

## **Adrianna Nizińska**

### **Modele uczenia się przez całe życie – przegląd i analiza wybranych aspektów**

#### **Plan raportu**

##### **A) Pojęcie uczenia się i jego wielowymiarowość**

- uczenie się jako efekt
- uczenie się jako proces psychiczny
- uczenie się jako interakcja społeczna
- uczenie się a nauczanie
- uczenie się jako proces zintegrowany

##### **B) Modele skoncentrowane na uczeniu się dorosłych z implikacjami praktycznymi:**

- Andragogika Knowlesa
- samosterowne uczenie się / samokształcenie (self-directed learning) (Tough, Hiemstra, Candy)
- Uczenie się technik uczenia 'Learning how to learn' (Smith)
- Refleksyjne uczenie się przez doświadczenie (Kolb)
- Transformatywne uczenie się (Mezirow, Brookfield)

##### **C) Odmiany edukacji dorosłych i odpowiednie modele pracy dydaktycznej (Coombs, Malewski)**

- 1) Edukacja formalna – model technologiczny
- 2) Edukacja pozaformalna – model humanistyczny
- 3) Edukacja nieformalna – model krytyczny

##### **D) Motywacja edukacyjna człowieka w perspektywie całościowej**

- motywacja a wiek uczących się – koncepcja K. Illerisa
- motywacja edukacyjna dorosłych w wybranych koncepcjach (M. Crowder, K. Pupynin, P. Cross, K. Rubenson)
- Odmiany uczących się dorosłych wg Vesterera (*permanent learners, traditional learners, instrumental learners, non – learners*)

##### **E) Przestrzenie uczenia się wg K. Illerisa:**

- uczenie się z codzienności (nieformalne)
- uczenie się praktyczne
- zinstytucjonalizowane uczenie się szkolne
- uczenie się w miejscu pracy (organizacyjne)

## I. Pojęcie uczenia się i jego wielowymiarowość

Słowo 'uczenie się' używane jest w wielu różnych znaczeniach. Zdaniem K. Illerisa, duńskiego badacza możemy dostrzec cztery główne, odmienne znaczenia, często używane i spotykane w potocznym języku i codziennym rozumieniu uczenia się:

- uczenie się może odnosić się do **rezultatów** jednostkowych procesów uczenia się, oznacza po prostu to, czego się nauczyliśmy
- uczenie się może odnosić się do jednostkowych procesów psychicznych, opisując pewną **aktywność**, ciąg czynności, które prowadzą do danego efektu
- zarówno uczenie się jak i jego proces mogą też dotyczyć **interakcji** między jednostką a jej środowiskiem społecznym, miejscem, w którym żyje i funkcjonuje
- w języku potocznym uczenie często bywa też używane jako synonim nauczania, co oczywiście jest błędne – są to osobne, choć pozostające ze sobą w związkach procesy.

Jeżeli jedno słowo ma więcej niż jedno znaczenie, to trudno o pewność, co w rzeczywistości ono oznacza. Mimo, iż opisane powyżej rozróżnienia omówione są oddzielnie to w praktyce wszystkie te aspekty występują łącznie. Illeris wyjaśnia to podając następujący przykład:

*Przykładem jednostki wchodzącej w interakcję ze środowiskiem będzie uczeń biorący udział w lekcji chemii. Nauczyciel tłumaczy pewien konkretny proces chemiczny, a uczeń stara się zrozumieć to, co nauczyciel mówi i przyswoić to czyli 'nauczyć się'. Interakcja obejmuje tu zwykłą sytuację szkolną – nauczyciel mówi, a uczeń słucha i być może zadaje dodatkowe pytania. Równoległe u ucznia przebiega jednak proces wewnętrzny, psychiczny: wypowiedziane przez nauczyciela wyjaśnienia są w jakiś sposób dopasowywane do wcześniejszej wiedzy ucznia – tego, co o chemii już wie i rozumie. Jeśli proces przebiega poprawnie, to rezultat powinien być taki, że uczeń 'nauczył' się tego, co przekazał mu nauczyciel, że zostało to włączone w struktury myślowe i pamięciowe ucznia i w odpowiednich warunkach może zostać odtworzone, rozbudowane i/lub wykorzystane w praktyce.*

Illeris zauważa jednak, że w uczeniu często dochodzi do zakłóceń i może ono przebiegać w sposób, który nie był zamierzony. Zaburzenie może dotyczyć każdego z wymiarów:

- zakłócenie procesu interakcji: wyjaśnienia nauczyciela są niespójne lub złe, pojawiają się inne zakłócenia; w efekcie wyjaśnienia zostaną przez ucznia zrozumiane jedynie częściowo lub błędnie, co negatywnie wpłynie na proces uczenia się
- zakłócenie procesów psychicznych: proces przyswajania wiedzy przez ucznia jest

- nieefektywny np z powodu braku koncentracji; w efekcie pogorszą się rezultaty uczenia się
- zakłócenie związane z wiedzą już nabytą: uczeń może nie mieć wiedzy bazowej, potrzebnej do zrozumienia nauczanych treści, lub może ona być błędna; w efekcie informacje przekazywane przez nauczyciela nie mogą zostać zrozumiane poprawnie.

Aby dobrze zrozumieć czym jest uczenie się, trzeba umieć dostrzec w nim różne procesy, a jednocześnie pamiętać, że w praktyce muszą one być pojmowane jako całość. A zatem :

**Uczenie się to zintegrowany proces składający się z dwóch, oddziaływujących na siebie elementów:**

- **procesów interakcji, zachodzących między uczącym się a jego otoczeniem (interakcje mogą mieć charakter bezpośredni lub pośredni np. czytanie książki czy słuchanie kasyety)**
- **wewnętrznych, psychicznych procesów przyswajania oraz przetwarzania wiedzy, które prowadzą do rezultatu uczenia się.**

Podstawowe kwestie związane z pojęciem i warunkami uczenia się:

- uczenie się należy rozumieć szeroko – jest to proces, który prowadzi do psychicznych zmian o relatywnie trwałej naturze, obejmuje on rozwój psychiczny, socjalizację oraz zdobywanie kwalifikacji;
- uczenie się jest procesem holistycznym, obejmującym dwa procesy składowe: bezpośrednie i pośrednie interakcje oraz wewnętrzny, psychiczny proces przyswajania wiedzy;
- uczenie się obejmuje trzy równoległe i powiązane ze sobą wymiary: wymiar poznawczy, wymiar emocjonalny (psychodynamiczny), do którego należą takie zagadnienia jak motywacja czy postawa oraz wymiar społeczny
- na potrzeby badań i analizy można rozważać składowe procesy uczenia się osobno, ale zawsze trzeba mieć świadomość, że w praktyce są one elementami jednej całości.

## II. Modele skoncentrowane na uczeniu się dorosłych z implikacjami praktycznymi:

- Andragogika Knowlesa
- samostrowne uczenie się / samokształcenie (self-directed learning) (Tough, Hiemstra, Candy)
- Uczenie się technik uczenia 'Learning how to learn' (Smith)
- Refleksyjne uczenie się przez doświadczenie (Kolb )
- Transformatywne uczenie się (Mezirow, Brookfield)

### Modele uczenia się w edukacji dorosłych

Możemy wyróżnić dwie zasadnicze odmiany teorii uczenia się dorosłych: zaczerpnięte z psychologii i bazujące na edukacji dorosłych. Na wstępie przedstawione zostaną krótko najważniejsze teorie związane z edukacją dorosłych, które wyróżnia to, iż próbują wskazać na specyficzne cechy uczących się dorosłych. Zarysowana zostanie też koncepcja psychologii humanistycznej, gdyż to właśnie na niej większość tych teorii się opiera. Kolejnym etapem będzie przedstawienie tych aspektów teorii uczenia się dorosłych, które zyskały szczególną popularność i zainteresowanie badaczy i praktyków: idea samokształcenia, uczenie się jak się uczyć, uczenie się przez doświadczenie i uczenie się transformatywne. Większość z opisanych modeli wywodzi się z badań i praktyki edukacji dorosłych.

### Cechy wyróżniające uczenie się dorosłych

Do lat siedemdziesiątych większość teorii uczenia się wywodziła się z psychologii. Większość tych teorii miała charakter bardzo ogólny, często zakładały one, że uczenie się zachodzi podobnie u wszystkich, czy to dzieci, czy dorosłych. Jednak teorie, które powstały na gruncie edukacji dorosłych skupiają się na wskazaniu tego, co specyficzne i typowe dla uczenia się dorosłych. Takie podejście ma swoje dobre i złe strony (Coben i Llorente 2003). Do pozytywnych aspektów takiego ujęcia zaliczyć można ulokowanie zainteresowania uczeniem się dorosłych w konkretnym obszarze, gdzie praktycznie ono zachodzi. Minusem było pewne zamknięcie na możliwości dialogu z innymi naukami społecznymi, ze szczególnym uwzględnieniem pedagogiki. Pozwoliło to jednak na wyeksponowanie zasadniczych różnic między uczeniem się dzieci a uczeniem się dorosłych i na wskazanie ich praktycznych implikacji w sytuacjach edukacyjnych.

