

Hanna **Gulczyńska**, Ewa **Świerzbowska-Kowalik** Alfabetyzm funkcjonalny – kwalifikacje – praca

Alfabetyzm funkcjonalny to umiejętność przetwarzania informacji, konieczna do korzystania w życiu codziennym i w pracy zawodowej z powszechnie spotykanych materiałów drukowanych.

Na przełomie lat 1994 i 1995 w sześciu krajach Europy Zachodniej oraz w Kanadzie, Stanach Zjednoczonych i w Polsce przeprowadzono międzynarodowe badanie alfabetyzmu funkcjonalnego dorosłych (IALS). W Polsce badanie przeprowadził zespół pracowników Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego.

Badanie pozwoliło na dokonanie pomiaru poziomu alfabetyzmu respondentów, a ponadto posłużyło do poznania i opisanie zjawisk społecznych powiązanych z poziomem alfabetyzmu: tych, które decydują o poziomie alfabetyzmu funkcjonalnego, tych, które mu towarzyszą i tych, które są jego konsekwencją.

W artykule autorki prezentują podstawowe informacje o zastosowanej procedurze; omawiają także niektóre uzyskane wyniki.

Skupiają się przede wszystkim na przedstawieniu tych przyczyn i konsekwencji poziomu alfabetyzmu Polaków, które łączą się z charakterem pracy zawodowej oraz uczestnictwem respondentów w dodatkowym kształceniu, podejmowanym w toku pracy.

Dzięki charakterowi badania oraz zastosowaniu identycznej procedury we wszystkich krajach uczestniczących w projekcie, możliwe było dokonanie w pełni uprawnionych porównań międzynarodowych.

Wprowadzenie

Alfabetyzm funkcjonalny jest stosunkowo nowym terminem, określającym specyficzny rodzaj kompetencji człowieka – **umiejętność przetwarzania informacji w zakresie czytania, pisania i liczenia, konieczną do korzystania z materiałów drukowanych powszechnie spotykanych w domu, w pracy oraz w życiu społecznym**. Nie jest to jednorodna właściwość człowieka, lecz „wielowymiarowy zestaw cech, dyspozycji i kompetencji” (Tuijnman 1995). Nie można także mówić o jego poziomie statycznym, charakterystycznym dla człowieka w trakcie całego jego życia. Poziom alfabetyzmu jest oczywiście w znacznym stopniu zależny od wykształcenia, gdyż w toku nauki kształtują się i rozwijają umiejętności czytania, pisania oraz liczenia. Kompetencje alfabetyczne¹ ulegają w trakcie życia stałym zmianom – ich poziom obniża się lub wzrasta w zależności od wymagań i oczekiwań środowiska wobec jednostki, różnorodnych bodźców docierających do niej, a także charakteru jej zainteresowań, poziomu aktywności, ambicji, chęci i możliwości pełnego uczestnictwa w otaczającym świecie, siły oraz charakteru motywów, które skłaniają do utrwalania już uzyskanych i zdobywania nowych umiejętności lub zaniechania wykorzystywania kompetencji nabytych wcześniej. Istotnym czynnikiem mającym znaczenie dla poziomu alfabetyzmu funkcjonalnego jest doksztalcanie – a więc nabywanie nowych lub podwyższanie posiadanych kwalifikacji, osiąganie kolejnych poziomów wykształcenia formalnego, a także w znacznym stopniu kształcenie, którego celem jest rozwój ogólnej wiedzy jednostki (por. szerzej: Levine 1993, Tuijnman, van der Kamp 1992).

W polskim społeczeństwie zaczyna upowszechniać się przekonanie, że wykształcenie osiągnięte przez dorosłego człowieka często determinuje jego szanse życiowe i drogę zawodową – ten fakt jest coraz bardziej oczywisty dla Polaków mających do czynienia z szybko zachodzącymi zmianami na rynku pracy. Podejmowanie dodatkowej nauki zwiększa życiowe szanse. Jednocześnie można jednak sądzić (choćby na podstawie badań aspiracji edukacyjnych), że zainteresowanie doksztalcaniem jest powszechne zwłaszcza w tych środowiskach, które przypisują edukacji istotne znaczenie, a więc przede wszystkim wśród osób z wyższym wykształceniem, dysponujących relatywnie wysokimi kwalifikacjami.

¹ Określenie „kompetencje” lub „umiejętności alfabetyczne” jest używanym dalej skrótowym terminem oznaczającym zdefiniowane powyżej kompetencje w zakresie alfabetyzmu funkcjonalnego.

Jak wykazemy dalej, prezentując wnioski z przeprowadzonych badań, wykształcenie stanowi jedynie istotną podstawę kształtowania się kompetencji przesądzających o poziomie alfabetyzmu. Tworzy warunki i współokreśla szanse dostosowywania się ludzi do coraz bardziej komplikującego się otoczenia informacyjnego. W ostatnich dziesięcioleciach otoczenie społeczne, gospodarcze i kulturalne zmienia się wyjątkowo szybko, stawiając ludzi wobec nowych i coraz bardziej różnorodnych wyzwań. Lawinowo narastająca ilość informacji, niezbędna do sprawnego funkcjonowania w społeczeństwie, narzuca konieczność stałego ćwiczenia i doskonalenia nabytych już sprawności i umiejętności – także tych, które wchodzą w zakres alfabetyzmu. Aktywne uczestnictwo w śledzeniu mnożących się informacji i podejmowanie nowych zadań (nabywanie nowych umiejętności) pozwala na utrzymanie na stałym poziomie lub doskonalenie kompetencji określanych jako alfabetyzm. Zaniechanie zaś w życiu zawodowym i codziennym wykorzystywania oraz rozwoju umiejętności czytania, pisania, liczenia nie pozwala na utrzymanie uzyskanego w przeszłości poziomu – stopniowo lokuje ludzi poza obiegiem mnożących się informacji, wyklucza z czynnego i pełnego funkcjonowania w społeczeństwie.

Informacje o badaniu alfabetyzmu funkcjonalnego dorosłych

Międzynarodowe Badanie Alfabetyzmu Dorosłych (*International Adult Literacy Survey – IALS*) zostało zrealizowane w dziewięciu krajach: Francji, Holandii, Irlandii, Kanadzie, Niemczech, Polsce, Stanach Zjednoczonych, Szwajcarii i Szwecji, przy czym Francja i Irlandia nie uczestniczyły w etapie opracowywania wyników w porównaniu międzynarodowym.

Koordinatorem organizacyjnym IALS był Urząd Statystyczny Kanady (Statistics Canada), w którym utworzono w tym celu specjalną komórkę (Special Survey Group). Urząd ten był ponadto odpowiedzialny merytorycznie za jedno z narzędzi użytych w badaniu – kwestionariusz wywiadu (*Background Questionnaire*) oraz współpracował z Educational Testing Service (Princeton, USA), odpowiedzialnym za przygotowanie narzędzi badawczych służących do pomiaru alfabetyzmu funkcjonalnego.

Polskim uczestnikiem było Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego (Uniwersytet Warszawski), z inicjatywy i przy finansowym udziale Ministerstwa Edukacji Narodowej².

W Polsce IALS objęło ludność w wieku 16 – 64 lat, z tej populacji dobrano reprezentatywną próbę losową liczącą 3 tys. osób. Badanie zostało zrealizowane na przełomie lat 1994 – 1995.

We wszystkich krajach obowiązywał ten sam zestaw narzędzi badawczych: kwestionariusz wywiadu oraz zeszyty zadań testowych. Stosowano także taką samą procedurę: ankieter przeprowadzał wywiad według kwestionariusza zawierającego obszerny zestaw pytań dotyczących podstawowych informacji o respondentach oraz różnych sfer jego życia, mających związek z umiejętnościami alfabetycznymi. Poza informacjami podstawowymi (wiek, płeć, wykształcenie, zawód, wykształcenie i zawód rodziców, miejsce zamieszkania) pytania wywiadu dotyczy-

² Ponadto w sfinansowaniu badania udział mieli: Ministerstwo Pracy i Polityki Socjalnej ze środków Funduszu Pracy, Fundacja im. Stefana Batorego, Institute for Education UNESCO oraz United Nations Development Programme (UNDP).

