków wyznaczanych przez nową ramę odniesienia[143].

[142] A. Perkowska-Klejman: *Transformacyjne uczenie się* …, s.39.

[143] K. Pleskot-Makulska: *Teoria uczenia się…,*s. 90.

73:1070664325

Powyższe fazy mogą przebiegać w różnej kolejności, mieć charakter cykliczny, a uczący się może rozpocząć proces od dowolnego etapu, pomijając niektóre kroki.

Należy podkreślić, że od 1978 roku teoria transformatywnego uczenia się J. Mezirowa ulegała ewolucji. Na początku lat milenijnych, w 2000 roku badacz sformułował czwarty rodzaj uczenia się. Oprócz uczenia się w ramach istniejącego schematu znaczeń, w nowym schemacie oraz transformacji schematów znaczeń, autor wskazał możliwość uczenia się będącego konsekwencją transformacji znaczeń, perspektyw i założeń, również o charakterze transformatywnym. W 2003 roku opublikował w „Journal of Transformative Education" tekst, w którym po raz pierwszy szczegółowo wyjaśnił kluczowe definicje transformatywnego uczenia się. Z tego fragmentu wynika, że transformatywne uczenie się polega na przekształceniu wątpliwych (*problematic*) ram odniesienia w ramy szersze (*inclusive*), otwarte (*open*), rozumne (*discriminating*), refleksyjne (*reflective*) i gotowe do dalszych zmian (*emotionally able to change*). Jak zauważa J. Mezirow, otwarte ramy odniesienia generują przekonania, opinie i postawy (*mindsets*), które pozwalają lepiej interpretować szerszy zakres doświadczeń jednostki[144].

Teoria J. Mezirowa od chwili powstania budzi duże zainteresowanie, szczególnie w środowisku andragogów. Niektórzy uznają ją za najważniejszą koncepcję w edukacji dorosłych, podczas gdy inni wskazują na jej słabe strony, m.in. krytykując nadmierny indywidualizm oraz niedostateczne uwzględnienie wpływu kultury i szerszych uwarunkowań społecznych na możliwość transformacji (dywagacje na ten temat wykraczają poza zakres niniejszej dysertacji). W świetle koncepcji uczenia się transformatywnego swoistość edukacji dorosłych polega na zdolności jednostki do krytycznej oceny źródeł swojej wiedzy, jej prawomocności, analizowania kontekstów oraz nadawania znaczeń w sposób refleksyjny, a w razie potrzeby przekształcania własnej ramy odniesienia. Zdolność do krytycznej refleksji stanowi, zdaniem autora teorii, istotę uczenia się dorosłych, natomiast transformacja jego cel. W konsekwencji uczenie się transformatywne wykracza poza edukację opartą wyłącznie na wiedzy, przesuwając akcent w stronę postaw i wartości.

Kolejną (ostatnią) wybraną przez mnie teorią dotyczącą uczenia się w dorosłości jest teoria społecznego uczenia się dorosłych, nazywana również teorią uczenia się egzystencjalnego lub teorią całożyciowego uczenia się (*theory of lifelong learning*) autorstwa Petera Jarvisa- współczesnego angielskiego andragoga i socjologa edukacji żyjącego i tworzącego (podobnie jak J. Mezirow) na przełomie XX i XXI wieku. Jest to bardzo interesująca teoria ze względu

[144] M. Chmielecka: *Ewolucja teorii…,* s.14.

74:7777268000

na temat mojej dysertacji. Już na wstępie przedstawię definicję uczenia się, którą autor przez lata swojej pracy reformował, przekształcał tak aby w jednej ze swoich ostatnich publikacji nadać jej taki wymiar: kombinacja całożyciowych procesów, w ramach których osoba ciałem (geny, fizjologia, biologia) i umysłem (wiedza, umiejętności, postawy, wartości, emocje, znaczenia, przekonania i odczucia) doświadcza sytuacji społecznych, których treść transformowana jest poznawczo, emocjonalnie lub praktycznie (lub poprzez dowolną kombinację tych wymiarów) oraz włączana w jednostkową biografię, powodując ciągłą przemianę (lub zwiększenie zakresu doświadczeń) osoby[145].

Uczenie się rozumiane jako nabywanie lub transformacja doświadczenia jest też elementem teorii J. Mezirowa, niemniej Mezirow tę transformację postrzegał przede wszystkim w wymiarze kognitywnym, co zostało zakwestionowane przez P. Jarvisa, który uczenie się definiował szerzej: wskazywał, że uczy się cała osoba a uczenie się zachodzi także w wymiarze działaniowym i emocjonalnym[146]. Swoje początkowe założenia badacz zawarł początkowo w pierwszych publikacjach: *Adult Learning in the Social Context* (wydanej w 1987 roku) oraz *Paradoxes of Learning on becoming an individual in society* (wydanej w 1992 roku). Były one bazą, podbudową dla dalszych rozważań zawartych w kolejnych książkach.

Omawiana teoria w znacznym stopniu odwołuje się do filozofii egzystencjalizmu (jej twórcami byli m.in. Jean-Paul Sartre i Søren Kierkegaarda) a szczególnie tezy, że egzystencja wyprzedza esencję. Człowiek jest egzystencją, a egzystencja to sposób istnienia człowieka polegający na ciągłym wybieraniu i decydowaniu. W trakcie swojej egzystencji stwarzana jest esencja człowieka a człowiek jest własnym projektem stwarzanym podczas podjętych przez siebie aktywności. Powołując się na Johna Macquarrie i Henri'ego Bergsona P. Jarvis wskazuje, że egzystencja oznacza tyle, co bycie z innymi w świecie (*I-am-with-other-in-the-world*)[147]. Egzystencja człowieka wiąże się ze zmianami i posiada charakter społeczny. Uczenie się stanowi natomiast siłę sprawczą tych przemian, wspierając proces kształtowania się tożsamości jednostki w perspektywie jej całożyciowej biografii.

P. Jarvis wyraźnie wskazuje na społeczny wymiar uczenia się a jego teoria jest osadzona w społeczności. Zwraca uwagę, że uczenie się nie jest wyłącznie procesem psychicznym, który odbywa się w izolacji od świata, w którym żyje uczeń. Otoczenie jest nieodłączną jego częścią, do której człowiek odnosi się i które stale na niego oddziałuje. Każda osoba „wradza się"

[145] P. Jarvis: *Learning to be a Person in Society*. London and New York, Routledge, 2009, s. 25.

[146] P. Jarvis: *Transformatywny potencjał uczenia się w sytuacjach kryzysowych*, „Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja : kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej" 2012, nr 3 (59), s. 129.

[147] Por. M. Muszyński: *Teoria uczenia się egzystencjalnego Petera Jarvisa*. „Edukacja Dorosłych" 2013, nr 1, s. 108.

75:8972966544

w społeczeństwo, które już stworzyło własną niepowtarzalną kulturę, wyrażoną jako suma wartości, wiedzy, wierzeń, postaw itp. Kultura ta jawi się jako coś obiektywnego dla jednostki i jest nabyta przez każdego członka społeczeństwa w procesie socjalizacji, także poprzez uczestnictwo w edukacji formalnej. Badacz zajmuje stanowisko, że w każdej cząstce jednostki odzwierciedla się jej społeczny aspekt, począwszy od języka, którym się porozumiewamy. Wrastając w społeczeństwo stajemy się jego odzwierciedleniem, odbiciem sumy doświadczeń społecznych. Ponadto, zwraca uwagę na dwukierunkowość wpływu społecznego: z jednej strony środowisko wpływa na jednostkę, kształtując ją, z drugiej strony jednostka wpływa na swoje otoczenie, przyczyniając się do jego zmiany[148]. Otoczenie jest nierozłączną jego częścią, do której człowiek odnosi się i właśnie ono na niego ustawicznie oddziałuje. Uczenie się zachodzi w określonej sytuacji społecznej jednocześnie będąc sytuacją życiową ludzi.

Podkreślając aspekt społeczny procesu uczenia się, badacz wraz z Colinem Griffinem i Johnem Holfordem wskazali trzy kluczowe cechy wspólne społecznego uczenia się:

- społeczny charakter celów uczenia się,
- uczenie się poprzez relacje społeczne, w jakich jednostka pozostaje z innymi,
- społeczna konstrukcja procesu poznawania

podkreślając, że uczenie się powinno być traktowane zarówno jako zjawisko społeczne jak i indywidualistyczne[149]. Tak więc osoba dorosła uczy się w kontekście społecznym i dostosowuje się do środowiska.

P. Jarvis zajmował stanowisko, że uczenie się zawsze zaczyna się od doświadczenia, które staje się pożywką dla procesów myślowych, uczuć i emocji. Duży wpływ na jego teorię miały poglądy Johna Deweya amerykańskiego filozofa i pedagoga, który podkreślał znaczenie doświadczenia w uczeniu się wskazując równocześnie, że nie wszystkie doświadczenia kształcą w różnym stopniu. Niektóre z nich, mogą wywierać negatywny wpływ na jednostkę, jednak nadal należy rozpatrywać je w kategorii uczenia się.

Niemniej P. Jarvis podkreślał na początku procesu uczenia się występuje rozbieżność między biografią jednostki a jej doświadczeniem. W przypadku gdy doświadczenie jest zdarzeniem, na które dana osoba nie jest przygotowana powstaje wówczas dysonans zwany przez badacza dysjunkcją (*disjuncture*). Dysjunkcją, będącej rozbieżnością pomiędzy tym, co aktualnie postrzegamy, z czym jesteśmy konfrontowani, a tym, co już wiemy na podstawie naszej wiedzy biograficznej. W przypadku pojawienia się dysjunkcji korygujemy nasze

[148] A. Matlakiewicz: *Uczenie się dorosłych w kontekście społecznym. Kluczowe założenia teorii Petera Jarvisa*. „Edukacja Dorosłych" 2012, nr 1, s. 128-129.
[149] P. Jarvis, J. Holfard, C. Griffin: *The Theory and Practice of Learning* . Londom, Routledge, 2003, s. 56.

76:8295184723

działanie, dostosowując je do nowej sytuacji. Czasami potrzebne korekty są drobne i nie powodują dezorientacji. W takich przypadkach pojawienie się dysjunkcji może nawet nie prowokować nas do stawiania pytań, korekta zachowania może odbywać się poza naszą świadomością. W przypadku kiedy dysjunkcja jest duża, zaczynamy stawiać pytania i świadomie uczyć się. Najwyższy poziom dysjunkcji jest przez P. Jarvisa nazwany nieusuwalną luką, sytuacją kryzysową. Jeżeli taką sytuację potraktujemy jak wyzwanie, prowadzi to do transformacji. Człowiek zmienia się pod wpływem owej sytuacji. Przy czym, w odróżnieniu od podejścia, jakie proponuje J. Mezirow w teorii transformatywnego uczenia się, P. Jarvis mówi nie tylko o transformacji w sferze poznawczej, ale też dostrzega ją w sferze emocjonalnej i działaniowej[150]. Chęć przezwyciężenia powstałego dysonansu i powrót do stanu harmonii postrzegany jest jako główna siła sprawcza motywująca jednostkę do uczenia się. Autor podkreślał, że proces uczenia się lokuje się w ludzkiej biografii i społeczno-kulturowym środowisku życia a ich krzyżowanie się prowadzi do wytwarzania się doświadczenia[151].

P. Jarvis był krytykiem koncepcji uczenia się przez doświadczenie autorstwa Davida Kolba (którą omówiłam szczegółowo w następnym podrozdziale) zarzucając przede wszystkim, iż D. Kolb nie wyjaśnia co się dzieje z uczniem w procesie uczenia się. Chcąc poddać weryfikacji prawdziwość cyklu Kolba, badacz przeprowadził swoje badania (w trakcie prowadzonych przez siebie warsztatów dotyczących uczenia się dorosłych od wiosny 1985 r. do kwietnia 1986 r. w Stanach Zjednoczonych, Wielkiej Brytanii i Danii) na grupie 200 osób. Po przeprowadzonych badaniach, badacz wypracował nowy model procesu uczenia się. Składał się z 9 typów reakcji na potencjalne sytuacje uczenia się: 3 jałowe i 6 owocnych trajektorii[152], a w nich bezrefleksyjne i refleksyjne uczenie się:

Jałowe trajektorie uczenia się:

typ 1 – **domniemanie**, sytuacje, w których zachodzi uczenie się przydarzają się większości osób w zwyczajnych codziennych interakcjach. Te wzory zachowań są wyuczone w procesie socjalizacji (pierwotnej i wtórnej). Ucząc się i internalizując kulturowe oczekiwania, jednostki zachowują się w sposób, w jaki odkryły, że będzie przynosił im akceptację osób, z którymi wchodzą w interakcje. Im częściej człowiek powtarza dane zachowania w podobnej sytuacji, tym bardziej je internalizuje, powodując, że stają się one jego drugą naturą. Znana sytuacja

[150] A. Kozerska: *Model uczenia się w okresie późnej dorosłości*. „Podstawy Edukacji. Zrównoważony rozwój"2016, t.9, 82-83. http://dx.doi.org/10.16926/pe.2016.09.05

[151] P. Jarvis: *Paradoxes of Learning: On Becoming an Invidual in Society*. Jossey-Bass Publishers , San Francisco, 1992, s. 17.

[152] M. Malewski: *Od nauczania do uczenia się…,* s. 102.

77:6292816247

działa jak bodziec, na który jednostka odpowiada reakcją w postaci zastosowania określonego wzoru zachowania,

typ 2 – **brak rozważania**, ludzie nie reagują na możliwość doświadczenia uczenia się. Część jest zbyt zajęta, inni będący w tradycyjnej sytuacji nauczania, w trakcie przedstawiania treści przez wykładowcę przeoczają możliwość zaistnienia uczenia się, ze względu na wielość prezentowanych idei,

typ 3 – **odrzucenie**, nie każdy korzysta z pojawiających się możliwości, które przyczyniają się do jego rozwoju. Tego typu postawę można wyjaśnić niechęcią do samego uczenia się, brakiem zainteresowania jego przedmiotem lub brakiem wiary jednostki w swoje możliwości.

Bezrefleksyjne reakcje na potencjalne sytuacje uczenia się:

typ 4 – **przedrefleksyjne**, jest to forma uczenia się, która pojawia się jako rezultat pojawiających się w codziennym życiu doświadczeń, nad którymi nie zastanawiamy się, a jedynie ich doświadczamy. Wówczas ma miejsce uczenie się incydentalne,

typ 5 – **praktyka**, dzięki praktykowaniu w określonej sytuacji społecznej jednostka uczy się podstawowych umiejętności (*basic skills learning*) również odnosi się do nabywania umiejętności społecznych podczas procesu świadomego naśladownictwa,

typ 6 – **zapamiętywanie**, ta reakcja na potencjalną sytuację uczenia się jest dyskutowana najszerzej ze wszystkich kategorii, szczególnie w kontekście edukacji dzieci. Oczekuje się od ucznia, że będzie w stanie odzwierciedlić treści, które są przedmiotem nauczania. Istotnym elementem jest odwzorowywanie materiału kształcenia a nie indywidulana interpretacja.

Reakcje refleksyjne na potencjalne sytuacje uczenia się:

typ 7 **– kontemplacja**, w tej sytuacji uczenia się dochodzi do reakcji w postaci rozważania, analizy i następnie podjęcia racjonalnej decyzji. Ten schemat zostaje zachowany aż do kolejnej sytuacji społecznej, która wymusi jego zmianę. Jednak niekiedy, pomimo zaistnienia rozważań, nie dochodzi do podjęcia decyzji, czy nie są widoczne jego zewnętrzne skutki. Jedynym sposobem na udzielenie odpowiedzi na pytanie, czy uczenie się zaistniało, jest dokonanie przez jednostkę introspekcji lub wyartykułowania tego, że istnieją efekty tego wewnętrznego procesu.

typ 8 – **refleksyjna praktyka**, ten rodzaj uczenia się ma miejsce w codziennych sytuacjach, z których jednostka potrafi wyciągnąć wnioski. Jest to przestrzeń wiedzy pragmatycznej: wiele umiejętności nabywamy myśląc o czymś i testując w praktyce. Ta forma uczenia się odnosi się wprost do sytuacji rozwiązywania problemów, co bazy uczenia się dorosłych,

78:1380316167

typ 9 – **eksperymentalne uczenie się**, ta kategoria również odwołuje się do pragmatyzmu. Jednostka, rozmyślając o określonej sytuacji, zgadza się lub nie zgadza z tym, czego doświadczyła[153].

Według badacza, człowiek nie zawsze uczy się ze swoich doświadczeń. Najlepiej widać to na przykładzie trzech rodzajów uczenia się: domniemania, braku rozważania i odrzucenia, (które Mieczysław Malewski nazwał jałowymi trajektoriami).

Na uwagę zasługuje fakt, iż P. Jarvis dokonał krytyki własnej teorii (stworzonej w latach 80. ubiegłego wieku). Zarzucał jej to, że nie obejmuje swoim zasięgiem całej złożoności procesu uczenia się, że nie opisuje człowieka w świecie, ale raczej jego relacje ze światem, że nie odnosi się do emocji oraz to, że model ten opisuje jedynie pojedynczy epizod uczenia się. Jarvis zwrócił uwagę, że potrzebne jest nieco inne spojrzenie na omawiany proces, który przezwyciężyłby wszystkie opisane tu niedostatki. Zdał sobie sprawę, że jałowe trajektorie także mogą zmieniać człowieka, że należy zwrócić większą uwagę na uczenie się przez emocje, które do tej pory nie odgrywały w jego teorii tak znaczącej roli oraz to, że niewyeksponowana została należycie różnica między kognitywnymi a praktycznymi sposobami uczenia się[154]. W ślad za tym, na przestrzeni lat autor modyfikował definicję uczenia się, aby nadać jej ostatecznego kształt, którą wcześniej przywołałam. Niemniej, jak wskazuje Alina Matlakiewicz do atutów teorii można zaliczyć:

- stworzenie kompleksowego modelu, wskazującego na złożoność uczenia się człowieka,
- położenie nacisku na osobowe traktowanie ucznia,
- zwrócenie uwagi na kwestię jeszcze wówczas sporadycznie podkreślaną, że uczniowie mają większą świadomość tego, w jaki sposób uczą się, niż osoba w stosunku do nich zewnętrzna (nauczyciel, badacz),
- zaakcentowanie społecznego kontekstu uczenia się jako interakcji kluczowej dla zaistnienia uczenia się,
- dostrzeżenie ważności doświadczenia w uczeniu się,
- zwrócenie uwagi na możliwość niewykorzystania potencjału sytuacji społecznej dla uczenia się, wyodrębnienie ścieżek uczenia się bezowocnego, jak i owocnego, a wśród nich refleksyjnego i bezrefleksyjnego[155].

[153] A. Matlakiewicz: *Uczenie się dorosłych*…s. 132-134.

[154] M. Muszyński: *Teoria uczenia się…,* s. 115. Por. A. Matlakiewicz: *Uczenie się dorosłych*…s. 134-135.

[155] A. Matlakiewicz: *Uczenie się dorosłych*…, s. 134.

79:1058877293

W opinii znacznej większości badaczy zajmujących się kwestią uczenia się osób dorosłych P. Jarvis, stworzył kompleksowy model, podkreślający złożoność procesu uczenia się. Teoria Jarvisa jest jedną z najbardziej szczegółowych, a tym samym i obszernych oraz wyczerpujących opisów teorii uczenia się, jakie można spotkać na gruncie andragogiki[156]. Dla mnie szczególnie przekonujący jest ten wymiar teorii, który zakłada, że uczenia się nie należy definiować poprzez jego mierzalne efekty, takie jak zakres przyswojonej wiedzy czy liczba zdobytych umiejętności, lecz poprzez to, kim staje się człowiek w procesie uczenia się. W moim odczuciu najistotniejsze jest więc nie to, co jednostka wie i potrafi, ale to, jaką osobą się staje oraz jakie przeobrażenia dokonują się w jej tożsamości. Właśnie ten aspekt teorii znajduje szczególne odzwierciedlenie w przedmiocie moich badań. W centrum rozważań o istocie uczenia się P. Jarvis stawia jednostkę, osobę uczącą się, która znajduje się w jakiejś konkretnej sytuacji społecznej. Głównym regulatorem uczenia się jest doświadczenie, a uczenie się wiązane jest bezpośrednio z osobą. To osoba jest najważniejsza, a nie rezultat uczenia się tak więc istotą tego procesu jest zmieniająca się biografia jednostki.

Moim celem było przybliżenie najważniejszych założeń - wybranych przez mnie - teorii uczenia się osób dorosłych. Zaprezentowane koncepcje pozwalają na lepsze zrozumienie mechanizmów, które determinują sposób przyswajania wiedzy przez dorosłych oraz wskazanie wspólnych elementów tych teorii, które mogą mieć zastosowanie w interpretacji wyników badań. Teorie uczenia się dostarczają ram pojęciowych do zrozumienia specyfiki uczenia się dorosłych, uwzględniając ich doświadczenia życiowe, refleksyjność oraz potrzebę transformacji. Specyfika uczenia się dorosłych została przedstawiona w kolejnym podrozdziale.

[156] M. Muszyński: *Teoria uczenia się…,* s. 120.

80:3769066437

2.4. Specyfika uczenia się człowieka dorosłego

Człowiek dorosły przechodzi przez różne fazy rozwoju, wynikające z uwarunkowań biopsychospołecznych, które stanowią podstawę dla podejmowanych oddziaływań edukacyjno- wychowawczych. Podjęcie decyzji w wieku dorosłym o powrocie do edukacji, a szczególnie edukacji formalnej i uczestniczenie w niej wiąże się z wejściem w rolę dorosłego ucznia, a to z kolei nakreśla pewną swoistość uczenia się osób dorosłych. A przecież podstawą do tworzenia andragogiki[157] jako odrębnej dyscypliny w latach 70. XX wieku stało się klasyczne założenie, że uczenie się dorosłych ma swoją specyfikę.

"Dorosły uczeń" to kategoria pojęciowa, która rodzi pytanie o to, jakie cechy i doświadczenia określają jego odrębność w procesie edukacyjnym. W odniesieniu do osób dorosłych uczących się w szkołach dla dorosłych (liceach ogólnokształcących, szkołach branżowych II stopnia, szkołach policealnych) używa się określenia „słuchacze", natomiast w przypadku osób dorosłych kształcących się w szkołach wyższych stosuje się termin „studenci". Jeśli przyjmiemy założenie, że proces uczenia się dotyczy zarówno dzieci, młodzieży, jak i osób dorosłych, zasadne staje się posługiwanie pojęciem „uczeń" również w odniesieniu do dorosłości.

Jak wskazuje Dorota Luber „*uczeń dorosły to przede wszystkim osoba, której rozwój umysłowy i fizyczny jest bardziej zaawansowany, posiada większe od młodzieży doświadczenie życiowe i - przynajmniej potencjalnie - cechuje go poważny i odpowiedzialny stosunek do życia, równowaga wewnętrzna, rozbudzona potrzeba samodzielności i większa odporność na trudności życiowe. Stąd edukacja dorosłych powinna być procesem partnerskim*, w którym *wartościami nadrzędnymi są: autonomia i podmiotowość, które zdecydowanie określają sposoby, środki i metody prowadzenia zajęć*"[158].

Z kolei Franciszek Urbańczyk pisząc o dorosłym uczniu, odnosi się w swoich rozważaniach do Włodzimierza Szewczuka twierdząc, że uczeń dorosły to taki, który jest odpowiedzialny za siebie, pracuje oraz sam decyduje o swoim planie życiowym, a także sam stawia czoła trudnościom, które napotyka na swojej dorosłej drodze życiowej. Uczeń dorosły w ujęciu autora to również ten, który sam odpowiada przed społeczeństwem za swoje postępowanie i działalność[159]. Stwierdzenia te akcentują nie tylko dojrzałość psychiczną i emocjonalną, ale

[157] Po raz pierwszy pojęcie "andragogika" zostało użyte w 1833 r. przez Alexandra Kappa, niemieckiego nauczyciela szkoły podstawowej. Natomiast pierwszym, który wprowadził tę koncepcję i nazwę do kultury amerykańskiej był jugosłowiański edukator dorosłych Dusan Savicevic, natomiast Malcolm Knowles napisał artykuł pt. „Andragogika, nie pedagogika (Andragogy, not pedagogy) opublikowany w Adult Leadership w kwietniu 1968 r.

[158] D.Luber: *Uczeń dorosły jako podmiot edukacji i wychowania*. „Nauczyciel i Szkoła" 1-2 (42-43), 27-40, 2009, s. 29.

[159] F. Urbańczyk: *Dydaktyka dorosłych*. Wrocław, Wydawnictwo Ossolineum, 1955, s. 28.

81:7848524810

również społeczną oraz wiek człowieka. Odnośnie wieku- należy w tym miejscu przypomnieć zapis konstytucyjny (szerzej został omówiony w 1.4 podrozdziale), iż po 18.roku życia nikogo nie można zmusić do nauki. W świetle powyższego, cechą charakterystyczną ucznia dorosłego jest więc wolność wyboru, gdyż może on decydować o tym, czy podejmie wysiłek aktywności uczenia się czy też nie, a także ma prawo do wycofania się z podjętej decyzji o uczestnictwie w każdym momencie. Ponadto, dorośli uczniowie mają prawo do podejmowania samodzielnych decyzji w zakresie precyzowania swoich zainteresowań oświatowych, a także wyboru formy.

Dorota Ciechanowska wskazuje, iż mówiąc o uczeniu się dorosłych stajemy wobec wielorakich uwarunkowań. Z jednej strony dorośli (w różnych etapach dorosłości) nabywają doświadczenia życiowego i zawodowego, dokonują podmiotowych wyborów odnośnie swojego rozwoju. Pełnią różne role społeczne, zawodowe, które stawiają ich wobec różnych zadań edukacyjnych. Uwarunkowania pracy zawodowej i stałego doskonalenia zawodowego w aktywny sposób wpływają na charakter uczenia się dorosłych[160]. Niemniej dorośli posiadają nagromadzony przez lata bagaż doświadczeń, wiedzy, przekonań, stereotypów oraz rutynowych zachowań. Powodują one, że dorośli czasami trudniej nabywają nową wiedzę i umiejętności, szczególnie wtedy, gdy wiąże się to z weryfikacją dotychczasowego obrazu świata i oduczaniem się silnych nawyków myślenia i reagowania.

Jeden z najważniejszych przedstawicieli andragogiki, Malcolm Shepherd Knowles zaproponował model znacznie różniący się od założeń modelu pedagogicznego. Co prawda model andragogiczny opiera się analogicznie do pedagogicznego na zestawie sześciu zasad, ale wskazuje na specyfikę uczenia się dorosłych (zob. rysunek 2):

- **potrzeba wiedzy**. Dorośli uczniowie muszą wiedzieć dlaczego mają się uczyć zanim przystąpią do tego procesu a podstawową zasadą w edukacji dorosłych jest to , iż edukatorzy dorosłych mają za zadanie uświadamiać uczniów, iż wiedza jest potrzebna,
- **obraz samego siebie uczącego się**. Dorośli mają obraz samych siebie jako odpowiedzialnych za swoje życie i swoje decyzje i posiadają potrzebę odbierania siebie w taki sam sposób. Chcą aby inni spostrzegali ich i traktowali jako zdolnych do samokierowania. Czują się dotknięci i sprzeciwiają się sytuacjom, w których czują, że inni narzucają im swoją wolę. Ponadto gdy podejmują działania edukacyjne mogą przypominać sobie warunkowanie, któremu byli poddawani w ramach swoich

[160] D.Ciechanowska: *Neurodydaktyczne uwarunkowania uczenia się dorosłych* W: *Edukacja jutra. Kształcenie i* pozaedukacyjna aktywność człowieka od dzieciństwa do dorosłości. Red. A. Kamińska, P.Oleśniewicz, Sosnowiec, Oficyna Wydawnicza „Humanitas". Wyższa Szkoła Humanitas, 2016, s. 359.

82:5102243852

poprzednich doświadczeń edukacyjnych (uczeń-znaczy zależny). Jest to częstym powodem rezygnacji dorosłych z podejmowanej edukacji,

- **doświadczenia dorosłego ucznia**. W każdej grupie dorosłych będzie większy zakres różnic indywidualnych niż w przypadku dzieci czy młodzieży pod względem pochodzenia, stylu uczenia się, motywacji, potrzeb, zainteresowań, celów i nabytych w toku życia doświadczeń. Dlatego też w edukacji dorosłych kładzie się nacisk na indywidualizację strategii nauczania i uczenia się. W edukacji dorosłych największy potencjał znajduje się w samych uczniach stąd nacisk w edukacji dorosłych na techniki eksperymentalne- techniki, które odwołują się do doświadczeń uczących się: dyskusje w grupach, ćwiczenia symulacyjne, ćwiczenia w rozwiązywaniu problemów, studia przypadków i metody laboratoryjne zamiast na techniki podawcze. Bardziej akcentuje się również działania samopomocowe w grupie (*peer-helping activities*). Z drugiej strony nabyte w toku życia nawyki, uprzedzenia i założenia (o czym wcześniej wspomniałam) mogą zamykać umysły dorosłych na nowe podejścia i alternatywne sposoby myślenia. Kolejnym powodem dla którego kładzie się nacisk na doświadczenie uczących się dorosłych jest to, iż dorośli posiadają ugruntowaną tożsamość. Dla dzieci doświadczenie jest tym co im się przytrafia natomiast dla dorosłego doświadczenie stanowi o tym kim jest,
- **gotowość do uczenia się**. Dorośli stają się gotowi do uczenia się tych rzeczy, które potrzebują wiedzieć i które muszą umieć robić aby skutecznie radzić sobie z sytuacjami życiowymi. Bogatym źródłem gotowości do uczenia się są zadania rozwojowe związane z przechodzeniem z jednego stadium rozwojowego do drugiego. Najważniejszą implikacją tego założenia jest znaczenie zgrania w czasie doświadczeń związanych z uczeniem się tak aby zbiegły się z zadaniami rozwojowymi. Niekoniecznie należy wyczekiwać aż ten moment nastąpi. Wzbudzić gotowość do uczenia można poprzez doradztwo zawodowe, ćwiczenia symulacyjne oraz inne techniki,
- **orientacja w uczeniu się.** Dorośli są skoncentrowani na zadaniu, problemie. Są zmotywowani do uczenia się ponieważ uważają iż pomoże im to wykonywać zadania lub radzić sobie z problemami, z którymi stykają się w sytuacjach życiowych. Przyswajają nową wiedzę, uczą się rozumienia, umiejętności, wartości i postaw bardziej efektywnie kiedy przedstawi im się kontekst zastosowania nowo zdobytej wiedzy do sytuacji pojawiających się w życiu codziennym,

83:2818019179

- **motywacja.** Dorośli są podatni na pewne czynniki motywacji zewnętrznej (lepsza praca, awans, wyższa pensja) jednak najsilniejszym stymulatorem jest motywacja wewnętrzna (pragnienie większego zadowolenia z pracy, podwyższenia poczucia własnej wartości, jakości życia itp.[161].

Należy podkreślić, że współcześni andragodzy często przyjmują powyższe założenia dotyczące specyfiki uczenia się dorosłych, jednocześnie je krytykując i zwracając uwagę na ich „kruchość". Wynika to m.in. ze zmieniających się środowisk uczenia się, braku uwzględnienia kontekstu miejsca edukacji, rosnącego znaczenia technologii w zdobywaniu doświadczeń edukacyjnych, nadmiernego przekonania o wewnętrznej motywacji jednostki do rozwoju, ryzyka pomijania osób społecznie wykluczonych oraz wpływu środowiska pracy działającego głównie na korzyść korporacji.

Na przykład Dusan M. Savicievic zidentyfikował sześć błędów M.Knowlesa w jego spojrzeniu na andragogikę: po pierwsze Knowles określał andragogikę jako „naukę i sztukę", w czym podążał śladami Johna Dewey'a, który to samo zrobił w przypadku pedagogiki. Po drugie określił andragogikę jako naukę i sztukę „pomocy dorosłym w nauce", redukując ją tym samym do procedury lub przepisu wskazującego, jak nauczyciel powinien postępować w procesie kształcenia dorosłych. Po trzecie, uznał andragogikę za „model" nauczania stosowany nawet w przedszkolu, co odsunięto ją od wyłącznego zastosowania w edukacji dorosłych. Po czwarte, skoncentrował andragogikę wyłącznie na problemach nauczania, zaniedbując społeczne i filozoficzne wymiary dorosłości. Po piąte, podkreślił indywidualistyczne podejście do procesu uczenia się i edukacji, nie uwzględniając istniejących uwarunkowań dorosłych, ich poziomu wykształcenia ani innych czynników wpływających na proces uczenia się. Po szóste, brak świadomości historycznej skłonił Knowlesa do przekonania, że jako pierwszy wprowadził andragogikę do amerykańskiej literatury dotyczącej edukacji dorosłych. Marti Jane Sopher wskazuje jednak, że prace Knowlesa są najlepiej rozumiane przez praktyków i badaczy jedynie wtedy, gdy osadza się je w historycznym kontekście, uwzględniając jego filozofię humanistyczną i epokę, w której powstały. Badaczka podkreśla także rolę czterech historycznych nurtów – humanistycznej edukacji dorosłych, pomocy i opieki społecznej, dynamiki grupy oraz rozwoju zasobów ludzkich – które wpływały na teorię andragogiki Knowlesa w Stanach Zjednoczonych[162].

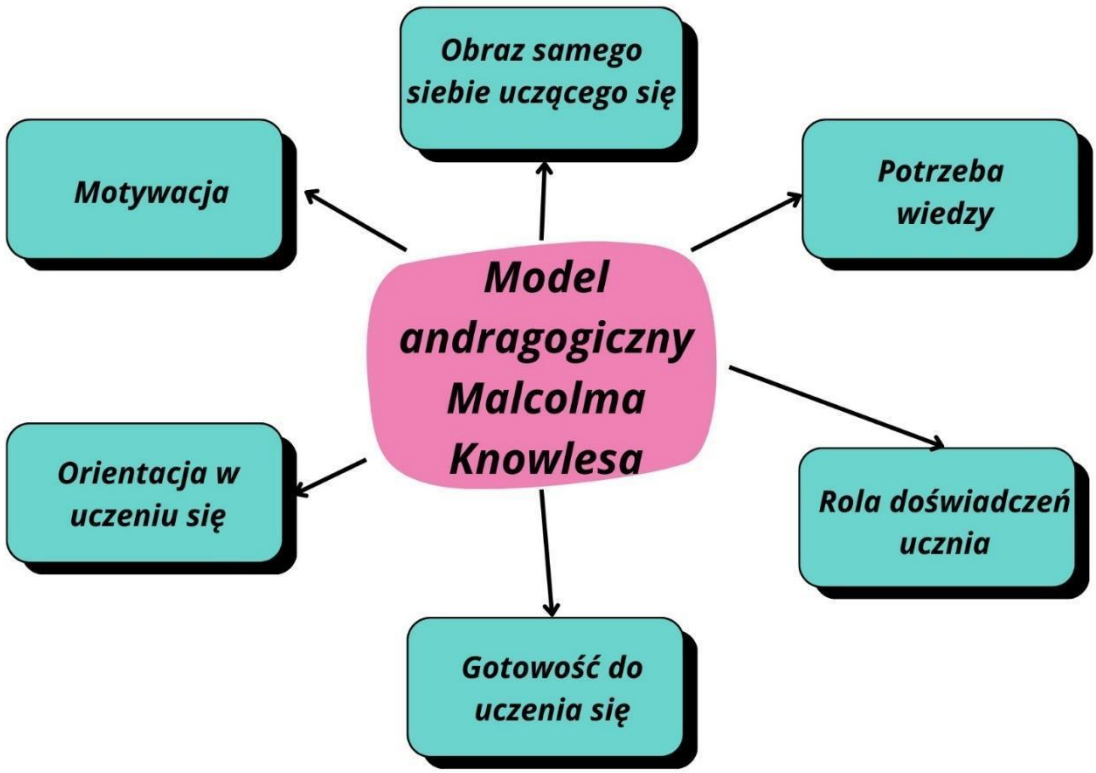
[161] S.M. Knowles, F.E.III Holton, A.R. Swanson: *Edukacja dorosłych. Podręcznik akademicki*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009, s. 65-69.

[162] J.A. Henschke: *Teoria i praktyka andragogiczna za granicą. Spojrzenie na andragogikę i filozofię andragogiki: zarys międzynarodowy – część II.* „Edukacja Dorosłych", 2011, nr 2, s. 193–236.

84:1060907917

Nie zmienia to faktu, że opis i wyjaśnienie sześciu zasad uczenia się dorosłych autorstwa M. Knowlesa obecne są we wszystkich podręcznikach z zakresu edukacji dorosłych i niewątpliwie stanowią kamień milowy w rozwoju tej dyscypliny. Jako początkujący badacz, wciąż zdobywający doświadczenie, uważam, że każda dziedzina nauki wymaga stałego rozwoju, aby móc kształtować i doskonalić to, co bywa niekiedy błędnie postrzegane jako koncepcja niezmienna i statyczna.

Rysunek 2
Sześć zasad andragogicznych Malcolma Knowlesa



Źródło: opracowanie własne na podstawie: S.M. Knowles, F.E.III Holton, A.R. Swanson: *Edukacja dorosłych. Podręcznik akademicki*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009, s. 66-68

Model uczenia się zaproponowany przez M. S. Knowles'a nazywany jest modelem procesualnym. Jest on oparty o kilka najważniejszych elementów: przygotowanie ucznia, stworzenie atmosfery sprzyjającej uczeniu się, uruchamianie mechanizmów umożliwiających wspólne planowanie, diagnozowanie potrzeb edukacyjnych, formułowanie programowych celów zaspokajających te potrzeby (czyli treści kształcenia), projektowanie wzoru doświadczeń edukacyjnych, kierowanie owym doświadczeniem za pomocą odpowiednich technik i środków, ocena efektu kształcenia i ponowne zdiagnozowanie potrzeb edukacyjnych. Model procesualny skupia się na zasobach i procedurach, które wspierają uczącego się w zdobywaniu wiedzy

85:9528242086

i umiejętności. W prezentowanym modelu rolą nauczyciela nie tyle jest określenie, czego ma uczyć, a raczej zaplanowanie takich aktywności i zaprojektowanie doświadczeń, które wpłyną na zmianę postaw osoby uczącej się[163], co jest niezwykle cenne z punktu widzenia tematyki mojej dysertacji.

Nie tylko M. Knowles ale inni teoretycy i praktycy zajmujący się badaniem specyfiki uczenia się dorosłych, wskazują na istotność posiadanego doświadczenia w procesie uczenia się tej grupy. To doświadczenie życiowe jest jednym z kolejnych elementów różnicujących ucznia (dziecko) oraz ucznia (dorosłego)[164] . Doświadczenia spełniają dwie ważne funkcje wobec jednostki i jej uczenia się: selekcjonują postrzeganie i strukturyzują przejście postrzegania do pamięci długotrwałej. Doświadczenie steruje odróżnianiem ważnego od nieważnego we wszystkim, co jest postrzegane dzięki temu człowiek w obliczu ich wielości jest zdolny do działania. Istotność kryteriów ważności i nieważności jest zależna od poczynionych dotychczasowych doświadczeń jednostki, które oddziaływały i oddziałują na jednostkę i jej biografię[165]. A uczenie się jest związane nierozłącznie z biografią człowieka. Odwoływanie się do posiadanego doświadczenia życiowego i zawodowego jest więc jednym z determinantów skuteczności uczenia się osób dorosłych. Jest ono jednym z głównych punktów odniesienia w teorii dotyczącej uczenia się dorosłych, opracowanej przez amerykańskiego psychologa (teoretyka metod nauczania) Davida Kolba.

Według D. Kolba uczenie się jest swoistym procesem modyfikacji dotychczasowego doświadczenia a każde uczenie się jest uczeniem się przez doświadczenie. Tak więc teoria Kolba (nazywana modelem Kolba, cyklem Kolba) za najważniejszy element uczenia się uznaje doświadczenie (w swoich pracach badacz odwołuje się do Johna Deweya, Kurta Lewina i Jeana Piageta – jego zdaniem ich teorie mają pewne punkty wspólne, które pozwalają na zrozumienie istoty uczenia się przez doświadczenie). Swój model D. Kolb oparł na dwóch wymiarach: konkretność-abstrakcyjność oraz eksperymentowanie (aktywność)-obserwacja (bierność). Uwzględniając te wymiary, określił działania człowieka zmierzające do uczenia się. Dorosły uczeń jest wyposażony w bagaż doświadczeń i właśnie odniesienie się do doświadczenia pozwala optymalnie wykorzystać proces uczenia się[166].

---

[163] S.M. Knowles, F.E.III Holton, A.R. Swanson: *Edukacja dorosłych*…, s. 107.

[164] R. Piwowarski: *Oświata dorosłych. Nowe uwarunkowania i wyzwania*. Warszawa, Wydawnictwo IBE, 1998, s. 104.

[165] E. Nuissl von Rein: *O uczeniu się osób dorosłych: wyniki badań empirycznych z różnych dyscyplin*. „Edukacja Ustawiczna Dorosłych" 2/2009, s. 14-15.

[166] I. Kazimierska, I. Lachowicz, L. Piotrowska: *Uczenie się dorosłych – Cykl Kolba*. Warszawa, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2014, s. 3.

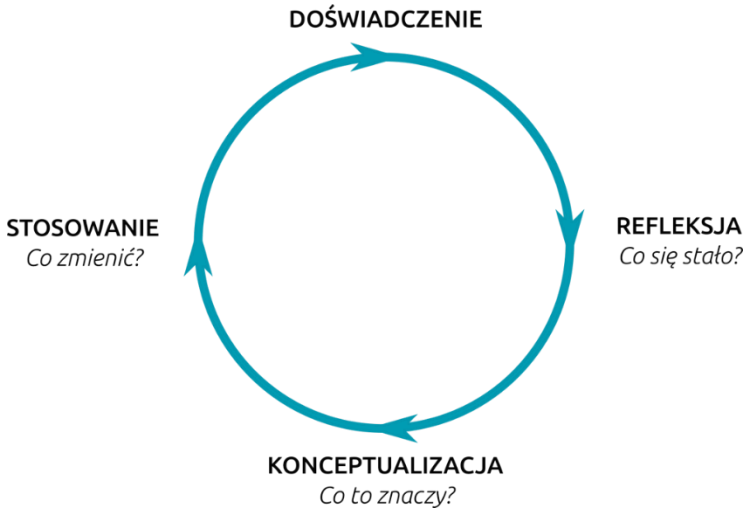
86:3444431902

W Modelu Uczenia się przez Doświadczenie (chociaż jest bardzo rozbudowany), można wyodrębnić cztery podstawowe etapy:

- doświadczenie zgodne z poglądami uczącej się jednostki,
- refleksja, namysł nad doświadczeniem, rozpatrywanie go z różnych punktów widzenia, dalsza obserwacja,
- wyciąganie konkretnych wniosków z doświadczenia, w którym uczestniczyła jednostka, formułowanie uogólnień i koncepcji,
- eksperymentowanie, czyli testowanie wniosków, sprawdzanie czy są one przydatne podczas podejmowania decyzji i rozwiązywania problemów.

Te cztery podstawowe etapy Modelu Uczenia się przez Doświadczenie zostały zaprezentowane na poniższym rysunku.

Rysunek 3
Cykl uczenia się Davida Kolba



Źródło: opracowanie własne na podstawie: I. Kazimierska, I. Lachowicz, L. Piotrowska: *Uczenie się dorosłych – Cykl Kolba*. Warszawa, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2014, s. 3

W każdym z wyżej wymienionych etapów, jednostka wykonuje określone czynności. Doświadczenie polega na zagłębianiu się w dane przedsięwzięcie, bądź zadanie. Po analizie i ocenie tego, co się wydarzyło, następuje etap refleksji, niezbędny do stworzenia wiedzy, która może być wykorzystywana w innych sytuacjach. Abstrakcyjne konceptualizacje wiążą się z uogólnianiem własnych wniosków i tworzeniem koncepcji, które są podstawą kolejnych doświadczeń. W ten sposób powstałe zasady i pojęcia są testowane w etapie aktywnego eksperymentowania, który pozwala na powiązanie teorii z praktyką. Owe doświadczenie prowadzi do refleksji a ta prowadzi do sformułowania hipotez, które w nowych sytuacjach

87:5965264308

podlegają weryfikacji. Powstała wiedza i powstałe z nią nowe potrzeby wymagają dalszych poszukiwań i doświadczeń[167].David Kolb opiera swoje rozważania na założeniu, iż osoba dorosła w procesie uczenia się dysponuje określoną, wcześniej nabytą wiedzą, a samo uczenie się polega na modyfikowaniu dotychczasowych przekonań pod wpływem nowych doświadczeń. Stanowi ono zatem proces nieustannej interakcji z doświadczeniem, połączony z jego reinterpretacją i transformacją. Zgodnie z teorią D. Kolba w procesie uczenia się najważniejsze funkcje pełnią cztery czynności: odczuwanie, obserwowanie, myślenie oraz działanie. Cykl uczenia się Davida Kolba rozpocząć się może w dowolnym etapie, jednak musi obejmować każdy z nich. Tym samym, jednostka ucząca się wiąże ze sobą teorię, działanie, planowanie oraz refleksję.

Zaprezentowany model uczenia się osób dorosłych D. Kolba, który bazuje na ich doświadczeniu jest jednym z najskuteczniejszych modeli. W procesie uczenia się dorosłych, doświadczeniu uzyskanemu w różnorodnych sytuacjach życiowych przypisywana jest ogromna rola. To dzięki niemu dorośli uczniowie mogą konfrontować nową wiedzę z poprzednimi doświadczeniami i wykorzystywać ją w rozwiązywaniu nowych problemów. Teoria D. Kolba zyskała szeroką popularność i znajduje częste zastosowanie w praktyce edukacji dorosłych. Uwzględnianie poszczególnych etapów cyklu w planowaniu procesu uczenia się zazwyczaj przynosi bardzo dobre rezultaty w pracy z tą grupą. Koncepcja ta nie ma wyłącznie charakteru teoretycznego, lecz znajduje również potwierdzenie w praktyce edukacyjnej.

Niemniej, warto w tym miejscu zasygnalizować, iż głos krytyczny podniósł Peter Jarvis zarzucając D. Kolbowi, iż nie wskazał on początku ani końca procesu uczenia się (chociaż podkreślał cykliczność elementów tego procesu), jak również nie określił co dzieje się z uczniem w trakcie uczenia się. Ponadto wskazał,iż iż cykl Kolba nie uwzględnia przypadków, w których uczący się ponownie staje w obliczu konkretnego wyzwania oraz to, że następstwem generalizacji będzie refleksja, a nie aktywne eksperymentowanie. P. Jarvis przeprowadził badania w trakcie organizowanych przez siebie warsztatów aby sprawdzić czy wnioski D. Kolba sprawdzają się w praktyce. W ich wyniku wyróżnił dziewięć typów reagowania na sytuacje potencjalnie sprzyjające uczeniu się jednak niektóre z nich zostały uznane za nieskuteczne, inne natomiast za takie, które przynoszą oczekiwane efekty[168] (więcej o P. Jarvisie w podrozdziale 2.3.).

[167] A. Andrzejczak: *Projektowanie i realizacja szkoleń*. Warszawa, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, s. 36-37. Zob. także: D. Kolb*: Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey, „Prentice-Hall, Englewood Cliffs", 1984.

[168] P. Jarvis : *Adult Learning in the Social Context*. Croom Helm, London, New York, Sydney, 1987.

88:9104199644

Ważne stanowisko w kontekście specyfiki uczenia się dorosłych zajął Knud Illeris. Badacz ten wskazał iż najważniejsza jest różnica pomiędzy ufnym i „nieocenzurowanym" uczeniem się dzieci, a uczeniem się dorosłych, które jest przede wszystkim wybiórcze i samosterowne. Charakteryzując ją nieco dokładniej można stwierdzić, według autora, iż:

- dorośli uczą się, tego czego chcą się nauczyć i czemu nadają znaczenie, uznając to za ważne dla siebie,
- dorośli posługują się takimi materiałami źródłowymi i narzędziami, jakie są im znane,
- dorośli biorą na siebie tyle odpowiedzialności za uczenie się ile chcą jej wziąć sami (o ile im się na to pozwala),
- dorośli niezbyt chętnie uczą się czegoś, co ich nie interesuje lub w czym nie dostrzegają sensu, czy też do czego nie przywiązują znaczenia[169].

Autor zwraca również uwagę na środowisko uczenia się wskazując, iż w każdej sytuacji edukacyjnej oprócz cech osoby uczącej się i zewnętrznych warunków uczenia się odgrywa kontekst sytuacyjny. Wyróżnia następujące przestrzenie uczenia się: uczenie się z codzienności i uczenie się nieformalne, uczenie się praktyczne i praktykowanie, zinstytucjonalizowane uczenie się szkolne oraz organizacyjne uczenie się w pracy i uczenie się kolektywne[170]. Sytuacje uczenia się traktowane jako przestrzenie, w których przebiega uczenie się zawsze determinować będą jego rezultaty dlatego każde uczenie się jest uczeniem sytuacyjnym.

Ponadto, badacz wskazuje, że doświadczenie w procesie uczenia się obejmuje trzy wymiary: poznawczy, emocjonalny i społeczny, z których każdy musi być w danym kontekście osobiście istotny dla ucznia. Podkreśla całościowość pojęcia doświadczenia w odniesieniu do uczenia się, uwzględniając kilka kryteriów jakościowych: uczenie się powinno być subiektywnie znaczące dla jednostki we wszystkich trzech wymiarach, stanowić część spójnego i ciągłego procesu oraz zapewniać, aby jednostka funkcjonowała jako podmiot w interakcji ze społecznym i/lub materialnym środowiskiem. Kształtowanie doświadczenia odbywa się zawsze w sposób społecznie pośredniczony, przy czym oddziaływanie środowiska w procesie interakcji odzwierciedla określone struktury społeczno-materialne. Ponadto proces uczenia się może odbywać się „przez przykład", zgodnie z zasadą przykładu[171].

[169] K. Illeris: *O specyfice uczenia się ludzi dorosłych*. Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja : kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej 2009, nr 1 (45), s.88.
[170] K. Illeris*: Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia* się. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, 2006, s. 187-211.
[171] Ibidem, s. 164-165.

89:6274958998

Uczenie się osób dorosłych posiada pewne określone cechy i wartości. To właśnie one na gruncie andragogiki mają swoje przełożenie na tworzenie modeli pracy z uczniami dorosłymi. Mieczysław Malewski wyróżnia trzy jakościowo odmienne modele: technologiczny, humanistyczny i krytyczny[172].

Model technologiczny opiera się na założeniu, że technologia jest kluczowym elementem społeczeństwa przemysłowego. Edukacja osób dorosłych w tego typu ujęciu jest w pewnym sensie organizowana na wzór zakładu produkcyjnego a oferta edukacyjna jest kalkulowana i dopasowana do potrzeb konkretnej grupy odbiorców i rynku pracy. Wiedza i umiejętności, a tym samym kwalifikacje stają się towarem, posiadającym określoną wartość[173]. Niemniej jak wskazują inni badacze, model ten jest charakterystyczny dla starej kultury edukacji dorosłych. Charakterystycznymi cechami dla tej kultury jest dominacja szkolnej edukacji dorosłych i kontrolowany rozwój jednostki[174].

Z kolei model humanistyczny ujmuje edukację jako formę działalności ludzkiej, traktując dorosłych uczniów jako aktywne podmioty. Uczeń dorosły uczy się, aby działać zarówno dla siebie, jak i dla społeczeństwa, będąc jednostką wolną, racjonalną i aktywną. Użytkowy charakter podejścia dorosłych do wiedzy wynika z ich potrzeb. W tym modelu uczeń znajduje się w centrum procesu kształcenia i jednocześnie uczestniczy w jego kształtowaniu, przy czym doświadczenia ucznia i nauczyciela traktowane są równorzędnie jako potencjalne źródło uczenia się. Zwolennicy tego podejścia postrzegają edukację jako zestaw możliwości sprzyjających osobowościowemu rozwojowi jednostki.

Natomiast ostatni model pracy edukacyjnej z dorosłymi to model krytyczny. Jego przesłanki umieszczone są w różnych tradycjach intelektualnych: fenomenologii, marksizmie, teorii reprodukcji kulturowej, szkole frankfurckiej (głównie w wydaniu Jurgena Habermasa) oraz myśl Paulo Freire[175]. Zgodnie z jego założeniami wiedza ma szerokie ujęcie i utożsamiana jest z doświadczeniem zdobywanym w codziennym życiu. Istotne w tym modelu jest podejście refleksyjne, koncentrujące się na analizie własnej biografii, doświadczeń, obaw związanych z edukacją oraz sposobów ich przezwyciężania. Model krytyczny proponuje edukację ukierunkowaną na poprawę jakości życia. Jego specyfika polega na tym, że głównym celem nie jest sama edukacja, lecz wykorzystanie środków poznawczych w naturalnych procesach

[172] M. Malewski: *Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi*. W: *Andragogiczne wątki, poszukiwania, fascynacje*. Red.E. Przybylska, Toruń, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2001, s. 271.
[173] Ibidem, s. 271.
[174] A. Matlakiewicz, H. Solarczyk-Szwec. *Dorośli uczą się inaczej. Andragogiczne podstawy kształcenia ustawicznego*. Toruń, Centrum Kształcenia Ustawicznego w Toruniu, 2009, s. 94.
[175] M. Malewski: *Modele pracy edukacyjnej…*s. 278.

90:6833727467

uczenia się, przy czym poszukiwanie wiedzy pozostaje zadaniem samych dorosłych uczących się, a nauczyciel pełni rolę moderatora[176].

Analizując specyfikę uczenia się dorosłych nie sposób nie zwrócić uwagi na uwarunkowania zewnętrzne i wewnętrzne tego procesu. Na podstawie analizy literatury andragogicznej przedstawiłam najczęściej powtarzające się uwarunkowania. Przy uwarunkowaniach zewnętrznych istnieją szanse, jak i zagrożenia, które dorosły spotyka na swojej edukacyjnej drodze. Do szans można zaliczyć możliwość uczestniczenia w różnych obszarach edukacyjnych (formalnym, pozaformalnym i nieformalnym) oraz ogólny dostęp do edukacji. Przy dostępie do edukacji należy zaznaczyć, iż większość form edukacji dorosłych jest bezpłatna, np. nauka w szkołach policealnych, uczestnictwo w kwalifikacyjnych kursach zawodowych lub też dofinansowywana, np. ze środków unijnych lub Krajowego Funduszu Szkoleniowego. Do szans zaliczyć trzeba wielopoziomowość kształcenia przejawiającą się funkcjonowaniem kilku poziomów kształcenia znacznie silniej zróżnicowanych pod względem jakości metodycznej i merytorycznej niż w przypadku edukacji dzieci i młodzieży. W edukacji dorosłych wyróżnić można różnego typu kursy i szkolenia (od przysposabiających do zawodu do przeznaczonych dla specjalistów wysokiej klasy), szkoły policealne, szkoły wyższe (studia stacjonarne, niestacjonarne, wieczorowe). Natomiast w szkolnictwie wyższym można wyodrębnić następujące poziomy: podyplomowy- studia podyplomowe, doktorski-szkoły doktorskie, habilitacyjny i profesorski (staże naukowe, konferencje, seminaria). Tak więc różnice pomiędzy najniższym i najwyższym poziomem kształcenia osób dorosłych są znacznie większe niż w kształceniu dzieci i młodzieży[177]. Bardzo ważną szansą edukacyjną jest motywacja zewnętrzna. Dorośli są podatni na czynniki motywacji zewnętrznej takie jak zatrudnienie, lepsza praca, awans, wyższa pensja itd.[178] a także otrzymywanie podczas procesu uczenia się informacji zwrotnej. Pozytywne informacje zwrotne stanowią dla uczącego się wzmocnienie pozytywne natomiast negatywne informacje zwrotne- wzmocnienie negatywne. Powszechnie przyjmuje się, że wzmocnienie pozytywne zwiększa motywację do nauki a przez to jej efektywność [179].

Dorota Luder zajmuje stanowisko, iż w procesie kształcenia dorosłych należy zwrócić szczególną uwagę na ich predyspozycje, ponieważ dorośli rozsądniej podchodzą do wielu

[176] M. Malewski: *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*. Wrocław, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2010, s. 37-38.
[177] T. Aleksander: *Andragogika-podręcznik akademicki*. Radom-Kraków, Instytut Technologii i Eksploatacji-PIB,2009,s. 314.
[178] S.M. Knowles, F.E.III Holton, A.R. Swanson: *Edukacja dorosłych*…, s. 68.
[179] A. Andrzejczak: *Projektowanie…,* s. 50.

91:2862193978

zagadnień, postępują rozumniej, są cierpliwsi i wytrwalsi. Uczeń dorosły to przede wszystkim osoba, której rozwój umysłowy i fizyczny jest bardziej zaawansowany, posiada większe od młodzieży doświadczenie życiowe i - przynajmniej potencjalnie - cechuje go poważny i odpowiedzialny stosunek do życia, równowaga wewnętrzna, rozbudzona potrzeba samodzielności i większa odporność na trudności życiowe[180].

Niemniej, na drugim biegunie są zagrożenia, które pojawiają się na drodze dorosłych uczniów. Przeszkody te utrudniają bądź nawet uniemożliwiają im uczestniczenie w edukacji. Wymienić tu można sytuację materialną wielu osób dorosłych, brak czasu na podjęcie aktywności uczenia się, spowodowany zbyt dużą liczbą obowiązków, wynikających zarówno z pełnionych ról społecznych, rodzinnych, jak i zawodowych[181]. Należy podkreślić, że uczeń dorosły, w przeciwieństwie do dzieci i młodzieży, jest obciążony obowiązkami domowymi i licznymi codziennymi zobowiązaniami, które utrudniają koncentrację na nauce. W związku z tym musi umiejętnie zarządzać czasem przeznaczonym na aktywności edukacyjne. Kolejnymi przeszkodami mogą być niedogodności organizacyjne, wynikające z niekompatybilności planu pracy z harmonogramem zajęć, a także różnego rodzaju dysfunkcje i niepełnosprawności, które sprawiają, że uczestnictwo w edukacji staje się dla dorosłych znaczącym wyzwaniem[182].

Natomiast przy uwarunkowaniach wewnętrznych można wskazać na mocne i słabe strony uczących się dorosłych. Przede wszystkim osoba dorosła ma zdolność do samokształcenia, którego istotą jest samodzielność poznawcza kształtująca indywidualny proces edukacyjny. A przecież podstawą szeroko rozumianej koncepcji edukacji ustawicznej jest właśnie autoedukacja. Samokształcenie nazywane również autoedukacją, samorozwojem jest zarówno procesem oświatowym jak i stylem życia związanym z poznawaniem świata i samego siebie, doskonaleniem swojej osobowości we wszystkich dziedzinach kształcenia i wychowania, nie tylko umysłowej ale także społeczno-moralnej, estetycznej oraz fizyczno-zdrowotnej[183]. Violetta Rodek przyjmuje szerokie rozumienie autoedukacji jako autonomiczny proces, w którym jednostka jest aktywnym podmiotem, kierującym własnym rozwojem, zgodnie z uznawanymi przez siebie wartościami[184].

---

[180] D.Luber: *Uczeń dorosły*…, s. 29.

[181] Zob. J. Kołodziej: *Życie rodzinne a praca zawodowa – konflikt czy równowaga? Nowoczesne rozwiązania na rynku pracy i w edukacji osób dorosłych – rozważania teoretyczne*. W: *Wieź i pokój w rodzinie i społeczeństwie*. Red. T. Sakowicz, M. Marsollek. Kielce, Wydawnictwo UJK, 2016, s.137-150.

[182] A. Fabiś: *Dorosły w procesie kształcenia*. Bielsko-Biała, Wydawnictwo WSA, 2009, s. 39.

[183] J.Półturzycki: *Spór o kształcenie ustawiczne. Polemiki i analizy*. Warszawa, Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego, 2016, s. 239-240.

[184] V. Rodek: *Stan i uwarunkowania*….s. 11.

92:6163898124

Kolejnymi mocnymi stronami, atutami dorosłego ucznia są: gotowość do uczenia się i nabyte doświadczenie (o których szerzej pisałam w poprzednim podrozdziale omawiając założenia modelu andragogicznego M.S. Knowlesa i cykl D. Kolba). Gotowość do uczenia się dorośli przejawiają gdy potrzebują pozyskać wiedzę na dany temat aby skutecznie radzić sobie z napotkanymi sytuacjami życiowymi. Natomiast podczas uczenia dorosłych istotnym działaniem jest wykorzystywanie ich doświadczeń zarówno pozytywnych jak i negatywnych. Dzięki doświadczeniom dorośli łączą teorię z praktyką i uzyskują lepsze efekty uczenia się.

Ostatnią mocną cechą dorosłych jest umiejętność abstrakcyjnego myślenia oraz zapamiętywania co jest kluczową umiejętnością w momencie podejmowania uczenia się. U dorosłych występuje myślenie abstrakcyjne oraz pamięć bezpośrednia i logiczna dzięki czemu człowiek dorosły potrafi myśleć wielowymiarowo. Poprzez tę zdolność dorosły może rewidować swoje poglądy, dokonywać głębokiej analizy pojęć i zjawisk, odkrywać nowe fakty i idee. Człowiek dorosły ma możliwość nieustannego przekraczania granic swoich możliwości rozwojowych, czyli ma prawo do transgresji głównie dzięki swojej aktywności zawodowej i społecznej[185].

Niestety, w procesie edukacji dorośli walczą ze swoimi słabymi stronami, które mają często wpływ na podejmowanie lub unikanie aktywności edukacyjnej. Na pierwszy plan wysuwa się przerwa w edukacji i częste z tego powodu trudności w uczeniu się. Część dorosłych uczniów mających przerwę w nauce ma trudności z mechanicznym zapamiętywaniem faktów. Także u osób, które nie mają należycie rozwiniętej umiejętności abstrakcyjnego myślenia mogą pojawić się trudności w uczeniu się. Kolejną słabą stroną jest brak motywacji wewnętrznej. Nie zawsze dorośli podejmują edukację z własnej woli co powoduje opór natomiast przyczyna braku motywacji jest często brak sprecyzowanych celów i przekonania o przydatności nauki[186]. Bardzo dużą rolę ogrywa również brak pewności siebie u uczących się dorosłych, ich niska samoocena oraz obawa przed ośmieszeniem i niepowodzeniem edukacyjnym.

Tak więc dorosły na swojej ścieżce edukacyjnej spotyka szanse, jak i zagrożenia. Rolą edukatorów i edukacji ustawicznej jest wyjść naprzeciw oczekiwaniom dorosłych w zakresie pokonywania trudności w dostępie i uczestnictwie w edukacji. Zgodnie z przesłankami Malcolma Knowlesa rolą nauczyciela nie tyle jest określenie, czego ma uczyć, a raczej zaplanowanie takich aktywności i zaprojektowanie doświadczeń, które wpłyną na zmianę

[185] B. Boczukowa: *Jak kształcić dorosłych. Refleksje Andragoga*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2010, s. 15.
[186] A. Andrzejczak: *Projektowanie…,* s.41.

93:7534867838

postaw osoby uczącej się. Rolą edukatorów jest kształtowanie pełnych postaw wobec edukacji. Często muszą podejmować działania mające na celu zmianę postaw osób dorosłych, zwłaszcza gdy są one obarczone wcześniejszymi negatywnymi doświadczeniami lub wątpliwościami co do wartości dalszego kształcenia. Ich zadaniem jest nie tylko przekonanie dorosłych, że edukacja może być wartościowa i satysfakcjonująca, ale również przełamanie barier emocjonalnych, społecznych i motywacyjnych, które mogą blokować rozwój w procesie uczenia się. Jak słusznie wskazuje Agnieszka Stopińska-Pająk, pedagog/andragog poprzez edukację dorosłych ma pobudzać do myślenia, do aktywności na rzecz zrównoważonego rozwoju, do podejmowania praktyk dla wspólnego życia, bo edukacja to przede wszystkim kształtowanie świadomości[187]. Jednym z głównych zadań edukatorów jest pomoc w przekształceniu negatywnych postaw na pozytywne, co sprzyja sukcesowi w procesie uczenia się. Edukatorzy osób dorosłych odgrywają fundamentalną rolę w kształtowaniu pełnych i pozytywnych postaw wobec edukacji. Poprzez indywidualne podejście, wzmacnianie motywacji, tworzenie inspirującej atmosfery oraz dostarczanie angażujących doświadczeń edukacyjnych, mogą pomóc dorosłym przełamać bariery i rozwijać gotowość do nauki. Dzięki tym działaniom edukatorzy nie tylko wspierają rozwój osobisty swoich uczniów, ale również przyczyniają się do budowy społeczeństwa, w którym uczenie się przez całe życie staje się wartością i normą.

O edukacji ustawicznej i jej roli w życiu człowieka dorosłego traktuje kolejny podrozdział.

[187] A. Stopińska-Pająk: *Edukacja dorosłych w drodze ku zrównoważonemu rozwojowi w kontekście wyzwań antropocenu*. Dyskursy Młodych Andragogów, 25/2024, s.387-400, doi.org/10.61824/dma.vi25.740

94:4331398754

2.5. Zarys problematyki edukacji ustawicznej

Zagadnienie edukacji znane było ludzkości już od najdawniejszych czasów, a idea kształcenia przez całe życie nie została odkryta współcześnie. Przeciwnie, sięga czasów starożytnych gdzie ukształtowało się pojęcie *paidagogii*, obejmujące całokształt działań związanych z kształtowaniem człowieka w wymiarze fizycznym, intelektualnym i moralnym a starożytni filozofowie jako pierwsi wysnuwali refleksje i postulaty na temat kształcenia ustawicznego. Były one widoczne w rozprawach, m.in. Konfucjusza, Solona, Platona, Seneki, Hipokratesa, Sokratesa i Pitagorasa.

Idea kształcenia ustawicznego człowieka, w sposób mniej lub bardziej widoczny obecna była w każdej epoce historycznej. Dla przykładu: w epoce Odrodzenia głównymi propagatorami idei wszechstronnie wykształconego człowieka, uczącego się przez całe życie i doskonalącego osobowość był Erazm z Rotterdamu i Nicolo Machiavelli. Kolejne wybitne postaci czasów nowożytnych będące w nurcie edukacji ustawicznej to m.in. Jan Jakub Rosseau i Jan Amos Komeński. Szczególnie J.A. Komeński był znanym orędownikiem idei ustawicznego kształcenia wskazując, iż świat, który otacza człowiek jest szkołą życia, a życie dla niego to stała autoedukacja (łacińskie „*tota vita schola ets*", które w tłumaczeniu oznacza „*całe życie jest szkołą*")[188]. W Polsce rozwijaniem koncepcji kształcenia ustawicznego zajmowali się głównie Szymon Marycjusz, Andrzej Frycz Modrzejewski a także członkowie Komisji Edukacji Narodowej: Adolf Kamieński, Grzegorz Piramowicz czy Antoni Popławski.

Koncepcje edukacji zmieniały się wraz ze zmianą ideałów wychowawczych i wynikały z kultury danego społeczeństwa, natomiast wraz rozwojem cywilizacji zmieniała się rola edukacji w życiu jednostki oraz społeczeństwa. Znaczenie kształcenia ustawicznego, podobnie jak samej edukacji wzrastało wraz z rozwojem i świadomością społeczną. Z kolei czasy współczesne to koncepcja całożyciowego uczenia się postulująca wszechstronny rozwój człowieka jako rozwój indywidualny, społeczny i gospodarczy. Edukacja staje się tu przepustką do świadomego, lepszego życia. Staje się nie tylko determinantą zapewnienia godnych warunków życia i pracy zawodowej, ale również współdziałania z innymi oraz własnej samorealizacji.

Rozważając pojęcie edukacji ustawicznej należy zaznaczyć, że posiada ona kilka synonimów i jest zastępowane bardzo często terminami: „edukacja permanentna", „kształcenie ustawiczne",", „edukacja dorosłych", „edukacja całożyciowa" „kształcenie ciągłe" czy też „oświata dorosłych". W dotychczasowej literaturze przedmiotu, dominujące jeszcze do nie

[188] J. Pavlu: *Idee Jana Amosa Komeńskiego jako inspiracje dla andragogów*, „Rocznik Andragogiczny", nr 20/2013, s. 290.

95:2782636784

dawna określenie „kształcenie ustawiczne" ustępuje coraz częściej miejsca terminowi „edukacja ustawiczna"[189]. Ponadto, należy również zwrócić uwagę na fakt, iż ma ona swe korzenie w koncepcji uczenia się przez całe życie, zwanej (z języka angielskiego) koncepcją *lifelong learning (LLL)*[190].

Po raz pierwszy termin ten pojawił się w 1970 r., kiedy Paul Lengrand przedstawił na konferencji UNESCO raport zatytułowany „*Wprowadzenie do koncepcji uczenia się przez całe życie*"[191]. Przyjęta wówczas definicja mówi o nauce przez całe życie, czyli na każdym etapie rozwoju od wieku przedszkolnego aż do wieku poprodukcyjnego. Szerzej również postrzega sam proces uczenia się. Nie ogranicza się wyłącznie do rozwoju zawodowego, ale widzi potrzebę poszerzania kwalifikacji (np. w celu szybkiego przekwalifikowania się), kompetencji, umiejętności społecznych i wiedzy ogólnej. Poza systemem szkolnym i uniwersyteckim kształcenie powinno odbywać się w systemie oświaty pozaszkolnej oraz na zasadzie samokształcenia. Celem takiego podejścia jest przygotowanie człowieka do ciągle zmieniających się uwarunkowań rynkowych, społecznych, kulturowych itp. W polskim systemie edukacji można wymienić dwa równoważne terminy kształcenia ustawicznego:

- jako proces całożyciowy – koncepcja kształcenia formalnego i nieformalnego na przestrzeni całego życia jednostki w celu osiągnięcia przez nią jak najpełniejszego rozwoju w przestrzeni osobistej, społecznej i zawodowej;
- jako kształcenie poszkolne dorosłego człowieka – koncepcja mówiąca o procesie systematycznego uczenia się po zakończeniu obowiązku szkolnego i trwająca w okresie aktywności zawodowej, a także po nim np. Uniwersytety Trzeciego Wieku.

Oba podejścia są zgodne – celem kształcenia ustawicznego jest przygotowanie człowieka do nadążania za zmianą wywołaną np. rozwojem cywilizacji, a w konsekwencji dostosowania się do nowych warunków w życiu zawodowym czy społecznym, ale również indywidualną potrzebą jednostki. Dlatego edukacja powinna mieć wymiar uniwersalny i całożyciowy[192].

Oczywiście, zanim koncepcja całożyciowego uczenia się nabrała obecnego kształtu, jej założenia przeszły ewolucję. W okresie międzywojennym postulaty na temat kształcenia ustawicznego głoszono między innymi w Wielkiej Brytanii. Znany jest szczególnie raport

---

[189] E. Kula, M. Pękowska: *Polityczno-oświatowy wymiar edukacji ustawicznej w szkolnictwie wyższym. Podręcznik akademicki*. Kielce, Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, 2015, s. 8.

[190] M. Laal*: Lifelong learning: What does it mean*?, „Procedia – Social and Behavioral Sciences", nr 28/2011, s. 470-471, DOI: 10.1016/j.sbspro.2011.11.090.

[191] P. Lengrand : *An Introduction to Lifelong Education*. Paris, UNESCO, 1970, s. 99.

[192] L. Domańska: *Krajowy Fundusz Szkoleniowy wsparciem kształcenia ustawicznego pracodawców i pracowników*. „Edukacja Ustawiczna Dorosłych" 2022, nr 3/22, s. 120-121, DOI: 10.34866/q8rm-z798

96:2638582247

Smitha z 1919, który określany jest jako pierwszy dokument określający polityczno-oświatową ideę edukacji ustawicznej. Celem raportu było zaprezentowanie nowych kierunków w angielskiej oświacie dorosłych. Przedstawiono w nim rolę oświaty dorosłych w perspektywie całożyciowej edukacji, szczególnie w obszarze rozwoju narodu i obywatelskości jako stałe zadanie edukacji ustawicznej. Powodem, dla którego podnoszono edukację ustawiczną w dyskusji polityczno-oświatowej była potrzeba rozbudowy sektora edukacji ze względów społecznych i politycznych oraz uzasadnienie tych działań w opinii publicznej[193].

Nieco inne podejście do edukacji całożyciowej zaprezentował Basil Alfred Yeaxlee w opublikowanej w 1929 roku książce pt. *Lifelong education.* Zajął stanowisko aby połączyć wszystkie obszary edukacji tzn. formalny, pozaformalny i nieformalny w celu integracji uczenia się z sytuacjami życiowymi wymiarze horyzontalnym (obszary życia społecznego) i wertykalnym (od urodzenia po kres życia). Były to bardzo innowacyjne i pionierskie postulaty ale niedostosowane do swoich czasów, w których głównymi problemami był analfabetyzm, bezrobocie i stereotypy dotyczące edukacji dorosłych[194].

Następnymi istotnymi wydarzeniami związanymi z kształtowaniem się koncepcji całożyciowego uczenia się były dwie światowe konferencje Organizacji Narodów Zjednoczonych ds. Oświaty, Nauki i Kultury (UNESCO): w Elsinore (w Danii) w 1949 roku oraz w Montrealu (w Kanadzie) w 1960 roku[195]. Zapoczątkowały one dyskurs nad zmianami społecznymi, gospodarczymi oraz politycznymi. Wysunięto postulat realizacji oświaty dorosłych poprzez rozwój osobowości, kontakt ze środowiskiem i kulturą oraz obywatelskie zaangażowanie. Tak więc UNESCO zaproponowało nowe, całościowe spojrzenie na edukację, rozumiejąc ją jako proces towarzyszący człowiekowi przez całe życie i tym samym zrezygnowano z przeciwstawnego rozumienia formalnej i nieformalnej edukacji. Zwrócono uwagę, że są to komplementarne formy edukacji, przy czym dominującą rolę przypisano uczeniu się formalnemu.

Nowe rozumienie edukacji wpłynęło na wydany w 1972 r. raport Edgara Faure'a „*Uczyć się, aby być*" stworzony podczas Tokijskiej Konferencji Oświaty Dorosłych. E. Faure'a zajął stanowisko iż najważniejszą ideą w prowadzonej polityce oświatowej powinno

---

[193] A. Matlakiewicz: *Edukacja ustawiczna w ujęciu brytyjskim*. Radom, Biblioteka Edukacji Dorosłych, 2006, Tom 36,, s. 39.

[194] B.A. Yeaxlee: *Lifelong education. A sketch of the range and significance of the adult education movement.*. London, Toronto, Melbourne and Sydney, Cassel and Company LTD, 1929.

[195] Idea odbywania co kilka/kilkanaście lat konferencji przetrwała i została rozwijana: w dniach 15-17 czerwca 2022 r. w Marrakeszu (Maroko) odbyła się ostatnia jak dotychczas VII Międzynarodowa Konferencja UNESCO na temat Edukacji Dorosłych CONFINTEA VII. Natomiast poprzednie miały miejsce (oprócz wskazanych w tekście dwóch pierwszych konferencjach): Tokio w 1972r., Paryż w 1985 r., Hamburg w 1997r., Belem w 2009 r.

97:4476987475

być umożliwienie każdemu człowiekowi uczenie się przez całe życie. Niezależnie od wybranych środków i metod kształcenia istotne są efekty, uwzględnienie tego, czego człowiek się nauczył a edukacja formalna nie jest jedyną wartościową drogą ponieważ edukacja nieformalna jest równie wartościowa, jeśli tylko przynosi efekty. Ważne jest, by osoba ucząca się miała swobodę w wyborze najlepszych dla siebie sposobów uczenia się. Warto zwrócić uwagę iż w tym raporcie po raz pierwszy użyto terminów, które funkcjonują do dzisiaj: „edukacja permanentna" i „edukacja ustawiczna"[196]. Uznano w nim edukację dorosłych jako część kształcenia ustawicznego, w której skład wchodzą poszczególne obszary: system szkolny, pozaszkolny i wychowanie w rodzinie. Natomiast główne założenia dotyczyły zaspokajania potrzeb edukacyjnych na różnych poziomach rozwoju, zapewnienia powszechnej dostępności i zróżnicowania w wyborze środków oraz instytucji kształcenia a także odformalizowanie instytucji oświatowych[197]. Raport E. Faure'a zyskał uznanie w środowisku oświatowym i stał się źródłem zmian w edukacji. Wprowadzono reformy, których celem było ulepszenie systemów edukacyjnych w taki sposób, by nie tylko przekazywały wiedzę, ale również pomagały w rozwoju osobowości i nadawaniu znaczenia własnemu życiu.

Lata 70. XX wieku można uznać jako zwrot w kształtowaniu się całożyciowego uczenia się. W tym czasie pojawiła się koncepcja edukacji przemiennej, którą stworzyli eksperci Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD). Opierała się na teorii rozwoju zasobów ludzkich. W tym okresie edukacja ustawiczna była wzmacniana przez polityczno-oświatowe inicjatywy i dokumenty organizacji międzynarodowych: Radę Europy, UNESCO, OECD[198]. Również w tym okresie tworzył Paul Lengrand, który zaliczany jest do najwybitniejszych teoretyków oświaty ustawicznej. W swych pracach nie tylko zgłosił własne propozycje, ale także stwierdził, że kształcenie ustawiczne bywa różnie rozumiane. Niektórzy widzą w nim wyłącznie kształcenie, doskonalenie i przekwalifikowanie zawodowe, inni autorzy utożsamiają je z oświatą dorosłych w ujęciu szerszym niż tylko kształcenie zawodowe. Natomiast P. Lengrand uważał, że kształcenie ustawiczne jest to zespół działań zmierzający do stworzenia nowego systemu edukacyjnego a podstawową zasadą kształcenia ustawicznego – jego zdaniem- jest zachowanie ciągłości i systematyczności procesu uczenia się, co zapewnia, z jednej strony, stały rozwój, a z drugiej uchroni przed zdezaktualizowaniem zdobytej wiedzy.

---

[196] J. Półturzycki: *Ustawiczność w Raporcie Edgara Faure'a, Uczyć się aby być*. W: *Kształcenie ustawiczne podstawą nowoczesnej edukacji*. Red. A. Frąckowiak, J. Półturzycki. Warszawa-Płock-Radom, Instytut Technologii Eksploatacji -PIB w Radomiu, 2011, s. 109.

[197] Ibidem, s. 115-117.

[198] H. Solarczyk-Szwec: *Uczyć się przez całe życie: stary paradygmat w nowej szacie pojęć*? W. *Edukacja jako całożyciowe doświadczenie*. Red. J. Piekarski, L. Tomaszewska, A. Głowala. Płock, Wydawnictwo Państwowej Szkoły Zawodowej w Płocku, 2012, s. 81.

98:2380191846

Edukacja i rozwój każdego człowieka powinny przebiegać wielopłaszczyznowo nie tylko w systemie kształcenia szkolnego i uniwersyteckiego, ale także w systemie pozaszkolnej oświaty dorosłych i samokształcenia[199].

Paul Lengrand nadzorował prace zespołu, który w ramach Instytutu Pedagogiki UNESCO w Hamburgu zajmował się stworzeniem opracowania, które w sposób całościowy ujęło i rozwinęło idee edukacji ustawicznej. Za najistotniejszą cechę kształcenia ustawicznego oprócz ciągłości i systematyczności, uznano twórczość. Co oznacza to, że nie każdy proces uczenia się można uznać za edukację ustawiczną. Istotne znaczenie mają tu kreatywność, refleksja nad przyswajanymi treściami oraz dialog z nauczycielem. Zwraca się uwagę, że zakończyła się era, w której poszczególnym etapom życia przypisywano określone zadania – uczenie się było wówczas utożsamiane wyłącznie z okresem dzieciństwa i wczesnej młodości.Uczenie się jest czymś wpisanym w życie ludzkie, a czasy formalnej edukacji w szkole mają jedynie przygotować do kształcenia w dorosłym życiu. System oświaty wymaga reorganizacji, gdyż kształcenie w szkole powinno dążyć do wyposażenia uczniów w umiejętności ustawicznego uczenia się, a także rozwijać ich zainteresowania i pasje oraz wzbudzać w nich wewnętrzną motywację. Ciągłość i systematyczność uczenia się są naczelnymi zasadami edukacji ustawicznej a człowiek powinien się stale rozwijać i dążyć do tego, by zdobywać informacje zgodne z obowiązującą wiedzą. Takie podejście do kształcenia wymaga podjęcia równoległych działań, zarówno w systemie szkolnym, jak i pozaszkolnym. Szkoła wyposaża w pewne umiejętności, rozbudza ciekawość poznawczą, w ten sposób ułatwiając samokształcenie w dorosłym życiu[200].

Z kolei dekadę później, w latach 80. XX wieku nastąpiło zerwanie z tradycją edukacji ustawicznej jako polityczno-oświatowej idei. W wyniku zmiany warunków jakie dokonały się w życiu społecznym, politycznym i gospodarczym nastąpił zwrot w kierunku uczenia się. W powstałych okolicznościach wzrosło zainteresowanie pozaszkolnymi formami uczenia się[201]. Międzynarodowe i unijne inicjatywy oświatowe oraz pojawienie się dokumentów dotyczących problematyki uczenia się ożywiły dyskusję na temat całożyciowej edukacji.

Począwszy od lat 90. XX wieku nastąpiła ważna zmiana w myśleniu o edukacji. Najistotniejsze stało się uczenie się, doprowadziło to do powstania koncepcji uczących się

[199]J.Półturzycki: *Źródła i tendencje rozwojowe edukacji ustawicznej*. E-mentor nr 5 (7)/2004, https://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/7/id/97 (dostęp: 23.08.2023).

[200] P. Lengrand : *An Introduction to Lifelong Education*.Paris, UNESCO, 1970.

[201] H. Solarczyk-Szwec: *Od kanonu przez polifonię do kanonu znaczeń edukacji ustawicznej*. W: *Całożyciowe uczenie się jako wyzwanie dla teorii i praktyki edukacyjnej*. Red. E. Solarczyk-Ambrozik. Poznań, Wydawnictwo Naukowe uniwersytetu Adama Mickiewicza, 2013, s. 65.

99:8245843571

społeczeństw czy też uczących się organizacji. Edukacja stała się nieodłączną częścią życia, niezbędnym warunkiem funkcjonowania w zmieniającej się rzeczywistości Niezwykle istotnym dokumentem był *Raport UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw edukacji XXI wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa: Edukacja w niej ukryty skarb* opublikowany w 1996 roku, w którym dokładnie omówiono pojęcie edukacji ustawicznej (notabene, rok 1996, został również ustanowiony rokiem kształcenia ustawicznego).

W Raporcie Delorsa podkreślono, że kształcenie całożyciowe jest niezbędne w życiu współczesnego człowieka, w czasach dynamicznego rozwoju technologii, zmian ekonomicznych i naukowych przełomów. Nie jest to już abstrakcyjna idea, ale rzeczywistość, w której doskonalenie zawodowe i systematyczne uaktualnianie wiedzy są podstawą funkcjonowania na rynku pracy. Raport ukazuje, że edukacja ustawiczna winna sięgać o wiele dalej niż w dotychczasowej praktyce europejskiej. Kształcenie ma służyć w głównej mierze uzupełnianiu i aktualizowaniu wiedzy, co umożliwia przekwalifikowanie się a także stwarza możliwości uzyskania awansu zawodowego osobom dorosłym[202]. Edukacja jest w jego ujęciu misją, która skupia się wokół czterech aspektów kształcenia. Aspekty te pełnią niejako funkcję czterech filarów wiedzy dla jednostki:

- **uczyć się, aby żyć wspólnie**, czyli współpracować i współdziałać z innymi. Edukacja ma na celu stworzenie solidarności intelektualnej oraz moralnej. Wyposaża jednostkę w wiedzę o innych ludziach, o historii, tradycjach, wierzeniach. Uczy szacunku do pluralizmu. Pozwala dostrzec współzależność i odnaleźć radość we współdziałaniu. Jej celem jest nauczenie jednostki pokojowego rozwiązywania konfliktów,
- **uczyć się, aby wiedzieć**, czyli edukacja ma na celu zdobycie wiedzy na temat świata, który otacza człowieka. Przekazaniu informacji musi towarzyszyć namysł krytyczny, gdyż wiedza jest wciąż tworzona, każdy tworzy ją sam dla siebie.
- **uczyć się, aby działać**, czyli aktywnie oddziaływać na swoje środowisko. Zdobycie wiedzy jest niewystarczające, ważna jest umiejętność wykorzystania tej wiedzy. Dlatego edukacja ustawiczna koncentruje się na rozwijaniu zdolności uczenia się,
- **uczyć się, aby być**, czyli wciąż dążyć do samorozwoju, stawać się podmiotem procesu edukacyjnego poprzez stałą refleksję nad sobą i swoim uczeniem się. Tak więc współczesny człowiek powinien uczyć się, aby wiedzieć, tzn. by zdobyć narzędzia pozwalające zrozumieć, uczyć się, aby działać i oddziaływać na swoje środowisko, uczyć się aby żyć wspólnie i świadomie uczestniczyć oraz współpracować z innymi na

[202] J. Delors (red.): *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*. Warszawa, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich Wydawnictwa UNESCO, 1998, s. 17.

100:1153220286

wszelakich płaszczyznach ludzkiej działalności i uczyć się aby być, co jest pokrewne z trzema poprzednimi filarami[203].

Raport Komisji J. Delorsa skupił się na edukacji formalnej z zaznaczeniem, iż edukacja szkolna jest najważniejsza, o ile wyposaża uczniów w niezbędne umiejętności, takie jak myślenie krytyczne czy wiedza o tym, jak się uczyć. Niemniej jednak podkreślił też znaczenie innych niż szkoła, środowisk kształcących, takich jak grupa rówieśnicza, miejsce pracy czy grupa sąsiedzka. Nowa rozszerzona koncepcja edukacji powinna umożliwić każdej jednostce odkrywanie, pobudzanie i wzmocnienie jej potencjału twórczego – ujawnić skarb ukryty w każdym człowieku. Zakłada to odejście od wizji wyłącznie instrumentalnej edukacji, postrzeganej jako koniecznej drogi do osiągnięcia określonych rezultatów (umiejętności, nabycie różnych zdolności, cele o charakterze ekonomicznym) i traktowanie jej funkcji w sposób integralny- spełnienie jednostki, która uczy się, aby być. Filary edukacji J. Delorsa w dalszym ciągu są wyzwaniem dla współczesnej edukacji a cele wyznaczone 20 lat temu pozostają aktualne.

Kilka lat później, w 2001 r., Komisja Europejska zdefiniowała *lifelong learning* jako „*wszelkie działania związane z uczeniem się przez całe życie, zmierzające do poprawy poziomu wiedzy, umiejętności i kompetencji w perspektywie osobistej, obywatelskiej, społecznej i/lub związanej z zatrudnieniem*"[204]. Koncepcja ta zwraca uwagę zarówno na rozwój indywidualny, społeczny, jak i zawodowy człowieka na przestrzeni całego jej życia. Podkreśla się tu znaczenie wiedzy, umiejętności i kompetencji, które pozwalają na właściwe funkcjonowanie jednostki, m.in. w środowisku pracy oraz w społeczeństwie.

Początek lat milenijnych XXI wieku przyniósł kolejne akty regulujące kwestię całożyciowego uczenia się w skali Europy. Należą do nich w szczególności: „*Deklaracja Bolońska", „Strategia Lizbońska", „Deklaracja Kopenhaska*", „*Europejskie Ramy Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie*", *Raport „Nauczanie i uczenie się na drodze do uczącego się społeczeństwa*" (inaczej zwany „*Białą Księgą Kształcenia i Doskonalenia*"), „*Memorandum na temat uczenia się przez całe życie* ", Rezolucja Rady Unii Europejskiej z dnia 27 czerwca 2002 r., pt. „*Urzeczywistnienie koncepcji uczenia się przez całe życie",* „*Strategia na rzecz integralnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu. Europa 2020*" oraz najnowsza strategia „*Projekt Europa 2030. Wyzwania*

[203] Ibidem, s. 85. J. Delors (red.): *Edukacja – jest w niej….* s. 85.

[204] *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*, Komunikat Komisji Europejskiej z dnia 21 listopada 2001 r., COM (2001) 678, http://eur-lex.europa.eu/ (data dostępu: 24.08.2023).

101:6540758595

i szanse. Sprawozdanie dla Rady Europejskiej sporządzone przez Grupę Refleksji dotyczące przyszłości Unii Europejskiej do roku 2030".

Odnosząc się krótko do dwóch ostatnich dokumentów należy wskazać, iż w *Strategii Europa 2020* wyraźnie zaznaczono rolę edukacji całożyciowej realizowanej poprzez nabywanie przez dorosłych właściwych kompetencji i umiejętności przydatnych w zmieniającym się świecie dzięki korzystaniu z nowoczesnych technologii, promowanie kreatywności, mobilności, innowacyjności oraz przedsiębiorczości. Z kolei *Projekt Europa 2030* stanowi iż strategicznym czynnikiem sukcesu jest kapitał ludzki dlatego kraje należące do Unii Europejskiej powinny zainwestować w badania i rozwój a w konsekwencji zreformować wszystkie aspekty edukacji łącznie ze szkoleniem zawodowym. Ponadto, w zaleceniach *Projektu* można zauważyć trend poszukiwaniu i wykorzystaniu indywidualnych talentów obywateli, który może przyczynić się do rozwoju społeczeństwa oraz awansu społecznego poszczególnych jednostek[205].

Przenosząc się na „lokalne podwórko" należy wskazać, iż tworzeniem współczesnych założeń polskiej idei kształcenia ustawicznego zajmowali się tacy badacze jak m.in. Józef Półturzycki, Tadeusz Aleksander, Bogdan Suchodolski, Ryszard Wroczyński, Wincenty Okoń czy Andrzej Cieślak[206]. Szczególnie chciałabym zwrócić uwagę na postać Ryszarda Wroczyńskiego- wybitnego pedagoga społecznego XX wieku, którego głównym obszarem zainteresowań naukowych była edukacja dorosłych. Badacz ten zajmował stanowisko, iż system oświatowy obejmuje trzy nurty:

• tor szkolny wszystkich szczebli i szkół czyli kształcenie i wychowanie w szkole,

• tor wychowania poza szkołą czyli kształcenie i wychowanie poza szkołą,

•tor wychowania poza szkołą i tor kształcenia dalszego w dojrzałym życiu człowieka czyli kształcenie i wychowanie po zakończeniu edukacji szkolnej. I w takim też przedmiocie musi znaleźć się edukacja dorosłych[207].

Podkreślał, coraz większe zintegrowanie kształcenia szkolnego i poszkolnego co jest konsekwencją sprzężenia wychowawczej roli szkoły z ogólnym rozwojem społecznym jednostki i wypełniania przez system szkolny charakteru otwartego, torującego drogę do dalszych procesów edukacyjnych w życiu dorosłym. W konsekwencji tego sprzężenia na

[205] E. Solarczyk-Ambrozik: *Uczenie się przez całe życie jako rzeczywistość edukacyjna. Dyskurs całożyciowego uczenia się na tle zmian społeczno-ekonomicznych*. W: *Całożyciowe uczenie się, jako wyzwanie dla teorii i praktyki edukacyjnej*. Red. E. Solarczyk-Ambrozik. Poznań, Wydawnictwo Naukowe uniwersytet Adama Mickiewicza, 2013, s. 28.

[206] T. Aleksander: *Kształcenie ustawiczne*. W. *Pedagogika społeczna*. Red. T. Pilch, I. Leparczyk, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak, 1995, s. 296-298.

[207] R. Wroczyński: *Edukacja permanentna. Problemy-perspektywy*. Warszawa, PWN, 1973, s. 129. Por. T. Kowalewski: *Znaczące postaci w edukacji dorosłych i andragogice*. „Edukacja Dorosłych" 2013, nr 1, s. 84.

102:4409641640

płaszczyźnie otwartości szkoły młody człowiek, który ją opuszcza, odczuwa potrzebę dalszej edukacji i ma wykształcone umiejętności zaspokajania tej potrzeby[208].

Z kolei Józef Półturzycki omawiając zagadnienie edukacji ustawicznej ujmuje ją jako „*cały kompleks organizowanych procesów oświatowych, formalnych lub innych, niezależnie od treści, poziomu i metod, kontynuujących lub uzupełniających kształcenie w szkołach, uczelniach i uniwersytetach, a także naukę praktyczną, dzięki czemu osoby uznane jako dorosłe przez społeczeństwo, do którego należą, rozwijają swoje zdolności, zdobywają wiedzę, udoskonalają swoje techniczne i zawodowe kwalifikacje lub zdobywają nowy zawód, zmieniają swoje postawy i zachowania w zakresie wszechstronnego kształtowania osobowości oraz uczestnictwa w zrównoważonym i niezależnym społecznym i kulturalnym rozwoju*"[209].

W literaturze przedmiotu funkcjonują różne definicje kształcenia ustawicznego i na przestrzeni lat przeszło ono swoistą przemianę. Już w latach 80. ub. wieku Andrzej Cieślak zauważył, iż początkowo edukacja ustawiczna stała się nową nazwą dla znanej już wcześniej starej praktyki, którą jest oświata dorosłych. Następnie pojęcie kształcenia ustawicznego zostało zastosowane do kształcenia zawodowego, aż wreszcie zaczęto zdawać sobie sprawę, iż edukacja ustawiczna jest zdecydowanie czymś więcej, ponieważ obejmuje ona szeroki wachlarz aspektów osobowości człowieka, w tym intelektualnych, uczuciowych, estetycznych a także społecznych i politycznych[210].

Rozważając ideę edukacji całożyciowej nie można nie odnieść się do polskich przepisów prawnych ją określających, szczególnie, że wcześniej zostały omówione przepisy unijne. W naszym kraju kwestię organizacji kształcenia ustawicznego reguluje przede wszystkim:

- Konstytucja Rzeczpospolitej Polskiej (Dz.U. z 1997 r. nr 78, poz. 483),
- ustawa z dnia 7 września 1991 roku *o systemie oświaty* (tekst jednolity Dz. U. z 2024 r. poz. 750),
- ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 roku *o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy* (tekst jednolity Dz. U. z 2024 r. poz. 475, 742, 858, 863, 1089),
- ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku *Prawo oświatowe* (Dz. U. z 2024 r. poz. 737, 854),
- rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 6 października 2023 roku *w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych* (Dz.U. 2023 poz. 2175),

[208] R. Wroczyński: *Edukacja permanentna* …, s. 175.

[209] J. Półturzycki: *Dydaktyka dorosłych*. Warszawa, Wydawnictwo Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1991, s. 33-34.

[210] A. Cieślak: *Rozwój teorii i praktyki kształcenia ustawicznego*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1981, s. 49-50.

103:5425468858

- ustawa z dnia 26 czerwca 1974 roku *Kodeks pracy* (tekst jednolity Dz. U. z 2023 r. poz. 1465, Dz. U. z 2024 r. poz. 878, 1222).

Naczelny akt prawny czyli w Konstytucja, stanowi ogólnie (w art. 65 ust. 5) iż „*władze publiczne prowadzą politykę zmierzającą do pełnego, produktywnego zatrudnienia poprzez realizowanie programów zwalczania bezrobocia, w tym organizowanie i wspieranie poradnictwa i szkolenia zawodowego* (…). Kolei kolejny akt prawny- *ustawa o systemie oświaty* odnosząc się do pojęcia kształcenie ustawiczne (art. 3 ust 16) odwołuje się do art. 4 ust. 30 ustawy *Prawo oświatowe*. Została tam podana definicja kształcenia ustawicznego, przez które „należy rozumieć kształcenie w szkołach dla dorosłych, branżowych szkołach II stopnia i szkołach policealnych, a także uzyskiwanie i uzupełnianie wiedzy, umiejętności i kwalifikacji zawodowych w formach pozaszkolnych przez osoby, które spełniły obowiązek szkolny". Warto zwrócić uwagę na końcówkę tej definicji, z której wprost wynika iż edukacja ustawiczna skierowana jest do osób, które spełniły obowiązek szkolny a zgodnie z zapisami Konstytucji RP (art. 70 ust. 1) nauka jest obowiązkowa do 18 roku życia. Zapis ten w sposób precyzyjny określa moment, w którym obowiązek nauki ustaje i jest on tożsamy z osiągnięciem przez człowieka pełnoletniości i tym samym uznaniem go w społeczeństwie za dorosłego. Nie powinno więc dziwić iż samokształcenie jest główną strategią edukacji ustawicznej ponieważ nie można człowieka zmusić do ciągłego uczenia się w instytucjonalnych formach kształcenia.

Ponadto, art. 2 ust. 4 w/w ustawy wskazuje, że system oświaty obejmuje placówki kształcenia ustawicznego i inne, które umożliwiają uzyskanie i uzupełnienie wiedzy, umiejętności i kwalifikacji zawodowych. Ustawa reguluje również kwestię zakładania i prowadzenia publicznych placówek kształcenia ustawicznego o zasięgu ogólnokrajowym oraz wskazuje (art. 117, ust. 1 i 3) że kształcenie ustawiczne jest organizowane i prowadzone w publicznych oraz niepublicznych szkołach dla dorosłych a także w publicznych i niepublicznych placówkach kształcenia ustawicznego, placówkach kształcenia praktycznego i ośrodkach dokształcania oraz doskonalenia zawodowego i może być realizowane stacjonarnie albo zaocznie i z wykorzystaniem metod oraz technik kształcenia na odległość.

Kolejny akt prawny- rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 sierpnia 2017 r. *w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych* określa warunki oraz organizację i tryb prowadzenia kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych a także wskazuje na rodzaje tych form i reguluje zasady odpłatności za kształcenie ustawiczne prowadzone w tych formach, w publicznych placówkach i ośrodkach kształcenia ustawicznego. Zgodnie z zapisami § 3 rozporządzenia kształcenie ustawiczne w formach pozaszkolnych

104:3655202550

prowadzone jest poprzez kwalifikacyjne kursy zawodowe, kursy umiejętności zawodowych, kursy kompetencji ogólnych, turnus dokształcania teoretycznego młodocianych pracowników oraz kursy inne niż wymienione, które dają możliwość uzyskiwania i uzupełniania wiedzy, umiejętności i kwalifikacji zawodowych.

Natomiast ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 roku *o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy* stanowi (art. 4 ust. 1 pkt 2 lit. „b") iż minister właściwy do spraw pracy realizuje zadania na rzecz rynku pracy przez: określanie instrumentów stymulujących rozwój kształcenia ustawicznego rozumianego jako kształcenie w szkołach dla dorosłych, branżowych szkołach II stopnia, szkołach policealnych, a także uzyskiwanie i uzupełnianie lub doskonalenie wiedzy ogólnej, umiejętności i kwalifikacji zawodowych w odniesieniu do bezrobotnych, poszukujących pracy, pracowników i pracodawców". Ustawa ponadto reguluje kwestię (art. 69a i 69b) finansowania kształcenia ustawicznego pracowników i pracodawców za pośrednictwem środków z Krajowego Funduszu Społecznego. Warto zwrócić uwagę, iż omawianym akcie prawnym beneficjentami kształcenia ustawicznego są osoby bezrobotne, poszukujące pracy, pracownicy oraz pracodawcy, czyli osoby dorosłe, które zakończyły obowiązek szkolny.

Ostatni z wymienionych aktów prawnych- *Kodeks pracy* zawiera dwa przepisy ważne z punktu widzenia edukacji ustawicznej: pracodawca jest obowiązany ułatwiać pracownikom podnoszenie kwalifikacji zawodowych (art. 17) oraz może się ono odbywać z inicjatywy pracodawcy lub za jego zgodą i możliwość dodatkowych świadczeń: urlop szkoleniowy, pokrycie opłat za kształcenie, przejazd, podręczniki i zakwaterowanie (art. 103).

Z punktu widzenia polskich przepisów prawnych edukacja ustawiczna w naszym kraju wciąż odnosi się zwłaszcza do obszaru pracy zawodowej człowieka. Jest to dość wąskie tłumaczenie edukacji ustawicznej, łączone z edukacją dorosłych i kształceniem zawodowym. Powoli obserwować można jednak tendencję do zmierzania ku szeroko rozumianej idei *life long learning*, funkcjonującej w krajach Unii Europejskiej. Idei, która osadza zagadnienie kształcenia ustawicznego w koncepcji uczenia się człowieka przez całe życie obejmując również okres poprodukcyjny, niezwiązany bezpośrednio z pracą i rozwojem zawodowym.

Nie zmienia to faktu, że kształcenie ustawiczne stało się jednym z kluczowych elementów strategii rozwoju współczesnych gospodarek. Wysokie i nieustannie aktualizowane kwalifikacje przyczyniają się do większej produktywności pracy i konkurencyjności gospodarki oraz umożliwiają elastyczne dostosowanie do zmieniających się potrzeb rynku pracy. Rozwój edukacji ustawicznej stanowi zatem narzędzie przeciwdziałania bezrobociu, ubóstwu i wykluczeniu społecznemu. W warunkach dynamicznych przemian idee uczenia się

105:6365767005

przez całe życie takie jak aktywność poznawcza, samodzielność czy gotowość do zmian łączą się z poczuciem sprawczości i przekonaniem o możliwości kierowania własnym życiem. W sferze osobistej kształcenie ustawiczne umożliwia wykorzystanie posiadanych oraz zdobycie nowych umiejętności, wzrost pewności siebie, dostęp do wiedzy i technologii, poczucie spełnienia i samorealizacji, nawiązywanie kontaktów z osobami o podobnych zainteresowaniach, integrację i współpracę, a także przełamywanie barier.

Prezentowane przez polskich badaczy założenia podkreślają wprost, że edukacja ustawiczna jest domeną osób dorosłych, a dorosłość jest wspólnym mianownikiem dla większości funkcjonujących w literaturze przedmiotu i ustawodawstwie definicji edukacji ustawicznej.

