

# Jak uczą się dorośli, czyli co powinien wiedzieć trener o specyfice kształcenia uczestników szkolenia

Katarzyna Mikołajczyk



Edukacja jest istotną częścią aktywności ludzi dorosłych. By móc efektywnie przygotować proces dydaktyczny szkolenia, niewątpliwie należy poznać i uwzględnić czynniki, które determinują specyfikę edukacji dorosłych, zdecydowanie różniącą się od procesu kształcenia dzieci czy młodzieży. Trener realizujący szkolenia powinien znać zasady edukacji dorosłych, a także umieć wykorzystywać je w praktyce, co z pewnością ułatwi osiągnięcie zamierzonych efektów i skuteczną realizację celów szkoleniowych. Przyjęcie właściwych rozwiązań metodycznych, dobranych z uwzględnieniem potrzeb podmiotów procesu szkoleniowego, z całą pewnością umożliwi skuteczną i optymalną organizację kształcenia, a zarazem czyni proces dydaktyczny efektywnym. Dlatego warto sięgnąć do historii badań nad zdolnością do uczenia się ludzi dorosłych, które na przestrzeni minionego wieku były dość powszechne. Na ich gruncie opracowano bowiem wskazania metodyczne dotyczące specyfiki kształcenia osób dorosłych.

Najnowsze wyniki badań nad zdolnością do nauki ludzi dorosłych dowodzą, że powszechne przekonanie o spadku sprawności intelektualnej wraz z upływem kolejnych lat życia jest mylne. Potwierdzono, że dorośli z wyższym niż przeciętny ilorazem inteligencji (tzw. osoby zdolne) mogą rozwijać ze znakomitą skutecznością swoje zdolności umysłowe do późnej starości. Dowiedziano także, że osoby dorosłe uczą się efektywniej w wybranym przez siebie tempie niż pod presją czasu<sup>1</sup>. Jak pisały A. Matlakiewicz i H. Solarczyk-Szwec: *doroślność jest okresem największych osiągnięć człowieka, osiągnięcia dojrzałości w wielu sferach życia, niedających wyjaśnić się wyłącznie jako owoc rozwoju mającego miejsce w dzieciństwie. I choć doroślność podlega niekorzystnym procesom regresyjnym (szczególnie łatwo dostrzegalnym zmianom fizycznym), nie można patrzeć na ten okres tylko przez pryzmat regresu<sup>2</sup>.*

## Badania nad zdolnością do nauki ludzi dorosłych

Jednym z pierwszych badaczy, który zajął się analizą poziomu sprawności uczenia się w kontekście wieku uczącego się, był Edward Lee Thorndike. Wyniki owych badań potwierdziły, że sprawność uczenia się jest najlepsza w 25 roku życia, po czym bardzo powoli opada – mniej niż o 1 proc. rocznie. W związku z tym między 25 a 40 rokiem życia człowiek wykazuje większą sprawność uczenia się, niż ma to miejsce w latach dzieciństwa<sup>3</sup>. W tym właśnie przedziale wiekowym (25–40 lat) osiągnięty poziom jest porównywalny do tego reprezentowanego we wczesnej młodości, czyli w wieku 14–18 lat. Przeprowadzone badania ujawniły także, że możliwości uczenia się mogą zależeć w większym stopniu od inteligencji ogólnej danej jednostki niż od jej wieku<sup>4</sup>.

Efekty badań przeprowadzonych przez E.L. Thorndike'a wykazały, że uczące się osoby dojrzałe, w przedziale wiekowym od 35 do 45 lat, osiągały na ogół słabsze wyniki od uczniów młodszych, w przedziale wiekowym od 20 do 24 lat. Tym niemniej w niektórych przypadkach, takich jak szkolne uczenie się, pisanie na maszynie czy stenografia, starsi uczniowie uzyskiwali równie dobre, a nawet lepsze wyniki, co można tłumaczyć większym zainteresowaniem nauką z ich strony, a w związku z tym silniejszą motywacją wewnętrzną do uczestnictwa w procesie uczenia się. Gorsze wyniki dojrzałych uczniów osiągnęli wtedy, gdy wymagano od nich opanowania czynności manualnych, takich jak szkicowanie odcinków czy pisanie lewą ręką. Co więcej, wypadali gorzej w porównaniu z uczniami młodszymi w przypadku rozwiązywania zadań wymagających dobrej pamięci mechanicznej, takich jak: zapamiętywanie kodu lub kojarzenie liczb z symbolami bez logicznego uzasadnienia. Badacz

<sup>1</sup> J. Turner, D. Helms, *Rozwój człowieka*, WSiP, Warszawa 1999, s. 545 i następne.

<sup>2</sup> A. Matlakiewicz, H. Solarczyk-Szwec, *Dorośli uczą się inaczej: andragogiczne podstawy kształcenia ustawicznego*, wyd. II, Centrum Kształcenia Ustawicznego w Toruniu, Toruń 2009, s. 30.

<sup>3</sup> E.L. Thorndike, *Uczenie się dorosłych*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1950, s. 58 i następne.

<sup>4</sup> A. Matlakiewicz, H. Solarczyk-Szwec, dz.cyt., s. 36.

zwrócił również uwagę, że różnice te występują szczególnie wyraźnie u osób dorosłych o wysokiej inteligencji, będących studentami, którzy częściej w procesie uczenia bazują na pamięci logicznej niż u osób o niskim poziomie inteligencji<sup>5</sup>.

E.L. Thorndike prowadził również badania porównawcze pomiędzy różnymi grupami wiekowymi i osobami o różnym poziomie inteligencji. Jeśli chodzi o dorosłych o niskim poziomie inteligencji, stwierdził, że potrafią oni uczyć się czytania, pisania i rachunków nie gorzej od dzieci szkolnych normalnej klasy, to znaczy obejmującej w większości dzieci o średniej inteligencji. Wysnuł zatem wniosek, że *dorośli analfabeta o niskiej inteligencji potrafi uczyć się podstawowych umiejętności szkolnych szybciej, niżby to próbował robić, będąc w wieku od 10 do 12 lat*<sup>6</sup>. Podobne badania przeprowadził nad uczeniem się dorosłych o średniej i wysokiej inteligencji, porównując je z wynikami uczenia się esperanto dzieci w wieku 9–11 lat o wysokim poziomie inteligencji, które osiągnęły gorsze wyniki niż dorośli. Okazało się, że zdolność uczenia się języka pomiędzy 22 a 40 rokiem życia zmniejsza się jedynie o około 20 procent. Komentując te wyniki, Thorndike stwierdził, że *na ogół nikt, kto nie przekroczył 45 lat, nie powinien powstrzymywać się od podejmowania wysiłku uczenia się czegokolwiek z powodu przekonania lub obawy, że jest za stary na to, aby się mógł czegoś nauczyć*<sup>7</sup>.