ły: znajomości języków obcych, uczestnictwa w doksztalcaniu, treści pracy związanej z czytaniem, pisaniem i liczeniem, aktywności życia codziennego oraz poziomu dochodów i wyposażenia gospodarstwa domowego.

Zeszyty zadań testowych wypełniał sam respondent – najpierw „zeszyt zadań podstawowych”, który był pewnego rodzaju testem – jego wynik decydował bowiem o udziale w dalszych badaniach. Poprawność wykonania sześciu zadań zawartych w tym zeszycie oceniał ankieter na podstawie szczegółowej instrukcji. Jeśli odpowiedzi na co najmniej 2 pytania były prawidłowe, respondent przystępował do wypełniania „zeszytu zadań głównych”, który zawierał około 50 zadań, o różnym poziomie trudności, testujących kompetencje alfabetyczne respondenta.

Definicja alfabetyzmu funkcjonalnego została przytoczona na wstępie, w założeniach metodologicznych do tego badania przyjęto, że **alfabetyzm jest wielowymiarowym kontinuum umiejętności**. Zrezygnowano z zastosowania tradycyjnie przyjętego podziału dychotomicznego dzielącego badanych na dwie grupy: alfabetów i analfabetów, a więc na tych, którzy posiadają umiejętności związane z czytaniem, pisaniem i liczeniem oraz tych, którzy ich nie posiadają.

Umiejętności alfabetyczne respondentów były mierzone za pomocą trzech rodzajów zadań, które respondent rozwiązywał poprzez odpowiedzi na pytania. Pytania te były związane z zamieszczonymi w zeszycie: tekstami (fragmentami artykułów, instrukcji, broszur, przepisów itp.) oraz dokumentami (tabelami, schematami, mapami, formularzami); trzeci rodzaj pytań był związany z koniecznością wykonania działań arytmetycznych, odnoszących się do zamieszczonych tabel, wykresów itd. Trzy rodzaje zadań odpowiadały **trzem skalom, służącym do określania poziomu alfabetyzmu funkcjonalnego: skali tekstu, skali dokumentu oraz skali umiejętności arytmetycznych (skali ilościowej)**.

Każdemu respondentowi (na podstawie oceny prawidłowości wykonania przez niego całego zestawu zadań oraz po zastosowaniu odpowiednich procedur statystycznych) przypisano wynik sytuujący go na skali w zakresie każdego z trzech rodzajów umiejętności alfabetycznych. Wynik każdego respondenta był wyrażony liczbą uzyskanych punktów – od 0 do 500. Każda ze skal została podzielona na pięć poziomów: pierwszy (najniższy) 0 – 225 punktów, drugi 226 – 275, trzeci 276 – 325, czwarty 326 – 375 i piąty (najwyższy) 376 – 500 punktów.

Zadania tekstowe mierzyły główne aspekty przetwarzania informacji:

- lokalizowania, czyli odnajdywania w tekście informacji na podstawie warunków czy cech podanych w pytaniu;
- integrowania, czyli łączenia dwóch lub więcej informacji z tekstu;
- tworzenia, czyli przetwarzania informacji z tekstu, połączonego z wyciąganiem wniosków na podstawie tekstu oraz zasobu przyswojonej uprzednio wiedzy.

Teksty, z którymi wiązały się zadania, różniły się znacznie pod względem długości, zawartości i treści oraz zastosowania dodatkowych elementów strukturalnych i porządkujących (np. nagłówków, wyróżnień). Stopień trudności zależał m.in. od tego, jak wiele informacji musiał respondent odnaleźć i przetworzyć, aby udzielić prawidłowej odpowiedzi. I tak, zadania usytuowane na poziomie I skali tekstu³ wymagały, aby respondent zlokalizował pewną informację – była ona blisko powiązana z informacją podaną w pytaniu. Z kolei zadania na poziomie IV tej samej skali wymagały od respondentów kojarzenia wielu informacji i dostarczania złożonych

³ Podajemy dla przykładu omówienia zadań na I i IV poziomie każdej skali.

odpowiedzi. Zadania z tego poziomu często wymagały przeciwstawiania lub łączenia informacji zawartych w długich tekstach, które ponadto zawierały z reguły informacje rozpraszające uwagę.

Zadania związane z dokumentem również wymagały od respondenta lokalizowania, integrowania oraz tworzenia informacji, były wśród nich także zadania „cykliczne”, wymagające od respondenta wykonania powtarzalnego lokalizowania informacji według podanych w pytaniu warunków lub cech.

Większość zadań na poziomie I skali dokumentu wymagała od badanego zlokalizowania informacji opartej na dosłownym skojarzeniu, przy czym informacje rozpraszające uwagę, jeśli były zawarte w dokumencie, umieszczano z dala od prawidłowej odpowiedzi. Zadania na poziomie IV wymagały, aby respondent przejrzał cały dokument, skojarzył kilka cech informacji i połączył je; prawidłowa odpowiedź wymagała wnioskowania na wyższym poziomie.

Zadania dotyczące umiejętności arytmetycznych, powiązane z wprowadzoną przez autorów badania skalą ilościową, uzupełniały tradycyjnie ujmowane umiejętności alfabetyczne. Wymagały lokalizowania, integrowania i tworzenia informacji niezbędnych do przeprowadzenia właściwych operacji arytmetycznych.

Zadania na I poziomie wymagały pojedynczego, stosunkowo łatwego działania, przy użyciu liczb znajdujących się w dokumencie. Z kolei rodzaj działań, które powinny być przeprowadzone w celu uzyskania prawidłowego wyniku w zadaniach na poziomie IV, nie wynikał wprost z treści polecenia podanego w pytaniu, niezbędne było samodzielne wnioskowanie na podstawie informacji zlokalizowanych w tekście.

