

DYDAKTYKA DOROSŁYCH - zarys podręcznikowy

Jakub Jerzy Czarkowski

Jakub Jerzy Czarkowski

Dydaktyka dorosłych

zarys podręcznikowy

Warszawa 2026

Autor: ***Jakub Jerzy Czarkowski***

Tytuł: ***Dydaktyka dorosłych - zarys podręcznikowy***

Recenzent: ***dr hab. Maciej Tanaś prof. APS***
dr Anna Janus prof. AWS



Wydawca:
Fundacja Nowoczesne Mazowsze

Warszawa 2026

Skład i opracowanie: Fundacja Nowoczesne Mazowsze

ISBN : ***978-83-939355-7-4***

Sfinansowano ze środków Fundacji Nowoczesne Mazowsze

Cyfrowe publikacje Fundacji Nowoczesne Mazowsze udostępniamy nieodpłatnie na zasadzie licencji
CC BY-SA

Jeżeli uważasz, że są one przydatne i chciałbyś z nich korzystać, w tym również, by powstawały nowe, możesz wesprzeć nasze projekty darowizną na nasze konto.

Fundacja Nowoczesne Mazowsze Mazowiecka Fundacja Społeczna

22 1140 2017 0000 4802 1292 9575 (mBank)

nie zapomnij dodać że to darowizna na cele statutowe lub tworzenie nowych publikacji. Będzie nam bardzo miło, że doceniasz nasze prace.

Powstanie takiej publikacji jak ta (240 stron) to wartość około 900 roboczogodzin (korektorów, redaktorów i innych) nie licząc pracy autorów oraz nie licząc pracy AI przy ilustracjach i wykresach. Wartość ma dla nas każda darowizna, bo jest znakiem, pozytywnej oceny.

Ilustracje wykonano z pomocą AI – Gemini od Google

Zapraszamy również do kontaktu, przesyłania propozycji i uwag ***najlepiej kontakt@nowoczesne-mazowsze.pl***

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

Pracę dedykuję andragogom, którym wiele zawdzięczam
prof. Józefowi Półturzyckiemu i
prof. Janinie Elżbiecie Karney

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

Spis Treści

Spis Treści 4
Od autora 5
Wprowadzenie - andragogika i dydaktyka dorosłych. 6
Rozdział 1. Człowiek dorosły w procesie uczenia się 10
Dorosłość i jej charakterystyka 10
Uwagi o rozwoju człowieka dorosłego według wybranych autorów 12
Uczenie się dorosłych jako proces rozwojowy, samorealizacji i przystosowania. 19
Edukacja seniorów 24
Blok rozszerzający i uzupełniający 30
Rozdział 2. Nauczyciel i uczeń w kształceniu dorosłych 35
Kształcenie, jako komunikacja 35
Kształcenie jako spotkanie 43
Kształcenie, jako proces 46
Blok rozszerzający i uzupełniający 51
Rozdział 3. Uwarunkowania efektywnego kształcenia 60
Kształcenie a cechy osobowe 60
Kształcenie a motywacja, zainteresowania i aspiracje 68
Niepowodzenia i trudności w kształceniu dorosłych 72
Blok rozszerzający i uzupełniający 78
Rozdział 4. Planowanie i projektowanie kształcenia 82
Planowania w procesie kształcenia - od teorii do efektywnej praktyki 82
Jak planujemy kształcenie dorosłych? 84
Cele i efekty kształcenia 86
Blok rozszerzający i uzupełniający 90
Rozdział 5. Zasady kształcenia dorosłych 93
Zasady - pojęcie i wybrane egzemplifikacje 93
Katalog zasad kształcenia dorosłych 94
Inne spojrzenia na kwestię zasad 98
Współczesne rozumienie zasad kształcenia - Zasady kształcenia jako spójny system 105
Blok rozszerzający i uzupełniający 108
Rozdział 6. Wybrane ujęcia kształcenia w perspektywach technologicznych 112
Wybrane kierunki ważne we współczesnej teorii kształcenia w Polsce 112
Konstruktywizm 118
Kognitywizm 124
Konektywizm 127
Kształcenie komplementarne wybrane zagadnienia 132
Blok rozszerzający i uzupełniający 140
Rozdział 7. E-learning i technologie w kształceniu dorosłych 141
Refleksja andragoga nad tradycyjnym miejscem technologii w edukacji dorosłych 141
Technologia i jej miejsce w nowoczesnym kształceniu dorosłych 143
E-learning w kształceniu dorosłych 145
Blok rozszerzający i uzupełniający 150
Rozdział 8. Arsenał wybranych metod kształcenia 156
Klasyfikacja-klasyfikacje metod kształcenia i ich wybór 156
Subiektywny katalog wybranych metod kształcenia 162
Środki dydaktyczne w kształceniu dorosłych 189
Blok rozszerzający i uzupełniający 192
Zakończenie 199
Bibliografia 200

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

Od autora

Przedstawiona publikacja jest w swoim zamyśle podręcznikiem napisanym z myślą o tych, którzy pragną zgłębiać dydaktykę dorosłych lub też muszą się jej uczyć. Każdy rozdział zawiera dodatek „Blok rozszerzający i uzupełniający" - są w nim dodatkowe treści niekiedy innych autorów, czasem znanych i uznanych, a czasem mniej znanych, ale z różnych powodów wartych polecenia. W zamiarze materiały te mają za zadanie pobudzić do refleksji, która w kształceniu dorosłych pełni bardzo istotną rolę. W publikacji zastosowano wiele zróżnicowanych akcentów, których celem jest podkreślenie niektórych treści, ale również pobudzenie uwagi. Pewne cytaty są oznaczone w sposób szczególny, zawierają treści, które polecam uwadze czytelnika, zazwyczaj nieco dłuższe i rozbudowane, niekiedy wymagające czytania starannego, uważnego (w znaczeniu mindfulness, czyli ze świadomym skierowaniem uwagi w sposób celowy, nieoceniający i bez automatycznych interpretacji).

Wielość cytatów ma wskazywać jak rozległą dziedzinę wiedzy, jaką jest dydaktyka dorosłych. Wielkie bogactwo jej możliwości i odniesień jest podstawą dla zawartych w tym podręczniku treści, służących tym, którzy chcą je pogłębić - na zakończenie rozdziałów sugeruję niektóre z nich jako propozycję lektur.

Pracę tę dedykuję panu prof. dr hab. Józefowi Półturzyckiemu i pani prof. dr hab. Janinie Elżbiecie Karney. Wybitnym, niestety już nie żyjącym uczonym, andragogom, nauczycielom akademickim, pragnąc w ten sposób wyrazić dla nich swój szacunek.

Pragnę również podziękować osobom, którym wiele zawdzięczam, moim uczonymnauczycielom, którzy zaszczycają mnie przyjaźnią: prof. Maciejowi Tanasiowi, prof. Marcie Wrońskiej, prof. Andrzejowi Bałandynowiczowi, dr hab. Barbarze Galas, jak również niestrudzenie motywującej mnie recenzentce dr Annie Janus i przyjaciołom: Katarzynie Knap-Dam oraz Andrzejowi i Barbarze Chojnackim za wsparcie.

Jednocześnie niezmiennie wyrażam wdzięczność mojej małżonce Ewie za cierpliwość redaktora oraz miłość niezbędną dla twórczych działań oraz synowi Przemysławowi za konstruktywną krytykę i ustawiczne pobudzanie zainteresowania nowymi technologiami.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

Wprowadzenie - andragogika i dydaktyka dorosłych.

Od czasów badań **Thorndike**, dotyczących uczenia się oraz zgodnych z nimi badań Grubera i Lochnera, wiadomo jest, iż różnice między uczeniem się dorosłych, a uczeniem się dzieci dotyczą głównie stopnia, a nie jakości procesu. Swój udział w potwierdzeniu tego faktu miały także polskie badaczki Librachowa czy Jotejko[1]. Jak zauważa nestor polskiej andragogiki, **T. Aleksander,** *„Nazwa andragogiki pochodzi z języka greckiego (aner dopełn. andros = dzielny, dorosły i ago = prowadzę)"*[2]. Jako pierwszy pojęcia „andragogika" do określenia teorii kształcenia w wieku męskim użył Alexander Kapp w 1833 roku. Nie zostało ono jednak w tamtym czasie przyjęte. Popularyzacja pojęcia jak również i rozwój samej dziedziny wiedzy nastąpiły dopiero w XX wieku[3]. Wtym okresie andragogika, związana początkowo z pedagogiką, wyemancypowała się w stosunkowo odrębną dziedzinę wiedzy, ponieważ jak zauważa E. Mazurek, było to *„uzasadnione wyraźnymi różnicami pomiędzy rozwojem człowieka w okresie dzieciństwa i adolescencji, a rozwojem w dorosłości, możliwościami i potrzebami edukacyjnymi człowieka dorosłego oraz specyfiką jego uczenia się. Różnice te w wysokim stopniu implikują proces planowania i organizowania edukacji skierowanej do osób, które przekroczyły próg dorosłości, a tym samym wyznaczają pewne zasady, którymi w swojej pracy powinien kierować się nauczyciel dorosłych"*[4]Podobne stanowisko zajmują również autorzy kluczowi dla rozwoju andragogiki w krajach anglosaskich: M.S Knowles, E.F. Holton, R.A. Swanson[5] . Spór o samodzielność andragogiki trwa nadal i nie jest naszym celem go rozstrzygać. Warto jednak zdawać sobie sprawę z historii pojęcia, tak ważnego dla naszych rozważań.

Prekursorką andragogiki w Polsce była Helena Radlińska. Polskie idee upowszechniania oświaty dorosłych wywodzą się jeszcze z XV oraz XVI wieku i są związane z rozwojem kultury i nauki oraz rozkwitu świadomości narodowej[6] . Jak zauważa T. Aleksander

> *„Osobą, która jako pierwsza w naszym kraju odważyła się na udaną próbę napisania podręcznika dydaktyki dorosłych, była Irena Drozdowicz-Jurgielewiczowa (1903–2003). Urodziła się w Działoszynie koło Wielunia, ale wychowała w Warszawie w rodzinie inteligenckiej, w której na ogół skromne warunki materialne były kompensowane atmosferą akceptacji oraz szacunku dla oświaty i sztuki. Ukończyła naukę (matura 1921) w prywatnej żeńskiej szkole średniej, a następnie studia polonistyczne (1925) na Uniwersytecie Warszawskim, gdzie również uzyskała doktorat (1928). Rozpoczęła pracę jako nauczycielka (później instruktorka nauczania) języka polskiego w szkołach dla dorosłych. Równocześnie kontynuowała naukę w Studium Pracy Społeczno-Oświatowej Wolnej Wszechnicy Polskiej, gdzie po jej ukończeniu została asystentem, a następnie adiunktem. W Studium nauczała dydaktyki dorosłych i techniki pracy umysłowej. Współpracując z Heleną Radlińską, realizowała także innowacyjne badania oświatowe i wydawała opracowane na ich podstawie prace na temat czytelnictwa, popularyzacji wiedzy oraz kształcenia dorosłych"*[7].

[1]Drozdowicz -Jurgielewiczowa I. *Podstawowe zagadnienia dydaktyki dorosłych*, w: S. Łempicki Encyklopedia wychowania T 2, z.3, Warszawa1934, za A. Marianowska (Antosz), *Irena Drozdowicz Jurgielewiczowa – Pisma Pedagogiczne*, Warszawa 2009, s.33.

[2] T .Aleksander, *Andragogika. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii i Eksploatacji – PIB, Radom–Kraków. 2009, s. 33.

[3] zob. T .Aleksander, op. cit;, M.S Knowles, E.F.Holton, R.A Swanson. *Edukacja dorosłych*. PWN, Warszawa, 2009.

[4] Mazurek E. , Andragogika wobec problemów rodziny. Rodzina jako środowisko uczenia się człowieka dorosłego, „Studia nad Rodziną", Nr 2(35), 2014, s. 202

[5] Knowles i in., op. cit. , s. 71–72.

[6] A. Marianowska [Antosz], 2007, s. 14

[7] T. Aleksander, *Twórcy polskiej dydaktyki dorosłych*, Rocznik Andragogiczny, nr 29 rok 2022, s.48.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

Zgodnie z poglądami I. Drozdowicz-Jurgielewiczowej, skuteczna i efektywna praca umysłowa powinna *„dawać najlepszy wynik przy możliwie najmniejszym wysiłku”*[8]. Istotnym jest aby satysfakcjonujące i oczekiwane efekty nauki dorosłych uczniów powinny być uzyskane przy relatywnie minimalnym nakładzie czasu oraz wysiłku psychicznego. Sposobów organizowania warunków najbardziej sprzyjających pracy umysłowej autorka poszukiwała w najnowocześniejszych wówczas badaniach psychologicznych i fizjologicznych. Warto dodać, że sprawność pracy intelektualnej uzależniała ona od higieny pracy umysłowej, której każdy uczący się dorosły powinien przestrzegać. Higienę pracy umysłowej rozumiała między innymi jako odpowiednie dobieranie posiłków, które zawierają dużo witamin, jak również regularne uprawianie ćwiczeń fizycznych. Istotną kwestią, według I.Drozdowicz-Jurgielewiczowej, wywierającą bezpośredni wpływ na wydajność pracy psychicznej było stosowanie przerw w pracy, jak również wybór odpowiedniej pory dnia. Napisała:

> *„(…) jedni pracują najlepiej rano, inni po południu lub wieczorem. W celu przekonania się, do jakiego typu („rannego” czy „wieczorowego”) dana osoba należy, prowadzić odpowiednie obserwacje – i do ich wyników dostosować, w miarę możliwości tryb życia. Należałoby dążyć przynajmniej do tego, żeby najtrudniejszą, najbardziej odpowiedzialną pracę umysłową wykonywać właśnie w tej „najlepszej” dla nas porze; czytać, notować, zbierać materiały możemy niemal w ciągu całego dnia, natomiast przy pisaniu prac naukowych, artykułów, referatów etc. winniśmy rozporządzać naszymi siłami jak najpełniej”*[9].

Szersze opracowanie całego dorobku andragogicznego i pedagogicznego Ireny Drozdowicz-Jurgielewiczowej, wraz z przedrukowaniem pracy *Podstawowe zagadnienia dydaktyki dorosłych,* jest dostępne w przygotowanym przez Annę Marianowską (Antosz) zbiorowym wydaniu, które ukazało się w 2007 roku[10].

W okresie międzywojennym znaczący wpływ na rozwój andragogiki, rozumianej w owym czasie głównie jako teoria i metodyka kształcenia i pracy edukacyjnej z dorosłymi (w mniejszym stopniu wychowania), mieli również inni badacze i działacze oświatowi; Ludwik Krzywicki, Ignacy Solarz, Antoni Ludwiczak. Okres II Wojny Światowej przerwał dynamiczny rozwój tej dziedziny wiedzy. Nie była ona również popularna w okresie powojennym. Do współczesnego rozwoju andragogiki w okresie powojennym na gruncie polskim przyczynili się m.in. profesorowie: Tadeusz Aleksander, wspominany już Józef Półturzycki, Olga Czerniawska, Elżbieta Dubas, Alicja Jurgiel-Aleksander, Józef Kargul, Alicja Kargulowa, Ewa Kurantowicz, Mieczysław Malewski, Sapia-Drewniak, Agnieszka Stopińska-Pająk, Eleonora Jerzy Semków, Ewa Solarczyk-Ambrozik, Hanna Solarczyk-Szwec, Zofia Szarota, Eugenia Anna Wesołowska. Refleksje naukowe i badania empiryczne wymienionych uczonych stanowią olbrzymi wkład nie tylko w rozwój myśli andragogicznej, ale także w praktykę edukacji dorosłych. W wyniku procesu rozwoju andragogiki i różnicowania się wiedzy o zjawiskach edukacji dorosłych nastąpił jej podział na subdyscypliny i działy[11] .

W jej obrębie prowadzone są badania w zakresie kształcenia ogólnego i zawodowego, samokształcenia i rozpowszechniania wiedzy. Główny przedmiot badań tej subdyscypliny to

[8] I. Drozdowicz-Jurgielewiczowa, Technika pracy umysłowej, Warszawa 1938, s. 1.
[9] I. Drozdowicz-Jurgielewiczowa, Technika, s. 3.
[10] A. Antosz (Marianowska), *Irena Drozdowicz-Jurgielewiczowa. Studium pedagogiczne*, Wyd. Instytutu Eksploatacji, Radom 2007; A. Antosz (Marianowska) (red.), *Irena Drozdowicz-Jurgielewiczowi. Pisma pedagogiczne*, Wyd. Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom 2007.
[11] J. J. Czarkowski, Andragogika – współczesny obraz dyscypliny w Polsce – na tle przemian społeczeństwa informacyjnego, w: Bocheńska Włostowska K, Kopeć E., Jakub Jerzy Czarkowski, W trosce o kształcenie dorosłych, 2014.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

systemy dydaktyczne, teorie doboru treści i metod kształcenia, system kształcenia zawodowego, a w tym praca i zawód, jako główne kategorie, proces doskonalenia zawodowego[12]. Zdaniem nestora polskiej andragogiki, profesora T. Aleksandra, kluczową rolę dla rozwoju i kształtu współczesnej polskiej dydaktyki dorosłych odegrał J. Półturzycki. Jak podkreśla cytowany już T. Aleksander:

> *„Dzięki więc wysiłkowi Profesora Józefa Półturzyckiego na początku lat dziewięćdziesiątych minionego wieku, u progu polskiej nowej rzeczywistości politycznej i społeczno-kulturalnej, która tak mocno wpłynęła także na przemiany w edukacji dorosłych otrzymaliśmy nowy, doskonały podręcznik, zawierający nowocześnie ujętą teorię kształcenia dorosłych. Chciałoby się powiedzieć zintegrowaną, bo osadzoną w wiedzy tworzonej wcześniej przez poprzedników Profesora, ale i zawierającą myśli i idee nowe wyrastające z postępu technicznego i technologicznego a zarazem współczesnej szybko zmieniającej się rzeczywistości społeczno-kulturalnej."*[13].

Współczesna polska andragogika jest nauką o bardzo rozległych polach badań, prowadzonych w wielu ośrodkach naukowych, zarówno na uczelniach państwowych i prywatnych jak i w instytutach badawczych. W Polsce od 1993 roku działa również Akademickie Towarzystwo Andragogiczne. Zdaniem H. Solarczyk: *„Akademickie Towarzystwo Andragogiczne jest najważniejszą organizacją w Polsce konsolidującą środowisko andragogów."*[14]. W tym celu Towarzystwo podejmuje liczne inicjatywy m.in.:

- wydaje kwartalnik "Edukacja Dorosłych";
- wydaje serię "Biblioteka Edukacji Dorosłych";
- wydaje czasopisma naukowe „Rocznik Andragogiczny" i „Pedagogika dorosłych";
- uczestniczy w pracach Zespołu Pedagogiki Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN;
- organizuje konferencje andragogiczne i coroczne spotkania członków ATA.

Istnieją również inne publikatory poruszające kwestie edukacji dorosłych. Ważnym czasopismem poświęconym problematyce andragogicznej jest ukazujący się od 1993 roku Międzynarodowy Kwartalnik Naukowo-Metodyczny „Edukacja Ustawiczna Dorosłych". Wydawcą czasopisma jest Ośrodek Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki w Instytucie Technologii Eksploatacji - Państwowym Instytucie Badawczym w Radomiu (Sieć Łukaszewicz). Poza wymienionymi czasopismami artykuły można odnaleźć również w innych ważnych czasopismach, między innymi w„E-mentor" (Szkoła Główna Handlowa). „Teraźniejszość, Człowiek, Edukacja" (Dolnośląska Szkoła Wyższa). Przestawione czasopisma nie wyczerpują oczywiście długiej listy czasopism i innych publikacji podejmujących problematykę edukacji dorosłych.

Ważna subdyscypliną jest również dydaktyka akademicka. Jak zauważa redaktor naczelna czasopisma „Horyzonty Edukacji Akademickiej", Beata Karpińska-Musiał: *„Dydaktyka akademicka to zatem pole wielkiej różnorodności możliwych plonów i tak przedstawiają je w swych tekstach Autorki i Autorzy tomu. To również pole wciąż poddawane uprawie, nieustannie i dynamicznie rozwijające się badawczo oraz praktycznie (prakseologicznie)."*[15]

Dydaktyka akademicka stanowi subdyscyplinę andragogiki, koncentrującą się na procesach nauczania i uczenia się w szkolnictwie wyższym, czyli odnoszącym się do osób dorosłych. Jej

[12] J. Półturzycki, *Dydaktyka dorosłych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1991.
[13] T. Aleksander , *Rozwój dydaktyki dorosłych jako dyscypliny naukowej*, „Studia Dydaktyczne" nr 26/2014, s.85.
[14] H. Solarczyk, *Akademickie Towarzystwo Andragogiczne,* „E-mentor" nr 2 (9)s. 87.
[15] Beata Karpińska – Musiał, *Wprowadzenie*, Horyzonty Edukacji Akademickiej, Numer 1/2023, „Różnorodność W Dydaktyce Akademickiej" s.9.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

przedmiotem badań są zasady, metody, formy oraz warunki prowadzenia kształcenia na poziomie akademickim, a także relacje między nauczycielem akademickim a studentem. Dydaktyka ta analizuje specyfikę kształcenia osób dorosłych, autonomię uczących się oraz rolę badań naukowych w procesie dydaktycznym. Obejmuje projektowanie programów studiów, konstruowanie efektów uczenia się, dobór metod aktywizujących, wykorzystanie technologii oraz systemy oceniania i zapewniania jakości. Jako subdyscyplina rozwija teorie i praktyki wspierające efektywne, refleksyjne i zorientowane na studenta kształcenie, odpowiadając na wyzwania współczesnego uniwersytetu, takie jak internacjonalizacja, cyfryzacja i kompetencje przyszłości.

Współczesne szkolnictwo wyższe doświadcza znaczących przemian w strukturze populacji studiujących, wynikających z procesów demograficznych, społecznych, ekonomicznych oraz polityki edukacyjnej. Jednym z najważniejszych zjawisk jest **zwiększenie heterogeniczności** grup studenckich. Na uczelniach pojawia się coraz więcej osób o zróżnicowanych ścieżkach życiowych: studenci tradycyjni, osoby dorosłe podejmujące kształcenie w trybie niestacjonarnym, pracujący zawodowo, studenci z przerwą edukacyjną oraz osoby uczestniczące w kształceniu ustawicznym. Widoczne są także **zmiany w strukturze wiekowej**, co wynika zarówno z upowszechnienia edukacji wyższej, jak i rozszerzania ofert dla osób dorosłych w ramach idei uczenia się przez całe życie czyli lifelong learning. Uczelnie obserwują również **większą mobilność edukacyjną**, wspieraną przez umiędzynarodowienie oraz programy wymiany, co prowadzi do wzrostu udziału studentów zagranicznych i wzmożonej różnorodności kulturowej. Istotnym czynnikiem jest ponadto **różnicowanie motywacji** podejmowania studiów – obok tradycyjnych aspiracji akademickich pojawiają się motywacje pragmatyczne, związane z rynkiem pracy, zmianą kwalifikacji i potrzebą aktualizowania kompetencji. Zmienia się także **struktura społeczna studiujących**, co wiąże się z polityką równego dostępu, wsparcia osób ze specjalnymi potrzebami czy studentów pierwszego pokolenia.

Wszystkie te przemiany sprawiają, że współczesna dydaktyka akademicka wymaga większej elastyczności, indywidualizacji, różnorodności metod oraz wsparcia dla zróżnicowanych potrzeb i stylów uczenia się studentów oraz sposobów (metod) ich nauczania.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

Rozdział 1. Człowiek dorosły w procesie uczenia się

Dorosłość i jej charakterystyka

Kwestię uczenia się osób dorosłych warto rozpocząć od odpowiedzi na pytanie; kim jest człowiek dorosły - dojrzały? **Dorosłość** to złożony okres rozwojowy, w którym według tradycyjnych definicji jednostka osiąga względną dojrzałość biologiczną, psychologiczną i społeczną. Współcześnie akcentuje się jej dynamiczny charakter wskazując na samodzielne funkcjonowanie osoby, podejmować odpowiedzialne decyzje oraz pełnienie ról społecznych właściwych dla osób dorosłych.
To etap życia charakteryzujący się zdolnością do autonomii, odpowiedzialności i ciągłego rozwoju.

Definicje

Współczesnych definicji jest wiele, często mówi się o dojrzałości fizycznej, społecznej, moralnej czy ekonomicznej. Traktowana już jako klasyczna definicja R. J. Havighurst`a stwierdza "*Dorosłość jest okresem życia, w którym jednostka osiąga pełnię fizycznej i społecznej dojrzałości oraz jest zdolna do podejmowania ról i zadań społecznych właściwych dla dorosłych".*[16] Havighurst podkreśla, że dorosłość to nie stan ale etap, to faza, w której człowiek nie tylko osiąga dojrzałość biologiczną, ale przede wszystkim staje się zdolny do odpowiedzialnego funkcjonowania społecznego, pełnienia ról społecznych, utrzymywania stabilnych relacji i uczestnictwa w życiu społecznym.

Zdecydowanie bardziej współczesna i popularna w Polsce definicja J. Mezirow`a mówi, że "*bycie dorosłym oznacza zdolność do krytycznej refleksji nad własnymi przekonaniami oraz autonomicznego kierowania swoim życiem".*[17]Autor - twórca teorii uczenia się transformacyjnego, traktuje dorosłość przede wszystkim jako **autonomię, refleksyjność i odpowiedzialność**. Dorosły człowiek potrafi analizować swoje doświadczenia, uczyć się na nich oraz kierować własnym rozwojem.

Ciekawą propozycję przedstawił również Daniel Levinson opisując ją jako serię stabilnych i przejściowych faz. Uważał że „*Dorosłość to wzorzec etapów, w których człowiek tworzy strukturę życia, wchodzi w role dorosłych i je modyfikuje*[18]." Tak postrzegana dorosłość to przede wszystkim proces planowania i przebudowy struktury życia, w której stabilność przeplata się z transformacją.

Definicje dorosłości formułowano również na gruncie polskiej andragogiki. Już twórczyni andragogiki polskiej Helena Radlińska pisała „*Dojrzałość społeczna ujawnia się w zdolności jednostki do brania udziału w życiu zbiorowym, ponoszenia odpowiedzialności oraz współdziałania dla dobra wspólnego*."[19] .Wybitny polski andragog, uważany za twórcę dydaktyki dorosłych, Józef Półturzycki, w następujący sposób określa dorosłość: „*dorosły człowiek to taki, który jest sam odpowiedzialny za siebie, pracuje zawodowo, sam decyduje o swoim planie życiowym, sam boryka się z trudnościami realizacji tego planu i sam odpowiada wobec społeczeństwa za swoją*

[16] R. J. Havighurst, *Developmental Tasks and Education*, New York: Longmans, Green and Co., 1952 (wyd. 2: 1972), s. 5
[17] J. Mezirow, *Transformative Dimensions of Adult Learning*, San Francisco: Jossey-Bass, 1991, s. 5.
[18] D. J. Levinson, *The Seasons of a Man's Life*, New York: Alfred A. Knopf, 1978, s.42.
[19] H. Radlińska, Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1935, s. 52.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

działalność. W pojęciu tak rozumianej dorosłości brane są pod uwagę: wiek, praca, dojrzałość psychiczna, społeczna, samodzielność[20]. Nieco bardziej ogólną definicję proponuje Elżbieta Dubas twierdząc, że *„osoba dorosła to taka, która dorosła również do wymagań jakie stawia jej społeczeństwo"* [21]. Owe ujęcie problemu prowadzi jednak do niedookreśloności kryteriów, a samą kategorię czyni bardziej przedmiotem odczuć lub dążeń, a nie przedmiotem obiektywnego i transparentnego poznania. I tak pojawia się pojęcie subiektywnej dorosłości, definiowanej przez samą jednostkę i będącą kwestią osoby niż społeczności.

Analiza przedstawionych ujęć dorosłości jako stanu, dorosłości jako procesu oraz dorosłości jako sytuacji.

Dorosłość jako stan

Dorosłość jako stan odnosi się do momentu, w którym jednostka osiągnęła określony poziom dojrzałości biologicznej, psychicznej, poznawczej i społecznej. To ujęcie kładzie nacisk na **aktualny poziom rozwoju**, który pozwala zakwalifikować osobę jako dorosłą. Cechy dorosłości jako stanu to:

- dojrzałość biologiczna (pełne ukształtowanie organizmu),
- dojrzałość psychiczna (autonomia, stabilność emocjonalna),
- dojrzałość społeczna (zdolność pełnienia ról społecznych),
- dojrzałość prawna (pełnia praw i obowiązków),
- dojrzałość wartościowa (odpowiedzialność moralna).

Dorosłość jest tu traktowana jako **osiągnięta forma rozwoju**, pewien „próg" lub „punkt dojścia". Najczęściej łączy się ją z pytaniem: **kiedy stajemy się dorośli?**

Dorosłość jako proces

Dorosłość jako proces podkreśla, że dorosłość nie jest stanem osiąganym raz na zawsze, lecz dynamicznym, trwającym przez całe życie rozwojem człowieka. To podejście jest szczególnie popularne w psychologii rozwojowej (Erikson, Levinson, Havighurst) oraz andragogice. Cechy takiego ujęcia dorosłości to:

- rozwój trwa przez całe życie (lifelong development),
- kolejne fazy dorosłości (wczesna, środkowa, późna),
- ciągłe uczenie się i adaptacja,
- zmiana ról rodzinnych, zawodowych i społecznych,
- zadania i kryzysy rozwojowe, które człowiek musi podejmować.

Dorosłość ujmowana jako proces nie jest „czymś, co mam", lecz **czymś, co robię i przeżywam**. Można ją opisać w pytaniu: **Jak zmieniam się i dojrzewam jako dorosły?**

Dorosłość jako sytuacja

Dorosłość jako sytuacja oznacza, że jest ona doświadczana w konkretnych **warunkach życiowych, społecznych, kulturowych i ekonomicznych**. Takie ujęcie wywodzi się z socjologii, pedagogiki społecznej i filozofii egzystencjalnej. Jak zauważają jego zwolennicy *„Życie toczy się w*

[20] J. Półturzycki, *Dydaktyka dorosłych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1991, s. 70.

[21] E. Dubas, Zmieniająca się dorosłość. Od dorosłości konwencjonalnej ku dorosłości subiektywnej., [w:] Andragogiczne wątki, poszukiwania, fascynacje, red. E. Przybylska, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 2001, s. 79.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

określonych kontekstach społecznych; czas i charakter zmian życiowych w dużym stopniu zależą od struktur społecznych i sił historycznych"[22]. Cechy dorosłości jako sytuacji:

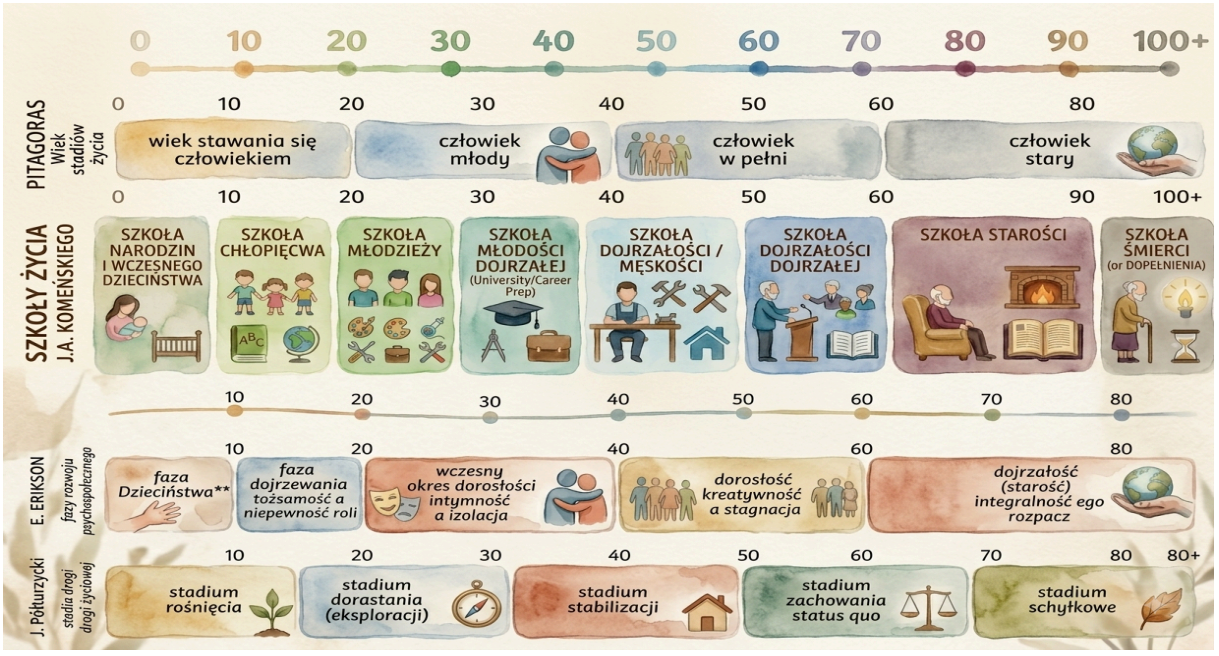
- dorosłość zależy od okoliczności: praca, rodzina, kryzysy, sukcesy, migracje, zmiany społeczne,
- jednostka staje się dorosła poprzez to, do czego zmusza ją sytuacja,
- dorosłość ujawnia się w działaniach wobec realnych wyzwań,
- każdy dorosły doświadcza „innej dorosłości" w zależności od kontekstu.

Przykłady sytuacji definiujących dorosłość to np: samotne rodzicielstwo, utrata pracy, przeprowadzka, emigracja, kryzysy rodzinne, ekonomiczne, zdrowotne czy podejmowanie odpowiedzialności za innych. Tak postrzegana dorosłość nie wynika tylko z wieku ani z poziomu rozwoju, ale także z **konkretnego położenia życiowego**, w którym jednostka musi działać odpowiedzialnie.

W definicjach współcześnie podkreśla się, że dorosłość nie zaczyna się w jednym, wyraźnym momencie — jest procesem osiągania dojrzałości, a tym samym powiązana z kwestia rozwoju..

Uwagi o rozwoju człowieka dorosłego według wybranych autorów

Dorastanie i dojrzewanie w społeczeństwie informacyjnym stawia tak przed młodymi, jak i dorosłymi ludźmi szereg wyzwań, których nie doświadczano we wcześniejszych generacjach pokoleniowych. W nowoczesnym ujęciu dorosłość nie stanowi końca rozwoju, a jedynie jego kolejny etap oraz czas związanej z nim edukacji. Edukacja dorosłych zajmuje szczególne miejsce w nowocześnie postrzeganym systemie edukacji, obejmującym nie tylko nauczanie i wychowanie dzieci oraz młodzieży.



Rysunek 1 Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia - zestawienie wybranych koncepcji
Źródło: opracowanie na podstawie, J.Strelau(red.) Psychologia GWP, Gdańsk 2000, J.Półturzycki, Dydaktyka dorosłych, Warszawa 1991, J. J. Czarkowski, Elearning dla dorosłych, Difin, Warszawa 2012, przygotowano z wykorzystaniem AI

[22] Glen H. Elder Jr., The Life Course as Developmental Theory, „Child Development" 69(1)/1998, s. 4.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

W ten sposób postrzegana edukacja obejmuje różne etapy w życiu człowieka, nie tylko okres dorastania, ale także okres produkcyjny i okres stabilizacji, a nawet okres przedemerytalny czy emerytalny. Każdy z wymienionych etapów cechują odmienne zadania rozwojowe, problemy społeczne, potrzeby opiekuńcze i inne. Zgodnie z założeniami kształcenia ustawicznego każdy człowiek ma prawo do nauki w dowolnym okresie życia, a władze oświatowe mają obowiązek zapewnić różne jej formy, pomoc i opiekę.

Kształcenie dorosłych, pełniące niegdyś rolę zastępczą o charakterze kompensacyjnym, staje się obecnie popularną formą aktywności edukacyjnej. Rozwój kultury, rosnące wymagania i motywacje, a także coraz większa dostępność wspierana nowymi technologiami powodują jej upowszechnianie się. Józef Półturzycki pisze, że kształcenie ustawiczne staje się nie tylko celem, ale także podstawową formą realizacji nowoczesnej edukacji[23]. Dynamika przemian społecznych rodzi stałą konieczność doskonalenia, rozwijania kompetencji, a także coraz częściej rekwalifikacji, zmusza osoby dorosłe do podejmowania wysiłków edukacyjnych w różnych formach.

Stadia życia wg koncepcji J. Półturzyckiego

W tym nowym kontekście jeszcze wyraźniej widać, że życie człowieka powinno postrzegać się jako rozwój całożyciowy, a co za tym idzie również, w okresie dorosłości. Oto etapy rozwoju życia jakie zaproponował Józef Półturzycki.

Tabela 1 Stadia życia wg koncepcji J Półturzyckiego

Nazwa stadium	Wiek	Skrócona charakterystyka stadium
rośnięcia	0-15 lat	Cechą podstawową tego okresu jest rozwój zarówno biologiczny, jak również psychiczny. Kluczowym zadaniem rozwojowym jest socjalizacja**, a co za tym również nauka w tym w jej formach zinstytucjonalizowanych.**
dorastania (eksploracji)	15-25 lat	Okres ten cechuje dążenie do poznawania życia, samodzielności, planowanie swojego miejsca w świecie, szukanie i wybór zawodu. W trakcie jego trwania człowiek stopniowo usamodzielnia się i maleje kontrola domu rodzinnego. Pod koniec tego okresu osoba podejmuje pracę, czasami jest to forma poszukiwania właściwego zawodu. W czasie tego okresu osoby dążą do założenia własnej rodziny i podjęcia pełnej odpowiedzialności za swoje życie.
stabilizacji	25-45 lat	Człowiek w tym okresie życia znajduje swoje miejsce w świecie- swoje role społeczne. Zakłada rodzinę oraz znajduje sobie pracę (zawód). Stara się stabilizować w nich (robić karierę). Stopniowo zdobywanie doświadczenia życiowego i zawodowego umacnia jego pozycję sprzyja rozwojowi i awansowi tak społecznemu jak i zawodowemu. W życiu człowieka pojawiają się dzieci.
zachowania status quo	45-65 lat	W tym okresie życia pozycja społeczna człowieka (zawodowa) osiąga apogeum. stopniowo dominującym celem staje się zachowanie pozycji społecznej i zawodowej – uzyskanego miejsca w społeczeństwie. Stopniowo w drugiej fazie tego okresu zaczyna również słabnąć aktywność jednostki zmniejsza się również chęć dokonywania zmian (np przeprowadzki). Ważnym elementem troski i zabiegów życiowych stają się dorastające dzieci, często pojawia się troska o rodziców.
schyłkowe	65 - → lat	Aktywność człowieka stopniowo słabnie. Stopniowo człowiek wycofuje się z życia zawodowego często również społecznego. Wiąże się to ze zmniejszaniem się sił fizycznych i psychicznych. Często człowiek przyjmuje postawę obserwatora. Ważnymi problemami tego okresu jest odchodzenie najbliższych (rodzice współmałżonek itp.) oraz poczucie zbliżającego się końca życia.

Źródło: opracowanie na podstawie J. Półturzycki, Dydaktyka dorosłych, WSIP Warszawa 1991.

Istnieją również koncepcje rozwoju człowieka w okresie dorosłości a nawet starości.

[23] J. Półturzycki, *Andragogika jako dyscyplina akademicka*; „Rocznik Andragogiczny" 2004, s. 37-52

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

Badania z końca ubiegłego wieku wskazywały, że człowiek dorosły mimo postępującego procesu starzenia się biologicznego, przez całe życie dysponuje znacznym potencjałem rozwoju i możliwościami uczenia się[24].

Ery i fazy życia człowieka dorosłego według Daniela Levinsona

Zdaniem Z. Pietrasińskiego, jedną z najciekawszych koncepcji rozwoju człowieka dorosłego opracował D. Levinson. Podjął on próbę zidentyfikowania poszczególnych faz i scharakteryzowania cyklu życia jako pewnej całości. W tym celu przeprowadził intensywne badania nad biegiem życia i opublikował wraz z współpracownikami, swoją pracę zatytułowaną The Seasons of a Man's Life -Pory ludzkiego życia[25]. W późniejszych latach autor ten rozszerzył badania i do wywiadów z 40. mężczyznami dodał wywiady z 45. kobietami niejako rozszerzając swoją koncepcję na „drugą płeć". Oprócz badań własnych nad biografiami swoich rozmówców, wykorzystał badania wtórne z udziałem ponad 100. mężczyzn i kobiet, z różnych krajów i okresów historycznych, których losy zostały dostatecznie sportretowane w biografiach, autobiografiach i innych publikacjach. O rozwoju człowieka Levinson mówi: "*Wyróżnia się on dynamicznym ujęciem kolejnych, odcinków życia jako sekwencji powtarzających się ciągle okresów zmian i względnej stabilizacji głównych rodzajów aktywności i związków jednostki z otoczeniem:.*[26] Wykorzystując materiały z własnych badań nad mężczyznami i literaturę przedmiotu Levinson dzieli życie człowieka na 4 wielkie ery:

- *I. Dzieciństwo;*
- *II. Wczesna dorosłość;*
- *III. Wiek średni;*
- *VI. Późna dorosłość*[27].

Z powyższej koncepcji wynika, że życie człowieka stanowi pewną całość i jest to pewien cykl, w ramach którego istnieje uporządkowane następstwo faz nazywanych erami (określenie era przyjmuję za Pietrasińskim). Każda z nich ma swoją własną specyfikę bio-psycho-społeczną. Każda stanowi swoisty wkład w całość, jaką jest życie ludzkie. Między erami występują tak zwane okresy przejściowe. Określamy je tak, ponieważ kiedy jedna era dobiega końca, nie następuje gwałtowne i nagłe cięcie, lecz raczej następuje wyłanianie się następnej fazy. Okresy przejścia między jedną a drugą trwają przeciętnie pięć lat. *Ery te tworzą „makrostrukturę" pełnego cyklu życiowego, w ramach której istnieją mniejsze podokresy. O żadnej epoce życia nie należy mówić zdaniem Levinsona, (...), jako o „lepszej" lub „wyższej" od innych, gdyż każda z nich gra istotną rolę w cyklu życia, podobnie jak pory roku w cyklu przemian przyrody. Każda era trwa mniej więcej 25 lat.*[28]

Wielu autorów odnosi wrażenie, że pojęcie ery jest nieco przesadzone, jednak Levinson poszukiwał pojęcia, które byłoby nadrzędne wobec terminu fazy życia. Na podstawie swoich badań stwierdził, że istnieje ścisłe powiązanie między fazami życia, a przedziałem wiekowym. W

[24] J.E.Karney, *Człowiek i praca*, MSM, Warszawa 2000 s.174, por też Z.Pietrasiński *Rozwój dorosłych*, w T.Wójek (red.) *Wprowadzenie do andragogiki,* ITE, Radom 1996
[25] D. Levinson C. N. Darrow, E. B. Klein, M. H. Levinson i B. McKee, The Seasons of a Man's Life, Knopf, New York 1978.
[26] Z Pietrasiński, Rozwój człowieka dorosłego, Wyd. Wiedza Powszechna, Warszawa 1990, s.56.
[27] Tamże, s. 57.
[28] Tam że 57.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

jego opinii oscylacja w sekwencji kolejnych er, jak również okresów przejściowych między nimi, to mniej więcej około dwa lata „w górę", i „w dół" – łącznie to maksymalny zakres pięciu lat. Innymi słowy - porządek następujących po sobie faz istnieje. Autor twierdzi również, że jest to porządek dość sztywny; pomimo wielu bardzo zmiennych okoliczności, koniec jednej ery i początek drugiej zachodzą w pobliżu zdefiniowanego punktu w czasie.



Rysunek 2 Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia - zestawienie wybranych koncepcji
Źródło opracowanie własne na podstawie D. Levinson C. N. Darrow, E. B. Klein, M. H. Levinson i B. McKee, The Seasons of a Man's Life, Knopf, New York 1978, polskie nazwy, za Z. Pietrasińskim, Rozwój człowieka dorosłego, Wyd. Wiedza Powszechna, Warszawa 1990, s.57.

Koncepcja D. Levinsona jest interesująca dlatego, że autor wskazuje na możliwości a nawet potrzebę poznawczego zagospodarowania olbrzymiego obszaru ludzkiego życia - okresu dorosłości rozciągającego się mniej więcej od 20. do 60. roku życia. Ten fakt czyni ją bardzo aktualną w świecie dynamicznych i zróżnicowanych zmian. W tym sensie warto podkreślić, że Levinson jest jednym z pionierów w dziedzinie psychologii „wieku średniego" człowieka.

Niektórzy fanatycy badań ilościowych wskazują, że populacja badawcza (nie więcej niż 250 osób), na podstawie której autor ze współpracownikami prowadzili badania, jest zbyt mała, aby formułować tak daleko idące wnioski. Warto jednak zauważyć, że w kontekście metodologii jakościowych, zbudowanych na propozycjach hermeneutyki i fenomenologii, już tak nie jest.

Niewątpliwą zaletą koncepcji Levinsona jest podkreślenie indywidualnego charakteru życia ludzkiego, w tym wykorzystanie teorii Jungowskiej. Za Jungiem zalecał patrzeć na życie nie z perspektywy przeszłości i dzieciństwa, ale z perspektywy systematycznego rozwoju i nabywania własnej indywidualności przez całe życie. Czyniąc tak Levinson podkreślał indywidualistyczne wartości społeczeństwa, w którym żyje.

Ważną z perspektywy kształcenia i doskonalenia kwestią jest nacisk, jaki Levinson kładzie na zadania rozwojowe, które ludzie sobie stawiają i jakie próbują realizować. Warto zaznaczyć, że oryginalne badania Levinsona są adekwatne w odniesieniu do naczelnych wartości amerykańskich klas średnich i wyższych. Oznacza to jednak, że dla każdego określonego tu i teraz istnieją adekwatne zadania rozwojowe, są odczuwane, przeżywane i realizowane przez osoby i

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

zbiorowości żyjące w określonym miejscu i czasie i zaspokajają ich potrzeby. Zadania te stymulują rozwój i są jego ważnym elementem. Jest to więc teoria użyteczna w planowaniu rozwoju własnego i podwładnych.

Levinson dostarczył pod koniec ubiegłego wieku znakomity model, który porządkował zaniedbaną do lat sześćdziesiątych psychologię wieku dorosłego. Z. Pietrasiński za najważniejsze w koncepcji Levinsona uznaje nie tyle powiązanie konkretnych zmian z określonym wiekiem życia, co (...) przedstawienie drogi życiowej jako powtarzającej się cyklicznie budowy, wykorzystywania i przekształcania struktury życia[29].

Zadania rozwojowe

Ważną kwestią dla rozwoju człowieka jest realizacja zadań rozwojowych. Wprowadzenie pojęcia zadań rozwojowych jest według Pietrasińskiego zasługą E. Eriksona i R.J. Havighursta[30]. Zgodnie z teorią Roberta Havighursta, w większości społeczeństw istnieją ramy czasowe przeznaczone na realizację przez jednostkę różnorodnych celów (zadań rozwojowych). Jednak to właśnie Zbigniew Pietrasiński połączył koncepcje zadań rozwojowych z modelem rozwojowym D. Levinsona w sposób spójny ukazując etapowość rozwoju z jego głęboką indywidualizacją charakterystyczną dla prac Junga i Eriksona. Realizacja zadań rozwojowych prowadzi według Havighursta do przystosowania jednostki, osobistego zadowolenia oraz poczucia sukcesu w następnych zadaniach. Owo powodzenie wiąże się z momentem wiązalności, czyli chwilą całkowitego przygotowania jednostki pod względem biologicznym, motywacyjnym i kulturowym do wypełnienia określonych zadań[31]. Koncepcja ta jest ceniona w polskiej literaturze szczególnie poświęconej edukacji dorosłych i kwestiom rozwoju człowieka.

> *„Havighurst wyróżnił szereg zadań rozwojowych na podstawie empirycznej: obserwacji, wywiadów dotyczących potrzeb i celów życiowych oraz refleksji nad własnym życiem uczonych w dziedzinie nauk społecznych. Zadania te można uporządkować według następujących kategorii: osiąganie wzorców zależności i niezależności, dawanie i odbieranie uczuć, związki ze zmiennymi grupami społecznymi, uczenie się psychospołecznych i biologicznych ról płciowych, akceptacja i dostosowanie się do zmian fizycznych, panowanie nad przemianami we własnym organizmie, rozwój świadomości, rozumienie i kontrolowanie świata fizykalnego, rozwój systemu symboli i zdolności pojęciowych, stosunek do samego siebie i do wszechświata."*[32]

Według kluczowych założeń tej koncepcji jednostka w procesie rozwoju przechodzi od jednej fazy do następnej, na każdym z kolejnych etapów rozwiązując problemy typowe dla danego okresu. Najogólniej zadanie rozwojowe Havighurst definiuje jako cel do realizacji, wyłaniający się w konkretnym okresie życia człowieka[33]. Skuteczna realizacja danego zadania prowadzi do satysfakcji oraz jest kluczowa dla wypełniania celów z późniejszych etapów życia. Niepowodzenie w tym zakresie często wiąże się z brakiem akceptacji ze strony otoczenia społecznego, co w efekcie może być źródłem głębokiego niezadowolenia z życia oraz poważnych trudności w procesie realizacji kolejnych zadań. Zadania rozwojowe mają trojaką etiologię.

- dojrzewania somatycznego,
- nacisku kulturowego,

[29] Z Pietrasiński, Rozwój człowieka dorosłego, Wyd. Wiedza Powszechna, Warszawa 1990, s. 58.
[30] Pietrasiński , op cit, s.82.
[31] R.J. Havighurst, Developmental Tasks and Education. Longmans & Green New York 1981, s.2.
[32] M. Przetacznik-Gierowska, Zasady i prawidłowości psychicznego rozwoju człowieka [w:] M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (red.), Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne, PWN, Warszawa 2009, s. 67-68.
[33] R.J. Havighurst, Developmental Tasks and Education. Longmans & Green New York 1981.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

- indywidualnych aspiracji i wartości.

W wyniku przeprowadzonych obserwacji i wywiadów Havighurst wskazał konkretne grupy zadań rozwojowych, jakie człowiek realizuje w toku własnego życia: osiąganie wzorców zależności i niezależności, dawanie i odbieranie uczuć, nawiązywanie więzi z różnymi grupami społecznymi, uczenie się psychospołecznych i biologicznych ról płciowych, akceptacja i dostosowanie się do zmian fizycznych, panowanie nad przemianami we własnym organizmie, rozwój świadomości, rozumienie i kontrolowanie świata fizykalnego, rozwój systemu symboli i zdolności pojęciowych, stosunek do samego siebie i do wszechświata.

Analizując zadania odnieść się wypada do tych związanych z edukacją osób w okresie dorosłości. Rozpoczniemy jednak od adolescencji jako okresu poprzedzającego dorosłość i mającego niebagatelny wpływ na zadania i funkcjonowanie w następnych okresach.

W **adolescencji,** okresie między 12/13 a 18 rokiem życia kluczowymi zadaniami rozwojowymi są:

- Nawiązywanie nowych, bardziej dojrzałych więzi z rówieśnikami obojga płci,
- Ukształtowanie roli męskiej lub kobiecej,
- Akceptacja zmian zachodzących we własnym organizmie i efektywne posługiwanie się własnym ciałem,
- Osiągnięcie niezależności uczuciowej od rodziców i innych osób dorosłych,
- Przygotowanie do zawarcia małżeństwa i życia w rodzinie,
- Przygotowanie do kariery zawodowej (niezależności ekonomicznej),
- Rozwijanie ideologii (sieci wartości i systemu etycznego kierującego zachowaniem),
- Dążenie i osiągnięcie postępowania odpowiedzialnego społecznie.

Wczesna dorosłość czyli okres między 18 a 35 rokiem życia jest czasem, w którym zazwyczaj człowiek rozpoczyna swoje życie zawodowe. Jednocześnie wiąże się on z kluczowymi podwalinami życia. Zadania w tym okresie to:

- Wybór małżonka i uczenie się współżycia z małżonką/iem,
- Założenie rodziny,
- Wychowywanie dzieci,
- Prowadzenie domu,
- Rozpoczęcie pracy zawodowej,
- Przyjmowanie odpowiedzialności obywatelskiej,
- Znalezienie pokrewnej grupy społecznej.

Okres ten jest w mojej ocenie bardzo ważny w życiu każdego człowieka. Jest to czas, w którym należy szczególnie zadbać o jego rozwój i edukację, umożliwiać różne formy rozwoju zawodowego. Warto również obdarzać go stosowną do posiadanych predyspozycji i kompetencji odpowiedzialnością.

Średnia dorosłość to okres realizowany od 36 do 60 lat jako czas realizacji następujących, kluczowych zadań rozwojowych:

- Wspomaganie dorastających dzieci tak, aby stawali się odpowiedzialnymi i szczęśliwymi ludźmi dorosłymi,
- Osiągnięcie dojrzałej odpowiedzialności społecznej i obywatelskiej,
- Uzyskanie i utrzymywanie zadowalającej sprawności i pozycji w pracy zawodowej,
- Wypełnienie wolnego czasu zajęciami typowymi dla ludzi dorosłych,

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

- Traktowanie małżonka/i jako osoby,
- Akceptowanie i dostosowanie się do fizjologicznych zmian wieku średniego,
- Przystosowanie do starzenia się rodziców.

Jest to czas, w którym człowiek posiada zwykle duże doświadczenie zawodowe. Warto jest budować na nim dalszych rozwój osobowy. Może być on związany z podejmowaniem kolejnych wyzwań edukacyjnych. Zwykle wiąże się z realizacją nowych, odpowiedzialnych zadań. Ważnym elementem w tym okresie jest edukacja prozdrowotna. Następująca po średniej **późna dorosłość** czyli okres powyżej 60-ciu lat to czas, w którym człowiek stopniowo powinien realizować następujące zadania.

- Przystosowanie się do spadku sił fizycznych,
- Przystosowanie się do emerytury i zmniejszonych dochodów,
- Pogodzenie się ze śmiercią rodziców przyjaciół i (to najtrudniejsze) współmałżonka/i,
- Utrzymywanie stosunków towarzyskich z ludźmi w swoim wieku,
- Przyjmowanie i dostosowywanie się do zmiennych ról społecznych,
- Urządzenie w sposób dogodny fizycznych warunków bytu.

Czas późnej dorosłości jest okresem przełomu. W tym okresie na emeryturę przechodzi większość ludzi. Wiele instytucji organizuje różne formy aktywności dla tej grupy. Warto zauważyć, że jest to grupa osób o najwyższym doświadczeniu, warto więc rozważyć jego wykorzystanie.

Koncepcja Roberta Havighursta jest godna uwagi zarówno ze względu na to, iż obejmuje cały bieg życia ludzkiego – od urodzenia aż do śmierci, ponadto warto ją brać pod uwagę planując lub projektując kształcenie ponieważ uwzględnienia przemiany w różnych dziedzinach aktywności psychicznej i społecznej człowieka.

Pod koniec ubiegłego wieku Z. Pietrasiński sformułował koncepcję zmian mikrostruktury czynności jako działania wspierającego rozwój. Zdaniem autora niedościgłym mistrzem był tu Epiktet[34], który będąc niewolnikiem, nie mógł gromadzić dóbr jak również nie miał pełnej swobody działania, potrafił jednak dzięki organizacji i odpowiednim w stosunku do tego co konieczne lub nieuniknione osiągnąć zadowolenie.

"Z wszystkich rzeczy jedne są od nas zależne, drugie zaś niezależne. Zależne są od nas: sądy, popędy, pragnienia, odrazy i jednym słowem to wszystko, co jest naszym dziełem. Niezależne natomiast są od nas: ciało, mienie, sława, godności [...] to wszystko, co nie jest naszym dziełem"[35].

Mechanizm zmiany mikrostruktury polega na zmianie czynności, na które mamy wpływ. Gdy zmuszeni jesteśmy jeździć pociągiem do pracy, możemy w tej czynności zmienić jej mikrostrukturę i w tym czasie z wykorzystaniem nowych technologii uczyć się języka, lub zwyczajnie czytać książki. Istotą jest tu przywrócenie zredukowanej strukturze jakiejś rutynowej czynności tej fazy preparacyjnej i kontrolnej, co pozwoli na jej zmianę w taki sposób, aby była prorozwojowa. Sam autor koncepcji tak ją objaśnia:

> *Wyjaśnijmy to na przykładzie stosunku rodziców do dziecka. Gdy dziecko zachowało się niegrzecznie, faza preparacyjna reakcji osoby dorosłej polega na zrozumieniu (rozpoznaniu) danej sytuacji i na wyborze stosownej reakcji, faza kontrolna zaś — na odpowiedzeniu sobie na pytania, czy reakcja ta była zgodna z zamierzonym przebiegiem i skuteczna. Z czasem, gdy*

[34] Z. Pietrasiński, Rozwój człowieka dorosłego, PWN, Warszawa 1990, 172-173.
[35] Epiktet, Diatryby, PWN, Kraków 1961, s. 456.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

> *dziecko często zachowuje się niegrzecznie, matka czy ojciec zaczyna powtarzać pewne stereotypowe reakcje (np. grozi, że za karę dziecko zostanie pozbawione tego a teqo). Dziecko, istota inteligentna, szybko przekonuje się, że owe pogróżki to puste gadanie, i dalej robi to, na co ma ochotę. Gdy matka zamiast reagować automatycznie poprzedzi swą kolejną reakcję namysłem, może np. stwierdzić, że dziecko poznało się na jej pedagogice, i — jeśli jest równie inteligentna — uzna, że mały człowiek eksplorator ma prawo do brudzenia ubranka i psucia zabawek bez narażania się na gniew ludzi dużych i silnych. W przykładzie tym zmiana mikrostruktury czynności ma wyraźne walory osobotwórcze.*
> *Kiedy indziej znów są to walory hedonistyczne. Kto nauczył się oglądać obrazy — patrząc na nie widzi i przeżywa więcej niż przedtem. Przez analogię do tego przykładu należy docenić wysiłek żon związany z uczeniem mężów, by dostrzegali ich starania o estetykę stroju, domu, potraw, by „mieli oczy do patrzenia[36]...*

Tak więc osoba dorosła - uczeń, odpowiednio wsparty przez kompetentnych edukatorów, doradców i przełożonych, może osiągać efektywny rozwój i doskonalenie dzięki odpowiednio organizowanemu kształceniu i samokształceniu.

Dzięki koncepcjom rozwoju człowieka dorosłego oraz empirycznym eksploracjom w zakresie możliwości uczenia się i zmiany powstały różne koncepcje edukacji dorosłych i edukacji całożyciowej. Potencjał rozwojowy sprzyjający uczeniu się uznano za niewyczerpywalny, stanowiący dostateczną bazę uaktywniania procesów uczenia się człowieka do końca jego życia.

Możliwości edukacyjne istnieją przez całe życie, są zróżnicowane wielorako, uwarunkowane całą drogą życiową człowieka dorosłego. Jak podkreśla Elżbieta Dubas, życie ludzkie – rozwój – uczenie się stanowią swoistą triadę ontologiczno – antropologiczną określającą człowieczeństwo. Uczenie się jest ważne dla bycia, stawania się człowiekiem[37].

Uczenie się dorosłych jako proces rozwojowy, samorealizacji i przystosowania.

Trzy fundamentalne wymiary uczenia się dorosłych

Uczenie się dorosłych jest jednym z najważniejszych fenomenów współczesnej andragogiki i pedagogiki dorosłych. W odróżnieniu od uczenia się dzieci, które ma charakter głównie instytucjonalny i podlegający kontroli zewnętrznej, uczenie się dorosłych opiera się na doświadczeniu, autonomii, wewnętrznej potrzebie rozwoju oraz złożonych mechanizmach adaptacyjnych. „*Uczenie się dorosłych jest złożonym procesem, który obejmuje całą osobę – ciało, umysł i doświadczenie – w interakcji ze światem społecznym*."[38] W literaturze andragogicznej przyjmuje się, że proces uczenia się dorosłych ma **trzy fundamentalne wymiary**:

- jest procesem **rozwojowym**, związanym z przebiegiem życia;
- stanowi drogę do **samorealizacji**, czyli pełnego wykorzystania potencjału jednostki;
- jest środkiem **przystosowania** do zmieniających się warunków społecznych, zawodowych i kulturowych.

Te trzy aspekty przenikają się wzajemnie, tworząc całościową koncepcję uczenia się w dorosłości.

Z perspektywy rozwojowej uczenie się dorosłych jest elementem ludzkiego cyklu życia, który nie kończy się wraz z osiągnięciem wieku dojrzałego. Psychologia rozwojowa – od Eriksona, przez Havighursta, po Levinsona – wskazuje, że dorosłość to okres pełen zadań rozwojowych,

[36] Z. Pietrasiński, Rozwój człowieka dorosłego, PWN, Warszawa 1990, s.172.
[37] Por. E. Dubas: *Dorosłość w edukacyjnym paradygmacie, (*w) M.Podgórny (red.), Człowiek na edukacyjnej fali. Współczesne konteksty edukacji dorosłych, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2005, s. 26 – 28.
[38] P. Jarvis, Adult Learning in the Social Context, Croom Helm, Londyn 1987, s. 16.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

kryzysów, przejść i reorganizacji własnej tożsamości. Każdy z tych momentów wymaga uczenia się. Dorosły uczy się radzić sobie z nowymi rolami (np. pracownika, małżonka, rodzica), zmianami w strukturze pracy, wyzwaniami zdrowotnymi czy transformacjami społecznymi.

Współczesne ujęcia rozwojowe podkreślają, że uczenie się dorosłych ma charakter **biograficzny**. Oznacza to, że procesy poznawcze, emocjonalne i społeczne są ściśle powiązane z historią życia jednostki. Dorosły uczy się w kontekście własnych doświadczeń, a jego wiedza jest osadzona w przeżytych sytuacjach, przedsięwzięciach i relacjach. Uczenie się jest więc częścią dalszego kształtowania tożsamości – zarówno osobistej, jak i zawodowej. Zgodnie z koncepcją „uczenia się przez całe życie" (lifelong learning) rozwój człowieka jest nieustanny, a uczenie się staje się jednym z podstawowych mechanizmów funkcjonowania w dorosłości.

Proces rozwojowy oznacza także, że uczenie się dorosłych nie jest jednolite – zmienia się wraz z wiekiem. Inaczej uczą się młodzi dorośli adaptujący się do rynku pracy, inaczej osoby w średniej dorosłości, które często zdobywają nowe kwalifikacje lub weryfikują dotychczasowe wybory życiowe, a jeszcze inaczej osoby w późnej dorosłości, które uczą się radzić sobie z ograniczeniami zdrowotnymi lub zmianami społecznymi. Każdy etap dorosłości generuje odmienne potrzeby edukacyjne.

Drugim kluczowym wymiarem uczenia się dorosłych jest jego związek z **samorealizacją**. Psychologia humanistyczna wskazuje, szczególnie prace Abrahama Maslowa i Carla Rogersa, że dorosły człowiek posiada naturalną tendencję do rozwoju, realizowania swoich zdolności i dążenia do pełni możliwości. Uczenie się pozwala mu ten proces urzeczywistniać.

Maslow podkreślał, że po zaspokojeniu potrzeb podstawowych człowiek zaczyna dążyć do celów wyższego rzędu, takich jak: samodoskonalenie, twórczość, kompetencja czy rozwój wewnętrzny. Uczenie się staje się wówczas narzędziem rozwoju potencjału osobistego. Rogers wskazywał natomiast, że osoba samorealizująca się jest otwarta na doświadczenie, gotowa do podejmowania nowych wyzwań oraz posiada zdolność refleksyjnego przepracowania swoich przeżyć. Uczenie się w dorosłości jest więc działaniem głęboko powiązanym z rozwojem osobowym, zwiększaniem świadomości i autentyczności.

W andragogice współczesnej szczególnie podkreśla się rolę **refleksyjności**. Dorosły nie tylko przyswaja wiedzę, lecz także interpretuje swoje doświadczenia, kwestionuje dotychczasowe założenia i tworzy nowe sposoby rozumienia siebie i świata. Teoretycy uczenia się transformacyjnego, jak Jack Mezirow, wskazują, że prawdziwy rozwój dorosłego polega na zmianie perspektywy – czyli zmianie tego, *jak* człowiek myśli, interpretuje i wartościuje rzeczywistość. W tym ujęciu uczenie się prowadzi do głębokiej zmiany osobistej i pozwala jednostce osiągać wyższy poziom autonomii.

Uczenie się jako samorealizacja ma także wymiar społeczny. Dorosły, który się uczy, staje się bardziej kompetentny, pewny siebie, świadomy własnych możliwości i ograniczeń. Pozwala mu to rozwijać karierę, podejmować nowe role i wzmacniać poczucie sprawczości. Edukacja dorosłych jest zatem nie tylko strategią zdobywania wiedzy, lecz również formą rozwoju osobowości.

Trzecim fundamentalnym wymiarem uczenia się dorosłych jest jego funkcja adaptacyjna. Współczesny świat charakteryzuje się szybkim tempem zmian technologicznych, kulturowych, społecznych i ekonomicznych. Dorosły, aby pozostać aktywny zawodowo i społecznie, musi nieustannie przystosowywać się do nowych warunków. Uczenie się staje się narzędziem

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

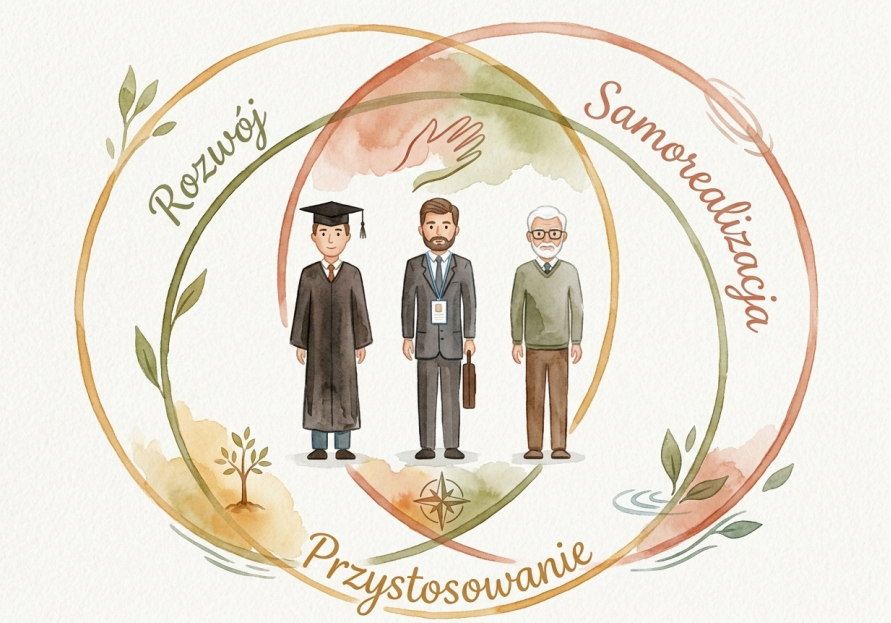
adaptacji, dzięki któremu jednostka może funkcjonować skutecznie w zmieniającym się środowisku.

Adaptacyjny charakter uczenia się odnosi się zwłaszcza do rynku pracy. Transformacje technologiczne, digitalizacja i globalizacja sprawiają, że zawody zmieniają się lub znikają, a jednocześnie pojawiają się nowe obszary kompetencji. Dorosły uczy się, aby sprostać wymaganiom pracy, zdobyć nowe kwalifikacje, zmienić zawód lub utrzymać konkurencyjność na rynku. Edukacja zawodowa, kursy doskonalenia, szkolenia branżowe czy studia podyplomowe stają się koniecznością, a nie jedynie wyborem.

Uczenie się dorosłych jako przystosowanie obejmuje także sferę społeczną. Dynamiczne zmiany społeczne — jak migracje, przemiany demograficzne, cyfryzacja życia codziennego — wymagają zdobywania nowych kompetencji komunikacyjnych, kulturowych i cyfrowych. Dorosły musi uczyć się nowych form uczestnictwa w społeczeństwie, korzystania z technologii, rozumienia różnorodności kulturowej oraz komunikowania się w złożonych sytuacjach społecznych. Warto podkreślić, że proces adaptacji nie jest mechaniczny. Dorosły nie tylko przystosowuje się do warunków zewnętrznych, lecz także **reinterpretuje je**, negocjuje znaczenia i dostosowuje świat do swoich potrzeb. Uczenie się jest więc nie tylko reakcją na zmiany, ale również sposobem ich kształtowania.

Integracja trzech wymiarów uczenia się dorosłych.

Uczenie się dorosłych jako rozwój, samorealizacja i przystosowanie stanowi spójny model wyjaśniający, dlaczego edukacja w dorosłości jest tak ważna. Pozwala jednostce nie tylko elastycznie reagować na zmiany otoczenia, ale przede wszystkim w pełni realizować własny potencjał. Doskonale oddają to słowa pioniera andragogiki, Eduarda Lindemana (The Meaning of Adult Education, 1926):„*Edukacja to samo życie – a nie jedynie przygotowanie do przyszłości.*”[39]. Ciągłe uczenie się staje się więc fundamentem świadomego, spełnionego bytu.

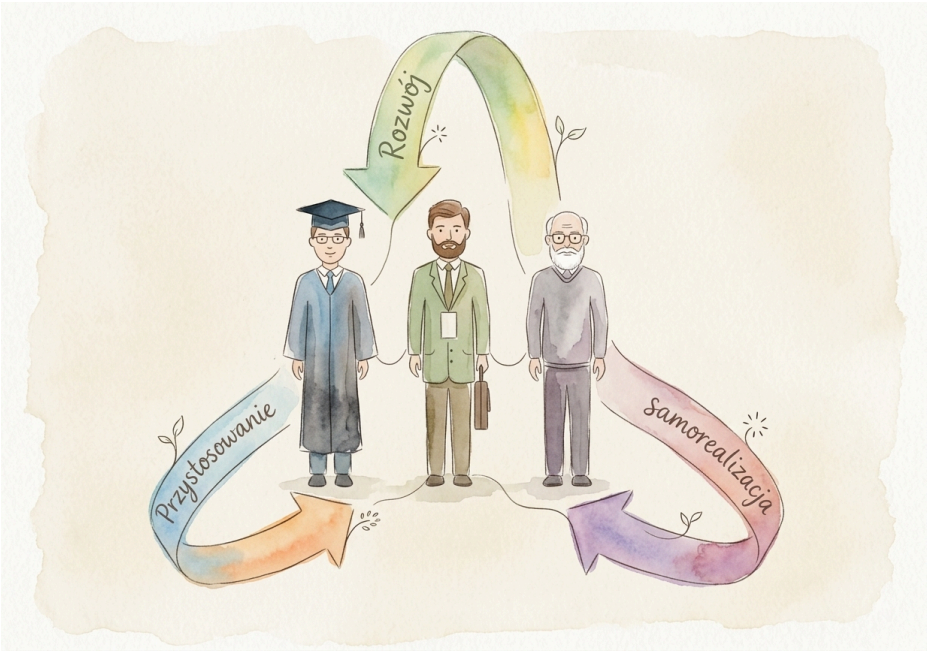


Rysunek 3 Rozwój Samorealizacja Przystosowanie jako procesy współwystępujące
Źródło opracowanie własne.

[39] Lindeman, Eduard C. The meaning of adult education. New York: New Republic, 1926, s.4.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

Każdy z tych trzech wymiarów funkcjonuje jednocześnie i wzajemnie się uzupełnia. Z jednej strony dorosły uczy się po to, aby zrealizować potencjał osobisty, rozwijać się wewnętrznie i lepiej rozumieć siebie. Z drugiej — uczenie się pozwala mu przystosować się do wymagań świata pracy, życia rodzinnego i społecznego. Te dwa aspekty łączą się w wymiarze rozwojowym, który wskazuje, że całe życie dorosłe jest procesem stawania się i zmiany. Istotnym jest więc uczynienie tych naturalnych procesów świadomymi i wykorzystanie ich synergii.



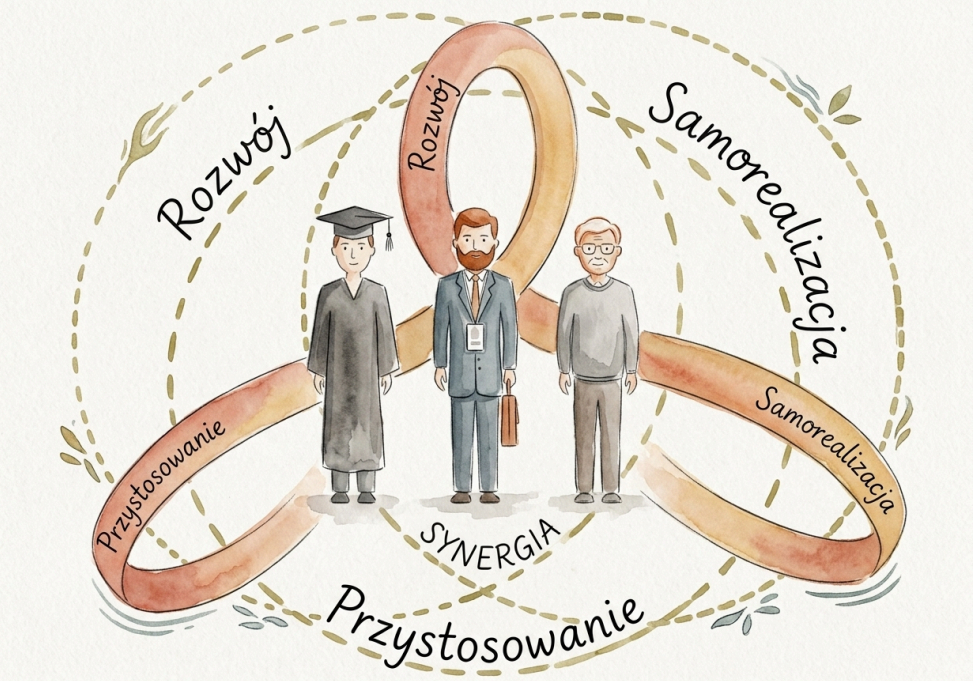
Rysunek 4 Rozwój Samorealizacja Przystosowanie jako procesy świadomie stosowane
Źródło opracowanie własne

Edukacja odgrywa tutaj rolę kluczowego mechanizmu podtrzymującego rozwój, umożliwiającego zmianę i wspierającego adaptację.

Koniecznym aspektem jest integracja trzech wymiarów uczenia się dorosłych.

W rezultacie uczenie się dorosłych można traktować jako dynamiczny i wielowymiarowy proces, który towarzyszy człowiekowi przez całe życie. Jest ono nie tylko sposobem zdobywania wiedzy, lecz także narzędziem kształtowania tożsamości, realizowania własnych aspiracji oraz efektywnego funkcjonowania w świecie nieustannej zmiany.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA



Rysunek 5 Synergia świadomie wykorzystanych naturalnych mechanizmów rozwoju samorealizacji i przystosowania w uczeniu się dorosłych
Źródło opracowanie własne.

Idea ta jest bardzo bliska i często odnosi się do holistycznego modelu kształcenia lub modelu uczenia się przez całe życie (ang. Lifelong Learning), który zakłada rozwój osoby dorosłej w trzech kluczowych, wzajemnie powiązanych sferach:

- Wymiar Osobisty (Rozwój i Proces Życia);
- Wymiar Humanistyczny (Samorealizacja i Potencjał):
- Wymiar Społeczno-Praktyczny (Przystosowanie i Adaptacja).

Zgodnie z założeniem, że: „*Dobre życie to proces, a nie stan bycia. To kierunek, a nie cel. To poszerzanie horyzontów i rozwój, by coraz bardziej wykorzystywać swój potencjał. To odwaga bycia. To całkowite zanurzenie się w nurcie życia*”[40]. Rogers naucza o życiu jako procesie, o ciągłym stawaniu się, kierunku i rozwoju bezpośrednio odnosząc się do samorealizacji, najważniejszego pojęcia psychologii humanistycznej jednocześnie wskazując na aktywne uczestnictwo w świecie, działanie, adaptację i twórcze reagowanie na rzeczywistość. Integracja tych trzech wymiarów sprawia, że autentyczny rozwój jest możliwy tylko wtedy, gdy jednostka jest w stanie skutecznie funkcjonować i adaptować się w świecie. Uczenie się i rozwój nie jest celem samym w sobie, lecz procesem integrującym wewnętrzne potrzeby z zewnętrznymi wymaganiami.

Edukacja seniorów

Współczesna Europa stoi w obliczu bezprecedensowej zmiany demograficznej, określanej mianem "srebrnego tsunami". Wydłużanie się ludzkiego życia, przy jednoczesnym spadku dzietności, sprawia, że grupa wiekowa 60+ staje się coraz bardziej dominującym segmentem społeczeństwa.

> *„Krajowe deklaracje polityczne dotyczące „uczenia się przez całe życie” i „starzenia się społeczeństwa” są wszechobecne. W miarę jak narody, parlamenty międzyrządowe (takie jak*

[40] Carl R. Rogers, On Becoming a Person, Boston: Houghton Mifflin, 1961, s. 186.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

> *Unia Europejska) i agencje międzynarodowe (od UNESCO po Bank Światowy i OECD) stawały się coraz bardziej zaabsorbowane kryzysami konkurencyjności gospodarczej i integracji politycznej, zaczęły postrzegać uczenie się przez całe życie jako klucz do poprawy rozwoju gospodarczego i spójności społecznej. Uczenie się przez całe życie stało się silnym hasłem naszych czasów – sloganem powtarzanym na konferencjach i sympozjach przez studentów, organizacje pozarządowe, naukowców, decydentów, polityków, związkowców i pracodawców. Starzenie się społeczeństwa stanowi kolejne współczesne „modne słowo" w słowniku polityki. Ponieważ wskaźniki dzietności na świecie gwałtownie spadają, a oczekiwana długość życia w zdrowiu rośnie, wszystkie kraje doświadczają bezprecedensowej liczby i odsetka osób w wieku 60+"*[41].

W tej nowej rzeczywistości paradygmat postrzegania starości uległ radykalnej transformacji. Odejście od modelu deficytowego, traktującego starość wyłącznie w kategoriach opieki medycznej i bierności, na rzecz modelu aktywnego starzenia się (active aging), wymusiło konieczność przebudowy systemów edukacyjnych. Gerontagogika, czyli pedagogika starości, przestała być niszową dyscypliną akademicką, życie i jakość życia seniorów stała się kluczową kwestią w starzejącym się społeczeństwie. ym obszarem polityki społecznej.

Szczególność edukacji seniorów

W omawianych kwestiach, całożyciowego rozwoju, samorealizacji i przystosowania do zmieniających się warunków ważną kwestią, o której należy wspomnieć jest **edukacja seniorów (gerontogogika, lub lepiej gerontodydaktyka)**, która stała się w XXI wieku jednym z ważniejszych filarów andragogiki. W dobie starzejących się społeczeństw przestała być postrzegana jako "wypełniacz czasu", a stała się strategicznym narzędziem polityki społecznej, zdrowotnej i ekonomicznej. Nie jest to również idea nowa. Aleksander Kamiński pisał: „*Wychowanie do starości polega właśnie na pomaganiu ludziom w nabywaniu zainteresowań i aspiracji oraz umiejętności i przyzwyczajeń, które — gdy nadejdzie czas emerytury — dopomogą w realizowaniu trybu życia sprzyjającego wydłużaniu młodości i dającej satysfakcję aktywności.*"[42] .

Metodyka kształcenia osób z bogatym doświadczeniem życiowym, osób w wieku 60+, nie może być w sposób prosty przekładana z metodyki dorosłych, chociaż z pewnością wiele z jej dorobku będzie skuteczne i na tym polu edukacji. Jest to analogiczne jak przekładanie metodyki kształcenia dzieci i młodzieży na kształcenie dorosłych. Niestety, często nie działa i nie zawsze wiemy dlaczego. Pełne zrozumienie kwestii kształcenia seniorów i jego dla nich znaczenia wymaga szerokich badań całego życia seniora. Olga Czerniawska podkreśla

> *„dopiero poznanie jednostkowych losów ludzkich pozwala na przedstawienie zróżnicowanego procesu starzenia się i jego związku z dotychczasowym sposobem życia w młodości i dorosłości. Na wet dzieciństwo w pewnym stopniu wpływa na to, kim i jacy jesteśmy jako ludzie starsi. Nota bene dzieciństwo jest tą krainą szczęśliwości i pogody, do której osoby starsze powracają najczęściej w swoich wspomnieniach"*[43].

Z perspektywy badań i praktyki edukacyjnej z osobami starszymi można stwierdzić, że istnieje kilka czynników negatywnych i błędów popełnianych w organizacji tego obszaru edukacji. Do najczęściej spotykanych zaliczyć można postrzeganie trudności seniorów wyłącznie przez pryzmat "gorszej pamięci". To ogromne uproszczenie. Proces uczenia się w trzecim wieku jest **inny, a niekoniecznie gorszy**, choć napotyka na specyficzne bariery, które my, jako nauczyciele, musimy rozumieć i niwelować. Jako kluczową trudność wskażę **zmiany w zakresie inteligencji płynnej**. Seniorzy wolniej przetwarzają nowe, abstrakcyjne informacje i mają trudności z tzw.

[4141.] Brian Findsen, Marvin Formosa, Lifelong Learning in Later Life: A Handbook on Older Adult Learning. Sense PublishersRotterdam 2011, s.1.

[42] Aleksander Kamiński , *Studia i szkice pedagogiczne*. Warszawa.1978, s. 359.

[43]Olga Czerniawska (red.), *Style życia w starości*, Wydaw. Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź 1998, s.7.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

wielozadaniowością (podzielnością uwagi). Jeśli wykładowca mówi szybko, jednocześnie pokazując slajdy i prosząc o notowanie – senior się "wyłączy". Jego kanał przesyłowy zostaje zapchany. Do tego dochodzą **bariery sensoryczne** (wzrok, słuch), które sprawiają, że samo odebranie komunikatu wymaga od nich ogromnego wysiłku energetycznego, co szybciej prowadzi do zmęczenia.

Równie potężną, a często ignorowaną barierą, jest **czynnik psychologiczny i lękowy**. Wielu moich słuchaczy boryka się z niskim poczuciem własnej skuteczności ("jestem na to za stary", "nie zrozumiem tego"). Ten wewnętrzny krytyk paraliżuje proces poznawczy skuteczniej niż artretyzm czy słabszy wzrok. Seniorzy boją się kompromitacji, szczególnie w obszarze nowych technologii, gdzie czują się "cyfrowymi imigrantami" w obcym świecie.

Tabela 2 Główne obszary trudności edukacyjnych seniorów.

Obszar trudności	Konkretne objawy	Skutek w procesie uczenia się
Biologiczno-Sensoryczny	Osłabienie wzroku (prezbiopia), niedosłuch, szumy uszne, szybsza męczliwość.	Fragmentaryczny odbiór informacji (np. niedosłyszenie końcówek zdań), trudności z czytaniem małego druku, konieczność częstszych przerw.
Poznawczy (Kognitywny)	Spowolnienie tempa przetwarzania informacji, osłabienie pamięci operacyjnej (krótkotrwałej).	Trudność z zapamiętaniem długich instrukcji, gubienie wątku przy dygresjach wykładowcy, problem z szybkim przełączaniem się między zadaniami.
Psychologiczny	Lęk przed porażką, niskie poczucie sprawstwa, stereotypizacja własnej starości ("nie nauczę się").	Wycofanie z aktywności, bierność na zajęciach, niechęć do zadawania pytań z obawy przed ośmieszeniem.
Technologiczny	Brak intuicji cyfrowej, lęk przed zepsuciem sprzętu, nieznajomość terminologii (anglicyzmy).	Frustracja przy obsłudze platform e-learningowych, wykluczenie z dostępu do materiałów cyfrowych.

Źródło opracowanie własne na podstawie literatury[44] Brian Findsen, Marvin Formosa, Lifelong Learning in Later Life: A Handbook on Older Adult Learning. Sense PublishersRotterdam 2011; K. P. Cross, Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning, Jossey-Bass, San Francisco 1981..

Trudności te nie oznaczają braku zdolności do nauki, lecz wymuszają zmianę metodyki na taką, która bazuje na doświadczeniu życiowym (inteligencji skrystalizowanej) i wolniejszym tempie (slow learning). Rolą nauczyciela jest stworzenie bezpiecznego środowiska, w którym błąd jest traktowany jako naturalny element procesu, a nie powód do wstydu. Edukacja w starości jest w pełni możliwa i efektywna, pod warunkiem, że dostosujemy formę przekazu do biologicznych i psychicznych możliwości odbiorcy.

Wyzwania edukacji seniorów

Nie ma możliwości napisania o wszystkim, tak naprawdę gerontodydaktyka to mógłby być osobny i bardzo ciekawy podręcznik. Jednak warto zwrócić uwagę na kilka kluczowych wyzwań i celów jakie stoją wobec współczesnej edukacji seniorów. Jednym z najpoważniejszych wyzwań, stojących przed współczesnym kształceniem seniorów, jest przeciwdziałanie wykluczeniu cyfrowemu. W społeczeństwie informacyjnym brak umiejętności obsługi komputera czy smartfona staje się nowym analfabetyzmem, spychającym jednostkę na margines życia

[44] Brian Findsen, Marvin Formosa, Lifelong Learning in Later Life: A Handbook on Older Adult Learning. Sense PublishersRotterdam 2011; D.Haber, Health Promotion and Aging: Practical Applications for Health Professionals (8th Edition). Springer Publishing Company, 2019; K. P. Cross, Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning, Jossey-Bass, San Francisco 1981.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

obywatelskiego i konsumenckiego. Instytucje edukacyjne, w tym biblioteki publiczne przekształcające się w nowoczesne mediateki, przejęły na siebie ciężar edukacji cyfrowej pokolenia 60+. Programy takie jak "Latarnicy Polski Cyfrowej" „Włącz babcię w sieć" czy liczne kursy finansowane ze środków unijnych, mają na celu oswojenie seniorów z e-usługami. Nie chodzi tu jedynie o naukę obsługi komunikatorów wideo, by porozmawiać z wnukami, ale o fundamentalne bezpieczeństwo egzystencjalne. Umiejętność obsługi Internetowego Konta Pacjenta, bankowości elektronicznej czy profilu zaufanego (ePUAP) staje się warunkiem samodzielności. Edukacja w tym zakresie obejmuje również kluczowy aspekt cyberbezpieczeństwa – uświadamianie zagrożeń związanych z phishingiem czy oszustwami finansowymi, na które osoby starsze są statystycznie najbardziej narażone.

Kwestią nie mniej ważną jest profilaktyka i edukacja zdrowotna. Można powiedzieć, że jest to kształcenie dla długowieczności. Nowoczesne instytucje kształcenia seniorów integrują w swoich programach elementy edukacji zdrowotnej. Kierunki prezentuje tabela 3

W myśl zasady, że "organ nieużywany zanika", oferta edukacyjna obejmuje treningi pamięci i koncentracji, często oparte na naukowych podstawach neurodydaktyki. Warsztaty te mają na celu budowanie tzw. rezerwy poznawczej, która opóźnia występowanie objawów chorób otępiennych, w tym Alzheimera.

Równie istotna jest edukacja ruchowa. UTW oraz kluby seniora oferują zajęcia dostosowane do możliwości geriatrycznych, takie jak gimnastyka w wodzie, joga dla seniorów czy nordic walking. Co istotne, edukacja ta ma wymiar ekonomiczny dla państwa. Senior wyedukowany prozdrowotnie, dbający o dietę i aktywność fizyczną, generuje znacznie niższe koszty dla systemu opieki zdrowotnej i dłużej zachowuje samodzielność, odciążając system opieki społecznej.

Współczesna dynamika rozwoju technologii sprawia, że edukacja cyfrowa i medialna seniorów staje się kluczowym warunkiem ich aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym. Uniwersytety Trzeciego Wieku (UTW) odgrywają w tym procesie fundamentalną rolę, oferując bezpieczną przestrzeń do oswajania środowiska wirtualnego oraz rozwijania kompetencji informacyjnych[45].

Tabela 3 Obszary edukacji zdrowotnej seniorów

Obszar edukacji	Główny cel gerontodydaktyczny	Przykładowe tematy zajęć i warsztatów
Aktywizacja ruchowa (Kinezyprofilaktyka)	Zapobieganie niepełnosprawności ruchowej, zmniejszenie ryzyka urazów (złamań szyjki kości udowej) oraz utrzymanie samodzielności w czynnościach dnia codziennego (ADL).	• **Prewencja upadków:** Ćwiczenia równoważne i koordynacyjne. • **Nordic Walking:** Nauka prawidłowej techniki marszu. • **Joga i Tai-Chi dla seniora:** Utrzymanie zakresu ruchomości stawów. • **Gimnastyka dna miednicy:** Profilaktyka nietrzymania moczu.

[45] M. Wrońska, Funkcjonowanie seniorów w przestrzeni medialnej. Między ideą a praktyką, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2021,

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

Dieto-profilaktyka geriatryczna	Zapobieganie niedożywieniu (sarkopenii), wspomaganie leczenia farmakologicznego dietą oraz wzmacnianie odporności.	• **Żywienie w chorobach przewlekłych:** Dieta w cukrzycy, nadciśnieniu, osteoporozie. • **Nawadnianie organizmu:** Rola wody w wieku podeszłym (walka z brakiem pragnienia). • **Interakcje leków z żywnością:** Czego nie łączyć (np. grejpfrut a leki na serce). • **Ekonomia na talerzu:** Jak jeść zdrowo i tanio.
Zdrowie psychiczne i kognitywne	Budowanie rezerwy poznawczej, opóźnianie procesów demencyjnych oraz poprawa dobrostanu psychicznego i emocjonalnego.	• **Treningi pamięci (Neurobik):** Ćwiczenia stymulujące mózg. • **Higiena snu:** Jak radzić sobie z bezsennością bez leków. • Radzenie sobie ze stresem i osamotnieniem: Techniki relaksacyjne. • **Depresja seniora:** Jak rozpoznać objawy (nie mylić z demencją) i gdzie szukać pomocy.
Farmakoterapia i pierwsza pomoc	Zwiększenie bezpieczeństwa farmakologicznego (adherence), umiejętność reakcji w stanach nagłych.	• **Stop polipragmazji:** Zarządzanie domową apteczką (niebezpieczeństwo nadużywania leków bez recepty). • **Pierwsza pomoc przedmedyczna:** Postępowanie przy zasłabnięciach, udarze, zawale. • **Szczepienia ochronne 60+:** Fakty i mity o szczepieniach (grypa, pneumokoki).
E-Zdrowie (Kompetencje cyfrowe)	Przeciwdziałanie wykluczeniu cyfrowemu w ochronie zdrowia, ułatwienie dostępu do usług medycznych i monitoringu stanu zdrowia.	• **Internetowe Konto Pacjenta (IKP):** Obsługa recept, skierowań i historii leczenia online. • **Telemedycyna:** Jak przygotować się do e-wizyty. • **Urządzenia monitorujące:** Obsługa ciśnieniomierzy elektronicznych, glukometrów i opasek SOS.
Ergonomia i bezpieczeństwo dnia codziennego	Minimalizacja ryzyka wypadków w środowisku domowym, wydłużenie czasu samodzielnego zamieszkiwania (aging in place).	• **Dom bez barier:** Jak dostosować mieszkanie (łazienka, dywany, oświetlenie) do potrzeb osoby starszej. • Techniki bezpiecznego podnoszenia i wstawania.

Źródło Opracowane na podstawie literatury[46]: D.Haber, Health Promotion and Aging: Practical Applications for Health Professionals (8th Edition). Springer Publishing Company, 2019;

Interesującym trendem w ewolucji instytucji seniorskich jest odchodzenie od segregacji wiekowej na rzecz działań intergeneracyjnych. **Dlatego ważnym wyzwaniem edukacji seniorów jest międzypokoleniowość i często z nią powiązany wolontariat kompetencji.** Edukacja przestaje być procesem jednokierunkowym (nauczyciel-senior), a staje się wymianą. Powstają modele "wolontariatu kompetencji", w których seniorzy występują w roli ekspertów i mentorów, dzieląc się swoim doświadczeniem zawodowym i życiowym z młodzieżą. Z drugiej strony, popularność zyskuje tzw. mentoring odwrócony, gdzie młodzi ludzie wprowadzają seniorów w świat nowych technologii czy popkultury. Takie podejście nie tylko wzbogaca proces dydaktyczny, ale przede wszystkim kruszy stereotypy – zarówno te o "roszczeniowych millenialsach", jak i o "niedzisiejszych emerytach".

Kluczowym zagadnieniem współczesnej edukacji seniorów jest przełamywanie rozmaitych barier oraz stereotypów z nią powiązanych. Mimo dynamicznego rozwoju oferty edukacyjnej, polski system kształcenia seniorów boryka się z poważnymi problemami strukturalnymi. Najważniejszym z nich jest nierówność geograficzna. Oferta UTW i zaawansowanych kursów koncentruje się w dużych i średnich miastach. Na obszarach wiejskich, gdzie proces starzenia się ludności przebiega najszybciej, dostęp do zinstytucjonalizowanej edukacji jest drastycznie ograniczony. Kluby Senior+, choć powstają coraz liczniej dzięki wsparciu rządowemu, często pełnią funkcję świetlic opiekuńczych, a nie placówek edukacyjnych z prawdziwego zdarzenia.

Kolejnym problemem jest zjawisko "Efektu św. Mateusza" w edukacji – z oferty szkoleniowej korzystają najczęściej ci seniorzy, którzy już są dobrze wykształceni i aktywni. Osoby z wykształceniem podstawowym, uboższe i bierne, rzadko trafiają do UTW, co pogłębia polaryzację wewnątrz samej grupy senioralnej. Wyzwaniem dla badaczy i praktyków jest dotarcie do tej

[46] D.Haber, Health Promotion and Aging: Practical Applications for Health Professionals (8th Edition). Springer Publishing Company, 2019; J.Naidoo, J.Wills, Foundations for Health Promotion , Elsevier 2016.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

"milczącej większości" i stworzenie oferty, która przełamie ich bariery psychologiczne i lęk przed szkołą. Istotnym aspektem jest również zróżnicowanie wewnątrz samej grupy seniorów. Gerontolodzy wyróżniają "trzeci wiek" (aktywni, sprawni emeryci) oraz "czwarty wiek" (osoby sędziwe, często zależne). Polskie instytucje edukacyjne są doskonale przygotowane do obsługi tych pierwszych, jednak oferta edukacyjno-rehabilitacyjna dla osób 80+, często niewychodzących z domu, wciąż pozostaje w fazie eksperymentalnej, opierając się głównie na działaniach wolontariuszy.

Uniwersytety Trzeciego Wieku

Fundamentem polskiego systemu edukacji senioralnej, a zarazem jego najbardziej rozpoznawalną marką, są Uniwersytety Trzeciego Wieku (UTW). Historia tej instytucji w Polsce sięga 1975 roku, kiedy to z inicjatywy profesor Haliny Szwarc powstał pierwszy UTW w Warszawie. Od tego czasu sieć ta rozrosła się do ponad 700 placówek, z których korzystają dziesiątki tysięcy słuchaczy.

Tabela 4 Rola Uniwersytetów Trzeciego Wieku

Wymiar	Opis
edukacyjny	UTW realizują postulat geragogiki dotyczący podtrzymywania sprawności intelektualnej (trening kognitywny). Proces dydaktyczny w UTW musi uwzględniać specyfikę uczenia się osób dorosłych, w tym zmiany w zakresie inteligencji płynnej na rzecz inteligencji skrystalizowanej. Wykłady i warsztaty pełnią funkcję profilaktyczną wobec chorób neurodegeneracyjnych, stymulując neuroplastyczność mózgu. Istotnym aspektem jest tu również edukacja cyfrowa (e-inkluzja), która przeciwdziała wykluczeniu informacyjnemu seniorów w zinformatyzowanym społeczeństwie.
psychologiczny	Uczestnictwo w UTW zaspokaja potrzeby wyższego rzędu: samorealizacji, uznania i przynależności. Dla wielu słuchaczy, moment przejścia na emeryturę wiąże się z kryzysem tożsamości i utratą statusu zawodowego. UTW oferuje restrukturyzację czasu wolnego oraz budowę nowej tożsamości – „studenta-seniora". Jest to kluczowy element psychoprofilaktyki depresji i poczucia osamotnienia.
socjologiczny i społeczny	UTW to przede wszystkim budowanie kapitału społecznego, stają się platformą integracji wewnątrzpokoleniowej, tworząc grupy wsparcia i sieci przyjacielskie. Jednakże, jako andragodzy musimy krytycznie zauważyć pewne ograniczenia tej formy edukacji. Badania wskazują na zjawisko elitaryzmu UTW – beneficjentami są najczęściej osoby z wyższym wykształceniem, mieszkańcy dużych miast, o relatywnie dobrym statusie materialnym. Wyzwaniem pozostaje dotarcie do seniorów z obszarów wiejskich oraz osób o niższym kapitale kulturowym (tzw. efekt św. Mateusza w edukacji – „bogatemu będzie dodane"). Ponadto, zauważalna jest silna feminizacja środowiska słuchaczy, co wymaga refleksji nad ofertą programową skierowaną do mężczyzn.

Źródło Opracowanie własne na podstawie literatury: Artur Fabiś, Renata Konieczna-Woźniak, Polski fenomen uniwersytetów trzeciego wieku, Exlibris Social Gerontology Journal, Tom 22, Rok 2022, s. 55-78; Małgorzata Brzezińska Proaktywna starość. Strategie radzenia sobie ze stresem w okresie późnej dorosłości, Difin Warszawa 2011; Bożena Dobosik Rola Uniwersytetów Trzeciego Wieku w zaspokajaniu potrzeb edukacyjnych seniorów w XXX Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej, 2024,(materiały).

Z perspektywy instytucjonalnej, UTW funkcjonują w Polsce w dwóch zasadniczych modelach. Pierwszy, tzw. model akademicki, zakłada ścisłą współpracę z uczelniami wyższymi. Seniorzy mają dostęp do infrastruktury uniwersyteckiej, a wykłady prowadzone są przez kadrę naukową. Model ten, niezwykle prestiżowy, pełni istotną funkcję psychologiczną – pozwala osobom starszym czuć się pełnoprawnymi członkami społeczności akademickiej, co znacząco podnosi ich samoocenę. Drugi model, oparty na strukturach organizacji pozarządowych (NGO) oraz domów kultury, jest bardziej elastyczny i nastawiony na integrację lokalną.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

Z perspektywy andragogicznej, funkcje realizowane przez UTW wykraczają daleko poza prostą transmisję wiedzy. Możemy wyróżnić trzy zasadnicze obszary oddziaływania: edukacyjny, psychologiczny i socjologiczny.

