

4.4 JAK UCZĄ SIĘ DOROŚLI?

Ewa Augustyniak

Dorośli nie uczą się w ten sam sposób co dzieci. Są starsi wiekiem, mądrzejsi, mają też już swoje własne, osobiste doświadczenia, tak w dziedzinie uczenia się, jak i konkretnej posiadanej wiedzy. Uważa się, że proces przyswajania informacji u dorosłych polega przede wszystkim na dokładaniu wiedzy nowej, dopiero co zdobytej, do już posiadanej. Gdy zauważono różnice w sposobach uczenia się dzieci i dorosłych, powstała **andragogika**. Andragogika* to jedna z nauk pedagogicznych, zajmująca się zagadnieniami kształcenia i wychowania dorosłych, jej znaczenie wzrasta wraz z upowszechnieniem się modelu kształcenia ustawicznego.

Obserwując otaczającą rzeczywistość, można powiedzieć, że dorośli uczą się wolniej od dzieci. Przykładem mogą być kilkuletnie maluchy, które przebywając za granicą bardzo szybko przyswajają sobie obcy język. Natomiast, wśród imigrantów wciąż jeszcze, istnieją enklawy starszych osób, od lat mieszkających na obczyźnie, a mówiących jedynie w języku narodowym. Dzieci z pasją poznają świat, w którym przyszło im żyć, cechuje je ogromna ciekawość, chcą poznać mechanizmy, jakie nim kierują. Jednak w określonych okolicznościach, dorośli potrafią uczyć się równie szybko. Czynnikiem mobilizującym jest motywacja, która odgrywa o wiele większą rolę niż sama tylko ciekawość. Dorośli mają zwykle silniejszą motywację niż dzieci, gdyż do nauki zmuszają ich konkretne sytuacje życiowe, takie jak konieczność zdobycia wykształcenia, zmiana pracy, otrzymanie podwyżki. Jeżeli nawet uczą się tylko w celu rozwoju własnych zainteresowań, ich motywacja jest również bardzo konkretna. Chcieliby zdobyć określone umiejętności, o których wiedzą, że będą im potrzebne w przyszłości. Pragną spełniać własne marzenia, np. zdobyć tytuł naukowy albo zawodowy. Ten typ uczenia się, jest więc najczęściej procesem zamierzonym. Nauczyciel akademicki ma szansę tę motywację wykorzystywać, przypominając studentom konkretne korzyści, jakie płyną z posiadania zdobywanej w toku kształcenia wiedzy.

Motywacja

Inny jest sposób motywowania do nauki dorosłych inny dzieci. Podczas gdy dzieci pracują najczęściej dla natychmiastowych nagród: pochwały mamy, czy uśmiechu "Pani Nauczycielki", dla dorosłych liczą się również **nagrody oddalone w czasie**, gdyż myślą oni o wiele bardziej strategicznie. Warto to wykorzystać podczas własnych zajęć ukazując, konkretne przykłady ludzi czy firm, gdzie określona wiedza, taka jak ta przekazywana właśnie na wy-

*Za Nową Encyklopedią Powszechną, PWN Warszawa 1995.

kładzie, znalazła zastosowanie. Możliwość znalezienia pracy, dzięki przedstawianej wiedzy jest na pewno bardzo motywująca. Nawet tak pragmatyczne podejście jak potrzeba odtworzenia przedstawianej wiedzy na egzaminie, działa, często, niestety bardziej niż mgliste opowieści o ogólnej potrzebie uczenia się.

Dorośli mają możliwość pamiętania z przeszłości takich sytuacji, w których potrzebna im była określona wiedza, wiedza, której wówczas nie mieli. Jeżeli podobna sytuacja w jakiejś mierze się powtarza, następnym razem jest bardzo prawdopodobne, że będą chcieli tę wiedzę zdobyć.

Dorośli mają mniej czasu niż dzieci i mają też tego świadomość. Ta świadomość jednoznacznie wpływa na bardzo selektywne patrzenie na naukę. Studenci nie chcą się uczyć rzeczy w ich mniemaniu nieprzydatnych, mają też w sobie więcej krytycyzmu, tak w odniesieniu do programów studiów, jak i do samych wykładowców. Jak pokazują badania pedagogiczne, osoby dorosłe nie chcą uczyć się teorii, której nie będą mogli wykorzystać w praktyce. A brak motywacji ma decydujący wpływ na niską efektywność nauki. Wynika stąd potrzeba wnikliwego doboru treści przekazywanego materiału, być może okrojonego, który jednak będzie bardzo spójny, a jednocześnie potrzeba wskazywania uczącym się znaczenia zdobywanej wiedzy (do zrozumienia innych treści w dalszej części edukacji, bezpośrednio w pracy zawodowej itd.). Dysponując dość dużą potrzebą przekształcania zdobytej już wiedzy teoretycznej w praktyczną, studenci potrzebują przykładów zastosowania wiedzy, która jest im przekazywana.