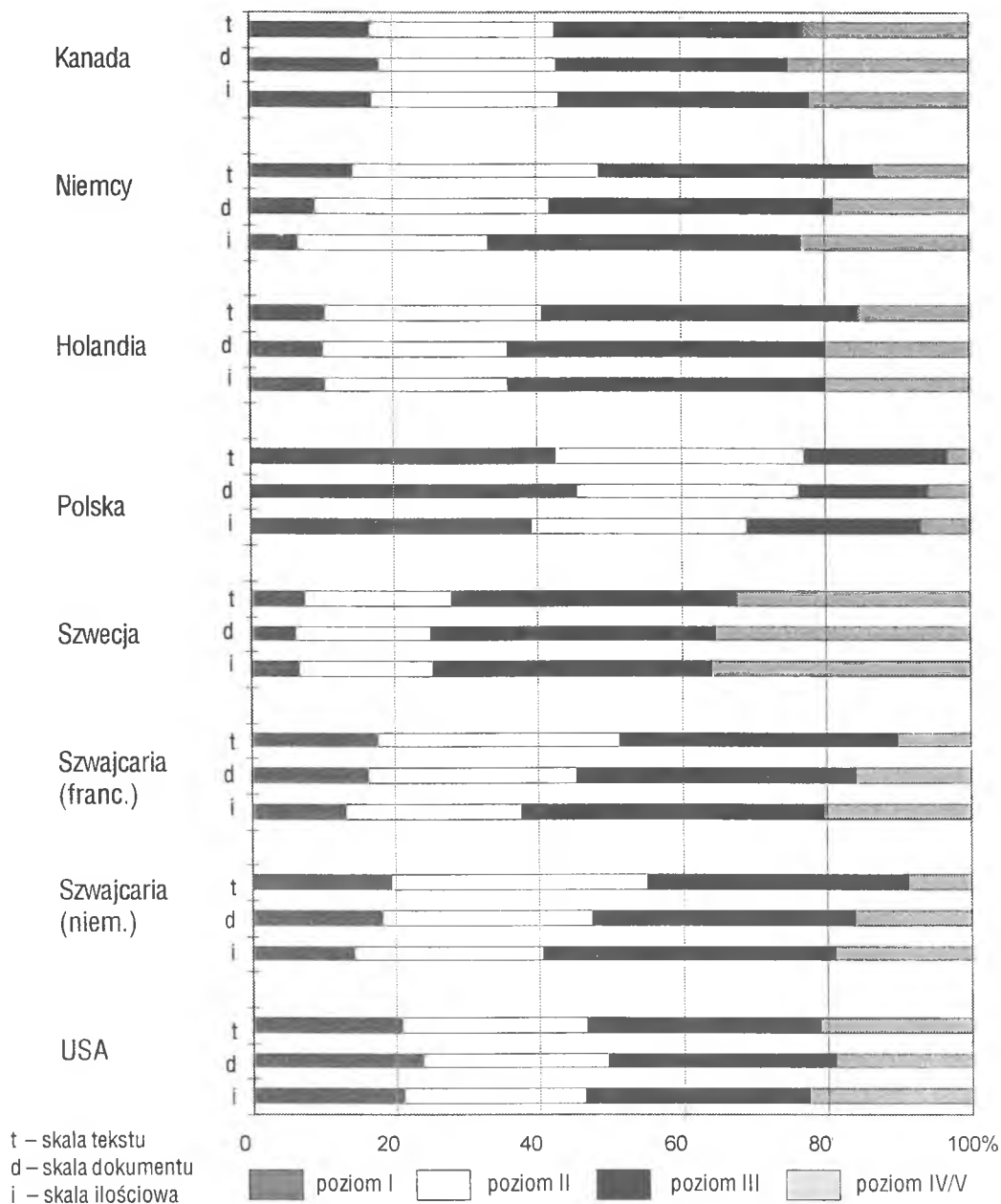
Tabela 1

Średnie prawdopodobieństwo prawidłowego wykonania zadań w zależności od liczby uzyskanych punktów (w %)

Poziom	Liczba punktów				
	150	200	250	300	350
1. Zadania tekstowe					
I	54	83	95	99	100
II	19	48	81	95	99
III	4	15	46	80	95
IV	5	14	34	61	84
V	2	5	15	37	66
2. Zadania z dokumentami					
I	43	74	95	99	100
II	23	56	85	96	99
III	8	24	55	83	95
IV	5	15	36	67	88
V	0	1	3	13	41
3. Zadania z umiejętnościami arytmetycznymi					
I	Nie ma zadań na tym poziomie				
II	21	49	79	94	98
III	6	20	50	81	95
IV	2	8	26	61	88
V	1	2	7	20	55

W efekcie oceny prawidłowości wykonania wszystkich zadań zawartych w „zeszytach zadań głównych” obliczano wynik respondenta na skali tekstu, skali dokumentu i skali ilościowej (umiejętności arytmetycznych). Usytuowanie respondenta na trzech skalach alfabetyzmu funk-

Rysunek 1
Rozkład umiejętności alfabetycznych mieszkańców badanych krajów (w %)



cjonalnego określało z co najmniej 80-procentowym prawdopodobieństwem, że respondent rozwiąże prawidłowo wszystkie zadania na tym lub niższym poziomie. Nie oznacza to, że nie będzie mógł wykonać zadań na poziomie wyższym, jednak prawdopodobieństwo wykonania przez niego zadań na wyższych poziomach malało.

W tabeli 1 przedstawiono prawdopodobieństwo prawidłowego wykonania zadań na poszczególnych poziomach alfabetyzmu, związanych z każdym z trzech rodzajów kompetencji w zależności od uzyskanych punktów – a więc w zależności od usytuowania na skali alfabetyzmu. Na przykład ktoś ze wynikiem 300 na skali zadań tekstowych (pozycja 1 w tabeli 1) ma 80-procentową szansę na prawidłowe rozwiązanie zadań z poziomu III. Prawdopodobieństwo podania przez tę osobę prawidłowej odpowiedzi w przypadku zadań z poziomu II i I rośnie i wynosi odpowiednio 95% oraz 99%. Średnia szansa tej osoby na prawidłowe wykonanie zadania na poziomie IV spada do 61%, a na V – do 37%.

Weryfikację narzędzi badawczych we wszystkich krajach uczestniczących w IALS przeprowadzono w badaniu pilotażowym. Teksty i zadania, w których rozwiązywaniu wystąpiły bardzo duże różnice między krajami, a także te, co do których powszechnie wystąpiły bardzo duże trudności w rozwiązywaniu – zostały wyeliminowane.

Kompetencje alfabetyczne Polaków

Punktem wyjścia rozważań prezentowanych w tym artykule są dane dotyczące rozkładu alfabetyzmu funkcjonalnego w polskim społeczeństwie. Ponad 70% respondentów lokuje się na najniższych poziomach (I lub II), zaledwie kilka procent dysponuje kompetencjami na poziomach najwyższych (IV lub V)⁴.

Poziom alfabetyzmu jest zależny przede wszystkim od wykształcenia, wieku oraz statusu zawodowego (tabela 2).

Na najniższym poziomie umiejętności alfabetycznych lokowała się większość osób w wieku powyżej 46 lat, większość osób bezrobotnych, także osoby o wykształceniu najwyżej podstawowym. Ogółem jednak na tym poziomie umiejscowiło się dość wielu Polaków (43%). Najwyższe poziomy (IV/V) alfabetyzmu osiągają jedynie bardzo nieliczni polscy respondenci (3%). Najkorzystniej na tym tle wyróżniają się jedynie absolwenci szkół wyższych (16% na IV/V poziomie) oraz szkół policealnych (8%), a także uczniowie i studenci (8%).

Autorzy międzynarodowego raportu podkreślają, że celem tego badania nie było ustanawianie rankingu krajów według poziomów alfabetyzmu funkcjonalnego. Nie sposób jednak pominąć faktu, że rozkład umiejętności alfabetycznych wśród Polaków różni się zdecydowanie od rozkładów w innych krajach (por. rys. 1). Dla oceny tego faktu niezwykle istotne jest przeanalizowanie stwierdzonych w IALS różnic między Polakami a respondentami w pozostałych krajach (ujętych w danych porównawczych) także pod innymi względami. Szczególnie ważne dla oceny przyczyn i konsekwencji poziomu kompetencji alfabetycznych Polaków wydaje się poznanie związków poziomu alfabetyzmu z treścią pracy, aktywnością alfabetyczną w życiu codziennym oraz doksztalcaniem.

⁴ We wszystkich tabelach i rysunkach prezentowane są dane łącznie dla poziomu IV i V, gdyż w zdecydowanej większości krajów jedynie kilka procent badanej populacji osiągnęło poziom V.

Tabela 2
Kompetencje alfabetyczne Polaków w zakresie zadań tekstowych (w %)

Wyszczególnienie	Poziom			
	I	II	III	IV/V
Ogółem	43	34	20	3
Wiek				
16 – 25	27	38	29	6
26 – 35	35	39	22	4
36 – 45	42	38	17	3
46 – 55	53	30	16	1
56 – 65	70	21	10	0,2
Płeć				
kobieta	42	34	21	3
mężczyzna	43	35	19	3
Wykształcenie				
podstawowe i poniżej	75	19	6	0,2
zasadnicze zawodowe	42	40	16	2
średnie	25	44	29	2
policealne	12	39	41	8
wyższe	11	30	42	16
Status zawodowy				
pracujący	40	36	21	3
bezrobotni	65	26	8	0,2
uczniowie i studenci	17	37	38	8
pozostali	47	35	17	1
Dochody				
I kwintyl	44	38	16	2
II kwintyl	45	34	19	2
III kwintyl	36	39	21	3
IV kwintyl	29	41	25	5
V kwintyl	37	39	27	6

Treść pracy – wykorzystywanie zdolności alfabetycznych

Z danych zaprezentowanych i omówionych w międzynarodowym raporcie z badań IALS wynika, że respondenci z krajów uczestniczących w badaniu znacznie się różnią, jeśli porównamy charakter oraz treść wykonywanej przez nich pracy. Bardzo zróżnicowany jest rodzaj i częstotliwość czynności, które badani podejmują w pracy, a które wiążą się z poziomem kompetencji wchodzących w zakres alfabetyzmu.

