

Potrzeby aktywności edukacyjnej i rozwoju kompetencji kluczowych osób dorosłych

Adults' in the area of educational activity and the development of key competences

Słowa kluczowe: edukacja dorosłych, edukacja pozaformalna, kompetencje kluczowe, Lokalny Ośrodek Wiedzy i Edukacji, potrzeby, społeczność lokalna.

Streszczenie. W ramach konkursu „Zwiększenie dostępu osób dorosłych do różnych form uczenia się przez całe życie poprzez przygotowanie szkół do pełnienia roli Lokalnych Ośrodków Wiedzy i Edukacji”, ogłoszonego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w latach 2017–2018, zrealizowano trzy projekty finansowane ze środków Unii Europejskiej i budżetu państwa, w efekcie których powstało 50 Lokalnych Ośrodków Wiedzy i Edukacji (LOWE) w Polsce. Celem LOWE jest organizowanie pozaformalnej edukacji dorosłych w ich najbliższym otoczeniu. W artykule przedstawiono założenia metodologiczne oraz wyniki badań przeprowadzonych w ramach projektu „Akademia Wiedzy Koniecznej – nowe oblicze szkoły jako Lokalnego Ośrodka Wiedzy i Edukacji”, którego Beneficjentem była Politechnika Wrocławska. Celem badań była diagnoza potrzeb w zakresie aktywności edukacyjnej i rozwoju kompetencji kluczowych osób dorosłych tworzących społeczność lokalną, w której planowano utworzyć LOWE. W ramach badań przeprowadzono analizę dokumentów oraz 40 zogniskowanych wywiadów grupowych z udziałem potencjalnych odbiorców oferty LOWE i specjalistów reprezentujących instytucje działające w otoczeniu LOWE. Wyniki badań posłużyły do przygotowania wstępnej oferty edukacyjnej 20 LOWE usytuowanych na obszarach miejskich, miejsko-wiejskich i wiejskich.

Key words: adult education, non-formal education, Local Center of Knowledge and Education, needs, local community.

Abstract. As part of the competition „Increasing the access of adults to various forms of lifelong learning by preparing schools to become Local Centers of Knowledge and Education” announced by the Ministry of National Education, in 2017–2018 three projects funded by the European Union and country budget were implemented. As a result of the projects 50 Local Centers of Knowledge and Education were opened in Poland. The aim of them is organizing non-formal education for adults in their nearest environment. The article presents methodology and results of the research conducted as part of the project “Academy of Necessary Knowledge – a new face of the school as a Local Center of Knowledge and Education”, which the Beneficiary was

Wrocław University of Science and Technology. The aim of research was to diagnose the needs of adults in the area of education activity and key competences' development. The research was performed based on the formal documents analysis and 40 focus interviews with adults (potential learners) and specialists from the institutions in their nearest environment. The results were used to prepare educational offer in 20 Local Centers of Knowledge and Education situated in urban and rural areas.

Wprowadzenie. Dynamicznie zachodzące zmiany we współczesnym świecie (np. rozwój technologiczny, starzenie się społeczeństwa, wymagania rynku pracy) wymuszają konieczność wypracowania adekwatnych do wyzwań ram politycznych i społecznych dla edukacji dorosłych. Diagnozuje się, że „w naszym kraju duże znaczenie mają nadal formalne drogi zdobywania wykształcenia, a brakuje zaufania do alternatywnych form kształcenia pozaformalnego i nieformalnego, a przede wszystkim kompetencji do skorzystania z nich” (Solarczyk, 2014, s. 513). W tym kontekście ujawnia się problem bierności społecznej (w tym edukacyjnej), której źródłem jest wyuczona bezradność, zewnątrzsterowność, trudność w podejmowaniu decyzji, trening społeczny bądź przesyt (Rosalska, 2018). Dlatego istnieje potrzeba wypracowania modeli pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych w ich najbliższym otoczeniu, uwzględniających przede wszystkim motywację osób dorosłych do uczenia się, ich oczekiwania i potrzeby w tym zakresie, a także bariery utrudniające udział w edukacji.

Rozstrzygnięcia teoretyczne na gruncie andragogiki (zob. Malewski, 1998; Illeris, 2009) wskazują, że motywacja edukacyjna ludzi dorosłych jest dynamiczna, zmienia się w biegu życia, uwarunkowana samooceną, potrzebami i oczekiwaniami, ale także dotychczasowymi doświadczeniami życiowymi (w tym edukacyjnymi), aktualną sytuacją życiową oraz celami, do których dąży człowiek. Pozytywny wpływ na udział w kształceniu mogą wywierać sytuacje kryzysowe i przełomowe w biografii człowieka, które często wręcz wymuszają uczenie się i rozwój. Istotny wpływ na motywację ma także oferta edukacyjna skierowana do dorosłych w ich otoczeniu oraz postawy innych osób biorących udział w kształceniu (zob. Kurantowicz, 2007; Jarvis, 2008, 2009; Illeris, 2009; Jurgiel-Aleksander, 2013). Jednocześnie w modelach teoretycznych i badaniach empirycznych (zob. np. Paszenda, 2012; Jurgiel-Aleksander, 2013; Litawa, Szarota, 2016) wskazuje się bariery utrudniające lub uniemożliwiające udział dorosłych w zorganizowanych formach edukacji (np. nierówności społeczne, brak czasu, koszty, ograniczony dostęp do oferty edukacyjnej, nadmiar obowiązków rodzinnych i zawodowych, wcześniejsze porażki edukacyjne, negatywne spostrzeganie własnych zdolności lub predyspozycji do uczenia się, negatywne nastawienie osób znaczących wobec edukacji). Przeszkody te stanowiąc mogą źródło bierności edukacyjnej.

Przewyciężenie bierności oraz identyfikowanie własnych potrzeb edukacyjnych ma szczególne znaczenie w społeczeństwie opartym na wiedzy, w ramach którego ‘wiedza’ ukazuje się jako podstawowy kapitał społeczny, a samo ‘dzielenie się wiedzą’ jest niezbywalnym warunkiem rozwoju jednostki i kluczowym elementem w procesie integracji społecznej, tzn. tworzenia czy też zacieśniania więzi społecznych (Hargreaves,

2003). Andy Hargreaves i Michael Fullan (2012, 2013), autorzy teorii kapitału profesjonalnego, wskazują, iż jest to kategoria integrująca zasoby w obszarze kapitału ludzkiego (wiedza i umiejętności człowieka pozwalające mu współtworzyć otaczającą go rzeczywistość i uczyć się), społecznego (kompetencje przydatne w życiu społecznym, we współpracy z innymi) i decyzyjnego (umiejętność profesjonalnej oceny niezależnie od dwuznaczności sytuacji życiowych; zdolność do podejmowania samodzielnych decyzji, niezależnych od wpływu innych). Budowanie kapitału profesjonalnego oznacza konieczność projektowania modeli edukacji w perspektywie całożyciowej, zakładających integrowanie uczenia się jednostki (wymiar indywidualny) z uczeniem się (w społeczności (wymiar społeczny)¹. Kształtowanie odpowiedniego systemu edukacji (tj. formalnej, pozaformalnej i nieformalnej) jest jednym z głównych warunków osiągnięcia dobrobytu i umożliwienia rozwoju danego społeczeństwa w przyszłości (Hargreaves, Fullan, 2013).

