

Monika Gromadzka
Uniwersytet Warszawski

Idę na studia! – łatwo powiedzieć...
Badania narracyjne studentek
rozpoczynających studia w okresie
średniej dorosłości

I'm starting studies! – easy to say...
Narration studies of female students
starting their studies in middle age

Streszczenie. Artykuł dotyczy aktywności edukacyjnej kobiet rozpoczynających studia w okresie średniej dorosłości. Autorka prezentuje wyniki badań biograficznych i stara się udzielić odpowiedzi na pytania: Dlaczego dojrzałe kobiety zdecydowały się na studia? Jakie pobudki nimi kierowały? Autorka prezentuje również klasyfikację czynników, które mogą wpływać na podejmowanie decyzji przez osoby rozważające rozpoczęcie studiów w okresie średniej dorosłości.

Słowa kluczowe: edukacja dorosłych, dojrzały studenci, motywacja, bariery edukacyjne.

Summary. This paper discusses educational activity of women who decided to take up studies in middle age. Author presents the results of biographical research and attempts to answer the question why did mature women decide to take up studies at this age and what were the factors that influenced such a decision. Additionally, Author presents the classification of factors which may influence the process of decision making by people who consider starting studies in their middle age.

Keywords: adult education, mature students, motivation, educational barriers.

Wstęp

W ostatnich dziesięcioleciach dało się zauważyć wiele przemian: społecznych, kulturowych, gospodarczych czy politycznych. W Polsce – z racji uwarunkowań historycznych – przemiany te zachodzą z niespotykaną wcześniej szybkością. W czasach PRL większość młodych osób wybierała drogę kształcenia zawodowego jako tę, która mogła w przyszłości doprowadzić do względnie stałego zatrudnienia i bezpieczeństwa finansowego. Zmieniające się realia przyczyniły się do większego egalitaryzmu szkoły wyższej – powstało bardzo dużo szkół niepaństwowych, a dyplom szkoły wyższej przestał być poszukiwanym kredencjałem. Wiele osób, które porzuciły edukację formalną po skończeniu szkoły średniej, dziś znów wraca „do szkoły”, aby zdobyć wyższe wykształcenie. Osoby te funkcjonują już na rynku zawodowym, często mają rodziny, a mimo to podejmują dalszą edukację, wymagającą wielu nakładów (przede wszystkim finansowych, ale i czasowych). Wśród nich dość specyficzną grupę stanowią kobiety, które – jak wynika z teorii i badań psychologicznych – z racji płci są bardziej narażone na naciski społeczne i częściej doświadczają problemów w okresie średniej dorosłości (napiecie w roli, konflikt ról).

Trzy lata temu rozpoczęłam badania dotyczące aktywności edukacyjnej dojrzałych¹ studentek wyższych szkół niepaństwowych. Jako główny cel badań przyjąłm uzyskanie odpowiedzi na pytanie o to, jaka jest biografia edukacyjna badanych i jakie czynniki ją warunkowały. Interesowało mnie też odnalezienie odpowiedzi na szereg innych pytań: Jaki był przebieg dotychczasowej drogi edukacyjnej badanych (aktywności formalne, pozaformalne, nieformalne)? Co wpłynęło na niepodejmowanie dalszej edukacji po ukończeniu szkoły średniej? Jakie czynniki zostały wzięte pod uwagę w procesie podejmowania decyzji o rozpoczęciu studiów? I właśnie ostatnie pytanie stało się punktem wyjścia do napisania tego artykułu. Warto zaznaczyć, że w Polsce niewiele jest badań dotyczących studentów dojrzałych wiekiem. Wynika to może z faktu, iż osoby należące do tej grupy w ogóle nie są traktowane jako szczególni uczestnicy procesu kształcenia: nie ma żadnych dodat-

¹ W artykule często używam sformułowania „dojrzałe” dla określenia studentek w okresie średniej dorosłości. Termin „dojrzałość” nie jest tu rozpatrywany jako konstrukt psychologiczny czy socjologiczny (dojrzałość do pełnienia roli). W literaturze obcojęzycznej często można się spotkać z terminem *mature students* (dojrzałi studenci), określającym studentów podejmujących studia kilka lat po ukończeniu szkoły średniej (status *mature student* jest ściśle powiązany z wiekiem studenta, chociaż kwestia ta jest ustalana w każdym kraju inaczej np.: w Republice Irlandzkiej trzeba mieć ukończony 23 rok życia).

kowych zapisów prawnych o charakterze ogólnonarodowym, określających sytuację studentów nietradycyjnych (czyli m.in. *mature students*); nie ma też takowych zapisów w dokumentach poszczególnych szkół wyższych. Dlatego też tym bardziej interesowały mnie powody, dla których w wieku ponad czterdziestu lat badane zaczęły myśleć o rozpoczęciu studiów. Chciałam poznać odpowiedzi na pytania: Jak wyglądał proces decyzyjny? Jakie czynniki rozpatrywane były jako bariery, a jakie jako motywatory? Czy istniały czynniki, które przez jedne badane uznawane były za motywatory, a przez inne za bariery?

