



Katarzyna Mikołajczyk

Nowe trendy w kształceniu dorosłych

Nowe trendy w kształceniu dorosłych*

Wstęp

W dobie wszechobecnych nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych (ICT) nie powinno ich zabraknąć także w procesie kształcenia dorosłych. Nowoczesna edukacja dorosłych odchodzi od encyklopedyzmu dydaktycznego na rzecz łączenia tradycyjnych metod wykładowych z zastosowaniem ICT, z aktywnymi metodami pracy grupowej, warsztatami, treningami czy metodą moderacji. Nowoczesna edukacja dorosłych, to taka, w której edukator nie ma „jednej słusznej” roli oraz jedynej skutecznej metody kształcenia. W zamian za to jako trener, facylitator czy moderator wykorzystuje osobiste zainteresowania, doświadczenie i wewnętrzną motywację dorosłych do uczenia się. Kreując pozytywne i wspierające środowisko uczenia się, motywuje dorosłego ucznia do samodzielnego zdobywania wiedzy, inspirowanie i wzmacnia procesy uczenia się. Uczący się, dzięki takim działaniom edukatora, samodzielnie kieruje procesem uczenia się i rozwoju, wzmacnia poczucie własnego sprawstwa, a przez to i własnej wartości.

Kim jest dorosły uczeń?

Przedstawiona w 1997 roku Deklaracja Hamburska, definiuje edukację dorosłych jako nieustający formalny/nieformalny proces uczenia się, którego podmiotami są dojrzałe osoby, podejmujące się danej aktywności w celu: zdobycia wiedzy, podnoszenia swoich kwalifikacji zawodowych i lepszego zrozumienia świata (CONFINTEA, 1997). W psychologii rozwojowej wyodrębniane są trzy etapy rozwoju człowieka dorosłego (Turner i Helms, 1999, s. 545 i nast.). 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 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

* Tekst zawiera fragmenty z artykułu pt. *Jak uczą się dorośli, czyli co powinien wiedzieć trener o specyfice kształcenia uczestników szkolenia*, opublikowanego w czasopiśmie „E-mentor” nr 2 (39) / 2011, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/39/id/831>.

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 skryzalizowanej (społecznej). Jest to etap równowagi pomiędzy logiczno-rozumową sferą poznania i obszarem intuicyjno-emocjonalnym (Harwas-Napierała i Trempała, 2001, s. 263 i nast.).

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 osoba szkoląca powinna być przygotowana do wspierania uczestników w rozwiązywaniu problemów intelektualnych. Powinna 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.

Badania nad zdolnością do nauki ludzi dorosłych

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 (Strelau, 2000, s. 121).

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 najistotniejszych 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** (Matlakiewicz i Solarczyk-Szwec, 2009, s. 38-39)..

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 znakomitym skutkiem swoje zdolności umysłowe do późnej starości. Dowiedziono także, że **osoby dorosłe uczą się efektywniej w wybranym przez siebie tempie niż pod presją czasu** (Turner i Helms, 1999, s. 545 i nast.).

Komentując te wyniki, Thorndike stwierdził, że *na ogół nikt, kto nie przekroczył 45 lat, nie powinien powstrzymywać się od podejmowania wysiłku uczenia się czegośkolwiek z powodu przekonania lub obawy, że jest za stary na to, aby się mógł czegoś nauczyć* (Thorndike, 1950, s. 193).

Motywacja osób dorosłych do uczenia się

Wyniki badań nad motywacją jednoznacznie wskazują na **możliwości pobudzania jej przez osobę nauczającą**. Może ona w ramach nauczanych przez siebie treści tworzyć warunki, w których osoby szkolone będą gotowe do podwyższania indywidualnych sprawności i utrzymywania ich na jak najwyższym poziomie.

Zdaniem M.S. Knowlesa **główną motywacją osób dorosłych jest motywacja wewnętrzna**. Zewnętrzne kary i nagrody wydają się być mniej skuteczne. Zaproponowany przez M.S. Knowlesa andragogiczny model uczenia się dorosłych zakłada zasadnicze zróżnicowanie czynników motywujących. Mają oni skłonność do wyzwalań wyżej motywacji, gdy widzą możliwość rozwiązania w ten sposób problemów życiowych lub dostrzegają wewnętrzne korzyści płynące z procesu kształcenia.