We wczesnych latach siedemdziesiątych opublikowano kilka znaczących pozycji książkowych, dowodzących istnienia zasadniczych różnic między uczeniem się dzieci i dorosłych oraz

podkreślających, że zarówno teoria jak i praktyka edukacyjna powinna koniecznie brać je pod uwagę organizując środowisko uczenia się. Do najważniejszych należały:

- Houle( 1972) 'The Design of Education' – 'Projektowanie Edukacji'
- Kidd (1978) 'How Adults Learn' – 'Jak uczą się dorośli'
- M. Knowles (1973) ' The Adult Learner: A Neglected Species' - 'Dorosły uczeń – zaniedbany gatunek'.

To właśnie Malcolm Knowles zaprojektował model uczenia się dorosłych nazywany 'andragogiką', który opiera się na zestawie założeń dotyczących procesu uczenia się dorosłych. Jego zdaniem, dorośli:

- muszą wiedzieć, dlaczego mają się czegoś uczyć, zanim przystąpią do tego procesu
- muszą przechodzić od zależności w uczeniu się do samokształcenia
- gromadzą liczne i różnorodne doświadczenia, odmienne od doświadczeń dzieci
- demonstrują związki między gotowością do uczenia się, a zadaniami wpisanymi w ich role społeczne i etapy życia
- angażują się chętniej w uczenie skoncentrowane wokół konkretnych problemów, a nie ogólne, dotyczące danego przedmiotu
- kierują się raczej wewnętrzną, niż zewnętrzną motywacją.

Model andragogiczny Knowlesa jest zaprzeczeniem modelu pedagogicznego, który wiąże on z klasycznym typem edukacji kierowanej przez nauczyciela i adresowanej do dziecka. W modelu pedagogicznym:

- uczący się ma tylko wiedzieć, czego ma się nauczyć od nauczyciela
- osobowość uczącego się jest raczej zależna niż autonomiczna
- doświadczenie własne uczącego się ma mniejszą wartość w klasie szkolnej, niż doświadczenie nauczyciela
- uczeń uczy się tego, co jest ważne zdaniem nauczyciela, nie tego, co ma związek z jego własnym życiem
- dominuje uczenie się przedmiotowe, nie problemowe
- dominują zewnętrzne formy motywowania ucznia.

Z czasem także psychologia wypracowała zestaw zasadniczych różnic między uczeniem się dzieci i dorosłych, wyprowadzony ze zmian rozwojowych. Wyraża to poniższa tabela (Brzezińska, Wiliński 1995):

<b>Wymiary zmian</b>	<b>Dziecko</b>	<b>Dorosły</b>
Dominujące funkcje psychiczne	Funkcje niższe – postrzeganie, pamięć	Funkcje wyższe – myślenie pojęciowe
Motywacja do zmiany	Program wewnętrzny	Program zewnętrzny
Nastawienie w działaniu	Na proces	Na efekt
Dominująca postawa	Pierwotna postawa twórcza, gotowość do zabawy	Postawa bycia efektywnym i użytecznym
Stosunek do zmian	Otwartość, plastyczność	Obrona, sztywność
Struktura wiedzy	Słabo zróżnicowana wiedza naturalna	Dobrze zróżnicowana wiedza naukowa
Źródło wiedzy	Własne doświadczenie	Przekaz społeczny
Rola kontroli i oceniania	Brak zróżnicowania między oceną osoby a oceną zachowania, potrzeba oceny afirmującej	Silne zróżnicowanie między oceną osoby a oceną zachowania, potrzeba oceny formatywnej

Wczesne prace Knowlesa ostro rozdzielały pedagogikę od andragogiki, dowodząc, że pedagogika jest odpowiednia dla dzieci, a andragogika dla dorosłych. Z czasem Knowles doszedł do wniosku, że różne modele nauczania i uczenia się mogą być mniej lub bardziej przydatne w zależności od kontekstu i sytuacji np. model pedagogiczny może z dużym sukcesem być stosowany w uczeniu się dorosłych jeśli przedmiotem uczenia się jest zagadnienie całkowicie nowe i nieznanne lub wąskie, specjalistyczne, bardzo szczegółowe. Jednak zdaniem Knowlesa, model pedagogiczny powinien być stosowany jedynie w początkowej fazie nauczania, by stopniowo przechodzić do modelu andragogicznego i zwiększać autonomię edukacyjną dorosłych oraz wzbudzać w nich odpowiedzialność za własne uczenie się.

#### **Implikacje praktyczne andragogiki to:**

- **musimy wiedzieć, dlaczego ludzie angażują się w uczenie się**
- **należy wyjaśniać, dlaczego uczymy ich konkretnego materiału**
- **należy wspierać dorosłych w ich zdolności do niezależnego uczenia się, samokształcenia**
- **należy wykorzystywać ich doświadczenie życiowe w sytuacjach edukacyjnych, kiedy tylko jest to możliwe**
- **trzeba mieć świadomość, w jakie działania i role społeczne dorośli angażują się poza środowiskiem uczenia się**
- **uczenie się musi pozostawać w związku z głównymi problemami i zadaniami, jakie stawia przed człowiekiem jego życie codzienne**

- **należy unikać zagadnień będących poza kontekstem i związkiem z zainteresowaniami i potrzebami dorosłych**
- **należy znać i szanować bodźce motywacyjne uczących się dorosłych, nawet jeśli są one zróżnicowane.**

### **Samosterowne uczenie się / samokształcenie (self-directed learning)**

Koncepcja samosterownego uczenia się w literaturze i praktyce edukacji dorosłych pojawiła się po raz pierwszy w pracach Tougha (1979). Prowadził on badania nad dorosłymi uczestnikami edukacji i w licznych wywiadach dostrzegł, że ludzie często samodzielnie angażowali się w różne formy uczenia się, nawet jeśli formalnie nie byli uczestnikami żadnego kursu czy cyklu kształcenia.

Koncepcja samosterownego uczenia się miała dwa wymiary:

- deskryptywny, opisujący zdolność do samodzielnego kierowania procesem uczenia się przez dorosłych jako kolejną cechę wyróżniającą uczenie się dorosłych
- preskryptywny czyli wskazujący kierunek organizowania praktyki uczenia się dorosłych w stronę zachęcania ich do samodzielności i odpowiedzialności za podjęte uczenie się.

Zjawisko samosterownego uczenia się badali także Brockett i Hiemstra (1991), którzy zwrócili uwagę, że należy rozróżnić samosterowność rozumianą jako podmiotową zdolność człowieka do bycia niezależnym (kategoria psychologiczna) od samosterowności w uczeniu się rozumianej jako umiejętność samodzielnego projektowania, realizowania i rozwijania swojej edukacji u człowieka. Współczesne badania w tym obszarze pokazują, że uczenie się kierowane przez osobę dorosłą i przez nią podejmowane nie jest niczym niezwykłym i często wplata się w nasze codzienne życie z uwagi na pełnione przez nas role społeczne i życiowe zadania. Tak rozumiane uczenie się występuje także u tych grup społecznych, które tradycyjnie postrzegane są jako niechętne zorganizowanemu uczeniu się w instytucjach.

Brockett i Hiemstra uważają, że istnieje związek między samosterownym uczeniem się a wysokim poczuciem własnej wartości, a nawet zadowoleniem z własnego życia i poczuciem satysfakcji.

Wskazują na możliwe strategie wzmacniania zdolności do samosterownego uczenia się:

- wzmacnianie krytycznego myślenia
- wzmacnianie racjonalnego myślenia
- wzmacnianie zdolności do samodzielnej nauki.

Z kolei Candy (1991) pokazuje, że samosterowne uczenie się obejmuje cztery różne aspekty, które można podzielić na sferę działań i sferę cech osobowych. Do sfery działań należy:

- autodydaktyka czyli niezależne dążenie do uczenia się poza formalnymi strukturami instytucyjnymi
- samokontrola czyli zdolność do monitorowania postępów w uczeniu się i planowania wysiłku

W sferze cech osobowych Candy wyróżnia:

- szeroko rozumianą autonomię jako atrybut jednostki
- umiejętność zarządzania własnym uczeniem (*self management in learning*), wyrażającą się w niezależności i intelektualnej i zdolności wyznaczania celów w uczeniu się.

