

Andragogiczna refleksja nad przebiegiem i efektami procesu uczenia się osób dorosłych

Słowa kluczowe: uczenie się przez całe życie, efektywność procesu uczenia się dorosłych, dydaktyka dorosłych, aspiracje zawodowe, rozwój zawodowy

Key words: lifelong learning, efficiency of adult education, didactics of adult education, professional ambitions, professional development

Uczenie się osób dorosłych ma zawsze własny wymiar czasowo-przestrzenny: przebiega w jakimś miejscu i czasie. Dotyczy to istotnych uwarunkowań organizacyjnych, formalnych oraz merytorycznych dla projektowanych rozwiązań, optymalizujących jego efektywność.

Na przebieg i efekty uczenia się składa się bardzo wiele zmiennych wchodzących ze sobą w różnorakie interakcje i powiązania na szczeblu jednostek, grup i instytucji funkcjonujących w określonym otoczeniu społecznym.

Różne aspekty przebiegu oraz efektów procesu uczenia się osób dorosłych analizowane były w nieco starszych¹ oraz nowszych opracowaniach². Także zagadnienia aktywności edukacyjnej osób dorosłych, ich motywacji do uczenia się,

¹ Por. m.in. J. Kargul, *Co to znaczy uczyć się dorosły*, [w:] *Uczący się dorosły w świetle badań. Materiały konferencyjne 28-29 września 1987*, Łódź 1987; A. Kargulowa, *Uczenie się dorosłych, to także poznawanie siebie*, [w:] *Uczący się dorosły...*, op. cit., Łódź 1987; Z. Matulka, *Teorie uczenia się dorosłych – przegląd ogólny*, [w:] *Problemy i dylematy andragogiki*, red. M. Marczuk, Lublin-Radom 1994; J. Stochmialek, *Udział nauczyciela w kierowaniu uczeniem się dorosłych*, [w:] *Nauczyciel w procesie przemian*, red. A. Radziewicz-Winnicki, Katowice 1989.

² Por. m.in. H.V. Felden, Ch. Hof, S. Schmidt-Lauf (red.), *Erwachsenenbildung und Lernen*, Baltmannsweiler 2012; S. Juszczak, *Style uczenia się dorosłych z wykorzystaniem komputera i Internetu*, „Chowanna” 2004, 2 (21); M. Krystoń, *Motivation In the adult education*, „The New Edukational Review” 2005, 5, 1 (5); M. Malewski, *W poszukiwaniu teorii uczenia się ludzi dorosłych*, [w:] *Stan i perspektywy rozwoju refleksji nad edukacją dorosłych*, red. T. Aleksander i D. Barwińska, Kraków-Radom 2007.

z uwzględnieniem aspektów edukacji ustawicznej, były przedmiotem osobnych opracowań³.

W tym artykule uwaga zostanie skoncentrowana zwłaszcza na problematyce koncepcji całościowego uczenia się, przy uwzględnieniu charakterystyki uczenia się: kumulatywnego, asymilacyjnego, akomodacyjnego i transformatywnego. Osobne miejsce poświęcone zostanie na omówienie zagadnienia efektywności oraz przewycięzania trudności i barier w toku procesu uczenia się osób dorosłych.

Andragogiczne aspekty procesu uczenia się

Dynamika zmian w otoczeniu człowieka sprzyja konieczności uczenia się przez całe życie (*Lifelong Learning, Lebenslanges Lernen*). Koncepcja ta eksponuje wielostronny rozwój człowieka w okresie jego ontogenezy. Ta aktywność edukacyjna realizowana jest w ramach uczącego się społeczeństwa (*learning society*).

W ostatnim czasie dostrzegamy wyraźne przesunięcie akcentu z tendencji „kształcenia przez całe życie” na rzecz procesu „uczenia się przez całe życie”. Przyczyn tego stanu jest wiele. R. Gerlach wymienia kilka, znajdujących się *de facto* poza samą edukacją:

- wzrost znaczenia ideologii neoliberalnej, i to nie tylko w gospodarce, ale w różnych postaciach życia społecznego,
- ekspansja wolnego rynku, jego reguł, w tym wyraźne urynkowanie obszaru edukacji,
- zmiana w sposobach gospodarowania, w tym zarządzania i klasyfikowania majątku przedsiębiorstwa,
- wzrost konkurencyjności, w tym również na rynku pracy,
- odchodzenie od tradycyjnych form pozyskiwania i zatrudniania pracowników, pojmowania kariery i rozwoju zawodowego⁴.

