

*Agnieszka Kozerska*

## Niektóre uwarunkowania samokształcenia jako elementu stylu życia studentów pedagogiki

### Paradygmatyczne zmiany w XX-wiecznym dyskursie nad edukacją dorosłych i ich źródła

W ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat pojęcie edukacji dorosłych zmieniło swoje znaczenie. Jak zauważa M. Malewski (2006, s. 24), XX-wieczny dyskurs nad edukacją dorosłych zmieniał się dwukrotnie. Do końca lat 60. ubiegłego stulecia edukacja oznaczała nauczanie. Uczenie się dorosłych było rozumiane jako ich reakcja na czynności nauczania i w związku z tym było sytuowane w instytucjach edukacyjnych. Na przełomie lat 60. i 70. zmienił się sposób rozumienia omawianego pojęcia. Akcent w edukacji został przesunięty na podmiot poznający, co zrównało edukacyjny status procesów uczenia się z nauczaniem. Zamiast o edukacji dorosłych, zaczęto mówić o edukacji permanentnej, kształceniu ustawicznym (*lifelong education*). Na początku lat 90. w centrum zainteresowania znalazła się idea całościowego uczenia się (*lifelong learning*). John Field (2003) wskazuje, że pojawienie się tego paradygmatu oznacza dla badaczy nieoczekiwane możliwości i wyzwania. Z naukowego punktu widzenia paradygmat ów niesie ze sobą pewien brak ciągłości i zmianę. W odróżnieniu od wcześniejszych koncepcji granice pomiędzy całościowym uczeniem się a innymi dziedzinami życia codziennego są otwarte. Uczenie się może się objawiać w różnych okolicznościach i dziedzinach życia. Bywa nieformalne, a także niezamierzone. Może przebiegać w okolicznościach, które mają niewiele wspólnego z oświatą, jest ono składową ludzkiej codzienności, jest realizowane na tle życia jednostki. Jak zauważa E. Solarczyk-Ambrozik,

[...] najczęściej dotychczas analizowane aspekty kształcenia ustawicznego – odzwierciedlające tradycyjne podejście (kładące nacisk między innymi na

aspekty polityki edukacyjnej, takie jak wiedza i umiejętności, proces socjalizacji, kształcenie siły roboczej, równość dostępu do edukacji) – ustępują miejsca rozważaniom o strategii całościowego uczenia się w kontekście kulturowym, strategiom analizowanym na tle problematyki czasu wolnego, stylu życia (E. Solarczyk-Ambrozik, 2005, s. 41).

Biorąc pod uwagę te właśnie zmiany i odwołując się do terminów tradycyjnie stosowanych w pedagogice polskiej, E. Dubas przyjęła definicję edukacji jako

[...] procesu szeroko rozumianego uczenia się człowieka, realizowanego pod wpływem zewnętrznie ukierunkowanego kształcenia (nauczania) i wychowania, ale również, i w przeważającym stopniu, w wyniku podejmowanego samokształcenia i samowychowania, uczenia się we wszystkich wymiarach aktywności człowieka i w ciągu całego życia jednostki. Edukacja jest przedstawiana poprzez dwa pojęcia operacyjne: uczenie się, odzwierciedlające przede wszystkim własną aktywność jednostki, i uczestnictwo w systemie oświaty dorosłych, obecnie częściej zwanym systemem edukacji dorosłych (E. Dubas, 2005, s. 27).

Ponowoczesne przemiany cywilizacyjno-społeczne określiły sens całościowego uczenia się jako poznawanie (E. Dubas, 2005, s. 27).

Mieczysław Malewski (2006, s. 25–30), poszukując przyczyn opisanych zmian, przyczyn otwierania się tak licznych przestrzeni dla podmiotowo zorientowanego poznawania, podaje następujące ich źródła, będące składnikami szerszych przemian społecznych zachodzących w świecie ponowoczesnym:

- rewolucja podmiotów, w wyniku której standardem postępowania staje się aktywność twórcza, a nie imperatyw powielania wzorów kultury;
- zmiany w sferze pracy i produkcji, odchodzenie od masowej produkcji standardowych wyrobów; praca stała się miejscem ustawicznego, zespołowego wytwarzania, przestała być miejscem zastosowania standardowej wiedzy;
- rosnąca rola sfery usług;
- zmiana etosu pracy na etos zabawy;
- systematycznie poszerzający się dostęp do wyższego wykształcenia: studiowanie wprowadza nie tylko w obszary wiedzy profesjonalnej, ale także zaznajamia z procesami jej wytwarzania;
- kryzys państwa opiekuńczego; zabiegi zmierzające do pozbawienia edukacji statusu wspólnego dobra i przerzucanie odpowiedzialności za kształcenie się na barki szeregowego obywatela;
- orientacja w naukach społecznych, która uświadomiła polityczne funkcje nieodłącznie towarzyszące każdej edukacji;
- schizma historyczno-socjologiczna w naukach społecznych, która podważyła zaufanie do wiedzy naukowej, a nawet zaczęła promować jej różne rodzaje.

## Wyjaśnienia terminologiczne

W artykule zajęłam się badaniem samokształcenia jako elementu stylu życia studentów pedagogiki. Przyjęłam następujące definicje podstawowych pojęć:

Styl życia jest to

[...] zespół codziennych zachowań specyficzny dla danej zbiorowości lub jednostki, lub, inaczej mówiąc, charakterystyczny „sposób bycia” odróżniający daną zbiorowość lub jednostkę od innych [...]. Styl życia jest przejawem wyborów [...] dotyczących codziennego postępowania, spośród repertuaru zachowań możliwych w danej kulturze (A. Siciński, A. Wyka, 1988, s. 138).

Samokształcenie można rozumieć jako

[...] proces uczenia się prowadzony świadomie, z możliwością wykorzystania różnych form pomocy innych osób lub instytucji. Jest to proces samodzielnie prowadzonego uczenia się, którego cele, treść, formy, źródła i metody dobiera i ustala osoba ucząca się (J. Półturzycki, 2002, s. 209–210).

Istotą samokształcenia jest więc samodzielne inicjowanie procesu uczenia się, a nie rezygnacja z pomocy zewnętrznej (A. Matlakiewicz, H. Solarczyk-Szwec, 1999, s. 91). Według C. Maziarza (1966, s. 24), samokształcenie może dotyczyć takich dziedzin, jak: intelektualna, społeczno-moralna, zawodowa, artystyczno-estetyczna, życie codzienne.

W styczniu 2008 r. wśród studentów pedagogiki na Akademii Jana Długosza w Częstochowie, studiujących w systemie niestacjonarnym, przeprowadziłam badanie samokształcenia jako elementu ich stylu życia. Kwestionariusz, który wypełniali respondenci, zawierał 25 stwierdzeń dotyczących szeroko rozumianej aktywności edukacyjnej badanych osób. Każdy badany na skali od 1 do 5 określał stopień, w jakim dane stwierdzenie opisywało jego codzienne zachowania. Badaniem objęto 244 osoby. Przeprowadzone badanie i analiza czynnikowa zastosowana do interpretacji danych pozwoliły wyróżnić pięć obszarów codziennych zachowań studentów pedagogiki związanych z samokształceniem (A. Kozerska, 2008, s. 277–285). Należą do nich:

- Czynniki: 1: Uczenie się mające swoje źródło w zainteresowaniu bieżącymi wydarzeniami kulturalnymi, politycznymi, naukowymi. Stwierdzenia tworzące ten czynnik dotyczą zachowań związanych z uczestnictwem w wydarzeniach kulturalnych, czytelnictwem czasopism popularnonaukowych i naukowych oraz publicystyczno-informacyjnych, oglądaniem w telewizji programów popularnonaukowych i naukowych. Czynniki ten tworzy także deklarowany przez studentów poziom zainteresowania problemami politycznymi w kraju i na świecie oraz poziom zaangażowania poznawczego, towarzyszącego wyjazdom na wycieczki.

