

„Właśnie po roku edukacji nabrałem chęci do kolejnych zmaganiań” – słuchacze policealnych szkół medycznych o swoim udziale w edukacji formalnej

„Having just completed a year of education, I have gained a desire for more struggles”
- post- secondary medical school students on their participation in formal education

Key words: adult education, formal education, lifelong learning concept, middle adulthood.

Abstract: This article presents the results of a study conducted in June 2022 among students (who are in middle adulthood) completing their formal education at medical post-secondary schools. The aim of the research was to find out the respondents' views on their own participation in formal education before the start of their education versus the reality after the end of their education. The research was quantitative in nature, using a categorised (oral, individual) interview method, and the research tool was the author's interview questionnaire. The results of the research put adult learners in a positive light, giving hope that people in the middle of life are aware of the need to participate in lifelong learning and most importantly: valuing the value of education. This may be an optimistic harbinger for the future when confronted with statistics indicating that adult participation in formal education is at its lowest (3%). This issue is becoming increasingly topical and provides an attractive ground for further research and reflection, especially in the context of lifelong learning.

Słowa kluczowe: edukacja dorosłych, edukacja formalna, koncepcja uczenia się przez całe życie, średnia dorosłość.

Streszczenie: Artykuł przedstawia wyniki badań, zrealizowanych w czerwcu 2022 roku wśród słuchaczy (będących w okresie średniej dorosłości) kończących edukację formalną w medycznych szkołach policealnych. Celem badań było poznanie opinii respondentów na temat własnego uczestnictwa w edukacji formalnej przed jej rozpoczęciem w kontrze do rzeczywistości po zakończeniu edukacji. Badania miały charakter ilościowy, wykorzystano w nich metodę wywiadu skategoryzowanego (ustnego, indywidualnego), a narzędziem badawczym był autorski kwestionariusz wywiadu. Zaprezentowany obraz dorosłych uczniów stawia ich w bardzo pozytywnym świetle, dając nadzieję, że osoby w środku życia mają świadomość potrzeby uczestnictwa w uczeniu się przez całe życie i co najważniejsze: ceniących wartość edukacji. Może to stanowić optymistyczną zapowiedź na przyszłość w konfrontacji ze statystykami wskazującymi, iż udział dorosłych w obszarze edukacji formalnej jest najniższy (3%). Problematyka ta staje się coraz bardziej aktualna i stanowi atrakcyjne podłoże do dalszych badań i rozważań, szczególnie w kontekście kształcenia całościowego.

Wprowadzenie

Podstawową inspirację teoretyczną podjętych badań stanowiła koncepcja uczenia się przez całe życie. Edukacja ma coraz większe znaczenie w przeciwdziałaniu szkodliwym pseudonaukowym mitom, stereotypom, wykluczeniu czy dyskryminacji. Jest niezastąpiona w zaspokajaniu podstawowych i rozwojowych potrzeb jednostkowych oraz społecznych. We współczesnym społeczeństwie koncepcja uczenia się wykracza poza swoją tradycyjną rolę dobrowolnego dążenia do edukacji. Stało się ono raczej nieodzownym aspektem ludzkiej egzystencji, niezbędnym do optymalnego funkcjonowania w coraz bardziej złożonym świecie. Transformacja ta odzwierciedla ewoluujące rozumienie uczenia się jako fundamentalnej wartości i szansy na poprawę jakości życia. W przeszłości uczenie się było często postrzegane jako dobrowolne przedsięwzięcie podejmowane przez jednostki kierujące się osobistymi potrzebami, ambicjami lub zainteresowaniami związanymi z rozwojem osobistym. Jednak to postrzeganie znacznie się zmieniło, a uczenie się jest obecnie uważane za regułę skutecznego uczestnictwa we współczesnym społeczeństwie. Niniejsza percepcja uczenia się wywodzi się z ewolucji społeczeństwa i gospodarki, która coraz bardziej opiera się na wiedzy i umiejętnościach. W dzisiejszym globalnym środowisku, w którym zmiany technologiczne i społeczne zachodzą szybko i dynamicznie, posiadanie stałego apetytu na zdobywanie nowej wiedzy stało się niezbędnym atrybutem sukcesu. Zdolność do ciągłego uczenia się staje się kluczową kompetencją, która pozwala jednostkom adaptować się do zmieniających się warunków i pozostawać konkurencyjnymi na rynku pracy. Całozyciowe uczenie się występuje nie tylko we wszystkich obszarach edukacyjnych (formalnym, nieformalnym i pozaformalnym), ale także skłania do autonomii i podmiotowości, a jednocześnie refleksyjności (Wiza, 2013). Jak zauważa Peter Jarvis: „lifelong learning obejmuje uczenie się społecznie zinstytucjonalizowane, odbywające się w ramach systemu edukacji, jak też to, które ma miejsce poza nim oraz indywidualne uczenie się w toku całego życia” (Jarvis, 1993, s. 65). W tym kontekście Peter Jarvis zwraca uwagę na istotę lifelong learning (uczenia się przez całe życie). W swojej koncepcji autor wykracza poza formalne systemy edukacji, takie jak szkoły, uniwersytety i instytucje szkoleniowe, które oferują strukturalne programy nauki i podnosi rangę nauki, która ma miejsce poza tradycyjnymi instytucjami edukacyjnymi. Może ona obejmować różnego rodzaju kursy online, warsztaty, samouczenie się lub inne formy nauki, które nie są formalnie związane z instytucją edukacyjną. Co oznacza, że ludzie nie przestają się uczyć po zakończeniu edukacji formalnej, ale kontynuują rozwijanie swoich umiejętności i kompetencji oraz swojej wiedzy przez całą egzystencję. Współczesny globalny świat, charakteryzujący się transformacyjnymi zmianami w technologii, ekonomii i strukturach społecznych, rodzi nowe imperatywy ewolucji społeczeństwa wiedzy w kierunku społeczeństwa uczącego się (Pawelska-Skrzypczak i in., 2013). Pojęcie społeczeństwa uczącego się ucieleśnia fundamentalną zmianę w świadomości społecznej, podkreślając ciągłą konieczność edukacji przez całe życie. W takim społeczeństwie jednostki posiadają dogłębne zrozumie-