Dlaczego dorośli podejmują aktywność edukacyjną? Czym się kierują, wybierając te, a nie inne metody zdobywania informacji? We współczesnym świecie, w którym edukacja stała się jednym z dóbr konsumpcyjnych, odpowiedź na powyższe pytania wydaje się potrzebą bardzo nagłą, a dla organizatorów formalnych i pozaformalnych aktywności – wręcz kluczową. Według najnowszych badań statystycznych (*Kształcenie dorosłych 2011, 2013*) przeciętny dorosły podejmujący aktywność w obszarze edukacji formalnej to człowiek między 18 a 24 rokiem życia (ta grupa wiekowa stanowi 67,9% wszystkich uczestników kształcenia formalnego). Należy jednak pamiętać, że w tej grupie wiekowej znajdują się młodzi dorośli, którzy po zdaniu egzaminu dojrzałości rozpoczęli studia. Drugą pod względem liczebności grupą są dorośli między 25 a 29 rokiem życia. Najczęściej kształcą się osoby już mające wyższe wykształcenie, trochę rzadziej – te z wykształceniem średnim. Formalną aktywność edukacyjną częściej podejmują kobiety (55,3% uczących się między 25 a 64 rokiem życia). Znacząca większość uczestników formalnej edukacji dorosłych (w wieku 25–64 lata) to mieszkańcy miast (77,1%). Najczęściej dalszą edukację podejmują osoby z wykształceniem z obszaru nauk społecznych, ekonomicznych i prawa. Spośród aktywności z obszaru formalnego osoby między 25 a 64 rokiem życia najczęściej wybierają studia na poziomie wyższym (51,9%) i studia podyplomowe (24,2%).

Jeśli zaś chodzi o ludzi niepodejmujących aktywności edukacyjnej, najczęściej są to:

- mieszkańcy miast;
- osoby starsze (widać tendencję, że im człowiek starszy, tym mniej chętnie podejmuje aktywności edukacyjne wpisujące się w obszary edukacji formalnej i pozaformalnej);
- osoby z najniższym wykształceniem;
- osoby bezrobotne (między 19 a 64 rokiem życia).

Warto też wspomnieć, że dla osób, które w ciągu 12 miesięcy przed badaniem nie uczestniczyły w edukacji w systemie formalnym ani w systemie

pozaformalnym, ale chciałyby w niej uczestniczyć, najczęstszą przeszkodą były zbyt wysokie ceny kursów/szkoleń (ok. 42% badanych wskazało tę odpowiedź) (*Kształcenie dorosłych 2011, 2013, s. 95*).

Tyle mówi statystyka. Aktywność edukacyjna zależy jednak od wielu różnych czynników. Przede wszystkim od warunków społeczno-ekonomicznych kraju, ale również od czasu historycznego, sytuacji rodzinnej i materialnej, wcześniejszych doświadczeń edukacyjnych, miejsca zamieszkania, uwarunkowań poznawczych i... pewnie wielu innych elementów, których jeszcze nie znamy. Zrozumienie całej złożoności problemu, jakim jest podejmowanie decyzji edukacyjnych, komplikuje też fakt, że na partycypację w edukacji wpływa nie jeden czynnik (motyw), lecz ich splot – indywidualna sieć zależności. Niepodejmowanie aktywności edukacyjnej jest najczęściej spowodowane barierami sytuacyjnymi (np. brakiem czasu czy odpowiednich środków finansowych), instytucjonalnymi (marginalizacją niektórych grup społecznych/kategorii osób, wynikającą z cech systemu oświat) i psychologicznymi (np. przekonaniem o własnych zdolnościach, uprzednimi doświadczeniami edukacyjnymi, subiektywnym przekonaniem o wartości edukacji itp.) (Cross, 1981, za: Solarczyk-Ambrozik, 2009, s. 187).

Co najczęściej wpływa na podejmowanie decyzji o dalszej aktywności edukacyjnej? Jakie czynniki są brane pod uwagę? Jakie są najczęstsze motywy i bariery? W literaturze przedmiotu można odnaleźć bardzo dużo teorii opracowanych w celu wyjaśnienia powodów, dla których ludzie dorośli uczestniczą w kształceniu.

Teoria Kjella Rubensona – *Paradygmat Wartości Oczekiwanej* – opiera się na założeniu, że każdy człowiek odczuwający potrzebę będzie szukał najlepszych (jego zdaniem) sposobów na jej zaspokojenie. Motywacja edukacyjna jest zależna od wzajemnego oddziaływania *oczekiwania* (czyli tego, co chcę osiągnąć) i *wartości* (m.in. sposobu, w jaki chcę to osiągnąć). Jednostka będzie brała pod uwagę zarówno pozytywne, jak i negatywne następstwa edukacji – czyli to, czy dojdzie do partycypacji w edukacji, będzie zależne nie tylko od tego, że po ukończeniu np. kursu ktoś otrzyma większą pensję, lecz także od tego, ile czasu będzie trzeba na ten kurs przeznaczyć. Rubenson zauważa, iż wartość edukacji jako sposobu zaspokajania potrzeb zależy od czynników indywidualnych (np. uprzednich doświadczeń jednostki), ale i środowiskowych (czyli np. od aprobaty własnej grupy społecznej czy funkcjonującego w niej przekonania, że edukacja jest dobrym sposobem na zaspokojenie potrzeb). Jeżeli więc oświata jest postrzegana przez jednostkę i jej grupę jako skuteczna forma zaspokajania potrzeb, a do tego jednostka

czuje, iż może sprostać wymogom danej aktywności edukacyjnej, motywacja powinna być wysoka (Malewski, 1998, s. 95).

