

OBSZARY PRAKTYKI ANDRAGOGICZNEJ

Marta Dobrzyniak

ORCID 0000-0001-8997-8715

DOŚWIADCZANIE I ROZUMIENIE KOMPETENCJI PRZEZ EDUKATORÓW OSÓB DOROSŁYCH. PERSPEKTYWA FENOMENOGRAFICZNA

Słowa kluczowe: kompetencje, edukatorzy osób dorosłych, fenomenografia.

Streszczenie: Artykuł koncentruje się na kompetencjach doświadczanych przez edukatorów osób dorosłych. Treść artykułu jest oparta na wynikach badania fenomenograficznego przeprowadzonego w 2017 i 2018 roku. Przedstawiona przestrzeń wynikowa stanowi uporządkowany zbiór indywidualnych koncepcji i zbiorowych sposobów doświadczania i rozumienia kompetencji. Poprzedza ją przegląd wybranych teorii dotyczących edukacji dorosłych oraz opis zastosowanej metody fenomenograficznej stanowiącej podstawę badania.

Wstęp

Najbardziej znanym na świecie przykładem systemowej edukacji dorosłych jest Dania. Na duński przykład, związany z działalnością Mikołaja Fryderyka Seweryna Grundtviga zapoczątkowaną w połowie XIX wieku, powołuje się jeden z najbardziej znanych autorów koncepcji dotyczących edukacji dorosłych, Eduard Lindeman w swojej publikacji z 1926 roku *The Meaning of Adult Education* (Lindeman, 1926).

Istotą aktualności koncepcji Lindemana, zawartej w niewielkiej objętościowo publikacji z 1926 roku, jest w szczególności jego twierdzenie o tym, że „najbardziej wartościowym zasobem w edukacji dorosłych jest doświadczenie osoby uczącej się” (Lindeman, 1926, s. 6), które stanowi podstawę kontynuowania uczenia się. Jako socjolog Lindeman zwracał uwagę na znaczenie uczenia się w grupie. Pisał, że „każda grupa społeczna powinna być jednocześnie grupą uczących się dorosłych, a nawet poszedłbym dalej, wierząc, że każda dobrze funkcjonująca grupa dorosłych prędzej czy później stanie się działającą grupą społeczną” (Lindeman,

1945, s. 4). Ten wątek ma też związek z demokracją, która w myśli Lindemana stanowi znaczący wątek. Podkreślał on, że edukacja dorosłych jest zasadniczym sposobem na dążenie do demokratycznego ładu. Zwracał uwagę na różnice pomiędzy „władzą nad” oraz „władzą z”. Przekłada się to bezpośrednio na sposób prowadzenia edukacji dorosłych.

Malcolm Knowles jest uznawany za twórcę koncepcji andragogiki opisującej właściwości uczenia się dorosłych, według której dorośli uczą się inaczej niż dzieci. Wśród różnic eksponuje w szczególności to, że dorośli muszą wiedzieć, dlaczego mają się czegoś uczyć, zanim przystąpią do tego procesu, a także to, że mają oni doświadczenie, które wykorzystują w procesie uczenia się i że zazwyczaj poszukują w uczeniu się takich elementów, które mogą w praktyce wykorzystywać (Knowles, 2009).

Jakość i skuteczność edukacji osób dorosłych z pewnością wiąże się także z kompetencjami edukatora wspierającego uczenie się dorosłych. Znajomość tych kompetencji jest zatem istotna dla optymalnej realizacji zadań edukatora osób dorosłych. Pojawia się także wyzwanie związane z rolą edukatorów, których zadaniem jest głównie wspieranie uczenia się osób dorosłych. Do takich edukatorów można zaliczyć zarówno nauczycieli w edukacji ustawicznej, jak i doradców, instruktorów, mistrzów zawodu oraz całą rzeszę osób zajmujących się formalną bądź pozaformalną edukacją adresowaną do dorosłych osób wchodzących po raz pierwszy na rynek pracy, jak i do osób, które pracują lub poszukują nowego miejsca aktywności zawodowej, bądź osób, które chcą się rozwijać.