Jak widać z przedstawionych uwag, rola UTW wykracza daleko poza sferę dydaktyczną. Instytucje te pełnią funkcję zaspokojenia potrzeby przynależności i więzi społecznych, które w dobie atomizacji rodzin ulegają zerwaniu. Dla wielu seniorów, zwłaszcza wdów i wdowców, cotygodniowe zajęcia są jedyną barierą chroniącą przed społeczną śmiercią i osamotnieniem. Edukacja staje się tu zatem pretekstem do bycia we wspólnocie.

Niedawna pandemia COVID-19 stała się dla Uniwersytetów Trzeciego Wieku (UTW) swoistym „testem obciążeniowym" (stress test), który wymusił radykalną redefinicję metod dydaktycznych i form budowania więzi. Z perspektywy andragogicznej, okres ten można podzielić na fazę paraliżu, fazę adaptacji (Emergency Remote Teaching) oraz fazę nowej normalności (model hybrydowy). Jak zauważa profesor Marta Wrońska:

> *„Nauczanie zdalne to idea, która zdobyła w relatywnie krótkim czasie znaczącą popularność. Ze względu na szybko rozprzestrzeniającą się epidemię koronawirusa swoją działalność zawiesiły Uniwersytety Trzeciego Wieku, kluby seniora, ale także wszelkie szkoły świadczące kursy dla osób starszych. Większość zajęć przeniesiono do Sieci. Do momentu wybuchu epidemii pomijana była tematyka teoretycznego i praktycznego opracowania zajęć dedykowanych seniorom w trybie on-line. Stąd pojawia się pytanie: czy seniorzy są przygotowani do realizacji edukacji w formie zdalnej? W tym miejscu należy podkreślić, że ludzie starsi posiadają swoje specyficzne upodobania oraz wytrenowane w toku życia nawyki, które mogą utrudniać przystosowanie się do zmian"*[47].

Przed pandemią edukacja informatyczna w UTW była często traktowana jako zajęcia dodatkowe. W pandemii stała się warunkiem sine qua non uczestnictwa. **Konieczność ograniczenia bezpośrednich kontaktów skutkowała wymuszoną inkluzją.** Seniorzy, motywowani potrzebą kontaktu z grupą, masowo przełamywali lęk technologiczny (technofobię). UTW pełniły tu rolę „cyfrowych przewodników", organizując instruktaże telefoniczne czy webinaria o obsłudze Zooma czy Skype'a. Jednocześnie ujawniła się wyraźnie szare wykluczenie (Grey Digital Divide). Pandemia uwypukliła drastyczne różnice. Seniorzy bez dostępu do sprzętu, łącza internetowego lub wsparcia rodziny zostali całkowicie odcięci od oferty edukacyjnej, co pogłębiło ich izolację (tzw. wykluczenie podwójne: zdrowotne i cyfrowe).

W konsekwencji pandemia była katalizatorem zmian. Choć początkowo drastyczna, przyspieszyła proces cyfryzacji seniorów o co najmniej dekadę. Jednakże, z perspektywy dydaktyki, pokazała ona wyraźnie, że technologia w edukacji senioralnej jest doskonałym narzędziem wspierającym, ale nie może w pełni zastąpić bezpośredniej relacji mistrz-uczeń i relacji rówieśniczych. Niewątpliwie najtrudniejszym aspektem była transformacja więzi społecznych. Powstały „e-kawiarenki" i grupy na WhatsAppie, które podtrzymywały relacje. Dla wielu seniorów była to jedyna forma kontaktu ze światem zewnętrznym w okresie lockdownu. Jednak utrata rytuałów była i jest odczuwalna. Brak fizycznej obecności, uścisku dłoni czy wspólnej kawy po wykładzie sprawił, że więzi uległy rozluźnieniu. Część słuchaczy zrezygnowała z zajęć, uznając formę online za „zimną" i nieadekwatną do ich potrzeb emocjonalnych.

Uniwersytety Trzeciego Wieku stanowią instytucjonalną odpowiedź na wyzwania „siwiejącego społeczeństwa". Z perspektywy andragogiki nie są one jedynie miejscem spędzania czasu

[47] Marta Wrońska, Seniorzy w kształceniu akademickim, w: J.Czarkowski i inni (red.), Zdalne kształcenie akademickie dorosłych w czasie pandemii DiG, Warszawa 2023,s. 262.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

wolnego, lecz przestrzenią edukacji emancypacyjnej, pozwalającą seniorom na zachowanie autonomii, godności i sprawczości. Przyszłość UTW będzie wymagała ewolucji w kierunku większej intergeneracyjności (współpracy z młodzieżą) oraz profesjonalizacji kadry w zakresie metodyki pracy z osobami starszymi, aby edukacja w starości nie była przywilejem, lecz powszechnym standardem cywilizacyjnym.

Blok rozszerzający i uzupełniający

Irena Drozdowicz -Jurgielewiczowa

UCZELNIE DLA DOROSŁYCH

Fragment hasła w S. Łempicki (red.), Encyklopedia Wychowania T 3**,** Wyd. NK ZNP, Warszawa 1939, s.636-640.

> *Wstęp.*
> *Pojęcie „uczelni dla dorosłych" nie jest dostatecznie sprecyzowane; przede wszystkim nasuwa się wątpliwość, czy mianem tym mamy objąć wszystkie uczelnie dla dorosłych, włączając w nie szkoły wyższe i akademickie, czy też ograniczymy się do zakładów nie objętych ramami wychowania publicznego. Otóż wydaje się rzeczą niewątpliwą, że w obecnym stadium rozwoju instytucji oświaty pozaszkolnej problematyka uczelni dla dorosłych w znaczeniu węższym niewiele ma wspólnego z problematyką szkół wyższych, mimo wspólnego mianownika, jakim jest wiek słuchacza. Nie można jednak zaręczać, czy w przyszłości, w wypadku podniesienia poziomu i rozszerzenia zakresu działalności uczelni oświatowych, nie będą one razem z uczelniami wyższymi należały do wspólnego działu wychowania, poświęconego kształceniu człowieka dorosłego. Związanie kształcenia dorosłych z uniwersytetami w Anglii, gdzie tzw. tutorial classes (wolne grupy seminaryjne) pracują pod opieką i nadzorem ciała akademickiego, wskazują w całej pełni na tę możliwość.*
> *W obecnym stanie rzeczy słuchaczami uczelni dla dorosłych są ludzie oddający się czynnie pracy produktywnej, mający ścisłą łączność z zawodem i jego środowiskiem. Zadaniem uczelni nie jest więc przygotowanie do pracy, ani jej usprawnienie (trud w tej dziedzinie podejmują szkoły i kursy dokształcające); nie przygotowują one również swych uczniów do zajmowania konkretnych stanowisk, aczkolwiek niewątpliwie w wielu wypadkach objęcie ich poważnie ułatwiają przez danie podstaw kultury umysłowej i społecznej.*
> *Uczelnie dla dorosłych powstają z dążeń do podniesienia poziomu kultury intelektualnej, społecznej, niejednokrotnie artystycznej, do osiągania możliwie pełnego rozwoju duchowego. Dążenia te są uzależnione od osobistej sytuacji wewnętrznej jednostek, wiążą się jednak również z potrzebami duchowymi, właściwymi różnym okresom życia dojrzałego. Występują ponadto w silnym związku z prężnością rozwojową grup i środowisk społecznych.*
> *Pragnienie wiedzy uzależnione jest również od warunków politycznych i ekonomicznych, wiąże się z szukaniem kierunku orientującego w chaosie otaczających zjawisk, czy też drogi wyjścia z niezadowalającego stanu rzeczy. Motywy intelektualne: chęć zrozumienia, oraz motywy społeczne: chęć działania, dość silnie się zazwyczaj splatają. Uczelni stawia się wówczas nie tylko wymagania natury umysłowej; żąda się od niej wytyczenia dróg działania. Zadań tego typu mogą się podjąć, rzecz prosta, tylko zakłady o sprecyzowanym obliczu światopoglądowym.(…)*
> ***Uczelnie a samouctwo**. Na tle faktu, że człowiek dorosły, mający za sobą obowiązujące w danym kraju wykształcenie podstawowe, chce a niejednokrotnie musi się kształcić w wieku dojrzałym, powstaje pytanie, czy uczelnie są istotnie właściwą i odpowiadającą jednostkom dojrzałym drogą do wiedzy, czy nie lepiej zadanie pogłębiania kultury duchowej mogłoby spełnić samouctwo i samokształcenie. Przy odpowiednio wysokim poziomie kształcenia elementarnego i możliwie znacznej liczbie lat mu poświęconych (7—10) zakłada się, że zadaniem szkoły powszechnej jest zaprawienie ucznia do samodzielnego rozwijania się duchowego, do osiągania coraz wyższego poziomu kulturalnego drogą osobistej pracy. Absolwent szkoły powinien nie tylko umieć posługiwać się samouctwem przy zdobywaniu nowych wiadomości i sprawności; powinien także żywić silne pragnienie kształtowania własnej osobowości, dążenia do ideału, które prowadzi na drogę samokształcenia. Przygotowanie jednostki do samokształcenia i samouctwa winno więc obejmować nie tylko umysł, ale i wolę, umiejącą pokonywać trudności. Można by stąd wnosić, że*

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

zadania społeczeństwa w zakresie dostarczenia dorosłym możliwości kształcenia się powinny obejmować wyłącznie urządzenia udostępniające bogactwa kulturalne. Zadanie to spełniać winny i spełniają przede wszystkim biblioteki powszechne, muzea wszelkiego typu, wystawy, teatr, radio, wreszcie laboratoria, pozwalające na przeprowadzanie doświadczeń.
Otóż, o ile znaczenie tego typu urządzeń i ich upowszechnianie jest dla kultury kraju niewątpliwie bardzo ważne, a organizowanie ich i udostępnienie musi być jednym z podstawowych zadań polityki kulturalnej — o tyle stwierdzić należy, że nie mogą one nigdy zastąpić w pełni uczelni dla dorosłych. Wypływa to z szeregu przyczyn. Przede wszystkim praktyka w zakresie przygotowania absolwentów szkół elementarnych, a niejednokrotnie i średnich, jest inna niż teoria (nie tylko w Polsce). Wynika to z braków wychowawczych i dydaktycznych szkolnictwa powszechnego i z faktu, że dziecku opuszczającemu szkołę powszechną u progu młodości trudno jest zaszczepić istotne i głębsze zamiłowanie do samokształcenia, zwłaszcza w tych dziedzinach, które mogą zainteresować go dopiero kiedyś, w okresie dojrzałości. Ogromną rolę odgrywa również brak środowiska wychowawczego po wyjściu ze szkoły, a co za tym idzie, brak podniet.
Wszystkie wymienione czynniki wpływają na to, że jednostek prawdziwie do samokształcenia przygotowanych jest bardzo mało. Nawet samouctwo, i to w skromnym zakresie, jest trudne dla tych, którzy nie zdobyli dostatecznej wprawy w pracy z książką, w poszukiwaniu informacji, w sprawdzaniu własnych wyników. Nauka, literatura, sztuka zdają się — a najczęściej i są — dalekie i niedostępne. Obcuje się co najwyżej z ich lichymi surogatami w postaci broszur, trzeciorzędnej literatury i oleodruków. Toteż nauczyciel, oświatowiec, wychowawca czy kierownik studiów musi odegrać rolę pośrednika między pragnącą się kształcić jednostką a dobrami kulturalnymi. Jego zadaniem jest „wtajemniczanie", wprowadzenie w niedostępne uprzednio dziedziny. Dobra kulturalne, ukazane przy pomocy żywego słowa, odbite w psychice żywego człowieka, stają się dostępne i bliskie. Rola nauczyciela czy kierownika uczelni nie zawsze wyczerpuje się na wprowadzaniu w świat dóbr umysłowych. Niejednokrotnie jest on przewodnikiem nie tylko w dziedzinie pracy intelektualnej, ale i w dziedzinie moralnej czy społecznej. Uczelnia staje się wówczas przede wszystkim placówką wychowawczą. Jest to możliwe tylko wtedy, jeśli kierownik jej jest silną indywidualnością, obdarzoną darem pedagogicznym. Jeżeli opiera on swą pracę o wyraźny światopogląd moralny, społeczny czy religijny, uczelnia kształci zazwyczaj zdecydowanych wyznawców idei. (…)
Uczelnie dla dorosłych a wychowanie dorosłych.
Powyżej podana charakterystyka zadań i podstaw uczelni dla dorosłych wskazuje wyraźnie, że praca ich nie ogranicza się do nauczania, podawania wiadomości i rozwijania zdolności myślenia; wpływami swymi pragną one objąć całą psychikę człowieka. Zadania uczelni są więc natury nie tylko dydaktycznej, ale i wychowawczej; ich problematyka nie leży wyłącznie w zakresie zadań i możliwości rozwijania umysłu człowieka dorosłego, ale i wychowawczego nań oddziaływania. To wychowawcze oddziaływanie najczęściej — jak do tej pory — zmierza w kierunku uspołecznienia słuchaczy, doprowadzenia ich do zrozumienia roli jednostki w gromadzie, wyrobienia poczucia odpowiedzialności za całość oraz rozbudzenia woli współdziałania. Oczywiście w związku ze środowiskiem, z którym uczelnia jest związana, czy też z ideą, której służy, uspołecznienie nabiera bardziej konkretnego wyrazu, wiąże się z określonymi dążeniami i treściami. Poza uspołecznieniem istotnym i ważnym celem wychowawczym uczelni dla dorosłych jest ukształtowanie osobowości przez zetknięcie jej z dobrami kulturalnymi, przez poznawanie ich w poważnej pracy osobistej.(…)
Zagadnienia programowe i metodyczne.
Charakterystyczną cechą uczelni dla dorosłych jest ich uniezależnienie od programów i ram organizacyjnych szkół powszechnych i średnich. Poza nielicznymi wyjątkami uczelnie dla dorosłych idą w tym zakresie drogami własnymi, nie tworząc odpowiedników takiego czy innego typu szkoły publicznej. Zjawisko to, znajdujące swoje wytłumaczenie w specyficznych zainteresowaniach i potrzebach człowieka dorosłego, kryje jednak w sobie pewne niebezpieczeństwa: chęć znalezienia własnych dróg programowych może prowadzić i nieraz prowadzi do nieliczenia się ze szkolną przeszłością słuchacza, z zakresem jego przygotowania. Podstawowy postulat pedagogiczny, dostosowania materiału kształcącego do zainteresowań i poziomu słuchacza, musi być w pełnej mierze respektowany przez uczelnie dla dorosłych. Realizacja tego postulatu napotyka tu jednak na specyficzne, gdzie indziej nie spotykane trudności. Zainteresowania słuchacza dorosłego idą zazwyczaj w kierunku zasadniczych problemów życia, których nie tylko rozwiązać, ale nawet stawiać nie można bez poważnego wyrobienia umysłowego. Wyrobienie to jest zazwyczaj bardzo słabe. Poziom zainteresowań słuchacza jest nieraz znacznie wyższy, niż poziom jego przygotowania; pomiędzy pragnieniami a

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

> *możliwością ich realizacji powstaje przepaść, której zasypanie w małej mierze zależy od nauczyciela czy też urządzeń technicznych. Jedynym wyjściem, bardzo trudnym, jest powolne kształcenie myślenia naukowego, uczenie uczciwości myślowej, doprowadzenie do zrozumienia różnic między naukowym a publicystycznym ujmowaniem zjawisk. Wiele niebezpieczeństw dla kształcenia myślenia refleksyjnego kryje sam materiał nauczania, jeżeli należy do zakresu nauk humanistycznych (a w programie istniejących uczelni dla dorosłych właśnie humanistyka odgrywa do tej pory olbrzymią rolę). Brak ustalonej terminologii i problematyki, ścieranie się sprzecznych nieraz i zwalczających się prądów (jak np. w obrębie psychologii czy nauk społecznych) nie ułatwia zadania pedagogowi, który dąży do wyrobienia ścisłości myślenia u swych słuchaczy i chce nauczyć ich szacunku dla nauki. Wiele trudności wywołuje ubóstwo wspólnych przeżyć kulturalnych, a co za tym idzie, brak wspólnego języka między nauczycielem i słuchaczem.*
> *Zarówno w stosunku do uczniów słabo zainteresowanych, jak żywych i rozbudzonych nie rozwiązano dotychczas problemu, czy kształcenie dorosłych winno być oparte o poszczególne dyscypliny naukowe, czy też o wybrane zagadnienia, których rozwiązywanie wymaga zebrania wiadomości z najrozmaitszych dziedzin. Ześrodkowanie pracy wokół zagadnienia zwłaszcza tam, gdzie chodzi o słuchaczy mniej wyrobionych, może mieć bardzo duże zalety: pozwala na daleko idące kierowanie się zainteresowaniami, indywidualizację pracy (zwłaszcza jeżeli rozwiązanie poszczególnych ogniw problemu przydzielane jest pojedynczym słuchaczom lub nielicznym ich grupom), a przez to wszystko silnie wiąże słuchacza z jego pracą umysłową. System ten może ponadto przyczynić się do pewniejszego i odpowiedzialniejszego stawiania problemów społecznych i ekonomicznych, zwulgaryzowanych przez prasę i literaturę agitacyjną wszystkich ugrupowań politycznych. Nie wydaje się jednak, żeby uczelnie dla dorosłych pracujące na wyższym poziomie mogły zrezygnować z nauczania systematycznego; oznaczałoby to uchylenie się od tak istotnego zadania, jakim jest doprowadzenie do zrozumienia roli nauki, podstaw jej rozwoju, oraz ustalonych systemów pojęć. Pewne typy uczelni dla dorosłych powinny bowiem dawać swym słuchaczom możność oddawania się studiom naukowym, powinny im umożliwiać dostanie się do szkół akademickich. Najbardziej wskazane wydaje się zatem dążenie do tworzenia różnorodnych typów programu.*
> *Metody uczelni dla dorosłych nie są i nie mogą być jednolite. Ich cechą charakterystyczną jest dążność do zapewnienia słuchaczowi możliwie największej swobody oraz pobudzanie do aktywności.*

Tadeusz Aleksander

TWÓRCY POLSKIEJ DYDAKTYKI DOROSŁYCH

Fragment artykułu z Rocznika Andragogicznego nr 29 rok 2022

> *Na listę znanych i uznanych autorów dydaktyki dorosłych w naszym kraju wpisał się także Józef Półturzycki (1934–1921), urodzony w Warszawie w rodzinie inteligenckiej (matka – nauczycielka, ojciec – mierniczy geodeta). Dzieciństwo spędził w Nieświeżu, gdzie ojciec otrzymał pracę. W 1945 r. jego rodzice w drodze repatriacji powrócili do kraju. Osiedlili się w Poznaniu, gdzie Józef ukończył szkołę podstawową oraz Liceum Ogólnokształcące im. K. Marcinkowskiego (matura 1951). Bezpośrednio po maturze odbył 3-letnie studia polonistyczne w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Warszawie*. Uzupełnił je następnie w systemie studiów eksternistycznych na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Warszawskiego, uzyskując w 1957 r. dyplom magistra. Jako absolwent WSP z prawem nauczania języka polskiego w szkołach licealnych podjął w 1954 r. pracę na stanowisku nauczyciela języka polskiego w Liceum Pedagogicznym w Rembertowie. Po roku podjął dodatkową pracę (godziny zlecone) w Akademii Sztabu Generalnego na stanowisku nauczyciela na kursach dla żołnierzy i w wojskowej szkole dla dorosłych (Rembertów). Po trzech latach takiej aktywności, już jako względnie doświadczony nauczyciel dorosłych, trafił (1957 r.) tuż po uzyskaniu magisterium do Oddziału Szkół i Akademii Wojskowych Głównego Zarządu Politycznego Wojska Polskiego, gdzie koordynował nauczanie przedmiotów ogólnokształcących oraz języka obcego w szkołach oficerskich. (…)*
> *Osiągane wyniki naukowe i dydaktyczne szybko doprowadziły go do Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego, gdzie zdobywał poszczególne stopnie naukowe aż do uzyskania tytułu profesora (1989) oraz stanowiska kierownika Katedry Edukacji Ustawicznej i Andragogiki. Wkrótce też po jego doświadczenia naukowe i organizacyjne sięgnęły inne uczelnie – Uniwersytet*

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

Mikołaja Kopernika (sprawował tam funkcję kierownika Zakładu Dydaktyki) i Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku (został w niej dziekanem Wydziału Pedagogicznego). Wymienione funkcje łączył Półturzycki z intensywną działalnością organizacyjną w stowarzyszeniach naukowych (m.in. jako członek Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, założyciel i przez wiele lat prezes Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego) i pracą redakcyjną w czasopismach andragogicznych (m.in. założyciel i pierwszy redaktor „Rocznika Andragogicznego", członek redakcji kwartalnika „Edukacja Dorosłych").
(…) do momentu przejścia na uniwersytecką emeryturę Półturzycki opublikował 38 książek swego autorstwa, 22 prace zbiorowe, których był współautorem i redaktorem, oraz ponad 300 artykułów i rozpraw drukowanych w pracach zbiorowych, a także w czasopismach naukowych. Wiadomo też, że przez następne 15 lat nadal intensywnie pracował naukowo, starannie przygotowując kolejne książki i artykuły. Traktują one o zagadnieniach dydaktyki ogólnej, metodyki nauczania języka polskiego i popularyzacji wiedzy o literaturze, andragogiki porównawczej, rozległych zagadnieniach samokształcenia oraz dydaktyki dorosłych.*
Wyróżniającą się publikacją z ostatniego zakresu jest ***podręcznik Dydaktyka dorosłych*** *(1991). Publikację tę otwiera rozdział, w którym Józef Półturzycki zarysował teoretyczne podstawy, tradycje rozwoju i współczesny zakres kształtowania się dydaktyki dorosłych. W dwóch następnych rozdziałach przedstawił „współczesną" dynamikę wielokierunkowego rozwoju edukacji dorosłych. Wskazał na źródła tej dynamiki tkwiące w przemianach społecznych współczesnego świata i reagujących na nie zaleceniach międzynarodowych organizacji (np. UNESCO) do spraw kształcenia dorosłych. Ukazał (rozdział IV) możliwości i określił współczesne potrzeby kształcenia dorosłych. Przypomniał jego bieżące cele (rozdział V) oraz zarysował spór teoretyków i praktyków wokół treści (kryteria doboru, charakter) kształcenia dorosłych.*
Następne rozdziały omawianej Dydaktyki dorosłych zostały poświęcone opisowi procesu, zasad i metod kształcenia dorosłych. Dalsze – organizacji tego kształcenia, możliwości wykorzystania w nim podręcznika i środków dydaktycznych. Ostatnie – formom i metodom kontroli wyników procesu kształcenia, głównym instytucjom, w których realizowany jest proces kształcenia dorosłych, a także organizacji i metodyce samokształcenia.
Pisząc to bogate w treści dzieło, autor wykorzystał wyniki swoich doświadczeń praktycznych wyniesionych z kształcenia dorosłych zarówno w szkole średniej, jak i wyższej, opierał się też na materiale swoich wielokrotnych badań wśród uczących się dorosłych oraz czerpał informacje ze współczesnej literatury naukowej krajowej i zagranicznej na temat teorii i praktyki kształcenia dorosłych.

Rady łączące teorię z praktyką
Skuteczna motywacja dorosłych — kluczem jest szacunek dla ich autonomii, doświadczenia życiowego oraz natychmiastowa użyteczność wiedzy. Młodzi dorośli (ok. 18–29 lat) Główny motor: budowanie tożsamości zawodowej, sprawczość, autonomia i networking. Kotwiczenie w celach rynkowych i portfolio (WIIFM – What's In It For Me) - Młodzi dorośli potrzebują widzieć natychmiastowe przełożenie nauki na karierę. Zamiast abstrakcyjnej teorii stawiaj na tworzenie

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

gotowych produktów: projektu do portfolio, case study do CV czy rozwiązania konkretnego problemu zawodowego.
Formuła „piaskownicy" i bezpiecznego błędu - Stosuj gry symulacyjne, odgrywanie ról i laboratoria decyzyjne. Młodzi dorośli najlepiej angażują się, gdy mają przestrzeń do eksperymentowania bez ryzyka formalnej porażki czy utraty twarzy.
Mikrolearning i wielokanałowość - Dziel wiedzę na moduły (pigułki wiedzy), które można konsumować asynchronicznie. Łącz dyskusje na żywo z platformami cyfrowymi, interaktywnymi quizami i krótkimi materiałami audio/wideo.
Dorośli w wieku średnim (ok. 30–59 lat)
Główny motor: rozwiązywanie bieżących problemów, optymalizacja czasu i walidacja doświadczenia.
Uznanie i wykorzystanie kapitału doświadczenia - Dorośli nie przychodzą jako „czysta karta". Angażuj ich poprzez moderowane dyskusje, wymianę praktyk (peer learning) i analizę ich własnych studiów przypadków. Prowadzący powinien pełnić rolę facylitatora, a nie mentora ex cathedra.
Orientacja na problem, nie na temat (Problem-Centered Learning) - Dorośli uczą się najchętniej, gdy treść jest bezpośrednią odpowiedzią na kryzys lub wyzwanie w ich pracy czy życiu prywatnym. Zaczynaj zajęcia od pytania: „Z jakim najtrudniejszym wyzwaniem w tym obszarze mierzyliście się w tym miesiącu?".
Natychmiastowa pętla informacji zwrotnej (Actionable Feedback) - Zamiast ocen czy suchych podsumowań, dawaj konkretny feedback zorientowany na rozwój: co działa świetnie, co zmienić jutro rano i jakie ryzyka wyeliminować.
Seniorzy (60+ lat)
Główny motor: integracja społeczna, stymulacja poznawcza, poczucie sensu i sprawczość.
Wymiar relacyjny i wspólnototwórczy - Dla osób starszych uczenie się jest często kluczem do przeciwdziałania izolacji. Wprowadzaj pracę w parach, moderowane dyskusje przy kawie oraz projekty grupowe budujące więzi między uczestnikami.
Dostosowanie ergonomii i tempa pracy - Zadbaj o czytelność materiałów (kontrast, odpowiednia czcionka), redukcję szumu informacyjnego oraz odpowiedni czas na przetworzenie nowych informacji. Unikaj pośpiechu i presji czasu, które blokują zaangażowanie.
Metoda projektów międzypokoleniowych lub wspomnieniowych (Reminiscence & Legacy) - Seniorzy chętnie angażują się w zadania, w których mogą przekazać wiedzę młodszym lub stworzyć coś trwałego dla lokalnej społeczności (np. cyfrowe archiwum historii lokalnej, warsztaty mistrzowskie). To wzmacnia poczucie bycia potrzebnym i sprawczym.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

Rozdział 2. Nauczyciel i uczeń w kształceniu dorosłych

Kształcenie, jako komunikacja

Proces komunikacji a kształcenie

Słowo komunikacja pochodzi się z języka łacińskiego, od słowa communicare, które oznacza 'być w realizacji', 'zrzeszać się'. Obecnie komunikacja definiowana jest raczej jako informacja czy porozumiewanie się i jest kojarzone z ang. communication[48]. Komunikacja to, w zasadzie każda świadoma lub nieświadoma, interakcja zachodząca pomiędzy osobami, a również mówi się o komunikacji człowiek – maszyna, człowiek-zwierzę itp. Interakcja ta polega na przekazywaniu informacji pomiędzy uczestnikami komunikacji, tj. pomiędzy nadawcą i odbiorcą, poprzez kanały informacyjne, w określonym kontekście, za pomocą symboli tworzonych przez słowa oraz mowę ciała (obrazy, dźwięki, czy dotyk), dzięki czemu nawiązywany jest stan łączności (kontakt)[49]. Warto zauważyć, że zdaniem niektórych autorów, określenie „komunikacja" obejmuje również dialog wewnętrzny, tak zwane komunikowanie intrapersonalne, świadomą i/lub nieświadomą interakcję zachodzącą pomiędzy myślami wyrażającymi procesy racjonalne i emocjonalne przebiegające w mózgu jednego człowieka[50].

Kwestia komunikacji w procesie uczenia się - nauczania osób dorosłych - jest zagadnieniem złożonym. Czyni to proces edukacyjny bardziej złożonym i wymaga starannej analizy w celu optymalizacji procesu nauczania-uczenia się jako procesu komunikacyjnego.

Źródłem w komunikacji jest zarówno nadawca (autor), jak i odbiorca (adresat), którzy mogą być tymi samymi albo innymi osobami. Komunikatem jest przekazywana pomiędzy nimi treść, czyli informacja (wiadomość) o charakterze prywatnym lub służbowym, jak i reakcja na nią np. informacja zwrotna. Każde źródło cechuje motywacja, system wartości, stopień zaangażowania w akt komunikacji oraz subiektywne nastawienie do drugiego źródła. Sposób przekazywania komunikatu to kanał[51], którym są zmysły człowieka, głos, ale mogą to być również różnego rodzaju narzędzia pośredniczące np. znaki, pismo, obrazy, a współcześnie mogą być przekazywane z wykorzystaniem urządzeń - środków technicznych, np. telefony, e-maile, komputery czy tablety.

Analizując wskazaną we wstępie definicję komunikacji, należy stwierdzić, iż formułuje ona listę niezbędnych i stałych składników, konstytutywnych dla procesu komunikowania się. Za uczestników uznać możemy nadawcę i odbiorcę, a główne elementy to:

- komunikat (nadany i odebrany);
- kanał;

[48] M. Gołębiowska, Sposoby skutecznej komunikacji nauczyciela z uczniem, „Forum Pedagogiczne" nr 2014/1, s.243.

[49] J. Stankiewicz, Komunikowanie się w organizacji, Wydawnictwo Politechniki Zielonogórskiej, Zielona Góra 1998, s. 48; H. Mruk (red.), Komunikowanie się w biznesie, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Poznaniu, Poznań 2002, s. 7; Z. Nęcki, Komunikacja międzyludzka, Oficyna Wydawnicza: Drukarnia ANTYKWA s.c., Kraków 2000, s. 98; R. Bartoszcze, Komunikowanie, w: W. Pisarek (red.), Słownik terminologii medialnej, Warszawa 2006, s,100; P. Kazimierz, Komunikacja społeczna jako narzędzie oddziaływań, w: Filipowicz Marta, Latała Joanna (red), Komunikacja w resocjalizacji, KUL, Lublin 2019 s. 13-26..

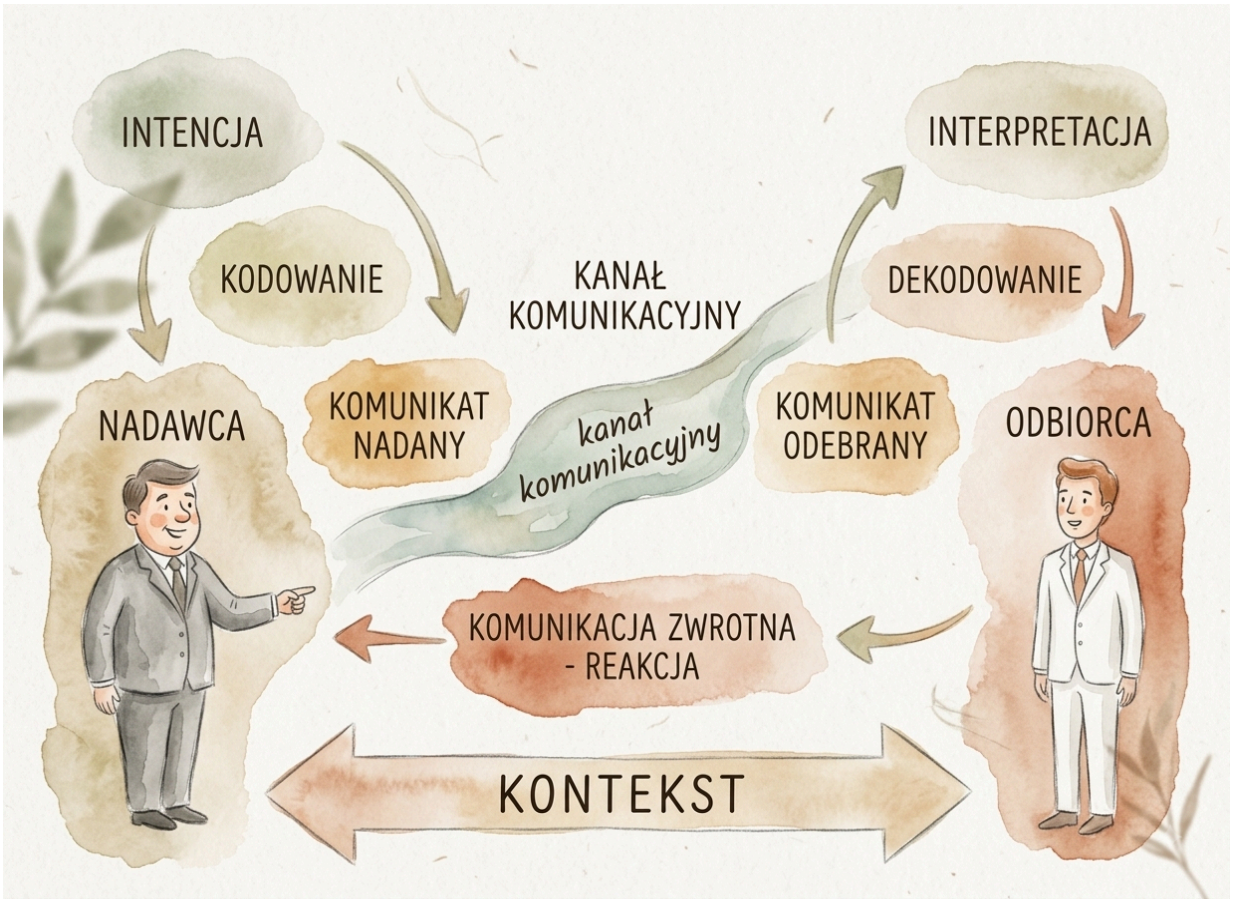
[50] Por. L. Słupek, Komunikowanie intrapersonalne, w: W. Pisarek (red.), Słownik terminologii medialnej, Warszawa 2006, s,100.

[51] J. Stankiewicz, Komunikowanie się w organizacji, Wydawnictwo Politechniki Zielonogórskiej, Zielona Góra 1998, s. 59.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

- sprzężenie zwrotne (komunikacja zwrotna);
- kontekst i zakłócenia.

Uproszczony model przedstawiono na rysunku poniżej:



Rysunek 6 Uproszczony model komunikacji
Źródło: opracowanie własne na podstawie M. Argyle, Psychologia stosunków międzyludzkich, Warszawa 1991; B. Dobek-Ostrowska, Komunikowanie polityczne i publiczne, Warszawa 2007,M. Gołębiowska, Sposoby skutecznej komunikacji nauczyciela z uczniem, „Forum Pedagogiczne" nr 2014/1.

Dokonując wyboru kanału komunikacji nadawca i odbiorca powinni zwrócić uwagę na fakt, że sposób komunikacji jest również komunikatem, w którym istotnym elementem jest umiejętność posługiwania się środkami służącymi komunikacji. W sposób szczególny ma to znaczenie w komunikacji pośredniej, w której kanały komunikacji mogą zniekształcać nadawaną i otrzymywaną informację. Sprzężenie zwrotne, rozumiane również jako reakcja odbiorcy na komunikat nadawcy, także zawiera informacje: między innymi o nastawieniu oraz postawach odbiorcy wobec nadawcy i jego komunikatu.

Komunikacja bezpośrednia przebiega w określonym miejscu, czasie oraz okolicznościach np. warunkach. Uczestników komunikacji cechuje określony poziom wiedzy i doświadczenia, ale również określone samopoczucie, które może w trakcie komunikacji ulegać zmianom pod wpływem nadawanych i odbieranych komunikatów. Ponadto w otaczającym środowisku mogą być czynniki zakłócające np. hałas lub wpływające na samopoczucie uczestników komunikacji. Czynniki te mogą wpływać na jakość komunikacji modyfikując kodowanie, dekodowanie i skuteczność samego przekazu.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

Proces kształcenia polega w swojej istocie na komunikacji, można powiedzieć, że kształcenie to specyficzna forma komunikacji, której celem jest spowodowanie zmian w osobie kształconej np. nabycie przez nią nowych wiadomości, umiejętności, postaw czy ogólnie kompetencji.

Warto zwrócić uwagę na fakt, że każde działanie w toku procesu uczenia się – nauczania to akt komunikacji interpersonalnej (między nauczycielem a uczniem) lub intrapersonalnej (dialog wewnętrzny czyli samokształcenie lub samowychowanie).

W takim ujęciu edukacja będzie specyficznym rodzajem procesu komunikacji między ludźmi (lub dialogu wewnętrznego), których świadomym (lub według niektórych definicji również nieuświadomionym) celem będzie zmiana o charakterze wychowawczym lub kształceniowym.

Komunikacja w procesie uczenia się - nauczania stacjonarnego

Analizując zjawisko komunikacji w kontekście kształcenia powinniśmy spojrzeć na nie z perspektywy procesu uczenia się – nauczania oraz przeanalizować jako proces inter i intra -personalny. Oba te punkty widzenia pozostają ze sobą w ścisłym związku.

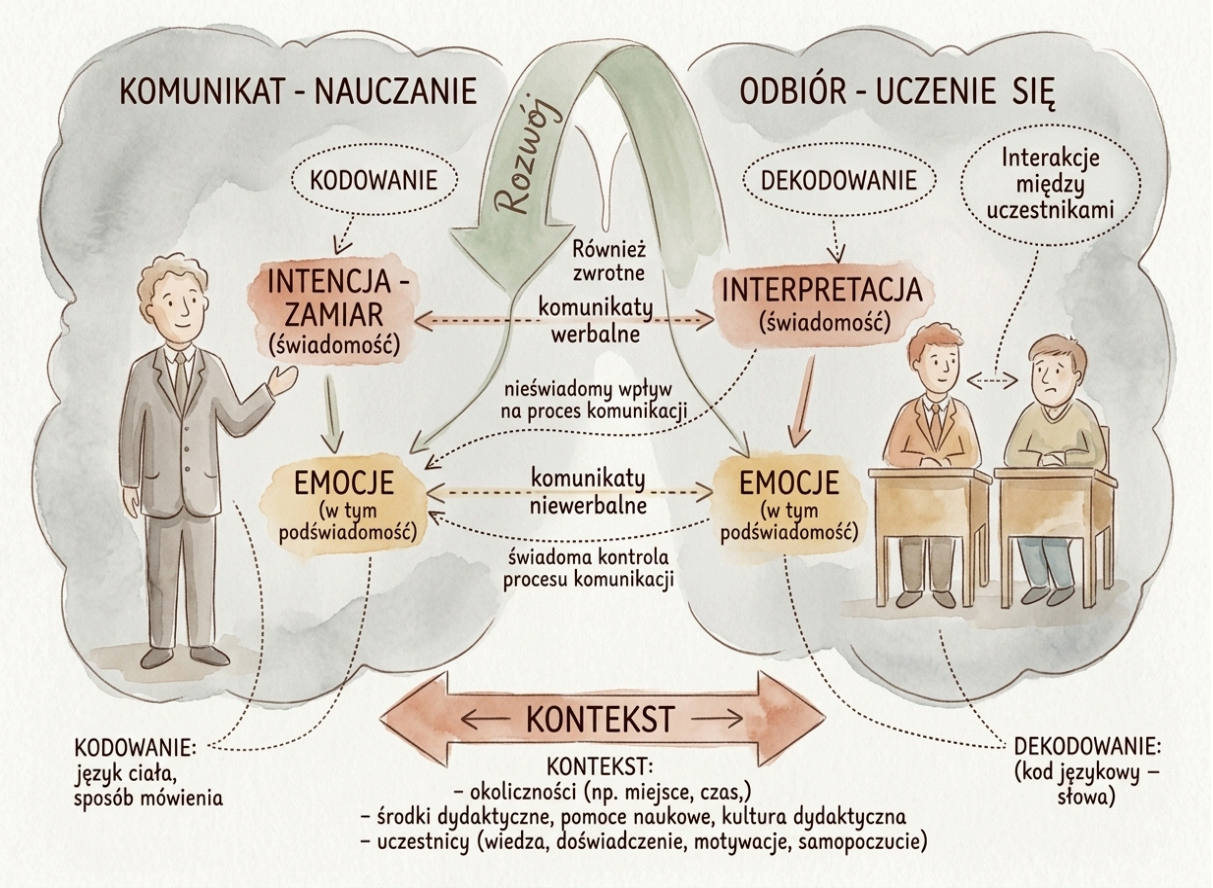
Wyboru formy dokonują uczestnicy procesu komunikacji, zależy on od treści komunikatu, warunków jego przekazywania, rodzaju odbiorcy, nadawcy i planowanych efektów. Warto zauważyć, że: *„wyniki badań przedstawiają jednoznacznie, iż nauczyciele skutecznie porozumiewają się z uczniami w klasie, stosując przede wszystkim kontakt wzrokowy (utrzymywanie tego kontaktu, gdy się ucznia o coś pyta, jak również w momencie oczekiwania na jego odpowiedź) oraz to jaką odpowiednią mimikę twarzy”.*[52]

Jednak podkreślić należy, iż w swojej istocie jest to zjawisko nader złożone i zależne od wielu współwystępujących i współzależnych czynników ilustruje to rysunek nr 7.

Komunikacja od strony wykładowcy, instruktora, trenera, który jest zwykle (chociaż nie zawsze) w roli nadawcy, polega na przekazywaniu studentowi- słuchaczowi, który zazwyczaj jest odbiorcą, na poziomie świadomym komunikatu werbalnego, wynikającego z założeń dydaktycznych lub stawianych sobie celów. Komunikat ten jest intencjonalny. Jednocześnie nauczyciel przesyła świadomy a często również nieuświadomiony, a wynikający z intencji oraz mogący wynikać z emocji, komunikat niewerbalny (niekiedy również werbalny) zakodowany za pomocą słów i reguł użytego języka oraz wynikającego z emocji i mogącego brać swój początek z intencji komunikatu niewerbalnego, za pomocą mowy ciała. Od strony studenta/słuchacza - odbiorcy komunikacja polega na odebraniu komunikatu werbalnego i niewerbalnego przekazanego oraz jego odkodowaniu oraz interpretacji tegoż komunikatu. Dzieje się to również na poziomie świadomym i nieświadomym.

[52] M. Gołębiowska, Sposoby skutecznej komunikacji nauczyciela z uczniem, „Forum Pedagogiczne” nr 2014/1, s.148; por. też B. Sufa, Komunikacja niewerbalna. O porozumiewaniu się nauczycieli i uczniów w edukacji wczesnoszkolnej, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2008, s. 58-59.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA



Rysunek 7 Komunikacja w procesie uczenia się - nauczania stacjonarnego
Źródło: opracowanie własne

Zwykle komunikacja rodzi skutek - reakcję, ale niestety nie zawsze jest to skutek zamierzony i dlatego nie każda komunikacja i nie każda edukacja jest skuteczna. Wynikiem efektywnej komunikacji w procesie nauczania-uczenia się jest wywieranie zamierzonego wpływu, czyli wywoływanie przez nadawcę komunikatu określonego zachowania, zmiany po stronie odbiorcy tego komunikatu np. poszerzenie jego repertuaru kompetencji, wiadomości, umiejętności itp. Dlatego uważamy, że efektywna komunikacja z punktu widzenia nauczyciela niezależnie czy w wypadku nauczania dorosłych czy dzieci lub młodzieży to taka, która wywołuje po stronie uczniów, studentów, słuchaczy zachowanie antycypowane przez nadawcę (wykładowcę). Świadomy nauczyciel, wykładowca kontroluje treść nadawanego komunikatu, czego skutkiem powinno być usunięcie z niego części nieświadomej (lub jej redukcja) oraz kontrolowanie komunikatów niewerbalnych, tak by służyły założonym celom edukacyjnym. Jest to jednym z podstawowych postulatów NLP (programowania neurolingwistycznego).

Skuteczna komunikacja z punktu widzenia dorosłego ucznia polega na odczytaniu i zrozumieniu (otrzymanego) komunikatu zarówno w jego części świadomej, jak i nieświadomej. Uczeń dorosły zazwyczaj w mniejszym lub większym stopniu jest świadomym odbiorcą, który w znaczącym stopniu lub w pełni kontroluje wpływ, jaki ma na niego odbierany komunikat, zazwyczaj więc nie dopuszcza, aby wpływ ten przebiegał poza jego świadomością. Świadomość odbieranych komunikatów w szczególności zapobiega psycho-manipulacjom, co ma niebagatelne znaczenie w różnych sytuacjach, przykładowo, gdy spotykamy się z osobami nieetycznymi.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

Zarówno w przypadku nadawcy, jak i odbiorcy, procesy świadome i nieświadome pozostają w permanentnej relacji i zależności, wpływając tym samym wzajemnie na efekt procesu komunikacji. Ponieważ w wypadku komunikacji bezpośredniej dziejącej się sali wykładowej i mającej często charakter zwrotny, wpływ ten bywa znaczący i wzajemny.

Mówiąc o komunikacji w sali wykładowej nie można również pominąć znaczenia interakcji między uczestnikami kształcenia – uczniami, studentami, słuchaczami, których obserwatorem jest również wykładowca, a które również mogą wpływać na przebieg procesu dekodowania i zapamiętywania. Jest tak między innymi dlatego, że zachowania i interakcje uczestników zajęć bezpośrednio wpływają między innymi na ich uwagę czy spostrzeganie.

Omawiając zjawisko komunikacji w procesie kształcenia należy wrócić jeszcze do wspomnianej jedynie kwestii kontekstu. W procesie edukacyjnym jest to czynnik szalenie istotny, który zawiera w sobie zarówno okoliczności takie jak np. miejsce, czas czy klimat (pogodę), jak i okoliczności determinujące sposób udziału uczestników w tym, między innymi, wiedzę, doświadczenie, samopoczucie a również wzory społeczne zachowań. Ważnym czynnikiem kontekstualnym mogą być również środki dydaktyczne, pomoce naukowe i kultura dydaktyczna, które również mają wpływ, a niekiedy są czynnikiem determinującym stopień, w jakim komunikat skierowany do ucznia jest bogaty i uwzględnia zróżnicowane preferencje poznawcze uczestniczących w procesie uczących się. W tym sensie ważnym wsparciem komunikacji mogą być środki dydaktyczne i multimedia, które pozwalają kompetentnemu nauczycielowi przygotować atrakcyjniejsze i łatwiejsze w odbiorze komunikaty (lekcje materiały itp.) a w konsekwencji użyteczniejsze dla procesu uczenia się uczniów.

W edukacji organizowanej dla osób dorosłych należy pamiętać zarówno o aktualnych możliwościach, jak i tradycyjnych uwarunkowaniach. Komunikat przekazany przez nauczającego może mieć współcześnie różne formy i zawierać przekaz zakodowany zarówno w słowa, jak i w rozmaite sygnały komunikacji niewerbalnej oraz dzięki możliwościom nowoczesnej techniki mogą to być również rozmaite, dźwięki, obrazy, znaki, piktogramy, diagramy, animacje oraz rozmaite połączenia tychże. Determinantem wyborów i zastosowanych form technik i technologii jest kompetencja uczestników procesu, nauczycieli ale również uczniów.

Komunikacja w kształceniu z wykorzystaniem środków przekazu i edukacji zdalnej

Teoretyczne ujęcie zagadnienia komplikuje się gdy podejmujemy kształcenie dorosłych z wykorzystaniem nowych technologii (w tym Internetu). Kształcenie zdalne wiąże się zwykle z pojęciem kształcenia na odległość. Warto w tym miejscu dokonać w perspektywie edukacyjnej pewnego istotnego rozróżnienia. Otóż w moim przekonaniu, czym innym jest prowadzenie zajęć synchronicznych z wykorzystaniem środków technicznych np. charakterystycznych dla telekonferencji lub np. radia, a czym innym jest kształcenie zdalne, określane niegdyś jako korespondencyjne, lub z języka angielskiego dystans-learning. **W swojej istocie różnica ta polega na jednoczesności kontaktu. Wykładowca i słuchacz, który pozostają w równoczesnym kontakcie prowadzonym z wykorzystaniem środków technicznych pozostają w innej relacji niż ta jak jest w kształceniu zdalnym.** Różnic jest kilka, ale kluczowe jak mniemam to:

- jednoczesne i wspólne rozwiązywanie problemów;
- wymiana informacji (informacji zwrotnej) bez opóźnienia i przerywania procesu poznawczego;

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

- natychmiastowa lub względnie natychmiastowa informacja zwrotna.

Forma takiego kształcenia ma wiele zalet, między innymi pozwala na komunikację w sytuacji odległości lub np. choroby jednego z uczestników. Czyni ona edukację bardziej dostępną, zwłaszcza w sytuacji gdy uczniowie są grupą rozproszoną. Klasyczna definicja kształcenia na odległość, przywoływana za UNESCO, określa edukację zdalną jako korespondencyjną: *„Edukację prowadzoną przez pośrednictwo i pomoc poczty bez kontaktów bezpośredniej edukacji między nauczycielem a uczniem. Kształcenie jest realizowane przez pisane lub drukowane i nagrane materiały przesyłane do ucznia, którego postępy są ustalone przez pisemne lub drukowane ćwiczenia przekazywane nauczycielom do kontroli i poprawy, a następnie zwracane uczniom z uwagami i oceną".*[53]

Warto zauważyć, że te formy kształcenia w Polsce nie są novum. Nauczanie na odległość prawdopodobnie jako pierwszy w Polsce zainicjował ponad 200 lat temu Uniwersytet Jagielloński. W 1776 r. podjęto tam próby prowadzenia wykładów dla osób spoza uczelni, stosując metody nauczania korespondencyjnego.

Na potrzeby niniejszych rozważań przyjmiemy definicję, proponowaną już wcześniej[54], uwzględniającą możliwości cyfrowych technologii. **Określa ona nauczanie zdalne jako kształcenie, w którym nauczający znajduje się w dystansie przestrzennym, lub innym uniemożliwiającym lub utrudniającym bezpośredni a niekiedy również czasowym kontakt, z kształcącym się.** Proces nauczania jest pobudzany i kierowany przez nauczyciela w sposób pośredni i ciągły za pomocą różnych mediów, pozwalających pokonać dystans. Istotne jest zachowaniem kontaktu (najlepiej bezpośredniego) jego uczestników (interakcja), charakterystycznego dla możliwości współczesnych mediów.[55] Kształcenie zdalne do tej pory w Polsce nie rozwijało się dynamicznie, mimo wielu ciekawych i wartościowych inicjatyw. W odróżnieniu od niektórych krajów rozległych obszarowo lub słabo zaludnionych czy wspólnot żyjących w dużym rozproszeniu, w Polsce bezpośrednia komunikacja z wyższą uczelnią lub ośrodkiem kształcenia dorosłych jest relatywnie nieskomplikowana i niedroga. Okoliczności jednak wymusiły na nas dystans uwarunkowany niepokojem o życie i zdrowie. Konieczność ta zrewidowała stanowisko władz oświatowych i uniwersyteckich. Konieczny w walce z epidemią dystans między ludźmi wymusił przeniesienie aktywności edukacyjnej do Internetu, co znacząco zmieniło proces komunikacji w edukacji.

Komunikacja w edukacji zdalnej i procesie kształcenia z wykorzystaniem nowych technologii jest w pewien oczywisty sposób podobna do edukacji bezpośredniej, ale równocześnie z wielu względów znacząco inna. Kwestia trudności wiąże się tu bardziej z problemem kompetencji i przyzwyczajenia niż istotnymi trudnościami. Najlepszym dowodem jest fakt, iż od lat uczeni, bynajmniej nie młodego pokolenia stosują nowoczesne metody komunikacji ze światem i tą

[53] J. Półturzycki: Edukacja dorosłych za granicą. Wyd. Adam Marszałek, Toruń 1998, s. 302 – 303.

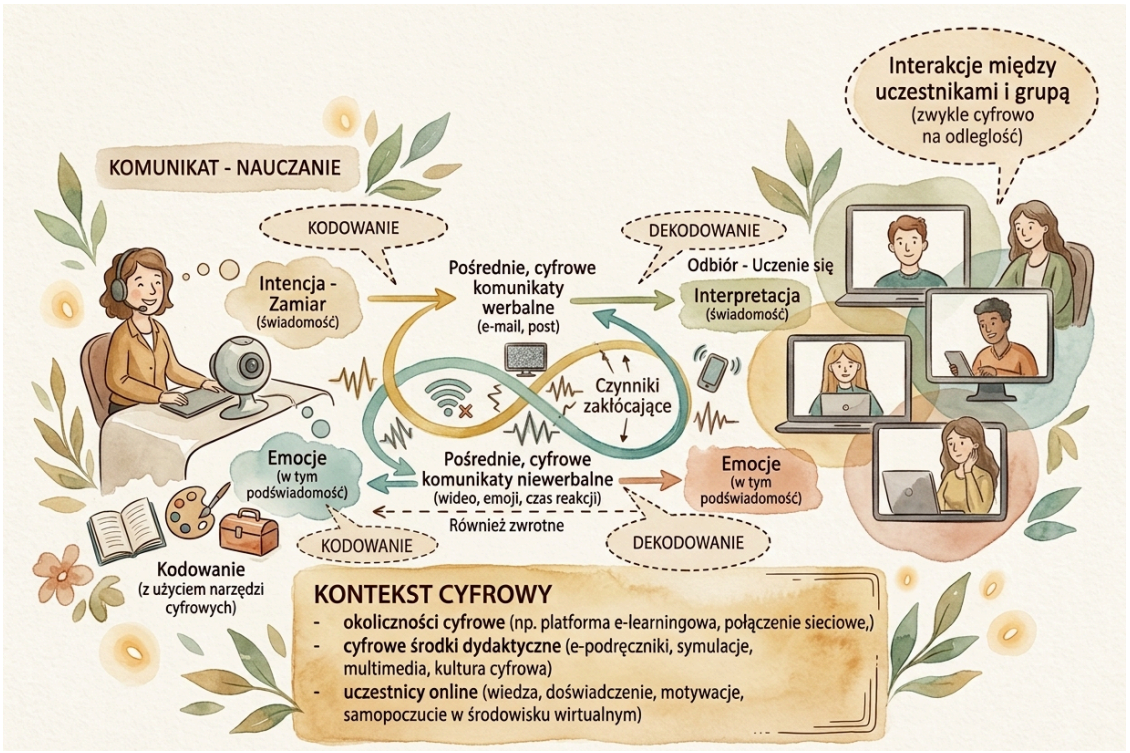
[54] Jakub Jerzy Czarkowski, Komunikacja w kształceniu na odległość realizowanym z wykorzystaniem technologii cyfrowych, w: D. Siemieniecka, K. Majewska (red.), Teoretyczne i praktyczne aspekty pedagogiki medialnej, UMK, Toruń 2021.

[55] Por. A. K. Stanisławska: Różnice i podobieństwa, zalety i słabości nauczania przez Internet versus nauczanie tradycyjne, [w] Konferencja szkoleniowa „E-learning w szkolnictwie wyższym". Bydgoszcz, 2003; M. Tanaś: Teoretyczno-metodyczne uwarunkowania rozwoju kształcenia na odległość, w: Z. Kramek (red.),Teoretyczno-metodyczne podstawy rozwoju e-learningu w edukacji ustawicznej, Instytut Technologii Eksploatacji - Państwowy Instytut Badawczy, Radom, 2007; J. J. Czarkowski, E-learning dla dorosłych, Difin, Warszawa, 2012.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

drogą z powodzeniem prezentują swoje stanowiska jak i upowszechniają wiedzę[56]. Kluczową kwestią zmieniającą zakres i sposób komunikacji, a w szczególności jej kanały, jest dystans.

Zjawisko to możemy przedstawić następująco:



Rysunek 8 Komunikacja w kształceniu z wykorzystaniem środków przekazu i edukacji zdalnej, Źródło: opracowanie własne.

Proces komunikacji z jednej strony nie uległ zmianie jeżeli chodzi o jego elementy. Podobnie jak poprzednio posiada on elementy, których jesteśmy i nie jesteśmy świadomi. Jednak uległ zmianie kanał komunikacyjny, który jako medium wykorzystuje - zazwyczaj sieć internetową. Jest to komunikacja, która może mieć charakter masowy. Chociaż ta kwestia dla uczonych prowadzących kilkusetosobowe wykłady nie jest czymś szczególnie nowym.

To właśnie tworzący się dystans znacząco zmienia charakter komunikacji, ponieważ medium niezależnie od tego, jaki jego aspekt zostanie wykorzystany i czy zostanie wykorzystany jest zawsze filtrem dla nadawanego komunikatu, natomiast pozostaje kwestią otwartą, na ile świadomie wykorzystywanym filtrem. Co ciekawe, mimo że z metodycznego punktu widzenia większe różnice są między kształceniem zdalnym np. e-learningiem, niż kształceniem równoczesnym z wykorzystaniem środków technicznych, to jednak w odbiorze nauczycieli i uczniów właśnie ta różnica – pojawienie się pośredniczącego medium czyli wprowadzenie wykładu wideo w miejsce wykładu stacjonarnego, wywołuje większe niepokoje i przynosi rozmaite trudności. W moim przekonaniu, jest to kwestia kompetencji i stereotypów, których znaczące przełamanie wymusiła pandemia. Znaczącą kwestią w komunikacji, wykorzystywaną w procesie edukacyjnym, było medium, które mu służy. Od kompetencji nauczyciela będącego nadawcą i ucznia-studenta-słuchacza będącego w tym momencie odbiorcą zależy skuteczność

[56] P. Toczyski, Jak mądrość cyfrowa w powiązaniu z mądrością życiową umożliwia realizację archetypu mędrca w internecie; przykład bloga prof. Andrzeja Jaczewskiego, w:J.Wojtycza (red.), O harmonijny rozwój człowieka, Myśl pedagogiczna Profesora Andrzeja Jaczewskiego, KA im JF Modrzewskiego, Kraków 2019.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

przekazu. Ograniczenia w możliwości znalezienia równie skutecznej a może nawet skuteczniejszej formy przekazu od tradycyjnych wykładów, często są uwarunkowane lękiem przed nowym, brakiem kompetencji lub stereotypami. Również obecnie istnieją i realizowane są rozmaite programy edukacyjne w telewizji czy radiu. Są również realizowane programy edukacyjne z wykorzystaniem druku. Media te wymagają znaczących nakładów i występuje ograniczona liczba nadawców – osób, które mogą je wykorzystywać do realizacji komunikatów edukacyjnych i procesu nauczania z ich pośrednictwem. Wiązało się to również z pewnym ograniczeniem, a nawet modyfikowaniem treści. Tak rozumiane media masowe są jednocześnie środkami dyfuzji oraz środkami wyrazu, które kieruje się nie do jednostek jako indywidualnych odbiorców, ale do zamierzonej publiczności o określonych pożądanych cechach psycho-społecznych oraz kulturowych. Charakterystycznymi cechami komunikowania z pośrednictwem tych typów mediów masowych jest więc pośredniość procesu, opóźnienie w sprzężeniu zwrotnym. Powinien je również cechować profesjonalizm nadawcy. Ważnym elementem jest tu anonimowość odbiorców oraz okrojony sposób odbioru komunikatów. W niektórych teoriach zwraca się również uwagę na znaczącą rolę tak zwanego gatekeepera czyli swoistego selekcjonera, będącego *„osobą decydującą o tym, które informacje i w jakiej formie (filtrowanie) będą rozpowszechniane. Inaczej ujmując, rozstrzyga on, które informacje wejdą do obiegu, a które nie”.*[57]

Wespół z pojawieniem się, a zwłaszcza upowszechnieniem i gwałtownym rozwojem Internetu, sytuacja uległa zmianie. Dominującymi mediami w edukacji stały się media cyfrowe i Internet. Warto również za Walerym Pisarkiem wspomnieć, że: *„rozwój techniki informacyjnej powoduje zatarcie granic między różnymi odmianami medialnej (zmediatyzowanej) komunikacji społecznej i powstanie komunikacji multimedialnej”.*[58] Istotna dla środowiska edukacji dorosłych różnica dystansu i pojawienie się nowego (zasadniczo ten kanał ma około 30 lat, a my wciąż mówimy o nim jako o nowym) kanału komunikacji, stwarza nową perspektywę. Przede wszystkim dystans dotyczy nie tylko relacji wykładowca – student. Jest on obecny również między studentami. Oznacza to, że nowe formy komunikacji również między uczniami-studentami niosą ze sobą inne ważne okoliczności procesu uczenia się-nauczania. Jednocześnie zmienił się charakter dystansu w porównaniu z tradycyjnymi mediami masowymi stał się on znacząco mniejszy (jednak wciąż obecny). Medium, nawet tak interaktywne jak Internet, pozostaje filtrem i chociaż niekiedy nasi studenci o tym zapominają, to warto uzmysłowić sobie a niekiedy również im, że „czym innym jest obserwacja głodnego lwa na ekranie, a czym innym pobyt w klatce z lwem, w szczególności głodnym”. Kwestia ta będzie w dalszym ciągu jeszcze analizowana, jednak mówiąc o komunikacji należy o tym fakcie pamiętać.

Równocześnie ogromna interaktywność Internetu i mediów cyfrowych pozwala obecnie każdemu na redagowanie i publikowanie komunikatów, każdy praktycznie może stać się nadawcą, kluczowym ograniczeniem jest tu kompetencja, a znacznie mniejszym dostęp do odpowiedniego sprzętu czy technologii. Zwiększa to w sposób znaczący możliwości w zakresie szybkości i intensywności reakcji studentów/słuchaczy ale równocześnie pozwala na zwiększenie wymagań nauczyciela, który może oczekiwać redagowania szybkich odpowiedzi, udziału w dyskusji, pracy zespołowej studentów-słuchaczy itp. Możliwość utrzymywania komunikacji między studentami pozwala również na budowanie zespołów zadań, co pozwala na

[57] M. Szpunar, Wokół koncepcji gatekeepingu. Od gatekeepingu tradycyjnego do technologicznego, [w:] I. Fiut, red. Idee i myśliciele, Kraków 2013.., s. 57.
[58] W .Pisarek, Komunikacja społeczna, w: Tenże (red.), Słownik terminologii medialnej, Warszawa 2006, s,100.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

rozmaite zastosowania metody projektów, metod zadaniowych czy gier dydaktycznych oraz różnych innych form współpracy między nimi. Można wskazać pewne cechy wspólne komunikacji w Internecie i komunikacji tradycyjnej. Wśród nich w szczególności warto wskazać:

- dynamiczny charakter;
- wzajemne oddziaływanie odbiorcy i nadawcy na siebie, które ma swoja specyfikę, ale może być równie, a w niektórych przypadkach nawet bardziej intensywne;
- kształtowanie się procesów społecznych, wiążący się z tym, iż komunikacja nie jest oderwana od drugiego człowieka, ale dotyczy przynajmniej dwóch osób, przy czym nie powinno się traktować ich w sposób tożsamy z procesami społecznymi w naturze;
- możliwość wykorzystanie określonej symboliki zrozumiałej dla dwóch stron, a również grupy, a także oznaczeń związanych czy to z daną kulturą, czy też kontekstem, w którym są one używane, co umożliwia budowanie wzorów kultury czy odniesienia porównawczego.

Komunikacja z wykorzystaniem nowych mediów ma również wpływ na emocje jej uczestników. W bezpośrednich relacjach wyrażamy emocje w bardzo naturalny, niekiedy specyficzny dla nas sposób np. mówiąc o nich, krzycząc, śmiejąc się, gestykulując, przy czym świadczą o nich nie tylko wypowiadane słowa, ale też np. ton głosu. W komunikacji za pośrednictwem sieci jest to głównie słowo, często jedynie pisane, niekiedy występują tak zwane emotikony, znaki wyrażające nasze uczucia. Możliwy jest oczywiście kontakt wzrokowy – w komunikacji przez Internet istnieją liczne narzędzia pozwalające na taki kontakt, jest on jednak ograniczony w porównaniu z salą wykładową czy miejscem, w którym odbywają się ćwiczenia. Ograniczona komunikacja nie daje nam obrazu naszego rozmówcy do jakiego jesteśmy przyzwyczajeni w naturze. Często więc posługujemy się rozmaitymi atrybucjami lub złudzeniami, które pomagają nam zrozumieć sytuację i niejako uzupełnić luki w obrazie[59]. Nauczyciel często na podstawie przesłanek (lub właśnie atrybucji) zakłada, lub inaczej domyśla się, na podstawie niepełnych lub bardzo fragmentarycznych spostrzeżeń, jakie są = emocje ucznia/studenta/słuchacza, jego nastawienie, stosunek do realizowanych treści lub podejmowanych zadań. Niekiedy w sytuacji komunikacji bez obrazu dotyczy to również wyglądu zewnętrznego. Oczywiście wiele może powiedzieć nam o studencie lub słuchaczu to, co prezentuje on swoją wypowiedzią, np. jaka jest jej stylistyka czy forma tego przekazu. Jednak może być to również sytuacja, w której nie będziemy mieli pewności co do samodzielności studenta przy budowaniu wypowiedzi. Szalenie istotne w pracy nauczyciela akademickiego jest rozwijanie umiejętności komunikacyjnych w tym obserwacji, które pomagają nam poznawać naszych studentów/słuchaczy. Z tego względu szczególnie istotne jest koncentrowanie się na profesjonalnym i jednocześnie pełnym zrozumienia oraz empatii podejściu do studenta/słuchacza, ponieważ trzeba pamiętać, że on również może mieć kłopoty o charakterze komunikacyjnym. Warto również pamiętać o wzmagających komunikat werbalny materiałach np. przyciągającej oko witrynie internetowej, czy też sprawiającym pozytywne wrażenie blogu, materiale pisanym itp.

Kształcenie jako spotkanie

Perspektywa spotkania osób

Współczesna pedagogika oraz andragogika coraz częściej podkreślają, że kształcenie nie może być sprowadzane wyłącznie do przekazu informacji czy realizacji programu nauczania. Jego

[59] Por. B. Wojciszke, Dane i pseudodane w procesie spostrzegania ludzi, w: M. Kofta i T Szustrowa (red,), Złudzenia, które pozwalają żyć, PWN Warszawa 2001.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

najgłębszy sens odsłania się wtedy, gdy zostaje ono rozumiane jako **spotkanie osób**, wydarzenie relacyjne, które otwiera przestrzeń dialogu, wzajemnego zrozumienia i współtworzenia znaczeń. Carl Rogers podkreślał, że prawdziwe uczenie się przebiega najpełniej w atmosferze „autentyczności, akceptacji i empatii”[60], co jednoznacznie sytuuje edukację w wymiarze spotkania osobowego. Niniejszy esej rozwija tę myśl, ukazując kształcenie jako spotkanie w perspektywie humanistycznej, dialogicznej, andragogicznej oraz personalistycznej.

Edukacja jako spotkanie zakłada ujęcie jej nie jako technicznego procesu przekazu treści, ale jako **relacji międzyosobowej**. Carl Rogers wskazywał, że nauczyciel — aby umożliwić uczenie się — musi być „*osobą autentyczną, bez maski roli*”[61]. Spotkanie w edukacji odbywa się zatem pomiędzy osobami, nie pomiędzy rolami. W podobnym duchu wypowiadał się Abraham Maslow, który pisał, że człowiek rozwija się najpełniej w relacjach, które wzmacniają jego możliwość samorealizacji[3]. Edukacja, która nie jest relacyjna, traci swój humanistyczny fundament.

Najgłębszą interpretację tego wymiaru oferuje jednak **personalizm**. Emmanuel Mounier podkreślał, że „osoba istnieje tylko poprzez spotkanie z innymi osobami”[62] — spotkanie jest więc wydarzeniem konstytutywnym dla rozwoju człowieka. Karol Wojtyła rozwijał tę intuicję, ukazując, że autentyczne spotkanie zakłada uznanie godności drugiej osoby oraz przyjęcie za nią odpowiedzialności. Z tej perspektywy edukacja staje się wydarzeniem osobowym: przestrzenią, w której osoba spotyka osobę, a proces ten umożliwia wzajemny rozwój.

Taka wizja kształcenia jest nieczęsta. Jak zauważa Bogdan Śliwerski owo wykluczanie personalizmu jako optyki w procesach kształcenia i wychowania jest związane z pewnym uwarunkowaniem sytuacyjno-historycznym.

> *Nurtem wychowania, który od kilkudziesięciu lat zmaga się ze swoim prawem do rozwoju i aplikacji w praktyce szkolnej jest pedagogika personalistyczna. Jej sytuacja, mimo zmiany ustroju z totalitarnego na demokratyczny, nie zmieniła się. Zanim zastanowię się nad tym, jakie są tego powody, przytoczę kilka publicznych wypowiedzi polityków i naukowców, które wskazują na pojawiającą się negację pedagogiki personalistycznej w odniesieniu do polskiej polityki oświatowej. Odrzucanie personalizmu w naukach o wychowaniu miało jeszcze tak niedawno, bo w okresie realnego socjalizmu, zapobiec rozumowaniu, że istnieją jakiekolwiek inne od marksistowskiej koncepcje wychowania czy nauczania, które zasługiwałyby na pozytywną ocenę. Nieobecność badań i literatury specjalistycznej na temat pedagogiki personalistycznej w naszym kraju spowodowana była jedynie względami natury politycznej i ideologicznej. Socjalizm nie dopuszczał do głosu innej wizji świata, w tym kształcenia i wychowania, niż te o proweniencji marksistowskiej. Na domiar tego wszelkie badania komparatystyczne ówczesnej myśli pedagogicznej miały na celu wykazanie, że wszystkie prądy – poza marksistowskim – pod pozorem walki o wolność, godność człowieka i narodów służyły wzmocnieniu, uzasadnieniu i utrzymaniu ustroju kapitalistycznego, opartego na nierówności klas.*[63]

Postrzegani kształcenia jako spotkania ucznia i nauczyciela, wykładowcy i słuchacza czy mentora i podopiecznego niesie ze sobą istotne znaczeniowo i procesualnie konsekwencje.

Spotkanie to okazja i możliwość podjęcia dialogu. W pedagogice dialogicznej szczególne miejsce zajmuje Paulo Freire. Krytykował on „bankową” koncepcję edukacji, w której nauczyciel „wpłaca” wiedzę do „pustych kont” uczniów. Freire pisał, że „dialog jest spotkaniem ludzi, którzy wspólnie

[60] C. R. Rogers, *Freedom to Learn*, Columbus: Charles Merrill, 1969
[61] Tamże s. 114.
[62] E. Mounier, Personalizm, Warszawa: PAX, 1960, s. 45.
[63] B. Śliwerski Współczesny spór o istotę i zakres wychowania personalistycznego w Polsce, „Annales. Etyka w życiu gospodarczym” 2011, vol. 14, nr 2, s. 11; por. też M. Nowak, Pedagogika personalistyczna w Kwieciński Zbigniew, Śliwerski Bogusław (red.) Pedagogika. Podręcznik akademicki, PWN Warszawa 2019 s. 487-508.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

nazwą świat”[6]. Dialog to nie monolog nauczyciela — to współtworzenie znaczeń. Wymaga otwartości, wzajemnego słuchania, stawiania pytań i gotowości do zmiany. Spotkanie edukacyjne staje się wydarzeniem wzajemnego poznawania siebie i świata. Perspektywa dialogu zostaje pogłębiona w filozofii Martina Bubera. Relacja edukacyjna powinna mieć charakter „Ja–Ty”, a nie „Ja–To”, co oznacza, że uczestnicy traktują się jak osoby, nie obiekty działań[7]. Takie spotkanie stwarza warunki do rzeczywistego uczenia się.

Doświadczania i współdoświadczanie

Proces kształcenia jako spotkanie można i warto postrzegać również w kontekście doświadczenia i współdoświadczania. Jest to postulat i perspektywa często podkreślana w andragogice. Edukacja dorosłych szczególnie silnie pokazuje, że uczenie się jest spotkaniem z doświadczeniem własnym i innych. Malcolm Knowles wskazywał, że podstawowym zasobem uczącego się dorosłego jest jego „*bogate doświadczenie życiowe*”, które „*stanowi fundament uczenia się*”[64]. Peter Jarvis rozwija tę perspektywę, pisząc, że uczenie się dorosłych jest „*procesem, w którym jednostka konfrontuje swoje doświadczenie z rzeczywistością społeczną, przekształcając je w wiedzę*”[65]. Spotkanie edukacyjne jest zatem spotkaniem doświadczeń — przestrzenią, w której uczestnicy nie tylko przyswajają informacje, ale reinterpretują swoje biografie.

Dorośli uczą się przede wszystkim poprzez wymianę doświadczeń, dyskusję, konfrontację perspektyw i refleksję. Spotkanie z drugim człowiekiem staje się bodźcem do autotransformacji i rozwoju a w perspektywie personalistycznej również do współprzeżywania i poznawania wartości. Według wspomnianych już personalistów „*Myślenie według wartości zaczyna się tam, gdzie człowiek przestaje być dla człowieka rzeczą, a staje się osobą – kimś, kogo nie da się zastąpić, kimś jedynym*.”[66] **Ponieważ wartości są relacyjne,** nie są to statycznymi bytami, lecz **wezwaniami** pojawiającymi się w chwili relacji i współdziałania z innym człowiekiem. **Współprzeżywanie jest metodą poznania wartości.** Gdy człowiek wchodzi w los Drugiego z **empatią** lub **miłością**, doświadcza wartości (godności, dobra) w sposób bardziej realny i dogłębny, niż przez samo rozważanie intelektualne. Innymi słowy, autentyczne poznanie, że człowiek jest bezcenną **osobą**, dokonuje się poprzez **współprzeżycie** jego losu. Prowadzi to do postrzegania s**potkania jako przestrzeni wartości i tożsamości.** Spotkanie edukacyjne nie jest neutralne aksjologicznie — zawsze odbywa się w polu wartości. Personalizm ukazuje człowieka jako istotę wolną, odpowiedzialną i godną, a zatem edukacja musi respektować jego niezbywalną wartość. Emmanuel Lévinas podkreślał, że twarz drugiego człowieka „jest wezwaniem do odpowiedzialności”[67]. W edukacji oznacza to, że nauczyciel powinien widzieć w uczniu nie obiekt dydaktyczny, lecz osobę, której rozwój jest wartością samą w sobie. Spotkanie jako dialog wartości zakłada konfrontację różnych perspektyw, negocjację znaczeń i wspólne poszukiwanie prawdy. Edukacja w tym ujęciu staje się procesem, w którym człowiek rozwija nie tylko wiedzę, lecz także tożsamość i moralność.

Wzajemność

Kolejną konsekwencją przyjęcia kształcenia jako spotkania jest świadomość, iż autentyczne spotkanie zakłada **wzajemność**. Rogers pisał, że nauczyciel uczy się od swoich uczniów poprzez

[64] M. S. Knowles, *The Adult Learner*, Houston: Gulf Publishing, 1984, s. 44.
[65] P. Jarvis, Adult Learning in the Social Context, London: Croom Helm, 1987, s. 19.
[66] Józef Tischner, *Myślenie według wartości*, Kraków: Znak, 1993, s. 119.
[67] E. Levinas, *Totality and Infinity*, Pittsburgh: Duquesne UP, 1969, s. 199.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

konfrontację własnych przekonań z ich perspektywami[68]. Personalizm umacnia tę intuicję: osoba rozwija się poprzez kontakt z inną osobą.

Przyjmując optykę spotkania musimy również dostrzec czynniki, które utrudniają realizację prawdziwego spotkania między osobą nauczającą a osobą uczącą się. Rzeczywistość edukacyjna często utrudnia autentyczne spotkanie. Standaryzacja, masowość, presja wyników, biurokratyzacja oraz hierarchiczne modele nauczania tłumią dialog i podmiotowość.

Ważne jest również odpowiednie podejście do technologii, w tym cyfryzacji i edukacji online - choć oferują nowe możliwości, ważną kwestią jest dbałość, by nie ograniczały pełnego wymiaru relacji. W mojej ocenie fakt korzystania z technologii nie wyklucza człowieczeństwa w relacji, niesie jednak zagrożenia związane z wyborem łatwych dróg powodujących uproszczenia i standaryzacje, które w istocie przynoszą w miejsce wartości relacji, chaos i samotność. W efekcie braku uważności i czasu wprowadzania przymusu programowego lub kulturowego przyspieszenia osłabiamy możliwość zaistnienia spotkania w głębokim sensie i jak zauważa Jack Mezirow *„refleksyjną reinterpretację doświadczeń, która prowadzi do zmiany perspektywy"*[69]

Ukazanie kształcenia jako spotkania pozwala zrozumieć edukację w jej pełnym, humanistycznym i personalistycznym wymiarze. Spotkanie staje się fundamentem uczenia się — to w nim rodzi się dialog, refleksja, zrozumienie i rozwój. Bez spotkania edukacja traci swój sens: staje się procedurą zamiast wydarzeniem, transmisją zamiast dialogiem.

Kształcenie jako spotkanie przypomina, że człowiek staje się sobą poprzez drugiego człowieka — a nauczanie i uczenie się to przede wszystkim wydarzenia osobowe, relacyjne i transformacyjne.

Kształcenie, jako proces

Kształcenie jako zjawisko dynamiczne

Słowo „process" pojawia się u Jerome Bruner. W swojej koncepcji kształcenia jako procesu ("Proces kształcenia", 1960) tak rozumiane uczenie się-nauczanie jest rozwijającą się w czasie sekwencją działań, a nie jednorazowym aktem, autor ten podkreśla, że nauczanie to dynamiczne nabywanie struktury wiedzy, a nie tylko przyswajanie faktów.

Współczesna andragogika rozumie **kształcenie jako proces czyli zjawisko dynamiczne, trwające w czasie i głęboko zakorzenione w aktywności uczącego się człowieka**. Klasyczne definicje edukacji, ograniczone do przekazu wiedzy, okazują się niewystarczające, aby opisać złożoność i zmienność procesu uczenia się. Dlatego właśnie podejście procesualne stało się fundamentem myślenia o edukacji, zarówno w pedagogice ogólnej, jak i w edukacji dorosłych. Potwierdzają to liczni autorzy, którzy w swoich pracach zwracają uwagę na ciągłość, zmienność, aktywność i refleksyjność jako podstawowe cechy kształcenia. Ciągłość kształcenia jest jednym z najczęściej wskazywanych elementów jego jako procesu. W literaturze przedmiotu podkreśla się, że uczenie się rozciąga się na całe życie i nie kończy wraz z edukacją formalną. Carl Rogers pisał: *„Jedyną osobą, która jest wykształcona, jest ta, która nauczyła się uczyć i zmieniać."*[70] Podkreśla to, że edukacja nie jest stanem, ale procesem, który trwa tak długo, jak długo człowiek potrafi się zmieniać. Uczenie się ma więc charakter ciągły i otwarty. Podobnie Jerome Bruner, stojąc na

[68] C. Rogers, *On Becoming a Person*, Boston: Houghton Mifflin, 1961, s. 347.
[69] J. Mezirow, Transformative Dimensions of Adult Learning, San Francisco: Jossey-Bass, 1991, s. 12.
[70] C. Rogers, tamże, s. 276.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

odmiennych pozycjach teoretycznych wskazywał na długotrwałość procesu uczenia się, pisał: *„Zaczynamy od hipotezy, że każdego przedmiotu można skutecznie nauczać w intelektualnie uczciwej formie, każdego dziecka na każdym etapie rozwoju"*[71].

Kształcenie jako zjawisko niejednorazowe

Współcześnie kształcenie rozumiane jako uczenie się nauczanie postrzegane jest często jako proces F. Bereźnicki napisał: *„Uczenie się jest procesem zmiany, czyli twórczej adaptacji do zmieniających się warunków i wymagań rzeczywistości"*[72]. Oznacza to postrzeganie go jako ciągu następujących po sobie, powiązanych przyczynowo zdarzeń, działań lub zmian, prowadzący do określonego rezultatu.

Przyjęcie założenia, że kształcenie to proces oznacza również, że uczenie się nie zachodzi jednorazowo, ale poprzez kolejne etapy rozumienia, próbowania, błędów, korekt i powrotów. Peter Jarvis w swoim podstawowym dziele o uczeniu się dorosłych wskazuje: *„Uczenie się to zespół procesów, w których cała osoba – ciało i umysł – doświadcza danej sytuacji, zastanawia się nad nią i przekształca to doświadczenie."*[73] Co wskazuje, że uczenie się jest procesem rozwijającym się fazami: doświadczenie – refleksja – transformacja. Jest więc dynamiczne i zmienne. W podejściu procesowym kluczowa staje się więc aktywność uczącego się. Edukacja nie polega na biernym przyjmowaniu informacji, ale na działaniu, uczestnictwie i konstruowaniu wiedzy. Za Rogers`em można podkreślić aktywną rolę uczącego się: „Nie mogę nikogo niczego nauczyć. Mogę jedynie stworzyć środowisko, w którym będzie mógł się uczyć"[74]. **Kształcenie jako proces oznacza tworzenie możliwości dla stawania się ciągłej przemiany i rozwoju tożsamości.** Warto jest również przywołać opinię polskiej badaczki Haliny Solarczyk-Szewc:

> *W tym miejscu warto odwołać się do poglądów amerykańskiego psychologa – D. Kolba, który twierdzi, że zasadniczo każde uczenie się jest uczeniem się przez doświadczenie. W interpretacji K. Illerisa tak jawią się kluczowe dla podjętych rozważań elementy koncepcji Kolba. Po zestawieniu koncepcji uczenia się J. Piageta z koncepcją J. Deweya i K. Lewina doszedł on do wniosku, że wszystkie one ujmują uczenie się jako proces mający cztery fazy układające się w cykl: od konkretnego doświadczenia poprzez refleksyjną obserwację i abstrakcyjną konceptualizację do aktywnego eksperymentowania, czyli z powrotem do konkretnego doświadczenia.*
> *Według D. Kolba w każdym uczeniu się obecne są dwa wymiary: pojmowanie oraz transformacja, w której to, co zostało pojęte, jest przyswajane jako element psychicznych struktur uczenia się. Każdy z tych wymiarów rozciąga się między dwiema dialektycznie opozycyjnymi fazami cyklu uczenia się. Pojmowanie rozciąga się między aprehencją (bezpośrednie uchwycenie) i komprehencją (zrozumienie). Interesująca nas bardziej transformacja rozciąga się wzdłuż poziomej osi w kole uczenia się pomiędzy konsolidacją (refleksyjnym, zagęszczonym nakierowaniem na przedmiot), a ekstensją (poszerzeniem danych doświadczenia), biegnącą w stronę aktywnego eksperymentowania. Strukturalna podstawa procesu uczenia się polega, w dużym uproszczeniu, na interakcji między tymi czterema orientacjami*[75]

W andragogice proces kształcenia dorosłych jest nierozerwalnie związany z autonomią, świadomą decyzją, doświadczeniem i refleksją[76]. Proces kształcenia dorosłych odbywa się więc poprzez samodzielne kierowanie sobą, analizowanie własnych przeżyć oraz świadome podejmowanie decyzji. Warto dodać, że w pedagogice krytycznej kształcenie nie jest jedynie

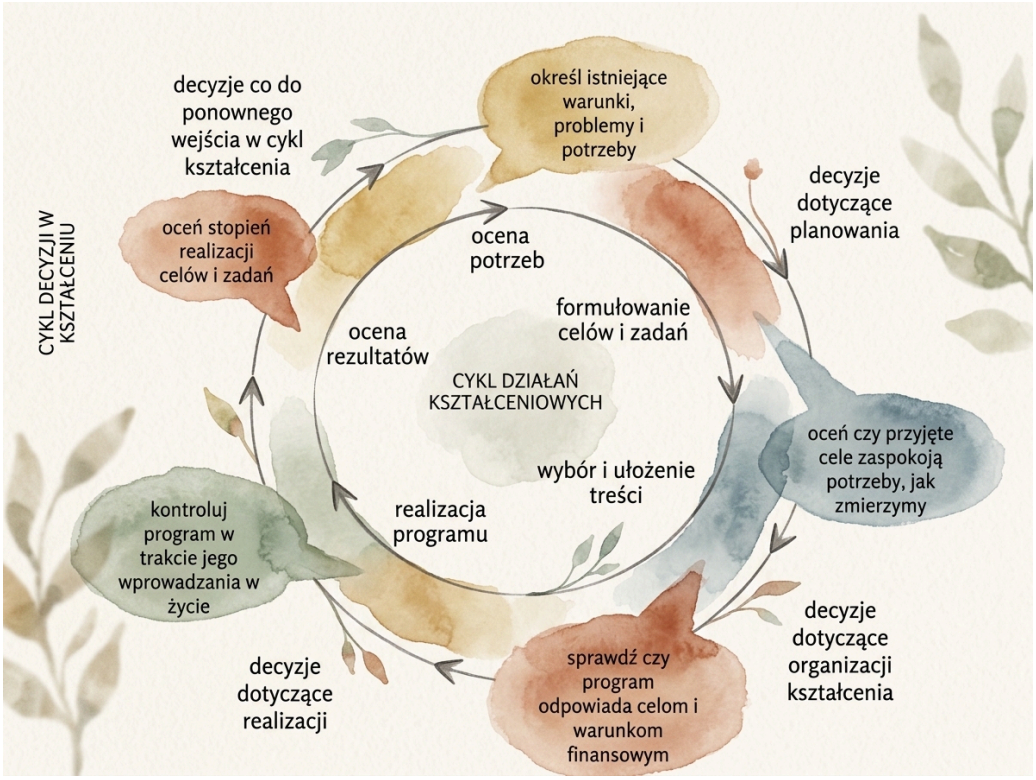
[71] J. Bruner, *The Process of Education*, 1960, s. 33.
[72] F. Bereźnicki, Podstawy kształcenia ogólnego, Kraków 2011, s.23.
[73] P. Jarvis, Adult Education and Lifelong Learning, 2004, s. 148.
[74] C. Rogers, *Freedom to Learn*, 1969, s. 106.
[75] Hanna Solarczyk-Szwec, Dorośli uczą się inaczej? : w poszukiwaniu kategorii pojęciowych opisujących proces uczenia się dorosłych, „Teraźniejszość - Człowiek – Edukacja" nr 1 (49), 2010, s.56.
[76] P. Jarvis, *Adult Learning in the Social Context*, 1987; Knowles, Malcolm S., Holton, Elwood F. *Edukacja dorosłych: Podręcznik akademicki*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

procesem rozwoju, ale również emancypacji. Freire podkreślał, że uczenie się prowadzi jednostkę do działania w świecie w sposób bardziej świadomy i odpowiedzialny[77]. Proces kształcenia oznacza więc proces zrozumienia i przekształcania rzeczywistości — nie tylko jej poznawania.

W swojej istocie kształcenie jest swoistym cyklem działań dotyczących kształcenia oraz cyklem podejmowanych decyzji.

Proces kształcenia w optyce procesualnej należy rozumieć jako uporządkowany cykl działań prowadzących od rozpoznania potrzeb edukacyjnych, do oceny osiągniętych efektów i doskonalenia praktyki. Jego istota polega na ciągłej, dynamicznej sekwencji kroków: diagnozie potrzeb określania celów, wyboru i ułożenia treści, realizacji i ocenie rezultatów, którym towarzyszą decyzje dotyczące planowania, organizacji, realizacji oraz ewaluacji i ponownego wejścia w cykl kształcenia. Każdy etap wynika z poprzedniego i jednocześnie przygotowuje kolejny, tworząc spójny system działań nakierowanych na rozwój uczącego się. Prezentuje to rysunek.



Rysunek 9 Działania i decyzje w procesie kształcenia.
Źródło opracowanie własne.

Zaprezentowane na rysunku cykle ukazują nie tylko logiczną strukturę procesu edukacyjnego, lecz także wskazują na możliwości elastycznego dostosowania do zmiennych potrzeb, warunków i doświadczeń osób dorosłych. Dzięki temu kształcenie staje się procesem świadomym, metodycznym i refleksyjnym, w którym edukator i uczestnicy współtworzą przebieg działań oraz odpowiadają za skuteczność uczenia się. Tak rozumiany cykl stanowi fundament jakości edukacji i warunek osiągania trwałych efektów rozwojowych.

[77] P. Freire, *Pedagogy of Freedom*, 1998,

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

Prezentacja przedstawianych poglądów wskazuje jednoznacznie, że kształcenie jest procesem ponieważ:

- trwa w czasie (Rogers, Bruner),
- przebiega etapami i jest zmienne (Jarvis),
- zachodzi dzięki aktywności uczącego się (Rogers, Freire),
- jest rozwojem osoby (Rogers),
- w edukacji dorosłych ma charakter refleksyjny i autonomiczny (Jarvis),

Kształcenie postrzegane procesowo ukazuje więc edukację jako drogę — ciągłą, zmienną, osobową i społeczną zarazem. Nie jest to jednorazowy akt nauczania, lecz długotrwały proces stawania się człowieka w relacjach, doświadczeniu i refleksji.

Kształcenie jako samokształcenie

Samokształcenie osób dorosłych to proces uczenia się inicjowany, planowany i realizowany przez samą jednostkę, bez bezpośredniego, stałego udziału nauczyciela lub instytucji edukacyjnej. Obejmuje ono samodzielne określanie celów uczenia się, dobór treści, metod i źródeł wiedzy, a także ocenę własnych postępów. W andragogice samokształcenie traktowane jest jako kluczowa forma uczenia się przez całe życie, silnie powiązana z doświadczeniem życiowym, zawodowym i społecznym dorosłych.

Wielkim zwolennikiem samokształcenia był profesor Józef Półturzycki. Zainteresowanie to obejmowało całe życie badawcze profesora począwszy od jego pierwszej monografii „O technice uczenia się dorosłych" wydanej w 1966 roku skończywszy na pracy wydanej wspólnie z A. Frąckowiak, M. Gromadzką, pod tytułem „Samokształcenie w edukacji całożyciowej". Według Józefa Półturzyckiego samokształcenie dorosłych ma charakter świadomy i celowy, a osoba ucząca się przejmuje odpowiedzialność za planowanie, realizację i ocenę własnego uczenia się. Józef Półturzycki ujmuje samokształcenie jako jedną z podstawowych i najbardziej dojrzałych form aktywności edukacyjnej dorosłych. Traktuje je nie tylko jako technikę uczenia się, lecz jako postawę wobec własnego rozwoju, opartą na odpowiedzialności, refleksyjności i autonomii osoby uczącej się. Samokształcenie jest według niego procesem długofalowym, ściśle związanym z biografią jednostki, jej doświadczeniem życiowym i zawodowym oraz potrzebą samorealizacji. Półturzycki podkreśla, że samokształcenie dorosłych ma charakter intencjonalny i świadomy – dorosły sam formułuje cele, dobiera treści, metody i środki uczenia się, a także dokonuje samooceny osiągnięć. Jednocześnie autor zwraca uwagę, że samokształcenie nie oznacza izolacji od innych, lecz może (i powinno) być wspierane dydaktycznie poprzez poradnictwo, animację edukacyjną i tworzenie sprzyjających warunków instytucjonalnych.[78]

W jego koncepcji samokształcenie pełni kluczową rolę w edukacji permanentnej, stanowiąc odpowiedź na zmienność świata pracy, zjawisko dezaktualizacji kwalifikacji oraz potrzebę ciągłej aktualizacji wiedzy. Jest to zatem zarówno indywidualna strategia uczenia się dorosłych, jak i istotne wyzwanie dla dydaktyki dorosłych. Autor podkreślał również kluczowe znaczenie wdrażania i przygotowywania do samokształcenia, które powinno być prowadzone zarówno w szkołach dla dzieci i młodzieży jak i w trakcie kształcenia dorosłych. Istotna tu również była diagnostyka. *„Podstawą powodzenia podejmowanych działań związanych z wdrażaniem uczniów do samokształcenia jest znajomość aktualnej wiedzy i umiejętności, co umożliwia określenie*

[78] J. Półturzycki, Dydaktyka dorosłych, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, rozdz. 9 (Samokształcenie dorosłych).

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

potrzeb samokształceniowych. Przedmiotem rozpoznań w tej próbie powinni być nie tylko uczniowie ale również zespół pedagogiczny oraz wyposażenie materialne szkoły."[79]

W klasycznych i bardzo obecnie popularnych ujęciach andragogicznych, m.in. u Malcolma Knowles'a, samokształcenie stanowi naturalną konsekwencję dojrzałości psychospołecznej dorosłego uczącego się. Dorosły cechuje się potrzebą autonomii, poczuciem odpowiedzialności za własny rozwój oraz orientacją na rozwiązywanie realnych problemów, co sprzyja podejmowaniu samodzielnych działań edukacyjnych.

Ciekawą formą samokształcenia są zespoły samokształceniowe czyli niewielkie, dobrowolne grupy osób dorosłych, które wspólnie planują, realizują i oceniają proces uczenia się, zachowując wysoki poziom autonomii uczestników. Uczenie się w takich zespołach opiera się na współodpowiedzialności, wymianie doświadczeń oraz wzajemnym wspieraniu się, a rola prowadzącego (jeśli występuje) ma charakter wzajemnie facylitacyjny lub doradczy. W andragogice zespoły te traktowane są jako forma pośrednia między indywidualnym samokształceniem a zinstytucjonalizowanym kształceniem dorosłych. Józef Półturzycki podkreśla, że praca w grupie wyzwala większą twórczość, bardziej mobilizuje do działania i przyspiesza proces przyswajania wiedzy.[80] Zespoły samokształceniowe pełnią istotną rolę w kształceniu dorosłych, między innymi dlatego, że:

- **wzmacniają motywację i wytrwałość** dzięki wsparciu grupy i normom współdziałania;
- umożliwiają **uczenie się przez doświadczenie i refleksję**, oparte na realnych problemach uczestników;
- rozwijają **kompetencje społeczne i komunikacyjne**, w tym zdolność do współpracy i negocjowania znaczeń;
- sprzyjają **demokratyzacji procesu uczenia się**, ograniczając hierarchię nauczyciel–uczeń;
- ułatwiają transfer wiedzy do praktyki zawodowej i życiowej.

Zespoły samokształceniowe stanowią ważne narzędzie edukacji permanentnej, łącząc samodzielność uczenia się z potencjałem społecznego uczenia się dorosłych. Co pozwala rozwijać kompetencje zarówno społeczne jak i autoregulacyjne i samorozwojowe. Są one szczególnie wartościowe w sytuacjach szybkich zmian kwalifikacyjnych oraz potrzeby ciągłego aktualizowania wiedzy i kompetencji.

Blok rozszerzający i uzupełniający

MENTORING I TUTORING 2.0. RELACJA, ROZWÓJ I TECHNOLOGIA W EDUKACJI ZAWODOWE - WSTĘP

Fragment tomu Sylwia Korycka-Fortuna, Julia Rozbicka, Ewa Kempińska (red.) „Mentoring i tutoring 2.0. Relacja, rozwój i technologia w edukacji zawodowej" Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2025, s.82-83.

[79] Józef Półturzycki, Wdrażanie do samokształcenia , w: A. Frąckowiak, M. Gromadzka, J. Półturzycki, Samokształcenie w edukacji całożyciowej, wyd. Sieć Badawcza Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 2019, s.179.

[80] J. Półturzycki, *Dydaktyka dorosłych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1991, s. 324.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

Edukacja – szczególnie w wymiarze zawodowym – staje dziś przed wyzwaniami, jakich wcześniej nie znała. Transformacja technologiczna, globalizacja, rosnąca automatyzacja i nieprzewidywalność rynku pracy powodują, że wiedza merytoryczna, choć wciąż istotna, nie wystarcza już do zapewnienia młodym ludziom sukcesu i poczucia bezpieczeństwa. Na pierwszy plan wysuwają się kompetencje, które pozwalają funkcjonować w świecie ciągłej zmiany: kreatywność, umiejętność rozwiązywania problemów i budowania relacji, krytyczne myślenie, zdolność do współpracy i adaptacji, odporność psychiczna.

Badania Światowego Forum Ekonomicznego (WEF) czy Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) dowodzą, że w ciągu kilku najbliższych lat zmieni się prawie połowa kompetencji wymaganych na rynku pracy. Równocześnie kryzys psychiczny i egzystencjalny młodego pokolenia – potęgowany pandemią, nadmiarem informacji i presją sukcesu – sprawia, że samo wyposażanie uczniów w wiedzę techniczną i twarde umiejętności jest dalece niewystarczające.

*Edukacja XXI wieku powinna być **edukacją relacyjną**. Taką, która nie tylko przekazuje treści, ale towarzyszy uczniowi w odkrywaniu siebie, pomaga mu budować tożsamość, rozwijać wiarę we własne możliwości i przygotowuje do świadomego wejścia w świat zawodowy.*

Rosnąca rola podejść relacyjnych w edukacji i doradztwie

Remedium na obecne zmiany są mentoring, tutoring i coaching. To formy wsparcia, które opierają się na zaufaniu, autentycznej obecności i partnerskim dialogu. Ich wartość nie leży w dodatkowej godzinie zajęć, lecz w tym, że stawiają ucznia i studenta w centrum procesu – jako podmiot, a nie obiekt edukacji. W ramach mentoringu młody człowiek otrzymuje możliwość uczenia się przez relację z bardziej doświadczoną osobą, która nie tylko dzieli się wiedzą, ale przede wszystkim inspiruje i towarzyszy w rozwoju. W tutoringu zyskuje przestrzeń do indywidualnej refleksji, odkrywania mocnych stron i rozwijania samodzielności w nauce. Coaching zaś – także w wymiarze edukacyjnym – uczy sprawczości, stawiania celów i szukania własnych rozwiązań. Wszystkie te podejścia mają wspólny mianownik: człowiek jest ważniejszy niż program. Właśnie dlatego stają się tak aktualne w czasach, w których szkoła bywa redukowana do wyników egzaminów, rankingów i tabel statystycznych. Praktyka pokazuje, że młody człowiek, który czuje się zauważony i wysłuchany, uczy się szybciej, głębiej i z większym zaangażowaniem.

Synergia mentoringu, tutoringu, coachingu i technologii Nie żyjemy już w świecie analogowej edukacji. Po czasie pandemii widać wyraźnie, że technologia stała się naturalnym środowiskiem życia i pracy młodych ludzi Platformy online, narzędzia komunikacyjne, a dziś także sztuczna inteligencja – wszystkie one coraz silniej wchodzą do szkół, uczelni i instytucji edukacyjnych. Dlatego nie chodzi o wybór: człowiek czy technologia. Przyszłość edukacji to mądre łączenie obu wymiarów – tego, co głęboko ludzkie, z tym, co cyfrowe. Mentoring i tutoring w wersji 2.0 to procesy, które zachowują fundament relacji, ale wykorzystują nowoczesne narzędzia, by zwiększać dostępność, personalizację i skuteczność wsparcia. Warunkiem powodzenia jest jednak cyfrowa dojrzałość – zarówno mentorów, jak i uczniów. Bez niej technologia może spłycać relacje, zastępować refleksję automatyzacją i wprowadzać ryzyka związane z prywatnością. Z nią natomiast staje się realnym sprzymierzeńcem edukacji przyszłości.

Dlaczego ta publikacja?

