

WARTOŚCIOWANIE WYKSZTAŁCENIA PRZEZ DOROSŁYCH W RÓŻNYCH OKRESACH ŻYCIA JAKO AUKSOLOGICZNY WYMIAR SAMOKIEROWANEGO UCZENIA SIĘ

Badając motywację edukacyjną, należy odnieść się do unikalnych życiowych „opowieści”, czyli losów życia i miejsca w nim wydarzeń doniosłych dla człowieka oraz ich powiązań do warunkami społecznymi. Psychologia stadiów życia poszerzyła zakres zainteresowań psychologii rozwojowej o okres dorosłości. „W psychologii stadiów życia powszechnie akceptuje się pogląd, że różne okresy wiekowe odznaczają się odmiennymi orientacjami lub „zadaniami”, które determinują motywację uczenia się. Przyjmuje się również, że poszczególne stadia życia są oddzielone od siebie większymi lub mniejszymi kryzysami, których rozwiązanie jest warunkiem zmiany orientacji życiowej i przejścia do kolejnych zadań” (Illeris 2006, s. 221). Motywacja uczenia się, możliwości uczenia się i wartościowanie wykształcenia uzależnione są od faz życia człowieka i warunków społecznych i ekonomicznych, na jakie przypadł czas przeżywania poszczególnych faz życia. Wartościowanie jest warunkiem dochodzenia do wartości. Wartości stanowią podstawowe miejsce w życiu każdego człowieka. Aksjologiczny wymiar życia człowieka był przedmiotem rozważań filozofów od zarania refleksji nad człowiekiem. Przełom XIX i XX wieku przyniósł w dziedzinie filozofii wyłonienie się aksjologii. Wymiar wpływu różnych okresów życia na pojawianie się i dominowanie wartości podkreślany jest w każdej z płaszczyzn teoretycznych. W aspekcie psychologicznym wartość jest tym, co w różnych okresach życia człowieka ma ważne znaczenie dla jego aktywności i rozwoju, a także same przekonania i wyobrażenia jednostki, o tym, co ma znaczenie w jej życiu, aktywności i rozwoju, co jest godne pożądania i osiągnięcia. Wartości człowieka są więc w istotnej relacji do potrzeb.

Typologie wartości służą uporządkowaniu bogatego świata wartości. Spośród wielu klasyfikacji wartości warto rozważyć ich podział na wartości bezpośrednie i ostateczne. M. Mead (Cz. Matusiewicz 1975). Wartości bezpośrednie są wartościami obyczajowymi, np. solidarność młodzieży, przynależność do grupy, różne formy aktywności, randki, charakterystyczne stroje itp. Są one nietrwałe i szybko przemijają, nie mając zasadniczego wpływu na dążenia społeczne ludzi. Wartości ostateczne są „wartościami – aksjomatami”, których ranga społeczna wynika z ich treści, np. szczęście, patriotyzm, doskonałość.

Wymienia je również M. Rokeach, określając je jako stany, do których ludzie dążą. „... Wartość jest trwałym przekonaniem, że określony sposób postępowania lub ostateczny stan egzystencji jest osobiście lub społecznie preferowany w stosunku do alternatywnego sposobu postępowania lub ostatecznego stanu egzystencji” (Matuszewicz 1975, s. 76). Do tej grupy wartości zaliczył: pokój, wygodę życia, piękno, dokonanie, równość ludzi, ekscytujące życie, przyjemność, zbawienie, uznanie społeczne, samopoznanie, przyjaźń, trwałość życia codziennego, bezpieczeństwo narodowe, szczęście, harmonia wewnętrzna, miłość, mądrość i wolność. Wartościom ostatecznym M. Rokeach przeciwstawia wartości instrumentalne, które ułatwiają człowiekowi osiągnięcie celów ostatecznych. Za najważniejsze wartości instrumentalne autor ten uznaje: ambicję, zdolności, urok osobisty, szerokość horyzontów intelektualnych, odwagę, czystość, opiekuńczość, uczciwość, umiejętność przebaczenia, niezależność, logiczność, wyobraźnię, intelektualizm, posłuszeństwo, miłość, wrażliwość, grzeczność, odpowiedzialność, samokontrolę.

Rozważając problematykę wartości, na szczególną uwagę zasługuje proces wartościowania, który jest warunkiem dochodzenia do wartości, ich wybierania, budowania hierarchii, życia według wartości, czyli ich urzeczywistniania (Chalaś 2003). Wartościowanie rozpoczyna się wówczas, gdy „staramy się nie tylko zdać sobie sprawę z właściwej danemu obiektowi wartości, ale gdy usiłujemy równocześnie dotrzeć do indywidualnej istoty wartości, w świetle wartości idealnej, która ją wyznacza” (Ablewicz 1997, s. 345).