- Czynniki 2: Uczenie się przez realizację zadań zleconych przez nauczycieli akademickich. Stwierdzenia odnoszące się do tego czynnika dotyczą systematycznego uczenia się przez studentów tego, co omawiają na zajęciach, korzystania w trakcie przygotowywania się do zajęć z wielu źródeł informacji, ilości czasu poświęcanego na przygotowywanie się do zajęć.
- Czynniki 3: Uczenie się przez spotkania i współpracę z innymi. Jest to uczestnictwo studentów w różnego rodzaju organizacjach społecznych, politycznych, religijnych, poświęcanie przez nich czasu na pracę w wolontariacie, a także udział w imprezach krajoznawczo-turystycznych (organizowanych np. przez PTTK) oraz uczestnictwo w zorganizowanych kursach doształcających.
- Czynniki 4: Samodzielne uczenie się dotyczące obszarów niezwiązanych ze studiowanym kierunkiem (zdobywanie wiedzy, umiejętności, praca nad własnym charakterem). Jest to samodzielne studiowanie książek, których tematyka nie jest związana z wybranym przez studenta kierunkiem studiów; podejmowanie systematycznego samokształcenia, niezwiązanego ze studiowanym kierunkiem.
- Czynniki 5: Samodzielne uczenie się dotyczące obszarów związanych ze studiowanym kierunkiem, wykraczające poza tematykę omawianą na zajęciach. Na ten czynnik składają się: deklarowanie systematycznego samokształcenia w zakresie pedagogiki, studiowanie książek związanych z kierunkiem studiów, pogłębianie wiedzy na temat metod uczenia się, systematyczne doskonalenie metod uczenia się do ćwiczeń i egzaminów.

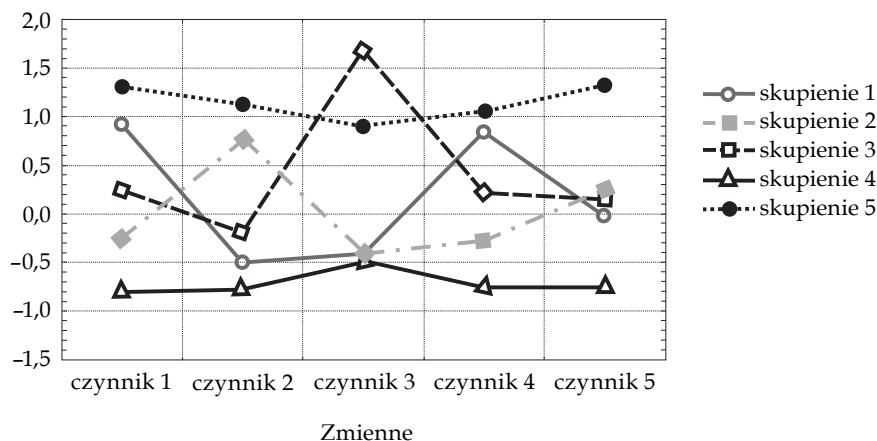
W artykule postawiłam następujące problemy badawcze:

1. Jakie grupy (typy) studentów można wyróżnić, biorąc pod uwagę samokształcenie jako element ich stylu życia?
2. Jakie są uwarunkowania samokształcenia wyróżnionych grup studentów?

### Klasyfikacja badanych studentów ze względu na ich nawyki związane z samokształceniem

Metodą analizy statystycznej, którą można wykorzystać w celu pogrupowania badanych osób, jest analiza skupień – grupowanie metodą *k*-średnich. Służy ona do wykrywania struktur danych. Celem tej metody jest podział badanych obiektów (w tym przypadku: studentów) na grupy w taki sposób, aby obiekty należące do tej samej grupy były jak najbardziej do siebie podobne i jednocześnie jak najmniej podobne do obiektów należących do innych grup. Zmiennymi, które były brane pod uwagę podczas grupowania, są rodzaje aktywności samokształceniowej studentów – czynniki opisane we wstępie do artykułu.

Wykres 1. Wyniki analizy skupień przeprowadzonej na badanych osobach



Źródło: badania własne.

Na wykresie 1 każdą z wyodrębnionych grup studentów scharakteryzowano pod względem samokształcenia jako stylu życia. Oś pionowa wykresu przedstawia średnie arytmetyczne dla danych standaryzowanych. Interpretując na podstawie wykresu 1 uzyskane grupy, możemy wyróżnić następujące typy osób badanych:

1. Typ A - osoby wchodzące w skład skupienia 1 są w wysokim stopniu zainteresowane bieżącymi wydarzeniami kulturalnymi, naukowymi, politycznymi, często podejmują samokształcenie w obszarach niezwiązanych ze studiowanym kierunkiem, nie uczą się systematycznie tego, co jest omawiane na zajęciach, nie podejmują samokształcenia w obszarach związanych ze studiowanym kierunkiem.
2. Typ B (skupienie 2) to studenci, którzy preferują samokształcenie kierowane przez nauczycieli akademickich. Poświęcają oni dużo czasu na przygotowywanie się do zajęć na uczelni, przy jednoczesnym braku aktywności samokształceniowej w pozostałych wyróżnionych obszarach.
3. Typ C (skupienie 3) to studenci, których uczenie się jest związane ze współpracą i spotkaniami z innymi osobami. Działają oni np. w różnego rodzaju organizacjach politycznych, społecznych, religijnych, poświęcają czas wolny na pracę w wolontariacie. Jednocześnie mało uwagi poświęcają przygotowywaniu się do zajęć na uczelni czy systematycznemu samokształceniu, nie interesują się problemami politycznymi, aktualnymi wydarzeniami naukowymi czy kulturalnymi.
4. Typ D (skupienie 4) to studenci, którzy charakteryzują się brakiem aktywności samokształceniowej w każdym z wymienionych obszarów.
5. Typ E (skupienie 5) to osoby, które w każdym z wyodrębnionych obszarów uczenia się uzyskały wysokie wyniki. Poświęcają one dużo czasu

na systematyczne samokształcenie zarówno w obszarach związanych, jak i niezwiązanych ze studiowanym kierunkiem, są zainteresowane bieżącymi wydarzeniami kulturalnymi, naukowymi, politycznymi, działają w organizacjach politycznych, społecznych, religijnych, pracują w wolontariacie.

### Teoretyczne przesłanki systematyzacji uwarunkowań samokształcenia

Mieczysław Malewski (1990, 1998), a także E. Solarczyk-Ambrozik (2006), referując zjawisko aktywności edukacyjnej ludzi dorosłych, głównie na podstawie literatury anglojęzycznej, podają przykłady teorii szczegółowo je analizujących. Wyjaśniają one przede wszystkim uczestnictwo w formalnym kształceniu. Korzystając z tych opracowań, omówię krótko wyniki niektórych badań nad zagadnieniem uwarunkowań aktywności edukacyjnej osób dorosłych.