Zaznacza on jednak, że istnieją ważne ograniczenia jeśli chodzi o samosterowność w uczeniu się i zachęcanie ludzi do niej, gdy mamy nabyć sformalizowanej, technicznej, specjalistycznej wiedzy. Samosterowne uczenie się musi być odpowiednie i zgodne z celami uczenia się i lepiej sprawdzi się, gdy chodzi o rozwój osobisty i samowiedzę. Może być także pomocne jako forma uczenia się prowadząca do zmian społecznych, jeśli przyjmiemy, że edukacja może być narzędziem poprawy społeczeństw i losu grup marginalizowanych. Samosterowne uczenie się wykorzystane jako narzędzie interwencji edukacyjnej może umacniać uczących się (empowerment) i pozwalać im na wykorzystanie tego, czego się nauczyli do poprawy warunków i jakości swojego życia i miejsca pracy.

**Implikacje praktyczne samosterownego uczenia się to:**

- **należy pamiętać, że za zaangażowaniem się w edukację dorosłych stoją zawsze bardzo konkretne motywy**
- **dorośli są zdolni do angażowania się w autonomiczne, samosterowne uczenie się i większość z nich ma za sobą takie doświadczenia, nawet jeżeli nie byli zaangażowani w formalną edukację dorosłych w przeszłości**
- **należy respektować autonomię i samosterowność dorosłych w edukacji i wykorzystywać ją jako ważny zasób w uczeniu się w formalnych środowiskach**
- **trzeba zdawać sobie sprawę z ograniczeń samosterownego uczenia się w pewnych sytuacjach i w przypadku konkretnych treści**

**Uczenie się sztuki uczenia się**

Zainteresowanie samosterownym uczeniem się doprowadziło do rozwinięcia idei, że dorośli powinni być bardziej świadomi tego, jak przebiega proces uczenia się, by móc lepiej go kontrolować i skuteczniej zarządzać własnym uczeniem się. Zasady 'uczenia się sztuki uczenia się'

(learning how to learn) szczególnie zyskały na popularności wraz z rozwojem koncepcji lifelong learning – uczenia się przez całe życie i wzrostem popularności poglądów Smitha, przedstawionych w książce 'Learning how to learn: applied learning theory for Adults' (1983) 'Uczenie się sztuki uczenia się- teoria uczenia się w praktyce dla dorosłych. Smith podkreślał, że dorośli mogą niezwykle skorzystać na znajomości przebiegu procesów poznawczych, jeśli pokaże im się, jak w praktyce mogą w prosty sposób wykorzystać tę wiedzę w nauce własnej.

Zdaniem Smitha należy uwzględnić przede wszystkim cztery zasadnicze cechy odróżniające uczących się dorosłych od dzieci:

- dorośli mają inne podejście do uczenia się, niż dzieci, ponieważ sami decydują się na zaangażowanie w edukację i bardziej cenią swój wysiłek z tym związany
- dorośli przez lata kumulują różne doświadczenia, które stają się bazą każdego uczenia się nowych treści czy umiejętności
- na różnych etapach życia dorośli napotykają na nowe zadania życiowe i edukacja może wspomóc ich w przechodzeniu z jednego etapu do drugiego
- uczeniu się dorosłych często towarzyszą emocjonalne niepokoje związane z negatywnymi doświadczeniami we wcześniejszych etapach edukacji i napięcia wynikające z dwójakiej roli pełnionej w edukacji dorosłych – niezależnego dorosłego i zależnego ucznia.

Smith uważa, że należy wykorzystać fakt, iż uczenie się dorosłych zwykle wynika z osobistych przesłanek i że ludzie są gotowi i zdolni do przynajmniej częściowego, jeśli nie pełnego przejęcia odpowiedzialności za własną edukację.

#### **Implikacje praktyczne uczenia się sztuki uczenia się:**

- **organizując środowisko uczenia się dla dorosłych należy skupić się nie tylko na uczeniu ich konkretnych treści czy umiejętności, ale potrzebna jest też przestrzeń do dyskusji i refleksji nad własnym doświadczeniem**
- **dzięki temu dorośli mogą praktycznie wykorzystać wiedzę o procesie uczenia się i odnieść ją do tego, jak sami najlepiej, najchętniej i najskuteczniej się uczą**
- **pozwała im to nie tylko osiągać lepsze efekty i zwiększyć samowiedzę, ale też uzyskują większą kontrolę nad własnym uczeniem się i potrafią zwiększać jego skuteczność**

#### **Uczenie się z doświadczenia**

Jak zaznaczono już wcześniej, uczenie się dorosłych wyróżnia się dzięki unikalnej strukturze doświadczeń, zgromadzonych przez ludzi oraz dzięki ich refleksji, namysłowi nad tymi

doświadczeniami. Życie każdego dorosłego to proces nieustającej kumulacji unikalnego zbioru doświadczeń osadzonych w konkretnych kontekstach. Na znaczenie tego faktu dla uczenia się dorosłych zwraca uwagę wiele teorii edukacji dorosłych.

Większość prac z tego zakresu odwołuje się do poglądów J. Deweya, który interesował się teorią wiedzy oraz wykorzystaniem takiej teorii w praktyce edukacyjnej. Uważał on, że refleksyjne myślenie jest niezbędne do rozwiązywania rzeczywistych problemów w codziennym świecie życia. Doświadczenie sytuacji problemowej czy dylematu w codziennym życiu inicjuje proces refleksji i w efekcie prowadzi do uczenia się. Jego zdaniem w procesie przechodzenia od niewiedzy do rozwiązania wyróżnić można pięć zasadniczych etapów:

- doświadczenie trudności
- określenie trudności – sformułowanie problemu
- szukanie rozwiązań – formułowanie hipotez
- wyprowadzenie drogą rozumowania wniosków z rozwiązań – logiczna weryfikacja hipotez
- dalsze obserwacje prowadzące do przyjęcia lub odrzucenia hipotezy – empiryczna weryfikacja hipotezy.

Mimo wyróżnienia tych uporządkowanych etapów Dewey podkreśla, że proces refleksyjnego myślenia jest dynamiczny, wymieszany, pełen prób, błędów i omyłek. Zatem wykorzystanie tego w edukacji dorosłych wymaga raczej zachęcania dorosłych do rozwiązywania złożonych problemów i namysłu nad nimi, niż uczenia ich logicznych struktur. To właśnie z chaosu i dynamiki poszukiwania wyłaniać się będą rozwiązania i zachodzić będzie proces uczenia się.

Współcześnie problemem refleksyjnego uczenia się przez doświadczenie zajmuje się Kolb, którego model uczenia się jako procesu doświadczania świata i adaptacji wykorzystywany jest w praktyce edukacyjnej. Kolb uważa, że cały cykl zamyka się w następujących etapach:

- Wiedzę zdobywa się poprzez praktykę i doświadczenie.
- Pewne konkretne doświadczenie skłania do rozumnej obserwacji.
- Ta refleksja powoduje tworzenie abstrakcyjnych reguł generalizujących, służących nie tyle do opisanego danego konkretnego zdarzenia, ale wszystkich jemu podobnych.
- Powstała w ten sposób wiedza jest następnie weryfikowana przez aktywne eksperymenty – czyli sprawdzenie nowego pomysłu w praktyce, co prowadzi do powstania nowych doświadczeń i cykl zaczyna się od początku.

Teoria Kolba jest popularna i powszechnie znana również dlatego, że podkreśla on iż różni dorośli

mogą preferować różne style uczenia się związane z powyższymi cyklami uczenia się przez doświadczenie. Wyróżnia on następujące style:

- Dywergencyjny – twórczy, tworzenie nowych idei
- Asymilacyjny – wchłanianie wiedzy i umiejętności w istniejące struktury poznawcze
- Konwergencyjny – zbieżny, poszukujący związków pomiędzy różnymi twierdzeniami
- Akomodacyjny – uwzględniający poglądy innych, poszukujący kompromisów i wspólnych rozwiązań

W sytuacji idealnej uczeń korzystałby z odpowiedniego stylu na każdym z czterech etapów, ale z uwagi na niepowtarzalność naszych doświadczeń, różni ludzie zwykle wykazują preferencje i biegłość w konkretnym stylu. Pokazuje to tabela X. Oznacza to, że lepiej i skuteczniej uczą się, jeżeli ich styl jest respektowany. Jednak zdaniem Kolba należy dążyć do zdiagnozowania preferowanego stylu uczenia się, po to, by rozwijać także inne style i w efekcie dążyć do równowagi w wykorzystywaniu różnych stylów w uczeniu się.