Przeprowadzone w ostatnich latach badania porównawcze w wymiarze międzynarodowym w zakresie oceny kompetencji i edukacji dorosłych w pewnym stopniu obrazują sytuację Polski na tle innych krajów. Wyniki Międzynarodowego Badania Kompetencji Osób Dorosłych – PIAAC (Burski i in., 2013) wskazują na niższy niż przeciętny poziom kompetencji (tj. rozumienie tekstu, rozumowanie matematyczne, wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych) Polaków w wieku 16–65 lat w porównaniu z innymi krajami, które wzięły udział w tym badaniu (w sumie 24 kraje, w tym 22 OECD). Średni wynik w zakresie rozumienia tekstu w Polsce wyniósł 267 punktów wobec średniej 273 dla innych krajów, a średni wynik rozumowania matematycznego to 260 punktów wobec 269. Największe dysproporcje odnotowano w zakresie wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK). Wyniki wyraźnie niższe od średniej badania uzyskały w Polsce osoby z wykształceniem co najwyżej średnim i zawodowym. Odnotowano także systematyczny spadek uzyskiwanych wyników wraz z wiekiem badanych. Choć wyniki Polaków są niższe niż w krajach OECD, to jednak wskazuje się, że w ciągu 17 lat poprzedzających badanie PIAAC wzrosły one najbardziej spośród wszystkich państw biorących udział w badaniu.

Niższy poziom wymienionych kompetencji Polaków w porównaniu z krajami OECD korespondował z niskim poziomem ich aktywności w edukacji pozaformalnej zdiagnozowanym w badaniach zrealizowanych w 2013 roku w ramach Bilansu Kapitału Ludzkiego (Czarnik, Turek, 2014). Wynika z nich, że najczęściej swoje kompetencje podnosiły osoby dobrze wykształcone, pracujące w dużych organizacjach i mieszkające w dużych miastach. Jednocześnie pracodawcy częściej inwestowali w rozwój pracowników, którzy mieli wysokie kompetencje. Obecnie wskazuje się na trudność w oszacowaniu liczby osób dorosłych biorących udział w edukacji pozaformalnej i nieformalnej.

¹ Wymiar społeczny w aktywności edukacyjnej dorosłych jest w sposób szczególny zauważalny w sytuacji upowszechnienia nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych, które stwarzają nowe możliwości edukacji, przede wszystkim w zakresie uczenia się nieformalnego oraz niezamierzonego. W tym kontekście można mówić o uczeniu się zapośredniczonym przez nowe technologie medialne, jak również poprzez udział w mediach społecznościowych (por. Mikołajczyk, 2011).

Według danych Eurostatu w roku 2017 jedynie 4% osób w wieku 25–64 lat w Polsce deklarowało udział w edukacji formalnej i pozaformalnej w ciągu 4 tygodni poprzedzających udział w badaniach, podczas gdy wskaźnik ten dla Unii Europejskiej wyniósł 10,9% (trng_lfse_01). Odmienne wyniki uzyskano w badaniach Bilans Kapitału Ludzkiego przeprowadzonych w tym samym roku, w których ten sam wskaźnik dla Polski oszacowano na 25% (Stec i in., 2018)². Z kolei według danych Głównego Urzędu Statystycznego (2018) nieformalne uczenie się jest podejmowane przez ponad 42% dorosłych Polaków. Świadomość znaczenia nieformalnego uczenia się, niekojarzenie edukacji wyłącznie z odpowiedzią na zewnętrzne wobec jednostki oczekiwania i wymagania stwarza „szansę na podniesienie poziomu kapitału ludzkiego, jednak mierzonego nie siłą certyfikatu, a potencjałem osobistych kompetencji” (Szarota, 2019).

Opisane powyżej problemy stanowiły podstawę do ogłoszenia przez Ministerstwo Edukacji Narodowej konkursu pt. „Zwiększenie dostępu osób dorosłych do różnych form uczenia się przez całe życie poprzez przygotowanie szkół do pełnienia roli Lokalnych Ośrodków Wiedzy i Edukacji” (nr POWR.02.14.00-IP.02-00-002/16) w ramach Osi priorytetowej II Efektywne polityki publiczne dla rynku pracy, gospodarki i edukacji, Działanie 2.14 Rozwój narzędzi dla uczenia się przez całe życie. Konkurs został ogłoszony w ramach Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój. Trzem podmiotom, których wnioski o dofinansowanie zostały najwyższej ocenione, przyznano fundusze ze środków Unii Europejskiej i budżetu państwa na realizację projektów: „Lokalne Ośrodki Wiedzy i Edukacji na rzecz aktywizacji edukacyjnej osób dorosłych” (Beneficjent: Fundacja Małopolska Izba Samorządowa), „modeLOWE Lokalne Ośrodki Wiedzy i Edukacji dla obszarów zdegradowanych i defaworyzowanych” (Beneficjent: Polska Fundacja Ośrodków Wspomagania Rozwoju Gospodarczego „OIC Poland” z siedzibą w Lublinie), „Akademia Wiedzy Koniecznej – nowe oblicze szkoły jako Lokalnego Ośrodka Wiedzy i Edukacji” (Beneficjent: Politechnika Wrocławska).

Celem projektów było zwiększenie udziału osób dorosłych w edukacji pozaformalnej, w szczególności osób nieuczestniczących w zorganizowanych formach edukacji. Osiągnięciu tego celu służyć miało opracowanie i przetestowanie trzech różnych modeli funkcjonowania Lokalnych Ośrodków Wiedzy i Edukacji (LOWE), będących centrami inicjowania, organizowania i koordynowania edukacji pozaformalnej osób dorosłych w ich najbliższym otoczeniu (zob. Mazurek, w druku). Miały one powstać w szkołach, które aplikowały o przyznanie im grantu na realizację powierzonych im zadań. W efekcie realizacji trzech pilotażowych projektów w latach 2017–2018 uruchomiono 50 Lokalnych Ośrodków Wiedzy i Edukacji w całej Polsce. Wnioski wynikające z ewaluacji przeprowadzonych projektów stanowiąc będą podstawę do opracowania jednego modelu LOWE, który będzie wdrażany w kolejnych ośrodkach uruchomionych w ramach planowanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej konkursów.

² Powodem tak dużej rozbieżności w uzyskanych wynikach może być metodologia prowadzonych badań (np. duża wrażliwość na zmiany zadane pytania respondentom i łączenie edukacji wyłącznie z kształceniem w instytucjach).