106:7701542596

ROZDZIAŁ III. METODOLOGIA BADAŃ WŁASNYCH

W tym rozdziale przedstawiłam metodologię przeprowadzonych badań, które posłużyły do określenia postaw osób dorosłych wobec edukacji formalnej oraz ich niektórych uwarunkowań.

W pierwszej kolejności określiłam przedmiot i typ badań oraz cele i problemy badawcze. Następnie przedstawiłam operacjonalizację zmiennych, zastosowane metody, techniki i narzędzia badawcze. Rozdział zakończyłam opisem doboru i charakterystyką osób badanych oraz zaprezentowałam organizację i przebieg badań.

3.1. Przedmiot i typ badań własnych

Współczesna metodologia badań pedagogicznych jest nauką o sposobach i zasadach postępowania badawczego stosowanych w pedagogice. Szczególnie dotyczy ich poprawnego zastosowania podczas wszystkich możliwych etapów organizowanego procesu badawczego. Organizacja procesu badawczego zależna jest od wielu okoliczności. Główny wpływ na to mają: charakter i cel badań, teren, na którym są prowadzone oraz techniki stosowane w trakcie badań. W literaturze przedmiotu znaleźć można wiele propozycji organizacyjnych rozwiązań procesu badawczego i jego definicji. Według Barbary Żechowskiej na przykład, proces badawczy w literaturze metodologicznej stanowi łańcuch następujących po sobie i z góry określonych etapów (faz, ogniw, kroków) czynności badawczych, które stanowią pewną zamkniętą całość. Oznacza to, iż badacz nie może pominąć żadnego z etapów, by nie zakłócić logicznej zasady ciągłości i wynikania[211]. Natomiast Tadeusz Pilch i Teresa Bauman określają postępowanie badawcze jako zgodne z metodami naukowymi zapewniające racjonalny dobór, układ i metodologiczną poprawność czynności i zabiegów gromadzenia wiedzy [212]. Z kolei Uwe Flick definiuje projekt badawczy jako systematyczny plan badań, określający, kto zostanie nim objęty (dobór próby), kogo lub co będzie się porównywać, pod jakimi względami, itd.[213].

W procesie badawczym kluczową rolę odgrywa przedmiot badań. Za przedmiot badań pedagogicznych uważana jest określona działalność społeczna ludzi, która jest związana z intencjonalnym kształtowaniem osobowości człowieka wraz z materialnym

[211]B.Żechowska: *Wybrane metodologiczne wzory badań empirycznych w pedagogice*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1985, s. 9.
[212] T. Pilch, T. Bauman*: Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak, 2010, s. 19.
[213] U.Flick: *Projektowanie badania jakościowego*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2010, s. 194.

107:3314108070

i pozamaterialnym jego kontekstem. Ponadto, przedmiotem badan pedagogicznych są różnego rodzaju zależności zachodzące między rozmaitymi zmiennymi. Wywierają one określony wpływ na rozwój osobowości człowieka, wiążą się ze świadomym i zamierzonym kształtowaniem jego postawy, przekonań a także zagadnienia dotyczące nauczania i uczenia się, czyli związane z opanowaniem wiadomości, umiejętności i nawyków. Przedmiotem badań pedagogicznych jest więc przede wszystkim świadoma działalność pedagogiczna, jak również badanie procesów nauczania i wychowania. Na ogół jest nim konkretne zjawisko umiejscowione w problematyce teorii oraz praktyki konkretnej dyscypliny naukowej. Wszelkie badania zawsze odnoszą się do konkretnych przedmiotów jak też pewnego aspektu, w oparciu o który są prowadzone.

Posługując się terminem „przedmiot badań" zazwyczaj ma się na uwadze rzeczy oraz obiekty w sensie dosłownym, oraz zdarzenia i wszelki zjawiska, którym one podlegają i na podstawie których badacz chce oprzeć swoje badanie. Takie stanowisko przedstawia Stanisław Palka określając, iż przedmiot badań odnosi się zarówno do rzeczy jak i obiektów w sensie dosłownym, oraz zdarzeń czy zjawisk, którym one podlegają i w oparciu, o które prowadzi się badania. Odnosząc się, np. do nauk pedagogicznych, przedmiotem badań mogą być nauczyciele, uczniowie, rodzice czy placówki oświatowe, a także współgrające z nimi wszelkie procesy i zjawiska, jak na przykład zainteresowania uczniów, niepowodzenia szkolne, postawy i aspiracje oraz inne pedagogiczne wydarzenia. W tym przypadku przedmiotem badań jest zazwyczaj cały proces wychowawczy, w obrębie, którego uwzględnia się wszystkie instytucje jak i procesy dydaktyczno-wychowawcze bazujące na wszechstronnym rozwoju jednostki jak i wynik tego procesu, którym jest wychowanie[214]. Pytanie o przedmiot badań jest pytaniem o to, „co?" badacz bada. Dlatego określenie przedmiotu badań, to sprecyzowanie tego, „co?" badacz bada, „czym?" w swoim badaniu się zajmuje, „co?" jest obszarem jego zainteresowań badawczych.

Przedmiotem moich badań uczyniłam postawy osób dorosłych wobec własnego uczestnictwa w edukacji formalnej. Postawy edukacyjne analizowałam w odniesieniu do poszczególnych ich komponentów: *emocjonalnego,* występującego w postaci pozytywnych lub negatywnych emocji związanych z przedmiotem postawy; *poznawczego*, który wyraża się w postaci przekonań oraz wiedzy na temat obiektu postawy oraz *behawioralnego*, występującego jako zespół dyspozycji do zachowania się w określony sposób wobec obiektu

[214] S. Palka: *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Gdańsk, Wydawnictwo GWP, 2010, s. 158. Zob. także: A.W. Maszke: *Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*. Warszawa, WSiP, 2004, s. 44; A.W. Maszke: *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Rzeszów, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2008, s.92.

108:1032122202

postawy. Na podstawie dokonanej analizy terminu „postawa" przedstawionej w rozdziale pierwszym dysertacji, na potrzeby swoich badań postawę zdefiniowałam jako strukturę złożoną z trzech komponentów: poznawczego, uczuciowo-motywacyjnego (emocjonalnego) i behawioralnego. Treścią komponentu poznawczego uczyniłam wiedzę, przekonania, opinie słuchaczy szkół policealnych na temat edukacji formalnej. Treść komponentu emocjonalnego stanowiły motywy, przeświadczenia, oceny oraz uczucia badanych słuchaczy związane z edukacją formalną. Natomiast treść komponentu behawioralnego stanowiły zamiary, plany oraz deklarowane zachowania słuchaczy w zakresie kontynuowania edukacji.

Jak wspomniałam w pierwszym rozdziale, badanie postaw nie należy do łatwych. Ze względu na złożoność i wielowymiarowość tego pojęcia wymaga ono zróżnicowanego podejścia metodologicznego, uwzględniającego specyfikę badań ilościowych i jakościowych, które opierają się na odmiennych założeniach poznawczych (epistemologicznych) i badawczych (metodologicznych), służą innym celom i dostarczają odmiennej wiedzy. Pierwsze pokazują obraz ogólnych prawidłowości, drugie natomiast obraz indywidualnych doświadczeń osób badanych i zjawisk edukacyjnych, zachodzących w konkretnym miejscu i uwikłanych w określony kontekst. W naukach pedagogicznych ich stosowanie wzbudzało kontrowersje, a oba sposoby prowadzenia badań długo były traktowane jako opozycyjne, wykluczające się nawzajem. Jednak przyjęcie heterogenicznego modelu pedagogiki stworzyło pole dla uprawiania badań pedagogicznych sposób wieloparadygmatowy[215].

Obecnie wielu autorów uznaje badania ilościowe i jakościowe za równoprawne i niezbędne oraz wskazuje użyteczność, a nawet konieczność ich wiązania w pedagogice. T. Bauman na przykład podaje, aby traktować obie drogi jako równorzędny sposób badania zjawisk pedagogicznych, bez osądzania ich o nienaukowość czy powierzchowność a cel badań ilościowych i jakościowych jest zawsze taki sam: poznanie bądź lepsze poznanie interesującego nas zagadnienia[216].

Pedagogika jest - jak słusznie zauważył Stanisław Palka - nauką zarówno społeczną, przyjmującą dominujący w psychologii i socjologii wzorzec badań przyrodniczych, jak i nauką humanistyczną, uwzględniającą wzorzec nauk humanistycznych. Autor ten wyróżnia kilka przesłanek świadczących o potrzebie badań ilościowo - jakościowych w pedagogice, co jego zdaniem, może przyczynić się do rozwoju nie tylko wiedzy teoretycznej, ale też do

[215] *Z teorii i praktyki edukacji międzykulturowej*. Red. T .Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur. Cieszyn-Warszawa, UŚ-WSP ZNP, 2006, s. 25.
[216] T. Pilch, T. Bauman*: Zasady badań …,*s. 268.

109:1140074014

wzbogacenia praktyki dydaktycznej, wychowawczej, opiekuńczej czy profilaktycznej. Jego zdaniem, konieczność badań ilościowo - jakościowych wynika z następujących faktów:
- niektóre zmienne badań jakościowych wymagają lub łatwiej poddają się pomiarowi, kategoryzacji i odwrotnie,
- w badaniach jakościowych stosuje się metody opracowane dla badań jakościowych,
- potrzeba weryfikacji danych jakościowych w drodze badań ilościowych i odwrotnie,
- dane jakościowe powinny przybrać formę materiałów porównawczych[217].

Niektóre fakty i zjawiska pedagogiczne można badać za pomocą metod ilościowych, opartych na obserwacji, pomiarze, eksperymencie, a inne wymagają podejścia jakościowego, np. świat przeżyć, wartości, nadziei, obaw, sposobu rozumienia świata[218]. Podobne stanowisko zajmuje Krzysztof Konarzewski, twierdząc, że wiele zagadnień oświatowych ma dwa aspekty: subiektywny (indywidualne doświadczenia, poglądy, uczucia i działania) i obiektywny (rozkład cech i działań w populacji). Pierwszy aspekt może być rozpatrywany tylko w kontekście badań jakościowych, drugi - ilościowych. Co więcej, poprzestanie na badaniu jednego rodzaju grozi jednostronnością wyników[219].

O ile przedstawiciele ilościowych i jakościowych stanowisk badawczych postulują obecnie wykorzystywanie w badaniach obu tych strategii, to zagadnienie sposobu ich wiązania (łączenia) jest wciąż dyskutowane w literaturze naukowej, w tym pedagogicznej. Krzysztof Rubacha na przykład podaje konkretne sposoby łączenia badań ilościowych i jakościowych:
-badanie jakościowe może stanowić zewnętrzne kryterium trafności badania ilościowego i odwrotnie: badanie ilościowe może stanowić zewnętrzne kryterium trafności badania jakościowego, -badania ilościowe mogą być wykonywane po badaniach jakościowych w celu sprawdzenia, czy odkryte w badaniach jakościowych prawidłowości rozciągają się na szersze populacje, -badanie ilościowe i jakościowe może wystąpić w jednym projekcie, jeśli jego cele wiążą się w jakimś zakresie z wyjaśnieniem idiograficznym; badania jakościowe pomogą wtedy zrozumieć, jak zmieniają się ustalone prawidłowości w odniesieniu do zmieniającego się kontekstu[220].

Z kolei Mieczysław Łobocki, przyjmując pluralistyczne podejście badawcze stwierdza, że badania jakościowe powinny stanowić uzupełnienie i wzbogacenie badań ilościowych, ale

[217] S. Palka: *Ilościowo - jakościowe badania pedagogiczne*, "Ruch Pedagogiczny" 1989, nr 1, s. 3.
[218] S. Palka, *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*. Gdańsk, GWP, 2006, s.60-65.
[219] K. Konarzewski*: Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Warszawa, WSiP, 2000, s. 37; zob. także: M. Łobocki: *Metody i techniki …*, s. 16.
[220] K. Rubacha*: Metodologia badań …*,s. 21-22.

110:6204476287

też badania ilościowe mogą pełnić podobną rolę wobec badań jakościowych[221]. Na użyteczność łączenia badań jakościowych i ilościowych zwraca również uwagę K. Konarzewski, uznając, że badania jakościowe mogą być wstępem do badań ilościowych i służyć zrozumieniu ich wyników, podobnie jak badania ilościowe mogą służyć sprawdzeniu wyników badań jakościowych[222].

W swoich badaniach uwzględniłam podejście ilościowe i jakościowe, przyjmując stanowisko Hermena H. Krugera, który uznał, że zastosowanie metod ilościowych i jakościowych ma sens nie poprzez mieszanie obu podejść badawczych, lecz poprzez kompleksowe ich uzupełnianie. Obie metody powinny być stosowane każdorazowo w oddzielnych etapach badawczych, co umożliwia optymalne wykorzystanie szans poznawczych obu strategii badawczych[223].

W badaniach ilościowych przedmiotem naukowego poznania są obiektywnie istniejące, poddające się pomiarowi zjawiska. Natomiast w badaniach jakościowych możliwe jest podjęcie tematów wykraczających poza to, co obiektywne, wymierne, co pozwala badaczowi na podjęcie problematyki związanej z ocenami, wartościami oraz przeżyciami. Jakościowe badania pedagogiczne wpisują się w spektrum badań jakościowych w ogólności, korzystając z doświadczeń ich uprawiania na gruncie nauk humanistyczno-społecznych oraz wielu dyscyplin naukowych lokujących się poza nimi, ale dotyczących zawsze człowieka/ludzi i jego/ich świata/światów. Przywołując stanowisko K. Rubachy dotyczące charakterystyki badań ilościowych:

-dostarczają danych i wyników w postaci liczb,

-pozwalają formułować ogólne prawidłowości odnoszone do populacji,

-pozwalają budować i sprawdzać (weryfikować) twierdzenia teoretyczne (teorie) i prawa naukowe,

-przynoszą wiedzę o prawidłowościach regulujących procesy edukacyjne w skali makro. Natomiast badania jakościowe:

-dostarczają danych i wyników w postaci tekstu,

-pozwalają formułować prawidłowości odnoszone do jednostkowych miejsc i indywidualnych doświadczeń osób badanych,

[221] M. Łobocki: *Metody i techniki…*, s. 16.

[222] K. Konarzewski: *Jak uprawiać badania …,* s.36-37.

[223] H.H. Kruger: *Metody badań w pedagogice*. Gdańsk, GWP, 2007, s. 188.

111:2827090926

-pozwalają budować teorie ugruntowane, czyli zbiory twierdzeń wyjaśniających jednostkowe i zjawiska występujące w badanym terenie. Teorie te są ugruntowane w danych co oznacza, że nie można ich wykorzystywać do wyjaśnień wykraczających poza badane miejsce i czas,
-pozwalają budować typologie obiektów należących do danej klasy powstające na podstawie dogłębnego opisu konkretnych osób badanych.

Każda zatem z wymienionych strategii badań służy innym celom i pokazuje inny obraz procesów edukacyjnych. Strategia ilościowa- obraz ogólnych prawidłowości, a strategia jakościowa - obraz indywidualnych doświadczeń i zjawisk edukacyjnych zachodzących w konkretnym miejscu i kontekście[224].

W swoich badaniach zastosowałam ilościowo-jakościowy tok postępowania badawczego uznając, że te dwie drogi badawcze są komplementarne względem siebie. Przyjęłam tezę, że możliwe jest poznawanie rzeczywistości społecznej, w tym edukacyjnej, na różne, odmienne sposoby[225]. Połączenie podejścia ilościowego i jakościowego pozwoliło mi na uzyskanie wielostronnych danych, umożliwiających analizę zjawiska: postaw dorosłych wobec własnego udziału w edukacji formalnej z różnych perspektyw oraz na osiągnięcie celów badawczych. Ponadto, zastosowałam badania podłużne, aby zbadać dynamikę postaw wobec edukacji.

Dokonując usystematyzowania, badania miały trzy główne etapy:

- etap pierwszy – ilościowy, w którym wzięli udział dorośli słuchacze rozpoczynający edukację formalną,

- etap drugi - ilościowy, w których wzięła udział ta sama grupa badanych słuchaczy, ale kończących edukację (absolwenci). Drugi etap badań posłużył do wyodrębnienia grupy osób, których postawa wobec edukacji uległa zmianie wobec prezentowanej wcześniej oraz przeprowadzenia z nimi wywiadów narracyjnych**,**

- trzeci etap badań - jakościowy - wywiady narracyjne z osobami wyłonionymi w drugim etapie badań.

W pierwszym etapie badań udział wzięli dorośli słuchacze rozpoczynający edukację formalną. Celem tego etapu było zbadanie postaw dorosłych wobec edukacji na początku procesu kształcenia. Dzięki zastosowaniu metod ilościowych możliwe było dotarcie do szerokiej grupy respondentów i zgromadzenie danych określających, w jaki sposób zmienne,

[224] K. Rubacha*: Metodologia badań …,* s. 20-21.
[225] T. Pilch, T. Bauman*: Zasady badań…,*s. 269.

112:8389915908

takie jak: poziom samooceny, płeć, miejsce zamieszkania, wiek i wykształcenie różnicują te postawy.

Drugi etap obejmował badanie tej samej grupy respondentów, lecz już po zakończeniu procesu edukacyjnego. Analiza danych z tego etapu pozwoliła na ocenę zmian w postawach wobec edukacji formalnej. Zidentyfikowałam osoby, których postawy uległy istotnej zmianie, co posłużyło do wyłonienia uczestników do dalszych badań jakościowych.

W trzecim etapie przeprowadziłam wywiady narracyjne z wyselekcjonowaną grupą respondentów z drugiego etapu. Celem było dogłębne zrozumienie zjawiska i odpowiedź na pytania dotyczące znaczenia środowiska rodzinnego, grupy rówieśniczej, osób znaczących, osobistych doświadczeń, przebiegu kariery zawodowej oraz sukcesów i porażek dla kształtowania postaw wobec edukacji formalnej. Wywiady te umożliwiły uzyskanie szczegółowych informacji na temat indywidualnych doświadczeń i ich znaczenia w kontekście postaw edukacyjnych.

Etapy ilościowe pozwoliły na uzyskanie szerokiego spektrum danych, które umożliwiły odpowiedź na pytania badawcze dotyczące postaw dorosłych wobec edukacji formalnej na różnych etapach procesu kształcenia. Wyniki pierwszego etapu dostarczyły informacji o początkowych postawach słuchaczy, natomiast drugi etap ukazał zmiany tych postaw w trakcie edukacji.

Etap jakościowy dostarczył głębszego zrozumienia indywidualnych historii badanych, pozwalając na lepsze zrozumienie czynników mających znaczenie dla kształtowania się postaw wobec edukacji. Narracyjne wywiady ukazały, w jaki sposób doświadczenia życiowe, wsparcie społeczne i osobiste sukcesy oraz porażki kształtują postawy edukacyjne badanych.

Badania ilościowe pozwoliły na szeroką analizę zmiennych i ich wpływu na postawy edukacyjne. Z kolei, badania jakościowe dostarczyły cennych informacji o indywidualnych doświadczeniach i ich roli w kształtowaniu tych postaw. Dzięki temu możliwe było uzyskanie pełniejszego obrazu badanego zjawiska i odpowiedź na postawione problemy badawcze.

Wyżej przedstawiłam przedmiot i typ badań własnych natomiast kolejną czynnością w postępowaniu badawczym jest ustalenie i przedstawienie celów badań oraz problemów badawczych, o czym stanowi kolejny podrozdział niniejszej pracy.

113:8881574776

3.2 Cele i problemy badawcze

Istotnym elementem badań pedagogicznych jest cel badań. Każde z badań wymaga bowiem postawienie określonego celu badawczego. Jako cel można określić efekt, do którego prowadzi każde postępowanie badawcze. Musi on być określony w sposób jasny, realny oraz konkretny. Zarówno cel badań ilościowych, jak i badań jakościowych jest taki sam, czyli poznanie lub lepsze poznanie zagadnienia, które interesuje badacza. Celem badań powinno się określić przewidywany oraz pożądany stan rzeczy, jaki w wyniku działania jednostka chce osiągnąć. Tym samym jest to efekt końcowy, który badający ma zamiar osiągnąć, czy też miejsce, do którego w swoim postępowaniu badawczym zmierza[226]. Celem podejmowanych badań jest – najogólniej biorąc – naukowe poznanie badanej rzeczywistości. Nie jest to jednak jedyny cel, ważne jest również kształtowanie rzeczywistości społecznej, w związku z tym planowanie i prognozowanie jej przeobrażeń, dzięki czemu możliwe staje się właściwe pobudzanie procesów społecznych.

Według ujęcia Tadeusza Pilcha i Teresy Bauman zasadniczy cel poznania naukowego to zdobycie wiedzy maksymalnie ścisłej, maksymalnie pewnej, maksymalnie ogólnej, maksymalnie prostej, o maksymalnej zawartości informacji. Dopiero takie poznanie prowadzi do wyższych form odnośnie funkcjonowania wiedzy, czyli praw nauki oraz prawidłowości. Celem badań według nich jest więc określenie tego, co badacz chce osiągnąć poprzez prowadzone postępowanie badawcze, a także do czego zmierza. Cele badań, według T. Pilcha i T. Bauman, dzielą się na:

-**eksploracyjne**, czyli takie, dzięki którym możliwe jest rozpoznanie faktów i zjawisk. Dzięki nim można stworzyć określone obrazy, postawić hipotezy, wygenerować nowe idee oraz określić kierunek prowadzonych badań. Ułatwiają w znaczny sposób rozpoznanie problemu,

-**opisowe**, mają na celu utworzenie klasyfikacji rodzajów, albo też typów. Pozwalają na stworzenie dokładnych opisów procesów i mechanizmów przyczynowych. Opierają się na charakterystyce ilościowej faktów, zdarzeń bądź osób,

-**wyjaśniające**, to takie które umożliwiają poszerzanie i uzupełnianie teoretycznych wyjaśnień, odrzucanie niektórych przesłanek, a także wybór najlepszej z nich. Ich głównym zadaniem jest również znalezienie wszelkich przyczyn warunkujących określone zachowania oraz czynników mających wpływ na takie a nie inne zjawiska[227].

---

[226] A.W. Maszke: *Metodologiczne podstawy …,* s. 20.Zob.także: W. Zaczyński: *Praca badawcza nauczyciela,* Warszawa, Wydawnictwo WSiP,1995, s. 52.

[227] T. Pilch, T. Bauman*: Zasady badań…,*s. 22,23.

114:1075518038

W swoich badaniach przyjęłam stanowisko Janusza Gniteckiego i Stanisława Palki dotyczących celów w badaniach pedagogicznych. Autorzy wyróżniają trzy kategorie celów badawczych:

-**cel poznawczy** związany głównie z opisem, wyjaśnieniem i przewidywaniem zjawisk pedagogicznych,

-**cel teoretyczny** związany z między innymi z podejmowaniem zadań teoretycznych na przykład służących opracowaniu teoretycznego modelu zajęć dydaktyczno-wychowawczych,

-**cel praktyczny** związany między innymi z realizacją zadań praktycznych na przykład opracowaniem dyrektyw pedagogicznych, czyli praktycznych wskazówek kierowanych pod adresem nauczycieli, rodziców i uczniów[228].

W swoich badaniach sformułowałam następujący cel poznawczy, który wymagał zastosowania podejścia ilościowego:

-rozpoznanie postaw osób dorosłych, rozpoczynających oraz kończących edukację formalną, wobec edukacji w świetle ich niektórych uwarunkowań, a tym samym ich zmienności wskutek doświadczeń edukacyjnych.

Rozpatrując zagadnienie postaw warto uświadomić sobie, iż postawy stanowią centralną część indywidualności człowieka, mają znaczenie auto-definicyjne, charakter znaku rozpoznawczego, odróżniającego nas od innych. W dużej mierze określają kim jesteśmy. Za cenne uznałam zatem, poznanie oraz przedstawienie jednostkowych, osobistych doświadczeń i przeżyć badanych osób w zakresie własnego uczestnictwa w edukacji formalnej, a tym samym dotarcie do głębi uwarunkowań postaw i ich zmienności. Cel ten był możliwy do zrealizowania dzięki podejściu jakościowemu (wywiady narracyjne).

Efektem zgromadzonych i przeanalizowanych przez mnie danych empirycznych była realizacja celu teoretycznego, jakim jest wzbogacenie dotychczasowej wiedzy pedagogicznej na temat postaw osób dorosłych, wobec własnego udziału w edukacji formalnej w aspekcie wieloaspektowych uwarunkowań.

Ponadto, badania miały również na celu opracowanie praktycznych wskazówek dla nauczycieli/edukatorów osób dorosłych, które mogą być istotne dla kształtowania postaw dorosłych wobec uczestnictwa w edukacji formalnej. W tym kontekście kierując się przesłankami Malcolma Knowlesa, można stwierdzić, że w samym planowaniu procesu dydaktycznego, w którym uczestniczą dorośli, ważne jest nie tylko określenie treści

[228]J.Gnitecki: *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*, Zielona Góra, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. T. Kotarbińskiego, 1993, s. 128–129; S. Palka, Metodologia. Badania…, s. 20.

115:9405150560

teoretycznych, ale również (a może przede wszystkim) zaplanowanie aktywności i doświadczeń, które mogą być przyczynkiem do zmiany postaw uczestników [229].

Wiąże się to z moim przekonaniem, że rolą edukacji i każdego nauczyciela/edukatora powinna być umiejętność kształtowania pełnych postaw wobec edukacji, kariery zawodowej, rozwoju osobistego na każdym szczeblu systemu edukacji. Edukator osób dorosłych odgrywa tutaj istotną rolę. Postawy zmieniają się i kształtują przez całe życie, w procesie rozwoju człowieka. Poznanie postaw osób dorosłych wobec własnego udziału w edukacji nabiera szczególnego znaczenia, gdy rozważamy je w kontekście edukacji ustawicznej/całożyciowej. Uczący się dorośli mają często bogaty bagaż doświadczeń edukacyjnych, zawodowych, życiowych. Na ich podstawie dokonują często generalizacji, które ujawniają się jako opinie i przekonania. W tym kontekście istotne wydaje się szczególne zwrócenie uwagi na wzmacnianie komponentu poznawczego (poprzez aktualizację wiedzy) i behawioralnego (poprzez rozwijanie i ćwiczenie umiejętności oraz wzmacnianie konstruktywnych zachowań).

W badaniach pedagogicznych istotną rolę odgrywają problemy badawcze, stanowiące uszczegółowienie przyjętych celów badań. Aby zrealizować założone cele badawcze, sformułowałam problem główny oraz problemy szczegółowe.

Problem główny:

Jakie są postawy osób dorosłych wobec własnego udziału w edukacji formalnej oraz ich niektóre uwarunkowania?

Problemy szczegółowe:

1. Jakie postawy wobec edukacji formalnej prezentują osoby dorosłe ją podejmujące?
2. Jakie postawy wobec edukacji formalnej prezentują osoby badane po zakończonym procesie kształcenia?
3. Jakie występują różnice w postawach osób badanych rozpoczynających i kończących edukację formalną?
4. W jaki sposób poziom samooceny różnicuje postawy osób dorosłych wobec edukacji formalnej?
5. W jaki sposób płeć różnicuje postawy uczestników badań wobec edukacji formalnej?
6. W jaki sposób miejsce zamieszkania różnicuje postawy osób badanych wobec edukacji formalnej?
7. W jaki sposób wiek różnicuje postawy uczestników badań wobec edukacji formalnej ?

[229] M.S. Knowles, E.F. Holton III, R.A. Swanson (red.): *Edukacja dorosłych*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009, s. 107.

116:7810720548

8. W jaki sposób wykształcenie różnicuje postawy uczestników badań wobec edukacji formalnej?
9. Jakie znaczenie ma środowisko rodzinne dla kształtowania określonych postaw wobec edukacji formalnej w świetle wypowiedzi biograficznych osób badanych?
10. Jaką rolę odgrywa grupa rówieśnicza (współpracownicy, znajomi) w formowaniu się określonych postaw osób badanych wobec edukacji formalnej?
11. W jaki sposób osoby znaczące przyczyniły się do ukształtowania określonych postaw osób badanych wobec edukacji formalnej?
12. Jakie znaczenie mają osobiste doświadczenia edukacyjne osób badanych dla kształtowania określonych postaw wobec edukacji formalnej?
13. W jaki sposób przebieg kariery zawodowej różnicuje postawy osób badanych wobec edukacji formalnej?
14. Jakie znaczenie dla kształtowania się postaw osób badanych wobec edukacji formalnej ma doświadczanie przez nich w ciągu życia sukcesów i porażek?
15. Jakie znaczenie dla kształtowania się określonych postaw badanych wobec edukacji formalnej mają momenty krytyczne w życiu, w świetle ich biograficznej narracji?

Problemy badawcze od 1. do 8. były rozpatrywane w ilościowym etapie badań (pierwszym oraz drugim), natomiast problemy od 9. do 15. w jakościowym (trzecim) etapie badań. Przeprowadzone badania miały charakter diagnostyczny, opisowy. Badania diagnostyczne, opisowe mieszczą się w teoretyczno-praktycznym typie badań, który nie wyklucza łączenia badań ilościowych i jakościowych, co więcej w badaniach teoretyczno-praktycznych niezbędne są oba podejścia, które należy traktować komplementarnie[230]. Istotą badań diagnostycznych jest poszukiwanie i rozpoznawanie faktów, zjawisk (zdarzeń, sytuacji, ludzkich właściwości), częstotliwości i natężenia ich występowania, a także ustalenie przyczyn owych zjawisk oraz ich znaczenia dla poszczególnych osób i grup z próbami, prognozowania, które ma istotne znaczenie dla projektowania przyszłych działań wspierających, profilaktycznych lub terapeutycznych[231]. Specyficzne dla badań diagnostycznych jest rozumowanie odkrywcze, a charakterystyczny i szczególnie istotny jest opis wyjaśniający.

Do problemu głównego oraz problemów szczegółowych nie sformułowałam hipotez badawczych. Moim zamierzeniem, zgodnie z przyjętym typem badań, było dokonanie opisu pewnych zjawisk i sytuacji związanych z postawami osób dorosłych wobec edukacji, a zatem

[230] S.Palka: *Metodologia. Badania*….s. 97-102.
[231] Ibidem, s. 102.

117:9774787433

nie zachodziła potrzeba przyjmowania ścisłych twierdzeń i hipotez, które formułuje się tylko w ramach badań weryfikacyjnych[232].

W tej części dysertacji zaprezentowałam sformułowane cele i problemy badawcze. Następnym etapem w procesie badawczym jest identyfikacja zmiennych i wskaźników, co zostało szczegółowo przedstawione w kolejnym podrozdziale.

[232] K. Rubacha: *Metodologia badań*…s.99, 102.

118:1044512583

3.3. Zmienne i wskaźniki

Ważnym elementem badań, zwłaszcza ilościowych, są zmienne i wskaźniki, z jednej strony są one próbą uszczegółowienia problemów badawczych i hipotez roboczych, a z drugiej - ułatwiają konstruowanie w miarę trafnych i rzetelnych metod oraz technik badawczych. Tak więc zmienne stanowią uszczegółowienie badanych zjawisk ze względu na podstawowe cechy, a wskaźniki pozwalają na określenie każdej z wyodrębnionych zmiennych. Pomimo powszechności stosowania terminu „zmienna" w różnych szczegółowych publikacjach teoretycznych i badawczych z zakresu poszczególnych dyscyplin naukowych, nie ma on w pełni jednoznacznej i powszechnie akceptowanej definicji. Przyjmuję za Tadeuszem Pilchem i Teresą Bauman, iż zmienna to kilka podstawowych, konstytutywnych cech dla danego zdarzenia[233].Możemy wyróżnić zmienne niezależne, zależne i pośredniczące.

Zmienna niezależna to taka cecha przedmiotu, która wyjaśnia badane zjawisko i której wartości powodują zmiany w wartościach zmiennych zależnych. Jest to zakładana przyczyna sprawcza, którą dobiera badacz w celu określenia zmian w wartościach zmiennej zależnej, będącej jej skutkiem.

Z kolei zmienne, które są przedmiotem badań i które badacz pragnie wyjaśnić nazywamy **zmiennymi zależnymi**. Są nimi poszukiwane i oczekiwane przez badacza skutki oddziaływań zmiennych niezależnych. Zmienne zależne są bezpośrednim bądź pośrednim następstwem oddziaływania innych zmiennych. Na zmienną zależną mogą oddziaływać również zmienne pośredniczące, które nie są bezpośrednio skorelowane z badaniami empirycznymi. Są to zmienne, na które badacz nie ma wpływu i których oddziaływania nie można przewidzieć, a zatem trudno je uwzględnić w badaniach. Zmienną, którą wyjaśnia badacz nazywamy zmienną zależną. Natomiast zmienna niezależna to ta, za pomocą której badacz chciałby wyjaśnić zmiany wartości zmiennej zależnej. Zmienna niezależna jest zakładaną przyczyną zmiennej zależnej.

Z kolei **wskaźnik** to pewna cecha, zdarzenie lub zjawisko, na podstawie którego wnioskujemy z pewnością bądź z określonym prawdopodobieństwem, bądź wreszcie z prawdopodobieństwem wyższym od przeciętnego, że zachodzi zjawisko, które nas interesuje. Wskaźnik to pewna właściwość, pewien fakt, zdarzenie, stan czy proces, który daje się zaobserwować i po którym poznajemy, że dane zjawisko wystąpiło. Zarówno zmienne, jak i wskaźniki są próbą uszczegółowienia problemów badawczych i tym samym hipotez

[233] T. Pilch, T. Bauman: *Zasady badań*…,s. 50.

119:3928722362

roboczych. Przy czym zmienne stanowią uszczegółowienie badanych zjawisk ze względu na podstawowe ich cechy. Stanisław Palka twierdzi, że wskaźnikiem jest pewna cecha, na podstawie której, gdy zaistnieje, możemy stwierdzić, że występuje zjawisko czy zdarzenie będące przedmiotem badań. Wskaźnik jest wówczas, gdy zachodzi związek pomiędzy właściwością zjawiska stanowiącego wskaźnik, a właściwością przez ten wskaźnik wskazywaną i w zależności od charakteru powiązania wskaźnika z właściwością wskazywaną (zmienną). Stanisław Palka wyróżnia następujące wskaźniki:

a) definicyjne,

b) empiryczne,

c) inferencyjne,

d) inne[234].

Dla każdej zmiennej należy „ustalić takie empiryczne cechy, których istnienie w sposób niewątpliwy wykaże, że rozważana przez nas cecha jest właśnie sobą i odróżnia się od innej”[235].

W swoich badaniach, ze względu na przyjęty diagnostyczny/opisowy typ badań, nie sformułowałam zmiennych zależnych, niezależnych i pośredniczących. Podjęłam w nich próbę rozpoznania postaw osób dorosłych wobec edukacji oraz ich niektórych uwarunkowań uznając je za element eksploracji i wnikliwej diagnozy, a nie weryfikacji. Biorąc pod uwagę, iż w badaniach diagnostycznych obok opisu stanu rzeczy (deskrypcja) podejmuje się również próbę wyjaśnienia przyczyn i warunków istniejącego stanu rzeczy (eksplikacja) oraz prognozy (predykcji) i korekty działania[236]**,** w swoich badaniach uwzględniłam następujące zmienne różnicujące postawy osób dorosłych wobec edukacji formalnej: poziom samooceny, płeć, miejsce zamieszkania, wiek i wykształcenie (zob. tabela 3).

Podjęłam próbę rozpoznania i opisu postaw osób dorosłych wobec własnego uczestnictwa w edukacji formalnej oraz ich niektórych uwarunkowań. Jak wskazałam w podrozdziale 3.1, postawę zdefiniowałam jako strukturę złożoną z trzech komponentów. Treścią komponentu poznawczego uczyniłam wiedzę, przekonania, opinie słuchaczy szkół policealnych na temat edukacji formalnej. Treść komponentu emocjonalnego stanowiły motywy, przeświadczenia, oceny oraz uczucia badanych słuchaczy związane z edukacją formalną. Z kolei, treść komponentu behawioralnego stanowiły zamiary, plany oraz deklarowane zachowania słuchaczy w zakresie kontynuowania edukacji.

---

[234] S. Palka: *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, Gdańsk–Sopot, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2010, s. 167

[235] Ibidem, s.167.

[236] J.Gnitecki: *Wprowadzenie do metod badań w naukach pedagogicznych*. Poznań, WN WSPiA, 2006, s.40.

120:4912145382

Natomiast zmienna „samoocena" pozwoliła na rozpoznanie i przedstawienie związku pomiędzy postawami wobec edukacji formalnej uczestników badań, a poziomem ich samooceny. Pojęcie samooceny nie doczekało się jak dotąd jednoznacznej definicji w opracowaniach psychologicznych. Brakuje również zgody odnośnie synonimicznego stosowania terminów „samoocena" i „poczucie własnej wartości"[237]. Generalnie, samoocena jest rozpatrywana jako funkcja różnicy między Ja idealnym, a Ja realnym. W takim modelu wysokość samooceny jest uzależniona od wielkości niezgodności między tymi dwoma aspektami Ja. Stosunek oscylujący wokół wartości 1:1 wiąże się z wysoką samooceną. Im wyższa natomiast dysproporcja między Ja realnym a Ja idealnym, tym niższa samoocena i więcej negatywnych emocji przeżywanych przez podmiot[238]. Na podstawie literatury przedmiotu, na potrzeby swoich badań, samoocenę zdefiniowałam jako postawę w stosunku do samego siebie, która wpływa na nastrój oraz wywiera silny wpływ na pewien zakres zachowań osobistych i społecznych. Podstawą samooceny jest samowiedza, czyli zespół sądów i opinii, które jednostka odnosi do własnej osoby. Samoocena może mieć istotne znaczenie dla zaistnienia i przebiegu procesu edukacji. Wyniki dotychczasowych badań wykazały jej istotny wpływ na osiągnięcia człowieka, w tym na osiągnięcia szkolne[239].

Z kolei zmienne demograficzne (płeć, miejsce zamieszkania, wiek i wykształcenie) pozwoliły określić, w jaki sposób różnicują one postawy uczestników badań wobec edukacji formalnej**.** Zmienne demograficzne to cechy populacji lub grup społecznych, są kluczowe w badaniach społecznych ponieważ pomagają zrozumieć różnorodność i charakterystykę populacji oraz identyfikować potrzeby i wyzwania społeczne.

Dla scharakteryzowania poszczególnych zmiennych umożliwiającego przeprowadzenie badań empirycznych posłużyłam się określonymi wartościami opisowymi, czyli wskaźnikami. Za wskaźniki zmiennej *postawy osób dorosłych wobec własnego uczestnictwa w edukacji formalnej* przyjęłam wynik pomiaru tej zmiennej uzyskany w autorskim narzędziu badawczym-kwestionariuszu do badania postaw osób dorosłych wobec edukacji (K_PWE) z zastosowaną 5-stopniowej skalą Likerta (od zdecydowanej zgody wobec prezentowanego twierdzenia do zdecydowanej niezgody).

[237] M. Szpitalak, R. Polczyk: *Samoocena. Geneza, struktura, funkcje i metody pomiaru.* Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2015,s.9.
[238] Ibidem, s.10.
[239] V. Rodek: *Stan i uwarunkowania*….s. 240.

121:1614028940

Z kolei, wskaźnikiem dla zmiennej*: poziom samooceny* był wynik (stopień wysoki, średni, niski) wystandaryzowanego Inwentarza Samowiedzy Sherwooda w adaptacji Marceli Tukałło i Renaty Wiechnik.

Wskaźnikiem dla zmiennych: *płeć, miejsce zamieszkania, wiek i wykształcenie,* były odpowiedzi badanych zawarte w końcowej części narzędzia badawczego-autorskiego wystandaryzowanego kwestionariusza do badania postaw osób dorosłych wobec edukacji (K_PWE).

Tabela 3
Opercjonalizacja zmiennych

Lp.	Zmienna	Wskaźnik	Poziom pomiaru (ilościowy, porządkowy, nominalny)
1.	Postawy	wynik kwestionariusza do badania postaw osób dorosłych wobec edukacji (K_PWE) z zastosowaną 5-stopniową skalą Likerta	pozytywne, negatywne, neutralne pominięte przy analizie kierunku postaw, pozostawione w analizie siły (natężenia) postawy
2.	Poziom samooceny	wynik wystandaryzowanego Inwentarza Samowiedzy Sherwooda w adaptacji Marceli Tukałło i Renaty Wiechnik	stopień: wysoki, średni, niski
3.	Płeć	-kobieta -mężczyzna	liczby i procenty
4.	Miejsce zamieszkania	-miasto -wieś	liczby i procenty
5.	Wiek	wiek podany przez uczestnika badań w postaci cyfry	liczby i procenty
6.	Wykształcenie	-średnie, -wyższe	liczby i procenty

Źródło: opracowanie własne

W kolejnym podrozdziale zostały zaprezentowane metody, techniki i narzędzia badawcze zastosowane w badaniach.

122:5076511276

3.4. Metody, techniki, narzędzia badawcze

W badaniach zastosowałam zarówno podejście ilościowe, jak i jakościowe, traktując je jako uzupełniające się, lecz realizowane oddzielnie strategie badawcze, stosowane na kolejnych etapach prowadzenia badań empirycznych (zgodnie z opisem przedstawionym w podrozdziale 3.1). Bardzo istotne było dla mnie ukazanie postaw osób dorosłych wobec własnego uczestnictwa w edukacji formalnej i czynników je warunkujących.

W etapie pierwszym oraz drugim badań wykorzystałam metodę sondażu diagnostycznego, techniką badawczą była ankieta, natomiast narzędziem badawczym był kwestionariusz ankiety. Przyjęłam przy tym stanowisko Tadeusza Pilcha i Teresy Bauman, iż metoda jest pojęciem najszerszym i nadrzędnym w stosunku do techniki i narzędzia badawczego. Technika z kolei, jest pojęciem podrzędnym wobec metody i nadrzędnym w stosunku do narzędzia badawczego. To ostatnie ma zakres najwęższy i jest pojęciem podrzędnym zarówno wobec pojęcia metody, jak i pojęcia techniki badawczej. Autorzy definiują metodę sondażu diagnostycznego jako sposób gromadzenia wiedzy o atrybutach strukturalnych i funkcjonalnych oraz dynamice zjawisk społecznych, opiniach i poglądach wybranych zbiorowości. Ta metoda bada także nasilenie się i kierunki rozwoju określonych zjawisk oraz wszelkich innych zjawisk instytucjonalnie niezlokalizowanych, które posiadają znaczenie wychowawcze. Jest oparta o specjalnie dobraną grupę, reprezentującą populację generalną, w której badane zjawisko występuje[240].

Ponadto, Mieczysław Łobocki wskazuje, iż metodę sondażu zaleca się stosować szczególnie wtedy, kiedy pragniemy dowiedzieć się o opiniach (także przekonaniach) respondentów na temat interesujących nas spraw oraz o tym, jak je oceniają i w ogóle co o nich wiedzą lub chcieliby wiedzieć na ich temat. Przydatna może okazać się również w badaniach postaw, motywów i zainteresowań respondentów czy zasobu posiadanych przez nich wiadomości o badanym zjawisku, procesie, zdarzeniu[241]. Jak wskazują T. Pilch i T. Bauman, techniki badań są czynnościami określonymi przez dobór odpowiedniej metody i przez nią uwarunkowanymi[242]. Tak więc w moich badaniach techniką badawczą była ankieta, natomiast narzędziem badawczym autorski kwestionariusz ankiety.

W celu realizacji przyjętych w projekcie założeń badawczych, konieczne było opracowanie narzędzia badawczego – autorskiego wystandaryzowanego kwestionariusza do

[240] T. Pilch, T. Bauman: *Zasady badań* …,s. 80.

[241] M. Łobocki: *Metody i techniki…,* s.248.

[242] T. Pilch, T. Bauman: *Zasady badań* …,s. 71.Por. M. Łobocki: *Metody i techniki…,* s.31.

123:2264283248

badania postaw osób dorosłych wobec edukacji (K_PWE). Zastosowałam w nim skalę R. Likerta. W metodologii badań społecznych jest to pięciostopniowa lub siedmiostopniowa skala wykorzystywana w kwestionariuszach ankiet i wywiadach kwestionariuszowych, dzięki której uzyskać można odpowiedź dotyczącą stopnia akceptacji zjawiska, poglądu, itp. często wykorzystywana jest do mierzenia postaw wobec konkretnych oddziaływań, zachowań, zdarzeń, obiektów, projektów, bądź problemów. Argumentem zastosowania w moim narzędziu badawczym skali Likerta było również stanowisko, m.in. Kazimierza Czerwińskiego, który sformułował następujące wskazania praktyczne wobec badania postaw**:**

-pomiar postaw nie jest możliwy na podstawie jednego czy kilku wskaźników; przeciwnie – należy posłużyć się miernikiem złożonym (oddalając dyskusję, czy należy go nazwać skalą, czy też indeksem), składającym się z większej liczby stwierdzeń, część z nich powinna mieć kierunek zgodny z postawą, część – przeciwny;

-warto zadbać o sprawdzenie wewnętrznej zgodności całego narzędzia poprzez wyeliminowanie tych stwierdzeń, które „nie pasują" do większości pozostałych;

- wygodnym formatem ustosunkowania się osób badanych do tych stwierdzeń jest „format Likerta" – pięcioelementowy lub inny;

- należy przyjąć jakąś (umowną) punktację, w miarę posiadanych możliwości dokonawszy wprzódy „ważenia" poszczególnych stwierdzeń;

- otrzymane sumaryczne wartości punktowe można traktować nie jako „prawdziwe" wartości liczbowe („wartości postawy"), lecz jedynie jako podstawę do uporządkowania zbadanych osób ze względu na znak i natężenie postawy.[243]

W swoich badaniach zdecydowałam się na skalę 5-stopniową, zgodnie ze stanowiskiem M. Łobockiego, że w badaniach pedagogicznych takie skale są na ogół najbardziej optymalne[244]. Była to skala przymiotnikowa, której stopnie zostały wyrażone za pomocą przymiotnikowych kategorii opisu, od „zdecydowanie się zgadzam" do „zdecydowanie się nie zgadzam"[245].

Ze względu na fakt, że moje narzędzie badawcze było autorskim kwestionariuszem i miało zostać użyte po raz pierwszy, konieczna była jego standaryzacja. Według literatury przedmiotu, standaryzacja powinna obejmować etapy analizy rzetelności, trafności oraz dyskryminacji. Dodatkowo, wykonana powinna zostać eksploracyjna analiza czynnikowa,

[243] K.Czerwiński: *Metodologiczne aspekty pomiaru postaw jako wypadkowej systemu wartości*, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, 2007,s.14.

[244] M. Łobocki: *Metody i techniki*…, s. 94.

[245] A.N.Oppenheim: *Kwestionariusze, wywiady, pomiary postaw*, Poznań,Zysk i S-ka,2004, s.226.

124:8177134687

która pozwoliłaby stwierdzić, czy wstępnie założone komponenty pokrywają się z zebranym materiałem statystycznym. Przeprowadzenie takiej analizy jest konieczne, gdyż w przypadku jakichkolwiek uchybień, na tym etapie badań jest możliwa poprawa zaproponowanego kwestionariusza. Konstrukcja wykorzystanego w badaniach narzędzia badawczego przebiegała w kilku następujących etapach:

Etap 1. **Przeprowadzenie wywiadów częściowo skategoryzowanych**[246] z 15 dorosłymi osobami kończącymi edukację formalną w szkołach policealnych, celem poszukiwania kategorii, które mogły posłużyć do budowania twierdzeń (itemów) kwestionariusza.

Przyjęłam przy tym stanowisko, m.in. Abrahama Naftalego Oppenheima, iż pomiaru postaw dokonuje się tradycyjną metodą poprzez stwierdzenia, które się do nich odnoszą, a wywiady pogłębione są pomocne w formułowaniu problemu badawczego oraz w budowaniu narzędzia. Autor zaleca, aby po zapoznaniu się z literaturą przedmiotu przeprowadzić cykl pogłębionych wywiadów, w których chcemy:

1) zbadać źródła, złożoność i konsekwencje interesującej nas postawy, by móc dokładniej określić, co chcemy zmierzyć (konceptualizacja);

(2) uzyskać od respondentów żywe opisy tej postawy w takiej formie, aby były przydatne do sformułowania stwierdzeń mających utworzyć skalę[247].

Kolejnym krokiem była transkrypcja wywiadów, która była dla mnie - zgodnie z literaturą przedmiotu - nieocenionym źródłem formułowania dalszych pytań i twierdzeń o postawach. Budowa autorskiego narzędzia do badania postaw była oparta na zasadach, które autor zaleca przy konstrukcji kwestionariusza. Kierując się tymi przesłankami, z wywiadów wydobyłam wyrażenia i zwroty, łącznie z najbardziej kontrowersyjnymi opiniami, dające się zastosować w kwestionariuszu jako twierdzenia o postawach. Twierdzenia są jasne, personalizują przekonania czy uczucia, dotyczące jednej tylko kwestii i nie są zbyt długie. Temat podnoszony w twierdzeniu jest powiązany z celem badań i jest istotny ze względu na zamierzony pomiar. Zgodnie z zaleceniami, twierdzenia przed zastosowaniem wymieszałam, tak by ich kolejność była przypadkowa. Autor wskazuje również, iż przy badaniu postaw

[246] Za Mieczysławem Łobockim: wywiad nieskategoryzowany - nazywany też wywiadem częściowo skategoryzowanym - pozostawia prowadzącemu go możliwie duży zakres swobody w zadawaniu pytań respondentom. Pytania są z góry ustalone, ale niekoniecznie muszą być zadawane w takim samym brzmieniu i kolejności, jak przewidziano to w przygotowanym uprzednio kwestionariuszu wywiadu. Możliwe jest również zadawanie pytań, nie mieszczących się w kwestionariuszu wywiadu. Zakłada się również, aby wywiad nie sprowadzał się wyłącznie do zwykłego zadawania pytań i odpowiadania na nie, lecz stał się także procesem interakcji, czyli procesem wzajemnego oddziaływania osoby go prowadzącej i respondenta. Przybiera zazwyczaj charakter wywiadu jawnego i indywidualnego. M. Łobocki: *Metody i techniki…,* s.269.

[247] A.N.Oppenheim: *Kwestionariusze*…, s.95, 207.

125:7466941174

najbardziej przydatna jest metoda Likerta, jej rzetelność jest wysoka i osiąga często 0,85[248] co było kolejnym argumentem jej zastosowania w kwestionariuszu.

Etap. 2. Transkrypcja przeprowadzonych wywiadów z wykorzystaniem programu MAXQDA

Kolejnym krokiem była transkrypcja wywiadów, która była dla mnie - zgodnie z literaturą przedmiotu - nieocenionym źródłem formułowania dalszych pytań i twierdzeń przy konstrukcji kwestionariusza. Kierując się przesłankami A.N. Oppenheima, z wywiadów wydobyłam wyrażenia i zwroty, łącznie z najbardziej kontrowersyjnymi opiniami, dającymi się zastosować w kwestionariuszu jako twierdzenia o postawach. Zgodnie z zaleceniami twierdzenia były jasne, personalizowały przekonania czy uczucia, dotyczyły jednej tylko kwestii i nie były zbyt długie. Temat podnoszony w twierdzeniu był powiązany z celem badań i istotny ze względu na zamierzony pomiar. Zgodnie z wytycznymi, twierdzenia przed zastosowaniem wymieszałam, tak by ich kolejność była przypadkowa. Autor wskazuje również, iż przy badaniu postaw najbardziej przydatna jest metoda Likerta, jej rzetelność jest wysoka i osiąga często 0,85[249], co było kolejnym argumentem jej zastosowania w kwestionariuszu.

Do transkrypcji przeprowadzonych wywiadów wykorzystałam program MAXQDA. Przyjęłam przy tym stanowisko Grahama Gibbsa, iż kodowanie jest sposobem określania, czego dotyczą analizowane dane. Polega ono na znalezieniu i opisaniu jednego lub więcej akapitów tekstu (…) które ilustrują jakieś pojęcia teoretyczne lub opisowe. Kodowanie to metoda indeksowania czy kategoryzowania tekstu, mająca na celu nakreślenie siatki odnoszących się do niego głównych wątków tematycznych. W procesie analizy niezbędne jest odchodzenie od prostych opisów-zwłaszcza opisów wykorzystujących wypowiedzi respondentów-w stronę bardziej jednoznacznego, analitycznego i teoretycznego poziomu kodowania. Przykład: kody opisowe (dosłowny opis respondenta), następnie: kategorie (nadaje je badacz), następnie: kody analityczne (nadaje je badacz)[250].

Ponadto, według Uwe Flicka kodowanie i kategoryzacja to sposoby analizy, które można zastosować do wszelkiego rodzaju danych i które nie wiążą się z żadną określoną metodą ich gromadzenia. Szczególnie jeżeli do analizy wykorzystujemy komputery, będziemy opierać się na tej czy innej formie kodowania. Polega ono przede wszystkim na poszukiwaniu

[248] A.N.Oppenheim: *Kwestionariusze*…s.207-213.

[249] Ibidem,... s.207-213.

[250] G. Gibbs: *Analizowanie danych jakościowych*, Warszawa, PWN, 2011,s.86-88.

126:6702570308

istotnych elementów danych oraz poddaniu ich analizie przez porównywanie z innymi danymi, nazywanie i klasyfikowanie.

Teoretyczne podstawy kodowania i kategoryzacji mogą mieć charakter realistyczny lub konstruktywistyczny. Celem całej procedury jest w wielu wypadkach sformułowanie teorii, dlatego kategorie kodów często są opracowywane na podstawie zebranego materiału, nie zaś na podstawie już istniejących teorii, chociaż ten drugi sposób również jest możliwy i powszechnie stosowany.[251]

Przyjęłam również stanowisko Elżbiety Hornowskiej, iż pozycji testowych musi być znacznie więcej niż planujemy włączyć do ostatecznej wersji testu. Dobrą zasadą jest zbudowanie od 50% do 100% pozycji więcej w stosunku do planowanej długości testu. Wtedy rzeczywiście będzie można wybrać te, które są najlepsze. Autorka podaje przykład prac nad *Skalą postaw wobec reklamy:* eksperci*,* którymi byli konsumenci (18 studentów i 30 dorosłych nie studentów) odpowiadali na pytania otwarte dotyczące różnych skutków reklamowania. Na podstawie ich odpowiedzi autorzy uznali obszary za treściowo ważne a w nich wyróżnili mniejsze wymiary. Stało to się podstawą skonstruowania wyjściowej puli pozycji kwestionariusza składającego się ze 100 twierdzeń. Obliczano moc dyskryminacyjną metodą analizy różnic między skrajnymi grupami. Do ostatecznej wersji *Skali* weszły 33 twierdzenia z zastosowanym formatem skali Likerta [252].

Po przeprowadzonej transkrypcji wywiadów z zastosowaniem programu MAXQDA, do kwestionariusza włączyłam początkowo 59 itemów, diagnozujących 3 komponenty postawy edukacyjnej: poznawczy, emocjonalny oraz behawioralny. Następnie, narzędzie poddałam ocenie sędziów kompetentnych.

Etap 3. Ocena sędziów kompetentnych

Pierwotna wersja narzędzia została poddana ocenie 4 sędziów kompetentnych-ekspertów w dziedzinie psychologii i pedagogiki. Na podstawie ich ocen określiłam trafność treściową, czyli dokładność poszczególnych twierdzeń badających trzy komponenty postawy. Oceniając trafność treściową należy sprawdzić, czy wszystkie pozycje testowe należą do zakresu wybranej definicji. W tym celu poprosiłam sędziów kompetentnych o ustosunkowanie się na skali Likerta wahającej się od 1 (twierdzenie zdecydowanie nie mierzy badanej cechy) do 5 (twierdzenie zdecydowanie mierzy badaną cechę) do 59 wygenerowanych przeze mnie twierdzeń badających postawy dorosłych wobec edukacji formalnej. Po otrzymaniu wyników

[251] U. Flick: *Projektowanie badania jakościowego*, Warszawa, PWN, 2011,s. 170.

[252]E. Hornowska: *Testy psychologiczne. teoria i praktyka*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar sp. z o.o., 2021, s. 229-238.

127:4486097518

obliczyłam współczynnik zgodności ocen sędziów kompetentnych w postaci *W* Kendalla. Otrzymałam rezultat wskazujący na zadowalającą, istotną statystycznie zgodność między 4 sędziami pod względem oceny każdego z 59 twierdzeń, $W = 0{,}67$; $p < 0{,}001$. Co oznaczało, iż wszyscy sędziowie byli zgodni co do oceny każdego z poszczególnych twierdzeń. Wszystkie oceny zestawione zostały w tabeli 4. Kolorem czerwonym oznaczyłam pozycje kwestionariusza, które uzyskały najniższe oceny. Te pozycje, pomimo ogólnie pozytywnej oceny całego kwestionariusza, nie zostały włączone do badania pilotażowego z powodu ich relatywnie niższej jakości.

Tabela 4

Wyniki ocen czterech sędziów kompetentnych dla wszystkich 59 pozycji kwestionariusza badającego postawy dorosłych wobec edukacji formalnej

Treść twierdzenia	sędzia 1	sędzia 2	sędzia 3	sędzia 4	średnia
1. Udział w edukacji formalnej wywołuje u mnie pozytywne emocje	3	3	3	2	2,75
2. Mam pozytywne nastawienie do udziału w edukacji formalnej	5	5	5	4	4,75
3. Cieszę się z udziału w edukacji formalnej	4	3	5	4	4
4. Udział w edukacji formalnej sprawia mi przyjemność	5	4	5	5	4,75
5. Udział w edukacji formalnej rozwija mnie intelektualnie	3	4	5	4	4
6. Udział w edukacji formalnej daje mi poczucie zadowolenia	5	5	5	5	5
7. Udział w edukacji formalnej zaspokaja moje potrzeby związane ze zdobywaniem nowej wiedzy	5	4	4	5	4,5
8. Udział w edukacji formalnej mnie uszczęśliwia	5	5	4	4	4,5
9. Udział w edukacji formalnej napełnia mnie dumą	5	4	5	4	4,5
10. Udział w edukacji formalnej pozytywnie mnie zaskoczył	5	4	4	5	4,5
11. Udział w edukacji formalnej wywołuje u mnie podekscytowanie	4	3	5	4	4
12. Mam wątpliwości co do mojego udziału w edukacji formalnej	4	5	4	5	4,5
13. Udział w edukacji formalnej wywołuje u mnie lęk i obawę	4	4	4	5	4,25
14. Udział w edukacji formalnej wywołuje u mnie poczucie wstydu	5	4	5	5	4,75
15. Jestem zaciekawiony/a udziałem w edukacji formalnej	4	5	4	4	4,25
16. Udział w edukacji formalnej podwyższa moją samoocenę	4	4	4	5	4,25
17. Kwalifikacje formalne zdobywane dzięki udziałowi w edukacji zwiększają moje poczucie pewności siebie	5	4	5	5	4,75
18. Mam mieszane odczucia co do mojego udziału w edukacji formalnej	4	5	4	4	4,25
19. Podchodzę entuzjastycznie do edukacji formalnej dorosłych	5	4	5	5	4,75
20. Udział w edukacji formalnej jest ważny niezależnie od wieku	4	5	4	4	4,25
21. Kwalifikacje formalne zdobyte dzięki udziałowi w edukacji są bardzo ważne	2	3	2	3	2,5
22. Udział w edukacji podwyższa moje kwalifikacje	5	4	5	4	4,5
23. Udział w edukacji formalnej pomaga mi w przystosowaniu się do zmieniającej się wciąż rzeczywistości	5	4	4	5	4,5
24. Udział w edukacji formalnej poszerza moje horyzonty	4	3	5	4	4
25. Udział w edukacji formalnej pozwala mi na samorealizację	4	5	4	5	4,5
26. Poprzez udział w edukacji formalnej chciałem/am zrobić coś tylko dla siebie	4	4	4	5	4,25

128:6554020596

27. Udział w edukacji formalnej daje mi możliwość sprawdzenia siebie	5	4	5	5	4,75
28. Udział w edukacji formalnej zwiększa moje szanse na zatrudnienie	4	3	5	4	4
29. Wiedza zdobyta podczas udziału w edukacji formalnej pomaga w lepszym wykonywaniu obowiązków zawodowych	4	5	4	5	4,5
30. Udział w edukacji formalnej ma korzystny wpływ na moje dobre samopoczucie psychiczne	4	4	4	5	4,25
31. Moje doświadczenia życiowe nastawiają mnie pozytywnie do udziału w edukacji formalnej	5	4	5	5	4,75
32. Moje wcześniejsze doświadczenia życiowe wpłynęły na podjęcie decyzji o kontynuacji edukacji formalnej	2	2	3	3	2,5
33. W podjęciu decyzji o kontynuacji nauki, dużą rolę odegrały moje wcześniejsze doświadczenia edukacyjne (wcześniejsze etapy kształcenia)	3	3	4	2	3
34. Momenty kryzysowe/zwrotne skłaniają do podjęcia edukacji formalnej	3	2	3	3	2,75
35. Wiek stanowi dla mnie przeszkodę w nauce nowych rzeczy	3	4	4	5	4
36. Jako osoba dorosła uczę się tak samo efektywnie jak dzieci i młodzież	5	4	4	5	4,5
37. Jako osoba dorosła mam więcej silnej woli i wytrwałości do udziału w edukacji formalnej niż dzieci i młodzież	4	3	5	4	4
38. Mam poczucie, że obecnie trudniej mi się uczyć niż kiedyś	4	5	4	5	4,5
39. Przeszkodą w moim udziale w edukacji formalnej jest brak czasu	5	4	4	5	4,5
40. Udział w edukacji formalnej jest dla mnie okazją do poznania nowych ludzi	4	3	5	4	4
41. Mam bardziej dojrzałe nastawienie do nauki niż dzieci i młodzież	4	5	4	5	4,5
42. Udział w edukacji formalnej pozwala mi na rozwinięcie zainteresowań	5	5	4	4	4,5
43. Udział w edukacji formalnej jest dla mnie dużym wyzwaniem	5	4	5	4	4,5
44. Aktywność edukacyjna osób w moim najbliższym otoczeniu jest dla mnie inspiracją do uczestniczenia w edukacji formalnej	5	4	4	5	4,5
45. Udział w edukacji formalnej jest dla mnie odskocznią od obowiązków domowych	4	3	5	4	4
46. Sytuacja w pracy wymusiła na mnie konieczność udziału w edukacji formalnej	2	2	3	2	2,25
47. Chciałbym/chciałabym kontynuować edukację formalną (po ukończeniu aktualnej formy kształcenia)	3	3	4	3	3,25
48. Jeśli sytuacja będzie sprzyjająca, to będę brał/a udział w dalszej edukacji formalnej (po ukończeniu aktualnej formy kształcenia)	4	5	4	5	4,5
49. Potrzebuję czasu do podjęcia decyzji o kontynuowaniu edukacji formalnej (po ukończeniu aktualnej formy kształcenia)	2	2	3	2	2,25
50. Potrzebuję motywacji zewnętrznej do uczestnictwa w edukacji formalnej	3	3	4	3	3,25
51. Moje aktualne doświadczenia związane z realizacją edukacji formalnej motywują mnie do podjęcia dalszej edukacji	4	5	4	5	4,5
52. Zachęcałbym/zachęcałabym innych dorosłych do udziału w edukacji formalnej	4	5	4	5	4,5
53. Gratyfikacja zewnętrzna motywuje mnie do uczestnictwa w edukacji formalnej	5	4	4	5	4,5
54. Chciałbym/chciałabym utrzymywać kontakty z aktualną grupą szkolną, po ukończeniu tej formy kształcenia	2	3	2	3	2,5
55. Moją motywacją do udziału w edukacji formalnej jest potrzeba zdobycia formalnych kwalifikacji	3	2	3	3	2,75
56. Chęć zmiany pracy/zawodu jest motywacją do podjęcia edukacji formalnej	2	3	2	3	2,5
57. Udział w edukacji formalnej zaspokaja moją potrzebę kontaktów międzyludzkich	4	5	5	5	4,75
58. Udział w edukacji formalnej nie byłby możliwy bez wsparcia mojego najbliższego otoczenia	4	5	5	5	4,75
59. Ważnym aspektem udziału w edukacji formalnej jest dla mnie możliwość bycia wśród innych ludzi	4	5	5	5	4,75

Źródło: opracowanie własne

129:5129089632

Etap 4. Badania pilotażowe

Następnym krokiem było przeprowadzenie badań pilotażowych wśród 145 osób dorosłych będących słuchaczami szkół policealnych.

Powołując się na stanowisko T. Pilcha i T. Bauman, ten etap procesu badawczego w badaniach społecznych ma bardzo ważne znaczenie. Spełnia bowiem dwa zadania, często decydujące o rzetelności uzyskanych danych z całej zbiorowości. Po pierwsze stanowi weryfikację naszej wstępnej wiedzy o środowisku, o jego charakterze, zróżnicowaniu, procesach w nim zachodzących. Po wtóre jest okazją do sprawdzenia sprawności narzędzi badawczych, jakie wybraliśmy i opracowaliśmy dla naszych zamierzeń poznawczych. Tak więc badaniami pilotażowymi sprawdzamy głównie trafność naszych rozstrzygnięć warsztatowych, a szczególnie narzędzi badań. Drugi obszar weryfikacji-to weryfikacja trafności doboru próby badawczej i terenu badań[253].

M. Łobocki wskazuje ponadto na potrzebę weryfikacji pytań kwestionariuszowych w badaniach pilotażowych. Szczególnie sprawdzenia stopnia zrozumienia przez osoby badane, czy wszyscy jednakowo rozumieją, m.in. występujące w nich terminy oraz sprawdzenie poprawności przygotowanej instrukcji, w tym także pod względem siły wywieranego na motywację respondentów do udziału w tego rodzaju badaniach[254].

Z kolei, A.N. Oppenheim zaleca, aby do badań pilotażowych użyć odrębnego kwestionariusza i większej próby rzędu 100-150 respondentów. Wyjściowy zestaw powinien składać się ze stwierdzeń (kilkudziesięciu lub więcej zdań dotyczących postaw, wiedzy lub pozycji tworzących listy wyboru wyselekcjonowanych z wcześniejszych wywiadów), a celem takiego pilotażu jest redukcja tego zestawu stwierdzeń za pomocą metod statystycznych. Aby to uzyskać każdemu stwierdzeniu przypisane zostają te same możliwe odpowiedzi „zgadzam się", „nie zgadzam się" itd., którym należy przyporządkować określone wartości liczbowe i skorelować ze sobą wszystkie pozycje. Dodatkowo trzeba sprawdzić, czy wszystkie stwierdzenia zostały zrozumiane przez respondentów, czy są dla nich sensowne. Ma to na celu ich ewentualne przeformułowanie. Po zakończeniu pilotażu opracowana skala zostaje włączona do podstawowego kwestionariusza[255].

Biorąc powyższe pod uwagę, celem mojego pilotażu było sprawdzenie wstępnej wersji narzędzia badawczego pod kątem trafności i funkcjonalności, dotyczącej, m.in.

[253] T. Pilch, T. Bauman: *Zasady badań* …,s. 206-207.

[254] M. Łobocki: *Metody i techniki…,* s.254.

[255] A.N. Oppenheim: *Kwestionariusze, wywiady…,*s.80.

130:3457695699

komunikatywności języka. Tabela 5 prezentuje narzędzie wykorzystane w badaniu pilotażowym po usunięciu 12 pozycji z 59 na etapie oceny sędziów kompetentnych.

Tabela 5

Kwestionariusz do pomiaru postaw dorosłych wobec edukacji formalnej w wersji wykorzystanej w badaniu pilotażowym

Twierdzenia	**Zdecydowanie się zgadzam**	**Zgadzam się**	**Nie mam zdania**	**Nie zgadzam się**	**Zdecydowanie się nie zgadzam**
	5	**4**	**3**	**2**	**1**
1. Udział w edukacji formalnej nie byłby możliwy bez wsparcia mojego najbliższego otoczenia					
2. Udział w edukacji formalnej jest ważny niezależnie od wieku					
3. Kwalifikacje formalne zdobywane dzięki udziałowi w edukacji zwiększają moje poczucie pewności siebie					
4. Moje doświadczenia życiowe nastawiają mnie pozytywnie do udziału w edukacji formalnej					
5. Gratyfikacja zewnętrzna motywuje mnie do uczestnictwa w edukacji formalnej					
6. Podchodzę entuzjastycznie do edukacji formalnej dorosłych					
7. Przeszkodą w moim udziale w edukacji formalnej jest brak czasu					
8. Udział w edukacji formalnej napełnia mnie dumą					
9. Udział w edukacji formalnej pozytywnie mnie zaskoczył					
10. Jestem zaciekawiony/a udziałem w edukacji formalnej					
11. Mam pozytywne nastawienie do udziału w edukacji formalnej					
12. Udział w edukacji formalnej pomaga mi w przystosowaniu się do zmieniającej się wciąż rzeczywistości					
13. Udział w edukacji formalnej wywołuje u mnie podekscytowanie					
14. Ważnym aspektem udziału w edukacji formalnej jest dla mnie możliwość bycia wśród innych ludzi					
15. Udział w edukacji formalnej pozwala mi na rozwinięcie zainteresowań					
16. Mam wątpliwości co do mojego udziału w edukacji formalnej					
17. Udział w edukacji formalnej jest dla mnie odskocznią od obowiązków domowych					
18. Udział w edukacji formalnej wywołuje u mnie poczucie wstydu					
19. Wiedza zdobyta podczas udziału w edukacji formalnej pomaga mi w lepszym wykonywaniu obowiązków zawodowych					
20. Udział w edukacji formalnej zaspokaja moją potrzebę kontaktów międzyludzkich					
21. Udział w edukacji formalnej pozwala mi na samorealizację					
22. Udział w edukacji formalnej daje mi poczucie zadowolenia					

131:6132974815

23. Udział w edukacji formalnej jest dla mnie okazją do poznania nowych ludzi					
24. Wiek stanowi dla mnie przeszkodę w nauce nowych rzeczy					
25. Udział w edukacji formalnej ma korzystny wpływ na moje dobre samopoczucie psychiczne					
26. Mam mieszane odczucia co do mojego udziału w edukacji formalnej					
27. Udział w edukacji formalnej jest dla mnie dużym wyzwaniem					
28. Jeśli sytuacja będzie sprzyjająca, to będę brał/a udział w dalszej edukacji formalnej (po ukończeniu aktualnej formy kształcenia)					
29. Zachęcałbym/zachęcałabym innych dorosłych do udziału w edukacji formalnej					
30. Jako osoba dorosła uczę się tak samo efektywnie jak dzieci i młodzież					
31. Moje aktualne doświadczenia związane z realizacją edukacji formalnej motywują mnie do podjęcia dalszej edukacji					
32. Aktywność edukacyjna osób w moim najbliższym otoczeniu jest dla mnie inspiracją do uczestnictwa w edukacji formalnej					
33.Udział w edukacji formalnej podwyższa moją samoocenę					
34. Jako osoba dorosła mam więcej silnej woli i wytrwałości do udziału w edukacji formalnej niż dzieci i młodzież					
35. Udział w edukacji formalnej sprawia mi przyjemność					
36. Udział w edukacji formalnej poszerza moje horyzonty					
37. Udział w edukacji podwyższa moje kwalifikacje					
38. Poprzez udział w edukacji formalnej chciałem/am „zrobić coś tylko dla siebie”					
39. Udział w edukacji formalnej zwiększa moje szanse na zatrudnienie					
40. Cieszę się z udziału w edukacji formalnej					
41. Mam poczucie, że obecnie trudniej mi się uczyć niż kiedyś					
42. Mam bardziej dojrzałe nastawienie do nauki niż dzieci i młodzież					
43. Udział w edukacji formalnej wywołuje u mnie lęk i obawę					
44. Udział w edukacji formalnej zaspokaja moje potrzeby związane ze zdobywaniem nowej wiedzy					
45. Udział w edukacji formalnej daje mi możliwość sprawdzenia siebie					
46. Udział w edukacji formalnej rozwija mnie intelektualnie					
47. Udział w edukacji formalnej mnie uszczęśliwia					

Źródło: opracowanie własne

Jak wcześniej wskazałam, celem badań pilotażowych było sprawdzenie wstępnej wersji narzędzia badawczego: wykrycie i analiza problemów związanych z wypełnianiem kwestionariusza, takich jak trudności z rozumieniem pytań, techniczne błędy w konstrukcji

132:6362721086

kwestionariusza, itd. Dzięki podjętemu działaniu okazało się, że kwestionariusz wymaga dopracowania, zarówno w części wstępnej, jak i zasadniczej. Koniecznym było zdefiniowanie pojęcia „edukacja formalna" we wstępie, ponieważ zdecydowana większość respondentów miała problem z jego poprawnym zrozumieniem. Natomiast w części zasadniczej, doprecyzowałam jeden z itemów, ponieważ badani zgłaszali prośby o dookreślenie znaczenia wyrażenia „gratyfikacja zewnętrzna". Pierwotnie sformułowany jako: *gratyfikacja zewnętrzna motywuje mnie do uczestnictwa w edukacji formalnej*, zmieniłam na*: gratyfikacja zewnętrzna (np. awans, podwyżka pensji) motywuje mnie do uczestnictwa w edukacji formalnej.* Zebranie uwag i sugestii od respondentów dotyczących kwestionariusza pozwoliło na wprowadzenie poprawek i udoskonaleń przed właściwym badaniem.

Etap 5. Standaryzacja narzędzia badawczego

Aby dokonać standaryzacji narzędzia badawczego (po zakończonym pilotażu) pod kątem rzetelności i trafności, konieczne było przeprowadzenie pogłębionej analizy statystycznej.

W pierwszym kroku przeprowadziłam analizę rzetelności. Rzetelność to inaczej dokładność, z jaką wyniki testu mówią o badanym zjawisku w zakresie mierzonej zmiennej. Wykorzystałam współczynnik rzetelności alfa Cronbacha, ponieważ jest najbardziej stosowanym, rozpowszechnionym w naukach społecznych. Współczynnik alfa Cronbacha jest miarą wewnętrznej spójności narzędzia. W praktyce współczynnik ten pozwala ocenić, czy pytania w ankiecie/kwestionariuszu są konsekwentne i mierzą to samo zjawisko. Wskaźnik ten może mieć wartość od 0 do 1, gdzie wartości powyżej 0.7 są generalnie uważane za akceptowalne. Oczywiście im wartość ta wyższa, tym lepiej[256].

W tabeli 6 przedstawiłam analizę rzetelności dla komponentu emocjonalnego. Pytanie (twierdzenie) 16 było ujemnie skorelowane z cała skalą, więc je odwróciłam według wzoru

$Pyt=6-Pyt_{org}$

gdzie

Pyt- przekształcona wartość danego pytania

Pyt_{org} – oryginalna (pierwotna) wartość pytania

[256] S.Bedyńska, M. Cypryańska: *Statystyczny drogowskaz 1. Praktyczne wprowadzenie do wnioskowania statystycznego.* Warszawa, 2013, Wydawnictwo Akademickie Sedno Spółka z o.o., s. 276. Por. E. Hornowska: *Testy psychologiczne*…., s. 54.

133:9782336059

Tabela 6

Analiza rzetelności dla komponentu emocjonalnego - α = 0,78

Pozycja	Średnia skali po usunięciu pozycji	Wariancja skali po usunięciu pozycji	Odchylenie standardowe po usunięciu pozycji	Korelacja pozycji Ogółem	Alfa Cronbacha po usunięciu pozycji
Pyt. 3	52,72	37,61	6,13	0,45	0,77
Pyt. 8	52,99	36,74	6,06	0,56	0,76
Pyt. 9	52,97	36,26	6,02	0,57	0,76
Pyt. 10	52,81	37,96	6,16	0,52	0,77
Pyt. 11	52,80	37,40	6,12	0,61	0,76
Pyt. 13	53,49	37,01	6,08	0,43	0,77
Pyt. 16	53,40	39,85	6,31	0,10	0,80
Pyt. 18	54,63	35,69	5,97	0,24	0,80
Pyt. 22	52,81	36,35	6,03	0,63	0,76
Pyt. 26	54,48	37,51	6,12	0,19	0,80
Pyt. 33	52,92	36,92	6,08	0,54	0,76
Pyt. 35	52,88	36,10	6,01	0,61	0,76
Pyt. 40	52,79	36,51	6,04	0,61	0,76
Pyt. 43	54,47	39,01	6,25	0,12	0,80
Pyt. 47	52,98	35,92	5,99	0,59	0,76

Źródło: opracowanie własne

Twierdzenia: 16, 18, 26 i 43 zaburzały rzetelność całej skali. Oznaczało to, że usunięcie tych pytań spowodowałoby minimalne podniesienie rzetelności wewnętrznej skali komponentu emocjonalnego, co też postanowiłam uczynić.

Po usunięciu twierdzeń i ponownym przeliczeniu danych wyniki analizy rzetelności prezentowały się następująco:

Tabela 7

Analiza rzetelności dla komponentu emocjonalnego po usunięciu twierdzeń 16, 18, 26 i 43

α = 0,91

Pozycja	Średnia skali po usunięciu pozycji	Wariancja skali po usunięciu pozycji	Odchylenie standardowe po usunięciu pozycji	Korelacja pozycji Ogółem	Alfa Cronbacha po usunięciu pozycji
Pyt. 3	41,38	27,84	5,28	0,45	0,91
Pyt. 8	41,65	26,44	5,14	0,65	0,90
Pyt. 9	41,63	25,65	5,07	0,71	0,90
Pyt. 10	41,47	27,74	5,27	0,58	0,91
Pyt. 11	41,46	27,26	5,22	0,68	0,90
Pyt. 13	42,15	26,11	5,11	0,57	0,91

134:7627359751

Pyt. 22	41,46	25,92	5,09	0,76	0,90
Pyt. 33	41,57	26,12	5,11	0,71	0,90
Pyt. 35	41,54	25,46	5,05	0,77	0,90
Pyt. 40	41,45	26,19	5,12	0,72	0,90
Pyt. 47	41,63	25,35	5,04	0,74	0,90

Źródło: opracowanie własne

Usunięcie pytania 3 minimalnie podniosłoby alfę, ale to jest wartość 0,001 więc postanowiłam pozostawić to twierdzenie w ostatecznej wersji narzędzia.

Komponent poznawczy

Pytania (twierdzenia) 24 i 41 były ujemnie skorelowane z cała skalą, więc odwróciłam je według wzoru:

$Pyt=6-Pyt_{org}$

gdzie

Pyt- przekształcona wartość danego pytania

Pyt_{org} – oryginalna (pierwotna) wartość pytania

Tabela 8

Analiza rzetelności dla komponentu poznawczego - $\alpha = 0,84$

Pozycja	Średnia skali po usunięciu pozycji	Wariancja skali po usunięciu pozycji	Odchylenie standardowe po usunięciu pozycji	Korelacja pozycji Ogółem	Alfa Cronbacha po usunięciu pozycji
Pyt. 2	79,26	70,87	8,42	0,31	0,84
Pyt. 4	79,57	68,29	8,26	0,49	0,83
Pyt. 7	80,56	72,99	8,54	0,03	0,86
Pyt. 12	79,70	68,26	8,26	0,46	0,83
Pyt. 15	79,37	67,65	8,23	0,64	0,83
Pyt. 19	79,69	66,38	8,15	0,57	0,83
Pyt. 21	79,50	67,08	8,19	0,71	0,83
Pyt. 24	79,71	72,30	8,50	0,08	0,85
Pyt. 25	79,67	66,98	8,18	0,55	0,83
Pyt. 27	80,70	73,67	8,58	<0,01	0,86
Pyt. 30	80,12	69,90	8,36	0,23	0,85
Pyt. 34	80,00	65,61	8,10	0,51	0,83
Pyt. 36	79,48	66,19	8,14	0,68	0,83
Pyt. 37	79,42	66,64	8,16	0,77	0,83
Pyt. 38	79,75	65,58	8,10	0,56	0,83
Pyt. 39	79,46	67,01	8,19	0,66	0,83

135:6466086479

Pyt. 41	80,92	70,72	8,41	0,13	0,85
Pyt. 42	79,81	69,15	8,32	0,35	0,84
Pyt. 44	79,72	66,49	8,15	0,67	0,83
Pyt. 45	79,67	66,84	8,18	0,70	0,83
Pyt. 46	79,52	66,13	8,13	0,72	0,83

Źródło: opracowanie własne

Uzyskane wyniki pokazały, że twierdzenia: 7, 24, 27, 30 i 41 zaburzały rzetelność całej skali. Oznaczało to, że usunięcie tych twierdzeń spowodowałoby podniesienie rzetelności wewnętrznej skali komponentu poznawczego.

Wyniki analizy rzetelności ze współczynnikiem alfa Cronbacha po usunięciu wyżej wspomnianych twierdzeń prezentuje tabela 9.

Tabela 9

Analiza rzetelności dla komponentu poznawczego po usunięciu twierdzeń 24 i 41

$\alpha = 0,87$

Pozycja	Średnia skali po usunięciu pozycji	Wariancja skali po usunięciu pozycji	Odchylenie standardowe po usunięciu pozycji	Korelacja pozycji Ogółem	Alfa Cronbacha po usunięciu pozycji
Pyt. 2	72,33	65,10	8,07	0,28	0,87
Pyt. 4	72,63	61,83	7,86	0,53	0,86
Pyt. 7	73,63	65,86	8,12	0,08	0,88
Pyt. 12	72,77	62,05	7,88	0,48	0,86
Pyt. 15	72,43	61,67	7,85	0,64	0,86
Pyt. 19	72,76	60,29	7,77	0,59	0,86
Pyt. 21	72,57	61,11	7,82	0,72	0,85
Pyt. 25	72,74	61,17	7,82	0,54	0,86
Pyt. 27	73,77	66,92	8,18	0,03	0,88
Pyt. 30	73,19	64,54	8,03	0,18	0,87
Pyt. 34	73,07	59,73	7,73	0,51	0,86
Pyt. 36	72,55	60,52	7,78	0,66	0,85
Pyt. 37	72,49	60,68	7,79	0,78	0,85
Pyt. 38	72,81	59,83	7,74	0,56	0,86
Pyt. 39	72,53	60,97	7,81	0,68	0,85
Pyt. 42	72,88	63,03	7,94	0,36	0,86
Pyt. 44	72,79	60,53	7,78	0,68	0,85
Pyt. 45	72,74	61,01	7,81	0,69	0,85
Pyt. 46	72,59	60,19	7,76	0,73	0,85

Źródło: opracowanie własne

136:7984271374

Twierdzenia o numerach: 2, 7, 27, 30 minimalnie zaburzały rzetelność całej skali. Są to wartości do 0,015 więc ze statystycznego punktu widzenia, nie miało to żadnego znaczenia.

Komponent behawioralny

Jak pokazują wyniki zamieszczone w tabeli 10, w sferze behawioralnej twierdzeniem osłabiającym wewnętrzną spójność narzędzia jest twierdzenie nr 1 (*Udział w edukacji formalnej nie byłby możliwy bez wsparcia mojego najbliższego otoczenia*) a tym samym postanowiłam usunąć go z budowy tej skali.

Tabela 10

Analiza rzetelności dla komponentu behawioralnego - α = 0,81

	Śred.gdy usunięte	War. gdy usunięte	Od. std.gdy usunięte	Poz-Cał. Korel.	Alfa gdy usunięta
Pyt. 1	41,28	25,57	5,06	0,14	0,84
Pyt. 5	40,89	23,7	4,87	0,49	0,80
Pyt. 6	40,81	25,11	5,01	0,47	0,80
Pyt. 14	40,97	22,77	4,77	0,66	0,80
Pyt. 17	41,41	22,66	4,76	0,48	0,80
Pyt. 20	41,19	22,65	4,76	0,61	0,80
Pyt. 23	40,85	23,8	4,88	0,52	0,80
Pyt. 28	41,15	23,95	4,89	0,4	0,80
Pyt. 29	40,77	24,98	5	0,52	0,80
Pyt. 31	41,11	23,44	4,84	0,67	0,79
Pyt. 32	41,31	23,08	4,8	0,52	0,78

Źródło: opracowanie własne

Poniższa tabela prezentuje wyniki analizy rzetelności dla komponentu behawioralnego po usunięciu pozycji nr 1.

Tabela 11

Analiza rzetelności dla komponentu behawioralnego po usunięciu pozycji nr 1 - α = 0,84

Pozycja	Średnia skali po usunięciu pozycji	Wariancja skali po usunięciu pozycji	Odchylenie standardowe po usunięciu pozycji	Korelacja pozycji Ogółem	Alfa Cronbacha po usunięciu pozycji
Pyt. 5	36,99	21,28	4,61	0,48	0,83
Pyt. 6	36,91	22,50	4,74	0,48	0,83
Pyt. 14	37,08	20,29	4,51	0,67	0,81
Pyt. 17	37,51	20,20	4,49	0,48	0,83
Pyt. 20	37,30	20,00	4,47	0,64	0,81
Pyt. 23	36,95	21,15	4,60	0,55	0,82
Pyt. 28	37,25	21,44	4,63	0,40	0,84
Pyt. 29	36,87	22,47	4,74	0,51	0,83

137:8476665848

Pyt. 31	37,21	20,80	4,56	0,70	0,81
Pyt. 32	37,41	20,67	4,55	0,52	0,83

Źródło: opracowanie własne

Następnym krokiem było wyliczenie rzetelności połówkowej, w celu uzyskania współczynnika rzetelności. Rzetelność połówkowa polega na podziale narzędzia pomiarowego na dwie równe części, np. losowo lub wybierając pozycje parzyste i nieparzyste. Obie części traktuje się jako niezależne instrumenty badawcze, a rzetelność oblicza się za pomocą odpowiedniego współczynnika, np. korelacji liniowej, połówkowego Spearmana-Browna, rzetelności połówkowej Guttmana między wynikami obu części. Mała wartość współczynnika oznacza, że zastosowane narzędzie (np. kwestionariusz ankiety) jest niespójne, tj. nie mierzy badanego zjawiska. Wadą tej metody jest możliwość jej stosowania jedynie dla narzędzi zawierających przynajmniej kilkanaście pozycji (pytań w kwestionariuszu ankiety) – choć niektórzy autorzy sugerują, że można zastosować ją do mniejszej liczby pozycji. Rzetelność połówkową Guttmana podaną, można interpretować jako alfę Cronbacha, którą otrzymalibyśmy, gdybyśmy traktowali dwie połówki skali jako dwie pojedyncze pozycje ogólnej skali składającej się z dwóch pozycji.

Komponent emocjonalny

Współczynnik α Cronbacha dla pełnej skali α = 0,91

Korelacje międzypołówkowe $r = 0,89$

Współczynnik podziału połówkowego Guttmana $G = 0,93$

Tabela 12

Podstawowe statystyki opisowe wraz z alfą Cronbacha dla analizy rzetelności połówkowej komponentu emocjonalnego

	Podsumowanie 1 połowa	Podsumowanie 2 połowa
Liczba pozycji	6	5
M	25,33	20,41
Suma	3673,00	2959,00
SD	3,22	2,59
Wariancja	10,36	6,70
α Cronbacha	0,85	0,79

Źródło: opracowanie własne

138:9572982575

Obie połowiczne skale w zbliżony sposób opisywały komponent emocjonalny. Wartości alf Cronbacha były wysokie, a więc zgodność wewnętrzna obu połówek była wysoka. Połówkowe Guttmana wyniosła 0,93 co było wynikiem bardzo wysokim i oznaczało, że mierzy spójnie komponent emocjonalny. Korelacja pomiędzy dwiema połówkami była wysoka.

Komponent poznawczy

Współczynnik α Cronbacha dla pełnej skali α = 0,87

Korelacje międzypołówkowe *r* = 0,81

Współczynnik podziału połówkowego Guttmana *G* = 0,90

Tabela 13

Podstawowe statystyki opisowe wraz z alfą Cronbacha dla analizy rzetelności połówkowej komponentu poznawczego

	Podsumowanie 1 połowa	Podsumowanie 2 połowa
Liczba pozycji	10	9
M	40,28	36,57
Suma	5841,00	5302,00
SD	4,37	4,35
Wariancja	19,13	18,94
α Cronbacha	0,74	0,77

Źródło: opracowanie własne

Obie połowiczne skale w zbliżony sposób opisywały komponent emocjonalny. Wartości alf Cronbacha były dostatecznie wysokie, a więc zgodność wewnętrzna obu połówek była na akceptowalnym poziomie. Połówkowe Guttmana wyniosła 0,90 co było wynikiem wysokim i oznaczało, że mierzy spójnie komponent emocjonalny. Korelacja pomiędzy dwiema połówkami była wysoka.

Komponent behawioralny

Współczynnik α Cronbacha dla pełnej skali α = 0,84

Korelacje międzypołówkowe *r* = 0,80

Współczynnik podziału połówkowego Guttmana *G* = 0,89

139:9262862076

Tabela 14

Podstawowe statystyki opisowe wraz z alfą Cronbacha dla analizy rzetelności połówkowej komponentu behawioralnego

	Podsumowanie 1 połowa	Podsumowanie 2 połowa
Liczba pozycji	5	5
M	20,55	20,72
Suma	2980,00	3005,00
SD	2,83	2,52
Wariancja	8,03	6,33
α Cronbacha	0,74	0,65

Źródło: opracowanie własne

Obie połowiczne skale w zbliżony sposób opisywały komponent emocjonalny. Wartości alf Cronbacha akceptowalne, a więc zgodność wewnętrzna obu połówek była dostateczna. Połówkowe Guttmana wyniosła 0,89 co było wynikiem wysokim i oznaczało, że mierzy spójnie komponent behawioralny. Korelacja pomiędzy dwiema połówkami była umiarkowana.

Podsumowując, w wyniku powyższych działań spośród 47 pozycji kwestionariusza z komponentu emocjonalnego usunięto pozycje 16, 18, 26 i 43, z komponentu poznawczego usunięto pozycje nr 24 i 41, a z behawioralnego tylko jedno twierdzenie o numerze 1. Po tym działaniu przeszłam do analizy dyskryminacyjnej, a następnie analizy czynnikowej.

Analizę mocy dyskryminacyjnej przeprowadziłam dla wszystkich twierdzeń (itemów) z pominięciem tych, które zostały usunięte na etapie analizy rzetelności. Analizę tę wykonałam dla trzech komponentów postaw z osobna.

Komponent emocjonalny

Tabela 15

Analiza mocy dyskryminacyjnej testu dla komponentu emocjonalnego

	Pyt. 3	Pyt. 8	Pyt. 9	Pyt. 10	Pyt. 11	Pyt. 13
ϕ	0,72	0,75	0,86	0,85	0,87	0,80
p	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001
D	0,72	0,72	0,85	0,85	0,87	0,80
	Pyt. 22	Pyt. 33	Pyt. 35	Pyt. 40	Pyt. 47	
ϕ	0,88	0,77	0,90	0,92	0,83	
p	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	
D	0,87	0,74	0,90	0,92	0,82	

Źródło: opracowanie własne

140:9235385558

Ze względu na moc dyskryminacyjną (różnicowania respondentów przez dane pytanie w sferze emocjonalnej) stwierdziłam, że wyniki były satysfakcjonujące.

Komponent poznawczy

Tabela 16
Analiza mocy dyskryminacyjnej testu dla komponentu poznawczego

	Pyt. 2	Pyt. 4	Pyt. 7	Pyt. 12	Pyt. 15	Pyt. 19	Pyt. 21	Pyt. 25	Pyt. 27	Pyt. 30
ϕ	0,62	0,75	0,31	0,65	0,85	0,73	0,81	0,67	0,27	0,47
p	<0,001	<0,001	0,069	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	0,108	0,006
D	0,62	0,74	0,31	0,62	0,85	0,69	0,8	0,64	0,26	0,39
	Pyt. 34	Pyt. 36	Pyt. 37	Pyt. 38	Pyt. 39	Pyt. 42	Pyt. 44	Pyt. 45	Pyt. 46	
ϕ	0,57	0,9	0,95	0,78	0,77	0,57	0,67	0,67	0,81	
p	0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	0,001	<0,001	<0,001	<0,001	
D	0,51	0,9	0,95	0,77	0,77	0,51	0,62	0,62	0,8	

Źródło: opracowanie własne

Pytanie (twierdzenie) 27 powinno zostać wyeliminowane i (zostało) z kwestionariusza, a uzyskane wyniki prezentuje poniższa tabela 17.

Tabela 17
Analiza mocy dyskryminacyjnej testu dla komponentu emocjonalnego bez twierdzenia 27

	Pyt. 2	Pyt. 4	Pyt. 7	Pyt. 12	Pyt. 15	Pyt. 19	Pyt. 21	Pyt. 25	Pyt. 30
ϕ	0,64	0,72	0,31	0,69	0,80	0,74	0,86	0,70	0,49
p	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	0,004
D	0,64	0,72	0,31	0,64	0,80	0,72	0,85	0,67	0,41
	Pyt. 34	Pyt. 36	Pyt. 37	Pyt. 38	Pyt. 39	Pyt. 42	Pyt. 44	Pyt. 45	Pyt. 46
ϕ	0,59	0,87	0,92	0,74	0,80	0,57	0,71	0,71	0,83
p	0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	0,001	<0,001	<0,001	<0,001
D	0,51	0,87	0,92	0,72	0,80	0,51	0,67	0,67	0,82

Źródło: opracowanie własne

Komponent behawioralny

Tabela 18
Analiza mocy dyskryminacyjnej testu dla komponentu behawioralnego

	Pyt. 1	Pyt. 5	Pyt. 6	Pyt. 14	Pyt. 17	Pyt. 20
ϕ	0,39	0,72	0,62	0,70	0,57	0,61
p	0,021	<0,001	<0,001	<0,001	0,001	<0,001
D	0,36	0,72	0,62	0,69	0,51	0,54
	Pyt. 23	Pyt. 28	Pyt. 29	Pyt. 31	Pyt. 32	
ϕ	0,77	0,73	0,77	0,71	0,59	

141:9006686016

p	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	0,001
D	0,77	0,69	0,77	0,67	0,51

Źródło: opracowanie własne

Ze względu na moc dyskryminacyjną (różnicowania respondentów przez dane pytanie w sferze behawioralnej) stwierdziłam, że wyniki były satysfakcjonujące. Wszystkie pozycje kwestionariusza różnicowały istotnie statystycznie badane osoby.

Następnie, przeprowadziłam analizę czynnikową, która w tej części konstrukcji kwestionariusza miała na celu sprawdzenie czy zebrane dane pozwalają na wyodrębnienie 3 oddzielnych czynników spośród 47 pytań reprezentujących komponent emocjonalny, poznawczy i behawioralny postaw. Chciałam również sprawdzić, które pozycje kwestionariusza ładują każdy z 3 wymiarów z osobna i jak wysokie są ładunki czynnikowe. Najważniejszym aspektem tej analizy było przede wszystkim potwierdzenie pożądanej trójczynnikowej struktury narzędzia do pomiaru trzech wymiarów postaw. W procesie walidacji utworzonego narzędzia zastosowałam zarówno eksploracyjną (EFA), jak i konfirmacyjną analizę czynnikową (CFA), co jest zgodne z rekomendowanymi praktykami psychometrycznymi. Zastosowanie obu analiz w sposób sekwencyjny pozwala uzyskać silniejsze podstawy empiryczne dla trafności konstruktu oraz zwiększa wiarygodność narzędzia.

Tak więc w pierwszym kroku przeprowadziłam eksploracyjną analizę czynnikową w postaci analizy składowych głównych z rotacją VARIMAX. Wynik testu Kaisera-Mayera-Olkina był zadowalająco wysoki (*K-M-O* = 0,88; $p < 0,001$) co wskazało na zasadność przeprowadzenia analizy czynnikowej. Na podstawie kryterium Kaisera, czyli wartości własnych większych od 1 dało się wyodrębnić aż 11 podskal narzędzia. Wyniki analizy głównych składowych prezentuje poniższa tabela 19.

Tabela 19

Wyniki eksploracyjnej analizy głównych składowych z rotacją VARIMAX

Składowa	Sumy kwadratów ładunków po wyodrębnieniu			Sumy kwadratów ładunków po rotacji		
	Ogółem	% wariancji	% skumulowany	Ogółem	% wariancji	% skumulowany
1	34,67	34,67	34,67	34,67	19,22	19,22
2	6,63	41,30	6,63	41,30	7,80	27,02
3	4,17	45,47	4,17	45,47	7,24	34,26
4	3,92	49,38	3,92	49,38	6,69	40,96

142:1242444723

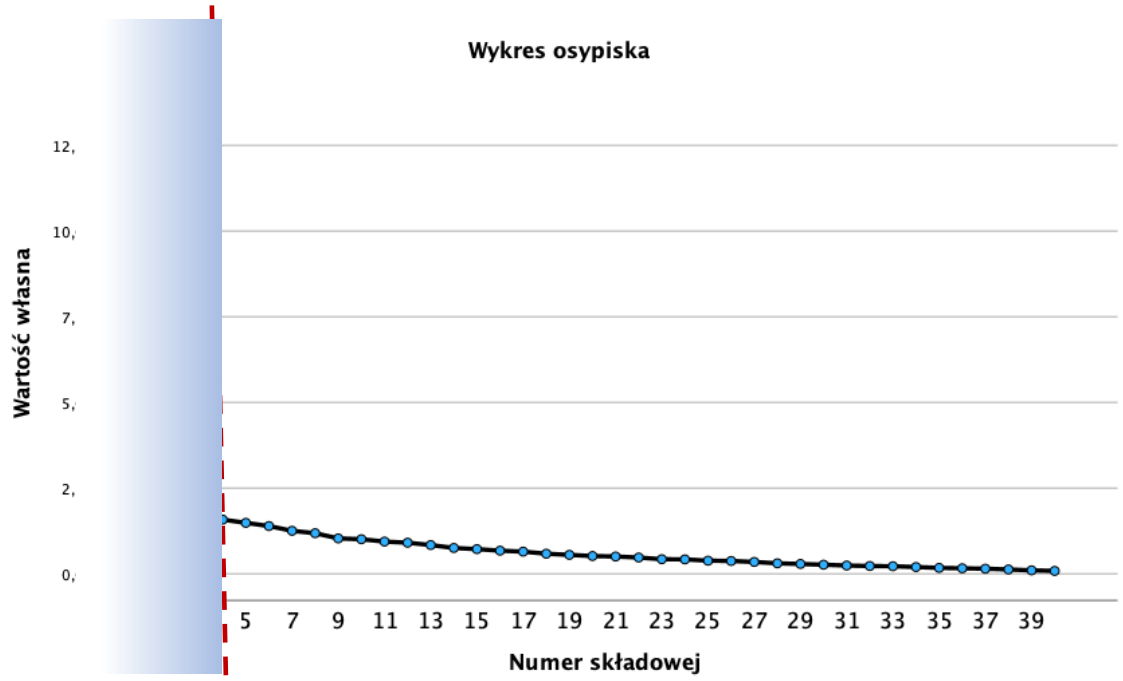
5	3,69	53,07	3,69	53,07	6,47	47,42
6	3,38	56,45	3,38	56,45	4,19	51,61
7	3,03	59,48	3,03	59,48	4,03	55,64
8	2,57	62,05	2,57	62,05	4,01	59,64
9	2,41	64,47	2,41	64,47	3,65	63,30
10	2,31	66,78	2,31	66,78	2,95	66,25
11	2,14	68,92	2,14	68,92	2,67	68,92

Źródło: opracowanie własne

Odmienne i zgodne z założeniami teoretycznymi wyniki zaobserwowałam na wykresie osypiska (rys. 4).

Rysunek 4

Wykres osypiska z wykorzystaniem 47 pozycji kwestionariusza postaw dorosłych wobec edukacji formalnej



Wizualna ocena powyższego wykresu pozwoliła na stwierdzenie, że należytym podejściem do danych będzie redukcja wszystkich itemów do 3 wymiarów odpowiadających trzem komponentom postaw. Łącznie wszystkie 3 czynniki wyjaśniają prawie 42% całkowitej wariancji, choć zmienność wyników całego kwestionariusza zdominowana jest przez czynnik pierwszy samodzielnie wyjaśniający aż 33,3% wariancji (drugi i trzeci kolejno 5,59% i 3,06%). Opisane wyniki prezentuje tabela 20.

143:3995374772

Tabela 20
Wyniki eksploracyjnej analizy czynnikowej mającej na celu wyodrębnienie 3 podskal metodą największej wiarygodności

Czynnik	Początkowe wartości własne		Sumy kwadratów ładunków po wyodrębnieniu	
	% wariancji	% skumulowany	% wariancji	% skumulowany
1	34,62	34,62	33,30	33,30
2	7,01	41,62	5,59	38,89
3	4,67	46,29	3,06	41,94

Źródło: opracowanie własne

Rezultaty otrzymane w toku tejże analizy w postaci macierzy ładunków czynnikowych dla każdego z 47 pozycji kwestionariusza nie potwierdzały teoretycznych założeń w związku z przynależnością kolejnych itemów do jednego z trzech komponentów postawy: emocjonalnego, poznawczego i behawioralnego. Pytanie nr 1, 7, 27 i 41 w ogóle uzyskały ładunki czynnikowe poniżej krytycznej wartości równej 0,25. Pozostałe itemy nie posiadały ładunków zgodnych z pierwotnym założeniem, co do badanej sfery postaw. Dla przykładu zaznaczone kolorem fioletowym twierdzenia, które ładowały wymiar emocjonalny postaw zostały zgrupowane do jednego czynnika wraz z wieloma innymi twierdzeniami mającymi równie wysokie ładunki czynnikowe. Ponadto, np. twierdzenie 16, 18, 26 i 43 zostało wyodrębnione do oddzielnego czynnika, niezwiązanego z emocjonalnym komponentem postaw co może potwierdzać słuszność ich usunięcia. Opisane wyniki zestawiłam w tabeli 21.