Oddajemy w Państwa ręce zbiór tekstów, które w różnorodny sposób pokazują, jak mentoring, tutoring i coaching mogą się stać strategicznymi narzędziami rozwoju człowieka i odpowiedzią na wyzwania współczesnego rynku pracy oraz systemu edukacji. Autorzy – eksperci i praktycy – dzielą się zarówno definicjami i ramami teoretycznymi, jak i przykładami praktyki z polskich i zagranicznych szkół, uczelni oraz instytucji.

*Publikacja nie jest jedynie kompendium wiedzy. Chcemy, aby była inspiracją do zmiany sposobu myślenia o edukacji – od logiki „przerabiania materiału" do logiki **spotkania i towarzyszenia**. Do refleksji nad tym, jak budować system, który wzmacnia młodych ludzi, pomaga im odnajdywać własne zasoby, a jednocześnie uczy odpowiedzialności i sprawczości.*

Mentoring i tutoring 2.0. Relacja, rozwój i technologia w edukacji zawodowej to zaproszenie do wspólnej rozmowy o przyszłości edukacji. Wierzymy, że szkoły i uczelnie mogą być miejscami, w których młody człowiek nie tylko zdobywa kwalifikacje, lecz także buduje tożsamość i poczucie sensu. Że nauczyciel, mentor czy tutor nie musi być idealnym ekspertem, ale wystarczającym przewodnikiem – obecnym, autentycznym i gotowym towarzyszyć.

Jesteśmy przekonani, że tylko edukacja oparta na relacjach i mądrze korzystająca z technologii przygotuje kolejne pokolenia do życia i pracy w świecie niepewności. Ta publikacja ma być jednym z kroków w tę stronę – źródłem refleksji, inspiracji i praktycznych wskazówek dla tych, którzy chcą uczyć inaczej: z sercem i odwagą.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

EDUKACJA RELACYJNA JAKO WYBÓR CYWILIZACYJNY

Fragment (zakończenie i podsumowanie) tomu: Sylwia Korycka-Fortuna, Julia Rozbicka, (red.) „Mentoring i tutoring 2.0. Relacja, rozwój i technologia w edukacji zawodowej" Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2025, s.82-83.

> *W ostatnich dekadach edukacja zbyt często była postrzegana przez pryzmat wyników, efektywności i porównywalnych wskaźników. Tymczasem najważniejszą odpowiedzią na wyzwania współczesności nie są szybsze przekazywanie wiedzy ani bardziej szczegółowe rankingi, lecz odbudowa relacji w szkole i na uczelni. To właśnie w relacji rodzi się zaufanie, poczucie bezpieczeństwa, motywacja i odwaga do podejmowania ryzyka intelektualnego. Mentoring i tutoring przypominają nam, że człowiek nie rozwija się liniowo – od tematu do tematu – lecz poprzez spotkania, rozmowy, błędy i próby. W czasach, gdy świat pracy zmienia się szybciej niż programy kształcenia, towarzyszenie młodym ludziom w odkrywaniu siebie staje się fundamentem edukacji.*
>
> *Rekomendacje dla praktyki i polityki edukacyjnej*
>
> *Na podstawie doświadczeń i analiz zawartych w tej publikacji formułujemy kilka kluczowych rekomendacji:*
>
> 1. *Włączajmy mentoring i tutoring w kulturę instytucji – nie jako projekty dodatkowe, lecz jako trwały element kultury i programów szkół oraz uczelni.*
> 2. *Budujmy kompetencje dorosłych – każdy nauczyciel, wychowawca, tutor czy mentor potrzebuje wsparcia, szkoleń i superwizji, aby unikać uproszczeń i wypalenia.*
> 3. *Łączmy technologię z relacją – korzystajmy z cyfrowych narzędzi, ale nigdy kosztem obecności i autentycznego kontaktu.*
> 4. *Dbajmy o dobrostan psychiczny – edukacja relacyjna musi iść w parze z uważnością na zdrowie psychiczne młodych i dorosłych.*
> 5. *Traktujmy kompetencje społeczne i emocjonalne jako równorzędne wobec wiedzy przedmiotowej – to one przesądzą o jakości życia zawodowego i osobistego w przyszłości.*
>
> *Pytania otwarte do dalszej debaty*
>
> *Ta publikacja nie zamyka dyskusji. Wręcz przeciwnie – ma być zaproszeniem do rozmowy. Chcemy, aby każde z poniższych pytań stało się punktem wyjścia do dalszych refleksji:*
>
> - *Jak w świecie niepewności budować edukację, która da młodym ludziom poczucie sensu i sprawczości?*
> - *Jak sprawić, by technologia była sprzymierzeńcem, a nie rywalem w procesie uczenia się?*
> - *W jaki sposób kształcić przyszłych nauczycieli i doradców, aby ich najważniejszym narzędziem nie była instrukcja, lecz uważna obecność?*
> - *Czy szkoła i uczelnia mogą być miejscem wspólnoty w czasach atomizacji społecznej i cyfrowej samotności?*
> - *Jak oceniać efektywność edukacji relacyjnej, skoro jej najgłębsze owoce – zaufanie, poczucie wartości, odwaga – wymykają się statystycznym wskaźnikom?*
>
> *Słowo na koniec*
>
> *Mentoring i tutoring to nie tylko metody dydaktyczne. To filozofia patrzenia na drugiego człowieka. Wierzymy, że przyszłość edukacji zależy od tego, czy zdecydujemy się traktować relację jako dodatek do programu, czy jako jego serce. Jeśli edukacja ma przygotować do życia w świecie niepewności, musi być edukacją obecności, dialogu i odwagi. Właśnie ten kierunek wyłania się z refleksji zawartych w tej publikacji. Z tą myślą zapraszamy do dalszej rozmowy – w szkołach, na uczelniach, w instytucjach publicznych i podczas debat eksperckich. Ponieważ edukacja 2030 nie wydarzy się sama. To my zdecydujemy, czy będzie ona algorytmem, czy obecnością.*

Anna Frąckowiak

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

SAMOKSZTAŁCENIA MOŻNA SIĘ NAUCZYĆ[81]

Fragment artykułu Anna Frąckowiak Ustawiczne samokształcenie, E-mentor nr 5 (12) / 2005, s. 65 - 67

Jednym z mitów na temat samokształcenia, który pokutuje zarówno wśród nauczycieli, jak i uczniów, jest jego dychotomiczne ujęcie (typu "albo-albo"). Dość powszechne jest przekonanie, iż albo ktoś potrafi uczyć się samodzielnie, albo nie. Samokształcenie natomiast to umiejętność, jak każda inna. Co ją wyróżnia, to niezwykle wysoki stopień złożoności, wymagający od uczniów dużego wysiłku i determinacji w jej opanowaniu oraz stosowaniu. Nie zmienia to jednak faktu, że każdy może ją opanować. Nie ma więc osób zupełnie niezdolnych do samokształcenia[3]. Inną kwestią jest jednak zróżnicowanie opanowania tejże umiejętności. Wskazuje na to model stadialnego rozwoju samokształcenia - SSDL.

Tabela 5 Stadialny model rozwoju samokształcenia

	Uczący się	Nauczający	Przykład
Stadium 1	Zależny	Autorytet trener	Szkolenie z natychmiastowa informacja zwrotną; ćwiczenia; wykład informacyjny; przezwyciężanie oporu, niechęci i niedostatków uczących się
Stadium 2	Zainteresowany	Motywujący, przewodnik	Wykład dający impuls do dyskusji kierowanej przez nauczyciela, strategie uczenia się ukierunkowane na cel
Stadium 3	Zaangażowany	Facylitator	Dyskusja wywołana przez nauczyciela, który uczestniczy w niej na prawach równorzędnego uczestnika; seminarium; projekty grupowe
Stadium 4	Samokształcący się	Konsultant wskazujący (możliwości)	Praktyki, dysertacja, praca indywidualna lub samokształcenie grupowe

Źródło: G. Grow, Teaching Learners to be Self-Directed, http://www.longleaf.net/ggrow/SSDL/Model.html#Figure1, [21.11.2005]

W stadium pierwszym[82]:

- *Uczący się: potrzebują autorytetu, który udzieli im wskazówek co robić, jak i kiedy; preferują uczenie się skoncentrowane na nauczycielu - traktują nauczyciela jako eksperta, który wie, co uczący się powinni robić. Jedni uczniowie są w ten sposób zależni od nauczyciela na wszystkich przedmiotach, inni tylko na niektórych, jedni są zależni ciągle, inni tylko czasowo - brak im wiedzy, umiejętności, doświadczenia, motywacji czy wiary we własne możliwości, że osiągną założone cele edukacyjne. Należy podkreślić, że bycie uczniem zależnym w dużym stopniu od nauczyciela to nie wada;*
- *Nauczający: jako trener musi najpierw ustanowić swój autorytet i pozyskać zaufanie uczniów. Nauczyciel jest ekspertem, którego mistrzostwo w danej dziedzinie musi być prawdziwe. Zależni od nauczyciela uczniowie czują się najlepiej w dobrze zorganizowanym środowisku uczenia się, gdzie stosowane jest rygorystyczne podejście do przedmiotu, a nauczanie ma jasną strukturę, jasno określone cele i odpowiednie sposoby ich osiągania. Nauczyciel musi nauczyć specyficznych, precyzyjnie zdefiniowanych umiejętności, musi ustanowić określone standardy i cele - które uczniowie osiągną po ustalonym czasie nauki i prowadzić ich, by je osiągnęli. W tym stadium ma swoje zastosowanie wiele metod i technik behawioralnych. Jest to podejście często nazywane "przelewaniem" wiedzy w uczniów, co może być dla wielu nauczycieli trudne i ograniczające (nie jest ono złe, jeśli odpowiada uczniom, pomaga im się uczyć i nie prowadzi do stałej zależności od nauczyciela). Kłóci się jednak z podejściem*

[81] Autorka szeroko omawia model G. Grow'a w pracy A. Frąckowiak, M. Gromadzka, J. Półturzycki, Samokształcenie w edukacji całożyciowej, wyd. Sieć Badawcza Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 2019, s. 137-151.

[82] Autorka charakteryzuje model Grow'a na podstawie: G. Grow, Teaching Learners to be Self-Directed, http://www.longleaf.net/ggrow/SSDL/Model.html#Stage1-4 , [21.11.2005].

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

humanistycznym, progresywnym, często stosowanym w edukacji dorosłych. Niezależnie od tego nauczyciel musi starać się przygotować uczących się do przejścia na wyższy poziom samokształcenia.

W stadium drugim:

- *Uczący się: na tym etapie wykazują zainteresowanie nauką, odpowiadają na techniki motywacyjne, są chętni do wykonywania powierzonych im zadań i widzą cel swojej pracy;*
- *Nauczający: wnosi entuzjazm i motywację, przekonuje, wyjaśnia i stosuje podejście dyrektywne, ale dające wysokie wsparcie uczącym się. Uczniowie chętnie dają się prowadzić, jeśli tylko rozumieją, dlaczego nauczyciel daje wskazówki i pomoc albo dlatego, że lubią nauczyciela. Nauczyciel musi jasno wytłumaczyć, dlaczego dane umiejętności są ważne i jak wykonywane zadania pomogą je uzyskać - wskazuje na konkretne rezultaty, jakie przyniesie praca uczniów. Powinien używać pochwał, żeby wyzwolić zewnętrzną motywację i zachętę, by wyzwolić motywację wewnętrzną. Jednym z zadań nauczyciela na tym etapie jest przygotowanie uczniów do większej umiejętności samokształcenia - nauczyciel musi zacząć ćwiczyć z uczniami podstawowe umiejętności, jak np. samodzielne ustanawianie celów. Musi też pomóc uczniom rozpoznać ich różne style uczenia się, ustanawiać wysokie standardy i motywować uczniów, by je osiągnęli. Nauczanie na tym etapie jest jeszcze dość dyrektywne - uczniów traktuje się jak materiał do uformowania. Takie nauczanie jest potrzebne, gdy uczniowie mają do czynienia z nowym i dość trudnym materiałem.*

W stadium trzecim:

- *Uczący się: posiadają odpowiednie umiejętności i wiedzę, a ponadto uważają, że sami odnoszą największe korzyści z własnej edukacji. Są gotowi drążyć temat, ale pod wpływem dobrych wskazówek nauczyciela. Często sami, bez zachęt, zgłębiają tematy na własną rękę, ale mogą potrzebować wsparcia w zakresie poczucia własnej skuteczności, wiary we własne siły i większej zdolności do współpracy z innymi i uczenia się od innych. Dużo skorzystają z uzyskania wiedzy o tym, jak się uczą, jak mają świadomie używać strategii uczenia się (metapoznanie). Uczniowie mogą się uczyć tego, jak identyfikować i wartościować swoje własne doświadczenia życiowe (i uczyć się z nich świadomie), a także jak wartościować i uczyć się świadomie od innych. Rozwijają również krytyczne myślenie i własną inicjatywę, bardzo dobrze współpracują z nauczycielem i innymi uczącymi się w projektowaniu i wdrażaniu projektów edukacyjnych. Uczniowie mogą uczyć się wspólnie na każdym etapie, ale ci, którzy znajdują się w stadium trzecim mogą osiągnąć więcej (większy sukces) podczas wspólnego uczenia się, niż na innych etapach;*
- *Nauczający: jako facylitator staje się na tym etapie bardziej jednym z uczestników procesu uczenia się. Uczniowie mają coraz większy udział w procesie podejmowania decyzji, a nauczyciel głównie dba o komunikację między nimi i o wykorzystanie przez nich tych umiejętności, które już posiadają. Przedstawia te obszary wiedzy, które są im znane, ale gdzie często można wychwycić kwestie sprzeczne i kontrowersyjne. Wyposaża uczniów w metody i techniki większego wgłębiania się w zagadnienia oraz ich drążenia, a także interpretowania ich własnych doświadczeń, jak również sam może się dzielić swoimi doświadczeniami. Musi pomagać uczącym stawać się coraz bardziej niezależnymi - może zacząć od negocjowania z uczniami doraźnych celów i ich ewaluacji, a następnie stopniowo zwiększać ich zakres wolności w tym względzie. Standardy edukacyjne nie są ustalane przez nauczyciela, ale wynegocjowane z uczniami przy wzięciu pod uwagę standardów zewnętrznych (np. wymagań programowych, akredytacyjnych itp.). W tym stadium należy stosować projekty, w których uczniowie mają dużą swobodę wykonania. Wcześniej jednak powinny zostać spisane kryteria oceny pracy, kontrakt edukacyjny, lista zadaniowa itp., które pozwolą im śledzić postępy w realizacji projektu. Kiedy uczniowie zdobędą większe umiejętności ustanawiania celów i tempa pracy, mogą mieć większą swobodę oraz rozwiązywać bardziej skomplikowane zadania. Najważniejsze, by zadbać o to, żeby uczyli się oni określonych treści, ale też i tego jak się uczyć.*

W stadium czwartym:

- *Uczący się: ustanawiają własne cele i standardy edukacyjne (z pomocą nauczyciela lub bez niej). Wykorzystują pomoc ekspertów, instytucji i innych źródeł, by osiągnąć postawione samodzielnie cele. Bycie niezależnym na tym etapie nie oznacza automatycznie bycia samym - wielu uczniów będących w tym stadium potrzebuje*

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

towarzystwa i tworzy grupy samokształceniowe. Są oni zdolni i chętni do wzięcia odpowiedzialności za swoje uczenie się, prowadzenie go oraz osiąganie efektów. Doskonalą się w zakresie umiejętności zarządzania czasem, projektami edukacyjnymi, samoewaluacji, zdobywania oraz selekcji informacji i wykorzystania różnych źródeł o charakterze edukacyjnym. Niektórzy uczący się na tym etapie mogą nauczyć się czegoś od każdego nauczyciela, ale większość najlepiej uczy się w warunkach daleko posuniętej autonomii (jedni są bardziej samodzielni w sensie ogólnym, inni tylko w niektórych sytuacjach edukacyjnych);

- *Nauczający: stosuje typowe podejście skoncentrowane na uczniu (w stadium pierwszym jest to koncentracja na przedmiocie). Zadaniem nauczyciela nie jest nauczanie określonych treści, ale zwiększanie i wzbogacanie umiejętności edukacyjnych uczniów. Naczelnym celem tego stadium jest uczynić z ucznia dojrzałego twórcę i ewaluatora wiedzy czy mistrza w wykonywaniu określonej praktycznej umiejętności. Nauczyciel musi w tym momencie usunąć się w cień, by nie zdominować uczniów. Głębsza relacja niż z nauczycielem musi zachodzić między uczącym się a zadaniem, które ma do wykonania, codziennym życiem i innymi uczącymi się. Nauczyciel musi monitorować postępy uczniów, ale ingeruje bardziej w sferę ich kompetencji samokształceniowych, by podnieść je na wyższy poziom i by to oni z czasem zaczęli monitorować sami swoje postępy (by potrafili to robić dobrze). Takie pełne samokształcenie w przypadku kształcenia instytucjonalnego nie następuje i nawet nie jest wymagane, ale głównym celem, do którego prowadzi stadium czwarte jest "wyjście na zewnątrz" uczących się, którzy z chęcią i odpowiednimi umiejętnościami będą starali się sami zdobywać wiedzę przez całe życie. Ostatnim zadaniem nauczyciela w tym etapie jest "uczynić się niepotrzebnym dla uczniów".*

Powyższe zdanie charakteryzujące rolę nauczającego brzmi dość kontrowersyjnie. Z pewnością nie wszyscy uczniowie będą zadowoleni z nieobecności jakiegokolwiek nauczyciela w ich procesie uczenia się. Część uczniów rzeczywiście może dojść do tak zaawansowanego stopnia rozwoju umiejętności samokształceniowych, że będą w stanie sami prowadzić swoją naukę, monitorować swoje postępy i mobilizować się do dalszej pracy. Ale czy wszyscy?

INSTYTUCJONALNY KRAJOBRAZ KSZTAŁCENIA DOROSŁYCH

Fragment niepublikowanego artykułu autora

W tradycyjnym ujęciu edukacja była postrzegana jako zamknięty etap życia, kończący się wraz z uzyskaniem dyplomu uczelni wyższej lub świadectwa dojrzałości. Jednak dynamika współczesnego świata, definiowana przez koncepcję VUCA (zmienność, niepewność, złożoność i niejednoznaczność), wymusiła redefinicję tego paradygmatu. Dzisiaj kształcenie dorosłych – domena andragogiki – nie jest jedynie uzupełnianiem braków w wykształceniu, lecz strategicznym elementem egzystencji jednostki w społeczeństwie wiedzy. Instytucje kształcenia dorosłych stają się fundamentem idei Lifelong Learning (uczenia się przez całe życie), tworząc gęstą sieć powiązań między sektorem publicznym, prywatnym i społecznym.

Najbardziej sformalizowaną grupę instytucji stanowią placówki wpisane w państwowy system oświaty. Ich rolą jest nie tylko transfer wiedzy, ale przede wszystkim nadawanie uprawnień i certyfikacja kompetencji uznawanych przez państwo.

Centra Kształcenia Ustawicznego (CKU) pełnią tu rolę szczególną. Są to jednostki publiczne, które integrują różne formy edukacji – od liceów ogólnokształcących dla dorosłych, po kwalifikacyjne kursy zawodowe (KKZ). Kluczowym aspektem ich działalności jest elastyczność; programy są konstruowane tak, aby umożliwić naukę osobom aktywnym zawodowo, zazwyczaj w trybie zaocznym lub wieczorowym. W tym samym nurcie operują szkoły policealne, które stanowią swoisty pomost między edukacją ogólną a konkretnym zapotrzebowaniem rynku pracy, kształcąc specjalistów w zawodach technicznych i usługowych (np. w branży medycznej, administracyjnej czy IT).

Równolegle funkcjonuje szkolnictwo wyższe, które dla dorosłego ucznia ewoluowało z klasycznych studiów niestacjonarnych w stronę wysoce specjalistycznych formatów. Studia podyplomowe oraz programy MBA (Master of Business Administration) przestały być "twierdzami teorii", stając się centrami networkingu i wymiany doświadczeń praktycznych. Współczesny uniwersytet dla dorosłego studenta to nie tylko źródło wiedzy, ale przede wszystkim przestrzeń do reorientacji zawodowej.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

Szczególnym i wartym wyodrębnienia typem instytucji są Uniwersytety Ludowe (UL). Choć w Polsce przez lata pozostawały na marginesie głównego nurtu edukacji, obecnie przeżywają swój renesans (m.in. dzięki ustawowemu wsparciu rozwoju UL).
Wywodzące się z myśli duńskiego pedagoga N.F.S. Grundtviga, placówki te opierają się na modelu edukacji holistycznej. Jak pisał Ignacy Solarz: „Sama nazwa nie może działać czarodziejsko, a wprowadza tylko szkodliwe zamieszanie. Uniwersytet wiejski – jeśli nie jest grundtwigowskim – to nie jest uniwersytetem wiejskim. Tak mówią Duńczycy. Pożądany byłby u nas w tej sprawie ład"[83].
W odróżnieniu od szkół zawodowych czy kursów komercyjnych, Uniwersytety Ludowe nie stawiają na pierwszym miejscu "zatrudnialności", lecz rozwój obywatelski, kulturowy i osobisty[84].
„Uniwersytety ludowe pośród różnych znanych współcześnie form nieformalnej edukacji dorosłych zajmują miejsce szczególne. Mimo iż wyrosły z tradycji filozoficznych i społeczno-politycznych państw nordyckich, stanowią dzisiaj mniej czy bardziej znaczące elementy rozwiązań edukacyjnych w kilkudziesięciu różnych krajach świata. Analiza dotychczasowych dziejów tej koncepcji edukacyjnej skłania do wniosku, że stanowi ona niewątpliwie jedno z ważnych osiągnięć w historii światowej oświaty dorosłych"[85].
Współcześnie nauka w Uniwersytetach Ludowych odbywa się tu często w systemie internatowym, co sprzyja budowaniu wspólnoty (tzw. „szkoła dla życia"). W polskim krajobrazie andragogicznym pełnią one funkcję unikalną – łączą ochronę dziedzictwa i tradycji (np. rzemiosła artystycznego) z nowoczesną edukacją ekologiczną i społeczną, stanowiąc alternatywę dla sformalizowanego szkolnictwa.
Tomasz Maliszewski wyróżnia pod względem światopoglądowym dwa nurty w łonie polskich uniwersytetów ludowych: „nową lewicę" oraz „nową prawicę". Ideą uniwersytetów pierwszego nurtu jest stworzenie modelu edukacji pozaformalnej w dziedzinie animacji społecznej. Ten model edukacji ma być przeznaczony dla ludzi, których nie stać na edukację formalną. Przykładem uniwersytetu realizującego ideę nurtu „nowej lewicy" jest Uniwersytet Powszechny w Teremiskach, założony w 2002 r. Odbiorcą oferty tej placówki jest młodzież wsi i małych miasteczek pragnąca przynosić korzyści społeczne dzięki swej pracy[86]. Uniwersytety ludowe „nowej prawicy" charakteryzują się kultywowaniem wartości płynących z polskich tradycji oraz religii katolickiej. Cechują się również propagowaniem idei: wolności, sprawiedliwości, solidarności oraz tolerancji. Jako przykład można tu podać uniwersytety ludowe organizowane przez kościół katolicki oraz niektóre uniwersytety, nad którymi pieczę sprawują organizacje społeczne. Do zadań współczesnych uniwersytetów ludowych należą:
aktywizacja społeczna;
inspirowanie do poszukiwania sensu życia;
kształcenie myślenia;
kształcenie samodzielności;
kształtowanie postaw sprzyjających rozwijaniu demokratycznych form życia;
kształtowanie postawy obywatelskiej;
kształtowanie tożsamości regionalnej i narodowej;
kształtowanie umiejętności współpracy i dialogu z innymi;
kształtowanie wrażliwości na piękno i prawdę;
modernizacja sposobów i treści działań ze względu na aktualizowanie tradycji ULhttps://pl.wikipedia.org/wiki/Uniwersytet_ludowy;
motywowanie i facylitacja do pracy twórczej i udziału w życiu obywatelskim;
popularyzacja i upowszechnianie oświaty i kultury;
popularyzowanie wiejskich form spółdzielczości;
rozbudzanie intelektualne i emocjonalne człowieka;
rozwijanie demokracji lokalnej oraz działań na rzecz ochrony lokalnego dziedzictwa kulturowego;
wspieranie rozwoju osobowości;

[83] Ignacy Solarz, *Wiejski Uniwersytet Orkanowy*, Instytut Oświaty Dorosłych, Warszawa 1937, s. 10.
[84] Tomasz Maliszewski, *Uniwersytety ludowe w polskiej myśli i praktyce pedagogicznej do końca II wojny światowej*, Akademia Marynarki Wojennej, Gdynia 2021; Tomasz Maliszewski(red.), Szkoła dla życia, Kaszubski Uniwersytet Ludowy w Wieżycy, Wieżyca – Grzybów 2016.
[85] Tomasz Maliszewski, Uniwersytet ludowy jako szkoła dla życia - W poszukiwaniu przyszłości, w: tenże (red.) Szkoła dla życia, Kaszubski Uniwersytet Ludowy w Wieżycy, Wieżyca – Grzybów 2016, s. 13.
[86] https://pl.wikipedia.org/wiki/Uniwersytet_ludowy#cite_ref-26 (dost. 29.12.2025).

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

zachęcanie do podejmowania niezależnych decyzji. [87]

Współcześnie Uniwersytety Ludowe (UL) przeżywają swój renesans, stanowiąc istotną odpowiedź na kryzys więzi społecznych i atomizację życia w dobie cyfryzacji. Ich unikalna metoda, oparta na grundtvigiańskiej koncepcji „żywego słowa" i nauce w systemie internatowym, przesuwa akcent z czystego transferu wiedzy na budowanie realnej wspólnoty i kapitału społecznego.

Dla współczesnego systemu edukacji dorosłych UL są bezcenne, gdyż wypełniają lukę między sformalizowaną edukacją zawodową a aktywnością hobbystyczną. Nie kształcą one wyłącznie „pracowników", lecz osoby, świadomych obywateli a również liderów lokalnych, łącząc tradycję (rzemiosło, kulturę regionalną) z wyzwaniami nowoczesności. W Polsce, dzięki wsparciu ustawowemu z 2020 roku, stają się one swoistymi "laboratoriami demokracji", oferując przestrzeń do debaty i rozwoju kompetencji miękkich, których często brakuje w technokratycznym podejściu do szkoleń rynkowych.

Podczas gdy system formalny cechuje się pewną bezwładnością, sektor komercyjny i instytucje rynku pracy reagują na zmiany błyskawicznie.

Centralnym punktem publicznej interwencji są Urzędy Pracy (PUP i WUP). Poprzez instrumenty takie jak Krajowy Fundusz Szkoleniowy (KFS) czy bony szkoleniowe, stają się one moderatorami rozwoju zawodowego, diagnozując luki kompetencyjne na lokalnych rynkach.

Jednak największy wolumen szkoleń realizuje sektor prywatny – firmy szkoleniowe, szkoły językowe i ośrodki doradcze. W tym obszarze kluczową rolę odgrywają standardy jakościowe (np. ISO, MSUES). Edukacja w sektorze prywatnym jest silnie zorientowana na cel (nauka konkretnego oprogramowania, metodyki zarządzania, języka), a o przetrwaniu instytucji decyduje weryfikacja rynkowa.

Istotnym elementem edukacji dorosłych jest Edukacja Nieformalna najczęściej realizowana przez Trzeci Sektor i Instytucje Kultury. Nowoczesna andragogika zakłada, że proces uczenia się zachodzi również poza salami wykładowymi. Instytucje kultury – biblioteki, domy kultury – przekształciły się w "trzecie miejsca" edukacji. Fenomenem na skalę światową są w Polsce Uniwersytety Trzeciego Wieku (UTW). Instytucje te udowadniają, że kształcenie dorosłych ma wymiar gerontologiczny – zapobiega wykluczeniu społecznemu seniorów, stymuluje funkcje poznawcze i buduje więzi, realizując cel humanistyczny (jakość życia), a nie tylko ekonomiczny.

Poniższa tabela porządkuje omówione powyżej podmioty pod kątem ich głównej funkcji społecznej:

Warto wskazać na rolę Unii Europejskiej jako swoistego katalizatora zmian. Opisany powyżej system nie funkcjonuje w próżni finansowej. Analiza zjawiska z perspektywy badawczej wskazuje na decydującą rolę Unii Europejskiej. W perspektywie ostatnich dwóch dekad polityka wspólnotowa stała się głównym stymulatorem zmian, przekształcając polską andragogikę z niszowego obszaru pedagogiki w kluczowy instrument polityki spójności.

Wpływ ten realizowany jest głównie poprzez Europejski Fundusz Społeczny (EFS). Interwencję tę należy zdefiniować jako masową próbę niwelowania barier ekonomicznych. Przed akcesją Polski do UE, rynek szkoleń był elitarny. Implementacja programów operacyjnych (od ZPORR po obecny FERS) doprowadziła do demokratyzacji usług rozwojowych, umożliwiając dostęp do szkoleń osobom wykluczonym, bezrobotnym i mieszkańcom wsi.

Tabela 6 Instytucjonalny wymiar kształcenia dorosłych - synteza

Typ Instytucji	Przykłady	Cel główny i specyfika
Oświata formalna	**CKU, Szkoły policealne, Szkoły dla dorosłych**	Uzupełnienie wykształcenia, zdobycie tytułu technika. Nauka systematyczna, kończąca się egzaminem państwowym.
Uniwersytety Ludowe		Rozwój obywatelski, wspólnotowy, pielęgnowanie tradycji i rzemiosła. Metoda grundtvigiańska ("żywe słowo").
Szkolnictwo wyższe	**Uczelnie, Studia podyplomowe**	Specjalizacja ekspercka, networking, zmiana ścieżki kariery na poziomie menedżerskim/specjalistycznym.
Rynek pracy	**Urzędy Pracy (PUP), OHP, Agencje**	Reorientacja zawodowa, walka z bezrobociem, dopasowanie do potrzeb pracodawców.
Sektor komercyjny	**Firmy szkoleniowe, szkoły językowe**	Szybkie nabywanie kompetencji "tu i teraz" (języki, IT, prawo jazdy). Najczęściej edukacja płatna.

[87] Byczkowski M., Maliszewski T., Przybylska E. (red.): Uniwersytet Ludowy – Szkoła Dla Życia. Wieżyca: Wydawnictwo Diecezji Pelplińskiej „Bernardinum", 2003, s. 349–350; por też Tomasz Maliszewski, Uniwersytety ludowe w polskiej myśli i praktyce pedagogicznej do końca II wojny światowej, Akademia Marynarki Wojennej, Gdynia 2021.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

Aktywizacja społeczna	**UTW, Biblioteki, NGO**	Przeciwdziałanie wykluczeniu (cyfrowemu, senioralnemu), rozwój pasji, edukacja obywatelska.

Źródło opracowanie własne

Jako badacze musimy jednak zauważyć, że wpływ UE to nie tylko transfer kapitału, ale przede wszystkim transfer standardów. Unijna polityka wymusiła wdrożenie Polskiej Ramy Kwalifikacji (PRK). Odejście od modelu opartego na "przekazywaniu treści" na rzecz modelu opartego na "efektach uczenia się" (wiedza, umiejętności, kompetencje) stanowiło kopernikański przewrót. Powstanie Bazy Usług Rozwojowych (BUR) i systemów bonowych wymusiło profesjonalizację usług – to klient decyduje, gdzie zrealizować bon, co promuje jakość.

„Na podstawie całości zebranego materiału badawczego postawiono główne wnioski. Badanie wykazało, że BUR pełni rolę stabilizującą wobec rynku usług rozwojowych, równoważąc wzrost cen, podnosząc standardy jakości oraz kształtując praktyki związane z walidacją, które również wpływają na sprawdzenie efektów uczenia się na rynku. Z edycji na edycję obserwowalny jest trend wzrostowy cen usług rozwojowych – zarówno rynkowych, jak i dofinansowanych w ramach BUR. Jednakże o skuteczności działań prowadzonych przez BUR świadczy fakt, że konkurencyjność usług dofinansowanych w ramach BUR utrzymuje się na poziomie zbliżonym do rynku komercyjnego, a ich zróżnicowanie również stopniowo maleje. Wskazuje to na osiągnięcie celu jakim jest wyrównanie cen w BUR względem rynku komercyjnego, co pozwala na skuteczne wydatkowanie środków publicznych po stawkach rynkowych."[88]

Standaryzacja nie jest niestety z założenia dobra. Trzeba pamiętać, że siła postępu czy rozwoju wypływa z różnorodności i poszukiwań, a nie z powtarzalności i standardów. Często również niestety standaryzację myli się z jakością.

Należy również wspomnieć o negatywnym zjawisku tzw. "grantozy". Część instytucji uzależniła swój byt od dotacji, co prowadzi do projektowości działań (brak ciągłości po zakończeniu finansowania) oraz powstania grupy "turystów szkoleniowych", dla których motywacją jest sam udział w darmowym projekcie, a nie realna chęć nauki. Mimo to, bilans wpływu UE pozostaje dodatni – fundusze te zbudowały nowoczesną infrastrukturę edukacyjną w Polsce.

Na zakończenie tej części rozważań warto spojrzeć na Polskę na tle systemów globalnych. Aby w pełni zrozumieć specyfikę polskich instytucji, należy odnieść je do modeli zagranicznych. Porównanie to ujawnia, że mimo skoku jakościowego, wciąż dzieli nas dystans od liderów wskaźnika Lifelong Learning.

***Model Skandynawski** (Szwecja, Dania) prezentuje edukację jako styl życia. Odsetek dorosłych biorących udział w kształceniu sięga tam 30–50% (w Polsce ok. 10–15% wg Eurostatu). Kluczową różnicą jest wspomniana wcześniej rola uniwersytetów ludowych (Folkhögskola), które tam są fundamentem demokracji. W Polsce system jest bardziej utylitarny – nastawiony na szybki zwrot z inwestycji (zdobycie pracy), podczas gdy w Skandynawii edukacja ma wartość autoteliczną (rozwój dla samego rozwoju).*

*Z kolei **Model Germański** (Niemcy, Austria) opiera się na dualizmie i potędze izb rzemieślniczych. Niemieckie Volkshochschulen są instytucjami masowymi, ale to system mistrzowski w firmach stanowi o sile gospodarki. W Polsce, po latach regresu szkolnictwa zawodowego, dopiero odbudowujemy ten prestiż poprzez Centra Kształcenia Zawodowego, jednak zaangażowanie finansowe biznesu w edukację jest wciąż niższe niż za Odrą.*

*Specyfiką polską na tym tle jest niezwykła dynamika **sektora prywatnego i cyfryzacji**. Polskie instytucje szkoleniowe, nieobciążone skostniałymi strukturami, często szybciej adaptują nowinki technologiczne (e-learning, blended learning) niż ich zachodnich odpowiednikach. Stworzono też koncepcje kształcenia komplementarnego, która wydaje się w sposób szczególny odpowiadać kształceniu dorosłych i seniorów. To właśnie w elastyczności i zdolności do szybkiej adaptacji (widocznej np. podczas pandemii) leży największy potencjał polskiego sektora edukacji dorosłych. Instytucje kształcenia dorosłych w Polsce tworzą dziś złożony ekosystem, znajdujący się w fazie dynamicznej tranzycji. Od publicznych centrów kształcenia ustawicznego, przez rewitalizowane Uniwersytety Ludowe, aż po nowoczesne firmy szkoleniowe wspierane funduszami UE – każda z tych jednostek pełni specyficzną funkcję w procesie adaptacji społeczeństwa do zmian. Wyzwania przyszłości – automatyzacja, AI, zmiany demograficzne – wymuszą dalszą ewolucję tych instytucji. Kluczem do sukcesu nie będzie już tylko dostępność szkoleń (którą zapewniła Unia), ale budowanie kultury uczenia się, w której dorosły Polak sięga po edukację nie z*

[88] Damian Brohs, Adriana Biernatowska, Badanie cen rynkowych usług rozwojowych - Raport, PARP, s.74.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

przymusu urzędu pracy, ale z wewnętrznej potrzeby rozwoju, zbliżając nas tym samym do modelu społeczeństwa uczącego się.

Rady łączące teorię z praktyką

Czy warto korzystać z EPALE… i dlaczego tak?

Elektroniczna platforma na rzecz uczenia się dorosłych w Europie jest współtworzona przez specjalistów w dziedzinie uczenia się dorosłych, zajmujących się zarówno edukacją niezawodową, jak również szkoleniami i doskonaleniem zawodowym. Możliwość współtworzenia platformy stanowi chyba jej największą zaletę – każdy zarejestrowany użytkownik może publikować aktualności, informacje o wydarzeniach, materiały, wpisy na blogu czy komentarze do publikacji innych. Wśród zarejestrowanych użytkowników, których liczba sięga ponad 33 tysięcy (!), są m.in. przedstawiciele ministerstw (głównie Ministerstwa Edukacji), różnego typu organizacji pozarządowych, firm szkoleniowych, uniwersytetów trzeciego wieku, szkół dla dorosłych, uniwersytetów ludowych, instytucji kultury, andragodzy. W tej grupie użytkowników z Polski jest blisko 1900, co daje nam miejsce w czołówce zaangażowanych krajów. Co ciekawe, wśród użytkowników platformy są nie tylko Europejczycy, ale również mieszkańcy odleglejszych zakątków świata (m.in. Zjednoczonych Emiratów Arabskich, Izraela czy Japonii). Krajami spoza Europy, które mają najliczniejszą grupę zarejestrowanych użytkowników, są Stany Zjednoczone i Australia. Taka sytuacja daje ogromne możliwości wymiany doświadczeń czy nawiązania współpracy międzynarodowej(…)

Ogromną zaletą EPALE jest to, że w jednym miejscu gromadzi treści dostępne w 24 językach. Tyle bowiem platforma ma odsłon tworzonych przez poszczególne Krajowe Biura EPALE – oznacza to, że tylko część treści jest tłumaczona, zdecydowana większość pisana jest specjalnie dla EPALE.(…)

Na początku września, kiedy powstawał ten wpis, na platformie było dostępnych prawie 6900 materiałów, niemal 6200 artykułów, blisko 4900 publikacji na blogu oraz ponad 4000 ogłoszeń w kalendarzu wydarzeń. Wrażenie robią już same liczby, ale warto przyjrzeć się temu, co się za nimi kryje. Wśród materiałów można znaleźć m.in. artykuły z czasopism andragogicznych (np. „Rocznik Andragogiczny", „Edukacja Dorosłych", „Dyskursy Młodych Andragogów"), raporty z badań poświęconych edukacji dorosłych, podręczniki, nagrania z webinariów. Publikowane przez użytkowników artykuły i wpisy na blogu dotyczą najczęściej wsparcia osób uczących się, w tym takich tematów, jak włączenie społeczne, edukacja nieformalna i pozaformalna, kompetencje kluczowe.

Dotychczas najrzadziej wybierana była tematyka związana z edukacją finansową, akredytacją podmiotów prowadzących edukację dorosłych, szkołami drugiej szansy i uczeniem się w zakładach karnych – zachęcamy do zajęcia się tymi tematami,(…)

Tym, co sprzyja aktywności użytkowników EPALE, jest możliwość współtworzenia tzw. społeczności praktyków. Są to grupy online gromadzące osoby o podobnych zainteresowaniach, w ramach których można się wymieniać doświadczeniami, pomysłami i dobrymi praktykami. Obecnie działa ich już 79. Są wśród nich, z jednej strony, takie, które dotyczą szerokiej tematyki, jak np. walidacja efektów uczenia się, edukacja w zakładach karnych, umiejętności podstawowe, a z drugiej – grupy dla organizacji pracujących nad konkretnym pomysłem na projekt czy dla beneficjentów z danego kraju. Polskich społeczności jest już pięć. Wystarczy zarejestrować się na platformie i dołączyć do wybranej grupy: Ewaluacja zorientowana na użyteczność, HRLab, Jak robić e-learning, webinary i efektywnie szkolić przez Internet?, Pogromcy mitów rozwojowych lub Erasmus+ Edukacja dorosłych. Ta ostatnia powstała z myślą o realizatorach projektów w akcji 2 programu Erasmus+ Edukacja dorosłych z lat 2015–2016.

Karolina Milczarek
Fundacja Rozwoju Systemu
Edukacji, Narodowa Agencja Programu Erasmus+ i Europejskiego Korpusu Solidarności

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

Rozdział 3. Uwarunkowania efektywnego kształcenia

Kształcenie a cechy osobowe

Podejmując zagadnienie procesu nauczania-uczenia się osób dorosłych, warto poświęcić uwagę osobowym i indywidualnym czynnikom i właściwościom, które wpływają na to uczenie. Tradycyjna dydaktyka jest zogniskowana na człowieku w okresach rozwojowych i związanych z nimi zmianami w procesach myślenia, uczenia się czy rozwojem zdolności poznawczych.

U dorosłych przemiany rozwojowe charakterystyczne dla dzieciństwa, adolescencji i w mniejszym stopniu wczesnej dorosłości tracą na znaczeniu, a zyskują cechy specyficzne dla jednostek postrzeganych przez pryzmat osoby czy osobowości.

Cechy osobowe i osobowości jako czynniki determinujące uczenie się dorosłych

Ważnym kwestiami w perspektywie uczenia się osób dorosłych są zagadnienia związane ze stylem uczenia się lub stylem poznawczym. Na gruncie badań pedagogiki mediów można stwierdzić, że chodzi o to, jak człowiek przyjmuje i traktuje informacje oraz jak ich poszukuje. Interesującą propozycję powiązaną z tradycją badań psychologii różnic indywidualnych jak i pracami Carla Gustawa Junga zaproponował Czesław Sławomir Nosal[89]. Autor ten uważa, że same koncepcje temperamentu czy percepcji lub stylu myślenia nie dają wystarczających odpowiedzi w wielu kwestiach związanych z umysłem, w tym związanych z uczeniem się. Potrzebne jest, w jego odczuciu, poszukiwanie indywidualnych cech osoby. Przywołany autor budowanie swoich koncepcji rozpoczął w paradygmacie teorii regulacyjnych i poznawczych. Jednakże poszukiwania naukowe zaprowadziły go do poszukiwań holistycznych i dostrzegania związków między różnymi teoriami, które prowadzą do wspólnych wniosków (zwłaszcza w obszarze rozwiązań praktycznych) zbudowanych na różnych podstawach i schematach teoretycznych. Jak zauważa:

> *„teoria porządkująca wymiary szczegółowe dotycząca stylów percepcji, pamięci czy myślenia pojęciowego nie odpowiada na pytanie o strukturę umysłu jako całości. Jeden z istotnych aspektów tego pytania dotyczy ukierunkowania umysłu, manifestowanego przez ogólne preferencje poznawcze, wynikające zarówno z temperamentu, jak i z nagromadzonego doświadczenia podmiotu.*
> *W świetle powyższego problemu bardziej syntetycznego (holistycznego) spojrzenia na umysł i charakteryzowanie różnic w jego typach. Próby te nie mogą ignorować wiedzy o szczegółowych wymiarach stylów poznawczych, lecz wychodzą z innych założeń. Aby lepiej określić istotę globalnych teorii umysłu, rozpatrzymy pewien interesujący kierunek poszukiwań oparty na pojęciu indywidualnej epistemologii."*[90]

Autor zbudował swoją koncepcję na przekonaniu, że poza mechanizmami temperamentu oraz mechanizmami związanymi z mową i myśleniem, istnieją takie, które związane są ze sposobem poznawania i percepcją. W jego przekonaniu mają one charakter wymiarów. Wskazał dwa: myślenie-uczucia oraz percepcja–intuicja. Jednocześnie zwrócił uwagę, że towarzyszą im cechy związane z tymi typami/wymiarami i również przeciwstawne jak; obiektywność/subiektywność, globalność/konkretność, fragmentaryczność/strukturyzacja, co prezentuje rysunek poniżej.

[89] C.S.Nosal, Mechanizmy funkcjonowania intelektu. Zdolności, style poznawcze, przetwarzanie informacji, Politech. Wrocł., Wrocław 1987; C.S.Nosal, Psychologiczne modele umysłu, PWN, Warszawa 1990; C.S. Nosal, Diagnoza typów umysłu: rozwinięcie i zastosowanie teorii Junga, PWN, Warszawa 1992

[90] Czesław S. Nosal, Diagnoza typu umysłu – rozwinięcie i zastosowanie teorii Junga, PWN, Warszawa 1992, s.9-10

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA



Rysunek 10. Koncepcja typów umysłów C. S. Nosala
źródło opracowanie własne na podstawie Czesław S. Nosal, Diagnoza typu umysłu – rozwinięcie i zastosowanie teorii Junga, PWN, Warszawa 1992.

Koncepcja Czesława Nosala znakomicie konweniuje z teorią Carla Junga. Niezależnie od swojej oryginalności, jest w niej głęboko zanurzona. W swoich badaniach autor nawiązał do jego badań i prac o typach charakterów. Jak sam stwierdza: *„Teoria ta wytrzymała próbę czasu, ponieważ była typologią całościową. Różnice indywidualne, które Jung opierał na podstawowych funkcjach świadomości, można współcześnie opisywać precyzyjniej w języku teorii kodów i standardów poznawczych (psychologia poznawcza) lub w języku neurobiologii, uwzględniając różnice w przetwarzaniu informacji między lewą i prawą półkulą mózgu(...). W kontekście teorii Junga zgromadzono dane empiryczne, potwierdzające różnice w stylach myślenia warunkowane przez typy umysłu”*[91].

Jak zauważa autor, w pracy „Typy psychologiczne”, znajduje się istotna konstatacja znaczącej roli, jaką dla tych funkcji zauważał Carl Gustaw Jung. *„Doświadczenie przekonało mnie, że ludzi można podzielić ogólnie nie tylko na ekstrawertyków i introwertyków, ale również ze względu na różne funkcje podstawowe. Zewnętrzne okoliczności i wewnętrzne nastawienie powoduje nie tylko przewagę ekstrawersji lub introwersji, ale również jednej z podstawowych funkcji nad pozostałymi. Opierając się na doświadczeniu, nazwałem podstawowymi funkcjami psychologicznymi (tj. takimi, które różnią się między sobą rodzajem i istotą) następujące funkcje: myślenie, uczucia, percepcja, intuicja. Jeśli jedna z tych funkcji nawykowo dominuje nad pozostałymi to kształtuje się określony typ”.*[92]

Zdaniem Czesława Nosala, jak również autora tej publikacji, Carl Jung w swojej typologii przypisywał duże znaczenie funkcjom związanym z odbiorem i wartościowaniem informacji przez osobę. Należy dodać, że zarówno przywoływane badania Czesława Nosala i innych psychologów, jak również badania andragogiki i pedagogiki mediów (odbioru mediów i ich wpływu na psychikę), dalece się zautonomizowały i z czasem pominięto pierwotne odniesienia jak i konteksty teoretyczne leżące u podstaw jungowskiej koncepcji.

[91] C.S. Nosal, Psychologia poznania naukowego– umysły i problemy „Nauka” 2/2007 s.65, por. też C.S. Nosal, *Diagnoza typów umysłu: rozwinięcie i zastosowanie teorii Junga,* PWN, Warszawa 1992
[92] C. G. Jung , Typy psychologiczne za: Czesław S. Nosal, Diagnoza typu umysłu – rozwinięcie i zastosowanie teorii Junga, PWN, Warszawa 1992, s.15-16.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

Ważną natomiast kwestią, istotną w perspektywie uczenia się studentów czy słuchaczy jest to, jak optymalnie zbudować dla nich przekaz i jak wiele możliwości związanych zarówno z diagnozą jak i realizacją procesu uczenia-się nauczania daje on nauczycielom. Warto zauważyć za Witoldem Dobrołowiczem:

„Junga interesowały tylko skrajne typy, natomiast obszar centralny, czyli wspólny, gdzie musi zachodzić jakaś interakcja i mieszanie się cech, pozostawił jako terra incognita. Według poglądów tego uczonego cztery funkcje umysłu występują w psychice od początku życia każdego człowieka, ale ich rozwój nie jest równomierny, stąd duże różnice indywidualne."[93]

Trzeba jednak podkreślić, że typy skrajne są rzadkością lub lepiej stwierdzić, że występują nieczęsto - z pewnością codziennością w procesie edukacji są typy nieskrajne. Dlatego prowadzona niekiedy antagonizacja między intuicją a percepcją sprowadzaną do logiki, lub wzywanie do wyborów między uczuciami a myśleniem, wydaje się niemające zastosowania w praktyce dydaktycznej.

„*Zamiast opowiadać się za jednym z dwóch antagonistycznych poglądów, z reguły rozsądniej jest próbować wykorzystać zalety obu. Można nawet powiedzieć, że jest to obecnie najważniejszy i najpilniejszy problem psychologii poznawczej w odniesieniu do intuicji. Warto skoncentrować wysiłki w kierunku wykorzystania synergii, wynikającej z pozytywnej integracji logiki z intuicją*."[94].

Wykorzystywanie w procesie uczenia się-nauczania wszystkich cech percepcji człowieka i kształcenie uznające jego integralność i indywidualność, w moim przekonaniu, chroni uczestników procesu dydaktycznego, a więc uczniów i nauczycieli od nudy, rutyny, schematyzmu, a w efekcie od wypalenia, rezygnacji i wielu niepowodzeń dydaktycznych.

Warto jednak w tym miejscu zauważyć, że również podstawowy dynamizm wskazany przez Younga; Ekstrawersja – Introwersja ma wpływ na uczenie się i realizację procesu kształcenia. Jak pisał „*Postawa introwertyczna charakteryzuje się wycofaniem podmiotu z obiektu, ruchem libido w kierunku podmiotu i od obiektu. Postawa ekstrawertyczna natomiast charakteryzuje się skierowaniem libido na zewnątrz. Zainteresowanie podmiotu koncentruje się na obiekcie zewnętrznym, podczas gdy u introwertyka jest ono skupione na nim samym.*"[95]

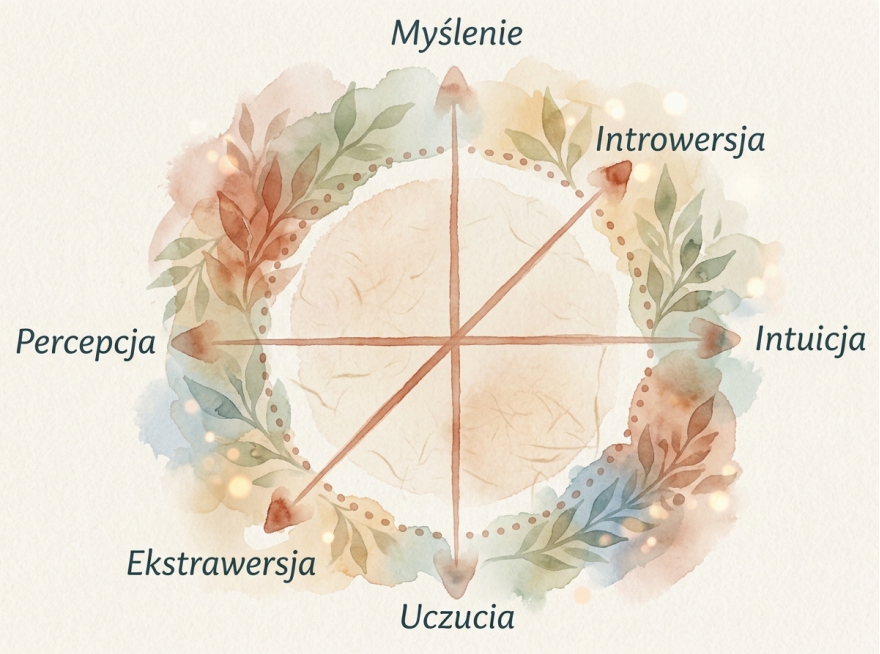
Dla Junga **introwertycy** kierują energię (libido) **do wewnątrz**, ku światu subiektywnemu i wewnętrznemu to znaczy: skupiają się na własnych myślach, przeżyciach, refleksjach, są bardziej ostrożni, powściągliwi, skłonni do namysłu, preferują samotność lub niewielkie grupy, świat zewnętrzny może ich łatwo przeciążać. Natomiast **ekstrawertycy** kierują energię (libido) **na zewnątrz**, ku obiektom, ludziom i działaniu co w praktyce oznacza, że interesuje ich to, co dzieje się w otoczeniu, reagują spontanicznie, łatwiej nawiązują kontakty, potrzebują bodźców społecznych, działają szybciej i bardziej otwarcie.

Typy osobowości a uczenie się

Analiza tych kwestii prowadzi do konstatacji, iż mamy w efekcie osiem typów osobowości

[93] W. Dobrołowicz, Typy umysłów, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska" Sectio J, Paedagogia-Psychologia, 33(2), 2020.
[94] W. Dobrołowicz, Intuicja - w stronę teorii, UMCS, Lublin 2019, s.154.
[95] C. G. Jung, Psychological Types, Collected Works, vol. 6, Princeton University Press, 1971, s. 330

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA



Rysunek 11 Wymiary osobowości wg Junga
Źródło opracowanie własne

Należy zaznaczyć że Jung nie do końca mówi o wymiarach jak to np. jest w koncepcjach cech.

Te trzy wymiary (sześć biegunów) w efekcie podziału populacji tworzy one osiem typów osobowości.

Każdy z nich wymieniono w tabeli poniżej

Tabela 7 Osiem typów osobowości wg Junga ujęcie porównawcze

Typ	Orientacja	Funkcja dominująca	Charakterystyka ogólna
Ekstrawertyczny myślowy	**Ekstrawersja**	**Myślenie**	Logiczny, racjonalny, oparty na faktach i zasadach. Kieruje się obiektywnym porządkiem świata.
Introwertyczny myślowy	**Introwersja**	**Myślenie**	Skupiony na ideach, teoriach, refleksji. Logika wewnętrzna ważniejsza niż realia.
Ekstrawertyczny uczuciowy	**Ekstrawersja**	**Uczucia**	Kieruje się wartościami społecznymi i harmonią relacji. Empatyczny i dostosowany do otoczenia.
Introwertyczny uczuciowy	**Introwersja**	**Uczucia**	Skupiony na własnych głębokich wartościach, emocje są skryte. Lojalny, autentyczny.
Ekstrawertyczny percepcyjny / zmysłowy	**Ekstrawersja**	**Percepcja**	Skupiony na bodźcach świata zewnętrznego; żyje tu i teraz. Realista, praktyk, aktywny.
Introwertyczny percepcyjny	**Introwersja**	**Percepcja**	Wewnętrzne obrazy i skojarzenia. Sensoryka połączona z pamięcią i wyobraźnią.
Ekstrawertyczny intuicyjny	**Ekstrawersja**	**Intuicja**	Dostrzega możliwości, szanse, przyszłe scenariusze. Innowator, przedsiębiorczy.
Introwertyczny intuicyjny)	**Introwersja**	**Intuicja**	Zorientowany na wewnętrzne wizje, symbole, archetypy. Wizjoner, filozoficzny.

Źródło opracowane na podstawie Jung, C. G.. Psychological Types. Collected Works, vol. 6. Princeton University Press, Princeton 1971.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

Przyjmując teoretyczne założenie C. G. Junga, dotyczące **typów osobowości i przyjmując tym samym, że** każdy człowiek ma **dominującą funkcję**, która określa sposób przetwarzania świata, a tym samym styl uczenia się, prowadzi to do konstatacji o zespołach **8 odmiennych preferencji edukacyjnych.**

Typ Ekstrawertyczny - typ myślowy (Te) w uczeniu się preferuje struktury logiczne, modele, dane, argumenty, lubi jasno określone cele, procedury, standardy, i najlepiej funkcjonuje w kursach uporządkowanych, z tabelami, schematami, checklistami itp. Do nauki motywują go efektywność, rezultaty i osiąganie kompetencji mierzalnych. Natomiast **trudnością mogą być** emocjonalne aspekty uczenia się oraz zbyt szybkie tempo i nacisk na efektywność co może obniżać refleksję.

Typ Introwertyczny - typ myślowy (Ti) do efektywnego uczenia się potrzebuje czasu na analizę i refleksję lubi logikę, paradoksy, modele teoretyczne, abstrakcje. Najlepiej uczy się w ciszy, w samotności, przez rozwiązywanie problemów. **Motywacje odnajduje** w zrozumienie istoty rzeczy, „dlaczego tak jest", a trudności sprawiać mu może nadmierne analizowanie i odkładanie działań. Niekiedy ma również trudność w wyrażaniu swoich myśli w grupie.

Typ Ekstrawertyczny - typ uczuciowy (Fe) Najlepiej uczy się poprzez relacje, współpracę, dyskusję, ponieważ optymalnie przyswaja wiedzę, gdy czuje wsparcie grupy. Lubi również dzielenie się doświadczeniami oraz pracę zespołową. **Jego motywacji** sprzyja poczucie harmonii, współpraca i pomaganie innym. **Trudności** to zazwyczaj nadmierne przejmowanie się oceną innych oraz skłonność do unikania konfliktu intelektualnego, w tym również konstruktywnego.

Typ Introwertyczny - typ uczuciowy (Fi) Uczy się poprzez osobiste znaczenia i zgodność z własnymi wartościami. W związku z tym preferuje indywidualne zadania, introspekcję np. dzienniki uczenia się. W procesie uczenia ceni sobie atmosferę spokojną, bez przymusu i oceniania. **Motywacją** dla niego jest autentyczność, rozwój własny i zgodność z przekonaniami. Natomiast **trudności** sprawia niechęć do eksponowania się oraz zdecydowanie ograniczona aktywność w dyskusjach, która bywa błędnie interpretowana jako brak udziału lub zainteresowania.

Typ Ekstrawertyczny - typ percepcyjny (Se) do nauki potrzebuje działania, praktyki oraz doświadczenia tu i teraz. Najlepiej uczy się przez „dotykanie", eksperymentowanie, ćwiczenia praktyczne lubi również warsztaty, symulacje oraz realne studia przypadków. **Motywują** go silne bodźce, doświadczenia zmysłowe, konkretne efekty. **Trudności** ma najczęściej z nauką abstrakcji bez kontekstu praktycznego i łatwo nudzi się monotonią zwłaszcza długimi wykładami.

Typ Introwertyczny - typ percepcyjny (Si) Ucząc się lubi powtarzalność, rutynę i dokładność. Uczy się powoli, ale stabilnie zapamiętując detale i procedury, ceni konkretne instrukcje, krok po kroku. **Motywuje** go pewność, bezpieczeństwo, przewidywalność oraz uporządkowanie materiału. **Trudności** stanowi niechęć do nagłych zmian ma również kłopot z elastycznym myśleniem lub improwizacją.

Typ Ekstrawertyczny - typ intuicyjny (Ne) Uczy się poprzez odkrywanie możliwości, pomysłów oraz sieci powiązań. Lubi burze mózgów, kreatywne zadania, interdyscyplinarność a w nich szybko łączy fakty w nowe koncepcje. **Motywacją** dla niego są nowe idee, innowacyjność, zmienność i rozmaite inspiracje. **Trudności** wiążą się z łatwym rozproszeniem, niedokańczaniem projektów, dłuższą koncentracją, rutyną.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

Typ Introwertyczny - typ intuicyjny (Ni) uczy się głęboko refleksyjnie, koncepcyjnie, z wykorzystaniem symboli i metafor, lubi modele, refleksję nad „sensem" łatwo (i sprawnie) łączy pozornie odległe idee w jednolitą wizję. Do nauki motywuje go wejście w głąb tematu, zrozumienie „ukrytej logiki" świata, a **trudności** sprawia płytkie (utrudnione) komunikowanie własnych wewnętrznych koncepcji może również wydawać się nieobecny, „zatopiony w myślach", co nie oznacza, że nie jest zanurzony w zajęciach.

Tabela 8 Style i metody adekwatne dla różnych typów osobowości Junga

Typ	Styl uczenia się	Najlepsze metody	Ryzyka
Ekstrawertyczny myślowy	Logiczny, zadaniowy	struktury, listy, modele	brak refleksji emocjonalnej
Introwertyczny myślowy	analityczny, wewnętrzny	analiza, indywidualne zadania	nadmierna abstrakcja
Ekstrawertyczny uczuciowy	społeczny, relacyjny	dyskusje, praca grupowa	zależność od opinii
Introwertyczny uczuciowy	osobisty, introspektywny	journaling, projekty indywidualne	izolacja
Ekstrawertyczny percepcyjny / zmysłowy	praktyczny, doświadczalny	warsztaty, symulacje	impulsowość
Introwertyczny percepcyjny	systematyczny	instrukcje krokowe	opór wobec zmian
Ekstrawertyczny intuicyjny	kreatywny, eksplorujący	burze mózgów, projektowanie	brak skupienia

Źródło: opracowanie własne

Cechy osobowe i osobowościowe człowieka dorosłego w znacznym stopniu wpływają na proces uczenia się osoby dorosłej.

Dostosowanie procesu dydaktycznego do jej preferencji percepcyjnych może w znacznym stopniu zwiększyć skuteczność i efektywność kształcenia. Osiem typów osobowości Junga przekłada się na odmienne style uczenia się dorosłych. Typy myślowe (Te, Ti) preferują logikę, analizę i struktury. Uczuciowe (Fe, Fi) uczą się poprzez relacje lub osobiste znaczenia. Percepcyjne (Se, Si) opierają się na doświadczeniu: Se potrzebuje działania i bodźców, Si — porządku i powtarzalności. Intuicyjne (Ne, Ni) uczą się koncepcyjnie: Ne przez eksplorację i kreatywność, Ni przez refleksję i głębokie modele. Każdy typ ujawnia inne motywacje, strategie i potencjalne trudności w procesie uczenia się.

Niektóre z nurtów psychologii i innych nauk o człowieku uznają cechy za podstawowe jednostki rozwoju osobowości, co zaowocowało licznymi badaniami struktury osobowości, jej dynamiki i hierarchii[96]. Cechy należy definiować jako *„stałe właściwości osobowości, które od wewnątrz kierują myślami jednostki oraz jej działaniami w różnych okolicznościach"*[97]. Cecha stanowi podstawę wielu znaczących koncepcji osobowości. Powszechnie znane teorie osobowości, które odwołują się do cech osobowości, zostały opracowane w latach pięćdziesiątych XX wieku. Koncepcje te, jak teoria Gordona Willarda Allporta, koncepcja Raymonda Bernarda Cattella

[96] C. S. Hall, G. Lindzey (1990), Teorie osobowości. PWN, Warszawa, s. 346-360.
[97] P. G. Zimbardo, R. L. Johnson, V. McCann,(2013) Psychologia kluczowe koncepcje, cz. IV, PWN, Warszawa, s. 250.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

i teoria Hansa Jürgena Eysencka opierające się na analizie czynnikowej osobowości, rozwinęli Paul Costa i Robert Roger McCrae, tworząc Pięcioczynnikowy Model Osobowości (PMO), nazywany również Wielką Piątką[98]. Teorię Paula Costy i Roberta Rogera McCrae`y przedstawiam w bloku rozszerzającym.

Koncepcja inteligencji wielorakich, a uczenie się dorosłych

Szczególne miejsce obok doświadczeń osobowych zajmują cechy indywidualne. Mają one różną trwałość, ale w świetle badań empirycznych zazwyczaj mają istotne znaczenie.

> *„Spośród właściwości osoby uczącej się, które wywierają wpływ na uzyskiwane efekty, pozostały do omówienia jej cechy indywidualne. Są to właściwości bardziej lub mniej trwałe. Przykładem cechy utrzymującej się w ciągu całego życia może być płeć, przykładem właściwości łatwo zmieniającej się pod wpływem różnorodnych czynników — motywacja, zainteresowania. Miejsce pośrednie pomiędzy wskazanymi cechami zajmują takie właściwości, jak inteligencja".*[99]

W psychologii różnic indywidualnych, jak i w psychologii osobowości, istnieje wiele ujęć osobowości; modele psychoanalityczne, modele czynnikowe, modele typów czy modele cech. Rozważania nad osobowością wynikają z przyjętych przez ich twórców założeń teoretycznych, a sprawdzane są w ramach właściwych im paradygmatów.

Niewątpliwie najbardziej kojarzone z uczeniem się są koncepcje związane z inteligencją, więc chociaż są one ściśle kojarzone z psychologią, warto w pedagogicznej perspektywie zauważyć, że inteligencja jako czynnik warunkujący skuteczne kształcenie i uczenie się osoby, jest uznana za jeden z najważniejszych determinantów. Prawdopodobnie dlatego, iż jest ona ogólną zdolnością uczenia się. Również efektywność samokształcenia jest znacznie wyższa u osób z nadprzeciętną inteligencją, zaś u osób z przeciętnym lub obniżonym IQ, ta wydajność umysłowa jest widocznie lub częściowo zmniejszona[100].

Wśród koncepcji związanych ze zdolnościami wskazać można, między innymi, **Teorię inteligencji wielorakich** (ang. Multiple Intelligences Theory). Teoria ta stworzona została przez dr Howarda Gardnera (profesora Uniwersytetu Harvarda) i została ogłoszona w 1983 roku[101]. *„Koncepcja ta zakłada, że inteligencja nie jest jedną cechą opisującą możliwości człowieka w zakresie aktywności intelektualnej. W zamian przyjmuje, że istnieje kilka rodzajów inteligencji adekwatnych do tego, o jaki rodzaj aktywności ludzkiej chodzi. Gardner wskazuje, że inteligencja jest zjawiskiem dynamicznym i wielopłaszczyznowym. Zakłada, że wykracza ona poza zdolności lingwistyczno-logiczne, które są tradycyjnie testowane i oceniane."*[102]. Gardner w zamian przyjmuje, że istnieje wiele rodzajów inteligencji adekwatnych od tego, o jaki rodzaj aktywności ludzkiej chodzi. Gardner wskazuje, że inteligencja jest zjawiskiem dynamicznym i wielopłaszczyznowym i stawia tezę, że wykracza ona poza zdolności lingwistyczno-logiczne, które są tradycyjnie testowane i oceniane. Jak zauważa "*Nasza kultura spędziła za dużo czasu na mierzeniu tego, co jest łatwe do zmierzenia i za mało czasu na docenianiu tego, co jest ważne."*[103] Gardner przeanalizował wiele badań z zakresu: neurologii, psychologii, psychometrii i

[98] Por. P. G. Zimbardo, R. L. Johnson, V. McCann,(2013) Psychologia kluczowe koncepcje, cz. IV, PWN, Warszawa, s. 39

[99] W. Budohoska, Ziemowit Włodarski, Psychologia uczenia się- Przegląd badań eksperymentalnych i teorii, PWN, Warszawa 1977, s. 124,

[100] J. Rudniański, *Jak się uczyć?,* Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, 2001, s.12-13.

[101] H. Gardner, *Frames of Mind: The Theory Of Multiple Intelligences,* Basic Books Nowy Jork 1983. (druga edycja Amazon.com 1993).

[102] J. J. Czarkowski, *E-learning dla dorosłych*, Difin, Warszawa 2012, s.12.

[103] H. Gardner, Multiple Intelligences: New Horizons in Theory and Practice. New York: Basic Books. 2006, s. 129.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

antropologii. Na ich podstawie wyosobnił (w pierwszej wersji koncepcji) siedem rodzajów inteligencji. Początkowa lista siedmiu rodzajów inteligencji została rozszerzona przez autora. Różne rodzaje inteligencji współdziałają ze sobą, a jednocześnie wpływają na to jak postrzegamy, zapamiętujemy i w konsekwencji uczymy się. Tworzą jedną funkcjonalną całość. Ilustruje to rysunek, który przedstawia wersję koncepcji z dziewięcioma inteligencjami.



Rysunek 12 Ilustracja graficzna teorii inteligencji wielorakiej
Źródło: opracowanie własne na podstawie Gardner H., Frames of Mind: The Theory Of Multiple Intelligences, Basic Books Nowy Jork 1983

Zastosowanie teorii inteligencji wielorakich Howarda Gardnera w kształceniu, polega na dostosowaniu procesu nauczania do indywidualnych zdolności każdej osoby uczącej się, odrzucając założenie, że inteligencja jest pojedynczą, mierzalną cechą. Te indywidualne cechy nabierają znaczenia również w tym kontekście, że zazwyczaj mają również wpływ na doświadczenia edukacyjne dorosłego ucznia. Osoby o inteligencji kinestetycznej mają lepsze doświadczenia z warsztatów, a osoby z inteligencją matematyczno-logiczną lepiej uczyły się na danych niż wykładach. Osoby z wysokim poziomem inteligencji egzystencjalnej dobrze wspominają zajęcia o charakterze refleksyjnym. W praktyce oznacza to wykorzystywanie różnorodnych metod pracy i materiałów, by stymulować i rozwijać wszystkie rodzaje inteligencji, takie jak językową, logiczno-matematyczną, przestrzenną, muzyczną, kinestetyczną, interpersonalną, intrapersonalną, naturalistyczną i egzystencjalną. Kluczowymi wskazówkami dla praktyki, wynikającymi z teorii będą**:**

- **Indywidualizacja nauczania:** Zamiast jednolitego podejścia, nauczyciele powinni dopasować metody nauczania do predyspozycji i zainteresowań ucznia.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

- **Rozwijanie wszystkich inteligencji:** Celem jest stymulowanie wszystkich rodzajów inteligencji, a nie tylko tych tradycyjnie cenionych (językowej i logiczno-matematycznej).
- **Rozwój potencjału:** Każdy ma potencjał, który można rozwijać poprzez różnorodne ćwiczenia, a nie tylko przez bazowanie na mocnych stronach.
- **Współpraca i rozmowa:** Warto stawiać na nauczanie przez działanie w grupach, wzajemne uczenie się od siebie i rozmowy, zwłaszcza w odniesieniu do inteligencji interpersonalnej.
- **Ważność różnych rodzajów zdolności (inteligencji):** Wszystkie rodzaje inteligencji są równie ważne i powinny być rozwijane na równi.

Współczesna dydaktyka dorosłych powinna korzystać z Teorii Inteligencji Wielorakiej do zróżnicowania metod nauczania i personalizacji ścieżki uczenia się, aby uczynić proces bardziej znaczącym, praktycznym i autonomicznym dla dorosłego uczestnika.

Kształcenie a motywacja, zainteresowania i aspiracje

Motywacja, a uczenie się dorosłych

Ważnym czynnikiem, wspierającym i mającym wpływ na uczenie się dorosłych, są zainteresowania. Wpływają one na to, jak się uczymy oraz na jak długo wiedza ta pozostaje w głowie. Dzięki zainteresowaniom i ich rozwijaniu nie dość, że zaspokajane są potrzeby dorosłego ucznia, dzięki zagłębieniu w interesujący ją temat, ale również pozwalają na przyjemny przebieg nauki oraz osiągnięcie pozytywnych, końcowych rezultatów. Wykonujemy taką pracę szybciej, a zmęczenie jest dużo mniejsze, niż w przypadku uczenia się tematu, który nas nie interesuje.[104] W toku badań okazało się, że na efektywność uczenia się wpływa także wiedza posiadana przez jednostkę, która przyswaja nowe informacje na podstawie tych, którymi już dysponuje. Wiedza ogólna pozwala spojrzeć na nowe fakty z perspektywy całościowej wiedzy, zaś wiedza specjalistyczna pozwala przetwarzać nowe dane[105].

Zainteresowania pełnią funkcję **inicjującą** uczenie się dorosłych uczniów. To one kierują uwagę osoby dorosłej, determinują, jakie treści zostaną uznane za znaczące i warte wysiłku edukacyjnego. U osób dorosłych zainteresowania wynikają najczęściej z:

- **doświadczeń życiowych -** Dorośli uczą się tego, co wiąże się z ich aktualną sytuacją – pracą, zdrowiem, rodziną, zmianą życiową. Uczenie się wynika z realnych potrzeb funkcjonowania.
- **ról społecznych** Nowe obowiązki (rodzica, pracownika, opiekuna seniorów, lidera zespołu) generują nowe zainteresowania edukacyjne.
- **aspiracji rozwojowych -** Wielu dorosłych uczniów kieruje się pragnieniem samorealizacji, rozwijania pasji i zdobywania nowych umiejętności.
- **ciekawości poznawczej -** Niektórzy uczą się z potrzeby zrozumienia świata, rozwoju intelektualnego lub ekspresji twórczej.

Zainteresowania są więc filtrem, przez który dorośli określają, **co jest dla dorosłego ucznia wartościowe** i czy podejmą wysiłek uczenia się. W nauce o dorosłych podkreśla się, że dorośli uczą się głównie dzięki **motywacji wewnętrznej**, czyli takiej, która wypływa z ich potrzeb, celów i przekonań. Kluczowe źródła motywacji wewnętrznej dorosłych:

[104] Z. Włodarski, Psychologia uczenia się, PWN, Warszawa, 1996, s.220-222.
[105] Z. Włodarski, Psychologia uczenia się, PWN, Warszawa 1996, s.224-225.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

- **Potrzeba rozwoju i samorealizacji** – dążenie do bycia kompetentnym, spełnionym i autonomicznym.
- **Potrzeba rozwiązywania problemów** – uczenie się jest sposobem radzenia sobie z realnymi wyzwaniami życiowymi.
- **Potrzeba zmian w karierze i pracy** – zdobywanie kwalifikacji, przekwalifikowanie, rozwój zawodowy.
- **Potrzeby społeczne** – chęć lepszego funkcjonowania w relacjach, rodzinie i wspólnocie.
- **Potrzeba sensu i refleksji** – dorośli uczą się, by lepiej rozumieć siebie i swoje życie.

Motywacja zewnętrzna również może wpływać na uczenie się (np. certyfikaty, awans, przymus instytucjonalny), jednak **jej wpływ jest mniejszy**, jeśli nie wiąże się z osobistą potrzebą. Dorośli **nie uczą się skutecznie** bez motywacji. Nawet najlepiej przygotowany wykład czy projekt edukacyjny nie przyniesie rezultatów, jeśli nie odwołuje się do zainteresowań i rzeczywistych potrzeb. Motywacja a z nią również zainteresowania:

- zwiększają koncentrację,
- wzmacniają pamięć i trwałość uczenia,
- sprzyjają działaniu i samodzielności,
- prowadzą do samorozwoju,
- umożliwiają zmianę zawodową i życiową,
- nadają uczeniu się sens.

W tym znaczeniu zainteresowania i motywacja nie są dodatkiem, ale podstawą uczenia się dorosłych. Należy również podkreślić związek zainteresowań i motywacji z doświadczeniem. Dorośli uczą się inaczej niż dzieci czy młodzież[106], co powoduje potrzebę zwrócenia uwagi na nowe kategorie pojęciowe. Dorośli posiadają bogate **doświadczenie życiowe**, które pełni funkcję:

- źródła motywacji (uczestnik widzi sens nauki, bo rozumie jej cel),
- filtra uczenia się (ocenia, co mu się przyda lub nie),
- treści uczenia się (biograficzne uczenie się),
- mechanizmu interpretacji nowych informacji.

Dlatego uczenie się dorosłych jest głęboko **biograficzne** – zainteresowania i motywacje wynikają z historii życia, sytuacji życiowej i aktualnych potrzeb jednostki.

Zainteresowania

Zainteresowania i aspiracje stanowią jeden z kluczowych czynników determinujących gotowość dorosłych do podejmowania aktywności edukacyjnej oraz wytrwałość w procesie uczenia się. W przeciwieństwie do edukacji dzieci i młodzieży, uczenie się dorosłych ma charakter silnie zindywidualizowany i jest ściśle powiązane z biografią jednostki, jej doświadczeniem życiowym, rolami społecznymi oraz planami rozwoju osobistego i zawodowego. Zainteresowania ukierunkowują uwagę osoby uczącej się, zwiększają zaangażowanie poznawcze i emocjonalne oraz sprzyjają głębokiemu przetwarzaniu treści, co przekłada się na trwałość efektów uczenia się. Aspiracje natomiast nadają procesowi edukacyjnemu sens i perspektywę przyszłościową – wiążą uczenie się z dążeniem do samorealizacji, awansu zawodowego, zmiany jakości życia lub adaptacji do zmieniających się warunków społecznych i technologicznych. W ujęciu

[106] H.Solarczyk-Szwec, Dorośli uczą się inaczej? W poszukiwaniu kategorii pojęciowych opisujących proces uczenia się dorosłych, „Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej" nr 1 (49)2010.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

andragogicznym zainteresowania i aspiracje pełnią funkcję nie tylko motywacyjną, lecz także regulacyjną, wpływając na wybór treści, form i strategii uczenia się przez osoby dorosłe.

Zainteresowania w uczeniu się dorosłych odgrywają kluczową rolę w inicjowaniu, podtrzymywaniu i pogłębianiu procesu edukacyjnego. *„Zainteresowanie zwiększa uwagę, ułatwia głębokie przetwarzanie informacji oraz sprzyja trwałości uczenia się, ponieważ osoba ucząca się angażuje się poznawczo i emocjonalnie w treść."*[107] W odróżnieniu od dzieci, dorośli uczą się przede wszystkim wtedy, gdy treści edukacyjne są zgodne z ich aktualnymi potrzebami, celami życiowymi i zawodowymi oraz osobistymi pasjami. Jak wskazywał Malcolm Knowles, dorośli preferują uczenie się oparte na problemach, doświadczeniu i realnych sytuacjach życiowych. Zainteresowania wynikają często z ról społecznych (pracownik, rodzic, obywatel), potrzeby rozwoju kompetencji zawodowych, samorealizacji lub adaptacji do zmian technologicznych i społecznych.

Zainteresowania wpływają również na **trwałość efektów uczenia się** – treści powiązane z osobistymi pasjami są lepiej zapamiętywane i częściej transferowane do praktyki. Dlatego w edukacji dorosłych zaleca się stosowanie metod aktywizujących, takich jak projekty, studia przypadków, uczenie się problemowe czy refleksja nad własnym doświadczeniem, które pozwalają integrować nowe informacje z już posiadaną wiedzą. Należy podkreślić, że w edukacji dorosłych zainteresowania nie są jedynie dodatkiem do procesu edukacyjnego, lecz **rudymentarnym warunkiem jego skuteczności**. Ich uwzględnianie sprzyja uczeniu się przez całe życie, wzmacnia motywację wewnętrzną i poczucie sensu podejmowanej aktywności edukacyjnej.

Aspiracje

Pojęcie aspiracji w kontekście uczenia się należy rozumieć jako względnie trwałe dążenia jednostki, wyrażające jej wyobrażenia o pożądanym kierunku rozwoju osobistego, zawodowego i społecznego, które nadają sens podejmowanej aktywności edukacyjnej. Definiując kwestię aspiracji można przytoczyć opis autorstwa Franciszka Bereźnickiego: **„***Poziom aspiracji wyznacza, czego uczeń oczekuje w zakresie swoich osiągnięć, co nie pozostaje bez wpływu na uzyskiwane rezultaty. Ważne jest, by poziom ten odpowiadał rzeczywistym możliwościom ucznia. Zbyt niski poziom aspiracji działa demobilizująco, zaś za wysoki powoduje zniechęcenie. Powinien odpowiadać górnej granicy możliwości ucznia."*[108] Aspiracje edukacyjne dorosłych kształtują się na styku doświadczeń biograficznych, wcześniejszych sukcesów i porażek szkolnych, pozycji społeczno-zawodowej oraz aktualnych warunków życia. W przeciwieństwie do aspiracji młodzieży, mają one charakter bardziej realistyczny i pragmatyczny, gdyż są silnie zakorzenione w ocenie własnych możliwości oraz w analizie realnych korzyści płynących z uczenia się.

W dydaktyce dorosłych zauważa się, że aspiracje pełnią funkcję **motywacyjno-regulacyjną** – wyznaczają cele uczenia się, wpływają na wybór form kształcenia oraz determinują poziom zaangażowania i wytrwałości. Jak podkreśla Malcolm Knowles, dorośli uczą się najefektywniej wtedy, gdy edukacja jest spójna z ich planami życiowymi i poczuciem sensu. Aspiracje sprzyjają także uczeniu się przez całe życie, ponieważ łączą proces edukacyjny z długofalową wizją rozwoju i samorealizacji. W tym znaczeniu stanowią one jeden z kluczowych elementów wyjaśniających zarówno decyzję o podjęciu uczenia się w dorosłości, jak i jego trwałość oraz efektywność.

[107] S.Hidi, K. A. Renninger, *The Four-Phase Model of Interest Development*, „Educational Psychologist", 2006, vol. 41(2), s. 113.
[108] F. Bereźnicki, *Podstawy kształcenia ogólnego*, Kraków 2011 s.21.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

Uczenie się dorosłych jak podkreśla Knud Illeris[109] jest ściśle związane z ich aspiracjami, przy czym autor ten używa określenia tożsamości, planów życiowych oraz dążeń rozwojowych, które nadają sens podejmowanym działaniom edukacyjnym W procesie kształtowania aspiracji szczególne znaczenie ma edukacja oparta na doświadczeniu, umożliwiająca dorosłym dostrzeganie sensu uczenia się w odniesieniu do realnych problemów życiowych i zawodowych. Jak wskazuje przywoływany już Knud Illeris, uczenie się dorosłych przebiega najefektywniej wtedy, gdy integruje wymiar poznawczy, emocjonalny i społeczny, co sprzyja budowaniu pozytywnej motywacji i realistycznych celów edukacyjnych. Rozwijaniu aspiracji sprzyjają także działania doradcze, tutoring, refleksja biograficzna oraz tworzenie warunków do autonomii uczących się. W tym sensie aspiracje edukacyjne nie są jedynie indywidualną cechą jednostki, lecz rezultatem świadomie projektowanych oddziaływań edukacyjnych, wspierających uczenie się przez całe życie.

Zainteresowania i motywacja a autonomia uczenia się dorosłych.

Zainteresowania i motywacja są również ważne dla autonomii uczenia się. Badacze podkreślają: „*Dorośli są zmotywowani do nauki, gdy doświadczają potrzeb i zainteresowań, które nauka może zaspokoić.***”**[110] Uczenie się dorosłych powinno być procesem samosterownym: dorośli podejmują decyzję o tym, **czego, jak, kiedy i dlaczego się uczą**. Autonomia zwiększa motywację, ponieważ:

- wzmacnia poczucie kontroli,
- pozwala dopasować tempo i styl uczenia,
- umożliwia kierowanie uczeniem zgodnie z zainteresowaniami,
- sprzyja wewnętrznemu zaangażowaniu.

Oznacza to, że zainteresowania i motywacja działają **najsilniej, gdy uczący się ma wpływ na własny proces edukacyjny**. W konsekwencji **czynnikami hamującymi zainteresowania i motywację w** procesie uczenia się dorosłych a tym samym barierami w uczeniu się osób dorosłych są:

- brak czasu i przeciążenie obowiązkami,
- niska i nieadekwatna samoocena lub wcześniejsze niepowodzenia edukacyjne,
- nieadekwatne metody nauczania,
- lęk przed oceną,
- brak wsparcia społecznego,
- brak poczucia sensu w uczeniu się.

Te czynniki mogą osłabiać zainteresowanie i prowadzić do spadku motywacji.

Zdolności, zainteresowania i motywacja odgrywają kluczową rolę w uczeniu się dorosłych. Decydują o tym czy dorosły podejmie edukację, jak będzie w niej uczestniczył oraz jak głębokie efekty osiągnie. Zdolności otwierają bramę edukacji, zainteresowania ukierunkowują uwagę, a motywacja nadaje działaniu energię i sens. Dorośli uczą się skutecznie kiedy widzą możliwość, wartość i potrzebę nauki, kiedy uczenie się jest zgodne z ich doświadczeniami oraz kiedy mają poczucie autonomii i sprawstwa. W rezultacie uczenie się dorosłych staje się procesem świadomym, refleksyjnym, osadzonym w życiu, odpowiadającym na potrzeby zarówno jednostki, jak i otoczenia społecznego.

[109] K. Illeris, , *Trzy wymiary uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
[110] M. S. Knowles, The Modern Practice of Adult Education, New York: Cambridge Books, 1980, s. 44.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

Niepowodzenia i trudności w kształceniu dorosłych

Pojęcie

Zdaniem Jarvisa *„Uczenie się zawsze zaczyna się od odczucia trudności (disjuncture).”*[111] Dorosły, gdy napotyka trudność, gdy jego dotychczasowe sposoby radzenia sobie okazują się niewystarczające, podejmuje proces uczenia się, który może przyjąć różne formy. Jednak problem ten jest daleko bardziej złożony. Zjawisko to może mieć charakter specyficzny, związany z określonymi dysfunkcjami rozwojowymi (np. dysleksja, dyskalkulia, ADHD), jak i niespecyficzny, wynikający z uwarunkowań środowiskowych, społecznych, czy emocjonalnych. Jak podkreśla wielu badaczy[112], trudności w uczeniu się nie są tożsame z obniżonym poziomem inteligencji, lecz mogą stanowić rezultat zaburzeń w przetwarzaniu informacji, deficytów pamięci roboczej czy problemów z koncentracją. Pojęcia niepowodzenia szkolnego (edukacyjnego) i trudności edukacyjnych (w uczeniu się) są ze sobą powiązane, ale oznaczają różne etapy lub aspekty problemów ucznia w procesie kształcenia. Główna różnica polega na widoczności, skali i konsekwencjach problemu.

- Niepowodzenie jest zjawiskiem zewnętrznym, mierzalnym i obiektywnym, widocznym w rezultatach nauki. Jest to konsekwencja nierozwiązanych trudności.
- Trudności edukacyjne to wewnętrzne, subiektywne problemy napotykane przez ucznia w trakcie procesu uczenia się. Są to przyczyny niepowodzenia.

Ich porównanie przedstawia tabela.

Tabela 9 Niepowodzenia a trudności - porównanie

Cecha	Niepowodzenia	Trudności
Charakter	Rezultat, efekt końcowy procesu uczenia się, który jest niesatysfakcjonujący lub negatywny.	Proces, przeszkoda napotykana w trakcie nauki. Obejmuje bariery w przyswajaniu, przetwarzaniu lub zapamiętywaniu informacji.
Objaw	Słabe oceny, braki w wiadomościach potwierdzone ocenami niedostatecznymi, niepromowanie do następnej klasy lub ukończenia szkoły (powtarzanie roku).	Problemy z koncentracją, wolne tempo pracy, kłopoty ze zrozumieniem instrukcji, słaba pamięć, zaburzenia specyficzne (np. dysleksja, dyskalkulia).
Widoczność	Zjawisko jawne, rejestrowane w dokumentacji szkolnej. Jest to formalna konstatacja braku osiągnięć.	Zjawisko ukryte lub manifestujące się nieadekwatnym wysiłkiem do osiągniętych wyników. Wymaga diagnozy (np. pedagogiczno-psychologicznej).
Przyczyna	Może być spowodowane trudnościami edukacyjnymi, ale także czynnikami zewnętrznymi (np. długotrwałą chorobą, złą frekwencją, zaniedbaniem środowiskowym).	Mogą, ale nie muszą prowadzić do niepowodzenia szkolnego, jeśli zostaną wcześnie zidentyfikowane i skorygowane odpowiednimi metodami pracy.
Przykład	Otrzymanie oceny niedostatecznej na koniec semestru z danego przedmiotu, powtarzanie klasy.	Uczeń intensywnie uczy się matematyki, ale nie potrafi rozwiązać zadań z powodu zdiagnozowanej dyskalkulii.

Opracowanie własne: na podstawie literatury J. Konopnicki, Powodzenia i niepowodzenia szkolne, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1966;-H.Spionek, Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne, PWN Warszawa 1981; Cz. Kupisiewicz, O edukacji inaczej, WSiP, Warszawa 1995; M. Bogdanowicz, Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2011; Cz. Kupisiewicz, Podstawy dydaktyki ogólnej, Warszawa 1988.

Edukacja dorosłych, rozwijająca się intensywnie od drugiej połowy XX wieku, stała się jednym z kluczowych obszarów współczesnego społeczeństwa wiedzy. Coraz więcej ludzi dorosłych podejmuje decyzję o kształceniu w różnych formach: kursach, szkoleniach, studiach, edukacji pozaformalnej i samokształceniu. Jednak mimo rosnących możliwości i coraz bardziej elastycznych form uczenia się, wielu dorosłych doświadcza **niepowodzeń i trudności edukacyjnych**, które prowadzą do zwątpienia, rezygnacji, przerw w nauce lub obniżenia

[111]Peter Jarvis, Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice, London: Routledge, 2004, s. 30.

[112]H.Spionek, Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne, WSiP, Warszawa1981; PWN; Cz. Kupisiewicz, O edukacji inaczej, WSiP, Warszawa 1995; M. Bogdanowicz, , Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie. Wydawnictwo Harmonia Gdańsk2011.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

efektywności uczenia się. Niepowodzenia te mają charakter zarówno indywidualny, jak i społeczny oraz instytucjonalny. Aby skutecznie je przezwyciężać, należy zrozumieć ich źródła oraz mechanizmy, w jakich powstają. Tylko wtedy można projektować edukację dopasowaną do realnych potrzeb i uwarunkowań życia dorosłych.

Przyczyny

O trudnościach i niepowodzeniach najczęściej czytamy (bo tak też są badane) w kontekście dzieci lub młodzieży. Tymczasem dorośli uczą się w warunkach odmiennych niż dzieci i zazwyczaj z całkowicie innych powodów. Ich uczenie się nie odbywa się w czasie „danym" przez system oświaty, lecz wplecione jest w złożony układ ról życiowych: zawodowych, rodzinnych, społecznych. Uczenie się dorosłych jest zatem intensywnie kontekstowe — zależy od sytuacji życiowej, doświadczeń, motywacji, przyzwyczajeń i kompetencji zdobytych często wiele lat wcześniej. Stąd wynika podstawowa różnica: **dorosły może, ale nie musi się uczyć**. Wychodzi z edukacji, gdy uzna, że proces ten jest zbyt trudny, nieadekwatny, nie przynosi korzyści lub wchodzi w konflikt z innymi obszarami jego życia. Dlatego edukacja dorosłych musi brać pod uwagę nie tylko cele programowe, lecz także bariery psychologiczne, społeczne i organizacyjne, które mogą prowadzić do niepowodzeń.

Możemy wskazać zasadniczo trzy grupy przyczyn takich niepowodzeń

Często trudno jest stwierdzić, która z przyczyn była tą pierwszą stojąca u źródła niepowodzeń w danym przypadku. *„Nawet bardzo wnikliwa analiza indywidualna może nie dać nam odpowiedzi, co w danym przypadku było pierwszą, a co bezpośrednią czy główną przyczyną. Analiza każdego indywidualnego przypadku niepowodzenia w nauce dostarcza poważnych dowodów na równoległe istnienie wielu przyczyn i na fakt, że nie można ich od siebie oddzielić"*[113] Natomiast najczęściej jest tak, że niepowodzenia są efektem trudności. Dlatego wskazany jest wysoki poziom wrażliwości nauczyciela-edukatora w tym zakresie.

W tym miejscu warto zwrócić uwagę na trudności odnoszące się do sposobu edukacji jakim jest e-learning. Wśród nich w sposób szczególny należy zwrócić uwagę na kwestię bariery technologicznej. W 1998 roku Don Tapscott zwrócił uwagę na tworzenie się nowego pokolenia nazwanego przez niego „pokoleniem sieci"[114]. Internet jako środowisko komunikacyjne powoduje przemiany pokoleniowe. Lechosław Hojnacki podkreśla: *„cechy specyficzne i powszechna obecność technologii cyfrowych oraz charakter dzisiejszej kultury i gospodarki kształtują zupełnie nowe pokolenie, przystosowane do wymagań otoczenia. Dzisiejsze nastolatki są pierwszym pokoleniem, które urodziło się oraz kształtowało swoje możliwości i nawyki percepcyjne w środowisku cyfrowych technologii informacyjnych. Ich styl uczenia się jest inny niż poprzednich pokoleń"*[115].

Tabela 10 Grupy oraz rodzaje przyczyn trudności i niepowodzeń

[113] J. Konopnicki, *Powodzenia i niepowodzenia szkolne,* Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa, 1966, s. 26-27
[114] Paluchowski J. (red.), *Internet a psychologia*, PWN, Warszawa 2009 s.12 (przedmowa autorstwa redaktora)
[115] Hojnacki L., *Pokolenie m-learningu nowe wyzwania dla szkoły*, „E-mentor" 1(13) luty 2006, s.25

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

Grupa przyczyn	Rodzaj przyczyn
Indywidualne przyczyny niepowodzeń i trudności edukacyjnych	Niska samoocena edukacyjna i lęk przed porażką Wielu dorosłych przystępuje do kształcenia z bagażem wcześniejszych doświadczeń szkolnych — nie zawsze pozytywnych. Odrzucona ambicja, niepowodzenia szkolne, surowe ocenianie czy doświadczenia ośmieszenia tworzą utrwalone przekonania typu: „nie jestem wystarczająco kompetentny", „nauka nie jest dla mnie", „w moim wieku już się nie da". Taka niska samoocena edukacyjna prowadzi do silnego lęku przed porażką, który blokuje aktywność. Paradoksalnie, im bardziej dorosły obawia się oceniania, tym bardziej unika zadań, co pogłębia trudności. Ograniczenia poznawcze i zdrowotne Wraz z wiekiem pojawiają się naturalne zmiany w funkcjonowaniu poznawczym — wolniejsze tempo przetwarzania informacji, obniżona podzielność uwagi, większa potrzeba utrwalania materiału. Dodatkowo część dorosłych boryka się z chorobami przewlekłymi, zmęczeniem, stresem czy problemami sensorycznymi (np. słabszy wzrok, słuch). Nie są to bariery nie do pokonania, ale wymagają innych strategii nauki oraz wsparcia edukacyjnego. Przeciążenie rolami życiowymi Dorośli często uczą się „po godzinach", łącząc edukację z pracą, prowadzeniem domu, opieką nad dziećmi lub osobami starszymi. Zmęczenie i brak czasu są jednymi z najczęściej wymienianych powodów rezygnacji z kursów. W praktyce oznacza to, że dorośli uczą się w warunkach wysokiego obciążenia, co utrudnia systematyczność i koncentrację. Brak motywacji wewnętrznej U dorosłych najsilniejszą motywacją jest motywacja wewnętrzna: potrzeba rozwoju, zmiany zawodowej, samorealizacji, lepszego funkcjonowania w życiu. Kiedy edukacja nie odwołuje się do tych potrzeb — staje się bezosobowa, odległa, narzucona — dorośli szybko rezygnują. Motywacja zewnętrzna (certyfikat, nakaz pracodawcy) jest zdecydowanie słabsza.
Społeczne i środowiskowe przyczyny trudności	Brak wsparcia rodziny i otoczenia Uczenie się dorosłego często wymaga reorganizacji życia rodzinnego. Jeśli otoczenie nie wspiera tych działań, podkreśla, że „szkoda czasu", „to zbyt trudne", „jesteś już za stary", dorosły traci pewność i poczucie sensu. Wsparcie społeczne jest jednym z najważniejszych czynników sprzyjających uczeniu się. Stereotypy dotyczące wieku i edukacji Wciąż funkcjonują przekonania, że nauka w wieku 40+, 50+ czy 60+ jest mniej efektywna lub wręcz niepotrzebna. Te stereotypy są szczególnie szkodliwe — dorosły internalizuje je i rezygnuje z edukacji jeszcze zanim ją rozpocznie. Bariery ekonomiczne Opłaty za kursy, podręczniki, dojazdy czy dostęp do technologii mogą stanowić problem, zwłaszcza w grupach o niższym statusie społecznym.
Edukacyjne i instytucjonalne przyczyny trudności	Niedostosowane metody nauczania Podstawowy błąd w edukacji dorosłych polega na stosowaniu metod „szkolnych", takich jak: długi wykład, bierne notowanie, silne ocenianie. Tymczasem dorośli uczą się najlepiej, gdy edukacja jest aktywna, praktyczna, problemowa i dialogiczna. Zbyt szybkie tempo pracy Jeśli tempo zajęć przekracza możliwości dorosłych uczniów — zwłaszcza w obszarze technologii czy języków obcych — pojawia się poczucie zagubienia, frustracji i unikanie zajęć. Brak indywidualizacji Dorośli różnią się doświadczeniem zawodowym, edukacyjnym, tempem pracy i stylem uczenia się bardziej niż dzieci. Brak indywidualnego podejścia potęguje trudności. Problemy technologiczne Różnice pokoleniowe w kompetencjach cyfrowych są jedną z najczęstszych barier — zwłaszcza w nauce zdalnej i mieszanej. Brak dostępu do sprzętu, Internetu lub umiejętności obsługi narzędzi edukacyjnych może zupełnie zablokować proces uczenia się.

Źródło: opracowanie własne

Nowe pokolenie jest zdecydowanie lepiej przystosowane do funkcjonowania w sieciowym społeczeństwie informacyjnym. Znakomicie porusza się po sieci i rozumie jej język. Wśród ich

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

cech szczególnych świadczących o przystosowaniu do nowej sytuacji społecznej i edukacji w sieci wymienić można, że:

- Traktują nowe technologie kreatywnie, ufnie.
- Potrafią wyobrażać sobie i rozumieć wirtualną powierzchnię widzianą przez okienko przesuwanego nad nią ekranu.
- Z powodzeniem czytają z małego ekranu.
- Przedkładają obraz i dźwięk nad tekst.
- Preferują swobodny (hipertekstowy i hipermedialny) dostęp oraz równoległe przetwarzanie informacji.
- Preferują krótkotrwałe uczenie się, wielozadaniowość i eksperymentowanie, oczekują szybkich efektów.
- Chętnie odkrywają wszystkie funkcje posiadanych urządzeń, wymyślając nowe ich zastosowania.
- Posiadane urządzenia mobilne traktują jak przedmioty bardzo osobiste.

M. Prensky nadał temu pokoleniu nazwę; „**cyfrowych autochtonów**" (Digital Natives)[116]. Obecnie są to osoby w wieku do około 30 lat.

Przeciwieństwem ich są „**cyfrowi imigranci**" (Digital Immigrants). którzy przybyli „*z kraju bez komputerów i ich mózgi zostały ukształtowane w czasach, kiedy społeczne interakcje twarzą w twarz były normą, a teraz czują się zagubieni w nowym cyfrowym świecie"*[117].

Są to osoby, które mają zazwyczaj powyżej trzydziestu lat, które wychowały się i kształciły się w społeczeństwie bez nowoczesnych technologii informacyjnych, w toku nauki nie zetknęły się z komputerami i Internetem, lub stykały się z nimi w bardzo ograniczonym zakresie, natomiast podstawą ich edukacji był tekst (zazwyczaj drukowany). Wśród cech charakterystycznych dla tego pokolenia determinujących jego funkcjonowanie i edukację w sieci i społeczeństwie sieci wymienić należy:

- Nieufne traktowanie nowych technologii.
- Słabe rozumienie przekazu wirtualnej powierzchni widocznej przez okienko ekranu i słabe się w niej poruszanie.
- Dobre rozumienie i interpretowanie treści długiego, linearnego tekstu, czy czytanego z książki.
- Przedkładanie tekstu nad obraz i dźwięk, ponieważ lepiej go rozumieją.
- Preferowanie szeregowego przetwarzania informacji oraz myślenie linearne.
- Wykorzystywanie podstawowych, standardowych funkcji posiadanych urządzeń mobilnych, analogicznych do tradycyjnych.