nie potencjału edukacyjnego nieodłącznie związanego z instytucjami edukacyjnymi i środowiskiem społecznym, które kształtuje ludzką egzystencję. Jednocześnie wysiłki edukacyjne wykraczają poza granice formalnych instytucji, przenikając codzienne życie, a tym samym edukacja całościowa staje się integralną częścią funkcjonowania jednostki, ułatwiając jej adaptację do otaczającej rzeczywistości. Tak więc rozwijający się świat wymaga od społeczeństwa stałej gotowości do uczenia się przez całe życie, co w efekcie przekształca je w społeczeństwo uczące się. To podejście podkreśla znaczenie edukacji całościowej, która integruje proces uczenia się z codziennym życiem, umożliwiając jednostkom skuteczniejsze funkcjonowanie w współczesnych realiach.

Komisja Europejska (2001) stawiając czoła wieloaspektowym wyzwaniom stawianym przez to transformacyjne środowisko, sformułowała kompleksową definicję koncepcji całościowego uczenia się, która uwzględnia różnorodne aspekty rozwoju jednostek. Zgodnie z tą definicją, uczenie się przez całe życie obejmuje spektrum ciągłych działań edukacyjnych, z których każde ma na celu zwiększenie wiedzy, umiejętności, kompetencji osobistych, obywatelskich, społecznych i związanych z zatrudnieniem. Ta holistyczna perspektywa podkreśla wieloaspektowy wymiar uczenia się przez całe życie, uwypuklając jego nieodłączną wartość. Jednocześnie zgodnie z polskimi przepisami (art. 70 ust. 1 Konstytucji RP) nauka jest obowiązkowa do 18 roku życia (podobne rozwiązania są przyjęte w wielu europejskich krajach). Oznacza to, że po 18 roku życia nikogo nie można „przymusić” do uczestnictwa w formalnej edukacji. Edukacja formalna stanowi ustrukturyzowany system instytucji edukacyjnych, które są zorganizowane hierarchicznie. W tych ramach jednostki są wybierane do różnych ról społecznych i są pozycjonowane w różnych warstwach struktury zróżnicowania społecznego poprzez wydawanie świadectw szkolnych i dyplomów (Malewski, 2010). Z danych z Bilansu Kapitału Ludzkiego (BKL) z 2019 roku wynika, iż w edukacji formalnej dorosłych w ostatnich 12 miesiącach poprzedzających badanie uczestniczyło 3% osób w wieku 25–64 lata (2% wybrało studia zaoczne lub podyplomowe, 1% – szkoły dla dorosłych). Liczba prezentująca udział dorosłych w edukacji formalnej jest niska. Podjęcie tematyki osób dorosłych uczestniczących w edukacji formalnej w okresie średniej dorosłości jest więc szczególnie istotne i rozbudziło ciekawość badawczą autorki. Zaznaczyć należy, że w naszym kraju istnieje ograniczona ilość badań poświęconych studentom, którzy osiągnęli już dojrzałość wiekową (Gromadzka, 2014), jak również brak jest badań dotyczących słuchaczy szkół policealnych. Osoby te, już aktywnie zaangażowane na rynku pracy i często radzące sobie z obowiązkami rodzinnymi, rozpoczynają dalsze kształcenie, które wymaga znacznych inwestycji, głównie pod względem zaangażowania czasowego. Decydują się w wieku ponad czterdziestu lat na powrót w „szkolne mury”. Jak zatem dorosły odnalazł się w roli ucznia?

Prezentowany artykuł składa się z trzech integralnie powiązanych ze sobą części: teoretycznej dotyczącej specyfiki okresu średniej dorosłości, metodologicznej oraz prezentującej wyniki badań, których celem było rozpoznanie opinii słuchaczy szkół

policealnych dotyczących własnego udziału w edukacji formalnej oraz zakończenia, w którym próbowano ukazać wnioski sformułowane na podstawie wyników uzyskanych w badaniach.