Uczenie się jako proces całościowy obejmuje, zdaniem J. Fielda, niezwykle złożony zespół epizodów edukacyjnych o różnej długości i różnym znaczeniu, rozsianych na całej linii biograficznej jednostki, przyjmujących niekiedy zaskakującą kolejność i umiejscowionych w wielorakich okolicznościach społecznych

³ Por. m.in. A. Cieślak, *Rozwój teorii i praktyki kształcenia ustawicznego*, Warszawa 1981; A.B. Knox, *Wspomaganie procesu uczenia się dorosłych*, „Oświata Dorosłych” 1988, 4; J. Nowak, *Aktywność edukacyjna dorosłych i jej uwarunkowania*, „Oświata Dorosłych” 1989, 9; Z. Włodarski, *Motywacja i jej rola w uczeniu się dorosłych*, „Oświata Dorosłych” 1980, 3.

⁴ R. Gerlach, *Pozaszkolna edukacja zawodowa wobec zmian cywilizacyjnych. Nowe trendy i wyzwania*, Bydgoszcz 2012, s. 25.

i instytucjonalnych. Tak więc całożyciowe uczenie się jest potencjalnie istotnym narzędziem indywidualizacji, ponieważ trajektoria edukacyjna każdej jednostki zawiera unikalną kombinację epizodów kształceniowych⁵.

Analizie całożyciowego uczenia się sprzyja m.in. uwzględnienie perspektywy:

- polityki edukacyjnej, np. programy oraz idee opracowane w ramach OECD, UNESCO czy Komisji Europejskiej,
- dydaktycznej zawierającej charakterystykę celów, treści, zasad i metod, organizacji oraz ewaluacji procesu uczenia się formalnego, pozaformalnego i nieformalnego,
- psychologii edukacyjnej poszukującej m.in. prawidłowości rządzących motywacją do uczenia się w różnych fazach rozwoju człowieka,
- socjologii edukacyjnej zwracającej uwagę np. na funkcjonowanie społeczności i społeczeństwa wiedzy, organizacji opartych na wiedzy, procesów interakcji w toku uczenia się.

W obrębie pluralistycznie ukształtowanej edukacji procesy uczenia się mają charakter formalny (szkolny i pozaszkolny), pozaformalny oraz nieformalny. Obok rozwiązań instytucjonalnych, uczeniu się sprzyjają nieformalne rozmowy, obserwacje, spotkania w życiu prywatnym i zawodowym. Całożyciowe uczenie się dotyczy więc także różnorodnych inicjatyw obywatelskich oraz realizacji indywidualnych projektów kształceniowych wynikających z zaspokajania potrzeb i realizowania transgresji rozwojowych.

Rozwój systemów uczenia się wspomaganego komputerem (np. *computer assisted learning* CAL), a w szczególności systemów zdalnego nauczania i uczenia się stwarza liczne okoliczności sprzyjające korzystaniu z dowolnych baz danych w celu poszerzenia wiedzy w obrębie interesujących dyscyplin specjalistycznych.

Wydaje się, że do głównych tendencji rozwoju współczesnej dydaktyki dorosłych możemy zaliczyć:

- rozwój badań nad całożyciowym uczeniem się dorosłych oraz podejścia systemowego do problemów kształcenia i doskonalenia,
- nowe spojrzenie na relację nauczyciel – uczeń dorosły, z uwzględnieniem rozwoju dydaktyki różnicowej oraz doskonalenia procesów komunikacji i kooperacji dydaktycznej,
- przesunięcie akcentu z procesu nauczania na proces uczenia się,
- większą elastyczność oświaty dorosłych i zwiększenie zróżnicowanych ofert edukacyjnych,

⁵ J. Field, *Badania nad całożyciowym uczeniem się dorosłych; tendencje i perspektywy w świecie angielskojęzycznym*, przekład A. Molska, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2003, 1, s. 79.

- wzrost znaczenia metod aktywizujących i rozwój koncepcji kształcenia multimedialnego,
- rozwój koncepcji kształcenia otwartego i zdalnego – *Open and Distance Learning* (ODL) oraz nowoczesnych technologii informacji i komunikacji w edukacji dorosłych – *Information and Communication Technology* (ICT),
- doskonalenie sposobów ewaluacji procesu uczenia się z uwzględnieniem ewaluacji procesu nieformalnego uczenia się.

Dla rozwoju dydaktyki dorosłych znaczące będą postępy w zakresie wyjaśniania mechanizmów rządzących zachowaniem się osób dorosłych w sytuacjach pracy, uczenia się, w czasie wolnym, zarówno w aspekcie indywidualnym, jak i zbiorowym; wyjaśniania mechanizmów funkcjonowania wiedzy oraz mechanizmów funkcjonowania nowoczesnych struktur organizacyjnych oświaty dorosłych.

Na wewnętrzny psychiczny aspekt uczenia się składa się, zdaniem K. Illerisa, rozwój struktur lub schematów poznawczych jednostki, dokonywany poprzez ciągły proces konstrukcji i dekonstrukcji, w miarę jak nowe wrażenia wiązane są z wykształconymi wcześniej strukturami. Ta interakcja przybiera postać procesu przystosowania jednostki, który można określić jako aktywną adaptację. W tej nieustannej adaptacji wyróżnić można trzy typy procesów⁶:

1. *Kumulatywne uczenie się* może wystąpić wtedy, kiedy wrażenia pochodzące ze środowiska nie mogą być powiązane z ustanowionymi wcześniej strukturami. Ten typ uczenia się jest ze swej natury mechaniczny, a jego rezultaty mogą być uaktywniane jedynie w sytuacjach niemal identycznych z sytuacją uczenia się.

2. *Asymilacyjne uczenie się* polega na dostosowywaniu i włączaniu nowych wrażeń do ustanowionych wcześniej struktur; w ten sposób struktury te są poszerzane i utrwalane. Ten typ uczenia się jest addytywny z natury, a jego rezultaty mogą być aktywowane w szerokim spektrum sytuacji, które jednostka postrzega jako podobne do sytuacji uczenia się lub w jakiś sposób z nią związane.

3. *Akomodacyjne uczenie się* polega na rekonstrukcji ustanowionych wcześniej struktur poprzez ich dysocjację, liberalizację związków znaczeniowych, a następnie ich reorganizację. Ten typ uczenia się jest z natury transgresyjny, a rezultaty uczenia się w zasadzie mogą być aktywowane bez względu na rodzaj sytuacji.

Nawiązując do trzech poziomów uczenia się, wydaje się uzasadnione dodać czwarty poziom, który pojawia się tylko w sytuacjach kryzysowych. Ich rozwiązanie musi być znalezione dzięki wykroczeniu poza przesłanki sytuacji, gdy uczący się odczuwa pilną potrzebę dokonania zmiany i może posłużyć się psychicznymi zasobami niezbędnymi w uczeniu się. Pod względem strukturalnym

⁶ K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*, Wrocław 2006, s. 50-51.

ten rodzaj uczenia się może być charakteryzowany jako złożona akomodacja. Obejmuje on równoległe restrukturyzacje zarówno schematów poznawczych, jak i schematów emocjonalnych. Natomiast z punktu widzenia funkcji, jakie pełni, uczenie się tego typu wywołuje zmiany w obrębie „ja” jednostki, dostarczając uczącemu się jakościowo nowych wzorów rozumienia i działania.

Specyficznym typem uczeniem się jest transformacja albo *uczenie się transformatywne*. Pojawia się ono w sytuacji konfliktu, który może być rozwiązany na skutek przekraczania przesłanek problemu czy sytuacji. Może to mieć miejsce poprzez długą i nierzadko bolesną adaptację albo poprzez krótsze, intensywne procesy. W obydwu przypadkach niezbędna jest silna motywacja jednostki, a także jej zdolność do mobilizowania zasobów psychicznych. Pod względem strukturalnym transformatywne uczenie się obejmuje równoległe restrukturyzacje struktur poznawczych i schematów emocjonalnych. Z uwagi na funkcje wywołuje ono zmianę w obrębie „ja” uczącego się, dostarczając jednostce jakościowo nowych sposobów rozumienia i wzorów działania⁷.

W sposób paralelny do pojęcia świadomości potocznej wprowadzona została koncepcja uczenia się z codzienności. Pojawia się ono w sposób nieformalny i najwyraźniej zachodzi w życiu codziennym całkiem przypadkowo. Poruszając się w różnych przestrzeniach życia bez intencjonalnego zamiaru uczenia się czegokolwiek, często pracowicie absorbujemy wszystko, co jest niezbędne do funkcjonowania, a co nie zawsze jest dla nas w pełni zrozumiałe. Uczenie się z codzienności biegnie przez zalew impulsów i wrażeń tworzących chaos życia, co wymaga od nas umiejętności selekcjonowania i poruszania się pośród ich wielości. Działania te podejmujemy po to, aby radzić sobie z trudnościami życia codziennego. Jednak wszystkie te czynności zachodzą bez świadomości przystosowywania się⁸.

Podkreślając jak ważne jest poznawanie siebie i dlaczego warto na ten aspekt uczenia się dorosłych zwrócić uwagę, A. Kargulowa odpowiada: ponieważ są sytuacje społeczne wymagające od człowieka włączenia przez niego indywidualności dla jak najlepszego funkcjonowania w społeczeństwie i są sytuacje problemowe, które człowiek musi rozwiązywać w samotności i w których jedyne oparcie stwarza mu jego indywidualność – uczenie się siebie, czyli poznawanie swojej indywidualności jest, jak się wydaje, niebanalnym celem, aspektem czy elementem uczenia się dorosłych. Zaś opracowanie optymalnych sposobów w zakresie tego uczenia się jest w andragogice zadaniem ciągle otwartym⁹.

⁷ K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się...*, op. cit., s. 68-69.

⁸ Tamże, s. 190-191.

⁹ A. Kargulowa, *Uczenie się dorosłych...*, op. cit., s. 34-41.

Efekty uczenia się osób dorosłych w aspekcie ich rozwoju zawodowego

W badaniach i studiach nad jakością funkcjonowania pracowników, a pośrednio także nad koncepcją ich kształcenia i doskonalenia, interesujące wydaje się zastosowanie analizy użyteczności społeczno-zawodowej. Można założyć, że klucza do pełniejszego zrozumienia procesu przygotowania do pracy należy szukać w konfrontacji funkcji założonej wykształcenia z funkcją rzeczywistą, uwzględniając takie zwłaszcza wyznaczniki wynikowe, jak skuteczność, ekonomiczność, korzystność oraz użyteczność działalności pedagogicznej.

Przypomnijmy w dużym skrócie, że maksymalna skuteczność działania zakłada pełne osiągnięcia zamierzonego celu lub jego przekroczenie (rezultaty dodatnie) przy wystąpieniu jak najmniejszych rezultatów niepożądanych. Ekonomiczność zaś wyraża się zużyciem nakładów (pieniądze, aparatura, czas itp.) koniecznych do osiągnięcia celu np. wykształcenie. Z kolei korzystność działania pedagogicznego jest różnicą między wartością „wytworu” (np. wykształcenia) a wielkością nakładów poniesionych na jego uzyskanie¹⁰.

Warunkiem użyteczności kształcenia jest zaspokojenie przez absolwentów potrzeb społecznych przy uwzględnieniu własnego rozwoju zawodowego. Użyteczność ta jest m.in. funkcją przygotowania ogólnego i zawodowego, oczekiwań, poziomu motywacji i zdolności absolwenta oraz sytuacji, w jakich przebiega jego rozwój zawodowy. Jednocześnie o przydatności absolwentów do zawodu decyduje nie dyplom (przy założeniu, że na rynku pracy jest ich nadmiar), lecz rzeczywiste kwalifikacje pracownika. Osoby przejawiające aspiracje awansu oraz pragnące utrzymać pozycję społeczną już osiągniętą muszą orientować się na uzyskanie nowoczesnej wiedzy i wysokiej sprawności zawodowej pod groźbą „wymiany” na rynku pracy.

Czas kryzysu to także okres istotnych dla pracowników zmian warunków zatrudnienia. Jak zauważa S.M. Kwiatkowski¹¹, warunki standardowe, do których wciąż zaliczamy zatrudnienie na czas nieokreślony, są coraz częściej zastępowane warunkami niestandardowymi – elastycznymi formami zatrudnienia, a zarazem organizacji pracy.

Wobec tak wyznaczonych wartości mierzalnych jasne staje się stwierdzenie, że kształcenie może być skuteczne, ekonomiczne, sprawne, ale charakteryzować

¹⁰ K. Denek, J. Gnitecki, *Wyznaczniki i uwarunkowania efektywności kształcenia w szkole wyższej*, Warszawa-Lódź 1983; S. Racinowski, *Pomiar i ocena osiągnięć ucznia oraz sprawności pracy szkoły*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1975, 1.

¹¹ S.M. Kwiatkowski, *Popyt na pracę w warunkach kryzysu gospodarczego*, „Szkoła – Zawód – Praca” 2010, 1, s. 43.

się może nieużytecznością społeczno-zawodową. Tak więc pomiar i ocena efektywności kształcenia powinny obejmować również ich użyteczność określoną podczas badania losów absolwentów na podstawie ich samooceny, opinii pracodawców i organizacji zawodowych, obserwacji, diagnozowania wiedzy, umiejętności i postaw zawodowych oraz badania wytworów pracy.

W rozważaniach nad przydatnością zawodową pracowników warto wykorzystać dorobek rozwijających się koncepcji rozwoju zawodowego, który związany jest z powiększaniem się zdolności człowieka do wykonywania określonych rodzajów działalności zawodowej. W literaturze pedagogicznej i psychologicznej spotykamy omówienie wielu teorii rozwoju zawodowego czy też, inaczej mówiąc, teorii wyboru zawodu oraz dostosowania zawodowego¹². Większość z nich oparta jest na generalnym założeniu, iż podstawowe znaczenie dla rozwoju zawodowego mają dwa procesy: trafny wybór zawodu i dlatego koncentrują się na poszukiwaniu czynników osobowościowych (potrzeb, doświadczeń itp.), od których ten wybór zależy oraz drugi – dostosowanie do pracy, które może wyrażać się w odpowiedniości – jednostka spełnia wymagania środowiska pracy bądź satysfakcji – środowisko pracy spełnia wymagania jednostki. Są to m.in.: osobowościowa teoria wyboru kariery Anny Roe; teoria wyboru zawodu F.W. Parsonsa oparta na tezie, że powodzenie zawodowe człowieka zależy od odpowiedniości między wymaganiami zawodu a posiadanymi cechami osobowości; teoria satysfakcji zawodowej V.H. Vrooma zakładająca, że podstawą rozwoju zawodowego jest satysfakcja z pracy osiągnięta dzięki uzyskiwanym za jej wykonanie nagrodom zewnętrznym i wewnętrznym; typologiczna teoria zachowań zawodowych Hollanda zakładająca, że określone typy osobowości (realistyczny, intelektualny, społeczny, konwencjonalny, przedsiębiorczy i artystyczny) poszukują określonych środowisk i zawodów.

W opracowanej koncepcji dostosowania się do pracy R.V. Davis, L.H. Lofquist i D.J. Weiss podkreślają fakt poszukiwania przez człowieka zgodności ze swoim otoczeniem. Możliwe są tu dwa przypadki: 1. odpowiedniości – jednostka spełnia wymagania środowiska pracy oraz 2. satysfakcji – środowisko pracy spełnia wymagania jednostki. Autorzy ci eksponują znaczenie takich czynników, jak: potrzeby i zdolności człowieka oraz wartość nagród za pracę, stwierdzając m.in., że¹³:

- dostosowanie jednostki do pracy w danym czasie jest określone przez zbieżne poziomy odpowiedniości i satysfakcji.

¹² Por. m.in. T.W. Nowacki, *Zawodownawstwo*, Radom 1999.

¹³ J. Kurjaniuk, *Problemy kształcenia zawodowego w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej. Analiza teorii kształcenia zawodowego*, Warszawa 1981, s. 120.

- odpowiedniość jest funkcją zgodności między zdolnościami jednostki i zdolnościami wymaganymi przez środowisko pracy, a więc potrzeby jednostki korespondują ze wzmacniającym systemem środowiska pracy,
- satysfakcja jest funkcją zgodności między wzmacniającym systemem środowiska pracy i potrzebami jednostki, a więc zdolności jednostki korespondują z wymaganiami zdolnościowymi środowiska pracy,
- prawdopodobieństwo, że jednostka zostanie usunięta ze środowiska pracy jest odwrotnie proporcjonalne do jej odpowiedniości,
- prawdopodobieństwo, że jednostka dobrowolnie opuści środowisko pracy jest odwrotnie proporcjonalne do satysfakcji,
- stabilizacja (czas zatrudnienia) jest łączną funkcją odpowiedniości i satysfakcji.

Gdy uczenie się intencjonalne nie dochodzi do skutku, to z perspektywy teorii uczenia się fakt ten może być związany z obecnością następujących czynników¹⁴:

1. Z powodu niezrozumienia lub spadku koncentracji może dojść do wadliwego uczenia się (*mislarning*), które w dalszym procesie uczenia się będzie powodować narastanie błędów. Błąd tego typu zwykle może być skorygowany, jeżeli zostanie odkryty. W wielu przypadkach nie można określić, kiedy uczenie się jest poprawne, a kiedy błędne. Dzieje się tak, gdy rezultat uczenia się jest zróżnicowany. Uczenie się wadliwe może rodzić poważne problemy natury osobowościowej.

2. Może wystąpić zjawisko *oporu* ze strony ucznia, jeśli czuje się on ograniczony lub tłumiony w danej sytuacji lub w szerszym kontekście. Opór ten może prowadzić albo do restrykcyjnej, albo do defensywnej akomodacji, lub też do niekontrolowanej agresji. Opór może jednak wywoływać także transgresyjne i konstruktywne procesy, szczególnie w sferze osobowej. Na oporze i energii pochodzącej zarówno z potencjału oporu, jak i z potencjału spełnienia życiowego mogą opierać się ważne procesy rozwojowe.

3. Często roztargnienie czy wadliwe uczenie się jest powiązane z rozwojem psychologicznej *obrony*, która może manifestować się w różny sposób, zazwyczaj poprzez *odrzućenie*, a w bardziej wyrazistych przypadkach poprzez *blokowanie*, *fobię* czy *przekształcanie*. Zjawisko *przekształcającej asymilacji* będzie zachodzić w sytuacji, w której bodźce nie są zgodne z istniejącymi strukturami psychicznymi.

Gdy mówimy o trudnościach w uczeniu się, mamy zazwyczaj na myśli rozbieżności między wymaganiami instytucji edukacyjnej związanymi z procesem dydaktycznym a osiągnięciami lub możliwościami osiągnięć uczących się. Idzie więc o przeszkody, na które natrafia uczący się w opanowywaniu materiału nauczenia.

¹⁴ K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się...*, op. cit., s. 123-124.

Klasykne już prace takich autorów, jak: L. Bandura, J. Konopnicki, Cz. Kupisiewicz, Z. Kwieciński czy H. Spionek¹⁵ wskazują na trzy podstawowe grupy czynników stanowiących przyczyny tego stanu rzeczy. Są to zwłaszcza czynniki ekonomiczno-społeczne, biologiczno-psychologiczne i pedagogiczne. Często stwierdzamy ich współwystępowanie. Wymieniony L. Bandura podejmuje próbę kategoryzacji trudności w uczeniu się z uwagi na ich rodzaj, wyodrębniając trudności w zdobywaniu wiedzy, w opanowywaniu umiejętności, w zapamiętywaniu, w odczuwaniu wartości, w praktycznym stosowaniu wiedzy.

Najłatwiej dostrzeżanym zewnętrznym objawem trudności jest opóźnienie ucznia w opanowaniu obowiązujących treści¹⁶. Często spotykamy tu nierozumienie poleceń nauczyciela lub też nieumiejętność wykonania zadania z uwagi na brak niezbędnej wiedzy. Bywa również i tak, że uczeń w pełni rozumie polecenie i zadanie oraz potrafi je zrealizować. Robi to jednak znacznie wolniej od innych.

Analiza trudności związanych z czynnikami ekonomiczno-społecznymi wskazuje na szczególnie istotną rolę złych warunków materialnych ucznia – mieszkanie, odżywianie, nadmiar obowiązków itp. oraz poziomu kulturalnego rodziny.