Owa wskazana przez Thorndike'a granica 45 lat nie oznacza, że starsi dorośli nie mogą efektywnie się uczyć. Przeprowadził on jedynie dorosłych do 45 roku życia (za co w późniejszych latach był dość mocno krytykowany), jednak obecnie – na podstawie nowszych badań – można uznać, że prawidłowości wykryte przez niego z powodzeniem mogą zostać odniesione także do osób w okresie późnej dorosłości<sup>8</sup>.

Równie interesujące badania – tym razem nad zmianami inteligencji w okresie dorosłości – przeprowadził psycholog David Wechsler w latach pięćdziesiątych XX wieku. Zestawił on krzywą wydolności fizycznej z krzywą zmian inteligencji mierzonej testami u osób między 15 a 65 rokiem życia. Jak wykazały przeprowadzone badania, spadek inteligencji w okresie dorosłości następuje stopniowo i powolnie. Choć szczyt inteligencji przypada na okres od 23 do 25 roku życia, to w kolejnych latach zmiany postępują dosyć łagodnie. Ponadto Wechsler podkreślił, że nie wszystkie zdolności intelektualne maleją z wiekiem w jednakowym tempie. Najmniejsze pogorszenie wyni-

ków odnotowano w testach wymagających znajomości i rozumienia wielu słów, natomiast zdecydowanie większe w testach wymagających zapamiętywania i wykonywania operacji arytmetycznych<sup>9</sup>.

Zagadnieniem słabnącej w miarę upływających lat życia pamięci mechanicznej zajmował się badawczo Włodzimierz Szewczuk. Przeprowadził on badania wśród dorosłych analfabetów oraz osób ich uczących. W wyniku badań spostrzegł, że obie grupy borykają się z problemami w zapamiętywaniu niepowiązanych ze sobą logicznie treści. Dodatkowo, jeśli materiał był nowy i jednorodny, występowały większe trudności w jego przyswojeniu. W związku z powyższym ważne wydaje się różnicowanie wprowadzanych treści, ponieważ im mniej zróżnicowany jest materiał do utrwalenia, tym trudniejsze jest jego zapamiętanie. Atutem uczącego się dorosłego, szczególnie osoby aktywnej intelektualnie, jest kompensacja pogarszającej się pamięci mechanicznej, kiedy w procesie uczenia bazuje się na pamięci logicznej<sup>10</sup>.

Na gruncie badań kognitywistycznych, opisujących sytuację zdobywania wiedzy lub nabywania umiejętności, wskazano trzy główne formy aktywności poznawczej:

- formułowanie celu uczenia się;
- uaktywnianie i wprowadzanie w życie strategii poznawczych;
- stosowanie strategii kontrolnych<sup>11</sup>.

W związku z powyższym można uznać, że uczenie się jest traktowane tym samym jako wypracowywanie strategii uczenia się. Owa strategia ma umożliwić uczącemu się opracowanie założonych treści poprzez ich organizację i elaborację, tj. wyszczególnienie najważniejszych elementów w materiale oraz znajdowanie powiązań między nimi, co w efekcie ma sprzyjać lepszemu zrozumieniu tematu przez osobę uczącą się. Ponadto badania kognitywistów wykazały również, że w procesie uczenia się osób dorosłych najistotniejsze jest to, aby podejmowane aktywności poznawcze odpowiadały osobistym preferencjom i możliwościom rozwojowym uczącego się<sup>12</sup>.

Obecnie w psychologii rozwojowej wyodrębniane są trzy etapy rozwoju człowieka dorosłego<sup>13</sup>. Wczesna dorosłość (od 20 do 30–40 lat) to pierwszy z nich, charakteryzujący się najwyższym poziomem zdolności przyswajania i stosowania wiedzy oraz pojawiającym się relatywizmem w myśleniu, ułatwiającym wzajemne zrozumienie. Kolejnym okresem jest średnia dorosłość (od 30–40 do 50–60 lat), podczas której

<sup>5</sup> F. Urbańczyk, *Dydaktyka dorosłych*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków 1973, s. 44–46.

<sup>6</sup> E.L. Thorndike, dz.cyt., s. 58 i następne. Cyt. za: A. Matlakiewicz, H. Solarczyk-Szwec, dz.cyt., s. 37.

<sup>7</sup> E.L. Thorndike, dz.cyt., s. 193.

<sup>8</sup> A. Matlakiewicz, H. Solarczyk-Szwec, dz.cyt., s. 37.

<sup>9</sup> Tamże, s. 32.

<sup>10</sup> Tamże, s. 36.

<sup>11</sup> J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, GWP, Gdańsk 2000, s. 121. Cyt. za: A. Matlakiewicz, H. Solarczyk-Szwec, dz.cyt., s. 38.

<sup>12</sup> A. Matlakiewicz, H. Solarczyk-Szwec, dz.cyt., s. 38–39.

<sup>13</sup> J. Turner, D. Helms, dz.cyt., s. 402 i następne.

## Jak uczą się dorośli, czyli co powinien wiedzieć trener...

większość zdolności intelektualnych utrzymuje się na ustabilizowanym poziomie. Wraz z wiekiem obniża się wprawdzie prędkość przetwarzania informacji i reakcji, ale tylko w sytuacjach, w których czas jest odmierzany np. w minutach. Osoby w wieku średnim mają tendencję do wolniejszego analizowania i rozwiązywania problemów ze względu na odnoszenie ich do własnego, bogatego doświadczenia. Jednakże doświadczenie to i nieustanna aktywność umysłowa niwelują problemy z pamięcią i koncentracją. Ważnym elementem w tym okresie jest także większa indywidualizacja kształcenia. Szkolenie osób w tym wieku powinno być w dużej mierze oparte na reorganizacji i doskonaleniu nabytych przez nie wcześniej sprawności, powinno także uwzględniać bogatą wiedzę życiową uczestników szkolenia i zgromadzone przez nich doświadczenia. Ostatni, trzeci okres, to późna dorosłość (powyżej 55–66 lat), charakteryzująca się spadkiem inteligencji płynnej (genetycznie wrodzonej) przy jednoczesnym utrzymywaniu się na stałym poziomie, a niekiedy nawet wzroście, inteligencji skryształizowanej (społecznej). Jest to etap równowagi pomiędzy logiczno-rozumiową sferą poznania i obszarem intuicyjno-emocjonalnym<sup>14</sup>.