Lokalne Ośrodki Wiedzy i Edukacji są zlokalizowane w szkołach, które tworzą jedną z najbardziej dostępnych sieci usług publicznych i mają zasoby do tego, aby aktywizować osoby dorosłe w ich najbliższym otoczeniu (Mazurek, 2019). Szkoła może nie tylko przyczyniać się do rozwiązywania problemów uczniów i ich rodziców, ale także innych członków społeczności lokalnej, stając się tym samym znaczącym podmiotem wspierającym rozwój lokalnego społeczeństwa obywatelskiego. Usytuowanie edukacji skierowanej do dorosłych w szkole może stanowić barierę w korzystaniu z oferty edukacyjnej w szczególności przez osoby mające negatywne doświadczenia edukacyjne. Dlatego zadaniem koniecznym do zrealizowania w LOWE jest zbudowanie pozytywnego nastawienia wobec własnego rozwoju, mogącego kojarzyć się z „powrotem do szkoły”. Wydaje się to ważne, biorąc pod uwagę grupę osób dorosłych, do których miało być oferowane wsparcie w ramach realizowanych projektów (tj. rodzice lub opiekunowie dzieci realizujących obowiązki szkolny oraz osoby dorosłe mające utrudniony dostęp do edukacji dorosłych, mające niski poziom wykształcenia lub wykształcenie wymagające aktualizacji, związane z rolnictwem, nieaktywne zawodowo lub bezrobotne, podlegające formom pomocy społecznej i wsparcia rodziny, osoby powyżej 45 roku życia). Do głównych zadań ośrodków należy edukacja pozaformalna mająca na celu rozwijanie kompetencji kluczowych osób dorosłych (tj. porozumiewanie się w języku ojczystym i w językach obcych, kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne, kompetencje informatyczne, umiejętność uczenia się, kompetencje społeczne i obywatelskie, świadomość i ekspresja kulturowa).

Zgodnie z założeniami Ministerstwa Edukacji Narodowej, oferta edukacyjna LOWE ma odpowiadać na rzeczywiste potrzeby społeczności lokalnych i występujące problemy społeczne w danym regionie, dlatego jej przygotowanie powinno opierać się na przeprowadzeniu diagnozy potrzeb społeczności lokalnych w zakresie aktywności edukacyjnej i rozwoju kompetencji kluczowych osób dorosłych. Jednym z zadań każdego z trzech Beneficjentów realizujących projekty było opracowanie metodologii przeprowadzenia badań w tym zakresie. W naszym tekście przedstawimy założenia i wyniki badań przeprowadzonych przez Politechnikę Wrocławską w ramach projektu „Akademia Wiedzy Koniecznej – nowe oblicze szkoły jako Lokalnego Ośrodka Wiedzy i Edukacji” (POWR.02.14.00-00-1013/16)³, realizowanego w partnerstwie ze Stowarzyszeniem Aktywności Obywatelskiej „Carpe Diem”.

Zgodnie z opracowanym w ramach projektu modelem LOWE (Mazurek i in., 2018) diagnoza potrzeb edukacyjnych osób dorosłych była prowadzona na trzech etapach: (1) przed uruchomieniem ośrodków celem przygotowania wstępnej oferty każdego z nich oraz dopasowania opracowanego wcześniej modelu LOWE do potrzeb dorosłych i społeczności lokalnych, (2) przed podjęciem edukacji w LOWE przez osobę dorosłą celem

³ Kierownikiem projektu była dr Renata Kopczyk; ekspertami ds. modelu LOWE (odpowiedzialnymi także za diagnozę potrzeb w zakresie aktywności edukacyjnej i rozwoju kompetencji kluczowych społeczności lokalnych) z ramienia Politechniki Wrocławskiej byli dr Emilia Mazurek i dr Tomasz Stępień; ekspertkami ds. modelu LOWE z ramienia Stowarzyszenia Carpe Diem były Ewa Kuzilek-Sekścińska i Ewa Suchożebrska.

zdefiniowania kluczowej kompetencji wymagającej rozwoju oraz zaplanowania jej ścieżki rozwoju/uczenia się, (3) w trakcie realizacji ustalonej ścieżki rozwoju/uczenia się celem jej zmodyfikowania lub rozszerzenia, co miało wpływ także na ofertę LOWE (tj. elastyczne dopasowanie do diagnozowanych potrzeb edukacyjnych zgodnie z zasadą empowermentu). W dalszej części tekstu przedstawimy metodologię oraz wyniki pierwszego etapu diagnozy potrzeb społeczności lokalnych w zakresie aktywności edukacyjnej i rozwoju kompetencji kluczowych osób dorosłych.

Metodologia badań. Głównym celem przeprowadzonych przez nas badań było zdiagnozowanie potrzeb w zakresie aktywności edukacyjnej i rozwoju kompetencji kluczowych osób dorosłych tworzących społeczność lokalną, w której planowano utworzenie Lokalnego Ośrodka Wiedzy i Edukacji. Celem było także rozpoznanie aktualnej oferty edukacyjno-kulturalnej w społecznościach lokalnych oraz zdiagnozowanie ewentualnych barier utrudniających aktywizację dorosłych.

Badania przeprowadziliśmy osobiście w okresie od sierpnia do października 2017 roku w 20 szkołach, którym przyznano grant na uruchomienie LOWE w ramach projektu „Akademia Wiedzy Koniecznej – nowe oblicze szkoły jako Lokalnego Ośrodka Wiedzy i Edukacji”⁴. Szkoły te usytuowane są w siedmiu województwach: pomorskim, kujawsko-pomorskim, wielkopolskim, lubuskim, dolnośląskim, świętokrzyskim i podkarpackim. Są to szkoły mieszczące się zarówno w małych miejscowościach, gdzie szkoła stanowi jedyny lub jeden z nielicznych w okolicy ośrodków z ofertą edukacyjno-kulturalną, jak i w dużych miastach z bogatą infrastrukturą i zapleczem umożliwiającym całożyciowe uczenie się. Wśród nich znalazło się 15 szkół podstawowych, 3 zespoły szkół, 1 szkoła policealna i 1 centrum kształcenia ustawicznego. Większość z nich nie miała wcześniej doświadczeń w prowadzeniu systematycznych zajęć edukacyjnych dla dorosłych, z wyjątkiem zajęć dla rodziców uczniów szkoły oraz inicjatyw mających na celu integrację społeczności lokalnej (np. pikniki, bale seniora).