Odwołując się np. do teorii H. L. Millera (1967), można powiedzieć, że sytuacja sprzyjająca zaangażowaniu w działania edukacyjne powstaje wtedy, kiedy zostają zaspokojone potrzeby podstawowe. Jednostki, które mają dobrą sytuację materialną i zaspokojone potrzeby podstawowe, będą podejmowały zadania edukacyjne służące samorealizacji, natomiast osoby z niższych warstw społecznych, o niezaspokojonych potrzebach podstawowych, będą preferowały proste i krótkotrwałe formy oświaty utylitarnej, np. oświatę zawodową. Aktywność edukacyjna dorosłych jest, w myśl tej teorii, funkcją ich położenia w strukturze klasowej społeczeństwa.

W modelu symetrii osobowościowej zaproponowanym przez R. Boshiera (1973) aktywność edukacyjna dorosłych jest wyjaśniana w kategoriach mechanizmów osobowościowych. W tej koncepcji przyjmuje się, że osobowość stanowi pod względem strukturalnym i funkcjonalnym system informacji, który reguluje stosunki w ramach układu „Ja – świat”. W tym układzie istotną rolę odgrywają samowiedza człowieka i związana z nią samoocena, które kształtują się w rezultacie całonocnych doświadczeń człowieka oraz opinii o nim, formułowanych przez środowisko społeczne. Na podstawie tych doświadczeń i opinii jest dokonywany wybór życiowych priorytetów. Negatywne doświadczenia człowieka, związane z kształceniem się w okresie dzieciństwa i wczesnej młodości, zniechęcają osoby dorosłe do podejmowania wysiłku edukacyjnego.

Decyzje o podejmowaniu bądź niepodjęciu działań edukacyjnych są autonomicznymi decyzjami ludzi dorosłych, ale ich osobowościowe przesłanki kształtują się znacznie wcześniej (M. Malewski, 1990, s. 177).

Zgodnie z teorią U. Bergstena (1977) aktywność edukacyjna człowieka jest elementem jego stylu życia, który określają dwa rodzaje ról społecznych: role zawodowe i role podejmowane w czasie wolnym. Aktywność edukacyjna jest podejmowana wtedy, kiedy umożliwia osiągnięcie subiektywnie cenionych wartości, pod warunkiem że jednostka jest przekonana o własnej sprawności edukacyjnej. Istotne znaczenie dla preferencji edukacyjnych człowieka mają cechy osobowości jednostki (kształtowane przez doświadczenia życiowe) oraz cechy temperamentalne (wyrażające się gotowością do działania w określony sposób).

Zjawisko aktywności edukacyjnej K. Rubenson (1977) wiąże z systemem potrzeb jednostki i uzależnia od siły oczekiwania, że działaniu będą towarzyszyć pewne konsekwencje, a także od wartości tych konsekwencji dla działającego. Predyktorami aktywności edukacyjnej dorosłych są m.in. zmienne personalne, do których można zaliczyć wcześniejsze doświadczenia, cechy osobowe, aktualne potrzeby oraz zmienne środowiskowe, np. grupy odniesienia.

Decyzje edukacyjne dorosłych są regulowane przez poznawcze mechanizmy osobowości. Jednakże – stwierdza autor [K. Rubenson – A. K.] – regulacje te mają charakter społeczny w tym znaczeniu, w jakim społeczna jest nieustannie stająca się osobowość człowieka (M. Malewski, 1998, s. 97).

Zgodnie z koncepcją P. Cross (1981) uczestnictwo w kształceniu jest wypadkową samooceny uczącego się oraz postaw uczącego się wobec edukacji. Postawy te są kształtowane przez dotychczasowe doświadczenia edukacyjne, znaczenie mają też postawy manifestowane przez członków środowiska społecznego i osoby znaczące. Ważne są także czynniki związane z aktualną i minioną sytuacją życiową człowieka, do których można zaliczyć m.in. bariery utrudniające kształcenie (brak czasu, brak opieki nad dziećmi, trudności finansowe itp.). Według P. Cross, szczególnie korzystnymi (w sensie edukacyjnym) momentami są tzw. okresy przejściowe. Należą do nich wydarzenia dramatyczne dla człowieka, takie jak utrata pracy, choroba, rozwód, śmierć bliskiej osoby. Aktywność edukacyjna może pomóc człowiekowi na nowo sformułować dalekie cele, wypełnić przeżywaną psychiczną pustkę.

W modelu interakcji psychospołecznej G. G. Darkenwald i S. B. Merriam (1982) wśród zmiennych mających wpływ na aktywność edukacyjną dorosłych wymieniają cechy indywidualne i uwarunkowania związane ze środowiskiem rodzinnym, socjalizację i wcześniejsze doświadczenia edukacyjne, zakres, w jakim aktualne środowisko społeczne lub zawodowe wymaga lub popiera dalsze kształcenie (tzw. presję uczenia się), postrzeganą wartość kształcenia. Znaczące są również czynniki specyficzne stymulujące kształcenie i bariery (E. Solarczyk-Ambrozik, 2006, s. 20).

W swoim modelu G. T. Henry i K. C. Basile (1994, s. 64–82) wyjaśniają uczestnictwo dorosłych w ustawicznym kształceniu zawodowym wśród znaczących zmiennych składających się na uwarunkowania tego uczestnictwa

i wymieniają m.in. zmienne społeczno-demograficzne (płeć, wiek, sytuacja ekonomiczna itp.), rodzaj motywacji (np. nawiązywanie nowych znajomości, zainteresowania, zmiany zachodzące w życiu), źródła informacji dotyczących możliwości kształcenia, bariery instytucjonalne i sytuacyjne (np. odległość od miejsca prowadzenia zajęć, brak czasu).

## Uwarunkowania samokształcenia w świetle przeprowadzonych badań

Aby odpowiedzieć na drugie pytanie badawcze, opisałam każdą z wyodrębnionych grup studentów pod względem takich zmiennych, jak:

1. Zmienne osobowe (wewnętrzne):
  - a) przekonanie studenta o własnej zdolności uczenia się, systematyczności, samodyscyplinie, wytrwałości;
  - b) przekonanie studenta o własnej umiejętności radzenia sobie ze zmianami w życiu;
  - c) satysfakcja z życia.
2. Grupy odniesienia.
3. Zmienne sytuacyjne (zewnętrzne) związane z aktualną sytuacją osób badanych:
  - a) obecna sytuacja rodzinna (stan cywilny, posiadanie dzieci);
  - b) sytuacja materialna;
  - c) zakres, w którym środowisko zawodowe w opinii respondenta sprzyja uczeniu się.
4. Zmienne sytuacyjne (zewnętrzne) związane z dzieciństwem i okresem szkolnym osób badanych;
  - a) wykształcenie rodziców, liczba rodzeństwa;
  - b) doświadczenia edukacyjne ze szkoły średniej.
5. Zmienne demograficzne (płeć, wiek, miejsce zamieszkania).

