

Determinanty samorealizacji osobowości w warunkach edukacji dorosłych

Determinants of personality self-realization in the conditions of adult education

Key words: adult education, determinants, personality self-realization, andragogical competences, didactic support.

Abstract: The article presents the determinants of personality self-realization in the conditions of adult education. The features of the organization of the educational process are revealed, taking into account the specifics of adult education, their previous experience, status. The elements and levels of andragogical competence of teachers conducting the educational process with adults are characterized. The characteristics and requirements for the implementation of adult education programs, as well as interaction models and strategies, are presented. Elements of didactic support for adult education are analyzed. The determinants of self-realization of personality in the conditions of adult education, determined in the article, condition a regular change in the nature of actions in the learning process, based on the personal experience of listeners, their individual motivational orientation, and, consequently, the development of the necessary competencies.

Słowa kluczowe: edukacja dorosłych, determinanty, samorealizacja osobowości, kompetencje andragogiczne, wsparcie dydaktyczne.

Streszczenie: Artykuł przedstawia determinanty samorealizacji osobowości w warunkach edukacji dorosłych. Ujawniono cechy organizacji procesu edukacyjnego, biorąc pod uwagę specyfikę edukacji dorosłych, ich wcześniejsze doświadczenia, status. Scharakteryzowano elementy i poziomy kompetencji andragogicznych nauczycieli akademickich prowadzących proces edukacyjny z dorosłymi. Przedstawiono charakterystykę i wymagania dotyczące wdrażania programów edukacyjnych dla dorosłych, a także modele i strategie interakcji. Przeanalizowano elementy wsparcia dydaktycznego edukacji dorosłych. Określone w artykule determinanty samorealizacji osobowości w warunkach edukacji dorosłych warunkują regularną zmianę charakteru działań w procesie uczenia się w oparciu o osobiste doświadczenia słuchaczy, ich indywidualną orientację motywacyjną, a w konsekwencji rozwój niezbędnych kompetencji.

Wprowadzenie

Dokonujące się przemiany w różnych sferach życia wielu krajów, wspólność zagadnień globalnych oraz wejście w erę cywilizacji informacyjnej doprowadziły do pojawienia się zasadniczo nowych zagadnień w obszarze edukacji. Dla jednostek i społeczeństwa wzrosło znaczenie kształcenia przez całe życie.

Problem ten nabiera szczególnego znaczenia we współczesnych warunkach, które wymagają od człowieka nie tylko aktywności i odpowiedzialności, ale także umiejętności samostanowienia w odniesieniu do społeczno-kulturowej ścieżki rozwoju, wyboru własnej drogi w przestrzeni edukacyjnej. Okoliczności te determinują zróżnicowanie różnych rodzajów samorealizacji: osobistej, twórczej, społecznej, zawodowej.

Przez samorealizację osobowości rozumie się proces urzeczywistniania przez osobę jej potencjalnych zdolności w działaniu. Samorealizacja jest rodzajem unikalnego mechanizmu służącego do identyfikacji i ujawnienia ukrytych wrodzonych zdolności i talentów podmiotu, które przyczyniają się do pełnego i udanego życia (Shadrikov, 1996). Aby dokonać samorealizacji, jednostka musi podjąć znaczny wysiłek, ponieważ proces ten nie dokona się samoistnie. Istnieją różne sposoby, które przyczyniają się do rozwoju samorealizacji osobowości. Jednym z nich jest edukacja dorosłych.

Różne aspekty edukacji dorosłych znajdują odzwierciedlenie w badaniach wielu autorów (Knowles, 1980; Knox, 1985; Skrzypczak, 1996, 2007; Urbańczyk, 1973; Ogg, 2021; Jankowski, Przyszczypkowski, 2007; Wujek, 2009 i in.). Jednocześnie wydaje się istotne określenie determinant, które pozwalają nie tylko dostosować środowisko edukacyjne do warunków kształcenia, indywidualnych cech, potrzeb i zainteresowań słuchaczy, ale także zapewniają swobodę wyboru i różnorodność edukacji, kształtują dążenie do samokształcenia, umiejętności i zdolności samodzielnej pracy, a także obejmują liczne możliwości związane z rozwiązaniem problemów rozwoju osobistego i samorealizacji. Są to: *organizacja kształcenia z uwzględnieniem specyfiki edukacji dorosłych, kompetencje andragogiczne nauczycieli akademickich, orientacja na praktykę w edukacji dorosłych, strategie interakcji i modele pracy w edukacji dorosłych, wsparcie dydaktyczne*.

Organizacja kształcenia z uwzględnieniem specyfiki edukacji dorosłych

Edukacja dorosłych traktowana jest jako proces całościowego – fizycznego, intelektualnego i duchowego – rozwoju osobistego, realizowanego poprzez wprowadzenie go w kulturę i kształtowanie gotowości do wykonywania określonych czynności (zawodowych, społecznych itp.).

Jako proces edukacja dorosłych jest uporządkowanym zestawem powiązanych ze sobą elementów: celów, treści, metod, środków i form organizacyjnych kształcenia, wychowania, wyników. Skuteczność tego procesu zależy od włączenia słuchaczy do aktywnej, znaczącej dla nich działalności edukacyjnej. Poprzez organizację tej działalności przywłaszczają sobie doświadczenia społeczne i zawodowe, rozwijają funkcje i zdolności umysłowe oraz tworzą system relacji ze światem i sobą.