Nie oznacza to jednak, że nagrody zewnętrzne (np. podwyżka czy awans) nie mają znaczenia. Wprost przeciwnie - stanowią niezwykle ważne motywatory. Tym niemniej silniejszym czynnikiem motywacyjnym jest z pewnością zaspokojenie potrzeb wewnętrznych danej osoby, jak np.: pragnienie osiągnięcia większego zadowolenia z wykonywanej pracy, podwyższenia poczucia własnej wartości, jakości życia itp. Według M.S. Knowlesa motywacja

dorosłych do uczenia się zależy od czterech czynników (Knowles, Holton III, i Swanson, 2009, s. 182):

- sukcesu - dorośli chcą odnosić sukcesy w uczeniu się,
- woli - dorośli chcą mieć poczucie wpływu na uczenie się,
- wartości - dorośli chcą mieć przekonanie, że uczą się czegoś wartościowego,
- przyjemności - dorośli chcą, by uczenie się sprawiało im przyjemność.

Oznacza to, że uczący się dorośli będą najbardziej zmotywowani do nauki, jeśli uwierzą, że są w stanie nauczyć się nowych treści oraz że uczenie się pomoże im w rozwiązaniu realnych, spersonalizowanych problemów, które są dla nich znaczącym utrudnieniem - np. w życiu zawodowym. Oprócz motywacji do realizacji celów niezbędna jest także siła woli. Według psychologów to właśnie ona nadaje motywacji nową jakość. **Kiedy uczący się przejmuje odpowiedzialność za swój proces kształcenia i stara się uniknąć pokus odciągających go od celu, istotną rolę pełni jego wola.**

Człowiek zawdzięcza swojej motywacji wybór celów, ale to siła woli potrzebna jest do ich skutecznego zrealizowania. Zatem celem edukatora prowadzącego szkolenie osób dorosłych powinno być wytworzenie sytuacji, w której chęć pogłębiania wiedzy z danej dziedziny przez uczestników szkolenia trwałaby jeszcze po zakończeniu zajęć. To dzięki woli uruchamiane są procesy metapoznawcze, umożliwiające rozwiązanie danych zadań.

Przykładowe teorie motywacji

Wspomniany powyżej model motywacji opiera się na kilku teoriach, m.in. instrumentalnej teorii motywacji, mówiącej o tym, że wykonanie jednej czynności prowadzi do kolejnej. W dużym uproszczeniu można tę teorię sprowadzić do stwierdzenia, że **ludzie uczą się, czy też pracują wyłącznie dla związanych z tymi czynnościami korzyści materialnych**. Teoria ta opiera się na zasadzie wzmocnienia i tzw. prawie skutku.

W miarę upływu czasu okazała się ona jednak niewystarczającym wytłumaczeniem ludzkich działań. Dlatego też wyjaśnień dotyczących motywacji z perspektywy humanistycznej zaczęli poszukiwać kolejni psychologowie. Jednym z nich był A. Maslow, prezentujący w swych pracach ludzkie potrzeby w porządku hierarchicznym. **Według niego człowiek zwraca się ku wyższym potrzebom dopiero wtedy, gdy zaspokojone zostaną potrzeby niższego rzędu.** Dla psychologów humanistycznych motywacja nie jest czymś, co przychodzi z zewnątrz, co trzeba wpoić uczącej się osobie. To edukator powinien stworzyć - zarówno na platformie

e-learningowej, jak i w sali szkoleniowej - takie warunki, w których w optymalny sposób mógłby postępować rozwój dorosłego ucznia.

Według społeczno-poznawczych teorii wyjaśniających proces motywacji nie można pominąć faktu, że człowiek wkracza w jakąś sytuację wraz ze swoimi konstruktami poznawczymi, stanowiącymi podstawę jego osobowości (są to m.in.: cele, oczekiwania, wartości). Motywacja jest postrzegana jako "produkt sił dwojakiego rodzaju". Po pierwsze, wchodzi tu w grę oczekiwania jednostki (nakierowane na osiągnięcie celu), po drugie, wartość, jaką przypisuje ona temu celowi. W myśl tej teorii **osoba ucząca się, przed przystąpieniem do rozwiązywania danego zadania, będzie szukać odpowiedzi na pytanie, czy wykonanie go zakończy się sukcesem, i czy wobec tego jest to dla niej opłacalne**. W związku z powyższym edukatorowi, który chciałby motywować swoich dorosłych uczniów, powierza się funkcję osoby dostosowującej zadania do poziomu odbiorcy, tak by nie wpływały one na niego demotywująco, a wprost przeciwnie - by pozwalały na wyzwianie w uczniu chęci samorealizacji. Odroczone w czasie pomoc lub zupełny jej brak mogą zniechęcić uczącego się do dalszej edukacji i utwierdzić go w przekonaniu o zbyt wysokim stopniu trudności stawianych przed nim zadań.