Na pierwszym etapie badań zastosowano metodę analizy dokumentów (tj. wnioski aplikacyjne szkół o przyznanie grantu na uruchomienie LOWE, dokumenty opisujące sytuację społeczno-ekonomiczną w danym regionie i strategię rozwoju, aktualna oferta edukacyjno-kulturalna dla osób dorosłych w społeczności lokalnej). Drugi etap badań

⁴ Lokalne Ośrodki Wiedzy i Edukacji w ramach niniejszego projektu powstały w szkołach: 1) na obszarze wiejskim: Szkoła Podstawowa im. Jana Pawła II w Łągiewnikach, Publiczna Szkoła Podstawowa im. Stanisława Matysika w Bieździej, Szkoła Podstawowa im. Stanisława Mikołajczyka w Jaskowej Dolnej, Publiczna Szkoła Podstawowa w Rywałdzie, Szkoła Podstawowa w Przeclawiu, Niepubliczna Szkoła Podstawowa Galileo nr 1 w Nakonowie, 2) na obszarze miejsko-wiejskim: Zespół Edukacyjny w Podmoklach Małych, Szkoła Podstawowa nr 2 im. Polskich Olimpijczyków w Świdnicy, Zespół Szkół im. Tadeusza Kościuszki w Miliczu, Zespół Szkół w Oleszycach, Zespół Szkół Ponadgimnazjalnych im. Orła Białego w Międzyborzu, Centrum Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego nr 3 w Gdyni, 3) na obszarze miejskim: Zespół Edukacyjno-Przedszkolny Szkoła z Pasją im. Elżbiety Sołtys w Ostrowcu Świętokrzyskim, Publiczna Szkoła Podstawowa nr 52 w Poznaniu, Zespół Szkolno-Przedszkolny w Gozdniczy, Dolnośląska Akademia Realizacji Dźwięku we Wrocławiu, Społeczny Zespół Szkolno-Przedszkolny w Kudowie-Zdroju, Publiczna Szkoła Podstawowa Leonardo we Wrocławiu, Publiczna Szkoła Podstawowa Cogito w Poznaniu, Szkoła Podstawowa nr 1 w Chodzieży.

polegał na przeprowadzeniu w każdej szkole dwóch zogniskowanych wywiadów grupowych: (1) z udziałem osób dorosłych reprezentujących społeczność lokalną, potencjalnych uczestników zajęć, (2) z udziałem przedstawicieli instytucji i pracodawców działających w otoczeniu szkoły. Każdy z wywiadów rozpoczynano od przedstawienia założeń projektu oraz zadań, jakie ma wypełniać LOWE. Następnie informowano o celu badań i jego przebiegu. Po wyrażeniu zgody na udział w badaniach rozpoczynano wywiad od skierowania prośby do uczestników: Proszę opowiedzieć o miejscowości, w której się znajdujemy. Czym zajmują się mieszkańcy, jak spędzają wolny czas, gdzie się spotykają, jaka jest oferta edukacyjna i kulturalna dla osób dorosłych. Podczas wywiadów fokusowych zadawano pytania otwarte dotyczące następujących obszarów: aktualna oferta edukacyjno-kulturalna w najbliższym otoczeniu szkoły, udział dorosłych w dotychczas organizowanych działaniach edukacyjno-kulturalnych, potrzeby edukacyjne dorosłych w społeczności lokalnej, zapotrzebowanie na kwalifikacje i kompetencje na lokalnym rynku pracy, bariery utrudniające/uniemożliwiające udział w edukacji, spostrzeganie/ocena nowej funkcji szkoły (tj. edukacji dorosłych). Osoby dorosłe pytano dodatkowo o oczekiwania dotyczące oferty LOWE oraz proszono o opisanie „szkoły marzeń” dla dorosłych. Natomiast specjalistów reprezentujących instytucje i pracodawców proszono także o opisanie problemów społeczno-ekonomicznych w najbliższym otoczeniu oraz o wskazanie luk kompetencyjnych na lokalnym rynku pracy.

W sumie w 40 zogniskowanych wywiadach grupowych wzięło udział 314 osób (w tym 221 kobiet i 93 mężczyzn). Grupa dorosłych, potencjalnych odbiorców oferty LOWE, liczyła 178 osób. Najstarsza osoba biorąca udział w badaniach miała 68 lat, najmłodsza 18. Natomiast grupa przedstawicieli instytucji liczyła 136 osób. W tabelach 1 i 2 przedstawiono szczegółowe dane socjodemograficzne osób biorących udział w badaniach.

Tabela 1. Charakterystyka osób dorosłych reprezentujących społeczności lokalne biorących udział w badaniach

Cecha		Liczba osób
Płeć	kobiety	128
	mężczyźni	50
Miejsce zamieszkania	duże miasto (> 100 tys.)	28
	średnie miasto (20–100 tys.)	30
	małe miasto (< 20 tys.)	37
	wieś	83
Wykształcenie	wyższe	75
	ponadgimnazjalne (w tym zawodowe)	94
	gimnazjalne	0
	podstawowe	9
Status zawodowy	pracujący	113
	bierny zawodowo	29
	bezrobotny	36

Tabela 2. Charakterystyka przedstawicieli instytucji biorących udział w badaniach

Cecha		Liczba osób
Płeć	kobiety	93
	mężczyźni	43
Miejsce zamieszkania	duże miasto (> 100 tys.)	25
	średnie miasto (20–100 tys.)	30
	małe miasto (< 20 tys.)	29
	wieś	52
Rodzaj reprezentowanej instytucji	szkoła uruchamiająca LOWE	31
	organ prowadzący szkołę	17
	pracodawca	15
	stowarzyszenie, fundacja	13
	ośrodek kultury	12
	MOPS/GOPS	8
	koło gospodyń wiejskich	8
	inna szkoła	4
	urząd pracy	3
	inne	25

Analizę materiału badawczego rozpoczęto od analizy dokumentów zastanych, w dalszej kolejności przeprowadzono analizę wypowiedzi osób biorących udział w zogniskowanych wywiadach grupowych. Przyjęliśmy indukcyjne podejście do analizy jakościowej wywiadów, zakładające brak wstępnych kategoryzacji (Riessman, 2005). W trakcie analizy kodowaliśmy zgłaszane potrzeby edukacyjne, następnie je grupowaliśmy i dopiero w dalszej kolejności odnosiliśmy je do kompetencji kluczowych mających podlegać rozwojowi zgodnie z założeniami projektu. Odniesienie ujawnianych potrzeb edukacyjnych do kompetencji kluczowych było jedynie związane z wymogami formalnymi w związku z realizacją projektu współfinansowanego ze środków UE, nie stanowiło to jednak ograniczenia dla samej diagnozy potrzeb. Założenia wcześniej opracowanego modelu LOWE opierały się na idei empowermentu, zatem kadra ośrodków oraz oferta edukacyjna miały angażować dorosłych, wzmacniać ich w próbach samodzielnego rozwiązywania problemów, inicjować także nieformalne uczenie się. Dzięki temu nie zawężaliśmy obszarów identyfikowanych jako ważne z perspektywy edukacji dorosłych. Potrzeby edukacyjne nieodnoszące się wprost do kompetencji kluczowych były kodowane, grupowane i analizowane odrębnie jako istotne z punktu widzenia organizowania i prowadzenia edukacji w LOWE.

