

Katarzyna Nosek-Kozłowska* 

Motywacje dorosłych do uczenia się, rozwoju i zdobywania nowych kwalifikacji

Abstrakt

Celem niniejszego tekstu jest ukazanie motywacji dorosłych do podejmowania studiów podyplomowych, kształcenia się na nowych kierunkach, uczestnictwa w szkoleniach, kursach oraz identyfikacja czynników, które wpływają na ich zaangażowanie i sukces w procesie edukacyjnym. Teoretyczny namysł obejmuje charakterystykę uczenia się dorosłych, ukazuje główne motywacje i potrzeby dorosłych w kontekście tego procesu. W części empirycznej tekstu skupiono się na refleksyjnej analizie doświadczeń dorosłych związanych z procesem uczenia się i samorozwoju. Do zgromadzenia materiału empirycznego wykorzystano metodę wywiadu narracyjnego skoncentrowanego na problemie. Wyniki przeprowadzonego badania wskazują, że motywacje osób dorosłych do podejmowania nauki są zróżnicowane, jednak najczęściej wiążą się z czynnikami zawodowymi, osobistymi i społecznymi. Motywacja dorosłych do uczestnictwa w szkoleniach i innych formach kształcenia to kluczowy element ich rozwoju osobistego i zawodowego.

Słowa kluczowe: uczenie się, rozwój, nauka, motywacja, dorośli.

The Motivations of Adults for Engaging in Learning, Personal Development, and Acquiring New Qualifications

Abstract

The aim of this text is to explore the motivations of adults for pursuing postgraduate studies, retraining in new fields, and participating in other training programs and courses, as well as to identify the factors that influence their engagement and success in the educational process. The theoretical section discusses the characteristics of adult learning and highlights the main motivations and needs of adults in this con-

Artykuł otrzymano: 31.03.2025; akceptacja: 20.05.2025.

* Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie.

text. The empirical part focuses on a reflective analysis of adults' experiences related to learning and self-development. The research was conducted using problem-centered narrative interviews. The results indicate that adult learners are driven by a variety of motivations, most commonly linked to professional, personal, and social factors. Motivation to participate in training plays a crucial role in adults' personal and professional development.

Keywords: learning, development, education, motivation, adults.

Wprowadzenie

Współczesne społeczeństwo zмага się z dynamicznymi zmianami technologicznymi, gospodarczymi i społecznymi, które zmuszają jednostki do ciągłego dostosowywania się do nowych warunków. Zjawisko całościowego uczenia się stało się nie tylko potrzebą, ale wręcz koniecznością dla osób dorosłych chcących utrzymać swoją konkurencyjność na rynku pracy lub rozwijać się w sferze osobistej (Biesta et al. 2010: 5). Jednym z kluczowych elementów tego procesu są oferowane dorosłym różnorodne kursy, szkolenia, studia podyplomowe, które pozwalają na zdobycie nowych kwalifikacji i umiejętności. Andragogika scharakteryzowała podejście do uczenia się osób dorosłych, w którym akcent pada nie na jednorazowy akt, ale na proces o charakterze całościowym, w którym człowiek ciągle ustosunkowuje się do wydarzeń ze swojego życia (Biesta et al. 2010: 6).

Wiele osób dorosłych nieustannie rozwija swoje kompetencje. Rozpatrujemy ten proces między innymi w perspektywie uczenia się przez całe życie, która wskazuje, że może on przybierać różne formy i odbywać się w różnych warunkach, nie tylko w instytucjach edukacyjnych, ale także w domu, podczas spotkań w gronie znajomych czy w miejscu pracy (Biesta et al. 2010: 10). Uczenie się nie może obejmować tylko wczesnej fazy życia i polegać na dostarczaniu młodemu człowiekowi zestawów wiadomości, do których będzie on sięgać przez resztę życia. Każda jednostka powinna być wyposażona przede wszystkim w zdolność do wykorzystywania możliwości uczenia się na wszystkich etapach życia, aby zarówno poszerzać swoją wiedzę, umiejętności i kształtować postawy, jak i dostosowywać się do zmieniającego się i kompleksowego świata (Delors 1998). Edukacja powinna więc obejmować cztery rodzaje uczenia się, które w toku życia jednostki stają się czterema filarami wiedzy, a mianowicie (Delors 1998: 42):

- Uczyć się, aby wiedzieć, czyli zdobywać narzędzia umożliwiające zrozumienie, a także móc wykorzystać możliwości edukacyjne, jakie pojawiają się w trakcie całego życia.
- Uczyć się, aby działać, czyli kreatywnie funkcjonować w swoim środowisku, uzyskać kompetencje pozwalające radzić sobie w różnych sytuacjach i pracować w zespole.

- Uczyć się, aby żyć wspólnie, czyli uczestniczyć i współpracować z innymi we wszelkich dziedzinach aktywności w duchu poszanowania dla wartości pluralizmu i wzajemnego zrozumienia.
- Uczyć się, aby być, czyli wszechstronnie się rozwijać przez całe swoje życie.

Koncepcja uczenia się przez całe życie zakłada, że każdy jest zdolny do uczenia się, każdy też powinien być motywowany i zachęcany do uczenia się na każdym etapie życia i w każdych okolicznościach. Nie ogranicza też procesu uczenia się do zaplanowanej i ustrukturyzowanej aktywności (Worek 2019: 31). We współczesnym podejściu do koncepcji uczenia się przez całe życie więcej uwagi poświęca się nieformalnym sposobom uczenia się w różnych okolicznościach (Worek 2019: 31). Współczesny świat oferuje coraz większe możliwości w zakresie elastycznego dopasowania sposobów zdobywania wiedzy i doskonalenia umiejętności do indywidualnych możliwości, potrzeb i oczekiwań dorosłego człowieka. Dążąca do rozwoju jednostka może wybierać najbardziej dla niej odpowiednią ofertę edukacyjną i decydować o czasie, formie i miejscu uczenia się (Lee, Fleming 2012). Uczenie się przez całe życie łączy się także z rozwojem zawodowym, który stanowi jedną z wielu kategorii rozwoju człowieka i jest powiązany ze wszystkimi jego aspektami. Zmiany zachodzą u człowieka pod wpływem społeczno-kulturowych podniet oraz własnej świadomej aktywności ogólnorozwojowej i ukierunkowanej (Paprotna 2009: 143). Edukacja człowieka służy jego rozwojowi ogólnemu, ale w efekcie prowadzi do uzyskania kwalifikacji zawodowych. Rozwój zawodowy, choć może kojarzyć się głównie z etapem dorosłości człowieka, obejmuje całe życie. Jest stymulowany na każdym kroku i szczeblu edukacji, prowadzi też do osiągnięcia określonych wyników, którymi są zmiany jakościowe, a mianowicie dojrzałość społeczno-zawodowa, osiągnięte sukcesy i rozwijająca się osobowość. Ogromną rolę w tym procesie odgrywa aktywność własna człowieka, przede wszystkim aktywność edukacyjna (Paprotna 2009: 144).

Celem niniejszego artykułu jest analiza motywacji dorosłych do podejmowania studiów podyplomowych, kształcenia się na nowych kierunkach, uczestnictwa w szkoleniach, kursach oraz identyfikacja czynników, które wpływają na ich zaangażowanie i sukces w procesie edukacyjnym. Przedstawione zostaną zarówno motywacje wewnętrzne, jak i zewnętrzne, a także bariery utrudniające dostęp do edukacji oraz rozwiązania wspierające motywację osób dorosłych do aktywnego uczestnictwa w procesie kształcenia.

Różnorodność form kształcenia a potrzeby dorosłych

W ostatnich latach kładzie się większy nacisk na indywidualny proces uczenia się. Pojawiły się możliwości łatwego i szybkiego dostępu do różnych źródeł wiedzy. Rozwój nowoczesnych technologii, a zwłaszcza internetu radykalnie zmienił sytuację osób uczących się, stwarzając im nieograniczone możliwości w zakresie dostępu do informacji i możliwości komunikacji. Zmienia się sposób zdobywania wiedzy

i okoliczności, w jakich się tę wiedzę uzyskuje (Worek 2019: 33). Uczenie się nie wymaga uczestnictwa w sformalizowanych zajęciach, które odbywają się w określonym miejscu i o określonej godzinie, ale może odbywać się w komfortowych dla uczącego się warunkach i w odpowiednim dla niego czasie (OECD 2016).

Uczenie się należy do fundamentalnych kategorii pedagogicznych i należyne sobie miejsce znajduje także w andragogice, jako subdyscyplinie pedagogiki (Chmielecka 2020: 13). Obecnie pojęcie „uczenie się dorosłych” wykracza znacznie poza rozpoznanie warunków świadomej, zorganizowanej edukacji dorosłych. Zaobserwowano bowiem, że uczenie się człowieka dorosłego zachodzi nie tylko w formalnej edukacji, ale również w pracy, w rodzinie, w codziennych sytuacjach (Świtalski 2019: 92). Współcześnie w nauce docenia się kategorie uczenia się nieformalnego i incydentalnego dorosłych (Świtalski 2019: 95). Dorota Barwińska (2009: 249) omawia trzy kategorie, składające się na proces całościowego uczenia się: formalne, nieformalne i incydentalne. Uczenie się formalne odbywa się w różnego rodzaju instytucjach kształcenia. Proces uczenia się nieformalnego oznacza uczenie się, które zwykle nie prowadzi do nabycia formalnego dyplomu, ponieważ odbywa się poza systemem oświatowym. Uczenie się incydentalne z kolei to uczenie się trwające przez całe życie, nieustrukturyzowane i niezorganizowane, odbywa się ono przypadkowo (Barwińska 2009: 249). Uczenie się człowieka dorosłego stanowi ciągłą transformację struktur doświadczenia, wiedzy i działania w kontekście wszystkich aspektów życia (Alheit 2002: 64). Uczenie się ma charakter biograficzny, jest procesem nieskończonym w życiu człowieka, wpisującym się w jego ogólne „stawanie się” człowiekiem (Chmielecka 2020: 13). Elżbieta Dubas (2005: 26) podobnie zaznacza kluczową rolę uczenia się w życiu człowieka dorosłego, wskazując, że: „Uczenie się jest więc ważne dla samego bycia, a raczej stawania się człowiekiem. Wartość człowieka jest określona w takim ujęciu przez uczenie się. Parafrazując znaną myśl, można by rzec: Uczę się, więc jestem” (Dubas 2005: 26).

Szkolenia dla dorosłych obejmują szeroki wachlarz tematów i form, dostosowanych do potrzeb wynikających z różnych etapów życia i kariery zawodowej. Poza szeregiem zróżnicowanych ofert szkoleń i kursów online, dorośli korzystają także z bogatej oferty studiów (licencjackich, magisterskich, podyplomowych), prezentowanych przez uczelnie wyższe, które stają się aktywnym integratorem działań sprzyjających upowszechnieniu edukacji całościowej (Maniak 2015: 135). Motywacje dorosłych do kontynuowania kształcenia na poziomie wyższym są zróżnicowane. Część z nich chce zdobyć wyższe wykształcenie, inni – zaspokajać swoje potrzeby samorozwoju, a jeszcze inni poszukują nowych możliwości zatrudnienia na rynku pracy (Knowles, Holton, Swanson 2009: 180). Wiąże się to z rozwojem refleksyjnej postawy wobec życia i pracy zawodowej. Taka postawa pozwala człowiekowi traktować informacje sprzeczne z dotychczasowym doświadczeniem jak problemy, które należy rozwiązywać, a nie jak przeszkody, wobec których trzeba uruchamiać mechanizmy obronne. Człowiek dorosły dostrzega, że należy prowadzić do modyfikacji swoich działań i ich udoskonalania (Kargul 2001: 109).

Motywacje dorosłych do uczestnictwa w różnorodnych formach kształcenia

Dorośli podejmują aktywność edukacyjną wówczas, gdy sami dostrzegają sens i potrzebę uczenia się lub też ktoś inny do tego uczenia ich nakłania. Uczenie się może przynieść im także liczne korzyści: zawodowe, finansowe, osobiste (Worek 2019: 39). Uczestnictwo osób dorosłych w edukacji opiera się często na korzyściach ekonomicznych, jak i pozaekonomicznych, związanych z kapitałem ludzkim. Jednym z najważniejszych powodów jest chęć podniesienia kwalifikacji zawodowych. W dobie globalizacji i automatyzacji wiele osób odczuwa potrzebę dostosowania się do zmieniających się wymagań rynku pracy. Dzięki rozwojowi swoich kompetencji i zdobywaniu nowych kwalifikacji osoby dorosłe mogą zdobyć lepszą pracę, uzyskać awans na wyższe stanowisko, wzrost wynagrodzenia lub poprawić warunki swojej dotychczasowej pracy (Worek 2019: 42). Kluczowym elementem współczesnego stylu życia jest doskonalenie się i rozwój nie tylko w sferze zawodowej, lecz także prywatnej. Uczenie się nowych rzeczy, samorozwój i samorealizacja stają się normą kulturową (Łaciak 2010). Dorośli coraz częściej uczestniczą w zróżnicowanych formach kształcenia w celu samorealizacji i rozwoju osobistego. Zaspokajają w ten sposób potrzebę uczenia się, rozwijają pasje i zainteresowania, a także utrzymują aktywność intelektualną, zwłaszcza w starszym wieku. Przy podejmowaniu aktywności edukacyjnej ważne jest także pozytywne nastawienie do uczenia się, uznawanie tego uczenia za istotny element życia, wiara we własne możliwości i pozytywna ocena własnych doświadczeń edukacyjnych (Keller 1987).

Motywacje edukacyjne dorosłych często wynikają z wewnętrznej potrzeby rozwoju i zmiany, chęci podnoszenia poczucia własnej wartości, pragnienia zmiany zawodowej, a więc są to przede wszystkim motywacje zewnętrzne. Zdaniem Malcolma Shepherd Knowlesa motywacja dorosłych do uczenia się zależy od czterech czynników (Knowles, Holton III, Swanson 2009: 182): sukcesu, woli, wartości i przyjemności. Dorośli chcą uczestniczyć w procesie kształcenia, na który mają realny wpływ. Chcą z przyjemnością uczyć się wartościowych treści i przede wszystkim odnosić w trakcie tego procesu sukces (Knowles, Holton III, Swanson 2009: 182). Na gotowość osób dorosłych do uczenia się wpływa także oferta edukacyjna. Jej rodzaj, zakres tematyczny, forma usług edukacyjnych skierowanych do osób dorosłych mają duże znaczenie. Osoby uczące się muszą pokrywać koszty szkoleń i rozwoju, dopasowywać się do wymagań uczestnictwa oraz dysponować odpowiednim kapitałem kulturowym i społecznym, niezbędnym do pomyślnego ukończenia procesu kształcenia (Boeren et al. 2010: 50). Osoby dorosłe mają inne podejście do uczenia się i rozwoju kompetencji niż standardowi uczniowie. Dorośli wiążą z tym procesem różne cele i preferują inne formy uczenia się, cenią powiązanie między zdobywanymi umiejętnościami a doświadczeniem zawodowym czy osobistym, preferują naukę przy pracy oraz indywidualne podejście (Bohlinger, Loo 2010). W myśl modelu pozytywnego klimatu uczenia się (*positive learning climate*) zwraca się uwagę na to, że na

aktywność edukacyjną oddziałuje wiele wzajemnie powiązanych ze sobą kategorii czynników – odnoszą się one do jednostek, instytucji edukacyjnych i ich szerszego kontekstu społecznego (Baert, De Rick, Van Valckenborgh 2006). U podstaw procesu podejmowania decyzji o uczeniu się znajduje się jednak potrzeba zmiany lub poprawy doświadczeń jednostki w jednym lub w wielu wymiarach jej życia. Potrzeba ta może zostać przekształcona w konkretną potrzebę edukacyjną, w wyniku czego jednostka podejmuje zamiar uczestnictwa w edukacji, aby ją zaspokoić (Baert, De Rick, Van Valckenborgh 2006). Dla młodzieży doświadczenie jest czymś, co się przydarza. Natomiast dorośli określają siebie w kategoriach zdobytych, niepowtarzalnych doświadczeń (Karawajczyk 2009: 99). Nauka przez doświadczenie staje się więc podstawową formą kształcenia dorosłych. Anthony Blunt i Benedict Yang (2002) zaznaczają, że motywacją do uczenia się dla dorosłych jest także

osobiste przywiązanie wagi do rozwoju jako ważnego elementu życia, znaczenie, jakie społeczeństwo przywiązuje do uczenia się dorosłych, które moglibyśmy określić jako swoiste normy kulturowe wiążące rozwój ze wszystkimi fazami życia oraz doświadczenie uczenia się dla przyjemności i jako przyjemności (Blunt, Yang 2002).

Efektem uczenia się osób dorosłych powinny być coraz lepiej rozwinięte kompetencje, zarówno te uniwersalne, jak i zawodowe, które można zdobywać i rozwijać na różne sposoby (Worek 2019: 69).

Metodologiczne podstawy badań

Badanie miało charakter jakościowy i zostało przeprowadzone z wykorzystaniem metody studium przypadku (Stake 2010) oraz techniki wywiadu. Był to wywiad narracyjny skoncentrowany na problemie (Chase 2009). Metoda ta pozwala na pogłębione zrozumienie doświadczeń, motywacji i preferencji osób dorosłych w kontekście procesu uczenia się. Zastosowanie podejścia jakościowego umożliwiło uchwycenie subiektywnych perspektyw badanych, ich refleksji oraz indywidualnych strategii i barier edukacyjnych. Celem badania było poznanie doświadczeń osób dorosłych w zakresie uczenia się – ich motywacji, napotykanym trudności, preferowanych form szkoleń oraz sposobów przyswajania nowej wiedzy. Badania dotyczące motywacji osób dorosłych do uczenia się i doświadczeń edukacyjnych prowadzono w okresie od stycznia do marca 2025 roku wśród osób dorosłych pochodzących z województwa warmińsko-mazurskiego. Problematyka badawcza została ujęta w postaci następujących pytań: Jakie są motywacje dorosłych do podejmowania nauki? Jakie metody i techniki nauczania są dla dorosłych najbardziej efektywne? Jakie udogodnienia i przeszkody spotykają dorośli w procesie edukacji? Punktem wyjścia do podjętych analiz były wyniki badań empirycznych dotyczące wskazanego problemu. W badaniu wzięły udział osoby dorosłe (powyżej 25. roku życia), które aktualnie uczestniczą w procesie edukacyjnym lub niedawno brały udział w szkoleniach, kursach czy

innych formach kształcenia. Dobór uczestników miał charakter celowy – kryterium była aktywność edukacyjna w dorosłości. Grupa była zróżnicowana pod względem wieku, doświadczenia zawodowego i formy podejmowanej edukacji, obejmowała 11 kobiet i 4 mężczyzn. Wyniki są prezentowane na łamach artykułu w sposób wybiórczy i stanowią zwartą narrację, tym samym autor próbuje odtworzyć interpretację rzeczywistości osób badanych na podstawie ich wypowiedzi, które zostały pogrupowane tematycznie, a następnie poddane interpretacji w celu identyfikacji głównych wzorców, tendencji i zależności. Analiza miała charakter indukcyjny – kategorie analityczne wyłaniały się z danych, a nie były narzucone z góry. Przytaczane w części empirycznej wypowiedzi badanych zostały zakodowane, przypisano im kody od K1 do K11 oraz od M1 do M4 (kobieta 1, mężczyzna 1 etc.).

W wywiadach jakościowych uzyskiwana wiedza dotyczy ludzkich doświadczeń i interpretacji faktów. Można zatem dowiedzieć się wiele na temat sposobu odbierania i rozumienia rzeczywistości przez ludzi. Jest to niezwykle wartościowe, ponieważ daje wgląd w punkt widzenia uczestników badania i pozwala na lepsze odzwierciedlenie w badaniach ich perspektywy (Gudkova 2016: 116). Doświadczenia edukacyjne dorosłych poddanych badaniu rozpatrywano w ujęciu jednej z trzech koncepcji ujmowania i opisu doświadczenia edukacyjnego zaproponowanych przez Alicję Jurgiel-Aleksander (2013: 15–55) we współczesnym dyskursie andrologicznym, a mianowicie doświadczenie edukacyjne rozumiano jako naturalnie wpisane w sposób bycia człowieka w świecie od dzieciństwa do starości. Każde doświadczenie ma szansę stać się edukacyjnym przez sam fakt uczestnictwa człowieka w różnych praktykach społecznych. Doświadczenie uczenia się stanowi przede wszystkim potwierdzenie aktywności edukacyjnej człowieka, której dokonuje on celowo albo poddany jest jej oddziaływaniu (Worek 2019: 19).

Motywacje dorosłych do uczenia się i rozwoju – analiza wyników badań empirycznych

Proces uczenia się dorosłych różni się od nauki dzieci i młodzieży, ponieważ opiera się na specyficznych mechanizmach i uwarunkowaniach. Kluczową rolę odgrywa przede wszystkim motywacja wewnętrzna – dorośli uczą się najlepiej, gdy widzą praktyczne korzyści z przyswajanej wiedzy. Może to być potrzeba rozwoju zawodowego, rozwiązanie konkretnego problemu lub chęć poprawy jakości życia. Motywacje do podjęcia nauki mogą wynikać również z potrzeby samorealizacji. Proces edukacji osób dorosłych jest złożony i wielowymiarowy. Przeanalizowane wypowiedzi badanych wskazują na kilka dominujących powodów, dla których zdecydowali się kontynuować edukację, podejmując studia wyższe oraz odbywając różnorodne szkolenia podnoszące kwalifikacje. Najczęściej wskazywanym motywem była chęć zdobycia wykształcenia wyższego oraz otwarcia sobie nowych możliwości zawodowych. Edukacja postrzegana jest przez dorosłych jako ścieżka prowadząca do lep-

szych perspektyw zawodowych, wyższych zarobków oraz stabilności zatrudnienia. Jeden z badanych zauważył:

Było to dla mnie ważne, by zdobyć wykształcenie wyższe i podjąć dalsze kroki prowadzące do wymarzonej pracy zawodowej (K1).

Inni badani podkreślali aspekt samorozwoju i rozwijania własnych pasji. Dla nich nauka nie jest jedynie narzędziem do osiągnięcia zawodowego sukcesu, ale również formą osobistej realizacji:

Bardzo chciałam dalej rozwijać swoją wiedzę w kierunku, który szczególnie mnie interesuje i pozwoli na podjęcie w przyszłości pracy, która nie będzie dla mnie uciążliwa, a stanie się okazją do robienia tego, co lubię (K4).

Nie bez znaczenia są też czynniki społeczne i emocjonalne – presja rodzinna, potrzeba spełnienia oczekiwań innych, ale też doświadczenie wspólnoty i chęć poznawania ludzi o podobnych zainteresowaniach. Niektóre wypowiedzi są ambiwalentne – z jednej strony pojawia się brak jasnego celu, z drugiej potrzeba „czegoś więcej”. Wypowiedzi badanych ujawniają zróżnicowane, ale dające się uporządkować motywacje do podjęcia nauki na poziomie wyższym lub w formie doskonalenia zawodowego. Refleksyjna analiza pokazuje, że dominują trzy główne wątki: pragmatyzm, potrzeba samorealizacji i wpływ otoczenia. Wiele osób wskazuje na naukę jako środek do osiągnięcia konkretnego celu zawodowego. Zdobycie kwalifikacji, poprawa perspektyw na rynku pracy, uzyskanie tytułu naukowego – to wszystko są elementy racjonalnego planowania kariery. Dla tych osób edukacja wyższa nie jest celem samym w sobie, lecz narzędziem do budowania stabilnej przyszłości. Często towarzyszy temu świadomość, że wymagania rynku pracy są wysokie, a wykształcenie może przesądzić o możliwości zatrudnienia w wymarzonej dziedzinie. Druga grupa motywacji opiera się na wewnętrznej potrzebie rozwoju. U niektórych edukacja jest sposobem na nadanie sensu codzienności, na rozwój siebie nie tylko jako pracownika, ale jako osoby. Z tej perspektywy nauka staje się aktem autonomii – inwestycją w siebie, nie tylko w CV.

Koncepcja transformacyjnego uczenia się Jacka Mezirowa (2003) zakłada, że uczenie się dorosłych nie ogranicza się do zdobywania informacji, lecz może prowadzić do głębokiej zmiany w sposobie postrzegania siebie i świata. Kluczowym elementem tego procesu jest refleksyjna reinterpretacja dotychczasowych przekonań, doświadczeń i założeń, co umożliwia jednostce przekształcenie swojej perspektywy. Uczenie się staje się wówczas formą osobistej transformacji, która wykracza poza cele instrumentalne i dotyka poziomu tożsamości, wartości i sensu życia. Wypowiedzi niektórych badanych wyraźnie odzwierciedlają ten głębszy wymiar edukacji. Nie traktują oni nauki jedynie jako narzędzia służącego do zdobycia pracy czy poprawy sytuacji zawodowej, lecz jako sposób na nadanie kierunku życiu, rozwój osobisty oraz zdefiniowanie własnego „ja” na nowo. Wskazywali, że edukacja daje im poczucie wpływu, autonomii i wewnętrznej satysfakcji, a sam proces uczenia się jest często okazją do zakwestionowania dotychczasowych ograniczeń i otwarcia się na nowe możliwości. Mezirow (2003) podkreślał, że warunkiem transformacyjnego uczenia

się jest gotowość do krytycznej refleksji nad własnymi założeniami. Badani dorośli podejmują taką refleksję zarówno w odniesieniu do siebie, jak i do otaczającego świata – uczą się nie tylko „czegoś”, ale także „o sobie”.

Motywacje badanych są złożone i wielowymiarowe. Często pragmatyzm przeplata się z potrzebą rozwoju osobistego, a decyzje edukacyjne są efektem nie tylko kalkulacji, ale też emocji, wartości i relacji społecznych. To pokazuje, że wybór drogi edukacyjnej nie jest jednowymiarowy – jest częścią większego procesu tożsamościowego, w którym jednostka próbuje odnaleźć swoje miejsce w świecie.

Stosunek do nauki, preferowane metody pracy oraz doświadczane trudności badanych dorosłych

Wypowiedzi dorosłych badanych pokazują, że ich podejście do nauki jest świadome, zindywidualizowane i zorientowane na cel. Proces uczenia się nie sprowadza się dla nich jedynie do zdobywania informacji – to doświadczenie, które ma być skuteczne, sensowne i osadzone w realnym życiu. Najczęściej pojawiający się wątek to znaczenie wiedzy praktycznej i użytecznej. Uczenie się dla dorosłych nie ma charakteru abstrakcyjnego – chodzi o zdobycie umiejętności, które można wykorzystać w pracy lub życiu codziennym. Istotnym czynnikiem w procesie edukacji dorosłych jest także doświadczenie życiowe i zawodowe, które wpływa na sposób przyswajania nowych informacji. Dorośli nie uczą się w oderwaniu od wcześniejszych doświadczeń, lecz konfrontują nowe treści z już posiadanymi. Z tego powodu często preferują samodzielność i kontrolę nad procesem edukacyjnym – chcą decydować o metodach, tempie i zakresie nauki. Badani zwrócili uwagę na kluczowe elementy wpływające na efektywność nauki. Wskazywano na znaczenie połączenia teorii z praktyką, co pozwala na lepsze przyswajanie materiału.

Zdobywanie wiedzy teoretycznej połączonej z ćwiczeniami praktycznymi jest wartościowe (M2).

Podobała mi się najbardziej forma warsztatowa. Zaznajomienie się najpierw z teorią, a później przećwiczenie tego w formie praktycznej najszybciej pozwala mi zapamiętać dane treści (K6).

Dorośli podkreślali także rolę odpowiedniej atmosfery nauki, jasności komunikacji oraz metod dydaktycznych dostosowanych do indywidualnych potrzeb.

W procesie nauki zdecydowanie sprzyja jasność komunikacji i przekazywanych treści, brak presji i własna chęć do nauki nowych rzeczy. Ważne jest także własne przygotowanie materiałów, odpoczynek i regeneracja (M1).

Dorośli doceniają, gdy wiedza jest przekazywana klarownie, przystępnie i kreatywnie. To nie tylko kwestia stylu prowadzenia zajęć – to szacunek do ich czasu i możliwości. Chcą wiedzieć, po co uczą się danej rzeczy i jak mogą ją wykorzystać.

Prosty, zrozumiały oraz kreatywny sposób przekazywania wiedzy (K7).

Interesującym aspektem jest także wpływ technologii na efektywność nauki. Niektórzy badani preferują metody angażujące, wykorzystujące nowoczesne narzędzia edukacyjne. Można wnioskować, że wysoki poziom kompetencji cyfrowych zwiększa szansę na uczenie się wśród osób dorosłych.

Bardzo lubię, kiedy w metodach uczenia pojawiają się nowe technologie, które angażują mnie do pracy (M3).

Praktyczne zastosowanie wiedzy jest dla nich kluczowe, dlatego lepiej przyswajają informacje poprzez działanie niż bierne słuchanie wykładów/prelekcji. Aktywne metody, takie jak warsztaty, studia przypadków czy symulacje, są bardziej efektywne niż tradycyjne nauczanie. Istotne jest również osadzenie wiedzy w konkretnym kontekście, najlepiej związanym z ich życiem zawodowym lub prywatnym, co zwiększa zaangażowanie i skuteczność nauki, pozwala także na odwołanie się do własnych doświadczeń. Dorośli cenią także odpowiednio zorganizowany i prowadzony przez wykładowcę/trenera/szkoleniowca proces nauczania, szacunek w relacjach pomiędzy uczącym się a nauczającym oraz odpowiednie warunki do przyswajania wiedzy. Wśród badanych występowały różne podejścia do sposobu nauki. Część preferowała naukę w grupie, ale zdecydowana większość wskazywała na pracę indywidualną jako najbardziej skuteczną. Można wówczas dostosować tempo przyswajania informacji do własnych potrzeb i możliwości. Dorosłych praca w grupie często dekoncentruje. Zgodnie z założeniami Malcolma Knowlesa (1972) dorośli uczą się skuteczniej, gdy mogą wpływać na przebieg swojego kształcenia – wybierać metody, tempo oraz treści. Wypowiedzi badanych potwierdzają to założenie, gdyż często wskazywano potrzebę indywidualizacji nauki i preferencję pracy samodzielnej.

Zdecydowanie wolę pracę indywidualną. W grupie marnuję czas i wszyscy mnie rozprasza (K1).

Lubię pracę indywidualną, ponieważ mogę się uczyć w godzinach wyznaczonych przez siebie (K8).

Indywidualnie jestem w stanie bardziej się skupić (M4).

Preferuję naukę indywidualną, ponieważ wtedy szybciej się uczę łatwiej mi się pracuje (K11).

Osoby, które wskazały jako preferowaną formę pracy grupowej, zaznaczały, że praca w grupie motywuje je do podjęcia aktywności w określonym miejscu i czasie, pozwala poznać opinie i poglądy innych uczestników, a także zrealizować złożone projekty. Wielu badanych wskazywało także na znaczenie metod aktywizujących i interaktywnych oraz potrzebę ich wykorzystania w edukacji dorosłych.

Najbardziej cenię sobie warsztatowe szkolenia i kursy, które angażują do czegoś więcej, a nie tylko siedzenia i patrzenia na ekran (K10).

Lubię się uczyć poprzez aktywne formy nauki (K6).

Osoby badane przypisały istotne znaczenie w procesie własnego rozwoju edukacji pozaformalnej, ponieważ wiele osób zdobywa nową wiedzę za pośrednictwem filmów, podcastów lub źródeł internetowych. Dorośli często oczekują, że zdobyta wie-

dza będzie miała natychmiastowe zastosowanie i uda się ją wykorzystać praktycznie w życiu prywatnym lub zawodowym. Uczenie się w dorosłości jest procesem świadomym, ale niepozbawionym trudności. Zgodnie z teorią uczenia się przez doświadczanie Davida Kolba (2023) cały proces nabywania wiedzy opiera się na czterech etapach: konkretnym doświadczeniu, refleksyjnej obserwacji, tworzeniu pojęć oraz aktywnym eksperymentowaniu. Wiedza nie jest tu efektem pasywnego przyswajania treści, lecz dynamicznego uczestnictwa w działaniu, analizowaniu i modyfikowaniu podejścia do problemu. Ten model świetnie koresponduje z wypowiedziami badanych dorosłych, którzy wielokrotnie wskazywali na potrzebę praktycznego uczenia się – poprzez warsztaty, symulacje i ćwiczenia osadzone w realnych kontekstach. Dla wielu z nich kluczowe znaczenie miało połączenie teorii z działaniem, co umożliwiało nie tylko lepsze zrozumienie treści, ale też ich zapamiętanie i wykorzystanie w praktyce. Uczenie się miało dla nich sens dopiero wtedy, gdy mogli samodzielnie przetestować zdobywaną wiedzę, odnieść ją do własnych doświadczeń i wyciągnąć wnioski. Taka postawa wpisuje się w koncepcję Kolba, zgodnie z którą efektywna edukacja dorosłych wymaga aktywności, refleksji i zdolności do modyfikowania schematów działania w oparciu o doświadczenie – a nie jedynie biernego zapamiętywania treści wykładowych. Osoby dorosłe nierzadko funkcjonują w warunkach, które znacząco różnią się od typowego środowiska edukacyjnego – łączą naukę z obowiązkami zawodowymi, rodzinnymi i społecznymi. Uczestnicy badania otwarcie mówią o trudnościach z mobilizacją do rozpoczęcia nauki oraz podtrzymaniem koncentracji. Brak motywacji, prokrastynacja, a także rozproszenie przez inne obowiązki lub atrakcyjniejsze formy spędzania czasu – to wszystko sprawia, że nawet przy dobrych chęciach uczenie się często schodzi na dalszy plan.

Problemy z chęcią do nauki (K4).

Moje lenistwo (K9).

Cieężko mi zacząć sam proces i utrzymać koncentrację (K8).

Analiza wypowiedzi badanych pozwala wyróżnić kilka powtarzających się barier, które utrudniają efektywne zdobywanie wiedzy, wśród których uwidacznia się brak czasu, obowiązki rodzinne i zawodowe, zmęczenie, brak motywacji, wysokie koszty studiów, kursów i szkoleń czy ograniczony dostęp do zasobów edukacyjnych. Co ciekawe, na ograniczenia związane z obciążeniem obowiązkami domowymi i zawodowymi, zmniejszające szanse na rozwój, zwracały uwagę przede wszystkim badane kobiety. Wiele z nich boryka się z trudnością w połączeniu nauki z życiem zawodowym i prywatnym.

Brak czasu, ciężko jest połączyć życie zawodowe z nauką (K10).

Dorośli uczący się funkcjonują w trybie permanentnej wielozadaniowości, co negatywnie wpływa na ich zdolność do koncentracji i systematyczności.

Brak czasu przez pracę oraz zmęczenie (M3).

Trudność pogodzenia obowiązków zawodowych (K5).

Dorośli uczący się napotykają wiele złożonych barier, które nie wynikają z braku zdolności czy chęci, lecz z warunków życia dorosłego człowieka. Kluczowe przeszkody to brak czasu, zmęczenie, problemy z motywacją, zakłócenia środowiskowe oraz bariery finansowe. Zidentyfikowanie tych przeszkód jest niezbędne do projektowania efektywnych form kształcenia dorosłych – takich, które uwzględniają ich realia życiowe, możliwości i potrzeby. Dlatego tak ważne są elastyczne formy nauki, np. kursy online czy zajęcia wieczorowe. Nie bez znaczenia pozostaje także interakcja i współpraca z innymi. Dorośli często uczą się poprzez wymianę doświadczeń, dyskusje i pracę zespołową. Współpraca, mentoring czy grupowe rozwiązywanie problemów sprawiają, że proces uczenia się staje się bardziej efektywny i angażujący. Dorośli uczą się skuteczniej, gdy mogą dostosować metody do siebie. Ich doświadczenie życiowe sprawia, że nie oczekują sztywnego schematu – chcą mieć wpływ na to, jak wygląda ich nauka. Wypowiedzi badanych wskazują także na wartość interakcji społecznych w procesie uczenia się. Dorośli chętnie zdobywają wiedzę w czasie dyskusji, wymiany poglądów i doświadczeń z innymi osobami. Cenią nieformalny klimat, poczucie swobody i możliwość uczenia się w relacjach, które wzmacniają zaangażowanie i refleksję.

Lubię naukę w grupie, dyskusję, wymianę poglądów i perspektyw (K7).

Chłonę wiedzę, gdy jest przemycana w swobodnej rozmowie, przeplatanej humorem (K5).

Podsumowując, nauka dorosłych to proces, który wymaga odpowiedniego podejścia – dostosowanego do ich potrzeb, doświadczeń i realiów życia codziennego. Tylko wtedy może być skuteczna i przynieść oczekiwane rezultaty. Analiza wypowiedzi osób dorosłych uczących się wskazuje, że ich motywacje do nauki są zróżnicowane i wielowymiarowe. Przeważają czynniki zawodowe i aspiracje edukacyjne, ale nie brakuje także aspektów emocjonalnych i społecznych. Dla dorosłych najważniejsze w procesie uczenia się jest dopasowanie go do ich potrzeb, sensowność, użyteczność i autonomia. Cenią jakość przekazu, dobrą atmosferę i praktyczne rezultaty. Nie uczą się „bo trzeba” – uczą się, by coś osiągnąć, coś zmienić, zrozumieć i wykorzystać. Ich nauka to świadomy wybór i inwestycja, nie tylko obowiązek. Wnioski te mogą być pomocne w projektowaniu bardziej efektywnych form kształcenia dorosłych, uwzględniających zarówno potrzeby rynku pracy, jak i osobiste aspiracje uczestników procesu edukacyjnego.

Jak zwiększać motywację dorosłych do uczenia się i rozwoju?

Implikacje dla praktyki edukacyjnej

Zwiększenie motywacji dorosłych do uczestnictwa w zróżnicowanych formach kształcenia i rozwoju zawodowego stanowi istotne wyzwanie w kontekście wspólnego rynku pracy i dynamicznych zmian technologicznych. W celu skuteczne-

go zachęcenia tej grupy do podejmowania działań edukacyjnych konieczne jest uwzględnienie szeregu czynników psychologicznych, społecznych oraz organizacyjnych. Na pierwszy plan wysuwa się dostosowanie treści szkoleń do realnych potrzeb uczestników. Uczenie się dorosłych ma swoje charakterystyczne cechy – osoby te są świadomymi uczestnikami procesu edukacyjnego, posiadają ugruntowaną motywację oraz określone oczekiwania wobec form i treści kształcenia. Analiza wypowiedzi badanych ujawnia wyraźne preferencje dotyczące rodzaju szkoleń, które są przez nich uznawane za wartościowe, skuteczne i angażujące. Kluczowy wniosek płynący z tych wypowiedzi zawiera się w ustaleniu, że dorośli preferują edukację praktyczną, interaktywną i osadzoną w realnym działaniu. Kolejnym czynnikiem mającym wpływ na motywację dorosłych do nauki jest wzmacnianie ich wewnętrznej motywacji. Chociaż zewnętrzne bodźce, takie jak certyfikaty czy podwyżki, mogą zachęcać do uczestnictwa w szkoleniach, to długoterminowe zaangażowanie wynika przede wszystkim z potrzeby samorealizacji i satysfakcji płynącej z rozwoju osobistego. Wspieranie tych aspektów poprzez inspirowanie przykładami sukcesu innych osób, a także podkreślanie wartości kształcenia w kontekście osobistego i zawodowego wzrostu może przyczynić się do zwiększenia zainteresowania edukacją. Ważnym elementem wspierającym ten proces jest także zapewnienie odpowiedniego wsparcia społecznego. Możliwość wymiany doświadczeń z innymi uczestnikami szkoleń, budowanie sieci kontaktów oraz tworzenie grup wsparcia przyczyniają się do wzrostu motywacji oraz ułatwiają proces uczenia się. Dorośli uczący się wskazują na efektywność szkoleń, które angażują różne kanały percepcji – wizualny, słuchowy i kinestetyczny. Pozytywnie oceniane są materiały pomocnicze, takie jak karty pracy, prezentacje multimedialne czy ćwiczenia praktyczne w parach i grupach. Uczestnicy cenią różnorodność, która pomaga lepiej przyswajać wiedzę. Działania te mogą znacząco wpłynąć na wzrost zainteresowania edukacją wśród dorosłych. Również indywidualizacja ścieżek rozwoju, uwzględniająca preferencje, cele i możliwości uczestników, może przyczynić się do zwiększenia ich motywacji. Oferowanie różnorodnych ścieżek edukacyjnych oraz możliwość personalizacji treści nauczania pozwala na dostosowanie procesu kształcenia do indywidualnych potrzeb, co czyni go bardziej angażującym i efektywnym.

Wzrost motywacji do nauki u dorosłych można również osiągnąć poprzez wyznaczanie mierzalnych celów i systematyczne monitorowanie postępów. Stosowanie metod pozwalających na śledzenie własnych osiągnięć oraz celebrowanie nawet drobnych sukcesów może stanowić istotny czynnik podtrzymujący zaangażowanie w procesie kształcenia. Zastosowanie wszystkich wymienionych strategii w sposób kompleksowy pozwala na zwiększenie motywacji dorosłych do uczestnictwa w szkoleniach i inwestowania w rozwój własnych kompetencji. W efekcie sprzyja to nie tylko indywidualnemu rozwojowi jednostek, ale również pozytywnie wpływa na konkurencyjność rynku pracy i rozwój społeczeństwa opartego na wiedzy.

Zakończenie

Motywacja dorosłych do uczestnictwa w szkoleniach to kluczowy element ich rozwoju osobistego i zawodowego. W dobie dynamicznych zmian na rynku pracy oraz rosnących wymagań kompetencyjnych ciągle kształcenie staje się nie tylko szansą, ale wręcz koniecznością. Czynniki takie jak potrzeba samorealizacji, rozwój kariery, wzrost pewności siebie czy adaptacja do nowych technologii odgrywają kluczową rolę w podejmowaniu decyzji o dalszym kształceniu. Warto pamiętać, że skuteczny system szkoleń powinien nie tylko dostosowywać się do oczekiwań uczestników, ale także stymulować ich wewnętrzną motywację. Tworzenie inspirujących programów edukacyjnych, budowanie atmosfery wsparcia oraz dostosowanie metod nauczania do indywidualnych potrzeb dorosłych może znacząco zwiększyć efektywność procesu uczenia się.

Przeprowadzone badania potwierdzają ustalenia znane z literatury przedmiotu – m.in. że motywacja dorosłych opiera się na użyteczności, potrzebie samorealizacji i wpływach społecznych (Knowles, Holton, Swanson 2009; Illeris 2006). Tak jak wskazuje teoria andragogiczna, badani preferują autonomię, konkretność przekazu i praktyczne zastosowanie wiedzy. Wyniki badań potwierdzają również znaczenie doświadczenia i refleksji w procesie uczenia się, co pozostaje zgodne z ujęciem Kolba (2023) oraz Mezirowa (2003), który akcentował transformacyjny potencjał edukacji dorosłych. Nowością, która wyróżnia przedstawione wyniki na tle dotychczasowych badań, jest silne podkreślenie napięcia między potrzebą rozwoju a realnymi barierami egzystencjalnymi, takimi jak wielozadaniowość, zmęczenie, obowiązki rodzinne i zawodowe. Choć literatura wspomina o tych trudnościach, w analizowanych wypowiedziach widać ich wyjątkową intensywność oraz wpływ na decyzje edukacyjne, szczególnie wśród kobiet. Co istotne, dane empiryczne wskazują na znaczenie edukacji pozaformalnej i samodzielnie inicjowanych form uczenia się – co stanowi rozwinięcie i aktualizację klasycznych teorii, z uwagi na rosnącą rolę technologii i mikronauki w życiu dorosłych.

Wyniki badań wpisują się w szeroki nurt badań nad uczeniem się dorosłych, a jednocześnie uzupełniają go o konkretne, współczesne głosy osób uczących się, funkcjonujących w świecie wysokich oczekiwań, ograniczonych zasobów i wielowymiarowych tożsamości. Pokazują, że skuteczna edukacja dorosłych wymaga nie tylko trafnych programów nauczania, ale także empatii, elastyczności i zrozumienia realiów życia, w jakich funkcjonują jej uczestnicy. Inwestowanie w edukację to inwestowanie w siebie. Każde szkolenie, każda nowa umiejętność to krok naprzód – ku większym możliwościom, satysfakcji zawodowej i lepszej przyszłości. Niezależnie od etapu kariery czy obranego kierunku, rozwój osobisty pozostaje fundamentem sukcesu.

Bibliografia

- Alheit P. (2002) „Podwójne oblicze” całonocnego uczenia się: dwie analityczne perspektywy „cichej rewolucji”, tłum. A. Zembrzuska, „Teraźniejszość – Człowiek-Edukacja”, t. 5, nr 2(18), s. 55–78.
- Baert H., De Rick K., Van Valckenborgh K. (2006) *Towards the Conceptualization of „Learning Climate”* w: *Adult Education: New Routes in a New Landscape*, R. V. De Castro, A. V. Sancho, P. Guimaraes (red.), Braga, University of Minho Press, s. 87–111.
- Barwińska D. (2009) *Uczenie formalne i incydentalne w procesie całonocnego uczenia się dorosłych* w: *Edukacja ustawiczna dorosłych w Europejskiej przestrzeni kształcenia z perspektywy polskich doświadczeń*, M. Pakuła, A. Dudak (red.), Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie Skłodowskiej, s. 248–258.
- Biesta G. J. J., Field J., Hodkinson P., Macelod F. J., Goodson I. F. (2010) *Improving Learning though the Lifecourse, Learning Lives, Improving Learning Series*, London – New York, Routledge, <https://doi.org/10.4324/9780203828649>.
- Blunt A., Yang B. (2002) *Factor Structure of the Adult Attitudes Toward Adult and Continuing Education Scale and Its Capacity to Predict Participation Behaviour: Evidence for Adoption of a Revised Scale*, „Adult Education Quarterly”, nr 52(4), s. 299–314, <https://doi.org/10.1177/074171302400448627>.
- Boeren E., Nicaise I., Baert H. (2010) *Theoretical Models of Participation in Adult Education: The Need for an Integrated Model*, „International Journal of Lifelong Education”, nr 29(1), s. 45–61, <https://doi.org/10.1080/02601370903471270>.
- Bohlinger S., Loo J. van (2010) *Lifelong Learning for Ageing Workers to Sustain Employability and Develop Personality w: Working and Ageing. Emerging Theories and Empirical Perspectives*, CEDEFOP, Luxemburg, Publications Office of the European Union, s. 28–57.
- Chase S. E. (2009) *Wywiad narracyjny. Wielość perspektyw, podejść, głosów* w: *Metody badań jakościowych*, t. 2, N. K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), tłum. F. Schmidt, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 15–56,
- Chmielecka M. (2020) *Transformacja w coachingu. Doświadczenia uczenia się dorosłych*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, <https://doi.org/10.18778/8142-713-5>.
- Delors J. (1998) *Edukacja: jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*, tłum. W. Rabczuk, Warszawa, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich.
- Dubas E. (2005) *Dorostłość w edukacyjnym paradygmacie, czyli dorostłość jako edukacyjny okres życia człowieka* w: *Człowiek na edukacyjnej fali. Współczesne konteksty edukacji dorosłych*, M. Podgórný (red.), Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 25–38.
- Gudkova S. (2016) *Wywiad w badaniach jakościowych w: Badania jakościowe. Metody i narzędzia*, t. 2, D. Jemielniak (red.), Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 111–130.
- Illeris K. (2006) *Trzy wymiary uczenia się: poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*, tłum. A. Jurgiel, E. Kurantowicz, M. Malewski, A. Nizińska, T. Zarębski Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu.
- Jurgiel-Aleksander A. (2013) *Doświadczenie edukacyjne w perspektywie andragogicznej. Studium biograficzno-fenomenograficzne*, Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

- Karawajczyk W. (2009) *Kształcenie dorosłych w ujęciu andragogicznym*, „Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych”, nr 1, s. 95–108.
- Kargul J. (2001) *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych: przesłanki do budowy teorii edukacji całościowej*, Wrocław, Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji.
- Keller J. M. (1987) *Strategies for Stimulating the Motivation to Learn*, „Performance and Instruction”, nr 26(8), s. 1–7, <https://doi.org/10.1002/pfi.4160260802>.
- Knowles M. (1972) *Modern Practice of Adult Education. Andragogy versus Pedagogy*, New York, Assosiated Press.
- Knowles M. S., Holton III E. F., Swanson R. A. (2009) *Edukacja dorosłych: podręcznik akademicki*, tłum. M. Habura, R. Ligus, A. Nizińska, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kolb D., Kolb A. (2023) *Uczenie na podstawie doświadczenia. Podręcznik dla edukatorów, trenerów, coachów*, tłum. M. Bregiel-Pant, Poznań, Wydawnictwo Dialogi i Zmysły
- Lee W. O., Fleming J. (2012) *The Institutionalization of Lifelong Learning in Australia, Hong Kong and the United States: A Bridge to the Community or a Competitor to the University?* w: *Second International Hand-book of Lifelong Learning*, D. N. Aspin, J. Chapman, K. Evans, R. Bagnall (red.), London, Springer, s. 349–374, https://doi.org/10.1007/978-94-007-2360-3_23.
- Łaciak B. (2010) *Skąd się biorą nasze style życia i jakie mają znaczenie dla rozwoju Polski oraz polityki publicznej? w: Polskie style życia. Między miastem a wsią – V Kongres Obywatelski*, B. Łaciak (red.), Gdańsk, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, s. 5–12.
- Maniak G. (2015) *Kształcenie przez całe życie – idea i realizacja. Polska na tle Unii Europejskiej*, „Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach”, nr 214, s.128–139.
- Mezirow J. (2003) *Transformative Learning as Discourse*, „Journal of Transformative Education”, nr 1, s. 58–63, <https://doi.org/10.1177/1541344603252172>.
- OECD (2016) *Skills Matter: Further Results from the Survey of Adults Skills. OECD Skills Studies*, Paris, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/9789264258051-en>.
- Paprotna G. (2009) *Aktywność edukacyjna nauczyciela jako czynnik warunkujący rozwój zawodowy w: Wyzwania współczesnej edukacji dorosłych. Aktywność społeczna, kulturalna i oświatowa dorosłych*, A. Fabiś, S. Kędziora (red.), Mysłowice–Zakopane, Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Kardynała Augusta Hłonda w Mysłowicach, s. 142–150.
- Stake R. E. (2010) *Jakościowe studium przypadku w: Metody badań jakościowych*, t. 1, N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), tłum. M. Sałkowska, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 623–650.
- Świtalski W. (2019) *Uczenie się dorosłych w zabawie*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Worek B. (2019) *Uczące się społeczeństwo. O aktywności edukacyjnej dorosłych Polaków*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

O Autorce

Katarzyna Nosek-Kozłowska – pedagożka, nauczycielka akademicka. Od 2019 roku doktor nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika. Jej praca badawcza koncentruje się na funkcjonowaniu rodziny, analizie przemian zachodzących w strukturze rodziny oraz wyzwań związanych z rodzinami transnarodowymi. Zajmuje się również tematyką funkcjonowania i terapii dzieci i młodzieży pochodzących z różnych środowisk wychowawczych. W 2024 roku ukończyła studia podyplomowe z socjoterapii na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie, a także szkolenie z terapii skoncentrowanej na rozwiązaniach, co pozwala jej na wykorzystanie nowoczesnych podejść terapeutycznych w pracy z dziećmi i młodzieżą. Trenerka umiejętności społecznych, która poprzez swoje doświadczenie i zaangażowanie wspiera rozwój młodych osób, pomagając im w budowaniu zdrowych relacji społecznych i radzeniu sobie z wyzwaniami codzienności.

Katarzyna Nosek-Kozłowska is an educator and university lecturer. Since 2019, she has held a PhD in social sciences in the field of pedagogy. Her research focuses on the functioning of the family, analyzing changes in family structures, and challenges related to transnational families. She also explores the functioning and therapy of children and adolescents from various educational backgrounds. In 2024, she completed postgraduate studies in sociotherapy at the University of Warmia and Mazury in Olsztyn, as well as training in solution-focused therapy, which enables her to apply modern therapeutic approaches in her work with children and the youth. She is also a social skills trainer who, through her experience and dedication, supports the development of young people by helping them build healthy social relationships and learn how to cope with everyday challenges.