Do psychicznego mechanizmu oczekiwań nawiązuje też w swojej teorii – nazwanej *Modelem Łańcucha Interakcji* – Patricia K. Cross. Według tej autorki aktywność edukacyjna może być skuteczną formą zaspokajania potrzeb. Na proces podejmowania decyzji o partycypacji w aktywności edukacyjnej wpływają różne czynniki. Podczas pierwszego etapu podejmowania decyzji ważna jest samoocena uczącego się i jego postawy wobec kształcenia (wynikające m.in. z uprzednich doświadczeń edukacyjnych). Następnie jednostka szacuje ważność swoich celów (wartości) i ocenia, jakie szanse na ich osiągnięcie daje edukacja. W kolejnym etapie określone są bariery (np. problemy materialne, brak czasu czy zbyt długi czas dojazdu), wynikające z sytuacji życiowej jednostki. Pokonanie barier zależy przede wszystkim od informacji o istniejących możliwościach ich przewyciężenia (Malewski, 1998, s. 98). Jeśli każdy z tych etapów jednostka przejdzie pomyślnie, istnieje bardzo duże prawdopodobieństwo, że weźmie udział w edukacji. Cross podkreśliła też wagę okresów przejściowych – mogą one być korzystnymi momentami na podjęcie edukacji, dzięki której uda się przewyciężyć sytuację kryzysową. Należy również wspomnieć, że przechodzenie z jednego etapu do drugiego przebiega dwutorowo: nawet jeśli nie uda się np. przewyciężyć barier, nie oznacza to, że jednostka od razu porzuci myśl o podjęciu kształcenia. Może bowiem wrócić do etapu szacowania i znaleźć alternatywny sposób (edukacyjny) przybliżający ją do celu.

Według Harry'ego L. Millera aktywność edukacyjna jednostki (samo podejmowanie aktywności czy wybór jej rodzaju) zależy bezpośrednio od usytuowania danej osoby na drabinie społecznej. Głównym założeniem *Teorii sił pola* jest występowanie pozytywnych i negatywnych sił, które działają na człowieka i warunkują jego aktywność edukacyjną. Im wyżej na drabinie społecznej znajduje się jednostka, tym mniej sił negatywnych w porównaniu z pozytywnymi (Solarczyk-Ambrozik, 2009, s. 192). Należy też pamiętać, że „treść” sił zmienia się w zależności od tego, na jakim poziomie w hierarchii społecznej znajduje się jednostka. I tak siłą pozytywną w niższych klasach – gdzie aktywność edukacyjną kształtują przede wszystkim siły negatywne (Malewski, 1998, s. 100) – jest niezaspokojenie potrzeb podstawowych. Fakt ten niejako zmusza jednostkę do rozpoczęcia edukacji. W klasach wyższych, w których aktywność edukacyjna jest warunkowana przede wszystkim przez siły pozytywne, jedną z nich są zaspokojone potrzeby podstawowe (dzięki czemu jednostka może podejmować dalsze działania edukacyjne). Do pozycji jednostki w strukturze społecznej nawiązuje również

S. Courtney (Solarczyk-Ambrozik, 2009, s. 194), twierdząc, iż aktywność edukacyjna wiąże się przede wszystkim ze statusem zawodowym i materialnym, określającym miejsce jednostki na drabinie społecznej.

W modelu interakcji psychospołecznych Gordon G. Darkenwald i Sharan B. Merriam wyszczególnili wzajemnie oddziałujące na siebie zmienne, które mają wpływ na aktywność edukacyjną jednostki (Solarczyk-Ambrozik, 2009, s. 195). Są to: uprzednie doświadczenia edukacyjne i socjalizacja, „presja uczenia się” zależna od środowiska, w którym jednostka funkcjonuje, postrzegana wartość aktywności edukacyjnej, gotowość do uczestnictwa, bariery, czynniki specyficzne warunkujące kształcenie czy wreszcie właściwości indywidualne i uwarunkowania mające źródło w środowisku rodzinnym.