Wyniki badań. Na podstawie analizy materiału badawczego stwierdzono, że najczęściej wskazywaną potrzebą edukacyjną dorosłych jest potrzeba rozwoju w zakresie dwóch kompetencji kluczowych: (1) kompetencji społecznych i obywatelskich oraz (2) porozumiewanie się w języku ojczystym i językach obcych. Konieczność rozwoju pierwszej z nich była tłumaczona przede wszystkim chęcią lepszego radzenia sobie w codziennych interakcjach społecznych na różnych płaszczyznach (np. zawodowej,

rodzinnej, konsumenckiej, sąsiedzkiej). Warto odnotować, że najczęściej wskazywanym deficytem w ramach tej kompetencji były braki w wiedzy w zakresie wychowania dziecka (np. rozwój dziecka, komunikacja w rodzinie, błędy wychowawcze) oraz wspomaganie jego rozwoju (np. pomoc w odrabianiu lekcji), co skutkuje poczuciem braku przygotowania do pełnienia roli rodzica, konfliktami w rodzinach, a także – w niektórych przypadkach – dysfunkcyjnością rodzin. Istotny przy tym jest fakt, że problem ten diagnozowali nie tylko specjaliści (np. pedagodzy, kuratorzy sądowi) uczestniczący w badaniach, ale także rodzice i dziadkowie. Potrzebę zorganizowania warsztatów rozwijających kompetencje wychowawcze oraz doradztwa psychoedukacyjnego zgłoszono w 17 społecznościach lokalnych, w których prowadzono badania. W obrębie kompetencji społecznych i obywatelskich wymieniano także zainteresowanie pogłębianiem wiedzy i doskonaleniem umiejętności w obszarze komunikacji interpersonalnej (11)⁵, autoprezentacji (9), edukacji zdrowotnej (8), radzenia sobie w sytuacjach trudnych (6), a także polskiej historii i tradycji (3). Często podkreślano także chęć udziału w edukacji międzypokoleniowej (11) i klubie dyskusyjnym (8), upatrując w nich szansę na integrację społeczności lokalnej, wzajemne uczenie się oraz poznanie osób „z sąsiedztwa” zajmujących się czymś interesującym.

Potrzebę doskonalenia kompetencji porozumiewania się w języku ojczystym i w językach obcych najczęściej kojarzono z rozwojem zawodowym, aczkolwiek niektórzy (przede wszystkim seniorzy) zgłaszali chęć uczenia się języków obcych ze względów osobistych (np. z powodu emigracji członków rodziny). W większości społeczności lokalnych zgłoszono potrzebę uczenia się języka angielskiego (16) i niemieckiego (12), rzadziej innych języków (5) (np. j. czeskiego ze względu na bliskość granicy polsko-czeskiej i podejmowanie przez Polaków pracy w Czechach). W dwóch społecznościach lokalnych (tj. w Gdyni i w Podmoklach Małych) dostrzeżono potrzebę oferowania zajęć dla obcokrajowców chcących uczyć się języka polskiego. Rzadziej (6) wspomiano o potrzebie rozwijania umiejętności komunikowania się w języku ojczystym. W tym kontekście proponowano warsztaty teatralne (2) oraz pomoc w sporządzaniu pism urzędowych (3). Nieidentyfikowanie potrzeby rozwoju w tym zakresie może być niepokojące, biorąc pod uwagę przywołane wcześniej wyniki badań PIAAC. Rozumienie treści komunikatów pisemnych i ustnych, krytyczna analiza tekstu wydają się być ważnym obszarem do rozwoju, niedostrzeganym/niedocenianym nie tylko przez dorosłych, ale i specjalistów reprezentujących instytucje z otoczenia szkoły.

Kolejną kompetencją często wskazywaną jako wymagającą rozwoju były kompetencje informatyczne. W tym zakresie mówiono o potrzebie zorganizowania warsztatów komputerowych na poziomie podstawowym (16), przede wszystkim dla seniorów, oraz na poziomie zaawansowanym (11). Na poziomie zaawansowanym proponowano następującą tematykę zajęć: grafika komputerowa, programowanie, robotyka, tworzenie stron internetowych. Proponowano tu także organizowanie zajęć z udziałem dorosłych i dzieci. Podkreślano także potrzebę rozwoju e-kompetencji (11) (np. bankowość

⁵ W nawiasach podano liczbę społeczności lokalnych, w których zgłoszono potrzebę rozwoju wymienionej kompetencji.

elektroniczna, wypełnianie e-formularzy, zakupy w sieci), wskazując problem zagrożenia wykluczeniem cyfrowym niektórych grup społecznych (przede wszystkim seniorów i rolników). Sporadycznie (2) poruszano konieczność pogłębiania wiedzy w zakresie bezpieczeństwa w sieci. W zakresie rozwoju kompetencji informatycznych wystąpiła różnica pomiędzy społecznościami lokalnymi, biorąc pod uwagę ich usytuowanie. Zdecydowanie częściej potrzebę rozwoju tej kompetencji zgłaszano na obszarach wiejskich i miejsko-wiejskich, choć jednocześnie tutaj wspominano, że oferta zajęć w tym zakresie jest/była urozmaicona. Warsztaty komputerowe są/były organizowane w ramach różnych projektów dofinansowanych ze środków UE, ale nie ma/nie było nimi dużego zainteresowania bądź odnotowano tzw. „słomiany zapal”. Interesujące zatem jest to, że dostrzega się potrzebę edukacji, a jednocześnie jest znikome zainteresowanie możliwością jej zaspokojenia.

Ważną kompetencją spostrzeganą jako obszar wymagający uczenia się było także poczucie inicjatywy i przedsiębiorczość. W tym kontekście wymieniano potrzebę zorganizowania warsztatów przedsiębiorczości (w tym prowadzenia własnej działalności gospodarczej) (12), doradztwa zawodowego (7) oraz specjalistycznych szkoleń nadających kwalifikacje zawodowe (np. szkolenie operatora koparki) (10) i rozwijających kompetencje zawodowe (np. agroturystyka i enoturystyka, krawiectwo) (7). W wywiadach focusowych z udziałem specjalistów i pracodawców zdiagnozowano także potrzebę budowania poczucia własnej wartości (6), szczególnie w kontekście osób długotrwale bezrobotnych, z niższym wykształceniem, kobiet biernych zawodowo ze względu na długi pobyt na urlopie wychowawczym. Tej potrzeby nie ujawniali dorośli, potencjalni odbiorcy oferty LOWE. W obrębie tej kompetencji także odnotowano różnicę pomiędzy społecznościami lokalnymi. Na obszarach wiejskich i miejsko-wiejskich znacząco częściej podejmowano kwestię potrzeby podnoszenia kwalifikacji i kompetencji zawodowych umożliwiających zdobycie lub zmianę pracy, natomiast na obszarze miejskim częściej diagnozowano potrzebę konsultacji z doradcą zawodowym nie tylko dla osób nieaktywnych zawodowo, ale także dla pracujących chcących świadomie zaplanować/zmienić swoją drogę zawodową.