Specyfika okresu średniej dorosłości

Dorosłość to najbardziej rozległy w czasie kalendarzowym okres życia ludzkiego podlegający najczęstszym wewnętrznym periodyzacji. Średnia dorosłość to okres rozwojowy nazywany w literaturze przedmiotu przez badaczy wiekiem średnim (Olejnik, 2011). Jest zazwyczaj etapem osiągnięcia upragnionego pułapu życiowej stabilizacji. Łączy się z początkami zachowań konformistycznych, których celem jest zachowanie zdobytego *status quo*, w szczególności w obszarze statusu materialnego i zawodowego. Niemniej doświadczenie upływu lat i bilans przeżytej połowy życia może skłaniać dorosłego czterdziestolatka do radykalnych wyborów i zmiany dotychczasowego stylu życia. Stagnacja wcale nie musi być charakterystyczną cechą wieku średniego. Dorosły wciąż ma duże możliwości fizyczne i psychiczne. Istnieje wyjątkowość związana z tym okresem życia, która manifestuje się podwyższonym stopniem autonomii, określanym jako zdolność do dokonywania wyborów i angażowania się w różnorodne działania i aktywności, najczęściej w obszarze społecznym i zawodowym (Dubas, 2009).

Osoby w okresie średniej dorosłości najczęściej osiągnęły już pewien poziom satysfakcji życiowej taki jak stabilne zatrudnienie i założona rodzina. Średnia dorosłość stanowi odrębny etap życia, fazę przejściową, której towarzyszą wyjątkowe wyzwania. Charakteryzuje się po części świadomością, że zbliża się kluczowy moment, ponieważ pozornie niekończący się okres młodości słabnie, a starość pojawia się na odległym horyzoncie. To czas adaptacji, przewartościowań oraz przyzwyczajania się do myśli o własnej starości. Okres średniego wieku jest fazą życia, kolejnym etapem do pokonania, który niesie ze sobą unikalne wyzwania. Charakteryzuje go także świadomość zbliżającego się przełomu, w którym młodość odchodzi, a z nią długi czas, a jednocześnie starość zbliża się na horyzoncie, kładąc przed jednostką perspektywę końca ludzkiej egzystencji. To czas adaptacji, przewartościowań oraz przyzwyczajania się do myśli o własnej starości. Autorka przyjęła zatem, iż dorosły w okresie średniej dorosłości to osoba pomiędzy 40 a 65 rokiem życia (za E. Dubas, 2009).

Osoby w okresie średniej dorosłości żyją w określonej rzeczywistości XXI wieku, która ma konkretne wymagania. Współczesny świat jest areną nieustannych przemian, które wynikają z procesu cywilizacyjnego, globalizacji i postępu naukowo-technicznego. To również czas narastających wymagań dotyczących elastycznego i szybkiego dostosowywania się do dynamicznie ewoluujących potrzeb rynku pracy, nowych zawodów i nowoczesnych technologii. Nieustanne tempo i ciągły napływ innowacji w różnych aspektach życia wymagają ciągłego poszerzania istniejącej wiedzy i zdobywania nowych doświadczeń. Edukacja, zdobywanie nowych umiejętności i kwalifikacji zawodowych stają się kluczowymi środkami zapewniającymi

zatrudnienie, zdobycie lepiej dopasowanej pracy i ułatwiającymi rozwój kariery. Szczególnie istotne jest to w kontekście jednostek znajdujących się w fazie średniej dorosłości. Niemniej impuls stojący za uczeniem się przez całe życie wykracza poza zwykłe względy związane z zatrudnieniem, obejmując spełnienie osobistych aspiracji, potrzeb oraz realizację pasji i zainteresowań. Aby sprostać pełnemu zakresowi swojej roli, edukacja powinna być ukierunkowana na cztery aspekty kształcenia, które stanowią niejako filary wiedzy dla każdej jednostki na przestrzeni całego życia: naukę w celu zdobycia wiedzy, tj. narzędzi do zrozumienia świata; naukę w celu działania, umożliwiającą wpływanie na otaczające środowisko; naukę w celu wspólnego życia, umożliwiającą uczestnictwo i współpracę z innymi w różnych sferach działalności społecznej; oraz naukę w celu bycia, co stanowi kontynuację poprzednich trzech aspektów. Istotne jest, że te cztery sfery wiedzy są ze sobą powiązane, posiadając wiele punktów wspólnych (Raport Delorsa). Wartość całościowego uczenia się jest podkreślana przez Raport Delorsa, który rozpatruje to jako proces złożony, obejmujący różnorodne sfery ludzkiego rozwoju.

Uczenie się w okresie średniej dorosłości stanowi skomplikowany i wieloaspektowy proces charakteryzujący się kilkoma zadaniami rozwojowymi, które są specyficzne dla tego etapu życia. Zadania te obejmują takie obowiązki, jak zapewnianie wsparcia dorosłemu potomstwu, przyjmowanie obowiązków obywatelskich i społecznych, osiąganie i utrzymywanie optymalnej sprawności zawodowej, produktywnie wykorzystywanie czasu wolnego, pielęgnowanie relacji między małżonkami jako partnerami do współpracy, dostosowywanie się do zmian fizjologicznych związanych z wiekiem średnim oraz opieka nad starzejącymi się rodzicami. Zaangażowanie w działania edukacyjne w tym kontekście wymaga rozsądnej i skutecznej alokacji zasobów czasowych (Szostkiewicz, 2019).

Jak więc dorośli w badanej przez autorkę grupie odnaleźli się z powrotem w roli uczniów? Jak przedstawiają się w wypowiedziach osób w średniej dorosłości ich bieżące doświadczenia edukacyjne?