Dorosły słuchacz wyróżnia się samodzielnością, samorządnością i odpowiedzialnym podejściem do każdego rodzaju działalności, w tym do nauki. Z reguły dorośli świadomie wybierają dodatkowe kształcenie i określają dla siebie indywidualne cele

uczenia się. Posiadanie doświadczenia życiowego, zawodowego, społecznego staje się ważnym źródłem uczenia się samej osoby i jej kolegów w grupie. Jednocześnie wiek biologiczny, cechy psychofizjologiczne, nie zawsze stabilna pozytywna motywacja do nauki może stanowić przeszkodę w edukacji dorosłych.

Człowiek dorosły umie formułować odpowiedzi na pytania dotyczące siebie jako osoby, członka społeczeństwa i istoty w uniwersum. Umie dokonywać wyboru wartości moralnych, filozoficznych, politycznych i swojego miejsca w świecie. Jest zdolny do obiektywnej oceny siebie i innych osób. Dorosły jest aktywnym uczestnikiem interakcji społecznych. Jest z nimi związany uczuciowo i odgrywa ważną rolę w związkach łączących go z innymi osobami. Posiada zdolność abstrakcyjnego myślenia. Jest przygotowany do zajmowania stanowiska wobec innych jednostek, problemów i wartości. Własne doświadczenia życiowe doprowadzają człowieka dorosłego do ukształtowania się poczucia jego tożsamości i samooceny własnego rozwoju (Spaleniak-Jurkowska, 2020, s. 61).

Wymienione cechy należy wziąć pod uwagę przy opracowywaniu programów nauczania, wyznaczania celów, wyboru treści kształcenia, określania form organizacyjnych, metod, środków itp.

W celu zorganizowania procesu uczenia się dorosłych konieczne jest uwzględnienie zasad, za pomocą których ten proces jest przeprowadzany. Wraz z normami ogólnoedukacyjnymi edukacja dorosłych odbywa się zgodnie z zasadami:

- systematyczności zakładającej jedność zróżnicowania, integracji i hierarchicznej organizacji szkolenia;
- kontekstualności zawodowej, zakładającej jedność umiejętności, teoretyczną i praktyczną gotowość słuchaczy do prowadzenia produktywnych działań;
- dynamiczności, przewidującej możliwość zmiany i uzupełnienia treści programów edukacyjnych;
- parytetowości opartej na interakcji wielopodmiotowej nauczycieli i słuchaczy;
- interdyscyplinarności i integracji, ukierunkowanej na dobór i strukturyzację materiału dydaktycznego na syntezę wiedzy z szerokiego zakresu nauk związanych z określoną działalnością;
- indywidualizacji i zróżnicowania mającego na celu uwzględnienie potrzeb, zainteresowań i zdolności słuchacza, doświadczenia jego działalności oraz podstawowego wykształcenia zawodowego (Nevdakh, 2012).

Prowadzona w środowisku edukacyjnym instytucji edukacja dorosłych działa jako połączenie różnych czynników procesu edukacyjnego i relacji międzyludzkich, które ustanawiają podmioty edukacji w procesie interakcji. Elementy strukturalne środowiska edukacyjnego są wykorzystywane przez jego podmioty do rozwoju działalności zawodowej, komunikacji biznesowej i kreatywności podczas interakcji wielopodmiotowych, co gwarantuje pomyślne zawodowe i osobiste kształtowanie się przyszłych specjalistów. Rozwój interakcji wielopodmiotowej w środowisku edukacyjnym instytucji edukacji dorosłych przyczynia się do kształtowania kultury za-

wodowej specjalisty, gromadzenia zestawu uniwersalnych idei i wartości ludzkich, orientacji zawodowych i humanistycznych oraz cech osobowości, uniwersalnych sposobów poznania i technologii działalności zawodowej.

Czynnikami przyczyniającymi się do ujawnienia samorealizującego się potencjału jednostki są:

1. Przeżywanie własnych sukcesów w działaniach, które mają na celu wzmocnienie wiary we własne siły, a jednocześnie bardziej aktywne i energiczne zachowanie. Czynnikiem ten należy wziąć pod uwagę przy organizacji procesu uczenia się słuchaczy, ich interakcji ze sobą, z nauczycielami. Na początkowych etapach zaleca się oferowanie wykonalnych zadań, tworząc sytuację sukcesu, aby słuchacz stał się bardziej pewny siebie. W przypadku ciągłych niepowodzeń, nawet jeśli są one spowodowane obiektywnymi okolicznościami, osoba może być ogólnie rozczarowana swoimi niskimi zdolnościami do osiągnięcia pożądaných celów.
2. Przykład innych ludzi. Obserwowanie, jak inni zachowują się w trudnych sytuacjach, zmienia osąd słuchacza na temat własnych możliwości, pomaga nauczyć się przydatnych umiejętności, tworzy podstawę do ujawnienia samospełniającego się potencjału jednostki, odzwierciedlając stopień zadowolenia lub niezadowolenia z siebie, wyrażony w krytycznych ocenach własnej działalności.
3. Perswazja społeczna. Kiedy osoby znaczące dla słuchacza (nauczyciele akademicy, koledzy) wysoko oceniają jego umiejętności i zapewniają go, że jest w stanie przezwyciężyć trudności, zwiększa się stopień samorealizacji, zapewniając w ten sposób jakościowe zmiany osobowości.
4. Doświadczenie stanów emocjonalnych i fizjologicznych związanych z wykonywaniem jakichkolwiek czynności. Jeśli słuchacz doświadcza wysokiego poziomu niepokoju i napięcia wewnętrznego podczas rozwiązywania problemu, może dojść do wniosku, że nie jest w stanie osiągnąć pożądanego celu. W przeciwnym razie doświadczane pozytywne emocje zwiększają jego pewność siebie, przyczyniają się do gromadzenia pozytywnych doświadczeń emocjonalnych.
5. Motywacja wewnętrzna i zewnętrzna. W różnych okresach życia osoba zmienia motywację do edukacji, ale ogólnie dorosły uczeń jest zawsze zdolny do opracowania odpowiednich indywidualnych sposobów optymalnej pracy z informacjami. Zrozumienie potrzeby kontynuowania (budowania) edukacji wiąże się z reguły z brakiem wymaganego poziomu wiedzy i umiejętności niezbędnych do nadchodzących działań (Nevdakh, 2012).

W związku z tym edukacja dorosłych polega na przyswajaniu przez słuchaczy treści (doświadczenia społeczno-kulturowego) odzwierciedlonych w standardach edukacyjnych, programach nauczania itp. Opanowując przedmioty kultury materialnej, osoba zdaje sobie z nich sprawę, traktując je jako wynik, proces, sposób i cel działalności ludzi. I jest to możliwe tylko w procesie własnej aktywności poznawczej słuchaczy.

Duchowy rozwój jednostki zapewnia również racjonalna organizacja jej działalności. W procesie przygotowania dorośli uczniowie angażują się w różne rodzaje

aktywności poznawczej. Aktywność podmiotu w procesie edukacyjnym jest wiodącym czynnikiem jego wszechstronnego (zawodowego, duchowego itp.) rozwoju.

Kompetencje andragogiczne nauczycieli akademickich

Zgodnie z celami funkcjonowania edukacji dorosłych nauczyciele akademicy organizują swoją konkretną działalność, która jest celowa, zorientowana osobiście, obejmująca zmotywowane, pośrednie zarządzanie nauką słuchaczy w celu zapewnienia ich samodoskonalenia. Działania te mają na celu ciągłe wzbogacanie kulturowo-informacyjnych i przedmiotowo-rozwojowych elementów środowiska edukacyjnego oraz tworzenie warunków do rozwoju uczestników interakcji.

Aby zapewnić jakość procesu edukacyjnego, konieczne jest rozwijanie ich kompetencji andragogicznych. Akceptacja misji andragogicznej zakłada opanowanie przez nauczyciela akademickiego odpowiednich podstaw działania, wybór strategii edukacyjnej itp. Będąc dynamiczną, kompetencja andragogiczna przejawia się i może być oceniana tylko w trakcie praktycznej działalności nauczyciela akademickiego, a jej poziom może zmieniać się w trakcie całej aktywności zawodowej.

W literaturze naukowej (Bechtel, 2008; Buiskool, Broek, van Lakerveld, Zarifis, Osborne 2010; Bernhardsson-Laros, Lattke 2015; Nevdakh, 2012; Wasilkowa, 2013 i in.) kompetencje andragogiczne nauczycieli przedstawia lista wymagań dotyczących ich wiedzy i umiejętności. Nauczyciel-andragog powinien znać: podstawy filozofii ogólnej i społecznej, a także filozofii osobowości i uczenia się; podstawy pedagogiki ogólnej i zawodowej, andragogiki, teorii wychowania i podstaw dydaktyki; technologie edukacyjne; psychologię uczenia się, psychologię osobowości, psychologię społeczną i rozwojową, podstawy poradnictwa zawodowego.

Umiejętności nauczyciela-andragoga (dydaktyczne, akademickie, percepcyjne, komunikacyjne, organizacyjne, predykcyjne) przedstawiono w tabeli 1.

Ponieważ kompetencje andragogiczne opierają się na zrozumieniu istoty wykonywanych zadań i ich związku z zadaniami wykonywanymi przez słuchaczy, ich poziomy można zatem scharakteryzować na podstawie ogólnych wyobrażeń o możliwościach rozwoju poznania i zrozumienia rzeczywistości związanych z procesem działania.

Pierwszy poziom kompetencji andragogicznych to *poziom podstawowy*. Poziom ten opiera się z reguły na doświadczeniu zdobytym w procesie szkolenia zawodowego nauczyciela, pracy z uczniami w wyższych, średnich i innych instytucjach edukacyjnych. Istniejąca wiedza i umiejętności na poziomie podstawowym stanowią podstawę działalności nauczyciela w interakcji z dorosłymi. Zdobyte doświadczenie zawodowe staje się znaczącą podstawą edukacji dla innych i dla siebie (pod warunkiem jej zrozumienia).