Przeгляд analizowanych dokumentów wskazuje, że w każdej społeczności lokalnej biorącej udział w badaniach jest urozmaicona oferta kulturalna dla dorosłych. Na obszarach wiejskich częściej ma ona wymiar choć cykliczny, to jednak okazjonalny, związany z uroczystościami, świętami (np. dożynki, Gminny Dzień Kobiet). W wypowiedziach uczestników badań (częściej w grupach osób dorosłych niż specjalistów i pracodawców) pojawiła się jednak potrzeba rozwoju świadomości i ekspresji kulturowej. Proponowano umożliwienie udziału w wydarzeniach kulturalnych (np. udział w spektaklach, projekcjach filmów, wystawach) (10) oraz organizowanie warsztatów artystycznych i rękodzielniczych (7), muzycznych (5), tanecznych (2), florystycznych (2), kulinarnych (2). Znacząco częściej potrzeby edukacyjne dorosłych w tym zakresie były definiowane w społecznościach na obszarach wiejskich. Tłumaczono, że udział w takich zajęciach umożliwi dorosłym nie tylko rozwój osobisty i twórczy, ale także będzie okazją do podjęcia aktywności i integracji społecznej. Na wsiach i w małych

miastach oddalonych od dużych ośrodków kulturalnych wskazywano brak możliwości korzystania z oferty kulturalnej ze względu na czynniki zewnętrzne (tj. wysokie koszty, utrudniony dojazd). Wśród uczestników badań były osoby, które nigdy lub od wielu lat nie były w kinie, teatrze, operze.

Na podstawie analizy materiału badawczego można stwierdzić, że dwie spośród kompetencji kluczowych (tj. umiejętność uczenia się oraz kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne) były marginalizowane jako obszar wymagający doskonalenia. Tylko w czterech grupach badanych (w tym dwóch z udziałem specjalistów) podjęto problem potrzeby wspomaganie dorosłych w uczeniu się poprzez zaprezentowanie im technik wspomagających uczenie się oraz możliwości przeciwdziałania barierom w edukacji. Warto przy tym zaznaczyć, że choć liczna grupa osób dorosłych identyfikowała potrzebę pozyskania wiedzy na temat wspomaganie ich dzieci w odrabianiu lekcji i uczeniu się, to marginalizowano ten problem z perspektywy własnego uczenia się. Fakt ten można tłumaczyć tym, że dorośli mogą być przekonani, że potrafią się uczyć – zwykle mają liczne doświadczenia edukacyjne i wiele lat spędzili w szkole. Nie dostrzegano także potrzeby rozwoju kompetencji matematycznych i naukowo-technicznych, z wyjątkiem dwóch społeczności lokalnych na obszarze miejsko-wiejskim, w których zgłoszono chęć udziału w zajęciach z podstaw rachunkowości. Podobnie jak w wypadku umiejętności porozumiewania się w języku ojczystym, nieidentyfikowanie deficytów w tym zakresie może budzić niepokój, biorąc pod uwagę m.in. wyniki badań PIAAC.

W wypowiedziach osób badanych, przede wszystkim dorosłych, pojawiły się także potrzeby niezwiązane z kompetencjami kluczowymi i tematyką zajęć, ale z przebiegiem procesu kształcenia. Pierwsza grupa potrzeb w tym zakresie dotyczyła czasu zajęć. Osoby dorosłe najczęściej proponowały organizowanie zajęć popołudniami w dni pracujące. Wyjątek w tym zakresie stanowiły osoby prowadzące gospodarstwa rolne, preferujące zajęcia do południa. Istniały duże różnice w zakresie oczekiwań odnośnie do organizacji zajęć – proponowano zarówno zajęcia pojedyncze w większym wymiarze godzin, jak i cykliczne.

Druga grupa oczekiwań dotyczyła osób prowadzących zajęcia dla dorosłych. Wątek ten był częściej podejmowany w społecznościach na obszarach wiejskich i miejsko-wiejskich, które sygnalizowały chęć udziału w spotkaniach „z ciekawymi ludźmi” (np. podróżnikami, autorami książek) oraz podkreślały konieczność prowadzenia zajęć przez specjalistów w danym obszarze, którzy „wiedzą, jak coś powinno wyglądać, a nie tylko jak my myślimy, że tak to powinno wyglądać” (wywiad z dorosłymi, Bieździedza, 18.07.2017). W społecznościach lokalnych o wysokim poziomie integracji społecznej (tj. na wsiach i w małych miastach) specjaliści reprezentujący instytucje sugerowali, że niektóre zajęcia powinny być prowadzone przez edukatorów spoza społeczności. Sytuacja ta dotyczyła zajęć o „wrażliwej” tematyce (np. komunikacja w rodzinie). W tym kontekście podejmowano problem budowania relacji nauczycieli szkoły z rodzicami uczniów szkoły, zwracając uwagę na możliwy konflikt ról nauczyciel dziecka

–nauczyciel uczącego się dorosłego (tj. rodzica ucznia). Stąd sugerowano potrzebę zatrudnienia w LOWE także specjalistów spoza szkoły.

Trzecia grupa oczekiwań odnośnie do zajęć w LOWE dotyczyła form i metod nauczania. Zgłaszano potrzebę udziału w zajęciach warsztatowych, umożliwiających uczenie się przez działanie oraz terenowych, organizowanych poza salą dydaktyczną (np. w studio nagrań). W niektórych grupach zidentyfikowano potrzebę udziału w projekcie edukacyjnym, który umożliwi pokazanie efektów pracy szerszej społeczności i podniesienie wiary w swoje możliwości: „Chcemy pokazać, że możemy coś więcej; że nie jesteśmy głupi” (wywiad z dorosłymi, Ostrowiec Świętokrzyski, 17.07.2017). Proponowano także prowadzenie punktów konsultacyjnych i doradczych. Niektórzy dorośli zgłaszali także potrzeby w zakresie eliminacji barier utrudniających udział w edukacji (np. zapewnienie dojazdu na zajęcia i pomocy dydaktycznych, zorganizowanie opieki dla osób zależnych na czas ich udziału w zajęciach). Specjaliści i pracodawcy z kolei podkreślali konieczność oferowania dodatkowego wsparcia dla osób słabo radzących sobie w roli ucznia (np. pomoc osoby motywującej do zmiany, utworzenie grup wsparcia).

W trakcie wywiadów proszono także o opinię, czy szkoła jest właściwym miejscem edukacji dorosłych. Każda grupa biorąca udział w badaniach pozytywnie oceniła to rozwiązanie. Jako jego główną zaletę wskazywano bliskość szkoły w stosunku do miejsca zamieszkania: „Szkoła jest sercem naszej wsi” (wywiad z przedstawicielami instytucji, Podmokle Małe, 26.07.2017). Więcej wątpliwości w tym zakresie zgłaszali przedstawiciele szkoły i instytucji z jej otoczenia, obawiając się, że może pojawić się problem aktywizacji osób niebędących rodzicami dzieci uczęszczających do szkoły, lęk przed „powrotem do szkoły” dorosłych. Dlatego też sugerowali, aby w szkole stworzyć przestrzeń przeznaczoną wyłącznie/głównie na działania edukacyjne planowane w ramach LOWE. Przestrzeń ta miałyby być tak zaaranżowana, aby nie kojarzyła się z klasą lekcyjną, a dodatkowo miałyby budować poczucie „bycia u siebie” (tj. w LOWE, nie zaś w szkole).