Odrębnym i obszernym zagadnieniem jest analiza biologicznych i biopsychicznych przyczyn trudności w uczeniu się. Wymieniona już H. Spionek wskazuje tutaj m.in. na: zły stan zdrowia ucznia, uszkodzenia układu nerwowego – przebyte urazy czaszki i mózgu, zaburzenia dynamiki procesów nerwowych, takie jak nadpobudliwość lub zahamowanie psychoruchowe oraz nadmierna chwiejność pobudzenia i hamowania, zaburzenia emocjonalnego rozwoju, poziom inteligencji¹⁷, opóźnienie rozwoju funkcji wzrokowych, słuchowych oraz rozwoju ruchowego, zaburzenia procesu lateralizacji, np. leworęczność, zaburzenia mowy, dysleksja i dysgrafia.

Do ważniejszych przyczyn trudności związanych z czynnikami pedagogicznymi zaliczyć można:

- wadliwe założenia tradycyjnej dydaktyki, a więc podający tok nauczania, nieuwzględnianie różnic indywidualnych między uczniami, przemęczenie uczniów nadmiarem zajęć programowych i inne,

¹⁵ J. Bandura, *Trudności w procesie uczenia się*, Warszawa 1968; J. Konopnicki, *Problem opóźnienia w nauce szkolnej*, Wrocław 1961 oraz *Powodzenia i niepowodzenia szkolne*, Warszawa 1966; Cz. Kupisiewicz, *Niepowodzenia dydaktyczne*, Warszawa 1972; Z. Kwieciński, *Wykluczanie*, wyd. 2 poszerz., Toruń 2002; H. Spionek, *Psychologiczna analiza trudności i niepowodzeń szkolnych*, Warszawa 1970 oraz *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, Warszawa 1981.

¹⁶ M. Przetacznikowa, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*, wyd. 3, Warszawa 1981, rozdz. XVI oraz H. Spionek, *Zaburzenia...*, op. cit., cz. III, rozdz. I.

¹⁷ Zob. też W. Budohoska, Z. Włodarski, *Psychologia uczenia się*, wyd. 3, Warszawa 1977, s. 126-136.

- niekorzystne dla procesu dydaktyczno-wychowawczego cechy nauczyciela i popełniane przez niego błędy dydaktyczne, takie jak wywoływanie silnego poczucia zagrożenia, brak dbałości o rozwój zainteresowań uczniów, nieprawidłowe operowanie wzmocnieniami i brak opieki nad uczniami opóźnionymi w nauce,
- nieprawidłowe warunki pracy instytucji edukacyjnej, a w tym zbyt duża liczebność grup, złe warunki lokalowe, niewłaściwy rozkład zajęć i inne.

W praktyce każdy przypadek uczącego się wykazującego trudności w uczeniu się jest nieco inny i każdy prezentuje sobie tylko właściwy układ objawów i czynników je wywołujących. Wielu badaczy poświęca też więcej uwagi nie pojedynczym przyczynom i objawom trudności, które mogą być wieloznaczne, lecz ich syndromom, u podłoża których zakłada się istnienie jednego czynnika etiologicznego lub też złożonego układu tych czynników.

Niezwykle wartościową pomocą w przezwyciężaniu trudności w uczeniu się może być funkcjonowanie nowoczesnego poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego¹⁸.

Dorosłość jest fazą życia nacechowaną ambicjami i aspiracjami do zrealizowania celów życiowych, odnoszących się do życia rodzinnego, rozwoju zawodowego, osobistych zainteresowań. W toku analizy aspiracji zawodowych osób dorosłych W. Sikorski wyszczególnienia aspiracje realistyczne, zawyżone i zaniżone. Podział ten uwzględnia stosunek danej jednostki do własnych predyspozycji, określanych jako warunki indywidualne (psychiczne i fizyczne).