Podstawy metodologiczne badania

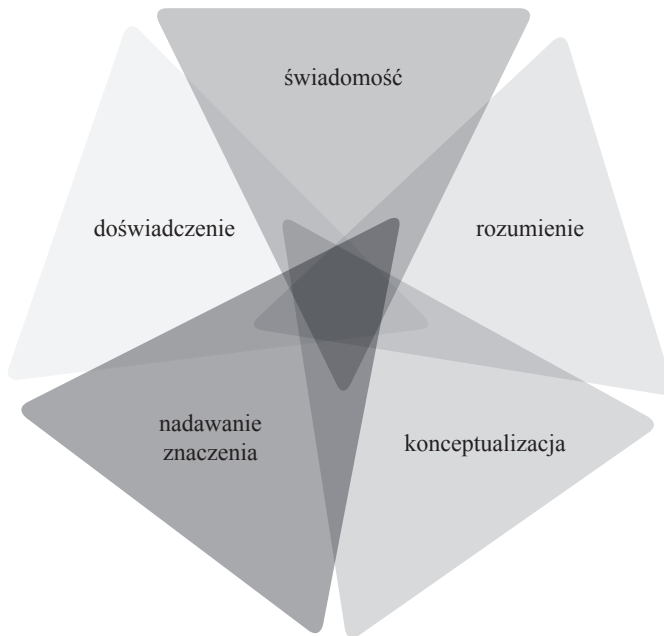
Przedmiotem przeprowadzonego badania było doświadczanie kompetencji przez edukatorów osób dorosłych. Celem badania było poznanie sposobów doświadczania i rozumienia kompetencji przez edukatorów osób dorosłych.

Doświadczanie kompetencji było w badaniu rozpoznawane na podstawie wywiadów przeprowadzonych indywidualnie z każdą z osób występujących w roli edukatora osób dorosłych. Istotą przeprowadzonego badania było poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: W jaki sposób edukatorzy osób dorosłych doświadczają kompetencji i jak je rozumieją?

W badaniu uczestniczyli edukatorzy osób dorosłych, którzy byli zaangażowani we wspieranie uczenia się osób dorosłych w różnych formach, bez względu na to, jakie przygotowanie do tej roli posiadali. Wykorzystano dobór celowy, aby zapewnić jak największe zróżnicowanie. Badanie zostało przeprowadzone wśród dwudziestu edukatorek i edukatorów osób dorosłych. Uwzględniono następujące aspekty charakteryzujące poszczególne osoby: płeć (10K i 10M); wiek (28–69 lat); obszar aktywności zawodowej (zawód); rodzaj edukacji (formalna lub pozaformalna); obszar działania (wieś, miasto, różnice regionalne); poziom wykształcenia (zasadnicze zawodowe, średnie, wyższe); miejsce prowadzenia edukacji.

Poznanie istoty badanego zjawiska (doświadczania kompetencji przez edukatorów osób dorosłych) takim, jakim jawi się ono w świadomości badanych edukatorów było możliwe dzięki wykorzystaniu metody fenomenograficznej. W ujęciu fenomenograficznym świadomość jest bezpośrednio związana z doświadczeniem (Marton, Booth, 1997). „Przyjmuje się, że nie istnieje rzeczywistość poza obrębem świadomości, a także, że nie ma takich form świadomości, które nie byłyby związane z doświadczeniem rzeczywistości” (Męczkowska, 2002; za: Marton, Booth, 1997, s. 112).

Rzeczywistość kształtuje świadomość poprzez doświadczanie świata, a zarazem świadomość jako sposób rozumienia i konceptualizowania świata wpływa na to, jak ten świat jest postrzegany. W badaniu fenomenograficznym dostępne są te formy świadomości człowieka, które stanowią zestawy znaczeń nadawanych przez podmiot doświadczanym przez niego zjawiskom. Te formy świadomości mogą się wyrażać jako podmiotowe koncepcje zjawisk (Marton, 1981; Męczkowska, 2002).



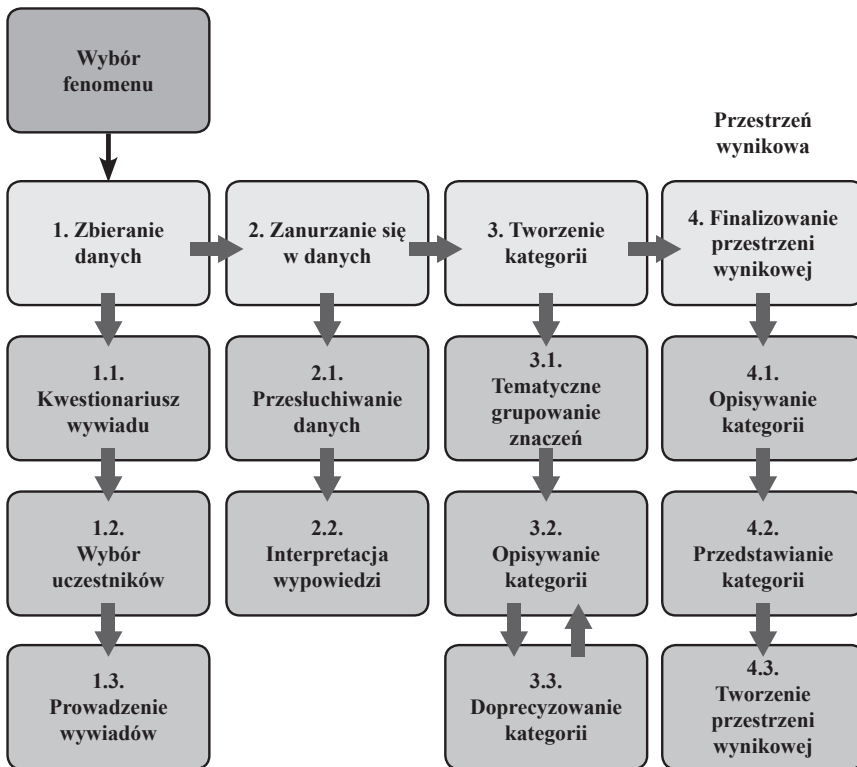
Rys. 1. Uwarunkowania świadomości

Źródło: opracowanie własne.