Choć w trakcie badań zdiagnozowano liczne potrzeby edukacyjne osób dorosłych, to jednak warto odnotować, że w niektórych grupach badanych z udziałem dorosłych obserwowaliśmy trudność w zidentyfikowaniu i zwerbalizowaniu własnych potrzeb i oczekiwań odnośnie do uczenia się i rozwoju. W trakcie jednego z wywiadów osoby (tj. matki) w nim uczestniczące utożsamiały własną edukację i rozwój z pracą na rzecz swojego dziecka: „Szkoła marzeń dla dorosłych to: <<uśmiech na twarzy mojego dziecka>>, <<szczęście naszych dzieci>>, <<nasza szkoła>>” (wywiad z dorosłymi, Ostrowiec Świętokrzyski, 17.07.2017). Podczas niektórych wywiadów dorośli skupiali się przede wszystkim na konieczności uczenia się języków obcych i obsługi programów komputerowych (co często potocznie kojarzy się z edukacją dorosłych), podczas gdy specjaliści reprezentujący instytucje działające w społeczności lokalnej przedstawiali liczne problemy społeczne (np. ubóstwo, uzależnienia, dysfunkcyjność rodzin, wyuczona bezradność, bierność społeczna), których rozwiązywanie możliwe jest na drodze wszechstronnej edukacji. Dlatego też analiza dokumentów oraz przeprowadzenie

dwóch odrębnych zogniskowanych wywiadów grupowych dało nam możliwość komplementarnego spojrzenia na problemy każdej ze społeczności lokalnych oraz potrzeby edukacyjne dorosłych.

W trakcie zogniskowanych wywiadów grupowych zidentyfikowano także główne bariery braku lub niskiej aktywności dorosłych w edukacji. Osoby dorosłe najczęściej wskazywały: brak oferty edukacyjnej w pobliżu miejsca zamieszkania, brak czasu spowodowany nadmiarem obowiązków rodzinnych i zawodowych, ograniczenia finansowe i zdrowotne. Natomiast specjaliści reprezentujący instytucje diagnozowali „słomiany zapal” dorosłych, brak przygotowania do zagospodarowania wolnego czasu, kojarzenie edukacji głównie z rozwojem zawodowym, bariery finansowe, a także lęk przed oceną innych.

Wyniki przeprowadzonych badań posłużyły do opracowania wstępnej oferty edukacyjnej każdego z 20 LOWE. Zgodnie z założeniami opracowanego modelu LOWE oferta zajęć skierowana do dorosłych mogła się zmieniać w trakcie projektu, aby w jak najwyższym stopniu odpowiadała oczekiwaniom i potrzebom uczących się. Ponadto edukacja pozaformalna miała inspirować i przygotować uczących się do nieformalnego uczenia się w wymiarze indywidualnym i w społecznościach uczących się. Projekty edukacyjne i edukatorzy dorosłych mają nie tylko pełnić funkcję socjalizacyjną wobec jednostki i grup społecznych, ale także prowadzić do ich emancypacji (Kurantowicz, 2007).

Podsumowanie. Ewa Solarczyk-Ambrozik stwierdza, że „bez względu na przyjęty paradygmat dotyczący kształcenia ustawicznego rozumie się przez nie kształcenie obejmujące i scalające wszystkie formy nauczania i uczenia się, które z jednej strony, winny być dostosowane do indywidualnych potrzeb i możliwości, z drugiej zaś – stanowić o budowie społeczeństwa uczącego się, w którym występują obiektywne przesłanki szeroko rozumianego uczestnictwa społecznego” (Solarczyk-Ambrozik, 2005, s. 67). Tym samym Lokalne Ośrodki Wiedzy i Edukacji, będące centrami organizowania i animowania pozaformalnej edukacji dorosłych w ich najbliższym otoczeniu, przyczyniają się do zwiększenia dostępu osobom dorosłym do edukacji pozaformalnej, a jednocześnie zachęcają do nieformalnego uczenia się. Głównym zadaniem ośrodków jest rozwijanie kompetencji kluczowych dorosłych zgodnie z ich potrzebami, zdiagnozowanymi problemami społecznymi w konkretnym regionie i wymaganiami lokalnego rynku pracy zgodnie z zasadą empowermentu i indywidualizacji kształcenia (Mazurek i in., 2018).

Edukacja dorosłych prowadzona w LOWE służyć ma zarówno rozwojowi osób dorosłych, jak i całej społeczności uczących się (w szerszym wymiarze społeczności lokalnej). Zatem jest to edukacja w grupie społecznej, w której wyróżnić można wymiar indywidualny i społeczny. „Pierwszy z nich koncentruje się na czynnikach wewnętrznych (na posiadanych przez jednostkę kompetencjach i motywach do działań w małych grupach) i zewnętrznych (głównie środowiskowych wzorach uczestnictwa jednostki w małych grupach oraz społecznych możliwościach tej partycypacji) (Kurantowicz,

2007, s. 63). Mogą one stanowić zasoby bądź bariery w uczeniu się dorosłych. Na podstawie przeprowadzonych badań można stwierdzić, że stopień integracji społeczności lokalnej i jej funkcjonowanie mają znaczenie w procesie diagnozowania potrzeb edukacyjnych, budowania motywacji do edukacji oraz w uczeniu się.

Aktywność edukacyjna osób dorosłych w małych grupach społecznych składających się głównie z osób znanych, mieszkających na tym samym terenie pozostaje w ścisłym związku z wzorami funkcjonowania społeczności lokalnej. Na wsiach i w małych miastach, dla których charakterystyczny jest wysoki stopień integracji społecznej i poczucia wspólnoty, zdiagnozowane potrzeby w zakresie aktywności edukacyjnej i rozwoju kompetencji kluczowych są bardziej skoncentrowane na społeczności lokalnej, która staje się głównym podmiotem działań edukacyjnych. Wyrazem tego jest większe zainteresowanie zajęciami umożliwiającymi integrację społeczną i wspólne spędzanie czasu oraz precyzyjne określenie obszarów wymagających rozwoju ze względu na wymagania lokalnego rynku pracy. Jednocześnie wzory zachowań grupy społecznej są znaczącym czynnikiem motywacji do działań w uczącej się społeczności. Natomiast w średnich i dużych miastach, dla których charakterystyczny jest niższy poziom integracji w wymiarze lokalnym, opisywane potrzeby są bardziej skonkretyzowane, a jednocześnie bardziej zorientowane na rozwój osobisty. Potrzeba integracji społecznej na drodze wspólnego uczenia się spostrzegana jest przede wszystkim przez pryzmat edukacji międzypokoleniowej (w tym angażującej rodziny). Podmiotem działań edukacyjnych staje się tu jednostka i rodzina. Głównymi czynnikami motywującymi do uczenia się są dotychczasowe doświadczenia edukacyjne oraz wizja własnego rozwoju. Bogatsza oferta edukacji, w porównaniu z ofertą na wsi i w małych miastach, stanowi znaczącą alternatywę dla oferty LOWE.