Cechy te wpływają na wiele aspektów kształcenia w tym kształcenia ustawicznego lub całożyciowego. Fakt niechętnego traktowania technologii wpływa na pewno na stosunek dorosłych uczniów do zajęć prowadzonych z jej zastosowaniem np. przy komputerach. Ma to jednak wpływ na zmniejszoną dostępność do źródeł, ponieważ te cyfrowe są w najlepszym wypadku traktowane niechętnie a czasami w ogóle nie brane pod uwagę. Dla dorosłych niechętnych lub obawiających się nowych technologii również trudno dostępne lub niedostępne są formy kształcenia w tym również e-learning.

[116] Prensky M., *Digital Natives, Digital Immigrants*, "On the Horizon", NCB University Press 2001 rok, tom 9, nr 5 (w nr 6 ukazała się 2 część artykułu).
[117] Paluchowski J. (red.), *Internet a psychologia*, PWN, Warszawa 2009 s. 12.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

W sytuacji e-learningu ta pokoleniowa różnica niesie ze sobą dwa zasadnicze problemy:

- ***Problem imigrantów w obcym dla nich środowisku,***
- ***Problem komunikacji między autochtonami i imigrantami.***

E-learning jest formą nauczania odbywającą się w środowisku obcym dla cyfrowych imigrantów, podobnie jak szkoła działająca w obcym języku jest obca dla ucznia, który jest imigrantem. Istnieje cały zespół lęków i trudności związanych z przełamywaniem barier:

- w kontakcie za pośrednictwem Internetu,
- w posługiwaniu się nowymi technologiami, sprzętem i urządzeniami,
- w rozumieniu form przekazu informacji i wyrazu artystycznego.

Dotychczas w publikacjach zwracano uwagę na problem, że dzieci i młodzież należące do pokolenia cyfrowych autochtonów jest nauczana przez cyfrowych imigrantów[118]. W e-learningu sytuacja coraz częściej bywa odwrotna. Młodzi dorośli będący cyfrowymi autochtonami coraz częściej występują w roli nauczycieli w odniesieniu do cyfrowych imigrantów. Na tym tle może dochodzić do braku zrozumienia, ponieważ w tej sytuacji nauczycielowi jest równie trudno zrozumieć ucznia, jak do tej pory imigrantom trudno było zrozumieć nauczanych autochtonów. Przygotowywany serwis e-learningowy może nie być zrozumiały dla osób słabo poruszających się w Internecie, zwłaszcza gdy wymaga intensywnego poruszania się po nim (np. odszukiwanie informacji na innych stronach internetowych), wymaga wzmożonego komunikowania się za pośrednictwem Internetu lub zbyt mały nacisk kładzie na teksty (np. są one pisane trudnym zawierającym wiele neologizmów językiem).

Zapobieganie i przeciwdziałanie

Kwestią kluczową są skuteczne sposoby przezwyciężania niepowodzeń i trudności edukacyjnych dorosłych. Możemy tu wskazać kilka dróg. Jedną z kluczowych jest wzmocnienie indywidualne w tym praca nad kompetencjami i poczuciem skuteczności. Można tu wymienić budowanie pozytywnej samooceny edukacyjnej, przekonania: „potrafię się skutecznie uczyć". Osiąga się to poprzez: działania w małych krokach, wyraźne pokazywanie postępów, pozytywne informacje zwrotne, unikanie oceniania w formie rankingów lub krytyki. Nauczanie strategii uczenia się, ponieważ trudności wynikają z faktu, że dorosłych uczniów nikt wcześniej nie uczył ich *jak* się uczyć. Wsparcia wymagają m.in.: planowanie nauki, techniki pamięciowe (strategie zapamiętywania), metody aktywne (mapy myśli, fiszki, pytania kluczowe), umiejętność wykorzystanie doświadczeń zawodowych. Bardzo istotnym elementem tej grupy strategii przeciwdziałania niepowodzeniem jest facylitacja motywacji wewnętrznej, która przede wszystkim polega na pomocy dorosłemu w dostrzeżeniu osobistego sensu uczenia się, np.: jak zmieni jego życie, pracę, rolę w rodzinie, samopoczucie.

Kolejną ważna grupą działań jest budowanie wsparcia społecznego i środowiskowego. Może być ono realizowane poprzez tworzenie wspierającej grupy edukacyjnej np: grupy, która może stać się źródłem inspiracji, wymiany doświadczeń i wsparcia emocjonalnego. Praca w parach lub zespołach zwiększa motywację i zmniejsza lęk. Innym sposobem może być rozwijanie różnych form współpracy z rodziną i pracodawcą w tym np.: ukazywanie bliskim lub przełożonym,

[118] Prensky M., *Digital Natives, Digital Immigrants*, "On the Horizon", NCB University Press 2001 rok, tom 9, nr 5; Prensky M., *Digital Natives, Digital Immigrants*, "On the Horizon", NCB University Press 2001 rok, tom 9, nr 6 ; Hojnacki L., *Pokolenie m-learningu nowe wyzwania dla szkoły*, „E-mentor" 1(13) luty 2006.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

dlaczego edukacja jest ważna, zwiększa szanse na powodzenie i służy również rodzinie i zakładowi pracy. Takie wsparcie logistyczne i emocjonalne ze strony środowiska ma duże znaczenie.

Ważną formą i chyba najbardziej oczywistą w perspektywie nauczyciela i instytucji upowszechniającej wiedzę, jest wsparcie dydaktyczne i organizacyjne. Formą realizacji może być tu wprowadzanie aktywizujących metod nauczania zwłaszcza opartych na doświadczeniu np. analizy przypadków, dyskusji, różnego rodzaju symulacje oraz zróżnicowanych projektów. Stosowanie tych metod angażuje i pozwala wykorzystać doświadczenie dorosłych uczniów. Ważną formą, którą można wskazać w tej grupie jest elastyczność organizacyjna, ponieważ osoba dorosła uczy się skuteczniej, gdy ma możliwość dostosowania: czasu, tempa, sposobu pracy czy trybu zajęć (offline/online). Dużą pomocą może być tu organizacja nauczania z wykorzystaniem kształcenia zdalnego oraz na odległość. Kluczowym elementem w tej grupie działań jest jasność programu i komunikacji. Osoby dorosłe w procesie kształcenia potrzebują jednoznacznych celów, harmonogramów, kryteriów oceniania i terminów. Chaos organizacyjny jest jedną z głównych przyczyn rezygnacji. Ważnym czynnikiem wspierającym edukację osób dorosłych a w szczególności seniorów jest wsparcie technologiczne, które polega nie tylko na szkoleniach wprowadzających czy tutorialach (chociaż one są również wskazane) ale również na wprowadzeniu pomocy technicznej oraz stosowaniu prostych intuicyjnych narzędzi. Takie działania znacznie zmniejszają bariery związane z technologią. Ważne, by przeciwdziałanie niepowodzeniom i trudnościom miało charakter prewencyjny i wielokierunkowy



Rysunek 13 Wielokierunkowe i jednoczesne przeciwdziałanie trudnościom i niepowodzeniom edukacyjnym u dorosłych uczniów.
Źródło: opracowanie własne

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

W pokonywaniu trudności i zapobieganiu niepowodzeniom edukacyjnym kluczowa jest rola edukatora

W edukacji dorosłych edukator pełni rolę przewodnika, partnera, towarzysza, facylitatora i doradcy. Od jego umiejętności zależy:

- czy grupa poczuje się bezpiecznie,
- czy dorosły uwierzy w swoje możliwości,
- czy zajęcia będą dopasowane i sensowne,
- czy trudności staną się wyzwaniem, a nie powodem rezygnacji.

Profesjonalny edukator minimalizuje ryzyko porażki poprzez empatię, elastyczność i umiejętność pracy z różnorodnością.

Niepowodzenia i trudności edukacyjne osób dorosłych są naturalnym elementem procesu uczenia się, lecz mogą być skutecznie przezwyciężane dzięki odpowiednim strategiom: wspierającym, dydaktycznym i organizacyjnym. Dorośli uczą się najskuteczniej wtedy, gdy edukacja jest powiązana z ich życiem, gdy otrzymują wsparcie, gdy mogą rozwijać się we własnym tempie i w atmosferze zrozumienia. Warto na zakończenie tego rozdziału przytoczyć kilka rad, które pomagają w uczeniu się i przezwyciężeniu opisanych barier. Podstawowym postulatem musi być zawsze podążanie za uczącym się i odpowiadanie na jego potrzeby edukacyjne, w szczególności te związane z indywidualnymi preferencjami edukacyjnymi. Często metody problemowe lub metody operacyjne (aktywizujące) przeciwstawia się wszystkim innym sposobom nauczania, które opisywała dydaktyka tradycyjna, odbierając im wartość kształcącej użyteczności. Teoria wielostronnego kształcenia wskazuje, że jedynie stosowanie zróżnicowania metod pozwala na w pełni skuteczne uczenie człowieka dorosłego. Warto również wskazać na cenną uwagę J. E. Karney: „…*Skuteczność i efektywność uczenia się dorosłych zależą od tego, jaką strukturę wiedzy im proponujemy, na ile mogą wykorzystywać dotychczasowe umiejętności, nawyki, postawy. Trudniej jest je zmieniać niż tworzyć nowe…*”[119].

Edukacja osób dorosłych powinna uwzględniać złożoność ich sytuacji życiowej, bogactwo doświadczeń i wielość ról społecznych. Dzięki temu uczenie się nie jest obszarem niepowodzeń, lecz staje się przestrzenią rozwoju, zmiany i osobistego sukcesu.

Blok rozszerzający i uzupełniający

Alina Matlakiewicz

UCZENIE SIĘ W DOROSŁOŚCI – TRUDNOŚCI I ICH KOMPENSACJA*

Fragment artykułu w Rocznik Andragogiczny, nr 30, 2023 rok, s.288-291. (w tekście pominięto przypisy)

> *Podsumowując, należy podkreślić fakt, że człowiek w okresie dorosłości podlega wielu zmianom, w tym regresyjnym. Nie można stosować tych samych strategii nauczania i wzorów uczenia się do dzieci i dorosłych. Poniżej sformułowano kilka kluczowych zasad usprawniających proces uczenia się dorosłych:*
> *1. Uczyć się można zarówno poprzez słuchanie wykładów, jak i wykonywanie czynności. Uczenie się nie jest procesem pasywnym. Działanie uaktywnia więcej procesów psychicznych, dając lepsze rezultaty uczenia się. Nie należy oczekiwać od uczestników, że nauczą się jedynie przez słuchanie.*

[119] Karney J.E., *Człowiek i praca*, MSM, Warszawa 2000 s. 175

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

2. Nauka przebiega lepiej, gdy treść nauczania ma odzwierciedlenie w rzeczywistości otaczającej uczestnika. Jest istotne, aby odwoływać się do rzeczywistości zawodowej lub życiowej uczniów, ważne jest łączenie teorii z praktyką. Nauczyciel powinien podawać przykłady, które odwołują się do specyfiki danej grupy. Należy „budować" powiązania pomiędzy treściami nauczanymi a rzeczywistością. Zwłaszcza w pracy z osobami dorosłymi powinno się często nawiązywać do ich doświadczeń, zarówno życiowych, jak i zawodowych. Dorośli nie są jak puste naczynia, w których nauczyciel umieszcza wiedzę, ale są osobami, które przepuszczają przez własne sito poznawcze odbierane informacje, lokując je w określonym kontekście.
3. W celu ułatwienia organizowania wiedzy w system kognitywiści opracowali strategię uczenia się PQ4R , która może być wykorzystywana w celu przyswojenia obszernych partii materiału. Uaktywnia ona różne strategie poznawcze, przyczyniając się do lepszego rozumienia treści, tym samym trwalszego pamiętania, co sprzyja późniejszemu jej wykorzystaniu. Warto zastosować jej następujące etapy:*
P – przeglądanie tekstu;
Q – stawianie pytań do każdej wyodrębnionej w nim części;
R – uważne czytanie każdej części w celu znalezienia odpowiedzi na pytania;
R – zastanawianie się nad danym fragmentem, tak by spróbować zrozumieć go w kontekście już posiadanej wiedzy;
R – zaktualizowanie informacji zamieszczonych w danej części, z uwzględnieniem odpowiedzi na postawione pytania;
R – myślowe przejrzenie tekstu związane z odtworzeniem głównych punktów i sformułowaniem odpowiedzi na pytania (…).
4. Nauczyciel powinien zdawać sobie sprawę z czynników, które warunkują zapamiętywanie i przechowywanie. Istotnym warunkiem skutecznego zapamiętywania jest związek z działaniem. Im większe znaczenie dla naszej działalności ma przedmiot lub jakaś jego cecha, tym szybciej utrwala się w pamięci. Dużą rolę w zapamiętywaniu odgrywa nastawienie, chęć zapamiętania danych treści nie tylko na następne zajęcia czy egzamin, ale na dłużej. Jeśli człowiek skoncentruje świadomie uwagę na danym przedmiocie lub postawi sobie wyraźne zadanie zapamiętania jakiegoś materiału, pamięta go potem lepiej i bardziej trwale. Dobrze, aby nauczyciel starał się skupić uwagę dorosłego ucznia na treściach istotnych, pobudzić do zapamiętania przez specjalnie sformułowaną instrukcję. Ponadto w procesie zapamiętywania ważną rolę odgrywają emocje. Pomimo wielości i pewnej niejednoznaczności badań z tego zakresu wiadome jest, że przyjemne przeżycia pamiętamy lepiej i dłużej od przykrych, wypieranych przez człowieka ze świadomości. Uczenie się powinno zatem łączyć się z przyjemnymi doznaniami, korzystne jest wprowadzanie elementów humoru. Łatwiej zapamiętuje się treści zgodne z przekonaniami i postawami jednostki.
W celu poprawienia efektów uczenia się istotne jest posiadanie i wykorzystywanie wiedzy dotyczącej metapamięci, czyli zarówno ogólnych właściwości procesów pamięciowych (powtarzanie sprzyja podtrzymywaniu śladów pamięciowych), jak i właściwości pamięci danej jednostki (lepiej przyswajam treści rano, kiedy jest cicho i spokojnie). Dorosły powinien na podstawie własnych doświadczeń nabywać świadomości własnych predyspozycji i ograniczeń. Korzystne w procesie nauczania – uczenia się jest wykorzystywanie mnemotechnik, poprawiających skuteczność zapamiętywania, jak np. akronimy, akrostychy, metoda miejsc, wyobrażenia interakcyjne etc. (…).
5. Jak zauważa R.M. Gagne, w procesie dydaktycznym powinny zostać zapewnione takie warunki zewnętrzne, aby były one korzystne dla przebiegu procesów wewnętrznych. Odnosi się to również do wykorzystania czasu. W tradycyjnej dydaktyce na przekaz wiedzy deklaratywnej i proceduralnej poświęca się ok. 70% czasu, podczas gdy postuluje się, aby więcej czasu wykorzystać na wiedzę kontekstualną związaną z radzeniem sobie w realnych sytuacjach i rozwiązywaniem problemów.
6. Należy stosować techniki wzmacniające efekty nauczania. Oznacza to, że po jednorazowej prezentacji wiadomości uczestnik zapamięta niewiele. Niektóre pojęcia powinny być wyjaśnione kilka razy, powtórzone kilka razy, a odpowiednia liczba ćwiczeń praktycznych powinna umożliwić słuchaczowi wykorzystanie zdobytej wiedzy (prawo częstości).
7. Uczniowie różnią się między sobą strategiami uczenia się i szybkością przyswajania wiedzy. Niektórzy lepiej zapamiętują informacje, gdy widzą je napisane (wzrokowcy); inni mają lepszą pamięć słuchową (słuchowcy); jeszcze inni lubią uczyć się poprzez wykonywanie i bezpośrednie zaangażowanie (kinestetycy). W związku z tym podczas zajęć należy stosować różnorodne metody pracy, co pozwoli wszystkim uczniom opanować treści kształcenia.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

8. Umiejętny dobór metod nauczania do określonych celów oraz treści podnosi efektywność uczenia się. Większość osób preferuje uczestnictwo w zajęciach prowadzonych różnorodnymi metodami. Pracując z dorosłymi, należy przekazywać im treści w różnorodny sposób, tak aby dać uczestnikom szansę wykorzystania własnych zdolności i preferowanych sposobów aktywnego uczenia się.

DZIEWIĘĆ RODZAJÓW INTELIGENCJI, PRZYPIS DO PRAC HOWARDA GARDNERA.

Na potrzeby naszego opracowania omówimy pokrótce dziewięć jej rodzajów, które w przekonaniu autora podręcznika wydają się najlepiej opracowane. Charakterystykę poszczególnych inteligencji prezentuje tabela.
Ostatnia z opisanych, ***Inteligencja Egzystencjalna*** *(ang. Existential Intelligence) nie została przez Howarda Gardnera oficjalnie włączona do kanonicznej listy ośmiu inteligencji, jak np. przyrodnicza (naturalistyczna), została jednak przez niego* ***zaproponowana i opisana*** *jako potencjalny, dziewiąty kandydat. Określił ją jako "Zdolność do umiejscawiania siebie w kosmosie, w stosunku do najbardziej odległych, kosmicznych i nieskończonych aspektów rzeczy, takich jak sens życia, sens śmierci i ostateczny los świata fizycznego i psychologicznego."[120] Gardner uznał jednak , że brakuje jej wystarczającej* ***lokalizacji neurologicznej*** *(biologicznego dowodu w mózgu) do pełnego uznania, równocześnie podkreślił, że choć spełnia ona większość kryteriów i z tego właśnie względu dołączono ją do przedstawionego powyżej opisu.*
Warto zdać sobie sprawę z pewnych odniesień praktycznych.
Tabela 11 Opisy inteligencji wielorakich

	opis
lingwistyczna	Osoby o tym typie inteligencji mają swobodę korzystania ze słów oraz języka. Osoby o inteligencji werbalnej umiejętnie dobierają słowa, gdyż potrafią wychwycić subtelne różnice semantyczne między słowami, zazwyczaj mają poczucie rytmu oraz dźwięku słów. (jest to rodzaj inteligencji znakomicie komponujący się z inteligencja muzyczną). Słowa wykorzystują w celach rozrywkowych, informacyjnych czy perswazyjnych. Lubią literaturę. W związku z tymi umiejętnościami dobrze sprawdzają się w zawodzie: pisarza, dziennikarza, publicysty, prawnika, nauczyciela lub tłumacza.
matematyczno – logiczna	Osoby posiadające w wysokim stopniu ten typ inteligencji chętnie i relatywnie łatwo korzystają z logiki, liczb, schematów, łatwo dostrzegają relacje i połączenia pomiędzy informacjami. Rzeczy, które nie mają sensu logicznego są dla nich bezwartościowe. Mają skłonność do myślenia abstrakcyjnego oraz koncepcyjnego. Są dociekliwi, systematyczni, dokładni. W trakcie zajęć szkolnych lubią zadawać pytania. Są dobrze zorganizowani i posługują się argumentami logicznymi. Te umiejętności są niezwykle ważne dla matematyków, bankowców, fizyków, chemików, lekarzy, inżynierów.
wizualno – przestrzenna	Osoby o tym typie inteligencji myślą obrazowo, chętnie korzystają z map, diagramów, tabel, używają wyobraźni oraz obrazów. To osoby wrażliwe na kolory, kształty, wzory, lubią malować rzeźbić, rysować, układać puzzle. Inteligencji wizualno-przestrzennej używamy podczas czytania książek. Osoby o inteligencji wizualno-przestrzennej często mogą wyrażać przeświadczenie, że ekranizacja danej książki zawiodła ich- nie pasowała bowiem do historii, którą stworzyli oni w swojej wyobraźni. Osoby te dobrze sprawdzają się w zawodzie: malarza, architekta, rzeźbiarza, pilota, przewodnika, projektanta mody, chirurga, mechanika.
muzyczna	Osoby posiadające w wysokim stopniu ten typ inteligencji są zwykle wrażliwe emocjonalnie, mają poczucie rytmu, ich wrażliwość na dźwięk jest tak duża, że potrafią usłyszeć i rozpoznać dźwięki, które dla innych są niedostrzegalne, przykładowo: cieknącego kranu, śpiew ptaków itp. Ludzie ci wiedzą jak zmieniać głos czy to śpiewając czy to mówiąc. Lepiej przyswajają wiedzę, gdy przekazana im zostanie ona w czasie prezentacji niż gdy samodzielnie przeczytają tekst. Potrafią odtworzyć melodię lub rytm zaledwie po jednym ich usłyszeniu, często nucą coś pod nosem. Nierzadko pracują jako muzycy, piosenkarze, aktorzy, instrumentaliści.

[120] H. Gardner, Multiple Intelligences: New Horizons in Theory and Practice. New York: Basic Books. 2006, s. 22.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

interpersonalna	Osoby o tym typie inteligencji mają bardzo dobrze rozwiniętą wrażliwość. Ten typ inteligencji nazywa się również społeczną. Jej posiadacze są zazwyczaj świadomi uczuć innych ludzi i wykorzystują to zarówno w sposób pozytywny jak i negatywny: do pocieszania, przekonywania czy manipulowania. Są to osoby bardzo towarzyskie, mają predyspozycje do pracy w zespole, gdyż są bardzo komunikatywne i posiadają wysoce rozwinięte umiejętności mediacyjne. Mają zdolność do rozwiązywania konfliktów, są lubiane. Często ich pomysły są wykorzystywane przez innych. Pracują często jako psychoterapeuci, nauczyciele, menadżerowie, lekarze czy pielęgniarki.
intrapersonalna	Osoby o tym typie inteligencji mają zwykle adekwatną samoocenę i ugruntowane poczucie własnej wartości, są świadome własnych mechanizmów. Sami obierają ścieżkę swojego życia, dzięki posiadanej intuicji wiedząc co jest dla nich najlepsze. Często inteligencja ta określana jest mianem introspektywnej, gdyż polega na skupieniu się na samym sobie. Osoby takie często bywają wstydliwe, lubią pracować w samotności, są wyciszone, skupione na sobie i swoich przeżyciach. Są świadome zarówno swoich atutów jak i wad, często podążają drogą samodoskonalenia. Są spokojne, refleksyjne, nie mówią wiele. Pracują w takich zawodach jak filozof, psychoterapeuta, teolog.
kinestetyczna	Osoby o tym typie inteligencji lubią ruch, taniec, własnoręcznie wykonywać różne prace. Między innymi dobrze komunikują się z innymi za pomocą mimiki i gestykulacji. Typowi kinestetycy to ci, którzy uczą się poprzez doświadczenie, mają dobre wyczucie czasu, są zorganizowani przestrzennie, duże znaczenie odgrywa u nich zmysł dotyku. Na lekcjach w szkole nie potrafią długo wysiedzieć w jednym miejscu, lecz wiercą się, lubią za to gry ruchowe, chętnie odgrywają sceny tematyczne. Szczególnie rozwinięta jest ona u sportowców, cyrkowców, tancerzy, gimnastyków, choreografów czy fryzjerów, których głównym narzędziem pracy jest ich ciało. Często takie osoby łączą w sobie dwa rodzaje inteligencji: ruchową oraz przestrzenną.
przyrodnicza	Osoby o tym rodzaju inteligencji w sposób instynktowny dostrzegają relacje i powiązania występujące w naturze. Ten typ inteligencji nazywany jest również środowiskową, ponieważ jej posiadacze mają szczególna zdolność obserwacji i rozumienia środowiska naturalnego. Mają zdolność dostrzegania szczegółów dotyczących ptaków, zwierząt, chmur, drzew, roślin. Chętnie zajmują się ogrodem, rozumieją zwierzęta. Ten rodzaj inteligencji cechuje osoby, którym zależy na tym, by natura przetrwała. Pracują jako ogrodnicy czy weterynarze.
egzystencjalna.	Jej zrozumienie i identyfikacja są trudne do opisania w sposób na tyle ścisły w perspektywie scjentystycznej, ponieważ dotyczy kwestii poznawalnych często intuicyjnie. Inteligencja egzystencjalna wiąże się ze sprawami ostatecznymi i większymi obawami o życie duchowe. Stąd pytania o cel życia, pochodzenie człowieka i jego los po śmierci. Osoby o inteligencji egzystencjalnej odbierają energię i mają dostęp do informacji bez możliwości wyjaśnienia skąd posiadają te dane. Niejako w sposób intuicyjny pobierają wskazówki od osób, otoczenia, z miejsc, z rzeczy i łączą je w całość.

Źródło: opracowanie własne na podstawie literatury m.in. Gardner H., Frames of Mind: The Theory Of Multiple Intelligences, Basic Books Nowy Jork 1983

Rady łączące teorię z praktyką

Wśród istotnych postulatów w uczeniu się dorosłych, bardzo przydatnych dla osób podejmujących się nauki, są następujące wskazówki:

- Myśl pozytywnie o swoich możliwościach pamięciowych;
- Bądź zainteresowany, bo to sprzyja zapamiętywaniu;
- Ucz się ze zrozumieniem;
- Szukaj powiązań tego, czego się uczysz, z tym co już wiesz;
- Korzystaj z własnej wyobraźni przy uczeniu się;
- Dokonuj selekcji informacji na ważne i mniej ważne;
- Powtarzaj to, czego się nauczyłeś;
- Gdy uczysz się obszernego materiału, podziel go na małe części;
- W czasie dłuższego uczenia stosuj przerwy wypoczynkowe;
- Przed egzaminem redukuj stres i niepokój np. odpocznij, lub ucz się jeżeli to pomaga.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

Rozdział 4. Planowanie i projektowanie kształcenia

Planowania w procesie kształcenia - od teorii do efektywnej praktyki

Planowanie w kształceniu.

Tradycja planowania w edukacji znajduje swoje najgłębsze korzenie w XVII wieku, a jej fundamentem stało się epokowe dzieło Jana Amosa Komeńskiego – **"Didactica magna"** (Wielka Dydaktyka). To właśnie Komeński jako pierwszy sformułował postulat nauczania "wszystkich wszystkiego w sposób wszechstronny", co wymagało porzucenia chaosu na rzecz ścisłego porządku. Komeński porównywał proces edukacyjny do mechanizmu zegara – każda część musi do siebie pasować, a całość musi być wprawiana w ruch zgodnie z harmonogramem. Planowanie w tej tradycji to przede wszystkim:

- **Systematyczność:** Podział materiału na lata, miesiące, dni i godziny.
- **Logiczna kolejność:** Przechodzenie od rzeczy ogólnych do szczegółowych oraz od łatwiejszych do trudniejszych.
- **Uniwersalizm:** Stworzenie jednolitego planu, który gwarantuje każdemu uczniowi dostęp do tej samej bazy wiedzy.

Tradycja ta, zapoczątkowana przez Komeńskiego, ukształtowała nowoczesne myślenie o szkole jako instytucji zorganizowanej. Choć współczesna dydaktyka kładzie większy nacisk na elastyczność i podmiotowość ucznia, to właśnie w "Wielkiej Dydaktyce" należy upatrywać źródła przekonania, że sukces pedagogiczny nie jest dziełem przypadku, lecz wynikiem precyzyjnie zaprojektowanej metody i planu.

W tradycji polskiej dydaktyki Kazimierz Sośnicki oraz Wincenty Okoń reprezentują dwa kluczowe etapy ewolucji myślenia o planowaniu: od klasycznego porządku logicznego ku nowoczesnej strategii aktywizującej.

Kazimierz Sośnicki był rzecznikiem dydaktyki racjonalnej. Jego wkład w planowanie edukacyjne koncentrował się na naukowej organizacji procesu nauczania, który miał być wolny od przypadkowości i chaosu. W swoich pracach wskazywał na planowanie jako konstrukcję logiczną, która powinna dotyczyć nauki. Podkreślał wartość „układu treści", wprowadził on dyscyplinę w zakresie doboru materiału. Planowanie według Sośnickiego to proces selekcji treści pod kątem ich wartości kształcącej. Wskazywał również na rolę lekcji jako ogniwa w procesie uczenia podkreślając, że każda lekcja musiała mieć jasno określony cel poznawczy, a jej struktura (podanie, utrwalenie, kontrola) musiała być nienaruszalna.

Wincenty Okoń, uznawany za twórcę szkoły dydaktyki nowoczesnej, przeniósł punkt ciężkości z planowania „wykładu" na planowanie wszechstronnej aktywności ucznia. Jego koncepcja jest omówiona w innym miejscu tego podręcznika. Tu jednak zauważymy, że postrzegał on proces dydaktyczny jako system złożony z celów, treści, metod, środków i warunków. Planowanie nie polegało już tylko na rozpisaniu tematu, ale na zaprojektowaniu całego środowiska i sytuacji dydaktycznych, w których uczeń staje się podmiotem. Podkreślał również znaczenie struktury procesu dydaktycznego, uszczegółowił fazy planowego nauczania (od uświadomienia celów, poprzez zaznajomienie z nowym materiałem, po kontrolę i ocenę), co stało się standardem w konstruowaniu nowoczesnych konspektów lekcyjnych.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

Tabela 12 Porównanie wkładu Kazimierza Sośnickiego i Wincentego Okonia

Cecha planowania	Kazimierz Sośnicki	Wincenty Okoń
Główny cel	Przekazanie spójnego systemu wiedzy	Wszechstronny rozwój osobowości ucznia
Podejście	Logiczne i strukturalne	Systemowe i funkcjonalne
Rola ucznia	Odbiorca logicznie ułożonej wiedzy	Aktywny badacz i twórca
Metodyka	Koncentracja na wykładzie i pokazie	Różnorodność (problemowe, eksponujące)

Źródło opracowanie własne

Kazimierz Sośnicki dał polskiej edukacji solidny fundament w postaci logiki planowania, natomiast Wincenty Okoń wzbogacił go o elastyczność i podmiotowość, tworząc podwaliny pod współczesne nauczanie zorientowane na kompetencje.

Systemowe ujęcie dydaktyki: Józef Półturzycki

Józef Półturzycki postrzega planowanie w szerszym, systemowym kontekście. W jego ujęciu planowanie jest integralną częścią budowy **programu kształcenia**, który musi uwzględniać nie tylko cele, ale i treści, metody oraz warunki zewnętrzne.

Półturzycki podkreśla, że planowanie musi być:

- **Ciągłe:** łączące poprzednie doświadczenia z nowymi wyzwaniami.
- **Elastyczne:** dopasowane do możliwości konkretnej grupy uczniów.
- **Kompleksowe:** obejmujące nie tylko sferę intelektualną, ale i wychowawczą.

Według Półturzyckiego rola planowania manifestuje się w porządkowaniu struktury procesu dydaktycznego. Autor ten wskazuje na konieczność doboru treści nauczania w taki sposób, by tworzyły one logiczną całość, zgodną z zasadą przystępności i systematyczności. Planowanie w tej wizji to architektura wiedzy – dbanie o to, by fundamenty były na tyle trwałe, by udźwignąć kolejne piętra edukacji.

Dlaczego planowanie jest kluczowe?

Analizując różne koncepcje, można wskazać trzy główne funkcje planowania w procesie kształcenia:

- **Funkcja optymalizacyjna:** Planowanie pozwala na racjonalne gospodarowanie czasem i zasobami. Dzięki precyzyjnemu doborowi metod (o czym pisze Półturzycki), nauczyciel unika chaosu i przypadkowości.
- **Funkcja motywacyjna i ukierunkowująca:** Jasno określone cele (według Blooma i Niemierki) stymulują ucznia do wysiłku. Plan nadaje nauce sens, czyniąc ją drogą do konkretnego celu, a nie błądzeniem w gąszczu informacji.
- **Funkcja diagnostyczna:** Dobrze skonstruowany plan zawiera w sobie mechanizmy autokontroli. Pozwala nauczycielowi na bieżąco korygować działania, gdy założone efekty nie zostają osiągnięte.

Rola planowania w procesie kształcenia jest fundamentalna – to ono odróżnia profesjonalną dydaktykę od amatorskiego przekazywania wiedzy. Koncepcje Blooma, Niemierki i Półturzyckiego, choć powstałe w różnym czasie, uzupełniają się, tworząc spójny obraz planowania jako procesu wielowymiarowego. Od hierarchii celów, przez ich operacjonalizację, aż po systemową konstrukcję programu – planowanie zapewnia edukacji skuteczność, mierzalność i humanistyczny wymiar skupiony na rozwoju jednostki. Bez planu proces kształcenia staje się statkiem bez steru; z planem – staje się precyzyjnie zaprojektowaną podróżą ku wiedzy i kompetencjom.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

Jak planujemy kształcenie dorosłych?

Planowanie w procesie kształcenia

Planowanie w procesie kształcenia stanowi jeden z kluczowych warunków skuteczności działań edukacyjnych i jest fundamentem świadomego, metodycznego prowadzenia zajęć. Z perspektywy dydaktycznej obejmuje ono nie tylko ustalenie celów i treści, lecz także dobór metod, form pracy, środków dydaktycznych oraz sposobów oceniania. Ważne jest, aby proces ten był elastyczny, umożliwiający dostosowanie do zróżnicowanych potrzeb, stylów uczenia się i możliwości uczestników. Planowanie powinno uwzględniać zarówno cele edukacyjne, jak i wychowawcze, a także specyfikę grupy, jej doświadczenia i poziom gotowości do uczenia się. Istotną rolę odgrywa tu także przewidywanie potencjalnych trudności oraz przygotowanie strategii ich przezwyciężania. Dobre planowanie ma charakter cykliczny: zakłada wprowadzanie zmian na podstawie wyników bieżącej obserwacji i ewaluacji. W efekcie staje się procesem dynamicznym, wspierającym spójność działań, zwiększającym efektywność nauczania oraz zapewniającym uczestnikom poczucie jasności, porządku i sensu edukacyjnego. Stosując zasady opracowane w teorii prakseologicznej, której autorem był Tadeusz Kotarbiński[121]. Planowanie w kształceniu dorosłych również stanowi fundamentalny etap organizacji procesu edukacyjnego, wyznaczający jego kierunek, dynamikę oraz skuteczność.

W dydaktyce dorosłych, planowanie nie jest jedynie technicznym przygotowaniem zajęć, lecz pogłębionym procesem analityczno-decyzyjnym, który musi uwzględniać specyfikę dorosłego uczącego się. W przeciwieństwie do edukacji dzieci i młodzieży, proces ten opiera się na zasadzie autonomii, dobrowolności i różnorodności doświadczeń, które dorośli wnoszą do sytuacji edukacyjnej. Dlatego planowanie wymaga zarówno diagnozy indywidualnych potrzeb i możliwości uczestników, jak i elastycznego konstruowania programu odpowiadającego ich celom rozwojowym, zawodowym i społecznym

Wstępne rozpoznanie motywacji, barier, stylów uczenia się oraz kontekstu życiowego dorosłych pozwala projektować działania edukacyjne w sposób bardziej adekwatny i angażujący. Planowanie obejmuje także formułowanie efektów uczenia się, selekcję treści, dobór metod pracy oraz tworzenie warunków sprzyjających aktywnemu uczestnictwu. W tym ujęciu proces staje się współtworzony – edukator i uczestnicy negocjują cele, rytm pracy i formy aktywności. Nadaje to kształceniu bardziej dialogiczny, partnerski charakter, zgodny z założeniami współczesnej andragogiki.

Ponadto planowanie pełni funkcję integrującą – łączy wymiar osobisty, zawodowy i społeczny, umożliwiając dorosłym rozwój kompetencji nie tylko użytkowych, lecz także refleksyjnych i adaptacyjnych. Staje się tym samym kluczowym narzędziem budowania jakości edukacji dorosłych, gwarantując, że podejmowane działania są spójne, celowe i ukierunkowane na realne potrzeby uczestników. W efekcie dobrze zaplanowany proces kształcenia zwiększa zarówno efektywność uczenia się, jak i poczucie sensu oraz satysfakcję osób dorosłych.

Etapy planowania procesu kształcenia

Planowanie w kształceniu to cykl podejmowanych działań. Są one w następującej kolejności:

- Diagnoza potrzeb i możliwości uczących się,

[121] Tadeusz Kotarbiński (2003): Dzieła wszystkie. Prakseologia cz.1. Ossolineum. Wrocław; Warszawa, Kraków, Gdańsk; Tadeusz Kotarbiński T.(1975) Traktat o Dobrej Robocie. Wyd. 4 Zakład im Ossolińskich Wrocław, Tadeusz Pszczołowski (1982). Zasady sprawnego działania. Warszawa.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

- Formułowanie celów kształcenia,
- Dobór treści kształcenia,
- Dobór metod, form i środków dydaktycznych,
- Planowanie organizacji procesu,
- Planowanie oceniania i ewaluacji.

Planowanie procesu kształcenia stanowi priorytetowy komponent strukturalny w organizacji przedsięwzięć edukacyjnych, determinujący ich spójność metodologiczno-metodycznż, efektywność teleologiczną oraz optymalną adekwatność względem zdiagnozowanych potrzeb podmiotów uczących się. W perspektywie współczesnej dydaktyki ogólnej oraz andragogiki proces ten jawi się jako ustrukturyzowana sekwencja logicznie powiązanych etapów, których sekwencyjna aplikacja umożliwia świadome, celowe i refleksyjne projektowanie środowiska uczenia się.
Pierwszym z wymienionych wcześniej etapem jest diagnoza potrzeb edukacyjnych, obejmująca rozpoznanie motywacji, doświadczeń, kompetencji wyjściowych oraz barier uczestników. W przypadku osób dorosłych ma ona szczególne znaczenie, ponieważ uczenie się wynika u nich z realnych problemów i celów życiowych, a trafna diagnoza warunkuje dostosowanie procesu do ich możliwości oraz oczekiwań.
Drugim etapem jest formułowanie celów kształcenia, najczęściej ujmowanych w formie efektów uczenia się, zgodnych zarówno z potrzebami uczestników, jak i założeniami programu kształcenia. Cele te stanowią podstawę dla doboru treści, metod i narzędzi pracy dydaktycznej. Kolejny etap obejmuje selekcję i strukturę treści kształcenia, czyli wybór materiału, który ma być opanowany. Treści muszą być spójne z celami, uporządkowane logicznie oraz funkcjonalne, tak aby umożliwiały uczestnikom osiąganie wyznaczonych efektów.

Następnie dokonuje się doboru metod, form i środków dydaktycznych, które powinny sprzyjać aktywizacji, refleksji i samodzielności uczących się. W edukacji dorosłych szczególnego znaczenia nabierają metody oparte na doświadczeniu, współpracy i rozwiązywaniu problemów. Kolejny etap stanowi organizacja procesu, obejmująca planowanie harmonogramu, warunków przestrzennych, materiałów oraz zasad uczestnictwa. Wreszcie niezbędne jest zaplanowanie oceniania i ewaluacji, które pozwalają monitorować postępy, analizować efektywność działań oraz wprowadzać konieczne modyfikacje. Kolejność etapów w planowaniu kształcenia

Tabela 13 Kolejność etapów w planowaniu kształcenia

Etap	Charakterystyka
Diagnoza potrzeb i możliwości uczących się	etap polega na rozpoznaniu motywacji, celów, wcześniejszych doświadczeń, poziomu wiedzy oraz potencjalnych barier edukacyjnych. Pozwala określić, czego uczestnicy naprawdę potrzebują, i wyznacza kierunek dalszych działań.
Formułowanie celów kształcenia	na podstawie diagnozy ustala się cele ogólne i szczegółowe – najlepiej zapisane w formie efektów uczenia się. Cele powinny być realistyczne, mierzalne oraz dostosowane do specyfiki grupy i kontekstu edukacyjnego.
Dobór treści kształcenia	obejmuje selekcję materiału nauczania zgodnie z celami, poziomem uczestników i ich doświadczeniem. Treści muszą być aktualne, funkcjonalne i użyteczne z perspektywy uczenia się dorosłych.
Dobór metod, form i środków dydaktycznych	polega na tym, że etapie planuje się strategie pracy, aktywizujące metody, formy organizacyjne, narzędzia oraz technologie, które najlepiej wspierają osiąganie celów i angażują uczestników.
Planowanie organizacji procesu	jest etapem, który dotyczy ustalenia harmonogramu, czasu trwania zajęć, warunków technicznych, przestrzeni edukacyjnej, materiałów oraz zasad współpracy. W przypadku dorosłych kluczowa jest elastyczność i dostosowanie do ich rytmu życia.
Planowanie oceniania i ewaluacji,	która polega na określeniu sposobów monitorowania postępów, kryteriów oceny, narzędzi ewaluacji oraz sposobów wykorzystania wyników do udoskonalania procesu.

Źródło: opracowanie własne.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

Etapy planowania obejmują diagnozę potrzeb, formułowanie celów, dobór treści i metod, organizację procesu oraz ocenę, tworząc spójny, uporządkowany i skuteczny cykl edukacyjny. Całość tych etapów tworzy cykl planistyczny, zapewniający wysoką jakość kształcenia oraz jego adekwatność wobec potrzeb i możliwości osób dorosłych.

Cele i efekty kształcenia

Pojęcie taksonomii celów

Rozpocznijmy od definicji pojęcia taksonomia celów.

Pojęcie taksonomii celów, za W. Okoniem, F. Bereźnicki definiuje następująco: Przez taksonomię celów rozumiemy najogólniej rzecz biorąc hierarchiczną klasyfikację tych celów. Może ona być narzędziem podnoszącym skuteczność działania nauczyciela poprzez informowanie o tym czy czynności i ich cząstkowe osiągnięcia są zgodne z zamierzeniami. Ujęcia taksonomiczne zmierzają do ścisłego, kompletnego i rozłącznego ujęcia celów kształcenia, z założeniem, że poszczególne pozycje taksonomiczne mogą stać się przedmiotem pomiaru[122].

Warto również zwrócić uwagę na propozycję Kazimierza Denka, odnoszącą się do pojęcia taksonomia; *(…)pod pojęciem taksonomii celów edukacyjnych (taksis – porządek, układ) rozumie się hierarchiczne ich uporządkowanie charakteryzujące się: poprawnością terminologii dydaktycznej, zwięzłością i jasnością haseł, zdefiniowaniem kategorii celów (z przykładami zadań), jednoznacznym powiązaniem poszczególnych kategorii z czynnościami uczenia się*.[123]

Taksonomia celów kształcenia wg Benjamina Blooma

Taksonomia celów kształcenia wg Benjamina Blooma to uporządkowany system klasyfikowania celów edukacyjnych według stopnia złożoności procesów uczenia się. Najbardziej znaną i najczęściej stosowaną jest **taksonomia Blooma**, opracowana pod kierunkiem **Benjamin Bloom**. Jej celem było ułatwienie nauczycielom i edukatorom precyzyjnego formułowania celów dydaktycznych oraz projektowania adekwatnych metod nauczania i oceniania. Skoncentrujemy się na domenie poznawczej, chociaż należy podkreślić że opracowano również domenę afektywną (postawy, wartości, motywacja) silnie akcentowaną w edukacji dorosłych oraz domenę psychomotoryczną (umiejętności praktyczne, manualne).

Klasyczna wersja wyróżnia sześć hierarchicznych poziomów celów poznawczych:

1. **Wiedza** – zapamiętywanie faktów, definicji, terminów;
2. **Rozumienie** – wyjaśnianie, interpretowanie informacji;
3. **Zastosowanie** – używanie wiedzy w praktyce;
4. **Analiza** – rozkładanie treści na elementy i dostrzeganie relacji;
5. **Synteza** – tworzenie nowych całości, rozwiązań, koncepcji;
6. **Ewaluacja** – ocenianie na podstawie kryteriów.

[122] F. Bereźnicki, Podstawy kształcenia ogólnego, Impuls, Kraków 2011, s.?
[123] K. Denek, *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Wyd. „EDYTOR", Poznań – Toruń 1994, s. 65.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

W 2001 roku **Lorin Anderson** i **David Krathwohl** zaproponowali[124] **Zrewidowaną taksonomię Blooma,** w której: poziomy nazwano czasownikami (np. *pamiętać, rozumieć, analizować*), najwyższym poziomem stało się **tworzenie**, a nie ocenianie.

Tabela 14 Porównanie taksonomii Blooma i Andersona

Taksonomia Blooma		**Taksonomia Andersona-Revised Bloom's Taxonomy**
Kategoria	**Opis**	**Kategoria**
1. Wiedza	Odtwarzanie w pamięci ważnych informacji (Knowledge, Recalling important information)	1. Pamiętanie (Remembering)
2. Rozumienie	Wyjaśnianie ważnych informacji (Comprehension, explaining important information)	2. Rozumienie (Understanding)
3. Zastosowanie	Rozwiązywanie problemów zamkniętych (Application, Solving close-ended problems)	3. Zastosowanie (Applying)
4. Analiza	Rozwiązywanie problemów otwartych (Analysis, Solving open-ended problems)	4. Analizowanie (Analyzing)
5. Synteza	Tworzenie oryginalnych rozwiązań (Synthesis, Creating unique answers to problems)	5. Ocenianie (Evaluating)
6. Ocena	Wydawanie sądów na temat wartości poglądów lub materiałów (Evaluation, Creating unique answers to problems)	6. Tworzenie (Creating)

Opracowanie własne na podstawie Anderson, L., Krathwohl, 2001. D. A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy Objectives. New York: Longman.

Oto **przykłady celów kształcenia** dla dorosłych, np. na kursie rozwoju kompetencji zawodowych lub społecznych.

Pamiętanie	Uczestnik: ● wymienia podstawowe pojęcia związane z uczeniem się dorosłych, ● rozpoznaje kluczowe terminy używane w danej dziedzinie zawodowej, ● przywołuje etapy procesu uczenia się przez całe życie.
Rozumienie	Uczestnik: ● wyjaśnia znaczenie samokształcenia w rozwoju zawodowym, ● interpretuje zależności między motywacją a efektywnością uczenia się, ● streszcza główne założenia omawianego modelu teoretycznego.
Zastosowanie	Uczestnik: ● stosuje poznane metody uczenia się w sytuacjach zawodowych, ● wykorzystuje zdobytą wiedzę do rozwiązania konkretnego problemu praktycznego, ● planuje własny proces uczenia się z użyciem poznanych narzędzi.
Analizowanie	Uczestnik: ● analizuje własne doświadczenia edukacyjne i zawodowe, ● porównuje różne strategie uczenia się dorosłych, ● identyfikuje bariery i zasoby w swoim procesie uczenia się.
Ocenianie	Uczestnik: ● ocenia skuteczność wybranych metod kształcenia dorosłych, ● uzasadnia wybór określonej strategii rozwoju kompetencji, ● formułuje kryteria oceny własnych postępów edukacyjnych.
Tworzenie	Uczestnik: ● projektuje indywidualny plan rozwoju edukacyjnego, ● tworzy autorskie rozwiązania problemów zawodowych, ● opracowuje innowacyjne sposoby uczenia się dostosowane do własnych potrzeb.

[124] L.Anderson, D. A Krathwohl,. Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy Objectives, Longman, New York 2001.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

Stosowanie w kształceniu dorosłych taksonomii celów kształcenia pomaga łączyć cele poznawcze z bogatym doświadczeniem i aspiracjami uczących się, projektować uczenie się problemowe oraz wspierać rozwój kompetencji wyższego rzędu – takich jak myślenie krytyczne, ewaluacja i synteza – kluczowych w procesie całożyciowego uczenia się (lifelong learning).

Odpowiednio sformułowane cele wzmacniają podmiotowość i autonomię uczących się dorosłych, sprzyjają refleksyjności i uczeniu się opartemu na doświadczeniu, odpowiadają wymaganiom uczenia się przez całe życie (lifelong learning).

W dobie transformacji technologicznej szczególnego znaczenia nabierają cyfrowe taksonomie (np. Bloom's Digital Taxonomy Andrew Churchesa). Rozszerzają one tradycyjne kategorie poznawcze o konkretne aktywności w sieci – od wyszukiwania i selekcji danych (pamiętanie/rozumienie), przez programowanie i modelowanie (stosowanie/analiza), aż po cyfrową weryfikację źródeł, współpracę w chmurze czy tworzenie autorskich zasobów multimedialnych (ewaluacja i kreowanie).

Taksonomia celów kształcenia wg Niemierki

Taksonomia celów kształcenia wg Bolesława Niemierki jest jedną z najczęściej stosowanych w polskiej dydaktyce. Ma charakter praktyczny i operacyjny, dlatego znajduje szerokie zastosowanie także w edukacji dorosłych, szkoleniach zawodowych i kształceniu ustawicznym. W przeciwieństwie do taksonomii Blooma, profesor Bolesław Niemierko wyraźniej w mojej ocenie akcentuje związek wiedzy z działaniem[125].

Tabela 15 Poziomy taksonomii Niemierki – z przykładami dla dorosłych

A. Zapamiętanie wiadomości (Uczenie się reproduktywne) Poziom niezbędny, ale niewystarczający w edukacji dorosłych.	Uczestnik: ● wymienia podstawowe pojęcia związane z daną dziedziną zawodową, ● definiuje kluczowe terminy i procedury, ● przywołuje zasady i normy obowiązujące w pracy.
B. Zrozumienie wiadomości (Uczenie się znaczeniowe) Poziom szczególnie istotny w edukacji dorosłych, którzy uczą się przez odniesienie do własnych doświadczeń.	Uczestnik: ● wyjaśnia sens i znaczenie poznanych informacji, ● interpretuje przepisy, modele lub procedury, ● opisuje zależności między teorią a praktyką zawodową.
C. Stosowanie wiadomości w sytuacjach typowych (Uczenie się funkcjonalne) Poziom kluczowy w szkoleniach zawodowych i kursach kwalifikacyjnych.	Uczestnik: ● stosuje poznane zasady w standardowych sytuacjach zawodowych, ● rozwiązuje typowe problemy zgodnie z poznanym schematem, ● wykorzystuje wiedzę w codziennej praktyce pracy.
D. Stosowanie wiadomości w sytuacjach problemowych (Uczenie się twórcze) Najwyższy poziom jest szczególnie istotny w rozwoju kompetencji eksperckich i refleksyjnych.	Uczestnik: ● samodzielnie rozwiązuje nowe, nietypowe problemy, ● modyfikuje znane procedury w odpowiedzi na zmienne warunki, ● projektuje własne rozwiązania i usprawnienia.

Źródło: opracowanie własne na podstawie literatury: Bolesław Niemierko, Pomiar sprawdzający w dydaktyce WSiP, Warszawa 1990, Bolesław Niemierko, Między oceną szkolną a dydaktyką, WSiP, Warszawa 1999; Bolesław Niemierko Diagnostyka edukacyjna (2009, wyd. 2021).

[125] Bolesław Niemierko, Między oceną szkolną a dydaktyką, WSiP, Warszawa 1999.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

Taksonomia ta obejmuje **cztery poziomy celów kształcenia**, pogrupowane w dwie kategorie: cele poznawcze i praktyczne. A. zapamiętanie wiadomości (Uczenie się reproduktywne), B. zrozumienie wiadomości, C. Stosowanie wiadomości w sytuacjach typowych, D. Stosowanie wiadomości w sytuacjach problemowych

Sama „taksonomia Niemierki" została opracowana z myślą o edukacji powszechnej dzieci i młodzieży. Jednak wydaje się odpowiednia również do zastosowania w edukacji dorosłych ponieważ sprzyja praktycznemu wymiarowi uczenia się dorosłych, ułatwia konstruowanie celów operacyjnych i kryteriów oceniania, wspiera projektowanie szkoleń nastawionych na rozwiązywanie problemów, dobrze koresponduje z ideą uczenia się przez doświadczenie i lifelong learning.

Efekty kształcenia

W kształceniu studentów i dorosłych częściej stosujemy określenie efekt kształcenia**.** Efekty kształcenia jest to zasób wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych nabytych w trakcie procesu uczenia się[126]**.** Rozwój znaczenia tego pojęcia **z**wiązany jest z rozpoczętym w 1999 r. procesem budowy Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego zwanego Procesem Bolońskim, jak i budowaniem europejskich i krajowych ram kwalifikacyjnych. Przyniosło to zasadniczą zmianę w tradycyjnym postrzeganiu celów procesu dydaktycznego. Sama kwestia efektów i tworzenia ich listy będzie omówiona w rozdziale poświęconym dydaktyce akademickiej.

Kwestia prawidłowego określenia, opisania czy postawienia celów nauczania – uczenia się, jak również współczesnego określenia efektów kształcenia, była, i jak myślę jest, ważnym elementem dydaktyki, w tym również dydaktyki dorosłych.

Planowanie w szkole wyższej – wprowadzenie zagadnienia

Planowanie w szkole wyższej obejmuje wielopoziomowy i złożony proces organizowania kształcenia, który musi uwzględniać zarówno ramy instytucjonalne, jak i autonomię dydaktyczną nauczycieli akademickich. W odróżnieniu od niższych poziomów edukacji, planowanie na uczelni wyższej jest silnie powiązane z misją naukowo-dydaktyczną, standardami akredytacyjnymi, Krajowymi Ramami Kwalifikacji oraz priorytetami Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Jego podstawą jest konstruowanie programów studiów, w których kluczową rolę odgrywają efekty uczenia się definiujące kompetencje wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych wymagane na danym poziomie kształcenia.

Planowanie obejmuje również projektowanie modułów i sylabusów, dobór metod dydaktycznych, form prowadzenia zajęć oraz sposobów oceniania zgodnych z założeniami kształcenia zorientowanego na studenta (*student-centered learning*). Współczesne uczelnie zakładają elastyczność programów, interdyscyplinarność, rozwijanie kompetencji uczenia się przez całe życie oraz aktywizujące formy pracy, takie jak problem-based learning, projekty badawcze czy blended learning.

Istotnym elementem planowania na poziomie akademickim jest także troska o jakość kształcenia, obejmująca systemy ewaluacji, ankiety studenckie, hospitacje, przeglądy programów i analizę osiąganych efektów. W planowaniu uwzględnia się również dostępność,

[126] Definicja ta nawiązuje do Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 roku w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

umiędzynarodowienie, współpracę z otoczeniem społeczno-gospodarczym oraz rozwój kompetencji cyfrowych.

W efekcie planowanie w szkolnictwie wyższym ma charakter strategiczny i operacyjny, a jego celem jest między innymi zapewnienie wysokiej jakości kształcenia, spójności programów i adekwatności kompetencji absolwentów do wymagań współczesnego świata.

Kwestie te są jednak bardzo szerokie i wykraczają poza omawiane tu zagadnienia.

Blok rozszerzający i uzupełniający

Jakub Jerzy Czarkowski

CYFROWA TAKSONOMIA BLOOMA W PRAKTYCE NAUCZANIA DOROSŁYCH

Fragmenty rozdziału w M. Strzelec (red.) Wybrane aspekty kształcenia funkcjonariuszy służb mundurowych, DiG Warszawa 2022 s. 81-95. (wybrane przypisy zgodnie ze źródłem)

> *Wprowadzenie*
> *Kwestia prawidłowego określenia, opisania czy postawienia celów nauczania — uczenia się była i — jak myślę — jest ważnym elementem dydaktyki, w tym również dydaktyki dorosłych. Opracowanie, a w szczególności ogłoszenie taksonomii przez Benjamina Blooma i jego zespół, wydanej po raz pierwszy w 1956 roku[127], jest niewątpliwie ważnym momentem dla rozwoju współczesnej dydaktyki, w tym dydaktyki dorosłych. Taksonomia Blooma związana jest z rozwojem behawiorystycznej myśli nauczania — uczenia się, a następnie teorii poznawczych, które znacznie poszerzyły widzenie celów kształcenia[128]. Sama koncepcja jest klasyfikacją celów stawianych uczącym się — polskie tłumaczenie publikacji brzmi: "Taksonomia celów kształcenia. Klasyfikacja celów edukacji. Podręcznik. Sfera poznawcza." Tytuł ten wszedł na trwałe do kanonu najbardziej wpływowych dzieł w edukacji północnoamerykańskiej. W 1964 roku do sfery poznawczej B. Bloom, D.R. Krathwohl oraz B.B. Masia dodali sferę afektywną[129] (D.R. Krathwohl), a w osiem lat później powstała taksonomia celów w ramach sfery psychomotorycznej stworzona przez E.D. Simpson (1972)[130]. Według Blooma sfera poznawcza (kognitywna) obejmuje wiedzę oraz umiejętności intelektualne i składa się z sześciu głównych kategorii zorganizowanych w hierarchię — od najprostszego zachowania człowieka uczącego się do najbardziej złożonego. Aby osiągnąć wiedzę i umiejętności na wyższym poziomie, należy je najpierw opanować na poziomach niższych. Efektywność nauczania na wyższych poziomach zależy od wyników na poziomach niższych, można zatem powiedzieć, że trudności w osiągnięciu efektów kształcenia rosną wprost proporcjonalnie do kategorii. Według Blooma proces nauczania powinien obejmować wszystkie sfery aktywności edukacyjnych: poznawczą (kognitywną), afektywną i psychomotoryczną. Taksonomia doczekała się wielu zastosowań i aktualizacji dostosowujących ją do warunków i kultury pedagogicznej różnych krajów, ale również twórczych i oryginalnych przekształceń, wykorzystujących jej istotne elementy, ale równocześnie wnoszące nowe, często twórcze i ciekawe pierwiastki. W Polsce Bolesław Niemierko przekształcił propozycje Blooma w taksonomię ABC. Transformacja taksonomii Blooma, dokonana przez B. Niemierko, obejmuje również cztery poziomy wiedzy: zachowanie wiedzy, rozumienie wiedzy, wykorzystanie wiedzy w sytuacjach typowych i wykorzystanie wiedzy w sytuacjach problemowych. Nie ma znaczenia, jakie są zakresy wiedzy, o ile istnieją dwa ważne cele edukacyjne: utrzymanie wiedzy i transfer wiedzy[131].*
> *Popularność propozycji Blooma sprawia, że jej założenia nabierają cech metajęzyka i paradygmatycznego charakteru w odniesieniu do kwestii związanych z dydaktyką i metodyką nauczania, w tym nauczania dorosłych. (…)*
> *Sfera poznawcza*
> *W ramach sfery kognitywnej Bloom wyróżnia sześć głównych kategorii. Są to:*

[127] B.S. Bloom, Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, 1956.
[128] D. Siemieniecka, B. Siemieniecki, Teorie kształcenia w świecie cyfrowym, Kraków 2019, s. 270.
[129] D.R. Krathwohl, B.S. Bloom, B.B. Masia, Taxonomy of educational objectives. Handbook II. Affective Domain, New York 1964.
[130] E.J. Simpson, The Classification of Educational Objectives in the Psychomotor Domain, Washington 1972.
[131] B. Niemierko, Pomiar wyników kształcenia, Warszawa 1999, s. 38–40, 97–98.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

1. wiedza;
2. rozumienie;
3. zastosowanie;
4. analiza;
5. synteza;
6. ewaluacja.

Do każdego z poziomów, jak proponuje autor koncepcji, można przypisać określone czasowniki, które charakteryzują odpowiadające im procesy. Czasowniki te można znakomicie wykorzystywać przy formułowaniu efektów uczenia się (w szczególności przedmiotowych). (…) Propozycję Blooma cechowała pewna teoretyczna złożoność, ale jednocześnie wysoki stopień nastawienia na praktyczność i doświadczenie. (…)

Obecny krajobraz edukacyjny znacząco różni się od tego z lat 50., a nawet z 2001 r.[132] W wielu środowiskach zajmujących się nauczaniem brakuje jasności, co do tego, gdzie pasują poziomy tradycyjnych taksonomii. W miarę jak edukacja adaptuje się do dynamicznie rozwijającej się cyfrowej rzeczywistości, wielu nauczycieli boryka się z tym, gdzie umieścić nowe zadania w cyfrowej rzeczywistości również w odniesieniu do propozycji Andersona i Krathwohla (Revised Bloom's Taxonomy), która odnosi się do sfery poznawczej. Znaczenie tych trudności unaoczniła wszystkim środowiskom zajmującym się nauczaniem pandemia, która zmusiła społeczeństwa do izolacji. „Cyfrowa taksonomia Blooma (2008) została opracowana przez Andrew Churchesa jako rozszerzenie oryginalnej taksonomii Blooma i tworzy hierarchię działań edukacyjnych w środowisku cyfrowym"[133] . Andrew Churches stał się dobrze znany w wielu środowiskach zajmujących się technologią kształcenia dzięki swojej pracy nad mapowaniem taksonomii Blooma na narzędzia cyfrowe oraz propagowaniu różnych efektywnych, ale również efektownych pomysłów na wykorzystanie narzędzi cyfrowych do uczenia się i nauczania. Churches do opracowania swojej cyfrowej taksonomii wykorzystał zaproponowane kategorie: zapamiętywania, rozumienia, stosowania, analizowania, oceniania i tworzenia, ale rozszerzając je na środowisko cyfrowe i rzeczywistość wirtualną[134]. Jak zauważa sam autor „Rewizja ta jest zasadniczo oparta na poprawionej taksonomii zaproponowanej przez Andersona i in., ale w większym stopniu obejmuje technologie cyfrowe oraz cele poznawcze związane z technologiami cyfrowymi"[135].

W swojej koncepcji autor utrzymał założenie, że realizowanie kolejnych poziomów wymaga realizacji celów z obszaru niższego. I tak stwierdza:

- *„Zanim zrozumiemy pojęcie, musimy je zapamiętać.*
- *Zanim zastosujemy tę koncepcję, musimy ją zrozumieć.*
- *Zanim ją przeanalizujemy, musimy umieć ją zastosować.*
- *Zanim będziemy mogli ocenić jego wpływ, musieliśmy go przeanalizować.*
- *Zanim będziemy mogli tworzyć, musieliśmy pamiętać, zrozumieć, zastosować, przeanalizować i ocenić"[136].*

Niektórzy mogą się spierać, że niektóre etapy nie są wymagane dla każdego zadania, czynności lub procesu; niektórzy też mogą spierać się o konieczność osiągnięcia poziomu kreacji dla wszystkich działań. To w sytuacji dorosłych uczniów będzie wybór jednostki. Jednak, jak dowodzi Klus-Stańska, w pamięci osób uczących się pozostają raczej poznawcze procedury dojścia do wyniku niż same wyniki ich aktywności umysłowej [137]. Cyfrowa taksonomia Churchesa realizuje ważny postulat zmiany edukacyjnej związanej ze zmianą społeczną. W tradycyjnej dydaktyce dużą wagę przypisuje się treściom, które dostarczają wiedzy typu wiedzieć: „jak, dlaczego", a może przede wszystkim „gdzie", nie zaś „wiedzieć, że".(…)

Poziomy cyfrowej taksonomii Blooma w praktyce edukacji dorosłych

***Pamiętanie** jest aktem odzyskiwania wiedzy, w tym przypadku głównie w formie cyfrowej, i może być wykorzystane do tworzenia definicji oraz list. Jest to najniższy z poziomów taksonomicznych, ale ma zasadnicze znaczenie dla procesu uczenia się. Na tym poziomie zastosowanie podstawowych wyszukiwań jest istotnym zadaniem do podjęcia przez uczącego się. (…)*

[132] T. Tanaś, S. Galanciak (red.), Cyfrowa przestrzeń kształcenia, Kraków 2015.
[133] N. McNulty, Bloom's Digital Taxonomy, 2021, https://www.niallmcnulty.com/2017/11/blooms-digital-taxonomy/ (dostęp 20.10.2021).
[134] A. Churches, Bloom's Digital Taxonomy, 2007, https://www.centergrove.k12.in.us/cms/lib/IN01000850/Centricity/Domain/55/Churches_2008_DigitalBloomsTaxonomyGuide.pdf (dostęp 1.05.2021).
[135] A. Churches, Bloom's Digital, s. 4, 2007.
[136] A. Churches, Bloom's Digital, s. 4, 2007, s. 5.
[137] D. Klus-Stańska, Dydaktyka wobec chaosu pojęć i znaczeń, Warszawa 2010, s. 313–314.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

*Następnym poziomem w strukturze taksonomicznej jest **rozumienie**. Definiuje się je jako konstruowanie znaczenia i budowanie relacji. Ćwiczenie edukacyjne na tym poziomie może obejmować kategoryzowanie i tagowanie zakładek za pomocą aplikacji do tworzenia zakładek społecznościowych, takiej jak np. Delicious (www.delicious.com). (…)*
***Stosowanie** to poziom, na którym student lub słuchacz stosuje zdobytą wiedzę lub procesy w danej sytuacji. Słuchacz lub student wykorzystuje nabyte umiejętności do tworzenia prezentacji, dokumentu lub symulacji. Tutaj edycja strony wiki, takiej jak Wikipedia (www.wikipedia.org), może być adekwatnym działaniem edukacyjnym. (…)*
***Analizowanie** to poziom, na którym uczący się nabywa umiejętność „rozpoznania elementów składowych, a także powiązań i relacji między elementami jakiejś struktury, co prowadzi do wnioskowania i rozwiązywania problemów poprzez podanie własnej odpowiedzi”[138].*
*Piąty poziom zaproponowanej przez Churchesa Cyfrowej Taksonomii to **ewaluacja (ocenianie)**. Wymaga on od studenta-słuchacza dokonywania osądów (ocen) opartych na określonych i wcześniej przyjętych kryteriach poprzez procesy sprawdzania i krytyki. Zadaniem, które słuchacz lub student mógłby wykonać na tym poziomie w środowisku cyfrowym, może być moderowanie i odpowiadanie na komentarze zamieszczane w poście na blogu.(…)*
***Tworzenie** jest ostatnim poziomem w Digital Taxonomy Blooma. Jego istota w perspektywie cyfrowej polega na braniu różnych elementów i tworzeniu nowego, spójnego produktu. Ten poziom obejmuje wszystkie inne poziomy, na których student czy słuchacz zapamiętuje, rozumie i stosuje wiedzę, analizuje oraz ocenia wyniki i procesy w celu skonstruowania produktu końcowego.(…)*
Podsumowanie
Cele kształcenia nie są spisem tematów i zagadnień, które wchodzą w skład danego szkolenia lub przedmiotu. Cele kształcenia nie powinny być również listą życzeń. Mają charakter zadań i efektów, jakie student lub słuchacz powinien osiągnąć w wyniku procesu uczenia się–nauczania i powinny być realne, możliwe do osiągnięcia przez uczących się, jednoznacznie określone, przejrzyste, zrozumiałe oraz mierzalne. Współczesna aktualizacja poprawionej taksonomii Blooma, nazywana Cyfrową Taksonomią Blooma, obejmuje czasowniki działania odnoszące się do technologii cyfrowej. Wersja ta jest pomocna w tworzeniu możliwości uczenia się–nauczania, wspierając rozwój kompetencji cyfrowych, które są kluczowymi umiejętnościami w XXI wieku, takich jak: tworzenie treści cyfrowych, analiza cyfrowych faktów czy współpraca online.(…)
Cyfrowa taksonomia Blooma umożliwia studentom lub słuchaczom szereg różnych zajęć edukacyjnych przy użyciu różnych narzędzi cyfrowych. Kilka z nich zostało wyróżnionych powyżej, ale inne również mogą zostać wybrane przez studenta lub słuchacza czy wykładowcę. Celem taksonomii nie jest koncentrowanie się na konkretnych narzędziach, ale zapewnienie, że student lub słuchacz przechodzi przez hierarchię poziomów, budując na tym, czego się nauczył i wykorzystując te umiejętności podczas przechodzenia do coraz bardziej złożonych zadań w kierunku mądrości w działaniu i służbie innym.

Rady łączące teorię z praktyką



Warto pamiętać o tej kolejności działań w procesie kształcenia

[138] T. Jankowski, Taksonomia Blooma, Krathwohla i Simpsona, w: idem, E-learning na uczelni, E-learning w biznesie, Metodyka nauczania i dydaktyka, Projektowanie e-learningu, 2013, https://www.jankowskit.pl/metodyka-nauczania-i-dydaktyka/taksonomia-blooma.html, (dostęp 10.11.2021).

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

Rozdział 5. Zasady kształcenia dorosłych

Zasady - pojęcie i wybrane egzemplifikacje

Wokół definicji

Zasady kształcenia, często nazywane również **zasadami nauczania**, to ogólne normy i wytyczne, które mają na celu efektywne organizowanie procesu edukacyjnego. Ich przestrzeganie pomaga nauczycielom w skutecznym przekazywaniu wiedzy i rozwijaniu umiejętności uczniów, a także wspiera ich rozwój osobisty i społeczny. Jeden z najnowszych podręczników dydaktyki definiuje je następująco:

"zasady kształcenia określimy jako ogólne normy postępowania dydaktycznego nauczyciela i działalności uczniów wynikające z podstawowych prawidłowości procesu dydaktycznego, których przestrzeganie zapewni lepszą i skuteczniejszą realizację zakładanych celów kształcenia ogólnego."[139]

Zasady kształcenia to nie tylko teoretyczne dyrektywy, ale przede wszystkim **praktyczne narzędzia dla każdego nauczyciela**, mające na celu optymalizację procesu edukacyjnego. Ich świadome stosowanie pozwala na stworzenie środowiska, w którym uczniowie nie tylko zdobywają wiedzę, ale także rozwijają swoje umiejętności, kreatywność i samodzielność.

Różne katalogi

Warto porównać kilka różnych katalogów zasad kształcenia zawartych w podręcznikach dydaktyki, co pozwoli na prześledzenie dynamiki zmian, ale również trwałych elementów obecnych, niejako ponadczasowo, w koncepcjach kształcenia.

Tabela 16 Zestawienie listy zasad kształcenia wg. wybranych autorów

Autor	Wincenty Okoń[140]	Józef Półturzycki[141]	Czesław Kupisiewicz[142]	Franciszek Bereźnicki[143]
Katalog	Zasada systemowości; Zasada poglądowości; Zasada samodzielności; Zasada związku teorii z praktyką; Zasada efektywności; Zasada przystępności; Zasada indywidualizacji i uspołeczniania.	Zasada poglądowości; Zasada przystępności kształcenia; Zasada systematyczności; Zasada świadomego i aktywnego uczestnictwa uczniów; Zasada kształtowania umiejętności uczenia się; Zasada łączenia teorii z praktyką; Zasada indywidualizacji i zespołowości; Zasada trwałości wiedzy; Zasada ustawiczności kształcenia.	Zasada poglądowości; Zasada przystępności nauczania; Zasada świadomego i aktywnego udziału uczniów w procesie kształcenia; Zasada systematyczności; Zasada trwałości wiedzy uczniów; Zasada operatywności wiedzy uczniów; Zasada wiązania teorii z praktyką.	Zasada świadomej aktywności uczniów; Zasada poglądowości; Zasada przystępności; Zasady systematyczności i systemowości; Zasada łączenia teorii z praktyką; Zasada trwałości wiedzy i umiejętności; Zasada indywidualizacji i zespołowości.
Publikacja	1995,	2002	2005	2011

Źródło: opracowanie własne na podstawie literatury.

[139] Bereźnicki F., Podstawy kształcenia ogólnego, Impuls, Kraków 2011 s. 102.
[140] Okoń W., Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej, PWN, Warszawa 1995 s. 171.
[141] Półturzycki J., Dydaktyka dla nauczycieli, Wyd. Marszałek, Toruń 2002 s. 152–153,
[142] Kupisiewicz Cz., Podstawy dydaktyki, WSiP, Warszawa 2005 s. 71–82
[143] Bereźnicki F., Podstawy kształcenia ogólnego, Impuls, Kraków 2011 s. 103.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

Różnice w katalogach zasad kształcenia wynikają przede wszystkim z odmiennego postrzegania adresata edukacji oraz założeń teoretycznych i rozumienia istoty procesu kształcenia. W dydaktyce ogólnej zasady mają charakter normatywny i względnie stały, podporządkowany realizacji programu nauczania i kontroli efektów. Natomiast w ujęciu niektórych współczesnych dydaktyków katalog zasad staje się coraz bardziej otwarty i bardziej elastyczny, silnie związany z doświadczeniem, potrzebami i motywacją, w tym osób dorosłych. W takim postrzeganiu zasady te pełnią funkcję orientującą i wspierającą, a nie nakazową, co sprzyja podmiotowości uczących się i praktycznemu wykorzystaniu wiedzy.

Katalog zasad kształcenia dorosłych

Katalog

Podstawą metodyki nauczania są zasady dydaktyczne rozumiane przez J. Półturzyckiego jako: *„zarówno normy postępowania uznane za właściwe w celu osiągnięcia założonych celów pedagogicznego postępowania, jak też formułują podstawy, na których opiera się postępowanie właściwe dla procesu wychowania lub nauczania*”[144].

Obecnie zaproponuję nieco zmodyfikowany katalog, uwzględniający zmiany, które zachodzą w społeczeństwie informacyjnym, pełnym cyfrowych możliwości, uwarunkowań i zagrożeń. W koncepcji jednak odwołuję się do tamtego pierwowzoru, który wskazał w polskiej dydaktyce po raz pierwszy istotność oraz potrzebę opisania takich zasad dla edukacji dorosłych.

Zasada Poglądowości: Widzieć, Słyszeć, Działać, Rozumieć

Zasada poglądowości podkreśla istotną rolę kontaktu dorosłego ucznia z poznawaną rzeczywistością za pomocą wielu zmysłów (wzroku, słuchu, dotyku, węchu, smaku). Nauka jest skuteczniejsza, gdy myśl i działanie są uzupełnione przez udział zmysłów. Może to być poznanie bezpośrednie (rzeczy, zjawiska) lub pośrednie (modele, ilustracje, wykresy).

- Poglądowość ilustratywna: polega na pokazywaniu przedmiotów, modeli, obrazów.
- Poglądowość operatywna (czynna): wymaga od uczniów aktywnego działania, np. wykonywania eksperymentów, gromadzenia materiałów.

Zasada poglądowości jest jedną z najstarszych i najbardziej fundamentalnych. Ludzki umysł najlepiej przyswaja informacje, gdy może je postrzegać za pomocą wielu zmysłów. Wyobraź sobie, że uczysz się o budowie wulkanu. Dużo łatwiej będzie zrozumieć ten proces, oglądając film, model czy nawet budując własny, niż tylko czytając opis w książce.

- Praktyczne zastosowanie:
    - Wykorzystanie pomocy dydaktycznych: mapy, globusy, modele, plansze, rzuty, prezentacje multimedialne.
    - Eksperymenty i doświadczenia: pozwalają na bezpośrednie poznanie zjawisk (np. doświadczenia chemiczne, fizyczne).
    - Wycieczki i obserwacje: kontakt z rzeczywistością poza salą lekcyjną (np. obserwacje przyrodnicze, wizyty w muzeach).
    - Multimedia: filmy edukacyjne, animacje, symulacje komputerowe.
    - Gry i zabawy edukacyjne: angażują zmysły i wprowadzają element zabawy w proces uczenia się.

[144] Półturzycki J., Dydaktyka dorosłych, Warszawa 1991, s. 141.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

Poglądowość nie tylko ułatwia zrozumienie, ale także wzmacnia zapamiętywanie i pobudza ciekawość uczniów. Jest to szczególnie ważne w przypadku młodszych dzieci, ale równie efektywne dla starszych, gdy materiał jest abstrakcyjny.

Zasada Systematyczności i systemowości: Porządek w wiedzy

Zasada systematyczności i systemowości wskazuje na konieczność realizacji procesu nauczania w logicznym porządku. Dotyczy to zarówno pracy nauczyciela (konsekwentne kierowanie pracą uczniów w celu opanowania systemu wiedzy), jak i ucznia (systematyczne przyswajanie i utrwalanie wiedzy). Obejmuje ona także rytmiczność pracy i skrupulatność w wykonywaniu obowiązków.

U jej źródła leży przekonanie, że wiedza człowieka jest jak budowla – musi mieć solidne fundamenty i logiczną strukturę. Zasada systematyczności gwarantuje, że proces nauczania jest uporządkowany i logiczny. Nie można uczyć zaawansowanej algebry bez zrozumienia podstawowych działań arytmetycznych.

- Praktyczne zastosowanie:
    - Ustalanie celów lekcji i tematów: jasne określenie, co będzie przedmiotem nauki.
    - Planowanie jednostek lekcyjnych: prezentacja materiału w logicznej kolejności, od prostych do złożonych zagadnień.
    - Powiązania między przedmiotami: ukazywanie, jak różne dziedziny wiedzy łączą się ze sobą.
    - Systematyczne powtórzenia: regularne utrwalanie materiału, budując na tym, co już zostało poznane.
    - Rytmiczność pracy: zachęcanie uczniów do regularnego uczenia się, a nie tylko „zrywami” przed sprawdzianem.

Systematyczność buduje trwałe struktury wiedzy w umyśle ucznia, ułatwia przyswajanie nowego materiału i zapobiega chaotycznemu gromadzeniu informacji. Pomaga też uczniom w rozwijaniu nawyków dobrej organizacji pracy.

Zasada Przystępności (Dostępności): Dopasowanie do możliwości

Zasada przystępności inaczej dostępności zakłada, że koniecznym elementem organizacji, planowania i realizacji procesu kształcenia jest dostosowanie trudności materiału do możliwości poznawczych i rozwojowych uczniów. Oznacza to przechodzenie od tego, co bliskie, do tego, co dalsze; od łatwiejszego do trudniejszego; od znanego do nowego. Uwzględnia także różnice indywidualne między uczniami.

Nauka nie może być ani zbyt łatwa, ani zbyt trudna. Materiał musi być dostosowany do poziomu rozwoju poznawczego, emocjonalnego i fizycznego uczniów. Zbyt trudne zadania prowadzą do frustracji, zbyt łatwe do nudy.

- Praktyczne zastosowanie:
    - Stopniowanie trudności: przechodzenie od prostych do złożonych zagadnień.
    - Dostosowanie języka: używanie słownictwa zrozumiałego dla danej grupy wiekowej.
    - Różnicowanie zadań: oferowanie zadań o różnym stopniu trudności, aby każdy uczeń mógł znaleźć coś dla siebie.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

- Indywidualizacja nauczania: praca z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych, ale także z tymi wybitnie zdolnymi.
- Łączenie nowego z już poznanym: opieranie się na istniejącej wiedzy uczniów.

Przystępność zapobiega zniechęceniu do nauki i pozwala każdemu uczniowi odnieść sukces, co wzmacnia jego wiarę w siebie i motywację do dalszej pracy.

Zasada Związku Teorii z Praktyką: Wiedza, która działa

Zasada związku teorii z praktyką w myśl, której kształcenie nie powinno ograniczać się do zdobywania wiedzy teoretycznej, ale powinno również uczyć jej stosowania w praktyce. Wiedza staje się bardziej użyteczna i zrozumiała, gdy uczniowie widzą jej zastosowanie w realnym świecie.

Wiedza teoretyczna, która nie ma zastosowania w praktyce, często wydaje się uczniom abstrakcyjna i nieprzydatna. Ta zasada podkreśla konieczność łączenia abstrakcyjnych pojęć z ich realnym zastosowaniem.

- Praktyczne zastosowanie:
  - Przykłady z życia codziennego: ilustrowanie teorii realnymi sytuacjami (np. matematyka w budownictwie, fizyka w samochodach).
  - Ćwiczenia praktyczne i symulacje: tworzenie warunków, w których uczniowie mogą zastosować teorię (np. projektowanie stron internetowych, tworzenie budżetu domowego).
  - Praktyki zawodowe, staże: bezpośredni kontakt z wybranym zawodem lub z zawodem, który chciałby wykonywać.
  - Rozwiązywanie problemów: zadawanie zadań, które wymagają zastosowania wiedzy teoretycznej do rozwiązania realnego problemu.

Związek teorii z praktyką zwiększa sens i wartość nauki w oczach uczniów. Pokazuje, że wiedza nie jest celem samym w sobie, ale narzędziem do rozumienia świata i rozwiązywania problemów. Wzmacnia również umiejętność logicznego myślenia i kreatywnego rozwiązywania problemów.

Zasada Trwałości Zdobywanej Wiedzy i Umiejętności - Pamięć i zastosowanie

Zasada trwałości zdobywanej wiedzy i umiejętności polega na dążeniu do tego, aby zdobyta wiedza i umiejętności były trwałe i mogły być wykorzystywane w przyszłości. Osiąga się to poprzez powtórzenia, ćwiczenia i różnorodne formy utrwalania materiału.

Nie chodzi o to, by uczniowie zapamiętali coś na chwilę, a potem zapomnieli. Celem jest, by wiedza i umiejętności były trwałe i dostępne do wykorzystania w przyszłości.

- Praktyczne zastosowanie:
  - Systematyczne powtórzenia: nie tylko "suche" recytowanie, ale różnorodne formy utrwalania (np. quizy, mapy myśli, dyskusje).
  - Stosowanie wiedzy w nowych kontekstach: zadania, które wymagają transferu wiedzy z jednego obszaru do drugiego.
  - Utrwalanie przez działanie: wykonywanie projektów, eksperymentów, ćwiczeń.
  - Informacja zwrotna: regularne korygowanie błędów i wzmacnianie poprawnych odpowiedzi.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

- Zapisywanie notatek, tworzenie streszczeń: aktywne przetwarzanie informacji przez ucznia.

Trwałość wiedzy jest kluczowa dla dalszego rozwoju i sukcesów edukacyjnych. Utrwalone umiejętności pozwalają na efektywne funkcjonowanie w życiu codziennym i zawodowym.

Zasada Indywidualizacji i Uspołecznienia: Ja w grupie

Zasada indywidualizacji i uspołecznienia: z jednej strony proces nauczania powinien uwzględniać indywidualne zdolności, potrzeby i tempo pracy każdego ucznia, a z drugiej strony rozwijać umiejętności współpracy i współdziałania w grupie, przygotowując do życia w społeczeństwie.

Zasada ta balansuje między potrzebami jednostki a potrzebami społeczeństwa. Z jednej strony każdy uczeń jest inny i ma indywidualne potrzeby edukacyjne, a z drugiej strony musi nauczyć się funkcjonować w grupie i społeczeństwie. Praktyczne zastosowanie:

- Indywidualne plany pracy: dla uczniów z trudnościami, ale też dla zdolnych.
- Zadania zróżnicowane poziomem trudności: dostosowanie do możliwości poszczególnych uczniów.
- Praca w parach i grupach: rozwija umiejętności komunikacji, negocjacji, dzielenia się odpowiedzialnością.
- Projekty społeczne, wolontariat: uczy empatii i odpowiedzialności za innych.
- Rozwijanie tolerancji i szacunku: dyskusje o różnicach, wartościach społecznych.

Indywidualizacja pozwala każdemu uczniowi rozwijać się we własnym tempie i zgodnie ze swoimi predyspozycjami, jednocześnie uspołecznienie przygotowuje do funkcjonowania w dynamicznym świecie, wymagającym współpracy i komunikacji.

Zasada wykorzystywania doświadczeń osób dorosłych

Osoby dorosłe przystępują do procesu kształcenia z posiadanym doświadczeniem tak dotyczącym samego uczenia się, jak również z bagażem życiowych i zawodowych doświadczeń. Jest to jedna z podstawowych różnic między uczeniem dzieci i dorosłych. Jednocześnie doświadczenie jest cennym zasobem, który może być wykorzystany w procesie uczenia się – zarówno przez samych uczących się, jak i przez grupę. Uczenie się dorosłych często polega na reinterpretacji i poszerzaniu istniejących ram poznawczych.

Zasada wykorzystania doświadczenia uczestników jest jednym z filarów andragogiki, czyli nauczania dorosłych, i odróżnia ją fundamentalnie od pedagogiki. O ile w przypadku dzieci często zaczynamy od tabula rasa (czystej karty), dorośli wkraczają w proces edukacyjny z bogatym, często unikatowym, bagażem doświadczeń życiowych i zawodowych. Ignorowanie tego zasobu byłoby marnotrawstwem, a jego umiejętne wykorzystanie staje się kluczem do efektywnego i angażującego nauczania.

Praktyczne zastosowanie:

- Dyskusje i wymiana doświadczeń: zachęcanie uczestników do dzielenia się swoimi historiami i wnioskami.
- Studia przypadków (case studies): analiza problemów, które mogą być powiązane z doświadczeniami uczestników.
- Metody angażujące: burza mózgów, odgrywanie ról, symulacje.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

- Zadawanie pytań odwołujących się do doświadczeń: "jak to wygląda w Waszej pracy?", "czy mieliście podobną sytuację?".
- Odrzucenie roli "jedynie eksperta": edukator jest facylitatorem, a nie tylko źródłem wiedzy.

Dzięki świadomemu i efektywnemu stosowaniu tej zasady zwiększa zaangażowanie uczestników, którzy czują się docenieni, a ich doświadczenia są uznawane za ważne. Równocześnie uczestnicy czują, że są postrzegani jako współtwórcy wiedzy. Takie podejście łączy się z zaangażowaniem emocjonalnym, co ułatwia zrozumienie, ponieważ nowa wiedza jest osadzana w znanym kontekście. Tym samym wzbogacany jest proces grupowy, co w konsekwencji umożliwia wymianę perspektyw i uczenie się wzajemne. Udział uczestników staje się świadomy i aktywny, rozwija się umiejętności samodzielnego myślenia, kreatywność i odpowiedzialność za własny proces uczenia się. Kształtuje też postawę ciekawości i otwartości na nowe wyzwania.

Zasada Ustawiczności Kształcenia: uczyć się przez całe życie

Zasada ustawiczności kształcenia podkreśla, że proces uczenia się nie kończy się wraz z ukończeniem szkoły, ale trwa przez całe życie. Zadaniem szkoły jest wyposażenie uczniów w umiejętność i potrzebę dalszego samokształcenia.

W dzisiejszym, szybko zmieniającym się świecie, wiedza szybko się dezaktualizuje. Szkoła ma za zadanie nie tylko przekazać wiedzę, ale przede wszystkim wykształcić w uczniach potrzebę i umiejętność samodzielnego uczenia się przez całe życie. Praktyczne zastosowanie:

- Uczenie, jak się uczyć: rozwijanie strategii uczenia się, technik zapamiętywania, zarządzania czasem.
- Rozbudzanie ciekawości i pasji: zachęcanie do poszukiwania wiedzy poza programem nauczania.
- Wskazywanie źródeł informacji: uczenie krytycznego podejścia do źródeł.
- Rozwijanie autonomii w nauce: zachęcanie do samodzielnego wyznaczania celów i poszukiwania rozwiązań.
- Rozmowy o wartości uczenia się przez całe życie: ukazywanie perspektyw rozwoju.

Ta zasada przygotowuje uczniów do pomyślnego funkcjonowania w dynamicznie zmieniającym się świecie, gdzie umiejętność adaptacji i ciągłego rozwoju jest kluczowa.

Inne spojrzenia na kwestię zasad

Zasady kształcenia dorosłych w ujęciu M. Knowlesa

Ważną koncepcją w rozwoju dydaktyki dorosłych są propozycje M. Knowlesa - ucznia John Deweya. Praca ta jest kontynuowana przez jego uczniów i następców. Zadaniem edukacji w jego rozumieniu jest zaspokajanie potrzeb poznawczych ludzi dorosłych, czemu powinien sprostać andragog, stwarzając właściwe warunki uczenia się i pobudzając dorosłego ucznia do nauki i działań prorozwojowych. Jego teoria uczenia się dorosłych podkreśla odmienności w procesie uczenia się osób dorosłych w porównaniu z młodszymi. By proces uczenia się – nauczania mógł zachodzić efektywnie, trzeba spełnić kilka istotnych warunków: dorośli uczniowie powinni odczuwać potrzebę uczenia się, środowisko edukacyjne powinien charakteryzować: komfort fizyczny, szacunek i wzajemne zaufanie, wzajemną samopomoc, wolność wypowiedzi i akceptację różnic, słuchacze powinni postrzegać cele uczenia się jako własne. Dzięki temu

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

studenci lub słuchacze akceptują poziom odpowiedzialność uczenia się i angażują się w te procesy i tym samym aktywnie uczestniczą w procesie kształcenia. Ważnym jest, by proces uczenia się był oparty na doświadczeniach uczestników procesu edukacyjnego, a jednocześnie osoby uczące się oceniały postęp w zakresie osiągania założonych celów. Na podstawie opisanych warunków sformułował zasady nauczania.

Tabela 17 Warunki uczenia się a zasady nauczania dorosłych

Warunki uczenia się	Zasady nauczania
Słuchacze odczuwają potrzebę uczenia się	1. Nauczyciel ujawnia uczącym się nowe możliwości samorealizacji. 2. Nauczyciel pomaga każdemu sprecyzować jego aspiracje w zakresie optymalizacji działania. 3. Nauczyciel pomaga każdemu ustalić poziom rozbieżności pomiędzy jego aspiracjami a aktualnym poziomem sprawności. 4. Nauczyciel pomaga zidentyfikować problemy życiowe, których doświadczają z tytułu deficytu w zakresie sprawności.
Środowisko edukacyjne charakteryzowane poprzez komfort fizyczny, szacunek i wzajemne zaufanie, wzajemną samopomoc, wolność wypowiedzi i akceptację różnic.	5. Nauczyciel tworzy warunki komfortu fizycznego (meble, temperatura, wentylacja, oświetlenie, wystrój wnętrza). 6. Nauczyciel akceptuje każdego jako osobę wartościową i szanuje jego przekonania i uczucia. 7. Nauczyciel dąży do budowania stosunków wzajemnego zaufania i samopomocy między uczącymi się poprzez stymulowanie kooperacji i przeciwdziałanie rywalizacji. 8. Nauczyciel ujawnia swoje emocje i wnosi swój wkład w proces wspólnych poszukiwań.
Słuchacze postrzegają cele uczenia się jako własne.	9. Nauczyciel włącza uczących się w proces wspólnego formułowania celów kształcenia, uwzględniając ich potrzeby, instytucji kształcącej, potrzeby własne, wymogi programu.
Słuchacze akceptują poziom odpowiedzialność uczenia się i angażują się w te procesy.	10. Nauczyciel dzieli się swoimi przemyśleniami na temat koncepcji procesu uczenia się, doboru materiału dydaktycznego i metod oraz angażuje uczących się do wspólnego podejmowania decyzji w tym zakresie.
Słuchacze aktywnie uczestniczą w procesie kształcenia.	11. Nauczyciel pomaga uczącym się samodzielnie zorganizować grupowe projekty edukacyjne, zespoły kształcące się, studia indywidualne etc. Oraz dokonać podziału odpowiedzialności za proces wspólnych poszukiwań.
Proces uczenia się jest opierany na doświadczeniach uczestników procesu edukacyjnego.	12. Nauczyciel pomaga wykorzystać doświadczenia uczących się, traktować je jako źródło poznania, posługując się takimi metodami jak: dyskusja, socjodrama, analiza przypadków itp. 13. Nauczyciel prezentuje własne doświadczenia jako źródło kształcenia. 14. Nauczyciel pomaga słuchaczom włączyć nową wiedzę w zakres ich doświadczeń, osiągając w ten sposób zintegrowanie.
Uczący się oceniają postęp w zakresie osiągania założonych celów.	15. Nauczyciel angażuje się w proces stanowienia obustronnie akceptowanych kryteriów i metod pomiaru rezultatów uczenia się. 16. Nauczyciel pomaga słuchaczom rozwijać i stosować procedury samooceny w zakresie uczenia się.

Źródło: Knowles, M. S. The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy. Englewood Cliffs, Cambridge Books, 1980.

Zasady kształcenia dorosłych w ujęciu M. Knowlesa charakteryzuje typowy dla andragogiki amerykańskiej pragmatyzm, który wyraża się w zestawieniu oczekiwań słuchaczy z regułami postępowania andragoga; operacyjnym, nienormatywnym charakterze języka, zachęcającym do praktycznych odniesień.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

W jego opinii dydaktyka dorosłych to wiedza, która jest niezbędna dla każdego specjalisty, projektującego szkolenia dla dojrzałych odbiorców. Towarzyszą im określone zasady nauczania, które znajdują swoje szczególne zastosowanie w edukacji pozaformalnej.

Zasady kształcenia dorosłych w modelu krytycznym

Za twórcę modelu krytycznego w edukacji uważa się Paulo Freire - twórcę pedagogiki emancypacyjnej, który w swoich pracach akcentował dialog, świadomość krytyczną oraz edukację jako praktykę wolności.

W perspektywie andragogicznej warto również przywołać Jacka Mezirowa autora teorii uczenia się transformacyjnego, podkreślającej rolę krytycznej refleksji nad założeniami poznawczymi dorosłych.

Prezentowane poniżej zasady kształcenia dorosłych pochodzą z pracy „Dydaktyka dorosłych z punktu widzenia konstruktywizmu" niemieckiego andragoga H. Sieberta[145]. Charakterystyczne dla dla tej koncepcji kształcenia jest założenie o podmiotowości i niezależności poznania rzeczywistości, co oznacza, że wiedza uczącego się jest jego indywidualną konstrukcją i nie stanowi kopii realnej rzeczywistości. To rodzi określone konsekwencje dla procesu nauczania-uczenia się, w którym akcentuje się: autonomię, samodzielność i odpowiedzialność uczestnika[146]. Jego głównym celem jest rozwiązywanie problemów, gdzie nauczyciel nie jest „dydaktycznym liderem", lecz doradcą i współorganizatorem procesów uczenia się. W tak rozumianej koncepcji kształcenia dorosłych zadaniem nauczyciela-edukatora jest przede wszystkim dostarczanie narzędzi do opracowywania problemów oraz reagowanie na potrzeby osób uczących się. Takie rozumienie uczestnika, nauczyciela oraz procesu kształcenia zawiera się w krytycznym modelu pracy oświatowej z dorosłymi. Zagadnienie przybliżają poniżej omówione zasady kształcenia.

Zasada zorientowania na grupy docelowe

Nazywana również **zasadą zorientowania na uczestników** zakłada, że punkt wyjścia procesu kształcenia stanowią doświadczenia, potrzeby, biografie i interpretacje samych uczących się. Edukacja dorosłych tym różni się od edukacji szkolnej czy młodych studentów, że wyróżnia wśród swoich adresatów, tzw. grupy docelowe, tj. grupy o specyficznych potrzebach, by uczynić je przedmiotem dydaktycznych działań i refleksji. Grup tych nie kreuje edukacja dorosłych, one powstają w wyniku procesów społecznych, na które oświata powinna reagować. W aktualnej sytuacji pojęcie grup docelowych, bliskie jest pojęciu grup defaworyzowanych społecznie: bezrobotnych, mieszkańców wsi, seniorów, obcokrajowców, mniejszości narodowych / etnicznych itd. Badania andragogiczne przybliżają specyficzne potrzeby edukacyjne tych grup oraz ich postawę wobec oświaty dorosłych[147]. Współcześnie konstruktywiści dowodzą, że struktury wiedzy, motywy kształcenia i doświadczenia edukacyjne, style uczenia się i mówienia mają związek z płcią, wiekiem, pochodzeniem społecznym, przynależnością klasową / środowiskiem życia oraz biografią edukacyjną, co wskazuje na konieczność organizowania procesu dydaktycznego zgodnie z oczekiwaniami i możliwościami określonych grup uczestników. Nierozwiązanym problemem pozostaje zjawisko „podwójnej śmietanki" lub inaczej „podwójnej

[145] Horst Siebert, Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung: Didaktik aus konstruktivistischer Sicht, ZIEL, Augsburg 2019.
[146] Solarczyk H., Konstruktywizm w edukacji dorosłych,: Edukacja Dorosłych, nr. 2-3 2005, s. 161-173.
[147] Np. Gieseke W, Siebers R., Solarczyk H., Wesołowska E. A., Doświadczenia edukacyjne kobiet w Polsce i w Niemczech, Biblioteka Edukacji Dorosłych, t. 24, Wyd. UMK, Toruń 2002.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

selekcji", które oznacza nieproporcjonalne uczestnictwo różnych grup społecznych w edukacji dorosłych, co zaprzecza pierwotnej idei edukacji dorosłych, jaką była demokratyzacja oświaty.

W ścisłym związku z zasadą zorientowania na grupy docelowe pozostaje zasada zorientowania na uczestników, która oznacza dążenie do poznania uczącej się jednostki, jej potrzeb i doświadczeń w zakresie kształcenia. Stanowi to podstawę indywidualizacji procesu kształcenia dorosłych. Odpowiedzią instytucji oświatowych na tę zasadę powinno być rozwinięte doradztwo, różnorodność form kształcenia (m.in. kształcenie modułowe) itd.

Zasada pracy nad wzorami interpretacyjnymi

Wzory interpretacyjne według Horsta Sieberta to względnie trwałe sposoby postrzegania i rozumienia rzeczywistości, ukształtowane przez doświadczenia biograficzne, społeczne i kulturowe. Warunkują one to, jak dorośli interpretują nowe treści i sytuacje edukacyjne. Przedmiotem edukacji nieformalnej, opierającej się na dyskusji / dialogu, są wzory interpretacyjne, które pomagają zrozumieć otaczającą rzeczywistość. Rolf Arnold wyróżnił 10 charakterystycznych cech: jednostka interpretuje rzeczywistość z własnego punktu widzenia, wzory te umożliwiają rutynowe działanie, są nieuświadomioną częścią świadomości, redukują nieprzejrzystość i kompleksowość rzeczywistości, powstają w toku życia, wykazują określoną stabilność i tendencję do inercji, utrwalają wcześniejsze doświadczenia, są wewnętrznie spójne, są elementem „świadomości społecznej", są elastyczne tylko w określonych granicach, są usystematyzowane hierarchicznie.

Jakie zadania ma do spełnienia w tym względzie edukacja dorosłych? Czasami dorośli są niezadowoleni ze swoich wzorów interpretacji rzeczywistości, są zainteresowani interpretacjami tej samej rzeczywistości innych osób, chcieliby o tym podyskutować, innych przekonać do własnego sposobu interpretowania rzeczywistości. Czynią to najczęściej w drodze edukacji nieformalnej (spontanicznej, nie zawsze świadomie) kiedy:

- brakuje im poglądów na nowy temat, np. technikę genetyczną,
- chcą potwierdzić prawidłowość swoich wzorów interpretacji,
- pojawia się poczucie, że wzory interpretacyjne świata są niezgodne/ sprzeczne z rzeczywistością,
- używane wzory interpretacji świata są coraz mniej użyteczne,
- zmieniają środowisko lub grupę odniesienia.

Celem tak rozumianej edukacji dorosłych nie musi koniecznie być zmiana wzorów interpretacyjnych, raczej chodzi o ich wzmocnienie. Ważnym narzędziem w tej dziedzinie są mass media, które mogą zaproponować nowe sposoby interpretacji świata. W praktyce oświatowej może to oznaczać tematyzowanie własnej tożsamości i to w sposób pośredni: interpretacja karykatur i obiegowych opinii na temat: polityki, mężczyzn, wychowania; interpretacja przysłów, wyrażanie opinii na aktualne tematy. Podstawą tego procesu jest wymiana opinii. Trzeba przy tym pamiętać, że dorośli zmienią swoje wzory interpretacji, kiedy będą chcieli, a nie wtedy kiedy powinni to zrobić.