## Zmienne osobowe (wewnętrzne)

Jednym z predyktorów podejmowania kształcenia przez osoby dorosłe może być poczucie własnej skuteczności w realizacji zadań edukacyjnych (F. Pajares, 2002). Ludzie zwykle podejmują się realizacji zadań, jeżeli czują się kompetentni i są przekonani, że mogą je wykonać. Zgodnie z ustaleniami A. Bandury, jeśli ufamy результатам własnych działań, zyskujemy siłę, która



pomaga nam aktywnie zachowywać się w różnych sytuacjach, a dzięki temu osiągnąć wyznaczone cele. Poczucie własnej skuteczności ma wpływ na osiągnięcia, zwiększa bowiem wytrwałość i inwestycję wysiłku w podejmowane działania (F. Pajares, 1997, s. 1-49). W badaniu wzięłam pod uwagę tylko niektóre wskaźniki poczucia własnej skuteczności: przekonanie studentów o tym, że potrafią się uczyć, przekonanie o własnej wytrwałości w dążeniu do celu, systematyczności i samodyscyplinie. Badałam ponadto przekonanie studentów dotyczące ich umiejętności radzenia sobie ze zmianami w życiu oraz poczucie satysfakcji z życia.

Dane przedstawione w tabeli 1 pokazują, że studenci wchodzący w skład poszczególnych skupień różnią się istotnie pod względem prawie każdej z analizowanych zmiennych. Najwyższe oceny charakteryzują grupę 5 studentów (typ E) – osoby podejmujące systematyczne samokształcenie w wielu dziedzinach. Oceniają one swoją wytrwałość, samodyscyplinę, zdolność uczenia się oraz systematyczność wyżej niż badani z pozostałych grup. Ich ocena własnej zdolności do radzenia sobie ze zmianami w życiu jest także najwyższa w porównaniu z pozostałymi badanymi grupami. Studenci niepodejmujący systematycznego samokształcenia (typ D) ocenili swoją wytrwałość, samodyscyplinę i zdolność uczenia się oraz umiejętność radzenia sobie ze zmianami najniżej, osoby zaliczone do tej grupy surowo oceniają też własną systematyczność.

Interesujące jest to, że studenci zaliczeni do skupienia 2 (typ B), czyli studenci skoncentrowani głównie na samokształceniu kierowanym przez nauczycieli akademickich, poświęcający dużo czasu na przygotowywanie się do zajęć, nie oceniają siebie wysoko pod względem żadnego z analizowanych obszarów. Istotnie różnią się od typu E pod względem samooceny dotyczącej wytrwałości, zdolności uczenia się i systematyczności. Szczególnie nisko oceniają oni własną zdolność uczenia się. Niskie wartości każdej z analizowanych zmiennych (poza samooceną zdolności uczenia się i zdolności radzenia sobie ze zmianami w życiu) charakteryzują także studentów typu A: najniżej spośród wszystkich badanych oceniają oni własną samodyscyplinę i systematyczność.

Studenci zaangażowani w uczestnictwo w organizacjach i pracę w wolontariacie (typ C) wysoko oceniają swoją samodyscyplinę, wytrwałość i systematyczność.

Nie stwierdziłam natomiast istotnych różnic pomiędzy odczuwaniem satysfakcji z własnego życia przez studentów należących do poszczególnych skupień. W skupieniu 5 średni wynik jest najwyższy, ale wynik testu statystycznego nie daje podstaw do odrzucenia hipotezy o braku różnic pomiędzy badanymi grupami.

Tabela 1. Porównanie 5 skupień studentów pod względem cech osobowych wewnętrznych (skala ocen od -2 do 2)

Zmienne	Charak- terystyka	Skupienia (typy studentów)					Analizy wariancji <i>df</i> = 4, 189		Wyniki <i>post hoc</i> . Numery skupień ułożone według rosnących średnich; różnice istotne ( $p < 0,05$ ) zaznaczono kreskami
		1 (typ A)	2 (typ B)	3 (typ C)	4 (typ D)	5 (typ E)	<i>F</i>	<i>p</i>	
		<i>N</i> = 32	<i>N</i> = 52	<i>N</i> = 26	<i>N</i> = 61	<i>N</i> = 23			
Wytrwałość	<i>M</i>	0,53	0,56	0,73	0,38	1,1	3,56	0,007945	4, 1, 2 3 5
	<i>SD</i>	0,72	0,83	0,83	0,84	1,05			
Samodyscyplina	<i>M</i>	0,16	0,38	0,65	0,33	1,17	4,93	0,000844	1 4, 2 3, 5
	<i>SD</i>	0,95	0,89	1,13	0,87	0,89			
Zdolność uczenia się	<i>M</i>	0,47	0,23	0,31	0,11	0,78	3,10	0,016709	4, 2, 3 1 5
	<i>SD</i>	0,84	0,85	0,84	0,82	0,80			
Systematyczność	<i>M</i>	-0,25	0,15	0,23	-0,11	0,87	7,06	0,000026	1 4 2, 3 5
	<i>SD</i>	0,92	0,92	0,71	0,80	0,97			
Samoocena zdolności do radzenia sobie ze zmianami w życiu	<i>M</i>	1,03	0,42	0,56	0,34	1,05	5,298	0,000461	4, 2 3 1, 5
	<i>SD</i>	0,80	0,81	0,97	0,83	0,99			
Satysfakcja z życia	<i>M</i>	0,54	0,18	0,30	0,24	0,68	1,395	0,2373	2, 4, 3, 1, 5
	<i>SD</i>	1,12	0,90	1,03	1,02	1,07			

*F* – wartość charakterystyki w teście analizy wariancji, *p* – prawdopodobieństwo, *M* – średnia arytmetyczna, *SD* – odchylenie standardowe, *N* – liczebność

Źródło: wszystkie tabele w opracowaniu własnym.

## Grupy odniesienia

Odpowiadając na pytania dotyczące źródeł ludzkich działań, zarówno psychologia, socjologia, jak i pedagogika wskazują na znaczenie czynników społecznych. W socjologii jest to związane np. z badaniami dotyczącymi zjawiska tożsamości, ról społecznych, w psychologii społecznej prowadzi się badania w ramach teorii społecznego uczenia się, perspektywy społeczno-poznawczej, społeczno-kulturowej itd. Znaczenie czynników społecznych podkreśla się także w teoriach andragogicznych, wyjaśniających aktywność edukacyjną osób dorosłych. Przykładowo, w modelu interakcji psychospołecznej (E. Solarczyk-Ambrozik, 2006, s. 20) G. G. Darkenwald i S. B. Merriam wśród zmiennych mających wpływ na uczestnictwo w formalnej edukacji dorosłych wymieniają zakres, w jakim aktualne środowisko społeczne lub zawodowe wymaga dalszego kształcenia lub je popiera. Zmienna ta została nazwana „presją uczenia się”. W teorii uczenia się sytuacyjnego (J. Lave, E. Wenger, 1991, za: M. Malewski, 2006, s. 32–36) podkreśla się, że ludzie uczą się przez obserwacje i interakcje z innymi we właściwym im środowisku społecznym. Z każdą przynależnością jest bowiem związane przejmowanie (świadome lub nie) zachowań, przekonań, wartości akceptowanych w danym otoczeniu. W teorii uczenia się egzystencjalnego P. Jarvis wskazuje, że uczenie się zawsze zachodzi w określonej sytuacji społecznej. „Postrzegając ją i nadając jej sens, jednostka włącza ją w obręb swojego doświadczenia i czyni składową biografii” (M. Malewski, 2006, s. 37).