Ostatnia koncepcja mająca na celu wyjaśnienie aktywności edukacyjnej (w pierwotnej wersji – tylko w kontekście edukacji formalnej), zwana kredencjalizmem, zakłada, że dyplom jest jedynie kredencjałem (walutą?), który wskazuje na potencjał jednostki. Założenie to pogłębia jednak nierówności społeczne, gdyż jeszcze do niedawna dyplom uczelni wyższej był dostępny wyłącznie dla osób z wyższych klas społecznych. Dziś jednak można zaobserwować zmiany na rynku edukacyjnym, które znacząco wpływają na wartość kredencjałów. Po pierwsze, od roku 1990 do dziś powstało w Polsce ponad 330 szkół niepaństwowych, znacząco wzrosła też liczba uniwersytetów i państwowych szkół wyższych – posiadanie wyższego wykształcenia przestało więc być cechą elit. Z tego względu coraz częściej mówi się o inflacji kredencjałów. Wbrew pozorom zjawisko to dodatkowo pogłębia nierówności społeczne, gdyż tylko niewielka część społeczeństwa może sobie pozwolić na najbardziej wartościowe kredencjały (najlepsze uczelnie, elitarne kierunki czy formy kształcenia). Dlatego ostatnio coraz częściej zestawia się kredencjalizm z teorią gier J. von Neumanna i O. Morgensterna (Neumann, Morgenstern, 1953, za Opiłowska, 2009, s. 113). Zakłada ona, że człowiek rozważa, czy podjęte czynności przyniosą mu zyski czy straty. Podstawą tej teorii jest osoba „gracza”, który analizuje, jakie zachowania przyniosą mu zyski bądź straty, i przez cały czas odnosi tę analizę do innych „graczy”. Tworzy więc swoistą strategię gry – kompletny plan działania, uwzględniający wszystkie możliwe sytuacje (Watson, 2005, za Opiłowska, 2009, s. 113). Wynik „gry” determinuje liczba i jakość kredencjałów zebranych przez uczestników. Nagrodą jest zaś atrakcyjna, satysfakcjonująca, dobrze płatna praca.

Ten krótki przegląd teorii traktujących o powodach uczestnictwa w edukacji ukazuje złożoność problemu. Podejmowanie aktywności educa-

cyjnej jest na pewno procesem. Może nań wpływać wiele różnych czynników: od własnych przekonań i potrzeb jednostki aż po jej miejsce w strukturze społecznej.

Badania nad motywami podejmowania aktywności edukacyjnej prowadzi się od dawna (Malewski, 1998, s. 59 i nast.; Solarczyk-Ambrozik, 2009, s. 189 i nast.). W Polsce jednym z pierwszych badaczy zajmujących się tą tematyką był Franciszek Urbańczyk (Urbańczyk, 1977), który określił trzy grupy motywatorów wpływających na decyzję o uczestnictwie w edukacji. Pierwszą grupą, najmocniej wpływającą na partycypację w edukacji, są motywy praktyczne (użytkitarne), m.in. możliwość uzyskania lepszej pracy lub/i pensji, podniesienie poziomu kwalifikacji zawodowych itp. – czyli wszystkie te motywy, które dotyczą korzyści materialnych płynących z edukacji. Drugą grupę tworzą motywy społeczne, występujące wtedy, kiedy jednostki kontynuują naukę ze względu na inne jednostki lub społeczeństwo. Do takich motywów zaliczyć można: konieczność utrzymania korzystnej pozycji społecznej, uzyskanie awansu społecznego, uznania czy szacunku jakiejś grupy. Ostatnia grupa to motywy intelektualne, czyli chęć zaspokojenia potrzeby wiedzy, pasja, realizacja nawyku uczenia się, rozwijanie zainteresowań itp. Urbańczyk doszedł też do wniosku, że na decyzję o partycypacji w edukacji wpływa zazwyczaj kilka motywów – mogą one jednocześnie działać na jednostkę.

Współcześnie badania dotyczące tego zagadnienia przeprowadzono m.in. w Uniwersytecie Jagiellońskim, Krakowskiej Szkole Wyższej im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego oraz Wyższej Szkoły Biznesu i Przedsiębiorczości w Ostrowcu Świętokrzyskim (Aleksander, 2006). Główny wniosek, który można wysnuć z wyników tych badań, brzmi: motywacja do uczenia się na studiach wyższych jest bardzo złożona. Po pierwsze, dotyczy tak naprawdę trzech decyzji: 1) Czy w ogóle podjąć studia? 2) Jaki kierunek wybrać? 3) Na jakiej uczelni? Po drugie, znów wyodrębniły się trzy grupy motywatorów. Motywy użytkitarne, podobnie jak u Urbańczyka, stanowiły znakomitą większość, gdyż 87% respondentów wskazało je jako główne bądź drugoplanowe. Drugą grupę stanowiły motywy intelektualne, wybrane jako główne bądź drugoplanowe przez 60,2% badanych. Można zauważyć, iż motywy intelektualne w przypadku edukacji na poziomie szkoły średniej okazały się najmniej istotną grupą, inaczej niż w przypadku edukacji na poziomie wyższym. Trzecią grupę tworzyły motywy społeczne, czyli próba naśladowania innych, poszukiwanie nowych kontaktów społecznych, potrzeba dowartościowania się itp. W badaniach poddano analizie także dwa inne obszary motywacji – te dotyczące wyboru uczelni i kierunku. Na wybór kierunku

największy wpływ miały kolejno: zainteresowanie daną dziedziną, chęć podjęcia pracy w danym zawodzie i wcześniejszy kontakt z daną tematyką. Przy wyborze uczelni studenci kierowali się zaś przede wszystkim odległością od miejsca zamieszkania, sugestiami rodziny/znajomych i aspektami finansowymi: wysokością czesnego i sposobem płatności.