Efektem badania fenomenograficznego jest „dostarczenie ograniczonej liczby kategorii opisu składających się na finalną przestrzeń wynikową badania (*outcome space*). Kategorie opisu jako elementy przestrzeni wynikowej mogą (choć nie muszą) zostać poddane hierarchizacji, w wyniku której ustala się logiczne związki pomiędzy nimi oraz formułuje hierarchiczne relacje odnośnie do kryteriów

przyjętych przez badacza” (Marton, 1986, s. 180). Rezultatem prowadzonej hierarchizacji jest przedstawienie wyników badania w formie struktury kategorii opisu (Męczkowska, 2002).

Badanie fenomenograficzne zaczyna się od wyboru fenomenu. Kolejny krok to zbieranie danych, na które składają się: opracowanie kwestionariusza wywiadu, wybór uczestników badania oraz przeprowadzenie wywiadów. Po zakończeniu wywiadów ma miejsce zanurzenie się badacza w danych. Polega ono na przeglądaniu danych i interpretacji wypowiedzi osób badanych. Następnie badacz przechodzi do tworzenia kategorii opisu, czyli do tematycznego grupowania znaczeń, opisywania kategorii i doprecyzowania ich nazw. Ostatni etap związany jest z tworzeniem przestrzeni wynikowej, czyli ponownym opisywaniem kategorii i przedstawianiem kategorii.



Rys. 2. Proces postępowania badacza w fenomenografii

Źródło: Viladrich, 2005, s. 1.

Podstawową metodą gromadzenia danych jest wywiad twarzą w twarz. Wywiad prowadzony jest w formie dialogu, podczas którego badany konstruuje swoje rozumienie. Ważne jest zadbanie o stworzenie atmosfery sprzyjającej swobodnej

rozmowie. Celem wywiadu jest uzyskanie materiału zawierającego indywidualne koncepcje analizowanego zjawiska, obecne w świadomości badanego podmiotu (Kosobucka, 2013).

Przestrzeń wynikowa może być zilustrowana jako tabelka, rysunek albo diagram i ma na celu wskazanie tego, jak poszczególne kategorie mają się wzajemnie do siebie, w jakich są relacjach wobec siebie (Bruce, 1997; Säljö 1988).

Doświadczanie kompetencji przez edukatorów osób dorosłych w świetle przeprowadzonego badania

Badanie koncentrowało się na sposobach rozumienia i doświadczania kompetencji przez edukatorów osób dorosłych. Zostały one zrekonstruowane podczas 20 wywiadów przeprowadzonych przez badaczkę. W wywiadach zostały wykorzystane pytania dotyczące doświadczania kompetencji i sposobów ich konceptualizowania przez edukatorów osób dorosłych. Semistrukturyzowany wywiad zmierzał do identyfikacji sposobów doświadczania i sposobów rozumienia kompetencji. Badaczka uzupełniała strukturę wywiadu szczegółowymi pytaniami, które były dostosowane do osoby i do przebiegu wywiadu.

Badaczka wyodrębniła dwa rodzaje kategorii opisu rezultatów badania: kategorie semantyczne i kategorie funkcjonalne. Taki podział wynikał ze sposobów doświadczania i rozumienia fenomenu, które wyłaniały się z wypowiedzi edukatorów. Kategorie semantyczne odnosiły się do świadomości kompetencji, obejmującej atrybuty osobiste, potencjał oraz możliwość jego wykorzystania w działaniu. Kategorie funkcjonalne odnosiły się do doświadczania kompetencji w kontekście własnej misji i roli edukatora, jego podejścia, zasobów wykorzystywanych w toku pracy edukatora prowadzącej do osiągnięcia zamierzonych celów.

Semantyczne kategorie opisu powstały jako odzwierciedlenie indywidualnych koncepcji rozumienia kompetencji. Elementy składające się na rozumienie pojęcia „kompetencje” stały się podstawą wyodrębnienia trzech kategorii opisu: OSOBISTE, POTENCJAŁ i DZIAŁANIA. Koncepcje zaliczone do kategorii „OSOBISTE” obejmują cechy, talent oraz predyspozycje, opisywane jako czynniki, które są związane z osobą, a nie są nabywane przez nią w trakcie życia. Kategoria „POTENCJAŁ” obejmuje koncepcje rozumienia fenomenu odnoszące się do wiedzy i wiadomości, umiejętności, postaw, doświadczenia, przygotowania do zawodu, uprawnień, wykształcenia. Kategoria „DZIAŁANIA” odnosi się do wszelkich form aktywności oraz do zachowania.

