



Wybór tekstów
opublikowanych
na platformie
EPALE

Edukacja w świecie zmian

2022

**Wybór tekstów
opublikowanych
na platformie
EPALE**

Edukacja w świecie zmian

2022



Edukacja w świecie zmian

Wybór tekstów opublikowanych na platformie EPALE (2022 r.)

Redaktor merytoryczny:	Barbara Habrych, Ambasadorka EPALE
Redaktor prowadzący:	Tomasz Mrozek
Współpraca:	Karolina Milczarek, Krajowe Biuro EPALE
Korekta:	Maryla Błońska
Skład:	Grzegorz Dębowski
Projekt okładki, layout:	Mariusz Skarbek
Druk:	Drukarnia KOLUMB Chorzów
Wydawca:	Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji Narodowa Agencja Programu Erasmus+ i Europejskiego Korpusu Solidarności Al. Jerozolimskie 142a, 02-305 Warszawa www.frse.org.pl wydawnictwo@frse.org.pl

© Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2023

ISBN 978-83-67587-02-0

Publikacja została przygotowana przy wsparciu finansowym Komisji Europejskiej w ramach programu Erasmus+. Publikacja odzwierciedla jedynie stanowisko jej autorów i Komisja Europejska nie ponosi odpowiedzialności za zamieszczoną w niej zawartość merytoryczną.

Autorzy zdjęć: J. Kuboń (s. 34), S. Łaszewski (s. 79), K. Karpiński (s. 97), I. Tokarczyk (s. 144, zdjęcie Rafała Lisa), E. Pijanowska (s. 148), M. Jaźwiecki (s. 153, zdjęcie Piotra Ostrowskiego). Pozostałe zdjęcia pochodzą z archiwów prywatnych autorów tekstów.

Publikacja bezpłatna

Cytowanie: Habrych, B (red.), (2023). *Edukacja w świecie zmian. Wybór tekstów opublikowanych na platformie EPALE (2022 r.)*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

Czasopisma i portale Wydawnictwa FRSE:

[języki:obce]
w szkole

europa
DLA AKTYWNYCH

eurodesk
Polska

EUROPEJSKI
PORTAL MŁODZIEŻOWY

Więcej publikacji Wydawnictwa FRSE: www.czytelnia.frse.org.pl



1

Słowo wstępne

Barbara Habrych

6

Gotowość na zmianę

Czy twój zawodowy świat też jest (do) BANI?

Małgorzata Rosalska

10

Zrozumieć konflikt

Natalia Kurzawa

14

Tutor w procesie rozwoju

Barbara Habrych

18

Outdoor education w edukacji osób dorosłych

Agnieszka Leśny

22

Andragogika – co to właściwie znaczy?

Wojciech Świtalski

26

Czy i jak oceniać dorosłego ucznia?

Mateusz Kołodziej

32

2

Inwestowanie w innowacyjność

Facylitacja online – czego nauczyliśmy się w czasie pandemii?

Magdalena Pęcak

38

Jak przekształcić tradycyjny kurs w interaktywne doświadczenie online oparte na grywalizacji?

Remigiusz Mazur

42

Kamera cię nie kocha?

Jak wystąpić w kursie wideo i zachować resztki godności

Piotr Maczuga

46

Kurs kohortowy w praktyce

Noemi Gryczko

52

Rzeczywista efektywność szkoleń, czyli dlaczego oni tego wciąż nie robią?

Urszula Rudzka-Stankiewicz

58

Szkolenia samoobsługowe – jak je projektować?

Sławomir Łais

64

3

Oddolnie i wspólnotowo

Jak wspierać w rozwoju grupy i społeczności lokalne?

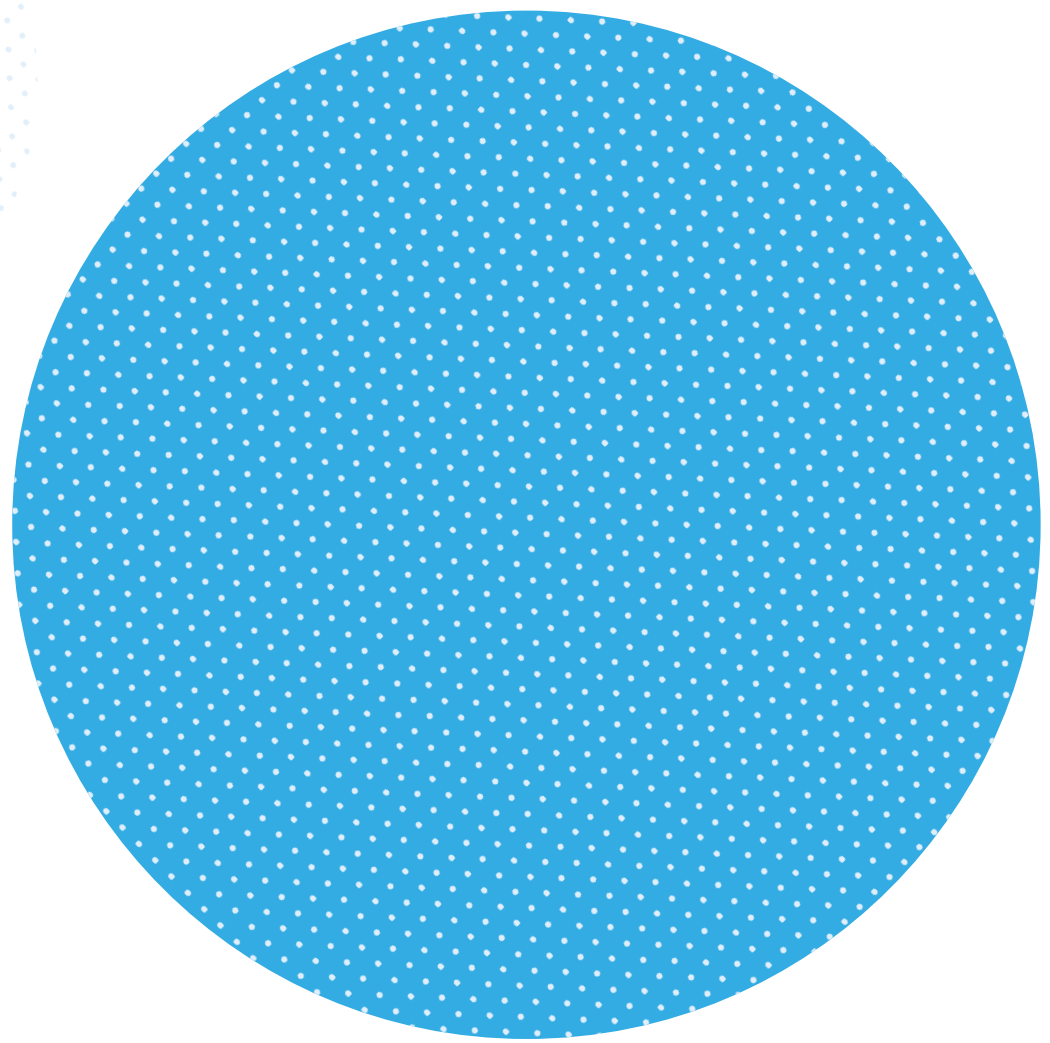
Maciej Bielawski

70

Przepis na partycypację, czyli projekt „Moje muzeum, moja opowieść”

Katarzyna Żák-Caplot

76





4

Uczenie przez zaangażowanie, czyli czym jest Service-Learning? Dorota Gierszewski	80
Edukacja finansowa w bibliotekach publicznych Katarzyna Morawska	86
Poznawanie przyrody w muzeum Joanna Szkuat	88

Spójność społeczna

Przyjemne z pożytecznym, czyli o zaletach wolontariatu Alina Respondek	94
Amazonki. Ochotniczki. Wolontariuszki Rozmowa Niny Woderskiej z Lidią Sufinowicz	98
Współczesne zastosowania starej metody, czyli Study Circle w edukacji seniorów Jolanta Ratyńska	102
Społeczności uczące się na obszarach wiejskich Rozmowa Iwony Buks z Ewą Smuk-Stratenwerth	108
Z rodziną o sztuce Marcin Szelaąg	112
Żywa Biblioteka sposobem na edukację o prawach człowieka Karolina Suska	118

5

Z wrażliwością na wrażliwych

Tęsknota ukraińskich dzieci ma kolor niebiesko-żółty Justyna Szymanik, Zuzanna Różycka	124
Wyzwania edukacji w obszarze integracji uchodźców i uchodźczyń z Ukrainy Małgorzata Piskórz, Karolina Thakker	128
Edukacja dorosłych uchodźców Krzysztof Jarymowicz	132
Czy więźniowie mogą być wzorem do naśladowania? Hubert Skrzyński	136
Dostępny warsztat zaczyna się na długo przed wejściem do sali! Agata Etmanowicz, Rafał Lis	140
Mam problem z „aktywizacją osób niepełnosprawnych” Bartek Lis	146
Model komunikacji empatycznej w edukacji dorosłych w muzeach historycznych i miejscach pamięci Klara Jackl, Piotr Ostrowski	150

Słowo wstępne



BARBARA HABRYCH

W ubiegłorocznej publikacji EPALE – *Edukacyjne drogowskazy* – znaleźć można by było teksty pokazujące, jak radziliśmy sobie w świecie ogarniętym pandemią i kryzysem klimatycznym. Czas upływał nam wtedy pod znakiem modelu VUCA i takich określeń, jak: zmienność, niepewność, złożoność, niejednoznaczność. Uczyliśmy się nowych umiejętności, oswajaliśmy cyfrowe narzędzia komunikacji i staraliśmy się wyciągnąć lekcję z przymusowego lockdownu.

Rok 2022 miał być czasem powrotu do normalności, nawet jeśli rozumieliśmy ją jako „nową normalność”. Jednak naszym udziałem stały się kolejne dramatycznie trudne doświadczenia: wojna w Ukrainie, imigracja Ukraińców do Polski na niespotykaną dotąd skalę, inflacja oraz jej skutki gospodarcze i społeczne. Przekonaliśmy się, jak ulotny jest nasz spokój i jak kruche może być bezpieczeństwo. Świat VUCA stał się jeszcze bardziej nieprzewidywalny. Przymiotniki, którymi możemy go dziś opisać – kruchy, niespokojny, nieliniowy, niezrozumiały – podsuwa nam model BANI. W swoim artykule opisała go Małgorzata Rosalska, pokazując jednocześnie, jak najnowsze wydarzenia na świecie wpływają na nasze życie zawodowe. Tekst ten otwiera tegoroczną publikację, ponieważ zainspirował mnie do przyjrzenia się temu, w jaki sposób społeczność edukatorów EPALE radzi sobie z ową kruchością świata.

Jedną z ważniejszych kompetencji, pozwalającą uzyskać choćby namiastkę dobrostanu w tak trudnej rzeczywistości, jest rezyliencja (od ang. *resilience*). W języku polskim spotyka się także pojęcia „antykruchłość” i zaczerpnięty z fizyki termin „sprężystość” (zjawisko sprężystości dotyczy sytuacji, gdy na ciało zadziała siła, pod której wpływem ono się odkształca – gdy siła ustaje, ciało wraca do pierwotnego kształtu).

Rezyliencja funkcjonuje na pograniczu kilku dyscyplin naukowych: ekologii, psychologii, socjologii, zarządzania i nauk o bezpieczeństwie. W szerokim rozumieniu pojęcie to oznacza „umiejętność przetrwania jednostek lub systemów (np. gospodarczych) w szybko zmieniającym się świecie, naznaczonym niezwykle złożonymi i niemożliwymi do przewidzenia kryzysami i napięciami” (Stępka, 2021, s. 107).

W ekologii dotyczy stabilności i przetrwania ekosystemów, zdolności do absorpcji zmian wpływających na ich stan.

W zarządzaniu rezyliencja może być traktowana jako cechy osobowości, kompetencje lub mechanizmy pozwalające przetrwać organizacjom sytuacje kryzysowe. Justyna Bugaj i Andrzej Witek opracowali autorski model kompetencji menedżerskich do zarządzania kryzysem (Bugaj, Witek, 2022), wśród których znalazły się takie elementy, jak: nabywanie wiedzy, uczenie się; panowanie nad emocjami, neutralizowanie napięć; mobilizacja w sytuacji kryzysowej; adaptacja do trudnych warunków działania; energia, dynamizm, dobra forma psychofizyczna.

W psychologii rezyliencja to cechy lub procesy związane z pozytywną adaptacją w obliczu stresu, traumy, zagrożeń. Socjologia przygląda się rezyliencji w społecznym i wspólnotowym wymiarze radzenia sobie w kryzysie.

Z pewnością w 2022 roku wojna za wschodnią granicą była tym wydarzeniem, które najmocniej wpłynęło na nasze postrzeganie rzeczywistości. Warto zwrócić uwagę na to,

co na temat rezyliencji mówią nauki o bezpieczeństwie. Jest ona ujmowana na tym gruncie w dwa główne modele teoretyczne:

- model „odbicia” – zakładający absorbowanie szoku, powrót do pierwotnego stanu (kształtu), odzyskanie zasobów;
- model adaptacyjny – w którym najważniejsze jest uczenie się na błędach i dostosowywanie się do nowej sytuacji.

Maciej Stępka przywołuje typ rezyliencji nazwany „marginalną adaptacją”. Łagodzi ona negatywne skutki kryzysu poprzez wprowadzanie zmian „na marginesie” systemów społeczno-politycznych, bez modyfikowania ich podstawowych cech i funkcjonalności. Działania te mają najczęściej charakter oddolny i innowacyjny, często polegają na samoorganizowaniu się społeczeństwa w sytuacji, gdy nie ma dostępu do określonych usług, a instytucje nie realizują w pełni zadań publicznych. Autor ten zwraca także uwagę, że w przeciwieństwie do innych podejść „w centrum rezyliencyjnego paradygmatu bezpieczeństwa znajdują się często marginalizowane lub wręcz pomijane elementy, takie jak edukacja i umiejętność krytycznego myślenia, wydajność nauki i rozwoju, spójność i solidarność społeczna, czy pewność prawa” (Stępka, 2021, s. 111).

EPALE, jako miejsce dzielenia się wiedzą i doświadczeniem, daje szansę dostrzeżenia tego, co jest obecnie najważniejsze dla edukatorów osób dorosłych. Tematyka tekstów publikowanych przez użytkowników tej platformy uświadamia nam skalę wyzwań, z jakimi się zmagają, i zakres działań, które podejmują. Czytając artykuły z 2022 roku, dostrzegłam, że edukatorzy radzą sobie z kryzysem właśnie dzięki wykorzystaniu „marginalnej adaptacji”. Istnieje kilka strategii działań, które wspierają budowanie rezyliencji tego typu – zainspirowały mnie one do nadania tytułów kolejnym rozdziałom w niniejszej publikacji.

Rozdział pierwszy – *Gotowość na zmiany* – obejmuje teksty dotyczące rozwijania wiedzy o kryzysie. Można w nich znaleźć odpowiedzi na pytania: jakie kompetencje wzmocnialiśmy w swoich środowiskach uczenia się, aby zwiększać (samo)świadomość?, jakimi metodami?, z jakim skutkiem?

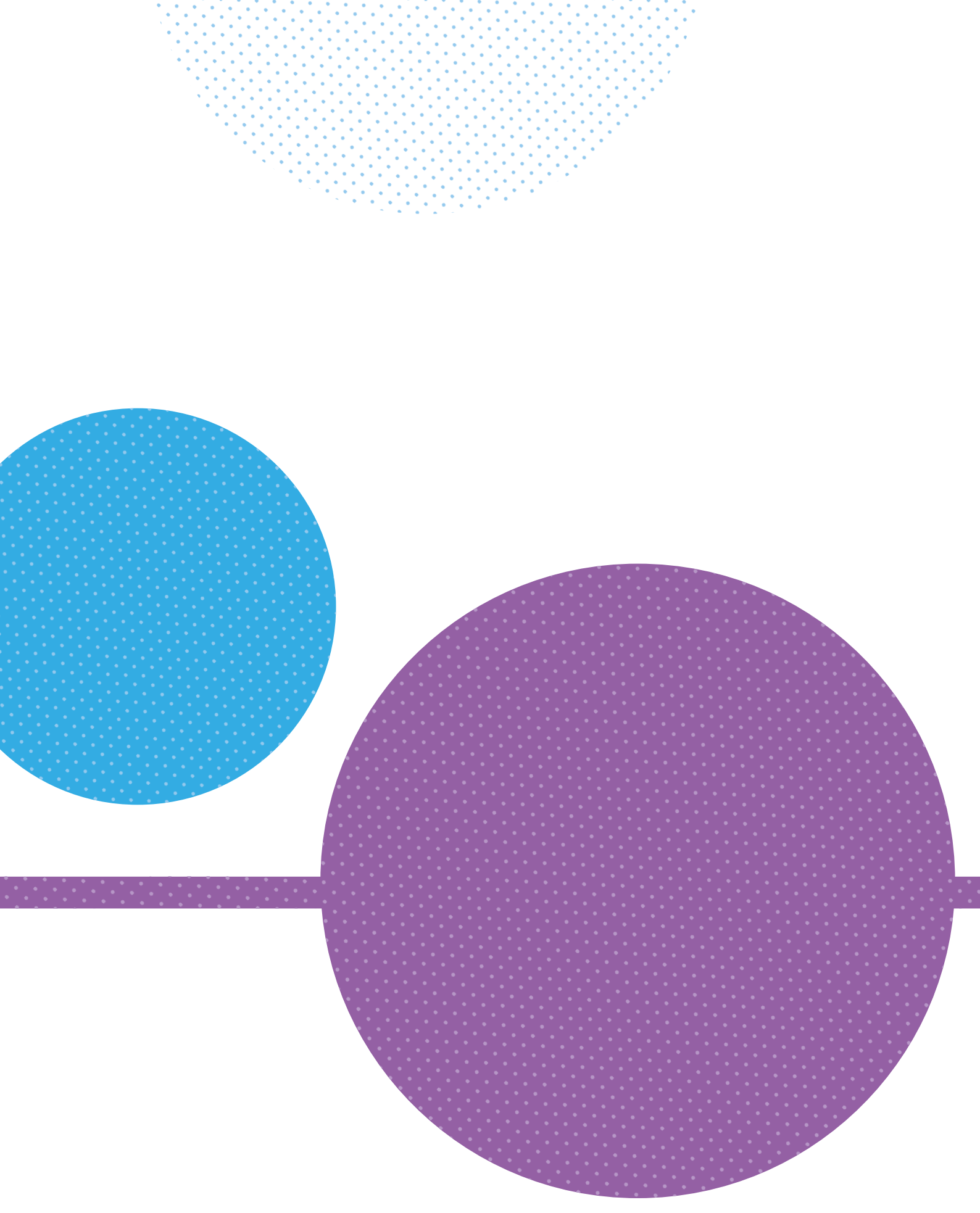
Drugi sposób wzmocnienia rezyliencji, a zarazem drugi rozdział publikacji, to *Inwestowanie w innowacyjność*, czyli w edukację, naukę, nowe narzędzia i technologie. Autorzy artykułów starali się odpowiedzieć na pytania: czego nauczyliśmy się w 2022 roku?, jakie nowe metody uczenia się wypróbowaliśmy?

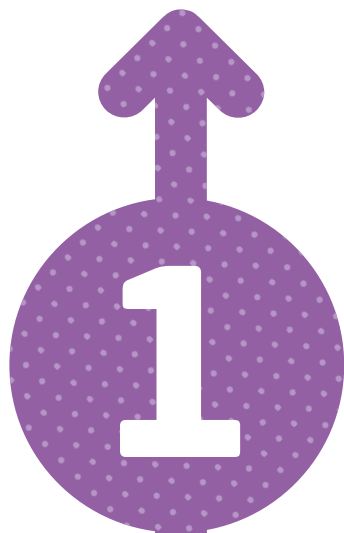
Oddolnie i wspólnotowo – rozdział trzeci dotyczy działań, inicjatyw i umiejętności wspólnoty wykorzystywanych podczas podejmowania ważnych i przemyślanych aktywności grupowych, mających na celu złagodzenie niepożądanych skutków kryzysów. Jak budowaliśmy wspólnoty? Jakie działania oddolnie inicjowali i organizowali edukatorzy?

Autorzy tekstów zebranych w czwartym rozdziale poszukują sposobów na *Spójność społeczną*. Skupiają się na inicjatywach rozwijających społeczeństwo obywatelskie, wolontariat, umożliwiających włączenie społeczne i równy dostęp do zasobów, sprzyjających poszanowaniu różnorodności.

Przykłady działań związanych z identyfikacją grup wymagających wsparcia i ich adaptacją do warunków kryzysowych znalazły się w rozdziale piątym: *Z wrażliwością na wrażliwych*. Autorzy artykułów starali się pokazać m.in.: gdzie można było dostrzec tę wrażliwość i w którą stronę skierowana była uważność oraz empatia edukatorów.

Zapraszając do lektury zebranych tekstów, każdego Czytelnika zachęcam jednocześnie do przyglądania się własnej rezyliencji i do jej rozwijania. Choć rzeczywistość pewnie nieraz jeszcze nas zaskoczy, o swoją „sprężystość” warto zadbać już dziś.





Gotowość na zmianę

Samoświadomość edukatora i uczącego się jest podstawą rozwoju, zwłaszcza w kryzysie. Co już umiem i wiem? czego mi brakuje? jakie zachowania chcę zmienić? – jeśli potrafimy to ocenić (lub przyjąć ocenę innych), to możemy obrać cel i przygotować plan działania. Użytkownicy EPALE dzielą się sposobami na rozwijanie odporności, uważności, empatii, które m.in. pomagają zrozumieć konflikt. Zachęcają do sięgania po różne metody edukacyjne – tutoring, mediacje, *outdoor education* – dzięki nim jesteśmy w stanie dokonać przemiany wewnętrznej, która przygotowuje nas do zmierzenia się ze zmianami zachodzącymi na zewnątrz.

Czy twój zawodowy świat też jest (do) BANI?



MAŁGORZATA ROSALSKA

Okryzysie w wielu branżach słyszymy już od kilku lat. W niektórych ma być w przyszłości nawet jeszcze gorzej. Główni winowajcy są dość łatwo rozpoznawalni: pandemia, wojna w Ukrainie, inflacja i zjawiska z nią związane, niepewne uwarunkowania prawne, gospodarcze, społeczne, klimatyczne. W opisach sytuacji na rynku pracy pojawiają się dość nieprzyjemne przymiotniki: **niestabilna, nieprzewidywalna, ryzykowna**.

Trzeba się jakoś ustosunkować do tego stanu rzeczy. Musimy się zastanowić, czy chcemy biernie poddać się temu, co się dzieje wokół nas, w naszej branży, w miejscu pracy. Inna opcja to poszukiwanie możliwości wpływu na otoczenie i kreowania własnej sytuacji. Każde działanie w tym zakresie powinno być poprzedzone rzetelną i uczciwą diagnozą. W jej przeprowadzeniu pomocne mogą być bardzo proste pytania: jak jest?, jak chcę, żeby było?, na co mam wpływ, a na co nie?, co i kiedy mogę zrobić?

Odpowiedzi będą bardzo zindywidualizowane, subiektywne i dostosowane nie tylko do naszych zasobów, potrzeb, aspiracji, ale też do zawodu lub branży, w której funkcjonujemy. Wpływ na nie będą także miały takie czynniki, jak: miejsce zamieszkania, rodzina, stan zdrowia. Nawet jeśli uważamy, że jest nam dobrze i wygodnie, to i tak możemy sprawdzić, czy nasze zasoby i kwalifikacje są wystarczające, a także zastanowić się, czy nie zainwestować w kompetencje, które wkrótce mogą stać się ważne i potrzebne. **Co jakiś czas powinniśmy się zatrzymać i dokonać analizy naszej sytuacji zawodowej.** Warto też rozpoznawać trendy – te ogólne i szeroko zarysowane. To one wybiegają w przyszłość i wskazują punkty odniesienia do projektów związanych z rozwojem naszej kariery. Inspirujące mogą okazać się pogłębione analizy, modele, schematy ułatwiające opisywanie nie tylko globalnej, ale też indywidualnej, warunkowanej biograficznie, rzeczywistości. Te wszystkie wątki to tematy na doradztwo indywidualne.

Przez wiele lat najczęściej chyba przywoływanym modelem był **VUCA**. Niektórzy twierdzą, że ten akronim jest już nieco przeterminowany i odchodzi do przeszłości. Nie do końca się z tym zgadzam. Nie zawsze to, co nowsze, jest lepsze. VUCA daje pewne wskazówki do analizy naszej zawodowej rzeczywistości. Przypomnijmy, model ten został wprowadzony w środowisku wojskowym w 1987 roku, czyli w rzeczywistości zupełnie innej od naszej. Poszczególne litery tego akronimu oznaczają: **V** – zmienność (*volatility*), **U** – niepewność (*uncertainty*), **C** – złożoność (*complexity*), **A** – niejednoznaczność (*ambiguity*). Te kategorie doskonale nadają się do analizy czynników ryzyka w wielu zawodach i branżach.



Nawet jeśli uważamy, że jest nam dobrze i wygodnie, to i tak możemy sprawdzić, czy nasze zasoby i kwalifikacje są wystarczające, a także zastanowić się, czy nie zainwestować w kompetencje, które wkrótce mogą stać się ważne i potrzebne.

Nadal są przydatne do rozwijania umiejętności krytycznej analizy społecznego, gospodarczego, politycznego i prawnego otoczenia, w jakim realizujemy cele związane z naszą karierą.

Nowy akronim, który jest coraz częściej stosowany do opisywania rzeczywistości, w jakiej żyjemy, to **BANI**. Doskonale nadaje się on także do rozpoznawania sytuacji na rynku pracy. Model przedstawił w 2020 roku Jamais Cascio – amerykański antropolog i futurysta. Na podstawie własnych analiz stwierdził on, że w związku z dynamicznymi zmianami klimatycznymi, pandemią i pogłębiającymi się nierównościami społecznymi VUCA już nie wystarcza. Jednocześnie zaproponował nowy akronim, w którym poszczególne litery oznaczają to, co:

B – kruche (*brittle*), **A** – niespokojne (*anxious*), **N** – nieliniowe (*non-linear*), **I** – niezrozumiałe (*incomprehensible*).

Brittle oznacza bycie **kruchym**, choć z pozoru twardym. Odnosi się do czegoś, co nie jest tak mocne, jak się wydaje, a także do złudnej siły naszych przekonań, pewników, założeń.

Niepokój odzwierciedla poczucie bezradności, przytłoczenie, zagubienie. Wiąże się ze stresem, zmartwieniami i obawą, że nie będziemy w stanie poradzić sobie z tym, czego domaga się świat, bliższe i dalsze otoczenie. Wynika z braku pewności, czy sprostamy oczekiwaniom, czy jesteśmy wystarczająco przygotowani, by zmierzyć się z kryzysami lub sytuacjami, których obecnie nie jesteśmy sobie w stanie wyobrazić.

Nieliniowość określa nie tylko świat, w którym żyjemy, ale także sposób działania. Nie ma prostych odpowiedzi, nie ma algorytmów. Różne ścieżki mogą prowadzić do tego samego celu. Brakuje pewności i przewidywalności, a wszystkie decyzje obarczone są ryzykiem. W kontekście ścieżek edukacyjnych i rynku pracy już od dawna mówi się o karierach mozaikowych i nieliniowych. Świat, w którym była jedna pewna droga do zawodu i do zdobycia kwalifikacji, w większości branż należy już do przeszłości.

Niezrozumiałość dotyczy trudności z interpretacją tego, co się wokół nas dzieje. Dotychczasowa wiedza okazuje się niewystarczająca. Wiele procesów i zjawisk umyka racjonalnym wyjaśnieniom i uzasadnieniom. Brak oparcia w tym, co dotychczas uznawaliśmy za pewne, oczywiste i zrozumiałe, budzi poczucie zagubienia¹.

Zdaję sobie sprawę z tego, że taki obraz rzeczywistości jest skrajnie pesymistyczny. Mam jednak także dobrą informację: jeśli prawidłowo zdiagnozujemy swoją sytuację, możemy dowiedzieć się, czego potrzebujemy, aby – o ile jest to możliwe – efektywnie w niej funkcjonować. Podpowieź:

- Jeśli coś jest **kruche**, wymaga **zdolności i odporności**.
- Jeśli czujemy **niepokój**, potrzebujemy **empatii i uważności**.
- Jeśli coś jest **nieliniowe**, wymaga **kontekstu i adaptacji**.
- Jeśli coś jest **niezrozumiałe**, wymaga **przejrzystości i intuicji**².

”
Nowy akronim, który jest coraz częściej stosowany do opisywania rzeczywistości, w jakiej żyjemy, to BANI. Doskonale nadaje się on także do rozpoznawania sytuacji na rynku pracy.

¹ Więcej informacji na temat modelu BANI: Cascio, J. (2020). *Facing the Age of Chaos*. bit.ly/3W2bHq0 [dostęp: 13.01.2023].

² Grabmeier, S. (2020). *BANI versus VUCA: a new acronym to describe the world*. bit.ly/3wZqHLi [dostęp: 11.01.2023].



To są cele współczesnej edukacji w zakresie rozwoju kariery – mam na myśli tę na poziomie podstawowym, bazowym. Wymienione kompetencje są transferowalne – będą nam potrzebne bez względu na to, w jakim zawodzie, w jakiej branży i w jakim miejscu pracy będziemy się realizować. Są to cele bardzo wymagające, wpisujące się w logikę poradnictwa całościowego (*lifelong guidance*) – ich rozwijanie powinno zaczynać się od najwcześniejszych etapów edukacyjnych.

Mój zawodowy świat z pewnością jest BANI. Uwzględnione w tym modelu cechy i kompetencje są niezbędne, bym mogła sobie radzić ze złożonymi, często niezrozumiałymi sytuacjami. Jestem przekonana, że ten model i ten sposób myślenia może być bardzo inspirujący metodycznie dla doradców zawodowych pracujących z osobami dorosłymi.



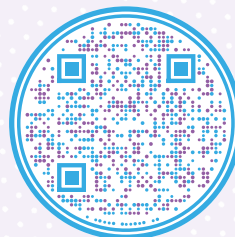
dr hab. Małgorzata Rosalska

Pedagog, doradca zawodowy, profesor w Zakładzie Kształcenia Ustawicznego i Doradztwa Zawodowego na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Specjalizuje się w problematyce doradztwa edukacyjno-zawodowego, polityki rynku pracy, edukacji dorosłych i polityki oświatowej. Ambasadorka EPALE.

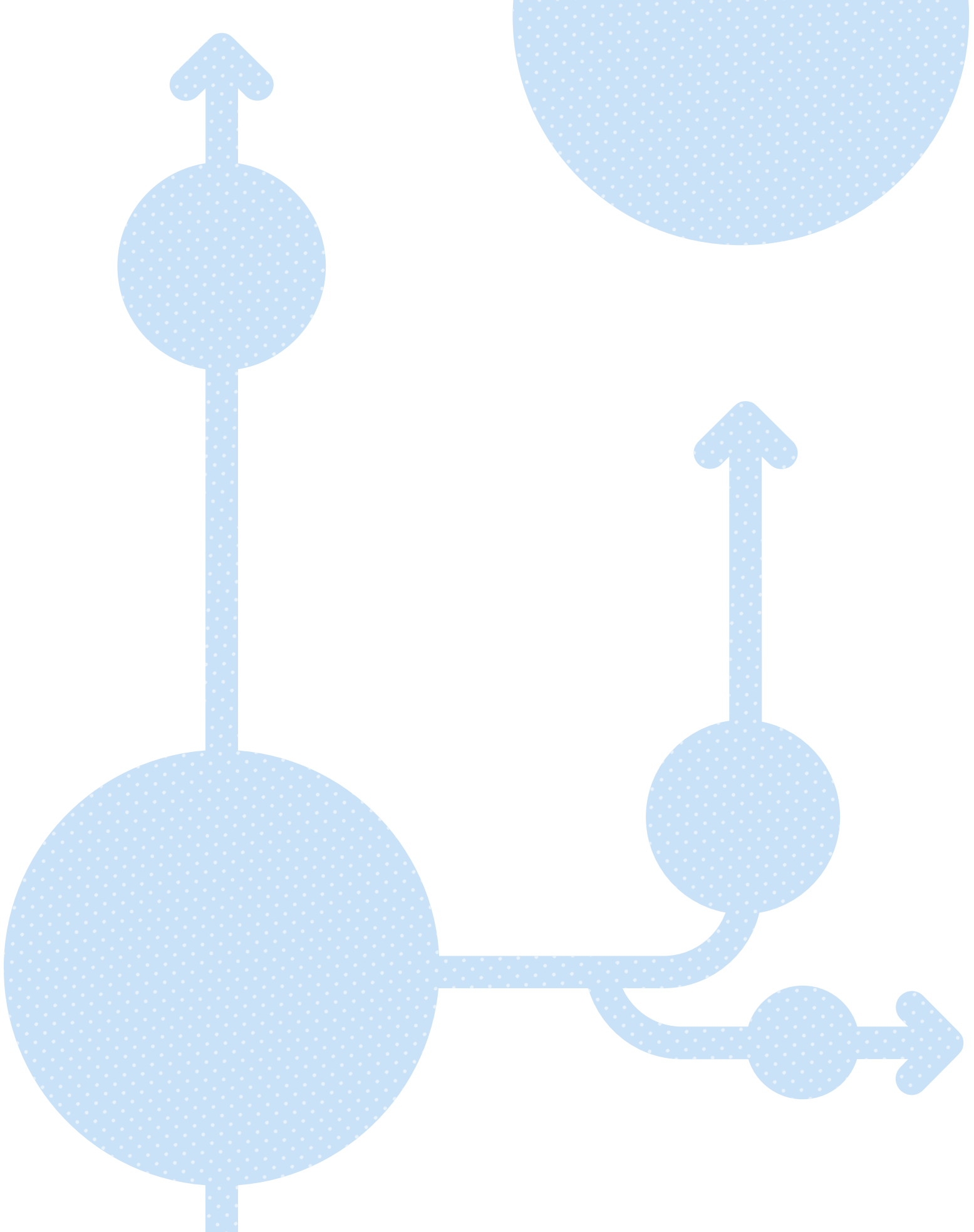
”

Jeśli prawidłowo zdiagnozujemy swoją sytuację, możemy dowiedzieć się, czego potrzebujemy, aby – o ile jest to możliwe – efektywnie w niej funkcjonować.

Posłuchaj podcastu EPALE
na temat zarządzania
kariery zawodową



Zeskanuj kod i dowiedz się więcej!



Zrozumieć konflikt



NATALIA KURZAWA

Konflikty to nieodłączny element naszej codzienności. Są one nie tylko nieuniknione, ale i potrzebne – stanowią integralną część zachowań społecznych. Pojawiają się dlatego, że jako jednostki mamy swoje indywidualne potrzeby, punkty widzenia i priorytety. Wchodząc w relacje z drugim człowiekiem, stykamy się z różnicami – interesów, wartości, przekonań, poglądów, wiedzy, emocji – które mogą prowadzić do konfliktu. Choć sytuacja taka bywa trudna, a nieraz i przykra, nie należy udawać, że problem nie istnieje, mając nadzieję, że sam się wyciszy. Wcześniej czy później każdy z nas zmierzy się z konfliktem (Kurzawa i in., 2017). Istnieją jednak skuteczne metody budowania porozumienia. Jedną z nich jest empatyczna komunikacja wsparta mediacjami.

Dlaczego tak trudno rozwiązać konflikt?

Problem tkwi w pojmowaniu samego konfliktu i w postrzeganiu się stron biorących w nim udział. Najczęściej popełnianym błędem jest traktowanie drugiej strony sporu nie jako partnera, ale jako przeciwnika i rywala, którego należy pokonać. Takie podejście oddala nas od źródła problemu i przystania możliwe rozwiązania. A przecież całą energię włożoną w walkę możemy zamienić na twórczą, konstruktywną pracę nad poszukiwaniem optymalnego rozwiązania, na wykreowanie sytuacji *win-win* dla obu stron.

Kiedy okopujemy się na swoich stanowiskach, nie potrafimy dostrzec drugiej strony i jej potrzeb, a to właśnie niezaspokojone potrzeby przyczyniają się do eskalacji konfliktu i wzajemnego niezrozumienia. Pojawiają się też silne emocje, które skutkują „zamknięciem” i sprawiają, że trudno nam się wzajemnie usłyszeć – obniża się w nas poziom empatii.

Empatia

Skoro u podłoża konfliktów leżą niezaspokojone potrzeby, co możemy zrobić, by lepiej zrozumieć tego rodzaju sytuacje? Jak możemy zwiększyć naszą wiedzę na temat mechanizmów powstawania sporów? Odpowiedzi na te pytania dostarcza podejście NVC (*Nonviolent Communication*, Porozumienie bez przemocy), dzięki któremu za pomocą komunikacji empatycznej można nawiązać kontakt z drugą osobą, ale też lepiej zrozumieć samego siebie.

W tego rodzaju komunikacji istotną rolę odgrywa uważność. To dzięki niej możemy rozpoznać nie tylko własne emocje i potrzeby, ale i oczekiwania innych, czyli prowadzić dialog oparty na wzajemnym wsluchiowaniu się w siebie. W trakcie rozmowy ważna jest otwartość na punkt widzenia drugiej strony.

”

Konflikty to nieodłączny element naszej codzienności. Są one nie tylko nieuniknione, ale i potrzebne – stanowią integralną część zachowań społecznych. Pojawiają się dlatego, że jako jednostki mamy swoje indywidualne potrzeby, punkty widzenia i priorytety.

Główne elementy (atrybuty) empatii według prof. Theresy Wiseman (1996):

- przyjęcie perspektywy drugiego człowieka;
- nieocenianie tej perspektywy;
- zrozumienie uczuć innej osoby i rozpoznanie jej emocji;
- wyrażenie zrozumienia.

Czy komunikacja oparta na kontakcie, wzajemnej relacji i empatii jest skuteczna? Jako praktykujący mediator i trener mediacji odpowiem: tak! Pozwala ona nie tylko zrozumieć, co leży u podłoża naszych działań i zachowań, ale i pomaga w znalezieniu odpowiedniego języka wyrażania potrzeb. Dzięki niej zwiększamy szanse na nawiązanie dobrej współpracy, co np. w relacjach biznesowych lub osobistych przekłada się na efektywniejszą realizację naszych celów. Wiedza na temat własnych potrzeb oraz potrzeb partnera prowadzi do poprawienia jakości życia i sprzyja budowaniu porozumienia.

Empatia pozwala nam przyjąć perspektywę drugiej osoby, wejść do jej świata, zrozumieć motyw jej działania, sposoby myślenia i potrzeby. Warto ją zastosować w dialogu i poprzez swoją obecność, uważność oraz pogłębione słuchanie poznać oczekiwania rozmówcy. Zupełnie normalne jest to, że różnimy się od siebie, a w relacjach i związkach każdy z nas ma potrzebę bycia wysłuchanym i zrozumianym. Konflikty, a także idące za nimi kryzysy i kłótnie, są zatem nieuniknione.

”

Kiedy okopujemy się na swoich stanowiskach, nie potrafimy dostrzec drugiej strony i jej potrzeb, a to właśnie niezaspokojone potrzeby przyczyniają się do eskalacji konfliktu i wzajemnego niezrozumienia. Pojawiają się też silne emocje, które skutkują „zamknięciem” i sprawiają, że trudno nam się wzajemnie usłyszeć – obniża się w nas poziom empatii.

Jak rozmawiać, by się porozumieć? Jak słuchać, by zrozumieć drugą stronę?

W kontakcie z drugim człowiekiem warto pamiętać o **zasadach dobrej komunikacji**.

- Okazuj zainteresowanie punktem widzenia rozmówcy – zadbaj o przyjazną atmosferę sprzyjającą budowaniu porozumienia, spróbuj spojrzeć na sprawę oczami partnera.
- Stosuj narzędzia aktywnego słuchania – wczuj się w to, co partner chce ci przekazać.
- W rozmowie używaj komunikatu „ja”, który umożliwi wyrażenie uczuć, oczekiwań i potrzeb.
- Zadawaj pytania wyjaśniające – zmierzaj do przejrzystości wypowiedzi.
- Stosuj parafrazy – upewnij się, że dobrze rozumiałeś/zrozumiałaś komunikat rozmówcy.
- Sygnalizuj partnerowi, że go słuchasz, okazuj zaangażowanie w rozmowę.
- Mów otwarcie i na temat – nie utrudniaj budowania porozumienia, skup się na konkretach.
- Wczuj się w położenie partnera – okaż empatię (ułatwia ona nawiązywanie i utrzymywanie głębokich relacji międzyludzkich).
- Wyjaśnij z partnerem, co wpływa na wasze stanowiska i jakie są wasze ukryte potrzeby.

Dlaczego mediacje?

Dzięki konstruktywnemu podejściu do konfliktu i wzięciu za niego odpowiedzialności możemy wspólnie wypracować rozwiązanie korzystne dla obu stron. Co więcej – w takiej sytuacji spór daje szansę zmiany, przyczynia się do rozwoju i pogłębienia relacji. Jednak aby rozwiązać konflikt, najpierw należy go zrozumieć. Pomaga w tym komunikacja empatyczna, dzięki której otwieramy się na drugiego człowieka, na jego intencje i potrzeby.

Każdy pomyślnie rozwiązany konflikt przynosi satysfakcję na poziomie psychologicznym, pomaga zdobyć doświadczenie, które można wykorzystać w rozwiązywaniu przyszłych sporów, a także kształtuje umiejętność efektywnej komunikacji. Konflikt można zakończyć sytuacją *win-win*, z której każdy wychodzi zwycięsko, a wypracowane rozwiązanie jest korzystne dla obu stron. Pomocna w osiągnięciu tego celu jest mediacja, czyli proces uwzględniający zasady dobrowolności i poufności, w którym mediator – osoba niezaangażowana w konflikt, neutralna wobec przedmiotu sporu – wspiera strony w znalezieniu optymalnego rozwiązania, korzystnego dla wszystkich (Moore, 2016). Pomaga on zwaśnionym stronom zrozumieć dynamikę konfliktu i usłyszeć się wzajemnie. Jako praktyk mediacji uważam, że rozwijanie umiejętności komunikacyjnych opartych na współpracy i budowaniu porozumienia jest niezbędnym elementem rozwoju osobistego i zawodowego.



Bibliografia

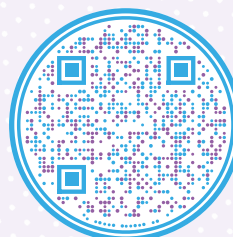
- Kurzawa, N., Francuz, G., Augustyn, K., Radomski, C. (2017). *Mediacje sądowe i pozasądowe*. Lublin: Fundacja VCC.
- Moore, C.W. (2016). *Mediacje. Praktyczne strategie rozwiązywania konfliktów*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Wiseman, T. (1996). A concept analysis of empathy. *Journal of advanced nursing*, 23(6), 1162–1167.



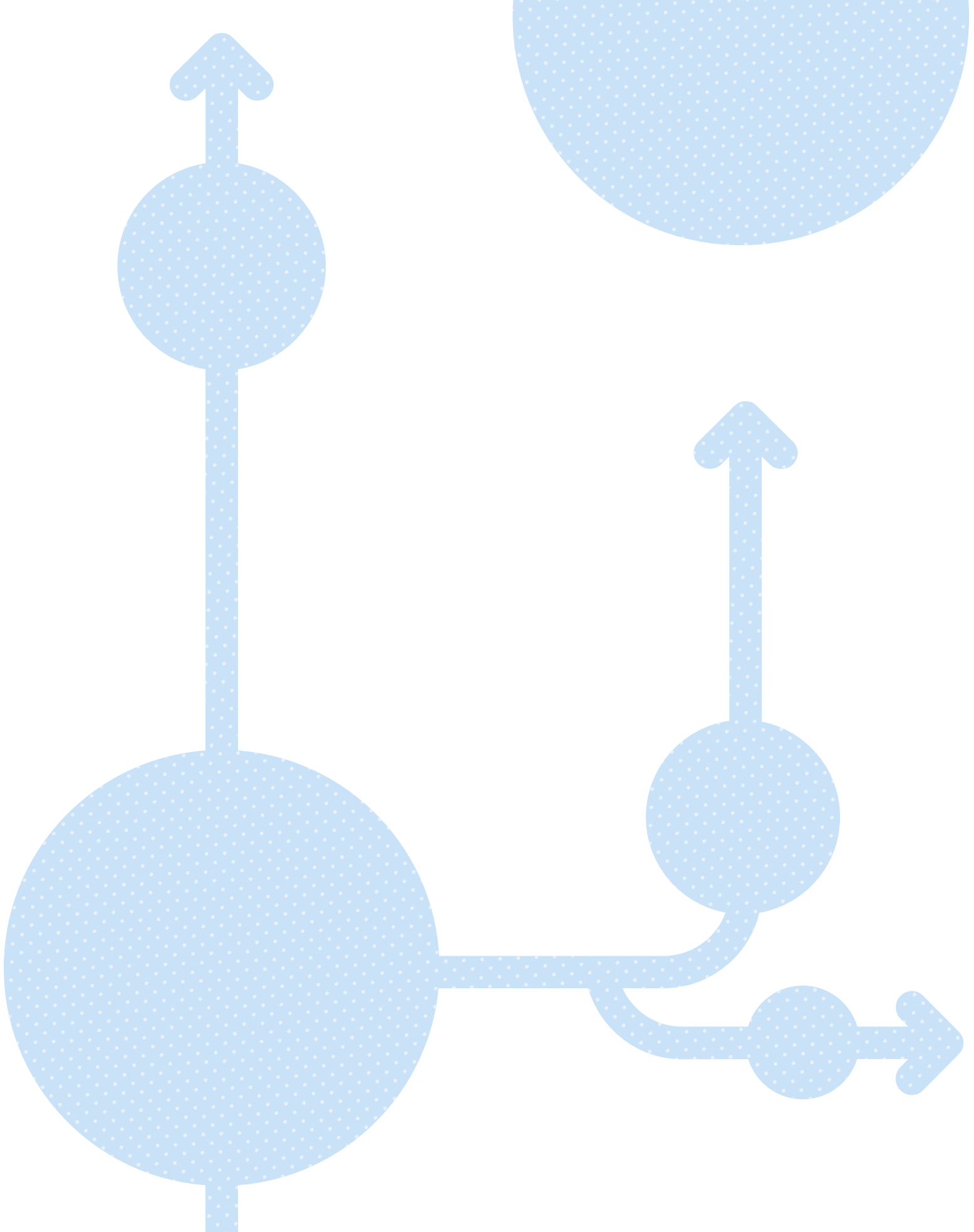
Natalia Kurzawa

Trenerka rozwoju osobistego i umiejętności społecznych, mediatorka sądowa, ekspertka w zakresie rozwiązywania konfliktów i prowadzenia negocjacji, doradczyni zawodowa, wykładowczyni. Właścicielka firmy Akademia Blżej, zajmującej się szkoleniem mediatorów w systemie VCC. Autorka kompleksowego projektu rozwojowego „Akademia Profesjonalnego Mediatora”, współautorka podręcznika *Mediacje sądowe i pozasądowe*.

Posłuchaj podcastu EPALE
na temat edukacyjnego
potencjału konfliktu i mediacji



Zeskanuj kod i dowiedz się więcej!



Tutor w procesie rozwoju



BARBARA HABRYCH

Jestem torką, trenerką i superwizorką tutorów. Wspieranie rozwoju umiejętności tutorskich edukatorów to moja codzienna praca, ale też misja, której celem jest wprowadzenie takich zmian w polskiej edukacji, by w większym stopniu sprzyjała ona rozwojowi potencjału uczniów i studentów.

Jeśli termin „tutoring” jest dla kogoś nowością, serdecznie polecam tekst Edyty Długoń, przedstawiający najważniejsze aspekty tej metody. Według niej jest to proces rozwojowy, którego cel stanowi „lepsze poznanie przez podopiecznego samego siebie, odkrycie własnych talentów, uzdolnień, mocnych stron i praca nad nimi, rozwijanie zainteresowań, kształtowanie umiejętności planowania własnego rozwoju czy nawiązywanie i pogłębianie relacji społecznych. Tutoring jest także pewnego rodzaju refleksją nad wartościami, kształtowaniem charakteru, nauką samodzielnego myślenia, argumentowania oraz podejmowania mądrych decyzji” (Długoń, 2017).

Tutoring a mentoring i coaching – różnice

Często słyszę pytanie: „Czym różni się tutoring od mentoringu i coachingu?”. Na bazie analizy przeprowadzonej przez Piotra Czekierdę w książce *Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadków* (Czekierda, 2015) przygotowałam tabelę, która wyszczególnia najważniejsze elementy związane z pracą w ramach każdej z tych metod.

	Tutor	Coach	Mentor
Rola	mistrz z wiedzą ekspercką	specjalista od uruchamiania zasobów	autorytet z sukcesami w swojej dziedzinie
Zadania (czym się zajmuje?)	<ul style="list-style-type: none"> → uczy myślenia → buduje relację → dba o integralny rozwój (ciało, duch, umysł, wartości) → proponuje wybór zagadnień z obszaru zainteresowań podopiecznego 	<ul style="list-style-type: none"> → pomaga w formułowaniu celów, uruchamianiu motywacji, zmianie i działaniu, maksymalizowaniu potencjału → wspiera klienta w realizacji jego wizji przyszłości 	<ul style="list-style-type: none"> → dzieli się wiedzą, doświadczeniami i kontaktami zawodowymi → doradza → modeluje
Narzędzia	<ul style="list-style-type: none"> → eseje → analizy przypadków → projekty tutorskie → wspólne rozwiązywanie zadań → aktywne słuchanie → pytania otwarte 	<ul style="list-style-type: none"> → narzędzia do poszukiwania i definiowania celów → pytania coachingowe → praca nad przekonaniem → mapowanie zasobów 	<ul style="list-style-type: none"> → porady, wskazówki → planowanie działań → zachęcanie do podejmowania inicjatywy → tworzenie sieci kontaktów zawodowych

Tutoring jest metodą szczególnie skuteczną w pracy z młodymi dorosłymi, którzy nie są gotowi na coaching i nie wiedzą jeszcze, jak pokierować swoją drogą zawodową przy wsparciu mentora. Z takimi, którzy chcą poszerzać wiedzę i w kontekście wybranej przez siebie dziedziny szukają odpowiedzi na pytania: kim jestem?, kim mogę się stać?, jakie mam talenty i jak mogą one służyć innym? Dzięki wsparciu tutora młodzi dorośli mogą zwiększyć samodzielność, nauczyć się rozwiązywać problemy, brać za coś odpowiedzialność i wypracować zdrowe poczucie własnej wartości.

Tutor, czyli kto? Jakie kompetencje powinien posiadać tutor?

Dość oczywiste jest, że proces tutorski służy rozwojowi *tutee* (podopiecznego). Rzadko jednak przyglądamy się tutorowi i korzyściom, jakie on odnosi w tym procesie. **Czy ktoś, kto z założenia nazywany jest mistrzem, może się rozwijać dzięki prowadzeniu tutoringów?**

Marcin Szala wskazuje cztery grupy kompetencji, niezbędnych każdemu kandydatowi na tutora (Szala, 2015).

1. **Wielkość duszy** (wg Arystotelesa *megalopsychia*), na którą składa się: świadomość swoich mocnych i słabych stron, umiejętność wyznaczania sobie ambitnych, odważnych celów i gotowość do ich realizowania, a także szacunek dla wartości.
2. **Uważność**, która oznacza jednocześnie umiejętność dostrzegania rzeczy, jak i pokazania podopiecznemu, że jest zauważony (kierowanie uwagi na *tutee*). „Dzięki uważności tutor dostrzeże, że coś jest niejasne lub wymaga doprecyzowania. Spostrzeże, że coś jeszcze nie zostało wypowiedziane i stworzy przestrzeń do rozmowy” (Szala, 2015).
3. **Eksperckość**, czyli wiedza, doświadczenie, umiejętności większe niż podopiecznego – dzięki temu tutor może poszerzać horyzonty *tutee* i zarażać go swoją pasją.
4. **Kompetencje interpersonalne**: komunikatywność, umiejętność zadawania pytań i słuchania, planowania, rozwiązywania konfliktów, kompetencje liderskie.

Tyle teorii. **Warto jednak wziąć pod uwagę to, co obserwują i o czym mówią praktycy.** O opinie poprosiłam uczestników szkoleń „Akredytowany Praktyk Tutoringu”, które prowadzę w ramach współpracy z Collegium Wratislaviense. Kursy te są przeznaczone dla praktykujących tutorów, czyli osób, które przeprowadziły co najmniej dwa pełne procesy tutorskie i są gotowe do rozpoczęcia pogłębionych działań (w tym superwizji grupowych i indywidualnych).

Kilkudziesięciu tutorom zadałam pytanie: „**Jaka zmiana zaszła w Tobie, od kiedy praktykujesz tutoring?**”. Otrzymałam blisko 30 swobodnych wypowiedzi. Dokonałam ich analizy jakościowej, wyodrębniając kategorie, którym nadałam nazwy i przyporządkowałam cytaty¹.

Kategoria 1: Słuchanie i uważność

- Dzięki prowadzeniu tutoringów stałam się lepszym słuchaczem, bardziej świadomym tego, co słyszę, w większym stopniu kierującym się perspektywą drugiej osoby. Mniej się spieszę w rozmowie, częściej zadaję pytania.
- Dzięki tutoringowi zaczęłam uważniej słuchać. Zdarza mi się nic nie mówić, co kiedyś było wręcz niewyobrażalne.



¹ Na potrzeby niniejszego artykułu wypowiedzi tutorów zostały zredagowane i dostosowane do standardów języka literackiego.

- Tutoring uczy mnie odważnego zadawania pytań i uważnego słuchania odpowiedzi. Czasem w myślach nazywam ten proces „tutoringiem”, czyli byciem tu i teraz, co mocno wpływa na przyszłość. W przyszłości też będzie tu i teraz.
- Zwracam większą uwagę na rozmówcę. Zadaję więcej pytań, zamiast podsuwać mu gotowe rozwiązania.
- Prowadzenie tutoriali pozwoliło mi być lepszym słuchaczem. Częściej tworzę przestrzeń, w której sama mogę wysłuchać wykładu o tym, jak podopieczny rozumie siebie, życie, swoje cele lub bariery na drodze do ich zrealizowania.

Kategoria 2: Otwartość i wymiana energii

- Indywidualne spotkania pozwalają lepiej zrozumieć studentów, którzy reprezentują inne pokolenie, wyznają inne wartości, mają swoje cele i priorytety.
- Chcę jeszcze więcej pracować ze studentami, widzę w nich zapał i to mi się podoba.
- Jestem bardziej otwarta na pomysły i problemy studentów. Mniej na nich naciskam, oddaję im odpowiedzialność za ich pracę.

Kategoria 3: Zaufanie do siebie

- Mam do siebie więcej zaufania, bo dzięki praktyce w tutoringu zrozumiałam lepiej proces, przez który przechodzi *tutee* oraz proces, który zachodzi we mnie, kiedy towarzyszę podopiecznemu w pielęgnowaniu wolności, wyznaczaniu drogi i dążeniu do celu.

Kategoria 4: Samoświadomość

- Spotkania dały mi możliwość poznania nie tylko innych, ale również i siebie, co jest kolejnym z plusów prowadzenia procesu tutoringu.
- Tutoring to kolejny, atrakcyjny etap w moim życiu. To fascynująca przygoda, w trakcie której poznaję i rozwijam innych, a przez to również siebie.

Kategoria 5: Indywidualizacja

- Każdy człowiek to osobna historia, zatem ucząc, warto wziąć to pod uwagę.
- Kładę większy nacisk na spersonalizowaną informację zwrotną.