W trakcie życia człowiek w procesie wychowania i samowychowania tworzy własną hierarchię wartości (Matulka 1997), hierarchicznie zbudowany system. Systemem wartości jednostki bądź grupy będzie więc „hierarchicznie zbudowany zbiór ustosunkowań jednostki wobec tych wszystkich wartości, które z punktu widzenia jej istnienia i realizacji zadań życiowych, wynikających z osobowego bytu są ważne, konieczne, cenne i pożądane”. System taki jest pewną stale istniejącą strukturą, pomimo że pewne jej elementy mogą się zmieniać (ewoluować) ze względu na zachodzące procesy rozwojowe i zmieniające się potrzeby. System wartości człowieka kształtuje się stopniowo, w miarę jego rozwoju i dorastania, bowiem na każdym etapie życia uświadamiamy sobie, co jest ważne i według jakich reguł chcemy żyć. Kształtowanie się indywidualnego systemu wartości odbywa się przez wewnętrzne doświadczenia w kontaktach z innymi ludźmi oraz kulturą (Denek 2001).

Wydaje się uzasadnione stwierdzenie, że wartości edukacyjne to zachowania i stany oceniane jako pożądane i do których zmierzamy w zakresie całościowego uczenia się. Najczęściej wymienianymi komponentami wartości edukacyjnych są: wiedza i wykształcenie, a także uczenie się, odpowiedzialność, umiejętności, kreatywność, tolerancja, samokształcenie. Wybór wartości i usytuowanie ich w hierarchii uzależniony jest od zewnętrznej i wewnętrznej sytuacji, w jakiej znajduje się jednostka w danym momencie, a wybór jest często deklaracyjny, nie oddaje systemu wartości „uwewnętrznionego w osobo-

wości”. Może ulec zmianie, gdy sytuacja osobista jednostki ulegnie przemianie (Dyczewski 1995).

Postawa wobec wartości ma zawsze charakter subiektywny i taki też charakter ma ich indywidualny wybór. Teoretycznie określana na gruncie takich nauk, jak filozofia, etyka czy psychologia hierarchia wartości nie ma w codziennym życiu większego znaczenia, bowiem ktoś ceni bardziej jedną wartość, a ktoś inny drugą. Istotą wartości jest ich zmienność, dlatego ulegają one przemianom odpowiadającym przemianom w życiu społeczeństw, nowym prądom myślowym, wzorcom i instytucjom. Często przemiana polega na tym, że wartość uznawana przez długi czas za bardzo ważną, traci swoje naczelnne miejsce i spada w hierarchii wartości na miejsce mniej znaczące. „Warunki życia, zarówno te, które kształtują sytuację całych społeczności, jak i te, wyznaczające sytuację rodzinną, powodują dominowanie jednych wartości nad innymi. W czasach zniewolenia czy podczas wojny na plan pierwszy wysuwają się odwaga, poświęcenie, honor, a wolność staje się dobrem cenionym ponad wszystko. Wartości te w czasie pokoju, w wolnym kraju, choć nie tracą nic ze swego jakościowego uposażenia, ustępują przesłaniane przez to, co sprzyja budowaniu dobrobytu i pozycji społecznej, a więc na przykład przez rzetelną pracę, uczciwość, sumiennosc, słowność, prawdomówność. Podporządkowując życie karierze zawodowej, nie docenia się wartości rodzinnych; przeciwnie postąpi człowiek w pełni realizujący się w rodzinie, który będzie pomniejszał wartości sprzyjające awansowi zawodowemu (Morszczyńska 2009, s. 147).

Człowiek „wartościujący” jest istotą nie tylko tkwiącą w określonym systemie społecznym, ale także przynależną do różnych kategorii społecznych, takich jak: wiek, płeć, wykształcenie, zawód itp., które współokreślają jego sposób wartościowania i wpływają na preferencje określonych wartości (Sztumski 1992). Wraz z postępem dokonuje się również „przewartościowanie” naszego stosunku do wartości.

Doświadczenia życiowe będące udziałem dorosłych wyznaczają charakter ich dalszego rozwoju intelektualnego (Dubas 2009). Człowiek dorosły poprzez zrozumienie subiektywnego charakteru wiedzy przyjmuje wiele punktów widzenia, uświadamia sobie, że problemy ujmowane w różnych systemach odniesień mogą mieć różne rozwiązania. Osiągnięciem tego wieku jest kontynuacją zmian związanych z dokonującym się w wieku dorastania rozwojem krytycyzmu myślenia. Wraz z wiekiem obniża się prędkość przetwarzania informacji, czas reakcji, wydolność takich funkcji poznawczych, jak uwaga czy pamięć. Jednakże mają one znaczenie drugorzędne i mogą być niwelowane i kompensowane przez doświadczenie, praktykę, różne formy aktywności. Cechą rozwoju inteligencji w wieku średnim jest jej indywidualny charakter oraz zarówno tendencje progresywne, jak i regresywne, uzależnione w dużej mierze od czynników społecznych i środowiskowych (Merriam 2008). Dlatego aktywność zawodowa, rozwijanie zainteresowań, możliwość kontynuowania nauki, doskonalenie specyficznych treściowo systemów wiedzy odpowiadającej wy-