Podstawy metodologiczne badań własnych

Badania zostały przeprowadzone w czerwcu 2022 roku w dwóch szkołach policealnych w województwie opolskim: w Zespole Szkół Medycznych w Prudniku oraz Niepublicznej Policealnej Szkole Medycznej w Nysie. Dobór grupy miał charakter celowy. W badaniu wzięło udział 15 osób między 42 a 55 rokiem życia, kończących edukację. Wywiady przeprowadzono w ostatnim tygodniu nauki, przed przystąpieniem przez badanych do państwowych, zewnętrznych egzaminów przeprowadzanych przez okręgową komisję egzaminacyjną. Zdecydowaną większość grupy badawczej stanowiły kobiety (13 osób). W grupie badanej dominowały osoby posiadające wykształcenie średnie (11 osób). Pozostali respondenci posiadali wyższe wykształcenie. Przedstawiona struktura grupy badanej wynika ze specyfiki szkolnictwa policealnego w polskim systemie edukacyjnym. Wśród słuchaczy szkół policealnych utrzymuje się wysoka przewaga kobiet nad mężczyznami. Znalazło to

swoje odzwierciedlenie również w przypadku badanej grupy. Edukacja policealna jest klasyfikowana jako forma edukacji średniej (ponadpodstawowej) i może być prowadzona przez jednostki administracji centralnej, jednostki samorządu terytorialnego, organizacje społeczne, wyznaniowe, stowarzyszenia oraz osoby fizyczne. Podstawowym warunkiem przyjęcia do szkoły policealnej jest posiadanie co najmniej średniego wykształcenia (świadectwo dojrzałości nie jest wymagane). Natomiast ukończenie szkoły policealnej i zdanie stosownych egzaminów przed okręgowymi komisjami egzaminacyjnymi pozwala na uzyskanie dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe i uzyskanie nowego zawodu. Nauka w szkołach policealnych trwa od roku do 2,5 roku.

W badaniach sformułowano pytanie główne: ***Jakie opinie na temat własnego udziału w edukacji formalnej wyrażają słuchacze szkół policealnych?*** oraz odpowiadające mu problemy szczegółowe:

- Jakiego były uwarunkowania podjęcia przez osoby badane decyzji o rozpoczęciu edukacji formalnej?
- Jakiego są przekonania badanych na temat edukacji formalnej po jej zakończeniu?
- Jakiego emocje towarzyszyły badanym, gdy rozpoczynali edukację formalną?
- Jakiego emocje odczuwają badani obecnie, po zakończonym procesie edukacji?
- Jakiego są dalsze plany edukacyjne uczestników badań?

Badania miały charakter ilościowy, wykorzystano w nich metodę wywiadu skategoryzowanego: ustnego, indywidualnego (Łobocki, 2004). Narzędzie badawcze – autorski kwestionariusz wywiadu składał się z 5 otwartych pytań. W następnej części zostaną przedstawione uzyskane wyniki uzyskane w badaniach.

Opinie na temat własnego udziału w edukacji formalnej wyrażane przez słuchaczy szkół policealnych. Prezentacja wyników badań własnych

Celem badań było poznanie opinii osób w okresie średniej dorosłości na temat własnego udziału w edukacji formalnej. Przeprowadzono 15 wywiadów ze słuchaczami będącymi w okresie średniej dorosłości, kończącymi edukację formalną. Wszystkie wywiady zostały nagrane na dyktafon, następnie dokonano ich transkrypcji. Uzyskany materiał badawczy poddano kategoryzacji z uwagi na pytania otwarte zawarte w kwestionariuszu wywiadu i swobodne wypowiedzi respondentów odpowiadające na problemy szczegółowe. Odpowiedzi zostały przydzielone do bardziej ogólnych kategorii, w których były podobne znaczeniowo odpowiedzi zgodnie z zasadą kategoryzacji polegającej na przydzieleniu pojawiających się odpowiedzi do pewnych kategorii odpowiedzi (ogólniejszych grup odpowiedzi).

Pierwszy problem szczegółowy był rozwiązywany na podstawie trzech pytań, zawartych w kwestionariuszu wywiadu. Pytanie pierwsze dotyczyło powodów podjęcia przez badanych decyzji o rozpoczęciu edukacji. Uzyskane wypowiedzi zostały pogrupowane w trzy kategorie:

- własny rozwój: badani wskazywali na potrzebę kontaktów międzyludzkich; potrzebę samorealizacji, potrzebę zrobienia czegoś tylko dla siebie, rozwój zainteresowań; spełnienie marzeń, potrzebę zdobycia umiejętności w wykonywaniu obowiązków zawodowych jak również wykorzystaniu tej wiedzy w życiu rodzinnym,
- momenty zwrotne w życiu – przebyte choroby, obraz rzeczywistości wywołanej pandemią, kryzys zawodowy, chęć zmiany zawodu,
- wpływ osób znaczących – badani podkreślili rolę zachęt i mobilizacji znajomych/współpracowników oraz inspirację od nastoletnich uczących się dzieci, a także przymus ze strony pracodawcy.