#### Charakterystyka stylów uczenia się wg Kolba

<p><b>Akomodacyjny:</b> dominują pytania typu jeżeli..., <i>(Jeżeli coś zmienię, to jakie będą tego następstwa?)</i> 15-20% populacji</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• realizuje plany</li> <li>• interesuje go działanie i efekty</li> <li>• szybko dostosowuje się do okoliczności</li> <li>• działa metodą prób i błędów</li> <li>• lubi planować</li> <li>• lubi wyznaczać cele</li> </ul>	<p><b>Dywergencyjny</b> dominują pytania typu dlaczego? <i>(Dlaczego tak to wygląda?)</i> 15-20% populacji</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• z dużą wyobraźnią</li> <li>• postrzega sytuacje z wielu punktów widzenia</li> <li>• otwarty na doświadczenie</li> <li>• potrafi rozpoznać problem</li> <li>• jest typem “badacza”</li> <li>• dostrzega różne możliwości</li> </ul>
<p><b>Konwergencyjny</b> dominują pytania typu jak? <i>(Jak to działa? Jak to się stało?)</i> 30% populacji</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• skuteczny w praktycznych aplikacjach</li> <li>• podejmuje decyzje</li> <li>• skupia się na wysiłku</li> <li>• działa skutecznie w sytuacjach, gdzie istnieje jedna poprawna odpowiedź</li> <li>• selekcjonuje różne możliwości</li> </ul>	<p><b>Asymilacyjny:</b> dominują pytania typu co? <i>(Co jest przyczyną, a co skutkiem?)</i> 35-40% populacji</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• skuteczny w tworzeniu modeli teoretycznych</li> <li>• porównuje różne możliwości</li> <li>• definiuje problemy</li> <li>• formułuje kryteria i hipotezy</li> </ul>

Innym znanym badaczem zajmującym się uczeniem się z wykorzystaniem doświadczenia jest P. Jarvis, którego model uczenia się w kontekście społecznym opiera się na założeniu, że uczenie się jest możliwe, gdy ludzie doświadczają rozbieżności między własną biografią a danym doświadczeniem w konkretnej sytuacji. W oparciu o przeprowadzone badania Jarvis stworzył model uczenia się, pokazujący dziewięć możliwych reakcji na taką rozbieżność, uporządkowanych w trzy typy trajektorii uczenia się:

- trzy trajektorie nie- uczenia się (non- learning)
- trzy trajektorie nierefleksyjne (non- reflective)
- trzy trajektorie refleksyjne (reflective)

Mocnym punktem teorii Jarvisa jest podkreślenie, że to interakcja, nałożenie się na siebie doświadczenia i biografii jednostki czyni uczenie się możliwym. Zatem jeśli rozbieżność ta będzie zbyt duża, prawdopodobnie nie dojdzie do uczenia się. Oczywiście istnieć będą różnice związane z jakością doświadczeń i biografii u konkretnych osób, ale teoria ta pokazuje, że doświadczenie może być zarówno bodźcem, jak i blokadą w uczeniu się. Edukatorzy dorosłych muszą zatem zrozumieć złożoność kategorii doświadczenia i konsekwencje tego, że w sytuacji edukacyjnej spotkają różnych dorosłych, z różnymi biografiami, mniej lub bardziej podatnych na uczenie się.

Jeszcze inne spojrzenie wnoszą prace Tennanta i Pogson (1995). Uważają oni, że do skutecznego uczenia się niezbędne jest wyjście poza doświadczenie samo w sobie. Doświadczenie, by stało się edukacyjnie użyteczne musi być mediowane, analizowane i przekształcane. Jak i kiedy ludzie są zdolni do przekształcania swoich doświadczeń i uczenia się dzięki temu? Autorzy wskazują na cztery możliwe odmiany:

- powiązanie nowego materiału z uprzednimi doświadczeniami
- nawiązywanie w uczeniu do bieżących, aktualnych doświadczeń
- tworzenie nowych doświadczeń, które mogą dostarczyć możliwości uczenia się (np. socjo drama, odgrywanie ról, symulacje)
- uczenie się z wykorzystaniem doświadczeń już nabytych poprzez analizowanie ich w grupie, wskazywanie na ich implikacje w praktyce, krytyczny namysł nad nimi.

#### **Implikacje praktyczne uczenia się z doświadczenia:**

- **we wszystkich omawianych modelach podkreśla się, że refleksja wynika z napotkania przez człowieka sytuacji problemowej, doświadczonej w codziennym życiu, niezbędne jest zatem pamiętanie o tym, że uczenie się dorosłych zawsze związane jest z konkretnym kontekstem**

- **organizując edukację formalną trzeba pamiętać o nawiązywaniu do autentycznych doświadczeń i sytuacji, na jakie ludzie napotykają**
- **trzeba mieć świadomość, że doświadczenia własne zwykle były też przyczyną, źródłem motywacji do zaangażowania się w edukację**
- **należy pamiętać, że doświadczenie może być zarówno pomocą jak i przeszkodą w uczeniu się**
- **uczenie się i proces refleksji będzie miał zwykle niepowtarzalny charakter z uwagi na niepowtarzalność i kompleksowy charakter biografii i doświadczeń człowieka**

### **Uczenie się transformatywne**

Krytyczna refleksja nad własnymi doświadczeniami obecna jest w tych modelach, które skupiają się na transformacyjnym potencjale uczenia się dorosłych. Zwykle w centrum stawiana jest tu zmiana lub osobiste czy społeczne transformacje.

Modelem skupiającym się na uczeniu się jako źródle transformacji, przemian osobistych jest teoria uczenia się transformatywnego J. Mezirowa (1981, 1990). Jego zdaniem krytyczna refleksja dostarcza bodźców do uczenia się o charakterze transformacyjnym, które ma zdolność przekształcania ludzkiego życia. Refleksja służy tu trzem zasadniczym celom:

- kieruje działaniami
- daje poczucie spójności w sytuacji zetknięcia z czymś nieznanym, nowym
- pozwala ponownie ocenić to, co już jest nam znane.

Szczególnie ten trzeci cel istotny jest w edukacji dorosłych, ponieważ zdaniem Mezirowa w dorosłości krytycznie testujemy i ponownie oceniamy to, co w dzieciństwie ukształtowało nas procesie socjalizacji i czego często nie poddawaliśmy w wątpliwość i przyjmowaliśmy na wiarę. Transformatywne uczenie się dorosłych polegałoby zatem głównie na przekształcaniu wytworzonych w dzieciństwie schematów znaczeniowych, które mogą poważnie ograniczać myślenie, działanie i uczenie się dorosłych.

Podjęcie Mezirowa jest mocno osadzone w psychologii humanistycznej i często krytykowane jako zbyt indywidualistyczne, negujące rolę kultury i szerszych wpływów społecznych na możliwość transformacji. Alternatywnym modelem transformacji, skupionej raczej na społecznych, niż jednostkowych zmianach jest model brazylijskiego edukatora P. Freire (1972).

Swoją 'pedagogię uciśnionych' stworzył on pracując z ludźmi biednymi i społecznie wykluczonymi, analfabetami. Wierzył, że podstawowym celem edukacji jest wyzwolenie ludzi z opresywnych warunków życia i w takim kontekście postrzegał naukę czytania i pisanie. Uważał, że warunkiem skuteczności nauki jest tu odejście od zdekontekstualizowanych 'czytanek' na rzecz tekstów przemawiających do autentycznych sytuacji życiowych tych ludzi. Metoda jego pracy opierała się na wychodzeniu od doświadczeń tych ludzi, budowaniu edukacji wokół pojęć i słów już im znanych i stopniowym przechodzeniu do zagadnień nowych, bardziej złożonych. Szczególne znaczenie przypisywał on zatem dialogowi.

Według Freire edukacja nie jest czymś, co do klasy przynosi nauczyciel, edukacja jest wytwarzana w dialogu między uczniem a nauczycielem. Podczas dyskusji nad znaczeniem tego, co znane i wychodzeniem poza te obszary, ku nowemu, ludzie uzyskują zdolność do czegoś więcej, niż tylko skuteczniejsze opanowanie czytania i pisanie, uzyskują świadomość swojej sytuacji społecznej i możliwość dokonania zmiany. Jest to też taka odmiana edukacji dorosłych, która wymaga wskazywania sytuacji problemowych i opracowywania działań, które mają realną moc ich przewycięzania.

Prace Freire był krytykowane za niejasność przekazu i brak merytorycznych wskazań co do skutecznej realizacji jego programu walki z analfabetyzmem. Mimo, iż jego praca zainspirowała wiele istotnych działań na polu walki z analfabetyzmem i zmiany świadomości społecznej najuboższych warstw, trudno wskazać na znaczące sukcesy w tym obszarze. Stał się jednak Freire znaczącym popularyzatorem edukacji dorosłych i inspiratorem wielu ruchów liberalnych i radykalnych.