konywanej pracy mają zasadnicze znaczenie w pobudzaniu rozwoju poznawczego i wykorzystywaniu tkwiących w nim rezerw, sprzyjają utrzymaniu do późnych lat wysokiego poziomu sprawności i kompetencji (Olejnik 2007). Jednakże należy zwrócić uwagę na to, że różne drogi aktywności człowiek dorosły postrzega przede wszystkim w kategoriach zadań pragmatycznych. Większość ludzi dojrzałych poprzestaje na niezamierzonym uczeniu się incydentalnym, o ile praca zawodowa nie wymaga specjalnego doksztalcenia. Współczesny rynek pracy wymusza często weryfikację wykształcenia, niejednokrotnie prowadząc do całkiem odmiennych obszarów aktywności zawodowej, jak i podjęcia dodatkowych działań edukacyjnych. Rozwój osobowości w wieku średnim jest przedmiotem wielu teorii rozwoju, m.in. C.G. Junga i E. Eriksona. Według C.G. Junga normalny rozwój osobowości obejmuje dwa cele. Pierwszy to sfinalizowanie fazy indywidualizacji przez zrównoważenie wszystkich elementów psychiki, natomiast drugi zakłada wejście w kolejną fazę rozwoju osobowości, a mianowicie fazę transcendencji. Według Eriksona człowiek może wybierać albo rozwój poprzez działania na rzecz przyszłych pokoleń, albo zatrzymanie się własnego rozwoju, czyli stagnację. Współczesne koncepcje rozwoju osobowości zwracają uwagę na to, że człowiek w tym wieku jest w dużej mierze odpowiedzialny za swój rozwój i jest jego podmiotem. Ocenia wciąż sytuacje i zadania ze względu na ich znaczenie dla indywidualnego rozwoju. Proces konstrukcji tej oceny przedstawia koncepcja rozwoju perspektywy biograficznej A. Niemczyńskiego, która charakteryzuje się obecnością następujących po sobie poziomów i stadiów rozwoju. W wyniku przeprowadzonych badań w grupie osób między 40 a 50 r. ż. najczęściej występował poziom dopełnienia się osobowościowej konstrukcji, którego istotą jest „opanowanie praktycznych sposobów realizacji planów i zamierzeń życiowych w danym kontekście społeczno-historycznym”. Dokonuje się to przez „indywidualną syntezę społecznie określonych sposobów: a) spostrzegania sensu zdarzeń w świecie, b) orientowania się na wartości idealne, c) działania dla realizacji tych wartości”. Badane osoby skupiały uwagę na tym, jak praktycznie powinien być rozwiązany problem, aby gwarantował realizację zamierzeń odzwierciedlających obiektywne wartości i normy. Koncepcja ta dowodzi, że proces rozwoju osobowości obejmuje całe ludzkie życie. Istotą rozwoju mądrości w dorosłości jest rozwój perspektywy biograficznej ujmującej sytuacje, wydarzenia i dylematy życiowe oraz pozwalającej określić ich indywidualny charakter ze względu na „rozwój człowieka i bieg jego życia”. Nie oznacza to, że im wyższy jest poziom perspektywy biograficznej, tym większa jest mądrość. Każdy etap rozwoju ma swą mądrość – ani lepszą, ani gorszą, a każde stadium w rozwoju perspektywy biograficznej jest pochodną „rozwiązywania szczególnej formy sprzeczności między tym, co indywidualne i tym, co społeczne w rozwoju osobowości, a osiągnięty w danym momencie poziom równowagi jest poziomem optymalnym”, optymalną formą mądrości.

Późna dorosłość to okres starzenia się człowieka, nazywany tradycyjnie starością. Inteligencja skryształizowana, zwana społeczną, nabyta w toku uczenia się i doświadczenia wykazuje tendencje wzrostowe lub utrzymuje się na stałym poziomie. Deficyty w sferze procesów intelektualnych modyfikują takie czynniki, jak: charakter aktywności, wykształcenie, rodzaj rozwiązywanych problemów, typ osobowości oraz poziom aspiracji i rodzaj celów życiowych.

Życie ludzkie obejmuje trzy wymiary: przeszłość, teraźniejszość i przyszłość. W każdym czasie współczesność wyznacza standardy życia, określone wartości dominują nad innymi. Każdy człowiek żyje w określonym czasie, który tworzy jego biografię. „Jeszcze generację wstecz istniały względnie trwałe wzory uczenia się i wzory świadomości związane z płcią, pochodzeniem klasowym, poziomem urbanizacji, którymi można było posługiwać się w wychowaniu. Ich podstawą był patriarchalny, autorytarny męzczyzna z klasy średniej – filar społeczeństwa i źródło norm, które mogły i nadal mogą być postrzegane jako przesłanki prawa, historii, socjologii i psychologii. Była również jego żona, która z troskliwością i skromnością wypełniała ambiwalentną funkcję domowej gospodyni” (Illeris 2006, s. 231). Teraźniejszość ludzi starych w dużej części jest zdeterminowana przeszłością, doświadczeniami dzieciństwa, młodości, dorosłości. Zarówno wydarzenia osobiste, jak i globalne kształtują osobowość, wpływają na obecne i przyszłe życie. Wydarzeniami tymi w życiu dzisiejszych seniorów były: wybuch II wojny światowej, który przerwał spokojne dzieciństwo, głód, bieda, brak możliwości kształcenia, wczesne podjęcie pracy, wczesne zawieranie małżeństw, wczesne rodzicielstwo (Czerniawska 2006, s. 17–23). Seniorzy polscy to pokolenie doświadczone okupacją, a następnie tworzeniem kwestionowanej dziś koncepcji państwa. Sytuacja w kraju sprawiła, że „wielokrotnie rezygnowali z własnych aspiracji, a marzenia o lepszym życiu wciąż odkładali na przyszłość. To w znacznym stopniu spowodowało, że dzisiaj wśród seniorów jest stosunkowo słaby poziom wykształcenia (Wołk 2000, s. 94). Skromne warunki życia w Polsce w latach 1945–1990 nie pozwoliły zgromadzić prywatnych kapitałów na spokojną starość (Wesołowska 2006, s. 28). Nie było takich możliwości rozwojowych i edukacyjnych, jakie są i jakie wciąż powstają we współczesnym świecie. Są nimi zarówno wspomniane już uniwersytety III wieku, jak i rozwijające się kluby seniora oraz inne formy koncentrujące się na różnych formach spędzania czasu wolnego przez osoby starsze i wyzwalające ich aktywność (Czerniawska 1996, s. 232). Należy również zaznaczyć, że w Polsce są najniższe w Europie nakłady z budżetu państwa na naukę, oświatę i kulturę, co w konsekwencji nakłada na obywateli obowiązek finansowania edukacji, opieki, zdrowia z własnych kieszeni. Istniejąca destabilizacja sprawia jeszcze większe ubożenie uczciwych obywateli oraz pogłębia biedę najsłabszych, którymi są ludzie trzeciego wieku.