W wyniku codziennej pracy ze słuchaczami w działalności nauczyciela następuje zmiana komponentu proceduralnego, co świadczy o *empirycznym poziomie* kompetencji andragogicznych. Przewaga tradycyjnych sposobów organizacji procesu

Tabela 1. Umiejętności nauczyciela-andragoga (opracowanie własne)

Rodzaje umiejętności	Umiejętności
dydaktyczne	– określanie celów, zadań, strategii uczenia się – dobór i ustrukturyzowanie treści nauczania, opracowanie planów i programów nauczania – dobór środków, form i metod nauczania – zapewnienie wsparcia procesu dydaktycznego pomocami metodycznymi i środkami nauczania
akademickie	– znajomość przedmiotu, śledzenie odkryć w nauce – prowadzenie badań (w miarę możliwości)
percepcyjne	– określanie zmian cech osobowości i postaw motywacyjno-wartościowych słuchaczy – stosowanie różnych metod i środków diagnostyki psychologiczno-pedagogicznej (rozmowa kwalifikacyjna, kwestionariusze, testy itp.)
komunikacyjne	– zapewnienie produktywnej komunikacji z dorosłymi słuchaczami – znalezienie właściwego podejścia do słuchaczy, nawiązanie z nimi odpowiednich z pedagogicznego punktu widzenia relacji
organizacyjne	– tworzenie komfortowych warunków uczenia się – organizowanie wspólnych działań wszystkich uczestników kształcenia z uwzględnieniem ich cech (zakresu i charakteru doświadczeń życiowych, cech społeczno-psychologicznych i funkcjonalno-poznawczych itp.) – dostosowanie procesu uczenia się – określenie i stosowanie różnych kryteriów, form, metod, środków i procedur oceny osiągnięć słuchaczy, a także całego procesu uczenia się
predykcyjne	– określanie potrzeb edukacyjnych słuchaczy oraz perspektyw ich rozwoju w związku z wymaganiami rynku pracy

edukacyjnego na początkowym etapie zostaje zastąpiona stopniowym włączaniem do praktyki alternatywnych metod i technik, które pozwalają wziąć pod uwagę specyfikę uczenia się dorosłych.

Praca ze słuchaczami wymaga od nauczyciela akademickiego specjalnych, w pewien sposób powiązanych zestawów umiejętności, zdolności do stania się facylitatorem, który stwarza warunki do samokierującego uczenia się. Andragog pełni rolę organizatora i kierownika procesów i procedur, przede wszystkim przyczyniających się do zdobywania treści wiedzy, a dopiero w drugiej roli źródła wiedzy, zasadniczo łączącego ucznia z różnymi zasobami informacyjnymi (Koszel, 2011).

Potrzeba ciągłej aktualizacji wiedzy, doświadczenia w interakcji z dorosłymi uczącymi się na podstawie badania dostępnych informacji w literaturze naukowej przyczynia się do powstania *teoretycznego poziomu* kompetencji andragogicznych.

Pojawiające się trudności w pracy ze słuchaczami wymagają od nauczyciela dodatkowego nabycia wiedzy, umiejętności, zmiany postaw, które obiektywnie stają się źródłem motywacji do nauki, doskonalenia umiejętności zawodowych. Dodatkowe nabywanie wiedzy może być realizowane przez nauczyciela poprzez ukierunkowane szkolenie i samokształcenie.

W wyniku integracyjnej jedności wiedzy teoretycznej i praktycznego doświadczenia uzyskuje się *metodologiczny poziom* kompetencji andragogicznych, który pozwala zbudować nauczycielowi własną ścieżkę koncepcyjną w edukacji dorosłych.

Orientacja na praktykę w edukacji dorosłych

Główne problemy w zakresie treści edukacyjnych wiążą się ze wzrostem objętości nauczanego materiału, jego ciągłą aktualizacją, a także z niedostatecznym zapewnieniem pomocy dydaktycznych i metodycznych w procesie edukacji dorosłych. Ponieważ elementy treści edukacyjnych, po pierwsze, mają bardzo niejednorodny charakter, a po drugie, mają złożone relacje, zadanie zorganizowania ich w jeden proces edukacyjny staje się bardziej skomplikowane. W związku z tym dla wszystkich programów kształcenia dorosłych konieczne jest stworzenie podstawowych zasobów edukacyjnych – kompleksów edukacyjno-metodycznych.

Proces kształcenia dorosłych jest zbudowany w taki sposób, aby zapewnić słuchaczom różnorodne formy kształcenia, zarówno teoretycznego, jak i praktycznego. Zdobywanie nowej wiedzy i umiejętności zawodowych jest możliwe w procesie włączania słuchaczy w różne tradycyjne i innowacyjne formy nauczania. Będąc uczestnikiem procesu edukacyjnego, słuchacz staje się zarówno obiektem, jak i podmiotem działalności pedagogicznej, co pozwala mu poszerzać zakres swoich działań w rozwiązywaniu problemów zawodowych.