Rozumienie pojęcia „kompetencje” może oznaczać bycie świadomym swoich osobistych walorów, potencjału oraz możliwości jego wykorzystywania w działaniu. Na walory osobiste składają się cechy, talent i predyspozycje. Potencjał składa się z wiedzy (wiadomości), umiejętności, postaw, doświadczenia, a także z przygotowania do zawodu. Podstawą tych elementów jest wykształcenie niekiedy potwierdzone uzyskaniem uprawnień do wykonywania konkretnych zadań.

Kategorie semantyczne korespondują znaczeniowo z kategoriami funkcjonalnymi wyodrębnionymi na podstawie wypowiedzi dotyczących przykładowych sytuacji związanych z doświadczaniem kompetencji.

Tabela 1. Semantyczne i funkcjonalne kategorie opisu jako składniki przestrzeni wynikowej

		CELE	sens efekty
przejawy aktywności, działania	DZIAŁANIA	ZAJĘCIA	metody sposób komunikowania praktyka dopasowanie relacje klimat przestrzeń przygotowanie
doświadczenie wiadomości wiedza umiejętności postawy przygotowanie do zawodu wykształcenie	POTENCJAŁ	ZASOBY	zasoby branża zasoby ICT zasoby warsztat edukatora
talenty predyspozycje cechy	OSOBISTE	PODEJŚCIE	samodoskonalenie podejście do ludzi i do pracy podejście do samego siebie
		MISJA I ROLA	rola misja
SEMANTYCZNE		FUNKCJONALNE	

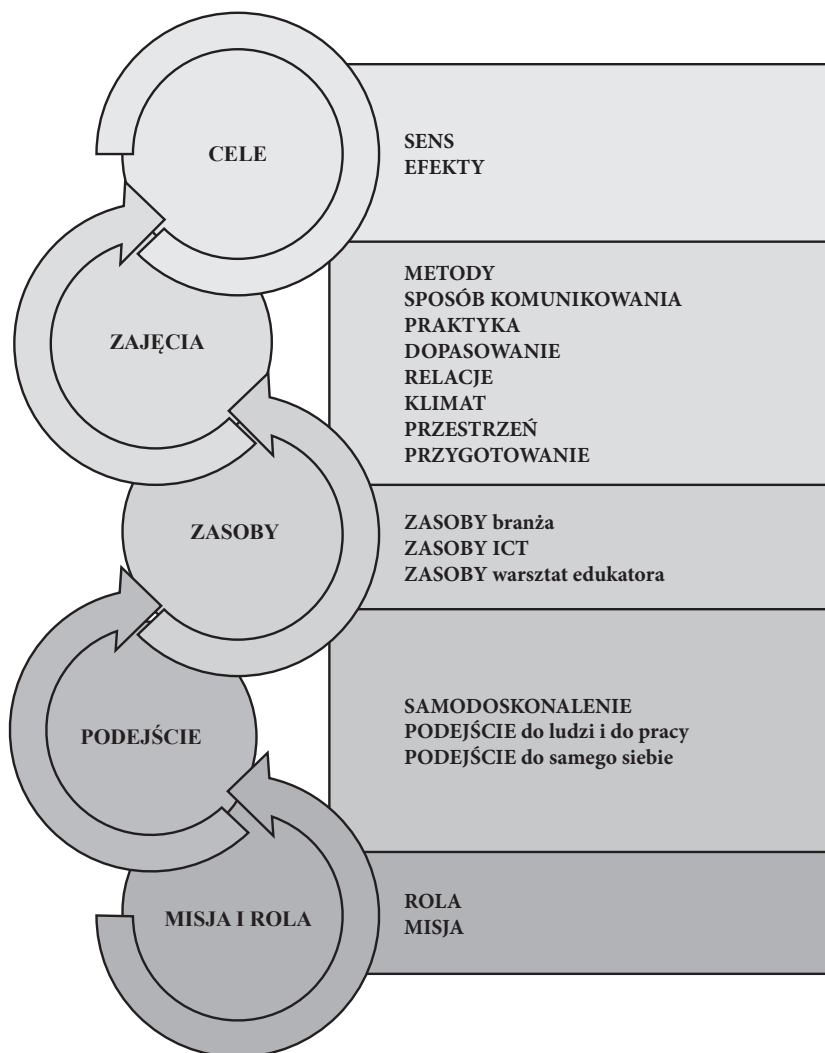
Źródło: opracowanie własne.

Można odczytać w takim obrazie przestrzeni wynikowej pewną sekwencyjność (zależność) związaną z uwarunkowaniem pomiędzy poszczególnymi etapami procesu edukacyjnego i funkcjonowaniem edukatora w tym procesie. To, kim jest edukator, wpływa na to, jak postrzega on (ona) swoją rolę i misję. Na tej podstawie kształtuje się podejście, które prowadzi do zadbania o określone zasoby. Są one wykorzystywane w praktyce, podczas zajęć edukacyjnych. Te z kolei służą osiągnięciu określonych celów, które odzwierciedlają sens edukacji dorosłych.

W odróżnieniu od SEMANTYCZNYCH kategorii opisu fenomenu „kompetencje edukatorów osób dorosłych”, jego doświadczanie i pojmowanie w zbiorowej świadomości można także zaprezentować poprzez FUNKCJONALNE kategorie opisu. Wykorzystanie konkretnych kompetencji w procesie edukacyjnym stanowiło podstawę do wyodrębnienia funkcjonalnych kategorii i subkategorii opisu. Są one związane z osobą edukatora, jego zasobami i samodoskonaleniem,

a przejawiają się w wykorzystaniu jego walorów, opartym na metodach oraz przynoszącym efekty uczenia się nazwane celami.

Pierwszą z kategorii funkcjonalnych jest MISJA i ROLA. PODEJŚCIE stanowi kategorię, w ramach której znalazły się: podejście do ludzi i do pracy, podejście do samego siebie oraz samodoskonalenie. Na kolejną kategorię opisu ZASOBY składają się zasoby odnoszące się bezpośrednio do kompetencji wykorzystywanych przez edukatorów bez względu na rodzaj prowadzonej aktywności, zasoby związane z ICT oraz zasoby związane z branżą, w której edukator jest aktywny lub z zakresu której prowadzi zajęcia.



Do kategorii ZAJĘCIA badaczka zaliczyła:

- przygotowanie,
- przestrzeń,
- klimat,
- relacje,
- dopasowanie,
- praktyka,
- przedmiot przekazu,
- sposób komunikowania,
- metody.

Ostatnia opisywana tu kategoria to CELE. Obejmuje ona efekty edukacji oraz wskazuje jej ogólny sens.

Kategoria MISJA i ROLA

Subkategorię opisu MISJA można uznać za szczególnie ważną dla postrzeżenia specyficznego wymiaru kompetencji edukatorów. Znalazły się tutaj wypowiedzi edukatorów, w których dzielą się oni swoją pasją i dumą oraz wskazują na wartości i służenie jakiejś sprawie, ważnej dla nich „misji”.

Konsekwencją misji edukatora jest postrzeganie przez niego swojej roli, czyli to, jak edukator ją rozumie i jak ją opisuje. W subkategorii opisu nazwanej ROLA edukatorzy wskazali na rozumienie ich roli związanej z edukacją osób dorosłych. Edukatorzy w różny sposób postrzegają swoją rolę, co znajduje odzwierciedlenie w nazywaniu przez nich kompetencji w tej subkategorii opisu. Pojawiają się takie określenia jak „medium”, „showman”, „ekspert”, „lider”, ale także „opiekun”, „instruktor”, „nauczyciel”.

Kategoria opisu PODEJŚCIE

Z wypowiedzi edukatorów wyłaniają się różne aspekty ich podejścia do prowadzonej działalności edukacyjnej. Mówili też o podejściu do samego siebie, zwracali też uwagę na znaczenie podejścia do ludzi, z którymi pracują. Ważne dla edukatorów jest również samodoskonalenie, które pozwala im być lepszym edukatorem.

Subkategoria „PODEJŚCIE do samego siebie” obejmuje te sposoby doświadczania kompetencji, które dotyczą samych edukatorów, a właściwie ich podejścia do własnej osoby. Podejście do samego siebie wpływa na to, jak edukator podchodzi do innych. Te sposoby doświadczania kompetencji zostały przedstawione w subkategorii „PODEJŚCIE do ludzi i do pracy”, która dotyczy kompetencji zawartych w wypowiedziach, które dotyczą doświadczania kompetencji odnoszącego się do nastawienia edukatorów do wykonywanej pracy oraz do uczestniczących w edukacji osób dorosłych.

Podejście do siebie i do ludzi przynosi konsekwencje zaliczone przez badaczkę do subkategorii SAMODOSKONALENIE. Subkategoria opisu SAMODOSKONALENIE stanowi zbiór wypowiedzi wskazujących na kompetencje edukatorów związane z gotowością do ich własnego rozwoju. Samodoskonalenie może dotyczyć aktualizowania wiedzy, bycia na bieżąco, a może też dotyczyć poszerzania zakresu kompetencji edukatora. Widoczne jest odniesienie nie tylko do kompetencji, ale także do osoby edukatora, który jest ciekawy „nowego”, doskonalili się, by lepiej wypełniać swoją misję. Samodoskonalenie odzwierciedla też skłonność do uczenia się przez całe życie, do autorefleksji i radzenia sobie z niedoskonałością.

Kategoria opisu ZASOBY

Kategoria ZASOBY została wyróżniona na podstawie wypowiedzi edukatorów, które dotyczyły kompetencji wykorzystywanych przez edukatorów podczas przygotowywania się do zajęć i podczas ich prowadzenia. Badaczka wyróżniła w ramach tej kategorii trzy subkategorie.

Subkategoria opisu „ZASOBY – warsztat edukatora” została utworzona na bazie kompetencji powiązanych z potencjałem, który edukator kształtuje i z którego może czerpać, kiedy przystępuje do swoich zadań. Warsztat edukatora obejmuje kompetencje doświadczane jako zasób, który może być wykorzystany w procesie edukacyjnym. Podobny charakter mają dwie pozostałe subkategorie dotyczące kompetencji cyfrowych i kompetencji branżowych. Te kompetencje powinny być pozyskane przed zajęciami, aby w odpowiednim momencie można się nimi posłużyć.

Subkategoria opisu ZASOBY ICT zawiera doświadczanie kompetencji związanych z wykorzystywaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych. Edukatorzy wskazywali na wykorzystywanie urządzeń multimedialnych, programów i urządzeń.

Subkategoria opisu ZASOBY BRANŻOWE jest specyficzna, bowiem – w odróżnieniu od pozostałych kategorii opisu – dotyczy jedynie konkretnych obszarów edukacji, konkretnych dziedzin, którymi zajmują się edukatorzy. Większość sposobów doświadczania kompetencji wskazanych w subkategorii „ZASOBY branżowe” nie jest przydatna w innych branżach; przykładowo, doświadczenia maszynisty nie są pomocne w nauczaniu księgowości. Wszyscy edukatorzy wskazywali jednak na znaczenie posiadania kompetencji związanych z branżą lub z pokrewnymi z nią dziedzinami.

Kategoria opisu ZAJĘCIA

Kategoria opisu ZAJĘCIA jest reprezentowana przez najliczniejszą liczbę kompetencji doświadczanych przez edukatorów osób dorosłych. Wśród

wypowiedzi edukatorów znalazły się takie, które umożliwiły wyodrębnienie przez badaczkę kilku subkategorii: PRZYGOTOWANIE, PRZESTRZEŃ, KLIMAT, RELACJE, DOPASOWANIE, PRAKTYKA, SPOSÓB KOMUNIKOWANIA i METODY.

Subkategoria opisu PRZYGOTOWANIE dotyczy kompetencji doświadczanych przez edukatorów osób dorosłych w fazie przygotowania zajęć. Przygotowanie przybiera różne formy i w tej subkategorii opisu są wskazywane różnorodne kompetencje. Niektórzy edukatorzy wskazują na przygotowanie merytoryczne, czytanie, zbieranie i opracowywanie materiałów. Inni mówią o planowaniu zajęć, rozpoznawaniu potrzeb edukacyjnych, strukturyzowaniu treści. Niektórzy ćwiczą przed zajęciami albo wyobrażają sobie ich przebieg. Istotne jest też przygotowanie pomocy dydaktycznych, pokazów slajdów albo zadań do wykonania podczas zajęć.

Subkategoria opisu PRZESTRZEŃ odwołuje się do dość rzadkich kompetencji związanych z rozumieniem wpływu proksemiki na przebieg zajęć. Niektórzy edukatorzy nie mogą tu wiele zdziałać (np. trudno o aranżację kabiny sterowania lokomotywą), ale ci, którzy są świadomi znaczenia aranżacji przestrzeni i prowadzą zajęcia w sali edukacyjnej, wspominają o doświadczaniu kompetencji podczas ustawiania mebli, aranżacji przestrzeni w sposób sprzyjający komunikacji, zadbanii o odpowiedni układ sali.

W subkategorii opisu pod nazwą KLIMAT edukatorzy zwracali uwagę na dbałość o klimat i atmosferę edukacji oraz mówili o tym, co może temu sprzyjać, wymieniając kompetencje wpływające na poczucie bezpieczeństwa, spokój i rozładowywanie napięcia.

Subkategoria opisu RELACJE zawiera wiele odcieni doświadczania kompetencji, bowiem edukatorzy poświęcili sporo uwagi sprawom relacji z uczestnikami procesu edukacyjnego. Różne przejawy kompetencji przyczyniają się – zdaniem edukatorów – do budowania relacji. Są wśród nich takie, które dotyczą postaw (np. otwartość, szacunek dla drugiego człowieka) albo komunikacji (np. aktywne słuchanie, gotowość do rozmowy). To także kwestie związane z kontaktami międzyludzkimi: bliskie, niekiedy serdeczne podejście, skracanie dystansu, „ludzkie podejście”. Na relacje wpływa też wspieranie przez edukatora więzi pomiędzy dorosłymi uczestnikami procesu edukacyjnego.

DOPASOWANIE to subkategoria opisu, w której znalazło się dopasowanie podejścia, metod bądź innych elementów procesu edukacyjnego do specyfiki osób korzystających z edukacji zarówno w ujęciu indywidualnym, jak i w odniesieniu do specyfiki grup. Dopasowanie opiera się na wykazywaniu zrozumienia dla uczestników, ich sytuacji i potrzeb.

Subkategoria opisu PRAKTYKA powstała na podstawie wypowiedzi edukatorów, w których podkreślano znaczenie posiadanego doświadczenia i praktyki w procesie nauczania osób dorosłych. Edukatorzy wspominali, że podczas prowadzenia zajęć odwołują się do własnych doświadczeń, nawiązują do posiadanej

praktyki, wskazują na konkretne przykłady. Edukatorzy eksponowali znaczenie własnego doświadczenia i jednocześnie zwracali uwagę na to, że w edukacji osób dorosłych bardzo ważne jest wykorzystywanie oraz odwoływanie się do doświadczenia, które posiadają uczące się osoby dorosłe.

SPOSÓB KOMUNIKOWANIA jest rozumiany jako umiejętność przekazywania lub odbierania wiadomości w indywidualny sposób. Liczy się tu dobór słownictwa, prostota przekazu i umiejętność jasnego wyrażania myśli. Ważne jest – zdaniem edukatorów – dbanie o to, by trafić do każdego ze słuchaczy. Wymaga to dopasowania sposobu komunikowania do indywidualnej specyfiki rozmówcy i do sytuacji, w której odbywa się komunikacja. Sporo wypowiedzi edukatorów dotyczyło metodyki prowadzenia zajęć edukacyjnych, stąd też autorka nadała tej subkategorii opisu nazwę **METODY**. Znalazły się tu sposoby doświadczenia kompetencji przez edukatorów podczas prowadzenia zajęć edukacyjnych. Dotyczą one sposobów (metodyki) realizacji zajęć.

Edukatorzy podkreślali znaczenie odpowiedniego doboru metod pracy. Dbają oni o to, by metody pracy były dopasowane do grupy, z którą prowadzą zajęcia. Metody pracy powinny być zróżnicowane i powinny pozwalać na pokazanie jak najszerszego obszaru rzeczywistości. Wśród wykorzystywanych przez siebie metod edukatorzy wskazują na: debatę, pokaz, podawanie przykładów czy studium przypadków. Ważne jest również, by edukator organizował zajęcia w sposób umożliwiający uczestnikom pracę indywidualną i grupową.

Kategoria **ZAJĘCIA** grupuje liczne aspekty doświadczenia kompetencji przez edukatorów. Zawiera ona największą grupę indywidualnych koncepcji rekonstruowanych przez edukatorów. Ta kategoria dotyczy prowadzenia zajęć i tych przejawów kompetencji, które mają znaczenie w bezpośrednim kontakcie z osobami uczącymi się.

Kategoria CELE

W kategorii nazwanej **CELE** znalazły się wypowiedzi edukatorów osób dorosłych koncentrujące się na efektach uczenia się, efektach procesu edukacyjnego i nadawaniu sensu zajęciom edukacyjnym z udziałem osób dorosłych. Dwie subkategorie: **EFEKTY** i **SENS** zostały wyróżnione w ramach kategorii **CELE**.

Subkategoria **EFEKTY** koncentruje się na kompetencjach edukatorów, które warunkują osiąganie przez uczestników zajęć określonych rezultatów. W tej subkategorii znalazły się takie kompetencje, jak: projektowanie kompetencji oraz koncentracja na efektach uczenia się. Do tej subkategorii badaczka zakwalifikowała również kontrolowanie przebiegu zajęć, kontrolowanie stopnia zrozumienia i praktycznych zadań oraz egzekwowanie wymaganych zadań.

Edukatorzy, którzy brali udział w badaniu, zwrócili uwagę na dbałość o to, by ich zajęcia miały sens. Niektórym edukatorom w nadawaniu sensu zajęciom pomaga rozpoznanie oczekiwanych korzyści wśród uczestników zajęć. Edukatorzy

zwracają również uwagę na poszukiwanie aplikacyjnej wartości wiedzy, pokazywanie praktycznego zastosowania oraz wartości aplikacyjnej danego przedmiotu.

Konkluzja

Dokonując ogólnej interpretacji rezultatów, można stwierdzić, że wszyscy badani edukatorzy zwrócili uwagę na takie aspekty, jak efekty procesu edukacyjnego, relacje między uczestnikami procesu oraz na praktykę, związaną z daną dziedziną (przedmiotem). Ważnym wyróżnikiem wypowiedzi było zaangażowanie wszystkich edukatorów w swoją pracę. Wspomniane elementy są ze sobą powiązane i wpływają na cały proces edukacyjny, jego przebieg i skuteczność.

Efekty procesu edukacyjnego dotyczą korzyści osiągniętych przez osoby uczące się w wyniku udziału w zajęciach. Mogą obejmować zarówno te elementy, które są widoczne podczas zajęć, jak i takie, które pojawiają się podczas samodzielnej pracy czy też refleksji, ukierunkowanej podczas zajęć przez edukatora bądź innych uczestników. Efekty mogą być zaplanowane przez edukatorów bądź uczestników, którzy są zapraszani do projektowania oczekiwanych rezultatów, stosownie do indywidualnych potrzeb.

Edukatorzy podkreślali znaczenie powiązania teorii z praktyką, odwoływania się do przykładów w danej dziedzinie. Demonstrowanie praktycznych doświadczeń wpływa na zwiększenie zaufania do edukatora, pomaga mu też w pobudzaniu zainteresowania słuchaczy, którzy – w zależności od własnej perspektywy – poznają lepiej nowe zagadnienia albo też konfrontują podane przykłady z własnymi doświadczeniami. Praktyka dotyczy także własnego doświadczenia edukatora w pracy z osobami dorosłymi. Pozwala ono poczuć się bezpieczniej w roli edukatora, adekwatniej reagować na pojawiające się trudności lub w większym stopniu dostosować się do specyfiki grupy i jej poszczególnych uczestników.

Zaangażowanie edukatorów przejawia się w starannym przygotowaniu się do zajęć, w uważnym śledzeniu osiągniętych przez uczące się osoby postępów, w osobistym zainteresowaniu tym, jak uczestnicy sobie radzą. Edukatorzy mówili o swojej pracy z dumą, z poczuciem misji, także ze świadomością odpowiedzialności. Podczas zajęć zależy im na tym, by ich zajęcia przyniosły założone efekty uczenia się, ale także korzyści wynikające z młodo spędzonego czasu.

Edukatorzy podkreślali zmienność dotyczącą istoty kompetencji doświadczanych i rekonstruowanych w wywiadach. Zmienność wynika nie tylko z oczywistej zmienności otoczenia, ale także z wyrażanej przez edukatora chęci i potrzeby doskonalenia i rozwijania własnych kompetencji. Zmienność jest też wynikiem wyzwań, przed którymi staje edukator w praktyce edukacyjnej.

Bibliografia

1. Marton, F., Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. New Jersey: L. Erlbaum Associates.

2. Męczkowska, A. (2002). *Od świadomości nauczyciela do konstrukcji świata społecznego. Nauczycielskie koncepcje wymagań dydaktycznych a problem rekonstrukcyjnej kompetencji ucznia*. Kraków: Impuls.
3. Marton, F. (1986). Phenomenography – A research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of thought*, nr 3 (21), s. 28–49.
4. Marton, F. (1981). Phenomenography – Describing conceptions of the world around us, *Instructional Science*, nr 10, s. 177–200.
5. Kossobucka, A. (2013). Fenomenografia jako metoda diagnozy genetycznej. W: B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Polska edukacja w świetle diagnoz prowadzonych z różnych perspektyw badawczych*, s. 405–413. Kraków: Grupa Tomami.
6. Bruce, C. (1997). *The seven faces of information literacy*, Adelaide, Australia: Auslib Press.
7. Säljö, R. (1988). Learning in educational settings: methods of enquiry. W: P. Ramsden (red.), *Improving learning: new perspectives*, s. 32–48. Londyn: Kogan Page.
8. Viladrich, G.B. (2005). *Phenomenography: A qualitative Research Approach for Exploring Understanding in Education*, King's college, Londyn. Pobrane z: <https://www.adee.org/meetings/posters/2/pdf/131-1501487019.pdf> (06.09.2018).
9. Lindeman, E.C. (1926). *The meaning of adult education*. Nowy Jork: New Republic, Inc.
10. Lindeman, E.C. (1945). The Sociology of Adult Education. W: *Journal of Educational Sociology*, nr 19 (1), s. 4–13.
11. Knowles M.S., Holton III E.F., Swanson R.A. (2009). *Edukacja Dorosłych*. Warszawa: PWN.

**Experiencing and understanding competencies by adult educators.
Phenomenographic perspective**

Keywords: competencies, adult educators, phenomenography.

Summary: The article is focused on competencies experienced by adult educators. The content of the dissertation is based on the results of a phenomenographic research carried out in 2017 and 2018. The outcome space is an organized collection of individual conceptions and collective ways of experiencing and understanding competencies. It is preceded by an overview of selected theories that address adult education and an outline of the phenomenographic method that was applied in the research.

Dane do korespondencji:

Dr Marta Dobrzyniak

Wydział Nauk Społecznych

Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie

ul. Nowoursynowska 166

02-787 Warszawa

e-mail: marta_dobrzyniak@sggw.pl