Należy podkreślić, że tzw. idea edukacji permanentnej, ustawicznej, trwającej przez całe życie dla obecnych seniorów w okresie ich młodości była ideą całkowicie obcą. O ile po wojnie pojawiały się formy aktywności edukacyjnej dorosłych w postaci czytelnictwa i samokształcenia, o tyle nie miały one

charakteru indywidualnego, lecz były tzw. „samokształceniem kierowanym... zgodnym z potrzebami gospodarki i kultury narodowej” (Kargul 2001, s. 23). Ponadto przedstawiane raporty: „Uczyć się aby być”, „Uczyć się bez granic” czy raport J. Delorsa „Edukacja – jest w niej ukryty skarb” to idee bliskie młodzieży, bliższe dorosłym, a nieznanie bądź dopiero poznawane przez osoby starsze.

Skomplikowane losy osób będących w wieku dorosłości bądź późnej dorosłości w zdecydowany sposób wpłynęły na ich stosunek do szeroko rozumianego własnego rozwoju. W zakres tych procesów wchodzi zagadnienie związane ze zdobywaniem wykształcenia i wartościowaniem wykształcenia. Wymiary edukacji człowieka dorosłego w przestrzeni życia stanowią treść badań auksjologii andragogicznej (E. Dubas, 2009). Jest to stosunkowo młoda dziedzina rozważań wśród nauk o człowieku stanowiąca subdyscyplinę andragogiki. Auksjologia zajmuje się dorosłością, edukacją człowieka dorosłego i jego rozwojem. Rozwój człowieka dorosłego rozpatrywany jest w szerokiej perspektywie jako rozwój biologiczny, który zachodzi w pewnych uwarunkowaniach społecznych, kulturowych, samorozwój człowieka i kierowanie własnym rozwojem, jak również periodyzacja tego rozwoju ze swymi charakterystycznymi okresami, do regresji włącznie. Edukacja stanowi ważną część rozważań auksjologicznych. Zmiany zachodzące w życiu społeczno-politycznym, wzrost poziomu życia i ewoluująca polityka społeczna niejako wymuszają na dorosłych konieczność uczenia się ustawicznego. Uczenie się przestało być postrzegane w perspektywie doświadczeń ubiegłych pokoleń. „Z formalnego punktu widzenia stawanie się dorosłym oznacza w naszym społeczeństwie osiągnięcie pewnego wieku oraz zdolność do przyjmowania odpowiedzialności za własne życie i podejmowane działania (Illeris 2006, s. 232). Ponoszenie odpowiedzialności za własną edukację, podejmowanie kształcenia dalszego, ustawicznego stanowi podstawowe założenie Self-Directed Learning (Ciechanowska 2009a, c). Samokierowane uczenie się stanowi przedmiot rozważań teoretycznych, które upatrują w nim celu edukacji dorosłych oraz postawy autonomicznej w uczeniu się, gdzie uczący się wyznacza sobie i kontroluje cele własnej aktywności edukacyjnej (Candy 1991). Potrzeba stałej reorganizacji życia, konieczność „gonienia” świata i dostosowywania się stale dokonujących się zmian stanowi nowy rodzaj wyzwań w życiu dorosłych. Przesunięciu ulegają wymiary wartości w życiu zawodowym. Stabilizacja, przywiązanie do miejsca pracy, poczucie osiągnięcia wysokich kwalifikacji w znanej sobie przestrzeni życia nie należą już do stanów pożądaných. Tylko gotowość do zmian poparta umiejętnościami przystosowawczymi, elastyczność intelektualna, ale także w zakresie przyzwyczajenia do wartości dają obecnie szansę na zatrudnienie i stabilizację finansową. Jak pisze Knud Illeris „Wydaje się rzeczą jasną, że dorośli wybierają samodzielnie albo przynajmniej akceptują przedkładane im propozycje edukacyjne. Zwykle edukacja dorosłych jest kombinacją konieczności i możliwości. Można stąd oczekiwać, że dorośli wezmą odpowiedzialność za