W efekcie przeprowadzonych badań ujawniła się jeszcze jedna znacząca różnica pomiędzy różnymi społecznościami lokalnymi w kontekście planowanej w nich edukacji pozaformalnej. Największym wyzwaniem dla kadry ośrodków w średnich i dużych miastach jest przełamanie bierności społecznej oraz zachęcenie do udziału w organizowanych zajęciach osoby niezaangażowane dotychczas w życie szkoły. Natomiast istotnym problemem w małych społecznościach lokalnych wydaje się być ryzyko stygmatyzacji lub obniżenia poczucia własnej wartości osób doświadczających niepowodzeń edukacyjnych w LOWE. Stąd ważna jest tu rola kadry realizującej zdania w LOWE, aby towarzyszyć dorosłym w zmianie, wspierać i stwarzać sytuacje umożliwiające sukcesy edukacyjne.

Bibliografia

1. Barkley E.F., Major C.H., Cross K.P. (2014), *Collaborative Learning Techniques. A Handbook for College Faculty*, San Francisco: Jossey-Bass.
2. Burski J., Chłóń-Domińczak A., Palczyńska M., Rynko M., Śpiewanowski P. (2013), *Umiejętności Polaków – wyniki Międzynarodowego Badania Kompetencji Osób Dorosłych (PIAAC) – Raport*, Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych.

3. Cross K.P. (1981), *Adults as Learners. Increasing Participation and Facilitating Learning*, San Francisco, Jossey-Bass.
4. Crowder M., Pupynin K. (1993), *The Motivation to Train. A Review of the Literature and the Development of a Comprehensive Theoretical Model of Training Motivation*, Sheffield, Employment Department Group.
5. Czarnik Sz., Turek K. (2014), *Aktywność zawodowa i wykształcenie Polaków*, Warszawa, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.
6. GUS (2018), *Kształcenie dorosłych 2016*, Gdańsk, Główny Urząd Statystyczny, Urząd Statystyczny w Gdańsku.
7. Hargreaves A. (2003), *Teaching in the Knowledge Society. Education in the Age of Insecurity*, London – New York.
8. Hargreaves A., Fullan M. (2012), *Professional Capital. Transforming Teaching in Every School*, New York, Teachers College Press.
9. Hargreaves A., Fullan M. (2013), *The Power of Professional Capital: With an Investment in Collaboration, Teachers Become Nation Builders*, Journal of Staff Development, Vol. 34, No. 3, s. 36–39.
10. Illeris K. (red.) (2009), *Contemporary Theories of Learning. Learning theorists... in their own words*, London, New York, Routledge.
11. Illeris K. (2009), *A comprehensive understanding of human learning*, [in:] Illeris K. (red.), *Contemporary Theories of Learning. Learning theorists... in their own words*, London, New York, Routledge, s. 7–20.
12. Jarvis P. (2009), *Learning to be a person in society: learning to be me*, [in:] Illeris K. (red.), *Contemporary Theories of Learning. Learning theorists... in their own words*, London, New York, Routledge, s. 21–34.
13. Jurgiel-Aleksander A., *Doświadczenia edukacyjne w perspektywie andragogicznej. Studium biograficzno-fenomenograficzne*, Gdańsk 2013.
14. Kurantowicz E. (2007), *O uczących się społecznościach. Wybrane praktyki edukacyjne ludzi dorosłych*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław.
15. Litawa A., Szarota Z. (2016), *Negatywne aspekty uczestnictwa w edukacji w opiniach uczących się dorosłych*, e-mentor, 4(66).
16. Malewski M. (1998), *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
17. Mazurek E. (w druku), *Lokalny Ośrodek Wiedzy i Edukacji – centrum inicjowania i koordynowania edukacji dorosłych w społecznościach lokalnych*.
18. Mazurek E., Kuzilek-Sekścińska E., Suchożebrska E., Stępień T. (2018), *Model Lokalnego Ośrodka Wiedzy i Edukacji „Akademia Wiedzy Koniecznej”*. Wrocław: WIPRA.
19. Mikołajczyk K. (2011), *Nowe trendy w kształceniu dorosłych*, Warszawa, Broszura Ośrodka Rozwoju Edukacji (ORE).
20. Paszenda I. (2012), *Nierówność dostępu do edukacji w szkole wyższej. Wybrane tendencje i egzemplifikacje*, [w:] W. Żłobicki, B. Maj (red.), *Nierówność szans edukacyjnych. Przyczyny, skutki, koncepcje zmian*, Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
21. Riessman C.K. (2005), *Narrative Analysis*, [w:] Kelly N., Horrocks Ch., Milnes K., Roberts B., Robinson D. (red.), *Narrative, Memory & Everyday Life*. Huddersfield: University of Huddersfield, Huddersfield.
22. Rosalska M. (2018), *Chcę czy muszę? O motywach aktywności edukacyjnej dorosłych*, Materiały z III Forum Edukacji Dorosłych w Warszawie.

23. Solarczyk H. (2014), *Eklektyzm w edukacji (dorosłych). Dlaczego?* [w:] A. Semenowicz, H. Solarczyk, A. Szwech (red.), *Inspiracje pedagogią freinetowską. Studia, źródła, wspomnienia dedykowane Halinie Semenowicz*, Toruń, Wydawnictwo Naukowe UMK.
24. Solarczyk-Ambrozik E. (2005), *Oświata dorosłych w zmieniającej się rzeczywistości – między nowoczesnością a postmodernizmem*, *Chowanna, T. 2(25)*, s. 56–68.
25. Stec K., Strzebońska A., Worek B., Antosz P. (2018), *Bilans Kapitału Ludzkiego. Rozwój kompetencji – uczenie się osób dorosłych i podmioty oferujące usługi rozwojowe*, Kraków, PARP Grupa PFR.
26. Szarota Z. (2019), *Priorytety i funkcje społeczne edukacji w dorosłości – perspektywa Celów Zrównoważonego Rozwoju UNESCO 2030*, e-mentor, 1(78).

Netografia

1. Eurostat, <http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitViewTableAction.do> (otwarty 9.05.2019)
2. Ministerstwo Edukacji Narodowej, serwis programu Wiedza Edukacja Rozwój, <https://efs.men.gov.pl/ogloszenia-nabory/zwiekszenie-dostepu-osob-doroslych-do-roznych-form-uczenia-sie-przez-cale-zycie-poprzez-przygotowanie-szkol-do-pelnienia-roli-lokalnych-osrodkow-wiedzy-i-edukacji/> (otwarcia wielokrotne, 2017-2019).
3. Politechnika Wroclawska, Studium Nauk Humanistycznych i Społecznych, <http://snhis.pwr.edu.pl/projekty/projekt-awk-nowe-oblicze-szkoly-jako-lowe> (otwarcia wielokrotne, 2017-2019).

Informacja o źródłach finansowania

Badania zostały sfinansowane ze środków Unii Europejskiej i budżetu państwa w ramach projektu „Akademia Wiedzy Koniecznej – nowe oblicze szkoły jako Lokalnego Ośrodka Wiedzy i Edukacji” (POWR.02.14.00-00-1013/16, Beneficjent: Politechnika Wroclawska).

dr Emilia MAZUREK – Politechnika Wroclawska, Studium Nauk Humanistycznych i Społecznych; emilia.mazurek@pwr.edu.pl

dr Tomasz STEPIEN – Politechnika Wroclawska, Studium Nauk Humanistycznych i Społecznych