Kategoria 6: Kreatywność i swoboda w stosowaniu narzędzi tutorskich

- Usystematyzowałam pracę ze studentami, używam większej liczby narzędzi.
- Przestałam być niewolnikiem narzędzi, zmieniam je, modyfikuję w zależności od celu. Czerpię z tego dużą przyjemność.

Bardzo dziękuję wszystkim uczestnikom szkoleń „Akredytowany Praktyk Tutoringu”, którzy zechcieli podzielić się ze mną swoją refleksją na temat uczenia się i rozwoju tutora w działaniu.

”

Tutoring jest metodą szczególnie skuteczną w pracy z młodymi dorosłymi, którzy nie są gotowi na coaching i nie wiedzą jeszcze, jak pokierować swoją drogą zawodową przy wsparciu mentora. Z takimi, którzy chcą poszerzać wiedzę i w kontekście wybranej przez siebie dziedziny szukają odpowiedzi na pytania: kim jestem?, kim mogę się stać?, jakie mam talenty i jak mogą one służyć innym?

Zamiast podsumowania

Tekst pierwotnie został opublikowany na platformie EPALE tydzień po wybuchu wojny w Ukrainie. Zastanawiałam się, czy w takiej sytuacji warto zajmować się tutoringiem? Uczestnicy szkolenia, które w tamtym czasie prowadziłam (26–27 lutego 2022 roku) utwierdzili mnie w przekonaniu, że tak. Wspólnie doszliśmy do wniosku, że edukacja jest najważniejszym czynnikiem umożliwiającym zapobieganie wojnom i konfliktom. W formie spersonalizowanej – kiedy oprócz rozwijania wiedzy i umiejętności pomaga zdefiniować oraz przyswoić odpowiednie wartości, pracować nad charakterem, uczyć krytycznego myślenia i podejmowania decyzji – staje się najlepszym sposobem budowania społeczeństw, które wojnie i przemocy powiedzą: NIE!



Bibliografia

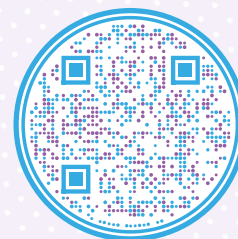
- Czekierda, P. (2015). Czym jest tutoring? W: P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala (red.), *Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadków*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Długoń, E. (2017). *Tutoring – relikwiny przeszłości czy nowy wymiar edukacji?*; bit.ly/3Ee4q0a [dostęp: 9.11.2022].
- Szala, M. (2015). Praca tutorska i proces stawania się tutorem. W: P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala (red.), *Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadków*. Warszawa: Wolters Kluwer.



Barbara Habrych

Pedagożka, ekspertka HR, trenerka biznesu i edukacji. Specjalizuje się w tematyce rekrutacji i rynku pracy, uczenia się dorosłych, tutoringu i rozwijania kompetencji przyszłości. Ambasadorka EPALE.

Przeczytaj na EPALE
artykuł o narzędziach
tutorskich



Zeskanuj kod i dowiedz się więcej!

Outdoor education w edukacji osób dorosłych



AGNIESZKA LEŚNY

Outdoor education kojarzy się przede wszystkim z przedszkolami leśnymi i edukacją przyrodniczą. Nic bardziej mylnego! Ten popularny nurt rozwojowy doskonale sprawdza się w pracy z młodzieżą i dorosłymi.

Wyzwania językowe

Po raz pierwszy pojęcie to odnotowano w literaturze specjalistycznej w latach 40. XX wieku. W Polsce moda na *outdoor education* pojawia się w różnych formach już od lat 60.¹, a we współczesnym rozumieniu w dyskursie edukacyjnym obecna jest od pierwszej dekady XXI wieku. Mimo że doczekaliśmy się licznych publikacji, artykułów, kursów i szkoleń na temat tej metody, a nawet kształcenia akademickiego uwzględniającego tę dziedzinę – nie istnieje jedna definicja *outdoor education*, uznawana przez całe środowisko edukacyjne w Polsce (podobnie jest zresztą w innych krajach)².

Najbliżej mi do definicji przytoczonej w książce *Adventure Education* (Miles, Priest, 1990), zgodnie z którą *outdoor education* to projektowanie, przeniesienie i zrealizowanie procesu rozwojowego w środowisku naturalnym. Takie ujęcie zakłada, że wykorzystanie otoczenia przyrodniczego jest celowe (nie jest to np. „zwyczajna” wycieczka do lasu), a w działaniach tych uczestniczy trener, lider bądź fasilitator, który wykorzystuje współczesną wiedzę z zakresu prowadzenia procesu rozwojowego (zwykle z wykorzystaniem metodyki *experiential education*, czyli nauczania przez doświadczenie).

Najczęściej stosowanymi metodami pracy w nurcie *outdoor education* są: wyprawy (czasami ekspedycje), biwaki, gry i aktywności plenerowe (np. wykorzystanie niskiego parku linowego), ćwiczenia z elementami wspinaczki i sportów wodnych. Działania realizowane są w grupie, a ich celem jest najczęściej rozwój jednostek poprzez wykonywanie zadań zespołowych oraz udział w zajęciach teambuildingowych. W innych nurtach, takich jak *adventure education*, proces rozwojowy



Outdoor education kojarzy się przede wszystkim z przedszkolami leśnymi i edukacją przyrodniczą. Nic bardziej mylnego! Ten popularny nurt rozwojowy doskonale sprawdza się w pracy z młodzieżą i dorosłymi.

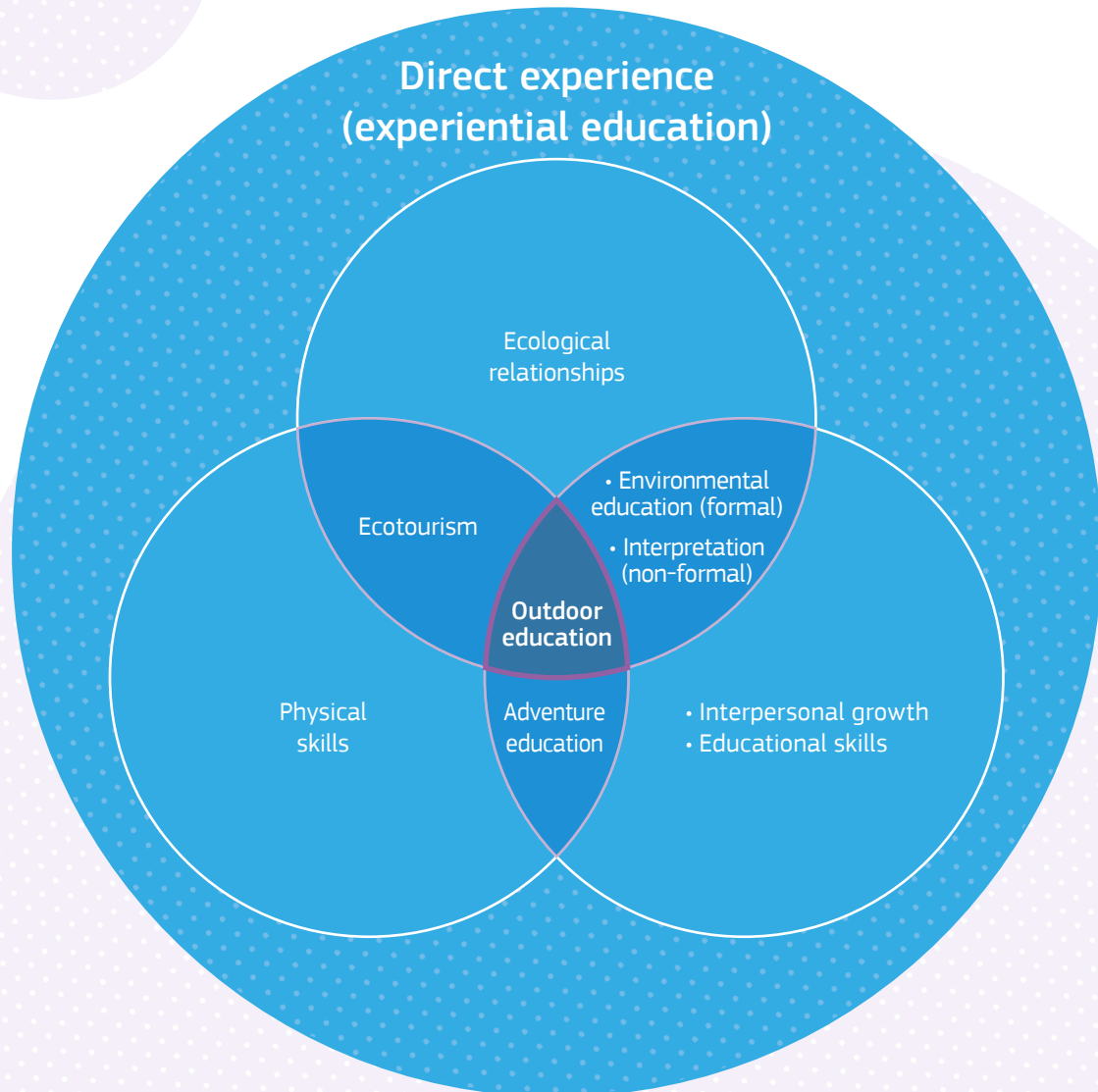
¹ Włączając w ten nurt ruch skautowy, można przyjąć, że nawet w pierwszej dekadzie XX wieku.

² O składowych *outdoor education* i możliwościach zastosowania tej metody opowiadam więcej w filmie dostępnym na YouTube (bit.ly/3fw0crk). Materiał powstał w ramach projektu „Skrzydła dla STOP”, realizowanego przez Stowarzyszenie Trenerów Organizacji Pozarządowych, finansowanego ze środków NIW-CRSO w ramach Programu Rozwoju Organizacji Obywatelskich na lata 2018–2030 PROO.



jest wzmacniany dzięki bardziej intensywnym, czasem ekstremalnym, formom rekreacyjnym (np. rafting, wysoki park linowy, ekspedycje), a w *wilderness*, *adventure therapy* akcent kładzie się na dłuższy proces grupowy, często o charakterze terapeutycznym oraz socjoterapeutycznym.

Skomplikowane zależności pomiędzy aktywnością rozwojową w plenerze a edukacją przyrodniczą ukazuje jeden z przyjętych modeli *outdoor education*:



Źródło: Gilbertson i in. (2006).

Warto jednak zaznaczyć, że nie jest to jedyne podejście i ciągle trwa definicyjny spór o składowe metod *adventure*, *outdoor* i *experiential education*, a także o wzajemne zależności między nimi.

Dlaczego nie dla dzieci?

Wraz ze wzrostem zainteresowania różnymi formami kształcenia dzieci w środowisku naturalnym pojęcie *outdoor education* zaczęto w Polsce rozumieć dosłownie jako „edukację na zewnątrz” i łączyć z nauką w plenerze. To duże uproszczenie. Choć pod tym pojęciem kryje się wiele form rozwojowych (stosowanych głównie w edukacji nieformalnej) – od lokalnych projektów ekologicznych przez wycieczki krajoznawcze po wyprawy rozwojowe (Rickinson i in., 2004) – w pedagogice europejskiej rozróżnia się dwa nurty: *learning outside the classroom* lub *environmental education* (rozumiane jako uzupełnienie edukacji w systemie formalnym, np. edukacja przyrodnicza ukierunkowana na lepsze poznanie środowiska naturalnego) oraz *outdoor education*, czyli programy nastawione na rozwój umiejętności miękkich dzięki aktywnościom i podejmowaniu ryzyka w środowisku przyrodniczym. Żeby podkreślić tę odrębność, w języku polskim stosuje rozróżnienie terminologiczne na edukację przyrodniczą (*environmental education*) i pedagogikę przygody (jako odpowiednik *outdoor/adventure education*).

Tak definiowana metoda *outdoor education* nie jest rekomendowana w pracy z dziećmi, ponieważ kluczowymi jej elementami są analiza, refleksja i przeniesienie doświadczeń z „przygody” outdoorowej do codziennego życia (zgodnie z koncepcją Cyklu Kolba i teorią transferu wiedzy). Nie oznacza to oczywiście, że młodszy odbiorcy nie są w stanie wykorzystać nabytych doświadczeń. Dzięki metodzie *outdoor education* możemy pracować nad ich emocjami, wspólnie interpretować wydarzenia, w mniejszym stopniu zaś zajmować się refleksją i analizą – wynika to wprost z psychologii rozwojowej. Inaczej przebiega również proces grupowy, który jest ważną częścią edukacji przyrodniczej. Aktywności outdoorowe w przypadku młodszych dzieci można traktować bardziej jak wartościową zabawę niż proces rozwojowy lub szkoleniowy. Biorąc to pod uwagę, można stwierdzić, że metoda ta sprawdza się lepiej w edukacji osób dorosłych.

Więcej informacji na temat *outdoor education*

Współczesną dyskusję o *outdoor education* w Polsce zainicjowano w 2011 roku na konferencji „Edukacja Przygodą”, która w kolejnych latach miała swoje następne edycje. Ukazały się trzy publikacje pokonferencyjne eksplorujące tę tematykę:

- Leśny, A., Palamer-Kabacińska, E. (red.), (2012). *Edukacja Przygodą. Outdoor i Adventure Education w Polsce: teoria, przykłady, konteksty*. Warszawa: Pracownia Nauki i Przygody.
- Bąk, A., Leśny, A., Palamer-Kabacińska, E. (red.), (2014). *Przygoda w edukacji i edukacja w przygodzie. Outdoor i Adventure Education w Polsce*. Warszawa: Pracownia Nauki i Przygody.
- Dudek, M., Kida, P. (red.), (2016). *Przewodnik po edukacji przygodą w Polsce*. Warszawa: Pracownia Nauki i Przygody.

Warto zapoznać się także z publikacjami dotyczącymi pedagogiki przeżyć:

- Michl, W. (2011). *Pedagogika przeżyć*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Ryszka, R. (2016). *Pedagogika przeżyć praktycznie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

oraz *wilderness therapy*:

- Szeniawska, M., Vičar, M. (red.), (2017). *Jak prowadzić proces Wilderness Therapy. Przewodnik praktyczny*, bit.ly/3fqUR4m [dostęp: 3.10.2022].

Fundacja Pracownia Nauki i Przygody (naukaprzygoda.edu.pl), której jednym z celów jest rozwój, adaptacja i monitorowanie wdrażania metody *outdoor education* w Polsce, prowadzi internetową bibliografię dotyczącą tej tematyki (naukaprzygoda.edu.pl/bibliografia).

Uczestnicy konferencji założyli również grupę na Facebooku „Edukacja Przygodą” (bit.ly/3T7ZGOT), w ramach której wymieniają się inspiracjami oraz rekomendacjami na temat szkoleń i warsztatów.



Bibliografia

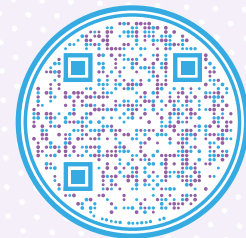
- Gilbertson, K., Bates, T., McLaughlin, T., Ewert, A. (2006). *Outdoor Education. Methods and Strategies*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Miles, J., Priest, S. (1990). *Adventure Education*. State College, PA: Venture Publishing.
- Rickinson, M., Dillon, J., Teamy, K., Morris, M., Choi, M.-Y., Sanders, D., Benefield, P. (2004). *A Review of Research on outdoor Learning*. Shrewsbury: Field Studies Council Publications.



Agnieszka Leśny

Pedagożka i kulturoznawczyni związana z Wydziałem Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. Pracuje w trybie projektowym w różnych obszarach edukacji i biznesu. Zajmuje się m.in. budowaniem zaangażowania, efektywną komunikacją, zarządzaniem talentami. Wykorzystuje metodykę *experiential education* ze szczególnym uwzględnieniem *outdoor/adventure education* (pedagogika przygody) oraz gier i grywalizacji. Prezeska Fundacji Pracownia Nauki i Przygody. Ambasadorka EPALE.

Posłuchaj rozmowy EPALE:
*Edukacja w plenerze jako metoda
wspierania rozwoju*



Zeskanuj kod i dowiedz się więcej!

Andragogika – co to właściwie znaczy?



WOJCIECH ŚWITALSKI

Choć społeczność EPAL zrzesza specjalistów z zakresu edukacji dorosłych, to wcale nie jest oczywiste, że pojęcie „andragogika” jest w tym gronie powszechnie znane, a tym bardziej – w podobny sposób rozumiane. Przypuszczalnie swoją wiedzę osoby te czerpią z łatwo dostępnych źródeł, takich jak *Glosariusz EPAL*¹ lub Wikipedia. A te wymagają, moim zdaniem, uzupełnienia lub nawet korekty.

W tym tekście wyjaśniam moje rozumienie pojęcia „andragogika”, wykorzystując doświadczenie adiunkta w Katedrze Andragogiki i Gerontologii Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego. Na początek przyjmę wstępne, mało precyzyjne, niemniej przydatne w odczytaniu dalszych treści ustalenie, że andragogika jest ogólną teorią opisującą procesy edukacji i uczenia się człowieka dorosłego.

Krótki rys historyczny

Nie można wskazać jednoznacznej daty początkowej w naukowej refleksji nad uczeniem się osób dorosłych. Na pewno już niektóre teksty antyczne podejmowały tę problematykę, ale w tej krótkiej wędrówce po przeszłości zaznaczę jedynie kilka przystanków.

Z polskich dokonań warto wspomnieć Szymona Marycjusza, który sto lat przed Janem Amosem Komeńskim, powszechnie uznawanym w Europie za prekursora idei całościowego uczenia się, pisał: „W żadnym wieku nie powinieneś się wstydzić tego, czego nie wiesz, ponieważ zamiłowanie do nauk i zajmowanie się nimi nie ogranicza się do czasów szkolnych, lecz kończy się z życiem... Lepiej późno się uczyć niż nigdy” (Stopińska-Pająk, 2012).

Naukowa myśl dotycząca procesów edukacji człowieka dorosłego stopniowo ewoluowała, a ów postęp zdynamizował się w XIX wieku – w epoce gwałtownego rozwoju przemysłu, który zaowocował nagłym zapotrzebowaniem na różnego rodzaju specjalistów. Stąd powstanie towarzystw naukowych, rozszerzenie zakresu działalności uczelni czy pojawienie się takich inicjatyw, jak uniwersytety ludowe i powszechne.

Jednak najbardziej przelomowym momentem była pierwsza połowa XX wieku, zwłaszcza dwudziestolecie międzywojenne. Wówczas zarówno w Polsce, jak i na świecie dokonał się zasadniczy jakościowy zwrot w naukowej refleksji nad uczeniem się człowieka dorosłego – rozpoczęto mianowicie systematyczne badania ujawniające specyfikę tego procesu. W 1928 roku w Warszawie powstał Instytut Oświaty Dorosłych, a wydana w 1913 roku publikacja *Praca oświatowa. Jej zadania, metody, organizacja. Podręcznik opracowany staraniem*



¹ bit.ly/3hI9BNT [dostęp: 20.12.2022].

*Uniwersytetu Ludowego im. A. Mickiewicza*² traktowana jest jako pierwszy podręcznik andragogiki. W tym samym czasie w Stanach Zjednoczonych pełną parą ruszyły badania behawioralne nad uczeniem się, a nazwiska działających wtedy naukowców, w tym Edwarda Lee Thorndike'a, wpisano w poczet prekursorów andragogiki.

Ten okres przyjmuje się za początek andragogiki rozumianej nie tylko jako sztuka kształcenia dorosłych, ale jako nauka mająca swoje teorie, metody i badania.

Czy andragogika to to samo co pedagogika dorosłych?

Choć samo pojęcie „andragogika” znane jest od XIX wieku, to termin ten wówczas się nie upowszechnił. W Polsce jeszcze w latach 80. XX wieku dość często używano określenia „pedagogika dorosłych” jako nazwy jednego z działów pedagogiki. Wiąże się z nim jednak poważny etymologiczny zgrzyt. Pedagogika bowiem wywodzi się od słowa *paidagogos*, co oznacza „prowadzenie chłopca”, a w szerszym rozumieniu: prowadzenie dziecka. Zatem termin ten w odniesieniu do osób dorosłych należałoby odczytywać jako „prowadzenie dorosłego dziecka”, co jest trudnym do zaakceptowania oksymoronem. Pojęcie „andragogika” miało ten dysonans eliminować. Jednak nie w pełni to się udało.

Choć nowa nazwa przyjęła się dość szybko, to pozostał inny – głębszy i bardziej zasadniczy problem. Wcześniej bowiem andragogikę traktowano jako dział pedagogiki, wyodrębniony podobnie jak np. pedagogika przedszkolna. Andragogika zakłada, że dorośli uczą się inaczej niż dzieci, co zresztą jest poparte wieloma dowodami badawczymi. Skoro zatem człowiek dorosły przyswaja wiedzę w inny sposób, to dlaczego nauka zajmująca się tą dziedziną miałaby odzwierciedlać pedagogiczny porządek? A tak w istocie dzieje się, dopóki traktujemy andragogikę jako dział pedagogiki. Takie podejście zastosowano na przykład w podręczniku *Wprowadzenie do andragogiki* z 1996 roku, którego autor – Tadeusz Wujek – opisując wewnętrzny podział andragogiki, wyróżnia sześć subdyscyplin (u innych badaczy znajdziemy więcej), których nazewnictwo jest bezpośrednim odzwierciedleniem struktury pedagogiki:

- andragogika ogólna – odpowiednik pedagogiki ogólnej;
- teoria wychowania dorosłych – odpowiednik teorii wychowania;
- dydaktyka dorosłych – odpowiednik dydaktyki ogólnej;
- andragogika edukacji kulturalnej – odpowiednik pedagogiki czasu wolnego;
- andragogika porównawcza – odpowiednik pedagogiki porównawczej;
- historia oświaty dorosłych i myśli andragogicznej – odpowiednik historii wychowania.



Naukowa myśl dotycząca procesów edukacji człowieka dorosłego stopniowo ewoluowała, a ów postęp zdynamizował się w XIX wieku – w epoce gwałtownego rozwoju przemysłu, który zaowocował nagłym zapotrzebowaniem na różnego rodzaju specjalistów.



² bit.ly/3HUCT6C [dostęp: 21.12.2022].

Choć przywiązanie do traktowania andragogiki jako działu pedagogiki ma w Polsce głębokie korzenie, to jednak sprowadza badaczy na manowce, bowiem – zdradzę niewtajemniczonym – takiej subdyscypliny, jak np. andragogika porównawcza, najwyżej nie ma. Istnieją co najwyżej doniesienia badawcze opisujące edukację dorosłych w różnych zakątkach świata, ale dotąd nikt nie wypracował żadnej teorii (a przynajmniej ja do żadnej nie dotarłem), która leżałaby u podstaw andragogiki porównawczej. Jest to jedynie kalkowanie myślenia pedagogicznego w andragogice.

Wobec tego pojęcie „andragogika” przynajmniej początkowo było jedynie co najwyżej nową etykietą oznaczającą dawniejsze pojęcie pedagogiki dorosłych. Intencją niejednego współczesnego tekstu na temat andragogiki jest zniwelowanie zaszyfrowanego wyżej dysonansu. Większość z nich sytuuje się w jednym z dwóch głównych nurtów. W pierwszym dociekania badaczy koncentrują się na formułowaniu metodologii andragogiki, w drugim skupiają się na nazwaniu i opisanu procesów edukacyjnych osób dorosłych. Ten ostatni wątek szerzej omawiam w kolejnym akapicie.

Co jest przedmiotem badań andragogicznych?

We wstępnej definicji opisałem przedmiot zainteresowań andragogów jako uczenie się i edukację osób dorosłych. Pora to hasłowe określenie nieco przybliżyć. Na początku sensem dociekań andragogiki było formułowanie konkluzji praktycznych lub rekomendacji dla osób zajmujących się organizowaniem różnych form kształcenia dorosłych. Na andragogikę patrzono przede wszystkim z perspektywy nauczyciela. Dziś centralne pojęcie ówczesnej andragogiki nazwalibyśmy nauczaniem, niemniej wówczas częściej posługiwano się terminem „oświata”. Znajduje to zresztą odbicie w wielu tytułach lub nazwach. Głównym czasopiśmie andragogicznym tego okresu była wydawana niemal do końca lat 80. XX wieku „Oświata Dorosłych”, ważnym podsumowaniem ówczesnego dorobku była *Encyklopedia oświaty i kultury dorosłych* (1986), a katedra, w której obecnie pracuję, pierwotnie działała jako Zakład Oświaty Dorosłych.

Jednak ta koncentracja na czynnościach nauczyciela (oświatowca, animatora) nie wytrzymała próby czasu. Stopniowo zaczęto przyglądać się aktywności własnej osoby uczącej się i dostrzeżono, że opisywanie interesujących procesów wyłącznie z perspektywy konstruowanych oddziaływań oświatowych jest niewystarczające. Uznano, że znakomita część efektów dydaktycznych, zwłaszcza w odniesieniu do dorosłych, wynika bardziej z inwencji własnej podmiotu uczącego się niż z przygotowanych dla niego programów oraz scenariuszy. W latach 70. XX wieku na świecie (a wkrótce potem w Polsce) pojawiło się pierwsze przesunięcie paradygmatyczne w andragogice. Centralne miejsce zajął proces nauczania–uczenia się, w którym równolegle przyglądamy się zewnętrznym oddziaływaniom nauczyciela oraz własnej aktywności dorosłych.

”

Andragogika zakłada, że dorośli uczą się inaczej niż dzieci, co zresztą jest poparte wieloma dowodami badawczymi. Skoro zatem człowiek dorosły przyswaja wiedzę w inny sposób, to dlaczego nauka zajmująca się tą dziedziną miałaby odzwierciedlać pedagogiczny porządek? A tak w istocie dzieje się, dopóki traktujemy andragogikę jako dział pedagogiki.

Jednak i ten porządek zaczęto wkrótce kwestionować. Wskutek rozwoju myśli postmodernistycznej i pedagogiki krytycznej, ale również kognitywistyki, coraz częściej na pierwszy plan zaczęły wysuwać się wewnętrzne procesy psychiczne człowieka, w których miał on odgrywać rolę kluczowego decydenta – architekta bądź destruktora własnego życia. Zewnętrzne oddziaływania zostały zepchnięte na dalszy plan, ponieważ w bardziej umiarkowanym rozumieniu nie są niezbędne, a w skrajnym podejściu są przejawem władzy, z której człowiek ma się wyswobodzić, wyemancypować. Kluczowego znaczenia nabrał zatem proces uczenia się, a w andragogice zaczęto mówić o drugim przesunięciu paradygmatycznym.

Czy mamy wspólne stanowisko?

Chciałbym zakończyć powyższe omówienie dynamiki zmian konkluzją, że oto dotarliśmy do punktu, w którym zgodnie przyjęliśmy wspólne stanowisko odnoszące się do sensu andragogiki. To jednak nie byłoby prawdą. Nie brakuje głosów, które sprzeciwiają się ujmowaniu andragogiki w przedstawiony wyżej sposób. Na II Zjeździe Andragogicznym w 2013 roku nieżyjący już profesor Józef Pótturzycki w zdecydowanych słowach zaprotestował przeciwko uleganiu wpływom ponowoczesności, używając przy tym dobitnego określenia „czarna andragogika”. Być może jego wypowiedź dziś pamięta niewiele osób, jednak już publikacja pod jego redakcją – *Spór o kształcenie ustawiczne. Polemiki i analizy* (2016) – najpewniej trafi do dziesiątków kolejnych studentów. A w niej, choć w mniej dosadnych słowach, autor dzieli dość jednoznacznie andragogów na „dobrych”, którzy nie kwestionują starego porządku, i „złych”, którzy ośmielają się z nim dyskutować.

Jeśli do tego dodamy, że obok wspomnianych wyżej pojęć wciąż obecne są takie, które pozostawiłem na marginesie (jak np. samokształcenie, autoedukacja, edukacja permanentna, uczenie całożyciowe, edukacja dalsza i wiele innych), to otrzymamy semantyczny gąszcz, w którym z trudem można się poruszać. Żeby się w nim nie zagubić, należy z uwagą śledzić wywody autorów tekstów i konteksty, w których te pojęcia są stosowane.

Aspekt międzynarodowy

Nauka, tak jak biznes, edukacja czy działalność kulturalna, jest wprzęgnięta w różne konteksty międzynarodowe. Wspólne projekty i korzystanie z obcojęzycznych źródeł wpływają na to, że pojęcia czy koncepcje są efektem przenikania się wielu kultur i wpływów językowych. Termin „andragogika” jest zatem jeszcze trudniejszy do opisanego, bowiem jego zakres semantyczny będzie różny (a nawet bardzo różny) w Polsce, Wielkiej Brytanii, Stanach Zjednoczonych czy we Francji.

”

Stopniowo zaczęto przyglądać się aktywności własnej osoby uczącej się i dostrzeżono, że opisywanie interesujących procesów wyłącznie z perspektywy konstruowanych oddziaływań oświatowych jest niewystarczające. Uznano, że znakomita część efektów dydaktycznych, zwłaszcza w odniesieniu do dorosłych, wynika bardziej z inwencji własnej podmiotu uczącego się niż z przygotowanych dla niego programów oraz scenariuszy.

Wydawałoby się, że amerykański sposób rozumienia tej dziedziny powinien być bliski polskiemu. Wszak dość powszechnie znany edukatorom dorosłych Malcolm Knowles postulował wyodrębnienie pojęcia andragogiki z pedagogiki i na bazie kilku kryteriów wykazał zasadnicze różnice, bliskie temu, co w polskiej tradycji opisywano hasłem „swoistość uczenia się dorosłych”. Swoje przekonania popierał gruntownym wywoodem bazującym na doniesieniach wielu naukowców. Jednak gdy przejrzymy anglojęzyczne publikacje innych autorów, zorientujemy się, że pojęcie „andragogika” jest często kojarzone wyłącznie z nazwiskiem Knowlesa i traktowane jako jedna z wielu koncepcji dotyczących uczenia się dorosłych, a nie jako nauka spinająca je wszystkie.

W nomenklaturze frankofońskiej pojęcie „andragogika” jest zupełnie niezrozumiałe. Na jednej z konferencji międzynarodowych naszym francuskim kolegom zajmującym się edukacją dorosłych musieliśmy to słowo długo tłumaczyć, a i tak mam wrażenie, że ostatecznie zrozumieli je opacznie.

Swego czasu Dušan Savićević z Uniwersytetu w Belgradzie dokonał przeglądu rozumienia andragogiki na gruncie dziesięciu języków europejskich. Wykazał on więcej różnic niż punktów wspólnych.

Konkluzja

Andragogika nadal nie jest pojęciem łatwym do zdefiniowania. Rozstrzygnięciu, które przyjąłem na wstępie, brakuje zapewne precyzji, jednocześnie trudno je jednoznacznie uzupełnić.

Warto jednak przypomnieć, że:

1. Korzenie polskiej andragogiki są powiązane z pedagogiką.
2. Twierdzenie, że andragogika to dział pedagogiki, jest sporym uproszczeniem, nie uwzględnia ono bowiem silnych tendencji emancypacyjnych, podyktowanych specyfiką uczenia się dorosłych.
3. Obecnie w centrum andragogiki sytuuje się najczęściej uczenie się dorosłych, niemniej inne pojęcia pokrewne są tu także obecne.
4. Andragogika w różnych językach europejskich może znaczyć coś zupełnie innego, zaś w niektórych krajach to pojęcie w ogóle nie jest znane.

”

Twierdzenie, że andragogika to dział pedagogiki, jest sporym uproszczeniem, nie uwzględnia ono bowiem silnych tendencji emancypacyjnych, podyktowanych specyfiką uczenia się dorosłych.



Bibliografia

- Bobrowski, T., Daszyńska-Golińska, Z., Dziubińska, J. i in. (1913). *Praca oświatowa. Jej zadania, metody, organizacja. Podręcznik opracowany staraniem Uniwersytetu Ludowego im. A. Mickiewicza*. Kraków: Nakładem Michała Arcta. bit.ly/3HUCT6C [dostęp: 21.12.2022].
- *Glosariusz EPALE. Pojęcia i terminy z zakresu edukacji dorosłych* (2020). bit.ly/3hi9BNT [dostęp: 20.12.2022].
- Knowles, M.S., Holton III, E.F., Swanson, R.A., Robinson, P.A. (2020). *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. London: Routledge.
- Malewski, M. (2010). *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

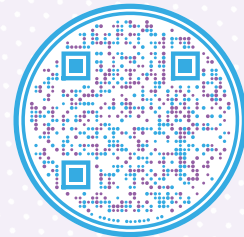
- Nowak, J.E. (1984). *Z dziejów oświaty dorosłych w Polsce*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Pótturzycki, J. (2016). *Spór o kształcenie ustawiczne. Polemiki i analizy*. Warszawa: Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego.
- Savićević, D.M. (1991). Modern Conceptions of Andragogy: A European Framework. *Studies in the Education of Adults*, 23(2), 179–201.
- Stopińska-Pająk, A. (2012). Powrót do źródła – o pierwszym polskim podręczniku andragogiki. *Rocznik Andragogiczny*, 63–78. bit.ly/3WzHTlh [dostęp: 21.12.2022].
- Wojciechowski, K. (red.), (1986). *Encyklopedia oświaty i kultury dorosłych*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Wujek, T. (red.), (1996). *Wprowadzenie do andragogiki*. Radom: Instytut Technologii Eksploatacji.



dr Wojciech Świtalski

Pedagog, andragog, adiunkt w Katedrze Andragogiki i Gerontologii Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego. Specjalizuje się w metodyce kształcenia w środowisku szkolnictwa wyższego i edukacji dorosłych, zwłaszcza z wykorzystaniem gier i zabaw. Organizator licznych wydarzeń edukacyjnych. Ambasador EPALE.

Przeczytaj na EPALE
artykuł o stylach uczenia się



Zeskanuj kod i dowiedz się więcej!

Czy i jak oceniać dorosłego ucznia?



MATEUSZ KOŁODZIEJ

Specyfika edukacji dzieci, młodzieży i dorosłych jest różna. Wynika to m.in. z wieku uczniów, z etapu rozwoju psychicznego, na jakim się znajdują, a także z celów procesu dydaktycznego, w którym uczestniczą. Niemniej może się wydawać, że ocenianie osiągnięć edukacyjnych młodzieży uczęszczającej do dziennych szkół średnich oraz słuchaczy zaocznych liceów ogólnokształcących dla dorosłych powinno przebiegać tak samo – w obu przypadkach mamy przecież do czynienia z uczniami na tym samym etapie kształcenia. Wbrew pozorom nie jest to jednak ani tak oczywiste, ani proste.

Analiza procesu oceniania osób dorosłych w zaocznym liceum ogólnokształcącym wymaga postawienia trzech fundamentalnych pytań:

1. Czy dorosłego ucznia należy oceniać?
2. Jeśli tak, to co powinno podlegać ocenie?
oraz
3. Jak oceniać dorosłego ucznia?

Źródłem tych pytań są m.in. różnice w uzasadnieniach dla samego procesu oceniania i doboru przedmiotu oceny, a także złożoność rozwiązań stosowanych w ocenianiu osób dorosłych (Pierścieniak, 2008).

Najprostsze wydaje się udzielenie odpowiedzi na pierwsze z pytań. Tak, osoby dorosłe należy oceniać¹. Od chwili podjęcia nauki w szkole dla dorosłych (np. w zaocznym liceum ogólnokształcącym) podlegają one ocenie w ramach zajęć dydaktycznych oraz egzaminów semestralnych. Dwa kolejne pytania przysparzają nieco więcej trudności, dając jednocześnie szersze pole do rozważań. Rozpocząć należy zatem od podstaw, czyli od podziału modeli oceniania na przedmiotowy i podmiotowy.



Może się wydawać, że ocenianie osiągnięć edukacyjnych młodzieży uczęszczającej do dziennych szkół średnich oraz słuchaczy zaocznych liceów ogólnokształcących dla dorosłych powinno przebiegać tak samo – w obu przypadkach mamy przecież do czynienia z uczniami na tym samym etapie kształcenia. Wbrew pozorom nie jest to jednak ani tak oczywiste, ani proste.



¹ Nie zgadzam się z zyskującymi popularność opiniami, że ocenianie powinno zostać zniesione. Kwestię oceny osiągnięć osób dorosłych rozpatruję wedle aktualnego stanu i powołuję się na przepisy zawarte w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz.U. 2019 poz. 373).

Model przedmiotowy zakłada procesowe podejście do oceny. Jego celem jest klasyfikowanie ucznia i czynionych przez niego postępów w nauce, a także dokonanie selekcji uczestników zajęć (m.in. na etapie egzaminów semestralnych). Model ten jest powszechnie stosowany w edukacji formalnej (a w takim systemie działa zaoczne liceum ogólnokształcące dla dorosłych), ponieważ uwzględnia tzw. oceny klasyfikacyjne, a do bieżącej oceny uczniów najczęściej wykorzystuje skalę ze szkoły dziennej dla młodzieży².

Drugi model – podmiotowy – opiera się na osobowym podejściu do oceny. W tym przypadku ma ona charakter formatywny i hospitacyjny, a sam proces oceniania ma pomagać uczniowi w jak najlepszym uczeniu się. Model ten przeważa w pozaformalnym (pozaszkolnym) obszarze edukacji dorosłych, czyli na wszelkiego rodzaju kursach lub szkoleniach. W związku z tym rodzą się kolejne pytania: skąd bierze się takie rozróżnienie, skoro w obu przypadkach mamy do czynienia z edukacją dorosłych?, czy o wyborze sposobu oceny decyduje bliskie pokrewieństwo zaocznego liceum ogólnokształcącego dla dorosłych z dzienną szkołą średnią dla młodzieży?

Biorąc pod uwagę wyłącznie jeden przedmiot – język polski – to zarówno w przypadku szkoły średniej dla młodzieży, jak i placówki dla dorosłych mamy do czynienia z konkretną podstawą programową, w obu typach szkół obejmującą ten sam zakres materiału. W związku z tym nauczyciele kopiują wymagania i kryteria oceniania ze szkół dla młodzieży w szkołach dla dorosłych (co jest błędem, ponieważ procesy nauczania w tych dwóch typach placówek znacznie różnią się od siebie).

Częściowym rozwiązaniem problemu może okazać się wprowadzenie oceniania rodzaju i/lub poziomu aktywności edukacyjnej dorosłego ucznia. Chodzi o aktywność obserwowalną, wykazywaną w trakcie zajęć (pojedynczych oraz całego cyklu). Tego rodzaju podejście ma marginalne znaczenie diagnostyczne, ale pod względem dydaktycznym jest już bardzo istotne, ponieważ daje możliwość podkreślenia tych umiejętności i tych zasobów wiedzy dorosłego ucznia, które nie są wprost uwzględniane w kryteriach oceny wynikających z podstawy programowej (np. życiowego doświadczenia, często przekładającego się na zagadnienia poruszane w szkole). W takim wypadku może to być doskonałe uzupełnienie oceny przedmiotowej.



Bez względu na wiek uczniów miejmy na uwadze to, że niewłaściwie przeprowadzony proces oceny pociąga za sobą negatywne konsekwencje. Mogą one dotyczyć zarówno stosunku uczniów do szkoły (powodując np. lęki, napięcia, niechęć do uczenia się, a nawet przyczynić się do porzucenia nauki, co zdarza się w przypadku osób dorosłych), jak i relacji nauczyciela z uczniami (wywoływać np. konflikty, frustracje). Dlatego oceniając kogoś, róbmy to przede wszystkim sprawiedliwie... i z głową.



² Nauczyciele pracujący w szkołach średnich dla dorosłych, a nawet całe szkoły (rozumiane jako instytucje) powielają z dokumentacji szkół dla młodzieży przepisy dotyczące oceniania. Robią to głównie po to, by spełnić warunki formalne.

W swojej pracy pedagogicznej staram się stosować ocenę za aktywność. Sposób jej przyznawania zwykle różni się w przypadku dzieci, młodzieży i dorosłych, jednak w każdym przypadku tego rodzaju proces ma dużą wartość. Dzięki niemu można oszacować faktyczny wkład ucznia w przebieg zajęć (pojedynczych lub cyklu) oraz uzyskać odpowiedź na pytanie o poziom jego zainteresowania przedmiotem i sposób podejścia do nauki.

U osób dorosłych warto w pierwszej kolejności docenić chęć udziału w dyskusji i zabrania głosu na forum klasy (trzeba pamiętać, że nie każdy ma naturalne predyspozycje do takiej aktywności). Nie należy jednak skreślać tych, którzy z różnych względów nie włączyli się do dyskusji. Ich aktywność można oceniać w inny sposób (np. w trakcie zadań, w których wykażą się umiejętnością redagowania wypowiedzi pisemnej lub jakąkolwiek inną zdolnością na różnych etapach prac grupowych bądź projektowych).

Bez względu na wiek uczniów miejmy na uwadze to, że niewłaściwie przeprowadzony proces oceny pociąga za sobą negatywne konsekwencje. Mogą one dotyczyć zarówno stosunku uczniów do szkoły (powodując np. lęki, napięcia, niechęć do uczenia się, a nawet przyczynić się do porzucenia nauki, co zdarza się w przypadku osób dorosłych), jak i relacji nauczyciela z uczniami (wywołując np. konflikty, frustracje). Dlatego oceniając kogoś, róbmy to przede wszystkim sprawiedliwie... i z głową.



Bibliografia

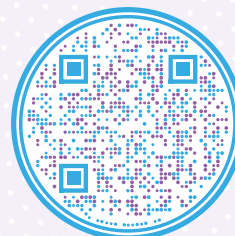
- Pierścieniak, K. (2008). Dylematy oceniania osiągnięć edukacyjnych dorosłych. *Rocznik Andragogiczny*, t. 15, 89–103.



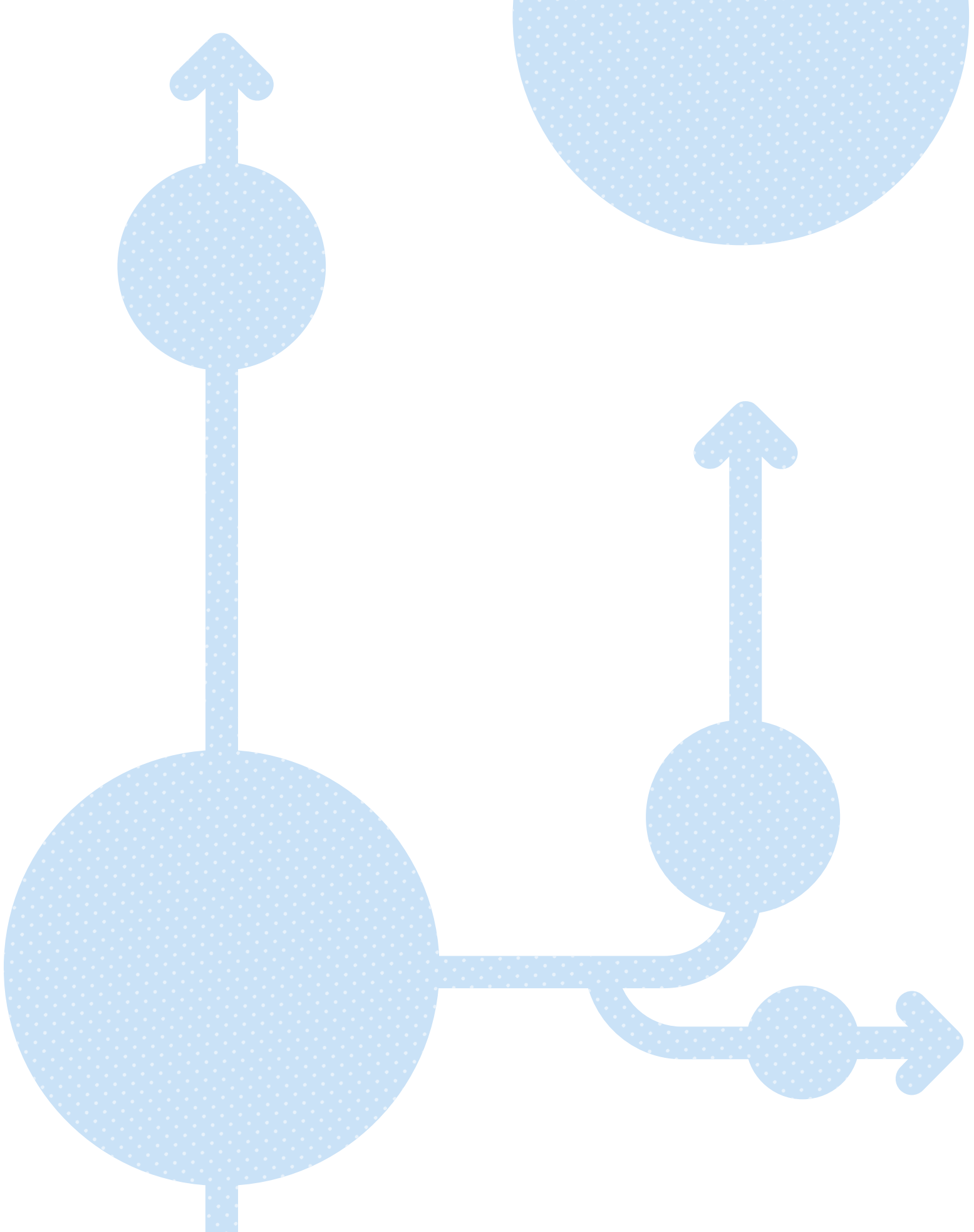
Mateusz Kołodziej

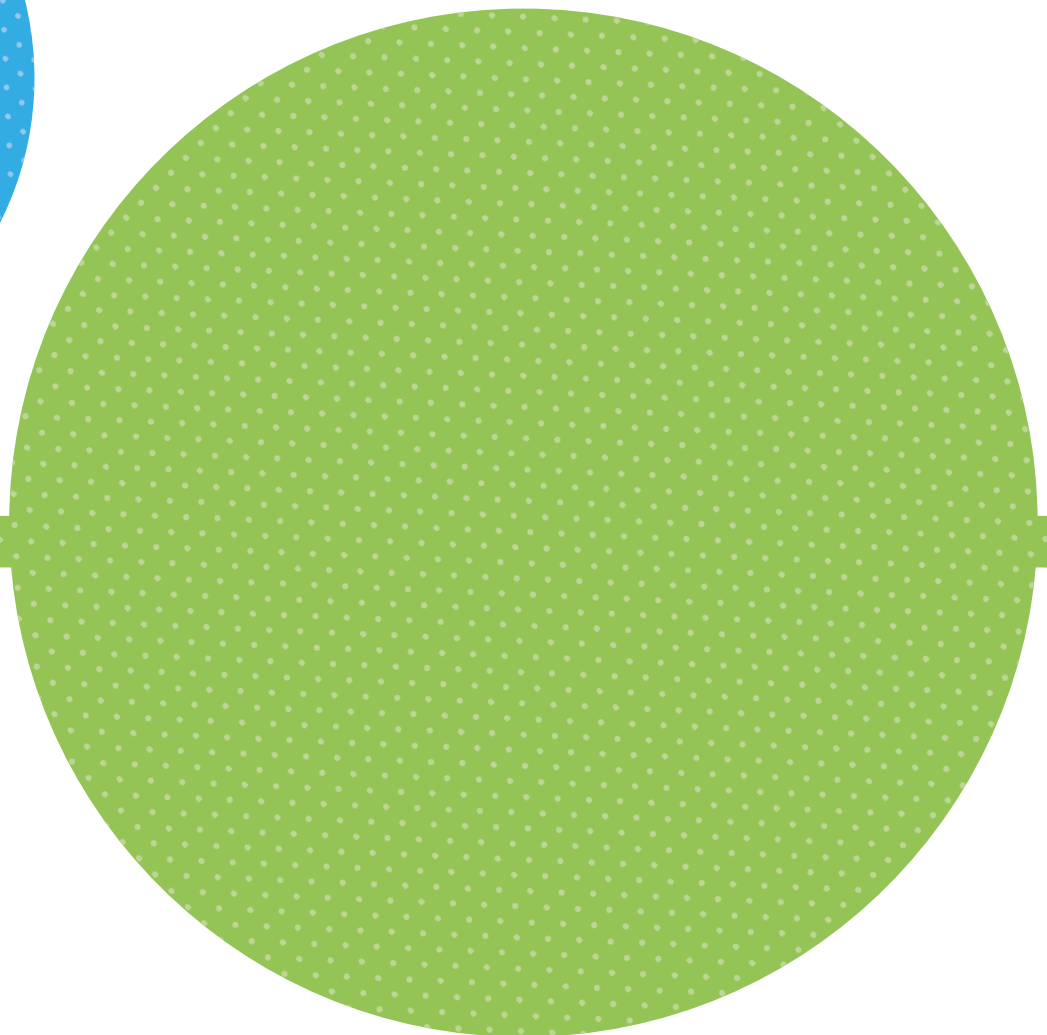
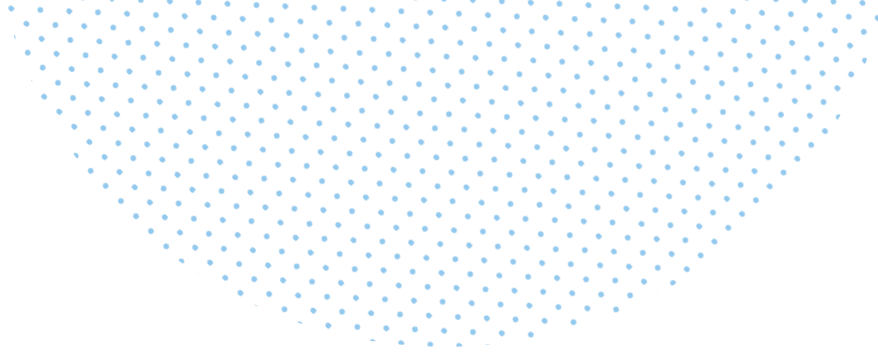
Absolwent studiów filologicznych z języka polskiego i języka angielskiego, metodyk nauczania, literaturoznawca, nauczyciel polonista. Autor książek z zakresu dydaktyki oraz nauki o literaturze, laureat plebiscytu Nauczyciel na Medal (2018) i nagrody Dukat Tarnowski (2022) za upowszechnianie i promocję kultury.

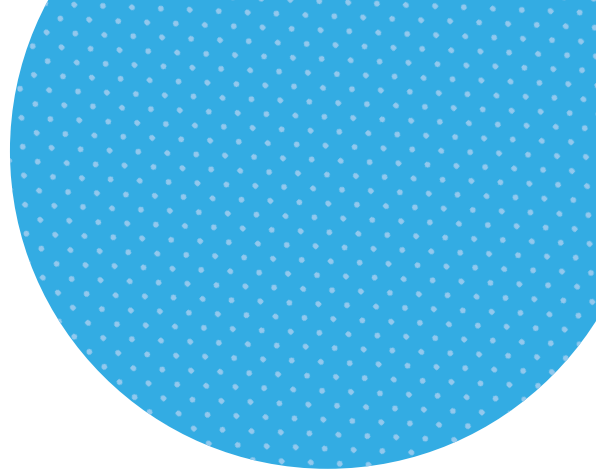
Przeczytaj na EPALE
artykuł o roli nauczyciela
osób dorosłych



Zeskanuj kod i dowiedz się więcej!







Inwestowanie w innowacyjność

„Szaleństwem jest robić wciąż to samo i oczekiwać różnych rezultatów” – te słowa, przypisywane Albertowi Einsteinowi, można również odnieść do tekstów zawartych w tym rozdziale. Innowacje, nowe narzędzia i technologie mogą być naszymi sprzymierzeńcami, gdy przyjdzie nam zmagać się z trudnym wyzwaniem lub z kryzysem, jakiego wcześniej nie doświadczyliśmy. Co zatem nowego odkrywali dla siebie edukatorzy?

Facylitacja, kursy kohortowe, szkolenia samoobsługowe i grywalizacja to metody, które wykorzystywali nie tylko po to, żeby uniknąć nudy i przełamać rutynę, ale by skuteczniej uczyć w nieliniowej, niespokojnej rzeczywistości.

Facylitacja online

– czego nauczyliśmy się w czasie pandemii?



MAGDALENA PĘCAK

Czy facylitacja online to po prostu przeniesienie aktywności do świata wirtualnego? Czy wystarczy znaleźć odpowiedniki flipchartów, post-itów, kótek facylitacyjnych i po kłopotcie? Na początku pandemii odpowiedź na te pytania wydawała się kluczem do sukcesu. Jednocześnie podstawowym wyzwaniem był brak fizycznego kontaktu z uczestnikami i brak bezpośredniej interakcji między nimi, co było źródłem obaw o efektywność facylitacji. Dwa lata odstąpiły przed nami nowe oblicze tego procesu, który przeważnie odbywał się w środowisku online. Dziś dostrzegamy korzyści i realne trudności, jesteśmy bogatsi o te doświadczenia i bardziej świadomi zarówno swoich kompetencji, jak i braków w niektórych obszarach. Czego się nauczyliśmy, a co jeszcze pozostaje w sferze eksperymentalnej?

Nastawienie do facylitacji online

Na pierwszy plan wysuwa się postawa, a dokładniej rzecz ujmując, nastawienie, facylitatora lub facylitatorki wobec prowadzonego procesu. Na początku pandemii pojawiło się wiele głosów w rodzaju: „Skoro nie możemy stacjonarnie, to zróbmy online – wiemy, że to nie to samo, ale nie mamy wyjścia”. Sama włożyłam mnóstwo wysiłku w to, by zacząć traktować facylitację online jako rozwiązanie dobre samo w sobie, bez etykiety „produkt zastępczy”. Oczywiście dla osób szczególnie relacyjnych, czerpiących energię z grupy, bazujących na intuicji i „czuciu” innych, brak bezpośredniego kontaktu jest realnym utrudnieniem. Zauważyłam jednak, że nastawienie i przygotowanie na inny rodzaj uczestnictwa to kluczowe czynniki, umożliwiające swobodną i efektywną pracę w przestrzeni wirtualnej. Różnica pomiędzy marcem 2020 roku a marcem roku 2022 polega na autentycznym przekonaniu wielu osób, że skuteczność facylitacji online jest tak samo wysoka, jak stacjonarnej, a niektórzy twierdzą nawet, że wyższa.

Technologia wspierająca facylitację

Wspominając o kwestiach technicznych, warto zauważyć, że uporządkowane zostało myślenie o narzędziach. Pokusa wykorzystania jak największej liczby „fajerwerków” – efektywnych narzędzi i aplikacji online – ustąpiła miejsca atrakcyjnej prostocie. Kluczowe z pewnością są dwie kwestie: platforma do spotkań umożliwiająca pracę w wirtualnych pokojach (a także



Pokusa wykorzystania jak największej liczby „fajerwerków” – efektywnych narzędzi i aplikacji online – ustąpiła miejsca atrakcyjnej prostocie.

w wielu przypadkach samodzielne dołączanie uczestników sesji do wybranych pokoi) oraz wirtualna tablica do wspólnej pracy. Przydatna jest też aplikacja pozwalająca na anonimowe zebranie informacji od uczestników lub przeprowadzenie krótkiej ankiety. Można ponadto wykorzystać czat np. do zrealizowania szybkiej rundy wymiany skojarzeń, która w wersji online staje się mało dynamiczna, gdy uczestnicy kolejno włączają mikrofony, by zabrać głos.

Tym, co może zaskakiwać po kilkunastu miesiącach funkcjonowania w środowisku online, jest fakt, że część uczestników spotkań nie zna wielu popularnych platform, aplikacji i narzędzi (m.in. wirtualnych tablic). W różnych firmach panuje również odmienna kultura pracy online. Dobrą praktyką jest zatem zawieranie z uczestnikami kontraktu technicznego (obok facylitacyjnego, znanego nam z pracy na sali) oraz zapoznanie ich z narzędziami, z których będziemy korzystać (np. poprzez użycie wybranej aplikacji podczas ćwiczenia rozgrzewkowego).

W trakcie spotkań online często zapraszamy uczestników do pracy w mniejszych grupach, przez co trudniej wychwycić problemy związane z obsługą wykorzystywanych platform i narzędzi. Każde wejście do wirtualnego pokoju, w którym pracuje mała grupa, jest dużo większą interwencją niż dyskretne rozejrzenie się po sali podczas spotkań stacjonarnych, pozwalające nam rozeznaczyć się w sytuacji. Trzeba też zauważyć, że dołączanie do odrębnych pokoi, by udzielić dodatkowych informacji jest niezwykle czasochłonne. W tym kontekście jeszcze większego znaczenia nabiera zadbanie o przejrzystą strukturę proponowanych aktywności, udzielanie jasnych instrukcji, tworzenie czytelnego i intuicyjnego środowiska pracy (w tym miejsca do sporządzania notatek). Dobrą praktyką jest też informowanie uczestników przed rozpoczęciem facylitacji o tym, jak będzie przebiegała praca i z jakich narzędzi będziemy korzystać – co ma znaczenie szczególnie w dobie zróżnicowanych ograniczeń systemowych stosowanych w firmach.

”
Przestrzeń online
zapewnia inny rodzaj
uczestnictwa, w którym
jeszcze większego
znaczenia nabiera
dialog.

Dynamika pracy online

Techniczne aspekty to tylko jedna strona medalu – druga to wszystkie zagadnienia związane z dynamiką pracy online. Wiele już zostało powiedziane na ten temat i pewnie jeszcze wiele słów padnie, bo to obszar, który ciągle odkrywamy (i nasza przyszłość). Istotne jest zwrócenie uwagi szczególnie na kilka wątków.

Przed wszystkim przestrzeń online zapewnia inny rodzaj uczestnictwa, w którym jeszcze większego znaczenia nabiera dialog. Kiedy sięgam pamięcią do początków pandemii, mam przed oczami obrazy niezwykle zaangażowanych grup uczestników sesji facylitacyjnych. Czy to był wyłącznie efekt mobilizacji w obliczu walki ze wspólnym wrogiem? A może inaczej rozłożyliśmy akcenty – tracąc możliwość kontaktu fizycznego, zaczęliśmy większą wagę przykładając do słuchania się nawzajem, troszczenia o przestrzeń do wypowiedzi dla każdej osoby uczestniczącej w spotkaniu, a także dbać o strukturę spotkania, o zaangażowanie ludzi? Trudno o jednoznaczną odpowiedź. Ostatnio jednak znajomy facylitator podzielił się ze mną spostrzeżeniem, że pracując online, zapraszamy ludzi do swoich domów, do przestrzeni, w których żyjemy, wyglądamy razem z nimi przez okna w ich mieszkaniach – to wszystko zbliża nas do siebie.

W ten sposób docieramy do jednego z kluczowych wątków spotkań online – nieszczęsnych kamerki, wokół których wciąż toczy się wiele dyskusji. Z jednej strony trudno zaprzeczyć, że kontakt (choćby tylko wzrokowy) ułatwia prowadzenie spotkania, a ponadto jest ważny dla samych uczestników, którzy obserwując swoje reakcje, czują się bezpieczniej, a w konsekwencji są gotowi bardziej się zaangażować. Z drugiej strony znamy już syndrom *zoom fatigue*, zjawisko, które przejawia się między innymi zmęczeniem nieustannym kontaktem z własnym wizerunkiem czy obniżeniem poczucia zaufania do pozostałych uczestników spotkania (wynikającym z konieczności odczytywania sygnałów, które docierają do nas z opóźnieniem, utrudniając komunikację).

Gdzie jest złoty środek? W przypadku szkoleń coraz częściej decyduję się na wariant łączony – informuje, kiedy włączone kamerki będą znaczącym elementem naszej pracy, a kiedy uczestnicy mogą od nich odpocząć, jeśli tylko czują taką potrzebę. W przypadku sesji facylitowanych trudno znaleźć mi takie momenty, gdy z pełną odpowiedzialnością mogę zaproponować, żebyśmy patrzyli w czarne okienka. Zatem myśląc szeroko o pracy online, jeśli kamerki nie są niezbędne przez cały czas trwania spotkania czy szkolenia, warto pozwolić na ich wyłączenie po to, by zwiększyć chęć uczestników do ich użycia podczas sesji facylitacyjnej. To wymaga od nas uwzględniania warunków i okoliczności, w jakich pracują uczestnicy facylitacji, a także przygotowania ich do udziału w spotkaniu.

Biorąc pod uwagę obciążenia wynikające z pracy w środowisku online, coraz większego znaczenia nabiera odpowiednie przygotowanie facylitatora – jego namysł nad tym, jak w tych warunkach zadbać o komfort uczestników spotkań i zwiększenie ich poczucia bezpieczeństwa, jak świadomie budować otoczenie sprzyjające komunikacji i wspólnej pracy. Już na etapie projektowania sesji facylitacyjnej warto zastanowić się nad tym, w jaki sposób można zastąpić wszystkie nieformalne i spontaniczne rozmowy, które podczas spotkań stacjonarnych odbywają się w trakcie przerw kawowych lub wspólnych posiłków. Wydaje się również, że obserwacja dynamiki grupy podczas sesji online wymaga od prowadzącego większej uwagi oraz częstszego niż podczas spotkań bezpośrednich pytania wprost uczestników o ich stosunek do celów i sposobu pracy. Niezwykle istotne staje się poszerzanie świadomości na temat potrzeb grupy i procesów, jakie w niej zachodzą, a także rozwijanie umiejętności adekwatnego reagowania na pojawiające się trudne sytuacje, by móc tworzyć warunki do zaspokojenia zidentyfikowanych potrzeb.

Stacjonarnie czy online?

Na zakończenie chcę przytoczyć refleksję Orli Cronin, facylitatorki, którą poznałam kilka lat temu podczas Międzynarodowego Tygodnia Facylitacji organizowanego przez Wszechnicę Uniwersytetu Jagiellońskiego. W jednym ze swoich artykułów podkreśliła ona, że ogromne znaczenie ma cel, dla którego się spotykamy. Zaznaczyła, że sesja facylitacyjna wynika z potrzeby zgromadzenia grupy ludzi po to, by osiągnęli oni jakiś cel. To, w jakich warunkach się spotykamy – online, stacjonarnie, hybrydowo – jest wyłącznie formą z której korzystamy.



Obserwacja dynamiki grupy podczas sesji online wymaga od prowadzącego większej uwagi oraz częstszego niż podczas spotkań bezpośrednich pytania wprost uczestników o ich stosunek do celów i sposobu pracy.

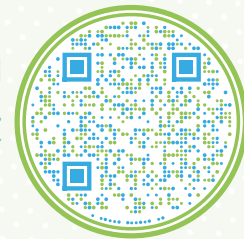
Warto o tym pamiętać, bo takie podejście przekierowuje naszą uwagę ze sposobu organizacji spotkania na konstruktywne wykorzystanie narzędzi. To z kolei umożliwia skupienie się na tym, co tu i teraz jest najważniejsze dla grupy.



Magdalena Pęczak

Trenerka, facylitatorka, Consultant of Organizational Development we Wszechnicy Uniwersytetu Jagiellońskiego. Na co dzień zajmuje się projektowaniem programów rozwojowych dla organizacji. Od ponad 10 lat prowadzi szkolenia i warsztaty, koncentrując się na rozwijaniu umiejętności osobistych i kompetencji menedżerskich, zwiększaniu samoświadomości oraz wydobywaniu potencjału. Ze szczególnym zainteresowaniem realizuje projekty dotyczące diagnozy kultury organizacyjnej, budowania zdrowych organizacji oraz projekty wykorzystujące facylitację. Współprowadzi kanał „Stacja Facylitacja” na YouTube.

Na EPALE znajdziesz serię nagrań z kanału „Stacja Facylitacja” przygotowanych przez ekspertów Wszechnicy UJ



Zeskanuj kod i dowiedz się więcej!

Jak przekształcić tradycyjny kurs w interaktywne doświadczenie online oparte na grywalizacji?



REMIGIUSZ MAZUR

Kursy i szkolenia online stały się obecnie niezwykle popularne ze względu na pandemię koronawirusa i konieczność zachowania dystansu społecznego. Jednak spora grupa trenerów kształcenia i szkolenia zawodowego nie korzysta z tej formy komunikacji, wychodząc z założenia, że nauka w sieci nie jest tak skuteczna, jak szkolenia stacjonarne. Problemem może być dla nich także koszt infrastruktury wymaganej do dostarczania kursów online, czas potrzebny na przekształcenie treści w wersję cyfrową, nieumiejętność wdrażania szkoleń zdalnych.

Szanse i wyzwania

Coraz więcej osób uczących się, które rozpoczynają c-VET¹ lub i-VET², dostrzega wiele zalet w nauce online. Doceniają one możliwość zrealizowania interesującego je kursu w zaciśku własnego biura lub domu, w dogodnym czasie. W związku z postępującą cyfryzacją firmy szkoleniowe z sektora MŚP (małych i średnich przedsiębiorstw) mogą promować nieformalne wstępne i ciągłe kształcenie oraz szkolenie zawodowe na rynku globalnym. Czas i zasoby ludzkie można zaoszczędzić, jeśli organizacje i trenerzy VET otrzymają dostęp do narzędzi i rozwiązań ułatwiających opracowywanie interaktywnych kursów przy użyciu otwartych źródeł (*open source*) lub do niskonakładowych wtyczek i oprogramowania.

Istnieją tysiące aplikacji i narzędzi *open source*, które umożliwiają tworzenie interaktywnych treści bez konieczności kodowania lub bez potrzeby zakupu kosztownej infrastruktury. Mimo to przekształcenie tradycyjnych materiałów szkoleniowych w interaktywne kursy online może być czasochłonne, ponieważ trenerzy – nie zawsze biegli w zakresie technologii informacyjno-komunikacyjnych – muszą znaleźć odpowiednie rozwiązania na rozległym rynku, ocenić je, udoskonalić, a następnie za ich pomocą przekształcać treści kursów lub szkoleń w formę cyfrową. Często nie wystarczy jedno



Często nie wystarczy jedno narzędzie – do uzyskania pożądanego efektu konieczne może być użycie wielu programów, które nie zawsze płynnie ze sobą współpracują lub nie są w pełni kompatybilne.



¹ Ustawiczne kształcenie i szkolenia zawodowe (*continuing VET*).

² Wstępne kształcenie i szkolenia zawodowe (*initial VET*).

narzędzie – do uzyskania pożądanego efektu konieczne może być użycie wielu programów, które nie zawsze płynnie ze sobą współpracują lub nie są w pełni kompatybilne. Co więcej, w przypadku problemów ze zgodnością aplikacji konieczne jest przeprowadzenie testów, czasem niezwykle czasochłonnych.

Jak stworzyć dobry kurs online?

Jeśli chcesz przygotować interaktywny, atrakcyjny i angażujący użytkowników kurs online, ale nie wiesz, od czego zacząć, skorzystaj z rezultatów projektu „i-CONTENT”, realizowanego w ramach programu Erasmus+. Celem tej inicjatywy jest wsparcie trenerów oraz organizatorów kształcenia i szkolenia zawodowego (głównie firm z sektora MŚP), prowadzących nieformalne kursy wstępne i ustawiczne VET, którzy chcą przekształcić szkolenia stacjonarne w interaktywne zajęcia online (asynchroniczne i synchroniczne).

W projekcie opracowane zostaną poniższe rezultaty ułatwiające tworzenie interaktywnego kursu opartego na grywalizacji.

1. Przewodnik projektowania interaktywnego kursu online

Publikacja z opisem procesu projektowania kursu online oraz informacjami na temat tworzenia atrakcyjnych i efektywnych treści szkoleń. Dzięki niej zainteresowane osoby dowiedzą się, w jaki sposób można ustalić cele kursu, określić efekty uczenia się, jakie powinny być treści szkolenia, a jakich należy unikać, jak opracować strukturę kursu (m.in. moduły, jednostki nauczania), jak stworzyć atrakcyjny i spójny projekt, wprowadzić zasady nawigacji, które uczestnicy mogą łatwo opanować, oraz sprawić, by kurs był wystarczająco interaktywny i interesujący dla odbiorców.

2. Zestaw narzędzi do tworzenia interaktywnych treści

Zestaw danych wyjściowych do projektowania interaktywnych narzędzi i treści SCORM dla platformy LMS/CMS (systemy zarządzania nauczaniem/systemy zarządzania treścią) przy użyciu aplikacji *open source* i niskokosztowego oprogramowania.

3. Narzędzia do wdrożenia grywalizacji na kursie online

Zestaw i-CONTENT zawierający:

- zbiór wtyczek umożliwiających wdrożenie grywalizacji na kursach online;
- przewodniki szkoleniowe na temat ich zastosowania;
- zbiór przydatnych linków;
- przykłady lub studia przypadków pokazujące, w jaki sposób można używać wtyczek do wdrożenia grywalizacji na platformie LMS lub CMS.

”

Istnieją tysiące aplikacji i narzędzi open source, które umożliwiają tworzenie interaktywnych treści bez konieczności kodowania lub bez potrzeby zakupu kosztownej infrastruktury.

4. Kurs online i-CONTENT

Szkolenie online pokazujące, jak projektować interaktywne treści i jak wprowadzać grywalizację do asynchronicznego uczenia się online. Kurs będzie dostępny w wersjach językowych instytucji partnerskich (greckim, włoskim, polskim i angielskim).

5. Platforma i-CONTENT

Platforma dla trenerów zawierająca wszelkie przydatne informacje dotyczące przygotowania kursu online: począwszy od jego zaprojektowania przez przygotowanie interaktywnych treści po wprowadzenie grywalizacji do procesu uczenia się.

Informacje na temat projektu „i-CONTENT” i jego rezultatów można znaleźć na stronie internetowej³ oraz na Facebooku⁴.



Remigiusz Mazur

Specjalista w pionie badawczym w Centrum Badań Edukacji Zawodowej i Zarządzania Innowacjami (Sieć Badawcza Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji). Brał udział w realizacji krajowych i międzynarodowych projektów z obszaru edukacji dorosłych (dotyczących m.in. modeli biznesowych, sukcesji biznesowej, przedsiębiorczości, zarządzania międzykulturowego, *Futures Literacy* i cyfryzacji przemysłu).

Przeczytaj na EPALE
artykuł zawierający wskazówki dla
trenerów prowadzących szkolenia online

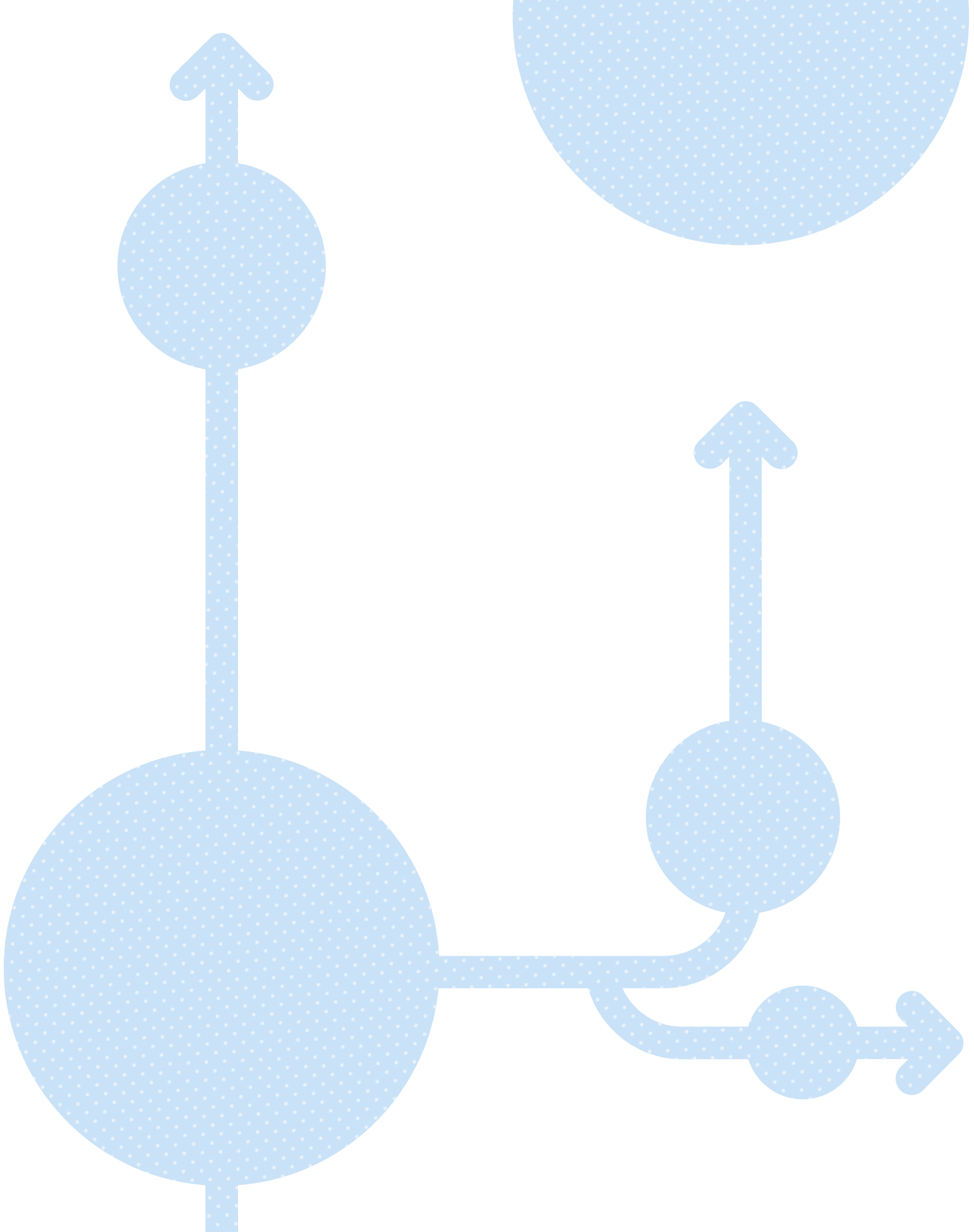


Zeskanuj kod i dowiedz się więcej!



³ bit.ly/3iFYtI0

⁴ facebook.com/icontenterasmus



Kamera cię nie kocha?

Jak wystąpić w kursie wideo i zachować resztki godności



PIOTR MACZUGA

Poproszono cię o nagranie kursu wideo lub oddelegowano do jego przygotowania, a ty kompletnie nie wiesz, od czego zacząć? Ten tekst może ci pomóc.

Na wstępie zaznaczę, że odnoszę się wyłącznie do roli edukatora, która polega na dostarczaniu treści merytorycznej i wykładaniu jej przed kamerą. Zakładamy, że wszelkie technalia nas nie dotyczą, ponieważ siła wyższa, która wyznaczyła nas do wykonania tej prawie samobójczej misji, zadbała o całe zaplecze – nazwijmy je w uproszczeniu – filmowe i postprodukcyjne. My musimy jedynie przetożyć naszą wiedzę w danej dziedzinie i to, co robimy jako eksperci, na scenariusz, a później stanąć przed kamerą i w zajmujący sposób o tym opowiedzieć. Łatwizna.

Powinienem chyba zacząć od zaprojektowania tzw. **sytuacji edukacyjnej**, naszkicowania skryptu? Tak przebiegałoby to w idealnym świecie, ale w takim ten poradnik by nie powstał. Jako edukatorzy rzućmy na głęboką wodę cyfrowej produkcji często nie mamy już czasu na obmyślanie strategii, tylko niemal od razu musimy przejść do działań operacyjnych, zakładając, że strategia wykuje się w boju. Nie porzucam jednak tematu projektowania – wróć do niego przy mniej stosownej okazji, opisując sytuację, kiedy skutki braku projektowania są najbardziej odczuwalne.

Spróbujmy najpierw **zmierzyć się z niechęcią do kamery**.

Zacznijmy od oczywistego stwierdzenia, że ludzie są różni – jedni radzą sobie świetnie, nabywają doświadczenie i dzięki temu idzie im jeszcze lepiej. Inni męczą potwornie siebie i ekipę zmuszoną do ich oglądania. W przypadku tych drugich kolejne występy przed kamerą tylko pogłębiają traumę. Tak po prostu jest i nie ma co udawać, że ciężką pracą można osiągnąć poziom mistrzowski. Myślę, że 90% populacji może w ten sposób dojść do wyników co najmniej zadowolających, a dla 10% nie ma żadnego ratunku. To trochę jak ze śpiewem – dobry nauczyciel i miesiące treningów sprawią, że zaśpiewasz i nie będziesz fałszować, ale czy śpiew będzie twoją mocną stroną? Czy rzucisz publiczność na kolana? Raczej nie. Nikt za to nie powie, że fałszujesz. Jeśli jednak, zamiast ćwiczyć, skupisz się na własnych ułomnościach, porównasz je z poziomem prezentowanym przez najlepszych w branży, którym teoretycznie wszystko przychodzi łatwo, to rzeczywiście niczego nie osiągniesz. Możliwe oczywiście,

”

Jako edukatorzy rzućmy na głęboką wodę cyfrowej produkcji często nie mamy już czasu na obmyślanie strategii, tylko niemal od razu musimy przejść do działań operacyjnych, zakładając, że strategia wykuje się w boju.

że znajdujesz się we wspomnianych dziesięciu procentach tych, którym słoń nadepnął na ucho, odbierając przy tej okazji prezencję, elokwencję, dykcję, odporność na stres i ogólną ogładę. Załóżmy jednak, że tak nie jest i znalazłeś sobie miejsce gdzieś na środku pagórka wykreślonego przez rozkład Gaussa, między osobami superzdolnymi a wyjątkowo nieutalentowanymi.

W domu czy w studiu?

Zanim zdążysz dobrze zastanowić się nad skryptem lub scenariuszem albo sięgnąć po jakiegokolwiek narzędzia i techniki projektowania sytuacji edukacyjnej, dopadnie cię szara rzeczywistość. Spotkasz się z pytaniem, czy wolisz nagrywać kurs w studiu (lub w innej zaadaptowanej przestrzeni), czy przed kamerą internetową w domu. Innymi słowy – rozstrzygnie się, czy walka odbędzie się na obcej, czy na własnej ziemi. Bardzo często decyzje podjęte są już wcześniej i wynikają z uwarunkowań całego projektu, jeśli jednak masz wybór, warto rozważyć oba scenariusze.

Nagranie w studiu, przed prawdziwą kamerą, daje przeważnie dużo lepszy efekt wizualny, co nie jest bez znaczenia. Zazwyczaj człowiek dopingowany przez innych (a tak dzieje się w studiu) jest w stanie wykrzesać z siebie więcej energii i choć przekazuje te same treści, co podczas nagrania w domu, całość po prostu lepiej się ogląda. Od organizatora całego przedsięwzięcia zależy, kto będzie ci służył pomocą. Wbrew pozorom jest to bardzo istotne i warto o to zapytać. Na pewno przyda się osoba doświadczona, która stawała po obu stronach kamery (każdy, kto nagrał własny kurs wideo, jest bogatszy o wiele nowych doświadczeń). Nie chodzi o to, by ona wyłącznie podpowiadała ci i wymądrzała się, ale by umiała wczuć się w rolę innego edukatora i znała specyfikę nauczania. Najlepszy operator kamery w niczym nie pomoże, jeśli nie wie, na czym polega nauczanie.

Skład zwycięskiej drużyny ma zatem wielkie znaczenie, podobnie jak jej liczebność. W skrócie – im mniej obserwatorów przygląda się twojej pracy, tym lepiej. W większości przypadków za kamerą wystarczą maksymalnie dwie osoby, ale to oczywiście zależy od konkretnych warunków i pomysłu na nagranie.

Koncepcja nagrania

No właśnie – koncepcja. Może się okazać, że nastawiasz się na prosty wykład na stojąco lub siedząco, a reżyser wymaga od ciebie dodatkowych działań i zastosowania skomplikowanej choreografii. Dzieje się tak raczej rzadko – doświadczeni producenci e-learningu wiedzą, że lepsze jest wrogiem dobrego. Jakies kompromisy trzeba będzie jednak uwzględnić.

Zapewne operator kamery przestawi cię kilka razy niczym mebel i spojrzy na ciebie mocno krytycznie. Nie przejmuj się tym, nie denerwuj się. Ci wszyscy ludzie próbują jedynie doprowadzić do tego, żeby wszystko ładnie wyglądało – na tym etapie faktycznie jesteś dla nich gadającym meblem, który trzeba ładnie oświetlić. Przy tym jednak pamiętaj, że podczas nagrania musi ci być wygodnie. Jeśli więc ktoś ustawi cię odpowiednio do światła bądź kamery i zapyta, czy czujesz się komfortowo, zastanów się, zanim odpowiesz – weź pod uwagę to, że w jednej pozycji spędzisz kilka godzin. Najważniejsze, by wszystko ustalić przed pierwszym nagraniem, ponieważ jeśli w jego trakcie pojawią się rozbieżności, to trudno będzie je naprawić.

Przed kamerą możesz oczywiście stać albo siedzieć. Możesz też (choć nie musisz) korzystać z pomocy dydaktycznych. Duży ekran LCD przyda się przykładowo jako wirtualna tablica i miejsce prezentacji slajdów, ale może też być ciałem obcym, które będzie ci przeszkadzało

i rozpraszało cię. W związku z tym warto dowiedzieć się, co możesz zrobić w trakcie nagrania, a czego nie (zazwyczaj przed kamerą nie wolno chodzić) i co się dobrze sprawdzi lub przeciwnie – spowoduje komplikacje.

Jeśli jednak nie czujesz się na siłach mierzyć z wyzwaniem w studiu, możesz zaproponować **nagranie w formie zdalnej**. Jest ona wygodna, ponieważ nie trzeba nawet wychodzić z domu, jednak cierpi na tym sfera wizualna. I choć nie jest to najistotniejsza kwestia, nie znaczy, że nie jest ważna. Na ogólną ocenę kursu składa się wiele czynników. Nawet jeśli wygląd odpowiada za – założmy – 10% sukcesu, to podobnie jak na egzaminie dojrzałości, lepiej te procenty mieć, niż ich nie mieć. W końcowym rozrachunku to właśnie pojedyncze punkty odpowiadają za to, że ktoś się dostanie na wymarzone studia, a ktoś inny nie.

Jeśli zatem realizujesz nagranie za pomocą kamery internetowej, to oczywiście musisz zadbać o odpowiednie otoczenie i „ciszę na planie”. Zasady są takie same, jak w przypadku webinarów czy spotkań online – można się z nimi łatwo zapoznać, bo w czasie pandemii COVID-19 powstało sporo poradników na temat tego, jak ustawić kamerę internetową, dobrać tło i odpowiednio się oświetlić (nie będę więc tego tematu szerzej tutaj omawiał).

Siedząc przed własnym komputerem, masz tę przewagę, że na ekranie wyświetlasz sobie notatki i inne pomoce dydaktyczne. Nie musisz zatem przez cały czas korzystać z prezentacji, która jest częścią kursu – dobrze przygotowane notatki ułatwią ci nawigację po poszczególnych lekcjach. Nie oznacza to jednak, że możesz przez całe nagranie patrzeć w ekran – nad tym na pewno trudniej zapanować podczas transmisji z domu (tu widać przewagę obecności w studiu).

Wreszcie dochodzimy do kluczowej kwestii, mianowicie:

Nie czytaj!

Dlaczego to akurat ciebie zaproszono do poprowadzenia kursu? Odpowiedź jest prosta – ponieważ jesteś ekspertem. Ktoś liczy na twoją wiedzę i twoje doświadczenie, być może kieruje się również renomą, którą wypracowałeś sobie w środowisku. Jeśli zamierzasz przeczytać skrypt, ponieważ za nic w świecie nie potrafisz jego treści przekazać w formie w miarę swobodnego wykładu, to dla dobra wszystkich – w ogóle nie podejmuj wyzwania! Wiem, że to brzmi brutalnie, bo nie każdy ma predyspozycje do występowania przed kamerą. Dlaczego jednak – jako potencjalny odbiorca takiego produktu edukacyjnego – nie miałbym być krytyczny, kiedy zamiast obiecanego eksperta, dostaję



Dlaczego to akurat ciebie zaproszono do poprowadzenia kursu? Odpowiedź jest prosta – ponieważ jesteś ekspertem. Ktoś liczy na twoją wiedzę i twoje doświadczenie, być może kieruje się również renomą, którą wypracowałeś sobie w środowisku. Jeśli zamierzasz przeczytać skrypt, ponieważ za nic w świecie nie potrafisz jego treści przekazać w formie w miarę swobodnego wykładu, to dla dobra wszystkich – w ogóle nie podejmuj wyzwania!

kiepskiego i zestresowanego lektora? Uwierzcie mi, zdaję sobie sprawę, jak to jest po drugiej stronie kamery i znam różne podejścia do nagrywania (nie chcę wspominać swoich początków, a i teraz daleko mi do oceny celującej)¹.

Wiem jednak, że **ludzie postrzegają cię jako eksperta**. Jeśli podasz im ogólniki, które w pół minuty mogą znaleźć w Wikipedii – będą się nudzili. Jest jednak czynnik, który sprawia, że doskonale radzisz sobie w sali szkoleniowej – twoje doświadczenie zawodowe. W zanadru masz pewnie mnóstwo przykładów, które możesz zamienić w fascynujące *case studies* – ludzie to kochają. O czymś takim mówi się „mięso”, ponieważ jest to konkretna treść, której za ciebie nie stworzy nikt inny. To potwierdza tylko twoją wyjątkowość w roli trenera online. Postaw więc na swoje mocne strony, a ogranicz słabsze².

Projektujemy

Zazwyczaj wszystko musisz zaprojektować samodzielnie. Twoją pracę oceniają osoby, które z reguły nie są edukatorami. Czy to może działać? Może, ale nie zawsze dobrze. Jeśli w zespole wydelegowanym przez zlecającego nie ma nikogo, kto potrafi zaprojektować kurs online, lub zamawiający twierdzi, że to nic trudnego i wystarczy podzielić warsztat czy szkolenie na kilkanaście lekcji oraz dodać quizy, to uciekaj jak najszybciej. Nie odwracaj się do takiej osoby plecami, ponieważ jest edukacyjnym szaleńcem, a ty nie potrzebujesz więcej kłopotów. **W procesie musi uczestniczyć ktoś, kto zna się na uczeniu online**. Trzeba sobie uświadomić, że minęło już trochę czasu od roku 2010, kiedy dopiero powstało Udemy, a my uczyliśmy się wszystkiego od początku, bo edukacja online z wykorzystaniem wideo była nowością. Dziś działamy na bardzo poważnym rynku, na którym tworzenie kursu online bez *instructional designera* – osoby, która ci w tym pomoże – przypomina próby prowadzenia pociągu przez kelnera z warsa (bo decydenci doszli do wniosku, że maszynista niepotrzebnie komplikuje sprawy i zwiększa koszty).

Instructional designer jest w tym procesie najważniejszy. Jeżeli ktoś oczekuje od ciebie zaangażowania się w nową formę uczenia, która wiąże się z zaprojektowaniem treści i procesów, to masz prawo wymagać wsparcia tego rodzaju specjalisty. Nie zawsze go potrzebujesz, ale zawsze ci się należy. Jeśli takiej pomocy nie otrzymasz, możesz z czystym sumieniem podziękować zamawiającemu za współpracę.



To, co opisałem, znacząco odbiega od znanych schematów i protokołów działania. Chciałem wytrącić cię z myślenia w modelu „10 kroków, które musisz zrobić, aby...” i wrzucić w środek procesu twórczego (jak do wirującego bębna pralki automatycznej). Nie zwalnia cię to jednak z konieczności śledzenia poradników dotyczących projektowania i tworzenia kursów oraz innych formatów kształcenia online. Sporo materiałów można znaleźć na platformie EPALE.

¹ Czytanie jest oczywiście wskazane, jeśli korzystasz z promptera, ale musi to być profesjonalne urządzenie (nie możesz czytać z ekranu komputera), a tekst musi być perfekcyjnie napisany i zredagowany w taki sposób, żeby nie sprawiał trudności zarówno tobie, jak i odbiorcy.

² Więcej informacji na ten temat: Jakubowski, J. (2022). *Sytuacja edukacyjna*. Warszawa: Grupa Trop. bit.ly/3WupeHf [dostęp: 16.01.2023].



Na koniec

To, co opisałem, znacząco odbiega od znanych schematów i protokołów działania. Chciałem wytrącić cię z myślenia w modelu „10 kroków, które musisz zrobić, aby...” i wrzucić w środek procesu twórczego (jak do wirującego bębna pralki automatycznej). Nie zwalnia cię to jednak z konieczności śledzenia poradników dotyczących projektowania i tworzenia kursów oraz innych formatów kształcenia online. Sporo materiałów można znaleźć na platformie EPALE, a ja chętnie „dyzuruję” tam w sekcji komentarzy, aby odpowiadać na twoje pytania. Kto wie, może spotkamy się też kiedyś na planie nagrania?



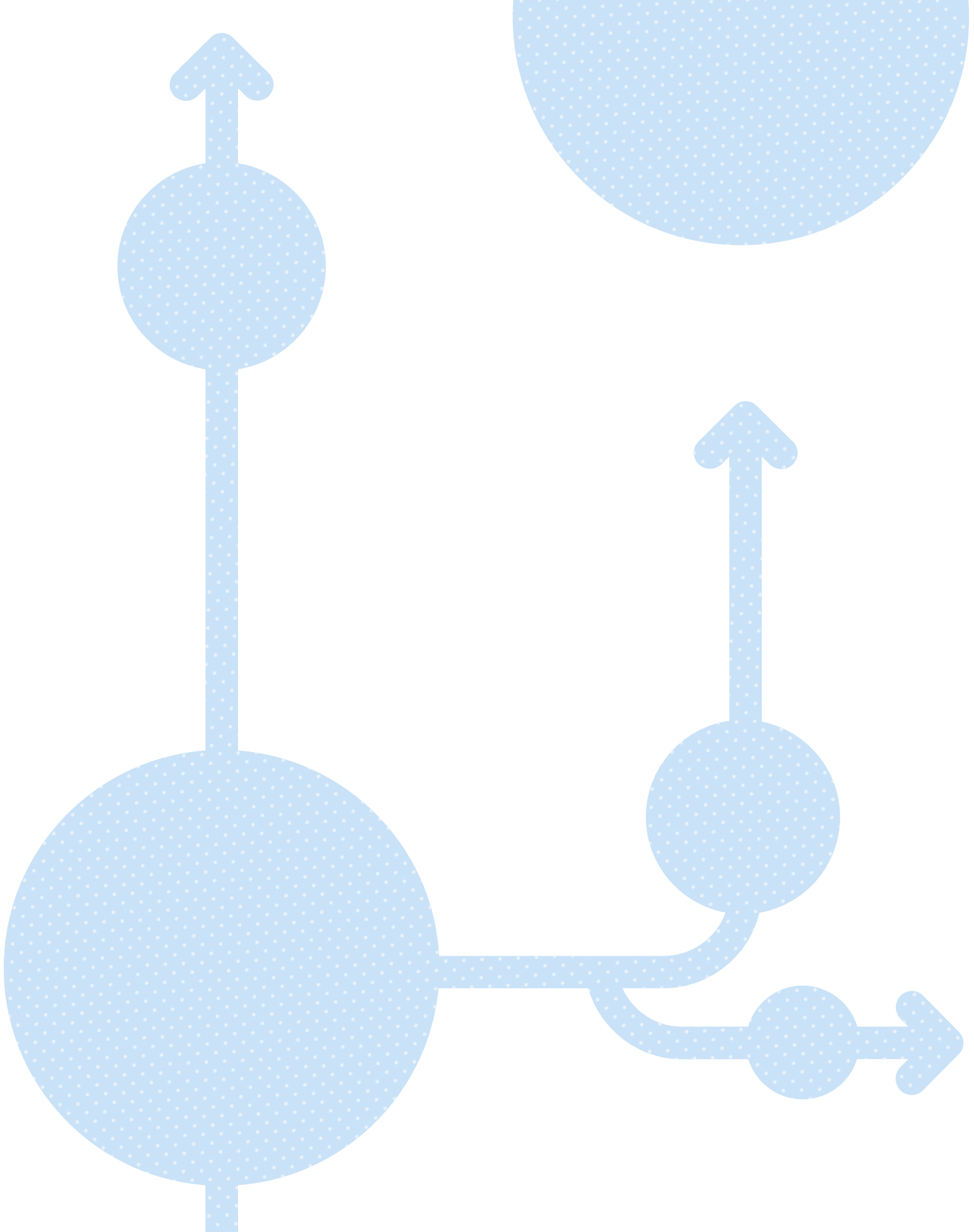
Piotr Maczuga

Od ponad dekady zajmuje się zagadnieniami wykorzystania nowych technologii w edukacji dorosłych. Tworzy i wdraża w organizacjach rozwiązania technologiczne, które łączą w sobie nowoczesny marketing i edukację. Współautor podręczników na temat m.in. webinarów, webcastów, *knowledge pills*. Metodyk i autor szkoleń z zakresu wykorzystania multimediów w uczeniu i biznesie. Na co dzień kieruje Fundacją Digital Creators. Jego misją zawodową jest usuwanie barier technologicznych stojących na drodze edukatorów, a tym samym wspomaganie tworzenia społeczeństwa świadomie i sprawnie posługującego się nowoczesnymi narzędziami. Ambasador EPALE.

Obejrzyj nagranie z webinarium EPALE:
*Narzędzia zwiększające dostępność
twoich działań edukacyjnych*



Zeskanuj kod i dowiedz się więcej!



Kurs kohortowy w praktyce



NOEMI GRYCZKO

Gdy odkryłam, że mój dostawca internetu w ramach abonamentu oferuje dostęp do kanałów TV, przez chwilę rozważałam zakup telewizora. Wybrałam jednak iMaca, który może służyć jako komputer stacjonarny, sprzęt audio oraz odbiornik telewizyjny. Zależało mi na oddzieleniu tych funkcji. Pracuję na ergonomicznym krześle, ale serwis informacyjny wolę oglądać z wygodnej kanapy. Jest to możliwe – wystarczy przesiąść się i obrócić komputer. Potrzebowałam zatem ruchomej podstawki. Rozpoczęłam poszukiwania – ku mojemu zdziwieniu okazało się, że minimalistyczne kosztują krocie, a te nieco przystępniejsze cenowo zaburzają wizualnie sylwetkę komputera. Zniesmaczona cenami zajrzałam do sklepu z wyposażeniem wnętrz i wyszłam z niego z piękną, drewnianą, obrotową deską do serów. Idealnie sprawdza się jako podstawka.

Dlaczego o tym piszę? Dlatego, że ta sytuacja oddaje mój stosunek do różnych rozwiązań. W ten sam sposób staram się dobrać możliwie proste narzędzie, które spełni oczekiwania zamawiającego kurs online bądź produkt cyfrowy. Biorę pod uwagę ograniczenia grupy, z którą będę pracować, usiłuję minimalizować dystans towarzyszący działaniom w tego rodzaju zapośredniczonym środowisku. Krócej mówiąc: w gąszczu drogich i złożonych rozwiązań szukam swojej symbolicznej deski do serów.

Jak stworzyć kurs kohortowy?

Niedawno zakończyliśmy ambitny kurs online o charakterze kohortowym. Przygotowywaliśmy i testowaliśmy to szkolenie jeszcze w czasie pandemii, a w 2022 roku przyszedł czas, aby je wdrożyć. Liczby i opinie nie kłamią – aż 200 zadowolonych uczestników, wskaźnik NPS (*Net Promoter Score* – Wskaźnik Rekomendacji Netto) na poziomie 86. Szczególnie ucieszyła mnie jednak wiadomość od jednej z kursantek: „Dziękuję za sprawnie przeprowadzony kurs. Jestem pod wrażeniem zwłaszcza tego, jak treści były podawane w [...] systemie maili, [a także, jaki był dostęp] do portalu z materiałami. Naprawdę super. Czy ten system był projektowany specjalnie dla Was, czy to jest jakaś aplikacja, oprogramowanie, które można [...] kupić, gdzieś zamówić? Naprawdę tak prosto nawigowało się i ściągało materiały, że szczerze mówiąc, z moimi średnimi technologicznymi umiejętnościami zawsze czułam się absolutnie spokojna, że do wszystkiego dotrę”.

”

Niedawno zakończyliśmy ambitny kurs online o charakterze kohortowym. Był on skierowany do pracowników sektora kultury, działających lub planujących inicjatywy na rzecz osób starszych. Zapraszaaliśmy uczestników, którzy chcieli dobrze przygotować się do tego zadania i spotkać niesztabowych ekspertów.

Z czego składa się system?

W jednym z odcinków podcastu *eLearning Robię*¹ Piotr Peszko w rozmowie z Michałem Szumińskim słusznie zauważa, że dobry kurs kohortowy nie musi być skomplikowany pod względem technicznym – najważniejsze są dwa czynniki: grupa, która się ze sobą kontaktuje, i ograniczenie czasu trwania zajęć.

Zanim przejdę do funkcji i celów, do których doбираłam narzędzia, kilka słów o samym kursie. Był on skierowany do pracowników sektora kultury, działających lub planujących inicjatywy na rzecz osób starszych. Zapraszaliśmy uczestników, którzy chcieli dobrze przygotować się do tego zadania i spotkać niesztabowych ekspertów. Dzięki udziałowi w szkoleniu mogli oni:

- lepiej rozumieć starość (w tym proces starzenia się i kulturowe postrzeganie osób starszych);
- poznać podstawowe zagadnienia związane z psychologią starzenia się;
- dowiedzieć się, jak budować relacje z osobami starszymi, także poza instytucją;
- zaprojektować nowe usługi dla różnych grup seniorów.

Sześciotygodniowy kurs online w trybie mieszanym (synchronicznym i asynchronicznym) wykorzystywał zróżnicowane formy uczenia się. Proponowaliśmy zarówno działania indywidualne, jak i współpracę w grupie – wspólne szukanie rozwiązań, refleksje, realizację zadań. Udostępniliśmy filmy z wykładami ekspertów, uczestnicy mogli z nimi dyskutować na żywo, a także uczyć się od innych osób biorących udział w kursie.

Aby sprawnie przeprowadzić kurs:

- pozostawałam w kontakcie z grupą;
- zapewniałam uczestnikom i uczestniczkom dostęp do materiałów wideo;
- moderowałam wirtualną przestrzeń, w której zamieszczane były zadania domowe;
- przygotowywałam i wspierałam ekspertów prowadzących warsztaty online.

Komunikacja (e-mail, Messenger, MailerLite)

Kluczem do sukcesu była regularna komunikacja. Oprócz dostępu do strony internetowej, zawierającej wszystkie niezbędne informacje na temat kursu (m.in. harmonogram, regulamin i biogramy prowadzących), uczestnicy otrzymywali specjalny newsletter. W razie problemów technicznych lub indywidualnych pytań mogli kontaktować się z organizatorami kursu mailowo albo za pośrednictwem Messengera.

Newsletter, wysyłany poprzez MailerLite, zawierał zapowiedzi kolejnych zajęć w ramach kursu, przypomnienia o spotkaniach online, podsumowania oraz nagrania warsztatów, informacje dotyczące zadań, a także odpowiedzi na najczęściej pojawiające się pytania.

Praktyczne porady

- Już na spotkaniu powitalnym zachęć uczestników, by dodali adres mailowy kursu do listy kontaktów zaufanych – dzięki temu newsletter nie trafi do spamu.
- Wysyłaj newsletter o stałych porach, szczególnie jeśli kurs trwa kilka tygodni.



¹ Peszko, P., Szumiński, M. (2022). *Ile jest kohorty w kohorcie?* eLearning Robię. bit.ly/3QKmLaf [dostęp: 16.01.2023].

Dostęp do zasobów wideo (Vimeo, Milanote, Zoom)

Każdy z modułów kursu zawierał obszerny materiał wideo z prezentacją ekspercką. Wykłady nagraliśmy wcześniej, zostały one profesjonalnie zmontowane – udźwiękowione, pocięte na mniejsze fragmenty, opatrzone wstępem i podsumowaniem. Dołożyliśmy również elementy do pobrania: prezentacje i transkrypcje.

Od początku uczestnicy kursu mieli dostęp do tablicy Milanote, na której znajdowały się uporządkowane materiały przydatne w kolejnych tygodniach nauki. Nagrania zamieszczone były na Vimeo (płatny dostęp do tej platformy umożliwia sterowanie uprawnieniami wyświetlania i pobierania wideo).

Zdecydowaliśmy się nagrywać prowadzone na żywo spotkania oraz warsztaty z ekspertami i udostępniać je uczestnikom kursu. Przydatny był Zoom z możliwością zapisu w chmurze. Nagrania (wraz z podglądem czatu) były przekazywane bezpośrednio z konta Zoom za pomocą linku zabezpieczonego hasłem².

Praktyczne porady

- Jeśli prowadzisz newsletter kursowy, zadбай o to, by w każdym numerze znajdował się link do tablicy lub do strony internetowej z materiałami.
- Zrób GIF lub krótki film instruktażowy na temat korzystania z Milanote. Osobom mniej doświadczonym trudność może sprawiać nawigacja (konieczność przesunięcia suwaka w poziomie).
- Zanim zaczniesz nagrywać w Zoom Meeting Pro, ustaw odpowiedni format (rekomenduję widok prezentera i udostępnionego ekranu).
- Rozważ, czy nie warto ograniczyć czasowo (do zakończenia kursu) dostępu do nagrań z warsztatów i spotkań z ekspertami.

Moderacja grupy (Facebook)

Uczestnicy kursu mogli zamieszczać rozwiązane zadania we wspólnej przestrzeni w zamkniętej grupie na Facebooku. Co tydzień pojawiał się tam post z informacją o temacie przewodnim i kolejnych zadaniach.

Praktyczne porady

- Opracuj regulamin grupy.
- Od osób dołączających do grupy wymagaj udzielenia zgód na zasady komunikacji i akceptacji regulaminu.



Sześciotygodniowy kurs online w trybie mieszanym (synchronicznym i asynchronicznym) wykorzystywał zróżnicowane formy uczenia się. Proponowaliśmy zarówno działania indywidualne, jak i współpracę w grupie – wspólne szukanie rozwiązań, refleksje, realizację zadań. Udostępniliśmy filmy z wykładami ekspertów, uczestnicy mogli z nimi dyskutować na żywo, a także uczyć się od innych osób biorących udział w kursie.



² Print screeny z narzędziami stosowanymi przez organizatorów opisanego kursu można obejrzeć w internetowej wersji tekstu na platformie EPALE: bit.ly/3Yi2HPv [dostęp: 9.02.2023].

Zadania (MailerLite, Facebook, Dropbox)

Uczestnicy kursu mieli samodzielnie wykonać kilka zadań ściśle związanych z poszczególnymi tematami. Przygotowane przez prowadzących ćwiczenia były różnorodne, niektóre miały dwie wersje do wyboru. Rozsyłałam je w newsletterze kursowym po spotkaniu lub warsztacie na żywo. Założyłam, że praca nad zadaniami powinna zająć uczestnikom i uczestniczkom 30–45 minut. Zależało mi na tym, by rozwiązania były na bieżąco publikowane w zamkniętej grupie na Facebooku. Czytając i komentując zamieszczane tam odpowiedzi, uczestnicy uczyli się od siebie i poznawali odmienne perspektywy. Eksperti dodawali krótkie komentarze na grupie oraz przygotowywali podsumowania. Osoby, które nie korzystały z Facebooka, miały możliwość publikowania swoich rozwiązań na Dropboksie (wykorzystałam funkcjonalność „Poproś o plik”).

Praktyczne porady

- Nadaj ekspertom dostęp do katalogów na Dropboksie, w których uczestnicy kursu będą zamieszczali rozwiązania zadań.
- Dodawaj opinie ekspertów na temat zadań uczestników w newsletterze kursowym – dzięki temu osoby, które nie korzystają z Facebooka, będą mogły włączać się w dyskusję.

Eksperti prowadzący warsztaty i spotkania (Zoom, Mentimeter)

Każdy ekspert, który spotykał się z uczestnikami kursu, otrzymywał wsparcie techniczne i merytoryczne. Omawialiśmy z nim, które z zagadnień przedstawionych w materiałach wideo warto poruszyć z grupą, poddać pod dyskusję. Ustalaliśmy także, kiedy prowadzący zaglądamy na grupę na Facebooku, by dodać komentarze czy podzielić się linkami z inspiracjami.

Praktyczne porady

- Przeprowadź próbę techniczną z ekspertami, zadбай o to, by korzystali z najnowszych (zaktualizowanych) wersji aplikacji Zoom, a także sprawdź, czy miejsce, z którego się łączy, jest w miarę wyciszone.
- Zachęć prowadzących do interakcji z uczestnikami.

”

Kluczem do sukcesu była regularna komunikacja. Oprócz dostępu do strony internetowej, zawierającej wszystkie niezbędne informacje na temat kursu (m.in. harmonogram, regulamin i biogramy prowadzących), uczestnicy otrzymywali specjalny newsletter. W razie problemów technicznych lub indywidualnych pytań mogli kontaktować się z organizatorami kursu mailowo albo za pośrednictwem Messengera.

Na zakończenie

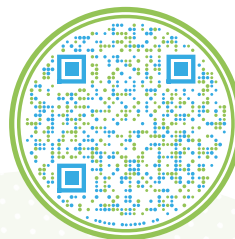
Mam nadzieję, że udało mi się przekonać was do eksperymentowania z kursami kohortowymi. Zapewniam, że odpowiednio dobrane i wykorzystane narzędzia, umożliwiające płynną komunikację z grupą i sprzyjające interakcjom, pozwolą uzyskać znakomite efekty szkoleniowe.



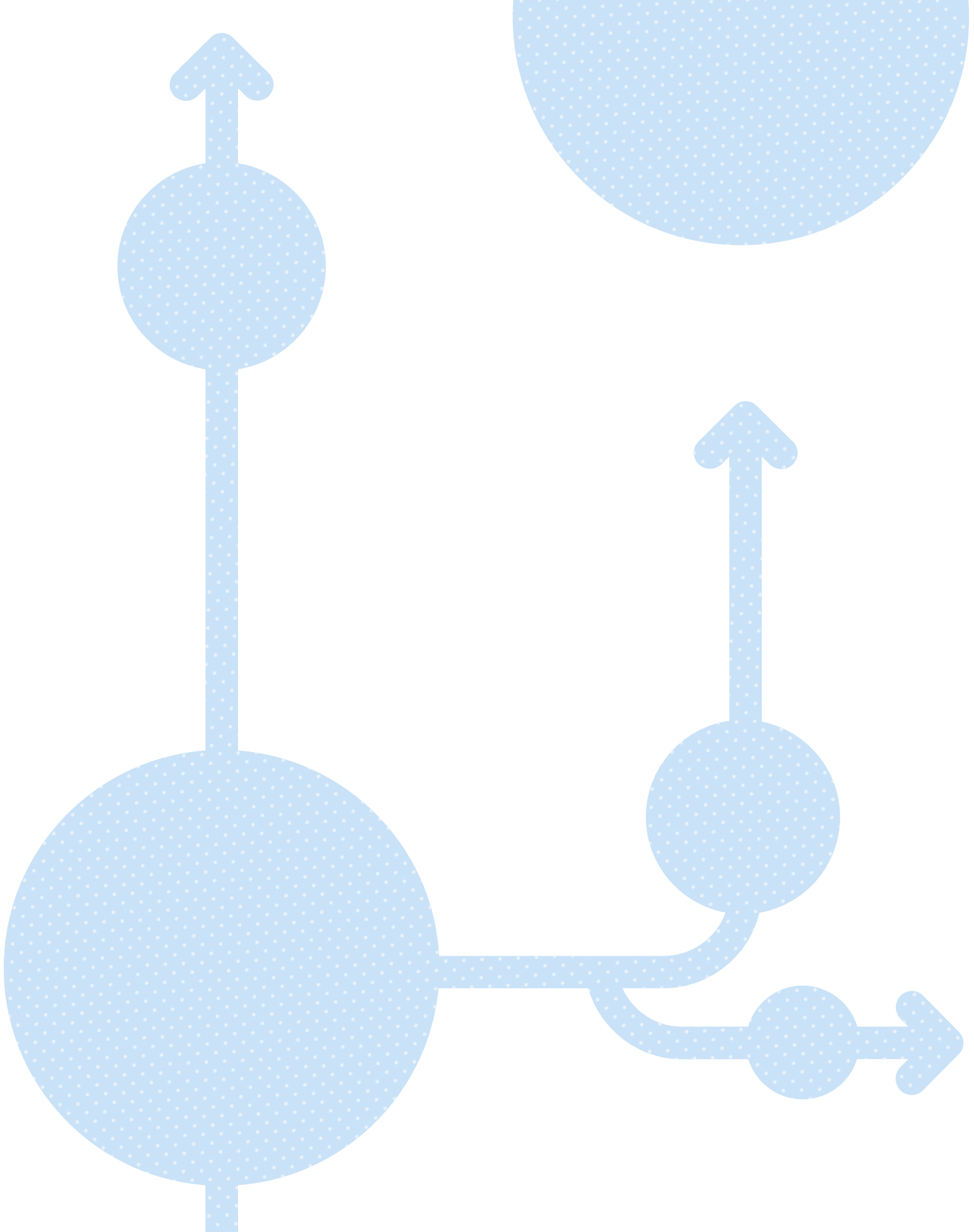
Noemi Gryczko

Projektuje rozwiązania edukacyjne online i offline. Uczy, jak wykorzystywać technologie, aby lepiej angażować pracowników, studentów i uczestników konferencji – wsparła ponad 400 wykładowców i doktorantów Uniwersytetu Warszawskiego w procesie transformacji cyfrowej. Wdraża projekty z zakresu rozwoju kompetencji cyfrowych. Jest współautorką książki *Biznes w świecie mobile*. Ambasadorka EPALE.

Przeczytaj na EPALE
artykuł na temat
zalet kursów kohortowych



Zeskanuj kod i dowiedz się więcej!



Rzeczywista efektywność szkoleń, czyli dlaczego oni tego wciąż nie robią?



URSZULA RUDZKA-STANKIEWICZ

Rozmawiałam niedawno z doświadczonym menedżerem i właścicielem firmy szkoleniowej. Opowiadał o tym, jak przez wiele lat zmagał się z problemem powracających klientów. „Powracający klient to problem?” – zapytasz ze zdziwieniem. Czasem tak!

Jako trener prowadził dla menedżerów szkolenia z zakresu zarządzania, komunikacji, przekazywania informacji zwrotnej. Był dobry. Uczestnicy wychodzili z zajęć zachwyceni, eksperci HR polecali go sobie nawzajem. I wracali po więcej, czasem już po roku – z tymi samymi „wyzwaniami”, dotyczącymi dokładnie tych samych grup ludzi. Szkolenie było świetne, ale nie przyniosło efektu – inaczej mówiąc: operacja się udała, ale pacjent zmarł. Co jeszcze bardziej zaskakujące, winę za ten stan rzeczy w całości przypisywano „krynąbrnym” menedżerom. Choć może nie jest to aż tak zaskakujące, gdy przypomnimy sobie którekolwiek z badań nad **podstawowym błędem atrybucji**.

Podstawowy błąd atrybucji – błąd poznawczy polegający na tym, że przeceniamy znaczenie naszych stałych cech (wewnętrznych), a nie doceniamy przyczyn środowiskowych (zewnętrznych) określonych zachowań. Przykład: badani otrzymali popcorn w opakowaniach różnych rozmiarów. Po seansie okazało się, że osoby, które miały większe opakowania, zjadły go o ponad 50% więcej. Ludzie zapytani o prawdopodobną przyczynę faktu, że niektórzy zjedli więcej niż inni, poszukiwali powodów w nadmiernym obżarstwie, a nie w wielkości opakowania (za: Heath, Heath, 2022).

Wspomniany trener, sfrustrowany opisaną sytuacją, postanowił zmienić zawód, ale po pewnym czasie powrócił do szkoleń – jednak przyjął już zupełnie inną strategię działania.

Za brakiem zmiany zawsze stoi jakaś przyczyna!

B.J. Fogg w swojej znakomitej książce *Mikronawyki* (2021) przedstawia nie tylko bardzo zgrabne, ale i niezwykle trafne równanie na uruchomienie nowego zachowania: **B = MAP**.

B oznacza **zachowanie** (*behaviour*), które wystąpi, jeśli każdy z trzech wymienionych niżej czynników przyjmuje wartość większą niż 0:

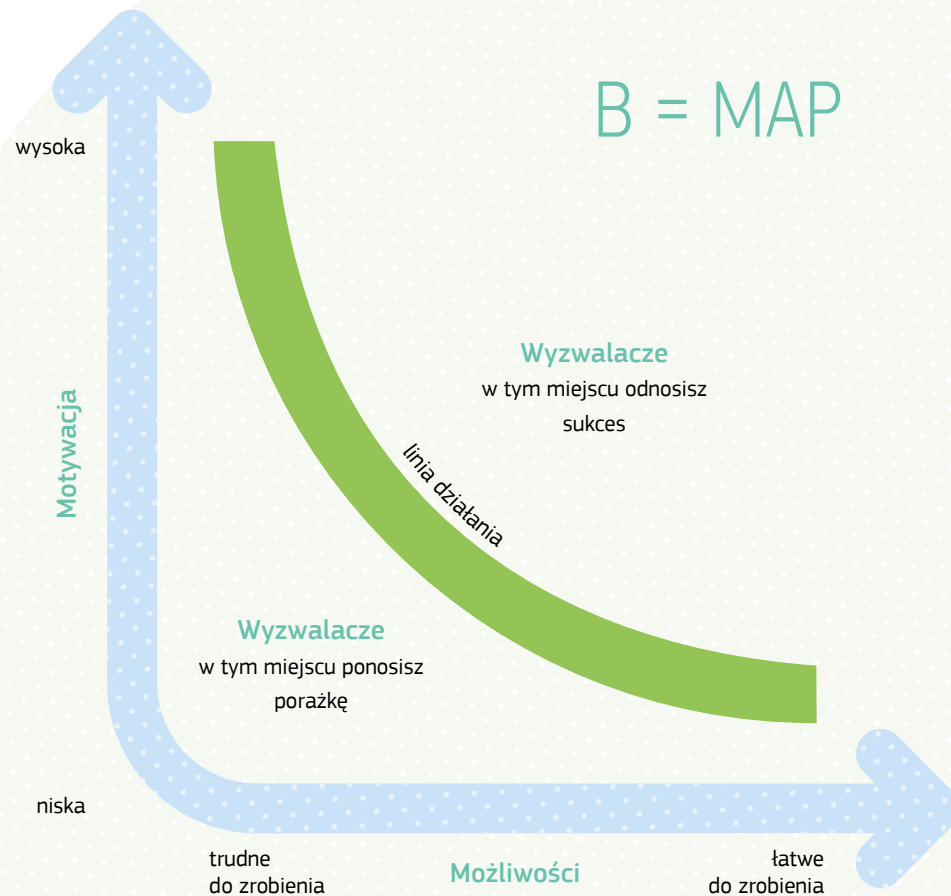
M – **motywacja** (*motivation*);

A – **możliwość** (*ability*);

P – **wyzwalacz** (*prompt*)¹.

Zależność tę można zobrazować na wykresie.

Model zachowania wg Fogg



Źródło: Opracowanie własne na podstawie behaviormodel.org



¹ Zartobliwie można przyjąć założenie, że $M = \text{if.positive}(M)$, $A = \text{if.positive}(A)$, $P = \{0,1\}$.

Zatem, jeśli nasze możliwości są na wysokim poziomie, wystarczy niewielka motywacja do działania. Z kolei dzięki dużej motywacji możemy podejmować trudne dla nas próby zmiany zachowań – pod warunkiem że pojawi się wyzwalacz². Nawet najlepszy jednak nie zadziała, jeśli brakuje motywacji i możliwości (ale bez wyzwalacza nowy wzór zachowania nie pojawi się).

Skupmy się na możliwościach

Utrwalone zachowania uczestników naszych szkoleń można zobrazować metaforą żaby. Jeśli spróbujesz ją ugotować, wrzucając do wrzątku, ona zrobi wszystko, by uniknąć tego przykrego dla niej wydarzenia. Jeśli włożysz żabę do letniej wody, którą zaczniesz stopniowo podgrzewać, wzrastająca temperatura być może umknie jej mechanizmom obronnym. Gdy chcemy szybko i drastycznie zmienić dobrze utrwalone zachowanie, możemy spodziewać się silnego oporu. Małe kroki pomogą nam przejść przez zmianę bez konieczności uruchamiania bardzo silnej motywacji, często opartej na strachu.

Do podobnych wniosków dochodzi Fogg – twierdzi, że **najlepszą taktyką ułatwiającą uruchomienie nowego zachowania jest zmniejszenie obaw związanych ze zmianą** i stopniowe dochodzenie do stanu docelowego. Przykłady? Jeśli chcesz zacząć biegać, załóż strój sportowy. Jeśli masz zamiar jeść więcej warzyw, zawsze dodawaj sałatę do posiłków. Jeśli chcesz nauczyć się skutecznego przekazywania informacji zwrotnej, zacznij od docenienia rozmówcy.

Zorganizujmy środowisko działania

Wprowadzanie zmian można wspierać także poprzez właściwą organizację środowiska działania. Walkę z nadmiernym spożyciem słodczy ułatwi wypełnienie lodówki warzywami i usunięcie ze wszystkich szafek słodkich zapasów „na czarną godzinę”. Jeśli planujesz rozpocząć medytację, możesz zawnoczu zorganizować sobie przestrzeń w domu i poinformować innych członków rodziny, kiedy potrzebujesz chwili tylko dla siebie.

Jeśli chcesz, żeby menedżerowie biorący udział w szkoleniach częściej delegowali zadania, możesz wraz z nimi przygotować listę działań, które przekażą do wykonania swoim pracownikom. Przykłady spisane wspólnie na flipcharcie mogą być dobrym początkiem. Wdrożenie nowego zachowania będzie łatwiejsze, jeśli uczestnik szkolenia wyjdzie z niego z konkretną listą zadań, opracowaną na podstawie własnych materiałów. Podczas szkolenia można także zorganizować przestrzeń, w której uczestnicy będą wymieniać się informacjami na temat delegowania zadań na osoby z zespołu.



Jeśli nasze możliwości są na wysokim poziomie, wystarczy niewielka motywacja do działania. Z kolei dzięki dużej motywacji możemy podejmować trudne dla nas próby zmiany zachowań – pod warunkiem że pojawi się wyzwalacz. Nawet najlepszy jednak nie zadziała, jeśli brakuje motywacji i możliwości (ale bez wyzwalacza nowy wzór zachowania nie pojawi się).



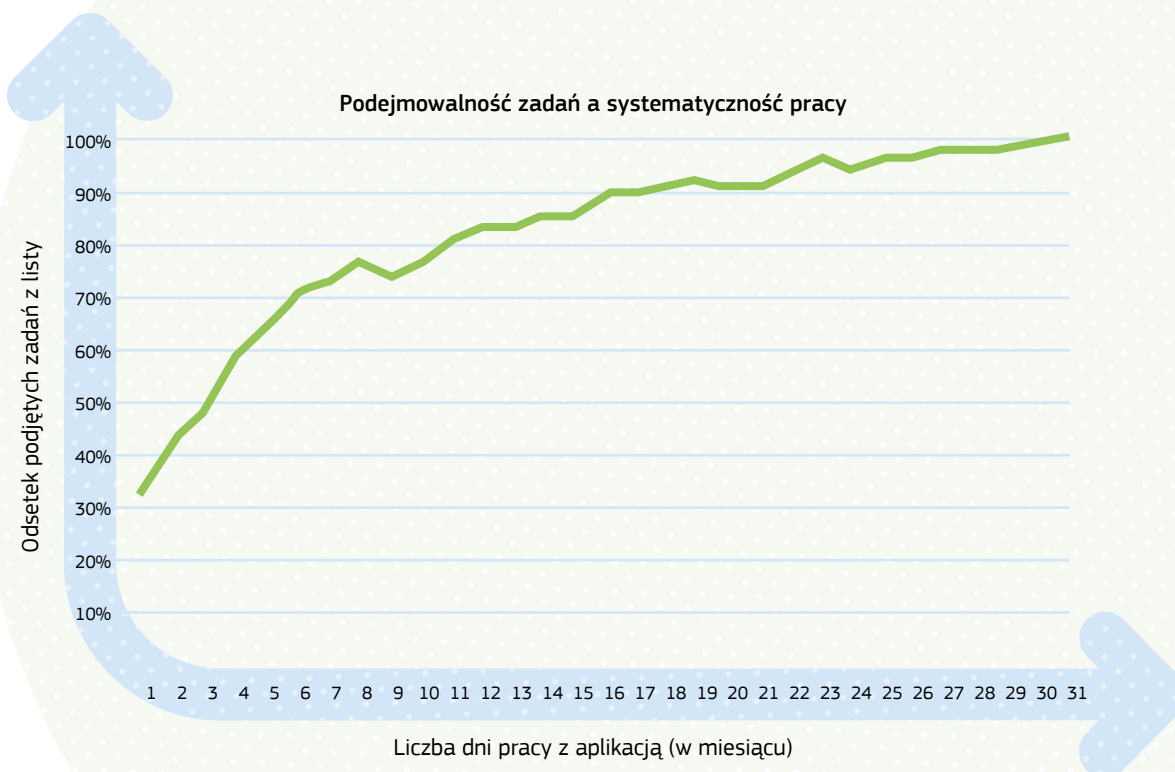
² Więcej informacji na temat wyzwalaczy: bit.ly/3J1Ax6F [dostęp: 18.01.2023].

Często na ostateczny efekt działania edukacyjnego mają wpływ detale. Żebyśmy mogli je zauważyć i poprawnie zaplanować, już na etapie projektowania szkolenia powinniśmy dokładnie wiedzieć, jakie konkretne zachowania uczestników chcemy uruchamiać i na nich się koncentrować.

Szara rzeczywistość, czyli efektywność szkoleń kontra efektywność kosztowa

„Czy warto ściągać kilkunastu menedżerów w jedno miejsce, by nauczyli się jednej prostej rzeczy? Skoro podejmujemy taki wysiłek, upakujmy w tym czasie tyle zadań, ile się uda!” – mówią często sponsorzy naszego szkolenia.

Czy jest to właściwe podejście? W 2020 roku postanowiłam bardzo dokładnie przeanalizować dane dotyczące zachowania ludzi w zmianach. Pochodziły one z projektów, które prowadziłam dla dużych organizacji w Polsce na platformie Tribeware z firmą one2tribe. Na próbie ponad 7 tys. jej użytkowników wykazałam, że systematyczność pracy wiąże się z wysokim poziomem podejmowalności zadań³ przewidzianych do wykonania w związku z wprowadzaną zmianą. Osoby, które skutecznie działają, codziennie realizują wszystkie lub niemal wszystkie zadania. Z kolei u tych, które decydują się kumulować zaplanowane prace i zająć się nimi na przykład raz w tygodniu, poziom podejmowalności wynosi jedynie 60%. Wyraźnie zatem widać, że **kumulowanie nie sprzyja wdrażaniu nowych zachowań**.



³ Odsetek zadań podjętych w stosunku do zaplanowanych.

Rozsądnym złotym środkiem w projektach zmiany jest intensywne działanie raz lub dwa razy w tygodniu. Warto stosować niezbyt czasochłonne praktyczne formy nauki: trwające do dwóch godzin warsztaty, krótkie zadania do wykonania, edukacyjne materiały wideo. Metod jest bardzo wiele i trzeba nich świadomie korzystać. Po każdym działaniu uczestnicy mogą od razu zacząć wdrażać nowe, konkretne zachowanie do codziennej praktyki⁴.

Nie twierdzą jednak, że wszystkie kilkudniowe szkolenia stacjonarne są złe. Mają one swoje zastosowanie w sytuacjach, kiedy materia jest szczególnie zawiła bądź gdy występuje wyjątkowo duży opór uczestników przed wprowadzeniem zmiany. Tego rodzaju spotkania mogą stanowić dobry start, umożliwiając szerokie spojrzenie na całość omawianych zagadnień. Kiedy jednak szkolenia są realizowane wyłącznie w takiej formie, bez możliwości stawiania codziennie małych kroków w kierunku zmiany, pojawia się spore ryzyko, że w krytycznym momencie, już poza salą szkoleniową, kiedy trzymamy mocno kciuki za sukces uczestników, zabraknie im nie tylko motywacji, ale i możliwości faktycznego wdrożenia nowych zachowań.



Bibliografia

- Fogg, B.J. (2021). *Mikronawyki. Niewielkie zmiany, które wiele zmieniają*. Warszawa: Agora.
- Heath, C., Heath, D. (2022). *Pstryk. Jak zmieniać, żeby zmienić*. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.



Urszula Rudzka-Stankiewicz

Ekspertka w zakresie ekonomii behawioralnej i grywalizacji, facilitatorka. Pomaga ludziom w organizacjach zmieniać zachowania. Łączy działania szkoleniowe ze wsparciem wdrożenia nowych umiejętności w codzienną praktykę. Projektuje scenariusze szkoleniowe z wykorzystaniem m.in. mikrolearningu i social learningu. Ambasadorka EPALE.

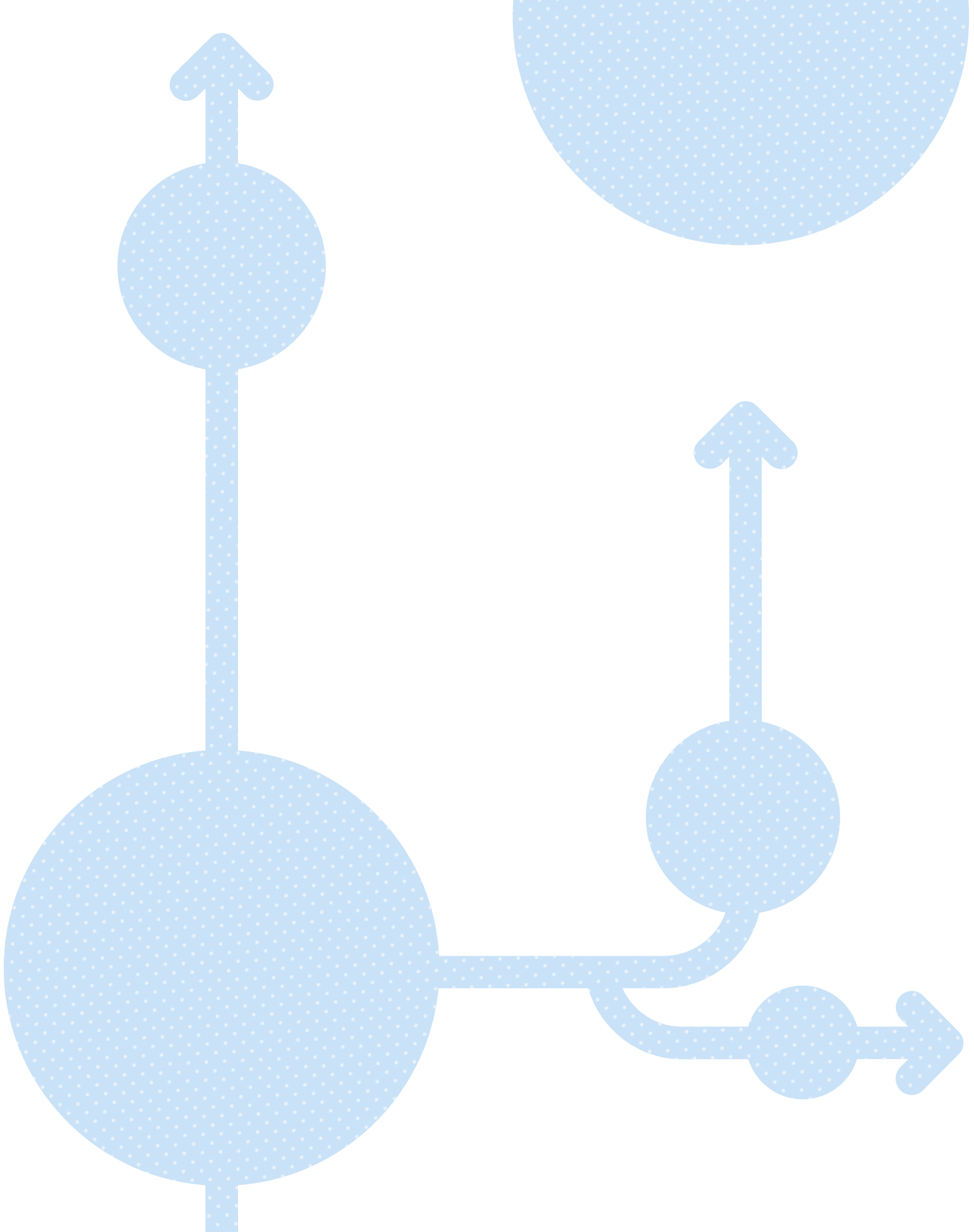
Przeczytaj na EPALE
artykuł o powodach
nierealizowania działań



Zeskanuj kod i dowiedz się więcej!



⁴ Kilka konkretnych schematów do wykorzystania można znaleźć w moim tekście *3 sprawdzone schematy programów blended learning*, zamieszczonym na platformie EPALE: bit.ly/3Wkzphn [dostęp: 18.01.2023].



Szkolenia samoobsługowe – jak je projektować?



SŁAWOMIR ŁAIS

We współczesnym świecie coraz wyraźniej widać tendencję do wprowadzania samoobsługi. Nie trzeba nawet przywoływać stworzonego przez Tofflera pojęcia „prosument”, żeby dostrzec, że coraz więcej czynności, które wcześniej wymagały udziału firm lub osób trzecich, można wykonać samodzielnie. Obecnie w ten sposób robimy przelewy bankowe, realizujemy kampanie reklamowe, analizujemy dane lub organizujemy webinary. Wiele z tych obszarów było kiedyś dostępnych tylko dla specjalistów – dziś dostajemy coraz lepsze narzędzia, dzięki którym możemy radzić sobie sami.

Samoobsługa w edukacji

Zaprojektowanie zasobu edukacyjnego *self-paced*, dzięki któremu odbiorca będzie mógł samodzielnie czegoś się nauczyć, nadal jest sporym wyzwaniem. Możemy coś pokazać, o czymś opowiedzieć lub zadać ćwiczenia – problem w tym, że to niekoniecznie wystarczy, żeby ludzie wprowadzili zmiany do swoich działań, zaczęli używać nowych metod i narzędzi. A trzeba brać pod uwagę, że samodzielne uczenie się będzie coraz bardziej znaczącą częścią branży usług rozwojowych – choćby ze względu na niskie koszty lub łatwość wdrożenia. Dlatego przyglądam się uważnie różnego rodzaju rozwiązaniom, które mogą przenieść nasze produkty samoobsługowe na wyższy poziom i podnieść ich jakość. Szukając inspiracji, zadałem sobie pytanie: „Kto potrafi nauczyć swoich odbiorców zupełnie nowych rzeczy, a przy tym sprawnie stosuje techniki zorientowane na samodzielną naukę?”. Zgodnie z założeniami benchmarkingu warto podpatrzeć, jak robią to inni, i wziąć coś dla siebie.

Jeśli uznajemy wzrastające znaczenie samoobsługi w naszym życiu, to poszukajmy inspiracji w rozwiązaniu często stosowanym przy objaśnianiu sposobów działania rozbudowanych narzędzi lub produktów. Dla mnie zawsze fenomenem edukacyjnym były dobrze przygotowane **bazy wiedzy**, dzięki którym można samodzielnie nauczyć się czegoś nowego: od sposobów korzystania z produktu aż po programowanie. Warto przyjrzeć się temu, jak tego rodzaju bazy są zbudowane i w jakim zakresie można je zastosować we własnych projektach szkoleniowych.

Bazy wiedzy

Firmy oferujące produkty (i usługi) komercyjne, a także narzędzia informatyczne (a nawet twórcy języków oprogramowania) muszą liczyć się z tym, że nie będą w stanie bezpośrednio obsłużyć wszystkich odbiorców. Dlatego oferowane rozwiązania muszą być opracowane w taki sposób, by użytkownik sam sobie z nimi poradził i znalazł to, czego potrzebuje. Każda niedoskonałość oznacza mniejszą satysfakcję odbiorcy oraz zwiększone koszty związane z jego bezpośrednią obsługą.

Dla mnie, jako edukatora, oznacza to, że dostępne w bazie wiedzy zasoby muszą być łatwo przyswajalne i świetnie opakowane, odpowiednio skategoryzowane i otagowane. Odwołajmy się do naszych doświadczeń z wizyty w sklepie samoobsługowym – tutaj jasne i czytelne oznakowanie towarów to podstawa. Bez tego klienci krążyliby sfrustrowani od półki do półki, a do pracowników obsługi tworzyłyby się długie kolejki.

Jak zatem opakowywać zasoby wiedzy? Jak ułatwić odbiorcy sięgnięcie po nie? Kluczowe jest klarowne nazewnictwo, dostosowane do odbiorcy, wskazujące jasno, co może osiągnąć dzięki danemu rozwiązaniu. Kluczowa jest też objętość udostępnianych materiałów – odbiorca musi „unieść” taki produkt i nie zniechęcić się, dlatego np. teksty nie powinny być zbyt obszerne.

Nawigacja

Podstawą bazy wiedzy jest dobra nawigacja. Przywołując analogię do sklepu samoobsługowego, można powiedzieć, że gdyby towary nie były umieszczone w określonych działach (sekcjach), to znalezienie czegokolwiek stałoby się niezwykle trudne. Sposób nawigacji powinien być zrozumiały dla użytkowników – spodziewają się oni, że kolejność udostępnionych materiałów nie będzie przypadkowa: najpierw pojawią się produkty łatwiejsze w obsłudze, przeznaczone dla początkujących, a w dalszej kolejności bardziej zaawansowane rozwiązania.

Nawigacja (powiązana z kategoryzacją) narzuca sposób patrzenia na rzeczywistość. Postarajmy się świadomie ją zbudować.

Getting started

„Jak zacząć?” – to pytanie nurtuje każdego, kto ma do czynienia z czymś nowym. Dlatego w wielu edukacyjnych bazach wiedzy znajdziemy rozdział *Getting started*, który ułatwia użytkownikom uzyskanie pierwszego realnego efektu. Podczas nauki języka oprogramowania jest nim np. stworzenie kodu umożliwiającego wyświetlenie prostej wiadomości na ekranie (tradycyjne *Hello World!*).

Moim zdaniem jest to bardzo niedoceniany element szkolenia, a przecież nawet najprostszemu efekt uzyskany samodzielnie daje niesamowitą radość i satysfakcję. Zarówno projektant kursu, jak i odbiorca szkolenia wiedzą, że to dopiero początek, ale pierwszy krok zaostrza apetyt na dalszą naukę. Nie bez powodu hasło przewodnie wielu metodyków brzmi: „Pozwól doświadczyć”.

Podczas warsztatów zadaję osobom projektującym szkolenia proste pytanie: „Jak długo wasz odbiorca musi czekać, żeby czegoś dotknąć, spróbować, coś zobaczyć z bliska?” (najkrócej oczekują uczestnicy szkoleń organizowanych przez zwolenników modelu *experiential learning* Kolba). Porównuję szkolenie do nauki jazdy na rowerze – proszę o zastanowienie się, jak długo mają zamiar opowiadać o jeźdźeniu, zanim pozwolą uczniowi wreszcie wsiąść na rower i dadzą mu szansę na sprawdzenie się.



Zaprojektowanie zasobu edukacyjnego self-paced, dzięki któremu odbiorca będzie mógł samodzielnie czegoś się nauczyć, nadal jest sporym wyzwaniem. Możemy coś pokazać, o czymś opowiedzieć lub zadać ćwiczenia – problem w tym, że to niekoniecznie wystarczy, żeby ludzie wprowadzili zmiany do swoich działań, zaczęli używać nowych metod i narzędzi.

Warto przeanalizować, kiedy uczestnicy szkolenia mogą postawić pierwsze samodzielne kroki, kiedy w praktyce będą mogli wykorzystać zdobytą wiedzę. Najpierw jednak musimy być pewni, że wyposażyliśmy ich we wszystkie niezbędne narzędzia, żeby ten etap zakończył się sukcesem.

Przykłady

W wielu bazach wiedzy znajdziemy szereg przykładów pozwalających osobom uczącym się zbudować wizję przyszłego sukcesu. Często są one opatrzone instrukcją z informacjami, jak można osiągnąć opisywany efekt.

Zwykle zakładamy, że odbiorcy naszych szkoleń wiedzą, co ich czeka na końcu zajęć i jakie efekty uzyskają. Czasem konieczne jest jednak rozbudzenie ich wyobraźni. Prezentacja konkretnych przykładów zwiększa prawdopodobieństwo, że uczestnicy kursu dostrzegą korzyści dla siebie, co może znacząco zwiększyć ich motywację do nauki i poziom zaangażowania w szkolenie.

Atomizacja treści

Duża porcja informacji przekazywana naraz może prowadzić do wielu różnych efektów. Znacznie łatwiej przyswajają się drobniejsze dawki wiedzy. Naukę może zatem ułatwić rozłożenie wdrażanej metody lub procedury na czynniki pierwsze.

Jak zrobić (how to do)?

Odbiorcy naszych szkoleń przychodzą po odpowiedzi i wskazówki, które mogą zastosować w praktyce (choć trzeba dodać, że w środowisku samoobsługowym nie zawsze wiemy, na jakim są poziomie i jakie są ich oczekiwania). Przydadzą się im zatem proste instrukcje opisujące krok po kroku, jak można uzyskać konkretny efekt. To jak z kulinariami – czasami nie ma znaczenia szersza perspektywa, bo po prostu chcemy się dowiedzieć, jak zrobić dobrą sałatkę Cezar.

Pytania i odpowiedzi

Kiedy analizuję architekturę baz wiedzy, inspiracją jest dla mnie sekcja Q&A (*Questions and Answers*), czyli „Pytania i odpowiedzi”. Jeśli chcemy ją zastosować w szkoleniach samoobsługowych, na początku zapewne będziemy wymyślać obszary, które mogą zainteresować potencjalnych odbiorców i pomóc im w samodzielnym rozwoju. Pytania do sekcji Q&A można uzyskać od samych uczestników kursów. Można też pójść o krok dalej i pozwolić im w ramach społeczności udzielać odpowiedzi na zadane pytania (na przykład w repozytorium Stack Overflow).

Sama konstrukcja zasobu typu Q&A może być prosta (pytania i odpowiedzi są wpisane na stałe), ale i bardziej złożona, uwzględniająca społecznościowe mechanizmy zadawania pytań, ich tagowania, oceniania udzielonych odpowiedzi, oznaczania najbardziej aktywnych użytkowników.

”

Odbiorcy naszych szkoleń przychodzą po odpowiedzi i wskazówki, które mogą zastosować w praktyce (choć trzeba dodać, że w środowisku samoobsługowym nie zawsze wiemy, na jakim są poziomie i jakie są ich oczekiwania). Przydadzą się im zatem proste instrukcje opisujące krok po kroku, jak można uzyskać konkretny efekt.

Wyszukiwarka

To nie przypadek, że wyszukiwarki są bardzo istotnym elementem baz wiedzy. To cenna wskazówka dla nas, bo odbiorcami naszego produktu szkoleniowego mogą być osoby, które nie chcą przechodzić procesu od początku do końca, tylko skorzystać z konkretnych instrukcji lub znaleźć odpowiedzi na określone pytania. Jeśli to technicznie możliwe, zadbajmy o pełnotekstową wyszukiwarkę oferowanych treści, a wcześniej o to, żeby były one dobrze otagowane i nazwane, a także zredagowane przy użyciu odpowiedniego słownictwa.

Informacja zwrotna

Bazy wiedzy są budowane na lata. Jeśli podobnie chcemy postrzegać nasze produkty edukacyjne, to powinniśmy mieć możliwość zbierania informacji zwrotnej. Ma to szczególne znaczenie w kontekście szkoleń samoobsługowych – nie uczestniczymy tutaj bezpośrednio w procesach rozwojowych, zatem nie możemy obserwować słuchaczy. Zadbajmy o to, żeby użytkownicy mogli się z nami kontaktować lub udostępnijmy im automatyczne narzędzia folksonomiczne (możliwość dodawania oceny w postaci gwiazdek, kciuka w górę/w dół itp.).

Podsumowanie

Produkty samoobsługowe mają mnóstwo zalet, szczególnie kiedy są stosowane na większą skalę. Samoobsługa jest wprowadzana w kolejnych obszarach naszego życia i ten trend nie może ominąć edukacji. Jeśli nie potrzebujemy już bankowca, żeby robić przelewy, samodzielnie składamy meble z Ikea i nie oczekujemy, że informatycy zainstalują nam aplikację w telefonie, to warto poświęcić czas i nauczyć się projektować edukacyjne produkty samoobsługowe.



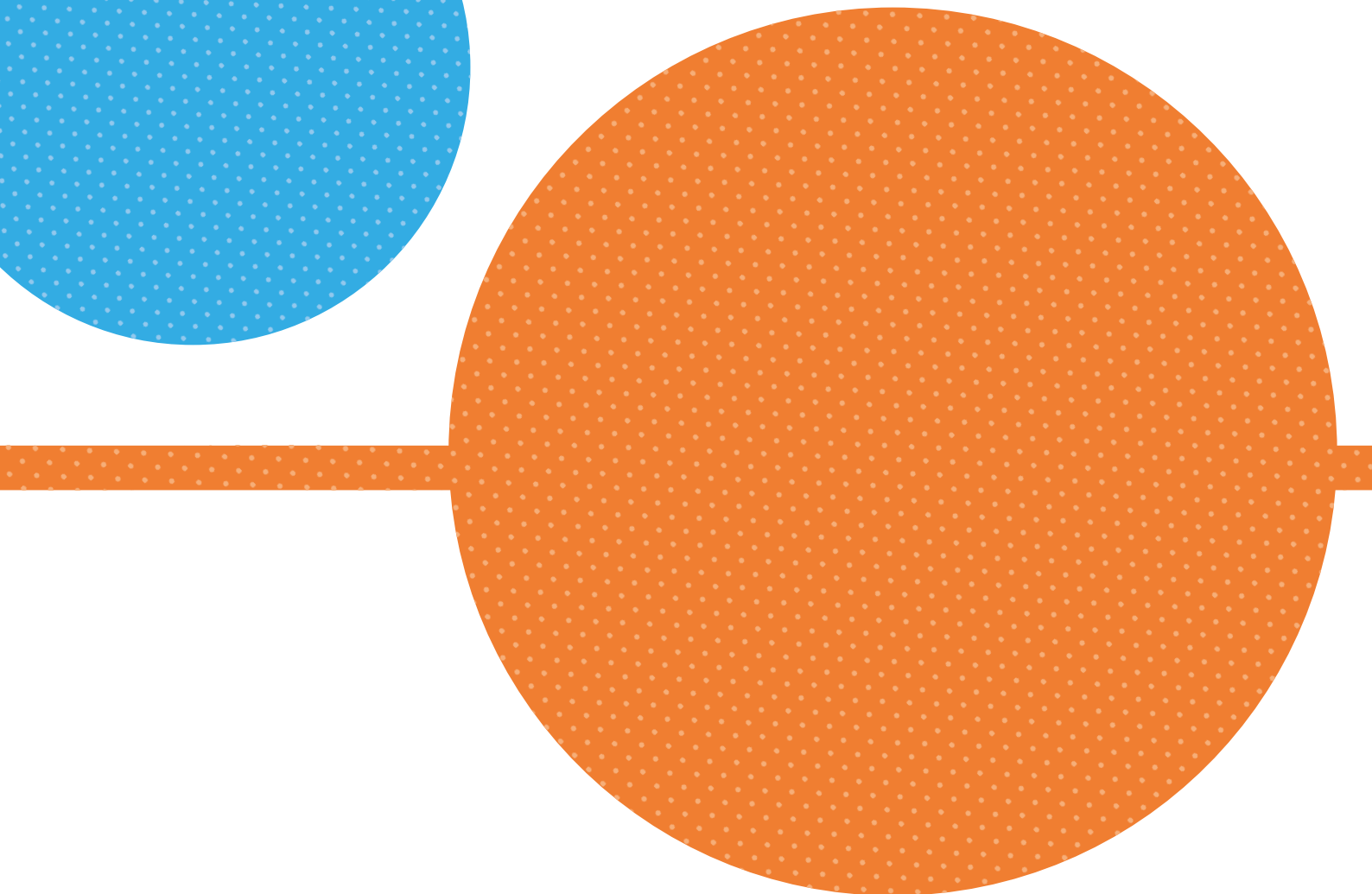
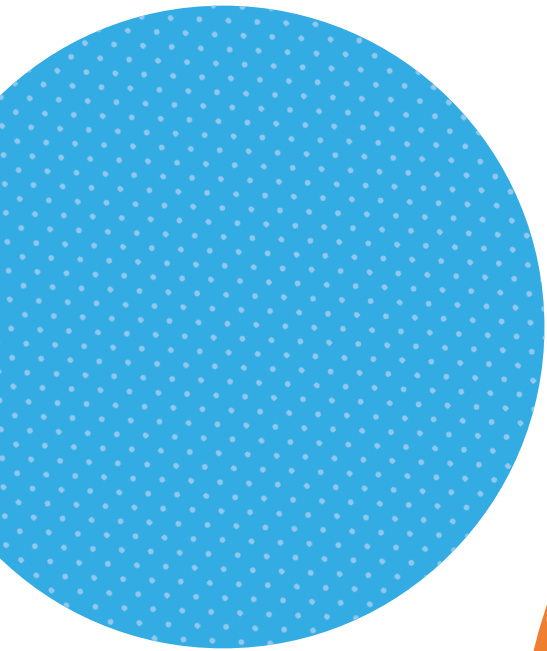
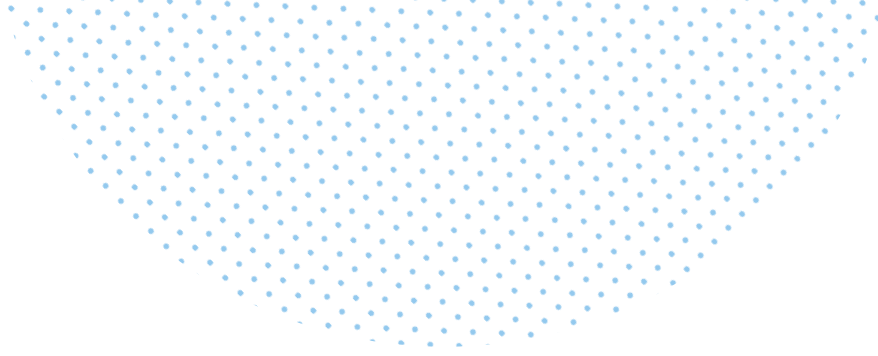
Sławomir Łais

Trener z ponad dwudziestoletnim doświadczeniem w edukacji cyfrowej, projektant aplikacji uczących, autor publikacji, bloger (praktykatrenera.pl), prelegent podczas wielu konferencji. Prezes OSI CompuTrain, współtwórca metody pracy i narzędzi Learning Battle Cards. Konsultant w zakresie wykorzystania nowoczesnych technologii w uczeniu. Członek rady Fundacji Digital Creators. Ambasador EPALE.

Przeczytaj na EPALE
artykuł na temat tworzenia treści
szkoleń do samodzielnej nauki



Zeskanuj kod i dowiedz się więcej!





Oddolnie i wspólnotowo

Solidarność, wspólnota, działania oddolne – te terminy opisują doświadczenie osób, które nie czekając na stworzenie struktur formalnych, ruszyły na pomoc uchodźcom z Ukrainy. Nie trzeba jednak tak dramatycznych okoliczności, jak wojna, by poczuć, czym jest wspólnotowość.

Muzeum, biblioteka, społeczności lokalne lub grupa studencka to także przestrzenie, w których możemy wdrażać metodę Service-Learning lub organizować projekty partycypacyjne. Takie działania rozwijają poczucie sprawczości i umiejętność współpracy, przyczyniając się do kształtowania postaw prodemokratycznych i obywatelskich.

Jak wspierać w rozwoju grupy i społeczności lokalne?



MACIEJ BIELAWSKI

Społeczność lokalna to wspólnota wielu osób, grup i instytucji. Tworzą ją samorządy lokalne, przedsiębiorcy i obywatele, jako ogół ludzi mieszkających na danym terenie (z uwzględnieniem podziałów, np. na ulicę, osiedle, wieś). W takim otoczeniu działają też różnorodne grupy i organizacje pozarządowe. Ważne, by wszyscy członkowie danej społeczności znali swoje potrzeby i swój potencjał, by współpracowali ze sobą, a także potrafili wspólnie rozwiązywać pojawiające się problemy, uczyć się i rozwijać.

Człowiek jest istotą społeczną, która wchodzi w różnorodne relacje. W ramach koncepcji aktywnej społeczności staramy się prześledzić i uchwycić, w jakim stopniu zbiorowość na danym terytorium stymuluje wspólny rozwój i rozwój jednostkowy, a także czy jest to przestrzeń umożliwiająca uczestnictwo i ułatwiająca interakcje. Zarówno działania w obszarze kultury, jak i spraw socjalnych, a nawet realizacja hobby, powinny uwzględniać mechanizm wspólnotowy, którego podstawą jest pozytywna zbiorowa kooperacja i współdzielenie. Ludzie w grupie nie funkcjonują jako „JA”, tylko jako „MY”. Jako zbiorowość, którą coś scala (np. działania), sieć wsparcia, której członkowie inspirują się wzajemnie, rozwijają, organizują różnego typu wydarzenia społecznościowe, włączając innych. Proces ten nazywamy edukacją środowiskową. Przyczynia się ona do zwiększenia kompetencji w zakresie wspólnego działania i jego planowania, budowania zespołu, oddziaływania na otoczenie.



Ważne, by wszyscy członkowie danej społeczności znali swoje potrzeby i swój potencjał, by współpracowali ze sobą, a także potrafili wspólnie rozwiązywać pojawiające się problemy, uczyć się i rozwijać.

Metoda na pobudzenie rozwoju lokalnego

Animowanie to „tchnięcie życia” w osobę, grupę; sposób na odkrywanie we współpracy z innymi ludźmi nowych możliwości, własnego potencjału, prawdziwych potrzeb – uruchomienie siły sprawczej, jaka w nas drzemie. Metoda animacji społecznej jest praktyką edukacyjną, pobudzającą osoby, grupy, zbiorowości, wspólnoty lokalne do samodzielnego projektowania (diagnozowania, planowania, ewaluowania) i realizacji (mobilizowania, wdrażania) działań umożliwiających rozwiązywanie problemów oraz zaspokajanie potrzeb. Animacja społeczna opiera się na takich wartościach, jak: dialog, partycypacja, partnerstwo, wspólnotowość, a także na potencjale rozwojowym grupy lub zbiorowości funkcjonującej na danym terenie.

Animacja jest najczęściej stosowaną metodą przez instytucje wspomagające rozwój grup nieformalnych i organizacji pozarządowych oraz wzmacniające aktywność społeczności lokalnych w województwie warmińsko-mazurskim (ośrodki wspierania ekonomii społecznej,

centra organizacji pozarządowych, ośrodki działań lokalnych), jak również przez podmioty, które wspomagają konkretne grupy, m.in. seniorów (Federacja FOSa), młodzież (Forum Animatorów Społecznych), mieszkańców poszczególnych dzielnic (Stowarzyszenie ESWIP). Podmioty te prowadzą w swoich środowiskach lokalnych wiele działań: zachęcają do aktywności, ułatwiają współpracę, tworzą przestrzeń i warunki do budowania więzi, relacji, angażują osoby, grupy oraz instytucje do wspólnych inicjatyw. Edukują, podnoszą wiedzę i umiejętności, kształtują pozytywne postawy, wykorzystują i promują ideę uczenia się przez doświadczenie, inspirują do refleksji, oceny zrealizowanych działań, tworząc tym samym fundamenty do dalszego rozwoju.

”
Ludzie w grupie nie funkcjonują jako „JA”, tylko jako „MY”. Jako zbiorowość, którą coś scala, sieć wsparcia, której członkowie inspirują się wzajemnie, rozwijają, organizują różnego typu wydarzenia społecznościowe, włączające innych. Proces ten nazywamy edukacją środowiskową.

Ścieżka wsparcia animacyjnego składa się z kilku etapów:

→ **Diagnoza potrzeb**

Polega na zebraniu jak największej liczby informacji na temat wspieranej grupy. Uwzględnia analizę dostępnych materiałów: dokumentów strategicznych (takich jak strategia rozwoju gminy, strategia rozwiązywania problemów społecznych), dokumentów z lokalnych instytucji aktywizujących daną grupę mieszkańców (np. szkół, ośrodków kultury), statystyk, spisów powszechnych, informacji z mediów lokalnych (np. gazet, informatorów, portali internetowych), publikacji, zdjęć. Analiza ta może być uzupełniona dodatkowymi elementami, takimi jak: wizje lokalne, obserwacje wydarzeń, spacerów badawcze, indywidualne i grupowe spotkania z lokalnymi liderami, pracownikami szkoły, świetlicy, biblioteki. Po tym etapie powstają: mapa zasobów i potrzeb, czyli źródło wiedzy na temat wspieranej grupy, a także koncepcja działań animacyjnych, które należy podjąć na rzecz jej rozwoju.

→ **Planowanie rozwoju**

Odbywa się podczas spotkań z grupą (m.in. w ramach dyskusji, burz mózgów dotyczących oczekiwanych kierunków wsparcia). Na tym etapie prowadzone są też działania edukacyjne, ułatwiające rozwój i wzmacniające potencjał grupy (np. szkolenia, doradztwo, coaching). Najważniejsze dla tej fazy rezultaty to: świadomość zmiany, którą chcemy wprowadzić, plan działania, wybór kluczowego problemu, decyzja o kierunku działań, a także zapoczątkowanie procesu integracji.

→ **Działania**

Ten etap dotyczy realizacji obranej strategii, poprzez m.in. warsztaty, szkolenia, wizyty studyjne, konferencje, wydarzenia integracyjne, sieciowanie działań, budowanie partnerstw, tworzenie projektów, akcje promocyjne (np. kampanie społeczne), gry edukacyjne. Dzięki tego rodzaju inicjatywom dochodzi do zmiany społecznej, której przejawami mogą być: zwiększenie aktywności, zdobycie i doskonalenie umiejętności, integracja środowiska lokalnego, budowanie tożsamości. Na tym etapie grupa powinna znać procesy, które jej dotyczą – wiedzieć, jak wykorzystać uzupełniające się umiejętności jej członków, umieć zastosować metody pracy projektowej.

→ Ewaluacja

Ewaluacja to ocena wartości działań dokonywana za pomocą: obserwacji, ankiet, spotkań, wywiadów i rozmów (indywidualnych, grupowych), konsultacji, analizy dokumentów. Prowadzi do zdobycia wiedzy o efektach procesu animacyjnego (m.in. potwierdza, czy zaszła zmiana, czy osiągnięto założone cele, co się udało zrealizować, a co nie wyszło). Oczekiwany efektami ewaluacji są: wnioski, refleksje, rekomendacje.

Na każdym z wymienionych etapów należy wprowadzać elementy interwencji edukacyjnej, przede wszystkim edukację środowiskową (uczenie w działaniu). Różni się ona od tradycyjnie pojętych przedsięwzięć edukacyjnych – szkoleń, wizyt studyjnych lub warsztatów. Interwencja organizowana jest w danej społeczności i na jej rzecz, to edukacja permanentna, wpisująca się w nurt uczenia się przez całe życie. Ułatwia ona budowanie zaufania między ludźmi, zawiązywanie więzi i relacji społecznych.

Jeżeli po zakończeniu wsparcia grupa jest samodzielna, dysponuje odpowiednim potencjałem umożliwiającym jej dalszy rozwój, to znak, że zadanie organizacji – animatora w tym procesie – dobiegło końca. W takiej sytuacji następuje faza rozstania, której zwykle towarzyszy wydarzenie podsumowujące. Ważne jednak, by nie oznaczało to zerwania kontaktu ze wspieraną grupą – członkowie społeczności powinni mieć świadomość, że w razie pojawienia się nowych problemów lub potrzeb mogą skontaktować się z organizacją i uzyskać od niej pomoc.

Po przeprowadzeniu ewaluacji może okazać się, że potencjał grupy jest nadal niewystarczający, że wymaga ona dalszego wzmocnienia. W takim przypadku należy wrócić do fazy diagnozy, zdefiniować nowe potrzeby i cele, które będą realizowane poprzez wspólnie wybrane działania. Proces powinien być kontynuowany do momentu uzyskania samodzielności przez grupę.

Uda się czy nie?

Ścieżka działań animacyjnych na rzecz danej grupy i społeczności powstała na bazie doświadczeń członków Forum Animatorów Społecznych¹ – praktyków od wielu lat pracujących na rzecz społeczności lokalnych. Wsparcie danej grupy zawsze musi być prowadzone według wskazanej kolejności: **diagnoza – planowanie – działania – ewaluacja**. Zmianom mogą podlegać jedynie czynności podejmowane na poszczególnych etapach. Można je modyfikować w zależności od specyfiki wspieranej grupy i jej potrzeb.

Kluczową rolę w rozwoju grupy odgrywa organizacja wspierająca (w szczególności animator wspomagany przez doradców i ekspertów). To ona odpowiada za zaplanowanie całego procesu, za włączenie i zaangażowanie członków grupy, za realizację działań (w każdej fazie należy stosować edukację przez doświadczanie – bazującą na rzeczywistych przeżyciach, obserwacjach i refleksjach uczestników). Proces rozwojowy może być długotrwały i wymagać od realizującej go instytucji wykorzystania różnorodnych zasobów. Dlatego warto zadbać o angażowanie innych organizacji, tworząc partnerstwo lokalne na rzecz wsparcia danej społeczności.

Przepis na model

Żeby praca na rzecz konkretnej grupy mogła przynieść oczekiwane rezultaty, do animacyjnego przepisu potrzebujemy kilku składników:



- dobrej i rzetelnej diagnozy;
- planu (niekoniecznie strategii);
- kompleksowych i adekwatnych działań, zgodnych z potrzebami grupy;
- zmobilizowanego i wspierającego się zespołu;
- refleksji, ewaluacji;
- partnerów;
- przestrzeni do działań;
- serca i mądrości animatora.

Jednak – jak w każdym przepisie – samo połączenie niezbędnych składników nie gwarantuje sukcesu. Cały proces powinien odbywać się w sprzyjającym klimacie i w odpowiednim otoczeniu, aby plany pracy na rzecz konkretnej grupy mogły się urzeczywistnić. Warto zatem pamiętać o kilku elementach.

Diagnoza ma ogromne znaczenie, ponieważ jest podstawą tworzenia oferty wsparcia. W jej powstanie musi być wobec tego włączona grupa, której będą dotyczyły planowane działania. Animator – czujny obserwator i słuchacz oraz refleksyjny praktyk – powinien być otwarty na różne propozycje i oczekiwania uczestników procesu wsparcia. Powinien stwarzać możliwe wiele okazji do rozmów, a dzięki nim budować więzi w grupie i przyczyniać się do powstawania wartościowych relacji. Na tym etapie grupa potrzebuje inspiracji i wzmocnienia swojego potencjału – o to również musi zadbać animator. Ważne jest odpowiednie dopasowanie ról do konkretnych osób – jeśli każda z nich będzie realizowała zadania, w których dobrze się odnajduje, entuzjazm do dalszej pracy zrodzi się samoistnie. Trzeba też pamiętać o zdobyciu partnerów oraz o tworzeniu koalicji zadaniowych (oczywiście wtedy, gdy jest to konieczne).

Grupa to **tożsamość**, czyli normy, zwyczaje, rytuały, które trzeba brać pod uwagę, by jej członkowie działali zgodnie i z pełną świadomością celów. Współpracujący ze sobą ludzie będą wchodzili w rozmaite interakcje, dlatego od samego początku niezbędne jest dbanie o ich integrację. Każda jej faza jest niezwykle ważna.

W całym procesie wsparcia **animator** to kluczowa postać, jednak warto pamiętać, że jego zadaniem jest wyłącznie wspomaganie i inspirowanie do działania. Jego wizja nie może zdominować grupy, nie może jej przytłoczyć. Powinien on wystrzegać się uprzedzeń i stereotypów oraz subiektywnej oceny, choć może to nie być łatwe. Niektóre z etapów procesu wsparcia będą czasochłonne, a w każdej grupie znajdują się „krzykacze” i „demotywowatorzy”, których aktywność i próby dominacji trzeba będzie neutralizować. Animator powinien być wyczulony na konflikty – zauważone powinny być jak najszybciej rozwiązywane. Jeśli jednak nie wystąpią tego rodzaju problemy, można popaść

”

Jeżeli po zakończeniu wsparcia grupa jest samodzielną, dysponuje odpowiednim potencjałem umożliwiającym jej dalszy rozwój, to znak, że zadanie organizacji – animatora w tym procesie – dobiegło końca. W takiej sytuacji następuje faza rozstania z grupą, czemu zwykle towarzyszy wydarzenie podsumowujące. Ważne jednak, by nie oznaczało to zerwania kontaktu ze wspieraną grupą.

w drugą skrajność – bujanie w obłokach. Nie wolno zapominać, że plany mają być ambitne, ale jednocześnie realne i dobrze przemyślane.

Działania animacyjne prowadzone są najczęściej przez ośrodki wspierania ekonomii społecznej i centra organizacji pozarządowych, ale zajmują się nimi również innego rodzaju instytucje, np. ośrodki pomocy społecznej, biblioteki, domy kultury. Działania te należy łączyć, osiągając efekt synergii, wykorzystując potencjał i możliwości wszystkich partnerów. Animacja, jako jeden z istotniejszych czynników rozwoju lokalnego, musi być uwzględniona w strategiach przygotowywanych przez samorządy. I to właśnie one powinny wspierać finansowo i organizacyjnie animatorów społecznych oraz organizacje działające na rzecz szeroko rozumianego rozwoju społecznego.

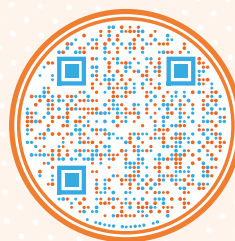
”
W całym procesie wsparcia animator to kluczowa postać, jednak warto pamiętać, że jego zadaniem jest wyłącznie wspomaganie i inspirowanie do działania. Jego wizja nie może zdominować grupy, nie może jej przytłoczyć.



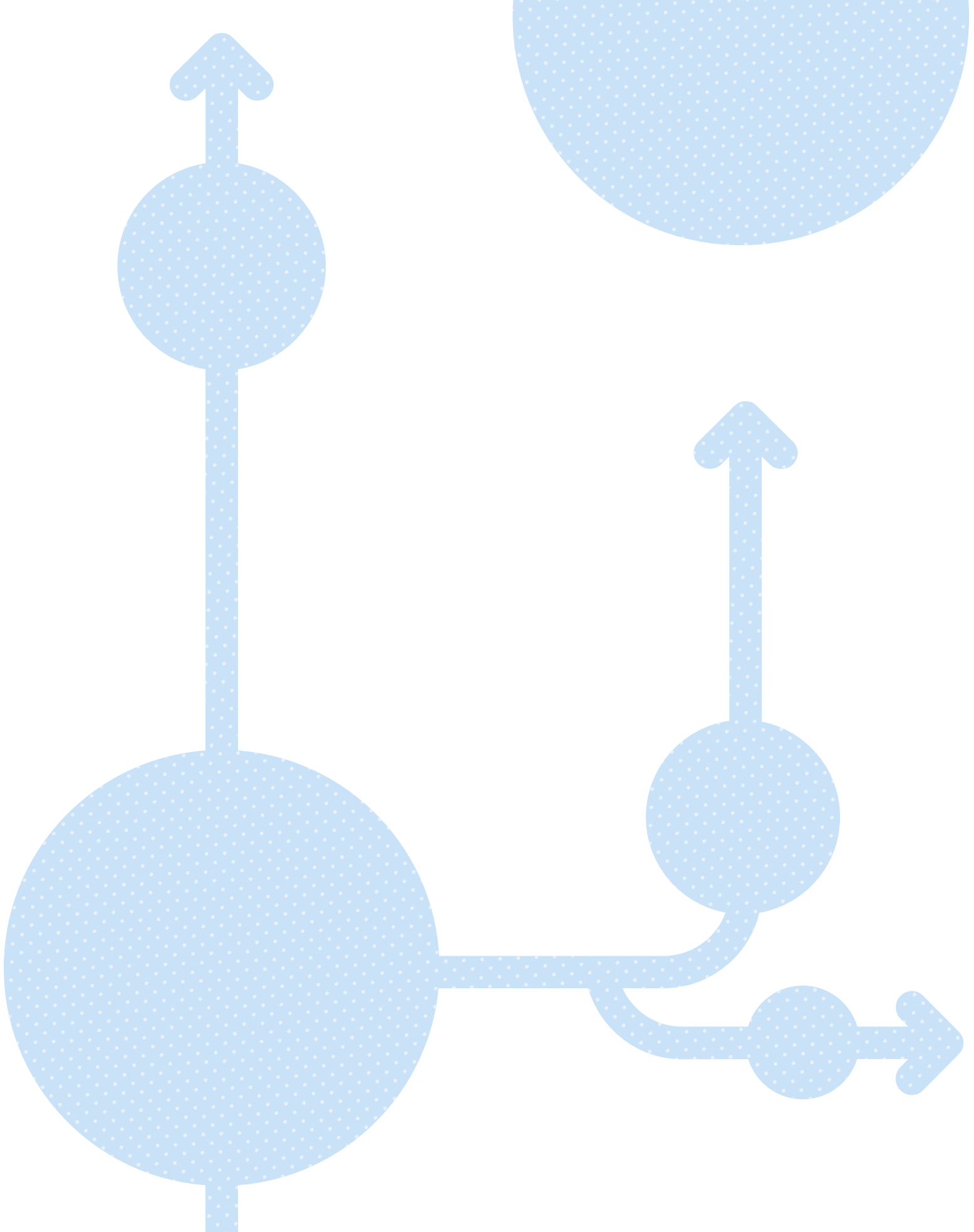
Maciej Bielawski

Ekspert w obszarze włączenia społecznego oraz ekonomii społecznej. Wiceprezes Stowarzyszenia ESWIP, które od 25 lat wspiera aktywność obywatelską. Jeden z inicjatorów utworzenia pierwszego w Polsce Forum Animatorów Społecznych. Pomysłodawca i realizator wielu inicjatyw, rozwiązań, partnerstw lokalnych. Członek grup roboczych opracowujących polityki publiczne i planujących wykorzystanie funduszy europejskich w obszarze włączenia społecznego. Ambasador EPALE.

Poznaj podstronę tematyczną EPALE poświęconą włączeniu społecznemu



Zeskanuj kod i dowiedz się więcej!



Przepis na partycypację, czyli projekt „Moje muzeum, moja opowieść”



KATARZYNA ŻĄK-CAPLOT

Według internetowej *Encyklopedii Zarządzania* partycypacja (z łac. *participatio*) to „termin, który nie posiada jednoznacznej definicji, jednak głównie stosowany jest w celu określenia uczestnictwa danej jednostki np. w konkretnym wydarzeniu lub akcji”¹. Encyklopedia, jak to encyklopedia, zawsze ma rację! Dzisiejszego rozumienia pojęć „partycypacja”, „partycypacyjny” nie da się już jednoznacznie zdefiniować. Istnieje partycypacja obywatelska, partycypacja pracownicza i wiele, wiele innych rodzajów partycypacji. Mnie najbardziej interesuje partycypacja kulturowa.

Projekt partycypacyjny – czym tak naprawdę nie jest

To dopiero początek tekstu, a słowo „partycypacja” pojawiło się w nim już kilkakrotnie. To chyba najlepsza ilustracja tego, o czym chcę napisać w kontekście tworzenia projektów partycypacyjnych w instytucjach kultury i oświaty. „Projekt partycypacyjny” – to brzmi dumnie i modnie, dlatego każdy używa tego określenia do opisania swojego przedsięwzięcia edukacyjnego. Po lekturze tworzonych przez koordynatorów i pomysłodawców streszczeń działań projektowych nasuwa mi się kilka refleksji, którymi chciałabym się podzielić.

Partycypacja w odniesieniu do uczestników projektu

Zadziwia mnie, gdy czytam o tym, że projekty partycypacyjne prowadzone są w przedszkolach. Dzieci podobno same decydują o tym, co będą robić albo tworzyć w ramach zajęć. Dowiaduję się, że przedszkolaki w trakcie projektu napisały książkę, nakręciły film, przeprowadziły wywiad. Serio? Który kilkulatek jest aż tak zdolny, żeby tego dokonać? Jednocześnie w ramach tego samego przedsięwzięcia we wszystkich filmikach występują wyłącznie nauczycielki i opiekunki, opowiadające o zrealizowanych działaniach. Gdzie w takim razie są te dzieci?

Partycypacja w odniesieniu do środków

Partycypacyjnie to niekoniecznie po równo i niekoniecznie za darmo. W tak zwanej sprawiedliwości partycypacyjnej nie chodzi o symetrię udziału, ale o sam udział. „Sprawiedliwość partycypacyjna oznacza przyznanie człowiekowi (ludziom) tego, co z tytułu jego wkładu słusznie mu [im] się należy” (*Encyklopedia popularna PWN*, 1994, s. 841; cyt. za: Kabaj, 2004). W uproszczeniu – miałeś swój wkład w projekt, więc masz prawo do wynagrodzenia, jeśli są na to środki finansowe. Sęk w tym, żeby wynagrodzenie odpowiednio rozdzielić.



¹ bit.ly/3H74JKX [dostęp: 24.01.2023].

Niedawno miałam okazję obejrzeć bardzo ciekawe efekty projektu, nad którym wspólnie pracowali artyści i nie-artyści (tak ich umownie nazwijmy). Osoby z pierwszej grupy otrzymały stypendium, z drugiej – pracowały za darmo. Nasuwa się pytanie: dlaczego? W założeniach artyści nie mogli niczego zrobić bez wykorzystania wiedzy pozostałych uczestników projektu. Czy zatem doświadczenie jest mniej warte niż kreacja? Jak to ocenić? Skąd wzięło się przekonanie, że „laik” robi coś dla przyjemności i z chęci nauki przez całe życie, a artysta nie? Czy według organizatorów wspomnianego przedsięwzięcia nie-artysta nie jest ekspertem? A może twórcy projektu doszli do wniosku, że artysta niczego nie zrobi bez wynagrodzenia? To wszystko są czyste spekulacje, ale warto zauważyć, ile pytań generuje hasło „partycypacja”.

Partycypacja w odniesieniu do działań projektowych

Na koniec wisienka na torcie, czyli aktywności i planowanie. Zastanówmy się, czy da się przygotować projekt, który nie jest w żaden sposób partycypacyjny? Czy można podejmować działania samodzielnie od początku do końca, bez udziału ich odbiorców? Odpowiedź musi być przecząca. Jeżeli projekt ma się udać, to uczestnicy powinni decydować o jego kształcie, mieć wybór, możliwość wyrażenia swoich oczekiwań i potrzeb. Warto zatem mieć zarys, propozycję, pomysł na włączenie odbiorców w działania, ponieważ oni nie zawsze wiedzą, czego konkretnie chcą, albo nie zdają sobie sprawy, że mogą czegoś chcieć (np. z powodów organizacyjnych). Czasem trzeba im to uświadomić, ośmielić ich i zaprosić do szerszej współpracy.

Zgadzam się, że to oznacza oddanie części kontroli nad projektem. Zapewniam jednak, że warto zaryzykować. Niedawno po raz pierwszy zdecydowałam się przeprowadzić projekt w pełni partycypacyjny, w którym każdy krok (łącznie z pomysłem początkowym) uzgadniałam z potencjalnymi uczestniczkami (w przedsięwzięciu miały brać udział wyłącznie kobiety). Przedstawałam przykłady, dawałam propozycje, a potem wspólnie decydowałyśmy, co i w jaki sposób zrobimy. Było to niesamowite przeżycie zarówno dla mnie, jak i dla nich. Poziom zaangażowania uczestniczek, ich aktywność, chęć sięgania po więcej, a wreszcie i rezultaty projektu – przerosły moje najśmielsze oczekiwania. Chęcią działania panie zaraziły również innych pracowników naszej instytucji. Powstała prawdziwa synergia mocy! A wszystko zaczęło się...

Przepis na partycypację

...w czerwcu 2022 roku, kiedy to w Muzeum Warszawy kończył się pierwszy projekt dla nowych mieszkanki i mieszkańców stolicy „Poznajmy się w Warszawie” (inkluzyjno-językowa inicjatywa skierowana do rodzin z doświadczeniem uchodźczym)². Wraz z 52 uczestnikami i uczestniczkami przystąpiłam wówczas do ewaluacji wspólnych działań. W trakcie rozmów osoby

”

Zastanówmy się, czy da się przygotować projekt, który nie jest w żaden sposób partycypacyjny? Czy można podejmować działania samodzielnie od początku do końca, bez udziału ich odbiorców? Odpowiedź musi być przecząca. Jeżeli projekt ma się udać, to uczestnicy powinni decydować o jego kształcie, mieć wybór, możliwość wyrażenia swoich oczekiwań i potrzeb.



² bit.ly/3HGVnqD [dostęp: 24.01.2023].

biorące udział w projekcie stwierdziły, że w przestrzeni muzealnej czują się dobrze i nie wyobrażają sobie sobót bez spotkania w Muzeum Warszawy. Bardzo nas to ucieszyło i zachęciło do dalszych działań. Podnieśliśmy jednak poprzeczkę, stwierdziliśmy, że wspólnie wymyślimy, co będziemy robić, i z góry zaplanujemy efekt naszych przedsięwzięć. Z tej kreatywnej, burzliwej dyskusji zrodził się pomysł na projekt „Moje muzeum, moja opowieść”, którego wynikiem miała być interwencja artystyczna zrealizowana w ramach wystawy głównej „Rzeczy warszawskie”.

Projekt był ogromnym wyzwaniem zarówno dla uczestniczek (dziewiętnastu kobiet z Ukrainy i z Chin), jak i dla całego muzeum. W dwa miesiące należało stworzyć scenariusz, wyprodukować oraz zainstalować wystawę, zbudować stronę internetową i zorganizować uroczysty wernisaż. Gdy zarysowałyśmy plan pracy, pozostało już tylko poinformowanie o naszym karkołomnym przedsięwzięciu dyrekcji muzeum oraz wszystkich potencjalnie zaangażowanych pracowników i skonsultowanie z nimi tego pomysłu (trzeba dodać, że wszystko działo się w okresie urlopowym). Uzyskałyśmy jednak zielone światło i 2 lipca 2022 roku ruszyłyśmy do działania.

Podczas pięciu trzygodzinnych sobotnich spotkań wspólnie poznawałyśmy muzeum i jego pracowników, z głównym kuratorem wystawy odkrywałyśmy tajemnice różnych obiektów i uczyłyśmy się oprowadzać widzów po wystawie (w języku polskim!). Uczestniczki wybrały jedno z czterech pięter muzeum, na którym planowały zaprezentować interwencję, a potem w porozumieniu z kuratorami i osobami odpowiedzialnymi za produkcję wyselekcjonowały 27 eksponatów.

Kiedy lista obiektów została zamknięta, panie stworzyły do nich bardzo osobiste opisy w języku polskim. Na miejsce interwencji wybrały kilka przestrzeni. W Gabinetach Brązów Warszawskich, pomiędzy symbolicznymi rzeźbami, opowiadały o wojennych przeżyciach i trudach ucieczki do Polski. W Gabinetach Sreber i Platerów, pośród mieniących się nakryć stołowych, cukiernic i kałamarzy, wspominały rodzinny dom. Gabinet Portretów posłużył im do przedstawienia ważnych dla nich osób, a Gabinet Ubiorów stał się punktem wyjścia do rozważań o kobiecości. W Gabinetach Brązów nazwały siebie „Terminatorkami”, tutaj znów wróciły myślą do piękna, atrakcyjności i przyszłości.

Pracownice Biblioteki Muzeum Warszawy pomogły autorkom interwencji w zredagowaniu tekstów i stworzeniu dokumentacji wystawienniczej. Moim zadaniem było przygotowanie propozycji tekstu kuratorskiego, który wspólnie omówiłyśmy i na który naniósłłyśmy poprawki. Produkcja i montaż wystawy w dwa tygodnie? Tak, dzięki Działowi Organizacji Wystaw i naszym konserwatorom stało się to możliwe! I wreszcie, dzięki współpracy z Działem Promocji powstała wirtualna wersja naszej ekspozycji³.

25 sierpnia 2022 roku odbył się uroczysty wernisaż wystawy⁴. Siedemdziesięcioro gości z całego świata wysłuchało, jak autorki – uczestniczki projektu – po raz pierwszy publicznie przez mikrofon mówią po polsku. To było wielkie przeżycie nie tylko dla nas – osób zaangażowanych w tę inicjatywę – ale też dla odwiedzających wystawę, ponieważ na otwarcie zaprosiliśmy uczestników Letniego Kursu Języka Polskiego i Kultury Polskiej prowadzonego przez Uniwersytet Warszawski. Mogli oni zobaczyć, że naukę polskiego da się łączyć z działaniami w obszarze kultury. A także przekonać się, że nie trzeba znać perfekcyjnie języka obcego, by móc wypowiadać się artystycznie.



³ bit.ly/3XVJX7G [dostęp: 24.01.2023].

⁴ bit.ly/3Hsik0c [dostęp: 24.01.2023].

Projektowi towarzyszyło badanie naukowe, w którego ramach odbyły się wywiady z uczestniczkami. Rozmowy dotyczyły ich oczekiwań wobec projektu i muzeum, a także wobec samych siebie. Po otwarciu wystawy spotkałyśmy się ponownie, by podsumować nasze działania i podzielić się odczuciami. Warto dodać, że wszystkie panie podkreślały terapeutyczny aspekt projektu partycypacyjnego, doceniały poczucie sprawczości oraz możliwość wypowiedzenia się i uzyskania zrozumienia.

Odbyły się już dwa oprowadzania kuratorskie po wystawie⁵, przygotowane przez autorki – jedno po polsku, drugie po ukraińsku. Spotkały się one z bardzo pozytywnym odzewem, a w planach są kolejne. To doświadczenie oraz wspólny wykład jednej z uczestniczek projektu (na temat relacji warszawsko-ukraińskich) zachęciły Muzeum Warszawy do nawiązania z nią ściślejszej współpracy i utworzenia ścieżki zwiedzania ekspozycji głównej opartej na tym wystąpieniu.

Dopiero teraz zdaję sobie sprawę, że sam opis projektu nie oddaje nawet jednej trzeciej tego, co razem przeżyłyśmy. Biegałyśmy po muzeum, śmiałyśmy się, wzruszałyśmy, a czasami płakałyśmy, pisałyśmy maile, rozmawiałyśmy na czacie, konsultowałyśmy się, łączyłyśmy na Zoomie w dzień i późnym wieczorem. A w zasadzie... nadal to robimy.



Bibliografia

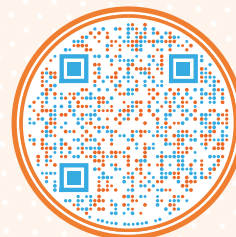
- Kabaj, M. (2004). Sprawiedliwość partycypacyjna i partycypacyjny system wynagrodzeń. *Social Policy Issues*, 6.



Katarzyna Żák-Caplot

Kierowniczka Biblioteki Muzeum Warszawy, lektorka języków polskiego i czeskiego. Autorka językowych projektów bibliotecznych i muzealnych. Laureatka European Language Label. Bibliotekarz 2019 roku województwa mazowieckiego i laureatka III miejsca w Ogólnopolskim Konkursie Bibliotekarz Roku 2019. Mówi po polsku, czesku, francusku, angielsku i serbsku. Ambasadorka EPALE.

Przeczytaj na EPALE wywiad z jedną z uczestniczek projektu „Moje muzeum, moja opowieść”



Zeskanuj kod i dowiedz się więcej!



⁵ bit.ly/3woA1rE [dostęp: 24.01.2023].

Uczenie przez zaangażowanie, czyli czym jest Service-Learning?



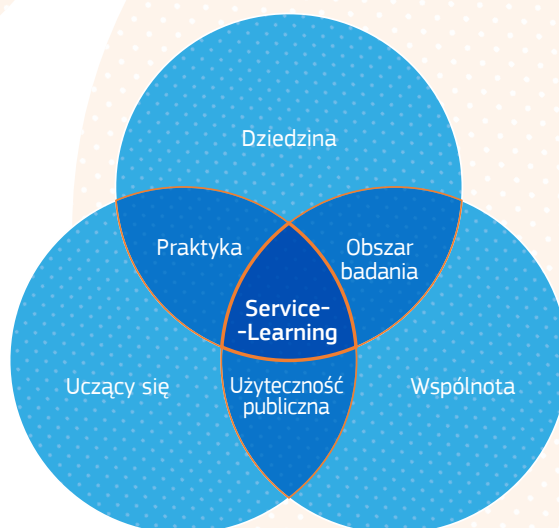
DOROTA GIERZEWSKI

Service-Learning to forma edukacji łącząca zaangażowanie społeczne uczących się ze zdobywaniem przez nich wiedzy z różnych przedmiotów objętych programem nauczania m.in. w szkołach wyższych. Uczestnicy tego rodzaju projektów działają na rzecz wspólnego dobra w sferach: społecznej, politycznej, ekologicznej lub kulturalnej.

W ramach Service-Learning treści przedmiotowe, aktywność uczących się i wspólnoty lokalne przenikają się wzajemnie. Service-Learning różni się od praktyki lub wolontariatu tym, że zakłada ścisłą integrację z nauczaniem akademickim. Przyczynia się do wzmocnienia demokracji jako formy organizacji życia, a także wpaja nawyki aktywnego działania na rzecz społeczności lokalnych oraz uczy brania odpowiedzialności za swoje działanie.

Granice Service-Learning i innych form aktywności

W celu zakreślenia granic między Service-Learning a innymi formami aktywności społecznej, w szczególności w obszarze działań nienastawionych na osiągnięcie zysków, można dokonać podziału jak na poniższym diagramie.



Źródło: Reinders, H. (2016), s. 28.

Początki

Idea Service-Learning wyłoniła się z amerykańskiej tradycji uczenia się przez doświadczenie (*experiential learning*), zakładającej, że wykorzystanie eksperymentów zwiększa korzyści edukacyjne dla uczących się i umożliwia rozwiązywanie rzeczywistych problemów. Pomysł na uczenie się przez doświadczenie pojawił się w związku dostrzeżeniem rozbieżności pomiędzy wiedzą akademicką a praktyką. Po raz pierwszy terminu „Service-Learning” użyli w swojej pracy Robert Sigmon i William Ramsey w 1967 roku (Stanton, Giles i Cruz, 1999). Idea ta zyskała popularność w dużej mierze dzięki temu, że przekłada się na konkretne korzyści dla społeczności lokalnych, stając się częścią edukacji obywatelskiej (*civic education*).

Tło teoretyczne znaleźć można u Johna Deweya, który we wstępie do książki *Demokracja i wychowanie* (1972) sformułował tezę, iż szkoła jest polem doświadczalnym życia, dlatego treści i metody nauczania powinny być oceniane ze względu na to, czy faktycznie przygotowują ludzi do funkcjonowania w rzeczywistym świecie.

Zasady Service-Learning

Metoda Service-Learning opiera się na trzech podstawowych zasadach (Godfrey, Illes i Berry, 2005, s. 309–323):

- **odniesienie do rzeczywistości społecznej**, czyli realizacja projektów zaspokajających potrzeby określonej społeczności;
- **refleksja** – uczący się mają wystarczającą ilość czasu i wskazówek dydaktycznych, pozwalających na dostrzeżenie zależności między wiedzą teoretyczną a praktyką życiową;
- **wzajemność** – sytuacja, w której uczestnicy procesu edukacyjnego (w tym partnerzy i organizacje społeczne) uczą się nawzajem oraz reagują na potrzeby drugiej strony.

Potencjał uczenia się przez zaangażowanie

U podstaw Service-Learning leży przekonanie, że społeczeństwo obywatelskie potrzebuje ludzi, którzy są gotowi dobrowolnie przejąć odpowiedzialność za wspólne sprawy (i wiedzą, jak to robić). Jest to więc istotny element uczenia się demokracji.

Metoda uczenia się przez zaangażowanie umożliwia m.in.:

- podniesienie poziomu samooceny (docenienie siebie i swoich możliwości);
- zwiększenie poczucia własnej skuteczności/odpowiedzialności (konstruktywne porozumiewanie się w różnych środowiskach);
- stabilny rozwój własnej tożsamości;
- kształtowanie wartości moralnych (odpowiedzialność, wrażliwość na kwestie etyczne);
- rozwój umiejętności demokratycznych (tolerancja, solidarność, współpraca, zdolność do efektywnego działania, zainteresowanie rozwiązywaniem problemów lokalnych społeczności);
- budowanie pozytywnego nastawienia wobec angażowania się w sprawy społeczne (udział w tego rodzaju działaniach, także poza projektem Service-Learning).

”

U podstaw Service-Learning leży przekonanie, że społeczeństwo obywatelskie potrzebuje ludzi, którzy są gotowi dobrowolnie przejąć odpowiedzialność za wspólne sprawy (i wiedzą, jak to robić). Jest to więc istotny element uczenia się demokracji.

Uczenie się przez zaangażowanie zachęca młodych dorosłych do brania odpowiedzialności za siebie i innych – szkoła wyższa powinna być miejscem rozwoju umiejętności społecznych i dostarczać studentom bodźców do angażowania się w działania na rzecz innych poza murami uczelni. W Service-Learning nie ma miejsca na pytanie: „Co moja nauka ma wspólnego ze światem rzeczywistym?” – w tego rodzaju projektach od razu widać wyraźne powiązanie aktywności społecznej z nauką przedmiotową (realizacja takich przedsięwzięć polega na równoważeniu tych dwóch elementów).

Service-Learning w praktyce

Najważniejsze cele uczenia się przez zaangażowanie to:

- wzmocnienie lokalnej demokracji oraz wspieranie rozwoju społeczeństwa obywatelskiego – uczący się zdobywają kompetencje w tym zakresie i rozwijają poczucie odpowiedzialności społecznej;
- zmiana kultury uczenia się – uczący się samodzielnie planują własne projekty, szacują możliwości zaangażowania się, omawiają problemy i szukają efektywnych rozwiązań.

Jak to działa? Fazy realizacji projektu

Projekty uczenia się przez zaangażowanie rozpoczynają się przeprowadzeniem diagnozy w środowisku lokalnym oraz identyfikacją głównych wyzwań i problemów. Ten etap jest jednym z najważniejszych w całym przedsięwzięciu.

Faza druga realizowana jest w grupach, w których opracowuje się pomysły na rozwiązanie zdiagnozowanych problemów. Na tym etapie istotna jest współpraca z partnerami w społeczności lokalnej (organizacjami pozarządowymi, instytucjami publicznymi, otoczeniem społeczno-gospodarczym).

Podczas zajęć z edukatorem uczestnicy zdobywają wiedzę i umiejętności potrzebne do realizacji zadań projektowych, a także wskazówki umożliwiające ich zastosowanie w określonym kontekście. Treści teoretyczne są przedstawiane w powiązaniu z konkretnymi problemami – wcześniej są „wypróbowywane” pod kątem przydatności.

Uczestnicy projektu w regularnych odstępach czasu zastanawiają się nad zdobytym doświadczeniem i wspólnym procesem uczenia się. Stawiają sobie pytania: „Co udało się osiągnąć?”, „Jak zinterpretować swoje doświadczenia?”, „Czego dowiedzieliśmy się o sobie i innych?”, „Gdzie można zastosować nową wiedzę i zdobyte umiejętności?”. Dzięki projektom poznają mechanizmy uczenia się, zyskują umiejętność przeprowadzania samooceny i zwiększają możliwości działania. To z kolei pomaga im w odpowiedzialnym i demokratycznym kształtowaniu społeczności lokalnych.



Uczenie się przez zaangażowanie zachęca młodych dorosłych do brania odpowiedzialności za siebie i innych – szkoła wyższa powinna być miejscem rozwoju umiejętności społecznych i dostarczać studentom bodźców do angażowania się w działania na rzecz innych poza murami uczelni.

Przykłady projektów wykorzystujących uczenie się przez zaangażowanie

„Pisanie jako pomost” („Schreiben als Brücke”), „Księga naklejek” („Klebeheft Klasse Aktion”), „#Chwile Anioła Stróża” („#Schutzengelmomente”)

Gdzie?

Europa-Universität Flensburg (Uniwersytet we Flensburgu)¹

Kto?

studenci kierunku zarządzanie międzynarodowe

Z kim?

małe inicjatywy gospodarcze i lokalne organizacje non-profit

Co?

Początkowo uczący się wspierali organizacje charytatywne w mieście. Z tej współpracy wyłoniły się różne projekty: w ramach jednego zebrano 20 tys. euro na pomoc dla uchodźców, w drugim opracowano koncepcję partnerstwa regionalnych przedsiębiorców w celu wsparcia projektów ogrodniczych związanych ze zdrowym żywieniem dzieci. Dzięki tym inicjatywom udało się usprawnić działanie jednego z regionalnych stowarzyszeń poprzez utworzenie jego nowej struktury.

„Pralnia Lutra” („Luthers Waschsalon”)²

Gdzie?

Universität Witten/Herdecke (Uniwersytet Witten/Herdecke)

Kto?

studenci kierunków medycznych

Z kim?

organizacja pozarządowa

Co?

„Pralnia Lutra” to miejsce, w którym osoby bezdomne mogą wyprać ubrania, wziąć prysznic i zjeść posiłek. Z biegiem czasu oferta „Pralni...” została uzupełniona o możliwość konsultacji stomatologicznej i ogólnej diagnozy lekarskiej. Medycy zaangażowani w projekt działają także mobilnie w innych częściach miasta. Usługi na rzecz bezdomnych świadczą emerytowani lekarze (jako wolontariusze), a wspierają ich studenci stomatologii i medycyny Uniwersytetu Witten/Herdecke, którzy w ten sposób zdobywają praktyczne umiejętności zawodowe. Mają możliwość samodzielnego leczenia pacjentów pod nadzorem opiekunów. „Pralnia...” działa w ścisłej współpracy z pracownikami socjalnymi, dzięki czemu zapewnia potrzebującym interdyscyplinarną ofertę pomocy.



¹ Przykłady działań w ramach Service-Learning realizowanych przez Uniwersytet we Flensburgu: bit.ly/3HY6MKT [dostęp: 14.02.2023].

² bit.ly/3DjuypY [dostęp: 26.01.2023].

„Artystyczna szkoła podstawowa” („Grundschule der Künste”)³

Gdzie?

Universität der Künste Berlin (Uniwersytet Sztuk Pięknych w Berlinie)

Kto?

studenci kierunków pedagogicznych (nauczyciele plastyki)

Z kim?

lokalne szkoły podstawowe

Co?

„Grundschule der Künste” to centrum edukacyjne działające pod patronatem Uniwersytetu Sztuk Pięknych w Berlinie. Praca w centrum jest jednym z elementów berlińskich studiów przygotowujących nauczycieli do nauczania w szkołach podstawowych. Dzięki temu projektowi dzieci, bez względu na pochodzenie społeczne i kulturowe, mogą poznawać świat sztuki. Działania w ramach „Grundschule der Künste” łączą nauczanie i studia, badania i kształcenie ustawiczne. Uczniowie oraz nauczyciele wspólnie odkrywają, w jaki sposób edukacja poprzez sztukę może przyczynić się do odniesienia sukcesu.

Podsumowanie

Zaprezentowane przykłady dowodzą, że w ramach Service-Learning mamy do czynienia z transferem teorii do praktyki, co umożliwia pogłębienie przyswajanych treści przedmiotowych, a także ułatwia zdobycie kompetencji przydatnych we współczesnym świecie. Zaletą tej metody jest możliwość jej zastosowania w wielu różnych dziedzinach.

W obliczu nowych wyzwań społecznych kwestia kształcenia obywatelskiego w szkołach wyższych zyskuje na znaczeniu. W coraz większym stopniu uczelnie powinny prowadzić nauczanie ukierunkowane na działanie i doświadczenie, a tym samym przygotowywać studentów do trudnych zadań i nowych sytuacji. W programach studiów należałoby uwzględnić inicjatywy łączące zaangażowanie obywatelskie z przedmiotami akademickimi. Warto zatem zwrócić uwagę na Service-Learning – skuteczną metodę, która nadal jest stosunkowo mało znana i rzadko stosowana w rodzimej dydaktyce uniwersyteckiej.



Bibliografia

- Dewey, J. (1972). *Demokracja i wychowanie. Wprowadzenie do filozofii i wychowania*. Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Godfrey, P.C., Illes, L.M., Berry, G.R. (2005). Creating Breadth in Business Education through Service-Learning. *Academy of Management Learning and Education*, 4(3), 309–323.
- Reinders, H. (2016). *Service Learning-Theoretische Überlegungen und empirische Studien zu Lernen durch Engagement*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Stanton, T.K., Giles, D.E., Cruz, N.I. (1999). *Service-Learning: A Movement's Pioneers Reflect on Its Origins, Practice, and Future*. San Francisco: Jossey-Bass.



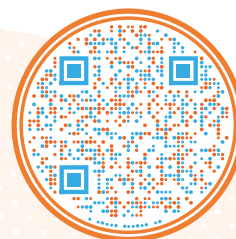
³ bit.ly/3XZCkNM [dostęp: 26.01.2023].



dr hab. Dorota Gierszewski

Andragog, wykładowca akademicki, badaczka, trenerka, organizatorka społecznościowa. Pracuje na Uniwersytecie Jagiellońskim. Zainteresowana problematyką nieformalnej edukacji dorosłych, obywatelskości, migracji, międzykulturowości. Ambasadorka EPALE.

Przeczytaj na EPALE artykuł
o budżecie obywatelskim
jako narzędziu edukacji o samorządności



Zeskanuj kod i dowiedz się więcej!

Edukacja finansowa w bibliotekach publicznych



KATARZYNA MORAWSKA

Biblioteki prowadzą różnorodną działalność edukacyjną wśród mieszkańców społeczności lokalnych. Bibliotekarze i bibliotekarki są dla nich przewodnikami po źródłach wiedzy i informacji, co ma szczególne znaczenie w mniejszych ośrodkach, w których dostęp do instytucji kultury i do podmiotów edukacyjnych bywa utrudniony, a oferta w tym zakresie nie jest tak rozbudowana, jak w dużych miastach. Potrzebują jednak wzmocnienia warsztatu trenerskiego – metod i narzędzi do prowadzenia zajęć z dorosłymi, a także rozszerzenia wiedzy o źródłach informacji w dziedzinach interesujących użytkowników bibliotek. Jednym z obszarów, w którym można wykorzystać tego rodzaju umiejętności, jest edukacja finansowa – wiedza na temat gospodarowania pieniędzmi i korzystania z oferty instytucji finansowych to podstawowe kompetencje niezbędne do funkcjonowania w dzisiejszym świecie.

Te założenia stały za wdrożeniem przez Fundację Rozwoju Społeczeństwa Informacyjnego oraz jej partnerów projektu „Edukacja finansowa w bibliotekach publicznych” („Financial Literacy through Public Libraries” – FINLIT). To przedsięwzięcie było częścią szerszej strategii mającej na celu podniesienie poziomu wiedzy finansowej dorosłych mieszkańców Bułgarii, Polski, Rumunii i Słowenii. W krajach partnerskich projektu FINLIT świadomość finansowa mieszkańców wynosi 40% i jest niższa od średniej w Unii Europejskiej (52%). Ponadto oferta edukacji finansowej dla dorosłych jest ograniczona i nie zawsze dostosowana do potrzeb tej grupy. Opracowanie otwartego programu szkoleniowego dla edukatorów i dla dorosłych użytkowników bibliotek oraz wykorzystanie potencjału sieci bibliotek publicznych to elementy, które będą miały długotrwały wpływ na rozwój edukacji finansowej nie tylko w wymienionych krajach, ale także na poziomie regionalnym i europejskim.

Celem projektu było zwiększenie kompetencji bibliotekarzy i bibliotekarek w zakresie rozwijania wiedzy finansowej dorosłych użytkowników bibliotek. Rezultatem współpracy są kompleksowe moduły edukacyjne: kurs szkoleniowy dla bibliotekarzy-edukatorów i kursy o tematyce finansowej dla użytkowników (wraz ze wskazówkami i materiałami edukacyjnymi dostępnymi online). Szkolenia są otwarte i bezpłatne (udostępnione na platformie FINLIT). Dzięki nim pracownicy bibliotek mogą przygotować się do roli przewodników po świecie finansów i poszerzyć ofertę edukacyjną dla dorosłych, a użytkownicy nauczyć się świadomie korzystać z oferty usług finansowych, szczególnie tych dostępnych przez internet.

Podczas tworzenia modułów wzięto pod uwagę specyficzną sytuację w każdym z krajów partnerskich – w tym praktykę edukacji finansowej dorosłych i systemy finansowe. Analizę stanu edukacji w tym zakresie zawarto w *Raporcie z mapowania*, opracowanym na podstawie badania ankietowego przeprowadzonego wśród bibliotekarzy w krajach partnerskich (po to, by model edukacyjny zaspokajał rzeczywiste potrzeby grup docelowych).

Rezultaty projektu

Materiały opracowane w projekcie FINLIT dostępne są online (w kilku wersjach językowych).

- *Raport z mapowania* (w wersji angielskojęzycznej): przegląd edukacji finansowej i systemów bibliotecznych w krajach partnerskich (bit.ly/3jcOZhB);
- Innowacyjna internetowa platforma edukacyjna zawierająca kursy e-learningowe dla bibliotekarzy i użytkowników bibliotek, a także inne przydatne materiały dostępne po zalogowaniu (finlit.eu);
- Program edukacyjny z zakresu wiedzy finansowej dla bibliotekarzy-edukatorów pracujących z osobami dorosłymi – opis ścieżki szkoleniowej (bit.ly/3kUs5vD);
- Program edukacyjny dla dorosłych użytkowników w zakresie wiedzy finansowej (bit.ly/3HGwMCj);
- Publikacja: *Edukacja finansowa w bibliotekach publicznych – model edukacji nieformalnej dla dorosłych użytkowników bibliotek* (bit.ly/3jmnpyh).

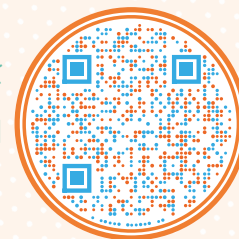
Projekt „Edukacja finansowa w bibliotekach publicznych” („Financial Literacy through Public Libraries” – FINLIT) był realizowany w latach 2018–2021 przez Fundację Rozwoju Społeczeństwa Informacyjnego w partnerstwie z Global Libraries Bulgaria Foundation (Bułgaria), National University Library Slovenia (Słowenia), „Ovid Densusianu” Hunedoara-Deva County Library (Rumunia) i National Association of Public Librarians and Libraries in Romania (Rumunia, partner stowarzyszony). Projekt (nr 2018-1-PL01-KA204-050839) był współfinansowany ze środków programu Erasmus+ Edukacja dorosłych (Akcja 2. Partnerstwa strategiczne).



Katarzyna Morawska

Specjalistka ds. projektów w Fundacji Rozwoju Społeczeństwa Informacyjnego. Współtworzy i realizuje przedsięwzięcia dla bibliotek, organizacji społecznych i szkół, związane z edukacją przez całe życie (zwłaszcza z wykorzystaniem technologii informacyjnych i komunikacyjnych), a także projekty na rzecz współpracy rozwojowej i edukacji globalnej. Angażuje się w działalność organizacji społecznych, m.in. Stowarzyszenia Grupa Zagranica, Stowarzyszenia Centrum Informacji Społecznej, Fundacji dla Polski. Ukończyła polonistykę na Uniwersytecie Warszawskim, studia podyplomowe „Negocjacje, mediacje, facylitacja” na Uniwersytecie SWPS, a także kursy: trenerski i facylitacji STOP.

Przeczytaj na EPALE artykuł
o innym projekcie z zakresu
budowania świadomości finansowej



Zeskanuj kod i dowiedz się więcej!

Poznawanie przyrody w muzeum



JOANNA SZKUAT

Z czym kojarzy się wam muzeum? Z napisem „NIE DOTYKAĆ!!!”? A może z szydełkującą panią pilnującą wystawy? A z czym kojarzy się wam muzeum przyrodnicze? Z wypchanymi zwierzętami i historycznymi trofeami w postaci wielkich poroży?

Te pytania są nieco prowokacyjne i mają coraz mniej wspólnego z dzisiejszą muzealną rzeczywistością. Wiemy to, bo znamy ją od środka. Pracujemy w Muzeum Nadwiślańskim w Kazimierzu Dolnym, gdzie w zabytkowym spichlerzu prezentujemy wystawy przyrodnicze dotyczące krajobrazu, tworzących go elementów, zwierząt i roślin. Niedawno otworzyliśmy nasze muzeum na nowo po czteroletniej przerwie spowodowanej remontem. Jest to świetna okazja, by przearanżować nie tylko wystawy, ale też całą ich otoczkę, czyli zmodyfikować płynący z nich przekaz.

Edukacja ekologiczna i przyrodnicza była dla nas – pracowników muzeum – zawsze priorytetem, dlatego zdecydowaliśmy się podnieść swoje kwalifikacje właśnie w tym zakresie poprzez uczestnictwo w projekcie Erasmus+. Postanowiliśmy zorganizować wizytę studyjną u naszych południowych sąsiadów – w Muzeum Gór Orlickich w czeskim Rychnovie nad Kněžnou.

Okazało się, że wiele łączy nasze placówki: wystawy przyrodnicze, piękne otoczenie i bliskość dzikiej natury oraz intensywna działalność edukacyjna. Szczerze mówiąc, nie spodziewaliśmy się po czeskich partnerach aż takiej skali działalności i tylu inspiracji! Dzięki wizycie utwierdził się w przekonaniu, że jeśli chcemy chronić Ziemię, najpierw musimy ją poznać. Warto zacząć od najbliższego otoczenia: od roślin, obok których codziennie przechodzimy, owadów, które wlatują do naszych mieszkań, czy zwierząt wybiegających nam czasem na drogę. Nie zawsze zdajemy sobie sprawę, że nawet w centrum wielkiego miasta dzika przyroda jest na wyciągnięcie ręki, a my jesteśmy jej częścią. Dopiero kiedy odrobinę poznamy świat wokół nas, mamy szansę go pokochać. Jego ochrona to kolejny krok.

W muzeum w Rychnovie spędziliśmy także czas ze wspaniałą edukatorką – Martyną. Opowiedziała nam o działaniach prowadzonych na terenie tamtejszego parku zamkowego oraz w galerii, w której zgromadzono zabytkowe eksponaty ornitologiczne. Na ekspozycji można oglądać okazy wypreparowanych ptaków, a ponadto skorzystać z mnóstwa tematycznych zabaw edukacyjnych (np. układać duże magnetyczne puzzle naścienne przedstawiające różne gatunki zwierząt). Lekcją muzealnym towarzyszy specjalnie zaprojektowana w tym celu, ręcznie uszyta maskotka – czarny bocian Kiko. Inspirujące są także różnorodne karty edukacyjne. Sami mogliśmy uczestniczyć w przygotowanych przez Martynę warsztatach. Odbyły się one w muzealnym atelier. Cała sala jest bardzo przyjazna dla rodzin z dziećmi, a porządku pilnują zwieszające się zewsząd pluszowe zwierzaki.

Pozytywnie zaskoczył nas również sposób przygotowania wystaw przyrodniczych w spichlerzu w miejscowości Rokitnice. Czesi zwracają uwagę na to, że w ich muzeum, podobnie jak w naszym, nie ma współcześnie wypreparowanych zwierząt zastrzelonych podczas polowań. Większość zgromadzonych zbiorów ssaków i ptaków pochodzi z wypadków. Często na ekspozycji wykorzystuje się też odlewy, a nawet drewniane rzeźby zwierząt! Wystawa niedawno

przeszła modernizację i wszystkie podpisy są dostępne w czterech wersjach językowych, w tym po polsku. Dzięki temu ekspozycja przyrodnicza jest przyjazna dla szerokiego grona odbiorców, również gości przyjeżdżających z zagranicy.

W Czechach mieliśmy okazję poszerzyć swoją wiedzę na temat dziko występujących roślin. Podczas spacerów botanicznych oglądaliśmy mnóstwo bardzo rzadkich gatunków, których nigdy nie widzieliśmy na żywo, np. owadożernego tłustosza. Co więcej, okazało się, że mimo dzielących nas 500 kilometrów, wiele roślin spotykamy również w naszym regionie. Dzięki botanicznym wycieczkom wzbogaciliśmy także bazę fotografii. Wykorzystujemy ją w projekcie „Rzadkie i zagrożone rośliny województwa lubelskiego – zgromadzenie i opracowanie informacji oraz edukacja”, którego efekty są dostępne na stronie internetowej¹. Wszystkie osoby zainteresowane botaniką zachęcamy do jej odwiedzenia i poszerzenia wiedzy przyrodniczej, a także do włączenia się w aktualizację publikowanych tam informacji.

Przyrodnicze spacerory edukacyjne stały się częścią naszej muzealnej oferty. Są one okazją do zdobywania wiedzy na temat świata przyrody. Podczas wyprawy ze specjalistą, nawet w „zwykłe” miejsce (na pole czy do parku), można obejrzeć co najmniej kilkadziesiąt gatunków roślin. Ludzie z chęcią poznają te, które mijają po drodze do pracy, a zwykle nie znają ich nazw. Nagle uświadamiają sobie, że mogą zostać botanikami amatorami nawet w centrum miasta. Bardzo atrakcyjne są również organizowane przez pracowników naszego muzeum wycieczki ornitologiczne, połączone z rejsem statkiem po Wiśle, oraz wycieczki po kazimierskich wąwozach.

Podsumowując: wizyta studyjna, którą mieliśmy okazję odbyć w ramach programu Erasmus+, na pewno pozytywnie wpłynie na działalność edukacyjną naszego muzeum. Możliwość przyjrzenia się z bliska pracy kolegów z Rychnova i wspólnie spędzony czas otworzyły nam oczy na wiele spraw, wyzwoliły kreatywność i dodały skrzydeł. Efekty czeskiej wyprawy znajdują swoje odzwierciedlenie zarówno na wystawach, jak i w trakcie organizowanych przez nas warsztatów czy wycieczek w kolejnych latach.



Jeśli chcemy chronić Ziemię, najpierw musimy ją poznać. Warto zacząć od najbliższego otoczenia: od roślin, obok których codziennie przechodzimy, owadów, które wlatują do naszych mieszkań, czy zwierząt wybiegających nam czasem na drogę. Nie zawsze zdajemy sobie sprawę, że nawet w centrum wielkiego miasta dzika przyroda jest na wyciągnięcie ręki, a my jesteśmy jej częścią. Dopiero kiedy odrobinę poznamy świat wokół nas, mamy szansę go pokochać.



¹ rzadkierosliny.mnkd.pl

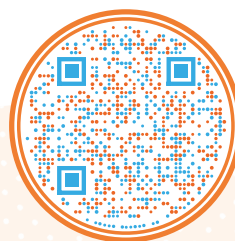
Tekst powstał w ramach projektu „Podnoszenie kompetencji kadry edukacji dorosłych w Muzeum Nadwiślańskim”, zakończonego w 2022 roku. Przedsięwzięcie zostało dofinansowane ze środków programu Erasmus+.



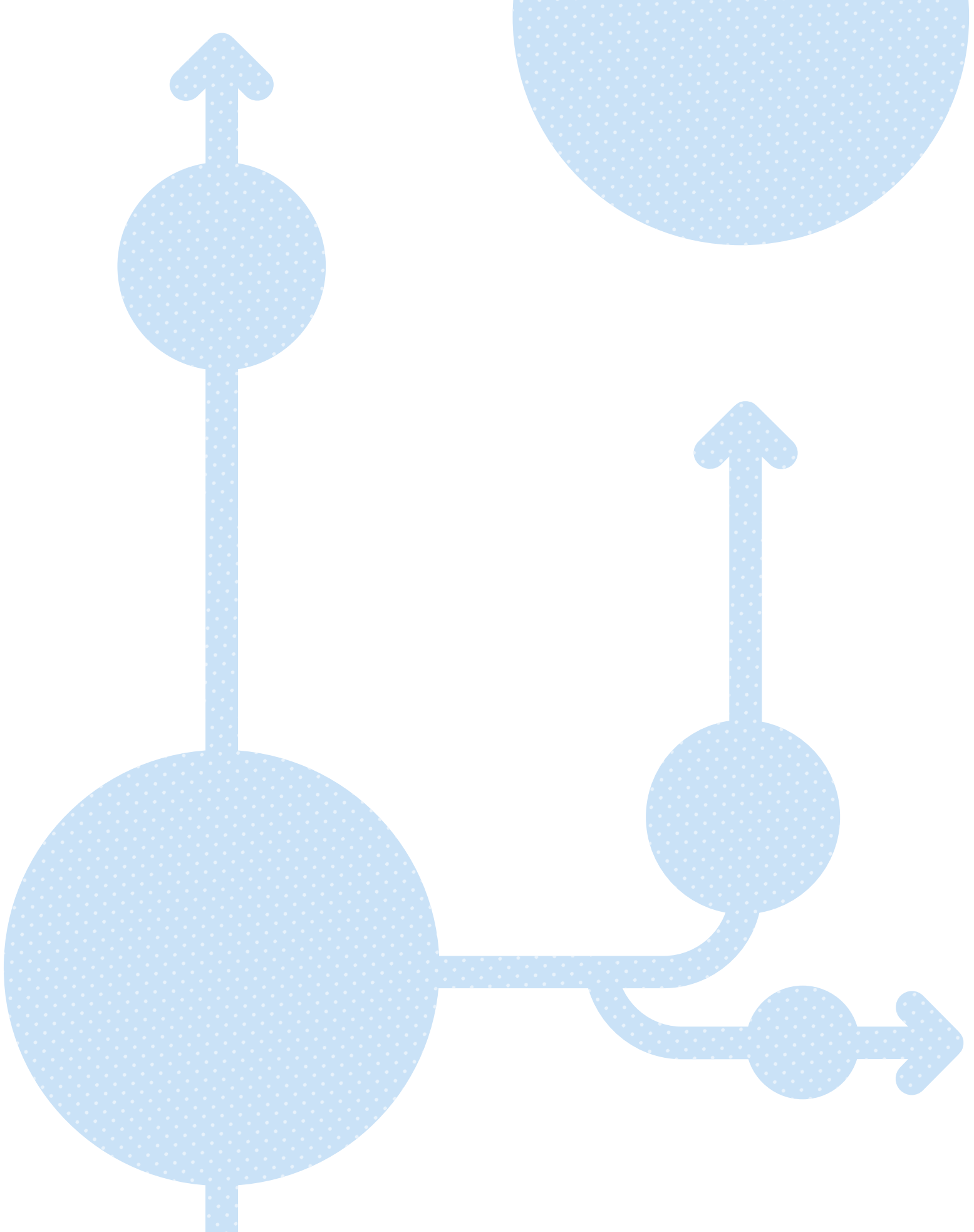
Joanna Szkuat

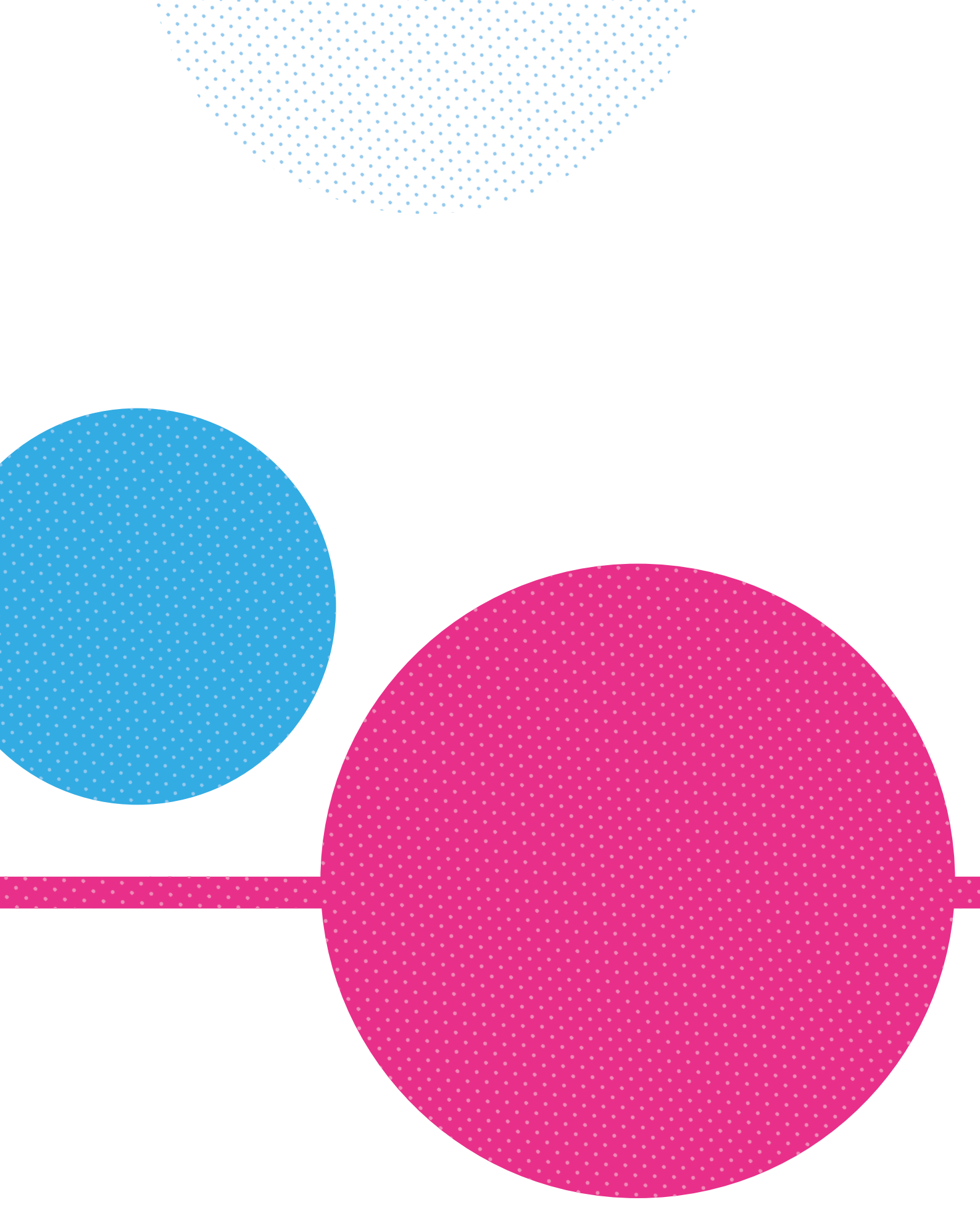
Kierownik Oddziału Przyrodniczego Muzeum Nadwiślańskiego w Kazimierzu Dolnym. Ukończyła studia z zakresu architektury krajobrazu. Współtwórczyni i kuratorka wielu wystaw o tematyce przyrodniczej, pomysłodawczyni warsztatów edukacyjnych dla dzieci i dorosłych, a także aplikacji mobilnych. Współautorka publikacji, m.in. książki *Wista. Dzika rzeka* oraz przewodników terenowych do rozpoznawania roślin i zwierząt Kazimierskiego Parku Krajobrazowego. Brała udział w wielu projektach edukacyjnych realizowanych ze środków NFOŚiGW, Life+ i MKiDN (m.in. „Mały Przewodnik po Kazimierzu Dolnym”).

Poznaj podstronę tematyczną EPALE poświęconą edukacji ekologicznej



Zeskanuj kod i dowiedz się więcej!







4

Spójność społeczna

Poszukując sytuacji edukacyjnych, które mogą pomóc członkom społeczności poznać się i zrozumieć, a także wypracować postawę wzajemnego szacunku i akceptacji dla potrzeb innych, edukatorzy sięgają po rozmaite metody i docierają do różnych środowisk. Popularyzują wolontariat, organizują inicjatywy aktywizujące rodziny, mieszkańców wsi czy seniorów, budują kulturę dialogu, porozumienia, zwiększają powszechną świadomość na temat praw człowieka.

Wszystko po to, aby wzmacniać spójność społeczną, która jest niezwykle ważnym elementem zarządzania kryzysem – nie od dziś przecież wiadomo, że razem jesteśmy silniejsi, odporniejsi.

Przyjemne z pożytecznym, czyli o zaletach wolontariatu



ALINA RESPONDEK

Wiadomo, że wolontariat jest pożyteczny. Polega na nieodpłatnym działaniu na rzecz innych lub na rzecz jakiejś inicjatywy, daje nam poczucie sprawczości, wpływa na podniesienie wiary w siebie. Mniej jednak wspomina się o tym, że wolontariat jest znakomitą okazją do zdobywania wiedzy i rozwijania różnego rodzaju umiejętności. Korzyści dla wolontariusza mogą być nawet większe niż pożytki z jego pracy. Dlaczego zatem tak mało korzystamy z tej formy rozwoju, dającej przy okazji ogromną satysfakcję?

Pomóc pomagającym

Moim zdaniem dzieje się tak dlatego, że do włączenia się w wolontariat nie wystarczą same dobre chęci – zwykle nie wiemy, gdzie się zgłosić, jak zorganizować sobie pracę, nie mamy pomysłu, jak zaproponować pomoc, by nie narazić się na odrzucenie. Najczęściej jednak po prostu brakuje nam odpowiednich nawyków i informacji o dostępnych możliwościach.

Nawet jeśli mamy mało czasu do dyspozycji, dalibyśmy radę działać na rzecz innych, gdyby w naszym otoczeniu znajdował się punkt organizacji wolontariatu, w którym ktoś życzliwie by nas przyjął, dowiedział się, co i kiedy moglibyśmy robić, połączył nas z potrzebującymi, a po zakończonej pracy... po prostu podziękował. Innymi słowy, brakuje miejsc z dyżurującym, chociaż przez kilka godzin w tygodniu, zespołem rejestrującym chętnych do pomocy, zbierającym ich oczekiwania wobec zadań, które mieliby wykonywać, gromadzącym informacje na temat zapotrzebowania na wolontariat i podsumowującym zrealizowane działania (w tym ich wymiar czasowy). Takie podmioty mogłyby działać jak swego rodzaju banki czasu, ale powinny być umiejscowione w wiarygodnych i dobrze znanych miejscach danej okolicy placówkach, najlepiej publicznych (np. w siedzibie samorządu lokalnego lub instytucji kultury).

W 2011 roku, podczas obchodów Europejskiego Roku Wolontariatu, usłyszałam o ciekawej praktyce stosowanej w jednym z krajów unijnych, polegającej na tym, że wolontariusze, których praca była wcześniej zarejestrowana, mieli pierwszeństwo w otrzymaniu wsparcia. Czy to nie piękna idea: najpierw ty pomagasz innym, a kiedy jesteś w potrzebie, ktoś pomaga tobie? Czy dzięki temu nie zwiększa się motywacja do poświęcenia kilku godzin w tygodniu (lub w miesiącu) na wolontariat? Tego typu rozwiązanie może w szczególności odpowiadać



Wolontariat jest znakomitą okazją do zdobycia wiedzy i rozwijania różnego rodzaju umiejętności. Korzyści dla wolontariusza mogą być nawet większe niż pożytki z jego pracy.

seniorom – przechodząc na emeryturę, mają oni często sporo sił i możliwości, więc pomagają innym ze świadomością, że za 10–20 lat młodszy emeryt może im udzielić pomocy. Mają możliwość, a nawet swoistą gwarancję otrzymania wsparcia dzięki temu, że przepracowali wiele godzin jako wolontariusze.

Przyjemne z pożytecznym

W związku z tym, że dość intensywnie pracuję zawodowo i mam sporo zobowiązań rodzinnych (jak pewnie większość z nas), na co dzień nie szukam okazji do świadczenia wolontariatu. Jednak niedawno nadarzyła się taka możliwość. Miałam do wykorzystania zaległy urlop i wpadłam na pomysł, by połączyć przyjemne z pożytecznym. Zebrałam się na odwagę i zadzwoniłam do koleżanki z pytaniem, czy nie przyjęłaby mnie na tydzień do pracy w charakterze wolontariusza w gospodarstwie ekologicznym, prowadzonym przez nią przy uniwersytecie ludowym. Z radością się zgodziła, bo wiedziała, że pomogę jej w różnych drobnych pracach. Podkreślę, że nie umówiliśmy się na tradycyjny, długi wolontariat z ustalonymi celami, porządnym instruktążem, dokumentami – po prostu przyjechałam pomagać.

W ten sposób kilka dni później zaczął się mój nieformalny wolontariat na mazowieckiej wsi. Zajmowałam się tym, co gospodarze uznawali za najbardziej istotne w danym momencie – od zbierania skoszonej pokrzywy na paszę dla krów przez podwiązywanie pomidorów w ekologicznej hodowli, zbieranie wiśni, pomaganie w karmieniu cielaków (epizod, bo cielaczki, mimo że trzydniowe, prawie mnie przewracały), a kończąc na pracy w ekologicznej piekarni i pomocy przy przygotowywaniu posiłków oraz sprzątaniu.

Jednak prace fizyczne to nie wszystko – miałam też przyjemność uczestniczyć w dyskusjach dotyczących rozwoju gospodarstw ekologicznych, a nawet opiekuńczo-ekologicznych. Znalazłam również czas, by spokojnie porozmawiać z gospodarzami o wykorzystaniu potencjału programu Erasmus+ przez środowisko edukatorów pracujących na uniwersytecie ludowym.

Wszystko, co robiłam, było ciekawe, satysfakcjonujące i dawało poczucie użyteczności. Co więcej – wykonując różnorodne prace, uczyłam się wielu nowych rzeczy. Podczas sprzątania dowiedziałam się np. jak oszczędzać wodę. Dzięki pomocy przy szykowaniu posiłków poznawałam sposoby wykorzystania nieprzetworzonych produktów wegetariańskich (w tym „sałatkowych” liści buraków, z których istnienia nawet nie zdawałam sobie sprawy). Cielaki nauczyły mnie, że obsługa bydła wymaga nie tylko wiedzy teoretycznej, ale też siły i odpowiedniego podejścia do zwierząt – sama dobra wola nie wystarczy. Praca w biopiekarni była chyba najprzyjemniejszym momentem – co prawda nie najlepiej wychodziło mi formowanie zgrabnych bułek czy chleba, ale za to sprawdziłam się w dokładnym odmierzeniu porcji ciasta.

”

Do włączenia się w wolontariat nie wystarczą same dobre chęci – zwykle nie wiemy, gdzie się zgłosić, jak zorganizować sobie pracę, nie mamy pomysłu, jak zaproponować pomoc, by nie narazić się na odrzucenie. Najczęściej jednak po prostu brakuje nam odpowiednich nawyków i informacji o dostępnych możliwościach.

Zrozumieć cel

Najważniejszym wnioskiem, jaki wysnułam po wolontariacie, jest to, że należy dobrze poznać i zrozumieć cel prac, które mamy do wykonania. A kiedy mamy wątpliwości – dopytać.

Moim pierwszym zadaniem było podbieranie widłami pokrzyw skoszonych przez innego wolontariusza i rzucanie ich „tutaj” (pokazano mi, gdzie). Nie pytałam o nic więcej i choć nie wiedziałam, dlaczego i po co to robię, w pełni się angażowałam. Szybko zbierałam to, co skosił mój towarzysz. Odległości, które musiałam przemierzać, robiły się coraz dłuższe, bo koszący oddalał się od miejsca, z którego zaczynaliśmy. Szło mi całkiem nieźle i po godzinie, mimo upału, góra chwastów była już bardzo duża. Wtedy na efekty mojej pracy spojrzął przechodzący właśnie gospodarz i zamiast mnie pochwalić, zwrócił uwagę, że nie powinnam rzucać roślin w jedno miejsce, tylko rozkładać je na słońcu, żeby mogły wyschnąć. „Szkoda, że nie dopytałam wcześniej, że to ma się suszyć” – pomyślałam, ale bez słowa rozrzuciłam chwasty i pobiegłam po świeżo skoszone zielsko. Po kolejnej godzinie gospodarz, przechodząc obok, znowu był niezadowolony, patrząc na to, co dotychczas zrobiłam.

– Po co nam te osty? Przecież zwierzęta tego nie zjedzą. Musisz je powybierać, powinny zostać same pokrzywy.

– Ach, to ja przygotowuję suszoną zieleninę dla zwierząt?

I po raz kolejny zabrałam się do poprawiania tego, co już zrobiłam – straciłam czas na segregowaniu ostów i rzepów, a było ich naprawdę sporo, około jednej trzeciej moich zbiorów...

Jaka z tego płynie nauka? Taka, że wolontariusz powinien dokładnie wiedzieć, czemu służy jego praca. Kiedy zabraknie opiekuna, to sam będzie mógł sobie poradzić, nie popełni błędów i jego wysiłek nie pójdzie na marne. Po moich pierwszych bolesnych doświadczeniach za każdym razem zadawałam pytania na temat dalszych działań, np.: „Czy mam dokładnie odmierzyć ciasto na chleb, czy jest ok, jeśli waży 422 gramy zamiast 420?” (okazało się, że 2 gramy więcej nie robią różnicy, ale 2 gramy mniej już tak); „Które dzikie pędy z krzaka pomidora mogę usuwać, a których nie powinnam?” (niektóre odżywiają gałąz z pomidorami, ale dla laika wszystkie wyglądają tak samo) albo „Czy mam zbierać wszystkie wiśnie, także te małe, czy tylko te najdorodniejsze?”.

Tydzień spędzony w gospodarstwie ekologicznym upłynął mi bardzo szybko. Pobyt połączony z wolontariatem okazał się pięknym czasem, m.in. dzięki towarzystwu bardzo zaangażowanych w rolnictwo ekologiczne gospodarzy, zdobyciu nowej wiedzy i przydatnych umiejętności czy możliwości wykonywania pracy fizycznej (co jest bardzo korzystne dla mieszczucha!) w ciekawym, malowniczym otoczeniu. Najważniejsze jednak było poczucie, że zrobiłam coś pożytecznego, że komuś się przydałam. Bardzo zachęcam do szukania okazji do niesienia sensownej pomocy i do własnego rozwoju – niekoniecznie w gospodarstwie ekologicznym, ale w swoim najbliższym otoczeniu lub w wyspecjalizowanych instytucjach zajmujących się wolontariatem.



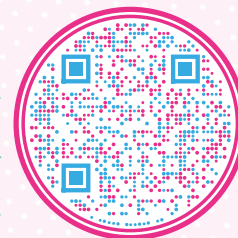
Wolontariusz powinien dokładnie wiedzieć, czemu służy jego praca. Kiedy zabraknie opiekuna, to sam będzie mógł sobie poradzić, nie popełni błędów i jego wysiłek nie pójdzie na marne.



Alina Respondek

Ekspertka w Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji. Absolwentka Politechniki Warszawskiej. Po kilku latach pracy przy tworzeniu nowych technologii chemicznych i po studiach z zarządzania zasobami ludzkimi na Uniwersytecie Warszawskim oraz kursie edukatorskim zajęła się obszarem edukacji dorosłych. W latach 1994–1999 pracowała w programie Phare, od 2000 roku w programie Grundtvig, a następnie w sektorze Edukacja dorosłych w kolejnych siedmioletnich edycjach Erasmus i Erasmus+. Szczególną wagę przywiązuje do rozwoju różnego typu organizacji w obszarze niezawodowego uczenia się dorosłych oraz do aktywizowania lokalnych społeczności. Wolontariat traktuje nie tylko jako przejaw aktywności obywatelskiej i oduruchu serca, ale również jako istotny obszar edukacyjny.

Przeczytaj na EPALE artykuł beneficjenta programu Erasmus+ na temat wolontariatu na rzecz dziedzictwa



Zeskanuj kod i dowiedz się więcej!

Amazonki. Ochotniczki. Wolontariuszki



LIDIA SUFINOWICZ, NINA WODERSKA

Wolontariat. Jedno słowo, a tyle znaczeń. W rozmowie z **Niną Woderską** o swoim postrzeganiu wolontariatu opowiada **Lidia Sufinowicz**, członkini Zarządu Poznańskiego Towarzystwa „Amazonki”.



Kiedy zapytałam Barbarę Grochal – koordynatorkę wolontariatu w Hospicjum Palium w Poznaniu – czym dla niej jest wolontariat, odpowiedziała, że wolnością. Ciebie też chciałabym o to zapytać.

To piękne słowa. Dla mnie wolontariat to dawanie siebie, przekazywanie swoich doświadczeń, niesienie nadziei, wspieranie, dzielenie się wiedzą i pozytywnymi emocjami. Pacjentka onkologiczna, a ta jest „odbiorczynią” naszych działań, jest bardzo specyficzna. Wymaga indywidualnego podejścia. Muszę kierować się intuicją i wykorzystywać wiedzę psychologiczną, by nie zrobić jej krzywdy, tylko pomóc. Udzielić takiego wsparcia, jakiego oczekuje.



W jednym z twoich wpisów na Facebooku znalazłam takie zdanie: „Nigdy nie mów, że rozumiesz pacjenta onkologicznego, a po prostu z nim bądź”. Bardzo mnie to poruszyło i skłoniło do refleksji. Podobne słowa usłyszałam od Barbary Grochal. Mówiła, że w wolontariacie hospicyjnym nie chodzi o mówienie, zagadywanie, tylko o słuchanie. Ty także koordynujesz niezwykle ważny i potrzebny wolontariat – ochotniczy...

Ochotnictwo to specyficzna odmiana wolontariatu. Zajmują się nim pacjentki onkologiczne, które poradziły sobie ze swoją chorobą. Warunkiem przystąpienia do naszych działań w charakterze wolontariuszki jest zakończenie leczenia minimum dwa lata wcześniej i wzięcie udziału w szkoleniach, warsztatach z lekarzami, psychoonkologami, specjalistami w dziedzinie pomocy paliatywnej i pracownikami zajmującymi się sprawami socjalnymi. Ochotniczki wspierają przy łóżku pacjentki po operacji onkologicznej lub po zdiagnozowaniu choroby.



To niezwykle, powiedz coś więcej. O czym rozmawiacie przy łóżkach pacjentek? Co jest istotne dla was, a co dla nich?

Ochotniczka dociera do pacjentki w szpitalu niedługo po zakończeniu operacji i – po uzyskaniu jej zgody – rozmawia z nią. Pacjentki otrzymują od nas np. materiały dotyczące gimnastyki ręki po zoperowanej stronie. Musisz bowiem wiedzieć, że choroba onkologiczna, z jaką mamy do czynienia, wiąże się z usunięciem węzłów



Zawsze podkreślam, że wolontariuszem się jest, a nie bywa. Wolontariusz to osoba empatyczna, która pracy oddaje swoje serce i wiedzę.

chłonnych. Przekazujemy także inne informacje, ale przede wszystkim dzielimy się swoimi doświadczeniami, dajemy wskazówki, jak sobie radzić po operacjach piersi. Najważniejsze dla nas jest uświadomienie pacjentce, że nadal może normalnie żyć – domyślasz się zatem, jak istotny jest dla niej kontakt z wolontariuszką, która z podobną chorobą zmagала się kilka lub kilkanaście lat wcześniej. Takie spotkanie daje pacjentce nadzieję na przeżycie, wyzdrowienie i jest „świąteczkiem” na każdy kolejny dzień.



Wyobrażam sobie. Ochotniczki to zatem osoby „pierwszego kontaktu”, które dają pacjentkom nadzieję. Jakie powinny mieć cechy?

Zawsze podkreślam, że wolontariuszem się jest, a nie bywa. Wolontariusz to osoba empatyczna, która pracy oddaje swoje serce i wiedzę. Może to brzmie górnolotnie, ale tak właśnie wygląda według mnie wolontariusz przez duże „W”. Koordynowanie pracy ochotniczki jest wbrew pozorom dość trudne. Muszę czuć nie tylko nad tym, co z siebie daję, ale również nad nią samą. Trzeba pamiętać o tym, by ona, także przecież pacjentka onkologiczna, niosąc pomoc nie zapomniała dbać o siebie.



Dla mnie wolontariat to dawanie siebie, przekazywanie swoich doświadczeń, niesienie nadziei, wspieranie, dzielenie się wiedzą i pozytywnymi emocjami. Pacjentka onkologiczna, a ta jest „odbiorczynią” naszych działań, jest bardzo specyficzna. Wymaga indywidualnego podejścia. Muszę kierować się intuicją i wykorzystywać wiedzę psychologiczną, by nie zrobić jej krzywdy, tylko pomóc. Udzielić takiego wsparcia, jakiego oczekuje.



Rozumiem, a właściwie staram się zrozumieć.

Oczywiste dla mnie jest, że o wolontariuszy trzeba zadbać – wypalenie to także problem i wyzwanie, z którym mierzą się koordynatorzy wolontariatu. Muszę zatem zapytać, w jaki sposób wzmacniacie siebie?

Otóż to, same musimy dbać o swoją kondycję – nie tylko fizyczną, ale również psychiczną. Rozmowy, które prowadzimy, są ogromnie obciążające, dlatego na spotkaniach w naszym gronie omawiamy trudniejsze sytuacje i emocje, które im towarzyszyły. W miarę potrzeby korzystamy z pomocy psychologicznej. Bierzymy także udział w szkoleniach dotyczących przede wszystkim uważnego słuchania i zrozumienia przeżyć osób, z którymi się spotykamy. Uczymy się, jak im towarzyszyć – po partnersku, indywidualnie, bez paternalizmu, bez stereotypizacji i bez poddawania się rutynie. Trzeba zaznaczyć, że na co dzień pięknych lekcji sensu życia oraz wsparcia udzielają nam też same pacjentki!



Z jakimi wyzwaniami zmagasz się podczas koordynowania wolontariatem?

Jakie różnice i zmiany zauważyłaś w tej dziedzinie? Czy – zgodnie ze starym powiedzeniem – kiedyś było lepiej, czy wprost przeciwnie?

Trudno dokonać takich porównań. W czasie pandemii nasza praca zdalna – rozmowy za pośrednictwem komunikatora Teams lub telefoniczne – miała inny wymiar. Było to specyficzne, ale również potrzebne. Ponowne znalezienie się przy łóżkach pacjentek pokazało jednak, jak bardzo oczekiwały one bezpośredniego spotkania z nami. Jeśli chodzi o wyzwania, to jednym

z nich jest brak nowych chętnych osób do podjęcia się tak trudnego wolontariatu. Młode pacjentki po zakończeniu leczenia zwykle chcą jak najszybciej wrócić do pracy i do rodziny. Brakuje im czasu, którego trzeba jednak mieć sporo na realizację wolontariatu. To nie jest praca na „zaliczenie” – ważne jest serdeczne, a przede wszystkim indywidualne podejście do każdej pacjentki.



Jakimi dobrymi praktykami w zakresie edukacji społeczeństwa na temat profilaktyki raka piersi mogłabyś się podzielić?

Nie odkryję niczego nowego: po prostu należy się badać. Ważne jest zarówno samobadanie, którego my – Amazonki – uczymy na fantomach, jak i wykonywanie badań stosownie do wieku, czyli USG lub mammografii.



Od lat dodajesz otuchy kobietom hospitalizowanym w centrach onkologii w całym kraju i udzielasz im wsparcia edukacyjnego. Jakie masz plany zawodowe? Jaka jest przyszłość wolontariatu ochotniczek w Poznańskim Towarzystwie „Amazonki”?

Plany? Tych dotyczących wolontariatu zawsze mam mnóstwo! Chcę kierować edukację do jeszcze szerszego grona – na przykład do osób z niepełnosprawnościami fizycznymi lub intelektualnymi. Są przecież wśród nich takie, które powinny mieć wiedzę o badaniach, a nadal są pomijane w akcjach informacyjnych. Chcę także szkolić moje ochotniczki, by mogły sprostać tym nowym wyzwaniom!



Koordynowanie pracy ochotniczki jest wbrew pozorom dość trudne. Muszę czuć nie tylko nad tym, co z siebie daję, ale również nad nią samą. Trzeba pamiętać o tym, by ona, także przecież pacjentka onkologiczna, niosąc pomoc nie zapomniała dbać o siebie.



Lidia Sufinowicz

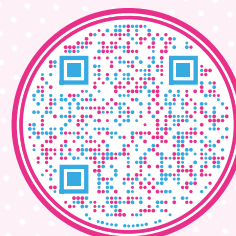
Członkini Zarządu Poznańskiego Towarzystwa „Amazonki”, liderka ochotniczek – wolontariuszek wspierających pacjentki z nowotworami piersi w szpitalu i po powrocie do domu. Wolontariatem zajmuje się od 2002 roku, kiedy sama przeszła chorobę nowotworową. Do jej obowiązków należy m.in. koordynowanie pracy ochotniczek, a także pozyskiwanie i szkolenie nowych wolontariuszek. Oprócz tego prowadzi szkolenia i organizuje spotkania dotyczące profilaktyki raka piersi dla poznańskich szkół, uczelni, zakładów pracy i środowisk kobiecych. Bierze udział w programach, prelekcjach i prezentacjach organizowanych przez Urząd Miasta, Narodowy Fundusz Zdrowia czy Wielkopolskie Centrum Onkologiczne.



dr Nina Woderska

Pedagog, wykładowca na studiach podyplomowych z psychogerontologii na Uniwersytecie Wrocławskim i w Wyższej Szkole Nauk o Zdrowiu, pracownik Centrum Inicjatyw Senioralnych w Poznaniu. Trener w Stowarzyszeniu Centrum Rozwoju Edukacji Obywatelskiej CREO. Ambasadorka EPALE.

Przeczytaj na EPALE artykuł zawierający wskazówki, jak online wspierać działania wolontariuszy



Zeskanuj kod i dowiedz się więcej!

Współczesne zastosowania starej metody, czyli Study Circle w edukacji seniorów



JOLANTA RATYŃSKA

Osoby, które obecnie wchodzi w wiek emerytalny, znacząco różnią się od swoich rówieśników z ubiegłych dekad. Zwykle są aktywniejsze, lepiej wykształcone, znaczna część z nich dba o zdrowy styl życia. Oferta edukacyjna adresowana do współczesnych seniorów musi być zatem na bieżąco aktualizowana i dostosowywana do ich potrzeb. Najczęściej osoby z tej grupy podejmują naukę dlatego, że chcą pozostać aktywne, zdobyć wiedzę, której nie uzyskały w młodszym wieku lub dostosować się do szybko zmieniającego się świata. Włączają się w proces edukacyjny także dlatego, by być wśród ludzi, integrować się lub żeby zaspokoić potrzebę uczestnictwa w działaniach na rzecz społeczeństwa i lokalnych społeczności.

Poszukując lepszych sposobów organizacji uczenia się przez całe życie, bardziej przystających do potrzeb słuchaczek i słuchaczy, trzy instytucje realizujące projekt „Seniorzy w Edukacji”¹ zdecydowały się wdrożyć metodykę Study Circle. Stosowana jest ona od ponad 100 lat w wielu krajach. Polega na pracy w małych grupach – kręgach uczących się. Uczestnicy tego rodzaju zajęć biorą udział w działaniach rozwojowych odpowiadających ich potrzebom i zainteresowaniom – nie ma ograniczeń dotyczących podejmowanej tematyki. Metoda zakłada, że każdy z nich dysponuje wiedzą i doświadczeniem w jakimś zakresie, którymi może podzielić się z innymi. Kluczowy jest plan pracy i materiały ułatwiające uczenie się. Uczestnicy kręgu spotykają się regularnie, a ich pracą kieruje demokratycznie wybrany lider. Osiągnięcie ustalonego celu rozwojowego zależy od aktywnego wkładu członków grupy.

Zasady funkcjonowania kręgów uczących się:

- Osoby uczące się mają możliwość wyboru tematyki rozwojowej, a także odpowiednich dla nich sposobów nauki.
- Grupa ustala harmonogram spotkań.
- Proces edukacyjny trwa stosunkowo krótko (dwa, trzy miesiące, co ułatwia angażowanie się w prace grupy).
- Grupa uzgadnia cele edukacyjne, dostosowane do założonego harmonogramu, a także ustala plan działań rozwojowych (na tym etapie przydatne jest wsparcie facylitatora).
- Uczestnicy samodzielnie wykonują zadania rozwojowe.



¹ Projekt „Seniorzy w Edukacji” (program Erasmus+) realizowany jest przez Fundację PCKK Edukacja i Rozwój w partnerstwie z Uniwersytetem Trzeciego Wieku z Kowna i Instytutem Edukacji Regionu Środkowoczeskiego.

- Grupą kieruje demokratycznie wybrany lider (często zostaje nim naturalny przywódca lub osoba uznana przez grupę za eksperta w danej dziedzinie).
- Uczestnicy wchodzą w role słuchaczy oraz (lub) ekspertów, zyskując poczucie sprawstwa i możliwość samorealizacji.

Dzięki metodzie Study Circle seniorzy mają wpływ na swój proces rozwojowy – uświadamiają sobie, że mogą współdecydować o jego kierunkach, a ich doświadczenie jest ważne i ktoś może z niego korzystać.

Oscar Olsson, który w 1902 roku przygotował opis metody i zastosował ją w systemie edukacji, podkreślał, że jej celem „nie jest akumulacja wiedzy faktograficznej, ale duch i atmosfera, które prowadzą do ciągłego poszukiwania” (Kłujso i in., 2014, s. 13). Takie podejście jest zgodne z potrzebami seniorów, dla których kluczowy w uczeniu się jest sam proces: uczestnictwo w grupie, dyskusje, wspólne działanie, integracja.

Metoda Study Circle a wzrost kompetencji cyfrowych seniorów

Na początku XX wieku Oscar Olsson twierdził, że książka i biblioteka powinny zajmować centralne miejsce w kręgu badań (Kłujso i in., 2014, s. 14). Podejście to jest wciąż aktualne, trzeba jednak zauważyć, że dziś książki są często łatwiej dostępne przez internet. W sieci można też znaleźć mnóstwo różnorodnych materiałów edukacyjnych.

Tego rodzaju możliwości stymulują rozwój kompetencji cyfrowych seniorów, także podczas zajęć z wykorzystaniem metody Study Circle. Uczestnicy kręgów uczących się doskonalią umiejętności wyszukiwania informacji w sieci oraz oceniania ich wiarygodności. W początkowej fazie ważną rolę odgrywa facylitator, który uczy seniorów krytycznego podejścia do materiałów zamieszczonych w internecie i pomaga budować ich świadomość w zakresie praw autorskich.

W trakcie nauki w kręgach uczestnicy projektu „Seniorzy w Edukacji”:

- korzystają z różnorodnych komunikatorów do wymiany informacji i materiałów źródłowych;
- uczą się opracowywać zagadnienia na wspólnych dokumentach (dzięki rozwiązaniom w chmurze);
- prezentują efekty swojej pracy za pomocą narzędzi cyfrowych (Padlet, Jamboard itp.);
- korzystają z cyfrowych galerii zdjęć, tworzą i udostępniają albumy;
- biorą udział w wideospotkaniach.

Dzięki temu w naturalny sposób, zgodnie z bieżącymi potrzebami, zanurzają się w świecie nowoczesnych technologii, co z pewnością ułatwi im funkcjonowanie w społeczeństwie informacyjnym. O tym, że metoda Study Circle sprawdza się w edukacji dorosłych, przekonuje sukces projektu „Seniorzy w Edukacji”.

”
Dzięki metodzie Study Circle seniorzy mają wpływ na swój proces rozwojowy – uświadamiają sobie, że mogą współdecydować o jego kierunkach, a ich doświadczenie jest ważne i ktoś może z niego korzystać.

Turystyka, rękodzieło, fotografia

Uczestnicy i uczestniczki projektu, spotykający się w roku szkolnym 2021/2022 w Centrum Kompetencji Seniorów w Jeleniej Górze, pracowali w trzech kręgach uczących się: „Trasy turystyczne Kotliny Jeleniogórskiej”, „Rękodzieło”, „Fotografia smartfonowa”. Przedsięwzięcie rozpoczęło się od zebrania tematów potencjalnie interesujących dla seniorek i seniorów. W formularzu Google skatalogowano 28 propozycji, spośród których uczestnicy wskazywali te, nad którymi chcieliby pracować. Formularze cyfrowe wypełniło 46 osób. Wybrano trzy najczęściej wskazywane obszary.

Uczestniczki i uczestnicy kręgu „**Trasy turystyczne Kotliny Jeleniogórskiej**” korzystali z internetowych źródeł wiedzy, publikacji, map. Dwu-, trzyosobowe zespoły opracowywały wspólnie trasy w dokumentach Google. Seniorzy robili zdjęcia cyfrowe i udostępniali je, przy okazji poznając podstawy prawa autorskiego i zasady korzystania z zasobów internetowych na licencji Creative Commons. W ramach projektu powstała strona internetowa z opisem wybranych tras turystycznych Kotliny Jeleniogórskiej². Informacje o niej seniorzy upowszechniają wśród znajomych między innymi w formie wizytówek z kodami QR.

Pierwsze spotkanie kręgu „**Rękodzieło**”, skupiającego wyłącznie kobiety, odbyło się online. W trakcie pracy uczestniczki korzystały z filmów instruktażowych z YouTube. Dzieliły się linkami do ciekawych wzorów na Pinterest.

Krąg „**Fotografia smartfonowa**” z założenia był mocno osadzony w cyfrowym świecie. Uczestnicy uczyli się korzystać z aparatu w swoich telefonach. Dowiadywali się, co daje synchronizacja galerii zdjęć (w chmurze), jak można modyfikować fotografie w aplikacjach, jak tworzyć i udostępniać albumy, jak ze zdjęć robić kolaże i filmiki. Poznawali triki stosowane przez profesjonalnych fotografów, korzystając z materiałów dostępnych w sieci (przed zajęciami otrzymywali pakiety linków do filmów instruktażowych). Na Facebooku powstała grupa „Fotografia smartfonowa” – na jej osi czasu można obejrzeć zdjęcia wykonane przez uczestników zajęć i sprawdzić, jak z biegiem czasu zwiększyły się ich umiejętności³.

Raporty z pracy wszystkich kręgów uczących się, realizowanych w ramach projektu „Seniorzy w Edukacji”, dostępne są w wersji elektronicznej⁴.



Metodyka Study Circle stosowana jest od ponad 100 lat w wielu krajach. Polega na pracy w małych grupach – kręgach uczących się. Uczestnicy tego rodzaju zajęć biorą udział w działaniach rozwojowych odpowiadających ich potrzebom i zainteresowaniom – nie ma ograniczeń dotyczących podejmowanej tematyki. Metodą zakłada, że każdy z nich dysponuje wiedzą i doświadczeniem w jakimś zakresie, którymi może podzielić się z innymi.



² bit.ly/3R2UMTd [dostęp: 23.01.2023].

³ bit.ly/3D8uk4Y [dostęp: 23.01.2023].

⁴ tiny.pl/wwh6z [dostęp: 23.01.2023].

Wypowiedzi uczestniczek i uczestników projektu

Krąg „Trasy turystyczne Kotliny Jeleniogórskiej”

- *Bardzo podobała mi się możliwość samodzielnego wyboru tematu, cenne wskazówki i wsparcie prowadzącej, praca i komunikacja w grupie, wymiana doświadczeń oraz zaangażowanie uczestników, co pozwoliło oderwać się od trudnych tematów, które napotykamy w codziennym życiu.*
- *Praca w zespole i samodzielne docieranie do źródeł wyzwała w uczestnikach aktywność, uczy kompromisów (bardzo istotna jest tu rola facylitatora), wzmacnia relacje i poprawia komunikację w zespole.*
- *Metoda Study Circle potrafi w zaskakujący sposób zmotywować uczestników, uaktywnić nawet bardzo zamkniętych w sobie ludzi i włączyć ich do grupy.*

Krąg „Rękodzieło”

- *Podoba mi się taka forma nauki: w niewielkich grupach, kiedy można wymieniać się własnymi dokonaniemami w danej dziedzinie. To wspaniała droga własnego rozwoju. Cenna jest współpraca w zespole i poznawanie innych osób.*
- *Sama forma rękodzieła okazała się być nie tylko nauką i doskonaleniem tego, co już potrafimy. Uczestniczki spontanicznie organizowały miniwystawy, na których prezentowały swoje prace wykonane w danej technice rękodzieła. Były prace nowoczesne, ale i osobiste pamiątki, z krótkimi komentarzami dotyczącymi historii rodzinnych.*
- *Spotkania są ciekawe, relaksujące, twórcze. Pozwalają na samorealizację oraz podtrzymanie kontaktów.*

Krąg „Fotografia smartfonowa”

- *Bardzo odpowiada mi taka forma szkolenia – [poprzez] dyskusje, rozmowy, [samodzielne] docieranie do różnych materiałów [można] lepiej przyswoić i poznać temat.*
- *Zajęcia [są] trudne dla początkującego użytkownika smartfona. Wskazane dodatkowe spotkania uczestników kręgu i doskonalenie praktycznej pracy ze smartfonem.*
- *Zajęcia w kręgu spełniły moje oczekiwania. Odbywały się w bardzo miłej, przyjaznej atmosferze. Świat cyfrowy rozwija się dynamicznie, jest bogaty w różne nowinki, więc wskazane byłoby powtórzenie cyklu szkolenia, ale z nowinkami, których jeszcze nie znamy.*



Bibliografia

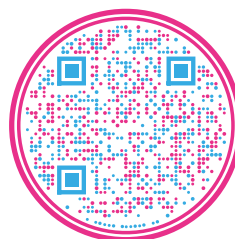
- Kłujso, A., Lenarczyk, S., Masłowski, P., Nagalewski, E., Zielińska-Chmielewska, E., Zimny, E. (2014). *Study Circle. Szwedzka metoda edukacji dorosłych*. Rybnik: Centrum Rozwoju Inicjatyw Społecznych CRIS. bit.ly/3XCnrBi [dostęp: 23.01.2023].



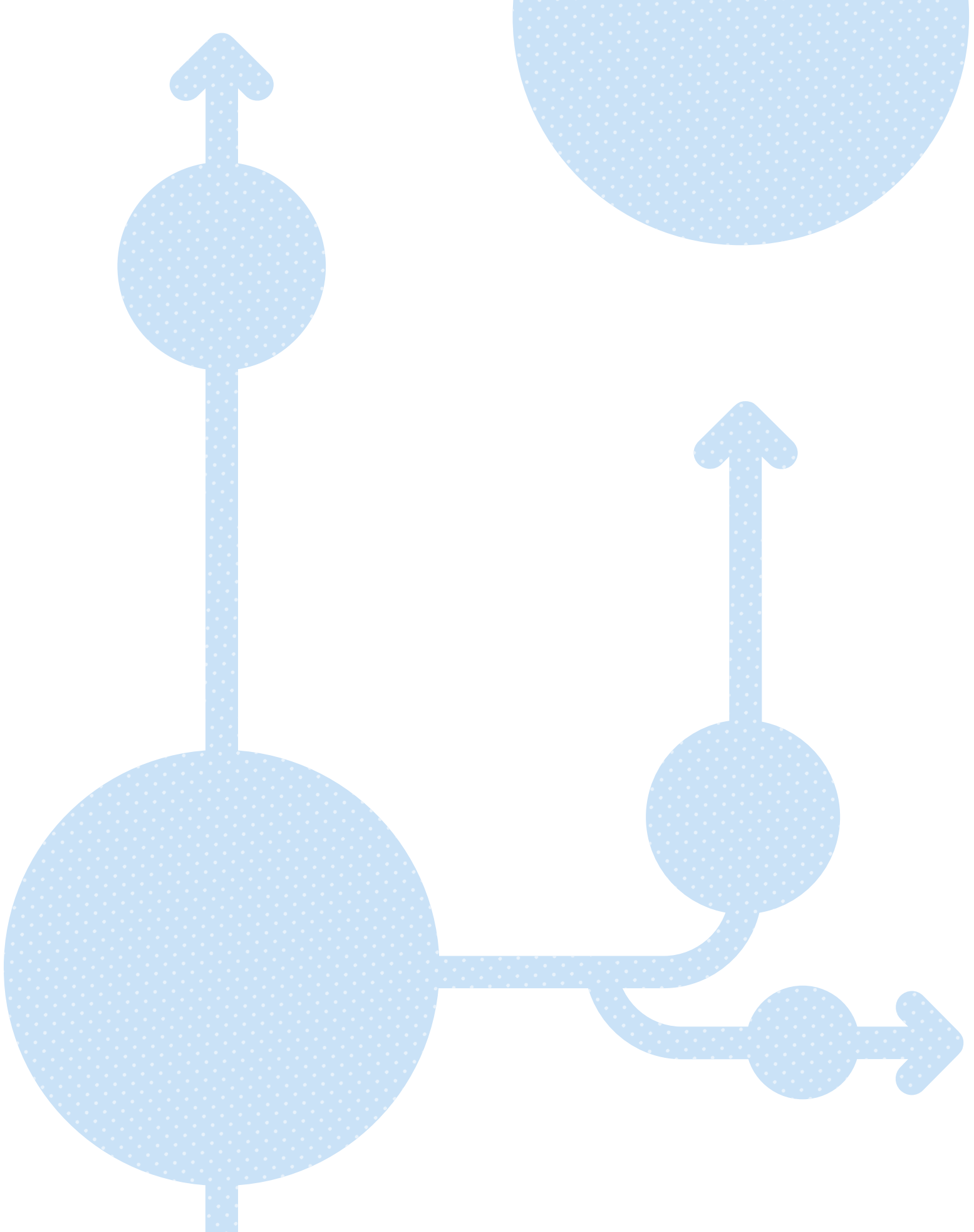
Jolanta Ratyńska

Edukatorka, trenerka biznesu, menedżerka edukacji. Inicjatorka wielu projektów edukacyjnych skierowanych do seniorów, aktywnych zawodowo dorosłych i młodzieży. Pasjonatka stosowania technologii cyfrowych w procesach dydaktycznych oraz w życiu codziennym. Latarniczka Polski Cyfrowej, trenerka Lekcji Enter. Promotorka i aktywna realizatorka idei uczenia się przez całe życie.

Przeczytaj na EPALE artykuł
na temat wykorzystania nowych
technologii do budowania dialogu
miedzypokoleniowego



Zeskanuj kod i dowiedz się więcej!



Społeczności uczące się na obszarach wiejskich



EWA SMUK-STRATENWERTH, IWONA BUKS

W maju 2022 roku **Ewa Smuk-Stratenwerth** ze Stowarzyszenia Ekologiczno-Kulturalnego „Ziarno” uczestniczyła w międzynarodowej dyskusji EPALE (prowadzonej online), poświęconej społecznościom uczącym się na obszarach wiejskich¹. Temat ten rozwija w rozmowie z **Iwoną Bux** z Krajowego Biura EPALE.



Czym są „społeczności uczące się” na obszarach wiejskich?

Takie społeczności mogą być tworzone zarówno przez zespoły ludowe lub koła gospodyń wiejskich, jak i ochotnicze straże pożarne. Coraz częściej do ich powstawania przyczyniają się organizacje pozarządowe. Wspólne spędzanie czasu i praca nad przygotowaniem występu lub akcji motywuje do uczenia się. Ogromnie cieszy mnie to, że formy, które jeszcze 20 lat temu w naszej wsi „nie zaskoczyły”, dziś mają szansę zaistnieć. Mam tu na myśli grupy wsparcia.



Jak działają takie grupy?

W naszym ośrodku od kilku lat co tydzień spotykają się kobiety, głównie młode matki, które w ramach grupy zdobywają nowe umiejętności, dotyczące np. ekologicznych kosmetyków, zdrowej kuchni, naturalnych sposobów leczenia. Członkinie grupy mają również możliwość omówienia swoich problemów z psychologiem. Uczą się od siebie nawzajem, wymieniając się doświadczeniami, a także po prostu rozmawiają o tym, jak radzą sobie w codziennym życiu, np. z dziećmi.



Czy są tematy, którym warto poświęcić więcej uwagi?

Bardzo ważnym i niedocenianym obszarem jest międzypokoleniowe przekazywanie wiedzy np. na temat naturalnych metod uprawiania ziemi. Przykładem tego rodzaju działań może być nasza inicjatywa w Grzybowie na Mazowszu – uruchomiliśmy tam kursy uniwersytetu ludowego, które sprzyjają powstawaniu i rozwijaniu społeczności uczących się.



Z perspektywy praktyka edukacji grundtvigiańskiej na wsi widzę potrzebę odnowienia więzi społecznych wśród dorosłych jej mieszkańców. Wielu z nich chętnie uczestniczy w kursach uniwersytetu ludowego lub uniwersytetu trzeciego wieku. Często motywacją dla nich nie jest potrzeba uczenia się lub rozwoju, ale chęć wyjścia z samotności.



¹ bit.ly/3kBZAmv [dostęp: 23.01.2023].



Jak, w kontekście edukacyjnym, rozwija się dialog między miastem a obszarami wiejskimi?

Wieś potrzebuje miasta i miasto potrzebuje wsi. Niestety czasem między tymi społecznościami wyrasta mur obojętności i arogancji. Wyraża się to też w pewnym sensie fizycznie, kiedy zamożni mieszkańcy miasta osiedlają się na wsi i budują wokół swoich posesji potężne ogrodzenia. Z kolei mieszkańcom wsi nieraz zdarza się nastraszyć swoimi psami mieszcuchów – turystów lub miłośników przyrody – kiedy ci zapuszczają się na ich teren. Jednak obie grupy mogą się od siebie naprawdę sporo nauczyć.



Na przykład?

Przybysze z miasta potrafią dostrzec i pokazać piękno krajobrazu wiejskiego lub opisać zalety bioróżnorodności środowiska naturalnego. Z kolei mieszkańcy wsi mogą przekazać wiedzę na temat tradycyjnych rzemiosł lub pomóc w zdobywaniu umiejętności, które dla nich są naturalne, a dla „miastowych” nowe i często fascynujące (choćby dojenie krowy, kozy albo uprawa ogrodu). Aby umożliwić przepływ wiedzy, umiejętności, kształtowanie postaw, a także ułatwić dialog, który wspiera wzajemne uczenie się, potrzebne są inicjatywy pełniące funkcje „mostów” – np. zagrody edukacyjne lub uniwersytety ludowe.



Jak w praktyce są one realizowane?

W Ekologicznym Uniwersytecie Ludowym w Grzybowie młodzi ludzie, często dobrze wykształceni, po studiach, nawet z doktoratami, spotykają się z doświadczonymi rolnikami prowadzącymi gospodarstwa ekologiczne, posiadającymi ogromną wiedzę praktyczną i umiejętności w tym zakresie. Przedstawiciele tej drugiej grupy zwykle nie mają wyższego wykształcenia, a część z nich zakończyła edukację formalną na szkole zawodowej.



Przed jakimi wyzwaniami stają wiejskie społeczności uczące się i jakie wnioski możemy wyciągnąć z tego, jak one sobie z nimi radzą?

Dawniej członkowie społeczności wiejskiej częściej wspólnie spędzali czas i pomagali sobie w pracach rolniczych. Dziś, w związku z coraz większą mechanizacją, współdziałanie stało się przeżytkiem. Wprowadzenie kombajnu oraz innych maszyn i urządzeń rolniczych ułatwiło życie mieszkańcom wsi, ale jednocześnie pozbawiło ich okazji do spotykania się podczas żniw lub sianokosów. Czasu, który zyskali dzięki tym udogodnieniom, nie pożytkują na angażowanie się w swojej społeczności, spędzają go raczej przed komputerem i telewizorem. Z perspektywy praktyka edukacji grundtvigiańskiej na wsi widzę jednak potrzebę odnowienia więzi społecznych wśród dorosłych jej mieszkańców. Wielu z nich chętnie uczestniczy w kursach uniwersytetu ludowego lub uniwersytetu trzeciego wieku. Często motywacją dla nich nie jest potrzeba uczenia się lub rozwoju, ale chęć wyjścia z samotności.



Aby umożliwić przepływ wiedzy, umiejętności, kształtowanie postaw, a także ułatwić dialog, który wspiera wzajemne uczenie się, potrzebne są inicjatywy pełniące funkcje „mostów” – np. zagrody edukacyjne lub uniwersytety ludowe.



Ewa Smuk-Stratenwerth

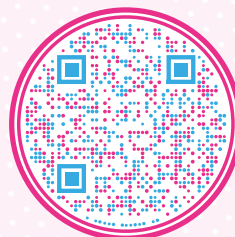
Z wykształcenia biolog (Uniwersytet Warszawski) i antropolog (Uniwersytet Wrocławski), ukończyła studia podyplomowe z zakresu filozofii na Uniwersytecie Papieskim Jana Pawła II w Krakowie. Współzałożycielka i dyrektorka Stowarzyszenia Ekologiczno-Kulturalnego „Ziarno”. Inicjatorka Ekologicznego Uniwersytetu Ludowego w Grzybowie. Z mężem Peterem od ponad 25 lat prowadzi gospodarstwo ekologiczne w Grzybowie oraz biopiekarnię i serownię. Działa w Stowarzyszeniu Ashoka – Innowatorzy dla Dobra Publicznego.



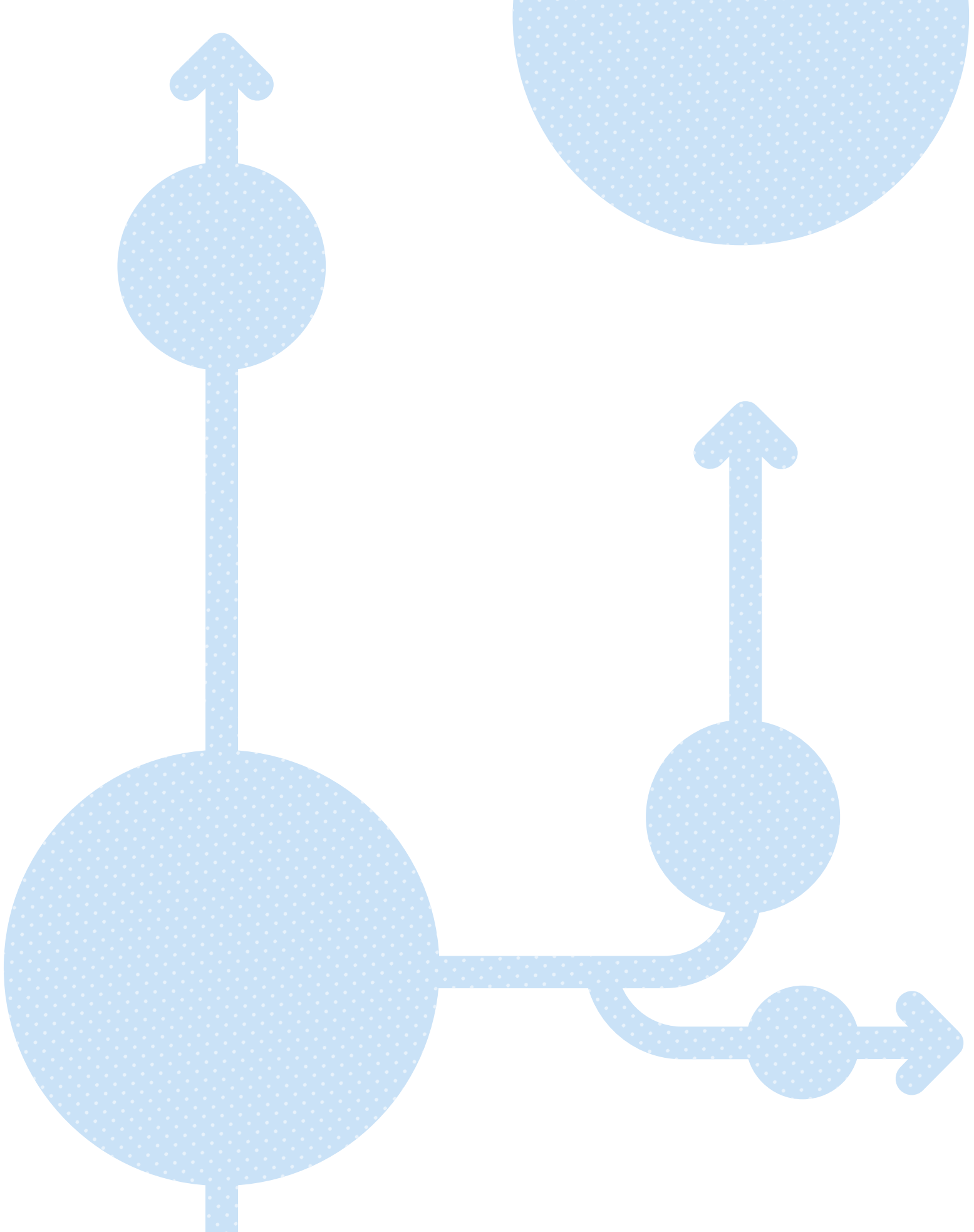
Iwona Buks

Absolwentka kulturoznawstwa na UMCS w Lublinie. Pracowała jako specjalista ds. public relations. Od 2017 roku związana z Fundacją Rozwoju Systemu Edukacji, gdzie pracuje jako główny specjalista w Krajowym Biurze EPALE.

Przeczytaj na EPALE artykuł
o projekcie zrealizowanym przez
Koło Gospodyń Wiejskich
w Mysłakowicach



Zeskanuj kod i dowiedz się więcej!



Z rodziną o sztuce



MARCIN SZELĄG

W edukacji kulturowej szczególną popularnością cieszą się ostatnio programy adresowane do rodzin. W założeniach powinny to być inicjatywy dotyczące zarówno dzieci, jak i dorosłych. Niemniej w praktyce instytucji kultury kierowane są one do tej pierwszej grupy (Raney, 2010) – edukacja rodzin, zamiast zaspokajając potrzeby międzypokoleniowe, skupia się zazwyczaj na oczekiwaniach dzieci. Zakładamy, że jeśli one są zadowolone i angażują się w aktywności edukacyjne, to automatycznie tego rodzaju propozycje są atrakcyjne dla rodziców (opiekunów). Niewiele muzeów tworzy oferty zachęcające do włączenia się w działania także osoby dorosłe. Mam na myśli włączenie, które sprzyja samorealizacji rodziców, zaspokaja ich potrzeby w zakresie poszerzania wiedzy, zdobywania umiejętności lub kompetencji, a nie dotyczy jedynie powinności rodzicielskich, czyli zapewnienia dzieciom warunków do rozwoju.

Zaangażowanie rodziców

Przygotowując propozycje dla rodzin, edukatorzy kulturowi zawsze powinni mieć na uwadze wzmocnienie zarówno dzieci, jak i rodziców, a tym samym wykorzystanie potencjału edukacji rodzinnej i międzypokoleniowej. Nie ulega przecież wątpliwości, że w życiu człowieka rodzina pełni szczególną funkcję. Jest to pierwsze i najważniejsze środowisko edukacyjne, a rodzice i rodzeństwo odgrywają role najważniejszych nauczycieli. W rodzinie uczy się języka, zachowań, kształtuje się nawyki, wartości, postawy, oczekiwania, z których wiele pozostaje z człowiekiem do końca życia. Rodzice pomagają dzieciom poznawać świat i budować własną osobowość.

Alte przecież dorośli nie są wyłącznie nauczycielami – sami również się uczą. Aranżowane przez nich aktywności edukacyjne, np. wyjście do muzeum, galerii, teatru, zwiedzanie zabytków, także im stwarzają okazje do rozwoju. Zwłaszcza wtedy, gdy angażują się wraz z dziećmi w proces uczenia się, rozumiany szeroko jako ponowne odkrywanie zabawy, entuzjazmu i ciekawości świata.

Zawsze pozostaje rozmowa

Institucje kultury powinny zadbać o stworzenie dzieciom i rodzicom odpowiednich warunków edukacyjnych. Jednak nawet kiedy dorośli nie otrzymują takiego wsparcia, to podczas zwiedzania muzeów, galerii i miejsc dziedzictwa mogą zainicjować rozmowę, która doskonale się sprawdza w wymiarze edukacyjnym. Konwersacja przy obrazie bądź rzeźbie albo w trakcie zwiedzania ruin zamku czy dawnej fabryki pozostaje przecież podstawową i bardzo często wykorzystywaną przez przewodników metodą przekazywania wiedzy. Stanowi ona także **fundament edukacji międzypokoleniowej**. Mając na uwadze przytoczone argumenty, warto rozwijać narzędzia, które pomogą w prowadzeniu tego typu działań. O ile jednak w ofercie instytucji kultury stosunkowo często znajdziemy warsztaty i spotkania przeznaczone dla rodzin, to znacznie rzadziej wprowadzają one rozwiązania wspierające rodziców podczas odwiedzin – mam tu na myśli narzędzia wspomagające prowadzenie rozmów z dziećmi o sztuce bez udziału edukatora lub edukatorki.

Punktem wyjścia wszelkich rozważań w muzeach jest eksponowane dzieło, uzupełnione informacjami dostarczonymi przez instytucję. Często jednak dorośli, którzy zwiedzają galerie z dziećmi, nie są pewni, jak prowadzić rozmowę o sztuce (Knutson i Crowley, 2010) – w jakim kierunku ją rozwijać, by efektywnie wykorzystać wizytę. Jest to dla nich szczególnie istotne, ponieważ najważniejszą motywacją do odwiedzenia instytucji kultury jest chęć zdobycia wiedzy.

Nie oznacza to oczywiście, że rodzice nie rozmawiają z dziećmi o sztuce. Przeciwnie, bardzo często podejmują ten temat, co potwierdzają obserwacje prowadzone przez pracowników muzeów. Na tej podstawie można wyróżnić charakterystyczne składniki tych dyskusji (Silverman, 1990). Zazwyczaj są one spontaniczne i rozpoczynają się od próby nazwania tego, co przedstawia konkretny eksponat („obraz bitwy”, „portret osoby”). Kolejne fazy rozmowy dotyczą opinii na temat dzieła („podoba mi się / nie podoba”, „dobre/złe”, „ciekawe/nudne”, „rozumiałe/niezrozumiałe”), opisanie jego cech fizycznych („duże”, „kolorowe”, „marmurowe”), powiązania go z doświadczeniami osobistymi („podobny do naszego kota”, „wygląda jak wieżowiec”). Często w trakcie rozmów przewija się także wątek wiedzy „eksperskiej” („rzeźba barokowa”, „rysunek ekspresjonistyczny”, „obraz religijny”).

Pytania wspierające konwersacje

Rodzicom, którzy chcą prowadzić z dziećmi rozmowy o sztuce i innych eksponatach kultury materialnej w muzeach, pomóc mogą pytania wspierające. Nie muszą być szczególnie skomplikowane. Raczej proste, ułatwiające prowadzenie dialogu – m.in. takie, które dotyczą cech fizycznych dzieł, kwestii ich wytwarzania, wykorzystywania i przeznaczenia, estetyki, wpływu na środowisko, wartości ekonomicznej i historycznej (Alston, 2018). Poniżej przykładowe zestawy pytań.

Właściwości fizyczne i materiałowe

- Jakiego jest koloru?
- Z czego jest wykonane?
- Jakie ma wymiary?
- Ile waży?
- Jaki ma kształt?
- Wydaje się szorstkie czy gładkie?
- Jest ciepłe czy zimne?
- Jest kruche czy wytrzymałe?
- Czy jest głośne?
- Czy było naprawiane, przerabiane, ulepszane?
- Jest samodzielnym obiektem czy fragmentem czegoś większego?
- Jest stare czy nowe?
- Czy ma jakiś zapach?
- Wykonano je z jednego materiału czy z kilku?



Przygotowując propozycje dla rodzin, edukatorzy kulturowi zawsze powinni mieć na uwadze wzmocnienie zarówno dzieci, jak i rodziców, a tym samym wykorzystanie potencjału edukacji rodzinnej i międzypokoleniowej.

Wytwarzanie

- Kto je wykonał?
- Zostało stworzone przez jedną czy kilka osób?
- Dlaczego użyto tego materiału?
- Jak zostało wykonane?
- Wykonano je ręcznie czy maszynowo?
- Zostało wyrzeźbione czy odlane?
- Powstało za jednym razem czy w kilku etapach?
- W jaki sposób połączono ze sobą poszczególne części?
- Kiedy powstało?
- Gdzie zostało wykonane?

Przeznaczenie i wykorzystanie

- W jakim celu powstało?
- Czy jego zastosowanie się zmieniało?
- Kto mógł z niego korzystać?
- Kiedy i gdzie mogło być użyte?
- Do czego mogło służyć?
- Czy jest właściwie używane?
- Czy działa?
- Jak można ulepszyć jego działanie?

Estetyka

- Podoba ci się?
- Czy można poprawić jego wygląd?
- Czy ma dekoracje?
- Czy dekoracje lub użyte kolory mają znaczenie?

Wpływ na środowisko

- Czy jego stworzenie lub użycie miało wpływ na środowisko?
- Czy można je poddać recyklingowi?

Wartość ekonomiczna i historyczna

- Ile może kosztować?
- Czy ma wartość sentymentalną lub symboliczną?
- Czy z biegiem czasu zyska lub straci na wartości?
- Dla kogo mogłoby mieć szczególne znaczenie?

”

Institucje kultury powinny zadbać o stworzenie dzieciom i rodzicom odpowiednich warunków edukacyjnych. Jednak nawet kiedy dorośli nie otrzymują takiego wsparcia, to podczas zwiedzania muzeów, galerii i miejsc dziedzictwa mogą zainicjować rozmowę, która doskonale się sprawdza w wymiarze edukacyjnym.

Pytania umożliwiające podjęcie rozmowy na temat eksponatów, których się nie zna lub które zna się słabo, stwarzają rodzicom okazje do aktywnego zaangażowania się poprzez sięganie do doświadczenia i wiedzy oraz dzielenia się nimi z dziećmi. Z kolei dzieci, odpowiadając na pytania, mogą otworzyć dorosłych na inny sposób patrzenia na świat. Dostarczane przez muzea materiały, które pomagają rozmawiać o dziełach, wspierają zarówno dorosłych, jak i dzieci, przyczyniając się jednocześnie do rozwoju relacji międzypokoleniowych.

Zamiast zmyślania

Edukacyjny aspekt rozmów o sztuce w trakcie zwiedzania muzeów bez przewodnika (eksperta, edukatora) budzi jednak pewne zastrzeżenia. Na niektóre przytoczone wcześniej pytania wspomagające można odpowiedzieć, kierując się zmysłami.

Na inne – odwołując się do własnych sądów i przypuszczeń, sformułowanych na podstawie doświadczenia i wiedzy o podobnych dziełach lub miejscach. Części odpowiedzi udzielimy jednak, używając wyłącznie wyobraźni. Być może jedną z przyczyn tego, że muzea rzadko podsuwają rodzicom narzędzia do indywidualnych spotkań z dziełami sztuki, jest to, że takie rozwiązania nie dają gwarancji przekazywania rzetelnej wiedzy. Odpowiedzi na pytania nie powinny polegać wyłącznie na zmyślaniu, przypuszczeniach i domniemaniach, jeśli zależy nam na pełnym wykorzystaniu potencjału instytucji kultury.

Niezależnie jednak od wymienionych zastrzeżeń **wiedza na temat sposobu dyskusowania o sztuce w grupach międzypokoleniowych pomaga pracownikom muzeów w tworzeniu odpowiednich narzędzi.** Takich, które nie uwzględniają wyłącznie pytań, lecz również materiały ułatwiające rodzicom rzetelną weryfikację rozmów przy dziele sztuki i umożliwiające formułowanie wniosków. Przykładowe pytania są przecież także cenną wskazówką dla muzeów na temat sposobu przygotowania materiałów informacyjnych (podpisów, tekstów towarzyszących wystawie) i edukacyjnych (kart pracy, kwestów, ścieżek tematycznych) o prezentowanych eksponatach. Jeśli zostaną one opracowane z uwzględnieniem pytań, których celem jest animowanie dyskusji, to rodzice zyskają zarówno wsparcie w rozmowach o sztuce z dziećmi, jak i dostęp do danych, dzięki którym będą mogli najbardziej „kreatywne” odpowiedzi podopiecznych skonfrontować z wiedzą na temat prezentowanych dzieł sztuki.



Rodzicom, którzy chcą prowadzić z dziećmi rozmowy o sztuce i innych eksponatach kultury materialnej w muzeach, pomóc mogą pytania wspierające. Nie muszą być szczególnie skomplikowane. Raczej proste, ułatwiające prowadzenie dialogu.



Bibliografia

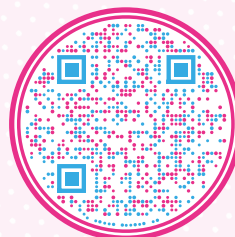
- Alston, K.C. (2018). *Family learning and museum interpretation* (doctoral thesis). London: University College London.
- Knutson, K., Crowley, K. (2010). *Connecting with Art: How Families Talk about Art in a Museum Setting*. W: M.K. Stein, L. Kucan (red.). *Instructional Explanations in the Disciplines*. Boston: Springer.
- Raney, K. (2010). Editorial. *Engage. The International Journal of Visual Art and Gallery Education*, 25.
- Silverman, L.H. (1990). *Of Us and other „Things“: The Content and Functions of Talk by Adult Visitor Pairs in an Art and a History Museum* (unpublished doctoral dissertation). Philadelphia: University of Pennsylvania.



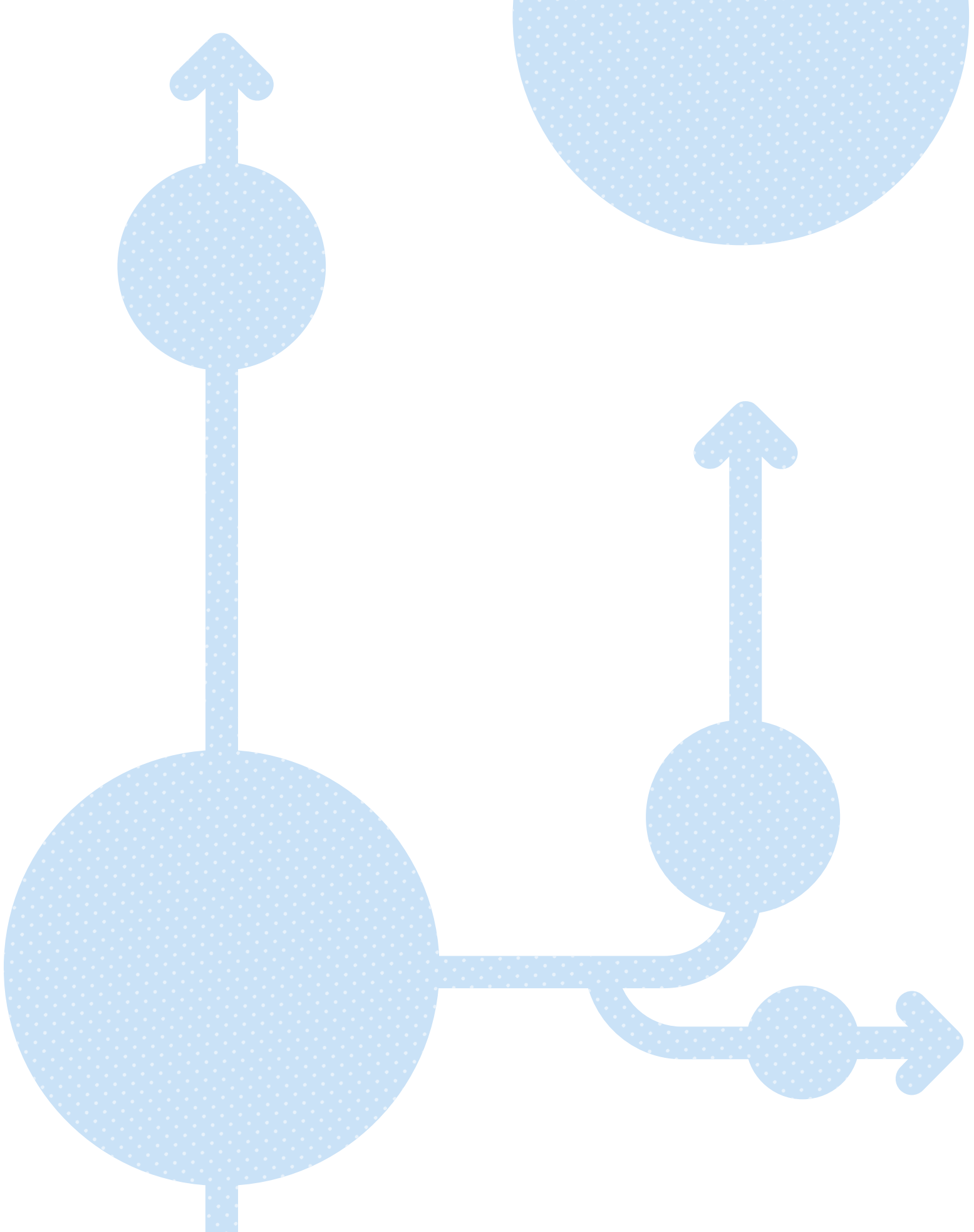
dr Marcin Szeląg

Historyk sztuki, edukator muzealny i kurator, adiunkt na Wydziale Edukacji Artystycznej i Kuratorstwa Uniwersytetu Artystycznego w Poznaniu. Od kilkunastu lat zajmuje się edukacją kulturową w instytucjach kultury, w szczególności w muzeach. Ambasador EPALE.

Przeczytaj na EPALE artykuł na temat
interaktywnych wystaw dla rodzin



Zeskanuj kod i dowiedz się więcej!



Żywa Biblioteka sposobem na edukację o prawach człowieka



KAROLINA SUSKA

Wszędzie możemy znaleźć osoby, które doświadczają konsekwencji stereotypowego postrzegania, uprzedzeń, a nawet dyskryminacji czy wykluczenia. Żywa Biblioteka to inicjatywa, dzięki której możemy podważyć stereotypy i krytycznie przyjrzeć się temu, jak i co myślimy o innym człowieku¹.

Celem Żywej Biblioteki jest odzwierciedlenie zróżnicowania społeczności, w której jest organizowana. To właśnie dzięki podjęciu tematów trudnych dla danego miejsca Żywa Biblioteka może skutecznie zastępować stereotypy wiedzą, doświadczeniem i empatią, a tym samym wspierać osoby wykluczone lub zagrożone wykluczeniem społecznym. Otwartość, różnorodność i poszanowanie praw człowieka są najważniejszymi wartościami oraz fundamentami tej metody.

Żywe Biblioteki pojawiły się w Polsce wraz z kampanią „Każdy inny – wszyscy równi”, zorganizowaną przez Radę Europy. Pierwsza została uruchomiona przez Sylwię Strebską ze Stowarzyszenia Lambda w marcu 2007 roku w Warszawie jako jedno z wydarzeń w ramach „Globalnej Wioski – Święta Różnorodności”. Zgromadziła siedem Żywych Książek i trwała osiem godzin. Następna Żywa Biblioteka, która była pierwszym samodzielnym, dwudniowym wydarzeniem, odbyła się we Wrocławiu w czerwcu 2007 roku. Przygotowała ją z wolontariuszami Dorota Mołodyńska-Küntzel. Zaprosiła aż 21 Żywych Książek, a wśród nich m.in. byłego bezdomnego, byłego bezrobotnego, byłą narkomankę, byłego więźnia, egzaminatora na prawo jazdy, feministkę, księdza, lesbijkę, muzulmankę, geja, Niemca i Niemkę, osobę z niepełnosprawnościami, Roma, strażnika miejskiego, trzeźwiejącego alkoholika, Żyda i Żydówkę, zakonnice. Wrocławskie wydarzenie odniosło ogromny sukces i miało zasadniczy wpływ na rozwój Żywych Bibliotek w Polsce.

Przez kilka pierwszych lat obecności Żywej Biblioteki w Polsce najważniejszymi ośrodkami jej rozwoju były Warszawa i Wrocław. W roku 2008 Stowarzyszenie Lambda Warszawa zrealizowało projekt „Żywa Biblioteka – Porozmawiajmy o różnorodności”. W jego ramach w Opolu i Rzeszowie zorganizowano spotkania z Żywymi Książkami oraz warsztaty antydyskryminacyjne dla organizatorów/organizatorek Żywych Bibliotek. Wraz z upływem czasu coraz



Żywa Biblioteka to inicjatywa, dzięki której możemy podważyć stereotypy i krytycznie przyjrzeć się temu, jak i co myślimy o innym człowieku.



¹ W jej ramach osoby z grup spotykających się z uprzedzeniami, dyskryminacją i wykluczeniem stają się Żywymi Książkami – podczas bezpośrednich spotkań opowiadają Czytelnikom o swoich doświadczeniach, odpowiadają na pytania, dzięki czemu na bieżąco weryfikują stereotypy, a tym samym nawiązują kontakty społeczne, budują środowisko zaufania i akceptacji. Więcej informacji na stronie Żywa Biblioteka Polska (zywabibliotekapolska.pl).

więcej instytucji z różnych stron Polski zainteresowało się metodą Żywej Biblioteki i zainicjowało własne akcje (m.in. w Toruniu, Białymstoku, Krakowie, Bydgoszczy).

Dzięki wsparciu Europejskiej Fundacji Młodzieży przy Radzie Europy w 2010 roku we Wrocławiu przeprowadzono pierwsze ogólnopolskie szkolenie dla potencjalnych organizatorów/organizatorek Żywych Bibliotek. W jego rezultacie powstało kolejnych 10 inicjatyw tego typu – w Koszalinie, Zabrze, Słupsku, Jeleniej Górze, Lublinie, Olsztynie, Poznaniu, Włocławku, Radomiu, Zielonej Górze.

W 2012 roku osoby koordynujące Żywą Bibliotekę Wrocław założyły Stowarzyszenie Diversja, które podczas międzynarodowej konferencji „Human Library as movement for social change” (marzec 2014 roku) zostało wyznaczone na punkt kontaktowy Human Library Organization w Polsce. Momentem przełomowym w rozwoju tego rodzaju działań w naszym kraju okazał się czerwiec 2014 roku, kiedy Diversja zrealizowała we Wrocławiu seminarium „Budowanie sieci Żywych Bibliotek w Polsce”. Spotkanie, w którym wzięło udział 20 uczestników i uczestniczek z różnych miast, służyło wymianie doświadczeń oraz dyskusji nad różnymi kwestiami związanymi z tą metodą. Gościem specjalnym seminarium był Ronni Abergel z Human Library Organization. Wspólnie z nim wypracowano standardy i zasady tworzenia Żywych Bibliotek w Polsce. Regulacje te wprowadzono, by zapobiegać nadużyciom oraz organizowaniu wydarzeń, które odbiegają od celów Żywej Biblioteki, nie mają antydyskryminacyjnego charakteru i zawężają metodę do wybranych tematów, wykluczając udział niektórych Żywych Książek.

Standardy dotyczące celów Żywej Biblioteki

Cele Żywej Biblioteki

1. Tworzenie przestrzeni dialogu i porozumienia.
2. Działanie na rzecz poszanowania praw człowieka.
3. Przekazywanie wiedzy i doświadczenia osób narażonych na dyskryminację, stereotypizację, uprzedzenia, wykluczenie.
4. Kształtowanie postaw otwartości i akceptacji wobec inności.

Standardy dotyczące organizacji Żywej Biblioteki

1. Żywą Bibliotekę może organizować:
 - instytucja publiczna;
 - organizacja pozarządowa;
 - grupa nieformalna;
 - osoba prywatna, która w całości akceptuje i realizuje cele Żywej Biblioteki.
2. Udział w Żywej Bibliotece jest bezpłatny.
3. Żywa Biblioteka nie jest nastawiona na zysk.
4. Żywa Biblioteka nie realizuje celów:
 - politycznych;
 - religijnych;
 - ideologicznych;
 - reklamowych/komercyjnych;
 - niezgodnych z prawem.
5. Organizację Żywej Biblioteki należy zgłosić do / zarejestrować u koordynatora sieci Żywych Bibliotek w Polsce (Stowarzyszenie Diversja).

6. Organizator Żywej Biblioteki ma obowiązek zapewnić równy dostęp do wydarzenia, w szczególności osobom z niepełnosprawnościami. Ponadto powinien dołożyć wszelkich starań, by zapewnić obecność tłumacza migowego.
7. Organizator ma zadbać o bezpieczeństwo (fizyczne i psychiczne) osób uczestniczących w wydarzeniu.
8. Żywa Biblioteka nie skupia się na wybranej grupie, a jest głosem całego społeczeństwa.
9. Organizator reprezentujący konkretną grupę mniejszościową jest zobowiązany zapewnić:
 - równy udział innych mniejszości;
 - różnorodność tematów.
10. Każdy organizator jest zobowiązany zadbać o różnorodność tytułów Żywych Książek odzwierciedlającą aktualne problemy społeczne.
11. Żywą Biblioteką nie są spotkania tematyczne z:
 - ciekawym człowiekiem;
 - jedną grupą mniejszościową.
12. Organizator Żywej Biblioteki nie może wykluczyć pod wpływem nacisków zewnętrznych żadnej Żywej Książki.

”

Celem Żywej Biblioteki jest odzwierciedlenie zróżnicowania społeczności, w której jest organizowana. To właśnie dzięki podjęciu tematów trudnych dla danego miejsca Żywa Biblioteka może skutecznie zastępować stereotypy wiedzą, doświadczeniem i empatią, a tym samym wspierać osoby wykluczone lub zagrożone wykluczeniem. Otwartość, różnorodność i poszanowanie praw człowieka są najważniejszymi wartościami oraz fundamentami tej metody.

Sieć Żywa Biblioteka Polska ma charakter otwarty i można do niej w każdej chwili dołączyć. Zgłoszenia można składać przez stronę internetową². Świetnym przykładem z realizacji tego typu inicjatywy jest Żywa Biblioteka organizowana w Koszalińskiej Bibliotece Publicznej³.

Osoby zainteresowane poszerzeniem wiedzy na temat Żywej Biblioteki zachęcam do obejrzenia krótkich nagrań w serwisie YouTube⁴.

² zywabibliotekapolska.pl/dolacz-do-nas

³ bit.ly/3jskzrr

⁴ *Jak działa Żywa Biblioteka?*: bit.ly/3YMPs9U; *Żywa Biblioteka w małej miejscowości*: bit.ly/3YEeJ6p; *Jakie są kryteria doboru Żywych Książek?*: bit.ly/3H5KqDO.

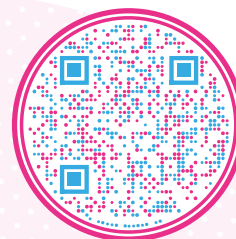




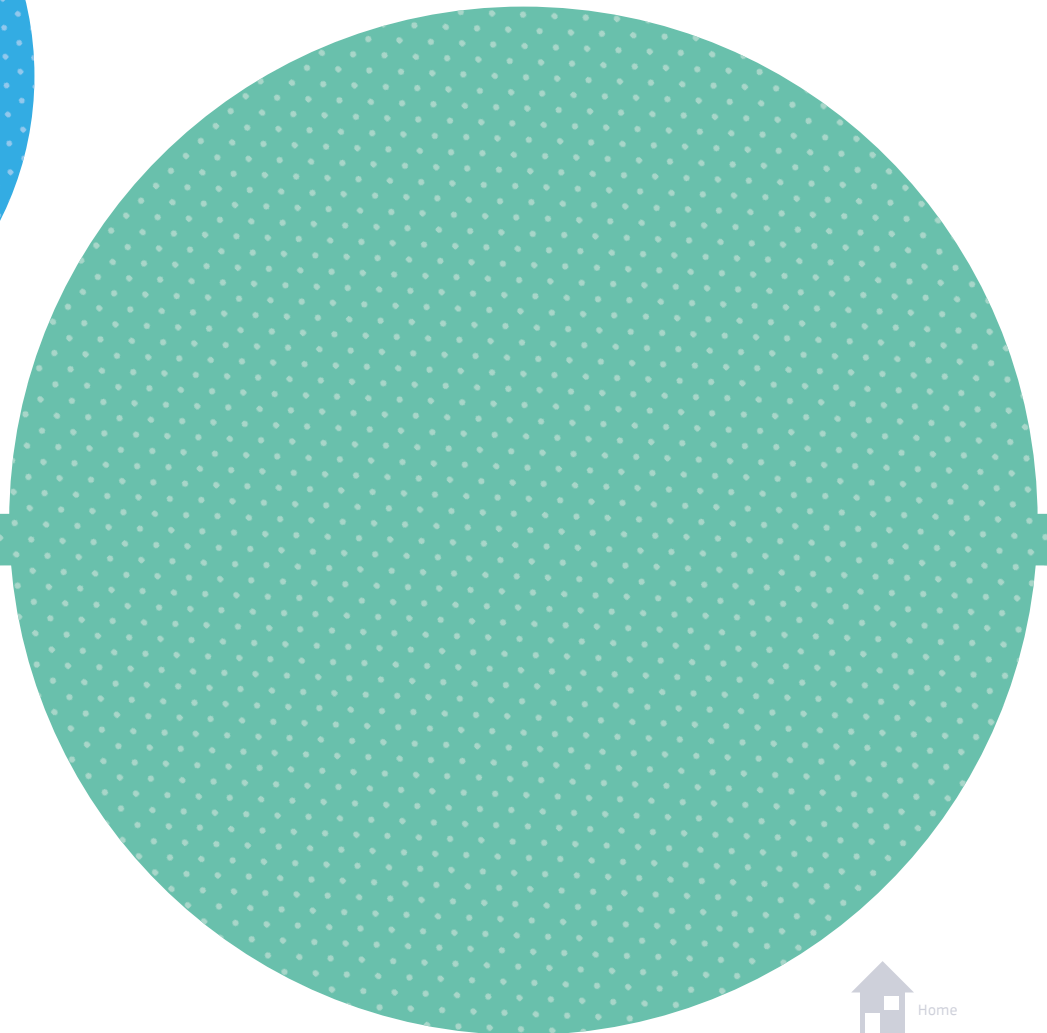
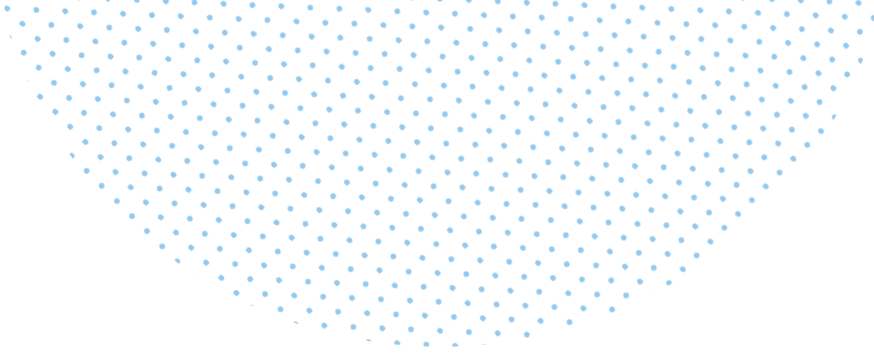
Karolina Suska

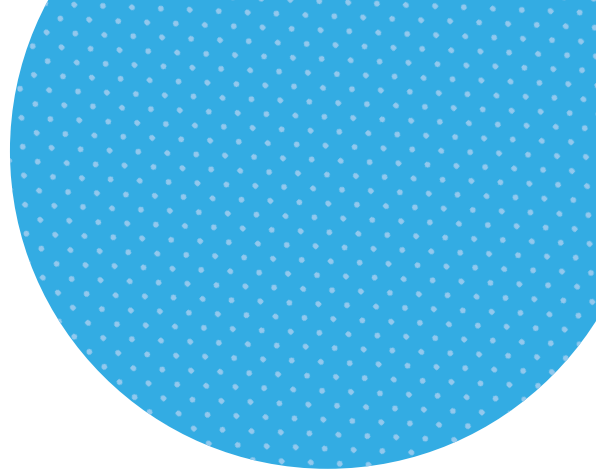
Socjolożka, trenerka, tutorka, dyrektorka instytucji kultury. Absolwentka Uniwersytetu Jagiellońskiego, Szkoły Liderów Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności i Akademii Liderów Kultury. Stypendystka MKiDN. Aktywistka działająca na wsiach, zafascynowana pracą na rzecz lokalnych społeczności ze szczególnym uwzględnieniem działań na rzecz kobiet. Uwielbia odkrywać drzemiący w ludziach potencjał. Ambasadorka EPALE.

Posłuchaj rozmowy EPALE:
*Animacja społeczna w bibliotekach
publicznych i muzealnych*



Zeskanuj kod i dowiedz się więcej!





Z wrażliwością na wrażliwych

Uważność i empatia pomagają nam dostrzec to, że nie wszyscy mają równe szanse edukacyjne. Uchodźcy, osoby z niepełnosprawnościami i inne grupy zagrożone wykluczeniem nawet w sprzyjających warunkach muszą pokonywać mnóstwo barier, żeby mieć możliwość rozwoju. W obliczu kryzysu szczególnego znaczenia nabierają działania edukacyjne dostosowane do ich potrzeb. Warto poznać rozwiązania, jakie stosują osoby pracujące z tymi grupami.

Tęsknota ukraińskich dzieci ma kolor niebiesko-żółty



JUSTYNA SZYMANIK, ZUZANNA RÓŻYCKA

Stowarzystwo Oświatowe „Rodzice-Dzieciom” z Rybnika jest jedną z 29 instytucji, które otrzymały dofinansowanie działań z Funduszu Współpracy Dwustronnej. Projekt „Bliżej siebie”¹, zrealizowany w ramach Programu Edukacja², okazał się ważną lekcją, dalece wykraczającą poza kwestie uczenia się. W ramach przedsięwzięcia zorganizowano wyjazd edukacyjny do Wisły dla grupy ukraińskich uchodźców (20 kobiet i 37 dzieci) w trakcie wakacji³ – szczególnie trudnym czasie na aktywizację najmłodszych. Cel projektu był wielopłaszczyznowy: z jednej strony chodziło o wzmocnienie uczestniczek poprzez warsztaty rozwoju osobistego i społecznego, z drugiej – o wsparcie ich dzieci przy okazji aktywności artystycznych lub zabaw terenowych typu *bushcraft*.

– Jak ważne i potrzebne są to działania, przekonaliśmy się już na etapie rekrutacji, która zakończyła się, zanim na dobre się rozpoczęła – mówi Anna Rycman, prezes Stowarzyszenia. Dzięki współpracy z Fundacją „Nieobcy” z Żor, zaangażowaną w pomoc uchodźcom, na tygodniowy turnus w Wiśle bardzo szybko zgłosiły się osoby potrzebujące takiej formy wsparcia, w tym rodziny wielodzietne i kobiety w ciąży.

– Inicjatywy, które realizujemy dzięki FRSE, mają charakter typowo edukacyjny i skierowane są głównie do uczniów oraz kadry sektora oświaty. Tym razem jednak to nie my czerpaliśmy inspiracje od innych, podnosząc swoje kompetencje i zbierając doświadczenia, lecz podzieliiliśmy się tym, co sami mamy i potrafimy robić dobrze – wyjaśnia Anna Rycman. – Chodziło o odbudowanie równowagi psychicznej oraz fizycznej bardzo zróżnicowanej i traumatyzowanej grupy Ukrainek, głównie z obwodu dnipropropetrowskiego oraz kijowskiego. W programie warsztatów znalazły się m.in. zajęcia służące budowaniu kompetencji osobistych i społecznych (poczucia własnej wartości, asertywności, uważności) oraz zajęcia sportowe.

Blisko, bliżej...

Svietlana ma 34 lata i dwoje dzieci. Od niedawna mieszka w Rybniku. Z trudem opowiada swoją historię, głównie o tym, jak ciężko było wyjechać z Ukrainy nawet wtedy, gdy już podjęła decyzję o opuszczeniu kraju. Mówi o ucieczce podczas bombardowania, okupacji rosyjskiej, trudnościach z dotarciem do polskiej granicy. Jej dwunastoletni syn był świadkiem śmierci innego nastolatka – od tego czasu zamknął się w sobie. Część jego ukraińskich rówieśników wróciła już do kraju, co pogłębiło w nim poczucie straty. Svetlana szuka pomocy dla siebie i syna.

¹ Projekt korzysta z dofinansowania o wartości 33 854,74 EUR otrzymanego od Islandii, Liechtensteinu i Norwegii w ramach Funduszy EOG i Funduszy Norweskich.

² Strona programu: education.org.pl

³ Wyjazd odbywał się w dniach 10–17 lipca 2022 roku.



Chce, by syn odnalazł się w nowej rzeczywistości. Na turnusie projektowym Svetlana najbardziej skorzystała z warsztatów radzenia sobie ze stresem i traumą. Indywidualne konsultacje psychologiczne pomogły jej zrozumieć, że od dłuższego czasu żyła w ciągłym napięciu. Tu usłyszała, że jest ważna.

32-letnia Olena samotnie wychowuje sześcioletnią córkę. Do Polski przyjechała z Kijowa. W związku z tym, że potrzebuje specjalistycznego leczenia, otrzymała pomoc w gliwickim Instytucie Onkologii. W obecnej sytuacji w Ukrainie nie byłoby to możliwe. Jej córka dobrze zaaklimatyzowała się w przedszkolu, uczy się języka polskiego, ale w wakacje placówka jest zamknięta. Największą potrzebą Oleny – niemożliwą do realizacji – jest pożegnanie przyjaciół, którzy zginęli w czasie działań wojennych. Podczas warsztatów pracowała nad odbudową motywacji i komunikacją po stracie. Dzięki projektowi mogła dać swojej córce kilka dni wakacyjnego odpoczynku, a sobie pozwolić na uwolnienie emocji, na spojrzenie na swoje życie z innej perspektywy.

Vita (38 lat) przyjechała do Polski z czwórką dzieci. Ciągłe podkreśla, że w Ukrainie zostało całe ich życie. Opowiada o gorączkowych poszukiwaniach schronów, dniach spędzanych w zamkniętej piwnicy, przerażeniu i niedowierzaniu na wieść o wybuchu wojny, rozpacz dzieci po pozostawionych zwierzętach, o teściach, którzy odmówili wyjazdu z Ukrainy, oglądanym z bliska dramacie Buczy i Irpienia. Udział w warsztatach pozwolił jej skupić się na swoich potrzebach, dobrze spędzić czas z dziećmi. Podkreśla, że nigdy wcześniej nie była na takim wyjeździe i po raz pierwszy miała możliwość skoncentrować się na swoim rozwoju.

Gen pomagania

– Projekt „Bliżej siebie” był trudną, ale niezwykle potrzebną lekcją wsparcia i integracji. Dzięki tej inicjatywie przeszliśmy na nowy poziom pracy zespołowej w naszym Stowarzyszeniu – po raz pierwszy wspieraliśmy osoby naznaczone tak silnymi przeżyciami. Pomaganie jest wpisane w DNA naszej organizacji, a realne doświadczenie współpracy z uchodźcami niesie ze sobą ogromny ładunek emocjonalny, uruchamia empatię i uczy pokory – podkreśla Anna Rycman. – Niezamierzonego, symbolicznego wymiaru nabrała nawet prosta czynność – przygotowanie zestawów przyborów rysunkowych dla dzieci. Na zajęciach niemal od razu zabrakło kolorów niebieskiego i żółtego, po które uczestnicy sięgali najchętniej. Okazało się, że tęsknota ukraińskich dzieci ma kolor niebiesko-żółty.

Dzięki warsztatom dla ukraińskich uchodźców pracownicy Stowarzyszenia Oświatowego „Rodzice–Dzieciom” poznali wiele rozdziałów trudnych historii. Chcą dalej pomagać i wspierać rozwój zawodowy osób, które wychodzą z wojennej traumy.



Projekt „Bliżej siebie” był trudną, ale niezwykle potrzebną lekcją wsparcia i integracji. Dzięki tej inicjatywie przeszliśmy na nowy poziom pracy zespołowej w naszym Stowarzyszeniu – po raz pierwszy wspieraliśmy osoby naznaczone tak silnymi przeżyciami. Pomaganie jest wpisane w DNA naszej organizacji, a realne doświadczenie współpracy z uchodźcami niesie ze sobą ogromny ładunek emocjonalny, uruchamia empatię i uczy pokory.

Wakacyjne warsztaty dla ukraińskich uchodźców przebywających na terytorium Polski realizowano w lipcu–sierpniu 2022 roku w ramach Programu Edukacja, zarządzanego przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji. W inicjatywę, której budżet wyniósł 1,6 mln euro, włączyło się 29 organizacji pozarządowych. W wyjazdach wzięło udział ponad 2800 uchodźców z Ukrainy, w tym około 1100 kobiet i 1700 dzieci.



Justyna Szymanik

Z wykształcenia psycholog i amerykanistka, z wieloletnim doświadczeniem konsultanta w obszarze komunikacji. Od 2018 roku związana z Fundacją Rozwoju Systemu Edukacji, gdzie aktualnie pracuje na stanowisku głównego specjalisty w Programie Edukacja.



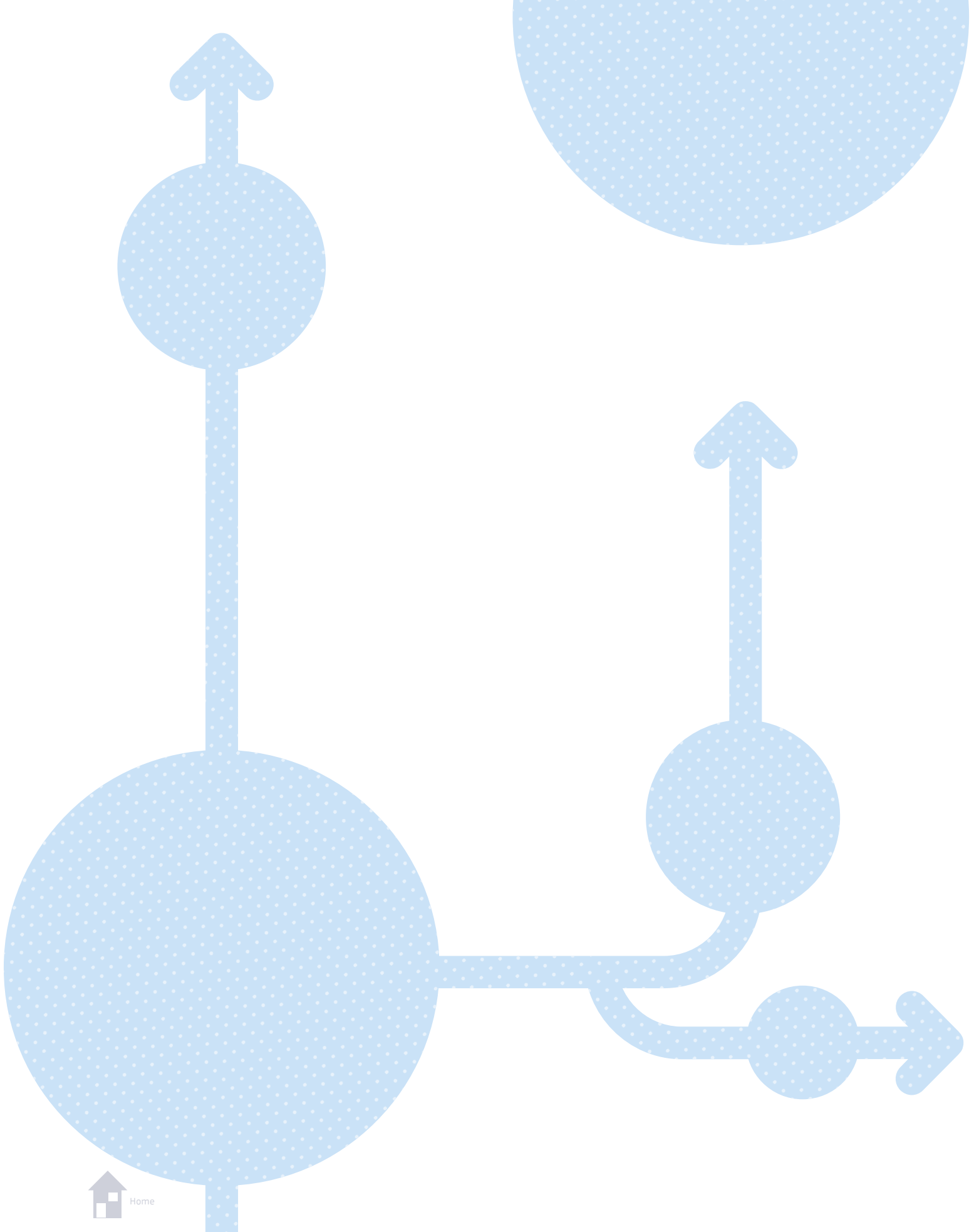
Zuzanna Różycka

Absolwentka skandynawistyki o specjalności norweskiej na Uniwersytecie Humanistycznospołecznym SWPS w Warszawie. Zawodowo związana z Programem Edukacja, zarządzanym przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji. Zajmuje się projektami, których celem jest zmniejszanie różnic ekonomicznych i społecznych w obrębie Europejskiego Obszaru Gospodarczego oraz wzmacnianie stosunków dwustronnych w zakresie edukacji pomiędzy Polską a Islandią, Liechtensteinem i Norwegią.

Przeczytaj na EPALE artykuł na temat pomocy uchodźcom z Ukrainy



Zeskanuj kod i dowiedz się więcej!



Home

Wyzwania edukacji w obszarze integracji uchodźców i uchodźczyń z Ukrainy



MAŁGORZATA PISKÓRZ, KAROLINA THAKKER

Polska będzie w pewnym stopniu krajem dwunarodowym, dlatego już dziś warto zastanowić się nad integracyjną rolą edukacji w pełnym tego słowa znaczeniu.

Dynamiczna fala migracji wojennych – perspektywy dla Polski

Określenie dokładnej liczby obywateli i obywaterek Ukrainy przebywających na terenie Polski jest niezwykle trudne. Po wybuchu wojny dysponujemy jedynie takimi danymi, które umożliwiają obserwację pewnych trendów migracyjnych. Wiemy, że do 6 października 2022 roku status UKR uzyskało 1 390 265 osób¹. Status ten potwierdza, że osoba, która go posiada, znalazła się w Polsce ze względu na działania wojenne w Ukrainie. Zgodnie z zapisami ustawy o pomocy dla obywateli Ukrainy, może ona m.in. legalnie mieszkać w Polsce przez 18 miesięcy².

Jednocześnie należy wziąć pod uwagę, że 371 261 obywateli i obywaterek tego kraju przebywa w Polsce na innej podstawie (pobyt czasowy, pobyt stały, pobyt rezydenta długoterminowego Unii Europejskiej, ochrona uzupełniająca, pobyt członka rodziny obywatela UE, status uchodźcy, zarejestrowany pobyt obywatela UE, pobyt tolerowany, pobyt ze względów humanitarnych). Łącznie w Polsce zamieszkuje ponad 1,7 mln osób z Ukrainy.

Z danych Straży Granicznej wynika, że od rozpoczęcia rosyjskiej inwazji w lutym 2022 roku do 12 września 2022 roku granicę przekroczyło prawie 6 mln cudzoziemców przyjeżdżających do Polski oraz 4,5 mln opuszczających Polskę³. Trzeba przy tym mieć na uwadze, że podane liczby dotyczą odpraw granicznych, nie konkretnych osób, ponieważ niektóre z nich przekraczają granicę od kilku do kilkudziesięciu razy.

Warto również pamiętać, że osoby zmuszone do opuszczenia kraju pochodzenia w wyniku konfliktu zbrojnego z reguły nie są uważane za uchodźców i uchodźczynie w rozumieniu Konwencji z 1951 roku⁴. Podlegają one innym aktom prawa międzynarodowego o ochronie ofiar wojny. Mimo braku formalnego statusu ludzie opuszczający kraj z powodu działań wojennych zwyczajowo określane są jako uchodźcy. Migranci i migrantki z Ukrainy są objęci ochroną tymczasową.

¹ Dane statystyczne dotyczące wniosków o nadanie statusu cudzoziemca UKR w związku z konfliktem w Ukrainie (na 6 października 2022 roku), Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, dane.gov.pl/pl/dataset [dostęp: 20.02.2023].

² Ustawa z dnia 12 marca 2022 r. o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa (Dz.U. 2022 poz. 583).

³ Dane statystyczne dotyczące sytuacji na granicy z Ukrainą: bit.ly/3YNmxIS [dostęp: 20.02.2023].

⁴ Konwencja dotycząca statusu uchodźców, sporządzona w Genewie dnia 28 lipca 1951 r. (Dz.U. 1991 nr 119 poz. 515).



W tym momencie nie jesteśmy w stanie jednoznacznie przewidzieć, jak i kiedy zakończy się wojna w Ukrainie. Autorzy raportu powstałego w ramach projektu „Gościńska Polska 2022+” w ten sposób opisali potencjalne skutki społeczno-gospodarcze konfliktu: „Należy przyjąć, że bez względu na wynik wojny oraz jej konsekwencje dla rozwoju gospodarczego Ukrainy, Polska stanie się krajem dwunarodowym, z oczywistą przewagą narodu polskiego, ale z rosnącym udziałem narodu ukraińskiego. Związane są z tym zarówno szanse, jak i wyzwania. Przy przyjęciu rozwiązań systemowych w zakresie przede wszystkim mieszkalnictwa, edukacji, rynku pracy, opieki zdrowotnej oraz kultury, większa [...] obecność Ukraińców w Polsce będzie korzystna. Wymaga to jednak przyjęcia innej niż do tej pory perspektywy w zakresie obecności cudzoziemców w Polsce” (Bukowski, Duszczyk, 2022, s. 27).

W projekcie podjęto próby prognozowania scenariuszy dla Polski – powstały trzy możliwe drogi, zależne od tego, jak będzie przebiegał konflikt zbrojny między Rosją a Ukrainą.

1. Jeśli wojna potrwa kilka lat, liczba uchodźców i uchodźczyń w Polsce będzie wahać się między 3,1 a 3,4 mln.
2. Gdy wojna zakończy się stosunkowo szybko, w Polsce może zostać około 1,75 mln Ukraińców.
3. Najczarniejszy scenariusz, czyli wygrana Rosji i zajęcie znacznej części Ukrainy, zakłada, że liczba uchodźców i uchodźczyń może przekroczyć nawet 10 mln, a ok. 60% z nich może zostać w Polsce na dłużej.

Biorąc to pod uwagę, możemy założyć, że nasze państwo stanie przed bardzo poważnymi wyzwaniami w zakresie integracji. Warto zatem się zastanowić, jaką wartość może mieć budowanie wielokulturowego społeczeństwa.

Integracja – wyzwanie, które warto podjąć

Z badań procesów migracji, przeprowadzonych w pierwszych sześciu miesiącach od rozpoczęcia rosyjskiej inwazji, wynika, że ponad połowa uchodźców i uchodźczyń to osoby z wykształceniem wyższym. Jeśli stworzymy im odpowiednie warunki, specjaliści i specjalistki z Ukrainy mogą przyczynić się do wzmocnienia polskiej gospodarki i nauki oraz potencjału innowacyjnego. Istotne jest to, by oferta edukacyjna znosiła bariery, które mogą wykluczyć tę grupę z procesu budowania kapitału społecznego, kulturowego oraz innowacyjnego w nowym kraju.

Integracja uchodźców i uchodźczyń jest procesem wymagającym holistycznego podejścia, sprzyjającego budowaniu wielokulturowego społeczeństwa w Polsce oraz w Unii Europejskiej. Rozwiązania w tym zakresie mogą czerpać z działań integracyjnych oraz edukacyjnych prowadzonych na rzecz innych grup zagrożonych wykluczeniem społecznym. Ponadto warto skorzystać z gotowych strategii – dotychczas opracowano już wiele koncepcji wdrażania migrantów i migrantek w życie w nowym kraju.

Integracja to aktywne uczestnictwo w życiu społecznym i nawiązywanie trwałych więzi bez konieczności rezygnacji ze swojej odrębności narodowej. Chcąc budować spójne i współpracujące społeczeństwo, należy uwzględnić:

- wymiar ekonomiczny związany z zatrudnieniem;
- aspekt kulturowy dotyczący przyswajania nowych wzorców i nowego stylu życia;

”

Polska będzie w pewnym stopniu krajem dwunarodowym, dlatego już dziś warto zastanowić się nad integracyjną rolą edukacji w pełnym tego słowa znaczeniu.

- kwestie przynależności do danej wspólnoty;
- wymiar polityczny przejawiający się w korzystaniu z praw publicznych;
- kwestie tożsamościowe dotyczące poczucia odrębności narodowej.

Kierunki rozwoju edukacji na rzecz integracji – słabe i mocne strony, perspektywy

Dobre wzorce w zakresie rozwoju oferty edukacyjnej wspierającej budowanie zintegrowanego społeczeństwa można dostrzec zarówno w **pedagogice miejsca**, jak i w **edukacji globalnej**. Pedagogika miejsca zajmuje się edukacją w kontekście przestrzeni, w której żyjemy, a globalna kształtuje różnorodne społeczeństwo wielokulturowe z wykorzystaniem wartości i umiejętności umożliwiających budowanie wspólnoty. Założenia obu koncepcji można wykorzystać do stworzenia rozwiązań ułatwiających przekazywanie wiedzy na temat nowego miejsca zamieszkania z zachowaniem szacunku i otwartości na różnorodność. Integracja poprzez edukację powinna być prowadzona dwutorowo – uwzględniać zarówno perspektywę migrantów i migrantek, jak i społeczeństwa przyjmującego.

Z analiz demograficznych przeprowadzonych tuż po wybuchu wojny w Ukrainie wynika, że wśród osób przybyłych stamtąd do Polski wysoki odsetek stanowią kobiety. Często opiekują się one dziećmi lub osobami starszymi, w związku z czym mają utrudniony dostęp do oferty edukacyjnej. Chcąc włączyć tę grupę w działania integracyjne, musimy pamiętać o ich ograniczeniach czasowych i mobilnościowych.

Propozycje rozwojowe dla migrantów i migrantek wojennych skupiają się na nauce języka oraz wsparciu zawodowym (kierowane są głównie do dzieci i młodzieży). Te obszary są niezwykle istotne, ponieważ budowanie zintegrowanego społeczeństwa wymaga programów mających na celu aktywizację społeczną oraz włączenie społeczne, a także budowanie dwustronnej świadomości kulturowej. Równie ważne, co stymulowanie procesu polsko-ukraińskiej wymiany kulturowej, jest wsparcie dorosłych z terenów Ukrainy w budowaniu więzi społecznych (edukację w tym zakresie prowadzą najczęściej instytucje zajmujące się animacją kulturową, np. muzea i centra sztuki).

Postępujący kryzys ekonomiczny stanowi zagrożenie dla sposobu postrzegania uchodźców i uchodźczyń w krajach przyjmujących, w tym w Polsce.

Obszarem napięć mogą stać się różnice kulturowe lub odczuwana niesprawiedliwość związana z otrzymywaniem zapomóg przez osoby potrzebujące. W ramach procesu edukacyjnego należy zatem zwrócić uwagę nie tylko na przekazywanie wiedzy migrantom i migrantkom, ale także na sposób promowania inicjatyw pomocowych wśród Polaków – w ten sposób można ograniczyć wpływ fałszywych wiadomości (*fake news*) na integrację społeczną.



Dobre wzorce w zakresie rozwoju oferty edukacyjnej wspierającej budowanie zintegrowanego społeczeństwa można dostrzec zarówno w pedagogice miejsca, jak i w edukacji globalnej. Pedagogika miejsca zajmuje się edukacją w kontekście przestrzeni, w której żyjemy, a globalna kształtuje różnorodne społeczeństwo wielokulturowe z wykorzystaniem wartości i umiejętności umożliwiających budowanie wspólnoty.



Bibliografia

→ Bukowski, M., Duszczyk, M. (red.), (2022). *Gościnnie Polska 2022+. Jak mądrze wesprzeć Polskę i Polaków w pomocy osobom uciekającym przed wojną w Ukrainie?* Warszawa: WiseEuropa. bit.ly/3Y6agbu [dostęp: 31.01.2023].



Małgorzata Piskórz

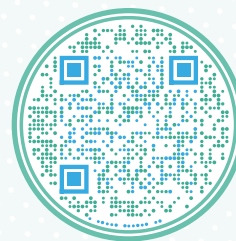
Badaczka i prognostka z doświadczeniem w obszarze badań społecznych oraz rynkowych. Zajmuje się analizą zachodzących zmian oraz projektowaniem rozwiązań z uwzględnieniem długoterminowej perspektywy. Upowszechnia wiedzę na temat wyzwań przyszłości, żeby wspierać budowanie świadomego społeczeństwa.



Karolina Thakker

Multidyscyplinarna projektantka specjalizująca się w metodologii Futures Thinking, współzałożycielka studia foresightowego Busola Trends. Ukończyła studia z zakresu inżynierii projektowania przemysłowego. Obecnie mieszka w Holandii, gdzie zajmuje się organizacją wydarzeń i warsztatów dotyczących foresightu oraz projektowania spekulatywnego w ramach lokalnego oddziału Speculative Futures w Rotterdamie. Jej celem jest kształtowanie lepszej przyszłości społecznej.

Na EPALE znajdziesz raport
dotyczący uwarunkowań
integracji polsko-ukraińskiej



Zeskanuj kod i dowiedz się więcej!

Edukacja dorosłych uchodźców



KRZYSZTOF JARYMOWICZ

Uczenie się przez całe życie to osiągnięcie, a zarazem wyzwanie współczesności. Dotyczy nas wszystkich, ale dla niektórych grup ma szczególne znaczenie. Mam na myśli migrantów, którzy doświadczają zmiany *per se*. Dla nich poznanie nowej rzeczywistości, w której się znaleźli – języka, kultury, prawa – to kwestia pilna i podstawowa.

Ludzie migrują na różnych etapach życia i z różnych powodów. W tym tekście skupiam się na grupie dorosłych uchodźców, którzy opuścili kraj zamieszkania pod przymusem, w nagłych, często dramatycznych okolicznościach. Osoby takie są nieprzygotowane do przeprowadzki, nierzadko pozbawione wystarczających środków do życia. Proces legalizacji ich pobytu często przedłuża się, a w tym czasie nie mogą one oficjalnie podjąć zatrudnienia. Ich kompetencje edukacyjne są zróżnicowane, ale nawet dobrze wykształceni uchodźcy muszą nabyć dodatkowe umiejętności, by móc pracować w swoim zawodzie. Sam proces nostryfikacji dyplomów jest uciążliwy. Dla wielu osób migracja oznacza konieczność przebranzowienia się, a to nie jedyny obszar, w którym muszą podjąć naukę.

Jakiej edukacji potrzebują uchodźcy?

Wnioski płynące z badań i obserwacji praktyków są spójne i jasne. Dla uchodźców najistotniejsze jest zdobycie kompetencji w czterech obszarach: językowym, zawodowym, osobistym i integracyjnym. W dwóch pierwszych odbywa się to zwykle w ramach edukacji pozaformalnej (kursy, szkolenia) lub formalnej (jeśli wymagana jest certyfikacja). Trzeba podkreślić, że do kształcenia zawodowego uchodźcy mają utrudniony dostęp, podobnie jak do rynku pracy. Z kolei rozwój osobisty oraz integracja przebiegają zwykle spontanicznie, ponieważ kompetencje te trudniej zdefiniować i systematycznie rozwijać. Może dlatego w wielu krajach, także w Polsce, państwo przenosi to zadanie na społeczeństwo – organizacje pozarządowe i samorządy.

Edukacja jako spotkanie

Odpowiednio przygotowany mentor oraz dobrze zaplanowany proces rozwoju w konkretnych obszarach to czynniki, które skutecznie wspierają samorozwój i pomagają w łagodzeniu skutków szoku kulturowego. John Field, profesor nauczania ustawicznego na Uniwersytecie w Stirling, uważa, że kształcenie dorosłych na wielu poziomach pomaga uchodźcom w osiedleniu się w nowym kraju. Jego zdaniem „kursy i pozaformalne zajęcia edukacyjne, które zmierzają w kierunku bardziej zróżnicowanego społeczeństwa, mogą zmniejszać napięcia między społecznościami [...]”¹.

Edukacja ustawiczna w obszarze wielokulturowości może się odbywać podczas różnego rodzaju spotkań uchodźców ze społecznością przyjmującą: festynów, imprez sportowych,



¹ Cyt. za: Halachev, R. (2016). *Jaką rolę odgrywa edukacja dorosłych w obliczu kryzysu uchodźczego?* bit.ly/3HEUFJ9 [dostęp: 6.02.2023].

wystaw, warsztatów rękodzielniczych, a także bardziej sformalizowanych kursów, umożliwiających obu stronom bliższe poznanie się. Uchodźcy często pochodzą z regionów odległych zarówno geograficznie, jak i kulturowo. Przywożą do nowego kraju obrzędy, obyczaje, języki, o których gospodarze wiedzą niewiele. Wymiana kodów kulturowych, zrozumienie innego punktu widzenia, rozpoznawanie własnych schematów postępowania u innych – to tylko niektóre korzyści płynące z takich spotkań. **Tolerancja to nie tylko postawa, ale także umiejętność, którą można wykształcić.**

Co utrudnia uchodźcom edukację?

Niezależnie od kraju pochodzenia, wieku, doświadczenia czy zainteresowań, uchodźcy mają żywotny interes w zdobywaniu wiedzy. Ich motywacja napotyka jednak na obiektywne bariery. Planując aktywności edukacyjne, należy uwzględnić ich indywidualne potrzeby i ograniczenia. Na podstawie kilkunastu lat doświadczeń w prowadzeniu zajęć z uchodźcami, a także literatury przedmiotu, wyodrębniłem bariery utrudniające im dostęp do edukacji.

- **Miejsce zamieszkania i wykluczenie komunikacyjne:** ośrodki dla cudzoziemców często są usytuowane na peryferiach miast lub poza aglomeracjami miejskimi, a usamodzielnieni uchodźcy także wybierają takie lokalizacje ze względu na niższe koszty życia. To utrudnia procesy integracyjne, które wymagają nawiązywania relacji międzyludzkich.
- **Odpowiedzialność za innych członków rodziny:** wskazywaną przez uchodźców przeszkodą w integracji jest konieczność opieki nad dziećmi lub starszymi rodzicami. Rozwiązaniem może być działalność wolontariatu, którzy ich zastąpią w tych obowiązkach, kiedy uczestniczą w zajęciach.
- **Wykluczenie z rynku pracy:** bezrobocie, niskie uposażenie czy konieczność podejmowania pracy zmianowej ograniczają możliwości czasowe i finansowe uchodźców (w związku z tym programy edukacyjne dla uchodźców są niemal bez wyjątku darmowe).
- **Problemy zdrowotne:** potrzeby osób chorych lub z niepełnosprawnościami rzadko są uwzględniane w programach integracyjnych, ze względu na specjalistyczne wymogi dostępności i związane z tym dodatkowe koszty. Osobną kwestią są problemy dotyczące zdrowia psychicznego, takie jak poczucie osamotnienia, depresja, niska samoocena, nielezione traumy potęgujące izolację.
- **Dyskryminacja:** przedstawiciele społeczności LGBT+ i innych grup mniejszościowych mogą w ogóle unikać kontaktów międzyludzkich z obawy przed dyskryminacją. Trzeba pamiętać, że nierzadko takie osoby były prześladowane w swoich ojczyznach, co w niektórych przypadkach stanowiło bezpośredni powód wyjazdu.
- **Płeć:** w wielu kulturach funkcjonują ostre podziały ról społecznych między płciami. Integracji nie ułatwia fakt, że najczęściej odpowiedzialność za prowadzenie domu

”

Według uchodźców elementami ułatwiającymi naukę są przede wszystkim wspierający tutor i wspierająca grupa. Wspominają oni także o szczegółowych rozwiązaniach, takich jak: stosowanie wyjaśnień obrazkowych, dostarczanie precyzyjnych informacji zwrotnych i zróżnicowanie form przekazywania treści.

i wychowanie dzieci spoczywa na kobietach. Równie niesprzyjające są związane z płcią ograniczenia dotyczące obowiązującego stroju lub dopuszczalnych w danej kulturze form aktywności.

→ **Dostęp do informacji:** jednym z kluczowych wyzwań stojących przed uchodźcami jest nie tylko poznanie nowego języka, ale zrozumienie, jak zorganizowane jest społeczeństwo i jak funkcjonują „systemy” w danym kraju (w tym regulacje prawne). Bez tej wiedzy nie mają oni dostępu do informacji i zasobów, w tym do możliwości kształcenia się.

Co mogą nauczyciele?

John Field podkreśla, że ogromną rolę w edukacji międzykulturowej odgrywają mentorzy i nauczyciele. Powinny ich charakteryzować odpowiednie doświadczenie i wysokie kwalifikacje, by właściwie planowali naukę oraz reagowali na potrzeby słuchaczy. Mogą oni np. nauczyć się rozpoznawać objawy choroby lub nagłe zmiany w zachowaniu uczestników zajęć, świadczące o zbliżającym się kryzysie psychicznym. Mogą także omawiać treści kulturowe istotne dla uchodźców, a przynajmniej uwzględniać je podczas spotkań, a także poznać język uczniów w stopniu umożliwiającym podstawową komunikację.

Według uchodźców elementami ułatwiającymi naukę są przede wszystkim **wspierający tutor i wspierająca grupa**. Wspominają oni także o szczegółowych rozwiązaniach, takich jak: stosowanie wyjaśnień obrazkowych, dostarczanie precyzyjnych informacji zwrotnych i zróżnicowanie form przekazywania treści.

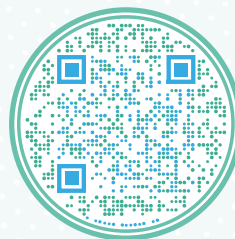
Mimo licznych wyzwań edukacja uchodźców i społeczności przyjmujących jest pilną potrzebą dzisiejszego świata, w którym zmiany i związane z nimi interakcje osób z różnych kręgów kulturowych to codzienność.



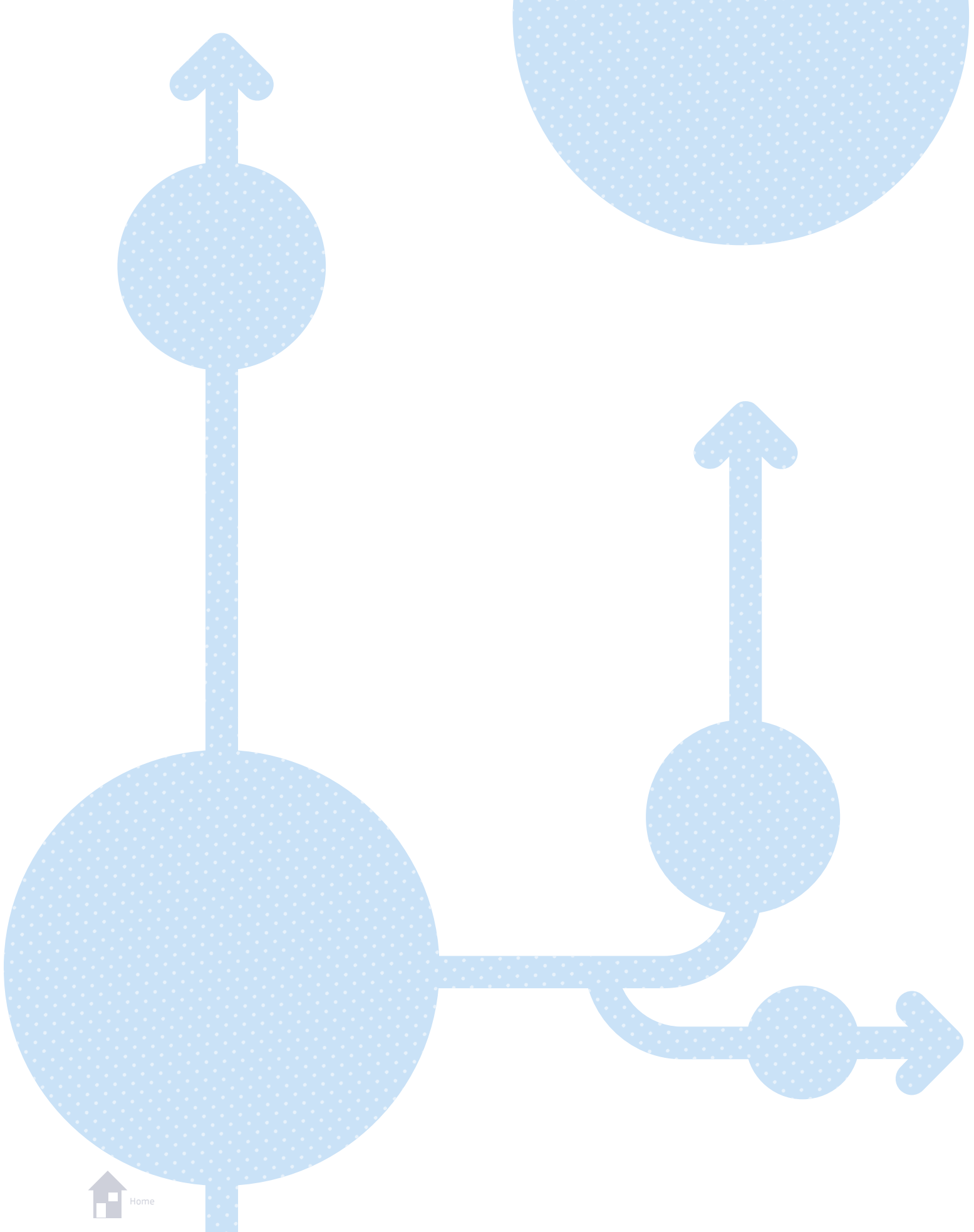
Krzysztof Jarymowicz

Prezes Fundacji dla Wolności, inicjator „Etnoligi” (projekt roku 2020 według UEFA) oraz innych inicjatyw sportowych (i nie tylko) na rzecz równości i spójności społecznej. W 2021 roku został wyróżniony nagrodą Fundacji POLCUL za wieloletnią działalność w zakresie wsparcia uchodźców oraz integracji środowisk wykluczonych. Ambasador EPALE.

Poznaj jedną z historii EPALE
dotyczącą pracy na rzecz uchodźców



Zeskanuj kod i dowiedz się więcej!



Czy więźniowie mogą być wzorem do naśladowania?



HUBERT SKRZYŃSKI

Zadane w tytule artykułu pytanie może wydać się przewrotne i kontrowersyjne. Postaram się jednak przekonać Cię, Drogi Czytelniku, że wzorów można szukać wszędzie.

Skoro za przykłady modelowe (*role models*) uznajemy celebrytów, polityków, sportowców – osoby, które nie zawsze są krystalicznie czyste i moralnie niezbrukane, to dlaczego jakiegoś rodzaju lekcji nie może nam udzielić osoba pozbawiona wolności? W końcu to od nas, odbiorców, zależy, w jaki sposób będziemy kogoś naśladować i powielać jego zachowania.

Według słownika Merriam-Webster *role model* to: „a person whose behavior in a particular role is imitated by others” („osoba, której zachowanie w konkretnej roli / w konkretnym przypadku może być naśladowane przez innych”). Posiadanie wzorca jest istotnym elementem naszego życia, choć oczywiście może się zdarzyć, że wybrana osoba będzie dawała nie dobry, lecz zły przykład. I tu dochodzimy do sedna – należy znaleźć odpowiedni wzór (lub być takim wzorem), by nauczyć się (lub nauczyć kogoś) zachowywania się w sposób właściwy. Trzeba

zaznaczyć, że nie tylko młodzi ludzie potrzebują *role models*

– wzorce przydają się wszystkim, na różnych płaszczyznach: w pracy, w społeczności lokalnej, w kraju.

Każdy z nas w pewnym momencie swojego życia

miał taką osobę. W najwcześniejszych latach

najczęściej byli to rodzice i rodzeństwo.

Później najprawdopodobniej rówieśnicy,

nauczyciele, koledzy, przyjaciele, być może

przełożeni, rzadziej politycy. Wszystko

zależy od tego, na jakim etapie życia się

znaleźliśmy, w jakim miejscu mieszkamy,

z kim spędzamy czas, gdzie się uczymy,

gdzie pracujemy.

Czy zatem *role models* możemy znaleźć

w środowisku więziennym? Przyjrzyjmy się

temu zagadnieniu z dwóch stron. Na początek

z perspektywy osoby skazanej. Na pewno ciężko jest

wywrzeć wpływ na więźniów, gdyż z reguły nie zamie-

rzają oni czerpać wzorców od innych, od tych, którzy „wiedzą

lepiej”. Wolą być takimi, jakimi są. Bardzo często nie chcą przyznać

się, że mogliby w ogóle kogokolwiek naśladować – wyłączając osoby ze środowiska przestępcze-

go. Nie ulega jednak wątpliwości, że potencjalnie pozytywne wzorce zachowań może dostarczyć

funkcjonariusz więzienny, wychowawca bądź nauczyciel w szkole więziennej.



Inspiracja prewencyjna najlepiej sprawdzi się w przypadku młodych ludzi, podatnych na wpływ rówieśnicze. Wielu z nich nie ma właściwych wzorców do naśladowania. W ich otoczeniu następują dynamiczne zmiany, a oni sami są zagubieni w życiu i bardzo często czują się odrzuceni. To z kolei przyczynia się do tego, że dokonują złych wyborów, nierzadko ze zgubnymi następstwami.

Jednak sami więźniowie także mogą być *role models*. I wcale nie mam tu na myśli zachęcania innych więźniów do popełniania kolejnych przestępstw. Chodzi mi o **inspirację prewencyjną** – termin, który ukułem na potrzeby tego artykułu.

Gdyby przypadkowym przechodniom zadać pytanie:

„Czy możemy czerpać inspirację od ludzi, którzy popełnili przestępstwo, którzy spędzili wiele lat w izolacji, z dala od społeczeństwa?”, w odpowiedzi przeważnie usłyszelibyśmy stanowcze: „Nie!”. Należy jednak zdać sobie sprawę, że nie każdy więzień to „degenerat”. Osadzeni to z reguły osoby mocno doświadczone przez życie, które do więzienia doprowadził ciąg nie zawsze od nich zależnych zdarzeń. Co więcej, wielu więźniów chce dzielić się historią swojego życia po to, by inni mogli uniknąć popełnionych przez nich błędów.

Inspiracja prewencyjna najlepiej sprawdzi się w przypadku młodych ludzi, podatnych na wpływy rówieśnicze. Wielu z nich nie ma właściwych wzorców do naśladowania. W ich otoczeniu następują dynamiczne zmiany, a oni sami są zagubieni w życiu i bardzo często czują się odrzuceni. To z kolei przyczynia się do tego, że dokonują złych wyborów, nierzadko ze zgubnymi następstwami. Biorąc to pod uwagę, Stowarzyszenie na rzecz edukacji osób wykluczonych społecznie o nazwie „Busola” z Płocka stworzyło kilka lat temu projekt „Głos zza krat”¹.

W ramach tego przedsięwzięcia skazani przebywający w płockim zakładzie karnym prowadzą zajęcia w formie lekcji wychowawczych i pogadanek. Uczestniczą w nich uczniowie szkół ponadpodstawowych. Więźniowie dzielą się swoimi doświadczeniami, dzięki czemu słuchacze mają możliwość uświadomienia sobie, że błędne wybory mogą negatywnie wpływać na ich dalsze życie bądź całkiem je zrujnować. Spotkania skłaniają młodych ludzi do refleksji nad własnym postępowaniem (bądź postępowaniem osób z bliskiego otoczenia), a dzięki temu mogą pozytywnie wpłynąć na ich dalsze losy – taką tezę stawiamy po obserwacjach oraz rozmowach z nauczycielami i rodzicami. Z naszej wiedzy wynika również, że do czasu pojawienia się projektu młodzież na terenie Płocka nie miała możliwości skorzystania z tego typu lekcji wychowawczych. Projekt zyskał dużą popularność – dotychczas odwiedziliśmy ponad 30 szkół, w spotkaniach na żywo wzięło udział prawie 50 skazanych, których wysłuchało około 3000 uczniów.

Benjaminowi Franklinowi przypisywane jest słynne stwierdzenie: „An ounce of prevention is worth a pound of cure” („Uncja prewencji jest warta funta leczenia”). Projekt „Głos zza krat” jest idealną ilustracją trafności tej tezy. Jako jego realizatorzy mocno wierzymy, że wśród młodych osób biorących udział w naszej nietypowej lekcji i inspiracji prewencyjnej są tacy, których udało się przekonać do zmiany postępowania.

”

Sami więźniowie także mogą być role models. I wcale nie mam tu na myśli zachęcania innych więźniów do popełniania kolejnych przestępstw. Chodzi mi o inspirację prewencyjną – termin, który ukułem na potrzeby tego artykułu.



¹ Informacje na temat projektu można znaleźć na stronie internetowej: busola.edu.pl/project/glos-zza-krat

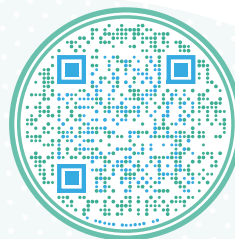
Stowarzyszenie na rzecz edukacji osób wykluczonych społecznie o nazwie „Busola” zrzesza nauczycieli, pracowników oraz sympatyków Centrum Kształcenia Ustawicznego, a także Warsztatów Terapii Zajęciowej działających na terenie Zakładu Karnego w Płocku oraz inne osoby zajmujące się edukacją osób pozbawionych wolności. Najważniejszym celem stowarzyszenia jest działalność edukacyjna, wychowawcza, kulturalna, sportowo-rekreacyjna, prozdrowotna oraz szkoleniowa na rzecz skazanych i osób zagrożonych wykluczeniem społecznym. Stowarzyszenie wspiera też kadre edukacyjną zajmującą się osobami pozbawionymi wolności.



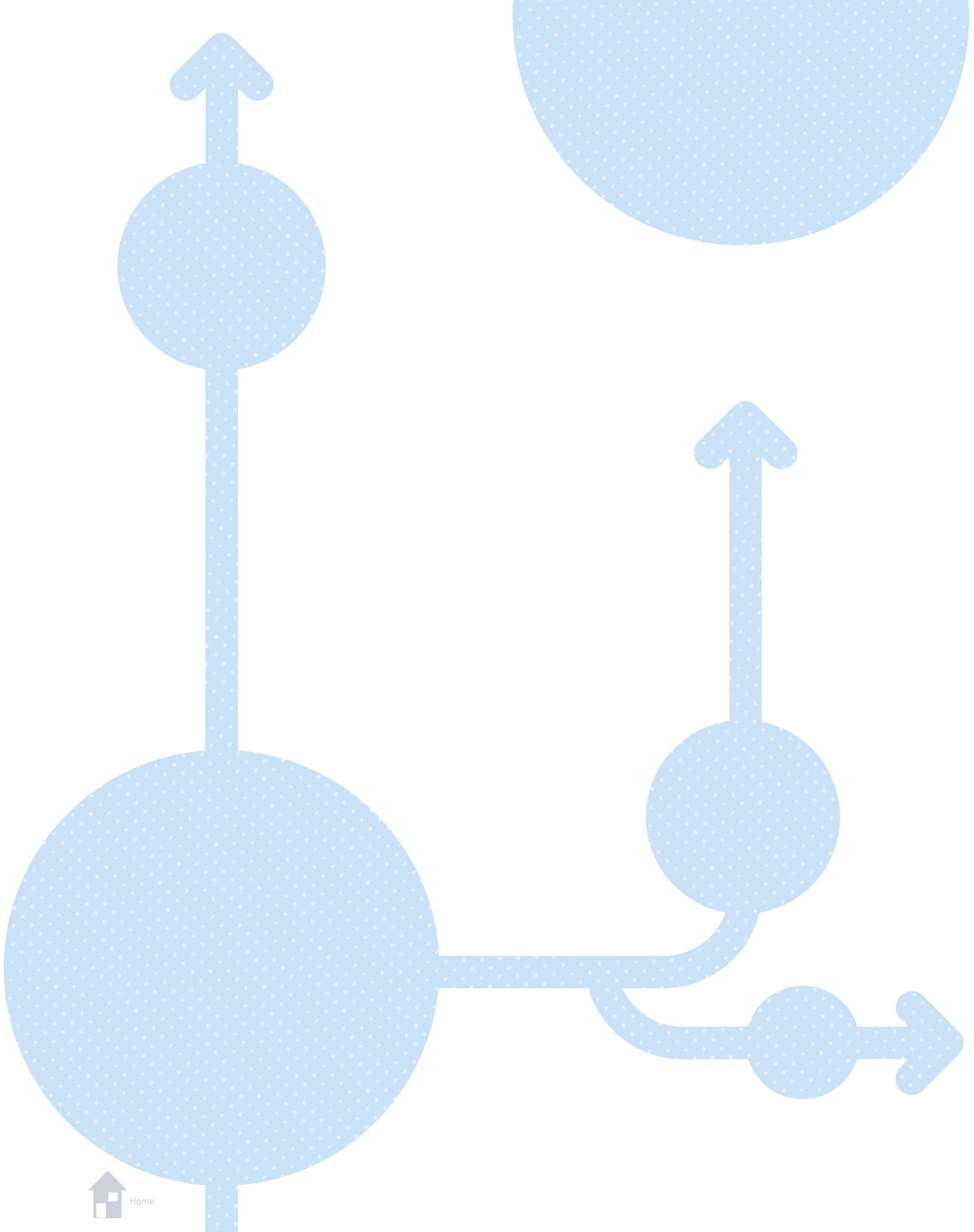
Hubert Skrzyński

Dyrektor Centrum Kształcenia Ustawicznego przy Zakładzie Karnym w Płocku oraz założyciel i prezes Stowarzyszenia na rzecz edukacji osób wykluczonych społecznie o nazwie „Busola”. Aktywny nauczyciel języka angielskiego, w zawodzie od 1998 roku. Edukatorem więziennym jest od prawie 20 lat. Realizuje różne projekty, głównie edukacyjne, których beneficjentami są więźniowie oraz nauczyciele pracujący ze skazanymi.

Przeczytaj na EPALE artykuł na temat doświadczeń edukatorów więziennych z wizyty studyjnej w Norwegii



Zeskanuj kod i dowiedz się więcej!



Home

Dostępny warsztat zaczyna się na długo przed wejściem do sali!



AGATA ETMANOWICZ, RAFAŁ LIS

Zastanawiasz się, jak możesz zwiększyć dostępność wydarzeń, które organizujesz? Jeśli tak, ten artykuł może ci pomóc.

Start

Od czego zaczynasz planowanie warsztatu lub szkolenia? Dla nas pierwszym krokiem jest określenie celów – zestawu wiedzy, umiejętności, pytań i wątpliwości, jakie wyniosą z wydarzenia osoby biorące w nim udział. Równie ważne jest zadbanie o doświadczenia całej grupy, jak i pojedynczych uczestników – o ich komfort i poczucie bezpieczeństwa. Co to jednak może oznaczać dla różnych osób?

Myślenie o dostępności wydarzenia wpływa na proces jego przygotowania i określa kolejność wykonywanych czynności. Na początku może to być trudne, ale po pewnym czasie wchodzi w krew. W tym tekście znajdziecie kilka zasad, które stosujemy w codziennej pracy. Jeśli mielibyśmy sprowadzić pojęcie dostępności wydarzenia do jednej „złotej rady”, brzmiałaby ona: każde planowane działanie rozpatruj z perspektywy różnych ludzi, bądź otwarty/otwarta i elastyczny/elastyczna.

Mapowanie potrzeb

W idealnych warunkach każdy element danego wydarzenia powinien być od początku do końca i na jednakowych zasadach dostępny dla wszystkich uczestników/uczestniczek. Biorąc jednak pod uwagę ograniczone zasoby (finansowe, kadrowe), nie zawsze uda się to osiągnąć. Co mamy na myśli? Teoretycznie na przykład każda osoba posługująca się polskim językiem migowym (PJM) powinna mieć możliwość wzięcia udziału w wydarzeniach bez konieczności wcześniejszego zgłaszania zapotrzebowania na tłumaczenie. Wyobraźmy sobie jednak, że organizujemy spotkanie zamknięte (bez streamingu), podczas którego zapewniamy tłumaczenie na PJM, ale nie pojawia się ani jedna osoba korzystająca z tej usługi. Oznacza to nie-trafne, nieuzasadnione wydatkowanie środków finansowych (często publicznych). Poza tym obecność tłumacza lub tłumaczki PJM na takiej imprezie oznacza, że zabraknie ich tam, gdzie byli rzeczywiście niezbędni.

Mapowanie konkretnych potrzeb uczestników/uczestniczek przed wydarzeniem to kluczowy element jego przygotowania. Dzięki temu możliwe jest:

- właściwe opracowanie wszystkich elementów składowych,
- efektywne wykorzystanie zasobów.

Prawidłowe mapowanie zapewni bezpieczne, dobre, komfortowe doświadczenia nie tylko uczestnikom/uczestniczkom warsztatu lub szkolenia, ale także prowadzącym.

Kiedy pytać o potrzeby i preferencje? Jak najszybciej – najlepiej już na etapie informowania potencjalnych uczestników o wydarzeniu. Opracowując zaproszenie na warsztat lub szkolenie, pamiętaj, że ważne jest nie tylko to, co piszesz, ale też jak piszesz – jakich narzędzi komunikacji używasz (i w jaki sposób). Prawidłowe przygotowanie zaproszenia jest szczególnie istotne, bo jest to pierwszy etap tzw. łańcucha dostępności.

Łańcuch dostępności

Jest to jedna z metod zapewnienia dostępu do wydarzenia, koncentrująca się na perspektywie uczestnika/uczestniczki. Składa się z czterech etapów opisanych poniżej.

1. Decyzja o udziale w wydarzeniu

Decyzja o wizycie w danym miejscu zwykle zapada w domu. Ludzie podejmują konkretne działania na podstawie otrzymanych informacji – w przypadku szkoleń lub warsztatów kluczowa jest oczywiście ich tematyka. Jeśli wiadomość dotycząca organizowanego przez nas wydarzenia będzie opracowana w sposób niedostępny, to niektóre potencjalnie zainteresowane osoby mogą z niej nie skorzystać. Oprócz tematu ważne jest też to, czy dana osoba będzie miała szansę wziąć udział w spotkaniu – zarówno zapoznać się z jego treścią, jak i dotrzeć na miejsce, a potem bezpiecznie i swobodnie poruszać się w przestrzeni.

Przygotowując zaproszenie:

- zwróć uwagę na język, jakim opisujesz wydarzenie;
- upewnij się, że wszystkie komunikaty (na stronie internetowej, w mediach społecznościowych, w dokumentach i formularzach rejestracyjnych) są dostępne pod względem technicznym;
- zapytaj o potrzeby potencjalnych uczestników!

Oprócz tematu wydarzenia w zaproszeniu warto zamieścić opis przestrzeni, w której się ono odbędzie, wskazówki dotyczące dotarcia na miejsce oraz udostępnić szczegółowy scenariusz (tzw. przed-przewodnik) lub kartę informacyjną w formacie ETR (*easy-to-read* – tekst łatwy do czytania)¹.

2. Podróż i dotarcie na miejsce

Możliwość łatwego dotarcia na miejsce wydarzenia jest kluczowa z punktu widzenia uczestników/uczestniczek. Im więcej opcji przedstawimy (i im lepiej je opiszemy) w zaproszeniu, tym łatwiej będzie można dotrzeć na warsztat bądź szkolenie i wziąć w nim udział.

3. Doświadczenie na miejscu

Na doświadczenie uczestników składa się zarówno to, co dzieje się w sali warsztatowej, jak i wszystko to, co odbywa się wokół niej. Kilka kluczowych aspektów związanych z tą kwestią opisaliśmy w naszym artykule *Wszystkie te małe rzeczy – o dostępności w sali warsztatowej*, zamieszczonym na platformie EPALE².

¹ Więcej informacji na ten temat można znaleźć w: Etmanowicz, A., Lis, R. (2022), *O dostępności opowiadać dostępne*, bit.ly/3Velwkp [dostęp: 11.10.2022].

² Etmanowicz, A., Lis, R. (2022), *Wszystkie te małe rzeczy – o dostępności w sali warsztatowej*, bit.ly/3yA302a [dostęp: 11.10.2022].



4. Powrót do domu

To najczęściej pomijany element łańcucha dostępności. Zlekceważenie tego etapu może wpłynąć negatywnie na całe doświadczenie uczestnika lub uczestniczki. Oprócz kwestii fizycznego powrotu do domu uwzględnia on też zebranie informacji zwrotnej – nie tylko na temat treści i formy warsztatu, ale także użytych narzędzi dostępności. Warto pytać i być otwartym na różne odpowiedzi! Pamiętajmy też o tym, że ludzie mają różne preferencje – zadając im pytania, gromadzimy wiedzę na ten temat.

Jak pytać o potrzeby?

Potrzeby uczestników najlepiej poznaje się poprzez narzędzia i usługi – zapytaj zatem o to, jakie rozwiązanie lub jakiego rodzaju wsparcie umożliwi odbiorcom pełny udział w wydarzeniu. O narzędziach wspomnij również podczas informowania o jego dostępności. Nie pytaj o „rodzaj niepełnosprawności” – jedna osoba z danym typem niepełnosprawności może mieć zupełnie inne preferencje niż druga.

Nie podejmuj decyzji za innych – stwarzaj możliwość wyboru. W formularzu możesz zamieścić pytania otwarte lub listę narzędzi. Jeżeli zdecydujesz się na to drugie rozwiązanie, nie zapomnij o dodaniu punktu „Inne: jakie?”³.

Czas twoim sprzymierzeńcem

Pamiętaj, że czas pracuje na twoją korzyść. Odpowiednio wcześniej ogłaszaj nabór na zajęcia lub cykle wydarzeń. Niektóre grupy osób z niepełnosprawnościami apelują nawet o miesięczne wyprzedzenie, co ma związek m.in. z napiętymi grafikami samorzeczników /samorzeczniczek czy asystentów/asystentek ON lub tłumaczy/tłumaczek polskiego języka migowego.

Weź pod uwagę zakończenie rekrutacji z odpowiednim zapasem czasu przed wydarzeniem. To umożliwi ci poznanie potrzeb potencjalnych uczestników i uczestniczek, a tym samym przygotowanie najbardziej czasowo-, praco- i zasobochłonnych narzędzi dostępu.

Projektowanie narzędzi

Potrzeby uczestników zostały zmapowane? Czas na szczegółowe zaplanowanie warsztatu, połączenie celów z potrzebami i zaprojektowanie narzędzi.



Jeśli wiadomość dotycząca organizowanego przez nas wydarzenia będzie opracowana w sposób niedostępny, to niektóre potencjalnie zainteresowane osoby mogą z niej nie skorzystać. Oprócz tematu ważne jest też to, czy dana osoba będzie miała szansę wziąć udział w spotkaniu – zarówno zapoznać się z jego treścią, jak i dotrzeć na miejsce, a potem bezpiecznie i swobodnie poruszać się w przestrzeni.



³ Więcej informacji na ten temat w: Etmanowicz, A., Lis, R. (2022). *O dostępności...*, op. cit.

Cyfrowa kopia zapasowa

W dzisiejszych czasach zdecydowana większość materiałów edukacyjnych jest przygotowywana w wersji cyfrowej. Warto od początku zadbać o dostępność plików: uporządkować ich strukturę, zastosować właściwe fonty w tekstach (bezszerzyfowe), o odpowiedniej wielkości (min. 12 punktów) oraz kolorystyce (kontrastującej z tłem, łatwiejszej do odczytania). Należy także pomyśleć o alternatywie tekstowej dla elementów graficznych. Dzięki temu niemal bezkosztowo otrzymamy wersje, które można przestać osobom korzystającym z technologii asystujących (np. niewidomym) przed lub w trakcie samego spotkania.

Kontrast i czytelność

Kontrast kolorystyczny między tekstem a tłem powinien wynosić przynajmniej 4,5 do 1 (dla symboli graficznych może być nieco niższy: 3 do 1). Tę jakość można zmierzyć za pomocą darmowych programów i aplikacji (np. Colour Contrast Analyser). Na kontrast zwróć uwagę także w przypadku wydruków lub tekstów pisanych na flipcharcie (często markery używane przez trenerów i trenerki są zbyt jasne).

Czytelność to też sposób zapisu. Wbrew pozorom tekst ZAPISANY WIELKIMI LITERAMI czyta się gorzej niż standardowy. Pamiętaj też o porządkowaniu treści, na przykład dzieleniu dużych partii tekstu na akapity oraz o unikaniu ozdobnych fontów. Możesz korzystać z hashtagów, ozdobników czy emotikoniek, ale rób to oszczędnie!

Napisy i transkrypcja

Jeśli odtwarzasz nagrania lub filmy, zadбай o to, by zawierały napisy. Polecamy wykorzystanie napisów rozszerzonych obejmujących również informacje na temat ścieżki dźwiękowej lub istotnych odgłosów tła. Umożliwią one odbiór treści osobom niesłyszącym lub głuchym, ale też ułatwią ci pracę z dużą grupą bądź prowadzenie zajęć w sali z kiepską akustyką.

Jeśli nie możesz lub nie umiesz opracować napisów, przygotuj transkrypcję treści i udostępni ją w formie pliku cyfrowego albo wydruku (dotyczy to również słuchowisk i podcastów).

Na zakończenie

Znaczenie mają nie tylko sposoby przekazywania treści i wykorzystywane narzędzia dydaktyczne, ale też elementy towarzyszące – np. kwestia dostępu do toalety, wysokość stołów cateringowych, forma podania posiłków⁴. O te aspekty również trzeba zadbać. Nie zapominaj, że o dostępności świadczy nie tylko to, co dzieje się w trakcie szkolenia, ale też to, co ma miejsce wcześniej i po jego zakończeniu.



Nie zapominaj, że o dostępności świadczy nie tylko to, co dzieje się w trakcie szkolenia, ale też to, co ma miejsce wcześniej i po jego zakończeniu.



⁴ Więcej informacji na ten temat w: Etmanowicz, A., Lis, R. (2022). *Wszystkie te małe rzeczy...*, op. cit.



Agata Etmanowicz

Przez całe zawodowe życie związana z sektorem kultury. Producentka, realizatorka, koordynatorka, kuratorka projektów – zarówno lokalnych, jak i międzynarodowych. W swoich działaniach w Fundacji Impact promuje podejście łączące rozwój publiczności i dostępność, które nazywa A2 (*audience development & accessibility*). Zaprojektowała oraz przeprowadziła pierwsze programy tego typu dla Europejskich Stolic Kultury. Wspólnie z Fabryką Sztuki w Łodzi współtworzy ART_INKUBATOR – miejsce, które wspiera rozwój młodych, kreatywnych przedsiębiorców. Współzałożycielka Fundacji Polska Bez Barrier, z ramienia której od 10 lat koordynuje dostępność Orange Warsaw Festival. Autorka i współautorka publikacji książkowych i artykułów.



Rafał Lis

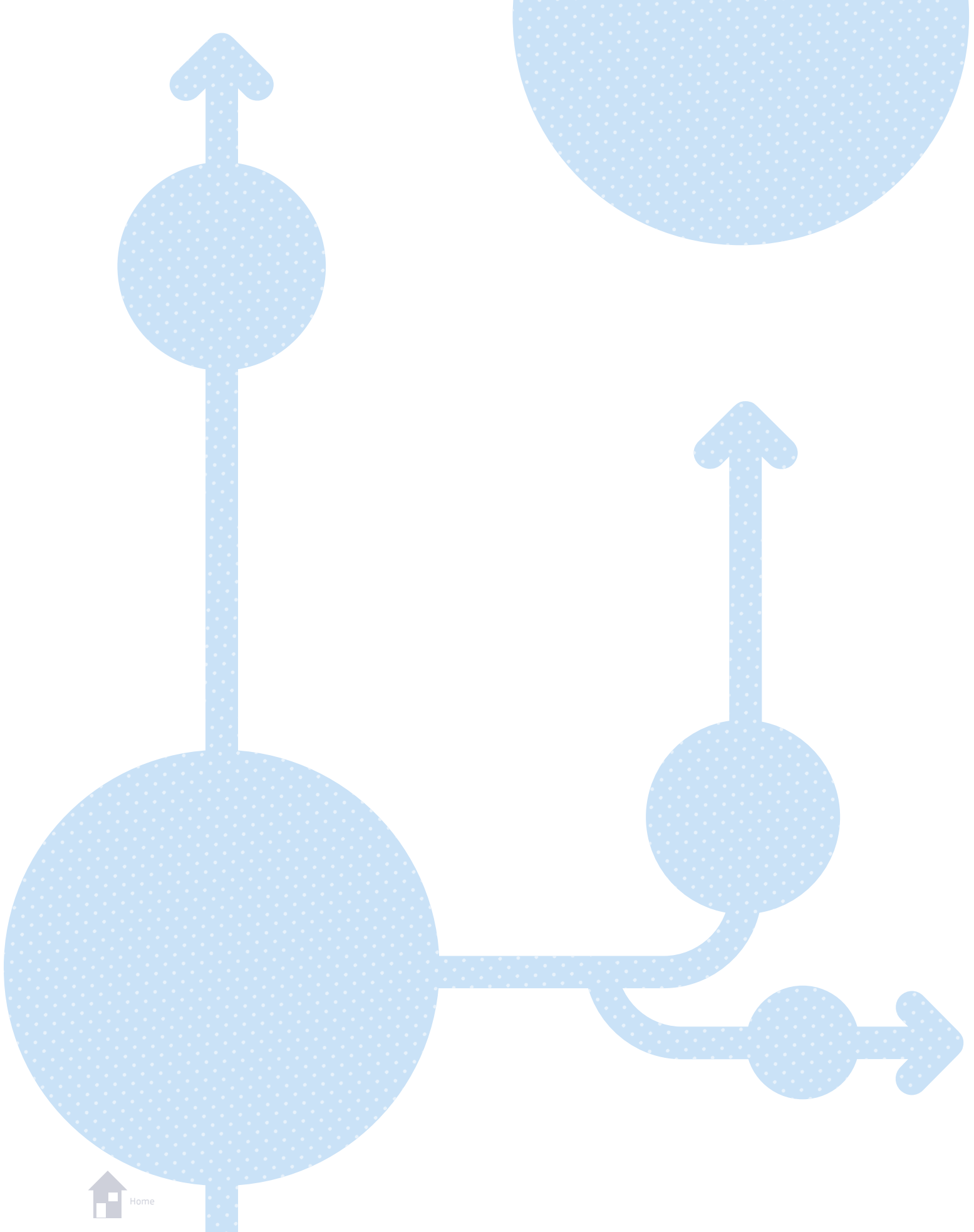
Historyk sztuki, trener i społecznik. Aktywista na rzecz dostępnej kultury i sztuki. Od 2021 roku w zespole Fundacji Impact. Koordynator dostępności DDK „Węglin” oraz konsultant ds. dostępności w Teatrze Starym w Lublinie. Jeden z pierwszych koordynatorów dostępności w Polsce. Wdrażał procesy związane z dostępnością w instytucjach kultury i instytucjach wsparcia biznesu. Autor audiodeskrypcji dzieł sztuki i architektury, współtwórca publikacji w języku łatwym do czytania i zrozumienia, w tym przewodników po instytucjach kultury oraz przestrzeniach publicznych. Laureat pierwszej edycji Stypendium im. Bogny Olszewskiej.

www.impactaudience.org

Przeczytaj na EPALÉ artykuł
o dostępności cyfrowej w edukacji



Zeskanuj kod i dowiedz się więcej!



Home

Mam problem z „aktywizacją osób niepełnosprawnych”



BARTEK LIS

Zacznę od coming outu, czyli od tak zwanego ujawnienia¹ – otóż jestem osobą z niepełnosprawnością². Problematyka dotycząca niepełnosprawności z naturalnych względów bardzo mnie interesuje, angażuję się w różnego rodzaju inicjatywy z tym związane – między innymi prowadzę szkolenia i działania edukacyjne na temat dostępności.

Dlaczego nie lubię terminu „aktywizacja osób niepełnosprawnych”?

W 2021 roku w ramach Festiwalu Kultury bez Barier³ miałem przyjemność współprowadzić z Katarzyną Bierzanowską⁴ spotkanie dla przedstawicieli i przedstawicielek mediów dotyczące języka włączającego⁵. Kasia zwróciła nam uwagę, że określenie „aktywizacja osób niepełnosprawnych” – tak powszechne w różnego rodzaju dokumentach, aktach prawnych, a także w codziennej praktyce edukacyjnej i społecznej – jest problematyczne. Nie tylko ze względu na niezręczne sformułowanie „osoby niepełnosprawne” (zapewne pamiętamy już wszyscy, by zastępować je terminem „osoby z niepełnosprawnością”⁶), ale również w związku z samą ideą „aktywizacji” tej grupy.

Słowo „aktywizować”, czyli pobudzać kogoś do czegoś, zawiera założenie, że osoby doświadczające niepełnosprawności są w jakiś sposób impregnowane na edukację, mają wrodzone trudności lub nawet niechęć do rozwijania się. (Czy nam się to podoba, czy nie, w edukacji – tak samo jak w wielu innych obszarach życia – mówimy o normach, kanonach, oczekiwaniach arbitralnie określonych przez jakieś gremia, ekspertów, ciała urzędnicze. Jeśli chcemy porządkować świat, to powinniśmy sobie zdawać sprawę, że łatwo wówczas przeoczyć szereg działań i zjawisk, które, choć nie mieszczą się w takim zbiorze norm, mogą być dowodem osobistej sprawczości jednostki). Trzeba dodać, że pojęcie „aktywizacja” jest zbyt ogólne i prowadzi



Zamiast uznawać, że osoby z niepełnosprawnościami są zależne od innych, pozbawione sprawczości i wymagają naszej aktywizującej interwencji, wolę szukać w nich kompetencji, pasji, umiejętności.

¹ Mam problem z polskim tłumaczeniem tego słowa. Zawiera ono w sobie komunikat, że jednostka, zanim ogłosiła pewne treści w swoim otoczeniu, nie była do końca szczerą, nie mówiła prawdy, coś ukrywała. Jest to jednak kwestia dość skomplikowana i nie zależy wyłącznie od indywidualnej decyzji podmiotu, odbywa się w szerszym społecznym kontekście. Na temat potencjału edukacyjnego związanego z coming outem planuję przygotować oddzielny artykuł.

² Lis, B. (2021). *Chorowanie i edukacja*, bit.ly/3SMGW7P [dostęp: 3.10.2022].

³ fkb.pl

⁴ facebook.com/pelnoprawna

⁵ Tematyce tej poświęcono wiele publikacji, patrz m.in.: Woderska, N. (2021). *Poradnik: Jak mówić i pisać o grupach mniejszościowych*, bit.ly/3ydXOH9 [dostęp: 4.10.2022].

⁶ Habrych, B. (2021). *Włączenie społeczne: zacznij od języka!*, bit.ly/3M74vWo [dostęp: 4.10.2022].



do uproszczeń – sugeruje, że wszystkie osoby z niepełnosprawnościami mają takie same potrzeby, nie spełniają określonych norm, są niedoskonałe, a w związku z tym wymagają naszego wsparcia.

Spółeczna konstrukcja niepełnosprawności

Myślę, że generalnie mamy problem z niepełnosprawnością – w takim sensie, że za mało myślimy nad tym, czym ona właściwie jest. Przywykliśmy już, że w społeczeństwie są osoby (dość spora grupa), które w związku ze swoją sytuacją zdrowotną, cielesną lub psychiczną nie spełniają normy sprawności. I tyle.

Warto jednak zakwestionować taką medyczną definicję niepełnosprawności – zastanowić się nad przyczynami powstawania barier i trudności, a w konsekwencji wykluczenia wielu osób z publicznych aktywności (edukacyjnych, kulturalnych, społecznych, sportowych itd.). Może to my – jako większość, czyli grupa osób bez widocznych niesprawności – w taki sposób konstruujemy rzeczywistość (m.in. językową, architektoniczną, poznawczą), że niektóre osoby są z niej po prostu wykluczone? Tak właśnie może powstawać owa „niepełnosprawność”, a częścią jej upraszczającej definicji bywa założenie o nieobecności, niewidoczności, bierności czy nieaktywności przedstawicieli i przedstawicielek tej grupy kategoryjnej.

Fetyszyzacja terminu „aktywizacja osób niepełnosprawnych”

Mam wrażenie, że termin „aktywizacja osób niepełnosprawnych” trochę nam spowszedniał. Jest jednym ze sformułowań, które wpisujemy do wniosków o dofinansowanie albo wrzucamy do oficjalnych tekstów, by udowodnić nasze społeczne zaangażowanie i wolę wsparcia tej grupy. Intencje bardzo wielu z nas są z pewnością dobre, trzeba jednak zdać sobie sprawę z tego, że brak czasu na faktyczny namysł nad tym, jak konkretnie definiujemy nieobecność osób z niepełnosprawnościami w życiu publicznym (w tym w przestrzeniach edukacji i animacji kultury) oraz z czego taka sytuacja może wynikać, przyczynia się do tego, że nieco fetyszyzujemy „aktywizację”. Instrumentalizujemy osoby i sprawę – traktujemy je jak totemy, które mają wyróżnić naszą instytucję lub inicjatywę (nadać im wyższy status bądź uwiarygodnić).

Nam wszystkim (i sobie samemu – osobie z niepełnosprawnością, ale bardzo aktywnej zawodowo) rekomendowałbym zdecydowanie bardziej refleksyjne podejście do tego zadania. Proponuję mniej akcji jednorazowych, krótkotrwałych, których celem jest zwykle wyłącznie osiągnięcie wymaganych wskaźników, a więcej działań nastawionych na proces, konsekwentnych. Oznacza to faktyczne poznawanie osób, ich potrzeb, problemów, ale także dostrzeganie w nich (w nas) potencjału i umiejętności, które dowodzą naszej sprawczości.

”

Słowo „aktywizować”, czyli pobudzać kogoś do czegoś, zawiera założenie, że osoby doświadczające niepełnosprawności są w jakiś sposób impregnowane na edukację, mają wrodzone trudności lub nawet niechęć do rozwijania się.

Sektor edukacji dorosłych wobec „aktywizacji osób niepełnosprawnych”

Zachęcam wszystkich do celowego i świadomego dekonstruowania społecznie „wyprodukowanej” niepełnosprawności. Dzięki temu będziemy mogli realizować nasze cele w sposób mniej schematyczny, bardziej uważny, a jednocześnie bez nieuzasadnionego generalizowania (czyli twierdzenia, że grupa osób o alternatywnej sprawności jest wewnętrznie niezróżnicowana). Zamiast uznawać, że osoby z niepełnosprawnościami są zależne od innych, pozbawione sprawczości i wymagają naszej aktywizującej interwencji⁷, wolę szukać w nich kompetencji, pasji, umiejętności.

Wszystkie osoby zainteresowane poszerzeniem wiedzy na temat edukacji dorosłych w kontekście włączenia społecznego zachęcam do odwiedzenia strony tematycznej EPALE⁸.



dr Bartek Lis

Animator kultury, edukator, socjolog i badacz społeczny, kurator projektów społecznych w Centrum Kultury ZAMEK w Poznaniu. Zajmuje się m.in. edukacją obywatelską, rozwojem publiczności (*audience development*), tematyką „niewidocznych niepełnosprawności”, „senioralnej zależności”, wykorzystywaniem sztuki w edukacji i praktyce społecznej, udostępnianiem oferty instytucji kultury osobom z niepełnosprawnościami. Twórca działań włączających zróżnicowane publiczności i „wrażliwych” na kwestie dostępności. Ambasador EPALE.

Przeczytaj na EPALE artykuł
beneficjenta programu Erasmus+
o projekcie wspierającym osoby
z niepełnosprawnościami

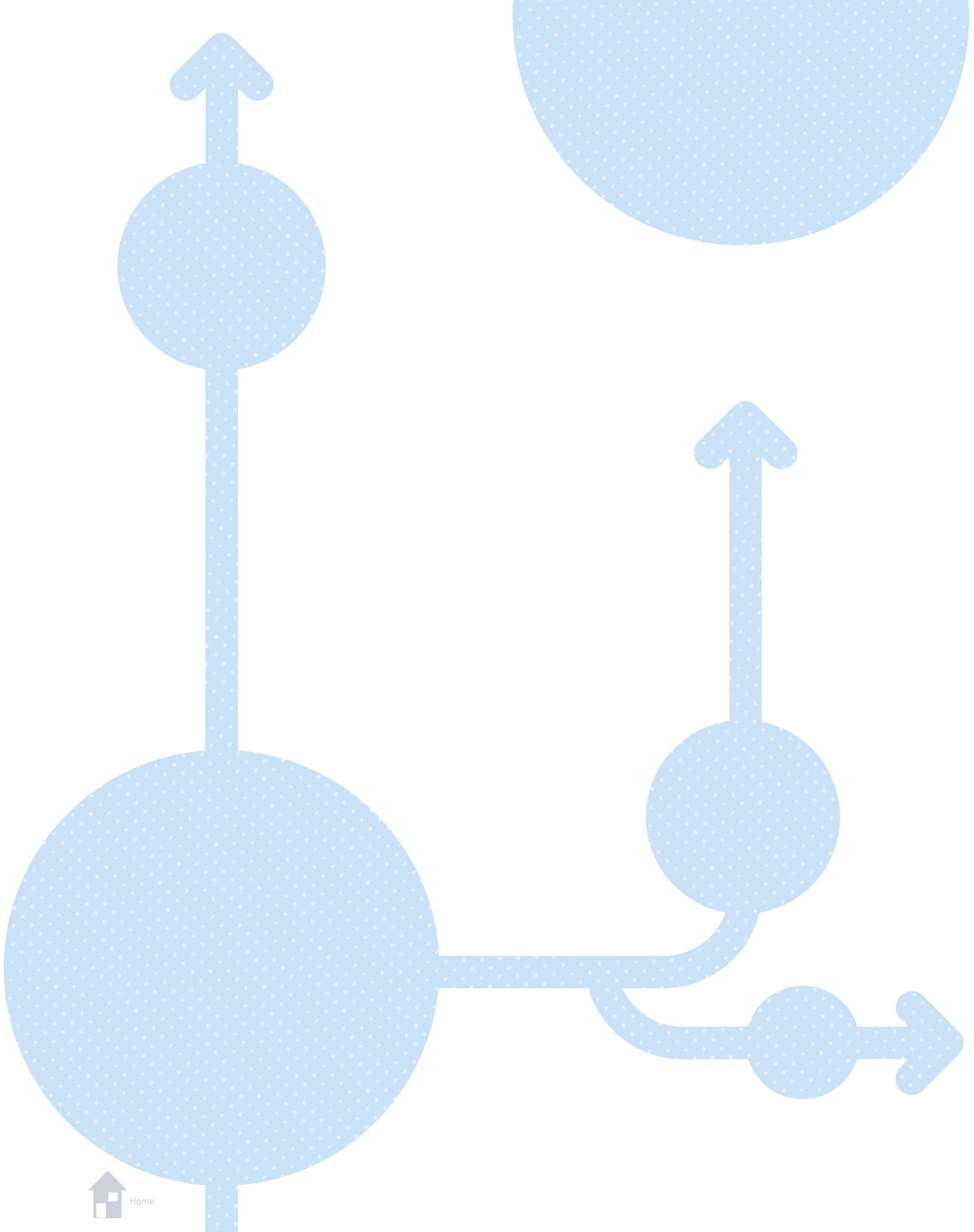


Zeskanuj kod i dowiedz się więcej!



⁷ Lis, B. (2021). *Zależność? Niekoniecznie*, bit.ly/3CEQHIN [dostęp: 4.10.2022].

⁸ bit.ly/3Ru6gxD



Home

Model komunikacji empatycznej w edukacji dorosłych w muzeach historycznych i miejscach pamięci



KLARA JACKL, PIOTR OSTROWSKI

Metoda Porozumienie bez przemocy (PBP lub NVC – *Nonviolent Communication*) została stworzona w latach 60. XX wieku przez dra Marshalla B. Rosenberga, psychologa i działacza na rzecz pokoju. Jej celem jest wspieranie dialogu między ludźmi oraz budowanie społeczeństw opartych na empatii i uwzględnianiu potrzeb każdego człowieka. Metoda PBP ułatwia świadomy dobór słów do wyrażenia naszych uczuć i oczekiwań, a tym samym zwiększa szansę na wzajemne zrozumienie się.

Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN w Warszawie¹ we współpracy z partnerami: Mémorial de la Shoah (Francja)², Žanis Lipke Memorial (Łotwa)³ i Holocaust Fund of the Jews from Macedonia (Macedonia Północna)⁴, realizuje w ramach programu Erasmus+ projekt „Model komunikacji empatycznej w edukacji dorosłych w muzeach historycznych i miejscach pamięci”. Celem tego przedsięwzięcia jest wprowadzenie metody PBP w komunikacji z publicznością w instytucjach partnerskich, a za jej pomocą aktywizacja grup dorosłych odbiorców w zakresie poszerzenia wiedzy o Zagładzie Żydów w Europie.

Z doświadczeń partnerów wynika, że temat ten – budzący społeczne dyskusje, często emocjonalne, a także obciążone kontekstami politycznymi i stereotypami – wymaga szczególnej uwagi. Podczas seminariów organizowanych w ramach projektu członkowie konsorcjum wymieniają się doświadczeniami z trudnych sytuacji w kontaktach z publicznością oraz ćwiczą wykorzystywanie w pracy metody komunikacji empatycznej.

Pamięć i empatia

W obliczu trwającej wojny w Ukrainie pracownicy muzeów i opiekunowie miejsc pamięci poświęconych tematowi Zagłady stoją przed decyzją dotyczącą tego, jaką rolę ich instytucje mają do odegrania w obecnej sytuacji. Muszą sobie odpowiedzieć na pytanie: „Jak kultywować pamięć o ważnych wydarzeniach w historii XX wieku w kontekście dramatu i potrzeb ofiar wojny toczącej się tu i teraz w Europie?” oraz zastanowić się, czy komunikacja empatyczna może mieć w tych okolicznościach zastosowanie (a jeśli tak, to jakie?).



- 1 polin.pl
- 2 memorialdelashoah.org/en
- 3 lipke.lv/en
- 4 holocaustfund.org.mk

Między innymi z tymi dylematami zmagali się uczestnicy seminarium, które odbyło się latem 2022 roku w Żanis Lipke Memorial w Rydze. Podczas spotkania omawiano lokalne uwarunkowania społeczne, historyczne i polityczne oraz ich wpływ na kształtowanie się pamięci zbiorowej Łotyszy o Zagładzie Żydów. Część omawianych przykładów pracy z publicznością dotyczyła współczesnego kontekstu wojny w Ukrainie, której percepcja wywołuje na Łotwie liczne napięcia społeczne. Ćwiczenia nawiązujące do konkretnych sytuacji komunikacyjnych prowadzone były przez trenerki PBP, Imeldę Podinę i Céline Huart z Empathy Tank Baltic⁵, a przeplatały je spotkania i wykłady eksperckie oraz wizyty w miejscach pamięci⁶.

Przed tym wydarzeniem uczestnicy projektu spotkali się dwukrotnie. Pierwsze seminarium szkoleniowe, prowadzone przez trenerkę metody PBP Magdalene Malinowską, zrealizowano online w czerwcu 2021 roku. Poświęcone było głównie nauce podstaw teoretycznych i wykorzystywaniu PBP w praktyce. Uczestnicy poznawali elementy komunikacji empatycznej: obserwację, określanie własnych odczuć i potrzeb oraz formułowanie próśb.

Po raz drugi (a pierwszy na żywo) uczestnicy projektu spotkali się w Paryżu, w Mémorial de la Shoah w lutym 2022 roku. Pod okiem Karine Ducrot, trenerki PBP, ćwiczyli komunikację empatyczną w zakresie rozpoznawania komunikatów nieempatycznych i rozróżniania „języka szakala” (wyrażającego się oskarżaniem siebie i innych) od „języka żyrafy” (cechującego się empatią wobec siebie i innych). Treningi z zakresu komunikacji przeplatane były równie istotnymi spotkaniami z pracownikami Mémorial de la Shoah. Na przykładzie „Hall of names” (ściany pamięci prezentującej nazwiska Żydów deportowanych z Francji do obozów zagłady), a także wybranych części wystawy stałej uczestnicy omawiali przykłady trudnych interakcji z osobami odwiedzającymi Mémorial de la Shoah. Problemy komunikacyjne wynikały m.in. z różnego poziomu wiedzy publiczności na temat takich pojęć jak „Zagłada”, „ludobójstwo”, „czystka etniczna”, a także ze sporów o pamięć o Holokauście w zróżnicowanym francuskim społeczeństwie.

Konflikty o pamięć były tematem dyskusji także podczas seminarium w Skopje (wrzesień 2022 roku). Gospodarz – Holocaust Fund of the Jews from Macedonia – główny nacisk położył na nakreślenie historycznego kontekstu dla wojennych losów Żydów macedońskich. Drugim zagadnieniem był sposób, w jaki historia Macedonii wpływa na współczesne relacje międzynarodowe i konflikty o pamięć, zwłaszcza w obszarze stosunków macedońsko-bułgarskich. Prowadzenie dialogu, w którym pojawiają się silne emocje wynikające z odmiennej wiedzy na temat historii, może ułatwić PBP – dzięki odwołaniu się do wspólnej, podstawowej potrzeby prawdy, spójności, porządku i do własnych emocji (takich jak smutek czy złość). Sytuacje komunikacyjne omawiane były podczas szkolenia z Aleksandrą Ristovski, trenerką PBP⁷.

”
W obliczu trwającej wojny w Ukrainie pracownicy muzeów i opiekunowie miejsc pamięci poświęconych tematowi Zagłady stoją przed decyzją dotyczącą tego, jaką rolę ich instytucje mają do odegrania w obecnej sytuacji.

⁵ [Facebook.com/EmpathyTankBaltic](https://www.facebook.com/EmpathyTankBaltic)

⁶ Więcej informacji o seminarium „Komunikacja empatyczna wobec łotewskiej pamięci o Zagładzie oraz w kontekście współczesnym” (Łotwa): bit.ly/3E9V5GL [dostęp: 17.02.2023].

⁷ Więcej informacji o seminarium „Komunikacja empatyczna wobec rozbieżnych narracji na temat historii drugiej wojny światowej i Zagłady” (Macedonia Północna): bit.ly/3lbgfW0 [dostęp: 17.02.2023].



Opinie uczestników

O tym, że projekt jest ważny i potrzebny, świadczą komentarze jego uczestników. Doceniają oni wartość komunikacji empatycznej, a jednocześnie analizują, w jakich okolicznościach może być zastosowana.

Maija Meiere-Oša, badaczka, edukatorka w Žanis Lipke Memorial⁸:

Przyznaję, że przed nami jeszcze długa droga, aby osiągnąć poziom Rosenberga – zwłaszcza w kontekście wojny w Ukrainie, która sprawia, że czuję gniew i ból. Dzięki zastosowaniu „języka żyrafy” lepiej rozumiem swoje emocje, to, z czego wynikają, zatem próbuję okazać sobie empatię. Jestem przekonana, że możemy pozostać wierni ideałom pokoju, rozmowy i współczucia, wierni misji Žanis Lipke Memorial – uczynić świat lepszym poprzez niesienie przesłania o odwadze i człowieczeństwie, jako wartościach jednoczących ludzkość.

Joanna Król-Komła, kierowniczka Działu Upowszechniania Zbiorów Cyfrowych w Muzeum POLIN:

Poznanie modelu Porozumienie bez przemocy i próba jego zastosowania miały na mnie wręcz wyzwalające oddziaływanie. Dzięki metodzie czterech kroków lepiej rozumiem swoje stany emocjonalne i identyfikuję ich źródło, a w związku z tym mogę pomóc sobie oraz innym w różnych sytuacjach komunikacyjnych. Przekładam to na praktykę pracy w muzeum. Staram się, by moje relacje z innymi osobami były jak najbardziej szczerze, zwłaszcza jeśli są to dla mnie relacje trudne, bo brakuje im np. serdeczności, ale są konieczne w związku z wykonywaniem obowiązków służbowych. We wszelkich sytuacjach komunikacyjnych, również tych na styku kultur (np. podczas kontaktów ze współpracownikami muzeum z innych krajów), stosuję technikę otwartego zgadywania ich emocji, by ułatwić wzajemnie zrozumienie. Dużo mówię o korzyściach z PBP w mojej pracy, podkreślam jednak, że komunikacja empatyczna jest przydatna w różnych sferach życia – w pracy, w domu, w interakcjach z sąsiadami, z ukochanymi osobami z własnej rodziny, ze znajomymi i nieznanymi.

W ramach projektu zaplanowane jest kolejne spotkanie seminaryjne w Warszawie. Jednym z rezultatów przedsięwzięcia (którego zakończenie przewidziano na sierpień 2023 roku) będzie powstanie konsorcjum branżowego, nastawionego na poszerzanie wiedzy fachowej i budowanie poczucia wspólnoty na bazie doświadczeń zawodowych pracowników muzeów historycznych i miejsc pamięci. W długofalowej perspektywie twórcy projektu przewidują wdrożenie w instytucjach partnerskich modelu aktywnej komunikacji z dorosłymi gośćmi, zwłaszcza tymi, którzy będą zainteresowani różnorodnymi kontekstami historycznymi związanymi z Zagładą Żydów w Europie. Planowane jest również opracowanie zestawu rekomendacji i opisu doświadczeń uczestników projektu, które zostaną opublikowane na platformie EPALE.



⁸ Maija Meiere-Oša jest także autorką tekstu na temat PBP, zamieszczonego na platformie EPALE: bit.ly/3xwaYUc [dostęp: 17.02.2023].



Klara Jackl

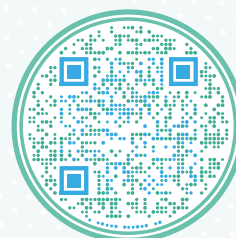
Kulturoznawczyni i muzealniczka. Od 2013 roku zawodowo związana z Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN w Warszawie, w którym zajmuje się zasobami cyfrowymi i projektami internetowymi. Autorka wystaw (wirtualnych i tradycyjnych) poświęconych historii Zagłady.



Piotr Ostrowski

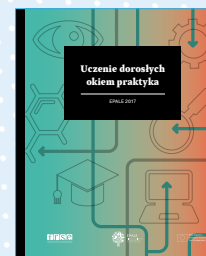
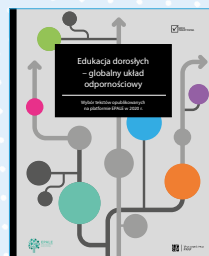
Historyk, judaista. Od 2019 roku pracuje w Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN w Warszawie, najpierw w Centrum Informacji Historycznej, a obecnie współtworzy portal wiedzy Wirtualny Sztetl (sztetl.org.pl).

Poznaj jedną z historii EPALE
dotyczącą pracy edukatorki muzealnej



Zeskanuj kod i dowiedz się więcej!

Poznaj serię publikacji EPALE!



Wszystkie publikacje EPALE z inspirującymi tekstami na temat edukacji dorosłych dostępne są na stronie internetowej Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji.

Rok 2022 miał być powrotem do normalności po pandemii. Okazało się jednak, że naszym udziałem stały się kolejne trudne doświadczenia, związane przede wszystkim z wojną w Ukrainie. Jak społeczność EPAL radzi sobie z tymi wyzwaniami? Jaką rolę ma do odegrania edukacja dorosłych w szybko zmieniającej się rzeczywistości? Odpowiedzi na te pytania można znaleźć w tekstach publikowanych przez użytkowników EPAL. Na niniejszą publikację składa się trzydzieści artykułów, wybranych spośród wszystkich zamieszczonych na tej platformie w 2022 roku.

EPAL (Elektroniczna platforma na rzecz uczenia się dorosłych w Europie)

to miejsce, gdzie eksperci zajmujący się edukacją dorosłych, m.in. edukatorzy, trenerzy, doradcy zawodowi i badacze, mogą znaleźć inspiracje, aktualności i propozycje nowych metod pracy. Społeczność EPAL tworzą praktycy, którzy chcą rozwijać kompetencje, dzielić się doświadczeniem i rozmawiać na temat swojego warsztatu zawodowego. Na EPAL mogą publikować teksty, dzielić się narzędziami edukacyjnymi oraz nawiązywać kontakty z edukatorami w Polsce i w Europie. Platforma jest ogólnodostępna i wielojęzyczna, a korzystanie z niej – bezpłatne.

epale.ec.europa.eu/pl | facebook.com/epalepolska | pl.linkedin.com/company/epalepolska

Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE) działa od 1993 roku. Pełni funkcję Narodowej Agencji Programu Erasmus+ i Europejskiego Korpusu Solidarności na lata 2021–2027, od 2014 roku uczestniczy również we wdrażaniu Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój (PO WER). Równolegle realizuje europejskie inicjatywy informacyjno-edukacyjne: eTwinning, Eurodesk Polska, Eurydice, Europass, EVET i EPAL. Wspiera także współpracę z krajami Wschodu za pośrednictwem Polsko-Litewskiego Funduszu Wymiany Młodzieży, Polsko-Ukraińskiej Rady Wymiany Młodzieży oraz Centrum Współpracy SALTO z Krajami Europy Wschodniej i Kaukazu. Fundacja jest też organizatorem Kongresu Edukacji, najważniejszego w Polsce wydarzenia edukacyjnego.

www.frse.org.pl