Osoby dorosłe to grupa zróżnicowana pod względem możliwości i tempa uczenia się, na które duży wpływ mają dotychczasowe doświadczenia i posiadane zdolności czy wcześniejsza edukacja. Właśnie owa różnorodność czasem, zwłaszcza na początku szkolenia, może być przyczyną poczucia zagubienia. Dlatego trener powinien być przygotowany do wspierania uczestników w rozwiązywaniu problemów intelektualnych. Powinien on także posiadać wiedzę dotyczącą zmian, którym podlega człowiek w okresie dorosłości oraz mieć świadomość, że aby kształcenie było skuteczne, nie można stosować tych samych strategii nauczania i wzorów uczenia się w stosunku do dzieci i osób dorosłych.

### Twórcy nurtu badań psychologicznych nad edukacją dorosłych i ich teorie

Malcolm Knowles to jeden z twórców całego nurtu badań nad edukacją osób dorosłych, dzięki któremu świadomość różnic pomiędzy nauczaniem osób dorosłych i nauczaniem dzieci czy młodzieży stała się powszechniejsza.

Opracował on także model procesu uczenia się dorosłych, u podłoża którego umiejscowił potrzebę i zdolność do samodzielnego podejmowania decyzji. Według niego ta potrzeba nasila się z wiekiem, a nowa wiedza poznawana jest przez pryzmat wiedzy już posiadanej. W swojej pracy wyróżnił on cztery zasadnicze różnice<sup>15</sup> między tradycyjnym nauczaniem dzieci – pedagogiką – a nauczaniem dorosłych – andragogiką.

Pierwsza różnica polega na odmiennym w obu przypadkach postrzeganiu osoby uczącej się i jej koncepcji siebie. Niektóre teorie pedagogiczne traktują ucznia jako osobę zależną od nauczyciela, podporządkowaną jego woli. To nauczyciel ponosi całą odpowiedzialność za proces dydaktyczny, on także ustala cele, metody i formy kształcenia. Natomiast w andragogice uczący się traktowany jest jako podmiot, osoba samokierująca i samodzielna. Nauczyciel jedynie wspiera proces ujawniania się potrzeb edukacyjnych dorosłego i pomaga w ich zaspokojeniu. Osoba dorosła powinna uczestniczyć w kreowaniu procesu edukacyjnego, tworzeniu programu nauczania czy doborze odpowiednich metod dydaktycznych.

Drugim elementem różniącym pedagogikę i andragogikę jest doświadczenie, jakie posiada uczeń. Dziecko w procesie edukacyjnym jest całkowicie zależne od nauczyciela-eksperta i od wiedzy, którą mu on przekazuje. Dominujące metody przekazywania informacji oparte są na formie podającej. W przypadku edukacji dorosłych doświadczenie ma olbrzymi wpływ na proces edukacyjny. Osoby szkolone przywiązują ogromną wagę do tego, czego doświadczają, większą niż do tego, czego są nauczane poprzez tradycyjny przekaz. Z tego względu w edukacji dorosłych powinny dominować techniki aktywizujące uczestnika i wykorzystujące jego doświadczenia – np. eksperyment, studium przypadku czy dyskusja.

Trzecia różnica dotyczy gotowości do uczenia się. Nauczanie dzieci jest procesem zorganizowanym, podzielonym na pewne przedmioty, z akcentem na przekazywanie treści (encyklopedyzm dydaktyczny). Dorośli z chęcią uczą się jedynie tego, co uznają za przydatne i potrzebne w przypadku radzenia sobie z życiowymi problemami. Wynika z tego, że nauczanie dorosłych powinno być organizowane tak, by zaspokajało ich indywidualne potrzeby, ale w rytmie dostosowanym do ich możliwości i oczekiwań. Nie można zatem przyjąć, że gotowe, standardowe programy, przygotowane (jak ma to miejsce w przypadku kształcenia dzieci) dla jednolitej wiekowo oraz pod względem potrzeb edukacyjnych grupy odbiorców, spełnią oczekiwania wszystkich osób dorosłych biorących udział w szkoleniu.

Czwartą różnicą jest sposób podejścia do nauki. Według M.S. Knowlesa dzieci uczą się tego, czego oczekują od nich dorośli i za co mogą zyskać ich aprobatę. Nieodłącznym problemem związanym z tym procesem jest dla nich strach przed popełnieniem błędów i przed niepowodzeniami. Dorośli potrzebują z kolei odpowiednich kompetencji, przydatnych w radzeniu sobie z wymogami współczesnego życia, wspieraniu własnego samorozwoju czy rozwiązywaniu problemów. Dlatego muszą dostrzegać bezpośrednią przydatność i możliwość zastosowania nabytych umiejętności i wiedzy w praktyce.

<sup>14</sup> B. Harwas-Napierała, J. Tempała (red.), *Psychologia rozwoju*, t. 2, PWN, Warszawa 2001, s. 263 i następn.

<sup>15</sup> M.S. Knowles, *Modern Practice of Adult Education. Andragogy versus Pedagogy*, Association Press, Nowy Jork 1972.

Opracowane przez M.S. Knowlesa założenia dotyczące edukacji dorosłych wywierają wpływ na organizację procesu dydaktycznego szkoleń. Jeżeli uznamy doświadczenie za ważny czynnik w procesie edukacyjnym, to szkolenie niewątpliwie powinno stwarzać możliwość wymiany doświadczeń pomiędzy jego uczestnikami. Pozwoli to na uczenie się od siebie nawzajem i korzystanie z doświadczeń innych osób. By wymiana doświadczeń była możliwa, dominujące powinny być metody aktywizujące, umożliwiające konfrontację własnego doświadczenia życiowego z tym zdobywanym podczas szkolenia, co może zapoczątkować proces zmiany. Niestety, bez stworzenia atmosfery sprzyjającej tej wymianie doświadczeń, opartej na wzajemnym poszanowaniu, zrozumieniu i gwarantującej poczucie bezpieczeństwa, nie ma możliwości refleksji nad dotychczasowymi doświadczeniami. Za stworzenie owego klimatu akceptacji i życzliwości w dużej mierze odpowiedzialny jest trener. Jeżeli zaś jednym z głównych motywów podejmowania nauki przez osoby dorosłe jest chęć lepszego radzenia sobie z sytuacjami problemowymi w życiu i jego wymogami, to podczas szkolenia nie powinno zabraknąć odniesienia do praktycznego zastosowania nowej wiedzy i umiejętności. Dorosłym uczestnikom procesu edukacyjnego należy zatem uzmysłowić, posługując się konkretnymi przykładami, przydatność tego, czego się uczą.