W rozważaniach nad społecznymi uwarunkowaniami ludzkich zachowań szczególną rolę odgrywają tzw. grupy pierwotne, czyli rodzina, rówieśnicy, sąsiedzi, a także grupy odniesienia normatywnego (z których czerpiemy i przyjmujemy normy i wartości kształtujące nasze działania) lub porównawczego (z którymi konfrontujemy nasze osiągnięcia, standard życia, poziom prestiżu itp.). Grupy odniesienia dostarczają zatem pewnych standardów, wartości. Porównawcza grupa odniesienia stanowi kontrast dla sytuacji osobistej, w jakiej jednostka się znajduje; wykorzystuje więc ona wartości, postawy tej grupy, aby osiągnąć korzyści, które w tej grupie dostrzega (P. Sztompka, 2003). Grupą odniesienia normatywnego dla osób charakteryzujących się wysokim poziomem samokształcenia, zgodnie z teorią, powinna być grupa, dla której samokształcenie stanowi wartość.

Tabela 2. Porównanie 5 skupień studentów pod względem stosunku do intencjonalnego uczenia się w grupach odniesienia (skala ocen od -2 do 2)

Zmienne	Charak- terystyka	Skupienia (typy studentów)					Analizy wariancji <i>df</i> = 4; 187		Wyniki <i>post hoc</i> . Numery skupień ułożone według rosnących średnich; różnice istotne ( $p < 0,05$ ) zaznaczono kreskami
		1 (typ A) N = 31	2 (typ B) N = 51	3 (typ C) N = 26	4 (typ D) N = 60	5 (typ E) N = 24	F	<i>p</i>	
Dla ludzi, których szanuję, uczenie się sta- nowi wartość	M	0,77	0,98	0,61	0,40	1,54	8,526	0,000002	4 3 1, 2 5
	SD	0,96	0,68	1,02	0,96	0,59			
Dla moich bliskich uczenie się stanowi wartość	M	0,97	0,96	0,31	0,48	1,76	8,219	0,000004	3, 4 2 1 5
	SD	0,60	0,75	1,01	0,91	0,77			

*F* – wartość charakterystyki w teście analizy wariancji, *p* – prawdopodobieństwo, *M* – średnia arytmetyczna, *SD* – odchylenie standardowe, *N* – liczebność

Rezultaty analizy przedstawione w tabeli 2 potwierdzają hipotezę sformułowaną na podstawie teorii. Najwyższe średnie arytmetyczne dla analizowanych w tabeli stwierdzeń odnotowałam w skupieniu 5. Studenci zaliczeni do typu E (skupienie 5) istotnie wyżej ocenili stopień, w jakim ich grupy odniesienia postrzegają samokształcenia jako wartość. Z kolei grupy odniesienia dla studentów typu D (skupienie 4) nie postrzegają intencjonalnego uczenia się jako wartości, podobnie jest w przypadku grup odniesienia dla studentów typu C.

Studenci podejmujący samokształcenie niezwiązane ze studiowanym kierunkiem (typ A) różnią się istotnie od typu D – silniej są przekonani, że dla ich bliskich oraz osób które szanują, uczenie się stanowi wartość. Jednak dla studentów typu E, czyli osób podejmujących wszechstronne samokształcenie w wielu obszarach, to przekonanie jest jeszcze wyższe.

Studenci preferujący samokształcenie pod kierunkiem nauczycieli akademickich (typ B) są podobni do typu A pod względem własnego przekonania dotyczącego stosunku do uczenia się osób, które szanują i osób im bliskich.

## Obecna sytuacja rodzinna

Jak zauważa J. Kargul (2005, s. 66–80) bycie w rodzinie, czyli życie rodzinne, wymusza podejmowanie uczenia się. Życie w rodzinie współczesnej nie może polegać tylko na naśladowaniu starszego pokolenia, stosowaniu się do jego wskazówek. Ma charakter fazowy, jego bieg wyznaczają sytuacje postrzegane przez członków rodziny jako nowe, czasami są to sytuacje kryzysowe. Wśród tych okoliczności J. Kargul wymienia, m.in.: pojawienie się pierwszego dziecka, rozpoczęcie przez dzieci edukacji szkolnej, kryzysy małżeńskie, problemy związane z wychowaniem dzieci itp. Owe sytuacje mogą stymulować bądź hamować aktywność edukacyjną. Edukacja dotycząca wyżej wymienionych obszarów zwykle ma charakter autoedukacji przy wykorzystaniu różnorodnych źródeł wiedzy.

Przeprowadzone przeze mnie badanie nie ujawniło żadnych istotnych różnic pomiędzy wyróżnionymi grupami studentów (skupieniami) w zakresie stanu cywilnego, posiadania przez nich dzieci czy ich subiektywnej oceny własnej sytuacji materialnej (tabela 3).

Tabela 3. Charakterystyka 5 skupień studentów pod względem obecnej sytuacji rodzinnej

Numer skupienia	Stan cywilny				Posiadanie dzieci				Sytuacja materialna					
	panna/kawaler		zamężna/ żonaty		tak		nie		zła		przeciętna		dobra	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	22	16,79	10	15,63	6	12	26	17,81	5	29,4	20	17,1	7	11,1
2	35	26,72	16	25,00	12	24	40	27,40	5	29,4	32	27,4	15	23,8
3	15	11,45	12	18,75	8	16	18	12,33	1	5,9	15	12,8	11	17,5
4	45	34,35	17	26,56	14	28	49	33,56	5	29,4	38	32,5	20	31,7
5	14	10,69	9	14,06	10	20	13	8,90	1	5,9	12	10,2	10	15,9
Razem	139	100,00	64	100,00	50	100	146	100,00	17	100,0	117	100,0	63	100,0
Wartość $\chi^2$	2,975				5,576				6,308					
df	4				4				8					
Poziom istotności	0,56210				0,23313				0,61281					

N – liczebność

## Doświadczenia edukacyjne ze szkoły średniej

Nauka, wypełnianie obowiązków szkolnych, udział w wydarzeniach związanych ze szkołą czy też w innych (nieformalnych) obszarach życia szkolnego mogą mieć istotny wpływ na kształtowanie stylu życia uczniów. Jest tak chociażby dlatego, że uczniowie poświęcają szkole większość swojego czasu. Jeśli nauczycielowi uda się stworzyć odpowiednie warunki do podejmowania przez uczniów aktywności własnej, do pracy nad sobą, to jest szansa, że po ukończeniu szkoły uczniowie nadal będą pracowali nad własnym rozwojem w różnych wymiarach. Te warunki to traktowanie ucznia jako podmiotu wychowania, nastawienie na realizowanie nie tylko funkcji dydaktycznej, ale i wychowawczej (A. J. Sowiński, 2006). Zasada podmiotowości w wychowaniu nie oznacza jednak

[...] tworzenia warunków do wszelkiej aktywności wychowanka, lecz do takiej aktywności, która pochodzi z własnego wyboru, jest wyrazem poczucia sprawstwa i kontroli nad otoczeniem (A. J. Sowiński, 2006, s. 201).

Duże znaczenie ma tutaj zaangażowanie uczniów w działalność pozalekcyjną, społeczną, przynależność do organizacji młodzieżowych czy organizowanie wypoczynku (np. turystyka). Działalność ta daje możliwość rozwijania zainteresowań, poznania swoich słabych i mocnych stron, rozwija także umiejętność organizowania sobie czasu wolnego, planowania działań.