Intensyfikacji procesu kształcenia dorosłych służyć będą:

- różnorodność metod i technik stosowanych w interakcji nauczyciel-słuchacz. Podstawą procesu edukacyjnego są techniki dydaktyczne, które często wykorzystywane są w tradycyjnym nauczaniu. W tym przypadku stają się obowiązkowe, ponieważ orientują działania nauczyciela akademickiego na osiągnięcie celów opanowania wiedzy, rozwijania określonych umiejętności i zdolności słuchaczy, co pozwala dydaktycznie i psychologicznie uzasadnić strukturę i metodologię lekcji;
- kombinowany charakter prowadzenia zajęć, podczas którego łączy się jednocześnie techniki prezentacji wykładów i zadań praktycznych. Ponieważ kształcenie dorosłych odbywa się w stosunkowo krótkim czasie, proces edukacyjny powinien mieć bardziej praktyczny charakter;
- kompleksowe wykorzystanie technicznych środków dydaktycznych zapewniających automatyzację prezentacji informacji słuchaczom, zarządzanie ich uwagą i realizację mimowolnego zapamiętywania studiowanych informacji, automatyzację kontroli wiedzy, wykorzystanie zautomatyzowanych systemów uczenia się itp (Nevdakh, 2012).

Budowa procesu edukacyjnego polega na nauczaniu materiału w logicznej kolejności; zagęszczaniu informacji w czasie; eliminacji powielania materiału, jego systematyzacji, ustanowieniu ciągłości i wzajemnego przenikania się wiedzy i umiejętności z niektórych przedmiotów do innych. Fundamentalne znaczenie ma nie tylko mechaniczne połączenie przedmiotów akademickich w jeden integracyjny kurs, ale wzajemne przenikanie się treści, zapewniające opanowanie przez słuchaczy nowej wiedzy i umiejętności. Każdą dyscyplinę naukową programu edukacyjnego należy opanować w kontekście przyszłej działalności specjalisty, a jej treść modyfikować w zależności od profilu specjalności (Werbitsky, 2017). Wykorzystanie sytuacji przyszłej aktywności zawodowej w procesie kształcenia specjalistów pozwala na wprowadzenie treści przyszłej pracy w kontekst rzeczywistych relacji edukacyjnych i życiowych.

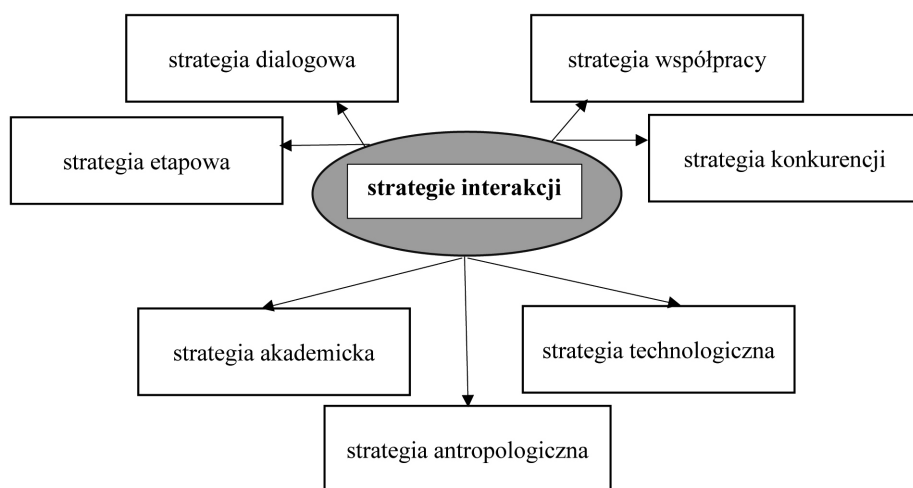
W procesie kształcenia należy pomagać słuchaczom w dostosowaniu się do warunków uczenia się (niejednorodność grupy słuchaczy, treść, sposoby pracy z informacjami); kształtowaniu sytuacji interakcji międzypodmiotowych; tworzeniu warunków do pozytywnego nastawienia i zrozumienia perspektyw rozwoju zawodowego i osobistego itp. W instytucjach edukacji dorosłych konieczne jest zapewnienie każdemu słuchaczowi możliwości samorealizacji poprzez prezentację jego pozytywnego doświadczenia; zapewnienie postępu w opanowaniu treści kształcenia, kompetencji niezbędnych do realizacji nadchodzących działań; nakreśleniu perspektywy dalszego rozwoju zawodowego. Świadomość potrzeby ciągłego doskonalenia w aspekcie zawodowym, osobistym i duchowym jest kluczem do sukcesu jednostki w wielu dziedzinach życia.

Efektywność procesu kształcenia dorosłych zależy od aktywności samych słuchaczy. Aktywność edukacyjna słuchaczy to proces, w wyniku którego podmiot uczenia się nabywa lub zmienia swoją dotychczasową wiedzę, umiejętności, doskonalą i rozwija swoje zdolności. Kształtowanie słuchacza jako podmiotu działalności edukacyjnej polega na nauczaniu go umiejętności: planowania, organizowania swoich działań, ustalania działań dydaktycznych, programu ich realizacji na określonym materiale dydaktycznym. Dla optymalnej organizacji procesu kształcenia dorosłych konieczne jest określenie strategii interakcji i modeli pracy.