Osoby dorosłe są mniej otwarte, bardziej sceptyczne niż dzieci, konfrontują nowo zdobytą wiedzę z tą już posiadaną. Można by powiedzieć, że wiedza dzieci jest właściwie mocno ograniczoną kopią wiedzy, jaka została im przekazana, podczas gdy wiedza dorosłych o wiele częściej jest przez nich także analizowana i przetwarzana. Jeśli proponowana przez wykładowcę wiedza jest sprzeczna lub niepowiązana z już posiadaną, jej przyswojenie będzie bardzo ograniczone. Stąd potrzeba starannego strukturyzowania wiedzy w trakcie wykładu (wbudowywania nowych pojęć, faktów, zależności w już istniejące schematy) oraz częstego nawiązywania do wcześniejszych etapów edukacji i wiedzy potocznej.

Wykład

Najbardziej klasycznymi metodami pracy z dorosłymi są: wykład i dyskusja.

Dlaczego nauczyciele amerykańscy pracujący z dorosłymi, prawie zawsze zaczynają wykład od opowiadania dowcipów? Wiedzą oni, że uwaga dorosłych, nie jest już kierowana mimowolnie na wykładowcę, jak to się często dzieje w szkole. Dorośli słuchają wtedy, kiedy chcą słuchać, wtedy, kiedy uważają, że warto jest słuchać tego, co mówi właśnie ten interesujący wykładowca. Dlatego dobrzy nauczyciele starają się przyciągnąć ich uwagę, już na

samym początku wykładu, stwarzając miłą atmosferę. Być może biorą pod uwagę, udowodnione przez wielu psychologów tezy, że słuchamy, zwracamy większą uwagę na ludzi, którzy nam się podobają, których lubimy, którzy wydają nam się interesujący [1].

Wykład to jedna z najtrudniejszych a jednocześnie stosunkowo efektywnych metod dydaktycznych. Pozwala przekazać wiele wiadomości, pojęć, faktów w stosunkowo krótkim czasie. Wymaga jednak od studentów posiadania już pewnych umiejętności, takich jak umiejętność długotrwałego skupienia się, ekstrakowania ważnych informacji z tła, czy prawidłowego notowania. Jednocześnie może być metodą bardzo nużącą dla obu stron.

Dorosłym ze względu na ich już duże możliwości koncentracji uwagi, poleca się wprowadzać problemowy tok wykładu, który należy zorganizować tak, jakby nauczyciel wraz z uczniami po raz pierwszy rozwiązywał określony problem. Rozpoczyna on od naszkicowania trudności, następnie wraz ze słuchaczami (polecane jest wywołanie dużej aktywności słuchaczy), tworzy hipotezy, które potem ze względu na przytaczane argumenty i kontrargumenty są eliminowane. Dobrze kierowany wykład problemowy, pokazuje prawidłowy proces rozwiązywania problemu naukowego, w który mogą być zaangażowani także studenci.

Dzięki badaniom wiadomo [2], że z wykładu problemowego inaczej korzystają studenci słabi, a inaczej studenci wybijający się. Większość słuchaczy podąża za głosem i tokiem myśli wykładowcy, bądź to traktując go jako wzorzec, bądź też dodając coś jeszcze od siebie. Najlepsi uczący się myślą strategicznie, starając się wyprzedzić nauczyciela, stworzyć dodatkowe hipotezy i samemu dojść do końcowych wniosków. W zależności od tego z jakich studentów składa się grupa, nauczyciel, powinien w jak najwyższym stopniu wykorzystać zdolności i umiejętności swoich wychowanków, stosując tę metodę pracy.

Sterowanie uwagą studentów na wybrane zagadnienia podczas wykładu, wydaje się być jednym z najważniejszych celów prowadzącego go nauczyciela akademickiego. Badania wykazują [2], że okresy uwagi studentów nakierowanej na sam wykład, w miarę upływu czasu zajęć zmniejszają się. Nauczyciel, który powinien umieć kierować uwagą swoich słuchaczy, musi starać się te okresy wydłużać. Może to zrobić, zmniejszając jednostajność wykładu, na rzecz dużej różnorodności przekazywanych treści.

Ponieważ uwaga uczących się, co jakiś czas mimowolnie kieruje się gdzie indziej (pragną na chwilę odpocząć od trudnych przekazywanych w wykładzie treści) dobrze byłoby, aby nauczyciel sam wprowadzał pewne „treści wypoczynkowe”. Powinny one być powiązane z treścią wykładu, jednak o wiele prostsze, może żartobliwe, zaskakujące tak, aby umożliwić studentom potrzebny im odpoczynek, równocześnie nie pozwalając ich myślom odbiegać zbyt daleko od tego, co dzieje się na sali wykładowej. Zaproponowanie małego konkursu związanego z omawianym tematem, żart powiązany z przedmiotem, który wykładamy, krótka krzyżówka, czy zadanie dotyczące

myślenia twórczego, takie właśnie przerywniki pomagają dorosłym na chwilę odpocząć, nie odbiegając zbytnio od poruszanych tematów.

Podczas wykładu należy najpierw nakłaniać studentów do wyrobienia sobie własnego zdania na omawiany temat, a następnie, dopiero później, podać im ogólnie przyjęty w świecie nauki punkt widzenia. Dorośli uczniowie nie są przyzwyczajeni do odpowiadania na pytania w trakcie wykładu, ale jest im to na pewno bardzo potrzebne. I nie chodzi tu o sprawdzenie posiadanej przez nich wiedzy, powtórkę materiału, czy zdiagnozowanie trudności. Ważnym celem zadawania pytań, uczestnikom wykładu, jest między innymi przyciągnięcie uwagi studentów. Potrzebne jest utworzenie w nich aktywnego podejścia do przedmiotu i swoistego rodzaju współtworzenia zajęć. Wykłady, podczas których studenci mogą, czy wręcz są zachęceni do aktywnego uczestnictwa, na przykład dzięki zadawanym przez nich pytaniom, są na pewno ciekawsze, bardziej emocjonujące, a temat staje się im bliższy i łatwiej zapamiętywany.

Obecne wykłady nie są już jedynie encyklopedycznym przekazywaniem treści, ich celem jest również rozwijanie aktywności i twórczości studentów. Studenci uczą się krytycznego myślenia oraz twórczej postawy, która może także podważać autorytety. Równocześnie doskonalą się w asertywności, w obronie własnego zdania, potrafiąc zauważać argumenty tak za, jak i przeciw własnym tezom.

Studenci oceniają wysoko tych wykładowców, którzy charakteryzują się wysokim zaangażowaniem emocjonalnym [2]. Nauczyciel akademicki, który wchodzi na salę wykładową zgarbiony, smutny i ze zmęczonym wyrazem twarzy, dzięki komunikacji niewerbalnej, bardzo jasno nadaje swoim studentom komunikat: *jestem zmęczony, nie cieszy mnie praca z wami i jest mi źle**. Na taki przekaz, który mimo braku słów dla większości uczących się jest bardzo czytelny, studenci także odpowiadają zniechęceniem, brakiem zainteresowania, a przecież jest to dopiero początek interakcji.

Wykład musi spełniać pewne określone warunki, które są szczególnie silnie oceniane przez dorosłych. Biorąc pod uwagę techniczne, podstawowe warunki dobrego wykładu należy wspomnieć:

- **Komunikatywność wykładowcy:**
 - mówi wyraźnie,
 - jest zrozumiały,
 - nawiązuje kontakt wzrokowy,
 - wykład posiada pewne odpowiednie tempo.
- **Umiejętność zaciekawienia:**
 - modulacja głosu,
 - elokwencja,

*Który z wykładowców nagrywa swoje zajęcia, aby zobaczyć samego siebie i ulepszyć własny przekaz?

- uwypuklenie najważniejszych rzeczy,
 - improwizacja,
 - podawanie konkretnych przykładów,
 - wykładowca sam interesuje się tym, o czym mówi,
 - wykładowca jest osobiście zaangażowany w prowadzenie wykładu.
- **Aktorstwo (mowa ciała):**
 - postawa wyprostowana,
 - właściwa gestykulacja,
 - estetyczny wygląd,
 - uśmiech.
 - **Posługiwanie się językiem polskim na najwyższym poziomie:**
 - wzorcowa polszczyzna,
 - bogate słownictwo.
 - **Posługiwanie się środkami dydaktycznymi,** które uatrakcyjnią i zwiększą komunikatywność wykładu.

Podstawą dobrego wykładu jest oczywiście merytoryczne przygotowanie wykładowcy i jego doświadczenie, liczy się jednak także właściwy dobór treści i przykładów, umiejętność zaciekawienia studenta oraz możliwość pokazania mu korzyści praktycznych, jakie płyną z aktywnego uczestniczenia w wykładzie.

Dyrektywy dla nauczycieli akademickich

Wynikające z powyższych rozważań dyrektywy dla nauczyciela akademickiego będą podkreślały:

- systematyczne odwoływanie się do już posiadanej wiedzy i doświadczenia studentów, wynikające z tego częste pytania do studentów i prośby o przedstawianie przykładów z życia, z wcześniejszej nauki w szkole itp. (nawet na wykładzie);
- wspomaganie słuchaczy i zachęcanie innymi środkami do wykorzystania i przypominania sobie tego, co już znają i wiedzą (wprowadzanie konkursów, dodatkowej oceny za aktywność, która będzie się różniła od standardowych ocen, ocena aktywności studentów także poza zajęciami!);
- wzmaganie i ukierunkowywanie własnej (wewnętrznej) motywacji studentów do nauki poprzez: ukazanie praktycznej przydatności określonej wiedzy, ukazanie całości jej powiązań z innymi wykładanymi przedmiotami;
- przedstawianie wiedzy w sposób problemowy, a nie w sposób jedynie encyklopedyczny i równoczesne zapraszanie studentów do pracy nad tymi problemami;

- kształtowanie twórczego myślenia, gdzie pierwszy znaleziony pomysł na rozwiązanie problemu nie zawsze musi być najlepszym, nakłanianie do dalszych poszukiwań;
- kształtowanie u studentów umiejętności zmiany własnego stanowiska, jeżeli okaże się ono błędne;
- położenie nacisku na partnerstwo, a więc brak zbytniego autokratyzmu i pokazywanie słuchaczom, że ceniona jest prezentacja własnego zdania;
- umożliwienie aktywności poprzez możliwość zadawania pytań, budowania hipotez, możliwość wysuwania argumentów i krytykę(!);
- kształcenie umiejętności i odwagi budowania oraz obrony własnych teorii, nie zawsze zgodnych z dotychczas uznanymi;
- pomoc w kształceniu umiejętności uczenia się od innych uczących się (nie tylko prowadzącego);
- wykorzystanie metod dydaktycznych, które umożliwią aktywny udział studentów w zajęciach (dyskusji, burzy mózgów, metod symulacyjnych i sytuacyjnych itp.);
- zapewnienie warunków do aktywnego uczestniczenia w zajęciach: małe grupy lub praca w grupach, środki dydaktyczne dostępne dla studentów, ustawienie ławek (nie w systemie amfiteatralnym, lecz w podkowę lub osobne stoliki dla grup).

Dorośli nie uczą się tak łatwo jak dzieci, wykładowcy muszą o tym pamiętać, znać zasady rządzące tymi procesami, co może pomóc im prowadzić efektywne i być może także efektowne zajęcia.

LITERATURA CYTOWANA

1. R. Cialdini, *Wywieranie wpływu na ludzi*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003, str. 152.
2. K. Kruszewski, *Sztuka Nauczania. Czynności nauczyciela*, PWN, Warszawa 1991.

LITERATURA UZUPEŁNIAJĄCA

- R. I. Arends, *Uczymy się nauczać*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995.
- F. Bereźnicki, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2001.
- R. Fisher, *Uczymy jak myśleć*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Spółka Akcyjna, Warszawa 1999.
- H. Hamer, *Klucz do efektywności nauczania*, Wyd. VEDA, Warszawa 1999.
- M. Jaroszevska, *Aktywne metody nauczania w szkole wyższej*, Wyd. Nalcom, Poznań 2002.

Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Polska Oficyna Wydawnicza BGW, Warszawa 1996.

W. Okoń, *Elementy dydaktyki szkoły wyższej*, PWN, Warszawa 1973.

A. Nalaskowski, K. Rybach, *Pedagogika u progu Trzeciego Tysiąclecia*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2001.

M. Śnieżyński, *Dialog edukacyjny*, Wyd. Naukowe PAT, Kraków 2007.