Teoria atrybucji przyczynowej, której twórcą jest B. Weiner, wywarła znaczący wpływ na dyskusję dotyczącą procesu motywacji. Jej główne założenie głosi, że ludzie są zmotywowani do rozumienia samych siebie i zdarzeń zachodzących w świecie. B. Weiner poszukiwał przede wszystkim odpowiedzi na pytanie, w czym ludzie upatrują przyczyny swoich sukcesów i niepowodzeń oraz jak wyjaśniają fakt, że ich osiągnięcia nie są takie, jakich oczekiwali, a także jak te wyjaśnienia wpływają na ich późniejsze zachowania związane z osiągnięciami. W wyniku przeprowadzonych badań podzielił on uczniów na osoby poszukujące przyczyn porażek czy sukcesów na zewnątrz, poza własną osobą, i te poszukujące ich wewnątrz (czyli osoby "obwiniające" wyłącznie siebie za osiągnięte wyniki).

Ponadto **okazało się, że człowiek odczuwa emocje pozostające w bliskim związku z jego samooceną - np. dumę czy wstyd - tylko wtedy, gdy uważa, że jego osiągnięcie jest rezultatem przyczyn wewnętrznych, za które ponosi odpowiedzialność**.

W związku z powyższym trener powinien wyciągnąć praktyczne wnioski z zaprezentowanej teorii, mające wpływ na jego pracę z osobami szkolonymi. Kiedy uczestnik szkolenia jest z siebie dumny - na przykład dlatego, że jego wysiłek umożliwił mu osiągnięcie sukcesu,

z łatwością zabierze się za kolejne zadania i wykaże się wytrwałością, prawdopodobnie w oczekiwaniu na ponowne przeżycie pozytywnych uczuć.

Jeśli natomiast osoba szkolona przeżyje silne uczucie wstydu w sytuacji niepowodzenia, może opierać się ponownemu zaangażowaniu w sytuacje zadaniowe. Jeżeli niepowodzenia będą się powtarzały, a ich przyczyną, w odczuciu dorosłego ucznia, będą czynniki wewnętrzne (np. brak zdolności), według B. Weinera należy liczyć się z możliwością wystąpienia tzw. poczucia beznadziejności, obojętności i w efekcie rezygnacji (stan ten określany jest przez psychologów jako "wyuczona bezradność"). Osoby uczące się, które odczuwają ów stan, przyjmują za pewnik, że nie posiadają wystarczających zdolności, co postrzegają jako sytuację niezmienną. Oznacza to, że jednocześnie odczuwają braki emocjonalne, motywacyjne i poznawcze. By zmienić ową sytuację i zachęcić uczniów tkwiących w stanie zniechęcenia do powrotu do nauki, zdaniem psychologów, **należy przywrócić osobie uczącej się, która w swoim mniemaniu utraciła kontrolę nad własnymi możliwościami rozwojowymi, przekonanie, że może ona wywierać wpływ na swój sukces czy niepowodzenie w sytuacji zdobywania wiedzy**. W wyniku takiego obrotu spraw osoba ucząca się znów zacznie postrzegać siebie jako "sprawcę" własnych sukcesów czy porażek na gruncie zdobywania nowych kompetencji.

Model cech trenera wzbudzającego motywację u uczących się

Malcolm S. Knowles zaproponował w latach osiemdziesiątych model cech i umiejętności niezbędnych dla trenerów, którzy chcą wzbudzić motywację u uczących się osób dorosłych (Knowles, Holton III, i Swanson, 2009, s. 183). Owe cechy i umiejętności zostały uporządkowane w czterech kategoriach:

- wiedza specjalistyczna,
- empatia,
- entuzjazm,
- przejrzystość.

W ramach pierwszej kategorii (wiedza specjalistyczna) trener powinien zdawać sobie sprawę z tego, co jest korzystne dla dorosłych w procesie ich edukacji, a także być przygotowanym merytorycznie do przekształcenia wiedzy we wskazówki dotyczące procesu uczenia się.

Empatia - druga z kategorii - oznacza, że trener powinien mieć realistyczny obraz potrzeb i oczekiwań ucznia. Powinien także potrafić dopasować wskazówki i polecenia do poziomu

doświadczeń i stopnia rozwoju uczestnika procesu szkoleniowego. Trzecia kategoria, czyli entuzjazm, przejawia się natomiast poprzez zaangażowanie i działania animacyjne prowadzone przez trenera. Powinien on ponadto cenić to, czego uczy i wyrażać swoje zaangażowanie poprzez odpowiedni poziom emocji, ruchu i energii podczas prowadzonych zajęć. Ostatnia kategoria, tj. przejrzystość, wyraża się głównie przez siłę języka i organizacji trenera. Większość uczniów musi być w stanie go zrozumieć i podążać za jego wskazówkami. Trener natomiast powinien umożliwiać uczniom poszerzenie rozumienia treści, jeśli nie były one wystarczająco jasno przedstawione za pierwszym razem.