Strategie interakcji i modele pracy w edukacji dorosłych

Aby optymalnie zorganizować proces edukacyjny, konieczne jest określenie strategii interakcji, zgodnie z którymi można osiągnąć wyznaczone cele uczenia się. Strategia w dużej mierze pozwala przewidzieć zakres wyników pedagogicznych, które można uzyskać w procesie nauczania. Wybór strategii interakcji zależy przede wszystkim od celu i treści, które słuchacze muszą opanować. Strategie interakcji przedstawiono na rysunku 1.

W ramach edukacji formalnej treść jest regulowana, co wymaga *strategii etapowej*. Charakteryzuje się ona pracą z „porcjami” materiału edukacyjnego i ustanowieniem



Rys. 1. Strategie interakcji w edukacji dorosłych

Źródło: opracowanie własne.

stałej informacji zwrotnej z nauczycielem (programowane, modułowe nauczanie itp.). Kształcenie oparte na własnych doświadczeniach słuchaczy koncentruje się na zastosowaniu innej strategii – *dialogowej*. Dialog z kolei polega na nauczaniu kultury komunikacji, organizacji działań grupowych, sytuacji refleksji i interpretacji.

Według I.B. Kotovej, E.N. Shyanova wyróżnia się dwie strategie interakcji: współpraca i konkurencja (Kotova, Shyanov, 2000). *Współpraca* obejmuje możliwy wkład każdego uczestnika w rozwiązanie wspólnego zadania. Środkiem zjednoczenia nauczyciela i słuchaczy są powstające w trakcie wspólnej działalności relacje. Ważnym wskaźnikiem skuteczności współpracy będzie stopień włączenia w nią wszystkich uczestników procesu edukacyjnego. Podstawową cechą *konkurencji* jest walka o pierwszeństwo, przejawiająca się z reguły w konflikcie. Należy pamiętać, że w tym przypadku przewagę dają produktywne konflikty, gdy kolizja jest generowana przez różnicę punktów widzenia na jakiś problem, na sposoby jego rozwiązania.

W systemie edukacji dorosłych stosowane są również strategie: akademicka, technologiczna i antropologiczna.

Strategia akademicka koncentruje się na podnoszeniu poziomu wiedzy słuchaczy i warunkuje dystans w relacjach nauczyciel-słuchacz. Słuchaczowi przepisuje się wykonanie wyznaczonych czynności zdobywania wiedzy, w których głównym środkiem nauczania jest instrukcja (rada, wyjaśnienie nowego materiału), a wynikiem kształcenia jest kompletność, dokładność przyswojonych informacji. Zaletą tej formy relacji jest utrzymanie wartości poznania i odpowiedzialności nauczyciela za jakość kształcenia przyszłego specjalisty.

Strategia technologiczna ma na celu przeprowadzenie specjalnych wydarzeń edukacyjnych w odpowiedzi na prośbę słuchaczy. Treść kształcenia związana jest z rozwojem indywidualnych umiejętności praktycznych (pisanie esejów, udział w dyskusjach tematycznych, przygotowywanie streszczeń, raportów, komunikatów, wykonywanie prac kontrolnych itp.). W wyniku kształcenia słuchacze uczą się nowych rodzajów zachowań edukacyjnych. Zaletą rozważanego typu relacji jest skupienie się na opanowaniu materiału edukacyjnego poprzez zaangażowanie słuchaczy w niezależne poszukiwanie niezbędnych informacji.

Istota kształcenia w ramach strategii antropologicznej polega na wymianie doświadczeń poznawczych: słuchacz wie więcej o obszarach swojego zainteresowania i potrzebach rozwoju, a nauczyciel posiada informacje o tym, jak ten rozwój można osiągnąć. Głównym sposobem realizacji tego rodzaju relacji jest dialog. Uczenie się głównie ma charakter wsparcia edukacyjnego. Organizacja pracy edukacyjnej w ramach tej strategii obejmuje orientację na motywy rozwoju osobistego i samo-realizacji, a także współpracę.

Interesujące są modele pracy edukacyjnej z dorosłymi uczniami. Są to modele: technologiczny, humanistyczny i krytyczny (Malewski, 2000, s. 125). W *modelu technologicznym* kluczowym elementem jest wiedza, która jest prezentowana słuchaczom w gotowej formie. Nauczanie jest zorganizowane klasycznie, nauczyciel musi być w stanie dobrze przedstawić materiał. Dla słuchaczy takie kształcenie ma charakter reprodukcyjny. Głównym celem edukacji w ramach *modelu humanistycznego* jest zaspokojenie potrzeb dorosłych, którzy w nim uczestniczą. Słuchacze są podmiotami kształcenia, biorą udział w opracowywaniu treści programu nauczania, wyborze metod i form nauczania. Nauczyciel akademicki działa jako facylitator, organizuje interakcje między słuchaczami i pomaga im w osiągnięciu wyznaczonych celów nauczania. Cechą charakterystyczną *modelu krytycznego* jest orientacja słuchaczy na krytyczne zrozumienie nowej wiedzy, istniejącego doświadczenia. Wyniki refleksji krytycznej powinny być podstawą do poprawy jakości życia ludzi, zmian w ich planach społecznych, zawodowych i osobistych. Rola nauczyciela akademickiego polega na kierowaniu i korygowaniu pracy słuchacza nad sobą.