### III. Odmiany edukacji dorosłych i odpowiednie modele pracy dydaktycznej

Organizując pracę dydaktyczną z dorosłymi edukator powinien odpowiedzieć sobie na trzy pytania:

1. Czym jest wiedza i jaki jest jej charakter?
2. Kim jest uczeń dorosły i jakiej wiedzy należy mu dostarczyć?
3. Na czym polega rola nauczyciela dorosłych?

W odpowiedzi na te pytania Mieczysław Malewski wyróżnia trzy jakościowo odmienne modele pracy dydaktycznej z dorosłymi: technologiczny, humanistyczny i krytyczny, przy zastrzeżeniu, że w rzeczywistości występują różne odmiany tych modeli, jak i różne ich mieszanki. Poniższa tabela prezentuje wybrane kryteria różnicujące te podstawowe modele:

<b>Kryteria różnicujące</b>	<b>Model technologiczny</b>	<b>Model humanistyczny</b>	<b>Model krytyczny</b>
<i>Najważniejszy problem społeczny</i>	Rozwój społeczny	Indywidualna świadomość	Opresyjne warunki życia
<i>Koncepcja człowieka</i>	Istota poznająca	Istota działająca	Istota wolna
<i>Rola nauczyciela</i>	Przewodzenie	Podtrzymywanie uczenia się	Budzenie świadomości
<i>Zadanie nauczyciela</i>	Transmisja wiedzy	Konstruowanie kompetencji	Kwestionowanie tożsamości słuchaczy
<i>Charakter edukacji</i>	Nauczanie	Uczenie się	Krytyczna refleksja
<i>Metody nauczania</i>	Podające	Uprzystępniające	Sokratejskie (dialogowe)
<i>Rola doświadczenia</i>	Bezwartościowe	Potencjalna źródło uczenia się	Podstawowe źródła samowiedzy
<i>Pozycja nauczyciela</i>	Dominacja	Partnerstwo	Służba
<i>Odpowiedzialność</i>	Nauczyciel	Nauczyciel i słuchacze	Uczący się
<i>Kryteria efektywności edukacji</i>	Reprodukcja wiedzy	Umiejętność rozwiązywania problemów	Zdolność do zmiany życia (emancypacja)

Źródło: Malewski M., Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi, w: Przybylska E. (red.), Andragogiczne wątki, poszukiwania, fascynacje, Toruń 2001, s. 284.

Wyróżnione modele pracy edukacyjnej z dorosłymi odnieść można do różnych obszarów edukacji dorosłych:

- Edukacja formalna (szkolna) – model technologiczny
- Edukacja pozaformalna (pozaszkolna) – model humanistyczny
- Edukacja nieformalna (w codzienności) – model krytyczny

## **1. Model technologiczny**

Technologia jako produkt nauk przyrodniczych i technicznych jest kluczowym pojęciem społeczeństwa przemysłowego. Z tego punktu widzenia świat (przyroda, człowiek, społeczeństwo) jawi się jako złożona całość, którą należy poznać, by w razie potrzeby móc ją zmodernizować lub zmienić. Edukacja dorosłych bazuje tu na następujących założeniach:

- istnieje zewnętrzna, obiektywna wiedza ekspercka o świecie
- dorośli, ponieważ koncentrują się na własnych subiektywnych doświadczeniach, nie mogą osiągnąć tej wiedzy bez pomocy eksperta – nauczyciela
- skuteczne nauczanie opiera się na przekazie wiedzy od eksperta do ucznia, który jest bierny i postrzegany jako niekompetentny, dopóki nie ukończy cyklu kształcenia

Wytworzonej w tym systemie wiedzy naukowej przysługuje cecha obiektywności, wyrażona w formie praw, twierdzeń i teorii naukowych. Ta wiedza jest źródłem treści kształcenia. Głównym zadaniem nauczyciela jest przekaz – najczęściej - gotowej wiedzy oraz odzwierciedlenie w świadomości uczniów ustalonego obrazu świata, bez odwoływania się do ich sądów, opinii, doświadczeń. Nauczyciel ponosi odpowiedzialność za wyniki kształcenia, które mierzy zdolnością do odtwarzania wiedzy przekazanej na zajęciach, zawartej w podręcznikach, transmitowanej przez pomoce naukowe i środki dydaktyczne. Konformizmowi nauczyciela wobec programu szkolnego towarzyszy konformizm uczniów wobec treści kształcenia i nauczyciela jako najbardziej kompetentnego znawcy.

Technologiczny model edukacyjnej pracy z dorosłymi w formach szkolnych, spełniając funkcje kompensacyjne wobec niedostatków poprzedzającej edukacji oraz deficytów samych uczniów, powinien być podstawą dalszego procesu kształcenia, wiodącego ku emancypacji jednostki.

Edukacja dorosłych w ujęciu technologicznym jest częścią nowoczesnego społeczeństwa przemysłowego, jest skutkiem i motorem tego systemu. Jest organizowana na wzór zakładu produkcyjnego. To oznacza, że oferta edukacyjna podlega kalkulacji pod kątem kosztów i zysków, kieruje się rynkowymi zasadami podaży i popytu, a wiedza i kwalifikacje są towarem o określonej wartości. Technologiczny model pracy edukacyjnej jest charakterystyczny dla starej kultury edukacji dorosłych, chociaż z powodzeniem, w nowej szacie ekonomicznych pojęć, funkcjonuje także w nowoczesnej kulturze edukacji dorosłych.

## **2. Model humanistyczny**

Humanistyczny model edukacji operuje wizją dorosłych uczestników edukacji jako działających podmiotów, ludzi racjonalnych i wolnych. Ważnym założeniem edukacji w tym

modelu jest pragmatyczna natura dorosłych, przejawiająca się w chęci nie tylko poznawania, ale przede wszystkim działania. Użytkowy stosunek ludzi dorosłych do treści kształcenia ma swoje źródło w ich potrzebach. W dziedzinie edukacji możemy mówić o trzech kategoriach potrzeb:

- zapobieganie dezaktualizacji kompetencji technicznych, wywołanych szybkimi zmianami rzeczywistości,
- pełny rozwój potencjału osobowościowego jednostki,
- osiągnięcie indywidualnej tożsamości i życiowej dojrzałości.

Głównym zadaniem edukacji jest zaspakajanie potrzeb ludzi dorosłych, którzy w niej uczestniczą. Jest to także najważniejsze zadanie andragoga, które najpełniej charakteryzuje amerykański uczonek M. S. Knowels, którego poglądy omówione zostały wcześniej.

Analiza funkcji i zasad nauczania dorosłych wskazuje, że w modelu humanistycznym w centrum procesu dydaktycznego znajduje się uczący się dorosły. To on i jego potrzeby oświatowe wpływają na konstrukcję programu i dobór treści kształcenia. W ten sposób wiedza traci swój sakralny charakter, przestaje być nienaruszalną strukturą, a staje się zespołem prawd wyselekcjonowanych wedle zasady ich użyteczności, tj. ważności dla użytkownika.

Składnikiem zawsze obecnym w edukacji dorosłych jest życiowe doświadczenie jako potencjalne źródło uczenia się. Nawet jeżeli w jego skład wchodzi informacje nieprawdziwe, stereotypy, uprzedzenia, dogmaty itp., mogą one być przesłankami do zadawania pytań, formułowania hipotez o świecie. Program nauczania staje się wspólnie realizowanym przez nauczyciela i uczniów projektem, w którym na partnerskich zasadach podejmuje się decyzje co do treści kształcenia, form i metod nauczania – uczenia się. Nauczyciel występuje w roli konsultanta, doradcy, świadczącego pomoc na życzenie uczących się, skupia się na organizacji środowiska dydaktycznego sprzyjającego samodzielnej edukacji dorosłych.

Spoglądając krytycznie na prezentowany model kształcenia dorosłych, mimo niekwestionowanych zalet, można mu zarzucić zbyt dużą wiarę w potencjał edukacyjny jednostki, w jego możliwości realizacyjne, motywację do ciągłego uczenia się. Stosowany jest on często np. w uniwersytetach ludowych i powszechnych Niemiec, krajów skandynawskich, także Polsce. W tego rodzaju placówkach stosuje się koncepcję integralnej pracy z ludźmi dorosłymi, która stanowi odmianę modelu humanistycznego.

### **3. Model krytyczny**

Najbardziej charakterystyczną cechą modelu krytycznego jest szerokie rozumienie wiedzy. Nie jest ona traktowana jako ezoteryczny produkt wąskiej grupy najwyższej wykwalifikowanych specjalistów dziedzinowych, a jej istnienia nie umiejscawia się w osobnym, odseparowanym od poprzedniego życia świecie. Wiedza w ujęciu krytycznym symbolizuje doświadczenia życia

codziennego, rozpada się na liczne, jakościowo odmienne wersje społecznego świata.