Tabela 21
Macierz ładunków czynnikowych dla analizy czynnikowej metodą największej wiarygodności z wykorzystaniem 47 itemów

	Czynnik		
	1	2	3
Pyt. 1			
Pyt. 2	0,26		
Pyt. 3	0,39		
Pyt. 4	0,55		
Pyt. 5	0,44		
Pyt. 6	0,47		
Pyt. 7			
Pyt. 8	0,58		
Pyt. 9	0,66		
Pyt. 10	0,55		
Pyt. 11	0,68		
Pyt. 12	0,49		
Pyt. 13	0,55		
Pyt. 14	0,68		
Pyt. 15	0,74		
Pyt. 16	0,37	0,54	
Pyt. 17	0,46		
Pyt. 18		0,73	

144:2095685552

Pyt. 19	0,57		
Pyt. 20	0,71		
Pyt. 21	0,76		
Pyt. 22	0,81		
Pyt. 23	0,66		-0,25
Pyt. 24		0,62	
Pyt. 25	0,65		
Pyt. 26	0,44	0,53	
Pyt. 27			
Pyt. 28	0,43		
Pyt. 29	0,56		
Pyt. 30	0,26		
Pyt. 31	0,73		
Pyt. 32	0,54	-0,40	
Pyt. 33	0,79		
Pyt. 34	0,51		
Pyt. 35	0,81		
Pyt. 36	0,75		
Pyt. 37	0,81		
Pyt. 38	0,53		
Pyt. 39	0,68		
Pyt. 40	0,80		
Pyt. 41			
Pyt. 42	0,29		
Pyt. 43	0,39	0,44	
Pyt. 44	0,74		0,36
Pyt. 45	0,80		0,35
Pyt. 46	0,77		0,43
Pyt. 47	0,77		

Źródło: opracowanie własne

Wykonując analizę dla puli 40 twierdzeń wyniki macierzy ładunków czynnikowych nie poprawiły interpretowalności zgodnie z założeniem trójczynnikowej koncepcji. Prawie wszystkie twierdzenia ładowały pierwszy czynnik, co jest odzwierciedleniem największej części wariancji, za które jest on odpowiedzialny. Zbiorczo wyniki ładunków prezentuje tabela 22.

Tabela 22

Macierz ładunków czynnikowych dla analizy czynnikowej metodą największej wiarygodności z wykorzystaniem 40 itemów

	Czynnik		
	1	2	3
Pyt. 2	0,26		
Pyt. 3	0,39		
Pyt. 4	0,56		0,25
Pyt. 5	0,45		
Pyt. 6	0,47		0,26
Pyt. 7			
Pyt. 8	0,58		0,27
Pyt. 9	0,65		0,28
Pyt. 10	0,56		0,26
Pyt. 11	0,68		
Pyt. 12	0,49		

145:5475505413

Pyt. 13	0,55		
Pyt. 14	0,68		0,35
Pyt. 15	0,74		
Pyt. 17	0,46		
Pyt. 19	0,57		
Pyt. 20	0,71		
Pyt. 21	0,77		
Pyt. 22	0,81		
Pyt. 23	0,66	-0,25	
Pyt. 25	0,64		
Pyt. 27			
Pyt. 28	0,43		
Pyt. 29	0,55		
Pyt. 30	0,26		
Pyt. 31	0,73		
Pyt. 32	0,55		0,26
Pyt. 33	0,79		
Pyt. 34	0,51		
Pyt. 35	0,80		
Pyt. 36	0,75	-0,27	
Pyt. 37	0,82		-0,28
Pyt. 38	0,53		
Pyt. 39	0,69		-0,36
Pyt. 40	0,80	-0,28	
Pyt. 41			
Pyt. 42	0,30		
Pyt. 44	0,74	0,39	
Pyt. 45	0,79	0,36	
Pyt. 46	0,78	0,39	

Źródło: opracowanie własne

Pomimo, iż eksploracyjna analiza czynnikowa nie przyniosła w pełni oczekiwanych wyników, uznałam, że opracowane przeze mnie narzędzie badawcze do badania postaw osób dorosłych wobec własnego uczestnictwa w edukacji formalnej jest poprawne i postanowiłam użyć go w badaniach z kilku istotnych powodów. Przeprowadzone analizy rzetelności przy użyciu współczynnika alfa Cronbacha wykazały bardzo dobre wyniki. Oznaczało to, że narzędzie charakteryzuje się wysoką wewnętrzną spójnością, co jest kluczowe dla wiarygodności uzyskanych wyników. Wysoka rzetelność sugeruje, że kwestionariusz mierzy konsekwentnie te same konstrukty i jest stabilnym narzędziem do badania postaw.

Analiza mocy dyskryminacyjnej pozycji również dała satysfakcjonujące wyniki. To oznacza, że poszczególne pytania kwestionariusza dobrze różnicują respondentów pod względem badanych postaw. Moc dyskryminacyjna jest kluczowa dla efektywności narzędzia w identyfikacji różnych poziomów postaw, co jest istotne dla wartości diagnostycznej kwestionariusza. Chociaż eksploracyjna analiza czynnikowa na podstawie kryterium Kaisera (wartości własne większe od 1) wskazała na wyodrębnienie 11 podskal, to wykres osypiska dostarczył wyników zgodnych z założeniami teoretycznymi. Wizualna ocena wykresu

146:4539846430

sugerowała, że dane mogą być zredukowane do trzech wymiarów odpowiadających komponentom emocjonalnym, poznawczym i behawioralnym postaw. Taki wynik jest zgodny z pierwotnym założeniem teoretycznym i wspiera trójczynnikową strukturę narzędzia. Trzy czynniki wyjaśniają łącznie prawie 42% całkowitej wariancji, co jest uznawane za dobry wynik w badaniach społecznych. Dominacja pierwszego czynnika, który wyjaśnia 33,3% wariancji, może wskazywać na silny główny wymiar postaw, jednak dodatkowe czynniki (wyjaśniające odpowiednio 5,59% i 3,06% wariancji) dostarczają istotnych informacji na temat różnic w postawach, które są zgodne z teoretycznym modelem trzech komponentów.

Mając na uwadze powyższe, w kolejnym kroku zastosowałam konfirmacyjną analizę czynnikową (CFA), której celem było statystyczne potwierdzenie dopasowania uzyskanego modelu do danych oraz weryfikacja zgodności struktury teoretycznej z zaobserwowaną. CFA umożliwia sprawdzenie jakości dopasowania modelu do danych empirycznych oraz porównanie różnych wersji modeli czynnikowych, co stanowi istotny etap w procesie walidacji narzędzia psychometrycznego. Zatem w tym przypadku celem analizy jest ocena, czy model pasuje do danych, przy użyciu wskaźników dopasowania takich jak RMSEA, SRMR, CFI i TLI, które pomagają ocenić jakość dopasowania modelu do rzeczywistości badanej populacji.

Zgodnie z zaleceniami Li-tze Hu i Petera M. Bentlera[257], wartość RMSEA powinna być mniejsza niż 0,06 dla dobrego dopasowania, natomiast wartości do 0,08 są uznawane za akceptowalne. Wskaźnik SRMR powinien być niższy niż 0,08, co świadczy o niewielkich różnicach między macierzą kowariancji obserwowanej i modelowanej. Wartości CFI i TLI powyżej 0,90 wskazują na akceptowalne dopasowanie, natomiast wartości powyżej 0,95 świadczą o bardzo dobrym dopasowaniu modelu do danych. Wskaźniki dopasowania modelu wskazały na dobre dopasowanie do danych: RMSEA wynoszące 0,077 sugerowało dobre dopasowanie, SRMR (0,063) wskazało na bardzo dobre dopasowanie, a CFI (0,907) oraz TLI (0,902) wskazały na akceptowalne dopasowanie. RMSEA znajdowało się w górnej granicy akceptowalnego przedziału, a SRMR było poniżej pożądanej wartości 0,08, co oznaczało, że model dobrze odwzorowuje dane.

W tabeli 23 przedstawiłam wyniki analizy konfirmacyjnej (CFA), obejmujące oszacowania standaryzowane dla poszczególnych pozycji przypisanych do trzech czynników. Dla każdego wskaźnika (pytania) zaprezentowałam: wartość ładunku czynnikowego, błąd standardowy, wartość statystyki *z*, poziom istotności (*p*), a także 95-procentowy przedział

[257] L.T. Hu, P.M.Bentler: *Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. Structural Equation Modeling*: A Multidisciplinary Journal, 1999 6(1), 1–55. https://doi.org/10.1080/10705519909540118

147:9734027813

ufności dla oszacowania. Wszystkie ładunki czynnikowe okazały się istotne statystycznie na poziomie $p < 0{,}001$, co potwierdziło trafność konfiguralną modelu. Wartości ładunków czynnikowych mieściły się w zakresie od 0,14 (Pyt. 6, Czynnik 2) do 0,87 (Pyt. 19, Czynnik 1), wskazując na zróżnicowaną siłę powiązania pomiędzy obserwowanymi wskaźnikami a odpowiadającymi im konstruktami latentnymi.

Tabela 23

Ładunki czynnikowe dla kolejnych pozycji kwestionariusza postaw wobec edukacji formalnej

Czynnik	Wskaźnik	Ładunek czynnikowy	SE	Wartość *z*	*p*
Czynnik 1 (komponent emocjonalny postawy)	Pyt. 2	0,70	0,02	32,65	< 0,001
	Pyt. 7	0,74	0,02	44,28	< 0,001
	Pyt. 8	0,76	0,02	44,47	< 0,001
	Pyt. 9	0,78	0,02	47,72	< 0,001
	Pyt. 10	0,82	0,01	61,61	< 0,001
	Pyt. 12	0,73	0,02	43,58	< 0,001
	Pyt. 19	0,87	0,01	78,39	< 0,001
	Pyt. 28	0,76	0,02	46,44	< 0,001
	Pyt. 30	0,84	0,01	70,09	< 0,001
	Pyt. 35	0,78	0,02	49,17	< 0,001
	Pyt. 40	0,82	0,01	62,74	< 0,001
Czynnik 2 (komponent poznawczy postawy)	Pyt. 1	0,67	0,02	29,03	< 0,001
	Pyt. 3	0,69	0,02	33,60	< 0,001
	Pyt. 6	0,14	0,04	3,87	< 0,001
	Pyt. 11	0,67	0,02	33,39	< 0,001
	Pyt. 14	0,71	0,02	36,79	< 0,001
	Pyt. 16	0,55	0,03	20,86	< 0,001
	Pyt. 18	0,76	0,02	46,52	< 0,001
	Pyt. 21	0,76	0,02	42,55	< 0,001
	Pyt. 22	0,38	0,03	12,21	< 0,001
	Pyt. 25	0,41	0,03	14,74	< 0,001
	Pyt. 29	0,58	0,02	23,51	< 0,001
	Pyt. 31	0,79	0,02	52,73	< 0,001
	Pyt. 32	0,73	0,02	36,29	< 0,001
	Pyt. 33	0,56	0,03	22,16	< 0,001
	Pyt. 34	0,61	0,02	26,36	< 0,001
	Pyt. 36	0,60	0,02	25,27	< 0,001

148:6426603497

	Pyt. 37	0,79	0,02	50,23	< 0,001
	Pyt. 38	0,76	0,02	42,69	< 0,001
	Pyt. 39	0,77	0,02	46,25	< 0,001
Czynnik 3 (komponent behawioralny postawy)	Pyt. 4	0,53	0,03	17,72	< 0,001
	Pyt. 5	0,76	0,02	39,81	< 0,001
	Pyt. 13	0,70	0,02	33,63	< 0,001
	Pyt. 15	0,53	0,03	19,64	< 0,001
	Pyt. 17	0,66	0,02	29,42	< 0,001
	Pyt. 20	0,70	0,02	31,92	< 0,001
	Pyt. 23	0,58	0,03	23,25	< 0,001
	Pyt. 24	0,75	0,02	40,65	< 0,001
	Pyt. 26	0,76	0,02	41,05	< 0,001
	Pyt. 27	0,61	0,03	24,61	< 0,001

Źródło: opracowanie własne

Czynnik 1 (komponent emocjonalny postawy) reprezentowany jest przez jedenaście pozycji (Pytania: 2, 7, 8, 9, 10, 12, 19, 28, 30, 35, 40), z których wszystkie uzyskały wysokie ładunki czynnikowe (od 0,70), co świadczy o silnym związku wskaźników z tym czynnikiem. Najwyższą wartość uzyskałam dla Pytania 19 (0,87), a najniższą dla Pytania 2 (0,70). Średnia wartość ładunków dla tego czynnika była relatywnie wysoka, co potwierdza jego spójność wewnętrzną.

Czynnik 2 (komponent poznawczy postawy) obejmuje największą liczbę pozycji- dziewiętnaście pytań. W większości przypadków uzyskałam wysokie lub umiarkowane wartości ładunków (np. Pyt. 31: 0,79, Pyt. 37: 0,79).

Czynnik 3 (komponent behawioralny postawy) składa się dziesięciu pozycji (Pytania: 4, 5, 13, 15, 17, 20, 23, 24, 26, 27), z których większość uzyskała ładunki czynnikowe w zakresie od 0,53 do 0,76. Szczególnie silnie z czynnikiem powiązane są Pytania 5 i 26 (obie 0,76), natomiast najniższą wartość uzyskałam dla Pytania 4 (0,53). Warto zauważyć, że mimo ogólnej spójności, kilka pozycji (np. Pyt. 15, Pyt. 27) mieści się na niższym końcu przedziału rekomendowanych wartości, co może sugerować konieczność dalszej walidacji struktury czynnikowej.

Podsumowując, analiza CFA wskazała na dobrą reprezentatywność pozycji względem przyjętych konstruktów teoretycznych. Większość pozycji uzyskała wysokie i istotne statystycznie ładunki czynnikowe, a ich przedziały ufności są wąskie, co świadczy o precyzji oszacowań.

149:1105384679

Kwestionariusz został przygotowany w oparciu o solidne podstawy teoretyczne, zakładające istnienie trzech komponentów postaw: emocjonalnego, poznawczego i behawioralnego. Pomimo, że analiza czynnikowa wskazała na więcej czynników niż oczekiwano, teoretyczne uzasadnienie trójwymiarowej struktury jest silne i znajduje potwierdzenie w literaturze. W związku z tym, uznałam, że narzędzie zachowuje ważność teoretyczną i praktyczną mimo pewnych ograniczeń wynikających z analizy czynnikowej. Natomiast wysokie wyniki rzetelności, moc dyskryminacyjna pozycji i teoretyczne uzasadnienie trójwymiarowej struktury kwestionariusza uzasadniły decyzję o jego użyciu w badaniach. Uznałam, że narzędzie ma potencjał do dostarczenia istotnych danych na temat postaw dorosłych wobec edukacji formalnej.

Podsumowując, po dokonanej standaryzacji narzędzia badawczego, usunęłam łącznie 7 itemów z pierwotnej wersji kwestionariusza.

z komponentu poznawczego:

nr 24. Wiek stanowi dla mnie przeszkodę w nauce nowych rzeczy

nr 41. Mam poczucie, że obecnie trudniej mi się uczy niż kiedyś

z komponentu emocjonalnego:

nr 16. Mam wątpliwości co do mojego udziału w edukacji formalnej

nr 18. Udział w edukacji formalnej wywołuje u mnie poczucie wstydu

nr 26. Mam mieszane odczucia co do mojego udziału w edukacji formalnej

nr 43. Udział w edukacji formalnej wywołuje u mnie lęk i obawę

z komponentu behawioralnego:

nr 1. Udział w edukacji formalnej nie byłby możliwy bez wsparcia mojego najbliższego otoczenia

Po usunięciu wszystkich powyższych itemów, kwestionariusz ankiety zawierał 40 itemów, w podziale:

-komponent poznawczy - 19 itemów

-komponent emocjonalny - 11 itemów

-komponent behawioralny - 10 itemów (kwestionariusz ankiety został przedstawiony w wykazie załączników).

Ostatecznie, narzędzie badawcze (załączone w aneksie 1)-kwestionariusz do badania postaw osób dorosłych wobec edukacji (K_PWE) składał się z trzech części: wstępnej, zasadniczej i końcowej. W części wstępnej umieściłam specjalną instrukcję, w której osoby badane zostały zaznajomione z celem badań, ich dwuetapowym przebiegiem oraz sposobem udzielania odpowiedzi. Podkreśliłam, iż nie ma złych i dobrych odpowiedzi, liczy się własny

150:1022364177

wybór i odczucie respondenta. Dodatkowo w instrukcji zdefiniowałam pojęcie edukacji formalnej oraz zapewniłam respondentów, że ich dane osobowe pozostaną wyłącznie do mojej wiadomości, nie zostaną przekazane żadnym osobom postronnym ani też upublicznione. Natomiast pozostałe dane zostaną wykorzystane tylko i wyłącznie do celów opracowania naukowego. Część zasadnicza miała postać tabeli, gdzie w pierwszej kolumnie tabeli zostało umieszczonych 40 twierdzeń badających trzy komponenty postawy, a w drugiej kolumnie została zawarta 5-przymiotnikowa skala Likerta. Zadaniem respondentów była ocena każdego twierdzenia za pomocą właśnie 5-przymiotnikowej skali, gdzie 1- oznaczał „zdecydowanie się nie zgadzam", 2 - „nie zgadzam się", 3 - „nie mam zdania", 4 - „zgadzam się", 5 - „zdecydowanie się zgadzam".

Jak wskazałam w rozdziale 1.2 rozprawy, zgodnie ze stanowiskiem większości badaczy przyjęłam, że podstawowymi kryteriami opisu postaw są ich kierunek i siła (natężenie). Kierunek określa, czy badany przejawia pozytywne czy negatywne nastawienie wobec danego obiektu, idei czy zjawiska (w moich badaniach — wobec własnego uczestnictwa w edukacji formalnej). Z kolei siła (natężenie) postawy odzwierciedla intensywność przekonań oraz poziom zaangażowania emocjonalnego w wyrażoną opinię. W ramach badań, prowadzonych przy użyciu autorskiego kwestionariusza do badań postaw ze skalą Likerta, uwzględniłam zarówno ogólny obraz postaw wobec edukacji formalnej, jak i poszczególne ich komponenty (poznawczy, emocjonalny i behawioralny). Uwzględnienie obu wymiarów pozwoliło nie tylko ustalić dominujący stosunek do edukacji, lecz także ocenić stopień jego natężenia w badanej próbie.

Kierunek postawy został zdefiniowany jako pozytywny lub negatywny. Odpowiedzi neutralne (środkowy punkt skali Likerta) potraktowałam jako brak jednoznacznego stanowiska, dlatego nie były one uwzględniane przy analizie kierunku (neutralna postawa nie wyznacza kierunku, ponieważ nie wskazuje ani na pozytywne, ani na negatywne nastawienie). Zachowałam jednak pełną, pięciostopniową skalę Likerta, która umożliwiła ocenę siły postawy, czyli natężenia przekonań i zaangażowania emocjonalnego uczestników. Dzięki temu możliwe było uchwycenie zarówno wyrazistości przejawianej postawy, jak i jej intensywności w poszczególnych wymiarach (poznawczym, emocjonalnym i behawioralnym). Takie podejście jest zgodne z literaturą przedmiotu i pozwala na kompleksową analizę zarówno kierunku, jak i siły (natężenia) postaw[258].

[258] Por. M.Kankaraš, S.Capecchi:. *Ani się zgadzam, ani się nie zgadzam: użycie i nadużycie kategorii odpowiedzi neutralnej w skalach typu Likert*a. METRON **83** , 111–140 (2025). https://doi.org/10.1007/s40300-024-00276-5

151:1350825339

Do analizy i interpretacji wyników badań, które uzyskałam za pomocą autorskiego kwestionariusza służącego do badania postaw, zastosowałam skalę stenową. Umożliwiła ona standaryzację wyników oraz porównanie natężenia postaw w obrębie całej grupy badawczej, jak i między komponentami postawy: poznawczym, afektywnym i behawioralnym. Skala stenowa pozwala przekształcić surowe wyniki w skalę o ustalonym rozkładzie, co ułatwia ocenę natężenia postaw i identyfikację różnic w stopniu ich wyrażania w badanej próbie. W ten sposób uzyskałam pełniejszy obraz zarówno kierunku, jak i natężenia postaw wobec edukacji wśród badanych, co umożliwiło na pogłębioną interpretację wyników.

Pierwsze wystandaryzowane narzędzie badawcze miało służyć do uzyskania odpowiedzi na postawione problemy badawcze od 1. do 3. oraz 5. do 8., które zostały wskazane w podrozdziale 3.2.

Natomiast do 4. problemu badawczego (w jaki sposób poziom samooceny różnicuje postawy osób dorosłych wobec edukacji formalnej) wykorzystałam Inwentarz Samowiedzy Sherwooda w adaptacji Marceli Tukałło i Renaty Wiechnik [259], który daje możliwość uzyskania stosunkowo dużej liczby danych do wielostronnej analizy różnorodnych aspektów obrazu siebie. Jest to technika należąca do grupy metod bezpośrednich, reaktywnych i diagnostycznych. Umożliwia różne sposoby określania poziomu samooceny, m.in. przez porównanie opisu „ja realnego" i „ja idealnego". Osoba badana określa wagi cech, który to aspekt bardzo rzadko był uwzględniany przez badaczy konstruujących techniki pomiaru samooceny. Jednocześnie jest to narzędzie łatwe dla osób badanych i pozwalające na grupowe badania młodzieży. Inwentarz Samowiedzy opracowany przez autorki znacznie odbiegał od pierwowzoru. Zachowano jego ogólną budowę ale użyto 30 par określeń zaczerpniętych z różnych list przymiotnikowych służących do badania samooceny (tylko pięć z nich jest tożsama z oryginalnym Inwentarzem) oraz ograniczono liczbę skal z 11 do 9. Jedną trzecią użytych w Inwentarzu określeń stanowią przymiotniki opisujące umiejętności i zdolności intelektualne (pozytywne bieguny: inteligentny, zdolny, twórczy, mądry, spostrzegawczy, aktywny, o dobrej pamięci, jasno myślący, pomysłowy, szybko myślący) wyodrębnione przy pomocy sędziów kompetentnych.

Inwentarz Samowiedzy opracowany przez Tukałło i Wiechnik, zmodyfikowałam na potrzeby badań własnych (ze względu na przyjęty cel badań zrezygnowałam z trzeciej części Inwentarza oraz z określenia ogólnego poziomu własnej samooceny na dodatkowej 9-stopniowej skali). Miał postać skali graficznej dwubiegunowej i składał się z dwóch części:

[259]R. Ł.Drwal: *Adaptacja kwestionariuszy osobowości. Wybrane zagadnienia i techniki*. Warszawa, PWN, 1995, s. 95-97.

152:3169607972

-cześć pierwsza-dotyczyła obrazu własnej osoby- „ja realnego" i zawierała 30 podskal z cechami dwubiegunowymi tzn. ujętymi jako wady i zalety (np. niezaradny - zaradny). Zadaniem respondenta było zaznaczenie na 9-stopniowej skali w jakim stopniu identyfikuje się z daną cechą, co umożliwiło określenie stopnia natężenia występowania danej cechy u badanego,

-część druga-wyglądała identycznie, ale tym razem respondent określał jaki chciałby być, w jakim stopniu chciałby poszczególne cechy posiadać („ja idealne").

Na podstawie Inwentarza Samowiedzy uzyskałam informacje na temat:

a) samooceny globalnej SG-suma bezwzględnych rozbieżności między ocenami „jaki jestem" i „jaki chciałbym być" w zakresie wszystkich 30 cech,
b) samooceny w zakresie intelektu SI-suma bezwzględnych rozbieżności w zakresie 10 cech dotyczących funkcjonowania intelektualnego,
c) samoocena w zakresie pozostałych cech SP- suma bezwzględnych rozbieżności w zakresie 20 cech po wyłączeniu tych, które wykorzystuje się do obliczania SI. Cechy wykorzystywane przy obliczaniu SP dotyczą funkcjonowania społecznego (towarzyski, nieśmiały itd.), wyglądu zewnętrznego np. przystojny i różnych innych właściwości[260].

Im wyższe wartości liczbowe tych wskaźników, tym większa rozbieżność między „jaki jestem" a „jaki chciałbym być" i tym niższa samoocena (samoakceptacja).

Po zakończeniu drugiego etapu badań (etapu ilościowego), wyłoniłam grupę 10 osób, których postawy zmieniły się wobec prezentowanych na początku edukacji (tym samym rozpoczęłam ostatni trzeci etap badań - etap jakościowy). Zastosowałam w nim metodę biograficzną, z wykorzystaniem techniki wywiadu narracyjnego, a narzędziem badawczym był autorski scenariusz wywiadu narracyjnego (SW_PWE-załączony w aneksie 2).

Metodę biograficzną najogólniej określa się jako metodę polegającą na opisie i analizie przebiegu życia ludzkiego, rozpatrywanego w kontekście określonego wycinka rzeczywistości społecznej. Ma się tu na uwadze zwykle całościowy lub fragmentaryczny przebieg życia badanych osób, w tym często ściśle określony rodzaj ich działalności z tytułu pracy zawodowej, życia rodzinnego, społecznego, towarzyskiego czy religijnego łącznie z ich dokonaniami i niepowodzeniami albo też wyłącznie kluczowe tylko momenty przebiegu życia, związane z ważnymi wydarzeniami historycznymi, zmianą ról i pozycji społecznej. Stosując metodę biograficzną polegamy na wielu różnych wypowiedziach pisemnych i ustnych osób badanych. Wypowiedzi te dotyczą przeważnie ich życia osobistego, różnych doświadczeń życiowych

[260] R. Ł.Drwal: *Adaptacja kwestionariuszy osobowości…* s. 98,99.

153:1499058691

i podzielanych przez nich opinii w sprawach interesujących z punktu widzenia przeprowadzonych badań. Metoda biograficzna pozwala, m.in. na badanie przekonań, poglądów, wierzeń, ideałów, dążeń osób badanych i ich wielorakich uwarunkowań. Dzięki tej metodzie poznajemy szczególnie indywidualną (osadzoną w codzienności) historię życia osób badanych łącznie z różnymi czynnikami warunkującymi jej przebieg[261].

W swoich badaniach posłużyłam się techniką wywiadu narracyjnego [262]jako sposobem gromadzenia materiału empirycznego. Podczas wywiadu narracyjnego dotyczącego własnego życia badanego, umożliwia się mu przedstawienie przeszłości z jego punktu widzenia. Wywiad narracyjny jest bowiem jednym ze środków uzyskania narracji, która jest rozumiana przez badaczy na wiele sposobów. Narracja jest formą wypowiedzi jednostki o przebiegu jej życia, która zainspirowana została przez badacza. Może być kompletna (dotyczyć całości życia badanej jednostki) lub tematyczna (fragmentaryczna). Jest opowiadaniem ujmującym wydarzenia z przeszłości jednostki w określoną strukturę. W jego treść najczęściej wkomponowane są wypowiedzi dotyczące samorozumienia własnej sytuacji, motywów postępowania, emocji, decyzji, podejmowanych działań. Narracja wyraża sposób rozumienia własnej sytuacji w strumieniu zdarzeń[263].

Wywiad narracyjny przebiega według pewnego schematu. Najczęściej wymienia się trzy zasadnicze części, poprzedzone faza wstępną: faza opowieści głównej, faza pytań wewnętrznych, faza pytań zewnętrznych. W fazie głównej narracji, gdy badany opowiada o swoim życiu, badacz przyjmuje rolę aktywnego słuchacza, nie zadaje żadnych pytań (o czym wcześniej uprzedza), nie wysyła oceniających przekazów niewerbalnych, okazuje jedynie zainteresowanie tym, o czym mówi badany. Opowieść kończy się kodą (jej celem jest powiązanie opowiadanych wydarzeń z teraźniejszością). Koda stanowi zamknięcie

---

[261] M. Łobocki: *Metody i techniki…,* s. 300,301. Por. D. Chmielewska-Łuczak, M. Fankanowski: *Przegląd aktualnych tendencji w badaniach biograficznych w obrębie nauk społecznych*. W: *Na tropach psychologii jako nauki humanistycznej.* Red. M. Straś-Romanowska,Warszawa-Wrocław, PWN,1995, s. 83,S.E. Chase: *Wywiad narracyjny. Wielość perspektyw, podejść, głosów*. W: Metody badań jakościowych", tom 2. Red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, Warszawa, PWN, 2010, 15-57; M. Chodkowska: *Metoda biograficzna wobec wyzwań pedagogiki specjalne*j, January 2014, Przegląd Badań Edukacyjnych 1(18):125 DOI:10.12775/PBE.2014.010; K. Czykier: *Metoda biograficzna jako metoda wspierająca precyzowanie sensu życia.* W*: Aksjologia edukacji dorosłości.* Red. J. Kostkiewicz, Lublin, KUL, s.305-313.

[262] Niemniej, należy zaznaczyć, iż w literaturze przedmiotu możemy się spotkać z określeniem wywiadu narracyjnego jako metody badań jakościowych, która pozwala na ich usystematyzowane przeprowadzenie. Wywiad narracyjny w szczególny sposób można wykorzystać do analizy procesualności zjawisk społecznych. Przedmiotem zainteresowania badaczy wykorzystujących tę metodę są więc często przemiany statusu, transformacje tożsamości, zbiorowe i indywidualne procesy przemian, przemiany stanów uczuciowych, projektów tożsamości. Indywidualne biografie pokazują też oddziaływanie procesów społeczno-historycznych na przebieg życia jednostek. Por.A. Kozerska: *Wywiad narracyjny w badaniach nad uczeniem się człowieka dorosłego w kontekście historii jego życia*. Edukacja Ustawiczna Dorosłych, 2013 rok, 2 (81), s. 29-35.

[263] D.Urbaniak-Zając, E.Kos: *Badania jakościowe w pedagogice*, Warszawa,Wydawnictwo Naukowe PWN, 2013, s. 93, 94. Zob. także: D. Kubinowski: *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia-Metodyka-Ewaluacja*.Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2010, s. 169,170

154:3423867106

opowiadania. Następnie badacz przechodzi do fazy, w której zadaje pytania określone pytaniami wewnętrznymi-immanentnymi. Dotyczą one wątków, które zostały podjęte przez badanego, ale nie zostały doprowadzone do końca. Kiedy badacz uzna, iż zapytał o wszystkie kwestie podjęte, lecz nierozwinięte przez badanego w toku wypowiedzi zasadniczej, a ważne z perspektywy problematyki badawczej, następuje kolejny etap, który przypomina klasyczny wywiad swobodny. Wówczas badacz ma możliwość podjęcia kwestii, o których badany nie wspomniał, a są istotne z perspektywy problematyki badawczej. W tym celu korzysta z listy pytań zewnętrznych (eksmanentnych), która opracowywana jest przed wywiadem. Pytania zewnętrzne ukierunkowują temat dalszej rozmowy, co umożliwia zebranie danych uznanych za istotne przez badacza, których nie przywołał samoistnie narrator. Zadawane są wówczas, gdy badany da wyraźny sygnał, iż zakończył swoją wypowiedź, a badacz postawił już wszystkie pytania wewnętrzne. Kończąc wywiad, badacz nawiązuje „luźną rozmowę", poświęcając swój czas badanemu w podziękowaniu za opowiadanie, które wiąże się z wysiłkiem intelektualnym i emocjonalnym[264].

Wywiad narracyjny zostaje utrwalony na określonym nośniku (cyfrowym lub analogowym). Następnie dokonuje się jego transkrypcji, polegającej na dokładnym i całościowym przepisaniu treści wypowiedzi narratora z oznaczeniem jej parajęzykowych własności (m.in. przerwy, milczenie, śmiech, westchnienia) za pomocą określonych symboli.

Moje ostatnie narzędzie badawcze (autorski scenariusz wywiadu narracyjnego SW_PWE) służyło do uzyskania odpowiedzi na postawione problemy badawcze od 9. do 15., które zostały wskazane w podrozdziale 3.2. Celem było dogłębne zrozumienie zjawiska i odpowiedź na pytania dotyczące znaczenia środowiska rodzinnego, grupy rówieśniczej, osób znaczących, osobistych doświadczeń, przebiegu kariery zawodowej oraz sukcesów i porażek na kształtowanie postaw wobec edukacji formalnej. Wywiady te umożliwiły uzyskanie szczegółowych informacji na temat indywidualnych doświadczeń i ich znaczenia w kontekście postaw edukacyjnych. Etap jakościowy dostarczył głębszego zrozumienia indywidualnych historii badanych, pozwalając na lepsze zrozumienie czynników mających znaczenie dla kształtowania się postaw wobec edukacji. Wywiady narracyjne ukazały, w jaki sposób doświadczenia życiowe, wsparcie społeczne i osobiste sukcesy oraz porażki kształtują postawy edukacyjne badanych.

Na potrzeby mojego projektu badawczego, w celu analizy zebranego materiału badawczego w postaci wywiadów narracyjnych, posłużyłam się analizą tematyczną według Virgini Braun

[264] D.Urbaniak-Zając, E.Kos: *Badania jakościowe...* s. 100-103.

155:2754868188

i Victorii Clarke. Analiza tematyczna, opracowana przez autorki jest powszechnie stosowaną metodą w badaniach jakościowych, umożliwiającą identyfikację, analizę i interpretację wzorców znaczeń w danych. Jest to metoda wypracowana w ramach jakościowej analizy treści. Spośród innych metod analizy treści wyróżnia ją to, że koncentruje się ona na identyfikacji wzorców lub tematów, które są obecne w danych, niekoniecznie definiując te tematy wcześniej. Dąży do uzyskania wglądu w subiektywne doświadczenia, przekonania i perspektywy jednostek lub grup, które są osobami autorskimi tekstu. Zazwyczaj wiąże się z bardziej indukcyjnym podejściem, w którym badacz lub badaczka pozwala tematom wyłonić się z danych, ale nie wyklucza kodowania danych do kategorii lub podtematów na podstawie zidentyfikowanych wzorców[265].

W moim przekonaniu metoda analizy tematycznej Clarke i Braun w pedagogicznych badaniach jakościowych najlepiej wpisuje się w interpretatywną orientację jakościową, w której kluczowe jest nadawanie znaczenia doświadczeniom badanych osób oraz identyfikacja wzorców w narracjach. Interpretatywna orientacja jakościowa w badaniach pedagogicznych koncentruje się na zrozumieniu, jak jednostki nadają sens swoim doświadczeniom edukacyjnym. Badacze w tej tradycji dążą do uchwycenia subiektywnych znaczeń i interpretacji, jakie uczestnicy przypisują swoim przeżyciom, interakcjom oraz kontekstom społecznym[266].

Metoda analizy tematycznej zakłada, że znaczenia nie są obiektywne, lecz konstrukcje społeczne, które badacz odczytuje na podstawie narracji badanych. W kontekście badań pedagogicznych szczególnie istotne jest zrozumienie subiektywnych doświadczeń edukacyjnych, co wpisuje się w tradycję hermeneutyczną i fenomenologiczną. Analiza tematyczna może być stosowana w celu eksploracji subiektywnego postrzegania edukacji przez dorosłych, np. zmian w postawie wobec edukacji formalnej. Narracje badanych stanowią tu świadectwo ich przeżyć edukacyjnych, co zbliża badanie do podejścia fenomenologicznego[267].

Procedura analizy tematycznej wg V. Braun i V. Clarke składa się z sześciu etapów, które zapewniają systematyczne podejście do analizy danych jakościowych. Pierwszy etap polega na gruntownym zaznajomieniu się z zebranym materiałem badawczym. Obejmuje to wielokrotne

[265] S. Mandes, A.Karlińska: *W stronę nowej metodologii analizy treści. Podobieństwa i różnice pomiędzy modelowaniem tematycznym i jakościową analizą treści*. Przegląd Socjologii Jakościowej.Tom XX, Nr 4, DOI: https://doi.org/10.18778/1733-8069.20.4.06

[266] Zob. D. Urbaniak-Zając, E. Kos: Badania jakościowe w pedagogice. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2013; Zob.L. Dziaczkowska: *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych i ich znaczenie w kształtowaniu myślenia teoretyczno-praktycznego pedagogów*. Eukaja 2023, 2(165), 7–16 DOI 10.24131/3724.230201 ISSN 0239-6858

[267] Zob. A. Jurgiel-Aleksander: *Fenomenografia i jej poznawcze konsekwencje w świetle projektu na temat doświadczeń edukacyjnych dorosłych. Refleksja badacza*. Rocznik Andragogiczny t. 23 (2016) DOI: http://dx.doi.org/10.12775/RA.2016.014

156:6549807033

czytanie transkrypcji wywiadów, notatek terenowych czy innych form danych, co pozwala badaczowi na głębokie zrozumienie treści i kontekstu. Na tym etapie istotne jest notowanie wstępnych obserwacji oraz refleksji, które mogą być pomocne w późniejszych fazach analizy. W drugim etapie badacz przystępuje do systematycznego kodowania danych. Kodowanie polega na przypisywaniu fragmentom tekstu etykiet (kodów), które odzwierciedlają istotne cechy danych związane z pytaniami badawczymi. Kody mogą być generowane zarówno w sposób indukcyjny (wyłaniają się z danych), jak i dedukcyjny (oparte na wcześniejszych teoriach czy literaturze). Na tym etapie badacz grupuje powiązane ze sobą kody w potencjalne tematy. Tematy te reprezentują szersze wzorce znaczeń obecne w danych i stanowią podstawę do głębszej analizy. Proces ten może obejmować tworzenie map myśli czy diagramów, które pomagają w wizualizacji relacji między kodami a tematami. Czwarty etap polega na krytycznym przeglądzie i rafinacji wyłonionych tematów. Badacz ocenia, czy zidentyfikowane tematy są spójne wewnętrznie oraz czy adekwatnie odzwierciedlają dane. Może to prowadzić do modyfikacji, łączenia lub dzielenia tematów, a także do powrotu do wcześniejszych etapów analizy w celu ponownego kodowania danych. W piątym etapie badacz precyzyjnie definiuje istotę każdego tematu oraz nadaje im odpowiednie nazwy. Definicje te powinny jasno określać zakres i treść każdego tematu, a nazwy powinny być zwięzłe i oddawać istotę analizowanego wzorca. Ostatni etap polega na przygotowaniu raportu z analizy, w którym badacz przedstawia zidentyfikowane tematy w kontekście pytań badawczych. Raport powinien zawierać opisy tematów poparte odpowiednimi cytatami z danych, co umożliwia ilustrację i wzmocnienie przedstawianych argumentów[268].

W kolejnym podrozdziale przedstawiłam dobór i charakterystykę próby badawczej, co jest niezbędnym elementem procesu badawczego po opracowaniu procedury badawczej.

[268] Zob. V. Braun, V. Clarke: Analiza tematyczna. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2024.

157:7114537399

3.5. Dobór, charakterystyka grupy badawczej i teren badań

W naukach społecznych, w tym pedagogicznych, grupa badawcza może być definiowana jako zbiór osób spełniających określone kryteria, takie jak wiek, poziom wykształcenia, status zawodowy czy doświadczenia edukacyjne[269]. Grupa badawcza to zbiór jednostek (osób, instytucji, organizacji), które są przedmiotem badań naukowych.

Wyróżnia się kilka typów grup badawczych:

- grupa reprezentatywna – dobrana w taki sposób, aby wyniki badań można było uogólnić na całą populację,
- grupa celowa (*purposive sample*) – wybrana na podstawie określonych kryteriów istotnych dla przedmiotu badania,
- grupa eksperymentalna i kontrolna – stosowana w badaniach eksperymentalnych w celu porównania efektów interwencji.

Dobór próby badawczej stanowi kluczowy element procesu badawczego i może przyjmować różne formy, zależnie od przyjętej metodologii oraz celu badania. Wyróżnia się dwa podstawowe typy doboru próby: losowy (probabilistyczny) oraz nielosowy (nieprobabilistyczny). W badaniach ilościowych często stosuje się dobór losowy, który umożliwia uogólnienie wyników na całą populację. W badaniach jakościowych preferowany jest jednak dobór celowy (*purposive sampling*), który polega na świadomej selekcji uczestników badania w oparciu o określone kryteria[270]. Dobór próby w badaniach pedagogicznych oparty jest często na świadomym doborze jednostek przez badacza, które mogą dostarczyć wartościowych informacji na temat badanego zagadnienia[271]. Wszystkie badania odnoszą się do jakiejś populacji, zgodnie ze stanowiskiem Tadeusza Pilcha wskazującym, że „*ktoś, kto pragnie prowadzić badania, nie powinien uczynić w zakresie ich realizacji ani jednego kroku, zanim nie zdecyduje się na to, jaką konstruuje sobie populację, jak właściwie populację zamierza badać*”[272].

Moje zainteresowania badawcze dotyczyły postaw osób dorosłych wobec własnego uczestnictwa w edukacji formalnej oraz ich niektórych uwarunkowań. W związku z tym, zastosowałam celowy dobór próby, gdzie typ i struktura próby wynika z zakładanych celów badawczych. Wybór ten wynikał z moich założeń badawczych oraz specyfiki grupy, która

[269] Por. J. Sztumski: *Wstęp do metod i technik badań społecznych*. Wydawnictwo Śląsk, 1999.

[270] Por. E. Babbie: *Badania społeczne w praktyce*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2003; C. Frankfort-Nachmias, C i D.Nachmias (2001). *Metody badawcze w naukach społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Zysk i S-ka, 2001.

[271] M. Łobocki: Metody i techniki…s. 41.

[272] T. Pilch: Zasady badań pedagogicznych. Warszawa, Żak, 1995, 114.

158:5320087021

pozostaje niedostatecznie reprezentowana w literaturze naukowej. Główne uzasadnienia dla tego wyboru obejmowały:

- konieczność analizy postaw dorosłych wobec edukacji formalnej na przestrzeni czasu, co wymagało stabilnej grupy badawczej i przeprowadzenia badań podłużnych,
- wybór słuchaczy publicznych szkół policealnych ze względu na fakt, iż publiczne placówki charakteryzują się większą ciągłością organizacyjną oraz wyższym poziomem uregulowania programów nauczania, co zapewniło większą spójność i porównywalność wyników,
- eliminacja szkół niepublicznych ze względu na potencjalne trudności organizacyjne i ryzyko przerwania badań podłużnych wskutek np. zaprzestania działalności placówki lub rozwiązania danego kierunku nauczania. Istniało również ryzyko, że przeprowadzenie pełnego cyklu badań w placówkach niepublicznych mogłoby być utrudnione, mniej przewidywalne i stabilne, co mogło wpłynąć na kompletność zbieranych danych,
- aspekty finansowe, organizacyjne i czasowe, które pozwoliły na efektywne przeprowadzenie badań, biorąc pod uwagę dostępność grupy badawczej.

Celowy dobór próby był moją świadomą decyzją badawczą, pozwalającą na uzyskanie szczegółowego obrazu postaw edukacyjnych osób dorosłych w kontekście edukacji formalnej na przykładzie edukacji policealnej[273]. Wybór tej grupy umożliwił także wniesienie nowych danych empirycznych do obszaru badań nad edukacją dorosłych, poszerzając wiedzę na temat czynników determinujących uczestnictwo w formalnym kształceniu w dorosłości. Niemniej zdaję sobie sprawę z tego, że uzyskanych wyników nie można uogólniać na całość populacji.

Badania przeprowadziłam na terenie wszystkich publicznych policealnych szkół medycznych w dwóch sąsiadujących województwach: opolskim i śląskim. Decyzja o wyborze tych instytucji była podyktowana istotnymi względami, ponieważ wybrany teren badań pozwalał na efektywne przeprowadzenie badań, biorąc pod uwagę aspekty finansowe, organizacyjne i czasowe.

Z województwa opolskiego były to 3 szkoły:

-Zespół Szkół Medycznych w Brzegu, ul. Ofiar Katynia 25,

[273] Szkoły policealne zaliczane są w polskim systemie edukacyjnym do szkolnictwa na poziomie średnim (ponadpodstawowym) i mogą być prowadzone przez jednostki administracji centralnej, jednostki samorządu terytorialnego (tak jak w moich badaniach), organizacje społeczne, wyznaniowe, stowarzyszenia oraz osoby fizyczne. Warunkiem przyjęcia osoby do szkoły policealnej jest posiadanie przez nią średniego wykształcenia (świadectwo dojrzałości nie jest wymagane). Szkoły policealne umożliwiają osobom z wykształceniem co najmniej średnim, uzyskanie dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe po zdaniu stosownych egzaminów przed okręgowymi komisjami egzaminacyjnymi. Nauka w szkołach policealnych trwa od roku do 2,5 roku.

159:1830252025

-Zespół Szkół Medycznych im. Janusza Korczaka w Prudniku, ul. Piastowska 26,

-Zespół Szkół Medycznych w Kędzierzynie-Koźlu, ul. Piastowska 12,

natomiast z województwa śląskiego było to 5 szkół:

-Centrum Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego Województwa Śląskiego w Gliwicach, ul. Chudoby 12,

-Centrum Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego Województwa Śląskiego w Katowicach, ul. Wiertnicza 3,

-Centrum Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego Województwa Śląskiego w Raciborzu, ul. Warszawska 7 (z oddziałem w Rybniku),

-Centrum Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego Województwa Śląskiego w Zabrzu, ul. 3-go Maja 63,

-Regionalne Centrum Kształcenia Ustawicznego w Sosnowcu, ul. Stalowa 9a (z oddziałem w Zawierciu)[274].

Badania miały III główne części: etap ilościowy I i II oraz III etap jakościowy. W pedagogicznych badaniach jakościowych grupa badawcza jest zazwyczaj wybierana celowo, aby umożliwić dogłębną analizę doświadczeń i postaw badanych osób. Wybór grupy badawczej w takich badaniach nie dąży do reprezentatywności statystycznej, lecz do eksploracji różnorodności doświadczeń w obrębie badanego zjawiska[275]. Tak było również w moich badaniach, w etapie jakościowym, gdzie przyjęłam celowy dobór próby.

Badania właściwe w etapie ilościowym składały się z dwóch części. Pierwszy etap badań rozpoczęłam w okresie wrzesień-październik 2022 wśród słuchaczy rozpoczynających edukację. Uzyskałam materiał badawczy od 777 osób, natomiast drugi etap badań ilościowych został podzielony na trzy mniejsze etapy ze względu na specyfikę kierunku kształcenia i termin jego ukończenia[276]. Niemniej, zdecydowana większość słuchaczy zakończyła kształcenie zgodnie z programem ich kierunków po 4 semestrach, w czerwcu 2024 roku. W całościowym, drugim etapie badań ilościowym, zebrałam materiał badawczy od 503 osób (niestety, wiele osób przerwało edukację w trakcie cyklu kształcenia). Badania były przeprowadzane przeze

[274] W kontekście badań pedagogicznych teren badań jest ściśle związany z celem badania i metodologią, a jego wybór powinien uwzględniać dostępność badanych, specyfikę środowiska edukacyjnego oraz możliwość długoterminowego monitorowania badanej populacji. Zob. M. Łobocki: *Metody i techniki*…, zob. Z. Kwieciński, B. Śliwerski: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2004.

[275] D. Urbaniak-Zając i J.Piekarski. *Metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2018.

[276] Mniejsza część słuchaczy pobierających edukację na kierunku „asystent osoby niepełnosprawnej" i „technik sterylizacji medycznej" kończyło edukację w czerwcu 2023 roku i wówczas objęłam ich drugim etapem badań. Kolejny kierunek „opiekun medyczny" trwał 3 semestry i słuchacze zakończyli kształcenie w styczniu 2024 roku. Również w tym terminie objęłam ich drugim etapem badań.

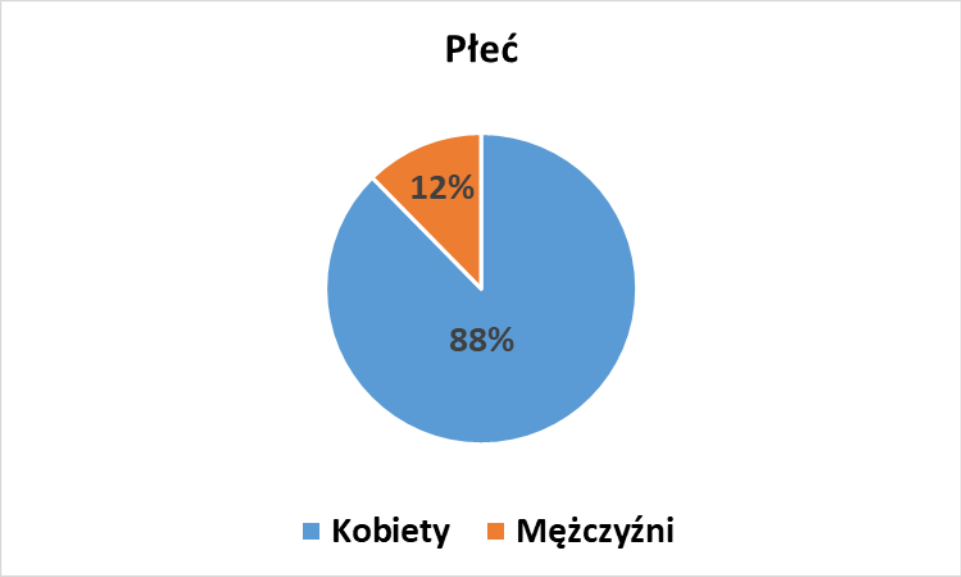
160:4973014046

mnie osobiście, na każdym etapie, w czasie zajęć dydaktycznych. Przed przystąpieniem do badań słuchacze zostali poinformowani o celach badania, konieczności kodowania oraz możliwości wycofania się z badań na każdym ich etapie. Następnie, pozyskany materiał empiryczny poddałam obliczeniom statystycznym.

Niżej, przedstawiam charakterystykę 777 badanych osób z etapu ilościowego. Pierwszą zmienną, którą prezentuję na wykresie 1 była płeć badanych.

Wykres 1

Charakterystyka badanych ze względu na płeć



Źródło: opracowanie własne

Powyższy wykres przedstawia strukturę badanej grupy pod względem płci. Jak wynika z analizy, większość respondentów stanowią kobiety, które stanowią 88% całej próby. Mężczyźni reprezentują natomiast 12% badanej populacji. Tak znaczna przewaga kobiet w badanej grupie może wynikać ze specyfiki wybranego obszaru badań – szkół policealnych o profilu medycznym. Zawody związane z sektorem medycznym i opiekuńczym, takie jak opiekun medyczny czy terapeuta zajęciowy, są tradycyjnie częściej wybierane przez kobiety, co znajduje odzwierciedlenie w strukturze płci badanych. Niski udział mężczyzn sugeruje, że edukacja w obszarze medycznym nie jest dla nich dominującą ścieżką kształcenia policealnego. Może to być związane z kulturowymi i społecznymi uwarunkowaniami dotyczącymi wyboru zawodu oraz z mniejszą reprezentacją mężczyzn w profesjach medycznych wymagających bezpośredniego kontaktu z pacjentem. Wyniki te potwierdzają tendencję obserwowaną na

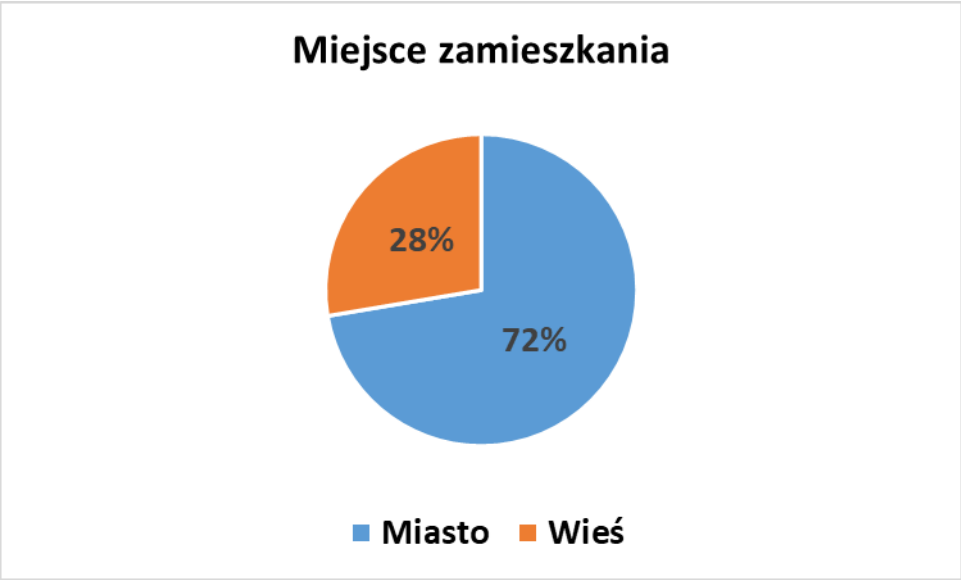
161:7017560950

rynku pracy, gdzie kobiety częściej podejmują się pracy w sektorze medycznym, edukacyjnym i opiekuńczym, podczas gdy mężczyźni dominują w zawodach technicznych i przemysłowych.

Drugą analizowaną zmienną było miejsce zamieszkania badanych, co prezentuję na wykresie 2.

Wykres 2

Charakterystyka badanych ze względu na miejsce zamieszkania



Źródło: opracowanie własne

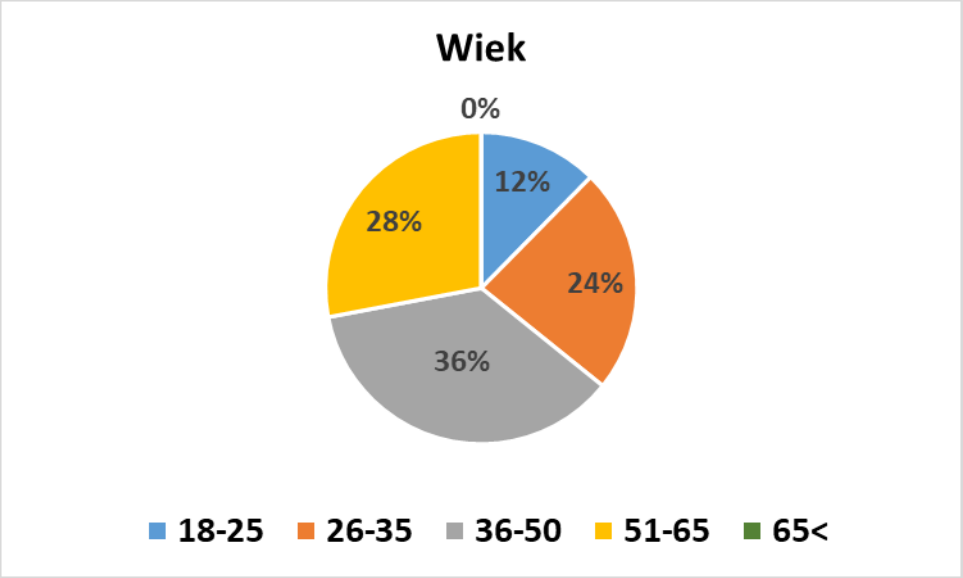
Powyższy wykres przedstawia strukturę badanej grupy pod względem miejsca zamieszkania. Z jego analizy wynika, że większość respondentów mieszkała w mieście (72%), natomiast 28% badanych pochodziła z terenów wiejskich. Dominacja osób pochodzących z miast w badanej grupie może wynikać z większej dostępności szkół policealnych w ośrodkach miejskich. Publiczne szkoły policealne o profilu medycznym, w których prowadziłam badania, znajdują się w miastach, co może sprzyjać uczestnictwu osób zamieszkujących te tereny. Jednak stosunkowo wysoki odsetek słuchaczy pochodzących ze wsi (28%) wskazuje, że edukacja policealna jest atrakcyjną opcją także dla mieszkańców obszarów wiejskich i podejmują oni wysiłek związany z dojazdami do większych miast w celu podniesienia kwalifikacji.

Kolejną analizowaną zmienną był wiek badanych, którego strukturę przedstawiłam na wykresie 3.

162:1083868120

Wykres 3

Charakterystyka badanych ze względu na wiek



Źródło: opracowanie własne

Powyższy wykres przedstawia strukturę wiekową respondentów biorących udział w badaniu:

- najliczniejszą grupę stanowiły osoby w wieku 36-50 lat (36%), co wskazuje na duże zainteresowanie edukacją formalną w tej grupie wiekowej,
- kolejną grupą były osoby 51-65 lat (28%), co może sugerować, że także starsi dorośli decydują się na dalsze kształcenie, prawdopodobnie z uwagi na konieczność przekwalifikowania lub rozwój zawodowy[277],
- osoby w wieku 26-35 lat stanowiły 24%, co może wynikać z chęci zdobycia nowych kwalifikacji po pierwszych doświadczeniach zawodowych,
- najmniej liczną grupą były osoby w wieku 18-25 lat (12%), co może oznaczać, że młodsze osoby częściej wybierają inne formy edukacji, np. studia wyższe, zamiast szkół policealnych.

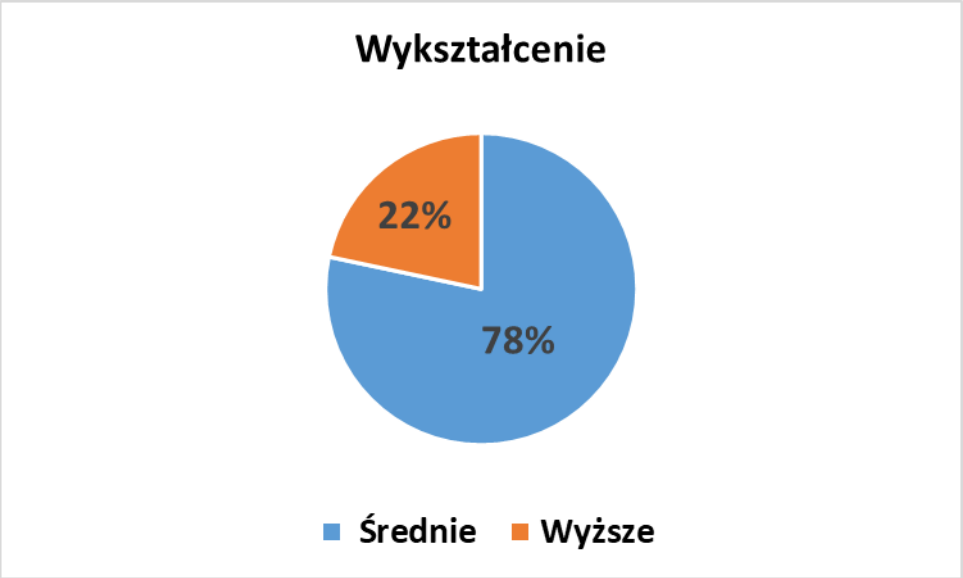
Ostatnią zmienną w charakterystyce badanych był poziom wykształcenia, którego strukturę przedstawiłam na poniższym wykresie 4.

[277] Wykres został skonstruowany w oparciu o zdefiniowane kategorie wiekowe, obejmujące grupy do 65. roku życia. Ponieważ jedynie jedna osoba przekroczyła ten próg (była w wieku 76 lat), jej obecność nie została wyodrębniona w postaci osobnej kategorii, co mogłoby zaburzyć proporcje wykresu i jego czytelność.

163:1129032475

Wykres 4

Charakterystyka badanych ze względu na poziom wykształcenia



Źródło: opracowanie własne

Analizując poziom wykształcenia, 78% respondentów miało wykształcenie średnie, a 22% posiadało wykształcenie wyższe. Przewaga osób z wykształceniem średnim wynika z profilu edukacyjnego szkół policealnych, które są dostępne dla absolwentów szkół średnich, niezależnie od tego, czy zdali maturę i często szkoły policealne są wybierane przez osoby, które nie podjęły studiów traktując edukację policealną jako alternatywę dla studiów wyższych, pozwalającą na szybkie zdobycie konkretnego zawodu. Obecność osób z wykształceniem wyższym (22%) może sugerować, że część dorosłych decyduje się na dodatkową edukację, zmieniając swoją ścieżkę zawodową wynikającą z potrzeb rynku pracy lub braku satysfakcji z dotychczasowego wykształcenia i kariery zawodowej. Dane te pokazują, że edukacja policealna pełni funkcję zarówno pierwszego etapu kształcenia zawodowego, jak i możliwości zmiany zawodu dla osób, które zdobyły wyższe wykształcenie.

Reasumując, w I etapie badań większość uczestników stanowiły kobiety, najliczniej reprezentowaną grupą były osoby mieszkające w miastach, podczas gdy osoby z terenów wiejskich stanowiły mniejszość. Pod względem wieku największy odsetek badanych stanowili słuchacze w wieku 36-50 lat oraz 51-65 lat, co świadczy o znacznym udziale osób dorosłych kontynuujących naukę w późniejszym okresie życia. Grupa osób w wieku 26-35 lat była mniej liczna, natomiast najmniej reprezentowaną grupą byli najmłodsi badani w wieku 18-25 lat.

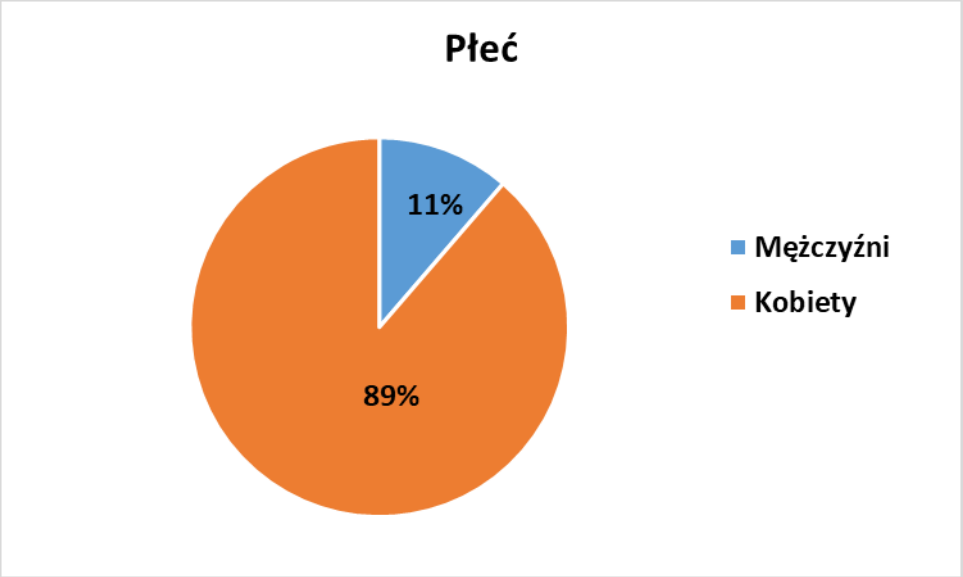
164:2665639975

W odniesieniu do wykształcenia, najwięcej badanych posiadało wykształcenie średnie, natomiast osoby z wyższym wykształceniem stanowiły mniejszość.

W drugim etapie badań podłużnych, badaniami objęłam 503 osoby[278], których charakterystykę przedstawiłam niżej. Analogicznie, do I etapu badań, pierwszą analizowaną zmienną była płeć badanych, której strukturę prezentuje wykres 5.

Wykres 5

Charakterystyka badanych ze względu na płeć



Źródło: opracowanie własne

W porównaniu do I etapu badań (gdzie kobiety stanowiły 88% uczestników, a mężczyźni 12%), struktura płciowa badanej grupy nie uległa istotnej zmianie.

Drugą analizowaną zmienną było miejsce zamieszkania badanych, co prezentuję na wykresie 6.

[278] Zmniejszenie liczby uczestników w II etapie (z 777 do 503) wynikało z przerwania edukacji przez część osób. Może to sugerować różnorodne przyczyny rezygnacji, takie jak trudności organizacyjne, finansowe, brak możliwości pogodzenia obowiązków rodzinnych i zawodowych czy brak dalszej motywacji do kontynuowania nauki.

165:4183498095

Wykres 6

Charakterystyka badanych ze względu na miejsce zamieszkania

Źródło: opracowanie własne

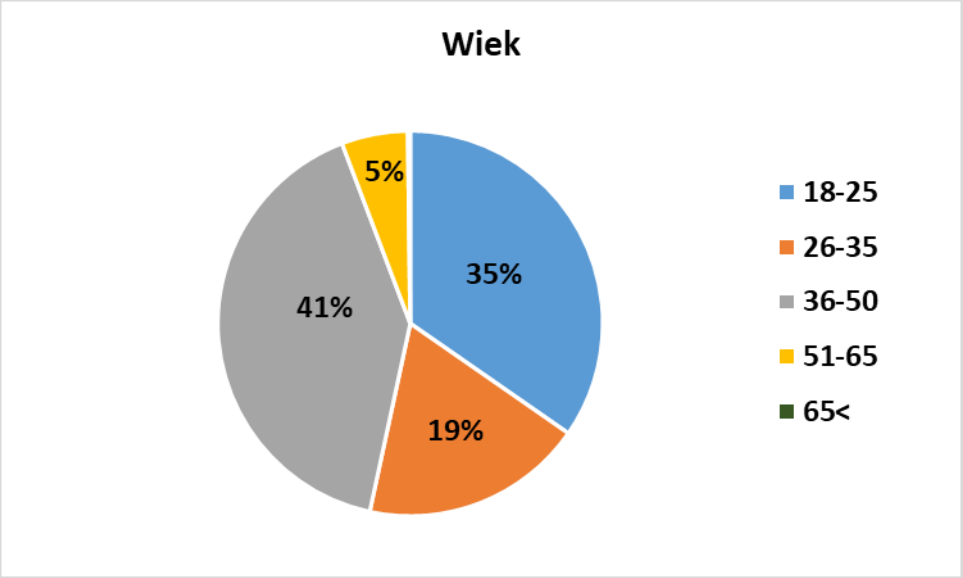
Proporcje w zakresie miejsca zamieszkania pozostały niezmienione w stosunku do I etapu badań, co może wskazywać na stabilność uczestnictwa w edukacji formalnej niezależnie od lokalizacji zamieszkania. Fakt, że proporcje pozostały niezmienione mimo spadku liczby uczestników badania w II etapie, może sugerować, że zarówno mieszkańcy miast, jak i wsi w podobnym stopniu kontynuowali edukację w ramach badanych szkół policealnych.

Trzecią zmienną był wiek badanych, którego strukturę przedstawiłam na poniższym wykresie 7.

166:4992499198

Wykres 7

Charakterystyka badanych ze względu na wiek



Źródło: opracowanie własne

W porównaniu do I etapu, struktura wiekowa grupy badawczej uległa pewnym zmianom, co mogło wynikać z naturalnej selekcji uczestników spowodowanej przerwaniem edukacji przez część badanych:

- największą grupę wiekową stanowiły osoby w przedziale 36-50 lat (41%), co wskazuje na znaczną reprezentację dorosłych uczestników edukacji formalnej, którzy mogą traktować naukę jako sposób na zmianę kwalifikacji lub rozwój zawodowy,
- drugą najliczniejszą grupę stanowiły osoby w wieku 18-25 lat (35%), co sugeruje, że edukacja policealna jest także popularnym wyborem wśród młodych dorosłych poszukujących ścieżki zawodowej,
- grupa osób w wieku 26-35 lat stanowiła 19% badanych, co może oznaczać, że w tym okresie życia decyzje edukacyjne są często podporządkowane stabilizacji zawodowej lub rodzinnej,
- odsetek osób w wieku 51-65 lat był znacznie mniejszy i wyniósł jedynie 5%, co wskazuje, że edukacja formalna w tej grupie wiekowej jest mniej popularna, choć nadal obecna[279].

Porównując wyniki do I etapu badań, można zauważyć pewne przesunięcie w strukturze wiekowej – wzrosła liczba osób w przedziale 18-25 lat oraz 36-50 lat, natomiast zmniejszył

[279]Wykres został skonstruowany w oparciu o zdefiniowane kategorie wiekowe, obejmujące grupy do 65. roku życia. Ponieważ jedynie jedna osoba przekroczyła ten próg (była w wieku 76 lat), jej obecność nie została wyodrębniona w postaci osobnej kategorii, co mogłoby zaburzyć proporcje wykresu i jego czytelność. Słuchacz ten brał udział w II etapie badań.

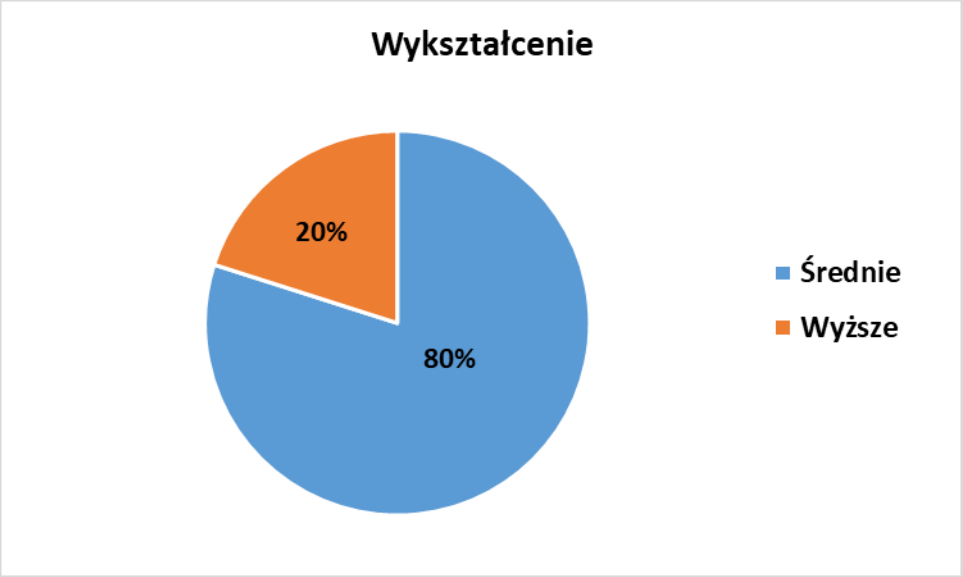
167:2388662612

się odsetek uczestników w wieku 26-35 i 51-65 lat. Może to oznaczać, że osoby w średnim wieku częściej rezygnowały z edukacji na dalszym etapie, podczas gdy młodsze i bardziej dojrzałe osoby z grupy 36-50 lat częściej kontynuowały naukę.

Ostatnią zmienną był poziom wykształcenia badanych, którego strukturę przedstawiłam na wykresie 8.

Wykres 8

Charakterystyka badanych ze względu na poziom wykształcenia



Źródło: opracowanie własne

W II etapie badań, odsetek osób z wykształceniem średnim nieznacznie wzrósł do 80%, podczas gdy udział osób z wykształceniem wyższym spadł do 20%. Wynikało to z faktu, że część osób z wykształceniem wyższym, które pierwotnie podjęły naukę w szkole policealnej, zrezygnowało z dalszego kształcenia w jej trakcie. Niewielki wzrost udziału osób z wykształceniem średnim może również sugerować, że to właśnie ta grupa była bardziej skłonna do kontynuacji edukacji w ramach szkoły policealnej.

Reasumując, struktura demograficzna wykazała jedynie niewielkie różnice w stosunku do I etapu. Kobiety nadal stanowiły zdecydowaną większość uczestników, a liczba mężczyzn pozostała na zbliżonym poziomie. Rozkład miejsca zamieszkania również nie uległ zmianie, dominowali mieszkańcy miast, natomiast osoby z terenów wiejskich stanowiły mniejszość. W zakresie wykształcenia nastąpił niewielki spadek liczby osób z wykształceniem wyższym, co sugeruje, że ta grupa częściej rezygnowała z nauki w trakcie trwania szkoły policealnej.

168:3998964909

Najbardziej wyraźne różnice odnotowałam w strukturze wiekowej – największy odsetek stanowili słuchacze w wieku 36-50 lat, a liczba osób w grupie 18-25 lat również utrzymała się na stosunkowo wysokim poziomie, co świadczy o ich większej wytrwałości w kontynuowaniu edukacji. Natomiast wśród osób w przedziale 26-35 lat oraz 51-65 lat odnotowałam spadek liczebności, co może wskazywać, że starsi uczestnicy częściej decydowali się na przerwanie nauki przed ukończeniem cyklu kształcenia. Tak więc analiza zmiennych demograficznych obu etapów badań ujawniła stabilność w zakresie struktury płci i miejsca zamieszkania, natomiast widoczne były zmiany w poziomie wykształcenia i strukturze wiekowej. Wyniki sugerują, że młodsi oraz osoby w średnim wieku były bardziej skłonne do ukończenia edukacji, natomiast starsi uczestnicy oraz osoby z wykształceniem wyższym, częściej rezygnowali z nauki.

Po przeprowadzeniu analizy statystycznej wyników z I i II etapu badań, której szczegółowe omówienie przedstawiłam w kolejnym rozdziale, wyodrębniłam grupę 10 osób, u których nastąpiła zmiana postawy wobec własnego uczestnictwa w edukacji formalnej. Zmiana ta oznaczała, że deklarowane przez nich stanowisko na zakończenie procesu kształcenia było odmienne od prezentowanego na jego początku. Na tej podstawie rozpoczęłam realizację III etapu badań, mającego charakter jakościowy. Kryterium doboru uczestników do tej części badania opierało się na zmianie w poszczególnych komponentach postawy. Przyjęłam, że zaproszone do trzeciego etapu badań zostaną osoby, które wykazywały modyfikację postawy w co najmniej dwóch z trzech wyróżnionych komponentów. W skład grupy badawczej weszły wyłącznie kobiety, przy czym u pięciu z nich odnotowałam zmianę w kierunku negatywnym, natomiast u pozostałych pięciu w kierunku pozytywnym. Dwie spośród pierwotnie zakwalifikowanych uczestniczek odmówiły udziału w badaniu, co skutkowało decyzją o ich zastąpieniu respondentkami, u których zmiana dotyczyła jednego komponentu postawy. Wszystkie uczestniczki wyraziły zgodę na używanie ich prawdziwych imion w opracowaniu wyników badań.

Poniższa tabela przedstawia charakterystykę osób badanych, u których w trakcie edukacji formalnej zaobserwowano zmianę postawy, zarówno w kierunku bardziej pozytywnym, jak i negatywnym. Z wyselekcjonowaną grupą kobiet przeprowadziłam wywiady narracyjne, stanowiące kluczowy element jakościowej części badania. Wiek respondentek wahał się od 24 do 43 lat, przy czym dominowały osoby z wykształceniem średnim (8 kobiet), natomiast 2 uczestniczki posiadały wykształcenie wyższe. Większość badanych zamieszkiwała obszary miejskie (9 osób), natomiast jedna osoba pochodziła z terenów wiejskich.

169:1023209715

Tabela 24

Charakterystyka respondentów w badaniu jakościowym

Imię	**Wiek**	**Wykształcenie**	**Miejsce zamieszkania**	**Zmiana w postawie na**	**Zmiana w komponentach postawy**
Anastazja	27 lat	wyższe	miasto	pozytywną	całościowa
Anna	33 lata	średnie	miasto	pozytywną	jeden komponent
Daria	24 lata	średnie	miasto	negatywną	dwa komponenty
Gracjana	27 lat	średnie	miasto	negatywną	całościowa
Klaudia	24 lata	średnie	miasto	pozytywną	całościowa
Kornelia	35 lat	wyższe	miasto	pozytywną	jeden komponent
Magdalena	43 lata	średnie	miasto	negatywną	dwa komponenty
Monika	36 lat	średnie	miasto	negatywną	całościowa
Sandra	31 lat	średnie	wieś	negatywną	dwa komponenty
Sylwia	31 lat	średnie	miasto	pozytywną	dwa komponenty

Źródło: opracowanie własne

Wyniki uzyskane w ramach badań ilościowych i jakościowych stały się podstawą do przeprowadzenia pogłębionej analizy, której celem było udzielenie odpowiedzi na postawione pytania badawcze oraz identyfikacja relacji zachodzących pomiędzy kluczowymi zmiennymi. Po dokonaniu szczegółowego opisu procesu doboru oraz charakterystyki próby badawczej, w kolejnym rozdziale pracy przedstawiłam rezultaty badań własnych, obejmujące porównanie wyników dwóch etapów badań podłużnych oraz analizę statystyczną zgromadzonego materiału empirycznego.

170:3264668374

ROZDZIAŁ IV. POSTAWY OSÓB DOROSŁYCH WOBEC WŁASNEGO UCZESTNICTWA W EDUKACJI FORMALNEJ. PREZENTACJA WYNIKÓW BADAŃ WŁASNYCH

W niniejszym rozdziale przedstawiłam wyniki badań empirycznych o charakterze ilościowym i jakościowym, przeprowadzonych w trzech etapach. Etapy I i II obejmowały badania ilościowe, zrealizowane odpowiednio na początku oraz na końcu cyklu kształcenia formalnego osób dorosłych, uczących się w medycznych szkołach policealnych. Etap III stanowił część jakościową, opartą na przeprowadzonych wywiadach narracyjnych. W pierwszych dziewięciu podrozdziałach zaprezentowałam wyniki pomiaru postaw w dwóch punktach czasowych, dokonałam ich porównania oraz przeanalizowałam związek samooceny, płci, wieku, miejsca zamieszkania i wykształcenia jako potencjalnych czynników różnicujących kształtowanie się postaw. W kolejnych podrozdziałach omówiłam wyniki III etapu badań, obejmującego jakościową analizę treści narracji autobiograficznych. Wywiady przeprowadziłam z wybranymi uczestnikami wcześniejszego etapu badań ilościowych, co umożliwiło pogłębione zrozumienie mechanizmów i doświadczeń towarzyszących procesowi kształtowania się postaw w toku edukacji formalnej.

4.1. Postawy badanych wobec własnego uczestnictwa w edukacji formalnej występujące na początku kształcenia

Przedmiotem moich badań uczyniłam postawy osób dorosłych wobec własnego uczestnictwa w edukacji formalnej oraz ich niektóre uwarunkowania. Na podstawie dokonanej analizy terminu „postawa" przedstawionej w rozdziale pierwszym dysertacji, na potrzeby swoich badań, postawę zdefiniowałam (za Tadeuszem Mądrzyckim) jako strukturę złożoną z trzech komponentów: poznawczego, uczuciowo - motywacyjnego (emocjonalnego) i behawioralnego. W celu realizacji przyjętych w projekcie problemów badawczych, opracowałam autorskie narzędzie badawcze: kwestionariusz do badania postaw osób dorosłych wobec edukacji formalnej (K_PWE), a następnie przeprowadziłam jego standaryzację, co szczegółowo przedstawiłam w trzecim rozdziale pracy.

W pierwszym etapie badań ilościowych wzięło udział 777 dorosłych słuchaczy z 10 policealnych publicznych szkół medycznych z województwa śląskiego i opolskiego, którzy rozpoczynali edukację formalną. W badaniach zastosowałam w/w autorski kwestionariusz (K_PWE). Ten etap miał dać odpowiedź na pytanie: jakie postawy wobec własnego uczestnictwa w edukacji formalnej prezentują osoby dorosłe na początku procesu kształcenia.

171:9378191000

Uzyskane dane poddałam następnie analizie statystycznej, co pozwoliło na określenie wartości stenowych poszczególnych komponentów postawy badanych osób. Ustaliłam wyniki stenowe dla komponentów postawy w pierwszym pomiarze. Steny wyliczyłam zgodnie ze wzorem: sten = 2z + 5,5[280]. Zastosowanie stenów umożliwiło bardziej przejrzyste, intuicyjne i kompleksowe przedstawienie poziomów komponentów postawy, co jest istotne zarówno dla analizy wyników, jak i ich dalszej interpretacji w kontekście badanych postaw na początku edukacji formalnej. Ponadto, steny ułatwiły przygotowanie wykresów (histogramów), obrazujących rozkład wyników w pierwszym pomiarze. W tej części skupiłam się głównie na przedstawieniu rozkładów uzyskanych wyników na histogramach (zarówno w odniesieniu do podziału na 10 stenów, jak i trzy zagregowane do niskiego, przeciętnego i wysokiego wyniku stenowego).

W niniejszej analizie zaprezentowałam rozkład wyników stenowych dla każdego z trzech komponentów postawy wobec własnego uczestnictwa w edukacji formalnej (poznawczego, emocjonalnego i behawioralnego) na początku edukacji. Dla celów interpretacyjnych posłużyłam się zarówno pełną skalą stenową (1–10), jak i uproszczonym podziałem na trzy poziomy: niski (steny 1–4), przeciętny (steny 5–6) i wysoki (steny 7–10). Takie podejście umożliwiło identyfikację dominujących postaw badanych w punkcie wyjścia procesu edukacyjnego.

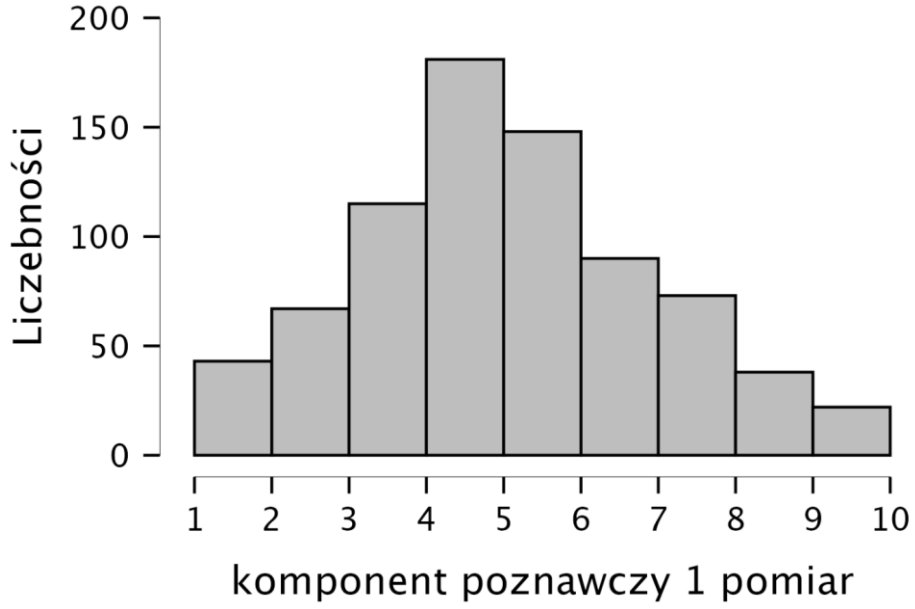
Przystąpiłam do prezentacji wyników dla komponentu poznawczego (rysunek 5 oraz rysunek 6).

[280] E. Hornowska: *Testy psychologiczne*…., s. 136.

172:7066225883

Rysunek 5

Rozkład wyników stenowych komponentu poznawczego w pierwszym pomiarze



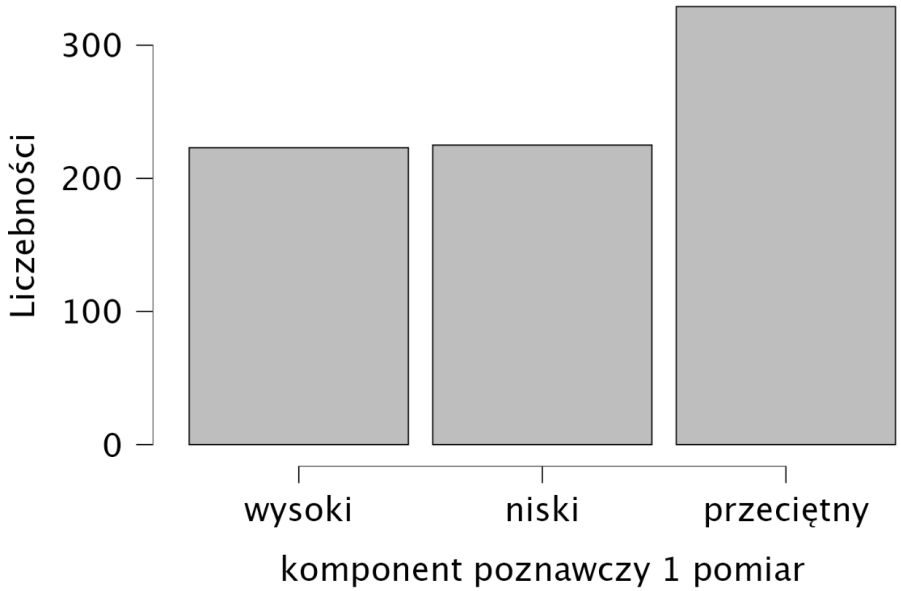
Źródło: opracowanie własne

Aby ułatwić interpretację wyników uzyskanych w pierwszym pomiarze, wyniki stenowe każdego komponentu postawy pogrupowałam na trzy poziomy: niski (steny 1–4), przeciętny (steny 5–6) oraz wysoki (steny 7–10). Taki sposób prezentacji umożliwił identyfikację dominujących tendencji w badanej próbie. Odpowiednie rozkłady przedstawiłam na kolejnych rysunkach.

173:5394919120

Rysunek 6

Rozkład wyników stenowych (zagregowanych) dla komponentu poznawczego w pierwszym pomiarze



Źródło: opracowanie własne

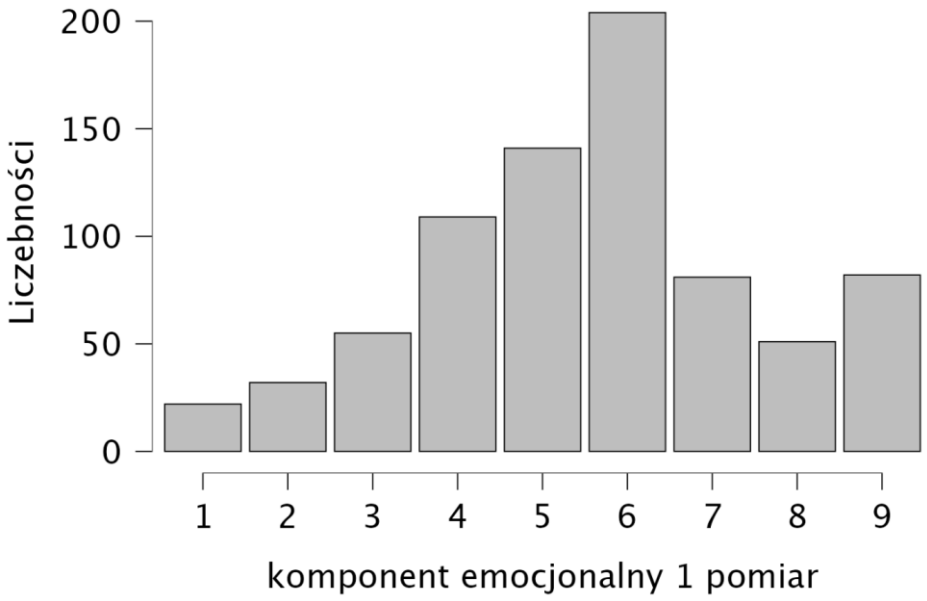
W przeprowadzonej przeze mnie analizie wyników uzyskanych w pierwszym pomiarze zaobserwowałam, że największy odsetek badanych (42,3%) osiągnął wyniki mieszczące się w zakresie stenów 5–6, co wskazuje na przeciętny poziom poznawczej identyfikacji z edukacją formalną. Wysokie wyniki (steny 7–10), sugerujące silną, pozytywną ocenę oraz przekonanie o znaczeniu edukacji, uzyskało 28,7% osób. Zinterpretowałam to jako przejaw dużej świadomości roli edukacji oraz pozytywnego nastawienia poznawczego do własnego procesu uczenia się. Z kolei 28,9% respondentów osiągnęło niskie wyniki (steny 1–4), co może wskazywać na niższą ocenę wartości edukacji w ich życiu. Pomimo pewnych różnic w liczebności między grupami reprezentującymi niski, przeciętny i wysoki poziom wymiaru poznawczego postawy, wszystkie trzy kategorie stanowiły istotne części całej próby, co świadczy o zróżnicowaniu podejścia badanych do edukacji formalnej. Braki danych nie wystąpiły, rozkład objął wszystkich uczestników badania, tj. 777 osób.

Następnie przyjrzałam się wymiarowi emocjonalnemu postawy wobec edukacji formalnej, rozkład wyników przedstawiłam na kolejnych rysunkach.

174:7096654032

Rysunek 7

Rozkład wyników stenowych komponentu emocjonalnego w pierwszym pomiarze

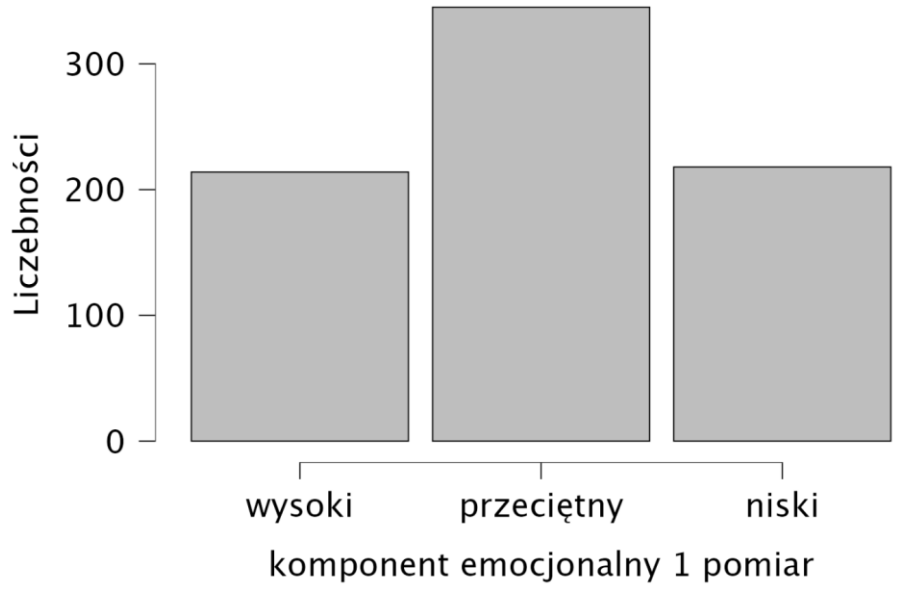


Źródło: opracowanie własne

Analogicznie do wcześniejszej analizy, po prezentacji wyników w pełnej skali stenowej dokonałam również ich podziału na trzy kategorie poziomu natężenia postawy, co umożliwiło bardziej syntetyczne ujęcie (rysunek 8).

Rysunek 8

Rozkład wyników stenowych (zagregowanych) dla komponentu emocjonalnego w pierwszym pomiarze



Źródło: opracowanie własne

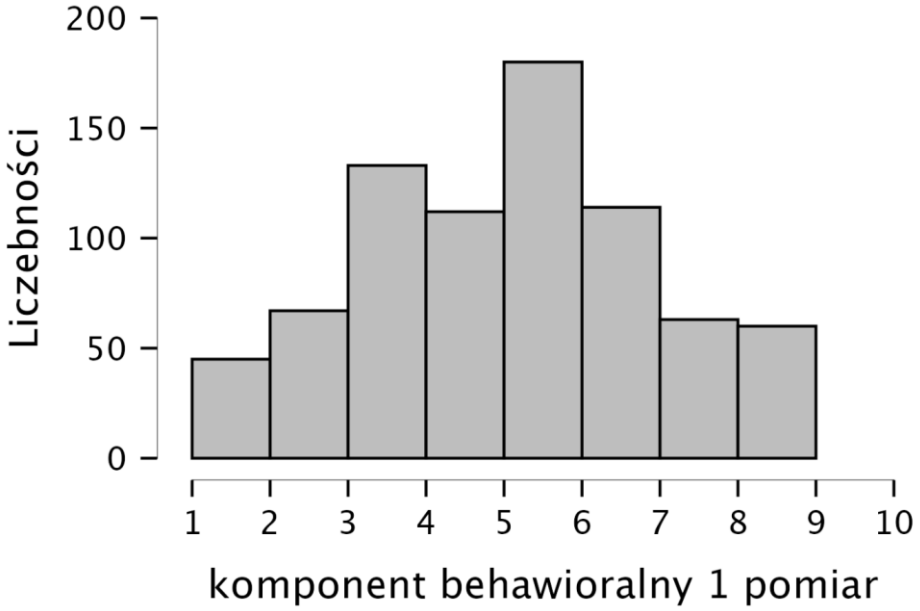
175:5385493334

Analiza wyników uzyskanych w pierwszym pomiarze wykazała, że największa część uczestników badań (44,4%) uzyskała wyniki mieszczące się w przedziale stenów 5–6, co wskazuje na przeciętny poziom zaangażowania emocjonalnego. Oznacza to, że znaczna część badanych w umiarkowany sposób identyfikuje się z własnym uczestnictwem w edukacji formalnej i przejawia ambiwalentne lub umiarkowanie pozytywne emocje wobec tego obszaru aktywności. Wyniki wysokie (steny 7–10), świadczące o silnym, pozytywnym zaangażowaniu emocjonalnym i dużym znaczeniu przypisywanym edukacji, uzyskało 27,5% osób. Z kolei 28,1% badanych uzyskało wyniki niskie (steny 1–4), co może wskazywać na dystans emocjonalny, brak satysfakcji, bądź negatywne odczucia związane z edukacją formalną. Tak ukształtowany rozkład sugeruje, że wymiar emocjonalny postawy wobec edukacji formalnej jest zróżnicowany, przy czym najczęściej ma charakter przeciętny. Warto podkreślić, że odsetek osób o niskim oraz wysokim poziomie komponentu emocjonalnego był do siebie zbliżony, co może wskazywać na istnienie dwóch wyraźnych tendencji wśród badanych: jednej, bardziej pozytywnej i drugiej, wycofanej emocjonalnie.

Ostatnim analizowanym komponentem był komponent behawioralny postawy, którego rozkład stenów zaprezentowałam w kolejnym zestawieniu.

Rysunek 9

Rozkład wyników stenowych komponentu behawioralnego w pierwszym pomiarze



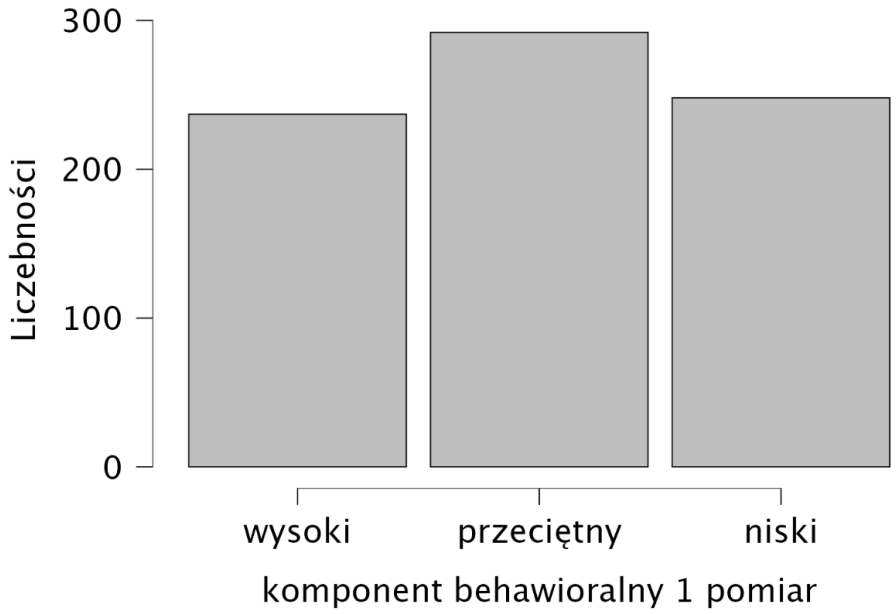
Źródło: opracowanie własne

176:1060453042

Dodatkowo, dokonałam agregacji wyników do trzech kategorii poziomu natężenia komponentu: niskiego (steny 1–4), przeciętnego (steny 5–6) i wysokiego (steny 7–10), co zaprezentowałam na rysunku 10.

Rysunek 10

Rozkład wyników stenowych (zagregowanych) dla komponentu behawioralnego w pierwszym pomiarze



Źródło: opracowanie własne

Na podstawie analizy częstości dla komponentu behawioralnego postawy wobec własnego uczestnictwa w edukacji formalnej stwierdziłam, że największy odsetek badanych (37,6%) osiągnął wynik odpowiadający przeciętnemu poziomowi zaangażowania behawioralnego. Wysoki poziom komponentu behawioralnego (steny 7–10), który może świadczyć o dużym zaangażowaniu, proaktywnej postawie oraz regularnym podejmowaniu działań sprzyjających własnemu rozwojowi edukacyjnemu, uzyskało 30,5% uczestników badania. Niski poziom zaangażowania (steny 1–4) odnotowałam u 31,9% uczestników badania. Może on wskazywać na postawę pasywną, niską motywację lub ograniczone uczestnictwo w procesie edukacyjnym. Rozkład wyników sugeruje względnie równomierne występowanie wszystkich poziomów natężenia komponentu behawioralnego, z lekką przewagą postaw przeciętnych.

Kierując się wynikami pierwszego pomiaru postaw dorosłych wobec własnego uczestnictwa w edukacji formalnej, dokonałam następującego podsumowania:

177:1154321593

- największa część badanych wykazała przeciętny poziom natężenia wszystkich trzech komponentów postawy, co sugeruje umiarkowaną identyfikację z procesem edukacyjnym zarówno w wymiarze poznawczym, emocjonalnym, jak i behawioralnym,
- analiza wykazała obecność badanych zarówno z niskim, przeciętnym, jak i wysokim poziomem natężenia postawy, co sugeruje zróżnicowanie próby pod względem stosunku do edukacji formalnej,
- komponent poznawczy charakteryzuje się największą grupą respondentów o przeciętnym nastawieniu (42,3%), ale również istotnym odsetkiem osób o niskim (28,9%) i wysokim (28,7%) poziomie co potwierdza różnorodność postrzegania roli edukacji formalnej w życiu badanych,
- w wymiarze emocjonalnym podobnie obserwuje się zróżnicowanie: 44,4% badanych ma postawy przeciętne, 27,5% pozytywne, a 28,1% wyraża emocjonalny dystans lub brak satysfakcji z edukacji,
- komponent behawioralny wykazał, że badani prezentują zróżnicowane natężenie postawy, obejmujące poziomy niskie, przeciętne i wysokie, co może wskazywać na różnorodność stopnia zaangażowania w działania edukacyjne, subiektywną ocenę własnej aktywności oraz deklarowane zamierzenia związane z nauką,
- dominują postawy przeciętne, choć zauważalna jest także obecność zarówno proaktywnego podejścia do rozwoju edukacyjnego, jak i postaw pasywnych. Rozkład wyników sugeruje względną równowagę między tymi trzema grupami.

W kolejnym podrozdziale przedstawiłam wyniki dotyczące postaw tych samych uczestników badań, ale na końcu procesu kształcenia, co dało podstawę do opisu ewentualnych zmian i dynamiki w ich stosunku do edukacji formalnej.

178:4656956251

4.2. Postawy badanych wobec własnego uczestnictwa w edukacji formalnej występujące na końcu procesu kształcenia

Drugi etap badań obejmował badanie tej samej grupy respondentów, lecz już po zakończeniu procesu edukacyjnego. W drugim etapie udział wzięło 503 badanych z uwagi na fakt, iż wielu słuchaczy przerwało proces edukacji przed jej zakończeniem[281]. Przeprowadzone analizy były analogiczne do tych zaprezentowanych w 4.1.

W pierwszym kroku przystąpiłam do oceny postaw osób dorosłych wobec własnego uczestnictwa w edukacji formalnej w drugim pomiarze (II etapie badań). Niemniej, najpierw sprawdziłam kompletność danych i przeanalizowałam przypadki odstające[282]. Przypadki odstające mogą znacząco wpłynąć na wyniki analizy, szczególnie w przypadku metod statystycznych wrażliwych na takie wartości. Pozostawienie takich danych bez analizy może prowadzić do nieadekwatnych wniosków, a ich uwzględnienie może zaburzyć wyniki analizy. W toku analizy dokładności danych, z uwagi na powyższe, wykluczyłam 6 respondentów, co dało liczbę 497 osób, które ujęłam w drugim pomiarze.

Podobnie jak w pierwszym pomiarze, surowe wyniki przekształciłam na skale stenowe, a następnie zaklasyfikowałam do trzech przedziałów interpretacyjnych: niski (sten 1–4), przeciętny (sten 5–6) oraz wysoki (sten 7–10). Następnie obliczyłam częstości oraz wartości procentowe dla każdej kategorii w odniesieniu do poszczególnych komponentów.

Poniżej przedstawiłam szczegółowe rozkłady wyników dla drugiego pomiaru, umożliwiające ocenę rozkładu nasilenia poszczególnych komponentów w badanej grupie. Rozpoczęłam analizę od komponentu poznawczego, którą przedstawiłam na rysunku 11.

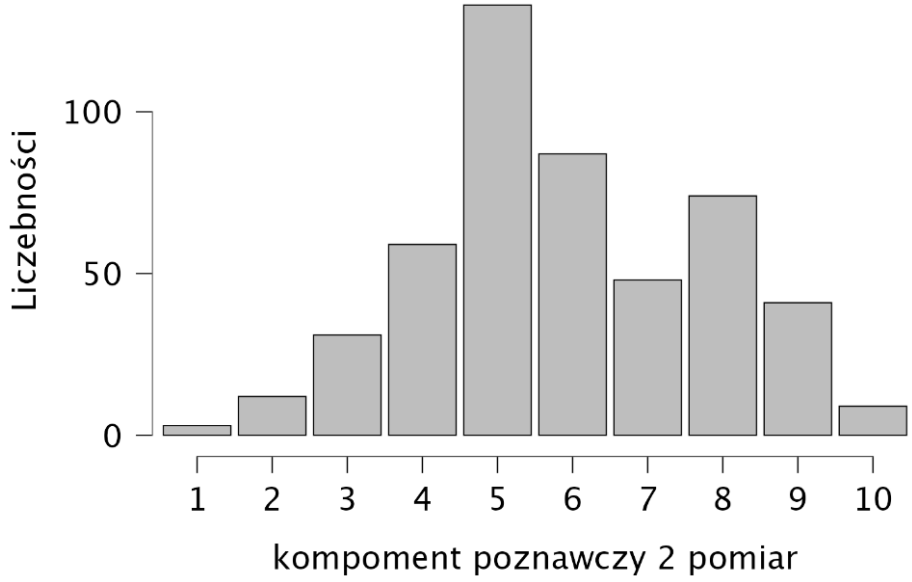
[281] Ze względu na brak przeprowadzenia analizy porównawczej pomiędzy osobami, które ukończyły edukację, a tymi, które ją przerwały, nie można wykluczyć, że uzyskane zmiany w zakresie postaw są częściowo efektem selekcji próby (np. pozostania w edukacji osób bardziej zmotywowanych).