Warto zaznaczyć, iż tylko jedna osoba badana wskazała jako powód podjęcia formalnej nauki przymus ze strony pracodawcy (wskazując jednocześnie na potrzebę samorealizacji). Większość badanych wskazuje na motywację wewnętrzną jako inspirację do podjęcia edukacji. Te osoby zdecydowały się na podjęcie nauki w dużym stopniu z własnej inicjatywy, nie wiążąc tego z aktualnie zajmowanym stanowiskiem pracy ani przymusem ze strony pracodawcy. Ich aktywność edukacyjna przedstawia się jako skutek ich wewnętrznych potrzeb i własna inicjatywa. Motywacja dorosłych w kontekście andragogiki jest istotnym przedmiotem badań, w którym motywacja wewnętrzna jest głównym czynnikiem napędzającym. Koresponduje to z koncepcją przedstawioną przez Malcolma Knowlesa. Andragogiczny model uczenia się dorosłych tego autora zakłada znaczną rozbieżność czynników motywacyjnych wpływających na uczących się dorosłych. Dorośli wykazują skłonność do zwiększonej motywacji, gdy dostrzegają możliwość sprostania wyzwaniom życiowym lub dostrzegają wewnętrzne korzyści wynikające z procesu uczenia się. Nie zmniejsza to jednak znaczenia bodźców zewnętrznych, takich jak podwyżki wynagrodzeń lub awanse; wręcz przeciwnie, zachowują one znaczną siłę motywacyjną. Niemniej jednak punktem kulminacyjnym bodźców motywacyjnych jest zaspokojenie wewnętrznych potrzeb jednostki, obejmujących aspiracje do zwiększonej satysfakcji z pracy, wzmocnionej samooceny, podwyższonej jakości życia i nie tylko. Opierając się na spostrzeżeniach Malcolma Knowlesa, motywacja dorosłych do angażowania się w naukę zależy od czterech kluczowych czynników: sukcesu, woli, wartości i przyjemności. Zgodnie z tymi ramami koncepcyjnymi, dorosły uczący się jest najbardziej skłonny do wykazywania zwiększonej motywacji, gdy ma przekonanie, że jego wysiłki edukacyjne wyposażą go w środki do sprostania osobistym wyzwaniom i osiągnięcia indywidualnych celów. Jednocześnie sama forma przekazywania wiedzy powinna być przyjemna i oferować możliwości osiągnięcia sukcesu (Knowles, 2009). Z kolei Kathryn Patricia Cross zajmuje stanowisko, że skłonność do osiągania celów życiowych (wartości) i przekonanie, że edukacja służy jako narzędzie do osiągnięcia tych celów, w połączeniu z wiarą w skuteczność zaangażowania edukacyjnego w zaspokajanie osobistych potrzeb, wspólnie stanowią fundamentalne elementy leżące u podstaw silnej ludzkiej motywacji do działań edukacyjnych. Cross podkreśla głęboki wpływ różnych faz rozwojowych charakterystycznych dla

doroboci na dynamikę motywacji. Twierdzi, że doroboci charakteryzuje się dynamiczną grą trwałych faz stabilności i przejściowych faz kryzysowych, podczas których jakość życia jednostki ulega znacznym przemianom (np. utrata pracy, przejście na emeryturę, osiągnięcie niezależności przez dzieci, rozwód). Te wydarzenia życiowe niezmiennie zakłócają ustalone wzorce życia, stawiając jednostkę w nowych okolicznościach i niszcząc wcześniej wyznawane systemy wartości. Paradoksalnie z perspektywy edukacyjnej te momenty wstrząsów przybierają bardzo korzystny charakter. Edukacja w takich przypadkach:

- ułatwia intelektualną asymilację nowej wiedzy, wypełniając psychiczną pustkę,
- przedstawia różnorodne alternatywy i możliwości rozwoju osobistego,
- umożliwia jednostkom ponowną ocenę i rekonfigurację ich celów życiowych,
- pomaga w reorganizacji życia społecznego jednostki,
- wzmacnia i ożywia relacje interpersonalne.

(<http://silverteam.dobrekadry.pl/dokumenty/> Nizińska, A. *Raport modele uczenia się przez całe życie*).

Kolejne pytanie dotyczyło czynników, które przyczyniały się do nie podejmowania wcześniej aktywności edukacyjnej. Uzyskane wypowiedzi można było pogrupować, wyróżniając dwie kategorie:

- **przeszkody/bariery zewnętrzne:** obciążenie obowiązkami zawodowymi i rodzinnymi,
- **przeszkody/bariery wewnętrzne:** negatywne doświadczenia z lat szkolnych; niska samoocena; brak wiary we własne możliwości edukacyjne.

Zdecydowana większość badanych wskazała na obciążenia związane z wychowywaniem w przeszłości małych dzieci i innymi obowiązkami rodzinnymi. Kolejnym obciążeniem, z którym muszą mierzyć się osoby dorosłe, jest zaabsorbowanie pracą zawodową. Trzeba wziąć pod uwagę, iż dorosły uczeń ma na ogół mnóstwo codziennych zobowiązań, które utrudniają mu skupienie na uczeniu się i samym uczestnictwie w zajęciach. Dlatego też jest zobligowany umiejętnie zarządzać swoim czasem przeznaczonym na podejmowanie aktywności edukacyjnych. Zaznaczała się również w wypowiedziach badanych niechęć do edukacji formalnej spowodowana wcześniejszymi negatywnymi doświadczeniami szkolnymi oraz brak wiary we własne możliwości, brak pewności siebie, obawa przed niepowodzeniem edukacyjnym.

Ostatnie pytanie do pierwszego problemu szczegółowego dotyczyło przekonań na temat edukacji formalnej przed podjęciem decyzji o jej rozpoczęciu. Uzyskane wypowiedzi pogrupowano wyróżniając dwie kategorie:

- **formalna wartość edukacji:** badani zaznaczali, iż zdobycie kwalifikacji jest bardzo ważne oraz podkreślali, że edukacja jest potrzebna w każdym wieku,
- **pozaformalna wartość edukacji:** badani podkreślali, iż udział dorosłych w edukacji formalnej poszerza horyzonty, rozwija intelektualnie, stwarza wiele możliwości.

Natomiast drugi problem szczegółowy dotyczył przekonań badanych na temat edukacji formalnej po jej zakończeniu. Uzyskane wypowiedzi pogrupowano wyróżniając następujące kategorie:

- **dobrostan psychiczny:** badani wskazali, iż udział w edukacji formalnej powoduje wzrost samooceny; wywołuje pozytywne emocje; podkreślali, iż decyzja o podjęciu edukacji formalnej była bardzo dobra i zachęcają innych do podjęcia wyzwania, jakim jest edukacja,
- **brak ograniczeń:** badani zaznaczyli, iż dorośli są w stanie efektywnie uczestniczyć w zajęciach edukacyjnych jak młodzież oraz wiek nie stanowi przeszkody w nauce nowych rzeczy.

Warto zatem zauważyć, iż badani dostrzegali wartość edukacji formalnej przed jej rozpoczęciem, a ukończenie szkoły policealnej tylko i aż spotęgowało to nastawienie. Ilustruje to wypowiedź jednego z respondentów: *„w dzisiejszych czasach edukacja jest naturalnym etapem, procesem w życiu zawodowym człowieka i jeżeli mogę jakoś swoją postawę określić to raczej pozytywnie do tego podchodziłam, jako coś naturalnego, coś co rozwija nas i zawodowo ale też prywatnie i czerpiemy z tego w życiu osobistym”*.

Trzeci problem szczegółowy był rozwiązywany na podstawie pytania o emocje towarzyszące badanym, gdy rozpoczynali edukację formalną. Uzyskane wypowiedzi pogrupowano wskazując dwie kategorie:

- **negatywne emocje:** lęk, obawa, niepewność, wstyd,
- **pozytywne emocje:** podekscytowanie, ciekawość, radość.

Zdecydowana większość respondentów zwróciła uwagę na obawy i wątpliwości związane z podjęciem edukacji formalnej, a nawet pojawiło się słowo „wstyd”. Obawy wynikały z wieku, poczucia niskiej sprawczości, zbyt dużej przerwy w nauce. Pojawiły się natomiast trzy wypowiedzi, w których nie było tematu strachu przed podjęciem edukacji formalnej, tylko same pozytywne emocje, takie jak: ciekawość, podekscytowanie, radość.

Z kolei czwarty problem szczegółowy był rozwiązywany na podstawie pytania o emocje towarzyszące badanym przed zakończeniem edukacji formalnej. Uzyskane wypowiedzi pogrupowano, proponując trzy kategorie:

- **doświadczenie spełnienia:** poczucie dumy, szczęścia, satysfakcji, zadowolenia, ale też żalu z powodu końca edukacji;
- **istotność i ważność:** udział w edukacji formalnej podnosi samoocenę, wpływa na dobrostan psychiczny;
- **świadoma pełna postawa:** dorosły ma bardziej dojrzałe nastawienie do nauki; pozytywne nastawienie do udziału w edukacji formalnej, udział w edukacji formalnej motywuje do podjęcia dalszej edukacji.

We wszystkich wypowiedziach badanych wyraźnie wybrzmiewają pozytywne emocje, co widać na przykład w wypowiedzi respondentki: *„jestem zadowolona i spełniona w tym sensie, że udało mi się zrealizować cel ale też jest trochę smutku, że to*

już koniec". Z kolei czworo respondentów wskazało, iż jako dorośli uczniowie mają bardziej dojrzałe nastawienie do nauki. Nie było natomiast przypadku wskazującego na odczuwane negatywne emocje, które badani wskazywali przed rozpoczęciem edukacji. Wypowiedzi trojga z respondentów nawiązują do pozytywnych aspektów edukacji zdalnej jako czynnika ułatwiającego godzenie obowiązków szkolnych z zawodowymi i rodzinnymi (Rodek, Orlińska, 2021).

Ostatni problem szczegółowy dotyczył deklarowanych planów badanych związanych z kontynuowaniem edukacji formalnej. Zdecydowana większość respondentów deklaruje chęć udziału w edukacji formalnej i jej kontynuacji w bliższej czy dalszej przyszłości, a część z nich ma już jasno skonkretyzowane plany. Część osób uzależniała kontynuację edukacji od sprzyjającej sytuacji, pojawiły się również wypowiedzi o potrzebie czasu do podjęcia takiej decyzji. Nie było natomiast wypowiedzi, która powiedziała stanowcze „nie” kontynuowaniu edukacji.

Zakończenie

Uczenie się to proces trwający całe życie. Wiąże się z rozwojem osobistym, społecznym, zawodowym i pokonywaniem własnych słabości. Z przywołanych przeze mnie wcześniej danych statystycznych oraz niektórych badań nad doświadczaniem uczenia się i aktywnością edukacyjną w średniej dorosłości (Szostkiewicz, 2019) wynika, iż dorośli na pierwszym miejscu uczestniczą w edukacji nieformalnej, następnie pozaformalnej, a na końcu formalnej. Zaprezentowany przeze mnie obraz dorosłych uczniów stawia ich w bardzo pozytywnym świetle, dając nadzieję, że osoby w środku życia mają świadomość potrzeby uczestniczenia w uczeniu się przez całe życie i co najważniejsze ceniących wartość edukacji. Niemniej prezentowane w artykule badania z pewnością nie wyczerpują podjętej problematyki. Zostały przeprowadzone wśród słuchaczy szkół policealnych, przy czym dobór grupy miał charakter celowy i liczebność jej była niska. Uzyskanych wyników nie można zatem uogólniać na całość populacji. Dają one jednak pewien obraz, iż osoby będące w okresie średniej dorosłości doskonale wpisują się w konwencję koncepcji całościowego uczenia się. Osoby te przejawiają się jako samodzielni uczniowie, którzy, zgodnie z twierdzeniem Knuda Illerisa, „autonomicznie przyjmują odpowiedzialność za własną edukację, podczas gdy nauczyciel celowo organizuje warunki, aby ułatwić dorosłym uczniom zaangażowanie się w przedsięwzięcia edukacyjne, które osobiście uznają za istotne i znaczące” (Illeris, 2009, s. 94). Podkreślić należy, iż w wypowiedziach badanych pojawiały się wypowiedzi doceniające rolę nauczycieli jako edukatorów dorosłych rozumiejących ich potrzeby, np. łączenie nauki z pracą zawodową i obowiązkami rodzinnymi czy wiekiem. Badanie ujawniło istotną różnicę w emocjach towarzyszących badanym przy podejmowaniu edukacji w kontrze do emocji po zakończeniu edukacji. Rozpoczęcie nauki wiązało się z lękiem, obawami, wątpliwościami, a nawet poczuciem wstydu. Natomiast zakończenie nauki wiązało się z wyłącznie pozytywnymi odczuciami. Jak widać, uczestnictwo dorosłych w edukacji wzbogaca ich osobiste życie, daje poczucie satysfakcji i spełnie-

nia, a jednocześnie nie wyklucza z czynnego udziału w ekonomicznym, socjalnym i kulturalnym rozwoju społeczeństwa. Zaprezentowane wyniki badań zdają się potwierdzać, iż człowiek dorosły nie uczy się tylko w celu zdobycia, zaktualizowania lub poszerzenia horyzontów, ale także, a może właśnie przede wszystkim, aby redefiniować swoją rolę, aby wciąż na nowo budować swoją tożsamość (Giddens, 2012). Jednocześnie badania wskazują, iż respondenci sygnalizują silną wewnętrzną potrzebę edukacji oraz pozytywne emocje wpływające na ich dobrostan psychiczny związany z edukacją formalną. Przedstawiona perspektywa odbiega od dominujących podejść w ramach dyskursu andragogiki, w którym uczenie się jest głównie interpretowane w ramach ekonomicznych i instrumentalnych, ograniczonych przede wszystkim do sfery działalności zawodowej (Kruszelnicki, 2018). Interesujące stanowisko przedstawiły badaczki: Ewa Kurantowicz i Adrianna Nizińska „o uwolnieniu dyskursu uczenia się przez całe życie spod dyktatu myślenia w kategoriach instrumentalnych, związanych z wydajnością ekonomiczną i opłacalnością” (Kurantowicz, Nizińska, 2012, s. 29).

Niewątpliwie dorośli znajdują się w kontekście społecznym, w którym wymaga się od nich proaktywnego i całościowego zaangażowania w edukację, ułatwiającego zwinne i kreatywne reagowanie na zmiany, które przynosi otoczenie (Matlakiewicz, Solarczyk-Szwec, 2009). Badanie zaangażowania edukacyjnego w okresie średniej dorosłości nabiera znaczenia z kilku istotnych powodów:

- **dostosowanie do zmian w życiu zawodowym:** w tym okresie życia wiele osób zmienia ścieżkę zawodową, awansuje lub nawet wybiera inny zawód. Uczenie się pozwala na zdobywanie nowych umiejętności i dostosowywanie się do zmieniających się warunków na rynku pracy;
- **rozwój osobisty:** uczenie się pomaga w ciągłym rozwoju osobistym. Osoby w średnim wieku często stawiają przed sobą nowe cele życiowe, jak np. podróżę, pasję czy zdobywanie nowych umiejętności, a edukacja pozwala na ich realizację;
- **zrozumienie zmian społecznych:** w okresie średniej fazy życia dorośli często stykają się z różnymi wyzwaniami, takimi jak opieka nad starzejącymi się rodzicami czy odpowiedzialność wobec swoich dzieci. Uczenie się może pomóc w lepszym zrozumieniu i radzeniu sobie z tymi zmianami;
- **pogłębianie wiedzy:** dla wielu osób okres średniej dorosłości jest czasem, gdy mają one więcej czasu i zasobów na inwestowanie w edukację. To okazja do poszerzenia swojej wiedzy na różne tematy, zarówno zawodowe, jak i osobiste;
- **zwiększenie satysfakcji z życia:** uczenie się może przyczynić się do zwiększenia poczucia własnej wartości i satysfakcji z życia. Osoby, które kontynuują rozwijanie się intelektualnie i zawodowo, często odczuwają większe zadowolenie ze swoich osiągnięć;
- **wsparcie dla innych:** osoby w wieku średnim często pełnią funkcję mentorów lub liderów w swoim środowisku zawodowym lub społecznym. Posiadanie aktualnej wiedzy i umiejętności staje się więc ważne dla udzielania wsparcia innym;

- **aktywność społeczna:** uczenie się może być pretekstem do uczestnictwa w grupach edukacyjnych i aktywnościach społecznych. To może pomóc w nawiązywaniu nowych kontaktów społecznych i budowaniu relacji;
- **rola rodzicielska:** okres średniej dorosłości często zbiega się z przyjmowaniem ról rodzicielskich, co w konsekwencji wywiera głęboki wpływ na trajektorie edukacyjne ich potomstwa.

Tak więc tematyka uczenia się w okresie średniej dorosłości jest istotna, ponieważ pomaga jednostkom dostosowywać się do zmian w życiu zawodowym i osobistym, rozwijać się intelektualnie, zwiększać satysfakcję z życia i odgrywać aktywną rolę w społeczeństwie. Zagadnienie to jest ważne również dla pedagogów, andragogów i wszystkich podmiotów zainteresowanych kształtowaniem społeczeństwa, które aktywnie uczestniczy w procesie uczenia się przez całe życie. Tym samym powinno stanowić atrakcyjne podłoże dla dalszych badań naukowych.

Bibliografia

1. Dubas, E. (2009). Etapy dorosłości i proces kształcenia. W: A.Fabiś, B. Cyboran (red.), *Dorosły w procesie kształcenia* (ss. 115–132). Bielsko-Biała: Wyższa Szkoła Administracji.
2. Giddens, A. (2012). *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Warszawa: PWN.
3. Gromadzka, M. (2014). Idę na studia! – łatwo powiedzieć... Badania narracyjne studentek rozpoczynających studia w okresie średniej dorosłości. *Rocznik Andragogiczny*. DOI: <http://dx.doi.org/10.12775/RA.2014.01>
4. Illeris, K. (2009). O specyfice uczenia się ludzi dorosłych. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej* nr 1, (45), 85–96.
5. Jarvis, P. (1993). *Adult Education and the State: Towards a Politics of Adult Education*. Routledge: New York – London.
6. Knowles, M., S., III Holton, E., F., Swanson R.A. (2009). *Edukacja dorosłych*. Warszawa: PWN.
7. Kruszelnicki, W. (2018). Edukacja dorosłych i lifelog learning między systemem a światem życia. Interwencje krytyczne. *Edukacja Dorosłych*, nr 1 (78), 41–58.
8. Kurantowicz, E., Nizińska, A. (2012). *Trajektorie uczenia się w instytucjach kształcenia ustawicznego*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
9. Łobocki, M. (2004). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
10. Pawelska-Skrzypek, G., Jałocha, B., Shapira, M., Brogan, J., Lafont, P., Pariat, M., Vranešević-Marinić, N., & Ivošević, V. (2013). *Uznanie efektów uczenia się nabytych poza edukacją formalną (RPL) w szkolnictwie wyższym – wyzwania projektowania systemu*. Zagrzeb: Institute for the Development of Education.
11. Malewski, M. (2010). *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
12. Matlakiewicz, A., Solarczyk-Szwec, H. (2009). *Dorośli uczą się inaczej. Andragogiczne podstawy kształcenia ustawicznego*. Toruń: Centrum Kształcenia Ustawicznego w Toruniu.
13. Nizińska, A. *Raport modele uczenia się przez całe życie*. Pobrane z: [http://silverteam.dobrekadry.pl/dokumenty/Raport_modele_uczenia_sie_przez_cale_zycie_raport_\(5\).pdf](http://silverteam.dobrekadry.pl/dokumenty/Raport_modele_uczenia_sie_przez_cale_zycie_raport_(5).pdf) 19.08.2022 r.

14. Olejnik, M. (2011). Średnia dorosłość. Wiek średni. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka* (ss. 234–263). Warszawa: PWN.
15. Raport J. Delorsa, *Edukacja: w niej jest ukryty skarb*. Pobrane z: <https://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/10/id/179>. 19.08.2022 r.
16. Rodek, V., Orlińska, A. (2021). Adult Students' Attitudes Towards Distance Learning During the SARS-Co-V-2 Virus Pandemic. *International Journal of Research in E-learning*, Vol. 7 (2), 2021, pp. 1–13. DOI: <https://doi.org/10.31261/IJREL.2021.7.2.04>
17. Szostkiewicz, A. (2019). *Doświadczenie uczenia się w średniej dorosłości*. Warszawa: CeDeWu Sp. z o.o.
18. Wiza, A. (2013). *Uczenie się z podróży w narracjach turystów indywidualnych (backpacersów)*. Poznań: Akademia Wychowania Fizycznego im. Eugeniusza Piaseckiego.

Anna ORLIŃSKA

Doktorantka, Uniwersytet Śląski