Zwolennicy modelu krytycznego nie widzą zasadniczej różnicy pomiędzy edukacją opartą na technologicznym przekazie wiedzy, a edukacją realizującą humanistyczny postulat zaspokojenia potrzeb edukacyjnych słuchaczy – dowodzi M. Malewski. Pierwszy model jest próbą wpisania ludzi dorosłych w świat dominacji i panowania za pomocą koncepcji wiedzy obiektywnej. Model drugi oferuje identyczne działanie pedagogiczne, z tą różnicą, że jest ono zrealizowane na zamówienie samych słuchaczy w oparciu o zaszczerpione im uprzednio potrzeby posiadania takiej wiedzy. Identyczne funkcje realizuje wiedza naszej codzienności artykułowana przez reklamę, telewizję, produkty kultury popularnej i wystawy sklepów.

W tej sytuacji teoria krytyczna proponuje edukację zorientowaną na podnoszenie jakości życia. Tradycyjnie adresowana ona jest do jednostek, grup i środowisk defaworyzowanych, którzy zamknięci w swoich enklawach, kształtują swoją tożsamość na miarę warunków, w jakich żyją, nie wychodząc w ten sposób z zakłętego kręgu. Analogiczny mechanizm społecznego zniewolenia działa poprzez rynek i konsumpcję, zamykając życie ludzi w kręgu sztucznie wykreowanych potrzeb konsumpcyjnych, eliminując z niego wartości transgresyjne i aspiracje rozwojowe.

Zadaniem krytycznie nastawionych andragogów jest przerwanie tego zakłętego kręgu poprzez transformację świadomości ludzi dorosłych. Proces edukacyjny polega na analizie przebiegu swojego życia w kontekście czynników materialno-ekonomicznych, przekazów socjalizacyjnych i wpływów kulturowych, by najpierw odkryć związek pomiędzy definicją swojej tożsamości i działaniem struktur społecznych (rodzina, środowisko, władza, mass media, praca), a następnie konstruować lepsze światy, indywidualne programy mobilności, które pozwalają je osiągnąć. Celem tych działań jest bardziej świadome i podmiotowe bycie w świecie. W rezultacie jest to praca nad własną tożsamością, ta zaś jest ściśle związana z biografią jednostki. Tak więc tożsamość jest rezultatem biograficznych doświadczeń, historii życia i krytycznych wydarzeń przy zastrzeżeniu, że także biografia zmienia się - jest nie tylko przeszłością, ale także projektem przyszłości. Ten ciągły proces konstruowania i rekonstruowania życia i tożsamości Peter Alheit nazywa biograficznością

Tak więc nauczyciel nie jest jak w modelu technologicznym ekspertem od wiedzy, czy jak w modelu humanistycznym – specjalistą od metod, ale krytycznym analitykiem indywidualnych sposobów życia i kompetentnym znawcą ludzkich osobowości. Krytycznie zorientowani nauczyciele pracują na obrzeżach edukacji instytucjonalnej, na granicy psychoterapii grupowej i pracy socjalnej.

Zdaniem A. Matlakiewicz i H. Solarczyk- Szwec (2005) w nowoczesnej kulturze edukacji dorosłych jest miejsce na różne modele pracy oświatowej, ponieważ zróżnicowane potrzeby

edukacyjne dorosłych wymagają odmiennych strategii ich zaspakajania. Wybór modelu pracy edukacyjnej zależy od wielu czynników, m.in.

- celów kształcenia,
- kultury nauczania-uczenia się instytucji o światowej,
- preferencji andragoga,
- charakterystyki uczestników edukacji dorosłych,
- otoczenia edukacyjnego.

### **Uczenie się, motywacja i wiek uczących się**

Wewnętrzne psychiczne motywy leżące u podstaw uczenia się zmieniają się na przestrzeni ludzkiego życia, które przebiega w interakcjach z innymi, w danej przestrzeni społecznej. Zarówno proces uczenia się, jak i interakcje zmieniają się wraz z czasem. W przypadku głównych stadiów życia szczególną rolę w jakości uczenia się odgrywają czynniki związane ściśle z danym okresem rozwojowym:

- Aż do momentu dojrzewania dzieci zajmują się głównie odkrywaniem otaczającego je świata. Dominuje tu proces asymilacji – wchłaniania wiedzy. W procesach tych gotowe są one uczyć się przy wsparciu ludzi dorosłych, choć doznają także wpływów z innych źródeł. Szczególnie istotną rolę odgrywają tu współcześnie środki masowego przekazu
- Faza młodości/ młodości rozciąga się od początku okresu dojrzewania do lat dwudziestu kilku, aż do trzydziestego roku życia włącznie. Faza ta jest zdominowana przez dążenie człowieka do stworzenia własnej tożsamości, ma to silny wpływ na uczenie się. Może to łatwo doprowadzać do sytuacji konfliktów w edukacji formalnej, gdzie nacisk kładziony jest na nauczanie i zdobywanie kwalifikacji.
- W okresie dorosłości, który sięga aż do momentu życiowego zwrotu uczenie się jest zwykle regulowane przez własne cele jednostki. Są one ustalone na drodze kompromisu między tym, czego jednostka pragnie, a życiowymi koniecznościami i realną oceną własnych możliwości. Ludzie dorośli często popadają w kłopoty, próbując godzić wymagania związane z rolą ucznia, a jednocześnie samodzielnie kierować własnym uczeniem się. Można oczekiwać, że w przyszłości ludzie dorośli będą w stanie bardziej świadomie kontrolować swoje uczenie się
- Dojrzały dorośli, a więc ludzie znajdujący się pomiędzy momentem życiowego zwrotu a starością zwracają się ku edukacyjnym procesom, które często przyjmują postać dobrowolnie podejmowanej aktywności społecznej i kulturalnej, gdyż może ona nadać ich

życiu poczucie pełni i harmonii. Mimo zmian zachodzących w sferze poznawczej (pamięć, koncentracja) dojrzała dorosłość są tak samo zdolni do efektywnego uczenia się jak młodzi dorośli, jednakże bardzo skrupulatnie podejmują decyzję o wydatkach energii na uczenie się, w związku z tym muszą je postrzegać jako znaczące i osobiście dla nich samych ważne.

Zmiany podsumowuje poniższa tabela:

	Dominujące procesy poznawcze	Główne zadanie rozwojowe	Uczenie się
Dzieciństwo	Asymilacja	Poznanie świata	Działanie w ramach narzuconych przez dorosłych
Młodość	Akomodacja	Własna tożsamość	Poszukiwanie w edukacji treści wspomagających budowę tożsamości (zainteresowanie humanistyką, psychologią)
Dorosłość	Asymilacja z mechanizmami obronnymi	Realizacja zadań życiowych	Kulturowa narzucona potrzeba reorganizacji i aktualizacji wiedzy posiadanej
Dojrzała dorosłość	Znaczące uczenie się	Poszukiwanie harmonii i spełnienia	Dominacja doborowych motywów osobistych

Pomimo ogromnego zróżnicowania indywidualnych procesów życiowych rozwój orientacji wobec uczenia się, jaki następuje wraz z wiekiem można scharakteryzować jako stopniowe uwalnianie się ze społecznych ograniczeń, postępującą indywidualizację zainteresowań oraz wzrost osobistej odpowiedzialności za przebieg uczenia się.

#### **IV. Motywacja edukacyjna człowieka w perspektywie całościowej (M. Crowder, K. Pupynin, P. Cross, K. Rubenson)**

Model M. Crowder i K. Pupynin

W swoim modelu autorki podjęły ambitną próbę całościowego oglądu motywacji edukacyjnej dorosłych w ujęciu dynamicznym i całościowym i odpowiedzi na następujące pytania:

- co wpływa na podejmowanie zadań edukacyjnych?
- pod wpływem czego jednostka wybiera dany program edukacyjny, a pomija inne?
- co skłania jednostkę do wysiłku poznawczego?
- co sprawia, że ludzie inwestują w całościowy rozwój?

Odwołały się tutaj do koncepcji K. Howarda, który dowodził, że zanim człowiek zaangażuje się w uczestnictwo oświatowe, próbuje przewidzieć związki między różnymi rodzajami aktywności, jakich edukacja będzie wymagała, a potencjalnymi, możliwymi następstwami. Zatem, by doszło do zaangażowania, jednostka musi żywić przekonanie co do trzech kwestii:

1. starania jednostki doprowadzą do uczestnictwa oświatowego
2. uczestnictwo dostarczy jednostce konkretnych wyników, postrzeganych jako nagrody
3. uzyskane nagrody będą zaspakajały ważne potrzeby jednostki.