Zawyżone aspiracje zawodowe u dorosłych pojawiają się w sytuacji, gdy zamierzenia dotyczące zmiany aktywności zawodowej są zbyt wygórowane w stosunku do posiadanych możliwości ich realizacji. Zjawisko to jest dość powszechne u dorosłych legitymujących się niskim poziomem wykształcenia (podstawowe, zasadnicze). Przenoceniając własne umiejętności, podejmują się zadań znacznie przekraczających ich rzeczywiste predyspozycje wykonawcze. Nie doceniając rangi wykształcenia, potrzeby ciągłego rozwoju intelektualnego, nie potrafią w pełni poprawnie określać własnych celów zawodowych; zarówno tych aktualnych, jak i perspektywicznych. Zaniżone aspiracje zaś to skłonności do formułowania indywidualnych oczekiwań zawodowych na poziomie o wiele niższym od faktycznych zdolności czy umiejętności. Jednostka, wytyczając swe cele zawodowe, zadowala się wypełnianiem funkcji zawodowych o małym stopniu trudności. Podłożem tej tendencji jest bardzo złożone, gdyż może np. być oznaką asekuranctwa, przejawiającego się w unikaniu czynności zawodowych niosących ryzyko porażki. Może także wynikać z uprzednio – w innym miejscu pracy – doz-

¹⁸ A. Kargulowa (red. naukowa), *Poradownictwo – kontynuacja dyskursu. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2009.

nanych niepowodzeń, zawinionych lub niezawinionych; częściej jednak z powodu tych drugich¹⁹.

Rozważając sytuacje trudne w instytucjach edukacji dorosłych, warto zauważyć, że obecnie zarządzanie i kierowanie różnego rodzaju instytucjami staje się coraz trudniejsze z uwagi na rosnące potrzeby wewnętrzne i zmiany w otoczeniu, które modyfikują procesy zachodzące w ich potencjale, strukturze i sposobach działania (wybór celów, organizację, rozmiary produkcji, marketing, stosunki międzyludzkie itp.). Stawiane im wymagania stale rosną, świat w czasie kryzysu staje się coraz bardziej skomplikowany, a rytm zachodzących w nim przemian nieustannie się zwiększa, sprzyjając występowaniu zjawisk zmienności i niepewności.

Streszczenie

Treści artykułu koncentrują się wokół problematyki koncepcji całościowego uczenia się, przy uwzględnieniu charakterystyki uczenia się: kumulatywnego, asymilacyjnego, akomodacyjnego i transformatywnego. Osobne miejsce poświęcono na omówienie zagadnienia efektywności oraz przewycięzania trudności i barier w toku procesu uczenia się osób dorosłych.

Na przebieg i efekty uczenia składa się bardzo wiele zmiennych wchodzących ze sobą w różnorakie interakcje i powiązania na szczeblu jednostek, grup i instytucji funkcjonujących w określonym otoczeniu społecznym.

W badaniach i studiach nad jakością funkcjonowania pracowników, a pośrednio także nad koncepcją ich kształcenia i doskonalenia, interesujące wydaje się zastosowanie analizy użyteczności społeczno-zawodowej. Pomiar i ocena efektywności kształcenia osób dorosłych powinny obejmować również ich użyteczność określoną podczas badania losów absolwentów na podstawie ich samooceny, opinii pracodawców i organizacji zawodowych, obserwacji, diagnozowania wiedzy, umiejętności i postaw zawodowych oraz badania wytworów pracy.

Andragogical reflections on the course and results of adult education

Summary

The content of this article focuses on the problems associated with the concept of lifelong learning, including the characteristics of the following types of learning: cumulative, assimilative, accommodative and transformative. Additional space has been dedicated to the discussion about effectiveness and dealing with difficulties and challenges that may arise during the process of adult education.

¹⁹ W. Sikorski, *Psychologiczne determinanty kształtowania się nieadekwatnych aspiracji zawodowych u dorosłych*, [w:] *Problemy edukacji i kultury dorosłych na Opolszczyźnie*, red. E. Sapia-Drewniak, Opole 2002, s. 53.

The process and results of education depend on many different factors interacting among one another in various ways – as well as their interrelationship on the level of individuals, groups and institutions functioning in a given society.

The research and studies on the quality of employees' lives, including perspectives of their further development and education, imply that it could be interesting to analyze their social and professional usefulness. The measurement and evaluation of the effectiveness of adult education should also include its usefulness according to the study comprising professional lives of graduates based on their self-assessment, opinion of employers and professional organizations, observation, knowledge diagnosis, skills, professional attitudes and analyzing work products.