Zasada dostosowania języka zajęć do odbiorców

Praca dydaktyczna to przede wszystkim mówienie, dlatego język zajęć stanowi podstawowy warunek skuteczności uczenia się. Badania lingwistyczne w edukacji dorosłych w Wielkiej Brytani wskazały na to, że środowisko robotnicze mówi w liczbie mnogiej, co świadczyć może o

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

solidarności i kolektywności tej grupy społecznej, natomiast w języku klasy średniej dominuje 1. osoba l. poj., co potwierdza tezę o jej indywidualizacji. Inny język koresponduje z różnymi sposobami myślenia. Na tej podstawie wyróżnia się: typ kauzalny uczenia się związany z konkretami, z określonymi przypadkami i typ zdolny do generalizowania, kategoryzowania, klasyfikowania. W tej sytuacji na znaczeniu zyskuje problem językowego porozumienia między nauczycielem i dorosłym uczniem. Nauczyciele posługują się w trakcie zajęć różnymi rodzajami języka:

- wzór dopasowujący się: np. starsi dopasowują się do języka młodzieży,
- wzór empatyczny: wzajemne (wzrokowe) wspieranie się nauczyciela i uczestników,
- wzór heurystyczny: prowokacyjny i humorystyczny sposób mówienia,
- wzór oficjalny: na zajęciach fachowy język, w czasie dyskusji i przerw język potoczny w odniesieniu do analizowanych kwestii,
- wzór rytualny: w zależności od odbiorców krytyczny lub aprobujący analizowany problem.
- wzór taktyczny: na zajęciach zgodnie z ogólnie przyjętą formą,
- wzór zgodny z przyjętą rolą: np. dowcipnisia lub eksperta,

Nauczyciel powinien dopasować stopień abstrakcji swojego języka do możliwości poznawczych osób nauczanych, im krótsze są jego wypowiedzi, tym szybciej można oczekiwać na sukces samodzielnego uczenia się, niedokończone zdania / myśli nauczyciela zachęcają do myślenia uczniów, uczniowie cenią sobie bardziej „spontaniczność i naturalność" wypowiedzi nauczyciela, niż zbytnią dbałość o poprawność gramatyczną.

Zasada skrzyżowania perspektyw nauczyciela i ucznia

Z poprzednią zasadą koresponduje zasada skrzyżowania perspektyw nauczyciela i ucznia, która oznacza dążenie do wzajemne zrozumienia przez respektowanie indywidualnych różnic, by znajdować jak najwięcej podobieństw. Warunkami porozumienia są:

- korzystne uwarunkowania zewnętrzne,
- wspólne cele i zainteresowanie tematem zajęć,
- otwarcie na doświadczenia innych,
- elastyczność własnych wzorów interpretacyjnych,
- możliwość językowego porozumienia.

Zasada ta zakłada również dialogiczne spotkanie wiedzy eksperckiej nauczyciela z doświadczeniem i interpretacjami uczącego się. Uczenie się zachodzi w przestrzeni negocjowania znaczeń, a nie jednostronnego przekazu treści.

Zasada zorientowania na cele uczenia się

Zorganizowany proces kształcenia dorosłych polega na konsekwentnej realizacji celów edukacyjnych. Cele na poziomie instytucji oświatowej mogą wynikać z jej misji, programu kształcenia, mogą być zweryfikowane przez nauczyciela lub być efektem uzgodnienia między nauczycielem i uczniami. Są to jawne cele edukacji, poza nimi mogą być realizowane cele ukryte (niezamierzone, nieuświadomione). W edukacji dorosłych zwraca się uwagę na możliwość partnerskiego stanowienia celów kształcenia. Wówczas należy pamiętać, że:

- cele nauczania i uczenia się powinny się pokrywać,

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

- nauczyciel powinien sformułować cele, które prawdopodobnie zainteresują uczestników i poddać je dyskusji,
- uczestnicy mogą brać udział w: znajdowaniu, określaniu, redagowaniu, rewidowaniu, dyskutowaniu i ewentualnej zmianie celów kształcenia; dzięki temu stają się one ich własnymi celami uczenia się,
- im wcześniej uczestnicy zapoznają się z celami kształcenia, tym wcześniej przystąpią do ich realizacji, a nauczyciel będzie mógł kontrolować ich postępy,
- sukces w uczeniu się pojawia się wtedy, kiedy cele główne zostały wspólnie ustalone i kiedy jest zgodność między celami a zainteresowaniami i potrzebami uczestników.

Warto podkreślić, że przyjęcie tej zasady podkreśla konieczność jasnego formułowania i uzgadniania celów z uczącymi się. Cele powinny być zrozumiałe, użyteczne i powiązane z potrzebami uczestników, aby wzmacniały motywację i sens uczenia się.

Zasada konfrontacji z treściami kształcenia

Edukacja dorosłych jest czymś więcej niż okazją do inicjowania społecznych interakcji, wymiany poglądów i doświadczeń na dowolne tematy, musi dotyczyć określonych treści. Szczególnie za granicą po fazie koncentracji na przekazie wiedzy w latach 60-tych i 70-tych, nastąpił zwrot w kierunku refleksji nad emocjami, wymiany doświadczeń, co w efekcie doprowadziło w zawodowej edukacji dorosłych do zjawiska dekwalifikacji polegającej na utracie lub obniżeniu wartości posiadanych kwalifikacji zawodowych i kompetencji wskutek zmian technologicznych, organizacyjnych lub społeczno-ekonomicznych. W kształceniu nie wystarcza refleksja i wymiana doświadczeń w gronie osób o tym samym statusie. Doskonalenie, w tym również zawodowe, wymaga impulsów z zewnątrz, dlatego aktualnie obserwuje się powrót do analizy konkretnych treści kształcenia.

Zasada samokształcenia

Horst Siebert zakłada, że uczenie się dorosłych ma charakter autonomiczny i refleksyjny, a zadaniem edukacji jest tworzenie warunków do samodzielnego konstruowania wiedzy[148]. Wiedza na temat mechanizmów poznawczych, znajomość technik i barier uczenia się są warunkami powodzenia procesu kształcenia. W tym względzie celowe jest włączanie do zajęć faz samokształcenia oraz faz refleksji nad procesem uczenia się. Refleksyjne uczenie się polega na wyjaśnianiu celów uczenia się, samouświadamianiu zainteresowań i potrzeb, swoich słabych i mocnych stron oraz zwyczajów w uczeniu się, preferowanych strategii i oporów wobec edukacji. W rezultacie chodzi o wiedzę i umiejętności potrzebne w samokształceniu.

Zasada integracji ogólnej, politycznej i zawodowej edukacji

Wiedza potrzebna do działania w życiu zawodowym i codziennym jest wielce złożona i kompleksowa, dlatego edukacja dorosłych powinna być okazją do integracji różnych dziedzin wiedzy i życia. Nadrzędnym celem zintegrowanego procesu kształcenia jest rozpoznawanie związków i zależności otaczającej rzeczywistości. Przykładem mogą być praktyki zawodowe dla uczniów za granicą.

Zasada wpływu emocji na proces nauczania - uczenia się

[148] Horst Siebert, Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung: Didaktik aus konstruktivistischer Sicht, ZIEL, Augsburg 2019 s.125-129.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

Emocje blokują lub umożliwiają uczenie się, uchodzą za czynnik organizujący działanie[149]. W tym kontekście interesujące są zagadnienia kształtowania emocji w toku kształcenia, emocjonalnych obciążeń z przeszłości, które blokują uczenia się, wpływ emocji na działanie, doradztwo, terapię. Już dziś wiemy, że adekwatne formy kontaktów między nauczycielem i uczniem, kultura nauczania – uczenia się wywołująca pozytywne reakcje, nadawanie sensu, wskazywanie znaczenia procesu uczenia się, zaangażowanie nauczycieli i uczniów mają decydujący wpływ na to, jakie treści kształcenia zostaną zachowane w pamięci.

***Zasada zorientowania dorosłych na działanie odpowiada zasadzie łączenia teorii z praktyką oraz wykorzystywania doświadczeń osób dorosłych* w ujęciu Józefa Półturzyckiego.**

Zasada estetyzacji

Zasada ta oznacza z jednej strony uwrażliwianie uczestników, poprzez włączanie zmysłowych doznań estetycznych (np. włączanie do nauki muzyki, obiektów artystycznych), z drugiej strony chodzi o estetykę sali seminaryjnej, estetyczny wygląd nauczyciela, co wywołuje psychiczny komfort, ten z kolei kształtuje pozytywne emocje itd.

Zasada ekonomiki czasu

Edukacja dorosłych może zajmować w życiu wiele miejsca, ponieważ:

- uczenie się staje się autonomicznym obszarem życia,
- uczenie się to nie tylko nauka w instytucji,
- czas poświęcony na naukę jest odskocznią od codziennych obowiązków,
- potęguje się marzenie o jak najszybszym tempie uczenia się,
- udział w zajęciach strukturyzuje życie ludzi (np. seniorów),
- zajęcia dydaktyczne odbywają się o różnym czasie: przed południem, po południu, wieczorem, w weekendy, co ma określone konsekwencje dydaktyczne,
- brak czasu jest często argumentem nieuczestniczenia w edukacji,
- czas może być tematem zajęć, np. planowanie własnego budżetu czasu.

Zasada prawdopodobieństwa błędu

Zajęcia dydaktyczne to dynamiczne, żywotne systemy. Sytuacje pedagogiczne to kompleksowe, dynamiczne i uzależnione od różnych czynników zajęcia. Z tym wiąże się przypadkowość, niejednoznaczność. Także uczestnicy są nieobliczalni, osobliwi, szczególni. W związku z tym nie da się wszystkiego przewidzieć i należy przyjąć, że obok oficjalnej wersji zajęć jest ta nieoficjalna, czasami niechciana. W rezultacie nie da się zaplanować procesu uczenia dla poszczególnych osób, a tym bardziej jego efektów, ponieważ dorośli uczą się tego, czego sami chcą i w taki sposób, jak to wcześniej robili. Nauczyciele mogą stworzyć co najwyżej sprzyjające uczeniu się warunki, zaprezentować zróżnicowany repertuar metod, który wzbogaci ich własny, ale nie wyeliminuje ryzyka błędu. Szansą na ich unikanie jest rozbudzona refleksja pedagogiczna, która pozwala uczyć się skutecznie także na własnych błędach.

Zasada wykorzystania humoru

[149] Gieseke W., Emocjonalność w procesach uczenia się dorosłych, w: Edukacja Dorosłych 2003, 1.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

Zasada ta według Horsta Sieberta polega na wprowadzaniu humoru jako środka dydaktycznego sprzyjającego dystansowi wobec własnych przekonań i doświadczeń. W jego opinii humor umożliwia zdystansowanie się wobec własnych oczywistości a również ułatwia zmianę perspektywy poznawczej[150]. Humor to sposób na radzenie sobie z pomyłkami i błędami, ponieważ zawiera w sobie autoironię wyklucza perfekcyjność swoją i innych. Podstawą humoru jest wiara we względność. Humor jest dowodem na tolerancję i dojrzałość. Humor i mądrość są ze sobą ściśle związane. Wykorzystanie humoru i dowcipu na zajęciach dydaktycznych wzmacnia efekty nauczania ułatwia redukcję napięcia, otwiera na refleksję krytyczną i wspiera dialog w procesie uczenia się dorosłych.

Współczesne rozumienie zasad kształcenia - Zasady kształcenia jako spójny system

Zasady jako system

Często patrzymy na poszczególne zasady kształcenia jak na osobne reguły: poglądowość, systematyczność, aktywność itd. Jednak prawdziwa moc i efektywność tych zasad ujawnia się, gdy postrzegamy je jako **nierozerwalnie połączone elementy większej całości – spójnego i wzajemnie uzupełniającego się systemu**. Nie działają one w izolacji; wręcz przeciwnie, wspierają się nawzajem, potęgując efekty dydaktyczne.

Wyobraźmy sobie orkiestrę. Każdy instrument – skrzypce, fortepian, perkusja – jest ważny sam w sobie. Ale to dopiero ich **współbrzmienie, harmonijne połączenie i wzajemne uzupełnianie się** tworzą symfonię. Podobnie jest z zasadami kształcenia. Samodzielne stosowanie tylko jednej czy dwóch zasad przyniesie ograniczone, a niekiedy nawet przeciwne założonym rezultaty. Pełnię korzyści czerpiemy, gdy wszystkie zasady są brane pod uwagę i elastycznie łączone w procesie nauczania.

Wzajemne dopełnianie się zasad

Jest oczywiste, że proces dydaktyczny, a więc również kształcenia dorosłych, nie jest sztuką sceniczną, która dzieje się wokół raz ustalonego scenariusza. Kształcenie, jak każdy proces społeczny, w którym zawsze istnieje nieprzewidziany pierwiastek transcendencji i wolności charakteryzujący osoby ludzkie, twórców i uczestników, podmioty i przedmioty, nierozerwalnie obecne w tym procesie tak bezpośrednio, jak i pośrednio. Kształcenie dzieje się i tak jak pisał Arystoteles ma swoje przyczyny, albowiem według tego filozofa nic bez przyczyny się nie dzieje. W grę wchodzą cztery przyczyny: causa efficiens, materialis, formalis, finalis[151]. Arystoteles nawiązywał do nich w różnych odniesieniach, między innymi w rozważaniach o efektywności, w związku z teorią przyczynowości. Zdaniem antycznego filozofa, można te cztery rodzaje przyczyn następująco scharakteryzować:

- materialną (łac. causa materialis) - według czego coś powstało – rzecz powstaje z materii;
- formalną (łac. causa formalis) - według czego coś zostało uformowane – powstaje przez ukształtowanie materii przez formy.
- sprawczą (łac. causa efficiens) - dzięki czemu coś zaistniało – powstanie rzeczy musi być określone przez czynnik działający uprzednio;
- celową (łac. causa finalis) - ze względu na co coś zaistniało – powstanie rzeczy musi służyć pewnemu celowi;

[150] Siebert H., Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung, Luchterhand, Neuwied–Kriftel–Berlin 2019, s.181.
[151] Arystoteles, Metafizyka, PWN, Warszawa 1983, s. 104–106.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

Sam Arystoteles twierdzi:

Wszystkie wymienione przyczyny układają się wyraźnie w cztery grupy. Litery są przyczyną zgłosek, materia jest przyczyną wytworzonych rzeczy, ogień, ziemia i inne tego rodzaju elementy są przyczynami ciał, części są przyczynami całości, a przesłanki przyczynami wniosków, o ile są tym, z czego coś powstaje. Jedne z nich są przyczyną jak substrat (na przykład części), inne jako istota (całość, układ elementów i forma). Pozostałe są przyczynami jako cel i dobro innych rzeczy. Przyczyna celowa jest w najwyższym stopniu dobrem i kresem wszystkich innych rzeczy.[152]

Warto odnieść je do kształcenia, zarówno do procesu jak i zjawiska co pozwoli na umiejscowienie i scharakteryzowanie roli zasad w koncepcji kształcenia.

Tabela 18 Przyczyny wg Arystotelesa w odniesieniu do teorii kształcenia komplementarnego

Nazwa przyczyny	Nazwa łacińska	Opis	Odniesienie w kształceniu osób dorosłych
materialna	**causa materialis**	według czego (z czego) coś powstało – rzecz powstaje z materii	Materiał, którego nauczamy w celu realizacji założonych celów w odniesieniu uczestników procesu
formalna	**causa formalis**	według czego coś zostało uformowane – powstaje przez ukształtowanie materii przez formy	Kształcenie powinno być realizowane w zgodzie z zasadami, według których działając można osiągnąć jedność między uczestnikami procesu celami (założonymi efektami) i treściami.
sprawcza	**causa efficiens**	dzięki czemu coś zaistniało – powstanie rzeczy musi być określone przez czynnik działający uprzednio	Kształcenie jest realizowane przez nauczycieli i uczniów uczestniczących w procesie kształcenia, będących jego podmiotami (przyczyną sprawczą) współtworzącymi i współodpowiedzialnymi.
celowa	**causa finalis**	ze względu na co coś zaistniało – powstanie rzeczy musi służyć pewnemu celowi	Cel, który sobie stawiamy w kształceniu, lub efekt, który w ramach kształcenia nauczyciel i uczeń zamierzają osiągnąć – zrealizować, będący wspólnym celem.

Źródło: opracowanie własne z wykorzystaniem Arystoteles, Metafizyka, 1013s–1014a, PWN, Warszawa 1983, s. 104–106.

Komplementarność jest konstytutywnym elementem teorii, ponieważ odpowiednie dopasowanie wszystkich elementów-przyczyn sytuacji dydaktycznej jest niezbywalnym czynnikiem sukcesu dydaktycznego. Każda z Arystotelesowych przyczyn ma swój odpowiednik w procesie kształcenia i każda odpowiada wspólnie z pozostałymi za jego efektywność i spójność procesu. Wszystkie łączą się w jądrze procesu, który nazywamy jednią ze względu na to, iż tak jak człowiek jako osoba i jako istota fizyczna jest nierozerwalną jednością, podobnie proces kształcenia człowieka jest pewną nierozerwalną jednością i może efektywnie funkcjonować w sytuacji pełnej jedności i dopasowania.

Niczego nie osiąga się od razu, dlatego należy stale doskonalić proces kształcenia, dążąc do harmonijnej zgodności między uczniem, nauczycielem, treściami oraz przebiegiem dydaktycznym. Kluczową rolę odgrywają tu zasady kształcenia, które stosowane rozumnie i holistycznie, stają się fundamentem efektywnego uczenia się. Dzięki takiemu podejściu edukacja przestaje być sztywnym mechanizmem, a staje się procesem świadomego, zintegrowanego rozwoju i pełnej synergii wszystkich zaangażowanych uczestników.

[152] Arystoteles, *Metafizyka*, PWN, Warszawa 1983, s. 105.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

Konsekwencje rozumienia zasad jako systemu

Warto przeanalizować kilka przykładów, jak poszczególne zasady współpracują ze sobą:

Tabela 19 Przykłady, jak poszczególne współpracują zasady

Zasady	Przykład ograniczony	Stosowanie zasad razem
Poglądowość + Aktywność + Związek z Praktyką:	Pokazujemy uczniom model wulkanu (poglądowość), ale tylko o nim opowiadamy, efekt będzie ograniczony.	Gdy pozwolimy im samodzielnie zbudować prosty model wulkanu i przeprowadzić symulację erupcji (aktywność, związek z praktyką), zrozumienie i zapamiętanie materiału będzie znacznie głębsze. Uczniowie nie tylko zobaczą, ale i doświadczą, co wzmocni ich świadomy udział w nauce.
Systematyczność + Przystępność + Trwałość	Nauczyciel, który planuje lekcje systematycznie, wprowadzając materiał stopniowo od prostego do złożonego (przystępność), tworzy solidne fundamenty wiedzy.	Dzięki temu uczniowie mogą trwale przyswoić kolejne partie materiału, ponieważ bazują na wcześniej opanowanych, zrozumiałych zagadnieniach. Bez systematyczności trudno o trwałość, a bez przystępności systematyczność może być niezrozumiała.
Świadomy Udział + Indywidualizacja + Uspołecznienie	Zachęcając uczniów do świadomego udziału w procesie nauki, pytając ich o cele i potrzeby, jednocześnie stosujemy elementy indywidualizacji.	Następnie, organizując pracę w grupach, gdzie każdy uczeń, zgodnie ze swoimi predyspozycjami (indywidualizacja), wnosi wkład w projekt (uspołecznienie), budujemy umiejętności współpracy i odpowiedzialności. Uczeń staje się świadomym członkiem zespołu, a nie tylko jednostką.
Ustawiczność + Efektywność + Związek z Praktyką	Aby zaszczepić w uczniach potrzebę ustawicznego kształcenia, musimy pokazać im, że nauka ma sens i jest efektywna.	Najlepiej osiągnąć to poprzez ukazywanie związku teorii z praktyką, udowadniając, że zdobyta wiedza i umiejętności są użyteczne w realnym życiu i otwierają nowe możliwości. To motywuje do dalszego samorozwoju.

Źródło: opracowanie własne

Holistyczne podejście do zasad nauczania pozwala nie skupiać się na jednej zasadzie, lecz postuluje myślenie o całości procesu, co prowadzi do bardziej zrównoważonego i wszechstronnego rozwoju uczniów. Kiedy zasady współdziałają, rezultaty nauczania są znacznie lepsze **i obserwujemy wzrost efektywności**. Uczniowie nie tylko lepiej rozumieją i zapamiętują, ale także rozwijają postawy i umiejętności kluczowe dla ich przyszłości. Rozumiejąc wzajemne zależności między zasadami, nauczyciel może elastycznie dostosowywać metody pracy do specyfiki dorosłych uczniów. Jeśli jakaś zasada jest mniej wyraźna w danym momencie, można ją wzmocnić poprzez akcentowanie innej, ściśle z nią powiązanej. Spójne stosowanie zasad w systemie pomaga unikać sytuacji, w której uczeń zna fakty, ale nie rozumie ich znaczenia ani nie potrafi ich zastosować.

W konsekwencji takie podejście prowadzi do stosowania wszystkich zasad w harmonii i jest kluczem do sukcesu edukacyjnego. Pozwala wykładowcom i edukatorom na świadome i przemyślane projektowanie procesu uczenia się - nauczania, a dorosłym uczniom na efektywne oraz co ważne również satysfakcjonujące zdobywanie wiedzy i umiejętności. W tym kontekście twierdzenie, że zasady kształcenia stanowią spójny i wzajemnie uzupełniający się system, jest kluczowe dla efektywnego nauczania osób dorosłych. Nauczyciel, który postrzega te zasady jako zintegrowaną sieć, a nie zbiór oderwanych reguł, może świadomie i strategicznie projektować proces edukacyjny. To pozwala na tworzenie środowiska, które sprzyja głębokiemu zrozumieniu, trwałemu przyswajaniu wiedzy i wszechstronnemu rozwojowi ucznia, przygotowując go do życia w ciągle zmieniającym się świecie.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

Blok rozszerzający i uzupełniający

Emilia Mazurek Tomasz Stępień

MODELE PRACY EDUKACYJNEJ Z LUDŹMI DOROSŁYMI wg M. Malewskiego

Fragment pracy Emilia Mazurek Tomasz Stępień, Kompendium wiedzy koniecznej edukatora dorosłych Politechnika Wrocławska Wrocław 2017, s. 15-18

W przypadku edukacji osób dorosłych szczególne znaczenie posiada umiejętność modelowania i modyfikowania procesów edukacyjnych przy uwzględnieniu perspektywy edukatora i ucznia/osoby dorosłej. Następnie umiejętne modyfikowanie potrzeb, zainteresowań i predyspozycji uczestników, treści programów nauczania, metod nauczania i materiałów dydaktycznych, założonych celów dydaktycznych oraz samej kontroli i ewaluacji uzyskanych wyników. Trzy kluczowe komponenty procesu edukacyjnego (tj. wiedza i wynikające z niej treści nauczania, potrzeby edukacyjne osób dorosłych, rola edukatora dorosłych) stanowiły podstawę dla wyróżnienia przez M. Malewskiego[153] trzech modeli pracy edukacyjnej z dorosłymi: technologicznego, humanistycznego oraz krytycznego. Praktyka dydaktyczna wymaga dopełnienia między tymi trzema jakościowo odmiennymi modelami edukacji dorosłych.

Model technologiczny

W modelu technologicznym fundamentem kształtującym edukację jest rozumienie wiedzy ujętej jako obiektywna, empiryczna, naukowo zweryfikowana. Wiedza ta wynika z nauki, tj. poznania świata poprzez reifikację, obiektywizację oraz poznawczą interioryzację. Model ten odwołuje się do teorii poznania i nauki Karla R. Poppera, który wyróżnił trzy podstawowe sfery rzeczywistości jako przedmiot poznania:

- *świat materialny i procesy zachodzące w przyrodzie, na zewnątrz i niezależnie od człowieka,*
- *świat ludzkiej świadomości obejmujący wewnętrzne procesy psychiczne oraz życie społeczne,*
- *świat wytworów człowieka, jego umysłu, czyli świat idei, w tym idei naukowych wyrażających poznawcze opanowanie rzeczywistości.*

Właściwym przedmiotem edukacji jest wiedza świata idei rozumiana jako „uporządkowany zbiór wiadomości o niezależnym od ucznia, to jest zobiektywizowanym znaczeniu" (Oleszak 2011, s. 36). Ten zbiór wiadomości obejmuje wiedzę i umiejętności z zakresu nauki, techniki, kultury, sztuki oraz praktyki życia społecznego. Przy czym przyjęty program nauczania jest swoistą selekcją wiedzy z całości kultury (świata idei) dokonaną w oparciu o wiedzę ekspercką w poszczególnych dziedzinach. Zawiera przy tym wiedzę uznaną za podstawową i aktualną.

Sam proces edukacyjny w modelu technologicznym charakteryzuje się transmisją wiedzy ze świata idei do wymiaru indywidualnego ucznia oraz jednoznacznie przypisanymi rolami społecznymi i zadaniami wraz z normami i procedurami obowiązującymi w instytucjach odpowiedzialnych za edukację. W ten sposób wiedza świata idei zinterioryzowana w świadomości człowieka ma umożliwić rozwój i postęp w poznaniu świata przyrody.

Proces edukacyjny wyznacza również jednoznaczne przypisanie ról i zadań edukatorowi. Kluczowym elementem w modelu technologicznym jest określenie metody nauczania, tj. transmisji wiedzy obiektywnej w konfrontacji z ograniczoną wiedzą uczniów/osób dorosłych. Dominującą strategią nauczania jest tworzenie sytuacji zadaniowych adekwatnie do programu nauczania (np. odtwarzanie wiedzy).

Model technologiczny opiera się na tradycyjnej praktyce dydaktycznej obejmującej przekazywanie wiedzy, w ramach której doświadczenie życiowe ucznia jest marginalizowane, a efektywność uczenia się zostaje sprowadzona do reprodukcji wiedzy. W konsekwencji model ten zawiera jednoznaczne przypisanie roli w procesie edukacyjnym z dominującą pozycją nauczyciela. Model technologiczny charakteryzuje się jednokierunkowym przekazem (transmisją) wiedzy od edukatora do ucznia. Sama wiedza naukowa jest w pełni obiektywna i oparta na prawach, twierdzeniach i teoriach, ponadto stanowi fundamentalne źródło odnośnie treści kształcenia z wykluczeniem wymiaru subiektywnych doświadczeń ucznia. To nauczyciel ponosi

[153] M. Malewski, Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi, w: Przybylska E. (red.), Andragogiczne wątki, poszukiwania, fascynacje, Wydawnictwo Naukowe UMK Toruń 2001; M. Malewski, Trzy modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi. W: Cylkowska-Nowak (red.), Edukacja. Społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości. Poznań 2000.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

pełną odpowiedzialność za proces kształcenia, którego miernikiem jest odtwarzanie przekazanych treści nauczania. W konsekwencji zadaniem nauczyciela jest przekaz obiektywnej gotowej wiedzy i wynikający z niej obraz rzeczywistości z pominięciem subiektywnych sądów i opinii ucznia. Model technologiczny w przypadku edukacji dorosłych dotyczy zwykle pierwszej fazy edukacji (nabycie podstawowej wiedzy) będącej bazą dla dalszego rozwoju i nauczania.

Model humanistyczny

Rozbieżność pomiędzy posiadanym a pożądanym (czy też wymaganym) poziomem wiedzy i kompetencji stanowi jeden z motywów rozpoczęcia procesu kształcenia (użytkowy, instrumentalny stosunek do treści kształcenia). W przypadku modelu humanistycznego zmianie ulegają zadania i rola pełniona przez edukatora dorosłych. Jego działania edukacyjne koncentrują się na zaspokojeniu potrzeb uczniów/ osób dorosłych poprzez szereg funkcji: diagnoza i zdefiniowanie potrzeb, planowanie nauczania oraz motywowanie i stymulowanie uczenia się, dobór odpowiednich metod i technik uczenia się na drodze personalizacji i indywidualizacji nauczania, udostępnianie materiałów dydaktycznych, w końcu pomoc w ocenie osiągniętych wyników nauczania.

Sam proces uczenia się jest skoncentrowany na uczniu/osobie dorosłej, a jego potrzeby stanowią właściwy punkt odniesienia dla programu i treści kształcenia. Dorosły uczący się jest traktowany jak partner w procesie edukacyjnym. „Program nauczania opracowany przez dorosłych słuchaczy z udziałem i przy pomocy nauczyciela, staje się wspólnym projektem poznawczym wszystkich uczestników edukacyjnego procesu"[154]. Edukator pełni tym samym funkcję konsultanta, doradcy, spolegliwego opiekuna, którego zadaniem jest udzielanie pomocy i moderowanie procesu kształcenia. W porównaniu do modelu technologicznego dochodzi do przesunięcia akcentu na dotychczasowe doświadczenie życiowe osób dorosłych, które to jest postrzegane jako kapitał wiedzy oraz źródło aktywizacji i uczenia się).

W przypadku stosowanych strategii nauczania jest to podejście spersonalizowane oparte na przetwarzaniu i produkowaniu informacji (wiedzy) w formie dyskusji, na indukcyjnym przyswajaniu wiedzy (od przykładów do reguł) oraz formułowaniu pytań (nauczanie metaforyczne i syntetyczne).

Tym, co wyróżnia model humanistyczny, jest podmiotowe traktowanie osoby dorosłej postrzeganej jako jednostka działająca racjonalnie, odpowiedzialnie i dobrowolnie, co w dużym stopniu wzmacnia autonomiczność procesu edukacyjnego, a który opiera się na samokształceniu, samoocenie i autorefleksji. Głównym celem edukacji jest natomiast nabywanie i kształtowanie umiejętności uczenia się. W konsekwencji nauczyciel traci atrybuty władzy, rozmyciu ulega jednoznaczne rozróżnienie ról, tak charakterystyczne dla modelu technologicznego, na rzecz dialogu i współpracy między edukatorem i osobami dorosłymi.

Jest to podejście aktywne i podmiotowe oparte na partnerstwie między edukatorem a uczniem, ponoszeniem wspólnej odpowiedzialności za uczenie się rozumiane i realizowane w formie uprzystępniającej wiedzę, konstruującej kompetencje, podtrzymującej uczenie się z doświadczenia, które zostaje uznane za potencjalne źródło wiedzy. Sama efektywność uczenia się wyraża się w umiejętności rozwiązywania problemów. W porównaniu do modelu technologicznego w relacji nauczyciel – uczeń akcent zostaje przesunięty na ucznia, z wiedzy zaś na doświadczenie i potrzeby edukacyjne ucznia. Elementem kluczowym jest dobrowolność udziału w procesie edukacyjnym. Wyrazem tego jest instrumentalny stosunek do treści nauczania, co wynika z potrzeb osób dorosłych takich, jak zapobieganie dezaktualizacji wiedzy i kompetencji, wyrównanie deficytów w wiedzy, dążenie do rozwoju potencjału osobowościowego oraz kształtowanie własnej tożsamości i dojrzałości życiowej. Proces edukacyjny jest tu zogniskowany na osobie uczącej się. Wiedza podlega selekcji adekwatnie do stopnia jej użyteczności i ważności dla osoby uczącej się. Sam proces kształcenia opiera się na dialogu, wspólnym konstruowaniu zajęć pod względem treści, metod i form uczenia się. Celem jest samodzielna edukacja osób dorosłych, w której edukator pełni funkcję konsultanta, moderatora i organizatora procesu kształcenia. Wyznacznikiem modelu humanistycznego jest przeświadczenie o potencjale edukacyjnym osoby dorosłej oraz silnej motywacji do uczenia się przez całe życie.

Model krytyczny

Model krytyczny stanowi dopełnienie i alternatywę do modelu technologicznego i humanistycznego, przyjmując powszechność wiedzy jako główne założenie. Wiedza nie jest domeną grupy ekspertów ani też nie wynika wyłącznie z potrzeb jednostki, lecz stanowi

[154] W. Oleszak , Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi. w: „General and Professional Education", vol. 1/2011, s. 37.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

podstawę dla istnienia, funkcjonowania i rozwoju społeczeństwa. Wiedza posiada przede wszystkim wymiar społeczny, w którym należy współuczestniczyć. Wyrazem tego stanu rzeczy jest racjonalność instrumentalno-techniczna stanowiąca o sile wytwórczej współczesnego społeczeństwa. Tym decydującym źródłem wiedzy jest praktyka życia codziennego i konsumpcja, a nie państwo i instytucje edukacyjne. W ten sposób dochodzi do zanegowania paradygmatu społeczeństwa przemysłowego opartego na rutynie procesów produkcyjnych, niezmienności ról, przyjętych standardów myślenia, stabilnej strukturze wiedzy, a szkoła przestaje być postrzegana na wzór zakładu produkcji, nauczyciel/edukator nie jest już technologiem procesu edukacyjnego. „Wiedza jest tu tylko zespołem środków poznawczych angażowanych w proces naturalnie dziejącego się uczenia, a poszukiwanie takiej wiedzy jest zadaniem uczących się dorosłych, którym nauczyciel stara się to poszukiwanie ułatwić"[155]. Głównym celem edukacji jest polepszenie jakości i warunków życia.

Proces nauczania opiera się na swoistej demokratyzacji wiedzy, która nie jest domeną ekspertów, lecz stanowi integralny element doświadczenia życia codziennego. Odrzucona zostaje dominująca pozycja zarówno wiedzy eksperckiej (model technologiczny) jak i indywidualnych potrzeb edukacyjnych osoby uczącej się (model humanistyczny). Edukacja powinna koncentrować się na podnoszeniu jakości życia i jest skierowana do osób i grup defaworyzowanych, w przypadku których warunki życia kształtują tożsamość. Celem edukacji jest transformacja świadomości na drodze autorefleksji nad własnym położeniem (w wymiarze materialnym, społecznym, tożsamościowym) oraz doprowadzenie do aktywnej zmiany. Edukacja jest więc pracą nad własną tożsamością i biografią. W konsekwencji radykalnej zmianie ulega relacja edukatora i ucznia. Zadaniem edukatora jest budzenie świadomości ucznia wraz z kwestionowaniem jego dotychczasowej tożsamości. Sama edukacja opiera się na krytycznej refleksji z Sokratejską (dialogową) metodą nauczania oraz z doświadczeniem uznanym za kluczowe źródło uczenia się i samowiedzy.

W takiej sytuacji edukator pełni rolę służebną w stosunku do ucznia/osoby dorosłej, a odpowiedzialność za uczenie się leży po stronie ucznia. Efektywność nauczania jest mierzona zdolnością do przeprowadzenia zmiany w życiu ucznia oraz poziomem indywidualnej emancypacji. Edukator/nauczyciel nie jest już ekspertem od określonego zakresu wiedzy (model technologiczny) ani też specjalistą od metod nauczania (model humanistyczny), lecz krytycznym analitykiem indywidualnych sposobów życia i kompetentnym znawcą osobowości, a sama edukacja może przyjąć formę terapii. Stosowanymi strategiami nauczania jest organizacja procesu edukacyjnego w małych grupach celem intensyfikacji interakcji społecznych, w ramach których uczenie się może być postrzegane jako forma terapii (np. dydaktyka biograficzna).

Model krytyczny dotyczy przede wszystkim edukacji nieformalnej, a pełnienie funkcji nauczyciela jest postrzegane jako służba społeczna. Krytyczna analiza ma przyczynić się do zakwestionowania obowiązujących norm, a sam proces edukacyjny ma umożliwić emancypację ucznia/osoby dorosłej, tj. samodzielność w procesie uczenia się. Uczenie się i nabywanie wiedzy mają służyć zmianie warunków społecznych.

Sam wybór określonego modelu zależy od celów i treści nauczania, dominującej w społeczeństwie i w instytucjach oświatowych, kultury uczenia się i nauczania, charakterystyki osób dorosłych oraz otoczenia edukacyjnego. Niezależnie od modelu edukację osób dorosłych wyznaczają zarówno potrzeby zewnętrzne (np. konieczność aktualizacji posiadanej wiedzy), jak i wewnętrzne (poczucie potrzeby rozwoju osobowego). Edukacja dorosłych jest to proces uwalniania się z ograniczeń społecznych, któremu towarzyszy postępująca indywidualizacja, autonomiczność i rosnąca odpowiedzialność za proces uczenia się.

Rady łączące teorię z praktyką

Tabela 20 Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi – podstawowe różnice

[155] W. Oleszak , Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi. w: „General and Professional Education", vol. 1/2011, s.39.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

Kryteria różnicujące	Model technologiczny	Model humanistyczny	Model Krytyczny
Najważniejszy problem społeczny	Rozwój społeczny	Indywidualna świadomość	Opresywne warunki życia
Ontologia człowieka	Istota poznająca	Istota działająca	Istota wolna
Kluczowa wartość	Demokracja, dobrobyt	Samorealizacja	Wolność
Kontekst edukacji	Struktura społeczna	Indywidualna osobowość	„Ja" w społeczeństwie
Ideał edukacji	Zaangażowanie społeczne	Zintegrowana osobowość	Orientacja emancypacyjna
Rola nauczyciela	Przewodzenie	Podtrzymywanie uczenia się	Budzenie świadomości
Zadanie nauczyciela	Transmisja wiedzy	Konstruowanie kompetencji	Kwestionowanie tożsamości słuchaczy
Charakter edukacji	Nauczanie	Uczenie się	Krytyczna refleksja
Metody nauczania	Podające	Uprzystępniające	Sokratejskie (dialogowe)
Rola doświadczenia	Bezwartościowe	Potencjalne źródło uczenia się	Podstawowe źródła samowiedzy
Pozycja nauczyciela	Dominacja	Partnerstwo	Służba
Odpowiedzialność	Nauczyciel	Nauczyciel i słuchacze	Uczący się
Kryteria efektywności edukacji	Reprodukcja wiedzy	Umiejętność rozwiązywania problemów	Zdolność do zmian

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

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

Rozdział 6. Wybrane ujęcia kształcenia w perspektywach technologicznych

Wybrane kierunki ważne we współczesnej teorii kształcenia w Polsce

Współczesność stawia nas wobec konieczności uczenia się nowych przyzwyczajeń i nabywania nowych kompetencji. Jak zauważa Stochmiałek *„Sprostanie szybko zmieniającym się wymaganiom funkcjonowania w społeczeństwie opartym na wiedzy i zorientowanym na dynamiczną wymianę informacji wymaga nieustannego doskonalenia kwalifikacji zawodowych i społecznych”*[156]

Dynamizm zmian technologicznych, społecznych i kulturowych oraz nierozerwalnie związanych z nimi oczekiwań i potrzeb oraz zadań stawianych wobec teorii edukacji i metodyki kształcenia prowadzi do multiplikowania się teorii, koncepcji i metod w obszarze tak dydaktyki, jak i rozmaitych metodyk kształcenia. Bogactwo to nie zawsze dobrze służyło edukacji, jednak należy podkreślić, że postęp bierze się z różnorodności. W dalszej części przedstawię koncepcję i prądy w światowej myśli o edukacji, które w mojej subiektywnej ocenie były szczególnie znaczące dla powstania teorii kształcenia komplementarnego.

Behawioryzm

Behawioryzm to koncepcja sformułowana po raz pierwszy przez J.B. Watsona ale kontynuowana do dziś przez wielu uznanych badaczy.

> *„Koncepcja psychologicznego behawioryzmu nie jest nowa; zagadnienia te poruszali m.in. John B. Watson i Burrhus F. Skinner. Arthur W. Staats uważa, że psychologiczny behawioryzm pozwala rozszerzyć dyskurs o zachowaniu człowieka na całą sferę psychologii. Przyjmuje, że teorię tę można objaśnić tylko za pomocą obserwowalnego zachowania. Jej podstawowymi elementami są: osobowość, nauka i emocje. Staats przyjął, że osobowość składa się ze zbioru wyuczonych zachowań wynikających z wzajemnego oddziaływania czynników biologicznych, środowiskowych, poznawczych i emocjonalnych człowieka”*[157].

Behawioryści od początków tego nurtu głosili i głoszą, iż uczenie się jest procesem w dużym stopniu niepoznawalnym i w konsekwencji prawdopodobnie nie możemy zrozumieć, co dzieje się wewnątrz osoby[158].

Behawioryzm to nurt psychologiczny, który koncentruje się na badaniu **obserwowalnego zachowania**, traktując je jako rezultat oddziaływań środowiskowych, a nie procesów wewnętrznych. Jednym z kluczowych źródeł inspiracji dla behawioryzmu były badania Iwana Pietrowicza Pawłowa, rosyjskiego fizjologa, twórcy teorii warunkowania klasycznego. Sam Pawłow nie był behawiorystą, jednak jego odkrycia stały się jednym z filarów behawioryzmu. John B. Watson, twórca klasycznego behawioryzmu, otwarcie odwoływał się do badań Pawłowa, uznając je za **empiryczną podstawę nowej psychologii opartej na zachowaniu**. Pisał *„Behawiorysta uznaje, że prace nad odruchami warunkowymi, prowadzone przez Pawłowa i jego szkołę, dostarczyły psychologii najbardziej obiektywnego i eksperymentalnie kontrolowanego materiału, jakim dotąd dysponujemy.”*[159] Behawioryści przejęli od Pawłowa:

- koncentrację na bodźcach i reakcjach,

[156] Jerzy Stochmiałek, Alfabetyzacja informatyczna dorosłych w kontekście procesu wykluczenia społecznego, „Chowanna”, R. XLIX T. 2, 2005 s 102.
[157] D. Siemieniecka, B. Siemieniecki, Teorie kształcenia w świecie cyfrowym, Impuls, Kraków 2020, s. 135.
[158] M. E. Gredler , Learning and Instruction: Theory into Practice – 6th Edition, Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, 2009, s. 37 i nast.
[159] J. B. Watson, Psychology as the Behaviorist Views It. Psychological Review, 20(2), rok 1913, **s. 176**.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

- eliminację introspekcji z badań naukowych,
- dążenie do obiektywności i mierzalności zachowania.

Dla behawioryzmu warunkowanie klasyczne stanowiło dowód, że zachowanie można **kształtować i przewidywać** na podstawie praw uczenia się.

Porównanie poglądów Pawłowa i klasycznych behawiorystów (Watson, ale nie tylko) prezentuje tabela.

Tabela 21 Pawłow a klasyczny behawioryzm

Pawłow	Behawioryzm
Fizjologia	Psychologia
Badania laboratoryjne na zwierzętach	Teoria uczenia się zachowania
Warunkowanie klasyczne	Warunkowanie klasyczne i instrumentalne
Odruchy	Zachowania

Źródło: opracowanie własne na podstawie literatury

Warto podkreślić fakt, iż istnieją istotne różnice, między innymi związane z faktem, że teorie powstały na gruncie całkowicie odmiennych dyscyplin nauki. Przede wszystkim w behawioryzmie rozróżnia się dwa główne mechanizmy uczenia się: **warunkowanie klasyczne** (Pawłow) – uczenie się przez skojarzenie bodźców oraz **warunkowanie instrumentalne / sprawcze** (tylko Skinner) – uczenie się przez konsekwencje zachowania (nagrody i kary). Pawłow wyjaśniał **jak powstają reakcje**, Skinner natomiast koncentrował się na tym **jak zachowania są wzmacniane i utrwalane**.

Wpływ behawioryzmu a tym samym również Pawłowa na edukację polegał na traktowaniu uczenia się jako procesu reagowania na bodźce, w konsekwencji ukazaniu nacisku na **powtarzanie i wzmacnianie** jako kluczowego dla uczenia się, zdominowaniu edukacji przez stosowanie nagród i kar, koncentracji na efektach obserwowalnych. Należy podkreślić, że o ile w Polsce lat powojennych w sposób szczególny popularne były teorie Pawłowa (był wielkim Rosyjskim i Radzieckim uczonym) to sam John B. Watson był mniej znany. Jednak poglądy behawiorystów były popularyzowane przez wielu rosyjskich i polskich uczonych. W pewnym okresie stały się nawet pewnym obowiązującym standardem. Z czasem w latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych do Polski przeniknęło znacznie więcej z koncepcji behawioryzmu a koncepcje Skinera, Hulla czy Tolmana (jego koncepcja behawioryzmu celowościowego- purposive behaviorism jest omówiona dodatkowo) są obecne w programach nauczania i podręcznikach. Sam proces kształcenia w koncepcjach dydaktycznych zbudowanych na podstawie behawioryzmu przyjmuje postać swoistego treningu pożądanych zachowań, który z jednej strony polega na tworzeniu odpowiedniej liczby i jakości różnorodnych sytuacji dydaktyczno-wychowawczych, z drugiej zaś na wzmacnianiu tych zachowań poprzez system kar i nagród. Koncepcja behawiorystyczna jako teoria kształcenia nie jest pozbawiona wad. Warto przytoczyć poglądy jednego z największych jej krytyków Jerome S. Brunera, który proponował, by uwolnić dzieci od bezpośredniego wpływu kar i nagród, co pozwoli im wyjść poza swoje możliwości[160].

[160]D. Siemieniecka, B. Siemieniecki, Teorie kształcenia w świecie cyfrowym, Impuls, Kraków 2020, s. 138, por też J.S. Bruner, Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania, przeł. B. Mroziak, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe 1978.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

W edukacji dorosłych podejście behawiorystyczne bywa dziś oceniane krytycznie, jednak jego elementy są nadal spotykane, np. w: szkoleniach kompetencyjnych lub nauczaniu umiejętności proceduralnych. Behawioryzm rozwinął odkrycia dotyczące zachowań w spójną teorię psychologiczną, która przez dekady wywierała istotny wpływ na pedagogikę i dydaktykę, w tym edukację dorosłych.

Teoria wielostronnego kształcenia

Pierwszy zarys Teorii wielostronnego kształcenia jej autor Wincenty Okoń przedstawił w roku 1965 roku w rozprawie, ***Wielostronne uczenie się, a problem aktywności uczniów***. Pierwszy pełny opis teorii kształcenia wielostronnego przedstawił w książce ***Podstawy wykształcenia ogólnego***. Sama teoria powstała w rezultacie badań przeprowadzonych w Katedrze Dydaktyki Uniwersytetu Warszawskiego. Warto mieć świadomość, że teorię tę profesor Wincenty Okoń i współpracownicy tworzyli w czasach, wszechobowiązującej nauki radzieckiej, w tym wypadku psychologii opartej na pracach Pawłowa, gdy nie wszystko można było powiedzieć i napisać, a pewne poglądy były zdaniem władz absolutne i niepodważalne. Do Polski z trudnością docierały wybitne odkrycia, a tym bardziej nowinki z zakresu nauk społecznych uprawianych na zachodzie Europy i w Ameryce. Dlatego istotnym jest to co podkreśla J. Półturzycki, który napisał:

> *„W praktyce nauczania i w teorii dydaktycznej pojawiły się różne rozwiązania i propozycje. Często pozostawały one w opozycji, preferując odmienne wartości. Nauczanie przez podawanie przeciwstawiano uczenie się problemowe, a także samodzielne uczenie się pod kierunkiem. Dość wcześnie zauważono, że mimo wzajemnych opozycji są one przydatne w należytym zapewnieniu możliwie pełnego rozwoju uczniów w procesie kształcenia.(…) W literaturze polskiej rzecznikiem takiego kształcenia stał się W. Okoń, który nazwał ten sposób postępowania kształceniem wielostronnym".*[161] *Nie jest szeroko znana w świecie jednak w Polsce popularna. Współcześnie jest ona szeroko omówiona wielu wznawianych pracach autora oraz rozwijana w publikacjach jego uczniów*[162] *i następców. Stała się ona również podstawą wielu dalszych badań i prac uczniów, następców i współpracowników autora*[163]*. W. P. Zaczyński podkreśla, że „ mocną stroną teorii wielostronnego kształcenia jest właśnie to, że opisane przez nią nauczanie jest wychowujące nie przez zabiegi specjalne, lecz przez realizację sformułowanych w jej ramach postulatów metodycznych"*[164]*.*

Po upływie niespełna trzech dekad od przedstawienia teorii kształcenia wielostronnego układ strategii nauczania został przeniesiony na diagnozowanie i ocenianie osiągnięć ucznia (Niemierko, 1994), a w kolejnym piętnastoleciu – zoperacjonalizowany w formie czterech modeli uczenia się[165]

- model alfa (przyswajanie), zorientowany na fakty naukowe, pojęcia i prawa,
- model beta (działanie), zorientowany na wiadomości i umiejętności praktyczne,
- model gamma (odkrywanie), zorientowany na badanie otaczającej rzeczywistości,
- model delta (przeżywanie), zorientowany na zaangażowanie społeczne.

Te cztery modele zostały oprzyrządowane skalami opisowymi[166], zastosowanymi w badaniach ogólnopolskich, w których popularność strategii odkrywania wykazała przewagę nad

[161] J.Półturzycki, Niepokój o dydaktykę, ITE-PIB Warszawa Radom 2014, s. 90.
[162] np. W Okoń, Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej , Wyd. Żak, Warszawa 1997 s.316–324. Wł. P. Zaczyński, Uczenie się przez przeżywanie . Rzecz o torii wielostronnego kształcenia , Warszawa 1990
[163] Wł. P. Zaczyński, Metodologiczna tożsamość dydaktyki, WSiP, Warszawa,. 1988; M. Tanaś, Edukacyjne zastosowania komputerów, Żak, Warszawa 1997.
[164] Wł. P. Zaczyński, Uczenie się przez przeżywanie. Rzecz o teorii wielostronnego kształcenia, Warszawa 1990, s. 12.
[165] B. Niemierko, Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki, WAiP, Warszawa 2007, s. 106–108.
[166] B. Niemierko, Diagnostyka edukacyjna. Podręcznik akademicki, PWN, Warszawa 2009, s. 102–104

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

przyswajaniem, zwłaszcza wśród dziewcząt i na wsi. Najlepsze wyniki egzaminu zewnętrznego w świetle wspomnianych badań osiągnęli uczniowie uczący się przez przyswajanie[167] .

Podstawy teorii kształcenia wielostronnego powiązane są organicznie z przeświadczeniem, iż osobowość jest stopniowo harmonizującą się całością, a celem oddziaływań dydaktycznych jest *homo concord* — człowiek pełny, zachowujący wewnętrzną harmonię, aktywny w sferze poznawania świata i jego zmieniania, a także przeżywania wartości świata. Przedmiotem teorii wielostronnego kształcenia jest rozwój człowieka pod wpływem kształcenia. Przez kształcenie wielostronne W. Okoń rozumie *„złożony proces rozwoju człowieka, dokonujący się pod wpływem kształcenia, i to nie tylko szkolnego nauczania i uczenia się. Mówiąc o rozwoju człowieka, mamy na myśli zarówno rozwój poszczególnych jednostek poddanych edukacji, jak i rozwój całego – młodego i starszego – pokolenia, w swoisty sposób wpływający na rozwój i postęp w życiu społeczeństwa".*[168] Wincenty Okoń, po przeanalizowaniu badań prowadzonych nad ośrodkowym układem nerwowym, zwrócił uwagę na to, że współczesna szkoła kładzie zbyt duży nacisk na rozwój lewej półkuli mózgowej ucznia, która odpowiada za procesy myślenia, mowy oraz przetwarzania informacji, zaniedbując tym samym półkulę prawą, która odgrywa dużą rolę w syntezie odbieranych bodźców oraz odpowiada za intuicję. Okazuje się, że te ważne funkcje obu półkul nie mogą funkcjonować niezależnie od siebie, a tym samym nie jest możliwe stosowanie wobec nich odrębnych, wyizolowanych sposobów oddziaływania pedagogicznego. Harmonijna interakcja jest warunkiem pełnego rozwoju człowieka. Wymaga ona jednak wielostronnego pobudzania ośrodków, zlokalizowanych zarówno w prawej, jak i lewej półkuli mózgu. Człowiek jest istotą poznającą (uczącą się i rozwiązującą problemy), wartościującą i działającą, gdyż po uzyskaniu informacji o otaczającym świecie dokonuje wartościowania docierających informacji oraz podejmuje działania. Kształcenie wielostronne łączy podstawowe funkcje:

- **poznanie świata oraz siebie** – poznawanie wiedzy gotowej i jej przyswajanie (funkcje intelektualna, poznawcza, w tym również poznawanie wiadomości i rozwiązywanie problemów);
- **wartościowanie** — aktywność emocjonalna (nadawanie wartości, przeżywanie);
- **działanie, które ma na celu dokonanie zmian** — podejmowanie działania (aktywność praktyczna).

Okazuje się, że utrwalona w piśmie wiedza naukowa ma swoją strukturę. Stanowią ją cztery warstwy treści: opisowe, wyjaśniające, oceniające i normatywne. Wymienione składniki wiedzy są we wzajemnym związku tak dalece, że niekiedy trudno je od siebie odróżnić (np. opis i wyjaśnienie). Jeżeli w nauce wyodrębniono cztery zasadnicze kategorie zdań odzwierciedlających naszą rzeczywistość, to podobnie możemy przyjąć, iż istnieją cztery podstawowe drogi poznania, które powinien wykorzystywać nauczyciel (rys. 8).

[167] B. Niemierko, Analiza transakcyjna jako metoda diagnostyki edukacyjnej „Edukacyjna Analiza Transakcyjna" 2013, nr 2 Akademia Im. Jana Długosza W Częstochowie, s.31.
[168] W Okoń, Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej , Wyd. Żak, Warszawa 1997,, s. 191

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA



Rysunek 14 Nauczanie–uczenie się w koncepcji kształcenia wielostronnego.
Źródło: opracowanie własne.

Jak prezentuje ilustracja, dla każdej warstwy wiedzy, w której gromadzimy odpowiednie treści odzwierciedlające nasze poznanie świata, rozumienie go, oceny i wartości jakie mu przypisujemy, jak również umiejętność funkcjonowania w nim, istnieją adekwatne sposoby uczenia się, absorbowania i interioryzowania nauczanych–uczonych treści. W efekcie proces nauczania–uczenia się może przebiegać czterema różnymi drogami, z wykorzystaniem różnych strategii działania, metod nauczania oraz sposobów uczenia się:

- **informacyjna** – uczeń może opanować gotowe wiadomości z wykorzystaniem dostępnych źródeł pomocy, opracowań – uczy się przez przyswajanie, gromadzi informacje (przyswajanie);
- **problemowa** – uczeń może samodzielnie odkrywać wiedzę, odwoływać się do swoich pomysłów, tworzyć – uczy się przez rozwiązywanie problemów (odkrywanie);
- **emocjonalna** – uczeń może budować swój własny system wartości, sądów, ocen przez przeżywanie różnych zjawisk, procesów, zdarzeń itd. – uczy się przez przeżywanie (przeżywanie);
- **operacyjna** – uczeń może działać praktycznie, tworząc w ten sposób normy albo je weryfikując, bądź przyswajać gotowe. Rozwija wówczas swoje nawyki, umiejętności, przekształca otoczenie, dokonuje zmian w samym sobie – uczy się przez działanie (działanie).

Istnieje istotny związek między wiedzą, treściami nauczania oraz organizacją procesu nauczania. Kwestię tę ilustruje tabela 22.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

Tabela 22. Wiedza a poznanie w koncepcji wielostronnego kształcenia

Warstwa wiedzy	Treści	Adekwatny proces uczenia (strategia)
OPIS	odtwarzanie zjawisk, rzeczy, wydarzeń	poznanie przez przyswajanie
WYJAŚNIANIE	tłumaczenie, uzasadnianie stanu rzeczy i zjawisk	poznanie przez odkrywanie
OCENA	sądy i oceny	poznanie przez przeżywanie
NORMA	normy o charakterze rzeczowym, świadomość niepewności, względność wiedzy	poznanie przez działanie

Źródło: opracowanie własne (na podstawie; Karney, 2000; Kruszewski, 1992; Okoń, 1997).

Istotnym jest wybieranie odpowiednich strategii do określonych treści. W pierwszych latach XXI wieku twórcy kształcenia komplementarnego uzupełnili to założenie o konieczność uwzględnienia w wyborze strategii kształcenia preferencji uczniów i nauczycieli.

W praktyce kształcenia dorosłych.

Teoria kształcenia wielostronnego w czasach, w których powstała przełamywała dominującą jednostronność kształcenia, czym odpowiedziała na istotne i palące problemy kształcenia dorosłych w tamtym czasie. Jeden z kluczowych polskich teoretyków dydaktyki dorosłych Józef Półturzycki wielokrotnie odwoływał się do teorii kształcenia wielostronnego, uznając tą teorię za jedną z najbardziej spójnych i uniwersalnych koncepcji dydaktycznych w polskiej pedagogice[169]. W swoich pracach podkreślał, że teoria ta ma szczególne znaczenie nie tylko w edukacji szkolnej, lecz także w kształceniu dorosłych, ponieważ integruje różne drogi poznania i aktywności uczącego się. Warto podkreślić, że była ona i jest odpowiedzią na panujące przez jakiś czas mody na różne koncepcje oparte często na jednostronnej aktywności poznawczej, np. nauczania podającego, praktycznego, problemowego itd. Niekiedy są to widowiskowe i bardzo pomysłowe metody kształcenia, jednak odnoszą się one do jednej ze stron osobowości, stosując je wyłącznie lub w sposób dominujący, eksponując albo rozwój intelektualny, albo praktyczny, a zaniedbując pozostałe.

Kształcenie wielostronne, wykorzystując synergicznie wszystkie metody nauczania, zwiększa ich skuteczność. Prowadzono rozliczne badania w obszarze skuteczności różnych metod. Wyniki badań oceny skuteczności wybranych metod można prześledzić w tabeli poniżej. Mówiąc o skuteczności kształcenia warto pamiętać, że o wartości metody decyduje nie tylko tempo i trwałość zapamiętywania, ale również czas potrzebny na jej przygotowanie i przeprowadzenie.

Organizując proces uczenia się, wykładowca-instruktor-nauczyciel powinien brać pod uwagę wieloaspektową aktywność człowieka i obejmować przyswajanie gotowych wiadomości, samodzielne odkrywanie i badanie, a następnie wdrażanie do praktyki. Strategiom tym towarzyszy wyzwalanie uczuć, również ich pobudzanie, kształtowanie oraz przekazywanie.

[169] J. Półturzycki, Dydaktyka dorosłych, op. cit.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

Tabela 23. Skuteczność metod nauczania w odniesieniu do dorosłych

Strategie nauczania–uczenia się	Metody (przykładowe)	Skuteczność w skali 1–9
podające (przyswajanie)	wykład	3
	obserwacja	6
	pogadanka	4
problemowe (odkrywanie)	eksperyment	7
	pokaz	6
eksponujące (przeżywanie)	modele	4
	dyskusja	9
	gry dydaktyczne	8
praktyczne (działanie)	trening	9
	ćwiczenie	9
	demonstracja	7

Źródło: opracowanie własne (na podstawie: Karney, 2000; Kruszewski, 1992; Okoń, 1965; 1997)

Funkcjonowanie człowieka i wiedza, jaką interioryzuje w toku aktywności życiowej, są kluczowym fundamentem, na którym skonstruowano teorię wielostronnego kształcenia. Współczesny wykładowca-instruktor-nauczyciel powinien stosować rozmaite działania dydaktyczne wykorzystujące oraz różne strategie działania. Odnosząc kwestie do kształcenia w społeczeństwie informacyjnym należy zauważyć, że nowoczesne technologie to znakomite źródło: tekstów, obrazów, animacji i gier. Dostarczają rozmaitych form prezentacji informacji i zjawisk, pozwalają na modelowanie różnych procesów i eksponowanie różnych treści. Komputer, tablet, a nawet telefon komórkowy można stosować w każdej sytuacji, i w każdym miejscu, gdzie dostępny jest Internet.

Konstruktywizm

Konstruktywizm to pojęcie, które funkcjonuje na wielu płaszczyznach nauk humanistycznych. Ujmując najogólniej, jest koncepcją opartą się na założeniu, że człowiek przez myślenie o swoich doświadczeniach buduje własne rozumienie świata, w którym funkcjonuje. W odniesieniu do dydaktyki czy pedagogiki w ogóle, stał się w sposób nieuzasadniony synonimem wszystkich znanych teorii zakładających aktywizowanie ucznia w sytuacji procesu nauczania-uczenia się, w tym niekiedy również dialogu, stosowanej przez Sokratesa, czy metod wychowawczych Korczaka, chociaż wymienieni z pewnością nie zaliczyliby siebie do konstruktywistów.

Kluczowe założenia

Konstruktywizm zakłada, iż uczeń tworzy wiedzę w trakcie, gdy próbuje zrozumieć własne doświadczenia[170]. Zdaniem Doroty i Bronisława Siemienieckich, w Polsce najbardziej znaczące publikacje oparte na założeniach konstruktywizmu pojawiły w obszarze dydaktyki już w latach 80. XX wieku np. K. Kruszewski, *Zmiana i wiadomość*[171].

> *„Konstruktywizm, najogólniej rzecz ujmując, jest koncepcją opierającą się na przekonaniu, że przez myślenie o naszych doświadczeniach budujemy własne rozumienie świata, w którym funkcjonujemy. Każdy człowiek tworzy własne reguły i modele umysłowe, których używa, aby nadać sens swoim doświadczeniom. Dlatego uczenie się jest procesem przystosowywania naszych*

[170] M.Driscoll, Psychology of Learning for Instruction, Allyn & Bacon, Needham Heights 2000 s. 376.
[171] D. Siemieniecka, B. Siemieniecki, Teorie kształcenia w świecie cyfrowym, Impuls, Kraków 2020, s. 197; por. K. Kruszewski, Zmiana i wiadomość. Perspektywa dydaktyki ogólnej, PWN, Warszawa 1987.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

> *modeli umysłowych do wchłaniania nowych doświadczeń, co wiąże się z refleksją. Dobrze skonstruowane kształcenie wymaga zrozumienia modeli umysłu, które uczący się wykorzystują do postrzegania świata oraz poznania założeń, jakie towarzyszą przy ich wyborze. Stąd istotne jest, aby nauczyciel potrafił zrozumieć modele mentalne, jakimi posługują się uczniowie, i umiał im pomóc w sensownym postrzeganiu świata.*
> *Konstruktywistyczna teoria kształcenia opiera się na samodzielnej pracy uczącego się, który – działając w grupie – dąży do rozwiązania problemu. Pozwala ona również stworzyć warunki do uczenia się przez odkrywanie. Nie zmierza jednak do przyswajania i uczenia się instrukcji nabywania umiejętności, natomiast koncentruje się na procesie. Dla uczących się nauczyciel pełni rolę przewodnika, podczas gdy uczniowie określają cele i podejmują naukę. Oznacza to, że ważną rolą nauczyciela jest zachęcanie do stawiania pytań otwartych i pomaganie uczniom w koncentrowaniu się na powiązaniu faktów z dotychczas poznanym materiałem. Ważną rolę odgrywa tu otrzymana od nauczyciela informacja zwrotna dotycząca jakości postępów poczynionych przez uczącego się, a także podawanie konkretnych przykładów prac innych osób wykonujących te same czynności"*[172].

Konstruktywizm przyjmuje, że uczniowie nie są pustymi naczyniami, które napełnia się wiedzą. W miejsce tego, uczący się aktywnie starają się stworzyć znaczenie oraz często wybierają i realizują swój własny sposób i styl uczenia się. W kontekście zasad konstruktywizmu dydaktycznego rzeczywiste uczenie się wydaje się pełne zamieszania i złożone. Dorota Klus-Stańska zwraca uwagę na fundamentalną zależność między praktyką dydaktyczną a przyjmowanymi założeniami teoretycznymi dotyczącymi poznania i uczenia się. *„Rozumienie tego, co dzieje się z wiedzą i znaczeniami nadawanymi rzeczywistości przez uczniów poddawanych edukacji, osadzone jest zawsze w przyjętych założeniach opisujących mechanizmy poznawcze, a zwłaszcza procesy uczenia się. Interpretacja tego co dzieje się w klasie szkolnej oraz projektowanie zachowań uczestników edukacji nie wynikają bowiem z tkwiących w interdyscyplinarnej próżni założeń nauczycielskich, lecz pozostają nieobojętne wobec tez psychologicznych".*[173] Autorka podkreśla, że nauczyciel nigdy nie działa w „teoretycznej próżni" – sposób interpretowania zachowań uczniów, rozumienia ich wiedzy oraz projektowania sytuacji edukacyjnych zawsze wynika z określonej perspektywy psychologicznej. Oznacza to, że nawet pozornie neutralne decyzje dydaktyczne są zakorzenione w konkretnych koncepcjach uczenia się, takich jak behawioryzm, konstruktywizm czy podejścia społeczno-kulturowe. Cytat akcentuje zatem konieczność refleksyjności nauczyciela i świadomości teoretycznych podstaw własnych działań, ponieważ to one kształtują zarówno interpretację tego, co dzieje się w klasie, jak i jakość procesu uczenia się uczniów.

Kluczowe założenia konstruktywizmu w kształceniu sprowadzają się do postrzegania uczenia się jako **aktywnego, refleksyjnego i społecznie osadzonego procesu konstruowania znaczeń**. Paradygmat ten stanowi teoretyczną podstawę wielu współczesnych metod dydaktycznych, szczególnie w edukacji dorosłych i dydaktyce akademickiej.

Dwa nurty

Dorota Klus-Stańska wskazuje na dwie orientacje tak zwanej dydaktyki psychologizującej praktyczny i interpretatywny[174], które różnią się sposobem rozumienia relacji między teorią psychologiczną a praktyką edukacyjną.

W grupie pierwszej, poszukującej w psychologii odpowiedzi na pytanie jakie czynności należy podjąć by uzyskać zamierzone efekty, autorka wskazuje jako przykład prace J. W. Dawida, W.

[172] D. Siemieniecka, B. Siemieniecki, Teorie kształcenia w świecie cyfrowym, Impuls, Kraków 2020, s. 197-198;
[173] D. Klus-Stańska, Dydaktyka, wobec chaosu pojęć i zdarzeń, Żak, Warszawa 2010, s. 195.
[174] D. Klus-Stańska, 2010, s. 196-202

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

Szewczuka czy bardziej współczesne prace G. Mietzel,[175] czy Ch. Galloway[176]. Jednocześnie dostrzega niebezpieczeństwa epistemiczne: „*Choć dydaktyka w sposób nieunikniony wpisana jest w praktyczność, jednak w pewnych niekorzystnych warunkach ten rodzaj myślenia o szkole może zostać naznaczony redukcjonizmem teleologizmem i myśleniem wdrożeniowym. Może wówczas ulec przekształceniu w wąski praktycyzm metodyczny, osadzony w pedagogice zwanej instrumentalną.*[177] Albowiem, jak trafnie zauważa D. Klus-Stańska: „*… to, że wiemy, na czym polega uczenie się, nie oznacza, że da się z tego klarownie wysnuć projekt nauczania".*[178] W tym sensie **orientacja praktyczna** traktuje psychologię jako zbiór narzędzi i wskazówek służących usprawnianiu procesu nauczania. Wiedza psychologiczna ma tu charakter aplikacyjny – dostarcza gotowych rozwiązań dotyczących motywowania uczniów, organizowania procesu uczenia się czy kontroli osiągnięć. Nauczyciel, działający w tej perspektywie, wykorzystuje teorie uczenia się w sposób instrumentalny, często selektywny, koncentrując się na skuteczności i przewidywalności efektów dydaktycznych. Dominują tu pytania o to, *jak* nauczać, aby osiągnąć zamierzone rezultaty, przy mniejszym zainteresowaniu znaczeniami nadawanymi przez uczących się samemu procesowi uczenia się.

Istniejący obok praktycznego **nurt interpretatywny**, akcentuje rozumienie procesów poznawczych i edukacyjnych zachodzących po stronie ucznia i wykorzystuje teorie psychologiczne, nie tyle do tworzenia rozwiązań, co do prób wyjaśniania, zrozumienia i interpretacji tego co dzieje się w szkole i klasie szkolnej. Przykładem mogą być tu prace K. Kruszewskiego[179], w tym przywoływana *Zmiana i wiadomość*. Podejście to jest znacznie rzadsze wśród zarówno naukowców jak i nauczycieli metodyków. Zdaniem autorki przynosi jednak znacznie lepsze efekty i pozwala na włączenie do działań praktycznych refleksji teoretycznej. Psychologia nie pełni tu funkcji „instrukcji obsługi" dydaktyki, lecz stanowi ramę interpretacyjną pozwalającą wyjaśniać, jak uczniowie konstruują wiedzę, jakie znaczenia przypisują sytuacjom edukacyjnym i jak doświadczają nauczania. Nauczyciel staje się refleksyjnym praktykiem, który analizuje własne działania w świetle teorii poznania i uczenia się. W tej orientacji kluczowe są pytania o *dlaczego* i *w jaki sposób* uczniowie uczą się w określony sposób, a dydaktyka zyskuje charakter dialogiczny i otwarty.

Obie orientacje różnią się więc stopniem refleksyjności oraz rozumieniem roli teorii psychologicznej w projektowaniu i interpretowaniu praktyki edukacyjnej. Dorota Klus-Stańska stwierdza, że: „*Dopiero zdolność do konfrontacyjnej interpretacji, łącznie aktu interwencji w praktykę z próbami krytycznego jej rozumienia czynią możliwym (co nie znaczy – pewnym) sprzyjanie owocnemu uczeniu się przez konstruowanie i rekonstruowanie projektu nauczania".*[180] Autorka oddaje istotę refleksyjnej i konstruktywistycznej dydaktyki, w której nauczanie nie polega na mechanicznym stosowaniu metod ani na realizacji z góry ustalonego scenariusza. Autorka podkreśla, że warunkiem sprzyjania uczeniu się jest zdolność nauczyciela do konfrontacyjnej interpretacji własnej praktyki, czyli do nieustannego zestawiania intencji dydaktycznych z rzeczywistym przebiegiem procesów uczenia się uczniów. Kluczowe jest tu połączenie działania („interwencji w praktykę") z krytycznym rozumieniem jego skutków, a nie traktowanie praktyki jako oczywistej i samopotwierdzającej się.

[175] G.Mietzel, Psychologia kształcenia, GWP Gdańsk2002,
[176] Ch. Galloway , Psychologia uczenia się i nauczania, PWN, Warszawa 1988.
[177] D. Klus-Stańska, Dydaktyka, wobec chaosu pojęć i zdarzeń, Żak, Warszawa 2010, s. 197.
[178] Tamże s. 202.
[179] K. Kruszewski, Zmiana i wiadomość, Perspektywa dydaktyki ogólnej, PWN Warszawa 1987.
[180] D. Klus-Stańska, Dydaktyka, wobec chaosu pojęć i zdarzeń, Żak, Warszawa 2010, s. 205.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

Konstruktywizm w kształceniu dorosłych

Konstruktywizm w perspektywie kształcenia dorosłych miał i ma duże znaczenie. W przekonaniu konstruktywistów struktury, które powstają w umyśle człowieka, nie są wiernymi reprezentacjami świata, a strukturami powstałymi także pod wpływem jego wcześniejszych doświadczeń. Określony stopień rozwoju mózgu, nie tylko pozwala dziecku na określone działania, ale również odwrotnie – konkretne działania dziecka kształtują w odpowiedni sposób jego mózg i podstawowe struktury poznawcze. W odniesieniu do dorosłych należy pamiętać, że wcześniejsze doświadczenia już wpłynęły na kształt sfery poznawczej człowieka. Dlatego podstawowym założeniem tej koncepcji, którym jest stwierdzenie, że uczenie się jest procesem konstruowania nowych modeli i reprezentacji świata za pomocą manipulowania obiektami oraz za pomocą języka i innych narzędzi kulturowych trzeba uzupełnić o dodatkowy element mianowicie o istniejące już i ukształtowane w wyniku wcześniejszych procesów modele i reprezentacje świata. W tym miejscu warto przypomnieć, że mówimy o świecie, który nieustannie się zmienia. Kształtowanie modeli i reprezentacji świata jest procesem nieustannego negocjowania znaczeń ze sobą, z rówieśnikami oraz z nauczycielem. Proces ten na podstawie indywidualnego doświadczenia prowadzi do zmian w zachowaniu, przy czym zmiany te są trwałe, bądź nietrwałe, ale zawsze zawierające nowy element.

Ważną kwestią jest środowisko uczenia się. W koncepcjach konstruktywistycznych rozumie się je nieco szerzej niż w tradycyjnych propozycjach dydaktyki. Oprócz tego, co znajduje się na zewnątrz ucznia, jest to również wszystko to, co uczestniczy w konstruowaniu nowej wiedzy o świecie, w tym: wiedza uprzednia, styl poznawczy ucznia, a także relacje między uczniem a przedmiotem poznania.[181]

Warto zauważyć, że w odniesieniu do dorosłych uczących się w perspektywie współczesnego konstruktywizmu, mówimy o rzeczywistości w pełni zanurzonej w cyfrowym świecie, wymagającej od swoich uczestników kompetencji i zrozumienia działań niejednokrotnie prowadzonych w rzeczywistości wirtualnej, mimo że odnoszą się do całkowicie realnych zadań, sytuacji, znaczeń. Możemy to traktować jako przeszkodę lub szansę. Ta druga perspektywa wydaje się bardziej racjonalna. *„Społeczne kontakty internetowe mają jeszcze jeden ważny potencjał. Oto, w naturalny sposób mogą wspierać związek między aktywnością uczniów w tym środowisku a społeczno-kulturową perspektywą uczenia się, według której wiedza jest aktywnie konstruowana przez uczących się w układach społecznych".*[182] Edukacja jest, lub przynajmniej powinna być, w swej istocie budowaniem mostów — przy tej orientacji szkoła będzie przejmować inną rolę — w mniejszym zakresie będzie źródłem informacji, zaś w większym — miejscem weryfikacji i systematyzacji oraz utrwalania wiedzy. Wiele zasad konstruktywizmu jest również realizowanych w obrębie propozycji kształcenia dorosłych, chociaż wiele podaje odmienne podstawy teoretyczne. Analizując prace różnych autorów można wskazać pewne kluczowe zasady (tab. 24).

[181] Dylak S., Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa w kształceniu nauczycieli, w: H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.) Współczesność a kształcenie nauczycieli, WSP ZNP, Warszawa 2000.
[182] Dylak S. , Szkoła w cyfrowym uścisku – z nadzieją nie tylko na igrzyska, „Studia Edukacyjne" nr 23/2012, s.189.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

Tabela 24 Kluczowe zasady konstruktywizmu w pracy z uczniem dorosłym

Założenie — zadania konstruktywisty	Zadania edukatora dorosłych	Uwagi teoretyczne
Interesuje się wiedzą i przekonaniami, jakie uczniowie już posiadają na dany temat	Edukator- nauczyciel dorosłych powinien zmierzać do poznania wiedzy słuchaczy-uczniów, najlepiej zanim zacznie pracę nad kształtowaniem określonych pojęć i umiejętności. W efekcie edukator stwarza uczniom-słuchaczom możliwości działań poznawczych	Świadomość wiedzy, w tym osobistych punktów widzenia i przekonań, pozwala na lepsze osadzenie czynności uczenia się w kontekście wiedzy uczniów-słuchaczy, czego efektem jest sprawniejsze zdobywanie wiedzy i głębsze rozumienie świata.
Akceptuje i docenia autonomię oraz inicjatywę uczniów	Edukator-nauczyciel dorosłych inspiruje uczniów-słuchaczy do formułowania hipotez i projektowania działań weryfikacyjnych lub falsyfikacyjnych. W tym sensie nie jest on jedynie „dostarczycielem" wiedzy (czego nie wyklucza się), ale raczej „mediatorem" między uczniami-słuchaczami a środowiskiem, w którym uczą się, które poznają i w którym mają funkcjonować. Taka osoba w efekcie konstruuje swoją wiedzę na podstawie osobistej aktywności intelektualnej	Należy przyzwalać na stawianie pytań, prowadząc do przekształcania ich w pojęcia. Formułowanie pytań poznawczych, a następnie poszukiwanie na nie odpowiedzi, prowadzi do przyjęcia odpowiedzialność za własne uczenie się.
Pozwala uczniom na podejmowanie odpowiedzialności	Uczeń-słuchacz współuczestniczy w tworzeniu strategii uczenia się lub jej elementów. Również podjęcie nauki jest efektem suwerennej i osobowej decyzji. W takim kontekście uczeń-słuchacz również współodpowiada za zmianę strategii nauczania lub modyfikacje materiału nauczania. Rolą nauczyciela-edukatora jest w większym stopniu rozbudzanie zainteresowań słuchaczy i organizowanie im warunków do samodzielnego rozliczania się za swoją pracę oraz przekazywanie im wiadomości zwrotnej.	Zainteresowanie można budować między innymi przez odwoływanie się do posiadanej już wiedzy, doświadczeń i opinii z nią związanych, co prowadzi do wiązania nowej wiedzy z wiedzą już posiadaną
Inspiruje myślenie uczniów przez zadawanie otwartych pytań	Systematycznie zgłębia i doskonali sztukę stawiania pytań i problemów. Unika tych sugerujących jedną dobrą odpowiedź, ponieważ zachęcają do zgadywania. Unika również prezentowania uczniowi jednej tylko perspektywy, w szczególności, w początkowej fazie zajmowania się zagadnieniem.	Jedynie otwarte pytania i zadania dają uczniom szansę na odkrywanie swoich potencjałów. Pojawiające się w toku uczenia się perspektywy powinny być bardziej wynikiem rozumowania niż przyjmowania aksjomatów.
Wprowadza uczniów również w sprzeczności	Organizuje doświadczenia, które mogą przeczyć dotychczasowym przypuszczeniom i przekonaniom. Uczenie się to raczej rozwój intelektualny, który zachodzi wtedy, gdy przeżywamy konflikt, gdy musimy przekształcić obecne perspektywy, gdy dostrzegamy różnicę. W podejściu konstruktywistycznym uczenie się, ma swój początek w osobistym wątpieniu i poszukiwaniu.	Wiedza to droga od rekonstrukcji własnych obrazów świata, do ich ujawniania i krytycznej analizy. Bo przecież istotą nauki jest wątpienie. A prawdy się nie otrzymuje, prawda nie jest dana ani w doświadczeniu zmysłowym, ani w jakimś jednym akcie — prawdy się poszukuje, do prawdy się dochodzi.
Zachęca do dialogu zarówno ze sobą,	Powinien wystawiać na próbę dotychczasowa wiedzę i przekonania ucznia w sposób dla niego bezpieczny.	Prawda podana czy prawda otrzymana nigdy nie będzie tak przeżyta i uwewnętrzniona, jak prawda

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

jak i między uczniami	Można to osiągnąć jedynie przez wzajemny dialog. Należy siebie wzajemnie traktować jako partnerów w tworzeniu nowej wiedzy. Nasza pewność wiedzy i rozstrzyganie, co jest prawdą, a co nie, będzie zawsze kształtowało kulturę oczekiwania na gotową odpowiedź.	samodzielnie odkryta. Dotyczy to też kształtowania wartości oraz praw moralnych
Stosuje terminologię poznawczą w dialogu z uczniami	Słuchacz ze swoim wykładowcą - nauczycielem klasyfikuje, analizuje, interpretuje, porównuje, uogólnia; dowodzi, wyjaśnia, sprawdza, formułuje wnioski, eksplikuje i eksperymentuje..	W każdej sytuacji warto i należy stawiać np. takie pytania: ● Jak sądzisz, jak to będzie ?— sformułowanie hipotezy); ● W jaki sposób możemy to sprawdzić, czy tak jest ?— (projektowanie eksperymentu); ● Jak to jest teraz, czy jest tak, jak myślałeś? — (weryfikacja hipotezy) itd
W swojej pracy wykorzystuje dużo surowych danych	Korzysta z licznych materiałów źródłowych, pozwala słuchaczom na manipulowanie oraz interakcje z różnymi materialnymi obiektami, danymi. Efektywne uczenie się jest więc rezultatem osobistych badań nad obserwowaną rzeczywistością.	Program nauczania, nie tylko materiałem lub listą haseł do przerobienia, ale przede wszystkim, jako lista czynności uczniów, plan drogi którą przebywamy z uczniami.
Jest cierpliwy w oczekiwaniu na odpowiedź, po zadanym pytaniu, zostawia uczniom czas dla budowania związków	Przede wszystkim zwleka z udzielaniem odpowiedzi na własne pytania. Czeka na swoich dorosłych uczniów, który sami udzielają odpowiedzi na pytanie swoje i nauczycieli. Wykładowca, który tworzy klimat oczekiwania natychmiastowej odpowiedzi blokuje myślenie uczniów.	Ludzie w każdym wieku budują metafory poznawcze, pomagają im coś lepiej zrozumieć lub wyjaśnić innym. Słowa bardzo często są powiązane z emocjami, co ma istotny wpływ na ukierunkowywanie poznawania, w tym kontekście mówimy o izoforach.
Pielęgnuje naturalną ciekawość	Wykładowca, nauczyciel czy trener stara się wspierać i wzmacniać ciekawość słuchaczy czy dorosłych uczniów. W tym sensie jest dla nich facylitatorem w społecznym znaczeniu tego słowa. W tym celu pomaga przywoływać umiejętności i dylematy z osobistego doświadczenia; proponuje lub doradza działania atrakcyjne dla słuchaczy i pomaga; zestawiać nowe odkrycia i uzyskane wyniki ze swoją i innych wiedzą.	Robi to np. w następujący sposób: ● etap odkrywania — ujawnianie i aktywizowanie posiadanej już przez uczniów wiedzy, ● etap konstruowania nowych znaczeń i wprowadzenie nowego pojęcia, reguły itd. zawsze w odniesieniu uczniowskich pytań i hipotez oraz podejmowanie eksperymentu, ● etap stosowania nowo wprowadzonych kategorii rozumianych jako szukanie odniesień praktycznych dla wyprowadzonych wniosków;

Źródło: opracowanie własne na podstawie Spivey, 1997; Dylak, 2000; Malewski 2000; Jarmuż, Witkowski, 2004, Marianowska 2009.

Wskazane w tabeli zasady zostały pomyślane jako wskazówki dla nauczycieli. Jak widać, można je również odnieść do procesu kształcenia realizowanego w edukacji dorosłych.

W sytuacji, gdy środowisko nauczania jest ubogie w wyzwania i stymulacje poznawcze, staje się środowiskiem edukacyjnie trudnym. Jest ono tworzone przede wszystkim przez przekazywanie „uporządkowanych przez innych reprezentacji" oraz bez odniesienia do posiadanej już przez ucznia wiedzy. Takie niekorzystne edukacyjnie środowisko uczenia się powoduje luźne

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

nakładanie się kolejnych warstw nowych wiadomości, które nie tylko, że nie sprzyjają samodzielnemu tworzeniu wiedzy, ale nie wchodzą w interakcje z tymi wiadomościami, które już są trwałym elementem wiedzy potocznej ucznia. Siemieniecka podkreśla: *„Edukacja w XXI wieku powinna pozwalać na budowanie wiedzy w oparciu o subiektywne znaczenie (konstruktywiści) wiedzy. Warto, by dzisiejsza szkoła zrezygnowała z ujęcia nauczania jako transmisji wiedzy (obiektywizm) realizowanej planowo przez nauczyciela"*[183]. W efekcie dobrze utrwalona wiedza potoczna w większym stopniu reguluje zachowania uczniów oraz interpretacje zjawisk przyrodniczych. Dobrze to ilustruje sytuacja, gdy porównujemy uczniów uczących się bez zainteresowania, dla zdobycia przyzwoitej oceny, z tymi uczniami, którzy uczą się z zainteresowaniem i wiele wiadomości zdobywają samodzielnie, którzy znaleźli osobistą przyczynę do podejmowania wysiłku z potrzeby samodzielnego zrozumienia czegoś.

Kognitywizm

Nazwa kognitywizm pochodzi od łacińskiego słowa cognitio, oznaczającego poznanie, proces poznawczy, rozumienie. **Kognitywizm** to nurt w psychologii i teorii kształcenia, który koncentruje się na wewnętrznych procesach poznawczych zachodzących w umyśle uczącego się. Jednocześnie kognitywizm jest interdyscyplinarną nauką o funkcjonowaniu zmysłów, mózgu oraz umysłu. W Polsce można spotkać wiele zamienników pojęcia kognitywistyki, np.: cognitive science, nauka o poznaniu, nauka o poznawaniu albo nauka o procesach poznawczych.[184] W przeciwieństwie do behawioryzmu, kognitywizm nie ogranicza się do obserwowalnych zachowań, lecz analizuje mechanizmy przetwarzania informacji, takie jak uwaga, pamięć, myślenie, rozumowanie i rozwiązywanie problemów. W dydaktyce stanowi on jedną z podstaw nowoczesnych koncepcji nauczania.

Kluczowe założenia kognitywizmu

Kognitywistyka podejmuje problemy dotyczące procesów: zapamiętywania, przetwarzania i formowania informacji w mózgu. W jej dyskursie wiedza uczącego się traktowana jest w kategoriach schematów lub symbolicznych konstruktów umysłowych, natomiast uczenie się postrzegane jest jako zmiana w tych schematach. Podstawą teorii kognitywistycznej są: filozofia umysłu, filozofia informacji, lingwistyka poznawcza, sztuczna inteligencja, psychologia poznawcza, neurobiologia oraz antropologia[185].

> *„Ważnym stymulatorem rozwoju kognitywistyki jako dyscypliny naukowej była teoria obliczeniowa mózgu Johna von Neumanna, która zajmuje się (jak twierdzą radykalni kognitywiści) badaniem i konstruowaniem czynności i operacji poznawczych spełnianych w jednakowy sposób przez ogólną klasę bardzo różnych (naturalnych, sztucznych) układów fizycznych.*
> *Pedagogika kognitywistyczna zaadaptowała do swoich analiz stanowisko umiarkowane, określane mianem miękkiego kognitywizmu zorientowanego na ciało, w ramach którego mówi się o „ucieleśnionym modelu umysłu".*[186]

Obecnie zazwyczaj przyjmuje się modele uczenia zbliżone do modelowania, przetwarzania informacji komputerowej. W tak rozumianych odniesieniach uczenie się jest postrzegane jako proces wkładów, zarządzanych w pamięci krótkotrwałej i kodowanych dla długotrwałego zapamiętania. Zwolennicy teorii kognitywnych uważają, że one: „*wydają się być bardziej*

[183] D. Siemieniecka, Metoda projektów w budowie i realizacji systemu kształcenia studentów, Wyd. Marszałek, Toruń 2012 s. 430.
[184] Szersze omówienie: U. Żegleń, Filozofia umysłu, Toruń: Wyd. Adam Marszałek 2003.
[185] D. Siemieniecka, B. Siemieniecki, Teorie kształcenia w świecie cyfrowym, Impuls, Kraków 2020, s. 143-148.
[186] Tamże s.143.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

odpowiednie dla wyjaśnienia złożonych form uczenia się, takich jak na przykład rozwiązywanie problemów matematycznych, wyciąganie wniosków z tekstu, czy pisanie wypracowań".[187]

Jednocześnie ten sam autor wskazuje na wspólne cechy w procesie nauczania, niezależnie od nauczanych treści czy stawianych sobie celów. Nauka czytania różni się zasadniczo od nauki gry na skrzypcach, ale obie wymagają wsparcia, uwagi, wysiłku i wytrwałości. Nauka pisania prac semestralnych i uczenie się rzucać oszczepem nie wydaje się podobne, ale oba są realizowane dzięki ustalaniu celów, samodzielnemu monitorowaniu postępu, informacji zwrotne od nauczycieli i trenerów jak i poczuciu wewnętrznej motywacji[188]. Dydaktyka, zwłaszcza w swoich współczesnych odsłonach, jest z pewnością nauką o charakterze interdyscyplinarnym i wykorzystuje wyniki badań różnych dyscyplin naukowych, co znacząco wzbogaca jej zasób teoretyczny. Jednocześnie ukazuje to złożoność procesu kształcenia.

Złożoność procesu kształcenia wynika z tego, że inaczej uczymy się pojęć, a inaczej rozwiązywania problemów. Także odmiennie realizowany jest proces kształcenia na różnych etapach kształcenia. Mając to na uwadze, coraz częściej teoretycy podejmują próby połączenia nurtu kognitywistycznego z konstruktywistycznym. Takie podejście jest zasadne zarówno dla teorii, jak i praktyki dydaktycznej. Kluczowe założenia przedstawia rysunek:



Rysunek 15 Kluczowe założenia kognitywizmu
Źródło: opracowanie własne na podstawie literatury

Kognitywizm podkreślał znaczenie rozumienia, a nie mechanicznego zapamiętywania. Nauczanie powinno być logicznie uporządkowane, jasno strukturyzowane i wzbogacone o wyjaśnienia, modele oraz przykłady. Istotna jest również informacja zwrotna, która pomaga korygować błędy

[187] Schunk, D.H. *Learning Theories - An Educational Perspective* - 6th. Edinburg Gate: Ed Pearson Education Limited Harlow,Edenburg 2014,s. 25
[188] Schunk, D.H. *Learning Theories - An Educational Perspective* - 6th. Edinburg Gate: Ed Pearson Education Limited Harlow,Edenburg 2014,s. 25

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

poznawcze i doskonalić strategie uczenia się. W dydaktyce kognitywizm stanowi podstawę metod ukierunkowanych na uczenie się problemowe, rozwój myślenia oraz świadome strategie poznawcze, znajdując zastosowanie zarówno w edukacji szkolnej, jak i w kształceniu dorosłych.

Kognitywizm znajduje szczególnie istotne zastosowanie w dydaktyce dorosłych, ponieważ jego założenia są spójne z charakterystyką uczenia się osób dorosłych, ich doświadczeniem życiowym oraz potrzebą rozumienia sensu podejmowanych działań edukacyjnych. W przeciwieństwie do podejść transmisyjnych, kognitywizm akcentuje aktywne przetwarzanie informacji, świadome uczenie się i rozwój struktur poznawczych, co odpowiada dojrzałości poznawczej dorosłych uczestników edukacji.

Kognitywizm w kształceniu dorosłych

W kształceniu dorosłych uczenie się ma charakter celowy i refleksyjny. Dorośli dążą do zrozumienia, a nie jedynie zapamiętania treści, co znajduje odzwierciedlenie w kognitywistycznym postulacie organizowania wiedzy w spójne schematy pojęciowe. Nowe informacje są integrowane z wcześniejszym doświadczeniem zawodowym i życiowym, które w dydaktyce dorosłych pełni rolę ważnego punktu odniesienia. Knud Illeris stwierdza „*Uczenie się dorosłych polega w dużej mierze na rozumieniu, interpretowaniu i integrowaniu nowych informacji z już istniejącymi strukturami poznawczymi, które zostały ukształtowane przez wcześniejsze doświadczenia życiowe i zawodowe*."[189]

Kognitywizm podkreśla szczególne znaczenie **strategii uczenia się oraz metapoznania**, które odgrywają kluczową rolę w procesie kształcenia dorosłych. Metapoznanie, rozumiane jako świadomość własnych procesów poznawczych, obejmuje umiejętność planowania, monitorowania i oceniania własnego uczenia się. Dorośli uczący się, dzięki bogatemu doświadczeniu życiowemu i zawodowemu, dysponują rozwiniętymi zasobami poznawczymi, które umożliwiają im refleksyjne podejście do nauki oraz świadome dobieranie strategii adekwatnych do celu i kontekstu uczenia się.

W perspektywie kognitywistycznej dydaktyka dorosłych powinna tworzyć warunki sprzyjające rozwijaniu tych kompetencji poprzez **jasne formułowanie celów kształcenia**, logiczne i przejrzyste porządkowanie treści oraz dostarczanie czytelnej, poznawczo ukierunkowanej informacji zwrotnej. Tak zaprojektowany proces dydaktyczny wspiera nie tylko przyswajanie wiedzy, lecz przede wszystkim jej rozumienie, organizowanie i transfer do nowych sytuacji. Informacja zwrotna nie pełni tu funkcji wyłącznie kontrolnej, lecz staje się narzędziem refleksji nad sposobami myślenia i strategiami uczenia się.

Rola nauczyciela dorosłych w kognitywizmie ulega istotnej transformacji. Przestaje on być jedynie źródłem wiedzy, a staje się **organizatorem poznania i przewodnikiem**, który wspiera uczących się w porządkowaniu informacji, dostrzeganiu relacji między pojęciami oraz budowaniu spójnych struktur wiedzy. Nauczyciel pomaga także uświadamiać procesy poznawcze zachodzące podczas uczenia się, inicjując refleksję i metarefleksję. Dzięki temu kształcenie dorosłych zyskuje charakter świadomy, samoregulowany i ukierunkowany na długofalowy rozwój poznawczy.

W praktyce **kognitywizm w kształceniu dorosłych** sprzyja stosowaniu takich metod dydaktycznych, które angażują procesy myślenia, rozumowania i refleksji, a nie jedynie

[189] Illeris K., Trzy wymiary uczenia się, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2006, s. 73.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

reprodukcję treści. Metody problemowe, analiza przypadków, praca z tekstem naukowym czy wykorzystanie modeli pojęciowych odpowiadają poznawczym potrzebom osób dorosłych, które uczą się przede wszystkim wtedy, gdy mogą **zrozumieć sens treści i powiązać je z własnym doświadczeniem**. Uczenie się ma w tym ujęciu charakter aktywny i celowy, a wiedza jest organizowana w spójne struktury umożliwiające jej późniejsze zastosowanie.

Kognitywistyczne podejście do dydaktyki dorosłych zakłada, że kluczowym zadaniem edukacji jest wspieranie **rozumienia relacji, zasad i pojęć**, a nie zapamiętywania izolowanych informacji. Analiza przypadków pozwala dorosłym konfrontować wiedzę teoretyczną z realnymi sytuacjami zawodowymi, natomiast praca problemowa stymuluje myślenie analityczne i syntetyczne. Z kolei modele pojęciowe oraz strukturyzowane teksty sprzyjają porządkowaniu wiedzy i redukowaniu obciążenia poznawczego.

Dzięki takiemu podejściu wsparty jest **transfer wiedzy**, rozumiany jako zdolność wykorzystywania tego, czego się nauczono, w nowych i zmiennych kontekstach. Jest to szczególnie istotne w uczeniu się przez całe życie, gdzie zmienność warunków pracy i wiedzy wymaga elastycznego myślenia oraz umiejętności uczenia się. Rozwijane są w ten sposób kompetencje poznawcze, takie jak rozumowanie, wnioskowanie, planowanie i samoregulacja, stanowią fundament autonomicznego uczenia się dorosłych.

Konektywizm

Jedną z takich teorii, która w moim przekonaniu łączący w sobie różne założenia konstruktywizmu i kognitywizmu jest konektywizm. **Konektywizm** jest koncepcją, która w przekonaniu jej zwolenników łączy wszystkie wcześniej wymienione. Jest ona, ich zdaniem, teorią najlepiej dostosowaną do ery cyfrowej.

Koncepcja i jej twórcy

Konektywizm jest stosunkowo nową teorią uczenia się, wyłaniającą się z epoki cyfrowej. Został sformułowany jako odpowiedź na wyzwania i możliwości, jakie stwarza internet, sieci społeczne i zarządzanie ogromnymi ilościami cyfrowej informacji. W przeciwieństwie do behawioryzmu, kognitywizmu i konstruktywizmu, konektywizm koncentruje się na połączeniach i sieciach jako fundamentalnej metaforze uczenia się. Za głównych twórców i przedstawicieli tej teorii uważani są George Siemens oraz Stephen Downes. George Siemens w 2004 roku opublikował esej „Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age" (Konektywizm: Teoria uczenia się dla epoki cyfrowej), który jest uznawany za manifest tej koncepcji. Badacz ten między innymi sformułował kluczowe zasady konektywizmu (np. uczenie się jest procesem tworzenia sieci; wiedza może rezydować w urządzeniach niebędących człowiekiem; zdolność do zobaczenia powiązań jest ważniejsza niż wiedza sama w sobie).W swoich pracach podkreślił znaczenie sieci, węzłów i połączeń w cyfrowym procesie uczenia się. Warto zauważyć, że większość jego prac jest dostępna na zasadzie open source w internecie.

Kanadyjski uczony, ekspert w dziedzinie e-learningu i mediów cyfrowych Stephen Downes był promotorem Siemens'a oraz jego współpracownikiem w tworzeniu teorii konektywizmu. Przyczynił się znacząco do popularyzacji tej teorii. W swoich badaniach bardzo koncentrował się na edukacyjnych implikacjach teorii. Między innymi wraz z Siemensem stworzył i poprowadził pierwszy na świecie otwarty, masowy, sieciowy kurs MOOC (Massive Open Online Course) o nazwie "Connectivism and Connective Knowledge" (CCK08) w 2008 roku, demonstrując

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

praktyczne zastosowanie teorii. W swojej twórczości podkreślał znaczenie autonomii, różnorodności, interaktywności i otwartości w sieciowym uczeniu się.

Kluczowe założenia i ich konsekwencje dydaktyczne

Konektywizm jest teorią uczenia się ery cyfrowej, odpowiedzią na to, jak technologia, sieci i obfitość informacji zmieniają sam proces uczenia się. Jak zauważają Dorota i Bronisław Siemieniecy:

> *Konektywizm jest odpowiedzią na zaproponowaną przez Manuela Castellsa teorię społeczeństwa sieci. Informacja funkcjonująca w świecie globalnym stawia przed systemami edukacyjnymi nowe wyzwania. Internet stwarza nowe możliwości, np. podtrzymuje interakcje społeczne bez względu na odległość, sprzyja tworzeniu więzi między ludźmi. Castells zwrócił uwagę na znaczenie tzw. węzłów organizujących sieć komunikacyjną między rozproszonymi ludźmi. Zostało to wykorzystane w stworzonej przez George'a Siemensa i Stephana Downesa teorii konektywizmu, która najczęściej jest definiowana jako teoria nauczania – uczenia się w epoce cyfrowej.*[190] *George Siemens dowodzi, iż uczenie się jest procesem, który nie w pełni znajduje się pod kontrolą człowieka, dlatego, że następuje nie „wewnątrz" niego, ale w drodze połączenia się z informacjami oraz zasobami wykorzystywanej wiedzy. Zauważyć należy również fakt, na który zwracano uwagę już wcześniej, iż zasoby wiedzy, informacji nieustannie się zmieniają, dodawane są nowe dane, dlatego kluczowa jest umiejętność wyselekcjonowania informacji istotniejszych od mniej znaczących. Równie ważna jest zdolność określenia, kiedy nowa informacja zmienia się w sposób na tyle gruntowny, że wpływa to na jej podstawę, na której bazowano podejmując wcześniejszą decyzję. Zdaniem Siemensa wobec powyższych faktów nie jest istotnym „wiedzieć jak" (know how) lub też „wiedzieć co" (know what), natomiast powinno się „wiedzieć gdzie" (know where). W świetle tej koncepcji nie wszystkie wiadomości potrzeba mieć w głowie, a najistotniejsze jest, aby potrafić znaleźć potrzebne informacje we właściwych zasobach, co uruchamia proces uczenia się. W tym kontekście bardziej istotna jest sama czynność (umiejętność) połączenia z zasobami wiedzy, niż to, co w chwili obecnej wiadomo uczniowi*[191].