Jeśli człowiek dojdzie do wniosku, że mimo podejmowanych wysiłków, nie będzie mógł podjąć kształcenia (np. z uwagi na sytuację życiową), to jego motywacja spadnie; podobnie stanie się, jeśli uzna, że kształcenie nie zakończy się sukcesem (np. z powodu braku zdolności). M. Crowder i K. Pupynin wykazały w swoim modelu, że generowane przez ludzi przewidywania związane z własnym kształceniem mają zróżnicowane źródła. Do najistotniejszych należą:

- uprzednie doświadczenia edukacyjne
- poczucie kontroli i sprawstwa
- postrzeganie nagród
- przeświadczenie o własnych zdolnościach.

Model ten jest dynamiczny, co oznacza, że motywacja dorosłych do kształcenia nie jest ukształtowana raz na zawsze i każde kolejne uczestnictwo może ją zmienić (zarówno podwyższyć, jak i obniżyć), dostarczając nowych informacji o zdolnościach człowieka, jego skuteczności działania czy sprawowanej kontroli nad biegiem wydarzeń. W następstwie tego dorosły może zmieniać cele, jakie zwykle wiązał z aktywnością edukacyjną, modernizować strategie ich osiągnięcia, przewartościowywać nagrody.

## Model P. Cross

Zdaniem P. Cross dla wysokiej motywacji edukacyjnej człowieka zasadnicze znaczenie ma orientacja na życiowo istotne cele (wartości) oraz przekonanie, że edukacja może być narzędziem realizacji tych celów. Równie istotna jest także samoocena jednostki. Cross podkreśla, że psychiczny mechanizm motywacyjny nie działa niezależnie od sytuacji życiowej człowieka, która może zawierać liczne utrudnienia zewnętrzne, takie jak:

- brak czasu na naukę
- zbyt wysokie koszty
- trudności organizacyjne (dojazdy, opieka nad dziećmi).

Pokonanie tych trudności zależy w takim samym stopniu od indywidualnej motywacji, jak i od istniejących informacji na temat możliwości uzyskania pomocy, stąd dużą rolę może odegrać poradnictwo edukacyjne dla dorosłych.

Cross podkreśla, jak duży wpływ na motywację mają fazy rozwojowe człowieka dorosłego. Jej zdaniem dorosłość to okres przeplatających się faz stabilnych i faz przejściowych, kryzysowych, gdy zmienia się zasadniczo jakość naszego życia (np. utrata pracy, przejście na emeryturę, usamodzielnienie się dzieci, rozwód). Wydarzenia te zwykle przekreślają dotychczasowy sposób życia, stawiają człowieka w nowej sytuacji, podważają sens wyznawanych dotąd wartości, lecz są niezwykle korzystnymi momentami w sensie edukacyjnym, ponieważ:

- edukacja pozwala wypełnić pustkę psychiczną
- proponuje różne alternatywy
- umożliwia jednostce ponowne sformułowanie celów
- pomaga na nowo zorganizować jednostce życie w świecie
- wzmacnia związki społeczne.

## Model K. Rubensona

Zdaniem Rubensona zaangażowanie jednostki w edukację zależy od dwóch podstawowych czynników:

- jak jednostka postrzega edukację
- jak jednostka ocenia własne możliwości i skuteczność działania

	<b>Wysoka ocena edukacji i jej potencjalnej wartości</b>	<b>Niska ocena edukacji i jej potencjalnej wartości</b>
<b>Wysoka ocena własnych zdolności</b>	Motywacja bardzo wysoka, jednostka wierzy, że edukacja jest wartościowa i uważa, że będzie w stanie sprostać jej wymaganiom	Motywacja niska, jednostka ma wysokie poczucie własnych kompetencji i sądzi, że potrafi sprostać wymogom kształcenia, ale nisko ceni edukację i nie chce się jej podejmować
<b>Niska ocena własnych zdolności</b>	Motywacja niska, jednostka wierzy w wartość edukacji, ale uważa, że brak jej zdolności, by sprostać wymaganiom programu, obawia się zaangażować z uwagi na ryzyko porażki	Brak motywacji, jednostka ma niskie poczucie własnej skuteczności i zdolności, nie postrzega też edukacji jako potencjalnie wartościowej i wartej wysiłku poznawczego

- Odmiany uczących się dorosłych wg Vesterera (permanent learners, traditional learners, instrumental learners, non – learners)

Wieloznaczność i dynamika charakteru wiedzy, procesów uczenia się i środowisk edukacyjnych może z pewnością wzmacniać poczucie niejasności co do recept jak kształcić dorosłych zwłaszcza, że ani świat badaczy, ani świat praktyków nie potrafi dostarczyć jasnej, uniwersalnej w swym pragmatyzmie odpowiedzi na to pytanie. Niemożność wytworzenia jedynie słusznego modelu praktyki utrudnia również zauważony min.przez J. Fielda fakt, iż w ponowoczesności pluralizują i indywidualizują się także uczący się. Według Vesterera i Fielda, wyróżnić można co najmniej cztery typy orientacji względem idei i praktycznych implikacji konceptu *lifelong learning* :

1) orientacja na samokształcenie (*permanent learners*)

- uczenie się i rozwój osobisty jako trzon tożsamości
- wysoka motywacja do uczenia się
- dobra znajomość technik samokształcenia
- otwartość na nowe, pionierskie metody uczenia się
- krytycyzm względem 'niemodnych' tradycyjnych instytucji edukacyjnych

2) orientacja na tradycję (*traditional learners*)

- uczenie się jako trzon tożsamości
- wysoka motywacja do uczenia się
- preferowanie sprawdzonych, wypróbowanych metod uczenia się
- duży szacunek i przypisywanie wartości edukacji akademickiej

### 3) *orientacja instrumentalna (instrumental learners)*

- gotowość do uczenia się na żądanie pracodawcy
- uczenie się jako środek do celu
- akceptacja środowiska i instytucji edukacyjnej narzuconych odgórnie
- preferowanie sprawdzonych, wypróbowanych metod uczenia się

### 4) *orientacja na nieuczenie się (non – learners)*

- tożsamość 'antyakademicka', negatywnie nastawiona do edukacji wykraczającej poza to, co wymagane prawnie
- unikanie zorganizowanego uczenia się lub podejmowanie go tylko pod silną presją
- brak wiary w skuteczność uczenia się
- odrzucanie wszystkich instytucji edukacyjnych.

Zarysowane skrótowo orientacje pokazują zróżnicowanie w motywacji, dyspozycjach i postawach dorosłych względem uczenia się, ujawniając, iż w epoce lifelong learning uczenie się nie dla wszystkich jest dobrem, wartością i szansą, bywa też 'wyrokiem' czy nakazem lub może być traktowane jako instrument do realizacji innych potrzeb czy dążeń jednostki. Rodzi to także pytania o przyszłość tych, którzy nie chcą, nie potrafią czy nie mają możliwości, by się uczyć, o ich miejsce w 'społeczeństwie wiedzy'. Z pewnością pokazuje to jednak zróżnicowanie uczących się dorosłych, tak pod względem cech osobowych i uprzednich doświadczeń, jak i motywacji edukacyjnej.

## V. Przestrzenie uczenia się wg K. Illerisa

Zdaniem K. Illerisa, w każdej sytuacji edukacyjnej istotne znaczenie, oprócz cech osoby uczącej się i zewnętrznych warunków uczenia się, odgrywa kontekst sytuacyjny. Oczywiście jest, że każdy proces uczenia się podlega wpływom sytuacji, w której to uczenie zachodzi, jednak równie istotne jest pytanie o to, jakie szczególne jakości dochodzą do głosu w konkretnych sytuacjach edukacyjnych. W dalszej części przedstawione zostaną typowe ramy organizacyjne sytuacji, w których zachodzi proces uczenia się

### Uczenie się z codzienności i uczenie się nieformalne

Uczenie się z codzienności jest nam niezbędne do funkcjonowania w zalewie bodźców i informacji, bo pozwala nam na skuteczną i szybką selekcję. Działanie te nie są jednak podejmowane w sposób uświadomiony, choć pozwalają nam radzić sobie z trudnościami życia codziennego. Opierają się często na tzw. wiedzy milczącej, której jednostka nie potrafi zwerbalizować, choć ją posiada i na codzień się nią posługuje.

Jeszcze innym pojęciem jest uczenie się nieformalne, które jest odmianą bardziej intencjonalnego uczenia się z codzienności. Zwykle występuje w nasileniu tam, gdzie społeczeństwo nie wytworzyło sformalizowanej, zinstytucjonalizowanej sfery edukacyjnej. Zdaniem Lave i Greenfield do najważniejszych cech uczenia się nieformalnego należą poniższe:

- za pozyskiwanie wiedzy odpowiada podmiot uczący się
- uczymy się od innych osób poprzez naśladownictwo i obserwację
- nauczanie występuje w codziennych działaniach i czynnościach jednostki
- brak jest oficjalnego programu lub jest on słabo zarysowany
- metodą nauczania jest pokaz, demonstracja.