Jak wynika z danych przedstawionych w tabeli 4, osoby charakteryzujące się obecnie niskim poziomem samokształcenia (skupienie 4) w szkole średniej należały do grup, dla których samokształcenie nie stanowiło istotnego elementu stylu życia. Nie były aktywne społecznie, nie uczestniczyły w zajęciach pozalekcyjnych, osoby należące do tego skupienia w najniższym stopniu – w porównaniu z pozostałymi – zgadzają się ze stwierdzeniem, że w szkole średniej otrzymywały wysokie oceny. Odwrotnie wygląda charakterystyka skupienia 5: osoby, dla których obecnie uczenie się stanowi styl życia, w szkole średniej były aktywne w różnego rodzaju organizacjach młodzieżowych i społecznych, uczestniczyły w zajęciach pozalekcyjnych, uznawały uczenie się za wartość. Studenci zaliczeni do osób preferujących samokształcenie kierowane (skupienie 2) to „skuteczni” (por. D. Turska, 2006) uczniowie szkół średnich – osoby, które w szkole średniej otrzymywały wysokie oceny, jednocześnie osoby nieaktywne społecznie, nieuczestniczące w zajęciach pozalekcyjnych. Widać więc, że nawyki badanych osób dotyczące uczenia się nie zmieniły się od czasu szkoły średniej.

Tabela 4. Charakterystyka 5 skupień pod względem doświadczeń edukacyjnych ze szkoły średniej (skala od -2 do 2)

Zmienne	Charakterystyka	Skupienia					Analizy wariancji <i>df</i> = 4, 186		Wyniki <i>post hoc</i> . Numery skupień ułożone według rosnących średnich; różnice istotne ( $p < 0,05$ ) zazna- czono kreskami
		1 N = 31	2 N = 50	3 N = 27	4 N = 60	5 N = 23	F	p	
Nauczyciele, którzy do tej pory mniej uczyli, nauczycieli mniej, jak się uczyć	M	-0,35	-0,24	-0,15	-0,32	-0,09	0,332248	0,856033	1, 4, 2, 3, 5
	SD	1,02	1,09	1,13	1,03	1,04			
W szkole średniej otrzymałem wysokie oceny	M	0,29	0,72	0,70	0,28	0,65	1,867092	0,117976	4 1, 3, 5 2
	SD	1,07	1,03	1,03	1,03	1,15			
W szkole średniej działałem w organizacji młodzieżowej lub społecznej	M	-0,13	-0,18	0,33	-0,95	0,65	6,827883	0,000038	4 — 2 1, 3 5
	SD	1,65	1,61	1,44	1,17	1,52			
W szkole średniej poświęciłem dużo czasu na zajęcia pozalekcyjne	M	0,16	-0,34	0,44	-0,57	0,61	4,551355	0,001572	4 2 1, 3, 5 2-3
	SD	1,57	1,47	1,34	1,36	1,47			
Osoby, z którymi przyjaźniłem się w szkole średniej, lubiły się uczyć	M	0,42	0,34	0,37	-0,03	0,52	1,874762	0,116608	4 2, 3, 1 5
	SD	1,09	1,06	1,01	0,95	1,20			

F – wartość charakterystyki w teście analizy wariancji, p – prawdopodobieństwo, M – średnia arytmetyczna, SD – odchylenie standardowe  
N – liczebność



## Rodzina

Rodzina ma szczególne znaczenie w procesie edukacji dziecka. Istotną rolę w rozwoju dziecka odgrywają jego wczesne doświadczenia. Stwarzanie sytuacji, które rozwijają ciekawość, motywują do działania, dają szansę rozwoju zdolności dziecka, dają mu możliwość zdobywania wiedzy o świecie, sprzyja rozwojowi i opanowaniu języka, co prowadzi do tworzenia nowego kanału komunikacji społecznej, inicjującego rozwój myślenia opartego na znaczeniu słów (T. Rostowska, 2002, s. 79). Do najpoważniejszych zagrożeń dla edukacyjnej funkcji rodziny należy zaliczyć:

[...] a) niewłaściwe postawy rodzicielskie (w tym głównie postawa odtrącająca, nadmiernie wymagająca, zaniedbująca, nadopiekuńcza); b) niedojrzałość emocjonalną rodziców; c) niski poziom intelektualny i kulturalny rodziców; d) lekceważący stosunek do nauki (nauka nie przedstawia dla rodziców większej wartości); e) patologię życia rodzinnego; f) trudne warunki ekonomiczno-socjalne, utrudniające zaspokojenie potrzeb dziecka (T. Rostowska, 2002, s. 84).

Z procesem interioryzacji postaw, schematów działania, nawyków związane jest pojęcie habitusu. Jest to

[...] rezultat oddziaływań socjalizacyjnych, jakim podlega w ciągu życia jednostka, rezultat interioryzowania przez nią społecznych norm i wartości, tj. całości kształt nabytych przez nią i utrwalonych dyspozycji do postrzegania, oceniania i reagowania na świat zgodnie z ustalonymi w danym środowisku schematami [...] jest zjawiskiem wielowymiarowym, obejmującym to wszystko, co jednostka przyswoiła sobie, żyjąc w określonym miejscu przestrzeni społecznej, mając taką a nie inną rodzinę, chodząc do takich a nie innych szkół, obracając się w takim a nie innym towarzystwie itd. (J. Szacki, 2003, s. 894).

Habitus kształtuje się w ciągu całego życia jednostki, ale największe znaczenie mają doświadczenia z socjalizacji pierwotnej, pierwsze lata życia człowieka. Socjalizacja w rodzinach z niższych warstw społecznych wpływa na losy edukacyjne jednostek. Habitus pierwotny, cechujący takie osoby, skazuje je na trudności w odbiorze kultury wyższej. Jednocześnie osoby te są przekonane o swoich niedostatkach intelektualnych. Istotne znaczenie dla podejmowania aktywności edukacyjnej w życiu dorosłym może mieć

wykształcenie rodziców. Znacząca jest tutaj zwłaszcza rola matki. Kiedy przewyższa ona ojca dziecka poziomem wykształcenia, wpływa decydująco na poziom wykształcenia dzieci (M. Misztal, 1984).

Tabela 5. Charakterystyka 5 skupień pod względem wykształcenia rodziców i posiadania rodzeństwa

Numer skupienia	Wykształcenie ojca				Wykształcenie matki				Posiadanie rodzeństwa			
	podstawowe lub zawodowe		średnie lub wyższe		podstawowe lub zawodowe		średnie lub wyższe		tak		nie	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	18	18,4	13	13,3	13	19,1	18	14,3	28	15,47	4	23,53
2	28	28,6	24	24,5	14	20,6	38	30,1	49	27,07	3	17,65
3	10	10,2	17	17,3	11	16,2	16	12,7	23	12,71	4	23,53
4	35	35,7	28	28,6	23	33,8	39	31,0	59	32,60	4	23,53
5	7	7,1	16	16,3	7	10,3	15	11,9	22	12,15	2	11,76
Razem	98	100,0	98	100,0	68	100,0	126	100,0	181	100,00	17	100,00
Wartość $\chi^2$	7,228				2,753				2,888			
df	4				4				4			
Poziom istotności	0,12				0,60				0,58			

N - liczebność

Dane przedstawione w tabeli 5 nie dają jednak podstaw do odrzucenia hipotezy zerowej, która mówi o braku różnic pomiędzy poszczególnymi skupieniami studentów pod względem takich zmiennych, jak wykształcenie rodziców lub posiadanie rodzeństwa.