Konektywizm zakłada, że w świecie, w którym wiedza jest zmienna i ogromna, najważniejsza jest zdolność do zarządzania tymi zasobami. Możemy tu wskazać pięć kluczowych założeń[192]:

1. **Uczenie się jest procesem tworzenia połączeń (sieci).**
2. **Wiedza rezyduje poza człowiekiem (w technologii).**
3. **Ważniejsza jest zdolność do nauki niż to, co wiemy obecnie.**
4. **Uczenie się polega na łączeniu wyspecjalizowanych węzłów informacyjnych.**
5. **Podejmowanie decyzji jest procesem uczenia się.**

Założenia te warto nieco uściślić i skonkretyzować, co uczyniono w tabeli.

[190] D. Siemieniecka, B. Siemieniecki, Teorie kształcenia w świecie cyfrowym, Impuls, Kraków 2020, s.218.
[191] Siemens, G. (2004). Konektywizm – podstawy, "Edukacja Internet Dialog" (publ. 12 grudnia 2004). Tłum. O. Franiak http://www.eid.edu.pl/publikacje/pedagogika_specjalna,15/publikacje/konektywizm_-_podstawy,319.html (dostęp 15.01.2018)
[192] G. Siemens, *Connectivism: A learning theory for the digital age*, 2004, https://www.urbansystemichealthpartnership.org/s/connectivism.pdf (dost.10.11.2025);por też D. Siemieniecka, B. Siemieniecki, Teorie kształcenia w świecie cyfrowym, Impuls, Kraków 2020, s.218-221.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

Tabela 25 Charakterystyka podstawowych założeń konektywizmu.

Założenie	Charakterystyka	Uwagi
Uczenie się jest procesem tworzenia połączeń (sieci).	Wiedza jest postrzegana jako sieć węzłów (źródeł informacji, ludzi, baz danych, pomysłów) połączonych ze sobą. Uczenie się polega na budowaniu tych połączeń i poszerzaniu sieci	Sieciowe postrzeganie wiedzy
Wiedza rezyduje poza człowiekiem (w technologii).	Wiedza nie jest tylko w umyśle jednostki, ale może znajdować się w systemach, bazach danych i urządzeniach. Zdolność do dostępu do tej wiedzy jest ważniejsza niż jej zapamiętanie.	Zewnętrzne i wewnętrzne sytuowanie wiedzy
Ważniejsza jest zdolność do nauki niż to, co wiemy obecnie.	W szybko zmieniającym się świecie, wiedza szybko się dezaktualizuje. Zdolność do **ciągłego uczenia się**, aktualizowania i filtrowania informacji ma priorytet nad wiedzą zgromadzoną w danym momencie.	Prymat kompetencji uczenia się nad wiedzą
Uczenie się polega na łączeniu wyspecjalizowanych węzłów informacyjnych.	Wiedza jest często rozproszona w specjalistycznych obszarach. Uczenie się polega na dostrzeganiu relacji i tworzeniu powiązań między różnymi dziedzinami i źródłami	Istotą uczenia się jest łączenie informacji i ich zespołów
Podejmowanie decyzji jest procesem uczenia się.	Wybór, czego się uczyć i co jest informacją wartościową, jest procesem ciągłym, ponieważ zmieniają się otoczenie i kontekst.	Człowiek uczy się dokonując wyborów i podejmując decyzje

Źródło: opracowanie własne

Jak podkreślają badacze nowoczesnych systemów dydaktycznych

> *„W teorii konektywistycznej ważnym elementem procesu uczenia się jest wysoka dynamika zmiany perspektywy dostrzegania znaczenia informacji. To, co w danym momencie wydaje się ważne, za chwilę może okazać się nieistotne, ponieważ otaczająca rzeczywistość ulega zmianie. W istotny sposób wpływa to na podejmowanie decyzji przez uczącego się”*[193].

W konsekwencji przyjęcia takich założeń musimy wskazać główne przesłanki jakie płyną z nich dla dydaktyki i dla roli nauczyciela w procesie kształcenia. Wiedza w tym ujęciu nie może być postrzegana linearnie. Jest siecią i może być dystrybuowana. Jednocześnie wiedza szybko się dezaktualizuje. W perspektywie konektywistycznej wiedza w swoim rudymentalnym wymiarze rezyduje w technologii, tam znajduje się większość informacji, w tym te, które są najistotniejsze. Te wnioski z podstawowych założeń konektywizmu niosą konkretne konsekwencje dla teorii i praktyki kształcenia jak i dla postrzegania roli nauczyciela.

[193] D. Siemieniecka, B. Siemieniecki, Teorie kształcenia w świecie cyfrowym, Impuls, Kraków 2020, s.219.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

Tabela 26 Wpływ głównych założeń na postrzeganie procesu kształcenia i roli nauczyciela.

Wnioski z założeń	Konsekwencja Dydaktyczna	Rola Nauczyciela
Wiedza jest siecią i dystrybuuje się.	**Nauczanie sieciowe i hybrydowe.** Promowanie pracy w społecznościach online, na platformach społecznościowych i w otwartych zasobach edukacyjnych (OER).	**Projektant Ekosystemu Uczenia się:** Tworzy warunki do tworzenia połączeń.
Wiedza szybko się dezaktualizuje.	**Krytyczne ocenianie i filtrowanie informacji.** Uczniowie muszą uczyć się weryfikować źródła, oceniać ich wiarygodność i aktualność.	**Kurator Treści i Weryfikator:** Wskazuje wiarygodne węzły i uczy, jak eliminować szum informacyjny.
Wiedza rezyduje w technologii.	**Rozwój narzędzi cyfrowych i zarządzanie nimi.** Uczniowie muszą biegle posługiwać się narzędziami do wyszukiwania, organizowania i agregowania wiedzy (np. RSS, tagowanie, agregatory).	**Doradca Technologiczny:** Uczy, jak efektywnie używać narzędzi do rozszerzania własnej sieci wiedzy.
Uczenie się jest ciągłe i nielinearne.	**Uczenie się przez całe życie (Lifelong Learning).** System edukacji musi przygotowywać do nieustannej nauki, a nie tylko do jednorazowego zdobycia dyplomu.	**Mentor i Lider Zmiany:** Motywuje do autonomicznego i ciągłego rozwoju po formalnym zakończeniu edukacji.

Źródło: opracowanie własne

Nauczyciel dla konektywistów jest organizatorem systemu i okoliczności, w których zachodzi proces uczenia się To on tworzy warunki do tworzenia połączeń. W efekcie staje się swoistym kuratorem treści, to on wskazuje te z nich, które są wiarygodne, unaocznia rzetelne węzły oraz uczy jak eliminować szum informacyjny. Jednocześnie nauczyciel jest doradcą technologicznym, przy czym nie tyle pokazuje samą technologię, co uczy jak efektywnie używać narzędzi do rozszerzania własnej sieci wiedzy. Taki nauczyciel pełni rolę mentora jednocześnie będąc liderem zmiany. To on motywuje swoich uczniów do autonomicznego i ciągłego rozwoju po formalnym zakończeniu edukacji.

Próba uogólnień i porównań.

Analiza propozycji niektórych, zyskujących popularność współczesnych prądów w teorii kształcenia, w szczególności konektywizmu i prac G. Siemensa, rodzi pewne wątpliwości. O ile powszechnie akceptuje się umiejętność uczenia się jako kluczową, to nie sposób z perspektywy praktyki działania zgodzić się z twierdzeniem, że może ona zastąpić konkretną wiedzę lub kompetencję. Tak jak wiedza, zawierająca określone instrukcje lub regulaminy, nie zastąpi ich znajomości.

Jednocześnie w perspektywie uczenia się osób dorosłych zauważyć trzeba, że twierdzenie o całożyciowym uczeniu się nie oznacza jedynie uczenia się na starość lub do późnej starości, a jedynie ustawiczną konieczność pogłębiania lub poszerzania wiedzy już posiadanej (co nie oznacza, że można ją pogłębiać wiedzy również w wieku zaawansowanym). Innym, kluczowym dogmatem omawianych teorii uczenia się jest to, że proces uczenia się jest rozpatrywany jednostronnie, albo z perspektywy wewnątrz uczącego się lub jako efekt czynników i relacji zewnętrznych. Problemem jest również postrzeganie go jako procesu wyizolowanego z przestrzeni, w której funkcjonuje. Teorie postrzegające proces jako wewnętrzny, nie rozwiązują problemu uczenia się, które pojawia się na zewnątrz ludzi (np. uczenia się, które jest przechowywane i przekształcane przez technologię). Nie sprawdzają się również w opisywaniu tego, jak uczenie się wygląda w organizacjach. Warto tu podkreślić, że koncepcje

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

konstruktywizmu społecznego utrzymują, że uczenie się jest ustanowionym społecznie procesem i promują pryncypialność jednostki w uczeniu się. Teorie te stawiają za dogmat aktywizm jednostki w procesie uczenia się. Istnieją jednak obszary wiedzy, których odkrywanie jest albo niecelowe albo niemożliwe, a jedynym racjonalnym rozwiązaniem wydają się być tradycyjne metody nauczania oparte na przekazywaniu wiedzy. Natomiast teorie postrzegające proces nauczania w ten właśnie sposób, pomijają zwykle możliwość pozyskiwania wiedzy przez osobę w wyniku własnych eksploracji, jak również dedukcji lub indukcji. Niektóre z tych teorii lub zakorzenione w nich konkretne propozycje rozwiązań przenoszone bezrefleksyjnie na grunt Polski budzą sprzeciw u uczonych, zaniepokojonych, między innymi, pomijaniem dorobku polskiej tradycji dydaktycznej[194]. Niezależnie jednak od obrony tradycji, dostrzegana jest również potrzeba modernizacji i poszukiwania nowych rozwiązań w zakresie teorii nauczania–uczenia się. W szczególności *„niezbędna jest przebudowa procesów dydaktycznych z systemu podającego na system poszukujący, aktywny i rozwijający samodzielność”*[195] Takie spostrzeżenie o konieczności doskonalenia i rozwoju dydaktyki dorosłych było udziałem je twórców od jej zarania[196]. Warto dostrzec zmianę i rozwój teorii kształcenia wobec przemian technologicznych współczesnego społeczeństwa.

Tabela 27 Porównanie behawioryzmu konstruktywizmu i konektywizmu

Kryterium	Behawioryzm	Konstruktywizm	Konektywizm
Epoka i Kontekst	Początek XX w. (Era przemysłowa, psychologia eksperymentalna).	Połowa XX w. (Era informacyjna, rozwój psychologii poznawczej).	Początek XXI w. (Era cyfrowa, Big Data, sieci).
Główna Metafora	Bodziec- Reakcja (S-R); "czarna skrzynka".	Budowanie; aktywne tworzenie wiedzy (struktury, schematy).	Sieć; połączenia (węzły); dystrybucja.
Lokalizacja Wiedzy	Wiedza to zbiór wzorców reakcji i nawyków.	Wiedza jest wewnętrzna; rezyduje w umyśle ucznia.	Wiedza jest zewnętrzna i dystrybuowana po sieciach (węzłach, bazach danych, urządzeniach).
Proces Uczenia się	Proces warunkowania i wzmacniania pożądanych reakcji (zmiana obserwowalnego zachowania).	Proces aktywnego konstruowania i reorganizowania struktur poznawczych na podstawie doświadczenia i interakcji.	Proces tworzenia, utrzymywania i nawigowania po połączeniach sieciowych; filtrowanie i aktualizacja.
Rola Nauczyciela	Kontroler/Inżynier: Projektuje środowisko i system wzmocnień.	Facylitator: Stwarza problemowe sytuacje, inspiruje refleksję i współpracę.	Kurator/Projektant Sieci: Wskazuje źródła, pomaga w filtrowaniu i weryfikacji informacji.
Technologia	Narzędzie do drillu i automatycznego sprawdzania (np. maszyny do nauczania Skinnera).	Narzędzie wspierające eksplorację i wizualizację (np. symulacje).	Środowisko i integralna część procesu uczenia się.
Kluczowa Umiejętność	Poprawne wykonanie, automatyzacja, powtarzalność.	Krytyczne myślenie, refleksja, rozwiązywanie problemów.	Zdolność do uczenia się, jak się uczyć i utrzymanie aktualności (currency) wiedzy.

Źródło: opracowanie własne

[194] J. Półturzycki, , Niepokój o dydaktykę, ITE-PIB Warszawa-Radom 2014.
[195] tam że , s 43.
[196] Por. J. Półturzycki, Dydaktyka dorosłych, WSiP. Warszawa 1991.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

Teoretycy i filozofowie nauki, zwłaszcza nastawieni logicznie i pozytywistycznie, chcieliby widzieć naukę jako ciąg niezawodnych i racjonalnych działań: takie ustabilizowane teorie empiryczne, dające się sformalizować oraz zaksjomatyzować. Rzeczywistość procesu kształcenia i doskonalenia zawodowego taką nie są i być nie mogą. Raz ze względu na dynamikę zmian obszarów, w których żyjemy, dwa ze względu na osobowy charakter działań człowieka traktowanego nie jedynie jako jednostki, ale również jako osoby, oddziałującej wśród i wspólnie z innymi osobami w sposób łączny, ale jednocześnie indywidualny. W edukacji problem ten dostrzegano od dawna, a postulat poszukiwania rozwiązań był kluczem do powstania teorii kształcenia komplementarnego.

Podsumowując możemy wskazać na kluczowe przemiany w rozumieniu i postrzeganiu procesu kształcenia. Behawioryzm to skupienie na produkcie (zmiana zachowania) i ignorowanie procesów mentalnych. Traktuje ucznia jako pasywnego odbiorcę bodźców i wzmocnień. Konstruktywizm postuluje skupienie na procesie mentalnym (aktywne budowanie wiedzy). Uczeń jest aktywnym twórcą własnego rozumienia świata. Odrzuca pasywną rolę przypisywaną mu przez behawioryzm. Konektywizm preferuje skupienie na kontekście cyfrowym i dystrybucji wiedzy. Uznaje, że w świecie Big Data wiedza nie musi rezydować wyłącznie w głowie – kluczowa jest umiejętność zarządzania siecią informacji. Uczeń jest nawigatorem i kustoszem wiedzy w sieci.

Kształcenie komplementarne wybrane zagadnienia

Powstanie - idea - definicja

W czasach przedrozbiorowych Komisja Edukacji Narodowej musiała nakazywać wieszanie tablic (wtedy jeszcze czarnych i zapisywanych za pomocą kredy), gdyż wynalazek ten długo zdobywał sobie uznanie. Podobny los spotykał wiele technologii, których wprowadzenie do edukacji budziło i budzi niepokój. Tak też i koncepcja kształcenia komplementarnego narodziła się w środowiskach akademickich, wśród nauczycieli i pedagogów chętnie wykorzystujących nowoczesne media, znających i rozumiejących nowe technologie, jednocześnie, świadomych braku pełnej satysfakcji z już istniejących propozycji, wciąż poszukujących nowych rozwiązań. Jest ona odpowiedzią na potrzeby i możliwości współczesnego świata uczących się i nauczających. Jest odpowiedzią na budzące wątpliwości doświadczenia związane z uczeniem i nauczaniem w warunkach dehumanizacji oraz braku zindywidualizowanego i podmiotowego podejścia do uczestników procesu edukacyjnego, zarówno tych uczących się, jak i nauczających.

Możliwości proponowane przez e-learning w jego klasycznych ujęciach nie przyniosły ze sobą pełnego rozwiązania problemów. Kształcenie tego typu, pozwalało wprawdzie na pewną (obecnie dużą) indywidualizację, ale równocześnie dostarczało także nowych trudności w szczególności związanych z ograniczeniami komunikacji i percepcji. Problemem stawało się również pokonanie przeciwności i trudności pojawiających się w związku z procesami motywacyjnymi. Szansę dawało jednak wykorzystanie podejścia holistycznego, które uwzględnia całość dorobku dydaktyki, w szczególności zaś bogate doświadczenia z samokształceniem oraz łączeniem różnych form kształcenia. Zasadnym w tym kontekście wydawało się wykorzystanie nowych perspektyw tworzonych przez technikę bez odrzucania dorobku tradycji dydaktycznej. Jak podkreśla Maciej Tanaś:

> *Globalna wiedza i pamięć stają się żyznym polem dydaktyki cyfrowej, raz jeszcze definiującej cele edukacji w zmienianej przez technologie informacyjno-komunikacyjne rzeczywistości szkolnej, społecznej i kulturowej. Dydaktyki szukającej nowych sposobów doboru i układu treści kształcenia, form organizacyjnych, metod indywidualnego, grupowego i masowego kształcenia,*

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

> *metod kształcenia ogólnego i zawodowego oraz warunków działalności dydaktycznej w cyberprzestrzeni. Jak podkreśla cytowany autor, celem dydaktyki jest kształcenie człowieka rozwiniętego harmonijnie w sferach poznawczej, emocjonalno-wolicjonalnej i psychomotorycznej. Owo wprowadzanie człowieka w życie wartościowe odbywa się z respektowaniem założeń edukacji ustawicznej, uznaniem roli mistrza i nauczyciela w kształceniu bezpośrednim, ale też z dostrzeżeniem miejsca i znaczenia technologii cyfrowych w życiu człowieka[197].*

Niebagatelną kwestią jest fakt, że świat cyfrowych technologii fascynuje młodzież i zachęca do różnych aktywności. Coraz częściej rozwiązania technologiczne stają się również atrakcyjnym rozwiązaniem problemów dla osób dorosłych, a nawet seniorów, którym, mimo budzonego przez nie niepokoju, w sposób istotny zwiększają możliwości wobec utraty sił fizycznych.

Autorem pojęcia "kształcenie komplementarne "jest Maciej Tanaś[198]. Sama koncepcja jest wynikiem analizy doświadczeń wynikających z praktyki edukatorów, trenerów i nauczycieli oraz możliwości, jakie tworzy nowoczesna technologia teleinformacyjna. Sama koncepcja swoje ontologiczne i aksjologiczne podstawy upatruje w personalizmie, który budził i budzi w polskiej myśli społecznej, a zwłaszcza edukacyjnej, niepokój a niekiedy nawet wrogość. Jak zauważa Bogusław Śliwerski:

> *Nurtem wychowania, który od kilkudziesięciu lat zmaga się ze swoim prawem do rozwoju i aplikacji w praktyce szkolnej jest pedagogika personalistyczna. Jej sytuacja, mimo zmiany ustroju z totalitarnego na demokratyczny, nie zmieniła się. Zanim zastanowię się nad tym, jakie są tego powody, przytoczę kilka publicznych wypowiedzi polityków i naukowców, które wskazują na pojawiającą się negację pedagogiki personalistycznej w odniesieniu do polskiej polityki oświatowej.*
>
> *Odrzucanie personalizmu w naukach o wychowaniu miało jeszcze tak niedawno, bo w okresie realnego socjalizmu, zapobiec rozumowaniu, że istnieją jakiekolwiek inne od marksistowskiej koncepcje wychowania czy nauczania, które zasługiwałyby na pozytywną ocenę. Nieobecność badań i literatury specjalistycznej na temat pedagogiki personalistycznej w naszym kraju spowodowana była jedynie względami natury politycznej i ideologicznej. Socjalizm nie dopuszczał do głosu innej wizji świata, w tym kształcenia i wychowania, niż te o proweniencji marksistowskiej. Na domiar tego wszelkie badania komparatystyczne ówczesnej myśli pedagogicznej miały na celu wykazanie, że wszystkie prądy – poza marksistowskim – pod pozorem walki o wolność, godność człowieka i narodów służyły wzmocnieniu, uzasadnieniu i utrzymaniu ustroju kapitalistycznego, opartego na nierówności klas.[199]*

Kierując się kluczowymi założeniami personalizmu, które warto wskazać wymienić można[200]:

- akceptację autonomii każdej osoby jako wartości kluczowej, naczelnej i immanentnej, tkwiącej w człowieku, w związku z tym, że jest niepowtarzalnym bytem;

---

[197] Maciej Tanaś, Prolegomena do pedagogiki medialnej. W: M. Tanaś, S. Galanciak (red.), Cyberprzestrzeń - człowiek – edukacja , Cyfrowa przestrzeń kształcenia, Impuls, Kraków 2015,s. 21.

[198] Mischke, J. M., Stanisławska, A. (). B-learning: kształcić komplementarnie, co z tego wynika i co się z tym łączy? w: Akademia On-line, vol. 2, A. Wierzbicka (red.), Wydawnictwo WSHE Łódź: 2006, s 7-20. dostępne również; http://home.agh.edu.pl/~mischke/upload/File/ artykoly/kształcenie_komplementarne.pdf (dost. 20.01.2016).2006

[199] B. Śliwerski Współczesny spór o istotę i zakres wychowania personalistycznego w Polsce, „Annales. Etyka w życiu gospodarczym" 2011, vol. 14, nr 2, s. 11.

[200] *Wybór własny na podstawie literatury: I. Dec, „Personalizm", w: Powszechna Encyklopedia Filozofii, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin: 2007; C. S. Bartnik, Personalizm, Wydawnictwo KUL Lublin 2008; F. Adamski, Poza kryzysem tożsamości w kierunku pedagogiki personalistycznej, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1993; T. Gadacz, Wychowanie jako spotkanie osób, F. Adamski red., w: Wychowanie personalistyczne, WAM, Kraków 2005; J.J.Czarkowski Kształcenie komplementarne panitencjarystów, AWS, Warszawa 2023.*

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

- nieredukowalny charakter podmiotowości osoby np. do jakiejś wybranego przejawu życia jak zmysły, produktywność, ciało, fizjologia, reprodukcja itp.;
- prawa są zakorzenione w rozumnej, wolnej, zdolnej do odpowiedzialności, samoświadomości i samokierowania, osobowej, naturze człowieka;
- rudymentem podmiotowości prawnej jest prawo naturalne (wrodzone) i/lub godność osoby ludzkiej, co oznacza, iż prawa nie są darem społeczności czy władzy;
- traktowanie i rozumienie człowieka jako osobę i istotę wolną;
- uznanie podmiotowości człowieka za niezbywalną, bez względu na wiek, płeć, rasę, wyznanie i tym podobne - nie może być nigdy traktowany jak przedmiot, narzędzie czy środek do celu.

Zwolennicy i twórcy koncepcji kształcenia komplementarnego starają się zachować walory tradycyjnych form kształcenia, przy jednoczesnym twórczym wykorzystaniu tego, co kształceniu oferuje współczesna technologia, a w szczególności techniki komputerowe i Internet. Centralnymi postaciami procesu kształcenia są tu więc, zachowujące swoją podmiotowość, osoby ucznia i nauczyciela. Wspólnie tworzące i poszukujące wiedzy, korzystające przy tym z dobrodziejstw płynących wraz z rozwojem technologicznym i jednocześnie świadome zagrożeń z technologią związanych. **Komplementarny** oznacza tyle, co wzajemnie się uzupełniający - dopasowany, taki, który jest uzupełnieniem czegoś, dopełnia się z czymś; uzupełniający, dopełniający (SJP). Kwestia znaczeniowa, jak podkreśla się, jest tu szalenie ważna. Zatem, koniecznym warunkiem jest komplementarność stosowanych środków ze sobą, w sposób oczywisty również z potrzebami edukacyjnymi ucznia i możliwościami oraz gotowością nauczyciela. Trzeba podkreślić, iż zwolennicy kształcenia komplementarnego dostrzegają unikatowość i istotność procesu kształcenia w życiu człowieka, jego unikatowy charakter w porównaniu do innych rodzajów relacji społecznych. Maciej Tanaś podkreśla: „*Proces kształcenia jest i być powinien subtelną relacją między dwoma zainteresowanymi podmiotami: nauczycielem i uczniem. Rolą nauczyciela jest wprowadzanie uczniów w świat ludzkiej kultury, wiedzy i wartości, ale też dbanie o warunki ich rozwoju, wskazywanie kierunków, budzenie ich zainteresowań i motywacji, wsparcie intelektualne, emocjonalne i psychomotoryczne, dawanie osobistego przykładu itd.”*[201]

W koncepcji kształcenia komplementarnego w centrum procesu uczenia się–nauczania są osoby; nauczyciel i uczeń, postrzegany jako świadomy podmiot i zarazem przedmiot działań edukacyjnych. Czyniąc te zastrzeżenia możemy przyjąć podstawowe założenie koncepcji kształcenia komplementarnego prezentujące jej istotę.

Kształcenie komplementarne to koncepcja, która zakłada, że w toku procesu nauczania-uczenia się powinniśmy łączyć w sposób elastyczny kształcenie tradycyjne i charakterystyczną dla niego komunikację bezpośrednią z kształceniem zdalnym, wykorzystującym Internet i inne rodzaje mediów. Istotą kształcenia komplementarnego jest łączenie tych dwóch trybów kształcenia tak, by poszczególne elementy były ze sobą komplementarne, czyli uzupełniały się wzajemnie. Szczególne miejsce wśród wspomnianych mediów zajmują komputer i Internet. [202]

[201] M.Tanaś, Kształcenie komplementarne (po pandemii), w J. J. Czarkowski, M. Malinowski, M. Strzelec, M. Tanaś (red.) Zdalne kształcenie akademickie dorosłych w czasie pandemii, DiG, Warszawa 2020, .s.277
[202] J.J.Czarkowski Kształcenie komplementarne panitencjarystów, AWS, Warszawa 2023.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

Warto wskazać na podstawowe różnice między e-learningiem, b-learningiem i kształceniem komplementarnym. Pojęcie e-learningu wiąże się z wykorzystaniem technologii internetowych w celach edukacyjnych. Podczas, gdy kształcenie komplementarne wymaga stosowania różnych form przekazu, w tym komunikacji bezpośredniej. Koncepcja kształcenia komplementarnego nie jest rozwinięciem koncepcji b-learningu, określanego również jako nauczanie mieszane lub hybrydowe. Jest ona skutkiem lub efektem postulatów integracji różnych form przekazu edukacyjnego, w tym oczywiście propozycji kształcenia równoległego, ale równocześnie uwzględnia dydaktykę tradycyjną oraz współczesne nurty, w tym w sposób szczególny kognitywnizm, a również konstruktywizm. Jak już sygnalizowano ważnym źródłem inspiracji są propozycje personalistyczne zwracające uwagę na rolę wartości i ich przeżywanie w procesie kształcenia oraz niektóre postulaty antypedagogiki podkreślające podmiotowość osoby uczącej się. Jak zauważa Sopiński:

> *„Kształcenie komplementarne zakłada, że w centrum procesu dydaktycznego pozostaje człowiek – zarówno nauczyciel, jak i aplikant – traktowani jako podmioty świadome i współtworzące proces uczenia się. Model ten dąży do zachowania wartości tradycyjnego nauczania, jednocześnie twórczo wykorzystując możliwości oferowane przez nowoczesne technologie edukacyjne, przy świadomości korzyści, ale i zagrożeń z nimi związanych."*[203]

Podejmowanie oraz łączenie postulatów wymienionych ujęć teoretycznych w kształceniu komplementarnym sprawia, iż nie wystarczy sama przemienność (mieszanie) różnych form przekazu, konieczna jest ich refleksyjna integracja.

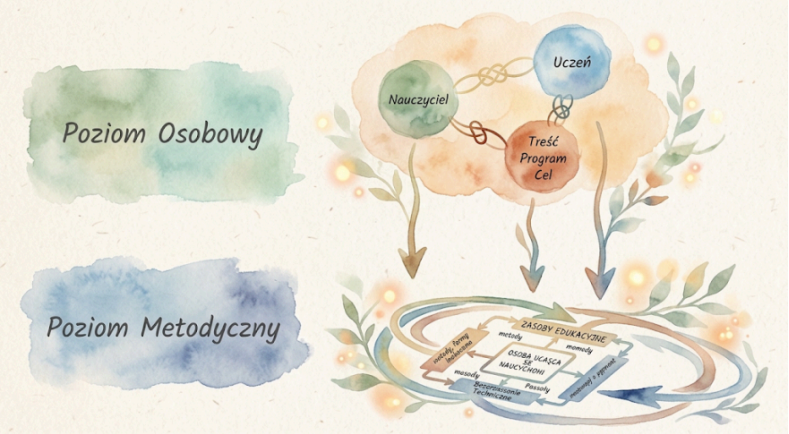
Kluczowe założenia

W koncepcji kształcenia komplementarnego autor tego podręcznika zaproponował model jego postrzegania[204]. Ma on charakter **projektujący czyli preskryptywny**. Nie wskazuje jedynie słusznego rozwiązania, ale postuluje odpowiednie jego zaprojektowanie. Zgodnie z postulatem J. Dewey'a *"model nie jest czymś, co należy odtwarzać. Zadanie jego polega na ·wykazaniu wykonalności zasady i wskazaniu metod, które ją czynią wykonalną oraz na wykazaniu możliwości i konieczności."*[205]

W modelu zaprojektowano dwa poziomy czynności. Poziom osobowy i poziom funkcjonalny, które przenikają się wzajemnie i są wobec siebie komplementarne. Nadrzędny jest poziom osobowy, a poziom metodyczny służy operacjonalizacji działań oraz efektywnej realizacji celów osobowych. W kwestii osobowej kluczowe jest wskazanie na nauczyciela i ucznia jako wzajemnie oddziałujące na siebie osobowe podmioty kształcenia.

[203] M. Sopiński, How to become a probation officer: education and new model of professional training for probation officers in Poland, „Law • Education • Security" 2024, nr 123, s. 247–248.
[204] J.J.Czarkowski, Kompendium komplementarnego kształcenia dorosłych, AWS, Warszawa 2024, s 31-36.
[205] J . Dewey, Szkoła i społeczeństwo, Lwów-Warszawa bdw. (1924 - I wydanie polskie, 1933 - II wyd. polskie), s. 52.

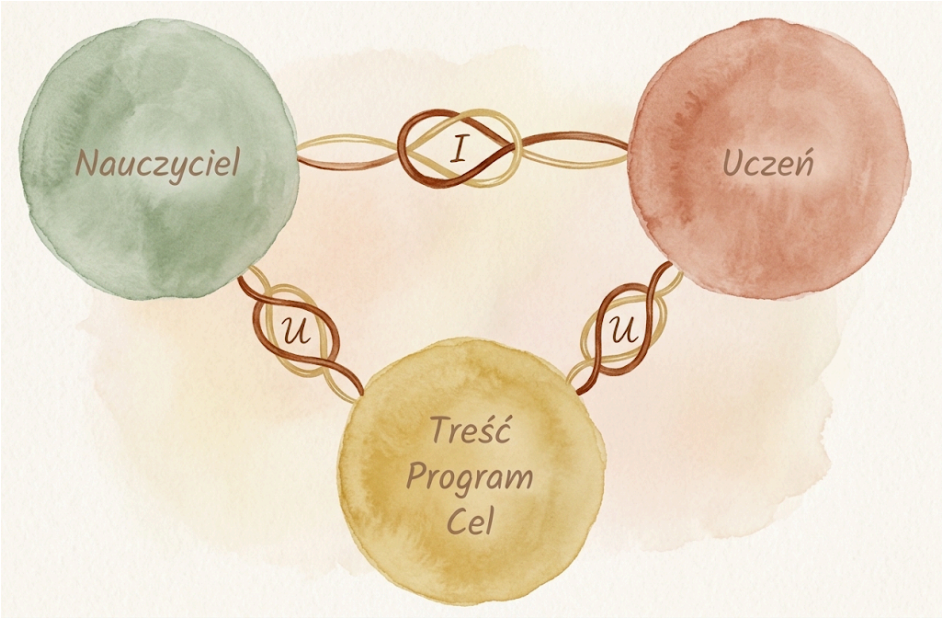
udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA



Rysunek 16 Model Kształcenia Komplementarnego
Źródło: opracowanie własne

W kwestii osobowej kluczowe jest wskazanie na nauczyciela i ucznia jako wzajemnie oddziałujące na siebie osobowe podmioty kształcenia. Na tym poziomie występuje jeszcze element nieosobowy czyli program, a w nim cele i treści kształcenia. Należy jednak podkreślić, że te elementy niosą w sobie osobowe przesłania swoich twórców autorów i osób, które kształcenie w określony sposób opisały. Są więc transmiterem ich systemów wartości i poglądów.

Z przedstawionego dalej rysunku wynika, że aby kształcenie było skutecznym i efektywnym, konieczna jest zgodność między elementami osobowymi oraz elementem nieosobowymi. Osiąga się to przez uwspólnianie programu-treści kształcenia i uznanie celu kształcenia za własny i wspólny przez każdą z osób uczestniczących w procesie.



Rysunek 17 Model Kształcenia Komplementarnego - poziom osobowy
źródło: opracowanie własne

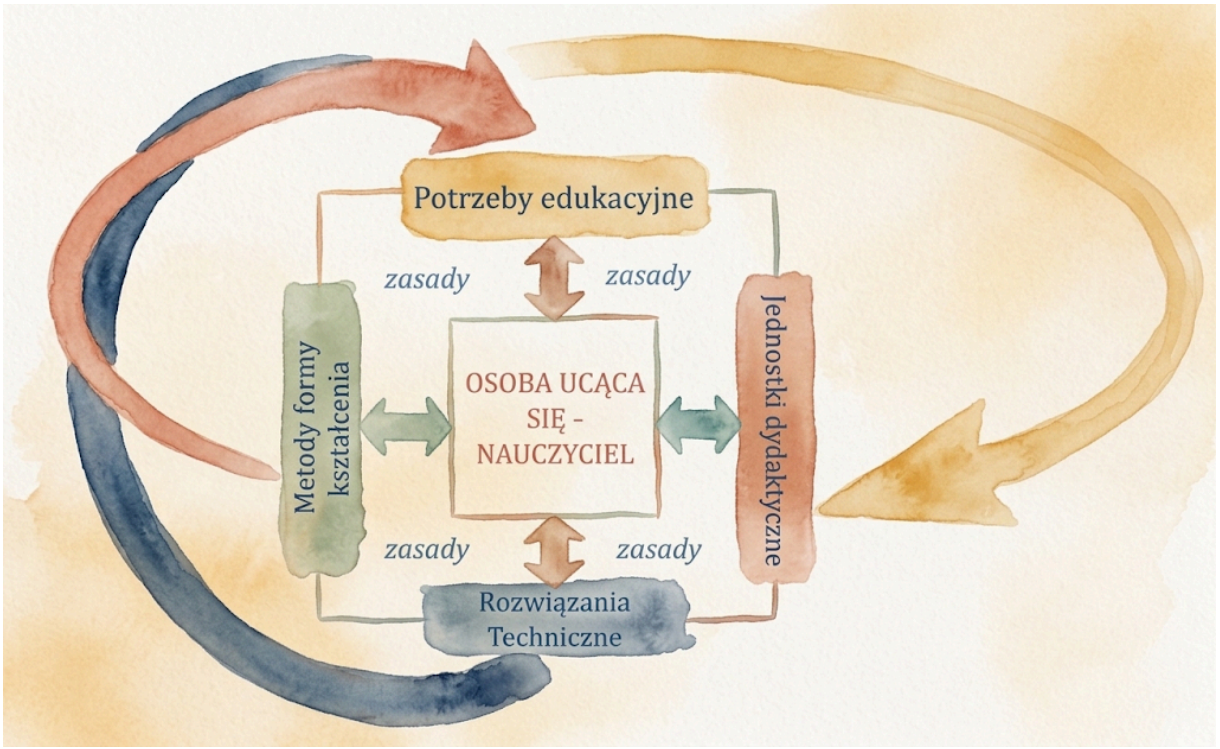
By efektywnie i prawidłowo realizować postawione cele konieczne jest odpowiednie funkcjonowanie elementów składowych. Każdy z przedstawionych elementów modelu niesie ze sobą podmiotowy ładunek. Nauczyciele i uczniowie jako osoby niosą go i wnoszą do procesu w sposób relatywnie bezpośredni. W wypadku uczniów są to ich zdolności, dotychczasowa wiedza, system wartości, predyspozycje, zainteresowania i motywacje ogólne i skierowane na procesy

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

uczenia się. W wypadku nauczycieli poza zdolnościami, preferencjami i wiedzą, ważną rolę odgrywają kompetencje nauczycielskie oraz sam stosunek do działań dydaktycznych. Element nieosobowy, obecny na tym poziomie program, cele i związane z nimi treści kształcenia również są pochodną i nosicielem podmiotowości swoich twórców, osób konstruujących założenia, rysujących sylwetkę absolwenta, stawiających cele. Ich wizja jest wyzwaniem lub propozycją przed jaką stają nauczyciel i uczeń w procesie kształcenia.

Ważnym zadaniem jest ***uwspólnienie*** celu tych działań rozwojowych i edukacyjnych, czyli uczynienie ich wspólnymi i ponadosobowymi. W konsekwencji zarówno wykładowcy i instruktorzy, jak i uczący się powinni uznawać jego cele i treści za własne. Czyniąc je wspólnymi mogą się identyfikować się wokół wspólnych celów. Współpraca, która jest naturalnym efektem takiej identyfikacji prowadzi do synergii działań.

Metodyczny poziom modelu jest komplementarnym uzupełnieniem poziomu osobowego, który całości procesu kształcenia nadaje podmiotowy i osobowy charakter.

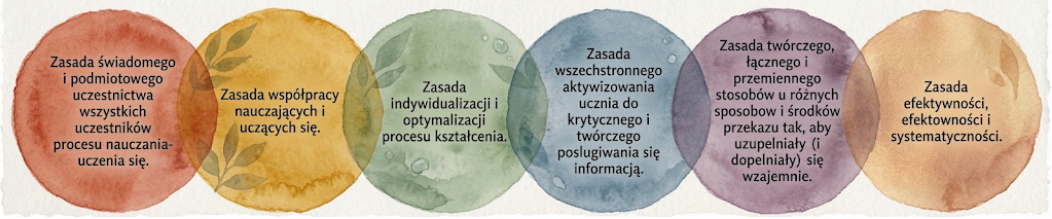


Rysunek 18 Model kształcenia komplementarnego poziom metodyczny
Źródło: opracowanie własne

W centrum tego poziomu modelu kształcenia komplementarnego jest umiejscowiony **uczeń i nauczyciel jako osoby uczestniczące**, ich obecność determinuje sens i cel podejmowania działań. Bez obecności ucznia jako osoby uczącej się nie ma bowiem ani procesu uczenia się ani nauczania. Uczeń musi być postrzegany i rozpatrywany ze wszystkimi swoimi uwarunkowaniami a więc indywidualnymi różnicami, potrzebami, motywacjami, zainteresowaniami, możliwościami, koniecznościami, w tym również uczeń dorosły ze wszystkimi okolicznościami, jakie się wiążą się z dorosłością. Również nauczyciel jest niezbędny w realizowaniu procesu uczenia się-nauczania, bez niego jego twórczego aktywnego i elastycznego uczestnictwa nie jest możliwe, ani prawidłowe, ani efektywne realizowanie procesu edukacyjnego.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

W kształceniu komplementarnym zaproponowano listę sześciu wzajemnie uzupełniających się zasad prezentowanych na rysuneku. Zasady, zarówno te charakterystyczne dla tradycyjnej dydaktyki, jak i te zaproponowane dla kształcenia komplementarnego, należy stosować łącznie. Dotyczą one wszystkich etapów kształcenia. Owa łączność sprawia, że elementy procesu do siebie pasują, stając się jednością (jednią)[206]- jednym procesem, sytuacją.



Rysunek 19 Zasady kształcenia komplementarnego
Źródło: opracowanie własne

Adekwatność koncepcji kształcenia komplementarnego dla ucznia dorosłego wynika nie jedynie z konstytutywnych dla niej zasad kształcenia, ale również z cech konsekutywnych, będący skutkiem konsekwentnego dążenia do pełnej realizacji modelu nauczania komplementarnego. Wśród cech kształcenia komplementarnego jako kluczowe dla dorosłego ucznia wymienić należy: elastyczność, atrakcyjność i dostępność[207].

Tabela 29 Cechy kształcenia komplementarnego

Cecha	Charakterystyka	Uwagi
Elastyczność	oznacza to dużą łatwość w modyfikowaniu procesu uczenia się w odniesieniu do zmieniających się warunków, co niekiedy ma miejsce nawet w trakcie samego procesu uczenia się–nauczania, bez straty na jakości, a zwłaszcza efektywności kształcenia	bogactwo oraz różnorodność istniejących środków przekazu, jak również zróżnicowane formy komunikacji stosowanych w kształceniu komplementarnym czynią możliwym łatwe i szybkie dostosowywanie procesu edukacyjnego do zmieniających się warunków zewnętrznych oraz indywidualnych cech uczniów i nauczycieli
Atrakcyjność	proces kształcenia jest atrakcyjny, co zapobiega wpadaniu w rutynę i równocześnie mobilizuje ucznia i nauczyciela do zachowań twórczych, będąc wyzwaniem dla ludzkiego umysłu, czyni go sprawniejszym, bardziej otwartym na nową wiedzę i doświadczenia i ciekawym świata	procesie kształcenia przyjmuje się taką organizację procesu nauczania–uczenia się, która zapewnia uczniowi bogactwo doświadczeń jak również różnorodność doznań.
Dostępność	proces kształcenia staje się otwarty zarówno dla tych, którzy mają potrzebę wiedzieć więcej, jak również dla tych, którzy muszą pracować lub wychowują dzieci i mają ograniczony czas na naukę, zarówno dla tych, którzy są słuchowcami, wzrokowcami czy też czuciowcami,	łączenie różnych sposobów komunikacji w procesie nauczania–uczenia się w sposób swobodny i dynamiczny czyni go znacząco bardziej dostępnym w relacji do tradycyjnych form nauczania dla uczniów dorosłych, którzy mają zróżnicowane potrzeby, preferencje, jak również możliwości uczenia się

Źródło: Opracowanie własne

Dzięki tym cechom kształcenia pozwala jednocześnie na opanowanie określonych (zwłaszcza niezbędnych i podstawowych) treści, co przychodzi im łatwo i mogą pogłębiać i poszerzać zgodnie z zainteresowaniami, potrzebami czy zwykłą ciekawością, w efekcie daleko wychodząc

[206] Por. Arystoteles, Metafizyka, PWN, Warszawa 1983, s. 104–106.
[207] J.J. Czarkowski, M. Strzelec, Remarks on complementary education of an adult person, „International Journal of New Economics and Social Sciences" 2018, 7(1); M. Strzelec, W kierunku kształcenia komplementarnego funkcjonariuszy Służby Więziennej, w: M. Strzelec (red.), Wybrane aspekty kształcenia funkcjonariuszy służb mundurowych, SWWS, Warszawa 2022.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

poza potrzebne minimum. Jednocześnie, dla tych, którym opanowanie treści z różnych przyczyn przychodzi trudniej i potrzebują na to więcej czasu lub innego czasu, daje tą możliwość.

Kształcenie komplementarne dorosłych

Postulat stosowania teorii kształcenia komplementarnego w edukacji dorosłych napotyka wiele trudności związanych z tradycyjnym w polskiej edukacji oporem wobec podmiotowego traktowania jej uczestników, a przede wszystkim wątpliwościom związanym z wykorzystaniem nowych technologii, w szczególności kształcenia na odległość i kształcenia zdalnego.

Dla otwarcia na rozwiązania komplementarnego kształcenia istotne znaczenie miała pandemia koronawirusa.

Pandemia zmusiła wykładowców, nauczycieli, rodziców oraz uczniów i studentów do krytycznego myślenia, rozwiązywania problemów, kreatywności, komunikacji, współpracy oraz sprawnego, zręcznego działania. Uświadomiła powszechnie, że istnieją inne niż tradycyjne narzędzia i sposoby kształcenia. Zakwestionowała nadmierną biurokrację, ujawniła też niewielką w wielu przypadkach sprawność administracji. Wiele zastosowanych przez nauczycieli rozwiązań było wynikiem samodzielnego poszukiwania przez nich metod i środków oraz szybkiego nabywania kompetencji funkcjonalnych i informatycznych, a także poczucia odpowiedzialności za powierzonych ich pieczy uczniów, etosu zawodowego i osobistych pasji, a nie szkoleń, kursów czy działań zmierzających do zewnętrznego wsparcia ich motywacji[208].

Sytuacja, która wymusiła wykorzystanie nowych rozwiązań pokazała ich skuteczność w wielu obszarach kształcenia, ukazała w praktyce jak ważne i efektywne może być przyjęcie przez uczących współodpowiedzialności za cele i efekty uczenia się-nauczania.

Obecnie ten model kształcenia stosowany jest z powodzeniem w różnych sytuacjach kształcenia akademickiego, a również zawodowego między innymi kuratorów sądowych. „*Nowy model szkolenia zawodowego przyszłych kuratorów sądowych w Polsce można określić mianem kształcenia komplementarnego, które polega na elastycznym łączeniu tradycyjnych form edukacji, opartych na bezpośrednim kontakcie nauczyciela i uczącego się, z nowoczesnymi formami kształcenia zdalnego wykorzystującymi technologie informacyjne. Istotą tego modelu nie jest samo mieszanie form nauczania, lecz ich wzajemne uzupełnianie, dostosowane do potrzeb edukacyjnych aplikanta oraz możliwości i gotowości dydaktycznej prowadzących zajęcia.*”[209] Również rozliczne badania potwierdzają możliwość efektywnego stosowania modelu w różnych sytuacjach[210].

[208] M. Tanaś, Kształcenie komplementarne (po pandemii), w J. Czarkowski et.al (red.) Zdalne kształcenie akademickie dorosłych w czasie pandemii, DiG, Warszawa 2020, s.297

[209] M. Sopiński, How to become a probation officer: education and new model of professional training for probation officers in Poland, „Law • Education • Security” 2024, nr 123, s. 246–247.

[210] Tanaś, M. (2011). Kształcenie komplementarne na poziomie akademickim - kontekst dydaktyczny i informatyczny. Heteroglossia, Studia kulturoznawczo-filologiczne, Nr 1 (2011); J.J.Czarkowski, Kształcenie komplementarne penitencjarystów, AWS Warszawa 2023; Strzelec M., W kierunku kształcenia komplementarnego funkcjonariuszy Służby Więziennej, w: Strzelec M. (red.), Wybrane aspekty kształcenia funkcjonariuszy służb mundurowych, SWWS, Warszawa 2022; M. Sopiński, How to become a probation officer: education and new model of professional training for probation officers in Poland, „Law • Education • Security” 2024, nr 12.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

Blok rozszerzający i uzupełniający

Horst Siebert

MAŁY SŁOWNIK POJĘĆ

Fragment książki Horst Siebert, Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung: Didaktik aus konstruktivistischer Sicht, ZIEL, Augsburg 2019, s. 14-15.

Spór o pojęcia dydaktyczne nie jest jedynie sporem o słowa. Wyjaśnienie terminologii ułatwia orientację w działaniu. Jednak wiele kluczowych pojęć dydaktycznych jest nieprecyzyjnych – co niekoniecznie musi być wadą. Oto wstępna próba rozróżnienia:

Uczenie się (Lernen): *nabywanie wiedzy, spostrzeżeń (rozpoznania), kwalifikacji oraz motywacji. Pojęcie uczenia się jest fundamentalne dla dydaktyki, lecz jest ono neutralne pod względem wartości i treści – tzn. nie zawiera kryteriów określających treści jako ważne lub nieważne.*

Trening (Training): *ćwiczenie „skills" (umiejętności), czyli instrumentalnych, operacjonalizowalnych zdolności oraz (motorycznych) sprawności. Edukacja (Bildung) jest nie do pomyślenia bez umiejętności (skills), ale nie wszystkie umiejętności są elementem edukacji.*

Doradztwo (Beratung): *pomoc doradcy w podejmowaniu decyzji dotyczących praktycznych problemów życia codziennego osób poszukujących rady. Doradztwo może inicjować procesy uczenia się, ale uczenie się nie jest priorytetowym celem doradztwa.*

Coaching: *wspierające towarzyszenie jednostkom lub grupom, w szczególności w życiu zawodowym. Szeroko rozpowszechniony jest przede wszystkim coaching systemowy.*

Psychoterapia (Psychotherapie): *interwencje (najczęściej rozmowy) mające na celu złagodzenie i wyleczenie psychicznych oraz psychosomatycznych zaburzeń i stanów cierpienia „klientów", często poprzez tematyzację emocji i doświadczeń biograficznych. (Przy czym rozróżnienie między „zdrowiem" a „chorobą" staje się coraz trudniejsze).*

Kwalifikowanie (Qualifizierung): *uzdalnianie do zadań i czynności zewnętrznych, np. zawodowych, poprzez przekazywanie umiejętności psychomotorycznych, ale także kwalifikacji kluczowych i orientacji normatywnych. „Kwalifikowanie" jest definiowane przez potrzeby społeczne, podczas gdy „edukacja" (Bildung) – z perspektywy podmiotu.*

Kompetencja (Kompetenz): *poliwalentne, czyli wielostronnie użyteczne dyspozycje do działania. Rozróżnia się kompetencje osobiste, społeczne, metodyczne i merytoryczne (fachowe). Ponadto kompetencja do samokształcenia jest warunkiem uczenia się przez całe życie.*

Edukacja / Kształcenie (Bildung)*: konfrontacja człowieka z samym sobą i swoim otoczeniem, mająca na celu kompetentne i odpowiedzialne działanie. Edukacja rozumiana jako weryfikacja i rozszerzanie konstrukcji rzeczywistości jest czymś więcej niż tylko przekazywaniem i przyswajaniem wiedzy oraz kwalifikacji; edukacja jest także samoobjaśnianiem (autodemaskacją) i przez to może mieć działanie terapeutyczne. W sytuacji edukacyjnej uczestnicy uzgadniają wspólny temat oraz cel uczenia się i odkładają na bok np. indywidualne potrzeby doradcze.*

Rady łączące teorię z praktyką

Jedna z pierwszych prób stworzenia zasad dydaktycznych opartych na teorii konektywizmu autorstwa Francesa Bella miała charakter praktycznych wskazówek:

1. Śledź blogi tych, którzy wprowadzają innowacje za pomocą technologii edukacyjnych.
2. Eksperymentuj z serwisami internetowymi i narzędziami, które mogą wzbogacić nauczanie i uczenie się w twojej praktyce.
3. Używaj, publikuj i udostępniaj zasoby za pośrednictwem blogów, stron Wikipedii, witryn do udostępniania zdjęć i wideo.
4. Zachęcaj uczniów do korzystania z zasobów naukowych w sieci – bycia krytycznym, dokonującym selekcji oraz potrafiącym aktywnie korzystać z różnych źródeł informacji.
5. Wspieraj aktywność uczących się umożliwiającą efektywne wykorzystanie mediów do prezentowania procesów i – w razie potrzeby – wyników.
6. W działaniach wspierających uczących się wyraźnie określ koncepcję łączenia się; zrób to tak, aby uczniowie mogli wykorzystać ją w swojej niezależnej nauce.

F. Bell, Connectivism: A network theory for teaching and learning in a connected world, przytoczone za D. Siemieniecka, B. Siemieniecki, Teorie kształcenia w świecie cyfrowym, Impuls, Kraków 2020, s.220.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

Rozdział 7. E-learning i technologie w kształceniu dorosłych

Współczesna andragogika, definiowana jako sztuka i nauka pomagania dorosłym w uczeniu się, stoi dziś przed wyzwaniem redefinicji swojego stosunku do technologii. Choć w dobie cyfryzacji technologia kojarzy się głównie z Internetem i sztuczną inteligencją, jej miejsce w kształceniu dorosłych ma głębokie tradycje, sięgające mechanicznych prób zautomatyzowania procesu dydaktycznego. Zrozumienie tego „tradycyjnego miejsca" wymaga spojrzenia na technologię nie jako na zestaw gadżetów, ale jako na strukturalny element „społeczeństwa uczącego się" (ang. *learning society*), które wyłoniło się w wyniku zmian technologicznych, ekonomicznych i kulturowych.

Refleksja andragoga nad tradycyjnym miejscem technologii w edukacji dorosłych

Definicja i ramy teoretyczne

W ujęciu akademickim technologia w edukacji nie odnosi się wyłącznie do urządzeń cyfrowych, lecz do **techne** (gr. rzemiosło, kunszt) – systematycznego stosowania wiedzy w celu rozwiązywania problemów praktycznych. Historycznie, każda zmiana technologiczna redefiniowała relację mistrz-uczeń oraz sposób dystrybucji wiedzy. Rozważania o miejscu technologii w kształceniu dorosłych warto rozpocząć od przytoczenia myśli Alsberga, którą przywołuje A. Gehlen :

> *„Od początku istnienia człowieka towarzyszy mu technika, niesie więc ona za sobą pierwotnie tyle inteligencji, ile ma on sam. Tę wewnętrzną zależność ukazują nam jeszcze bliżej Alsberg, Ortega y Gasset i inni, wyprowadzając niezbędność techniki z niedostatków narządów człowieka. (…) Byłby to przykład zasady zastępowania narządów, obok której występuje zasada odciążania narządów i zasada przekraczania ich wydolności. Kamień w dłoni odciąża i zarazem podnosi efekt bijącej pięści; wóz, dosiadane zwierzę odciążają nas w ruchu pieszym i znacznie przekraczają naszą wydolność"*[211].

Jest oczywistym, iż technologia powstaje w celu ułatwienia życia, czy mówiąc szerzej funkcjonowania. Stanowi broń i narzędzia. Pojawianie się kolejnych rozwiązań technologicznych czyniło nasze życie łatwiejszym, pozwalało na wydajniejszą pracę, a wraz z pojawieniem się mediów usprawniało komunikowanie i przepływ informacji utrwalając i ułatwiając ich przekazywanie np. czyniąc je szybszym, bardziej powszechnym czy szerszym (zwiększając ilość i jakość informacji). Oczywistość tego stwierdzenia często jednak przesłania inną, równie ważną cechę technologii, najwyraźniej widoczną właśnie w mediach, w tym w szczególności Internecie. Technologia bowiem określa formy dyskursu, a więc wzmacnia albo wyklucza niektóre treści, zachowania, sposoby rozumienia świata i siebie samego. Fakt ten zmienia zarówno życie jednostek, jak i całych społeczności ludzkich, daje lub zabiera szansę ludziom o określonej osobowości, a także przeobraża tych, którzy ze zdobyczy technologicznych korzystają. Halina Rotkiewicz w komentarzu do prac Herberta Marcusego zauważa, że *„istotą rzeczywistości porządkowanej, współtworzonej przez technologię jest odwoływanie się do racjonalności nauki, racjonalności reguł technicznych, które poddane bliższemu oglądowi okazują się irracjonalne, a ponieważ pojęcie racjonalności odnosi się do całokształtu życia społecznego, także pojęcie irracjonalności pojawia się w kontekście tej całości"*[212]. Ta trudna konstatacja wskazuje, iż media mogą czynić nasz osąd nieracjonalnym.

[211] A. Gehlen, W kręgu antropologii i psychologii społecznej, Warszawa 2001, s. 146.
[212] H. Rotkiewicz, O zniewoleniu technologicznym człowieka i nadziei wiązanej z wychowaniem, w „Seminare" 1995 nr 11, s.148.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

Kolejnym istotnym aspektem jest fakt, że większość znanych narzędzi używanych fizycznie, od kija i kamienia począwszy, pozostawiała na naszych organizmach fizyczne ślady ich używania, począwszy od odcisków na rękach, na dystrofii mało używanych mięśni skończywszy. Narzędzie jakim są media jest używane przez nasze umysły i również mogą pozostawiać ślady, czy i jakie to ślady jest sprawą wciąż za mało zbadaną, ale na pewno zasługującą na osobną rozprawę. W powszechnym mniemaniu technologia w edukacji to domena ostatnich dwóch dekad – era komputerów, Internetu i sztucznej inteligencji. Jednak z perspektywy andragogicznej, technologia towarzyszy procesom uczenia się dorosłych od momentu, gdy pierwszy rzemieślnik użył rylca, by przekazać wiedzę o znakach swojemu czeladnikowi. Tradycyjne miejsce technologii w kształceniu dorosłych nie jest zatem nowym "nabytkiem", lecz ewolucją narzędzi pośredniczących w transferze doświadczenia. Zanim jednak zrozumiemy rolę technologii, musimy przypomnieć, kim jest dorosły uczeń w ujęciu Malcolma Knowlesa. Dorosły jest autonomiczny, posiada bagaż doświadczeń, wykazuje gotowość do nauki ról społecznych i oczekuje natychmiastowego zastosowania wiedzy. W tej perspektywie **tradycyjne miejsce technologii zawsze znajdowało się w punkcie styku między potrzebą a użytecznością**.

Warto w tym miejscu wspomnieć postać Leona Leję (1924–1997), twórcę poznańskiej szkoły technologii kształcenia. Z perspektywy dydaktyki dorosłych jego dorobek jest fundamentem dla rozważań o miejscu technologii w edukacji. W swoich pracach definiował technologię kształcenia nie tylko jako użycie maszyn, ale jako systemowe projektowanie, realizowanie i ocenianie procesu uczenia się i nauczania w oparciu o badania nad procesami ludzkiego uczenia się. Zainicjował również badania nad **kształceniem programowanym**, które później znacząco wsparły rozwój e-learningu. Prowadził prace nad wykorzystaniem mediów audiowizualnych w tym również w nauczaniu dorosłych. Podkreślał, że technologia ma służyć optymalizacji procesu uczenia się i pozwalać dorosłym na większą autonomię, co znacząco wyprzedziło propozycje z modelu TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) , a znacząco koreluje z leżącym u jego podstaw modelem myślenia o technologii w edukacji.

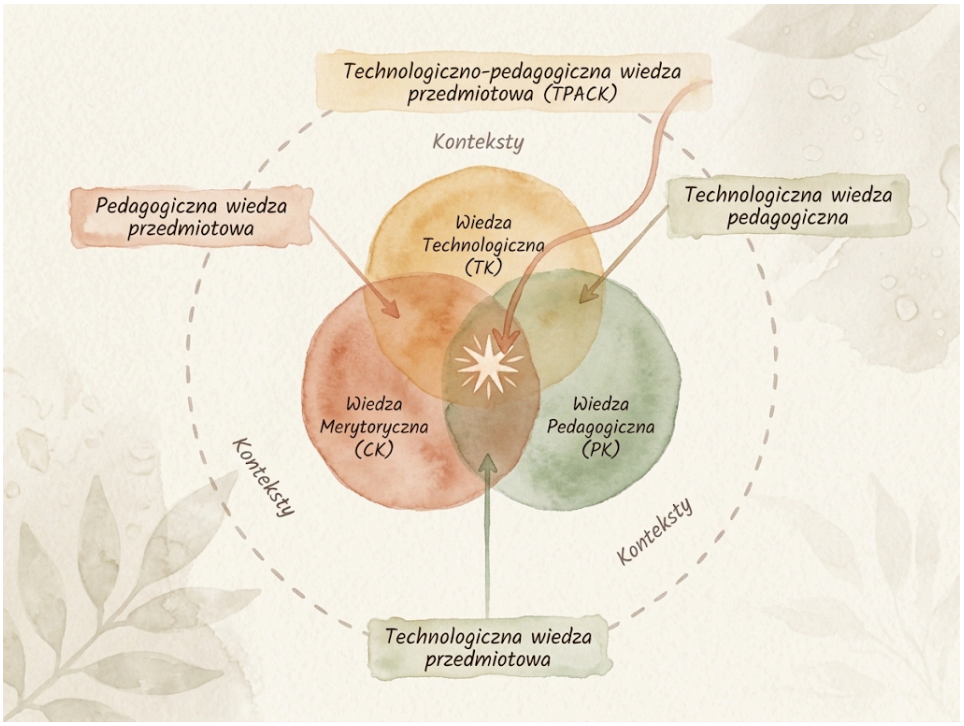
Model TPACK Mishry i Koehlera

Zanim zdominowały nas ekrany, technologia w kształceniu dorosłych opierała się na innych nośnikach, które dziś niesłusznie spychamy do lamusa. Radioedukacja, kursy korespondencyjne, a później telewizja edukacyjna, stanowiły fundament lifelong learning. Tradycyjne miejsce technologii polegało tu na niwelowaniu barier dystansu i czasu. Dorosły, obciążony rolami rodzinnymi i zawodowymi, dzięki technologii (np. magnetofonowi z kursem językowym) zyskiwał elastyczność. To właśnie ta "tradycyjna" technologia nauczyła nas, że uczenie się nie musi odbywać się w murach instytucji. Aby zrozumieć, gdzie technologia powinna się znajdować, warto odwołać się do modelu TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) P. Mishry, P., i M.J. Koehlera. Koncepcja ta pierwotnie nazywana modelem TPCK (pierwotna nazwa modelu TPACK) zadebiutowała w pełnej formie w 2006 roku na łamach czasopisma Teachers College Record. Autorzy oparli swój model na wcześniejszych pracach Lee Shulmana z 1986 roku, który opisał koncepcję PCK (Pedagogical Content Knowledge), dodając do niej niezbędny w dzisiejszych czasach trzeci filar – technologię. W dydaktyce dorosłych kluczowe jest, aby technologia nie dominowała nad treścią ani nad specyficzną dla dorosłych metodą nauczania.

Model ten powstał z myślą o kształceniu nauczycieli, jednak autorzy podkreślali jego uniwersalność. W andragogice model ten pozwala ukazać, że sama biegłość techniczna trenera nie wystarczy – musi ona współgrać z metodami aktywizującymi dorosłych i głęboką wiedzą merytoryczną, aby proces nauczania był efektywny. Warto zauważyć, że w literaturze

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

andragogicznej termin Pedagogical Knowledge (PK) jest często zastępowany przez Andragogical Knowledge, aby podkreślić specyfikę pracy z osobami dorosłymi.



Rysunek 20 Model TPACK (pierwotnie nazywany TPCK)
Źródło: opracowane na podstawie literatury[213]

W czasach obecnych tradycyjne miejsce technologii w kształceniu dorosłych ewoluowało od mechanicznych maszyn uczących do wszechobecnych systemów cyfrowych, które definiują współczesne „społeczeństwo uczące się". Z perspektywy andragogicznej technologia zawsze miała służyć autonomii ucznia, jednak jej pełny potencjał może zostać zrealizowany tylko wtedy, gdy przełamiemy negatywne stereotypy dotyczące starzenia się i nauki. Zasady modelu TPACK są jednak wciąż warte rozważenia. Edukacja dorosłych wspomagana technologią to nie tylko kwestia ekonomii, ale przede wszystkim prawo do pełnego uczestnictwa w życiu społecznym i obywatelskim przez całe życie.

Technologia i jej miejsce w nowoczesnym kształceniu dorosłych

Komputery i Internet jako media współczesne

Rozległy i wielostronny wpływ technologii na życie społeczne człowieka jest związany głównie z tym, iż większość zmian technologicznych pociąga za sobą zmianę treści, zasięgu czy form komunikacji społecznej. Człowiek natomiast jest przede wszystkim istotą komunikującą się i z tych względów wpływ ten zmienia formy jego funkcjonowania. Oddziaływanie mediów jest obserwowalne od początku historii ludzkiej cywilizacji. Dla nas jednak kluczowym zagadnieniem jest kwestia cyfrowych mediów współczesnych.

Wciąż rozwijające się nowe media, w tym Internet oraz komputery, stworzyły i wciąż tworzą nową jakość w komunikacji społecznej. Ich obecność możemy dostrzec w wielu dziedzinach życia, również w edukacji. Obok programów edukacyjnych odnajdujemy też bogactwo

[213] Mishra, P., Koehler, M. J. Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. Teachers College Record, 108(6), rok 2006, s. 1017–1054.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

zastosowań w zarządzaniu placówkami oświatowymi[214]. Podstawowym wyróżnikiem nowych mediów jest ogromny wzrost możliwości komunikacji zwrotnej i to niezależnie od odległości. Media te umożliwiają również komunikowanie się typu „*one to one*" (każdy z każdym) w odróżnieniu od tradycyjnych mediów, w tym również telewizji, gdzie mamy model „*one to many*" (jeden z wieloma)[215]. Pozwalają na swobodny odbiór komunikatu, przy czym wybór jego rodzaju oraz czasu odbioru jest prawie nieograniczony. Ich cechą szczególną jest również łączenie w nich form przekazu charakterystycznych dla wcześniejszych mediów. W środkach tych możliwe stało się łączenie w jednym komunikacie słowa pisanego, obrazu i dźwięku.

Komputery pozwalają na tworzenie przekazu - komunikatu przy pomocy zróżnicowanych środków wyrazu np.: tekstu, obrazu statycznego i ruchomego czy dźwięku. Dlatego nazywamy te przekazy multimediami. Jak podkreśla Stanisław Juszczyk „*każdy z uczących się wypracowuje własny styl uczenia się, zależny od dotychczasowych doświadczeń edukacyjnych, zdobywanych na kolejnych poziomach kształcenia, kontekstu społecznego i kulturowego rodziny, w której funkcjonował, wzorców przyjętych od koleżanek i kolegów z grupy rówieśniczej, oraz od zastosowanego w kształceniu instytucjonalnym i pozaszkolnym instrumentarium medialnego*"[216].

Istotną zmianę w zakresie rozszerzenia możliwości wykorzystania komputera w edukacji dorosłych przyniósł Internet, który w Polsce dynamicznie rozwija się od 2000 roku. Internet jest medium intensywnie rozwijającym się, w swoim rozwoju „*pochłania*" inne media przejmując ich sposób funkcjonowania i środki wyrazu oraz adaptując je do swoich możliwości i ograniczeń. Cechą szczególną technologii komunikacyjnych i informacyjnych jest konwergencja mediów tradycyjnych a nie wyłącznie tworzenie ich nowych cyfrowych postaci. Stąd możemy mówić o multimedialności i polisensoryczności oraz zróżnicowaniu środków wyrazu komunikatu cyfrowego. Cechą szczególną jest też wirtualizacja przestrzeni tworzonej przez najnowsze technologie informacyjne oraz subiektywne poczucie sprawstwa użytkowników komputerów i Internetu. Jak zauważa były dyrektor generalny UNESCO Federico Mayor: „*historia ludzkości uczy, że stare i nowe sposoby komunikowania nakładają się, uzupełniają, wchodzą w związki, nie unicestwiając się a nawet wzbogacając wzajemnie. Przekaz ustny wiedzy nie zniknął wraz z Gutenbergiem ani gazety wraz z nadejściem telewizji*[217]. Podejmowane są różne próby interaktywizacji programu telewizyjnego lub radiowego jak również nadawania za pośrednictwem Internetu. Tworzy się też tak zwana telewizja interaktywna (w skrócie nazywana iTV).

Oczywiście pozostaje nadal otwarte pytanie czy telewizja interaktywna to nadal to samo medium, czy też już kolejne zjawisko w świecie mediów. Problem bynajmniej nie jest nowy. Wynalazcy kina, bracia Lumiere „*widzieli sens istnienia kinematografii w technicznym udoskonalaniu i wzbogacaniu fotografii. Kinematograf, to po prostu żywa fotografia*"[218]. Czy zatem iTV będzie nadal wzbogaconą i udoskonaloną telewizją, czy też nowym środkiem masowego

[214] Czarkowski J. J., Technologia informacyjna w zarządzaniu i administrowaniu placówką oświatową, w: M. Tanaś Technologia informacyjna w procesie dydaktycznym, Warszawa 2005, s.69-80; por. też M. Tanaś, Edukacyjne zastosowania komputerów, Warszawa 1997 s.166.
[215] D. Monet, *Multimedia*, Katowice 1999 s.37-38.
[216] S. Juszczyk, Style uczenia się dorosłych z wykorzystaniem komputera i Internetu "Chowanna" 2003, t. 2, s.119.
[217] F. Mayor, *Przyszłość świata*. Warszawa 2001, s. 342.
[218] Jerzy Toeplitz, *Historia sztuki filmowej*, t. I 1895-1918, Warszawa 1955, s.16-17.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

przekazu, charakteryzującym się własnymi specyficznymi cechami (w tym interaktywnością). Przyszłość rozstrzygnie tę kwestię.

W edukacji Internet i możliwości jakie stwarzają technologie cyfrowe (komputery) to nie tylko pomoce naukowe, czy cyfrowe modele ale również swoista wirtualna przestrzeń. w której odbywają się zajęcia (cyfrowe klasy). Już w 2004 roku Janusz Morbicer pisał „*biorąc pod uwagę fakt, że komputery będą coraz szerzej wykorzystywane jako narzędzia wspierające dydaktykę różnych przedmiotów, także humanistycznych, trzeba zauważyć, że nauczyciel przyszłości (która coraz bardziej staje się już teraźniejszością) musi posiadać rozległą wiedzę merytoryczną i metodyczną w swojej specjalności, a wiedza i umiejętności merytoryczno-metodyczne w zakresie wykorzystywania technologii informacyjnej będą niejako metadziedziną ponad przedmiotami*”[219].

Różnorodność możliwości wykorzystania komputera w edukacji jest możliwa dzięki różnym rodzajom **programów i narzędzi komputerowych. Przy czym wybrane zakresy prezentuje tabela 30**

Tabela 30 Zakresy wsparcia jakie daje technologia cyfrowa edukacji (przykłady)

RODZAJ	PRZYKŁADY	ZASTOSOWANIA
Platformy e-learningowe:	Microsoft Teams, Coursera, edX	Dostarczają kursy, moduły i narzędzia ale również przestrzeń do współpracy
Narzędzia do tworzenia materiałów:	Ted-Ed, Piktochart, Creately, Rysunki Google	Umożliwiają tworzenie interaktywnych lekcji, infografik, map myśli.
Aplikacje do nauki:	Duolingo (języki), Quizlet (fiszki, słownictwo).	Pozwalają na uczenie się powtarzanie, utrwalanie
Oprogramowanie specjalistyczne:	mTalent, GoSense	Wspiera osoby z trudnościami w nauce np. dysleksją, ADHD itp.
Multimedialne pracownie:	MAC Edukacja, YouTube, Wikipedia	Są źródłem wiedzy i materiałów dydaktycznych, mogą służyć samokształceniu
Narzędzia biurowe i systemowe:	MS Office (Word, Excel, PowerPoint, OneNote),	stanowią podstawę w edukacji, wspierając tworzenie materiałów czy prezentowanie treści

Źródło: opracowanie własne

Internet ma rozmaite zastosowania dla edukacji dorosłych, w szczególności jest on wykorzystywany w e-learningu, co omówiono dalej.

E-learning w kształceniu dorosłych

Ustalenia definicyjne

Wikipedia, którą w kwestiach nauczania zdalnego można chyba uznać za autorytet wysokiej klasy, następująco definiuje e-learning:

> ***E-learning*** *lub* ***e-nauka*** *– nauczanie lub szkolenia przy użyciu technologii informatycznej[1]. Oznacza wspomaganie procesu dydaktycznego za pomocą komputerów osobistych, smartfonów, tabletów (m-learning) i Internetu. Pozwala na ukończenie kursu, szkolenia, a nawet studiów bez konieczności fizycznej obecności w sali wykładowej. Uzupełnia również tradycyjny proces nauczania, budując blended learning.*
> *Termin e-learning, tak jak i techniki uczenia się oraz technologie kształcenia, odnosi się do stosowania w nauczaniu technologii elektronicznej w o wiele szerszym zakresie niż w ramach tradycyjnych szkoleń komputerowych, czy też nauczania wspomaganego komputerowo z połowy*

[219] Janusz Morbitzer Z metodyki wykorzystywania komputerów w edukacji „Dydaktyka Informatyki” 1, rok 2004, s.138.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

> *lat 80. Jest również o wiele szerszy od pojęć nauczania i edukacji online, które oznaczają nauczanie tylko przez sieć internetową. W przypadku zastosowania technologii mobilnych, częściej używane jest pojęcie m-learningu.(…)*
> *Szczególnie w szkolnictwie wyższym wzrasta tendencja do tworzenia środowisk VLE, które w połączeniu z systemami kontroli informacji (Managed Informaton System, MIS), tworzą system kontroli środowiska e-learningowego (Managed Learning Environment). W środowiskach tych wszelkie informacje związane z kursem przekazywane są poprzez interfejs użytkownika zgodny ze standardami obowiązującymi na uczelni.*
> *Coraz więcej tradycyjnych szkół wyższych, jak również młodszych szkół wyższych online, oferuje przez internet wybrane programy dyplomowe na wielu poziomach i w wielu dziedzinach. Zazwyczaj studenci zobowiązani są do uczęszczania na zajęcia, jednak wiele kursów jest udostępnianych wyłącznie online. Ponadto, coraz częściej uczelnie oferują studentom wsparcie online np. w formie informacji i rejestracji w sieci, e-doradztwa, sprzedaży podręczników przez Internet, stron samorządów czy gazet studenckich online.*
> *Rozwija się oferta masowych otwartych kursów online (ang. massive open online courses – MOOC), które pozwalają zdalnie i bezpłatnie brać udział w wybranym akademickim kursie, czasem zakończonym egzaminem. Nie jest przy tym wymagany status studenta uczelni wyższej. W Polsce pierwsza platforma MOOC, Copernicus College, powstała w 2014 w Krakowie.*
> *E-learning może również odnosić się do edukacyjnych stron internetowych, udostępniających np. scenariusze lekcji, arkusze ćwiczeniowe, czy interaktywne ćwiczenia dla dzieci. Pojęcie to jest również używane w biznesie w odniesieniu do opłacalnych szkoleń online.*[220]

Oczywiście istnieją również inne definicje e-learningu np. „*terminem e-learning przyjęto określać nowoczesną formę edukacji obejmującą szeroki zakres różnych technik i metod uczenia się. Łączy ona samodzielne zdobywanie wiedzy za pomocą dostępnych elektronicznych środków technicznych z metodami tradycyjnymi, w których uczeń pozyskuje wiadomości od nauczyciela.*”[221], „*E-learning rozumiany jest jako nauczanie na odległość za pośrednictwem mediów elektronicznych. Jest to interaktywna metoda kształcenia, w której zastosowanie znajdują najnowsze osiągnięcia technologii informatycznej, a przekaz treści nauczania oraz innych informacji odbywa się głównie przez Internet i sieci komputerowe LAN, często z wykorzystaniem materiałów audio-wideo oraz płyt CD*”[222].

E-learning jest to sposób przekazywania wiedzy (często, ale nie zawsze na odległość) oparty na technologii teleinformatycznej, w szczególności internetowej. Szkolenia e-learningowe prowadzone są on-line, zarówno w wewnętrznej sieci placówki szkolącej (intranet), jak również poprzez sieć zewnętrzną (internet). Obejmują one przekazywanie wiedzy, kontrolę procesu oraz informację zwrotną o stopniu przyswojonej wiedzy.[223]

Przyjąć należy, że to forma organizacji procesu kształcenia (nie metoda) wykorzystująca technologie informacyjno-komunikacyjne do przekazu treści, komunikacji dydaktycznej oraz wspierania uczenia się na odległość. W perspektywie pedagogicznej istotą e-learningu jest proces uczenia się i nauczania realizowany z wykorzystaniem mediów elektronicznych, w szczególności Internetu, który umożliwia dostęp do treści edukacyjnych niezależnie od czasu i miejsca, a w perspektywie **technologiczno-dydaktycznej** e-learning oznacza zaprojektowany

[220] Wikipedia https://pl.wikipedia.org/wiki/E-learning#cite_ref-2 (dost. 24 grudnia 2025)
[221] A. Clarce, E-learning. Nauka na odległość, WKiŁ, Warszawa 2004, s. 9
[222] A. Siemińska-Łasko, Interakcje w e-learningu, w: Nowe Technologie w kształceniu na odległość, Materiały konferencyjne II Krajowa Konferencja Naukowa, Koszalin-Osieki 2006, s. 147
[223] J. J. Czarkowski, Elearning dla dorosłych, Difin Warszawa 2012, s. 53.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

dydaktycznie system kształcenia, w którym technologia cyfrowa pełni funkcję środowiska uczenia się, integrując treści, aktywności, komunikację oraz ocenianie efektów kształcenia.

Należy jeszcze dodać, że w dydaktyce dorosłych e-learning rozumiany jest jako narzędzie wspierające samokształcenie i uczenie się autonomiczne dorosłych, dostosowane do ich doświadczeń, potrzeb zawodowych i życiowych oraz motywacji wewnętrznej.

Model kształcenia w e-learningu

E-learning rozumiany jako kształcenie organizowane za pomocą Internetu lub w znacznym stopniu je wykorzystujące, ma swój aspekt organizacyjny i dydaktyczny. W kwestiach dydaktycznych nie sposób pominąć koncepcji kształcenia, która dla e-learningu podobnie jak dla każdej innej formy kształcenia jest niezbędna. Możemy tu wybierać między różnymi doktrynami; emancypacyjną, adaptacyjną czy też krytyczno-kreatywną doktryną nauczania. Istotnym zastosowaniem jest propozycja kształcenia komplementarnego.

Wizja wykorzystania tej formy organizacji procesu kształcenia wyraża się między innymi, w wyborze programu nauczania lub zestawu programów nauczania, form komunikacji i wspierania uczestników e-learningu. W e-learningu analogicznie jak i innych formach kształcenia, w tym w placówkach oświatowych, najistotniejszym zagadnieniem jest chyba wewnętrzna spójność celów i treści nauczania. E-learning z racji stosunkowo wysokich kosztów przygotowawczych i innych uwarunkowań związanych z produkcją oraz przekazem, wymaga starannej selekcji i przygotowania prezentowanego materiału. Bardzo istotnym elementem jest tu aktywna i najlepiej twórcza postawa ucznia. Jednak, jak twierdzi J. Bruner *„by człowiek mógł wyszukiwać i znajdować prawidłowości i związki w otoczeniu, musi być on uzbrojony w oczekiwanie, że jest coś do wykrycia, a skoro oczekiwanie pobudzi go do działania, musi opracować sposoby szukania i znajdowania. Jednym z głównych wrogów takiego oczekiwania jest założenie, że w otoczeniu nie da się znaleźć niczego w rodzaju prawidłowości czy związków”* [224]. Zatem zadaniem przekazu nauczającego jest nie tylko przekazanie informacji (czy wiadomości), musi być nim również ukazanie związków, które można i trzeba poznać oraz zrozumieć, jak również budowanie struktury wiedzy i umiejętności sprawnego z niej korzystania, a także wykorzystania w praktyce. Należy podkreślić, że bez logicznego i wewnętrznie spójnego, nie jedynie pod kątem celów, ale także treści, zbudowanie dobrego programu nauczania nie jest możliwe. Największym wrogiem jest tu nieuzasadnione przeładowanie programu nauczania.

Dlatego bardzo istotne jest precyzyjne określenie celów oraz selekcja treści pod kątem ich osiągnięcia. W kształceniu zdalnym, w tym w e-learningu mamy do czynienia z bardziej wymagającą sytuacją poznawczą. Między innymi brak stałej możliwości kontaktu, w tym zadania pytania lub wyjaśnienia wątpliwości, sprawia, że przy przekazie, który jest mało spójnym, łatwo doprowadzić do poczucia chaosu poznawczego. W rezultacie osoba ucząca się nie podejmie nawet próby zrozumienia problemu. W takiej sytuacji istotnym zadaniem dydaktycznym w e-learningu jest problem modelu podejścia do ucznia-słuchacza.

Istotną trudnością dla kształcenia organizowanego przez Internet jest kwestia indywidualizacji takiego podejścia. Stefan Mieszalski opisuje cztery modele podejścia do kwestii indywidualizacji w procesie kształcenia w relacji do jego wyników[225]. Prezentuje to rysunek.

[224] Bruner J. S., *Poza dostarczone informacje*, PWN, Warszawa. 1978 s. 665–666

[225] Mieszalski S., *Dylematy związane z indywidualizacją pracy szkoły* , w: Denek K., Zimny T. M. (red.), *Edukacja jutra* - V Tatrzańskie Seminarium Naukowe, Częstochowa 2001

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA



Rysunek 21 Modele podejścia do indywidualizacji w procesie kształcenia
Źródło: opracowanie własne na podstawie Mieszalski S., Dylematy związane z indywidualizacją pracy szkoły, w: Denek K., Zimny T. M. (red.), Edukacja jutra - V Tatrzańskie Seminarium Naukowe, Częstochowa 2001

Wskazane cztery modele możemy scharakteryzować następująco:

- **Model A** w dydaktyce tradycyjnej nie jest możliwy do zorganizowania w praktyce. Autor umieszcza go na rysunku, ponieważ wynika on z przyjętego schematu myślowego, nie ma natomiast odniesienia praktycznego na gruncie tradycyjnych metod nauczania. Jest tak, ponieważ całkowicie bezpodstawne wydaje się oczekiwanie, że przy jednakowych dla wszystkich uczniów warunkach uczenia się uczniowie osiągną jednakowe wyniki. Trzeba by założyć, że w takiej sytuacji cechy indywidualne uczniów, albo by nie wpływały na wyniki albo nie miały znaczenia. Trzeba jednak zauważyć, że e-learning ze swoją możliwością synchronicznego i asynchronicznego nauczania, pozwalająca uczniowi regulować tempo uczenia się, liczbę powtórzeń ćwiczenia, a nawet możliwość różnorodnych dróg przyswajania i utrwalania zdobywanej wiedzy pozwala na wyobrażenie sobie sytuacji, w której w tych samych warunkach szkolenia e-learningowego uczniowie o różnych możliwościach uzyskują podobne (pozytywne) wyniki nauczania.
- **Model B** dotyczy kształcenia, w którym podczas organizacji warunków i procesu uczenia się ignoruje się cechy indywidualne poszczególnych uczniów. W konsekwencji znajduje to odzwierciedlenie w zróżnicowaniu osiąganych przez nich wyników. W tradycji kształcenia zdalnego (podobnie jak w tradycyjnej szkole) jest on szeroko obecny np. charakterystyczny dla wielu kursów internetowych i szeroko obecny w e-learningu. Wiele, jeżeli nie większość, obecnie dostępnych kursów tego typu jest oparta o jednakowy schemat dla wszystkich, nie dający możliwości różnicowania, a niekiedy nawet powtarzania raz przerobionych treści.
- **Model C** stanowi dla edukacji tradycyjnej nieosiągalne wyzwanie. Zakłada się w nim, że przy optymalnym dostosowaniu warunków uczenia się do cech poszczególnych jednostek wyniki uczenia się zostaną ujednolicone. Jednocześnie będą one oczywiście

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

bardzo dobre. Jest to strategia, w której dochodzi do uniezależnienia wyników od tego, co uczeń wnosi ze sobą do szkoły, jest to jednak wynikiem właściwej, zindywidualizowanej strategii kształcenia dobranej do jego potrzeb, możliwości preferencji wynikających ze stylu uczenia się. Proces produkcji szkoleń on-line jest pracochłonny i tym samym dość kosztowny, co w obecnej sytuacji czyni trudnym do wyobrażenia (ale nie niemożliwym) sytuację, w której tworzy się indywidualne specjalnie dobrane do preferencji i możliwości edukacyjnych pracownika lub studenta kursy on-line. Wydaje się, że możliwości techniczne, jakie stwarza e-learning bardzo zbliżają do siebie modele A i C

- **Model D** jest charakterystyczny dla niektórych szkół alternatywnych czy eksperymentalnych np. Summerhill A. S. Neilla, jest również bliski poglądom E. Claparéde'a. W modelu tym kluczowy wydaje się proces rozwoju i edukacji i właśnie ze względu na niego organizuje się kształcenie. Przy takim postrzeganiu procesu uczenia się-nauczania odsunięte nieco na dalszy plan stają się wyniki (co nie oznacza, że są nieistotne), które mają prawo być zróżnicowane. Model ten jest szeroko obecny w realizacji edukacyjnej funkcji Internetu jako medium. Jest wiele portali publicystycznych i popularnonaukowych, gdzie celem jest popularyzacja wiedzy i pobudzanie do refleksji, a nie jedynie realizacja i osiąganie określonych edukacyjnych standardów.

Przekazywanie wiedzy oparte na technologiach informacyjno-komunikacyjnych, w szczególności internetowych (często, ale nie zawsze na odległość) tworzy nowe horyzonty dla realizacji różnych modeli kształcenia. Pozwala na nowe formy ich realizacji i buduje nową rzeczywistość dla oświaty dorosłych.

Autorskie zestawienie zalet i wad e-learningu

Podobnie jak wiele innych działań, ściśle związanych z nowoczesnymi technologiami informacyjno komunikacyjnymi tak i edukacja na odległość realizowana za ich pośrednictwem ma zwolenników i zdeklarowanych przeciwników. Rozmaite badania w tym zakresie wskazują że większość nie wie co o tym myśleć lub chciałaby i jednocześnie się boi.

Entuzjaści zauważają, że e-learning stanowi istotne wsparcie procesu kształcenia osób dorosłych, przede wszystkim dzięki swojej elastyczności organizacyjnej. Umożliwia on łączenie nauki z aktywnością zawodową i życiem rodzinnym, co jest kluczowe w andragogice. Forma ta sprzyja także samokształceniu i uczeniu się autonomicznemu, zgodnie z założeniami teorii uczenia się dorosłych[226]. Dostęp do zróżnicowanych zasobów cyfrowych pozwala na indywidualizację tempa i treści nauki oraz rozwijanie kompetencji cyfrowych, które są niezbędne w społeczeństwie wiedzy.

Przeciwnicy, nawet jeżeli zauważają zalety, wskazują jednocześnie, że e-learning ujawnia istotne ograniczenia dydaktyczne. Brak bezpośredniego kontaktu z nauczycielem i grupą może prowadzić do obniżenia motywacji oraz poczucia izolacji edukacyjnej. Wysokie wymagania w zakresie samodyscypliny i kompetencji cyfrowych sprawiają, że nie wszyscy dorośli są w stanie

[226] Por. Józef Półturzycki, Dydaktyka dorosłych, WSIP Warszawa 1991; Malcolm S. Knowles, Elwood F. Holton III, Richard A. Swanson, Edukacja dorosłych. Podręcznik akademicki, PWN, Warszawa 2009; J.J.Czarkowski, E-learning dla dorosłych, Difin, Warszawa 2012; A. Frąckowiak, M. Gromadzka, J. Półturzycki, Samokształcenie w edukacji całożyciowej, wyd. Sieć Badawcza Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 2019.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

efektywnie korzystać z tej formy kształcenia. Istnieje także ryzyko redukcji edukacji do wymiaru technicznego, z pominięciem relacji pedagogicznej i refleksyjnego charakteru uczenia się[227].

Dlatego racjonalnym działaniem wydaje się zestawienie wad i zalet lub tak zwanych za i przeciw w tym obszarze. Poniżej wskazano pięć głównych zalet i wad e-learningu w wyborze autorskim.

Tabela 314 Argumenty za i przeciw e-learningowi

Argumenty „za" e-learningiem	Argumenty „przeciw" e-learningowi
Elastyczność i dostępność – e-learning pozwala łączyć naukę z pracą zawodową i obowiązkami rodzinnymi	**Ryzyko obniżonej motywacji** – brak bezpośredniego kontaktu może prowadzić do rezygnacji z nauki.
Wspieranie samokształcenia – stały dostęp do materiałów sprzyja uczeniu się autonomicznemu i refleksyjnemu.	**Nierówności cyfrowe** – zróżnicowany poziom kompetencji technologicznych dorosłych uczestników.
Indywidualizacja procesu uczenia się – możliwość dostosowania treści i tempa do potrzeb uczących się.	**Ograniczona interakcja społeczna** – jeśli kurs nie jest odpowiednio zaprojektowany dydaktycznie.
Efektywność kosztowa – ograniczenie kosztów dojazdu i organizacji zajęć stacjonarnych.	**Wysokie wymagania wobec samodyscypliny** – nie każdy dorosły jest przygotowany do samosterownego uczenia się.
Rozwijanie kompetencji cyfrowych – istotnych na współczesnym rynku pracy.	**Ryzyko technokratyzacji edukacji** – koncentracja na technologii kosztem relacji pedagogicznej.

Źródło: opracowanie własne na podstawie literatury

E-learning stanowi ważny element współczesnej dydaktyki dorosłych, odpowiadając na potrzeby uczenia się przez całe życie oraz dynamiczne zmiany rynku pracy. Jego największym atutem jest elastyczność, sprzyjająca samokształceniu, autonomii uczących się i indywidualizacji procesu edukacyjnego. Jednocześnie skuteczność e-learningu zależy od jakości projektowania dydaktycznego, poziomu motywacji uczestników oraz wsparcia pedagogicznego. Brak interakcji bezpośredniej i nierówności kompetencji cyfrowych mogą ograniczać jego efektywność. W konsekwencji kształcenie na odległość winno być postrzegane nie w kategoriach substytucyjnych, lecz jako integralny i komplementarny komponent edukacji dorosłych, w ramach którego kluczowe znaczenie zyskuje paradygmat kształcenia komplementarnego[228].

Blok rozszerzający i uzupełniający

Jakub Jerzy Czarkowski

E-LEARNING JAKO SPOSÓB EDUKACJI DOROSŁYCH

Fragment książki E-learning dla dorosłych, Difin, Warszawa 2012 r. str. 51-84

> *Czym jest e-learning*
> *(…)E-learning jest zjawiskiem związanym z upowszechnieniem nowych technologii teleinformacyjnych, co powoduje nie tylko zmiany w strukturze gospodarki czy społeczeństwa, ale również w funkcjach i formach edukacji. Przyrost liczby internautów osób korzystających z medium, jakim jest internet – jest nieporównywalny do rozwoju któregokolwiek z wcześniejszych mediów masowych. Zjawisko to dotyczy całego świata.(...) Dlatego też internet i związane z nim formy aktywności zawodowej czy społecznej mają kluczową, a nawet decydującą rolę dla strategii i sukcesu firm, całych organizacji, a nawet społeczeństw. Powszechnie dostępne całożyciowe kształcenie staje się priorytetem w rozwoju społecznym. Jak zauważa Federico Mayor „Kształcenie powszechne może zostać zrealizowane jedynie wówczas, gdy wykorzystamy*

[227] Por. Krzysztof Kruszewski, Słowiki i wróble, w: Maciej Tanaś (red.), Pedagogika @ środki informatyczne i media , Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005; Anita Proszowska, Elektroniczne otwarte usługi edukacyjne – szansa czy zagrożenie dla współczesnej edukacji, Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu Wrocław 2014; Wojciech Biel, Zagrożenia i uwarunkowania korzystania z nowych mediów w procesie edukacyjnym w dobie pandemii, Media i Społeczeństwo Nr 14/2021.

[228] J.J.Czarkowski, Kompendium komplementarnego kształcenia dorosłych, AWS, Warszawa 2024.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

oryginalny system «uczenia się bez granic». Możliwość uczenia się musi być dostępna dla każdego, w każdym czasie, wszędzie, w każdym wieku i w każdych okolicznościach"[229] (…).
Dlatego podejmując studia nad tym zjawiskiem, warto przeanalizować kilka jego definicji. Wśród wspólnych elementów oraz cech charakterystycznych możemy wskazać kilka istotnych, które określają e-learning jako:

- *sposób przekazywania wiedzy;*
- *sposób stosowany zwykle, ale nie zawsze w edukacji na odległość;*
- *sposób oparty na mediach elektronicznych – technologii teleinformacyjnej;*
- *sposób obejmujący: przekazywanie wiedzy, kontrolę procesu i ocenę skuteczności.(…)*

Oto definicja e-learningu: E-learning jest to sposób przekazywania wiedzy (często, ale nie zawsze na odległość) oparty na technologii teleinformatycznej, w szczególności internetowej. Szkolenia e-learningowe prowadzone są on-line, zarówno w wewnętrznej sieci placówki szkolącej (intranet), jak również poprzez sieć zewnętrzną (internet). Obejmują one przekazywanie wiedzy, kontrolę procesu oraz informację zwrotną o stopniu przyswojonej wiedzy. (…)
Z historii nauczania i uczenia się na odległość
Edukacja zawsze była ściśle związana z mediami. Wynika to zapewne z faktu, że media są narzędziem komunikacji, a edukacja jest jej efektem. Kiedy mówi się o rozwoju mediów, w tym również w jego pedagogicznym aspekcie, powstać może problem natury definicyjnej co medium jest, a co nim nie jest. Najszersze definicje określają media jako środki przekazu[230]. W tym znaczeniu można za media uznać np paleolityczne rysunki naskalne, takie jak koń z jaskini Montastruc czy raniony bizon z jaskini w Niaux. Trzeba jednak zauważyć, że aby można było mówić o przekazie i środkach przekazu, musi wystąpić nadawca, który nadaje komunikat.(…)
Edukacja na odległość (ang. distance learning) nie jest novum. Niektórzy badacze datują jej historię już na dwa tysiące lat, a początków upatrują w listach i pismach pouczających, moralizujących lub zwyczajnie – przekazujących potrzebną adresatowi lub adresatom wiedzę. Jak zauważa M. Tanaś „Kształcenie zdalne realizowane jest od wieków. W wielu opracowaniach popularnonaukowych przyjmuje się błędnie, że początków kształcenia zdalnego szukać należy w pierwszych materiałach dystrybuowanych za pomocą prasy. Otóż człowiek dzielił się wiedzą i przekonaniami dużo wcześniej nim pojawiła się prasa. Owo zdalne przekazywanie myśli, idei i doświadczeń odbywało się – historycznie rzecz ujmując – zawsze za pomocą dostępnych narzędzi cywilizacji. List był wcześniejszy niż prasa. Z pewnością też 13 listów Pawła z Tarsu i jeden napisany przez osobę z jego otoczenia, listy Jana Ewangelisty, Piotra Apostoła, Jakuba Apostoła i Judy Tadeusza wyprzedzały o wieki treści kształcenia publikowane w gazetach. Podyktowane zaś przez Boga Mojżeszowi podstawowe nakazy moralne, zwane Dekalogiem, Dziesięciorgiem Przykazań, czy też Dziesięcioma Oświadczeniami, a znane z Księgi Wyjścia (Drugiej Księgi Mojżeszowej) oraz Księgi Powtórzonego Prawa, były wcześniejsze niż listy św. Pawła"[231] .(…)
E-learning a rozwój kapitału ludzkiego w firmie i organizacji – analiza potrzeb
(…)Współczesne korporacje, firmy i organizacje działające w sposób charakterystyczny dla organizacji wiedzy przykładają wielką wagę do pomnażania kapitału ludzkiego. Obok zapewniania bogatego pakietu socjalno-medycznego starają się rozwijać kompetencje pracowników. Poza ściśle specjalistycznymi, merytorycznymi i fachowymi wiadomościami oraz umiejętnościami, rozwija się również kompetencje znacznie bardziej uniwersalne, np. ogólnozawodowe lub społeczne, czyli umiejętność współpracy, komunikacji interpersonalnej, zdolności intrapersonalne itp.
Ważne miejsce wśród licznych propozycji kursów i szkoleń zajmuje również e-learning. Jest to forma bardzo korzystna dla firm i organizacji, łatwa do pogodzenia z obowiązkami zawodowymi oraz rozmaitymi innymi formami kształcenia, np. coachingiem. Aby e-learning działał zgodnie z ideą rozwoju, musi zostać poprzedzony szeroką analizą potrzeb edukacyjnych. Andragogowi, który bada sytuację z pozycji humanisty nie wystarczy tylko rozpoznanie tradycyjnie rozumianej luki kompetencyjnej jako różnicy między stanem kompetencji oczekiwanych a posiadanych. Trzeba dokładnie rozpoznać lukę lub luki kompetencyjne z trzech punktów widzenia:

[229] F. Mayor, przemówienie wygłoszone z okazji otwarcia międzynarodowego forum Education for All, Amman, 16 czerwca 1996.
[230] A. Lepa, Pedagogika mass mediów, Łódź 2003, s. 21–24; też: M. McLuhan, Zrozumieć media, Warszawa 2004 s. 461–462.
[231] M. Tanaś, Kształcenie komplementarne na poziomie akademickim – kontekst dydaktyczny i informatyczny, maszynopis niepublikowanego wystąpienia konferencyjnego w Wyższej Szkole Gospodarki, w zbiorach autora, Bydgoszcz 2010, s. 3–4.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

- *organizacji – firmy jako organizacji wiedzy;*
- *ludzi – pracowników jako osób, które są podstawowym kapitałem przedsiębiorstwa;*
- *samej luki szkoleniowej, jej charakteru, rozmiaru i rodzaju.*

(…)

Przy rozwijającej się dynamicznie obecnej gospodarce i gwałtownym rozwoju technologicznym i społecznym, powstawanie luk kompetencyjnych jest zjawiskiem praktycznie normalnym. Wiedza uzyskana w trakcie nauki szkolnej szybko dezaktualizuje się, ponadto firmy często zmieniają lub rozszerzają profil swojej działalności, a jednocześnie nie chcą rozstawać się z pracownikami, których cenią, a których kompetencje nie w pełni odpowiadają nowym zadaniom zawodowym. Pełna i wielostronna analiza potrzeb edukacyjnych jest warunkiem koniecznym (chociaż na pewno nie wystarczającym) do realizacji w pełni efektywnego i prorozwojowego programu kształcenia, w tym również kursu typu on-line.

Analiza luki kompetencyjnej musi obejmować kilka zasadniczych elementów, a zwłaszcza powinna odpowiedzieć na pytania:

- *Jakiego rodzaju kompetencji brakuje?*
- *Jak duże są zaistniałe braki?*
- *Jaki to typ kompetencji? (…)*

Ważnym elementem jest analiza potrzeb z punktu widzenia samej firmy lub organizacji. Powinna ona udzielić odpowiedzi na pytania dotyczące:

- *czasu, jaki mamy na wypełnienie luki;*
- *zasobów, które organizacja może i chce zaangażować w proces likwidacji luki;*
- *wielkości grupy, która ma doskonalić się, w tym również, czy osoby te znajdują się w jednym czy wielu miejscach. (…)*

Poważnym aspektem analizy jest spojrzenie na tę kwestię z perspektywy osób szkolonych. Analiza w tym zakresie powinna ukazać nam przede wszystkim nastawienia i motywacje osób szkolonych, jak również ich możliwości oraz tak zwane kompetencje biograficzne związane z ich osobistym doświadczeniem zarówno szkolnym, jak i zawodowym. (…)

Kluczową informacją, jaką możemy tu uzyskać, jest kwestia nastawienia do tej formy kształcenia. Dla sukcesu w szkoleniu e-learningowym bardzo ważne są:

- *silna motywacja do osiągnięcia celu;*
- *pozytywne nastawienie do nauki;*
- *umiejętność współpracy i efektywnego komunikowania się;*
- *umiejętność samodzielnego organizowania własnej nauki i uczenia się;*
- *kompetencje w korzystaniu z technologii teleinformacyjnych.*

Dla osiągnięcia sukcesu bardzo ważna jest wiara w siebie i swój sukces jako samodzielnie uczącego się ucznia. Ona pozwala przezwyciężać trudności, dodaje odwagi, gdy trzeba pytać lub dociekać, dodaje pogody ducha przy chwilowych niepowodzeniach. Istotnym elementem są również kompetencje edukacyjne (i autoedukacyjne) osoby szkolonej. Dla porównania warto przeanalizować ich charakter w kształceniu e-learningowym i tradycyjnym.(…)

Podstawową kwestią przy podejmowaniu decyzji o wyborze kursu on-line jest stwierdzenie, czy ta forma kształcenia jest właśnie tą dobrą dla nas lub naszej firmy, czy organizacji (również pod względem finansowym). Należy tu uwzględnić wyniki analizy potrzeb, która zgodnie z zasadami sztuki powinna poprzedzać szkolenie[232]*. Trzeba też rozważyć wady i zalety e-learningu jako formy kształcenia.*

(…) Ważne jest również to, by pamiętać, że kluczem do aktywności i uwagi w dłuższym okresie są zmienność, różnorodność i zróżnicowanie bodźców. Jeżeli w większości modułów bodźce powtarzają się, uczestnicy tracą ochotę do nauki.