Zdaniem M.S. Knowlesa główną motywacją osób dorosłych jest motywacja wewnętrzna. Zewnętrzne kary i nagrody wydają się być mniej skuteczne. Zatem podczas szkolenia należy rozbudzić u uczestników motywację do samodoskonalenia siebie i – nawet jeśli

znaleźli się oni na szkoleniu nie do końca z własnej woli – trzeba poszukać wraz z nimi ważnego celu i uzmysłowić im, ile mogą zyskać dzięki sytuacji, w której się znajdują. Innym czynnikiem sprzyjającym wywołaniu motywacji wewnętrznej jest zaangażowanie uczestników w tworzenie programu szkolenia czy określanie jego celów. Kierując się przesłankami M.S. Knowlesa, można stwierdzić, że w samym planowaniu procesu dydaktycznego, w którym uczestniczą osoby dorosłe, ważne jest nie tylko określenie treści teoretycznych, ale również (a może przede wszystkim) zaplanowanie aktywności i doświadczeń, które mogą być przyczynkiem do zmiany postaw wśród uczestników szkolenia.

M.S. Knowles zaproponował również andragogiczny model uczenia się. Określił go mianem modelu procesualnego<sup>16</sup>, prezentującego zestaw procedur angażujących uczących się w proces przygotowany w oparciu o następujące elementy: przygotowanie ucznia, stworzenie atmosfery sprzyjającej uczeniu się, uruchomienie mechanizmów umożliwiających wspólne planowanie, diagnozowanie potrzeb edukacyjnych, formułowanie celów zaspokajających te potrzeby, projektowanie wzoru doświadczeń edukacyjnych, kierowanie owym doświadczeniem z pomocą odpowiednich technik i środków, ocenę efektów kształcenia i ponowne zdiagnozowanie potrzeb edukacyjnych. Zaproponowany model zdecydowanie różni się od modelu pedagogicznego, bowiem ten drugi dotyczy jedynie przekazu wiedzy i umiejętności, podczas gdy model procesualny skupia się na procedurach i zasobach wspomagających ucznia w przyswajaniu wiedzy i umiejętności.

**Tabela 1. Składniki procesu andragogicznego**

Element	Podejście pedagogiczne	Podejście andragogiczne
1. Przygotowanie ucznia	minimalne	zapewnienie niezbędnych informacji, przygotowanie do uczestnictwa, pomoc w sformułowaniu realistycznych oczekiwań, zainicjowanie namysłu nad treściami kształcenia
2. Atmosfera	formalna, nastawiona na współzawodnictwo, zorientowana na nauczyciela	zaufanie, obustronny szacunek, nieformalne, ciepłe stosunki, współdziałanie, wsparcie, autentyczność, troska
3. Planowanie	przez nauczyciela	wspólne planowanie przez ucznia i nauczyciela
4. Diagnozowanie potrzeb	przez nauczyciela	poprzez wspólne oszacowanie
5. Wyznaczanie celów	przez nauczyciela	poprzez obustronne negocjacje
6. Tworzenie planu uczenia się	Logika dziedzinowa/ przedmiotowa, tworzenie w całości skoncentrowane na treści	sekwencyjne, w zależności od gotowości ucznia, w całości skoncentrowane na problemie
7. Metody i techniki	koncentracja na przekazie	koncentracja na poszukiwaniu
8. Ewaluacja	przez nauczyciela	wzajemne ponowne diagnozowanie potrzeb, wspólna ocena programu

Źródło: M.S. Knowles, E.F. Holton III, R.A. Swanson, dz.cyt., s. 108

<sup>16</sup> M.S. Knowles, E.F. Holton III, R.A. Swanson (red.), *Edukacja dorosłych*, PWN, Warszawa 2009, s. 107 i następn.



## Jak uczą się dorośli, czyli co powinien wiedzieć trener...

W modelu pedagogicznym, zdaniem M.S. Knowlesa, edukator skupia się bowiem na zdecydowaniu z wyprzedzeniem, jaka wiedza i umiejętności mają być przekazywane uczniowi. Następnie porządkuje on owe treści w logiczne całości i wybiera najbardziej skuteczne środki i narzędzia do ich przekazu. Na koniec tworzy plan owych treści, który nie jest w żaden sposób konsultowany z podmiotami procesu kształcenia – uczniami. To nauczyciel samodzielnie decyduje o treściach, celach i sposobie ich przekazu. Założenia owego andragogicznego modelu uczenia się, zaproponowanego przez Knowlesa w zestawieniu z modelem pedagogicznym, prezentuje tabela 1.

Kolejnym teoretykiem zajmującym się wyjaśnianiem procesów uczenia się jest Gordon Allport. Wyróżnił on trzy podejścia, opisujące użyteczne reguły i prawa związane z tymi procesami: behawioralne, poznawcze i biograficzne<sup>17</sup>, które zostaną pokrótce scharakteryzowane.

Podejście behawioralne oparte jest na warunkowaniu instrumentalnym. W tej najprostszej formie edukacji wykorzystywane są nagrody i kary do tworzenia skojarzeń pomiędzy pożądanym zachowaniem a nagrodą oraz niepożądanym zachowaniem a karą. Kilkakrotne nagradzanie lub karanie prowadzi do wykształcenia nawyku postępowania. Na behawiorystycznych prawidłowościach uczenia się oparte są różnego rodzaju programy komputerowe oraz tzw. nauczanie programowane, w którym materiał zorganizowany jest w sekwencje i podzielony na małe jednostki, a także uczenie się sprawnościowe, polegające na tak długim zapoznawaniu się z materiałem, aż uczący się go opanuje. Behawioralne podejście do procesu uczenia się propaguje:

- prezentowanie materiału w małych jednostkach i ustalonej kolejności,
- szybkie i systematyczne udzielenie informacji zwrotnej o uzyskiwanych wynikach,
- wzmacnianie prawidłowej reakcji, szczególnie w przypadku uczenia się nowych treści.

Teoria warunkowania jest czasem krytykowana i uważana za zbyt uproszczoną i manipulacyjną, ale nadal ma znaczący wpływ na projektowanie programów szkoleniowych.

Podejście poznawcze zakłada z kolei, że sprawność uczenia się człowieka obejmuje zarówno zdobywanie wiedzy, jak też doskonalenie i rozwój umiejętności oraz kształtowanie określonych postaw. Do tego procesu uczeń wykorzystuje wiedzę deklaratywną, zawierającą informację o rzeczach i zdarzeniach, oraz wiedzę proceduralną, obejmującą znajomość sposobów działania. Bardziej aktywna rola przypisana jest tu osobie uczącej się, jej umiejętności uczenia się poprzez stosowanie odpowiednich strategii do zdobywania i przyswajania informacji. Nauczyciel jedynie pomaga w opracowaniu i opanowaniu tych strategii. Według tej koncepcji

osoby uczące się powinny stale wspomagać ten proces, np. poprzez sporządzanie notatek, planów, map pojęciowych, grafów, stosowanie mnemotechnik<sup>18</sup>.