### Zakres, w jakim środowisko zawodowe w opinii respondenta sprzyja uczeniu się

Aby sprawdzić, czy orientacja na ustawiczne uczenie się środowiska zawodowego badanych osób ma związek z ich aktywnością samokształceniową, poprosiłam tych badanych studentów, którzy pracują zawodowo, o określenie na skali od -2 do 2, w jakim stopniu, według nich, ich praca zawodowa sprzyja podnoszeniu kwalifikacji, oraz określenie, w jakim stopniu uczenie się stanowi wartość dla ich współpracowników. W obydwu przypadkach różnice pomiędzy odpowiedziami studentów należących do wyodrębnionych skupień okazały się istotne (tabele 6 i 7).

Tabela 6. Charakterystyka wyodrębnionych skupień pod względem zakresu, w jakim ich środowisko zawodowe sprzyja uczeniu się (skala ocen od -2 do 2)

Zmienne	Charakterystyka	Skupienia (typy studentów)					Analizy wariancji <i>df</i> = 4; 144		Wyniki <i>post hoc</i> . Numery skupień ułożone według rosnących średnich; różnice istotne ( $p < 0,05$ ) zaznaczono kreskami
		1 (typ A) <i>N</i> = 27	2 (typ B) <i>N</i> = 36	3 (typ C) <i>N</i> = 26	4 (typ D) <i>N</i> = 44	5 (typ E) <i>N</i> = 16	<i>F</i>	<i>p</i>	
Moja praca zawodowa sprzyja podnoszeniu kwalifikacji	<i>M</i>	0,15	0,64	1,12	0,05	0,81	3,883	0,005	4, 1 <u>2</u> 5, 3 4-2
	<i>SD</i>	1,43	1,07	1,07	1,36	1,28			
Dla ludzi, z którymi pracuję, uczenie się stanowi wartość	<i>M</i>	0,04	0,69	0,46	0,39	0,88	2,085	0,086	1 4, 3 2, 5
	<i>SD</i>	1,26	0,98	1,07	1,13	0,88			

*F* – wartość charakterystyki w teście analizy wariancji, *p* – prawdopodobieństwo, *M* – średnia arytmetyczna, *SD* – odchylenie standardowe  
*N* – liczebność

Wyniki analizy potwierdzają istnienie różnic pomiędzy badanymi grupami. Studenci zaliczeni do skupienia 4 (osoby, które nie podejmują samokształcenia) najniżej ocenili stopień, w jakim ich praca zawodowa sprzyja podnoszeniu kwalifikacji. Najwyższe średnie dla obydwu analizowanych stwierdzeń odnotowałam w skupieniu 5 (osoby wszechstronnie aktywne pod względem samokształcenia). Skupienie 2 (osoby preferujące samokształcenie kierowane) to osoby w wysokim stopniu zgadzające się ze stwierdzeniem, że dla ludzi, z którymi pracują, uczenie się stanowi wartość. Studenci, których środowisko zawodowe jest zorientowane na ustawiczne uczenie się, częściej podejmują wszechstronne samokształcenie lub samokształcenie pod kierunkiem nauczycieli akademickich.

Istotną przeszkodą w podejmowaniu samokształcenia może być brak czasu spowodowany aktywnością zawodową badanych. Aby to sprawdzić, przeanalizowałam przynależność osób aktywnych i nieaktywnych zawodowo do poszczególnych skupień. Z danych przedstawionych w tabeli 7 wynika, że osoby pracujące zawodowo i te, które nie pracują, różnią się istotnie pod względem samokształcenia. Najwyraźniejsza różnica występuje w skupieniu 3. Nie ma tam ani jednej osoby, która nie pracuje zawodowo. Praca zawodowa nie przeszkadza więc badanym w angażowaniu się w działalność polityczną, społeczną, wolontariat. Warto też zwrócić uwagę na odsetek osób niepracujących zawodowo w skupieniu 4 – jest to ok. 27%. Jednocześnie w tym skupieniu znalazło się ponad 40% wszystkich badanych, którzy nie pracują. Okazuje się więc, że wzrost ilości czasu wolnego związany z brakiem pracy wcale nie powoduje zwiększenia aktywności samokształceniowej. W skupieniu 5, składającym się z osób aktywnych pod względem samokształcenia, tylko co 4 osoba nie pracuje; tylko 15% wszystkich osób niepracujących znalazło się w tym skupieniu.

Tabela 7. Rozkłady zmiennej Praca zawodowa w poszczególnych skupieniach

Numer skupienia	Praca zawodowa			
	tak		nie	
	N	%	N	%
1	28	17,83	4	9,76
2	38	24,20	14	34,15
3	27	17,20	0	0
4	46	29,30	17	41,46
5	18	11,46	6	14,63
Wartość $\chi^2$	11,369			
df	4			
Poziom istotności	0,02272			

N – liczebność

## Zmienne demograficzne

Badania przeprowadzone przez T. G. Reio i W. Dawisa (2005, s. 40–49) prowadzą do wniosku, że osoby w wieku 30–50 lat charakteryzują się większą gotowością do samokształcenia w porównaniu z młodzieżą i osobami starszymi. Wyniki tych badań sugerują również, że gotowość do samokształcenia wzrasta systematycznie aż do ok. 50. r.ż., zarówno u kobiet, jak i u mężczyzn. Zaobserwowano także interakcję pomiędzy wiekiem i płcią osób badanych: kobiety w wieku 14–20 lat miały wyższą gotowość do samokształcenia w porównaniu z mężczyznami. W pozostałych grupach wiekowych nie stwierdzono różnic pod względem gotowości do samokształcenia u kobiet i mężczyzn.

Wyniki testu  $\chi^2$  w tabeli 8 nie dają podstaw do przyjęcia hipotezy, że istnieje związek pomiędzy płcią a przynależnością do poszczególnych skupień, jako prawdziwej. Wyniki dotyczące różnic pomiędzy studentami i studentkami trzeba jednak potraktować ostrożnie, ze względu na małą liczebność mężczyzn w badanej grupie. Kobiety znalazły się przede wszystkim w skupieniu 2 (typ B) i 4 (typ D); mężczyźni – w skupieniach 2 (typ D) oraz 1 (typ A).

Można natomiast mówić o różnicach pod względem samokształcenia jako elementu stylu życia pomiędzy osobami, które mieszkają w dużych miastach i na wsi. Tylko 6% mieszkańców wsi znalazło się w skupieniu 5. Zatem osoby mieszkające na wsi rzadko charakteryzują się wszechstronnym samokształceniem w wielu dziedzinach. Prawie 40% mieszkańców wsi znalazło się w skupieniu 4, czyli w grupie osób typu D, które w ogóle nie podejmują systematycznego samokształcenia. Duża grupa osób mieszkających na wsi i w małych miastach znalazła się w skupieniu 2 – są to osoby typu B, podejmujące wyłącznie samokształcenie kierowane, związane z tematyką omawianą na zajęciach, czyli samodzielną naukę pod kierunkiem nauczycieli akademickich. Połowę wszystkich osób wchodzących w skład skupienia 1 (typ A) stanowią osoby z dużych miast. Częściej niż osoby z małych miast i wsi podejmują one samokształcenie związane z zainteresowaniem bieżącymi wydarzeniami politycznymi, kulturalnymi, naukowymi. Częściej niż mieszkańcy wsi i małych miast systematycznie czytają czasopisma, chodzą do teatru, w telewizji oglądają programy popularnonaukowe itp.

Interesujące w tabeli 8 są rozkłady zmiennej Wiek, dotyczy to zwłaszcza osób typu E. Okazuje się, że dominują tam starsi studenci. W skupieniu 5 (typ E) co piąty jest student starszy, a tylko 6,5% to studenci młodszy. Starsi studenci częściej niż młodszy podejmują więc systematyczne samokształcenie w wielu dziedzinach.