Przez ostatnich 30 lat także inni polscy badacze stosunkowo często próbowali uchwycić istotę motywacji edukacyjnej dorosłych. Większość tych badań, tak jak powyżej przytoczone, miała jednak charakter ilościowy. W moich badaniach zastosowałam natomiast biograficzny wywiad narracyjny, sytuowany w nurcie metodologii jakościowej. Dzięki temu zabiegowi możliwe było odtworzenie biografii w całej jej złożoności, uchwycenie różnych wątków i odkrycie znaczeń, które kobiety nadają wydarzeniom ze swojego życia. Grupa badawcza została stworzona w sposób celowy, na drodze nieprobabilistycznego doboru – za pomocą metody kuli śnieżnej, a gromadzenie danych zakończono zostało w momencie uzyskania nasycenia kategorii teoretycznych.

Kryterium doboru próby (oprócz płci) był fakt studiowania w niepaństwowej szkole wyższej na terenie aglomeracji warszawskiej. Kobiety biorące udział w badaniu musiały też rozpocząć studia już w okresie średniej dorosłości (czyli powyżej 40 roku życia) – z zastrzeżeniem, że nigdy wcześniej nie rozpoczynały edukacji w szkole wyższej. Analizie poddano 19 wywiadów.

W artykule omawiam czynniki wpływające na aktywność edukacyjną nie przez pryzmat ich charakteru (użyteczne, intelektualne czy społeczne), ale ich pochodzenia. Wyszłam z założenia, że każda jednostka funkcjonuje w pewnym środowisku, którego kształt i siły w nim działające wpływają na podejmowane przez nią decyzje. Interesują mnie więc, które czynniki mają istotny wpływ na proces podejmowania decyzji o rozpoczęciu dalszej edukacji w szkole wyższej. Czy są to czynniki związane z poczuciem własnej wartości, oceną własnej osoby, a może bardzo istotny wpływ mają uprzednie doświadczenia edukacyjne? Może to aprobatą grupy społecznej, w których badane funkcjonują jest czynnikiem decydującym? A może podejmując decyzje, istotną rolę badane przypisywały szerszemu kontekstowi społeczno-kulturowo-gospodarczemu (sytuacja i wydarzenia polityczne, społeczne czy gospodarcze o randze krajowej czy światowej)? Dlatego też zarówno motywy, jak i bariery, które wpływały na podejmowaną decyzję, podzieliłam na egzogenne, mezogenne i endogenne. Czynniki endogenne wiążą się z przekonaniami badanych na temat ich własnych kompetencji i możliwości (przekonania te mogą wynikać z powielania stereotypów na temat wieku, płci itp.), ale to także czynniki związane z uprzednimi doświadczeniami

edukacyjnymi czy ze sferą zdrowotną. Czynniki mezogenne mają związek z najbliższymi otoczeniem społecznym. Zdanie rodziny może być ważnym czynnikiem motywującym. Niestety najbliżsi często wyrażali dezaprobatę, a tym samym generowali nowe bariery na drodze edukacyjnej narratorek. Wśród czynników mezogenych wyróżniłam wpływ rodziny (na decyzję o uczestnictwie i charakterze aktywności edukacyjnej), a także bliskich im osób (sąsiadów, kolegów, koleżanek itd.). Czynniki egzogenne wiążą się z szerszym kontekstem społecznym i kulturowym, w którym funkcjonuje jednostka. W tym obszarze umiejscowić można również wydarzenia czy zjawiska o zasięgu lokalnym (z kraju) oraz globalnym (ze świata).

Czynniki endogenne

Podjęcie decyzji o rozpoczęciu studiów nie było – jak podkreślają badane – jednorazowym aktem, a raczej ciągiem przemyśleń. Większość narratorek stwierdziła jednak, że pierwszy raz o rozpoczęciu studiów pomyślały już kilka lat wcześniej.

Cały czas zastawiałam się, co mogę jeszcze zrobić. I to wracało. No, te studia. Niby takie nic, ale gdzieś tam drężyło, że przecież mnie stać, że... To takie wrażenie braku było. Jakby czegoś brakowało. No i ta świadomość, że jakbym była trochę głupsza, gorsza, no nie wiem, jak to nazwać. W dzisiejszych czasach mimo wszystko wcale nie trzeba mieć dyplomu, szczególnie w moim wieku. Jednak mi to bardzo ciążyło. (Anna S.)

Miałam z tym problem, nie powiem. To się zaczęło jakieś 10 lat temu. Wtedy to był okres taki, w którym miałam wrażenie, że jestem głupia, że... no, nie głupia żyćwo na przykład, tylko że ludzie mają tytuły, wiedzą tyle rzeczy, a ja nie... I nagle zdałam sobie sprawę, że ja też mogę. (Magda W.)

No inni mają, rozwijają się, a ja nie. Taka się poczułam... Strasznie trudno to nazwać, ale chyba po prostu trochę gorsza, jakby mniej inteligentna, a przecież teraz wiem, że tak nie było! (Edyta)

Sformułowania, których używają narratorki – *głupia, głupsza, mniej inteligentna* – mogą świadczyć o tym, że u podstaw pierwszych motywów leżała negatywna ocena własnej osoby bądź własnych kompetencji. Można więc zauważyć, iż pierwsze motywy dotyczące podjęcia dalszej edukacji nie dotyczyły kwestii utylitarnych. Wynikały raczej z powracających myśli na temat włas-

nej osoby. Zdaje się więc, iż te przemyślenia zawierające negatywne opinie na temat własnej osoby dały początek aspiracjom związanym z uczęszczaniem do szkoły wyższej. Motywy te przybierały na sile, aż osiągnęły punkt krytyczny: Od kiedy kobiety zaczęły odczuwać ten wewnętrzny przymus czy potrzebę, można mówić o początku procesu decyzyjnego, czyli o rozważaniu różnych wariantów, dookreślanii celu itp. Często w tej części narracji występowały sformułowania *po pierwsze, po drugie, następnie* – co oznacza, że badane odbierały podejmowanie decyzji jako proces. Niektóre narratorki wręcz wprost stwierdzały (często kilkukrotnie w czasie trwania opowieści), iż to nie był moment, w którym miały podjąć pojedynczą decyzję, ale okres, w którym musiały rozważyć wszystkie możliwości i opcje. W narracjach często też występował motyw strachu (strachu przed podjęciem decyzji, przed zmianą, która wpłynie nie tylko życie badanych ale też ich rodzin); odczuwanie strachu w momencie podejmowania decyzji występuje w każdej narracji. Co ciekawe, narratorki nie używały określenia *lęk*, tylko *czułam strach* bądź *bałam się*. Badane dokładnie nazywały to, czego się bały bądź co budziło ich strach. Przede wszystkim mówiły o spotkaniu z nowymi osobami (szczególnie studentami). Narratorki zauważały, że od momentu podjęcia pracy, a w niektórych przypadkach nawet szkoły średniej, nie musiały wchodzić do nowej dużej grupy. Drugim czynnikiem budzącym strach była liczba obowiązków, którym będą musiały sprostać, jeśli podejmą oprócz roli rodzica, partnerki, córki i pracownicy jeszcze rolę studentki. Wygląda zatem na to, że strach był ważnym konstruktem w rzeczywistości kobiet podejmujących decyzję o rozpoczęciu studiów. Badane podkreślały, że opowiadanie o uczuciach, przemyśleniach i motywach z okresu podejmowania decyzji o dalszej edukacji jest dla nich bardzo trudne. Dla Zuzy był to *mały chaos*, dla Ireny – *chyba najtrudniejszy okres w życiu*. Irena mówiła, że zdawała sobie sprawę z powagi sytuacji, miała wrażenie, że jest na *zakręcie*, i chciała w sposób jak najbardziej przemyślany rozwiązać wszystkie kwestie, tak aby bliscy nie ponieśli negatywnych konsekwencji jej decyzji:

Z jednej strony to właśnie życie rodzinne było ważnym czynnikiem wpływającym na chęć rozpoczęcia edukacji, z drugiej zaś narratorki bardzo się obawiały, czy sprostają licznym obowiązkom. Niektóre bały się, że jeśli dłużej pozostaną w tym stanie zawieszenia (będą odczuwać potrzebę, ale nie podejmą ostatecznej decyzji), wpłynie to negatywnie na ich rodziny:

Badane zastawiały się też, jak podążają uczeniu się. Tutaj bardzo ważną rolę odgrywały uprzednie doświadczenia edukacyjne. Co ciekawe, nie były one raczej motywatorem, lecz barierą. Żadna narratorka nie odwoływała się do pozytywnych doświadczeń ze szkoły średniej czy podstawowej jako do

czynnika mobilizującego ją do podjęcia edukacji. Niektóre badane w swoich narracjach wyrażały natomiast obawy związane ze swoimi wcześniejszymi doświadczeniami szkolnymi. Uważały, że skoro wcześniej nie były dobrymi uczennicami i miały mniejsze lub większe problemy z nauką, to teraz będzie im jeszcze trudniej.

Czynniki mezogenne

Badane podkreślają niezmiernie ważną rolę ich najbliższych. To głównie oni motywowali kobiety i oni też stanowili barierę, bardzo trudną do pokonania. Po pierwsze, posiadanie małych dzieci raczej uniemożliwiało podjęcie studiów. W takiej sytuacji badane zazwyczaj odkładały decyzję o studiowaniu na bliżej nieokreśloną przyszłość. Narratorki, które mają małe dzieci, mówią dziś, że jeśli miałyby znów podejmować decyzję, to prawdopodobnie jednak odłożyłyby studiowanie do czasu, gdy dzieci będą starsze.

Zostawiać takiego malucha w domu, to straszne. Jeszcze gdyby tam jakieś na przykład przedszkole było albo coś. To w przerwie bym podeszła, zobaczyła. A tak? Niby zostaje pod dobrą opieką teściów i czasem męża, ale to nie to samo. On jest mały i zupełnie nie rozumie, dlaczego mama zostawia go w tygodniu, a potem w weekendy. Starsza niby rozumie, ale on... (Inga)

Jak już wcześniej wspomniałam, rodzina była nie tylko źródłem barier, lecz także niezmiernie ważnym czynnikiem motywującym. Najczęściej motywowały dorosłe dzieci, partner bądź rodzeństwo:

Najbardziej rozczulili mnie moi synowie. Dorosłe chłopaki są już, ale mimo wszystko. Każdy z nich, jak tylko usłyszał o moim planie, to zaczął się cieszyć. Ponieważ starszy już był na studiach, kiedy zaczęłam się już tak naprawdę decydować, to opowiadał mi, czego mam nie robić, a co mogę, i takie tam. Bardzo byłam wtedy zadowolona, że sobie takich chłopaków wychowałam. (Edyta)

Zdarzało się jednak, że dzieci wcale nie były zadowolone z pomysłów matek. Anna P., matka dwóch prawie dorosłych synów, myślała, że otrzyma od nich dużo wsparcia. Jak sama mówi, całe życie się nimi opiekowała – i w tym momencie chciała tylko akceptacji dla swojej decyzji. Niestety synowie nie okazali zrozumienia. Byli bardzo niezadowoleni. Kiedy Anna próbowała z nimi rozmawiać, argumentowali, że matka powinna być w domu, przy dzieciach, i powinna się nimi jeszcze opiekować. Anna uważa, iż to mąż – również

niezadowolony z jej decyzji – nastawił synów przeciwko niej. O ile jednak w swojej narracji Anna nie daje po sobie poznać, że podejście męża ją rozczarowało i jest jej z tego powodu przykro, o tyle postawa synów wyraźnie ją boli. W narracjach poruszany był też problem aprobaty rodziców, gdyż ci dużo rzadziej wspierali swoje córki. W takiej sytuacji znalazła się Agnieszka:

Trochę mnie rozczarowali rodzice. „Po co Ci to? Za stara chyba już jesteś? Wcześniej się nie chciało, to chyba już mogłabyś odpuścić...” – takie rzeczy mówili. Było mi przykro, bo gdzieś tam sobie to przekonanie siedziało, że mogą nie dać rady. A jeszcze jak mówią to rodzice... Przykre to było.

Badana była po pierwsze zaskoczona postawą rodziców, a po drugie – trochę rozczarowana. Uważała, że skoro ona tak często im pomaga², to oni mogliby przynajmniej udzielić jej wsparcia psychicznego. Ponieważ Agnieszka ma dwunastoletnią córkę, to czasem w weekendy zostawia ją pod opieką rodziców. To też jest ostatnio sporym problemem, więc Agnieszka miewa czasem chwile zwątpienia i myśli o porzuceniu studiów. Podobnego braku aprobaty ze strony rodziców doświadczyła Ilona, która ma trojkę dzieci. Dla niej było to o tyle dziwne, że wcześniej rodzice bardzo ją namawiali na studia. Szczególnie zaskoczył ją ojciec, który stwierdził, że na wszystko jest w życiu czas i teraz jego córka powinna skupić się raczej na pracy i wychowaniu dzieci.

Ostatni czynnik motywujący badane kobiety do podjęcia studiów to niestabilna sytuacja na rynku pracy. Należy jednak od razu zaznaczyć, że ten motyw występował w narracjach bardzo rzadko – i tylko u tych badanych, które wybrały kierunek zgodny ze swoim doświadczeniem zawodowym. Inga zauważyła, że na decyzję wpłynęła chęć pogłębienia wiedzy z obszaru zawodowego i otrzymania dyplomu:

No ja już pracuję lata całe w zawodzie, kończyłam liceum ekonomiczne i po prostu wiedziałam, że chcę jeszcze pogłębiać wiedzę. No i ten dyplom. Jakby nie patrzeć, może się przydać. Niby już jakąś pozycję mam, ale wiadomo, co się może stać? Mam 41 lat. Jeszcze 20 lat muszę być na rynku pracy. Co prawda nie jest to najważniejsza rzecz, którą brałam pod uwagę, ale jednak zawsze to było to, co mogłam wpisać w rubryczce „za”.

² Oboje rodzice Agnieszki chorują. Specjalnie kupiła mieszkanie niedaleko nich, aby w każdej chwili być w stanie im pomóc. Jest u nich właściwie co drugi dzień po pracy. Robi zakupy, sprzęta albo razem z córką dotrzymują im towarzystwa.

Bariera, o której często mówią badane, wiąże się ze stereotypowym postrzeganiem dojrzałych osób na studiach. Obawiały się, że staną się obiektem kpin swoich znajomych. Niektóre z resztą same tego doświadczyły. Badane wspominały, że często bliscy i dalsi znajomi często podkreślali, że w tym wieku już się nie studiuje, a co najwyżej uczęszcza na kursy czy szkolenia. Badane obawiały się też reakcji innych, młodszych studentów. Ciekawym jednak jest fakt, że w większości były one bardzo dobrze przyjęte przez grupę. Tylko niektóre narratorki i właściwie na samym początku studiów miały problemy z akceptacją przez grupę. Stereotypy, których źródeł upatrywać można w szerszym kontekście społeczno-kulturowym, były przekazywane były przez inne osoby, ale też wpływały na myślenie badanych o sobie – o własnych kompetencjach, właściwościach i planach.

Czynniki egzogenne

Czynniki związane z szerszym kontekstem społecznym i kulturowym występowały w narracjach najrzadziej. Dwie badane wspomniały o barierach związanych z jakimiś wydarzeniami czy zjawiskami z kraju bądź ze świata. Były to m.in.: globalny kryzys w 2007 roku, coraz wyższe ceny mieszkań (badane, które miały kredyty, nie mogły sobie pozwolić na podejmowanie dalszych zobowiązań) czy niestabilna sytuacja na rynku zawodowym³.

Zakończenie

Obszar badawczy związany z funkcjonowaniem dojrzałych studentów jest jeszcze mało znany. Zastosowanie wywiadu narracyjnego jako głównej metody badawczej umożliwiło wyszczególnienie dużej liczby czynników wpływających na podejmowanie aktywności edukacyjnych, umożliwiło również prześledzenie procesu decyzyjnego związanego z podjęciem dalszej edukacji formalnej.

Analizując materiał badawczy przez pryzmat teorii dotyczących podejmowania decyzji o podjęciu nowej aktywności edukacyjnej, nasuwa się kilka wniosków. Po pierwsze, najistotniejszą rolę w procesie decyzyjnym odegra-

³ Wcześniej zjawisko to ujmowane było w kategoriach motywujących, ale niektóre badane w sytuacji, w której ich poczucie bezpieczeństwa zawodowego zostało zachwiane, nie chciały podejmować następnych zobowiązań wpływających na ich stan materialny i zasoby czasu.

ła, według badanych, ocena własnej osoby i chęć dalszego rozwoju. Kumulacja negatywnych przemyśleń dotyczących własnych kompetencji (szczególnie intelektualnych) wywołała nagłą potrzebę dalszego rozwoju. Badane dużą rolę przywiązywały więc do wyboru aktywności edukacyjnej, która pomoże im te potrzeby zaspokoić. Według nich wybór kształcenia na poziomie szkoły wyższej dawał im taką możliwość. Po drugie, grupy społeczne, w których funkcjonują badane, na pewno mają wpływ na decyzję o podjęciu studiów. Aprobata własnej grupy społecznej była ważnym czynnikiem motywującym, a jej brak był przez badane określany jako przeszkoda. Ciekawym jest natomiast fakt, że narratorki, które nie miały wsparcia z otoczenia, nie uznawały tego za istotną barierę. Mimo że narratorki pochodziły z różnych poziomów stratyfikacji społecznej nie udało się uchwycić znaczących różnic z tego faktu wynikających. Nasuwa się też wniosek, że osoby dojrzałe bardzo niewielką wartość przywiązują do dyplomu traktowanego jako kredencjał. Wydaje się więc, że szczególnie teoria P. Cross – *Model łańcucha interakcji* – najlepiej oddaje proces decyzji, który przebiegał u badanych.

Narratorki w swoich narracjach wspominały o motywach podejmowania edukacji, o barierach, które musiały przezwyciężyć, oraz o czynnikach, które wpłynęły na czas i miejsce uczenia się oraz wybór kierunku. Stwierdziły również, że czas podejmowania decyzji o rozpoczęciu studiów był jednym z najtrudniejszych okresów w ich życiu. Zdawały sobie sprawę, iż decyzja ta przebudowuje całe ich życie, zmieni jego dotychczasowy styl.

Analizowany materiał nie jest oczywiście „zbiorem” obiektywnych faktów, lecz tylko niewielkim wycinkiem rzeczywistości ukazującym się po analizie jednostkowych narracji. Pozwala on jednak zobaczyć, co mogą brać pod uwagę ludzie planujący udział w edukacji i z jakimi problemami muszą się zmierzyć.

Bibliografia

- Aleksander T. (2006), *Motywy kontynuowania nauki na studiach zaocznych*, [w:] T. Aleksander (red.), *Teoretyczne i praktyczne aspekty edukacji kulturalnej oraz oświaty dorosłych*, Kraków.
- Brzezińska A. I., Wiliński P. (1995), *Psychologiczne uwarunkowania wspomagania rozwoju człowieka*, „Nowiny Psychologiczne”, nr 1.
- Erikson E. H. (2002), *Dopełniony cykl życia*, Rebis, Poznań.
- Górska R. (2003), *Studenci uniwersytetu końca XX wieku*, Toruń.
- Holton III E. F., Knowles M. S. (2009), Swanson R. A., *Edukacja dorosłych. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

- Malewski M. (1998), *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wrocław.
- Opiłowska M. (2009), *Współcześni studenci jako stratedzy własnej kariery zawodowej (w świetle teorii gier i kredencjalizmu)*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” nr 4 (48)/2009, s. 107–126.
- Solarczyk-Ambrozik E. (2009), *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*, Poznań.
- Urbańczyk F. (1977), *Wybrane problemy liceów dla pracujących*, Warszawa.

Netografia

- Główny Urząd statystyczny, *Raport Kształcenie Dorosłych 2011*, http://www.stat.gov.pl/gus/5840_5759_PLK_HTML.htm (dostęp: 10.06.2013).