W zależności od tego, jakie zadania stoją przed nauczycielami akademickimi i słuchaczami, można wybrać ten lub inny model. W związku z tym zmienia się również rola nauczyciela. Jak wspomniano wcześniej, model technologiczny koncentruje się bardziej na przyswajaniu wiedzy. Wiadomo jednak, że bez aktywności słuchaczy, ich umiejętności krytycznej oceny pewnych informacji, nie jest możliwe zapewnienie skuteczności procesu edukacyjnego. To uwzględnia połączenie modeli humanistycznego i krytycznego. Z drugiej strony brak wiedzy naukowej prowadzi proces uczenia się słuchaczy do analizy faktów wyłącznie na podstawie doświadczeń życiowych, co jest niewystarczające do osiągnięcia efektów uczenia się zgodnie z programem edukacyjnym. W ten sposób te trzy modele (technologiczny, humanistyczny i krytyczny) pozwalają na kompleksową organizację pracy słuchaczy,

zapewniając im możliwości samorealizacji w oparciu o wiedzę naukową, nabyte umiejętności i istniejące doświadczenia życiowe.

Wsparcie dydaktyczne edukacji dorosłych

Pomyślna realizacja procesu edukacyjnego wymaga opracowania wsparcia dydaktycznego, które obejmuje komponenty: naukowo-metodyczny, treściowo-informacyjny, kontrolno-ewaluacyjny i determinuje skuteczność procesu edukacji dorosłych (Nevdakh, 2012).

Komponent naukowo-metodyczny obejmuje standardy kształcenia, plany, programy przedmiotów, podręczniki, pomoce dydaktyczne, zbiory zadań, warsztaty, poradniki, encyklopedie itp. Komponent ten, obok dokumentów odzwierciedlających treść programów kształcenia dla poszczególnych specjalności, zawiera zalecenia metodyczne i instrukcje dla nauczycieli akademickich dotyczące organizacji różnego rodzaju zajęć: seminariów, zajęć praktycznych, warsztatów laboratoryjnych i zalecenia metodyczne dla słuchaczy, umożliwiające racjonalne zorganizowanie procesu przygotowania pracy kontrolnej, esejów, prac zaliczeniowych i prac dyplomowych. W warunkach studiów niestacjonarnych szczególne znaczenie mają zalecenia dotyczące organizacji zdalnej formy nauczania.

Komponent treściowo-informacyjny. Treści kształcenia określone w standardach edukacyjnych i programach nauczania należy różnicować na informacje przeznaczone do nauki na zajęciach i do samodzielnej pracy. Wynika to z różnego poziomu przygotowania słuchaczy, optymalnego zakresu wiedzy w studiowanym przedmiocie, wyobrażeń, doświadczenia praktycznego itp. Podczas organizacji procesu edukacyjnego słuchaczom należy proponować do wykonania różnego rodzaju zadania o charakterze odtwórczym, rekonstrukcyjnym i twórczym, polegające na samodzielnym czytaniu, oglądaniu, obserwacji, robieniu notatek, rozumieniu, zapamiętywaniu i reprodukcji pewnych informacji; znajdowaniu podobieństw i różnic pomiędzy porównywanymi zjawiskami; ujawnieniu istotnych cech charakteryzujących ich istotę pojęć, reguł, praw; formułowaniu nowych wniosków.

Jak pokazuje praktyka, przy wyborze zadań należy brać pod uwagę specyfikę przedmiotów akademickich; szkolenie powinno być prowadzone z uwzględnieniem faktu, że słuchacze posiadają już pozytywne nastawienie do samokształcenia i mają pewien poziom rozwoju umiejętności samodzielnej pracy. Komponent ten wymaga również obecności planów seminariów, zajęć praktycznych, warsztatów laboratoryjnych, materiałów audio-wideo, slajdów, programów komputerowych, materiałów informacyjnych, wykazów literatury dodatkowej, tematów prac kontrolnych, esejów, prac zaliczeniowych i prac dyplomowych. Dzięki temu komponentowi słuchacze mogą uzyskać niezbędne informacje na temat konkretnego przedmiotu kształcenia, czasu studiowania go, form i terminu zaliczenia. Obejmuje to również harmonogramy zajęć, harmonogramy konsultacji, harmonogramy obron prac zaliczeniowych itp.

Komponent kontrolno-ewaluacyjny obejmuje procedurę oceny zadań różnego typu, z uwzględnieniem ich specyfiki (na zajęciach, w procesie samodzielnej pracy), bieżących, pośrednich, ostatecznych rodzajów kontroli, konstrukcji projektów edukacyjnych, zadań kwalifikacyjnych, kryteriów oceny itp. Komponent ten zakłada obecność pytań i zadań do samokontroli; pytania do testów i egzaminów; zestaw zadań kontrolnych, testów, w tym opracowanych przy użyciu programów komputerowych; zestaw kwestionariuszy przeznaczonych do wstępnego zapoznania się ze słuchaczem, oceny jakości procesu edukacyjnego i działalności konkretnego nauczyciela akademickiego, oceny stopnia zadowolenia słuchaczy z zorganizowanego procesu uczenia się i stażu itp.