Większość polskich pracowników objętych badaniem IALS nigdy nie wykonuje w swej pracy zawodowej wielu czynności wymagających kompetencji i umiejętności decydujących o poziomie alfabetyzmu, o które pytano w wywiadzie: 58% badanych nigdy nie czyta w pracy żadnych instrukcji i przepisów; 69% nie korzysta ze schematów i wykresów; 58% nigdy nie

czyta listów i notatek służbowych; 85% nie wypełnia kosztorysów i specyfikacji technicznych itp. Z kolei ci, którzy wykonują te czynności, czynią to znacznie rzadziej niż pracownicy w innych krajach. Ograniczona aktywność w korzystaniu z kompetencji alfabetycznych w pracy zawodowej przez Polaków jest, jak się wydaje, nie tylko efektem sposobu wykonywania pracy, ale także w znacznej mierze wynika z wymagań, które są stawiane pracownikom w ich miejscu zatrudnienia (rysunki 2,3,4).

Czynności, które można zakwalifikować jako trudniejsze i bardziej skomplikowane, Polacy podejmują szczególnie rzadko. Różnice w częstotliwości podejmowania czynności prostszych nie są tak wyraźne (Polacy w pracy czytają instrukcje i przepisy częściej niż Szwajcarzy i Holendrzy oraz tylko nieco rzadziej niż pracownicy w innych krajach).

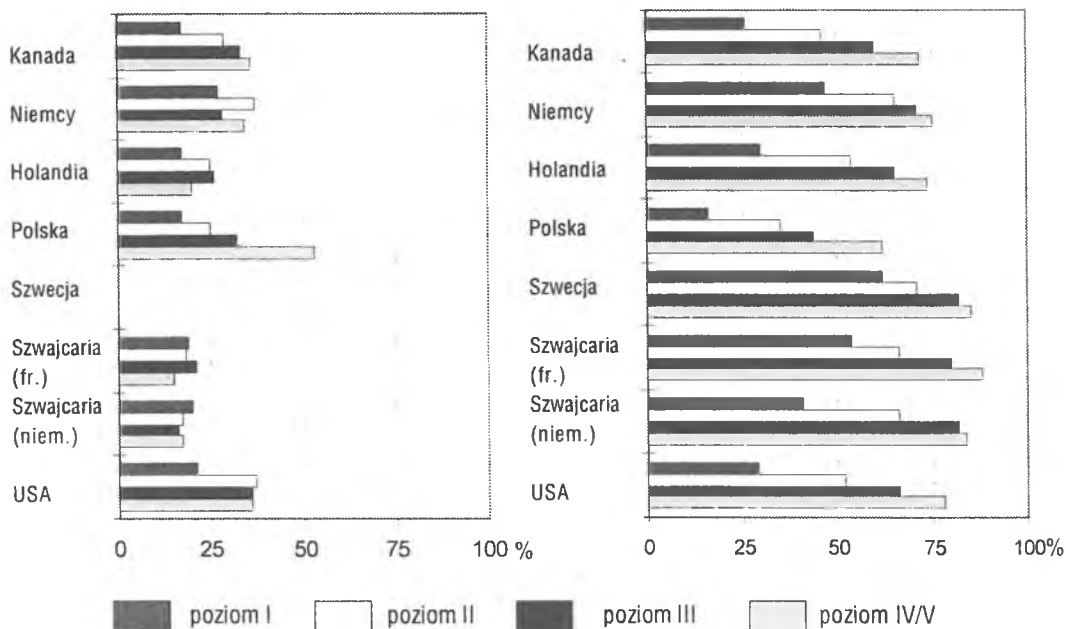
Wyraźne różnice widoczne są także gdy porównujemy polskich pracowników należących do poszczególnych grup zawodowych. Polacy rzadziej piszą, czytają i liczą w pracy niż pracownicy zakwalifikowani do takich samych grup zawodowych we wszystkich innych krajach biorących udział w badaniu. Różnice te są szczególnie duże w przypadku osób o niskich kwalifikacjach. Polscy rolnicy czytają w pracy listy i raporty 6 razy rzadziej niż np. rolnicy kanadyjscy, a z diagramów i wykresów korzystają 4–5-krotnie rzadziej niż rolnicy we wszystkich innych krajach uczestniczących w badaniu.

Rysunek 2

Poziom alfabetyzmu a wykonywanie w pracy zawodowej czynności związanych z czytaniem (w %)

Czytanie instrukcji w pracy zawodowej przynajmniej raz w tygodniu a poziom alfabetyzmu (skala tekstu)

Czytanie artykułów i raportów w pracy zawodowej przynajmniej raz w tygodniu a poziom alfabetyzmu (skala tekstu)

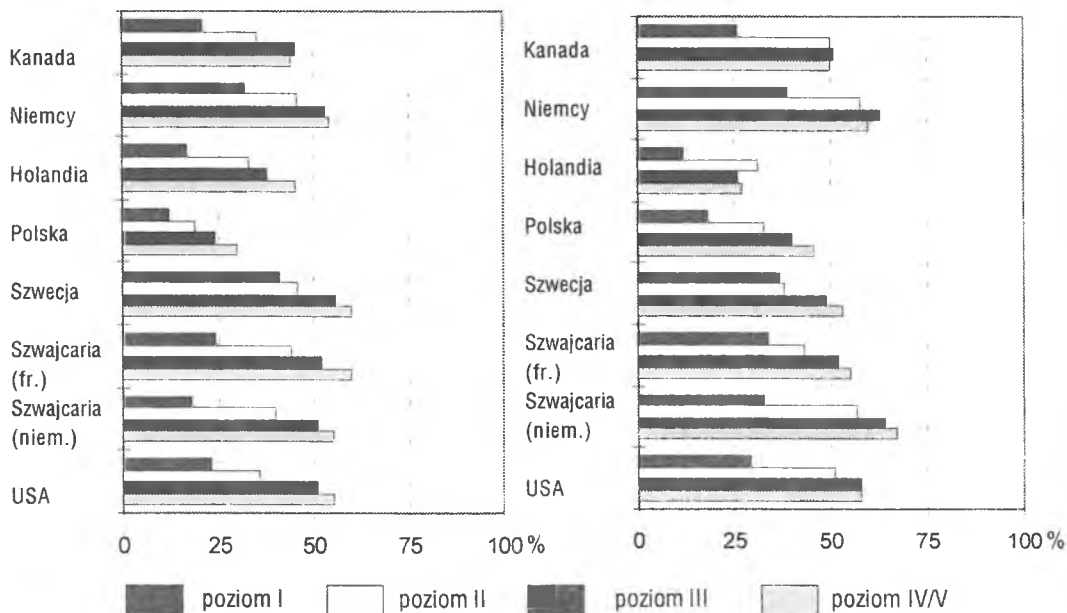


Rysunek 3

Poziom alfabetyzmu a wykonywanie w pracy zawodowej czynności związanych z pisaniem (w %)

Pisanie artykułów i raportów w pracy zawodowej przynajmniej raz w tygodniu a poziom alfabetyzmu (skala tekstu)

Pisanie formularzy i rachunków w pracy zawodowej przynajmniej raz w tygodniu a poziom alfabetyzmu (skala tekstu)



Różnice między lepiej wykwalifikowanymi pracownikami polskimi a takimi samymi pracownikami w innych krajach nie są tak znaczne, chociaż w większości przypadków także Polacy należący do grup zawodowych wymagających stosunkowo wysokich kwalifikacji rzadziej czytają, piszą i liczą niż respondenci z innych krajów. Polscy specjaliści o najwyższych kwalifikacjach dwukrotnie rzadziej przygotowują raporty i artykuły, dwukrotnie rzadziej niż osoby o takich samych zawodach z innych krajów (z wyjątkiem Holandii) czytają schematy i specyfikacje – częściej natomiast zapoznają się z prostymi instrukcjami.

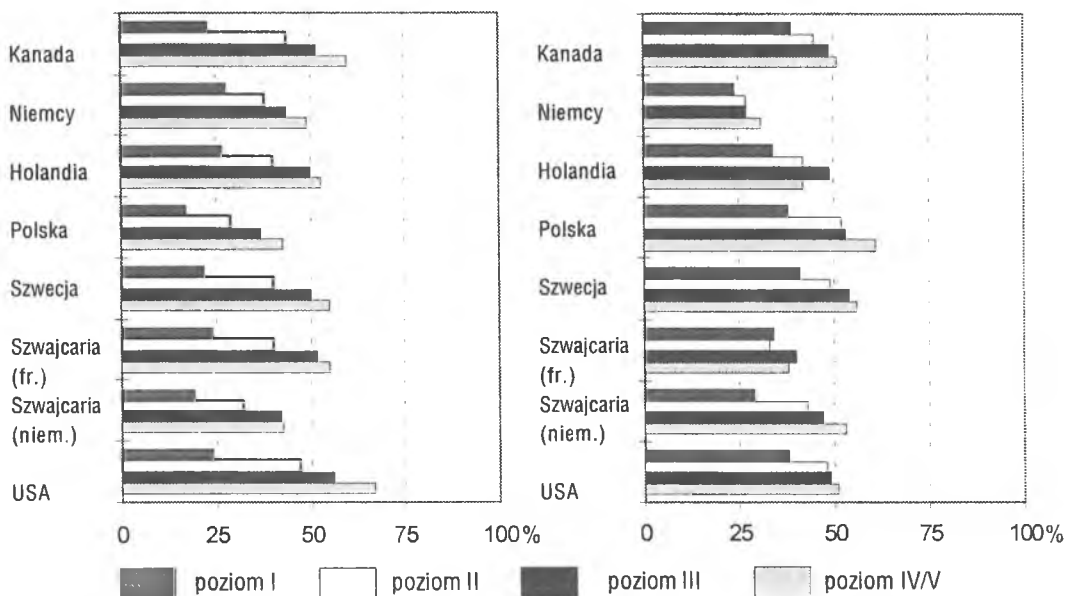
Dane zaprezentowane na rysunkach 2, 3 i 4 wyraźnie wskazują na związek poziomu alfabetyzmu z częstotliwością wykonywania w pracy zawodowej czynności związanych z czytaniem, pisaniem oraz z bardziej skomplikowanymi czynnościami wymagającymi umiejętności liczenia. Zależność ta jest tym silniejsza, im bardziej skomplikowane są wykonywane czynności. Zaledwie kilkanaście procent Polaków usytuowanych na I poziomie alfabetyzmu wykonuje większość czynności związanych z pisaniem, czytaniem i liczeniem przynajmniej raz w tygodniu – wyjątek stanowią zupełnie proste czynności, nie wymagające zbyt wysokich kompetencji. Gdy porównujemy częstotliwość wykonywania czynności związanych z czytaniem, pisaniem i liczeniem przez grupy wyodrębnione ze względu na poziom alfabetyzmu, okazuje się, że Polacy różnią się dość znacznie od osób badanych w innych krajach, chociaż różnice nie są aż tak

Rysunek 4

Poziom alfabetyzmu a wykonywanie w pracy zawodowej czynności związanych z liczeniem (w %)

Obliczanie kosztów, cen, sporządzanie budżetu w pracy zawodowej przynajmniej raz w tygodniu a poziom alfabetyzmu (skala ilościowa)

Liczenie, mierzenie, ustalanie wagę lub wielkości czegoś w pracy zawodowej przynajmniej raz w tygodniu a poziom alfabetyzmu (skala ilościowa)



wyraźne jak przy porównaniu grup wyodrębnionych ze względu na zawód. Najbardziej znaczące są różnice między Polakami lokującymi się na I poziomie alfabetyzmu a badanymi z innych krajów będącymi na takim samym poziomie; podobne zależności obserwujemy w odniesieniu do grup usytuowanych na wyższych poziomach alfabetyzmu, nie są one jednak aż tak istotne.

Jeśli przyjmiemy, że w grupach wyodrębnionych ze względu na poziom alfabetyzmu funkcjonalnego na podstawie jednorodnych, wystandaryzowanych narzędzi, mamy osoby o tożsamych lub bardzo zbliżonych poziomach umiejętności czytania, pisania i liczenia, to musimy uznać, że Polacy w pracy zawodowej nie wykorzystują wszystkich swych umiejętności i często wykonują czynności poniżej swoich możliwości. Wielu polskich pracowników o stosunkowo dużych umiejętnościach (świadczy o nich usytuowanie na stosunkowo wysokim poziomie alfabetyzmu) wykonuje w pracy zawodowej tylko czynności proste, nie wymagające dużej sprawności w czytaniu, pisaniu i liczeniu.

Trudno przesądzić, że ogólnie niższy poziom alfabetyzmu funkcjonalnego Polaków wpływa na ograniczenie zakresu i częstotliwości wykonywania w pracy zawodowej czynności wiążących się z umiejętnościami pisania, czytania i liczenia. Bardziej przekonująca wydaje się hipoteza zakładająca, że **polscy pracownicy – ze względu na ograniczony zakres oczekiwań i wymagań środowiska zawodowego – rzadziej niż pracownicy w innych krajach są obli-**

wani do doskonalenia w pracy zawodowej umiejętności decydujących o poziomie alfabetyzmu; nie są poprzez zadania, którym muszą sprostać, skłaniani do nadążania za powiększającym się i komplikującym zbiorem niezbędnych do przyswojenia informacji.

Respondenci proszeni w wywiadzie o ocenę własnych umiejętności związanych z czytaniem, pisaniem i liczeniem niezbędnych z punktu widzenia pracy zawodowej, najczęściej wyrażają pozytywną ocenę tych umiejętności – takie oceny formułuje także większość badanych usytuowanych na najniższych poziomach skali alfabetyzmu. Wysoce prawdopodobne wydaje się, że ci respondenci wykonują swoją pracę zawodową tak, aby unikać czynności związanych z wykorzystaniem umiejętności alfabetycznych

Znakomita większość polskich respondentów – około 80% osób usytuowanych na I poziomie alfabetyzmu oraz ponad 90% na wszystkich pozostałych poziomach – jest przekonana, że ich umiejętności w zakresie czytania, pisania i liczenia nie ograniczają ich szans oraz możliwości awansu zawodowego (rysunki 2, 3, 4). Niski poziom umiejętności alfabetycznych nie jest także w opinii Polaków przeszkodą w uzyskaniu nowej pracy i pod tym względem różnią się oni znacznie od respondentów z innych krajów.

Niskiemu poziomowi umiejętności alfabetycznych Polaków towarzyszy na ogół brak refleksji na temat tego faktu. Usytuowani na niskich poziomach skali alfabetyzmu respondenci z innych krajów mają znacznie trzeźwiejszy ogłód swojej sytuacji zawodowej – częściej niż nasi rodacy są świadomi, iż ich ograniczone umiejętności są przeszkodą w awansie, że mogą w przyszłości utrudniać znalezienie nowej pracy (rysunek 5). Kanadyjczycy, Niemcy, Szwajcarzy (z francuskiego obszaru językowego) i Amerykanie znacznie częściej niż polscy pracownicy wiążą poczucie ograniczonych szans awansu lub braku możliwości zmiany pracy z poziomem własnych umiejętności wchodzących w zakres alfabetyzmu – dotyczy to przede wszystkim osób ulokowanych na najniższym poziomie alfabetyzmu. Opinie Polaków na ten temat najbliższe są opiniom Holendrów i Szwajcarów z niemieckiego obszaru językowego.

Najbardziej wyraźne są różnice między Polakami i Niemcami – odsetek polskich pracowników wiążących ograniczenie możliwości zawodowych z poziomem własnych umiejętności pisania, czytania lub liczenia nie przekracza w żadnej grupie wyodrębnionej ze względu na poziom alfabetyzmu 20%, podczas gdy 60% Niemców ulokowanych na najniższym poziomie alfabetyzmu przyznaje, że przeszkodą w osiągnięciu awansu jest ich mierna umiejętność czytania; prawie 50% niemieckich respondentów postrzega braki w umiejętności pisania jako barierę możliwości zawodowych, ponad 40%, zgodnie ze swoim przekonaniem, nie może awansować, ponieważ ich umiejętność liczenia jest niewystarczająca.

Polacy znajdujący się na najniższym poziomie analfabetyzmu funkcjonalnego rzadziej postrzegają przeszkody w awansie z poziomem własnych umiejętności niż Niemcy znajdujący się na wyższych poziomach.

Poziom alfabetyzmu funkcjonalnego wydaje się być czynnikiem w poważnym stopniu wpływającym na polaryzację postaw wobec pracy zawodowej. Osoby o stosunkowo wysokim poziomie alfabetyzmu są skłonne podejmować wysiłek nadążania za komplikującym się światem informacji i potrafią go podjąć. Osoby charakteryzujące się niskim poziomem alfabetyzmu, często nie postrzegając rosnącego dystansu między własnymi możliwościami a zwiększającymi się wymaganiami otoczenia, usuwają się stopniowo na margines życia społecznego, kulturalnego i zawodowego.

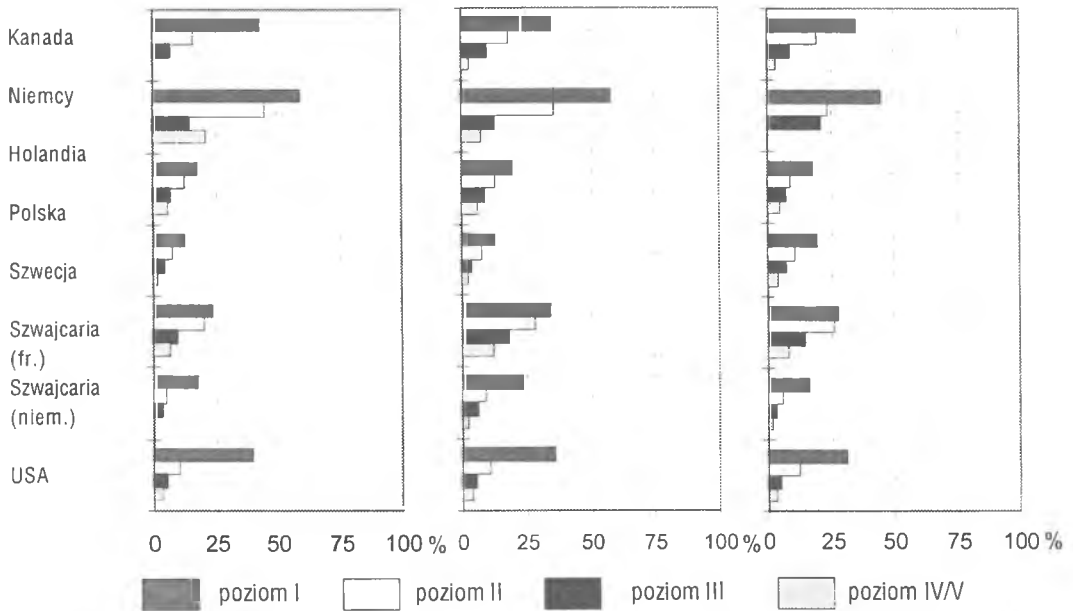
Rysunek 5

Umiejętność czytania, pisania i liczenia a spowodowane nią ograniczenia w pracy zawodowej w opinii respondentów (w %)

Poziom umiejętności czytania ogranicza możliwość awansu (skala dokumentu)

Poziom umiejętności pisania ogranicza możliwość awansu (skala dokumentu)

Poziom umiejętności liczenia ogranicza możliwość awansu (skala dokumentu)



Rozwój i doskonalenie kwalifikacji poprzez doksztalcanie

Umiejętności alfabetyzmu funkcjonalnego mogą być kształtowane i rozwijane poprzez doksztalcanie. Także pod tym względem Polacy zdecydowanie odróżniają się od pozostałych uczestników IALS⁵ – uczestniczą w doksztalcaniu zdecydowanie najrzadziej (15%), podczas gdy w większości badanych krajów dodatkową naukę podejmuje ponad 40 % badanych (rysunek 6).

Polacy doksztalcają się przede wszystkim ze względu na pracę zawodową – w celu „doskonalenia kwalifikacji”, dla „kariery zawodowej” (63%) lub by „uzyskać uprawnienia zawodowe” (14%). Znacznie częściej nauka wynika z własnych chęci (58%) niż z zaleceń pracodawcy (39%). Można więc powiedzieć, że wśród Polaków doksztalcanie nie jest popularne, ale dotyczy to zarówno pracowników, jak i pracodawców.

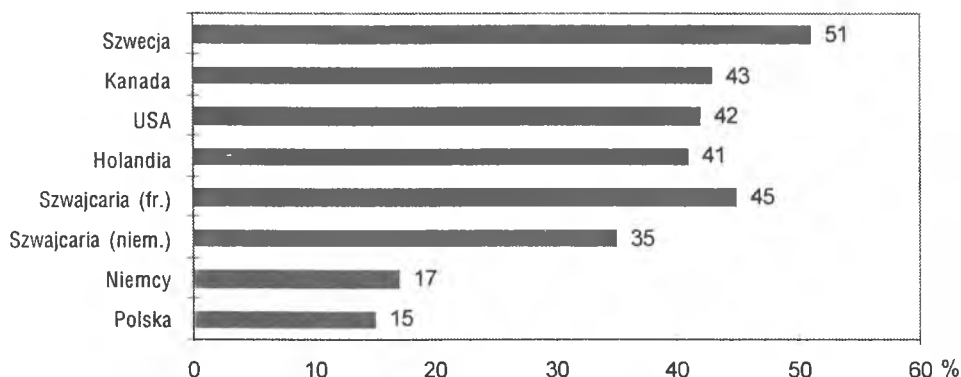
Ma to istotne znaczenie, jeśli przypomnimy, że wykształcenie Polaków jest niższe niż respondentów z innych krajów, a większość naszych rodaków lokuje się na najniższych pozio-

⁵ Podobnie niski odsetek uczestników doksztalcania odnotowano w omawianym badaniu w Niemczech, aczkolwiek dane z innych badań wykazują większy zakres doksztalcania w tym kraju.

mach alfabetyzmu (na I i II poziomie łącznie od 69 do 77%, zależnie od rodzaju skali). Jesteśmy więc krajem, w którym stosunkowo dużo osób ma niskie kwalifikacje i jednocześnie relatywnie niewiele jest zainteresowanych dokończaniem. Porównanie danych z innych krajów wskazuje, że podejmowanie nauki wiąże się najczęściej z przeciętnie wysokim poziomem alfabetyzmu: najwięcej osób dokończających się jest w Szwecji (51%), gdzie blisko 3/4 badanych lokuje się na najwyższych poziomach alfabetyzmu.

Rysunek 6

Udział w dodatkowym kształceniu w poszczególnych państwach (w %)



We wszystkich krajach uczestniczących w IALS dokończają się przede wszystkim osoby mające stosunkowo wysokie kwalifikacje. Ta zależność jest wyraźnie widoczna wówczas, gdy bierzemy pod uwagę wykształcenie formalne, jak i gdy rozpatrujemy umiejętności mierzone poziomem alfabetyzmu funkcjonalnego.

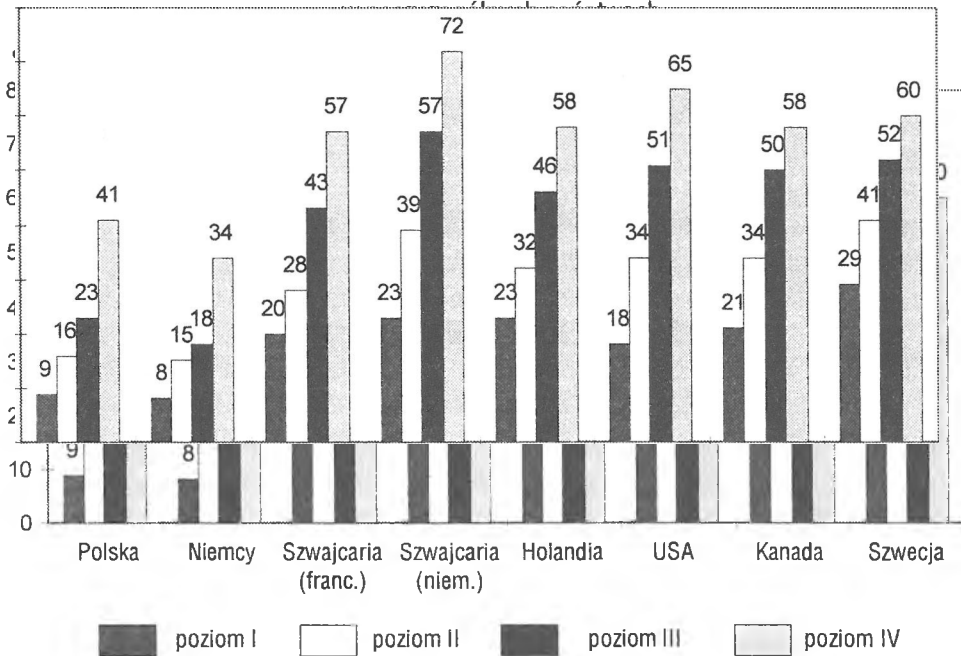
Im wyższy poziom na skali alfabetyzmu osiąga respondent, tym częściej jest potencjalnym uczestnikiem dokończania w toku pracy zawodowej. Przy czym w Polsce oznacza to, że spośród osób lokujących się na I poziomie jedynie 9% podejmuje dodatkową naukę, spośród zakwalifikowanych do najwyższego poziomu – 41%. Natomiast we wszystkich pozostałych krajach – poza Niemcami – dokończają się co najmniej 20% osób o najniższym poziomie alfabetyzmu i ponad połowa lokujących się na najwyższym poziomie. Różnice w porównaniu z Polską są więc bardzo duże, aczkolwiek prawidłowość podobna (rysunek 7).

Formalne wykształcenie nie przekłada się bezpośrednio i jednoznacznie na poziom alfabetyzmu, a związki między wykształceniem i alfabetyzmem mają w różnych krajach odmienny charakter. W przypadku Polski znaczenie dla analizowanych tu czynników determinujących podejmowanie dodatkowego kształcenia ma fakt, że stosunkowo liczne grupy osób mających wykształcenie średnie lub wyższe lokuje się na niższych poziomach alfabetyzmu (w przypadku wykształcenia średniego połowa, a wyższego – ponad 40%).

Gdy analizujemy rozkład umiejętności w polskim społeczeństwie według formalnych poziomów edukacji, powinniśmy na to „nakładać” rozkład umiejętności mierzonych skalami alfabetyzmu funkcjonalnego. Dla podejmowania i efektywności dokończania ten drugi rodzaj umiejętności wydaje się mieć istotniejsze znaczenie – w większym stopniu wskazuje na poziom zdolności przyswajania nowych informacji i przetwarzania ich w trakcie nauki. Jednocześnie

Rysunek 7

Poziom alfabetyzmu w zakresie zadań tekstowych a udział w dodatkowym kształceniu



jednak z punktu widzenia efektywności systemu edukacji warto analizować i porównywać zachowania absolwentów szkół poszczególnych szczebli wobec doksztalcenia. Analiza ta wskazuje na występowanie wyraźnych tendencji (rysunek 8).

Jedynie nieliczne osoby (3%) mające wykształcenie podstawowe podejmują doksztalcenie, a jeśli już – to czynią tak ze względu na pracę zawodową, przy czym celem jest prawie tak samo często „uzupełnienie kwalifikacji”, jak „uzyskanie uprawnień zawodowych”. Absolwenci szkół podstawowych zdecydowanie najrzadziej spośród innych grup wyodrębnionych ze względu na wykształcenie podejmują naukę z własnej inicjatywy.

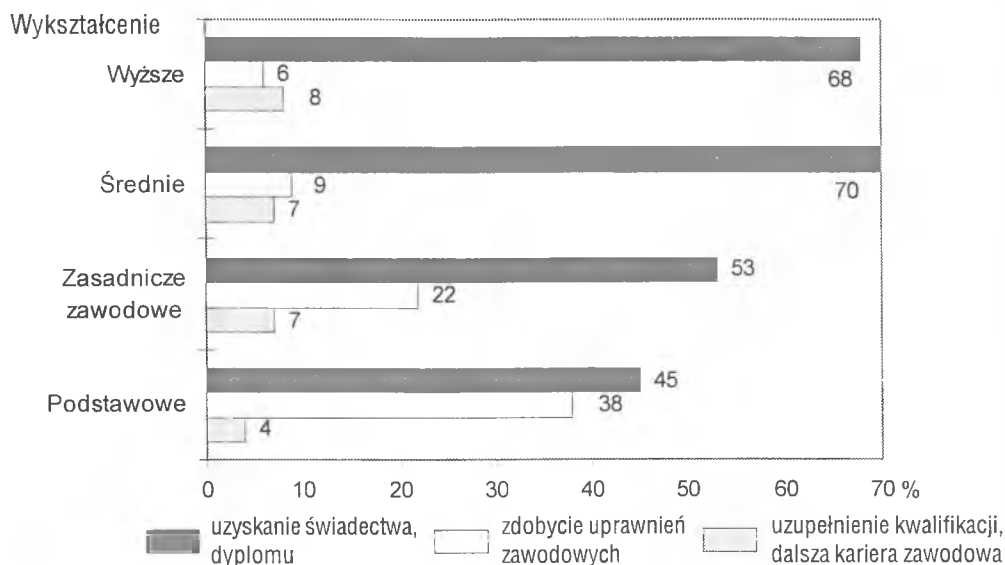
Absolwenci zasadniczych szkół zawodowych doksztalają się równie często (12%) jak ogół badanych. Nieco rzadziej niż inni kierują się oni dążeniem do „uzupełnienia kwalifikacji”, częściej zaś liczą na „uzyskanie uprawnień zawodowych”. Ta druga motywacja dotyczy zapewne osób, które są zmuszone ograniczeniami rynku pracy do zmiany kwalifikacji uzyskanych w szkole.

Osoby, które ukończyły szkołę średnią, uczą się częściej (24%) niż ogół badanych, a ponadto różnią się od innych przede wszystkim tym, że częściej podejmują naukę z inicjatywy pracodawcy. W przeciwieństwie do poprzedniej grupy, uczą się w zdecydowanej większości po to, by „uzupełnić kwalifikacje”, jedynie nieliczni podejmują dodatkowe kształcenie w celu „uzyskania uprawnień zawodowych”.

Podobne są motywy doksztalcenia w przypadku większości absolwentów szkół wyższych. Osoby z dyplomem wyższych uczelni doksztalają się zdecydowanie częściej (35%) niż absolwenci szkół niższych szczebli, ponadto nie ograniczają się (jak większość innych) do jednej

Rysunek 8

Wybrane cele dodatkowej nauki w zależności od poziomu wykształcenia (w %)



formy nauki. Znacznie rzadziej niż inni podejmują naukę skłonieni do tego przez pracodawcę.

Z przedstawionych informacji wyłania się dość klarowna charakterystyka osób dorosłych podejmujących dodatkową naukę. Im wyższa pozycja zawodowa, wyższe kwalifikacje – formalne i nieformalne – tym większa szansa na doskonalenie posiadanych umiejętności lub pozyskiwanie nowych. Można więc powiedzieć, że system edukacji dla dorosłych potęguje podział na rynku pracy – na lepiej i gorzej kwalifikowanych. W uzupełnieniu można dodać, że także wysokie dochody sprzyjają dodatkowej nauce. Jest to oczywiste, jeśli weźmiemy pod uwagę fakt, że dokończanie kosztuje (czesne, podręczniki, dojazdy itd.). Niekiedy oznacza także konieczność rezygnacji z dodatkowego zarobkowania, gdyż nie starcza na nie czasu. W takich przypadkach dokonywane są wybory: osiągnięcie wyższych dochodów z dodatkowej pracy czy też rezygnacja z nich, aby doskonalic kwalifikacje dające szansę na lepszą pracę, wyższe zarobki. W takich sytuacjach nie wszyscy mogą „stawiać na przyszłość” – zależy to od tego, do jakiego poziomu zaspokojenia potrzeb własnych bądź rodziny sprowadziłyby ta inwestycja.

*

Kompetencje określające poziom alfabetyzmu funkcjonalnego są rozwijane bądź ulegają ograniczeniu w toku całego dorosłego życia – poprzez czynności wykonywane w pracy zawodowej oraz w życiu codziennym, poprzez praktyczne wykorzystywanie lub zaniechanie praktycznego stosowania umiejętności alfabetycznych. Mogą być również rozwijane w toku dookończania. Poziom kompetencji – także alfabetycznych – określa indywidualne szanse na pełne uczestnictwo w życiu społecznym i obywatelskim. Ogólny poziom kompetencji alfabetycznych ma istotny wpływ na funkcjonowanie społeczeństwa jako całości. Doskonalenie po-

ziomu alfabetyzmu funkcjonalnego Polaków nie jest więc jedynie sprawą indywidualnych szans jednostek, ale także w znacznym stopniu warunkuje rozwój społeczny i ekonomiczny. Ze społecznego punktu widzenia ważne jest odpowiednie sterowanie dążeniami edukacyjnymi obywateli oraz stwarzanie możliwości stałego doskonalenia kompetencji. Autorzy międzynarodowego raportu z IALS wskazują na przykład Kanady, gdzie podjęcie i konsekwentne realizowanie decyzji w dziedzinie polityki edukacyjnej wpłynęło na realne przekształcenia w sferze nastawień społecznych wobec doskonalenia kwalifikacji (Tuijnman 1995, s. 85).

Upowszechnianie doksztalcania dorosłych jest jedną z dróg przeciwdziałania niekorzystnemu ze społecznego punktu widzenia zjawisku polaryzacji postaw wobec pracy i doksztalcania, polegającego na tym, że osoby o niskim poziomie wykształcenia i jednocześnie o ograniczonym poziomie kompetencji nie postrzegają swoich braków, rezygnują z uczestnictwa w kształceniu i w konsekwencji usuwają się na margines życia społecznego i ekonomicznego; tylko osoby o wysokim poziomie wykształcenia i relatywnie wysokich kwalifikacjach zawodowych, są zdolne do refleksji na temat poziomu swoich kompetencji i aktywnego działania na rzecz ich doskonalenia zgodnego z wymaganiami rynku pracy.

Wydaje się, że polski rynek pracy nie wymusza aktywnych postaw wobec własnych umiejętności, nie skłania do obiektywnej oceny swoich możliwości zawodowych: wśród polskich pracowników niemal powszechna jest pozytywna ocena własnych kwalifikacji. Większość Polaków, wśród których blisko 70% lokuje się na niskich poziomach kompetencji alfabetycznych, jest przekonana, że poziom ich własnych kwalifikacji nie ogranicza szans awansu ani możliwości znalezienia nowej pracy.

Polacy na ogół akceptują poziom i kierunek swego wykształcenia; do rewizji przekonań na ten temat nie skłania ich nawet konieczność korzystania z pomocy osób trzecich przy codziennych czynnościach związanych z zastosowaniem umiejętności alfabetycznych (49% osób, którym zdarza się korzystać z pomocy, aby przeczytać ze zrozumieniem artykuł w gazecie, akceptuje poziom i kierunek swego wykształcenia; wśród ogółu badanych odsetek osób akceptujących swoje wykształcenie wynosi 44). Niepokojącym zjawiskiem, które być może także ma źródło w powszechnym wśród Polaków zadowoleniu z własnych umiejętności, jest bardzo ograniczony udział osób bezrobotnych w doksztalcaniu (65 % bezrobotnych lokuje się na I, najniższym, a 26% na II poziomie alfabetyzmu) – nawet utrata pracy nie skłania polskich pracowników do krytycznego postrzegania własnych możliwości zawodowych i podjęcia aktywności niezbędnej do uzupełnienia kwalifikacji.

Wyniki IALS skłaniają do istotnych refleksji na temat systemu edukacji. Kompetencje alfabetyczne Polaków należących do wszystkich grup badanych, wyodrębnionych ze względu na poziom wykształcenia, są niższe niż kompetencje badanych z innych krajów o takim samym poziomie wykształcenia formalnego. Przyczyny tego stanu tkwią nie tylko w bierności polskich obywateli wobec doskonalenia i uzupełniania kwalifikacji w trakcie dorosłego życia – zmuszają do rewizji programów i przyjętych metod kształcenia, narzucają konieczność zastanowienia się nad efektywnością i wydolnością oraz poziomem dostosowania polskiego systemu edukacji wszystkich szczebli do współczesnych wymagań społecznych i ekonomicznych. Polskie szkoły wszystkich szczebli przygotowują raczej do biernego gromadzenia licznych informacji niż do samodzielnego myślenia i aktywnego przetwarzania wiedzy; nie kształtują potrzeby permanentnego wzbogacania i uzupełniania kwalifikacji.

Rzadkością w polskim państwowym systemie edukacji są kursy dokształcające, uzupełniające oraz aktualizujące kwalifikacje; także zwierzchnicy i pracodawcy rzadko zachęcają i obligują swych pracowników do podejmowania dokształcania.

Analizując wyniki badania warto sobie uświadomić skutki społeczne charakterystycznego dla Polski zjawiska – stosunkowo wysokiego udziału osób o relatywnie wysokich kwalifikacjach formalnych w grupach respondentów lokujących się na najniższych poziomach alfabetyzmu. W pełni uprawnione wydaje się przekonanie, że wśród nich są także ludzie odpowiedzialni za charakter i poziom kształcenia (nauczyciele i twórcy programów), tym bardziej że od dziesięcioleci dobór do zawodu nauczyciela odbywa się na zasadzie selekcji negatywnej. Osoby o niskim poziomie kompetencji alfabetycznych są także „twórcami” otoczenia informacyjnego Polaków – przygotowują formularze i instrukcje, redagują gazety oraz powszechnie oglądane audycje telewizyjne. Treść i forma elementów tego otoczenia współdecyduje o nastawieniach Polaków wobec świata informacji, zachęca do aktywności lub kształtuje postawy bierności wobec społeczeństwa.

Literatura

Levine K. 1993

Functional Literacy and Functional Illiteracy – A Policy-Oriented Critique of the Concepts for Eastern and Central Europe. Materiały z konferencji „Education for All”, Warszawa.

Tuijnman A. 1995

The Importance of Literacy in OECD Societies. W: Literacy, Economy and Society – Results of the First International Adult Literacy Survey. OECD – Statistics Canada.

Tuijnman A., Kamp van der M. 1992

Learning across the Lifespan. Theories, Research. New York: Pergamon Press.