uczenie się, jakie kurs im umożliwiał. Zazwyczaj jednak oczekiwania edukacyjne odbiegają od tego. Uczestnicy edukacji mogą wiązać odpowiedzialność z osobą nauczyciela. Przede wszystkim dlatego, że to nauczyciel wie, co powinno zostać wyuczone” (Illeris 2006, s. 234). Jak dalej autor zauważa, dorośli zachowują się jak uczniowie, nie przejawiają tak autonomicznie, jak można by oczekiwać. Sytuację uczenia się traktują z pozycji ucznia i oczekują autorytetu pedagogicznego. Stan taki ma miejsce wtedy, gdy dorośli nie zmieniają postawy wobec własnej edukacji, dopóki nie dokona się w nich przemiana w kategorii wartości pozostawać mogą w stanie wewnętrznego konfliktu. Samosterowność uczących się pozostaje w zależności od systemu kształcenia i modelu formułowania celów edukacyjnych instytucji kształcenia (Ciechanowska 2009b). Dekady dyrektywnego nauczania i oceniania zapamiętania, a nie zrozumienia odcisnęło piętno na praktyce edukacyjnej, jak i na postawach uczących się.

Wartościowanie wykształcenia przez dorosłych było przedmiotem badań ankietowych przeprowadzonych na 50 dorosłych w wieku 40–54 lat i 50 dorosłych w wieku 63–85 lat. Dla porównania badaniom poddano także osoby w wieku adolescencji, także w liczbie 50 osób. Porównanie postaw wobec wartości edukacyjnych trzech pokoleń pozwala ocenić, czy i jakie zachodzą zmiany pokoleniowe wobec badanych czynników. Dzisiejsi emeryci deklarowali w 80%, że lubili chodzić do szkoły, a najmniej do szkoły lubią chodzić dzisiejsi nastolatki (44%). Wydaje się to uzasadnione, ponieważ dopiero z perspektywy czasu dostrzegamy pozytywne walory chodzenia do szkoły. Badani pytani o powody, dla których lubią bądź lubili chodzić do szkoły wymienili przede wszystkim to, że w szkole zdobywali niezbędną wiedzę oraz spotykali się ze znajomymi. Tak odpowiedzieli badani ze wszystkich grup wiekowych. Należy podkreślić, że na zdobywanie wiedzy wskazało najwięcej osób w okresie późnej dorosłości (40%). Również tylko ta grupa wiekowa wymieniła chęć zdobycia zawodu (20%), fajną atmosferę w szkole oraz to, że uczęszczali do szkoły, bo „tak trzeba było” (4%). Natomiast badani w okresie średniej dorosłości w największym stopniu lubili chodzić do szkoły, ponieważ spotykali się tam ze znajomymi (42%), lubili się uczyć (6%), a także chcieli mieć lepiej niż rodzice (4%). W odpowiedziach badanych widać wyraźnie wpływ czasów, w których chodzili do szkoły. Dzisiejsi emeryci w okresie swej młodości nie mieli wielu perspektyw i możliwości. Chodzili do szkoły, bo tak trzeba było i chcieli przede wszystkim zdobyć zawód. Badani w okresie średniej dorosłości obserwowali trudne życie swoich rodziców w czasach komunizmu, więc chcieli mieć lepiej od nich.

Powody, dla których badani nie lubili bądź nie lubią chodzić do szkoły wyraźnie różnią się między sobą i wynikają z wieku i doświadczeń badanych. Najbardziej nie lubią chodzić do szkoły gimnazjaliści, a największym powodem jest niechęć porannego wstawania (16%), następnie nuda w szkole (12%), niechęć do nauki (12%) oraz niechęć chodzenia do szkoły w ogóle (12%). Zwracają również uwagę na to, że szkoła narzuca tok myślenia (4%), panu-

je w niej atmosfera rywalizacji (2%) oraz jest ciężko (2%). Osoby w okresie średniej dorosłości nie lubiły chodzić do szkoły przede wszystkim dlatego, że miały problemy z nauką (12%), nie chciało im się chodzić do szkoły (6%), a w okresie późnej dorosłości, ponieważ w szkole było nudno (16%), a także, co w tamtych czasach miało miejsce, w ogóle nie chodzili do szkoły (4%).

O stosunku do własnego wykształcenia świadczy fakt, czy uczący się są zainteresowani wynikami – dobrymi wynikami uczenia się. Należy odróżnić tu posiadanie dobrych ocen (które jak wiadomo, dawniej i dziś nie zawsze były adekwatnym miernikiem uczniowskiej wiedzy i zaangażowania) od chęci nauczania się i wzbogacenia wewnętrznego dzięki uczeniu się. O takiej postawie świadczyć może gotowość poszukiwania efektywnych sposobów uczenia się, czy ogólnie świadomość faktu, że są sposoby, które proces uczenia się mogą uczynić efektywnym. Wyniki badań wskazują na to, że przede wszystkim gimnazjaliści mają najwięcej sposobów uczenia się (52%). Zbliżoną liczbę wskazują ludzie w okresie średniej dorosłości (50%), natomiast najmniej badani w okresie późnej dorosłości (38%). Wydaje się to oczywiste, ze względu na to, że gimnazjaliści w obecnej chwili uczęszczają do szkoły i można powiedzieć, że są „na bieżąco”. Ponadto, jak wskazuje I. Obuchowska, dorastające osoby potrafią posługiwać się różnymi sposobami zapamiętywania (s. 32). Badani w okresie średniej dorosłości uczyli się na głos (18%), systematycznie (16%), przez powtarzanie (12%), na pamięć (6%) oraz wspólnie z innymi osobami (6%). Natomiast emeryci robili notatki (12%), uczyli się w ciszy (10%) i systematycznie (4%). W nauce pomagało im również chodzenie (6%). Najszerszy wachlarz sposobów ułatwiających uczenie się deklarują uczniowie, aczkolwiek ich wiedza na ten temat daleka jest od racjonalnej. Podkreślić należy jednak sam fakt, że chcą usprawnić swoje uczenie się.