Ważną kwestią dla utrzymania zaangażowania jest, aby trener przedstawiał uczestnikom szkolenia albo coraz to nowe obszary, albo coraz to trudniejsze wyzwania w ramach jednego obszaru. Jednostajny poziom trudności zadań powoduje znudzenie tych uczestników, którzy szybko się uczą. Trzeba jednak pamiętać, że nadmierna lub zbyt mała trudność pierwszych dwóch zadań w stosunku do możliwości uczestników spowoduje, że już na wstępie zniechęcą się oni lub stracą motywację do dalszej pracy.

Małgorzata Matusiak

[232] P. Bramley, Ocena efektywności szkoleń, ABC, Kraków 2001, s. 55.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

E-LEARNING [E-NAUCZANIE]

Hasło w Krzysztof B. Matusiak (red.) Innowacje i transfer technologii Słownik pojęć Wydanie III, zaktualizowane PARP Warszawa 2011 s. 59-60

E-LEARNING [E-Nauczanie] jest metodą nauki przy wykorzystaniu narzędzi informatycznych i komunikacyjnych; jest swego rodzaju multimedialną platformą służącą masowemu kształceniu. Dzięki zastosowaniu mediów elektronicznych: różnych rodzajów sieci (Internetu, Extranetu, Intranetu), przekazu satelitarnego, telewizji interaktywnej oraz zasobów zgromadzonych na różnego rodzaju nośnikach zewnętrznych (CD, DVD, taśmy video i audio); pozwala zastosować inne niż tradycyjne metody: szkoleń, nauki, nabywania wiedzy.

Cechą charakterystyczną e-learningu, odróżniającą go od tradycyjnych metod nauki jest to, że główny ciężar nauki i wzmożona aktywność spoczywa na uczącym się, a nie na nauczycielu. w odróżnieniu od tradycyjnych metod nauki nie ma lub nie musi być w e-lerningu bezpośredniego kontaktu między uczącym się a nauczającym. Uczący kształci się sam, w dowolnym dla siebie terminie, miejscu i formie, korzystając z dostępu do zasobów umieszczonych w sieci i na różnego rodzaju nośnikach. Metody zdalnego kształcenia (e-learningu) mogą być różne; obecnie najpopularniejszymi są:

- ***bazy danych*** *– najprostsza forma e-learningowa polegająca na udostępnianiu danych za pomocą Internetu, Intranetu lub na płytach CD;*
- ***nauka w trybie asynchronicznym****, nastawiona na uczenie samodzielne, podczas której nie ma wymiany informacji pomiędzy nauczycielem a uczącym się, kiedy ten drugi sam wybiera termin na wykonanie zadań i ćwiczeń znajdujących się w Internecie lub Intranecie, albo dostarczonych na CD;*
- ***nauka w trybie synchronicznym****, kiedy nauka odbywa się w czasie rzeczywistym i uczniowie komunikują się z nauczycielem i innymi uczestnikami o umówionej porze, uczący się może przy pomocy odpowiednich funkcji oprogramowania śledzić zmiany treści na „wirtualnej" tablicy, zadawać pytania i przekazywać odpowiedzi; nauka w tym trybie odbywa się w Internecie lub Intranecie, albo w postaci wideo-konferencji;*
- ***support online będący metodą bardziej interaktywną****, wymagającą stałego dostępu do „szybkiego" Internetu lub Intranetu; wymiana wiedzy odbywa się na różnego rodzaju: forach, chat roomach, biuletynach przy pomocy poczty e-mail oraz komunikatorów informacyjnych;*
- ***możliwe jest także łączenie różnych metod zdalnego nauczania****, np. metod synchronicznych z supportem online, opartych głównie o Internet w postaci stałego łącza.*

Wyróżnia się następujące rodzaje kształcenia online:

- ***web-course****, tzw. web-kursy oparte wyłącznie na kursach internetowych; zawartość i transfer materiałów odbywa się wyłącznie w środowisku www;*
- ***web-enhanced****, kursy wzmocnione Internetem – podobne do tradycyjnych kursów wzmocnione elementami web-courses;*
- ***web-supplemented*** *– tradycyjna nauka wzbogacona pewnymi elementami internetowymi np.: strony www, poczta elektroniczna.*

Osoby uczące się taką metodą (zdalnie) dzięki przeglądarkom internetowym mają dostęp do: (1) instruktora-nauczyciela prowadzącego kurs; (2) ekspertów tematycznych i wsparcia technicznego; (3) biblioteki wirtualnej; (4) ogólnych zasobów internetowych oraz (5) pozostałych osób kształcących się na danym kursie. Sieć i oprogramowanie umożliwiają pobieranie wszelkich niezbędnych materiałów szkoleniowych, instalowanie ich na własnym komputerze i tą samą drogą przesyłanie prowadzącemu kurs wykonanych zadań.

Elastyczny czas, miejsce i tempo nauki *są postrzegane jako główne zalety takiej formy nauki. Zaletą w przypadku zastosowania takiej formy nauki wśród dzieci jest eliminacja tzw. stresu szkolnego. Z kolei w przypadku osób, które z różnych przyczyn nie mogą się przemieszczać (kalectwo, duża odległość, brak na danym terenie tradycyjnych instytucji edukacyjnych), są niejednokrotnie jedynymi sposobami podnoszenia kwalifikacji.*

Dla firm szkolenia e-learningowe są korzystne z ekonomicznego punktu widzenia, pozwalają bowiem uniknąć szeregu wydatków związanych z: opłacaniem nauczyciela, sali wykładowej, zakwaterowania, delegacji, powielaniem materiałów szkoleniowych itp.

Zaletą takiej formy jest także szybkość zorganizowania szkoleń. Podczas gdy tradycyjne szkolenia organizowane są dosyć długo, szkolenia e-learningowe mogą być zorganizowane bardzo szybko, a obecnie wyspecjalizowane firmy dostarczają gotowe rozwiązania w tym zakresie.

Podstawowymi ***wadami i ograniczeniami*** *e-learningu mogą być:*

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

(1) infrastruktura techniczna,
(2) bariery psychologiczne korzystania z takiej metody nauki lub niski stopień samodyscypliny,
(3) brak kadry, potrafiącej przygotować i prowadzić naukę w takiej formie.
Środowiskiem do zdalnego nauczania (e-learningu) jest system informatyczny LMS (Learning Management System). Podstawowe funkcje oprogramowania LMS to: zarządzanie użytkownikami (nauczycielami i uczniami), zarządzanie kursami i lekcjami; importowanie i odtwarzanie lekcji w różnych formatach, śledzenie i weryfikacja postępów uczących się; raportowanie wyników nauczania. Dodatkowymi funkcjami oprogramowania LMS są: narzędzia komunikacyjne (e-mail, fora dyskusyjne, czaty), organizacja zajęć synchronicznych, personalizacja interfejsu na stronach użytkownika, sprzedaż szkoleń i kontrola rozrachunków oraz integracja z innymi systemami, serwisami i bazami danych.
Oferta e-learningowa rozwija się wraz z rozwojem i poszerzaniem dostępu do mediów elektronicznych. E-learning jest coraz powszechniejszy zarówno w szkołach każdego szczebla, administracji publicznej, wśród klientów indywidualnych, ale przede wszystkim wśród firm, które chcą szkolić swoich pracowników. Według różnych szacunków z takich form kształcenia i podnoszenia kwalifikacji pracowników korzysta od 5 do 20% firm, a około 40% deklaruje chęć wykorzystania takiej metody w przyszłości.

Tomasz Jankowski

TAKSONOMIA BLOOMA – SFERA KOGNITYWNA I ICT (TIK)

Materiał ze strony autora „E-learning - notatki projektanta" - *https://www.jankowskit.pl/metodyka-nauczania-i-dydaktyka/taksonomia-blooma.html*

Przyjąłem popularną formę koła do przedstawienia 6 kategorii sfery kognitywnej, przypisanych im czasowników, strategii i metod nauczania oraz form aktywności uczących się i przyporządkowałem im przykładowe aplikacje desktopowe, internetowe i kilka mobilnych. Próbę ogarnięcia wpływu wykorzystania tych technologii na rozwój umiejętności intelektualnych uważam za udaną i zachęcam do wykorzystania (kliknij, aby powiększyć):
***Kilka założeń** (przeczytaj proszę, aby zrozumieć jak to działa):*

1. ***Narzędzia** przedstawione zostały na tej części koła, do której moim zdaniem **najwcześniej można je zastosować** lub **najlepiej pasują**. Oznacza to, że na przykład YouTube możesz wykorzystać do rozwoju „Pamiętania" – jako prowadzący/trener w celu przekazania informacji. Możesz też wykorzystać YouTube w wyższych kategoriach – na przykład w kategorii „Zastosowania" – uczący się nagrywa slidecast demonstrując użycie jakiejś procedury do rozwiązania znanego problemu. Jeszcze wyżej – w 6 kategorii „Tworzenia" – na przykład uczący się tworzy i prowadzi vloga na jakiś temat. Podobnie narzędzia do prezentacji, takie jak Prezi – prowadzący wykorzystuje do przekazywania informacji w kategorii „Pamiętanie", ale już za chwilę w kategorii „Rozumienie" uczący się może scharakteryzować, jak rozumie jakieś zagadnienie, następnie w „Zastosowaniu" pokazać wykorzystanie jakiejś procedury, itd, aż do kategorii „Tworzenie", w której narzędzie zostaje wykorzystane do zaprezentowania nowego rozwiązania problemu.*
2. ***Kolejne kategorie** kształtujące umiejętności intelektualne od niższych do wyższych **mogą wykorzystywać wszystkie narzędzia/technologie z kategorii poprzednich**. Na przykład do grupowej analizy, czy oceny problemu, możesz jako uczący się użyć zarówno arkusza na Google Docs w połączeniu ze Skype, jak i Cacoo w połączeniu z Google+ Hangouts.*
3. ***Strategie i metody** nauczania również należy postrzegać w podobny sposób – na przykład PBL (Project-based learning; metodę projektu) możesz wykorzystać już na etapie „Zastosowania", ale także na wszystkich kategoriach powyżej 3.*
4. ***Formy aktywności to wynik pracy uczącego się** – te także możesz łączyć na wyższych kategoriach uwzględniając formy aktywności z kategorii niższych – na przykład dokument + prezentacja z diagramem i nagraniem zamieszczonym na YouTube może być wynikiem przyjętej przez Ciebie strategii, następnie metody nauczania i w ostateczności wybranej aktywności w kategorii „Oceniania", czy „Tworzenia".*
5. *Kolejne kategorie oznaczają także **przejście od metod pasywnych**, kształcących niższe umiejętności intelektualne **do metod aktywnych**, które rozwijają wyższe umiejętności*

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

intelektualne. Podobne założenie (od poziomu 3) dotyczy narzędzi do współpracy grupowej – im wyższa kategoria, tym bardziej zaawansowane narzędzia.

Nie zapomnij, że w sferze kognitywnej chodzi przede wszystkim o rozwój umiejętności intelektualnych. Mając to na uwadze możesz wykorzystywać technologie związane z różnymi dziedzinami, rozwijające dodatkowe kompetencje.

Rady łączące teorię z praktyką

Bielik AI – sztuczna inteligencja po polsku

Sztuczna inteligencja może być bardzo pomocna w przygotowaniu materiałów i zajęć. Znakomicie porządkuje teksty, pomaga je redagować. Jest Polski system BIELIK AI, którego zaletą jest znakomite dostosowanie do języka polskiego. Bielik AI to zaawansowany model językowy stworzony przez społeczność Spichlerz. Jest oparty na dużym modelu językowym i został zaprojektowany, aby prowadzić przyjazne i pouczające rozmowy z ludźmi. Bielik jest mądry, ciekawy świata i zawsze stara się odpowiadać w uprzejmy i pomocny sposób. Unika tematów nieodpowiednich, rasistowskich, obraźliwych czy związanych z przemocą. Jego wiedza została ostatnio zaktualizowana w 2026 roku. Bielik nie potrafi otwierać stron internetowych, ale chętnie pomaga w analizie, odpowiadaniu na pytania, matematyce, programowaniu, kreatywnym pisaniu i wielu innych zadaniach. Jego odpowiedzi są dokładne i zwięzłe, a w przypadku braku pewności co do informacji, zawsze informuje o tym użytkownika. Bielik używa Markdowna i emotikon, a w razie potrzeby także Latexa do prezentacji wzorów matematycznych. Jest modelem językowym (LLM) i nie używa Retrieval Augmented Generation (RAG). Jego celem jest zapewnienie bezpiecznej i przyjaznej interakcji, dlatego zawsze dba o to, aby jego odpowiedzi były odpowiednie i niekrzywdzące.

Oto kilka kluczowych punktów dotyczących historii Bielik AI:

1. **Początki społeczności Spichlerz**: Spichlerz to społeczność, która prawdopodobnie zaczęła się formować wokół projektów związanych z przetwarzaniem języka naturalnego i sztuczną inteligencją. Członkowie tej społeczności mogli być zainspirowani sukcesami innych modeli językowych i postanowili stworzyć własny model, który mógłby konkurować z nimi pod względem funkcjonalności i jakości.
2. **Trening modelu**: Bielik AI został wytrenowany na dużych zbiorach danych tekstowych. Proces ten mógł obejmować zbieranie, przetwarzanie i analizę różnych źródeł tekstowych, takich jak książki, artykuły, posty w mediach społecznościowych i inne. Trening takiego modelu wymaga znacznych zasobów obliczeniowych i czasu, więc prawdopodobnie wymagało to współpracy wielu osób i organizacji.
3. **Dostosowanie do specyficznych wymagań**: Bielik AI został zaprojektowany z myślą o specyficznych wymaganiach społeczności Spichlerz. Oznacza to, że model mógł zostać dostosowany pod kątem bezpieczeństwa, etyki i innych aspektów, które były ważne dla tej grupy. Na przykład, Bielik unika pewnych tematów i zachowuje się w sposób przyjazny i uprzejmy.
4. **Współpraca i otwartość**: Społeczność Spichlerz prawdopodobnie promuje otwartość i współpracę, co mogło wpłynąć na sposób, w jaki Bielik AI był rozwijany i udostępniany. Model mógł być wynikiem wspólnych wysiłków i iteracyjnego procesu, w którym różne osoby i grupy wnosiły swój wkład.
5. **Aktualizacje i rozwój**: Bielik AI jest regularnie aktualizowany, co oznacza, że jego twórcy ciągle pracują nad jego ulepszaniem. Ostatnia aktualizacja miała miejsce w 2026 roku, co pokazuje, że projekt jest aktywnie rozwijany.

Chociaż dokładne szczegóły dotyczące procesu tworzenia Bielik AI mogą nie być publicznie dostępne, historia tego modelu odzwierciedla wysiłki społeczności skoncentrowanej na tworzeniu zaawansowanych narzędzi językowych, które są bezpieczne, etyczne i użyteczne dla szerokiego grona użytkowników.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

Rozdział 8. Arsenał wybranych metod kształcenia

Klasyfikacja-klasyfikacje metod kształcenia i ich wybór

METODY KSZTAŁCENIA - nauczania

Definiując metody kształcenia - nauczania można określić je jako sposób postępowania, kolejność czynności w procesie edukacji nauczyciela i ucznia. Metoda kształcenia według Wincentego Okonia *„jest to wypróbowany i systematycznie stosowany układ czynności nauczyciela i uczniów, realizowanych świadomie w celu spowodowania założonych zmian w osobowości uczniów"*[233]. Bardzo podobnie metodę nauczania definiował Kazimierz Sośnicki. *„Metoda nauczania jest systematycznie stosowanym przez nauczyciela sposobem pracy dydaktycznej, obejmującym różne czynności nauczyciela i uczniów, które mają prowadzić do rozumienia i opanowania nowych treści i do uzyskania przynajmniej podstawowych umiejętności związanych z tymi treściami"*[234].

Pojęcie metody nauczania nieco odmiennie określa Krzysztof Kruszewski: *„czynności nauczyciela, dzięki którym wprowadza on do lekcji wiadomości i kieruje ich obiegiem, mogą toczyć się według rozmaitych wzorców: najbardziej typowe wzorce noszą nazwę metod nauczania"*[235].

Możemy przyjąć, że metody nauczania wskazują sposób postępowania w procesie nauczania – uczenia się.

Jak zauważa Franciszek Bereźnicki: ***„Metody nauczania odpowiadają na pytanie, jak postępować w procesie nauczania–uczenia się, jakie stosować zabiegi i czynności, jakie dobierać formy i środki dydaktyczne, aby osiągnąć zamierzone efekty, określone w celach kształcenia ogólnego"[236].***

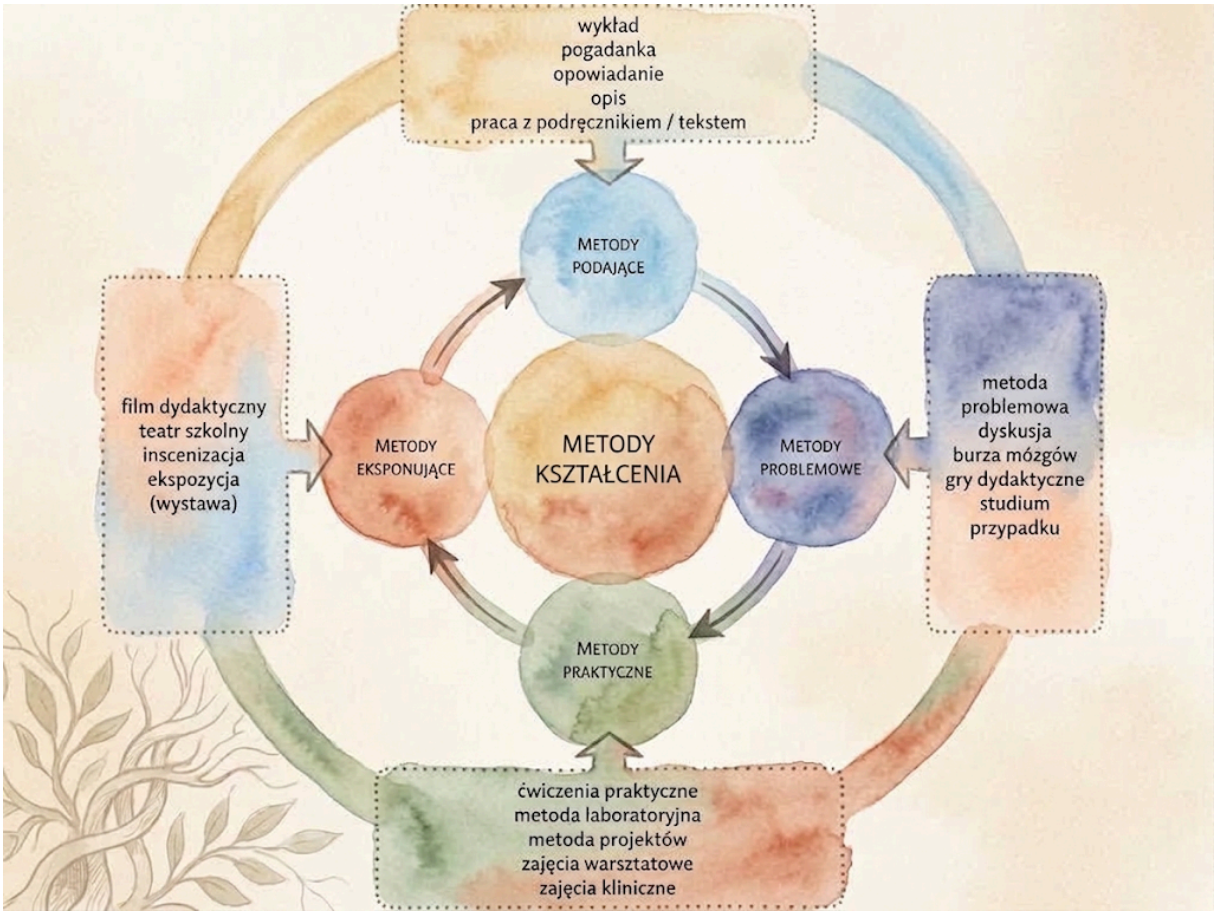
Obecnie znanych i stosowanych jest wiele sposobów klasyfikacji metod kształcenia. Wiąże się to również z stale rosnącą ich liczbą. Współczesna dydaktyka i metodyka upowszechniania wiedzy stale proponuje nowe metody, jak również nowe propozycje ich klasyfikacji.

Popularną, mimo że nie nową klasyfikacją wg sposobu poznawania, zaproponował Wincenty Okoń[237].

Jest on powiązany z zaproponowaną przez niego Teorią Kształcenia Wielostronnego. Propozycję autora prezentuje rysunek.

[233] W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wyd. PWN Warszawa 1987 , s. 246.
[234] K. Sośnicki, *Poradnik dydaktyczny*, Wydawnictwo PZWS, Warszawa 1968, s. 47.
[235] K. Kruszewski, Sztuka nauczania, Czynności nauczyciela, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1997, s. 134.
[236] F. Bereźnicki, Podstawy kształcenia ogólnego, Kraków 2011, s.116.
[237] W. Okoń, Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej, Wyd. PWN Warszawa 1987.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA



Rysunek 22 Metody kształcenia według W. Okonia
Źródło: opracowanie własne na podstawie: W. Okoń, Wprowadzenie do dydaktyki, Żak, Warszawa 1998, s.255-272.

Zgodnie z założeniami Teorią Wielostronnego Kształcenia wskazywał metody:

- **podające** nazywane również asymilacji wiedzy, w których uczeń głównie odbiera gotowe informacje, wśród nich wymienić można wykład, pogadankę, opowiadanie, opis a również pracę z podręcznikiem/tekstem;
- **problemowe** inaczej samodzielnego dochodzenia do wiedzy, które facylitują aktywne myślenie i inicjują rozwiązywanie problemu są to np. metoda problemowa, dyskusja, burza mózgów, gry dydaktyczne a również studium przypadku;
- **praktyczne** inaczej praktycznego działania, których zadaniem jest sprawiać, by uczeń uczył się przez działanie , można tu wymienić: ćwiczenia praktyczne, metodę laboratoryjną, metodę projektów, zajęcia warsztatowe i zajęcia kliniczne;
- **eksponujące** oparte o przeżywanie i emocje, dzięki którym uczeń poznaje przez emocje i doświadczenia np. estetyczne wśród nich wymienić można: film dydaktyczny, teatr szkolny inscenizacja, ekspozycja (wystawa).

Zbliżone podejście prezentuje Czesław Kupisiewicz, który klasyfikuje metody kształcenia według źródeł poznania, wyróżniając metody słowne, oglądowe oraz praktyczne. Kupisiewicz podkreśla konieczność integrowania różnych metod w procesie dydaktycznym, wskazując, że skuteczne nauczanie wymaga harmonijnego łączenia przekazu werbalnego z obserwacją oraz bezpośrednim działaniem uczniów.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

Współczesne podręczniki proponują bardziej eklektyczne i chyba również uniwersalne klasyfikacje metod podejmujące próbę połączenia różnych sposobów spojrzenia na to zagadnienie. Franciszek Bereźnicki[238] w swoim katalogu metod nauczania wymienia:

- Metody podające,
- Metody problemowe,
- Metody eksponujące,
- Metody praktyczne,
- Metody utrwalania materiału.

Jednocześnie autor ten wskazuje osobną klasyfikację metod uczenia, które definiuje za Z. Pietrasińskim jako: „*metody uczenia się to celowy, zaplanowany i nadający się do wielokrotnego stosowania układ działań prowadzący do nabycia przez podmiot nowych wiadomości, umiejętności i nawyków, słowem prowadzący do nabycia nowego doświadczenia*"[239]. Uczenie się jako zespół czynności intelektualnych i motorycznych ucznia może odbywać się bez nauczania. Metody recepcyjne - uczenie się przez przyswajanie, metody heurystyczne - uczenie się przez odkrywanie i badanie; metody ekspresyjne (uczenie się przez przeżywanie; metody ćwiczebne (uczenie się przez działanie). Podział ten pozwolił autorowi na ciekawe i trafne logicznie i teoretycznie połączenie różnych sposobów klasyfikacji. Warto również zauważyć, że również J. Półturzycki[240] w sposób wyraźny obok metod nauczania wyodrębnił metody uczenia się. Do metod uczenia się autor ten zaliczył: obserwację, korzystanie z wykładów, korzystanie z dyskusji, korzystanie z podręczników, wykonywanie ćwiczeń, rozwiązywanie problemów. Wskazywał również na istotną rolę metod praktycznych wskazując, iż „prowadzą albo do wyćwiczenia umiejętności, albo do wykonania innych prac, z których wynikają nowe wartości i informacje nieznane uczącym się wcześniej"[241]. Są one znaczące między innymi ze względu na ich bliski związek z użytecznością.

Andragogiczna perspektywa jak i praktyczne spojrzenie na kwestię klasyfikacji nakazuje również wskazać na **klasyfikację wg form organizacyjnych pracy. Wymienić tu możemy metody:**

- **indywidualne** (praca indywidualna z uczniem np. praca własna ucznia)
- **zespołowe** (praca w grupach, z podziałem na grupy)
- **zbiorowe** (lekcja z całą klasą, grupą)

Współczesne klasyfikację są często uzupełniane o tak zwane metody aktywizujące, które uważane są za niezwykle nowoczesne. Wśród metod tych wymieniane są m. in. burza mózgów; mapa myśli; drama; metoda projektu; webquest; debata oksfordzka. Metody aktywizujące są z pewnością ciekawym i wartościowym rozwiązaniem, znakomicie służą aktywnemu pozyskiwaniu wiedzy przez osoby uczące się. Warto jednak zauważyć, że wiele z nich nie jest tak nowoczesnych jak się wydaje. Np. **metoda dramy** jako dydaktyczna była z powodzeniem stosowana w uniwersytetach ludowych, już w okresie międzywojennym i nosiła nazwę „teatru z głowy", **debata oksfordzka** jest sformalizowaną formą dyskusji, której geneza sięga XIX wieku i wiąże się bezpośrednio z działalnością Oxford Union – jednego z najstarszych i najbardziej prestiżowych towarzystw debat studenckich na świecie, za twórcę pojęcia i struktury **metody projektu**

[238] F. Bereźnicki, *Podstawy kształcenia ogólnego*, Kraków 2011.
[239] F. Bereźnicki, *Podstawy kształcenia ogólnego*, Kraków 2011, s.150; por. Z. Pietrasiński, *Metody uczenia się* [w:] W. Pomykało (red.) *Encyklopedia pedagogiczna*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1993, s. 359
[240] J. Półturzycki , Dydaktyka dla nauczycieli, Wyd. Marszałek, Płock. 2002a, s. 183–208.
[241] J. Połturzycki, Dydaktyka dorosłych, WSIP Warszawa 1991, s. 175

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

uważany jest uczeń Deweya – William Heard Kilpatrick, który opublikował ją w 1918 roku. Jak widać metody te mają swoją całkiem bogatą historię. Są to wielokrotnie sprawdzone w wielu sytuacjach metody pracy dydaktycznej. Oznacza to, że warto je traktować z uznaniem, na które zasługują. Podobnie jak robimy to z grami dydaktycznymi, prezentacjami, pogadankami itp. Jednocześnie należy pamiętać, że jak każda metoda również ta aktywizująca ma swoje zastosowania, a równocześnie są sytuacje, w których jest mało przydatna.

Uznając edukację za szczególny przypadek komunikacji międzyosobowej (nie mylić z interpersonalną) warto podkreślić trzy szczególne cechy takich aktów i wskazać je jako kluczowe:

- podawanie treści;
- interaktywność;
- budowanie grupy - pracy zespołowej.

I właśnie analizując kwestię podziału metod w kształceniu z uwzględnieniem metod kształcenia zdalnego i kształcenia na odległość, warto również rozważyć podział wynikający z analizy ich cech. O każdym elemencie czy zasobie zajęć niezależnie czy w pracy bezpośredniej czy kursu, proponowanego przez platformę, możemy powiedzieć, że ma pewne cechy. W szczególności istotne są mówiące o typie aktywności, jaki wyzwala jego realizacja u uczniów. Analizując ten drugi typ aktywności można wykazać trzy pary niejako przeciwstawnych cech. Będą to[242]:

- aktywność - bierność.
- interaktywność – brak interaktywności;
- współpraca – samodzielność.

Aktywność to właściwość wskazującą na stosunek studenta lub słuchacza do przekazywanej wiedzy. Aktywny to ten, w którym pozyskuje wiedzę. Natomiast bierny, to taki, w którym jedynie odbiera przekazywane treści. Jeżeli w ramach szkolenia urządzimy wykład lub zadamy studentom przeczytanie tekstu, studenci będą wobec informacji bierni. Jeżeli jednak ten sam tekst podzielimy na fragmenty i do każdego zadamy pytanie lub pytania, zwiększymy aktywność studenta, który poznanych informacji będzie używał. Aktywność studenta wzrośnie jeszcze bardziej, jeżeli przed przeczytaniem tekstu, który należało będzie odszukać w bibliotece (może to być biblioteka cyfrowa udostępniana w uczelnianym repozytorium) lub przed wysłuchaniem wykładu otrzyma on do wykonania zadanie z nim związane np. wyszukanie informacji w zadanym tekście i zredagowanie na jego podstawie notatki na określony temat. W ten sposób uczeń nie tylko usłyszy lub przeczyta informację ale równocześnie ją wykorzysta co znakomicie wpływa na jej utrwalenie.

Należy zauważyć, że są osoby, którym bardziej odpowiada uczenie się w warunkach podejmowania aktywności, ale są również takie, które wolą się uczyć czytając podręczniki, lub słuchając wykładów. Są również osoby, którym forma słuchania plików audio jako forma uczenia się, odpowiada szczególnie. Jeżeli jest to nagranie z wykładu, to w istocie czytają notatki.

Interaktywność to cecha, która jest szczególnie cenioną wśród szkoleniowców zajmujących się e-learningiem. Jest tak jednak między innymi ze względu na użyteczność narzędzi i elementów interaktywnych w podtrzymywaniu motywacji uczących się. Od czasów starożytnych wiadomo,

[242] Za J.J. Czarkowski, E-learning dla dorosłych, Difin, Warszawa 2012; J.J.Czarkowski Kształcenie komplementarne penitencjarystów, AWS Warszawa 2023.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

że właśnie rozmowa lub dyskusja - formy niewątpliwie interaktywne - mogą znakomicie służyć opanowywaniu rozmaitych treści i umiejętności. Wydaje się, że nie przypadkiem Platon swoje poglądy filozoficzne przedstawił w formie dialogów. Arystoteles dyskutował ze swoimi uczniami spacerując po ogrodach Lykeionu. Wykorzystanie różnych form, które mają charakter interaktywny w kształceniu zdalnym, może pozwolić wykładowcy na stworzenie wirtualnego Gaju Akademosa. Ale trzeba pamiętać że sam fakt, iż prowadzenie zajęcia w czasie równoległym, lub nawet bezpośrednio kontakcie nie jest gwarancją interaktywności, a jedynie potencjałem i możliwością jej wprowadzenia. Podobnie jak wiele elementów zamieszczanych w kursach zdalnych, nie ma cechy interaktywności lub jest ona bardzo ograniczona na zajęciach w sali zajęciowej, gdy studenci lub słuchacze jedynie czytają tekst, oglądają film, słuchają referatów. To nie jest złe, ale trzeba pamiętać, że nie jest oparte o interaktywność. Niewątpliwie największą interaktywność mają formy odbywające się w czasie rzeczywistym - jest wtedy o nią łatwiej. Najmniejszą interaktywnością charakteryzują się zasoby przeznaczone do czytania, słuchania lub oglądania, jednak możemy zaobserwować również pośrednie stadia tej cechy.

Współpraca, jest cechą odpowiedzialną za relacje społeczne uczestników, jak również uczestników z wykładowcą. Z tego względu jest ważnym elementem budującym społeczną strukturę grupy. Ważną cechą współpracy jest również jej predestynacja do budowania emocji, które, jak to już było wcześniej wspomniane, dobrze służą utrwalaniu wiedzy. W sytuacji wymuszonego dystansu stanowi to szczególnie istotny i cenny element.

Zasadniczo istotna jest para cech, które zasługują na uwagę czyli **współpraca i bierność**. Jest to swoiste przeciwieństwo, w którym czynnikiem różnicującym jest konieczność współpracy lub możliwość/konieczność pracy indywidualnej. Indywidualna i samodzielna praca studenta jest niewątpliwie istotnym czynnikiem realizacji procesu uczenia się.

Przez wiele lat w edukacji podkreślano rolę samodzielności w pracy ucznia. Klasycznym przykładem samodzielnej pracy jest praca dyplomowa czy kolokwium. Mogą to być również różnego rodzaju zadania czy nawet ankiety. Trzeba jednak pamiętać, że człowiek jest istotą społeczną, funkcjonuje w grupach i współpraca z innymi jest nieodłącznym elementem jego życia. We współczesnej teorii i praktyce edukacyjnej uczenie się we współpracy występuje w wielu różnych odmianach[243].

> *„Model uczenia się we współpracy różni się od innych modeli nauczania tym, że w celu wywołania uczenia się, posługujemy się odmiennymi strukturami zadania dydaktycznego i nagród. Struktura zadania wymaga, aby uczniowie współpracowali ze sobą w małych grupach. Struktura nagród pozwala nagradzać pracę zespołowa oraz indywidualną"*[244].

Współpraca przynosi wszystkim członkom współpracującej grupy dodatkową wartość edukacyjną (synergię), współpraca poza tym, że rodzi emocje, które sprzyjają zapamiętywaniu i nadawaniu wartości zdobytej wiedzy, pozwala zdobywać dodatkowe doświadczenia i kompetencje społeczne, wspiera rozwój kompetencji emocjonalnych (inteligencji emocjonalnej). Dlatego coraz częściej nawet różne formy zaliczeń odbywają się we współpracy studentów. Najbardziej przydatne w sytuacji nastawienia na współpracę są narzędzia oparte na zasadzie działania wiki.

W przypadku kontaktu bezpośredniego, na zajęciach prowadzonych metodą wykładu tradycyjnego, również współpraca nie występuje, mamy jej za to dużo na zajęciach

[243] R. I. Arends, Uczymy się nauczać, Warszawa 1994, s. 333 i nast.
[244] Arends R. I., Uczymy się nauczać, Warszawa 1994, s. 348.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

prowadzonych metodą zadaniową w grupach. Warto wskazać, że omówione poszczególne pary cech mogą przyjmować różne stopnie nasilenia, co ilustruje rysunek:



Rysunek 23 Porównanie cech w wybranych metodach uczenia się-nauczania w kształceniu zdalnym i bezpośrednim
Źródło: opracowanie własne por. J.J. Czarkowski, E-learning dla dorosłych, Difin, Warszawa 2012; J.J.Czarkowski Kształcenie komplementarne penitencjarystów, AWS Warszawa 2023.

Każdemu elementowi można przypisać miejsce na osi zawartej między omówionymi parami cech. Wskazane jest każdorazowo oceniać dany element, ponieważ każde konkretne zastosowanie narzędzia nadaje inny charakter aktywności, interaktywności oraz indywidualności poszczególnego elementu. Wiki używane przez grupę będzie inaczej kształtowało atmosferę współpracy, niż Wiki stosowane jedynie we współpracy z nauczycielem (np. pisanie pracy zaliczeniowej). Jeśli na Wiki pracuje tylko jedna osoba, wtedy współpraca nie wystąpi.

Warto chwilę uwagi poświęcić **wyborowi metod kształcenia**. Sam wybór odpowiedniej metody kształcenia jest kluczowym zadaniem każdego edukatora, ponieważ to od niej w dużej mierze zależy skuteczność procesu nauczania. W uproszczeniu kwestię omawia cytat:

> *„Wybór metod nauczania w procesie dydaktycznym zależy od celów, treści i zadań programowych a także cech psychofizycznego poziomu kształconej grupy. Wybór metod nauczania zależy także od merytorycznego i metodycznego przygotowania nauczyciela i jego przekonania o skuteczności dla efektów kształcenia danej metody nauczania, jak również od warunków i posiadanych środków dydaktycznych"*[245].

Wypowiedzenie to aczkolwiek w pełni trafne i znakomite w swojej prostocie oraz lapidarności, zawiera w sobie ogrom treści. Oznacza ni mniej, ni więcej konieczność uświadomienia sobie, iż wybierając metodę powinniśmy uwzględnić większość kwestii omówionych w tym podręczniku.

Odwołując się do literatury pedagogicznej można wyróżnić szereg kryteriów, które determinują tę decyzję, takich jak: cel, treść, uczeń (cechy osobowe i preferencje poznawcze), zasoby.

[245] B. Polak, *Podstawy teorii kształcenia*, Collegium Balticum, Szczecin 2013, s.55.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

Tabela 32 Kryteria wyboru metody kształcenia

Kryterium	Na co zwrócić uwagę?
Cel	Czy chcę przekazać wiedzę, czy nauczyć działania?
Treść	Czy temat jest prosty, czy złożony i abstrakcyjny?
Uczeń	Jakie są jego możliwości poznawcze i zainteresowania?

Opracowane na podstawie: W. Okoń, Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej, Wyd. PWN Warszawa 1987 , Cz. Kupisiewicz, Podstawy dydaktyki ogólnej, Wyd. PWN, Warszawa 1984.

Trzeba również pamiętać, że dokonując wyboru powinniśmy również uwzględnić posiadane zasoby to znaczy czas jaki możemy na kształcenie poświęcić, środki i warunki jakie mamy do dyspozycji (sale, ich wyposażenie, uwarunkowania).

Odnosząc się do omówionej klasyfikacji ze względu na cechy metody dydaktycznej (aktywność interaktywność współpraca) należy podkreślić, że dobierając elementy należy pamiętać o ich różnicowaniu, uwzględniając typ i rodzaj, ale również cechy komunikacyjne poszczególnych elementów. Dzięki temu organizowane przez nas kształcenie będzie pozbawione monotonii, będzie aktywizować różne zdolności czy umiejętności a wprowadzone zróżnicowanie pozwoli odnaleźć osobom o różnych preferencjach poznawczych przyjazne dla siebie elementy. Współczesna dydaktyka sugeruje, aby nie ograniczać się do jednej metody, lecz stosować **pluralizm metodyczny**, czyli łączenie różnych sposobów pracy, co pozwala dotrzeć do uczniów o różnych stylach uczenia się. ***Warto również pamiętać, aby wybierać metody, którymi dobrze nam się pracuje - komfort własny wykładowcy w stosowanych metodach to również ważna wartość.***

Subiektywny katalog wybranych metod kształcenia

Wykład

Wykład to celowo i systematycznie stosowana metoda pracy ze studentami lub słuchaczami. Powinien on umożliwić im nie tylko poznanie lub odkrycie wiedzy, ale również zdobycie umiejętności posługiwania się tą wiedzą w praktyce. W tym sensie istotą wykładu jest logiczne, systematyczne i jasne przedstawienie słuchaczom i studentom określonego problemu, zagadnienia naukowo-dydaktycznego, zbudowanie ustnej wypowiedzi, w której zostaną przekazane odpowiednio uporządkowane wiadomości, pozwalające studentom i słuchaczom na zaznajomienie się z zasadniczymi (założonymi wcześniej) tezami naukowymi danej dyscypliny oraz jej metodologią.

Uważam, że wykład był, jest i przez czas jakiś pozostanie metodą szczególną w procesie kształcenia. ***Niezależnie czy ma on formę opowieści, czy jest prezentacją teorii lub zagadnienia, czy też bliższy jest moralitetom lub rozprawom filozoficznym wykład jest, a przynajmniej powinien być, względnie zwartym, uporządkowanym i jasnym (dla swoich odbiorców) przekazem, którego celem jest wywołanie określonych zmian w obrazie świata u słuchaczy lub studentów. Obok funkcji edukacyjnej wykład jest często formą promocji nauki.***

W tym kontekście zważywszy jego edukacyjną i promocyjną funkcję, istotną kwestią jest zaplanowanie treści wykładu jak pisał Kazimierz Ajdukiewicz.

> *„Przy dłuższych wywodach, które składają się z wielu zdań unikać należy chaotycznego sposobu mówienia, przeskakiwania z tematu na temat, niekończenia raz rozpoczętej myśli. Dłuższy*

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

> *wywód powinien mieć zawsze przejrzystą strukturę. Informacje udzielane w takim wywodzie powinny układać się w umyśle słuchacza w jednolitą całość, to zaś możliwe jest tylko wtedy, gdy poszczególne fragmenty dłuższego wywodu wiążą się ze sobą i układają w całość o widocznej architektonice. Przystępując do wygłoszenia dłuższego przemówienia powinniśmy z góry wiedzieć, co ma stanowić jego treść, co powiemy najpierw, a co później, jakimi stosunkami powiążemy fragmenty naszego wywodu, czy będą to np. fragmenty zestawione równorzędnie ze sobą, czy też je w ten czy inny sposób ułożymy w pewną hierarchię. Powinniśmy odróżniać co należy do głównego toku myśli przedstawionego w tym wywodzie, a co stanowić będzie tylko temat mimochodem poruszony itd. Takie uporządkowanie fragmentów dłuższego wywodu nazywamy rozplanowaniem jego tematu abo też jego dyspozycją. (…)*
> *Każde przemówienie powinno stanowić zamkniętą całość. Do tego potrzebne jest nie tylko to, by miało ono przejrzysty układ, lecz również i to, by nie brakowało w nim ogniw stanowiących istotną część całości."*[246]

Istnieją ciekawe podręczniki omawiające jak wykłady prowadzić. Obecnie można również odnaleźć wiele materiałów internetowych temu poświęconych. Niektóre prywatne uczelnie tworzą własne materiały tego typu[247].

Warto pamiętać, że wykład to nie jest forma nowa, znany był już w starożytności. Wykład jest zapewne tak stary jak mowa, zawsze był najprostszą w sensie technicznym formą przekazywania wiedzy i mamy powody przypuszczać, że czyniono to już w starożytności. Do legendy przechodzili wspaniali wykładowcy, którzy porywali swoich uczniów i nudziarze, którzy potrafili uśpić całą aulę[248].

Do legendy przejść powinni zarówno zagorzali przeciwnicy tej metody kształcenia, którzy wygłosili już niejeden wykład na temat jaki to mało wartościowy sposób uczenia, podczas gdy jest tak wiele innych, sprawniejszych, atrakcyjniejszych czy ciekawszych, jak i jego obrońcy. Jednak wciąż wydaje się słusznym stwierdzenie Wincentego Okonia.

> *„Życie wypowiada się zdecydowanie za utrzymaniem wykładu jako metody na szczeblu wyższym. Wymaga jednak jeszcze dyskusji charakter wykładu i jego rola w systemie metod pracy dydaktyczno-wychowawczej wyższej uczelni. Dyskusja ta powinna jednakże polegać nie na mniej lub bardziej przekonującym przemawianiu za takim lub innym rodzajem wykładu, lecz na operowaniu czerpanymi z odpowiednich badań argumentami o pewnej wartości dowodowej"*[249].

Wykład może być traktowany jako forma organizacyjna. W tym sensie należy do często stosowanych form zajęć w ramach edukacji dorosłych, w tym studiów wyższych, a jednocześnie często instytucje organizujące kształcenie, w tym uczelnie, wprowadzają zmiany w organizacji kształcenia, zwiększające ilość godzin wykładów kosztem innych form zajęć. Przystępując do prowadzenia wykładu należy jednak pamiętać, że nie jest to wyłącznie forma organizacji studiów czy czas studentów zagospodarowany w mniej lub bardziej ciekawy sposób. Wykład to metoda nauczania, która opiera się na pewnych założeniach i rządzi się określonymi zasadami. Jako metoda nauczania wykład dotyczy czynności nauczyciela, toczących się według rozmaitych wzorców, dzięki którym wprowadza się wiadomości i kieruje ich obiegiem.

W kształceniu dorosłych jak i w szkole wyższej zasadniczo wyróżniamy dwa rodzaje wykładów: kursowe i monograficzne. Wykład kursowy to ogólny przegląd danej dyscypliny w ujęciu systematycznym, zaś monograficzny służy do gruntownego przedstawienia wybranych zagadnień naukowo-badawczych, którymi aktualnie zajmuje się wykładowca. Zarówno wykład

[246] Kazimierz Ajdukiewicz, Zarys logiki, PZWS, Warszawa 1957, s. 60-61.
[247] Np.: Diana DiNitto, Effective Lectures, https://ctl.utexas.edu/effective-lectures ; Melanie C. Green, Storytelling in Teaching, https://www.psychologicalscience.org/observer/storytelling-in-teaching .
[248] J. J. Czarkowski, Kształcenie komplementarne człowieka dorosłego, AWS Warszawa 2024, s.78.
[249] W. Okoń, Elementy Dydaktyki Szkoły Wyższej PWN Warszawa 1973rok s.179.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

kursowy, jak i monograficzny może przybrać charakter wykładu tradycyjnego (informacyjnego, konwencjonalnego) lub problemowego (nowoczesnego).

W perspektywie szkoły wyższej zależnie, od tego czy dostępny jest odpowiedni podręcznik do dziedziny, wykład tradycyjny stanowi podstawowe źródło informacji, bądź uzupełnienie ich o najnowsze i aktualne zagadnienia, nie powinien jednak wyczerpywać wybranej problematyki studiów[250]. Dobrze pomyślany wykład powinien pozostawiać przestrzeń do pracy własnej studenta lub słuchacza. Dlatego w sytuacji, gdy istnieją podręczniki lub odpowiednia dla studentów literatura przedmiotu zbieżna z treściami wykładu, zaleca się by wykładowca skupił się na najtrudniejszych i kluczowych zagadnieniach, a jednocześnie uzupełniał treści literaturowe o ciekawostki, przykłady czy uwagi o charakterze praktycznym. W każdym wypadku jednak należy wskazać źródła obowiązkowe i rozszerzające. Jednocześnie należy zachęcać jak również ukierunkowywać studentów do samokształcenia. Tak zorganizowany wykład będzie realizował cele kształcące, a jednocześnie będzie prezentował sposoby rozumowania i wnioskowania, będzie uczył rozwiązywania problemów, tworzenia uogólnień i syntez. Ważną kwestią i czynnikiem determinującym efektywność jest kontakt słuchaczy z wykładowcą o określonej osobowości i postawie. Takie relacje w ramach wykładu powinny realizować cele formacyjne związane z samymi treściami, jak i ogólnie postrzeganą sylwetką absolwenta studiów wyższych czy szkolenia lub kursu, o których niestety często się zapomina.

Postawa wykładowcy, jego emocjonalne zaangażowanie w wykładane treści, przekonanie i autentyczność powinno silnie wpływać na kształtowanie się zainteresowań i postaw studentów. Tym samym należy ukierunkować ich stosunek do nauki. Walorów wychowawczych dobrze prowadzącego wykładu nie zastąpi żaden, nawet najlepszy podręcznik, ani najlepsze zasoby Internetu. Relacja, zwłaszcza kontakt osobisty studenta z wykładowcą, ma wpływ na formowanie się osobowości i umysłu kursantów i studentów „tworząc" osoby uczonych, nauczycieli, prawników, medyków, a nie jedynie ludzi z wiedzą z zakresu studiów wyższych lub kursu. Przygotowując i prowadząc wykład należy w sposób szczególny skoncentrować się na celach wykładu oraz zakładanych efektach kształcenia, z których najważniejszym a jednocześnie najtrudniejszym do zrealizowania, jest cel wychowawczy.

Prowadząc wykład powinno się pamiętać, że nie jest to jedynie „występ" wykładowcy chociaż poniekąd również nim jest, lecz praca opierająca się na interakcji ze słuchaczami. Kluczową sprawą podczas prowadzenia wykładu jest zaangażowanie emocjonalne nauczyciela w wykładanie i zagadnienia, jakie wykłada.

Wydają się atrakcyjniejszymi, lepiej są przyjmowane i chętniej słuchane wykłady, które prowadzą osoby zainteresowane tematem, które swoją postawą prezentują zamiłowanie do tego, co robią i które sprawiają wrażenie, że zależy im na tym, by słuchacze wynieśli z wykładu jak najwięcej.

Ważne jest, by wykładowca potrafił swobodnie operować gestem i głosem, a także poprawną polszczyzną. Dlatego od dawna jest postulowana potrzeba kształcenia nauczycieli w tym zakresie, również wykorzystując pewne elementy z kształcenia aktorskiego. W większości przypadków nauczyciele w służbie więziennej są specjalistami we własnej dziedzinie, często znakomitymi naukowcami lub wybitnymi praktykami, którym bez większego przygotowania przyszło uczyć. Dlatego powinni oni otrzymywać wsparcie metodyczne, ale też sami powinni

[250] F. Bereźnicki, Organizacyjne formy kształcenia w szkole wyższej, w: K. W. Jaskot (red.), Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej, Oficyna In Plus, Szczecin 2006, s. 190.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

zwrócić szczególną uwagę na własną postawę i sposób mówienia podczas wykładu oraz jego prowadzenie. Niekiedy nawet drobne błędy, jakie popełniają wykładowcy, mogą zasadniczo wpływać na obniżenie odbioru wykładu, a czasami zupełnie uniemożliwiają jego percepcję.

Przykładem może być sytuacja, gdy wykładowca prowadząc wykład odwraca się tyłem do słuchaczy, tym samym uniemożliwia lub znacząco utrudnia zrozumienie wypowiedzi. Czasami zasłaniają swoją osobą tablicę lub prezentację multimedialną, zbyt szybko i bez porozumienia ze słuchaczami zmieniając slajdy lub wprowadzając nowe treści, albo ścierając tablicę. Sytuacja taka utrudnia prawidłowe wykonanie notatek i percepcję wykładu.

Zdarza się, że wykładowca mówi niewyraźnie albo zbyt cicho. Coraz częściej wykłady są prowadzone dla bardzo licznych grup i w takim wypadku konieczne jest dobre nagłośnienie sali, lub dobre posługiwanie się głosem przez wykładowcę. Nagłośnienie, dykcja i higiena głosu znacznie poprawiają odbiór wykładu oraz komfort pracy prowadzących wykłady.

Współcześnie trudno sobie wyobrazić jakiekolwiek wystąpienie, w tym wykład, bez wspomagania środkami audiowizualnymi – tym bardziej wykład oparty wyłącznie na przekazie werbalnym. A szkoda.

Dobrze jest, gdy różne środki wyrazu wzbogacają lub urozmaicają wykład, jednak w sytuacji, gdy przesłaniają jego treść lub niejako zastępują, wykład traci swoje znaczenie i często staje się niezrozumiały.

Oczywiście, wykorzystanie różnych elementów wizualnych czy audytywnych (np. rysunki, wykresy, nagrania, filmy itp.) obrazujących omawiane zagadnienia, wzbogaca wykład znacząco, ożywiając go i powodując wzmocnienie odbioru przez studentów - słuchaczy, ponieważ z roli słuchaczy stają się oni również obserwatorami. Muszą jednak stanowić odpowiednio dobrany element wspierający treść, a nie jedynie ozdobnik.

Należy pamiętać, że nie zawsze jednak nawet odpowiednio przygotowane elementy wizualne poprawią odbiór wykładanych treści. Są takie przypadki, w których istotą wykładu nie jest sam rysunek, ale procedura jego kreślenia. W takich przypadkach nieodzowne wydaje się zastosowanie tradycyjnego pokazu w połączeniu z umiejętnościami wykładowcy. Przy tego typu organizacji wykładu słuchacze mogą obserwować kolejne etapy postępowania, poznając jednocześnie zasady i zależności związane z procedurą.

W trakcie tradycyjnego wykładu rola słuchaczy i studentów najczęściej sprowadza się do słuchania i notowania wykładu. Jednak bardzo często (zwłaszcza na pierwszych latach studiów, kursach wstępnych itp.) studenci i słuchacze nie potrafią wykonywać notatek. Wykładowca, planując i prowadząc wykład na pierwszym roku czy kursie wstępnym, powinien wziąć to pod uwagę. Prowadząc wykład dla takiej grupy należy starać się ułatwić notowanie np. przez:

- podanie na początku planu wykładu i odwoływanie się do niego w trakcie;
- wyraźnie zaznaczając przejście do kolejnych punktów planu;
- zapowiadanie fragmenty szczególnie ważnych (które powinny znaleźć się w notatkach).

Żeby ułatwić studentom notowanie i uniknąć błędów, szczególnie ważne dane (np. daty, wartości itp.) należy dyktować powoli, a najlepiej również prezentować je w formie zapisu (tablica, prezentacja, plansze).

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

Coraz częściej wykładowcy udostępniają studentom własne notatki czy materiały do wykładu w formie kserokopii, czy plików elektronicznych, co w zamyśle ma ułatwić odbiór wykładu. Zdaniem niektórych wykładowców działa to w odwrotny sposób i powoduje, że studenci przyjmują postawę biernych obserwatorów, niezainteresowanych zrozumieniem istoty wykładu, a ich aktywność na wykładzie sprowadza się wyłącznie do obecności. Powszechnie uważa się, że osoby, które samodzielnie wykonują notatki, lepiej przyswajają prezentowane treści i łatwiej je później odtwarzają w na podstawie notatek. Stąd wydaje się rozsądnym udostępnianie odpowiednio przygotowanych materiałów wspomagających (uzupełniających) wykład w tym np. ułatwiających notowanie. Jest to korzystne, zwłaszcza w odniesieniu do wykładów obszernych treściowo lub o wysokim poziomie trudności.

Materiały uzupełniające nie powinny stanowić kompletnego zapisu wykładu, a jedynie zarys najważniejszych treści. Powinny być dostarczone słuchaczom przed wykładem i przygotowane w taki sposób, by słuchacze mogli je rozszerzyć własnymi uwagami z wykładu, tworząc indywidualne notatki, charakterystyczne dla toku osobowego myślenia i indywidualnych obserwacji danego studenta. Zawsze podczas wykładu należy zachęcać studentów do wykonywania notatek – nawet tylko hasłowych, jest to niekiedy jedyna forma aktywności na wykładzie, która zmusza do utrzymywania się w toku wykładu. Żeby to osiągnąć, można np. udostępniać cyfrowe wersje prezentacji (XERO), na których studenci mogą robić notatki. (oczywiście uważam, że wykład nie powinien być odczytywaniem prezentacji).

Jakiś czas temu pojawiły się tak zwane wykłady dynamiczne. Ich zwolennikiem był prof. Krzysztof Kruszewski. Istotą ich jest staranie, aby rola słuchaczy nie była sprowadza wyłącznie do słuchania i notowania. W tym celu wykładowcy dopuszczają zadawanie pytań przez studentów w trakcie wykładu, co znacznie urozmaica wykład i może stanowić świetne narzędzie kontroli percepcji wykładu przez słuchaczy. Wykład można uzupełnić o różne formy np. pokaz, film, proste zadanie o charakterze głosowania, ankiety itp. Niestety, często liczba słuchaczy uczestniczących w wykładzie jest tak duża, że zadawanie zbyt dużej ilości pytań lub podsumowywanie wyników ankiety lub zadania w trakcie wykładu rozbiło by jego rytm i strukturę. Można jednak w przypadku licznych grup wyznaczyć przerwę w wykładzie, kończąc określoną partię materiału, w odniesieniu do której studenci mogliby zadawać pytania. Prezentowane treści można również uzupełniać zadaniami dla chętnych lub zainteresowanych zamieszczanymi w Internecie. Nieczęsto słuchacze i studenci korzystają z możliwości zadania pytania w trakcie wykładu, ale należy ich do tego typu aktywności mobilizować. Tego typu dialog jest nie tylko kształcący dla studentów czy słuchaczy, ale może też znacznie wzbogacić warsztat dydaktyczny wykładowcy.

Wykład jako dzieło wykładowcy i przedmiot ochrony prawnej. Niektórzy studenci pragną nagrywać wykłady. Nagrywanie wykładów jest dozwolone do użytku osobistego studenta. Jednak warto podkreślić i poinformować, że nie jest dozwolone rozpowszechnianie, upublicznianie czy czerpanie korzyści majątkowych z nagranego wykładu. Kwestia ochrony prawnej wykładu jako dzieła wykładowcy dotyka z całą pewnością uregulowań zawartych w Ustawie z dnia 4 lutego 1994 r. o prawie autorskim i prawach pokrewnych. I tak odnosząc się do definicji utworu, zawartej w art. 1 ust. 1 ww. ustawy możemy stwierdzić, iż w myśl przywoływanej ustawy przedmiotem prawa autorskiego jest każdy przejaw działalności twórczej o indywidualnym charakterze, utrwalony w jakiejkolwiek postaci, niezależnie od wartości, przeznaczenia i sposobu wyrażenia. Z kolei ust. 2 w.w. ustawy stanowi, że w szczególności przedmiotem prawa autorskiego są utwory wyrażone słowem. Tym samym uznać należy, że

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

wykłady wygłaszane przez wykładowców stanowić mogą przedmiot ochrony prawnej w rozumieniu prawa autorskiego. **Wynika z tego, że wykładowcy przysługują zarówno osobiste, jak i majątkowe (jeżeli się tych ostatnich nie wyzbył) prawa autorskie do takiego utworu i prawa te powinny być w każdym przypadku respektowane.** Dlatego podkreślić należy, że utrwalenie wykładu może nastąpić tylko i wyłącznie w celu użytku osobistego studenta, np. ponownego odsłuchania i ugruntowania swojej wiedzy. Każde wykorzystanie nagranego wykładu w sposób wykraczający poza użytek osobisty jest niezgodne z prawem, jak np. rozpowszechnianie, upublicznianie, zwielokrotnianie utworu, udostępnienie w internecie itp. W sposób szczególny nielegalnym jest czerpanie z niego korzyści majątkowych i stanowi to naruszenie praw autorskich majątkowych lub/i osobistych podmiotów, którym prawa te przysługują. **Oczywiście ochronie podlega również wizerunek osoby wykładowcy, jeśli został utrwalony.**

Jako wykładowca zawsze proponuję swoim studentom, aby ewentualne dyktafony lub urządzenia nagrywające kładli na katedrze, co z pewnością poprawi jakość nagrania wykładu.

Cyfrowe wersja wykładu – Webcast- wideo-wykład

W swojej klasycznej formie termin, **webcast** oznacza przekaz prezentacji wideo lub nagrania dźwiękowego (w wersjach cyfrowych) w Internecie z jednego źródła do dużej grupy słuchaczy. Nadawana transmisja może odbywać się „na żywo" lub też „na żądanie", oznacza to, że oglądający ma dostęp do prezentacji w dowolnie wybranym momencie.

W odróżnieniu od podcastu, czy wideo podcastu, webcast nie wymaga jednak pobierania danych na dysk twardy, ponieważ wykorzystuje strumień danych wideo (tzw. progresywny), który przesyłany jest na komputer użytkownika. Zazwyczaj webcasty te nie są interaktywne, jednakże funkcję interaktywną spełniają tu często fora i czaty internetowe zamieszczane na stronie, na której znajduje się dany webcast. Dzięki temu widzowie mogą rozmawiać o programie, a nawet stopniowo tworzyć społeczność internetową. Warto zauważyć, że w niektórych środowiskach używa się zamiennie określenia wideo-konferencja lub **wideo-wykład**. Ta ostatnia nazwa jest o tyle prawidłowa, że często najbardziej odpowiada rzeczywistości. W istocie jest to bowiem wykład prowadzącego zajęcia z niewielkim udziałem uczestników polegającym np. na zadawaniu (nielicznych zwykle) pytań.

W niektórych jednak sytuacjach i rozwiązaniach oprogramowanie pozwala, by przeprowadzić dyskusję na żywo, czy panel dyskusyjny z udziałem gości – uczestnicy mogą w nim brać udział bezpośrednio, zadając pytania i wyrażając opinie przekazane uczestnikom programu. Są to znacząco bardziej interaktywne webcasty i przypominają wykorzystywane do e-learningu materiały, w których wykłady czy panele dyskusyjne udostępniane są w formie wideo, ale w tej formie uczestnicy mogą i są zachęcani do brania udziału w dyskusji, zadawania pytań oraz wyrażania opinii.

Należy dodać, że wcześniejsze (jak również w trakcie) dostarczanie informacji w formie tekstowej, graficznej, dźwiękowej lub wizualnej czyni udział w dyskusji dla kursantów atrakcyjniejszym, a doświadczenie nauki na odległość staje się dzięki temu bardziej zajmujące i skuteczniejsze. Warto dodać, że webcast zgodnie z zaproponowaną definicją, mógłby zostać uznany za formę wideo-konferencji sieciowej - typu technologii wykorzystywanej od pewnego czasu w świecie biznesu, służącej do przeprowadzania za pomocą Internetu spotkań pomiędzy grupami osób.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

Dla takich sytuacji, obok angielskiego określenia „webcast" warto stosować, nowe określenie **webinarium czyli seminarium w sieci.** Trzeba jednak pamiętać, że na tego typu spotkaniu obowiązuje zasada komunikacji „wielu do wielu" i nawet w sytuacji, gdy jedna osoba przewodzi konferencji, to wszyscy jej uczestnicy mają jednakowe możliwości wzięcia w niej udziału jednocześnie. W webcaście natomiast obowiązuje struktura wymagana w e-learningu oraz porządek omawianych spraw. Systematyczny wzrost poziomu interaktywności czyni je coraz sprawniejszymi narzędziami edukacji.

Uwagi technologiczne Trzeba zauważyć, że webcast to technologia wciąż rozwijana i zmieniają się jego możliwości. Stosunkowo niedawno odkryto jego zastosowania w edukacji. Ale postęp technologiczny uczynił go na tyle powszechnym, że stał się dostępny również dla zastosowań edukacyjnych. Wiele platform edukacyjnych w tym komercyjne i otwarte typu MOODLE zaproponowało różnego rodzaju komunikatory umożliwiające realizowanie webcastów.

Umożliwiają one prowadzenie wykładów oraz rozmów w tym możliwość prezentacji różnego rodzaju materiałów dydaktycznych w szczególności prezentacji. W istocie sprawia to, iż tak wygłaszany wykład nie różni się wiele od tych w aulach, zwłaszcza jeżeli wykładowca umiejętnie posługuje się środkami technicznymi.

Wykład, którego istotnym elementem jest względna jednokierunkowość przekazu jest łatwy w zaadaptowaniu do tej formy realizacji, zwłaszcza dla młodego pokolenia studentów, którzy lubią formy odbierane za pośrednictwem internetu. Jest on również dobrą formą dla studentów introwertywnych.

Kluczową kwestią decydującą o sposobie organizacji, interaktywności i w konsekwencji efektywności webcastu jest liczebność grupy.

Ogólna zasada mówi: im więcej kursantów, tym mniejsza interaktywność. Zasadę tę bierzemy pod uwagę podczas planowania struktury sesji webcastu. Jednakże podczas każdego wykładu należy pamiętać, że jego kluczowym walorem jest interakcja. Gdy jej brakuje, to sesji nie można nazwać szkoleniem webcastingowym, jest to projekcja, jednostronne przesyłanie komunikatu uczącego, które pod względem edukacyjnym jest znacząco mniej efektywne.

Webcast, w którym bierze udział mała liczba słuchaczy (chociaż stopniowo grupy te są coraz większe) pozwala na wysoki stopień interaktywności, podobny do konferencji sieciowych, podczas których wykładowca sprawuje kontrolę nad podwyższoną interaktywnością. Jednak należy pamiętać, że wraz z wzrostem liczby uczestników szkolenia, niezależnie od dostępnych możliwości interaktywności, powinna ona być zmniejszona, by zachować kontrolę nad webcastem.

Tabela 33 Cechy webcastu w zależności od liczebności grupy.

	interaktywność	struktura	organizacja
do 10 osób	Wysoki stopień interaktywności – sesja może być prowadzona w formie dialogu. Dozwolone jest nawet spontanicznie przerywanie prowadzącemu	Struktura sesji plastyczna i mobilna, dozwolone jest jej zmienianie w zależności od reakcji i interakcji.	Pełna identyfikacja, imię nazwisko mail.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

od 10 do 25 osób	Ograniczone reakcje w formie audio/wideo (wykładowca może wskazywać, kto ma mówić). Konieczne jest narzędzie, którym uczestnik będzie mógł określić swój status (np. przycisk „podniesiona ręka" dostępny w oprogramowaniu webcastu). Ankiety, głosowanie i inne tego typu narzędzia są bardzo ważne.	Struktura jest zwykle stała. Jednak po każdym logicznym bloku, czy etapie sesji powinna być możliwość zadawania pytań. Należy również przewidzieć możliwość przedłużenia lub skrócenia pewnych części, w miarę jak wymaga tego interaktywność.	Pełna identyfikacja, imię nazwisko mail.
od 25 do 50 osób	Interaktywność ograniczona jest w zasadzie do reakcji zwrotnych. Są one ograniczone i mogą być wyrażane za pomocą interaktywnych narzędzi (np. takich jak ankieta lub kwestionariusz).	Struktura powinna być stała, jednak dobrze jest przewidzieć czas na zadawanie pytań w ustalonej wcześniej formie np. na czacie.	Identyfikacja uczestników jest zwykle ograniczona np. nick lub imię.
powyżej 50 osób	Stopień interaktywności jest niewielki, w dużej mierze zależy od wielkości zespołu nadającego webcast. Jeśli zespół jest mały lub jest to działanie jednoosobowe – można wykorzystać jedynie ankiety i podobne im narzędzia. Jeśli zespół jest liczniejszy, niekiedy wykorzystuje się czat.	Struktura powinna być stała. Chociaż dobrze jest przewidzieć jakąś formułę zadawania pytań lub interaktywności to nie ma ona jednak zwykle wpływu na strukturę sesji.	Uczestnicy zwykle są anonimowi, część z nich może pojawić się po rozpoczęciu sesji lub opuścić ją przed zakończeniem.

Źródło: opracowanie własne na podstawie literatury

Mówiąc o webcastach czy wideo-wykładach trzeba również zwrócić uwagę na cztery kluczowe elementy jego poza merytorycznego przygotowania, które są również aktualne dla przygotowania produkcji video używanych w e-learningu. Są to kamera, światło i dźwięk.

Optymalny efekt wizualny uzyskujemy zazwyczaj ustawiając kamerę na wysokości oczu wykładowcy, (mniej więcej tak, jak ma to miejsce podczas nadawania wiadomości telewizyjnych). Może się to jednak okazać problematyczne w przypadku kamer wbudowanych w notebooki. Dlatego dobrze jest, jeżeli mamy taką możliwość, postarać się o odpowiednią kamerę wolnostojącą (może być internetowa) i odpowiedni stojak. Jeżeli nie mamy takiej możliwości i zmuszeni jesteśmy korzystać z kamery wbudowanej, to warto pamiętać zasadę, która mówi, że im wyżej tym lepiej, jednak, że nie wyżej niż głowa prowadzącego. Dobrze ustawiona kamera powinna również znajdować się kilka stopni na lewo lub prawo od wykładowcy (można wybrać lepszy profil). Ważne jest, by prowadzący nie znajdował się na środku ekranu, ale bliżej jednego z krańców. Warto również pamiętać, że wykładowca, który gestykuluje podczas swoich prezentacji, powinien mieć tak ustawiona kamerę, by było widać jego dłonie i przedramiona. Należy pamiętać, by przed rozpoczęciem, trener upewnił się, że kamera jest podłączona do komputera, i że dobrze działa. Warto też dodać, że wprawdzie webcast nie jest produkcją filmową, ale kompozycja wizualna rządzi się tu podobnymi zasadami, a przekaz wideo, mimo że nie jest najważniejszym elementem szkolenia, to jednak odgrywa znaczącą rolę w przekazie wiedzy między trenerem, a uczestnikiem szkolenia.

Studium przypadku

Studium przypadku (case study) jest jedną z kluczowych metod aktywizujących uczących się, które są stosowane w kształceniu dorosłych, szczególnie w dydaktyce akademickiej oraz edukacji menedżerskiej. „*Studium przypadku polega na badaniu współczesnego zjawiska w jego rzeczywistym kontekście, szczególnie wtedy, gdy granice między zjawiskiem a kontekstem nie są wyraźnie określone*."[251] Istotą tej metody jest analiza konkretnej, rzeczywistej lub realistycznej sytuacji problemowej, która wymaga od uczestników interpretacji, podejmowania decyzji i

[251] Yin R.K., Case Study Research and Applications: Design and Methods, Sage, Thousand Oaks 2018, s. 15.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

formułowania rozwiązań w oparciu o wiedzę, doświadczenie i refleksję. W tym kontekście należy zauważyć iż pozwala ona nie tylko na znalezienie rozwiązania ale przede wszystkim na prześledzenie złożoności i istoty analizowanego zjawiska, zagadnienia czy problemu. Jak zauważa Stake *„Celem studium przypadku nie jest znalezienie jednego poprawnego rozwiązania, lecz zrozumienie złożoności sytuacji oraz znaczeń nadawanych jej przez uczestników."*[252] Metoda ta doskonale wpisuje się w założenia andragogiki, zgodnie z którymi dorośli uczą się najefektywniej poprzez rozwiązywanie problemów osadzonych w realnym kontekście życia zawodowego i społecznego.

Studium przypadku polega na pracy z opisem sytuacji (przypadku), który: przedstawia **złożony problem**, nie ma jednego oczywistego rozwiązania, co ważne wymaga analizy, interpretacji i oceny, oraz angażuje doświadczenie uczestników. Sam przypadek może mieć formę: opisu tekstowego, materiału multimedialnego, dokumentacji organizacyjnej, ale również relacji z praktyki zawodowej.
Kluczowe jest jednak, by uczestnicy nie odtwarzali gotowych odpowiedzi, lecz **konstruowali wiedzę w toku analizy i dyskusji**.
W perspektywie dydaktyki osób dorosłych studium przypadku jest szczególnie adekwatne w ich kształceniu, ponieważ odwołuje się do **doświadczenia zawodowego i życiowego**, sprzyja uczeniu się problemowemu i refleksyjnemu, wzmacnia motywację poprzez praktyczny charakter zadań, umożliwia konfrontację różnych perspektyw, jak również rozwija samodzielność i odpowiedzialność za decyzje. Metoda ta odpowiada założeniu, że dorośli uczą się poprzez **analizę realnych sytuacji**, a nie wyłącznie przez przyswajanie abstrakcyjnych treści teoretycznych. Jej etapy prezentuje rysunek.



Rysunek 24 Etapy realizacji studium przypadku
Źródło: opracowanie własne na podstawie literatury

Rola wykładowcy czy edukatora dorosłych w metodzie studium przypadku jest bardzo kluczowa dla powodzenia w jej stosowaniu. Wykładowca lub edukator pełni tu rolę **moderatora i facylitatora**, a nie dostarczyciela gotowych rozwiązań. Jego zadaniem jest więc dobór adekwatnych przypadków, formułowanie pytań problemowych, dbanie o aktywność wszystkich uczestników, moderowanie dyskusji, łączenie wniosków praktycznych z wiedzą teoretyczną.

Stosowanie studium przypadku sprzyja rozwojowi myślenia analitycznego i krytycznego, kształtowaniu kompetencji decyzyjnych, integracji teorii z praktyką, uczeniu się we współpracy

[252] Stake R.E., *The Art of Case Study Research*, Sage, Thousand Oaks 1995, s. 8.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

(może być znakomitym sposobem przygotowania grupy do stosowania tych metod), refleksji nad własnym działaniem zawodowym. Studium przypadku znajduje szerokie zastosowanie między innymi w seminariach, konwersatoriach, szkoleniach zawodowych i menedżerskich, kształceniu nauczycieli i edukatorów dorosłych, doradztwie zawodowym młodzieży i dorosłych.

Studium przypadku jako metoda kształcenia dorosłych umożliwia głębokie, refleksyjne i praktyczne uczenie się. Dzięki analizie realnych problemów wspiera rozwój kompetencji poznawczych, społecznych i zawodowych, a tym samym stanowi wartościową alternatywę dla transmisyjnych form nauczania.

Gry dydaktyczne

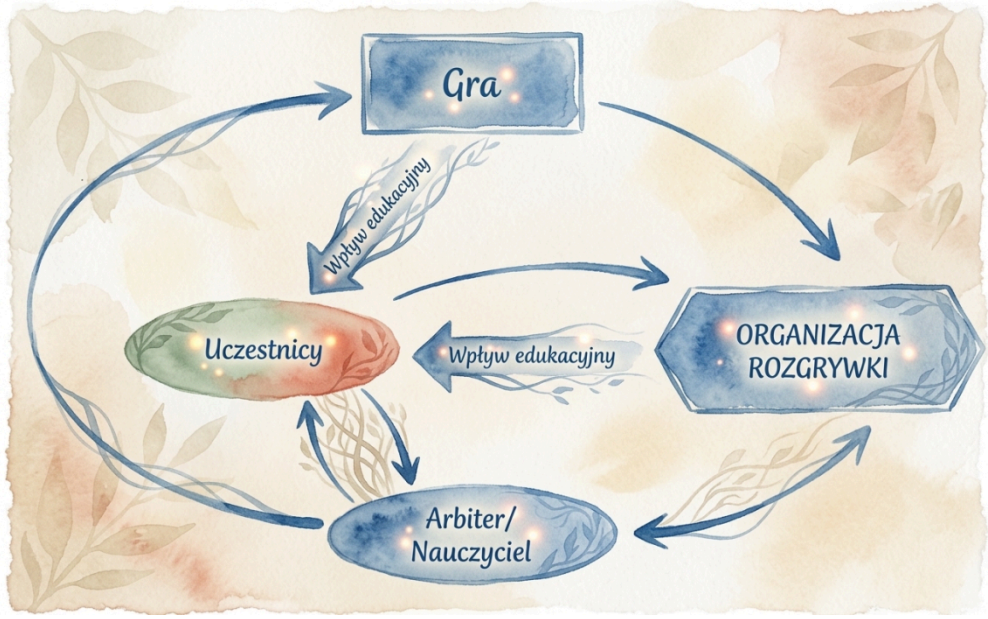
W literaturze spotykamy różne definicje oraz pojęcia gier dydaktycznych, niekiedy zestawiane z zabawą dydaktyczną. Gry dydaktyczne to rodzaj metod kształcenia należący do grupy metod problemowych i organizujących treści kształcenia w modele rzeczywistych zjawisk, sytuacji lub procesów, w celu zbliżenia procesu poznawczego ucznia do poznania bezpośredniego. Przy czym zabawa dydaktyczna to taka zabawa, która prowadzi z reguły do rozwiązania jakiegoś założonego w niej zadania lub celu. Natomiast gra dydaktyczna, to odmiana zabawy polegająca na respektowaniu ustalonych ściśle reguł, wiąże się z rywalizacją i zazwyczaj wymaga wysiłku myślowego. W grach uczenie się ma charakter taki jak w procesie rozwiązywania problemów, przez to można grę dydaktyczną zaliczyć do grupy metod problemowych. Istotny jest tu fakt, że osoba ucząca się może popełniać błędy i wyciągać z tego wnioski i naprawiać postępowanie. Jednak odbywa się to w trakcie zabawy, a nie w realnym życiu. Przez to może ona kształtować w bezpieczny sposób pewne umiejętności i nawyki a następnie zakodować je jako formę sprawności wykorzystywanych w życiu. Gra daje możliwość powtarzania danej sytuacji tyle razy, ile jest potrzebne aby nieprawidłowe działanie uległo korekcie. Współcześnie często mówi się o grywalizacji. .

Stosowanie na zajęciach metody gier dydaktycznych przynosi szereg korzyści, należą do nich między innymi:

- zwiększone zaangażowanie studentów/słuchaczy,
- rozwijanie kreatywności i innowacyjności,
- zwiększenie efektywności uczenia się,
- rozwijanie umiejętności współpracy.

Dobrze skonstruowana gra potrafi tak pochłonąć nie tylko młodych ludzi tak, że zapominają o otaczającym ich świecie. Wiąże się ze zwycięstwem – i tym samym daje poczucie satysfakcji. Dlatego wykładowca powinien czuwać, by nie przenieść fascynacji uczestników grami do edukacji. Istotne jest racjonalne organizowanie relacji jakie obserwujemy w grze.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA



Rysunek 25 Relacje zachodzące w grze.
Źródło: opracowanie własne

Kluczowym czynnikiem w grze jest wpływ edukacyjny związany z organizacją i przebiegiem gry, on właśnie jest źródłem nastawień emocjonalnych, oraz ten wpływ, który wiąże się z sama grą, jej zasadami i koniecznością szukania strategii i rozwiązań. Relacja uczestnicy-nauczyciel wydaje się być na tym tle drugoplanowa. Rola nauczyciela jest tylko pozornie drugoplanowa, mimo że jego wpływ jest głównie pośredni, to jednak dzięki wielokierunkowości może być bardzo zintensyfikowany.

Aktualnie na świecie popularne są dwie formy edukacji przez rozrywkę: edukacja z wykorzystaniem gier oraz gamifikacja, (w istocie niekiedy trudno odnaleźć różnicę) obie formy wykorzystują w edukacji mechanizmy gier.

Z pozycji wykładowcy lub instruktora jako konstruktora gry można ją postrzegać jako powiązany ciąg zadań dla twórcy i tego, który czuwa nad pracą uczniów w czasie gry:

- wykonać model tego, co uczeń ma poznać;
- wyposażyć ucznia w niezbędny wstępny zasób doświadczeń;
- ukierunkować działalność osób uczących się;
- umożliwić uczniom wykorzystywanie w trakcie gry całego nabywanego doświadczenia;
- podtrzymywać aktywność uczniów;
- w miarę potrzeby - ingerować w grę.

Kluczowym czynnikiem decydującym o skuteczności dydaktycznej gry jest jej zaplanowanie. Przygotowując grę dydaktyczną wykładowca lub instruktor powinien pamiętać o:

- określeniu jasnych celów dydaktycznych; mogą wprowadzać nowy materiał lub mieć aspekt utrwalający,
- dostosowaniu do możliwości studentów lub słuchaczy, aby nie zniechęcały albo nie okazały się zbyt trudne,
- ustaleniu jasnych zasad i ich starannym i rozsądnym przestrzeganiu,

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

- ustaleniu czytelnych i jasnych dla wszystkich zasad punktacji oraz reguł zwycięstwa.

Istnieje wiele rodzajów gier jak i ich klasyfikacji.

Tu chciałbym zwrócić uwagę na aspekt związany z mechaniką gier. Jak zauważają Sailer i Homner sama grywalizacja oraz mechanizmy gier nie stanowią monolitycznego narzędzia; ich skuteczność w edukacji zależy od konkretnych elementów projektu. Kluczowe są tu mechanizmy oparte na jasnych informacjach zwrotnych, wyzwaniach i symulacji procesów w sposób bezpośrednio wspierających procesy poznawcze, motywacyjne oraz behawioralne dorosłych uczniów, pod warunkiem ich ścisłego powiązania z celami dydaktycznymi[253].

Tabela 34 Wybrane mechaniki gier

Kategoria mechanizmu	Logika silnika gry (Core Loop / Architecture)	Co trenuje u dorosłego?	Przykłady w szkoleniach
1. Zarządzanie zasobami i optymalizacja *(Resource Allocation / Economy-driven)*	Silnik oparty na bilansie matematycznym (wpływy/wydatki, czas, budżet, ludzie). Zmiana parametru wpływa na cały system (tzw. pętla sprzężenia zwrotnego).	Myślenie systemowe, kalkulacja ROI, zarządzanie ryzykiem i priorytetyzacja.	Symulatory budżetowe, gry logistyczne (łańcuch dostaw), zarządzanie projektami (np. PMBOK/Agile).
2. Drzewa decyzyjne i silniki reguł *(Branching Scenario / State-Machine)*	Deterministyczny automat skończony (*Finite State Machine*). Wybór węzła decyzyjnego determinuje kolejny stan i konsekwencje (brak losowości lub sterowane prawdopodobieństwo).	Etyka biznesowa, compliance, procedury kryzysowe, analiza przyczynowo-skutkowa.	Interaktywne studia przypadków (case studies), symulacje rozmów rekrutacyjnych lub negocjacji.
3. Symulacje fizyczne i behawioralne *(Physics / Multi-Agent & Spatial)*	Ciągłe obliczenia parametrów otoczenia w czasie rzeczywistym lub symulacja zachowań wielu niezależnych jednostek (NPC / agenci).	Koordynacja proceduralna, reakcja pod presją czasu, automatyzacja nawyków.	Symulatory VR (lotnicze, medyczne, obsługa maszyn), symulacje ewakuacji i bezpieczeństwa.
4. Gry oparte na mechanice dedukcji i zagadek *(Puzzle / State-Solving)*	Dyskretny stan logiczny — przejście do kolejnego etapu wymaga zidentyfikowania reguły lub poprawnej sekwencji logicznej.	Analiza danych, myślenie lateralne, *troubleshooting* (diagnoza usterek).	Edukacyjne Escape Rooms, zadania z cyberbezpieczeństwa (CTF – *Capture The Flag*).
5. Mechaniki teorii gier i kooperacji/rywalizacji *(Game Theory / Social & Turn-based)*	Silnik tur/rund, w którym wynik gracza zależy bezpośrednio od nieznanych decyzji innych graczy (dylemat więźnia, aukcje, blef).	Negocjacje wielostronne, budowanie koalicji, dynamika zespołowa.	Gry negocjacyjne, symulacje fuzji i przejęć, rynki kapitałowe.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Sailer, M., Homner, L. The gamification of learning: A meta-analysis. Educational Psychology Review, nr. 2020, 32(1), 77–112

Ta klasyfikacja nie wyczerpuje możliwości ale ukazuje różnorodność.

Wprowadzając na zajęcia organizowane dla dorosłych gry dydaktyczne, można początkowo spotkać się z pewnym oporem, jednak po jego przełamaniu następuje znaczące obniżenie rozmaitych czynników stresotwórczych, a jako metoda aktywizująca pozwala na uaktywnienie zalet wiążących się z zabawą i rywalizacją w zabawie. Do stosowanych gier możemy z powodzeniem włączać narzędzia technologii informacyjnych i komunikacyjnych.

[253] Sailer, M., Homner, L.. The gamification of learning: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, nr. 2020, 32(1), 77–112. https://doi.org/10.1007/s10648-019-09498-w .

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

Symulacje i symulatory

Źródłem słowa symulacja jest łacińskie słowo „simulatio" oznaczające „udawanie". Najprostsza definicja pozwala w edukacji określić tę metodę jako odtwarzanie na potrzeby edukacyjne zjawiska naturalnego lub wyobrażonego za pomocą innych zjawisk. Z pewnością nie jest to definicja doskonała jednak na nasze potrzeby chyba wystarczająca.

Najogólniej można stwierdzić, że metoda ta polega na naśladowaniu rzeczywistości. Jest to zabawa, a w odniesieniu do dorosłych częściej ćwiczenie najbardziej efektywnych zachowań w relatywnie bezpiecznych warunkach.

Jest to trening umiejętności i sprawności w działaniu w warunkach przypominających lub naśladujących warunki naturalne.

Symulacja jest specyficzną sytuacją, w której role są odgrywane zgodnie z ich obrazem w świecie realnym. Celem symulacji jest pokazanie pewnego obrazu i związanych z nim umiejętności w korelacji z wiadomościami i postawami w odniesieniu do określonego procesu od początku do końca.

Symulacje mogą być zatem ujmowane jako zminiaturyzowany obraz (reprezentacja) rzeczywistości lub model procesu społecznego czy ekonomicznego.

W trakcie edukacyjnej symulacji uczestnicy jedynie w minimalnym stopniu mogą współzawodniczyć ze sobą na poziomie indywidualnym czy grupowym. W sytuacjach zawodowych często kluczowa jest współpraca i wzajemne zaufanie oraz pomoc. Ten fakt jest również tym, co odróżnia symulacje od gier symulacyjnych i edukacyjnych. Ważnym celem symulacji jest wzmacnianie u uczących się umiejętności współdziałania, negocjowania, osiągania kompromisu.

Symulacje wykorzystywane w edukacji stanowią na ogół demonstrację typowych relacji społecznych. Symulacje te mają ustalone cele i założenia, a sekwencja zdarzeń w nich zdeterminowana jest przez role uczestników.

Symulacja jest ważnym elementem treningów i ćwiczeń doskonalących ciało ale również umysł.

Opisując symulacje jako metodę kształcenia, warto również zwrócić uwagę na symulatory. Ich specyfiką jest wysoki poziom wierności w stosunku do rzeczywistego świata. Symulatory znane są od dawna, jednak współczesne technologie cyfrowe pozwalają na bardzo wysokie podobieństwo sytuacji, włącznie z awatarami odtwarzającymi relacje społeczne. Ważną cechą współczesnych symulatorów jest nie tylko odtwarzanie rzeczywistości fizycznej ale również podobieństwo sytuacji psycho-społecznej dzięki wysokiemu podobieństwu bodźców docierających do słuchaczy-studentów.

Współcześnie w ćwiczeniach symulacyjnych – symulatorach wykorzystuje się również rzeczywistość wirtualną.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

> *Rzeczywistość wirtualna to stworzone przy wykorzystaniu technologii informatycznej środowisko działania symulujące fizyczną obecność realnego bądź fikcyjnego świata, w którym toczy się działanie, jako odrębnego miejsca. Polega na multimedialnym kierowaniu komputerowej wizji przedmiotów, przestrzeni i zdarzeń, najczęściej w znacznym stopniu oddając doświadczenia wizualne, a coraz częściej również dodatkowo wrażenia sensoryczne, takie jak dźwięk, zapach, smak, dotyk.*
> *Z perspektywy szkoleniowej najważniejsze są środowiska wirtualne, w których znajdują się wirtualne artefakty – mogą one być obsługiwane przez użytkownika (najczęściej reprezentowanego przez awatara) lub wchodzić z nim w interakcje przez różnego typu urządzenia wejścia – wyjścia. Termin „świat wirtualny" ma podkreślić, że z tych komputerowo generowanych środowiskach uczestnicy są zaangażowani w interakcje oraz realizują przedsięwzięcia społeczne, rozrywkowe, edukacyjne, i biznesowe na wzór działań typowych dla świata realnego*[254].

Symulatory

Szczególnym przypadkiem zastosowania metody symulacji są:

symulatory, czyli programy komputerowe lub urządzenie (nie koniecznie cyfrowe), które odwzorowuje zachowanie rzeczywistego systemu, procesu lub środowiska.

Gdy nie było jeszcze technologii komputerowych, lub nie były one jeszcze powszechne, istniały już maszyny dydaktyczne symulujące niekiedy różne zjawiska lub urządzenia, nazywane niekiedy trenażerami lub symulatorami. Modelowały one zwykle procesy lub zjawiska. Miały różny charakter. Eustachy Berezowski w swojej pracy z 1968 roku wymieniał następujące ich rodzaje[255] :

- Maszyny uczące, które umożliwiają opanowanie informacji;
- Maszyny egzaminujące, które ułatwiają przeprowadzenie kontroli pracy uczniów;
- Maszyny ćwiczące, które ułatwiają opanowanie umiejętności i nawyków.

Już wtedy nie był to jedyny proponowany podział. Obok związanego z funkcją w procesie dydaktycznym, stosowany był ten odwołujący się do zmysłów oraz podziałów związanych z tokiem kształcenia.

Obecnie technologia cyfrowa wyparła większość tych maszyn. Komputery i związane z nimi peryferia sprawiły, że diaskopy czy grafoskopy itp. zostały zastąpione przez rzutniki multimedialne, tablice cyfrowe czy symulatory. Współczesne narzędzia cyfrowe, które je wyparły, pełnią podobne funkcje. Niekiedy z podobnie dobrym skutkiem, chociaż nie zawsze. Często nie zdajemy sobie z tego sprawy, ale modele analogowe były w odróżnieniu od tych cyfrowych bardziej namacalne, co dla określonych typów osób uczących się np. czuciowców, kinestetyków było bardziej korzystne.

Głównym zadaniem symulatora jest umożliwienie użytkownikowi interakcji z modelem, tak jakby miał do czynienia z prawdziwym obiektem, jednak bez ponoszenia kosztów, ryzyka i oczywiście ograniczeń związanych z rzeczywistością np. niebezpieczeństw. Symulatory w edukacji stosuje się od dawna

Główne zalety a jednocześnie cele stosowania symulatorów to:

[254] Balcerzak A., Woźniak J., *Szkoleniowe metody symulacyjne*, GWP, Sopot 2014, s.159-160
[255] E. Berezowski , *Maszyny dydaktyczne*, PZWS, Warszawa 1968.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

- **Realizm:** symulatory dążą do jak najwierniejszego odzwierciedlenia rzeczywistości, zarówno pod względem wizualnym, dźwiękowym, jak i fizycznym (np. siły, opory). Im większy realizm, tym efektywniejsze jest szkolenie czy analiza.
- **Bezpieczeństwo:** pozwalają na eksperymentowanie w kontrolowanym środowisku, eliminując ryzyko uszkodzeń sprzętu, wypadków czy zagrożenia życia, co jest kluczowe w szkoleniach pilotów, chirurgów czy operatorów maszyn.
- **Kontrolowane środowisko:** umożliwiają symulowanie specyficznych warunków, których odtworzenie w rzeczywistości byłoby trudne, kosztowne lub niebezpieczne (np. awaria reaktora jądrowego, burza w powietrzu).
- **Powtarzalność:** symulacje można wielokrotnie powtarzać, co jest idealne do treningu i doskonalenia umiejętności.
- **Analiza i optymalizacja:** pozwalają na testowanie różnych scenariuszy, analizowanie wyników i optymalizowanie procesów bez konieczności angażowania rzeczywistych zasobów.
- **Redukcja kosztów:** szkolenie na symulatorze jest zazwyczaj znacznie tańsze niż na prawdziwym sprzęcie.

Symulatory są stosowane w wielu różnych dziedzinach nie tylko edukacji, od rozrywki po zaawansowane szkolenia specjalistyczne. Oto kilka przykładów zastosowań edukacyjnych:

- **Symulatory lotnicze:** Wykorzystywane do szkolenia pilotów samolotów i helikopterów. Odwzorowują kokpit, widoki z okien, dźwięki, a nawet ruchy maszyny, pozwalając ćwiczyć procedury awaryjne, starty, lądowania w różnych warunkach pogodowych.
- **Symulatory jazdy/kierowania**: Stosowane do nauki jazdy samochodem, pociągiem, a nawet ciężkim sprzętem budowlanym czy rolniczym. Pomagają opanować obsługę pojazdu i reagowanie na ruch drogowy.
- **Symulatory medyczne:** Umożliwiają studentom medycyny i lekarzom praktykowanie zabiegów chirurgicznych, diagnostyki, podawania leków czy resuscytacji na manekinach lub wirtualnych pacjentach.
- **Symulatory wojskowe:** Używane do szkolenia żołnierzy w obsłudze broni, pojazdów wojskowych, taktyki walki czy dowodzenia.

Przykładem innych zastosowań mogą być:

- **Symulatory procesów przemysłowych:** Służą do optymalizacji procesów produkcyjnych, testowania nowych konfiguracji maszyn, szkolenia operatorów w obsłudze skomplikowanych linii produkcyjnych czy elektrowni.
- **Symulatory biznesowe**: Pomagają w nauce zarządzania firmą, podejmowania decyzji strategicznych, analizy rynku czy zarządzania projektami w warunkach zbliżonych do rzeczywistych.
- **Gry rozrywkowe - symulacyjne**: Chociaż często uproszczone, pozwalają użytkownikom wcielić się w różne role (np. budowniczego miasta, chirurga, rolnika, kierowcy ciężarówki) i doświadczyć symulowanego życia lub działalności (np. Cities: Skylines, The Sims).

Większość symulatorów opiera się na modelowaniu matematycznym i fizycznym rzeczywistego systemu. Oznacza to, że za każdym elementem symulacji stoi zbiór równań i algorytmów, które opisują jego zachowanie. Dane wejściowe od użytkownika (np. ruchy joysticka, wciśnięcie

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

przycisku) są przetwarzane przez ten model, a następnie generowane są odpowiednie dane wyjściowe (np. obraz na ekranie, dźwięk, ruch platformy symulatora).

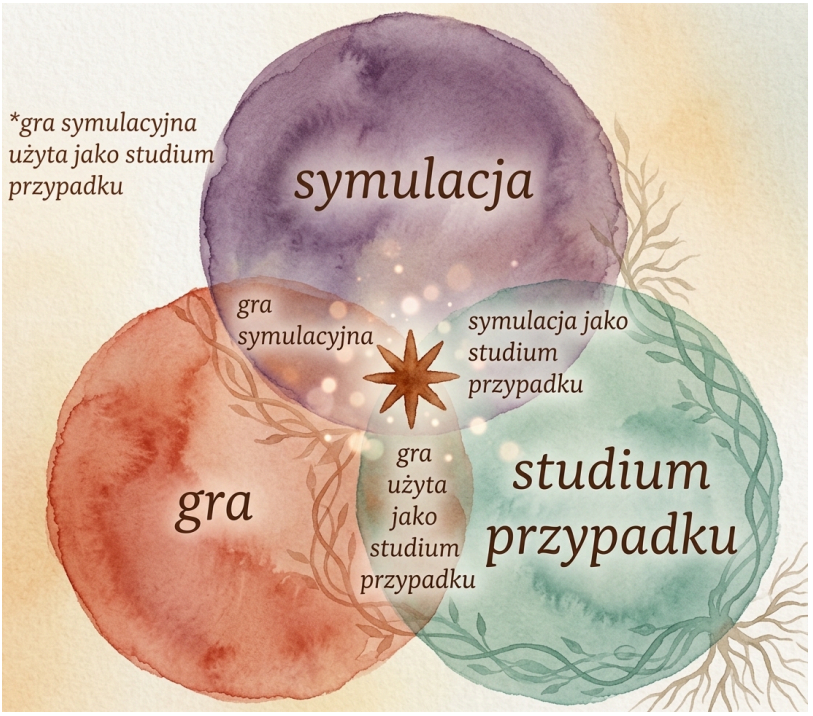
Współcześnie symulatory wykorzystują również zaawansowane technologie np: ***systemy wizualizacji*** np projektory, ekrany wysokiej rozdzielczości, systemy VR (Wirtualna Rzeczywistość) do generowania realistycznego obrazu; ***systemy ruchu*** np: hydrauliczne lub elektryczne platformy, które imitują siły i przeciążenia (np. w symulatorach lotniczych czy samochodowych); ***realistyczne interfejsy*** np: dokładne odwzorowanie kokpitów, paneli sterowania czy narzędzi.

Warto mieć na uwadze, że każde narzędzie może być stosowane w sposób szkodliwy.

Symulatory są nieocenionym narzędziem, które modernizują sposób, w jaki uczymy się, odpowiadając na potrzeby związane ze zróżnicowaniem preferencji poznawczych a również neuroróżnorodnością. Niestety między innymi ze względu na swoją cenę wciąż są rzadkim narzędziem dydaktycznym na wielu uczelniach, jednak niektóre z nich jak np wojskowe czy medyczne coraz częściej sięgają po te urządzenia wyposażając w nie obiekty dydaktyczne.

Między symulacją, studium przypadku a grą

Symulacja, studium przypadku i gra dydaktyczna należą do metod znanych i stosowanych w różnych formach szkoleń w szczególności kształcenia zawodowego, kursów, warsztatów, seminariów, treningów kompetencji, czy warsztatów. Są to metody znakomicie komponujące się z kształceniem osób dorosłych. Warunkiem jest tu jednak ich świadome i zgodne ze sztuką nauczycielską stosowanie. Metody te są niekiedy bardzo sobie bliskie co ilustruje rysunek:



Rysunek 26 Relacje - gra, symulacja, studium przypadku.
Źródło: opracowanie własne na podstawie literatury (Balcerzak, Woźniak, 2014, s.18)

W metody te są bardzo zanurzone w rzeczywistości tak tej realnej jak również intrarzeczywistości – naszej wewnętrznej związanej z kompetencjami intrapersonalnymi i interpersonalnymi. Niektóre koncepcje dydaktyczne, jak np kształcenie komplementarne,

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

postulujące wykorzystanie metod cyfrowych, wskazują, że możliwe jest sprawne łączenie tradycji dydaktycznej z symulowaną cyfrowo rzeczywistością.

Trzeba jednak pamiętać, że świadome stosowanie metod kształcenia oznacza ich pełne rozumienie i dobieranie zgodnie z stawianymi sobie celami (efektami) kształcenia jak również potrzebami poznawczymi osób uczących się. Dlatego stosując konkretne rozwiązania z pogranicza różnych metod powinniśmy kłaść nacisk na te cechy wybranej metody, które ułatwiają osobie uczącej się osiągnięcie efektów kształcenia. Niekiedy również warto w skonfliktowanym zespole zrezygnować z gry, która zawsze wiąże się z rywalizacją na rzecz studium przypadku, który bardziej służy budowaniu kooperacji (zwłaszcza jeżeli połączymy go z uczeniem się we współpracy).

Metoda projektu

Metoda projektów jest dość obecnie rozpowszechniona, jednak jej popularność w edukacji dorosłych długo nie była oczywista. Źródła tego stanu rzeczy tkwiły zarówno w przyzwyczajeniach edukatorów jak i samych uczniów, dla których doświadczenie edukacyjne często nie korespondowało z taką metodą pracy. W praktyce akademickiej jest jednak od pewnego czasu bardzo popularna, co wynika zapewne z edukacyjnych walorów metody. Tradycyjnym zapisem w wielu podręcznikach metody jest stwierdzenie, że planując projekt musimy zadać sobie najbardziej podstawowe pytania: „Kto?", „Co?", „Dlaczego?", „Kiedy?" i „Jak?". Jest to bardzo zbieżne z opisem narzędzia jakim jest „zadanie zespołowe" w organizacjach harcerskich od jakiś 100 lat. Dlatego myślę, że autorstwo metody warto, poza W.H. Kilpatrickowi, przypisać również skautom. Jako metoda kształcenia PROJEKT został po raz pierwszy zaprezentowana w *Czasopiśmie Nauczycieli College'u* Uniwersytetu Columbia. Artykuł ten został rozbudowany i wielokrotnie wydany jako książka. W krótkim kompendium podano dość szeroką definicję projektu, określając go jako *zamierzone działanie wykonywane z całego serca w środowisku społecznym*. W definicji tej położono nacisk na zamiar, który jest źródłem motywacji do działania. Dla dalszego rozważania przyjmiemy nieco bardziej konkretną definicję metody projektów.

Projekt jest odbywającym się w określonym czasie (terminach) zadaniem, wymagającym podejmowania różnorodnych działań, realizowanym przez studentów słuchaczy samodzielnie lub w zespole, jednak pod kierunkiem wykładowcy, oraz zgodnie z przygotowanym wcześniej planem.