Zdaniem M.S. Knowlesa edukatorzy, którzy posiadają wszystkie scharakteryzowane cechy, będą w stanie z dużym prawdopodobieństwem zmotywować dorosłych do uczenia się. Ponadto trener troszczący się o odpowiedni poziom motywacji wśród szkolonych osób powinien także mieć świadomość wpływu teorii motywacji na praktykę dydaktyczną. **Żaden uczestnik szkolenia nie będzie w stanie nauczyć się niczego, co uzna za niemożliwe do nauczenia się lub gdy sama sytuacja szkolenia będzie dla niego niekomfortowa.** Jedynie autentyczne uczestniczenie w procesie kształcenia (w odróżnieniu od symulowanego, które stanowi obronę przed karą) intensyfikuje motywację, elastyczność uczącego się oraz wpływa na poziom i jakość szkolenia. Otwarta, nieautorytarna atmosfera podczas szkolenia może być postrzegana jako wspieranie inicjatywy i kreatywności osoby szkolonej - może pomagać jej w zyskiwaniu pewności siebie, niezależności oraz poczucia odpowiedzialności.

Cykl Kolba – skuteczne podejście w kształceniu dorosłych

Kolejną, ważną postacią dla rozwoju teorii i praktyki kształcenia dorosłych jest David Kolb - twórca teorii uczenia się przez doświadczenie (Kolb, 1984), która wywarła bardzo duży wpływ na praktykę projektowania szkoleń. Stwierdził on, że niezmiennosc zachowania, brak modyfikacji nawyków czy poglądów pod wpływem doświadczenia jest niewątpliwie oznaką braku uczenia się, a nie jego efektem²⁰.

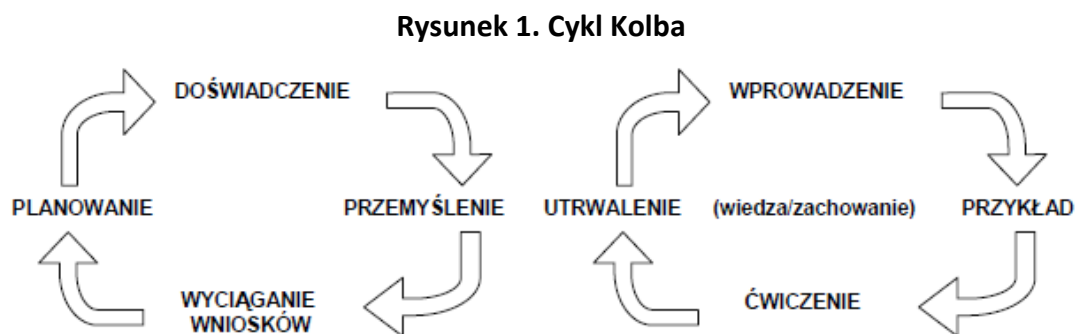
Według D. Kolba uczenie się jest procesem nieustannej modyfikacji uprzedniego doświadczenia poprzez doświadczenie następujące po nim. Nowe idee nie zapisują się jak znaki na „czystej, białej karcie umysłu” osoby uczącej się, lecz wchodzi w interakcje z ideami, które już wcześniej posiadała. Zdaniem autora 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**. 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.



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

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.

Wykorzystanie ICT w kształceniu dorosłych

Nowym trendem w kształceniu dorosłych, który ostatnimi czasy wydaje się być jednym z najszybciej rozwijających się jest upowszechnienie edukacji nieformalnej i incydentalnej. Oznacza to dochodzenie do nowych kompetencji bez korzystania z programów prowadzonych przez podmioty kształcące/szkolące (bez nauczyciela/instruktora/trenera), przez samodzielną aktywność podejmowaną w celu osiągnięcia określonych efektów uczenia się, i/lub przez uczenie się niezamierzone. Popularyzacji tej koncepcji kształcenia dorosłych, niewątpliwie sprzyja rozwój internetu i nowoczesnych technologii, a w szczególności mediów społecznościowych oraz wyraźnie dostrzegalnego w internecie nurtu Web 2.0. Oprócz internetu również rozwój technologii i narzędzi mobilnych odgrywa znaczącą, wspierającą rolę w uczeniu się osób dorosłych. Społecznościowe uczenie się dorosłych może odbywać się nie tylko poprzez popularne serwisy jak [Facebook](#), [YouTube](#), czy [Twitter](#), ale także na różnych platformach edukacyjnych, wortalach, specjalistycznych forach dyskusyjnych czy poprzez prowadzenie bądź regularne czytanie autorskich blogów.