Omówione wyżej przemiany dokonujące się we współczesnym społeczeństwie w szczególny sposób zmieniły pozycję wykształcenia wśród życiowych wartości. Zdecydowanie wszyscy badani uważają, że ludziom dobrze wykształconym jest łatwiej w życiu. Takie zdanie w największym stopniu wyrażają respondenci w okresie późnej dorosłości (74%), co spowodowane jest tym, że wśród seniorów jest stosunkowo niski poziom wykształcenia, o czym mówi Z. Wołk (s. 36). Trudne życie tych ludzi sprawiło, że doceniają oni w większym stopniu wykształcenie jako wyznacznik lepszego życia. Odpowiedzi badanych dotyczące wpływu wykształcenia na lepsze życie są zbieżne tylko w poglądzie, że ludziom dobrze wykształconym jest łatwiej znaleźć pracę. Tak uważa najwięcej gimnazjalistów (44%). Zarówno dla nich, jak i ludzi w okresie średniej dorosłości dobre wykształcenie wiąże się z możliwością zarabiania większej ilości pieniędzy. Natomiast dla badanych w okresie późnej dorosłości dobre wykształcenie to większe możliwości (22%) oraz szacunek innych (16%). Ponadto dla gimnazjalistów wykształcenie to większy szacunek (4%), większa wiedza (4%) oraz rozwinięte poglądy (2%). Jednakże, co znajduje potwierdzenie przez L. Dyczewskiego wykształcenie dla młodych ludzi traktowane jest

jako wartość instrumentalna, służy realizacji potrzeb materialnych (pieniądze) i stabilizacyjnych (praca) (Dyczewski 1995, s. 108).

Realizacja planów życiowych może być uzależniona od wielu czynników. Badani wskazują na wykształcenie jako na czynnik, który znacząco wpływa na możliwość i wymiar realizacji planów życiowych. Zdecydowanie wszyscy badani uważają, że ludziom dobrze wykształconym jest łatwiej w życiu. Takie zdanie w największym stopniu wyrażają respondenci w okresie późnej dorosłości (74%), co spowodowane jest tym, że wśród seniorów jest stosunkowo niski poziom wykształcenia, o czym mówi Z. Wołk (s. 36). Trudne życie tych ludzi sprawiło, że doceniają oni w większym stopniu wykształcenie jako wyznacznik lepszego życia.

Związek poziomu wykształcenia i realizacji planów życiowych jest oczywisty dla badanych w każdym wieku. Najbardziej z tą zależnością zgadzają się badani w okresie późnej dorosłości. Odpowiedzi wynikają zapewne z doświadczenia seniorów, ich trudnego życia i obserwacji. Zbliżone opinie na ten temat mają gimnazjaliści i osoby w okresie średniej dorosłości (44% i 40%). Respondenci w okresie późnej dorosłości uważają, że wyższe wykształcenie pozwala na realizację planów życiowych (72%).

Badani w okresie późnej dorosłości uważają, że mając wyższe wykształcenie ma się większe możliwości (20%), a to pozwala na realizację planów życiowych. Ponadto w największym stopniu twierdzą, że mając wyższe wykształcenie ma się więcej pieniędzy (14%), co również pozwala na realizację planów życiowych. Z tą opinią zgadzają się również gimnazjaliści (10%). Ponadto dla seniorów wyższe wykształcenie pozwala na realizację planów życiowych, o ile pracuje się zgodnie ze swoim wykształceniem (16%). Po 8% badanych w okresie adolescencji i w okresie średniej dorosłości uważa, że dzięki wyższemu wykształceniu można znaleźć lepszą pracę, co również przekłada się na realizację planów życiowych. Te grupy wiekowe zgadzają się również z tym, że mając wyższe wykształcenie człowiek czuje się bardziej dowartościowany.

Stosunek dorosłych do wykształcenia może zależeć od poziomu wykształcenia, jaki sami prezentują. Doświadczenia życiowe w tym względzie, osiągnięcia, porażki powinny prowadzić do uogólnionych wniosków. Badani w okresie średniej i późnej dorosłości ustosunkowali się do pytania, czy są usatysfakcjonowani ze swojego wykształcenia. Z wypowiedzi badanych wynika, że 58% seniorów i 52% osób w okresie średniej dorosłości nie jest zadowolonych ze swojego wykształcenia. Wśród osób zadowolonych ze swojego wykształcenia przeważa odpowiedź, w której badani wykorzystywali (wykorzystują) zdobyte wykształcenie w swojej pracy zawodowej – 18% seniorów i 12% ludzi w okresie średniej dorosłości. 8% dzisiejszych emerytów nie miało problemów ze znalezieniem pracy, dlatego z tych powodów są usatysfakcjonowani ze swojego wykształcenia. Badani, którzy w okresie średniej dorosłości nie są usatysfakcjonowani ze swojego wykształcenia, ponieważ w obecnych

czasach ich wykształcenie jest niewystarczające (14%) i jeszcze się uczą (8%), mają poczucie braku samorealizacji (8%) i zapewne z perspektywy czasu dziś wybraliby inny zawód (8%). Znajdujemy potwierdzenie tego stanowiska u Z. Wołka, który zaznacza, że dzisiejszy rynek pracy zmusza do weryfikacji swojego wykształcenia i często do podjęcia dodatkowych działań na polu edukacyjnym (s. 34).

Najbardziej potrzebę dalszego kształcenia odczuwają gimnazjaliści (80%), dużo mniej potrzebę tę odczuwają badani w okresie średniej dorosłości (48%), a najmniej badani w okresie późnej dorosłości (24%). Wydaje się to oczywiste, biorąc pod uwagę wiek badanych osób i to, że gimnazjaliści są dopiero na początku drogi edukacyjnej. Także powody, dla których badani deklarują w różnicowany sposób potrzebę dalszej edukacji wydają się być do przewidzenia. Młodzi ludzie w okresie adolescencji przede wszystkim chcą pogłębiać wiedzę (12%), zdobyć wymarzony zawód (10%), „coś” osiągnąć w życiu (10%). Niepokojący jest powód dalszego kształcenia badanych, a mianowicie wyjazd za granicę (4%). Respondenci w okresie średniej dorosłości widzą potrzebę dalszego kształcenia, ponieważ tego wymaga praca (14%), w dalszej kolejności chcą pogłębiać wiedzę (10%), rozwijać się (8%) i uczyć języków obcych (6%). Natomiast badani w okresie późnej dorosłości przede wszystkim chcą uczyć się obsługi komputera (12%), dla własnego zadowolenia (8%), jak i po to, żeby móc dyskutować z młodymi ludźmi (8%). Tylko niewielki procent seniorów chce pogłębiać wiedzę – 4%. Dla seniorów głównym powodem, dla którego nie widzą potrzeby dalszego kształcenia jest ich wiek, uważają, że są już za starzy (48%). Ponadto twierdzą, że to, co osiągnęli w życiu już im wystarcza (12%), a także, że na dalszą naukę nie pozwala im zdrowie (8%). Badani w okresie średniej dorosłości także deklarują, że czują się za starzy (8%), mają dużo obowiązków (4%), są zmęczeni (6%) i w chwili obecnej chcą poświęcać czas rodzinie (6%). Niepokojącym jest, że wśród seniorów prawie całkiem nie znajdujemy chęci dalszego rozwoju, potrzeby realizowania się dla własnej satysfakcji. Być może ciężkie losy życiowe i stałe ich związanie z problemami ekonomicznymi w obecnych czasach skutkują wyolbrzymianiem nakierowania na wartości materialne.

Analizując pozycję wartości edukacyjnych, należy stwierdzić, że wykształcenie jest najwyżej cenione przez młodzież i znalazło się na trzecim miejscu dla 18% badanych. Jest to pozytywna postawa, na którą zwraca uwagę T. Kluz, wskazująca na to, że młodzież w wykształceniu dostrzega wyznacznik swoich planów i aspiracji życiowych (s. 32). Natomiast dla badanych w okresie średniej i późnej dorosłości wykształcenie znalazło się kolejno na ósmym i siódmym miejscu. W środkowej części wyborów znalazła się wiedza, na szóstym miejscu dla wszystkich respondentów, w stosunku procentowym – 18% badanych nastolatków, 32% badanych w okresie średniej dorosłości, 36% badanych w okresie późnej dorosłości. Najniższą pozycję zajęła kreatywność – ósme miejsce dla 24% gimnazjalistów oraz 10 miejsce dla 38% badanych

w okresie średniej dorosłości. Dla ludzi w okresie późnej dorosłości najniższą pozycję zajęło uczenie się – 12 miejsce dla 34% badanych, co zapewne wynika z faktu, że według badanych proces uczenia się mają oni już za sobą, mając na uwadze swój wiek. Znajduje to potwierdzenie w dalszych wynikach badań. Niską pozycję zajęło również samokształcenie, szczególnie wśród badanych w okresie średniej dorosłości – 11 miejsce dla 28% respondentów. Zapewne ludzie w tym wieku zajęci pracą zawodową i obowiązkami domowymi mają już mniej czasu na czynności związane z samokształceniem (samodoskonaleniem).

Zmiany zachodzące współcześnie systematycznie kształtują strukturę wartości życiowych. Rozwój jest procesem zmian, które dokonują się w stonkowo długim czasie. Członkowie poszczególnych grup wiekowych mieli zróżnicowane warunki rozwoju, zmieniające się w wyniku występujących zjawisk społecznych czy wydarzeń, np. transformacja ustrojowa, kryzys gospodarczy, bezrobocie, przyspieszenie obowiązku szkolnego, reformy oświaty, rozpowszechnianie się komputerów, upowszechnienia Internetu i telefonów komórkowych. Czynniki te, jak i panująca wiele lat w naszym kraju edukacja dyrektywna odcisnęły piętno na strukturze wartości współczesnych dorosłych. W miarę wzrostu ich wieku daje się zauważyć określona tendencja. Z perspektywy lat doceniają wartość wykształcenia, widzą potrzebę inwestowania w siebie, ponieważ wiążą to z polepszeniem warunków życia. Nie widzą jednak potrzeby własnego rozwoju w okresie późnej dorosłości. Na znaczenie osobistej orientacji wobec inwestowania we własny rozwój zwraca uwagę Ralph G. Brocket i Roger Hiemstra (199). Starsi ludzie zapewne są dobrymi dziadkami dla swych wnucząt, doceniają znaczenie zdobywania przez nie wykształcenia, wspierają je w nauce i dopingują do zdobywania wyższego wykształcenia. Niedoceniana jeszcze przez nich wystarczająco wartość całożyciowego uczenia się odnośnie do ich samych jest odpowiedzią na pytanie o zadania współczesnej andragogiki.

Bibliografia

Ablewicz K., Doświadczenie i urzeczywistnianie wartości w wychowaniu, (w:) *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, (red.) T. Kukołowicz, M. Nowak, Lublin 1997.

Brocket R.G., Hiemstra R., *Self-Direction in Adult Learning: Perspectives on Theory, Research, and Practice*. London and New York: Routledge, 1991.

Candy P.C., *Self-Direction for Lifelong Learning*, San Francisco, Oxford, 1991.

Chałas K., *Wychowanie ku wartościom*, T. 1, Lublin 2003.

Ciechanowska D., Edukacyjny model tworzenia wiedzy a samosterowność uczących się, w: *Edukacja Humanistyczna* 2009/2 b.

Ciechanowska D., Samokierowane uczenie się jako wartość kształcenia akademickiego. W: *Studiowanie dla społeczeństwa wiedzy*. Red. D. Ciechanowska, Toruń 2009 a.

Ciechanowska D., Self-directed learning. Próba konceptualizacji pojęcia na gruncie edukacji dorosłych. W: *Rocznik Andragogiczny 2009 c*.

Czerniawska O., Edukacja osób „trzeciego wieku”, (w:) *Wprowadzenie do andragogiki*, red: T. Wujek, Warszawa 1996.

Czerniawska O., Wydarzenia globalne i osobiste starszego pokolenia Polaków w świetle badań biograficznych, „*Edukacja Dorosłych*”, 2006, nr 1–2.

Denek K., Wartości edukacyjne, cz. 1, Poznań 2001, Internet 23.04.2007.

Dubas K., Auksologia andragogiczna. Dorosłość w przestrzeni rozwoju i edukacji, (w:) *Rocznik Andragogiczny*, 2009.

Dyczewski L., *Kultura polska w procesie przemian*, Lublin 1995.

Illeris K., *Trzy wymiary uczenia się*, Wrocław 2006.

Kargul J., *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych*, Wrocław 2001.

Matulka Z., *Wychowanie do wolności jako podstawowy problem pedagogiczny*, (w:) *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, (red.) T. Kukolowicz, M. Nowak, Lublin 1997.

Matuszewicz Cz., *Psychologia wartości*, Warszawa – Poznań 1975.

Merriam S.B., *Adult Learning Theory for the Twenty-First Century*. W: *Third Update on Adult Learning Theory. New Directions for Adult and Continuing Education*. Red. S.B. Merriam, San Francisco 2008.

Morszczyńska U., *Normy w pedagogice. Aksjologiczne i metodologiczne wyznaczniki statusu zadań o powinnościach*. Kraków 2009.

Olejniki M., *Średnia dorosłość. Wiek średni*, (w:) *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2, (red.) B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2007.

Straś-Romanowska M., *Późna dorosłość. Wiek starzenia się*, (w:) *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2, (red.) B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2007.

Sztumski J., *Spółeczeństwo i wartości*, Katowice 1992.

Walczevska M., *Wartości a pytania pierwsze dla pedagogiki*, (w:) *Pedagogika społeczna – kręgi poszukiwań*, (red.) A. Przeclawska, Warszawa 1996.

Wesołowska E., *Bezpieczeństwo społeczne ludzi trzeciego wieku Polsce*, „*Edukacja Dorosłych*”, 2006 nr 1–2.

Wołk Z., *Seniorzy wobec instytucji pomocy*, (w:) *Przestrzeń życiowa i społeczna ludzi starszych*, (red.) M. Dziegielewska, Łódź 2000.

Summary**Valuing education in adults' different life stages as auxological dimension of self directed learning**

Key words: educational values, auxology, self-directed learning

Complex life experiences shape ones approach to self development. Nowadays older people in they yough time experienced tough life, poverty and luck of education. Auxology is generic term for the study of human growth. It is multi-disciplinary science involving health, science, anthropology, anthropometry, history, economic. Auxology is interested in adultery, and development in older times. In this meaning education is very important part of auxology interest. Uniqueness' of the adult learner takes its complexity from life experiences and age possibilities. Changes in social life mould hierarchy of peoples values. Educational values are very well perceived by old people. At the same time facing opportunities o life-long learning not every adult is willing to participate in further education. They are not mentally prepared to be self directed about education.