Metoda projektów sprowadza się do tego, że zespół osób uczących się samodzielnie inicjuje, planuje i wykonuje pewne przedsięwzięcie oraz ocenia jego wykonanie. Najlepiej jeśli źródłem projektu jest świat życia codziennego, a nie abstrakcyjna nauka. Zakłada się, że punktem wyjścia powinna być sytuacja problemowa, zamierzenie lub podjęcie jakiejś inicjatywy, kolejne działania to: wytyczenie celu, punktem dojścia zaś szeroko rozumiany projekt. Możemy zatem stwierdzić, że projekt:

- jest odbywającym się w oznaczonym terminie (zaplanowanym czasie) zadaniem,
- wymaga podejmowania zróżnicowanych działań,
- realizowany jest przez studentów/studenta samodzielnie,
- jednak pod kierunkiem nauczyciela,

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

- według przygotowanego wcześniej planu.

Niezależnie od kwestii podejmowanych w ramach projektu, konieczne jest aby odzwierciedlał on zainteresowania, potrzeby i warunki grupy, do której jest skierowany. O dynamice projektu w znaczącym stopniu decyduje zmiana w postrzeganiu, myśleniu, przyjmowaniu postaw. W efekcie projekt powinien dostarczać nowej wiedzy, uczyć różnych sposobów jej wykorzystania, rozwijać umiejętności, a także wpływać na emocjonalne relacje jednostki z otoczeniem. Ważną cechą tego przedsięwzięcia jest też jego interdyscyplinarność, ponieważ realizacja projektów, zwłaszcza dużych projektów badawczych, realizowanych przez liczne zespoły badaczy, wymaga zwykle zróżnicowanych kompetencji od metodologicznych przez organizacyjne, na ingracjacyjnych skończywszy.

Istnieją dwie formy realizacji projektu:

- indywidualna – słuchacz lub student realizuje projekt samodzielnie i jest w pełni odpowiedzialny za rezultat przedsięwzięcia;
- grupowa – w projekcie uczestniczy zespół studentów lub słuchaczy, którzy wspólnie go realizują a niekiedy planują i wspólnie za niego odpowiadają (również przed sobą wzajemnie.

Wykładowca, który decyduje się pracować z wykorzystaniem metody projektu powinien postawić sobie kilka kluczowych pytań:

- Czy zaproponowane zagadnienia i problematyka zainteresują studentów lub słuchaczy?
- Dlaczego studenci lub słuchacze mają się zająć danym tematem?
- W jaki sposób będą mogli wykorzystać w przyszłości zdobyte umiejętności i wiedza przyda im się w życiu?

Metoda projektów, przeniesiona na grunt kształcenia dorosłych lub ich doskonalenia zawodowego, powinna mieć charakter interdyscyplinarny - w tym sensie wykorzystuje wiedzę i łączy umiejętności z wielu dziedzin, również spoza obszaru kształcenia.

Efektywne wykorzystanie metody projektu wymaga też znajomości innych metod oraz technik uczenia się i nauczania. Często w ramach jednego projektu studenci są dzieleni na zespoły zajmujące się zdobywaniem informacji czy opracowaniem i przygotowaniem materiałów, które stanowią punkt wyjścia dla kolejnych zadań, wykonywanych przez inne grupy. Dlatego wykładowca czy instruktor, przystępując do realizacji projektu, powinien stworzyć szczegółowy harmonogram działań. Przygotowując projekt, należy określić:

- **Cele** (W jakim celu to robimy?),
- **Treść projektu** (Co jest tematem i jaka jest zawartość merytoryczna?),
- **Sposoby** (Jakie zadania należy wykonać i w jaki sposób to zrobić?),
- **Ramy czasowe** realizacji poszczególnych etapów i całego przedsięwzięcia,
- **Zasoby,** jak również środki działania (W jaki sposób można wykorzystać zaplecze, którym dysponujemy?),
- **Adresatów** (Dla kogo projekt jest przeznaczony?),
- **Wykonawców**,
- **Sposoby komunikowania się** (komunikacja wewnętrzna, w tym obieg informacji w obrębie zespołu, komunikacja zewnętrzna – media),
- **Sposoby monitorowania i oceny wykonywanych zadań**,
- **Formę prezentacji rezultatów**.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

Momentem zakończenia działań jest prezentacja rezultatów pracy całego zespołu uczestniczącego w przedsięwzięciu, lub indywidualnych prac uczestników. Może to być prezentacja wewnętrzna, adresowana do innych studentów lub słuchaczy, może to być również konkurs np. plakatów naukowych. Warto jest jednak przedstawić wyniki pracy osobom z zewnątrz, co pozwoli na bardziej zobiektywizowaną ocenę.

Prezentacja jest niezbędnym i niezwykle cennym elementem w metodzie projektów, ponieważ pozwala na rozwijanie wielu ważnych umiejętności, takich jak:

- komunikowanie się,
- twórcze myślenie,
- praca w zespole i/lub rywalizacja,
- rozwiązywanie problemów,
- korzystanie z informacji,
- podejmowanie decyzji,
- prezentowanie własnej pracy i obrona swojego zdania.

Jest to również okazja do usłyszenia słów uznania, które motywują do podejmowania kolejnych wyzwań. Ponadto prezentacja zwykle mobilizuje cały zespół.

Po prezentacji odbywa się ocena całości projektu, która ma doprowadzić do sformułowania przez uczniów wniosków dotyczących następujących kwestii:

- Co zrobiliśmy dobrze?
- Co sprawiało trudności?
- Co należałoby zmienić?
- Czego się nauczyliśmy?

Jak podkreśla Bożena Zając:

> *Metoda ta właściwie wdrożona będzie wspierała rozwój studentów we wszystkich wyżej wymienionych kategoriach efektów kształcenia. Bez wątpienia, najlepsze rezultaty stosowania metody projektów osiąga się wówczas, kiedy nauczycielowi akademickiemu uda się zachęcić i przekonać studentów, aby przejęli odpowiedzialność za wykonywanie zadań określonych w projekcie i wykazali się dużym poziomem samodzielności. Tylko wówczas jakość procesu kształcenia jest znacznie wyższa aniżeli w przypadku tradycyjnych metod kształcenia. Nauczyciel akademicki stosujący metodę projektów przestaje być jedynym ekspertem w danej dziedzinie i „podawaczem wiedzy". Jego rola powinna przede wszystkim polegać na stworzeniu warunków do pracy studentów, motywowaniu oraz towarzyszeniu im w procesie poznawczym. Nie oznacza to kierowania pracą studentów, lecz służenie im radą i pomocą, kiedy tego potrzebują i nie potrafią sobie poradzić z postawionym przed nimi zadaniem, czy zaistniałym podczas wykonywania pracy problemem[256]. (Zając, 2015, s.301)*

Metoda ta, zakorzeniona jest w koncepcjach progresywizmu, okazała się daleko bardziej uniwersalną koncepcją dydaktyczną. Przewidział to już jej twórca. Owe konstatacje związane z emocjonalnym zaangażowaniem wyraźnie wskazują na możliwość emocjonalnego angażowania studentów, a tym samym na wszechstronny (nie jedynie poznawczy) wymiar oddziaływania. Przykładem szczególnym metody jest WEBQuest, który omówiono szerzej w dalszej części, **projekt społeczny będący formą** działań na rzecz określonej społeczności lub grupy (np. inicjatywy lokalne, działania edukacyjne, kampanie informacyjne); **projekt badawczy**, w którym

[256] Zając B., Metoda projektów jako strategia postępowania dydaktycznego na wyższej uczelni. O efektach kształcenia i metodzie projektów, „Studia Edukacyjne" 2015, nr 34., s.301

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

uczestnicy formułują pytania badawcze, zbierają dane (np. wywiady, ankiety), analizują je i prezentują wnioski. Często stosowany w dydaktyce akademickiej lub też **metoda problemowa (problem-based learning)** stosowana często w czasie zajęć akademickich. Uczenie się inicjowane jest przez problem, a nie przez przekaz treści. Uczestnicy samodzielnie poszukują wiedzy potrzebnej do jego rozwiązania, często pracując zespołowo.

Walorami metody problemowej jest między innymi integracja teorii z praktyką, czy wzmacnianie autonomii uczących się. Istnieje oczywiście wiele więcej konkretnych przypadków metody projektu.

Metody projektu w uczeniu się dorosłych służą między innymi: wzmacniają motywację wewnętrzną, skutecznie integruje teorię z praktyką, służą rozwijaniu kompetencji kluczowych (społeczne, cyfrowe, refleksyjne) a ponadto sprzyjają i znakomicie konweniują z innymi metodami uczeniem się we współpracy, przygotowują do rozwiązywania realnych problemów zawodowych i społecznych.

Warsztaty biograficzne (autobiograficzne)

Warsztaty biograficzne (autobiograficzne) stanowią jedną z kluczowych metod pracy edukacyjnej i rozwojowej z osobami dorosłymi. Ich istotą jest refleksyjna praca nad własnym doświadczeniem życiowym, zawodowym i edukacyjnym, traktowanym jako pełnoprawne źródło wiedzy oraz punkt wyjścia do uczenia się. Należy przy tym pamiętać, że w tym ujęciu

> *„Biografia nie jest prostym zapisem faktów z życia jednostki, lecz procesem nadawania znaczeń doświadczeniom, w którym przeszłość, teraźniejszość i przyszłość pozostają w dynamicznej relacji. W tym sensie refleksja biograficzna staje się jednym z podstawowych mechanizmów uczenia się dorosłych."*[257]

Metoda uczenia się biograficznego (z własnej biografii lub biografii innych) jest silnie zakorzeniona w andragogice, pedagogice humanistycznej oraz w tradycji badań biograficznych. Cele warsztatów powinny być jasno określone już na etapie projektowania i komunikowane uczestnikom. Najczęściej obejmują one: integrację doświadczeń życiowych i edukacyjnych, rozwój refleksyjności i samoświadomości uczestników, odkrywanie sensów i znaczeń biografii, wzmacnianie tożsamości osobistej i zawodowej, uczenie się z doświadczenia własnego i cudzych historii, wspieranie procesów zmiany, planowania i uczenia się przez całe życie.

W kontekście dydaktyki dorosłych warsztaty biograficzne pełnią zarówno funkcję edukacyjną, jak i rozwojową, a niekiedy także terapeutyczną trzeba jednak podkreślić, że nie zastępują psychoterapii.

Prowadzenie warsztatów autobiograficznych wymaga respektowania określonych zasad wśród których należy wymienić:

1. **Dobrowolność i autonomia uczestnika** – każdy decyduje, czym i w jakim zakresie chce się dzielić.
2. **Poufność i bezpieczeństwo** – obowiązuje zasada nieujawniania treści poza grupą.
3. **Podmiotowość doświadczenia** – nie ocenia się biografii, nie interpretuje jej „za uczestnika".
4. **Refleksyjność zamiast diagnozy** – celem jest rozumienie, a nie klasyfikowanie doświadczeń.

[257] Danuta Lalak, Życie jako biografia edukacyjna, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa, 2001, s. 19–20.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

5. **Szacunek dla emocji** – emocje są naturalnym elementem pracy biograficznej.
6. **Procesowość** – warsztat jest procesem, a nie jednorazowym ćwiczeniem narracyjnym.

Rola prowadzącego warsztaty jest kluczowym czynnikiem ich skutecznego stosowania. Prowadzący pełni rolę w nich facylitatora procesu, a nie eksperta interpretującego biografie. Tak rozumiana rola sprawia, że jego podstawowe zadania to: tworzenie bezpiecznej atmosfery, uważne słuchanie i zadawanie pytań refleksyjnych, reagowanie na emocje uczestników, dbanie o granice i tempo pracy, umiejętność zatrzymania procesu w sytuacjach przeciążenia. Istotną kompetencją prowadzącego jest wysoka świadomość etyczna, umiejętności komunikacyjne oraz doświadczenie w pracy z dorosłymi.

Istnieje pewna typowa struktura warsztatów autobiograficznych. Składa się na nią:

I. **Otwarcie i kontrakt** w ramach, którego wprowadzamy uczestników w ideę pracy biograficznej, ustalamy zasad obowiązujące w trakcie warsztatów (kontrakt grupowy), prowadzi się ćwiczenia integrujące i budujące zaufanie.
II. **Aktywizacja pamięci biograficznej,** które osiągamy stosując techniki uruchamiające narrację, jak np.: linia życia, mapa ważnych wydarzeń, metafory biograficzne (droga, rzeka, dom), praca z fotografią, przedmiotem, cytatem.
III. **Narracja autobiograficzna** tu wskazać należy opowiadanie historii (ustnie lub pisemnie), pracę indywidualną przeplataną dzieleniem się w parach lub małych grupach, istotne jest kładzenie nacisku na znaczenia, nie jedynie na fakty chronologiczne.
IV. **Refleksja i interpretacja warsztatowe** w ramach, którego zadaje się pytania pogłębiające, przy czym ważnym jest, by był bez narzucanej interpretacji, identyfikowanie punktów zwrotnych, zasobów, momentów uczenia się, łączenie doświadczeń z aktualną sytuacją życiową lub edukacyjną.
V. **Integracja i zamknięcie,** na które składa się zazwyczaj podsumowanie procesu, autorefleksja (czego dowiedziałem/am się o sobie), domknięcie emocjonalne i symboliczne zakończenie pracy.

Rozważając problematykę osoby prowadzącego i kwestię struktury warsztatów biograficznych lub autobiograficznych warto przytoczyć ważną uwagę Elżbiety Dubas.

> *„Uczenie się z własnej biografii jest możliwe, ponieważ człowieka można opisać jako istotę biograficzną (homo biographicus).Biografia/autobiografia może istnieć jedynie dzięki pamięci; biografia jest poniekąd bezpośrednio (choć nie tylko) funkcją pamięci, w którą wyposażona jest ludzka istota. Biografia, a więc zapis doświadczeń w pamięci biograficznej, ale także świadomość biografii, tworzenie biografii to istotne właściwości, odzwierciedlające swoistość człowieczeństwa w porównaniu z innymi istotami żywymi. Człowiek w pewnym stopniu „opisany" jest przez swą biografię. Może także doświadczać biografii Innych. Biografia jest konstrukcją myślową (myślaną, mówioną lub zapisaną na dowolnych nośnikach), która porządkuje, interpretuje i nadaje znaczenia doświadczeniom, które przeżyła jednostka w trakcie swego życia. Biografia zawiera pamięć doświadczeń życiowych, które odnoszą się do wydarzeń i sytuacji w życiu jednostki, które zostały przez nią przeżyte i zapamiętane, najczęściej jako ważne i znaczące, aktualnie zaś są pamiętane, przypominane lub mogą być przypomniane, i które formowały tożsamość jednostki na przestrzeni biegu jej życia, przy czym dalsza refleksja nad doświadczeniami życiowymi przywoływanymi z pamięci autobiograficznej wciąż dookreśla tożsamość jednostki"* [258]

[258] Elżbieta Dubas, *Uczenie się z własnej biografii jako egzemplifikacja biograficznego uczenia się*, Nauki O Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne, numer 2017/1(4), s.65.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

Warsztaty autobiograficzne znajdują szerokie zastosowanie między innymi w edukacji dorosłych i uniwersytetach trzeciego wieku, szkoleniach oraz warsztatach organizowanych dla nauczycieli i edukatorów, doradztwie zawodowym i coachingowym, programach rozwoju osobistego, a również badaniach jakościowych i autoewaluacji.

Należy pamiętać jednak, iż warsztaty biograficzne (i autobiograficzne) są metodą skuteczną w pracy z osobami dorosłymi, ale wyjątkowo wymagającą. Łączą proces uczenia się z refleksją nad doświadczeniem, wspierają podmiotowość i sensotwórczy charakter edukacji, a tym samym wpisują się w humanistyczne i andragogiczne rozumienie kształcenia i dydaktyki dorosłych.

Uczenie się we współpracy (cooperative learning) w uczeniu się dorosłych

Strategia uczenia się we współpracy (cooperative learning) opiera się na założeniu, iż proces uczenia się osób dorosłych przebiega najefektywniej w warunkach aktywnego współdziałania, dialogu oraz współodpowiedzialności za osiągane efekty. Nie zawsze jest to prawdą np. niektóre osoby o wysokiej introwersji gorzej funkcjonują w trakcie realizacji tej metody, jednak jest faktem, że dla większości osób jest to atrakcyjny i efektywny sposób przyswajania wiedzy. W przeciwieństwie do tradycyjnego nauczania transmisyjnego, w którym dominującą rolę odgrywa nauczyciel jako nadawca wiedzy, cooperative learning koncentruje się na aktywności poznawczej uczestników oraz na społecznych mechanizmach konstruowania znaczeń. *„Pozytywna współzależność i indywidualna odpowiedzialność stanowią warunki konieczne skutecznego uczenia się we współpracy; bez nich praca grupowa nie prowadzi do głębokiego uczenia się."*[259]

W edukacji dorosłych strategia ta znajduje szczególne uzasadnienie w andragogice, która podkreśla rolę doświadczenia życiowego, autonomii uczącego się oraz sensowności podejmowanych działań edukacyjnych. Uczenie się we współpracy umożliwia dorosłym nie tylko przyswajanie nowych treści, lecz także reinterpretację dotychczasowych doświadczeń poprzez kontakt z innymi perspektywami. Wiedza powstaje w procesie negocjowania znaczeń, wyjaśniania, argumentowania i wspólnego rozwiązywania problemów.

Istotą cooperative learning jest celowe organizowanie pracy w małych grupach, w których każdy uczestnik ponosi odpowiedzialność zarówno za własne uczenie się, jak i za uczenie się pozostałych członków zespołu. Kluczowe znaczenie ma tu pozytywna współzależność – sukces jednostki jest ściśle powiązany z sukcesem grupy. Jednocześnie zachowana zostaje indywidualna odpowiedzialność, co zapobiega bierności w trakcie procesu uczenia się - nauczania.

Strategia ta sprzyja jednocześnie rozwojowi kluczowych kompetencji społecznych, takich jak efektywna komunikacja, konstruktywna współpraca, umiejętność rozwiązywania konfliktów czy podejmowanie decyzji zespołowych w warunkach niepewności. W kontekście uczenia się przez całe życie (lifelong learning) cooperative learning wspiera kształtowanie postaw refleksyjnych, dialogicznych i partnerskich, które są niezbędne zarówno w dynamicznie zmieniającym się środowisku zawodowym, jak i w codziennym życiu społecznym. Uczestnicy uczą się precyzyjnego artykułowania własnych poglądów, otwarcia na odmienne perspektywy oraz aktywnego słuchania. Ponadto praca w grupie wzmacnia poczucie odpowiedzialności za wspólny cel, buduje wzajemne zaufanie i pomaga w pokonywaniu barier związanych z autoprezentacją czy lękiem przed oceną.

[259] Johnson D.W., Johnson R.T., An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning, „Educational Researcher" 2009, nr 5, s. 370.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

W edukacji dorosłych uczenie się we współpracy zyskuje szczególne znaczenie ponieważ **wykorzystuje doświadczenia** nadając im znaczenie wspólnoty praktyków; jest zazwyczaj **zorientowana na problem (*Problem-centered*)** i obraca się wokół konkretnych kompetencji, wiadomości i umiejętności. Praca w zespole nad realnymi studiami przypadków (*case studies*) zwiększa motywację wewnętrzną i poczucie użyteczności szkolenia; wreszcie występuje tu **zmiana roli trenera/wykładowcy** w efekcie prowadzący przestaje być „mędrcem na scenie" (*sage on the stage*), a staje się moderatorem i facylitatorem procesu (*guide on the side*). Warto porównać metody uczenia się we współpracy z uczeniem tradycyjnym i z pracą indywidualną - Tabela 36.

Tabela 36 Porównanie uczenia się we współpracy z innymi strategiami uczenia się-nauczania.

Kryterium	Uczenie się we współpracy (cooperative learning)	Uczenie się rywalizacyjne	Praca indywidualna
Organizacja pracy	Małe grupy współdziałające	Jednostki lub grupy konkurujące	Jednostka
Odpowiedzialność	Indywidualna i zespołowa	Głównie indywidualna	Wyłącznie indywidualna
Relacje między uczestnikami	Partnerstwo, dialog, wsparcie	Konkurencja, porównywanie wyników	Brak interakcji
Rola doświadczenia	Wysoka – wymiana doświadczeń	Ograniczona	Oparta wyłącznie na doświadczeniu jednostki
Motywacja	Wewnętrzna i społeczna	Zewnętrzna (wynik, ocena)	Wewnętrzna
Rola nauczyciela	Moderator, facylitator	Sędzia, oceniający	Instruktor
Efekty społeczne	Rozwój kompetencji społecznych	Ryzyko stresu i wykluczenia	Ograniczony rozwój społeczny
Adekwatność dla dorosłych	Bardzo wysoka	Ograniczona	Wysoka, ale jednostronna

Źródło: opracowanie własne

Strategia uczenia się we współpracy stanowi wartościowe i adekwatne podejście dydaktyczne w edukacji dorosłych. Odpowiada ona potrzebom dorosłych uczących się, wspiera uczenie się z doświadczenia oraz sprzyja budowaniu kompetencji poznawczych, społecznych i refleksyjnych, niezbędnych w uczeniu się przez całe życie. W dydaktyce dorosłych w tym dydaktyce akademickiej strategia uczenia się we współpracy realizowana jest realizowana poprzez różnorodne metody aktywizujące, m.in. układankę (JIGSAW), debaty problemowe czy uczenie się rówieśnicze. Ich wspólną cechą jest przesunięcie akcentu z przekazywania wiedzy na jej wspólne jej konstruowanie oraz refleksję nad procesem uczenia się.

Praca z tekstem kierowana

Kierowana praca z tekstem jest metodą aktywizującą studenta w pracy z tekstem, co nie jest sprawą łatwą, w szczególności gdy jego preferencje poznawcze nie sprzyjają lekturze, ponieważ jest kinestetykiem o inteligencji ruchowej lub intrapersonalnej. Mimo iż była już stosowana w okresie międzywojennym, to jest bliska ideałom konstruktywizmu. Istotą metody jest poznawcze zaktywizowanie studenta już w trakcie zapoznawania się z lekturą, którą chcemy szczegółowo omówić na zajęciach, lub co do której uważamy, że zawarte w niej treści studenci znakomicie mogą opanować sami. Praca z tekstem (materiałem tekstowym) powinna przebiegać w trzech etapach:

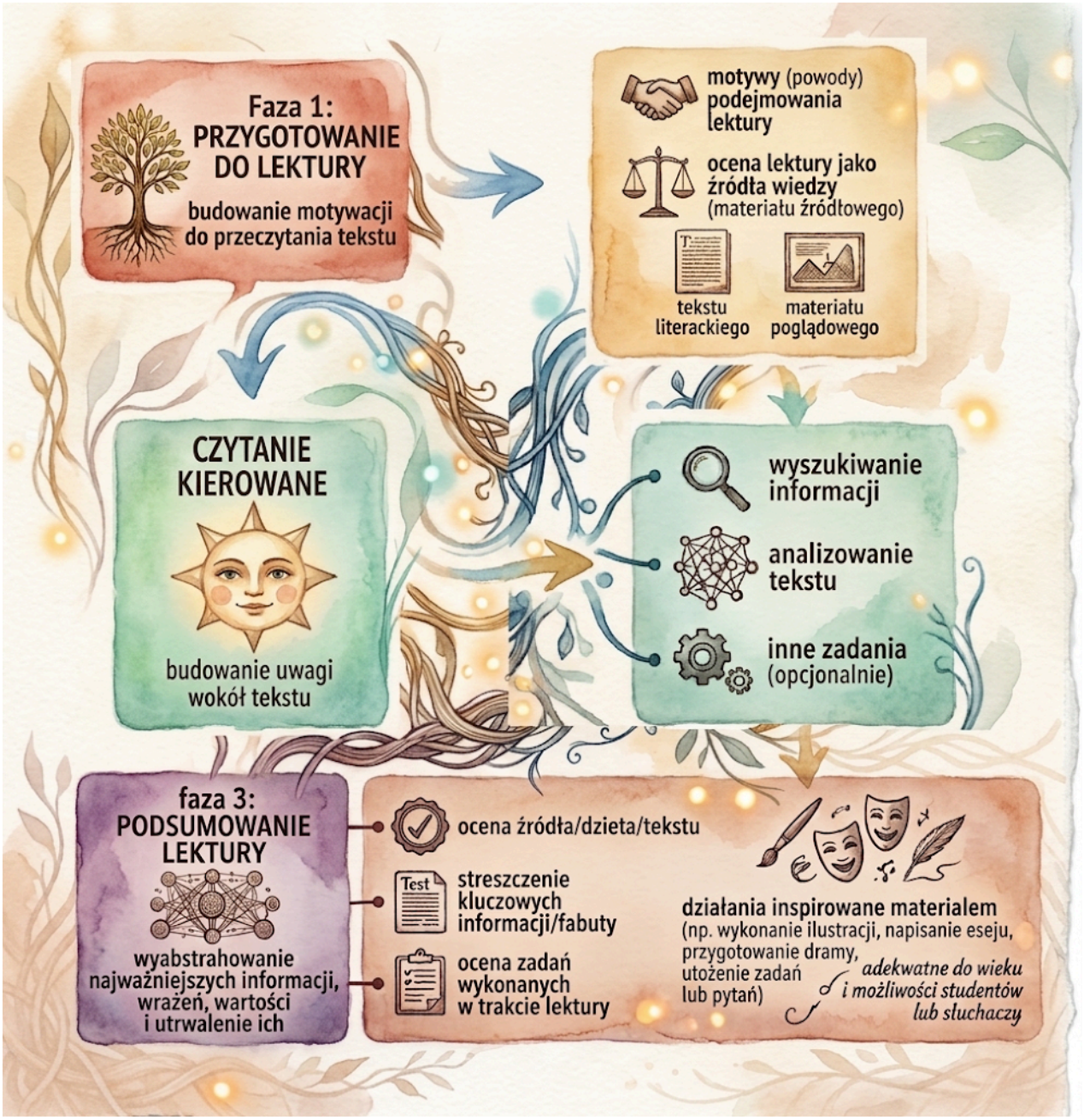
- Przygotowanie do lektury,

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

- Czytanie kierowane,
- Podsumowanie lektury.

Kluczowym aspektem naszego podejścia do kwestii pracy z tekstem źródłowym jest fakt, iż praca z nim zaczyna się już przed jego czytaniem.

Kierowana praca z tekstem jest ćwiczeniem stosowanym również w terapii i rehabilitacji. Jest stosowana osób dorosłych, które utraciły zdolność rozumienia i posługiwania się językiem na skutek uszkodzenia mózgu lub choroby, stresu itp. Jest ona również polecana w terapii osób z trudnościami w zakresie funkcji poznawczych, z afazją, otępieniem lub chorobą Alzheimera.



Rysunek 27 Etapy realizacji kierowanej pracy z tekstem
Źródło: opracowanie własne na podstawie literatury

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

Kierowana praca z tekstem uczy krytycznego myślenia, selekcji danych i samodzielnego wyciągania wniosków pod okiem prowadzącego. Rozwija umiejętność głębokiego rozumienia przekazu.

Współcześnie pojęcie tekstu wykracza poza tradycyjne książki i materiały drukowane — obejmuje również treści cyfrowe, artykuły online, bazy wiedzy oraz multimedia, niezbędne do sprawnego funkcjonowania w świecie informacji.

Metoda tekstu przewodniego

Istotą tej metody jest zdobywanie przez ucznia nowej wiedzy i umiejętności w pracy z tekstem lub innym nośnikiem informacji np. filmem. Jak wiele metod wywodzących się z dydaktyki pragmatyzmu i nowego wychowania ma ona charakter strukturalny. Problem lub zadanie jest przedstawione jako struktura o obszernej ilości danych, która musi być uzupełniona przez ucznia drogą poszukiwań, lub też w ramach poszukiwań.

Metoda tekstu przewodniego (guiding text method) jest podejściem dydaktycznym, które kładzie nacisk na samodzielne uczenie się i rozwiązywanie problemów przez uczniów, z wykorzystaniem przygotowanych materiałów, które pełnią rolę przewodnika. Są TEKSTEM PRZEWODNIM

Istota metody jest więc, by uczeń lub grupa uczniów zrealizowali **praktyczne zadanie**, często związane np. z nauką zawodu, ćwiczeniami laboratoryjnymi, czy konkretnym projektem. Kluczowe jest to, że uczniowie mają dostęp do **wszystkich niezbędnych danych, informacji i materiałów** potrzebnych do wykonania zadania. Rolą nauczyciela nie jest bezpośrednie przekazywanie wiedzy krok po kroku, lecz przygotowanie **"tekstów przewodnich"** (ang. guiding texts) oraz innych pomocy.

Te "teksty przewodnie" to mogą być np.:

- **Pytania naprowadzające:** Skłaniające do refleksji, analizy i samodzielnego poszukiwania rozwiązań.
- **Formularze do wypełnienia:** Strukturujące proces pracy i pomagające w organizacji danych.
- **Instrukcje ogólne:** Wskazówki dotyczące przebiegu pracy, organizacji, bezpieczeństwa itp.
- **Dostęp do źródeł:** Katalogów, podręczników, baz danych, internetu – czyli wszystkiego, co może być pomocne w realizacji zadania.

Nauczyciel w tej metodzie pełni rolę **mentora i doradcy**, interweniując tylko wtedy, gdy uczniowie napotykają poważne trudności, których nie są w stanie samodzielnie rozwiązać.

Dla skuteczności jej stosowania istotnym jest trzymanie się zasad oraz racjonalna a jednocześnie życzliwa ocena.

Do zalety najważniejszych zalet metody tekstu przewodniego należą:

- **Rozwój samodzielności i aktywności –** studenci lub słuchacze uczą się samodzielnego myślenia i działania.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

- **Kształtowanie umiejętności rozwiązywania problemów -** metoda ta sprzyja rozwijaniu kreatywności oraz umiejętności znajdowania rozwiązań.
- **Indywidualizacja nauki –** studenci lub słuchacze mogą pracować we własnym tempie.
- **Zwiększenie motywacji -** samodzielność i odpowiedzialność za wynik pracy często zwiększają zaangażowanie.
- **Przygotowanie do realiów pracy zawodowej -** Metoda jest szczególnie popularna w kształceniu zawodowym, ponieważ odzwierciedla sytuacje, z którymi uczniowie spotkają się w przyszłej pracy.
- **Rozwój umiejętności współpracy -** W przypadku pracy w grupach, metoda wspiera rozwijanie umiejętności komunikacji i współpracy.

Metoda tekstu przewodniego to skuteczny alternatywa dla tradycyjnego nauczania sposób upowszechniania wiedzy, wspiera głębsze zrozumienie materiału i rozwijanie kluczowych kompetencji, które są niezbędne w życiu zawodowym i osobistym. Jednocześnie sprzyja ono kształtowanie umiejętności w obszarze samokształcenia (samouctwa), jest ważną kompetencja w XXI wieku.

Metoda spirali – metoda spiralna

Metoda spirali to dość złożona metoda kształcenia. Ale opiera się na naturalnym wzorcu spirali, który często obserwujemy w naturze.



Rysunek 28 Spirala – naturalny wzorzec
Źródło: opracowanie własne na podstawie literatury

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

Metoda ta ma wiele różnych wariantów. Znakomicie jednak ćwiczy giętkość logicznego oraz przyczynowo skutkowego i analitycznego myślenia, jak również jest użyteczną metodą powtarzania dużych partii materiału. Jeżeli poziom zaawansowania grupy lub ucznia na to pozwala metoda nadaje się do pracy w grupach ćwiczeniowych, seminaryjnych ale również do pracy indywidualnej.

Najogólniej możemy stwierdzić, że :

Metoda spirali (metoda spiralna) to technika nauczania polegająca na wielokrotnym powracaniu do wcześniej poznanych treści w różnych kontekstach i na różnych poziomach trudności. Zapewnia to lepsze przyswajanie wiedzy i pomaga w jej utrwaleniu.

Kluczowymi elementami metody są

- **Wielokrotne powracanie:** Uczniowie nie tylko poznają daną treść raz, ale wracają do niej w kolejnych lekcjach, często w zmienionych kontekstach.
- **Zwiększanie trudności:** Treści powracają w coraz bardziej złożonych zadaniach, co pomaga w lepszym zrozumieniu i opanowaniu zagadnienia. Jeżeli zadanie sprawia trudności możemy powrócić do treści prostszej, ale w zmienionym kontekście.
- **Różnorodność kontekstów:** Metoda spiralna pozwala na ćwiczenie umiejętności w różnych sytuacjach, co ułatwia ich transfer do praktyki.

W konsekwencji prowadzi to zwykle do budowania solidnych podstaw, ponieważ wielokrotne powracanie do wcześniej poznanych zagadnień pomaga je zbudować i może być kluczowe dla budowania motywacji oraz dalszego rozwoju.

Najpopularniejszy chyba wariant zadaniowy rozpoczynamy od rozwiązania prostego zadania. Student powinien je rozwiązywać tłumacząc stosowane twierdzenia, zasady, metody i strategie. Jeżeli zadanie zostanie wykonane dobrze, wykładowca daje studentowi do rozwiązania inne zadanie, innego rodzaju, ale również niezbyt trudne i procedura jest podobna jak poprzednio. Następnie wykładowca daje do rozwiązania równie łatwe zadanie trzeciego rodzaju i postępowanie jest podobne. Na kolejnym etapie powracamy do zadań pierwszego rodzaju, przy czym do rozwiązania student otrzymuje zadanie nieco trudniejsze. I tak postępujemy kolejno zmieniając typy zadań i poziom trudności.

W trakcie rozwiązywania wykładowca lub prowadzący może wspierać ucznia zadając mu pytania typu „Czy można to zadanie sformułować inaczej?”, „Jakie dane - informacje już mamy?” „Czy można to zadanie podzielić na części lub fazy?”, lub proponując jakieś rozwiązania, np. „Czy może ci w tym pomóc inny tekst lub rozwiązanie?”, „Czy możemy zastosować jakąś zasadę?” itp.

Jeżeli student nie poradzi sobie z zadaniem, należy je rozwiązać, przy czym należy zastosować głośne myślenie i pokazać studentowi tok swojego rozumowania oraz zastosowane zasady i twierdzenia. Następnie należy powrócić do toku zajęć rozpoczynając od rozwiązania innego, podobnego lub nieco łatwiejszego zadania.

Do podstawowych zalet metody spirali – spiralnej należą :

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

- **Wspieranie pamięci:** wielokrotne powracanie do zagadnień pomaga w ich zapamiętaniu i utrwaleniu w pamięci długotrwałej oraz pomaga w łatwiejszym zapamiętywaniu nowych informacji, ponieważ wracają one do wcześniej poznanych zagadnień.
- **Głębsze zrozumienie:** pozwala na lepsze zrozumienie zagadnienia, ponieważ uczniowie mają okazję do wielokrotnego jego przeanalizowania w różnych kontekstach.
- **Rozwój umiejętności:** Osoby uczące nabywają nie jedynie wiadomości, ale także zdobywają i ćwiczą umiejętności praktyczne, co pomaga im w ich rozwoju.
- **Służy rozwojowi logicznego myślenia,** studenci i słuchacze uczą się, jak różne elementy są ze sobą powiązane, co pomaga im w rozwoju logicznego myślenia.

Metoda ta wspiera również budowanie motywacji i zainteresowania, ponieważ powracanie do zagadnień w różnych kontekstach może być bardziej interesujące i motywujące dla uczniów niż tylko jednorazowe ich poznanie lub ustawiczne powtarzanie tych samych treści.

Jak każda metoda ta również ma wady. Wadą metody spiralnej jest konieczność posiadania bogatego repertuaru zadań oraz różnorodnych co do poziomu i sposobu komunikacji materiałów dydaktycznych itp. Jednak pomocne mogą tu bywają nowe technologie. Warto również pamiętać, że liczne materiały przygotowujące do egzaminów obfitują w całe katalogi zadań o zróżnicowanym poziomie trudności, można więc je wykorzystać.

Środki dydaktyczne w kształceniu dorosłych

Kształcenie w życiu osoby dorosłej jest aktywnością o bardzo złożonym charakterze i niekiedy trudnym a jednocześnie ważnym działaniem. Kwestia ta była już podnoszona podobnie jak fakt kluczowej roli motywacji w tym działaniu. Jednym z środków, który dobrze zastosowany może przynieść znaczne wsparcie jego w realizacji kształcenia dorosłych są środki dydaktyczne nazywane również środkami kształcenia.

Najogólniej ujmując, środkami dydaktycznymi (kształcenia) nazywać będziemy przedmioty materialne, dostarczające określonych bodźców zmysłowych, jak i urządzenia techniczne ułatwiające przekazywanie tych bodźców, a którymi posługuje się zarówno nauczyciel, jak i uczniowie. Środki (materiały) dydaktyczne ze względu na ich stopień złożoności dzieli się często na dwie grupy: proste (wzrokowe, słuchowe) i złożone (wizualne, audialne, audiowizualne)[260].

W kształceniu dorosłych istotną kwestią jest świadomość realizowanych działań. „*Świadome czynności nauczyciela i uczniów w zamierzonym oraz planowym procesie kształcenia są nastawione na realizację celów kształcenia jako kategorii nadrzędnej omawianego procesu. Treści kształcenia, metody nauczania – uczenia się, środki dydaktyczne i formy organizacyjne stanowią kategorię pochodną i są one narzędziem (instrumentem) w ręku nauczyciela służącym do osiągnięcia założonych celów kształcenia*”[261]. Wykładowca lub edukator stosuje w procesie kształcenia (może stosować) różnorodne środki dydaktyczne, które wspierają ich czynności, jak też ułatwiają uczenie się. Środki te są istotnym narzędziem dla realizacji założonych celów i efektów kształcenia. Między innymi: tworzą warunki do realizacji zadań dydaktycznych,

[260] F. Bereźnicki, Podstawy kształcenia ogólnego, Kraków 2011, s. 194.
[261] F. Bereźnicki, Podstawy kształcenia ogólnego, Kraków 2011, s.13.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

ułatwiają i czynią atrakcyjnym poznawczo działań proces uczenia się-nauczania. Wymieniając funkcje środków dydaktycznych w procesie kształcenia można wskazać:

- zapewniają uczniom lepsze poznawanie otaczającej ich rzeczywistości, a tym samym przyczyniają się do zwiększenia jakości procesu kształcenia,
- ułatwiają prawidłową realizację zasady poglądowości,
- usprawniają relatywnie bezpośrednie poznanie rzeczywistości przez uczących się.

Możemy wskazać kilka kluczowych funkcji jakie pełnią:

- Poznawcza,
- Kształcąca,
- Dydaktyczna,
- Motywacyjna.

Funkcje te powinny być uwzględniane i wykorzystywane jednocześnie. Istotę jednoczesnej realizacji funkcji ilustruje rysunek:



Rysunek 29 Wzajemne przenikanie się funkcji środków dydaktycznych
Źródło: opracowanie własne

Funkcja poznawcza wskazuje na fakt, że środki dydaktyczne służą bezpośredniemu poznawaniu rzeczywistości poprzez bezpośrednie lub analogiczne i bliskie do bezpośredniego jej poznanie. Mówiąc o funkcji kształcącej wskazujemy, że dany środek dydaktyczny rozwija zdolności poznawcze uczącego się i umożliwia tej osobie nabywanie lub doskonalenie umiejętności np. obsługę komputera czy oscyloskopu lub korzystanie z katalogu bibliotecznego. Funkcja dydaktyczna zawraca uwagę, iż stanowią również źródło informacji, co oznacza konieczność ich starannego doboru lub przygotowania i dzięki odpowiedniej formie w jakiej są zastosowane ułatwiają podawanych informacji przyswajanie, zapamiętywanie, zoperacjonalizowanie itd. Wreszcie funkcja motywacyjna wskazuje na fakt, że odpowiednio dobrane środki dydaktyczne

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

rozbudzają pozytywne nastawienia do uczenia się poprzez budzenie zaciekawienia, uczynienie procesu efektywniejszym (tym samym zwiększa się prawdopodobieństwo sukcesu).

Środki dydaktyczne doczekały się wielu klasyfikacji, najpowszechniejsza to środki:

- Proste skierowane do jednego ze zmysłów audialne – słuchu (np: słuchowisko, audycja); wizualne – wzroku (np: plansze, plakaty).
- Złożone - łączące skierowane do wielu zmysłów (np: audiowizualne, eksponaty)

Możemy je również podzielić na szczególnego zastosowania i wielorakiego zastosowania, które nazywamy ogólnymi.

O środkach szczególnego zastosowania mówimy wtedy, kiedy są dedykowane konkretnym zajęciom, przedmiotom, zagadnieniom lub tematom np. tablica wzorów skróconego mnożenia, fantom do nauki udzielania pierwszej pomocy, symulator nauki jazdy. Tą grupę często nazywa się pomocami naukowymi lub dydaktycznymi.

Ogólne środki kształcenia to te, które mogą służyć (lub z taką myślą powstały) wszystkim lub wielu przedmiotom zagadnieniom, poza sprzętem (ławki, krzesła tablice). Takim środkiem dydaktycznym mogą być nimi np. tablice multimedialne, komputery, książki w bibliotece.

W naszych czasach szczególną rolę odgrywają środki audiowizualne i multimedia. Środki te łączą obraz z dźwiękiem, czyli oddziałują na uczniów jednocześnie bodźcami słuchowymi i wzrokowymi a niekiedy dodatkowo wykorzystują zmysły związane z ruchem, emocje itd. Należą do nich film dźwiękowy, nagrania, kamery cyfrowe, wiele innych dostępnych nie tylko dzięki tradycyjnie rozumianym komputerom. Wysoka ocena skuteczności środków audiowizualnych w zakresie optymalizacji kształcenia zapewniła im trwałe miejsce w dydaktyce również dydaktyce dorosłych w tym dydaktyce akademickiej[262]. Podkreślić należy znaczenie racjonalnego łączenia nowoczesnych środków dydaktycznych ze środkami tradycyjnymi, ponieważ właśnie stosowanie wielu środków oraz kompleksowe ich wykorzystanie w procesie kształcenia ma wpływ na efektywne procesy uczenia się-nauczania. Środki te włączane odpowiednio w tok czynności nauczyciela i osób uczących się, dobiera się w zależności od rodzaju i treści danych zajęć dydaktycznych. Takie wykorzystanie multimediów i środków tradycyjnych zapewnia osobom uczącym się korzystanie z komplementarnych źródeł wiedzy, jest zgodne z najnowszymi trendami w dydaktyce dorosłych, między innymi kształceniem komplementarnym czy konektywizmem. Obok komputerów i programów komputerowych stosować tu można np. materiały drukowane nie tylko w postaci podręczników szkolnych, teksty programowane, materiałów audiowizualne, a także tradycyjnych pomocy naukowych, a więc przedmiotów naturalnych i modelowych. [263] W systemie multimedialnym centralne miejsce zajmuje podręcznik oraz odpowiednie materiały i wskazówki metodyczne przeznaczone dla uczącego się, powiązane z formami nauczania na odległość, z samodzielną nauką uczniów w domu, bezpośrednimi zajęciami w szkole, lekcjami telewizyjnymi i radiowymi oraz konsultacjami.

[262] B. Siemieniecki (red.), *Technologia informacyjna w polskiej edukacji*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2002; E. Baron-Polańczyk, Wielomedialne prezentacje dydaktyczne w edukacji technicznoinformatycznej nauczycieli, Szczecin 2003, M.Urban, *Niekonwencjonalne metody szkoleniowe*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne 2010; U. Drumlak *Propozycja zastosowania niekonwencjonalnych metod nauczania rachunkowości w szkołach wyższych* Folia Pomeranae Universitatis Technologiae Stetinensis Oeconomica 287 (63), Szczecin. 2011, s. 31–44.

[263] Strykowski W. (1984), Audiowizualne materiały dydaktyczne, Warszawa.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

Nasycenie procesu kształcenia wieloma środkami dydaktycznymi nie gwarantuje jeszcze wzrostu efektywności pracy nauczyciela i uczniów. O efektach bowiem nie decyduje wyłącznie sam środek, lecz jego racjonalne wykorzystanie w poprawnie zorganizowanym i realizowanym procesie kształcenia ukierunkowanym na realizację założonych celów.
Korzystanie z możliwości, jakich dostarczają środki dydaktyczne, nie powinno być wykorzystane szczególnie tam, gdzie jest możliwość bezpośredniego poznania rzeczywistości. Właściwe zastosowanie środków dydaktycznych pojawia się wówczas, gdy nie ma możliwości bezpośredniego zetknięcia, poznania rzeczywistości lub gdy granice spostrzegania właściwego ludziom uniemożliwiają obserwację. Ma to miejsce między innymi wtedy, kiedy dotyczy zdarzeń i zjawisk odległych w przestrzeni lub w czasie bądź przedmiotów i zjawisk, których uczeń nie jest w stanie spostrzec bezpośrednio w przyrodzie wskutek ograniczonej możliwości własnych receptorów albo wskutek szkodliwości badanego środowiska"[264].

Blok rozszerzający i uzupełniający

Wincenty Okoń

POJĘCIE METODY NAUCZANIA

Fragmenty książki. Elementy Dydaktyki Szkoły Wyższej PWN Warszawa 1973 rok s. 173-178 (przypisy za autorem).

Metoda, zgodnie ze stanowiskiem logiki, a zwłaszcza jej działu zwanego metodologią, jest to sposób systematycznie stosowany 1. Sposób zaś pewnego działania to, inaczej, umyślny tok tego działania, a więc skład i układ jego kolejnych stadiów, w których występują jakieś czynności odpowiednio do siebie ustosunkowane. Mówiąc zaś o systematycznym stosowaniu pewnego sposobu, logik ma na myśli stosowanie tego sposobu ze świadomością możliwości użycia go w innych ewentualnych przypadkach danego typu. Tak rozumiane pojęcie metody odnoszą logicy zarówno do metod rozumowania, jak i do metod działania naukowego oraz nauczycielskiego. Tym samym to ostatnie może być brane w rachubę przy ustalaniu pojęcia metody nauczania w szkole podstawowej, średniej czy wyższej.
Próbując zdefiniować metodę nauczania, natrafiamy w literaturze pedagogicznej na dwa rodzaje stanowisk, które stopniowo są przezwyciężane. Jeden rodzaj polega na zbyt szerokim posługiwaniu się tym terminem. Miano metody daje się więc poszczególnym kierunkom wychowania i mówi się o metodzie Kilpatricka, metodzie Makarenki, metodzie Freineta. Dość często znów metodę nauczania utożsamia się z tokiem postępowania logicznego, tokiem rozumowania. W tym przypadku niektórzy mówią więc, że w nauczaniu matematyki stosuje się metody dedukcyjne, a w nauczaniu przyrodoznawstwa metody indukcyjne. Tymczasem jedno i drugie wydaje się nie dość, zasadne. W świetle wyżej podanej logicznej definicji metody nie jest metodą nauczania układ zajęć prowadzonych z uczniami według założeń Washburne'a, Błońskiego czy Dottrensa. Żaden z tych pedagogów nie stworzył bowiem nawowej metody nauczania, lecz byli oni twórcami systemów pedagogicznych obejmujących swoiste układy treści, metod i form organizacyjnych wychowania. Natomiast indukcyjne, dedukcyjne czy redukcyjne postępowanie logiczne należy do metod rozumowania, a nie do metod nauczania.
Drugi rodzaj polega na unikaniu terminu metoda nauczania tam, gdzie powinien on być użyty. I tak np. w Dictionary of Education (Carter V. Good, 1945) brak w ogóle terminu metoda nauczania, podobnie jak w książce B. Nawroczyńskiego Zasady nauczania (1957). Znowu S. Hessen w Strukturze i treści szkoły współczesnej (1959) mówi pejoratywnie o metodach nauczania jako o przeżytku z XIX wieku, zamiast nich zaś proponuje zajmować się postępowaniem uczniów, to jest organizacyjnymi formami ich uczenia się. Według niego, nauczyciel nowoczesnej szkoły nie stosuje żadnej gotowej metody opisanej przez dydaktykę, lecz tworzy swą własną metodę. Znowu dość wielu pedagogów termin „metoda nauczania" zastępuje terminem „forma nauczania" (F. Hörburger i A. Simonic, 1953; K. Sośnicki, 1959) lub „zasada nauczania".
*Obecnie wszakże termin **forma nauczania** coraz to częściej odnoszony jest do organizacyjnej strony nauczania (np. lekcja, wycieczka, praca domowa, praktyka w zakładzie pracy, nauczanie*

[264] F. Bereźnicki, Podstawy kształcenia ogólnego, Kraków 2011, s.197-198, por też J. Półturzycki, Dydaktyka dla nauczycieli, Wyd. Naukowe Novum, Płock 2002, s. 311–312.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

korespondencyjne), termin zaś zasada nauczania bywa utożsamiony z ogólną normą postępowania dydaktycznego. Tymczasem takie fakty, jak gwałtowny rozwój badań pedagogicznych po drugiej wojnie światowej, zdecydowane stanowisko pedagogów radzieckich, którzy pojęciu metody nauczania nadali odpowiednią rangę2, oraz wzrost współpracy międzynarodowej, wpłynęły na rozwój zainteresowań metodami nauczania w całym świecie. (…)
Przyjęliśmy wyżej, że przez metodę nauczania będziemy rozumieć systematycznie stosowany sposób pracy. nauczyciela (nauczycieli) z uczącymi się, umożliwiający osiągnięcie celów kształcenia. Inaczej mówiąc, metoda nauczania to wypróbowany układ czynności i środków realizowanych świadomie w celu 'osiągnięcia określonych zmian w uczących się. Zwraca się tu uwagę na środki dydaktyczne i ich związek z czynnościami nauczycieli akademickich i studentów, gdyż rola środków wzrasta z roku na rok. Do środków dydaktycznych zalicza się wszystko to, co stanowi warunki procesu dydaktycznego, a więc różne składniki środowiska przyrodniczego, społecznego i kulturowego, urządzenia pomieszczeń, w których odbywają się zajęcia, pomoce naukowe, techniczne środki dydaktyczne, podręczniki. Środki dydaktyczne spełniają rzeczywiście coraz to większą rolę w metodach nauczania, o metodzie decydują jednak nie one, lecz charakter czynności nauczyciela i uczniów.
Tak sformułowane określenie metody wiąże czynności nauczyciela z czynnościami uczących się, przezwycięża zatem obawy, które tak słusznie formułował S. Hessen. Istotną cechą nowoczesnego pojmowania metod nauczania jest uzależnianie wartości metody nauczania od jej wpływu na wywoływanie i utrzymywanie aktywności uczących się. Wyjaśnienia wymaga również pojęcie aktywności, i ono bowiem należy do pojęć pedagogicznych interpretowanych dowolnie. Można przyjąć, że aktywność to mniej lub więcej samorzutna chęć działania, wywołująca zewnętrzne lub wewnętrzne przejawy działalności. Stopień samorzutności wiąże się w każdym działaniu uczącego się z wyobrażeniem sobie celu tego działania, pojęciem decyzji, realizacją zadania i osiągnięciem celu. Pełne występowanie wszystkich tych faz w działalności studenta jest warunkiem jego prawdziwej, samorzutnej aktywności.
***Metody słowne**, w których dominującym sposobem nauczania jest przekazywanie przez nauczyciela gotowych wiadomości za pomocą słowa mówionego, pisanego, a potem i drukowanego oraz zapamiętywanie ich przez uczących się, stanowią najstarszą historycznie grupę metod. Ukształtowane głównie w szkole średniowiecznej, gdzie miało miejsce wyłączne ich panowanie, przyjmowały postać metody wykładowej lub katechetycznej. Przetrwały do XX wieku, a i dziś jeszcze dość często występują w praktyce jako wyłączne metody nauczania.*
Wpływ metod werbalnych na aktywność studentów jest ograniczony, a przy tym całkowicie jednostronny. Powodują one najczęściej aktywność werbalną o charakterze naśladowczym, nie pobudzając na ogół myślenia ani działania o charakterze twórczym, ani też nie wywołując odpowiednich motywów dynamizujących działalność szkolną uczniów.
Metody werbalne przeszły określoną ewolucję. Mimo wszakże wpływu, jaki na teorię pedagogiczną wywarły prace klasyków dydaktyki, spotkać się można z ich przecenieniem nie tylko w praktyce, ce, lecz nawet - do niedawna- w teorii dydaktycznej. Wyrazem ich dominacji może być fakt, że w wielu nieco starszych podręcznikach dydaktyki klasyfikacja metod nauczania uwzględniała tylko metody słowne. Rozpatrywanie metod tylko ze względu na werbalne czynności nauczycieli i uczniów pozwoliło więc dzielić je na erotematyczne i akroamatyczne.
***Metody erotematyczne**, czyli pytające, obejmowały zazwyczaj metodę katechetyczną oraz heurystyczną, która vi dawnej praktyce szkolnej na ogół niewiele różnią się od katechetycznej, obecnie jednak przeżywa swój renesans. **Metody akroamatyczne**, to jest wykładowe, obejmowały natomiast opis, opowiadanie, a najczęściej wykład. Niekiedy, dla podkreślenia różnic w aktywności uczących się, metody erotematyczne określano jako poszukujące, akroamatyczne zaś jako podające. Obok metod słownych zaczął w wieku XIX coraz szerszym frontem wchodzić do szkół inny sposób nauczania, opracowany przez klasyków dydaktyki, zwłaszcza szkołę Pestalozziego, polegający na czerpaniu wiadomości nie ze słów, nie z książek, lecz przez poznanie rzeczy samych, a nie wyłącznie cudzych spostrzeżeń i świadectw o rzeczach. Metody nauczania posługujące się tym sposobem nazywano **oglądowymi** lub **deiktycznymi**. System czynności nauczycieli i uczniów jest tu całkowicie inny niż w metodach słownych. Zadaniem nauczyciela jest zgromadzić odpowiedni materiał empiryczny, zaciekawić nim uczniów, zorganizować obserwację lub eksperyment oraz podsumować i utrwalić uzyskane wyniki. Zadaniem ucznia jest zdobyć w toku obserwacji określone wiadomości i sprawności, a następnie je odpowiednio utrwalić. Pod koniec XIX i na początku XX wieku pojawia się nowy sposób nauczania. Polega on na organizowaniu **działalności praktycznej** dzieci i młodzieży w celu zdobycia określonych sprawności i wiadomości. Praktyka umożliwiająca poznanie wkracza tu na miejsce słowa lub*

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

oglądu. Metody nauczania oparte na tym sposobie zakładają istnienie odrębnego systemu czynności nauczycieli i uczniów. Rola nauczyciela polega tu na planowaniu działalności ucznia i kierowaniu nią, rola zaś ucznia na realizowaniu określonych zadań praktycznych w celu zaspokojenia powstających potrzeb społecznych i indywidualnych oraz opanowania wiadomości i sprawności.
Te historycznie już dość odległe próby znajdują swoje uzasadnienie w rozwoju poznania ludzkiego, które staje się coraz pełniejsze i wszechstronniejsze, a zarazem w rozwoju psychologii i samych nauk pedagogicznych. Między innymi potwierdzenie swoje znalazły one w wysuniętych przez J. S. Brunera fazach przyswajania i utrwalania bodźców: czynnościowej (enactive), obrazowej (iconic) i symbolicznej (symbolic)[265]. Dzięki tym próbom szkoła, dawniej skoncentrowana na książce, staje się szkołą, która uwagę i wysiłek intelektualny uczniów kieruje na poznanie otaczającej rzeczywistości przyrodniczej i społecznej oraz na próby przekształcania tej rzeczywistości.
W dydaktyce uniwersyteckiej metody nauczania nie spotykały się dotąd z większym zainteresowaniem. Tradycja dominowała w nich bezapelacyjnie, nie dopuszczając żadnej innowacji, żadnego śmielszego pomysłu. Dopiero w ostatnich latach ten stan rzeczy zaczął ulegać zmianom, głównie za sprawą wyższych szkół zawodowych, które wyzwoliwszy się spod skrzydeł opiekuńczych uniwersytetów zaczęły niecierpliwie poszukiwać nowych form i metod kształcenia. Owocem tych poszukiwań jest wprowadzenie nowych metod, jak choćby nauczania programowanego, maszyn dydaktycznych i elektronicznych maszyn cyfrowych, oraz ulepszanie znanych metod przez szerokie wprowadzanie do nich nowoczesnych środków audiowizualnych.
Do metod nauczania w szkole wyższej zalicza się zazwyczaj:
a. *wykład,*
b. *nauczanie programowane,*
c. *pracę z podręcznikiem i z piśmiennictwem naukowym,*
d. *seminaria,*
e. *ćwiczenia, zajęcia laboratoryjne,*
f. *zajęcia praktyczne.*
W ostatnich latach wymienia się też metody sytuacyjne, metodę przypadków i metody symulacyjne.
Wykład, seminarium czy zajęcia laboratoryjne są jednocześnie formami nauczania w wyżej podanym znaczeniu. Przy tym wykład jako metoda jest pewnym układem systematycznie stosowanych czynności nauczycieli akademickich i studentów, wykład zaś jako forma nauczania jest pewną całością organizacyjną, trwającą tyle i tyle minut, obejmującą wykładowcę i grupę słuchaczy etc. Podobnie rzecz się ma z seminariami i zajęciami laboratoryjnymi. W dydaktyce szkoły i średniej nie ma tej dwuznaczności terminów, ponieważ formy organizacyjne mają swe odrębne nazwy, np. lekcja, praca domowa, przy czym w czasie lekcji lub pracy domowej mogą być stosowane różne metody nauczania lub uczenia się.

Gola, Beata

STOSOWANIE METOD AKTYWIZUJĄCYCH PRZEJAWEM PROFESJONALIZMU NAUCZYCIELA AKADEMICKIEGO

Fragment artykułu z Edukacja Ustawiczna Dorosłych: kwartalnik naukowo-metodyczny. 1507-6563. 2015, t. 2, s. 26-38 (przypisy za autorką)

Metody aktywizujące w nauczaniu
W procesie budowania zmian w osobie uczącej się znamienna jest rola doświadczenia. Przywoływana często koncepcja uczenia się przez doświadczenie zakłada, że to, czego i w jaki sposób człowiek się uczy, powinno znajdować odzwierciedlenie w jego doświadczeniach, potrzebach i motywacjach. Doświadczeniu zawsze towarzyszą emocje, nasz osobisty stosunek do danego zagadnienia.

[265] J. Bruner Toward a Theory of Instruction. Cambridge 1966, Harvard Univ. Press.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

Cykl uczenia się przez doświadczenie autorstwa D.A. Kolba[266]*32 zakłada cztery etapy:*

a. *doświadczanie – w którym uczący się, wykonując zadanie, odwołują się do własnej wiedzy, doświadczeń i przeżyć;*
b. *refleksja i dyskusja – autorefleksja oraz wymiana opinii prowadzona w ramach pracy grupowej;*
c. *pogłębianie, porządkowanie lub korekta wiedzy – dzięki wykładom i studiowaniu literatury,*
d. *własne eksperymentowanie – próba przeniesienia zdobytej wiedzy i umiejętności do codziennego życia, co implikuje nowe potrzeby i problemy, a zatem skłania do rozpoczynania cyklu uczenia się od początku.*

Cykl uczenia się przez doświadczenie wskazuje zatem na potrzebę edukacji permanentnej, trwającej przez całe życie człowieka, a nie odnoszonej jedynie wąsko do rzeczywistości szkolnej, ucznia czy nauczyciela.

Wprowadzanie nowej wiedzy na zasadzie działania, a zatem uczenie się często z wykorzystaniem metod aktywizowania studentów ma swoje uzasadnienie dydaktyczne, psychologiczne, społeczne i fizjologiczne[267]*. Proces uczenia się z neurofizjologicznego punktu widzenia polega na krążeniu impulsów w obrębie centralnego układu nerwowego i powstawaniu śladów pamięciowych – engramów. Impulsy nerwowe, przepływając przez neurony i miejsca ich połączeń ze sobą – synapsy, początkowo tworzą ślady (engramy) dynamiczne, nietrwałe, a przy dalszym krążeniu impulsów po tych samych neuronach (w praktyce powtarzaniu danej czynności, operacji) i dalszej konsolidacji pamięci powstają trwałe ślady pamięciowe, strukturalne, głównie w obrębie synaps. Stąd aktywne uczenie się ma uzasadnienie fizjologiczne, ponieważ następuje wówczas tworzenie się trwałych śladów pamięciowych związane ze zmianami struktury sieci neuronalnej (łączenie się podczas procesów uczenia różnych, innych niż wcześniej, neuronów ze sobą poprzez synapsy) i siły połączeń synaptycznych. Wiedza zdobywana przez działanie przyswajana jest o wiele dokładniej. Stając się wiedzą operatywną, znajduje zastosowanie w działaniu tego, kto ją opanował. Wśród metod i technik aktywizujących wymieniane są: dyskusja (burza mózgów inaczej giełda pomysłów), debata, panel, drzewo decyzyjne, technika „635", kapelusze de Bono, „za i przeciw", dywan pomysłów, odgrywanie ról, symulacja, drama, praca w małych grupach (diady, triady itd.; studenci są bardziej aktywni, kiedy pracują w mniejszych grupach; najczęściej stosowana) studium przypadku, zadania problemowe, techniki twórczego myślenia, mapa mentalna, wizualizacja, metaplan, linie czasu, fotoekspresja, techniki projekcyjne, gry interakcyjne, krąg, metoda projektu, portfolio, gry i zabawy dydaktyczne (poker kryterialny, symulacje), technika kula śniegowa, akwarium, focus group, piramida priorytetów, diamentowy ranking, bank informacji, ćwierćland, płaszcz eksperta, procedura U, gwiazda pytań, fabuła z kubka, krasnal, metoda skojarzeń, kwiat grupowy, kiermasz ofert, wyspa, metoda inscenizacji, case study . Metody i techniki aktywizujące doczekały się szeregu klasyfikacji. Anna Klimowicz wśród metod aktywizujących rozróżnia:*

a. *dyskusję (wraz z przypisanymi jej technikami: debata panelowa, „za i przeciw", metaplan, sześć kapeluszy wg de Bono);*
b. *wchodzenie w rolę (techniki: symulacje, gry i zabawy dydaktyczne, drama, odgrywanie scenek);*
c. *analizowanie i rozwiązywanie problemów (oraz techniki: burza mózgów, drzewo decyzyjne, procedura „U", piramida priorytetów, diamentowy ranking, studium przypadku);*
d. *uczenie się w małych zespołach (odpowiadające techniki: puzzle, kula śniegowa, sztafeta);*
e. *wizualizacja (techniki: mapa myśli, mapa skojarzeń, tworzenie plakatów, komiksów, rebusów, wystawa interaktywna);*
f. *projekt;*
g. *portfolio;*
h. *stacje zadaniowe*[268]*.*

[266] D.A. Kolb, Experiential learning. Experience as the source of learning and development, PrenticeHall, Toronto 1984, s. 21–22, ze strony http://academic.regis.edu/ed205/kolb.pdf (Pobrano 08.12.2014 r).
[267] T. W. Nowacki, Aktywizujące metody w kształceniu, CODN, Warszawa 1999.
[268] A. Klimowicz, Metody nauczania w pracy z dorosłymi, [w:] M. Owczarz (red.), Poradnik edukatora, CODN, Warszawa 2005, s. 192.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

Cytowana klasyfikacja jest jedną z wielu możliwych prób porządkowania metod i technik aktywizujących.
Jako metodę aktywizującą w bardzo szerokim tego słowa znaczeniu można potraktować metodę projektowania okazji edukacyjnych znaną z projektu Wrocławska Szkoła Przyszłości. Okazje edukacyjne to okazje do uczenia się, bez zakładania gotowych, oczekiwanych, jedynych prawidłowych odpowiedzi czy rozwiązań. Edukacyjną wartość ma w nich przedkładanie procesu nad wynik. Jak pisze praktyk edukacji prowokowania Ryszard Łukaszewicz: „Metoda projektowania okazji edukacyjnych (to ona) powoduje, że uczący się stają się permanentnie kreatorami zadanego, albowiem natura zadań otwartych, które dominują, pozwala na nieskończoną wielość dróg dochodzenia do nich. (...) One przecież sprzyjają myśleniu twórczemu, jego pobudzaniu, rozwijaniu, kształtowaniu wyobraźni, stymulowaniu ekspresji słownej, animacji, inwencji i niekonwencjonalności działań"[269]. W pracy przy stosowaniu metod aktywnych dużą rolę odgrywa wyobraźnia, przeżywanie, stosowanie strategii emocjonalnej, co znajduje swoje podstawy w badaniach nad mózgiem, bo jak wiadomo informacje o zabarwieniu emocjonalnym są łatwiej zapamiętane niż neutralne.

Barbara Polak

ŚRODKI DYDAKTYCZNE W PROCESIE KSZTAŁCENIA

Fragmenty z podręcznika Podstawy teorii kształcenia, Collegium Balticum, Szczecin 2013

Pojęcie środków dydaktycznych, podział i ich funkcje
Środki dydaktyczne są to „przedmioty, które dostarczają uczniom określonych bodźców sensorycznych oddziaływujących na wzrok, słuch, dotyk itp., ułatwiając im bezpośrednie i pośrednie poznawanie rzeczywistości"[270]. Edward Fleming, podaje, że środki dydaktyczne to; „przedmioty materialne i znaki symboliczne, ułatwiające poznanie obiektywnej rzeczywistości i nabywania umiejętności jej przekształcania"[271].
Franciszek Bereźnicki proponuje przyjęcie zakresu pojęcia środków dydaktycznych z uwzględnieniem; – „treści konkretnego środka, przekazywania jako zespół bodźców sensorycznych, czyli komunikat, np. obraz filmów – podłoże materialne, na którym została zapisana określona treść, czyli nośnik komunikatu na przykład taśmy – środek przekazu, umożliwiający nadanie komunikatu odbiorcy, czyli urządzenie techniczne, służące do – „ożywienia" komunikatu zapisanego na nośniku materialnym"[272]
Środki dydaktyczne można podzielić na dwie podstawowe grupy; środki proste; wzrokowe i słuchowe oraz złożone; wizualne, audialne, i audiowizualne. Pozytywna ocena wpływu środków dydaktycznych w zakresie optymalizacji procesu kształcenia zapewnia im trwałe miejsce w dydaktyce. Współcześnie ważna jest umiejętność racjonalnego łączenia nowoczesnych środków dydaktycznych z środkami tradycyjnymi. Wytworzył się w praktyce nowy system określany jako „multimedia-system", który według Wincentego Okonia oznacza: „swoisty układ audiowizualnych środków umożliwiających, w połączeniu z układem tradycyjnych środków optymalizację procesu uczenia się określonych treści oraz uzyskania wyższych efektów. System ten obejmuje m.in. film, przezrocza, telewizję, radio, nauczanie programowane (podręczniki i ewentualnie maszyny dydaktyczne), przedmioty demonstrowane, mapy i obrazy oraz wyposażenie laboratoryjne. Środki te włączone odpowiednio w tok czynności nauczyciela i uczniów, dobrane do tematu zajęć dydaktycznych" [84] .
Zdaniem Józefa Półturzyckiego opracowany i stale otwarty na doskonalenie system multimedialny obejmuje następujące elementy:
- *„samodzielną naukę uczącego się w domu,*
- *korzystanie z lekcji telewizyjnych i radiowych;*
- *zajęcia bezpośredniego nauczania w szkole,*

[269] R.M. Łukaszewicz, Inna edukacja: biografia drogi, Fundacja Wolne Inicjatywy Edukacyjne: Wyższa Szkoła Zarządzania „Edukacja", Wrocław 2012, s. 37.
[270] Cz. Kupisiewicz, Podstawy…, op. cit., s. 242. 82
[271] E. Fleming, Unowocześnienie systemu dydaktycznego, Wydawnictwo WSiP, Warszawa 1984, s. 14-15.
[272] F. Bereźnicki, Dydaktyka…, op. cit., s. 370.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

– konsultacje i porady nauczycieli oraz egzaminy”[273].
Autor ten postuluje, aby nauczyciel przygotował ucznia do świadomego z nich korzystania w trakcie procesu kształcenia na lekcjach.
Środki dydaktyczne pełnią określone funkcje w procesie kształcenia, są podstawowym narzędziem pracy dydaktycznej, wzmacniają proces poznawczy, wdrażają zasadę poglądowości i przyczyniają się do wzrostu efektów nauczania i uczenia się. W procesie kształcenia środki dydaktyczne spełniają wiele funkcji najczęściej wymieniane w literaturze przedmiotu są następujące: motywacyjną, poznawczą, dydaktyczną i wychowawczą.

Tabela 27 Funkcje Środków Dydaktycznych

Funkcje dydaktyczne	Środki	
1. Poznawanie rzeczywistości	- w postaci naturalnej	• naturalne przedmioty • oraz zjawiska i procesy, czyli sama rzeczywistość
	- w postaci zastępczej	• modele, • obrazy, • filmy, • przezrocza, • nagrania magnetowidowe
	- w postaci uogólnionej	• mapy, • globusy, • plany, • diagramy, • wykresy, • abstrakcyjne modele
2. Poznawanie wiedzy o rzeczywistości	- eksponowanie wiadomości	• podręczniki
	- eksponowanie wiadomości za pomocą tekstów	• teksty drukowane poprzez kserografy, kopiarki, drukarki
	- eksponowanie wiadomości za pomocą urządzeń technicznych	• grafoskopy, czytniki, maszyny dydaktyczne, komputery
3. Kształtowanie emocjonalnego stosunku do rzeczywistości	- eksponowanie wartości społecznych, moralnych, estetycznych i innych	• obrazy, • przezrocza, • filmy, • płyty, • taśmy z nagraniami, • płyty, • telewizja, • programy komputerowe, • dzieła sztuki
4. Działanie przetwarzające rzeczywistość	- kształcenie sprawności językowych	• płyta gramofonowa, kompaktowa, • kaseta magnetofonowa
	- kształcenie sprawności poznawczo-badawczych	• urządzenia symulacyjne, • komputery, • wyposażenie laboratoryjne gabinetów przedmiotowych
	-kształcenie sprawności ogólnotechnicznych	• narzędzia, • symulatory, • komputery

Opracowane na podstawie W. Okoń, Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej, Wyd. PWN Warszawa 1987, s. 287-290

Rola środków kształcenia w procesie edukacji
Różnorodność środków dydaktycznych sprawia, że dzięki ich racjonalnemu i wzrastającego powszechnego stosowania wzrasta jakość i efektywność kształcenia. Werbalne i podające metody

[273] J. Półturzycki, Dydaktyka dla nauczycieli, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2007, s. 250.-286; W. Okoń, Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej, Wyd. PWN Warszawa 1987, s. 287- 290.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

nauczania ulegają ograniczeniu a zwiększa się rola technicznych środków dydaktycznych a szczególnie technik komunikacyjnych. Wzrasta poczucie odpowiedzialności nauczyciela za dobór środków kształcenia do celu i treści procesu dydaktycznego. Upowszechnienie nowoczesnych środków dydaktycznych wymaga przygotowania nauczycieli do ich obsługi i wykorzystania. Aby środki dydaktyczne były poprawnie wykorzystane w procesie nauczania
uczenia się muszą odpowiadać warunkom dydaktycznym:
- *poprawność rzeczowa,*
- *poprawność naukowa,*
- *przystępność,*
- *wartość estetyczna,*
- *celowość*

oraz warunkom technicznym:
- *doskonałość techniczna (sprawdzone działanie),*
- *prostota,*
- *trwałość,*
- *bezpieczeństwo.*

Badania empiryczne potwierdzają, że środki dydaktyczne okazują się pomocne w nauczaniu i uczeniu się, a w szczególności w zaznajamianiu z nowym materiałem, kształtowania motywów uczenia się, powtarzania i utrwalania oraz kontroli i ocenie efektów kształcenia.

Rady łączące teorię z praktyką

Myśląc o wideo-wykładach warto wskazać na pewną listę czynności. o których warto pamiętać :

- Znajdź pokój lub obszar, w którym nie będzie Ci przeszkadzać.
- Wyczyść pulpit i wyczyść za sobą zagracone, niechlujne i zatłoczone półki na książki. Dodaj kilka inscenizowanych i gustownych obiektów! Masz studio.
- Upewnij się, że komputer jest podniesiony, a aparat znajduje się na wysokości oczu
- Prawidłowo wykadruj się, abyś nie był małą głową w wielkiej ramce, ani nie był tak blisko kamery, że twoja twarz i gesty są nadmiernie przesadzone.
- „Wyluzuj" się i zrelaksuj. Przygotuj się na sukces, który łagodzi stres i niepokój.
- Ustaw oświetlenie w taki sposób, aby uniknąć bycia oświetlonym jedynie z tyłu lub z boku. Czasami może pomóc coś tak prostego, jak umieszczenie dwóch lamp z boku komputera i zgaszenie niektórych świateł. Istnieje również kilka stosunkowo niedrogich lamp LED do kamer LED, które można znaleźć również w Internecie.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

Zakończenie

Trzydzieści pięć lat temu, w roku 1991, opublikowana została przez Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne praca prof. Józefa Półturzyckiego pod tytułem „Dydaktyka dorosłych". Byłem wtedy już absolwentem Wydziału Pedagogicznego, ale stale utrzymywałem kontakt ze swoimi profesorami. Pamiętam jak Autor cieszył się z tej publikacji i jakie wrażenie wywarła ona w środowisku pedagogów dorosłych. Były to czasy, gdy nie było jeszcze Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego i nie za wiele mówiono o andragogice. Ta praca była pierwszym podręcznikiem dydaktyki dorosłych. Mijały lata. W okolicach roku 2010 rozmawialiśmy z Profesorem, że może warto wznawiać podręcznik. Stwierdził, że trzeba go bardzo odnowić, w szczególności w obszarze nowych technologii w kształceniu. Były plany, nawet mieliśmy zrobić to razem, między innymi dlatego że Profesorowi podobał się mój podręcznik „E-learning dla dorosłych". Niestety różne okoliczności stanęły wtedy pomysłowi temu na drodze. Utrzymywaliśmy z Profesorem kontakt, a nawet okazyjnie współpracowaliśmy, jednak okoliczności były pomysłowi nieprzychylne. Pozostała jednak nadzieja, że kiedyś pomysł zrealizujemy. Niestety profesor odszedł od nas ku wielkiemu żalowi środowiska andragogów a również wielu innych ludzi, którzy szanowali go, cenili i podziwiali. Profesor wprawdzie nie był aniołem dobroci, potrafił być straszny, zwłaszcza dla głupców i ludzi nieuczciwych, jednak cenił mądrość, pracowitość i potrafił wspierać dobrą radą tych, których lubił, cenił lub zwyczajnie szanował.

Mimo odejścia Pana Profesora pomysł trwał, gromadziłem pomysły materiały teksty, którymi można taki podręcznik zilustrować. Zależało mi, by był on nowoczesny, ale zawierał ducha polskiej tradycji andragogicznej, którą w pracach profesora stanowiły między innymi zagadnienia uczelni jako centrów edukacji ustawicznej, dostępnych dla wszystkich grup wiekowych.

Wiele elementów tej pracy to efekt współpracy z panią prof. Janiną Elżbietą Karney. To Ona wskazywała mi jako młodemu pedagogowi na wiele ważnych aspektów uczenia się ludzi dorosłych. Nauczyła mnie patrzeć na proces uczenia się-nauczania z wielu perspektyw, co bardzo pomogło w zrozumieniu jego różnych aspektów i tych metodycznych, i tych procesualnych i tych osobowych. Zachęcam wszystkich do takiego wieloaspektowego spojrzenia. To Ona również zwróciła moja uwagę, że dydaktyka by była efektywna musi być konkretna.

Współczesna dydaktyka dorosłych to rozległa dziedzina wiedzy. Trudno napisać o wszystkim. Dlatego też w podtytule użyłem słowa zarys podręcznikowy.

Jest to również dziedzina wiedzy bardzo potrzebna i bardzo ciekawa. Ten podręcznik może być początkiem ciekawej i ważnej podróży intelektualnej. Umieszczony w nim blok rozszerzający jak i bibliografia może w tym pomóc.

Wszystkich, a zwłaszcza tych, którzy kształcą osoby dorosłe zachęcam do tych poszukiwań, nic, bowiem nie czyni lepszym nauczycielem niż refleksyjna praktyka.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

Bibliografia

- Aleksander T., Andragogika. Podręcznik akademicki, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii i Eksploatacji – PIB, Radom–Kraków 2009.
- Aleksander T., Rozwój dydaktyki dorosłych jako dyscypliny naukowej, „Studia Dydaktyczne", nr 26, 2014.
- Aleksander T., Twórcy polskiej dydaktyki dorosłych, „Rocznik Andragogiczny", nr 29, 2022.
- Anderson L., Krathwohl D. A., Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy Objectives, Longman, New York 2001.
- Antosz (Marianowska) A., Irena Drozdowicz-Jurgielewiczowa. Studium pedagogiczne, Wyd. Instytutu Eksploatacji, Radom 2007.
- Antosz (Marianowska) A. (red.), Irena Drozdowicz-Jurgielewiczowa. Pisma pedagogiczne, Wyd. Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom 2007.
- Arystoteles, Metafizyka, PWN, Warszawa 1983.
- Bednarczyk H. (red.), Moduły i pakiety edukacyjne dla kształcenia mechaników, ITeE – PIB, Radom 1998.
- Bereźnicki F., Podstawy kształcenia ogólnego, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2011.
- Bloom B. S., Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, 1956.
- Bogdanowicz M., Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2011.
- Boguski J., Uniwersytet wirtualny jako element budowy społeczeństwa informacyjnego, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe", nr 1/37, 2011.
- Brohs D., Biernatowska A., Badanie cen rynkowych usług rozwojowych – Raport, PARP.
- Bruner J., The Process of Education, Harvard University Press, 1960.
- Bruner J. S., Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania, PWN, Warszawa 1978.
- Budohoska W., Włodarski Z., Psychologia uczenia się. Przegląd badań eksperymentalnych i teorii, PWN, Warszawa 1977.
- Byczkowski M., Maliszewski T., Przybylska E. (red.), Uniwersytet Ludowy – Szkoła Dla Życia, Wydawnictwo Diecezji Pelplińskiej „Bernardinum", Wieżyca 2003.
- Caddick S., Back to Bologna. The long road to European higher education reform, „EMBO Reports", Jan;9(1), 2008.
- Chmielecka E. (red.), Autonomia programowa uczelni – Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego, MNiSW, Warszawa 2010.
- Chmielińska A., Dynamika transgresji twórczych. Studia przypadków pedagogów, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2017.
- Chrosciel E., Plumbridge W., MES Handbook on Modules of Employable Skills Training, ILO, Geneva 1992.
- Churches A., Bloom's Digital Taxonomy, 2007.
- Churski P., Modułowy program kształcenia – szansa na podniesienie jakości kształcenia na kierunku Gospodarka Przestrzenna, „Biuletyn KPZK", Nr 251, 2013.
- Cross K. P., Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning, Jossey-Bass, San Francisco 1981.
- Czarkowski J. J., Andragogika – współczesny obraz dyscypliny w Polsce – na tle przemian społeczeństwa informacyjnego, [w:] K. Bocheńska-Włostowska, E. Kopeć (red.), W trosce o kształcenie dorosłych, 2014.
- Czarkowski J. J., E-learning dla dorosłych, Difin, Warszawa 2012.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

- Czarkowski J. J., Kompendium komplementarnego kształcenia dorosłych, AWS, Warszawa 2024.
- Czarkowski J. J., Komunikacja w kształceniu na odległość realizowanym z wykorzystaniem technologii cyfrowych, [w:] D. Siemieniecka, K. Majewska (red.), Teoretyczne i praktyczne aspekty pedagogiki medialnej, UMK, Toruń 2021.
- Czerniawska O. (red.), Style życia w starości, Wydaw. Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź 1998.
- Denek K., Wartości i cele edukacji szkolnej, Wyd. „EDYTOR", Poznań – Toruń 1994.
- Dobosik B., Rola Uniwersytetów Trzeciego Wieku w zaspokajaniu potrzeb edukacyjnych seniorów, [w:] XXX Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej (materiały), 2024.
- Dobrołowicz W., Intuicja – w stronę teorii, UMCS, Lublin 2019.
- Dobrołowicz W., Typy umysłów, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia", 33(2), 2020.
- Driscoll M., Psychology of Learning for Instruction, Allyn & Bacon, Needham Heights 2000.
- Drozdowicz-Jurgielewiczowa I., Podstawowe zagadnienia dydaktyki dorosłych, [w:] S. Łempicki (red.), Encyklopedia wychowania T. 2, z. 3, Warszawa 1934.
- Drozdowicz-Jurgielewiczowa I., Technika pracy umysłowej, Warszawa 1938.
- Dubas E., Dorosłość w edukacyjnym paradygmacie, [w:] M. Podgórny (red.), Człowiek na edukacyjnej fali. Współczesne konteksty edukacji dorosłych, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2005.
- Dubas E., Zmieniająca się dorosłość. Od dorosłości konwencjonalnej ku dorosłości subiektywnej, [w:] E. Przybylska (red.), Andragogiczne wątki, poszukiwania, fascynacje, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 2001.
- Dylak S., Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa w kształceniu nauczycieli, [w:] H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.), Współczesność a kształcenie nauczycieli, WSP ZNP, Warszawa 2000.
- Dylak S., Szkoła w cyfrowym uścisku – z nadzieją nie tylko na igrzyska, „Studia Edukacyjne", nr 23, 2012.
- Elder G. H. Jr., The Life Course as Developmental Theory, „Child Development", 69(1), 1998.
- Epiktet, Diatryby, PWN, Kraków 1961.
- European Higher Education Area in 2024: Bologna Process Implementation Report, European Education and Culture Executive Agency, 2024.
- Fabiś A., Konieczna-Woźniak R., Polski fenomen uniwersytetów trzeciego wieku, „Exlibris Social Gerontology Journal", Tom 22, 2022.
- Findsen B., Formosa M., Lifelong Learning in Later Life: A Handbook on Older Adult Learning, Sense Publishers, Rotterdam 2011.
- Freire P., Pedagogy of Freedom, Rowman & Littlefield Publishers, 1998.
- Galloway Ch., Psychologia uczenia się i nauczania, PWN, Warszawa 1988.
- Gardner H., Frames of Mind: The Theory Of Multiple Intelligences, Basic Books, Nowy Jork 1983.
- Gardner H., Multiple Intelligences: New Horizons in Theory and Practice, Basic Books, New York 2006.
- Gieseke W., Emocjonalność w procesach uczenia się dorosłych, „Edukacja Dorosłych", nr 1, 2003.
- Gieseke W., Siebers R., Solarczyk H., Wesołowska E. A., Doświadczenia edukacyjne kobiet w Polsce i w Niemczech, Biblioteka Edukacji Dorosłych, t. 24, Wyd. UMK, Toruń 2002.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

- Gołębiowska M., Sposoby skutecznej komunikacji nauczyciela z uczniem, „Forum Pedagogiczne", nr 1, 2014.
- Gredler M. E., Learning and Instruction: Theory into Practice, Pearson Education, Upper Saddle River 2009.
- Grow G., Teaching Learners to be Self-Directed, „Adult Education Quarterly", Vol 41, Issue 3, 1991.
- Haber D., Health Promotion and Aging: Practical Applications for Health Professionals, Springer Publishing Company, 2019.
- Hall C. S., Lindzey G., Teorie osobowości, PWN, Warszawa 1990.
- Havighurst R. J., Developmental Tasks and Education, Longmans, Green and Co., New York 1952 (1972/1981).
- Hidi S., Renninger K. A., The Four-Phase Model of Interest Development, „Educational Psychologist", vol. 41(2), 2006.
- Hojnacki L., Pokolenie m-learningu nowe wyzwania dla szkoły, „E-mentor", nr 1(13), 2006.
- Illeris K., Trzy wymiary uczenia się, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Jankowski T., Taksonomia Blooma, Krathwohla i Simpsona, 2013 (dostęp online).
- Jarvis P., Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice, Routledge, London 2004.
- Jarvis P., Adult Learning in the Social Context, Croom Helm, London 1987.
- Jung C. G., Psychological Types, Collected Works vol. 6, Princeton University Press, 1971.
- Kamiński A., Studia i szkice pedagogiczne, Warszawa 1978.
- Karney J. E., Człowiek i praca, MSM, Warszawa 2000.
- Karpińska-Musiał B., Wprowadzenie. Różnorodność W Dydaktyce Akademickiej, „Horyzonty Edukacji Akademickiej", Numer 1, 2023.
- Karwala S., Model mentoringu we współczesnej szkole wyższej, Wyższa Szkoła Biznesu – National Louis University, Nowy Sącz 2007.
- Kazimierz P., Komunikacja społeczna jako narzędzie oddziaływań, [w:] M. Filipowicz, J. Latała (red.), Komunikacja w resocjalizacji, KUL, Lublin 2019.
- Klus-Stańska D., Dydaktyka wobec chaosu pojęć i znaczeń, Wyd. Żak, Warszawa 2010.
- Knowles M. S., The Adult Learner, Gulf Publishing, Houston 1984.
- Knowles M. S., The Modern Practice of Adult Education, Cambridge Books, New York 1980.
- Knowles M. S., Holton E. F., Swanson R. A., Edukacja dorosłych. Podręcznik akademicki, PWN, Warszawa 2009.
- Konopnicki J., Powodzenia i niepowodzenia szkolne, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1966.
- Kotarbiński T., Dzieła wszystkie. Prakseologia cz. 1, Ossolineum, Wrocław 2003.
- Kotarbiński T., Traktat o Dobrej Robocie, Zakład im. Ossolińskich, Wrocław 1975.
- Krathwohl D. R., Bloom B. S., Masia B. B., Taxonomy of educational objectives. Handbook II. Affective Domain, New York 1964.
- Kruszewski K., Zmiana i wiadomość. Perspektywa dydaktyki ogólnej, PWN, Warszawa 1987.
- Kupisiewicz Cz., O edukacji inaczej, WSiP, Warszawa 1995.
- Kupisiewicz Cz., Podstawy dydaktyki, WSiP, Warszawa 2005.
- Kwiatkowski S. M., Kształcenie dorosłych, [w:] T. Pilch (red.), Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, Wyd. Żak, Warszawa 2006.
- Levinas E., Totality and Infinity, Duquesne UP, Pittsburgh 1969.
- Levinson D. J., Darrow C. N., Klein E. B., Levinson M. H., McKee B., The Seasons of a Man's Life, Alfred A. Knopf, New York 1978.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

- Lindeman, E. C. (1926). The meaning of adult education. New Republic.
- Malewski M., Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi, [w:] E. Przybylska (red.), Andragogiczne wątki, poszukiwania, fascynacje, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2001.
- Maliszewski T. (red.), Szkoła dla życia. Kaszubski Uniwersytet Ludowy w Wieżycy, Wieżyca – Grzybów 2016.
- Maliszewski T., Uniwersytety ludowe w polskiej myśli i praktyce pedagogicznej do końca II wojny światowej, Akademia Marynarki Wojennej, Gdynia 2021.
- Mazurek E., Andragogika wobec problemów rodziny. Rodzina jako środowisko uczenia się człowieka dorosłego, „Studia nad Rodziną", Nr 2(35), 2014.
- McNulty N., Bloom's Digital Taxonomy, 2021 (dostęp online).
- Mezirow J., Transformative Dimensions of Adult Learning, Jossey-Bass, San Francisco 1991.
- Mirowska-Łoskot U., Studenci wracają do nauki. Uczelnie omijają prawo i nie rezygnują z formy zdalnej, „Gazeta Prawna", 2 października 2023.
- Mischke J. M., Stanisławska A., B-learning: kształcić komplementarnie, co z tego wynika i co się z tym łączy?, [w:] A. Wierzbicka (red.), Akademia On-line, vol. 2, Wydawnictwo WSHE, Łódź 2006.
- Mishra, P., Koehler, M. J., Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. Teachers College Record, 108(6), rok 2006, s. 1017–1054.
- Mitzel G., Psychologia kształcenia, GWP, Gdańsk 2002.
- Moszyński M., Konstruowanie planów zajęć dydaktycznych jako wielokryterialny problem optymalizacyjny – kilka refleksji, „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Ekonomia XLII", 2011.
- Mounier E., Personalizm, PAX, Warszawa 1960.
- Mruk H. (red.), Komunikowanie się w biznesie, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Poznaniu, Poznań 2002.
- Naidoo J., Wills J., Foundations for Health Promotion, Elsevier, 2016.
- Nęcki Z., Komunikacja międzyludzka, Oficyna Wydawnicza „ANTYKWA", Kraków 2000.
- Nicol D., Macfarlane-Dick D., Formative Assessment and Self-regulated Learning, „Studies in Higher Education", 2006.
- Niemierko B., Analiza transakcyjna jako metoda diagnostyki edukacyjnej, „Edukacyjna Analiza Transakcyjna", nr 2, 2013.
- Niemierko B., Diagnostyka edukacyjna. Podręcznik akademicki, PWN, Warszawa 2009.
- Niemierko B., Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki, WAiP, Warszawa 2007.
- Niemierko B., Między oceną szkolną a dydaktyką, WSiP, Warszawa 1999.
- Niemierko B., Pomiar wyników kształcenia, Warszawa 1999.
- Nosal C. S., Diagnoza typów umysłu: rozwinięcie i zastosowanie teorii Junga, PWN, Warszawa 1992.
- Nosal C. S., Mechanizmy funkcjonowania intelektu. Zdolności, style poznawcze, przetwarzanie informacji, Politech. Wrocł., Wrocław 1987.
- Nosal C. S., Psychologia poznania naukowego – umysły i problemy, „Nauka", nr 2, 2007.
- Nosal C. S., Psychologiczne modele umysłu, PWN, Warszawa 1990.
- Nowak M., Pedagogika personalistyczna, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Pedagogika. Podręcznik akademicki, PWN, Warszawa 2019.
- Okoń W., Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej, Wyd. Żak, Warszawa 1997.
- Okraj Z., Bez szablonu. Twórcza praca dydaktyczna w doświadczeniach nauczycieli akademickich, Difin, Warszawa 2019.
- Olbrycht K., Współczesne pytania o relacje „mistrz – uczeń", „Gazeta Uniwersytecka UŚ", 2012.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

- Oleszak W., Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi, „General and Professional Education", vol. 1, 2011.
- Paluchowski J. (red.), Internet a psychologia, PWN, Warszawa 2009.
- Pisarek W. (red.), Słownik terminologii medialnej, Warszawa 2006.
- Pietrasiński Z., Rozwój człowieka dorosłego, Wyd. Wiedza Powszechna / PWN, Warszawa 1990.
- Pietrasiński Z., Rozwój dorosłych, [w:] T. Wujek (red.), Wprowadzenie do andragogiki, ITE, Radom 1996.
- Prensky M., Digital Natives, Digital Immigrants, "On the Horizon", NCB University Press, tom 9, nr 5/6, 2001.
- Przetacznik-Gierowska M., Zasady i prawidłowości psychicznego rozwoju człowieka, [w:] M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (red.), Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne, PWN, Warszawa 2009.
- Pszczołowski T., Zasady sprawnego działania, Warszawa 1982.
- Półturzycki J., Andragogika jako dyscyplina akademicka, „Rocznik Andragogiczny", 2004.
- Półturzycki J., Dydaktyka dla nauczycieli, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2002.
- Półturzycki J., Dydaktyka dorosłych, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne / PWN, Warszawa 1991/2004.
- Półturzycki J., Edukacja dorosłych za granicą, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 1998.
- Półturzycki J., Niepokój o dydaktykę, ITE-PIB, Warszawa–Radom 2014.
- Półturzycki J., Wdrażanie do samokształcenia, [w:] A. Frąckowiak, M. Gromadzka, J. Półturzycki, Samokształcenie w edukacji całożyciowej, Sieć Badawcza Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 2019.
- Radlińska H., Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1935.
- Rogala G., Modularyzacja kształcenia, [w:] Kształcenie modułowe, ZG ZZDZ, Warszawa 1994.
- Rogers C. R., Freedom to Learn, Charles Merrill, Columbus 1969.
- Rogers C. R., On Becoming a Person, Houghton Mifflin, Boston 1961.
- Rudniański J., Jak się uczyć?, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2001.
- Sailer, M., Homner, L., The gamification of learning: A meta-analysis. Educational Psychology Review, rok 2020 32(1), 77–112. https://doi.org/10.1007/s10648-019-09498-w
- Sajdak-Burska A., Budowanie kultury zaufania i wspólnotowości w dydaktyce akademickiej, [w:] J. Madalińska-Michalak, A. Wiłkomirska (red.), Pedagogika i edukacja: wobec kryzysu zaufania, wspólnotowości i autonomii, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2020.
- Schunk D. H., Learning Theories - An Educational Perspective, Pearson Education Limited, Harlow 2014.
- Siebert H., Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung: Didaktik aus konstruktivistischer Sicht, ZIEL / Luchterhand, Augsburg 2019.
- Siemieniecka D., Metoda projektów w budowie i realizacji systemu kształcenia studentów, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2012.
- Siemieniecka D., Narzędzia społecznościowe w nauczaniu — wskazania do praktyki edukacyjnej w sytuacji koronawirusa COVID-19, [w:] J. Czarkowski i in. (red.), Zdalne kształcenie akademickie dorosłych w czasie pandemii, DiG, Warszawa 2023.
- Siemieniecka D., Siemieniecki B., Teorie kształcenia w świecie cyfrowym, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2019/2020.
- Siemens G., Connectivism: A learning theory for the digital age, 2004.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

- Siemens G., Konektywizm – podstawy, „Edukacja Internet Dialog", 2004.
- Simpson E. J., The Classification of Educational Objectives in the Psychomotor Domain, Washington 1972.
- Skinner B. F., Teaching Machines, [w:] A. A. Lumsdaine, R. Glaser (red.), Teaching Machines and Programmed Learning, Washington 1960.
- Solarczyk H., Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, „E-mentor", nr 2 (9), 2005.
- Solarczyk H., Konstruktywizm w edukacji dorosłych, „Edukacja Dorosłych", nr 2-3, 2005.
- Solarczyk-Szwec H., Dorośli uczą się inaczej? W poszukiwaniu kategorii pojęciowych opisujących proces uczenia się dorosłych, „Teraźniejszość - Człowiek – Edukacja", nr 1 (49), 2010.
- Solarz I., Wiejski Uniwersytet Orkanowy, Instytut Oświaty Dorosłych, Warszawa 1937.
- Spionek H., Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne, WSiP, Warszawa 1981.
- Stanisławska A. K., Różnice i podobieństwa, zalety i słabości nauczania przez Internet versus nauczanie tradycyjne, [w:] Konferencja szkoleniowa „E-learning w szkolnictwie wyższym", Bydgoszcz 2003.
- Stankiewicz J., Komunikowanie się w organizacji, Wydawnictwo Politechniki Zielonogórskiej, Zielona Góra 1998.
- Stęchły W., Edukacja formalna wobec edukacji pozaformalnej i uczenia się nieformalnego. Analiza komplementarności instytucjonalnej w kontekście Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2021.
- Stochmiałek J., Alfabetyzacja informatyczna dorosłych w kontekście procesu wykluczenia społecznego, „Chowanna", R. XLIX T. 2, 2005.
- Sufa B., Komunikacja niewerbalna. O porozumiewaniu się nauczycieli i uczniów w edukacji wczesnoszkolnej, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2008.
- Szafraniec K., Projektowanie i doskonalenia zawodowego dorosłych opartego o koncepcję modułów kwalifikacyjnych, [w:] Kształcenie modułowe, ZG ZZDZ, Warszawa 1994.
- Szmidt K. J., Kreatywność metodologiczna – refleksje wokół koncepcji twórczych metod badań społecznych i pedagogicznych, „Edukacja", nr 2(165), 2023.
- Szpunar M., Wokół koncepcji gatekeepingu. Od gatekeepingu tradycyjnego do technologicznego, [w:] I. Fiut (red.), Idee i myśliciele, Kraków 2013.
- Szwed C., Toczyłowski E., Dezagregacja zasobów lokalowych w harmonogramowaniu zajęć, [w:] T. Trzaskalik (red.), Metody i zastosowania badań operacyjnych część II, Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach, Katowice 1998.
- Śliwerski B., Współczesny spór o istotę i zakres wychowania personalistycznego w Polsce, „Annales. Etyka w życiu gospodarczym", vol. 14, nr 2, 2011.
- Tadeusiewicz R., Ligęza A., Wady i zalety wprowadzenia Krajowych Ram Kwalifikacji, „NAUKA", nr 1, 2014.
- Tanaś M., Edukacyjne zastosowania komputerów, Wyd. Żak, Warszawa 1997.
- Tanaś M., Prolegomena do pedagogiki medialnej, [w:] M. Tanaś, S. Galanciak (red.), Cyfrowa przestrzeń kształcenia, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2015.
- Tanaś M., Teoretyczno-metodyczne uwarunkowania rozwoju kształcenia na odległość, [w:] Z. Kramek (red.), Teoretyczno-metodyczne podstawy rozwoju e-learningu w edukacji ustawicznej, ITE-PIB, Radom 2007.
- Tischner J., Myślenie według wartości, Znak, Kraków 1993.
- Toczyski P., Jak mądrość cyfrowa w powiązaniu z mądrością życiową umożliwia realizację archetypu mędrca w internecie; przykład bloga prof. Andrzeja Jaczewskiego, [w:] J. Wojtycza

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA

(red.), O harmonijny rozwój człowieka. Myśl pedagogiczna Profesora Andrzeja Jaczewskiego, KA im. J.F. Modrzewskiego, Kraków 2019.
- Turoboś F., Stańdo J., Fechner Ż., Meisner N., Analysis of selected aspects of the impact of the Bologna process on the Polish mathematics education, arXiv:2412.14796v1, 2024.
- Turula A., Kiedy dydaktyka akademicka jest nowoczesna: o potrzebie dywersyfikacji kształcenia na odległość, „Kultura i Polityka", nr 16, 2014.
- Watson J. B., Psychology as the Behaviorist Views It, „Psychological Review", 20(2), 1913.
- Włodarski Z., Psychologia uczenia się, PWN, Warszawa 1996.
- Wojciszke B., Dane i pseudodane w procesie spostrzegania ludzi, [w:] M. Kofta, T. Szustrowa (red.), Złudzenia, które pozwalają żyć, PWN, Warszawa 2001.
- Wrońska M., Nauczyciel i uczeń wobec ery konwergencji medialnej, „HUMANITAS Pedagogika i Psychologia" Tom 21.
- Wrońska M., Seniorzy w kształceniu akademickim, [w:] J. Czarkowski i in. (red.), Zdalne kształcenie akademickie dorosłych w czasie pandemii, DiG, Warszawa 2023.
- Zaczyński W. P., Metodologiczna tożsamość dydaktyki, WSiP, Warszawa 1988.
- Zaczyński W. P., Uczenie się przez przeżywanie. Rzecz o teorii wielostronnego kształcenia, Warszawa 1990.
- Zarzycki L., Wybrane problemy dydaktyki ogólnej, Wyd. Kolegium Karkonoskiego, Jelenia Góra 2007.
- Zimbardo P. G., Johnson R. L., McCann V., Psychologia. Kluczowe koncepcje, PWN, Warszawa 2013.
- Żegleń U., Filozofia umysłu, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2003.

udostępniono nieodpłatnie na zasadzie licencji CC BY-SA