Ostatnim podejściem wyróżnionym przez G. Allporta jest podejście humanistyczne mówiące o tym, że to uczeń – poprzez swoją podmiotowość i aktywność – określa przebieg procesu uczenia się, wpływa na niego oraz sprawuje nad nim kontrolę. Nauczyciel jest jedynie przewodnikiem – opiekunem dzielącym się z uczniami swoim doświadczeniem w taki sposób, by mogli z niego dowolnie korzystać, zaspokajając przy tym swoje subiektywne potrzeby. Tradycyjne metody nauczania, najczęściej podające gotowe informacje, a następnie sprawdzające stopień ich przyswojenia, nawiązują niewątpliwie do behawioralnych praw uczenia się. Jeśli prowadzący umożliwi uczestnikom procesu edukacyjnego samodzielną aktywność i właściwie nią pokieruje, może pojawiać się poziom poznawczy. Osobiste zaangażowanie uczestnika w proces edukacyjny powinno być konsekwencją zaistnienia dwóch poprzednich poziomów, jednakże nie zawsze występuje podczas szkolenia. Wynika to z faktu, iż umożliwienie edukacji przez doświadczenie, analizę, porównanie, wymaga od trenera wysiłku nieporównywalnie większego niż przygotowanie wykładu w formie podającej. Prawdopodobnie zaangażowanie całej osobowości uczestnika w proces edukacyjny wymaga nie tylko stworzenia odpowiedniej sytuacji, czy też użycia nowych metod, ale przede wszystkim nawiązania osobistego, bezpośredniego kontaktu pomiędzy prowadzącym a uczestnikami szkolenia.

Kolejną, wartą zaprezentowania postacią jest David Kolb – twórca teorii uczenia się przez doświadczenie<sup>19</sup>, która wywarła bardzo duży wpływ na praktykę projektowania szkoleń. Stwierdził on, że niezmienność zachowania, brak modyfikacji nawyków czy poglądów pod wpływem doświadczenia jest niewątpliwie oznaką braku uczenia się, a nie jego efektem<sup>20</sup>. Według D. Kolba uczenie się jest procesem nieustannej modyfikacji uprzedniego doświadczenia poprzez doświadczenie następujące po nim. Nowe idee nie zapisują się jak znaki na „czystej, białej karcie umysłu” osoby uczącej się, lecz wchodzą w interakcje z ideami, które już wcześniej posiadała. Zdaniem autora proces edukacyjny toczy się przede wszystkim w interakcji ze środowiskiem, a wiedzę zdobywa się poprzez transformację doświadczenia – dzięki możliwości przeżywania różnych sytuacji i wymiany doświadczeń z innymi uczestnikami procesu kształcenia można uczyć się najefektywniej. Bowiem kolejne doświadczenia ubogacają nas i powodują, że nowe informacje przyswajane są szybciej, niż ma to miejsce np. w przypadku zdobywania wiedzy poprzez bierne słuchanie. D. Kolb zaproponował, by na proces uczenia się patrzeć jak na pewien cykl, w którym główną funkcję pełni doświadczenie jednostki i jego analiza.

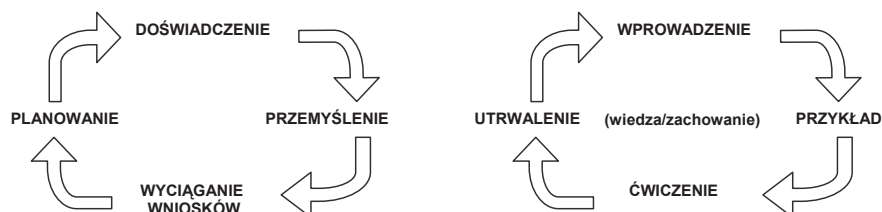
<sup>17</sup> Z. Włodarski, *Psychologia uczenia się*, PWN, Warszawa 1998.

<sup>18</sup> M.H. Dembo, *Stosowana psychologia wychowawcza*, WSiP, Warszawa 1997, s. 92 i następane.

<sup>19</sup> D. Kolb, *Experiential learning*, Prentice Hall, New Jersey 1984.

<sup>20</sup> Tamże, s. 144.

Rysunek 1. Cykl Kolba



Źródło: opracowanie własne na podstawie D. Kolb, dz.cyt.

Ów cykl jest niezwykle rozbudowany, niemniej autor w opisywanym przez siebie procesie nauki przez doświadczenie wyodrębnił cztery etapy:

- konkretne doświadczenie, zgadzające się z poglądami uczącego się, w którym proces kształcenia ma swój początek;
- refleksyjna obserwacja, kiedy to doświadczenie jest poddawane analizie i ujmowane z różnych perspektyw;
- abstrakcyjna konceptualizacja, gdy uczący kontynuuje analizę danych i zaczyna wyciągać wnioski z doświadczenia, w którym uczestniczył;
- aktywne eksperymentowanie – ostatni etap rozpoczynający się, gdy uczący się zmienia swoje zachowanie i zaczyna eksperymentować z nową wiedzą, by sprawdzić, czy nowo wypracowane teorie są przydatne w rozwiązywaniu problemów i podejmowaniu decyzji.

Opisane etapy prezentuje rysunek 1.

Myśląc o wykorzystaniu tego modelu do realizacji procesu szkoleniowego, należy odrzucić tradycyjne podejście do nauczania, mówiące o tym, że najpierw trzeba podać pewną teorię, a dopiero, gdy uczący się już ją poznają, można przejść do ćwiczeń praktycznych. Koncepcja D. Kolba prezentuje dokładnie odwrotny tok postępowania. Uczący się może uogólniać zaobserwowane prawidłowości na inne sytuacje oraz odnosić doświadczenie do szerszych koncepcji teoretycznych, pozwalających mu lepiej je zrozumieć, co powoduje, że wiedza teoretyczna nie jest odległa od osobistych doświadczeń ani obca, a co się z tym wiąże – mniej akceptowalna. Dodatkowo każde kolejne doświadczenie może być dla uczącego się okazją do wyciągnięcia wniosków oraz może zapoczątkować następny cykl uczenia się.

### Różnorodność stylów uczenia się a projektowanie procesu dydaktycznego szkoleń

Wielu teoretyków edukacji dorosłych, w tym także David Kolb, zaznacza, że większość osób uczestniczących w procesach edukacyjnych rozwija swój własny, preferowany styl uczenia się, skoncentrowany na

jednym z powyżej omawianych elementów cyklu. Na dominację jednego spośród wielu stylów wpływ mają oczywiście geny, uprzednie doświadczenia oraz cechy aktualnego środowiska. W wyniku badań realizowanych nad stylami uczenia się<sup>21</sup> wyróżnione zostały ich cztery rodzaje:

- konwergencyjny – preferowany przez empiryków, czyli osoby uczące się poprzez działanie (nowe doświadczenia, problemy);
- asymilacyjny – lubiany przez analityków, osoby refleksyjne, które wolą zbierać dane, gromadzić informacje, rozważać sytuację i wyciągać z niej wnioski, niż pochopnie przystępować do działania;
- dywergencyjny – preferowany przez teoretyków, poszukujących wzajemnych związków i zależności, lubiących łączyć liczne obserwacje w złożoną, uporządkowaną logicznie całość;
- akomodacyjny – stosowany przez pragmatyków, których interesuje możliwość zastosowania nabywanej wiedzy w praktyce.

Jeśli chce się, by szkolenie było jak najbardziej skuteczne, projektując je, należy wziąć pod uwagę aspekt znajomości preferowanych stylów uczenia się przez uczestników. Pozwala to lepiej dostosować konkretne szkolenie do potrzeb osób w nim uczestniczących. W literaturze opisującej praktyczne konsekwencje poszczególnych stylów uczenia się można znaleźć informacje opisujące pewne rozwiązania bądź sytuacje odpowiednie dla uczenia się osób preferujących różne style<sup>22</sup>.

Empirycy najefektywniej uczą się, gdy są stawiani wobec nowych doświadczeń i problemów, które muszą rozwiązać. Kolejne pojawiające się przed nimi zadania traktują jak wyzwania, stosując wiele aktywizujących form w celu ich rozwiązania, takich jak symulacje, ćwiczenia, gry i dyskusje. Nie czują obawy przed wystąpieniami publicznymi i wręcz nie potrafią pracować samodzielnie.

Kontemplatorzy wolą z kolei uczyć się w sposób przemyślany. Ich nauce sprzyjają sytuacje, w których mogą przeanalizować to, co się wydarzyło oraz obserwować z boku przebieg zajęć. Potrzebują czasu na przemyślenie problemu i opracowanie strategii jego rozwiązania. Nie lubią być w centrum uwagi i pełnić

<sup>21</sup> Badaczami, którzy mieli duży wkład w powstanie kwestionariusza badającego style uczenia, są m.in. P. Honey i A. Mumford.

<sup>22</sup> A. Sitko-Lutek, *Nauka w dobrym stylu. Jak praktycznie wykorzystać znajomość stylów uczenia się?*, „Personel i Zarządzanie” 2000, nr 19, s. 36 i następn.

## Jak uczą się dorośli, czyli co powinien wiedzieć trener...

roli lidera, a także podejmować decyzji na podstawie niepełnych informacji czy pod presją czasu.

Teoretycy najefektywniej uczą się, gdy treści przez nich poznawane stanowią element większej całości. Mogą wtedy wyjaśniać związki i zależności poszczególnych elementów. Doceniają także, treści ustrukturalizowane, uporządkowane i układające się w logiczną całość. Lubią zadawać pytania, analizować przyczyny danych zdarzeń. Z trudem uczestniczą w sytuacjach mocno angażujących ich emocje, posiadających niejasne reguły czy o dużym stopniu niepewności. Włączani w działanie muszą znać jego cel i kontekst. Mogą przejawiać trudność we współpracy z empirykami.

Pragmatycy lubią uczyć się, gdy dostrzegają możliwość praktycznego zastosowania teoretycznych zagadnień, kiedy mogą wszystko dokładnie wypróbować, przećwiczyć i uzyskać informację zwrotną od eksperta. Nie odpowiada im brak ćwiczeń praktycznych, ponieważ lubią współzawodnictwo w grupie. Przeszkadza im brak jasnych i konkretnych wskazań, jak należy coś wykonać, nie lubią też, kiedy proces edukacyjny odbiega od rzeczywistości oraz gdy coś utrudnia im wypróbowanie zdobytej wiedzy w praktyce.

M.S. Knowles postulował uwzględnianie przy projektowaniu programów szkoleń czterech poziomów różnic poznawczych wśród osób szkolonych<sup>23</sup>:

- zdolności poznawczych – psychometrycznych modeli inteligencji, łączenia ze zdolnościami pierwotnymi i wtórnymi;

- kontroli poznawczej – schematów myślowych, kontrolujących sposoby pozyskiwania i przetwarzania informacji – są to własności psychometryczne, regulujące postrzeganie wywodzące się wprost ze zdolności poznawczych;
- stylów poznawczych – czyli charakterystycznych elementów spójności w przetwarzaniu informacji, rozwijanych dwubiegunowo na bazie cech osobowości – odzwierciedlają one sposoby przetwarzania informacji przez ucznia mające na celu nadanie im sensu;
- stylów uczenia się – czyli ogólnych tendencji do przetwarzania informacji na różne sposoby. Style uczenia się są mniej specyficzne niż style poznawcze i zazwyczaj podlegają ocenie w wyniku zadeklarowanych przez jednostkę preferencji.

Poszczególne poziomy różnic poznawczych zazwyczaj na siebie wzajemnie oddziałują. Zdolności poznawcze wpływają na kontrolę poznawczą, która z kolei wywiera wpływ na style poznawcze, a one następnie oddziałują na style uczenia się<sup>24</sup>.

Trener, mając świadomość wad i zalet pracy z zróżnicowaną grupą uczestników szkolenia oraz tego, że owe osoby uczą się w różny sposób i różnie reagują, może w odpowiedni sposób zróżnicować metody szkoleniowe. Podczas ich wybierania powinien wziąć także pod uwagę kanały zmysłowe wpływające na style uczenia się. Wśród uczestników szkolenia z reguły znajdują się osoby, których

**Tabela 2. Wady i zalety poszczególnych stylów uczenia się**

Styl uczenia się	Zalety	Wady
Empiryk	<ul style="list-style-type: none"> <li>– angażowanie się w nowe doświadczenia,</li> <li>– otwartość,</li> <li>– chęć działania,</li> <li>– inicjowanie zmian,</li> <li>– skuteczność i szybkość działania,</li> <li>– podejście: wszystkiego spróbować</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– nadmierna skłonność do ryzyka,</li> <li>– działanie bez przemyślenia,</li> <li>– przesadna niechęć do samodzielnej pracy,</li> <li>– znużenie przy wdrażaniu projektów,</li> <li>– słaba umiejętność konsolidacji</li> </ul>
Kontemplator	<ul style="list-style-type: none"> <li>– skrupulatność i metodyczne podejście,</li> <li>– działanie poprzedzone gruntownym przemyśleniem,</li> <li>– umiejętność słuchania i przyswajania informacji</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– wycofanie i obserwacja,</li> <li>– powolne podejmowanie decyzji,</li> <li>– nadmierna ostrożność unikanie ryzyka,</li> <li>– znikoma asertywność</li> </ul>
Teoretyk	<ul style="list-style-type: none"> <li>– logiczne myślenie, racjonalizm i obiektywizm,</li> <li>– poszukiwanie związków przyczynowo-skutkowych,</li> <li>– skłonność do perfekcjonizmu i porządkowania wszystkiego,</li> <li>– analityczne podejście</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– ograniczenie w myśleniu poziomym,</li> <li>– niska tolerancja niepewności, nieporządku, niejasności,</li> <li>– niska tolerancja subiektywizmu i intuicji,</li> <li>– presja konieczności wykonania pracy</li> </ul>
Pragmatyk	<ul style="list-style-type: none"> <li>– zainteresowanie praktycznym wykorzystaniem wiedzy,</li> <li>– pragmatyzm, realizm,</li> <li>– nastawienie techniczne,</li> <li>– przechodzenie wprost do sedna</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– odrzucanie wszystkiego bez oczywistej praktycznej aplikacji,</li> <li>– brak zainteresowania teorią i podstawowymi zasadami,</li> <li>– orientacja na zadania, a nie na osobę,</li> <li>– niecierpliwość,</li> <li>– wybieranie pierwszego korzystnego rozwiązania</li> </ul>

Źródło: opracowanie własne na podstawie A. Sitko-Lutek, *Poznaj swój styl*, „Personel i Zarządzanie” 1999, nr 4

<sup>23</sup> M.S. Knowles, E.F. Holton III, R.A. Swanson, *Edukacja dorosłych...*, dz.cyt., s. 187.

<sup>24</sup> Tamże, s. 188.

dominującym kanałem zmysłowym poznania może być wzrok, słuch czy też dotyk (czucie). Zatem w trakcie zajęć nie powinno zabraknąć metod gwarantujących naukę poprzez czytanie, patrzenie czy też pisanie – dla wzrokowców. Słuchowcy najlepiej uczą się poprzez słuchanie i dzięki słowu mówionemu. Kinestetycy wolą z kolei naukę poprzez dotyk i wykonywanie czynności. Nie porzostając na jednym sposobie realizacji zajęć i wykorzystując w ich trakcie różne techniki, prowadzący czyni szkolenie bardziej efektywnym, tym samym gwarantując, że każdy z uczestników znajdzie podczas zajęć „coś odpowiedniego dla siebie”.

### Uczenie się dorosłych – główne założenia

Analiza procesu uczenia się człowieka dorosłego udowodniła, że rządzą nim pewne prawa, wynikające głównie z kierunku zmian zachodzących w rozwoju człowieka. Pierwszy ich obszar to zmiany w zakresie struktury wiedzy.

U dorosłych obok wiedzy naturalnej (która dominuje u dzieci), potocznej, istnieją struktury wiedzy naukowej<sup>25</sup>. Jej źródłem, oprócz własnego doświadczenia, jest przekaz społeczny. Wiedza zdobywana poprzez książki, środki masowego przekazu czy szkolenia ma charakter deklaracyjny, jest wiedzą typu „że”. Jeśli proces jej zdobywania przybiera charakter aktywny, mobilizuje dorosłego do podejmowania różnych form działalności, to w wyniku tego uczestnik szkolenia dobrze integruje wiedzę zdobywaną w toku własnego działania z wiedzą naukową, podawaną w określonych porcjach.

Kolejnym obszarem zmian są funkcje psychiczne uwikłane w proces uczenia się. U dorosłego dominują funkcje wyższe, związane z myśleniem pojęciowym<sup>26</sup>. Pełnią one nadrzędną rolę i organizują cały proces uczenia się. W przypadku sytuacji nowych, wywołujących napięcie, wpływających na emocje, człowiek dorosły powraca jednak do organizacji działania z dzieciństwa, zaczynając aktywnie badać i eksperymentować. Ważne staje się dla niego to, co spostrzega i potrafi sam odkryć poprzez aktywne działanie.

Trzecim obszarem jest motywacja do uczenia się. W przypadku osoby dorosłej najskuteczniejsza jest motywacja wewnętrzna<sup>27</sup>, sterowana ciekawością, własnymi zainteresowaniami czy potrzebami. Uruchamia się ona, gdy uczący się dostrzega związek między tym, co już umie i wie, a tym, jaka jest oferta – czy angażuje jego doświadczenie osobiste i czy w jej kontekście jest ono ważne. Bowiem *każdy*

*człowiek uczy się efektywnie wtedy, gdy proces uczenia się zgodny jest z jego programem wewnętrznym*<sup>28</sup>.

Nastawienie ucznia wobec tego, czego się uczy, jest czwartym obszarem. Uczący się dorośli koncentrują się głównie na efekcie<sup>29</sup>. Nieuzyskanie go w zamierzonym czasie lub nieuzyskanie w ogóle często bywa miarą niepowodzenia. Owo nastawienie na efekt często pozbawia osoby dorosłe możliwości czerpania radości z uczestnictwa w procesie edukacyjnym.

Kolejny obszar dotyczy podatności na zmiany. Dorośli odczuwają lęk przed nowościami, które w ich mniemaniu często oznaczają zaburzenie pewnej stabilizacji, są niebezpieczne, niekorzystne i pogarszają dotychczasowy stan rzeczy. W procesie dydaktycznym często może owocować to nieufnością wobec wszelkich prób zmiany istniejącego stanu rzeczy i odrzuceniem tego, co zupełnie nowe.

Ostatni obszar dotyczy roli kontroli i oceny w procesie uczenia się. Dorośli mają wyraźne poczucie własnej odrębności jako osoby i poczucie godności. W wyniku tego wykazują dużą wrażliwość na taką ocenę i kontrolę, która nie oddziela osoby od jej zachowania i wytworów. Kontrola, która może być zaakceptowana przez osobę dorosłą, powinna mieć wyraźnie formatywny charakter, powinna wiązać się z udzielaniem informacji przyszłościowej, mówiącej o tym, jakie coś jest, ale także o tym, w jakim kierunku można to zmieniać, usprawniać i doskonalić<sup>30</sup>.

### Podsumowanie

Przy uwzględnieniu przedstawionych informacji wyłaniają się trzy podstawowe zasady, jakimi należy się kierować w pracy z osobami dorosłymi<sup>31</sup>.

Pierwszą z nich jest tworzenie zindywidualizowanych programów edukacyjnych, dostosowanych do rzeczywistych potrzeb i oczekiwań osób szkolonych zarówno pod względem treści, jak i wykorzystywanych metod, technik edukacyjnych, a także odpowiedniej aranżacji przestrzeni, w której odbywają się zajęcia. Chodzi tu o pewne „podążanie” za grupą, a przede wszystkim uwzględnianie jej potrzeb i oczekiwań.

Kolejną zasadą polega na planowaniu pracy edukacyjnej tak, by czas między zajęciami był czasem edukacyjnie aktywnym. Chodzi o to, żeby praca rozpoczęta w trakcie zajęć rozwijała się dopiero poza nimi, kiedy to uczestnik szkolenia ma czas na spokojną refleksję. Wtedy następuje „przepracowanie” tego, co wydarzyło się w trakcie zajęć. Trener prowadzący zajęcia powinien zatem z góry ustalić, czy owo przepracowanie ma wystąpić tuż po wyjściu

<sup>25</sup> A. Brzezińska, P. Wiliński, *Psychologiczne uwarunkowania wspomagania rozwoju człowieka dorosłego*, „Nowiny psychologiczne” 1993, nr 1, s. 87 i następane.

<sup>26</sup> K. Stemplewska-Żakowicz, *Osobiste doświadczenie a przekaz społeczny*, Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Olsztyn 1992, s. 67.

<sup>27</sup> L.S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*, PWN, Warszawa 1971, s. 36.

<sup>28</sup> Tamże, s. 37.

<sup>29</sup> A. Brzezińska, P. Wiliński, dz.cyt., s. 93.

<sup>30</sup> Tamże, s. 90.

<sup>31</sup> Tamże, s. 92 i następane.



## Jak uczą się dorośli, czyli co powinien wiedzieć trener...

z sali szkoleniowej. W tym celu niezbędne jest pozostawienie częściowo otwartych problemów, tak by uczestnik, myśląc nad ich rozwiązaniem, przygotowywał się do kolejnych zajęć oraz budował motywację do zmiany i rozluźnienia struktur poznawczych.

Ostatnią zasadą jest traktowanie kontroli i ewaluacji procesu dydaktycznego jako integralnych elementów. W dokonywanej ocenie wyraźnie powinna być oddzielona ocena osoby od oceny procesu działania i uzyskiwanych efektów. Oddzielnie także powinien być analizowany poziom wykonania zadań i postęp (zmiana) w sposobie ich wykonania. Element kontroli i oceny to niezbędna część składowa procesu kształcenia, stanowiąca jego końcowy etap.

Dostrzeganie opisanych aspektów w pewien sposób wyznacza wskazówki do projektowania i realizacji zajęć z osobami dorosłymi. Jednakże podkreślają one również ważność etapów występujących przed bezpośrednim spotkaniem trenera z uczestnikami szkolenia, tzn. etap analizowania potrzeb, wyznaczania celów szkoleniowych czy przygotowywania treści. Zarysowane wskazania praktyk edukacyjnych z ludźmi dorosłymi są jedynie generalizacjami teoretycznymi i z pewnością nie wyczerpują bogactwa i skomplikowania „realnych światów edukacji dorosłych”, jednakże syntetyczne ujęcie głównych zasad dotyczących edukacji dorosłych sformułowanych przez Malcolma Knowlesa powinno być drogowskazem w przygotowywaniu procesu szkoleniowego dla każdego trenera:

- dorośli muszą wiedzieć, dlaczego potrzebują się uczyć;
- dorośli chcą i potrzebują uczyć się przez doświadczenie;
- dorośli podchodzą do uczenia się jak do rozwiązywania problemów;

- dorośli uczą się najlepiej wtedy, gdy temat jest dla nich wartością bezpośrednią<sup>32</sup>.

### Bibliografia

- A. Brzezińska, P. Wiliński, *Psychologiczne uwarunkowania wspomagania rozwoju człowieka dorosłego*, „Nowiny psychologiczne” 1993, nr 1.
- M.H. Dembo, *Stosowana psychologia wychowawcza*, WSiP, Warszawa 1997.
- J. Delors (red.), *Uczenie się – nasz ukryty skarb*, Komisja Europejska, Warszawa 1998.
- B. Harwas-Napierała, J. Tempała (red.), *Psychologia rozwoju*, t. 2, PWN, Warszawa 2001.
- M.S. Knowles, *Modern Practice of Adult Education. Andragogy versus Pedagogy*, Association Press, Nowy Jork 1972.
- M.S. Knowles, E.F. Holton III, R.A. Swanson (red.), *Edukacja dorosłych*, PWN, Warszawa 2009.
- D. Kolb, *Experiential learning*, Prentice Hall, New Jersey 1984.
- D. Kolb, *The Learning Style Inventory: Technical Manual*, McBer, Boston 1976.
- Z. Kruszewski, J. Pólturzycki, E. Wesołowska (red.), *Kształcenie ustawiczne idee i doświadczenia*, Wydawnictwo Naukowe Novum, Płock 2003.
- A. Matlakiewicz, H. Solarczyk-Szwec, *Dorośli uczą się inaczej: andragogiczne podstawy kształcenia ustawicznego*, wyd. II, Centrum Kształcenia Ustawicznego w Toruniu, Toruń 2009.
- A. Sitko-Lutek, *Nauka w dobrym stylu. Jak praktycznie wykształcić znajomość uczenia się?*, „Personel i Zarządzanie” 2000, nr 19.
- K. Stemplewska-Żakowicz, *Osobiste doświadczenie a przekaz społeczny*, Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Olsztyn 1992.
- E.L. Thorndike, *Uczenie się dorosłych*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1950.
- J. Turner, D. Helms, *Rozwój człowieka*, WSiP, Warszawa 1999.
- F. Urbańczyk, *Dydaktyka dorosłych*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków 1973.
- Z. Włodarski, *Psychologia uczenia się*, PWN, Warszawa 1999.
- L.S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*, PWN, Warszawa 1971.

<sup>32</sup> M.S. Knowles, dz.cyt.

## POLECAMY

	Regular price	Early Bird Price
Member of EUCEN	350 €	315 €
non-Member of EUCEN	385 €	350 €

**Education as a right – LLL for all!**  
25–27 maja 2011 r.  
University of Granada, Hiszpania

Tematyka konferencji organizowanej w 20. rocznicę działalności stowarzyszenia EUCEN, wspierającego rozwój kształcenia ustawicznego, dotyczyć będzie praw człowieka, a w szczególności roli uczelni wyższych w promowaniu prawa do edukacji dla wszystkich. Cztery główne obszary tematyczne konferencji to: wspieranie mniejszości narodowych, uniwersytety europejskie a kraje rozwijające się, wspieranie uniwersytetów z obszarów zagrożonych konfliktami lub kryzysem, wolontariat jako ścieżka do edukacji. Więcej informacji na stronie: <http://eucen2011.escuelaposgrado.es/>.