### Uczenie się praktyczne

Sformalizowane typy uczenia się w praktyce odnajdziemy w kształceniu i doskonaleniu zawodowym oraz w krótkoterminowych kursach przygotowujących do podjęcia pracy zawodowej (praktyki zawodowe). Często towarzyszy mu relacja mistrz – uczeń (praktykant). Praktykant uczy się poprzez uczestnictwo w społeczności praktyki, przez którą jest akceptowany. Środowisko jest świadome tego, że jest to osoba początkująca, która startuje z peryferyjnej pozycji i będzie stopniowo zdobywać nowe umiejętności poprzez udział w różnych formach aktywności właściwych danej społeczności.

Dobrze opisuje to pięciostopniowy model rozwoju ludzkich umiejętności autorstwa braci Dreyfus, prezentujący przejście od poziomu nowicjusza, poprzez stadium zaawansowanego początkującego, stadium kompetencji i biegłości aż do poziomu eksperta. Zakłada on, że uczenie się polega na stopniowym przyswajaniu wiedzy praktycznej lub technologicznej przez doświadczanie i naśladowanie. Zdaniem Dreyfusów umiejętności eksperckie to nie tyle logiczne myślenie i analiza, co ogólne, wszechstronne doświadczenia w obrębie pewnej dziedziny, umożliwiające jednostce odwołanie się do intuicji, w sytuacji poszukiwania rozwiązań sytuacji problemowej.

Z perspektywy edukacyjnej uczenie się praktyczne jest tak jak inne rodzaje uczenia się, zdeterminowane przez otaczające je struktury: może mieć charakter nieformalny (w sytuacji życia codziennego) lub formalny (kurs szkoleniowy).

### Zinstytucjonalizowane uczenie się szkolne

W większości społeczeństw nauka gwarantowana przez państwo odbywa się w szkołach lub innych instytucjach edukacyjnych. Zaspokajać ma to zarówno potrzeby rynku pracy, jak i szersze potrzeby społeczne. Bez względu na modernizacyjne, indywidualizacyjne tendencje rozwojowe współczesności, uczęszczanie do szkoły nadal ma charakter przymusu społecznego. Ma to fundamentalne znaczenie dla dalszego uczenia się jednostki i widoczne jest także w praktyce edukacji dorosłych.

Zwykle postrzegają oni wszystko to, czego uczyli się w szkole jako 'uczenie się szkolne' rozumiane jako działanie nie na rzecz własnego rozwoju, lecz spełniania wymogów zewnętrznych. Między edukacją szkolną, a rzeczywistością społeczną zawsze istnieje różnica nazywana niekiedy 'szokiem praktyki'. Doświadczają go uczniowie, kiedy kończą edukację i mają 'wykorzystać w praktyce' to, czego się nauczyli. Stąd często formalne uczestnictwo dorosłych w edukacji bywa wypadkową możliwości (własnych chęci i planów) i konieczności nakładanych np przez zmienny rynek pracy.

### Organizacyjne uczenie się w pracy

Problematyka miejsca pracy jako przestrzeni uczenia się dotyczy możliwości uczenia się pracowników oraz podnoszenia kwalifikacji w pracy albo w związku z wykonywanym zawodem. Istnieje wiele koncepcji uczenia się w miejscu pracy, jedną z popularniejszych jest koncepcja C. Argyrisa, oparta na bazowym założeniu, że rozwój organizacji następuje wówczas, gdy poszczególni członkowie zespołu pracowniczego sami się rozwijają i uczą od siebie nawzajem poprzez interakcje. Zaznacza się tu jednak, że procesy uczenia się w organizacjach muszą i mogą

być determinowane przez naturę organizacji oraz jej cele, co w zasadzie powinno mieć pozytywny wpływ na uczenie się. Może jednak dojść do sytuacji, gdy rutynowe praktyki i ograniczenia wewnątrz organizacji przekształcają dynamiczne transgresyjne uczenie się na takie, które doprowadza jedynie do eskalacji wymagań względem uczącego się/ pracownika.

Nie ma wątpliwości, że praca jako przestrzeń uczenia się ma silny wpływ zarówno na warunki uczenia się, jak i na sam proces uczenia się, ale zwykle uczenie się w miejscu pracy rozumiane jest jako *uczenie się dla pracy*. Nawet jeżeli pojawiają się tu aspekty związane z rozwojem osobistym, wciąż postrzegane one będą z perspektywy pracy.

## **Podsumowanie:**

Najważniejsze cechy uczenia się dorosłych w świetle współczesnych modeli i teorii edukacyjnych

### 1) Motywacja

- dorośli mają własną motywację do uczenia się
- zawsze opierają się na już posiadanej wiedzy i zdobytym doświadczeniu
- najpierw dopasowują uczenie się do własnych celów, potem się w nie angażują
- cele uczenia się dorosłych zwykle wiążą się z działaniami i rolami które podejmują poza środowiskiem szkolnym, w codziennym życiu

### 2) Inicjatywa

- Dorośli skłaniają się ku samokształceniu, dążą do autonomii w uczeniu się
- Uczenie się jest inicjowane przez dorosłego
- Rolą nauczyciela jest zapewnienie bezpiecznego i sprzyjającego środowiska uczenia się

### 3) Specyfika procesu uczenia się

- Dorośli są zdolni do rozpoznania specyfiki własnego uczenia się (np różne style uczenia się)
- mogą je ulepszać poprzez namysł, dyskusje i ćwiczenia

### 4) Uczenie się w codzienności

- Szeroko rozumiane uczenie się to cecha każdej życiowej aktywności, w którą ludzie dorośli naturalnie angażują się
- dorośli uczą się właśnie poprzez zaangażowanie się w te praktyki i mogą być w tym wspierani
- edukacja dorosłych może wychodzić od tego zaangażowania i nadbudowywać nowe kompetencje

### 5) Doświadczenia

- Dorośli bazują na doświadczeniach życiowych i poddają je refleksji

- refleksyjne uczenie się jest generowane przez sytuacje problemowe, na które ludzie napotykają,
- jest produktem zmagania się z sytuacją i poszukiwania rozwiązania
- Refleksyjne uczenie się zwykle ma charakter indywidualny, jednostkowy, bo wyrasta ze złożoności doświadczeń danej jednostki

#### 6) Incydentalny nieformalny charakter uczenia się

- Znaczna część uczenia się jest incydentalna i idiosynkratyczna, nie może być zaplanowana i przewidziana
- refleksyjne uczenie się w oparciu o własne doświadczenia może być pobudzone, ale nie ma żadnej gwarancji, że rzeczywiście do niego dojdzie

#### 7) Potencjał transformacyjny

- Refleksyjne uczenie się umożliwia dorosłym reorganizację struktury własnych doświadczeń – pozwala zobaczyć rzeczy w nowym świetle
- dzięki tej zdolności do zmiany edukacja dorosłych może przyczynić się do transformacji zarówno osobistej (jednostka) jak i społecznej (zbiorowość)

## Literatura:

- Alheit P., *Całozyciowe uczenie się i kapitał społeczny*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, nr 4(48), 2009.
- Brockett, R., Hiemstra R., *Self-direction in Adult Learning; Perspectives on Theory, Research and Practice*, Nowy Jork 1991.
- Candy P.C., *Self-direction for Lifelong Learning*, San Francisco 1991.
- Field J., *Lifelong learning and the New Educational Order*, UK Sterling - USA, 2000.
- Freire P., *Pedagogy of the oppressed*, Londyn 1972.
- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość*, Warszawa 2001.
- Illeris K., *Trzy wymiary uczenia się*, Wrocław 2006
- Knowles, E.F. Holton, R.A. Swanson, *Edukacja dorosłych*, Warszawa 2009.
- Malewski M., *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wrocław 1998.
- Malewski M., *Trzy modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi w : Edukacja. Społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości*, pod red. M. Cyłkowskiej Nowak, Poznań 2000.
- Malewski M., *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław 2010.
- Matlakiewicz A., Solarczyk – Szewc H., *Dorośli uczą się inaczej. Andragogiczne podstawy kształcenia ustawicznego*, Toruń 2005.
- Mezirow J., *A Critical Theory of Adult Learning and Education*, Adult Education 1981/32 (1)
- Mezirow J., *Fostering Critical Reflection in Adulthood*, San Francisco, 1991
- Nizińska A., *Między nauczaniem a uczeniem się. Edukacyjne światy andragogów – praktyków*, Wrocław 2008
- Tennant, M., Pogson P., *Learning and Change in Adult Years: A Developmental Perspective*, San Francisco 1995
- Tough A., *The Adult's Learning Project: A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning*, Toronto 1979.
- Tusting K. Barton D., *Models of adult learning; a literature review*, Londyn 2008