

***Alicja Szostkiewicz***

ORCID 0000-0002-2382-4980

## **SPOSOBY DOŚWIADCZANIA I KONCEPTUALIZOWANIA UCZENIA SIĘ OSÓB W OKRESIE ŚREDNIEJ DOROSŁOŚCI**

**Słowa kluczowe:** Edukacja dorosłych, fenomenografia, koncepcja uczenia się przez całe życie, obszary edukacyjne, średnia dorosłość.

**Streszczenie.** Konwencja niniejszego artykułu osadzona została w koncepcji uczenia się przez całe życie. Za fundament analizy sposobów doświadczania uczenia się oraz obszarów edukacyjnych przyjęto podejście fenomenograficzne, które zostało skonstruowane dla potrzeb prowadzenia badań nad procesami uczenia się. Przedmiotem eksploracji badawczych uczyniono doświadczenia edukacyjne osób znajdujących się w okresie średniej dorosłości.

Dynamika zmian współczesnego świata w wymiarach technologicznym, gospodarczym i społecznym generuje nowe potrzeby ewolucji społeczeństwa wiedzy w kierunku społeczeństwa uczącego się (Pawelska-Skrzypczak i in., 2013). Społeczeństwo uczące się to społeczeństwo, które jest samoświadome edukacji w jej całościowym uczeniu się, zatem posiada ono także wiedzę dotyczącą edukacyjnego potencjału instytucji kształcenia oraz środowiska społecznego, które nadaje kształt życiu. Jednocześnie wyprowadzając aktywność edukacyjną z instytucji w kierunku codzienności, edukacja całościowa stała się integralną częścią życia; pozwala ona na łatwiejsze funkcjonowanie w otaczającej rzeczywistości. Uczestnictwo w całościowym uczeniu się nie jest już tylko dobrowolną aktywnością edukacyjną podejmowaną przez nielicznych w celu zaspakajania potrzeb, ambicji czy zainteresowań związanych z rozwojem osobistym, ale stało się koniecznością niezbędną do właściwego funkcjonowania w otaczającym świecie, w tym też na rynku pracy. W świetle powyższych wyzwań Komisja Europejska (2001) sformułowała definicję koncepcji całościowego uczenia się, która mówi, że są to: 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. Celem niniejszych badań było poznanie, zrozumienie oraz opisanie doświadczania sposobów i konceptualizowania uczenia się osób będących w wieku średniej dorosłości.

### **Przyjęte założenia metodologiczne**

Przedstawione badania podążają kierunkiem wyznaczanym przez metodologię jakościową, która szerzej umieszczona została w ramach nurtu naturalistycznego

i perspektywy interpretatywnej. Zwolennicy tych ujęć są w pełni zgodni co do tego, iż *świata społecznego nie można rozumieć w kategoriach prostych, przyczynowych związków czy analizować poprzez stosowanie wobec zdarzeń społecznych praw uniwersalnych. Wynika to z faktu, iż ludzkie działania są oparte na społecznych znaczeniach, takich jak: intencje, motywy, przekonania, zasady i wartości* (Hammersley, Atkinson, 2000, s. 17).

Paradygmat interpretacyjny obdarza statusem naukowej prawomocności badania typu jakościowego. Wybór motywowany jest sytuacją badacza, który przyjmuje do wiadomości złożoność sytuacji i zdarzeń edukacyjnych oraz podejmuje próbę stworzenia opisów i wyjaśnień, które w tej samej mierze, co dekonstruują praktykę przez odkrywanie ukrytych systemów i wartości, tworzą też, a tym samym rekomendują, nowe kierunki działania (Radford, 2003). W paradygmacie interpretacyjnym kładzie się nacisk na naturalne zdolności podmiotu poznającego. Dzięki temu badacz jest w stanie rozluźnić wymogi obowiązującej metody naukowej i obdarzyć je poznawczą podmiotowością, a dodatkowo przyzwolić na poznawanie przez interpretację, która kreuje sytuację poznawczej wolności (Malewski, 2010). Ograniczając sens badań interpretacyjnych do ich bezpośredniej roli w procesach edukacyjnych, Krzysztof Rubacha (2008) podkreśla, że wyjaśniają one, w jaki sposób podmioty edukacji radzą sobie w świecie, jakie znaczenia nadają edukacyjnej rzeczywistości, jak definiują samych siebie i sytuacje edukacyjne, jakie wizje życia konstruują. Badania jakościowe pozwalają zrozumieć sens i znaczenia poszczególnych fragmentów i kontekstów życia badanego, także tych odnoszących się do codziennych praktyk i sytuacji edukacyjnych. Umożliwiają ponadto zidentyfikowanie nieoczekiwanych zjawisk i ich wpływu na przedmiot badania.

W związku z tym, że badania jakościowe przybierają cechy subiektywne, ale ugruntowane w rzeczywistości, zdecydowano się na wybór metody fenomenograficznej, która pozwoliła ująć, zrozumieć i wyjaśnić doświadczenia edukacyjne badanych w okresie średniej dorosłości. Fenomenografia jako metoda postępowania badawczego została opracowana w Szwecji przez Ference'a Martona, w latach sześćdziesiątych (Męczkowska, 2002). Jej twórca charakteryzuje ją jako metodę komplementarną do innych rodzajów badań, mającą na celu opis, analizę i zrozumienie doświadczeń ludzi dotyczących różnych aspektów świata (Marton, 1981). W zrozumieniu istoty badań fenomenograficznych pomaga odwołanie się do pojęcia fenomenu. Wywodzące się z języka greckiego słowo (*phainomenon*) oznacza rzecz jasną, widoczną, możliwą do poznania zmysłowego. Fenomenologia to nauka o fenomenach, czyli zjawiskach, to „szeroki projekt filozoficzny” (Męczkowska, 2002, s. 30). Wpisuje się w ten projekt myśl niemieckich filozofów: Immanuela Kanta, Georga Wilhelma Friedricha Hegla oraz Edmund Husserla. Według I. Kanta (Dubisz, 2003, s. 893), fenomenologia to *nauka o zjawiskach, czyli o sferze możliwego doświadczenia, przeciwstawnych rzeczom samym w sobie jako niedostępnym poznaniu*; według E. Hegla (Dubisz, 2003, s. 893), to *nauka o fazach rozwoju świadomości (ducha) od prostego poznania zmysłowych danych do wiedzy absolutnej*; według E. Husserla i Romana Ingardena to *kierunek*

*filozoficzny, postulujący odrzucenie czysto pojęciowych spekulacji i <powrót do rzeczy>, tj. do uzyskania bezpośredniego doświadczenia tego, co dane, a w czym przejawiają się przedmioty* (Dubisz, 2003, s. 893). Metoda fenomenograficzna, którą wykorzystano do przeprowadzenia badania, wpisuje się w stanowisko prezentowanego przez Husserla. Astrid Męczkowska (2003, s. 72) pisze, że badania fenomenograficzne, podobnie jak podejście Husserla, *zorientowane jest na opis zjawisk przez pryzmat ich obecności w ludzkiej świadomości. Fenomenografia nie stanowi jednak prostej konsekwencji filozofii fenomenologicznej* (Męczkowska, 2002, s. 30). Podejście fenomenograficzne sytuuje się, zgodnie z przekonaniem jego twórcy Ference'a Martona (1981, s. 178), *w perspektywie metodologicznej opisującej ludzkie doświadczenie różnych aspektów rzeczywistości, określanej mianem perspektywy drugiego rzędu w opozycji do perspektywy pierwszego rzędu, której postępowanie badawcze jest zorientowane na bezpośredni opis aspektów otaczającego świata*. Anna Kossobucka (2013, s. 409) wyjaśnia tę różnicę: *przede wszystkim w badaniach fenomenologicznych badacz poddaje analizie własną świadomość, która w założeniu stanowi wierne odbicie rzeczywistości, z kolei w fenomenografii przedmiotem poznania staje się świadomość innych*.

Fenomenografia jest zainteresowana treścią świadomości podmiotu, obejmującą koncepcje doświadczanych przez niego zjawisk (Męczkowska, 2002). Dąży do zrozumienia istoty indywidualnego doświadczania, rozumienia przez ludzi otaczającego ich świata i zjawisk, które towarzyszą im na co dzień. Wychodzi z założenia, że każda jednostka doświadcza i rozumie świat na swój własny, indywidualny sposób, nadając doświadczanym zjawiskom różne znaczenia. Indywidualny opis doświadczeń związanych ze zjawiskiem określa fenomenografia jako „podmiotową koncepcję zjawiska”. Inspiruje ona do analizy ludzkiej świadomości i znaczeń, które jednostka w swojej świadomości nadaje doświadczanym zjawiskom.

Celem badania fenomenograficznego jest dostarczenie ograniczonej liczby kategorii opisu, składających się na przestrzeń wynikową badania (Męczkowska, 2003). W ujęciu Martona przestrzeń wynikowa stanowi logicznie powiązaną strukturę różnych sposobów doświadczania obiektu, dlatego w fenomenografii przestrzeń wynikowa prezentuje zarówno zjawisko, jak i wielorakie sposoby jego doświadczania (Yates, Partridge, Bruce, 2012). Przestrzeń wynikową można przedstawić na różne sposoby. Niektórzy badacze sugerują jej prezentację w formie tabelarycznej, schematycznej, obrazowej; inni w postaci odzwierciedlenia „mapy terytorium” stanowiącej pewien rodzaj interpretacji tego, jak ludzie wiążą postrzegane elementy rzeczywistości (Yates i in., 2012). Każdorazowo propozycje badaczy akcentują jednak wymóg uwidocznienia relacji zachodzących pomiędzy poszczególnymi kategoriami (Yates i in., 2012). Niemniej, niezależnie od formy prezentowania przestrzeni wynikowej, zaleca się, by kategorie opisu jasno odnosiły się do ilustrowanego zjawiska; były logicznie ze sobą powiązane (często może być to związek hierarchiczny); ponadto opis winien być możliwie oszczędny, umożliwiając wyjaśnienie i uzasadnienie kategorii opisu w sposób uwidaczniający krytyczne zmienne w danych (Marton, Booth, 1997).

## Proces badań własnych

W związku z przyjętym stanowiskiem metodologicznym, sformułowanie problemu badawczego przybrało następującą postać: w jaki sposób badani doświadczają oraz konceptualizują tę formę swojego działania, którą jest uczenie się w średniej dorosłości? Operacjonalizacja problemu badawczego pozwoliła na sformułowanie celu przeprowadzonych badań empirycznych jako poznanie, zrozumienie oraz opisanie fenomenu oraz sposobów doświadczania uczenia się osób będących w średniej dorosłości. W badaniu został zastosowany celowy dobór badanych. Zostały nim objęte osoby w okresie średniej dorosłości między 35–45 rokiem życia, zamieszkujące województwo kujawsko-pomorskie.

W oparciu o postawiony cel badawczy przystąpiono do zaplanowania szczegółowej tematyki wywiadu oraz sformułowania dyspozycji do wywiadu (Wysocka, 2008). Pytania miały charakter otwarty, bezpośrednio zorientowany na podjęcie przez badanego opisu i konceptualizacji doświadczania zjawiska uczenia się w średniej dorosłości. Oprócz głównego pytania badawczego (przypomnijmy: w jaki sposób badani doświadczają oraz konceptualizują tę formę swojego działania, którą jest uczenie się w średniej dorosłości?), pozostałe pytania formułowane były podczas rozmowy. Służyły wsparciu badanych w artykulacji ich doświadczeń. Pytania strukturyzujące wywiad, przygotowane wcześniej, odnosiły się do następującej treści:

- Jakie doświadczenia edukacyjne posiadają badani?
- W jakich obszarach edukacyjnych uczą się osoby w średniej dorosłości?
- Jakie znaczenie w procesie uczenia się osób w średniej dorosłości odgrywa środowisko pracy?
- Jakie znaczenie dla podejmowania uczenia się osób w średniej dorosłości ma ich sytuacja finansowa?
- Jakie znaczenie dla podejmowania uczenia się badanych ma środowisko rodzinne?
- W jaki sposób badani planują swój proces edukacyjny?
- Jakie krytyczne wydarzenia życiowe spowodowały u badanych decyzję o podjęciu uczenia się?

Ustalony porządek pytań nie miał charakteru ostatecznego. Każdorazowo był dostosowany do treści wyrażanych przez badanych. Osoba prowadząca wywiad dbała o to, by badani mogli swobodnie, bez jakichkolwiek nacisków z jej strony, kontynuować swoje wypowiedzi.

Analiza zebranego materiału empirycznego została przeprowadzona zgodnie z procedurą obowiązującą w metodzie fenomenograficznej, tak by można było z każdego wywiadu stworzyć podmiotową koncepcję uczenia się w średniej dorosłości. I tak w kolejnych krokach kilkakrotnie zapoznano się z treścią wypowiedzi, dokonano kondensacji materiału oraz porównania, następnie pogrupowano fenomeny na podstawie różnic i podobieństw. W efekcie powstało siedem odrębnych kategorii opisu, prezentujących koncepcje znaczeń, jakie badani nadali sposobom doświadczania i konceptualizowania procesu uczenia się w dorosłości (tabela 1). W wyniku

analizy treści wywiadów, skoncentrowanej na znaczeniach nadawanych procesowi uczenia się, ustalono kategorie opisu, składające się na strukturę otrzymanej przestrzeni wynikowej.

**Tabela 1. Sposoby doświadczania i konceptualizowania uczenia się osób w średniej dorosłości**

Kategorie opisu	Domena opisu – kryterium różnicujące	Konteksty – wynikające z kondensacji fragmentów tekstu, grupowania i porównywania wypowiedzi
A. Gotowość do uczenia się	<ul style="list-style-type: none"> <li>– otwartość i chęć zdobycia nowej wiedzy</li> <li>– świadomość własnych potrzeb</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– kontekst rozwojowy</li> <li>– przemiany cywilizacyjno-społeczne</li> </ul>
B. Planowanie procesu uczenia się	<ul style="list-style-type: none"> <li>– trudności w uczeniu się</li> <li>– obniżona skuteczność uczenia się</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– przeciążenia obowiązkami rodzinno-zawodowymi</li> <li>– finanse</li> <li>– czas</li> </ul>
C. Sytuacja finansowa	<ul style="list-style-type: none"> <li>– środki z funduszy państwowych</li> <li>– refundacja pracodawcy</li> <li>– granty stypendia</li> <li>– kredyty</li> <li>– własne środki</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– ulgi podatkowe za kształcenie</li> <li>– urlopy na naukę</li> <li>– bezrobocie</li> <li>– edukacja nie jest priorytetem i nie ma znaczenia w dotychczasowej pracy</li> <li>– niechęć do samofinansowania</li> <li>– inne cele życiowe</li> </ul>
D. Motywacja do uczenia się	<ul style="list-style-type: none"> <li>– motywacja wewnętrzna</li> <li>– motywacja zewnętrzna</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– potrzeba jako kompensacja braku w edukacji</li> <li>– kary i nagrody w pracy</li> <li>– zagrożenia utraty stanowiska pracy</li> <li>– mobilizacja wobec znaczącego innego (np. członka rodziny, przyjaciela)</li> <li>– zainteresowania osobiste</li> <li>– samorozwój</li> <li>– zdobywanie nowych umiejętności i kompetencji</li> <li>– brak pracy</li> </ul>
E. Role społeczne	<ul style="list-style-type: none"> <li>– rola rodzica</li> <li>– rola pracownika</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– lepszy poziom funkcjonowania w rodzinie (pomoc dziecku w nauce)</li> <li>– podniesienie jakości życia (samopoczucia)</li> <li>– kompensacja braków</li> </ul>
F. Samokształcenie	<ul style="list-style-type: none"> <li>– działalność planowana</li> <li>– (brak w wywiadach informacji o działalności sporadycznej i kierowanej)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– realizacja pasji i zainteresowań</li> <li>– doskonalenie wartości</li> <li>– rozwijanie procesów społecznych</li> <li>– potrzeba uznania</li> </ul>
G. Życiowe zdarzenia krytyczne	<ul style="list-style-type: none"> <li>– zdarzenia krytyczne (brak w wywiadach informacji o zdarzeniach normatywnych i historycznych)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– indywidualny kryzys połowy życia (utrata poczucia sensu)</li> <li>– zmiana pracy</li> <li>– zmiana kwalifikacji zawodowych</li> <li>– porażka zawodowa</li> <li>– nieuczciwość pracodawcy</li> <li>– patologiczne małżeństwo/relacja</li> <li>– niespełnione marzenia</li> </ul>

Źródło: opracowanie własne.

## Sposoby doświadczania i konceptualizowania uczenia się osób w średniej dorosłości

Osoby w okresie średniej dorosłości wskazują na siedem sposobów doświadczania i konceptualizowania uczenia się: gotowość do uczenia się, planowanie procesu uczenia się, sytuacja finansowa, motywacja do uczenia się, role społeczne, samokształcenie oraz życiowe zdarzenia krytyczne.

**Gotowość do uczenia się.** Model andragogiczny opiera się na sześciu założeniach (Knowles, Holton, Swanson, 2009). Jednym z nich jest gotowość do uczenia się. Dorośli przejawiają gotowość do uczenia się w momencie, kiedy: muszą pozyskać wiedzę na dany temat, aby skutecznie radzić sobie z napotkanymi sytuacjami życiowymi. Wyjątkowym źródłem gotowości do uczenia się są zadania rozwojowe związane z przechodzeniem z jednego stadium rozwojowego do drugiego. Najważniejszym momentem tego założenia jest zgranie w czasie doświadczeń związanych z uczeniem się tak, aby zbiegały się one z zadaniami rozwojowymi (Knowles, i in., 2009). Średnia dorosłość charakteryzuje się czasem względnej stabilizacji w życiu osobistym, zawodowym oraz rodzinnym. Szczególnie w życiu zawodowym dorośli rozwijają się najbardziej intensywnie, bogatszy o nowe doświadczenia buduje swoją pozycję zawodową (Matlakiewicz, Solarczyk-Szwec, 2009). Badania wykazały, że dorośli w swoich wypowiedziach podkreślali gotowość do uczenia się związaną z chęcią doszkalania się w ramach swojej pracy zawodowej i w życiu codziennym oraz wyraźnie zaznaczali świadomość potrzeby uczenia się przez całe życie, która podyktowana jest ciągłymi przemianami społeczno-polityczno-gospodarczymi.

**Planowanie procesu uczenia się.** Człowiek dorosły sam decyduje o swoim planie życiowym, sam umie borykać się z trudnościami jego realizacji, sam odpowiada za swą działalność (Szewczuk, 1997). Dorośli uczniowie często narzekają na trudności związane z przyswajaniem wiedzy, jednak nie są one efektem zakończenia rozwoju psychicznego, ale przeciążenia wieloma obowiązkami: rodzinnymi, zawodowymi i innymi, które obniżają skuteczność podczas procesu uczenia się (Boczukowa, 2010). Przy natłoku wielości obowiązków dorośli w okresie średniej dorosłości są zobligowani w sposób przemyślany zaplanować swój czas i przestrzeń do podejmowania aktywności edukacyjnej. Rozmówcy wskazywali na dwie płaszczyzny związane z planowaniem uczenia się. Pierwsza dotyczy „technicznego” organizowania czasu wolnego w taki sposób, aby nie kolidowało to z codziennymi obowiązkami rodzinnymi i zawodowymi. Druga wiąże się z planowaniem środków finansowych na edukację.

**Sytuacja finansowa.** W świetle przedstawionych wyników badań, osoby w okresie średniej dorosłości podkreślały, że posiadanie środków finansowych na podejmowanie aktywności edukacyjnej ma znaczenie dla ich samorozwoju. Badani chętnie finansują swoją edukację. Mają świadomość, iż inwestowanie w podnoszenie swoich kwalifikacji przyniesie wymierne korzyści: znalezienie

lepszej pracy lub awans w pracy zawodowej. Rozmówcy podkreślali, że bezrobocie wpływa aktywnie na uczenie się. Podając przykłady ze swojej biografii edukacyjnej, zaznaczali, że w przypadku braku stałego źródła finansowania często przekładało się to na podejmowanie aktywności edukacyjnej. Z kolei jeśli nie posiadali oni środków finansowych na edukację, wskazywali również na zewnętrzne drogi finansowania edukacji (Powiatowy Urząd Pracy, Europejski Fundusz Społeczny), z których mają/mieli okazję korzystać.

**Motywacja do uczenia się.** W doświadczeniach badanych pojawiła się zarówno motywacja zewnętrzna, jak i wewnętrzna. Źródłem motywacji wewnętrznej było, z jednej strony, uzyskanie satysfakcji z uczenia się, z drugiej, poczucie braku wiedzy objawiającej się wstydem przed innymi. Jednocześnie motywacja wewnętrzna do podejmowania uczenia się odzwierciedla się w chęci uczestniczenia w praktykach oraz wolontariatach. Praktyki są dla badanych szansą na znalezienie pracy, z kolei uczestniczenie w wolontariatach ma charakter autoterapeutyczny. Przysłowiowe robienie „czegoś” dla innych jest podyktowane posiadaniem bagażu osobistych doświadczeń. Z kolei motywacja zewnętrzna pochodzi głównie z najbliższego otoczenia: od rodziny, koleżanek z pracy, doradcy zawodowego bądź ze strony instytucji kształcących. Motywacja zewnętrzna ma główne źródło w środowisku rodzinnym, które jest istotnym elementem w procesie uczenia się osób w średniej dorosłości. Zależność tych relacji może być wielokierunkowa: rodzic–dziecko, rodzic–rodzic, dziecko–rodzic, jak i partner–partnerka oraz małżonek–małżonka. Rozmówcy w większości wskazywali, że posiadanie rodziny nie stanowi przeszkody w procesie edukacyjnym, podkreślając, że egzystowanie w rodzinie oddziałuje motywująco na uczenie się. Dodatkowym wątkiem dotyczącym środowiska rodzinnego była ocena badanych związana z wywodzeniem się bądź posiadaniem rodziny wielodzietnej. Rozmówcy w większości stwierdzili, że rodzina wielodzietna nie sprzyja aktywności edukacyjnej. Kolejnym motywem, który znacząco znalazł odbicie w procesie uczenia się, jest posiadanie lub brak zatrudnienia. Osoby w średniej dorosłości często zwracały uwagę, iż posiadanie pracy działa mobilizująco na dalszy rozwój edukacyjny. Jak wynika z powyższej analizy badań empirycznych, tylko jedna osoba w wieku średniej dorosłości nie wykazuje zarówno motywacji wewnętrznej, jak i nie posiada żadnych bodźców motywujących z zewnątrz. Odwołując się do literatury przedmiotu, motywacje edukacyjne dorosłych można ująć za pomocą trzech typów: społeczne – powstałe z chęci lepszego przystosowania się do środowiska społecznego; praktyczne (użyteczne) – związane z życiem zawodowym oraz intelektualne – wynikające z zainteresowań oraz potrzeby samorozwoju i jednocześnie podniesienia samooceny (Wawrzyniak, Świdorska, 2011). Z powyższej analizy wynika, że osoby w średniej dorosłości posiadają głównie motywacje do uczenia się związane z życiem zawodowym (praktyczne) oraz wynikające z chęci samorozwoju (intelektualne).

**Role społeczne.** W rozwoju dorosłych w okresie średniej dorosłości występują dwa znaczące obszary zaangażowania: małżeństwo i rodzina oraz praca zawodowa. Wiek średni to etap profesjonalizacji zawodowej, której osiągnięcie stanowi jedno z ważniejszych zadań rojowych w tym okresie (Harwas-Napierała, 2003). W literaturze przedmiotu wskazuje się na istotne zdeterminowanie poziomu funkcjonowania zawodowego i edukacyjnego czynnikami rodzinnymi. Dobrze funkcjonująca rodzina sprzyja właściwemu pełnieniu ról zawodowych czy edukacyjnych (Rostkowska, 2009). W wypowiedziach badanych istotną rolę w procesie edukacyjnym odgrywa środowisko rodzinne i zawodowe. Dorośli stają przed dylematem związanym z koniecznością poświęcania czasu wolnego na edukację. Niemniej w powyższych wypowiedziach badanych pojawia się refleksja, która świadczy o tym, iż dorośli poświęcając czas na uczenie się, zdają sobie sprawę, że podwyższy się dzięki temu jakość ich życia. Nierzadko jest to okupione szeregiem wyrzeczeń, lecz satysfakcja płynąca z uczenia się w dużej mierze im to rekompensuje.

**Samokształcenie.** Samokształcenie można określić jako formę kształcenia, proces oświatowy, styl życia, poznawanie świata, doskonalenie własnej osobowości we wszystkich dziedzinach życia. Jest to proces samodzielny i związany z autokontrolą, autooceną oraz autokorektą. Samokształcenie prowadzone w różnych formach spełnia bogate funkcje wychowawcze i kulturalne: wzbogaca wiedzę, rozwija postawy, kształtuje wartości, ułatwia społeczne działanie i aktywność w środowisku. Głównym warunkiem samokształcenia jest jednak aktywność edukacyjna, wynikająca z samodzielności planowania i podejmowania działań edukacyjnych dla jednostki i środowiska społecznego we wszystkich sferach życia. (Maciejewski, 2004). Dodatkowo osoby, będące zainteresowane procesem samokształcenia, powinny spełniać następujące warunki: (1) posiadać podstawową wiedzę teoretyczną w zakresie danego zagadnienia, którą chcą pogłębić; (2) charakteryzować się motywacją do samokształcenia; (3) mieć wiedzę na temat swoich potrzeb oraz celów; (4) posiadać umiejętność formułowania celów, które planuje się osiągnąć podczas procesu samokształcenia i wytrwale do nich dążyć; (5) posiadać umiejętność praktycznego (nie teoretycznego) zastosowania wiedzy zdobytej podczas procesu samokształcenia (Półturzycki, 2016). W myśl powyższych założeń dorośli w okresie średniej dorosłości precyzyjnie planują samokształcenie, wyznaczając sobie konkretne cele edukacyjne. Badani poprzez samokształcenie wzbogacają swoją wiedzę i umiejętności w dwóch obszarach: zainteresowań oraz pracy zawodowej.

**Życiowe zdarzenia krytyczne.** Wiek średni stanowi dla badanych ważny moment ich życia z punktu widzenia edukacyjnego. Osoby w średniej dorosłości wychodzą naprzeciw swoim słabościom i trudnościom związanymi z procesem uczenia się, jednakże przyczyny krytycznych zdarzeń życiowych związanych z podejmowaniem uczenia się są zróżnicowane. (Andrzejczak, 2010). Na plan pierwszy wysuwa się – tylko u badanych kobiet – zmiana nastawienia wobec



siebie i świata. Według C.G. Junga rozwój osobowości w wieku średnim obejmuje dwa cele: sfinalizowanie fazy indywidualizacji oraz wejście w kolejną fazę rozwoju osobowości – fazę transcendencji. Pierwszy zakłada ujawnienie, integrację oraz równowagę wszystkich składowych psychiki człowieka (animus/anima; świadomy/nieświadomy; duchowy/cielesny; cień/maska). W przypadku kobiet archetyp kobiecości (anima) zanika, a stopniowo ujawnia się ukryty dotychczas archetyp męskości (animus) (Harwas-Napierała, Trempała, 2011). Z tego powodu, jak wynika również z powyższych badań, kobiety w wieku średnim zaczynają przykładać większą wagę do problemów związanych z wykonywaną pracą, stają się bardziej asertywne oraz zorientowane na cel. Z kolei drugim krytycznym zdarzeniem życiowym wśród badanych, który ma bezpośredni związek z podejmowaniem aktywności edukacyjnej, jest doświadczenie zmiany pracy, a w konsekwencji polepszenie sytuacji materialnej. Wypowiedź ta jest zaprzeczeniem badań, których autorem jest L.E. Thomas. Stwierdza on, że osoby w wieku średnim zazwyczaj zmieniają pracę w wyniku złej kondycji zdrowotnej bądź zwolnienia przez pracodawcę. Tym samym zmiana pracy nie jest związana z motywacją finansową (Olejnik, 2001). Ostatnim z wymienionych przez badanych zdarzeń jest choroba starzejących się rodziców. Opieka nad nimi jest jednym z głównych zadań rozwojowych osób w średniej dorosłości. Większość badań pokazuje, że mimo dużego prawdopodobieństwa zaistnienia trudnych sytuacji i wyborów, obustronne więzi stają się coraz silniejsze. Badania pokazują, że opieka sprawowana przez dzieci nad starzejącymi się rodzicami częściej dyktowana jest troską i miłością niż poczuciem obowiązku (Olejnik, 2001).

Przedstawione wyniki badań wskazują, że uczenie się w okresie średniej dorosłości jest procesem trudnym i złożonym. Wiek średni jest specyficznym okresem życia jednostki, chociażby dlatego, że kumulują się w nim różnorodne siły i zasoby. Osoba dorosła, pewna i świadoma swoich celów, posiada zaplecze w postaci doświadczenia, które pozwala jej na realizowanie swoich pragnień. Do zadań rozwojowych tego wieku należą: wspieranie dorosłych dzieci, osiąganie odpowiedzialności obywatelskiej i społecznej, zdobywanie oraz utrzymanie zadawalającej sprawności w pracy zawodowej, wypełnienie wolnego czasu, traktowanie współmałżonka jako osoby, dostosowanie się do fizjologicznych zmian wieku średniego starzejących się rodziców. Zważywszy na powyższe zadania rozwojowe, z jakimi muszą uporać się osoby w okresie średniej dorosłości, podejmowanie aktywności edukacyjnej wymaga od nich sprawnej i efektywnej organizacji czasu, począwszy od zmagania się z obowiązkami, jakie niesie za sobą środowisko rodzinne, a skończywszy na pracy zawodowej. Warty podkreślenia jest fakt, że uczenie się w okresie średniej dorosłości jest wyzwaniem dla człowieka dorosłego. Obarczony wielością zadań związanych z pracą zawodową i życiem rodzinnym, stara się optymalizować słabości i zagrożenia na poczet swoich mocnych stron i sprzyjających czynników zewnętrznych, jakie niesie za sobą środowisko, w którym żyje.

## Bibliografia

1. Andrzejczak A. (2010). *Projektowanie i realizacja szkoleń*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
2. Boczukowa B. (2010). *Jak kształcić dorosłych. Refleksje Andragoga*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
3. Dubisz S. (2003). *Uniwersalny Słownik Języka Polskiego*. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
4. Flick U. (2010). *Projektowanie badania jakościowego. Niezbędnik badacza*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Naukowe.
5. Frydrychowicz S. (2003). Komunikacja interpersonalna w rodzinie a rozwój osób dorosłych. W: B. Harwas-Napierała (red.), *Rodzina a rozwój człowieka dorosłego* (s. 102–105). Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
6. Gibbs G. (2011). *Analizowanie danych jakościowych. Niezbędnik badacza*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Naukowe.
7. Hammersley M., Atkinson P. (2000). *Metody badań terenowych*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
8. Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.). (2011). *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Naukowe.
9. Kossobucka A. (2013). Fenomenografia jako metoda diagnozy genetycznej. W: B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Polska edukacja w świetle diagnoz prowadzonych z różnych perspektyw badawczych. Materiały XIX Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej*. Gniezno, 26–28 września 2013 r. (s. 409–412). Kraków: Tomami.
10. Maciejewski J. (2004). Samokształcenie studentów jako jeden z determinantów kariery zawodowej w społeczeństwie postindustrialnym. Ujęcie socjologiczne. W: W. Horyń, J. Maciejewski (red.), *Nauczyciel andragog na początku XXI wieku* (s. 213–215). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
11. Malewski M. (2010). *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*. Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
12. Marton F. (1981). Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, nr 10, s. 177–200.
13. Matlakiewicz A., Solarczyk-Szwec H. (2009). *Dorośli uczą się inaczej. Andragogiczne podstawy kształcenia ustawicznego*. Toruń: Wydawnictwo Centrum Kształcenia Ustawicznego.
14. Męczkowska A. (2002). *Od świadomości nauczyciela do konstrukcji świata społecznego. Nauczycielskie koncepcje wymagań dydaktycznych a problem rekonstrukcyjnej kompetencji ucznia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
15. Męczkowska A. (2003). Fenomenografia jako podejście badawcze w obszarze studiów edukacyjnych. *Kwartalnik Pedagogiczny*, nr 3, s. 72–74. DOI:10.12775/RA.2016.014.
16. Olejnik M. (2001). Średnia dorosłość. Wiek średni. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia* (s. 240–253). Warszawa: Polskie Wydawnictwo Naukowe.
17. Radford M. (2003). Perspektywy teoretyczne we współczesnych badaniach edukacyjnych. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, nr 1 (21), s. 37–45.
18. Rostowska T. (2009). *Psychologia Rodziny*. Warszawa: Difin.
19. Rubacha K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

20. Silverman D. (2009). *Interpretacja danych jakościowych*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Naukowe.
21. Szewczuk W. (1997). Dorosłość. Człowiek dorosły i jego możliwości rozwojowe. W: W. Pomykało (red), *Encyklopedia pedagogiczna* (s. 980). Warszawa: Fundacja Innowacja.
22. 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.
23. Półturzycki J. (2016). *Spór o kształcenie ustawiczne. Polemiki i Analizy*. Warszawa: Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego.
24. Urbaniak-Zajac D. (2008). Rzeczywistość pedagogiczna a sposoby jej poznawania-perspektywa interpretacyjna. W: K. Rubacha (red.), *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki* (s. 195). Kraków: Wydawnictwo Impuls.
25. Wawrzyniak J.K., Świdowska M.M. (2011). Motywacje edukacyjne dorosłych uczniów W: E. Przygońska (red.), *Motywacja w edukacji* (s. 56). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
26. Yates C., Partridge H., Bruce C. (2012). Exploring information experiences through phenomenography, *Library and Information Research*, nr 36 (112), s. 96–119.
27. Marton F., Booth S. (1997). Learning and awareness. New York – London: Routledge. Taylor & Francis Group.

#### **Ways of experiencing and conceptualising people's learning in middle adulthood**

**Keywords:** Adult education, phenomenography, Life-long learning, educational areas, middle adulthood

**Abstract:** The convention of this article is set in the concept of life-long learning. The phenomenographic approach has been adopted as the foundation for the analysis of learning determinants and educational areas, the approach which was constructed for the purposes of conducting research on learning processes. The objective of this thesis is to learn about the phenomenon of learning by adults in their middle adulthood, especially about the ways of them undertaking educational activity.

Dane do korespondencji:

**dr Alicja Szostkiewicz**

Wyższa Szkoła Bankowa w Gdańsku

Aleja Grunwaldzka 238A, 80-266 Gdańsk

e-mail: alicjaszostkiewicz@wp.pl