Tabela 8. Rozkłady zmiennych demograficznych w poszczególnych skupieniach

Numer skupienia (typy studentów)	Płeć		Miejsce zamieszkania						Wiek					
	kobieta		mężczyzna		duże miasto		małe miasto		wieś		mniej niż 25 lat		25 lat lub więcej	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1 (typ A)	23	13,94	9	27,27	16	26,23	7	14	9	11,39	20	16,26	11	15,07
2 (typ B)	48	29,09	4	12,12	10	16,39	16	32	25	31,65	36	29,27	16	21,92
3 (typ C)	23	13,94	4	12,12	9	14,75	6	12	10	12,66	16	13,01	11	15,07
4 (typ D)	52	31,52	11	33,33	16	26,23	15	30	30	37,97	43	34,96	20	27,40
5 (typ E)	19	11,52	5	15,15	10	16,39	6	12	5	6,33	8	6,50	15	20,55
Razem	165	100,00	33	100,00	61	100,00	50		79	100,00	123	100,00	73	100,00
Wartość $\chi^2$	6,436		13,447						9,63					
df	4		8						4					
Poziom istotności	$p = 0,168$		$p = 0,097$						$p = 0,047$					

N – liczebność

Reasumując, wśród zmiennych demograficznych do znaczących uwarunkowań samokształcenia jako elementu stylu życia można zaliczyć miejsce zamieszkania i wiek. Mieszkanie w dużym mieście współwystępuje z podejmowaniem wszechstronnego samokształcenia w wielu dziedzinach. Podejmują je częściej starsi studenci. Samokształcenie pod kierunkiem nauczycieli akademickich przy jednoczesnym braku innych form aktywności samokształceniowej częściej podejmują osoby z małych miejscowości.

## Podsumowanie

Przeprowadzone analizy pozwoliły wyróżnić pięć typów zachowań studentów związanych z samokształceniem jako elementem ich stylu życia. Najliczniejszą grupę stanowią studenci w dużym stopniu podejmujący samokształcenie związane ze studiowanym kierunkiem (typ B), a także osoby, które nie podejmują samokształcenia lub podejmują je w bardzo małym stopniu (typ D). Grupa osób podejmująca wszechstronne samokształcenie w wielu dziedzinach (typ E) okazała się najmniej liczna.

Wybór drogi autoedukacyjnej, czyli to, jak studenci podejmują samokształcenie; czy i w jakim stopniu jest ono elementem ich stylu życia, stanowi wypadkową samooceny dotyczącej własnej skuteczności oraz wcześniejszych doświadczeń edukacyjnych. Zmienną o dużym znaczeniu jest orientacja na ustawiczne uczenie się grup odniesienia oraz środowiska zawodowego badanych osób. Wśród zmiennych demograficznych istotne znaczenie mają wiek oraz miejsce zamieszkania.

## Bibliografia

- Dubas, E. (2005). Dorosłość w edukacyjnym paradygmacie, czyli dorosłość jako edukacyjny okres życia człowieka. W: M. Podgórnny (red.). *Człowiek na edukacyjnej fali. Współczesne konteksty edukacji dorosłych*. Kraków.
- Field, J. (2003). Badania nad całożyciowym uczeniem się dorosłych. Tendencje i perspektywy w świecie anglojęzycznym. *Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja*, 1(21).
- Henry, G. T., Basile, K. C. (1994). Understanding the Decision to Participate in Formal Adult Education. *Adult Education Quarterly*, 2(44).
- Jankowski, D. (1999). *Autoedukacja wyzwaniem współczesności*. Toruń.
- Kargul, J. (2005). *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych: przestanki do budowy teorii edukacji całożyciowej*. Wrocław.

- Kozerska, A. (2008). Samokształcenie jako element stylu życia studentów pedagogiki. W: K. Denek, T. Koszczyk, W. Wiesner (red.). *Edukacja jutra*. T. I. Wrocław.
- Malewski, M. (1990). *Andragogika w perspektywie metodologicznej*. Wrocław.
- Malewski, M. (1998). *Teorie andragogiczne: metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*. Wrocław.
- Malewski, M. (2006). W poszukiwaniu teorii uczenia się dorosłych. *Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja*, 2(34).
- Matlakiewicz, A., Solarczyk-Szwec, H. (2005). *Dorośli uczą się inaczej. Andragogiczne podstawy kształcenia ustawicznego*. Toruń.
- Maziarz, C. (1966). *Proces samokształcenia*. Warszawa.
- Miształ, M. (1984). Społeczno-psychologiczne aspekty reprodukcji struktury edukacyjnej w Polsce. *Studia Socjologiczne*, 2(93).
- Pajares, F. (1997). Current Directions in Self-Efficacy Research. W: M. Maehr, P. R. Pintrich (red.). *Advances in Motivation and Achievement*. T. X. (<http://www.des.emory.edu/mfp/effchapter.html>).
- Pajares, F. (2002). *Self-Efficacy Beliefs in Academic Contexts: An Outline* (<http://des.emory.edu/mfp/efftalk.html>).
- Półturzycki, J. (2002). *Dydaktyka dla nauczycieli*. Płock.
- Reio, T. G., Davis, W. (2005). Age and Gender Differences in Self-directed Learning Readiness: A Development Perspective. *International Journal of Self-directed Learning*, 2(1).
- Rostowska, T. (2002). Edukacyjna funkcja rodziny. W: M. Ledzińska, G. Rudkowska, L. Wrona (red.). *Osoba. Edukacja. Dialog*. T. I. Kraków.
- Siciński, A., Wyka, A. (1988). *Badania „rozumiejące” stylu życia: narzędzia*. Warszawa.
- Solarczyk-Ambrozik, E. (2005). Dorosły jako uczeń – zmiana społeczna a szanse uczestnictwa w oświacie. W: M. Podgórnny (red.). *Człowiek na edukacyjnej fali: współczesne konteksty edukacji dorosłych*. Kraków.
- Solarczyk-Ambrozik, E. (2006). Znaczenie teorii andragogicznych dla wyjaśnienia i prognozowania aktywności edukacyjnej dorosłych. *Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja*, 2(34).
- Sowiński, A. J. (2006). *Samowychowanie w interpretacji pedagogicznej*. Szczecin.
- Szacki, J. (2003). *Historia myśli socjologicznej*. Warszawa.
- Sztompka, P. (2003). *Socjologia: analiza społeczeństwa*. Kraków.
- Turska, D. (2006). *Skuteczność uczenia. Od czego zależy udana realizacja wymogów edukacyjnych?* Lublin.

## Streszczenie

W artykule przedstawiono wyniki badania samokształcenia jako elementu stylu życia studentów pedagogiki. Biorąc pod uwagę nawyki studentów związane z samokształceniem, wykorzystując statystyczną metodę analizy danych – analizę skupień, wyróżniono pięć grup (typów) studentów. Każdą z nich scharak-



teryzowano pod względem takich zmiennych, jak: zmienne osobowe, grupy odniesienia, zmienne sytuacyjne oraz zmienne demograficzne.

## Summary

This article focuses on the results concerning self-education as an element of pedagogy students' lifestyle. Students' habits connected with self-education were under consideration. The author applied a statistical method of data analysis – the cluster analysis. Five groups of students were set apart. Every group was characterized in terms of the personal, situational and demographic variables.