Dzięki rozwojowi ICT możliwe stało się rozpowszechnienie nowoczesnych form kształcenia dorosłych takich jak: e-learning, blended learning czy m-learning (polegający na wykorzystywaniu w procesie kształcenia technologii mobilnych). Jak wykazują badania w przypadku kształcenia osób dorosłych jednym z bardziej skutecznych rozwiązań może być blended learning. Polega on na niejako „naturalnym” połączeniu w procesie kształcenia nauczania tradycyjnego z zastosowaniem nowoczesnych technologii. Najczęstszą formą szkoleń blended learning jest połączenie zajęć tradycyjnych z zajęciami realizowanymi przez internet. W procesie mieszanym stosowane są zarówno tradycyjne narzędzia i metody nauczania, jak i te nowe, głównie związane z e-learningiem w celu osiągnięcia jak najwyższej skuteczności. Blended learning łączy mocne strony szkoleń elektronicznych (oszczędność czasu, zasobów, nauka w dowolnym dla uczestnika miejscu i terminie) z bezpośrednim kontaktem z trenerem czy grupą warsztatową, stwarza możliwość przećwiczenia zagadnień w kontakcie bezpośrednim.

Rozwój nowych trendów w kształceniu dorosłych umożliwiają niemalże codziennie powstające nowe, darmowe aplikacje Web 2.0** wspierające i uatrakcyjnijające proces kształcenia. Aplikacje te można wykorzystywać w rozmaity sposób, ograniczeniem w tym przypadku może być jedynie brak kreatywności użytkownika. W związku z powyższym wydaje się, że włączanie nowoczesnych form, metod i środków kształcenia w edukację formalną i pozaformalną dorosłych staje się niemalże koniecznością, jeśli chcemy kształcić skutecznie i nowocześnie.

Podsumowanie

Przy uwzględnieniu przedstawionych informacji wyłaniają się **trzy podstawowe zasady, jakimi należy się kierować w pracy z osobami dorosłymi** (Brzezińska, Wiliński, 1993. s. 92 i nast.).

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, dostrzeganie jej dynamiki, a przede wszystkim uwzględnianie jej potrzeb i oczekiwań, także tych związanych z wykorzystywaniem ICT.

Kolejna zasada 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 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.

** Na stronie dwumiesięcznika „E-mentor”, znajduje się darmowy przewodnik po aplikacjach Web 2.0 przydatnych w procesie dydaktycznym: <http://www.e-mentor.edu.pl/aps/index> [25.10.12].

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 rozwojowych 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. Syntetyczne ujęcie głównych zasad dotyczących edukacji dorosłych sformułowanych przez Malcolma Knowlesa powinno być drogowskazem w przygotowywaniu procesu szkoleniowego dla każdego trenera pracującego z dorosłymi:

- 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 (Knowles, 1972).

Bibliografia

- Brzezińska A., Wiliński P. (1993), *Psychologiczne uwarunkowania wspomagania rozwoju człowieka dorosłego*. „Nowiny psychologiczne”, nr 1.
- Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.) (2001), *Psychologia rozwoju*, t. 2. Warszawa, PWN.
- Knowles M. S., (1972), *Modern Practice of Adult Education. Andragogy versus Pedagogy*. Association Press, Nowy Jork 1972.
- Knowles M.S., Holton III E.F., Swanson R.A (2009), *Edukacja dorosłych*. Warszawa, PWN.
- Kolb .D. (1984) *Experiential learning*. New Jersey, Prentice Hall.
- Matlakiewicz A., Solarczyk-Szwec H. (2009), *Dorośli uczą się inaczej: andragogiczne podstawy kształcenia ustawicznego*. Wyd. II. Toruń, Centrum Kształcenia Ustawicznego w Toruniu.
- Strelau J. (red.), (2000), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2. Gdańsk, GWP.
- Thorndike E.L. (1950), *Uczenie się dorosłych*. Warszawa, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Turner J., Helms D. (1999), *Rozwój człowieka*. Warszawa, WSiP.
- Zapis z Deklaracji Hamburskiej – CONFINTEA 1997.