[282] Kompletność danych odnosi się do obecności wszystkich wymaganych odpowiedzi w kwestionariuszach. Przypadki odstające to odpowiedzi uczestników, które znacząco różniły się od wyników większości – np. były wyjątkowo niskie lub wysokie. Ich identyfikację przeprowadziłam przy użyciu analizy statystycznej (m.in. wartości skrajnych i wykresów pudełkowych), aby upewnić się, że nie zniekształcają one ogólnego obrazu wyników. (por. S.Bedyńska, A.Brzezicka: *Statystyczny drogowskaz.Praktyczny przewodnik analizy danych w naukach społecznych na przykładach z psychologii*. Warszawa, Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica", 2007, s. 103–104).

179:1701807922

Rysunek 11

Rozkład wyników stenowych komponentu poznawczego w drugim pomiarze



Źródło: opracowanie własne

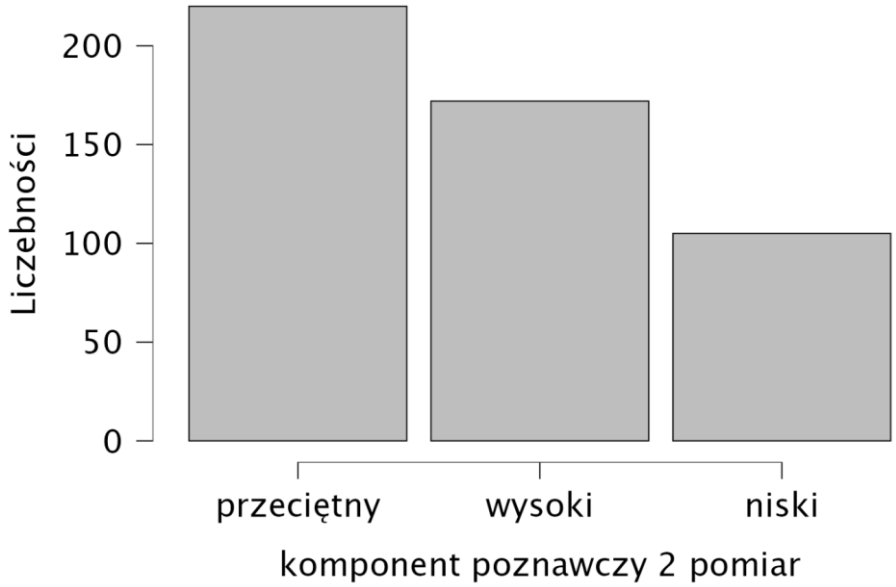
Odnosząc się do wyników komponentu poznawczego w drugim pomiarze można wskazać, że najwięcej osób, bo 133 (26,76% próby), uzyskało wynik odpowiadający stenowi 5, a 59 osób (11,87%) uzyskało sten 4. Kolejne steny, 8 i 6, uzyskały odpowiednio 74 osoby (14,89%) oraz 87 osób (17,51%). W grupie osób, które uzyskały niższe wyniki, wynik odpowiadający stenowi 1 uzyskały 3 osoby (0,60%), natomiast wynik stenowy 2 – 12 osób (2,41%). Z kolei na najwyższym poziomie, sten 10 uzyskało 9 osób (1,81%). Skumulowany procent dla stenu 6 wynosi 65,39%, co oznacza, że ponad 65% badanych uzyskało wynik stenowy równy lub mniejszy niż 6. Najwyższy wynik stenowy (10) uzyskało 1,81% respondentów, a skumulowany procent dla stenu 10 osiąga 100%.

Uzyskane dane zagregowałam do trzech poziomów postawy – niskiego, przeciętnego i wysokiego (rysunek 12).

180:3684258841

Rysunek 12

Rozkład wyników stenowych (zagregowanych) dla komponentu poznawczego w drugim pomiarze



Źródło: opracowanie własne

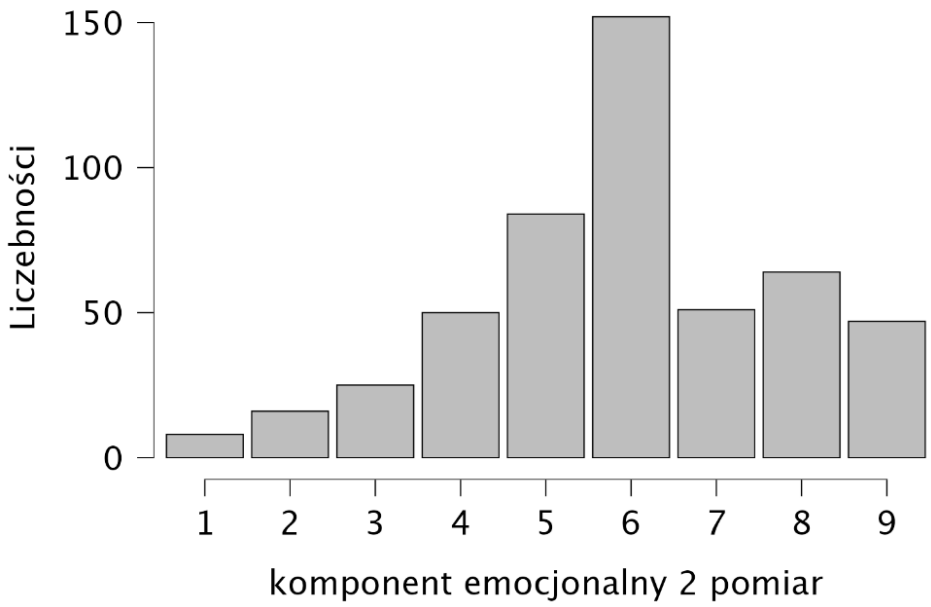
Największy odsetek osób (44,27%) uzyskał wyniki mieszczące się w przedziale stenów 5–6, odpowiadającym poziomowi przeciętnemu. Wysoki poziom natężenia tego komponentu stwierdziłam u 34,61% badanych, natomiast niski poziom – u 21,13% osób. Dane te wskazują, że niemal połowa uczestników badania prezentuje umiarkowane przekonania poznawcze na temat własnego uczestnictwa w edukacji formalnej, podczas gdy wyraźnie mniej osób cechuje się niskim poziomem tego komponentu. Rozkład stenów dla tej zmiennej wskazuje na dominację wyników w średnim zakresie, co może sugerować średni poziom poznawczy respondentów w kontekście badanej postawy.

Następnie, oceniłam częstość wyników dla kolejnych stenów komponentu emocjonalnego (rysunek 13).

181:1093079445

Rysunek13

Rozkład wyników stenowych komponentu emocjonalnego w drugim pomiarze



Źródło: opracowanie własne

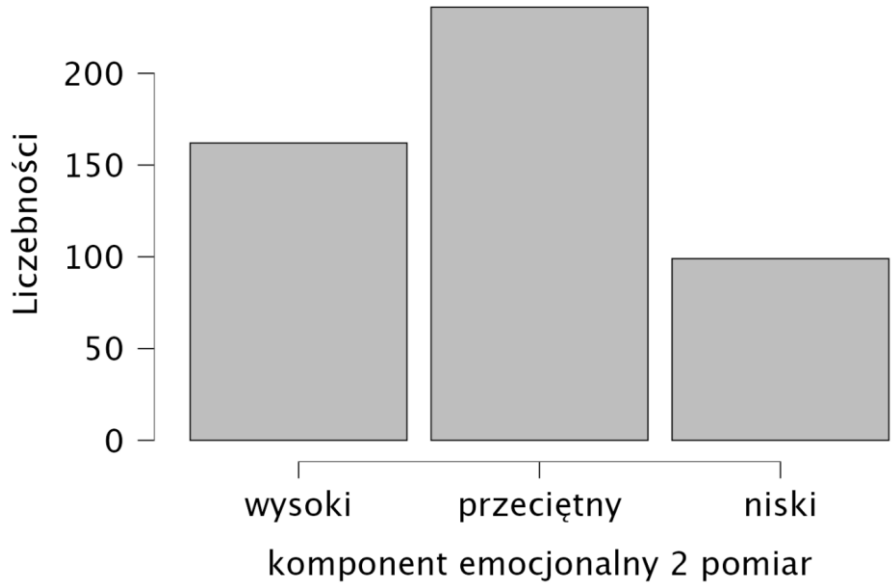
Jak wynika z danych, przedstawionych na powyższym rysunku najwięcej respondentów (152 osoby, 30,58%) uzyskało sten 6, a następnie sten 5, który przydzielono 84 osobom (16,90%). Mniejsza liczba osób uzyskała wyniki w stenach 7 (51 osób, 10,26%) i 8 (64 osoby, 12,88%), a wyniki wyższe, takie jak sten 9, uzyskało 47 osób (9,46%). Na przeciwnym końcu skali, sten 1 przyznano 8 osobom (1,61%), a sten 2 – 16 osobom (3,22%). Skumulowany procent dla stenu 6 wynosi 67,40%, co oznacza, że około dwóch trzecich respondentów uzyskało wynik stenowy równy lub mniejszy niż 6. Najwyższy wynik stenowy (9) osiągnęło 9,46% próby, a skumulowany procent dla tego stenu wynosi 100%.

Ponownie zagregowałam wyniki dla trzech poziomów wyników stenowych (rysunek 14).

182:9110732446

Rysunek 14

Rozkład wyników stenowych (zagregowanych) dla komponentu emocjonalnego w drugim pomiarze



Źródło: opracowanie własne

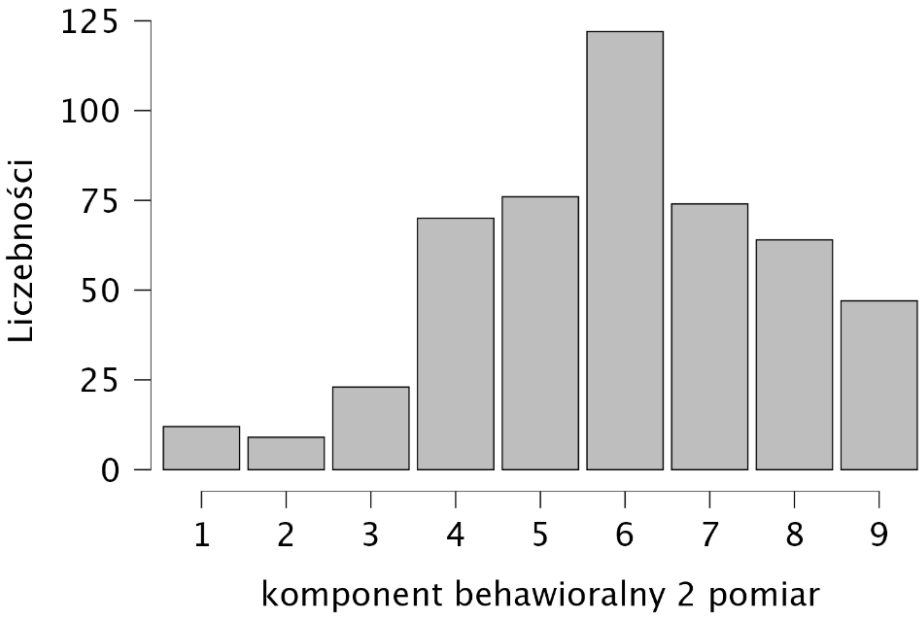
W badanej próbie (N = 497) największy odsetek respondentów zaklasyfikowałam do kategorii „przeciętny” (47,49%), następnie „wysoki” (32,60%) oraz „niski” (19,92%). Procent skumulowany wskazuje, że 80,08% uczestników osiągnęło poziom „wysoki” lub „przeciętny”. Rozkład wyników wskazuje na przewagę poziomu przeciętnego, z lekkim przesunięciem w kierunku wyższych stenów, co sugeruje, że badani wykazują średni poziom emocjonalnej postawy w kontekście tego obszaru.

Następnie, przystąpiłam do oceny częstości wyników dla komponentu behawioralnego (rysunek 15).

183:5635627570

Rysunek 15

Rozkład wyników stenowych komponentu behawioralnego w drugim pomiarze



Źródło: opracowanie własne

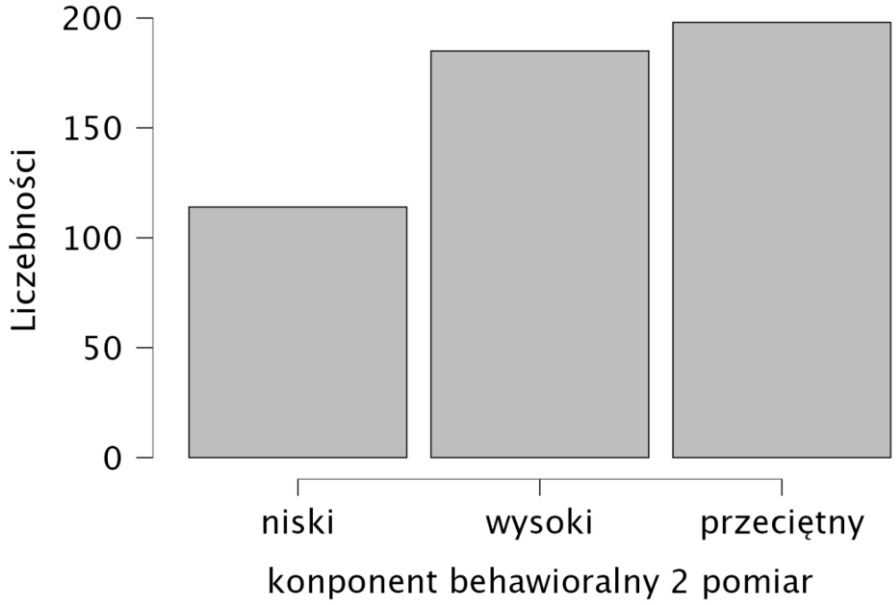
W odniesieniu do komponentu behawioralnego w drugim pomiarze można zauważyć, że najwięcej respondentów uzyskało wynik stenowy równy 6. To były 122 osoby (24,55%), co stanowi około jedną czwartą próby. Kolejne stenowe wyniki 5 (76 osób, 15,29%) i 7 (74 osoby, 14,89%) są również znacząco reprezentowane w próbie. Sten 8 uzyskały 64 osoby (12,88%), a sten 9 – 47 osób (9,46%), co wskazuje na większą koncentrację wyników w średnich i wyższych stenach. Z drugiej strony, najmniej osób uzyskało wyniki w stenach 1 i 2, odpowiednio 12 (2,41%) i 9 (1,81%). Skumulowany procent dla stenu 6 wynosi 62,78%, co sugeruje, że ponad 60% respondentów uzyskało wynik stenowy 6 lub niższy. Ostatecznie, dla najwyższego stenu 9, skumulowany procent wynosi 100%, co oznacza, że wszystkie osoby zostały uwzględnione w analizie.

Następnie, przypisałam uzyskane wyniki stenowe do trzech poziomów: niskiego, przeciętnego i wysokiego (rysunek 16).

184:1148548798

Rysunek 16

Rozkład wyników stenowych (zagregowanych) dla komponentu behawioralnego w drugim pomiarze



Źródło: opracowanie własne

Po zagregowaniu wyników mogę stwierdzić, że najwięcej respondentów uzyskało wynik na poziomie przeciętnym (39,84%), nieco mniej na poziomie wysokim (37,22%), natomiast najmniej osób zaklasyfikowałam do kategorii niskiej (22,94%).

Podsumowując:

- analiza postaw wobec uczestnictwa w edukacji formalnej po zakończeniu kształcenia wykazała dominację postaw o umiarkowanym natężeniu w trzech komponentach: poznawczym, emocjonalnym i behawioralnym,
- najwięcej respondentów uzyskało wyniki w zakresie przeciętnym, przy czym znacząca grupa charakteryzowała się również wysokim natężeniem postawy, co świadczy o wyraźnym zaangażowaniu części badanych,
- najmniejszą grupę stanowiły osoby uzyskujące niskie wyniki we wszystkich trzech komponentach postawy: poznawczym, emocjonalnym i behawioralnym. Oznacza to, że relatywnie niewielka część badanych prezentowała słabe przekonania o wartości edukacji formalnej, niski poziom emocjonalnego zaangażowania oraz ograniczoną gotowość do podejmowania działań edukacyjnych.

185:5924230441

4.3. Różnice w postawach osób dorosłych wobec własnego uczestnictwa w edukacji formalnej (pierwszy pomiar vs drugi pomiar)

Celem niniejszej analizy było zbadanie, czy i w jakim stopniu postawy osób dorosłych wobec własnej edukacji formalnej uległy zmianie pomiędzy pierwszym, a drugim pomiarem (I i II etapem badań).

W tym celu przeprowadziłam test *t* Studenta dla prób zależnych oraz analizę zmian w wynikach stenowych, której wyniki zaprezentowałam na histogramach. Porównanie to pozwoliło uchwycić dynamikę tych postaw. Analiza obejmowała trzy komponenty postawy – poznawczy, emocjonalny i behawioralny co umożliwiło całościowe ujęcie podejścia badanych do edukacji formalnej. Dzięki zastosowaniu badań podłużnych (longitudinalnych) możliwe było uwzględnienie indywidualnych trajektorii zmian, co zwiększa trafność i wartość poznawczą uzyskanych wyników. Analiza danych z tego etapu pozwoliła na określenie postaw uczestników wobec własnego uczestnictwa w edukacji formalnej występujących na końcu kształcenia oraz na ocenę zmian w tych postawach. Zidentyfikowałam osoby, których postawy uległy istotnej zmianie, co posłużyło do wyłonienia uczestników do III etapu badań – badań jakościowych.

W pierwszym kroku przeprowadziłam porównanie wyników stenowych (1-10) trzech komponentów postawy wobec własnego uczestnictwa w edukacji formalnej w pierwszym i drugim pomiarze. Przeprowadziłam test *t*-Studenta dla porównania wyników stenów między dwoma pomiarami (I i II etapem badań). Celem tego działania było sprawdzenie czy zmiany w wynikach stenowych są statystycznie istotne, co pozwoliło na ocenę związku uczestnictwa w edukacji formalnej z postawami badanych. Test ten wykazał istotne różnice w trzech komponentach postawy.

Odnośnie komponentu poznawczego, z porównania wyników w pierwszym i drugim pomiarze wynika istotna różnica, co potwierdza wynik: $t = -3{,}50$, $p < 0{,}001$. To sugeruje, że wyniki stenowe w tej kategorii zmieniły się w sposób statystycznie istotny między dwoma pomiarami. Test wykazał również istotną różnicę między wynikami stenów dotyczących komponentów emocjonalnych w dwóch pomiarach (t = -3,142, p = 0,002). Różnica ta, choć mniejsza niż w przypadku komponentu poznawczego, jest nadal istotna na poziomie $p < 0{,}05$, co sugeruje, że postawy emocjonalne uczestników uległy zmianie. Największa różnica wystąpiła w przypadku komponentu behawioralnego, gdzie wartość t wyniosła -14,26,

186:3801599234

a wartość *p* była mniejsza niż 0,001, co wskazuje na bardzo istotną zmianę w wynikach między dwoma pomiarami.

Statystyki opisowe dla badanych wyników stenowych komponentów postawy w pierwszym i drugim pomiarze umieściłam w poniższej tabeli 25.

Tabela 25

Statystyki opisowe dla badanych wyników stenowych komponentów postawy w pierwszym i drugim pomiarze

	N	*M*	*SD*	*SE*	*Współczynnik zmienności*
Komponent poznawczy (1)	497	5,65	1,87	0,08	0,330
Komponent poznawczy (2)	497	5,90	1,89	0,09	0,320
Komponent emocjonalny (1)	497	5,68	1,91	0,09	0,336
Komponent emocjonalny (2)	497	5,91	1,85	0,08	0,312
Komponent behawioralny (1)	497	5,60	1,79	0,08	0,320
Komponent behawioralny (2)	497	5,92	1,88	0,08	0,318

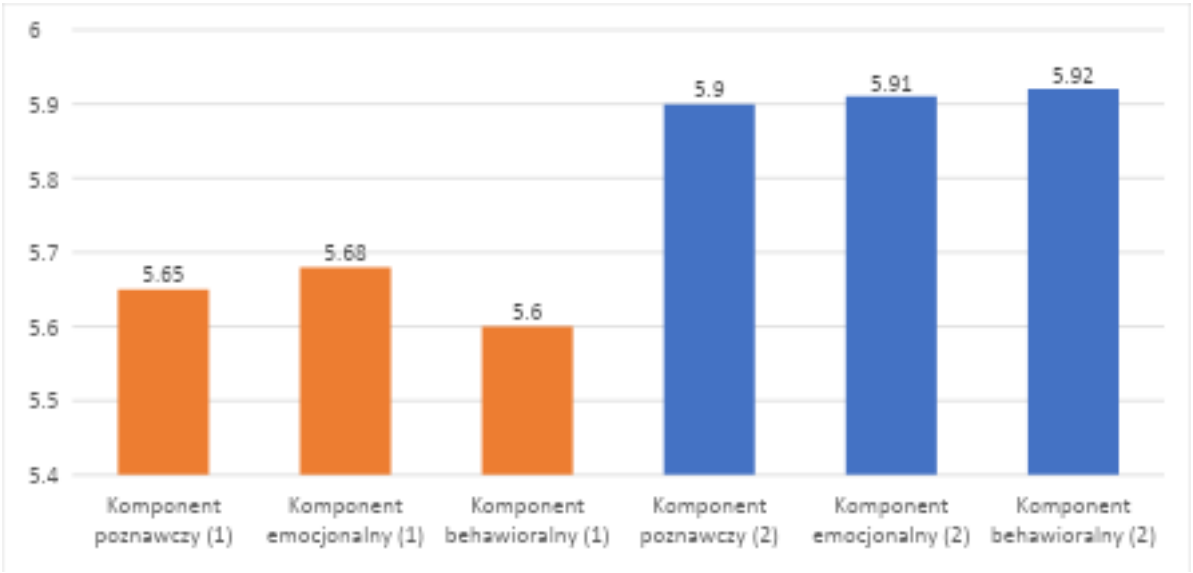
Źródło: opracowanie własne

Następnie zobrazowałam średnie wyniki na rysunku 17.

187:1096693092

Rysunek 17

Ilustracja graficzna wyników stenowych komponentów postawy w pierwszym i drugim pomiarze



Źródło: opracowanie własne

W kolejnym kroku przeanalizowałam zmiany w zakresie wyników stenowych. Analizę zmian w wynikach stenowych przeprowadziłam w celu pogłębienia wcześniejszych obserwacji dotyczących zmienności postaw w czasie. Tym razem skupiłam się na przypadkach, w których różnica między pierwszym, a drugim pomiarem wyniosła co najmniej jeden sten, co pozwoliło wyodrębnić jednostki charakteryzujące się istotną zmianą postawy.

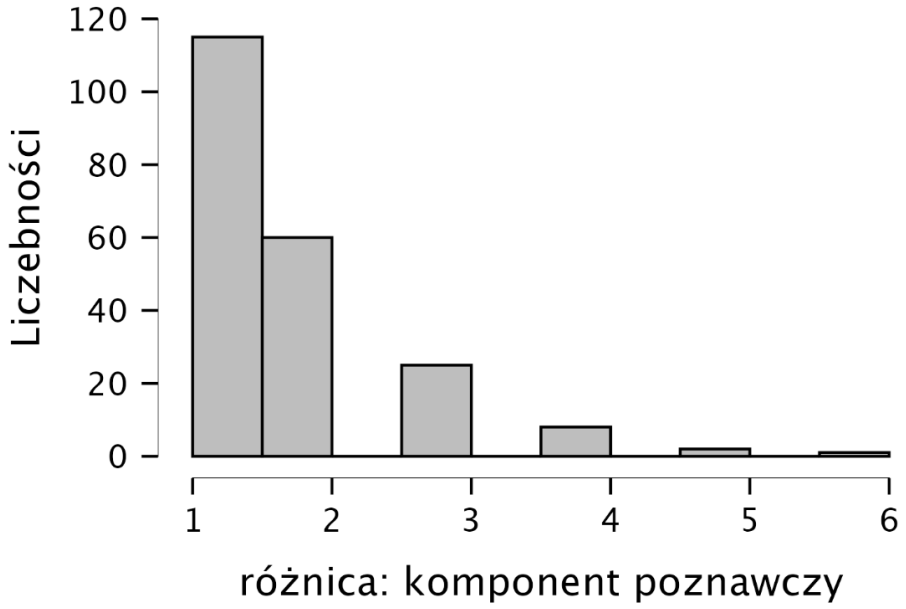
Choć poprzednie wykresy również opierały się na wynikach stenowych, ich celem była prezentacja średnich wartości dla całej grupy. Obecna analiza miała inny charakter: pozwoliła zidentyfikować konkretne przypadki zmian o wyraźnej skali. Wyniki stenowe potraktowałam jako bardziej znormalizowaną miarę – dzięki ich standaryzowanemu charakterowi umożliwiają one ocenę pozycji jednostki względem całej badanej próby oraz lepiej pokazują, czy zaobserwowana zmiana ma znaczenie normatywne.

Analizę rozpoczęłam od komponentu poznawczego (rysunek 18).

188:8615253859

Rysunek 18

Pozytywna zmiana wyników stenowych w komponencie poznawczym – histogram częstości



Źródło: opracowanie własne

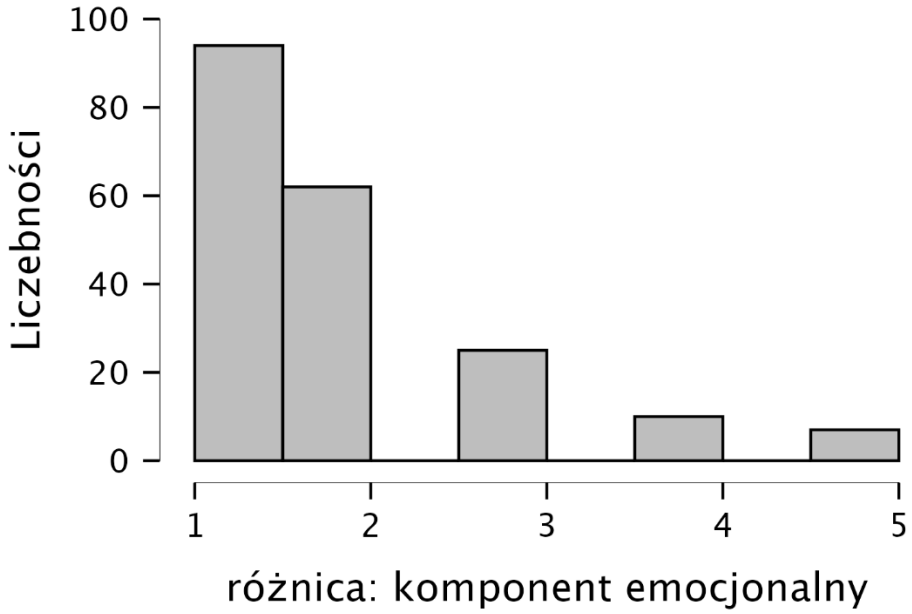
W odniesieniu do komponentu poznawczego, w przypadku zmiany o 1 sten, w grupie tej znalazło się 115 osób, co stanowiło 54,5% badanej próby. U 60 osób (28,4%) odnotowałam wzrost o 2 steny, a o 3 steny u 25 osób (11,8%). Dalsze zmiany były znacznie rzadsze: 8 osób (3,8%) odnotowało wzrost o 4 steny, 2 osoby (0,95%) o 5 steny, a tylko 1 osoba (0,47%) o 6 stenów. Pozytywna zmiana nastąpiła u 211 osób. Analiza ta wskazuje na istotną tendencję wzrostu wyników stenowych w tej grupie, a największa zmiana (o 1 sten) dotyczyła przeważającej części badanych.

W dalszym etapie analizy przyjrzałam się szczegółowo zmianom wyników stenowych w komponencie emocjonalnym. Skoncentrowałam się na osobach, u których w drugim pomiarze wynik wzrósł o co najmniej jeden punkt stenowy (rysunek 19).

189:1899702666

Rysunek 19

Pozytywna zmiana wyników stenowych w komponencie emocjonalnym – histogram częstości



Źródło: opracowanie własne

Łącznie takich przypadków było 198. Najwięcej osób odnotowało wzrost o 1 sten – były to 94 osoby, co stanowi 47,48% tej grupy, 62 osoby (31,31%) osiągnęły wzrost o 2 steny, natomiast 25 osób (12,63%) poprawiło wynik o 3 steny. Wzrost o 4 steny wystąpił u 10 osób (5,05%), a największą poprawę – o 5 stenów – zaobserwowałam u 7 osób (3,54%). Wyniki te pokazują, że dla większości osób poprawa w zakresie postawy emocjonalnej była umiarkowana, jednak znacząca część badanych osiągnęła wyraźny wzrost – nawet o 3 lub więcej punktów stenowych, co może świadczyć o realnej zmianie postaw emocjonalnych w wyniku uczestnictwa w edukacji formalnej.

W przypadku komponentu behawioralnego odnotowałam bardzo jednolity wzorzec zmian. Spośród wszystkich 167 osób, które uzyskały wyższy wynik stenowy w drugim pomiarze, 100% (czyli wszystkie osoby) poprawiło swój wynik dokładnie o 1 punkt stenowy. Nie odnotowałam żadnych przypadków wyższych przyrostów. Tak jednoznaczny wynik może świadczyć o tym, że w zakresie komponentu behawioralnego zaszła zmiana o umiarkowanym, ale powszechnym charakterze – niemal każdy badany poprawił swój wynik, jednak poprawa ta była ograniczona do minimalnego wzrostu stenowego. Może to sugerować, że ten aspekt postawy jest mniej podatny na głęboką zmianę, ale jednocześnie ulega systematycznej poprawie u większości uczestników badania.

190:4804817305

W kolejnym kroku analizy, ustaliłam zmiany w grupach, w których wynik stenowy w drugim pomiarze był mniejszy o co najmniej 1 sten. Analizę rozpoczęłam od przyjrzenia się wynikom dla komponentu poznawczego, które przedstawiłam na rysunku 20.

Rysunek 20

Negatywna zmiana wyników stenowych w komponencie poznawczym – histogram częstości

Źródło: opracowanie własne

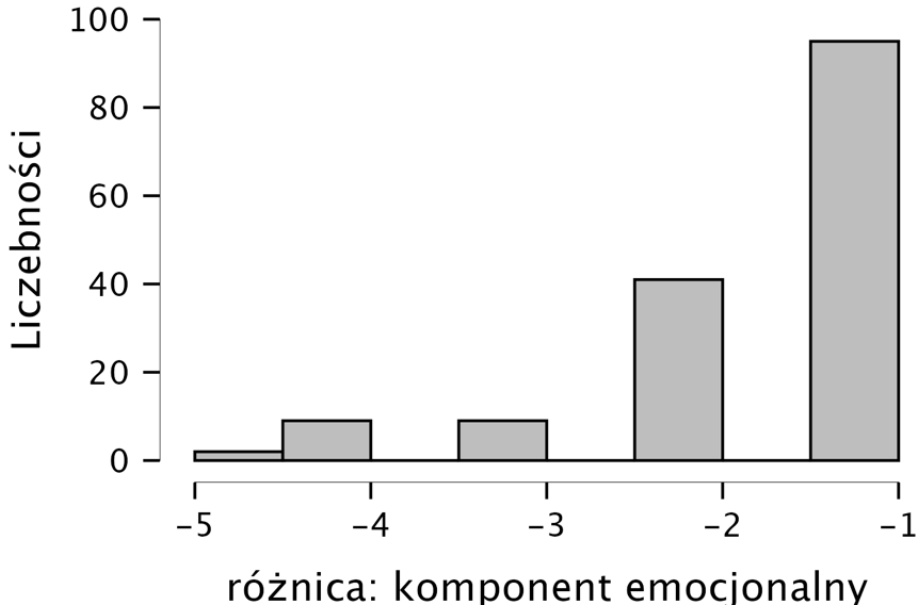
Odnosząc się do komponentu poznawczego należy wskazać, że zanotowałam medianę równą −1,00, która sugeruje, że większość osób doświadczyła umiarkowanego obniżenia wyników, przy czym część z nich – bardziej znaczącego. Wszystkie osoby zakwalifikowane do tej grupy odnotowały spadek wyniku stenowego o co najmniej 1 punkt w drugim pomiarze. Dla 10% osób (10-ty percentyl) spadek wynosił co najmniej −3,00, co oznacza, że u nich zmiana była szczególnie wyraźna. Wartości w przedziale od 20-tego do 40-tego percentyla wynosiły −2,00, co wskazuje, że dla około 30% osób spadek był umiarkowany, o 2 steny. Z kolei od 50-tego do 90-tego percentyla wartości wynoszą już tylko −1.000, co oznacza, że aż 50% badanych doświadczyło najłagodniejszego zarejestrowanego spadku. Zmiany postaw w kierunku bardziej negatywnym dotyczyły 140 osób (rysunek 20).

Przystąpiłam do analizy wyników uzyskanych dla komponentu emocjonalnego w drugim pomiarze (rysunek 21).

191:9808858011

Rysunek 21

Negatywna zmiana wyników stenowych w komponencie emocjonalnym – histogram częstości



Źródło: opracowanie własne

Analiza percentyli dla różnicy w komponencie emocjonalnym ujawniła, że intensywność spadku w komponencie emocjonalnym była zróżnicowana, choć u większości badanych relatywnie łagodna. Dla 10% osób (10-ty percentyl) spadek wynosił co najmniej −3,00, co wskazuje na wyraźny spadek wyniku postawy. Kolejne 20% badanych (od 10. do 30. percentyla) osiągnęło wynik −2,00, co świadczy o umiarkowanym obniżeniu. Natomiast od 40. percentyla wzwyż (czyli dla 60% osób) wartość spadku wynosiła dokładnie −1,00, co oznacza, że większość uczestników doświadczyła najłagodniejszej możliwej zmiany spełniającej kryterium analizy. Taki rozkład sugeruje, że choć spadek był powszechny, jego natężenie w przeważającej części grupy było stosunkowo niewielkie. Zmiany dotyczyły 156 osób (rysunek 21).

W ostatnim kroku oceniłam rozkład percentyli dla spadku wyniku stenowego w komponencie behawioralnym. Zmiana ta dotyczyła 8 osób i była całkowicie jednorodna — wszystkie wartości, niezależnie od przyjętego progu percentylowego, wynoszą dokładnie -1,00. Oznacza to, że każda osoba w tej grupie doświadczyła identycznej zmiany — spadku o jeden punkt stenowy w komponencie behawioralnym. Brak odchylenia standardowego dodatkowo potwierdza zupełną spójność wyników w tej grupie.

192:4925818085

Ponownie uszczegółowłam wyniki i zaprezentowałam w tabeli 26 u jakiej liczby respondentów nastąpiły zmiany w poszczególnych komponentach postaw – poznawczym, emocjonalnym i behawioralnym.

Tabela 26

Kierunek zmian wyniku stenowego (spadek, brak zmian, wzrost) w trzech komponentach postawy w badanej grupie (N = 497)

	Spadek	Brak zmian	Wzrost
Komponent poznawczy	140 osób	146 osób	211 osób
Komponent emocjonalny	156 osób	143 osoby	198 osób
Komponent behawioralny	8 osób	322 osoby	167 osób

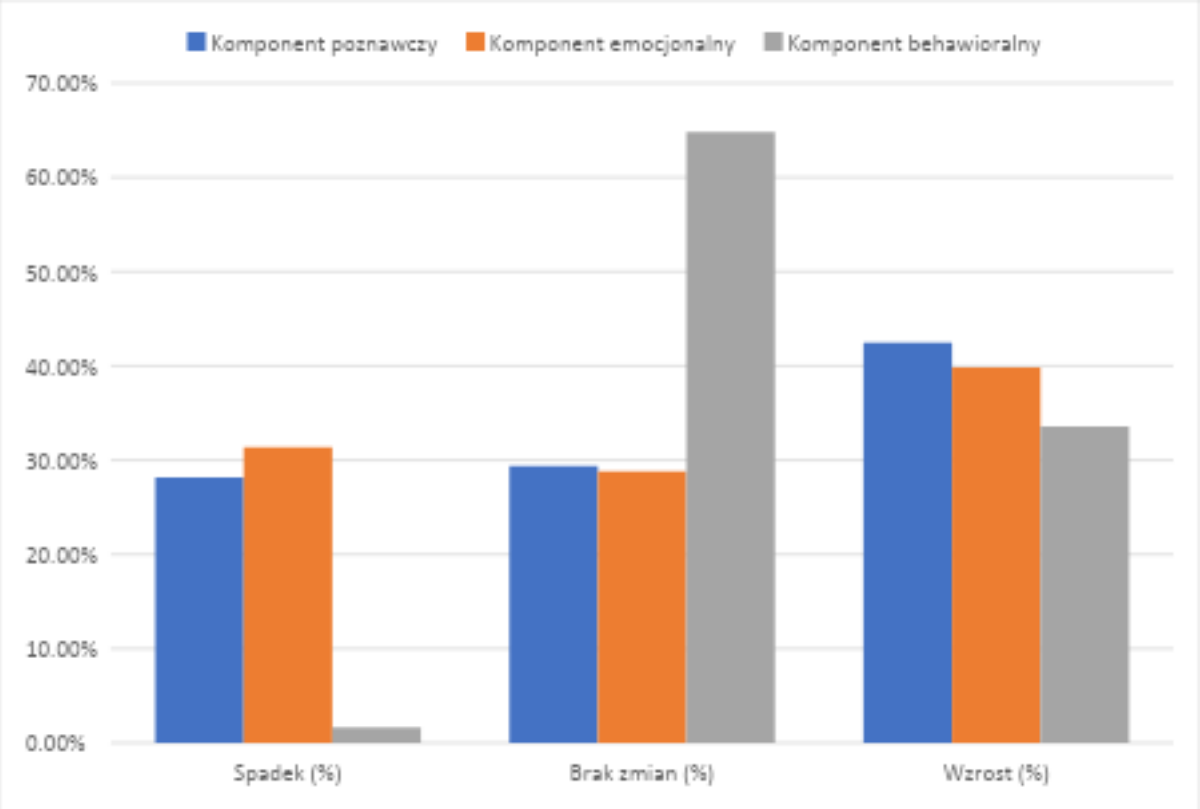
Źródło: opracowanie własne

W celu przejrzystej prezentacji uzyskanych wyników zdecydowałam się na przedstawienie danych w formie wykresu procentowego. Ilustracja graficzna kierunku zmian (spadku, braku zmian oraz wzrostu) w trzech komponentach postawy: poznawczym, emocjonalnym i behawioralnym umożliwia uchwycenie ogólnych trendów oraz ułatwia porównanie intensywności zmian między poszczególnymi wymiarami. Zastosowanie wartości procentowych pozwoliło mi na lepsze zobrazowanie różnic niezależnie od bezwzględnej liczby respondentów (rysunek 22).

193:7017352056

Rysunek 22

Ilustracja graficzna kierunku zmian (w procentach) w komponentach postawy wobec edukacji formalnej



Źródło: opracowanie własne

Analiza zmian stenowych, które uwzględniają standardyzację względem populacji normatywnej, ukazała wyraźne zróżnicowanie. Warto zwrócić uwagę, że liczba osób ze spadkiem w komponentach poznawczym (140 osób) i emocjonalnym (156 osób) jest istotna, co może świadczyć o realnym obniżeniu tych aspektów postawy w trakcie procesu edukacji formalnej. Jednocześnie komponent behawioralny wyróżnia się niewielką liczbą spadków (8 osób) i wysoką stabilnością (322 osoby), co może sugerować, że ten wymiar postawy jest bardziej odporny na zmiany lub mniej podatny na aktualne doświadczenia i czynniki sytuacyjne. Agata Popławska w badaniu podłużnym nauczycieli stwierdziła, że przekonania nauczycieli co do ich roli zawodowej praktycznie się nie zmieniały przez ponad 20 lat. Na najwyższym poziomie utrzymała się ich samoocena w realizacji zadań zawodowych, mimo że reformy się zmieniały – behawioralne działania i samoświadomość pozostawały stabilne[283].

[283] A. Popławska: *Stałość przeświadczeń nauczycieli o wypełnianiu roli zawodowej w zmieniającej się szkole w świetle badań empirycznych*. „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”2020, 39(4), 89-104.

194:1064023852

To dowodzi, że komponent behawioralny postawy (konkretne działania zawodowe) pozostał odporny na zmiany wywołane zewnętrznymi czynnikami sytuacyjnymi, co odpowiada moim obserwacjom dużej stabilności (322 osoby) przy minimalnych spadkach (tylko 8 osób).

Uzyskane wyniki mogą wskazywać, że komponent emocjonalny jest najbardziej podatny na negatywne zmiany, komponent poznawczy wykazuje największy odsetek wzrostów, ale też relatywnie wysoką liczbę spadków stenowych, co może wskazywać na dużą wewnętrzną zmienność w badanej grupie. Natomiast komponent behawioralny jest najbardziej stabilny i zmiany w nim są rzadsze, zwłaszcza jeśli chodzi o spadki.

Podsumowując uzyskane wyniki należy wskazać, że:

- test *t*-Studenta potwierdził, że zmiany w wynikach stenowych (1–10) pomiędzy początkiem a końcem edukacji formalnej były statystycznie istotne w każdym z trzech komponentów. Największa zmiana dotyczyła komponentu behawioralnego, którego średnie wartości wzrosły, jednak analiza kierunku zmian wskazała na jego relatywną stabilność – większość uczestników utrzymała wynik na zbliżonym poziomie, a liczba spadków była znikoma,
- w analizie kierunku zmian wyników stenowych w trzech komponentach postawy wystąpiły różnorodne tendencje w badanej grupie,
- najwięcej wzrostów wyników wystąpiło w komponencie poznawczym, a spadków w komponencie emocjonalnym, podczas gdy komponent behawioralny pozostawał najbardziej stabilny, z największą liczbą przypadków braku zmian,
- uczestnictwo w edukacji formalnej wiązało się ze zmianami postaw – część badanych wykazała wzrost zaangażowania poznawczego i behawioralnego, jednak u części odnotowałam również spadki, zwłaszcza w wymiarze emocjonalnym, co potwierdza zróżnicowaną dynamikę procesu edukacyjnego w badanej grupie.

W następnym kroku przeszłam do analizy zmiennych różnicujących badane postawy. Pierwszą zmienną była samoocena jako czynnik różnicujący postawy osób dorosłych wobec własnego uczestnictwa w edukacji formalnej. Wyniki dokonanych analiz przedstawiłam w kolejnym podrozdziale.

195:7593285531

4.4. Postawy badanych wobec własnego uczestnictwa w edukacji formalnej w odniesieniu do poziomu samooceny

W swoich badaniach, do oceny obrazu siebie zastosowałam Inwentarz Samowiedzy Sherwooda (w adaptacji M. Tukałło i R. Wiechnik), który umożliwia pomiar trzech odrębnych aspektów samooceny: globalnej samooceny, samooceny w zakresie intelektu oraz samooceny w odniesieniu do pozostałych cech. Pomimo tej możliwości, zdecydowałam się na analizę wyłącznie wyników dotyczących samooceny globalnej. Decyzja ta była podyktowana kilkoma względami. Po pierwsze, to właśnie wymiar globalny uznawany jest za najbardziej syntetyczny wskaźnik ogólnej oceny własnej wartości oraz sprawczości jednostki. W literaturze przedmiotu podkreśla się, że globalna samoocena wykazuje najsilniejsze powiązania z dobrostanem psychicznym, funkcjonowaniem emocjonalnym oraz postawami społecznymi[284]. Po drugie, głównym celem badań była analiza zmian postaw jednostki, a nie szczegółowa diagnoza poszczególnych obszarów samooceny. Uwzględnienie wyłącznie skali globalnej pozwoliło mi zatem skupić się na kluczowym wskaźniku zmiany, bez nadmiernego rozproszenia danych.

W kontekście uczenia się dorosłych, poziom samooceny może różnicować nie tylko gotowość do uczestnictwa w edukacji formalnej, ale także sposób, w jaki osoby dorosłe postrzegają samą ideę kształcenia, własne kompetencje poznawcze czy emocjonalne nastawienie do nauki. W niniejszym podrozdziale przeanalizowałam, w jaki sposób poziom samooceny różnicuje trzy komponenty postawy wobec uczestnictwa w edukacji formalnej: poznawczy, emocjonalny i behawioralny.

Przeanalizowałam związek pomiędzy samooceną globalną określoną zgodnie z klasyfikacją Sherwooda jako wartość bezwzględną różnicy pomiędzy oceną ,,jaki jestem?", a ,,jaki chciałbym być?". Należy wskazać, że średni wynik samooceny globalnej w pierwszym pomiarze był równy 11,13 (*SD* = 16,41). Taki wynik świadczy o umiarkowanym poziomie rozbieżności między ja realnym, a ja idealnym, co może oznaczać przeciętny poziom samoakceptacji u badanych osób.

W pierwszym kroku przeprowadziłam analizę związku pomiędzy surowym wynikiem samooceny, a poziomem komponentu poznawczego postawy wobec edukacji formalnej, ocenianym w pierwszym pomiarze. Celem było ustalenie, czy osoby różniące się natężeniem komponentu poznawczego – zaklasyfikowanym jako niski, przeciętny lub wysoki – różnią się

[284]Por. R.F. Baumeister, J.D. Campbell, J.I. Krueger, K.D. Vohs: *Czy wysoka samoocena skutkuje lepszymi wynikami, sukcesami w kontaktach międzyludzkich, szczęściem i zdrowszym stylem życia*? „Nauka Psychologiczna w interesie publicznym" 2003, 4(1), 1-44; V.S. Kwan, O.P. John, D.A.Kenny, M. H. Bond, R.W.Robins: *Rekonceptualizacja indywidualnych różnic w uprzedzeniach samodoskonalenia: podejście interpersonalne*. „Przegląd Psychologiczny" 2004, 111(1):94-110 DOI: 10.1037/0033-295X.111.1.94

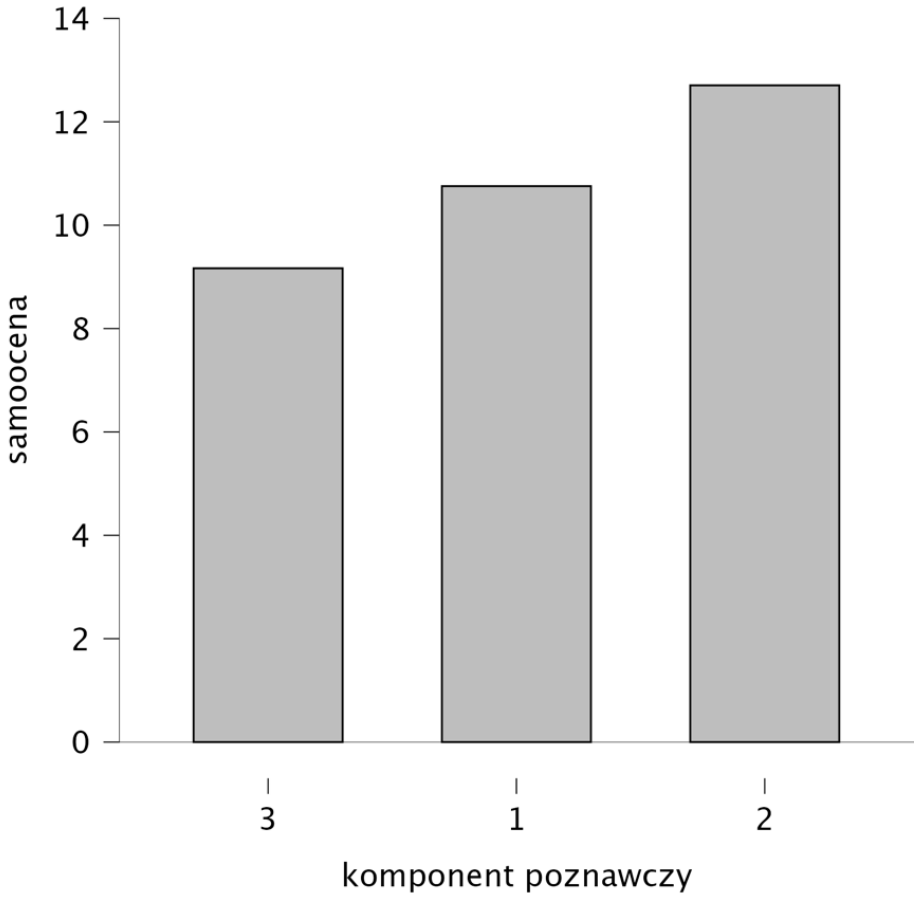
196:1030737657

istotnie pod względem samooceny. Ze względu na brak spełnienia założeń rozkładu normalnego zastosowałam nieparametryczny test Kruskala-Wallisa. Test ten pozwala na porównanie median wartości zmiennej zależnej (tu: samooceny) pomiędzy więcej niż dwiema niezależnymi grupami (tu: poziomy komponentu poznawczego).

Analiza wykazała istotne statystycznie różnice w poziomie samooceny pomiędzy trzema grupami badanych (H = 11,77; p = 0,003), co oznacza, że poziom komponentu poznawczego różnicował wyniki samooceny. Dalsze analizy post hoc (testy wielokrotnych porównań) wykazały, że różnica ta była istotna wyłącznie pomiędzy osobami o przeciętnym a wysokim poziomie komponentu poznawczego (p < 0,001). Uzyskane wyniki przedstawia rysunek 23, który obrazuje średnie poziomy samooceny w trzech grupach wyodrębnionych na podstawie natężenia komponentu poznawczego postawy.

Rysunek 23

Średnie wyniki samooceny osób dorosłych w zależności od poziomu komponentu poznawczego postawy wobec edukacji formalnej (niski, przeciętny, wysoki)



197:1005170178

Adnotacja. Na osi poziomej przedstawiłam trzy grupy uczestników wyodrębnione na podstawie poziomu komponentu poznawczego postawy: 1 - niski poziom, 2 - przeciętny poziom, 3 - wysoki poziom. Oś pionowa przedstawia średnie wyniki samooceny dla każdej z tych grup
Źródło: opracowanie własne

W kolejnym kroku dokonałam analizy związku pomiędzy poziomem samooceny, a postawą wobec edukacji formalnej, koncentrując się na komponencie poznawczym. W tym celu zagregowałam dane dotyczące samooceny do trzech poziomów: niskiego, przeciętnego i wysokiego (N = 777), a następnie przeprowadziłam analizę za pomocą testu chi-kwadrat. Wynik testu $\chi^2(4) = 17{,}54$, $p = 0{,}002$ wskazał na istotną statystycznie zależność pomiędzy poziomem samooceny, a nasileniem komponentu poznawczego postawy wobec edukacji formalnej.

Tabela 27 przedstawia rozkład poziomów samooceny (niskiej, przeciętnej i wysokiej) w trzech grupach uczestników badania, wyodrębnionych na podstawie natężenia komponentu poznawczego (niski, przeciętny, wysoki). Dla każdej z tych grup zamieściłam liczebności respondentów o określonym poziomie samooceny, co umożliwia ocenę, który poziom samooceny dominuje wśród osób o różnym natężeniu poznawczego komponentu postawy.

Interpretując dane z tabeli, skoncentrowałam się na tym, jakie poziomy samooceny dominują w grupach wyodrębnionych ze względu na natężenie komponentu poznawczego. W grupie osób o wysokim poziomie poznawczego komponentu postawy najczęściej występował niski poziom samooceny (78 osób). Oznacza to, że osoby o niskiej ocenie własnej osoby deklarowały jednocześnie silne przekonania i przemyślenia na temat uczestnictwa w edukacji formalnej. W grupie z przeciętnym poziomem komponentu poznawczego dominował poziom samooceny przeciętnej (157 osób) oraz wysoki (106 osób), co może świadczyć o większej spójności między obrazem siebie, a postrzeganiem wartości edukacji formalnej.

Związek ten nie ma charakteru jednoznacznego. Zarówno osoby o niskiej, jak i wysokiej samoocenie mogą wykazywać wysokie natężenie poznawczego komponentu postawy. Sugeruje to, że relacja między samooceną, a poznawczym wymiarem postawy wobec edukacji formalnej jest złożona i może być kształtowana przez różne czynniki indywidualne i kontekstualne.

198:2451705721

Tabela 27

Rozkład poziomów komponentu poznawczego postawy wobec edukacji formalnej na podstawie samooceny

Komponent poznawczy (1. pomiar)		Samoocena		
		Niska	Przeciętna	Wysoka
Wysoki	Liczebności	78,00	95,00	50,00
	% w kolumnie	39,00	16,24	23,26
Przeciętny	Liczebności	66,00	157,00	106,00
	% w kolumnie	33,00	43,37	49,30
Niski	Liczebności	56,00	110,00	59,00
	% w kolumnie	28,00	30,39	27,44

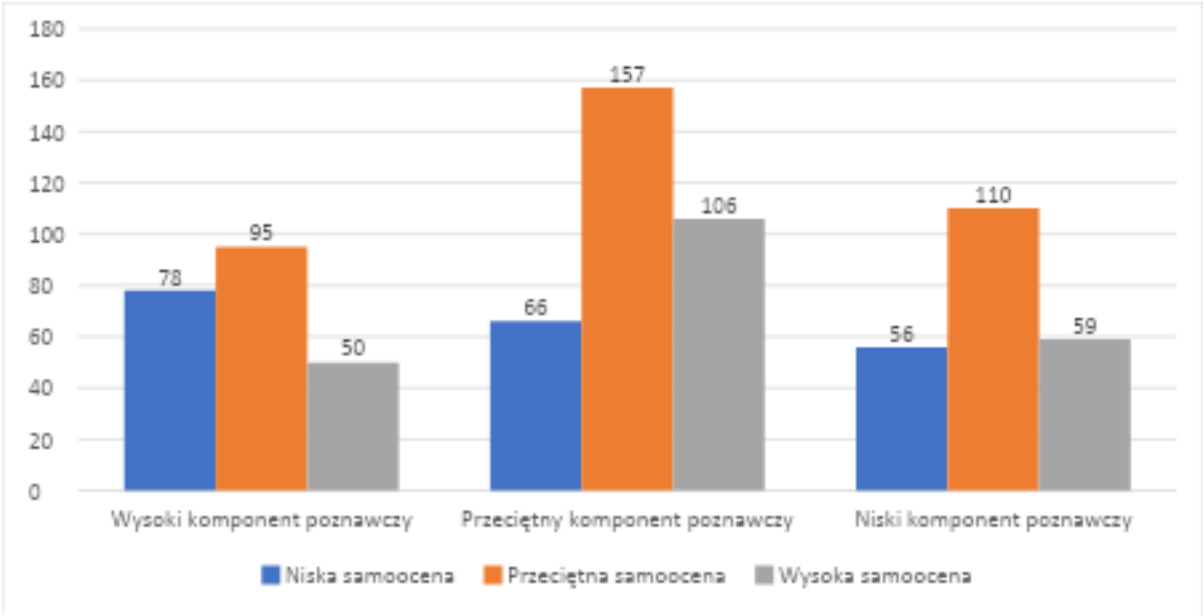
Źródło: opracowanie własne

W celu lepszego zobrazowania rozkładu poziomów komponentu poznawczego postawy wobec edukacji formalnej w zależności od poziomu samooceny, zamieściłam wykres słupkowy (rysunek 24). Wykres ten przedstawia, jak kształtował się udział osób z niską, przeciętną i wysoką samooceną w trzech grupach uczestników badania, wyodrębnionych na podstawie natężenia komponentu poznawczego (wysokiego, przeciętnego i niskiego). Taka forma prezentacji pozwala na przejrzyste porównanie rozkładu poziomu samooceny w zależności od natężenia poznawczego komponentu postawy i ułatwia interpretację związku między tymi zmiennymi.

199:7281141406

Rysunek 24

Ilustracja graficzna rozkładu poziomów komponentu poznawczego postawy wobec edukacji formalnej według poziomu samooceny (1. pomiar)



Źródło: opracowanie własne

Podsumowując, wyniki potwierdzają statystycznie istotny związek pomiędzy poziomem samooceny, a natężeniem komponentu poznawczego postawy wobec edukacji formalnej. W szczególności osoby o niskiej samoocenie częściej charakteryzowały się wysokim poziomem komponentu poznawczego niż osoby z przeciętną lub wysoką samooceną. Związek ten został wcześniej potwierdzony testem Kruskala-Wallisa, który również wykazał istotne różnice w wynikach samooceny między grupami o różnym natężeniu komponentu poznawczego.

W przypadku komponentów emocjonalnego i behawioralnego nie zanotowałam takiego związku ($p > 0,05$), więc odstąpiłam od dalszych analiz. Sprawdziłam natomiast, czy istnieje istotny związek pomiędzy poziomem komponentu poznawczego postawy w pierwszym i drugim pomiarze z uwzględnieniem samooceny. Wyniki testu chi-kwadrat potwierdziły istotny statystycznie związek pomiędzy poziomem komponentu poznawczego postawy w pierwszym i drugim pomiarze (z uwzględnieniem samooceny): $\chi^2(4) = 83,46$, $p < 0,001$.

Aby ustalić jak silnie powiązane są ze sobą wyniki dwóch pomiarów tego samego komponentu postawy wobec edukacji formalnej (czyli deklaracje badanych z pierwszego i drugiego pomiaru) z uwzględnieniem poziomu samooceny, obliczyłam wskaźnik V Craméra – im wyższa jego wartość, tym silniejsze powiązanie między pomiarem pierwszym, a drugim

200:4488843966

w obrębie danego komponentu. Analizę rozpoczęłam od komponentu poznawczego. Najwyższą wartość wskaźnika V Craméra odnotowałam w grupie osób o niskiej samoocenie (V = 0,377), co oznacza, że w tej grupie wynik komponentu poznawczego postawy w pierwszym pomiarze był najsilniej związany z wynikiem tego samego komponentu w drugim pomiarze. Innymi słowy, u osób z niską samooceną komponent poznawczy wykazuje względnie większą stabilność, co może świadczyć o bardziej utrwalonym sposobie myślenia na temat własnego uczestnictwa w edukacji formalnej.

W grupie osób o średnim poziomie samooceny siła związku była nieco niższa (V = 0,300), a w grupie osób z wysoką samooceną – najniższa (V = 0,281). Może to sugerować większą elastyczność poznawczą u osób o wyższej samoocenie, które mogą być bardziej skłonne do zmiany przekonań na temat edukacji w odpowiedzi na nowe doświadczenia lub sytuacje edukacyjne. Wyniki te sugerują, że poziom samooceny różnicuje siłę związku pomiędzy dwoma pomiarami komponentu poznawczego postawy wobec edukacji formalnej.

Aby zobrazować te zależności pomiędzy poziomem komponentu poznawczego postawy wobec uczestnictwa w edukacji formalnej w dwóch pomiarach, zaprezentowałam analizę tabel krzyżowych osobno dla trzech grup uczestników – wyodrębnionych na podstawie poziomu samooceny (wysoki, średni, niski).

W grupie osób o wysokiej samoocenie zauważyłam najmniejszą stabilność wyników. Na przykład 58,97% badanych (n = 23) z wysokim poziomem postawy w pierwszym pomiarze utrzymało go również w drugim. Jednocześnie tylko 7,70% (n = 3) z tej samej grupy doświadczyło spadku do niskiego poziomu. W grupie o średniej samoocenie zaobserwowałam także znaczącą zmienność – jedynie 58,62% badanych (n = 34) z wysokim poziomem postawy utrzymało ten poziom, a 27 osób utrzymało się na niskim poziomie postawy w obu pomiarach. Wskazuje to na większe zróżnicowanie tendencji w tej grupie. W grupie o niskiej samoocenie była zauważalna relatywna stabilność oraz mniejsza liczba przypadków drastycznych zmian (np. z wysokiego do niskiego poziomu). Przykładowo, aż 67,39% badanych (n = 31) z wysokim poziomem postawy w pierwszym pomiarze utrzymało ten poziom także w drugim.

Szczegółowe wyniki zaprezentowałam w tabeli 28. Tabela ta prezentuje zmienność poziomu komponentu poznawczego postawy wobec własnego uczestnictwa w edukacji formalnej między dwoma pomiarami (pierwszym i drugim), z uwzględnieniem poziomu samooceny uczestników (niskiego, przeciętnego i wysokiego, wyznaczonego na podstawie kwartylowego podziału).

201:8715108411

Tabela 28

Rozkład liczebności uczestników według poziomu komponentu poznawczego postawy wobec własnego uczestnictwa w edukacji formalnej w dwóch pomiarach (pierwszym i drugim) z uwzględnieniem poziomu samooceny (w kwartylach)

	Komponent poznawczy (1. pomiar)		Komponent poznawczy (2. pomiar)		
Samoocena			Wysoki	Przeciętny	Niski
Wysoki	Wysoki	Liczebność	23,00	13,00	3,00
		% w wierszu	58,97	33,33	7,70
	Przeciętny	Liczebność	23,00	34,00	10,00
		% w wierszu	34,33	50,75	14,92
	Niski	Liczebność	6,00	18,00	15,00
		% w wierszu	15,39	46,15	38,46
Średni	Wysoki	Liczebność	34,00	14,00	10,00
		% w wierszu	58,62	24,14	17,24
	Przeciętny	Liczebność	23,00	63,00	20,00
		% w wierszu	21,70	59,43	18,87
	Niski	Liczebność	15,00	22,00	27,00
		% w wierszu	23,44	34,38	42,18
Niski	Wysoki	Liczebność	31,00	10,00	5,00
		% w wierszu	67,39	21,74	10,87
	Przeciętny	Liczebność	13,00	25,00	8,00
		% w wierszu	28,26	54,35	17,39
	Niski	Liczebność	5,00	17,00	10,00
		% w wierszu	15,63	53,13	31,24

Adnotacja. Wiersze przedstawiają liczby osób sklasyfikowanych według poziomu komponentu poznawczego w pierwszym pomiarze, kolumny – według poziomu tego komponentu w drugim pomiarze

Źródło: opracowanie własne

Mogłam zatem potwierdzić, że szczegółowa analiza danych wskazała na różnice w rozkładzie zmian komponentu poznawczego postawy w zależności od poziomu samooceny.

202:7627946722

Choć wcześniejsza analiza nie wykazała statystycznie istotnej zależności pomiędzy poziomem samooceny a natężeniem komponentu emocjonalnego postawy w pierwszym pomiarze, uznałam za zasadne sprawdzenie, czy poziom samooceny różnicuje stopień stabilności tego komponentu w czasie – to znaczy pomiędzy pierwszym, a drugim pomiarem. Celem tej analizy było zbadanie, czy obserwowane zmiany w komponentach emocjonalnych postawy w czasie (pomiędzy dwoma pomiarami) różnią się w zależności od samooceny. W szczególności interesowało mnie, czy dynamika zmian w poszczególnych komponentach postawy przebiega odmiennie u osób z różnym poziomem samooceny. Najpierw potwierdziłam zależność pomiędzy wynikami komponentu emocjonalnego postawy z obu pomiarów z uwzględnieniem samooceny ($\chi^2(4) = 60{,}21$, $p < 0{,}001$. Oznacza to, że niezależnie od poziomu samooceny, komponent emocjonalny postawy respondentów wykazywał umiarkowany poziom stabilności.

Następnie przystąpiłam do szczegółowej analizy rozkładu zmian komponentu emocjonalnego postawy w zależności od poziomu samooceny. W tym celu przeanalizowałam wyniki oddzielnie dla trzech grup uczestników (wysoka, przeciętna i niska samoocena), korzystając z analizy tabel krzyżowych i testów chi-kwadrat niezależności. Celem było określenie, czy poziom samooceny różnicuje stabilność lub zmienność postaw emocjonalnych pomiędzy pomiarami. Wartości V Cramera mieszczą się w zakresie od 0,224 do 0,338 i pozwalają określić, w której grupie uczestników zmienność lub stabilność postawy emocjonalnej była największa. Najwyższy wskaźnik V Craméra uzyskałam w grupie osób o niskiej samoocenie (V = 0,338), co oznacza, że to właśnie w tej grupie obserwowałam największą zgodność między pierwszym, a drugim pomiarem komponentu emocjonalnego. Można zatem wnioskować, że osoby o niskiej samoocenie charakteryzują się większą stabilnością emocjonalnego nastawienia wobec edukacji formalnej. W grupie osób o średnim poziomie samooceny wskaźnik V Craméra wyniósł 0,253, a w grupie osób z wysoką samooceną – 0,224. Oznacza to, że osoby z wyższą samooceną wykazują większą dynamikę emocjonalną, czyli są bardziej podatne na zmiany w odczuciach i emocjach związanych z własnym uczestnictwem w edukacji. Może to świadczyć o ich większej elastyczności emocjonalnej lub o bardziej refleksyjnym podejściu do doświadczeń edukacyjnych.

Ponownie, w celu lepszego zobrazowania uzyskanych wyników zaprezentowałam wyniki analizy tabeli krzyżowej, która ilustruje rozkład uczestników w podziale na poziomy samooceny (wysoki, średni, niski), w tabeli 29.W grupie osób o wysokim poziomie samooceny ($n = 145$) zaobserwowałam zmienność między pomiarami. Choć wielu uczestników utrzymało wysoki lub przeciętny poziom komponentu emocjonalnego, zauważalne były przemieszczenia

203:4798659258

między kategoriami — na przykład 16 osób z wysokiego poziomu w pierwszym pomiarze spadło do przeciętnego w drugim, a 5 osób nawet do niskiego. To wskazuje na względnie mniejszą stabilność emocjonalnej postawy wśród osób o wysokiej samoocenie. W grupie o średnim poziomie samooceny (n = 228) również odnotowałam istotne przesunięcia pomiędzy kategoriami komponentu emocjonalnego. Najwięcej osób pozostawało na przeciętnym poziomie, ale aż 24 osoby z poziomu przeciętnego w pierwszym pomiarze obniżyły się do niskiego poziomu w drugim. Ruchy między kategoriami świadczą o umiarkowanej stabilności emocjonalnej postawy w tej grupie. Z kolei w grupie osób o niskim poziomie samooceny (n = 124) zaobserwowałam największą stabilność komponentu emocjonalnego. Większość uczestników utrzymywała ten sam poziom w obu pomiarach — np. spośród 20 osób z wysokim poziomem komponentu emocjonalnego w pierwszym pomiarze pozostało na tym samym poziomie. Podobnie stabilne były grupy z poziomem przeciętnym i niskim. Mniejsza dynamika zmian sugeruje, że osoby z niską samooceną wykazują silniejszą stabilność w emocjonalnym aspekcie swojej postawy wobec uczestnictwa w edukacji formalnej.

Tabela 29

Rozkład liczebności uczestników według poziomu komponentu emocjonalnego postawy wobec własnego uczestnictwa w edukacji formalnej w dwóch pomiarach (pierwszym i drugim) z uwzględnieniem poziomu samooceny (w kwartylach)

	Komponent emocjonalny (1. pomiar)		Komponent emocjonalny (2. pomiar)		
Samoocena			Wysoki	Przeciętny	Niski
Wysoki	Wysoki	Liczebność	23,00	16,00	5,00
		% w wierszu	52,27	36,36	11,37
	Przeciętny	Liczebność	22,00	31,00	9,00
		% w wierszu	35,48	50,00	14,52
	Niski	Liczebność	12,00	12,00	15,00
		% w wierszu	30,77	30,77	38,46
Średni	Wysoki	Liczebność	31,00	21,00	6,00
		% w wierszu	53,45	36,21	10,34
	Przeciętny	Liczebność	27,00	67,00	24,00
		% w wierszu	22,88	56,78	20,34

204:7306902161

	Niski	Liczebność	7,00	27,00	18,00
		% w wierszu	13,46	51,92	34,62
Niski	Wysoki	Liczebność	20,00	17,00	3,00
		% w wierszu	50,00	42,50	7,50
	Przeciętny	Liczebność	14,00	31,00	6,00
		% w wierszu	27,45	60,78	11,77
	Niski	Liczebność	5,00	14,00	14,00
		% w wierszu	15,16	42,42	42,42

Adnotacja. Wiersze przedstawiają liczby osób sklasyfikowanych według poziomu komponentu emocjonalnego w pierwszym pomiarze, kolumny – według poziomu tego komponentu w drugim pomiarze

Źródło: opracowanie własne

Podsumowując, wyniki potwierdzają wcześniej zaprezentowany wniosek, że największą stabilnością emocjonalnego komponentu postawy charakteryzują się osoby z niskim poziomem samooceny, podczas gdy uczestnicy z wysoką i średnią samooceną wykazują większą zmienność w tym zakresie. Może to oznaczać, że emocjonalne nastawienie do edukacji formalnej jest bardziej ustabilizowane i mniej podatne na zmiany wśród osób z niską samooceną, natomiast osoby z wyższą samooceną doświadczają większych fluktuacji w swoim emocjonalnym podejściu na przestrzeni czasu.

Ponownie testy chi-kwadrat wykazały istotne statystycznie związki pomiędzy poziomem komponentu behawioralnego postawy w pierwszym i drugim pomiarze z uwzględnieniem samooceny ($\chi^2(4) = 71{,}16$, $p < 0{,}001$).

W celu oceny potencjalnej roli moderacyjnej samooceny w zmianach komponentu behawioralnego postawy edukacyjnej, przeprowadziłam osobne analizy dla grup o niskiej, przeciętnej i wysokiej samoocenie. Obliczyłam współczynniki V Craméra, które pozwalają ocenić siłę związku między zmiennymi kategorialnymi w poszczególnych podgrupach. Wyniki wskazują, że siła związku między czasem (pomiarem), a komponentem behawioralnym postawy różni się w zależności od poziomu samooceny. Najsilniejszy związek zaobserwowałam w grupie osób o niskiej samoocenie (V Craméra = 0,361), co może świadczyć o większej stabilności komponentu behawioralnego w tej grupie. W grupie osób z przeciętną samooceną siła związku była nieco niższa (V = 0,301), natomiast najniższą wartość współczynnika odnotowałam w grupie osób o wysokiej samoocenie (V = 0,234), co może sugerować większą zmienność zachowań edukacyjnych w czasie w tej grupie.

205:2804147585

Różnice w sile związku pomiędzy grupami sugerują, że poziom samooceny może moderować relację między czasem, a zachowaniami edukacyjnymi. Oznacza to, że stabilność lub zmienność wymiaru behawioralnego postawy w czasie może w istotnym stopniu zależeć od tego, jak osoby oceniają samych siebie. Mając na uwadze powyższe różnice w sile związku przystąpiłam do oceny rozkładu wyników dla komponentu behawioralnego. Tabela 30 pozwala na zaobserwowanie stabilności lub zmienności wymiaru behawioralnego postawy w czasie, w zależności od poziomu samooceny jednostki.

W grupie osób o wysokiej samoocenie widoczne były wyraźne zmiany w zakresie poziomu komponentu behawioralnego. Spośród osób, które w pierwszym pomiarze uzyskały wysoki wynik w tym zakresie, jedynie 26 badanych utrzymało ten poziom w drugim pomiarze. Pozostałe przemieściły się w dół – 16 do poziomu przeciętnego, a 5 do niskiego. Z kolei wśród osób, które początkowo miały niski poziom komponentu behawioralnego, 13 przesunęło się do poziomu przeciętnego, a 17 do wysokiego. Te przesunięcia wskazują na znaczną dynamikę w zakresie zachowań edukacyjnych u osób z wysoką samooceną. W grupie osób o średnim poziomie samooceny również odnotowałam istotne przesunięcia między kategoriami. Choć 39 osób utrzymało wysoki poziom komponentu behawioralnego, aż 31 uczestników z niskim poziomem w pierwszym pomiarze przeszło do poziomu przeciętnego, a 13 osiągnęło poziom wysoki. Jednocześnie 26 osób, które zaczynały z niskim poziomem, pozostało na tym samym poziomie w drugim pomiarze. Dane te wskazują na umiarkowaną plastyczność komponentu behawioralnego w tej grupie – zarówno możliwość poprawy, jak i utrwalone trudności.

Największą stabilność poziomu komponentu behawioralnego odnotowałam w grupie osób o niskiej samoocenie. W tej grupie spośród osób, które w pierwszym pomiarze znajdowały się na niskim poziomie komponentu behawioralnego, aż 22 utrzymały tę postawę także w drugim pomiarze, podczas gdy 11 przeszło do poziomu przeciętnego, a tylko 6 osiągnęło poziom wysoki. Podobnie, osoby z przeciętnym poziomem komponentu najczęściej pozostawały w tej samej kategorii (18 osób). Z kolei spośród osób, które w pierwszym pomiarze znajdowały się na wysokim poziomie, 24 utrzymało ten wynik, 16 obniżyło się do poziomu przeciętnego, a 6 do niskiego. Te wyniki sugerują, że osoby z niską samooceną charakteryzują się większą stabilnością zachowań edukacyjnych, co może wskazywać na utrwalone wzorce postępowania.

206:2950914153

Tabela 30

Rozkład liczebności uczestników według poziomu komponentu behawioralnego postawy wobec własnego uczestnictwa w edukacji formalnej w dwóch pomiarach (pierwszym i drugim) z uwzględnieniem poziomu samooceny (w kwartylach)

	Komponent behawioralny(1. pomiar)		Komponent behawioralny (2. pomiar)		
Samoocena			Wysoki	Przeciętny	Niski
Wysoki	Wysoki	Liczebność	26,00	16,00	5,00
		% w wierszu	55,32	34,04	10,64
	Przeciętny	Liczebność	16,00	30,00	7,00
		% w wierszu	30,19	56,60	13,21
	Niski	Liczebność	17,00	13,00	14,00
		% w wierszu	38,64	29,55	31,81
Średni	Wysoki	Liczebność	39,00	13,00	7,00
		% w wierszu	66,11	22,03	11,86
	Przeciętny	Liczebność	32,00	49,00	21,00
		% w wierszu	31,37	48,04	20,59
	Niski	Liczebność	10,00	31,00	26,00
		% w wierszu	14,93	46,27	38,80
Niski	Wysoki	Liczebność	24,00	16,00	6,00
		% w wierszu	52,17	34,78	13,04
	Przeciętny	Liczebność	15,00	18,00	6,00
		% w wierszu	38,46	46,15	15,39
	Niski	Liczebność	6,00	11,00	22,00

207:9122563653

	% w wierszu	15,39	28,21	56,40

Źródło: opracowanie własne

Dane te sugerują, że niską samoocenę można traktować jako czynnik związany ze stabilnością zachowań edukacyjnych. Stabilność postaw i zachowań u osób z niską samooceną można rozumieć jako efekt utrwalonych przekonań i schematów poznawczych, które są mniej podatne na modyfikacje. Taka trwałość postawy może wynikać z mechanizmów obronnych i mniejszej gotowości do zmian, które chronią przed niepewnością i wahaniami emocjonalnymi[285]. Z kolei osoby z wysoką samooceną wykazują większą zmienność w zakresie uczestnictwa edukacyjnego, co może być interpretowane zarówno jako elastyczność, jak i jako wrażliwość na kontekst (np. sukcesy, porażki, zmiany w motywacji). Bowiem osoby z wysoką samooceną zwykle wykazują większą otwartość na nowe doświadczenia i większą zdolność do regulowania emocji, co może przejawiać się w bardziej zmiennym zachowaniu edukacyjnym, adekwatnym do zmieniających się warunków[286]. Ta elastyczność może sprzyjać skuteczniejszemu dostosowaniu się do wymagań edukacyjnych, ale jednocześnie zwiększać podatność na wpływ negatywnych wydarzeń lub stresorów.

Podsumowując, niezależnie od rodzaju analizowanego komponentu postawy (emocjonalny, poznawczy, behawioralny), to właśnie osoby z niską samooceną cechują się największą stabilnością postawy wobec edukacji formalnej w czasie. Może to oznaczać, że osoby te mają bardziej utrwalony, mniej podatny na zmiany sposób myślenia, odczuwania i działania w kontekście edukacyjnym, podczas gdy osoby z wyższą samooceną wykazują większą elastyczność i zdolność do przekształcania postaw.

Wnioski płynące z badania nad rolą samooceny w odniesieniu do postaw wobec uczestnictwa w edukacji formalnej są następujące:

- istnieje związek statystycznie istotny pomiędzy poziomem samooceny, a wyłącznie komponentem poznawczym,
- nie wykazałam istotnych związków samooceny z komponentami emocjonalnym i behawioralnym postawy,
- największą stabilność komponentów postawy wykazali uczestnicy z niską samooceną,

[285] Orth, U., Robins, RW i Roberts: *Niska samoocena prospektywnie przewiduje depresję w okresie dojrzewania i wczesnej dorosłości.* „Journal of Personality and Social Psychology" 2008*, 95* (3), 695–708. https://doi.org/10.1037/0022-3514.95.3.695

[286] J.Crocker, J., L. E. Park: (2003): *Dążenie do poczucia własnej wartości: Budowa, utrzymanie i ochrona poczucia własnej wartośc*i. W:Handbook of Self and Identity, Red. M. Leary, J. Tangney, New York: Guilford Press, 2003, 291-313.

208:1149429919

- w grupie badanych z wysoką samooceną wyniki komponentów postawy były bardziej zmienne i elastyczne.

W następnym podrozdziale przedstawiłam różnice w postawach osób dorosłych wobec własnego uczestnictwa w edukacji formalnej z uwzględnieniem płci.

209:9808776840

4.5. Postawy badanych wobec własnego uczestnictwa w edukacji formalnej w aspekcie płci

Płeć jest jednym z podstawowych czynników różnicujących postawy, motywacje i zachowania edukacyjne. W badaniach społecznych i psychologicznych wielokrotnie wskazywano, że kobiety i mężczyźni mogą różnić się zarówno w sposobie postrzegania edukacji, jak i w zakresie emocjonalnego i behawioralnego zaangażowania w proces uczenia się[287]. Przystąpiłam do analiz pozwalających określić czynniki różnicujące postawy osób dorosłych wobec własnego uczestnictwa w edukacji formalnej aby znaleźć odpowiedź na jedno z pytań badawczych w jaki sposób płeć różnicuje te postawy[288].

W celu zbadania, czy kobiety i mężczyźni różnią się pod względem poziomu komponentów postawy wobec własnego uczestnictwa w edukacji formalnej, zastosowałam test *U* Manna-Whitneya. Najpierw analiza została przeprowadzona na podstawie wyników przekształconych do 10-stopniowej skali stenowej, pochodzących z pierwszego pomiaru. Takie podejście umożliwiło porównanie średnich poziomów komponentu poznawczego, emocjonalnego i behawioralnego w zależności od płci uczestników.

Analiza wykazała istotne statystycznie różnice we wszystkich trzech komponentach postawy. Kobiety osiągały wyższe wyniki niż mężczyźni zarówno w zakresie komponentu poznawczego (U=39949,50; $p < 0{,}001$), emocjonalnego (U=38697,50; $p = 0{,}002$), jak i behawioralnego (U=38518,50; $p = 0{,}002$). Oznacza to, że kobiety w większym stopniu niż mężczyźni wykazywały pozytywne postawy wobec edukacji formalnej – zarówno na poziomie przekonań, emocji, jak i deklarowanych zachowań. Aby lepiej zobrazować zaobserwowane różnice pomiędzy kobietami i mężczyznami w zakresie postawy wobec edukacji formalnej, rozkłady wyników stenowych w trzech komponentach (poznawczym, emocjonalnym i behawioralnym) przedstawiłam graficznie w formie histogramów (rysunki 25–27). Pozwoliło to na wizualną ocenę natężenia postawy w obu grupach płciowych oraz uchwycenie różnic w kształcie rozkładów.

Jako pierwszy zaprezentowałam rozkład dla komponentu poznawczego.

[287] A. H. Eagly, W.Wood: *Teoria ról społecznych*. : PAM Van Lange. Red. A.W. Kruglanski i ET Higgins, Handbook of theories of social psychology (str. 458–476). Sage Publications Ltd. https://doi.org/10.4135/9781446249222.

[288] Jedna osoba nie wpisała swojej płci w formularzu, zatem została wyłączona z analizy.

210:1123350899

Rysunek 25

Rozkład wyników stenowych (1-10) komponentu poznawczego postawy wobec edukacji formalnej według płci (pomiar 1.)

Źródło: opracowanie własne

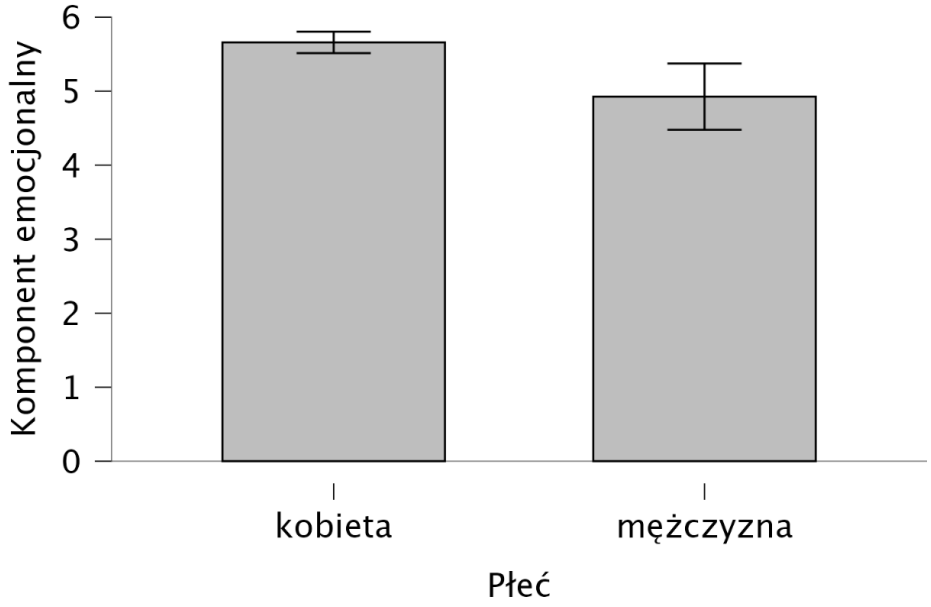
Na rysunku 25, ukazującym rozkład wyników dla komponentu poznawczego, zauważalne jest, że kobiety częściej osiągały wyższe wyniki stenowe niż mężczyźni, co może świadczyć o bardziej ugruntowanym przekonaniu kobiet o wartości i znaczeniu edukacji formalnej.

W kolejnym kroku zaprezentowałam rozkład wyników dla komponentu emocjonalnego.

211:6775366723

Rysunek 26

Rozkład wyników w stenowych (1-10) komponentu emocjonalnego postawy wobec edukacji formalnej według płci (pomiar 1.)



Źródło: opracowanie własne

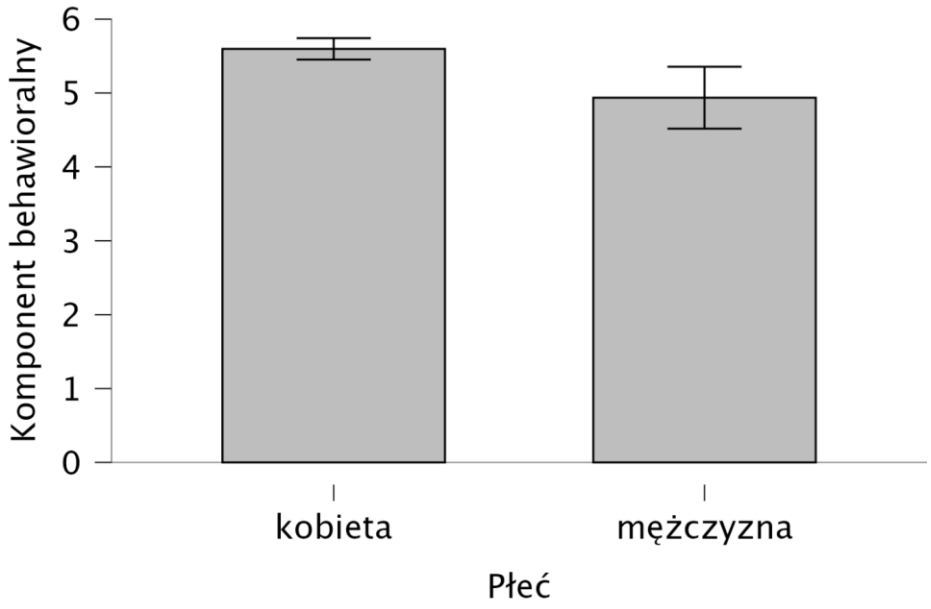
Rysunek 26 prezentujący dane dotyczące komponentu emocjonalnego, wskazuje na podobny trend – kobiety częściej niż mężczyźni deklarowały pozytywne emocje związane z uczestnictwem w edukacji formalnej, co potwierdziły wyniki analizy statystycznej.

I ostatecznie, przedstawiłam rozkład wyników dla komponentu behawioralnego.

212:9258285730

Rysunek 27

Rozkład wyników stenowych (1-10) komponentu behawioralnego postawy wobec edukacji formalnej według płci (pomiar 1.)



Źródło: opracowanie własne

Rysunek 27 obrazujący komponent behawioralny, ukazuje umiarkowane, lecz również zauważalne różnice – kobiety wykazują nieco wyższy poziom intencji lub działań związanych z angażowaniem się w edukację. Wszystkie trzy histogramy potwierdzają, że płeć może różnicować postawy wobec edukacji formalnej, przy czym kobiety częściej przyjmują bardziej pozytywne postawy zarówno w wymiarze poznawczym, emocjonalnym, jak i behawioralnym.

W kolejnej analizie skupiłam się na wynikach zagregowanych do trzech poziomów wyników w komponentach postawy (niskiego, przeciętnego i wysokiego). Analiza przeprowadzona za pomocą testu chi-kwadrat wykazała istotny statystycznie związek pomiędzy płcią a poziomem poznawczego komponentu postawy ($\chi^2(2) = 26{,}114$; $p < 0{,}001$), emocjonalnego ($\chi^2(2) = 10{,}52$; $p = 0{,}005$) i behawioralnego ($\chi^2(2) = 6{,}99$; $p = 0{,}030$), co oznacza, że kobiety i mężczyźni różnią się pod względem częstości występowania określonych poziomów postawy. W celu określenia siły tej zależności dla komponentu poznawczego zastosowałam wskaźnik V Craméra, który wyniósł 0,183, co wskazuje na słabą, ale statystycznie istotną zależność między zmiennymi. Podobną informację dostarcza współczynnik kontyngencji (0,180), również potwierdzający obecność powiązania, choć

213:7537473453

o ograniczonej sile. W przypadku komponentu emocjonalnego ten współczynnik wyniósł 0,116, a behawioralnego 0,094.

Dane przedstawione w tabeli krzyżowej pokazują, że w grupie o najwyższym poziomie postawy dominują kobiety w porównaniu do mężczyzn. Najniższy poziom postawy częściej występował u mężczyzn niż w innych kategoriach. Średni poziom postawy również był częściej reprezentowany przez kobiety niż mężczyzn.

Tabela 31

Rozkład poziomów komponentów postawy wobec edukacji formalnej według płci

Komponent poznawczy (1. pomiar)		Płeć	
		Kobieta	Mężczyzna
Wysoki	Liczebności	199,00	24,00
	% w kolumnie	29,22	25,26
Przeciętny	Liczebności	305,00	23,00
	% w kolumnie	44,79	24,22
Niski	Liczebności	177,00	48,00
	% w kolumnie	25,99	59,52
Komponent emocjonalny (1. pomiar)		Płeć	
Wysoki	Liczebności	193,00	21,00
	% w kolumnie	28,34	22,11
Przeciętny	Liczebności	310,00	34,00
	% w kolumnie	45,52	35,79
Niski	Liczebności	178,00	40,00
	% w kolumnie	26,14	42,10
Komponent behawioralny (1. pomiar)		Płeć	
Wysoki	Liczebności	216,00	21,00

214:1068866835

	% w kolumnie	31,71	22,10
Przeciętny	Liczebności	258,00	33,00
	% w kolumnie	37,89	34,74
Niski	Liczebności	207,00	41,00
	% w kolumnie	30,40	43,16

Źródło: opracowanie własne

Wyniki analizy wskazały, że między płcią, a komponentami postawy (poznawczym, emocjonalnym i behawioralnym) występują słabe, ale statystycznie istotne związki. Najsilniejszy związek odnotowałam w przypadku komponentu poznawczego, natomiast komponenty emocjonalny i behawioralny wykazały relatywnie słabsze powiązania. Oznacza to, że płeć ma umiarkowany związek ze sposobem myślenia o badanym zjawisku, podczas gdy jej związek z emocjami i zachowaniami jest jeszcze mniej wyraźny.

Można przypuszczać, że kobiety częściej traktują uczestnictwo w edukacji jako formę samorozwoju, adaptacji do zmian społecznych czy budowania tożsamości zawodowej. Z kolei mężczyźni mogą częściej postrzegać edukację formalną przez pryzmat konieczności lub wymogów zawodowych, co może wpływać na ich niższe zaangażowanie emocjonalne i poznawcze. Wyniki te, wskazujące na istotne statystycznie, choć niewielkie różnice w komponentach postaw między płciami, są zgodne z wynikami wcześniejszych badań w tej dziedzinie. Literatura przedmiotu przedstawia występowanie różnic w postawach kobiet i mężczyzn wobec edukacji, które wynikają z różnic społecznych, kulturowych i psychologicznych. Badania przeprowadzone przez Jacquelynne S. Eccles i Allan Wigfield pokazały, że kobiety częściej przejawiają bardziej pozytywne postawy wobec edukacji, szczególnie w sferze emocjonalnej, co jest związane z większym naciskiem społecznym na edukację jako narzędzie samorozwoju dla kobiet[289]. Badacze Campbell Leaper i Carly Kay Friedman również wykazali, że dziewczęta i kobiety częściej postrzegają edukację jako kluczową dla ich przyszłego sukcesu zawodowego i osobistego[290]. Należy jednak zwrócić uwagę, że różnice płciowe w postawach edukacyjnych, choć istotne statystycznie, mają raczej

[289] J.S. Eccles, A. Wigfield: *Motywacyjne przekonania, wartości i cele*. „Roczny Przegląd Psychologiczny”, 2002, *53*(1), 109-132. DOI: 10.1146/annurev.psych.53.100901.135153

[290] C. Leaper, C, C.K. Friedman, C. K.
"The socialization of gender." *Handbook of Socialization: Theory and Research*, 561-587.
W: Grusec, J. E., & Hastings, P. D. (Eds.), *Handbook of Socialization: Theory and Research*. 2007, Guilford Press.

215:4063254740

umiarkowane znaczenie praktyczne. Janet Shibley Hyde w swojej meta-analizie dotyczącej różnic płciowych wskazała, że różnice w postawach między kobietami, a mężczyznami są często niewielkie, ale systematyczne, co uzasadnia ich badanie w kontekście polityk edukacyjnych[291].

W dalszej kolejności prowadzonych analiz, przystąpiłam do oceny moderacyjnej roli płci. Celem tej analizy było zbadanie, czy obserwowane zmiany w komponentach postawy w czasie (pomiędzy dwoma pomiarami) różnią się w zależności od płci. W szczególności interesowało mnie, czy dynamika zmian w poszczególnych komponentach postawy przebiega odmiennie u kobiet i mężczyzn. Najpierw potwierdziłam zależność pomiędzy wynikami komponentu poznawczego postawy z obu pomiarów z uwzględnieniem płci ($\chi 2(4)=82{,}01$, $p<0{,}001$).

W celu oceny siły związku między płcią, a zmianami w poziomie komponentu poznawczego zastosowałam współczynnik V Craméra, który wyniósł 0,283 dla kobiet, 0,387 dla mężczyzn i 0,287 dla całej próby. Wartości te wskazały na średnią siłę zależności (bliską umiarkowanej), silniejszą w przypadku mężczyzn niż kobiet. Potwierdzają to także współczynniki kontyngencji, które wyniosły odpowiednio 0,372 (kobiety), 0,480 (mężczyźni) oraz 0,376 (całość). Dane przedstawione w tabeli 32 wskazują na zróżnicowane kierunki zmian w obrębie poszczególnych kategorii poziomu postawy oraz różnice między kobietami i mężczyznami.

W grupie kobiet zaobserwowałam wyraźniejsze zmiany. Spośród kobiet, które w pierwszym pomiarze uzyskały wysoki poziom komponentu poznawczego, 78 utrzymało ten poziom w drugim pomiarze, 37 przeszło do poziomu przeciętnego, a 18 do niskiego. Co istotne, wśród kobiet z niskim poziomem w pierwszym pomiarze, aż 21 osiągnęło poziom wysoki w kolejnym pomiarze, a 39 – przeciętny, co może świadczyć o pozytywnych zmianach w postawie poznawczej wobec edukacji formalnej. Wśród mężczyzn zmiany również wystąpiły, jednak przy niższych liczebnościach. Z 11 mężczyzn o wysokim poziomie w pierwszym pomiarze, 3 obniżyło go do przeciętnego, a 1 do niskiego. Z kolei w grupie o niskim poziomie, 4 awansowało do poziomu wysokiego, 17 do przeciętnego, a 8 utrzymało niski wynik.

Wyniki te sugerują, że płeć uczestników była istotnie związana z kierunkiem i zakresem zmian w poziomie komponentu poznawczego.

[291] J.S.Hyde: *Hipoteza podobieństwa pł*ci. American Psychologist*, 60* (6), 581–592. https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.6.581

216:1036353850

Tabela 32

Rozkład liczebności uczestników według poziomu komponentu poznawczego postawy wobec własnego uczestnictwa w edukacji formalnej w dwóch pomiarach (pierwszym i drugim) z uwzględnieniem płci

	Komponent poznawczy (1. pomiar)		Komponent poznawczy (2. pomiar)		
Płeć			Wysoki	Przeciętny	Niski
Kobieta	Wysoki	Liczebność	78,00	37,00	18,00
		% w wierszu	58,65	27,82	13,53
	Przeciętny	Liczebność	53,00	115,00	36,00
		% w wierszu	25,98	56,37	17,65
	Niski	Liczebność	21,00	39,00	41,00
		% w wierszu	20,79	38,62	40,59
Mężczyzn	Wysoki	Liczebność	11,00	3,00	1,00
		% w wierszu	73,33	20,00	6,67
	Przeciętny	Liczebność	5,00	9,00	1,00
		% w wierszu	33,33	60,00	6,67
	Niski	Liczebność	4,00	17,00	8,00
		% w wierszu	13,79	58,62	27,59

Źródło: opracowanie własne

Analogiczną analizę przeprowadziłam dla komponentów emocjonalnych postawy (tabela...) ($\chi 2(4)=60,09$, $p<0,001$). Aby określić siłę zależności między płcią, a zmianami poziomu komponentu emocjonalnego, wykorzystałam wskaźniki V Cramera i kontyngencji (kobiety: V Craméra = 0,219; C = 0,296, mężczyźni: V Craméra = 0,424; C = 0,514, całość próby: V Craméra = 0,246; C = 0,328). Interpretując wartości V Craméra, mogłam stwierdzić, że w grupie kobiet siła zależności była słaba, natomiast wśród mężczyzn – umiarkowana do silnej. W skali całej próby zależność była nadal stosunkowo słaba, lecz statystycznie istotna.

Wśród kobiet zauważalne były zarówno zmiany pozytywne (np. 20 osób z poziomu niskiego przeszło na wysoki; 44 – na przeciętny), jak i negatywne (np. 52 osoby z wysokiego poziomu przesunęły się na przeciętny, a 14 – na niski). Utrzymywanie się poziomu emocjonalnego również miało miejsce, np. 67 kobiet pozostało na poziomie wysokim w obu

217:7307041952

pomiarach. W grupie mężczyzn – mimo znacznie mniejszej liczebności – także zaobserwowałam zmiany, choć znaczna część badanych utrzymała swój początkowy wynik. Cztery osoby z poziomu niskiego osiągnęły poziom wysoki lub przeciętny, a 5 uczestników utrzymało wysoki poziom w obu pomiarach. Jednocześnie u części uczestników nastąpił spadek – np. 11 mężczyzn z poziomu niskiego pozostało na nim także w drugim pomiarze, co może wskazywać na stabilność niskiego komponentu emocjonalnego w tej grupie (tabela 33).

Tabela 33

Rozkład liczebności uczestników według poziomu komponentu emocjonalnego postawy wobec własnego uczestnictwa w edukacji formalnej w dwóch pomiarach (pierwszym i drugim) z uwzględnieniem płci

	Komponent emocjonalny (1. pomiar)		Komponent emocjonalny (2. pomiar)		
Płeć			Wysoki	Przeciętny	Niski
Kobieta	Wysoki	Liczebność	67,00	52,00	14,00
		% w wierszu	50,38	39,10	10,52
	Niski	Liczebność	20,00	44,00	35,00
		% w wierszu	20,20	44,45	35,35
	Przeciętny	Liczebność	57,00	113,00	36,00
		% w wierszu	27,67	54,85	17,48
Mężczyzn	Wysoki	Liczebność	9,00	4,00	0,00
		% w wierszu	69,23	30,77	0,00
	Niski	Liczebność	4,00	8,00	11,00
		% w wierszu	17,39	34,78	47,83
	Przeciętny	Liczebność	5,00	15,00	3,00
		% w wierszu	21,74	65,22	13,04

Źródło: opracowanie własne

Podsumowując, wyższe wskaźniki dla mężczyzn sugerują, że w tej grupie zmiany w poziomie komponentu emocjonalnego były rzadsze niż w grupie kobiet, gdzie zmienność była większa, ale bardziej rozproszona.

218:7819720607

W kolejnym kroku przeanalizowałam wyniki dla komponentów behawioralnych postaw (tabela...) ($\chi 2(4)=75{,}75$, $p<0{,}001$). Aby ocenić siłę zależności między płcią a zmianami w zakresie komponentu behawioralnego, obliczyłam V Craméra (kobiety: V Craméra = 0,273; C = 0,360, mężczyźni: V Craméra = 0,330; C = 0,422, całość próby: V Craméra = 0,276; C = 0,364). Wartości V Craméra sugerują, że w obu grupach płci, siła zależności była słaba do umiarkowanej, przy czym nieco silniejsza zależność zaobserwowałam w grupie mężczyzn. Podobne wnioski można wyciągnąć z wartości współczynnika kontyngencji.

W grupie kobiet zaobserwowałam zróżnicowane przemieszczenia między poziomami komponentu. Część uczestniczek poprawiła swój wynik – np. 29 kobiet, które w pierwszym pomiarze wykazywały niski poziom komponentu behawioralnego, osiągnęło wysoki poziom w drugim pomiarze. Z kolei 44 kobiety, które początkowo znajdowały się na poziomie wysokim, przesunęły się na przeciętny, a 16 – na niski. Widoczne były również przypadki stabilności postawy – 82 kobiety utrzymały wysoki poziom w obu pomiarach.

W grupie mężczyzn zmienność była ograniczona (także ze względu na niższą liczebność próby). Na przykład dziewięciu uczestników utrzymało wysoki poziom komponentu behawioralnego, natomiast u części nastąpiły przemieszczenia – np. 3 mężczyzn przeszło z poziomu niskiego na wysoki, a kilku z przeciętnego na niski lub odwrotnie (tabela 34).

Tabela 34

Rozkład liczebności uczestników według poziomu komponentu emocjonalnego postawy wobec własnego uczestnictwa w edukacji formalnej w dwóch pomiarach (pierwszym i drugim) z uwzględnieniem płci

	Komponent behawioralny (1. pomiar)		Komponent behawioralny (2. pomiar)		
Płeć			Wysoki	Przeciętny	Niski
Kobieta	Wysoki	Liczebność	82,00	44,00	16,00
		% w wierszu	57,75	30,99	11,26
	Przeciętny	Liczebność	54,00	87,00	28,00
		% w wierszu	31,95	51,48	16,57
	Niski	Liczebność	29,00	45,00	53,00
		% w wierszu	22,84	35,43	41,73
Mężczyzn	Wysoki	Liczebność	9,00	2,00	2,00

219:1833681332

	% w wierszu	69,22	15,39	15,39
Przeciętny	Liczebność	8,00	10,00	5,00
	% w wierszu	34,78	43,48	21,74
Niski	Liczebność	3,00	10,00	10,00
	% w wierszu	13,04	43,48	43,48

Źródło: opracowanie własne

Nieco wyższe wskaźniki współczynnika V Cramera wśród mężczyzn i analiza tabeli krzyżowej – podobnie jak w przypadku pozostałych komponentów – mogą wynikać z większej spójności wzorca zmian w mniejszej grupie. Ogólnie rzecz biorąc, płeć okazała się moderatorem zmian w zakresie postawy wobec edukacji formalnej, jednak siła tej zależności pozostaje ograniczona. Wyniki te mogą wskazywać, że czynniki płciowe w pewnym stopniu współdeterminują sposób, w jaki jednostki aktualizują swoje przekonania, emocje i zachowania związane z edukacją, lecz nie są jedynym ani dominującym mechanizmem.

Na podstawie analizy dotyczącej różnicującej roli płci w kształtowaniu postaw wobec własnego uczestnictwa w edukacji formalnej, należy podkreślić, że:

- płeć różnicuje postawy dorosłych wobec edukacji formalnej – kobiety uzyskały istotnie wyższe wyniki niż mężczyźni we wszystkich komponentach postawy: poznawczym, emocjonalnym i behawioralnym,
- kobiety częściej reprezentują wysoki poziom postawy wobec edukacji, natomiast mężczyźni częściej znajdują się w grupie o niskim poziomie postawy,
- największe różnice między kobietami i mężczyznami dotyczą komponentu poznawczego, co może świadczyć o silniejszym przekonaniu kobiet o wartości edukacji formalnej,
- zmiany postaw w czasie (między pomiarem pierwszym a drugim) różniły się w zależności od płci – kobiety częściej zmieniały poziom postawy, głównie w kierunku pozytywnym, u mężczyzn odnotowałam mniej zmian poziomu postawy.

W kolejnym podrozdziale przedstawiłam różnice w postawach osób dorosłych wobec własnego uczestnictwa w edukacji formalnej z uwzględnieniem miejsca zamieszkania.

220:4077748230

4.6. Postawy badanych wobec własnego uczestnictwa w edukacji formalnej w kontekście miejsca zamieszkania

Miejsce zamieszkania, rozumiane najczęściej jako podział na obszary wiejskie i miejskie, może stanowić istotny czynnik różnicujący postawy wobec edukacji formalnej wśród osób dorosłych. W literaturze podkreśla się, że dostępność instytucji edukacyjnych, infrastruktury transportowej, oferty kształcenia ustawicznego oraz lokalnych uwarunkowań kulturowych i ekonomicznych może wpływać na motywację do podejmowania nauki oraz na sposób, w jaki edukacja jest postrzegana[292]. Przystąpiłam do analiz pozwalających określić różnicującą rolę miejsca zamieszkania dla postaw osób dorosłych wobec własnego uczestnictwa w edukacji formalnej aby uzyskać odpowiedź na jedno z pytań badawczych- w jaki sposób miejsce zamieszkania różnicuje postawy osób dorosłych wobec własnego uczestnictwa w edukacji formalnej.

Najpierw porównałam wyniki w obrębie postaw wobec własnego uczestnictwa w edukacji formalnej u osób rozpoczynających edukację formalną (1. pomiar) i zamieszkujących wsie i miasta[293]. Aby zbadać potencjalne różnice w poziomie komponentów postawy wobec własnego uczestnictwa w edukacji formalnej pomiędzy osobami mieszkającymi na wsi i w mieście, przeprowadziłam analizę z wykorzystaniem testu *U* Manna-Whitneya (test dla prób niezależnych). W tym celu wykorzystałam znormalizowane wyniki, ale w zagregowaniu do 10 stenów, uzyskane w pierwszym pomiarze, co pozwala na porównanie rozkładów poziomów poszczególnych komponentów (poznawczego, emocjonalnego i behawioralnego) w dwóch grupach.

Wyniki analizy wykazały istotne statystycznie różnice w przypadku komponentu poznawczego (U=54610,50; p = 0,048) oraz emocjonalnego (U=53111,50; p = 0,019), co sugeruje, że miejsce zamieszkania różnicuje poziom tych komponentów postawy. Średni wynik osób mieszkających w mieście był niższy niż osób mieszkających na wsi, co może świadczyć o bardziej pozytywnym nastawieniu do edukacji formalnej wśród osób z obszarów wiejskich.

[292] Zob.M.Ciechomska, M.Ciechomski: *Infrastruktura edukacyjna jako baza kształtowania kapitału ludzkiego w województwie wielkopolskim*. „Acta Universitatis Lodziensis, Folia Oeconomia" ,2016, 219, 7–29, M. Farnicka, H. Liberska: *Tworzenie środowiska sprzyjającego uczeniu się – analiza wybranych czynników*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja", 2014, 67(3), 57–71, M. Wosiek: *Rural–urban divide in human* capital in Poland after 1988. "Oeconomia Copernicana", 2020, 11.1: 183-201. DOI10.24136/oc.2020.008

[293] W próbie zanotowałam 5 braków danych. Oznacza to, że pięcioro respondentów nie udzieliło odpowiedzi na pytanie dotyczące miejsca zamieszkania, przez co ich wyniki nie zostały uwzględnione w analizie porównującej mieszkańców wsi i miast.

221:9327717692

Dla komponentu behawioralnego nie odnotowałam istotnej statystycznie różnicy (U=55050,50 p = 0,101), co może oznaczać, że deklarowane zachowania wobec edukacji formalnej są zbliżone niezależnie od miejsca zamieszkania. Dla lepszego zobrazowania różnic w poziomach komponentów postawy w zależności od miejsca zamieszkania, dane – wyniki stenowe zagregowane do przedziału 1-10, przedstawiłam również graficznie w formie histogramów (rysunki 28-30). Przedstawione rysunki ilustrują rozkłady wyników w skali stenowej dla komponentu poznawczego, emocjonalnego oraz behawioralnego w pierwszym pomiarze, osobno dla mieszkańców miast i wsi.

Jako pierwszy zaprezentowałam rozkład wyników dla komponentu poznawczego postawy wobec edukacji formalnej według miejsca zamieszkania (pomiar 1.).

Rysunek 28

Rozkład wyników stenowych komponentu poznawczego postawy wobec edukacji formalnej według miejsca zamieszkania (pomiar 1.)

Źródło: opracowanie własne

Na podstawie powyższego wykresu można zaobserwować, że mieszkańcy wsi uzyskiwali wyższe średnie wyniki stenowe w zakresie komponentu poznawczego postawy wobec edukacji formalnej (M = 6,27) niż mieszkańcy miast (M = 5,72). Różnica ta okazała się statystycznie istotna (U = 54610,50; p = 0,048), co potwierdza odmienność postaw poznawczych w zależności od miejsca zamieszkania.

222:5737519967

Rysunek 29

Rozkład wyników stenowych komponentu emocjonalnego postawy wobec edukacji formalnej według miejsca zamieszkania (pomiar 1.)

Źródło: opracowanie własne

Na podstawie wykresu można zauważyć, że również w zakresie komponentu emocjonalnego postawy mieszkańcy wsi osiągali wyższe średnie wyniki stenowe (M = 6,15) niż mieszkańcy miast (M = 5,87). Wynik testu U Manna-Whitneya (U = 53111,50; p = 0,019) potwierdza statystycznie istotną różnicę pomiędzy tymi grupami.

Następnie, przystąpiłam do prezentacji rozkładu wyników stenowych komponentu behawioralnego postawy wobec edukacji formalnej według miejsca zamieszkania.

223:2997376621

Rysunek 30

Rozkład wyników stenowych komponentu behawioralnego postawy wobec edukacji formalnej według miejsca zamieszkania (pomiar 1.)

Źródło: opracowanie własne

Na podstawie powyższego wykresu można zauważyć, że średnie wyniki stenowe w zakresie komponentu behawioralnego postawy wobec edukacji formalnej były nieco wyższe wśród mieszkańców wsi (M = 6,11) niż miast (M = 5,83). Różnica ta nie osiągnęła jednak poziomu istotności statystycznej (U = 55050,50; p = 0,101), co może sugerować, że deklarowane działania związane z uczestnictwem w edukacji formalnej są zbliżone niezależnie od miejsca zamieszkania.

Analiza przeprowadzona za pomocą testu chi-kwadrat wykazała istotny statystycznie związek pomiędzy miejscem zamieszkania a poziomem poznawczego komponentu postawy ($\chi^2(2) = 8,74$; p = 0,013; V = 0,11) i emocjonalnego ($\chi^2(2) = 7,61$; p = 0,022; V = 0,10), nie zanotowałam istotnie statystycznego związku dla komponentu behawioralnego ($\chi^2(2) = 3,78$; p = 0,151; V = 0,07). Wyniki komponentów postawy były zagregowane do trzech poziomów. Aby dokładniej zobrazować zależności, przygotowałam tabelę krzyżową prezentującą rozkład tych poziomów w zależności od miejsca zamieszkania.

Wśród osób mieszkających na wsiach najwięcej osób (36,15%) prezentowało wysoki poziom komponentu poznawczego – więcej niż wśród mieszkańców miast (25,94%), co

224:5005680407

potwierdzają wyniki testu chi-kwadrat. Natomiast osoby z miast częściej osiągały przeciętny poziom poznawczy (44,90% w porównaniu do 35,68% osób z terenów wiejskich). Odsetek osób z niskim poziomem był podobny w obu grupach (miasto – 29,16%, wieś – 28,17%). W przypadku komponentu emocjonalnego, dominował poziom przeciętny zarówno wśród mieszkańców miast (45,98%), jak i wsi (44,56%). Wysoki poziom emocjonalnego komponentu występował częściej u mieszkańców wsi (27,59%) niż u mieszkańców miast (24,86%). Z kolei niski poziom był minimalnie częstszy wśród mieszkańców miast (29,16%) niż wsi (27,85%). W odniesieniu do komponentu behawioralnego, osoby z miast częściej osiągały niski poziom (33,99%) niż osoby z terenów wiejskich (26,76%). Natomiast mieszkańcy wsi nieco częściej prezentowali poziom przeciętny (40,85%) w porównaniu do mieszkańców miast (35,96%). Wysoki poziom behawioralny był odnotowany w podobnym odsetku – 30,05% dla mieszkańców miast i 32,29% - wsi. Niemniej należy podkreślić, że związek między miejscem zamieszkania a komponentem behawioralnym nie osiągnął poziomu istotności i można go interpretować wyłącznie jako tendencję.

Tabela 35

Rozkład poziomów komponentów postawy wobec edukacji formalnej a miejsce zamieszkania

Komponent poznawczy (1. pomiar)		Miejsce zamieszkania	
		Miasto	Wieś
Wysoki	Liczebności	145,00	77,00
	% w kolumnie	25,94	36,15
Przeciętny	Liczebności	251,00	76,00
	% w kolumnie	44,90	35,68
Niski	Liczebności	163,00	60,00
	% w kolumnie	29,16	28,17
Komponent emocjonalny (1. pomiar)		Miejsce zamieszkania	
Wysoki	Liczebności	139,00	74,00
	% w kolumnie	24,86	27,59
Przeciętny	Liczebności	257,00	344,00

225:6508930959

	% w kolumnie	45,98	44,56
Niski	Liczebności	163,00	215,00
	% w kolumnie	29,16	27,85
Komponent behawioralny (1. pomiar)		Miejsce zamieszkania	
Wysoki	Liczebności	168,00	69,00
	% w kolumnie	30,05	32,29
Przeciętny	Liczebności	201,00	87,00
	% w kolumnie	35,96	40,85
Niski	Liczebności	190,00	57,00
	% w kolumnie	33,99	26,76

Źródło: opracowanie własne

Tabela 35 ujawnia pewne różnice w rozkładzie poziomów komponentów postawy wobec edukacji formalnej między mieszkańcami miast i wsi. Wydaje się, że mieszkańcy wsi częściej prezentowali wysoki poziom poznawczy i emocjonalny postawy, natomiast mieszkańcy miast – częściej poziom przeciętny lub niski, szczególnie w przypadku komponentu behawioralnego, niemniej są to minimalne różnice.

Takie wyniki są spójne z wcześniejszymi badaniami, które podkreślają znaczenie kontekstu środowiskowego w kształtowaniu postaw edukacyjnych. Według Urie Bronfenbrennera środowisko społeczno-kulturowe, w tym miejsce zamieszkania, stanowi ważny mikrosystem wpływający na rozwój jednostki, w tym jej przekonania i nastawienia do edukacji[294]. Mieszkańcy wsi mogą mieć bardziej pozytywne nastawienie poznawcze i emocjonalne do edukacji formalnej ze względu na ograniczone możliwości rozwoju edukacyjnego w ich środowisku, co sprawia, że edukacja jest dla nich szczególnie ważna jako szansa na poprawę statusu społecznego i zawodowego. Unn-Doris Bæck zwraca uwagę, że na obszarach wiejskich edukacja często jest postrzegana jako cenne dobro, szczególnie w rodzinach, które doświadczają ograniczonych możliwości zawodowych. W miastach, gdzie dostęp do różnych zasobów edukacyjnych i zawodowych jest większy, emocjonalne

[294] U. Bronfenbrenner: *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA, Harvard University Press, 1979.

226:7943754684

zaangażowanie w edukację może być mniejsze, ponieważ postrzega się ją bardziej pragmatycznie[295].

W kolejnym kroku przenalizowałam moderującą rolę miejsca zamieszkania w relacji pomiędzy wynikami komponentów postaw w pierwszym i drugim pomiarze. W tym celu prześledziłam współczynniki V Cramera. Uzyskane wyniki wskazały na bardzo zbliżoną siłę zależności w obu grupach, co szczegółowo zaprezentowałam w tabeli 36. Tak niewielkie różnice wartości współczynnika V Cramera świadczą o tym, że miejsce zamieszkania nie modyfikuje istotnie siły związku pomiędzy wynikami komponentów postawy w czasie. Nie podjęłam dalszej analizy związku między postawami w czasie, ponieważ niewielkie wartości współczynnika V Cramera wykazały, że miejsce zamieszkania nie modyfikuje istotnie siły związku pomiędzy wynikami komponentów postawy w kolejnych pomiarach. Oznacza to, że zmienność postaw w czasie przebiega w podobny sposób zarówno u osób mieszkających na wsi, jak i w mieście, co uzasadniło rezygnację z bardziej szczegółowych analiz w tym zakresie.

Tabela 36

Współczynniki V Cramera dla relacji między pomiarem pierwszym i drugim komponentów postawy z uwzględnieniem miejsca zamieszkania

	Wieś	Miasto
Komponent poznawczy	0,27	0,29
Komponent emocjonalny	0,25	0,24
Komponent behawioralny	0,30	0,28

Źródło: opracowanie własne

Dokonując podsumowania uzyskanych wyników badań, należy zauważyć, że:

- miejsce zamieszkania różnicuje postawy dorosłych wobec edukacji formalnej w zakresie komponentu poznawczego oraz emocjonalnego. Osoby mieszkające na wsi uzyskały istotnie wyższe wyniki w obu tych komponentach niż mieszkańcy miast,
- nie stwierdziłam istotnych różnic w zakresie komponentu behawioralnego postawy wobec edukacji formalnej w zależności od miejsca zamieszkania,

[295] U.D. Bæck: *Położenie wiejskie a sukcesy akademickie — uwagi na temat badań, kontekstualizacji i metodologii.* Skandynawskie czasopismo badań edukacyjnych 2016, 60(4):1-14 DOI: 10.1080/00313831.2015.1024163

227:1033332674

- analiza zmian w postawach między pierwszym, a drugim pomiarem wykazała, że miejsce zamieszkania nie pełniło roli moderatora – dynamika zmian postaw była zbliżona w obu grupach (mieszkańcy wsi i miast),

W następnym podrozdziale skoncentrowałam się na analizie związku między wiekiem respondentów a ich postawami wobec uczestnictwa w edukacji formalnej oraz na ocenie różnicowania tych postaw ze względu na wiek.

228:8947263694

4.7. Postawy badanych wobec własnego uczestnictwa w edukacji formalnej według wieku

Wiek jest jednym z kluczowych czynników wpływających na podejście jednostki do edukacji w dorosłości. Zmiany rozwojowe zachodzące na różnych etapach życia mogą kształtować zarówno motywacje do uczenia się, jak i sposób postrzegania edukacji formalnej. Proces uczenia się dorosłych różni się od uczenia dzieci właśnie ze względu na wiek, który wpływa na motywację, percepcję edukacji formalnej oraz styl uczenia się [296].

Celem niniejszego podrozdziału było ustalenie w jaki sposób wiek różnicuje postawy dorosłych wobec ich własnego uczestnictwa w edukacji formalnej, z uwzględnieniem trzech komponentów postawy: poznawczego, emocjonalnego i behawioralnego. Analiza ta pozwoli lepiej zrozumieć, jak z wiekiem zmienia się sposób myślenia, odczuwania i działania w kontekście uczenia się formalnego[297].

Aby ustalić związek między wiekiem a postawami osób dorosłych wobec własnego uczestnictwa w edukacji formalnej (wyniki stenowe zagregowane jako niski, przeciętny i wysoki), przeprowadziłam analizę korelacji Spearmana. Analiza wykazała statystycznie istotne, dodatnie korelacje pomiędzy wiekiem a wszystkimi trzema komponentami postawy. W przypadku komponentu poznawczego współczynnik korelacji wyniósł $\rho = 0{,}28$ ($p < 0{,}001$), dla komponentu emocjonalnego $\rho = 0{,}27$ ($p < 0{,}001$), natomiast dla komponentu behawioralnego $\rho = 0{,}19$ ($p < 0{,}001$). Choć siła tych zależności jest niewielka, wyniki pokazują, że osoby starsze nieco częściej deklarują wyższy poziom pozytywnego nastawienia wobec edukacji formalnej — zarówno w wymiarze poznawczym, emocjonalnym, jak i behawioralnym. Może to oznaczać, że z wiekiem rośnie docenienie wartości edukacji formalnej oraz skłonność do angażowania się w nią.

W tabeli 37 przedstawiłam rozkład wyników dla trzech komponentów postawy w zależności od wieku (w trzech kwartylach).

W przypadku komponentu poznawczego, najwyższy odsetek osób z wysokim poziomem postawy odnotowałam w najstarszej grupie (3 kwartyl, 35,96%), podczas gdy w najmłodszej grupie (1 kwartyl) odsetek ten był znacznie niższy (12,11%). Natomiast przeciętny poziom komponentu poznawczego dominował w grupie średniego wieku (2 kwartyl, 38,82%) i w starszej grupie (50,56%). Niski poziom najczęściej występował w najmłodszej grupie (45,26%). Dla komponentu emocjonalnego, podobnie jak w przypadku poznawczego, najwyższy odsetek osób z wysokim poziomem zanotowałam w najstarszej grupie (41,01%),

[296] Zob.S.B. Merriam,L.L. Bierema:. *Adult learning: Linking theory and practice*. John Wiley & Sons, 2013, s. 10-20.

[297] Analizę przeprowadziłam w próbie 757 osób ponieważ zanotowałam 20 brakujących danych.

229:1865580244

a najniższy w najmłodszej (12,11%). Poziom przeciętny był najbardziej widoczny w grupie średniego wieku (41,65%), choć także w pozostałych grupach jego udział był znaczący. Komponent behawioralny także wykazywał tendencję wzrostową wraz z wiekiem. Najwięcej osób z wysokim poziomem w tym komponencie było w najstarszej grupie (36,52%), natomiast najmniej w najmłodszej (19,47%). Przeciętny poziom był najczęstszy w grupie średniego wieku (35,48%), a niski poziom przeważał w najmłodszej grupie (42,63%).

Tabela 37

Rozkład poziomów komponentów postawy wobec edukacji formalnej według wieku

Komponent poznawczy (1. pomiar)		Wiek		
		1 kwartyl	2 kwartyl	3 kwartyl
Wysoki	Liczebności	23,00	129,00	64,00
	% w kolumnie	12,11	33,16	35,96
Przeciętny	Liczebności	81,00	151,00	90,00
	% w kolumnie	42,63	38,82	50,56
Niski	Liczebności	86,00	109,00	24,00
	% w kolumnie	45,26	28,02	13,48
Komponent emocjonalny (1. pomiar)				
Wysoki	Liczebności	23,00	110,00	73,00
	% w kolumnie	12,11	28,28	41,01
Przeciętny	Liczebności	94,00	162,00	82,00
	% w kolumnie	49,47	41,65	46,07
Niski	Liczebności	73,00	117,00	23,00
	% w kolumnie	38,42	30,07	12,92
Komponent behawioralny (1. pomiar)				
Wysoki	Liczebności	37,00	127,00	65,00

230:4266052213

	% w kolumnie	19,47	32,64	36,52
Przeciętny	Liczebności	72,00	138,00	73,00
	% w kolumnie	37,90	35,48	41,01
Niski	Liczebności	81,00	124,00	40,00
	% w kolumnie	42,63	31,88	22,47

Adnotacja. 1 kwartyl = do 20 r. ż.; 2 kwartyl = do 40 r. ż., 3 kwartyl = powyżej 40 r. ż. Dane % dla *N*=757[298]

Źródło: opracowanie własne

Uzyskane wyniki potwierdziły obserwowane w korelacjach tendencje, że wraz z wiekiem rośnie udział osób deklarujących wyższy poziom pozytywnej postawy wobec edukacji formalnej, zarówno w wymiarze poznawczym, emocjonalnym, jak i behawioralnym. Może to wynikać z większego doświadczenia życiowego, wyższego poziomu dojrzałości i lepszego rozumienia długofalowych korzyści płynących z edukacji. Koresponduje to z badaniami Andrei Rose Bennett na temat postaw wobec edukacji dorosłych wśród amerykańskich dorosłych uczniów nie posiadających dyplomu ukończenia szkoły średniej. Starsi dorośli mieli bardziej przychylne nastawienie do edukacji dorosłych w porównaniu z młodszymi dorosłymi (dorośli w wieku 39 lat i starsi uzyskali wyższe wyniki w AACES niż wszystkie inne grupy wiekowe[299].

W niniejszej części skoncentrowałam się na analizie związku pomiędzy wiekiem respondentów, a zmianami w poziomie trzech komponentów postawy wobec własnego uczestnictwa w edukacji formalnej: poznawczego, emocjonalnego i behawioralnego. Zastosowałam współczynnik V Craméra jako miarę siły związku między wynikami uzyskanymi w dwóch pomiarach. Aby zachować przejrzystość prezentacji danych, szczegółowe tabele rozkładów przedstawiłam wyłącznie dla tych komponentów postawy, dla których wyniki analiz osiągnęły poziom istotności statystycznej ($p < 0,05$).

Analizę rozpoczęłam od komponentu poznawczego ($\chi2(4)=82,01$, $p<0,001$). Wartości współczynnika V Cramera wskazały na siłę i stabilność związku między komponentem

[298] Analizę przeprowadziłam w próbie 757 osób ponieważ zanotowałam 20 brakujących danych.

[299] A.R. Bennett: *Attitudes Toward Adult Education Among Adult Learners Without a High School Diploma or GED.* Graduate Theses and Dissertations. Retrieved, 2016, s. 109-112. https://digitalcommons.usf.edu/etd/6468/.

231:6881866667

poznawczym postawy wobec edukacji formalnej w pierwszym i drugim pomiarze, z uwzględnieniem wieku respondentów (podzielonych na kwartyle). W tym kontekście stabilność oznacza, że osoby pozostawały na podobnym poziomie postawy poznawczej w obu pomiarach, czyli nie dochodziło u nich do istotnych zmian w sposobie myślenia czy przekonań dotyczących własnego uczestnictwa w edukacji formalnej. Im wyższa wartość współczynnika V Cramera, tym mniejsza skłonność respondentów do zmiany swoich odpowiedzi między pomiarami.

W najmłodszej grupie wiekowej (do 20 lat) odnotowałam najwyższą wartość V Cramera (0,381), co oznacza, że ich postawy poznawcze były najbardziej spójne i trwałe w czasie. W kolejnych grupach wiekowych – do 40 lat oraz powyżej 40 lat – wartości współczynnika stopniowo malały (odpowiednio 0,297 i 0,182), co może sugerować, że osoby starsze były bardziej podatne na zmianę swojego nastawienia poznawczego wobec edukacji formalnej. Dla całej badanej próby wartość V Cramera wyniosła 0,287, co wskazuje na umiarkowany poziom stabilności postawy poznawczej w całej grupie badawczej.

W związku z powyższym, aby lepiej zilustrować charakter i zakres tych zmian w komponentach poznawczych postawy wobec edukacji formalnej, przedstawiłam szczegółowe tabele krzyżowe (tabela 38) rozkładu poziomów postawy w pierwszym i drugim pomiarze w podziale na grupy wiekowe (kwartyle). Analiza tych tabel pozwoliła na dokładniejszą interpretację dynamiki zmian i stabilności postaw w zależności od wieku. Poniżej omówiłam najistotniejsze wyniki.

W najmłodszej grupie wiekowej (kwartyl 1) najwięcej osób w pierwszym pomiarze osiągnęło przeciętny poziom natężenia komponentu poznawczego. Z tej grupy większość (18 osób) utrzymała ten sam poziom również w drugim pomiarze, jednak 8 osób odnotowało spadek, a 4 osoby wzrost natężenia komponentu. W przypadku osób, które początkowo uzyskały niski lub wysoki wynik, zaobserwowałam mniejsze liczebności oraz bardziej zróżnicowane zmiany poziomu w czasie. W grupie osób w średnim wieku (kwartyl 2) sytuacja wyglądała podobnie. Osoby z przeciętnym poziomem komponentu poznawczego w pierwszym pomiarze najczęściej zachowały ten poziom także w drugim etapie badań (60 osób), choć 26 osób doświadczyło wzrostu natężenia, a 21 jego spadku. Ci, którzy na początku badania uzyskali wysokie wyniki (54 osoby), w przeważającej większości utrzymali je, choć niektórzy odnotowali obniżenie wartości komponentu. U osób z początkowo niskim wynikiem zaobserwowałam umiarkowane zmiany – zarówno w górę, jak i w dół. W najstarszej grupie wiekowej (kwartyl 3) również dominował przeciętny poziom komponentu poznawczego w pierwszym pomiarze. Aż 46 osób pozostało na tym samym poziomie, natomiast u 28 osób

232:7537020319

nastąpił wzrost natężenia, a u 8 spadek. Wśród osób, które na początku miały skrajnie niskie lub wysokie wyniki, zaobserwowałam zauważalne przesunięcia w obu kierunkach.

Tak więc we wszystkich grupach wiekowych dominującym wynikiem w pierwszym pomiarze był przeciętny poziom natężenia komponentu poznawczego, który w dużym stopniu utrzymywał się także w drugim etapie badań. Jednocześnie zaobserwowałam pewną dynamikę – część badanych doświadczała zarówno poprawy, jak i spadku poziomu komponentu, niezależnie od wieku. Być może ma to związek z czynnikami indywidualnymi i środowiskowymi.

Poniższa tabela przedstawia liczebności i odsetki uczestników w trzech przedziałach wiekowych (kwartyle), którzy między pierwszym, a drugim pomiarem zmienili (bądź utrzymali) poziom komponentu poznawczego postawy wobec edukacji formalnej. Wiersze przedstawiają poziom tego komponentu w pierwszym pomiarze, kolumny – poziom w drugim. Odsetki w kolumnach pokazują rozkład odpowiedzi w obrębie każdej kategorii wyniku z drugiego pomiaru (np. ilu uczestników z określonego przedziału wiekowego osiągnęło dany poziom w drugim pomiarze, mając określony poziom w pierwszym). Wartości procentowe w tabeli nie pochodzą z testu statystycznego – służą ilustracji zmian między pomiarami. Tabela nie przedstawia średnich ani wyników testowych, a szczegółowy rozkład liczbowy.

Tabela 38

Zmiany poziomu komponentu poznawczego postawy wobec edukacji formalnej w dwóch pomiarach w podziale na grupy wiekowe (kwartyle)

Wiek (kwartyl)	Komponent poznawczy (1. pomiar)		Komponent poznawczy (2. pomiar) Wysoki	Przeciętny	Niski
1	Wysoki	Liczebności	5,00	1,00	1,00
		% w wierszu	71,43	14,29	14,29
	Przeciętny	Liczebności	4,00	18,00	8,00
		% w wierszu	13,33	60,00	26,67
	Niski	Liczebności	3,00	12,00	16,00
		% w wierszu	9,68	38,71	51,61
2	Wysoki	Liczebności	54,00	21,00	13,00

233:5391495988

Wiek (kwartyl)	Komponent poznawczy (1. pomiar)		Komponent poznawczy (2. pomiar) Wysoki	Przeciętny	Niski
		% w wierszu	61,36	23,86	14,78
	Przeciętny	Liczebności	26,00	60,00	21,00
		% w wierszu	24,30	56,08	19,62
	Niski	Liczebności	15,00	31,00	28,00
		% w wierszu	20,27	41,89	37,84
3	Wysoki	Liczebności	30,00	18,00	5,00
		% w wierszu	56,60	33,96	9,44
	Przeciętny	Liczebności	28,00	46,00	8,00
		% w wierszu	34,15	56,10	9,75
	Niski	Liczebności	7,00	13,00	5,00
		% w wierszu	28,00	52,00	20,00

Adnotacja. 1 kwartyl = do 20 r. ż.; 2 kwartyl = do 40 r. ż., 3 kwartyl = powyżej 40 r. ż.
Źródło: opracowanie własne

Podsumowując, dane zawarte w tabeli pozwalają zaobserwować, że dynamika zmian komponentu poznawczego postawy wobec edukacji formalnej między pierwszym, a drugim pomiarem może być zróżnicowana w zależności od wieku uczestników. W szczególności w najstarszej grupie wiekowej (3. kwartyl) odsetek osób, które utrzymały wysoki poziom postawy (56,60%) był zbliżony do tego obserwowanego w grupie średniego wieku (2. kwartyl – 61,36%). Natomiast w najmłodszej grupie (1. kwartyl) utrzymanie wysokiego poziomu dotyczyło jedynie 71,43% z siedmiu osób, co przy niewielkiej liczebności tej grupy ogranicza możliwość jednoznacznej interpretacji. Tabela ilustruje zatem możliwy związek między wiekiem, a stabilnością lub zmianami w zakresie poznawczych postaw edukacyjnych.

Następnie przenalizowałam moderującą rolę wieku w relacji pomiędzy wynikami komponentów emocjonalnych postawy w pierwszym i drugim pomiarze ($\chi 2(4)=60,09$, $p<0,001$). W tym celu prześledziłam współczynniki V Cramera. Analiza współczynników V Cramera dla poszczególnych kwartylów wiekowych wskazała na minimalne różnice w sile

234:1033116820

związku między komponentami emocjonalnymi w dwóch pomiarach. Wartości współczynników mieszczą się w podobnym zakresie (od 0,257 do 0,289), co sugeruje, że stabilność komponentu emocjonalnego postawy była stosunkowo porównywalna we wszystkich grupach wiekowych.

Podobne wyniki zanotowałam w odniesieniu do komponentu behawioralnego postawy ($\chi 2(4)=75{,}75$, $p<0{,}001$). Analiza współczynników V Cramera dla behawioralnego komponentu postaw w różnych kwartylach wiekowych pokazała umiarkowaną siłę związku między pomiarami, z wartościami mieszczącymi się w zakresie od 0,272 do 0,293. Najwyższa wartość odnotowana jest dla drugiego kwartylu, co może wskazywać na nieznacznie silniejszą stabilność postaw w tej grupie wiekowej.

Mimo tych różnic, wartości współczynników pozostają dość zbliżone, co sugeruje, że wiek nie odgrywa jednoznacznej roli moderatora zmian w behawioralnym komponencie postawy wobec uczestnictwa w edukacji formalnej. W świetle dostępnych danych, nie można jednoznacznie stwierdzić, że siła stabilności postaw różni się istotnie pomiędzy grupami wiekowymi.

Podsumowując dokonane w tym podrozdziale analizy, należy zauważyć, że:

- wiek jest istotnie związany z postawami dorosłych wobec własnego uczestnictwa w edukacji formalnej – wraz z wiekiem rośnie poziom pozytywnego nastawienia w sferze poznawczej, emocjonalnej i behawioralnej,
- najwyższy odsetek pozytywnych postaw obserwuje się w najstarszej grupie wiekowej, a najniższy w najmłodszej, co potwierdza tendencję wzrostową pozytywnego nastawienia do edukacji formalnej wraz z wiekiem,
- stabilność wymiaru poznawczego wobec edukacji formalnej była najwyższa w najmłodszej grupie wiekowej, przy stopniowym spadku w kolejnych kwartylach – choć różnice te nie są jednoznacznie istotne statystycznie, co może wskazywać na względnie większą konsekwencję w ocenach edukacji przez osoby młodsze,
- w przypadku komponentów emocjonalnego i behawioralnego wiek nie odgrywa wyraźnej roli moderującej – ich poziom pozostaje stosunkowo stały niezależnie od wieku.

Ostatnią analizowaną zmienną był poziom wykształcenia i odpowiedź na pytanie badawcze w jaki sposób różnicuje ona postawy badanych wobec własnego udziału w edukacji formalnej.

235:6460500675

4.8. Postawy badanych wobec własnego uczestnictwa w edukacji formalnej z perspektywy wykształcenia

W literaturze przedmiotu podkreśla się, że wcześniejsze doświadczenia edukacyjne kształtują motywację i gotowość do dalszego uczenia się, a także przekładają się na to, jak dana osoba ocenia wartość i sens edukacji w dorosłości[300]. Celem niniejszego podrozdziału była analiza, w jaki poziom wykształcenia różnicuje postawy osób badanych wobec własnego uczestnictwa w edukacji formalnej.

Aby zbadać potencjalne różnice w poziomie natężenia komponentów postawy wobec własnego uczestnictwa w edukacji formalnej w grupie osób z wykształceniem średnim i wyższym, przeprowadziłam analizę z wykorzystaniem testu *U* Manna-Whitneya (test dla prób niezależnych)[301]. W analizie posłużyłam się znormalizowanymi wynikami, przekształconymi na skalę stenową (10-stopniową), uzyskanymi w pierwszym pomiarze. Dzięki temu mogłam porównać rozkłady wyników poszczególnych komponentów postawy: poznawczego, emocjonalnego i behawioralnego w obu grupach.

Analiza nie wykazała statystycznie istotnych różnic między grupami w zakresie żadnego z komponentów postawy. Dla komponentu poznawczego uzyskałam wynik U = 51646,00; p = 0,679, dla komponentu emocjonalnego U = 53448,00; p = 0,258, a dla komponentu behawioralnego U = 52524,00; p = 0,446. Wszystkie wartości p przekraczają przyjęty poziom istotności α = 0,05, a zatem nie stwierdziłam istotnych różnic pomiędzy osobami z wykształceniem średnim a wyższym w zakresie postawy wobec edukacji formalnej.

W celu bardziej przejrzystego przedstawienia różnic w komponentach postawy wobec edukacji formalnej w zależności od poziomu wykształcenia, opracowałam graficzne zestawienie danych w postaci histogramów (rysunki 31-33). Na wykresach zaprezentowałam rozkłady wyników stenowych (w 10-stopniowej skali) dla komponentu poznawczego, emocjonalnego i behawioralnego, z uwzględnieniem podziału na osoby z wykształceniem średnim i wyższym.

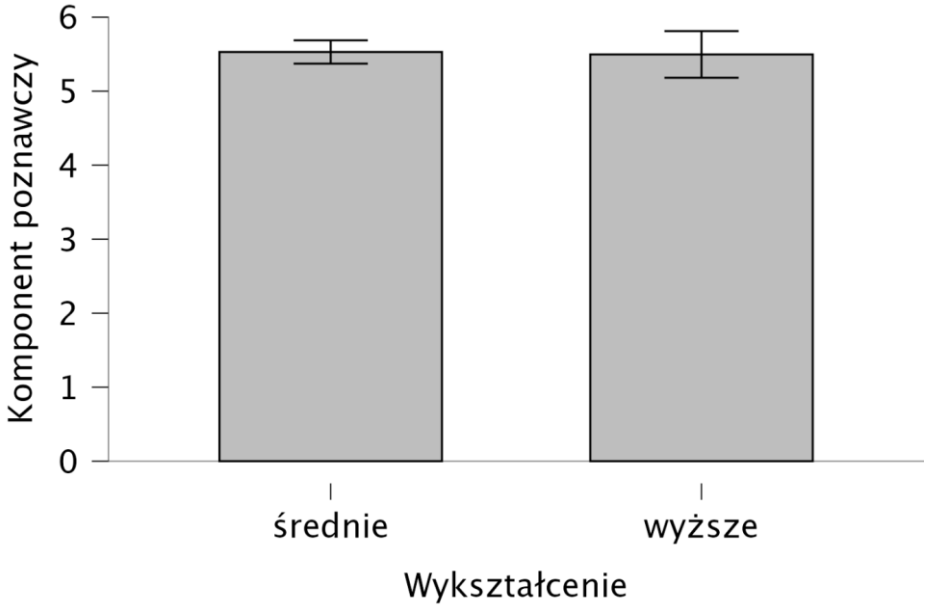
[300] K.Illeris: *Workplace learning and learning theory*. Journal of workplace learning, 2003, *15*(4), 167-178 https://doi.org/10.1108/13665620310474615

[301] W próbie 4 osoby nie wskazały swojego wykształcenia.

236:1709020801

Rysunek 31

Rozkład wyników stenowych komponentu poznawczego postawy wobec edukacji formalnej według wykształcenia (pomiar 1.)



Źródło: opracowanie własne

Na podstawie wyników, zamieszczonych na powyższym wykresie można zauważyć, że osoby z wykształceniem średnim i wyższym uzyskiwały zbliżone wyniki stenowe w zakresie komponentu poznawczego postawy wobec edukacji formalnej. Średnie wartości dla obu grup oscylują wokół 5,5 stena, a niewielkie różnice mieszczą się w granicach błędów standardowych. Brak widocznych rozbieżności znajduje potwierdzenie w wynikach analizy statystycznej, które nie wykazały istotnych różnic między grupami wykształcenia.

237:9168130487

Rysunek 32

Rozkład wyników w stenowych komponentu emocjonalnego postawy wobec edukacji formalnej według wykształcenia (pomiar 1.)

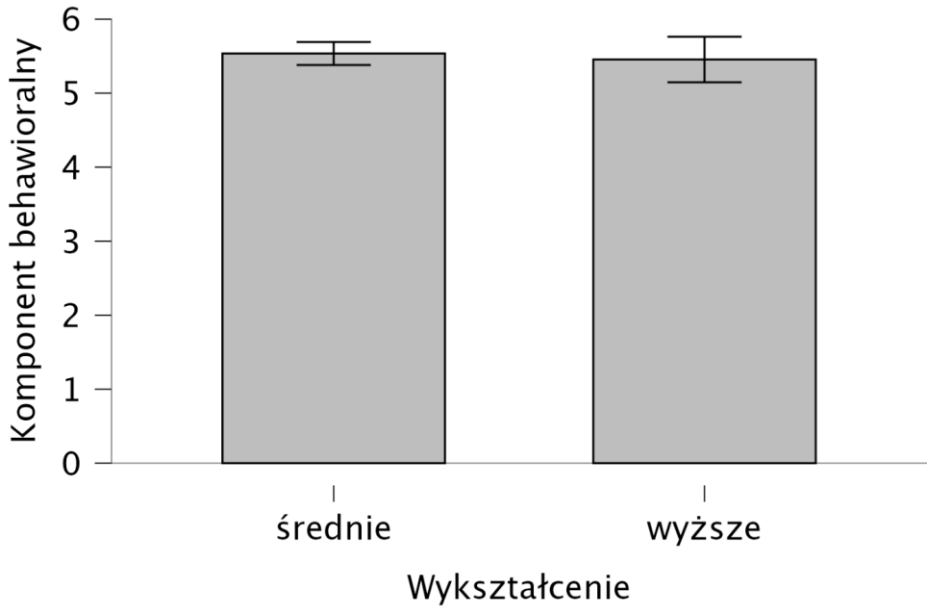
Źródło: opracowanie własne

Na wykresie przedstawiłam średnie wartości komponentu emocjonalnego postawy wobec edukacji formalnej dla osób z wykształceniem średnim i wyższym. Obie grupy uzyskały bardzo zbliżone wyniki, mieszczące się w okolicach 5,5 stena, przy nieco szerszym przedziale błędu standardowego w przypadku osób z wykształceniem wyższym. Dane te wskazują na brak zauważalnych różnic między grupami, co jest zgodne z wynikami analizy statystycznej, które nie wykazały istotnych różnic w poziomie komponentu emocjonalnego między badanymi o różnym poziomie wykształcenia.

238:2322070056

Rysunek 33

Rozkład wyników stenowych komponentu behawioralnego postawy wobec edukacji formalnej według wykształcenia (pomiar 1.)



Źródło: opracowanie własne

Wykres przedstawia średnie poziomy komponentu behawioralnego postawy wobec edukacji formalnej dla osób z wykształceniem średnim i wyższym. Obserwowane różnice są nieznaczne, średnie wartości w obu grupach mieszczą się w zakresie 5,5 stena. Grupa z wykształceniem wyższym charakteryzuje się nieco większym zróżnicowaniem wyników (szerszy przedział błędu standardowego), jednak różnica ta nie osiągnęła poziomu istotności statystycznej. Dane te potwierdzają wynik testu *U* Manna-Whitneya, który wskazał brak istotnych różnic między grupami w zakresie deklarowanych zachowań wobec edukacji formalnej.

W przypadku wszystkich trzech komponentów, rozkłady w obu grupach są do siebie zbliżone, co graficznie ilustruje wyniki analiz statystycznych, które nie wykazały istotnych różnic między osobami o różnym poziomie wykształcenia. Zarówno w grupie z wykształceniem średnim, jak i wyższym, widoczne są niewielkie różnice w częstości występowania poszczególnych wartości stenowych, jednak nie mają one charakteru systematycznego ani wyraźnie przewagi jednej z grup. Analiza przeprowadzona za pomocą testu chi-kwadrat wykazała brak istotnego statystycznie związku pomiędzy wykształceniem a poziomem poznawczego komponentu postawy ($\chi^2(2) = 0{,}249$; $p = 0{,}833$) i emocjonalnego ($\chi^2(2) = 2{,}793$; $p = 0{,}248$) i komponentu behawioralnego ($\chi^2(2) = 1{,}448$; $p = 0{,}485$).

239:9636861013

W kolejnym kroku przenalizowałam moderującą rolę wykształcenia w relacji pomiędzy wynikami komponentów postaw w pierwszym i drugim pomiarze. W tym celu prześledziłam współczynniki V Cramera (tabela 39). W analizie współczynników V Cramera zwróciłam szczególną uwagę na komponent behawioralny, który wykazał zauważalną różnicę w sile związku między pomiarami w dwóch grupach: osób z wykształceniem średnim (V = 0,35) i wyższym (V = 0,48). Różnica ta (Δ = 0,13) może sugerować, że poziom wykształcenia moderuje relację między wynikami uzyskanymi w dwóch pomiarach komponentu behawioralnego. W praktyce oznacza to, że u osób z wyższym wykształceniem zachowania związane z edukacją formalną cechowały się większą stabilnością w czasie. Przez stabilność rozumiem powtarzalność poziomu wyniku w obu pomiarach czyli tendencję do pozostania w tej samej kategorii natężenia (niskiej, przeciętnej lub wysokiej), co świadczy o względnej trwałości postawy w wymiarze behawioralnym.

Tabela 39

Współczynniki V Cramera dla relacji między pomiarem pierwszym i drugim komponentów postawy z uwzględnieniem wykształcenia

	Średnie	Wyższe
Komponent poznawczy	0,38	0,41
Komponent emocjonalny	0,34	0,32
Komponent behawioralny	0,35	0,48

Źródło: opracowanie własne

Z uwagi na różnice w sile związku między pomiarem 1. a pomiarem 2. komponentu behawioralnego w zależności od poziomu wykształcenia zaprezentowałam w tabeli krzyżowej rozkład wyników dla obu grup wykształcenia. Dzięki temu możliwe było wizualne i statystyczne zobrazowanie moderującej roli wykształcenia w badanej relacji.

Tabela 40 przedstawia rozkład liczebności oraz procentowy udział uczestników według konfiguracji poziomów komponentu behawioralnego postawy wobec własnego uczestnictwa w edukacji formalnej w dwóch kolejnych pomiarach, z podziałem na grupy ze średnim i wyższym wykształceniem. Dane ilustrują, jak zmieniały się postawy behawioralne poszczególnych osób — na przykład, ile osób o wysokim poziomie komponentu

240:5478387903

behawioralnego w pierwszym pomiarze utrzymało ten poziom w drugim pomiarze, a ile zmieniło się na poziom przeciętny lub niski.

Analiza danych wskazała, że osoby z wyższym wykształceniem wykazały większą stabilność komponentu behawioralnego postawy wobec edukacji formalnej w czasie. Dowodzi tego mniejsza zmienność między pierwszym a drugim pomiarem w tej grupie. W przypadku osób z wykształceniem średnim widać wyraźne przesunięcia – np. wśród osób, które początkowo miały wysoki wynik w komponencie behawioralnym, jedynie 49,34% utrzymało ten poziom, a 50,66% wykazało spadek (do poziomu przeciętnego lub niskiego). Z kolei wśród osób z wyższym wykształceniem aż 48,49% utrzymało wysoki poziom, a żadna z tych osób nie spadła do niskiego poziomu w drugim pomiarze. Podobny wzorzec widać również w przypadku osób o niskim wyniku w pierwszym pomiarze – w grupie z wykształceniem wyższym aż 71,43% pozostało na niskim poziomie w drugim pomiarze, co sugeruje dużą spójność postawy. Tymczasem wśród osób z wykształceniem średnim jedynie 51,61% pozostało na tym poziomie.

Można więc uznać, że osoby z wyższym wykształceniem cechują się większą stabilnością postawy behawioralnej – ich oceny są bardziej konsekwentne i mniej podatne na zmianę w czasie, co może odzwierciedlać większą dojrzałość postawy wobec edukacji formalnej.

Tabela 40

Rozkład liczebności uczestników według poziomu komponentu behawioralnego postawy wobec własnego uczestnictwa w edukacji formalnej w dwóch pomiarach (pierwszym i drugim) z uwzględnieniem wykształcenia

	Komponent behawioralny (1. pomiar)		Komponent behawioralny (2. pomiar)		
Wykształcenie			Wysoki	Przeciętny	Niski
Średnie	Wysoki	Liczebności	75,00	36,00	18,00
		% w wierszu	49,34	23,23	19,36
	Przeciętny	Liczebności	54,00	73,00	27,00
		% w wierszu	35,53	47,10	29,03
	Niski	Liczebności	23,00	46,00	48,00
		% w wierszu	15,13	29,67	51,61
Wyższe	Wysoki	Liczebności	16,00	10,00	0,00

241:5473471459

	% w wierszu	48,49	23,26	0,00
Przeciętny	Liczebności	8,00	24,00	6,00
	% w wierszu	24,24	55,81	28,57
Niski	Liczebności	9,00	9,00	15,00
	% w wierszu	27,27	20,93	71,43

Źródło: opracowanie własne

Podsumowując przeprowadzone w tym podrozdziale analizy można zauważyć, że:

- poziom wykształcenia nie różnicował istotnie natężenia poznawczego, emocjonalnego ani behawioralnego komponentu postawy wobec własnego uczestnictwa w edukacji formalnej – wartości te były zbliżone u osób z wykształceniem średnim i wyższym,
- zarówno osoby z wykształceniem średnim, jak i wyższym, prezentowały zbliżone wartości tych trzech wymiarów postawy,
- mimo braku istotnych różnic w natężeniu postaw, wykształcenie pełniło funkcję moderatora w zakresie stabilności postawy behawioralnej – u osób z wyższym wykształceniem obserwowana była większa zgodność poziomu komponentu behawioralnego między pomiarem pierwszym, a drugim,
- zmiany w postawach behawioralnych były więc u tej grupy bardziej przewidywalne i konsekwentne, co może świadczyć o większej dojrzałości postawy edukacyjnej lub silniejszym jej ugruntowaniu,
- powyższe obserwacje nie stoją w sprzeczności z wcześniejszymi wynikami – dotyczyły one różnic w poziomie natężenia postawy, natomiast tutaj analizowana była jej stabilność w czasie, a nie jej intensywność.

Możliwą przyczyną braku istotnych różnic w natężeniu postaw pomiędzy osobami z wykształceniem średnim i wyższym może być fakt, że pozytywne postawy wobec edukacji formalnej kształtują się na wcześniejszych etapach życia, a samo ukończenie studiów wyższych niekoniecznie przekłada się na silniejszą akceptację edukacji jako wartości. Równie dobrze postawy te mogą być uwarunkowane przez inne czynniki – takie jak doświadczenia zawodowe, sytuacja życiowa czy wcześniejsze interakcje z instytucjami edukacyjnymi, które w większym stopniu wpływają na ocenę sensowności kształcenia w dorosłości niż sam poziom formalnego wykształcenia.

Z danych Bilansu Kapitału Ludzkiego wynika, że osoby z wykształceniem średnim i wyższym najczęściej angażują się w edukację w porównaniu do osób z wykształceniem

242:2704720505

podstawowym lub zawodowym. Jednak to nie wykształcenie, lecz sytuacja zawodowa – rozumiana jako zawód, wielkość organizacji, forma zatrudnienia czy perspektywy rozwoju – jest głównym czynnikiem determinującym aktywność edukacyjną dorosłych. Motywacją do uczenia się jest najczęściej potrzeba utrzymania lub poprawy pozycji na rynku pracy[302].

W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera wynik dotyczący komponentu behawioralnego, który wykazał większą stabilność w grupie osób z wykształceniem wyższym. Może to oznaczać, że ich deklaracje dotyczące zachowań edukacyjnych – takich jak gotowość do uczestnictwa w kursach, szkoleniach czy innych formach edukacji formalnej – są bardziej trwałe i zakorzenione. Tego typu stabilność może wynikać ze świadomości korzyści płynących z uczenia się, większej samodyscypliny edukacyjnej lub konkretnych wymogów środowiska pracy. Zatem mimo braku istotnych różnic w poziomie postaw, komponent behawioralny ujawnia potencjalnie głębszy związek między poziomem wykształcenia a trwałością zachowań edukacyjnych, co wymaga szerszej interpretacji i pogłębionej refleksji.

[302] B. Worek, A. Szczucka: *Kto, jak i gdzie się uczy? Aktywność szkoleniowo-rozwojowa w Polsce w świetle badań Bilansu Kapitału Ludzkiego*. W: *Przestrzenie i miejsca edukacji dorosłych w Polsce*. Red. M. Gromadzka. Warszawa, Wydawnictwo Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Seria Naukowa, t. 4,2018, s. 38-69. Por. J.Pieńkosz, M. Petelewicz: *Znaczenie kapitału kulturowego dla praktyk uczenia się pozaformalnego w dorosłości*. Lek na lęk: 29. DOI: 10.47050/jows.2024.2.29-42

243:2660612200

4.9. Podsumowanie ilościowego etapu badań

W I i II etapie badań ilościowych (kolejnych pomiarach – na początku $n = 777$ i po zakończeniu $n = 497$) cyklu kształcenia w publicznych szkołach policealnych zbadałam, jak zmieniają się postawy dorosłych wobec własnej edukacji formalnej. Analizowałam trzy komponenty postawy (poznawczy, emocjonalny, behawioralny), a także rolę zmiennych różnicujących: samooceny, płci, miejsca zamieszkania, wieku i poziomu wykształcenia.

Respondenci wchodzili w proces kształcenia z umiarkowanie pozytywnym nastawieniem. W wymiarze poznawczym aż 71% mieściło się w stenach 5–10, przy czym 28,7% osiągnęło poziom wysoki (7–10), co potwierdzało dobrze ugruntowaną świadomość wartości wykształcenia. Komponent emocjonalny był bardziej zróżnicowany – identyczne odsetki (ok. 28%) uzyskały wyniki niskie i wysokie, a niemal połowa (44,4%) plasowała się w zakresie przeciętnym. Największe zróżnicowanie ujawnił wymiar behawioralny: 37,6% deklarowało przeciętne, 30,5% wysokie, a 31,9% niskie zaangażowanie w działania edukacyjne. Po ukończeniu cyklu kształcenia rozkłady przesunęły się ku wyższym wartościom i stały się bardziej jednorodne. Udział wyników wysokich wzrósł do 34,6% (poznawczy), 32,6% (emocjonalny) i 37,2% (behawioralny); jednocześnie odsetek wyników niskich obniżył się do 21,1%, 19,9% i 22,9%. Test t dla prób zależnych potwierdził istotne statystycznie wzrosty średnich we wszystkich trzech komponentach (poznawczy $t = –3{,}50$, $p < 0{,}001$; emocjonalny $t = –3{,}14$, $p = 0{,}002$; behawioralny $t = –14{,}26$, $p < 0{,}001$).

Poziom samooceny globalnej (mierzony Inwentarzem Samowiedzy Sherwooda) wyraźnie różnicował wyniki. Ponadto, im niższa samoocena, tym trwalsza postawa wobec własnego uczestnictwa w edukacji formalnej.

Średnie poziomy postaw kobiet i mężczyzn w pierwszym pomiarze różniły się istotnie – kobiety uzyskały wyższe wyniki. Natomiast, w analizie dynamiki postaw zaobserwowałam większe wahania wśród kobiet, szczególnie w zakresie komponentu emocjonalnego. Może to sugerować, że kobiety silniej reagują na stresory i obciążenia towarzyszące nauce, co z kolei przekłada się na większą zmienność emocjonalnej oceny własnej edukacji. W pozostałych porównaniach efekt płci nie przekraczał progu istotności, co oznacza, że poza pierwszym pomiarem różnice pomiędzy płciami były statystycznie niejednoznaczne[303].

[303] Por. Z. Yu, Deng X.: *A meta-analysis of gender differences in e-learners' self-efficacy, satisfaction, motivation, attitude, and performance across the world*. "Frontiers in Psychology", 2022, 13: 897327, E. Öz:. *The impact of gender differences on lifelong learning tendencies in Turkey: A meta-analysis.* "Sage Open", 2022, 12.2: 21582440221099528, H.F.Alharbi, A.F. Abaoud, M. Almutairi, N.S. Alzahrani, .M., A. M. Almarwani, Alenezi, A., F.M. Alhowaymel, F. M.: *Gender differences in acute and perceived stress, bullying, and academic motivation among nursing and midwifery students*. "BMC nursing", 2025, *24*(1), 26.

244:2179876818

Pod względem miejsca zamieszkania, mieszkańcy obszarów wiejskich charakteryzowali się bardziej pozytywnym nastawieniem w komponentach poznawczym i emocjonalnym w porównaniu z mieszkańcami miast. Jednocześnie obserwowana dynamika zmian w obu grupach pozostawała zbliżona, co może świadczyć o tym, że miejsce zamieszkania różnicuje poziom początkowy postaw, nie determinując jednak kierunku ich dalszej transformacji.

Pozytywny stosunek do kształcenia rośnie z wiekiem: najwyższy odsetek pozytywnych postaw zaobserwowałam w najstarszej grupie wiekowej, a najniższy w najmłodszej. Największą stabilność komponentu poznawczego odnotowałam wśród najmłodszych uczestników, z tendencją spadkową w kolejnych grupach wiekowych, choć różnice te nie osiągnęły poziomu istotności statystycznej. W przypadku komponentów emocjonalnego i behawioralnego poziom postaw pozostawał względnie stały niezależnie od wieku badanych.

Różnice między osobami z wykształceniem średnim i wyższym okazały się minimalne i nieistotne statystycznie. Wskazuje to, że fundamenty postaw wobec edukacji formalnej kształtują się wcześniej i pozostają stosunkowo odporne na posiadane wykształcenie. Niemniej u osób w wyższym wykształceniem behawioralny aspekt postawy jest bardziej stabilny niż u osób z wykształceniem średnim. Choć ogólny poziom postaw nie różnił się istotnie w zależności od wykształcenia, to wyższy poziom stabilności komponentu behawioralnego u osób z wykształceniem wyższym może świadczyć o silniej utrwalonych wzorcach działania edukacyjnego. Wynik ten można interpretować w świetle literatury wskazującej, że osoby lepiej wykształcone częściej uczestniczą w uczeniu się ustawicznym, co sprzyja ugruntowaniu zachowań prorozwojowych i ogranicza ich zmienność w czasie[304].

Podsumowując, kluczowe znaczenie dla kierunku i charakteru zmian postaw wobec edukacji formalnej mają indywidualne zasoby jednostki – w szczególności poziom samooceny – oraz czynniki społeczne, takie jak płeć czy środowisko zamieszkania. Warto również zwrócić uwagę na wyraźnie wyodrębniającą się mniejszościową grupę uczestników, u których proces kształcenia wiąże się z radykalną zmianą postawy, zarówno w kierunku pozytywnym, jak i negatywnym. Obecność takich przypadków uzasadniła potrzebę przeprowadzenia pogłębionych analiz jakościowych w kolejnym, III etapie badań. Kryterium, które przyjęłam

[304] T.Szubert : *Czynniki różnicujące fakt i rodzaj kształcenia podejmowanego przez osoby w wieku 25+ w Pol*sce„Studia Oeconomica Posnaniensia", 2019, vol. 7, nr 4, s. 27-44; E. Boudard, K. Rubenson: *Ponowne przyjrzenie się głównym czynnikom determinującym uczestnictwo w edukacji dorosłych za pomocą bezpośredniego pomiaru umiejętności czytania i pisania, „Międzynarodowe czasopismo badań edukacyjnych"* Tom 39, Wydanie 3 ,2003, s. 265-281 https://doi.org/10.1016/j.ijer.2004.04.007

245:4607648290

w modyfikacji postawy wobec własnego uczestnictwa w edukacji formalnej była zmiana w zakresie co najmniej dwóch z trzech komponentów postawy (poznawczego, emocjonalnego lub behawioralnego).

Na tej podstawie wyłoniłam grupę 10 osób, u których postawa na zakończenie edukacji istotnie różniła się od deklarowanej na początku procesu kształcenia – w pięciu przypadkach zmiana miała charakter pozytywny, w pięciu negatywny. Ze względu na odmowę udziału w badaniu przez dwie respondentki, zdecydowałam o włączeniu do analizy dwóch dodatkowych osób, u których zaobserwowałam zmianę w jednym z komponentów postawy.

Wyniki analiz z etapu badań jakościowych zaprezentowałam w kolejnych podrozdziałach.

246:4918711850

4.10. Postawy osób dorosłych wobec własnego udziału w edukacji formalnej. Jakościowa analiza danych

Postawy stanowią jedno z kluczowych zagadnień w psychologii społecznej i pedagogice dorosłych, odgrywając istotną rolę w kształtowaniu zachowań jednostki oraz jej relacji ze światem społecznym. W pedagogice dorosłych postawy stanowią istotny komponent procesów edukacyjnych, rozwojowych i społecznych. Rozumiane są jako względnie trwałe dyspozycje do pozytywnego lub negatywnego ustosunkowania się wobec określonych obiektów, zjawisk, wartości czy osób, ujawniające się w myśleniu, emocjach i działaniu[305]. W literaturze przedmiotu przyjmuje się, że postawy dorosłych kształtują się przez całe życie, jednak ich stabilizacja następuje głównie w okresie dorosłości. Pomimo tej względnej stabilności, postawy pozostają podatne na zmiany, szczególnie pod wpływem doświadczeń edukacyjnych, zawodowych czy życiowych przełomów. W przypadku osób dorosłych postawy są kształtowane przez złożoną sieć uwarunkowań biologicznych, psychologicznych i społecznych. Do czynników wpływających na ich rozwój i zmienność zalicza się m.in. wcześniejsze doświadczenia życiowe, poziom wykształcenia, przekonania religijne, wpływy medialne, przynależność grupową czy aktualną sytuację życiową. Z perspektywy pedagogiki, zmienność postaw osób dorosłych jest zjawiskiem szczególnie ważnym w kontekście idei uczenia się przez całe życie (*lifelong learning*). Edukacja dorosłych nie ogranicza się bowiem do przekazywania wiedzy i rozwijania umiejętności, ale obejmuje także transformację postaw, wartości i tożsamości jednostki. Szczególnie teoria transformatywnego uczenia się Jacka Mezirowa[306] akcentuje, że zmiana postaw zachodzi w wyniku krytycznej refleksji nad własnymi przekonaniami oraz pod wpływem nowych, często destabilizujących doświadczeń, które prowadzą do rekonstrukcji sposobu rozumienia siebie i świata[307]. Uwarunkowania postaw dorosłych są wielowymiarowe – obejmują zarówno czynniki jednostkowe (np. cechy osobowości, dotychczasowe doświadczenia edukacyjne), jak i społeczne (np. przynależność grupowa, wpływ kultury, sytuacja społeczno-ekonomiczna) oraz kontekst edukacyjny (formalne i nieformalne środowiska uczenia się).

Celem moich badań była, m.in. próba rozpoznania jakie (wybrane) uwarunkowania różnicują postawy badanych wobec własnego udziału w edukacji formalnej. Jak wskazałam w poprzednim podrozdziale, przyjęte przeze mnie kryterium zmiany postawy wobec

[305] Por. T. Tyszka: *Psychologia zachowań społecznych*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1999.

[306] Koncepcję omówiłam szczegółowo w pierwszym rozdziale dysertacji.

[307] Por. J. Mezirow: *Edukacja i zmiana: Transformacyjne uczenie się jako mechanizm zmiany osobowej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2005.

247:4984290345

uczestnictwa w edukacji formalnej odnosiło się do modyfikacji w obrębie poszczególnych komponentów postawy (w zakresie trzech lub dwóch jej elementów). Był to pierwszy i drugi etap badań. W celu pogłębienia i uzupełnienia uzyskanych danych zaplanowałam realizację trzeciego etapu badań. Uwzględniając szczegółowe problemy badawcze (od 9. do 15. zaprezentowane w rozdziale metodologicznym), przeprowadziłam badania jakościowe, oparte na metodzie biograficznej, z wykorzystaniem techniki wywiadu narracyjnego. Na podstawie wyników uzyskanych w dwóch pierwszych etapach (dotyczących zmian w komponentach postawy) do trzeciego etapu zaprosiłam 10 osób. Były to osoby, u których postawa wobec edukacji formalnej na zakończenie procesu kształcenia uległa zmianie w porównaniu do tej prezentowanej na jego początku. U pięciu z tych osób nastąpiło przesunięcie z postawy pozytywnej w kierunku większego dystansu, rezerwy lub krytycyzmu wobec edukacji. Natomiast u pozostałych pięciu badanych, wystąpiła tendencja odwrotna, przejawiającą się z postawy negatywnej do wzrostu akceptacji oraz bardziej afirmatywnego nastawienia do procesu kształcenia. Grupę badanych stanowiły kobiety, zróżnicowane pod względem innych cech demograficznych. Dwie respondentki odmówiły udziału w badaniu, wobec czego podjęłam decyzję o włączeniu w ich miejsce osób, u których postawa uległa zmianie w jednym z komponentów. Wywiady narracyjne zostały przeprowadzone w okresie od sierpnia do września 2024 roku. Wszystkie respondentki wyraziły zgodę na użycie ich prawdziwych imion w opracowaniu wyników badań.

Pracę nad zebranym materiałem badawczym (10 wywiadów narracyjnych) rozpoczęłam od transkrypcji wszystkich wywiadów[308]. Zastosowałam transkrypcję dosłowną (tzw. *verbatim transcription*) polegającą na wiernym zapisaniu treści wywiadu, uwzględniając wszystkie wypowiedzi rozmówców, w tym pauzy, powtórzenia, błędy językowe, ekspresje emocjonalne (np. śmiech, westchnienia), a także intonację i zmiany w tempie mówienia. Głównym celem transkrypcji dosłownej jest zachowanie autentyczności wypowiedzi, co ma kluczowe znaczenie w interpretatywnych badaniach jakościowych, takich jak analiza tematyczna według Virginii Braun i Victorii Clarke czy analiza fenomenologiczna[309].

Ze względu na specyfikę uzyskanego materiału badawczego w postaci 10 wywiadów narracyjnych, do ich analiz wybrałam metodę analizy tematycznej według V. Braun i V. Clarke.

[308] Przykładowe transkrypcje wywiadów zamieściłam w aneksie 3.

[309] Zob. V. Braun, V. Clarke: "*Using thematic analysis in psychology*". Qualitative Research in Psychology, 2006, 3(2), 77–101.Zob. S. Kvale: *Doing interviews.* Sage Publications Ltd, 2007, https://doi.org/10.4135/9781849208963; https://methods.sagepub.com/book/mono/preview/doing-interviews.pdf ; B.D. Poland: *"Transcription quality as an aspect of rigor in qualitative research*". Qualitative Inquiry, 1995, 1(3), 290–310. https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=c2c706de93f71a0107a96d18d1e4ab5d591765d4;

248:9048037441

Jest to metoda wypracowana w ramach jakościowej analizy treści i jest powszechnie stosowana w badaniach jakościowych, umożliwiając identyfikację, analizę i interpretację wzorców znaczeń w danych. Spośród innych metod analizy treści wyróżnia ją to, że koncentruje się na identyfikacji wzorców lub tematów, które są obecne w danych, niekoniecznie definiując te tematy wcześniej. Dąży do uzyskania wglądu w subiektywne doświadczenia, przekonania i perspektywy jednostek lub grup, które są osobami autorskimi tekstu. Zazwyczaj wiąże się z bardziej indukcyjnym podejściem, gdzie badacz lub badaczka pozwala tematom wyłonić się z danych, ale nie wyklucza kodowania danych do kategorii lub podtematów na podstawie zidentyfikowanych wzorców[310].

Procedura ta składa się z sześciu etapów, które zapewniają systematyczne podejście do analizy danych jakościowych. Pierwszy etap polega na gruntownym zaznajomieniu się z zebranym materiałem badawczym. Obejmuje to wielokrotne czytanie transkrypcji wywiadów, notatek terenowych czy innych form danych, co pozwala badaczowi na głębokie zrozumienie treści i kontekstu. Na tym etapie istotne jest notowanie wstępnych obserwacji oraz refleksji, które mogą być pomocne w późniejszych fazach analizy. W drugim etapie badacz przystępuje do systematycznego kodowania danych. Kodowanie polega na przypisywaniu fragmentom tekstu etykiet (kodów), które odzwierciedlają istotne cechy danych związane z pytaniami badawczymi. Kody mogą być generowane zarówno w sposób indukcyjny (wyłaniają się z danych), jak i dedukcyjny (oparte na wcześniejszych teoriach czy literaturze). Na tym etapie badacz grupuje powiązane ze sobą kody w potencjalne tematy. Tematy te reprezentują szersze wzorce znaczeń obecne w danych i stanowią podstawę do głębszej analizy. Proces ten może obejmować tworzenie map myśli czy diagramów, które pomagają w wizualizacji relacji między kodami, a tematami. Czwarty etap polega na krytycznym przeglądzie i rafinacji wyłonionych tematów. Badacz ocenia, czy zidentyfikowane tematy są spójne wewnętrznie oraz czy adekwatnie odzwierciedlają dane. Może to prowadzić do modyfikacji, łączenia lub dzielenia tematów, a także do powrotu do wcześniejszych etapów analizy w celu ponownego kodowania danych. W piątym etapie badacz precyzyjnie definiuje istotę każdego tematu oraz nadaje im odpowiednie nazwy. Definicje te powinny jasno określać zakres i treść każdego tematu, a nazwy powinny być zwięzłe i oddawać istotę analizowanego wzorca. Ostatni etap polega na przygotowaniu raportu z analizy, w którym badacz przedstawia zidentyfikowane tematy w kontekście pytań badawczych. Raport powinien zawierać opisy

[310] S. Mandes, A.Karlińska: *W stronę nowej metodologii analizy treści. Podobieństwa i różnice pomiędzy modelowaniem tematycznym i jakościową analizą treści*. Przegląd Socjologii Jakościowej.Tom XX, Nr 4, DOI: https://doi.org/10.18778/1733-8069.20.4.06

249:7263229697

tematów poparte odpowiednimi cytatami z danych, co umożliwia ilustrację i wzmocnienie przedstawianych argumentów[311].

Przeprowadzone przeze mnie wywiady zawierały bogate narracje dotyczące doświadczeń edukacyjnych, czynników wpływających na postawy wobec edukacji formalnej oraz przebiegu kariery zawodowej uczestników. Na tym etapie dokładnie, wielokrotnie czytałam wszystkie transkrypcje wywiadów, aby uzyskać ogólne zrozumienie treści i notowałam pierwsze refleksje. Pomimo tego, że każda z respondentek miała nieco inną specyfikę przebiegu życia i różnorodność doświadczeń, to mogłam znaleźć wiele wspólnych wątków. W wyniku wielokrotnego czytania transkrypcji, ustaliłam trzy główne osie tematyczne o charakterze chronologicznym: dzieciństwo, adolescencja i dorosłość. Koresponduje to ze stanowiskiem Grahama Gibbsa wskazującym, że „biografie niemal zawsze są uporządkowane chronologicznie”[312]. Pomogło mi to w stworzeniu Karty Biografii Tematycznej. Następnie, przeanalizowałam wywiady, identyfikując istotne fragmenty tekstu, które odnosiły się do pytań badawczych. W trakcie lektury wyłoniły się obszary istotne dla dalszej analizy:

- **środowisko rodzinne** jako fundament postaw edukacyjnych,
- **grupa rówieśnicza** i jej oddziaływanie na podejście do uczenia się,
- **osoby znaczące** jako czynniki wzmacniające lub osłabiające postawy edukacyjne,
- **osobiste doświadczenia edukacyjne** jako determinanty dalszego kształcenia,
- **przebieg kariery zawodowej** i znaczenie edukacji w tym procesie,
- **doświadczenie sukcesów i porażek** oraz ich konsekwencje dla postaw edukacyjnych,
- **momenty krytyczne** jako punkty zwrotne w podejściu do edukacji.

Każdemu obszarowi przypisałam kody, które umożliwiły kategoryzację danych. W drugim etapie dokonałam kodowania, czyli przypisania krótkich etykiet (kodów) do istotnych fragmentów wypowiedzi. Proces ten miał charakter indukcyjny, co oznaczało, że kody wyłaniały się z treści wywiadów, a nie były narzucone z góry.

Na etapie kodowania zastosowałam kody szczegółowe, które miały na celu uchwycenie indywidualnych doświadczeń badanych i umożliwienie możliwie wiernego odwzorowania treści wypowiedzi. Kody te były swoiste dla poszczególnych przypadków i stanowiły materiał wyjściowy do dalszej pracy analitycznej. Nie wszystkie miały charakter „trwały”, część pozostała na poziomie jednostkowych cech biograficznych, jednak ich utworzenie dało mi możliwość dogłębnego zapoznania się z danymi i uchwycenie subtelnych różnic między

[311] Zob. V. Braun, V. Clarke: Analiza tematyczna. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2024.

[312] G. Gibbs: *Analizowanie danych jakościowych*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2015, s.115

250:1307639781

wywiadami. Zastosowanie kodów szczegółowych pełniło w analizie podwójną rolę. Po pierwsze, umożliwiało uchwycenie jednostkowych doświadczeń respondentek, co pozwoliło na wierne odwzorowanie niuansów narracji. Po drugie, kody te stanowiły materiał wyjściowy do dalszej syntezy. Dzięki nim możliwe było porównywanie historii badanych, identyfikowanie podobieństw i różnic oraz stopniowe przechodzenie od szczegółowych elementów do bardziej ogólnych kategorii. W ten sposób proces kodowania miał charakter iteracyjny – część kodów pozostała na poziomie jednostkowych cech biograficznych, inne zostały połączone i uporządkowane, tworząc kategorie analityczne, które następnie weszły w skład nadrzędnych tematów. Taka logika pracy z kodami pozwoliła na zachowanie równowagi między wiernością wobec indywidualnych historii, a wyodrębnieniem powtarzających się wzorców istotnych dla odpowiedzi na pytania badawcze. Przykładowo kody, takie jak: „brak motywacji", „unikanie szkoły" czy „satysfakcja z nauki", „poczucie osiągnięć szkolnych" zostały scalone w kategorię „doświadczenia edukacyjne", która następnie weszła w skład szerszego tematu „stosunek do nauki". Analogiczny proces łączenia dotyczył również innych fragmentów materiału, co pozwoliło na przechodzenie od szczegółowych jednostek analizy do szerszych wątków tematycznych. Poniższa tabela ilustruje przykładowe przejście od kodów szczegółowych do kategorii i tematów nadrzędnych.

Tabela 41

Mapowanie kodów – ilustracja przykładowego przejścia od kodów do tematów nadrzędnych

Kod szczegółowy	**Kategoria analityczna**	**Temat nadrzędny**
brak aspiracji ojca	postawy rodziców wobec edukacji	Rodzina jako fundament edukacyjny
decyzja zgodna z koleżankami	wspólne wybory edukacyjne	Grupa rówieśnicza i społeczny konformizm
odkrycie powołania	satysfakcja z edukacji	Przebieg kariery zawodowej a edukacja
decyzja edukacyjna jako wyjście z marazmu	momenty krytyczne	Momenty krytyczne jako punkt zwrotny

Źródło: opracowanie własne na podstawie: V. Braun, V. Clarke: *Analiza tematyczna. Praktyczny przewodnik.* Warszawa, Wydawnictwo PWN, 2024,s.52-109

Kody szczegółowe pełniły funkcję wstępnej organizacji materiału, stanowiąc punkt wyjścia do dalszych interpretacji.

251:3823639842

Analizę uzyskanego materiału badawczego, w postaci wywiadów narracyjnych, przeprowadziłam ręcznie, z wykorzystaniem arkuszy kalkulacyjnych i matrycy tematycznej, co umożliwiło elastyczne dopasowanie kodów do treści oraz ich porządkowanie. Kluczowe czynniki kształtujące postawy wobec edukacji zostały powiązane z poszczególnymi etapami życia badanych. Na końcu wyłoniłam tematy nadrzędne, które w sposób spójny i wyczerpujący opisują badane zjawiska. Należały do nich:

- „Rodzina jako fundament edukacyjny" – silnie obecna w wywiadach, różnice między rodzinami wspierającymi a neutralnymi wobec edukacji,
- „Grupa rówieśnicza i społeczny konformizm" – temat istotny, ale różnie interpretowany przez badanych,
- „Mentorzy i osoby znaczące" – wyraźnie obecne, szczególnie nauczyciele i pracodawcy,
- „Przebieg kariery zawodowej a edukacja" – temat bardzo mocny, szczególnie u osób zmieniających zawód,
- „Momenty krytyczne jako punkt zwrotny" – temat bardzo mocny, ale wymagający uzupełnienia o konkretne przykłady transformacji postaw.

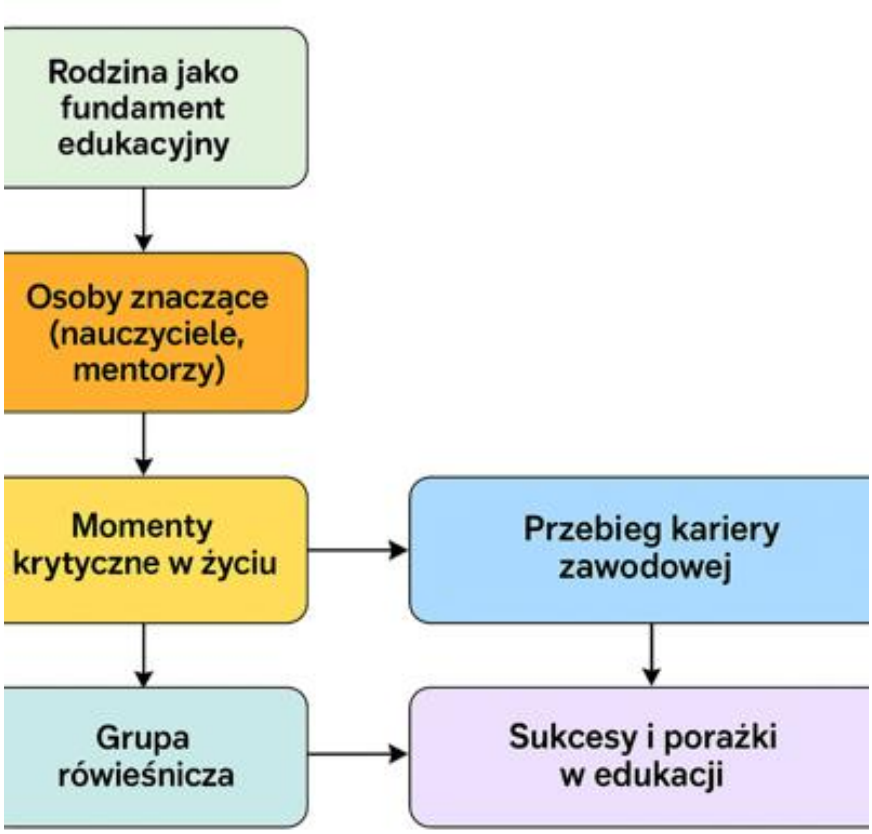
Proces analizy nie przebiegał w sposób linearny, lecz refleksyjny, w którym od kodów szczegółowych przechodziłam do kategorii analitycznych i tematów nadrzędnych, które następnie weryfikowałam i dopracowywałam w odniesieniu do pytań badawczych oraz materiału empirycznego. Tematy nadrzędne wyłaniały się w dialogu pomiędzy swobodnymi narracjami badanych, wcześniejszymi pytaniami badawczymi oraz inspiracjami płynącymi z literatury przedmiotu. Cały proces zakładał wielokrotne powroty do danych i stopniowe doprecyzowywanie problemów analitycznych, bez charakteru prostoliniowego.

Schemat relacji między tematami przedstawiłam na poniższym rysunku.

252:6082958491

Rysunek 34

Schemat relacji między tematami analizy



Źródło: opracowanie własne

Schemat relacji wygląda w ten sposób, że **rodzina jako fundament edukacyjny**

⬇️ oddziaływuje na:

Osoby znaczące (nauczyciele, mentorzy)

- rodzina kształtuje postawy wobec nauki, autorytetów i wartości, co wpływa na to, jak dana osoba odbiera nauczycieli, mentorów i ich rolę
- rodzice często są pierwszymi "nauczycielami", a ich zaangażowanie może sprzyjać pozytywnym relacjom z innymi osobami wspierającymi rozwój

⬇️ pośrednio na:

Momenty krytyczne w życiu

- wartości wyniesione z domu pomagają radzić sobie z momentami krytycznymi (np. porażka w szkole, konflikt z nauczycielem), ale też wpływają na to, jakie wydarzenia postrzegamy jako "krytyczne"

✓ **Grupa rówieśnicza**

253:1800473264

⬇️ ma związek na:

Przebieg kariery zawodowej

- wybór ścieżki edukacyjnej i zawodowej często jest inspirowany przez rówieśników (presja, inspiracja, wspólne zainteresowania)
- w grupie rówieśniczej uczymy się kompetencji społecznych ważnych w pracy (współpraca, rywalizacja, komunikacja)

⬇️ i jednocześnie jest powiązana z:

Sukcesy i porażki w edukacji

- wsparcie rówieśników może pomóc w osiągnięciu sukcesów lub przeciwnie — ich wpływ może sprzyjać dezinwestycji w edukację
- wspólne uczenie się, rywalizacja, porównywanie wyników kształtują postrzeganie własnych sukcesów i porażek

Osoby znaczące (nauczyciele, mentorzy)

⬇️ odgrywają istotną rolę na:

Momenty krytyczne/zwrotne w życiu

- interakcje z nauczycielami i mentorami mogą stanowić momenty przełomowe (np. odkrycie pasji, zmiana kierunku edukacji)
- pozytywne lub negatywne doświadczenia z osobami znaczącymi mogą pozostawić trwały ślad

Momenty krytyczne/zwrotne w życiu

⬇️ kształtują:

Przebieg kariery zawodowej

- decyzje podejmowane w sytuacjach kryzysowych (np. zmiana kierunku studiów, zawieszenie nauki, emigracja) często decydują o dalszej ścieżce kariery

⬇️ oraz kształtują:

Sukcesy i porażki w edukacji

- kryzysy życiowe (np. choroba, problemy rodzinne) mogą utrudniać naukę, ale też stać się motywacją do przezwyciężania trudności

Przebieg kariery zawodowej

⬇️ sprzężenie zwrotne z:

Sukcesy i porażki w edukacji

- osiągnięcia edukacyjne (lub ich brak) otwierają/zamykają możliwości zawodowe.

254:5666808328

- jednocześnie doświadczenia zawodowe mogą motywować do dalszego kształcenia (np. kursy, zmiana kwalifikacji).

Wzajemne powiązania między tematami pokazują, że środowisko rodzinne oraz osoby znaczące odgrywają istotną rolę dla kluczowych decyzji edukacyjnych i zawodowych badanych. Znaczenie grupy rówieśniczej przejawia się natomiast w różnym podejściu do edukacji, zależnie od struktury społecznej i systemu wartości badanych osób. Ostateczny etap analizy polegał na syntezie wyodrębnionych kategorii w spójne tematy główne wraz z odpowiadającymi im podkategoriami. Rezultat tego procesu przedstawia poniższa tabela, która pokazuje strukturę tematów i podkategorii wyłonionych na podstawie przeprowadzonych wywiadów.

Tabela 42
Tematy i podkategorie

Temat główny	**Podkategorie**
Środowisko rodzinne	wsparcie rodziców lub jego brak, wzory edukacyjne w rodzinie, postawy rodziców wobec nauki
Grupa rówieśnicza	inspiracja i wsparcie od kolegów/przyjaciół, porównania społeczne, wpływ grupowy
Osoby znaczące	mentorzy, osoby motywujące, wsparcie ze strony pracodawców, znaczenie autorytetów w podejmowaniu decyzji edukacyjnych
Przebieg kariery zawodowej	nowe potrzeby edukacyjne wynikające z doświadczeń zawodowych, rola edukacji w rozwoju zawodowym, konieczność zdobycia kwalifikacji, znaczenie edukacji w kontekście awansu i rynku pracy
Momenty krytyczne	decyzje o zmianie kariery, przełomowe doświadczenia życiowe, edukacja jako narzędzie adaptacyjne
Sukcesy i porażki edukacyjne	motywacja przez sukcesy, pozytywne doświadczenia jako czynnik wzmacniający motywację, negatywne doświadczenia i ich wpływ na rezygnację z dalszej edukacji

Źródło: opracowanie własne

255:8024864597

Zaprezentowana struktura tematów i podkategorii stanowi końcowy rezultat procesu analitycznego. Każdy z tematów głównych został wyłoniony na podstawie wieloetapowego kodowania i syntezy, a jego podkategorie odzwierciedlają najważniejsze wątki pojawiające się w narracjach badanych. W ten sposób udało się przejść od indywidualnych kodów szczegółowych do spójnej mapy znaczeń, która ukazuje zarówno różnorodność doświadczeń, jak i wspólne dla respondentek wzorce w podejściu do edukacji.

Z kolei, podział na etapy życia (dzieciństwo, adolescencja, dorosłość) umożliwił identyfikację kluczowych czynników wpływających na postawy wobec edukacji formalnej, bo przecież w każdym z tych etapów biografii są inne uwarunkowania.

Materiał z dziesięciu wywiadów narracyjnych przeprowadzonych z respondentkami ujęłam w dwóch uzupełniających się perspektywach. Najpierw każdą narrację potraktowałam indywidualnie (analiza wertykalna), koncentrując się na kontekście biograficznym oraz dynamice zmiany postawy wobec edukacji formalnej. Celem tego podejścia było zrozumienie unikalnych doświadczeń każdej uczestniczki oraz identyfikacja istotnych momentów zwrotnych w ich biografiach edukacyjnych. Następnie zastosowałam analizę horyzontalną, polegającą na porównaniu treści poszczególnych narracji w celu wyodrębnienia wspólnych wątków, powtarzających się motywów oraz mechanizmów zmiany postawy[313]. Taka dwutorowa procedura pozwoliła z jednej strony zachować wrażliwość na jednostkowy charakter doświadczeń badanych osób, a z drugiej, uchwycić szersze prawidłowości oraz uwarunkowania różnicujące postawy wobec edukacji formalnej.

W kolejnym podrozdziale przedstawiłam sylwetki wszystkich respondentek.

[313] Por. J. Golonka-Legut: *Edukacyjny potencjał indywidualnego doświadczenia życiowego*. Wrocław, Oficyna Wydawnicza ATUT-Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, 2019, s. 154 , 245.

256:1114953421

4.11. Postawy wobec edukacji formalnej – na podstawie narracji autobiograficznych badanych osób. Analiza wertykalna. Portrety badanych

Każdą z narratorek przedstawiłam oddzielnie, aby możliwe było uchwycenie ich indywidualnej trajektorii życiowej w kontekście kształtowania się postawy wobec edukacji formalnej. Takie ujęcie pozwoliło mi na uwzględnienie unikalnego kontekstu biograficznego oraz subiektywnego znaczenia przypisywanego przez respondentki własnym doświadczeniom edukacyjnym[314]. W pierwszej części zaprezentowałam narracje uczestniczek, u których początkowo negatywna postawa wobec edukacji formalnej uległa transformacji w kierunku pozytywnego zaangażowania w proces kształcenia.

Prezentacja doświadczeń biograficznych Sylwii (31 lat, zamężna, mama Kaliny i Jacka, średnie wykształcenie, zamieszkała w mieście) . Wypowiedź centralna: „*Mam masę energii i takiej chęci do działania”*

Etapy życia	Kategorie analityczne	Kody	Cytaty z wywiadu
Dzieciństwo	Środowisko rodzinne	W1_K1 – wzorce rodzinne W1_K2 – brak wsparcia W1_K3 – różnice w postrzeganiu edukacji W1_K4 – porównania do innych	*"Mama zawsze na wzór stawiała mi koleżankę z parteru, taką Basię [...] Basia dostała piątkę, więc mogłabyś też dostać."*
	Postawy rodziców wobec edukacji	W1_K5 -matka jako wzór W1_K6 brak aspiracji ojca	*"Mama zawsze miała różne pomysły, chciała coś osiągnąć, dużo pracowała. [...] Tato natomiast taki strasznie zachowawczy i mam wrażenie, że ją stopował we wszystkim."*
	Wybór edukacyjny	W1_K7-brak decyzyjności W1_K8- decyzja zgodna z koleżankami	*„Poszłam do tej szkoły, bo koleżanki tam szły. […] Nie do końca wiedziałam, czego właściwie będę się uczyć.”*

[314] Por. E. Mazurek: *Biografie edukacyjne kobiet dotkniętych rakiem piersi*. Wrocław, Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, 2013, s. 108-170.

257:7681156833

Adolescencja	Aspiracje zawodowe	W1_K9-brak planów zawodowych, W1_K10-edukacja jako obowiązek	*„Na tamten czas to ja chyba nie myślałam, żeby to musiało być akurat to.”*
	Rola grupy rówieśniczej	W1_K11- wspólne wybory edukacyjne W1_K12-decyzje kolektywne	*„Szły koleżanki z klasy, no to i ja poszłam.”*
Dorosłość	Praca zawodowa	W1_K13- brak zadowolenia W1_K14 potrzeba kontaktów międzyludzkich	*"Ja się tam chyba mimo wszystko męczyłam, tam nie było kontaktu z ludźmi."*
	Gotowość do dalszej edukacji	W1_K15-potrzeba samopotwierdzenia W1_K16- wsparcie koleżanek W1_K17- brak wsparcia w rodzinie	*"Właściwie koleżanki mnie wspierały najbardziej, one mówiły: ‘Nie przejmuj się, niech se pogada, dasz radę.’"*
	Postawy męża i rodziny	W1_K18- niechęć męża	*"Z jego strony w ogóle nie było wsparcia, wręcz pretensje, że mnie nie ma."*
	Moment krytyczny	W1_K19- decyzja jako wyjście z marazmu	*"Trochę byłam zaskoczona, bo Wiola nigdy ambitna nie była. (...) Ale chyba po części to mnie najbardziej przekonało, żeby spróbować."*
	Satysfakcja z edukacji	W1_K20- odkrycie powołania W1_K21-poczucie spełnienia	*"Podczas praktyk odkryłam, że jestem stworzona do pomagania ludziom."*
	Zmiana postawy wobec edukacji	W1_K22- nowe spojrzenie na naukę W1_K23-wzrost pewności siebie	*"Szkołę skończyłam w pełni zadowolona, teraz mam nadzieję, że uda mi się pracować w tym kierunku."*

Źródło: opracowanie własne

258:4006445201

Historia Sylwii ujawniła skomplikowany proces kształtowania się jej postawy wobec edukacji formalnej. Jej podejście do nauki zmieniało się na różnych etapach życia, pod wpływem czynników rodzinnych, grupy rówieśniczej, doświadczeń edukacyjnych i zawodowych oraz kluczowych momentów życiowych. Na podstawie wywiadu wyodrębniłam kluczowe czynniki wpływające na postawę Sylwii wobec edukacji formalnej.

Środowisko rodzinne jako źródło ambiwalentnych wpływów

W zakresie znaczenia środowiska rodzinnego zaznaczył się brak jednoznacznego wsparcia w domu rodzinnym. Matka wywierała presję edukacyjną, porównując Sylwię do innych dzieci, zwłaszcza koleżanki, co było dla niej źródłem frustracji. Ojciec natomiast przyjmował postawę pasywną, nie wykazując aspiracji edukacyjnych wobec córki ani nie angażując się w jej decyzje dotyczące nauki. Brak wyraźnego wsparcia oraz jednoznacznych wzorców edukacyjnych w rodzinie spowodował, że w młodości Sylwia nie traktowała nauki jako wartościowej i świadomej inwestycji w przyszłość.

Znaczenie grupy rówieśniczej – presja i wsparcie

W okresie adolescencji to właśnie grupa rówieśnicza miała decydujący wpływ na jej wybory edukacyjne. Znajomi byli dla niej głównym czynnikiem przy podejmowaniu decyzji o wyborze szkoły średniej, natomiast w dorosłości ich wsparcie stało się kluczowym motywatorem do podjęcia edukacji policealnej. Dzięki znajomym Sylwia poczuła się bardziej zmotywowana do nauki, mimo że jej postawa wobec edukacji wciąż pozostawała niejednoznaczna. W kontekście doświadczeń edukacyjnych, badana postrzegała edukację jako konieczność, a nie świadomy wybór, zauważyć można brak refleksji nad własną ścieżką kariery w młodości natomiast w dorosłości, odkryła wartość edukacji jako czynnika dającego spełnienie.

Doświadczenia zawodowe jako bodziec do dalszej nauki

Nieodpowiednie środowisko pracy odegrało istotną rolę w decyzji Sylwii o podjęciu dalszej edukacji. Pracę biurową określała jako niezgodną z jej potrzebami i preferencjami, co zmotywowało ją do poszukiwania bardziej satysfakcjonującej ścieżki zawodowej.

Moment krytyczny – stagnacja i brak wsparcia najbliższych

Decyzja o kontynuowaniu nauki w szkole policealnej była dla Sylwii reakcją na poczucie stagnacji oraz efekt zachęty ze strony znajomej. Niemniej jednak początkowo napotykała na silne bariery emocjonalne, brak wsparcia ze strony męża spowodował, że jej postawa wobec edukacji była pełna niepewności i wątpliwości…*z jego strony w ogóle nie było wsparcia, wręcz pretensje, że jakby mnie nie ma, on musi z tymi dziećmi małymi zostać na te weekendy więc dla mnie ten start w szkole był taki dla mnie chyba trochę nawet dołujący bo*

259:6287344287

z jednej strony to się cieszyłam że że coś że wyjdę z domu że coś nowego zrobię że poznam ludzi że spróbuję bo jakby miałam taką potrzebę, natomiast on taki w tym wszystkim był no jakby nie wspierał mnie, nie było to często, też chyba problemem nawet, nie raz się o to tam kłóciliśmy po co ci to a po co tam idziesz… oraz braku wsparcia matki…*więc tak no jakby tutaj nie ten, nawet moja mama, która zawsze jakby mnie pchała żeby było coś, żeby było lepiej mi w życiu niż jej, bo mam wrażenie że wcale jakoś tak w szczęśliwym małżeństwie nie była to też jest ciekawe, że ona jakby też nie do końca była zachłyśnięta tym pomysłem mojej szkoły policealnej i nawet tak chyba trochę odciągała mnie od tego.*

Przemiana – od sceptycyzmu do zaangażowania

Początkowa niepewność wobec edukacji policealnej stopniowo ustąpiła miejsca entuzjazmowi i pełnemu zaangażowaniu w naukę. Szczególną rolę w tej zmianie odegrały zajęcia praktyczne oraz grupa rówieśnicza, która dała Sylwii poczucie przynależności i chęci do dalszej edukacji… *ja trafiłam na świetną grupę słuchaczek, po prostu mega dziewczyny, często starsze ode mnie ale mądre i doświadczone życiowo kobiety (...) i to to to było wtedy chyba na tamten czas czego ja tak naprawdę potrzebowałam czyli przebywanie wśród ludzi o dobrej energii, w dobrej atmosferze (...)mnie w ogóle te praktyki bardzo cieszyły i mobilizowały jak już wiedziałam, że jest praktyka to ja już tak od rana taka byłam podekscytowana tym wszystkim.*

Historia Sylwii ilustruje, jak postawy wobec edukacji formalnej mogą ewoluować w wyniku różnych doświadczeń życiowych. Początkowo niechętna wobec nauki, pod wpływem znajomych oraz własnych doświadczeń zawodowych zaczęła postrzegać edukację jako wartość, a nie tylko formalny wymóg. Główne wnioski z jej historii to:

- brak wsparcia ze strony rodziny miał negatywny wpływ na początkowe podejście do edukacji,
- grupa rówieśnicza odegrała kluczową rolę w podjęciu decyzji o kontynuowaniu nauki,
- pierwsze doświadczenia edukacyjne nie dawały Sylwii satysfakcji, ale kontakt z praktyką zawodową w szkole policealnej zmienił jej podejście do nauki,
- momentem przełomowym była zmiana postrzegania edukacji – z obowiązku na ścieżkę rozwoju i spełnienia zawodowego.

Historia Sylwii ukazuje, jak złożony jest proces kształtowania postaw edukacyjnych u dorosłych. Jej doświadczenia pokazują, że nawet osoby początkowo sceptyczne wobec edukacji mogą odkryć jej wartość, jeśli znajdą odpowiednie środowisko wspierające ich rozwój.

260:5460455148

Prezentacja doświadczeń biograficznych Anastazji (27 lat, zamężna, mama dwojga dzieci, wyższe wykształcenie, zamieszkała w mieście). Wypowiedź centralna: „*Ważna jest moja chęć, chęć do nauki i chęć do komunikacji z ludźmi, chęć do rozwoju*”

Etapy życia	Kategorie analityczne	Kody	Cytaty z wywiadu
Dzieciństwo	Środowisko rodzinne	W2_K1-rodzina wielodzietna W2_K2-podział obowiązków W2_K3-niski nacisk na edukację	*„Ja jestem najstarszą córką i oczywiście miałam oprócz nauki też jakieś obowiązki domowe (...) nauka była średnia.”*
	Postawy rodziców wobec edukacji	W2_K4- wsparcie matki W2_K5-kobiece wzorce W2_K6- motywacja babci	*„Mama i babcia zawsze uważały, że wykształcenie jest ważne. Babcia ma tytuł kandydata nauk biologicznych… jakby między doktorem a profesorem”*
Adolescencja	Wybór ścieżki edukacyjnej	W2_K7- brak planu W2_K8- rola rodziny	*„Po naradzie rodzinnej postanowiliśmy, że to będą studia filologiczne.”*
	Doświadczenia edukacyjne	W2_K9- trudności językowe W2_K10-wysiłek w nauce	*„Musiałam czytać książki po staropolsku, to było wyzwanie, ale się udało.”*
	Wsparcie osób znaczących	W2_K11- relacja z nauczycielką W2_K12- inspiracja do studiów	*„Bardzo zaprzyjaźniłam się z nauczycielką polskiego, która potem wyjechała na studia do Polski i pomogła mi w podjęciu tej decyzji.”*
Dorosłość	Praca zawodowa	W2_K13- brak stabilizacji W2_K14- poszukiwanie niezależności	*„Pracowałam w różnych miejscach, ale nie czułam się komfortowo, chciałam mieć zawód, który da mi niezależność.”*
	Zainteresowanie dalszą edukacją	W2_K15- potrzeba rozwoju W2_K16- zmiana podejścia	*„Jak byłam dzieckiem, nie chciało mi się uczyć, a teraz jako dorosła osoba mam ogromną chęć nauki.”*
	Doświadczenie wojny	W2_K17- kryzys egzystencjalny W2_K18-konflikt wartości	*„Po wybuchu wojny miałam wątpliwości, czy powinnam dalej się uczyć, czy raczej spędzać czas z rodziną.”*

261:2313450938

	Postrzeganie szkoły policealnej	W2_K19-sceptycyzm W2_K20- pozytywna zmiana opinii	*„Myślałam, że ta szkoła będzie mało rzetelna, ale okazało się, że jest naprawdę dobrze zorganizowana i warto było się zapisać.”*
	Znaczenie sukcesów i porażek	W2_K21-akceptacja trudności W2_K22-wsparcie grupy	*„Nikt tu nie patrzył krzywo, jeśli ktoś miał problemy, było duże zrozumienie.”*
	Przełomowe momenty	W2_K23- wojna i migracja W2_K24-decyzja o zawodzie	*„Uświadomiłam sobie, że jeśli kiedyś będę musiała zmieniać miejsce zamieszkania, to kosmetologia da mi zawód, który będzie potrzebny wszędzie.”*
	Znaczenie edukacji na przyszłość	W2_K25-niezależność W2_K26-elastyczność pracy	*„Teraz wiem, że mogę otworzyć własny gabinet i dostosować życie zawodowe do swojego życia prywatnego.”*

Źródło: opracowanie własne

Na podstawie wywiadu z Anastazją wyodrębniłam kluczowe czynniki mające znaczenie dla jej postawy wobec edukacji formalnej.

Środowisko rodzinne jako fundament edukacyjny

Rodzina Anastazji odegrała kluczową rolę w kształtowaniu jej podejścia do edukacji. Szczególne znaczenie miały wzorce edukacyjne przekazywane przez matkę i babcię, które podkreślały wartość wykształcenia jako środka do osiągnięcia niezależności. Obecność silnych kobiet w rodzinie stanowiła dla niej inspirację i motywację do dalszego rozwoju. Rola matki i babci nie ograniczała się jedynie do wsparcia emocjonalnego, ale również obejmowała konkretne zachęty do kontynuowania nauki oraz wyznaczanie wysokich standardów edukacyjnych.

Znaczenie grupy rówieśniczej na decyzje edukacyjne

Znaczącym czynnikiem, który wpłynął na wybory edukacyjne Anastazji, była jej interakcja z grupą rówieśniczą oraz nauczycielami. Szczególnie inspirującą postacią okazała się nauczycielka języka polskiego, której pasja i podejście do nauczania miały decydujący wpływ na wybór studiów w Polsce. Ponadto doświadczenia międzynarodowe oraz kontakt z różnymi kulturami sprawiły, że Anastazja z większą otwartością podchodziła do edukacji i nowych możliwości zawodowych. Dzięki temu zaczęła postrzegać naukę nie tylko jako

262:9096843312

obowiązek, ale również jako szansę na osobisty rozwój i integrację ze społecznością akademicką.

Doświadczenia edukacyjne a kształtowanie się postawy wobec nauki

Początkowe trudności związane z nauką języka polskiego stanowiły dla Anastazji istotną barierę adaptacyjną. Jednak dzięki systematycznej pracy oraz stopniowemu oswajaniu się z nowym językiem udało jej się osiągnąć coraz większą pewność siebie w środowisku edukacyjnym. Proces ten doprowadził do wzrostu samoświadomości oraz zwiększonej satysfakcji z nauki w późniejszym okresie życia. Z czasem edukacja stała się dla niej nie tylko wyzwaniem, ale również źródłem osobistej satysfakcji i spełnienia. Ścieżka zawodowa Anastazji odegrała istotną rolę w zmianie jej podejścia do edukacji. Wcześniejsze prace dorywcze, które nie dawały jej poczucia satysfakcji ani stabilności, skłoniły ją do poszukiwania bardziej perspektywicznej ścieżki kariery. Wzrost świadomości dotyczącej rynku pracy oraz potrzeba niezależności sprawiły, że zaczęła postrzegać edukację jako kluczowy element umożliwiający osiągnięcie zawodowego bezpieczeństwa.

Moment krytyczny – wojna w Ukrainie jako katalizator decyzji

Jednym z kluczowych wydarzeń, które wpłynęło na postawę Anastazji wobec edukacji, była wojna w Ukrainie. Sytuacja ta wywołała w niej liczne wątpliwości dotyczące przyszłości i dalszej edukacji. Jednocześnie doświadczenia te uświadomiły jej, jak istotne jest posiadanie stabilnego zawodu, który może zapewnić bezpieczeństwo w sytuacjach kryzysowych. Wojna stała się dla niej impulsem do kontynuowania nauki i wzmocnienia poczucia odpowiedzialności za własny rozwój zawodowy.

Przełomowa zmiana postawy wobec edukacji

Analizując narrację Anastazji, dostrzegłam wyraźną transformację jej postawy wobec edukacji na przestrzeni lat. W młodości nauka nie była dla niej priorytetem, a nawet budziła pewien sceptycyzm i niechęć. Z czasem jednak nastąpiła znacząca zmiana, w dorosłości edukacja stała się dla niej kluczowym elementem umożliwiającym osiągnięcie niezależności oraz spełnienia zawodowego. Ostatecznie zaczęła postrzegać naukę nie tylko jako konieczność, ale jako drogę do samodzielności i samorealizacji… *na początku mi się wydawało, że to jest trochę to jest trochę nudne może trochę niefajne bo te weekendy jednak szkoda no i też no tu najbardziej chodzi mi o to że nie chciało mi się tracić tego czasu te weekendy a potem aha i też mi się wydawało, że ta nauka nie będzie taka rzetelna że to będzie takie, nie do końca profesjonalnie o tak trochę mi się wydawało (...) poznałam dużo ludzi fajnych dużo rzeczy się nauczyłam fajnie też było że jakieś są różne staże w różnych salonach znaczy staże no praktyki nie staże i jakby ta ocena pierwotna jeszcze jakby przed przyjściem do szkoły policealnej była*

263:2154984001

zbudowana bardziej na takich moich nie wiem na takich że ktoś gdzieś powiedział usłyszałam od kogoś tak mi się wydawało ale to nie było do końca jakby to co rzeczywiście się dzieje w szkole policealnej(…) tak z perspektywy czasu nawet teraz jak gdzieś tam mnie pytają no to ja bardzo polecam… Analiza wywiadu z Anastazją ukazuje, jak różne czynniki: środowisko rodzinne, relacje z nauczycielami, doświadczenia edukacyjne i zawodowe, a także momenty krytyczne, kształtowały jej postawy wobec edukacji formalnej. Transformacja jej stosunku do edukacji wskazuje na znaczenie zarówno czynników zewnętrznych (takich jak wzorce rodzinne i sytuacja społeczna), jak i wewnętrznych (potrzeba bezpieczeństwa i dążenie do samorealizacji). Historia Anastazji ukazuje ewolucję postaw wobec edukacji , od dystansu i braku motywacji w dzieciństwie, przez świadome wybory edukacyjne w adolescencji, po pełne zaangażowanie i dostrzeżenie wartości edukacji w dorosłości. Jej historia pokazuje, że podejście do nauki nie jest statyczne, lecz podlega dynamicznym zmianom w odpowiedzi na różnorodne doświadczenia życiowe. Kluczowymi czynnikami wpływającymi na jej decyzje edukacyjne były wzorce rodzinne, inspiracje nauczycielskie, kontekst migracyjny oraz momenty kryzysowe, które doprowadziły do przemyślenia własnych priorytetów życiowych.

Prezentacja doświadczeń biograficznych Klaudii (24 lata, singielka, bezdzietna, średnie wykształcenie, zamieszkała w mieście) . Wypowiedź centralna: *„Zawsze lubiłam pomagać ludziom i się o nich troszczyć”*

Etap życia	**Kategorie analityczne**	**Kody**	**Cytaty z wywiadu**
Dzieciństwo	Oddziaływanie rodziny na edukację	W3_K1-decyzja ojca o szkole W3_K2-wsparcie rodziny	*„Tata posłał mnie do tej szkoły, bo sam tam kiedyś uczęszczał.”*
	Relacje rówieśnicze	W3_K3-przemoc szkolna	*„Nie wyrzucano moich butów do kosza, jak to robiono mojej przyjaciółce, ale się ze mnie śmiano.”*
	Strach przed edukacją	W3_K4-lęk przed grupą	*„Bardziej bałam się ludzi na kursie angielskiego niż samej nauki.”*

264:5256572811

	Stosunek do nauki	W3_K5-„kujonostwo”, W3_K6-izolacja szkolna	*„Byłam najlepszą uczennicą w klasie, ale nie przynosiło mi to korzyści społecznych.”*
	Reakcja rodziców na trudności	W3_K7-bagatelizacja problemów	*„Rodzice mówili, że jesteśmy dziećmi, że to normalne i przejdzie.”*
Adolescencja	Doświadczenia szkolne	W3_K8-beztroska	*„To był najbardziej beztroski czas w moim życiu.”*
	Wybór ścieżki edukacyjnej	W3_K9-wybór bez planu	*„Wybrałam biologię i chemię na maturze, choć nie wiedziałam jeszcze, co chcę robić.”*
	Trudności w nauce	W3_K10-spadek ocen W3_K11-osłabienie motywacji	*„Pierwsze złe stopnie uderzyły w moje ego i obniżyły pewność siebie.”*
	Brak klarownych planów zawodowych	W3_K12-brak kierunku W3_K13-brak wzorców	*„Nie wiedziałam, kim chcę zostać. Nie miałam marzeń o zawodzie.”*
	Zmiana stosunku do edukacji	W3_K14-poczucie sensu	*„Fizjologia i techniki masażu to nie matematyka, czułam, że to mnie interesuje.”*
Dorosłość	Wybór szkoły policealnej	W3_K15-przeprowadzka W3_K16-potrzeba zmiany	*„Po przeprowadzce na Śląsk czułam, że potrzebuję czegoś nowego.”*
	Doświadczenia zawodowe	W3_K17-brak satysfakcji W3_K18-niedopasowanie do zajęć	*„Przez chwilę pracowałam w różnych miejscach […]ale nie czułam, że te prace*

265:3327676693

			rozwijają moje umiejętności."
	Znaczenie środowiska społecznego	W3_K19-obserwacja innych jako inspiracja	*„Nie miałam jednej osoby, która mnie zainspirowała, raczej patrzyłam na ludzi, którzy się rozwijali."*
	Stosunek do edukacji w dorosłości	W3_K20-początkowy sceptycyzm	*„Na początku myślałam, że jako dorosła uczę się mniej efektywnie."*
	Kluczowe momenty w edukacji	W3_K21-lęk przed stagnacją W3_K22-impuls do działania	*„Miałam poczucie, że muszę zrobić coś dla siebie bo inaczej utknę w miejscu i to może trochę mnie przerażało."*
	Pragnienie do dalszego kształcenia	W3_K23-edukacja jako rozwój osobisty	*„Pojawił się pomysł i podjęcia decyzji o nauce w szkole policealnej a to było dla mnie właśnie pewnego rodzaju przełomem."*

Źródło: opracowanie własne

Wywiad przeprowadzony z Klaudią ujawnił istotne aspekty jej drogi edukacyjnej, ukazując znaczenie środowiska rodzinnego, rówieśniczego oraz własnych doświadczeń szkolnych na jej stosunek do nauki. Jej historia jest przykładem dynamicznej ewolucji postaw wobec edukacji formalnej, od początkowych trudności i niepewności, przez momenty kryzysowe, aż po wzrost motywacji i docenienie praktycznej wartości kształcenia w dorosłości.

Rola środowiska rodzinnego i szkolnego na edukacyjne wybory

Od najmłodszych lat doświadczała oddziaływań różnych czynników kształtujących jej stosunek do edukacji. Ojciec odegrał znaczącą rolę w wyborze szkoły podstawowej, jednak nie ingerował w kolejne decyzje edukacyjne. W dzieciństwie edukacja postrzegana była przez nią

266:1001724768

jako obowiązek, ale niekoniecznie jako przestrzeń rozwoju i spełnienia. Szkoła podstawowa była dla niej miejscem trudnym emocjonalnie, doświadczała przemocy rówieśniczej oraz wyśmiewania, co znacząco obniżyło jej pewność siebie. Wpłynęło to również na jej stosunek do nauki, powodując dystans wobec środowiska szkolnego. Brak wsparcia rówieśniczego oraz negatywne doświadczenia społecznej izolacji sprawiły, że nauka nie była dla niej źródłem satysfakcji, lecz raczej elementem codzienności, który wymagał przetrwania.

Ewolucja stosunku do edukacji na kolejnych etapach życia

Klaudia opisała swoje dzieciństwo jako okres, w którym nauka stanowiła dla niej priorytet, była „kujonem", jednak nie przynosiło jej to korzyści społecznych. Staranność w wykonywaniu obowiązków szkolnych i dobre wyniki w nauce nie przekładały się na akceptację wśród rówieśników, co rodziło wewnętrzne rozterki dotyczące wartości edukacji. Zmianę w jej podejściu przyniosło gimnazjum, atmosfera w nowej szkole była dla niej bardziej sprzyjająca, co pozwoliło na większą swobodę w funkcjonowaniu w grupie rówieśniczej. Jednak kolejne trudności pojawiły się w liceum, to właśnie w tym okresie po raz pierwszy zaczęła odczuwać spadek motywacji do nauki, co wiązało się ze zmniejszeniem wyników w nauce. Spadek ocen w liceum był dla niej wyzwaniem, jednak dostrzegła wówczas, że przedmioty biologiczne sprawiają jej największą satysfakcję. To odkrycie stało się dla niej kluczowe w dalszym podejściu do wyborów edukacyjnych.

Moment przełomowy – wybór szkoły policealnej

Decyzja o kontynuowaniu nauki w szkole policealnej była dla Klaudii punktem zwrotnym w jej edukacyjnej drodze. Początkowo podchodziła do tej perspektywy sceptycznie, obawiając się, że jako osoba dorosła nie odnajdzie się w nowej roli uczennicy. Jednak z czasem dostrzegła realne korzyści płynące z wyboru konkretnego zawodu, który miał jej zapewnić stabilność oraz możliwość rozwoju zawodowego. Podjęcie nauki wynikało przede wszystkim z potrzeby zmiany i lepszego dopasowania do aktualnych wymagań rynku pracy. Szkoła policealna okazała się dla niej miejscem, w którym na nowo odkryła sens edukacji, nie była już dla niej jedynie abstrakcyjnym obowiązkiem, lecz narzędziem do osiągnięcia samodzielności i lepszej przyszłości. To właśnie na tym etapie Klaudia zaczęła bardziej świadomie angażować się w naukę, dostrzegając jej praktyczną wartość i korzyści płynące z poszerzania kompetencji zawodowych.

Transformacja postaw wobec edukacji

Historia Klaudii pokazuje, że postawy wobec edukacji nie są stałe, lecz dynamicznie kształtują się pod wpływem doświadczeń życiowych. Jej przypadek ilustruje kilka kluczowych wniosków dotyczących wpływu różnych czynników na stosunek do nauki:

267:7159209470

- przemoc rówieśnicza i brak początkowego wsparcia społecznego mogą negatywnie wpłynąć na stosunek do edukacji, ale nie muszą determinować przyszłych decyzji edukacyjnych. Klaudia przez lata zmagała się z poczuciem odrzucenia i niską samooceną, jednak w dorosłości potrafiła przewartościować swoje podejście do nauki,
- chęć dalszej edukacji wzrastała wraz z wiekiem, zwłaszcza w momencie, gdy edukacja nabrała dla niej wymiaru praktycznego i zawodowego. Początkowy dystans i sceptycyzm wobec nauki stopniowo przekształciły się w świadome zaangażowanie, kiedy Klaudia dostrzegła realne możliwości wynikające z wykształcenia.
- samodzielna decyzja o kontynuacji nauki w szkole policealnej była kluczowym momentem przełomowym**.** To dzięki tej decyzji odzyskała wiarę w wartość edukacji i poczuła satysfakcję wynikającą z kształcenia się.

Klaudia jest przykładem osoby, która z biegiem czasu przewartościowała znaczenie edukacji formalnej, dostrzegając jej praktyczne korzyści…*no więc kiedy zaczynałam naukę to byłam tak dość sceptycznie nastawiona ogólnie, nie oczekiwałam wiele, chciałam jedynie właśnie zrobić coś dla siebie jednocześnie zdobywając kwalifikacje, które pozwolą mi znaleźć dobrą pracę no ale dziś mogę właściwie powiedzieć, że ta decyzja zmieniła moje życie, dobrze że się przeprowadziłam dobrze że właśnie zaczęłam naukę w szkole policealnej bo no nie tylko zdobyłam nowe umiejętności ale także zmieniałam swoje podejście generalnie w całości tak diametralnie do edukacji. Bo stała się dla mnie jednak takim ważnym elementem samorozwoju. No byłam pozytywnie zaskoczona jak wiele korzyści przyniosła mi ta nauka zarówno w zakresie moich umiejętności zawodowych jak i osobistych.* Jej doświadczenia ukazują, jak istotne jest, aby edukacja była dostosowana do realnych potrzeb jednostki oraz aby uwzględniała jej wcześniejsze doświadczenia i osobiste motywacje.

Prezentacja doświadczeń biograficznych Kornelii (35 lat, zamężna, mama Franka, wyższe wykształcenie, zamieszkała w mieście). Wypowiedź centralna: "*Nie umiałam stać w miejscu i się nie rozwijać"*

Etapy życia	**Kategorie analityczne**	**Kody**	**Cytaty z wywiadu**
Dzieciństwo	Znaczenie rodziny na edukację	W4_K1-samodzielna nauka	*„Od dzieciństwa byłam samoukiem i do dzisiaj jestem."*
	Chęć do nauki	W4_K2-wewnętrzna motywacja	*„Nikt nie trzymał musztry w domu i nie*

268:8699268918

		W4_K3-brak presji domowej	*kazał mi siedzieć nad książkami, bo nie potrzebowałam tego."*
	Aktywność pozalekcyjna	W4_K4-aktywność fizyczna	*„Jako dziecko uprawiałam sport, chodziłam też na karate, dużo biegałam."*
Adolescencja	Wybór kierunku kształcenia	W4_K5- profil (nauki ścisłe)	*„Byłam na biologiczno-chemiczno-matematycznym profilu, bo moje plany były związane z medycyną i dietetyką."*
	Rola środowiska rówieśniczego	W4_K6-wagarowanie W4_K7-relacje społeczne	*„W liceum bardzo dużo wagarowałam, ale dobrze się uczyłam."*
	Wybory edukacyjne a presja rodziny	W4_K8-brak przestrzeni decyzyjnej	*„Chciałam sobie zrobić rok przerwy, ale rodzice zadecydowali za mnie, że żadnej przerwy nie będę robić."*
	Znaczenie otoczenia na decyzje edukacyjne	W4_K9-decyzja studencka w relacji osobistej	*„Poznałam chłopaka, z którym poszłam na studniówkę i zamiast do Opola poszłam na studia do Wrocławia, bo poszłam za nim."*
Dorosłość	Weryfikacja wyborów edukacyjnych	W4_K10-rozczarowanie kierunkiem W4_K11-decyzja o zmianie	*„Skończyłam inżyniera i poszłam na logistykę na magisterkę, ale widząc, jak wygląda praca w logistyce,*

269:9329895467

			stwierdziłam, że jednak nie."
	Oddziaływanie rodziny na decyzje edukacyjne	W4_K12-impuls (sugestia matki)	*„Mama od dawna namawiała mnie do podologii, ale dopiero po rozmowie z nią zdecydowałam się spróbować."*
	Doświadczenia zawodowe a edukacja	W4_K13-testowanie nowej drogi zawodowej	*„Podologia była kolejną próbą sprawdzenia się w nowej branży."*

Źródło: opracowanie własne

Historia Kornelii ukazuje, jak różnorodne czynniki, zarówno wewnętrzne, jak i zewnętrzne, kształtują indywidualną trajektorię edukacyjną i zawodową. Jej doświadczenia pokazują, że proces podejmowania decyzji o kształceniu i pracy nie jest linearny, lecz podlega ciągłym modyfikacjom w odpowiedzi na dynamicznie zmieniające się okoliczności życiowe.

Rodzina jako czynnik wpływający na decyzje edukacyjne

W wywiadzie Kornelia podkreśliła, że od najmłodszych lat wykazywała dużą samodzielność w nauce. Nie była to jednak pełna autonomia, decyzje dotyczące edukacji podejmowała w dużej mierze w oparciu o sugestie matki. W dorosłości to właśnie matka odegrała istotną rolę w podejmowaniu kluczowych wyborów edukacyjnych, wskazując ścieżki, które w jej przekonaniu miały zapewnić córce stabilność zawodową. Chociaż Kornelia ceniła sobie niezależność, wpływ rodziny był dla niej znaczący, szczególnie w okresach niepewności i konieczności podejmowania nowych decyzji.

Wpływ środowiska rówieśniczego na podejście do nauki

Relacje rówieśnicze odegrały istotną rolę w kształtowaniu jej postaw wobec edukacji, zwłaszcza w okresie licealnym. Wówczas szkolne obowiązki zeszły na dalszy plan, a czas wolny był w dużej mierze poświęcany spotkaniom z przyjaciółmi oraz wagarowaniu. Odejście od pierwotnych planów edukacyjnych wynikało z potrzeby przynależności do grupy i dopasowania się do rówieśników, co wpłynęło na chwilowe osłabienie motywacji do nauki. Kornelia wspomina, że ten okres był przełomowy, ponieważ uświadomiła sobie, jak istotne jest posiadanie jasnych celów edukacyjnych, aby nie ulec presji otoczenia.

270:5933166406

Presja społeczna i rodzinne oczekiwania wobec edukacji

Odczuwała silną presję ze strony rodziny, szczególnie w kontekście wyboru studiów wyższych. Rodzice oczekiwali od niej natychmiastowego rozpoczęcia studiów po ukończeniu szkoły średniej, co okazało się dla niej doświadczeniem trudnym i niewłaściwie ukierunkowanym. Z perspektywy czasu oceniła tę decyzję jako narzuconą i niewłaściwą, ponieważ nie miała wówczas sprecyzowanych planów zawodowych ani pełnej świadomości, jaką ścieżkę chce obrać. Presja rodziny przyczyniła się do początkowego zagubienia w decyzjach edukacyjnych oraz konieczności późniejszej weryfikacji swoich wyborów.

Zmienność ścieżki edukacyjnej i zawodowej jako proces poszukiwania

Podkreśliła, że jej decyzje edukacyjne i zawodowe były wynikiem wielu prób i błędów. Wybory kierunków studiów oraz kolejnych zajęć zawodowych często nie przynosiły oczekiwanej satysfakcji, co prowadziło do konieczności ponownych zmian. Proces ten, choć pełen trudności, pozwolił jej stopniowo uświadomić sobie, jakie aspekty pracy są dla niej najważniejsze. Dopiero kolejne doświadczenia pozwoliły jej dokonać wyboru, który uznała za dopasowany do swoich umiejętności i oczekiwań.

Krytyczne momenty życiowe jako katalizator do zmian

Narodziny dziecka oraz trudności finansowe okazały się dla Kornelii momentami przełomowymi, które znacząco wpłynęły na jej decyzje dotyczące kariery zawodowej. Macierzyństwo uświadomiło jej konieczność stabilizacji zawodowej oraz zdobycia kwalifikacji, które zapewnią jej niezależność finansową. To właśnie te wydarzenia skłoniły ją do podjęcia decyzji o specjalizacji w podologii, dziedzinie, która miała dać jej poczucie bezpieczeństwa i lepsze perspektywy na przyszłość.

Edukacja policealna jako odpowiedź na wymagania rynku pracy

Niemniej, wybór szkoły policealnej nie był dla niej wynikiem pasji do zawodu, lecz koniecznością podyktowaną wymogami rynku pracy a kształcenie policealne było pragmatycznym rozwiązaniem, drogą do zdobycia stabilnego zatrudnienia oraz spełnienia określonych wymagań zawodowych. Mimo że początkowo traktowała tę ścieżkę edukacyjną jako konieczność, z czasem zaczęła dostrzegać w niej praktyczne korzyści i nowe możliwości rozwoju*... no mówię na początku to było takie nie było sprzętów, nie było niczego, ja mam jeździć i przez 8 godzin słuchać wykładów no to tak jakby no niekoniecznie mi się to podobało ale potem rzeczywiście gdzieś tam chyba nauczycieli nauczyciele przejęli inicjatywę gdzieś tam mieli własne gabinety to tam tam nas tam zabierali tam uczyli, więc jakby ostatecznie myślę że pozytywnie(...) pozytywnie odbieram myślę, że jestem zadowolona.*

271:1088975687

Edukacja jako proces dostosowywania się do warunków życiowych

Historia Kornelii ukazuje, że ścieżka edukacyjna nie jest statycznym, jednokierunkowym procesem, lecz dynamiczną trajektorią, kształtowaną przez różnorodne doświadczenia życiowe. Jej przypadek pozwala na sformułowanie kilku kluczowych wniosków:

- decyzje edukacyjne są często wynikiem rodzinnych oczekiwań i presji społecznej. Brak autonomii w podejmowaniu pierwszych decyzji edukacyjnych może prowadzić do konieczności późniejszych korekt i zmian w obranej ścieżce zawodowej,
- relacje rówieśnicze w okresie dorastania mogą znacząco wpłynąć na priorytety edukacyjne. Silna potrzeba akceptacji i przynależności może czasowo osłabić motywację do nauki, jednak nie musi determinować przyszłych wyborów,
- kluczowe momenty życiowe, takie jak macierzyństwo czy trudności finansowe, często pełnią rolę bodźca do podjęcia decyzji o dalszym kształceniu. Edukacja w dorosłości jest często bardziej świadoma, oparta na realnych potrzebach i możliwościach.
- edukacja policealna pełni funkcję narzędzia do osiągnięcia stabilizacji zawodowej, a niekoniecznie wynika z pasji do danego kierunku. Wybory edukacyjne dorosłych są bardziej pragmatyczne i uwzględniają wymagania rynku pracy.

Historia Kornelii pokazuje, że edukacja formalna pełni różne funkcje na różnych etapach życia. W młodości często bywa narzuconym obowiązkiem, natomiast w dorosłości staje się świadomym wyborem, którego celem jest poprawa jakości życia i stabilność zawodowa. Kluczowe momenty życiowe, takie jak macierzyństwo, zmiany zawodowe czy relacje społeczne, miały istotny wpływ na jej ścieżkę edukacyjną. Edukacja formalna została przez nią potraktowana jako narzędzie do osiągnięcia zawodowej stabilizacji, a nie jako wartość sama w sobie. Jej przypadek ilustruje, że zmiana postawy wobec edukacji jest możliwa, a kluczowe wydarzenia życiowe mogą stać się bodźcem do podjęcia decyzji o dalszym kształceniu.

Prezentacja doświadczeń biograficznych Anny (33 lata, zamężna, mama córki, średnie wykształcenie, zamieszkała w mieście). Wypowiedź centralna: „*Jestem osobą bardzo taką konkretną*”

Etap życia	Kategorie analityczne	Kody	Cytaty z wywiadu
Dzieciństwo	Marzenia zawodowe	W5_K1-aspiracje medyczne	*„Będąc dzieckiem w podstawowej szkole ja marzyłam o tym żeby*

272:3707958768

			być pielęgniarką albo lekarzem."
	Wpływ rodziny na decyzje edukacyjne	W5_K2-sprzeciw matki	*„Mama nawet trochę na to złościła dlatego, że praca pielęgniarki wiązała się najczęściej w naszych wyobrażeniach wiąże się z pracą na zmiany."*
Adolescencja	Przebieg edukacji w liceum	W5_K3-spadek wyników w nauce	*„Na początku byłam bardzo dobrym uczniem co chyba się często zdarza w tych klasach pierwszych 1-3. Później zaczęłam być średnią uczennicą."*
	Oddziaływanie rozwodu rodziców	W5_K4-decyzja o pracy zamiast studiów	*„Dla mnie było to naturalne, że muszę po liceum iść do pracy. Nie wchodziło w grę pójście na studia bo finansowo pewnie nie dalibyśmy rady."*
	Rola grupy rówieśniczej na decyzje	W5_K5-edukacja zakończona na maturze	*„Część ludzi poszło na studia to prawda, natomiast to był taki nieliczny jednak odsetek, większość z nas skończyła edukację właśnie na maturze."*
Dorosłość	Wybór pierwszej pracy	W5_K6-doświadczenie pracy w administracji	*„Poszłam do pracy w przychodni najpierw w takim ośrodku lokalnym, potem zmieniałam parę razy*

273:5605509037

			ośrodki, ale to była taka praca administracyjna."
	Impuls do podjęcia edukacji	W5_K7-zachęta lekarki	*„Pani doktor laryngolog zresztą naszej przychodni to ona mnie zachęciła do tego abym podjęła się tej szkoły policealnej."*
	Obawy przed nauką	W5_K8-lęk przed nauką medyczną	*„Bałam się, że to będzie poza moim zasięgiem i może wcale nie będzie spełniało moich oczekiwań."*
	Sukces edukacyjny	W5_K9-ukończenie szkoły W5_K10-awans	*„Jestem na początku takiej drogi swojej, ale też dużej zmiany swojej życiowej, której się nie spodziewałam, a jednak widzę, że nawet mój status w przychodni się zmienił."*
	Znaczenie sytuacji rodzinnej	W5_K11-stabilne warunki rodzinne	*„Mój mąż pracuje, nie pracuje na zmiany, pracuje do szesnastej, siedemnastej, jest w domu."*
	Znaczenie momentów krytycznych	W5_K12-zagrożenie zawodowe jako motywacja	*„W naszej przychodni zaczęło się pomału wykruszać, zaczęła się powoli wykruszać kadra. Byłam trochę zagrożona, nie wiedziałam, jak to będzie."*

274:6821440931

	Znaczenie edukacji dla samooceny	W5_K13-wzrost pewności siebie W5_K14-poczucie bycia ekspertem	*„Stałam się specjalistą, dziewczyny nie znają tych rzeczy, nie potrafią mnie w tym zastąpić, więc nagle się stałam kimś bardziej szanowanym.”*

Źródło: opracowanie własne

Wywiad przeprowadzony z Anną ukazał, jak różnorodne czynniki, zarówno rodzinne, społeczne, jak i osobiste, kształtowały jej stosunek do edukacji formalnej oraz decyzje związane z kształceniem w różnych okresach życia. Analiza jej biografii pozwoliła wyróżnić kluczowe obszary, które miały znaczenie dla jej ścieżki edukacyjnej i zawodowej.

Rola środowiska rodzinnego na decyzje edukacyjne

Od wczesnych lat dzieciństwa Anna miała określone aspiracje zawodowe, marzyła o tym, aby zostać pielęgniarką lub lekarzem. Jednak jej matka odradzała jej wybór tej ścieżki zawodowej, co wpłynęło na jej późniejsze decyzje dotyczące kształcenia. Brak wsparcia w realizacji marzeń zawodowych sprawił, że Anna nie rozważała dalszej nauki po maturze. Ponadto w jej rodzinie nie było tradycji akademickich, rodzice nie posiadali wyższego wykształcenia i nie wywierali na nią presji związanej z kontynuowaniem edukacji. W efekcie, po zakończeniu szkoły średniej, zdecydowała się nie podejmować dalszej nauki i skupiła się na znalezieniu pracy.

Znaczenie grupy rówieśniczej na podejście do edukacji

Znaczącą rolę w jej decyzjach edukacyjnych odegrało także środowisko rówieśnicze. Większość jej znajomych po maturze nie kontynuowała nauki i od razu podjęła zatrudnienie. Brak presji edukacyjnej wśród rówieśników utwierdził ją w przekonaniu, że nie musi podejmować studiów i że najlepszym rozwiązaniem będzie szybkie wejście na rynek pracy. W konsekwencji, jej decyzja o rezygnacji z dalszego kształcenia nie była wynikiem braku zainteresowania nauką, lecz efektem uwarunkowań społecznych i otoczenia, w którym funkcjonowała.

Momenty krytyczne a zmiana postawy wobec edukacji

Pewne wydarzenia w życiu stały się momentami przełomowymi, które wpłynęły na jej stosunek do edukacji formalnej. Rozwód rodziców wiązał się ze wzrostem odpowiedzialności finansowej, co wykluczyło możliwość kontynuowania nauki i skłoniło ją do podjęcia pracy

275:2551027687

zarobkowej. Priorytetem stało się zapewnienie sobie i rodzinie stabilności ekonomicznej, przez co edukacja zeszła na dalszy plan. Kolejnym kluczowym wydarzeniem, które wpłynęło na zmianę jej podejścia do nauki, była restrukturyzacja w przychodni, w której pracowała. Zagrożenie utratą pracy wywołało u niej potrzebę poszukiwania nowych kwalifikacji i podjęcia kształcenia w szkole policealnej. W tym procesie istotną rolę odegrała lekarka laryngolog, która pełniła funkcję osoby znaczącej w jej życiu zawodowym. To właśnie ona zachęciła Annę do rozważenia dalszej edukacji i uwierzenia, że zdobycie nowych umiejętności może przyczynić się do zwiększenia jej stabilności zawodowej.

Przebieg edukacji i ewolucja stosunku do nauki

Historia Anny pokazuje, że jej stosunek do nauki zmieniał się na przestrzeni lat. W okresie edukacji wczesnoszkolnej osiągała bardzo dobre wyniki w nauce, jednak z czasem jej osiągnięcia stały się przeciętne. Mimo że miała predyspozycje do nauki, nigdy nie traktowała edukacji jako priorytetu, głównie z powodu braku zewnętrznej presji i wsparcia. Po ukończeniu szkoły średniej nie miała sprecyzowanych planów dotyczących swojej przyszłości zawodowej. Zdecydowała się podjąć pracę w administracji, jednak nie była to ścieżka rozwoju, którą świadomie wybrała. Dopiero w późniejszym czasie, wraz z ustabilizowaniem sytuacji rodzinnej i wsparciem męża, poczuła gotowość do ponownego wejścia w proces edukacyjny. Kiedy w dorosłości podjęła decyzję o rozpoczęciu nauki w szkole policealnej, początkowo zmagała się z obawami dotyczącymi przyswajania treści medycznych oraz własnej zdolności do nauki po wielu latach przerwy. Jednak w miarę postępów w edukacji zaczęła dostrzegać korzyści płynące z kształcenia. Sukcesem było dla niej ukończenie szkoły policealnej, co znacząco wpłynęło na jej samoocenę i zwiększyło poczucie wartości w kontekście zawodowym…*o teraz gdy już skończyłam tą szkołę to to no to oczywiście jestem zadowolona z siebie ale też i zadowolona, że to się skończyło ponieważ nie ukrywam, że musiałam się trochę do tego przyłożyć (...) teraz takie mam poczucie że to tak nieskromnie zabrzmi ale takiego zadowolenia z siebie, takiej dumy*… Zdobycie nowych kwalifikacji pozwoliło jej awansować i czuć się bardziej kompetentną w miejscu pracy. Edukacja stała się dla niej narzędziem do osiągnięcia większej niezależności zawodowej i stabilności ekonomicznej.

Dynamika postaw wobec edukacji formalnej

Historia Anny jest przykładem na to, że postawy wobec edukacji formalnej nie są stałe i mogą ulegać ewolucji w zależności od kontekstu życiowego i społecznego. Jej doświadczenia pokazują, że:

- brak presji edukacyjnej ze strony rodziny i rówieśników może prowadzić do rezygnacji z dalszego kształcenia we wczesnej dorosłości. Jeśli otoczenie nie stawia wysokich

276:8746928299

wymagań edukacyjnych, jednostka może nie dostrzegać potrzeby kontynuowania nauki,

- momentami przełomowymi w decyzjach edukacyjnych często są kryzysy zawodowe lub życiowe. Utrata pracy, zmiany na rynku zatrudnienia czy spotkanie osoby znaczącej mogą stać się impulsem do podjęcia kształcenia w dorosłości,
- obawy przed nauką w dorosłości są częste, ale mogą zostać przełamane dzięki pozytywnym doświadczeniom edukacyjnym. Anna początkowo nie była pewna, czy poradzi sobie z nauką, jednak zdobycie nowych kwalifikacji przyniosło jej wzrost pewności siebie i satysfakcji,
- edukacja w dorosłości pełni często funkcję narzędzia do poprawy statusu zawodowego, a nie tylko rozwijania zainteresowań. W przypadku Anny ukończenie szkoły policealnej miało wyraźny wymiar pragmatyczny i umożliwiło jej uzyskanie stabilności na rynku pracy.

Historia Anny jest dowodem na to, że edukacja formalna może odgrywać różne role na różnych etapach życia. Dla młodych osób często nie jest priorytetem, ale w dorosłości może stać się kluczowym czynnikiem umożliwiającym rozwój zawodowy i poprawę jakości życia. Jej przypadek pokazuje, że powrót do edukacji może być świadomą i przemyślaną decyzją, wynikającą zarówno z potrzeb zawodowych, jak i wsparcia ze strony otoczenia.

W dalszej części przedstawiłam kolejne narratorki, u których nastąpiła zmiana postawy: od pozytywnego nastawienia na początku procesu kształcenia do bardziej negatywnego na jego zakończenie.

Prezentacja doświadczeń biograficznych Darii (24 lata, w związku nieformalnym, bezdzietna, średnie wykształcenie, zamieszkała w mieście). Wypowiedź centralna: „*Cenię bardzo też atmosferę i też swoją psychikę”*

Etap życia	**Kategorie analityczne**	**Kody**	**Cytaty z wywiadu**
Dzieciństwo	Oddziaływanie rodziny na edukację	W6_K1-rozwód rodziców W6_K2-trudne doświadczenie	*„Mama była cały czas smutna. Brat z siostrą też. (...) zrobiłam się bardziej smutniejsza i zamknięta w sobie przez rozwód rodziców.”*

277:8489981215

	Wsparcie rodziców w edukacji	W6_K3-matka motywator	*„Mama mnie wspierała i mówiła, żebym poszła, że będzie dobrze, że będzie fajnie.”*
	Relacje rówieśnicze	W6_K4-bliskość z jedną przyjaciółką	*„W sumie miałam jedną koleżankę taką od dzieciństwa. (…) Z nią najbardziej się przyjaźniłam.”*
	Stosunek do nauki	W6_K5-trudności szkolne W6_K6-niska motywacja	*„Odkąd pamiętam, nauka nie szła mi dobrze. Matematyka nigdy nie była dla mnie łatwa.”*
	Doświadczenia szkolne	W6_K7-poczucie wykluczenia W6_K8-brak wsparcia nauczycieli	*„Były grupki – najmądrzejsi, chłopcy i spokojni. Ja byłam gdzieś pomiędzy.”*
	Wybór ścieżki edukacyjnej	W6_K9-decyzja bez głębszego przekonania	*„Poszłam do szkoły fryzjerskiej, bo wydawało mi się, że to będzie fajne.”*
	Rozczarowanie edukacją	W6_K10-obojętność nauczycieli	*„Nauczyciele byli niezbyt mili. Nie tłumaczyli niczego, po prostu przychodzili na lekcje.”*
	Chęć do kontynuowania edukacji	W6_K11-znudzenie zawodem	*„Przez 3 lata na praktykach robiliśmy jedno i to samo. (…) Znienawidziłam fryzjerstwo.”*
	Znaczenie sukcesów i porażek	W6_K12-dobre oceny jako źródło siły	*„Jak dostawałam dobrą ocenę, to*

278:9182192708

			czułam, że staję się lepsza."
	Stosunek do nauki	W6_K13-kontynuacja mimo braku zaangażowania	*„Chodziłam do szkoły, bo się już zapisałam. Wypisać się głupio było."*
	Wybór szkoły policealnej	W6_K14-nadzieja na nowy start	*„Byłam podekscytowana, że znalazłam coś dla siebie. Myślałam, że to będzie moja droga."*
	Doświadczenie w szkole policealnej	W6_K15-silne rozczarowanie W6_K16-brak wsparcia	*„Nauczyciele przychodzili tylko po to, żeby przyjść. Niczego nie tłumaczyli."*
	Środowisko rówieśnicze	W6_K17-brak wspólnoty W6_K18 alienacja	*„Na początku byłam w grupie, ale potem stwierdziłam, że jeśli chcę się nauczyć, muszę być sama."*
	Moment krytyczny	W6_K19-utrata motywacji W6_K20-brak wiary w edukację	*„Straciłam czas, straciłam nadzieję i nie wiem, czy straciłam też chęć do jakiegokolwiek nauczania się."*
	Znaczenie kariery zawodowej	W6_K21-inspiracja na rynku pracy	*„Znalazłam ogłoszenie dla masażysty i pomyślałam: to jest to, co chcę robić!"*
	Rola znaczącej osoby	W6_K22-matka jako wzór	*„Mama miała różne studia, kursy, cały czas się uczyła. Chciałam być jak ona."*

279:5252062018

	Doświadczenia edukacyjne	W6_K23-krytyczna ocena szkoły policealnej	*„Rozczarowałam się na całej linii. Nie wiem, czy kiedykolwiek jeszcze pójdę do szkoły.”*

Źródło: opracowanie własne

Wywiad przeprowadzony z Darią ukazał, w jaki sposób różnorodne doświadczenia życiowe wpłynęły na jej stosunek do edukacji formalnej. Jej postawy kształtowały się pod wpływem środowiska rodzinnego, relacji rówieśniczych, doświadczeń szkolnych oraz decyzji zawodowych, a kluczowe momenty w jej życiu miały istotny wpływ na to, jak postrzegała proces kształcenia i jego wartość.

Rola środowiska rodzinnego na postawę wobec edukacji

Jednym z najważniejszych doświadczeń dzieciństwa Darii był rozwód rodziców, który negatywnie wpłynął na jej poczucie bezpieczeństwa i stabilność emocjonalną. Zmiany w strukturze rodziny sprawiły, że często czuła się zagubiona i niepewna co do swojej przyszłości. Mimo tych trudnych doświadczeń, ogromnym wsparciem była dla niej matka, która konsekwentnie motywowała ją do dalszej nauki. W przeciwieństwie do innych członków rodziny, którzy nie mieli dużego wpływu na jej decyzje edukacyjne, matka stanowiła wzór osoby dążącej do rozwoju i samodoskonalenia. To właśnie jej postawa inspirowała Darię do podejmowania kolejnych prób edukacyjnych, mimo licznych trudności.

Relacje rówieśnicze jako czynnik determinujący stosunek do edukacji

Relacje z rówieśnikami odegrały istotną rolę w procesie kształtowania jej postaw wobec nauki. W dzieciństwie i adolescencji miała silną więź z jedną, bliską koleżanką, która dawała jej poczucie stabilności i akceptacji. Jednak w szerszym kontekście szkolnym często doświadczała alienacji, podziały społeczne w klasie sprawiały, że nie czuła się w pełni zaakceptowana, a brak przynależności do konkretnej grupy utrudniał jej aktywne uczestnictwo w edukacji. Brak wsparcia ze strony rówieśników oraz poczucie wykluczenia przyczyniły się do jej stopniowego wycofywania się z życia szkolnego i obniżenia motywacji do nauki.

Stosunek do nauki i edukacji – od trudności po rozczarowanie

Daria już od najmłodszych lat zmagała się z trudnościami edukacyjnymi, które nie były rekompensowane przez wsparcie ze strony nauczycieli. Nie czuła się doceniana w procesie nauki, co prowadziło do spadku jej motywacji i wiary w swoje możliwości. Wybór zawodu fryzjera początkowo wydawał się jej atrakcyjny, jednak szybko stał się źródłem frustracji. Oczekiwania, jakie miała wobec tego kierunku, nie zostały spełnione, brakowało jej

280:7020605973

różnorodności, a nauczyciele nie wykazywali wystarczającego zaangażowania, by inspirować uczniów do pogłębiania wiedzy i umiejętności. W dorosłości podjęła decyzję o zapisaniu się do szkoły policealnej z dużym entuzjazmem, wierząc, że tym razem nauka będzie miała dla niej większy sens i przyniesie realne korzyści zawodowe. Jednak rzeczywistość okazała się rozczarowująca, problemy organizacyjne, słaba jakość kształcenia oraz nieprzyjazna atmosfera sprawiły, że jej motywacja ponownie zaczęła spadać. Zamiast umacniać swoje zainteresowania i rozwijać kompetencje, coraz bardziej utwierdzała się w przekonaniu, że edukacja formalna nie zawsze gwarantuje rzeczywistą wartość dla przyszłej kariery.

Sukcesy i porażki – ich znaczenie na motywację do nauki

Mimo licznych trudności, nawet najmniejsze sukcesy edukacyjne dawały Darii chwilowe poczucie wartości i motywowały ją do dalszego wysiłku. Każde pozytywne doświadczenie w nauce stanowiło dla niej bodziec do kontynuowania kształcenia, jednak brak konsekwentnego wsparcia ze strony nauczycieli oraz liczne niepowodzenia stopniowo podkopywały jej wiarę w siebie. Szczególnie trudnym doświadczeniem były dla niej porażki szkolne związane z relacjami z nauczycielami, negatywne oceny i brak docenienia jej wysiłku prowadziły do frustracji i spadku zaangażowania.

Decyzje zawodowe i znaczące osoby jako czynnik zmian w postawie wobec edukacji

Choć w szkole policealnej Daria doświadczyła wielu rozczarowań, to właśnie w tym okresie miała kluczowy moment refleksji nad swoją przyszłością zawodową. Inspiracją stała się dla niej matka, która przez całe życie dążyła do rozwoju i poszukiwała nowych możliwości edukacyjnych. To jej postawa skłoniła Darię do rozważań nad dalszymi krokami w kształceniu. Przełomowym momentem okazała się również chwila, gdy natrafiła na ofertę pracy w salonie masażu. To odkrycie sprawiło, że zaczęła postrzegać edukację w nowy sposób, nie jako konieczność, ale jako narzędzie umożliwiające rozwój i dostosowanie się do potrzeb rynku pracy.

Wywiad z Darią ukazał skomplikowany proces kształtowania postawy wobec edukacji formalnej. Jej doświadczenia wskazują, że:

- początkowe trudności w nauce oraz brak wsparcia ze strony nauczycieli miały negatywny wpływ na jej stosunek do edukacji. Problemy z przyswajaniem wiedzy w dzieciństwie i adolescencji nie były kompensowane przez pomoc ze strony pedagogów, co skutkowało obniżeniem wiary we własne możliwości.
- relacje rówieśnicze i nauczyciele odegrały kluczową rolę w jej podejściu do nauki. Pozytywne interakcje dodawały jej sił, ale brak akceptacji oraz alienacja w grupie społecznej powodowały zniechęcenie i wycofanie.

281:5132396774

- dorosłość przyniosła silną chęć znalezienia sensu w edukacji, jednak rzeczywistość szkoły policealnej doprowadziła do głębokiego rozczarowania. Pomimo nadziei, że nauka w dorosłości będzie miała bardziej praktyczny wymiar, Daria spotkała się z problemami organizacyjnymi oraz niesprzyjającym środowiskiem edukacyjnym.
- edukacja nie była dla niej celem samym w sobie, lecz narzędziem do osiągnięcia konkretnych celów zawodowych. Jej postawa wobec nauki zmieniała się w zależności od sytuacji życiowej, ale kluczowe znaczenie miały realne możliwości rozwoju na rynku pracy.

Daria jest przykładem osoby, u której początkowy entuzjazm wobec edukacji został stopniowo wygaszony przez negatywne doświadczenia szkolne i zawodowe…*no to ja szłam do szkoły policealnej po prostu z oceną 10 na 10 ja byłam po prostu nie wiem ja wiedziałam, że mi się wszystko uda, że będzie fajnie super ja byłam nastawiona tak bardzo pozytywnie (...) w sumie podczas tych 2 lat no to się wszystko zmieniło na do góry do góry nogami no i teraz oceniam no nie wiem no oceniam na tak no średnio no bardzo średnio bardzo bardzo, straciłam czas straciłam nadzieję i nie wiem czy straciłam też jakąś chęci do do do jakiegoś nauczania się do do do do rozwoju dalej (...) słabo oceniam moją szkołę no i tyle.* Szczególnie istotną rolę w jej historii odegrało rozczarowanie praktycznym wymiarem nauki, które doprowadziło ją do konkluzji, że edukacja formalna nie zawsze zapewnia rzeczywistą wartość w kontekście przyszłej kariery zawodowej. Jednakże jej przykład pokazuje również, że nawet w sytuacji początkowego zniechęcenia, istnieje możliwość ponownego odnalezienia sensu w nauce, pod warunkiem, że będzie ona związana z realnymi potrzebami zawodowymi i osobistymi aspiracjami.

Prezentacja doświadczeń biograficznych Gracjany (27 lat, w związku nieformalnym, bezdzietna, średnie wykształcenie, zamieszkała w mieście). Wypowiedź centralna: „*Nie mam koło siebie jakiejś grupy koleżanek”*

Etap życia	Kategorie analityczne	Kody	Cytaty z wywiadu
Dzieciństwo	Oddziaływanie rodziny na edukację	W7_K1-półsieroctwo W7_K2-wychowanie przez ojca	*„Mama mi zmarła, miałam 5 lat, nie pamiętam jej za dobrze, tata mnie wychowywał.”*
	Relacje rodzinne	W7_K3-napięcia rodzinne W7_K4-konflikty wartości	*„Babcia była religijna, a tata niewierzący. (...) Ciągle były konflikty w domu.”*
	Trudności emocjonalne	W7_K5-odczuwanie braku wsparcia	*„Czułam, że coś jest nie tak, ale nie*

282:5981364130

			umiałam tego nazwać."
	Relacje rówieśnicze	W7_K6-więź z przyjaciółką	*„Miałam jedną przyjaciółkę od dzieciństwa. (...) Tylko z nią się przyjaźniłam."*
	Stosunek do nauki	W7_K7-brak motywacji W7_K8-unikanie szkoły	*„Zaczęłam wagarować w szóstej klasie podstawówki i to się ciągnęło do gimnazjum."*
Adolescencja	Wybór ścieżki edukacyjnej	W7_K9-brak adaptacji	*„Wybrałam liceum w innym mieście, ale mało się tam odnalazłam."*
	Rozczarowanie edukacją	W7_K10-obojętność nauczycieli	*„Nauczyciele nie tłumaczyli, byli obojętni, uczyli jakby za karę."*
	Stosunek do nauki	W7_K11-zniechęcenie edukacją W7_K12-brak pozytywnych wzorców edukacyjnych	*„Nigdy nie miałam nauczyciela z powołania, nigdy nikt nie poświęcił mi czasu."*
	Wsparcie ze strony ojca	W7_K13-zaangażowanie ojca	*„Tata poszedł do wychowawczyni, potem załatwił mi serię spotkań z psychologiem."*
	Doświadczenia w liceum	W7_K14-brak więzi rówieśniczych	*„Nie dopasowałam się do klasy, nie miałam tam bliskich znajomych."*
Dorosłość	Wybór studiów	W7_K15-nietrafiony kierunek W7_K16-rezygnacja	*„Zrezygnowałam ze studiów po roku, tata mnie ostrzegał, że to nie dla mnie."*
	Poszukiwanie kariery	W7_K17-problemy z zatrudnieniem	*„Wysyłałam setki CV, ale bez konkretnego zawodu nie miałam szans."*
	Znacząca osoba	W7_K18-partner stabilizator	*„Przeprowadziłam się do mojego partnera na Śląsku, to zmieniło moje podejście."*
	Doświadczenia zawodowe	W7_K19-odkrycie zainteresowań zawodowych	*„Byłam osobą do wszystkiego, ale to tam zaczęłam interesować się podologią."*
	Decyzja o szkole policealnej	W7_K20-zawód podologa jako nisza	*„Zdałam sobie sprawę, że podologia to zawód przyszłości, więc poszłam do szkoły."*

283:4707953916

	Stosunek do nauki w dorosłości	W7_K21-zmiana perspektywy	*„Na początku myślałam, że będę bardziej zmotywowana jako dorosła, ale wcale tak nie było.”*
	Sukcesy edukacyjne	W7_K22-uzyskanie kwalifikacji W7_K23-satysfakcja z osiągnięć	*„Zdałam egzamin zawodowy z wysoką notą, mam dyplom, który zamierzam wykorzystać.”*

Źródło: opracowanie własne

Historia Gracjany ukazuje stopniową ewolucję jej stosunku do edukacji formalnej, który kształtował się pod wpływem trudnych doświadczeń rodzinnych, problemów szkolnych oraz decyzji zawodowych. Jej biografia przedstawia drogę od wczesnej niechęci do szkoły, poprzez niepowodzenia edukacyjne i kryzysy tożsamościowe, aż po bardziej pragmatyczne podejście do nauki w dorosłości.

Oddziaływanie środowiska rodzinnego na postawę wobec edukacji

Rodzina odegrała istotną, choć niejednoznaczną rolę w kształtowaniu stosunku Gracjany do nauki. Śmierć matki była dla niej ogromnym ciosem emocjonalnym, który wpłynął na jej poczucie stabilności i bezpieczeństwa. W tym trudnym okresie musiała mierzyć się także z konfliktami z babcią, które dodatkowo pogłębiały jej poczucie osamotnienia. Wsparcie otrzymywała od ojca, jednak jego podejście do edukacji miało charakter wyłącznie pragmatyczny, koncentrował się na tym, by jego córka zdobyła zawód, ale nie kładł nacisku na rozwój intelektualny czy samorealizację poprzez naukę. Brak emocjonalnego wsparcia i edukacyjnych wzorców w dzieciństwie sprawił, że Gracjana nie rozwinęła wewnętrznej motywacji do nauki i traktowała ją jako konieczność, a nie szansę na rozwój osobisty.

Problemy edukacyjne i stosunek do szkoły

Od wczesnych lat miała trudności z odnalezieniem się w systemie szkolnym. Często wagarowała, nie widząc sensu w uczestniczeniu w zajęciach. Szkoła nie była dla niej miejscem, w którym czuła się komfortowo, brakowało jej wsparcia ze strony nauczycieli, a motywacja do nauki była niska. W liceum dodatkowym problemem stały się trudności w integracji z rówieśnikami, co sprawiło, że jeszcze bardziej wycofała się z życia szkolnego. Jej doświadczenia z nauczycielami były w większości negatywne, nie odczuwała z ich strony zainteresowania ani zachęty do dalszego rozwoju, co tylko potęgowało jej sceptycyzm wobec edukacji.

284:4772083173

Momenty krytyczne i decyzje zawodowe

Przełomowym momentem w życiu Gracjany było niepowodzenie na studiach z zakresu rachunkowości. Była to dla niej kluczowa lekcja , zrozumiała, że nie każdy kierunek studiów jest odpowiedni i że konieczne jest znalezienie takiej ścieżki zawodowej, która będzie dopasowana do jej umiejętności i zainteresowań. Po zakończeniu nieudanej próby studiowania podjęła pracę w salonie kosmetycznym, co otworzyło jej oczy na potrzeby rynku pracy. Zauważyła, że w branży brakuje specjalistów w dziedzinie podologii, co stało się impulsem do podjęcia decyzji o kontynuacji edukacji w szkole policealnej. W tym momencie jej stosunek do nauki zaczął się zmieniać , edukacja przestała być dla niej abstrakcyjnym wymogiem, a zaczęła jawić się jako sposób na zdobycie konkretnych kwalifikacji zawodowych.

Zmiana podejścia do edukacji w dorosłości

Mimo początkowego entuzjazmu wobec szkoły policealnej Gracjana szybko zdała sobie sprawę, że nauka w dorosłości nie przychodzi jej łatwiej niż w młodości. Sądziła, że tym razem, z większą świadomością celu i własnych potrzeb, proces edukacji będzie bardziej satysfakcjonujący, jednak rzeczywistość okazała się bardziej wymagająca, niż zakładała. Mimo trudności doceniła jednak edukację jako narzędzie, które umożliwia zdobycie konkretnego zawodu i zwiększenie szans na stabilność zawodową. Przestała postrzegać naukę wyłącznie przez pryzmat jej trudności i zaczęła dostrzegać w niej praktyczne korzyści… *przekonałam się też, że ważne są nasze predyspozycje, praktyki zawodowe, jej się nie zdobywa w murach szkoły tylko w zakładzie pracy on nas może rozwijać zawodowo i nie tylko także nie uważam nauki w szkole za stracony czas ale na pewno mam inne do niej nastawienie niż zaczynałam na początku, cieszę się z tego, że ją ukończyłam, zdałam egzamin zawodowy z wysoką notą no mam dyplom, który mam zamiar w przyszłości wykorzystać.*

Historia Gracjany pokazuje, jak różne doświadczenia życiowe mogą wpływać na ewolucję stosunku do edukacji. Na jej przykładzie widać, że:

- brak pozytywnych wzorców edukacyjnych w dzieciństwie przyczynił się do niskiego zaangażowania w naukę. Wychowanie w rodzinie, w której edukacja nie była traktowana jako priorytet, utrudniło jej wykształcenie nawyku samodzielnego uczenia się i poszukiwania wartości w nauce,
- problematyczne doświadczenia szkolne, w tym brak wsparcia nauczycieli i trudności w integracji z rówieśnikami, spowodowały, że już we wczesnym etapie edukacji zaczęła unikać szkoły. Jej negatywne nastawienie do instytucji edukacyjnych było wzmacniane przez brak poczucia przynależności i obojętność nauczycieli wobec jej trudności,

285:3519530185

- decyzje zawodowe były podejmowane na podstawie pragmatycznych przesłanek, a nie pasji czy zainteresowań**.** Wybór podologii wynikał z obserwacji rynku pracy i dostrzeżenia luki w zawodzie, a nie z wcześniejszych zainteresowań czy aspiracji edukacyjnych,
- zmiana stosunku do nauki w dorosłości nie była całkowicie pozytywna**.** Mimo że szkoła policealna pomogła jej w zdobyciu konkretnych umiejętności zawodowych, proces uczenia się nadal stanowił dla niej wyzwanie i nie dostarczył jej takiej satysfakcji, jakiej początkowo oczekiwała.

Historia Gracjany pokazuje, że stosunek do edukacji formalnej może być wynikiem wielu skomplikowanych czynników, od sytuacji rodzinnej, przez doświadczenia szkolne, po późniejsze wybory zawodowe. Jej przypadek podkreśla, że choć edukacja może być postrzegana jako narzędzie do poprawy sytuacji zawodowej, to nie zawsze jest to proces łatwy i oczywisty. Zdobywanie wykształcenia w dorosłości, choć często bardziej świadome, nadal może wiązać się z licznymi wyzwaniami i rozczarowaniami.

Prezentacja doświadczeń biograficznych Moniki (36 lat, zamężna, mama dwojga dzieci, średnie wykształcenie zamieszkała w mieście). Wypowiedź centralna:" *Jestem dosyć ambitną osobą, chciałam zawsze założyć coś własnego, robić coś we własnym zakresie*"

Etapy życia	**Kategorie analityczne**	**Kody**	**Cytaty z wywiadu**
Dzieciństwo	Oddziaływanie rodziny na edukację	W8_K1-edukacja jako priorytet w rodzinie W8_K2-wsparcie edukacyjne	*„Rodzice duży nacisk kładli na to, żebyśmy się uczyły, a nie pracowały z siostrą."*
	Wzorce zawodowe w rodzinie	W8_K3-przedsiębiorczość jako model	*„Moi rodzice prowadzili firmę, można powiedzieć, że czerpałam z nich wzorzec, bo chciałam też założyć coś własnego."*
	Różnice w wyborach edukacyjnych rodzeństwa	W8_K4-indywidualizacja ścieżek	*„Siostra od zawsze wiedziała, co chce robić i została księgową, a ja szukałam swojej drogi."*
Adolescencja	Wybory edukacyjne	W8_K5-wybór liceum jako forma odsunięcia decyzji	*„Zdecydowałam się na liceum ze względu na to, że było krótsze i miałam jeszcze czas na decyzję, co będę chciała robić dalej."*
	Stosunek do nauki	W8_K6-wysoka samoocena szkolna	*„Nie miałam nigdy problemów z nauką,*

286:9879473612

			maturę zdałam na wysokim poziomie."
	Wybór studiów	W8_K7-dopasowanie kierunku do sytuacji rodzinnej	*„Poszłam na logistykę, bo rodzice mieli firmę transportową i chciałam pomóc w jej prowadzeniu."*
Dorosłość	Weryfikacja wyborów edukacyjnych	W8_K8-rezygnacja ze studiów W8_K9-niedostosowanie formy nauczania	*„Po dwóch latach zrezygnowałam, bo było tam dużo teorii, a mało praktyki."*
	Doświadczenia zawodowe	W8_K10-brak satysfakcji z pracy	*„Pracowałam w sklepie odzieżowym, ale nie spełniałam się tam, szybko się zniechęcałam."*
	Poszukiwanie ścieżki zawodowej	W8_K11-odkrywanie zainteresowań W8_K12-działania manualne	*„Zajmowałam się rękodziełem, robiłam makramy, pracowałam z gliną. Interesowało mnie dbanie o siebie i zabiegi kosmetyczne."*
	Znaczenie macierzyństwa na decyzje zawodowe	W8_K13-wzrost gotowości do działania	*„Kiedy dzieci były starsze, miałam więcej energii i chęci do realizowania swoich pasji."*
	Edukacja policealna jako alternatywa dla studiów	W8_K14-oczekiwania vs. rzeczywistość	*„Miałam nadzieję, że będzie tam więcej praktyki niż teorii, ale niestety nie było to dla mnie satysfakcjonujące."*
	Znaczenie wsparcia społecznego	W8_K15-rodzina zapleczem organizacyjnym	*„Dzięki pomocy rodziny mogłam rozpocząć szkołę policealną."*
	Osoba inspirująca w kontekście edukacji	W8_K16-wzór matki	*„Mama się przebranżowiła i poradziła sobie w zupełnie nowej dziedzinie. To było dla mnie inspirujące."*
	Krytyczne momenty życiowe	W8_K17-rozczarowanie W8_K18- utrata entuzjazmu	*„Na początku byłam bardzo podekscytowana nauką, ale z czasem zrozumiałam, że poziom praktyki jest zbyt niski."*
	Plany na przyszłość	W8_K19-otwartość na inne formy edukacji branżowej	*„Nie wiem, czy będę dalej brnęła w tę stronę, może zdecyduję*

287:2462690027

			się na kursy związane z makijażem permanentnym.”

Źródło: opracowanie własne

Historia Moniki ukazuje, jak decyzje edukacyjne i zawodowe mogą kształtować się pod wpływem różnorodnych czynników, od rodzinnych tradycji, przez osobiste poszukiwania, aż po praktyczne aspekty związane z rynkiem pracy i macierzyństwem. Jej droga zawodowa nie była liniowa, lecz pełna zmian i adaptacji do nowych okoliczności.

Rodzina jako kluczowy czynnik kształtujący decyzje edukacyjne i zawodowe

Od najmłodszych lat Monika czerpała wzorce z działalności zawodowej swoich rodziców, którzy prowadzili własny biznes. Atmosfera przedsiębiorczości, w której dorastała, wpłynęła na jej podejście do edukacji i pracy. Mimo że w okresie wyboru szkoły średniej zdecydowała się na liceum zamiast technikum, jej dalsza ścieżka edukacyjna pozostawała w dużej mierze związana z działalnością rodzinną. Rodzice nie wywierali na nią bezpośredniego nacisku, jednak ich doświadczenie i sposób myślenia miały istotny wpływ na jej decyzje.

Zmienne i nieoczywiste ścieżki edukacyjne

Monika wielokrotnie zmieniała kierunki kształcenia i zatrudnienia, testując różne możliwości zawodowe. Jej droga obejmowała studia logistyczne, które nie spełniły jej oczekiwań, a także eksperymentowanie z rękodziełem i kosmetologią. Każda z tych prób była dla niej sposobem na poszukiwanie satysfakcjonującej ścieżki zawodowej. Nie kierowała się jednym, jasno określonym celem, lecz raczej metodą prób i błędów próbowała znaleźć zajęcie, które dawałoby jej spełnienie oraz zapewniało stabilność zawodową.

Praca i pasja jako kluczowe motywy wyborów zawodowych

Brak satysfakcji z dotychczas podejmowanych zajęć sprawił, że Monika zaczęła poszukiwać pracy, która pozwoliłaby jej łączyć zainteresowania z możliwością rozwoju zawodowego. Kluczowym momentem okazało się odkrycie swojej pasji do kosmetologii. Zainteresowanie pielęgnacją i estetyką zaczęło stopniowo dominować w jej rozważaniach na temat przyszłej kariery. Nie była to jednak decyzja podjęta natychmiast, zanim zdecydowała się na dalszą edukację w tym kierunku, długo analizowała swoje wcześniejsze doświadczenia i zastanawiała się nad tym, jakie kompetencje i kwalifikacje mogą pomóc jej w osiągnięciu zawodowego spełnienia.

288:1770301944

Macierzyństwo jako czynnik kształtujący decyzje edukacyjne

Macierzyństwo odegrało kluczową rolę w planowaniu przyszłości zawodowej Moniki. Kiedy dzieci były małe, jej możliwości kształcenia się i rozwijania kariery były ograniczone. Jednak w momencie, gdy podrosły i stały się bardziej samodzielne, Monika poczuła większą swobodę w podjęciu decyzji o powrocie do edukacji. Dla niej oznaczało to nie tylko szansę na zdobycie nowej profesji, ale także na zbudowanie pewności siebie i podjęcie wyzwań, które wcześniej były odkładane na później.

Edukacja policealna – niespełnione oczekiwania

Początkowe podekscytowanie związane z rozpoczęciem nauki w szkole policealnej szybko zaczęło ustępować rozczarowaniu. Monika spodziewała się, że zdobędzie praktyczne umiejętności i solidne przygotowanie do pracy w zawodzie, jednak rzeczywistość okazała się inna. Jakość kształcenia nie spełniła jej oczekiwań, a poziom zajęć praktycznych nie był wystarczająco wysoki, by mogła poczuć się pewnie w nowym zawodzie. Rozczarowanie tym etapem edukacji sprawiło, że zaczęła rozważać inne możliwości rozwoju zawodowego…*szczerze mówiąc mam mieszane uczucia i co prawda ten udział w tej szkole podwyższył moje kwalifikacje jednak mam wrażenie że to była tylko teoria i no nie wiem czy nie wiem czy wyciągnę z tego tyle żebym mogła po prostu spokojnie dalej dobrnąć(…)jednak no nie wiem czy będę szła dalej w tą stronę, szczerze mówiąc troszkę się rozczarowałam tą szkołą jednak oczywiście kolejna wiedza do wykorzystania w codziennym życiu bo nie mogę powiedzieć, że się nic nie nauczyłam oczywiście że nie.*

Moment przełomowy i plany na przyszłość

Mimo początkowych nadziei i entuzjazmu wobec edukacji policealnej, Monika wciąż nie była pewna, czy to najlepsza ścieżka dla niej. Niespełnione oczekiwania wobec szkoły sprawiły, że zaczęła szukać alternatywnych sposobów rozwoju zawodowego. W efekcie rozważała możliwość uczestnictwa w kursach specjalistycznych, które mogłyby zapewnić jej praktyczne kompetencje i lepiej przygotować ją do pracy w wybranej branży. Nadal pozostaje w procesie poszukiwania swojej ścieżki zawodowej, starając się znaleźć sposób na połączenie pasji z realnymi możliwościami zatrudnienia.

Historia Moniki doskonale ilustruje, jak dynamiczny i złożony może być proces podejmowania decyzji edukacyjnych i zawodowych. Na jej wybory wpływało wiele czynników, zarówno wewnętrznych (osobiste zainteresowania, potrzeba spełnienia), jak i zewnętrznych (rodzina, rynek pracy, jakość edukacji). Wnioski płynące z jej historii to:

289:9491451536

- rodzina odegrała istotną rolę w kształtowaniu jej podejścia do edukacji i pracy, choć nie narzucała jej konkretnej ścieżki zawodowej. Wzorce czerpane z przedsiębiorczości rodziców miały wpływ na sposób myślenia o karierze i samodzielności zawodowej,
- poszukiwanie własnej drogi poprzez zmianę kierunków edukacyjnych i zawodowych stało się charakterystycznym elementem jej biografii. Monika wielokrotnie zmieniała kierunki kształcenia, testując różne opcje zawodowe, zanim znalazła obszar, który ją naprawdę interesował,
- macierzyństwo odegrało kluczową rolę w kształtowaniu jej decyzji edukacyjnych. Wczesne lata opieki nad dziećmi ograniczyły jej możliwości rozwoju zawodowego, ale gdy dzieci podrosły, mogła ponownie skupić się na edukacji i poszukiwaniu nowej drogi zawodowej,
- edukacja policealna nie spełniła jej oczekiwań, co wpłynęło na dalsze poszukiwania możliwości rozwoju zawodowego. Ostatecznie jej doświadczenia pokazały, że wybór szkoły nie zawsze gwarantuje satysfakcję i pewność zawodową,
- proces poszukiwania optymalnej ścieżki zawodowej nadal trwa. Monika wciąż zastanawia się nad dalszymi krokami, rozważając alternatywne formy kształcenia, takie jak kursy specjalistyczne, które mogłyby zapewnić jej lepsze przygotowanie do pracy.

Historia Moniki stanowi przykład tego, jak różne doświadczenia życiowe, zarówno rodzinne, jak i edukacyjne, mogą wpływać na kształtowanie postaw wobec edukacji formalnej i zawodowej. Jej biografia pokazuje, że proces uczenia się i rozwoju zawodowego nie jest jednorazową decyzją, lecz dynamicznym, zmiennym procesem, który trwa przez całe życie.

Prezentacja doświadczeń biograficznych Sandry (31 lat, w związku nieformalnym, bezdzietna, średnie wykształcenie, zamieszkała na wsi). Wypowiedź centralna: „*Ja chyba nigdy nie miałam od nikogo wyraźnego wsparcia”*

Etapy życia	Kategorie analityczne	Kody	Cytaty z wywiadu
Dzieciństwo	Oddziaływanie rodziny na edukację	W9_K1-brak presji W9_K2-zachęta do samodzielności	*„Rodzice zawsze mówili, że uczymy się dla siebie, że nie dla nich, że ważne, żebym miała pracę i poradziła sobie w życiu.”*
	Wzorce zawodowe w rodzinie	W9_K3-pracowitość rodziców	*„Mama pracowała w szpitalu jako salowa, tata natomiast w mojej szkole jako konserwator. Oboje*

290:1276542562

			nie bali się fizycznie pracować."
	Relacje rodzinne	W9_K4-ojciec zaangażowany opiekun	*„Tata częściej angażował się w nasze wychowanie, zabierał nas na wycieczki, na basen czy na rower."*
Adolescencja	Wybory edukacyjne	W9_K5-brak innych opcji	*„W mojej miejscowości nie było innej szkoły średniej, a ja nie chciałam dojeżdżać do innego miasta czy mieszkać w internacie."*
	Zainteresowanie sportem	W9_K6-dominacja sportu	*„Sport całkowicie mnie pochłonął na kilka lat. Jechałam na miernych, aż wstyd się przyznać po prostu."*
	Rola relacji rówieśniczych	W9_K7-pierwsza miłość	*„Poznałam swoją pierwszą miłość Wojtka, który był o rok niżej w liceum. Także miłość i sport to były dla mnie wtedy priorytety, a nie nauka."*
Dorosłość	Doświadczenia edukacyjne	W9_K8-niezdana matura	*„Na maturze noga mi się powinęła na angielskim. Nie zdałam go po prostu i tym samym nie mam świadectwa dojrzałości."*
	Pierwsze doświadczenia zawodowe	W9_K9-staż administracyjny	*„Zostałam skierowana na prawie taki roczny staż do zakładu gospodarki komunalnej jako pomoc administracyjna."*
	Sytuacja rodzinna	W9_K10-rozpad małżeństwa rodziców	*„Rodzice się rozstali. Najpierw tata wyjechał za granicę, potem mama zrobiła to samo."*
	Znaczenie środowiska rówieśniczego	W9_K11-przypadkowy wybór szkoły policealnej	*„Poszłam na technika usług kosmetycznych trochę z przypadku, bo nie wiedziałam co robić, a musiałam mieć jakiś zawód."*
	Doświadczenia zawodowe	W9_K12-trudności na rynku pracy	*„Chodziłam po tych wszystkich salonach*

291:4976355355

			kosmetycznych i nic. Wszędzie to samo – nie mam doświadczenia."
	Wpływ relacji partnerskiej	W9_K13-toksyczny związek W9_K14-destabilizacja	*„Utrzymywałam nas, a Wojtek miał tylko prace dorywcze. Na dodatek zaczął popadać w nałóg."*
	Krytyczny moment życiowy	W9_K15-rozstanie W9_K16-nowy etap	*„Wyprowadziłam się, wynajęłam pokój w Krakowie i myślałam, co dalej. Pustka w głowie."*
	Nowy związek	W9_K17-stabilizacja W9_K18-wsparcie	*„Mój nowy partner i jego rodzice tacy dojrzali, wydaje mi się rozsądni ludzie, mimo że nie mają wyższego wykształcenia."*
	Powody kontynuacji edukacji	W9_K19-wypalenie zawodowe W9_K20-zachęta znajomej	*„Chyba osiem lat w pracy w handlu mnie wypaliło. I właściwie za namową znajomej chciałam spróbować czegoś innego."*
	Znaczenie sytuacji ekonomicznej	W9_K21-trudności finansowe	*„Nie miałam pieniędzy, coś tam dostawałam od taty, ale to było za mało na życie."*
	Krytyczny moment edukacyjny	W9_K22-przeciążenie obowiązkami i nauką	*„Ciężko mi było pogodzić naukę z pracą. Na początku myślałam, że będzie to taki odskok od domu i obowiązków."*

Źródło: opracowanie własne

Historia Sandry stanowi przykład ścieżki edukacyjnej, na którą w znacznym stopniu wpłynęły czynniki zewnętrzne: rodzinne, społeczne i osobiste. Jej podejście do edukacji kształtowało się w kontekście doświadczeń życiowych, relacji z innymi oraz kryzysów, które miały istotny wpływ na jej decyzje zawodowe i edukacyjne. W jej biografii można wyróżnić kilka kluczowych aspektów.

Rodzina jako czynnik kształtujący postawy edukacyjne

Sandra pochodziła z rodziny, w której edukacja nie była traktowana jako priorytet. Wartości wyniesione z domu rodzinnego opierały się na szacunku do uczciwej pracy, ale nie obejmowały silnego nacisku na kształcenie się czy rozwój akademicki. Nie doświadczyła też

292:5718130312

szczególnego wsparcia w nauce ze strony najbliższych, co sprawiło, że jej stosunek do edukacji kształtował się w dużej mierze samodzielnie i nie był wynikiem presji rodzicielskiej czy aspiracji rodzinnych.

Rola rówieśników i relacji miłosnych na decyzje edukacyjne

Okres licealny dla Sandry nie był czasem intensywnej nauki, lecz okresem skupionym na innych priorytetach. Istotną rolę w jej życiu odegrały zainteresowania sportowe oraz pierwsza poważna relacja miłosna. Związek, który wówczas tworzyła, przyczynił się do zaniedbania edukacji i osłabienia jej zaangażowania w naukę. To właśnie aktywność fizyczna oraz budowanie relacji rówieśniczych stanowiły dla niej najważniejsze aspekty życia codziennego, co sprawiło, że kwestie związane z nauką zeszły na dalszy plan.

Brak wyraźnych wzorców edukacyjnych

W przeciwieństwie do niektórych rozmówców, którzy wskazywali na kluczowe postacie inspirujące ich do nauki, jak nauczyciele, mentorzy czy członkowie rodziny, Sandra nie miała w swoim otoczeniu osób, które zachęcałyby ją do dalszej edukacji. Brak autorytetów edukacyjnych i wyraźnych wzorców do naśladowania sprawił, że nie czuła potrzeby dążenia do wyższego wykształcenia. W związku z tym jej wybory edukacyjne były bardziej przypadkowe i nie wynikały z długofalowego planu, lecz z konieczności dostosowywania się do bieżących okoliczności życiowych.

Kryzysy życiowe jako motor zmian

Sandra doświadczyła wielu trudnych momentów, które miały ogromny wpływ na jej postawy wobec edukacji i przyszłości zawodowej. Rozpad rodziny, wyjazd rodziców, toksyczna relacja partnerska oraz trudności finansowe stały się kluczowymi czynnikami, które zmusiły ją do ponownego przemyślenia swoich priorytetów i poszukiwania nowych ścieżek życiowych. Kryzysy te nie tylko wpłynęły na jej poczucie bezpieczeństwa, ale także wymusiły na niej podejmowanie decyzji dotyczących przyszłości, które wcześniej nie wydawały się konieczne.

Niezadowolenie z pracy jako czynnik decyzji edukacyjnej

Jednym z głównych impulsów do podjęcia nauki w szkole policealnej była frustracja wynikająca z wykonywanej pracy zawodowej. Sandra przez długi czas pracowała w handlu, co z czasem zaczęło ją coraz bardziej męczyć i nie przynosiło jej satysfakcji. Ostatecznym bodźcem do kontynuowania edukacji była namowa znajomej, która zaproponowała jej spróbowanie swoich sił w zawodzie terapeuty zajęciowego. Decyzja o podjęciu nauki nie wynikała jednak z wewnętrznej pasji czy aspiracji do samorozwoju, lecz była pragmatycznym wyborem mającym na celu poprawę jej sytuacji zawodowej.

293:1143822696

Zmiana otoczenia i nowa perspektywa

Jednym z kluczowych momentów w biografii Sandry była przeprowadzka na Śląsk i związane z tym zmiany w jej życiu osobistym. Nowe środowisko, stabilizacja emocjonalna oraz nowy związek dały jej poczucie większego bezpieczeństwa i przewidywalności, co miało bezpośredni wpływ na jej postrzeganie edukacji i pracy. To właśnie dzięki tym zmianom Sandra zaczęła bardziej świadomie podchodzić do swojej przyszłości zawodowej i edukacyjnej, dostrzegając konieczność zdobycia kwalifikacji, które zapewniłyby jej większą stabilność zawodową.

Przypadkowość i adaptacja w ścieżce edukacyjnej

Historia Sandry pokazuje, jak brak rodzinnego wsparcia edukacyjnego i zewnętrznych wzorców może wpłynąć na wybory edukacyjne jednostki. Jej ścieżka nie była wynikiem świadomego planowania czy jasno określonych aspiracji, lecz kształtowała się pod wpływem zmieniających się okoliczności życiowych. Główne wnioski płynące z jej doświadczeń to:

- brak silnych wzorców edukacyjnych sprawił, że Sandra nie czuła presji na kontynuowanie nauki i przez długi czas nie traktowała edukacji jako istotnego elementu swojej przyszłości,
- relacje miłosne odegrały ważną rolę zarówno w ograniczeniu jej zaangażowania w edukację w młodości, jak i w późniejszym etapie życia, gdy nowa relacja stała się stabilizującym czynnikiem,
- kryzysy życiowe, takie jak rozpad rodziny, problemy finansowe i nieudane związki, wymusiły na niej zmianę podejścia do edukacji i podjęcie decyzji o zdobyciu nowego zawodu,
- decyzja o podjęciu nauki była bardziej wynikiem pragmatyzmu niż pasji czy wewnętrznej potrzeby rozwoju,
- mimo ukończenia szkoły policealnej Sandra nie odczuwa pełnej satysfakcji z nowo zdobytego zawodu i pozostaje sceptyczna co do swojej przyszłości zawodowej…*teraz, jak na to patrzę, to rzeczywiście szkołę zaczynałam z takim pozytywnym nastawieniem, bo w sumie dlaczego miałoby być inaczej? wiedziałam co prawda, że będzie to wyzwanie i będzie mi brakować czasu, ale mimo to okazało się, że byłam bardzo zmęczona, ciężko mi było pogodzić naukę z pracą, na początku myślałam, że będzie to taki odskok od domu i obowiązków (...)podczas pobytu w szkole okazało się, że właściwie ta szkoła wcale nie była taką odskocznią (...)natomiast myślę, że to, że ją skończyłam wcale nie znaczy, że znajdę pracę w tym zawodzie bo już życie mi pokazało, że bez znajomości jest to ciężka sprawa.*

294:3516885195

Przypadek Sandry ilustruje, jak bardzo wybory edukacyjne mogą być uzależnione od kontekstu życiowego i braku stabilizacji. W jej przypadku edukacja nie była postrzegana jako narzędzie do samorealizacji, lecz raczej jako konieczny środek do poprawy sytuacji zawodowej. Pokazuje to, że edukacja formalna, choć istotna, nie zawsze prowadzi do poczucia spełnienia i satysfakcji, zwłaszcza jeśli wybór kierunku nie wynika z wewnętrznych przekonań, lecz jest wymuszony okolicznościami.

Prezentacja doświadczeń biograficznych Magdaleny (43 lata, w związku nieformalnym, bezdzietna, średnie wykształcenie, zamieszkała w mieście). Wypowiedź centralna: „*Bardzo cenię sobie swoją przestrzeń i możliwość dokonywania własnych wyborów*"

Etapy życia	Kategorie analityczne	Kody	Cytaty z wywiadu
Dzieciństwo	Oddziaływanie rodziny na edukację	W10_K1-brak presji W10_K2-nauka jako wartość wewnętrzna	*„Rodzice zawsze mówili, że uczymy się dla siebie, że nie dla nich."*
	Wzorce rodzinne	W10_K3-tradycyjna rodzina W10_K4-matka gospodyni domowa W11_K5-ojciec pracujący	*„Wychowałam się w tradycyjnej rodzinie, tata pracował w wojsku, mama zajmowała się domem."*
	Aktywność pozalekcyjna	W10_K6-różnorodne zajęcia edukacyjne	*„Mama dbała o mój rozwój poza szkołą: chodziłam na kurs tańca, do szkoły plastycznej, do klasy szachowej, na sport i do harcerstwa."*
Adolescencja	Wybór szkoły	W10_K7-przymus wyboru liceum	*„Bardzo chciałam iść do zawodówki, ale mama była przeciwna i nie pozwoliła mi."*
	Stosunek do nauki	W10_K8-edukacja jako obowiązek	*„Nie mam żadnych emocji wspominając szkołę, trzeba było do niej chodzić i tyle."*
	Niepowodzenia edukacyjne	W10_K9-niezdana matura	*„Noga mi się powinęła na ostatnim egzaminie, nie zdałam ustnej biologii."*
	Wsparcie rodziny	W10_K10-akceptacja porażki W10_K11-brak presji	*„Mama cieszyła się, że skończyłam jej wymarzony ogólniak, tata był powściągliwy jak zawsze."*
Dorosłość	Edukacja policealna jako pragmatyczny wybór	W10_K12-kierunek zgodny z potrzebami rynku	*„Złożyłam dokumenty do szkoły policealnej, bo chciałam zdobyć zawód."*

295:5447104532

	Wsparcie otoczenia	W10_K13-pomoc krewnej w zdaniu matury	*„Ciotka, emerytowany profesor biologii, pomogła mi przygotować się do matury.”*
	Znaczenie sytuacji zawodowej na edukację	W10_K14-wstyd ((brak wyższego wykształcenia)	*„Na szkoleniach często trzeba było podać wykształcenie, czułam wstyd, że mam tylko średnie.”*
	Wypalenie zawodowe	W10_K15-wypalenie pracą urzędniczą W10_K16-chęć zmiany	*„Pracowałam w urzędzie 20 lat, wypaliłam się i chciałam czegoś nowego.”*
	Zainteresowanie edukacją	W10_K17-nauka wynikająca z pasji	*„Do szkoły kosmetycznej poszłam z pasji, chciałam zdobyć wiedzę o pielęgnacji skóry.”*
	Przełomowy moment	W10_K18-stabilizacja zawodowa bodźcem do nauki	*„Ustabilizowanie pozycji zawodowej sprawiło, że miałam chęci do zdobywania nowych umiejętności.”*
	Oczekiwania vs. rzeczywistość edukacji policealnej	W10_K19-przeciążenie obowiązkami	*„Nie przewidziałam, że będę tak zmęczona, nauka pracując na pełen etat była bardzo trudna.”*
	Ocena edukacji formalnej w dorosłości	W10_K20-preferencja dla kursów	*„Lepiej inwestować w kursy niż w szkołę policealną, bo wiedza jest wykorzystywana od razu.”*

Źródło: opracowanie własne

Historia Magdaleny ukazuje dynamiczne zmiany w jej postawie wobec edukacji na różnych etapach życia. Jej ścieżka edukacyjna nie była wynikiem jasno określonego planu czy wewnętrznej potrzeby zdobywania wiedzy, lecz wypadkową decyzji podejmowanych pod wpływem otoczenia, pragmatycznych wyborów oraz późniejszego rozwoju pasji zawodowych.

Rodzina jako czynnik wpływający na decyzje edukacyjne

W dzieciństwie i wczesnej młodości edukacja Magdaleny nie była traktowana jako kluczowy element jej rozwoju. Rodzina nie wywierała na nią szczególnej presji związanej z nauką, jednak matka miała istotny wpływ na wybór jej szkoły średniej. To ona zasugerowała liceum, choć decyzja ta nie wynikała z przekonania Magdaleny o własnych zainteresowaniach

296:9130569469

czy predyspozycjach. Brak samodzielności w podjęciu tej decyzji spowodował, że szkoła średnia była dla niej obowiązkiem, a nie świadomym wyborem ścieżki kształcenia.

Przymus edukacyjny kontra własna motywacja

Lata spędzone w liceum Magdalena traktowała jako narzuconą konieczność, co sprawiało, że edukacja nie była dla niej źródłem satysfakcji. Uczyła się, ponieważ była do tego zobowiązana, a nie dlatego, że dostrzegała w tym wartość dla swojej przyszłości. Dopiero po ukończeniu szkoły średniej zaczęła podejmować decyzje edukacyjne kierując się własnymi potrzebami i aspiracjami. Wybór szkoły policealnej był podyktowany względami praktycznymi, chciała zdobyć zawód i niezależność finansową. Kolejne etapy jej edukacji, zwłaszcza szkolenia kosmetyczne, wynikały już z pasji i chęci rozwijania umiejętności w kierunku, który rzeczywiście ją interesował.

Niepowodzenia edukacyjne i ich konsekwencje

Jednym z istotnych momentów w ścieżce edukacyjnej Magdaleny było niezdanie matury. W przeciwieństwie do wielu osób, które traktują ten etap jako kluczowy dla dalszej kariery, dla niej nie miało to większego znaczenia. Nie odczuwała tego jako porażki, ponieważ już wcześniej miała opracowany alternatywny plan edukacyjny, który pozwalał jej zdobyć konkretne kwalifikacje zawodowe. Jej historia pokazuje, że brak matury nie musi determinować przyszłości zawodowej i nie zawsze jest czynnikiem hamującym rozwój.

Wstyd związany z wykształceniem

Mimo że brak studiów nie był dla Magdaleny istotnym problemem na etapie podejmowania decyzji edukacyjnych, z czasem zaczął wpływać na jej samoocenę w środowisku zawodowym. W kontaktach z innymi profesjonalistami czuła pewien dyskomfort wynikający z tego, że nie miała wyższego wykształcenia. Nie wpłynęło to jednak na jej decyzję o podjęciu studiów, ponieważ uznała, że w jej zawodzie liczą się bardziej konkretne umiejętności i doświadczenie niż formalne tytuły akademickie.

Znaczenie sytuacji zawodowej na decyzje edukacyjne

Magdalena przez długi czas koncentrowała się na stabilizacji zawodowej, co skutkowało mniejszym zaangażowaniem w edukację. Jednak w pewnym momencie jej kariery zaczęło pojawiać się wypalenie zawodowe oraz chęć rozwijania nowych umiejętności. To właśnie potrzeba zmiany i znalezienia większej satysfakcji w pracy sprawiła, że zaczęła poszukiwać nowych możliwości edukacyjnych, które pozwoliłyby jej na rozwój zawodowy w bardziej atrakcyjnych dla niej obszarach.

297:6979926250

Zmiana nastawienia do edukacji – edukacja jako pasja

Z czasem podejście Magdaleny do nauki przeszło istotną transformację. To, co początkowo było dla niej przymusem i formalnym obowiązkiem, zaczęło stawać się elementem samorealizacji. Edukacja nie była już tylko narzędziem do zdobycia zawodu, ale stała się sposobem na rozwój osobisty i spełnianie swoich aspiracji. Jednak jednocześnie Magdalena zrozumiała, że tradycyjna edukacja policealna nie jest najlepszą formą zdobywania wiedzy w jej przypadku. Uświadomiła sobie, że bardziej efektywne i praktyczne są specjalistyczne kursy i szkolenia, które pozwalają na zdobywanie konkretnych umiejętności, bez konieczności angażowania się w długoterminowe programy edukacyjne... *w mojej ocenie myślę, że będąc po czterdziestym roku życia lepiej chyba inwestować w kursy i zdobytą wiedzę wykorzystywać od razu a nie tak jak w przypadku szkoły policealnej, wiedza była dawkowana w dłuższym odstępie czasowym co niejednokrotnie było bardzo irytujące (…)ja będąc świadoma tego czego oczekuję trochę się rozczarowałam no ale cóż kolejne doświadczenie.*

Zmieniające się podejście do edukacji

Historia Magdaleny pokazuje, że podejście do edukacji może ewoluować wraz z doświadczeniem życiowym i zawodowym. Jej wybory edukacyjne kształtowały się w trzech głównych etapach:

- okres młodzieńczy – edukacja traktowana jako przymus narzucony przez rodzinę, brak samodzielności w podejmowaniu decyzji edukacyjnych,
- wczesna dorosłość – podejmowanie pragmatycznych decyzji związanych z edukacją, wybór szkoły policealnej w celu zdobycia konkretnego zawodu, brak poczucia konieczności posiadania matury czy studiów,
- dorosłość i rozwój zawodowy – poszukiwanie satysfakcji w nauce, zdobywanie kwalifikacji wynikających z pasji, zmiana podejścia do form kształcenia na rzecz bardziej elastycznych i praktycznych metod.

Główne wnioski wynikające z jej historii to:

- brak presji edukacyjnej w rodzinie sprawił, że edukacja nie była dla niej kluczowym elementem w młodości,
- niepowodzenia edukacyjne nie wpłynęły na jej samoocenę, ponieważ miała inne sposoby na rozwój zawodowy,
- środowisko zawodowe wpłynęło na jej postrzeganie braku wykształcenia wyższego jako pewnego rodzaju deficytu, ale nie było to wystarczającą motywacją do podjęcia studiów,

298:1619224269

- przełomowym momentem była stabilizacja zawodowa i wypalenie, które skłoniły ją do poszukiwania nowych form edukacji,
- edukacja stała się dla niej pasją, ale tradycyjna nauka w szkołach policealnych przestała być atrakcyjna na rzecz kursów i szkoleń.

Historia Magdaleny ilustruje, że ścieżka edukacyjna nie musi być liniowa i jednolita. Dla niektórych osób edukacja w młodości może być obowiązkiem, który dopiero w dorosłości nabiera osobistego znaczenia. Magdalena pokazuje, że chęć do nauki może się zmieniać wraz z doświadczeniem życiowym i zawodowym, a sukces edukacyjny nie zawsze jest związany z tradycyjną ścieżką akademicką.

W kolejnym podrozdziale przedstawiłam wyniki i wnioski wynikające ze zbiorczej analizy narracyjnych wywiadów przeprowadzonych z respondentkami, stanowiące próbę odpowiedzi na sformułowane pytania badawcze dotyczące oddziaływania środowiska rodzinnego, grupy rówieśniczej, osób znaczących, doświadczeń edukacyjnych i zawodowych oraz momentów krytycznych na kształtowanie postaw uczestniczek wobec edukacji formalnej. Analiza umożliwiła identyfikację istotnych uwarunkowań biograficznych determinujących stosunek badanych do instytucjonalnego wymiaru kształcenia.

299:1901753351

4.12. Postawy wobec edukacji formalnej – na podstawie narracji autobiograficznych badanych osób. Analiza horyzontalna

Niniejszy podrozdział stanowi analizę horyzontalną autobiograficznych narracji respondentek, której celem było uchwycenie wybranych czynników mających znaczenie dla kształtowania się postaw wobec edukacji formalnej. Zastosowane podejście opiera się na zestawieniu i porównaniu wypowiedzi uczestniczek badania w celu identyfikacji powtarzających się wątków, treści znaczących oraz doświadczeń wspólnych dla badanych kobiet. Analiza została przeprowadzona z zamiarem znalezienia odpowiedzi na postawione pytania badawcze, które odnoszą się do społecznych, edukacyjnych i biograficznych uwarunkowań postaw wobec kształcenia.

Pierwszym analizowanym problemem badawczym było znaczenie środowiska rodzinnego dla kształtowania się określonych postaw osób badanych.

4.12.1. Znaczenie środowiska rodzinnego dla kształtowania się określonych postaw osób badanych

Środowisko rodzinne odgrywa kluczową rolę w procesie socjalizacji jednostki, stanowiąc pierwsze i najbardziej pierwotne źródło norm, wartości oraz wzorców zachowań. Wywiera istotny wpływ na jej postawy i decyzje życiowe. Liczne badania z zakresu pedagogiki, psychologii rozwojowej oraz socjologii jednoznacznie wskazują, że rodzina jest nie tylko podstawowym ogniwem wychowawczym, ale również przestrzenią, w której kształtują się fundamentalne postawy wobec edukacji, pracy, autorytetów czy relacji interpersonalnych[315]. To w ramach relacji rodzinnych – poprzez codzienne interakcje, komunikację, styl wychowania oraz stosunek opiekunów do nauki i samorozwoju – jednostka rozwija poczucie sprawczości, motywację wewnętrzną oraz orientację wartościową. W ujęciu biograficznym znaczenie środowiska rodzinnego przejawia się nie tylko w faktach obiektywnych (np. statusie materialnym, poziomie wykształcenia rodziców), ale także w subiektywnej ocenie relacji rodzinnych, komunikacji emocjonalnej oraz wspierających lub ograniczających postawach najbliższych. Środowisko rodzinne oddziałuje poprzez relacje, wzorce zachowań, system wartości, styl wychowania oraz poziom wsparcia emocjonalnego i materialnego.

[315] Por. A. Kwak: *Rodzina w dobie przemian. Małżeństwo i kohabitacja*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak, 2009, s. 67-84. Por. M. Tyszkowa: *Psychologia rozwoju człowieka. Tom 2: Charakterystyka okresów życia człowieka*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2002, s. s. 215–233.

300:8600819727

W kontekście przeprowadzonych badań istotne było dla mnie zrozumienie, w jaki sposób struktura, klimat emocjonalny oraz postawy reprezentowane przez członków rodziny miały znaczenie dla kształtowania się określonych przekonań i wyborów życiowych respondentek. W niniejszym podrozdziale przedstawiłam najważniejsze wyniki dotyczące roli środowiska rodzinnego w procesie formowania się postaw, z uwzględnieniem zarówno wspierających, jak i ograniczających funkcji pełnionych przez rodzinę.

Analiza narracji autobiograficznych przeprowadzonych z dorosłymi kobietami, absolwentkami szkół policealnych, ujawniła wieloaspektowe znaczenie, jakie środowisko rodzinne odgrywa w procesie formowania postaw wobec edukacji formalnej. W wypowiedziach respondentek przewijały się wątki związane zarówno z dzieciństwem i wczesną socjalizacją, jak i z aktualnym funkcjonowaniem w dorosłości, kiedy to podejmowały decyzje o kontynuowaniu nauki jako efekt złożonych oddziaływań środowiska rodzinnego zarówno wspierających, jak i ograniczających.

W pierwszej kolejności chciałam wskazać na funkcje wspierające, jakie rodzina może pełnić w procesie budowania pozytywnej postawy wobec edukacji. Wypowiedzi części narratorek wskazują, że rodzina może stanowić kluczowy czynnik mobilizujący do nauki, niezależnie od okoliczności życiowych. Dla Anastazji silny wpływ miały wykształcone kobiety w rodzinie: mama i babcia, które własną postawą inspirowały do rozwoju i pokonywania trudności. Pomimo trudnej sytuacji rodzinnej, pozytywne wzorce oraz przekonanie o wartości edukacji umożliwiły jej zachowanie wewnętrznej motywacji do nauki. Tego rodzaju narracje potwierdzają wyniki badań Mieczysława Plopy pokazujące, że wspierający i dialogiczny styl wychowania (akcentujący autonomię i wsparcie emocjonalne) sprzyja długofalowemu zaangażowaniu w naukę i utrzymaniu motywacji.[316]. Z kolei Daria wskazywała matkę jako osobę, która w kluczowym momencie życia zareagowała akceptacją i entuzjazmem wobec jej decyzji o kształceniu się w zawodzie masażystki. Postawa ta odzwierciedla założenia teorii wsparcia społecznego, zgodnie z którą obecność osoby wspierającej obniża poziom lęku i wzmacnia poczucie własnej skuteczności[317]. Również Magdalena, mimo iż opisywała rodzinę jako raczej powściągliwą emocjonalnie, wskazywała na stabilność emocjonalną i brak presji jako istotny czynnik pozwalający jej podejmować autonomiczne decyzje. Warto zauważyć, że niektóre uczestniczki (jak Monika) podkreślały wręcz systemowe wsparcie, obejmujące nie tylko rodziców, ale także partnera/męża, co znacząco wpłynęło na możliwość pogodzenia ról

[316] M. Plopa: *Psychologia rodziny. Teoria i badania*. Kraków, Impuls, 2011, s. 127–152.

[317] S.Cohen, T.A.Wills: *Stres, wsparcie społeczne i hipoteza buforowania*. „Psychological Bulletin" 1985*, 98* (2), 310–357. https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.310

301:3628037825

rodzinnych i edukacyjnych. Takie zjawisko wpisuje się w koncepcję zasobów rodziny jako sieci wsparcia, gdzie to rodzinne wsparcie instrumentalne i emocjonalne jest jednym z warunków sukcesu edukacyjnego dorosłych kobiet[318].

Obok narracji podkreślających wsparcie, pojawiły się także doświadczenia kobiet, dla których rodzina nie była przestrzenią bezwarunkowej akceptacji i inspiracji. Klaudia, Sandra, Gracjana i Sylwia relacjonowały brak aktywnego zainteresowania ze strony rodziny, neutralność bądź nawet niechęć wobec idei dalszej edukacji. W przypadkach Sylwii były to postawy nacechowane ostrożnością lub wręcz demotywujące: matka Sylwii odradzała naukę (mimo że wcześniej matka wspierała jej rozwój), zaś mąż Sylwii jawnie okazywał dezaprobatę wobec jej udziału w zajęciach szkolnych. W decydującym momencie kobieta pozostała sama wobec obowiązków rodzinnych, co jak sama zauważyła, budziło w niej frustrację i poczucie osamotnienia. Wypowiedź ta potwierdza, że brak spójności w przekazach rodzinnych (tzw. "double bind") może destabilizować proces decyzyjny i powodować napięcia między potrzebą rozwoju a oczekiwaniami otoczenia[319] . Z kolei Anna opisała, jak jej matka (pracując w systemie zmianowym i doświadczając przemęczenia) zniechęcała ją do zawodu pielęgniarki. W efekcie córka porzuciła swoje młodzieńcze plany zawodowe, co dowodzi, że niekiedy troska rodziców może przyjmować formę protekcjonizmu ograniczającego rozwój. Postawa matki Anny dobrze ilustruje mechanizmy nieświadomego przenoszenie obaw i ograniczeń rodziców na decyzje dzieci, prowadzące do tłumienia aspiracji[320]. Innym przykładem presji rodzinnej jest historia Kornelii, której rodzice nie zaakceptowali potrzeby przerwy edukacyjnej po maturze i narzucili jej kontynuację nauki. Tego rodzaju działania mogą blokować rozwój wewnętrznej motywacji i osłabiać poczucie sprawstwa, co potwierdzają badania Edwarda L. Deciego i Richarda M. Ryana dotyczące znaczenia autonomii, m.in. w procesie uczenia się[321].

Nie bez znaczenia pozostają uwarunkowania materialne oraz struktura rodziny. Anna podkreśliła, że mimo rozwodu rodziców i konieczności wspierania domowego budżetu we wczesnej młodości, obecnie mogła kontynuować edukację dzięki partnerskiemu podziałowi obowiązków z mężem. Z kolei uczestniczki wychowane w pełnych rodzinach (np. Monika,

---

[318] Por. E. Przybylska, D. Wajsprych: *Uczenie się i rodzina. Perspektywa andragogiczna*. Warszawa, CeDeWu, 2018,Warszawa, s. 15-60.

[319] J. Cullin: *Double Bind: znacznie więcej niż tylko krok „w* kierunku teorii schizofrenii. „Australijskie i Nowozelandzkie czasopismo terapii rodzinnej (ANZJFT)" 2006, 27(3) https://doi.org/10.1002/j.1467-8438.2006.tb00711.x. Por. G.Bateson, D.D. Jackson,J. Haley, J.Weakland : *Toward a theory of schizophrenia*. "Behavioral Science", 1956, 1(4), 251–264. https://doi.org/10.1002/bs.3830010402

[320] Q.Lin,J. Wu, Z. Shen*: Intergenerational transmission of trait anxiety: Insights from different parenting styles using the actor-partner interdependence model*. "Acta Psychologica*"*, 2025, *254*, 104838 https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.104838

[321] E.L.Deci, R.M. Ryan: *„Co" i „dlaczego" w dążeniu do celu: ludzkie potrzeby i samostanowienie zachowania*. „Psychological Inquiry*" ,2000, 11* (4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

302:1076503848

Magdalena) miały więcej przestrzeni do podejmowania decyzji edukacyjnych bez nadmiernych obciążeń. Wynika to z faktu, że stabilność materialna i przewidywalność funkcji rodzinnych wpływają pozytywnie na zdolność jednostki do podejmowania długofalowych decyzji[322].

Część uczestniczek, jak Klaudia czy Sandra, wskazała, że decyzje edukacyjne podejmowały niemal wyłącznie samodzielnie – bez wyraźnego wsparcia, ale i bez przeszkód ze strony rodziny. W tych przypadkach kluczowa okazała się wewnętrzna potrzeba zmiany i samorealizacji. Narracje te podkreślają znaczenie indywidualnych zasobów, takich jak niezależność, odporność psychiczna czy potrzeba rozwoju osobistego. Potwierdza to teoria samoregulacji, zgodnie z którą osoby charakteryzujące się wysokim poziomem samosterowności potrafią realizować cele mimo niesprzyjających okoliczności zewnętrznych[323]. W literaturze przedmiotu znaleźć można potwierdzenie, że niski poziom wsparcia emocjonalnego oraz niskie aspiracje edukacyjne przekazywane przez rodzinę pochodzenia mają istotny wpływ na postawy jednostki[324]. Jednakże wypowiedzi respondentek wnoszą też nową jakość: ukazują bowiem, jak kobiety potrafiły przezwyciężyć dziedziczone ograniczenia i w oparciu o nowe relacje lub własną determinację zbudować pozytywną postawę wobec edukacji.

Analiza narracji badanych osób jednoznacznie potwierdza, że środowisko rodzinne odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu postaw wobec edukacji, zarówno w wymiarze wspierającym, jak i ograniczającym. Wśród badanych szczególnie widoczne były przypadki, w których postawy rodziców , zwłaszcza matek i babć stanowiły źródło inspiracji i motywacji do podejmowania działań edukacyjnych. Wsparcie emocjonalne, zrozumienie i zachęta ze strony bliskich często stanowiły fundament decyzji o kontynuacji nauki, zwłaszcza w sytuacjach, gdy podejmowanie edukacji wiązało się z dodatkowymi wyzwaniami, jak opieka nad dziećmi czy pracą zawodową. Pozytywna rola rodziny przejawiała się również w dzieleniu obowiązków, udzielaniu praktycznej pomocy i wzmacnianiu wiary w sens podejmowanych wysiłków edukacyjnych.

Z drugiej strony, w wielu wypowiedziach ujawniały się też mechanizmy ograniczające rozwój jednostki, wynikające z negatywnych postaw lub braku zrozumienia dla potrzeb

---

322 Por. K. Lindemann: *Family structure transitions and educational outcomes: Explaining heterogeneity by parental education in Germany*."Advances in life course research" 2024,60 : 100610. https://doi.org/10.1016/j.alcr.2024.100610

323 B.J. Zimmerman: *Becoming a self-regulated learner: An overview*. "Theory into practice", 2002, 41.2: 64-70.

324 Por. W.J.Paluchowski i E. Hornowska: *Podstawy teoretyczne diagnozy psychologicznej*. W: *Psychologia. Podręcznik akademicki. Red. J. Strelau. G*dańsk, GWP, 2000, (t. 1, ss. 509–522); W. Kozłowski, E. Matczak: *Aspiracje edukacyjne rodziców w stosunku do własnych dzieci*. „Edukacja", 2014, 1.126: 66-78; T.Borah,A.M. Begum, T.S. Begum, B.Deka, Z. Thiek.: *Family environment and its influence on educational aspiration of adolescents*. "The Pharma Innovation Journal", 2023, 12(1), 2371–2373.

303:6630632240

samorealizacji. Przykłady wywierania presji, tłumienia aspiracji edukacyjnych czy projektowania własnych obaw na dzieci pokazały, że rodzina może także stanowić źródło wewnętrznego konfliktu i rezygnacji z własnych planów. Niektóre uczestniczki wskazywały na brak aprobaty ze strony partnerów, niedostateczne zaangażowanie rodziców lub wręcz otwarte zniechęcanie do nauki – sytuacje te obniżały motywację i rodziły frustrację, a decyzja o kontynuowaniu edukacji podejmowana była często mimo, a nie dzięki rodzinie.

Dla przejrzystości, przedstawiłam analizę również pod względem zmiany postawy u respondentek.

Grupa I: Od postawy negatywnej do pozytywnej (Sylwia, Anastazja, Klaudia, Kornelia, Anna)

U kobiet z tej grupy początkowe nastawienie do uczestnictwa w edukacji policealnej było sceptyczne, chwiejne lub pełne obaw. Jednak z czasem ich postawa uległa pozytywnej przemianie. Istotną rolę odegrały tu dwa czynniki: osobiste doświadczenie sukcesu edukacyjnego i przełamania barier oraz rekonstrukcja relacji z rodziną lub samodzielne przezwyciężenie braku wsparcia. Przykładem może być Anastazja, która mimo trudnej sytuacji rodzinnej ostatecznie odnalazła motywację we wzorcach wyniesionych z domu – silnych, wykształconych kobietach, takich jak babcia i mama – co pozwoliło jej odzyskać wiarę w sens nauki. Podobnie Kornelia, mimo początkowego przymusu ze strony rodziców i braku autonomii, zaczęła doceniać edukację dzięki doświadczeniu praktycznemu i zaangażowaniu matki w przyuczenie do zawodu podologa. Z kolei Sylwia i Klaudia nie doświadczyły jednoznacznego wsparcia ze strony bliskich. Sylwia wręcz spotkała się z niezrozumieniem i krytyką – brakowało jej wsparcia zarówno ze strony męża, jak i matki – jednak jej postawa zmieniła się dzięki wewnętrznej potrzebie samorealizacji oraz przekorze, która kazała jej działać na przekór trudnościom. Klaudia natomiast potraktowała edukację jako odskocznię od rutyny i z czasem zaczęła dostrzegać jej znaczenie, nie dzięki rodzinie, lecz pomimo jej obojętności. W przypadku Anny ewolucja relacji rodzinnych odegrała istotną rolę – mimo złożonej sytuacji (rozwód rodziców, presja na pomoc mamie), wsparcie męża oraz zmiana wewnętrznego nastawienia doprowadziły do pozytywnej zmiany postawy wobec edukacji.

W przypadkach tej piątki kobiet środowisko rodzinne niekoniecznie od razu sprzyjało edukacji, jednak poprzez pozytywne wzorce (Anastazja, Kornelia), przełamanie trudności (Sylwia, Klaudia) lub rekonfigurację relacji rodzinnych (Anna), postawy wobec nauki uległy pozytywnemu przekształceniu. To potwierdza, że rodzina nie musi być aktywnie wspierająca wprost – wystarczy, że obecne są trwałe wewnętrzne wartości, wzorce lub otwartość na zmianę, które jednostka może zinternalizować i rozwinąć.

304:7501544137

Grupa II: Od postawy pozytywnej do negatywnej (Daria, Gracjana, Monika, Sandra, Magdalena)

W tej grupie kobiety rozpoczynały edukację z dużą motywacją, często przy wyraźnym wsparciu rodziny. Z czasem jednak ich postawa wobec uczestnictwa w edukacji osłabła, zmieniła się na bardziej krytyczną lub obojętną. Można wskazać kilka przyczyn tej zmiany, które wzajemnie się przenikają i składają na złożony obraz osłabienia motywacji edukacyjnej. Jednym z czynników był brak kontynuowanego wsparcia emocjonalnego i zainteresowania ze strony bliskich. Sandra podkreślała, że choć jej rodzina nie stwarzała przeszkód, to również nie wykazywała realnego zainteresowania jej postępami. Jej partner początkowo okazał minimalne zainteresowanie ("czy sobie poradzisz?"), lecz szybko wycofał się z jakiegokolwiek zaangażowania. Z czasem brak emocjonalnej obecności bliskich doprowadził u niej do zniechęcenia i obniżenia wartości przypisywanej nauce. Równie istotne było rozczarowanie postawą najbliższych, mimo początkowego wsparcia. Daria, która na etapie wyboru kierunku mogła liczyć na pomoc matki, z czasem zaczęła odczuwać obojętność ze strony ojca, a postawa całej rodziny nie sprzyjała utrzymaniu jej zaangażowania. Podobne doświadczenia miały Gracjana i Magdalena, które nie czuły stałej obecności i aktywnego zainteresowania ze strony bliskich, co sprawiało, że w procesie edukacyjnym pozostawały de facto same. Dodatkowo, istotną barierą okazał się konflikt między obowiązkami rodzinnymi a wymaganiami edukacyjnymi. Monika, mimo dużego wsparcia ze strony rodziny i męża, w końcowym etapie nauki zaczęła odczuwać przeciążenie wynikające z konieczności godzenia roli matki i uczennicy, co znacząco osłabiło jej pierwotny entuzjazm.

Kobiety te rozpoczęły edukację z pozytywnym nastawieniem, ale ich środowisko rodzinne nie podtrzymało odpowiedniego klimatu emocjonalnego, nie oferowało stałego wsparcia ani zaangażowania. W efekcie, mimo że formalnie nie były zniechęcane, brak aktywnej obecności emocjonalnej i realnego wsparcia prowadził do poczucia osamotnienia i wypalenia. Pokazuje to, że wsparcie rodziny musi mieć charakter trwały i dynamiczny, a nie jednorazowy lub deklaratywny.

Na podstawie przeanalizowanego materiału empirycznego wyróżniłam cztery główne funkcje środowiska rodzinnego: wspierającą, ograniczającą, ambiwalentną i kompensacyjną.

Funkcja wspierająca : rodzina pełni funkcję wspierającą wtedy, gdy jej członkowie aktywnie motywują jednostkę do nauki, dostarczają pomocy emocjonalnej, organizacyjnej (np. opieka nad dziećmi) lub materialnej, a także modelują pozytywne postawy wobec edukacji.

Przykłady:

- Anastazja – matka i babcia jako silne intelektualne wzorce.

305:5345775717

- Monika – aktywne wsparcie ze strony męża i rodziców umożliwiło jej uczestnictwo w edukacji.
- Daria – matka wyraźnie zachęcała do rozwoju zawodowego (choć wsparcie to nie utrzymało się długo).

Funkcja ograniczająca: rodzina działa ograniczająco, gdy zniechęca do edukacji, wyraża dezaprobatę, nie oferuje pomocy lub wręcz generuje przeszkody, które uniemożliwiają kontynuowanie nauki.

Przykłady:

- Sylwia – brak wsparcia ze strony męża i matki, otwarte pretensje.
- Kornelia – presja rodziców i przymus kontynuowania edukacji bez autonomii.
- Anna – matka odradzała zawód pielęgniarki, co wpłynęło na decyzje edukacyjne.

Funkcja ambiwalentna: rodzina przyjmuje postawę ambiwalentną, gdy jednocześnie deklaruje akceptację, ale nie angażuje się realnie; może też wykazywać postawy sprzeczne lub nieczytelne – brak jednoznacznych komunikatów i działań destabilizuje decyzje edukacyjne.

Przykłady:

- Gracjana – neutralność ojca i partnera; brak sprzeciwu, ale też brak wsparcia.
- Sandra – rodzice „nie przeszkadzali, ale nie wspierali", brak zainteresowania.
- Magdalena – emocjonalny dystans w rodzinie, przy jednoczesnym braku sprzeciwu.

Funkcja kompensacyjna: rodzina pełni funkcję kompensacyjną, gdy mimo braku realnego wsparcia lub nawet w warunkach przeciwności, jednostka wewnętrznie mobilizuje się do działania. Rodzina może być w tym ujęciu czynnikiem wyzwalającym reakcję buntu, samostanowienia lub naprawy wzorców rodzinnych.

Przykłady:

- Sylwia – mimo krytyki i braku wsparcia, podjęła edukację z potrzeby „zrobienia czegoś dla siebie".
- Klaudia – edukacja jako forma ucieczki od rutyny, niezależna od zdania rodziny.
- Anastazja – trudna sytuacja rodzinna nie zablokowała jej aspiracji – przeciwnie, zmotywowała ją do działania.

Zastosowanie czterech funkcji: wspierającej, ograniczającej, ambiwalentnej i kompensacyjnej pozwala pogłębić rozumienie roli, jaką odgrywa rodzina. Co ważne, funkcje te nie wykluczają się wzajemnie, mogą występować kolejno lub współistnieć w różnych momentach życia. Są dynamiczne to, co początkowo było wspierające (np. deklaratywne wsparcie partnera), może z czasem przekształcić się w postawę ambiwalentną lub ograniczającą.

306:6669542862

Poniższe zestawienie umożliwia porównanie funkcji rodzinnych z kierunkiem zmian postaw edukacyjnych

Tabela 43

Funkcje środowiska rodzinnego a zmiany postaw edukacyjnych badanych kobiet

Imię uczestniczki	**Postawa wobec edukacji**	**Funkcja środowiska rodzinnego**	**Charakterystyka wpływu rodziny**
Sylwia	Negatywna → Pozytywna	Kompensacyjna / Ograniczająca	Brak wsparcia, krytyka męża i matki; edukacja jako bunt i sposób na samorealizację.
Anastazja	Negatywna → Pozytywna	Wspierająca / Kompensacyjna	Silne wzorce kobiet w rodzinie (babcia, mama); przezwyciężenie trudności życiowych.
Klaudia	Negatywna → Pozytywna	Kompensacyjna / Ambiwalentna	Brak zaangażowania rodziny; edukacja jako forma ucieczki od codzienności.
Kornelia	Negatywna → Pozytywna	Ograniczająca → Wspierająca	Początkowy przymus ze strony rodziców; z czasem praktyczne wsparcie matki (podologia).
Anna	Negatywna → Pozytywna	Ambiwalentna → Wspierająca	Rozwód rodziców, obciążenia rodzinne; późniejsze wsparcie męża umożliwiło naukę.
Daria	Pozytywna → Negatywna	Ambiwalentna	Początkowe wsparcie matki; późniejsze wycofanie się taty i obojętność otoczenia.
Gracjana	Pozytywna → Negatywna	Ambiwalentna / Ograniczająca	Neutralność ojca i partnera; brak aktywnego zainteresowania edukacją.
Monika	Pozytywna → Negatywna	Wspierająca → Ograniczająca	Duże wsparcie rodziny, ale przeciążenie obowiązkami rodzinnymi obniżyło motywację.
Sandra	Pozytywna → Negatywna	Ambiwalentna	Brak wsparcia emocjonalnego, rodzina nie przeszkadzała, ale nie angażowała się.

307:8102910377

Magdalena	Pozytywna → Negatywna	Ambiwalentna	Emocjonalny dystans w rodzinie; brak realnego wsparcia i zainteresowania.

Źródło: opracowanie własne

Zróżnicowane trajektorie postaw uczestniczek wskazują, że znaczenie środowiska rodzinnego na kształtowanie postaw edukacyjnych jest dynamiczne i wielowymiarowe. Rodzina może zarówno wspierać rozwój proedukacyjnych postaw (np. Sylwia, Anastazja, Klaudia, Kornelia, Anna), jak i osłabiać je w wyniku braku trwałego wsparcia (np. Daria, Gracjana, Monika, Sandra, Magdalena). Istotne znaczenie mają tu struktura i sytuacja ekonomiczna rodziny: dostępność zasobów, takich jak czas, środki finansowe czy pomoc w opiece nad dziećmi, wpływała na możliwości kontynuowania edukacji. Stabilne emocjonalnie i finansowo środowiska częściej sprzyjały rozwojowi, podczas gdy kobiety z mniej uprzywilejowanych rodzin zmuszone były do trudnych kompromisów między nauką a obowiązkami. Mimo niesprzyjających warunków część narratorek wykazywała silną motywację wewnętrzną, kierując się potrzebą zmiany lub samorealizacji. W takich przypadkach decydujące okazywały się zasoby osobowościowe, takie jak zdolność do samorefleksji i samoregulacji.

Analiza potwierdza, że rola rodziny w kształtowaniu postaw edukacyjnych zależy od jakości relacji, systemu wartości, komunikacji i dostępnych zasobów. Rodzina może być zarówno źródłem wsparcia, jak i czynnikiem ograniczającym poprzez brak zrozumienia, konserwatyzm czy niską responsywność na potrzeby jednostki. W sytuacjach deficytu wsparcia znaczenia nabierają indywidualne zasoby psychiczne i społeczne, które kompensują brak sprzyjającego otoczenia.

Wnioski te wpisują się w założenia teorii systemów ekologicznych Uriego Bronfenbrennera, zgodnie z którą rozwój jednostki kształtuje się w wyniku złożonych interakcji społeczno-kontekstualnych, w których rodzina odgrywa centralną rolę[325]. Ostatecznie, jakość relacji rodzinnych, obecność wzorców i stabilność wsparcia mają kluczowe znaczenie nie tylko dla podjęcia, ale i realizacji decyzji edukacyjnych.

Kolejnym problemem badawczym była próba odpowiedzi na pytanie w jaki sposób grupa rówieśnicza, współpracownicy, znajomi, osoby znaczące różnicowała postawę wobec edukacji formalnej.

[325] U. Bronfenbrenner, P.A. Morris: *The bioecological model of human development*. W: *Handbook of Child Psychology*. Red. W. Damon, R. Lerner, John Wiley & Sons, 2007, wyd. 6, tom 1, s. 793–828.

308:6337987308

4.12.2. Znaczenie relacji społecznych dla kształtowania się określonych postaw osób badanych

Relacje społeczne odgrywają kluczową rolę w kształtowaniu postaw jednostki wobec różnych obszarów aktywności życiowej, w tym również wobec uczestnictwa w edukacji formalnej. W kontekście edukacji dorosłych znaczenie tych relacji staje się szczególnie istotne, gdyż osoby uczące się na dalszych etapach życia funkcjonują zwykle w złożonych strukturach społecznych, łącząc role zawodowe, rodzinne i osobiste. Relacje społeczne, zarówno z rówieśnikami, jak i z osobami znaczącymi, mogą wpływać na decyzje edukacyjne, poziom zaangażowania, poczucie własnej skuteczności oraz wytrwałość w procesie uczenia się. W pedagogice, szczególnie w jej nurtach andragogicznym i społecznym, podkreśla się, że człowiek uczy się nie tylko *w kontekście* społecznym, ale również *poprzez* ten kontekst [326].

Grupa rówieśnicza stanowi przestrzeń wymiany doświadczeń, wzajemnego wsparcia i budowania poczucia przynależności. Zgodnie z teorią społecznego uczenia się Alberta Bandury, proces edukacyjny obejmuje również obserwację i naśladowanie zachowań innych osób[327]. W tym ujęciu rówieśnicy stają się modelami postaw i strategii działania – zarówno konstruktywnych (np. zaangażowanie, samodzielność), jak i ograniczających (np. rezygnacja, bierność).

Znaczenie relacji społecznych dobrze oddaje także koncepcja kapitału społecznego, według której kontakty interpersonalne dostarczają jednostce zasobów takich jak wiedza, pomoc czy wsparcie emocjonalne potrzebnych do realizacji celów edukacyjnych[328]. W grupie uczących się dorosłych ujawnia się to poprzez gotowość do współpracy, dzielenia się doświadczeniem oraz wspólne rozwiązywanie problemów.

Obok relacji rówieśniczych ważne są również osoby znaczące – partnerzy, członkowie rodziny, nauczyciele czy mentorzy – które często stają się źródłem wsparcia emocjonalnego, informacyjnego i organizacyjnego. Ich obecność może wzmacniać motywację, ułatwiać przezwyciężanie trudności i budować poczucie sensu działań edukacyjnych. W literaturze

[326] Zob.T. Aleksander: *Andragogika: podręcznik akademicki*. Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji, 2009. E. Marynowicz-Hetka: *Pedagogika społeczna. Wybrane problemy i rozwiązania*. Łódź, WUŁ, 1996.
[327] W. Kozłowski: *Poczucie własnej skuteczności zawodowej*. „Edukacja", 2014, 129.4: 36-49
[328] Cohen, T.A. Wills: *Stres, wsparcie społeczne i hipoteza buforująca*. „Biuletyn Psychologiczny", 1985 98(2):310-57, DOI: 10.1037/0033-2909.98.2.310

309:6455674592

andragogicznej podkreśla się, że dorośli uczący się są bardziej świadomi siebie i swoich potrzeb, ale jednocześnie silnie reagują na sygnały płynące z otoczenia społecznego[329].

Znaczenie relacji społecznych nie jest jednorodne. Ich charakter, intensywność i dynamika, w połączeniu z wewnętrznymi zasobami jednostki (takimi jak motywacja, aspiracje, poczucie skuteczności), mogą sprzyjać utrwalaniu pozytywnych postaw edukacyjnych lub prowadzić do ich osłabienia. W przeprowadzonych badaniach zaobserwowałam, że zmiany w podejściu badanych kobiet do edukacji pozostawały w ścisłej relacji z jakością ich kontaktów interpersonalnych.

Wypowiedzi badanych kobiet wskazały na istotną rolę relacji społecznych w podejmowaniu decyzji o zaangażowaniu się w proces edukacyjny. Sklasyfikowałam je według czterech głównych typów inspiracji lub jej braku, które jednocześnie pokazują mechanizmy oddziaływania społecznego obecne w życiu narratorek.

Inspiracja płynąca z rodziny – osoby znaczące jako wzory do naśladowania

Kilka respondentek jednoznacznie wskazało członków rodziny (najczęściej matkę lub babcię) jako kluczowe postaci inspirujące w kontekście edukacyjnym. Postrzegane były one jako osoby aktywne, zaangażowane w naukę przez całe życie, samodzielne i przedsiębiorcze.

- Anastazja uznała matkę i babcię za autorytety – kobiety wykształcone, konsekwentne, które pokazały, że warto się uczyć.
- Daria wyraźnie wyrażała dumę z matki, która nieustannie się kształci i rozwija zawodowo jako psycholog.
- Kornelia podkreślała, że jej mama, mimo licznych obowiązków, stale się dokształca i prowadzi działalność zawodową – to właśnie ona inspirowała córkę do działania.
- Monika opisała matkę, która przebranżowiła się z krawcowej na logistyczkę, jej determinacja i elastyczność zawodowa stały się przykładem do naśladowania.

W przypadku tych kobiet oddziaływanie miało wydźwięk pozytywny, modelujący i motywujący. Osoby znaczące w ich otoczeniu prezentowały postawy zaangażowania, uczenia się przez całe życie i osiągania celów pomimo trudności.

Inspiracja z otoczenia dalszego – przypadkowe lub epizodyczne kontakty

Inne respondentki wskazywały na osoby spoza bliskiego kręgu, których życiowe historie lub decyzje zawodowe stanowiły bodziec do refleksji i późniejszej zmiany postawy wobec edukacji.

[329] M.S. Knowles, E.F. Holton, R.A. Swanson: *Edukacja dorosłych*…, s.71.

310:6587523614

- Anna wspominała znajomość z kobietą poznaną w szpitalu, która poprzez udział w kursach i zmianę zawodu w Wielkiej Brytanii uświadomiła jej, że edukacja dorosłych jest możliwa i dostępna.
- Sylwia mówiła o znaczeniu spotkania towarzyskiego z przyjaciółkami, ich relacje o pracy i życiu zawodowym (bezpośrednia zachęta jednej z nich do podjęcia edukacji) skłoniły ją do refleksji nad własną sytuacją i potrzebą zmiany.

W obu przypadkach zaistniało zjawisko oddziaływania rówieśniczego lub inspiracji zewnętrznej, które choć nie wynika z trwałej relacji miało silny efekt mobilizacyjny, szczególnie wtedy, gdy jednostka znajduje się w kryzysie lub stagnacji życiowej.

Brak jednoznacznej inspiracji – wpływ ogólnych obserwacji i autorefleksji

Niektóre respondentki nie potrafiły wskazać jednej konkretnej osoby jako inspirującej, jednak zauważyły wpływ ogólnego otoczenia społecznego i obserwacji innych.

- Klaudia zaznaczała, że nie miała indywidualnego wzorca, ale obserwacja innych ludzi rozwijających się zawodowo uświadomiła jej konieczność działania, by poprawić swoją sytuację.
- Gracjana wskazała ojca jako przykład nie do naśladowania, jego ciągłe dokształcanie się bez praktycznego efektu skłoniło ją do krytycznego spojrzenia na wartość edukacji formalnej.
- Magdalena i Sandra deklarowały brak jakichkolwiek postaci, które miałyby znaczenie dla ich decyzji edukacyjnych, żadna z relacji rodzinnych, towarzyskich ani zawodowych nie dostarczyła im inspiracji ani motywacji.

W tych przypadkach można wskazać na brak aktywnego wsparcia społecznego i o samodzielnie podjętych decyzjach edukacyjnych, wynikających raczej z wewnętrznej potrzeby, presji sytuacyjnej lub refleksji niż z oddziaływania relacji interpersonalnych.

Dla przejrzystości, ułożyłam analizę również pod względem zmiany postawy u respondentek. Kluczowym czynnikiem różnicującym te trajektorie okazała się jakość oraz funkcjonalność relacji społecznych obecnych w życiu badanych.

Grupa I: Od postawy negatywnej do pozytywnej (Sylwia, Anastazja, Klaudia, Kornelia, Anna)

Kobiety z tej grupy początkowo nie były przekonane do edukacji, miały wątpliwości, obawy lub czuły dystans wobec szkoły policealnej. Z czasem jednak ich postawa zmieniła się na pozytywną. Wspólną cechą dotyczącą relacji społecznych była inspiracja płynąca z otoczenia, zarówno rówieśniczego, jak i rodzinnego. Na przykład Sylwia została zmotywowana przez przyjaciółki, których aktywność zawodowa kontrastowała z jej domową

311:3326946703

codziennością – to właśnie interakcja z grupą rówieśniczą zapoczątkowała u niej zmianę postawy. Ważną rolę odgrywała także obecność wzorców postaw proedukacyjnych – Anastazja, Kornelia i Anna wskazywały na matki, babcie lub inne kobiety jako osoby, które konsekwentnie się kształcą i pełnią funkcję znaczących autorytetów. Ponadto decyzja o nauce mogła wynikać z obserwacji i autorefleksji, jak w przypadku Klaudii, która nie miała konkretnego wzoru, ale dzięki uświadomieniu sobie, że bez zmiany nic się nie wydarzy, podjęła decyzję o dalszej edukacji. Był to efekt działania relacji społecznych pośrednich, czyli obserwowanych, niekoniecznie bliskich osób. Sam kontekst społeczny i obserwacja innych zadziałały aktywizująco. To zgodne z ideą edukacji jako działania intencjonalnego zakorzenionego w kontekście społecznym[330].

W tej grupie relacje społeczne pełniły głównie funkcję wspierającą i aktywizującą. Ważne było nie tylko formalne wsparcie (np. logistyczne), ale też poczucie przynależności, obecność wzorców i społecznego uznania, które z czasem wzmacniały motywację. Interakcje z innymi służyły jako bodziec do przedefiniowania własnej sytuacji i nadania jej nowego sensu poprzez edukację. Zgodnie z ujęciem pedagogiki środowiskowej, środowisko wychowawcze stanowi przestrzeń nieformalnej edukacji, gdzie modelowanie postaw odbywa się na poziomie relacji codziennych[331]. Takie relacje mogą pełnić funkcję kompensacyjną , uzupełniając deficyty wynikające np. z braku wsparcia partnera lub systemu edukacyjnego.

Grupa II: Od postawy pozytywnej do negatywnej (Daria, Gracjana, Monika, Sandra, Magdalena)

Te kobiety zaczynały naukę z entuzjazmem i silną motywacją, często korzystając ze wsparcia bliskich lub kierując się własnymi przekonaniami o wartości edukacji. Jednak w miarę postępu nauki ich postawa zaczęła słabnąć – pojawiały się zniechęcenie, frustracja, a nawet poczucie zmarnowanego czasu. Wspólną cechą były trudności w relacjach społecznych, przede wszystkim brak ciągłego wsparcia emocjonalnego i zaangażowania ze strony otoczenia. Na przykład Daria, mimo inspirującej postawy matki, z czasem zaczęła odczuwać rozdźwięk między własnymi oczekiwaniami a rzeczywistością. Natomiast Magdalena i Sandra wręcz wskazywały na brak jakichkolwiek inspirujących relacji społecznych. Ponadto, niektóre relacje były ambiwalentne lub bierne – Gracjana miała ojca aktywnego edukacyjnie, jednak jego

[330] M. Nowak-Dziemianowicz*: Dwa światy rozwoju : ambiwalencja rozwojowych zadań szkoły* , „Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja : kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej", 2007 / Numer 4 (40), s. 15 – 22.

[331] A. Przecławska, W. Theiss: *Pedagogika społeczna: nowe zadania i szanse*. W: *Pedagogika społeczna. Kręgi poszukiwań*. Red. A. Przecławska, Warszawa, 1996, s.16–23; S. Kawula: *Pedagogika społeczna i jej miejsce wśród nauk pedagogicznych*. W: *Pedagogika społeczna. Dokonania, aktualność, perspektywy*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2003, s. 30–31; E. Marynowicz-Hetka: *Pedagogika społeczna*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006, s. 54; M. Winiarski: *Rodzina, szkoła, środowisko lokalne. Problemy edukacji środowiskowej*. Warszawa, IBE, 2000, s. 138-139.

312:9056285115

postawa działała na nią zniechęcająco, ponieważ postrzegała jego rozwój jako bezcelowy i niepraktyczny, co wpłynęło na jej własne podejście do nauki. Jest to przykład tzw. antymodelu, którego efekt może być demotywujący, co potwierdzają badania Marii Dudzikowej nad mitami edukacyjnymi i społecznymi barierami uczenia[332]. Dodatkowo przeciążenie i rozczarowanie rzeczywistością edukacyjną również odgrywały rolę – Monika, mimo wsparcia rodziny, napotkała trudności w godzeniu różnych ról, co pokazuje, że nawet pozytywne relacje społeczne na początku nie są wystarczające bez długoterminowego i realistycznego wsparcia.

W tej grupie brak spójnego i trwałego wsparcia relacyjnego odegrał kluczową rolę w erozji pozytywnej postawy wobec edukacji. Początkowy entuzjazm nie był podtrzymywany przez otoczenie społeczne ani poprzez wzorce, ani poprzez codzienne wsparcie emocjonalne czy praktyczne. W efekcie relacje społeczne pełniły tu funkcję ograniczającą, ambiwalentną lub bierną, co z czasem doprowadziło do demotywacji.

Porównanie obu grup pokazuje wyraźnie, że relacje społeczne, zarówno bliskie (z rodziną, przyjaciółmi), jak i dalsze (z rówieśnikami, osobami spotkanymi incydentalnie) odgrywają decydującą rolę w kształtowaniu i przekształcaniu postaw edukacyjnych dorosłych kobiet. W przypadkach zmiany postawy z negatywnej na pozytywną, relacje społeczne działały jako katalizatory zmiany: inspirowały, wzmacniały motywację, budowały poczucie wspólnoty i sensu. Natomiast w przypadkach zmiany z pozytywnej na negatywną, relacje społeczne były niespójne, słabe lub nieobecne, przez co nie wspierały utrzymania pierwotnej motywacji. Niektóre wręcz działały demotywująco. Relacje społeczne nie są tylko tłem decyzji edukacyjnych, są ich aktywnym czynnikiem sprawczym. To, czy dana osoba utrzyma pozytywną postawę wobec nauki, zależy nie tylko od jej indywidualnej motywacji, ale także od jakości i trwałości relacji, jakie ją otaczają.

Z perspektywy procesu uczenia się dorosłych, relacje społeczne działają nie tylko jako tło, ale jako aktywny mechanizm wsparcia lub bariera. Efekt ich oddziaływania ujawnia się zwłaszcza w momentach przesilenia: kiedy jednostka mierzy się z trudnościami, wątpliwościami lub potrzebuje zewnętrznego wzmocnienia.

Zebrany materiał wskazuje, że relacje społeczne, zarówno silne i trwałe, jak i pozornie przelotne, mogą stać się punktem zwrotnym w postawie edukacyjnej dorosłych kobiet. Ich oddziaływanie ujawnia się nie tylko w decyzji o rozpoczęciu nauki, ale w całym jej

[332] M. Dudzikowa: *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia*. Kraków, Impuls, 2001.

313:6925281153

przebiegu, kształtując emocjonalny stosunek do procesu kształcenia, wytrwałość oraz wiarę w sens dokonywanej zmiany. Wyniki te wpisują się również w koncepcję kapitału społecznego[333] zgodnie z którą relacje społeczne dostarczają jednostce zasobów: wiedzy, wsparcia, motywacji niezbędnych do realizacji celów edukacyjnych. Im silniejsze, bardziej zintegrowane i wartościowe są te relacje, tym większe prawdopodobieństwo utrzymania pozytywnej postawy wobec nauki. Koncepcja społecznego wsparcia[334] pokazuje, że osoby znaczące pełnią funkcję ochronną, redukując stres i pomagając radzić sobie z trudnościami, a także wzmacniając poczucie własnej skuteczności. Uczestniczki badania, które miały dostęp do tego rodzaju wsparcia, cechowały się większą wytrwałością i pozytywną oceną edukacji, nawet jeśli wcześniej miały wątpliwości.

Co istotne, funkcje społeczne nie są jednowymiarowe, w zależności od jakości relacji, częstotliwości interakcji i sposobu komunikowania się, mogą one przyjmować charakter wspierający, ambiwalentny lub wręcz ograniczający. Ostateczny wpływ zależy nie tylko od obecności relacji, ale od ich znaczenia psychologicznego dla jednostki – tzn. czy dana osoba czuje się zrozumiana, zauważona, wspierana i traktowana podmiotowo.

Na podstawie zgromadzonych danych oraz literatury pedagogicznej wyróżniłam cztery funkcje relacji społecznych w historiach narratorek.

Tabela 44

Typologia funkcji relacji społecznych w edukacji dorosłych

Typ funkcji	**Opis**	**Przykład respondentki**
Wspierająca	Stałe emocjonalne i organizacyjne wsparcie, motywacja, wzorce proedukacyjne	Kornelia, Anastazja, Daria
Kompensacyjna	Alternatywne źródło wsparcia przy braku innych relacji (np. grupa rówieśnicza, koleżanki)	Sylwia, Klaudia
Ambiwalentna	Niejednoznaczna, zmienna relacja, chwilowa motywacja, potem wycofanie lub obojętność	Monika, Anna
Ograniczająca	Brak wsparcia, obojętność, demotywujące wzorce lub doświadczenia	Sandra, Gracjana, Magdalena

Źródło: opracowanie własne

[333] P. Bourdieu:*The Forms of Capital*…..s.241-258, J.S. Coleman: *Social capital in the creation of human capital.* ……s.95-210.

[334] S. Cohen, T.A. Wills: Stres, wsparcie społeczne …., 98(2):310-57, DOI: 10.1037/0033-2909.98.2.310

314:9902408991

Relacje społeczne nie są tłem procesu edukacji dorosłych, lecz jego fundamentalnym mechanizmem. Funkcjonują one jako źródło sensu, motywacji, ale także kryzysów i zniechęcenia zależnie od ich jakości, trwałości i zgodności z potrzebami osoby uczącej się.

W kolejnym podrozdziale zaprezentowałam znaczenie doświadczeń edukacyjnych dla kształtowania się określonych postaw osób badanych.

315:5832499205

4.12.3. Znaczenie doświadczeń edukacyjnych dla kształtowania się określonych postaw osób badanych

Refleksja nad indywidualnym uczestnictwem w edukacji formalnej zyskuje coraz większe znaczenie w badaniach pedagogicznych, zwłaszcza w obszarze edukacji dorosłych oraz badań biograficznych. Osobiste doświadczenia edukacyjne, zarówno te pozytywne, jak i trudne, stanowią fundament, na którym kształtują się postawy jednostki wobec uczenia się, instytucji edukacyjnych oraz własnej sprawczości w procesie kształcenia [335]. Z perspektywy pedagogiki krytycznej oraz konstruktywistycznej istotne jest uchwycenie nie tylko tego, co się wydarzyło, ale również tego, jak dana osoba interpretuje własną drogę edukacyjną i jaką nadaje jej wartość[336].

Analiza wypowiedzi biograficznych umożliwiła uchwycenie dynamiki relacji kobiet z edukacją , ich wcześniejszych doświadczeń szkolnych, motywacji do kontynuacji nauki, emocji towarzyszących uczeniu się oraz wpływu otoczenia społecznego. Badania tego typu mają wartość nie tylko poznawczą, ale również praktyczną ponieważ wskazują, jakie warunki mogą sprzyjać większemu włączeniu edukacyjnemu dorosłych oraz jak przeciwdziałać ich marginalizacji edukacyjnej. Szkoła policealna, jako forma edukacji dorosłych, stanowi interesujący kontekst do eksploracji zjawisk tożsamościowych i społecznych, ponieważ łączy w sobie cechy zarówno edukacji formalnej, jak i elementów kształcenia ustawicznego.

Narracyjne ujęcie doświadczeń edukacyjnych umożliwiło ukazanie edukacji jako przestrzeni, w której krzyżują się indywidualne wybory, czynniki instytucjonalne oraz kulturowe wzory postrzegania roli kobiety, dorosłego ucznia i osoby rozwijającej się przez całe życie. Wyodrębniłam trzy grupy, różniące się pod względem wpływu wcześniejszych doświadczeń edukacyjnych na ich aktualne postawy wobec nauki. Podział ten uwzględnił zarówno emocjonalny stosunek do przeszłej edukacji, jak i sposób, w jaki wpłynęła ona (lub nie) na decyzję o podjęciu nauki w szkole policealnej oraz na motywację w trakcie jej trwania. Wyróżniłam kobiety, których pozytywne doświadczenia edukacyjne wzmocniły chęć dalszego kształcenia, kobiety, które mimo negatywnych lub obojętnych wspomnień zmieniły postawę na bardziej zaangażowaną oraz kobiety, które nie wiązały swojej obecnej ścieżki edukacyjnej z wcześniejszymi doświadczeniami szkolnymi.

[335] P. Alheit, B. Dausien: „*Podwójne oblicze" kształcenia ustawicznego: dwie perspektywy analityczne na temat „cichej rewoluc*ji", „Studies in the Education of Adults", 2002, 34, 1, s. 3-22.
[336] T. Szkudlarek, B. Śliwerski: *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki* (wyd. 5). Kraków, Impuls., 2010, s. 7-16.

316:3696579714

Pozytywne doświadczenia edukacyjne jako czynnik motywujący kontynuację nauki

Wśród narratorek znalazły się takie, których wcześniejsze doświadczenia szkolne choć niekoniecznie spektakularne były odbierane pozytywnie i stanowiły fundament dla dalszego rozwoju edukacyjnego. Uczestniczki te z większą łatwością adaptowały się w środowisku szkoły policealnej, a ich nastawienie do nauki było konstruktywne i oparte na wcześniejszym przekonaniu o wartości kształcenia. Anastazja wspominała z entuzjazmem swoje wcześniejsze studia, podkreślając wartość różnorodnego środowiska i ideę uczenia się przez całe życie: *„jak szłam na studia już do szkoły po naukę do szkoły policealnej już wiedziałam, że nieważne ile ja mam lat, ważna jest moja chęć do nauki i chęć do komunikacji z ludźmi, chęć do rozwoju”*. Również Anna, mimo że nie była prymuską, z sympatią odnosiła się do czasu spędzonego w liceum: *„z przyjemnością chodziło się do tego liceum”*. Jej obecna motywacja wynikała z pragmatycznego podejścia, edukacja miała konkretny cel i dawała szansę na zatrudnienie. Daria natomiast, pomimo trudnych relacji z nauczycielami, ceniła swoje sukcesy w konkursach i pozytywne wzmocnienia: *„jak mi ktoś tam pochwalił w szkole, czy dyrektor, to byłam dumna z siebie… to było dla mnie świętem”*. Te pozytywne aspekty wcześniejszej edukacji utrwaliły w niej przekonanie, że nauka, mimo wysiłku, może być źródłem satysfakcji.

Negatywne lub obojętne doświadczenia edukacyjne jako czynnik przełomowy – zmiana postawy w szkole policealnej

Druga grupa to narratorki, które miały negatywne lub ambiwalentne doświadczenia szkolne, często związane z brakiem wsparcia, niezrozumieniem ze strony nauczycieli, lub poczuciem, że wcześniejsza edukacja była narzucona, a nie wybrana. Jednak w szkole policealnej ich postawa uległa przekształceniu, pojawiła się motywacja, poczucie sprawczości i zrozumienie sensu nauki. Gracjana bardzo krytycznie oceniała swoje wcześniejsze doświadczenia edukacyjne, które określała jako przykre i pozbawione wsparcia: *„nigdy nie trafiłam na nauczyciela pedagoga z powołania, wszyscy uczyli jakby za karę”*. Mimo to nie zrezygnowała z dalszego kształcenia i przyjęła wobec nauki postawę pragmatyczną, porównując ją do przechodzenia chorób wieku dziecięcego, coś nieprzyjemnego, ale koniecznego. Klaudia wspominała swoje wcześniejsze szkolne lata jako mało inspirujące: *„wydawało mi się czasem wręcz, że to tylko taki obowiązek, który muszę wypełnić”*, jednak szkoła policealna, wybrana z własnej woli i zgodna z jej zainteresowaniami, zmieniła jej podejście i dała poczucie celu. Podobne podejście prezentowała Magdalena, która wcześniej realizowała edukację zgodnie z oczekiwaniami rodziców, a dopiero wybór szkoły kosmetycznej pozwolił jej na osobiste zaangażowanie i czerpanie satysfakcji z nauki: *„bardzo chciałam zdobyć wiedzę i umiejętności… z nadzieją, że zaprocentuje to w przyszłości”*. Monika,

317:2173625267

z kolei, rozczarowana studiami logistycznymi, wybrała szkołę policealną jako próbę odnalezienia własnej pasji: *„chciałam robić coś, co będzie moją pasją… a nie tylko pracą”*.

Brak powiązania między wcześniejszymi doświadczeniami a obecną postawą edukacyjną

W trzeciej grupie znalazły się narratorki, które wyraźnie deklarowały brak związku wcześniejszych doświadczeń edukacyjnych na swoją aktualną postawę wobec nauki. W ich przypadku decyzja o edukacji policealnej wynikała z aktualnej sytuacji życiowej, wieku, dojrzałości lub inspiracji z otoczenia a nie z pozytywnych lub negatywnych przeżyć szkolnych.

Kornelia jednoznacznie stwierdziła: *„nie, wpływu nie… nie łączę wcześniejszych doświadczeń z edukacji z obecnym nastawieniem do nauki”*. Podobnie Sandra oddzieliła swoje wspomnienia szkolne od obecnej decyzji, mówiąc: *„moje przeszłe doświadczenia nie mają związku z obecną sytuacją edukacyjną… to zupełnie inny moment życia”*. Mimo pozytywnych wspomnień (szczególnie z czasów szkolnego sportu), jej decyzja o edukacji była niezależna od przeszłości. Sylwia natomiast przyznała, że wcześniejsze wybory edukacyjne były bierne wynikające raczej z okoliczności niż z osobistego zaangażowania: *„w ogóle nawet nie myślałam żeby cokolwiek… chyba zajęłam się czymś innym niż edukacja”*. U niej dopiero sytuacja rodzinna, dojrzałość i wpływ koleżanki przyczyniły się do powrotu na ścieżkę edukacyjną, niezależnie od wspomnień szkolnych.

Dla przejrzystości, ułożyłam analizę również pod względem zmiany postawy u respondentek.

Grupa I: Od postawy negatywnej do pozytywnej (Sylwia, Anastazja, Klaudia, Kornelia, Anna)

Do tej grupy należą kobiety, które z różnych powodów miały na początku nauki w szkole policealnej sceptyczne, niepewne lub obojętne nastawienie, jednak w trakcie kształcenia ich postawa uległa wyraźnej pozytywnej zmianie. Sylwia przez długi czas nie rozważała dalszej edukacji, wcześnie wyszła za mąż, urodziła dzieci, a nauka zeszła na dalszy plan. Dopiero wsparcie koleżanki skłoniło ją do zapisania się do szkoły, co z czasem zaowocowało zaangażowaniem i chęcią dalszego rozwoju. Anastazja z kolei nie była pewna, czy w jej wieku i sytuacji życiowej nauka ma jeszcze sens, jednak kontakt z różnorodnym środowiskiem słuchaczy i otwartość na rozwój sprawiły, że szkoła policealna stała się dla niej źródłem inspiracji i motywacji. Klaudia, która wcześniej traktowała edukację jako pusty obowiązek, dopiero dzięki samodzielnemu wyborowi kierunku i praktycznemu wymiarowi zajęć odkryła wartość nauki i zaczęła czerpać z niej satysfakcję. Kornelia twierdziła, że wcześniejsze doświadczenia nie miały związku na jej decyzję o podjęciu edukacji, jednak mimo braku zaangażowania na początku z czasem zaczęła traktować naukę jako ważny etap rozwoju.

318:1132179966

Również Anna podchodziła do nauki z dużymi obawami, miała za sobą lata pracy zawodowej i nie była pewna, czy jeszcze potrafi się uczyć, ale jasno wytyczony cel i realne korzyści z ukończenia szkoły pomogły jej zmienić nastawienie na bardziej entuzjastyczne i zdyscyplinowane.

Grupa II: Od postawy pozytywnej do negatywnej (Daria, Gracjana, Monika, Sandra, Magdalena)

Druga grupa obejmuje kobiety, które rozpoczynając naukę w szkole policealnej miały pozytywne nastawienie wynikające z wcześniejszych doświadczeń, zainteresowań lub motywacji wewnętrznej, jednak z biegiem czasu ich postawa uległa osłabieniu lub wręcz rozczarowaniu. Daria z entuzjazmem wspominała swoje sukcesy z poprzednich etapów edukacji, jednak miała też trudne relacje z nauczycielami i poczucie niesprawiedliwości, co z czasem przeważyło nad pozytywnymi aspektami. Gracjana już wcześniej miała bardzo negatywne doświadczenia szkolne, a edukację traktowała jako obowiązek mimo że kontynuowała naukę, jej emocjonalny dystans i brak pozytywnej zmiany świadczyły o trwałym rozczarowaniu systemem edukacji. Monika z kolei wiązała ze szkołą policealną duże nadzieje – miała nadzieję, że wreszcie odnajdzie swoją pasję po nieudanych studiach logistycznych, jednak końcowo uznała, że poziom kształcenia nie spełnił jej oczekiwań. Sandra, mimo braku trudnych wspomnień z przeszłości, miała pozytywne wspomnienia ze szkoły (głównie związane ze sportem i koleżankami) nie odnalazła w szkole policealnej istotnego sensu uznała, że jest to tylko kolejny etap, który nie wnosi już wiele w jej dorosłe życie. Wyraźnie zaznaczyła, że obecna edukacja nie jest kontynuacją wcześniejszych doświadczeń . Magdalena z początku była silnie zmotywowana, kierunek kosmetyczny odpowiadał jej pasjom, jednak późniejsze wypowiedzi sugerują, że edukacja nie przyniosła jej oczekiwanego spełnienia i zaangażowanie nieco osłabło.

319:1538140632

Tabela 45

Związek wcześniejszych doświadczeń edukacyjnych z bieżącą postawą wobec własnego uczestnictwa w edukacji formalnej

I**mię**	**Zmiana postawy**	**Związek ze wcześniejszymi doświadczeniami edukacyjnymi**	**Charakterystyka**
Sylwia	Negatywna → pozytywna	Nie	Wcześniejsze doświadczenia nie miały związku, decyzję o edukacji podjęła z powodu zmiany sytuacji życiowej.
Anastazja	Negatywna → pozytywna	Tak	Pozytywne wcześniejsze doświadczenia (studia z osobami w różnym wieku) wzmocniły motywację do rozwoju i nauki.
Klaudia	Negatywna → pozytywna	Częściowo	Wcześniejsze doświadczenia były obojętne, zmiana postawy wynikała z osobistego wyboru kierunku i poczucia sensu.
Kornelia	Negatywna → pozytywna	Nie	Sama deklaruje brak związku między przeszłością edukacyjną a obecną postawą.
Anna	Negatywna → pozytywna	Tak	Dobre wspomnienia z liceum dały poczucie, że nauka może być przyjemna i sensowna, co ułatwiło adaptację.
Daria	Pozytywna → negatywna	Tak	Pozytywne aspekty (sukcesy) nie zrównoważyły negatywnych relacji z nauczycielami,z czasem przeważyła frustracja.
Gracjana	Pozytywna → negatywna	Tak	Bardzo negatywne doświadczenia z nauczycielami wzmocniły trwałą

320:6462984173

			nieufność i dystans do nauki.
Monika	Pozytywna → negatywna	Częściowo	Wcześniejsze rozczarowanie studiami logistycznymi przyczyniło się do zmiany kierunku, ale efekt finalny również nie spełnił oczekiwań.
Sandra	Pozytywna → negatywna	Nie	Pozytywne wspomnienia (głównie pozaszkolne) nie miały związku na decyzję o nauce, spadek motywacji wynikał z etapu życia.
Magdalena	Pozytywna → negatywna	Częściowo	Edukacja wcześniej była obowiązkiem, mimo że szkołę policealną wybrała z pasji, końcowe rozczarowanie osłabiło jej postawę.

Źródło: opracowanie własne

Wcześniejsze doświadczenia edukacyjne miały zróżnicowane oddziaływanie na ich obecną postawę wobec uczestnictwa w edukacji formalnej. Te doświadczenia pełniły zarówno funkcję wspierającą, jak i neutralną bądź hamującą.

W przypadku części kobiet wcześniejsze pozytywne doświadczenia edukacyjne wzmocniły motywację i ułatwiły zaadaptowanie się w środowisku szkoły policealnej. Kobiety te postrzegały edukację jako kontynuację wartościowej ścieżki życiowej i zawodowej, co przekładało się na zaangażowanie i poczucie sensu w procesie uczenia się. Zgodnie z wynikami Carol Susan Dweck, pozytywne doświadczenia edukacyjne w dzieciństwie i adolescencji mogą wzmacniać motywację osiągnięć i postrzeganie edukacji jako szansy na rozwój osobisty[337].

Dla tych, które miały negatywne lub nijakie doświadczenia z przeszłości, szkoła policealna stała się momentem przełomowym. Samodzielny wybór kierunku, dorosłość oraz nowe warunki sprzyjały reinterpretacji edukacji jako szansy, nie przymusu. W ich przypadku postawa wobec nauki uległa pozytywnej zmianie mimo braku wcześniejszych pozytywnych wzorców.

[337] C.S. Dweck: *Self-theories: Ich rola w motywacji, osobowości i rozwoju.* Philadelphia, Psychology Press, 2000, s. 66-70, 90-100.

321:5173276752

Takie zjawisko tłumaczy koncepcja uczenia się przez całe życie (lifelong learning), wskazująca, że motywacja i postawy wobec edukacji mogą ulegać zmianie w dorosłości pod wpływem nowych ról i kontekstów [338].

Z drugiej strony, były także uczestniczki, u których wcześniejsze pozytywne nastawienie do edukacji z czasem uległo osłabieniu lub rozczarowaniu. Pomimo dobrych wspomnień szkolnych, ich oczekiwania wobec szkoły policealnej nie zostały w pełni zrealizowane, co wpłynęło na zmianę postawy z entuzjastycznej na bardziej zdystansowaną lub krytyczną. Może to wynikać z rozbieżności między oczekiwaniami a rzeczywistością edukacyjną, co opisywano w badaniach nad satysfakcją edukacyjną osób dorosłych[339].

Podsumowując, wcześniejsze doświadczenia edukacyjne różnicowały postawy kobiet wobec edukacji policealnej, jednak nie w sposób jednoznaczny. Związek ten był silny jedynie w części przypadków. Często większe znaczenie miały czynniki bieżące: dojrzałość życiowa, sytuacja rodzinna, motywacja wewnętrzna oraz zgodność kierunku kształcenia z osobistymi aspiracjami. Ostatecznie, postawa wobec edukacji okazała się wynikiem interakcji między biograficznym „bagażem" edukacyjnym a aktualnym kontekstem życia, co jest zgodne z podejściem biograficznym w badaniach edukacyjnych [340].

W ostatnim problemie badawczym uwagę poświęciłam temu, jak uczestniczki interpretowały własną ścieżkę edukacyjną w kontekście drogi zawodowej, aspiracji oraz wcześniejszych porażek czy sukcesów.

---

[338] Por. P. Jarvis: *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning*. Routlege, 2006, s. 110-130, https://doi.org/10.4324/9780203001677

[339] Zob. S. M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak: *Pedagogika pracy. Pedagogika wobec współczesności*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2007, s. 150-180, M. Malewski: W poszukiwaniu teorii uczenia się ludzi dorosłych. W: *Stan i perspektywy rozwoju refleksji nad edukacją dorosłych*. Red. T. Aleksander, D. Barwińska. Kraków–Radom, Uniwersytet Jagielloński i Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, 2007, s. 47-56.

[340] Zob.P. Alheit: *Teoria biografii jako fundament pojęciowy uczenia się przez całe życie. „*Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja", 2015, nr 4(72), s. 23–36; A.Bron: *Biograficzność w badaniach andragogicznych*, „Dyskursy Młodych Andragogów", 2009, nr 10, s. 37–54; J. Golonka-Legut: *Uczenie się w perspektywie biograficzności. Perspektywa andragogiczn*a, „Rocznik Andragogiczny", 2015, T. 22, s. 101–118. DOI: 10.12775/ RA.2015.005

322:9754168663

4.12.4. Znaczenie biografii zawodowej i życiowych momentów przełomowych dla kształtowania się określonych postaw osób badanych

Współczesna pedagogika dorosłych oraz badania nad rozwojem człowieka w cyklu życia podkreślają, że przebieg kariery zawodowej wpływa nie tylko na sytuację ekonomiczną jednostki, ale i na jej postrzeganie siebie, swojej roli społecznej i gotowości do dalszej edukacji[341]. Dla wielu kobiet, które podejmują kształcenie formalne w dorosłości, ścieżka zawodowa staje się obszarem negocjowania między obowiązkami rodzinnymi, aspiracjami a możliwościami rynkowymi[342]. Zarówno sukcesy, jak i porażki życiowe odgrywają istotną rolę w kształtowaniu samooceny, motywacji oraz postaw wobec edukacji. Doświadczenia sukcesu mogą wzmacniać pewność siebie i rozwój osobisty, natomiast porażki, mimo negatywnego wydźwięku, często stają się źródłem refleksji i zmian kierunku działania[343]. W ujęciu biograficznym szczególne znaczenie mają tzw. momenty krytyczne, wydarzenia, które powodują reorganizację dotychczasowych schematów myślenia i działania. Mogą to być zarówno nagłe zmiany, jak utrata pracy, rozwód czy choroba, jak i dłuższe procesy dojrzewania do zmiany. Kluczowe jest subiektywne nadanie im znaczenia oraz włączenie ich w narrację tożsamościową[344].

W edukacji dorosłych analiza tych momentów pozwala zrozumieć, kiedy i dlaczego dochodzi do zmiany postaw wobec uczenia się. Kryzysy życiowe mogą być zarówno impulsem do aktywności, jak i źródłem rezygnacji. Ich rozpoznanie jest istotne dla tworzenia systemów wsparcia oraz projektowania działań edukacyjnych dostosowanych do biograficznych potrzeb dorosłych.

Z analizy wywiadów narracyjnych ukazał obraz uczenia się, nie tyle jako kontynuacji liniowej drogi edukacyjnej, ile jako świadomej decyzji życiowej, zakorzenionej w doświadczeniach zawodowych, momentach kryzysowych oraz indywidualnym bilansie sukcesów i porażek. Narracje te wpisują się w nurt badań biograficznych, które akcentują

---

[341] M.L.Savickas: *Teoria i praktyka konstrukcji kariery*. W: *Rozwój kariery i doradztwo: wykorzystanie teorii i badań*. Red. S.D. Brown, R.W. Lent (. John Wiley & Sons, Inc. , 2005, s. 42-70. https://psycnet.apa.org/record/2004-21312-00, L.Myszka-Strychalska: *Znaczenie kariery zawodowej dla człowieka [The significance of career for individuals*]. „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja" nr 1(11) 2017, Poznań 2017, pp. 263–279, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422. DOI 10.14746/kse.2017.11.15.

[342] O.A. Kotowska-Wójcik, M. Luty-Michalak: *Czas i praca w życiu kobiet*. W: *Czas kobiet-perspektywa socjologiczna*. Red. O.A. Kotowska-Wójcik, M.Luty-Michalak, Warszawa, Warszawskie Wydawnictwo Socjologiczne, 2020, s. 7-17.

[343] C.S. Dweck: *Self-theories…*, s. 66-70, 90-100.

[344] H. Solarczyk-Szwec: *Cztery ćwiartki biograficznego uczenia się*. „Rocznik Andragogiczny", 2015, 22: 119-134.

323:9282045607

znaczenie doświadczenia w kształtowaniu tożsamości edukacyjnej i zawodowej[345]. Drogi zawodowe narratorek były zazwyczaj niespójne i pełne nieciągłości, co odzwierciedla współczesne realia rynku pracy, charakteryzującego się brakiem stabilności i koniecznością wielokrotnego redefiniowania własnych ról zawodowych. Kobiety te często podejmowały zatrudnienie w branżach niezwiązanych z ich pierwotnym wykształceniem lub w pracach dorywczych, które nie zapewniały ani bezpieczeństwa ekonomicznego, ani poczucia rozwoju. Wypowiedzi Anastazji, Klaudii czy Kornelii ujawniły znużenie powtarzalnością, niedopasowaniem zawodowym oraz brak możliwości awansu, co w konsekwencji prowadziło do refleksji nad potrzebą zmiany i rozwoju. Edukacja formalna jawiła się w tych przypadkach jako strategia wyjścia z impasu zawodowego, jako forma inwestycji w siebie, mająca na celu zwiększenie poczucia kompetencji oraz otwarcie nowych perspektyw na rynku pracy.

Kluczowym elementem wpływającym na decyzję o podjęciu nauki były momenty przełomowe/doświadczenia, które powodowały przewartościowanie dotychczasowej ścieżki życiowej i wyzwalały gotowość do działania. Były to zarówno impulsy zewnętrzne, takie jak rozmowa z inspirującą osobą (np. wypowiedź Anny o laryngolog z przychodni), jak i wydarzenia egzystencjalne, takie jak macierzyństwo, przeprowadzka czy zakończenie relacji (przypadki Moniki, Gracjany czy Sandry). Podobnie jak w koncepcji „momentów granicznych" w ujęciu biograficznym[346] , doświadczenia te inicjowały refleksję nad dotychczasowym życiem i stawały się punktem zwrotnym w postrzeganiu edukacji jako narzędzia sprawczości.

Porażki, zarówno edukacyjne, jak i życiowe, nie były przez rozmówczynie traktowane jako elementy negatywne same w sobie. Przeciwnie, miały często charakter motywujący, stawały się źródłem doświadczenia, z którego wyciągano wnioski. Dla Gracjany rezygnacja ze studiów nie była porażką, lecz lekcją o granicach własnych możliwości. Monika natomiast wskazywała, że nieukończenie studiów wyższych wywołało silne poczucie niespełnienia, które zmobilizowało ją do ukończenia edukacji policealnej na możliwie najwyższym poziomie. Taki sposób przepracowywania porażek wpisuje się w teorię uczenia się transformacyjnego Jacka Mezirowa[347], według której kryzysowe doświadczenia mogą stać się punktem wyjścia do głębokiej zmiany postaw i przekonań jednostki. Równie istotne były doświadczenia sukcesu, zarówno edukacyjne (np. zdane egzaminy, dobre oceny, ukończenie szkoły), jak i osobiste (przezwyciężenie lęków, zrealizowanie planu). Wypowiedzi Darii, Klaudii i Sylwii ukazują, że

[345] A.Jurgiel: *Walka o zmianę statusu a (nie)moc kształcenia w świetle analizy doświadczeń edukacyjnych kobiet. Studium biograficzne*. „Rocznik Andragogiczny", 2011, s. 71–81.
[346] P. Alheit, B. Dausien: *Podwójne oblicze*…. s. 3-22.
[347] Założenia koncepcji szczegółowo przedstawiłam w pierwszym rozdziale dysertacji.

324:1575203115

nawet drobne osiągnięcia miały znaczenie wzmacniające i pozwalały budować pozytywną tożsamość edukacyjną. Z perspektywy kobiet uczących się w dorosłości, sukces nie był utożsamiany wyłącznie z formalnym uznaniem (np. dyplomem), ale także z subiektywnym poczuciem rozwoju i pokonania własnych ograniczeń, co zbieżne jest z podejściem humanistycznym w andragogice[348].

Co istotne, szkoła policealna była przez większość rozmówczyń postrzegana jako przestrzeń sprzyjająca edukacji dorosłych: elastyczna, praktyczna, dostępna i wspierająca. Anastazja akcentowała wartość wspólnoty osób dojrzałych, które uczą się z własnej decyzji i z określonym celem, co wpływało pozytywnie na atmosferę i motywację. Magdalena i Kornelia wskazywały na szkołę jako na miejsce „dla siebie", jako element samoopieki i pracy nad własną wartością. Można zauważyć tu elementy teorii uczenia się przez całe życie (lifelong learning), w której edukacja formalna nie kończy się w młodości, lecz wpisuje się w trajektorię rozwoju osobistego przez całe życie.

Dla przejrzystości, ułożyłam analizę również pod względem zmiany postawy u respondentek.

Grupa I: Od postawy negatywnej do pozytywnej (Sylwia, Anastazja, Klaudia, Kornelia, Anna)

W przypadku tej grupy decyzja o rozpoczęciu nauki w szkole policealnej często nie była wynikiem silnej motywacji wewnętrznej, lecz efektem zewnętrznych nacisków, kryzysów życiowych lub braku innych perspektyw. Ich nastawienie do edukacji było początkowo pełne wątpliwości, niechęci lub braku wiary w sens takiego działania. Jednakże w trakcie nauki, pod wpływem pozytywnych doświadczeń edukacyjnych, przemiany tożsamościowej lub wzrostu poczucia sprawczości, ich postawa uległa wyraźnej poprawie.

Sylwia rozpoczęła naukę niemal z przypadku, za namową koleżanki. Wcześniejsze szybkie zamążpójście i macierzyństwo „zamknęły" jej drogę edukacyjną. Choć nie wiązała powrotu do nauki z wcześniejszymi doświadczeniami zawodowymi, to jednak szkoła policealna pozwoliła jej poczuć sprawczość i niezależność, co wpłynęło na pozytywną zmianę nastawienia. Anastazja zmagała się z brakiem stabilizacji zawodowej i poczuciem niedocenienia na rynku pracy. Jej decyzja o nauce była początkowo pragmatyczna, nacechowana niepewnością co do sensu dalszej edukacji, zwłaszcza w kontekście kryzysu emocjonalnego (wybuch wojny w Ukrainie). Jednak z czasem odkryła wartość wspólnoty szkolnej i dorosłego uczenia się, co doprowadziło do jej pozytywnego zaangażowania. Klaudia

[348] Knowles M. S. Knowles, E. F. Holton III, R. A. Swanson: *Edukacja dorosłych…*, s. 182

325:5950573870

miała doświadczenie prac w zawodach nieprzynoszących satysfakcji, co początkowo prowadziło do zniechęcenia. Obawiała się, że nie poradzi sobie z nauką. Przełomowy był dla niej moment refleksji nad własną przyszłością, pojawiła się chęć „zrobienia czegoś dla siebie", co przeniosło się pozytywnie na jej stosunek do edukacji. W procesie kształcenia poczuła, że może decydować o swojej ścieżce życiowej. Kornelia podejmowała liczne próby odnalezienia swojej drogi zawodowej, jednak żadna z nich nie przynosiła spełnienia. Poczucie niespełnienia, frustracji i brak samorealizacji były jej codziennością. Dopiero doświadczenie macierzyństwa i związana z nim potrzeba zapewnienia dziecku stabilnej przyszłości doprowadziły ją do decyzji o nauce. Szkoła stała się szansą na zmianę, którą ostatecznie doceniła i zinternalizowała jako pozytywną. Natomiast Anna podchodziła sceptycznie do uczenia się dla samej nauki, jako osoba praktyczna potrzebowała konkretnych celów. Przełomem była rozmowa z lekarką, która ukazała jej naukę jako realną drogę do zmiany zawodowej. Dzięki temu Anna zaczęła postrzegać edukację jako sensowną i celową, co wzmocniło jej zaangażowanie.

W tej grupie przełomowe wydarzenia (macierzyństwo, inspirujące rozmowy, zmęczenie pracą) oraz refleksja nad własnym życiem zawodowym i tożsamością odegrały kluczową rolę w zmianie nastawienia. Porażki życiowe nie zniechęcały, były motorem zmian. Doświadczanie nawet drobnych sukcesów edukacyjnych budowało ich poczucie kompetencji, co znacząco kształtowało pozytywną postawę wobec szkoły.

Grupa II: Od postawy pozytywnej do negatywnej (Daria, Gracjana, Monika, Sandra, Magdalena)

Kobiety z tej grupy rozpoczynały szkołę z entuzjazmem, chęcią rozwoju, wiarą w nowe możliwości. Jednak w toku nauki pojawiły się czynniki osłabiające ich motywację, rozczarowanie rzeczywistością edukacyjną, zmęczenie, brak satysfakcji lub refleksja, że to nie jest droga zgodna z ich wewnętrznymi potrzebami.

Daria koncentrowała się na sukcesach, wypierając porażki. Choć początkowo szkoła była dla niej źródłem radości i poczucia wartości, z czasem doświadczyła braku kierunku. Zakończenie edukacji fryzjerskiej wywołało u niej poczucie pustki i zagubienia. Decyzja o dalszym kształceniu pojawiła się impulsywnie, ale nie wynikała z przemyślanej strategii. Gracjana miała poczucie, że edukacja policealna jest logiczną kontynuacją jej pracy w salonie kosmetycznym, ale jej relacja ze szkołą była chłodna i instrumentalna. Z czasem dostrzegła ograniczenia tej ścieżki, a sama decyzja o nauce wydawała się raczej wynikiem zbiegu okoliczności (np. przeprowadzka) niż głębokiego przekonania. Monika była ambitna, a podjęcie edukacji było próbą zrekompensowania wcześniejszej porażki (nieukończone studia). Choć szkołę policealną ukończyła, nie była zadowolona z efektów. W jej narracji

326:1001875717

dominował niedosyt i przekonanie, że to wciąż nie jest "*to, czego szukała*". Sandra z entuzjazmem podeszła do zmiany branży z powodu wypalenia zawodowego. Jednak mimo sukcesów (zdane egzaminy), pojawiła się u niej niepewność co do sensu całego przedsięwzięcia. Powracała myśl, że decyzja o nauce była trochę „wymuszona" przez sytuację osobistą i środowisko. Magdalena traktowała naukę jako formę terapii po wypaleniu zawodowym. Jednak już na wstępie zaznaczała, że wyniki egzaminów „*nie mają dla niej znaczenia*", a edukacja miała bardziej charakter symboliczny i osobisty niż profesjonalny. Z czasem pojawiła się obojętność wobec samego procesu edukacyjnego.

W tej grupie pozytywne nastawienie było kruche i warunkowe, często zależne od zewnętrznych czynników i nie zostało wystarczająco wzmocnione przez środowisko edukacyjne. Brak sukcesów edukacyjnych, poczucie niespełnienia, a także rozczarowanie realiami nauki prowadziły do utraty motywacji. W przeciwieństwie do grupy pierwszej, porażki lub brak widocznych efektów działały demobilizująco. Choć niektóre z nich (np. Monika) wykazywały wysoki poziom ambicji, to brak wewnętrznego przekonania o wartości edukacji osłabił ich zaangażowanie.

Analiza biograficznych narracji pokazuje, że postawy wobec edukacji formalnej są dynamiczne i podatne na zmianę, zarówno w kierunku pozytywnym, jak i negatywnym. W przypadku pierwszej grupy decydujące znaczenie miały momenty przełomowe i doświadczenia porażek, które mobilizowały do działania i wzmacniały zaangażowanie w edukację. W drugiej grupie, mimo początkowego entuzjazmu, brak wzmocnień i rozczarowanie realiami skutkowały utratą pozytywnego nastawienia. Przebieg kariery zawodowej, przeżycia sukcesów i porażek oraz refleksja nad życiem osobistym i zawodowym miały silny związek na kształtowanie się postaw wobec szkoły policealnej. Jednak kierunek tej zmiany był zróżnicowany, zależał od głębokości motywacji wewnętrznej, wsparcia społecznego oraz zdolności do przekształcania doświadczeń kryzysowych w strategie rozwojowe. Analiza narracji ukazuje, że uczestnictwo badanych kobiet w edukacji formalnej nie było jedynie działaniem utylitarnym (np. zdobyciem zawodu), ale przede wszystkim aktem egzystencjalnym, odpowiedzią na życiowe napięcia, wyrazem potrzeby zmiany, rozwoju i odzyskania wpływu na własną ścieżkę. Ich postawy wobec edukacji były ukształtowane przez indywidualne biografie, doświadczenia kryzysowe i sukcesy, a także przez otoczenie społeczne i kontekst życiowy. W tym ujęciu edukacja staje się nie tyle narzędziem zdobycia kwalifikacji, ile przestrzenią rekonstruowania tożsamości i odnajdywania sensu w zmieniającym się świecie.

Wnioski płynące z analizy narracji kobiet-absolwentek szkół policealnych znajdują potwierdzenie w literaturze andragogicznej i pedagogicznej, szczególnie w obszarze badań nad

327:2717620961

uczeniem się dorosłych oraz edukacją biograficzną. Ujawnia się tu wyraźnie, że edukacja dorosłych nie jest procesem jedynie poznawczym, ale głęboko osadzonym w kontekście życiowym, emocjonalnym i społecznym jednostki. Na tej podstawie wyróżniałam pięć niżej wskazanych obszarów.

Edukacja jako proces osadzony w biografii

Zgodnie z koncepcją *uczenia się biograficznego* [349], doświadczenia życiowe: w tym porażki, kryzysy, zmiany zawodowe i rodzinne nie tylko determinują kierunek edukacyjnych wyborów dorosłych, ale również modelują ich postawę wobec uczenia się. Narracje kobiet z pierwszej grupy (Sylwia, Anastazja, Kornelia itd.) wpisują się w ten model , to właśnie biograficzne napięcia, niepowodzenia i refleksja nad własną sytuacją uruchomiły procesy autorefleksji i decyzje edukacyjne. Edukacja policealna stała się dla nich formą samoterapii, działania egzystencjalnego, jak również narzędziem przebudowy własnej tożsamości zawodowej.

Transformacyjne uczenie się w odpowiedzi na kryzys

Zgodnie z teorią transformacyjnego uczenia się J. Mezirowa, dorośli najczęściej podejmują proces uczenia się w wyniku sytuacji dysonansu poznawczego tzw. dezorientującego dylematu. Może być to utrata pracy, rozwód, narodziny dziecka czy wypalenie zawodowe. Wydarzenia te skłaniają do głębokiej refleksji nad własnymi przekonaniami i prowadzą do ich rekonstrukcji. Przykłady Klaudii, Moniki, Kornelii czy Sandry doskonale ilustrują te mechanizmy, decyzja o nauce była efektem właśnie takich momentów granicznych. Z kolei kobiety z drugiej grupy, które nie doświadczyły pełnej transformacji wewnętrznej lub nie otrzymały adekwatnego wsparcia, z czasem traciły motywację i dystansowały się wobec edukacji.

Znaczenie motywacji wewnętrznej i autonomii

Badania podkreślają, że dorośli uczą się skuteczniej, gdy mają poczucie wpływu, autonomii oraz gdy uczą się tego, co uważają za natychmiastowo użyteczne[350]. Grupa pierwsza ukazała wyraźnie, że dopiero uświadomienie sensu edukacji i celowości nauki prowadziło do przemiany postawy. Przykładem może być Anna, która dopiero po wskazaniu przez lekarkę praktycznej ścieżki rozwoju zaczęła postrzegać naukę jako wartościową. Z kolei w grupie drugiej początkowa motywacja była bardziej zewnętrzna, oparta na nadziei lub emocji, co czyniło ją mniej trwałą i podatną na osłabienie.

[349] P. Alheit, B. Dausien: *Podwójne oblicze*…. s. 3-22.

[350] E.L.Deci, R.M. Ryan: *„Co" i „dlaczego" …..,* s.227-268,

328:2413176221

Szkoła jako środowisko wsparcia i integracji społecznej

Pedagogika dorosłych, szczególnie w ujęciu humanistycznym zwraca uwagę na znaczenie społecznego wymiaru edukacji: relacji, wspólnoty, bezpieczeństwa psychologicznego. Wypowiedzi Anastazji, Klaudii czy Magdaleny potwierdzają, że szkoła policealna może być przestrzenią nie tylko nauki, ale również integracji i akceptacji. To doświadczenie wspólnoty dorosłych uczących się ludzi doświadczonych, zmotywowanych i pełnych refleksji, często wzmacniało poczucie sensu i było czynnikiem ochronnym w chwilach kryzysu edukacyjnego.

Edukacja jako narzędzie redefinicji tożsamości

Zarówno literatura andragogiczna[351], jak i socjologiczna[352] podkreślają, że w ponowoczesnym świecie edukacja jest istotnym narzędziem rekonfiguracji tożsamości. Dla wielu kobiet szkoła policealna nie była wyłącznie środkiem do zdobycia zawodu, była sposobem odzyskiwania siebie, budowania podmiotowości i tożsamości niezależnej od dotychczasowych ról (np. matki, żony, osoby zależnej ekonomicznie). Takie podejście widoczne jest wyraźnie w narracjach Moniki, Klaudii czy Kornelii, które mówiły o potrzebie „*zrobienia czegoś dla siebie”.*

Zestawienie narracji z aktualnym stanem wiedzy pedagogicznej i andragogicznej potwierdza, że edukacja dorosłych jest złożonym i silnie zindywidualizowanym procesem, uwarunkowanym doświadczeniem biograficznym, emocjonalnym i społecznym. Zmiana postawy wobec edukacji, zarówno pozytywna, jak i negatywna, jest ściśle związana z dynamiką życia zawodowego, rodzinnego oraz zdolnością do przekształcania kryzysów w motywację do rozwoju. Współczesne teorie, takie jak transformacyjne uczenie się J. Mezirowa, koncepcja uczenia się biograficznego P. Alheita czy paradygmat andragogiczny M. Knowlesa, są użytecznym aparatem interpretacyjnym dla analizy badanych przypadków. Narracje uczestniczek potwierdzają, że edukacja formalna dorosłych, nawet na poziomie policealnym, pełni funkcję nie tylko praktyczną, ale także tożsamościową, emocjonalną i egzystencjalną.

[351] A. Czajkowska: *Biograficzne uczenie się dorosłych na przykładzie modelu edukacyjnego Coenraada van Houtena*. „Edukacja Dorosłych*”*, 2023, 89.2: 11-26, Z. Szarota, K. Pierścieniak: *Refleksja andragogiczna–współczesna specyfika dyscypliny.* „Studia z Teorii Wychowania, 2020, 11.2 (31): 169-188.

[352] M. Karkowska: *Socjologia wychowania – wybrane elementy. Procesy socjalizacji i edukacja szkolna*. Łódź, Wydawnictwo Naukowe Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej, 2021.

329:1349030181

4.13. Podsumowanie jakościowego etapu badań

Trzeci etap moich badań, badania jakościowe były próbą odpowiedzi na pytania badawcze dotyczące znaczenia środowiska rodzinnego, grupy rówieśniczej, osób znaczących, doświadczeń edukacyjnych i zawodowych oraz momentów krytycznych na postawy badanych wobec edukacji formalnej. Analiza narracji biograficznych wykazała, że postawy wobec edukacji formalnej nie są sztywno ustalone, lecz kształtują się w sposób dynamiczny, zmieniają się w czasie, w reakcji na czynniki rodzinne, środowiskowe, osobiste doświadczenia i zmiany życiowe. Poniżej, przedstawiłam uogólnienia, sformułowane na podstawie uzyskanych wyników:

- **nie można wskazać jednego czynnika wiodącego, powodującego zmiany w postawach wobec edukacji formalnej, zmiana ta jest rezultatem kumulacji i interakcji wielu elementów:**

W oparciu o analizę wywiadów nie da się wskazać jednego, wiodącego czynnika, który uniwersalnie wywołuje zmianę postawy wobec edukacji formalnej. To raczej sieć powiązanych zdarzeń i relacji (środowisko rodzinne, doświadczenia rówieśnicze, osoby znaczące, sukcesy lub porażki oraz momenty krytyczne) tworzy kontekst dla zmiany. Kluczowy okazuje się moment, w którym kilka z tych czynników działa jednocześnie lub skumulowanie,

- **istnieje jednak zestaw czynników, które najczęściej towarzyszą pozytywnej zmianie postawy wobec edukacji:**

Choć przyczyny zmiany są zindywidualizowane, analiza pozwoliła wskazać kilka czynników wysokiej mocy transformacyjnej, które szczególnie często towarzyszyły przejściu od postawy ambiwalentnej lub negatywnej do pozytywnej:

-wsparcie osób znaczących (np. inspirujący nauczyciel, koleżanka, matka) – nawet pojedynczy kontakt mógł odegrać rolę przełomową,

-kryzys życiowy lub moment przełomu np. macierzyństwo, wypalenie zawodowe, rozstanie, które skłaniało do refleksji i zmiany,

-realna użyteczność edukacji gdy nauka przekładała się bezpośrednio na nowy zawód lub poprawę sytuacji materialnej,

-doświadczenie sukcesu w trakcie nauki np. uznanie w grupie, zdany egzamin, dobre wyniki wzmacniało motywację i wiarę w sens kształcenia,

- **porażki i rozczarowania edukacyjne nie zawsze demotywowały, w niektórych przypadkach działały mobilizująco**:

330:7060687887

Porażki edukacyjne, takie jak niezdana matura, rozczarowanie szkołą policealną czy brak wsparcia nauczycieli, nie prowadziły automatycznie do wycofania się z edukacji. Ich znaczenie zależało od kontekstu, zwłaszcza dostępnego wsparcia emocjonalnego, społecznego lub alternatyw. Część respondentek traktowała porażki jako impuls do poprawy swojej sytuacji, podjęcia nowego kierunku lub odcięcia się od nieskutecznych schematów,

- **pozytywne postawy wobec edukacji rzadko wynikały z jednego czynnika, najczęściej były efektem złożonej trajektorii biograficznej:**

Zaangażowanie edukacyjne w dorosłości nie pojawiało się "znikąd". Było raczej efektem wieloletniego procesu, który łączył różnorodne doświadczenia: dziecięce wzorce rodzinne, presję lub brak presji rówieśników, etapy wypalenia lub odrodzenia zawodowego oraz refleksję nad własną tożsamością. Zmiana postawy wobec edukacji formalnej u dorosłych nie jest efektem pojedynczego wydarzenia, lecz złożonego splotu doświadczeń. W szczególności pozytywny zwrot edukacyjny możliwy jest wtedy, gdy jednostka znajduje się w sytuacji granicznej (kryzys, zmiana), ale jednocześnie ma dostęp do znaczących relacji wspierających oraz dostrzega realne przełożenie nauki na poprawę własnego życia**,**

- **zmiana postawy z pozytywnej na negatywną najczęściej była efektem kumulacji trudnych doświadczeń rodzinnych, zawodowych i edukacyjnych:**

U części osób początkowo pozytywne lub neutralne nastawienie do edukacji ulegało osłabieniu w wyniku kolejnych, często rozczarowujących doświadczeń. Wśród najczęstszych czynników towarzyszących tej zmianie znalazły się: destabilizacja sytuacji rodzinnej (np. rozpad rodziny, brak wsparcia ze strony rodziców lub partnera), negatywne doświadczenia edukacyjne (brak zrozumienia ze strony nauczycieli, niedostosowanie programu do oczekiwań, niska jakość zajęć), brak możliwości przełożenia zdobytej wiedzy na rozwój zawodowy, a także brak inspirujących osób znaczących. Szczególnie istotne okazywały się sytuacje, w których oczekiwania wobec edukacji – jako narzędzia zmiany, awansu lub samorealizacji – nie zostały spełnione, co prowadziło do poczucia zawodu, utraty motywacji i wycofania się z chęci dalszego kształcenia.

Badania pokazują, że postawy wobec edukacji formalnej nie są stałe i kształtują się pod wpływem różnych czynników, zarówno społecznych, jak i osobistych. Kluczową rolę odgrywają: środowisko rodzinne, rówieśnicze, doświadczenia zawodowe oraz momenty krytyczne w życiu badanych. Jednocześnie indywidualne doświadczenia edukacyjne i zawodowe oraz kluczowe momenty życiowe odgrywają istotną rolę w podejmowaniu decyzji o kontynuacji lub rezygnacji z dalszej edukacji.

331:8269386494

Zakończenie

W perspektywie poznawczej niniejsze badania pozwoliły na szczegółowe rozpoznanie postaw dorosłych wobec uczestnictwa w edukacji formalnej w publicznych szkołach policealnych, zarówno na początku, jak i po zakończeniu cyklu kształcenia. Wyniki wskazują na dynamiczny charakter tych postaw, ukazując proces edukacyjny jako istotne doświadczenie formujące osobowość i zachowania edukacyjne, a nie jedynie neutralny etap życia. Z punktu widzenia teoretycznego, badania poszerzają rozumienie postaw edukacyjnych dorosłych, traktowanych jako konstrukty wielowymiarowe i głęboko osadzone w biografii jednostki. Analiza wykazała, że zmiany postaw nie są prostą konsekwencją pojedynczych doświadczeń, lecz efektem złożonego oddziaływania czynników środowiskowych, rodzinnych, zawodowych i osobistych. Badania te przyczyniają się do pogłębienia rozumienia mechanizmów kształtowania postaw edukacyjnych w dorosłości, dzięki zastosowaniu perspektywy ilościowej i jakościowej, która umożliwiła uchwycenie zarówno ogólnych trendów w populacji badanej, jak i indywidualnych trajektorii biograficznych. Takie ujęcie wzbogaca dotychczasowy dorobek pedagogiki dorosłych o nowe dowody empiryczne, potwierdzające wieloczynnikowy i procesualny charakter postaw wobec uczenia się.

Przeprowadzone badania umożliwiły udzielenie odpowiedzi na postawione problemy badawcze:

- **dynamika postaw dorosłych wobec edukacji formalnej**

Analiza ilościowa wykazała, że postawy dorosłych wobec uczestnictwa w edukacji formalnej nie są statyczne, lecz podlegają istotnym przemianom w toku kształcenia. Początkowo umiarkowanie pozytywne, po zakończeniu cyklu edukacyjnego uległy wzmocnieniu we wszystkich komponentach: poznawczym, emocjonalnym i behawioralnym. Zmiany te miały charakter istotny statystycznie, a rozkłady przesunęły się w stronę wartości bardziej jednorodnych i wyższych. Równocześnie zidentyfikowałam mniejszościową grupę uczestników, u których proces kształcenia wiązał się ze zmianą postawy zarówno w kierunku wyraźnie pozytywnym, jak i negatywnym co świadczy o zróżnicowanej dynamice doświadczeń edukacyjnych i indywidualnych trajektoriach rozwojowych.

- **czynniki różnicujące poziom i stabilność postaw**

Poziom samooceny okazał się istotnym czynnikiem różnicującym zarówno wyjściowe natężenie postaw, jak i ich trwałość. Zmienne społeczno-demograficzne (płeć, wiek, miejsce zamieszkania) miały znaczenie dla poszczególnych wymiarów postawy, ale ich rola

332:1019269369

w określaniu kierunku zmian była ograniczona. Wykształcenie formalne nie różnicowało ogólnego charakteru postaw, choć osoby z wyższym wykształceniem prezentowały większą stabilność zachowań edukacyjnych.

- **mechanizmy przemian postaw – perspektywa jakościowa**

Narracje biograficzne pokazały, że zmiany postaw wynikają z interakcji wielu czynników, a nie z pojedynczych zdarzeń. Kluczowe były: wsparcie ze strony osób znaczących, doświadczenia kryzysowe lub przełomowe, dostrzeżenie praktycznej wartości edukacji oraz osiąganie sukcesów w toku nauki. Niepowodzenia pełniły podwójną rolę: mogły zniechęcać, ale też motywować – zależnie od sytuacji życiowej i dostępnego wsparcia.

- **konsekwencje praktyczne**

Uzyskane wyniki wskazują, że skuteczne wspieranie dorosłych w edukacji formalnej wymaga podejścia zindywidualizowanego, które uwzględnia predyspozycje osobiste, kontekst społeczny i trajektorie biograficzne uczestników. Postawy wobec uczenia się w dorosłości są podatne na modyfikację, jeśli stworzone zostaną odpowiednie warunki dydaktyczne i społeczne. Ma to istotne znaczenie dla praktyki edukacyjnej i polityki oświatowej, zwłaszcza w perspektywie idei uczenia się przez całe życie.

Badania miały również na celu opracowanie rekomendacji dla nauczycieli i edukatorów osób dorosłych, które mogłyby wspierać skuteczność procesu dydaktycznego i motywację uczestników. Na podstawie uzyskanych danych sformułowałam następujące wskazówki praktyczne, przedstawione w tabeli 46.

Tabela 46

Rekomendacje dla edukatorów osób dorosłych

Rekomendacja	**Przykład praktyczny**	**Potencjalne korzyści dla uczestników**	**Sugerowane narzędzia/metody**
Indywidualizacja procesu dydaktycznego	Dostosowywanie metod nauczania i tempa pracy do potrzeb i doświadczeń uczestników, uwzględniające poziom kompetencji i sytuację życiową.	Większe poczucie kompetencji, lepsze dopasowanie tempa nauki do indywidualnych potrzeb	Testy diagnostyczne, różnicowanie zadań, planowanie ścieżek indywidualnych
Budowanie relacji opartych na zaufaniu i wsparciu	Regularne spotkania grupowe omawiające doświadczenia i trudności edukacyjne w atmosferze wsparcia	Zwiększone poczucie bezpieczeństwa i motywacji do uczestnictwa	Krótkie sesje integracyjne, grupowe dyskusje, mentoring rówieśniczy

333:2456417991

Pokazywanie praktycznych korzyści zdobywanej wiedzy	Wykorzystanie studiów przypadków, projektów praktycznych, symulacji zbliżonych do realnych zadań	Lepsze zrozumienie użyteczności wiedzy, wzrost zaangażowania	Projekty problemowe, studia przypadków, zadania symulacyjne
Tworzenie warunków do doświadczania sukcesu	Stopniowe wprowadzanie trudniejszych zadań, docenianie postępów, przyznawanie certyfikatów częściowych	Wzrost pewności siebie i motywacji wewnętrznej	Etapowanie zadań, system punktowy, mini-certyfikaty
Konstruktywne wsparcie w sytuacjach niepowodzeń	Analiza błędów w grupie w duchu uczenia się, wskazanie strategii radzenia sobie z trudnościami	Zmniejszenie stresu związanego z porażką i rozwój umiejętności radzenia sobie	Sesje refleksyjne, omówienia przypadków, ćwiczenia „co poszło nie tak?”
Wzmacnianie motywacji wewnętrznej	Projekty grupowe, mini-prezentacje lub zadania problemowe umożliwiające samodzielne osiągnięcia	Zwiększenie zaangażowania i poczucia sprawczości	Projekty praktyczne, prezentacje uczestników, zadania problemowe

Źródło: opracowanie własne

Należy podkreślić konieczność indywidualizacji procesu dydaktycznego i tworzenia środowiska edukacyjnego sprzyjającego podtrzymywaniu motywacji. Kluczowe działania powinny obejmować: budowanie relacji opartych na zaufaniu i wsparciu, ukazywanie praktycznych korzyści zdobywanej wiedzy, stwarzanie warunków do doświadczania sukcesu oraz konstruktywne towarzyszenie w sytuacjach niepowodzeń. Uwzględnienie zróżnicowanych potrzeb wynikających z poziomu samooceny, doświadczeń zawodowych i sytuacji życiowej uczestników może przyczynić się do zwiększenia skuteczności działań edukacyjnych.

Uzyskane wyniki badań wskazują, że edukacja formalna dorosłych nie jest wyłącznie procesem zdobywania kwalifikacji, lecz także przestrzenią transformacji postaw, tożsamości i zaangażowania w życie społeczne. Tworzenie warunków sprzyjających uczeniu się przez całe życie należy zatem traktować jako priorytet nie tylko w wymiarze indywidualnym, lecz także w polityce oświatowej i strategiach rozwoju społecznego. Wzmacnianie pozytywnych postaw wobec edukacji w dorosłości może przyczynić się do budowania społeczeństwa bardziej inkluzywnego, kompetentnego i zdolnego do adaptacji w warunkach dynamicznych przemian cywilizacyjnych.

Niemniej, muszę podkreślić, że badania zostały przeprowadzone w określonym typie instytucji edukacyjnych (publicznych szkołach policealnych), co ogranicza możliwość pełnego

334:8552146036

uogólniania uzyskanych wyników na inne formy edukacji dorosłych. Zastosowane metody, choć umożliwiły uchwycenie dynamiki zmian postaw oraz kontekstu biograficznego, nie oddają całej złożoności procesów motywacyjnych zachodzących w odmiennych środowiskach edukacyjnych. W przyszłości warto rozszerzyć zakres analiz o inne grupy dorosłych uczących się zarówno w instytucjach formalnych, jak i w ramach edukacji pozaformalnej, z uwzględnieniem badań podłużnych, które pozwoliłyby uchwycić trwałość i długofalowe konsekwencje przemian postaw edukacyjnych. Istotne wydaje się także porównanie doświadczeń osób dorosłych w różnych środowiskach zawodowych, kulturowych i społecznych, a także badania międzykulturowe, umożliwiające wskazanie uniwersalnych oraz kontekstowo specyficznych mechanizmów zmiany postaw.

Podsumowując, badania dowodzą, że postawy dorosłych wobec edukacji formalnej są procesem zmiennym, kształtowanym przez złożoną sieć czynników indywidualnych i środowiskowych. W wymiarze teoretycznym badania te poszerzają wiedzę o mechanizmach zmiany postaw edukacyjnych w dorosłości, natomiast w aspekcie praktycznym dostarczają wskazówek przydatnych w projektowaniu działań dydaktycznych i wspierających. Edukacja formalna dorosłych, traktowana nie tylko jako proces zdobywania kwalifikacji, lecz także jako przestrzeń transformacji postaw i tożsamości, powinna zajmować centralne miejsce w polityce oświatowej i strategiach rozwoju społecznego, gdyż stanowi fundament uczenia się przez całe życie i budowania kapitału społecznego.

335:9339452880

Bibliografia

Prace zwarte

Ajzen I., Fishbein M.: . *Understanding attitudes and predicting social behawior.*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall; 1980.

Aleksander T.: *Andragogika-podręcznik akademicki*. Radom-Kraków, Instytut Technologii

i Eksploatacji-PIB, 2009.

Aleksander T.: *Kształcenie ustawiczne*. W. *Pedagogika społeczna*. Red. T. Pilch, I. Leparczyk, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak, 1995.

Allport G.: *The person in psychology. Selected essays*. Boston, Beacon Pr., 1968.

Andrzejczak A.: *Projektowanie i realizacja szkoleń*. Warszawa, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, 2013.

Aronson E., Wilson T., Akert R.: *Psychologia społeczna: serce i umysł*. Poznań, Zysk i S-ka, 2012.

Babbie E.: *Badania społeczne w praktyce*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2003.

Bedyńska S., Cypryańska M.: *Statystyczny drogowskaz 1. Praktyczne wprowadzenie do wnioskowania statystycznego.* Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Sedno Spółka z o.o., 2013.

Bedyńska S., Brzezicka A.: *Statystyczny drogowskaz.Praktyczny przewodnik analizy danych w naukach społecznych na przykładach z psychologii*. Warszawa, Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica", 2007.

Birch A., Malim T.: *Psychologia rozwojowa w zarysie*. *Od niemowlęctwa do dorosłości*. Warszawa, PWN, 1998.

Boczukowa B.: *Jak kształcić dorosłych. Refleksje Andragoga*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2010.

Bohner G., M. Wanke M.: *Postawy i zmiana postaw*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2004.

Braun V., Clarke V.: *Analiza tematyczna*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2024.

Bronfenbrenner U.: *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA, Harvard University Press, 1979.

Bronfenbrenner U., Morris P.A.: *The bioecological model of human development*. W: *Handbook of Child Psychology*. Red. W. Damon, R. Lerner, John Wiley & Sons, 2007, wyd. 6, tom 1.

Brzezińska A.: *Społeczna psychologia rozwoju*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2004.

Chase S.E.: *Wywiad narracyjny. Wielość perspektyw, podejść, głosów*. W: *Metody badań jakościowych"*, tom 2. Red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, Warszawa, PWN, 2010.

336:1105328347

Chmielewska-Łuczak D., Fankanowski M.: *Przegląd aktualnych tendencji w badaniach biograficznych w obrębie nauk społecznych*. W: *Na tropach psychologii jako nauki humanistycznej.* Red. M. Straś-Romanowska, Warszawa-Wrocław, PWN, 1995.

Chodkowska M.: *Kulturowe uwarunkowania postaw wobec inwalidztwa oraz osób niepełnosprawnych. Ciągłość i możliwość zmiany*. W: *Człowiek niepełnosprawny. Problemy autorealizacji i społecznego funkcjonowania. Charisteria dla profesor Zofii Sękowskiej*. Red. M. Chodkowska. Lublin, Wydawnictwo UMCS, 1994.

Ciechanowska D.: *Neurodydaktyczne uwarunkowania uczenia się dorosłych* W: *Edukacja jutra. Kształcenie i pozaedukacyjna aktywność człowieka od dzieciństwa do dorosłości.* Red. A. Kamińska, P.Oleśniewicz, Sosnowiec, Oficyna Wydawnicza „Humanitas". Wyższa Szkoła Humanitas, 2016.

Cieślak A.: *Rozwój teorii i praktyki kształcenia ustawicznego*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1981.

Crocker J., Park L.E.: *Dążenie do poczucia własnej wartości: Budowa, utrzymanie i ochrona poczucia własnej wartośc*i. W: Handbook of Self and Identity, Red. M. Leary, J. Tangney, New York: Guilford Press, 2003.

Czykier K.: *Metoda biograficzna jako metoda wspierająca precyzowanie sensu życia.* W*: Aksjologia edukacji dorosłości.* Red. J. Kostkiewicz, Lublin, KUL, 2004.

Delors J.(red.): *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*. Warszawa, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich Wydawnictwa UNESCO, 1998.

Drwal R.Ł: *Adaptacja kwestionariuszy osobowości. Wybrane zagadnienia i techniki*. Warszawa, PWN, 1995.

Dudzikowa M.: *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia*. Kraków, Impuls, 2001.

Dweck C.S.: *Self-theories: Ich rola w motywacji, osobowości i rozwoju.* „Philadelphia, Psychology Press", 2000.

Eagly A. H., Wood W.: *Teoria ról społecznych*. : PAM Van Lange. Red. A.W. Kruglanski, ET Higgins, Handbook of theories of social psychology. Sage Publications Ltd. https://doi.org/10.4135/9781446249222.

Fabiś A.: *Dorosły w procesie kształcenia.* Bielsko-Biała, Wydawnictwo WSA, 2009.

Ferenz K.: *Społeczne i kulturowe uwarunkowania postaw wobec edukacji*. W: *Oświata dorosłych jako ruch społeczny. Materiały z Konferencji Międzynarodowej Wrocław-Karpacz, 16-19 X 1990*, Wrocław 1992.

Flick U.: *Projektowanie badania jakościowego*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2010.

Frankfort-Nachmias C., Nachmias C.D.: *Metody badawcze w naukach społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Zysk i S-ka, 2001.

Gibbs G.: *Analizowanie danych jakościowych*. Warszawa, PWN, 2011.

337:8683430300

Gnitecki J.: *Wprowadzenie do metod badań w naukach pedagogicznych*. Poznań, WN WSPiA, 2006.

Gnitecki J.: *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*. Zielona Góra, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. T. Kotarbińskiego, 1993.

Golonka-Legut J.: *Edukacyjny potencjał indywidualnego doświadczenia życiowego*. Wrocław, Oficyna Wydawnicza ATUT-Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, 2019.

Harwas-Napierała B., J. Trempała J.(red.): *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Warszawa, PWN, 2009.

Hornowska E.: *Testy psychologiczne. Teoria i praktyka*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar Spółka z o.o., 2021.

Hurlock E.B.: *Rozwój młodzieży*. Warszawa, PWN, 1985.

Illeris K.*: Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia* się. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, 2006.

Janus J.: *Słownik pedagogiki i psychologii*. *Zagadnienia, pojęcia terminy*. Buchmann sp. z o.o., 2011.

Jarvis P.: *Adult Learning in the Social Context*. Croom Helm, London, New York, Sydney, 1987.

Jarvis P.: *Learning to be a Person in Society*. London and New York, Routledge, 2009.

Jarvis P.: *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning*. Routlege, 2006, https://doi.org/10.4324/9780203001677

Jarvis P., Holfard J., Griffin C.: *The Theory and Practice of Learning*. London, Routledge, 2003.

Karkowska M.: *Socjologia wychowania – wybrane elementy. Procesy socjalizacji i edukacja szkolna*. Łódź, Wydawnictwo Naukowe Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej, 2021.

Kawula S.: *Pedagogika społeczna i jej miejsce wśród nauk pedagogicznych*. W: *Pedagogika społeczna. Dokonania, aktualność, perspektywy*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2003.

Kazimierska I., Lachowicz I., L. Piotrowska L. : *Uczenie się dorosłych – Cykl Kolba*. Warszawa, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2014.

Kidd R.J.: *The Implications of Continuous Learning*. Toronto, W.J. Cage, 1966.

Knowles M.S., Holton III E.F., Swanson R.A.: *Edukacja dorosłych. Podręcznik akademicki.* Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009.

Kossewska J.: *Uwarunkowania postaw. Nauczyciele i inne grupy zawodowe wobec integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych*. Kraków, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2000.

338:9402617868

Kokot K.: *Determinanty samodzielności osób niepełnosprawnych ruchowo w latach 1945 – 2001 w Polsce na przykładzie Dolnego Śląska.* Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2010.

Kolb D.*: Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey, „Prentice-Hall, Englewood Cliffs", 1984.

Kołodziej J.: *Życie rodzinne a praca zawodowa – konflikt czy równowaga? Nowoczesne rozwiązania na rynku pracy i w edukacji osób dorosłych – rozważania teoretyczne*. W: *Wieź i pokój w rodzinie i społeczeństwie*. Red. T. Sakowicz, M. Marsollek. Kielce, Wydawnictwo UJK, 2016.

Konarzewski K.*: Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Warszawa, WSiP, 2000.

Kotowska-Wójcik O.A., Luty-Michalak M.: *Czas i praca w życiu kobiet*. W: *Czas kobiet-perspektywa socjologiczna*. Red. O.A. Kotowska-Wójcik, M.Luty-Michalak, Warszawa, Warszawskie Wydawnictwo Socjologiczne, 2020.

Kruger H.H.: *Metody badań w pedagogice*. Gdańsk, GWP, 2007.

Kubinowski D.: *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia-Metodyka-Ewaluacja*. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2010.

Kula E., Pękowska M.: *Polityczno-oświatowy wymiar edukacji ustawicznej w szkolnictwie wyższym. Podręcznik akademicki*. Kielce, Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, 2015.

Kwak A.: *Rodzina w dobie przemian. Małżeństwo i kohabitacja*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak, 2009.

Kwiatkowski S.M., Bogaj A., Baraniak B.: *Pedagogika pracy. Pedagogika wobec współczesności*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2007.

Kvale S.: *Doing interviews.* Sage Publications Ltd, 2007, https://doi.org/10.4135/9781849208963

Lave J., Wenger E.: *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991.

Leaper C, Friedman C.K."*The socialization of gender*." *Handbook of Socialization: Theory and Research*, 561-587. W: Grusec, J. E., & Hastings, P. D. (Eds.), *Handbook of Socialization: Theory and Research*. 2007, Guilford Press.

Lengrand P.: *An Introduction to Lifelong Education*. Paris, UNESCO, 1970.

Łobocki M.: *Metody i techniki badań pedagogicznych.* Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls, 2008.

Maio G., Haddock G.: *The Psychology of Attitudes and Attitudes Change*. London, Sage Publications Ltd, 2009.

Maliszewski N.*: Dynamiczna Teoria Postaw. O relacji postaw jawnych i utajonych*. Warszawa, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2011.

339:7475930361

Malewski M.: *Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi*. W: *Andragogiczne wątki, poszukiwania, fascynacje*. Red.E. Przybylska, Toruń, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2001.

Malewski M.: *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2010.

Malewski M.: *W poszukiwaniu teorii uczenia się ludzi dorosłych*. W: *Stan i perspektywy rozwoju refleksji nad edukacją dorosłych*. Red. T. Aleksander, D. Barwińska. Kraków–Radom, Uniwersytet Jagielloński i Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, 2007.

Marody M.: *Sens teoretyczny a sens empiryczny pojęcia postawy. Analiza metodologiczna zasad doboru wskaźników w badaniach nad postawami*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1976.

Marynowicz-Hetka E.: *Pedagogika społeczna. Wybrane problemy i rozwiązania*. Łódź, WUŁ, 1996.

Maszke A.W.: *Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*. Warszawa, WSiP, 2004.

Maszke A.W.: *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Rzeszów, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2008.

Matczak A.: *Zarys psychologii rozwoju-podręcznik dla nauczyciela*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak, 2003.

Matlakiewicz A., Solarczyk-Szwec H.: *Dorośli uczą się inaczej. Andragogiczne podstawy kształcenia ustawicznego*. Toruń, Centrum Kształcenia Ustawicznego w Toruniu, 2009.

Matlakiewicz A.: *Edukacja ustawiczna w ujęciu brytyjskim*. Radom, Biblioteka Edukacji Dorosłych, 2006, Tom 36.

Mazurek E.: *Biografie edukacyjne kobiet dotkniętych rakiem piersi*. Wrocław, Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, 2013.

Mądrzycki T.: *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1977.

Merriam S.B., Bierema L.L. : *Adult learning: Linking theory and practice*. John Wiley & Sons, 2013.

Mezirow J.: *Edukacja i zmiana: Transformacyjne uczenie się jako mechanizm zmiany osobowej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2005.

Mezirow J.: *Learning to Think Like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory*. W: *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*. EDS. J. Mezirow Associates, CA: Jossey-Bass. San Fransisco, 2000.

Mika S.: *Psychologia społeczna*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1981.

Miś L.: *Ery i fazy rozwoju w życiu człowieka dorosłego w ujęciu D.J.Levinsona*. W: *Duchowy rozwój człowieka fazy życia-osobowość-wiara-religijność. Stadialne koncepcje rozwoju w ciągu życia*. Red. P. Socha. Kraków, Wyd. I, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2000.

340:3553961811

Myers D.G.: *Psychologia społeczna*. Poznań, Wydawnictwo Zysk-S-ka, 2003.

Nowak S.: *Pojęcie postawy w teoriach i stosowanych badaniach społecznych*, [w:] S. Nowak (red.), *Teorie postaw*, Warszawa, PWN, 1973.

Okoń W.: *Słownik pedagogiczny*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1992.

Oleś P.K.: *Psychologia człowieka dorosłego. Ciągłość-zmiana-integracja*. Warszawa , PWN, 2011.

Oleś P.K.: *Psychologia przełomu połowy życia*. Lublin, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 2010.

Oppenheim A.N.: *Kwestionariusze, wywiady, pomiary postaw*. Poznań, Zysk i S-ka, 2004.

Pachociński R.: *Andragogika w ujęciu międzynarodowym*. Warszawa, Wydawnictwo IBE, 1998.

Pakuła M.: *Postawy osób starszych wobec edukacji*. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2010.

Palka S.: *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*. Gdańsk, Wydawnictwo GWP, 2006.

Palka S.: *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Gdańsk, Wydawnictwo GWP, 2010.

Paluchowski W.J., Hornowska E.: *Podstawy teoretyczne diagnozy psychologicznej*. W: *Psychologia. Podręcznik akademicki. Red. J. Strelau.* Gdańsk, GWP, 2000.

Pietrasiński Z.: *Rozwój człowieka dorosłego*. Warszawa, Wydawnictwo Wiedza Powszechna, 1990.

Pilch T., Bauman T.*: Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak, 2010.

Piwowarski R.: *Oświata dorosłych. Nowe uwarunkowania i wyzwania*. Warszawa, Wydawnictwo IBE, 1998.

Plopa M.: *Psychologia rodziny. Teoria i badania*. Kraków, Impuls, 2011.

Półturzycki J.: *Dydaktyka dorosłych*. Warszawa, Wydawnictwo Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1991.

Półturzycki J.: *Spór o kształcenie ustawiczne. Polemiki i analizy*. Warszawa, Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego, 2016.

Półturzycki J.: *Ustawiczność w Raporcie Edgara Faure'a, Uczyć się aby być*. W: *Kształcenie ustawiczne podstawą nowoczesnej edukacji*. Red. A. Frąckowiak, J. Półturzycki. Warszawa-Płock-Radom, Instytut Technologii Eksploatacji -PIB w Radomiu, 2011.

Przecławska A., Theiss W.: *Pedagogika społeczna: nowe zadania i szanse*. W: *Pedagogika społeczna. Kręgi poszukiwań*. Red. A. Przecławska, Warszawa, 1996.

Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M.: *Psychologia rozwoju człowieka-zagadnienia ogólne*. Warszawa, PWN, 2005.

341:2806051270

Przetacznik-Gierowska M.: *Zasady i prawidłowości psychicznego rozwoju człowieka*. W: *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*. Red. Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M., Tom I, Warszawa, 1996.

Przybylska E., Wajsprych D.: *Uczenie się i rodzina. Perspektywa andragogiczna*. Warszawa, CeDeWu, 2018.

Rathus S.: *Psychologia współczesna*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2004.

Reber A.S.: *Słownik psychologii.* Warszawa, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, 2000.

Reykowski J.: *Osobowość*. W: *Psychologia jako nauka o człowieku*. Red. M. Maruszewski. Warszawa, Wydawnictwo Książka i Wiedza, 1966.

Reykowski J.: *Postawy a osobowość*. W: *Teorie postaw*. Red. S. Nowak. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1973.

Rodek V.: *Stan i uwarunkowania autoedukacji studentów*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2014.

Sanecka E.: *Ciemna triada osobowości w środowisku pracy. Perspektywa interakcyjna*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2020.

Savickas M.L.: *Teoria i praktyka konstrukcji kariery*. W: *Rozwój kariery i doradztwo: wykorzystanie teorii i badań*. Red. S.D. Brown, R.W. Lent (. John Wiley & Sons, Inc. , 2005, https://psycnet.apa.org/record/2004-21312-00

Sęk H.: *Społeczna psychologia kliniczna*. Warszawa.Wydawnictwo Naukowe PWN, 1991.

Soborski W: *Postawy ich badanie i kształtowanie*. Kraków, Wydawnictwo Naukowe WSP,1987.

Solarczyk-Ambrozik E.: *Mechanizmy kształtowania i płaszczyzny aktualizacji postaw ludzi dorosłych*. W. *Wybrane zagadnienia z oświaty dorosłych. Skrypt dla studentów pedagogiki*. Red. J. Skrzypczak. Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM, 1995.

Solarczyk-Ambrozik E.: *Uczenie się przez całe życie jako rzeczywistość edukacyjna. Dyskurs całożyciowego uczenia się na tle zmian społeczno-ekonomicznych*. W: *Całożyciowe uczenie się, jako wyzwanie dla teorii i praktyki edukacyjnej*. Red. E. Solarczyk-Ambrozik. Poznań, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytet Adama Mickiewicza, 2013.

Solarczyk-Szwec H.: *Od kanonu przez polifonię do kanonu znaczeń edukacji ustawicznej*. W: *Całożyciowe uczenie się jako wyzwanie dla teorii i praktyki edukacyjnej*. Red. E. Solarczyk-Ambrozik. Poznań, Wydawnictwo Naukowe uniwersytetu Adama Mickiewicza, 2013.

Szkudlarek T., Śliwerski B.: *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki* (wyd. 5). Kraków, Impuls., 2010.

Szpitalak M., Polczyk R.: *Samoocena. Geneza, struktura, funkcje i metody pomiaru.* Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2015.

Sztompka P.: *Słownik socjologiczny. 1000 pojęć*. Kraków, Znak Horyzont, 2020.

Sztumski J.: *Wstęp do metod i technik badań społecznych*. Wydawnictwo Śląsk, 1999.

342:6675270183

Thomas W.J., Znaniecki .F: *Polish Peasant in Europe and America*, t. I, Boston 1918–1920.

Turner J.H.: *Psychologia społeczna. Zachowania społeczne. Aktywność i bierność w zachowaniu społecznym. Motywacje ludzkiego zachowania. Potrzeby. Aspiracje*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009.

Tyszka T.: *Psychologia zachowań społecznych*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1999.

Tyszkowa M.: *Psychologia rozwoju człowieka. Tom 2: Charakterystyka okresów życia człowieka*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2002.

Urbańczyk F.: *Dydaktyka dorosłych*. Wrocław, Wydawnictwo Ossolineum, 1955.

Urbaniak-Zając D., Kos E.: *Badania jakościowe w pedagogice*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2013.

Urbaniak-Zając D., Piekarski J.. *Metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2018.

Wenger E.: *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, New York, Cambridge University Press, 1998.

Winiarski M.: *Rodzina, szkoła, środowisko lokalne. Problemy edukacji środowiskowej*. Warszawa, IBE, 2000.

Wojciszke B.: *Postawy i ich zmiana*. W: *Psychologia. Podręcznik akademicki.* T. 3*: Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*. Red.J. Strelau, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2003.

Worek B., A. Szczucka: *Kto, jak i gdzie się uczy? Aktywność szkoleniowo-rozwojowa w Polsce w świetle badań Bilansu Kapitału Ludzkiego*. W: *Przestrzenie i miejsca edukacji dorosłych w Polsce*. Red. M. Gromadzka. Warszawa, Wydawnictwo Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Seria Naukowa, t. 4,2018.

Wroczyński R.: *Edukacja permanentna. Problemy-perspektywy*. Warszawa, PWN, 1973.

Yeaxlee B.A.: *Lifelong education. A sketch of the range and significance of the adult education movement.*. London, Toronto, Melbourne and Sydney, Cassel and Company LTD, 1929.

Zaczyński W.: *Praca badawcza nauczyciela,* Warszawa, Wydawnictwo WSiP,1995.

Zimbardo P.G.,Leippe M.R.*: Psychologia zmiany postaw i wpływu społecznego*. Poznań, Zysk i S-ka, 2004.

Żechowska B.: *Wybrane metodologiczne wzory badań empirycznych w pedagogice*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1985.

343:5955865041

Artykuły w czasopismach naukowych

Alharbi, H. F., Abaoud, A. F., Almutairi, M., Alzahrani, N. S., Almarwani, A. M., Alenezi, A., & Alhowaymel, F. M.: *Gender differences in acute and perceived stress, bullying, and academic motivation among nursing and midwifery students*. "BMC nursing", 2025,*24*(1), 26.

Ajzen I.: *The theory of planned behavior. Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 1991,*50*(2), 179-211.

Alheit P. :*Podejście biograficzne do całożyciowego uczenia się.* „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2011, nr 3(55).

Alheit P.: *Teoria biografii jako fundament pojęciowy uczenia się przez całe życie.* „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja", 2015, nr 4(72).

Alheit P., Dausien B.: „*Podwójne oblicze" kształcenia ustawicznego: dwie perspektywy analityczne na temat „cichej rewoluc*ji", „Studies in the Education of Adults", 2002, 34, 1.

Arrogante O., Velarde-García J.F., Blázquez-González P., Nieves Moro-Tejedor M.*: The effects of high-*f*idelity simulation training on empathy and attitudes toward older people among undergraduate nursing students: A quasi-experimental study.* "Nurse Education in Practice", Volume 64, October 2022, 103441.

Bæck U.D.: *Położenie wiejskie a sukcesy akademickie — uwagi na temat badań, kontekstualizacji i metodologii.* "Skandynawskie czasopismo badań edukacyjnych" 2016, 60(4):1-14 DOI: 10.1080/00313831.2015.1024163

Bateson G., Jackson D.D., Haley J., Weakland J. : *Toward a theory of schizophrenia*. "Behavioral Science", 1956, 1(4), 251–264. https://doi.org/10.1002/bs.3830010402

Baumeister R.F., Campbell J.D., Krueger J.I.,Vohs K.D.: *Czy wysoka samoocena skutkuje lepszymi wynikami, sukcesami w kontaktach międzyludzkich, szczęściem i zdrowszym stylem życia?* „Nauka Psychologiczna w interesie publicznym" 2003, 4(1), 1-44.

Bennett A.R.: *Attitudes Toward Adult Education Among Adult Learners Without a High School Diploma or GED.* Graduate Theses and Dissertations. Retrieved, 2016, https://digitalcommons.usf.edu/etd/6468/

Borah T., Begum A.M., Deka B., Thiek Z..: *Family environment and its influence on educational aspiration of adolescents*. "The Pharma Innovation Journal", 2023, 12(1), 2371–2373.

Boudard E., Rubenson K.: *Ponowne przyjrzenie się głównym czynnikom determinującym uczestnictwo w edukacji dorosłych za pomocą bezpośredniego pomiaru umiejętności czytania i pisania, „*Międzynarodowe czasopismo badań edukacyjnych*"* Tom 39, Wydanie 3 ,2003, https://doi.org/10.1016/j.ijer.2004.04.007

Braun V., Clarke V.: "*Using thematic analysis in psychology*". Qualitative Research in Psychology, 2006, 3(2), 77–101.

Bron A.: *Biograficzność w badaniach andragogicznych*, „Dyskursy Młodych Andragogów", 2009, nr 10.

344:1040299551

Cęcelek G.: *Kształcenie ustawiczne jako wymóg konieczny współczesnej rzeczywistości*. „Edukacja Ustawiczna Dorosłych", 2/2012.

Chiu, C. J., Hu, Y. H., Lin, D. C., Chang, F. Y., Chang, C. S., Lai, C. F.: *The attitudes, impact, and learning needs of older adults using apps on touchscreen mobile devices: Results from a pilot study*. "Computers in Human Behavior*",* 2016, 63, 189–197. https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.020

Chmielecka M.: *Ewolucja teorii transformatywnego uczenia się.* „Edukacja Ustawiczna Dorosłych" 2019,4/2019, DOI: 10.34866/e9fc-7x67

Chodkowska M.: *Metoda biograficzna wobec wyzwań pedagogiki specjalne*j, January 2014, „Przegląd Badań Edukacyjnych" 1(18):125 DOI:10.12775/PBE.2014.010

Ciechomska M., Ciechomski M.: *Infrastruktura edukacyjna jako baza kształtowania kapitału ludzkiego w województwie wielkopolskim*. „Acta Universitatis Lodziensis, Folia Oeconomia" , 2016, 219.

Cohen S., Wills T.A.: *Stres, wsparcie społeczne i hipoteza buforowania*. „Psychological Bulletin" 1985*, 98* (2), 310–357. https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.310

Cullin J.: *Double Bind: znacznie więcej niż tylko krok w kierunku teorii schizofrenii.* „Australijskie i Nowozelandzkie czasopismo terapii rodzinnej (ANZJFT)" 2006, 27(3) https://doi.org/10.1002/j.1467-8438.2006.tb00711.x

Czajkowska A.: *Biograficzne uczenie się dorosłych na przykładzie modelu edukacyjnego Coenraada van Houtena*. „Edukacja Dorosłych*"*, 2023, 89.2: 11-26.

Ćwirynkało K., Parchomiuk M., Gregory J., Rav S.: *Attitudes of Indian and Polish teachers towards inclusion of children and youth with disabilities in regular classrooms. A comparative analysis. „*Edukacja Międzykulturowa*",* 2023, nr 4 (23) ISSN 2299-4106 DOI: 10.15804/em.2023.04.08

Deci E.L., Ryan R.M.: *„Co" i „dlaczego" w dążeniu do celu: ludzkie potrzeby i samostanowienie zachowania*. „Psychological Inquiry*" ,2000, 11* (4), https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Domańska L.: *Krajowy Fundusz Szkoleniowy wsparciem kształcenia ustawicznego pracodawców i pracowników*. „Edukacja Ustawiczna Dorosłych" 2022, nr 3/22, DOI: 10.34866/q8rm-z798

Dubas E.: *Auksjologia andragogiczna. Dorosłość w przestrzeni rozwoju i edukacji,* „Rocznik Andragogiczny", 2009.

Dziaczkowska L.: *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych i ich znaczenie w kształtowaniu myślenia teoretyczno-praktycznego pedagogów*. „Edukacja" 2023, 2(165), DOI 10.24131/3724.230201 ISSN 0239-6858

Eccles J.S**.**, Wigfield A.: *Motywacyjne przekonania, wartości i cele*. „Roczny Przegląd Psychologiczny*",* 2002, *53*(1), 109-132. DOI: 10.1146/annurev.psych.53.100901.135153

Farnicka M., Liberska H.: *Tworzenie środowiska sprzyjającego uczeniu się – analiza wybranych czynników*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja", 2014, 67(3).

345:2541790415

Franczyk A., Rajchel A.: *Postawy studentów wobec edukacji zdalnej–doniesienie z badań.* „Edukacja Ustawiczna Dorosłych*"* (1), 85-99.

Gądek A.: *Students' attitudes towards physical culture, physical education classes and exercises.* "Health Promotion and Physical Activity".2022, ISSN 2544-9117 ▪ 21 (4) doi: 10.55225/hppa.474

Glanc Z.: *Obraz dorosłości w dobie ponowoczesności. Mozaika wymiarów dorosłości*, „Edukacja Dorosłych", nr 1/2011.

Golonka-Legut J.: *Uczenie się w perspektywie biograficzności. Perspektywa andragogiczn*a, „Rocznik Andragogiczny", 2015, T. 22, DOI: 10.12775/ RA.2015.005

Henschke J.A.: *Teoria i praktyka andragogiczna za granicą. Spojrzenie na andragogikę i filozofię andragogiki: zarys międzynarodowy – część II.* „Edukacja Dorosłych", 2011, nr 2.

Hu L.T., Bentler P.M.: *Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. Structural Equation Modeling*."A Multidisciplinary Journal", 1999 6(1) https://doi.org/10.1080/10705519909540118

Hyde J.S.: *Hipoteza podobieństwa płci*. American Psychologist*, 60* (6), https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.6.581

Illeris K.: *O specyfice uczenia się ludzi dorosłych*. „Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja : kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej", 2009, nr 1 (45).

Illeris K.: *Uczenie się transformacyjne i tożsamość*. "Journal of transformative education*"* 12.2 (2014).

Illeris K.: *Workplace learning and learning theory*. Journal of workplace learning, 2003, *15*(4), https://doi.org/10.1108/13665620310474615

Jankowska M.: *Sposoby rozwiązywania kryzysów w teorii psychospołecznego rozwoju E. H. Eriksona w aspekcie rozwoju człowieka i zdrowia psychicznego oraz zaburzeń w rozwoju*. Kwartalnik naukowy „Fides et Ratio". Tytuł numeru „W trosce o zdrowie. Ujęcie integralne". Tom nr 32, nr 4 (2017) ISSN 2082-7067 4(32)2017.

Jarvis P.: *Transformatywny potencjał uczenia się w sytuacjach kryzysowych*, „Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja : kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej" 2012, nr 3 (59).

Jurgiel-Aleksander A.: *Fenomenografia i jej poznawcze konsekwencje w świetle projektu na temat doświadczeń edukacyjnych dorosłych. Refleksja badacza*. „Rocznik Andragogiczny" t. 23 (2016) DOI: http://dx.doi.org/10.12775/RA.2016.014

Jurgiel A.: *Walka o zmianę statusu a (nie)moc kształcenia w świetle analizy doświadczeń edukacyjnych kobiet. Studium biograficzne*. „Rocznik Andragogiczny", 2011.

Kaczor-Szkodny P.M., Szkodny W.: *Wybrane elementy wpływające na powstawanie i kształtowanie postaw i zachowań zdrowotnych*. „Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu", 2021, 27(1):doi: 10.26444/monz/131778

Kankaraš, M., Capecchi, S.: *Ani się zgadzam, ani się nie zgadzam: użycie i nadużycie kategorii odpowiedzi neutralnej w skalach typu Likerta*. METRON **83** , 111–140 (2025). https://doi.org/10.1007/s40300-024-00276-5

346:1142703483

Koludrović M., Reić Ercegovac I.: *Attitudes, Motivation, and Self-Efficacy in Adult Education in Croatia*. "Journal of Contemporary Educational Studies", Vol. 72 (138), https://sodobna-pedagogika.net/en/archive/load-article/?id=1956

Kondakcı D., Kılavuz A., Özgür Ö. ,Tufan I.: *Factors related to the attitudes towards the older adults and emphatic skills of gerontology students*. "Journal of Human Sciences". 2023, 20(4), doi:10.14687/jhs.v20i4.6383

Kowalewski T.: *Znaczące postaci w edukacji dorosłych i andragogice*. „Edukacja Dorosłych" 1 (68 (2013).

Kozerska A.: *Model uczenia się w okresie późnej dorosłości*. „Podstawy Edukacji. Zrównoważony rozwój"2016, t.9, http://dx.doi.org/10.16926/pe.2016.09.05

Kozłowski W., Matczak E.: *Aspiracje edukacyjne rodziców w stosunku do własnych dzieci*. „Edukacja", 2014, 1.126.

Kozłowski W.: *Poczucie własnej skuteczności zawodowej*. „Edukacja", 2014, 129.4: 36-49.

Kwan V.S., John O.P., Kenny D.A., Bond M.H., Robins R.W.: *Rekonceptualizacja indywidualnych różnic w uprzedzeniach samodoskonalenia: podejście interpersonalne*. „Przegląd Psychologiczny" 2004, 111(1): DOI: 10.1037/0033-295X.111.1.94

Laal M.*: Lifelong learning: What does it mean?*, „Procedia – Social and Behavioral Sciences", nr 28/2011, DOI: 10.1016/j.sbspro.2011.11.090

Lin Q, Wu J., Shen Z.*: Intergenerational transmission of trait anxiety: Insights from different parenting styles using the actor-partner interdependence model*. "Acta Psychologica*"*, 2025, *254*, 104838 https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.104838

Lindemann K.: *Family structure transitions and educational outcomes: Explaining heterogeneity by parental education in Germany*."Advances in life course research" 2024,60 : 100610. https://doi.org/10.1016/j.alcr.2024.100610

Livingstone D.W.: *Adult's Informal Learning: Definitions, findings, gaps and future research*, "Nall Working Paper", 2001, nr 21.

Luber D.: *Uczeń dorosły jako podmiot edukacji i wychowania*. „Nauczyciel i Szkoła" 1-2 (42-43), 27-40, 2009.

Mandes S., Karlińska A.: *W stronę nowej metodologii analizy treści. Podobieństwa i różnice pomiędzy modelowaniem tematycznym i jakościową analizą treści*. „Przegląd Socjologii Jakościowej".Tom XX, Nr 4, DOI: https://doi.org/10.18778/1733-8069.20.4.06

Marciniak B.: *Metodyczne aspekty pomiaru deklaratywnych i utajonych postaw*. W: Handel Wewnętrzny 2016.

Matlakiewicz A.: *Uczenie się dorosłych w kontekście społecznym. Kluczowe założenia teorii Petera Jarvisa*. „Edukacja Dorosłych" 2012, nr 1.

Mena-Guacas, A. F.: *Evolution of teaching in short-term courses: A systematic review*. "International Journal of Educational Research Open*",,*2023,4,100304. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100304

347:3443263047

Mezirow J.: *Transformation Theory and Social Action: A Response to Collard and Law*. "Adult Education Quarterly" 1989, nr 3 (39).

Muszyński M.: *Teoria uczenia się egzystencjalnego Petera Jarvisa*. „Edukacja Dorosłych" 2013, nr 1.

Muszyński M., Wrona M.: *Teoria uczenia się egzystencjalnego i transformatywnego. Możliwości wykorzystania wiedzy andragogicznej w praktyce coachingowej*. „Coaching Review" 1/2014, DOI: 10.7206/cr.2081-7029.13

Myszka-Strychalska L.: *Znaczenie kariery zawodowej dla człowieka [The significance of career for individuals*]. „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja" nr 1(11) 2017, Poznań 2017, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422. DOI 10.14746/kse.2017.11.15

Nowak-Dziemianowicz M.*: Dwa światy rozwoju : ambiwalencja rozwojowych zadań szkoły* , „Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja : kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej", 2007 / Numer 4 (40).

Nuissl von Rein E.: *O uczeniu się osób dorosłych: wyniki badań empirycznych z różnych dyscyplin*. „Edukacja Ustawiczna Dorosłych" 2/2009.

Orth, U., Robins R.W., Roberts B.W.: *Niska samoocena prospektywnie przewiduje depresję w okresie dojrzewania i wczesnej dorosłości.* „Journal of Personality and Social Psychology" 2008*, 95* (3), https://doi.org/10.1037/0022-3514.95.3.695

Öz E.: *The impact of gender differences on lifelong learning tendencies in Turkey: A meta-analysis.* "Sage Open", 2022, 12.2: 21582440221099528

Palka S.: *Ilościowo - jakościowe badania pedagogiczne*, "Ruch Pedagogiczny" 1989, nr 1.

Poland B.D.: *"Transcription quality as an aspect of rigor in qualitative research*". Qualitative Inquiry, 1995, 1(3), https://doi.org/10.1177/107780049500100302

Pavlu J.: *Idee Jana Amosa Komeńskiego jako inspiracje dla andragogów*, „Rocznik Andragogiczny", nr 20/2013.

Perkowska-Klejman A.: *Transformacyjne uczenie się dorosłych w świetle teorii Jack'a Mezirowa*. „Edukacja Ustawiczna Dorosłych" 1(100)/2018.

Pieńkosz J., Petelewicz M.: *Znaczenie kapitału kulturowego dla praktyk uczenia się pozaformalnego w dorosłości*. Lek na lęk: 29. DOI: 10.47050/jows.2024.2.

Pleskot-Makulska K.: *Teoria uczenia się transformatywnego autorstwa Jack'a Mezirowa*. „Rocznik Andragogiczny" 2007.

Popławska A.: *Stałość przeświadczeń nauczycieli o wypełnianiu roli zawodowej w zmieniającej się szkole w świetle badań empirycznych*. „Lubelski Rocznik Pedagogiczny",2020, 39(4).

Rozkosz E.: *Teoria Etienne'a Wengera w badaniach usytuowanego uczenia się kompetencji informacyjnych*, „Forum Oświatowe", 2017, 29(1).

Schüttengruber G., Stolz E., Lohrmann C., Kriebernegg U., Halfens R., Großschädl F.: *Attitudes towards older adults (80 years and older): A measurement with the ageing semantic*

348:1222257354

differential – A cross-sectional study of Austrian students. "International Journal of Older People Nursing", 2022,17(3), e12430. https://doi.org/10.1111/opn.12430

Solarczyk-Szwec H.: *Cztery ćwiartki biograficznego uczenia się*. „Rocznik Andragogiczny", 2015, 22.

Solarczyk-Szwec H.: *Od kapitału adaptacyjnego do rozwojowego Polaków. Niektóre uwarunkowania zmiany*, „Rocznik Andragogiczny",2014,*20*, https://doi.org/10.12775/RA.2013.0

Stopińska-Pająk A.: *Edukacja dorosłych w drodze ku zrównoważonemu rozwojowi w kontekście wyzwań antropocenu*. „Dyskursy Młodych Andragogów", 25/2024, doi.org/10.61824/dma.vi25.740

Sulik M.: *Znaczenia edukacji ustawicznej w percepcji studentów–refleksje z badań*. „Dyskursy Młodych Andragogów/Adult Education Discourses", 2012, 13.

Szarota Z., Pierścieniak K.: *Refleksja andragogiczna–współczesna specyfika dyscypliny.* „Studia z Teorii Wychowania, 2020, 11.2 (31).

Szubert T. : *Czynniki różnicujące fakt i rodzaj kształcenia podejmowanego przez osoby w wieku 25+ w Pol*sce„„Studia Oeconomica Posnaniensia", 2019, vol. 7, nr 4.

Tuczyński K., Walat W.: *Trójskładnikowa koncepcja postawy człowieka wobec wykorzystywania e-learningu w procesie kształcenia. „*Edukacja – Technika – Informatyka" 2019, nr 3(29)DOI: 10.15584/eti.2019.3.31

Wosiek M.: *Rural–urban divide in human* capital in Poland after 1988. "Oeconomia Copernicana", 2020, 11.1. DOI10.24136/oc.2020.008

Yu Z., Deng X. : *A meta-analysis of gender differences in e-learners' self-efficacy, satisfaction, motivation, attitude, and performance across the world*. "Frontiers in Psychology*"*, 2022, 13: 897327.

Zimmerman B.J.: *Becoming a self-regulated learner: An overview*. "Theory into practice*"*, 2002, 41.2.

349:8537421383

Netografia

Classification of learning activities – Manual, (2006), Eurostat, Office for Official Publications of the European Communities, Luksemburg, 2006, https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-manuals-and-guidelines/-/KS-BF-06-002

Making a European Area of Lifelong Learning a Reality, Komunikat Komisji Europejskiej z dnia 21 listopada 2001 r., COM (2001) 678, http://eur-lex.europa.eu/

OECD, *Analiza polityki edukacyjnej 2004* , OECD Publishing, Paryż, 2005, https://doi.org/10.1787/epa-2004-en .

Półturzycki J.: *Źródła i tendencje rozwojowe edukacji ustawicznej*. E-mentor nr 5 (7)/2004, https://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/7/id/97

https://www.parp.gov.pl/storage/publications/pdf/14_BKL_-Aktywno_edukacyjna_WCAG_08_12.pdf.

https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5501/8/8/1/kapital_ludzki_w_polsce_w_latach_2016_2020.pdf.

Terminology of European education and training policy. A Selection of 100 key terms. CEDEFOP, Office for Official Publications of the European Communities, Luksemburg, 2008, https://www.cedefop.europa.eu/files/4064_en.pdf

350:8049744961

Wykaz tabel

Tabela 1. Trzy obszary edukacji.....51
Tabela 2. Stadia rozwoju psychospołecznego E. H. Eriksona (od VI do VIII).....62
Tabela 3. Operacjonalizacja zmiennych.....122
Tabela 4. Wyniki ocen czterech sędziów kompetentnych dla wszystkich 59 pozycji kwestionariusza badającego postawy dorosłych wobec edukacji formalnej.....128
Tabela 5. Kwestionariusz do pomiaru postaw dorosłych wobec edukacji formalnej w wersji wykorzystanej w badaniu pilotażowym.....131
Tabela 6. Analiza rzetelności dla komponentu emocjonalnego - α = 0,78.....134
Tabela 7. Analiza rzetelności dla komponentu emocjonalnego po usunięciu twierdzeń 16, 18, 26 i 43 α = 0,91.....134
Tabela 8. Analiza rzetelności dla komponentu poznawczego - α = 0,84.....135
Tabela 9. Analiza rzetelności dla komponentu poznawczego po usunięciu twierdzeń 24 i 41 α = 0,87.....136
Tabela 10. Analiza rzetelności dla komponentu behawioralnego - α = 0,81.....137
Tabela 11. Analiza rzetelności dla komponentu behawioralnego po usunięciu pozycji nr 1 - α = 0,84.....137
Tabela 12. Podstawowe statystyki opisowe wraz z alfą Cronbacha dla analizy rzetelności połówkowej komponentu emocjonalnego.....138
Tabela 13. Podstawowe statystyki opisowe wraz z alfą Cronbacha dla analizy rzetelności połówkowej komponentu poznawczego.....139
Tabela 14. Podstawowe statystyki opisowe wraz z alfą Cronbacha dla analizy rzetelności połówkowej komponentu behawioralnego.....140
Tabela 15. Analiza mocy dyskryminacyjnej testu dla komponentu emocjonalnego.....140
Tabela 16. Analiza mocy dyskryminacyjnej testu dla komponentu poznawczego.....141
Tabela 17. Analiza mocy dyskryminacyjnej testu dla komponentu emocjonalnego bez twierdzenia 27.....141
Tabela 18. Analiza mocy dyskryminacyjnej testu dla komponentu behawioralnego.....141
Tabela 19. Wyniki eksploracyjnej analizy głównych składowych z rotacją VARIMAX.....142
Tabela 20. Wyniki eksploracyjnej analizy czynnikowej mającej na celu wyodrębnienie 3 podskal metodą największej wiarygodności.....144

351:3871754308

Tabela 21. Macierz ładunków czynnikowych dla analizy czynnikowej metodą największej wiarygodności z wykorzystaniem 47 itemów.....144
Tabela 22. Macierz ładunków czynnikowych dla analizy czynnikowej metodą największej wiarygodności z wykorzystaniem 40 itemów.....145
Tabela 23. Ładunki czynnikowe dla kolejnych pozycji kwestionariusza postaw wobec edukacji formalnej.....148
Tabela 24. Charakterystyka respondentów w badaniu jakościowym.....170
Tabela 25. Statystyki opisowe dla badanych wyników stenowych komponentów postawy w pierwszym i drugim pomiarze.....187
Tabela 26. Kierunek zmian wyniku stenowego (spadek, brak zmian, wzrost) w trzech komponentach postawy w badanej grupie (N = 497).....193
Tabela 27. Rozkład poziomów komponentu poznawczego postawy wobec edukacji formalnej na podstawie samooceny.....199
Tabela 28. Rozkład liczebności uczestników według poziomu komponentu poznawczego postawy wobec własnego uczestnictwa w edukacji formalnej w dwóch pomiarach (pierwszym i drugim) z uwzględnieniem poziomu samooceny (w kwartylach).....202
Tabela 29. Rozkład liczebności uczestników według poziomu komponentu emocjonalnego postawy wobec własnego uczestnictwa w edukacji formalnej w dwóch pomiarach (pierwszym i drugim) z uwzględnieniem poziomu samooceny (w kwartylach).....204
Tabela 30. Rozkład liczebności uczestników według poziomu komponentu behawioralnego postawy wobec własnego uczestnictwa w edukacji formalnej w dwóch pomiarach (pierwszym i drugim) z uwzględnieniem poziomu samooceny (w kwartylach).....207
Tabela 31. Rozkład poziomów komponentów postawy wobec edukacji formalnej według płci.....214
Tabela 32. Rozkład liczebności uczestników według poziomu komponentu poznawczego postawy wobec własnego uczestnictwa w edukacji formalnej w dwóch pomiarach (pierwszym i drugim) z uwzględnieniem płci.....217
Tabela 33. Rozkład liczebności uczestników według poziomu komponentu emocjonalnego postawy wobec własnego uczestnictwa w edukacji formalnej w dwóch pomiarach (pierwszym i drugim) z uwzględnieniem płci.....218
Tabela 34. Rozkład liczebności uczestników według poziomu komponentu emocjonalnego postawy wobec własnego uczestnictwa w edukacji formalnej w dwóch pomiarach (pierwszym i drugim) z uwzględnieniem płci.....219

352:7713822136

Tabela 35. Rozkład poziomów komponentów postawy wobec edukacji formalnej, a miejsce zamieszkania.....225
Tabela 36. Współczynniki V Cramera dla relacji między pomiarem pierwszym i drugim komponentów postawy z uwzględnieniem miejsca zamieszkania.....227
Tabela 37. Rozkład poziomów komponentów postawy wobec edukacji formalnej według wieku.....230
Tabela 38. Zmiany poziomu komponentu poznawczego postawy wobec edukacji formalnej w dwóch pomiarach w podziale na grupy wiekowe (kwartyle).....233
Tabela 39. Współczynniki V Cramera dla relacji między pomiarem pierwszym i drugim komponentów postawy z uwzględnieniem wykształcenia.....240
Tabela 40. Rozkład liczebności uczestników według poziomu komponentu behawioralnego postawy wobec własnego uczestnictwa w edukacji formalnej w dwóch pomiarach (pierwszym i drugim) z uwzględnieniem wykształcenia.....241
Tabela 41. Mapowanie kodów – ilustracja przykładowego przejścia od kodów do tematów nadrzędnych..... 251
Tabela 42. Tematy i podkategorie.....255
Tabela 43. Funkcje środowiska rodzinnego, a zmiany postaw edukacyjnych badanych kobiet.....307
Tabela 44. Typologia funkcji relacji społecznych w edukacji dorosłych.....314
Tabela 45. Związek wcześniejszych doświadczeń edukacyjnych z bieżącą postawą wobec własnego uczestnictwa w edukacji formalnej.....320
Tabela 46. Rekomendacje dla edukatorów osób dorosłych.....333

353:2982521837

Wykaz wykresów

Wykres 1. Charakterystyka badanych ze względu na płeć.....161
Wykres 2. Charakterystyka badanych ze względu na miejsce zamieszkania.....162
Wykres 3. Charakterystyka badanych ze względu na wiek.....163
Wykres 4. Charakterystyka badanych ze względu na poziom wykształcenia*.....164
Wykres 5. Charakterystyka badanych ze względu na płeć.....165
Wykres 6. Charakterystyka badanych ze względu na miejsce zamieszkania.....166
Wykres 7. Charakterystyka badanych ze względu na wiek.....167
Wykres 8. Charakterystyka badanych ze względu na poziom wykształcenia**.....168

*wykresy od 1 do 4 dotyczą I pomiaru (I etapu badań)
** wykresy od 5 do 8 dotyczą II pomiaru (II etapu badań)

354:7763328761

Wykaz rysunków

Rysunek 1. Komponenty postawy.....20

Rysunek 2. Sześć zasad andragogicznych Malcolma Knowlesa.....85

Rysunek 3. Cykl uczenia się Davida Kolba.....87

Rysunek 4. Wykres osypiska z wykorzystaniem 47 pozycji kwestionariusza postaw dorosłych wobec edukacji formalnej.....143

Rysunek 5. Rozkład wyników stenowych komponentu poznawczego w pierwszym pomiarze.....173

Rysunek 6. Rozkład wyników stenowych (zagregowanych) dla komponentu poznawczego w pierwszym pomiarze.....174

Rysunek 7. Rozkład wyników stenowych komponentu emocjonalnego w pierwszym pomiarze.....175

Rysunek 8. Rozkład wyników stenowych (zagregowanych) dla komponentu emocjonalnego w pierwszym pomiarze.....175

Rysunek 9. Rozkład wyników stenowych komponentu behawioralnego w pierwszym pomiarze.....176

Rysunek 10. Rozkład wyników stenowych (zagregowanych) dla komponentu behawioralnego w pierwszym pomiarze.....177

Rysunek 11. Rozkład wyników stenowych komponentu poznawczego w drugim pomiarze.....180

Rysunek 12. Rozkład wyników stenowych (zagregowanych) dla komponentu poznawczego w drugim pomiarze.....181

Rysunek 13. Rozkład wyników stenowych komponentu emocjonalnego w drugim pomiarze.....182

Rysunek 14. Rozkład wyników stenowych (zagregowanych) dla komponentu emocjonalnego w drugim pomiarze.....183

Rysunek 15. Rozkład wyników stenowych komponentu behawioralnego w drugim pomiarze.....184

Rysunek 16. Rozkład wyników stenowych (zagregowanych) dla komponentu behawioralnego w drugim pomiarze.....185

355:4704578588

Rysunek 17. Ilustracja graficzna wyników stenowych komponentów postawy w pierwszym i drugim pomiarze.....188
Rysunek 18. Pozytywna zmiana wyników stenowych w komponencie poznawczym – histogram częstości.....189
Rysunek 19. Pozytywna zmiana wyników stenowych w komponencie emocjonalnym – histogram częstości.....190
Rysunek 20. Negatywna zmiana wyników stenowych w komponencie poznawczym – histogram częstości.....191
Rysunek 21. Negatywna zmiana wyników stenowych w komponencie emocjonalnym – histogram częstości.....192
Rysunek 22. Ilustracja graficzna kierunku zmian (w procentach) w komponentach postawy wobec edukacji formalnej.....194
Rysunek 23. Średnie wyniki samooceny osób dorosłych w zależności od poziomu komponentu poznawczego postawy wobec edukacji formalnej (niski, przeciętny, wysoki).....197
Rysunek 24. Ilustracja graficzna rozkładu poziomów komponentu poznawczego postawy wobec edukacji formalnej według poziomu samooceny (1. pomiar).....200
Rysunek 25. Rozkład wyników stenowych (1-10) komponentu poznawczego postawy wobec edukacji formalnej według płci (pomiar 1.).....211
Rysunek 26. Rozkład wyników stenowych (1-10) komponentu emocjonalnego postawy wobec edukacji formalnej według płci (pomiar 1.).....212
Rysunek 27. Rozkład wyników stenowych (1-10) komponentu behawioralnego postawy wobec edukacji formalnej według płci (pomiar 1.).....213
Rysunek 28. Rozkład wyników stenowych komponentu poznawczego postawy wobec edukacji formalnej według miejsca zamieszkania (pomiar 1.).....222
Rysunek 29. Rozkład wyników stenowych komponentu emocjonalnego postawy wobec edukacji formalnej według miejsca zamieszkania (pomiar 1.).....223
Rysunek 30. Rozkład wyników stenowych komponentu behawioralnego postawy wobec edukacji formalnej według miejsca zamieszkania (pomiar 1.).....224
Rysunek 31. Rozkład wyników stenowych komponentu poznawczego postawy wobec edukacji formalnej według wykształcenia (pomiar 1.).....237

356:6610906164

Rysunek 32. Rozkład wyników stenowych komponentu emocjonalnego postawy wobec edukacji formalnej według wykształcenia (pomiar 1.).....238
Rysunek 33. Rozkład wyników stenowych komponentu behawioralnego postawy wobec edukacji formalnej według wykształcenia (pomiar 1.).....239
Rysunek 34. Schemat relacji między tematami analizy.....253

357:7221802218

Wykaz aneksów

Aneks 1. Kwestionariusz do badania postaw wobec edukacji (K_PWE).....359

Aneks 2. Scenariusz wywiadu narracyjnego postaw wobec edukacji (SW_PWE).....362

Aneks 3. Przykładowe transkrypcje wywiadów.....363

358:9320308615

Aneks 1.

mgr Anna Orlińska
Szkoła Doktorska
Uniwersytet Śląski w Katowicach

Kwestionariusz do badania postaw wobec edukacji (K_PWE)

Szanowni Państwo,

prowadzę badania na temat postaw osób dorosłych wobec edukacji formalnej. Niniejsze narzędzie badawcze zbiera informacje na temat Państwa opinii, przekonań, nastawienia do edukacji formalnej (rozumianej jako uczenie się w szkole lub na uczelni w ramach programów prowadzonych do nabycia kwalifikacji pełnych lub cząstkowych w postaci świadectwa lub dyplomu). Kwestionariusz składa się z twierdzeń (pierwsza kolumna w tabeli)i każde jest oceniane na skali (druga kolumna w tabeli).

Zadaniem Państwa jako uczestników badań jest ocena każdego twierdzenia(zdania) za pomocą 5-przymiotnikowej skali:

1-zdecydowanie się nie zgadzam
2-nie zgadzam się
3-nie mam zdania
4-zgadzam się
5-zdecydowanie się zgadzam

Proszę wpisać X we właściwe miejsce w tabeli, **zgodnie z własnym wyborem**. Nie ma złych i dobrych odpowiedzi, liczy się Pani/Pana własne odczucie. Badania są kodowane, proszę napisać imię i nazwisko na kartce dołączonej do kwestionariusza, następnie włożyć ją do koperty i zakleić. Na kopercie należy wpisać w wyznaczone miejsce kod identyczny jak ten znajdujący się na kwestionariuszu. Kodowanie jest niezbędne dla realizacji drugiego etapu badań. Jednocześnie zapewniam, że wszelkie dane oraz uzyskane wyniki zostaną wykorzystane tylko i wyłącznie do celów naukowego opracowania.

Serdecznie Państwu dziękuję za trud włożony w wypełnienie kwestionariusza!

Twierdzenia	**Zdecydowanie się zgadzam**	**Zgadzam się**	**Nie mam zdania**	**Nie zgadzam się**	**Zdecydowanie się nie zgadzam**
	5	**4**	**3**	**2**	**1**
1. Udział w edukacji formalnej jest ważny niezależnie od wieku					
2. Kwalifikacje formalne zdobywane dzięki udziałowi w edukacji zwiększają moje poczucie pewności siebie					
3. Moje doświadczenia życiowe nastawiają mnie pozytywnie do udziału w edukacji formalnej					
4. Gratyfikacja zewnętrzna (np. awans, podwyżka pensji) motywuje mnie do uczestnictwa w edukacji formalnej					
5. Podchodzę entuzjastycznie do edukacji formalnej dorosłych					
6. Przeszkodą w moim udziale w edukacji formalnej jest brak czasu					
7. Udział w edukacji formalnej napełnia mnie dumą					

359:5564483224

8. Udział w edukacji formalnej pozytywnie mnie zaskoczył					
9. Jestem zaciekawiony/a udziałem w edukacji formalnej					
10. Mam pozytywne nastawienie do udziału w edukacji formalnej					
11. Udział w edukacji formalnej pomaga mi w przystosowaniu się do zmieniającej się wciąż rzeczywistości					
12. Udział w edukacji formalnej wywołuje u mnie podekscytowanie					
13. Ważnym aspektem udziału w edukacji formalnej jest dla mnie możliwość bycia wśród innych ludzi					
14. Udział w edukacji formalnej pozwala mi na rozwinięcie zainteresowań					
15. Udział w edukacji formalnej jest dla mnie odskocznią od obowiązków domowych					
16. Wiedza zdobyta podczas udziału w edukacji formalnej pomaga mi w lepszym wykonywaniu obowiązków zawodowych					
17. Udział w edukacji formalnej zaspokaja moją potrzebę kontaktów międzyludzkich					
18. Udział w edukacji formalnej pozwala mi na samorealizację					
19. Udział w edukacji formalnej daje mi poczucie zadowolenia					
20. Udział w edukacji formalnej jest dla mnie okazją do poznania nowych ludzi					
21. Udział w edukacji formalnej ma korzystny wpływ na moje dobre samopoczucie psychiczne					
22. Udział w edukacji formalnej jest dla mnie dużym wyzwaniem					
23. Jeśli sytuacja będzie sprzyjająca, to będę brał/a udział w dalszej edukacji formalnej (po ukończeniu aktualnej formy kształcenia)					
24. Zachęcałbym/zachęcałabym innych dorosłych do udziału w edukacji formalnej					
25. Jako osoba dorosła uczę się tak samo efektywnie jak dzieci i młodzież					
26. Moje aktualne doświadczenia związane z realizacją edukacji formalnej motywują mnie do podjęcia dalszej edukacji					
27. Aktywność edukacyjna osób w moim najbliższym otoczeniu jest dla mnie inspiracją do uczestnictwa w edukacji formalnej					
28.Udział w edukacji formalnej podwyższa moją samoocenę					

360:7896612692

29. Jako osoba dorosła mam więcej silnej woli i wytrwałości do udziału w edukacji formalnej niż dzieci i młodzież					
30. Udział w edukacji formalnej sprawia mi przyjemność					
31. Udział w edukacji formalnej poszerza moje horyzonty					
32. Udział w edukacji podwyższa moje kwalifikacje					
33. Poprzez udział w edukacji formalnej chciałem/am „zrobić coś tylko dla siebie”					
34. Udział w edukacji formalnej zwiększa moje szanse na zatrudnienie					
35. Cieszę się z udziału w edukacji formalnej					
36. Mam bardziej dojrzałe nastawienie do nauki niż dzieci i młodzież					
37. Udział w edukacji formalnej zaspokaja moje potrzeby związane ze zdobywaniem nowej wiedzy					
38. Udział w edukacji formalnej daje mi możliwość „sprawdzenia siebie”					
39. Udział w edukacji formalnej rozwija mnie intelektualnie					
40. Udział w edukacji formalnej mnie uszczęśliwia					

W poniższych kategoriach, proszę zaznaczyć jedną wybraną odpowiedź:

Płeć:

a) kobieta
b) mężczyzna

Miejsce zamieszkania:

a) wieś
b) miasto

Wykształcenie:

a) średnie
b) wyższe

Wiek:

(proszę wpisać liczbę)……lat/lata

Nazwa kierunku szkoły policealnej…….

w miejscowości……..

361:6760269415

Aneks 2.

mgr Anna Orlińska
Szkoła Doktorska
Uniwersytet Śląski w Katowicach

Scenariusz wywiadu narracyjnego postaw wobec edukacji (SW_PWE)

Zachęta do opowiadania

Interesują mnie Pani/Pana doświadczenia biograficzne. Chciałabym aby opowiedziała mi Pani/opowiedział mi Pan o swoich doświadczeniach, związanych z uczestnictwem w edukacji na poziomie policealnym. Interesują mnie wszystkie wydarzenia, sytuacje, które doprowadziły do tego, że jest Pani/Pan w tym miejscu swojego życia. Z tego względu najlepiej byłoby, aby zaczęła Pani/zaczął Pan od okresu dzieciństwa, proszę uwzględnić wszystkie wydarzenia i okoliczności, które uważa Pani/Pan za najistotniejsze dla własnej drogi edukacyjnej. Zależy mi na jak najdokładniejszym opowiadaniu, stąd zachęcam do uwzględnienia jak największej ilości szczegółów.

Ja nie będę o nic Pani/Pana pytała, będę tylko słuchała i ewentualnie robiła notatki, a później, gdy Pani/Pan skończy, zadam parę pytań.

Pytania zewnętrzne:

1. Jak ocenia Pani/Pan znaczenie sytuacji rodzinnej dla podejmowania decyzji o kontynuowaniu edukacji na poziomie policealnym oraz dla własnego w niej uczestnictwa?
2. Czy w Pani/Pana życiu była osoba, której postawa lub osiągnięcia były dla Pani/Pana szczególnie inspirujące w kontekście edukacji? Proszę opowiedzieć o tej osobie
3. Jak ocenia Pani/Pan swoje wcześniejsze doświadczenia edukacyjne w kontekście obecnej ścieżki edukacyjnej oraz zaangażowania w proces kształcenia w szkole policealnej? W jaki sposób te wcześniejsze doświadczenia wpłynęły na Pani/Pana decyzję o kontynuowaniu nauki? Jakie miały konsekwencje dla obecnej drogi edukacyjnej?

4. W jaki sposób przebieg Pani/Pana drogi zawodowej wpłynął na Pani/Pana uczestnictwo w edukacji na poziomie szkoły policealnej?

5. Na drodze edukacyjnej możemy doświadczać zarówno sukcesów, jak i porażek. Jak było w Pani/Pana przypadku? W jaki sposób te doświadczenia kształtowały Pani/Pana postrzeganie własnego uczestnictwa w szkole policealnej?

6. Proszę opowiedzieć o momentach przełomowych w Pani/Pana życiu (o ile takie były), które mogły mieć znaczenie dla uczestnictwa Pani/Pana w edukacji na poziomie szkoły policealnej.

7. Proszę opowiedzieć, jak ocenia Pani/Pan czas spędzony w szkole policealnej z perspektywy teraźniejszości. W jaki sposób dzisiejsza ocena różni się od początkowych oczekiwań wobec siebie i swojej edukacji przed rozpoczęciem kształcenia w szkole policealnej?

Bardzo dziękuję za poświęcony czas!

362:1447542212

Aneks 3.

Wywiad z Sylwią

Badacz

Interesują mnie pani doświadczenia biograficzne. Chciałabym, aby opowiedziała mi pani o swoich doświadczeniach związanych z uczestnictwem w edukacji na poziomie policealnym. Interesują mnie wszystkie wydarzenia, sytuacje, które doprowadziły do tego, że jest pani w tym miejscu swojego życia. Z tego względu najlepiej byłoby, aby zaczęła pani od okresu dzieciństwa. Proszę uwzględnić wszystkie wydarzenia i okoliczności, które uważa pani za najistotniejsze dla własnej drogi edukacyjnej. Zależy mi na jak najdokładniejszym opowiadaniu, stąd zachęcam do uwzględnienia jak największej ilości szczegółów. Ja nie będę panią o nic pytała. Będę tylko słuchała i ewentualnie robiła notatki, a później, gdy pani skończy, zadam parę pytań. Proszę bardzo.

Sylwia

Ojejku, o matko, ale mnie pani zaskoczyła! No teraz to muszę sobie przypomnieć całe swoje życie. A więc tak. Wychowałam się na wsi, mój tato Edward, mama Krystyna, i jeszcze mam dwa lata starszego brata, Daniela, właściwie Aleksandra, natomiast nazywamy go Daniel. Mieszkaliśmy w kamienicy z ogródkiem. Rodzice od zawsze uprawiali warzywa, robimy to zresztą do tej pory. Mama pracowała w takim przedsiębiorstwie w Chróścinie. To takie ogrodnicze, trochę w handlu, trochę na pakowni, a tato w sumie, jak pamiętam, cały czas był na rencie, natomiast chyba z wykształcenia jest spawaczem, jakieś tam miał przebłyski pracy. W sumie dzieciństwo wspominam bardzo dobrze, może z wyjątkiem momentów, kiedy tato pił. Niby nie był takim notorycznym alkoholikiem, bo potrafił nie pić i pół roku, ale potem jak wpadał w takie ciągi, to… to jakby go nie było. Wtedy się strasznie tego wstydziłam, chociaż niektóre koleżanki miały jeszcze gorzej, bo miały awantury i przemoc w domu. U nas tego jakby… trochę tego uniknęliśmy, o. [*chwila namysłu*] …Hmm, co jeszcze… Mama była zawsze taka bardzo przedsiębiorcza i energiczna, tato natomiast taki strasznie zachowawczy i mam wrażenie, że ją stopował we wszystkim. A może nie tyle stopował, co ją… nie wspierał zwyczajnie. Mama miała takie różne pomysły, chciała coś osiągnąć, dużo pracowała, ale przy tym wszystkim jakby nie zaniedbywała domu, zawsze wszystko było ugotowane, zrobione na czas. Nawet miała też czas na tak zwaną kawę z koleżankami. Do podstawówki i gimnazjum chodziłam u siebie na wsi. Zawsze miałam pełno koleżanek i do tej pory z większością utrzymuję kontakt. Hmm, może to było wynikiem tego, że nie mam siostry i zawsze mnie ciągnęło do kobiecego towarzystwa. Mama zawsze na wzór stawiała mi koleżankę z parteru, taką Basię, [*uśmiech*] zresztą taka fajna hist… znaczy… może nie „fajna", natomiast trochę… zawsze miałam takie: „ale oto, bo…" „…bo Basia myła naczynia, więc mogłabyś też umyć", „…bo Basia dostała piątkę, więc mogłabyś też dostać" i wszystko: Basia, Basia… I takie to było też chyba trochę przykre dla mnie jako córki, a później, już tak jak się odgryzałam, to zawsze mówiłam „to sobie adoptuj Basię". Bo zawsze było takie jakieś „Basia, Basia". Z tego co wiem, to tak w ogóle Basia chyba nie zdała matury, o. Też się uczyła w średniej szkole, ale chyba jej tam nie poszło. Ogólnie ja jestem bardzo towarzyska. [*chwila przerwy]* Zawsze, pamiętam, od najmłodszych lat lubiłam czytać książki, w szkole dobrze się nawet uczyłam, nie miałam z tym problemu. Dojeżdżałam do miasta i… i z tego co kojarzę miałam… no tak chyba z 1,5 km, żeby w ogóle dojść na ten autobus i tam do tego miasta się dostać. Wybrałam liceum ekonomiczne: rachunkowość i rynek rolny. No tak śmiesznie. W sumie nie mieliśmy przecież roli, ale taki był kierunek, więc jakoś tak wyszło. Bardziej chyba… dlatego, że koleżanki tam szły, bo ja w ogóle o tym tak nie myślałam. No i wiadomo, szkoła średnia, miasto, pierwsze

363:1028841885

miłości ale może o tym to nie będę mówić [*śmiech*]. Potem w miarę dobrze zdana matura i wyjazd, z ówczesnym wtedy chłopakiem, do Grecji zaraz po maturze. Miało być na parę miesięcy, żeby coś zarobić, a zostaliśmy prawie dwa lata. Ale do Polski już wróciliśmy osobno, no coś się po drodze po prostu wypaliło. Wróciłam do rodziców, poszłam do pracy w biurze rachunkowym, bo było blisko miejsca, w którym akurat mieszkaliśmy, ale nigdy nie czułam, żeby ta praca była dla mnie. Papiery i papiery, a ja jakby jestem taka towarzyska, i zerowy kontakt z drugim człowiekiem, więc to mi najbardziej jakby przeszkadzało w tej pracy, że [*powt.]* tego kontaktu nie było. Potem poznałam mojego obecnego partnera, Radka, pobraliśmy się i urodziło nam się pierwsze dziecko, potem drugie… Mam Kalinkę i mam Jacusia, no i od tego czasu właściwie nie pracowałam zawodowo… Wówczas wtedy siedziałam z dziećmi w domu. [*chwila przerwy, namysł*] Wykorzystywałam chyba dwukrotnie, po kolei, urlop macierzyński, potem wychowawczy, no i tak właściwie sporo lat minęło w tym domu. Później przeprowadziliśmy się do miasta, kupiliśmy sobie mieszkanie na kredyt… Mąż pracuje na kolei. Właściwie z tą jego pracą, to też była taka ciekawa historia, bo zaproponowano mu pracę – a właściwie tygodniowy, znaczy: sześciotygodniowy – taki kurs toromistrza w Krakowie, oczywiście wszystko było opłacone przez zakład, nic tylko jechać i się uczyć, a mój Radek nie chciał. Nie chciał, nie chciał… Zresztą jakby jest zawsze taki mało ambitny, niekoniecznie czuł potrzebę. Było mu dobrze na tym stanowisku, co jest, a ja zawsze tak go cisnęłam „no idź, zobacz, może będzie jakiś awans, większa pensja, będzie nam lepiej, będzie tobie lepiej w tej pracy, w tych warunkach" …bo wtedy po tym, po tym kursie jakby miał zarządzać ludźmi tak po części, a nie fizycznie ją wykonywać, tą pracę, więc tutaj, no tak… wydawało mi się, że to będzie dla niego dobre. No i on tak nie do końca był, no, jakby… zadowolony z tego pomysłu, ale w końcu się zgodził. Może tylko, że tak marudziłam strasznie. Bo ja zawsze tak dostrzegałam możliwości, szczególnie jak coś jest tam oferowane za darmo, a ja widzę w tym korzyści, no to tak jakby: czemu nie skorzystać. No i dzięki temu on awansował rzeczywiście w tej pracy, później ta pensja rzeczywiście też poszła znacząco w górę. Natomiast ja, te dzieci były teraz starsze, ja się zaczynałam po prostu nudzić w domu. Chociaż może „nudzić" przy dwójce dzieci to jakoś nie do końca dobre porównanie, ale jak… jakby czułam, że czegoś mi już brakuje, że się nie spełniam, że trochę jestem bezużyteczna. a jak jeszcze gdzieś spotykałam na drodze jakieś koleżanki, ta pracowała, ta pracowała zawodowo, to ja jakby… cały czas tylko w tym domu. Szczególnie, że mam masę energii i takiej chęci do działania (chyba w genach po mamie, ona też taka aktywna zawsze), więc kiedyś tak naprawdę, wychodząc w towarzystwie znajomych (nawet nie wiem, w jakiejś knajpie byliśmy…) to zgadałam się z koleżanką i ona wtedy tak właściwie, taka Wiola, powiedziała, że [*powt.*] ona to by sobie poszła do policealnej jeszcze szkoły i właściwie zaczęła mnie do tego namawiać. Trochę byłam zaskoczona, bo Wiola jakby… no nigdy… ambitna [*uśmiech*] nie była. Zbliżała się do czterdziestki, to takie było trochę dziwne. No ale zawsze… jakby… nie wiem, słuchałam jej jakichś tam… argumentów, i w końcu ona mówi „dawaj, chodź, idziemy, pójdziemy razem, weźmiesz… odejdziesz trochę z tej… z tego domu, od tych dzieci, od tego męża, odpoczniesz…" Szczególnie, że to było na miejscu, bez opłat i tylko właściwie w weekendy (chyba tylko dwa w weekendy w miesiącu, więc jakby nie [*powt.*] nic strasznego). „No a dodatkowo też poznasz nowych ludzi, będzie fajnie, a nie tylko: gary, dom i dzieci". No i tak chyba po części to najbardziej mnie to przekonało, żeby, żeby… żeby spróbować. No i tak wylądowałam na opiekunie medycznym – i ani się obejrzałam, a już skończyłam [*z rozbawieniem*]. Zleciało w momencie. Tak myślę, że chyba tyle. To tak jakby… to taka cała droga do [*powt*.] tej policealnej szkoły.

Badacz

Dziękuję za pani opowieść. Chciałam jeszcze panią dopytać, chociaż częściowo już pani o tym wspomniała, ale jak to się stało, że wybór szkoły średniej to akurat liceum

364:6524522883

ekonomiczne o tym profilu rolno-rachunkowym? Co panią motywowało w tamtym czasie do wyboru akurat tego kierunku?

Sylwia

hhmm… Znaczy powiem szczerze tak. Ja ogólnie, mimo że jestem taka… bardzo *[powt.]* otwarta i towarzyska, i nie mam problemu, żeby nawiązywać znajomości, to jednak ta szkoła to taka była trochę z przypadku i tylko dlatego, że dziewczyny szły. Ja w ogóle chyba w tamtym czasie pod takim kątem totalnie w siebie nie wierzyłam i stwierdziłam, że ja pójdę do jakiejś zawodówki, zrobię [*powt*.] sobie… zawód i będę pracować, nie wiem, fryzjerką będę czy *[powt.]* kimś tam innym. Ta szkoła to tak naprawdę przez przypadek, bo akurat dyrektorem tej szkoły… U nas mieszkał wtedy w Chróścinie pan, który był dyrektorem tej szkoły, i szły koleżanki z klasy… I tak, ja w sumie tak trochę niepozornie: „a no to dobra, to już pójdę". Moja mama mnie tak naciskała, bo ona zresztą też chwilę pracowała w sekretariacie i te tak papierki… no niby fajnie, niby spoko, gdzieś tam maszyną się pobawiłam, jak byłam mała, natomiast *[powt.]* chyba nie do końca ja w ogóle wiedziałam, z czym ten kierunek się je i właściwie co to właściwie będę się uczyć, czego właściwie się będę uczyć, i co tam po tej szkole będę robić. I poszłam na ten egzamin, za namową tak naprawdę mamy, bo… moja mama chyba chciała. żeby to była średnia szkoła, a nie zawodowa. No więc poszłam. Chyba też się tam trochę zacięłam i wcale jakoś rewelacyjnie tam nie wypadłam na tym egzaminie. Strasznie mnie stresują takie rzeczy. Więc jakby… wiem, że [*powt*.] chyba tam się nie pokazałam z dobrej strony, jeżeli chodzi o [*powt*.] takie pierwsze wejście. Natomiast udało się i rzeczywiście tam się dostałam. …Ja wiem? Na tamten czas to ja chyba nie myślałam, żeby to musiało być akurat to. Chyba nie byłam na tyle dojrzała, żeby samodzielnie wybrać kierunek, wiedzieć co i jak, nie wiem, tak… co innego mi było chyba w głowie. No ale dziewczyny szły, koleżanki i ze szkoły podstawowej, z gimnazjum… No to jakby poszłam za ciosem, udało się, zaliczyłam po prostu bezwiednie poszłam. I chyba tyle.

Badacz

A jak ocenia pani znaczenie sytuacji rodzinnej dla podejmowania decyzji o kontynuowaniu edukacji na poziomie policealnym oraz dla własnego w niej uczestnictwa?

Sylwia

Hmm… *[kaszel*] Przepraszam. Wie pani co, właściwie tak… No nie wiem, uważam, że to jest szalenie ważne, kto jest koło nas i kto nas wspiera w tym, a kto właściwie nie do końca. Mój mąż ma skończoną średnią szkołę, natomiast on nigdy nie czuł potrzeby, żeby robić coś więcej, gdzie strasznie ma taką zdolność manualną naprawdę, nie jest, że tak powiem brzydko, głupim chłopem. Fajnie sobie we wszystkim radzi i aż tak trochę szkoda, że [*powt.*] na tym tylko poprzestał. Natomiast on *[powt.]* jakby nie ceni takiej edukacji, uważa, że w życiu dorosłym to tylko praca i spryt się liczą, coś na zasadzie: żeby się nie narobić, a zarobić. Tak że z jego strony w ogóle nie było wsparcia, wręcz pretensje, że jakby mnie nie ma, on musi z tymi dziećmi małymi zostać na te weekendy… więc dla mnie ten start w szkole był taki… dla mnie chyba trochę nawet dołujący, bo z jednej strony to się cieszyłam, że *[powt.]* coś… że wyjdę z domu, że coś nowego zrobię, że poznam ludzi, że spróbuję… Bo jakby miałam taką potrzebę, natomiast… on taki w tym wszystkim był… no jakby. nie wspierał mnie, nie… Było to często też chyba problemem, nawet nie raz się o to tam kłóciliśmy, „po co ci to?", „po co tam idziesz?". Więc tak, no, jakby tutaj nie ten… Nawet moja mama, która zawsze jakby mnie pchała, żeby było coś, żeby było lepiej mi w życiu niż jej – bo mam wrażenie że wcale jakoś tak w szczęśliwym małżeństwie nie była – to też jest ciekawe, że ona jakby też… nie do końca była zachłyśnięta tym pomysłem mojej szkoły policealnej. I nawet tak chyba trochę odciągała mnie od tego. Jakby: skup się na dzieciach, myśl o swoim zdrowiu (bo ja trochę mam takie problemy

365:1999225534

z płucami, więc [*powt.]* na tamten czas ja je dopiero diagnozowałam) i ona chyba tutaj też jakby… Nie było takiego… takiej aprobaty z jej strony. I niby szłam, ciesząc się z tego, natomiast w domu ani rodzice, ani mąż, nikt mnie w tym nie wspierał. I może też taki bunt, że… było mi przykro i tak stwierdziłam: że jak nie? no właśnie że tak! Że pójdę. I właśnie te koleżanki tak najbardziej: zrób coś dla siebie. No wiadomo, Radek to by chciał, żebym siedziała w domu. I cały czas było mu dobrze przez te parę lat, posprzątane, ugotowane, wszystko pasowało, a… a teraz nagle w weekendy co drugi weekend mnie nie ma, no i on zostaje z tym sam, nie? I nagle się okazało, że „o tak było super, a się tego nie docenia", więc, no nie wiem, tak jakby… [*chwila przerwy*] …no nie [*powt*.] było wsparcia… ani od męża, ani od mamy, a ja chyba tak później się zbuntowałam i jeszcze chciałam postawić na swoim, że właśnie, że pójdę, że właśnie, że [*powt.]* spróbuję. Więc tutaj bardziej chyba koleżanki zagrały taką… takie pierwsze skrzypce, które mnie w tym naprawdę wspierały, które mówiły: „nie przejmuj się, niech se pogada, niech se pomarudzi, dasz radę, zobaczysz. Też jest ojcem, też może się zajmować, dwa weekendy w miesiącu to nie jest jakaś wcale wielka sprawa, już bez przesady". Więc właściwie one tak chyba najbardziej mnie wspierały. No i ta Wiola, nie? Ta Wiola jakby szła ze mną, więc *[powt*.] tutaj też mnie dopingowała, pewnie ze względu na to żeby nie iść samej [*z uśmiechem*], no ale, co nie zmienia faktu, że to na dobre mi wyszło, myślę. No i tyle. Myślę, że tak… jakby, tutaj chyba te koleżanki najbardziej, nie…?

Badacz

A czy w pani życiu była osoba, której postawa albo osiągnięcia były dla pani szczególnie inspirujące w kontekście edukacji? Jeśli tak, to proszę opowiedzieć o tej osobie.

Sylwia

Hmmm… [chwila przerwy, namysł] Właściwie tak… to nie wiem. Nikt mi… nikt mi nie przychodzi do głowy. Mogę jedynie wspomnieć o tym, że ja widziałam w domu, że ta moja mama, która jest taka pełna energii, pełna… pomysłów, że ona nie do końca się jakby chyba spełniła, zarówno zawodowo – no rodzinnie pewnie też nie, bo raczej chyba za bardzo z moim tatą nie była szczęśliwa – natomiast… chyba tak po części obserwując to, że ona wiecznie w tym domu, i te najlepsze lata też przecież swojej młodości, to wszystko było ogarnięte, a że w mężu nie miała wsparcia, to… no to tak by wszystko sama ciągnęła. A można… a mogła… mogła jakby coś więcej osiągnąć. Może też pewnie w tamtych czasach było trudniej, bo nie było takiego dostępu, a też jesteśmy z wioski, więc tutaj już w ogóle. Ona nie ma prawa jazdy, zresztą u nas nikt nie miał, więc… więc no… ta… no chyba ten… to przemieszczanie się też było jakby takim problemem. I chyba tak jak bardziej podpatrywałam, że „o Jezu, mogliśmy to, mogliśmy tamto… gdyby mój tato nie pił, to pewnie byśmy osiągnęli, nie wiem, dużo, dużo więcej". Tym bardziej, że mój tato też jest taki naprawdę łebski chłop, to naprawdę fajny, kumaty facet, no tylko w tamtych czasach, w latach… tamtych, to… to gdzieś tam na tych wioskach to zazwyczaj, no… knajpa była, jak to na każdej wiosce, no i tam się spotykali, tam tętniło życie [*ze znaczącym akcentem*], więc mój tato tak wpadł w taki… ten. A chyba ma… *[powt.]* takie jakby… słabą… słabą silną wolę, o, że to tak mogę powiedzieć. Więc tak stricte nie przychodzi mi żadna osoba do głowy, natomiast chyba te doświadczenia z dzieciństwa pokazują, że można było, że można coś więcej, że można próbować, że wcale nie trzeba… na jednej jakby… na jednym etapie edukacji zostać i to ma nam wypełnić jakby całe życie, nie? Tak mi się wydaje.

Badacz

A jak ocenia pani swoje wcześniejsze doświadczenie edukacyjne w kontekście obecnej ścieżki edukacyjnej oraz zaangażowania w proces kształcenia w szkole policealnej? W jaki

366:5777423915

sposób te wcześniejsze pani doświadczenia wpłynęły na decyzję o kontynuowaniu nauki, no i jakie miały konsekwencje dla obecnej drogi edukacyjnej?

Sylwia

Wie pani co, no ja po tym liceum ekonomicznym jakby… No ta praca się pojawiła. Owszem, ona nie spełniała moich oczekiwań, natomiast… ja nie wiem, czy my… czy my w ekonomiku gdzieś tam słyszeliśmy… No ok, matura była super zdana, no część osób, wiadomo, poszło na studia. Mi chyba tak naprawdę… Takie szybkie zamążpójście i [*powt.*] posiadanie dzieci, to jakby trochę zamknęło tą drogę, chociaż jakby nie chcę zwalać na moją sytuację rodzinną, bo przecież można, tak? Są osoby które mają dzieci, mają męża i studiują. Ja nie wiem, czy nam w ekonomiku mówiono, że dalej, że to trzeba robić, tamto trzeba robić, że może na studia… Jakoś jakby tego tak nie zarejestrowałam. Ja w ogóle, tak z perspektywy czasu patrzę, że, no, chyba ja czymś innym się zajęłam niż edukacją w tamtym okresie i *[powt*.] chyba te szybkie zamążpójście i rodzenie dzieci to tak sprawiło, że ja w ogóle nawet nie myślałam, żeby cokolwiek. To tak jak mówię, przez tę Wiolę, koleżankę, to gdzieś tam poszliśmy dalej. A czy jakieś takie wcześniejsze doświadczenia wpłynęły na decyzję o kontynuowaniu nauki? Chyba nie… Chyba nie.

Badacz

A w jaki sposób przebieg pani drogi zawodowej wpłynął na pani uczestnictwo w edukacji na poziomie szkoły policealnej?

Sylwia

No… No to tutaj, jak wspomniałam… Mnie ta praca w biurze rachunkowym kompletnie nie cieszyła. Znaczy… o ile jestem w miarę jakaś tam systematyczna i te papiery grały, i wszystko [*powt.]* tak, no tak ja się tam chyba… mimo wszystko męczyłam, tam nie było kontaktu z ludźmi. Ja lubię też pomagać, ja jestem energiczna… Jakby… pracy nie zawalałam, co nie zmienia faktu, że mnie nosiło, nie? To jakby nie do końca było to, co *[powt.]* miało być. *[chwila przerwy, namysł*] I w sumie też, jak już później byłam w domu z dziećmi, to ja właściwie nie myślałam jakoś poważnie o zatrudnieniu, bo właściwie odkładałam to aż do momentu zakończenia wychowawczego. [*chwila przerwy, namysł*] Tak naprawdę to chyba przypadek spowodował, że… no, że dalej coś [*powt.]* będę robić. Tak jak mówię, spotkałyśmy się z dziewczynami, Wiola rzuciła hasło, ja się tak… Ja może po prostu byłam zmęczona też tą pracą w domu, wieczną. Dzieci, sprzątanie, gotowanie, zakupy… Radka nie interesowało, no bo przecież dbał o rodzinę i jakby zarabiał na tę rodzinę. Więc ja chyba jakby nie łączę tego z pracą zawodową, bo po pracy w tym biurze rachunkowym to ja nie czułam potrzeby zmiany na inną… znaczy, jakby ja się tam męczyłam, owszem, ale… to bardziej chyba… ten dom rodzinny tak pokazał że, kurczę, no… ileż można, nie? Jakby… chyba tutaj się bardziej zmęczyłam. [*chwila przerwy]* Tak mi się wydaje, no.

Badacz

Na drodze edukacyjnej możemy doświadczać zarówno sukcesów, jak i porażek. A jak było w pani przypadku? I w jaki sposób te doświadczenia kształtowały pani postrzeganie własnego uczestnictwa w szkole policealnej?

Sylwia

Mmmm… *[chwila przerwy, namysł*] Cóż. Sukcesów i porażek… Znaczy powiem tak o, ja *[powt.]* nie jestem osobą, która… jakby się pcha… na pierwsze miejsce. Nigdy mnie nie nosiło żeby, nie wiem, występować na apelach i w ogóle, i w ogóle, więc jakby do tych sukcesów

367:6228631877

takich *stricte* to ja nie dążyłam. Ale porażek też za wiele nie miałam jakoś. Ja nie powiem, że się ślizgałam z klasy do klasy, bo nie. Dobrze się w miarę uczyłam… Do tego stopnia, że ja właściwie nawet z matury z polskiego byłam zwolniona z ustnego egzaminu, bo miałam przez ten czas w ekonomiku same piątki, i wtedy były takie przepisy, więc ja właściwie tutaj no… nie mogę powiedzieć, że czy jakieś takie porażki bardzo zaliczyłam trudno mi jest powiedzieć… Ale chyba nie… Nie, nie…

Badacz

Proszę opowiedzieć o momentach przełomowych w pani życiu, o ile takie były, które mogły mieć znaczenie dla uczestnictwa pani w edukacji na poziomie szkoły policealnej?

Sylwia

No! No to tutaj to zdecydowanie ten babski wieczór i Wiola! [*śmiech*] Chyba muszę jej podziękować w ogóle, chociaż [powt.] już dziękowałam. Ale to właściwie po tej rozmowie zaczęła mi kiełkować w głowie myśl: a może warto coś spróbować? A może… czegoś innego? Zresztą wtedy, pamiętam, na tym spotkaniu to kilka koleżanek poparło ten pomysł, że to będzie takie też, takie dla mnie dobre, taka trochę odskocznia z tego tylko domu, domu. Bo nagle jest takie zderzenie z rzeczywistością. Spotykamy się po jakimś dłuższym okresie, no i te dziewczyny opowiadają o tym, o tym, o tym… a ja co? No ja tylko o dzieciach. I o mężu. O dzieciach i o mężu, i o… obowiązkach domowych, więc… nagle już nie mogłam sobie pogadać, nie wiem, „a gdzie byłaś w kinie?" a… o pracy zawodowej, a ta się wkurzała w pracy zawodowej na to, a ta na tamto, a ja tak siedziałam, słuchałam, a ja tak siedziałam i sobie myślę: kurczę, no to jakby… no trochę już się te nasze drogi porozchodziły w tych tematach, nie? A że… ja… jakby zawsze byłam otoczona znajomymi i koleżankami i [*powt.]* ta opinia dla mnie moich znajomych, zarówno z dzieciństwa, jak i *[powt.]* później, no… no jest dla mnie ważna, bo, nie wiem, poprzez obserwację… Może *[powt.]* też właśnie to z dzieciństwa: że [powt.] mój tato nigdy tak naprawdę mamy nie wspierał. I jednak mam taki obraz mężczyzny, który chyba nie do końca się potrafi odnaleźć, a później ja wniknęłam w podobną relację, bo mój Radek jakby tutaj, pod kątem zawodowym, też nie, no jakiekolwiek kursy czy coś: „a po co ci", „a po co ci". No więc jakby tutaj chyba *[powt.]* te dziewczyny tak bardziej… miały *[powt.]* …i te ich pomysły miały dla mnie znaczenie. Dlatego, że są to osoby, które po pierwsze mnie znają bardzo długie lata – i znają mnie bardzo dobrze – no i często też jakby potrafią skutecznie słuchać i doradzać, co już nie raz się przekonałam, i uważam, że w życiu przyjaźń jest czasem taka bardziej ważniejsza niż związek, bo związki się rozpadają, dzisiaj z tym, jutro z tamtym, a jednak te przyjaźnie zostają na lata. …Owszem, one też jakby ewoluują, kształtują się w różny sposób, ale *[powt.]* są. I jakby te *[powt.]* moje doświadczenia z dziewczynami sprzed wielu, wielu lat, pokazały, że my dalej mamy kontakt, że na tych spotkaniach dalej mamy o czym rozmawiać, no że gdzieś tam… I się wspieramy, i jak… są jakieś problemy to one tak jakby potrafią pocieszyć… na duchu gdzieś tam wesprzeć… Nie, no tutaj jakby… tutaj zdecydowanie chyba te, chyba te dziewczyny i *[powt.]* to spotkanie, i tam… i ta Wiola właśnie, która tak rzuciła hasło, nie? To najbardziej.

Badacz

Proszę opowiedzieć, jak ocenia pani czas spędzony w szkole policealnej z perspektywy teraźniejszości. W jaki sposób dzisiejsza ocena różni się od pani początkowych oczekiwań wobec siebie i swojej edukacji przed rozpoczęciem kształcenia w szkole policealnej?

Sylwia

[kaszel] Jezu, przepraszam, moja astma wychodzi. Hmm… Wie pani, no cóż, teraz jak na to tak patrzę, to sobie rzeczywiście myślę, że na początku to [*powt.*] wsparcie tak znajomych, ale

368:8510699647

zupełnie nieporozumienie w domu i to co się przełożyło później to tak… *[chwila przerwy*] to tak się okazało, że ja tę szkołę zaczynałam tak mimo wszystko trochę zniechęcona, nie? Bo niby fajnie, niby tu się cieszę, a jednak… a jednak bez tej aprobaty takiej w domu, wśród rodziny, no to już… to już nie było to samo, nie? Określiłabym to jako taka… że ja idę taka trochę niepewna, „uczennica Sylwia", taka która nie wie, czy *[powt*.] ta nauka da jej satysfakcję, czy sobie poradzę, czy to w ogóle mnie cieszy. Po prostu jakbym nie miała zdania w wielu aspektach związanych z tą edukacją policealną. Tak trochę… Tak trochę to było też dla mnie chyba wtedy trudne. Ale wszystko się zmieniło w trakcie trwania tego roku szkolnego, a szczególnie – chyba najbardziej wtedy, tak – szczególnie podczas zajęć praktycznych. Chyba miało to związek z tym, że ja trafiłam na świetną grupę słuchaczek. Po prostu mega dziewczyny. Często starsze ode mnie, ale mądre i doświadczone życiowo kobiety. Bardzo się wtedy zżyłyśmy ze sobą i świetnie nam się razem uczyło i nawzajem… i na sobie, i na tych fantomach, co *[powt.]* ćwiczyłyśmy, to tak samo. A przy tym zawsze zresztą było, tak… kupa śmiechu [*z rozbawieniem*]. Więc naprawdę to był bardzo pozytywnie spędzony czas. No i, co ważne, jakby też nauczyciele traktowali nas nie jak uczniów, ale jak takie poważne już, dorosłe, mające już swoje doświadczenia osoby. Więc tutaj to *[powt.]* też takie było… inne dla mnie, tak? Bo jednak ta średnia szkoła, ta podstawówka, to gimnazjum no to… to jeszcze tak inaczej. A tutaj to już było takie zderzenie, że rzeczywiście jesteśmy dorośli, nie? Już coś tam przeżyliśmy, no… tam, mężatki, dzieciate dziewczyny przecież, więc tu jest jakby, faktycznie, ta osoba już dorosła, a… No, to *[powt.]* było takie zderzenie, to było takie też ciekawe. [*namysł]* I to [*powt*.] było wtedy chyba na tamten czas, czego ja tak naprawdę potrzebowałam, czyli przebywanie wśród ludzi o dobrej energii. W dobrej atmosferze. No, ale też chyba… *[chwila przerwy, namysł*] co jest… to właściwie nawet byłam zaskoczona, bo mnie to strasznie wtedy wkręciło. Ja naprawdę… wtedy tak odkryłam. podczas tych zewnętrznych praktyk: tam w domu pomocy społecznej, w hospicjum, gdzie byłyśmy, że ja chyba jestem naprawdę stworzona do pomagania ludziom. Do tak… sprawiania ulgi w cierpieniu… To jest taka praca, która *[powt.]* pokazuje… która ma dla mnie sens i jakby. po pierwsze. no nie muszę jakieś, nie wiem. *stricte* tych papierów wypełniać druczków – szczególnie że przepisy u nas też są jakby beznadziejne – ale tutaj to ma takie odzwierciedlenie, że pomaga się drugiemu człowiekowi, on jest za to wdzięczny, ci co byli – ja tak mówię o ludziach, którzy byli w kontakcie, bo tam często osoby bez kontaktu, więc… – ale *[powt.]* jakby było widać [*powt.*] po ich oczach, że *[powt*.] się cieszą jak nas widzą, że my rzeczywiście tam pomagamy, że jesteśmy tam po coś. To było takie bardzo fajne. [*chwila namysłu*] Mnie w ogóle te praktyki bardzo… cieszyły i mobilizowały. Jak już wiedziałam, że idę na praktykę, to ja już tak od rana taka byłam podekscytowana tym wszystkim: że tam pójdę, że ja tam… będę pomagać, że ja gdzieś tam spotkam te swoje już znajome osoby… To było fajne. [*chwila przerwy*] Tak myślę sobie, tak zawsze myślałam, że może pielęgniarką bym była, ale jednak nie, bo tak jedyną rzeczą, której nie mogłabym zrobić pacjentowi, to zastrzyk. Trochę szkoda, że aż taka jestem wrażliwa, bo to… bo to sprawia ból, a ja wolałabym drugiemu człowiekowi tego bólu nie zadawać. Natomiast wiem, że gdybym była jednak tą pielęgniarką, na co się kompletnie nie zanosi, to też byłabym taką [*powt*.] dobrą, taką która pogłaszcze po ręce… nie wiem, wysłucha, która będzie miała czas. No, tak bym chciała, żeby to tak wyglądało. U nas niestety tak nie jest. Ale ten opiekun medyczny jak najbardziej tak, i to naprawdę, naprawdę to był strzał w dziesiątkę w moim przypadku. Nawet poważnie rozważam zostanie wolontariuszem w hospicjum… i to bez względu na to, co powie mój mąż, jakby to już w ogóle nie ma znaczenia. Chyba też mnie ta *[powt*.] szkoła trochę zmieniła. No przynajmniej dopóki nie podejmę jakiejś takiej nowej pracy zawodowej. Mam nadzieję, że ona byłaby związana właśnie z tym wykształceniem, które mam, bo *[powt.]* naprawdę mi to daje satysfakcję i to jest fajne. *[chwila przerwy*] No i będę na to liczyć, że mi się uda w tym kierunku, nie? Że właśnie jakby po to się uczyłam i po to *[powt.]* gdzieś tam kończyłam ten kierunek, żeby w tym właśnie pracować. Bo właściwie tylko w tym się widzę, tak w sumie myślę na dany

369:2424916905

moment. Bardzo mi to pasuje. No teraz szkołę skończyłam w pełni zadowolona, więc… no, teraz tyle… Boże, ale się nagadałam! To nie za długo? [*śmiech*] Przepraszam.

Badacz

Bardzo pani dziękuję za poświęcony czas i udzielenie wywiadu.

Sylwia

A dziękuję.

370:8292256409

Wywiad z Moniką

Badacz

Interesują mnie pani doświadczenia biograficzne. Chciałabym, aby opowiedziała mi pani o swoich doświadczeniach związanych z uczestnictwem w edukacji na poziomie policealnym interes. Interesują mnie wszystkie wydarzenia, sytuacje, które doprowadziły do tego, że jest pani w tym miejscu swojego życia. Z tego względu najlepiej byłoby, aby zaczęła pani od okresu dzieciństwa. Proszę uwzględnić wszystkie wydarzenia i okoliczności, które uważa pani za najistotniejsze dla własnej drogi edukacyjnej. Zależy mi na jak najdokładniejszym opowiadaniu, stąd zachęcam do uwzględnienia jak największej ilości szczegółów. Ja nie będę o nic pytała, będę tylko słuchała i ewentualnie robiła notatki, a później, gdy pani skończy, zadam parę pytań.

Monika

Dobrze, rozumiem. Wychowałam się w dosyć tradycyjnej rodzinie, można by rzec: bezproblemowej jeśli chodzi o finanse, z tym u nas raczej nie było nigdy problemów. Rodzice duży nacisk kładli na to, żebyśmy się uczyły z siostrą, a nie pracowały. …No i generalnie, tak jak już wspomniałam, mam młodszą o rok siostrę, która szczerze mówiąc, ma zupełnie odmienny charakter od mojego. Ona jest cicha i spokojna, i od zawsze generalnie miała ukierunkowane swoje kształcenie. Zawsze chciała być księgową. No ja, niestety, no nigdy… nie no, może nie, że nigdy, ale starałam się szukać swojej drogi [*chwila przerwy*] i… no, nie do końca wiedziałam, czy tam w podstawówce, czy w liceum jeszcze, co do końca chciałabym robić. Tak jak mówiłam, siostra została księgową, więc poszła do technikum i od razu tam sobie zdecydowała, co będzie robiła, i do tej pory tą swoją ścieżką idzie. Ja zdecydowałam się na liceum ze względu na to, że było krótsze, no i… no i potem miałam jeszcze troszeczkę czasu na to, żeby zdecydować, co będę chciała robić dalej. No, jeżeli chodzi o maturę i tego typu rzeczy, to no nie miałam nigdy problemów żadnych z nauką, tak samo z maturą, też nie miałam problemów. Zdałam ją na dość wysokim poziomie. Później, szczerze mówiąc, nawet miałam pretensje do siebie, że nie poszłam na poziom rozszerzony, no ale to już… to już… do siebie mogłabym mieć pretensje, ale później już, niestety, no, nie *[powt.]* rozszerzałam tego. Stwierdziłam, że zdane – może nie zapomniane, ale już zdane. Później, cóż… no, moi rodzice prowadzili, dalej zresztą prowadzą, swoją firmę. Można powiedzieć, że czerpałam z nich… wzorzec, bo chciałam też… chciałam zawsze założyć coś własnego, robić coś we własnym zakresie, a nie pracować na etacie przez [*powt.]* cały czas. No, jednak fakt, że poszłam do liceum, no nie… a nie do technikum, nie *[powt.]* dał mi ostatecznie żadnego zawodu i w związku z tym chciałam iść na studia. Poszłam na studia oczywiście, do… na logistykę, no jednak to nie… to nie było to czego oczekiwałam. Tam było faktycznie dużo, dużo, dużo teorii… mało praktyki, no i ostatecznie stwierdziłam, że to jednak nie jest to, i po dwóch latach zrezygnowałam z tych studiów, i stwierdziłam, że pójdę do pracy, no bo jednak… w liceum studia nie przynosiły mi żadnej dochodów. Faktem jest, że rodzice pomagali mi się utrzymać na [*powt.*] studiach, jednak, no chciałam być samodzielna i chciałam, no… i tak jak mówiłam wcześniej, jestem dosyć ambitną osobą i chciałam po prostu sama na siebie zarabiać, zwłaszcza że to już to już był czas na mnie. Na studiach poznałam też męża… no i wiadomo, sprawy potoczyły się dosyć szybko: wzięliśmy ślub, mamy też dwójkę dzieci. W międzyczasie poszłam do pracy, no ale to było w międzyczasie oczywiście, jak już się dzieci… można powiedzieć… jak były starsze. Poszłam do pracy do sklepu odzieżowego. nie było to specjalnie dla mnie, no zbyt takie… no nie spełniałam się tam, może tak, i szybko się zniechęcałam tą pracą. Druga kwestia jest też taka, że w trakcie *[powt.]* moich urlopów wychowawczych, bo mam dwójkę

371:7356494709

dzieci, chciałam pracować manualnie, bo mam, wydaje mi się, zdolności manualne. Próbowałam robić makramy, pracowałam z gliną. Szukałam nawet możliwości gdzieś wypalania tych swoich prac w piecu takim specjalnym właśnie do wypalania gliny, jednak nie jest to często spotykane urządzenie no i… no i jakoś ta glina odeszła w odstawkę ze względu na to też, że jest przy tym dużo bałaganu, no i generalnie, no, to jest dosyć żmudne zajęcie. Próbowałam też z tymi makramami, no i tak, jak też pani widzi, cały czas kręciłam się wokół takich manualnych, rękodzielniczych… rzeczy. Mam też dużo właśnie zainteresowanie, moją pasją było dbanie o siebie i dbanie o siebie *[powt.]* i o… wszystkie te zabiegi kosmetyczne, które *[powt*.] można… którymi można sprawić, że ten nasz… ta nasza skóra lepiej wygląda i to poprawia naszą… nasze samopoczucie. Zwłaszcza przy dwójce dzieci, kiedy, gdzie, faktycznie to samopoczucie w domu warto jeszcze sobie podnieść chociażby w ten sposób. No cóż dalej… [*z namysłem*] Jeżeli chodzi o rodziców, moja mama też właśnie raczej jest z tych osób, które pracują rękami, bo *[powt.]* ona była krawcową, skończyła zawodówkę, oj… tato zresztą też jest po zawodówce, jednak on jest mechanikiem. Z tym że widziałam też po mamie, że ta praca jako krawcowa to jest bardzo fajna, bardzo fajna profesja, jednak bardzo dużo powoduje uszczerbku na zdrowiu, że tak powiem, bo to jednak jest praca cały czas w jednej pozycji. Żmudna też, jak właśnie wszystkie prace rękodzielnicze. No i niestety przez to, że nie miałam… nie skończyłam tych studiów. Byłam po liceum, więc nie miałam żadnego konkretnego wykształcenia. Moje zarobki też nie były specjalnie imponujące i, no… i jednak chciałam coś więcej zrobić w swoim życiu i w związku z tym zaczęłam szerzej myśleć właśnie o tych… o kosmetologii i o tym dbaniu o [*powt.*] własne *[powt.]* samopoczucie też co za tym idzie. No i cóż dalej [*z namysłem*]. *[chwila przerwy*] …No nie wiem, czy coś… czy coś jeszcze mogłabym dodać w tej kwestii. Myślę, że to [*powt.]* tyle w tym temacie.

Badacz

Dziękuję bardzo za pani opowieść. Chciałam dopytać panią o wątek studiów i zapytać, co zadecydowało o tym, że akurat wybrała pani kierunek logistyka.

Monika

Wybrałam [*powt*.] ten kierunek właśnie z tego względu, że jak już wspominałam wcześniej, moi rodzice mają firmę, i to jest właśnie firma transportowa, i mój tata też ma samochody ciężarowe, którymi trzeba, że tak powiem, rozdysponować. Moja mama, po tym jak już przestała być krawcową, bo no tak jak mówiłam, to jest dosyć męcząca praca po prostu, zaczęła pracować w spedycji i dysponować tymi samochodami taty. Dzięki temu właśnie ta firma, można powiedzieć, się kręciła, mimo że mama była, jakby nie patrzeć, taką… no nie wiem, jakby to powiedzieć… zza kuluarów może tak pracowała. I chciałam jej w ten sposób po prostu pomóc, i ta logistyka miała mi w tym… i mi i rodzinie całej, pomóc.

Badacz

Chciałam jeszcze panią zapytać o rolę rodziców w dzieciństwie i w okresie nastoletnim, gdy dokonywała pani wyborów, jak podjęcie akurat liceum, pójście do liceum a nie do technikum, albo wybór studiów z kierunku logistyki. Jak rodzice się do tego odnosili?

Monika

No mój tata był szczerze mówiąc bardzo z tego zadowolony, tak samo jak i mama, bo była to dosyć nerwowa praca. Mama bardzo dużo potrzebowała pomocy w tym… zakresie, bo… no bo raz, że to jest nerwowa praca, dwa, że trzeba te transporty załatwiać z dnia na dzień i to nie może być tak, że te… [*chwila namysłu*] musi być cały czas po prostu obieg, nie może być tak, że te samochody będą miały przestoje. Rodzice byli… myślę żeby byli z tego zadowoleni, że taką drogę chciałam wybrać. No tak jak mówię, niestety… no nie to, że powinęła mi się noga,

372:2810597563

po prostu… nie znalazłam tam tego… czego oczekiwałam. Było tam mnóstwo teorii, a praktyki prawie w ogóle i na pewno nie odnosiło się to w zupełności się tego, co w rzeczywistości mama [*powt.*] z tatą wykonywali. Rozumiem, oczywiście, jak najbardziej, że teoria też jest potrzebna, jednak różnice poziomów procentowych między… teorią a praktyką była na tyle znacząca, że niestety, niestety zrezygnowałam z tych studiów i później pomagałam mamie doraźnie, że tak powiem, a nie [*powt*.] posiadając wykształcenia w tym kierunku. Cóż, jeżeli chodzi jeszcze o liceum… My… za dziecka moja mała siostra bardzo dużo chorowała i rodzice, szczerze mówiąc, główną swoją uwagę poświęcali jej. Takie mam przynajmniej wrażenie. …I …no nie wiem, wydaje mi się, że byłam też na tyle ambitna i sama potrafiłam się sobą, może nie tyle zająć, ale że nie potrzebowałam zbyt wiele pomocy w nauce. I tak też było i przez całe… przez całą podstawówkę, i później gimnazjum, później liceum. Nie… nie potrzebowałam specjalnie pomocy w tym zakresie, radziłam sobie sama. I myślę, że rodzice też byli z tego powodu… no myślę że byli zadowoleni, bo też mieli swoje rzeczy na głowie i mieli też, no nie tyle problemy, no ale, tak, problemy to były właśnie z chorobą siostry więc… więc, no cóż, no radziłam sobie [*powt.*] i… do tej pory sobie jakoś tam radzę bez większej pomocy, tak że myślę, że… Rodzice na pewno mnie wspierali, jak najbardziej i… zarówno w wyborze liceum też… mimo tego, że siostra właśnie wybrała technikum, a ja liceum to… nie mieli z tym żadnych problemów i wspierali mnie zawsze. Tak samo mnie, jak i siostrę.

Badacz

A jak ocenia pani znaczenie sytuacji rodzinnej dla podejmowania decyzji o kontynuowaniu edukacji na poziomie policealnym oraz własnego w niej uczestnictwa?

Monika

Muszę przyznać, że mam dużo wsparcia ze strony męża. Co prawda mąż też prowadzi własną firmę i jest… no, nie mogę powiedzieć, że kompletnie nieobecny w domu, ale jest rzadko. Jednak mam dużo duże wsparcie ze strony teściów, ze strony rodziców, jeżeli potrzebuję jakiejś pomocy, to naprawdę mi pomagają i dzięki temu właśnie mogłam rozpocząć… rozpocząć szkołę. Myślę, że było mi to bardzo potrzebne ze względu na to, że właśnie rzuciłam te studia i… i nie miałam możliwości kontynuacji ze względu na małe dzieci. No i dlatego też, dzięki temu właśnie, dzięki temu wsparciu i dzięki pomocy rodziców… rodziny po prostu, miałam możliwość rozpoczęcia nauki. To na pewno mi pomogło, tak że nie mogę powiedzieć, że… że rodzina *[powt.]* czy też przyjaciele nie są… są kompletnie obojętni w tej sytuacji i naprawdę pomagają… jak najbardziej dążyć do *[powt.]* swoich celów. Może tak.

Badacz

A czy w pani życiu była osoba, której postawa albo osiągnięcia były dla pani szczególnie inspirujące w kontekście edukacji? Jeśli tak, to proszę opowiedzieć o tej osobie.

Monika

Nie szczerze mówiąc… Myślę, że właśnie moi rodzice, głównie mama ze względu na to, że ona właśnie też się przekierunkowała. Bo jednak… ona naprawdę bardzo dużo czasu poświęcała na to *[powt.]* krawiectwo. Miała też fach w ręku, bo jej dziadek też był krawcem i mogła to… mogła podglądać, jak to wszystko wygląda… w realu. …I ona też, mimo tego, że ta logistyka dla niej była zupełnie odmienna od tego, co robiła do tej pory w życiu, ona i tak sobie bardzo dobrze z tym poradziła. Faktem jest, że kosztowało ją to bardzo dużo nerwów i bardzo dużo energii… samo to przekierunkowanie się. Ale myślę, że sobie naprawdę bardzo dobrze, bardzo dobrze z tym poradziła. I myślę, że to jest dla mnie taka osoba, którą [*powt.*] mogłabym naśladować i… samo to dążenie do osiągnięcia celu. I pomocy, bo właściwie to to wszystko było wiadomo, proza życia, prawda? Była potrzeba, żeby takie coś robić, i ona po

373:5394020566

prostu nie zastanawiała się długo nad tym, czy… czy da radę, czy nie da rady, po prostu stwierdziła że tak, że trzeba to zrobić, i się przekierunkowała, mimo że była rzemieślnikiem tak na dobrą sprawę. I myślę, że to jest osoba, którą… która mnie inspirowała do te… no, do zmiany, chociaż w sumie w moim przypadku to nie jest aż taka diametralna zmiana, bo kosmetologia to też jest, jakby nie patrzeć, praca przy… no, przy ciele, ale to musi być wszystko dokładne, precyzyjne, to nie może być zrobione na odczep się, tylko musi być to wszystko… dokładne, tak że.. dlatego, myślę, dążyłam do tego, żeby rozpocząć szkołę i… policealną i iść… i iść w tym kierunku.

Badacz

A jak ocenia pani swoje wcześniejsze doświadczenie edukacyjne w kontekście obecnej ścieżki edukacyjnej oraz zaangażowania w proces kształcenia w szkole policealnej? W jaki sposób te wcześniejsze doświadczenia wpłynęły na pani decyzję o kontynuowaniu nauki i jakie miały konsekwencje dla obecnej drogi edukacyjnej?

Monika

Myślę, że sam fakt, że poszłam do liceum, a później na te studia i niestety to nie sprawiało mi żadnej przyjemności, chciałam [*powt.*] robić coś co da mi… chciałam to robić coś, co będzie moją pasją, gdzie jakby… jak to się mówi, nie będę pracowała, a będę po prostu odgrywała swoją… no, nie odgrywała, ale będę robiła swoje… to co mnie po prostu najbardziej kręci, to co mnie najbardziej pasjonuje, sprawia mi przyjemność. Myślę że… to było znaczące dla podjęcia akurat tej szkoły policealnej, a nie innej, właśnie ze względu na to, że no niestety logistyka nie była dla mnie. Miałam też nadzieję, szczerze mówiąc, że… [*chwila przerwy*] że będę mogła wpleść pracę między obowiązki swojego… nie ukrywam, że posiadając dwójkę dzieci i męża praktycznie nieobecnego, …no, nie mam specjalnie dużo czasu na to, żeby pracować. Może nie to, że nie mam dużo czasu, po prostu muszę być dobrze zorganizowana w tym wszystkim i… no, muszę mieć po prostu jasno określony cel i do tego dążyć… [*chwila przerwy*] Dlatego, no, miałam po prostu cel w tym, żeby pójść do tej konkretnej szkoły i robić konkretnie to, a nie… a nie się… miotać, że tak powiem. Praca tam… – znaczy, praca… studia – miały być dla mnie… nie odskocznią, a… konkretną, konkretnie… konkretnym zarobkiem później i pracą w… dostosowaną do moich możliwości godzinowych też. [*chwila przerwy*] No niestety, szczerze mówiąc, nie jestem szczególnie zadowolona aktualnie z tego, co się… jak to się wszystko potoczyło, bo miałam… szczerze powiedziawszy… [*chwila przerwy*] No cóż, byłam bardziej podekscytowana na początku, kiedy rozpoczynałam moją przygodę z… ze szkołą policealną, niż w tym momencie, ze względu na to, że mimo że jest to szkoła policealna i jest to… jest krótsza niż studia, miałam nadzieję, że będzie tam więcej tej praktycznej strony, niż tej strony teoretycznej. No i... no i na przestrzeni tej tego czasu, kiedy już można powiedzieć, że skończę, skończyłam tą szkołę, to, no niestety… No nie to, że nie jestem całkowicie zadowolona, ale no nie… nie jest to ten poziom, który chciałam osiągnąć, może tak.

Badacz

A w jaki sposób przebieg pani drogi zawodowej wpłynął na pani uczestnictwo w edukacji na poziomie szkoły policealnej?

Monika

Jeszcze raz: w jaki sposób…?

Badacz

374:1319388926

W jaki sposób przebieg pani drogi zawodowej wpłynął na pani uczestnictwo w edukacji w szkole policealnej?

Monika

Szczerze mówiąc… dużo chodziło tutaj o to właśnie, o… moją pasje, które były… które były tak na dobrą sprawę tą taką… lekiem na [*powt.*] aktualne obowiązki i to, co miałam, to co miałam… w życiu i czego potrzebowałam. Potrzebowałam małej zmiany i potrzebowałam zrobić czegoś dla siebie. [*chwila przerwy*] Skończyłam te studia… no nie skończyłam, rozpoczęłam te studia… logistyczne i, niestety, nie zakończyłam tego i dlatego myślę, że [*powt*.] to miało duży na mnie wpływ. Tak jak mówiłam na początku, jestem dosyć ambitną osobą, a nie skończyłam czegoś, co rozpoczęłam, i myślę, że to miało duży wpływ na to, że rozpoczęłam edukację na poziomie szkoły policealnej i… no i tutaj to… co prawda to skończyłam, jednak nie mogę powiedzieć, że jestem bardzo zadowolona z tego… z tego co… z tego, co osiągnęłam tutaj.

Badacz

Na drodze edukacyjnej możemy doświadczać zarówno sukcesów, jak i porażek. Jak było w pani przypadku i w jaki sposób te doświadczenia kształtowały pani postrzeganie własnego uczestnictwa w szkole policealnej?

Monika

No cóż. Mam wrażenie, że w poprzednim pytaniu troszkę odpowiedziałam już na to i… No, tak jak mówiłam, porażka w tamtym momencie zaowocowała tym, że właśnie poszłam tutaj, do tej szkoły policealnej, i starałam się to skończyć w… jak najlepszym [*powt.*] poziomie i starać się to wszystko osiągnąć na… zadowalającym [*powt*.] mnie poziomie. Wiadomo, to nie jest tak, że [*powt.*] wszystkie egzaminy zdawałam śpiewająco, oczywiście były też porażki ze względu na to, że [*powt.*] no, sytuacja życiowa nie zawsze pozwalała mi osiągnąć… może pozalekcyjną, że tak powiem, pozalekcyjną wiedzę i *[powt.]* poziom, który chciałabym osiągnąć, ale no cóż, jest już to za mną. Mam wrażenie, że musiałabym jeszcze ewentualnie zacząć uczestniczyć w jakiś kursach czy coś, czy *[powt*.] szkoleniach, które pozwoliłyby mi na praktycznym [*powt*.] poziomie osiągnąć… [*chwila przerwy*] No, chodzi mi o to, że chciałabym po prostu… pójść na kursy i szkolenia, które pomagałyby… pomogłyby mi w lepszy sposób obsługiwać może klientów. Do tego dążę.

Badacz

A proszę opowiedzieć o momentach przełomowych w pani życiu, o ile takie były, które mogły mieć znaczenie dla uczestnictwa pani w edukacji w szkole policealnej.

Monika

Hmm… [*chwila przerwy, namysł*] Myślę, że *[powt.]* ten etap, kiedy już te dzieci zostały… odchowane, że tak powiem, i wówczas miałam więcej energii i chęci do tego, żeby zacząć dbać o siebie i zacząć realizować to, co *[powt.]* jest dla mnie ważne i realizować pasje, które będą dla mnie ważne. Oczywiście dbanie o dzieci jest podstawą w życiu [*z uśmiechem*], jednak wiadomo, że [*powt.]* dbanie o własny komfort psychiczny jest równie istotne i wiadomo, jak *[powt.]* to się mówi, szczęśliwa mama… szczęśliwa [*powt*.] kobieta to szczęśliwa mama. I dlatego też chciałam. I myślę, że to był dosyć przełomowy moment w moim życiu, kiedy już po prostu te dzieci zaczęły bardziej być [*uśmiech*] komunikatywne.

Badacz

375:6495160827

Proszę opowiedzieć, jak ocenia pani czas spędzony w szkole policealnej z perspektywy teraźniejszości. Już pani o tym częściowo wcześniej wspomniała, ale chciałabym żeby tak szczegółowo pani właśnie opowiedziała, w jaki sposób ta dzisiejsza ocena różni się od pani początkowych oczekiwań wobec siebie i swojej edukacji przed rozpoczęciem kształcenia w szkole policealnej.

Monika

Więc na początku faktycznie… byłam bardzo podekscytowana tą [*powt*.] nauką. Chciałam *[powt*.] zrobić coś dla siebie, tak jak mówiłam wcześniej, i miałam nadzieję, że będzie to takie oderwanie dla mnie od… od… pracy… pracy w domu i od obowiązków, jednak no to się wszystko nałożyło i… nie była to dla mnie ani odskocznia, ani żaden odpoczynek. To podekscytowanie… też na… na przełomie czasu też zniknęło… Było zbyt dużo teorii, tak jak mówiłam wcześniej. Mam wrażenie że potrzebowałabym się jeszcze dokształcić, ale w postaci kursów, w postaci praktycznej nauki, jakichś szkoleń. …No niestety, nie było to dla mnie na tyle satysfakcjonujące, żebym osiągnęła pełne zadowolenie z tego… z tego kształcenia. No i jeszcze myślę, że duży wpływ na to wszystko, też na to… na ten mój odbiór tej szkoły, miało to, że… jednak w tej szkole… rozdział wiekowy był dosyć duży i każdy miał co innego w głowie, każdy był też na innym poziomie finansowym i społecznym. Niektórzy ludzie mieli dzieci, nie mieli, jednym było w głowie… w głowie mieli jedynie zabawę i jakby nie patrzyli na [*powt.*] tą szkołę na zasadzie… zarobku [*powt.*] czy też osiągnięcia czegoś po tej szkole, po prostu, nie wiem, traktowali to jako kolejny etap w życiu, kolejny etap, taki no… bardziej, nie wiem, zabawowy a nie… a nie… no, nie taki, który… nie to, co ja chciałam osiągnąć po prostu. …No, cóż jeszcze…? Szczerze mówiąc, mam mieszane uczucia… i co prawda ten udział w tej szkole podwyższył moje kwalifikacje, jednak mam wrażenie że to była tylko teoria i… no… [*chwila przerwy*] nie wiem, czy [*powt.]* wyciągnę z tego… tyle, żebym mogła po prostu spokojnie dalej w to brnąć. Nie wiem, muszę jeszcze szczerze mówiąc, nie zastanawiałam się aż tak nad tym… do końca, czy po prostu będę dalej w to brnęła czy… czy będę to robiła… czy będę pracowała w kosmetologii gdzieś tam, pokątnie będę pomagała. [*chwila przerwy*] Na razie to jest kwestia do zastanowienia. No aktualne doświadczenia, szczerze mówiąc, nie [*powt.*] motywują mnie do podjęcia dalszej edukacji jeżeli chodzi o szkoły. Może praktyka coś pomoże, oczywiście te wszystkie kursy są jednak odpłatne… Muszę się nad tym, szczerze mówiąc, mocno zastanowić. No i jeszcze kwestia jest tego też taka, tak jak już mówiłam wcześniej, że posiadając dzieci i dużo obowiązków domowych… no nie miałam… na tyle czasu. Druga kwestia jest też taka, że nie jestem już aż tak młoda, jak byłam w liceum, czy [*powt*.] na tych studiach choćby z logistyki, gdzie mogłam… spędzać nad tym dużo więcej czasu. Raz, że dużo więcej czasu poświęcać temu, a dwa, że też uczyłam się dużo szybciej. Teraz już mam… mam już swoje lata, nie jestem już koło dwudziestki, po prostu, no… jest mi ciężej, może tak. Ciężej mi to wszystko wchodzi do głowy. *[chwila namysłu*] Cóż jeszcze mogłabym powiedzieć…? [*dłuższa chwila przerwy*] …Myślę że… myślę że… *[chwila przerwy]* że każdy miał też inne, inne oczekiwania. Jedne koleżanki były w grupie zadowolone, inne nie. Mnie też do [*powt.]* podjęcia tej [*powt.*] szkoły namówiła koleżanka, która twierdziła, że mam bardzo dobre zdolności manualne i że radzę sobie w tej kwestii. [*chwila przerwy*] Jednak, no nie wiem, czy będę szła dalej w tą stronę. [*chwila przerwy*] Szczerze mówiąc, troszkę się rozczarowałam tą szkołą. Jednak, oczywiście, kolejna wiedza do wykorzystania w codziennym życiu – bo nie mogę powiedzieć, że się nic nie nauczyłam, oczywiście że nie. Będę po prostu musiała wdrażać to i testować na sobie, ewentualnie na koleżankach na początku, zobaczymy, jak to później [*powt.*] będzie. [*chwila przerwy*] No, mam nadzieję, że *[powt.]* będzie to pomocne. Aktualnie staram się też… Wróciłam do prac rękodzielniczch, będę próbowała coś jeszcze może jeszcze raz z makramą, zobaczymy, może coś z tego będzie. [*chwila przerwy*] Nie wiem. Jestem aktualnie pozytywnie nastawiona na pracę rękodzielnicze.

376:1132659621

Może w międzyczasie wykonam jeszcze jakieś kursy dotyczące kosmetologii i tych permanentnych [*powt.*] makijaży. Ale zobaczymy. To zobaczymy jeszcze w międzyczasie.

Badacz

Bardzo serdecznie pani dziękuję za poświęcony czas i za udzielenie wywiadu.

Monika

Dziękuję.

377:3782140396