Wsparcie dydaktyczne musi spełniać wymagania systemowości, integracyjności, wariacyjności, ciągłości, elastyczności oraz wielofunkcyjności, przyczyniając się do racjonalnego określenia celów, treści, metod, środków i form kształcenia słuchaczy.

Podsumowanie

Uwzględnienie rozważanych determinant samorealizacji osobowości w warunkach edukacji dorosłych pozwoli zorganizować proces edukacyjny w taki sposób, aby dorośli mogli zdobyć wiedzę ogólną i zawodową, przyswoić wartości społeczne i kulturowe oraz zdobyć doświadczenie niezbędne do funkcjonowania w rzeczywistości społeczno-ekonomicznej.

Dorośli jest podmiotem o wrodzonej samoświadomości i samodzielności, o ile przyswaja pewną ilość kultury, sposoby aktywności zawodowej, formy interakcji kulturowej z ludźmi, jest świadomy swojej ludzkiej istoty. W procesie edukacji dorosłych konieczne jest stworzenie warunków dla budowania świadomości słuchaczy w zakresie perspektyw ich rozwoju zawodowego i osobistego. Należy stworzyć sytuację interakcji międzypodmiotowych w trakcie kształcenia; zapewnić każdemu słuchaczowi możliwość wyrażania siebie w środowisku uczących się poprzez prezentację pozytywnych doświadczeń; zapewnić prawdziwy postęp w opanowaniu treści kształcenia; ukierunkować proces edukacyjny na uzyskanie konkretnego produktu (projektu, programu działania, technologii itp.), który można „przenieść” do sytuacji w działalności zawodowej i codziennej.

Bibliografia

1. Bechtel, M. (2008). Competence profiles for adult and continuing education staff in Europe: Some conceptual aspects. W: E. Nuissl & S. Lattke (Eds.), *Qualifying adult learning professionals in Europe* (s. 45–62). Bielefeld: W. Bertelsmann.
2. Bernhardsson-Laros, N., Lattke, S. (2015). Core competences of adult educators in Europe – findings from a European research project. W: E. Nuissl, P.A. Reddy, S. Lattke, D.U. Devi (Eds.), *Facets of professionalization among adult education teachers: Eurasian perspectives* (s. 245–264). New Delhi: Sarup Book Publishers.
3. Buiskool, B.J., Broek, S.D., van Lakerveld, J.A., Zarifis, G.K., Osborne, M. (2010). *Key competences for adult learning professionals: contribution to the development of a reference framework*

- of key competences for adult learning professionals*. Project Report. Research voor Beleid, Zoetermeer, Netherlands.
4. Jankowski, D., Przyszczykowski, K., Skrzypczak, J. (2007). *Podstawy edukacji dorosłych – zarys problematyki*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
 5. Knowles, M.S. (1980). *The Growth and Development of Adult Education*. W: J.M. Peters and Associates, Building an Effective adult Education Enterprise. San Francisco.
 6. Knox, A.B. (1985). Adult Learning and Proficiency. W: D.A. Kleiber, M.L. Maehr (red.). *Motivation and Adulthood*. Greenwich – London.
 7. Malewski, M. (2000). Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi. *Edukacja Humanistyczna. Półrocznik myśli społeczno-pedagogicznej*, nr 2.
 8. Ogg, J. (2021). *Lifelong learning in ageing societies: Lessons from Europe*. Hamburg, Germany: UNESCO Institute for Lifelong Learning.
 9. Skrzypczak, J. (1996). Proces kształcenia człowieka dorosłego. W: T. Wujek (red.). *Wprowadzenie do andragogiki*. Warszawa: ITE.
 10. Spaleniak-Jurkowska, M. (2020). Dorosły. W: R.J. Jurkowski (red.). M. Spaleniak-Jurkowska, M. Mielnik, S. Wasiołka. *Pedagogika dorosłych-podrecznik* (s. 59–64). Gdynia-Sznrunki: Mentorzy Rozwoju.
 11. Urbańczyk, F. (1973). *Dydaktyka dorosłych*. Wrocław: Wydawnictwo Ossolineum.
 12. Wujek, T. (red.). (2009). *Wprowadzenie do andragogiki*. Radom: Instytut Technologii Eksploatacji – PIB.
 13. Василькова, Т.А. (2013). *Основы андрагогики. Учебное пособие*. Москва: КНОРУС.
 14. Вербицкий, А.А. (2017). *Теория и технологии контекстного образования. Учебное пособие*. Москва: МПГУ.
 15. Котова, И.Б., Шиянов, Е.Н. (2000). Стратегии педагогического взаимодействия. В С.А. Смирнов (ред.) Педагогика: педагогические теории, системы, технологии. Учебное пособие (s. 37–39). Москва: Издательский центр «Академия».
 16. Кошель, Н.Н. [и др.] (2011). *Модельная программа подготовки андрагогов: учеб.-метод. пособие*. Минск: АПО.
 17. Невдах, С.И. (2012). *Подготовка педагогов в системе дополнительного образования взрослых в условиях интеграционных процессов: монография*. Минск: Бестпринт.
 18. Шадриков, В.Д. (1996). *Психология деятельности и способности человека. Учебное пособие*. Москва: Издательская корпорация «Логос».

dr Sviatlana Neudakh

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach